

Skúsenosti pedagogických asistentov s prácou so žiakmi so zdravotným znevýhodnením na inkluzívnych hodinách telesnej a športovej výchovy

Bianca Nagyová¹, Dagmar Nemček¹, Anna Šusteková²

¹Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

²Základná škola s materskou školou, Hôrky, Žilina

Abstrakt:

Cieľom výskumu bolo identifikovať skúsenosti pedagogických asistentov (PdA) na inkluzívnych hodinách telesnej a športovej výchovy (TŠV) v základných školách a zistiť spôsoby podpory žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ). Výskum využíval kvalitatívnu metodológiu a prebiehal formou pološtruktúrovaných rozhovorov so šiestimi PdA. Výsledky ukázali, že PdA sa na hodinách TŠV pravidelne zúčastňujú a ich prítomnosť je spravidla podmienená potrebami konkrétnych žiakov. Najčastejšími prekážkami, s ktorými sa PdA stretávajú boli nečakané zmeny v organizácii hodiny, rýchle tempo aktivít, či nedostatok vhodných pomôcok pre žiakov so ZZ. PdA pracujú s rozmanitou skupinou žiakov so ZZ a poukazujú na kľúčovú úlohu individuálneho prístupu. Ako formu podpory využívajú jasné inštrukcie, motiváciu, spoločné cvičenie, poskytovanie oddychu a úpravu úloh. Väčšina PdA sa podieľa aj na modifikácii pohybových aktivít, najmä zjednodušovaním pravidiel a prispôbením športového náradia či náčinia. Zistenia poukazujú na význam PdA pri začleňovaní žiakov so ZZ do TŠV a na potrebu lepšieho materiálno-technického zabezpečenia na školách.

Kľúčové slová: pedagogický asistent, žiaci so zdravotným postihnutím, inkluzívne vzdelávanie, telesná a športová výchova, základné školy.

Pedagogický asistent (PdA) predstavuje dôležitú súčasť inkluzívneho vzdelávania, najmä v kontexte vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) (Maher, 2013). Page a Ferrett (2018) zdôrazňujú významnú úlohu PdA pri každodennej podpore žiakov so ŠVVP, najmä u žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ). Aktívne pôsobenie PdA vo vyučovacom procese napomáha rozvoju sociálnych aj akademických kompetencií týchto žiakov. Okrem rozvoja sociálnych a vzdelávacích kompetencií podporujú PdA aj emocionalitu týchto žiakov (Brown & Stanton-Chapman, 2017).

V slovenských podmienkach môže byť PdA súčasťou školského podporného tímu ako jeden z členov, ktorý participuje na rozvíjaní inkluzívneho vzdelávania na škole. Zákon

č. 138/2019 Z. z. definuje PdA ako pedagogického zamestnanca, ktorý vykonáva podporné činnosti v spolupráci s učiteľom, predovšetkým pri práci so žiakmi so ZZ. Okrem toho sa podieľa na plánovaní, realizácii a vyhodnocovaní podpory pre žiakov so ŠVVP v spolupráci s odbornými zamestnancami školy a rodičmi (Zákon č. 138/2019 Z. z.). Jeho úloha presahuje rámec vyučovacieho procesu. Participuje na komunikácii medzi školou, rodinou a žiakom a spoluvytvára podporné prostredie, ktoré napomáha inkluzívnemu vzdelávaniu (Belková et al., 2020; Liu & Caperton, 2025). PdA majú podobné kompetencie ako učitelia v súvislosti s interakciami v triede a ich úlohy sa menia podľa prostredia. Napr. pri rôznych aktivitách PdA plnia identické úlohy ako učitelia. Naopak, pri vzdelávacích aktivitách sú skôr v roli pomocníkov pre učiteľov (Brown & Stanton-Chapman, 2017).

Spolupráca učiteľa a PdA tvorí základ priamej podpory žiakov so ZZ (Ufermann et al., 2025). Sú dôležitým prvkom efektívnych inkluzívnych vyučovacích hodín. Ich aktívnou komunikáciou môžu nadobúdať dôležité informácie v rámci komplexného pohľadu na žiakov so ZZ. V spolupráci s PdA môže učiteľ cielene nastavovať činnosti tak, aby reagovali na rôzne úrovne výkonu, záujmy i potreby žiakov so ZZ (Belková et al., 2020). K efektívnej spolupráci dochádza len v takom prípade, kedy sú vopred určené kompetencie a medzi oboma stranami prevláda otvorená komunikácia a vzájomná dôvera. Ak tieto faktory absentujú, môže dôjsť k oslabeniu pedagogickej zodpovednosti, čo sa negatívne premietne do priebehu inkluzívneho vzdelávania (Giangreco & Doyle, 2007; Jardí et al., 2022; Sitková, 2015) nevynímajúc hodiny telesnej a športovej výchovy. Neefektívna spolupráca môže mať za následok vyvíjanie stresu medzi zainteresovanými stranami hlavne u začínajúcich telovýchovných pedagógov (Nowland & Haegele, 2023).

Inkluzívna telesná a športová výchova (TŠV) vytvára priestor, v ktorom sa rozvíja nielen motorická stránka žiakov, ale aj ich sociálne kompetencie, ako je vzájomná tolerancia či budovanie pozitívnych vzťahov v kolektíve žiakov. Podstatnú úlohu zohráva pripravenosť učiteľov a PdA citlivo reagovať na špecifickosť individuálnych potrieb žiakov, vytvárať pre nich bezpečné a podporujúce prostredie. Montero-Carretero a Cervelló (2020) poukazujú na fakt, že ak je vyučovacia hodina vedená inkluzívne so zreteľom na potreby žiakov, tak dokáže významne prispieť k zlepšeniu medziľudských vzťahov, zvýšeniu vnútornej motivácie a posilneniu sebadôvery najmä u žiakov so ZZ. Podľa Liu a Capertona (2025) by mali byť učitelia TŠV zodpovední za vedenie a usmernenie PdA. To by malo smerovať k navýšeniu vedomostí a zručností u PdA, ktoré sú potrebné v rámci vyučovania TŠV.

Inkluzívna TŠV nevyžaduje rázne zásahy do vyučovacieho procesu. Ide predovšetkým o citlivé a premyslené prispôsobovanie organizácie vyučovacích hodín, spôsobu komunikácie

so žiakmi a formulovania učiteľských očakávaní. Ako zdôrazňuje Nemček (2024), dôležité je predovšetkým jasné a realistické stanovenie cieľov vyučovacej hodiny, ktoré zohľadňujú individuálne osobitosti a limity žiakov. Takto je možné podnietiť pocit úspechu aj u žiakov so ZZ. Niektorí žiaci so ZZ však môžu vyučovaciu hodinu vnímať stresujúco, v prípade, ak sú vystavení vysokým nárokom na výkon alebo sa necítia byť plnohodnotne prijatí kolektívom. Švecová & Nemček (2025) vo svojej najnovšej štúdii zistili, že žiaci so zdravotným znevýhodnením v inkluzívnej TŠV zažívajú výrazne viac negatívnych pocitov a situácií v porovnaní so žiakmi v špeciálnom vzdelávaní. Podľa výskumu autoriek tieto negatívne atribúty zahŕňali pocit hanby z toho, ako žiaci so zdravotným znevýhodnením vyzerajú pri cvičení, pocit nepohodlia pri porovnávaní sa s ostatnými žiakmi v súťažiach, odmietanie alebo vylúčenie zo súťažných tímov rovesníkmi, nedostatočné ocenenie ich úsilia zo strany učiteľa TŠV, pocit frustrácie z neschopnosti naučiť sa nové motorické zručnosti a absencia prispôsobeného športového vybavenia na inkluzívnych hodinách TŠV. Výskum naznačuje, že pomoc PdA je pri eliminovaní týchto negatívnych atribútov u žiakov so zdravotným znevýhodnením v inkluzívnom vyučovaní TŠV opodstatnená.

Cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo identifikovať skúsenosti PdA na hodinách TŠV v základných školách. Zisťovali sme ich praktické skúsenosti so žiakmi so ZZ. Zamerali sme sa na skúsenosti s podporou týchto žiakov, a zároveň na materiálno-technické podmienky, ktoré môžu ovplyvňovať plynulé zabezpečovanie hodín inkluzívnej TŠV v prostredí základných škôl.

Predkladaný výskum zahŕňa 4 výskumné otázky (VO), na ktoré nachádza odpovede:

- VO₁: Akými praktickými skúsenosťami disponujú PdA na hodinách inkluzívnej TŠV?
- VO₂: Aké majú PdA skúsenosti s podporou žiakov so ZZ na inkluzívnych hodinách TŠV?
- VO₃: Do akej miery je materiálno-technické zabezpečenie na hodinách TŠV prispôsobené inkluzívnym podmienkam?
- VO₄: V akej miere sa PdA podieľajú na modifikácii pohybových aktivít?

Metodika

Výskum využíval kvalitatívnu metodológiu. Výskumný súbor pozostával zo zámerného výberu participantov. Vopred sme si zvolili hlavné kritériá na výskumný súbor, ktoré museli participanti spĺňať: (1) participanti mali byť pedagogickými asistentmi

pôsobiacimi v základných školách, ktorí pravidelne asistujú na inkluzívnych hodinách TŠV, a (2) mali mať pedagogickú prax minimálne v dĺžke jedného školského roka. Výskumný súbor pozostával zo 6 pedagogických asistentiek, resp. participantiek, ktoré sme z anonymných dôvodov označili P₁ až P₆. Prehľadné údaje o jednotlivých participantkách uvádza tabuľka 1.

Tab. 1 Charakteristika výskumného súboru

P ₁ – P ₆	Vek	Ukončené vzdelanie	Dĺžka praxe	Dĺžka praxe na TŠV	Mesto/obec	Pohlavie žiaka so ZZ	Druh ZZ žiaka
P ₁	23	VŠ (Bc.)	1 rok	1 rok	Žilina	chlapec	PAS+ADHD
P ₂	29	SOŠP	3 roky	2 roky	Trnava	dievča	PAS
P ₃	52	SOŠP	14 rokov	4 roky	Čadca	chlapec	TP+NKS
P ₄	46	VŠ (Bc.)	8 rokov	2 roky	Nitra	dievča	PAS
P ₅	36	SOŠP	6 rokov	3 roky	Hôrky	chlapci	MP+PAS, MP
P ₆	27	VŠ (Bc.)	4 roky	4 roky	Pezinok	chlapec	ADHD

Legenda: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, MP – mentálne postihnutie, NKS – narušená komunikačná schopnosť, PAS – poruchy autistického spektra, SOŠP – stredná odborná škola pedagogická, TP – telesné postihnutie, VŠ – vysoká škola

V priemere majú participantky 6-ročnú skúsenosť s prácou PdA v školstve, z toho priemerne necelé 3 roky asistujú učiteľom na hodinách TŠV. Dve zo šiestich participantiek (P₁ a P₆) pôsobia od nástupu na pracovnú pozíciu PdA ako integrálna súčasť vyučovacieho procesu TŠV. P₁ pracuje ako PdA jeden školský rok a od začiatku je prítomná na TŠV a na hodinách TŠV pomáha žiakovi s poruchou autistického spektra (PAS) s pridruženou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). P₂ má 3 roky praktickej skúsenosti v roli PdA, na hodinách TŠV je 2 roky a na TŠV pomáha plniť obsah hodiny žiačke s PAS. P₃ má štrnásťročnú prax v pozícii pedagogickej asistentky a z toho 4 roky asistuje na hodinách TŠV. V súčasnosti asistuje žiakovi s achondropláziou, ktorá sa radí medzi telesné postihnutie (TP) a s pridruženou narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS). P₄ je PdA 8 rokov, z toho 2 roky asistuje na hodinách TŠV a v súčasnosti pomáha pri plnení obsahu vyučovacej hodiny žiačke s PAS. P₅ má 6-ročnú prax PdA, z toho polovicu svojej praxe (3 roky) je aktívnou súčasťou vyučovania TŠV a pomáha dvom chlapcom s mentálnym postihnutím (MP). Posledná participantka (P₆) pôsobí v roli PdA 4 roky a od začiatku výkonu tejto pozície sa svojou pomocou spolupodieľa na hodinách TŠV. V súčasnosti jej prácu naplno využíva žiak s ADHD (tab. 1).

Na zber výskumných údajov sme zvolili pološtruktúrované rozhovory (Gavora, 2010; Skutil et al., 2011). Vytýčili sme si 4 tematické oblasti (tab. 2):

1. Praktické skúsenosti PdA;
2. Žiaci so ZZ a ich podpora;

3. Športové vybavenie na inkluzívnej TŠV;
4. Modifikácia aktivít zo strany PdA.

Tab. 2 Prehľad tematických oblastí a otázok vo vzťahu k výskumným otázkam

Výskumná otázka	Tematická oblasť	Otázky v rozhovore
VO₁: Akými praktickými skúsenosťami disponujú PdA na hodinách inkluzívnej TŠV?	Praktické skúsenosti PdA	- Podľa čoho sa rozhoduje o Vašej prítomnosti na týchto hodinách? - Ako často sa zúčastňujete hodín TŠV so žiakmi so ZZ? - S akými najčastejšími prekážkami sa stretávate počas hodín TŠV?
VO₂: Aké majú PdA skúsenosti s podporou žiakov so ZZ na inkluzívnych hodinách TŠV?	Žiaci so ZZ a ich podpora	- Aké zdravotné znevýhodnenie mali žiaci, kvôli ktorým bola vaša asistencia na hodinách TŠV potrebná? Žiaci s akým zdravotným postihnutím to boli? - Vnímate rozdiel v práci s rôznymi typmi znevýhodnenia? Ak áno, aký? - Máte k dispozícii informácie o špecifických potrebách žiakov ešte pred hodinou? - Akým spôsobom podporujete žiakov so ZZ počas pohybových aktivít?
VO₃: Do akej miery je materiálno-technické zabezpečenie na hodinách TŠV prispôbené inkluzívnym podmienkam?	Športové vybavenie na inkluzívnej TŠV a modifikácia aktivít	Sú podľa Vás priestory a pomôcky na TŠV dostatočne prispôbené pre inkluzívnu výučbu?
VO₄: V akej miere sa PdA podieľajú na modifikácii pohybových aktivít?	Modifikácia aktivít zo strany PdA	Spolupodielate sa na prispôbení pohybových aktivít? Ak áno, ako?

Rozhovory sme realizovali osobne aj online formou. Pred realizáciou rozhovorov v teréne sme získali informované súhlasy od dotknutých strán, resp. participantiek, ktoré sa rozhodli výskumu zúčastniť. Oboznámili sme ich s podrobným zámerom výskumu a jeho cieľmi. Po získaní údajov z realizovaných rozhovorov, ktoré boli zaznamenané formou audio

nahrávok, sme pristúpili k ich transkripcii. Následne sme aplikovali techniku otvoreného kódovania, v rámci ktorej sme sa sústredili na systematickú komparáciu jednotlivých výpovedí a identifikáciu významových jednotiek v texte (Skutil et al., 2011).

Výskum zohľadňuje etické hľadisko, nakoľko sa riešil ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/0694/24, ktorá bola schválená etickou komisiou (EK) Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (stanovisko EK č. 4/2024), čím bolo súčasne splnené etické kritérium priebehu výskumu.

Výsledky

Výsledky výskumu reflektujú so skúsenosťami PdA s inkluzívnym vzdelávaním v kontexte TŠV v základných školách. Výsledky sú štruktúrované vo vzťahu k stanoveným výskumným otázkam, pričom uvádzame aj konkrétne príklady autentických výpovedí jednotlivých participantiek. Dané citácie ilustrujú rozmanité prístupy, spôsoby podpory žiakov so ZZ, ako aj prekážky, s ktorými sa PdA v praxi stretávajú. Prezentované zistenia ponúkajú náhľad do reality inkluzívneho vzdelávania v rámci vyučovacieho predmetu TŠV na základných školách. Výsledky prezentujeme vo vzťahu k výskumným otázkam a odpovediam na ne.

VO1: *Akými praktickými skúsenosťami disponujú PdA na hodinách inkluzívnej TŠV?*

P₂ sa podelila o svoju skúsenosť na hodinách TŠV: „*Najskôr som len občas sedela naboku a pozorovala, ale teraz sa už reálne zapájam. Niekedy cvičím s ňou, inokedy jej prispôbim pomôcky alebo pomáhám pri rozcvičke.*“ P₅ sa zdôverila o počiatočných obavách na hodinách TŠV: „*Zo začiatku som sa toho trochu bála, lebo telesná je taká iná než bežné vyučovacie predmety.*“ P₆ zdieľa rovnaký názor s P₅ o odlišnosti TŠV a úprimne prehlásila: „*Je to iné ako bežné vyučovanie. Rýchlejšie, hlučnejšie, ale mám to rada.*“

Prítomnosť PdA na hodinách TŠV je regulárna. P₁ uviedla: „*Mám 100% úväzok na chlapca, ktorý má Aspergerov syndróm, tým pádom musím byť na všetkých jeho hodinách prítomná.*“ P₂ a P₃ sa zhodli vo výpovediach. Manifestoval sa u nich dôvod ich prítomnosti na hodinách TŠV so zreteľom na potreby žiakov so ZZ, ktorých majú na starosti. P₂ povedala: „*Je to podľa potrieb konkrétneho žiaka. Mám dievča s Aspergerovým syndrómom a viem, že jej robí problém rýchla zmena prostredia. Ak by som tam nebola, mohla by sa uzavrieť alebo úplne odmietnuť cvičiť. Takže sme sa dohodli, že keď je telesná, som tam vždy. Aj keď sa ide von, idem s ňou. Niekedy len postávam naboku, ale som tam, keď treba.*“ P₃ sa zdôverila nasledovne: „*Na základe potrieb žiaka. Tento žiak má nízky vzrast, nanizmus a viacero ďalších obmedzení,*

takže na telesnej mu pomáham s porozumením pokynov, a s bezpečnosťou. Bez asistencie by bol vylúčený z väčšiny aktivít.“ Zvyšné participantky (P₄, P₅, P₆) vyslovili identické odpovede. Ich prítomnosť na hodinách TŠV sa riadi podľa vopred vypracovaného rozvrhu a pokiaľ pridelený žiak chýba, tak sa venujú ostatným žiakom. Ako uviedla napr. P₆: *„Podľa rozvrhu. Ten je nemenný počas celého roka. Na telesnej som aj vtedy, keď tam môj žiak nie je, lebo pomáham aj iným žiakom, ktorí síce zvládajú cvičiť s kolektívom, ale potrebujú veci trochu inak podať, pomalšie, jasnejšie.*“ P₄ vhodne nadväzuje na P₆: *„Som tam vždy, keď je podľa rozvrhu telesná a žiačka je v škole. No a keď chýba, hneď viem, ku ktorému ďalšiemu žiakovi mám ísť, máme to vopred dohodnuté.*“

Vo veľkej miere participantky uvádzali frekvenciu svojej prítomnosti na hodinách TŠV v počte dvakrát, prípadne trikrát do týždňa. Navyše P₂ podčiarkla, že jej prítomnosť sa môže upravovať v závislosti od rozličných faktorov: *„...nie je to vždy rovnaké. Záleží aj od toho, čo sa ide robiť. Ak viem, že sa plánuje skupinová aktivita alebo súťaž, idem s ňou automaticky, lebo vtedy má väčší stres. A niekedy, keď vidím, že má ťažší deň, navrhnem učiteľke, že radšej pôjdem na hodinu. Čiže je to pružné.*“

Z výsledkov ďalej vyplýva, že na hodinách TŠV pedagogické asistentky evidujú u žiakov so ZZ rôzne prekážky. Uvedené prekážky následne môžu ovplyvňovať plynulý chod vyučovacieho procesu. Konkrétnymi prekážkami participantky mysleli neprimerané reakcie žiakov so ZZ, ktoré sa môžu prejavovať výbuchmi zlosti či nepredvídateľnými reakciami z dôvodu dočasnej náhrady vyučujúceho iným vyučujúcim alebo voľbou inej miestnosti na cvičenie. P₂ napr. odkazuje na nepredvídateľné reakcie pri zmenách: *„Asi najviac nám dávajú zabráť nečakané zmeny. Keď sa supluje hodina alebo sa ide cvičiť do inej miestnosti a žiaci to nevedia vopred...*“

Ďalšími identifikovanými prekážkami sú hypersenzitivita týchto žiakov na auditívne podnety (hluk, ruch), rýchle tempo aktivít či nevhodnosť pomôcok. P₃ popisovala neprimerané tempo na hodinách TŠV a nevhodnosť pomôcok pre žiakov so ZZ: *„Čo sťažuje hodinu, je príliš rýchle tempo. Kým si stihnem so žiakom prejsť úlohu a uistiť sa, že mu je všetko jasné, ostatní sú už v polovici aktivity. On potom zaostáva a to ho demotivuje. A druhá vec sú pomôcky, väčšina je veľkostne úplne mimo jeho možnosti. Musíme často improvizovať...*“ Okrem nevhodnosti pomôcok sa jedna participantka odvoláva aj na nedostatok pomôcok a stres u žiakov so ZZ. P₄ uviedla: *„...samozrejme nedostatočné vybavenie a stres u žiakov so ZZ.*“ Preukázala sa tiež významná prekážka na hodinách TŠV v podobe vylučovania žiakov so ZZ zo strany intaktných spolužiakov. Na to upozornili dve participantky (P₄ a P₅). P₄ konkretizovala: *„Najviac asi s nepochopením zo strany ostatných žiakov, keď vidia, že niekto*

cvičí inak. “ P₅ danú prekážku rozšírila nasledovne: „Najviac asi s tým, že ich spolužiaci nechcú medzi seba. A keď to vidí učiteľka, povie len: Tak nech si robia niečo iné. Je to také... no, smutné. Žiaci to už vnímajú, že sú ostrčené...”

Ako prekážka sa ukazuje aj skutočnosť, že niektorí učitelia TŠV vykazujú ťažkosti s riešením problémových situácií, v dôsledku čoho preberajú manažment situácie pedagogickí asistenti. P₆ na margo uvedeného slovné popísala: *„...niektorí učitelia v iných skupinách nevedia, ako na deti so ZZ, takže to celé stojí na asistentovi.”*

VO₂: *Aké majú PdA skúsenosti s podporou žiakov so ZZ na inkluzívnych hodinách TŠV?*

Participantky majú skúsenosť s rozmanitou škálou žiakov so ZZ na inkluzívnych hodinách TŠV. Štyri participantky (P₁, P₂, P₄ a P₅) zo šiestich disponujú skúsenosťou so žiakmi s poruchou autistického spektra (PAS). Dve participantky (P₁ a P₆) majú osobnú skúsenosť so žiakmi s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Jedna participantka (P₃) uviedla skúsenosť so žiakom s telesným postihnutím (TP), konkrétne so žiakom s achondropláziou a narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS). A jedna participantka (P₅) má osobnú skúsenosť so žiakmi s mentálnym postihnutím (MP).

Všetky zúčastnené participantky vnímajú rozdiel pri práci so žiakmi s rôznym druhom ZZ a vyzdvihujú potrebnosť individuálneho prístupu. Napr. P₂ na základe svojej skúsenosti eviduje diferencie pri rozličných druhoch ZZ nasledovne: *„Každý to má inak. Toto dievča potrebuje hlavne istotu, stabilitu. Ale pracovala som aj s chlapcom, ktorý mal ADHD. Ten potreboval presné pravidlá, aby mu pozornosť neutiekla inam.”* Alebo P₆ sa tiež podelila o vlastnú skúsenosť: *„Chlapec s ADHD má najmä problém s výbuchom hnevu. U iných žiakov ide skôr o porozumenie zadaniu, zvládnutie tempa alebo koordináciu.”*

Výsledky poukázali na to, že všetky zúčastnené pedagogické asistentky sú dostatočne informované o špecifikách a osobitostiach žiakov so ZZ. Dve zo šiestich participantiek (P₂ a P₃) uviedli, že si vopred pripravujú aktivity na hodiny TŠV pre žiakov so ZZ a príčinlivo ich konzultujú s učiteľmi TŠV. P₃ napr. poznamenala: *„...pripravujem sa podľa rozvrhu a aktivity konzultujem s učiteľkou. Vopred viem, aké náčinie sa bude používať a čo bude treba prispôbiť.”* Okrem konzultovania s učiteľmi TŠV sa P₄ podelila o skúsenosť s konzultovaním so školským špeciálnym pedagógom: *„...konzultujem potreby žiacky aj so školským špeciálnym pedagógom. Ale veľa si odporujem aj v praxi...”*

Z hľadiska podpory žiakov so ZZ na hodinách TŠV participantky poznamenali rozsiahle spektrum spôsobov, akým sa snažia podporovať týchto žiakov. Frekventovane sa objavovalo poskytovanie zrozumiteľných a jasných inštrukcií. Ako uviedla napr.

P₃: „*Vysvetlím mu cvičenia zrozumiteľne a pomaly.*“ Rovnako aj napr. P₅ nadväzuje na rovnakú myšlienku: „*Najskôr im to musím celé podať tak, aby to pochopili, a aby sa toho nebáli. Siedmak potrebuje presný postup, nech vie, čo bude.*“ Na zrozumiteľné a jasné inštrukcie logicky nadväzuje aj overovanie porozumenia u žiakov so ZZ. Napr. P₄ zdôraznila: „*A hlavne dávam pozor, či rozumie, či zvláda tempo. U tej mojej žiačky to je veľmi dôležité...*“

Okrem toho ako spôsob podpory niektoré participantky uplatňovali v praxi aj motiváciu, spoločné cvičenie so žiakom so ZZ v dvojici, striedanie aktivít a oddychu či prispôsobovanie jednotlivých aktivít potrebám žiakov. P₂ podporuje žiakov so ZZ nasledovne: „*Počas hodiny som stále nablízku, sledujem, kedy sa začne vťahovať do seba. Vtedy napr. navrhmem, že si môže na chvíľu oddýchnuť, alebo jej dám jednoduchšiu verziu úlohy, ktorú zvládne...*“ Kladie dôraz nielen na motiváciu týchto žiakov, ale aj na striedanie fáz aktivity a oddychu, ako aj na prispôsobovanie, resp. modifikáciu aktivít podľa individuálnych potrieb.

Niektoré participantky akcentovali na voľbu vhodných pomôcok a poskytovanie pochvaly žiakom so ZZ. P₃ upriamila pozornosť na výber pomôcok, ktoré zodpovedajú špecifikám žiaka so ZZ: „*Ked' sú pomôcky príliš veľké, hľadám vhodnejšie riešenie.*“ Participantky P₅ a P₆ vyzdvihli pochvalu ako jeden zo spôsobov podpory žiakov so ZZ na hodinách TŠV. Napr. P₆ sa snaží poskytovať pochvalu svojmu žiakovi s ADHD: „*Ked' sa mu niečo nepodarí, snažím sa ho hneď podporiť.*“

VO₃: *Do akej miery je materiálno-technické zabezpečenie na hodinách TŠV prispôsobené inkluzívnym podmienkam?*

Participantky sa zhodujú, že materiálno-technické zabezpečenie na hodinách TŠV v prostredí základných škôl je na nedostatočnej úrovni. Základné školy spravidla disponujú základným telovýchovným náradím a náčiním určených pre intaktných žiakov. Väčšinou nemajú k dispozícii špeciálne pomôcky na TŠV či iné zaujímavé pomôcky. Na čo vhodne nadviazala napr. P₃: „*Väčšina náčinia je určená pre bežných žiakov, veľké lopty, vysoké bránky. Chýbajú nám nastaviteľné pomôcky, ktoré by sme vedeli prispôsobiť takýmto žiakom. Improvizujeme.*“ P₆ zdieľa podobný názor ako P₃: „*Niekedy improvizujeme, ale celkovo sa to dá zvládnuť.*“

Telocvična je priestorom buď malá, alebo neposkytuje individuálny priestor žiakom so ZZ. P₁ upozorňuje na nedostatky telocvične v podobe nedostatočného priestoru a zvýšeného hluku v telocvični: „*...v tejto telocvični, kde žiaci cvičia, cvičia zároveň dve triedy. Je tam veľký hluk, je tam málo priestoru...*“ Zároveň dodáva, že majú k dispozícii niekoľko špeciálnych pomôcok pre žiakov so ZZ, avšak vzhľadom na dispozičné možnosti telocvične ich nie je

možné prakticky používať: „...sú tam aj pomôcky, ktoré sú vhodné pre žiakov so ZZ, ale nie je priestor ich využívať.“ Zvyšné participantky hovorili len o základných pomôckach, nemali k dispozícii žiadne špeciálne pomôcky na hodinách TŠV.

Na hodinách TŠV by prijali pomôcky, ako napr. mäkké taktilné lopty, vizuálne pomôcky (vizuálne označenie stanovišť) či tabuľu s plánom vyučovacej hodiny. Niektoré participantky by okrem doplnenia mnohých pomôcok do telovýchovného náradia a náčinia uvítali, keby je v telocvični vyhranená zóna, kde by si žiaci so ZZ mohli oddýchnuť. P₂ uviedla: „Pomohlo by, keby bola v telocvični menšia zóna, kde by si žiačka mohla dať pauzu.“

VO4: *V akej miere sa PA podieľajú na modifikácii pohybových aktivít?*

Majoritná časť participantiek sa spolupodieľa na modifikácii pohybových aktivít pre žiakov so ZZ v spolupráci s učiteľmi TŠV. Úpravy sa najčastejšie týkali zjednodušenia pohybových aktivít, zmeny pravidiel hier, modifikácie náradia a náčinia či prispôsobovania organizácie vyučovacej hodiny aktuálnym možnostiam žiakov so ZZ. P₁ uviedla, že na úpravách sa podieľa v úzkej spolupráci s učiteľkou TŠV: „Pani učiteľka sa so mnou často rozpráva o tom, ako by sme to mali spraviť tým, že je tam tento žiak zapojený a poprípade s ním vykonávam tú činnosť.“ Snažia sa v kooperácii s učiteľkou TŠV pohybové aktivity modifikovať, prípadne pedagogická asistentka dopomáha žiakom so ZZ pri daných aktivitách. Podobne aj P₂ opísala proces modifikovania aktivít vo forme zjednodušovania pohybových aktivít alebo ponúknutia náhradnej aktivity: „Niekedy navrhнем jednoduchšiu verziu cvičenia. Keď žiaci skáču cez švihadlo, ona môže skákať iba na mieste. Inokedy spolu vymyslíme nejakú inú úlohu, ktorá ju baví...“ P₃ dopĺňa, že sa zmeny často realizujú priamo počas hodín TŠV podľa situácie alebo sa žiakom so ZZ zadávajú náhradné aktivity: „...upravujeme výšku koša, nastavujeme nižšie prekážky, meníme poradie alebo zjednodušujeme pravidlá. Keď viem, že niečo nebude vhodné, snažím sa vymyslieť niečo iné. Niekedy stačí, že je zapisovateľ alebo pomáha s organizáciou hry.“ Vo všeobecnosti P₄ poznamenala, že navrhuje úpravy aktivít a poskytuje spätnú väzbu učiteľovi TŠV. Okrem toho sa P₄ zhoduje s P₃ v rámci zmien realizovaných priamo počas vyučovania TŠV: „...niekedy priamo na hodine rýchlo zmeníme niečo podľa situácie.“ P₆ zdieľala rovnaké stanoviská s niektorými participantkami. Rovnako aj ona na hodinách TŠV navrhuje zjednodušovanie niektorých pohybových aktivít. V kooperácii s učiteľom TŠV upravujú spôsob organizácie vyučovania podľa potrieb žiakov so ZZ.

Nie všetky participantky však opisovali aktívnu spoluprácu s učiteľom TŠV pri modifikáciách aktivít. Konkrétne P₅ konštatovala: „*S učiteľkou to neriešime. Keď majú napr. florbal a nikto ich nechce do tímu, tak si bokom trénujeme len držanie hokejky, streľu, alebo si hádzame loptou. Aspoň niečo, nech sa nehrajú len na divákov.*“ Táto participantka sa tiež usiluje o zadávanie náhradnej aktivity žiakovi so ZZ.

Diskusia

Cieľom výskumu bolo identifikovať skúsenosti PdA s realizáciou inkluzívnej TŠV v základných školách v súvislosti s podporou žiakov so zdravotným znevýhodnením. Zistenia z predkladaného výskumu potvrdili, že PdA predstavujú významný prvok inkluzívneho vzdelávania na vyučovacích hodinách TŠV v základných školách. Na rovnaké zistenia odkazujú aj autori Čarnická et al. (2023) a Klein a Šilonová (2024). Podobne ako uviedli Belková et al. (2020), aj výsledky nášho výskumu poukazujú na to, že úloha PdA presahuje rámec vyučovania a poskytovania podpory. PdA sa tak stávajú priamymi účastníkmi začleňovania žiakov so ZZ do inkluzívnych hodín TŠV. Predložený výskum priniesol poznatok, že učitelia TŠV sa stavajú k participácii PdA na inkluzívnych hodinách TŠV pozitívne. Vnímajú ich najmä ako kľúčových facilitátorov individuálneho prístupu k žiakom so ZZ, napr. pri osvojovaní si nových pohybových zručností alebo pri pomoci s prezliekaním sa do cvičebného úboru.

V prvej tematickej oblasti výskumu sme sa zamerali na skúsenosti PdA v praxi. Výsledky odhalili, že na začiatku niektoré participantky pociťovali počiatočné obavy z prítomnosti a asistencie na hodinách TŠV, avšak z ich slov vyplynulo, že TŠV si neskôr obľúbili a majú tento vyučovací predmet rady. Naše zistenia ďalej ukázali, že prítomnosť PdA je podmienená potrebami žiakov so ZZ. PdA majú spravidla vypracované rozvrhy, podľa ktorých sa riadia. Pokiaľ im pridelený žiak so ZZ nie je prítomný na hodine TŠV, venujú sa ostatným žiakom, ktorí pomoc potrebujú. Za najvýraznejšie bariéry inkluzívnej TŠV boli participantkami označované predovšetkým nepredvídateľné zmeny v organizácii hodiny, zvýšený hluk v telocvični, rýchle tempo aktivít, vylučovanie žiakov so ZZ zo strany intaktných spolužiakov a ťažkosti so zvládaním problémových situácií zo strany učiteľov. Výrazným limitom bol tiež nedostatok vhodných cvičebných pomôcok pre žiakov so ZZ, na ktorý odkazujú aj výskumy od autorov Haegele et al. (2021), Paquibot et al. (2025) a tiež kvalitatívne orientovaný výskum amerického autora Thompsona (2025), v ktorom samotní učitelia TŠV proklamovali prekážku v podobe nedostatku pomôcok na školách pre žiakov so ZZ.

Druhá tematická oblasť prezentovaného výskumu venovala pozornosť podpore žiakov so ZZ. Výskum poukázal na to, že medzi PdA a učiteľmi TŠV, prípadne školskými špeciálnymi pedagógmi prebiehajú pravidelné konzultácie o obsahu vyučovacej hodiny TŠV, príp. o špeciálnych potrebách žiakov so ZZ. Potešujúcim zistením bolo, že PdA si vopred pripravujú aktivity pre žiakov so ZZ na hodiny TŠV. Toto zistenie podčiarkuje španielska štúdia od autorov Jardí et al. (2022), podľa ktorej by malo vedenie školy učiteľom, ako aj PdA vyčleniť čas v rámci ich pracovnej doby, ktorý by bol orientovaný na spoločné stretnutia, konzultovanie a vzájomné zdieľanie námetov či spätnej väzby. Spoločné plánovanie vyučovacej hodiny pomáha učiteľom plnohodnotne zahrnúť PdA do plánovania hodín. Z našich zistení ďalej vyplynulo, že v prípade nedostatočnej spolupráce a interakcie medzi učiteľmi TŠV a PdA dochádza k znížovaniu aktívnej účasti u žiakov vo vyučovaní TŠV. Žiaci sa stávajú pasívnymi divákmi. Ako odporúča štúdia Liu a Caperton (2025), je nevyhnutné tento vzájomný vzťah medzi učiteľmi TŠV a PdA budovať a aktívne zapájať PdA do procesu inkluzívnej TŠV. Štúdia od Browna a Stanton-Chapmana (2017), kontrastne k našim zisteniam, poukázala na zníženú otvorenosť učiteľov, ktorí by umožnili PdA plnohodnotne sa zapojiť do vyučovacieho procesu a umožniť im samostatnú prácu. Niektoré štúdie opisujú opačný jav, konkrétne nedostatočnú komunikáciu medzi PdA a učiteľmi TŠV (Geslak, 2019; Miller et al., 2019). V našom výskumnom súbore sa tento jav vyskytol len u jednej participantky.

Podľa našich zistení je PdA poskytnuté dostatočné množstvo informácií o špecifikách a osobitostiach žiakov so ZZ. Podpora žiakov so ZZ zo strany PdA spočívala primárne v zrozumiteľných a jasných inštrukciách a v následnom overovaní porozumeniu. Na nevyhnutnosť týchto inkluzívnych atribútov poukázali aj štúdie Bertills a Björk (2024) a Paquibot et al. (2025). V našom výskume PdA poskytovali podporu aj prostredníctvom motivácie, spoločného cvičenia v dvojici so žiakom so ZZ, striedania fázy aktivity a oddychu, voľby adekvátnych pomôcok a poskytovania pochvaly týmto žiakom. V neposlednom rade súvisela podpora týchto žiakov aj s modifikáciou jednotlivých aktivít potrebám žiakov so ZZ. Potrebu modifikácie aktivít na hodinách TŠV pre žiakov so ŠVVP zdôrazňujú aj najnovšie zahraničné štúdie autorov Bertills a Björk (2024) a Paquibot et al. (2025). Konkrétne na potrebu modifikácií aktivít na hodinách TŠV prostredníctvom PdA poukázala aj dvojica slovenských autoriek Uhlíková Ozoráková a Nemček (2025). Ich zistenia zdôrazňujú potrebu modifikácie aktivít u žiakov s PAS hlavne kvôli eliminovaniu problémového správania a nevhodných reakcií u týchto žiakov. Na druhej strane, zahraničná štúdia od McNamara et al. (2023) reflektuje skôr na potrebu prispôsobovania vyučovacích metód na inkluzívnych hodinách TŠV ako na modifikáciu pomôcok pre žiakov so ZZ.

Tretia tematická oblasť vo výskume bola orientovaná na materiálno-technické zabezpečenie na základných školách v kontexte vyučovacích hodín TŠV. Výskum upriamil pozornosť na to, že školy nemajú dostatok špeciálnych pomôcok či alternatívneho náčinia, čo má za následok častokrát improvizáciu vo vyučovacom procese TŠV. Využívajú základné náradie a náčinie, ktoré majú k dispozícii. Je žiaduce zlepšenie materiálno-technického zabezpečenia na slovenských základných školách, na čo upozorňujú vo svojom nedávnom výskume aj autorky Uhlíková Ozoráková a Nemček (2025). Podľa nich, učitelia TŠV pôsobiaci na základných školách využívajú v telovýchovnom procese bežné náradie a náčinie. Haegele et al. (2021) zdôraznili, že adekvátne materiálno-technické zabezpečenie na inkluzívnych hodinách TŠV významne prispieva k efektívnosti inkluzívneho vzdelávania a podporuje vyššiu mieru participácie žiakov so ZZ do vyučovania. Naše výskumné zistenia ďalej deklarujú, že výraznou bariérou inkluzívnej TŠV nie je len nízka úroveň vybavenia v rámci materiálno-technického zabezpečenia, ale aj samotná telocvičňa, ktorá je priestorovo malá alebo neposkytuje dostatočný individuálny priestor žiakom so ZZ (napr. vyhradená zóna na oddych, alebo priestor na individuálny prístup PdA k žiakovi so ZZ).

Štvrtá tematická oblasť výskumu nazrela na mieru modifikácie pohybových aktivít pre žiakov so ZZ. Jardí et al. (2022) uvádzajú, že PdA sú dôležitým prvkom v rámci inkluzívneho vzdelávania. Medzi PdA a učiteľmi by mala byť aktívna a koordinovaná spolupráca, aby spoločne smerovali k dosiahnutiu rovnakých cieľov. Podľa Liu a Capertona (2025) PdA podporujú nielen učiteľov, ale pomáhajú aj pri modifikácii jednotlivých aktivít. Toto tvrdenie je v súlade s našimi zisteniami, nakoľko PdA aktívne spolupracujú a komunikujú s učiteľmi TŠV o priebehu vyučovacej hodiny a modifikáciách jednotlivých aktivít, ktoré spočíva v zjednodušovaní pohybových aktivít, zmenách pravidiel hier, modifikácii náradia a náčinia či v prispôbovaní organizácie vyučovacej hodiny aktuálnym možnostiam žiakov so ZZ. Potešujúcim bolo tiež zistenie, že PdA boli zahrnutí do plánovania vyučovacích hodín TŠV spoločne s učiteľmi, mali jasne vymedzené kompetencie a úlohy, ktorými učiteľom TŠV na hodinách TŠV pomáhajú. Tieto výsledky korešpondujú s odporúčaniami výskumov realizovaných v zahraničí, na ktoré odkazujú autori Liu a Caperton (2025) a Ufermann et al. (2025).

Záver

Realizovaný výskum potvrdzuje kľúčovú rolu pedagogických asistentov v procese inkluzívneho vzdelávania žiakov so ZZ na hodinách TŠV. Ich pravidelná prítomnosť výrazne prispieva k adaptácii vyučovacieho procesu podľa individuálnych potrieb žiakov so ZZ, a to

najmä prostredníctvom jasných inštrukcií, motivácie, modifikácie aktivít, pravidiel či náradia alebo náčinia. Napriek preukázanému pozitívnemu prínosu však PdA čelia viacerým opakujúcim sa limitáciám, medzi ktoré patrí rýchle tempo aktivít, náhle organizačné zmeny, nedostatok vhodných športových pomôcok, príp. zvýšený hluk. Zistenia poukazujú na potrebu zlepšenia materiálno-technického vybavenia základných škôl pre vyučovanie inkluzívnej TŠV. Výsledky zároveň potvrdzujú významnú úlohu PdA v individuálnom prístupe, ktorý je nevyhnutný pre zabezpečenie aktívnej účasti žiakov so ZZ, ako aj pre zvyšovanie ich komfortu a úspešnosti počas inkluzívnych hodín TŠV.

Príspevok bol riešený v rámci projektov VEGA 1/0694/24 (Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra), VEGA 1/0611/23 (Model športovo-špecifickej klasifikácie športovcov s intelektovým znevýhodnením v para karate) a Interreg SK-CZ 403401DWB8 (Inkluzívna telesná a športová výchova ako predpoklad zdravej spoločnosti).

Literatúra

1. Belková, V., Zólyomiová, P., Osvaldová, Z., Vrabcová, V., & Petřík, Š. (2020). *Pedagogický asistent v praxi*. Belianum.
2. Bertills, K., & Björk, M. (2024). Facilitating regular physical education for students with disability – PE teachers' views. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fspor.2024.1400192>
3. Brown, T. S., & Stanton-Chapman T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
4. Čarnická, M., Kušnírová, V., Rochovská, I., & Šílonová, V. (2023). Attitudes of teaching staff in kindergartens towards inclusion and their opinions on inclusive education. *Special Education*, 45, 35-50. <https://doi.org/10.15388/se.2023.45.3>
5. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
6. Geslak, D. S. (2019). Paraeducators: Valuable front-line insights for physical educators. *PALAESTRA*, 33(4), 53-57. <https://js.sagamorepub.com/index.php/palaestra/article/view/10287>
7. Giangreco, M. F., & Doyle, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 429–439). Sage.

8. Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
9. Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdemívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
10. Klein, V., & Šilonová, V. (2024). Attitudes of teaching staff towards the work of kindergarten school support teams in Slovakia. *Actual Problems of the Correctional Education (Pedagogical Sciences)*, 23, 364-381. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.364-381>
11. Liu J., & Caperton, M. (2025). We need more paras in physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 96(2), 5-6. <https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2440492>
12. Maher, A. (2013). Statements of special educational needs and mainstream secondary physical education in north-west England. *British Journal of Special Education*, 40(3), 130-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12032>
13. McNamara, S. W., Healy, S., Bittner, M., & Blagrove, J. (2023). Physical educators' experiences and perceptions towards teaching autistic children: A mixed methods approach. *Sport, Education and Society*, 28(5), 522-535. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2052835>
14. Miller, A., Lieberman, L., Lane, K., & Owens, R. (2019). Preparing your paraeducator for success. *JOPERD*, 90(5), 47-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1583026>
15. Montero-Carretero, C., & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 76. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010076>
16. Nemček, D. (2024). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove: Príklady dobrej praxe*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave a Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.
17. Page, A., & Ferrett, R. (2018). Teacher aides' views and experiences on the inclusion of students with autism: Perspectives across two countries. *International Education Journal*, 17(2), 60-76. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/12176>
18. Paquibot, P., Poquita, J., Puentenegro, E., Pulgo, J., Tangente, K., Velarde, C., & Cadosales, M. (2025). Inclusive teaching practices in physical education for students with special

- needs. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 52(1), 496-510. <http://dx.doi.org/10.52155/ijpsat.v52.1.7400>
19. Sitková, D. (2015). *Skúsenosti so spoluprácou učiteľa a pedagogického asistenta na primárnom stupni ZŠ*. Metodicko-pedagogické centrum.
20. Skutil, M., Bartošová, I., Faberová, M., Haviger, J., Havigerová, M. J., Chráska, M., Juklová, K., Křováčková, B., Maněnová, M., Průcha, J., Zíkl, P., & Žumárová, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
21. Švecová, D., & Nemček, D. (2025). Diferencie vo vnímaní faktorov ovplyvňujúcich pocity žiakov so zdravotným znevýhodnením na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu typu základnej školy. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 14(2), 125-139.
22. Thompson, A. (2025). Lived experiences of rural adapted physical education teachers in New Hampshire: A phenomenological study. *Advances in Physical Education*, 15(2), 177-186. <https://doi.org/10.4236/ape.2025.152013>
23. Nowland, L. A., & Haegele, J. A. (2023). The self-efficacy of physical education teachers to teach students with disabilities: A systematic review of literature. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(4), 758-780. <https://doi.org/10.1123/apaq.2022-0135>
24. Uhlíková Ozoráková, E., & Nemček, D. (2025). Príprava učiteľov primárneho vzdelávania na inkluzívne hodiny telesnej a športovej výchovy so začlenením žiakov s poruchou autistického spektra. *Telesná výchova & šport*, 35(1), 68-79.
25. Zákon č. 138/2019 Z. z. z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2025). <https://www.slovlex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Summary

Teaching assistants' experiences of working with pupils with disabilities in inclusive physical and sports education classes

Bianca Nagyová, Dagmar Nemček, & Anna Šusteková

The research aimed to identify the experiences of teaching assistants in inclusive physical and sports education (PSE) classes in primary schools and to find ways to support pupils with disabilities. The research used a qualitative methodology and consisted of semi-structured interviews with six female teaching assistants. The results showed that teaching assistants regularly participate in PSE classes, and the needs of pupils with disabilities usually determine their presence. The most common obstacles encountered by teaching assistants were unexpected changes in the organization of the lesson, the fast pace of activities, and a lack of suitable aids for

pupils with disabilities. Teaching assistants work with a diverse group of pupils with disabilities and point to the key role of an individual approach. They use clear instructions, motivation, joint exercises, providing rest, and modifying tasks as forms of support. Most teaching assistants also participate in modifying physical activities, mainly by simplifying rules and adapting sports equipment or tools. The findings point to the importance of teaching assistants in integrating pupils with disabilities into PSE and the need for better material and technical support in schools.

Keywords: teaching assistant, pupils with disabilities, inclusive education, physical and sports education, primary schools.

Mgr. BIANCA NAGYOVÁ – doktorandka na Katedre špeciálnej pedagogiky, zaoberá sa problematikou inkluzívneho vzdelávania a podporných opatrení u žiakov s poruchou autistického spektra.

doc. Mgr. DAGMAR NEMČEK – docentka na Katedre špeciálnej pedagogiky, zaoberá sa inkluzívnym vzdelávaním v TŠV, TŠV v špeciálnych školách a športom zdravotne postihnutých.

Mgr. ANNA ŠUSTEKOVÁ – školská špeciálna pedagogička v Základnej škole s materskou školou, Ul. Hlavná 200/15, Hôrky, Žilina.