



Pedagogický asistent v prostředí školy

Ivana Šuhajdová

2023

Názov publikácie: Pedagogický asistent v prostredí školy

Autor: PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD., PaedDr. Jana Balážová, PhD.

Učebný text k predmetu: Didaktika vyučovacích predmetov a odborného výcviku

Učebný text neprešiel jazykovou korektúrou.

Učebný text je súčasťou riešenia projektu: 002TTU-2-1/2022 Podpora pri poskytovaní a uskutočňovaní doplňujúceho pedagogického štúdia a rozširujúceho štúdia

© 2023, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Všetky práva vyhradené. Žiadna časť tejto učebnice nesmie byť v akejkoľvek forme publikovaná ani kopírovaná bez písomného súhlasu autorky.

ISBN 978-80-568-0558-9

Obsah

Úvod	3
1 Základné kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	5
2 Medicínsky prístup verzus sociologický prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	8
3 Pedagogický asistent	13
3.1 Osobnosť a kompetencie pedagogického asistenta	14
3.2 Náplň práce pedagogického asistenta	19
3.3 Spolupráca pedagogického asistenta a učiteľa	30
3.4 Spolupráca pedagogického asistenta s rodičmi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	36
3.5 Práca pedagogického asistenta so žiakom	39
4 Problémy pedagogického asistenta v praxi	46
Záver	50
Zoznam použitých zdrojov	52
Zoznam doplňujúcej a odporúčanej literatúry viažuci sa k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	57
Prílohy	62

Úvod

Počet detí, resp. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nám v jednotlivých stupňoch vzdelávania neustále pribúda. Táto skutočnosť, ako aj skutočnosť, že slovenské školstvo čoraz viac deklaruje snahu o inkluzívne vzdelávanie, znamená pre školy ako aj školské výchovno-vzdelávacie zariadenia nevyhnutnosť splnenia viacerých podmienok, vrátane tých personálnych.

V súčasnosti, hoci musíme konštatovať v podmienkach každoročne sa opakujúcej neistoty, počet pedagogických asistentov v slovenskom školstve pribúda. Šilonová a Klein (2021, s. 12) vnímajú pedagogického asistenta dokonca ako „kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania“, čo odôvodňujú tým, že charakter špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb si často vyžaduje zo strany učiteľov individuálny prístup v takej miere a intenzite, že sa nedokážu v primeranej potrebe súčasne venovať všetkým žiakom v triede, teda tak žiakom s ako aj bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Rovnako tak Belková a kol. (2020, s. 6) vnímajú pedagogického asistenta ako „dôležitú súčasť personálneho zabezpečenia nielen integrovaného vzdelávania, ale aj ako podporu a pomoc pedagogickým zamestnancom pri práci so žiakmi v triedach s bohatou diverzitou žiakov.“

Hoci podľa aktuálne platnej legislatívy môže pedagogický asistent pôsobiť od materskej školy, cez základnú školu, školy pre žiakov s nadaním, špeciálne školy až po stredné školy, a to tak v rámci formálnej edukácie, teda na vyučovaní jednotlivých hodín, ako aj v rámci neformálnej edukácie, konkrétne v školskom klube detí a pri záujmových a mimoškolských činnostiach, predkladaný učebný text sa prioritne z hľadiska náplne pracovnej činnosti zameriava na pôsobenie pedagogického asistenta v prostredí základných škôl.

Záujemca o pracovnú pozíciu musí okrem osobnostných predpokladov, ktorým sa v predkladanom texte podrobnejšie venujeme, spĺňať z legislatívneho hľadiska aj kvalifikačné predpoklady, čo znamená, že musí mať dosiahnuté minimálne stredoškolské vzdelanie ukončené maturitou, avšak v takomto prípade je povinný najneskôr do štyroch rokov od nástupu na pozíciu pedagogického asistenta úspešne ukončiť doplňujúce pedagogické štúdium, ktoré je možné v súčasnosti absolvovať prostredníctvom nadstavbového štúdia na strednej pedagogickej škole, prostredníctvom vysokých škôl, ktoré toto štúdium majú

v ponuke a zabezpečujú ho alebo prostredníctvom možností, ktoré ponúka Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVaM).

Učebné texty sú primárne určené študentom dopĺňujúceho pedagogického štúdia v rámci predmetu Didaktika vyučovacích predmetov a odborného výcviku a súčasne študentom bakalárskeho stupňa študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, ktorí na základe platnej legislatívy spĺňajú kvalifikačné kritéria na výkon pracovnej pozície pedagogického asistenta. Zároveň veríme, že predkladaný text môže poskytnúť minimálne základné informácie slúžiace k zorientovaniu sa v profesii pedagogického asistenta, jeho kompetenčného portfólia a pracovnej činnosti aj rodičom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj rodičom intaktných žiakov, pedagogickým a odborným pracovníkom a v konečnom dôsledku každému, kto o danú tému prejaví záujem.

Učebné texty prinášajú informácie, ktoré veríme, že čitateľa obohatia a pomôžu mu zorientovať sa v pracovnej činnosti pedagogického asistenta v teoretickej rovine. Z tohto dôvodu odporúčame čitateľovi, aby svoju pozornosť zamerlal aj na publikácie, ktorých autormi sú ľudia z praxe s praktickými na vlastnej koži zažitými skúsenosťami s prácou s deťmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ich rodičmi a učiteľmi. Jednou z takýchto, ktorá nás osobne vtiahla do diania a príbehu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je publikácia od autorky Jany Bradley (2016) s názvom A čo ja s tým?, z ktorej sme v predkladanom učebnom texte priamo citovali niektoré státy, a ktorú čitateľovi vrelo odporúčame prečítať si ešte predtým, ako sa pustí do čítania tohto učebného textu.

V Trnave, 23.5. 2023

Autorka

1 Základné kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Cieľom predkladaného textu v prvej kapitole nie je poskytnúť obsahové vyčerpanie delení, charakteristík a špecifik jednotlivých postihnutí a narušení. Z kapacitných dôvodov to ani v rámci učebných textov, ktoré budete čítať jednoducho nie je možné. Z tohto dôvodu prinášame v závere nielen zoznam nami citovaných zdrojov, ale aj zoznam doplňujúcej a odporúčanej literatúry viažuci sa k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorý veríme, že čitateľovi pomôže zorientovať sa v množstve publikácií, monografií či editovaných kníh, ktoré k tejto problematike existujú. Samozrejme uvedený zoznam poskytuje iba určitý výber z existujúcich zdrojov.

Vzhľadom k tomu, že pedagogickým asistentom sa môže po splnení kvalifikačných predpokladov stať v podstate ktokoľvek, kto o túto profesiu prejaví záujem, uvedomujeme si, že mnohí budúci pedagogickí asistenti, ktorí o tejto ceste ešte len uvažujú, často krát nemajú nie že špeciálnopedagogické vzdelanie, ale v čase rozhodovania sa ani pedagogické vzdelanie. Z tohto dôvodu považujeme za potrebné poskytnúť prehľad základnej terminológie k predmetnej problematike, ktorý nám poskytuje zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní aj s príslušnými novelami.

V uvedenom zákone už § 2 objasňuje základnú terminológiu. Pod **školskou spôsobilosťou** sa chápe súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy. Za **žiaka** sa pritom chápe fyzická osoba vo veku najviac 26 rokov veku, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole. V predchádzajúcej vete sa nám objavil termín **špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba**, pod ktorou sa chápe požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie

primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. Z uvedeného potom vyplýva, že medzi **žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** patria žiaci, ktorí majú zariadením poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Zákon následne uvádza a vymedzuje nasledovné **kategórie žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**:

- **žiak so zdravotným znevýhodnením** – žiak so zdravotným postihnutím, žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s vývinovými poruchami, žiak s poruchou správania:
- **žiak so zdravotným postihnutím** – žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, žiak s viacnásobným postihnutím, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- **žiak chorý alebo zdravotne oslabený** – žiak s ochorením dlhodobého charakteru, žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,
- **žiak s vývinovými poruchami** – žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia,
- **žiak s poruchou správania** - žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej,
- **žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia** – žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,
- **žiak s nadaním** – žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výsledky alebo mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

Vyššie sme podľa zákona o výchove a vzdelávaní uviedli základnú kategorizáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je potrebné si uvedomiť, že jednotlivé postihnutia, narušenia a ohrozenia sa ďalej delia na rôzne druhy a stupne. Vzhľadom k tomu, že jednou z úloh pedagogického asistenta je neustále na sebe po profesijnej stránke pracovať,

a to aj prostredníctvom samoštúdia, odporúčame preto čitateľovi zoznam nami uvedených literárnych zdrojov, ktorý uvádzame na konci učebnice.

Otázky a úlohy na zopakovanie a precvičenie

1. Na základe odbornej literatúry vytvorte ku každému postihnutiu, narušeniu, ohrozeniu jeho/jej podrobnú kategorizáciu.
2. Na základe dostupných štatistických ukazovateľov zistite, ktorí žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dominujú v slovenskom školstve v rámci integrácie/inklúzie.
3. Pokúste sa vlastnými slovami vysvetliť, kto je to žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

2 Medicínsky prístup verzus sociologický prístup k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Snaha o zavádzanie a realizovanie inkluzívnej edukácie v školách a školských výchovno-vzdelávajúcich zariadeniach by podľa Leonhardt a Lechtu a kol. (2007) mala znamenať aj nové nazeranie na žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pretože do popredia sa má dostať sociologické nazeranie na žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením. Uvedené by malo v praxi znamenať, že na týchto žiakov by sa už pedagogickí a odborní pracovníci (de facto celá spoločnosť) nemali pozeráť v rovine patologického ponímania ich postihnutia alebo narušenia, ale prioritne a predovšetkým v porovnaní s ich intaktnými spolužiakmi v rovine ich istého **sociálneho znevýhodnenia vyplývajúceho z ich konkrétneho postihnutia, narušenia alebo ohrozenia**. Modifikovaná definícia postihnutia (The World Health Report, 2001) obsahuje podľa Zászkaliczkeho (2016, s. 62) tri úrovne postihnutia (môžeme povedať, že uvedené sa týka aj narušenia):

- biologické postihnutie,
- somatopsychické poruchy funkcií
- a interpersonálnu (sociálnu) úroveň.

A práve **interpersonálna (sociálna) úroveň v školskom prostredí** z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je veľmi kľúčová a to aj na základe kompetencií samotného pedagogického asistenta a jeho pracovnej činnosti. Požár (2006) uvedené vo všeobecnej rovine vysvetľuje tak, že v prvom rade má ísť o človeka a až potom o to, že tento človek má nejaké postihnutie (postihnutý žiak verzus žiak s postihnutím). Pre pedagogického asistenta, ako aj pre všetkých ostatných pedagogických a odborných zamestnancov pracujúcich vo výchovno-vzdelávacom procese to jednoducho znamená, že **v prvom rade** si musia byť vedomí toho, že **ide o žiaka** a až potom, že tento žiak má konkrétny typ postihnutia, narušenia alebo ohrozenia. V tejto súvislosti Bradley (2016, s. 19) vychádzajúc z vlastnej skúsenosti píše:

„...poznala som jeho diagnózu, ktorej som však nechcela venovať veľký význam. Viac mi vyhovuje nepoznať diagnózu či prognózu dieťaťa, ale

vnímať dieťa ako komplexnú osobnosť s potenciálom, ktorý nikto nepozná. Chcem si vytvoriť svoj vlastný názor nezávislý na názore druhých a chcem vnímať silné stránky i slabosti dieťaťa na základe svojho vypozerovania....Rozhodla som sa, že nebudem chcieť poznať žiadne podrobnosti z odborných vyšetrení chlapca, ktorému budem pomáhať, pretože som nechcela byť zatažená názorom odborníka, ktorý dieťaťu mohol stanoviť nedostatočnú prognózu.... a predurčil ho pravdepodobne neúspechu v bežnej škole.“

K uvedenému by sme konštatovali, že pedagogický asistent si nemôže dovoliť ignorovať diagnózu žiaka, s ktorým má vo výchovno-vzdelávacom procese pracovať. Autorka vyššie uvedeného výroku je skúsenou špeciálnou pedagogičkou s dlhoročnou praxou v zahraničí, a teda má dostatok odborných kompetencií aj skúsenosti na „stanovenie“ diagnózy a prognózy pre daného žiaka, s ktorým pracovala a príbeh ktorého vo svojej publikácii popisuje. Pedagogickí asistenti v slovenskom školstve však v markantnej väčšine za sebou žiadne odborné vzdelanie z oblasti špeciálnej pedagogiky a diagnostiky nemajú, z tohto dôvodu musia byť o diagnóze žiaka informovaní ešte skôr ako s ním vôbec prvý krát prídu do kontaktu. Zároveň v rámci samoštúdia by si mali k danej diagnóze naštudovať čo najviac materiálu a odborných publikácií. Na druhej strane s autorkiným názorom - **nebyť zatažený prognózou žiaka** - sa stotožňujeme, pretože v praxi práve nielen poznanie, ale predovšetkým vnútorne stotožnenie sa so stanovenou prognózou, môže pedagogickým asistentom (a nie len im, ale všetkým pedagogickým a odborným pracovníkom) pri práci so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami „zväzovať ruky“ a žiak tak zbytočne na základe určitého zaškatulkovania nemá možnosť napredovať podľa svojich skutočných individuálnych možností a schopností. Ako príklad tu môžeme opäť uviesť skúsenosť autorky Bradley (tamže), ktorá popisuje, ako sa jej žiak Adam nemal na základe stanovenej diagnózy a prognózy učiť žiadny cudzí jazyk, pretože by ho nezvládol. V skutočnosti vďaka tomu, že autorka s ním ako jeho pedagogická asistentka pracovala aj pomocou pracovných listov, ktoré boli v anglickom jazyku, Adam poznal niektoré anglické slová skôr ako jeho intaktní spolužiaci a dokázal si ich aj zapamätať.

Podobne sa k problematike diagnózy žiakov vyjadrili aj autori Ďurčová, Špotáková, Orogvání, Križo (2022, s. 7), podľa ktorých **diagnóza síce predstavuje východisko pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho programu** pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami, **ale nie jeho konkrétnu podobu**, pretože ako uvedení autori dodávajú, môže viesť:

- „k mylným očakávaniam, nesprávnym zovšeobecneniam a stereotypným predstavám (napr. nie všetky deti s Downovým syndrómom sú milé a intelektovo veľmi limitované, niektorí dyslektici sú vášnivými čitateľmi a mnohí žiaci s ADHD sa vedia veľmi dobre sústrediť na to, čo ich zaujíma!),
- je len jednou z mnohých charakteristík dieťaťa,
- nehovorí nám nič o jeho záujmoch, skúsenostiach, povahových vlastnostiach, o profile schopností alebo o vzťahoch s deťmi či v rodine,
- nedozvieme sa z nej nič o jeho názoroch, starostiach alebo predstavách o sebe samom, málo o jeho potrebách a stratégiách.“

Ak sa vrátíme späť k úvahe o medicínskom prístupe verzus sociologickom prístupe k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, potom môžeme tvrdiť nasledovné: zatiaľ čo **medicínsky prístup** k postihnutiu a/alebo narušeniu **hovorí o biologickom handicape** pre žiaka s postihnutím a/alebo s narušením, ktorý vychádza zo samotnej existencie jeho postihnutia a/alebo narušenia, tak **sociologický prístup** k postihnutiu a/alebo narušeniu **hovorí o možnom sociálnom znevýhodnení** tohto žiaka, ktoré za určitých okolností môže vzniknúť práve ako dôsledok existencie jeho postihnutia a/alebo narušenia. Znamená to, že kľúčovú úlohu zohráva samotné sociálne prostredie, v našom prípade školské prostredie (školská trieda, vyučovacia hodina, školský klub detí, záujmový krúžok atď.) a jeho možný vplyv na vznik a rozvoj sociálneho znevýhodnenia u žiakov s postihnutím, narušením alebo ohrozením.

Treba si zároveň uvedomiť, že zatiaľ čo postihnutie a/alebo narušenie môže okrem existencie biologického handicapu, viesť k vzniku sociálneho znevýhodnenia, ohrozenie naopak, z existencie sociálneho znevýhodnenia môže, z medicínskeho hľadiska, viesť až k vzniku biologického handicapu (Šuhajdová, 2018a). Do popredia sa tak, oproti minulosti, okrem biologickej roviny postihnutia, ktorú nemožno prestať ignorovať, dostáva aj jeho **sociálna (interpersonálna) dimenzia**, ktorá sa prejaví znevýhodnením len vtedy, keď sa človek trvalo ocitne v nevýhodnej situácii. Sociálne znevýhodnenie u žiakov s postihnutím a/alebo narušením a biologický handicap u žiakov s ohrozením, sa však nemusí objaviť len v prípade ich trvalého ocitnutia sa v nevýhodnej situácii. Miera a dĺžka trvania

znevýhodnenia je podľa Šuhajdovej (2018b) individuálnou záležitosťou každého jedného žiaka, ktorá je značne limitovaná a predovšetkým ovplyvniteľná (aj) názormi a postojmi pedagogických a odborných pracovníkov v školskom prostredí a treba dodať, že aj názormi a postojmi samotnej majoritnej spoločnosti, ktoré sú často formované na základe predsudkov, aktuálnych a pretrvávajúcich spoločenských podmienok a hodnotového systému danej spoločnosti.

Nové poňatie postihnutia tak podľa Zászkaliczského (2016) nevyklučuje schopnosť žiaka s postihnutím a/alebo ohrozením plniť sociálne role. U jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením, ktorým sú vytvorené adekvátne sociálne podmienky, a teda eliminované alebo aspoň minimalizované bariéry, ktoré môžu byť príčinou vzniku ich následného sociálneho znevýhodnenia alebo biologického handicapu, môžeme očakávať nielen uspokojovanie ich základných životných potrieb, ale aj plnohodnotné zapojenie sa do života v triede, v škole, v spoločnosti, a to dokonca na báze rovnocennosti (Šuhajdová, 2018b).

Vychádzajúc z vyššie uvedeného **je** potom **možné považovať synonymické vnímanie postihnutia a handicapu za problematické**. Ide o mylnú predstavu, ktorá situáciu jedincov s postihnutím, narušením ohrozením neustále (predovšetkým v sociálnej oblasti) sťažuje, keďže namiesto toho, aby sa sociálne pôsobenie zameriavalo na proces kompenzácie a prevenciu vzniku sociálneho znevýhodnenia, zameriava sa na samotné postihnutie, narušenie alebo ohrozenie.

Podľa Novosada (2009) **postihnutie, narušenie ako také nie je problém, ako problém sa javia dôsledky tohto postihnutia, narušenia** (napr. pri telesnom postihnutí sa ako problém javí absencia bezbariérovosti), ktoré môžu vzniknúť ako následok nevhodných či nedostatočne vytvorených sociálnych podmienok. Žiak s postihnutím, narušením môže viesť plnohodnotný život, jeho samotné postihnutie, narušenie mu v tom nebráni. „V skutočnosti, to čo mu v plnohodnotnom prežívaní vlastného života môže brániť je/sú dôsledky jeho postihnutia, narušenia, ktoré však môžu vznikať a existovať len za určitých podmienok. Inak povedané, ak žiak nemá redukovaný prístup k životným príležitostiam (medzi ktoré jednoznačne môžeme zaradiť aj jeho edukáciu), ak môže plnohodnotne a bez obmedzení uspokojovať svoje prirodzené ľudské potreby, ak sa môže sebarealizovať podľa jeho vlastných potrieb a záujmov, ak mu v rámci jeho socializácie nestoja v ceste žiadne prekážky, potom jeho postihnutie, narušenie, ohrozenie nie je vnímané ako problém“ (Šuhajdová, 2018a, s. 18-19).

Slovami Slowíka (2007) by sme mohli konštatovať, že **existencia postihnutia, narušenia, ohrozenia nie je príčinou stigmatizácie žiaka**, ale v skutočnosti **samotná stigma je príčinou jeho sociálneho znevýhodnenia**, pričom autor kooperuje s pojmom handicap. Novosad (2009, s. 19) dodáva, že „stigmatizácia je „nálepkovitou“ reakciou spoločnosti, resp. sociálneho okolia na odchýlku od všeobecnej normy obsahujúcej názor na to, ako má jedinec fungovať a reagovať, čoho má byť schopný, ako má vyzerať, ako má vnímať, ako sa má vyjadrovať alebo ako sa má pohybovať.“ Podľa Murphyho (2001) najväčšou prekážkou pre človeka, ktorý sa chce plnohodnotne zapojiť do spoločenského života (a teda v našom ponímaní pre dieťa/žiaka, ktorý sa chce plnohodnotne na základe svojich individuálnych možností a schopností zapojiť do výchovno-vzdelávacieho procesu), nie je jeho postihnutie, narušenie, ohrozenie, ale **mýty, obavy a nedorozumenia**, ktoré si spoločnosť (rodičia, pedagogickí pracovníci, odborní pracovníci, intaktní žiaci, či samotný pedagogický asistent) s postihnutím, narušením ohrozením spojuje. Horňáková (2014, s. 24) doslova tvrdí, že „človek sa nerodí ako postihnutý, ale sa postihnutým stáva v súvislosti s tým ako na neho reaguje sociálne prostredie.“

Na základe vyššie uvedeného možno u jedincov s postihnutím, narušením, ohrozením podľa Šuhajdovej (2018b) tvrdiť:

- samotné postihnutie, narušenie, ohrozenie nie je príčinou (sociálneho) znevýhodnenia,
- (sociálne) znevýhodnenie nie je príčinou stigmatizácie,
- stigma je príčinou (sociálneho) znevýhodnenia.

Otázky a úlohy na zopakovanie a precvičenie

1. Vysvetlite rozdiel medzi medicínskym a sociologickým prístupom nazerania na postihnutie, narušenie.
2. Uveďte konkrétne príklady, na základe ktorých možno vysvetliť, že problémom nie je samotné postihnutie/narušenie, ale dôsledky tohto postihnutia/narušenia.
3. Vyhľadajte známe osobnosti, ktoré sa napriek svojmu postihnutiu dokázali vo svojom živote presadiť a tvrdia o sebe, že vedú plnohodnotný život. Ako by ste zároveň príklady týchto osobností vedeli využiť pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

3 Pedagogický asistent

Podľa zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch spadá pedagogický asistent na základe § 19, písm. f do kategórie pedagogických zamestnancov. Zákon ďalej uvádza, že jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov¹ sa podieľajú na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu alebo výchovného programu, o ktorých konkrétne pojednáva zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), v ktorom sa v § 5 uvádza, že výchovno-vzdelávacie programy sú výchovno-vzdelávacie programy pre školy (vzdelávací program) a výchovno-vzdelávacie programy pre školské zariadenia (výchovný program). Tak vzdelávací ako aj výchovný program možno následne diferencovať na štátny vzdelávací program a školský vzdelávací program, resp. štátny výchovný program a výchovný program školského zariadenia. **Štátne vzdelávacie programy**, ktoré sa môžu členiť na vzdelávacie cykly, vymedzujú najmä ciele vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre predprimárne vzdelávanie a ciele vzdelávania, rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy pre základné vzdelávanie, stredné vzdelávanie a vyššie odborné vzdelávanie. Ich vydanie a zverejnenie spadá do kompetencií ministerstva školstva (§ 6). **Školský vzdelávací program** je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách, po prerokovaní v rade školy ho vydáva riaditeľ školy, pričom musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania a príslušným štátnym vzdelávacím programom (§ 7). **Štátny výchovný program** vymedzuje odporúčaný obsah výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach a podobne ako v prípade štátneho vzdelávacieho programu, ho vydáva a zverejňuje ministerstvo školstva. **Výchovný program školského zariadenia** je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v danom školskom zariadení, musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. Vydáva ho riaditeľ školského zariadenia po prerokovaní v pedagogickej rade školy alebo v pedagogickej rade školského zariadenia. V prípade, že je školské zariadenie súčasťou školy, výchovný program školského zariadenia vypracúva, vydáva a zverejňuje riaditeľ školy (§ 8).

¹ Podľa uvedeného zákona do kategórie pedagogických zamestnancov okrem pedagogického asistenta patria aj učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, korepetítor, školský tréner, zahraničný lektor, školský špeciálny pedagóg, školský digitálny koordinátor a učiteľ profesijného rozvoja.

V súvislosti s pedagogickou činnosťou pedagogického asistenta veľmi dôležitú úlohu zohráva **individuálny vzdelávací program**², podľa ktorého sa s informovaným súhlasom zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia môže vzdelávať:

- dieťa alebo žiak, ktorého špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby neumožňujú, aby sa vzdelával podľa školského vzdelávacieho programu školy, ktorú navštevuje, a ani podľa vzdelávacích programov určených pre školy, ktoré vzdelávajú deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- žiak, ktorému bolo povolené individuálne vzdelávanie v základnej škole.

Individuálny vzdelávací program pre dieťa s dodatočnými podpornými potrebami alebo pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súlade s odporúčaniami zariadenia poradenstva a prevencie vypracuje pedagogický zamestnanec poverený riaditeľom školy v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom, pedagogickým asistentom a odborným zamestnancom školy a po konzultácii so zákonným zástupcom. Individuálny vzdelávací program obsahuje úpravy jednotlivých častí školského vzdelávacieho programu podľa špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa alebo žiaka, najmä úpravu obsahu, metód, foriem alebo spôsobu hodnotenia a spolupráce s odbornými zamestnancami.

3.1 Osobnosť a kompetencie pedagogického asistenta

Vráťme sa však späť k pedagogickému asistentovi, jeho osobnosti a kompetenciám. Už vyššie spomínaný zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch hovorí o predpokladoch na výkon pedagogického zamestnanca, a teda aj samotného pedagogického asistenta. Medzi **klúčové predpoklady** zaraďuje: kvalifikačné predpoklady, bezúhonnosť, zdravotnú spôsobilosť a ovládanie štátneho jazyka. Zákon teda nehovorí nič bližšie, resp. konkrétnejšie o osobnostných predpokladoch, ktoré možno pri výkone profesie pedagogického asistenta považovať za veľmi významné, a to nielen z hľadiska jeho prístupu

² K téme individuálny vzdelávací program vydali v roku 2022 autori Križo a Ďurčová pod záštitou Inklucentra bulletin s názvom *Individuálny vzdelávací program...na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*, ktorý odporúčame (budúcim) pedagogickým asistentom si naštudovať. Bulletin je voľne dostupný na: [Bulletin_Individualny-vzdelavaci-program_web.pdf](#) (inklucentrum.sk)

k plneniu si pracovných povinností, ale predovšetkým z hľadiska jeho prístupu k žiakom, obzvlášť k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podobného názoru je aj Šilonová (2018), ktorá dokonca považuje osobnostné predpoklady za dôležitejšie ako kvalifikačné predpoklady. Z nášho pohľadu si dovoľíme tvrdiť, že pre úspešnú edukáciu, socializáciu a inklúziu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj v prípade ostatných žiakov, ktorí sú súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, sú rovnako dôležité, ba až nevyhnutné tak kvalifikačné ako aj osobnostné predpoklady, resp. kompetencie. Treba si uvedomiť jednu zásadnú vec, pokiaľ bude jediniec na pozícii pedagogického asistenta skvelý odborník disponujúci všetkými potrebnými odbornými vedomosťami a poznatkami, ale nebude si vedieť nájsť cestu k žiakom, tak im nepomôže predovšetkým po stránke sociálnej, inkluzívnej a s najväčšou pravdepodobnosťou zlyhá aj po stránke edukačnej, pretože daný žiak si k nemu nedokáže vytvoriť vzťah založený na dôvere, ktorý je pre neho veľmi dôležitý, ba často krát až rozhodujúci. Zlyhať však môže aj v prípade, ak sa na situáciu pozrieme z opačnej strany, síce si osoba na pozícii pedagogického asistenta nájde cestu k žiakovi/žiakom, ale ak nebude disponovať potrebnými odbornými poznatkami a vedomosťami, rovnako tak bude vo svojej profesii neúspešná, a to v tomto prípade predovšetkým po stránke edukačnej.

Z vyššie uvedeného dôvodu môžeme vo všeobecnej rovine konštatovať, že výkon pedagogického asistenta (koniec koncov tak ako každej profesie) sa spája so slovom kompetencia, ktorú možno vymedziť v dvoch základných významoch. Zatiaľ čo prvý význam hovorí o tom, že pedagogický asistent **musí vedieť, čo má robiť**, druhý význam hovorí o tom, že **musí vedieť, ako to má urobiť** (Kubátová a kol., 2012). **Kompetencia** teda **na jednej strane predstavuje právomoc, oprávnenie** vykonávať profesiu pedagogického asistenta, ktorá vyplýva z jeho kvalifikačných predpokladov a **na strane druhej schopnosť** vykonávať profesiu pedagogického asistenta a dosahovať kvalitné pracovné výsledky, ktoré sa od neho očakávajú. Za kompetentného jedinca na výkon profesie pedagogického asistenta možno teda považovať iba toho, kto nielen že má požadujúce vzdelanie pretavené do potrebných vedomostí, poznatkov, schopností a zručností, ale zároveň ich dokáže aj patrične v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu aplikovať.

Kvalifikačné predpoklady na výkon profesie pedagogického asistenta upravuje Vyhláška č. 1/2020 Z. z. (Vyhláška o kvalifikačných predpokladoch pedagogických a odborných

zamestnancov), príloha č. 6 Kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii pedagogický asistent.³

Profesijné štandardy pedagogického asistenta sú uvedené v Pokyne ministra č. 39/2017 v prílohe č. 10⁴, v ktorom je kompetenčný profil pedagogického asistenta rozdelený do troch oblastí, a to:

1. *oblasť: dieťa/žiak* – identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka; identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a správania sa dieťaťa/žiaka; identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka.
2. *oblasť: výchovno-vzdelávací proces* – ovládať obsah a didaktiku pedagogického pôsobenia; plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť; realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť; hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti.
3. *oblasť: profesijný rozvoj* – plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj; stotožniť sa s profesijnou rolou, školou a školským zariadením.

Na požadované **osobnostné predpoklady na výkon profesie pedagogického asistenta** sa môžeme detailnejšie pozrieť prostredníctvom jednotlivých zložiek osobnosti, ktoré tvoria podľa Letovancovej (2004) základné zložky kompetencie a my ich aplikujeme na výkon profesie pedagogického asistenta:

- **vedomosti** - všetky poznatky, ktoré súvisia s prácou pedagogického asistenta. Malo by sa jednať predovšetkým o vedomosti a poznatky z oblasti pedagogiky, teórie výchovy, prosociálnej výchovy, sociológie, psychológie, vývinovej psychológie, špeciálnej pedagogiky, inklúzie, legislatívy a atď.,
- **zručnosti** - môžeme tu zaradiť interpersonálne zručnosti, technické zručnosti, koncepčné zručnosti,
- **charakterové vlastnosti** - sú relatívne stáleho charakteru, môžu byť tak pozitívne ako aj negatívne a podľa vzťahov, ktoré vyjadrujú ich môžeme rozdeliť na *vlastnosti vyjadrujúce vzťah človeka k svetu* (čestnosť, zásadovosť, mravnosť, humanizmus, fanatizmus, rasizmus, antifeminizmus, mravná nezodpovednosť), *vlastnosti odrážajúce vzťah človeka k činnosti, ktorú vykonáva* (pracovitosť, presnosť, vytrvalosť, svedomitosť,

³ Uvedená príloha č. 6 je dostupná na nasledovnom linku: 20200115_5225468-2.pdf (slov-lex.sk)

⁴ Kompletné znenie Prílohy č. 10 viažucej sa na základe Pokynu ministra k profesijným štandardom pedagogického asistenta uvádzame v závere učebných textov vo forme prílohy.

(ne)spoľahlivosť), *vlastnosti vyjadrujúce vzťah človeka k druhým ľuďom* (družnosť, spolupatričnosť, kooperatívnosť, obetavosť, úprimnosť, závisť, panovačnosť, škodoradosť), *vlastnosti vyjadrujúce vzťah človeka k sebe samému* (sebakritickosť, skromnosť, domýšľavosť, sebeckosť, sebadisciplína) (Werther a Davis, 1989),

- **hodnoty** - vyjadrujú preferencie človeka,
- **postoje** - ide o relatívne stále hodnotiace sudy, názory, prístupy, citové vzťahy a tendencie správať sa podobným spôsobom v podobných situáciách (Pauknerová a kol., 2012),

Kubeš, Spillárová a Kurnický (2004) k základným zložkám ešte dopĺňajú **motívy** - všetko, čo človeka podnecuje k činnosti, ide teda o vnútorné pohnútky a **črty** umožňujúce stabilné reakcie, ako príklad môžeme uviesť temperament ako jednu z črt každého jedného z nás.

Z hľadiska pracovnej náplne pedagogického asistenta považujeme za jednu z jeho kľúčových osobnostných kompetencií **sociálnu kompetenciu**, ktorú Smékal (1995) definuje ako obratnosť a efektívnosť v zaobchádzaní s ľuďmi v sociálnom styku, ktorá je založená na rešpekte ľudskej dôstojnosti a na vyspelej kultúre vlastnej osobnosti. Pod obratnosťou pritom rozumie zručnosť sociálne komunikovať, konať kooperatívne, udržať konverzáciu, nadviazať kontakt a pod. a efektívnosť chápe ako dosiahnutie cieľov v sociálnej interakcii, ide predovšetkým o zručnosť identifikovať problém, zvoliť a realizovať stratégiu jeho riešenia či vôbec schopnosť konfliktom predchádzať. Za jadro sociálnej kompetencie pokladá sebareflexiu, znalosť seba, druhých a sociálneho kontextu. Ak chce pedagogický asistent rozvíjať svoju sociálnu kompetenciu, musí pracovať na rozvoji vlastnej sebareflexie, sebakontroly a sebapoznania. Hodnota a dôležitosť sociálne kompetentného správania spočíva v tom, že udržuje a rozvíja vzájomne rešpektujúce sa sociálne vzťahy, vedie k sociálnej akceptácii a má prosociálny charakter. Uvedené je dôležité nielen v rámci spolupráce so žiakom či žiakmi, s ktorými má pedagogický asistent v triede pracovať, ale rovnako tak aj v rámci jeho kooperácie so samotnými učiteľmi a rodičmi žiakov. Schwarz (2012) medzi zložky sociálnej kompetencie zaraďuje:

- efektívnu komunikáciu v rôznych sociálnych vzťahoch a v rôznych situáciách;
- úspešné riešenie sociálnych problémov;
- schopnosť rozhodovania;

- uplatňovanie základných sociálnych zručností, ako je asertivita, empatia, komunikácia;
- sebakontrolu a sebamonitorovanie vlastného správania a jeho dopadov na iných;
- orientáciu na budúcnosť, resp. schopnosť stanoviť si cieľ a konať v smere jeho dosahovania.

Z vyššie uvedeného môžeme jednoznačne konštatovať, že v práci pedagogického asistenta zohráva kompetencia dôležitú úlohu v oboch jej významoch. Každý pedagogický asistent, resp. potencionálny pedagogický asistent si musí byť vedomý toho, že nestačí na výkon tejto profesie disponovať iba kompetenciami kognitívneho charakteru a teda patričným vzdelaním, ale často krát práve v priamej činnosti so žiakom alebo žiakmi zistí, že odborné vedomosti a poznatky napr. zo psychológie, pedagogiky, didaktiky či špeciálnej pedagogiky sú „zbytočné“ ak si k žiakovi alebo k žiakom nevie nájsť cestu po ľudskej stránke. Práve preto treba u pedagogických asistentoch klásť dôraz a rozvíjať tak intrapersonálnu ako aj interpersonálnu stránku.

Okrem vyššie spomínanej sociálnej kompetencie patria podľa Uzlovej (2010) a Staňovej (2022) medzi **klúčové osobnostné kompetencie pedagogického asistenta** aj nasledovné:

- prehľad v roli pedagogického asistenta, v riadení školy, školských právnych nariadení a interných nariadení školy, v štruktúre spolupracujúcich inštitúcií,
- schopnosť reagovať na zvyčajné vzdelávacie problémy, byť oporou pre žiakov pri zvládaní požiadaviek školy, upriamiť sa na ich potreby, zregulovať konflikty a nezhody medzi žiakmi, školou a rodinou,
- schopnosť získať si dôveru žiakov a vytvoriť pozitívnu atmosféru v triede,
- schopnosť spolupôsobiť s učiteľmi počas vyučovania priamo v triede a tiež s ďalšími pedagogickými zamestnancami v zhode s podmienkami školskej práce,
- schopnosť prehľadu vo všeobecných princípoch pedagogickej práce, prehľad v systéme klasifikovania žiakov,
- schopnosť byť tvorivý, komunikatívny, otvorený a empatický,
- vedieť rýchlo a premyslene konať v nepredvídaných situáciách,
- byť dobrým stratégom vo svojej práci a využívať zážitkové učenie,
- orientácia v základných diagnózach žiakov s dodatočnými podpornými potrebami a v špecifikách ich vzdelávania,

- schopnosť spolupracovať s členmi školského podporného tímu, pedagogickými zamestnancami školy a rodičmi žiakov a ďalšie.

Z pohľadu Šilonovej (2018) sú najvýznamnejšie nasledovné **znaky osobnosti pedagogického asistenta**:

- *mravná autonómia* – schopnosť správať sa podľa vlastného svedomia. Ak bude pedagogický asistent úspešný a nadobudne dôveru u žiakov a vytvorí priaznivú atmosféru v triede vlastnou kreatívnosťou, spontánnosťou a komunikatívnosťou, stáva sa podstatnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu,
- *improvizácia* – konať náhle v neočakávaných situáciách. Ako schopný taktik by mal dokázať vo svojej práci zužitkovať predovšetkým zážitkové učenie, ktoré sa považuje za úspešné práve v prípade vzdelávania žiakov s postihnutím, narušením, ohrozením, ale aj žiakov intaktných,
- *schopnosť pozorovať* – mať prehľad o tom, ako sa správajú žiaci v triede a vďaka tomu dokázať zužitkovať osobitný prístup k žiakovi, poskytnúť učiteľovi pomoc v príprave rozličných obmien hodín tak, aby sa vedeli pridať aj žiaci, ktorí majú špecifické problémy v učení alebo sa vyznačujú inými dodatočnými podpornými potrebami,
- *empatia* – ak chce privádzať k úcte a k empatii, tak sa musí on sám tak správať, musí byť príkladom pre tých žiakov.

O osobnostných predpokladoch potrebných na výkon profesie pedagogického asistenta by sme mohli popísať toho veľa, preto na záver už iba uvedieme ideálne vlastnosti pedagogického asistenta podľa Kopčanovej (2014), ktorá konkrétne hovorí o potrebe pedagogického asistenta disponovať sebaistotou, komunikáciou, flexibilitou, organizátorským majstrovstvom, entuziazmom, kreativitou, neustálou snahou a potrebou sa vzdelávať či etickým správaním.

3.2 Náplň práce pedagogického asistenta

Pracovnú náplň pedagogickému asistentovi určuje riaditeľ školy a/alebo školského zariadenia, pričom pri jej koncipovaní musí brať do úvahy určité špecifiká školy alebo školského zariadenia, medzi ktoré možno zaradiť: počet žiakov so špeciálnymi výchovno-

vzdelávacími potrebami, konkrétne počet žiakov so zdravotným znevýhodnením, so sociálnym znevýhodnením a/alebo s nadaním; personálne podmienky školy, napr. či a akými odbornými zamestnancami škola disponuje, prípadne, či má k dispozícii školský podporný tím a napokon koľko pedagogických asistentov má škola aj vzhľadom na počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k dispozícii (Šilonová a Klein, 2021).

Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch uvádza v § 21, že „pedagogický asistent podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér.“ V súvislosti s uvedeným paragrafom veľmi správne upozorňuje Staňová (2022) na skutočnosť, že pedagogický asistent v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami spolupracuje v školskom prostredí okrem učiteľov daných žiakov predovšetkým so školským špeciálnym pedagógom⁵, ktorý však podľa zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch spadá do kategórie pedagogických a nie odborných zamestnancov. Hoci zákon operuje s pojmami školský špeciálny pedagóg, špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg do § 21 sa zaviedlo, že pedagogický asistent spolupracuje s odbornými zamestnancami, a to by de facto znamenalo, že nespupracuje so školským špeciálnym pedagógom ako pedagogickým zamestnancom, ale špeciálnym pedagógom a terénnym špeciálnym pedagógom, ktorí spadajú do kategórie odborných zamestnancov. Pre porovnanie v nižšie uvedenej tabuľke uvádzame nielen to, do akých kategórií zákon rozdeľuje špeciálneho pedagóga, ale aj to, ktoré kompetencie spadajú do jednotlivých kategórií.

⁵ Poznámka autorky: samozrejme v prípade, že škola ním disponuje, čo by zároveň pri zavádzaní školských podporných tímov už nemal byť z legislatívneho hľadiska problém, prax nám postupne ukáže aká bude skutočnosť.

Tabuľka č. 1: Školský špeciálny pedagóg verus špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg

Pedagogický zamestnanec	Odborný zamestnanec	
<i>Školský špeciálny pedagóg</i>	<i>Špeciálny pedagóg</i>	<i>Terénny špeciálny pedagóg</i>
<p>a) vykonáva diagnostickú činnosť okrem diagnostickej činnosti na účel zaradenia dieťaťa alebo žiaka do triedy pre deti a žiakov so ŠVVP alebo do školy pre deti a žiakov so ŠVVP a na účel vypracovania správy z odborného vyšetrenia,</p> <p>b) poskytuje odbornú pomoc a špeciálno-pedagogické poradenstvo deťom a žiakom v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie,</p> <p>c) poskytuje špeciálno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia,</p> <p>d) poskytuje deťom, žiakom, pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom príslušnej školy alebo príslušného školského zariadenia pomoc a poradenstvo pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov,</p> <p>e) poskytuje súčinnosť zariadeniu poradenstva a prevencie,</p> <p>f) podieľa sa na tvorbe individuálneho učebného plánu,</p> <p>g) vykonáva priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť,</p> <p>h) podporuje spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami.</p>	<p>Špeciálny pedagóg v špeciálnom výchovnom zariadení, zariadení poradenstva a prevencie a zariadení sociálnej pomoci:</p> <p>a) poskytuje špeciálno-pedagogickú diagnostiku detí a žiakov,</p> <p>b) poskytuje špeciálno-pedagogické poradenstvo, prevenciu, terapiu a odbornú pomoc deťom a žiakom v rámci špeciálno-pedagogickej intervencie,</p> <p>c) poskytuje špeciálno-pedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom, metodickú podporu pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom,</p> <p>d) poskytuje podľa potreby činnosti uvedené v písmenách a) až c) v rodine, škole alebo v školskom zariadení okrem zariadenia poradenstva a prevencie podľa individuálnych potrieb detí a žiakov,</p> <p>e) podporuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a ďalšími odborníkmi, fyzickými osobami a právnickými osobami.</p>	<p>a) vykonáva špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, poradenskú, preventívnu, výchovno-vzdelávaciu a metodickú špeciálno-pedagogickú činnosť pre deti a žiakov so zdravotným postihnutím, vykonáva metodickú činnosť a poskytuje konzultácie a špeciálno-pedagogické poradenstvo zákonným zástupcom.</p>

Zdroj: spracované autorkou na základe zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

V zákone sa teda uvádza, že pedagogický asistent vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha dieťaťu, žiakovi alebo skupine detí alebo žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Uvedenú pracovnú činnosť pedagogického asistenta sa pokúsime prostredníctvom nižšie citovaných autorov bližšie konkretizovať, pričom ešte predtým uvedieme príznačné tvrdenie Kopčanovej a Farkašovej (2013), podľa ktorých je **pracovná činnosť pedagogického asistenta špecifická z viacerých dôvodov**, konkrétne autorky hovoria o nasledovných:

- v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu neexistuje presný popis jeho intervencie,
- musí byť pripravený a vedieť reagovať na neustále nové a nepredvídané okolnosti, ktoré sa z nášho pohľadu môžu prejaviť v rôznych sférach. Môžeme hovoriť o nepredvídaných okolnostiach vyskytujúcich sa priamo v prostredí triedy, ale aj mimo nej, ktoré môžu súvisieť, či už s priamymi alebo nepriamymi aktérmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Pod priamymi aktérmi pritom rozumieme všetkých žiakov a pedagogických pracovníkov, medzi nepriamych aktérov radíme rodičov žiakov tak intaktných ako aj inkludovaných a odborných pracovníkov školy,
- učitelia, prípadne samotný riaditeľ/riaditeľka školy, vychovávateľ v školskom klube detí ako aj rodičia môžu mať na pedagogického asistenta neprimerané nároky, nereálne požiadavky a/alebo očakávania.

V roku 2003 vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 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. Hoci Smernicou č. 2/2009 bol tento metodický pokyn zrušený, budeme mu na úvod venovať trochu pozornosť, pretože disponoval informáciami o základných pracovných povinnostiach asistenta učiteľa, resp. v súčasnosti pedagogického asistenta. Metodický pokyn za hlavnú pracovnú činnosť pedagogického asistenta určil pomáhať žiakom prekonávať zdravotné a/alebo sociálne bariéry, a to prostredníctvom nasledovných činností:

1. Vo výchovno-vzdelávacom procese:

- a) bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,

- b) uľahčovanie adaptácie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prostredie školy a pomáhanie pri prekonávaní bariér, ktoré plynú z jeho počiatočných jazykových, kultúrnych a sociálnych bariér,
- c) spoluorganizovanie činnosti dieťaťa alebo žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,
- d) vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok,
- e) pomáhanie pri príprave učebných pomôcok,
- f) organizovanie otvorených vyučovacích hodín pre rodičov,
- g) sprevádzanie žiakov mimo triedy.

2. V práci so žiakmi v mimo vyučovacích aktivitách:

- a) priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných), s využitím individuálnych, skupinových alebo hromadných foriem výchovy,
- b) návšteva historických a kultúrnych pamiatok,
- c) zabezpečovanie účasti na spoločenských aktivitách na úrovni obce a regiónu,
- d) organizovanie spoločenských podujatí s rodičmi,
- e) spolupráca so školskými zariadeniami zabezpečujúcich výchovu a vzdelávanie v čase mimo vyučovania a v čase prázdnin.

3. V spolupráci s rodinou:

- a) organizovanie stretnutí a komunikácia s rodičmi tak, aby sa cítili ako súčasť procesu vzdelávania,
- b) spoznávanie rodinného prostredia, sociálnych pomerov, záujmov rodičov a dieťaťa,

4. V oblasti vzdelávacích aktivít:

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

Ako sme uviedli Metodický pokyn bol v roku 2009 zrušený, napriek tomu gro vyššie uvedenej náplne činnosti pedagogického asistenta ostalo aj v súčasnosti zachované, pričom Národný inštitút vzdelávania a mládeže niektoré body modifikoval, preto sme vyššie uviedli práve modifikovanú verziu náplne činnosti pedagogického asistenta.

Autorka Uzlová (2010) uvádza **tri základné oblasti pracovnej náplne pedagogického asistenta**, konkrétne hovorí o:

1. oblasť - individuálnej podpore v rámci vzdelávacieho procesu konkrétnemu žiakovi,
2. oblasť - napomáhaní žiakovi/žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami inkludovať sa (aktívne sa začleniť) do triedneho kolektívu,
3. oblasť - pomáhaní učiteľom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov.

Autori Morávková Vejrochová a kol. (2015) popisujú pracovnú náplň pedagogického asistenta ešte podrobnejšie, pričom ju možno rozdeliť na priamu a nepriamu výchovno-vzdelávaciu činnosť. V rámci **priamej výchovno-vzdelávacej činnosti** zaraďujú do kompetenčného portfólia pedagogického asistenta nasledovné pracovné činnosti:

- **v rámci vyučovacieho procesu priamo v triede** - individuálna alebo skupinová podpora žiaka alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Príprava pomôcok a učebných materiálov, zadávanie inštrukcií, vedenie a pomoc pri plnení vzdelávacích činností,
- **v rámci vyučovacieho procesu mimo triedy** - individuálna alebo skupinová podpora žiaka alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá sa môže realizovať v inej triede. Vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v takomto prípade prebieha pod vedením pedagogického asistenta v súlade s presnými inštrukciami od učiteľa, pričom učiteľ na záver zhodnotí celý priebeh. Autorky zdôrazňujú, že takéto vzdelávanie by sa malo realizovať iba vo výnimočných prípadoch. Z pohľadu zavádzania a realizovania inkluzívnej edukácie je názor autoriek plne opodstatnený. Niektoré príklady z praxe však jasne deklarujú, že vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami mimo jeho kmeňovej triedy, ktoré sa samozrejme nerealizuje na pravidelnej báze, môže byť z konečného hľadiska z pohľadu jeho úspešnej inklúzie prospešné. Ako konkrétny príklad tu môžeme uviesť skúsenosť Bradley (2016, s. 67-68), ktorá ako pedagogická asistentka pracovala so svojim žiakom nielen v triede spoločne s jeho spolužiakmi, ale aj samostatne v rámci individuálnej hodiny. Autorka konkrétne uviedla:

„individuálne hodiny som poňala ako hodiny emocionálnej výučby a ako lekcie nácviku Adamových komunikačných schopností. Vedela som, že Adam nie je v starostlivosti logopéda a tak som sa rozhodla pomôcť mu s

rozvojom komunikačných schopností ja. Učila som Adama udržať dialóg, učila som ho počúvať a klásť otázky. Učila som ho efektívne a zmysluplne komunikovať. Adama to bavilo, mal rád, keď som mu ukazovala fotky a videá detí, ktoré som v minulosti učila. Ku každému obrázku som mu poskytla príbeh a spolu sme si o týchto deťoch rozprávali. On kládol otázky, ja som odpovedala. Videl na obrázkoch detí, ktoré boli nevidomé, deti ktoré nevedeli rozprávať, videl neverbálne deti, ktoré komunikovali znakovou rečou alebo prostredníctvom komunikačných pomôcok. Vysvetlila som mu, že ľudia sú rôzni a deti majú rôzne ťažkosti a keď chýbajú slova často ľudia komunikujú správaním. Ukázala som mu obrázky detí, ktoré sú na vozíku pretože nevedeli chodiť. Adama všetky obrázky a videá zaujali a zapamätal si príbeh ku každému dieťaťu aj jeho meno. Celú hodinu udržal pozornosť a na tieto hodiny rozprávania sa tešil. Potom nás obidvoch napadlo, že to o čom si spolu hovoríme by mohlo zaujať aj ostatných jeho spolužiakov v triede. Adam spolužiakom v triede urobil malú prezentáciu, ja som ukazovala obrázky a videá a Adam rozprával. Adam, ktorý na začiatku školského roka nevedel predstúpiť pred spolužiakov a hovoriť a nevedel udržať zmysluplnú konverzáciu odrazu v triede prezentoval svojimi vlastnými slovami to, čo sa v rámci individuálnej hodiny naučil. Jeho spolužiaci k nemu vzhliadali. Spoločne sme sa všetci v triede rozprávali o deťoch, ktoré sú trochu iné, o deťoch ktoré majú rôzne postihnutia a musia prekonávať prekážky a často potrebujú pomoc a pochopenie okolia. Bola to nenásilná a spontánna lekcija emocionálnej výuky pre všetkých. Adam sa na individuálne hodiny tešil, ja som sa snažila naučiť ho na individuálnej hodine niečo zaujímavé, niečo, čo ostatní jeho spolužiaci nepoznajú napríklad znakovú reč, on sa potom nemohol dočkať kedy to, čo sa v rámci individuálnej hodiny naučil bude môcť prezentovať spolužiakom. Jeho spolužiakov bavilo počúvať Adamove prednášky, takže to bolo opäť prínosom pre všetkých.“

Uvedená ukážka práce so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami jasne deklaruje viacero dôležitých skutočností. Prvou z nich je, že pedagogický asistent by mal v rámci možností a potrieb žiaka využívať aj individuálnu hodinu, resp. **individuálnu prácu so žiakom**. Následne v prípade schopností a možností daného žiaka **naučené deklarovať pred spolužiakmi v triede**, aby na jednej strane mal žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami možnosť zažiť/prežiť pocit úspechu, výnimočnosti a na strane druhej, aby ho jeho spolužiaci mali možnosť vidieť a spoznať z úplne inej stránky a videli nielen jeho obmedzenia a problémy, ale aj snahu, odhodlanie, motiváciu, úspech, ktorý mu oni sami môžu dať najavo. Treba si uvedomiť, že práve takýto prístup v triede môže predstavovať významný krok úspešného inkludovania žiaka/žiakov s postihnutím, narušením alebo ohrozením medzi intaktných spolužiakov. Rovnako tak si treba uvedomiť, že každý jeden žiak, potrebuje a chce

aspoň občas zažiť pocit úspechu, úlohou pedagogického asistenta potom je nájsť tú oblasť, v ktorej by to v prípade konkrétneho žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bolo najviac možné a pravdepodobné. Ďalší benefit tohto edukačného prístupu možno vidieť v rozvoji emocionálnej inteligencie u intaktných žiakov.

Do portfólia **nepriamej výchovno-vzdelávacej činnosti** pedagogického asistenta zaradujú autorky (tamže) ako aj autori Šilonová a Klein (2019) a autori Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014, s. 57) nižšie uvedené činnosti, pričom ako uvádza Šilonová (2018) záleží iba na rozhodnutí riaditeľa školy a/alebo školského zariadenia, či do pracovnej náplne pedagogického asistenta zaradí aj nepriamu výchovno-vzdelávaciu činnosť:

- **asistenciu pri sebaobslužných činnostiach a sprievod pri pohybe počas vyučovania.**
Tu treba podotknúť, že súhlasíme s názorom Michalíka a kol. (2015), ktorí upozorňujú, že úlohou pedagogického asistenta nemá byť vykonávanie činností za žiaka, snahou a cieľom pedagogického asistenta má byť podpora žiaka v jeho samostatnosti, rozvoj jeho schopností a zručností, a to v čo najväčšej možnej miere,
- **spoločné prípravy s učiteľom,**
- **doučovanie žiakov,**
- **konzultačnú činnosť** - s učiteľmi, zákonnými zástupcami žiaka, inými pedagogickými asistentmi, školským podporným tímom, odbornými pracovníkmi z centra poradenstva a prevencie,
- **konzultačnú činnosť s odbornými zamestnancami školy** - so školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, výchovným poradcom, školským sociálnym pedagógom a ďalšími pedagogickými asistentmi, ktorými škola disponuje. Vznikom školským podporných tímov môžeme v súčasnosti tento bod upraviť na spoluprácu pedagogického asistenta so školským podporným tímom,
- **participáciu na tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu** pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s ktorým má pedagogický asistent následne v rámci jeho priamej výchovno-vzdelávacej činnosti na hodine pracovať,
- **vytváranie edukačných pomôcok a materiálov** – rôzne kartičky, obrázky, tabuľky, kresby znázorňujúce rôzne situácie a približujúce pochopenie pojmov atď.
- **účasť na pedagogických poradách,**

Ďurčová, Špotáková, Orogvání, Križo (2022, s. 5-6) popisujú úlohy pedagogického asistenta nasledovne:

- „so školským podporným tímom a pedagógmi hľadá účinné stratégie na rozvoj potenciálu všetkých detí, keď s (triednym) učiteľom identifikuje zdroje a riziká vo svojej triede/skupine,
- pomáha vytvárať podporujúcu a priateľskú atmosféru v triede s rešpektujúcimi vzťahmi, demokratickými pravidlami a tímovou spoluprácou,
- venuje sa žiakom s bariérami (ŠVVP ale aj iné), pomáha zvládať nároky, napríklad zjednoduší alebo zopakuje výklad učiteľa, poskytuje pomoc pri riešení úloh a pod. pomáha pri zvládaní diferencovaného vyučovania, s využívaním rôznych metód a foriem práce (napr. skupinové učenie), prezentácie naučeného a hodnotenia tak, aby podporoval potenciál každého dieťaťa podľa jeho potrieb,
- flexibilne si s učiteľom delí prácu s triedou alebo procesmi (napr. jeden reflektuje, pozoruje, pomáha, druhý sa venuje zadávaniu a koordinácii),
- pomáha všetkým žiakom podľa toho, ako a kedy to potrebujú,
- podieľa sa na vytváraní pomôcok, individualizovaných úloh, pomáha žiakom naučiť sa používať špeciálne pomôcky s cieľom viesť ich k čo najväčšej samostatnosti v procese vzdelávania,
- spolu so školským podporným tímom a pedagógom definuje oblasti podpory žiaka/ žiakov, silné stránky, oblasti, ktoré zvládne sám tak, aby pomoc bola cieleňá a vychádzala z aktuálnych potrieb a nielen z diagnózy.“

Osobne sme toho názoru, že každý pedagogický asistent sa musí na vyššie uvedených činnostiach nepriamej výchovno-vzdelávacej činnosti spolupodieľať, pretože spoliehať sa nato, že učiteľ všetko pripraví a pedagogickému asistentovi bude stačiť „iba prísť na hodinu“ v skutočnosti nestačí. Na hodinu a prácu s dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj na prácu so žiakmi celej triedy musí byť adekvátne pripravený a predovšetkým zosúladený s učiteľom danej hodiny. Rovnako tak musí disponovať tak odbornými informáciami a poznatkami o žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, jeho diagnózach, silných a slabých stránkach, aktuálnom zdravotnom stave, psychickom rozpoložení. Všetky tieto potrebné informácie dokáže nadobudnúť len prostredníctvom vzájomnej spolupráce a komunikácie s odbornými pracovníkmi školy

a rodičmi daného žiaka. ***Nepripravený a nezorientovaný pedagogický asistent bude na hodine pre učiteľa len prítazou.***

Ak by sme mali činnosti priamej ako aj nepriamej výchovno-vzdelávacej činnosti zhrnúť, potom možno uviesť nasledovné **klúčové oblasti pracovnej náplne pedagogického asistenta:**

- ✓ vytvárať rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní,
- ✓ pomáhať žiakovi alebo skupine žiakov pri prekonávaní informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér,
- ✓ uľahčiť adaptáciu žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakom z cudzojazyčného prostredia,
- ✓ poskytnúť pomoc a podporu v štúdiu žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakom so slabým prospechom, žiakom opakujúcim ročník a žiakom s problémami v správaní,
- ✓ pomáhať pedagógom pri príprave učebných materiálov a pomôcok,
- ✓ bezprostredná spolupráca s učiteľom podľa aktuálnych potrieb učiteľa.

Zároveň treba konštatovať, že zameranie práce pedagogického asistenta sa okrem žiakov a spolupráce s učiteľmi orientuje aj na školského špeciálneho pedagóga, školský podporný tím, rodičov žiakov a samozrejme samotný edukačný proces.

V rámci komplexnej pracovnej náplne pedagogického asistenta (teda tak jeho priamej ako aj nepriamej výchovno-vzdelávacej činnosti) si v prvom rade treba uvedomiť, že **hlavným cieľom pedagogického asistenta**, ku ktorému sa má dopracovať, ***je postupná príprava žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na samostatné fungovanie***, rešpektujúc pritom individuálne schopnosti a možnosti daného žiaka/žiacov.

Aby pedagogický asistent bol schopný uvedený cieľ dosiahnuť, ponúka Staňová (2022, s. 9-10) nasledovný **manuál pedagogického asistenta**, ktorý predstavuje postupné kroky slúžiace na orientáciu sa predovšetkým začínajúcim pedagogickým asistentom:

1. Oboznámim sa so svojou náplňou práce, ktorú dostanem od vedenia školy v písomnej podobe.
2. Určené bude moje pracovné miesto vyčlenené na prípravu, úpravu učebných materiálov a pomôcok.
3. Zoznámim sa s kolegami, s ktorými budem spolupracovať (triedny učiteľ, vyučujúci, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ...). Vyučujúcich oboznámim so svojou

náplňou práce. Dohodnem si s vyučujúcimi systém pravidelných stretnutí, týkajúcich sa prípravy na hodiny.

4. Informujem sa o kolektíve triedy, v ktorej budem pracovať ako pedagogický asistent – u triedneho učiteľa, vyučujúcich, školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, u vychovávateľa (na I. stupni ZŠ). Rovnako tak sa informujem o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiakov, ktorí sú v tejto triede, ich kompenzačných pomôckach a stratégiách, ktoré používajú.
5. Pozriem si ich individuálny vzdelávací program, ktorý budem následne podpisovať, a na ktorom budem participovať spolu s triednym učiteľom, vyučujúcimi a odborným tímom školy.
6. Zabezpečím si učebnice, pracovné zošity z predmetov, na ktorých budem asistovať (ak je to potrebné).
7. Oboznámim sa s metodikou práce pedagogického asistenta, odbornými a metodickými materiálmi.
8. Budem dodržiavať rozvrh.
9. Svoju prácu mám rozdelenú na priamu prácu so žiakmi, prípravu na vyučovacie hodiny a ostatné činnosti (napr. profesijný rozvoj).
10. Zodpovedne pristupujem k príprave na vyučovanie v spolupráci s učiteľmi, v prípade nejasností kontaktujem vyučujúceho, odborných a pedagogických zamestnancov školy (v závislosti od povahy problémov).
11. Zúčastňujem sa pracovných a pedagogických porád.
12. Aktívne si vyhľadávam vzdelávania, školenia určené pedagogickým asistentom.
13. Pripravujem pomôcky pre integrovaných žiakov, upravujem učebné materiály, testy a písomné práce v spolupráci s učiteľom a špeciálnym pedagógom.
14. Nebudem obmedzovať samostatnosť žiaka, naopak, budem ju vo svojom pôsobení podnecovať v súlade s rešpektovaním jeho zdravotného stavu.
15. Triednym učiteľom bude žiakom vysvetlená úloha pedagogického asistenta, jeho oslovenie „pani učiteľka + priezvisko, na I. stupni ZŠ môže byť oslovenie doplnené krstným menom. Žiakom by mal učiteľ predstaviť asistenta ako druhého učiteľa v triede, ktorý je tam na to, aby pomáhal tým žiakom, ktorí pomoc potrebujú. Neviažte prítomnosť pedagogického asistenta na konkrétneho integrovaného žiaka.

Nenálepkujte žiakov slovom „integrováný(i)“. Taktiež rodičom bude vysvetlená úloha pedagogického asistenta v triede na prvom rodičovskom združení.

3.3 Spolupráca pedagogického asistenta a učiteľa

Nato, aby bol pedagogický asistent úspešný, musí si uvedomiť, že potrebuje spolupracovať s učiteľmi žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako aj s odbornými pracovníkmi školy, či v súčasnosti so školským podporným tímom, ktorý je tvorený práve z pedagogických a odborných pracovníkov.

Sharmy a Salenda (2016, in Valentová, 2021, s. 23-24) poukazujú na nasledovné **rozdelenie rolí medzi pedagogickým asistentom a učiteľom**, ktoré v praxi môžu nastať:

- **„učiteľ učí, pedagogický asistent podporuje** - učiteľ riadi vyučovanie celej triedy, zadáva úlohy a sám ich kontroluje. Asistent pomáha žiakom, poskytuje vysvetlenie zadanej úlohy žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a pomáha im zapojiť sa do aktivít. Jeho podpora nemá adresáta a môže pomáhať každému, kto to potrebuje,
- **učiteľ učí, pedagogický asistent pozoruje** - asistent počas vyučovania sústredene pozoruje žiakov a snaží sa zistiť ich individuálne vzdelávacie potreby. Svoje postrehy si môže zapísať, čo môže pomôcť žiakom pri ich ďalšom vzdelávaní,
- **učiteľ a pedagogický asistent v tímovej práci s celou triedou** - vysoké nároky sa kladú na ich spoločné plánovanie a zdieľanie vyučovacieho štýlu. Učiteľ s asistentom sa vzájomne dopĺňajú, jeden z nich vysvetľuje a druhý demonštruje jeho slová žiakom,
- **práca učiteľa a pedagogického asistenta so skupinami žiakov** - v malých skupinách sa so žiakmi lepšie spolupracuje ako vo väčších skupinách. Žiaci majú viac príležitostí spolupracovať, hovoriť a reagovať. Asistent pedagóga ľahšie identifikuje ich potreby a spolu s učiteľom vedia na tieto potreby lepšie reagovať.“

Veľmi podobné rozdelenie rolí pedagogického asistenta a učiteľa v rámci ich spolupráce možno nájsť u Ďurčovej, Špotákovej, Orogvániovej, Križa (2022, s. 9-10), pričom autori uvádzajú možnosti, ktoré zobrazuje nižšie uvedená tabuľka.

Tabuľka č. 2: Možnosti spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa ich charakteristiky

Možnosti spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa	Charakteristika spolupráce
individuálna výučba	ide o individualizovanú podporu aj mimo triedy zameranú na konkrétnu činnosť, predmet, doučovanie s ohľadom na aktuálne bariéry a/alebo žiaka. Môže sa realizovať aj mimo vyučovania ako spoločné učenie, príprava, doplnenie učiva, zvládanie nových zručností, domáce úlohy, projekty, krúžky. V prípade žiakov s veľkými napr. jazykovými alebo sociálnymi problémami môžu byť niektoré formy veľmi účinné a potrebné, prípadne aj ako alternatíva k časti vyučovania.
jeden učí, druhý zachytáva	ide o najtradičnejšiu metódu, kedy učiteľ učí a pedagogický asistent chodí po triede alebo sedí pri konkrétnom žiakovi, monitoruje správanie, postup riešenia úloh, opravuje úlohy.
paralelná výučba	učiteľ a pedagogický asistent si rozdelia triedu na dve skupiny a obaja učia to isté. Vďaka menším skupinám môžu pracovať efektívnejšie a reagovať na individuálne potreby žiakov. Paralelná výučba môže byť vhodná aj pri náprave, precvičovaní či rozšírení výučby alebo pri diferencovanom učení pre rôzne skupiny detí.
jeden učí, druhý podporuje a naopak	učiteľ učí celú triedu (zadáva úlohy, kontroluje, manažuje) a pedagogický asistent pomáha žiakovi alebo skupine s problémami/ s bariérami so zapojením sa do aktivít na hodine, kontroluje, manažuje. Učiteľ je úzko spojený s pedagogickým asistentom, spolu plánujú činnosti, podporné nástroje, pomôcky, upravené pracovné listy, cvičenia. Obaja sa môžu striedať a vymieňať vo svojich rolách, výborne sa uplatňuje aj pri skupinovej práci. Ak sa striedajú v rolách, učiteľ sa má šancu tiež dostať bližšie k deťom, na ktoré je pedagogický asistent „zacielený“, aby tak vedel lepšie uchopiť triedu a jej potreby.
obaja učia - tímové učenie	učiteľ a pedagogický asistent spoločne plánujú a spoločne učia. Ak vojdete do triedy, neviete presne rozlíšiť, kto je kto. Obaja sa spoločne pri výučbe vzájomne dopĺňajú, jeden môže preformulovať či dovysvetľovať, demonštrovať triede to, čo druhý hovorí. Ak sa vytvorí dobrý vzťah učiteľa a pedagogického asistenta ide o veľmi efektívny a inkluzívny model práce. Tento model sa dá dobre kombinovať so skupinovou prácou či diferencovaným učením.
výučba na stanovištiach	trieda je rozdelená do 2-3 stanovišť, pričom na jednom je učiteľ, na druhom pedagogický asistent a na treťom pracujú žiaci, ktorí chcú robiť samostatne alebo vo dvojiciach. Skupiny žiakov po zvládnutí jednej časti výučby idú na druhé stanovište a potom na tretie, prípadne u starších môže ísť aj o samoriadiace učenie.

Zdroj: Ďurčová, Špotáková, Orogváníová, Križo (2022, s. 9-10).

Z časového hľadiska by sme mohli pracovnú náplň pedagogického asistenta rozdeliť

do troch základných fáz, ktorými sú:

1. **prípravná fáza - pred začiatkom vyučovacej hodiny** - v rámci nej je potrebné si zo strany pedagogického asistenta a učiteľa stanoviť cieľ vyučovacej hodiny, dôkladne si pripraviť všetky pomôcky, aktivity, ozrejmiť si vzájomnú spoluprácu na hodine, očakávania od žiakov na hodine, navrhnúť metódy práce so žiakmi, ich motivovanie, podporu atď.,
2. **hlavná fáza - priama činnosť učiteľa a pedagogického asistenta na vyučovacej hodine** - jedná sa o aktívnu pedagogickú činnosť, usmerňovanie práce žiakov skupinách, pomoc pri riešení prípadných konfliktov medzi žiakmi, nabádanie k činnosti, motivovanie žiakov, podporovanie žiakov,
3. **záverečná fáza - reflexia po vyučovaní** – v rámci spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa sa jedná o vzájomné zhodnotenie diania na vyučovacej hodine, zhodnotenie toho, čo sa podarilo splniť, dosiahnuť, ako aj toho, čo sa splniť a dosiahnuť nepodarilo, identifikovanie možných problémov, nedostatkov, silných a slabých stránok, čo nabudúce urobiť iným spôsobom a pod.

Spoluprácu pedagogického asistenta a učiteľa popisuje Horáčková (2015) nasledovne: učiteľ by mal oboznámiť pedagogického asistenta s tým, čo od neho predovšetkým na vyučovacej hodine očakáva, na čom bude pracovať a s akým žiakom/žiakmi. Prítomnosť pedagogického asistenta na vyučovacej hodine neznamená, že by sa učiteľ vôbec nemal venovať žiakovi alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Povinnosťou učiteľa je venovať sa všetkým žiakom v triede, pričom pedagogický asistent napomáha žiakovi alebo skupine žiakov a pracuje s nimi na zadanej úlohe podľa inštrukcií, na ktorých sa s učiteľom dohodol ešte pred začiatkom vyučovacej hodiny a zároveň rešpektuje individuálne tempo, možnosti a schopnosti daného žiaka alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pedagogický asistent si zároveň musí byť plne vedomý toho, že nemôže zadanú úlohu vypracovať za žiaka. Má mu byť nápomocný iba v tých oblastiach a činnostiach, ktoré žiak nie je schopný zvládnuť sám. Žiak sa v žiadnom prípade nemôže naučiť zneužívať prítomnosť pedagogického asistenta. Na vyučovacej hodine si vedia a môžu pedagogický asistent a učiteľ svoje role aj vymeniť, to znamená, zatiaľ čo sa učiteľ venuje žiakovi alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pedagogický asistent

sa venuje ostatným žiakom v triede. Po skončení vyučovacej hodiny poskytuje pedagogický asistent učiteľovi spätnú väzbu viazucu sa na činnosť, ktorú počas hodiny realizoval so žiakom alebo žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Morávková Vejrochová a kol. (2015) uvádzajú, že učiteľ ako znalec a zároveň **ručiteľ výchovno-vzdelávacieho procesu vytvára spolu s pedagogickým asistentom vzdelávacie podmienky pre všetkých žiakov v danej triede**, to znamená tak pre žiakov intaktných ako aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tu je veľmi dôležité, aby si pedagogický asistent vo vzťahu k učiteľovi, resp. vo vzťahu k spolupráci s učiteľom uvedomil dôležitú skutočnosť – hoci jednou z úloh učiteľa je viesť činnosť pedagogického asistenta tak v triede ako aj mimo nej, a to tak, aby sa ich pracovná náplň a pracovné činnosti neprelínali, ale vhodným spôsobom dopĺňali, tak v konečnom dôsledku **za vzdelávacie výsledky všetkých žiakov je plne zodpovedný učiteľ, nie pedagogický asistent**. Znamená to, že pedagogický asistent nemôže preberať úlohy, ktoré spadajú do kompetencií učiteľa, jedná sa predovšetkým o úlohy akými sú známkovanie, zadávanie a kontrola domácich úloh, hodnotenie správania.

Úspešnú a bezproblémovú spoluprácu pedagogického asistenta s učiteľom možno dosiahnuť iba v tom prípade, ak učiteľ ako kmeňový/hlavný učiteľ v danej triede alebo daného vyučovacieho predmetu bude prítomnosť pedagogického asistenta vnímať pozitívne a predovšetkým konkrétnu činnosť pedagogického asistenta so žiakom/žiakmi oceniť (Němec, Šimáčková Laurenčíková a Hájková, 2014). Aby bolo možné tento pozitívny pohľad učiteľa na prítomnosť pedagogického asistenta na vyučovacej hodine docieľiť, je potrebné, aby sa obidvaja aktéri vyučovacej hodiny vzájomne rešpektovali, akceptovali, vzájomne sa podieľali na príprave na vyučovanie, akceptovali dohodnuté postupy a metódy, v prípade potreby boli schopní improvizácie a predovšetkým rešpektovali názory, návrhy a postupy toho druhého.

V praxi sa často stáva, predovšetkým v prípade učiteľov, ktorí doposiaľ nemali osobnú skúsenosť s prítomnosťou a prácou pedagogického asistenta na svojich vyučovacích hodinách, že ich nedokážu prijať, resp. akceptovať, pretože ich vnímajú skôr ako dospelého človeka, ktorý sleduje a kontroluje ich prácu na hodine. Práve skutočnosť, aby pedagogický asistent nebol na hodine očami učiteľa vnímaný ako nepoznaný alebo až nechcený prvok, je potrebné eliminovať hneď na začiatku ich vzájomnej spolupráce. Uzlová (2010) upozorňuje, že nevyjasnené postavenie medzi učiteľom a pedagogickým asistentom môže zapríčiniť určité vzájomné konflikty a nezrovnalosti, ktoré môžu mať nepriaznivý dopad na všetkých žiakov v triede, obzvlášť na žiaka alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je

preto veľmi dôležité, aby si pedagogický asistent s učiteľmi, na hodinách ktorých má byť prítomný, ujasnili svoje vzájomné kompetencie, nastavili si pravidlá, držali sa ich a vzájomne sa rešpektovali.

Kľúčovým prvkom úspešnej spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa sa stáva komunikácia, a to vo všetkých oblastiach ich spolupráce. Či už sa jedná o vzájomnú komunikáciu, ktorá je nevyhnutná v rámci nepriamej pedagogickej činnosti pedagogického asistenta, ktorá spočíva vo vzájomnej príprave na vyučovaciu hodinu, či poskytovania spätnej väzby po vyučovacej hodine alebo potrebných konzultácii a pod. Rovnako tak je komunikácia medzi pedagogickým asistentom a učiteľom veľmi dôležitá v rámci priamej vyučovacej činnosti, teda priamo na vyučovacej hodine a samozrejme je komunikácia nevyhnutná pri riešení akýchkoľvek problémov, nejasností či rozdielnych názorov. V tomto prípade je nevyhnutné, aby učiteľ vnímal pedagogického asistenta ako rovnocenného partnera, čo sa v praxi na základe výpovedí viacerých pedagogických asistentov, nie vždy deje. Práve takýto nerovnocenný pohľad učiteľa na asistenta pedagóga môže výrazným spôsobom predstavovať bariéru ich úspešnej spolupráce na vyučovacom procese a predovšetkým v súvislosti s výučbou žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Soudná (2015, s. 57) uvádza **obsahové oblasti komunikácie medzi pedagogickým asistentom a učiteľom:**

Tabuľka č. 3: *Obsahové oblasti komunikácie vo vzťahu učiteľ a pedagogický asistent*

Obsahové oblasti komunikácie vo vzťahu učiteľ a pedagogický asistent			
<i>oblasť</i>	<i>Učiteľ</i>	<i>pedagogický asistent</i>	<i>poznámka</i>
prakticko-informačná	<ul style="list-style-type: none"> • popisuje pripravený plán vyučovania (týždenný, denný, triedne akcie). • oznamuje zmeny v rozvrhu. • informuje o situácii v triede (chorobnosť žiakov). • spoločne pravidelne hodnotí prácu pedagogického asistenta (v súčinnosti s vedením školy). 	<ul style="list-style-type: none"> • informuje o aktuálnom psychosomatickom stave žiaka so ŠVVP (spravidla na základe informácii od jeho rodičov). • informuje o svojej prípadnej absencii, o úlohách, ktorými bol poverený vedením školy. • spoločne pravidelne hodnotí prácu pedagogického asistenta. 	výmena informácií je základom kvalitnej práce

<p>metodická</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pred vyučovaním: stanovuje konkrétne ciele a výstupy vzdelávania, stanovuje postup ich dosiahnutia • počas vyučovania: v prípade potreby krátko koordinuje spoločnú prácu • po vyučovaní: spolu s pedagogickým asistentom hodnotí proces a výsledky vyučovania u žiakov so ŠVVP a v celej triede 	<ul style="list-style-type: none"> • pred vyučovaním: ponúka poznatky a skúsenosti k postupom dosiahnutia cieľov. • počas vyučovania: reaguje a je súčinný pri koordinácii spoločnej práce na vyučovaní • po vyučovaní: spolu s učiteľom hodnotí proces a výsledky vyučovania u žiakov so ŠVVP 	<p>učiteľ je zodpovedný za výchovu a vzdelávanie všetkých žiakov v triede</p>
<p>vzťahová</p>	<ul style="list-style-type: none"> • konzultuje s pedagogickým asistentom sociálnu klímu triedy a emočný stav žiakov so ŠVVP 	<ul style="list-style-type: none"> • konzultuje s učiteľom sociálnu klímu triedy a emočný stav žiakov so ŠVVP. 	<p>mať na pamäti zachovanie mlčanlivosti, konzultovať + konzultácie v bezpečnosť prostredí, na verejných miestach nepoužívať celé mená žiakov</p>
<p>ľudská</p>			<p>uvedomenie si hraníc medzi vzťahom pracovným a súkromným</p>

Zdroj: Soudná (2015, s. 57).

Podľa Uzlovej (2010) za efektívny nástroj spolupráce medzi pedagogickým asistentom a učiteľom možno považovať ich **pracovné stretnutia**, ktoré Němec a Martinovská (2018) rozdeľujú na **priebežné konzultácie**, ktoré sú plánované vopred a realizujú sa v pravidelných intervaloch, pričom časovo nemusia byť náročné. A **akútne konzultácie**, ktoré sa zameriavajú na riešenie aktuálneho problému u žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s ktorým(i) v triede pracujú.

Nato, aby spolupráca pedagogického asistenta a učiteľa na vyučovacej hodine fungovala, odporúča autorka Horáčková (2015) dodržiavanie nasledovných zásad:

- pozícia asistenta je zreteľne daná a komunikovaná v tzv. trojuholníku, ktorý tvorí vedenie školy, učiteľa a pedagogický asistent – pedagogický asistent nemôže byť vnímaný ako vykonávateľ tých činností, na ktoré učiteľ nemá čas. Edukačnú činnosť učiteľa nenahrádza, ale ju dopĺňa,
- odborný a partnerský vzťah medzi pedagogickým asistentom a učiteľom sa nemôže vyvinúť bez snahy, odhodlania, ústretovosti a motivácie obidvoch z nich,

- kladný postoj učiteľa aj asistenta k inkluzívnemu vzdelávaniu a k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- učiteľ a pedagogický asistent si vymedzujú čas v týždennom rozvrhu pre vzájomne prípravy a konzultácie,
- učiteľ rešpektuje prítomnosť pedagogického asistenta v triede, je si vedomý potreby jeho prítomnosti a nepovažuje ho za rušivý element,
- učiteľ od začiatku spolupráce musí odbúrať pocit, že asistent je akýmsi kontrolným prvkom,
- učiteľ by mal vedieť urobiť asistenta „viditeľnejším“, zapojiť ho do vyučovania a taktiež posúdiť mieru jeho zapojenia do činností s ostatnými žiakmi v triede,
- prítomnosť pedagogického asistenta neznamena pre učiteľa pozbavenie jeho povinní, zodpovednosť za vyučovanie je i naďalej na učiteľovi,
- pedagogický asistent by mal byť prítomný na všetkých zasadnutiach školy, ktoré sa týkajú výchovno-vzdelávacieho procesu,
- pedagogický asistent by mal byť oboznámený s princípmi a systémom hodnotenia každého učiteľa a zapájať sa do formatívneho hodnotenia žiaka,
- pedagogický asistent má pomáhať žiakovi vyznať sa v odlišných hodnotiacich systémoch a zásadách jednotlivých učiteľov, čo veľa rás robí problém aj intaktným žiakom,
- pedagogický asistent a učiteľ by si mali spoločne dohovoriť mantinely práce a vyjasniť si hneď na začiatku vzájomné očakávania (Němec a Martinovská, 2018).

3.4 Spolupráca pedagogického asistenta s rodičmi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je pre školu, resp. jej jednotlivých pedagogických a odborných zamestnancov veľmi dôležitá kvalitná spolupráca s rodičmi žiakov. Obzvlášť nadobúda kvalita tejto spolupráce na význame v prípade rodičov žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Je samozrejmé, že aj pedagogický asistent v rámci svojej pracovnej činnosti má a aj musí prichádzať do pravidelného kontaktu s rodičmi žiakov. Ako však upozorňujú Belková a kol. (2020) možno hovoriť o dvoch protipólnych postojoch rodičov k pedagogickým asistentom. Zatiaľ čo prvá skupina rodičov považuje

prítomnosť pedagogického asistenta v škole za pozitívum, pretože si uvedomujú, že pomáha a uľahčuje výchovno-vzdelávací proces ich dieťaťu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, tak druhá skupina rodičov má negatívny názor na prítomnosť pedagogického asistenta v triede, pretože ho považujú za rušivý element. Dodali by sme ešte, že významnú úlohu môže zohrať názor rodičov intaktných žiakov na prítomnosť a činnosť pedagogického asistenta v triede, ktorý rovnako môže byť tak pozitívny ako aj negatívny, prípadne neutrálny, keďže rodič vychádza z predstavy, že pedagogický asistent pracuje v triede iba so žiakom/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Z vyššie uvedeného je evidentné, že jedným z faktorov úspešnosti pedagogického asistenta je jeho prijatie zo strany rodičov všetkých žiakov danej školy. Z tohto dôvodu je dôležité, aby boli rodičia všetkých žiakov oboznámení nielen s prítomnosťou pedagogického asistenta v triede, ktorú navštevuje ich dieťaťa, ale rovnako tak, aby boli dôkladne oboznámení s jeho pracovnou náplňou, prípadne im boli zodpovedané všetky ich otázky. Tento „zoznamovací proces“ by sa mal uskutočniť za prítomnosti triedneho učiteľa/triednej učiteľky a samotného pedagogického asistenta, ideálne na začiatku školského roka, prípadne podľa nástupu pedagogického asistenta. Význam prítomnosti pedagogického asistenta v rámci daného zoznamovacieho procesu spočíva predovšetkým v tom, že ho rodičia (prípadne iní zákonní zástupcovia) žiakov majú možnosť osobne spoznať a nevnímať ako niečo „imaginárne“, čo je veľmi významné hlavne v prípade tých rodičov, ktorí dovtedy nemali žiadnu osobnú skúsenosť s pedagogickým asistentom.

V prípade rodičov žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorému je daný pedagogický asistent pridelený je potrebné, aby triedny učiteľ/triedna učiteľka a pedagogický asistent s nimi komunikovali ešte v užšom kruhu, pričom cieľom má byť ujasnenie si spôsobu spolupráce a komunikácie medzi pedagogickým asistentom a rodičmi daného žiaka. Tak pedagogický asistent ako aj rodičia si musia byť plne vedomí vzájomných kompetencií a rešpektovať ich. Znamená to napr., že pedagogický asistent si musí byť vedomý toho, že nemôže informovať rodičov o prospechu ich dieťaťa, pretože táto povinnosť prináleží iba učiteľom. Rovnako tak nemôže kritizovať prácu učiteľov či iných odborných pracovníkov školy alebo centra poradenstva a prevencie. Šilonová a Klein (2019) dodávajú, že je veľmi dôležité, aby si pedagogický asistent v rámci pravidelných stretnutí a komunikácie s rodičmi žiakov zachovával profesionálny odstup, stanovil hranicu diskusií, nepripustil familiárnosť vzťahov a tykanie si s rodičmi a nezverejňoval interné informácie z prostredia školy. Na druhej

strane musí pedagogický asistent plne rešpektovať skutočnosť, že rodičia žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami výraznou mierou participujú na výchovno-vzdelávacom procese ich dieťaťa. Z tohto dôvodu je potrebné, aby pedagogický asistent na dennej báze informoval rodičov o tom, ako sa ich dieťaťu v daný deň v škole darilo, čo mu robilo problémy a je preto potrebné tomu doma venovať viac pozornosti, v čom bol naopak úspešný, v čom vidí u žiaka progres. Zároveň musí rodičov informovať o prípadných psychosomatických zmenách, zdravotných zmenách a pod. Túto povinnosť majú voči pedagogickému asistentovi aj samotní rodičia, ktorí by každé ráno po príchode do školy mali pedagogického asistenta informovať nielen o možných zdravotných zmenách dieťaťa, ale napr. aj o tom, aké malo ráno, či sa tešil do školy alebo nie, z čoho má v škole obavy (tu je potrebné, aby sa pedagogický asistent ubezpečil, že rodič interpretuje obavy dieťaťa a nie je ho vlastné), ako prebiehala príprava dieťaťa do školy, ktoré úlohy mu robili problémy a z akého dôvodu a pod.

V rámci spolupráce a komunikácie s rodičmi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami si musí byť pedagogický asistent vedomý a brať do úvahy skutočnosť, že **každá rodina je iná, má svoje špecifiká a podmienky, v ktorých daný žiak žije a vyrastá, rovnako tak má svoje limity, ktoré treba rešpektovať** (Anderlik, 2004). Na druhej strane je potrebné dodať, že aj rodičia žiakov musia prijať a akceptovať skutočnosť, že aj samotný pedagogický asistent má svoje limity a špecifiká. Belková a kol. (2020) upozorňujú na chybu, ktorej sa môžu dopustiť obidve strany, keď sa vzájomne budú obviňovať z neúspechu dieťaťa, pričom ako dôvod tohto vzájomného obviňovania sa z neúspechu vidia autori (tamže) v tom, že rodičia často prenášajú zodpovednosť za výkony a správanie svojho dieťaťa v škole na pedagogického asistenta. Pedagogický asistent zase môže nadobudnúť presvedčenie, že rodičia sa dieťaťu v domácom prostredí nevenujú, nevenujú dostatok času a pozornosti jeho príprave na vyučovanie, prípadne, že domáce úlohy robia rodičia za svoje dieťaťa. Takéto vzájomné obviňovanie sa z neúspechu, namiesto hľadania nových možností a spôsobov ako dieťaťu pomôcť, v konečnom dôsledku ublíži najviac samotnému dieťaťu. V súvislosti so vzájomným obviňovaním sa dodávajú Morávková Vejrochová a kol. (2015), že pedagogický asistent si nemôže obviňovanie rodičov zo zlyhania brať osobne, ale vidieť v ňom predovšetkým určitú mieru frustrácie a duševného zranenia rodičov. Je potrebné v takýchto situáciách možno aj za prítomnosti triedneho učiteľa si všetko otvorene vydiskutovať a nastaviť si opätovne nové hranice spolupráce a komunikácie. Autori (tamže) ako príklad

nedorozumenia medzi pedagogickým asistentom a rodičom uvádzajú, že niektorí rodičia pozabudnú alebo odmietajú prijať skutočnosť, že pedagogický asistent nie je výhradne k dispozícii iba ich dieťaťu, a to, že venuje svoju pozornosť počas vyučovania aj iným žiakom v triede, považujú za príčinu zlyhávania ich dieťaťa v škole. V takomto prípade je potrebné opätovne rodičom pripomenúť kompetencie a pracovnú náplň pedagogického asistenta, prípadne opätovne im vysvetliť rozdiel medzi pedagogickým asistentom a osobným asistentom.⁶

3.5 Práca pedagogického asistenta so žiakmi

Ak by sme mali zjednodušene popísať prácu pedagogického asistenta so žiakmi, mohli by sme uviesť, že pedagogický asistent pod vedením učiteľa individuálne pracuje so žiakmi. Konkrétnejšie by sme mohli uviesť, že na začiatku školskej dochádzky pomáha žiakom pri prekonávaní jazykových a/alebo iných vzdelávacích ťažkostí, ale najmä pri problémoch s adaptáciou na školské prostredie. Znamená to, že pedagogický asistent svojou prácou a prístupom k žiakovi/žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, rovnako ako ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci, má prispievať k jeho/ich úspešnej inklúzii, a to tak v rámci formálnej ako aj neformálnej edukácii. ***Postupne by sa mal pedagogický asistent stať pre žiaka/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami radcom, pomocníkom a organizátorom pri hľadaní efektívneho napredovania, pri osvojovaní si poznatkov, zručností, návykov a postojov*** (Rosinský, 2006 in Klein, 2008), pretože len tak dokáže dosiahnuť vyššie uvedený hlavný cieľ jeho pracovnej náplne, ktorým je postupná príprava žiaka/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na samostatné fungovanie, v čo najviac možnej miere.

Zaužívaným pravidlom, resp. zásadou je, že učiteľ dáva pedagogickému asistentovi pokyny, čo a ako na hodine so žiakom treba robiť a pedagogický asistent ich má akceptovať a rešpektovať. Prax nám však niekedy ukazuje, že pedagogický asistent pozná žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami lepšie ako učiteľ, pretože s ním počas hodiny,

⁶ Uvedený rozdiel medzi pedagogickým asistentom a osobným asistentom vymedzujeme v kapitole 4 Problémy pedagogického asistenta v praxi.

ale často aj mimo nej trávi dostatok času. To mu umožňuje spoznať žiaka nielen po kognitívnej stránke, ktorá je z hľadiska vyučovacieho procesu pre učiteľov kľúčová, ale umožňuje pedagogickému asistentovi spoznať žiaka aj po jeho osobnostnej stránke, rozpoznať jeho silné a slabé stránky, aktuálnu náladu, chuť pracovať, komunikovať a pod., ktoré sú pre prácu so žiakom/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a jeho/ich úspešne zapojenie do výučbového procesu veľmi dôležité.

Ako uvádza Staňová (2022, s. 9) práca pedagogického asistenta so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže mať viacero podôb, každá z nich má svoje opodstatnenie a je realizovaná v závislosti od znevýhodnenia a potrieb konkrétneho žiaka. Vhodné prístupy v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sú súčasťou správy z diagnostického vyšetrenia zariadenia poradenstva a prevencie, ktoré sa premietajú do individuálneho vzdelávacieho programu, ale aj výsledkom pozorovania žiaka. Pedagogický asistent musí inak pristupovať k žiakom s poruchami autistického spektra, inak k žiakom s vývinovými poruchami učenia a pozornosti, inak k žiakom so zrakovým postihnutím atď. ***V konečnom hľadisku je však jeho cieľ vždy rovnaký – viesť žiaka k osvojeniu si pracovných a učebných postupov, stratégií, ktoré ho vedú k čo najväčšej samostatnosti, udržiavať motiváciu k učeniu, zmiernovať dopad diagnostikovaných ťažkostí na žiakov školský výkon a úspešná inklúzia žiaka do triedneho kolektívu a prostredia školy.***

Autorka (tamže) následne uvádza **konkrétne príklady pracovnej činnosti pedagogického asistenta so žiakom/žiakmi:**

- pedagogický asistent prichádza do triedy skôr ako učiteľ a dohliada na prípravu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vyučovanie, ale aj ostatných žiakov, s ktorými pracuje,
- na matematike pomáha žiakovi pochopiť znenie slovnej úlohy, snaží sa mu text zjednodušiť, farebne mu zvýrazni znaky matematických operácií, pozičnú hodnotu číslic v čísle atď.,
- ak žiak nestíha pracovať s triedou, pracuje s ním jeho vlastným tempom (s učiteľom sa dohodne napr. vypracujeme len dva príklady),
- nesústreďuje sa iba na vypracovanie úloh, ale na ich pochopenie,
- usmerňuje žiakov v používaní kompenzačných a učebných pomôcok (čítacie okienko, lupa, násadka na ceruzku, číselný rad, sieť, tabuľka písmen atď.),
- snaží sa udržiavať pozornosť žiakov, vhodne zaraďovať relaxačné chvíľky,

- na dejepise, geografii, biológii atď., kontroluje, či si žiak robí poznámky, či sú čitateľné a použiteľné – ak nestíha písať, pedagogický asistent dopíše, prefotí od spolužiaka a nalepí atď.

Němec, Laurenčíková, Hájková (2014) v rámci svojho výskumu zisťovali aké formy podpory asistenti žiakom poskytujú. Zistili nasledovné:

- asistencia žiaka priamo na vyučovaní, v triede s ostatnými žiakmi za prítomnosti učiteľa predstavovala najčastejšiu formu podpory zo strany pedagogických asistentov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- nasledovala individuálna alebo skupinová práca so žiakom/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v samostatnej triede alebo kabinete. Autori tento spôsob výučby odporúčajú v odôvodnených prípadoch, napr. pokiaľ žiak s poruchou správania závažným spôsobom narúša vyučovanie ostatných žiakov. Vyššie v texte sme uviedli konkrétny príklad z praxe od autorky Bradlyeovej, ktorá rovnako využívala individuálnu prácu so žiakom mimo jeho kmeňovej triedy a poukázali sme aj na možné výhody občasného využívania tejto formy vyučovania pre žiaka/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tu je však zároveň potrebné, aby pedagogický asistent nielen že dostal od učiteľa presné inštrukcie na čom má so žiakom v rámci individuálnej výučby pracovať, ale zároveň, aby bola následne učiteľom jeho práca skontrolovaná,
- ojedinele po skončení vyučovania poskytovanie doučovania pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Autori v tomto prípade odporúčajú pre žiakov prvého a druhého ročníka individuálnu formu doučovania, u žiakov vyšších ročníkov okrem individuálnej aj skupinovú formu doučovania,
- sprevádzanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na akcie mimo prostredia školy – výlety, exkurzie.

Němec, Víznerová a Šebová (2023) realizovali výskum zameraný na prácu pedagogických asistentov v Českej republike, pričom zistili nasledovné skutočnosti. Veľká väčšina pedagogických asistentov zapojených do daného výskumu uviedla, že hoci boli ako pedagogický asistent pridelení ku konkrétnemu žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, v skutočnosti pracovali podľa potreby aj s ďalšími žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sa v ich škole vzdelávali/vzdelávajú. Ako najčastejšie formy

podpory žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami uvádzali: pomoc s osvojovaním vyučovacieho jazyka, vypočutie žiaka a napomáhanie žiakovi, aby sa v škole cítil dobre, pomoc žiakovi stať sa súčasťou triedneho kolektívu, pomoc žiakovi pri osvojovaní pravidiel správania sa, príprava pomôcok a materiálov pre žiaka/žiacov. Autori (tamže) výskumom zároveň zistili, že pedagogickí asistenti sa len veľmi ojedinele angažovali v práci so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v čase mimo vyučovania, inak povedané v čase ich neformálnej edukácie. Ak sa táto angažovanosť vyskytovala, mala predovšetkým podobu pomoci pri vypracovávaní domácich úloh a príprave na vyučovanie, pomoci pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka, pomoci pri zaistovaní voľnočasových aktivít, komunikácie s rodičmi daných žiakov. Hoci autori daný výskum realizovali s českými pedagogickými asistentmi, ktorí pracujú v českých školách so žiakmi s odlišným materinským jazykom, môžeme napriek tomu konštatovať, že ich pracovná náplň je veľmi podobná pracovnej náplni pedagogickým asistentov, ktorí pracujú so žiakmi s postihnutím, narušením či ohrozením. Samozrejme zároveň musíme brať do úvahy skutočnosť, že každý jeden žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, resp. každý jeden žiak vo výchovno-vzdelávacom procese má svoje individuálne potreby a problémy a na základe ich poznania musí pedagogický asistent poskytnúť správny spôsob svojej intervencie. Ďurčová, Špotáková, Orogvání, Križo (2022, s. 4) v tejto súvislosti veľmi správne zdôrazňujú, že „pracovnú náplň pedagogického asistenta nemožno viazať iba na konkrétneho žiaka, tak ako je to v prípade pozície a pracovnej činnosti osobného asistenta.“ Z uvedeného dôvodu je podľa nášho názoru dôležité, tak ako upozorňujú Šilonová a Klein (2019) predstaviť pedagogického asistenta celej triede, teda všetkým žiakom (z nášho pohľadu aj rodičom daných žiakov), vysvetliť im, kto je to pedagogický asistent, prečo sa bude v triede nachádzať, čo je jeho pracovnou náplňou, aby jeho úlohám a postaveniu v triede rozumeli všetci žiaci (aj rodičia týchto žiakov) a predišlo sa tak stigmatizácii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá by mohla vyústiť do jeho segregácie až šikanovaniu. Je potrebné, aby všetci žiaci (ako aj ich rodičia) pochopili, že pedagogický asistent, ktorý je síce do triedy pridelený ku konkrétnemu žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môže byť a aj má byť v prípade potreby nápomocný všetkým žiakom v danej triede. Najčastejšie k tomu dochádza práve vtedy, keď učiteľ pracuje so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pedagogický asistent sa v danom momente venuje ostatným žiakom v triede. Ide o vzájomné spôsoby

postavenia a spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa, ktoré sme už opísali vo vyššie uvedenej podkapitole.

V súvislosti s prácou so žiakom sa pedagogickí asistenti nevedomky občas dopúšťajú určitých chýb, ktorým je dobré naučiť sa vyvarovať. V prvom rade si treba uvedomiť, že spolupráca medzi žiakom a pedagogickým asistentom nemá jasne stanovenú podobu, resp. formy, metódy či postupy. Je potrebné si uvedomiť, že každý deň je pre žiaka v škole iný, to znamená, že to, čo zo strany pedagogického asistenta „fungovalo“ na žiaka včera, dnes už vôbec nemusí a pedagogický asistent je nútený hľadať iné možnosti, spôsoby, cesty ako sa k žiakovi v daný deň dostať, nadviazať s ním spoluprácu, komunikáciu a byť mu oporou. Rovnako si treba zo strany pedagogického asistenta uvedomiť, že prístup, ktorý z jeho strany žiakovi pomáhal a bol efektívny na hodine matematiky, už nemusí prinášať očakávané výsledky na hodine slovenského jazyka. Je preto veľmi dôležité, aby pedagogický asistent vo svojej práci so žiakmi využíval v rámci prístupu k žiakom s ako aj bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb rôzne programy, prístupy, stratégie, metódy, s ktorými sa v súčasnosti môže oboznámiť na realizovaných kurzoch, odborných prednáškach či v rámci jeho spolupráce so školským špeciálnym pedagógom.

Jednou z chýb, ktorých sa pedagogickí asistenti pri práci so žiakom dopúšťajú je, že sa zameriavajú viac na splnenie učiteľkou/učiteľom zadanej úlohy ako nato, či žiak danú úlohu vôbec pochopil a rozumie jej. Výsledkom potom je, že pedagogický asistent žiakovi pri vypracovaní zadanej úlohy napovedá, poskytuje mu správne odpovede, či nebudaj zadanie vypracuje za žiaka. Pedagogický asistent si musí byť vedomý toho, že ak žiak zadanú úlohu nepochopí a nevypracuje, neznamená to, že on ako pedagogický asistent pri práci s daným žiakom zlyhal a že ho učiteľ daného predmetu bude považovať za nekompetentného. Opakujeme, za výsledky vzdelávacieho procesu nezodpovedá pedagogický asistent, ale učiteľ.

Úlohy pedagogického asistenta v práci so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by sme mohli zjednodušene zhrnúť nasledovne: pomáhať pripraviť žiakovi pomôcky na vyučovanie, v rámci samotného vyučovacieho procesu pomáhať žiakovi porozumieť úlohám a zadaniam; v prípade potreby mu ešte raz vysvetliť preberané učivo, poučky, javy, príklady, ak žiak nestíha (v žiadnom prípade nie vtedy, keď sa mu len nechce) pomáhať s písaním poznámok, pričom nezabúdať nato, že po celý čas je potrebné pracovať so žiakom jeho vlastným tempom. Zároveň pedagogický asistent pomáha žiakovi aj čase mimo

vyučovacieho procesu, teda napr. cez prestávky. Práve čas cez prestávky, ako aj pred vyučovaním či po vyučovaní, napr. v školskom klube detí, čiže všeobecne môžeme povedať neformálna edukácia, predstavuje významný faktor výraznou mierou prispievajúci k (ne)úspešnej školskej inklúzii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Významu neformálnej inkluzívnej edukácii nielen pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj pre žiakov intaktných venujú pozornosť viacerí autori, medzi najaktuálnejšie publikácie venujúce sa danej téme patria dve monografie, ktoré vyšli v roku 2021 autorke Bizovej (Inklúzia v neformálnej edukácii, Sociálne interakcie detí v podmienkach neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí a ich synergický efekt). Otázkou ostáva, aká je úloha pedagogického asistenta pri práci so žiakom/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci uvedenej neformálnej edukácii. Z nášho pohľadu si tu musí pedagogický asistent uvedomiť jednu kľúčovú vec, zatiaľ čo v prípade formálnej edukácie (samotného vyučovacieho procesu, vyučovacej hodiny) žiaci medzi sebou spolupracujú a komunikujú pretože musia, v rámci neformálnej edukácie (cez prestávky, pred vyučovaním, po vyučovaní, na výletoch) žiaci medzi sebou komunikujú, spolupracujú a trávajú spoločne čas predovšetkým preto, že chcú. Práve preto, ak intaktní žiaci dokážu v rámci neformálnej edukácie medzi seba de facto na základe vlastnej vôle a slobodného rozhodnutia prijať svojho spolužiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môžeme hovoriť o významnom ukazovateli jeho úspešnej inklúzie. Pedagogický asistent môže k tomuto stavu dospieť práve tým, že počas prestávok umožní byť žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe jeho možností a schopností v oveľa väčšej interakcii s jeho spolužiakmi, ako je tomu počas vyučovacieho procesu. Môže to v konečnom dôsledku vyznieť tak, že v rámci neformálnej edukácie by sa mal pedagogický asistent „stiahnuť“ a iniciatívu by mali prevziať spolužiaci. Samozrejme takáto situácia výrazne závisí nielen od vzájomných vzťahov medzi spolužiakmi, ale predovšetkým od typu a stupňa postihnutia a narušenia daného žiaka.

Na záver tejto podkapitoly si ešte uvedieme princípy práce pedagogického asistenta so žiakom/žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré uvádza Barinková a kol. (2012):

- bez ohľadu na žiakov pôvod, etnickú príslušnosť, farbu pleti, materinský jazyk, vek, pohlavie, zdravotný stav, náboženské a politické presvedčenie a bez ohľadu na to, ako

sa podieľa, alebo sa bude podieľať, na živote celej spoločnosti rešpektuje jedinečnosť každého jedného žiaka,

- koná v súlade so záujmami žiakov, ich zákonných zástupcov, pedagogických a odborných pracovníkov, inštitúcií, spoločnosti,
- rešpektuje právo každého žiaka na seberealizáciu, pričom zabezpečuje, aby súčasne nedochádzalo k obmedzeniu toho istého práva u ostatných žiakov,
- podľa osobných možností pomáha svojimi schopnosťami, zručnosťami a skúsenosťami pri rozvoji tých žiakov, ktorí sú zverení do jeho starostlivosti,
- etickým kódexom sa profesijne zaväzuje, že bude, aj nad rámec svojich pracovnoprávných povinností vymedzených napríklad zákonníkom práce, pracovnou zmluvou, vnútorným poriadkom školy a školským poriadkom, naplňovať ľudský a spoločenský zmysel profesie pedagogického asistenta predovšetkým ustavičnou prácou na sebe, rozvíjaním svojej osobnosti a odbornej erudície.

Otázky a úlohy na zopakovanie a precvičenie

1. Predstavte si, že sa máte rodičom žiakom ako aj samotným žiakom predstaviť ako pedagogický asistent/pedagogická asistentka – čo by ste im povedali, aby získali čo najlepšiu predstavu o tom, kto ste a čo je vašou pracovnou náplňou.
2. Vytvorte strom vašich osobnostných predpokladov (korene stromu predstavujú vaše vlastnosti, hodnoty, vedomosti, názory, postoje; kmeň stromu predstavuje vaše sociálne zručnosti a koruna stromu predstavuje vašu schopnosť riadiť a viesť druhých ľudí). Prvý strom predstavuje vaše silné osobnostné predpoklady/stránky a druhý strom predstavuje vaše slabé osobnostné predpoklady/stránky.
3. Akým spôsobom by ste mohli pracovať na minimalizovaní, prípadne úplnom eliminovaní vašich slabých stránok?
4. Vytvorte kompetenčné portfólio pedagogického asistenta.
5. Uveďte konkrétne príklady, ktorými by ste ako pedagogický asistent/pedagogická asistentka mohli napomôcť v inklúzii žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí školy.
6. Na základe kompetenčného portfólia (je súčasťou príloh) zistíte, aký je rozdiel v kompetenciách začínajúceho pedagogického asistenta a samostatného pedagogického asistenta.

4 Problémy pedagogického asistenta v praxi

Pedagogický asistent sa môže v rámci vykonávania svojej profesie stretnúť s viacerými problémami, ktorým bude musieť čeliť. Nižšie, na základe autorov (Teplá, 2015; Šilonová a Klein, 2019, 2021; Hájková Strnadová, 2018; Ďurčová, Špotáková, Orogvání, Križo, 2022; Němec a Martinovská, 2018; Mrázková a Kucharská, 2014; Němec, Víznerová, Šebová, 2023; Němec, Laurenčíková, Hájková, 2014) uvádzame **najčastejšie názory a problémy pedagogických asistentov súvisiace s priamym vykonávaním ich profesie:**

1. pedagogický asistent s nižším vzdelaním sa môže v kolektíve učiteľov stretnúť s dešpektom a podceňovaním,
2. pedagogický asistent je vnímaný ako mechanický vykonávateľ pokynov učiteľa bez žiadnej osobnej zodpovednosti. Dôsledkom potom môže byť, že sa samotný pedagogický asistent s týmto názorom stotožní a nedokáže následne plnohodnotne vykonávať svoju profesiu, pretože namiesto toho, aby žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aktívne sprevádzal vyučovacím procesom a pomáhal im/mu dosiahnuť najvyššiu možnú mieru samostatnosti, bude sa prioritne zameriavať viac na kontrolu vykonávanej práce zo strany žiaka/žiacov, či dokonca začne danú činnosť vykonávať za žiaka/žiacov, a to iba preto lebo zo strany učiteľa cíti direktívne vedenie a kontrolovanie jeho pracovnej činnosti. Zároveň ak samotný pedagogický asistent necíti žiadnu osobnú zodpovednosť je veľmi diskutabilné ako kvalitne dokáže, resp. je schopný a ochotný svoju pracovnú činnosť vykonávať,
3. odmietavý postoj učiteľa/učiteľov k pedagogickým asistentom. Učiteľ/učiteľia v takomto prípade vnímajú pedagogického asistenta tak, že im je na ťarchu, na vyučovacej hodine im zavádzia, prekáža. Bojkotujú prácu pedagogického asistenta, vnímajú ju negatívne, prípadne ho akceptujú na svojej hodine ako nutné zlo, ktoré musia strpieť. Pedagogický asistent je po celý čas vnímaný očami učiteľa/učiteľov ako zbytočný,
4. učiteľ sa správa k pedagogickému asistentovi nadradene, je pre neho ako sekretárka,
5. učiteľ vníma pedagogického asistenta ako svoju konkurenciu a z hľadiska osobnej obrany mu preto neumožňuje na hodine so žiakmi pracovať tak, ako by pedagogický asistent mal. V skutočnosti sa v takejto situácii pedagogický asistent stáva na hodine len akýmsi pozorovateľom vyučovacieho procesu,

6. učiteľ vníma pedagogického asistenta ako svoju záchranu. pedagogický asistent nie je špeciálny pedagóg. Predovšetkým učiteľia, ktorí nemajú žiadne alebo len minimálne skúsenosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môžu pedagogického asistenta vnímať ako odborníka na špeciálnu pedagogiku,
7. pedagogický asistent s vysokoškolským vzdelaním môže byť zaťažovaný povinnosťami, ktoré nemá uvedené vo svojej pracovnej zmluve a ktoré prináležia učiteľovi,
8. pracovná náplň pedagogického asistenta sa zamieňa/stotožňuje s pracovnou náplňou osobného asistenta. Hoci sú žiaci, ktorí si na základe svojho zdravotného stavu vyžadujú osobného asistenta, tak pedagogický asistent, ako aj učiteľia daného žiaka, či samotný riaditeľ/riaditeľka školy, vychovávateľka v školskom klube detí, si musia byť vedomí toho, že pedagogický asistent nie je osobný asistent. Pracovná pozícia **pedagogického asistenta** ako pedagogického zamestnanca je legislatívne ukotvená v zákone č. 138/2019. Pracovnú činnosť **osobného asistenta** legislatívne upravuje zákon č. 447/2008 a na rozdiel od pedagogického asistenta spadá pod rezort Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny,
9. nevyjasnené očakávania vzájomnej spolupráce medzi pedagogickým asistentom a učiteľom, ku ktorým môže dochádzať v situáciách, kedy učiteľ je presvedčený, že pedagogický asistent presne vie, čo má robiť a automaticky od neho očakáva, že sa na hodine zapojí a bude aktívny, zatiaľ čo pedagogický asistent je presvedčený, že má počkať na usmernenie, pokyny učiteľa, aby nenarušil priebeh jeho hodiny. Tu sa ukazuje, aká je v rámci bezproblémovej spolupráce učiteľa a pedagogického asistenta na vyučovacej hodine dôležitá ich vzájomná príprava, spolupráca a komunikácia ešte pred samotnou výučbou,
10. pedagogický asistent nerešpektuje autoritu učiteľa. Takáto situácia v praxi môže vzniknúť hlavne v situáciách, kedy je pedagogický asistent starší ako samotný učiteľ, prípadne má viac rokov praxe ako učiteľ, alebo má väčšie poznatky, vedomosti a skúsenosti z oblasti špeciálnej pedagogiky, jednotlivých postihnutí, narušení, inklúzie,
11. pedagogický asistent je buď príliš pasívny alebo naopak veľmi iniciatívny, a to až do takej miery, že zasahuje učiteľovi do procesu výučby. Riešením sa tu stáva objasnenie si vzájomných rolí a očakávaní od samotnej spolupráce,
12. učiteľ vníma pedagogického asistenta ako osobu, ktorá ho v rámci vyučovacieho procesu „zbavila“ žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Takýto situácia v žiadnom prípade nie je správna, opakujeme za výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu

aj napriek prítomnosti pedagogického asistenta je zodpovedný učiteľ. Pedagogický asistent nemôže namiesto učiteľa učiť žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, nemôže ich ani skúšať a hodnotiť. Učiteľ sa nemôže pomocou pedagogického asistenta zbaviť zodpovednosti za žiak/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorých ma v triede,

13. učiteľ, ktorý už predtým pracoval so skúseným pedagogickým asistentom mylne očakáva a predpokladá, že nový pedagogický asistent si pri práci poradí sám, a tak nemá potrebu alebo nevedomky mu neposkytuje dostatočné vedenie a podporu,
14. nepredstavenie pedagogického asistenta triednemu kolektívu s presným vymedzením jeho kompetencií tak, aby jeho úlohe a postaveniu v triede rozumeli všetky deti. Uvedené môže predovšetkým zo strany intaktných žiakov viesť k tomu, že budú spolužiaka/spolužiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami odmietajú začleniť do svojho kolektívu, naopak budú ich vyčleňovať, stigmatizovať, možno až šikanovať,
15. Nepredstavenie pedagogického asistenta, jeho kompetencií a úloh a postaveniu v triede učiteľskému zboru,
16. Nepredstavenie pedagogického asistenta, jeho kompetencií a úloh a postaveniu v triede rodičom žiakov, v ktorých triede bude pedagogický asistent pôsobiť,
17. Neúčast pedagogického asistenta na rodičovskom združení,
18. Nedostatok času tak zo strany pedagogického asistenta ako aj učiteľa na vzájomnú prípravu na vyučovanie, poskytovanie si spätnej väzby, či konzultácie,
19. Pedagogický asistent počas celej vyučovacej hodiny sedí so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v lavici a pracuje s ním, zatiaľ čo učiteľ sa venuje ostatným žiakom v triede. V takomto prípade žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je v žiadnom prípade zapojený do diania a hoci fyzicky je v triede spolu so svojimi spolužiakmi, tak v skutočnosti je segregovaný,
20. neustála prítomnosť pedagogického asistenta pri žiakovi/žiacoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, obzvlášť v rámci neformálnej časti edukačného procesu, v konečnom dôsledku vedie k sociálnej izolácii žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
21. nepriama pedagogická činnosť pedagogických asistentov. Ako sme písali vyššie, je na rozhodnutí riaditeľa/riaditeľky či bude nepriama pedagogická činnosť súčasťou pracovnej

náplne pedagogického asistenta, ktorú má uvedenú v pracovnej zmluve. V praxi sa veľa krát stáva, že hoci pedagogický asistent vykonávanie nepriamej pedagogickej činnosti v zmluve ako povinnosť uvedenú nemá, napriek tomu ju od neho očakávajú ba až vyžadujú.

Otázky a úlohy na zopakovanie a precvičenie

1. Pokúste sa spísať ďalšie problémy, s ktorými sa pedagogický asistent môže v praxi stretnúť.
2. Z vyššie uvedených problémov pedagogického asistenta v praxi si vyberte dva a pokúste sa vysvetliť, ako by ste postupovali pri ich riešení.
3. Ako by ste seba ako pedagogickú asistentku/pedagogického asistenta, vaše kompetencie a úlohy v práci so žiakmi predstavil(a) a vysvetlil(a) samotným žiakom a ich rodičom?

Záver

V úvode sme uviedli, že o pracovnú pozíciu pedagogického asistenta sa môže uchádzať široké spektrum záujemcov od absolventov stredných škôl s maturitou až po absolventov vysokých škôl, samozrejme za splnenia konkrétnych kvalifikačných podmienok. V uvedenom je možné vidieť tak veľké pozitíva, možnosti, výzvy ako aj negatíva či riziká. Nevyhnutné je preto mať vždy v prvom rade na pamäti najlepšie dobro pre samotných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a to tak po stránke odbornej ako aj ľudskej, ktoré majú predstavovať dôležitú súčasť osobnosti každého pedagogického asistenta.

V predkladanom učebnom texte sme sa venovali spolupráci pedagogického asistenta s učiteľom a rodičmi žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Osobne sme toho názoru, že najideálnejším stavom v slovenskom školstve by pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bolo ak by v rámci ich výchovno-vzdelávacieho procesu bol pedagogickým asistentom absolvent s vysokoškolským vzdelávaním v študijnom programe špeciálna pedagogika. Takéto prípady sú však v praxi veľmi ojedinelé, pritom kvalitatívny význam obsiahnutý v odbornosti pretavujúcej sa do práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako aj pre uľahčenie práce pre učiteľov a prácu s rodičmi je v takomto prípade evidentný a nepopierateľný. Skutočná realita v slovenských školách je skôr taká, že im chýbajú samotní odborní zamestnanci, ako sú školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, školský sociálny pedagóg, či liečebný pedagóg. Čas nám ukáže, čo bude pre slovenské školstvo znamenať zavedenie školských podporných tímov.

Spolupráca pedagogického asistenta a (školského) špeciálneho pedagóga je rovnako dôležitá ako spolupráca pedagogického asistenta s učiteľom. Špeciálny pedagóg poskytuje pedagogickému asistentovi predovšetkým metodickú pomoc, informácie o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či o možnostiach prístupu a práce s nimi. Rovnako tak je veľmi dôležitá spolupráca pedagogického asistenta a školského špeciálneho pedagóga aj pri tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pretože ako uvádzajú Šilonová a Klein (2021) školský špeciálny pedagóg je spôsobilý v tejto oblasti garantovať postup pri edukácii žiaka/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Práve z dôvodu, že uchádzači o pracovnú pozíciu pedagogického asistenta vo veľkej väčšine nemajú vyštudovanú špeciálnu pedagogiku a značná časť z nich ani nedisponuje

patričnými poznatkami a vedomosťami z oblasti špeciálnej pedagogiky, je ich spolupráca so (školským) špeciálnym pedagógom nevyhnutná.

Aj z vyššie uvedeného dôvodu sme sa preto rozhodli v závere učebných textov uviesť okrem zoznamu nami citovaných zdrojov aj zoznam aspoň niektorých publikácií, monografií, editovaných kníh, ktoré sa obsahovo venujú či už inkluzívnej pedagogike, špeciálnej pedagogike alebo konkrétnym typom postihnutí a narušení či ich diagnostike, aby čitateľ, resp. budúci pedagogický asistent získal aspoň základnú predstavu a informácie z oblasti špeciálnej pedagogiky. V neposlednom rade dávame do pozornosti možnosti, ktoré v súčasnosti ponúkajú rôzne internetové stránky a platformy, napr. bohatým zdrojom odborných informácií a poradenstva je internetová stránka inklucentrum.sk, rôzne podcasty či youtube kanál, kde možno nájsť nielen záznamy viacerých seminárov, odborných diskusií a konferencií k téme pedagogický asistent, ale rovnako tak aj videá z prvej ruky od pedagogických asistentov priamo z praxe.

V Trnave, 23.5. 2023

Autorka

Zoznam použitých zdrojov

- ANDERLIK, L.** (2014) *Cesta k inkluzii*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARINKOVÁ, M. a kol.** (2012) *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-65-7.
- BELKOVÁ, V. a kol.** (2020) *Pedagogický asistent v praxi*. Banská Bystrica: UMB Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-1793-7.
- BIZOVÁ, N.** (2021) *Inklúzia v neformálnej edukácii*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-568-0437-7.
- BIZOVÁ, N.** (2021) *Sociálne interakcie detí v podmienkach neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí a ich synergický efekt*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-568-0467-4.
- BRADLEY, J.** (2016) *A co já s tím? Pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagogika*. Prostějov: Computer Media s.r.o. ISBN 978-80-7402-280-7.
- ĎURČOVÁ, V. – ŠPOTÁKOVÁ, M. – OROGVÁNI, M. – KRIŽO, V.** (2022) *Pedagogický asistent. Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. Bratislava: Inkluscentrum. ISBN 978-80-974158-1-5. Dostupné na: [Buletin_Ped-Asistent.pdf](#) (inklucentrum.sk)
- HÁJKOVÁ, V. - STRNADOVÁ, I.** (2018) *Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli*. In: V. HÁJKOVÁ a kol.: *Asistent pedagoga: profese utvářená v dialogu*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-009-1.
- HORÁČKOVÁ, I.** (2015) *Metodika práce asistenta pedagoga: Spolupráce s učitelem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1. Dostupné na: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>
- HORŇÁKOVÁ, M.** (2014) *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.
- KLEIN, V.** (2008) *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-8094-348-6.

- KOPČANOVÁ, D.** (2014) Asistent učitele a možnosti jeho intervence vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Vychovávateľ*, roč. 63, č. 1-2, ISSN 0139-6919.
- KRIŽO, V. – ĎURČOVÁ, V.** (2022) *Individuálny vzdelávací program....na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inkluscentrum. ISBN 978-80-974157-3-0. Dostupné na: Buletin_Individualny-vzdelavaci-program_web.pdf (inklucentrum.sk)
- KUBÁTOVÁ, S. a kol.** (2012) *Vedení lidí a strategie v nejistých dobách*. Praha: MP. ISBN 978-80-7261-257-4.
- KUBEŠ, M. – SPILLEROVÁ, D. – KURNICKÝ, R.** (2004) *Manažerské kompetence. Způsobnosti výjimečných manažérů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.
- LEONHARDT, A. – LECHTA, V. – SCHMIDTOVÁ, G. – KOVÁČOVÁ, B.** (2007) Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus jej realizácia. In: *Efeta – otvor sa. Vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Bratislava: EMITplus, ISSN 1335-1397, roč. 17, č. 2, s. 2 – 5.
- LETOVANCOVÁ, E.** (2004) *Používání situačních metod při výběre pracovníkov*. In LEWIN, K. (1992) *Field Theory in Social Science*. London : Greenwood Pub Group, 346 s. ISBN 978-08-3717-236-1
- MICHALÍK, J. - BASLEROVÁ, P. - FELCMANOVÁ, L.** (2015) *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol.** (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- MRÁZKOVÁ, J. - KUCHARSKÁ, S.** (2014) *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.
- MURPHY, R. F.** (2001) *Umlčené tělo*. Praha: SLON, 188 s. ISBN 80-85850-98-2.
- NĚMEC, Z. - MARTINOVSKÁ, P.** (2018) *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Nakl. Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-394-0.
- NĚMEC, Z. - ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, K. - HÁJKOVÁ, V.** (2014) *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-

7290-712-0. Dostupné na: <https://docplayer.cz/7918417-Asistentpedagoga-v-inkluzivni-skole-zbynek-nemec-klara-simackova-laurencikova-vandahajkova.html>

- NÉMEC, Z.- VÍZNEROVÁ, H. – ŠEBOVÁ, B. (2023)** *Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentu pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné na: (5) (PDF) Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem (researchgate.net)
- NOVOSAD, L. (2009)** *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-509-7.
- PAUKNEROVÁ, D. a kol. (2012)** *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-2471-706-9.
- POŽÁR, L. (2006)** *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava: Retaas, 96 s. ISBN 80-89113-24-4.
- SCHWARZ, M. (2012)** *Osobnostné charakteristiky manažera v kontexte sociálnej kompetencie*. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 97-8837-49051-38.
- SLOWÍK, J. (2007)** *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMÉKAL, V. (1995)** *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologické texty, č. 5. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- SOUDNÁ, K. (2015)** *Vztahové aspekty práce asistenta pedagoga ve školním prostředí*. In: MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3, s. 51-72.
- STAŇOVÁ, Z. (2022)** *Pedagogický asistent. Bulletin*. ISBN neuvedené. Dostupné na: BULLETIN-2022_PA.pdf (bodkacik.sk)
- ŠILONOVÁ, V. (2018)** *Asistent pedagoga v inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum, ISBN 978-80-561-0590-0.
- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. (2019)** *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. ISBN 978-80-89051-25-0
- ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. (2021)** *Pedagogický asistent v škole v kontexte inkluzívnej edukácie*. In: *Pedagogické rozhľady. Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia*. Bratislava: MPC, roč. 30, č. 8, s. 12-21, ISSN 1335-0404.

- ŠUHAJDOVÁ, I.** (2018a) Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie? Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave: VEDA, ISBN 978-80-568-0121-5.
- ŠUHAJDOVÁ, I.** (2018b) Sociological Component. In BIZOVÁ, N. – LECHTA, V. (ed.): *Key Components of Inclusive Education*, ISBN 978-80-224-1713-6.
- TEPLÁ, M.** (2015) *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-808-7963-159.
- UZLOVÁ, I.** (2010) *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-640.
- VALENTOVÁ, L.** (2021) Spolupráca učiteľa a pedagogického asistenta v inkluzívnom vzdelávaní. In: *Pedagogické rozhľady. Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia*. Bratislava: MPC, roč. 30, č. 8, s. 21-25, ISSN 1335-0404.
- WERTHER, W. B. – DAVIS, K.** (1989) *Human resources and Personnel management*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 978-007069-572-6.
- ZÁSZKALICZKY, P.** (2016) Proměny paradigmatu přístupu k postižení a vyústění v inkluzivním pojetí edukace. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5, s. 56 – 63.
- Metodický pokyn č. 184/2003 – 095** 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. [on-line] Dostupné na: Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa (szm.com)
- Smernica č. 2/2009-R** z 15. januára 2009 o zrušení niektorých rezortných predpisov. [on-line] Dostupné na: 2009_Smernica_na_zrusenie_niektorych_rezortnych_predpisov (minedu.sk)
- The World Health Report.** (2001) WHO. [on-line] Dostupné na: <<http://www.who.int/whr/2001/en/>>.
- Vyhláška č. 1/2020** o kvalifikačných predpokladoch pedagogických a odborných zamestnancov. Príloha č. 6 Kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii pedagogický asistent. [on-line] Dostupné na: 1/2020 Z. z. Vyhláška o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov | Aktuálne znenie (epi.sk)

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [on-line] Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. [on-line] Dostupné na: 138/2019 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch... - SLOV-LEX

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní. [on-line] Dostupné na: 245/2008 Z.z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (škols... - SLOV-LEX

Zákon č. 447/2008 o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. [on-line] Dostupné na: 447/2008 Z.z. - Zákon o peňažných príspevkoch na ko... - SLOV-LEX

Zoznam doplňující a odporúčanej literatúry viažuci sa k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

- ATTWOOD, T.** (2005) *Aspergův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-979-8.
- BABTIE, P. – EMERSON, J.** (2018) *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1304-8.
- BALAŽOVÁ, J.** (2022) *Výnimočné deti a včasná intervencia*. Nitra: UKF, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-558-1970-9.
- BAZALOVÁ, B.** (2017) *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1195-2.
- BEYER, J. – GAMMELTOFT, L.** (2006) *Autismus a hra : příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-157-3.
- BITTMANOVÁ, L. a kol.** (2019) *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88290-14-8.
- CARTER, C. R.** (2014) *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0621-7.
- CIHELKOVÁ, J.** (2017) *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1248-5.
- DAŇOVÁ, M.** (2008) *Metodika úpravy textů: pro znevýhodněné čtenáře*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2389-1.
- DUCHOVIČOVÁ, J.** (2007) *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, ISBN 978-80-8094-099-7.
- FÁBIK, D.** (2017) *Matematicky nadaný žiak: aktuálne výskumné zistenia*. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-4226-1.
- FISHER, G. – CUMMINGS, R.** (2012) *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0156-4.
- GRIFFIN, S. – SANDLER, D.** (2021) *300 her pro děti s autismem: rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0177-9.

- HANÁKOVÁ, A. a kol.** (2018) *Deskripce vybraných faktorů výchovy a vzdělávání u osob se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-5294-4.
- HORECKÁ, M.** (2015) *Čítanie pre dyslektikov*. Brno: Edika, ISBN 978-80-266-0816-5.
- HRDLIČKA, M.** (2020) *Mýty a fakta o autizmu*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1648-3.
- HUČÍKOVÁ, A. – HUČÍK, J.** (2011) *Deti, trochu, iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: PROHU, ISBN 978-80-8953-5019.
- JANKOVÁ, J. – MORAVCOVÁ, D.** (2017) *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta, ISBN 978-80-88163-61-9.
- JOHNSON, E. O.** (2020) *ABA pro děti s autismem: otázky a odpovědi*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1628-5.
- JOŠT, J.** (2011) *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H.** (2008) *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUNGWIRTHOVÁ, I.** (2015) *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0944-7.
- KENDÍKOVÁ, J.** (2016) *Vzdělávání žáka s SVP : žák s SVP*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-213-4.
- KENDÍKOVÁ, J.** (2019) *ADHD krok za krokem*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-438-1.
- KREJČOVÁ, L. – BODNÁROVÁ, Z. – ŠEMBEROVÁ, K. – BALHAROVÁ, K.** (2018) *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, ISBN 978-80-266-1219-3.
- KURTZ, L. A.** (2015) *Hry pro rozvoj psychomotoriky : pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapami*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0800-6.
- LECHTA, V. a kol.** (2010) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol.** (2016) *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1123-5.
- MARTINKOVÁ, M.** (2006) *Chlapec, ktorý myslí v obrazoch a vyjadruje sa kresbou, alebo Sprevádzanie malého nadaného autistu*. Bratislava: Európa, ISBN 80-89111-21-1.
- MATĚJČEK, Z. – VÁGNEROVÁ, M. a kol.** (2006) *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-1173-2.

- MAZÁNKOVÁ, M.** (2018) *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1365-9.
- NEUBAUER, K. – TUBELE, S. – NEUBAUEROVÁ, L. a kol.** (2017) *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Kostelec: Pavel Mervart, ISBN 978-80-7465-261-5.
- MOOR, J.** (2010) *Hry a zábavné činnosti pro děti s autismem: praktické nápady pro každý den*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-787-9.
- NOTBOHM, E.** (2021) *10 Věcí, které by vaše dítě s autismem chtělo, abyste věděli*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1753-4.
- NOVOTNÁ, E. – PRUŽINSKÁ, L.** (2006) *"Piliere" edukácie sociálne znevýhodnených žiakov: trojuholník spolupráce: učiteľ - asistent učiteľa – rodič*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, ISBN 80-8068-486-3.
- PATRICK, N. J.** (2011) *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-867-8.
- PLUMMER, D. M.** (2022) *Hry pro rozvoj komunikačních schopností : u dětí 4-11 let*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1923-1.
- POKORNÁ, V.** (2007) *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-350-5.
- POKORNÁ, V.** (2007) *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-262-1.
- POKORNÁ, A. – FIŠEROVÁ, M.** (2020) *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-453-4.
- POLÁKOVÁ, P.** (2019) *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0760-5.
- PORTEŠOVÁ, Š.** (2011) *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-990-3.
- PORTEŠOVÁ, Š.** (2014) *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxu k úspěchu*. Brno: Masaryková univerzita, ISBN 978-80-210-7520-7.
- RADKOVÁ, I. – HOŘEJŠÍ, J.** (2018) *Aspergerův syndrom: život pod společenským tlakem*. Praha: Galén, ISBN 978-80-7492-386-9.

- ROBISON, J. E.** (2017) *Prebudenie: od Aspergerovho syndrómu k emocionálnemu prebudeniu*. Bratislava: Citadella, ISBN 978-80-8182-089-2.
- SCARPA, A. – WELLS, A. – ATTWOOD, T.** (2019) *Dítě s autismem a emoce: program pro práci s dětmi*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1435-9.
- SELIKOWITZ, M.** (2000) *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, ISBN 80-7269-773-7.
- SELIKOWITZ, M.** (2005) *Downův syndrom: definice a příčiny: vývoj dítěte: výchova a vzdělání*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-973-9.
- SHAPIRO, L. E.** (2020) *44 aktivit pro děti s ADHD: podpora sebedůvěry, sociálních dovedností a sebekontroly*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1599-8.
- SLOWÍK, J.** (2016) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0095-8.
- STEHLÍKOVÁ, M.** (2018) *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0512-0.
- STRASSMEIER, W.** (1996) *260 cvičení pro děti raného věku : soubor cvičení pro děti s nerovnoměrným vývojem a pro děti handicapované*. Praha: Portál, ISBN 80-85282-87-9.
- SVOBODA, P.** (2009) *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní : pro děti od 5 let : k výuce psaní, domácí přípravě školáků a ke vzdělávání dětí s dysgrafií*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-545-5.
- ŠKRDLÍKOVÁ, P.** (2015) *Hyperaktivní předškoláci: výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0928-7.
- ŠUHAJDOVÁ, I.** (2019) *Výchova dětí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, ISBN 978-80-568-0358-5.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M.** (2016) *Hyperaktivita nebo hypoaktivita - výchovný problém?: (edukační přístupy u poruch aktivity)*. Bratislava: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-8168-348-0.
- UHLÍŘ, J.** (2020) *Ádéhádě: jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe, ISBN 978-80-7496-454-1.
- VALENTA, M. a kol.** (2020) *Znevýhodněný žák : deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-271-0621-9.
- VAŠUTOVÁ, M.** (2008) *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7368-525-6.

VÍTOVCOVÁ, I. – VAŇAČOVÁ, L. – KNAPPOVÁ, V. – JINDROVÁ, B. (2021) *ProCit o autismu.*

Plzeň: Západočeská univerzita, ISBN 978-80-261-1015-6.

ZELINKOVÁ, O. (2017) *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace.* Praha: Portál, ISBN

978-80-262-1266-9.

ZIKL, P. (2011) *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole.* Praha: Grada, ISBN 978-

80-247-7668-2.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D. (2010) *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině.*

Praha: Grada, ISBN 978-80-247-6947-9.

ŽOLNOVÁ, J. – SEMANOVÁ, A. (2016) *Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na*

základnej škole. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, ISBN 978-80-555-1657-8.

Prílohy

Pedagogický asistent**Požadované vzdelanie: vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie****Kompetenčný profil**

Oblasti	Kompetencie
1. Dieťa/Žiak	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a správania sa dieťaťa/žiaka 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka
2. Výchovno-vzdelávací proces	2.1 Ovládať obsah a didaktiku pedagogického pôsobenia 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti
3. Profesionálny rozvoj	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou, školou a školským zariadením

A. Začínajúci pedagogický asistent**Oblasť 1. Žiak**

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať hlavné znaky a zákonitosti psychického vývinu a osobitosti dieťaťa/žiaka príslušného vekového obdobia ▪ orientovať sa v možnostiach spolupráce s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri identifikácii individuálnych charakteristík dieťaťa/žiaka
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri identifikácii individuálnych charakteristík dieťaťa/žiaka ▪ akceptovať individualitu každého dieťaťa/žiaka bez predsudkov a stereotypov
Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a správania sa dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektovať štýly učenia sa detí/žiacov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri identifikácii učebného štýlu a individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí/žiacov ▪ rešpektovať rôzne spôsoby učenia sa dieťaťa/žiaka v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok
Kompetencia: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifikovať základné odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť dieťaťa/žiaka ▪ akceptovať sociokultúrny kontext rodiny (zákonných zástupcov) dieťaťa/žiaka ▪ reflektovať sociokultúrnu odlišnosť detí/žiacov

<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mať základnú skúsenosť so spoluprácou s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri identifikácii špecifík sociokultúrneho prostredia ▪ zohľadňovať odlišnosti detí/žiacov bez predsudkov a stereotypov
--------------------------------	---

Oblasť 2. výchovno-vzdelávacia činnosť

Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku pedagogického pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ špecifikovať podstatu procesov výchovy a vzdelávania ▪ poznať základy didaktiky ▪ vedieť posúdiť možnosti spolupráce s inými odborníkmi a inštitúciami ▪ chápať obsah a štruktúru koncepčných a strategických dokumentov a materiálov školy ▪ akceptovať organizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti v škole/školskom zariadení ▪ mať prehľad vo všeobecne záväzných právnych predpisoch v oblasti pedagogického pôsobenia
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ orientovať sa v teoretických poznatkoch o výchovno-vzdelávacom procese ▪ orientovať sa v pedagogickej dokumentácii, ďalšej dokumentácii, ostatných koncepčných a strategických dokumentoch a materiáloch školy
Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávacie činnosť	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať pedagogické a didaktické princípy plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ mať základnú skúsenosť so spoluprácou so zákonnými zástupcami dieťaťa/žiaka ▪ využívať materiálne zázemie výchovno-vzdelávacej činnosti v škole, školskom zariadení ▪ akceptovať význam plánovania a projektovania vyučovania
Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v spolupráci s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy uplatňovať primerané a efektívne metódy a formy hodnotenia, ▪ hodnotiť dieťa/žiaka bez predsudkov a stereotypov

Oblasť 3. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ akceptovať svoje osobné dispozície a limity, hodnoty, silné a slabé stránky ▪ reflektovať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoviť si ciele svojho profesionálneho rozvoja ▪ stotožniť sa s potrebou profesionálneho rozvoja
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou, školou a školským zariadením	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podporovať spoluprácu školy/školského zariadenia a rodiny ▪ akceptovať pravidlá profesijnej etiky ▪ chápať poslanie pedagogického zamestnanca

B. Samostatný pedagogický asistent

Oblasť 1. Žiak

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať zákonitosti psychického vývinu a osobitosti detí/žiacov príslušného vekového obdobia
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri identifikácii individuálnych charakteristík dieťaťa/žiaka ▪ akceptovať individualitu každého dieťaťa/žiaka bez predsudkov a stereotypov
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy a s využitím odporúčaných metód spolupracuje pri identifikácii sociálnych, morálnych, charakterových vlastností a jazykových kompetencií dieťaťa a žiaka
Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a správania sa dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplikovať poznatky o štýloch učenia sa detí/žiacov v praxi
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri aplikácii učebného štýlu a individuálnych edukačných potrieb detí/žiacov ▪ akceptovať rôzne spôsoby učenia sa dieťaťa/žiaka v závislosti od psychologických, fyzických a sociálnych podmienok
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy a s využitím odporúčaných metód spolupracuje pri identifikácii poznávacích schopností (štýl učenia a pod.), motivácie k učeniu, individuálnych vzdelávacích potrieb

	detí/žiacov v sociálnej skupine (triede, odbornej skupine, výchovnej skupine, záujmovom útvare, a pod.)
Kompetencia: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať a uplatňovať vedomosti o odlišnostiach kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť dieťaťa/žiaka ▪ poznať a uplatňovať informácie o sociokultúrnom kontexte rodiny (zákonných zástupcov) dieťaťa /žiaka
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri aplikácii špecifík sociokultúrneho prostredia dieťaťa/žiaka ▪ akceptovať odlišnosti detí/žiacov bez predsudkov a stereotypov
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podľa pokynov učiteľa vychovávateľa, majstra odbornej výchovy a s využitím odporúčaných metód a nástrojov spolupracuje pri identifikácii sociokultúrneho prostredia a jeho vplyvu na vývin dieťaťa/žiaka

Oblasť 2. výchovno-vzdelávacia činnosť

Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku pedagogického pôsobenia	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mať základné vedomosti o podstate procesov výchovy a vzdelávania do vyučovania ▪ mať základné vedomosti z didaktiky ▪ mať základné vedomosti o typoch problémov a potrebách detí/žiacov v oblasti svojho pôsobenia ▪ poznať možnosti spolupráce s inými odborníkmi a inštitúciami ▪ orientovať sa v pedagogickej dokumentácii, ďalšej dokumentácii, ostatných koncepcných a strategických dokumentoch a materiáloch školy/školského zariadenia ▪ poznať aktuálnu organizáciu výchovno-vzdelávacieho proces v škole, školskom zariadení
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aplikovať teoretické poznatky v praxi ▪ uplatňovať právne normy v oblasti pedagogického pôsobenia ▪ byť otvorený zmenám v obsahu oblasti pedagogického pôsobenia
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ v spolupráci s učiteľom, vychovávateľom, majstrom odbornej výchovy: <ul style="list-style-type: none"> • aplikuje teoretické poznatky v závislosti od typu problému a potrieb dieťaťa/žiaka, • dodržiava právne normy týkajúce sa výchovno-vzdelávacej činnosti
Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať výchovno-vzdelávacie činnosť	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mať základné vedomosti o podstate plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ mať základné vedomosti o plánovaní a projektovaní špecifického pedagogického pôsobenia

<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri plánovaní a projektovaní výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ spolupracovať a navrhovať nové možnosti spolupráce so zákonnými zástupcami detí/žiacov ▪ navrhovať úlohy a praktické činnosti pre deti/žiacov ▪ využívať a vytvárať materiálne zázemie výchovno-vzdelávacej činnosti v škole, školskom zariadení ▪ byť otvorený zmenám pri novom plánovaní a projektovaní vyučovania
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy: <ul style="list-style-type: none"> • spolupracuje na tvorbe projektov vyučovacích jednotiek v súlade s tematickým výchovno-vzdelávacím plánom, • spolupracuje pri plánovaní mimovyučovacích aktivít detí/žiacov, • spolupracuje pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti so zákonnými zástupcami dieťaťa/žiaci
Kompetencia: 2.3 Realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať základné princípy riadenia výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ poznať zásady verbálnej a neverbálnej komunikácie
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ využívať efektívne spôsoby komunikácie s deťmi a žiakmi, vrátane detí a žiacov s problematickou komunikáciou (napr. sluchovo postihnutí) ▪ identifikovať sociálno-patologické prejavy správania sa detí/žiacov, vzhľadom na sociokultúrne determinanty prostredia, z ktorého pochádzajú ▪ riadiť činnosť jednotlivcov a skupín vo výchovno-vzdelávacom procese ▪ využívať aktivitu a tvorivosť detí/žiacov pri realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ ovplyvňovať pozitívnu klímu v triede, vo výchovnej a odbornej skupine ▪ navrhnúť riešenia pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér detí/žiacov ▪ zabezpečovať bezpečné, hygienické a podnecujúce prostredie pre rozvoj dieťaťa/žiaci ▪ akceptovať sociokultúrnu odlišnosť detí/žiacov ▪ oceňovať personálne a sociálne zručnosti dieťaťa/žiaci
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy: <ul style="list-style-type: none"> • organizuje a zabezpečuje výchovno-vzdelávaciu činnosť s dôrazom na plnenie učebných úloh, • podporuje, koordinuje a riadi aktívnu činnosť detí/žiacov, • využíva vhodné didaktické prostriedky a didaktickú techniku v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacej činnosti,

	<ul style="list-style-type: none"> • vytvára didaktické pomôcky, • poskytuje deťom/žiakom pomoc na dosiahnutie ich individuálnych vzdelávacích cieľov <ul style="list-style-type: none"> ▪ citlivo rieši individuálne problémy detí/žakov s dôrazom na budovanie vzájomnej dôvery ▪ uľahčuje prekonávanie architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér detí/žakov
Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať zásady, metódy a formy formatívneho hodnotenia učenia sa a správania sa dieťaťa/žiaka
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ spolupracovať s učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy pri uplatňovaní kritérií hodnotenia výchovno-vzdelávacej činnosti ▪ podporovať sebahodnotenie detí/žakov a hodnotenie práce skupiny ▪ hodnotiť dieťa/žiaka bez predsudkov a stereotypov
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapája deti/žakov do tvorby kritérií hodnotenia ▪ podporuje rozvoj sebahodnotenia detí/žakov a hodnotenie práce skupiny ▪ podporuje samostatnosť a zodpovednosť detí/žakov za výsledky ich učenia sa ▪ oceňuje pozitívne prejavy učenia a správania sa detí/žakov ▪ pripravuje podklady (napr. portfólio dieťaťa/žiaka ▪ sumarizuje výsledky práce jednotlivca a skupiny, výsledky pozorovania práce jednotlivca a skupiny) na hodnotenie detí/žakov

Oblasť 3. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať trendy vývoja spoločnosti a trendy v oblasti výchovy, vzdelávania a odboru ▪ poznať možnosti profesionálneho rozvoja pedagogických zamestnancov
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ stanoviť si ciele profesionálneho rozvoja a realizovať ich ▪ využívať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu ▪ využiť svoje osobné dispozície a limity, hodnoty, silné a slabé stránky v pedagogickej práci ▪ prijať zodpovednosť za vlastný profesionálny rozvoj
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesionálnych kompetencií v kontexte profesionálneho štandardu ▪ reflektuje a hodnotí vlastnú činnosť pedagogického asistenta ▪ využíva spätnú väzbu od pedagogických zamestnancov, detí/žakov, zákonných zástupcov a pod. na svoj ďalší profesionálny rast a sebarozvoj ▪ na základe reflexie a sebareflexie vypracuje a realizuje plán osobného a profesionálneho rozvoja/rastu

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ využíva možnosti a rôzne formy celoživotného vzdelávania
Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou, školou a školským zariadením	
<i>Požadované vedomosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poznať poslanie a ciele školy, školského zariadenia
<i>Požadované spôsobilosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ naplňovať poslanie a ciele školy/školského zariadenia ▪ adaptovať sa na rolu pedagogického asistenta ▪ realizovať činnosti vyplývajúce z pozície pedagogického asistenta ▪ spolupracovať so školou/školským zariadením a rodinou ▪ správať sa v súlade s profesijnou etikou ▪ stotožniť sa s poslaním pedagogického zamestnanca
<i>Preukázanie kompetencií</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vystupuje ako reprezentant školy/školského zariadenia: <ul style="list-style-type: none"> • vo vzťahu k pedagogickým a odborným zamestnancom, zákonným zástupcom a ďalším partnerom školy/školského zariadenia, • vo vzťahu k verejnosti ▪ spolupracuje s pedagogickými/odbornými zamestnancami, rodinou, komunitou a odbornými inštitúciami ▪ podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy sa podieľa na: <ul style="list-style-type: none"> • realizácii školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia, • evalvácii školského vzdelávacieho programu a výchovného programu školského zariadenia, • organizácii, realizácii školských a mimoškolských aktivít (napr. školské slávnosti, akadémie, projektové dni, výlety, exkurzie) ▪ prezentuje vlastné odborné skúsenosti na odborných fórach, v médiách ▪ pozitívne ovplyvňuje kultúru školy/školského zariadenia