



**Asystent ucznia**  
o specjalnych potrzebach  
edukacyjnych

Marzenna Zaorska, Beata Antoszewska,  
Urszula Bartnikowska, Stanisława Byra,  
Katarzyna Ćwirynkało, Iwona Myśliwczyk, Agnieszka Żyta

## **Raport z badań pilotażowego wdrożenia usług asystenckich ASPE przeprowadzonego w ramach projektu**

**„Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE) –  
pilotaż” (umowa numer UDA-POWR.02.10.00-00-1004/20-04)**

Realizatorzy projektu

*Fundacja Edukacyjna ODITK, Gdańsk; Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa;  
Stowarzyszenie Sztuka Włączania, Łąjski; Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*



Recenzent

*dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, prof. UZ*

Redaktor prowadzący

*Paweł Jaroniak*

Redaktor techniczny

*Paweł Kucypera*

Korekta

*Zespół*

Zdjęcie na okładce

*Freepik*

Projekt okładki

*Krzysztof Galus*

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2023

ISBN 978-83-8180-857-6

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:  
tel. 56 664 22 35, e-mail: [marketing@marszalek.com.pl](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

---

**Wydawnictwo Adam Marszałek**, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń  
tel. 56 664 22 35, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)  
**Drukarnia**, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice

---

# Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział 1. Teoretyczne założenia projektu	17
1.1. Geneza projektu	17
1.2. Szkolenia dla asystentów i kadry	25
Rozdział 2. Badania ilościowe	34
2.1. Założenia badawcze	34
2.2. Opis grup badanych	55
2.3. Rezultaty badań	58
2.3.1. Rekrutacja asystentów (ASPE) oraz kwalifikacja dzieci do objęcia wsparciem asystenta	58
2.3.2. Przygotowanie asystentów do pracy z dzieckiem/ucznem	75
2.3.3. Zadania i profil kompetencyjny asystenta	86
2.3.4. Wpływ obecności asystenta na funkcjonowanie dziecka/ucznia	122
Rozdział 3. Badania jakościowe	146
3.1. Założenia badawcze	146
3.1.1. Cel i problemy badawcze	146
3.1.2. Metodologia badań	146
3.1.3. Procedura badawcza	148

---

3.2. Opis grup badanych	155
3.2.1. Dyrektorzy	155
3.2.2. Nauczyciele	158
3.2.3. Asystenci dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)	160
3.2.4. Rodzice	164
3.2.5. Uczniowie – dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	166
3.3. Wyniki badań	167
3.3.1. Rekrutacja asystentów i dzieci/uczniów potrzebujących wsparcia asystentów	167
3.3.2. Przygotowanie asystentów do pracy z dzieckiem/uczniem	190
3.3.3. Profil kompetencyjny i zadania asystenta	217
3.3.4. Korzyści wynikające z pracy asystenta	236
3.3.5. Trudności związane z realizacją projektu	260
Rozdział 4. Wnioski z badań	286
4.1. Profil kompetencyjny ASPE	286
4.2. Standard pracy ASPE	288
4.3. Zadania ASPE oraz sposób ich wykonywania w przedszkolu/szkole	290
4.4. Przygotowanie ASPE do pracy w przedszkolach/szkołach	292
4.5. Sposób kwalifikowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE	300
4.6. Zasady współpracy ASPE z pozostałym personelem przedszkola/szkoły poza zajęciami lekcyjnymi	304
4.7. Zasady współpracy ASPE z nauczycielem/nauczycielami w trakcie zajęć lekcyjnych	307
4.8. Zasady finansowania i zatrudniania ASPE	310

Spis treści	5
Zakończenie	313
Bibliografia	316
Aneks	319
Załącznik 1. Ewaluacja (samoocena) ASPE	319
Załącznik 2. Ankieta ewaluacyjna dla nauczycieli dotycząca pracy ASPE	322
Załącznik 3. Ankieta ewaluacyjna dla nauczycieli dotycząca postępów dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami objętego wsparciem ASPE	327
Noty o autorkach	329



## Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej jest efektem naturalnego procesu rozwoju cywilizacji ludzkiej, jest również wpisana w regulacje prawne o skali międzynarodowej oraz poszczególnych państw. Wśród wspomnianych aktów prawa międzynarodowego znajdują się między innymi: Konwencja o prawach dziecka<sup>1</sup> (ratyfikowana przez Polskę w roku 1991), Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych<sup>2</sup> (ratyfikowana przez rząd Polski w roku 2012), Europejska Karta Społeczna<sup>3</sup> (ratyfikowana przez Rzeczpospolitą Polską w roku 1997). Ponadto międzynarodowe dokumenty, rekomendacje i zalecenia strategiczne o bardziej skonkretyzowanym statusie, np.: Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020<sup>4</sup> (przyjęta przez Radę Europejską w 2010 r.), Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030<sup>5</sup> (przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych w roku 2015), Stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą<sup>6</sup>, Konkluzje Rady UE

---

<sup>1</sup> Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.

<sup>2</sup> Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, ONZ, Nowy Jork 2006; Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

<sup>3</sup> Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz.U. 1999, nr 8, poz. 67.

<sup>4</sup> Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020, Komisja Europejska, Bruksela 2010.

<sup>5</sup> Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030, <http://www.polskapomoc.gov.pl/Agenda,Zrownowane,Rozwoju,2030,2370.html>; data dostępu: 02.07.2023.

<sup>6</sup> Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Commissioner for Human Rights, Council of Europe 2017 (stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą).

z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości<sup>7</sup>, Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania<sup>8</sup>.

W Strategii na rzecz osób z niepełnosprawnościami 2021–2030 (opublikowanej w dniu 25.02.2021 r. w Dzienniku Urzędowym Rzeczypospolitej Polskiej „Monitor Polski” pod pozycją 218; uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030; weszła w życie po upływie 14 dni od ogłoszenia) zawarto priorytet III Edukacja, obejmujący komponent wcześniejszej pomocy, edukacji włączającej, przygotowanie do wejścia na rynek pracy, rozwoju oraz zapewnienia uczniom i studentom z niepełnosprawnościami form komunikacji zgodnych z ich potrzebami<sup>9</sup>. W cytowanym dokumencie wskazano, że: „Do najważniejszych priorytetów będzie należało rozwijanie włączającego systemu edukacji na wszystkich poziomach kształcenia tak, by w coraz większym stopniu odpowiadał na zróżnicowane potrzeby dzieci i uczniów uwarunkowane m.in. różnym poziomem sprawności, stanem zdrowia, pochodzeniem etnicznym i kulturowym, uzdolnieniami. Celem jest dążenie do zapewnienia możliwości wspólnej nauki jak najbliżej miejsca zamieszkania, w sposób zapewniający wszystkim dzieciom integralny rozwój, postępy w nabywaniu wiedzy i umiejętności, rozwijanie kompetencji kluczowych oraz włączenie społeczne. Realizacja tego celu będzie się odbywać przy zachowaniu nadrzędnego prawa rodziców dziecka do wyboru miejsca i sposobu kształcenia, uwzględniania w procesie oceny potrzeb, planowania rodzaju zakresu wsparcia oraz oceny skuteczności tego wsparcia, głosu każdego ucznia/słuchacza, w tym z niepełnosprawnością, w sposób dostosowany do wieku i indywidualnych możliwości psychofizycznych”<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Konkluzje Rady UE z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/04.

<sup>8</sup> Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/01.

<sup>9</sup> <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf>; data dostępu: 02.07.2023.

<sup>10</sup> Tamże.



Kwestie edukacji włączającej z formalnoprawnego punktu widzenia obecne są także w prawie oświatowym. Obligują przedszkola, szkoły, placówki do indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania każdego dziecka/ucznia, rozpoznawania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, objęcia wymaganą pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W ustawie Prawo oświatowe<sup>11</sup>, w art. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r., podano zapewnienia bezpośrednio ukierunkowujące na edukację włączającą.

W rzeczywistości jednak doświadczenia praktyki pedagogicznej, głosy przedstawicieli obszaru nauki, obserwacje pracowników Ministerstwa Edukacji i Nauki dowodzą, że przywołane wyżej zapisy realizowane są bardzo fragmentarycznie i wybiórczo, bez prób syntezy w podejmowanych działaniach edukacyjnych oraz globalnego i elastycznego spojrzenia na potrzeby dzieci i młodzieży. Artykułowane są trudności w dostępie do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, udzielanie której warunkowane jest formalną decyzją organu prowadzącego przedszkole/szkołę/placówkę i często nie koresponduje z realnymi potrzebami dzieci/uczniów<sup>12</sup>. Na sygnalizowane trudności nakłada się rozproszenie przepisów między różnymi resortami zajmującymi się dziećmi i młodzieżą oraz uczącymi się osobami dorosłymi. Zauważalne są regionalne tendencje w kwestii interpretacji obowiązujących przepisów<sup>13</sup>. Ma miejsce różna interpretacja tych samych przepisów przez organy prowadzące przedszkola/szkoły/placówki, dyrektorów, organy nadzorujące oświatę. To powoduje, że dziecko/uczeń z identycznymi problemami rozwojowymi może uzyskać, zależnie od miejsca zamieszkania, inny zakres pomocy. Pojawia się ponadto rozproszenie działań realizowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, przedszkola, szkoły i placówki specjalistyczne. Konsekwencją jest brak odpowiedzialności za działania diagnostyczne, organizację oraz realizację wsparcia dziecku potrzebującemu pomocy w rozwoju i edukacji. Ma miejsce zjawisko prze-

<sup>11</sup> Ustawa Prawo oświatowe, Dz.U. z 2016 r., poz. 996, z późn. zm., s. 1–3.

<sup>12</sup> Raport Najwyższej Izby Kontroli z 2016 r. Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html>; data dostępu: 02.07.2023.

<sup>13</sup> International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8. Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap, Emerald Group Publishing Limited, 2016.

noszenia odpowiedzialności pomiędzy różnymi instytucjami. Doprowadza to do ograniczenia pola wsparcia oraz zaniżenia jego jakości i efektywności. Nie ma spójnego modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co wywołuje trudności w zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia dzieciom/uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Na wskazane tendencje nakładają się dane statystyczne pokazujące, że w Polsce wzrasta liczba uczniów, którzy wymagają dodatkowego wsparcia. Wzrasta odsetek uczniów kwalifikowanych do szkolnictwa specjalnego oraz uczniów obejmowanych różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) wynika, że w roku szkolnym 2019/2020 było 162 054 uczniów, a w przedszkolach 40 120 dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność. Wśród uczniów z niepełnosprawnościami zdecydowanie dominują trzy grupy: z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (41 625; 25,7%), z niepełnosprawnościami sprzężonymi (34 074; 21%) oraz autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (32 294; 19,9%). Kolejną jest grupa uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (17 323; 10,7%) oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (16 235; 10%). Następne są grupy dzieci z niepełnosprawnością słuchową (8949 słabosłyszących i 1704 niesłyszących, razem 10 653 uczniów; 6,6%), wzrokową (7246 słabowidzących i 219 niewidomych, razem 7465 uczniów; 4,6%) oraz 2385 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym (1,5% populacji uczniów z niepełnosprawnością). Dane nie obejmują osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (nie uzyskują one bowiem orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a jedynie orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych) (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 18–19).

W roku szkolnym 2019/2020 w systemie edukacji włączającej i integracyjnej najliczniej reprezentowani byli uczniowie słabowidzący – 67% w szkołach ogólnodostępnych, 24% w szkołach integracyjnych (9% w specjalnych), słabosłyszący – 66% w szkołach ogólnodostępnych, 25% w szkołach integracyjnych (9% w szkołach specjalnych), z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – 58% w szkołach ogólnodostępnych, 34% w szkołach integracyjnych (8% w szkołach specjalnych), z niepełnosprawnością ruchową,

w tym z afazją – 54% w szkołach ogólnodostępnych, 41% integracyjnych (5% w szkołach specjalnych) (tamże, s. 23). W latach 2016/2017 i 2017/2018 adekwatnie: 1945 199 i 1843 635 dzieci i młodzieży objętych było różnymi formami wsparcia w szkole.

Przywołane dane dowodzą, że około 30% uczniów jest objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Nie ma danych dotyczących rozpoznanych potrzeb, przyczyny objęcia dziecka/ucznia określoną formą pomocy, na temat efektywności zrealizowanego wsparcia. W „Raporcie merytorycznym. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020” przygotowanym na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacja przez Dorotę Podgórską-Jachnik podano, że w roku szkolnym 2018/2019 (dane SIO z dn. 30.09.2019 r.) było 2072 124 dzieci/uczniów objętych pomocą psychologiczną (tamże, s. 49).

Wśród form pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez szkoły w roku szkolnym 2019/2020 dominowały zajęcia logopedyczne (14,5%) oraz dydaktyczno-wyrównawcze (14,3%). Zatem (w przedziale od 10,1% do 13,4%) zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zajęcia rozwijające uzdolnienia, warsztaty oraz porady i konsultacje. Znacznie mniejszy był udział zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne (4,9%) oraz zajęć rozwijających umiejętności uczenia się (3,2%). Na zbliżonym poziomie wykorzystywano inne zajęcia o charakterze terapeutycznym (4,8%). Niewielki był udział takich form wsparcia, jak zindywidualizowana ścieżka kształcenia 35 (0,3%) oraz klasa terapeutyczna (0,09%). Znikomy wskaźnik zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego (0,01%) (Podgórska-Jachnik, 2021, s. 52).

Sukcesywnie wzrasta też liczba dzieci hospitalizowanych z powodu zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Stan zdrowia psychicznego Polaków, w tym dzieci i młodzieży, jest przedmiotem alarmujących analiz i podejmowanych działań zaradczych. Szkoła, oprócz placówek służby zdrowia oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych, wskazywana jest jako środowisko, które powinno realizować wsparcie dla uczniów z problemami w sferze psychicznej, w sytuacjach kryzysu emocjonalnego, suicydalnych. Brakuje jednak specjalistów (terapeutów, psychoterapeutów), psychiatrów dziecięcych. Spośród badanych w roku szkolnym 2019/2020

poradni psychologiczno-pedagogicznych aż 90,3% wskazywało na potrzebę zatrudnienia psychoterapeutów oraz 89,2% psychiatrów (tamże, s. 76–77).

W oparciu o przedstawione powyżej informacje można konkludować, że istotnym rozwiązaniem problemów edukacyjnych dzieci/uczniów wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego jest propozycja edukacji włączającej jako edukacji, która powinna zapewnić wszystkim dzieciom/uczniom edukację wysokiej jakości, wpisaną w ich spersonalizowane potrzeby i możliwości. Edukacji posiadającej charakter procesowy, w którym są eliminowane wszelkie przejawy dyskryminacji, szanowana jest różnorodność wszystkich dzieci/uczniów, ich zindywidualizowane cechy osobowe, oczekiwania oraz oczekiwania społeczeństwa pod adresem systemu edukacji (UNESCO International Bureau of Education 2008, s. 3) (Domagała-Zyśk, 2018, s. 1).

Celem edukacji włączającej jest wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, tj. takiego społeczeństwa, w którym ludzie, niezależnie od istniejących pomiędzy nimi różnic, są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność jest postrzegana w kategorii wartościowego zasobu rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Systemowe, wielowymiarowe, wielokierunkowe oraz procesowe postrzeganie edukacji włączającej wymaga nastawienia na realizację elastycznych ścieżek i programów kształcenia, warunków nauki pozwalających na rozwijanie potencjału każdego dziecka/ucznia jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia<sup>14</sup>.

W zapewnieniu dzieciom i młodzieży edukacji włączającej jako edukacji wysokiej jakości znaczącą rolę może/powinien pełnić asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE). ASPE nie może być traktowany jako osoba, która wyręcza dziecko/ucznia z jego własnej aktywności. Rolą tego specjalisty jest stopniowe przygotowywanie dziecka/ucznia do możliwie samodzielnego rozwiązywania problemów i poszerzania pola niezależności od innych. Po intensywnym angażowaniu się

---

<sup>14</sup> Model edukacji dla Wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się, MEiN, Warszawa 2020 (maszynopis).

ASPE w proces usamodzielniania się swojego podopiecznego, jego dalsza interwencja może okazać się zbędna (przynajmniej w takim zakresie, jak to miało miejsce na początku). ASPE nie może również zastępować nauczyciela ani nauczyciela wspomagającego (tj. nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnianego w celu współorganizowania procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami) lub nauczyciela specjalisty (Załącznik nr 10 do projektu Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż, 2020).

Praca ASPE wymaga posiadania określonych kompetencji psychospołecznych i organizacyjnych (tamże):

1. kompetencje psychospołeczne: odporność na stres i trudne sytuacje; zdolność szybkiego reagowania, umiejętność podejmowania decyzji na podstawie rzetelnej analizy sytuacji, umiejętność radzenia sobie z trudnościami; spostrzegawczość, podzielność uwagi, umiejętność panowania nad emocjami, odpowiedzialność; umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą; umiejętność obserwowania i słuchania; empatia i wrażliwość na potrzeby innych, otwartość na uczenie się;
2. kompetencje organizacyjne, np. umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia, ustalania rodzaju aktywności dziecka/ucznia;
3. kompetencje komunikacyjne: umiejętność współpracy z osobami dorosłymi, np. rodzicami, nauczycielami, nauczycielami specjalistami (np. psycholog, pedagog), innymi dziećmi/uczniami (też grupą dzieci/uczniów), umiejętność pracy zespołowej, dostosowywania komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji.

Zadania asystentów dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) opisywane są w literaturze przedmiotu w różnych płaszczyznach. Na ogół wskazuje się następujące obszary działań ASPE (tamże):

1. wspierające ogólne funkcjonowanie dziecka/ucznia rozumiane w szczególności jako wsparcie w przedszkolu/szkole czy grupie przedszkolnej/klasie szkolnej w wykonywaniu codziennych czynności (np. związanych z samoobsługą, przemieszczaniem się, komunikowaniem, a także – w porozumieniu z rodzicami, w czynnościach związanych z utrzymywaniem higieny) umożliwiających uczest-

- nictwo w zajęciach/lekcjach (oraz innych wydarzeniach grupy/przedszkola czy klasy/szkoły) i zapewniających możliwość uczenia się w przedszkolu/szkole oraz nawiązywania relacji interpersonalnych;
2. współpracy z nauczycielami i nauczycielami specjalistami, w tym wspólne planowanie wsparcia, na zaproszenie dyrektora udział w radach pedagogicznych (zgodnie z art. 69 ust. 3a ustawy Prawo oświatowe, Dz.U. z 2019 r., poz. 1148, z późn. zm.), podejmowanie i realizacja ustaleń w zakresie przewidywania i wyciszenia autoagresywnych zachowań dziecka/ucznia oraz agresywnych zachowań skierowanych do rówieśników i osób dorosłych;
  3. wyspecjalizowanych – obejmujących przede wszystkim działania pielęgnacyjne i wybrane czynności medyczne;
  4. związane z transportem – dotyczą transportu do i z przedszkola/szkoły na zajęcia/lekcje, inne zajęcia związane z edukacją, dodatkowe zajęcia, uroczystości przedszkolne/szkolne itp. (w czasie realizacji projektu było to zadanie fakultatywne, organizowane w miarę potrzeb dziecka/ucznia oraz możliwości organizacyjnych, finansowych i personalnych organu prowadzącego placówkę). Realizacja tego zadania powinna być uzależniona od indywidualnej sytuacji i realizowana tam, gdzie pomoc asystenta stanowi konieczność.

Mając na względzie rolę ASPE w edukacji włączającej, zrealizowano projekt „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż”. Nadrzędnym celem projektu była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, które/którzy doświadczają ograniczeń w samodzielnym funkcjonowaniu na terenie przedszkola/szkoły (w tym w przedszkolach/szkołach niepublicznych). Działania pilotażowe miały za zadanie zweryfikować opisane poniżej założenia pracy asystenta przez okres jednego roku szkolnego. Na ich podstawie oraz opracowanych wniosków zakładało się: wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia w przedszkolach/szkołach usług asystenckich, doprecyzowanie charakterystyki grupy dzieci/uczniów, do której powinny być skierowane usługi asystenckie, wypracowanie standardów danych usług (obejmujące między innymi opracowanie rekomendacji do rozwiązań prawnych oraz włączenie

kwalifikacji „Asystowanie dziecku/uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji). Zaplanowane działania miały również umożliwić podjęcie prac zmierzających do przygotowania kadry asystentów dzieci/uczniów ze SPE oraz stworzenia mechanizmów finansowania usług asystenckich.

Przygotowany przez MEiN wstępny standard pracy ASPE, który podlegał weryfikacji w czasie realizacji projektu, definiował zagadnienie zatrudnienia, realizowanych przez ASPE działań oraz wymaganej dokumentacji jego pracy. Wskazywał wobec powyższego na kwestie zatrudnienia: w przedszkolach/szkołach publicznych i niepublicznych, na wymagania osobowościowe, psychofizyczne i organizacyjne pod adresem ASPE: dobra kondycja psychofizyczna, dobra organizacja czasu, umiejętności podejmowania decyzji (są powiązane z podwyższonym poziomem stresu), wykonywania zadań wynikających z zakresu obowiązków, uzgodnionych z dyrektorem przedszkola/szkoły. Dokumentowanie pracy ASPE: dokumentacja ograniczona do niezbędnego minimum, koncentrująca się na zbieraniu istotnych informacji dotyczących funkcjonowania dziecka/ucznia oraz przeprowadzonych działań wpływających na sytuację dziecka/ucznia, dokumentowanie wyspecjalizowanych działań pielęgnacyjnych i czynności medycznych – prowadzone zgodnie z treściami zrealizowanych szkoleń z zakresu pierwszej pomocy przedmedycznej. Całość dokumentacji podlegała ochronie danych (z uwzględnieniem faktu, że niektóre informacje zawarte w dokumentacji mają charakter danych wrażliwych), a przygotowany przez dyrektora placówki regulamin jego pracy wyznaczał ogólne zasady przepływu informacji i komunikowania się z dyrektorem, nauczycielami i nauczycielami specjalistami. Szczegółowe procedury komunikacji każde przedszkole/szkoła doprecyzowywały zgodnie z procedurami przyjętymi w konkretnej placówce.

Niniejszy raport na temat „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż”, przygotowany przez zespół badawczy z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (Beata Antoszevska, Urszula Bartnikowska, Katarzyna Ćwirynkało, Iwona Myśliwczyk, Marzenna Zaorska, Agnieszka Żyta) przy współpracy ze Stanisławą Byrą z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, nie tylko przedstawia konkretne dane

i fakty naukowe wynikające z realizacji wskazanego projektu, ale włącza także rekomendacje dotyczące unormowania pracy oraz statusu ASPE w przepisach prawa, rozwiązaniach organizacyjnych, stawianych zadaniach w obszarze wymogów formalnych, merytorycznych, osobowościowych, psychospołecznych. Składa się z części pokazującej dane *stricte* ilościowe, ale też jakościowe (uzyskane w czasie przeprowadzonych badań fokusowych). Raport konstruuje element wprowadzający i ogólnie przedstawiający projekt, element z danymi ilościowymi, z danymi jakościowymi oraz element rekomendacji pod adresem standardu pracy asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, możliwości i zasad finansowania zatrudnienia ASPE. Pokazuje potrzebę i walory jego pracy w systemie edukacji włączającej w naszym kraju.



# Rozdział 1. Teoretyczne założenia projektu

## 1.1. Geneza projektu

Projekt „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż” powstał w odpowiedzi na konkurs ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (aktualnie Ministerstwo Edukacji i Nauki), realizowany w ramach Osi priorytetowej: II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie: 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty. Numer naboru: POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20. Zakładany, wstępny czas realizacji projektu przewidywał okres od 04.05.2020 r. do 31.12.2021 r., jednak ze względu na pandemię COVID-19, problemy z rekrutacją wymaganej liczby organów prowadzących placówki oświatowe, rekrutacją ASPE oraz sprawami rozliczeniowymi został przedłużony do końca grudnia 2023 r.

Projekt był realizowany przez Partnerstwo utworzone przez Fundację Edukacyjną ODITK z Gdańska (Lider), Fundację Fundusz Współpracy, Stowarzyszenie „Sztuka włączania” z Łajsk, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Stanowił odpowiedź na zdiagnozowany problem społeczny, jakim są trudności w zapewnieniu adekwatnego i wymaganego wsparcia dla części dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach (przedszkola/szkoły) ogólnodostępnych.

Głównym celem projektu była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, dzięki wypracowaniu standardu świadczenia usług asystenckich. Standard świadczenia usług przez ASPE miał być wypracowany w oparciu o wnioski z przeprowadzonego pilotażu usług ASPE,

który zakładał: przeszkolenie oraz zatrudnienie na okres 10. miesięcy 640 ASPE w 320 placówkach (szkoły/przedszkola) prowadzących oddziały ogólnodostępne na terenie 16 województw.

Z badań telefonicznych zrealizowanych przez Fundację Edukacyjną ODITK z Gdańska w marcu 2020 r. na grupie 10 pracowników wydziałów edukacji organów prowadzących szkoły, 10 dyrektorów szkół, 4 dyrektorów przedszkoli, 10 nauczycieli z doświadczeniem pracy oraz współpracy z osobą pracującą jako pomoc nauczyciela oraz 10 rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynika, że w połowie ogólnodostępnych szkół/przedszkoli nie zapewniono odpowiednich warunków do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych. W zakresie dostępu do wysokiej jakości usług ASPE wskazano następujące bariery: brak wykwalifikowanych ASPE, niedostateczne kompetencje nauczycieli/nauczycielek w pracy z dziećmi/uczniami ze SPE, bariery świadomościowe (wśród kadry, organów prowadzących, rodziców uczniów ze SPE), brak standardów szkolenia i pracy ASPE, brak wymaganych rozwiązań organizacyjnych, prawnych związanych z pracą ASPE, kwestie finansowe – zatrudniania asystenta<sup>1</sup>.

Zgodnie z zapisami „Regulaminu konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20 z dnia 29.01.2020 r.”, w ramach pilotażu:

1. Zbadane będą:
  - a) profil kompetencyjny ASPE;
  - b) standard pracy ASPE;
  - c) zadania ASPE oraz sposób ich wykonywania w przedszkolu/szkole (przede wszystkim to jak, kiedy, gdzie i w jakim celu zadania są wykonywane);
  - d) przygotowanie ASPE do pracy w przedszkolach/szkołach;
  - e) sposób kwalifikowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE;
  - f) zasady współpracy ASPE z pozostałym personelem szkoły poza zajęciami lekcyjnymi;
  - g) zasady współpracy ASPE z nauczycielem/(-lami) w trakcie zajęć lekcyjnych;
  - h) zasady finansowania i zatrudniania ASPE.

<sup>1</sup> Wniosek do MEN Fundacji Edukacyjnej ODITK – Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż, Warszawa 2020.

Przy czym przez „wypracowanie standardów usług asystenckich” rozumie się przygotowanie założeń prawnych oraz opisu kwalifikacji „asystowanie uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami” do ZSK. Projekt wpisywał się w cel szczegółowy POWER: *Poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami*, przy czym wśród wskaźników rezultatu wskazano:

- a) „Stworzenie standardu usług asystenckich dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami”. Jako źródło danych o realizacji wskaźnika przyjęto we wniosku „dokumentację projektową, w tym: opis przebiegu pilotażu, wyniki badań ewaluacyjnych, rekomendacje zmian w przepisach prawa dot. roli i zadań ASPE, publikację zawierającą opracowany i skonsultowany Standard usług ASPE”.
  - b) „Przygotowanie opisu kwalifikacji i związanej z tym dokumentacji niezbędnej do włączenia kwalifikacji «asystowanie uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami» do ZSK”. Jako źródło danych o wskaźniku wskazano: „Przygotowany opis kwalifikacji i związanej z tym dokumentacji. Oświadczenie/opinia Instytutu Badań Edukacyjnych dotycząca spełniania przez przygotowany opis kwalifikacji wymagań do wpisu do ZRK.
2. Uruchomiona zostanie platforma edukacyjna gromadząca wiedzę o ASPE.
  3. Podniesiony będzie poziom dostępności edukacji dla 640 dzieci/uczniów ze SPE w szkołach różnych typów (publiczne, niepubliczne) dzięki: przyznaniu 144 grantom dla różnego typu organów prowadzących przedszkola/szkoły na zatrudnienie ASPE (średnio 2,2 szkoły na grantobiorcę, maksymalnie 2 ASPE na szkołę, łącznie 640 ASPE), przeszkoleniu 4800 osób z kadry pedagogicznej przedszkoli/szkół z zakresu edukacji włączającej z wykorzystaniem ASPE.

Realizacja projektu powinna przyczynić się do zwiększenia – w czasie trwania projektu, jak i po jego zakończeniu – dostępności usług ASPE, podniesienia ich jakości, co oznacza poprawę dostępu usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze SPE. Działania projektowe wpisują się w założenia i przyczyniają do realizacji celów Osi II POWER, w tym celu szczegółowego:

Poprawa dostępności usług edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami, w tym z niepełnosprawnościami, zapisów rządowego programu Dostępność plus, który w obszarze edukacji dąży do wzrostu inwencji, zakupu wyposażenia i lepszej organizacji placówek oświatowych, wyposażenia ich w sprzęt do nauczania, np. dzieci niewidzących, niesłyszących, lepsze oznaczenie korytarzy, kształcenie nauczycieli i przyszłych profesjonalistów i czynienia szkół przyjaznym miejscem dla wszystkich. Ponadto zapisów Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (Cel szczegółowy II Rozwój społecznie wrażliwy i terytorialnie zrównoważony, zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, której Polska jest sygnatariuszem.

Zasady kwalifikacji dzieci do wsparcia ze strony ASPE określał Załącznik nr 2 do „Procedur realizacji projektu grantowego”. Wnioskodawcy opisywali dzieci już we wniosku o powierzenie grantu, a spełnianie przez wskazane dzieci kryteriów kwalifikacji było jednym z kluczowych elementów oceny merytorycznej wniosków. W sytuacji gdy była konieczna zmiana dziecka w trakcie realizacji projektu grantowego, grantobiorca zwracał się do grantodawcy z opisem nowego dziecka i dopiero po otrzymaniu zgody mógł dokonać zmiany. Zgoda była udzielana wyłącznie w sytuacji, gdy dziecko/uczeń spełniali kryteria kwalifikacji. Do wsparcia ASPE rekomendowano dzieci/uczniów ze SPE, które/którzy:

- a) wykazują trudności w samodzielnym funkcjonowaniu w placówce – szkole/przedszkolu (w poruszaniu się, higienie, organizacji nauki), w komunikowaniu się, wynikające z niskich kompetencji społecznych;
- b) prezentują zachowania agresywne i/lub autoagresywne;
- c) prezentują zachowania utrudniające pracę innym dzieciom/uczniom w przedszkolu/szkole (natręctwa, niekontrolowane okrzyki, inne zachowania niepożądane itp.).

Osoby zatrudnione w projekcie jako ASPE musiały spełniać następujące warunki: posiadanie wykształcenia średniego lub branżowego, zaświadczenia o niekaralności z Krajowego Rejestru Karnego, aktualnych badań SANEPID, dobry stan zdrowia, umożliwiający wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy, znajomość języka polskiego w stopniu komunikatywnym. Ponadto powinny dysponować kompetencjami

psychospołecznymi, takimi jak: odporność na stres, szybkość reagowania, kompetencjami komunikacyjnymi i organizacyjnymi. Minimum 10% przeszkolonych ASPE mieli stanowić rodzice dzieci ze SPE, ich dziadkowie, prawni opiekunowie.

Projekt uwzględniał możliwość obecności różnych kategorii obaw związanych z jego tematyką oraz procesem realizacyjnym:

1. Obawy organów prowadzących placówki – dotyczyły tego, że po zakończeniu projektu nie będzie finansowania na zatrudnianie ASPE, a oczekiwanie jego pracy ze strony rodziców i kadry placówek pozostanie. Ponadto dodatkowych kosztów – wymóg wypłacenia ASPE przez jednostki samorządu terytorialnego 13. pensji ze środków własnych po zakończeniu projektu. To w ich odczuciu spowoduje trudności z rozliczeniem projektu. Istniały również obawy, że niskie wynagrodzenie dla ASPE utrudni rekrutację, ale też o dużą intensywność innych działań realizowanych w ramach projektu: dużo szkoleń dla ASPE i kadry placówek, szkolenia organizowane w weekendy, co utrudnia organizację pracy placówek oraz życie zawodowe i rodzinne osób uczestniczących w szkoleniach, możliwe dojazdy na szkolenia i wizyty studyjne.
2. Obawy części kadry placówek dotyczyły między innymi: możliwego obciążenia związanego z realizacją badań naukowych, wypełniania narzędzi badawczych, dodatkowych obowiązków łączących się z monitoringiem ASPE, raportowania oraz realizacji obowiązków, za które nie ma wynagrodzenia. Również obawy, że dużo szkoleń dla kadry spowoduje utrudnienia w organizacji pracy placówek, a realizowane badania naukowe będą oceniać pracę samych placówek oraz zatrudnionych w nich nauczycieli („patrzenie na ręce” i ocenianie przedszkola/szkoły).
3. Obawy nauczycieli – dotyczyły stanowiska, że ASPE zastąpią („wyprą”) z placówek pedagogów specjalnych, że są tańsi od nauczycieli, a ich zatrudnienie będzie generować spięcia, spowoduje niechęć do współpracy i napięcia we współpracy.
4. Obawy kandydatów na ASPE – możliwa duża intensywność szkoleń przy jednoczesnej, wyczerpującej pracy jako ASPE, szkolenia

wyjazdowe kosztem życia rodzinnego, ryzyko niezdania egzaminu uprawniającego do pracy, trudności w budowaniu współpracy z kadrami przedszkola/szkoły.

5. Obawy świadomościowe – nierozumienie roli ASPE przez część rodziców i kadry (ASPE wyręcza dzieci, a nie buduje ich samodzielności), brak standardów pracy ASPE na temat niezbędnych kwalifikacji, związanych z organizacją pracy, w tym ze współpracą z kadrami placówki, podziału zadań między ASPE a nauczycielem wspomagającym, pomocą nauczyciela, asystentem nauczyciela, brak szkoleń dla ASPE i kadry placówek, brak wsparcia i indywidualnego doradztwa.

Uwzględniono też oczekiwania i potrzeby uczestników projektu:

1. Zapewnienie kompleksowego wsparcia organom prowadzącym przedszkola/szkoły, ubiegającym się o grant na etapie opracowywania i składania wniosków oraz grantobiorców na wszystkich etapach realizacji ich zadań, organizacja spotkań/szkoleń w dogodnych terminach, zasadniczo zdalnie (z uwagi na pandemię COVID-19 – dla ASPE, kadry placówek i grantobiorców, ograniczenie do minimum dokumentacji, zapewnienie możliwości wypełniania większości dokumentów i badań online, wsparcie grantobiorcy w procesie rekrutacji ASPE, możliwość poprawy egzaminu przez ASPE, wypracowanie i udostępnienie grantobiorcom standardów pracy ASPE, zapewnienie szkoleń dla ASPE i kadry placówek oraz wsparcia i indywidualnego doradztwa przez cały okres realizacji grantu, w tym bieżącej opieki merytorycznej, po to aby praca ASPE faktycznie przyczyniała się do rozwijania samodzielności, rezyliencji, kompetencji społecznych dzieci/uczniów ze SPE.
2. Przygotowanie regulacji prawnych w zakresie roli i zadań ASPE, opisu kwalifikacji dotyczących ASPE do ZSK.
3. Rekrutacja grantobiorców (GBR) – mogły nimi być jednostki samorządu terytorialnego lub inne osoby prawne i fizyczne będące organami prowadzącymi przedszkola/szkoły, posiadające oddziały ogólnodostępne, niepodlegające wykluczeniu z możliwości otrzymania grantu (w myśl art. 207 ust. 4 z dnia 27.08.2009 r. o finansach

publicznych). Zgodnie z regulaminem konkursu grantobiorca mógł uzyskać tylko jeden grant. W związku z trudnościami w rekrutacji wystarczającej ilości grantobiorców, w trakcie trwania projektu, za zgodą MEiN, umożliwiono grantobiorcom zwiększenie liczby szkół i przedszkoli obejmowanych projektem grantowym oraz zwiększenie maksymalnej dopuszczalnej liczby zatrudnionych w jednej szkole/przedszkolu asystentów. Grant był przeznaczony na zatrudnienie ASPE w: przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach branżowych I stopnia, liceach, technikach. ASPE musiał być zatrudniony na okres 10 m-cy, w wymiarze minimum 1/2 etatu, a rekrutacja ASPE uwzględniała kryteria określone w standardzie pracy oraz profilu kompetencyjnym. ASPE był zatrudniany po ukończeniu 50% szkoleń obligatoryjnych i zaliczeniu testu z tego elementu szkoleń.

4. Grantobiorcy uzyskali środki finansowe na wynagrodzenie ASPE. Wysokość grantu obliczano w poniższy sposób:

wnioskowana kwota grantu = liczba ASPE x wynagrodzenie miesięczne x 10 miesięcy

gdzie

wynagrodzenie miesięczne ASPE = wymiar etatu ASPE x kwota minimalnego miesięcznego wynagrodzenia brutto + dodatek stażowy brutto (o ile przysługuje) + obciążenia wynikające z umowy o pracę po stronie pracodawcy.

Później, w porozumieniu z MEiN, uwzględniono również 13. pensję (tzw. trzynastkę).

Aby zapewnić reprezentatywną grupę każdego z typów organów prowadzących placówki oświatowe w procedurze wyboru grantobiorcy określono maksymalną pulę (która później, w związku z trudnościami z naborem grantobiorców i ASPE, została zmieniona) dla każdego typu grantobiorców, organów prowadzących placówki:

- a) reprezentacja z każdego z 16 województw;
- b) reprezentacja każdego typu organu prowadzącego, tj. powiat miejski na prawach powiatu, gmina miejska, gmina miejsko-wiejska, gmina wiejska, inne osoby prawne i fizyczne. Pule środków na każdy typ

organu prowadzącego ograniczono w następujący sposób: w każdym z 5 typów placówek zostanie zatrudnionych minimum 96 ASPE, w każdym z typów placówek zostanie zatrudnionych minimum 4 ASPE. Wsparciem grantowym zostanie objętych maksymalnie 96 przedszkoli, a w szkołach niepublicznych zostanie zatrudnionych minimum 64 ASPE (na łączną liczbę 640 ASPE zatrudnionych w projekcie, w minimum 320 placówkach).

Procedury realizacji projektu grantowego obligowały grantobiorców do stosowania przy wyborze i zatrudnianiu ASPE kryteriów wskazanych we wniosku o powierzenie grantu, który to wniosek podlegał ocenie merytorycznej. Wśród kryteriów oceny wniosku znajdowały się między innymi: bazowanie na kompetencjach, ocena wolna od stereotypów, spełnienie standardu minimum w zakresie przestrzegania zasady równości kobiet i mężczyzn; uwzględnienie we wniosku osób będących rodzicami, dziadkami, opiekunami prawnymi, które wychowują/wychowywały dzieci z niepełnosprawnościami, przy założeniu, że osoby te nie będą pełniły funkcji ASPE dla własnych dzieci (docelowo 10% ASPE), mężczyzn, osoby z niepełnosprawnością posiadające możliwości do pełnienia roli ASPE.

Podjęcie takich działań warunkowane jest faktem, że mężczyźni stanowią około 20% nauczycieli w szkolnictwie ogólnodostępnym, a w edukacji wczesnoszkolnej jest ich znacznie mniej – wg SIO tylko co setny nauczyciel to mężczyzna, a w placówkach przedszkolnych jest ich jeszcze mniej. W edukacji pracuje też bardzo mało osób z niepełnosprawnościami. Natomiast rodzice, opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami są naturalnymi ekspertami przez doświadczenie, w wychowywaniu własnych dzieci<sup>2</sup>.

Zgodnie z zapisami procedur realizacji projektu grantowego grantobiorca był zobowiązany zapewnić udział:

- a) w wizycie studyjnej ASPE, dyrektora lub wicedyrektora, psychologa i pedagoga, z każdej ze szkół/przedszkoli biorących udział w projekcie;
- b) w obowiązkowych szkoleniach ASPE, dyrektora lub wicedyrektora, psychologa i pedagoga oraz nauczycieli uczących w klasie ucznia

<sup>2</sup> Wniosek do MEN Fundacji Edukacyjnej ODITK – Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż, Warszawa 2020.



obejmowanego wsparciem ASPE, z każdej ze szkół/przedszkoli biorących udział w projekcie.

Na etapie realizacji projektu, w związku ze spowodowanymi przez COVID-19 obostrzeniami przyjęto, że wizyty studyjne będą się odbywać zdalnie i zostaną połączone ze szkoleniami. Tym samym udział w zdalnych wizytach studyjnych stał się obowiązkowy dla ASPE, dyrektora lub wicedyrektora, psychologa i pedagoga oraz nauczycieli uczących w klasie ucznia obejmowanego wsparciem ASPE.

## 1.2. Szkolenia dla asystentów i kadry

Szkolenia ASPE (z wykorzystaniem ramowych programów szkoleń, scenariuszy i materiałów stanowiących załącznik dla aplikujących o realizację projektu w ramach konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20, przygotowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji) zostały podzielone na następujące kategorie:

1. Szkolenia obligatoryjne – podstawowe dla minimum 640 osób, podzielonych na 32 grupy, po 20 osób w każdej z grup. Na grupę 48 godzin w ramach 8 modułów na grupę. 3 zjazdy weekendowe po 16h na grupę. Pomiędzy zjazdami uczestnicy wykonywali zadania związane z zaliczeniem treści szkolenia. Obowiązkowa była minimum 80% frekwencja. Warunkiem przystąpienia do egzaminu – ocena pozytywna, stanowiąca minimum 60 pkt. na 100. Ukończenie cyklu szkoleń obligatoryjnych podstawowych stanowiło warunek dopuszczający ASPE do pracy w przedszkolu/szkole. ASPE był zobowiązany do udziału w szkoleniach obligatoryjnych uzupełniających i w minimum jednym szkoleniu z obszarów wykazanych w regulaminie projektu konkursowego jako fakultatywne. Weryfikacja przygotowania ASPE do pracy – jak wskazano wyżej – była potwierdzona testem końcowym po zakończonym szkoleniu obligatoryjnym podstawowym (brak oceny pozytywnej oznaczał brak możliwości rozpoczęcia pracy na stanowisku ASPE). Przed

zatrudnieniem proponowano przeprowadzenie rozmowy z ASPE (z udziałem np. dyrektora szkoły/przedszkola, psychologa, pedagoga specjalnego) oraz rozmowy ASPE z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka/ucznia. Dodatkowo ASPE otrzymywał wsparcie w postaci konsultacji i doradztwa.

2. Szkolenia obligatoryjne uzupełniające dla minimum 640 osób, podzielonych na 32 grupy, średnio 20 osób w grupie. Obejmowały 64h na grupę, 5 modułów, realizowanych w weekendy, po 16h na grupę. Po zakończeniu wszystkich szkoleń uczestnicy wypełniali online (na portalu wiedzy) test sprawdzający ich wiedzę przedstawianą na szkoleniach.
3. Szkolenia fakultatywne – tematyka tych szkoleń była dostosowana/dopasowana do specyficznych potrzeb wynikających z pracy z konkretnym dzieckiem/ucznikiem ze SPE, w tym z niepełnosprawnością (np. obsługa konkretnego sprzętu), średnio 32h na osobę, 32 grupy, średnio 20 osób na grupę, 2 zjazdy weekendowe po 16h. Po każdym module uczestnicy wypełniali online test sprawdzający ich wiedzę.
4. Szkolenia kadry placówek zatrudniających ASPE (na podstawie materiałów przygotowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki). To szkolenia online, obligatoryjne, obejmujące zagadnienia związane z pracą ASPE. Zaplanowano 4 moduły na placówkę, udostępnione na portalu wiedzy (320 placówek, średnio 15 osób na placówkę). Do szkoleń obligatoryjnych podstawowych oraz obligatoryjnych uzupełniających dla ASPE mogli dołączyć przedstawiciele placówek zatrudniających asystenta – maksymalnie 10 osób na każde szkolenie, maksymalna liczba na grupę – 30 osób. Założono, że w 12 z 32 grup szkolenia obligatoryjnego podstawowego i 8 z 32 grup szkolenia obligatoryjnego uzupełniającego dla ASPE będą uczestniczyć przedstawiciele z placówek, w którym asystent jest zatrudniony. Przyjęto, że z takiej propozycji skorzysta maksymalnie 1360 przedstawicieli kadry placówek (przy założeniu 1 osoba na 1 placówkę). Szkolenia fakultatywne dla kadry to z kolei 2 szkolenia po 4h na placówkę (ich tematyka była ustalana z placówką), objęły minimum 320 osób,

- 1 osoba na 1 placówkę. Szkolenia przygotowujące pracowników pedagogicznych odbywały się przed rozpoczęciem pracy ASPE.
5. Spotkania superwizyjne/doradcze realizowane podczas zjazdów szkoleniowych (po zakończeniu pierwszego i przed rozpoczęciem drugiego dnia szkolenia) – 32 grupy, średnio 20 osób na grupę, 5 spotkań po 4h na spotkanie. Tematyka spotkań powiązana była ze szkoleniem, ustalana przed spotkaniem.
  6. Wsparcie dodatkowe dla kadry – wizyty studyjne w Szkole Podstawowej im. St. Moniuszki w Łajskach (obserwacja pracy ASPE, współpracy pomiędzy kadrą szkoły, współpracy z rodzicami, zapoznanie z dokumentacją) – 32 grupy, średnio 20 osób na grupę, 2 osoby z placówki, tj. dyrektor, pedagog lub psycholog, 8h, 1 dzień.

Jednakże w trakcie realizacji projektu wprowadzono zmiany w programie i scenariuszach szkoleń, a także w ich formule – zamiast szkoleń stacjonarnych prowadzono zajęcia w formie zdalnej, a część szkoleń przygotowano w formie nagranych wcześniej materiałów do samokształcenia (webinarów). Wprowadzone zmiany przygotowano zgodnie z założeniami koncepcji „Model Uczenia się przez Doświadczenie” (Experiential Learning Model), nazywanej „cyklem/modelem Kolba”<sup>3</sup>. W ramach danego modelu, w czasie każdego pojedynczych zajęć, uczestnicy i uczestniczki poznają dane zagadnienia przechodząc przez poniższe cztery etapy:

- a) poznają teorię (WIEDZA);
- b) poznają realia stosowania tej wiedzy w praktyce zawodowej (ZASTOSOWANIE);
- c) doświadczają sami bezpośrednio omawianych metod, narzędzi itp. (DOŚWIADCZENIE);
- d) wyciągają wnioski z doświadczenia (REFLEKSJA).

W związku z powyższym kandydatki i kandydaci na ASPE, w większości ze średnim wykształceniem, bez doświadczenia pracy w przedszkolu/szkole, w pierwszej kolejności kończyli 4 webinary, które pozwalały im zdobyć pod-

---

<sup>3</sup> Cykl Kolba – pełna nazwa „Model Uczenia się przez Doświadczenie” (Experiential Learning Model) – więcej informacji o modelu znajduje się w opracowaniu *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba* autorstwa I. Kazimierskiej, I. Lachowicz, L. Piotrowskiej, ORE, Warszawa 2014.

stawową wiedzę o ramach organizacyjno-prawnych funkcjonowania szkoły, etapach dojrzewania dzieci (ich możliwości poznawczych, emocjonalnych itp.), specyfice potrzeb związanych z różnego typu niepełnosprawnościami, różnych barierach, jakich doświadczają dzieci i młodzież, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej i rozwijaniu kompetencji społecznych (webinary I–IV).

Kolejno (ZASTOSOWANIE) odbywali szkolenia zdalne, w czasie których poznawali specyfikę edukacji włączającej, rolę ASPE w edukacji włączającej, zasady i sposoby organizacji pracy ASPE (I szkolenie zdalne).

Następnym etapem był udział przyszłych ASPE, wraz z kadrami z ich szkół, w zdalnych wizytach studyjnych w Szkole Podstawowej im. St. Moniuszki w Łajskach. Celem było pokazanie, w jaki sposób wiedza teoretyczna zaprezentowana na wcześniejszym etapie, przekłada się na codzienną praktykę, tj. organizację pracy ASPE, współpracę ASPE z innymi osobami zaangażowanymi w proces wspomagania rozwoju uczniów, w tym uczniów wymagających dodatkowego wsparcia (np. ze SPE), itd. W ramach danych wizyt poznawano model edukacji włączającej wykorzystujący ASPE z perspektywy dyrekcji szkoły, nauczycieli/ek, pedagoga, psychologa, rodzica, uczniów i uczennic. Był to także element modelowania sposobu włączenia ASPE do kadry szkolnej, budowania zasad współpracy, dobrej komunikacji itp. w oparciu o dobrą praktykę ze szkoły w Łajskach (zdalna wizyta studyjna).

Łącznie zaplanowano 115 godzin szkoleń obligatoryjnych (w podziale na podstawowe i uzupełniające) oraz pulę szkoleń fakultatywnych dobieranych do potrzeb ASPE. Całość szkoleń kończyła się egzaminem, natomiast pracę z dziećmi ASPE mógł rozpocząć po ukończeniu 50% szkoleń (czyli około 59 godzin). Ramowy program szkoleń dla ASPE i kadry przedszkoli/szkół przedstawiał się następująco:

#### **I WEBINAR – JAK DZIAŁA SZKOŁA – 4 h:**

1. Podstawowa wiedza o zasadach organizacji pracy w szkole – 1 h
2. Prawa uczniów i uczennic, rodziców, pracowników szkoły – 1 h
3. Edukacja włączająca – 1 h

4. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu i szkole jako narzędzie wspierania włączania uczniów i uczennic o SPE – informacje podstawowe – 1 h

**II WEBINAR – EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W PRZEDSZKOLU/ SZKOLE – WYZWANIA STOJĄCE PRZED ASPE – 2 h:**

1. Najważniejsze kroki milowe w rozwoju dziecka. Norma rozwojowa i koncepcja strefy najbliższego rozwoju – 2 h

**III WEBINAR – EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W PRZEDSZKOLU/ SZKOLE – WYZWANIA STOJĄCE PRZED ASPE – 3 h:**

1. Różnorodność dzieci i ich potrzeb w zespołach klasowych – 1 h
2. Zarządzanie różnorodnością – rola ASPE w kształtowaniu kompetencji społecznych i postaw sprzyjających tworzeniu włączającej społeczności szkolnej – 2 h

**IV WEBINAR – ASPEKTY PRAWNE – 4 h:**

1. Prawne regulacje działań prowadzonych przez ASPE w przedszkolu/ szkole – działania opiekuńcze i pielęgnacyjne – 1 h
2. Prawne uregulowania współpracy z rodzicami, nauczycielami i innymi podmiotami, które są zaangażowane w sytuacjach zagrożenia (Policja, Pogotowie itp.) – 1 h
3. Prawny obowiązek udzielania pierwszej pomocy – 1 h
4. Kto może wykonywać podstawowe czynności medyczne dziecku z chorobą przewlekłą – 1 h

**I SZKOLENIE ZDALNE – WIRTUALNA WIZYTA STUDYJNA (dwa dni – po 5 h):**

1. WSPÓŁPRACA ASPE Z NAUCZYCIELAMI, PRZEDSZKOLNYMI/ SZKOLNYMI SPECJALISTAMI I RODZICAMI – 6 h
  - 1.1. Szkoła jako przestrzeń kooperatywnego uczenia się – 3 h
  - 1.2. Obszary współpracy ASPE z innymi osobami zaangażowanymi w proces wspomagania rozwoju uczniów i uczennic w edukacji włączającej – 3 h
2. ZADANIA I ORGANIZACJA PRACY ASPE W PRZEDSZKOLU I SZKOLE – 4 h
  - 2.1. Zadania ASPE realizowane w przedszkolu i szkole – 2 h
  - 2.2. Zasady organizacji pracy ASPE – 2 h

**I ZJAZD (ZDALNY) – 20 h:****EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W PRZEDSZKOLU/SZKOLE – WYZWANIA STOJĄCE PRZED ASPE – CD.– 2 h**

1. Zasady współpracy ASPE z dzieckiem/ucznikiem uwzględniające konkretne potrzeby edukacyjne oraz zasoby ucznia – 1 h
2. Działania opiekuńcze i wspomagające rozwój dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi realizowane przez ASPE – 1 h

**WSPIERANIE AKTYWNOŚCI I UCZESTNICZENIA DZIECI/UCZNIÓW W CODZIENNEJ PRAKTYCE PRZEDSZKOLNEJ/SZKOLNEJ – 4 h:**

1. Wspieranie aktywności i uczestnictwa dzieci/uczniów jako element edukacji inkluzyjnej – 1 h
2. Działania wspierające dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkolnej – 3 h

**RADZENIE SOBIE Z SYTUACJAMI TRUDNYMI PRZEZ ASPE W PRZEDSZKOLU/SZKOLE – 12 h:**

1. Sytuacje trudne w pracy ASPE – 3 h
2. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych – 7 h
3. Etyka zawodowa w pracy ASPE – 2 h

**WSPÓŁPRACA ASPE Z NAUCZYCIELAMI, PRZEDSZKOLNYMI/SZKOLNYMI SPECJALISTAMI I RODZICAMI – 2 h:**

1. Efektywna współpraca w praktyce – 2 h

**II SZKOLENIE ZDALNE – WSPOMAGANIE UCZNIWA W PRACY (NOTATKI, MAPY MYŚLI, TRENING UWAGI, KOMPETENCJE METAPOZNAWCZE) – 8 h:**

1. Rola ASPE w kształtowaniu motywacji do pracy – 2 h
2. Wspomaganie dziecka/uczniwa w kształtowaniu kompetencji poznawczych i metapoznawczych ułatwiających zdobywanie wiedzy – 2 h
3. Zakres czynności wykonywanych przez ASPE mających na celu wspieranie procesu uczenia się dziecka/uczniwa – 3 h
4. Aktywizowanie dziecka – 1 h

**III SZKOLENIE ZDALNE – KOMUNIKACJA W ŚRODOWISKU PRZEDSZKOLNYM/SZKOLNYM – 8 h:**

1. Zasady efektywnej komunikacji w pracy ASPE – 3 h

2. Warsztaty konstruktywnej komunikacji ASPE – 3 h
3. Bariery i trudności w komunikacji w odniesieniu do środowiska przedszkolnego i szkolnego – 2 h

**IV SZKOLENIE ZDALNE – CZYNNOŚCI HIGIENICZNE I OPIEKUŃCZE A SPRAWOWANIE OPIEKI PRZEZ ASPE NA TERENIE PRZEDSZKOLA/SZKOŁY – 4 h:**

1. Ogólne zasady pielęgnacji i opieki – 2 h
2. Uwarunkowanie wykonywanych czynności w zależności od rodzaju niepełnosprawności oraz warunków miejsca pracy – 1 h
3. Wykonywanie czynności pielęgnacyjnych i higienicznych, takich jak: odżywanie, wydalanie, higiena ciała i mobilność dziecka – 3 h
4. Planowanie i organizowanie czynności higienicznych i pielęgnacyjnych, takich jak: odżywanie, wydalanie, higiena ciała i mobilność dziecka – 1 h

**V WEBINAR – ELEMENTY PRACY OPIEKUNA MEDYCZNEGO – WYBRANE ZAGADNIENIA Z ZAKRESU CZYNNOŚCI PIELĘGNACYJNYCH I USŁUG O CHARAKTERZE MEDYCZNYM – do 4 h:**

1. Czynności w zakresie odżywiania

**VI WEBINAR – ELEMENTY PRACY OPIEKUNA MEDYCZNEGO – WYBRANE ZAGADNIENIA Z ZAKRESU CZYNNOŚCI PIELĘGNACYJNYCH I USŁUG O CHARAKTERZE MEDYCZNYM – do 4 h:**

1. Czynności w zakresie wydalania

**VII WEBINAR – ELEMENTY PRACY OPIEKUNA MEDYCZNEGO – WYBRANE ZAGADNIENIA Z ZAKRESU CZYNNOŚCI PIELĘGNACYJNYCH I USŁUG O CHARAKTERZE MEDYCZNYM – do 4 h:**

1. Czynności w zakresie higieny ciała

**VIII WEBINAR – ELEMENTY PRACY OPIEKUNA MEDYCZNEGO – WYBRANE ZAGADNIENIA Z ZAKRESU CZYNNOŚCI PIELĘGNACYJNYCH I USŁUG O CHARAKTERZE MEDYCZNYM – do 4 h:**

1. Czynności w zakresie mobilności

**IX WEBINAR – UDZIELANIE PIERWSZEJ POMOCY PRZEDMEDYCZNEJ- do 4 h:**

1. Psychologia udzielania pierwszej pomocy, powiadomienie opiekunów dziecka/ucznia – 2 h

2. Ostre stany w psychiatrii – choroby psychiczne, kiedy wezwać pogotowie, a kiedy nie – 2 h

## II. ZJAZD – STACJONARNY: UDZIELANIE PIERWSZEJ POMOCY PRZEDMEDYCZNEJ – 20 h:

1. Resuscytacja krążeniowo-oddechowa + AED u dzieci i dorosłych wg Wytycznych ERC 2015 – 4 h
2. Pierwsza pomoc w przypadku padaczki, urazów głowy, udaru mózgu, osób z zastawką komorowo-otrzewnową u osób z wodogłowiem – 4 h
3. Pierwsza pomoc osobom w przypadku: cukrzycy (w przypadku uszkodzenia pompy insulinowej, podanie insuliny, glukagonu), odwodnienia, wymiotów, omdlenia – 4 h
4. Pierwsza pomoc w zadławieniach, duszności – 2 h
5. Pierwsza pomoc w urazach i krwawieniach, hemofilia – 3 h
6. Pierwsza pomoc w anafilaksji – 2 h
7. Tlenoterapia – 1 h

## V. SZKOLENIE ZDALNE – 8 h:

1. SAMOROZWÓJ ASPE – 4 h:
  - 1.1. Samorozwój jako proces o charakterze ustawicznym – 1 h
  - 1.2. Planowanie i realizacja samorozwoju – 3 h
2. ROBIENIE NOTATEK (NOTETAKER) I/LUB ZAPISYWANIE TREŚCI ZAJĘĆ, LEKCJI W SPOSÓB SYMULTANICZNY – 4 h
  - 2.1. Robienie notatek i zapisywanie treści zajęć – funkcje, podstawowe zasady, dobre praktyki – 2 h
  - 2.2. Praktyczny warsztat skryby – 2 h

Natomiast propozycje tematów szkoleń fakultatywnych przedstawiały się następująco:

1. Zachowania agresywne i autoagresywne dziecka/ucznia – z kim współpracować, jak sobie z nimi radzić?
2. Obsługa specjalistycznego sprzętu medycznego.
3. Praca z dzieckiem/ucznem z cukrzycą w przedszkolu/szkole.
4. Praca z dzieckiem/ucznem z afazją w przedszkolu/szkole.
5. Praca z dzieckiem/ucznem ze spektrum autyzmu w przedszkolu/szkole.



6. Dziecko/uczeń z chorobą przewlekłą w szkole.
7. Wspieranie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością sprzężoną szkole/przedszkolu.

W ramach szkoleń było realizowane również doradztwo dla ASPE w następujących obszarach: a) doradztwo zawodowe, coaching; b) obszar wspomagania pracy ASPE (superwizja indywidualna i/lub grupowa).

## Rozdział 2. Badania ilościowe

Zgodnie z zapisami „Regulaminu konkursu nr POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20 z dnia 29.01.2020 r.” minimalny zakres badania obejmował zbadanie:

- a) profilu kompetencyjnego ASPE;
- b) standardu pracy ASPE;
- c) zadań ASPE oraz sposobów ich wykonywania w przedszkolu/szkole (jak, kiedy, gdzie i w jakim celu zadania są wykonywane);
- d) przygotowania ASPE do pracy w przedszkolach/szkołach;
- e) sposób kwalifikowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE;
- f) zasada współpracy ASPE z pozostałym personelem szkoły poza zajęciami lekcyjnymi;
- g) zasad współpracy ASPE z nauczycielem(-lami) w trakcie zajęć lekcyjnych;
- h) zasady finansowania i zatrudniania ASPE.

### 2.1. Założenia badawcze

Element badawczy realizacji projektu włączył też następujące zadania szczegółowe:

1. Opracowanie narzędzi badawczych.
2. Przeprowadzenie, w trakcie pracy ASPE (10 miesięcy), badań dotyczących:
  - a) zgodności profilu kompetencyjnego ASPE z potrzebami (w jakim stopniu oczekiwane kompetencje ASPE są wystarczające/niewystarczające do realizacji zadań i potrzeb dziecka/ucznia ze SPE),

- wyboru najskuteczniejszych i najtrafniejszych narzędzi oraz metod rekrutacji ASPE;
- b) sposobu przygotowania ASPE do pracy z dzieckiem/uczniem i współpracy z otoczeniem (w jaki sposób zakres merytoryczny, czasowy, formy zajęć itp. odpowiadają potrzebom ASPE i jak wpływają na jego przygotowanie do pracy, jakie formy współpracy są dodatkowe, np. superwizje, doradztwo, dostęp do opracowań dotyczących pracy z dzieckiem/uczniem ze SPE);
  - c) sposobu kwalifikacji dziecka/ucznia do objęcia wsparciem ASPE (kryteria i procedura kwalifikacji zapewniająca największą trafność i efektywność), standardu pracy ASPE (trafność przyjętych rozwiązań w dokumentacji pracy ASPE);
  - d) procedur przepływu informacji i komunikacji z kadrami placówki, skuteczności i użyteczności zadań podejmowanych przez ASPE (w jaki sposób praca ASPE wpływa między innymi na wzrost kompetencji społecznych i samodzielności dziecka/ucznia, poprawę relacji z innymi dziećmi/uczniemi, efektywność i komfort nauczania przedmiotów z perspektywy ucznia, nauczyciela, rodzica, współpracę placówki z rodzicami uczniów ze SPE oraz innych uczniów, adekwatność przyjętych zasad współpracy ASPE z nauczycielami podczas zajęć oraz z pozostałym personelem placówki poza zajęciami/lekcjami);
  - e) możliwości oraz zasady finansowania i zatrudnienia ASPE (rekomendacje zmian w przepisach prawa, umożliwiające zatrudnianie i finansowanie pracy ASPE);
  - f) ewaluację bieżącą oraz końcową funkcjonowania ASPE.

Badania obejmowały zarówno autoewaluacje prowadzone przez ASPE i dziecko/ucznia ze SPE (tu zasadnicza była opinia rodzica dziecka), jak i obserwacje rodziców, dyrektorów, psychologów, pedagogów szkolnych, pozostałej kadry placówki edukacyjnej. Prowadzone były częściowo przy wykorzystaniu portalu wiedzy (portal zgodny ze standardem cyfrowym), gdzie zamieszczono narzędzia badawcze (np. kwestionariusze ankiet, kwestionariusze autoewaluacji) oraz w formie wywiadów grupowych fokusowych z ASPE, dyrektorami/dyrektorkami placówek (ewentualnie wicedyrektorami/wicedyrektorkami), pedagogami, psychologami, rodzi-

cami uczniów ze SPE. Ponadto opracowanie wyników badań w formie publikacji – raport.

Zasadniczo badania były realizowane w paradygmacie normatywnym (badania ilościowe). Jednakże, ze względu na grupowe wywiady fokusowe, były również realizowane w paradygmacie interpretatywnym (badania jakościowe). Procedura badawcza obejmowała kilka podstawowych etapów:

1. Przygotowanie procedury realizacji badań naukowych (metody, przebieg, sposób gromadzenia danych, określenie grup osób badanych) – maj–grudzień 2020 r.
2. Trudności w uzyskaniu przez Partnerstwo realizujące projekt zabezpieczenia projektu (hipoteka na kwotę 5 mln zł), opóźniło rozpoczęcie realizacji projektu (od 04.05.2020 r. do 30.04.2021 r.).
3. Intensyfikacja prac nad projektem w związku z uzyskaniem zabezpieczenia finansowego (od 1 czerwca 2021 r.).
4. Przygotowanie narzędzi badawczych obejmujących kilka grup respondentów: ASPE, dyrektor/wicedyrektor placówki zatrudniającej ASPE, wychowawca dziecka/ucznia znajdującego się pod opieką ASPE, nauczyciele specjaliści (psycholog, pedagog szkolny, inny nauczyciel wyznaczony przez dyrektora/wicedyrektora placówki do współpracy w projekcie, rodzic dziecka/ucznia ze SPE (czerwiec 2021 r. – luty 2022 r.). Przeprowadzenie szkoleń online dla grantobiorców, dyrekcji placówek, nauczycieli, ASPE z modułu: badania naukowe w projekcie „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż” (maj–czerwiec oraz wrzesień 2022 r. – 8 szkoleń).
5. Opracowanie narzędzia o nazwie miesięczny raport pracy ASPE z dzieckiem/ucznem ze SPE (tzw. dzienniczka pracy ASPE) – marzec 2022 r.
6. Współpraca z informatykami w celu zbudowania na platformie internetowej projektu ASPE modułu badania naukowe, celem umieszczenia narzędzi badawczych, które będą wypełniane przez osoby badane (uruchomienie modułu: badania naukowe na stronie projektu ASPE, wraz w wprowadzeniem wszystkich narzędzi badawczych – luty 2022 r.).

7. Opracowanie scenariuszy badań fokusowych, rekrutacja badanych do udziału w badaniach fokusowych (ASPE, dyrektorzy, rodzice, nauczyciele, w tym nauczyciele specjaliści, dzieci/uczniowie ze SPE), realizacja badań fokusowych (maj–kwiecień 2022 r.).
8. Monitorowanie procesu wypełniania narzędzi badawczych przez osoby badane (od maja 2022 r.).
9. Pobranie do analizy badawczej ilościowej w celu przygotowania raportu z badań w projekcie ASPE danych zgromadzonych w module: badania naukowe na stronie internetowej projektu (koniec sierpnia 2023 r.)
10. Analiza oraz opis badań fokusowych (lipiec – połowa września 2023 r.).
11. Wybór oraz ustalenie z wybranym wydawnictwem szczegółów związanych z publikacją raportu z badań naukowych w projekcie ASPE. Podpisanie umowy z wydawnictwem (czerwiec–lipiec 2023 r.).
12. Przygotowanie raportu z realizacji projektu (od maja do 30 września 2023 r.).
13. Złożenie do wydawnictwa raportu (10 października 2023 r.), celem przekazania do recenzji, a zatem, po recenzji i naniesieniu uwag recenzenta, opublikowania raportu (250 egzemplarzy) – opublikowanie raportu – koniec grudnia 2023 r.
14. Przekazanie do tłumacza raportu oraz jego tłumaczenie na język angielski (do 10 października 2023 r.).
15. Przekazanie do wydawnictwa tłumaczenia raportu w języku angielskim (do 10 października 2023 r.).
16. Publikacja raportu w wariantcie anglojęzycznym (100 egzemplarzy) – koniec grudnia 2023 r.

Funkcjonowanie modułu badania naukowe zostało zaplanowane w taki sposób, że pierwszą ankietę, na początku pracy ASPE w placówce, tzw. ankietę wstępną dla dyrektora wypełniał dyrektor/wicedyrektor placówki zatrudniającej asystenta i tym samym, wpisując swoje dane, dane ASPE oraz ucznia i jego rodzica uruchamiał indywidualne konto wskazanych osób, na które otrzymywali narzędzia badawcze.

Dla dyrektora/wicedyrektora zostały przygotowane dwie ankiety: pierwsza, wstępna – wypełniana w okresie do miesiąca pracy ASPE w placówce oraz ankieta ewaluacyjna – wypełniana w ostatnim miesiącu pracy ASPE w placówce.

Dla wychowawcy/nauczyciela dziecka/ucznia ze SPE przygotowano dwie ankiety, podobnie jak dla dyrektora/wicedyrektora: pierwsza – arkusz oceny funkcjonowania dziecka/ucznia ze SPE, wypełniany w pierwszym miesiącu pracy ASPE oraz druga – arkusz ewaluacyjnych oceny funkcjonowania dziecka/ucznia ze SPE, wypełniany w ostatnim miesiącu pracy ASPE. Arkusze dla nauczyciela do obserwacji dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole ogólnodostępnej został przygotowany na podstawie arkusza obserwacji dziecka autorstwa Jolanty Rafał-Łuniewskiej. Ponadto przygotowano ankietę ewaluacyjną pracy/współpracy ASPE/z ASPE, która była wypełniana w ostatnim miesiącu zatrudnienia asystenta.

Dla ASPE przygotowano kilka narzędzi/ankiet: ankieta przed przystąpieniem do szkolenia, ankieta po zrealizowaniu szkoleń, ankieta ewaluacyjna wraz z arkuszem samooceny oraz miesięczny raport pracy ASPE z dzieckiem/uczniem ze SPE (tzw. dzienniczek pracy ASPE).

Dla rodzica przygotowano ankietę wstępną (wypełnianą w pierwszym miesiącu pracy ASPE) oraz ankietę ewaluacyjną pracy ASPE wraz z oceną zadowolenia z pracy asystenta (wypełnianą w ostatnim miesiącu pracy ASPE).

System informatyczny przewidywał automatyczne wysyłanie wiadomości o potrzebie wypełnienia ankiety na konto zalogowanych osób (tzw. „przypominajkę”).

Ze względu na czasowe przesunięcia związane z wykonaniem strony internetowej projektu oraz zapoczątkowaniem wstępnych szkoleń obligatoryjnych dla asystentów część ankiet przed szkoleniem dla ASPE była wypełniana przez stronę Google (adres: [https://docs.google.com/forms/d/1jf3\\_IXRCUPhwCewbPo2GpH\\_68u6l\\_T\\_wxq9zKEnHed0/edit](https://docs.google.com/forms/d/1jf3_IXRCUPhwCewbPo2GpH_68u6l_T_wxq9zKEnHed0/edit)). Została zamieszczona na stronie dnia 19 lutego 2022 r. przez zespół badawczy projektu.

**Ankieta wstępna dla dyrektora/wicedyrektora zawierała:**

1. Informacje na temat projektu oraz badań naukowych realizowanych w ramach projektu.
2. Metryczkę włączającą pytania na temat placówki zatrudniającej ASPE (szkoła/przedszkole), między innymi dotyczące liczby dzieci/uczniów, w tym dzieci/uczniów ze SPE, w tym dzieci/uczniów z orzeczeniami o niepełnosprawności, w tym dzieci/uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego lub wczesnego wspomaganie rozwoju (przedszkole), liczby zatrudnionych nauczycieli, nauczycieli specjalistów, dzieci objętych pomocą ASPE (ilość, płeć, wiek, rodzaj SPE, w tym niepełnosprawności dziecka).
3. Pytania o opinię o kandydacie na ASPE (wykształcenie, stan zdrowia, niekaralność, badania SANEPID) – możliwe odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie nie, 2 – Raczej nie, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej tak, 5 – Zdecydowanie tak.
4. Pytania o opinię na temat wymaganych, pożądanych kompetencji ASPE:
  - a) kompetencje psychospołeczne (odporność na stres i trudne sytuacje, zdolność szybkiego reagowania, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność radzenia sobie z trudnościami, spostrzegawczość, podzielność uwagi, umiejętność panowania nad emocjami, odpowiedzialność, umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą, umiejętność obserwowania i słuchania, empatia i wrażliwość na potrzeby innych, otwartość na uczenie się) – możliwe odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie nie, 2 – Raczej nie, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej tak, 5 – Zdecydowanie tak;
  - b) kompetencje organizacyjne (umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia, umiejętność ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia, umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia, umiejętność organizowania czynności związanych zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia) – możliwe odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie nie, 2 – Raczej nie, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej tak, 5 – Zdecydowanie tak;

- c) kompetencje komunikacyjne (umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem, umiejętność współpracy z rodzicami dzieci/uczniów z grupy/klasy, do której uczęszcza wspierane/y dziecko/uczeń, umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), umiejętność współpracy z dziećmi/uczniami, umiejętność pracy zespołowej, umiejętność dostosowywanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji) – możliwe odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie nie, 2 – Raczej nie, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej tak, 5 – Zdecydowanie tak.
5. Pytania związane z opinią na temat rekrutacji ASPE (osoba/osoby zgłaszające potrzebę zatrudnienia ASPE, możliwe problemy oraz sugestie dotycząca zatrudnienia ASPE).
6. Pytania sondujące opinię dotyczącą nadzoru nad pracą ASPE (np.: władze placówki, rodzice), oceny pracy ASPE (częstotliwość, dokumentacja) – możliwe odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie nie, 2 – Raczej nie, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej tak, 5 – Zdecydowanie tak.

**Ankieta ewaluacyjna dla dyrektora/wicedyrektora** zawierała pytania: sondujące zadowolenie z pracy ASPE – poziom zadowolenia (Bardzo zadowolony/zadowolona, Zadowolony/zadowolona, Raczej zadowolony/zadowolona, Trudno powiedzieć, Raczej niezadowolony/niezadowolona, Niezadowolony/niezadowolona, Bardzo niezadowolony/niezadowolona), opisową argumentację poziomu zadowolenia z pracy ASPE, pytania dotyczące sposobu wyboru/rekrutacji dzieci/uczniów do objęcia wsparciem asystenta oraz sposobu rekrutacji asystentów (w kontekście możliwych problemów i sugestii ich rozwiązania), uwag dotyczących pracy asystentów (aspekty pozytywne, negatywne), uwag na temat współpracy asystentów z innymi pracownikami szkoły, uwag dotyczących współpracy asystentów z rodzicami dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, możliwości stworzenia systemowych rozwiązań, dzięki którym można byłoby zatrudniać asystentów, ogólnych uwag związanych z projektem.

**Ankieta dla wychowawcy/nauczyciela dziecka/ucznia ze SPE** – arkusz oceny funkcjonowania dziecka/ucznia ze SPE (ocena wstępna oraz ocena ewaluacyjna włączały identyczne pytania; różnica polegała jedynie na tym, że ankieta wstępna była wypełniana – jak zostało to już zasygnalizowane



wyżej – na początku pracy ASPE, zaś ankieta ewaluacyjna w ostatnim miesiącu pracy ASPE) obejmowała:

1. Informacje na temat projektu oraz badań naukowych realizowanych w ramach projektu.
2. Metryczkę z pytaniami o kontakt e-mailowy z nauczycielem/wychowawcą, z ASPE, na temat dziecka/ucznia objętego wsparciem ASPE (grupa/klasa, rodzaj SPE, w tym rodzaj niepełnosprawności dziecka/ucznia, data obserwacji, informacje co do oznaczenia punktowej skali oceny umiejętności, sprawności nabytych przez dziecko/ucznia: 5 pkt – bardzo dobre opanowanie sprawności lub umiejętności, 4 pkt – dobre, 3 pkt – dostateczne, 2 pkt – niedostateczne, 1 pkt – brak opanowania sprawności lub umiejętności).
3. Ocenę rozwoju fizycznego dziecka/ucznia (zadania oznaczone gwiazdką nie dotyczyły dzieci/uczniów w wieku przedszkolnym) w ramach: motoryki dużej (ogólna sprawność fizyczna), motoryki małej (sprawność rąk), percepcji zmysłowej.
4. Oceny rozwoju intelektualnego dziecka/ucznia (osiągnięć rozwojowych i edukacyjnych): a) w obszarze: procesów poznawczych (sposobność wzrokowe i słuchowe, uwaga, pamięć, myślenie); b) w obszarze posiadanych wiadomości i umiejętności szkolnych (poziomu opanowania technik szkolnych – dotyczył dzieci w wieku szkolnym) – czytanie, pisanie, liczenie.
5. W obszarze mowy i komunikowania się (ocena obejmowała dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów).
6. W obszarze zainteresowań i uzdolnień (ocena dotyczyła dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów).
7. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego (ocena odnosiła się zarówno do dzieci w wieku przedszkolnym, jak i uczniów): motywacja, kontrolowanie emocji oraz radzenie sobie w sytuacjach trudnych, wsparcie ze strony środowiska rodzinnego, funkcjonowanie wśród rówieśników, funkcjonowanie w środowisku przedszkolnym/szkolnym.
8. Ocenę mocnych oraz słabych (wskazanie barier i ograniczeń w funkcjonowaniu) stron dziecka/ucznia (wskazanie barier i ogra-

niczeń w funkcjonowaniu), ewentualnych przyczyn niepowodzeń rozwojowych i edukacyjnych.

**Dla nauczyciela/wychowawcy przygotowano także ankietę ewaluacyjną pracy/współpracy ASPE/z ASPE.** Pytania dotyczyły:

1. Przygotowania ASPE do pracy z dzieckiem/uczniem (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
2. Oceny pomocy asystenta w realizowaniu potrzeb zdrowotnych dziecka/ucznia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze, Nie dotyczy).
3. Oceny wspomaganie przez ASPE dziecka/ucznia w zakresie realizowania potrzeb zdrowotnych dziecka/ucznia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
4. Oceny pracy ASPE we wspomaganiu dziecka/ucznia w czasie transportu, przemieszczania się w placówce, w zajęciach, utrzymaniu higieny, uzyskaniu możliwej samodzielności, w zakresie współpracy z rodziną/prawnymi opiekunami, współpracy z nauczycielami, nauczycielami specjalistami, administracją placówki, udziału w diagnozie, w przygotowywaniu opinii o dziecku/uczniu, obsługi sprzętu i pomocy specjalistycznych, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i trudnymi zachowaniami dziecka/ucznia, komunikowania się z dzieckiem/uczniem, obserwowania jego samopoczucia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze, Nie dotyczy).
5. Oceny współpracy asystenta z rodziną dziecka/ucznia w zakresie komunikacji (przekazywanie informacji o postępach, trudnościach, pojawiających się wątpliwościach na temat funkcjonowania dziecka/ucznia) – kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze.
6. Oceny przebiegu komunikacji asystenta z rodzicami dziecka/ucznia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).

7. Oceny komunikacji z asystentem dziecka/ucznia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
8. Oceny kompetencji psychospołecznych ASPE (oceniane kompetencje były identyczne jak w ankiecie wstępnej dla dyrektora) – kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze oraz wskazania kompetencji najistotniejszych.
9. Oceny: a) obecności asystenta w procesie kształtowania relacji dziecka/ucznia z rówieśnikami w grupie/klasie; b) obecności asystenta w procesie rozwoju kompetencji społecznych dziecka/ucznia; c) przydatności (pomocy) asystenta w pracy z dzieckiem/ucznikiem (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
10. Oceny związanej ze zmianą funkcjonowania dziecka/ucznia objętego opieką asystenta (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze) w: a) sferze edukacji, rozwoju psychofizycznego i społeczno-emocjonalnego (rozwój intelektualny, fizyczny, społeczno-emocjonalny, obszar wiadomości i umiejętności szkolnych); b) w grupie rówieśniczej, szczególnie w wymiarze relacji z rówieśnikami oraz związanego z tym podejścia do obowiązków instytucjonalnych (przedszkolnych/szkolnych); c) oceny współpracy asystenta z innymi nauczycielami dziecka/ucznia, osiągnięcia celu i założenia projektu, tj. przygotowania ASPE do pracy z dzieckiem/ucznikiem i współpracy z otoczeniem; d) oczekiwań własnych co do współpracy z ASPE; e) zaangażowania asystenta w pracę (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
11. Oceny, czy asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazał się wymaganymi kompetencjami psychospołecznymi, organizacyjnymi i komunikacyjnymi oraz zadowolenia dziecka/ucznia z obecności asystenta (kategoryzacja odpowiedzi:

1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).

12. Refleksji własnych na temat pracy asystenta oraz współpracy z asystentem.

**Ankieta wstępna dla rodzica dziecka/ucznia ze SPE obejmowała:**

1. Informacje na temat projektu oraz badań naukowych realizowanych w ramach projektu.
2. Informacje dotyczące wieku, płci, grupy/klasy, rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym rodzaju niepełnosprawności dziecka oraz trudności obecnych u dziecka w placówce.
3. Ocenę rozwoju dziecka w takich aspektach, jak: sprawność rąk, ogólna sprawność ruchowa (np. poruszanie się), tempo uczenia się, mowa, pamięć, umiejętność skupienia się (koncentracja uwagi), rozwój społeczny – relacje z dorosłymi, samoobsługa, samodzielność, w przypadku uczniów: umiejętności szkolne (czytanie, pisanie), umiejętności szkolne (matematyczne) (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze).
4. Pytania na temat oczekiwań pod adresem ASPE, w tym między innymi pytania o: wspomaganie dziecka/ucznia w czasie transportu, przemieszczania się w placówce, w zajęciach, utrzymaniu higieny, uzyskaniu możliwej samodzielności, w zakresie współpracy z rodziną/prawnymi opiekunami, współpracą z nauczycielami, nauczycielami specjalistami, administracją placówki, udziału w diagnozie, w przygotowywaniu opinii o dziecku/uczniu, obsługi sprzętu i pomocy specjalistycznych, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i trudnymi zachowaniami dziecka/ucznia, komunikowania się z dzieckiem/uczniem, obserwowania jego samopoczucia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie tak, 2 – Raczej tak, 3 – Trudno powiedzieć, 4 – Raczej nie, 5 – Zdecydowanie nie).
5. Informacje o rodzicu wypełniającym ankietę oraz o sytuacji jego rodziny: adres mail, wiek, płeć rodzica, miejsce zamieszkania rodziny, sytuacja mieszkaniowa i finansowa rodziny, dzietność rodziny, zatrudnienia ojca i matki, ilości dzieci z niepełnosprawnością w rodzinie.

Ankieta ewaluacyjna dla rodzica dziecka/ucznia ze SPE koncentrowała się zasadniczo na ocenie pracy ASPE. Włączała następujące zagadnienia:

1. Opinia na temat poprawy funkcjonowania dziecka/ucznia w takich aspektach, jak: sprawność rąk, ogólna sprawność ruchowa (np. poruszanie się), tempo uczenia się, mowa, pamięć, umiejętność skupienia się (koncentracja uwagi), rozwój społeczny – relacje z dorosłymi, samoobsługa, samodzielność, w przypadku uczniów: umiejętności szkolne (czytanie, pisanie), umiejętności szkolne (matematyczne) – kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze, 6 – Nie dotyczy.
2. Opinia o pracy ASPE we wspomaganiu dziecka/ucznia w czasie transportu, przemieszczania się w placówce, w zajęciach, utrzymaniu higieny, uzyskaniu możliwej samodzielności, w zakresie współpracy z rodziną/prawnymi opiekunami, współpracą z nauczycielami, nauczycielami specjalistami, administracją placówki, udziału w diagnozie, w przygotowywaniu opinii o dziecku/uczniu, obsługi sprzętu i pomocy specjalistycznych, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i trudnymi zachowaniami dziecka/ucznia, komunikowania się z dzieckiem/uczniem, obserwowania jego samopoczucia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze, 6 – Nie dotyczy).
3. Ocena pracy ASPE we wspomaganiu dziecka/ucznia w czasie transportu, przemieszczania się w placówce, w zajęciach, utrzymaniu higieny, uzyskaniu możliwej samodzielności, w zakresie współpracy z rodziną/prawnymi opiekunami, współpracą z nauczycielami, nauczycielami specjalistami, administracją placówki, udziału w diagnozie, w przygotowywaniu opinii o dziecku/uczniu, obsługi sprzętu i pomocy specjalistycznych, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i trudnymi zachowaniami dziecka/ucznia, komunikowania się z dzieckiem/uczniem, obserwowania jego samopoczucia (kategoryzacja odpowiedzi: 1 – Zdecydowanie źle, 2 – Raczej źle, 3 – Nie mam zdania, 4 – Raczej dobrze, 5 – Zdecydowanie dobrze, 6 – Nie dotyczy).

4. Opinia na temat pozytywnych oraz negatywnych aspektów pracy ASPE z dzieckiem, rozwiązań systemowych w zatrudnianiu ASPE, jego najważniejszych kompetencji, o skali zadowolenia oraz niezadowolenia z pracy ASPE (kategoryzacja odpowiedzi: 1 oznacza bardzo niezadowolony, a 5 bardzo zadowolony, o uczestnictwie rodzica w rekrutacji ASPE, o projekcie.

**Dla ASPE przygotowano ankietę przed przystąpieniem do szkolenia wstępnego obligatoryjnego oraz po zrealizowaniu szkoleń. Ankieta przed przystąpieniem do szkolenia wstępnego obligatoryjnego obejmowała:**

1. Informacje na temat projektu oraz badań naukowych realizowanych w ramach projektu.
2. Informacje dotyczące ASPE: adres mail, nazwę oraz adres placówki, w której będzie zatrudniony, płeć, wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie, zawód wykonywany, staż pracy w latach, doświadczenie pracy z osobami z niepełnosprawnością i okoliczności nabycia tego doświadczenia.
3. Opinię na temat treści modułu szkolenie obligatoryjne podstawowe: aspekty prawne, dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania, zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole, czynności higieniczne i opiekuńcze a sprawowanie opieki przez ASPE na terenie przedszkola/szkoły, wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkół, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole, udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym, współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi, specjalistami i rodzicami, zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole, samorozwój ASPE, robienie notatek (notatka) i/lub zapisywanie treści zajęć, lekcji w sposób symultaniczny, jak działa szkoła, edukacja włączająca – wyzwania, wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy, czynności higieniczne i opiekuńcze, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie odżywiania, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie wydalania, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie higieny ciała,

praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie mobilności, ocena ogólna tematów całego szkolenia (1 – niepotrzebne, 2 – mało ważne, 3 – przeciętnie ważne, 4 – bardzo ważne, 5 – niezbędne).

4. Uwagi własne na temat szkolenia – co najbardziej przydatne, o preferowanej formie szkolenia (zdalna, stacjonarna).

**Ankieta po odbyciu przez ASPE wszystkich szkoleń** (obligatoryjne uzupełniające i fakultatywne) włączała:

1. Ocenę treści szkoleń w następujących aspektach: opinię na temat treści modułu szkolenie obligatoryjne podstawowe: aspekty prawne, dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania, zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole, czynności higieniczne i opiekuńcze a sprawowanie opieki przez ASPE na terenie przedszkola/szkoły, wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkół, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole, udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej, komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym, współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi, specjalistami i rodzicami, zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole, samorozwój ASPE, robienie notatek (notatka) i/lub zapisywanie treści zajęć, lekcji w sposób symultaniczny, jak działa szkoła, edukacja włączająca – wyzwania, wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy, czynności higieniczne i opiekuńcze, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie odżywiania, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie wydalania, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie higieny ciała, praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie mobilności, ocena ogólna szkolenia obligatoryjnego, ocena wizyty studyjnej (1 – niepotrzebne, 2 – mało ważne, 3 – przeciętnie ważne, 4 – bardzo ważne, 5 – niezbędne).
2. Uwagi własne na temat: metod i form pracy na zajęciach, kompetencji osób prowadzących zajęcia, organizacji zajęć, tematyki, która powinna być uwzględniana w szkoleniach oraz tematyki, którą można pominąć.

**Ankieta samooceny ASPE** zawierała opinię na temat przygotowania do pracy w obszarze (kryteria samooceny: 1 – w ogóle, 2 – słabo, 3 – przeciętnie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze) w następujących aspektach:

1. Kompetencji psychospołecznych (odporność na stres i trudne sytuacje, szybkość reagowania, umiejętność podejmowania decyzji, radzenia sobie z trudnościami, spostrzegawczość, podzielność uwagi, panowanie nad emocjami, odpowiedzialność, umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą, obserwowania i słuchania, empatia i wrażliwość na potrzeby dziecka/ucznia i osób z jego otoczenia, otwartość na własne uczenie się).
2. Kompetencji organizacyjnych: umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia, ustalania rodzaju jego aktywności, organizowania czynności opiekuńczych, czynności związanych z zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia.
3. Kompetencji komunikacyjnych (współpraca z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem, współpraca z rodzicami dzieci/uczniów, z grupy/klasy, do której uczęszcza wspierane/y dziecko/uczeń, współpraca z nauczycielami, specjalistami, umiejętność pracy zespołowej, dostosowywania komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji).
4. Przygotowania do wykonywania zadań związanych z pracą (dokumentowanie przebiegu dnia pracy, monitorowanie i prowadzenie okresowej ewaluacji swojej pracy, umiejętność współpracy w zespole zintegrowanym wokół realizacji celów pracy z dzieckiem/ucznikiem, wynikających z jego diagnozy funkcjonalnej, obserwacji dziecka/ucznia w różnych sytuacjach w przedszkolu/szkole, wspierania samodzielności i indywidualności dziecka/ucznia, do pomocy dziecku/uczniowi w przemieszczaniu się i transporcie, w przyjmowaniu pokarmów, w czynnościach związanych z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety, przygotowanie do nadzorowania przyjmowanych przez dziecko/ucznia leków i podawania leków podawanych na stałe, obsługi sprzętu specjalistycznego, pomaganie dziecku/uczniowi w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktyw-



nościach podczas zajęć opiekuńczych, wspieranie dziecka/ucznia w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole, uwzględnianie podmiotowości dziecka/ucznia, jego wyborów i decyzji.

5. Samooceny poziomu zadowolenia dziecka/ucznia z objęcia wsparciem asystenta.

Miesięczny raport pracy ASPE z dzieckiem/ucznikiem ze SPE (tzw. dzienniczek pracy ASPE) składał się z następujących elementów:

1. Dane wypełniane w pierwszym dzienniczku (płeć, miejsce zamieszkania, wiek, wykształcenie, staż pacy w latach, doświadczenie i kontakt pracy z osobami z niepełnosprawnością, wykonywany zawód, rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych/niepełnosprawności wspieranego dziecka/ucznia).
2. Realizowane czynności wobec dziecka/ucznia (pomoc w przemieszczaniu się i transporcie, w przyjmowaniu posiłków, czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety (po ustaleniu z rodzicami/opiekunami prawnymi dziecka/ucznia), wsparcie dziecka/ucznia podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie dziecka/ucznia do wysiłku, pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego, pomoc w wykonywaniu notatek, podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka/ucznia, celem ułatwienia mu uczestniczenia w przedszkolnych/szkolnych aktywnościach, pomoc w porozumiewaniu się i uczestnictwie w grupie (w miarę możliwości), pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych, wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu i szkole, w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych, współpraca z rodziną, nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami, w przedszkolu i szkole, pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami, stosownie do potrzeb, w tym w zakresie przygotowania potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych dla dziecka/ucznia, udział w spotkaniach służących

ocenie poziomu funkcjonowania dziecka/ucznia, zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w środowisku, w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia, w przedszkolu i szkole, we współpracy z nauczycielami, reagowanie na przejawy autoagresji i agresji dziecka/ucznia zgodnie z ustaleniami podjętymi ze specjalistami i nauczycielami, czynności związane z nadzorowaniem przyjmowania przez dziecko/ucznia leków i podawanie leków przyjmowanych na stałe, nadzorowaniem korzystania przez dziecko/ucznia ze sprzętu medycznego i udzielaniem pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystania z pompy insulinowej, cewnikowanie), obsługa sprzętu specjalistycznego, komunikacja i porozumiewanie się (np. wspomagające i alternatywne metody komunikacji), wsparcie dziecka/ucznia z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo dzieci/uczniów, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka), wspieranie procesu adaptacji dziecka/ucznia do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnianie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami, asystowanie dziecku/uczniowi w drodze do i z/ze przedszkola/szkoły, wspieranie dziecka/ucznia w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji, obserwowanie samopoczucia dziecka/ucznia w czasie sprawowania opieki, w tym w zakresie funkcjonowania psychicznego dziecka/ucznia, współpraca z dyrektorem placówki, z nauczycielami i specjalistami, rodzicami, udział w radach pedagogicznych.

3. Asystowanie dziecku/uczniowi podczas: zajęć wychowania przedszkolnego lub obowiązkowych zajęć edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych, dodatkowych, w tym rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, przerw, wycieczek, zielonych szkół, zajęć dydaktycznych prowadzonych w terenie itp., uroczystości przedszkolnych/szkolnych, pobytu na placu zabaw/boisku szkolnym.
4. Po pięciu miesiącach pracy odpowiedź na pytania o: refleksje dotyczące pracy z dzieckiem/ucznem m.in.: osiągnięcia dziecka/ucznia,

doświadczane trudności i sukcesy w pracy asystenta, współpraca z personelem przedszkola/szkoły (pytanie opisowe).

5. Po 10 miesiącach pracy odpowiedź na pytania dotyczące identycznych kwestii jak po 5 miesiącach pracy oraz dodatkowo o to, co mogłoby pomóc asystentowi w jego pracy.

Realizację badań naukowych w istotny sposób utrudniało oraz ograniczało terminowość ich prowadzenia co najmniej kilka problemów, tak natury organizacyjnej, jak i niezależnej od wykonawców projektu. Jednym z nich była pandemia COVID-19, a innym opóźnienie w rozpoczęciu realizacji projektu, w związku z trudnością z pozyskaniem przez Partnerstwo realizujące projekt wymaganego przez MEiN finansowego zabezpieczenia realizacji projektu. (hipoteka). Założenia bowiem były takie, że asystenci będą zatrudnieni na okres 10 miesięcy, tj. na rok szkolny, zatrudnienie miało nastąpić we wrześniu. Przesunięcia czasowe spowodowały, że ASPE byli zatrudniani w różnych miesiącach, także wakacyjnych, co rzutowało na częstotliwość i różny czas wypełniania narzędzi badawczych, w tym np. dzienniczka. Zamiast 10-ciokrotnego wypełnienia dzienniczka ASPE zatrudnieni latem wypełnili dzienniczek tylko 8-krotnie, bowiem nie pracowali bezpośrednio z dzieckiem w przedszkolu/szkole. Podobne przesunięcia w wypełnianiu narzędzi badawczych dotyczyły dyrektorów/wicedyrektorów przedszkoli/szkół, nauczycieli, rodziców.

Realizację projektu komplikowały problemy z naborem grantobiorców oraz asystentów (grantobiorca mógł początkowo zatrudnić 2 ASPE; później za zgodną MEiN liczbę tę zwiększono do 5). Były problemy z rekrutacją zaplanowanej w zapisach projektu liczby grantobiorców będących organami prowadzącymi dla branżowych, liceów oraz techników. W konsekwencji nie zatrudniono w tego typu szkołach zakładanej ilości ASPE.

Z uwagi na COVID-19, trudności z naborem grantobiorców oraz ASPE szkolenia były realizowane z opóźnieniem, w formie zdalnej (włącznie z wizytami studyjnymi), a szkolenia z zakresu pierwszej pomocy z dużym opóźnieniem w relacji do zaplanowanego czasu ich realizacji. Przyczyną takiej sytuacji były problemy z naborem organizacji/institucji, która podejmie się przeprowadzenia takich szkoleń.

Grantobiorcy zgłosili do udziału w szkoleniach 690 kandydatów na ASPE. Z tej puli 58 osób zrezygnowało przed ukończeniem 50% kursu i tym samym nie spełniło warunku umożliwiającego ich zatrudnienie. Z pozostałych 632 osób zatrudnienie uzyskało 611 ASPE, w tym 3 osoby zmarły w trakcie trwania zatrudnienia. Spośród złożonych wniosków o powierzenie grantu 153 wnioski były rekomendowane do powierzenia grantu. Z tej puli jedynie 146 organów prowadzących podpisało umowy o powierzenie grantu. Z przedstawicieli kadry przedszkoli/szkół (dyrektor, psycholog, pedagog, nauczyciele) ze szkoleń fakultatywnych skorzystało 395, natomiast w wizycie studyjnej wzięło udział 2 880 osób. W szkoleniach z pierwszej pomocy przedmedycznej uczestniczyło 589 asystentów.

Mimo to, w ramach wykonanych w okresie października 2022 r. – października 2023 r. usług doradczych przeprowadzono szereg konsultacji z obszarów, których zakres merytoryczny uzależniony był od osoby korzystającej z doradztwa. Inne były zagadnienia poruszane przez nauczycieli i dyrektorów, inne przez psychologów i pedagogów, inne też poruszane przez ASPE oraz pozostałe osoby biorące udział w doradztwie. Warto wspomnieć, że w większości przypadków poruszano kilka różnych obszarów w ramach jednego doradztwa. Tematyka usług doradczych obejmowała następujące bloki problemowe:

1. Tworzenie procedur wewnętrznych w placówce oraz inne aspekty organizacyjne.
2. Terminologia związana z edukacją włączającą.
3. Zakres obowiązków ASPE i jego kompetencje, współpraca z innymi specjalistami w placówce oraz ewaluacja pracy ASPE. Specyfika pracy w grupie.
4. Samorozwój ASPE i korzystanie z dodatkowych szkoleń.
5. Współpraca na linii rodzic – ASPE – dziecko – specjaliści. Tworzenie kontraktu oraz zeszytu kontaktów.
6. Zachowania trudne i agresywne u dzieci oraz sposoby na radzenie sobie z nimi (system motywacyjny).
7. Praca z uczniami z zespołem Aspergera.
8. Praca z pozostałymi uczniami przez ASPE – identyfikacja trudności i wyzwań, wskazanie możliwych rozwiązań.

9. Kwestie prawne dotyczące różnych zagadnień.
10. Przedstawienie dobrych praktyce stosowanych w SP im. St. Moniuszki w Łajskach.
11. Zagadnienia egzaminacyjne oraz związane z nim kwestie techniczne.
12. Kwestie związane z podjęciem pracy przez ASPE po zakończeniu projektu.

Od początku października 2022 r. do końca października 2023 r., udzielono około 650 usług doradczych, z czego w 80% odbiorcami byli ASPE, natomiast pozostałe 20% stanowili dyrektorzy i psychologowie. Niewiele usług doradczych zrealizowano dla pedagogów, nauczycieli i innych odbiorców.

Informacje o dostępnym doradztwie były przekazywane grantobiorcom (organom prowadzącym) oraz dyrektorom szkół/przedszkoli mailowo, w trakcie spotkań online dla grantobiorców oraz dostępne na stronie internetowej projektu. Uczestnicy projektu o dostępnym doradztwie informowani byli podczas superwizji, szkoleń, wizyt studyjnych, w których brali udział zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele, pedagodzy, psychologowie i ASPE.

Doradztwo świadczone było w sposób najbardziej odpowiadający potrzebom uczestników projektu, tj. za pośrednictwem poczty elektronicznej oraz telefonicznie. Często doradztwo udzielane było w trybie *ad hoc*, w sytuacji kiedy pojawiały się trudne sytuacje w szkole i należało podjąć interwencję. Doradcy mieli wyznaczone dyżury i byli dostępni pod numerem telefonu dla uczestników projektu.

Inną trudnością w realizacji projektu było późne uruchomienie modułu: badania naukowe na internetowej stronie projektu. Stało się to w czasie, kiedy pierwsi ASPE byli już zatrudnieni w placówkach, które uzyskały grant na jego zatrudnienie. Doprowadziło to do sytuacji, że dyrektorzy/wicedyrektorzy placówek uruchomili konto własne, a tym samym konto asystenta, dziecka, nauczyciela z opóźnieniem, a niektórzy w ogóle tego nie zrobili. Przy części kont nie było przypisanych albo ASPE, albo/i nauczyciela. Nie były wpisane daty zatrudnienia asystenta, co komplikowało przesyłanie narzędzi badawczych. Obecne były problemy natury technicznej związane z funkcjonowaniem zakładki badania naukowe. Wiele osób

zgłaszało problem z tym, że po wypełnieniu ankiety nie zapisują się dane i ponownie otrzymują komunikat o potrzebie wypełnienia ankiety, mimo że już była ona przez nich wypełniona. Także o otrzymywaniu komunikatów o ankiecie do wypełnienia, chociaż wszystkie ankiety zostały przez nich już wypełnione. Takie komunikaty przychodziły nawet po zakończeniu pracy ASPE.

W czasie trwania projektu były przypadki, że zmienił się asystent (rezygnacja z pracy, zwolnienie lekarskie), nauczyciel (zwolnienie lekarskie, rezygnacja z pracy, urlop macierzyński), a nawet dyrektor (jedna placówka uczestnicząca w projekcie miała dyrektora pełniącego takie obowiązki). Niektóre dzieci, będące pod opieką ASPE, zostały przeniesione na kontynuację kształcenia do instytucji specjalnych. To sprawiło, że wiele kont nie posiadało wypełnionych wszystkich narzędzi badawczych.

Zdarzały się sytuacje, że osoby wypełniające ankiety nie rozumiały znajdujących się w nich pytań. Szczególnie pytań zawierających terminologię specjalistyczną oraz pytań wymagających bardziej precyzyjnej wiedzy z obszaru edukacji włączającej i niepełnosprawności, np. nie w pełni rozumiane było pytanie o liczbę dzieci/uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i ilość dzieci/uczniów posiadających orzeczenie o niepełnosprawności. Trudnością okazał się też dostęp do jakościowych, szybkich łączy internetowych.

Najważniejsza jednak kwestia dotyczy wymiaru etycznego i przestrzegania wymaganych zasad realizacji badań naukowych. Jeśli nie uda się spełnić wymogu anonimowości, to chociażby spełnienie kryterium dobrowolnego uczestnictwa powinno być nadrzędne. Kryterium dobrowolnego uczestnictwa, jako miernik wiarygodności wyników badań naukowych, które badaczki starały się uwzględnić z najwyższą starannością sprawiło, że liczba wypełnionych ankiet nie jest identyczna z liczbą uczestniczących w projekcie asystentów, dyrektorów/wicedyrektorów placówek, nauczycieli i rodziców. Część ankiet nie była brana pod uwagę z powodu braków w wypełnionych narzędziach badawczych, polegających na niewypełnieniu pytań oznaczonych jako obowiązkowe do udzielenia na nie odpowiedzi lub braku oficjalnego przesłania wypełnionych narzędzi na stronę internetową projektu (ankiety „w zawieszeniu”).

## 2.2. Opis grup badanych

W badaniach uczestniczyło kilka grup osób zaangażowanych w przygotowanie i realizację pracy asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: dyrektorzy placówek, nauczyciele, rodzice oraz sami asystenci.

Badani dyrektorzy, nauczyciele/wychowawcy placówek edukacyjnych

Kwestionariusz wstępnej oceny został wypełniony przez 292 dyrektorów. Badani dyrektorzy wskazali na 271 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy w przedszkolu lub szkole będą korzystali z pomocy asystenta, zatrudnionego w ramach projektu. Podali również 274 asystentów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy w przedszkolu lub szkole będą zatrudnieni w ramach projektu. Tabela nr 1 prezentuje typ szkoły, w której zatrudnieni byli badani dyrektorzy. Ponad połowa badanych dyrektorów zatrudniona była w szkole podstawowej, a niespełna 1/3 badanych zarządzała przedszkolem. 3,4% badanych pracowało w zespole szkół, pozostałe osoby zatrudnione były w liceum, technikum oraz innej placówce, niewskazanej przez badanego.

**Tabela 1.** Typ placówki zatrudniającej badanych dyrektorów

Typ placówki	N	%
Przedszkole	84	28,8
Szkoła podstawowa	169	57,9
Liceum	7	2,4
Technikum	3	1,0
Zespół szkół	10	3,4
Inna	1	0,3
Brak danych	18	6,2
Ogółem	292	100

Źródło: badania własne.

Wskazane placówki zatrudniające badanych dyrektorów zlokalizowane były w miejscowościach o zróżnicowanej wielkości. Najczęstsza lokalizacja to wieś (126 – 43,2%), 79 (27,1%) badanych wskazało na małe miasto (do 50 tys. mieszkańców), 50 (17,1%) podało jako lokalizację duże miasto (powyżej 100 tys. mieszkańców), a 19 (6,5%) respondentów wskazało na średnie miasto (50–100 tys. mieszkańców), 18 osób (6,2%) nie podało żadnej lokalizacji. Badani dyrektorzy zostali poproszeni o podanie liczby zatrudnionych w placówce nauczycieli. Podawana liczebność zatrudnionych nauczycieli była zróżnicowana, od 1 do 132 osób. Podawana liczebność nauczycieli współorganizujących proces kształcenia mieściła się w przedziale od 1 do 42 osób, liczba zatrudnionych nauczycieli specjalistów również była zróżnicowana (od 1 do 59 osób). W badaniu wzięli udział nauczyciele/wychowawcy pracujący z dzieckiem/uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w łącznej liczbie 244.

Badani rodzice dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Prezentowane badania obejmowały, poza dyrektorami i nauczycielami, także rodziców dzieci objętych pracą asystenta. Łącznie w badaniach uczestniczyło 344 rodziców, w tym 236 (68,6%) rodziców chłopców oraz 108 (31,4%) rodziców dziewcząt. Zdecydowanie przeważały kobiety (320 – 93,0%, mężczyźni: 24 – 7%). Średnia wieku badanych rodziców to  $M=37,83$  ( $SD=7,69$ ; wśród kobiet  $M=37,54$ ,  $SD=7,40$ , u mężczyzn  $M=41,79$ ,  $SD=10,24$ ). Struktura wykształcenia badanych rodziców prezentuje się następująco:

- › podstawowe (15 – 4,4%);
- › gimnazjalne (7 – 2,0%);
- › zawodowe (61 – 17,7%);
- › średnie (104 – 30,2%);
- › niepełne wyższe (20 – 5,8%);
- › wyższe (137 – 39,8%).

Badani rodzice w największej liczebności pochodzą ze wsi (159 – 46,2%), w porównywalnym odsetku z małego (81 – 23,5%) i dużego miasta (70 – 20,3%), pozostali natomiast z miasta o średniej wielkości (34 – 9,9%). Większość jest zamężna/żonata (263 – 76,5%; rozwiedziona/y: 34 – 9,9%;



panna/kawaler: 33 – 9,6%; separacja: 7 – 2%; wdowieństwo: 7 – 2%. Niemal taki sam odsetek matek posiada (171 – 49,7%), jak i nie ma zatrudnienia (173 – 50,3%). Przeważają matki zatrudnione na pełny etat (127 – 74,27%), na niepełnym etacie pracuje 17 badanych matek (9,94%), a 10 (5,85%) na umowę zlecenie. Wśród innych form zatrudnienia (17 – 9,94%) wymienione zostały: praca w gospodarstwie rolnym, własna działalność gospodarcza. Na przeciętnym poziomie badani rodzice ocenili swoją sytuację materialną ( $M=3,45$ ;  $SD=0,81$ ) oraz warunki mieszkaniowe ( $M=3,79$ ,  $SD=0,89$ ). Średni metraż domu/mieszkania badanych to  $M=96,64$ ;  $SD=88,11$ ). Większość badanych rodziców zamieszkuje wspólnie z dzieckiem/dziećmi z niepełnosprawnością (264 – 76,7%).

Badani rodzice mają zróżnicowaną liczbę dzieci od 1 do 13, najwięcej z nich ma 2 dzieci (160 – 46,5%). Mają też różnorodną liczbę dzieci z niepełnosprawnością (od 1 do 5), najwięcej z nich jest rodzicem jednego dziecka z niepełnosprawnością (207 – 60,2%). Średnia wieku dzieci/uczniów z niepełnosprawnością wyniosła  $M=8,35$ ,  $SD=3,05$  (przedział wiekowy dzieci: 2–20 lat, dwoje uczniów w wieku 19 i 20 lat).

Badani asystenci ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE) Kolejną badaną grupą byli asystenci dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przed przystąpieniem do wypełniania zadań wynikających z pracy asystenta zostali przeszkoleni, zebrano od nich informacje przed szkoleniem oraz po odbyciu szkolenia. W ankiecie przed szkoleniem uczestniczyło 476 osób. Zdecydowanie przeważały kobiety (454 – 95,4%, mężczyźni: 22 – 4,6%). Najwięcej badanych było ze wsi (189 – 39,7%); miasto duże powyżej 100 tys. mieszkańców: 125 – 26,3%, miasto średnie [20–100 tys. mieszkańców]: 106 – 22,3%; miasto małe [do 20 tys. mieszkańców]: 56 – 11,8%). Średnia wieku badanych wynosiła  $M=36,10$ ,  $SD=9,98$ .

Badani zadeklarowali następujące wykształcenie:

- › średnie: 162 – 34,0%;
- › policealne: 67 – 14,1%;
- › w trakcie studiów: 39 – 8,2%;
- › wyższe: 208 – 43,7%.

Średni staż pracy badanych wyniósł  $M=10,50$ ,  $SD=8,49$ . Średni staż doświadczenia zawodowego w pracy z osobami z niepełnosprawnością wyniósł  $M=4,15$ ,  $SD=5,44$ . Badani w doświadczeniu zawodowym wskazali na wykonywanie m.in. takich zawodów, jak: pracownik biurowy, opiekun świetlicy, asystent nauczyciela, aktor, animator kultury, asystent ds. księgowości, asystent dziecka z SPE, bibliotekarz, biotechnolog, chemik, dyrygent chóru, ekonomista, fryzjer, hotelarz, instruktor pływania, instruktor plastyki, kasjer-sprzedawca, kosmetyczka, krawiec, księgowa, kucharz, lektor języków obcych, nauczyciel przedszkola, nauczyciel przedmiotowy, opiekun w domu pomocy społecznej, asystent rodziny, opiekun-terapeuta, opiekunka dzieci, opiekun-logopeda, pedagog szkolny, pomoc medyczna, pomoc nauczyciela w przedszkolu/szkole podstawowej/ucznia z niepełnosprawnością, pracownik administracyjny, pracownik socjalny, przedstawiciel handlowy, własna działalność gospodarcza, psycholog, referent administracyjny, socjolog, wychowawca.

Najwięcej badanych miało sporadyczny kontakt z osobami/osobą z niepełnosprawnością (205 – 43,1%), 151 (31,7%) respondentów zadeklarowało kontakt częsty, a 92 (19,3%) badanych kontakt stały. Jedynie 28 osób (5,9%) podało, że nie miało żadnego kontaktu z osobą z niepełnosprawnością.

### 2.3. Rezultaty badań

Dane zebrane za pomocą scharakteryzowanych wcześniej narzędzi wśród czterech grup badanych przeanalizowano pod względem ilościowym. Zgodnie z przyjętym charakterem pomiaru przeprowadzono analizę na danych nominalnych, z wykorzystaniem statystyk opisowych oraz testów na istotność różnic statystycznych.

#### 2.3.1. Rekrutacja asystentów (ASPE) oraz kwalifikacja dzieci do objęcia wsparciem asystenta

Informacje na temat opinii badanych dyrektorów, nauczycieli, rodziców dzieci ze SPE o przydziale asystentów do konkretnych dzieci/uczniów po-

trzebujących wsparcia zostały przedstawione w poniższych zestawieniach i dołączonych do nich analizach.

### Opinia dyrektorów

Badani dyrektorzy we wstępnej ankiecie zostali poproszeni o podanie ogólnej liczby dzieci/uczniów w swoich placówkach, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tabeli 2 zawarte są informacje dotyczące dzieci/uczniów, wskazane przez badanych dyrektorów.

**Tabela 2.** Informacje o dzieciach/uczniach ogółem, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podane przez badanych dyrektorów

Informacje dotyczące dzieci/uczniów w przedszkolu/szkole/placówce	N	%
Liczba dzieci/uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym:	266	50,09
– niesłyszących/słabosłyszących	18	3,39
– niewidomych/słabowidzących	16	3,01
– niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	20	3,77
– z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim/umiarkowanym/znacznym	93	17,51
– z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	25	4,71
– z niepełnosprawnościami sprzężonymi	18	3,39
Liczba dzieci/uczniów z orzeczeniami o potrzebie nauczania indywidualnego	16	3,01
Liczba dzieci/uczniów z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej	148	27,87
Liczba dzieci/uczniów z orzeczeniami o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego	43	8,10
Liczba dzieci/uczniów z problemami, zaburzeniami rozwojowymi wymagających dodatkowego wsparcia, ale nieposiadających żadnej oficjalnej dokumentacji o potrzebie pomocy	126	23,73

Źródło: badania własne.

Połowa wskazanych przez badanych dyrektorów dzieci/uczniów posiadała orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i/lub orzeczenie o niepełnosprawności, wśród nich najliczniejszą grupę stanowiły dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym) (17,51%). Najmniejsza liczba dzieci to ta z niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz niepełnosprawnością sprzężoną. Blisko 28% dzieci/uczniów posiadało opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a prawie 24% zostało wskazanych jako doświadczający problemów, zaburzeń rozwojowych, wymagających dodatkowego wsparcia, ale nie posiadających żadnej oficjalnej dokumentacji o potrzebie pomocy.

Podsumowując, dyrektorzy podali liczebności wskazujące na 531 dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tabeli 3 zawarte są informacje dotyczące uczniów objętych opieką asystenta.

**Tabela 3.** Informacje o dzieciach/uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazanych do objęcia opieką asystenta podane przez badanych dyrektorów

Informacje dotyczące dzieci/ uczniów w przedszkolu/szkole/ placówce zgłoszonych do projektu	N	%	Chłopcy		Dziewczęta	
			N	%	N	%
Liczba dzieci/uczniów zakwalifikowanych do projektu ogółem, w tym:	977	100	649	66,43	328	33,57
– z niepełnosprawnościami ogółem, w tym:	416	42,58	277	66,57	139	33,43
– niesłyszących/słabosłyszących	40	4,09	21	52,5	19	47,5
– niewidomych/słabowidzących	27	2,76	10	37,04	17	62,96
– niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	83	8,50	50	60,24	33	39,76
– z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim/umiarkowanym/znacznym	69	7,06	47	68,12	22	31,88
– z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	124	12,69	107	86,29	17	13,71
– z niepełnosprawnościami sprzężonymi	73	7,47	42	57,53	31	42,47
– z niedostosowaniem społecznym	41	4,20	26	63,41	15	36,59

Informacje dotyczące dzieci/ uczniów w przedszkolu/szkole/ placówce zgłoszonych do projektu	N	%	Chłopcy		Dziewczęta	
			N	%	N	%
– zagrożonych niedostosowaniem społecznym	37	3,78	27	72,97	10	27,03
– z zaburzeniami zachowania/emocji	103	10,54	84	81,55	19	18,45
– ze szczególnymi uzdolnieniami	11	1,13	5	45,45	6	54,55
– ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	67	6,86	48	71,64	19	28,36
– z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych	79	8,09	55	69,62	24	30,38
– z chorobami przewlekłymi – z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych	55	5,63	29	52,73	26	47,27
– z niepowodzeniami edukacyjnymi	58	5,94	40	68,97	18	31,03
– z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową dziecka/ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi	41	4,20	23	56,10	18	43,9
– z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą	22	2,25	10	45,45	12	54,55
– z problemami, zaburzeniami rozwojowymi wymagającymi dodatkowego wsparcia w grupach niewymienionych powyżej	38	3,89	16	42,11	22	57,89
– inne, jakie?	9	0,92	9	100	–	–

Źródło: badania własne.

Generalnie w ramach projektu do objęcia wsparciem ASPE włączono 627 dzieci/uczniów.

W grupie dzieci/uczniów z niepełnosprawnością zakwalifikowanych do wsparcia ASPE najwięcej było dzieci z:

- › autyzmem/zespołem Aspergera,
- › niepełnosprawnością sprzężoną,
- › niepełnosprawnością intelektualną.

Wśród pozostałych grup dzieci/uczniów, w opinii dyrektorów, objętych opieką asystenta najwięcej było tych z:

- › zaburzeniami zachowania/emocji,
- › deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych.

Najmniejszą liczebność prezentowali dzieci/uczniowie niewidomi/słabowidzący oraz z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych lub zmian środowiska edukacyjnego (w tym wcześniejszym kształceniem za granicą).

W kategorii innych rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych pojedyncze wskazania dotyczyły ucznia z FAS, objętego terapią logopedyczną oraz komunikacją alternatywną, z poważniejszymi problemami rozwojowymi, po adopcji, z zakłóceniami w komunikacji społecznej, z problemami z akceptacją siebie, ze znacznym zagrożeniem niedostosowania społecznego, z wczesną diagnozą chorób przewlekłych (cukrzyca, padaczka).

W dalszej części kwestionariusza ankiety badani dyrektorzy zostali zapytani o wymagania, jakie powinien spełniać kandydat na asystenta. W zdecydowanej większości (97,3%) badani dyrektorzy wskazali, że kandydat na asystenta powinien legitymować się wykształceniem średnim lub średnim branżowym. 99,2% dyrektorów opowiedziało się za posiadaniem przez niego zaświadczenia o niekaralności z Krajowego Rejestru Sądowego, a także 99,4% o posiadaniu aktualnych badań SANEPID. 98,7% opowiedziało się również za wymogiem dobrego stanu zdrowia, umożliwiającego wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy. Prawie wszyscy dyrektorzy (99,9%) zaznaczyli ponadto znajomość języka polskiego w stopniu komunikatywnym.

Z wykorzystaniem skali Likerta badani dyrektorzy oceniali – w dalszej kolejności – kompetencje psychospołeczne, kompetencje organizacyjne oraz kompetencje komunikacyjne, jakimi powinien dysponować kandydat na asystenta (1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak). Uzyskane w tym zakresie wyniki prezentuje tabela 4.

**Tabela 4.** Kompetencje, jakie powinien posiadać kandydat na asystenta w opinii badanych dyrektorów

Kompetencje	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Kompetencje psychospoleczne		
Odporność na stres i trudne sytuacje	4,75	0,71
Zdolność szybkiego reagowania	4,78	0,68
Umiejętność podejmowania decyzji	4,63	0,76
Umiejętność radzenia sobie z trudnościami	4,71	0,72
Spostrzegawczość	4,70	0,71
Podzielność uwagi	4,65	0,77
Umiejętność panowania nad emocjami	4,82	0,71
Odpowiedzialność	4,87	0,72
Umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą	4,80	0,75
Umiejętność obserwowania i słuchania	4,78	0,74
Empatia i wrażliwość na potrzeby innych	4,85	0,70
Otwartość na uczenie się	4,74	0,72
Kompetencje organizacyjne		
Umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia	4,49	0,89
Umiejętność ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia	4,41	0,91
Umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia	4,61	0,82
Umiejętność organizowania czynności związanych zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia	4,35	0,88
Kompetencje komunikacyjne		
Umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem	4,75	0,76
Umiejętność współpracy z rodzicami dzieci/uczniów, z grupy/klasy, do której uczęszcza wspierany uczeń	4,56	0,88

Kompetencje	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), uczniami	4,78	0,72
Umiejętność pracy zespołowej	4,71	0,71
Umiejętność dostosowywanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji	4,67	0,80

Źródło: badania własne.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 4, badani dyrektorzy wyżej oceniali kompetencje psychospołeczne i komunikacyjne w porównaniu do kompetencji organizacyjnych – w odniesieniu do wymogów wobec kandydata na asystenta.

Wśród kompetencji psychospołecznych największe znaczenie przypisano:

- › odpowiedzialności;
- › empatii i wrażliwości na potrzeby innych;
- › umiejętności panowania nad emocjami;
- › umiejętności nawiązywania kontaktu z drugą osobą.

Kompetencje te uzyskały najwyższe uznanie u badanych dyrektorów w porównaniu z wszystkimi pozostałymi.

W ramach kompetencji komunikacyjnych najwyższą ocenę otrzymały:

- › umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami, dziećmi/uczniami;
- › umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem.

Najniższe wymagania badani dyrektorzy skierowali w stosunku do kompetencji organizacyjnych, wśród których najbardziej zwracano uwagę na umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia.

Dyrektorzy mieli możliwość wskazania na inne, nieuwzględnione w kwestionariuszu kompetencje, które warto wymagać od kandydata na asystenta. Do najczęściej wymienianych należą:

- › pozytywne nastawienie;



- › umiejętność korzystania z najnowszych technologii informatycznych;
- › punktualność;
- › wysoka kultura osobista;
- › dyspozycyjność;
- › otwartość na sugestie;
- › znajomość podstaw psychologii rozwojowej dzieci;
- › zdrowie psychiczne;
- › kreatywność;
- › wykształcenie pedagogiczne;
- › sumienność;
- › zdolności mediacyjne;
- › cierpliwość;
- › pogodne usposobienie;
- › samodyscyplina;
- › asertywność;
- › predyspozycje do pracy z osobami z niepełnosprawnością;
- › opanowanie.

W końcowej części kwestionariusza ankiety, której celem było zebranie wstępnych informacji, zadano pytania związane z rekrutacją dzieci/uczniów. W przeważającej liczbie dyrektorzy wskazali na:

- › zgłoszenia ze strony nauczycieli (184 – 63%);
- › sugestie specjalistów spoza szkoły (poradnie specjalistyczne, poradnia psychologiczno-pedagogiczna) 43 (14,7%);
- › zgłoszenie ze strony rodziców 23 (7,9%).

Pozostałe pojedyncze zgłoszenia to:

- › decyzja dyrektora poparta wnioskami nauczycieli i specjalistów;
- › wspólna decyzja dyrektora, nauczyciela, specjalisty i rodzica;
- › opinia zespołu wielospecjalistycznego z dyrektorem na czele;
- › decyzja organu prowadzącego;
- › otwarta rekrutacja;
- › typowanie uczniów przez wychowawców i nauczycieli.

72,5% badanych dyrektorów stwierdziło, że aktualne kryteria kwalifikacji asystentów do pracy przez jednostki samorządu terytorialnego są właściwe. Pozostałe osoby (27,5%) odpowiedziały, że nie mają zdania

w tej kwestii. 49,32% dyrektorów uznało, że nie ma potrzeby wprowadzania innych kryteriów kwalifikacyjnych, 45,89% badanych nie miało zdania w tym zakresie, a tylko 4,79% respondentów stwierdziło, że należy wprowadzić jeszcze inne, dodatkowe kryteria kwalifikacyjne asystentów do pracy.

13 badanych zaproponowało następujące, dodatkowe kryteria:

- › wykształcenie kierunkowe, np. w zakresie niepełnosprawności intelektualnej;
- › przygotowanie pedagogiczne;
- › kompetencje w obrębie obserwacji funkcjonowania dziecka/ucznia.

Badani dyrektorzy, wskazując na problemy związane z rekrutacją dzieci/uczniów (17% wskazań) do wsparcia ASPE, wymieniali najczęściej:

- › zbyt mało chętnych;
- › zbyt mało precyzyjne kryteria kwalifikacji;
- › niechęć rodziców do udzielania informacji na temat dziecka;
- › wymóg orzeczenia o niepełnosprawności;
- › zbyt duża liczba dzieci/uczniów wymagających wsparcia niż było to możliwe w ramach projektu;
- › zbyt krótki okres zatrudnienia asystenta;
- › niechęć dziecka/ucznia lub rodzica do bycia specjalnie traktowanym;
- › niezrozumienie roli asystentów przez rodziców;
- › niechęć rodziców do współpracy z asystentem;
- › brak chętnych do pracy za najniższe wynagrodzenie;
- › brak sprawnej komunikacji z poradniami;
- › obawa rodziców przed stygmatyzacją;
- › zbyt niskie wynagrodzenie asystenta w stosunku do nakładu pracy.

Wymieniano następujące wskazówki do usprawnienia procesu rekrutacji uczniów:

- › dbałość o rzetelną, dobrą współpracę z rodzicami;
- › szkolenie dla rodziców na temat pracy asystenta;
- › zaoferowanie wyższej pensji asystentowi;
- › podwyższenie świadomości rodziców na temat możliwości wsparcia dziecka;

- › niezbędny dłuższy czas na obserwację dziecka/ucznia przed dokonaniem jego kwalifikacji do wsparcia;
- › przeprowadzenie rozmowy kwalifikacyjnej kandydata na asystenta;
- › uproszczenie procedury rekrutacji kandydata/kandydatki na asystenta;
- › dokonanie wnikliwej analizy orzeczeń dzieci/uczniów proponowanych do wsparcia ze strony ASPE;
- › wymóg przygotowania pedagogicznego od kandydata na asystenta.

W ankiecie ewaluacyjnej zorientowanej na ocenę całego procesu rekrutacji asystentów dzieci/uczniów, dyrektorzy ponownie zostali zapytani o ewentualne problemy związane z rekrutacją uczniów do objęcia wsparciem asystenta. 228 (77,03%) badanych wskazało na brak takich problemów, a pozostali wskazywali na następujące ich rodzaje:

- › obawy rodziców wynikające z nowej, nieznannej dla nich sytuacji;
- › biurokratyzacja procesu rekrutacji;
- › brak formalnej diagnozy dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- › niechęć rodziców do objęcia dziecka indywidualnym wsparciem traktowanym jako ryzyko stygmatyzacji;
- › zbyt liczna grupa dzieci wymagająca wsparcia;
- › ograniczona liczba asystentów;
- › konieczność wcześniejszej obserwacji dziecka przed objęciem wsparciem asystenta;
- › małe zaangażowanie i niska świadomość rodziców;
- › nieprecyzyjne kryteria rekrutacyjne;
- › niewielka liczba uczniów w szkołach branżowych wymagających pomocy ASPE;
- › brak chęci i motywacji (lub niski poziom) rodziców do pracy z asystentem.

Zdecydowana większość badanych dyrektorów (239 – 80,74%) nie podała żadnych sugestii usprawniających proces rekrutacji dzieci/uczniów do objęcia wsparciem asystenta. Pozostali zasugerowali takie zmiany, jak:

- › rekrutowanie do wsparcia wszystkich dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego;

- › rezygnacja ze zbyt szczegółowego opisu profilu dziecka/ucznia we wniosku;
- › konieczność analizy orzeczenia, opinii dziecka z poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- › konieczność wcześniejszej obserwacji dziecka, dokładne przejrzenie jego kompletnej dokumentacji przed podjęciem decyzji, wymóg holistycznego spojrzenia na sytuację dziecka/ucznia;
- › opieranie się na opinii zespołu specjalistów i udziale dyrektora placówki;
- › wcześniejsza informacja o możliwości dołączenia do projektu;
- › lepsza kampania promocyjno-informacyjna;
- › możliwość ustalenia kryteriów rekrutacyjnych w obrębie danej placówki;
- › odpowiednia prezentacja rodzicom zasad i możliwości projektu;
- › uczestnictwo w rekrutacji zespołu nauczycieli itp.

Oceniając sposób rekrutacji asystentów, badani dyrektorzy również odnieśli się do potencjalnych problemów w tym procesie oraz zasugerowali pewne zmiany. Przy czym przeważająca ich liczba nie wskazała ani problemów (219 – 73,99%), ani sugestii usprawniania rekrutacji (230 – 77,70%). Wśród wymienianych problemów najczęstsze to:

- › trudność w wyborze konkretnych kandydatów do pracy w charakterze asystenta;
- › wątpliwości co do kwalifikacji kandydata na asystenta;
- › zbyt niskie wynagrodzenie asystenta;
- › zatrudnienie asystenta na niepełny etat;
- › rezygnacja asystenta z pracy po odbyciu szkoleń;
- › kandydaci na asystenta często są bez przygotowania pedagogicznego;
- › brak chętnych z predyspozycjami do pracy z uczniem z SPE;
- › brak kandydatów z odpowiednimi kwalifikacjami;
- › duża liczba kandydatów niezorientowanych w pracy z uczniem z SPE;
- › zbyt duża biurokracja.

Najczęstsze sugestie zmian to:

- › uwzględnienie w rekrutacji wymogu posiadania przygotowania pedagogicznego;

- › przeszkolenie przed zatrudnieniem asystenta w zakresie pracy z dzieckiem/uczniem z SPE;
- › udział rodziców w wyborze asystenta dla ich dziecka;
- › czas próbny przed zatrudnieniem asystenta;
- › potencjalny wymóg przygotowania terapeutycznego kandydata na asystenta;
- › jasne określenie oczekiwań wobec kandydata na asystenta, uwzględnienie w nich cech charakteru sprzyjających dobrej jakościowo komunikacji, takich jak: empatyczność, cierpliwość, otwartość, wyrozumiałość itp.;
- › możliwość zmiany asystenta w trakcie realizacji projektu;
- › klarowność informacji w zakresie obowiązków i pełnienia roli asystenta.

#### Opinia nauczycieli/wychowawców

Kolejną grupą badanych, która wypowiedziała się na temat rekrutacji uczniów do projektu i objęcia wsparciem asystenta, byli nauczyciele. Badani nauczyciele/wychowawcy podając rozpoznanie u dziecka/ucznia, na podstawie którego został objęty wsparciem wskazywali na różnorodne zestawienia niepełnosprawności i innych specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Najwięcej wskazano uczniów z następującymi SPE:

- › spektrum autyzmu (109);
- › niepełnosprawność ruchowa (18);
- › niepełnosprawność ruchowa, afazja (16);
- › afazja (12);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, spektrum autyzmu (11);
- › choroba przewlekła (11);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym (10);
- › uszkodzenie słuchu częściowe (10);
- › niepełnosprawność sprzężona (7);
- › spektrum autyzmu, zaburzenia emocji (7);

- › zagrożenie niedostosowaniem społecznym (7);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa, afazja, niepełnosprawność sprzężona (6);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, spektrum autyzmu (6);
- › uszkodzeniu wzroku częściowe (6);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa (4);
- › zaburzenia emocji (4);
- › afazja, deficyty kompetencji i sprawności językowych (2);
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niepełnosprawność sprzężona (4);
- › zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się (3);
- › zaburzenia emocji, zaniedbanie środowiskowe; zaburzenia emocji, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji (2);
- › spektrum autyzmu, niedostosowanie społeczne; uszkodzeniu wzroku całkowite, niepełnosprawność ruchowa (2).

Jednostkowo wskazywano na uczniów z następującymi SPE: afazja, spektrum autyzmu; afazja, zaburzenia emocji; afazja, zaburzenia emocji, deficyty kompetencji i sprawności językowych; deficyty kompetencji i sprawności językowych; doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; doświadczanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; niedostosowanie społeczne, specyficzne trudności w uczeniu się, choroba przewlekła, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbanie środowiskowe; niedostosowanie społeczne; niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji, zaniedbanie środowiskowe; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niedostosowanie społeczne, trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i sprawności językowych, choroba przewlekła; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa, afazja; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, trudności w uczeniu się, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych;

niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa, spektrum autyzmu, niepełnosprawność sprzężona; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, specyficzne trudności w uczeniu się; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, uszkodzenie słuchu; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, uszkodzenie wzroku, spektrum autyzmu; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niepełnosprawność ruchowa; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, uszkodzenie wzroku i słuchu; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji, deficyty kompetencji i sprawności językowych, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; niepełnosprawność ruchowa, specyficzne trudności w uczeniu się; niepełnosprawność ruchowa, zaburzenia emocji, deficyty kompetencji i sprawności językowych; niepełnosprawność ruchowa, niedostosowanie społeczne; specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i sprawności językowych; specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i sprawności językowych, zaniedbanie środowiskowe; spektrum autyzmu, niedostosowanie społeczne, specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczania niepowodzeń edukacyjnych; spektrum autyzmu, zaburzenia emocji, niedostosowanie społeczne; uszkodzenie słuchu całkowite; uszkodzenie słuchu całkowite, deficyty kompetencji i sprawności językowych; uszkodzenie słuchu częściowe, afazja; uszkodzenie słuchu częściowe, uszkodzenie wzroku częściowe; uszkodzenie słuchu częściowe, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się; uszkodzenie wzroku częściowe, choroba przewlekła; uszkodzenie wzroku częściowe, choroba przewlekła, zaburzenia emocji, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; zaburzenia emocji, deficyty kompetencji i sprawności językowych; zaburzenia emocji, doświadczanie sytuacji kryzysowych i traumatycznych; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, specyficzne trudności w uczeniu się; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia emocji, deficyty kompetencji i sprawności językowych; zaniedbanie środowiskowe.

## Opinia rodziców

Badani rodzice, relacjonując rozpoznanie u dziecka/ucznia, na podstawie którego zostało objęte wsparciem asystenta, wskazali natomiast na następujące opcje (kolejność zgodna z częstotliwością wskazywanych wyborów):

- › spektrum autyzmu (autyzm, zespół Aspergera): 86;
- › niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim: 22;
- › niepełnosprawność ruchowa: 20;
- › niepełnosprawność ruchowa z afazją: 15;
- › choroba przewlekła (np. padaczka, astma oskrzelowa, cukrzyca): 12;
- › zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia emocji: 10;
- › afazja: 10;
- › zaburzenia emocji: 10;
- › niepełnosprawność sprzężona: 8;
- › deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych: 7;
- › doświadczenie niepowodzeń edukacyjnych: 7;
- › spektrum autyzmu, zaburzenia emocji: 7;
- › częściowe uszkodzenia słuchu: 6.

Pojedyncze wskazania dotyczyły następujących zestawień: afazja, spektrum autyzmu; afazja, trudności adaptacyjne; doświadczanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; niedostosowanie społeczne; niedostosowanie społeczne, doświadczanie sytuacji kryzysowych; niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji; niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji, zaniedbania środowiskowe; niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niedostosowanie społeczne; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa, specyficzne trudności w uczeniu się, choroba przewlekła; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niepełnosprawność ruchowa, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, specyficzne trudności w uczeniu się; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, spektrum autyzmu, zaburzenia emocji,



zaniedbania środowiskowe; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, zaburzenia słuchu częściowe; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, uszkodzenie wzroku częściowe, choroba przewlekła; niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, uszkodzenie wzroku częściowe, choroba przewlekła, spektrum autyzmu; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, niepełnosprawność ruchowa; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, spektrum autyzmu; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, uszkodzeniu słuchu częściowe, choroba przewlekła; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, zaburzenia emocji; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, zaburzenia emocji, choroba przewlekła; niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, specyficzne trudności w uczeniu się, zaniedbania środowiskowe; niepełnosprawność ruchowa, afazja, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; niepełnosprawność ruchowa, afazja, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się; niepełnosprawność ruchowa, niedostosowanie społeczne; niepełnosprawność ruchowa, choroba przewlekła; niepełnosprawność ruchowa, spektrum autyzmu, specyficzne trudności w uczeniu się; przewlekła choroba, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbanie środowiskowe; specyficzne trudności w uczeniu się; specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbanie środowiskowe; specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; spektrum autyzmu, doświadczanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; spektrum autyzmu, niedostosowanie społeczne, zaburzenia emocji; spektrum autyzmu, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się; spektrum autyzmu, zaburzenia emocji, trudności adaptacyjne; spektrum autyzmu, choroba przewlekła; uszkodzenie słuchu całkowite; uszkodzenie słuchu całkowite, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych; uszkodzenie słuchu całkowite, niedostosowanie społeczne; uszkodzenie słuchu całkowite, niedostosowanie społeczne,

zaburzenia emocji; uszkodzenie słuchu częściowe, zaburzenia emocji; uszkodzenie słuchu częściowe, zagrożenie niedostosowaniem społecznym; uszkodzenie wzroku całkowite, niepełnosprawność ruchowa, choroba przewlekła; uszkodzenie wzroku całkowite, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych; uszkodzenie wzroku częściowe, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; uszkodzenie wzroku częściowe, specyficzne trudności w uczeniu się; zaburzenia emocji, zaniedbania środowiskowe, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, spektrum autyzmu, doświadczanie niepowodzeń edukacyjnych; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się; zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia emocji, specyficzne trudności w uczeniu się, doświadczanie sytuacji kryzysowych lub traumatycznych.

Badani rodzice zostali poproszeni o podanie trudności napotykaných przez ich dziecko w przedszkolu/szkole. Do najczęściej wskazywanych należą:

- › trudności w kontaktach społecznych, w akceptowaniu swojej inności ze względu na posiadaną niepełnosprawność;
- › zachowania buntownicze;
- › problemy z koncentracją uwagi; trudności w panowaniu nad emocjami;
- › nieprzyjmowanie krytyki;
- › brak samodzielności w realizacji wielu zadań szkolnych;
- › niskie poczucie własnej wartości;
- › trudności z publicznymi wypowiedziami;
- › brak asertywności;
- › brak motywacji do nauki, pracy zespołowej;
- › nieumiejętność rozwiązywania konfliktów;
- › brak integracji z grupą rówieśniczą;
- › trudność w rozumieniu i wykonywaniu poleceń nauczyciela;
- › trudności z komunikacją werbalną;
- › brak w szkole pomieszczeń do wyciszenia się, oddziaływań terapeutycznych;
- › nadmierna ruchliwość dziecka/ucznia;
- › rywalizacja między uczniami;

- › wycofanie, problem z utrzymywaniem satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami;
- › trudności w samodzielnym czytaniu, pisaniu, przyswajaniu nowej wiedzy, realizowaniu wielu czynności na zajęciach plastycznych, muzycznych, technicznych;
- › zbyt wolne tempo pracy;
- › trudności w dostosowanie się dziecka/ucznia do grupy, do reguł, norm panujących w grupie/klasie/szkole;
- › niekontrolowane wybuchy agresji u dziecka/ucznia;
- › brak samodzielności dziecka/ucznia w poruszaniu się, samoobsłudze itp.

### 2.3.2. Przygotowanie asystentów do pracy z dzieckiem/ucznem

Informacje na temat przygotowania asystenta do pracy z uczniem wymagającym wsparcia pozyskano od dyrektorów oraz samych asystentów (oceniających przygotowanie w formie szkolenia). Dokonano ich opisu i analizy zgodnie z przyjętymi wskaźnikami pomiarowymi: zadania wyznaczone dla asystenta, nadzór nad jego pracą, przeszkolenie asystenta.

#### Opinia dyrektorów

Z deklaracji badanych dyrektorów wynika, że zadania dla asystenta były najczęściej wyznaczone przez zespół złożony z różnych osób (121 – 41,44%) lub dyrektora (117 – 40,07%), zdecydowanie rzadziej przez nauczycieli (35 – 11,99%). Zespół wyznaczający zadania dla asystenta tworzyły m.in. następujące osoby:

- › dyrektor i nauczyciele uczący dziecko/ucznia objętego wsparciem;
- › dyrektor i specjaliści pracujący z dzieckiem/ucznem (tj. pedagog, pedagog specjalny, psycholog);
- › pedagog, psycholog, wychowawca, rodzice;
- › dyrektor, wicedyrektor, pedagog, psycholog, nauczyciel;
- › wychowawca, pedagog, dyrektor;
- › dyrektor we współpracy ze specjalistami i wychowawcą;

- › pedagog, psycholog, logopeda, wychowawca;
- › pedagog specjalny, wychowawca, psycholog;
- › wychowawca, specjaliści, dyrektor;
- › zespół nauczycieli, specjalistów i rodzice;
- › zespół specjalistów;
- › terapeuta dziecka i wychowawca;
- › wychowawca, dyrektor.

Badani dyrektorzy w największej liczebności (133 – 45,55%) podali, że opiekę (nadzór, kontrolę) nad pracą asystenta powinien sprawować dyrektor. Pozostali badani wskazali na następujące opcje:

- › dyrektor i nauczyciel (32 – 10,96%),
- › dyrektor i wychowawca (29 – 9,93%),
- › wychowawca (29 – 9,93%),
- › nauczyciel (28 – 9,59%),
- › specjalista (głównie pedagog specjalny, 24 – 8,22%).

Dyrektorów zapytano ponadto, jak często należy kontrolować pracę asystenta. Otrzymano następujące odpowiedzi:

- › codziennie (52 – 17,81%),
- › cotygodniowo (74 – 25,34%),
- › raz w miesiącu (97 – 33,22%),
- › raz na dwa/trzy miesiące (15 – 5,14%),
- › raz w semestrze (24 – 8,22%),
- › raz w roku szkolnym (2 – 0,68%).

Wśród proponowanych częstotliwości (28 – 9,59%) kontroli ASPE wymieniano następujące:

- › w zależności od potrzeb,
- › według uznania dyrektora,
- › na bieżąco w miarę zapotrzebowania,
- › kilka razy w tygodniu,
- › brak potrzeby takiej kontroli.

Większość dyrektorów (170 – 58,2%) uważa, że powinna istnieć sprawozdawczość pracy asystenta, 52 (17,8%) jest przeciwnego zdania, a 70 (23,97%) nie ma zdania w tej kwestii.

Zdaniem badanych dyrektorów sprawozdawczość asystenta związana z wykonywaną pracą powinna odbywać się raz w miesiącu (121 – 41,44%) lub raz w semestrze (103 – 35,27%). Mniej respondentów wskazało na raz w roku przedszkolnym/szkolnym (29 – 9,93%), a 39 (13,36%) zaproponowało inną częstotliwość: bieżące notowanie pracy w dzienniku, a sprawozdawczość raz w miesiącu, codzienne uzupełnianie dziennika pracy, nie ma potrzeby bieżącej, żmudnej sprawozdawczości, zbędnie angażującej asystenta, wystarczające mogłoby być uczestnictwo asystenta w spotkaniach z udziałem osób wspierających dziecko/ucznia, sprawozdawczość zgodna z ustaleniami jednostki.

Wśród wymienianych form sprawozdawczości największe uznanie dyrektorów zyskały:

- › dziennik pracy asystenta (79 – 27,05%);
- › sprawozdanie semestralne (75 – 25,68%);
- › sprawozdanie miesięczne (58 – 19,86%);
- › sprawozdanie roczne (12 – 4,11%);
- › nie ma potrzeby sprawozdań (39 – 13,36%).

Zaproponowano także inne opcje (29 wskazań, 9,93%) sprawozdawczości ASPE:

- › arkusz dostosowany do procesu wsparcia konkretnego dziecka/ucznia;
- › notowanie niecodziennych, wyjątkowych sytuacji, spostrzeżeń w funkcjonowaniu dziecka/ucznia;
- › spotkania z dyrektorem i zespołem specjalistycznym;
- › opinia na temat funkcjonowania dziecka/ucznia;
- › arkusz współpracy z rodzicami, nauczycielami i specjalistami.

Opinia asystentów dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Badani asystenci przed zaplanowanym szkoleniem przygotowującym ich do wypełniania zadań wpisujących się we wsparcie dziecka/ucznia wyrazili swoje oczekiwania względem szkolenia i składających się na niego treści, z użyciem skali: 1 – niepotrzebne; 2 – mało ważne; 3 – przeciętnie ważne; 4 – bardzo ważne; 5 – niezbędne. Uzyskane w tym zakresie wyniki zawarto w tabeli 5.

Tabela 5. Oczekiwania badanych asystentów w zakresie treści szkolenia

Treści	Niezbędne		Bardzo ważne		Przeciętnie ważne		Mało ważne		Niepotrzebne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aspekty prawne	166	34,9	204	42,9	84	17,6	13	2,7	9	1,9
Dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania stojące przed ASPE	319	67,0	139	29,2	16	3,4	1	0,2	1	0,2
Zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole	305	64,1	151	31,7	16	3,4	3	0,6	1	0,2
Czynności opiekuńcze i higieniczne a sprawowanie opieki przez ASPE na terenie przedszkola/szkoły	209	43,9	199	41,8	49	10,3	14	2,9	5	1,1
Wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkolnej	302	63,4	157	33,0	15	3,2	2	0,4	0	0
Radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole	275	57,8	160	33,6	33	6,9	4	0,8	4	0,8
Udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej	255	53,6	160	33,6	46	9,7	7	1,5	8	1,7
Komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym	233	48,9	206	43,3	32	6,7	6	1,1	0	0
Współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi specjalistami i rodzicami	282	59,2	172	36,1	19	4,0	1	0,2	2	0,4
Samorozwój ASPE	243	51,1	183	38,4	44	9,2	4	0,8	2	0,4
Robienie notatek i/lub zapisywanie treści zajęć, lekcji w sposób symultaniczny	141	29,6	211	44,3	104	21,8	18	3,8	2	0,4
Jak działa szkoła	128	26,9	221	46,4	95	20,0	25	5,3	7	1,5
Edukacja włączająca – wyzwania dla ASPE	199	41,8	209	43,9	58	12,2	9	1,9	1	0,2
Wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy	292	61,3	156	32,8	23	4,8	3	0,6	2	0,4

Treści	Niezbędne		Bardzo ważne		Przeciętnie ważne		Mało ważne		Niepotrzebne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Praca opiekuna medycznego – czynności opiekuńcze i higieniczne	176	37,0	205	43,1	67	14,1	15	3,2	13	2,7
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie odżywiania	125	26,3	192	40,3	102	21,4	27	5,7	30	6,3
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie wydalania	110	21,1	193	40,5	98	20,6	39	8,2	36	7,6
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie higieny ciała	124	26,1	188	39,5	98	20,6	36	7,6	30	6,3
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie mobilności	124	26,1	198	41,6	95	20,0	32	6,7	27	5,7
Ocena ogólna tematów całego szkolenia	179	37,6	218	45,8	65	13,7	12	2,5	2	0,4

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki wskazują, że wszystkie zaproponowane treści szkolenia były w znacznej mierze zgodne z oczekiwaniami badanych. Przy czym zdecydowana większość oceniła, że tematy składające się na proponowany moduł szkolenia są niezbędne albo bardzo ważne (łącznie 83,4% wskazań).

Większość badanych za niezbędne treści w szkoleniu uznała następujące tematy:

- › dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania stojące przed ASPE;
- › zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole;
- › wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej edukacji;
- › wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy;
- › współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi specjalistami i rodzicami;
- › radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole;
- › udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej i samorozwój ASPE.

Za niepotrzebne treści szkolenia oceniono najczęściej te związane z pracą opiekuna medycznego.

Badani wskazali ponadto na inne, ich zdaniem, przydatne tematy, które powinny znaleźć się w programie szkolenia. Do najczęściej wymienianych należą m.in.:

- › wiedza o potrzebach dziecka z SPE;
- › wiedza o niepełnosprawnościach i radzenia sobie z ich konsekwencjami;
- › wszechstronna pomoc dziecku w różnych sytuacjach trudnych;
- › zadowalająca komunikacja z dzieckiem z SPE;
- › szczegółowe zasady funkcjonowania asystenta;
- › sposoby pracy z uczniem z SPE;
- › aspekty prawne związane z pracą asystenta;
- › sposoby reagowania w sytuacjach nieprzewidywalnych w codzienności szkolnej ucznia z SPE;
- › praktyczne aspekty funkcjonowania asystenta;
- › współpraca asystenta z rodzicami;
- › komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym;
- › skuteczne radzenie sobie z problemami wychowawczymi;
- › metody pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne;
- › praca z dzieckiem/ucznikiem z problemami społeczno-emocjonalnymi.

Badani w zdecydowanej większości preferowali zdalną formę szkolenia: 404 (84,9%), stacjonarną: 72 (15,1%). Najczęściej podawane uzasadnienia dla wyrażonego zdania to: brak czasu na dojazd; większe możliwości zorganizowania sobie czasu na szkolenie; łatwiejsze dostosowanie rytmu dnia do czasu szkoleniowego; większa elastyczność terminowa; oszczędność czasowa; większa możliwość pogodzenia obowiązków rodzinnych, zawodowych i szkoleniowych.

Po odbytych szkoleniach asystenci wypełnili ankietę, dostarczając informacji na temat zarówno zaoferowanych treści kształceniowych, jak i sposobu organizacji oraz przebiegu samego szkolenia.

W badaniu ankietowym podsumowującym przebyte szkolenie uczestniczyło 392 osoby. W pierwszej kolejności ocenili treści szkoleniowe z użyciem skali: 1 – niepotrzebne; 2 – mało ważne; 3 – przeciętnie waż-



ne; 4 – bardzo ważne; 5 – niezbędne. Uzyskane w tym zakresie wyniki zawarto w tabeli 6.

**Tabela 6.** Ważność treści szkolenia w ocenie badanych po odbyciu szkolenia

Treści	Niezbędne		Bardzo ważne		Przeciętnie ważne		Mało ważne		Niepotrzebne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aspekty prawne	173	44,1	163	41,6	45	11,5	9	2,3	2	0,5
Dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania stojące przed ASPE	238	60,7	139	35,5	12	3,1	2	0,5	2	0,5
Zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole	232	59,2	142	36,2	15	3,8	2	0,5	1	0,3
Czynności opiekuńcze i higieniczne a sprawowanie opieki przez ASPE na terenie przedszkola/szkoły	147	37,5	180	45,9	49	12,5	11	2,8	5	1,3
Wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkolnej	225	57,4	153	39,0	12	3,1	1	0,3	1	0,3
Radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole	231	58,9	134	34,2	21	5,4	5	1,3	1	0,3
Udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej	217	55,4	126	32,1	35	8,9	8	2,0	6	1,5
Komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym	193	49,2	177	45,2	17	4,3	3	0,8	2	0,5
Współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi specjalistami i rodzicami	229	58,4	147	37,5	14	3,6	1	0,3	1	0,3
Samorozwój ASPE	156	39,8	186	47,4	40	10,2	8	2,0	2	0,5
Robienie notatek i/lub zapisywanie treści zajęć, lekcji w sposób symultaniczny	106	27,0	180	45,9	85	21,7	13	3,3	8	2,0

Treści	Niezbędne		Bardzo ważne		Przeciętnie ważne		Mało ważne		Niepotrzebne	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jak działa szkoła	106	27,0	191	48,7	71	18,1	17	4,3	7	1,3
Edukacja włączająca – wyzwania dla ASPE	156	39,8	182	46,4	46	11,7	7	1,8	1	0,3
Wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy	192	49,0	157	40,1	41	10,5	1	0,3	1	0,3
Praca opiekuna medycznego – czynności opiekuńcze i higieniczne	135	34,4	167	42,6	65	16,6	19	4,8	6	1,5
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie odżywiania	100	25,5	166	42,3	76	19,4	25	6,4	25	6,4
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie wydalania	89	22,7	163	41,6	88	22,4	27	6,9	25	6,4
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie higieny ciała	89	22,7	168	42,9	85	21,7	26	6,6	24	6,1
Praca opiekuna medycznego – czynności w zakresie mobilności	100	25,5	168	42,9	83	21,2	20	5,1	21	5,4
Ocena ogólna tematów całego szkolenia	141	36,0	186	47,4	53	13,5	6	1,5	6	1,5
Wizyta studyjna	155	39,5	167	42,6	47	12,0	14	3,6	9	2,3

Źródło: badania własne.

Wyniki wskazują, że badani asystenci pozytywnie ocenili treści szkolenia. Większość wysoko (w kategorii niezbędnych) oceniła te treści, które wcześniej wskazali jako oczekiwane:

- › dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania stojące przed ASPE;
- › zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole;
- › radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole;

- › wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennej praktyce przedszkolnej/szkolnej;
- › współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi specjalistami i rodzicami;
- › udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej.

Trzeba przy tym zauważyć, że nieco mniej badanych wskazało na te treści szkolenia jako niezbędne, w porównaniu z ich oczekiwaniem jako niezbędnych.

Warto podkreślić, że po szkoleniu więcej badanych jako niezbędne uznało:

- › aspekty prawne;
- › problematykę samorozwoju asystenta;
- › w zestawieniu z wyrażonymi przed szkoleniem oczekiwaniami.

Podobnie jak przed szkoleniem, tak i po szkoleniu badani za treści mało ważne lub niepotrzebne uznali te związane z pracą opiekuna medycznego. Jednak liczba wskazań łącznie nie przekroczyła 14%. Niecałe 40% badanych oceniło wizytę studyjną jako niezbędną, a prawie 43% – jako bardzo ważną.

Badani asystenci uzupełnili przedstawione wyżej dane dodatkowymi informacjami na temat samego szkolenia, w tym przebiegu zajęć. Wskazywali na następujące metody i formy zajęć stosowane na zajęciach w trakcie szkolenia:

- › ćwiczenia grupowe, praktyczne;
- › praca zespołowa;
- › wymiana doświadczeń;
- › indywidualizacja pracy z uczniem;
- › metody podające;
- › wykład informacyjny;
- › pogadanka;
- › opowiadania;
- › opis;
- › metody problemowe;
- › metody interakcyjne;
- › metody aktywizujące;

- › dyskusja;
- › analiza materiałów;
- › praca na przykładach;
- › prezentacja treści;
- › burza mózgu;
- › dialog;
- › dostosowane karty pracy, filmy;
- › formy warsztatowe;
- › bardzo dobra organizacja zajęć z zastosowaniem zróżnicowanych metod i form pracy;
- › przemyślana kolejność stosowanych metod w trakcie zajęć;
- › metody i techniki prowadzenia zajęć adekwatne do przedstawianych treści i realizowanych celów;
- › zajęcia urozmaicone, ciekawie prowadzone.

Badani asystenci podkreślili w ankiecie bardzo wysokie i różnorodne kompetencje osób prowadzących zajęcia. Wymieniali m.in.:

- › rzetelną, specjalistyczną wiedzę;
- › duże doświadczenie zawodowe;
- › pozytywne usposobienie i przyjazne nastawienie do uczestników;
- › profesjonalizm i obowiązkowość;
- › prezentowanie zagadnień w sposób interesujący;
- › bardzo dobre przygotowanie do zajęć;
- › umiejętność przedstawiania szerokiego zakresu informacji;
- › kompetentne udzielanie odpowiedzi na pytania;
- › profesjonalną pomoc w rozwiązywaniu sytuacji problemowych;
- › kreatywność;
- › radzenie sobie ze stresem;
- › otwartość;
- › cierpliwość;
- › umiejętność budowania relacji interpersonalnej;
- › spostrzegawczość;
- › empatię;
- › zrozumiały i interesujący przekaz;

- › przekazywanie wiedzy praktycznej popartej konkretnymi przykładami;
- › umiejętność tworzenia miłej i kreatywnej atmosfery w grupie;
- › szeroko rozumiane kompetencje społeczne;
- › zaangażowanie w przekaz wiedzy i praktycznych wskazówek;
- › wyrozumiałość, spokojne usposobienie.

Jednostkowo wskazano na słabe strony osób prowadzących zajęcia:

- › posługiwanie się przestarzałą lub nieadekwatną terminologią (osoby chore zamiast osoby z niepełnosprawnością);
- › wymijające odpowiedzi na pytania o reagowanie w konkretnych sytuacjach dotyczących dzieci przedszkolnych.

Zdaniem badanych asystentów program szkolenia warto byłoby uzupełnić o następujące zagadnienia:

- › praca z uczniem w szkole ponadpodstawowej;
- › charakterystyka pracy w szkołach alternatywnych;
- › praktyczne wskazówki do pracy z uczniem z zachowaniami agresywnymi, w tym autoagresywnymi, a także ze spektrum autyzmu;
- › aspekty seksualności uczniów z niepełnosprawnością;
- › stawianie granic w nauczaniu i wychowaniu dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- › sposoby i formy współpracy asystenta ze specjalistami;
- › wiedza o możliwych dodatkowych dysfunkcjach dzieci/uczniów z SPE;
- › zasady i warunki pracy asystenta.

Nie wskazywali żadnych konkretnych zagadnień, z których można by zrezygnować w ramach szkolenia. Sugerowali jedynie, by zmniejszyć liczbę godzin przeznaczonych na prezentowanie kwestii teoretycznych oraz rozważyć brak wizyty studyjnej na szkoleniu.

Organizacja zajęć, zdaniem asystentów, była również na wysokim poziomie. Zakres i kolejność zajęć była przemyślana. Koncentrowano się na sukcesywnym przekazie wiedzy i umiejętności, systematycznie wzrastał stopień złożoności przekazywanych treści, realizowano zajęcia zgodnie z przyjętym harmonogramem.

W niewielkim zakresie zaakcentowano trudności:

- › brak informacji lub informacje przekazywane w ostatniej chwili;
- › odbywanie szkoleń w trakcie weekendów.

### 2.3.3. Zadania i profil kompetencyjny asystenta

W tym podrozdziale zostaną zaprezentowane dane związane z zadaniami realizowanymi przez asystenta dziecka/ucznia oraz oczekiwane względem niego i posiadane kompetencje do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

#### Opinia dyrektorów

Badani dyrektorzy ocenili zakres zadań, jakie powinien realizować asystent, przy wykorzystaniu skali Likerta: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam. Wyniki w zakresie sformułowanej przez dyrektorów oceny zawiera tabela 7.

**Tabela 7.** Zadania, które powinien realizować asystent w opinii badanych dyrektorów

Zadania	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
pomoc dziecku/uczniowi w przemieszczaniu się i transporcie	4,31	1,08
pomoc dziecku/uczniowi w przyjmowaniu posiłków	4,13	0,98
czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety	4,14	0,88
wsparcie dziecka/ucznia podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku	4,75	1,12
pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego	4,66	0,95
pomoc w wykonywaniu notatek	4,12	1,29
pomoc związana z codziennym funkcjonowaniem dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	4,68	1,34

Zadania	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka/ucznia	4,55	1,13
pomoc dziecku/uczniowi w porozumiewaniu się i uczestnictwie w klasie/grupie	4,58	0,98
pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych	4,14	0,91
wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole	4,79	0,87
wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	4,68	0,94
współpraca z rodziną dziecka/ucznia	4,73	1,05
współpraca z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole	4,85	1,06
współpraca z pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami pracującymi lub funkcjonującymi na terenie przedszkola/szkoły	4,53	1,17
Przygotowanie dziecku/uczniowi potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych	4,32	1,34
udział w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole	4,42	1,04
reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka/ucznia	4,78	1,08
dbanie o dobre samopoczucie dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole oraz poza placówką	4,67	1,19
wykonywanie/asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością	4,68	1,32

Źródło: badania własne.

Dyrektorzy wskazali, że do najważniejszych zadań realizowanych przez asystenta należą:

- › współpraca z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami;
- › wsparcie dziecka/ucznia w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole;

- › wsparcie dziecka/ucznia podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku;
- › współpraca z rodziną dziecka/ucznia.

Najniżej zostały ocenione zadania związane z:

- › pomocą uczniowi w wykonywaniu notatek;
- › w przyjmowaniu posiłków;
- › w czynnościach związanych z utrzymaniem higieny.

W ankiecie ewaluacyjnej dla dyrektorów zawarto szereg istotnych kwestii związanych z pracą asystenta. W badaniu tym wzięło udział 296 dyrektorów.

W odpowiedzi na pytanie, na ile są oni zadowoleni z pracy asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w przeważającej liczbie wskazywali na:

- › wysokie zadowolenie (185 – 62,5%);
- › zadowolenie (79 – 26,7%).

Wyniki w pozostałych kategoriach odpowiedzi prezentowały się następująco:

- › raczej zadowolony/zadowolona (24 – 8,1%);
- › niezadowolony (3 – 1%),
- › trudno powiedzieć (4 – 1,4%).

Uzasadniając swoje odpowiedzi badani podawali m.in. takie argumenty, jak:

- › asystent jako duże/znaczące wsparcie dla dziecka/ucznia z SPE, a także nauczycieli przedszkola/szkoły oraz rodziców;
- › praca asystenta przyczyniała się do wzrostu jakości funkcjonowania ucznia w szkole;
- › asystent jest niezbędnym ogniwem kompleksowego wsparcia dziecka/ucznia;
- › asystent zwiększa jakość pracy wychowawczej w klasie; praca asystenta oddziałuje na poprawę funkcjonowania wszystkich uczniów w klasie, nie tylko ucznia z SPE;
- › asystent zapewnia wsparcie w długim odcinku czasowym;
- › asystent buduje bliższe relacje z dzieckiem i jego rodzicami; usprawnia komunikację z rodzicami oraz między rodzicami i nauczycielami;
- › wsparcie asystenta obejmowało zarówno lekcje, jak i przerwy międzylekcyjne;



- › asystent towarzyszy dziecku/uczniowi we wszystkich sytuacjach wymagających wsparcia;
- › mimo słabych zarobków oraz natłoku obowiązków asystent wykonywał zadania rzetelnie, sumiennie, odpowiedzialnie, dostarczał pomysłów na różnorodne strategie wsparcia dziecka/ucznia;
- › asystent na bieżąco monitoruje zachowania i postępy dziecka, w rezultacie może adekwatnie reagować wspierająco na dostrzeganie realnie zapotrzebowanie;
- › asystent podnosił jakość edukacji włączającej w placówce poprzez nie tylko systematyczne codzienne wsparcie ucznia, ale również wspieranie nauczyciela, np. w dostosowaniu programu nauczania do potrzeb ucznia;
- › praca asystenta zapewniała realną realizację indywidualizowania wsparcia.

Badani dyrektorzy zostali ponadto poproszeni o sformułowanie uwag dotyczących pracy asystenta, współpracy asystenta z innymi pracownikami szkoły oraz z rodzicami dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku pierwszej kategorii uwag, 39 (13,18%) badanych nie wskazało żadnej uwagi. Pozostali ustosunkowali się zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, podając następujące odpowiedzi:

- › asystent jest bardzo pomocny w planowaniu dnia dziecka/ucznia, na bieżąco diagnozuje jego możliwości i ograniczenia, proponuje strategie wspierające; zapewnia uczniowi poczucie bezpieczeństwa;
- › umiejętnie reaguje na potrzeby dziecka/ucznia;
- › wykazuje zaangażowanie w poszukiwanie skutecznych form wsparcia dziecka/ucznia;
- › dobre przygotowanie asystenta po przebytych szkoleniach;
- › jest stałym zaufanym towarzyszem dziecka/ucznia, wspierającym go na każdym etapie codziennego szkolnego funkcjonowania;
- › systematycznie współpracuje z innymi osobami zaangażowanymi w kształcenie i wychowanie dziecka/ucznia;
- › powinien wspierać dziecko/ucznia w okresie roku przedszkolnego/szkolnego, niekoniecznie wakacyjnym;
- › przejawianie empatyczności zrozumienia;

- › realne wsparcie nauczyciela;
- › wspieranie umiejętności inicjowania i podtrzymywania relacji społecznych w grupie z dzieckiem/ucznem z SPE;
- › zapobieganie wykluczeniu, wzmacnianie samodzielności dziecka/ucznia z SPE; dbałość o indywidualne podejście do dziecka;
- › autentyczna pomoc dziecku, adekwatna odpowiedź na jego potrzeby;
- › udział w kompleksowym wsparciu dziecka realizowanym przez zespół;
- › rzetelne wywiązywanie się z powierzonych zadań;
- › wysoka dyspozycyjność czasowa, kreatywność.

Wymieniane, bardzo nieliczne aspekty negatywne pracy asystenta to:

- › brak odpowiedniego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego;
- › krótki czas pracy;
- › zbyt małe predyspozycje do pracy z uczniami z niepełnosprawnością;
- › zbyt późne informacje o szkoleniach;
- › brak zasadności pracy asystenta w szkole branżowej.

W kwestii związanej ze współpracą asystenta z innymi pracownikami przedszkola/szkoły, 212 (71,62%) badanych dyrektorów nie miało żadnych uwag. Pozostali zgłaszali następujące aspekty tej współpracy:

- › zaangażowana współpraca z wszystkimi pracownikami przedszkola/szkoły biorącymi udział we wsparciu dziecka/ucznia;
- › otwarta postawa wobec sugestii nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem;
- › wysokie kompetencje w nawiązywaniu kontaktu z innymi pracownikami;
- › wsparcie nauczycieli i rodziców w rozwiązywaniu problemów dziecka/ucznia;
- › wysoka dbałość o wspólne tworzenie optymalnego środowiska wsparcia dla dziecka/ucznia;
- › efektywna komunikacja i troska o przekaz informacji;
- › bieżący kontakt z pracownikami przedszkola/szkoły;
- › pomoc w różnych aspektach i wspólnej realizacji różnych etapów kształcenia dziecka/ucznia, w tym przygotowywania pomocy dydaktycznych;

- › wysoka aktywność asystenta w wydarzeniach przedszkola/szkoły, dyspozycyjność i otwartość wobec nowych rozwiązań;
- › po początkowym klarownym ustaleniu zadań poszczególnych pracowników przedszkola/szkoły i asystenta współpraca przebiegała efektywnie.

234 (79,05%) badanych dyrektorów nie sformułowało uwag dotyczących współpracy asystenta z rodzicami dziecka/ucznia. Pozostali zwrócili uwagę na następujące kwestie:

- › nawiązanie właściwych relacji z rodzicami, opartych na szacunku, zaufaniu i zrozumieniu;
- › dbałość o dobrą współpracę z rodzicami, bieżący przekaz informacji o postępach i trudnościach dziecka, o funkcjonowaniu emocjonalnym, społecznym, relacjach rówieśniczych;
- › pozytywna informacja zwrotna od rodziców na temat pracy asystenta;
- › troska o profesjonalny kontakt z rodzicami, jednocześnie oparty na serdeczności, życzliwości, empatii;
- › wzajemne z rodzicami zaangażowanie w umacnianiu motywacji dziecka/ucznia, dążenia do osiągnięć, pokonywania przeszkód;
- › systematyczna wymiana informacji o dziecku na podstawie codziennej obserwacji jego funkcjonowania;
- › sugerowanie rodzicom określonych form oddziaływania wychowawczego;
- › łagodzenie napięcia psychicznego rodziców spowodowanego trudnościami edukacyjnymi i rozwojowymi dziecka;
- › wysoka dyspozycyjność wobec oczekiwań rodziców.

Aż 282 (95,3%) ankietowanych dyrektorów opowiedziało się za stworzeniem systemowego rozwiązania w zakresie zatrudniania asystentów dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podając argumenty uzasadniające wyrażone zdanie akcentowali następujące kwestie:

- › konieczność wsparcia szczególnie w grupach/klasach bardzo licznych;
- › obecność asystenta zwiększa możliwości na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci/uczniów z różnymi potrzebami;
- › stworzenie warunków korzystania z pomocy asystenta przez wszystkie placówki;

- › ugruntowanie pozycji asystenta jako ważnego ogniwa współpracy zarówno z personelem pedagogicznych, jak i niepedagogicznym;
- › kompetentny asystent zapewnia indywidualizowane wsparcie dziecku/uczniowi, zwiększając jego możliwości rozwojowe i edukacyjne;
- › rola asystenta powinna być klarownie określona i na trwałe wpisana w działanie przedszkola/szkoły;
- › jest to konstruktywne uzupełnienie dotychczasowej oferty dydaktycznej i wychowawczej; zatrudnienie asystenta jest odpowiedzią na znaczące braki specjalistów w kadrze przedszkola/szkoły;
- › zaznacza się coraz większe zapotrzebowanie na asystenta ze względu na wzrastającą liczbę dzieci/uczniów wymagających wsparcia;
- › systemowo należy rozwiązać nie tylko zatrudnienie asystenta, ale również jego wykształcenie;
- › zatrudnienie asystenta byłoby pomocnym uzupełnieniem oddziaływań nauczyciela, specjalistów, rodziców.

### Opinia nauczycieli

Kolejną grupą osób badanych, która oceniła pracę asystenta, byli nauczyciele. Dokonali oni tej oceny z uwzględnieniem różnych płaszczyzn jego działalności i wykonywanych zadań. Liczba nauczycieli na tym etapie badań wynosiła 241. Badani stosowali 5-punktową skalę (1 – zdecydowanie źle, 2 – raczej źle, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej dobrze, 5 – zdecydowanie dobrze), mogli również wykorzystać kategorię oceny – nie dotyczy.

Badani nauczyciele wysoko ocenili przygotowanie asystenta do wspomagania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole ( $M=4,61$ ,  $SD=0,67$ ). W zakresie oceny pomocy asystenta w realizowaniu potrzeb zdrowotnych dziecka/ucznia znacząca liczba odpowiedzi w niektórych uwzględnionych elementach przyjęła formę – nie dotyczy. We wszystkich natomiast przeważa bardzo dobra ocena pracy asystenta w tym obszarze zaangażowania (dominują odpowiedzi zdecydowanie dobrze i raczej dobrze).

Szczegółowe wyniki prezentują się następująco:

- a) czynności związane z nadzorowaniem stale przyjmowanych przez dziecko/ucznia leków (nie dotyczy: 122 – 50,6%, zdecydowanie dobrze: 101 – 41,9%, raczej dobrze: 7 – 2,9%, trudno powiedzieć: 7 – 2,9%, raczej źle: 1 – 0,4%, zdecydowanie źle: 3 – 1,2%);
- b) podawanie dziecku/uczniowi stale przyjmowanych leków (nie dotyczy: 122 – 50,6%, zdecydowanie dobrze: 103 – 42,7%, raczej dobrze: 6 – 2,5%, trudno powiedzieć: 5 – 2,1%, raczej źle: 2 – 0,8%, zdecydowanie źle: 3 – 1,2%);
- c) nadzorowanie korzystania przez dziecko/ucznia ze sprzętu medycznego (nie dotyczy: 106 – 44,0%, zdecydowanie dobrze: 119 – 49,4%, raczej dobrze: 8 – 3,3%, trudno powiedzieć: 5 – 2,1%, raczej źle: 2 – 0,8%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%);
- d) pomoc w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystania z pompy insulinowej, cewnikowanie), obsługa sprzętu specjalistycznego): nie dotyczy: 12 – 5,0%, zdecydowanie dobrze: 184 – 76,3%, raczej dobrze: 29 – 12,0%, trudno powiedzieć: 5 – 2,1%, raczej źle: 5 – 2,1%, zdecydowanie źle: 6 – 2,5%;
- e) obsługa sprzętu medycznego używanego na stałe przez dziecko/ucznia: nie dotyczy: 30 – 12,4%; zdecydowanie dobrze: 172 – 71,4%, raczej dobrze: 26 – 10,8%, trudno powiedzieć: 4 – 1,7%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 5 – 2,1%;
- f) wykonywanie/asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z niepełnosprawnością dziecka: nie dotyczy: 86–35,7, zdecydowanie dobrze: 125 – 51,9%, raczej dobrze: 16 – 6,6%, trudno powiedzieć: 3 – 1,2%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 7 – 2,9%.

Następny obszar oceny dotyczył czynności asystenta związanych ze wspomaganiem ucznia w realizacji potrzeb opiekuńczo-wychowawczych. Również w tym zakresie nauczyciele wysoko ocenili pracę asystenta ( $M=4,67$ ,  $SD=0,83$ ).

W tabeli 8 przedstawiono szczegółowe wyniki w obrębie poszczególnych uwzględnionych zadań/czynności.

**Tabela 8.** Ocena pracy asystenta w obszarze wspomagania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych ucznia dokonana przez badanych nauczycieli

Zadania realizowane przez asystenta	Zdecydowanie źle		Raczej źle		Trudno powiedzieć		Raczej dobrze		Zdecydowanie dobrze		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pomoc dziecku/uczniowi w przemieszczaniu się i transporcie	5	2,1	5	2,1	5	2,1	27	11,2	162	67,2	37	15,4
pomoc dziecku/uczniowi w przyjmowaniu posiłków	1	0,4	5	2,1	5	2,1	37	15,4	174	72,2	19	7,9
czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety	4	1,7	1	0,4	9	3,7	24	10,0	152	63,1	51	21,2
wsparcie dziecka/ucznia podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku	4	1,7	3	1,2	7	2,9	27	11,2	199	82,6	0	0
pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego	7	2,9	7	2,9	6	2,5	22	9,1	193	80,1	6	2,5
pomoc w wykonywaniu notatek	9	3,7	2	0,8	7	2,9	17	7,1	201	83,4	5	2,1
pomoc związana z codziennym funkcjonowaniem dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	8	3,3	2	0,8	7	2,9	21	8,7	202	83,8	0	0
podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka/ucznia, celem ułatwienia mu uczestniczenia w przedszkolnych/szkolnych aktywnościach	6	2,5	3	1,2	6	2,5	30	12,4	156	64,7	40	16,6

Zadania realizowane przez asystenta	Zdecydowanie źle		Raczej źle		Trudno powiedzieć		Raczej dobrze		Zdecydowanie dobrze		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pomoc dziecku/uczniowi w porozumiewaniu się i uczestnictwie w grupie/klasie (w miarę możliwości)	9	3,7	3	1,2	5	2,1	30	12,4	177	73,4	17	7,1
pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych	9	3,7	4	1,7	7	2,9	39	16,2	166	68,9	16	6,6
wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole	4	1,7	4	1,7	5	2,1	31	12,9	196	81,3	0	0
współpraca z rodziną dziecka/ucznia	10	4,1	1	0,4	5	2,1	29	12,0	195	80,9	0	0
współpraca z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole	5	2,1	2	0,8	6	2,5	19	7,9	204	84,6	5	2,1
współpraca z pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami pracującymi lub funkcjonującymi na terenie przedszkola/szkoły	6	2,5	4	1,7	6	2,5	25	10,4	194	80,5	6	2,4
przygotowanie dziecku/uczniowi potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych	5	2,1	4	1,7	4	1,7	18	7,5	148	61,4	62	25,7
udział w spotkaniach służących ocenie poziomu funkcjonowania dziecka/ucznia zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w środowisku	8	3,3	3	1,2	8	3,3	26	10,8	179	74,3	17	7,1
udział w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole	2	0,8	0	0	2	0,8	2	0,8	53	22,0	182	75,5

Zadania realizowane przez asystenta	Zdecydowanie źle		Raczej źle		Trudno powiedzieć		Raczej dobrze		Zdecydowanie dobrze		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka/ucznia	8	3,3	3	1,2	2	0,8	27	11,2	181	75,1	20	8,3
dbanie o dobre samopoczucie dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole oraz poza placówką	8	3,3	2	0,8	4	1,7	24	10,0	200	83,0	3	1,2
wykonywanie/asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością	1	0,4	0	0	0	0	4	1,7	36	14,9	199	82,6
komunikacja i porozumiewanie się (np. wspomagające i alternatywne metody komunikacji)	2	0,8	2	0,8	5	2,1	15	6,2	129	53,5	81	33,0
wsparcie dziecka/ucznia z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo dzieci/uczniów, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka)	4	1,7	3	1,2	4	1,7	19	7,5	140	58,1	61	25,3
wspieranie procesu adaptacji dziecka/ucznia do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnianie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami	6	2,5	2	0,8	8	3,3	23	9,5	169	70,1	16	6,6
asystowanie dziecku/uczniowi w drodze do i ze szkoły	1	0,4	0	0	2	0,8	2	0,8	50	20,7	181	75,1



Zadania realizowane przez asystenta	Zdecydowanie źle		Raczej źle		Trudno powiedzieć		Raczej dobrze		Zdecydowanie dobrze		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wspieranie dziecka/ucznia w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji	6	2,5	2	0,8	2	0,8	25	10,4	170	70,5	21	8,7
obserwowanie samopoczucia dziecka/ucznia w czasie sprawowania opieki, w tym w zakresie funkcjonowania psychicznego dziecka/ucznia	8	3,3	2	0,8	4	1,7	22	9,1	203	84,2	2	0,8

Źródło: badania własne.

Na podstawie uzyskanych danych stwierdza się, że badani nauczyciele w zdecydowanej większości bardzo pozytywnie ocenili pracę asystenta w obszarze wspomagania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych dzieci/uczniów.

W trzech ocenianych zadaniach nauczyciele w przeważającej liczebności nie odnaleźli zaangażowania asystenta, uznając, że akurat te działania ich nie dotyczyły:

- › udział w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole;
- › asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością;
- › asystowanie dziecku/uczniowi w drodze do i ze przedszkola/szkoły.

W znaczącej liczebności, powyżej 80% badanych, najwyższą ocenę przypisali zadaniom asystenta odnoszącym się do:

- › współpracy z nauczycielami, wychowawcami i specjalistami;
- › obserwowania samopoczucia dziecka/ucznia, jego psychicznego funkcjonowania;
- › dbania o dobre samopoczucie dziecka/ucznia;
- › pomocy w wykonywaniu notatek oraz w codziennym funkcjonowaniu w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych;

- › wsparcia dziecka podczas zajęć, mobilizowania go do większego uczestnictwa i wysiłku.

Należy przy tym zwrócić uwagę, iż stosunkowo rzadko (poniżej 5,5%) nauczyciele wskazywali na złe wypełnianie zadań przez asystenta.

Nauczyciele, oceniając płaszczyznę pracy asystenta związanej ze współpracą z rodzicami, również wyrazili się bardzo pozytywnie. Wysoką ocenę sformułowali w zakresie komunikacji z rodziną dziecka/ucznia, w tym przekazywania informacji o postępach, trudnościach, pojawiających się wątpliwościach na temat funkcjonowania dziecka/ucznia ( $M=4,70$ ;  $SD=0,66$ ; zdecydowanie dobrze: 190 – 78,8%, raczej dobrze: 36 – 14,9%, trudno powiedzieć: 10 – 4,1%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Jeszcze wyżej ocenili nauczyciele przebieg komunikacji asystenta z rodzicami dziecka/ucznia ( $M=4,78$ ;  $SD=0,61$ ; zdecydowanie dobrze: 207 – 85,9%, raczej dobrze: 20 – 8,3%, trudno powiedzieć: 9 – 3,7%, raczej źle: 5 – 2,1%).

Badani nauczyciele wysoko ponadto ocenili swoją komunikację z asystentem dziecka/ucznia ( $M=4,71$ ;  $SD=0,80$ , zdecydowanie dobrze: 199 – 82,6%, raczej dobrze: 27 – 11,2%, trudno powiedzieć: 10 – 4,5%, raczej źle: 5 – 2,1%).

Wyniki badanych nauczycieli w zakresie psychospołecznych kompetencji asystenta dziecka/ucznia zawarte są w tabeli 9.

**Tabela 9.** Kompetencje psychospołeczne asystenta dziecka/ucznia w ocenie badanych nauczycieli

Kompetencje	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
odporność na stres i trudne sytuacje	4,64	0,78
zdolność szybkiego reagowania	4,63	0,76
umiejętność podejmowania decyzji na podstawie rzetelnej analizy sytuacji	4,64	0,69
umiejętność radzenia sobie z trudnościami	4,67	0,67
spostrzegawczość	4,72	0,68
podzielność uwagi	4,71	0,71
umiejętność panowania nad emocjami	4,74	0,74

Kompetencje	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
odpowiedzialność; umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą	4,76	0,76
umiejętność obserwowania i słuchania	4,76	0,77
empatia i wrażliwość na potrzeby innych	4,78	0,68
otwartość na uczenie się	4,78	0,69
umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia	4,66	0,68
umiejętność ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia	4,63	0,80
umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia	4,73	0,73
umiejętność organizowania czynności związanych zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia	4,64	0,74
umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem	4,72	0,75
umiejętność współpracy z rodzicami dzieci/uczniów, z grupy/klas, do której uczęszcza wspierane dziecko/uczeń	4,63	0,67
umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), uczniami	4,73	0,87
umiejętność pracy zespołowej	4,76	0,71
umiejętność dostosowywanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji	4,73	0,77

Źródło: badania własne.

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 8, badani nauczyciele wysoko ocenili wszystkie psychospołeczne kompetencje asystenta dziecka/ucznia. Przy czym najwyższe ich uznanie zyskały następujące kompetencje:

- › empatia i wrażliwość na potrzeby innych, otwartość na uczenie się;
- › umiejętności nawiązywania kontaktu z drugą osobą;
- › umiejętności obserwowania i słuchania;
- › umiejętności pracy zespołowej;
- › umiejętności panowania nad emocjami.

Wprawdzie wciąż wysoka, ale w kontekście pozostałych ocen, najniższa kategoria pozytywnego ustosunkowania się dotyczyła:

- › kompetencji związanych ze zdolnością szybkiego reagowania;
- › ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia;
- › współpracy z rodzicami.

Wysokie rezultaty stwierdzono również w ocenie badanych nauczycieli w kontekście relacji asystenta z dzieckiem/ucznem oraz jego roli w budowaniu relacji dziecka/ucznia z innymi.

Bardzo korzystnie oceniono obecność asystenta w procesie kształtowania relacji dziecka/ucznia z rówieśnikami w grupie/klasie ( $M=4,70$ ;  $SD=0,77$ , zdecydowanie dobrze: 187 – 77,6%, raczej dobrze: 43 – 17,8%, trudno powiedzieć: 4 – 1,7%, raczej źle: 6 – 2,5%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Jeszcze wyżej oceniono wsparcie asystenta w procesie rozwoju kompetencji społecznych u dziecka/ucznia ( $M=4,75$ ;  $SD=0,63$ , zdecydowanie dobrze: 196 – 81,3%, raczej dobrze: 34 – 14,1%, trudno powiedzieć: 6 – 2,5%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Badani nauczyciele wyrazili przy tym zdecydowanie pozytywne zdanie przydatności (pomocy) asystenta w pracy z dzieckiem/ucznem ( $M=4,82$ ;  $SD=0,62$ , zdecydowanie dobrze: 211 – 87,6%, raczej dobrze: 17 – 7,1%, trudno powiedzieć: 8 – 3,3%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Dokonali ponadto oceny stopnia, w jakim asystent pracujący z dzieckiem/ucznem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dysponował określonymi kompetencjami psychospołecznymi, organizacyjnymi oraz komunikacyjnymi. Wyniki otrzymane w tym zakresie zaprezentowano w tabeli 10.

**Tabela 10.** Stopień posiadania przez asystenta kompetencji psychospołecznych, organizacyjnych i komunikacyjnych w ocenie badanych nauczycieli

Kompetencje psychospołeczne	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Odporność na stres i trudne sytuacje	4,72	0,63
Zdolność szybkiego reagowania	4,71	0,61
Umiejętność podejmowania decyzji	4,70	0,65
Umiejętność radzenia sobie z trudnościami	4,72	0,61
Spostrzegawczość	4,77	0,60

Kompetencje psychospołeczne	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Podzielność uwagi	4,71	0,51
Umiejętność panowania nad emocjami	4,76	0,72
Odpowiedzialność	4,82	0,66
Umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą	4,76	0,56
Umiejętność obserwowania i słuchania	4,79	0,70
Empatia i wrażliwość na potrzeby innych	4,83	0,71
Otwartość na uczenie się	4,77	0,67
<b>Kompetencje organizacyjne</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia	4,59	0,76
Umiejętność ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia	4,60	0,78
Umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia	4,68	0,73
Umiejętność organizowania czynności związanych zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia	4,61	0,75
<b>Kompetencje komunikacyjne</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem	4,72	0,82
Umiejętność współpracy z rodzicami dzieci/uczniów, z grupy/klasę, do której uczęszcza wspierany uczeń	4,62	0,77
Umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), uczniami	4,75	0,62
Umiejętność pracy zespołowej	4,75	
Umiejętność dostosowywanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji	4,77	0,70

Źródło: badania własne.

Uzyskane i przedstawione w tabeli 9 wyniki potwierdzają wcześniejsze ustalenia dotyczące oceny kompetencji psychospołecznych asystenta. Warto przy tym zauważyć, że tego rodzaju kompetencje zostały najwyżej ocenione

w porównaniu z kompetencjami komunikacyjnymi oraz organizacyjnymi, ocenionymi najniżej.

Zdaniem ankietowanych nauczycieli w najwyższym stopniu asystent pracujący z dzieckiem/ucznikiem z SPE cechował się empatią i wrażliwością na potrzeby innych, odpowiedzialnością oraz umiejętnością obserwowania i słuchania. Trzeba zaznaczyć, że ocena stopnia posiadania pozostałych kompetencji psychospołecznych była również wysoka –  $M=4,70$  i wyżej.

W przypadku kompetencji komunikacyjnych w największym stopniu badani nauczyciele dostrzegli u asystenta umiejętność dostosowania komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji, a także umiejętność pracy grupowej oraz umiejętność współpracy z nauczycielami i specjalistami, dziećmi/uczniemi.

Spśród kompetencji organizacyjnych największe ich natężenie ocenili w umiejętności organizowania przez asystenta czynności opiekuńczych wobec dziecka/ucznia.

### Opinia rodziców

Na temat pracy i kompetencji asystenta dziecka/ucznia wypowiedzieli się również rodzice. Oceniając zadania, jakie powinien wypełniać asystent, z użyciem skali: zdecydowanie tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, zdecydowanie nie, badani rodzice pewne czynności wyszczególnili jako bardziej znaczące w stosunku do pozostałych. Wyniki uzyskane w tym zakresie prezentuje tabela 11.

**Tabela 11.** Zadania, jakie powinien wypełniać asystent w ocenie badanych rodziców

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pomoc w przemieszczaniu się i transporcie	67	19,5	56	16,3	34	9,9	93	27,0	94	27,3
Pomoc w przyjmowaniu posiłków	34	9,9	45	13,1	35	10,2	86	25,0	144	41,9

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety	48	14,0	57	16,6	26	7,6	74	21,5	139	40,4
Wsparcie dziecka podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku, pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego, pomoc w wykonywaniu notatek, codziennym funkcjonowaniem dziecka w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	235	68,3	80	23,3	16	4,7	6	1,7	7	2,0
Podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka	151	43,9	98	28,5	44	12,8	21	6,1	30	8,7
Pomoc w porozumiewaniu się i uczestnictwie w grupie	178	51,7	100	29,1	25	7,3	28	8,1	13	3,8
Pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych	128	37,2	125	36,3	50	14,5	21	6,1	20	5,8
Wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu i szkole	213	61,9	92	26,7	17	4,9	12	3,5	10	2,9
Wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	211	61,3	104	30,2	22	6,4	2	0,6	5	1,5

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Współpraca z rodziną, nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami, w przedszkolu i szkole, pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami, stosownie do potrzeb, w tym w zakresie przygotowania potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych dla dziecka	192	55,8	105	30,5	36	10,5	5	1,5	6	1,7
Udział w sporządzeniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka w przedszkolu i szkole	166	48,3	118	34,3	41	11,9	13	3,8	6	1,7
Reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka	216	62,8	63	18,3	30	8,7	17	4,9	18	5,2
Dbanie o dobre samopoczucie dziecka	240	69,8	88	25,6	12	3,5	3	0,9	1	0,3
Wykonywanie/asystowanie dziecku przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z niepełnosprawnością	44	12,8	44	12,8	40	11,6	71	20,6	145	42,2
Udział w spotkaniach służących ocenie poziomu funkcjonowania dziecka, zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w środowisku	159	46,2	118	34,3	31	9,0	22	6,4	14	4,1
Udział w sporządzeniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka, w przedszkolu i szkole, we współpracy z nauczycielami	171	49,7	127	36,9	29	2,4	8	2,3	9	2,6



Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czynności związane z nadzorowaniem przyjmowania przez dziecko leków i podawanie leków przyjmowanych na stałe, nadzorowaniem korzystania przez dziecko ze sprzętu medycznego i udzielaniem pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystania z pompy insulinowej, cewnikowanie), obsługa sprzętu specjalistycznego	43	12,5	28	8,1	39	11,3	76	22,1	158	45,9
Komunikacja i porozumiewanie się (np. wspomagające i alternatywne metody komunikacji)	123	35,8	96	27,9	44	12,8	26	7,6	55	16,0
Wsparcie dziecka z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo dzieci, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka)	185	53,8	80	23,3	31	9,0	14	4,1	34	9,9
Wspieranie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnianie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami	219	63,7	88	25,6	16	4,7	9	2,6	12	3,5
Asystowanie dziecku w drodze do i ze szkoły	34	9,9	25	7,3	32	9,3	94	27,3	159	46,2

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Trudno powiedzieć		Raczej nie		Zdecydowanie nie	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wspieranie dziecka w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji	170	49,4	126	36,6	30	8,7	9	2,6	9	2,6
Obserwowanie samopoczucia dziecka w czasie sprawowania opieki, w tym w zakresie funkcjonowania psychicznego dziecka	212	61,6	119	34,6	9	2,6	0	0	4	1,2

Źródło: badania własne.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdza się, że oczekiwania rodziców wobec pracy asystenta są wyraźnie skonkretyzowane. Zdecydowanie opowiedzieli się za następującymi zadaniami, które powinien w swojej pracy wypełniać asystent (wskazania powyżej 50% badanych):

- › dbanie o dobre samopoczucie dziecka;
- › wsparcie dziecka podczas zajęć;
- › wspieranie jego procesu adaptacji do środowiska przedszkolnego/szkolnego;
- › reagowanie na przejawy agresji lub/i autoagresji;
- › wsparcie w uzyskaniu przez dziecko jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole;
- › wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych;
- › obserwowanie samopoczucia dziecka;
- › współpraca z rodziną, nauczycielami i specjalistami;
- › wsparcie dziecka z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania ryzykowne;
- › pomoc w porozumiewaniu się i uczestnictwie w grupie/klasie.

Zdecydowanie najmniejsze oczekiwania rodziców odnoszą się do następujących zadań asystenta:

- › asystowania dziecku w drodze do i z przedszkola/szkoły;
- › nadzorowania przyjmowania przez dziecka leków i podawania leków przyjmowanych na stałe;
- › nadzorowania korzystania przez dziecko ze sprzętu medycznego i udzielania pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe;
- › wykonywania/asystowania dziecku przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z niepełnosprawnością;
- › pomoc w przyjmowaniu posiłków;
- › pomoc dziecku w utrzymaniu higieny i korzystaniu z toalety.

W dalszej części ankiety badani rodzice wskazywali na zadania, które były wypełniane przez asystenta w ramach jego pracy z dzieckiem. Uzyskane w tym zakresie wyniki prezentuje tabela 12.

**Tabela 12.** Zadania wypełniane przez asystenta w ocenie badanych rodziców

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pomoc w przemieszczaniu się i transporcie	91	39,1	24	10,3	3	1,3	6	2,6	5	2,1	103	44,2
pomoc w przyjmowaniu posiłków	87	37,3	18	7,7	6	2,6	5	2,1	12	5,2	103	44,2
czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety	85	36,5	19	8,2	5	2,1	8	3,4	11	4,7	103	44,2
wspieranie dziecka podczas zajęć w celu zwiększenia jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku, pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego, pomoc w wykonywaniu notatek	180	77,3	41	17,6	6	2,6	3	1,3	3	1,3	0	0

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka	109	37,5	36	12,4	7	2,4	6	2,1	2	0,7	92	31,6
pomoc w porozumiewaniu się i uczestnictwie w grupie rówieśniczej	135	46,4	43	14,8	6	2,1	4	1,4	4	1,4	46	15,8
pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych	159	54,6	44	15,1	9	3,1	5	1,7	2	0,7	16	5,5
wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole	117	40,2	41	14,1	7	2,4	3	1,0	5	1,7	75	25,8
wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w placówce oraz poza placówką	164	56,4	46	15,8	3	1,0	2	0,7	4	1,4	13	4,5
współpraca z rodziną, nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami (w tym w zakresie przygotowania potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych dla dziecka)	151	51,9	49	16,8	9	3,1	4	1,4	2	0,7	19	6,5
reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka oraz agresji wobec dziecka ze strony rówieśników	217	74,6	53	18,2	8	2,7	5	1,7	5	1,7	0	0
dbanie o dobre samopoczucie dziecka w placówce i poza placówką	126	43,3	39	13,4	10	3,4	6	2,1	4	1,4	59	20,3
asystowanie dziecku przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z chorobą lub niepełnosprawnością dziecka	35	12,0	10	3,4	7	2,4	3	1,0	10	3,4	211	72,3

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
czynności związane z nadzorowaniem przyjmowania przez dziecko leków i podawanie leków przyjmowanych na stałe, nadzorowaniem korzystania przez dziecko ze sprzętu medycznego i udzielaniem pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystania z pompy insulinowej, cewnikowanie), obsługa sprzętu specjalistycznego	35	12,0	10	3,4	7	2,4	3	1,0	10	3,4	211	72,3
komunikacja i porozumiewanie się z dzieckiem wykorzystująca mowę artykulowaną, ale także wspomagające i alternatywne metody komunikacji	21	7,2	7	2,4	4	1,4	2	0,7	12	4,1	233	80,1
wsparcie dziecka z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo dzieci, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka)*	83	28,5	34	11,7	12	4,1	2	0,7	5	1,7	124	42,6
wspieranie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnianie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami	122	41,9	44	15,1	8	2,7	3	1,0	4	1,4	64	22,0

Zadania	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Nie mam zdania		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
asystowanie dziecku w drodze do i z/ze przedszkola/szkoły	134	46,0	44	15,1	5	1,7	3	1,0	1	0,3	52	17,9
wspieranie dziecka w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji	156	53,6	50	17,2	2	0,7	4	1,4	2	0,7	19	6,5

\* Nie dotyczy dzieci niewykazujących wskazanych zachowań

Źródło: badania własne.

Badani rodzice oceniając zadania, które wypełniali asystenci w trakcie swojej pracy, w zdecydowanej większości wskazali na:

- › wspieranie dziecka podczas zajęć w celu zwiększania jego aktywności i uczestnictwa (ponad 77% badanych);
- › reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka oraz agresji wobec dziecka ze strony rówieśników (prawie 75% badanych).

Ponad połowa badanych wskazała na:

- › wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w placówce oraz poza placówką (ponad 56% badanych);
- › pomoc w odrabianiu pracy domowej;
- › pomoc w udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych (prawie 55% badanych).

Zwrócili ponadto uwagę na pewne czynności, które nie występowały w zakresie zadań asystentów:

- › komunikowanie się z wykorzystaniem metod komunikacji alternatywnej;
- › wykonywanie czynności związanych z nadzorowaniem przyjmowania przez dziecko leków i podawanie leków przyjmowanych na stałe;

- › nadzorowanie korzystania przez dziecko ze sprzętu medycznego i udzielaniem pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe.

Warto przy tym wyakcentować, że ponad 40% badanych wskazało na brak w zakresie zadań asystentów następujących czynności:

- › pomoc w przemieszczaniu się i transporcie;
- › pomoc w przyjmowaniu posiłków;
- › pomoc w czynnościach związanych z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety;
- › wsparcie dziecka z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne.

Zastanawiająca jest ponadto prawie 1/3 wskazań na niewystępowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka/ucznia, w pracy asystenta.

Uzupełniając wypowiedź dotyczącą zadań wypełnianych przez asystenta, badani rodzice dokonali ich oceny z wykorzystaniem skali: 1 – bardzo źle, 2 – źle, 3 – przeciętnie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze, 6 – nie dotyczy (w sytuacji, gdy asystent nie był odpowiedzialny za realizację danego zadania). Uzyskane w tym zakresie wyniki prezentuje tabela 13.

**Tabela 13.** Ocena zadań realizowanych przez asystenta dokonana przez badanych rodziców

Zadania	Bardzo dobrze		Dobrze		Przeciętnie		Źle		Bardzo źle		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pomoc dziecku w przemieszczaniu się do i z placówki, w placówce, w transporcie	74	31,8	14	6,0	1	0,4	0	0	1	0,4	143	61,4
pomoc dziecku w przyjmowaniu posiłków	88	37,8	17	7,3	5	2,1	2	0,9	1	0,4	120	51,5
pomoc dziecku w czynnościach związanych z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety	89	38,2	21	9,0	0	0	1	0,4	2	0,9	120	51,5

Zadania	Bardzo dobrze		Dobrze		Przeciętnie		Źle		Bardzo źle		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
wsparcie dziecka podczas zajęć przedszkolnych/szkolnych w celu zwiększenia jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku	178	76,4	35	15,0	7	3,0	1	0,4	2	0,9	10	4,3
pomoc dziecku w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego	153	65,7	45	19,3	3	1,3	1	0,4	3	1,3	28	12,0
pomoc dziecku w wykonywaniu notatek*1	119	51,1	27	11,6	4	1,7	1	0,4	2	0,9	80	34,3
podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka	146	62,7	34	14,6	2	0,9	2	0,9	4	1,7	45	19,3
pomoc dziecku w porozumiewaniu się i uczestnictwie w klasie/grupie	173	74,2	37	15,9	6	2,6	1	0,4	2	0,9	14	6,0
pomoc dziecku w odrabianiu pracy domowej	90	38,6	29	12,4	3	1,3	2	0,9	2	0,9	107	45,9
wsparcie dziecka w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole	168	72,1	41	17,6	6	2,6	1	0,4	4	1,7	13	5,6
wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem dziecka w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych	175	75,1	39	16,7	6	2,6	2	0,9	3	1,3	8	3,4
współpraca z rodziną dziecka	185	79,4	25	10,7	9	3,9	2	0,9	4	1,7	8	3,4



Zadania	Bardzo dobrze		Dobrze		Przeciętnie		Źle		Bardzo źle		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
współpraca z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole	186	79,8	30	12,9	7	3,0	2	0,9	2	0,9	6	2,6
współpraca z pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami pracującymi lub funkcjonującymi na terenie przedszkola/szkoły	169	72,5	42	18,0	5	2,1	1	0,4	2	0,9	12	5,2
przygotowanie dziecku potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych	140	60,1	39	16,7	8	3,4	1	0,4	3	1,3	42	18,0
reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka oraz agresji rówieśników wobec dziecka (jeśli miała miejsce)	136	58,4	30	12,9	5	2,1	4	1,7	1	0,4	57	24,5
dbanie o dobre samopoczucie dziecka w placówce i poza placówką	184	79,0	33	14,2	4	1,7	3	1,3	2	0,9	7	3,0
asystowanie dziecku przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością* <sup>2</sup>	43	18,5	10	4,3	1	0,4	0	0	2	0,9	177	76,0

\*<sub>1</sub> – nie dotyczy dzieci w wieku przedszkolnym;

\*<sub>2</sub> – dotyczy dzieci z niepełnosprawnością

Źródło: badania własne.

Badani rodzice w znacznej większości co do zadań asystenta dokonali oceny wysokiej z użyciem kategorii: bardzo dobrze. Z największą częstotliwością rodzice ocenili zadania asystenta związane ze/z:

- › współpracą z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole;
- › współpracą z rodziną dziecka;

- › dbaniem o dobre samopoczucie dziecka w placówce i poza placówką;
- › wsparciem dziecka podczas zajęć przedszkolnych/szkolnych poprzez zwiększanie jego aktywności i uczestnictwa;
- › wsparciem w rozwiązywaniu problemów w codziennym funkcjonowaniu dziecka w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych (powyżej 75% wskazań).

Warto zaznaczyć, że niezwykle rzadko do oceny zadań wykonanych przez asystenta używano kategorii źle czy bardzo źle.

Występująca najmniejsza częstotliwość pozytywnej oceny dotyczyła zadań, które większość rodziców wskazywała jako nieodnoszące się do pracy i obowiązków asystenta, jak:

- › asystowanie dziecku przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością;
- › pomoc dziecku w przemieszczaniu się do i z placówki, w placówce;
- › pomoc dziecku w transporcie.

Badani rodzice poproszeni o wskazanie pozytywnych aspektów w pracy asystenta w przedszkolu/szkole zwracali uwagę na następujące kwestie:

- › adekwatne zaspokajanie potrzeb dziecka, reagowanie w odpowiednich momentach;
- › bieżące informowanie o problemach i korzystnych sytuacjach dotyczących dziecka;
- › wspieranie samodzielności i bezpieczeństwa dziecka;
- › wykazywanie się uczynnością;
- › wykazywanie się cierpliwością;
- › wykazywanie się motywacją do podejmowania różnych działań;
- › wysokie zaangażowanie na rzecz pomocy dziecku;
- › empatyczne, komunikatywne nastawienie; dbanie o bardzo dobry kontakt z dzieckiem;
- › aktywne wsparcie dziecka w różnych trudnych sytuacjach, w tym rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych;
- › sumienność w wykonywaniu zadań;
- › poszukiwanie różnorodnych rozwiązań mogących pomóc dziecku;
- › troska o bardzo dobry kontakt z rodziną dziecka;
- › pełna świadomość swojej roli;

- › mobilizowanie dziecka do skutecznego radzenia sobie w wielu codziennych trudnych sytuacjach;
- › dostarczanie dziecku i rodzicom wsparcia emocjonalnego;
- › wspomaganie relacji społecznych, dbanie o relacje dziecka z rówieśnikami;
- › współpraca i wysoka chęć porozumienia ze wszystkimi osobami zaangażowanymi w rozwój dziecka;
- › wysoka kreatywność ukierunkowana na optymalizowanie sposobów na rzecz zwiększania samodzielności i uczestnictwa dziecka.

Rodzice zostali również poproszeni o wskazanie ewentualnych negatywnych aspektów pracy asystenta. Przy czym warto podkreślić, że zdecydowana większość badanych (201 – 86,27%) nie zauważyła jakichkolwiek niekorzystnych elementów w realizacji zadań przez asystenta. Te dostrzeżone dotyczyły m.in. takich kwestii, jak:

- › zbyt krótki czas udzielanego wsparcia;
- › nadmierne wyręczanie dziecka;
- › brak specjalistycznej wiedzy na temat zaburzenia/choroby dziecka, jego/jej psychospołecznych konsekwencji;
- › niewielka dbałość o przekaz informacji;
- › niskie zaangażowanie w pomoc dziecku;
- › brak współpracy z rodzicami;
- › brak predyspozycji do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością;
- › brak doświadczenia w pracy z dziećmi z zaburzeniami;
- › niezbyt jasno określony zakres obowiązków asystenta, co utrudniało formułowanie oczekiwań względem niego i wchodzenie we współpracę;
- › nieodpowiednie reagowanie na różne zachowania agresywne dziecka.

Badani rodzice zajęli również stanowisko w zakresie konieczności stworzenia systemowego rozwiązania, dzięki któremu można byłoby zatrudniać asystentów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach systemu oświaty. Zdecydowana większość badanych (186 – 79,8%) opowiedziała się na tak, 47 (20,2%) respondentów było niezdecydowanych. Nie było zdań przeciwnych w tej kwestii. Uzasadnieniem dla wyrażonego stanowiska stanowiła najczęściej następująca argumentacja:

- › zapotrzebowanie na asystenta na rzecz poprawy funkcjonowania dziecka w przedszkolu/szkole;
- › asystent wspomaga pracę nauczyciela, które może w większym stopniu optymalizować swoje oddziaływania;
- › zapewnia bezpieczeństwo dziecku;
- › z wykorzystaniem specjalistycznej wiedzy udziela odpowiednich do sytuacji, sposobów wsparcia;
- › praca asystenta jest niezbędna, gdyż polski system edukacji nie jest przygotowany do przyjęcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; asystent tworzy pomost między dzieckiem wymagającym pomocy/opieki a rówieśnikami i nauczycielami;
- › asystent jest ogniwem wsparcia ucznia, zarówno w procesie uczenia się, jak i relacjach z rówieśnikami;
- › stwarza komfort i poczucie bezpieczeństwa u rodziców, że ich dziecko bez względu na potrzeby jest właściwie zaopiekowane;
- › zatrudnienie asystenta jest najlepszym rozwiązaniem ukierunkowanym na dobro dziecka;
- › odpowiada na zapotrzebowanie tych dzieci, którzy nie znajdują należytego wsparcia w przedszkolu/szkole ze względu na specyficzne potrzeby i dysfunkcje;
- › praca asystenta dopełnia kompleksowe wsparcie;
- › wzmacnia działania nauczyciela, który na co dzień nie jest w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia każdemu dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- › zatrudnienie asystenta wymaga określenia jasnych zasad jego funkcjonowania oraz finansowania.

### Samoocena pracy asystentów

Istotnym elementem badań było dokonanie samooceny swojej pracy przez asystentów zatrudnionych w projekcie. Badani asystenci dokonali oceny posiadanych kompetencji i swojego przygotowania do pracy jako asystenta/ucznia, z wykorzystaniem 5-punktowej skali, gdzie 1 – oznacza w ogóle, 2 – słabo; 3 – przeciętnie; 4 – dobrze; 5 – bardzo dobrze.

Samooceny dokonała grupa 435 osób. Ocenę badanych w zakresie kompetencji psychospołecznych, organizacyjnych oraz komunikacyjnych zawarto w tabeli 14.

**Tabela 14.** Posiadanie kompetencji do pracy jako asystenta dziecka/ucznia w ocenie badanych asystentów

Kompetencje	W ogóle		Słabo		Przeciętnie		Dobrze		Bardzo dobrze	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kompetencje psychospołeczne</b>										
Byłem(-łam) odporny(-na) na stres i trudne sytuacje	2	0,5	5	1,1	33	7,6	193	44,4	202	46,4
Potrafiłem(-łam) szybko reagować	1	0,2	0	0	10	2,3	147	33,8	277	63,7
Potrafiłem(-łam) podejmować decyzje	1	0,2	0	0	7	1,6	171	39,3	256	58,9
Potrafiłem(-łam) radzić sobie z trudnościami	1	0,2	1	0,2	22	5,1	182	41,8	229	52,6
Byłem(-łam) spostrzegawczy(-cza)	1	0,2	1	0,2	9	2,1	144	33,1	280	64,4
Miałem(-łam) podzielną uwagę	1	0,2	3	0,7	13	3,0	137	31,5	281	64,6
Potrafiłem(-łam) panować nad emocjami	1	0,2	1	0,2	14	3,2	142	32,6	277	63,7
Byłem(-łam) odpowiedzialny(-na)	2	0,5	0	0	2	0,5	76	17,5	355	81,6
Potrafiłem(-łam) nawiązywać kontakt z drugą osobą	2	0,5	1	0,2	2	0,5	98	22,5	332	76,3
Potrafiłem(-łam) obserwować i słuchać	2	0,5	0	0	2	0,5	95	21,8	336	77,2
Byłem(-łam) empatyczny (-na) i wrażliwy(-wa) na potrzeby dziecka/ucznia i osób z jego otoczenia	2	0,5	0	0	3	0,7	73	16,8	357	82,1
Byłem(-łam) otwarty(-ta) na uczenie się	3	0,7	0	0	6	1,4	102	23,4	324	74,5

Kompetencje	W ogóle		Słabo		Przeciętnie		Dobrze		Bardzo dobrze	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Kompetencje organizacyjne</b>										
Potrafiłem(-łam) planować i organizować przebieg dnia dziecka/ucznia	2	0,5	4	0,9	23	5,3	164	37,7	242	55,6
Potrafiłem(-łam) ustalać rodzaj aktywności dziecka/ucznia	1	0,2	2	0,5	29	6,7	170	39,1	233	53,6
Potrafiłem(-łam) organizować czynności opiekuńcze, które powinny się realizować wobec dziecka/ucznia	2	0,5	3	0,7	17	3,9	141	32,4	272	62,5
Potrafiłem(-łam) organizować czynności związane z zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia	10	2,3	6	1,4	38	8,7	146	33,6	235	54,0
<b>Kompetencje komunikacyjne</b>										
Potrafiłem(-łam) współpracować z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem	6	1,4	3	0,7	20	4,6	117	26,9	289	66,4
Potrafiłem(-łam) współpracować z rodzicami dzieci/uczniów, z grupy/klasy, do której uczęszcza wspierany uczeń	7	1,6	5	1,1	20	4,6	154	35,4	249	57,2
Potrafiłem(-łam) współpracować z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), uczniami	0	0	2	0,5	10	2,3	79	19,2	344	79,1
Potrafiłem(-łam) pracować zespołowo	1	0,2	1	0,2	5	1,1	89	20,5	339	77,9
Potrafiłem(-łam) dostosowywać komunikację do możliwości i potrzeb partnera interakcji	3	0,7	1	0,2	17	3,9	139	32,0	275	63,2

Źródło: badania własne.

Asystenci oceniając swoje kompetencje psychospołeczne w większości wskazali na ich posiadanie, za wyjątkiem kompetencji w postaci odporności na stres i trudne sytuacje, podkreślonej przez mniej niż połowę badanych.

Do kompetencji psychospołecznych posiadanych przez zdecydowaną większość badanych należą:

- › bycie odpowiedzialnym;
- › empatycznym i wrażliwym na potrzeby dziecka/ucznia i osób z jego otoczenia;
- › umiejętność obserwowania i słuchania; nawiązywania kontaktu z drugą osobą;
- › otwartość na uczenie się.

Trzeba przy tym zaznaczyć, że badani z wysoką częstotliwością wskazywali na posiadanie kompetencji, takich jak:

- › szybkie reagowanie;
- › bycie spostrzegawczym;
- › dysponowanie podzielnością uwagi;
- › panowanie nad emocjami.

Większość badanych wskazała również na posiadanie kompetencji organizacyjnych. Z największą częstotliwością podkreślając umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia.

W przypadku oceny kompetencji komunikacyjnych badani, również w większości, wskazywali na ich posiadanie, podkreślając ich dobre lub bardzo dobre wykorzystywanie. Przez zdecydowaną większość badanych zostały zaakcentowane kompetencje dotyczące:

- › współpracy z nauczycielami oraz specjalistami;
- › umiejętności pracy zespołowej.

Należy zauważyć, iż najniższą ocenę uzyskały kompetencje organizacyjne, w porównaniu z psychospołecznymi oraz komunikacyjnymi.

Badani asystenci ocenili również swoje przygotowanie do wykonywania zadań związanych z wykonywaną pracą. Uzyskane w tym zakresie wyniki prezentuje tabela 14. Oceniając stopień zadowolenia dziecka/ucznia z objęcia go wsparciem asystenta wskazali na bardzo wysoki poziom  $M=4,70$  ( $SD=0,57$ ), przy uwzględnieniu skali 5-punktowej (gdzie 1 – bardzo niezadowolony, 5 – bardzo zadowolony).

**Tabela 15.** Posiadane przygotowanie do wykonywania zadań w pracy asystenta dziecka/ucznia w ocenie badanych asystentów

Samoocena	W ogóle		Słabo		Przeciętnie		Dobrze		Bardzo dobrze	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Potrafiłem(-łam) dokumentować przebieg dnia pracy z dzieckiem/ucznem	4	0,9	9	2,1	41	1,4	156	35,9	225	51,7
Potrafiłam(-łem) monitorować i prowadzić okresową ewaluację swojej pracy z dzieckiem/ucznem	3	0,7	5	1,1	44	10,1	169	38,9	214	49,2
Potrafiłem(-łam) w zespole zintegrowanym wokół celów dziecka/ucznia wynikających z jego diagnozy funkcjonalnej	4	0,9	2	0,5	27	6,2	158	36,3	244	56,1
Potrafiłem(-łam) uważnie obserwować dziecko w różnych sytuacjach w przedszkolu/szkole	2	0,5	1	0,2	5	1,1	87	20,0	340	78,2
Potrafiłem(-łam) wspierać samodzielność i indywidualność dziecka/ucznia	2	0,5	0	0	12	2,8	109	25,1	312	71,7
Byłem(-łam) przygotowany(-na) do pomocy dziecku w przemieszczaniu się i transporcie	7	1,6	5	1,1	35	8,0	111	25,5	277	63,7
Byłem(-łam) przygotowany/a do udzielania pomocy dziecku w przyjmowaniu pokarmów	13	3,0	7	1,6	35	8,0	110	25,3	270	62,1
Byłem(-łam) przygotowany/a do wykonywania przy dziecku/uczniku czynności związanych z utrzymaniem higieny i korzystania z toalety	14	3,2	6	1,4	38	8,7	112	25,7	265	60,9



Samoocena	W ogóle		Słabo		Przeciętnie		Dobrze		Bardzo dobrze	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Byłem(-łam) przygotowany/a do nadzorowania przyjmowanych przez dziecko leków i podawania leków na stałe, obsługi sprzętu specjalistycznego	55	12,6	18	4,1	46	10,6	115	26,4	201	46,2
Byłem(-łam) przygotowany(-na) do pomagania dziecku w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych	10	2,3	2	0,5	22	5,1	108	24,8	293	67,4
Potrafiłem(-łam) wspierać dziecko w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole	1	0,2	1	0,2	5	1,1	107	24,6	321	73,8
Uwzględniałem(-łam) podmiotowość dziecka/ucznia, jego wybory i decyzje	4	0,9	0	0	9	2,1	114	26,2	308	70,8

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani asystenci stosunkowo wysoko ocenili swoje przygotowanie do pracy asystenta z dzieckiem/ucznieniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku niektórych obszarów mniej niż połowa badanych uznała swoje przygotowanie za wystarczające, należą do nich:

- › nadzorowanie przyjmowanych przez dziecko leków i podawania leków na stałe;
- › obsługi sprzętu specjalistycznego oraz monitorowanie i prowadzenie okresowej ewaluacji swojej pracy z dzieckiem/ucznieniem.

Z kolei zdecydowana większość badanych uznała swoje bardzo dobre przygotowanie w następujących obszarach:

- › uważne obserwowanie dziecka/ucznia w różnych sytuacjach w przedszkolu/szkole;
- › wspieranie dziecka w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole;
- › wspieranie samodzielności i indywidualności dziecka/ucznia;
- › uwzględnianie podmiotowości dziecka/ucznia, jego wyborów i decyzji.

W stosunkowo niewielkiej częstotliwości wskazano na brak przygotowania w poszczególnych aspektach do pracy asystenta. Zwraca w tym zakresie uwagę ok. 3% badanych, deklarujących brak przygotowania do wykonywania przy dziecku czynności związanych z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety oraz do udzielania dziecku pomocy w przyjmowaniu pokarmów.

#### 2.3.4. Wpływ obecności asystenta na funkcjonowanie dziecka/ucznia

Kompatybilnym elementem badań było rozpoznanie, czy i na ile obecność asystenta miała istotne znaczenie dla jakości funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole. Zebrano dane od nauczycieli i rodziców na temat funkcjonowania dziecka/ucznia, których analizę zawarto w niniejszym podrozdziale.

##### Opinia nauczycieli

W pierwszej kolejności badani nauczyciele dokonywali oceny poziomu funkcjonowania dziecka/ucznia w poszczególnych płaszczyznach: fizycznej (motoryka duża, motoryka mała); intelektualnej (osiągnięcia szkolne); wiadomości i umiejętności szkolne (poziom opanowania technik szkolnych); społeczno-emocjonalnej. Pomiaru dokonywano dwukrotnie, I – na początku pracy asystenta; II – po 9 miesiącach pracy asystenta. Oceny dokonano na skali 5-punktowej, gdzie 5 – oznacza bardzo dobre opanowanie sprawności i umiejętności, a 1 – brak opanowania sprawności i umiejętności. Uzyskane wyniki przeanalizowano z użyciem test T-Studenta dla danych zależnych. W tabeli 16 przedstawiono ocenę rozwoju fizycznego ucznia.

**Tabela 16.** Poziom funkcjonowania fizycznego dziecka/ucznia z SPE po 9 miesiącach pracy asystenta w ocenie badanych nauczycieli

Sprawności i umiejętności	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
<b>Motoryka duża</b>						
Zachowuje równowagę ciała	3,64	1,02	3,78	1,03	-1,54	0,124
Wykazuje prawidłową postawę ciała	3,63	1,06	3,68	1,04	-0,53	0,598
Ma dobrą koordynację ruchów kończyn	3,41	1,02	3,43	1,03	-0,24	0,814
Wykazuje się sprawnością w grach zespołowych	2,99	1,19	3,10	1,25	-1,03	0,305
Chętnie uczestniczy w grach i zabawach ruchowych	3,31	1,29	3,53	1,23	-1,23	0,043*
<b>Motoryka mała</b>						
Manipuluje przedmiotami w celu wykonania zadania	3,60	1,07	3,75	1,19	-1,62	0,106
Dobrze wykonuje rysunki	3,08	1,17	3,28	1,06	-1,96	0,047*
Prawidłowo chwyta przedmioty	3,66	1,10	3,83	0,99	-1,74	0,051 <sup>~</sup>
Poprawnie trzyma przybory szkolne, kreślarskie	3,46	1,02	3,64	0,97	-1,73	0,083
Skoordynowanie używa obu rąk	3,27	1,05	3,43	1,12	-1,59	0,113
Wydaje się zręczny	3,21	1,11	3,46	0,96	-1,81	0,049*
<b>Percepcja zmysłowa</b>						
Wzrok	3,91	1,02	3,92	1,11	-1,26	0,993
Słuch	3,93	0,99	4,03	0,78	-1,16	0,247
Dotyk	3,86	1,05	4,04	1,12	-2,13	0,034*
Węch	4,13	1,18	4,23	0,87	-1,21	0,227
Smak	4,07	1,02	4,19	1,05	-1,49	0,067 <sup>~</sup>

\*  $p < 0,05$ <sup>~</sup> zbliżenie do istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

Stwierdza się, na podstawie wyników zaprezentowanych w tabeli 15, że generalnie badani nauczyciele wyżej ocenili poziom każdej sprawności/umiejętności określonej dla rozwoju fizycznego dziecka/ucznia. Przy czym jedynie w czterech sprawnościach dostrzeżono istotne zmiany w poziomie funkcjonowania fizycznego po dziewięciu miesiącach pracy asystenta, a w dwóch zaznaczyła się tendencja do różnicy istotnej statystycznie.

Badani nauczyciele ocenili, iż dzieci/uczniowie pracując z asystentem osiągnęli istotnie wyższy poziom:

- › w motywacji do uczestniczenia w grach i zabawach ruchowych;
- › w zakresie dobrego wykonywania rysunków;
- › w zakresie zręczności.

Znacząco wyższe wyniki stwierdzono również w percepcji dotykowej. Na poziomie tendencji do istotności statystycznej wyżej oceniono u dzieci/ucznia prawidłowość chwytania przedmiotów oraz percepcję smakową. W pozostałych wskaźnikach rozwoju fizycznego dziecka/ucznia nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie po 9 miesiącach pracy asystenta z dzieckiem/ucznem z SPE w ocenie badanych nauczycieli.

**Tabela 17.** Poziom funkcjonowania intelektualnego dziecka/ucznia z SPE po 9 miesiącach pracy asystenta w ocenie badanych nauczycieli

Procesy poznawcze	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Spostrzeganie wzrokowe i słuchowe						
Jest spostrzegawczy	3,90	0,91	3,95	0,98	-0,46	0,323
Dostrzega podobieństwa i różnice	3,62	1,02	3,94	1,13	-2,43	0,008*
Wychwytuje informacje ważne z punktu widzenia omawianego tematu	3,61	0,87	4,02	0,90	-3,85	<0,001
Szybko odnajduje informacje w materiale wizualnym	3,46	1,05	3,93	0,97	-3,63	<0,001

Procesy poznawcze	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Umie odwzorować to, co znajduje się na tablicy	3,53	1,05	3,73	0,13	-1,47	0,071 <sup>~</sup>
Zapisuje usłyszany tekst	3,07	1,12	3,60	1,09	-3,68	<0,001
Uwaga						
Jest skupiony w trakcie zajęć, potrafi długo utrzymywać uwagę na danym zadaniu	2,71	1,02	2,80	1,19	-0,97	0,331
Jest wytrwały w pracy	2,83	0,99	2,93	0,89	-1,01	0,312
Potrafi pracować mimo bodźców rozpraszających (dystraktorów)	2,62	1,13	2,63	1,19	-0,18	0,897
Potrafi skupić się na poleceniach nauczyciela	2,79	1,23	2,97	1,28	-1,91	0,053 <sup>~</sup>
Ma podzielną uwagę	2,45	0,87	2,61	0,88	-1,62	0,108
Pamięta kierowane do niego polecenia	2,82	1,01	3,05	1,08	-2,61	0,008*
Pamięć						
Łatwo uczy się na pamięć	2,80	1,03	3,08	0,99	-2,48	0,013*
Zapamiętuje dyktowany tekst	2,57	1,12	2,73	1,09	-1,39	0,163
Potrafi odtworzyć różne treści	2,68	0,87	2,84	0,89	-1,50	0,133
Dokonyje trafnych skojarzeń/pamięta trudniejsze (nowe, fachowe) zwroty wprowadzane na lekcji	2,64	0,92	2,87	0,98	-2,03	0,042*
Liczy w pamięci	2,73	0,97	3,01	1,02	-2,32	0,021*
Pamięta zadania zlecane przez nauczyciela	2,78	1,05	3,02	0,96	-2,43	0,016*

Procesy poznawcze	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Myślenie						
Szybko wychwytuje związki między pojęciami	2,62	1,01	2,85	0,98	-2,02	0,041*
Szybko kojarzy fakty, informacje	2,75	1,11	2,99	1,10	-2,21	0,027*
Potrafi uogólnić różne treści	2,63	1,02	2,79	0,88	-1,52	0,129
Wyciąga trafnie wnioski	2,74	1,13	2,94	1,07	-1,88	0,083
Dokonuje trafnych skojarzeń	2,85	1,18	3,05	1,15	-1,86	0,063~
Generuje ciekawe, niekonwencjonalne pomysły na rozwiązywanie różnych pomysłów	2,54	1,23	2,74	1,09	-1,88	0,069~
Potrafi zaprezentować własny punkt widzenia	2,76	1,12	2,97	0,98	-1,76	0,069~
Dokonuje trafnych analiz różnych treści	2,52	1,15	2,72	0,99	-1,81	0,069~
Podejmuje inicjatywę pracy umysłowej	2,56	1,09	2,81	1,13	-2,39	0,017*

\*  $p < 0,05$

~ zbliżenie do istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

Wyniki uzyskane w zakresie oceny poziomu intelektualnego dziecka/ucznia po 9 miesiącach pracy asystenta dokonanej przez badanych nauczycieli wskazują na istotnie wyższe funkcjonowanie w wielu uwzględnionych aspektach. Znacząco korzystne zmiany odnotowano we wszystkich rodzajach procesów poznawczych.

W obrębie spostrzegania wzrokowego i słuchowego badani nauczyciele zauważyli u dzieci/uczniów istotnie wyższą:

- › umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic;
- › wychwytywania informacji ważnych z punktu widzenia omawianego tematu;
- › szybkiego odnajdywania informacji w materiale wizualnym;
- › zapisywania zasłyszanego tekstu.

W większym stopniu potrafili odwzorować również to, co znajdowało się na tablicy (tendencja do różnicy istotnej statystycznie).

W przypadku uwagi stwierdzono istotnie wyższe wyniki w pamiętaniu poleceń kierowanych do dziecka/ucznia, na poziomie tendencji do istotności statystycznej ujawniono ponadto wyższe rezultaty w umiejętności skupienia się na poleceniach nauczyciela. W pozostałych elementach uwagi nie stwierdzono różnicy istotnej statystycznie po 9-miesięcznej pracy asystenta. Choć warto zaznaczyć, że rezultaty te były większe, ale nie osiągnęły one poziomu istotności statystycznej.

W kategorii pamięci dostrzeżono istotnie wyższe sprawności:

- › w uczeniu się na pamięć;
- › dokonywaniu trafnych skojarzeń;
- › zapamiętywaniu zwrotów wprowadzanych na lekcji;
- › liczeniu w pamięci;
- › zapamiętywaniu zadań zleczanych przez nauczyciela.

Natomiast w obszarze myślenia znacząco wyższe wyniki u dzieci/uczniów stwierdza się w:

- › sprawności szybkiego wychwytywania związków między pojęciami;
- › podejmowania inicjatywy pracy umysłowej.

Ponadto wyższe wyniki, ale na poziomie zbliżenia do istotności statystycznej, odnotowano w dokonywaniu trafnych skojarzeń, generowaniu nowych, niekonwencjonalnych pomysłów, prezentowaniu własnego punktu widzenia oraz dokonywaniu trafnych analiz różnych treści.

Na kolejnym etapie badań ankietowani nauczyciele oceniali wiadomości i umiejętności szkolne, uzyskane wyniki zawiera tabela 18.

**Tabela 18.** Wiadomości i umiejętności szkolne dziecka/ucznia z SPE po 9 miesiącach pracy asystenta w ocenie badanych nauczycieli

Wiadomości i umiejętności szkolne	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Poziom opanowania technik szkolnych	2,68	1,38	2,89	1,32	-1,78	0,074 <sup>~</sup>
Czytanie						
Czyta na poziomie wymagań klasy, w której się uczy	2,47	1,53	2,70	1,51	-1,68	0,087
Czyta płynnie zdaniami	2,24	1,47	2,42	1,50	-1,32	0,187
Czyta z właściwą intonacją	2,10	1,33	2,27	1,37	-1,41	0,157
Czyta w dobrym tempie (dla danego wieku)	2,25	1,47	2,50	1,51	-1,89	0,057 <sup>~</sup>
Pisanie						
Pisze na poziomie wymagań klasy, w której się uczy	2,30	1,38	2,49	1,34	-1,61	0,107
Pisze poprawnie pod względem ortograficznym, gramatycznym, stylistycznym	1,98	1,26	2,13	1,25	-1,34	0,180
Dobre tempo pisania	2,10	1,20	2,22	1,27	-1,05	0,294
Pisze starannie, czytelnie	2,10	1,27	2,30	1,12	-1,72	0,087
Liczenie						
Liczy na poziomie wymagań klasy, w której się uczy	2,72	1,48	2,92	1,42	-1,49	0,135
Zna tabliczkę mnożenia	2,00	1,42	2,29	1,50	-2,08	0,037 <sup>*</sup>
Liczy sprawnie w pamięci adekwatnie do poziomu wymagań	2,41	1,45	2,64	1,48	-1,77	0,076 <sup>~</sup>
Wykorzystuje umiejętności liczenia w praktyce	2,50	1,44	2,70	1,48	-1,58	0,119



Wiadomości i umiejętności szkolne	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Mowa/komunikowanie się						
Mówi poprawnie pod względem artykulacyjnym	3,09	1,23	3,22	1,22	-1,17	0,341
Mówi poprawnie pod względem gramatycznym	3,09	1,19	3,25	1,21	-1,44	0,150
Mówi poprawnie pod względem stylistycznym	3,00	1,26	3,17	1,28	-1,78	0,148
Poprawie formułuje zdania, wypowiedzi	3,04	1,32	3,24	1,27	-1,56	0,075~
Jego wypowiedzi są płynne, rozbudowane	2,72	1,19	2,90	1,23	-1,67	0,093
Chętnie zabiera głos	2,96	1,18	3,18	1,16	-1,56	0,054~
Łatwo werbalizuje własne myśli	2,78	1,25	2,99	1,17	-1,65	0,063~
Zainteresowania i uzdolnienia						
Posiada zainteresowania akceptowane społecznie	3,72	1,14	3,90	1,19	-1,48	0,138
Posiada zainteresowania nieakceptowane społecznie	2,13	1,34	2,54	1,29	-1,77	0,075~
Dzieli się swoimi zainteresowaniami	3,17	1,22	3,50	1,30	-2,31	0,021*
Prezentuje na forum klasy lub/i szkoły swoje zainteresowania	2,92	1,17	3,28	1,52	-2,36	0,019*
Poświęca czas wolny na poszerzanie zainteresowań i pasji	3,07	1,14	3,44	1,17	-2,37	0,018*
Posiada zainteresowanie czynnościami szkolnymi	2,67	1,22	2,95	1,29	-1,98	0,066~

\*  $p < 0,05$ 

~ zbliżenie do istotności statystycznej

wskazane umiejętności szkolne nie dotyczą dzieci w wieku przedszkolnym

Źródło: badania własne.

We wszystkich uwzględnionych wiadomościach i umiejętnościach przedszkolnych/szkolnych dziecka/ucznia odnotowano wyższe wyniki w drugim pomiarze, czyli po 9 miesiącach pracy asystenta. Niemniej tylko w niektórych w nich zaznaczyła się różnica istotna statystycznie lub tendencja do różnicy istotnej statystycznie.

Opanowanie technik szkolnych było wyższe w rezultacie pracy z asystentem (ale jedynie zbliżenie do istotności statystycznej). Warto podkreślić, że w sprawnościach składających się na czytanie i pisanie nie wystąpiły zmiany na poziomie istotności statystycznej.

W kategorii liczenia stwierdzono istotnie wyższą ocenę znajomości tabliczki mnożenia oraz wyższą w zakresie sprawnego liczenia w pamięci.

W przypadku mowy/komunikowania się zaznaczające się zmiany nie osiągnęły progu istotności statystycznej, a jedynie tendencji. Wyższe wyniki stwierdzono w poprawnym formułowaniu zdań, chęci zabierania głosu oraz łatwości werbalizowania myśli. Nieco więcej znaczących zmian odnotowano w kategorii zainteresowania. Istotnie wyższe rezultaty osiągnęli uczniowie (w ocenie badanych nauczycieli) w dzieleniu się swoimi zainteresowaniami, prezentowaniu posiadanych zainteresowań na forum klasy/szkoły, poświęcaniu wolnego czasu na poszerzanie zainteresowań.

Tendencja do istotności statystycznej ujawniła się w aspekcie zainteresowania czynnościami szkolnymi, które były nieco wyższe w rezultacie pracy asystenta.

Badani nauczyciele zostali również poproszeni o wskazanie preferowanych przez ucznia przedmiotów i czynności. Badani wskazali na różnorodne ich rodzaje. W ich ocenie preferowane przez uczniów przedmioty to:

- › edukacja plastyczna/plastyka (41);
- › informatyka (37);
- › edukacja muzyczna/muzyka (32);
- › język angielski (31);
- › edukacja matematyczna/matematyka (29);
- › edukacja techniczna (29);
- › edukacja polonistyczna/język polski (26);
- › edukacja fizyczna/wychowanie fizyczne (24);
- › historia (13);

- › biologia (7);
- › geografia (7);
- › nauki przyrodnicze (2).

Natomiast preferowane czynności to:

- › rysowanie (18);
- › zabawy, w tym ruchowe (17);
- › malowanie (12);
- › czytanie (12);
- › pisanie (5);
- › konstruowanie z klocków (5);
- › taniec (4);
- › gimnastyka (3).

22 nauczycieli zadeklarowało brak jakiegось szczególnie interesującego dla ucznia przedmiotu. Aż 67 (29,92%) badanych nauczycieli wskazało na brak zainteresowań pozaszkolnych u dzieci/uczniów. Pozostali wymieniali np. śpiewanie w chórze, akrobatykę, astronomię, gry interaktywne, grę w piłkę nożną, interesowanie się dinozaurami, grę na instrumentach muzycznych, gry komputerowe, internetowe oraz planszowe, zainteresowania przyrodą, zwierzętami, opiekowanie się zwierzętami, jazdę rowerem, malowanie, taniec, rolnictwo, zabawę klockami, układanie puzzli, zabawy techniczne, matematyczne itp.

Ocena badanych nauczycieli dotycząca poziomu sprawności i aspektów składających się na rozwój społeczno-emocjonalny ucznia z SPE w kontekście pracy asystenta zawarta jest w tabeli 19.

**Tabela 19.** Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka/ucznia z SPE po 9 miesiącach pracy asystenta w ocenie badanych nauczycieli

Sprawności/aspekty rozwoju społeczno-emocjonalnego	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Motywacja						
Uważa na zajęciach/lekcji	2,90	1,12	3,00	1,27	-0,98	0,371

Sprawności/aspekty rozwoju społeczno-emocjonalnego	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Słucha z zainteresowaniem nauczyciela i kolegów zabierających głos	2,82	1,23	3,00	1,15	-1,12	0,090
Jest aktywny na zajęciach (zabiera głos, robi notatki)	2,74	1,21	2,98	1,19	-1,88	0,060 <sup>~</sup>
Jest zawsze przygotowany do lekcji	2,80	1,34	2,82	1,42	-0,15	0,979
Potrafi prosić o pomoc, gdy czegoś nie wie	2,50	1,22	2,62	1,16	-0,76	0,443
Ma odrobione prace domowe	3,28	1,13	3,47	1,17	-1,15	0,129
Ma zawsze potrzebne pomoce do lekcji	3,81	1,19	3,95	1,24	-1,27	0,362
Zgłasza się do wykonywania zadań dodatkowych	3,83	1,28	4,01	1,34	-2,38	0,205
Dzieli się wiedzą z innymi	2,57	1,22	2,94	1,19	-1,21	0,018*
Jest wytrwały w pracy	2,63	1,28	2,80	1,32	-0,76	0,215
Chętnie podejmuje się zleconych zadań	2,70	1,24	2,78	1,12	-1,14	0,500
Dobrze współpracuje na zajęciach	2,84	1,16	2,98	1,18	-1,11	0,252
Chce i lubi się uczyć	2,80	1,18	3,05	1,24	-2,32	0,020*
Kontrolowanie emocji, radzenie sobie w sytuacjach trudnych						
Kontroluje swoje zachowania w sytuacjach trudnych	2,58	1,09	2,77	1,14	-1,71	0,088
Dobrze funkcjonuje w warunkach stresu	2,32	1,11	2,53	1,21	-2,91	0,029*
Podejmuje trudne zadania i konsekwentnie je realizuje	2,28	1,22	2,44	1,26	-1,54	0,049*
Potrafi konstruktywnie rozwiązywać konflikty	2,15	1,27	2,40	1,22	-2,14	0,010*

Sprawności/aspekty rozwoju społeczno-emocjonalnego	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Spokojnie reaguje na opinie o sobie i zaistniałe sytuacje trudne	2,42	1,34	2,58	1,38	-1,53	0,126
Podje muje działania pozwalające na rozwiązanie sytuacji problemowej	2,32	1,16	2,55	1,19	-2,29	0,022*
Nie wycofuje się, nie zniechęca	2,38	1,29	2,55	1,32	-1,74	0,090
Kontynuuje działania mimo niepowodzenia	2,35	1,14	2,53	1,21	-1,94	0,052~
<b>Środowisko rodzinne dziecka/ucznia</b>						
Rodzice są zainteresowani edukacją dziecka	4,40	0,99	4,42	1,04	-0,24	0,807
Rodzice współpracują z nauczycielami w sprawach związanych z nauką dziecka	4,38	1,22	4,42	1,19	-0,38	0,701
Rodzice zapewniają dziecku odpowiednie warunki do nauki domowej	4,36	1,16	4,38	1,19	-0,17	0,885
Rodzice motywują dziecko do nauki	4,12	1,12	4,13	1,17	-0,05	0,897
W sytuacjach trudności dziecka w nauce rodzice wspierają je w ich pokonywaniu	4,20	1,18	4,22	1,14	-0,04	0,951
Rodzice są na bieżąco zorientowani w sytuacji szkolnej dziecka	4,55	1,19	4,57	1,23	-0,07	0,989
<b>Środowisko rówieśnicze</b>						
Utrzymuje kontakty rówieśnicze z osobami dającymi pozytywne wzorce	3,36	1,12	3,59	1,18	-2,38	0,017*

Sprawności/aspekty rozwoju społeczno-emocjonalnego	Pomiar na początku pracy asystenta		Pomiar po 9 miesiącach pracy asystenta		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	T	p
Łatwo nawiązuje pozytywne kontakty z rówieśnikami	3,01	0,98	3,36	1,05	-2,45	<0,001
Szanuje rówieśników	3,40	1,16	3,54	1,19	-1,44	0,149
W sytuacji potrzeby potrafi nieść pomoc	3,21	0,97	3,49	0,56	-2,25	0,022*
Jest akceptowany przez rówieśników	3,82	1,14	4,01	1,22	-2,20	0,028*
Potrafi współpracować z innymi	3,08	1,18	3,39	1,15	-3,11	0,002*
Jest pozytywnym wzorcem zachowań dla innych	2,73	1,20	3,00	1,27	-2,50	0,013*
Nie ulega presji otoczenia, ma swoje zdanie	2,82	1,13	3,11	1,18	-1,79	0,074~
Ma kolegów i przyjaciół	3,16	1,17	3,55	1,23	-3,85	<0,001
Środowisko szkolne						
Przestrzega norm i zasad obowiązujących w szkole	3,23	1,25	3,44	1,29	-1,88	0,060~
Odnosi się z szacunkiem do innych osób	3,48	1,22	3,58	1,26	-0,89	0,380
Systematycznie uczęszcza do szkoły	4,20	1,18	4,31	1,21	-1,24	0,214
Inicjuje różne zadania na rzecz klasy i szkoły	2,35	1,26	2,65	1,30	-1,17	0,005*
Aktywny, uczynny, chętnie pomaga innym	2,94	1,27	3,14	1,28	-1,88	0,060~
Realizuje swoje pasje i zainteresowania	3,08	1,32	3,25	1,28	-1,63	0,102

\*  $p < 0,05$

~ zbliżenie do istotności statystycznej

w danych tabeli umiejętności charakterystyczne dla dzieci szkolnych pochodziły wyłącznie z grupy badanych dzieci edukujących się w szkole

Źródło: badania własne.

Analizując wyniki w zakresie ocenianego rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci/uczniów, warto na wstępie zwrócić uwagę na wskazywany relatywnie niski poziom motywacji oraz kontrolowania emocji, w porównaniu do pozostałych aspektów – odnoszących się do relacji rodzinnych, rówieśniczych czy przedszkolnych/szkolnych.

Badani nauczyciele dostrzegają istotne, korzystne zmiany w różnych elementach rozwoju emocjonalno-społecznego. W obszarze motywacji istotnie wyższe wyniki po 9-miesięcznej pracy asystenta uchwycono w:

- › dzieleniu się wiedzą z innymi;
- › chęci do nauki i lubienia uczenia.

Wyższe rezultaty zaznaczyły się również w aktywności dzieci/uczniów na zajęciach (tendencja do istotności statystycznej).

Więcej korzystnych zmian w rezultacie pracy asystenta dostrzeżono w obrębie kontrolowania emocji i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Badani nauczyciele zwrócili uwagę, że dziecko/uczeń lepiej radzi sobie ze stresem, w większym zakresie podejmuje trudne zadania i je realizuje, bardziej konstruktywnie rozwiązuje sytuacje konfliktowe, ma większe umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych.

Wyższe rezultaty otrzymano także w kontynuowaniu działań mimo niepowodzeń (tendencja do różnicy istotnej statystycznie). Interesujące jest, że badani nauczyciele stosunkowo wysoko ocenili relacje dziecka/ucznia ze środowiskiem rodzinnym, udział rodziców w edukacji dziecka. Choć rezultaty są wyższe w kontekście pracy asystenta, nie zaznaczyły się w tym obszarze zmiany na poziomie istotności statystycznej. Zostały one natomiast uchwycone na płaszczyźnie relacji z rówieśnikami.

U dzieci/uczniów badani nauczyciele dostrzegli wyższe umiejętności utrzymywania kontaktów z rówieśnikami będącymi pozytywnymi wzorcami społecznymi, większą łatwość w nawiązywaniu pozytywnych kontaktów z rówieśnikami, udzielania pomocy w razie potrzeby, współpracy z innymi.

Ponadto cechowali się znacząco wyższą akceptacją wśród rówieśników, w większym stopniu traktowani byli jako pozytywny wzór dla innych, mieli więcej kolegów i przyjaciół, nabyli umiejętności nieulegania presji otoczenia i częstszego wyrażania własnego zdania (tendencja do różnicy istotnej statystycznie).

Stwierdzono ponadto istotnie wyższą ocenę w umiejętności inicjowania przez dzieci/uczniów zadań na rzecz grupy/klas i przedszkola/szkoły. Dostrzeżono ich większą aktywność, uczynność, niesienie pomocy innym (tendencja do różnicy istotnej statystycznie).

Nauczyciele wskazywali ponadto na mocne strony dziecka/ucznia na początku pracy asystenta oraz po jej 9-miesięcznym przebiegu. W pierwszym badaniu wymieniali różnorodne cechy, umiejętności, ogólne lub bardziej uszczegółowione u dzieci/uczniów objętych wsparciem asystenta. Do przykładowych należą:

- › umiejętności analityczno-syntetyczne;
- › zainteresowanie ciekawostkami;
- › otwartość, pozytywne nastawienie;
- › szerokie zainteresowania;
- › wysoka motywacja do wykonywania zadań;
- › wysoka sprawność fizyczna dziecka/ucznia;
- › podejmowane próby komunikowania się przy użyciu komunikacji alternatywnej, łatwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi;
- › szybka adaptacja do zmian w otoczeniu;
- › chęć współpracy z nauczycielem, asystentem;
- › zaangażowanie w wykonywanie zadań i obowiązków;
- › uczynność, chęć udzielania pomocy rówieśnikom;
- › aktywne uczestnictwo w czynnościach obowiązkowych i nieobowiązkowych;
- › chętnie uczestnictwo w grach i zabawach ruchowych, zespołowych;
- › wysoka kreatywność w zajęciach artystycznych, wypowiedziach;
- › pogodne usposobienie;
- › ciekawość poznawcza;
- › dobra praca w grupie;
- › adekwatna reakcja na polecenia nauczyciela;
- › wysokie kompetencje organizacyjne, przywódcze, społeczne;
- › kreatywność i inteligentne zachowania;
- › systematyczne i konsekwentne podejmowanie prób poprawy wyników w nauce i zachowaniu;



- › posiadanie rozbudowanej wiedzy ogólnej;
- › wykazywanie zainteresowania konkretnymi przedmiotami, sumienne wywiązywanie się z zadań szkolnych.

Warto przy tym zauważyć, że badani nauczyciele w porównywalnym zakresie wskazywali na mocne strony dziecka/ucznia na początku pracy asystenta oraz po jej zakończeniu. Przy czym akcentowali postępy dziecka/ucznia w funkcjonowaniu zarówno intelektualnym, społecznym, jak i reagowania emocjonalnego.

Przykładowe mocne strony dostrzegane po zakończeniu pracy asystenta:

- › poszerzenie zasobu wiedzy o świecie;
- › polepszenie pamięci słuchowej, orientacji w przestrzeni;
- › bardzo dobra współpraca;
- › pozytywny stosunek do innych dzieci i dorosłych;
- › sprawne komunikowanie się z rówieśnikami;
- › pozytywne nastawienie do współpracy z rówieśnikami;
- › wyższe kompetencje w nawiązywaniu kontaktów;
- › umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji;
- › większa akceptacja swoich niedoskonałości wynikających z niepełnosprawności;
- › wzrost umiejętności samoobsługowych dziecka;
- › łatwość w nawiązywaniu kontaktu z dorosłymi;
- › większa sprawność zapamiętywania informacji;
- › lepsze rozumienie norm społecznych;
- › większa gotowość do udziału w grach i zabawach zespołowych;
- › chętnie dzielenie się własnymi zainteresowaniami;
- › wyższa motywacja do wykonywania zadań;
- › rozwijania zainteresowań;
- › dbałość o skrupulatne przygotowanie się do lekcji;
- › lepsze radzenie sobie z emocjami;
- › większa gotowość do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Dwukrotnie zapytano również nauczycieli o słabe strony ucznia (na początku i po zakończeniu pracy asystenta). W pierwszym pomiarze badani nauczyciele wymieniali m.in. takie słabe strony ucznia, jak:

- › nieprzestrzeganie norm i zasad obowiązujących w klasie i szkole;

- › częste rozpraszenie się w sytuacjach zadaniowych;
- › niska kontrola emocji;
- › nieradzenie sobie ze zmianami;
- › trudności z koncentracją uwagi;
- › nadwrażliwość słuchowa;
- › trudność ze zrozumieniem sytuacji społecznej i adekwatnej reakcji na nią;
- › dziecko/uczeń wymaga wielokrotnego powtarzania poleceń wykonania zadań;
- › szybkie zniechęcenie, niekonsekwencja w działaniu;
- › niska sprawność grafomotoryczna;
- › słaba komunikacja z innymi;
- › brak kontroli nad emocjami i własnym postępowaniem;
- › bardzo niska motywacja do nauki;
- › brak pewności siebie;
- › brak samodzielności w realizacji obowiązków szkolnych;
- › przejawianie nasilonej agresji;
- › brak umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami;
- › zachowania nieadekwatne do sytuacji;
- › wycofanie, brak dbałości o relacje z rówieśnikami;
- › skłonność do konfliktów;
- › skłonność do nadmiernego emocjonalnego reagowania na przeszkody czy ograniczenia;
- › egocentryzm;
- › szybka dekoncentracja uwagi;
- › trudności adaptacyjne;
- › niska akceptacja siebie, swoich ograniczeń;
- › nadpobudliwość, nadwrażliwość;
- › trudności w rozumieniu i kontrolowaniu emocji własnych oraz innych osób;
- › nieumiejętność przyjmowania poleceń od grupy, niska sprawność artykulacyjna itp.

W drugim pomiarze badani nauczyciele nadal dostrzegali słabe strony ucznia, ale podkreślali niższe nasilenie niektórych z nich. Wskazywane słabe strony dziecka/ucznia to m.in.:

- › wycofanie się społeczne;
- › rezygnacja w sytuacji niepowodzeń;
- › nieprzestrzeganie zasad panujących w grupie;
- › trudności w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- › zaburzenie koncentracji uwagi;
- › uleganie negatywnym wpływom;
- › trudności w utrzymaniu zadowalającego kontaktu z rówieśnikami;
- › nieco wyższa, ale wciąż słaba motywacja do nauki;
- › niska dbałość o postępy w nauce;
- › słaba kontrola nad emocjami;
- › problemy z koncentracją uwagi;
- › labilność emocjonalna połączona a autoagresją;
- › znaczące utrudnienia w samodzielnym wykonywaniu zadań i doprowadzaniu do ich zakończenia;
- › wciąż utrzymujące się problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem głębszych relacji z rówieśnikami;
- › ograniczenia werbalne;
- › nieadekwatne reakcje na krytykę;
- › słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa;
- › szybka męczliwość.

Na zakończenie dokonywanych ocen, badani nauczycieli sugerowali ewentualne przyczyny niepowodzeń edukacyjnych dzieci/uczniów. Zaliczyli do nich posiadane przez uczniów ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, choroby, deficytów lub trudnych doświadczeń życiowych i środowiskowych dzieci/uczniów, ale także wskazali na:

- › nieharmonijny rozwój poznawczy;
- › trudności w komunikowaniu się;
- › brak konsekwencji w oddziaływaniach wychowawczych rodziców;
- › zaniedbania wychowawcze;
- › zaniedbania środowiskowe;
- › zbyt duża presja rodziców w zakresie postępów dziecka;
- › brak motywacji do nauki;
- › brak motywacji do wysiłku intelektualnego;
- › trudności w regulowaniu emocji;

- › niesystematyczność;
- › brak prawidłowych wzorców wypełniania roli ucznia w środowisku rodzinnym i rówieśniczym;
- › trudności we współpracy między nauczycielem a rodzicem;
- › brak współpracy z rodzicami;
- › deficyty rozwojowe;
- › absencja lub niska frekwencja dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole;
- › niska odporność na stres;
- › zbyt duża grupa dzieci/uczniów w klasie/grupie przedszkolnej;
- › nadwrażliwość;
- › nieadekwatne reagowanie na różne sytuacje przedszkolne/szkolne;
- › wysokie wymagania szkolne;
- › wolne tempo pracy;
- › trudności adaptacyjne;
- › brak oddziaływań terapeutycznych, gdy są one konieczne;
- › niskie kompetencje społeczno-emocjonalne;
- › niska samoocena i pewność siebie.

W kolejnej części dokonywanych ocen badani nauczyciele odnosili się do kategorii zmiany w funkcjonowaniu ucznia/dziecka pod wpływem pracy asystenta. W ogólnej ocenie stopnia dostrzeganej zmiany w codziennym funkcjonowaniu u ucznia/dziecka objętego wsparciem asystenta uzyskano korzystny wynik, choć zdecydowanie pozytywne stanowisko w tym zakresie wyraziła jedynie nieco ponad połowa ankietowanych nauczycieli ( $M=4,36$ ;  $SD=0,85$ , zdecydowanie dobrze: 131 – 54,4%, raczej dobrze: 79 – 32,8%, trudno powiedzieć: 19 – 7,9%, raczej źle: 11 – 4,6%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Dokonane oceny zmiany różniły się w zależności od sfery funkcjonowania ucznia. Najwyższe korzystne zmiany badani nauczyciele dostrzegli w rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka/ucznia objętego wsparciem asystenta, najniższe zaś w rozwoju intelektualnym, choć uzyskany średni wynik jest bardzo zbliżony do rezultatów otrzymanych w obrębie dwóch innych obszarów: rozwoju fizycznego oraz wiadomości i umiejętności szkolnych. Szczegółowe rezultaty prezentują się następująco:

- > zmiany w rozwoju intelektualnym ( $M=3,92$ ;  $SD=0,96$ , zdecydowanie dobrze: 79 – 32,8%, raczej dobrze: 95 – 39,4%, trudno powiedzieć: 46 – 19,1%, raczej źle: 17 – 7,1%, zdecydowanie źle: 4 – 1,7%);
- > zmiany w rozwoju fizycznym ( $M=3,96$ ;  $SD=0,81$ , zdecydowanie dobrze: 87 – 36,1%, raczej dobrze: 85 – 35,3%, trudno powiedzieć: 49 – 20,3%, raczej źle: 12 – 5,0%, zdecydowanie źle: 8 – 3,3%);
- > zmiany w wiadomościach/umiejętnościach szkolnych ( $M=3,98$ ;  $SD=0,99$ , zdecydowanie dobrze: 85 – 35,3%, raczej dobrze: 90 – 37,3%, trudno powiedzieć: 45 – 18,7%, raczej źle: 17 – 7,1%, zdecydowanie źle: 4 – 1,7%);
- > zmiany w rozwoju społeczno-emocjonalnym ( $M=4,22$ ;  $SD=0,82$ , zdecydowanie dobrze: 113 – 46,9%, raczej dobrze: 84 – 34,9%, trudno powiedzieć: 29 – 12,0%, raczej źle: 13 – 5,4%, zdecydowanie źle: 2 – 0,8%).

Badani nauczycieli zaznaczyli ponadto, że obecność asystenta zmieniła korzystnie relacje w grupie/klasie ( $M=4,34$ ;  $SD=0,81$ , zdecydowanie dobrze: 122 – 50,6%, raczej dobrze: 91 – 37,8%, trudno powiedzieć: 19 – 7,9%, raczej źle: 7 – 2,9%, zdecydowanie źle: 2 – 0,8%). Wyniki dotyczące wskazanych zmian w poszczególnych obszarach relacyjnych w grupie/klasie zawiera tabela 20.

**Tabela 20.** Zmiany w obszarach relacyjnych w grupie/klasie dzieci/uczników następujące w rezultacie obecności asystenta w ocenie badanych nauczycieli

Obszary relacyjne	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Przestrzeganie zasad i norm obowiązujących w przedszkolu/szkole	4,24	0,94
Szacunek do innych osób	4,32	0,88
Systematycznie uczęszcza do przedszkola/szkoły	4,23	1,03
Inicjuje różne zadania na rzecz przedszkola/szkoły i grupy/klasy	3,78	1,17
Aktywne/aktywny, uczynne/uczynny, chętnie pomaga innym	4,10	1,04

Obszary relacyjne	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Realizuje swoje pasje i zainteresowania	4,06	1,03
Utrzymuje kontakty rówieśnicze	4,15	0,96
Nawiązuje kontakty z rówieśnikami	4,13	0,99
Szanuje rówieśników	4,10	1,99
W sytuacji potrzeby potrafi nieść pomoc	4,04	0,93
Jest akceptowane/akceptowany przez rówieśników	4,39	0,78
Potrafi współpracować z innymi	4,02	0,92
Jest pozytywnym wzorcem zachowań dla innych	3,71	1,13
Ma kolegów i przyjaciół	4,06	1,00
Nie ulega presji otoczenia, ma swoje zdanie	3,81	1,08

Źródło: badania własne.

Największe zmiany, będące konsekwencją obecności asystenta, badani nauczyciele dostrzegają w akceptacji przez rówieśników oraz szacunku dziecka/ucznia do innych osób. Natomiast najmniejsze zmiany zasygnalizowali w byciu przez dziecko/ucznia pozytywnym wzorcem zachowań dla innych, inicjowaniu przez nie/niego różnych zadań na rzecz grupy/klasy i przedszkola/szkoły oraz w posiadaniu własnego zdania i nieuleganiu presji otoczenia. Uzupełniając podane tutaj informacje, należy dodać, że w ocenie badanych nauczycieli dzieci/uczniowie byli bardzo zadowoleni z obecności asystenta ( $M=4,74$ ;  $SD=0,62$ , zdecydowanie dobrze: 192 – 79,7%, raczej dobrze: 31 – 12,9%, trudno powiedzieć: 13 – 5,4%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Kontynuując proces oceny, badani nauczyciele dokonali jej w kontekście współpracy asystenta z nauczycielami, którą ocenili bardzo wysoko ( $M=4,75$ ;  $SD=0,63$ , zdecydowanie dobrze: 199 – 82,6%, raczej dobrze: 30 – 12,4%, trudno powiedzieć: 7 – 2,9%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%). Jeszcze wyższą ocenę wyrazili w odniesieniu do zaangażowania asystenta w wykonywaną pracę ( $M=4,79$ ;  $SD=0,62$ , zdecydowanie dobrze: 210 – 87,1%, raczej dobrze: 18 – 7,5%, trudno powiedzieć: 8 – 3,3%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 1 – 0,4%).

Przedstawione wcześniej wyniki korespondują z oceną osiągnięcia celu i założeń projektu, tj. przygotowania asystenta do pracy z dzieckiem/uczniem z SPE (M=4,62; SD=0,71, zdecydowanie dobrze: 182 – 75,5%, raczej dobrze: 40 – 16,6%, trudno powiedzieć: 9 – 3,7%, raczej źle: 6 – 2,5%, zdecydowanie źle: 4 – 1,7%). A także ze spełnieniem oczekiwań względem pracy asystenta (M=4,67; SD=0,79, zdecydowanie dobrze: 194 – 80,5%, raczej dobrze: 26 – 10,8%, trudno powiedzieć: 13 – 5,4%, raczej źle: 4 – 1,7%, zdecydowanie źle: 4 – 1,7%).

### Opinia rodziców

Oceny w zakresie zmian w jakości funkcjonowania dziecka pod wpływem wsparcia asystenta dokonali również rodzice. Badani rodzice ocenili rozwój kompetencji dziecka w porównaniu do rówieśników z użyciem skali 5-punktowej, gdzie 1 oznacza bardzo źle w porównaniu do rówieśników, a 5 – bardzo dobrze w porównaniu do rówieśników (tabela 21).

**Tabela 21.** Rozwój/kompetencje dziecka w porównaniu do rówieśników w ocenie badanych rodziców

Rozwój/kompetencje dziecka	M (średnia)	SD (odchylenie standardowe)
Sprawność ruchowa rąk	3,58	1,04
Ogólna sprawność ruchowa (np. poruszanie się)	3,78	1,11
Tempo uczenia się	2,90	1,07
Mowa	3,25	1,22
Pamięć	3,47	1,14
Umiejętność skupienia się (koncentracja uwagi)	2,41	1,13
Rozwój społeczny – kontakty z rówieśnikami	2,80	1,08
Rozwój społeczny – relacje z dorosłymi	3,41	1,17
Samoobsługa, samodzielność	3,36	1,22

Źródło: badania własne.

Badani rodzice, dokonując porównania swojego dziecka z jego rówieśnikami, najwyżej ocenili ogólną sprawność ruchową (poruszanie się), sprawność ruchową rąk, a także pamięć. Natomiast zdecydowanie niżej ocenili umiejętność skupienia się (koncentrację uwagi), rozwój społeczny, w tym kontakty z rówieśnikami oraz tempo uczenia się. Badani rodzice dokonali również oceny poprawy funkcjonowania dziecka w różnych obszarach funkcjonowania w rezultacie oddziaływań wspierających asystenta. Ankietę ewaluacyjną w tym zakresie wypełniło 233 rodziców. Tabela 22 zawiera zestawienie uzyskanych wyników.

**Tabela 22.** Poprawa funkcjonowania dziecka w poszczególnych obszarach w rezultacie pracy asystenta w ocenie badanych rodziców

Obszary rozwoju	Zdecydowanie nie		Raczej nie		Nie mam zdania		Raczej tak		Zdecydowanie tak		Nie dotyczy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
sprawność ruchowa rąk	2	0,9	9	3,9	22	9,4	77	33,0	66	27,9	57	24,5
ogólna sprawność ruchowa (np. poruszanie się)	2	0,9	9	3,9	22	9,4	81	34,9	56	24,0	62	26,6
tempo uczenia się	3	1,3	18	7,7	44	18,9	92	39,5	57	24,5	17	7,3
mowa	5	2,1	15	6,4	25	10,7	91	39,1	60	25,8	35	15,0
pamięć	1	0,4	18	7,7	42	18,0	98	42,1	52	22,3	20	8,6
umiejętność skupienia się (koncentracja uwagi)	2	0,9	23	9,9	37	15,9	101	43,3	69	29,6	0	0
rozwój społeczny – kontakty z rówieśnikami	4	1,7	11	4,7	23	9,9	81	34,8	113	48,5	0	0
rozwój społeczny – relacje z dorosłymi	2	0,9	9	3,9	21	9,0	77	33,0	110	47,2	12	5,2
umiejętności szkolne (czytanie, pisanie)	8	3,4	20	8,6	34	14,6	71	30,5	53	22,7	45	19,3
umiejętności szkolne (matematyczne)	9	3,9	23	9,9	32	13,7	67	28,8	54	23,2	46	19,7
samoobsługa, samodzielność	5	2,1	18	7,7	13	5,8	86	36,9	87	37,3	22	9,4

Źródło: badania własne.



Jak wskazują otrzymane dane, badani rodzice zdecydowanie pozytywnie (powyżej 80% wskazań) opowiadają się za występowaniem pozytywnych zmian pod wpływem pracy asystenta, w obszarze rozwoju społecznego dziecka – kontaktów z rówieśnikami oraz kontaktów z dorosłymi. Należy przy tym zaznaczyć, że w przypadku wszystkich ocenianych obszarów funkcjonowania dziecka, większość badanych rodziców wskazywała na poprawę, będącą rezultatem pracy asystenta.

W znacznej liczbie zwrócili uwagę na korzystne zmiany w obszarze samoobsługi i samodzielności dziecka. Najmniejszy zakres poprawy rodzice dostrzegli w obszarze umiejętności szkolnych: pisanie, czytanie oraz matematycznych.

Rodzice w dalszej kolejności wskazali na stopień zadowolenia dziecka z tego, że jest objęte wsparciem asystenta, z wykorzystaniem skali 1–5, gdzie 1 – oznacza bardzo niezadowolony, a 5 – bardzo zadowolony. Uzyskano wynik wskazujący na wysokie zadowolenie dziecka ze wsparcia asystenta ( $M=4,72$ ;  $SD=0,67$ ).

Badani rodzice odpowiadali również na pytanie, czy powinni uczestniczyć w rekrutacji asystenta dla ich dziecka. Większość rodziców była niezdecydowana w tej kwestii (163 – 70,0%), 59 (25,3%) opowiedziało się za uczestnictwem rodziców, a 11 (4,7%) była temu przeciwna.

Sformułowali ponadto pewne uwagi dotyczące projektu. Do najczęściej wymienianych należą:

- › program jest pilotażowy, należy go kontynuować;
- › wyrażone zadowolenie z tego, że dziecko zostało objęte projektem i działaniami asystenta;
- › niewystarczająca liczba godzin pracy asystenta;
- › sugestia corocznego naboru uczniów do objęcia wsparciem przez asystenta;
- › postulat, by każde dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi miało asystenta;
- › konieczność jasnego określenia zakresu obowiązków asystenta;
- › uznanie, że projekt jest za krótki i powinien obejmować cały rok.

## Rozdział 3. Badania jakościowe

### 3.1. Założenia badawcze

#### 3.1.1. Cel i problemy badawcze

Celem tej części badań było zrozumienie doświadczeń związanych z pracą ASPE z pięciu różnych perspektyw: ASPE, nauczycieli współpracujących z ASPE, dyrektorów zatrudniających ASPE, uczniów objętych wsparciem ASPE oraz ich rodziców. Problemy badawcze koncentrowały się wobec pięciu obszarów projektu „Asystent ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych”:

1. rekrutacja asystentów do pracy;
2. przygotowanie asystentów do pracy (szkolenia);
3. kompetencje i zadania asystenta;
4. korzyści wynikające z pracy asystenta;
5. trudności związane z pracą asystenta.

#### 3.1.2. Metodologia badań

Realizacja założonego celu wymagała zastosowania podejścia jakościowego, ugruntowanego w paradygmacie interpretacyjnym (Husserl, 1989; Malewski, 1998). Wykorzystano fenomenologię interpretacyjną, w której obiektem zainteresowania badacza nie jest poszukiwanie pojedynczej prawdy lub wzoru, lecz codzienne, życiowe doświadczanie określonego zjawiska (Parahoo, 2014), którym w tym przypadku była praca asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przyjęto

tu założenie, że osoba badana może aktywnie uczestniczyć w wyjaśnianiu i interpretowaniu wydarzeń, obiektów i osób, z którymi ma do czynienia w swoim życiu (Neubauer, Witkop, Varpio, 2019). Zainteresowanie badacza jest w tym wypadku skoncentrowane na tym, w jaki sposób generowane i przekształcane są nadawane zjawiskom znaczenia, co wymaga od niego otwartości i gotowości na przyjęcie nieoczekiwanych znaczeń, które mogą się pojawić (Giorgi, 2010). Metodą zbierania danych uczyniono tu wywiady fokusowe (Barbour, 2011). Jak pisze Uwe Flick (tamże, s. 17): „Badania fokusowe wykorzystuje się często jako metodę niezależną, jednak w wielu wypadkach stanowią one część projektów, które opierają się na wielu innych metodach jakościowych, a czasem także ilościowych. Postrzega się je również jako dobrą alternatywę wobec pojedynczych wywiadów stanowiących bazę danych do analizy jakościowej”. Użycie wywiadów fokusowych pozwoliło dokonać analizy twierdzeń i relacji badanych osób w zakresie ich doświadczeń oraz wydarzeń, w jakich uczestniczyli, a także uchwycić interakcyjny kontekst sytuacji. Uznaje się, że wywiady fokusowe (zogniskowane wywiady grupowe) dają wgląd w potrzeby osób badanych, ich postawy i uznawane wartości (Banaszak, 2017). Pierwotnie planowano przeprowadzenie wywiadów w formule tradycyjnej. W związku z rygorami sanitarnymi wynikającymi z pandemii COVID-19 (lata 2020–2022) zaprojektowano tę część badań online, co sprzyjało nie tylko zachowaniu bezpieczeństwa zdrowotnego, ale także oszczędnościom czasowym i finansowym. Ta forma badań pozwala na zredukowanie kosztów „zbierania danych, kodowania, rekrutacji badanych, podróży czy wynajęcia pomieszczeń” (Batorski, Olcoń-Kubicka, 2006, s. 104), a także pozwala na przeprowadzenie badań w środowisku przyjaznym dla badanych, łączących się z badaczami ze swoich domów lub placówek, w których pracują/uczą się.

Zebrane podczas wywiadów dane poddano analizie tematycznej, w której postępowano według następującego schematu: (1) zapoznanie się ze zgromadzonymi danymi; (2) przeprowadzenie kodowania danych; (3) wstępne generowanie tematów; (4) przegląd i dopracowanie tematów; (5) zdefiniowanie i nazwanie tematów; (6) przygotowanie raportu końcowego (Braun, Clarke, 2022).

Wywiady fokusowe pozwoliły na udział uczestników, którzy reprezentują doświadczenia związane z pracą ASPE w celu wsparcia dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odwołanie się podczas badań do sytuacji/doświadczeń zaistniałych przed wywiadem stwarza możliwość uzyskania danych ważnych z punktu widzenia problematyki badawczej. Do wywiadów zostali zaproszeni wszyscy uczestnicy projektu: dyrektorzy, nauczyciele, ASPE, rodzice, a także była podjęta próba przeprowadzenia takich wywiadów wśród uczniów objętych wsparciem ASPE. Wywiady fokusowe umożliwiły przeanalizowanie dyskusji zainicjowanej przez osoby prowadzące i kontynuowanej przez uczestników badań, a pozyskane informacje dały wgląd w potrzeby badanych osób, ich motywację, zachowania, prezentowane przez nich postawy i uznawane wartości (Lisek-Michalska, 2013).

### 3.1.3. Procedura badawcza

Z uwagi na założenie o pełnej dobrowolności uczestnictwa w wywiadach, szukano różnych kanałów dostępu do potencjalnych kandydatów, którzy byli rekrutowani spośród pięciu grup: asystentów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE), dyrektorów/wicedyrektorów szkół z zatrudnionym ASPE, nauczycieli współpracujących z ASPE, rodziców uczniów/dzieci objętych wsparciem ASPE i samych uczniów/dzieci korzystających ze wsparcia ASPE. Rekrutacja do badań odbywała się za pomocą platformy stworzonej na potrzeby projektu, kontaktu mailowego, telefonicznego oraz formularzy Google. We wrześniu 2022 r. na platformie zamieszczono ogłoszenie dla jej użytkowników (każdej z wymienionych grup), a także wysłano wiadomości mailowe do osób uczestniczących w projekcie (indywidualne wiadomości do wszystkich osób z każdej z wymienionych grup), w których poinformowano o planowanej formie (online, platforma ZOOM) i przybliżonym czasie (ok. 1–2 godziny) trwania wywiadów grupowych. Przekazano również, że wypowiedzi będą nagrywane, a uzyskane w ten sposób wyniki zostaną wykorzystane do celów badawczych, a także zapewniono o anonimowości (w raporcie nie będą ujawnione dane osobowe, nazwa szkoły i miejscowości). Zgodnie z przyjętymi wcześniej

założeniami zapewniono ponadto, że każda osoba, która weźmie udział w takim wywiadzie otrzyma w podziękowaniu upominek w postaci bonu o wartości 100 zł.

Wywiady fokusowe z poszczególnymi grupami zrealizowano synchronicznie. Potencjalni kandydaci mogli wybrać dostępny dla nich termin i godzinę wywiadu, w którym mogliby uczestniczyć (spośród trzech propozycji dla każdej z grup), wypełniając formularz Google. W formularzu zawarte były pytania o podstawowe dane potencjalnych kandydatów (np. wiek, płeć, miejsce zamieszkania – bez podawania nazwy miejscowości, klasa i etap edukacyjny dziecka ze SPE, czas pracy jako ASPE/czas współpracy z ASPE, rodzaj SPE i inne), a także dane kontaktowe (adres mailowy, numer telefonu – w celu potwierdzenia zakwalifikowania osoby do wywiadu) i oświadczenie o wyrażeniu zgody na udział w badaniach.

Każdy z wywiadów prowadzony był przez dwie badaczki, spośród których jedna pełniła rolę wiodącą, druga – wspomagającą. Wykorzystano w tym celu platformę ZOOM i w trzech przypadkach platformę Microsoft Teams. Każda osoba uczestnicząca w badaniach wyraziła zgodę na wywiad, jego nagrywanie, transkrypcję i publikację fragmentów wywiadów istotnych w analizie (zawarto ją zarówno w formularzu zgłoszeniowym, jak i pytano ponownie o tę zgodę na początku każdego wywiadu). W przypadku badanych uczniów/dzieci zgodę taką wyrażali także rodzice, którzy byli podczas wywiadów obecni. W trakcie wywiadów przestrzegano zasad etyki badawczej. Badaczki zobowiązały się do zachowania tajemnicy danych personalnych, jak również do wykorzystania efektów prowadzonych analiz wyłącznie do celów naukowych. Badane osoby były poinformowane o celu badań i sposobie wykorzystania uzyskanego materiału.

Poniżej opisano procedurę w odniesieniu do wywiadów w każdej z badanych grup.

Z **dyrektorami** placówek, w których zatrudniony został asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami przeprowadzono łącznie cztery wywiady fokusowe (w terminie od listopada 2022 r. do kwietnia 2023 r.). Osoby, które wzięły udział w badaniu (same kobiety) odpowiedziały na maila z zaproszeniem wysyłanym do wszystkich dyrektorów, których pla-

cówki brały udział w projekcie. Pierwotnie zaplanowano trzy wywiady, w których miało uczestniczyć 10 dyrektorek i dyrektorów spośród osób, które wyraziły zgodę na udział w badaniu jakościowym. Ostatecznie na spotkanie zalogowało się mniej osób: fokus I – 7, fokus II – 8, fokus III – 6. W kwietniu 2023 r. przeprowadzono czwarty, dodatkowy fokus. Ponownie wysłano zaproszenia drogą mailową do dyrektorów i dyrektorek, którzy wstępnie wyrazili zgodę na udział w badaniach jakościowych jeszcze w listopadzie, a w tamtym okresie z różnych powodów (nie zawsze zgłaszanych) nie wzięli w nich udziału. W wywiadzie tym uczestniczyły 4 kobiety. Wywiady trwały od 1 h 10 min do 1 h 42 min, były nagrywane (osoby badane wyraziły na to zgodę, zostały poinformowane o zasadach badania, jego celach i anonimizacji danych), a następnie poddane procesowi transkrypcji. Badane dyrektorki najpierw przedstawiały swoje placówki, dzieci objęte wsparciem ASPE oraz podawały podstawowe informacje dotyczące zatrudnionych przez siebie asystentów. Następnie wypowiadały się na trzy pytania ogólne (stanowiące pewną dyspozycję, a modyfikowane i rozszerzane w sytuacji tego wymagającej). Pytania brzmiały:

- › Czy – i jeśli tak to jak – obecność ASPE wpłynęła na pracę Państwa placówki, na funkcjonowanie uczniów i nauczycieli? Czy coś się zmieniło? Co?
- › Na co w przyszłości trzeba byłoby konieczne zwrócić uwagę zatrudniając ASPE? Jakie powinien mieć kompetencje?
- › Jakie są największe zalety projektu ASPE, a jakie największe problemy/wady?

Z **nauczycielami** przeprowadzono cztery wywiady fokusowe online w terminie od listopada 2022 r. do lutego 2023 r. Do spotkań wykorzystano platformę Zoom oraz Microsoft Teams. Wywiady prowadzone były przez dwie badaczki, z których jedna pełniła rolę wiodącą, druga – wspomagającą. Nauczycielom współpracującym z asystentem dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami została wysłana wiadomość mailowa z zaproszeniem do udziału w badaniach. Spośród zgłoszonych osób na konkretne spotkanie było zaproszonych 10 uczestników. Ostatecznie na spotkanie łączyło się mniej: w pierwszej grupie fokusowej były

4 osoby, w drugiej grupie – 6 osób, w trzeciej grupie – 5 osób, w czwartej grupie – 9 osób.

Wywiady trwały średnio 1,5 godziny, wszystkie zostały (za zgodą uczestników badań) nagrane, aby potem można było dokonać transkrypcji. Osoby uczestniczące zostały poinformowane o celach badania. W każdym wywiadzie pojawiały się pytania budowane wokół dyspozycji do wywiadu:

1. Proszę powiedzieć o sobie – przedstawić się, jakiego uczycie Państwo przedmiotu, w jakiej uczycie szkole/placówce/przedszkolu, jaki etap edukacyjny, czy macie Państwo wykształcenie lub ukończone szkolenia w kierunku pracy z uczniami ze SPE?
2. Proszę opowiedzieć o uczniu ze SPE objętego wsparciem asystenta – wiek, rodzaj doświadczanych trudności.
3. Proszę opowiedzieć o pracy asystenta – na czym ona polega/czym zajmuje się asystent, od jak dawna asystent wspiera ucznia, na ile jest pomocny, jak oceniacie Państwo efekty pracy asystenta? Czy jest on przygotowany do tej pracy?
4. Proszę opowiedzieć o swojej współpracy z asystentem ucznia ze SPE – jak włączacie Państwo asystenta do pracy, problemy we współpracy, co sprzyja współpracy.
5. Co można by było udoskonalić w zatrudnianiu i pracy ASPE (sposób współpracy, szkolenie, rekrutacja ASPE/uczniów...?).

Jeśli chodzi o grupę **asystentów (ASPE)**, przed rozpoczęciem badań podjęto decyzję o rozesłaniu do wszystkich placówek biorących udział w projekcie, informacji e-mailowych o mających odbyć się wywiadach grupowych wraz z adresem, na który asystenci mogli zgłaszać chęć swojego w nich udziału. Otrzymano 45 zgłoszeń, z których wybrano 30 i odesłano indywidualne wiadomości potwierdzające zakwalifikowanie do udziału w wywiadzie oraz inne niezbędne wymogi organizacyjne. Pierwotnie zaplanowano trzy wywiady, w każdym miało uczestniczyć 10 osób. Badaczki na kilka dni przed wywiadem ponownie kontaktowały się z uczestnikami poprzez pocztę e-mailową oraz wiadomości tekstowe (sms) szczegółowo informując o sposobach logowania na wyznaczone spotkanie. Zakwalifikowane osoby wcześniej potwierdzały uczestnictwo w spotkaniu, jednakże w ustalonych dniach logowało się (z różnych powodów) mniej osób: fokus

I – 8, fokus II – 7, fokus III – 9. W kwietniu 2023 r. zdecydowano o przeprowadzeniu czwartego, dodatkowego wywiadu fokusowego. Rekrutacji dokonano w oparciu o wcześniejsze zgłoszenia, przyjmując identyczny sposób powiadamiania zakwalifikowanych uczestników. Ostatecznie w wywiadzie czwartym brało udział 7 osób. Warto podkreślić, że chęć uczestnictwa w wywiadach fokusowych deklarowały przede wszystkim kobiety. Jedynie jedno zgłoszenie otrzymano od mężczyzny. Przeprowadzono cztery wywiady fokusowe online z asystentami ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE) z wykorzystaniem platformy Zoom oraz Microsoft Teams. Każdy z wywiadów prowadziły dwie badaczki, jedna pełniła rolę wiodącą, druga dbała o zaplecze organizacyjne spotkań. W sumie, we wszystkich przeprowadzonych wywiadach fokusowych przeważały asystentki, łącznie było ich 30 i tylko 1 asystent.

Wywiady trwały od 1 h 10 min do 2 h. Badane osoby na początku spotkania były proszone o przedstawienie siebie i dziecka/ucznia, które zostało objęte ich wsparciem. Sformułowano trzy pytania stanowiące pewną dyspozycję do wywiadu:

1. Jakie są Państwa doświadczenia z pracy jako ASPE? Jak wygląda Państwa praca?
2. Jakie mają Państwo doświadczenia ze współpracy z nauczycielami, rodzicami i uczniami? Co w tej współpracy sprawia najwięcej trudności, a co przebiega bez trudności?
3. Jak oceniają Państwo szkolenia i przygotowanie do pracy jako ASPE?
4. Czy coś Państwo zmieniliby w szkoleniach i w pracy? A jeśli tak, to co?

Przeprowadzono również trzy wywiady fokusowe online z **rodzicami** dzieci, które korzystały ze wsparcia asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami (w terminie od listopada 2022 r. do grudnia 2022 r.). Do spotkań wykorzystano platformę Zoom. Wywiady prowadzone były przez dwie badaczki, z których jedna pełnił rolę wiodącą, druga – wspomagającą. Osoby, które wzięły udział w badaniu (same kobiety/matki) odpowiedziały na maila z zaproszeniem wysyłanym do rodziców, których dzieci brały udział w projekcie. Zaplanowano trzy wywiady, do których zgłosiło się 12 osób.



Wywiady trwały średnio 1,5 godziny. Uczestniczące w wywiadach osoby zostały poinformowane o celach badania i wyraziły zgodę na nagranie spotkania. Po zakończonym wywiadzie dokonano transkrypcji. Badane matki najpierw przedstawiały swoje dzieci objęte wsparciem ASPE i ich funkcjonowanie, a następnie w każdym wywiadzie pojawiały się pytania budowane wokół dyspozycji do wywiadu:

1. Proszę powiedzieć, dlaczego zdecydowałyście się Panie na skorzystanie z pomocy asystenta i jak oceniacie tę pomoc?
2. Jak obecność asystenta wpłynęła na kompetencje/umiejętności/relacje z rówieśnikami dziecka?
3. Proszę wskazać na najważniejsze cechy i umiejętności dobrego asystenta.
4. Czy uważacie Panie, że asystent jest dobrze przygotowany do pracy? Czy być może były jakieś sytuacje, z którymi asystent nie poradził sobie?
5. Jak się Panie czujecie, mając świadomość, że dziecko ma wsparcie asystenta?
6. Czy uważacie Panie, że w procesie rekrutacyjnym asystenta rodzic powinien brać udział? Czy jesteście Panie zadowolone z procesu rekrutacji asystentów/asystentek dzieci?

Jeśli chodzi o **dzieci/uczniów** objętych wsparciem, wstępnie zakładano, że wywiady będą miały charakter grupowy. Niemniej do wywiadów zostało zgłoszonych przez rodziców tylko pięcioro dzieci i w każdym przypadku rodzice preferowali wywiad indywidualny, w którym mogłyby służyć swojemu dziecku wsparciem przy udzielaniu odpowiedzi lub wyjaśnieniu jakichkolwiek niejasności.

Wywiady online trwały od 15 do 45 minut. Podkreślić należy, że uczestnictwo w wywiadzie online zdawało się być dla niektórych badanych dzieci niełatwym doświadczeniem. Pomimo dopasowanego do potrzeb rodzica i dziecka czasu, nierzadko trudności sprawiało skupienie się na pytaniach. Dzieci bywały rozkojarzone, a część ich wypowiedzi wymagała wytłumaczenia ze strony rodzica – z uwagi na niezajomość kontekstu przez badacza. Ilustruje to poniższy fragment wywiadu z U2:

B: Jaka jest ta ciocia Ania [dziewczynka w ten sposób nazywa wspierającą ją asystentkę]?

U2 odwraca się, uśmiecha, spogląda na mamę, przez dłuższy czas milczy.

Rodzic U2: Jak ona wygląda? Jakie ma włosy?

U2: Żółty.

Rodzic U2: Tak, żółte ma włosy. Brawo [imię dziecka].

B: A bawi się z Tobą?

U2 przytakuje.

B: A co jeszcze robi?

U2: Zieloną bluzkę.

Rodzic U2: Tak, ciocia Ania miała dziś zieloną bluzkę.

B: Brawo [imię dziecka], jesteś bardzo spostrzegawcza. I co jeszcze robi ciocia Ania?

U2 milczy, chce wstać. Mama ją delikatnie powstrzymuje.

Rodzic U2: Powiedz, gdzie pojechaliście ostatnio?

U2: Z Elizą.

Rodzic U2: Powiedz, gdzie pojechaliście?

B: O, była jakaś wycieczka! Kto na nią pojechał?

U2: Eliza, Basia, Kasia.

B: I co tam robiliście?

U2: Chlebka jeść. I chipsy. I dużo wody.

Rodzic U2: Pierwszy raz autobusem jechała, sama-sama. Bo tak zawsze staraliśmy się z nią jechać.

B: Świetnie. To ważne wydarzenie. Czy na wycieczce była też ciocia Ania?

U2 przytakuje.

B: Co robiliście razem?

Rodzic U2: Opowiedz o tym. Za rękę Cię trzymała Pani Ania?

U2: Tak. Wzięła na rękę. Potem zdjąć – boli ręka. I Maja.

B: Ciocia opiekuje się też innymi dziećmi?

U2 milczy, odchodzi na jakiś czas od komputera.

Rodzic U2: Nie, Maja musiała tylko podejść, a ciocia powiedziała, że boli ją ręka. Nie mogła wziąć Mai. Bo [imię U2] to taka drobnica jest (waży niecałe 15 kg) i jak nawet gdzieś chodzą, to widzę, że ją noszą. Traktują ją troszeczkę jak takiego dzidziusia małego.

Powyższy fragment wskazuje na trudności zarówno w zakresie odbioru, jak i przekazu treści przez niektóre dzieci. Konieczna było przy tym ochrona ich dobrostanu i unikanie nacisku na udzielanie odpowiedzi. Za etyczne uznano bowiem nie tylko wyrażenie zgody przez rodzica na badanie, ale również samego dziecka. Wywiad odbywany online łączył się niestety z ograniczeniem środków, które służyć mogłyby nawiązaniu z dzieckiem pozytywnej relacji, np. poprzez zabawę, wykorzystanie przedmiotów, które mogłyby zainteresować dziecko, wydłużenie czasu na swobodną rozmowę z dzieckiem.

Uzyskane wyniki badań poddano transkrypcji, a następnie dokonano analizy zgromadzonego materiału: kodowania tematycznego oraz kategoryzacji (Gibbs, 2011).

## 3.2. Opis grup badanych

### 3.2.1. Dyrektorzy

W wywiadach fokusowych brało udział 25 dyrektorek z przedszkoli, szkół podstawowych i jednej szkoły ponadpodstawowej. Mimo pierwotnego zgłoszenia się dwu mężczyzn, żaden z nich nie zgłosił się na wywiad.

Informacje zawierające podstawowe dane o badanych dyrektorkach przedstawia tabela 23.

**Tabela 23.** Dane na temat badanej grupy dyrektorów

Osoba badana	Wiek osoby badanej	Typ miejscowości	Województwo	Typ placówki	Liczba ASPE w placówce
D1F1	52	wieś	małopolskie	szkoła podstawowa	1
D2F1	54	miasto >100 tys.	małopolskie	szkoła podstawowa	3
D3F1	54	miasto <50 tys.	podkarpackie	szkoła podstawowa	1
D4F1	43	miasto <50 tys.	dolnośląskie	przedszkole	2
D5F1	45	miasto >100 tys.	mazowieckie	przedszkole	1
D6F1	50	miasto <50 tys.	podkarpackie	przedszkole	2
D7F1	63	miasto <50 tys.	śląskie	przedszkole	2
D8F2	50	wieś	kujawsko-pomorskie	szkoła podstawowa	4
D9F2	63	miasto <50 tys.	dolnośląskie	szkoła podstawowa	1
D10F2	42	wieś	lubelskie	szkoła podstawowa	1
D11F2	49	miasto <50 tys.	pomorskie	szkoła podstawowa	1
D12F2	45	miasto >100 tys.	śląskie	przedszkole	2
D13F2	57	miasto >100 tys.	podkarpackie	szkoła podstawowa	5
D14F2	59	miasto >100 tys.	podkarpackie	zespół szkolno-przedszkolny	5
D15F2	45	wieś	śląskie	szkoła podstawowa	1
D16F3	52	wieś	lubelskie	szkoła podstawowa	1

Osoba badana	Wiek osoby badanej	Typ miejscowości	Województwo	Typ placówki	Liczba ASPE w placówce
D17F3	53	wieś	kujawsko-pomorskie	szkoła podstawowa	2
D18F3	56	miasto <50 tys.	świętokrzyskie	szkoła podstawowa	2
D19F3	50	wieś	pomorskie	szkoła podstawowa	1
D20F3	46	wieś	małopolskie	zespół placówek oświatowych	1
D21F3	52	miasto >50 tys. <100 tys.	śląskie	technikum	2
D22F4	52	miasto <50 tys.	warmińsko-mazurskie	przedszkole	2
D23F4	44	miasto <50 tys.	łódzkie	szkoła podstawowa	2
D24F4	70	wieś	pomorskie	przedszkole	1
D25F4	48	miasto <50 tys.	dolnośląskie	szkoła podstawowa	5

Źródło: badania własne.

Badane kobiety mieściły się w przedziale wiekowym 42–70 lat, średnia wieku wynosiła 51,8. Najwięcej dyrektorek (10) pracowało w placówkach mieszczących się w miastach liczących mniej niż 50 tys. mieszkańców i na wsiach (9). 5 osób pracowało w placówkach w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców, a tylko jedna w mieście większym niż 50 tys., ale mniejszym niż 100 tys. mieszkańców. Placówki znajdowały się w jedenastu województwach, a najliczniej reprezentowane były województwa podkarpackie i śląskie (po 4 osoby) oraz małopolskie, dolnośląskie i pomorskie (po 3 osoby). W wywiadzie nie wzięli udziału (nie zgłosili się) dyrektorzy z województw: zachodniopomorskiego, wielkopolskiego, podlaskiego, lubuskiego i opolskiego. Najliczniej (15 osób) reprezentowane były dyrektorki szkół podstawowych oraz przedszkoli (7 osób). Ponadto po jednej osobie pracowało w zespole szkolno-przedszkolnym oraz technikum i zespole

placówek oświatowych. Te dwie ostatnie placówki miały charakter szkół ponadpodstawowych.

### 3.2.2. Nauczyciele

W badaniach wzięło udział 24 nauczycieli współpracujących z ASPE. Szczegółowe dane demograficzne zamieszczono w tabeli 24.

**Tabela 24.** Dane na temat badanej grupy nauczycieli

Osoba badana	Wiek	Płeć	Miejsce zamieszkania	Typ placówki	Stopień awansu
N1F1	35	K	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 1–3)	nauczyciel mianowany
N2F1	57	K	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel dyplomowany
N3F1	31	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel mianowany
N4F1	46	K	wieś	SP (klasy 1–3)	nauczyciel dyplomowany
N1F2	51	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel początkujący
N2F2	37	K	miasto <20 tys.	Oddział przedszkolny	nauczyciel mianowany
N3F2	59	K	miasto 20–100 tys.	Oddział przedszkolny	nauczyciel dyplomowany
N4F2	62	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel dyplomowany
N5F2	28	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel mianowany
N6F2	57	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel dyplomowany
N1F3	34	K	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel mianowany
N2F3	43	K	wieś	SP (klasy 4–8)	nauczyciel dyplomowany

Osoba badana	Wiek	Płeć	Miejsce zamieszkania	Typ placówki	Stopień awansu
N3F3	58	K	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel dyplomowany
N4F3	39	M	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel mianowany
N5F3	59	K	miasto <20 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel dyplomowany
N1F4	57	K	miasto 20–100 tys.	SP (klasy 1–3)	nauczyciel dyplomowany
N2F4	55	K	wieś	SP (klasy 1–3)	nauczyciel dyplomowany
N3F4	48	K	miasto >100 tys.	SP (klasy 1–3)	nauczyciel dyplomowany
N4F4	59	K	miasto <20 tys.	SP (klasy 1–3)	nauczyciel dyplomowany
N5F4	38	K	wieś	SP (klasy 4–8)	nauczyciel dyplomowany
N6F4	40	K	miasto >100 tys.	SP (klasy 4–8)	nauczyciel mianowany
N7F4	44	K	wieś	szk. branżowa 1 stopnia	nauczyciel dyplomowany
N8F4	33	K	wieś	Oddział przedszkolny	nauczyciel mianowany
N9F4	46	K	miasto <20 tys.	szk. branżowa 1 stopnia, technikum	nauczyciel dyplomowany

Źródło: badania własne.

W wywiadach wzięły udział 23 kobiety i jeden mężczyzna w wieku 28–59 lat (średnia wieku to 46,5). Niemal połowa badanych mieszka na wsi (46%) i w miastach 20 tys. 100 tys. mieszkańców (33%), w małych miastach mieszka 13%, natomiast w dużych miastach – 8%. Nauczyciele reprezentowali różne typy szkół, a tym samym poziomy nauczania. W oddziałach przedszkolnych i na drugim etapie edukacyjnym szkoły podstawowej

zatrudnionych było po 33,5% badanych, w szkole podstawowej na pierwszym etapie edukacyjnym – 25% badanych, w szkole ponadpodstawowej – 8%. Największa reprezentacja nauczycieli była więc ze szkół podstawowych. Byli to nauczyciele z dłuższym stażem pracy, w związku z czym większość (62%) to nauczyciele dyplomowani lub mianowani (34%). Tylko jeden nauczyciel (4%) to nauczyciel początkujący. Z wypowiedzi nauczycieli trudności dzieci/uczniów objętych wsparciem asystenta wynikały z niepełnosprawności ruchowej (np. dystrofii mięśniowej), niepełnosprawności intelektualnej, afazji i innych problemów z porozumiewaniem się, spektrum autyzmu, niedostosowania społecznego (zaburzeń zachowania), nadpobudliwości psychoruchowej, niepełnosprawności sprzężonej, uszkodzenia słuchu.

### 3.2.3. Asystenci dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE)

W badaniach wzięło udział 31 asystentów. Informacje zawierające podstawowe dane o badanych asystentkach i asystencie przedstawia tabela 25.

**Tabela 25.** Asystenci biorący udział w wywiadach fokusowych – dane demograficzne

Nr ASPE/ nr wywiadu fokusowego	Wiek	Płeć	Typ miejsco- wości	Zatrudnienie w projekcie ASPE	Typ placówki/ klasa	Wymiar zatrud- nienia	Płeć dziecka/ ucznia	Rodzaj niepełno- sprawności/SPE ucznia objętego wsparciem
A1F1	24	K	miasto 20–100 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa IV	3/4	M	niepełnospraw- ność intelektu- alna, zaburzenia ze spektrum autyzmu
A2F1	31	K	miasto do 20 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa II	3/4	M	zachowania opozycyjno-bun- townicze
A3F1	54	K	miasto 20–100 tys.	kwiecień 2022	oddział przed- szkolny	3/4	M	niepełnospraw- ność ruchowa



Nr ASPE/ nr wywiadu fokusowego	Wiek	Płeć	Typ miejsco- wości	Zatrudnienie w projekcie ASPE	Typ placówki/ klasa	Wymiar zatrud- nienia	Płeć dziecka/ ucznia	Rodzaj niepełno- sprawności/SPE ucznia objętego wsparciem
A4F1	21	K	miasto 20–100 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa VII	7/8	M	trudności w zachowa- niu, trudności w uczeniu się
A5F1	40	K	miasto 20–100 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa II	1/2	M	afazja
A6F1	22	K	miasto >100 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa I	1	M	choroba przewle- kła, afazja
A7F1	25	K	miasto 20–100 tys.	wrzesień 2022	szkoła po- nadpod- stawowa (LO) kl. I	3/4	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A8F1	40	K	wieś	lipiec 2022	szkoła podsta- wowa klasa VII	1	M	uszkodzenie słuchu i zaburze- nia ze spektrum autyzmu
A9F2	32	M	miasto >100 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa IV	1	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A10F2	25	K	wieś	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	1	M	niedostosowanie społeczne
A11F2	25	K	miasto do 20 tys.	sierpień 2022	oddział przed- szkolny	6/8	K	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A12F2	48	K	miasto do 20 tys.	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	3/4	K	niepełnospraw- ność intelekту- alna
A13F2	51	K	wieś	wrzesień 2022	szkoła podsta- wowa klasa IV	1/2	K	niepełnospraw- ność intelekту- alna (stopień lekki), choroba przewlekła

Nr ASPE/ nr wywiadu fokusa- sowego	Wiek	Płeć	Typ miejsco- wości	Zatrudnienie w projekcie ASPE	Typ placówki/ klasa	Wymiar zatrud- nienia	Płeć dziecka/ ucznia	Rodzaj niepełno- sprawności/SPE ucznia objętego wsparciem
A14F2	31	K	miasto 20–100 tys.	listopad 2022	szkoła podsta- wowa klasa IV	1	K	choroba prze- wlekła
A15F2	33	K	wieś	kwiecień 2022	oddział przed- szkolny	3/4	K	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A16F3	39	K	wieś	listopad 2022	oddział przed- szkolny	5/8	K	niepełnospraw- ność ruchowa
A17F3	24	K	wieś	październik 2022	szkoła podsta- wowa klasa II	7/8	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A18F3	40	K	miasto do 20 tys.	lipiec 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	3/4	K	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A19F3	45	K	wieś	maj 2022	szkoła podsta- wowa klasa I	3/4	K	niepełnospraw- ność sprzężona
A20F3	23	K	wieś	kwiecień 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	3/4	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A21F3	29	K	wieś	listopad 2022	oddział przed- szkolny	3/4	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A22F3	40	K	wieś	sierpień 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	3/4	M	niepełnospraw- ność intelek- tualna, zespół Downa
A23F3	47	K	miasto 20–100 tys.	wrzesień 2022	I szkoła branżowa I stopnia	1/2	M	niepełnospraw- ność intelek- tualna (stopień umiarkowany)
A24F3	27	K	wieś	wrzesień 2022	oddział przed- szkolny	3/4	K	niepełnospraw- ność ruchowa, afazja

Nr ASPE/ nr wywiadu fokusowego	Wiek	Płeć	Typ miejsco- wości	Zatrudnienie w projekcie ASPE	Typ placówki/ klasa	Wymiar zatrud- nienia	Płeć dziecka/ ucznia	Rodzaj niepełno- sprawności/SPE ucznia objętego wsparciem
A25F4	27	K	miasto do 20 tys.	wrzesień 2022	oddział przed- szkolny	1	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu
A26F4	44	K	miasto 20–100 tys.	listopad 2022	szkoła podsta- wowa klasa V	3/4 7 godzin w tyg.	K	niepełnospraw- ność intelekту- alna, zaburzenia ze spektrum autyzmu, brak mowy
A27F4	21	K	wieś	wrzesień 2022	oddział przed- szkolny	1	M	FAS
A28F4	51	K	wieś	marzec 2022	oddział przed- szkolny	1	K	zespół Downa
A29F4	30	K	wieś	marzec 2022	szkoła podsta- wowa klasa V	¾	M	niepełnospraw- ność intelekту- alna
A30F4	33	K	wieś	marzec 2022	szkoła podsta- wowa klasa I	3/4 0,75	K	uszkodzenie słuchu
A31F4	41	K	miasto 20–100 tys.	marzec 2022	szkoła podsta- wowa klasa III	1	M	uszkodzenie słuchu

Źródło: badania własne.

Badani mieścili się w przedziale wiekowym od 21 do 51 lat, średnia wieku wynosiła 34,29. Najczęściej badane asystentki pracowały w placówkach mieszczących się na terenach wiejskich (15 osób). 9 osób pracowało w placówkach usytuowanych w miastach od 20 do 100 tys., 5 osób w miastach do 20 tys. mieszkańców, a tylko 2 asystentów w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców. Najczęściej osoby badane obejmowały wsparciem dzieci/uczniów od września 2022 r. Badane asystentki i asystent zatrudnienie w projekcie uzyskali w różnym wymiarze godzinowym, jednak zwykle było to 3/4 etatu. Ucznio-

wie, których wspierały asystentki i asystent zazwyczaj uczęszczali do szkół podstawowych, w tym 10 osób na pierwszy etap edukacyjny i 8 osób na drugi etap edukacyjny. Wspierano także 9 dzieci uczęszczających do oddziałów przedszkolnych. Warto zauważyć, że w wywiadach grupowych uczestniczyły 2 asystentki wspierające 2 uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Do projektu rekomendowano dzieci/uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak w przeprowadzonych badaniach przeważnie wsparciem obejmowano dzieci/uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

### 3.2.4. Rodzice

W badaniu udział wzięło 10 osób i wszystkie wyraziły zgodę na udział w badaniu jakościowym.

Informacje zawierające podstawowe dane o badanych rodzicach i dzieciach objętych wsparciem asystenta przedstawia tabela 26.

**Tabela 26.** Dane na temat badanej grupy rodziców i ich dzieci

Osoba badana	Wiek osoby badanej	Typ miejscowości	Okres wsparcia dziecka przez asystenta	Typ placówki, w której jest dziecko korzystające ze wsparcia asystenta	Wiek dziecka objętego wsparciem asystenta	Rodzaj doświadczanych przez dziecko trudności/specjalnych potrzeb edukacyjnych
R1F1	37	miasto >20 tys.	4 miesiące	oddział przedszkolny	6	niepełnosprawność intelektualna, uszkodzenie słuchu, wcześniactwo (problemy endokrynologiczne)
R2F1	45	wieś	3 miesiące	szkoła podstawowa – VI klasa	15	niepełnosprawność ruchowa, niepełnosprawność intelektualna; uszkodzenie słuchu (głęboki niedosłuch), uszkodzenie wzroku (zanik nerwów wzrokowych), zaburzenia ze spektrum autyzmu, padaczka, zespół Angelmana, zespół Retta

Osoba badana	Wiek osoby badanej	Typ miejscowości	Okres wsparcia dziecka przez asystenta	Typ placówki, w której jest dziecko korzystające ze wsparcia asystenta	Wiek dziecka objętego wsparciem asystenta	Rodzaj doświadczanych przez dziecko trudności/specjalnych potrzeb edukacyjnych
R3F1	37	miasto <100 tys.	3 miesiące	szkoła podstawowa – V klasa	11	zaburzenia ze spektrum autyzmu, ADHD
R4F2	43	miasto >20 tys.	6 miesięcy	szkoła podstawowa – II klasa	8	niepełnosprawność ruchowa (wiotkość mięśniowa)
R5F2	31	wieś	2 miesiące	oddział przedszkolny	6	afazja
R6F2	43	miasto >100 tys.	miesiąc	szkoła podstawowa – V klasa	13	zaburzenia ze spektrum autyzmu, niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym, komunikuje się za pomocą MÓWika
R7F2	36	wieś	9 miesięcy	szkoła podstawowa – I klasa (odroczone)	8	niepełnosprawność ruchowa
R8F3	36	miasto >100 tys.	6 miesięcy	szkoła podstawowa – V klasa	11	niepełnosprawność ruchowa (porusza się po szkole przy balkonie)
R9F3	42	wieś	miesiąc	oddział przedszkolny	3	uszkodzenie słuchu, problemy z mową
R10F3	45	miasto <100 tys.	3 miesiące	szkoła podstawowa – II klasa	8	zaburzenia ze spektrum autyzmu

Źródło: badania własne.

Badane kobiety mieściły się w przedziale wiekowym 31–45 lat, średnia wieku wynosiła 39,5. Część badanych kobiet mieszka na wsi (40%), w miastach do 20 tys. mieszkańców (20%), w miastach do 100 tys. mieszkańców (20%), w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (20%). Dzieci objęte wsparciem asystenta miały od 3 do 15 lat, z czego 3 lata (10%), 6 lat (20%), 8 lat (30%), 11 lat (20%), 13 lat (10%), 15 lat (10%) i uczęszczały do oddziałów przedszkolnych (30%) oraz do szkół podstawowych (70%), gdzie do klasy I uczęszczało

jedno dziecko, do klasy II uczęszczało dwoje dzieci, do V klasy uczęszczało troje dzieci, do klasy VI uczęszczało jedno dziecko. Okres wsparcie dziecka przez asystenta wynosił ponad miesiąc (20%), 2 miesiące (10%), 3 miesiące (30%), 4 miesiące (10%) i 6 miesięcy (20%). Z wypowiedzi matek trudności dzieci objętych wsparciem asystenta wynikały z niepełnosprawności ruchowej, niepełnosprawności intelektualnej, afazji i innych problemów z porozumiewaniem się, spektrum autyzmu, nadpobudliwości psychoruchowej, chorób o podłożu genetycznym, uszkodzenia słuchu i wzroku.

### 3.2.5. Uczniowie – dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

W badaniach wzięło udział 5 uczniów – dzieci ze SPE. Badane dzieci były w wieku 6 lat (2 osoby), 8 lat (2 osoby) i 11 lat (1 osoba). Były to 3 dziewczynki i 2 chłopców.

W tabeli 27 zamieszczono ich szczegółową charakterystykę.

**Tabela 27.** Dane na temat badanej grupy nauczycieli

Osoba badana	Wiek	Płeć	Rodzaj niepełnosprawności/SPE	Typ placówki	Klasa	Okres korzystania ze wsparcia ASPE	Miejsce zamieszkania
U1	8	K	niepełnosprawność ruchowa	SP	II	4 lata	miasto do 20 tys.
U2	6	K	niepełnosprawność intelektualna, uszkodzenie słuchu, wcześniactwo, problemy endokrynologiczne	przed-szkole	grupa 5-latków	4 miesiące	miasto do 20 tys.
U3	6	K	afazja	Oddział przed-szkolny	grupa 5-latków	2 miesiące	wieś
U4	8	M	zaburzenia ze spektrum autyzmu	SP	II	3 miesiące	miasto pow. 100 tys.
U5	11	M	niepełnosprawność ruchowa	SP	II	6 miesięcy	miasto 20–100 tys.

Źródło: badania własne.

Podczas każdego wywiadu w pobliżu dziecka znajdował się rodzic – matka, który w razie potrzeby zachęcał dziecko do udzielania odpowiedzi. Badane dzieci nie wymagały podczas wywiadu wsparcia w zakresie komunikacji (np. alternatywnego sposobu porozumiewania się, tłumacza języka mówionego), choć zapewniono, że istnieje taka możliwość. W jednym przypadku (U3) rodzic dziecka zgłosił, że będzie tłumaczył wypowiedzi dziecka, gdyż mogą być niezrozumiałe dla osoby, która nie zna specyfiki porozumiewania się córki. W tym przypadku potrzebne okazało się również ponowne zadawanie pytań dziecku, gdyż dziewczynce trudno było zrozumieć i skupić się na słowach, które dobiegały z komputera.

W czasie, kiedy odbywały się wywiady wszystkie dzieci korzystały w placówkach (szkole lub przedszkolu) ze wsparcia asystenta w ramach projektu. Czas korzystania był jednak różny i wahał się od 2 miesięcy do 4 lat (w przypadku U1 dziecko wspierane było przed przystąpieniem do programu ASPE przez pomoc wychowawcy/nauczyciela).

### 3.3. Wyniki badań

#### 3.3.1. Rekrutacja asystentów i dzieci/uczniów potrzebujących wsparcia asystentów

Rekrutacja asystentów oraz dzieci/uczniów potrzebujących wsparcia, do projektu „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż”, oparta była o kryteria projektowe. W rekrutacji dzieci/uczniów, którym potrzebne było wsparcie asystenta, projekt przewidywał przydzielenie asystenta w sytuacji, w której dziecko/uczeń wykazuje trudności w samodzielnym funkcjonowaniu w placówce – szkole/przedszkolu (w poruszaniu się, higienie, organizacji nauki), w komunikowaniu się, wynikające z niskich kompetencji społecznych; prezentuje zachowania agresywne i/lub autoagresywne oraz utrudniające pracę innym dzieciom/uczniom w przedszkolu/szkole (natręctwa, niekontrolowane okrzyki, inne zachowania niepożądane itp.).

Badania fokusowe prowadzone w ramach projektu „Asystent dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – projekt pilotażowy” zakładały badania m.in. rodziców, dyrektorów, nauczycieli i asystentów. Badane grupy miały możliwość wypowiedzenia się m.in. na temat rekrutacji asystenta oraz dziecka/ucznia wymagającego wsparcia. Jedną z grup, biorącą udział w badaniu fokusowym, stanowili dyrektorzy szkół i przedszkoli. To oni mieli przeprowadzić rekrutację asystentów do swoich placówek. Z wypowiedzi badanych wynika, że był to **proces trudny i bardzo odpowiedzialny**. Owa trudność polegała przede wszystkim na zbyt małej liczbie chętnych. To spowodowało ograniczenia dyrektorów w wyborze kandydatów i przyjęcie osób, które spełniały kryteria ustanowione w projekcie, ale nie spełniły wszystkich oczekiwań dyrektorów. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi:

*Po części byliśmy po prostu skazani na osoby, które się zgłaszały. Nie twierdzę, że w związku z tym żałujemy wyborów tych asystentów, których mamy obecnie. Ale niewątpliwie ten wybór był bardziej ograniczony. W tej chwili efekt mamy taki... że jesteśmy w różny sposób zadowoleni z pracy tych asystentów. (D2F1)*

*My niestety nie mieliśmy w etapie rekrutacji bardzo dużo zgłoszeń. [...] Czasem na tych rozmowach kwalifikacyjnych trudno zdecydować, tym bardziej jak nie ma dużo osób. U nas nie zgłosiło się dużo osób. Nie mieliśmy wachlarza do wyboru pełnego. (D1F1)*

*Mieliśmy bardziej ograniczony wybór przy ponownej rekrutacji ASPE. (D2F1)*

*Ja nie miałam takiego komfortu jak panie, że miałam z kogo wybierać. (D5F1)*

Tylko jedna z dyrektorek biorąca udział w badaniu fokusowym przyznała, że nie miała żadnych problemów z pozyskaniem chętnych na stanowisko asystenta:

*Rekrutację prowadziliśmy taką otwartą, czyli to było przez umieszczenie ogłoszenia na białym na stronie szkoły. [...] I udało nam się zrekrutować pięć osób bez większego problemu. (D25F4)*



Analizując wypowiedzi badanych, można wnioskować, że przyczyną małej ilości aplikowanych dokumentów na stanowisko asystenta były **względy proceduralne**. Nie dawały one gwarancji na rozpoczęcie projektu, a w konsekwencji wydłużyły czas oczekiwania na zatrudnienie asystentów. Te utrudnienia spowodowały rezygnację części osób rekrutujących się:

*Problem przy rekrutacji był taki, że zupełnie zmieniła się ekipa w trakcie tego długiego procesu: od momentu przygotowania wniosku do momentu podpisania umowy i fizycznej możliwości wdrożenia kandydatów na asystentów do szkoleń. Poświęciliśmy dużo czasu na tą rekrutację. Była ona powiązana z jakąś formą wyboru, selekcji spośród zgłaszających się osób. Niestety z uwagi na długi czas od jesieni tamtego roku do czerwca tego roku, część tych osób niestety...praktycznie wszystkie się wykruszyły, wycofały. Był to dla nich zbyt długi okres oczekiwania na zatrudnienie. (D2F1)*

*[...] dlatego musieliśmy uzupełniać, wznawiać, powtarzać tę rekrutację. I niestety nie mieliśmy wtedy tak komfortowej sytuacji, żeby bardziej wybrać. Po części byliśmy po prostu skazani na osoby, które się zgłaszały. (D2F1)*

*Jedynym tutaj takim dyskomfortem dla mnie, ponieważ kiedy zgłaszaliśmy się do projektu, no ten czas miał być trochę inny niż potem wyszło i przez długi czas nie robiłam jakiegokolwiek rekrutacji, nawet nie dawałam jakichś złudnych szans komuś, nie chciałam rozmawiać, bo nie wiedziałam, czy ten projekt w ogóle będzie miał miejsce. (D12F2)*

*[...] więc tutaj ten czas na pewno działał na niekorzyść [...]. (D12F2)*

Inną przyczyną małej ilości chętnych na rekrutowane stanowisko mogły być – co podkreślają badani dyrektorzy – mało atrakcyjne warunki zatrudnienia, a więc 10-miesięczny okres pracy przy zatrudnieniu na ½ etatu lub więcej. Potwierdzają to przykładowe wypowiedzi badanych:

*U nas proponowane wynagrodzenie dla ASPE z założenia wykluczało osoby, które miały wyższe wykształcenie. Miałam więc trochę zwężone możliwości, żeby ktoś tym ASPE był. Oczywiście proponowałam moim pomocom nauczyciela, ale ten czasookres 10 miesięcy... to była kwestia zniechęcająca. (D5F1)*

*Bardzo trudno mi było znaleźć ASPE, proszę wierzyć, że to nie było łatwe. Dlatego, że to, co wpływało, to było przede wszystkim wynagrodzenie. Ja ASPE mam na pół etatu i u jednego dziecka i u drugiego. I borykałam się z naborem, no nie ukrywam [...] to jest każde popołudnie przez pięć dni w tygodniu, to jest niejednokrotnie sobota, tak, a to wynagrodzenie jest naprawdę takie no wręcz żenująco niskie. (D18F3)*

Mimo trudności związanych z wydłużeniem czasu rekrutacji do projektu oraz niekorzystnych warunków zatrudnienia potencjalnego asystenta, dyrektorzy podjęli się zadania znalezienia kompetentnych osób na to stanowisko. **Kanały informacji** o poszukiwanych kandydatach były różne, od bardziej formalnych po mniej sformalizowane, czyli tzw. „pocztę pantoflową”. Z wypowiedzi badanych dyrektorów można wnioskować, że osobiście zaangażowali się w znalezienie odpowiedniej osoby, czego potwierdzeniem mogą być ich słowa:

*[...] ja zadzwoniłam do niej, i ona powiedziała, że oczywiście, chętnie podejmie się tego zadania. Bo sama jest w ogóle ciekawa, tego co to jest w ogóle. I tak też się stało. (D9F2)*

*No i najlepszy sposób to jest tak zwana poczta pantoflowa, więc no pytałam się w Radzie Pedagogicznej, czy ktoś kogoś nie zna, kto miałby jakieś kompetencje? Takie nawet niekoniecznie edukacyjne. No i właśnie jedna z nauczycielek mówi, że zna dziewczynę, która pomagała swojemu sąsiadowi, który na wózku po wypadku się znajdował i bardzo tak empatycznie i często z nimi wychodziła i pomagała, i zaprosiłyśmy ją na rozmowę. I rzeczywiście się to sprawdziło. Także tak drogą troszkę pantoflową. (D23F4)*

*Rekrutację prowadziliśmy taką otwartą, czyli to było przez umieszczenie ogłoszenia na bipe na stronie szkoły. Takie trochę konkurs. [...] Ale też taką – też nie ukrywam – trochę pocztą pantoflową i poprzez Facebooka. (D25F4).*

Analiza materiału empirycznego potwierdza, iż dyrektorom bardzo zależało, aby rekrutowane osoby były „sprawdzone”, posiadały wykształcenie, a także przygotowanie i kompetencje do pracy z dziećmi/uczniami

o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Świadomość **odpowiedzialności**, jaką mieli ponosić asystenci, mobilizowała dyrektorów do poszukiwania kandydatów wśród osób, z którymi współpracowali wcześniej. Były to stażystki, asystentki, nauczyciele oraz rodzice/matki. Wybór odpowiedniej osoby był sprawą bardzo trudną. Dyrektorzy zwracali uwagę na osobowość kandydata, znajomość specyfiki pracy i odpowiedzialność wynikającą z pracy asystenta. Jedna z dyrektorek ujęła to następująco:

*To jest bardzo poważna decyzja, żeby placówka później miała wymierną korzyść i przede wszystkim dziecko [...]. (D1F1)*

Dokonywanym przez dyrektorów wyborom towarzyszyła świadomość, że osoby przez nich proponowane są im znane i wywiązywały się z dotychczas powierzonych obowiązków w sposób nienaganny. Było to w odczuciu dyrektorów zaletą i ogromną pomocą przy wyborze odpowiedniego kandydata:

*Panie, które miały zostać ASPE pracowały u nas już wcześniej. Skoro wiedziałyśmy, że będą u nas pracować jako asystentki to rozpoczynałyśmy już współpracę wcześniej...więc miały okazję się zapoznać wcześniej z dziećmi, rodzicami. (D4F1)*

*Mnie się bardzo udało, bo ta Pani co jest u mnie ASPE jest jednocześnie mamą dziecka, które mam w przedszkolu, które ma autyzm. Więc przypisując ją do autystyka, przypisałam ją do czegoś co ona zna, wie, rozumie. To jest kobieta z Ukrainy, ale jest wykształcona. Jest muzykologiem. Prowadziła zajęcia rytmiczne na uniwersytecie. No wspaniale, naprawdę wspaniale mi się trafiło. (D5F1)*

*Mam Agnieszkę, która jest studentką pedagogiki, była u nas w szkole na praktyce. [...] chętnie podejmie się tego zadania. Bo sama jest w ogóle ciekawa, tego co to jest w ogóle. I tak też się stało. (D9F2)*

*Pani Sylwia, która jest naszym asystentem dla Kacpra pracowała wcześniej jako pomoc nauczyciela, pracowała już dwa lata, więc zasadniczo jej współpraca z Kacprem i jej obecność w klasie znacząco się nie zmieniły. Była już wcześniej i przez klasę, i przez Kacpra mocno zaakceptowana.*

*Dobrze się tam odnalazła, dobrze współpracowała i ten sam udział w projekcie zasadniczo niewiele zmienił. (D15F2)*

*Ta pani u nas była dwa lata temu na, to nie była praktyka, tylko to był staż, z urzędu pracy, tak że dała się poznać przez pół roku, bardzo komunikatywna, pracowita, też często wspiera właśnie nauczycieli, chociażby oddziałów przedszkolnych w różnych takich działaniach. No i w momencie, kiedy właśnie przystąpiliśmy do tego projektu, od razu ta pani przyszła nam na myśl, a że nie znalazła pracy, jest dyspozycyjna, bardzo chętnie podjęła się takiego zadania. Jeżeli znamy tę osobę, to jest to atut, bo wiemy kogo wybieramy. (D10F2)*

*A my swoje panie znałyśmy dwie wcześniej, bo były pomocami, a dwie panie były na praktykach studenckich, także już wiedziałyśmy, z kim mamy kontakt. To też pomogło. (D8F2)*

*Ta pani najpierw była pomocą nauczyciela, a potem została zatrudniona z projektu ASPE. (D20F3)*

*Pani była u nas na stażu, skierowana tutaj z urzędu pracy. W jego trakcie dowiedziała się, że odbywa się rekrutacja do programu ASPE. (D19F3)*

*ASPE jest naszą absolwentką [...]. Jest osobą spokojną, opanowaną, systematyczną. Było kilka osób, wybraliśmy ją jako tego asystenta. (D16F3)*

*Jedna z pań ASPE jest naszą absolwentką, młodą dziewczyną 25 lat. To jest jej pierwsza praca. Druga pani spełnia swoje marzenia. Wcześniej pracowała w innym charakterze [...]. (D17F3)*

*To były osoby, które u mnie pracowały w placówce na wolontariacie i miałam okazję zobaczyć, jak pracują, jak wygląda ich praca, jaki jest ich podejście do dzieci i na noc. W ten sposób po prostu ich poznałam i w ten sposób dostali się do projektu, kiedy napisałam projekt i zostały przyznane środki. (D22F4)*

*[...] jedna właśnie z ASPE naszych to jest studentka, która była u nas na praktykach i widziała ogłoszenie, więc jakby tu jej pracę jako praktykantki poznaliśmy. (D23F4)*

*[...] miałam dziewczynę, która odbywała staż w ramach innego projektu unijnego, [...] dziewczyna w sumie była u nas 8 miesięcy i szkoda mi było się z nią pożegnać, bo wykazała się naprawdę dużymi umiejętnościami, zdolnościami [...]. (D24F4)*

Badania fokusowe wśród nauczycieli mogą świadczyć o tym, że ta grupa badanych była przeciwna, aby asystentem dziecka został rodzic. Z perspektywy nauczycieli wybór rodziców na asystentów nie byłby dobrym rozwiązaniem dla rozwoju i funkcjonowania dziecka, co podkreślają ich wypowiedzi:

*Bo byliby wtedy wyręczanie, jak w domu. (F1N1)*

*To zależy jeszcze jaki jest rodzic, ale raczej nie. Lepiej jakby to była osoba obca. (F1N3)*

*Dziecko musi się przyzwyczaić, że te osoby obce biorą udział w jego życiu. (F1N1)*

*Tu nawet widzimy, jak się zachowuje dziecko, kiedy jest z nami, a w momencie, kiedy przychodzi mamusia, to zupełnie inne są zachowania i reakcje dzieci. (F1N2)*

*Tak na wycieczce czasami widać. Jak idzie rodzic, to już najgorzej jest. (F1N1)*

Wybór odpowiedniej osoby na stanowisko asystenta wiązał się z odpowiedzialnością dyrektorów. Zależało im, aby asystent był w stanie odpowiedzieć na potrzeby dziecka/ucznia, któremu będzie asystować. Niektórzy z badanych podkreślają, że w podjęciu decyzji pomogła im intuicja: „Ja się zawsze kieruję własną intuicją zatrudniając na to stanowisko w szkole” (D15F2), ale zdecydowana większość badanych zwracała uwagę na **kompetencje, umiejętności i predyspozycje** do pracy z dzieckiem/ucznikiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Z perspektywy kilkumiesięcznego zatrudnienia asystenta, dyrektorzy podkreślają, że ich wybór był dobry i są zadowoleni z dotychczasowej pracy wybranych osób. Świadczą o tym poniżej zamieszczone wypowiedzi:

*[...] staraliśmy się przy tych, których zrekrutowaliśmy dokonać optymalnego przydziału do poszczególnych dzieci. [...] I rzeczywiście myślę, że nam się udało. (D2F1)*

*[...] Natomiast miałam dużo szczęścia. [...] Mnie się bardzo udało, bo ta Pani co jest u mnie ASPE jest jednocześnie mamą dziecka, które mam w przedszkolu, które ma autyzm. Więc przypisując ją do autystyka, przypisałam ją do czegoś co ona zna, wie, rozumie. To jest kobieta z Ukrainy, ale jest wykształcona. Jest muzykologiem. Prowadziła zajęcia rytmiczne na uniwersytecie. No wspaniale, naprawdę wspaniale mi się trafiło. (D5F1)*

*[...] mam bardzo panie empatyczne, bardzo zainteresowane i zaangażowane. (D12F2)*

*Mnie udało się zrekrutować ludzi, którzy mają jeszcze wykształcenie. Tak jak mówię, nie jest to najważniejsze – najważniejszy jest człowiek, bo bez względu na to, jaką mamy wiedzę, to jeżeli człowiek nie lubi dzieci, to nic z tego nie będzie. (D13F2)*

*To jest bardzo poważna decyzja, żeby placówka później miała wymierną korzyść i przede wszystkim dziecko. (D1F1)*

*Więc i tak ukłon w stosunku do tych pań, że podjęły się współpracy i dzielnie kroczą z tymi dziećmi do przodu. (D18F3)*

*Jest osobą spokojną, opanowaną, systematyczną. Było kilka osób, wybraliśmy ją jako tego asystenta. (D16F3)*

*[...] wykazała się naprawdę dużymi umiejętnościami, zdolnościami, a z drugiej strony właśnie pojawiła się w grupie dziewczynka, która była bardzo odizolowana, miała problemy z komunikacją. I chciałam pomóc jednej i drugiej... i udało się po prostu tak. (D24F4)*

Kwestią, która zaskoczyła niektórych dyrektorów, był **udział rodziców w procesie rekrutacji**. Konieczność akceptacji przez rodziców wybranej osoby na stanowisko asystenta, mogła być odebrana przez dyrektorów jako

podważanie ich kompetencji: „[...] wydawało mi się, że ja, jako dyrektor lepiej to zrobię [...]” (D19F3), ale ostatecznie udział rodziców i dziecka/ucznia stanowił dla dyrektorów ogromną pomoc przy wyborze odpowiedniej kandydatury. Matki znając potrzeby swojego dziecka, po rozmowie z kandydatami wskazywały na osobę, która w ich odczuciu najlepiej sprawdzi się na stanowisku asystenta:

*To, co mnie bardzo zaskoczyło i to też jakby było w projekcie zaplanowane, że rodzice muszą wyrazić swoją akceptację, przyjmując ASPE. [...] zaprosiłam rodziców na rozmowy, było też dziecko, co mnie też bardzo w państwa propozycji zaskoczyło. Ale spełniłam wszystkie te warunki, które były i muszę powiedzieć, że byłam mile zaskoczona jak to pozytywnie wpłynęło na tych rodziców, kiedy oni mogli wybrać, zdecydować i myślę, że tutaj też podziałała taka intuicja czy wyczucie, empatia tej osoby, która będzie ich dzieckiem się zajmować. Bardzo to podbudowało tą rodzinę. Z tego byłam zaskoczona. Także to dziękuję, bo to naprawdę jest bardzo, jest to trudne do przeprowadzenia, wymaga od nas więcej, ale nie wiem jak u państwa, ale u mnie to się sprawdziło i rodzice jakby poczuli, że mają udział w tym wyborze i wiedzą, kto będzie pracował z ich dzieckiem. (D19F3)*

*Stanęła do rozmowy kwalifikacyjnej i rodzice ją wybrali. Z trójki osób wskazali na nią i zmieniła charakter pracy w naszej szkole. (D19F3)*

Udział matek w procesie rekrutacji asystenta był także zaskoczeniem dla nich samych. Z badań można wnioskować, że część z nich uznała, że dyrektor jest najbardziej kompetentną osobą do wyboru asystenta, który będzie w stanie odpowiedzieć i uwzględnić specjalne potrzeby dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole. Z perspektywy tych badanych, dyrektor oraz nauczyciele pracujący z dzieckiem/ucznikiem są w stanie zweryfikować wykształcenie oraz przygotowanie merytoryczne i metodyczne, o czym one, jako matki, nie zawsze mają wiedzę. Zdają się całkowicie na dyrektora i nauczycieli, w których pokładają zaufanie, że wybrany dla ich dziecka asystent będzie miał doświadczenie w zakresie tych potrzeb, które dziecko przejawia:



*[...] dlatego właśnie tutaj rola jest dyrektora, które typuje osobę na asystenta, żeby to była jednak osoba kompetentna. (R4F2)*

*Uważam że to szkoła powinna zatrudniać asystenta, bo rodzic no nie zawsze się zna [...], ale rodzic, który na przykład nie pracuje w szkole, bo to co? wizualnie może jedynie stwierdzić czy czy sposób wymowy danego asystenta, czy się podoba czy się nie podoba tak? [...] więc mówię, my na pierwszy rzut oka możemy kogoś ocenić a to dyrektor, nauczyciele, którzy prowadzą zajęcia, czy to w 1–3, czy w szkole, czy w przedszkolu czy w zerówce oni mają największe doświadczenie i tak naprawdę no nie powinniśmy odbierać chleba, bo my jako rodzice wizualnie jeśli się nawet na tym nie znamy eee to no to pójdziemy i o co się zapytamy czy lubi pani dzieci? no to każdy jeden asystent powie no tak lubię dzieci tak? czy czy ma pani wykształcenie? Powie, ale już nauczyciel czy dyrektor będzie chciał się dowiedzieć w jakim kierunku kończył te studia tak? czy ma jakieś doświadczenie i tak dalej i tak dalej, więc mówię ta rekrutacja no moim zdaniem rodziców nie nie powinna dotyczyć, a tak naprawdę no to mówię skoro dajemy dziecko do danej szkoły, to jest równoznaczne z tym, że mamy pełne zaufanie do nauczycieli i do dyrekcji i wiemy że oni zrobią wszystko, aby te nasze dziecko dobrze się rozwijało, żeby było czuło się bezpiecznie w szkole i na pewno o zaświadczenie o niekaralności każdy jeden nauczyciel musi mieć więc na pewno będzie prześwietlony ten nauczyciel, a mają swoje też sposoby więc jak pracował w danej szkole innej i tak dalej, mogą się podpytać jak współpracował z rodzicami? jak z nauczycielami? i tak dalej więc tutaj to mówię no ja uważam że dyrektor i nauczyciele tak, a rodzice już niekoniecznie. (R1F1)*

*[...] zostawić to szkole, żeby po prostu no bo jest dobrze uważam, że no tutaj dobierają naprawdę super tych asystentów i i myślę, że tak zrobić jak poprzednia mama twierdzi, żeby to szkoła tutaj odpowiednie osoby zatrudniała do tego asystentów nie? (R2F1)*

*[...] uważam że tutaj pani Kasia była wybrana dlatego że ma doświadczenie z dzieckiem niedosłyszącym, i że świetnie sobie po prostu radzi raz z aparatem, dwa z mówieniem do niego, że ona zawsze, że on zawsze widzi*



*jej twarz, zawsze widzi jej usta i ona wie o tym, że to jest bardzo ważne dla osoby niesłyszącej i niedosłyszącej, więc myślę, że jeśli tutaj chodzi o te kwestie, to nie uważam żeby moja osoba coś mogła zmienić tutaj w wyborze, natomiast, no nie wiem, jeśli ktoś ma jakieś inne dysfunkcje, no to być może, że wymaga jakiegoś pytania od rodziców, sprawdzenie, nie wiem, wiedzy, czy doświadczenia tej osoby, która miałaby zająć się takim dzieckiem, natomiast uważam, że w naszym przypadku no nie było takiej konieczności, żebyśmy brali udział w tej rekrutacji tego asystenta. (R9F3)*

*Nie wiem czy tam do końca brać, nie wiem na ile jesteśmy w stanie po jednym spotkaniu jakimś tam ocenić tak? osobę, no czasami jest tak, że coś nie zagra co nie? (R8F3)*

Zdecydowana większość badanych matek wyraziła przekonanie, że ich udział w procesie rekrutacji asystenta jest bardzo ważny i rodzice powinni także wyrazić swoje zdanie na temat osoby zatrudnianej do wsparcia ich dziecka. Podczas rekrutacji kandydatów na asystentów matki kierowały się intuicją, ale także zwracały uwagę na postawę, oceniały relację między kandydatem a dzieckiem oraz to, jak reagują ich dzieci na poszczególne osoby. Mniej ważne dla matek były kompetencje twarde osób ubiegających się o stanowisko asystentów, a bardziej umiejętności i doświadczenie w zakresie radzenia sobie z sytuacjami wynikającymi z niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb ich dzieci:

*U nas była taka sytuacja że mieliśmy 2 kandydatki, dzięki Bogu, że tak może powiem, pani dyrektor dała mi wybór, więc miałam jakby taką możliwość spotkania się z jedną i z drugą panią, więc tutaj powiem szczerze, że wybraliśmy panią, która jakby nie miała papieru na to, że może być tym asystentem, a wybraliśmy panią z sercem, więc tutaj było takie spotkanie przed tym, gdzie zapoznała się z moim dzieckiem fajnie i tu więc taki padł strzał, że to ona zostaje więc tu te serce na dłoni wypłynęło, a nie jednak szkoła i staż [...]. (R7F2)*

*[...] to nie może być odgórne [...], bo tak jak tutaj pani powiedziała: ok mamy kandydatów i jedna jest pani mega wykształcona, ma jakieś doświadczenie z dziećmi i tak dalej i tak dalej ok, ale pod uwagę bierzemy*

*też te serce eee W naszym przypadku, my wybrałyśmy serce, to moja córka sobie wybrała tą panią [...], ale tym sercem, że ona od razu do niej przywitała się, zapoznała się, przedstawiła, to było zupełnie inaczej i ona tak chce, ta pani będzie moją panią i koniec kropka, więc tak. Jestem za tym, my miałyśmy tą możliwość i nie wyobrażam sobie inaczej. Tak. Rodzic powinien mieć na to jakiś wpływ, przede wszystkim przed tym zanim padnie ta ostateczna decyzja tak? bo to naszych dzieci się dotyczy, a nie dzieci innych tak? (R7F2)*

*Jak najbardziej tutaj rodzic powinien mieć wygląd, ponieważ on pracuje z dzieckiem od od urodzenia, we wszystkich innych placówkach, wie jak to wyglądało wcześniej, więc ja jak najbardziej uważam że powinien być ten wpływ. (R4F2)*

*[...] ja na przykład wolę poznać osobę, która będzie z moim dzieckiem, chciałabym żeby zobaczył taki asystent moje dziecko, chciałabym żeby ono zobaczyła tego asystenta, spędziło z nim chwilę, ja wiem, że to jest jakby i czas takiego asystenta tak? i mój czas i dziecka czas, natomiast jeśli oni mają być na przykład przez rok razem czy przez pół, to to wydaje mi się, że ważne. Faktem jest, że asystent tam ma jakieś wykształcenie, ale w tym temacie, ale, ale też tak sobie myślę, że wystarczy takiej osobie zadać kilka pytań tak? z życia dziecka, słuchaj a co byś zrobił gdyby moje dziecko zrobiło to i tamto? jakbyś zareagował? jakbyś zareagowała tak? o czym chciałabyś ze mną porozmawiać tak? żeby była jakaś sytuacja tak? Być może seria tych pytań wynika z tego, że ja mam tam gdzieś różne doświadczenia tak? i w pracy jakby tu też jest taka sytuacja, że ja wcześniej pracowałam jako wsparcie i gdzieś tam na stażach byłam różnych dopóki się nie dowiedziałam, że moje dziecko jest w spektrum, więc mam teraz jakby obie wersje i mogę sobie zobaczyć, czego ci rodzice wtedy oczekiwali ode mnie, czego ja teraz oczekuję od takiej osoby prawda? (R3F1)*

Wybór dziecka/ucznia, któremu miało być zapewnione wsparcie asystenta, dokonywany był także przez dyrektora placówki. Dyrektorzy mieli wytypować dzieci/uczniów, którzy wykazują trudności w samodzielnym funkcjonowaniu, w komunikowaniu się, mają niskie kompetencje społeczne,

prezentują zachowania agresywne i/lub autoagresywne oraz utrudniające współbycie z dzieckiem/uczniem w przedszkolu/szkole. Dyrektorzy po wyborze dzieci/uczniów informowali rodziców o takiej możliwości i jeśli ci wyrazili zgodę, wówczas realizowano procedurę przewidzianą w projekcie:

*[...] informację otrzymaliśmy ze szkoły, został tam zgłoszony Filip. (R8F3)*

*Dlatego ponieważ syn ma orzeczenie o niepełnosprawności i ee w szkole nas informowano, że jest taka możliwość, żeby on skorzystał z tego, żeby mieć takiego asystenta i jeżeli my się zgadzamy na to, no to państwo ze szkoły, pani wicedyrektor wypełnią odpowiednie tam formularze i tak dalej i spróbują go zgłosić właśnie do tego projektu ee no i może się nam uda uzyskać taką pomoc no nie? i tak naprawdę o całym projekcie dowiedzieliśmy się właśnie od pani wicedyrektor, [...] wydawało mi się, że ta niepełnosprawność Olka jest na tyle mała, że on nie będzie nigdy, nikogo, niczyjej pomocy potrzebował, po czym poszedł do przedszkola, [...] że on faktycznie wymaga, wymaga tego pilnowania, wymaga tej pomocy i wymaga tej dodatkowej uwagi. I on się bardzo cieszy, że on się załapał na ten program cały. (R9F3)*

Niewielką wiedzę o procesie rekrutacji posiadali nauczyciele. Wypowiedzi niektórych badanych świadczą o tym, że zostali poinformowani o współpracy z asystentem już po jego wyborze:

*Nie mam takiej informacji, jak ta rekrutacja została przeprowadzona tak naprawdę. My zostałyśmy poinformowane, że taki asystent się pojawi i tyle. Ja nawet nie mam pojęcia jak taka rekrutacja się odbywa. (F2N2)*

*Ja też niestety nie mam wiedzy na ten temat [...]. (F2N3)*

*Przede wszystkim muszę powiedzieć, że zostałyśmy postawione przed faktem dokonany. (F2N1)*

Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że dzieci/uczniowie, które zrekrutowane zostały do projektu, i którym zapewniono wsparcie asystenta, **wymagały pomocy w różnych płaszczyznach** przedszkolnego/szkolnego i edukacyjnego funkcjonowania. Specjalne potrzeby dzieci/uczniów wynikały

z niepełnosprawności ruchowej, niepełnosprawności intelektualnej, afazji i innych problemów z porozumiewaniem się, spektrum autyzmu, nadpobudliwości psychoruchowej, chorób o podłożu genetycznym, uszkodzenia słuchu i wzroku, zagrożenia niedostosowaniem społecznym:

*[...] to druga klasa szkoły podstawowej. Ma dystrofię mięśniową. Jest to taka charakterystyczna choroba, w której po jakimś czasie te mięśnie po prostu nie pracują tak jak powinny. Dochodzi do zaniku tych mięśni. Przede wszystkim chodzi tu o trudność taką, jak poruszanie się. Po schodach na przykład. Chłopiec ten jest teraz cały czas pod opieką lekarza. Walczy... Walczą cały czas z rodzicami, żeby ta choroba nie postępowała bardzo, bardzo szybko. Czekają na lek, który tak jakby zatrzyma tę chorobę. Walczymy oczywiście, żeby Szymek pozostał na takim poziomie, na jakim jest teraz. Żeby ten lek mógł otrzymać. I są takie założenia, żeby po prostu nie musiał jeździć na wózku, czyli ta sprawność fizyczna musi być taka dobra. I też w głównej mierze chodzi o to, żeby utrzymać jak najdłużej samodzielność tego chłopca. Ale, niestety, jak już wychodzimy na spacer, to Szymek już porusza się na wózku. Więc nie jest to choroba przyjemna. Dużo jest nieobecności ucznia, no i radzimy sobie jakoś. Duża praca, dobry kontakt z rodzicami, którzy starają się otaczać go opieką. Radzimy sobie jakoś, ale te nieobecności chłopca w szkole niestety też nie wpływają pozytywnie. (F2N1)*

*Nasz asystent miał być do innej osoby. Bo w pierwszej klasie mam dwie osoby poruszające się na wózku. Ale tak mama zdecydowała. Szymek został tu przydzielony. Ale mam też dziewczynkę w pierwszej klasie, która poruszała się na wózku przez porażenie mózgowie i miała to być pomoc dla tej dziewczynki. Ale mama stwierdziła i z całym przekonaniem i sumieniem mogę stwierdzić, że była to dobra decyzja, że zabrała ją do szkoły specjalnej. Od września zaczęła tam kontynuować naukę. Więc trzeba było szybko znaleźć w szkole inne dziecko, które będzie też tej pomocy wymagało. Bo projekt już był, a asystentka po prostu została przydzielona do tego dziecka. (F2N1)*

*Jeżeli chodzi o ucznia, to on ma przede wszystkim niepełnosprawność ruchową. Ma przykurcze rąk, więc pisze na komputerze, na specjalnie*

*przystosowanej do niego klawiaturze. Ma problemy też ze wzrokiem, więc i czcionka większa, natomiast problemów intelektualnych raczej nie ma, więc jest w stanie tą normę spełniać. (F2N2)*

*W przedszkolu jest właśnie czteroletnia Ada, która ma spektrum autyzmu. Dziewczynka nie komunikuje się w sposób werbalny. Nie mówi. Tylko wskazuje ewentualnie co ją interesuje. Nie sygnalizuje swoich potrzeb fizjologicznych, więc tutaj też jest ten problem odnośnie toaletowania. Nie ma też kontaktu z innymi dziećmi. Wszelkie głośne tony, wszystko ją denerwuje, irytuje. Po prostu tak jak dziecko z autyzmem. Potrafi usiąść na dywanie, wziąć swoje ulubione zwierzątko i tymi zwierzątkami może się bawić przez praktycznie pół dnia. Jeśli chodzi o wychodzenie na plac zabaw czy na spacer, z tym nie ma jakiegoś większego problemu, natomiast, no, nie toleruje zmian, więc nie lubi ubierania, przebierania się, zapinania kurtki, rozpinania, zapinania suwaka, więc z tym ma też większe problemy. Ma też problemy przy jedzeniu – trzeba ją kontrolować, ponieważ trzeba ją karmić, bo nie tknie, trzeba nawoływać, więc tutaj też jest potrzeba wsparcia. (F2N3)*

*Jeśli chodzi o mojego chłopca, ma na imię Bruno. Bruno jest z przepukliną i z afazją. Jest niepełnosprawny głównie ruchowo. Intelektualnie jak najbardziej sprawny, więc o tyle fajnie, to jest dobrą rzeczą tutaj. Do tego jest zacewnikowany, więc trudnością dla mnie jest tutaj... (F2N4)*

*To dziecko, które jest u mnie w grupie, nie ma ani diagnozy, ani opinii. Nie ma tu żadnego orzeczenia. Mamy dopiero teraz dostarczony przez rodziców taki opis, ale pani dyrektor próbowała dopasować ASPE do dzieci i Staś spełniał te kryteria, bo ma cechy takie jak niedostosowanie społeczne. Pod tym kątem bardziej. I u tych dwóch pozostałych myślę, że też głównie z tego względu. Pod tym kątem niedostosowania społecznego, bo nie mają jeszcze żadnych opinii z poradni ani orzeczeń. (F4N8)*

*Ninka nie ma do końca zdiagnozowanej choroby. Ona ma dysfunkcje bardziej fizyczne niż psychiczne, chociaż takiego wsparcia psychologicznego też potrzebuje. Jest bardzo grzeczna, spokojna, wyciszona i zdolna. (F4N4)*

*[...] w zeszłym roku w ogóle to dziecko funkcjonowało tak, że nie radziło sobie z bardzo wieloma rzeczami. Nie potrafiło zgodnie współpracować z kolegami, nie potrafiło w ogóle jakoś tak spędzać czasu tak, żeby nie absorbować swoją osobą uczniów i nauczycieli. Bo z chwilą kiedy to dziecko było pod naszą opieką to niestety, ale każdy... No, nikt nie mógł zajmować się innymi dziećmi, tylko właśnie tym Arkiem. (F4N2)*

*Jest to chłopiec z autyzmem, w tej chwili w klasie 7. I on jest taki... ani lekka forma autyzmu, Asperger też się u nas zdarza, ani taka silna, głęboka. (F3N2)*

Rekrutacja asystentów do projektu była bardzo ważnym elementem. Liderom projektu oraz dyrektorom zależało, aby były to osoby, które – poza spełnieniem podstawowych wymagań – zaangażują się w pracę z dzieckiem/ucznikiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i udzielą mu wsparcia w różnych przestrzeniach funkcjonowania, poprawiającego jakość jego życia w przedszkolu/szkole. Motywacją kandydatów do podjęcia się tego zadania było przede wszystkim **zdobycie nowego doświadczenia** w zakresie pracy z dzieckiem/ucznikiem, które przejawia specjalne potrzeby. Asystenci w swoich wypowiedziach podkreślali, że pracowali już z dziećmi, ale praca w projekcie miała mieć dla nich zupełnie nowy charakter. Poprzez podjęcie się tego zadania kandydaci chcieli wzbogacić swoje kompetencje i umiejętności zawodowe, pracować w innym charakterze, aby uniknąć wypalenia zawodowego lub też przygotować się przez udział w projekcie do podjęcia właściwej pracy. Niektórzy z badanych mówili także o wyzwaniu zawodowym, które będzie dla nich bardzo kreatywne, kształcące, motywujące i rozwijające:

*[...] natomiast chciałam spróbować czegoś nowego, nie dlatego, że czuję gdzieś tam wypalenie zawodowe, chociaż... no, chciałam po prostu jakieś nowe doświadczenia zgromadzić, też może po tych dwudziestu szczęściu latach taki przyszedł moment, że może czegoś innego spróbować, żeby się gdzieś tam odnaleźć, albo i też nie, natomiast jestem zadowolona. (A23F3)*

*Chciałam zdobyć nowe doświadczenia, wcześniej pracowałam już z dziećmi, raczej to była praca sezonowa, ale... no, chciałam poznać coś nowego, sprawdzić, jak się w tym odnajdę. (A22F3)*

*Dlaczego przystąpiłam do projektu? Chyba dlatego, żeby więcej się dowiedzieć, jak pracować z takim dzieckiem, jak mu pomóc i jak złapać jakiś... jakiś z nim kontakt – myślę, że chyba tak. (A22F3)*

*Przystąpiłam do tego projektu, dlatego, że uważam, iż jako studentka pedagogiki specjalnej uważam ten projekt za taką szansę zdobycia doświadczenia jeszcze wcześniej, zanim ukończę studia i podejmę pracę już jako pedagog specjalny, więc traktuję ten projekt jako taką szansę zdobycia doświadczenia, które jednak bardzo dużo później wnosi do pracy w zawodzie, jaki chcę wykonywać, więc właśnie tak. (A10F1)*

*Na pewno jest to dla nas nowe doświadczenie, nowe wyzwanie że tak powiem; w moim przypadku jako absolwenta szkoły policealnej – terapeuta zajęciowy – no to jest to też na pewno poszerzenie pewnej jakiejś wiedzy, umiejętności, rozwijanie właśnie tych... rozwijanie dotychczasowej wiedzy, tak, jakie były moje obawy, kiedy przystępowałam do tej pracy, to to, że będę miała kontakt z wieloma nauczycielami, że każdy będzie miał jakieś swoje wytyczne, z każdym trzeba będzie jakieś osobne zasady ustalać i tak dalej i tak dalej, trochę było to dla mnie problematyczne, wydawało mi się, że w tym przypadku może mają lepiej ci, co będą w klasach 1–3. (A8F1)*

*W projekcie tak naprawdę wzięłam udział, ponieważ jak byłam przy okazji składania dokumentów w szkole córki do pierwszej klasy, tak pani dyrektor do mnie zagadała i zapytała się, czy byłabym chętna, by wziąć w takim projekcie. Oczywiście się zgodziłam ze względu na to chociażby, że mamy edukację włączającą, także nie tylko przyda mi się to w zawodzie, ale jest to tak naprawdę takie dla mnie doświadczenie, którego być może nigdzie indziej bym nie nabyła, tak, tym bardziej, że jest to praca... znaczy tak, ja mam pracę z dzieckiem... niedostosowanym społecznie, praca nie jest lekka, że tak powiem, może nawet lżejsza jest z tym chłopcem jak z jego mamą. (A2F1)*



*Jakby po prostu składałam też dokumenty do szkół, starałam się o pracę, bo z zawodu jestem WF-istą, ale jakby tam nie było żadnego też etatu WF-isty, no i pani dyrektor jednej szkoły mi po prostu zaproponowała taki projekt, no i jak najbardziej... myślałam, że to jest bardzo dobre doświadczenie na początek też zwłaszcza i rzeczywiście tak jest, to jest bardzo ciekawe doświadczenie, muszę przyznać, też jakby praca z autystami jest dość ciężka, więc... no, na pewno jest to jakaś tam taka szkoła na początek. (A17A3)*

Inni badani asystenci mówili o **chęci pomocy**, która im przyświecała w momencie zgłoszenia się do projektu. Mieli poczucie, że chcą pomagać dzieciom/uczniom wymagającym wsparcia w przestrzeni przedszkolnej/szkolnej i mają ku temu predyspozycje:

*Zgłosiłem się do projektu, żeby właśnie dalej pomagać dzieciom z SPE i z niepełnosprawnościami, po drugie chciałbym być albo psychologiem klinicznym, albo psychologiem dziecięcym w szkole i to doświadczenie jako asystenta mi się bardzo przyda w pracy, żeby, czy te obserwacje, czy te, czy jak się pracuje z takim dzieckiem to będzie bardzo ważne dla mnie doświadczenie. (A9F2)*

*No chciałam też temu dziecku w jakiś sposób pomóc. Nie znałam tego dziecka wcześniej, rodziców troszeczkę, bardzo mało, trochę mamę bardziej. Taty w ogóle właściwie nie poznałam. Może bardziej ze słyszenia, ale jakoś nie miałam jeszcze żadnej relacji; natomiast z mamą tak. (A13F2)*

*Ze względu na to, że, jak to Pani dyrektor powiedziała, dzieci z autyzmem czują się przy mnie bezpiecznie. Wcześniej mieliśmy też inną dziewczynkę, która właśnie od samego początku cały czas chciała być ze mną, no i stwierdziłyśmy, że to jest okazja właśnie, żeby iść w tą stronę. (A11F2)*

*Moja praca też jest bardzo istotna, jeżeli chodzi o całą grupę, bo... no, taka pomoc też przydaje się do innych dzieci, które też potrzebują jakiegoś dodatkowego wsparcia. Bo po prostu, że tak powiem, czuję się dobrze w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach, myślę, że już poprzedniej pracy... bo wcześniej też pracowałam jako pomoc nauczyciela, też mieliśmy w grupie takie potrzebujące dzieci i zawsze jakoś odnajdowałam*



*z nimi kontakt, więc... no, uznałam, że po prostu... że się do tego nadam, o tak. (A21F3)*

Z badań wynika, że część badanych dowiedziała się o projekcie i możliwości aplikowania na stanowisko asystenta dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez **przypadek**. Niektórzy badani pracowali wcześniej w placówkach edukacyjno-wychowawczych i mieli kontakt z dziećmi, więc propozycja pracy w charakterze asystenta wydała się im interesująca i rozwijająca:

*Jest to moja pierwsza taka praca z dziećmi, ale czuję się po tym miesiącu... bo praca mi się bardzo podoba, sądzę tutaj, że dziewczynka też jakoś mnie zaakceptowała. Intelktualnie jest bardzo tutaj ona zdolna, no, po prostu ma tę niepełnosprawność ruchową i staram się tutaj jej pomagać i asystować jej przez cały czas. Powiem szczerze, że po prostu chciałam pracować w przedszkolu, chciałam tę pracę spróbować, i akurat taka oferta się tutaj nadarzyła, i dlatego skorzystałam z niej, nie żałuję. (A16F3)*

*Do pracy, bo tam pani się pytała, czy do pracy – ja przypadkowo, ja złożyłam podanie do innej pracy, zostałam polecona przez wiele osób, bo pracowałam przez długi czas w świetlicy, w bibliotece i pani dyrektor powiedziała: „pani się nadaje i pani tam musi być” – nie żałuję, jest naprawdę bardzo fajnie. (A19F3)*

*Przystąpiłam do projektu z polecenia pani dyrektor, gdyż byłam w tej szkole na stażu w sekretariacie, odnajdywałam się w pracy z ludźmi dorosłymi i z dziećmi, a kończył mi się staż i podjęłam decyzję, że pójdę do zerówki, do dziecka. (A24F3)*

*Ja skończyłam resocjalizację, widzę się też po prostu w tej pracy i tak jakoś udało mi się – szukali asystenta dla dziewczynki, właściwie zaczęłam od chłopca, ale chłopiec poszedł do specjalnej szkoły, więc jeszcze dla dziewczynki... no, tak mi się akurat udało i jest to po prostu coś, co ja lubię i to co... co chcę robić, także bardzo fajnie się też czuję, tym bardziej, że dziewczynka mnie zaakceptowała, rodzice..., także bardzo fajnie naprawdę. (A18F3)*

*[...] jestem na pierwszym roku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Pracuję w przedszkolu jako pomoc nauczyciela od ponad roku, jako ASPE od sierpnia. (A11F2)*

*Ja trafiłam do pracy zupełnie przez przypadek, ponieważ akurat zamknęłam swoją działalność i byłam bezrobotna, więc to tak. Tak mi się trafiła po prostu taka praca. Kiedyś kończyłam liceum o profilu pedagogicznym, więc no tak troszkę po drodze. (A12F2)*

*Wcześniej pracowałam w zakładzie pracy, ale zostałam zwolniona, i troszeczkę mnie to zmusiło do szukania pracy. I właśnie dowiedziałam się w przedszkolu też u nas, w przedszkolu numer 1 w Żywcu z oddziałami integracyjnymi, że jest taki..., że mogę złożyć papiery, i że mogę zacząć pracę. [...] Wcześniej nie miałam do czynienia z dziećmi niepełnosprawnymi, dopiero trzeci rok takiej pracy w sumie w przedszkolu, a z Pawelkiem od początku, od kwietnia tego roku (2022). (A3F1)*

Jest jednak część badanych, którzy zdecydowali się zostać asystentami bez wcześniejszego doświadczenia w pracy z dziećmi/uczniami lub nawet bez wykształcenia pedagogicznego. **Utrata pracy w wyuczonym zawodzie lub chęć zmiany dotychczasowej pracy** była impulsem do uczestnictwa w projekcie:

*Z wykształcenia skończyłam zarządzanie firmą. Nigdy nie miałam z pedagogiką nic do czynienia. Złożyłam ofertę, CV, gdyż wydawała mi się bardzo ciekawa. No chciałam spróbować, po prostu lubię bardzo dzieci. (A15F2).*

*W sumie to tę pracę znalazłam przez przypadek, ponieważ zmieniałam swoją dotychczasową. Nie mam żadnego doświadczenia w pracy z dziećmi i gdzieś tam od znajomej dowiedziałam się o tym projekcie, no i złożyłam CV. No i się dostałam, zawsze mnie jakoś interesował ten temat. Nigdy nie byłam zwolennikiem szkół systemowych, i jak dowiedziałam się, że to nie jest taka właśnie szkoła systemowa, to bardzo mnie to ucieszyło. Od dziecka mam też kontakt z osobami niepełnosprawnymi, ponieważ mój brat choruje na epilepsję i zaburzenia rozwoju... (A6F1)*

*Do tej pory pracowałam w większości czasu jako handlowiec, przy czym w trakcie pracy w handlu uczyłam się jeszcze jako terapeuta zajęciowy i florysta i chciałam coś zmienić w swoim życiu. Chciałam pracować jako terapeuta zajęciowy, a to był, że tak powiem taki pierwszy krok może do tego, żeby może kiedyś jako ten terapeuta pracować [...]. (A8F1)*

Z narracji można wnioskować, że rekrutacja ASPE mogłaby być prowadzona przez inne instytucje niż szkoła. Badani asystenci wskazywali, że instytucją odpowiedzialną za rekrutację i określenie zakresu obowiązków mogłaby być poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Poniżej jedna z wypowiedzi:

*Ja uważam, że właściwie, że jeżeli, na przykład mamy w tym roku, pracujemy z dzieckiem takim jakim pracujemy, to na przykład za rok, czy za dwa lata dostaniemy inne dziecko do pracy i ono będzie też inne, z innymi problemami i nie sposób jest przygotować się w stu procentach do tej pracy. Ja tak w ogóle sobie kiedyś myślałam, nie wiem, czy to jest dobry kierunek ogólnie, bo przecież poradnie psychologiczno-pedagogiczne wydają orzeczenia na temat dzieci. Wydaje mi się, że przy tym orzeczeniu powinny być właśnie wytyczne, jakie, znaczy tam są właściwie wytyczne, ale jak jako ASPE powinnam pracować z takim dzieckiem. Się zastanawiam, czy to właśnie nie poradnie nas powinny delegować do takiej pracy. (A13F2)*

## Podsumowanie

Zastosowanie badań jakościowych w projekcie pozwoliło na poznanie doświadczeń i odczuć badanych na temat procesu rekrutacji, a więc jej przebiegu, osób uczestniczących w tym procesie, motywacji ASPE do podjęcia pracy, sposobu i dróg pozyskania asystentów, kryterium typowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem asystenta. Rekrutowani byli zarówno asystenci, jak i dzieci/uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagający wsparcia w przestrzeni przedszkolnej/szkolnej. Badania fokusowe były przeprowadzone między innymi z dyrektorami, którzy przede wszystkim odpowiadali za rekrutację asystenta i dziecka/ucznia potrzebującego wsparcia. Badaniami zostali objęci także rodzice/matki, których dzieci otrzymały wsparcie asystenta, nauczyciele, którzy współpracowali z asystentami oraz sami asystenci.

Podczas realizacji projektu to dyrektorzy placówek musieli dokonać wyboru dzieci/uczniów wymagających wsparcia asystenta. Wskazane zostały dzieci, których specjalne potrzeby wynikały z niepełnosprawności ruchowej, niepełnosprawności intelektualnej, afazji i innych problemów z porozumiewaniem się, spektrum autyzmu, nadpobudliwości psychoruchowej, chorób o podłożu genetycznym, niepełnosprawności słuchu, wzroku, zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Dyrektorzy nie wskazali na przesłanki, którymi kierowali się przy wyborze dziecka/ucznia do wsparcia ASPE. Można też przyjąć, że przede wszystkim dyrektorzy dokonywali wyboru dzieci/uczniów, którym miała być zapewniona pomoc asystenta, kierując się kryteriami ustanowionymi w projekcie. Po wytypowaniu dzieci/uczniów najbardziej wymagających wsparcia asystentów oraz po uzyskaniu zgody rodziców na objęcie ich dziecka wsparciem ASPE, dyrektorzy przystąpili do rekrutacji asystentów.

Pozyskanie na stanowisko asystenta odpowiednich osób w ramach procesu rekrutacji było bardzo ważne dla powodzenia projektu. Postawa zrekrutowanych osób, ich przygotowanie i predyspozycje oraz chęć rozwoju zapewniła zrealizowanie założonego celu. Z perspektywy dyrektorów organizujących rekrutację osób do projektu był to proces bardzo trudny. Rekrutacja miała charakter otwarty, a informacje o naborze na stanowisko asystenta były ogłaszane zarówno na stronach placówek, jak też przekazywane przez social media i kanały komunikacji nieformalnej. Z analizy informacji uzyskanych w czasie badań fokusowych wynika, że warunki zatrudnienia nie były adekwatne do odpowiedzialności wynikającej z podjęcia pracy w charakterze asystenta, co m.in. skutkowało małą ilością kandydatów. Dyrektorzy podkreślali także, że względy proceduralne (długi okres oczekiwania na zatrudnienie) były dodatkowym utrudnieniem podczas rekrutacji, a w konsekwencji potencjalni kandydaci rezygnowali z propozycji zatrudnienia. Mała liczba chętnych spowodowała, że dyrektorzy placówek proponowali stanowisko asystenta osobom, z którymi współpracowali wcześniej (stażystki, nauczyciele, rodzice).

Analiza materiału empirycznego dowodzi, że rekrutacja na stanowisko asystenta była dużym wyzwaniem. Z rozmów z dyrektorami wynika, że czuli się oni bardzo odpowiedzialni za wybór osób, które miały posiadać

kwalifikacje, umiejętności i doświadczenie, aby właściwie odpowiedzieć na specjalne potrzeby edukacyjne dzieci/uczniów. W trakcie rozmów z kandydatami dyrektorzy zostali wsparci przez rodziców dzieci wymagających opieki asystenta. Z badań wynika, że dyrektorów zaskoczył udział matek w procesie rekrutacji asystentów. Część badanych matek także była zaskoczona tym faktem, bowiem uznała, że nie posiadają odpowiednich kompetencji i zdają się w tej kwestii na dyrektorów oraz ich doświadczenie. Pozostałe matki wykazały zadowolenie z powodu możliwości uczestniczenia w rozmowie z kandydatem na ASPE ich dziecka, bowiem stworzyło im to możliwość jego poznania, nawiązania z nim relacji i przedstawienia potrzeb dziecka. Ostatecznie dyrektorzy podkreślali zadowolenie z udziału rodziców/matek dziecka/ucznia ze SPE w procesie rekrutacyjnym ASPE, bowiem uzyskali z ich strony pomoc rodzicielską, a matki miały pewność, że asystent/asystentka ich dziecka jest osobą kompetentną i zaangażowaną.

Kandydaci/kandydatki na asystentów zgłaszające się do projektu, to przede wszystkim osoby, które pragnęły zdobyć nowe doświadczenie w pracy z dzieckiem/uczniem, które/który przejawia specjalne potrzeby w przedszkolu/szkole. Tacy kandydaci/kandydatki pracowali wcześniej w placówkach oświatowych na różnych stanowiskach, ale praca w charakterze asystenta dziecka/ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowiła dla nich wyzwanie i możliwość rozwoju zawodowego oraz osobistego. Analizując czynniki motywujące osoby chętne do podjęcia pracy w charakterze asystenta, można wskazać, że duża część asystentów podjęła się tego zadania przypadkowo. Atutem było posiadanie przez te osoby doświadczenia w zakresie pracy z dziećmi/uczniami i wykształcenia pedagogicznego. Z badań wynika, że jest także grupa asystentów, która przed podjęciem pracy w projekcie nie miała kontaktu z dziećmi/uczniemi, nie pracowała w placówkach szkolno-wychowawczych-opiekuńczych i nie miała wykształcenia pedagogicznego. O podjęciu się asystentury zdecydowały takie czynniki, jak: brak pracy w wyuczonym zawodzie lub prawdopodobne wypalenie zawodowe.

Przeprowadzone badania na temat rekrutacji asystentów oraz dzieci/uczniów potrzebujących wsparcia asystenta pozwalają na wysunięcie ostrożnych wniosków i rekomendacji:

- › należy dopracować procedury rekrutacyjne, które nie będą ulegały zmianie w trakcie trwania projektu. Ograniczy to ryzyko niepowodzenia naboru asystenta oraz zagwarantuje możliwość wyboru kandydatów spośród dużej ilości osób;
- › kryteria rekrutacyjne osób na stanowisko ASPE powinny zostać zmodyfikowane. Zapewni to wyeliminowanie osób przypadkowych i nieposiadających doświadczenia pedagogicznego;
- › zapewnienie adekwatnych warunków zatrudnienia relatywnych do odpowiedzialności asystentów zwiększyłoby liczbę kandydatów do pracy na stanowisku ASPE oraz zapewniłoby stabilizację zatrudnienia.

### 3.3.2. Przygotowanie asystentów do pracy z dzieckiem/ucznikiem

Przygotowanie asystentów do pracy z uczniami/dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowiło kolejny obszar naszych poszukiwań badawczych. W toku analiz wyodrębniono pięć tematów nadrzędnych: (a) Pozytywne aspekty oferowanego cyklu szkoleniowego dla asystentów; (b) Wyzwania związane z przygotowaniem do pracy ASPE; (c) Przygotowanie do pracy poza szkoleniami; (d) Ocena jakości i efekty szkoleń i (e) W poszukiwaniu optymalnych szkoleń dla ASPE. Tabela 28 zawiera zestawienie ww. tematów nadrzędnych i podporządkowanych im tematów szczegółowych.

**Tabela 28.** Pogrupowane tematy w obszarze przygotowania asystentów do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pozytywne aspekty oferowanego cyklu szkoleniowego dla asystentów
Dobre przygotowanie programu, tematyki prowadzonych zajęć. Dobre przygotowanie prowadzących szkolenia. Możliwość uczenia się od siebie nawzajem. Powiązanie szkoleń ze specyfiką funkcjonowania wspieranego dziecka. Możliwość wyboru zajęć w ramach cyklu szkoleniowego. Szkolenia jako inspiracja do dalszego rozwoju w drodze zawodowej.

Wyzwania związane z przygotowaniem do pracy ASPE
<p>Zakres podejmowanej na szkoleniach problematyki:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zbyt wąski zakres treści, w tym brak określonych zagadnień, np. na temat zakresu obowiązków ASPE;</li> <li>– zbyt szeroki zakres treści: obciążanie asystentów (nie zawsze niezbędnymi) treściami;</li> <li>– niedopasowanie tematyki szkoleń do specyfiki funkcjonowania dziecka objętego wsparciem.</li> </ul> <p>Liczba zajęć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– zbyt dużo zajęć (przeciążenie ASPE dużą ilością szkoleń);</li> <li>– niewielka liczba zajęć, w szczególności zajęć do wyboru (poczucie niedosytu, braku potrzebnej wiedzy i umiejętności).</li> </ul> <p>Organizacja szkoleń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organizowanie szkoleń w trakcie zaplanowanych godzin pracy;</li> <li>– przekładanie szkoleń;</li> <li>– brak elastyczności w wyborze terminu szkoleń;</li> <li>– miejsca szkoleń oddalone od miejsc zamieszkania ASPE (problemy z dojazdem).</li> </ul> <p>Emocje związane z myśleniem o przyszłości pracy asystenta. Brak lub nieodpowiednio dobrana tematyka szkoleń dla innych pracowników szkoły.</p>
Przygotowanie do pracy poza szkoleniami
<p>Wcześniejsze doświadczenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– wykształcenie (w szczególności o charakterze pedagogicznym);</li> <li>– inne szkolenia przygotowujące do pracy z dzieckiem (o specjalnych potrzebach edukacyjnych);</li> <li>– wcześniejsza praca z dziećmi/z osobami z niepełnosprawnościami;</li> <li>– opieka nieformalna nad dzieckiem z niepełnosprawnością;</li> <li>– bycie rodzicem dziecka z niepełnosprawnością.</li> </ul> <p>Doświadczenie zdobywane w trakcie pracy ASPE.</p>
Ocena jakości i efektów szkoleń
<p>Wzrost wiedzy i umiejętności ASPE. Pozytywne relacje ASPE z dziećmi/uczniami objętymi wsparciem, ich rodzicami i nauczycielami. Poczucie satysfakcji ASPE. Poczucie (zbyt dużego) obciążenia ASPE. Przekonanie o niewielkiej efektywności szkoleń i braku odpowiednich umiejętności u ASPE.</p>
W poszukiwaniu optymalnych szkoleń dla ASPE
<p>Oczekiwania wobec asystentów. Tematyka szkoleń – pomiędzy dopasowaniem do specyfiki funkcjonowania dziecka/ucznia objętego wsparciem a kształceniem wieloobszarowym. Zakres szkolenia – pomiędzy kształceniem uniwersyteckim a doszkalaniem. Preferowana forma szkoleń. Preferowany czas odbywania szkoleń.</p>

Źródło: badanie własne.

Pierwszy z wyróżnionych tematów dotyczył **pozytywnych aspektów oferowanego cyklu szkoleniowego dla asystentów**. W tym obszarze najwięcej miejsca w narracjach badanych zajęły wypowiedzi osób badanych wskazujące na dobre przygotowanie programu i tematyki prowadzonych zajęć. Temat ten najczęściej poruszali dyrektorzy oraz sami asystenci, określając szkolenia m.in. jako „fajne [i – przyp. aut.] bardzo dobrze przygotowane” (A19F3), „bardzo ciekawe” (A21F3), „treściwe [...] i przemyślane” (A20F3), „bardzo wartościowe i to na duży plus” (D11F2), „bardzo praktyczne, fachowe i takie konkretne” (D23F4). Podkreślana była także różnorodność podejmowanej problematyki: „tematy były różne, więc każdy mógł dopasować swojego podopiecznego pod dany temat” (A20F3). Szkolenia zdaniem uczestników dokładnie odpowiadały na potrzeby (przyszłych) asystentów i wyposażały ich w niezbędne umiejętności, przygotowując do pracy z dzieckiem/ucznikiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badani wskazywali również na dobre przygotowanie instruktorów i wykładowców – osób prowadzących szkolenia. Niezależnie od formy szkolenia (zdalnej lub stacjonarnej) doceniali, że zajęcia „były konkretnie wyłożone” (A19F3) i „fajnie prowadzone” (A22F3). Zdaniem asystentów, którzy byli uczestnikami wywiadów prowadzący potrafili zaktywizować uczestników i wykorzystywali różnorodne materiały i pomoce dydaktyczne, wyposażając osoby szkolone w narzędzia przydatne do pracy z dzieckiem/ucznikiem objętym wsparciem. Aktywizujące podejście prowadzących wyzwało zainteresowanie. Jak stwierdziła jedna z badanych dyrektorek, „[asystentki – przyp. aut.] mówią, że nie wiedzą, kiedy im czas minął” (D23F4).

Osoby badane wysoko ceniły także możliwość wymiany doświadczeń między asystentami – szansę na uczenie się od siebie nawzajem podczas szkoleń. Badani asystenci mówili o pozytywnej atmosferze: „atmosfera też była super” (A20F3). Dzięki niej, jak zaznaczyła jedna z asystentek, „można było wymieniać się poglądami, doświadczeniami, które już mieliśmy” (A22F3). Taka wymiana pomagała się rozwinąć, zobaczyć, że nie jest się „osamotnionym” w doświadczaniu różnych problemów i poszukiwać nowych rozwiązań, w oparciu o wiedzę na temat sukcesów i trudności innych asystentów. A19F3 w następujący sposób opisała ten proces:



*[...] moja grupa taka akurat jest rozgadana jak i ja, także tam się kłóci... i wiecznie... każdy mówi coś, było dużo też takich, że mogłyśmy sobie właśnie porozmawiać, powiedzieć, kto jak pracuje, te problemy wychodziły wtedy, pomagałyśmy sobie. (A19F3)*

Kolejna kategoria wyłoniona w ramach wyodrębnionego pierwszego tematu nadrzędnego to powiązanie szkoleń ze specyfiką funkcjonowania wspieranego dziecka. Poniżej zamieszczono przykładowe narracje:

*Jeżeli chodzi o szkolenia do tej pory, które były... także bardzo mi pomogły i teraz po prostu czekam na szkolenie w tej kategorii afazji i niepełnosprawność sprzężona, które właśnie... wiążą się te szkolenia z moją dziewczynką. No i czekam właśnie na te szkolenia, żeby uzyskać odpowiedzi na swoje tam pytania, czy jakieś problemy, które mam z dzieckiem. (A16F3)*

*Ja teraz jestem na sobotę zapisana... na tematy autoagresji i agresji wśród dzieci i też bardzo czekam na to szkolenie ze względu na to, że mamy w grupie też innego chłopca, który, no, niestety takie zachowania przejawia, tak, także też jest to dla nas fajne, że będziemy mogły coś dodatkowo się dowiedzieć. (A21F3)*

Wypowiedzi takie jak powyższa wskazują na ścisły związek pomiędzy szkoleniami a praktyką – codziennymi zadaniami w pracy z dzieckiem/uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co istotne, z kategorią powyższą łączy się kolejna, mianowicie możliwość wyboru zajęć w ramach cyklu szkoleniowego. Zwracała na nią uwagę duża grupa asystentów, która podkreślała, że mogła dzięki temu dopasować tematykę szkolenia do trudności aktualnie doświadczanych w pracy. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

*Fajnie jest też, że te szkolenia, które teraz będą, co sobie tam wybieraliśmy po nowym roku, to stricte każdy gdzieś tam się starał pewnie pod kątem swojego ucznia, [...] były takie dziedziny, o których... no, wiem niewiele, także się bardzo z tego powodu cieszę. (A23F3)*

*Ze szkoleń jestem bardzo zadowolona, szczególnie z tych, które teraz mogliśmy sobie wybrać. (A24F3)*

Ostatnia z wyróżnionych w pierwszym temacie kategorii związana jest z motywująco-inspirującą funkcją szkoleń. Szkolenia traktowane tu były jako inspiracja dla asystentów do dalszego rozwoju w drodze zawodowej. Jak stwierdziła jedna z asystentek:

*Praca w szkole obecnie zainspirowała mnie do podjęcia studiów podyplomowych z przygotowania pedagogicznego, więc widzę się jakby w szkole w przyszłości. Chciałabym zostać nauczycielem wspomagającym, więc uczę się, żeby móc podjąć taką pracę w przyszłości. (A7F1)*

Praca asystentki/asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest tu traktowana jako *ważny* etap kariery zawodowej zorientowanej na wspieranie dziecka z indywidualnymi potrzebami i przyczynia się do podjęcia działań (poszukiwanie i zapisywanie się oraz realizacja innych szkoleń, kursów, studiów), które pomogłyby lepiej tę pracę wykonywać i/lub przygotować się do podjęcia pracy jako nauczyciel/nauczycielka.

Drugi z wyodrębnionych tematów nadrzędnych dotyczył **wyzwań związanych z przygotowaniem do pracy asystenta**. Nie zawsze szkolenia, którymi objęci byli ASPE, spełniały oczekiwania asystentów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów. Wyzwania, o których mówili wiązały się z takimi obszarami, jak: zakres podejmowanej na szkoleniach problematyki (zbyt wąskie lub zbyt rozbudowane treści oraz niedopasowanie tematyki szkoleń do specyfiki funkcjonowania dziecka objętego wsparciem), liczba zajęć (zbyt duża lub, przeciwnie, zbyt mała liczba zajęć, w szczególności zajęć do wyboru), organizacja szkoleń, emocje związane z myśleniem o przyszłości pracy asystenta, a także ograniczony zasięg szkoleń na temat pracy ASPE dla innych pracowników szkoły. Poniżej zostaną one opisane.

Jeśli chodzi o podejmowaną na szkoleniach problematykę, asystenci, wypowiadając się na temat wyzwań, wskazywali zarówno na fakt, że brakowało im pewnych zagadnień (ważnych z ich perspektywy w pracy ASPE), jak też, w niektórych przypadkach, że uwzględniane w programie treści były w ich pracy nieprzydatne (za dużo treści). Pierwszy z tych wątków poruszony był częściej. Niektórzy uczestnicy wywiadów podkreślali, że w cyklu szkoleniowym brakowało im treści, które mogłyby pomóc w wykonywaniu zadań ASPE w codziennej pracy:

*Tak, jeśli chodzi o szkolenia, to ja bym chciała więcej na tych szkoleniach takich przykładów z życia wziętych, kiedy na przykład pytamy o jakiś problem, który nas dotyczy, żeby dano nam jakieś wskazówki, może nie jedną, może dwie albo trzy, żeby rozwiązać ten problem, no bo... no, nie ma złotego środka na jeden przypadek, więc gdyby na przykład nie zadziałało to, to może zadziała tamto, tak, takie po prostu przykładowe rozwiązania na tych szkoleniach jeśli chodzi o naszą pracę, rozwiązania tych problemów... (A2F1)*

*Ja bym tak powiedział, żeby było więcej spotkań. Powiedzmy, no, nie wiem, z psychologiem, czy z rewalidacji. (A9F2)*

*Ja może, patrząc na to, że mam dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, więc chciałabym wiedzieć, jaki zakres materiału dziecko ma się nauczyć, a czego już nie musi, bo czasami jakby my też z materiałem razem z nią, bo to było na lekcji, więc trzeba, a chciałabym, żebym wiedziała: do tego momentu wystarczy. Bo tam są pewnie jakieś wytyczne, nauczyciele mają pewnie jakieś wytyczne, co i jak dla jakiego dziecka, pewnie jest. No, ja takiej wiedzy nie posiadam, więc bym chciała wiedzieć o tyle więcej, nie? (A13F2)*

Asystenci mówili o potrzebie otrzymania wiedzy i zapoznania się ze strategiami radzenia sobie z problemami, które mogą napotkać w swojej pracy. Inne wypowiedzi świadczą o niedosyć, którzy odczuwają asystenci w obszarze wiedzy na temat swojego zakresu obowiązków:

*[...] na pewno [należy na szkoleniach – przyp. aut.] bardziej sprecyzować zakres obowiązków, to co my wykonujemy. Zakres obowiązków, który otrzymaliśmy od organizatorów jest bardzo szeroki. Nie jest to sprecyzowane. (A10F2)*

Brak omówienia pewnych ważnych dla asystentów zagadnień podczas przeprowadzanego cyklu szkoleń znajdował później swoje odzwierciedlenie w ich pracy. Niektórzy badani mówili tu o swoim zagubieniu, poczuciu niepewności i frustracji lub – przeciwnie – o mobilizacji i poszukiwaniu niezbędnych informacji samodzielnie. Za przykład posłużyć może narracja A9F2:

*Nie było wszystkich szkoleń, więc nie czuję się przygotowany do pracy ASPE i tego fakultatywnego najważniejszego szkolenia o strategiach nie było, więc się uczę. Można powiedzieć, że jak miałem psychologię kliniczną teraz na studiach, to przeczytałem, na czym polega spektrum autyzmu w ogóle, sam ze swoich studiów, więc tutaj szukam informacji na własną rękę. No więc to jest niedociągnięcie dla mnie, że to fakultatywne szkolenie powinno być pierwsze czy pierwsza pomoc, a nie, żebym szukał sam. Znaczący, samorozwój jest ważny w pracy, ale trzeba z jakimiś narzędziami wchodzić, tak? Żeby potem to korygować, tak uważam. (A9F2)*

Asystent dostrzegł tu minusy będące konsekwencją nieodpowiedniego zaplanowania szkoleń w czasie. Podobnie jak wiele innych osób badanych, odczuwał brak wystarczającego przygotowania (posiadania odpowiednich „narzędzi”, wiedzy o strategiach radzenia sobie) w momencie rozpoczęcia pracy.

Z kolei inni asystenci zwrócili uwagę na – ich zdaniem – niepotrzebne elementy szkoleń, w których musieli uczestniczyć obowiązkowo, a nie odnosiły się konkretnie do pracy z dzieckiem/ucznem, którego wspierali:

*[...] są szkolenia z pierwszej pomocy, dwudniowe, na których jest tak naprawdę wszystko, czyli karmienie dziecka, podawanie leków... Nie każdy z nas pracuje z takim dzieckiem, więc uważam, że powinno to być takie bardziej sprecyzowane i bardziej dopasowane do tego, czego my potrzebujemy, a nie wszystko i tak bardzo ogólnie jest ujęte. (A10F2)*

Wątek niedopasowania tematyki szkoleń do specyfiki funkcjonowania dziecka objętego wsparciem pojawiał się też w innych wypowiedziach:

*[...] ja się nie zajmuję jakimiś osobami z niepełnosprawnością fizyczną, więc mnie kompletnie na przykład nie interesowało, jaka jest tam higiena takich osób i tak dalej... (A2F1)*

Asystentom zależało w tych przypadkach na możliwości doboru takiej tematyki, która dokładnie będzie odpowiadać na potrzeby (tylko tego) dziecka, które objęte jest ich wsparciem.

Poza tematyką szkoleń, uczestnicy wywiadów zwracali również uwagę na wyzwania związane z liczbą zajęć, które realizowali w ramach obowiązkowego cyklu szkoleniowego dla ASPE. Co ciekawe, w wypowiedziach osób badanych pojawiły się w tym obszarze dwa skrajne stanowiska – wskazujące albo na zbyt dużą liczbę obowiązkowych zajęć (co powodowało duże obciążenie asystentów i trudności w organizacji pracy w szkole lub placówce, albo, przeciwnie, zbyt małą liczbę zajęć (co powodowało poczucie niedosytu u asystentów i brak określonych umiejętności lub wiedzy przydatnej we wspieraniu dziecka/ucznia). To pierwsze stanowisko częściej było wyrażane przez dyrektorów, którzy musieli poradzić sobie z organizacją pracy w szkole podczas nieobecności ASPE, drugie widoczne było u samych asystentów i nieco rzadziej u nauczycieli.

Asystenci, którzy wskazywali na niewielką liczbę zajęć, w szczególności odnosili się do zajęć do wyboru, których narzucona odgórnie liczba ograniczała się do dwóch. Poniżej wypowiedzi ilustrujące ten problem:

*Jeszcze ja chciałam odnośnie do tych szkoleń, że raz na przykład mieliśmy do wyboru dwa szkolenia. [...] trzeba było sobie wybrać dwa szkolenia, a mnie, szczerze powiedziawszy, na przykład interesowało więcej tych zagadnień z tych szkoleń i... No, ja bym wolala na przykład mieć nieograniczony wybór. (A2F1)*

*Ja proponuję więcej szkoleń, bo ja uwielbiam się dokształcać i dla mnie wszelka forma tutaj dodatkowych szkoleń byłaby bardzo satysfakcjonująca, więc ja jestem otwarta na kolejne szkolenia, czy to online, czy to stacjonarnie. Przydałoby się tego więcej według mnie, bo wiadomo jak to w trakcie, a przed pracą. No to... się potem weryfikuje, tak, że jest... zderzamy się z różnymi sytuacjami i nie wiemy, jak zareagować... (A7F1)*

Jednym z powodów, dla których zdaniem asystentów dostęp do oferty szkoleń powinien być szerszy (możliwość wybrania większej liczby szkoleń) jest potrzeba przygotowania ASPE do pracy z różnymi dziećmi/uczniemi, z którymi mogliby się spotkać w swojej pracy zawodowej. Jak stwierdziła A2F1:

*OK, wspieram to dziecko, ale na przykład, nie wiem, za pół roku, czy za rok, mogę mieć inne dziecko, z innymi trudnościami, gdzie na przykład wszystkie te informacje ze szkolenia na przykład... z osób agresywnych i tak dalej, kompletnie mi się nie przydadzą, ponieważ mogłoby to być na przykład dziecko, które w ogóle nie jest agresywne, jest wręcz spokojne na przykład, tak? Albo, powiedzmy, no, nie wiem, wycofane, czy... czy na wózku inwalidzkim... No i wtedy ja osobiście... No, ja na przykład z dzieckiem na wózku inwalidzkim nie wiem, jak pracować, no bo ja mam, [...] że tak powiem, doświadczenie tylko i wyłącznie z dzieckiem agresywnym, a wydaje mi się, że [asystent – przyp. aut.] powinien mieć jednak taki szerszy światopogląd, tak? Taką szerszą wiedzę, bardziej obszerną, a nie taką okrojoną, typowo pod jedno dziecko, bo jeśli... mówię... jeśli by ten zawód ruszył, to żebyśmy po prostu wiedziały, jak pracować nie tylko z konkretnym dzieckiem, ale z różnymi dziećmi, tak, z różnymi problemami. (A2F1)*

Kolejna grupa wyzwań związanych z przygotowaniem asystentów do pracy dotyczyła organizacji szkoleń. Jak podsumowała to jedna z dyrektorek:

*No, organizacyjnie [...], no to też, niestety, niezbyt dobre wrażenie. (D18F3)*

Trudności organizacyjne, na które wskazywali uczestnicy fokusów dotyczyły takich aspektów, jak:

- › niewłaściwa proporcja w liczbie zaplanowanych godzin szkoleń przed i po rozpoczęciu pracy jako ASPE (za mało godzin przed);
- › organizowanie szkoleń w trakcie zaplanowanych godzin pracy;
- › przekładanie szkoleń (*to wtedy, nie wtedy, ta wizyta, D18F3*);
- › brak elastyczności w wyborze terminu szkoleń;
- › miejsca szkoleń oddalone od miejsc zamieszkania ASPE (problemy z dojazdem).

Jak można zauważyć, duża część wyżej wymienionych wyzwań wiąże się z wyznaczonym czasem szkoleń. Na problemy w tym obszarze zwracali uwagę zarówno sami asystenci, jak i dyrektorzy oraz nauczyciele. Najwięcej miejsca w swoich wypowiedziach badani poświęcili nieodpowiedniej ich zdaniem proporcji w ilości czasu przeznaczanego na szkolenia przed przystą-

pieniem do pracy jako asystent i po rozpoczęciu pracy. Wszyscy uczestnicy (z każdej badanej grupy) wyrażali przy tym przekonanie, że więcej szkoleń powinno mieć miejsce zanim asystenci rozpoczną pracę w szkole/placówce z konkretnym dzieckiem. Wskazują na to m.in. następujące wypowiedzi:

*Mi się wydaje, że te szkolenia powinny być przed rozpoczęciem tej pracy w ogóle [...] powinno być więcej przed, albo na samym początku, a nie, tak jak na przykład ja zaczęłam pierwszego kwietnia i no ciągle nie mam wszystkiego. (A15F2)*

*Co się tyczy kwestii szkoleń [...] to jest bardzo fajne, ale czy nie miały Panie [zwraca się do innych dyrektorek uczestniczących w wywiadzie] poczucia, że te szkolenia są trochę kosztem tego, że ta Pani ma przychodzić do pracy? [...] Rzeczywiście jest dość dużo tych szkoleń, które ta kobieta musi przejść. (D5F1)*

Jak pokazują m.in. powyższe wypowiedzi zarówno asystentom, jak i dyrektorom zależało na dobrym przygotowaniu ASPE zanim przystąpi on/ona do pracy. Takie rozwiązanie ułatwiłoby organizację pracy asystenta (regularna praca z dzieckiem/uczniem) i szkoły/placówki (brak konieczności szukania zastępstw lub przeorganizowywania zajęć), a także mogłoby dawać poczucie satysfakcji z zakończenia pewnego etapu (przygotowanie do pracy – szkolenia) i większą pewność w wykonywaniu swoich zadań.

Inne problemy związane z czasem szkolenia dotyczyły długości szkoleń w ciągu dnia (zbyt dużo godzin dziennie) i braku dostatecznie wczesnego (z większym wyprzedzeniem) informowania o terminie szkolenia. Poniżej zamieszczono przykłady wypowiedzi asystentek i dyrektorki ilustrujące na te problemy:

*Nie było to przygotowanie właśnie [...] jakoś tak przystępnie dla nas, tylko właśnie dzień wcześniej przychodziła informacja, gdzie był lipiec czy sierpień, że następnego dnia od godziny ósmej do godziny szesnastej jest szkolenie. I to nie był jeden temat, tylko było kilka tematów odległych od siebie podczas takiego jednego całego dnia. (A10F2)*



*Jeszcze ja bym chciała dodać, że na pewno szkolenia online były w za dużym wymiarze czasu. To znaczy były to szkolenia od godziny ósmej do godziny szesnastej. Wydaje mi się, że był to przerost po prostu treści. Było nam ciężiej jakby zrozumieć, jak ta praca będzie wyglądała, dlatego że to było wszystko tak skumulowane w ciągu bardzo krótkiego czasu. (A10F2)*

*Ubolewamy nad tym, że asystenci są szkoleni w takich godzinach, gdzie jest to dla nas trudne. Dla wszystkich, którzy pracują w ciągu dnia te szkolenia najprawdopodobniej musiałyby się odbywać wieczorami. Tutaj mamy taką uwagę, jeśli chodzi o organizację całego projektu. (D6F1)*

Dla dyrektorów istotna była organizacja pracy w szkole/placówce – możliwość „wykorzystania” asystenta w zakładzie pracy (jeśli to możliwe – bez niedostatecznie wcześniej zaplanowanego zwolnienia z powodu uczestnictwa w szkoleniu). Z kolei dla asystentów kluczowy był komfort pracy (nieprzeciążanie dużą ilością pracy/szkoleń) oraz możliwość zrównoważonego łączenia życia zawodowego i prywatnego (możliwość zaplanowania czasu wolnego przy uwzględnieniu dostatecznie wcześniej otrzymanej informacji o terminie szkoleń).

Wspomniany komfort pracy asystentów nie był zapewniany w szczególności w tych sytuacjach, w których ASPE jednocześnie uczestniczyli w szkoleniach zdalnych i realizowali swoje zadania w pracy, wspierając dziecko/ucznia. Opisała to jedna z asystentek:

*Często te szkolenia są organizowane w czasie pracy, w czasie trwania lekcji. Wiem, że nie są kierowane maile na przykład do dyrekcji, że są takie szkolenia, i część z pań jest po prostu na tych lekcjach i musi podzielić uwagę na szkolenie i na ucznia, któremu asystuje. [...] fajnie by było pomyśleć o tym, żeby dawać znać takiej dyrekcji, że w tym i w tym dniu jest szkolenie o tej i o tej godzinie, i żeby zwolnić takiego asystenta na ten czas, żeby on się mógł w stu procentach poświęcić temu szkoleniu, rzeczywiście coś z niego wartościowego wynieść, niż on po prostu siedzi na tej lekcji, nie może się wypowiedzieć, bo jest głośno, nie chce przeszkadzać w lekcjach, tutaj asystuje i tak dalej, więc myślę, że tutaj nad tym też warto popracować. Zwrócić na to uwagę, że dyrekcja ma być poinformowana i część*



*z nas, skoro część z nas ma tę delegację i rzeczywiście zostaje w domu, to dlaczego ten drugi asystent, który dzie... no, pracuje na tych samych zasadach i na tym samym stanowisku, ma w tym czasie wykonywać dwie prace, tak, że to jest troszkę nie w porządku. (A6F1)*

Powyższa wypowiedź pokazuje, że niektórzy asystenci doświadczali sytuacji trudnych w postaci przeciążenia obowiązkami dwojakiego rodzaju. Pierwszy to łączenie (w tym samym czasie) obowiązków zawodowych z obowiązkowymi szkoleniami. Drugi dotyczył obciążania dodatkowymi zadaniami (wspieranie kolejnego dziecka w zastępstwie za osobę nieobecną).

Mówiąc o komforcie, niektórzy asystenci zwrócili również uwagę na niedogodności związane z miejscem szkoleń:

*[...] teraz mam w styczniu pierwszą pomoc w Gdańsku, to jest sto dwadzieścia kilometrów drogi, dwa dni, więc... ta pierwsza pomoc – mogłaby być troszkę bliżej... (A24F3)*

Kolejna kategoria podporządkowana wyzwaniom związanym ze szkoleniami dotyczyła emocji, które pojawiały się u asystentów w związku z myśleniem o przyszłości swojej pracy jako ASPE. Badani mówili tu o dużej niepewności, a nawet lęku. Byli świadomi, że dużo w siebie inwestują i zdobywają nowe kompetencje, jednak nie mieli pewności, czy przydadzą się one po zakończeniu projektu. Jak zauważyła jedna z osób badanych:

*Nie wiadomo, czy ten zawód przetrwa dalej, czy dostaniemy później pracę... (A24F3)*

Ostatnia kategoria w drugim temacie nadrzędnym dotyczyła braku lub niewystarczającego zasięgu szkoleń na temat pracy ASPE dla innych pracowników szkoły. Poniżej zamieszczono dwie przykładowe wypowiedzi ilustrujące to stanowisko:

*Raczej, jeżeli chodzi o same szkolenia, to może bardziej jeżeli chodzi właśnie o dyrekcję czy nauczycieli, żeby bardziej jakby rozumieli istotę tej naszej pracy. (A4F1)*

*Ja też bym właśnie proponowała jakieś szkolenia dla nauczycieli, bo dużo nie wiedziało u mnie w szkole, co ja robię, czy ja mam pisać za ucznia, czy ja mam pisać za niego jakiś sprawdzian – w sensie, że on mi dyktuje, a ja piszę – no [...] musiałam wytłumaczyć kilku osobom, na czym to polega, bo nie rozumieli w ogóle istoty [...], co było dla mnie takie dziwne, bo jednak dyrekcja mnie zatrudniła, więc powinna wdrożyć na radzie pedagogicznej, o co tak naprawdę chodzi, a tylko powiedziano, że jesteśmy [...] i tyle, koniec. (A7F1)*

Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele powinni być, zdaniem badanych, poinformowani, jakie są zasady zatrudnienia asystenta, jego zakres obowiązków czy możliwość włączania w pracę szkoły lub placówki. Jak mówiła dalej A4F1:

*Jeżeli właśnie chodzi o dyrekcję, bo niektórzy są przedstawiani, inni nie, niektórzy są jakby tak włączeni całkiem sprawnie w ten cały system, a inni nie, ja nie chodzę na rady, ja nie uczestniczę w żadnych zespołach, a niektórzy to robią, niektórzy dostają swoje dzienniki do uzupełniania, jakby są taką bardzo aktywną częścią tego zespołu i bardziej jakby w tym kierunku ja bym cokolwiek zmieniła. (A4F1)*

Trzeci z wyróżnionych tematów nadrzędnych to **przygotowanie do pracy poza cyklem szkoleń realizowanym w ramach projektu**. Badane osoby wskazywały tu zarówno na swoje doświadczenie i kwalifikacje zdobywane przez przystąpieniem do projektu „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, jak i te zdobywane w trakcie wykonywania pracy asystenta. Za cenne i przydatne w pracy ASPE, uczestnicy uznawali posiadane wykształcenie wyższe (szczególnie te z przygotowaniem pedagogicznym), a także inne szkolenia przygotowujące do pracy z dzieckiem (o specjalnych potrzebach edukacyjnych). Dużą część asystentów stanowiły osoby z wykształceniem wyższym, w tym pedagogicznym. Posiadali więc spore zasoby wiedzy, które podczas szkoleń były utrwalane lub rozszerzane. Tacy asystenci mieli też niejednokrotnie doświadczenie w pracy w zawodzie nauczyciela-pedagoga, a udział w projekcie stanowił dla nich jeden z etapów w ścieżce zawodowej związanej z pracą z dziećmi. Przykładem może być następująca wypowiedź:

*Trochę pracowałam w szkole podstawowej jako nauczyciel na świetlicy, na zastępstwa. Tam właśnie mi polecili ten projekt, żebym mogła pozostać w zawodzie, bo, że tak powiem, spektrum placówek resocjalizacyjnych w małej miejscowości nie ma, dlatego właśnie jestem w tym projekcie. Jeżeli chodzi o taką bardziej pedagogikę specjalną, można tak powiedzieć, to tę wiedzę zawsze mogę uzupełnić... (A5F1)*

Podobnego zdania byli dyrektorzy, którzy pedagogiczne wykształcenie traktowali jako ważny atut przy zatrudnianiu asystentów i ocenie ich pracy:

*[...] uważam, że wykształcenie ma znaczenie. U mnie w szkole są to psychologowie, są to nauczyciele, czyli, rekrutując ludzi, wiadomo – oni mniej więcej mają wyobraźnię, do jakiej pracy idą. U mnie w pracy jako asystent ASPE jest pedagog specjalny też, psycholog jest pomocą nauczyciela do dziecka, ale nie z projektu; tutaj jest pedagog specjalny, pozostali to są wszystko nauczyciele, ludzie z kwalifikacjami, na to też stawiam. W mojej ocenie to nie mogą być osoby przypadkowe z ulicy, ponieważ w szkole podstawowej, kiedy pracuje się z dziećmi, nawet z takimi, które chodzą do siódmej klasy, trzeba mieć trochę pojęcie o takim rozwoju dziecka. Trzeba na różne formy te dzieci wspierać. [...] wykształcenie jest bardzo pomocne i inaczej też prowadzi się rozmowę z rodzicami, inaczej też tę osobę prezentuje się rodzicom. Moi rodzice są wymagający i pytają się, kim pani jest z wykształcenia i dużo łatwiej jest powiedzieć mi, że to jest na przykład studentka, ale pedagogiki; że to jest na przykład nauczyciel, który skończył studia, nie na przykład ktoś, kto jest kucharzem. [...] Tak jak mówię – jest dużo łatwiej wejść w rolę, jeżeli to wykształcenie się ma. (D13F2)*

*[...] los się do nas uśmiechnął, bo pani, która teraz jest asystentem, ma przygotowanie pedagogiczne, jest po studiach pedagogicznych, jest tak empatyczną osobą, zaangażowaną, że, no, tylko życzyć sobie takich asystentów w przyszłości. (D11F2)*

Jak wskazują powyższe i inne narracje, wykształcenie (szczególnie pedagogiczne) łącznie jest z różnymi cechami i kompetencjami, które są przydatne w pracy asystenta. Należy do nich wiedza na temat rozwo-

ju i rozumienie dziecka, empatia, umiejętność radzenia sobie w pracy, umiejętność współpracy (z dzieckiem, rodzicami), a także wyższy status (co przydaje się w relacjach z rodzicami).

Warto zaznaczyć, że wykształcenie o charakterze pedagogicznym nie musi być pełnym wykształceniem na poziomie licencjatu czy studiów magisterskich. Pozytywny wpływ jednoczesnego odbywania studiów i pracy w charakterze asystenta dostrzegali zarówno sami asystenci, jak i dyrektorzy. Poniżej zamieszczono wypowiedź wskazującą na korzyści płynące z łączenia oby tych ról:

*[...] mając gdzieś tam podłoże, podwaliny teoretyczne, pewnie jest jej prościej. Tak jak jednej z tych młodych pań, która jest w trakcie studiów o charakterze pedagogicznym, więc też gdzieś te podwaliny teoretyczne są; mogą to ładnie zweryfikować w praktyce. (D14F2)*

Warto w tym miejscu odnotować, że wykształcenie pedagogiczne było traktowane jako ważny element przygotowania do pracy asystenta głównie przez członków kadry pedagogicznej – dyrektorów i nauczycieli. Rodzice mieli często odmienne zdanie i podkreślali, że nie jest ono niezbędnym, a nawet ważnym warunkiem, aby dobrze pracę asystenta wykonywać:

*[...] ja uważam, [...] że asystenci to nie powinny być tylko osoby z jakimiś... pedagogicznym czy psychologicznym wykształceniem tylko, że to powinny, mogłyby być też osoby po prostu po takich szkoleniach i... Bo nie uważam, żeby, nie wiem, takim osobom czegoś brakowało, tak? Bo wystarczy znajomość jakiejś trudności, tak? I wewnętrzna cierpliwość, i chęć takiej pomocy, żeby... żeby być z tymi dziećmi, a nie pięć lat studiów, tak? Nie wiadomo, ile fakultetów tak? (R3F1)*

Jako przydatne duża część osób badanych ze wszystkich grup uczestników określiła z kolei różnego rodzaju kursy, szkolenia, warsztaty i szkoły (np. policealne), szczególnie te, które dawały asystentom określone umiejętności pozwalające na profesjonalne i/lub atrakcyjne dla dziecka wykonywanie pracy. Wymienić tu można kurs metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, szkolenie z zakresu radzenia sobie z agresją i przemocą u uczniów, a także szkołę muzyczną (dającą np. umiejętność grania na instrumentach,

którą później można przekazać uczniom). Doceniła to na przykład jedna z badanych dyrektorek:

*Jest po szkole opiekuna medycznego, więc tutaj dodatkowo jeszcze ma taką wiedzę o wiele jeszcze większą. To jest na plus. (D12F2)*

Poza kształceniem na poziomie studiów i różnego rodzaju szkoleniami, dla dużej części ASPE przygotowaniem do pełnienia roli asystenta było też doświadczenie w pracy z dziećmi lub, rzadziej, dorosłymi osobami wymagającymi wsparcia. Doświadczenie zawodowe traktowane było jako atut zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli oraz dyrektorów:

*Nasz asystent ma edukację wczesnoszkolną z wychowaniem przedszkolnym [...] skończoną, to już dla niej plus, że... że ma doświadczenie. (R1F1)*

*ASPE to są dziewczyny, które już miały doświadczenie. Tu jesteśmy już wygrane, bo one już pracowały jako pomoc do dzieci. Bardzo dużo im dają te szkolenia, które odbywają się po drodze. One większego doświadczenia nabrały, z dziećmi doskonale się dogadują. [...] Ja bym już nie zmieniła tych pań na inne. (D7F1)*

*W końcu udało mi się zdobyć, bo akurat mam takie szczęście, że szkoła sąsiaduje z ośrodkiem pomocy społecznej i tam panie są pracownicami tego ośrodka. Jest to bardzo dobry, jak gdyby plus jest tego. Bo te panie [...] już mają jakieś doświadczenie w tym zakresie jako pracownice ośrodka pomocy społecznej, ale ciągle mówię, że ja podziwiam, bo one pracują na pół etatu, więc to wynagrodzenie jest naprawdę minimalne, a jednak poświęcają tym dzieciom bardzo dużo i robią bardzo dużo dobrego. (D18F3)*

Pewna grupa asystentów pracowała w placówkach, w których zostali zatrudnieni jako ASPE wcześniej – jako pomoce nauczyciela, nauczyciele lub w ramach praktyk studenckich. Było to dla nich dobrym punktem wyjścia i pozwalało płynnie wejść w środowisko kadry pedagogicznej:

*Ponieważ [...] asystentka była wcześniej na praktyce i przeszła jakby te etapy na praktyce logopeda, pedagog, pedagog specjalny, nauczyciele, więc jej było łatwo wejść w to grono. I ona uczyła się tych wszystkich rzeczy*

*jakby tu w szkole, czyli aktualizacja procedur dotyczących postępowania, dotyczących organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zmiana statutu, pisanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, rozmowy indywidualne z uczniami, z rodzicami, nie tylko z rodzicami Patryka. Dyskusje, ale przede wszystkim też wszystkie szkolenia, które odbywaliśmy jako wychowawcy... ona była na wszystkich szkoleniach, niezwykle otwarta, niezwykle chętna. To, ta jej otwartość, spowodowała również takie bardzo miłe przyjęcie w gronie pedagogicznym. (D9F2)*

Poza wcześniejszym doświadczeniem zawodowym niektóre osoby badane podkreślały również znaczenie doświadczenia niezawodowego, np. sprawowanej przez asystenta opieki nieformalnej nad osobą z niepełnosprawnością (np. nad rodzeństwem) lub pełnienia roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością. Wiązało się to z dobrą znajomością różnych zagadnień związanych z niepełnosprawnością, w tym specyfiki funkcjonowania tych osób, ale też umiejętnością wspierania i empatią.

Przygotowanie poza szkoleniami dotyczyło też bieżącej pracy, którą wykonywali asystenci. Jak zauważyła jedna z asystentek:

*[...] powiem szczerze, że dużo też się trzeba nauczyć po prostu tak z życia, jak się zaczyna pracę, także... także praca, to wszystko nas uczy, a szkolenia szkoleniami, bardzo ciekawe, natomiast, tak jak mówię, no, w pracy po prostu... wychodzi wszystko tak naprawdę, jak to wygląda. (A18F3)*

Asystenci, dzięki stałemu kontaktowi i współpracy z dzieckiem/ucniem wymagającym wsparcia oraz nauczycielem – pedagogiem z przygotowaniem pedagogicznym oraz rodzicem, zdobywali doświadczenie konieczne do rozwoju swoich kompetencji.

Kolejny temat nadrzędny dotyczył **oceny jakości i efektywności szkoleń dla asystentów**. W obrębie tego tematu, dominującym tematem szczegółowym był wzrost wiedzy i umiejętności ASPE. Jak zauważali uczestnicy wywiadów, dzięki dobremu przygotowaniu szkoleń asystenci zdobywali wiedzę i kompetencje w zakresie wspierania dziecka/ucznia. Szczególnie wysoko oceniali te tematy, które ściśle wiązały się z pracą z konkretnym dzieckiem/ucniem, którego wspierali. Były to zazwyczaj dodatkowe zajęcia

(do wyboru) poświęcone różnym obszarom pracy z dziećmi o określonych potrzebach (np. z zaburzeniami zachowania czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu):

*[...] dużo wiedzy z nich [szkoleń – przyp. aut.] wyniosłam i nie mam zastrzeżeń... (A20F3)*

*[Asystentki – przyp. aut.] szkolenie [...] bardzo sobie chwaliły, że było bardzo takie uczące. [...] [M]ówiły, że jest wszystko takie bardzo wyczerpujące w wiadomościach przekazywanych. [...] Że one mogły naprawdę zdobyć tą wiedzę i umiejętności. (D22F4)*

*One [asystentki – przyp. aut.] są tak doskonale przeszkolone, że naprawdę potrafią zachować się w każdej sytuacji i poradzić sobie z [...] z najtrudniejszą sprawą. Tak że naprawdę ten szereg szkoleń, który był przygotowany dla tych ASPE. Pomimo tego, że było to uciążliwe dla nich. (D22F4)*

Co istotne, dobre przygotowanie asystentów (będące efektem uczestnictwa w szkoleniach) dostrzegane było również przez rodziców. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

*Wydaje mi się, że świetnie przygotowujecie te panie i ja jestem zadowolona bez żadnych zarzutów, absolutnie. [...] Ona [asystentka – przyp. aut.] bardzo mocno się przyłożyła do tego i wydaje mi się, że szkolenia to jest raz, dwa współpraca z rodzicem, co może, czego nie może, wręcz czego nie musi, więc to jakby jedno z drugim uzupełniło to wszystko jakie ona ma te kompetencje teraz i myślę, że [...] nie zdarzyło się, u nas przynajmniej, że jest coś, co zrobiła źle, czego nie potrafi. Ja jestem zadowolona. [...]. (R7F2)*

*[...] bo asystent jest dobrze przygotowany, w 100 procentach, nawet więcej, tak? Bo to nie jest tylko szkolenie takie, wchodzi na szkolenie, jest wiedza przekazywana, tylko on też jakby przynosi to w real [...]. (R6F2)*

*Ja tu jestem naprawdę pełna podziwu i że pani asystent w ciągu miesiąca, tak? No, praktycznie bardzo dobrze córkę poznała, wiedziała bardzo dużo rzeczy, że ja byłam po prostu w szoku, że jak mogła mieć takie rozeznanie*



*wobec córki w tak... tak krótkim okresie, tak? Także tutaj, no, wydaje mi się, że jest super. (R2F1)*

Szkolenia pomagały też, zdaniem badanych, ukształtować pozytywne relacje asystentów z dziećmi/uczniami objętymi wsparciem, ich rodzicami i nauczycielami. Ta umiejętność była szczególnie doceniana przez rodziców, o czym świadczy wypowiedź jednej z matek, która, opisując asystentkę swojego syna, stwierdziła:

*Pani Mariola jest przygotowana idealnie, zgrali się z Jankiem bardzo dobrze. (R8F3)*

Szkolenia dawały też asystentom poczucie satysfakcji, bycia dobrze przygotowanym, pewnym siebie, a nawet bycia ekspertem w zakresie wykonywanej pracy. Jak zauważyły cytowane poniżej dyrektorki:

*W miarę jak Państwo prowadzili szkolenia i ten zakres szkoleń był coraz większy, to jakby te pytania się skończyły i już pani znalazła ścieżkę inną dzięki państwu do tego, że też jej kompetencje wzrosły i po prostu tych pytań zadawała już coraz mniej. Już wiedziała, była pewna siebie, więc wiedziała, gdzie ma szukać informacji. Tak że myślę, że ten cykl szkoleń też jest bardzo dobrze dobrany. (D19F3)*

*Moje panie [asystentki – przyp. aut.] [...] bardzo były zadowolone, bo poczuły, że pewne rzeczy, których do końca nie były jeszcze pewne, że gdzieś tam po łepkach te zasady pierwszej pomocy miały. Teraz tak dogłębnie poznały różne sytuacje, w których mogą się znaleźć. (D17F3)*

Nie wszystkie osoby badane zauważały tylko pozytywne efekty szkoleń. Kolejną kategorią było poczucie frustracji i braku odpowiednich umiejętności u asystentów. Widoczna ona była przede wszystkim w wypowiedziach trzech grup osób badanych – samych asystentów, dyrektorów i nauczycieli. Odnosili się oni często do konieczności łączenia pracy ze szkoleniami:

*One [asystentki – przyp. aut.] 50% zrealizowały tych szkoleń przed zatrudnieniem, 50% musiały w czasie zatrudnienia. Na pewno to było uciążliwe. (D22F4)*



Jeśli chodzi o grupę rodziców, wyróżniona tu kategoria pojawiała się w narracjach bardzo rzadko. Pomimo jednak na ogół dużego zadowolenia rodziców z przygotowania i jakości pracy ASPE, część z nich zauważała pewne braki, na które można by zwrócić uwagę w szkoleniach. Najczęściej chodziło im o umiejętność prowadzenia przez ASPE konkretnych zajęć lub terapii. Poniżej wypowiedź ilustrująca takie stanowisko:

*U Bartka to by było super, jakby pani asystentka miała jeszcze takie przygotowanie logopedyczne. (R9F3)*

Zaznaczyć należy, że zarówno w samej grupie asystentów, jak i pozostałych grupach badanych rzadko pojawiały się wypowiedzi wskazujące na niezadowolenie z jakości szkoleń. Taka kategoria była jednak widoczna w odniesieniu do szkoleń kadry pedagogicznej (nauczycieli i dyrektorów). Poniżej zamieszczono przykład takiej narracji:

*Niestety odbiór szkoleń w mojej szkole był bardzo zły. Niczego się niestety z tych szkoleń nowego nauczyciele nie dowiedzieli. [...] tak jak mówię, mocno jesteśmy zaangażowani od wielu lat w edukację włączającą i moi specjaliści byli znudzeni podczas tych szkoleń i powiedzieli, że to była strata czasu. (D18F3)*

Wypowiedź powyższa pokazuje brak satysfakcji nauczycieli wynikający z niedoświadczenia przez nich na szkoleniach „elementu nowości”, który mógłby wzbudzić zainteresowanie, a który był doświadczany przez asystentów:

*Na pewno było to dla nich interesujące. Coś nowego i tak chętnie o tym opowiadały. (D25F4)*

Niektóre osoby badane wyrażały przekonanie o niewielkiej efektywności szkoleń i braku odpowiednich umiejętności u ASPE. Sami asystenci rzadko mówili o brakach w zakresie swojej wiedzy i umiejętności, choć zdarzało się, tak jak w przypadku A7F1, że odczuwali pewien niedosyt wiedzy z powodu braku określonych szkoleń lub braku możliwości zapisania się na więcej niż dwa dodatkowe szkolenia:

*Ja na przykład właśnie nie wiedziałam, jak reagować na takie zachowania mego ucznia, że po prostu pytał mnie cały czas o wszystko, a nie było*

*zainteresowania lekcją, też mnie polecono w szkole obserwować z boku, ale nie powiedziano, jak obserwować jego z boku, skoro on do mnie ciągle podchodzi, więc to tutaj są takie oczekiwania versus rzeczywistość i trochę mi tutaj takiego brakuje podejścia... (A7F1)*

Częściej odnosili się do tej kategorii nauczyciele i dyrektorzy:

*Ja nie chcę oczywiście robić komuś przykrości... No, jestem w dosyć trudnej sytuacji postawiona, ale jeśli Pani asystentka wjeżdża z chłopcem na schody przodem do schodów, to o przygotowaniu jakimkolwiek trudno mówić. (F2N1)*

*[...] ona [asystentka – przyp. aut.] jest za młoda. Ona jeszcze nie wie, czego nie wie. Po prostu na pewno, jeżeli dłużej tak byłaby w takiej sytuacji... I może na zakończenie projektu, kiedy przeprowadzimy sobie taką szczerą rozmowę, może już będzie miała jakieś takie większe, poważniejsze pytania. Natomiast myślę, że to jeszcze nie jest ten etap. Jeszcze ma za małą wiedzę, za małe doświadczenie. (D24F4)*

Ostatni z wyróżnionych tematów nadrzędnych, tj.: **W poszukiwaniu optymalnych szkoleń dla ASPE**, dotyczył prezentowanych przez uczestników wyobrażeń „idealnego” przygotowania asystentów do pracy. Kategorie, które wyłoniły się w tym obszarze to: oczekiwania wobec asystentów, tematyka szkoleń, zakres (rozbudowanie) szkoleń, forma szkoleń, czas odbywania szkoleń oraz instytucje zaangażowane w zatrudnienie i określenie obowiązków ASPE.

Jeśli chodzi o pierwszą z wymienionych kategorii, najczęściej odnosili się do niej rodzice dzieci/uczniów objętych wsparciem ASPE. Mówiąc o oczekiwaniach wobec asystentów, rodzice zwykle wskazywali na potrzebę kształtowania u nich kompetencji miękkich, które niełatwo rozwinąć podczas szkoleń. Jak zaznaczyła jedna z matek:

*Nie ma nigdzie napisane, że asystent musi mieć szkoły, nie wiadomo jak pokończone, tak?”. (R1F1)*

Za bardziej istotne rodzice uważali: empatię, chęć do pracy z dzieckiem i niesienia mu pomocy (opiekuńczość), pewność siebie, zaangażowanie

i energię, serdeczność, uważność i ciepło, otwartość, spokój i cierpliwość, posiadanie przez asystenta zainteresowań podobnych do dziecka, temperament podobny do temperamentu dziecka. Są to cechy i kompetencje, jak zaznaczyli sami rodzice „*trudne do zweryfikowania*” (R10F3) na poziomie rekrutacji i trudne do ukształtowania w trakcie szkoleń przygotowujących do wykonywania pracy asystenta. Badani rodzice wyrażali przekonanie, że są pewne predyspozycje do wykonywania zawodu asystenta, które są ważniejsze niż umiejętności zdobywane nawet w toku pięcioletnich studiów, co w oczach rodzica stawia asystenta na pozycji ważniejszej niż nauczyciel. Rola asystenta zbliża się przy tym do roli rodzica:

*No, dla mnie najlepszą cechą to jest empatia, podejście do dziecka, po naszym asystencie widzę, że tak się zachowuje, nie jak nauczyciel, nie jak osoba obca, tylko jak rodzic. (R1F1)*

Asystent, jak zaznaczyła jedna z matek:

*jest to osoba, od której czuć pasję, od której czuć taką chęć pracy z dziećmi. To nie jest taka moja praca, którą pójdę i odbębnię, tylko to jest coś, do czego jestem wewnętrznie przekonany, lubię to i na tym to się opiera. (R10F3)*

Podobnie jak rodzice, również nauczyciele i dyrektorzy oczekiwali od asystentów zaangażowania i chęci do pracy z dzieckiem/uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Niemniej we wszystkich badanych grupach, uczestnicy wywiadów wyrażali też różne oczekiwania wobec ASPE, wskazując na tę wiedzę i umiejętności, które w trakcie szkoleń powinny być rozwijane. Poniżej znajduje się jedna z takich wypowiedzi:

*[...] znajomość tych... tego braku..., braków u dziecka to jest też ważne, musi mieć jakieś po prostu... przygotowanie pedagogiczne, co jeszcze myślę, że musi mieć? No, musi być uważny, musi umieć wylapać postępy czy ocenić, czy dziecko dokonuje jakichś postępów... No i wydaje mi się, że tyle. No i wiedzieć, co zrobić, żeby zastosować, żeby jakoś uzyskać poprawę w tych postępach, prawda? Czyli... czyli jakiś... Nie wiem, jakie działania, jakies, nie wiem, zajęcia, zachowanie może, może spowodować to, że dziecko chętnie coś wykonuje czy [...] chce w ogóle coś zacząć robić. (R9F3)*

Uczestnicy postulowali, aby w szkoleniach przygotowujących ASPE do pracy:

- › uwzględniać treści dotyczące niepełnosprawności (różnych jej rodzajów lub konkretnej niepełnosprawności – którą zdiagnozowano u dziecka/ucznia, które ma być objęte wsparciem), w tym specyfiki funkcjonowania i wsparcia osób z niepełnosprawnością;
- › uwzględniać treści z zakresu zapewnienia dzieciom/uczniom bezpieczeństwa, np. odpowiednia asysta w sytuacji korzystania z wózka inwalidzkiego;
- › przygotować asystenta do współpracy z dzieckiem/ucznem, np. budowanie pozytywnej relacji, znajomość strategii motywowania dziecka/ucznia do pracy;
- › wyposażyć asystenta w wiedzę na temat strategii reagowania w sytuacjach trudnych (np. wybuch agresji dziecka/ucznia).

Większość badanych osób zaznaczała przy tym, że istotny jest przy tym praktyczny (warsztatowy) charakter szkoleń – ćwiczenie konkretnych zachowań, które w sposób adekwatny odpowiadały na potrzeby dziecka/ucznia objętego wsparciem. Podkreśliła to m.in. jedna z dyrekterek:

*Na pewno [konieczne są szkolenia – przyp. aut.] o właśnie radzeniu sobie w różnych sytuacjach. [...] Takie poznawanie tej fachowej wiedzy. [...] Znaczą po prostu praktyczne. (D22F4)*

Jeśli chodzi o tematykę szkoleń, stanowiska uczestników fokusów oscyływały pomiędzy przeświadczeniem o konieczności dopasowania tej tematyki do specyfiki funkcjonowania dziecka/ucznia objętego wsparciem a przekonaniem o potrzebie kształcenia wieloobszarowego, przygotowującego do pracy z dziećmi o zróżnicowanych trudnościach. Duża część osób badanych, szczególnie asystentów zwracała uwagę na potrzebę dopasowania odbywanych przez ASPE szkoleń do specyfiki funkcjonowania dziecka/ucznia, które ma być objęte wsparciem:

*[Chciałbym] [ż]eby było, jak wiadomo jakie dziecko jest, żeby taki ASPE przeszedł szkolenie do strategii związanych z tym, jak się takim dzieckiem zajmować. (A9F2)*

*[...] na pewno potrzebujemy więcej, tak mi się wydaje już, jeżeli pracujemy... właśnie ja nie wiem... z afazją, z Aspergerem i tak dalej, no to tych już takich tematycznych... takich bardziej wyspecjalizowanych szkoleń, ale takie będą z tego co czytałam... (A4F1)*

Pojawiły się jednak również głosy wskazujące na konieczność ogólnego przygotowania do pracy z dziećmi/uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zauważalne one były wśród asystentów, ale szczególnie wyraźnie zaznaczały się w grupie dyrektorów, odpowiedzialnych za organizację pracy w placówce i przekonanych, że asystentom potrzebna jest „fachowa wiedza na temat różnych niepełnosprawności” (D23F4). Poniżej niektóre z nich:

*Wydaje mi się, że jeśli miałby ten ... w sumie asystent wspierający ucznia z jakimiś trudnościami powstać, to jeśli tacy asystenci mieliby być przeszkoleni, to mi się wydaje, że powinni być przeszkoleni na pełnej jakby platformie... (A2F1)*

*[Potrzebna jest] właśnie ta umiejętność zachowania się w różnej sytuacji. Bo to są dzieci, które często nie mają tak wykształconej wyobraźni, które reagują emocjonalnie, które mają kłopoty zdrowotne. Te umiejętności i te kompetencje na pewno są istotne. Ale podstawy pedagogiki, takiej metodyki pracy z takim dzieckiem też są istotne. No trzeba wieloobszarowo podchodzić. (D17F3)*

*Dalej uważam, że ASPE nie powinien być przypisany stricte do jednego dziecka. W momencie, kiedy dziecka nie ma, to dużo cenniejsze dla placówki byłoby to, gdyby mógł pracować z kimś innym. (D5F1)*

Uczestnicy wywiadów w zróżnicowany sposób podchodzili także do kolejnej z wyróżnionych kategorii, tj. zakresu szkolenia, rozumianego tutaj jako jego obszerności/rozległości. Wiązało się to z oczekiwaniami wobec asystenta i wizją zakresu jego obowiązków – czy miałaby to być osoba „przypisana” tylko do jednego dziecka, czy raczej gotowa udzielać fachowego wsparcia dzieciom z różnego rodzaju indywidualnymi potrzebami. Wobec powyższego stanowiska uczestników wywiadów umieścić można było szerokiej

skali od przekonania, że konieczne (albo przynajmniej bardzo wskazane) byłoby kształcenie na poziomie uniwersyteckim („super byłoby, gdyby te kobiety miały jakieś kierunkowe wykształcenie albo były w trakcie studiów” [D5F1]) do przeświadczenia, że wystarczy (pozbawione niepotrzebnych treści) szkolenie skoncentrowane na strategiach pracy z dzieckiem/ucznikiem z określonym rodzajem niepełnosprawności/specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pojawiły się przy tym również ze strony dyrektorów pomysły, że warto byłoby zapoczątkować studia przygotowujące konkretnie do wykonywania zawodu asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

*Być może także kształcenie już na uczelniach też mogłoby być tak naprawdę w kierunku ASPE. Żeby już mieli jakiś zestaw umiejętności oprócz tych cech swojego charakteru. (D6F1)*

Kolejna wyróżniona kategoria dotyczyła preferowanej formy szkoleń (zdalnej lub stacjonarnej). Odnosili się do niej przede wszystkim sami asystenci. Ich preferencje były zróżnicowane. Część z nich wyraźnie deklarowała zadowolenie z możliwości zdalnej realizacji zajęć, ponieważ pozwalała ona na łączenie życia zawodowego z rodzinnym/towarzyskim. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

*Fajne jest to, że te szkolenia są online, ja jestem jak najbardziej za tym, ponieważ jest też łatwiej to pogodzić z pracą, z życiem gdzieś tam rodzinnym. (A21F3)*

*No, zdalną [formę zajęć] preferuję – przyp. aut.]. No, odpowiada mi, w szczególności, że mam małe dziecko i można wszystko połączyć ze sobą. (A24F3)*

Zdalna forma, jak podkreślali asystenci, nie łączyła się z obniżeniem jakości szkolenia. Zaangażowanie uczestników mogło być równie wysokie podczas zajęć online, jak podczas zajęć stacjonarnych:

*[...] dla mnie mogą być zajęcia zdalne z tego względu, że ja cały czas uczestniczyłam w tych zajęciach, to nie, że tylko włączałam tutaj i gdzieś odchodziłam, tylko po prostu skupiałam się, robiłam notatki, także miałam taki właśnie też bezpośredni kontakt tutaj z wykładownicą, pytania*

*mogłam zadawać, tak, i też rozmawialiśmy, także forma zdalna może być jak najbardziej, co prawda będę miała tutaj szkolenie w... stacjonarne jeżeli chodzi o pomoc... pierwszą pomoc, tak...to będę miała w styczniu, no to wiadomo, to pewnie musi być stacjonarne, tak. (A16F3)*

Badani zauważali, że konieczność uczestnictwa w szkoleniach stacjonarnych nie zawsze jest wskazana, bo niekiedy wiąże się z różnymi wyzwaniem – natury organizacyjnej zarówno dla samych asystentów, jak i funkcjonowania szkoły/przedszkola. Asystenci podkreślali tu szczególnie trudności związane z dotarciem do miejsca szkoleń:

*[...] teraz też w sobotę i w niedzielę mam szkolenie w Bytomiu, dla mnie to jest strasznie daleko, już się martwię, drogi są takie, jakie są... Mam nadzieję, że tam... dotrę. (A18F3)*

Część ASPE, przeciwnie, zwróciła uwagę na potrzebę uczestnictwa w szkoleniach stacjonarnych, gdyż zaspokajają one potrzebę kontaktu z drugą osobą, pozwalając na łatwiejszą interakcję i bardziej efektywną naukę. Jedną z asystentek, dla przykładu, wyraziła swój zawód z powodu tego, że nie mogła uczestniczyć „na żywo” w wizycie studyjnej w szkole w Łajskach:

*Ja jestem takim człowiekiem, że ja lubię mieć kontakt z człowiekiem, nie z komputerem, dla mnie było szkoda, że nie mieliśmy na przykład tego stacjonarnego w Łajskach, że nie mogliśmy zobaczyć, jak to wygląda tam, na miejscu, a tylko... no, słuchaliśmy, oglądaliśmy to wszystko... (A19F3)*

Podsumowując, prowadzone podczas wywiadów fokusowych dyskusje pokazały, że asystenci dostrzegali plusy i minusy zarówno formuły stacjonarnej, jak i online. Przy tej pierwszej jako główną zaletę wymieniali zwykle większą efektywność, a przy drugiej – komfort. Ilustruje to wypowiedź A2F1:

*Znaczy ja uważam, że online na pewno są wygodniejsze, chociaż ja, [...] kiedy była doba COVID-u i jeśli chodzi o moje studia, to... no, że tak powiem, te online'owe są jakościowo moim zdaniem mimo wszystko słabsze niż te, które odbywają się teraz, że są zjazdy, że mamy kontakt z nauczycielem, że pracujemy w grupie, tak, że możemy się wymieniać doświadczeniami, pytać nauczyciela na bieżąco... [...] jesteśmy stricte*

*na tych zajęciach, czy tych naszych szkoleniach, a tutaj [podczas zajęć zdalnych – przyp. aut.] jesteśmy jednak w domu, w domu, gdzie... no, u mnie na przykład są dzieciaki, u kogoś innego, nie wiem, może być mama, tata, rodzeństwo, różne, że tak powiem, bodźce, które... no, nie sprzyjają skupieniu się chociażby, tak, stricte na... na tym szkoleniu... (A2F1)*

Następny z tematów szczegółowych odnosił się do czasu odbywania szkoleń. W tym obszarze najwięcej osób badanych, zarówno w grupie dyrektorów, nauczycieli, rodziców, jak i samych asystentów, podkreślało, że cykl szkoleń ASPE powinien odbywać się przed rozpoczęciem przez nich pracy. Najczęściej wypowiadali się tu asystenci. Co istotne, tego samego zdania byli ci asystenci, którzy większość szkoleń odbyli jeszcze przed zatrudnieniem, jak i ci, którzy przed zatrudnieniem mieli tylko niewielką część zajęć z cyklu szkoleniowego:

*[Dobrze, że] dużo szkoleń było przed rozpoczęciem naszej pracy, tak, to był taki tydzień intensywnych szkoleń, w którym uczestniczyłam i [...] które wprowadziły mnie w ogóle w ten... jak mam się zachować jako ASPE tak? Z czym mam się zapoznać, jak mam... jakie zasady wprowadzać w pracy, tak, jakie... no, żeby umiała się w tej pracy odnaleźć. (A16F3)*

*[...] fajnie, że te szkolenia były tuż przed zatrudnieniem, bo jedno, że można było sobie pewne rzeczy gdzieś przypomnieć, gdzieś tam pamięć odświeżyć, a dwa, że część rzeczy rzeczywiście było takich nowych... stricte związane z ASPE, więc bardzo fajnie, bardzo pozytywnie je oceniam. (A23F3)*

*... fajnie, że to było przed rozpoczęciem tej pracy, że byliśmy, że tak powiem, przygotowane mniej więcej, na co możemy się... czego się możemy spodziewać, co my możemy, a czego my nie możemy, jakie są nasze kompetencje, tak, to jest, myślę, bardzo ważne, żebyśmy też później, no, nie były zaszkodzone, że ta praca wygląda jakoś inaczej niż my byśmy sobie wyobrażały, tak, to tyle w sumie. (A21F3)*

Podobnie, dyrektorzy, którzy czuli się odpowiedzialni za zatrudnienie wykwalifikowanej kadry, podkreślali, że woleliby, żeby do szkoły/placówki



przychodził pracownik z pełnymi już kwalifikacjami do wykonywania zawodu. Jak zauważyła jedna z dyrektorek:

*One [szkolenia – przyp. aut.] powinny być przed zrobione... gdzie już wykwalifikowana osoba jest zatrudniona i wtedy nie byłoby tych problemów. (D22F4)*

Mówiąc o optymalnym czasie szkoleń, istotne jest również, zdaniem badanych osób (w szczególności asystentów i dyrektorów), takie ich zaplanowanie, aby asystent mógł z nich korzystać w czasie wolnym od pracy, tak, aby odpowiednio wczesne zapowiedzenie przez organizatorów szkolenia umożliwiło znalezienie zastępstwa za ASPE lub takie zorganizowanie zajęć, aby obecność asystenta nie była konieczna.

### 3.3.3. Profil kompetencyjny i zadania asystenta

Nasi rozmówcy (dyrektorzy placówek, nauczyciele, asystenci, rodzice) kładli nacisk na szereg kompetencji, które ich zdaniem są istotne w sytuacji zatrudniania asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza zebranego materiału pozwala podzielić postulowane kompetencje na trzy podstawowe grupy:

1. **Kompetencje osobowościowe** (m.in. empatia, wrażliwość na drugiego człowieka, tolerancja wobec odmienności, otwartość na drugiego człowieka, cechy temperamentu, odporność na stres, asertywność, umiejętność stawiania granic, odwaga w wyrażaniu swoich opinii, samodzielność w podejmowaniu decyzji, pozytywne podejście do swojej pracy).
2. **Kompetencje komunikacyjne** (m.in. umiejętność prowadzenia rozmów z różnymi grupami osób, chęć nawiązania komunikacji z dziećmi, rodzicami, nauczycielami, specjalistami, umiejętność wypracowywania konsensusu, otwartość na poglądy innych osób, gotowość do współpracy z innymi).
3. **Kompetencje związane z wykonywanymi zadaniami** (m.in. umiejętność wykonywania konkretnych zadań, np. pielęgnacyjnych dostosowanych do niepełnosprawności/zaburzeń dziecka, umie-

jętność samodzielnego rozwiązywania problemów, umiejętność samodzielnego planowania i organizowania pracy).

W założeniach projektowych wyodrębniono także trzy grupy kompetencji: psychospołeczne, organizacyjne i komunikacyjne. Kompetencje psychospołeczne pokrywają się z kompetencjami osobowościowymi, a związane z wykonywanymi zadaniami częściowo z kompetencjami organizacyjnymi. Wszystkie one są ważne, chociaż – co podkreślają nasi rozmówcy – dość trudne do sprawdzenia na etapie rozmowy rekrutacyjnej, zwłaszcza w sytuacji wcześniejszej nieznajomości osoby kandydującej na stanowisko asystenta:

*Już w takiej pierwszej rozmowie nie wiem... Czy chcąc zatrudnić czy chcąc poznać drugą osobę, każdy widzi jakie ma kompetencje społeczne? I komunikacyjne? Bo dla mnie to jest priorytetowe w tym momencie [...] Więc ja bym tu, jeżeli chodzi o tą ten katalog kompetencji – ja osobiście bym tu nic nie zmieniała. Natomiast... nie wiem [...] Bardzo trudno jest w przypadku osób, których się nie zna, to zweryfikować. (D18F3)*

Wśród najczęściej wymienianych, najważniejszych w opinii badanych kompetencji znalazły się:

#### – empatia

*I taka empatia to też. Takie wczucie się w to, że właśnie nie tylko ja mam rację. Ale właśnie muszę też wysłuchać tą drugą osobę. I dziecko i też drugiego nauczyciela. Wzajemne uczenie się tutaj od innych. I myślę, że właśnie taka cecha... (D24, F4)*

*Myślę, że [...] przede wszystkim takie umiejętności bardzo miękkie. Nawet nie chodzi tutaj o taką twardą wiedzę, bardziej o te relacje, o tę więź [...] Mi się wydaje, że to najważniejsze, bo ta wiedza na tym poziomie, jak rozmawiamy, szkoła podstawowa, no to nie wymaga jakiegoś... bardzo dużej wiedzy, jeśli chodzi o kompetencje z zakresu przedmiotu. Tutaj bardziej chodzi o to, żeby to dziecko czuło wsparcie, żeby miało przy sobie takiego przyjaciela. Żeby to była osoba, do której zawsze się może zgłosić, zwrócić i ktoś kto lubi dzieci, ktoś kto to czuje i tak autentycznie*

się angażuje. Ktoś taki, kto nie tylko by się interesował tym dzieckiem, ale też myślę, że otoczeniem tego dziecka – żeby tam był kontakt z rodziną bliski, żeby ta rodzina też miała wsparcie. Tak mi się wydaje, bo to musi tak cały zespół być. Cały team, żeby to zagrało, żeby dzieci fajnie funkcjonowały. Tak myślę. Widzę jak te dwie panie, te moje u nas, to właśnie to jest właśnie coś takiego. Taka bardzo duża otwartość, taka życzliwość, taka uważność, takie skupienie... Nie, że siedzi sobie na telefonie całą lekcję na przykład. Tylko naprawdę jest tam i jest ta relacja, jest ta więź, to dziecko widzi, że ma wsparcie. (N3F4)

[...] na pierwszym miejscu jest empatia oczywiście tak? bo to jednak taka umiejętność postawienia się po drugiej stronie. Wydaje mi się, że w takim zawodzie to jest jednak podstawa. (R3F1)

#### – odporność na stres i cierpliwość

Asystent przy zatrudnieniu, jemu się wydaje, że on sobie poradzi. A to musi być osoba odporna na stres, na sytuacje trudne. A on musi sobie poradzić. (D4F1)

Tak, musi to być osoba przede wszystkim miła, spokojna, ciepła do tych dzieci, cierpliwa, bo dużo cierpliwości jest czasami potrzebne. Nie może to być jakaś taka właśnie narwana osoba, czy nerwowa, czy taka opryskliwa, także... no... dużo cierpliwości jest potrzebne w takiej pracy, naprawdę dużo, także... ktoś taki z ulicy, nawet ktoś, kto miał kontakt z dziećmi, nawet zdrowymi, a są teraz (?) dzieci autystyczne, czy z tymi różnymi innymi chorobami, no to do takiego dziecka też trzeba troszeczkę inaczej podchodzić niż do dziecka zdrowego, także [...] to niekoniecznie, że praca z dziećmi, no... tylko, że po prostu musi być osoba taka do tego dziecka spokojna i cierpliwa. (A18F3)

Cierpliwość, bo tu trzeba mieć po prostu tyle cierpliwości, co ocean. Nawet nie morze, co ocean. Musi mieć taka osoba energię. Mi się wydaje, że to idzie razem właśnie z taką cierpliwością... bo codziennie, codziennie, codziennie, tak? I [...] z jednej strony z cierpliwością, z drugiej strony jest z energią. Bo jak my mamy energię [...], jakąś taką radość w sobie,

to nią zarażamy innych... I te dzieci to czują. Czują, że chcesz z nimi być. Prawda? (R3F1)

#### – kreatywność

Ja uważam, że bardzo ważna jest taka otwartość umysłu. Taka bystrość umysłu. Bo taką mam tą panią i bardzo ją za to cenię. Zanim ja coś powiem, to ona już wie, co ma robić. I wie, komu ma pomóc, co przy dziewczynce, co dla chłopca... Jest taka bardzo bystra i bardzo ją za to cenię. Ciągle myślałam, że doświadczenie, bo jestem starszym, doświadczoneym nauczycielem... Że doświadczenie w pracy jest chyba najważniejsze. Ale są po prostu ludzie młodzi, którzy naprawdę, naprawdę nadają się do pomocy. A właściwie nie tylko do pomocy, bo oni wiedzą naprawdę dużo rzeczy ważnych jak robić. (F4N3)

Dla mnie asystent musi być osobą kreatywną, elastyczną, że dostosowuje się do sytuacji, że nie blokuje się na jakieś schematy. Tylko zanim coś zrobi, to się zastanowi szerzej. I na pewno musi to być osoba, która potrafi pracować z kimś, powiem tak troszkę brzydko, nie wychylając się, czyli nie wchodząc w kompetencje osoby prowadzącej zajęcia, tylko właśnie podążaniem za nim [...] Więc osoba elastyczna, kreatywna, z takim wyczuciem i dostosowana też do potrzeb dziecka. (N6F4)

#### – samodzielność w działaniach

Ona uczestniczy w tych zajęciach i widzi, która potrzebuje jakiejś pomocy. Często M. siedzi, albo przy W. Albo troszkę z boku i to obserwuje. Więc to na bieżąco zawsze stara się nam wszystko przekazać. I ja na angielskim nie muszę jej nic nigdy mówić, że ma coś zrobić. Ona wszystko wie, co ma kiedy zrobić. (N3F1)

#### – otwartość i elastyczność działania

Jeżeli sobie wyobrażam, że mam zatrudnić asystenta, to co ja muszę wiedzieć u niego? Na pewno, po pierwsze, czy on wie lub chce się dowiedzieć czegoś o tej pracy, którą będzie wykonywał i o tym dziecku. Dwa – czy on, to było w kategoriach wiedza, umiejętności, czy on jest kontaktowy,

*czy on poważnie będzie traktował uczniów po partnersku, a nie przedmiotowo, że on będzie nimi kierował; czyli musi być pod tym względem „to trzeba zbadać”, no i jeżeli chodzi o postawę, to musi być absolutnie etyczny w postępowaniu, znający reguły, dbający o nie i musi być sprawiedliwy i krytyczny w stosunku zarówno do siebie, jak i do dziecka. Czego na przykład nie może, to nie może być sfinksem, nie może robić łaski i nie może czekać. On musi żyć, sam pytać o coś i poszukiwać rozwiązań i kontaktów. (D9F2)*

*Taka osoba powinna być empatyczna, otwarta, twórcza, zainteresowana przede wszystkim tym, co się dzieje w przedszkolu, z tym dzieckiem, co się dzieje dookoła niego. Tak jak u nas – żeby to były dzieci zainteresowane nią i żeby ona interesowała się nimi, więc ta relacja istnieje. Ona jest z nami od 7 do 15, razem z nami cały czas pracuje, spędza czas. Więc to jest to. Ważna jest ta chęć współpracy i żeby umiała stworzyć więź. To jest sukces w tych czasach. (F4N8)*

#### **– stawianie granic i asertywność**

*O empatii, o której wspominały koleżanki, no to wiadomo, że tak. Ale też umiejętność asertywnego postawienia granicy, zarówno dziecku, jak i rodzicowi [...] ja nie mówię o budowaniu muru chińskiego, tylko właśnie o takich granicach, które potem wiemy, że do pewnego momentu ustalamy zasady, i co dla mnie istotne, konsekwencja działań. Żeby nie było sytuacji takich, i o tym też rozmawialiśmy z naszymi paniami asystentkami, żeby nie było sytuacji, że dzisiaj to jestem dla ciebie brat łąta, a jutro będę od ciebie wymagać, bo mamy przyjęte jakieś reguły, zasady. (D14F2)*

*Jeśli chodzi też o mamę no, to szczerze mówiąc, trochę już teraz musiałam postawić takie granice. I ja się osobiście muszę ich bardzo trzymać. Mama potrzebuje ciągłego kontaktu: SMS-y, telefony – świątek, piątek i niedziela SMS-y w pół do jedenastej w nocy nawet, bo jest jakiś tam problem. Chociaż to nie jest jakiś taki problem nagły. To jest często tak, że: <a, bo wie pani, no nie wiem, on jakiś jest załamany, nie chce mu się iść do szkoły>i tak dalej i tak dalej. Albo: <a, bo wie pani co, bo córka tam się źle czuje>no i wyjaśnianie jeszcze na temat rodziny wiele różnych rzeczy.*

*Nie dotyczy to konkretnie tego ucznia, którym ja jestem zainteresowana, tylko to są jeszcze jakieś tam rzeczy takie rodzinne, których niekoniecznie chcę wiedzieć i nie są one mi jakoś tam niezbędne do pracy. (A8F1)*

#### **– zdolności komunikacyjne i umiejętność współpracy**

*Umiejętność słuchania – to na pewno [...]. Nie wiem, umiejętność komunikacji, budowania jakichś tam relacji, żeby też nie były... żebyśmy nie były postrzegane jako to zło konieczne i rzeczywiście nie... traktowane jako... „a bo muszę [...] na te zajęcia przychodzić”. (A23, F3)*

*No i musi mieć otwarcie na współpracę z rodzicami i nauczycielami, bo czasami może być tylko skupiony na dziecku i na tej relacji się zamyka. To też z naszej strony musi być takie otwarcie i wspieranie, tym bardziej początkujących. Bo one kiedyś mogą być wspaniałe, ale czasem może ich sytuacja paraliżować. Nieraz nauczyciele doświadczeni nie są w stanie sobie poradzić. Bo dziecko wymaga specjalnej opieki, wsparcia. I taka relacja wspólna z nauczycielami i asystentami, na to pozwala, że tu trzeba współpracować. Musi współpracować z rodzicami, bo pomoc psychologiczna nie kończy się tylko w placówkach oświatowych [...] No musi też posiadać takie umiejętności komunikacyjne, co ważne zwłaszcza w relacjach z dziećmi. Dziecko nie może być w grupie izolowane, bo głównym celem jest często nauczenie dzieci tych relacji z rówieśnikami. Bo często mają je bardzo trudne. Nie potrafią nawiązać je naturalnie, tak jak ich rówieśnicy. Tu taka pomoc. Taki asystent powinien umieć nawiązać taką komunikację ze wszystkimi. Wtedy taka współpraca wszystkich daje dobre efekty. (D4F1)*

*Żeby iść tym takim jednolitym frontem, natomiast jeżeli widzimy, że coś jest nie tak, to nie komunikujemy sobie tego obuchem. Tylko rozmawiamy, wymieniamy te informacje i wiadomo, że na pewno nie w obecności dziecka. I na pewno nie w obecności rodzica, tylko spotykamy się na nazwijmy to neutralnym gruncie. I dogadujemy. Po to właśnie mamy koordynatora, po to właśnie jesteśmy my dyrektorzy, żeby może gdzieś partycypować, gdzieś mediować, współpracować. (D14, F2)*

**– umiejętność dostosowania działań do potrzeb dziecka, wieku i jego niepełnosprawności**

*Ja myślę że na pewno no duże znaczenie ma znajomość tej dysfunkcji dziecka. Musi wiedzieć jak pomóc temu dziecku, prawda? Bo jeżeli ktoś nie słyszy... no to musi wiedzieć jak obsługiwać nie wiem, aparat? Sprzęt? Jeżeli ktoś ma problemy z chodzeniem no to musi wiedzieć jak uruchomić wózek... To jest po pierwsze. Po drugie, musi wiedzieć na jakim etapie rozwojowym jest dziecko, czy jeżeli dziecko powinno w wieku 3–4 lat w miarę mówić, używać tam, już nie pamiętam czy 30 czy 40 słów, czy nawet więcej.. No to powinni sobie z tego zdawać sprawę (R9F30); No powinien umieć się postawić w sytuacji tego dziecka [...] Że umie się dostosować, zrozumieć, nie może być też zbyt pobłażliwy, [...] no pewnie umieć go zmotywować do jakiego działania, zachęcić do zrobienia czegoś, co mu się wydaje, że jest tam niemożliwe, a czasami jednak się udaje. (R8F3)*

Zdaniem badanych część kompetencji – potrzebnych do wykonywania zawodu asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wynika z cech i doświadczeń nabytych wcześniej, przed podjęciem pracy. Inne zostały wypracowane/wzmocnione przez szkolenia oferowane przez przedstawicieli projektu, a także przez wsparcie oferowane przez konkretną placówkę. Niektórzy rozmówcy podkreślają, że w ich szkołach/przedszkolach także pracowali nad motywowaniem asystentów, pomagali w rozszerzaniu kompetencji poprzez dostarczanie dodatkowych materiałów, czy rozmowy ze specjalistami (psycholog, pedagog, logopeda). Takie stałe formowanie pracownika, wzajemne uczenie się od siebie i wspieranie w szkole/placówce jest ważnym elementem budowania zgranego zespołu. Jedna z dyrektorek tak opisuje działania mające na celu podniesienie kompetencji zatrudnionej asystentki:

*I ciągle motywacja była z mojej strony i kiedy ustaliliśmy już, że piszemy projekt i że ona będzie próbowała właśnie zdobyć te umiejętności asystenta, dziewczyna w pewnym momencie się wycofała. Więc ja musiałam tyle kroków podjąć, rozmów motywacyjnych, ale udało się przy pomocy jeszcze jej rodziny, a więc starszych. Bo i mama nie żyje, więc*



*tutaj musiałam włączyć członków rodziny. Bo szkoda było mi jej, żeby się gdzieś tam zatrzymała. I te szkolenia [...] Jakby ją wzmacniały. Każde kolejne omawialiśmy: co było i tak dalej, i tak dalej. Ja podsyłałam jeszcze dodatkowe materiały. Poza tym uczestnictwo w tych zajęciach dodatkowych z Natalką, a więc kontakt z psychologiem z logopedą. Gdzie nabywała takiego fachowego języka i tych takich kolejnych umiejętności komunikacyjnych. No sprawiły, że dziewczyna w tej chwili naprawdę super funkcjonuje. No i empatia, empatia. No to jest taka podstawowa też cecha, która powinna być. Trzeba po prostu lubić ludzi tak, żeby wykonywać ten zawód. To jest najważniejsze. (D24F4)*

Kompetencje są na ogół wspólne dla wszystkich asystentów, ale czasami podkreśla się konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na specyficzne potrzeby dziecka/ucznia. Niezbędne jest dostosowanie do indywidualnych potrzeb emocjonalnych konkretnego podopiecznego:

*Ten chłopiec ma problemy takie emocjonalne, potrafi bardzo głośno krzyczeć. Jest wysoko funkcjonujący, bardzo inteligentne dziecko. Tu ważne jest dla niego takie przytulanie, dawanie akceptacji, miłości, na co w tym czasie nie mogłaby sobie pozwolić pani nauczycielka, która musi zadbać o całą grupę i przygotować dzieci do szkoły. To jest ogromny plus, że jest i ten asystent i ta pomoc nauczyciela. No każdy z nas jest inny, różne charaktery, osobowości, ale dla dziecka trzeba odnaleźć ten wspólny kontakt. (D6F1)*

Badani zastanawiali się także nad wymaganiami wstępnymi stawianymi kandydatom na asystenta. Zdaniem niektórych (zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli czy asystentów) jednym z warunków, który nie znalazł się w wymaganiach konkursowych, a powinien być uwzględniany jest doświadczenie kandydata w pracy z dziećmi, np. jako opiekun, pomoc nauczyciela, student na praktykach itp. Ich doświadczenia z okresu pracy asystenta w placówkach pokazują, że o ile wykształcenie pedagogiczne nie jest rzeczywiście warunkiem niezbędnym, to wcześniejsze doświadczenia w pracy z dziećmi mogą być istotnym elementem pomocnym przy wyborze odpowiedniej osoby na stanowisko asystenta. Zdaniem badanych znacznie



ułatwia to wzajemne kontakty, pozwala na zweryfikowanie swoich ewentualnych predyspozycji i umiejętności, a także zwiększa szanse na pozytywne relacje między asystentem a dzieckiem/uczniem:

*Z naszej obserwacji mamy taki wniosek, że nie wszystkie osoby, które zgłaszają się do ASPE nadają się do tej funkcji. Osoba w naszej placówce jest cicha, robi taką mrówczą robotę czyli zajmuje się tym dzieciątkiem, natomiast my sami poszukujemy... Nauczyciele próbują ją wprowadzić w ten proces. Próbujemy z tą panią wypracować jakieś metody. Ale więcej inicjatywy wychodzi od nas niż od niej. Początki były trudne, żeby tą zrekrutowaną panią wdrożyć do tej pracy z uczniem, który jest trudnym dzieckiem. Mieliśmy takie luźne rozmowy z okolicznymi dyrektorami, którzy też mają ASPE, że może pożądanym byłby tutaj taki próg wykształcenia? Żeby osoby te miały to wykształcenie związane z pracą z dziećmi. Doświadczenie w pracy z dziećmi. Bo rynek mamy dzisiaj różny i zgłaszają nam się różne osoby. (D1F1)*

*Nam niestety przyszło się spotkać z wyborem nieodpowiedniej osoby. Najpierw zatrudniliśmy panią na stanowisko pomocy, miała być ASPE. Rozpoczęła szkolenia. Po czym okazało się, że zupełnie nie da rady pracować z dziećmi. Jej temperament zupełnie nie zgadza się z tym, czego byśmy oczekiwali w takiej pracy. I musieliśmy się rozstać. Na jej miejsce udało nam się znaleźć panią, która miała już takie doświadczenie w pracy w przedszkolu. Bardzo dobrze odnalazła się w tej roli. A druga pani wcześniej pracowała u nas jako pomoc. Wiedzieliśmy, że ma dobre relacje z dziećmi, które wymagają wsparcia na różnych polach. Żadna z tych pań nie ma wykształcenia wyższego, ale gdzieś te cechy osobowościowe to rekompensują. Widzę po obu paniach, że się odnajdują i obie się w tym momencie doksztalają. (D4F1)*

*Te warunki, które sam projekt zakładał już były bardzo wysokie. Tam cele były jasno postawione i te kwestie osobowości również. Natomiast nie wszystko da się zobaczyć tak na pierwszy rzut oka. No nie zawsze się trafia w tę osobę, która by podolała temu zadaniu. Ja bym większych obwarowań nie dała, oprócz tego, żeby było doświadczenie w pracy z dziećmi. Bo my-*

*śmy tutaj mieli trochę problemów, zwłaszcza na początku. Nawet jeśli ta osoba ma chęci, ale nie miała tego doświadczenia, to ona czasami nie zdaje sobie sprawy na co ona się pisze. I może tu być trochę rozczarowania z jednej i drugiej strony, zupełnie niepotrzebne. [...] My mamy ASPE, która nie miała takiego kontaktu, ani nie ma wykształcenia. No i nie kształci się też w tym kierunku. I czasami nie wygląda to tak różowo mimo chęci ze strony tej osoby. Czasami nie wszystko wychodzi tak, jakbyśmy tego sobie życzyli. Ja ze swojej strony dopisałabym ten warunek. (D6F1)*

*Wydaje mi się, że powinno być brane pod uwagę jakiegokolwiek doświadczenie z dziećmi, dlatego, że... myślę, że osoba, która została zatrudniona jako ASPE niemająca doświadczenia w ogóle żadnego w pracy z dziećmi, a trafi jej się, dajmy na to, ciężki przypadek autysty lub innego rodzaju tutaj schorzenia, no to... Myślę, że takiej osobie będzie bardzo ciężko w tej pracy... Znaczący nawet nie mówię o zaangażowaniu w tę pracę, bo ona może i być zaangażowana. Natomiast, żeby gdzieś tam przejść, przeskoczyć pewne rzeczy, które związane z tą chorobą... No, myślę, że może być bardzo... bardzo to trudne... żeby się odnaleźć w takiej pracy. (A22F3)*

Nasi rozmówcy dzielili się swoimi doświadczeniami dotyczącymi zadań, jakie realizowali asystenci uczniów ze specjalnymi potrzebami w ich placówkach. Zależne były one oczywiście od diagnozy i potrzeb konkretnego dziecka/ucznia oraz etapu edukacyjnego, który dziecko/uczeń realizował. Były to m.in.: pomoc przy przemieszczaniu się, pomoc w potrzebach zdrowotnych i samoobsłudze czy toalecie, wspieranie w czynnościach szkolnych (pomoc w pakowaniu, zapisywaniu zadań), wspieranie relacji z rówieśnikami, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, pomoc przy realizowaniu zajęć pozalekcyjnych i uczestnictwie w uroczystościach szkolnych oraz wycieczkach, kontakty z rodzicami, pomoc w komunikowaniu się z innymi osobami, motywowanie do pracy, wspieranie w samodzielności i trening umiejętności społecznych.

Oprócz indywidualnych potrzeb dziecka/ucznia czynnikami, które wpływały na realizowane zadania był czas pracy, na jaki zatrudniony był asystent (czy był to cały etat, czy jego część) oraz filozofia pracy i potrzeby danej placówki. Niektórzy dyrektorzy podkreślali, że asystent ma pomagać

nie tylko uczniowi/dziecku, do którego został przydzielony, ale w sytuacjach, gdy jest ono/on nieobecny lub nie potrzebuje tego wsparcia, asystent ma realizować inne zadania pomocowe, np. pomoc nauczycielowi zatrudnionemu w świetlicy szkolnej czy pomoc innym uczniom nie mającym orzeczeń, ale potrzebującym wsparcia.

Określenie zadań niekiedy rodziło pewne wątpliwości zarówno u asystentów, jak i nauczycieli. Pojawiały się obawy dotyczące ewentualnego przejmowania zadań przez nieuprawnione do tego osoby. Pomocne były tutaj wzajemne rozmowy, w których często uczestniczyli dyrektorzy placówki:

*Tak więc dziewczynom wydrukowałam... Omówiliśmy zakres czynności. Dokładnie zrobiłam taki schemat, narysowałam kto, co, w jaki sposób się z kim komunikuje. I to pomogło. Tak poza tym sama asystentka miała też taki problem. Na początku wejścia na zajęcia na przykład... Tu zajęcia z psychologiem, oni pracują... To ją krępowało. Tak samo z logopedą, ale to było takie pierwsze tylko spotkanie. Później, kiedy zobaczyła, że te osoby są bardzo otwarte na współpracę i nie przeszkadza im obecność dodatkowej osoby w tych indywidualnych zajęciach z N., to po tych pierwszych lody się przelamały. I już było wszystko ok. [...] Najważniejsze jest na początku, żeby ustalić na samym początku zasady, żeby było jasne. Do czego jest? Jaki ma zakres czynności? Że nie wchodzi w kompetencje nauczyciela i tak dalej. To są takie klarowne zasady, muszą być na samym początku ustalone. (D24F4)*

*U jednej z pań był taki moment początkowo, że była tak naładowana tą wiedzą, tym takim „powerem”, który daliście jej na początku z tych szkoleń. Właśnie tej jej niesamowitej mocy sprawczej, tej potęgi, którą ona ma tam do zrobienia i misji. Że był pewien moment, początkowo, że troszeczkę wchodziła w kompetencje nauczycieli. Chciała zagarnąć tego swojego chłopczyka, że on jest jej i na jej odpowiedzialności. I zrobił się delikatny bunt moich nauczycielek: „pani dyrektor, ale to jak, to kto za niego odpowiada?”. Ona nie chciała dopuścić nawet rodziców do rozmowy z nauczycielem, bo ona jest od tego. Musieliśmy sobie to wyjaśnić, każdy ma swoje kompetencje, każdy ma swoje do zrobienia; to był początek. Ale to mocne naładowanie, naładowanie, tej wizji, tego wszystkiego,*

*co mają do zrobienia, tak ją po prostu naładowało, że było aż za bardzo. Więc tutaj porozmawiałam z nią i jest dobrze. To była kwestia bardziej uświadomienia i porozmawiania. (D12F2)*

*Jedna z moich pań, która właśnie też po szkoleniach, nie mając przygotowania pedagogicznego, naładowana energią, naładowana chęcią niesienia pomocy za wszelką cenę chciała [...] zaopiekować dziecko. My doskonale wiemy, że nadopiekuńczość bywa trudniejsza do współdziałania niż brak czasem opieki i tutaj to miało miejsce. I faktem jest, że po rozmowie z koordynatorem, bo oprócz tego, że dyrektor nadzoruje, ale akurat u mnie w placówce koordynatorem działań zarówno specjalistów jak i asystentów jest pani pedagog, młoda, energiczna osoba, ale piekielnie kontaktowa [...] to pomogło. (D14F2)*

Zadania stawiane przed konkretnymi asystentami wiązały się z rolą, którą zdaniem naszych rozmówców pełnili ASPE. Analiza wywiadów fokusowych pozwoliła na wyodrębnienie trzech podstawowych ról asystentów:

1. „Cień” ucznia/dziecka
2. „Towarzysz/prawa ręka” ucznia/dziecka
3. Pomocnik klasowy/szkolny

Role te niekiedy nakładały się na siebie, granice między nimi były płynne, a ich wyodrębnienie zostało dokonane na podstawie refleksji badanych osób i ich opinii dotyczących tego, „jaki jest” i „jaki powinien być” dobry asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zdaniem badanych to, która rola będzie dominująca w dużym stopniu zależy od potrzeb konkretnego ucznia i od specyfiki pracy w danej placówce.

Zgodnie z założeniami projektu ASPE nie powinien być traktowany jako osoba, która wyręcza dziecko/ucznia z jego własnej aktywności. Zakłada się, że rolą ASPE jest stopniowe przygotowywanie dziecka/ucznia do możliwie samodzielnego rozwiązywania problemów i poszerzania pola niezależności od innych.

Asystent „cień” jest przy dziecku/uczniu, dokładnie go obserwuje i stara się pomagać tam, gdzie jest taka potrzeba, jednocześnie nie wyręczając i nie narzucając swojej wizji danego zadania:

*M. cały czas jest przy W., kiedy ona je śniadanie, przy przebieraniu się, jak idziemy na spacer. Kontroluje ją w jakiś sposób, ale to też tak, żeby jej nie wyręczać we wszystkim. Żeby sobie dała radę sama. (N1F1)*

*Tak patrząc na naszego asystenta zastanawiałam się dlaczego ona tak stoi z boku, go obserwuje. I ona bardzo dobrze mi powiedziała <Bo ja jestem jego asystentem. Ja nie mogę go wyręczać z wszystkiego, robić za niego>. Tylko wskazywać, kierować nim tak, że jak pójdzie do szkoły – a wszystko wskazuje że na razie zostanie u nas odroczone – żeby umiał sobie poradzić. (D6F1)*

Asystent „cień” dba o dobrostan nie tylko dziecka/ucznia, z którym pracuje, ale także o całą grupę, w której funkcjonuje. Reaguje i pomaga w sytuacjach tego wymagających, stając się – jak to opisuje jedna z dyrektorów – „dobrym duchem klasy”. Wymaga to dużej otwartości i uważności na potrzeby wszystkich członków zespołu:

*Ponieważ A. jest cały czas z D., na przerwie, ona jest z tyłu za nim, ona jest takim jego cieniem. Niemniej jednak no ta praca jest trudna. [...] Ona została przedstawiona jako asystent, ale jakby nie funkcjonuje jako osobna osoba asystent, tylko funkcjonuje w grupie specjalistów. Jej zdanie się liczy, zabiera głos na radach pedagogicznych. Podam taki przykład z D. Był dość poważny problem, chodziło o bardzo niewybredne komentarze w stosunku do dziewcząt i jak rozmawiałam z uczniami, to uczennice powiedziały mi, że one z tym problemem zwróciły się do A. i ona wszystko wie. Więc to jakby też budowanie zaufania w klasie jest niezwykle ważne. Ten asystent jest właśnie takim dobrym duchem też klasy, mogę tak powiedzieć. Chyba to jest dobre określenie – dobry duch klasy. (D9F2)*

Bycie asystentem/cieniem niekiedy wynika z tego, że uczeń/uczennica nie chce być odbierany przez rówieśników ze szkoły jako osoba potrzebująca specjalnego wsparcia. Chcąc być traktowany tak samo jak każdy inny uczeń, ma problem z przyznaniem się do tego, że asystent jest mu potrzebny i pomaga w różnych działaniach szkolnych. Jedna z asystentek tak o tym opowiada:

*On się bardzo wstydzi... Zresztą od razu było takie umówienie się z rodzicami w ten sposób, że owszem, będę, ale jestem takim cieniem ucznia. Mam nie dać poznać klasie, że jestem do konkretnego ucznia. Akurat w naszej klasie jesteście we dwie [...], koleżanka ma dziewczynkę, więc... Mama się cieszyła, że tak troszeczkę... się tak... rozłożyły te siły. Może się nie zorientują? Ale to wygląda też tak, że ja czasem i tak stoję jak pod ścianą... Bo mama z jednej strony nie chce, żeby się uczniowie zorientowali, z drugiej strony uczniowie też dobrze ją znają... A często jest tak, że ja idę do szkoły i gdzieś tam na chodniku mama mnie spotka i oczywiście tłumaczy to, to, to i to, bo Michał to, Michał tamto, bo Michał ma załamanie i coś. No i... a potem przychodzę do szkoły i... muszę tak trochę, że tak powiem ściemniać. No, bo skąd tę mamę niby znam? Tak, więc to takie trochę... no, udawanie, że... nawet nie wiem, jak to określić?... Jestem, bo jestem, nie wiem, panią do pomocy? Owszem, no tak byłyśmy zapowiedziane, że nie do konkretnych uczniów, no bo tak nie miałyśmy dać po sobie poznać, że konkretny uczeń podlega – to brzydko może zabrzmiało: „podlega pod nas”. W każdym [...] razie miałyśmy być dla wszystkich. No i staramy się tam pomagać tej klasie [...] On się po prostu wstydzi, krępuje, na korytarzu też udaje, że mnie nie zna, więc... No, jeżeli już szuka jakiegoś kontaktu, to tak, żeby się nikt nie zorientował, że jestem razem z nim. No, mówię, tu jest taki problem. (A8F1)*

Taka niechęć do oficjalnego „przyznania się” do posiadania asystenta może wynikać z jednej strony z obawy przed naznaczeniem i przypięciem etykiety „ucznia ze specjalnymi potrzebami”, z drugiej z problemów wychowawczych w danym zespole klasowym.

Niektóre dzieci/uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na swój stan zdrowotny czy ogólne funkcjonowanie potrzebują większego zakresu pomocy/wsparcia, często o charakterze fizycznym. Bez obecności i działania asystenta zwykle nie byłyby/byliby w stanie brać udziału w zajęciach. W ich przypadku asystenci określani są przez badanych jako „towarzysz/prawa ręka”, osoba praktycznie niezbędna w większości aktywności szkolnych:

Po prostu asystent jest niezbędny do jej prawidłowego funkcjonowania w szkole, bo to jest właśnie niepełnosprawność kończyn dolnych zupełna, ale również częściowa kończyn górnych, więc mamy napięcie mięśniowe. Trzeba jej pomagać w wielu aspektach takiego codziennego życia w szkole. [...] W naszym przypadku to trochę jest nawet więcej niż cień, taka towarzysząca [...] prawa ręka. Dziewczynka jest bardzo sprawna intelektualnie, bardzo samodzielna, wszystko, co może zrobić sama to robi, no ale ten asystent jest jej niezbędny chociażby do tego, żeby odkręcić wodę właśnie w umywalce, bo ona nie jest w stanie tego ruchu wykonać; albo żeby swoje potrzeby fizjologiczne spełnić. Również spędza z nią wszystkie przerwy, tak że N. potrafi, to znaczy może się poruszać po szkolnym korytarzu, nie jest ograniczona tylko do sali lekcyjnej. (D11F2)

W tym roku walczę o to, żeby były przedłużone te umowy dla tych asystentów. Będę miała dziecko z pompą insulinową, gdzie jest wymagana ciągła kontrola. Bo to dziecko ma pompę, która się wyłącza przy nagłym wzroście cukru i nie włącza się ponownie. Więc cały czas trzeba to kontrolować i taka osoba, która jest dyspozycyjna, to jest bardzo ważna. Będę też miała dziecko, które jest niepełnosprawne ruchowo, gdzie samodzielnie siedzi, ale samodzielnie nie stoi, nie przemieszcza się po podłodze, dodatkowo nie przelika śliny w ogóle. Tak że tutaj też jest problem. Cały czas trzeba kontrolować, odsysać i tak... tak, że taka osoba jest bardzo potrzebna. (D22F4)

ASPE, który „nie martw się, ja wiem, co jest zadane”. To znaczy to nie jest taka edukacyjna rola, bo nie temu ta pani ma służyć, ale właśnie tak: „ja ci pomogę zanotować, dopytam panią, zaprowadzę, to nic, że jeszcze się nie spakowałeś”. Takie zaopiekowanie uczniem. (N3F3)

„Pomocnik klasowy” – o czym mówią badani – ma szerszy zakres zadań niż te wynikające z jego pracy asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Często taką rolę pełnią ci spośród asystentów, których podopieczni charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem funkcjonowania osobistego i nie wymagają jego stałej obecności. Innym motywem traktowania asystenta jako „pomocnika klasowego” jest sytu-



acja, gdy dziecko/uczeń nie jest obecne/obecny w trakcie pracy asystenta w placówce:

*My po prostu z racji tego, że jak przychodzi do pracy ASPE i dziecka nie ma... to ona musi wyrobić godziny. Jest w pracy, nie? Dlatego ona pomaga przy innych dzieciach. Ona nie tylko pomaga tym nauczycielom co pracują z dzieckiem każdego dnia. Ona też udziela się w świetlicy. Z tym dzieckiem pracuje do momentu odjazdu dziecka autobusem. Ale jak dziecko jedzie w pół do 14, to ona do tej 14 zostaje. Pomaga nauczycielowi na świetlicy. (D3F1)*

*A jeśli chodzi o funkcjonowanie w szkole, to wtedy, kiedy on nie wymaga tej pomocy, bo to nie jest każda minuta na lekcji, asystentka pomaga nauczycielce przy innych uczniach. Nasza ASPE jest też zatrudniona jako opiekun podczas dowozu. [...] Ona uczestniczy we wszystkich wydarzeniach szkoły, w uroczystościach, w projektach jakie mamy. Też międzynarodowych, goście do nas przyjeżdżają. Ona we wszystkim uczestniczy i pomaga. (D18F3).*

*Pani ASPE przejmuje mnóstwo zadań dotyczących opieki i pracy. Podobnie jak w innych szkołach nasza asystentka pomaga nauczycielom np. w przygotowaniu dekoracji, w jakiś wieczorkach klasowych czy szkolnych. Czynn timer uczestniczy w życiu szkolnym. (D16F3)*

Badani podkreślają, że niezależnie od wieku dziecka/ucznia, jego stanu zdrowotnego i stanu funkcjonowania psychospołecznego, a także zakresu zadań stawianych przed asystentem niezmiernie ważnym, aczkolwiek trudnym do natychmiastowego zweryfikowania, czynn timer jest wzajemna więź między asystentem a podopiecznym. Nasi rozmówcy określają to jako „chemia”, „flow”, „podobieństwo charakterów”, „porozumiewanie się bez słów”:

*Tak jak wspomniałam, rzeczywiście trzeba chwycić z tym dzieckiem kontakt, musi być to flow. Bo jak tego nie ma, to nic się nie robi, bo dziecko nie będzie akceptować tej osoby i może być nawet dla niej złośliwe i wszyscy naokoło będą to wiedzieć. Więc jeżeli ktoś ma taki charakter,*



*że potrafi się dopasować do dziecka i podążać za nim, ale nie wyręczać, tylko właśnie podążać za nim, to to są osoby idealne na to stanowisko i na szczęście takie mam. (D12F2)*

*To wszystko jest zbudowane właśnie na relacji i że właśnie ci asystenci są cudowni dlatego, że oni są z naszymi dziećmi, tak konkretnie z naszymi dziećmi. Oni się znają, oni się po pewnym czasie lubią, czasami już się porozumiewają bez słów... (R3F1)*

*Myślę, że największe znaczenie w naszym przypadku miało to, że oni się lubią i że mają bardzo podobną energię, że mają bardzo podobne zainteresowania. Nie wiem, czy to jest możliwe, żeby tak dobrać. U nas to się tak dobrało. Myślę, że bardzo trudno byłoby osobie spokojnej z dzieckiem, które by biegalo od ściany do ściany, więc u nas ta energia jest na bardzo podobnym poziomie. To są bardzo trudne do zweryfikowania rzeczy, bo jeśli ktoś kogoś nie pozna, to trudno przewidzieć, czy ktoś będzie kogoś lubił. Wiem, że to jest praca, ja to rozumiem, natomiast z dziećmi to jest tak, że czasem od wejścia powiedzą, że ta osoba nie jest fajna i nic nie zadziała tak naprawdę. Jeżeli dziecko czuje sympatię do asystenta, to wszystko pójdzie dużo łatwiej. No, ale nie wiem, na ile to jest możliwe, żeby to wcześniej zweryfikować. (R10F3)*

Z punktu widzenia rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie ważne jest, aby asystent lubił swoją pracę i akceptował ich dziecko. Niejednokrotnie podkreślają, że najlepsze szkolenia bez istnienia pozytywnego podejścia do dziecka i rzeczywistej chęci wspierania go nie przyniosą zakładanych efektów:

*Asystent też musi mieć serducho [...]. Bez tego to też nie wiem, jakie by szkolenia [...] nie przeszedł, no to też musi chcieć, tak? Bo dziecko wyczuje i to nawet po najlepszych szkoleniach może mieć. I nie, nie będzie dobrze współpracował [...]. (R6F2)*

*[...] Żeby ten asystent miał takie no podejście z tym sercem do tego dziecka. No bo bez takiego serca, to jest takie na zimno... To ta opieka, ta nauka, ta pomoc w ogóle... No, tutaj na pewno z jakimś tam doświadczeniem,*

*tak? Czy to obojętnie z innymi niepełnosprawnościami... No z jakąś wiedzą w ogóle, żeby też wiedział, jak tutaj w razie czego się zachować przy takim dziecku niepełnosprawnym. No bo to jest też ważne. (R2F1)*

Innym elementem wskazywanym przez badanych uczestników projektu była często wymagana i oczekiwana dyspozycyjność asystentów. Specyfika pracy wymaga dużej nieregularności pracy – czasami jest towarzyszenie na lekcjach czy zajęciach, niekiedy przebywanie z uczniem po lekcjach w szkole czy wyjazdy na wycieczki:

*Jest ona dłużej. Nie ma swojej rodziny jeszcze, ma czas i również no nie ma tak dużo zajęć... Więc chętnie uczestniczy w jakichś zajęciach pozalekcyjnych, tak jak już mówiłam, wycieczkach, wieczorkach, w różnej porze. Zatrudniona jest również na niepełny etat, na 5 godzin – tyle godzin, ile ma dziecko w szkole, czyli na 5 jest zatrudniona. No, ale czasami, jeżeli trzeba, no to przychodzi, na różne godziny przychodzi, tak jak przychodzi uczeń. Pracujemy na dwie zmiany, tak że klasa przychodzi czasami na 10.30, no to ona też tak przychodzi i jest tyle godzin, ile jest dziecko w szkole. Tak że jest dyspozycyjna, jeżeli chodzi o czas. Bardzo nas to cieszy. (D16F3)*

Mając świadomość dużych wymagań stawianych przed asystentami i często bardzo niskiego wynagrodzenia niewspółmiernego do otrzymywanego wynagrodzenia, niektórzy badani wskazują na konieczność wspierania asystentów:

*Też trzeba wziąć pod uwagę, że ten ASPE to też zwykły człowiek, który no w moim przypadku jest to pani, która jest w konkretnym wieku, ma swoją rodzinę, ma swoje dzieci i ją też trzeba wzmacniać... Bo ta praca wcale lekka i łatwa nie jest. Stoi się przed oczekiwaniem i tego co dziecko oczekuje od pani, tego co oczekują nauczyciele i jeszcze do tego dochodzi rodzic, który miałby jakieś swoje własne zdanie, w którym kierunku ten asystent powinien dochodzić. Mało tego, jeszcze stoi pracodawca i w ramach ASPE jeszcze mamy całe te założenia projektowe. Więc zatrudniając tutaj tę osobę naprawdę trzeba wzdłuż i wszerz się zastanowić, bo jednak jest to współpraca, powiedzmy sobie szczerze – to nie jest kwestia tylko*

*projektu w moim przypadku. Bo ja wiem, że ten mój uczeń będzie dalej potrzebował tą osobę i ja wiem, że ja dobrą osobę zatrudniłam, bo widzę efekty. Ale trzeba wzmocnić pozytywnie takich asystentów, bo są chwile, kiedy moja pani przychodzi taka troszkę podłamana z kontaktów nie tyle z dzieckiem, bo z dzieckiem jest świetna współpraca, tylko z rodzicami. (D20F3)*

Podsumowując, różnorodność zadań, duże oczekiwania wobec asystenta wymagają nie tylko dobrego i odpowiedzialnego doboru osoby wspierającej do ucznia/dziecka, ale także stałego monitorowania jego pracy, reagowania przez pozostałych pracowników na sytuacje kryzysowe i wspierania go. Jak określiła to jedna z dyrektorek dobry asystent powinien umieć „oswoić” dziecko/ucznia, z którym będzie pracować:

*Natomiast co do samej pracy nasuwa mi się cytat z „Małego Księcia”. Że oswoić to znaczy uczynić się za kogoś odpowiedzialnym. Trochę w tej relacji ASPE – dziecko też tak jest. (D4F1)*

Ważna wydaje się też świadomość elastycznego i podmiotowego podchodzenia do pracy asystenta. Jeśli nie sprawdzi się w pracy z konkretnym uczniem/dzieckiem być może należy pomyśleć – po wykorzystaniu niezbędnych środków wspierających – o zmianie osoby wspierającej:

*Bo wybierając asystentów mieliśmy też na uwadze jakie jest to podejście do dziecka, ta wrażliwość emocjonalna. Bo to w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi trzeba mieć. Taką wyjątkową czujność, bo jeśli nie ma tego kontaktu, to ta współpraca nie do końca będzie się układać. Z wizyty studyjnej, w której miałam przyjemność uczestniczyć jest właśnie pokazane, że czasami trzeba jest zmienić asystenta, ponieważ ta współpraca między dzieckiem a asystentem niezbyt dobrze się układa. (D6F1)*

Stała praca nad rozwijaniem niezbędnych kompetencji asystenta, wsparcie psychologiczne i pedagogiczne, jasne określenie zadań stawianych przed asystentem, wspieranie współpracy między pracownikami placówki oraz uwzględnianie cech osobowościowych przy doborze do konkretnego ucznia/

dziecka wydają się niezbędnymi elementami w budowaniu właściwego modelu pracy satysfakcjonującego wszystkich członków zespołu danej placówki oraz zapewniającego optymalne wsparcie dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

#### 3.3.4. Korzyści wynikające z pracy asystenta

Do uczestnictwa w projekcie rekomendowano dzieci, u których dostrzeżono trudności w samodzielnym funkcjonowaniu w przedszkolu/szkole oraz w komunikacji. Źródłem wskazanych trudności mogły być niskie kompetencje społeczne, jak i zachowania agresywne i/lub autoagresywne czy zachowania utrudniające pracę innym dzieciom/uczniom. Zróżnicowane trudności mogły być także wynikiem niepełnosprawności intelektualnej, chorób przewlekłych, niepełnosprawności ruchowej, niepełnosprawności sprzężonej, jak też zaburzeń ze spektrum autyzmu itp. Wyzwania, przed którymi stanęli badani asystenci, były bardzo złożone, bowiem każde dziecko jest wyjątkowe, ma specyficzne potrzeby i oczekiwania oraz różnorodne predyspozycje. Każde dziecko wymagało indywidualizacji procesu kształcenia i wychowania.

Osoby biorące udział w wywiadach grupowych z zaangażowaniem dzieliły się zarówno swoimi obserwacjami oraz doświadczeniami związanymi z pracą asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (ASPE). Głosy zarówno dyrektorek, nauczycieli i asystentów, jak i matek podkreślały efektywność projektu:

*[...] To duża pomoc i bardzo się z niej cieszymy [...]. (D3F1)*

*[...] pomoc ASPE jest nieoceniona. (D16F3)*

*Powiem tak: dwa tygodnie temu przyszła mama i rozplakała się. Powiedziała, że jest wszystkim wdzięczna za asystenta [...]. (D18F3)*

*Asystent. To jest chyba najlepsze, co mogło nam się trafić, o co walczyliśmy bardzo długo [...]. (R7F2)*

Większość rozmówców wyrażała też nadzieję na wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia w przedszkolach/szkolach usług asystenckich:

*[...] Gdyby była możliwość, to byśmy bardzo, bardzo chciały przedłużyć ten projekt. Jesteśmy bardzo zadowoleni. Cała społeczność dziękuje. (D24F4)*

Poniżej opisane zostaną zmiany zaistniałe na skutek działań podejmowanych przez ASPE. Trzeba wyraźnie podkreślić, że nie dotyczą one wyłącznie dziecka lub ucznia ze SPE, którego wspierał asystent, ale odnoszą się również do osób, które funkcjonują w przestrzeni przedszkola/szkoły oraz jego rodziny. Żadna z zebranych narracji nie wskazywała na regres funkcjonowania dziecka/ucznia w środowisku przedszkola lub szkoły. Wszystkie informowały o pozytywnych zmianach, które były wynikiem uruchomienia usług asystenckich.

Pierwszy obszar podejmowanych analiz dotyczy dziecka/ucznia wspieranego przez asystenta i wiążących się z tym wielozakresowych zmian w jego **funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym**. Wszyscy uczestnicy wywiadów grupowych je zauważali. Najczęściej wspominano o tym, że wsparcie udzielane przez asystenta przyczyniało się do **zwiększenia poczucia bezpieczeństwa dziecka/ucznia**, co skutkowało nie tylko lepszym radzeniem sobie z wymaganiami szkolnymi czy wykonywaniem innych pozaszkolnych czynności, ale w wielu przypadkach sprzyjało przede wszystkim przełamywaniu lęku, a nawet przewyciężeniu niechęci wobec przedszkola czy szkoły:

*[...] Pani ASPE wpłynęła na to, że dziewczyna zaczęła w ogóle chodzić do szkoły. Nie przeraża ją ta szkoła, jakoś się w niej odnajduje. Mimo że ASPE nie towarzyszy jej w czasie lekcji [...]. (D21F3)*

*[...] jest bezpieczna w tej szkole, także nic się tam złego za bardzo nie może stać, bo jest ten asystent, który cały czas czuwa jak ten anioł nad nią [...]. (R2F1)*

*[...] X chce chodzić do przedszkola. X nie mam w ogóle problemu z tym, że zostaje [w przedszkolu – przyp. aut.]. (R9F3)*

Lęk dziecka szczególnie mocno podkreślały matki. Dzieci obawiały się odrzucenia przez rówieśników lub trudności związanych z wykonywaniem prostych, codziennych czynności, z którymi pełnosprawni rówieśnicy

zazwyczaj nie mają problemu. W konsekwencji dzieci unikały rówieśników, nowych sytuacji, jak też aktywności wymagających zaangażowania. W wielu przypadkach nie tyle pomoc asystenta, co sama jego obecność wpływała na zaspokojenie potrzeby poczucia bezpieczeństwa i stanowiła motywację do uczęszczania do placówki i/lub podjęcia w niej aktywności. Przykłady takich wypowiedzi:

*[...] moja córka odnajduje się w świecie szkoły. Dzieci, nie są już dla niej przeszkodą. Czas, gdy obawiała się wszystkiego był dla nas bardzo trudny. (R7F2)*

*[...] czuje się pewniej, bezpieczniej, bo rozumie, że ma zadanie wykonane. [...] ona w ogóle ma wolniejsze tempo pracy niż inne dzieci. A z asystentem sobie radzi, on po prostu pomaga jej [...] jeśli są zadania, które dzieci mają wykonać, to córka spojrzy na asystenta i widzi, że wykonuje je dobrze, czuje się po prostu bardziej bezpieczna. [...] postępy minimalne robi. (R5F2)*

Pomoc w wykonaniu różnego rodzaju czynności była nie tylko zachętą do podjęcia przez dziecko wysiłku, ale sprzyjała także szybszej integracji z rówieśnikami. Dzięki usługom asystenckim dzieci odnosiły się pozytywnie do środowiska przedszkola czy szkoły. Stawały się bardziej odważne i otwarte na różne aktywności. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

*[...] ASPE, który ją mobilizuje do tej pracy, to się to automatycznie przekłada na oceny [...]. (D21F3)*

*[...] on wie, że ja po prostu przy nim jestem i że po prostu nie ma takiego zamieszania, że on nie wie, która pani jest jego, co on ma robić, gdzie ma iść i tak dalej [...]. (A1F1)*

*[...] asystent jakby podąży za nią, kieruje, gdzie, jak ma, podpowiada jej – tak – ale nie robi za nią [...] asystent daje takie poczucie bezpieczeństwa. Bo kiedyś na przykład po prostu światło zgasło we wszystkich toaletach. Ona była [w toalecie – przyp. aut.] i nie chciała przez jakiś pewien czas przychodzić, wchodzić do toalety [...] a przy asystencie [...] bezpiecznie się czuje. [...] jakby funkcjonuje tak? [...] jakby chodzący anioł [...]. (R6F2)*

Zapewnienie dzieciom potrzeby poczucia bezpieczeństwa przyczyniało się do rozwiązywania wielu problemów nie tylko edukacyjnych, ale również wychowawczych. Bezpieczeństwo emocjonalne i psychiczne, o którym wspominali asystenci i matki, przekładało się zatem na **większą ich motywację do nauki i zaangażowanie w proces uczenia się**. Choć nie dokonywano pomiaru osiągnięć szkolnych, wykorzystując testy czy inne narzędzia badawcze, to dyrektorki, nauczyciele, asystenci i matki obserwowały postępy w przyswajaniu podstawowych umiejętności szkolnych. Szczególnie te postępy zauważalne były w odniesieniu do czytania, pisanie czy liczenia. Dzieci, doświadczając wsparcia i zrozumienia ze strony asystenta, były bardziej zmotywowane do wykonania określonych zadań. Każdy drobny sukces wyzwał w nich poczucie zadowolenia i wzmacniał poczucie własnej wartości:

*On pracuje i wzmacnia poczucie własnej wartości. (R10F3)*

*[...] on [uczeń – przyp. aut.] może prosić mnie o pomoc, jak coś potrzebuje. Widzi, że go motywuję też. [...] pilnuję i się dobrze uczy, jest najlepszy w klasie tutaj. (A9F2)*

*Oczywiście ona [asystentka – przyp. aut.] nie pełni roli nauczyciela wspomagającego, ponieważ nie ma kwalifikacji pedagogicznych. Ale wystarczy, że podpowie, przytaknie, zwraca uwagę na staranność, to jest bardzo wielka pomoc [...]. (D16F3)*

*[Nauczyciel – przyp. aut.] może zająć się klasą w tym czasie. (D16F3)*

*Ta osoba ASPE bardzo dobrze wpływa na tę dziewczynkę. Ona miała ogromne zaległości, jest odroczone. W tym momencie ona się dobrze czuje w tej grupie, nadrabia teraz te opóźnienia z tego zaniedbania. (D3F1)*

*[Chłopiec – przyp. aut.] dzięki tej pani ośmielił się. [...] Ośmielił się, pojechał na wycieczkę, na którą nigdy wcześniej nie chciał jeździć. [...] Nigdy wcześniej nie chciał wejść do tej sali, gdzie była dyskoteka, w tym roku brał udział razem z panią. Chłopiec zaczął czytać, takie proste wyrazy. Nie rozumie poleceń, więc pani mu to tłumaczy. On ciągle oczekuje potwierdzenia tego czy dobrze wykonał. Więc pani mu to potwierdza, on idzie dalej do przodu. Dzięki niej robi bardzo dużo ćwiczeń. [...] Z jednej*



*strony on jest nieśmiały, ale też hałaśliwy. [...] Tak więc wyciszył się, już tak nie krzyczy, jest spokojniejszy. Wcześniej zdarzało mu się używać wulgaryzmów, pani zwraca uwagę, tłumaczy [...]. (D16F3)*

*[...] dzisiaj dodała w pamięci, bo ona nie dodaje w ogóle w pamięci, tylko sobie rysuje kreseczki. Jak dzisiaj dodała w pamięci, dwa do czternastu, no, to byłam przeszczęśliwa, że ona w ogóle potrafiła to dodać. Do tej pory się nie zdarzało. [...] od miesiąca zaczyna czytać, więc, no zaczyna czytać, bo do tej pory nie czytała w ogóle. Także no same pozytywy [...]. (A12F2)*

*[...] no widać, że naprawdę niesamowite postępy [...] lepiej córka pisze, no dużo więcej robią takich konkursów. Nawet ostatnio brała udział córka z tym asystentem w jakimś konkursie międzynarodowym [...]. (R2F1)*

*X zaczyna również liczyć, rozróżnia literki, tak że tutaj ta edukacja rzeczywiście poszła do przodu [...] Potrafi też właściwie układać klocki, bo on tego, no nie wiedział właściwie do czego służą zabawki, to też wynika z takich sytuacji rodzinnej. (D10F2)*

Często wsparcie asystenta wpływało na lepszą pracę dziecka/ucznia na zajęciach. Uczniowie ze SPE bardziej koncentrowali się na wykonywanym zadaniu czy innych czynnościach szkolnych. Dzięki pomocy asystenta dzieciom/uczniom łatwiej było wykonać zadania, uzupełniać notatki z lekcji czy nadrabiać zaległości. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi:

*Też właśnie moja X problem ma podczas lekcji, to też trudności sprawia notowanie czy zapisywanie, czy rozwiązywanie zadań. Po prostu potrzebuje więcej czasu na pewne sprawy, więc tutaj właśnie moja osoba jej pomaga w tym i widzę, że to daje pozytywne rezultaty. Bo nawet ten czas wolny, czy przerwy, to X też chętnie zostaje w klasie. Razem notujemy, uzupełniamy braki i na drugi dzień jest zadowolona, że nie ma zaległości, że ten dzień fajnie jej minął [...]. (A14F2)*

*[...] No mega poprawa, mega, nadąża, póki co nadąża z programem za innymi dziećmi, jest ten asystent, nie gubi się, pomaga we wszystkim, więc tutaj tak, jest mega pozytyw. Ja jestem bardzo zadowolona, oby tak dalej. (R7F2)*



Pomoc i wsparcie asystenta w wielu przypadkach przyczyniały się do tego, że dzieci stawały się również **bardziej samodzielne** i realizowały zadania, których wcześniej nie chciały lub nie potrafiły wykonać. Poniżej przykładowe wypowiedzi:

*Gdyby nie ten ASPE to ten chłopiec, który jest w I klasie nie mógłby do końca funkcjonować w naszej rzeczywistości. Nie dość, że nie chodzi, ma problemy z czynnościami higienicznymi i samoobsługowymi. Pani już nauczyła go zapinać guziki, zamek, natomiast czynności higieniczne wymagają zawsze pomocy. (D20F3)*

*[...] asystentce powiedzieliśmy, że chłopca musimy przygotować do samodzielności. [...] Chłopiec na wózku grał w piłkę na boisku. I myślę, że o to chodzi, prawda? (D20F3)*

*[...] każdego dnia to się zmienia i to jest takie super. [...] on się robi coraz bardziej samodzielny, że on wie jak się ubrać, jak buty założyć to, wcześniej to w ogóle nie wykazywał w ogóle inicjatywy że chce coś cokolwiek z tym zrobić no i dla mnie osobiście najważniejsza sprawa jest to, że chce chodzić w aparacie, bo aparat ma, jest dzieckiem zaaparatowanym od pierwszego roku życia, [...] udało się jej że on chce z innym się bawić, chce z innymi siadać do stołu, że chce z innymi jeść, chce z innymi dawać, nie wiem, wziąć inne dzieci za rączkę i co najważniejsze chce z nimi rozmawiać. (R9F3)*

*[...] Jeśli chodzi o korzystanie z toalety, tutaj też mieliśmy ogromny problem, ponieważ uczeń nie potrafił sobie radzić z taką zwykłą czynnością jak mycie rąk. On zdejmował bluzkę, żeby umyć ręce, zdejmował sweter, tak że wiadomo, ile to trwało, nauczyciel też nie mógł zostawić całej grupy, żeby zająć się X, teraz nie mamy już takiego problemu. Asystent idzie do łazienki, oczywiście nie wchodzi do kabiny, ale ma, jak gdyby nadzór. Po wyjściu pokazuje jak się myje ręce, ile tego mydła trzeba wziąć, [...] te wszystkie zasady, które powinniśmy wpajać, zostały przyswojone, potrafi również sam korzystać z takich urządzeń, które są na przykład w klasie. (D10F2)*

Inną bardzo istotną zmianą była **poprawa komunikacji** u dzieci/uczniów objętych wsparciem ASPE. Część z nich cechowała się brakiem

zdolności w zakresie inicjowania i podtrzymywania rozmowy pomimo dobrego opanowania mowy i języka. Asystenci motywowali podopiecznych do wyrażania swoich potrzeb oraz inicjowali sytuacje komunikacyjne. Jednak w przypadku, kiedy dziecko nie mówiło, uczyli je prostych słów lub komunikatów zastępczych. Przekazywanie przez dziecko tego, co chce powiedzieć, dawało mu nie tylko poczucie zrozumienia, ale także poczucie przynależności do grupy. Dobre relacje w grupie lub klasie sprzyjały rozwijaniu komunikacji z rówieśnikami. Świadczą o tym kolejne wypowiedzi:

*[Dziecko – przyp. aut.] było wycofane, miało trudności z nawiązywaniem relacji, z komunikacją. Dzięki ASPE tych relacji jest coraz więcej, pojawiają się nowe słowa. Chęć komunikacji nie tylko z dorosłym, ale i z innymi dziećmi. Po prostu pewność siebie wzrasta dziecka dzięki ASPE. Te relacje społeczne w klasie się poszerzają [...]. (D19F3)*

*[...] On nazywa wszystkie emocje, potrzeby. Ma tę świadomość bardziej rozwiniętą, więc on bardzo dużo zaczął mówić od tych paru miesięcy o emocjach, o potrzebach, o tym co mu X daje, o tym, że mu łatwiej się wypowiedzieć przed grupą. Bo mu było trudno nawet w takich rzeczach spontanicznych. Mam pomysł na zabawę, ale nie powiem, bo mnie i tak nikt nie zrozumie. Nawet z takimi rzeczami, które są dla innych dzieci takie oczywiste – jemu było z tym trudno. On mówi, że jest mu teraz łatwiej nie tylko w takich szkolnych rzeczach, ale też w takich społecznych, w zabawie, ale też w mówieniu, w czym mu było trudno. [...] Już chętniej wchodzi w grupę, choć jest to nadal ten czas, kiedy on poszukuje dorosłego, żeby być w relacji jeden na jeden. Może jeszcze nie jest na takim poziomie aktywności słownej jak inne dzieci, ale już nie ma takiej blokady [...]. (R10F3)*

*[...] jeśli chodzi o wsparcie jakie dostaje mój syn, to głównie dotyczy takich relacji społecznych i organizacji pracy [...] że to wszystko jest zbudowane właśnie na relacji i że właśnie ci asystenci są cudowni dlatego, że oni są z naszymi dziećmi, tak konkretnie z naszymi dziećmi. Oni się znają, oni się po pewnym czasie lubią, eee czasami już się porozumiewają bez słów [...] na pewno dobrze wpłynął i wpływa właśnie na relację z rówie-*

*śnikami, komentarze eee gdzieś tam łagodzi te sytuacje i eee no i pomaga też rozwiązywać konflikty [...]. (R3F1)*

Asystenci rozwijali **kompetencje dzieci/uczniów pomocne w dobrym funkcjonowaniu** w grupie i wszechstronnym radzeniu sobie w życiu codziennym:

*Jeśli chodzi o funkcjonowanie naszego ucznia w momencie, kiedy właśnie otrzymał wsparcie asystenta, to widzimy ogromną poprawę w jego funkcjonowaniu, ponieważ ta pani, która się nim opiekuje wdraża i powtarza jak mantrę wszystkie zasady, do których powinien stosować się X i rzeczywiście można tę zmianę pozytywną oczywiście zaobserwować [...]. (D10F2)*

*[...] a przy naszej X (asystentka – przyp. aut.) ona się nam, nie wiem, patrzy i od razu wie, że ma dzień dobry powiedzieć komunikatorem, bo ma smartfona na szyi [...]. (R6F2)*

*Wreszcie pamięta, jak mają dzieci na imię w klasie [śmiech]. Bo wcześniej nie było to dla niego ważne, nie pamiętał, nie zwracał uwagi, no bo nie bawił się z nimi, bo i tak wychodził z założenia, że tej relacji nie ma, [...] ale wreszcie te dzieci stają się ważne i są partnerami do zabawy, zaczynają być ważne, bo on też dla nich zaczął być ważny jako uczestnik zabawy [...]. (R10F3)*

Asystenci potrafili trafnie rozpoznać potrzeby podopiecznych i dostosować do nich swoje działania. Dzieci/uczniowie łatwiej nawiązywali relacje rówieśnicze, a także częściej i odważniej uczestniczyli w pracach zespołowych lub zabawach. Dzięki pomocy asystentów zmianie uległo ich **funkcjonowanie w grupie rówieśniczej**:

*[...] Patrząc na pewno takie zachowania społeczne tych dzieciaków uległy poprawie. Niektóre z nich były wycofane przez tą swoją – jak one to mówią inność – nie chciały się angażować. Natomiast teraz te relacje rówieśnicze troszeczkę uległy poprawie. Ja nie mówię, że one są idealne, ale widać poprawę. (D24F4)*

*To jest naprawdę piękne i myślę, że to był duży sukces [...] ta społeczność szkolna zaakceptowała to, że mamy, że po prostu jesteśmy różni i to nie znaczy, że ktoś jest lepszy, ktoś jest gorszy. Mam nadzieję, że to po prostu dalej pójdzie w tym kierunku. (D11F2)*

*[...] moja córka była bardzo taka wycofana, grzeczna, spokojna, wręcz jak te nasze pierwsze początki w przedszkolu, to wręcz nawet sugerowali, że chyba nie mówi, nie? bo się nic nie odzywała, więc tutaj dopiero ten przełom nastąpił, kiedy dostaliśmy asystenta w zerówce. Tutaj jakby ta motywacja do zabawy z innymi dziećmi, bo mimo wszystko, że lubiła, ale gdzieś się wycofywała, gdzieś ten strach był [...]. (R7F2)*

*[...] córka się no nie czuję taka gorsza, jak inne dzieci, te jest zdrowe tak? bo wszędzie jest w stanie miarę możliwości z tym asystentem tak samo jak te zdrowe dzieci. Czy brać udział właśnie w jakiś zawodach, nawet sportowych, pomimo tutaj niepełnosprawności ruchowej. Bo zawsze jest ten asystent, który ją tam jakoś asekuje, żeby nie doszło do jakiegoś nieszczęśliwego upadku i tak dalej, więc jest to naprawdę super. Mam no, i bardzo potrzebne nie? (R2F1)*

*Pomoc jest niesamowita, ponieważ X może brać udział w zajęciach tak samo, może nie na równi [...], ale na pewno jest jej funkcjonowanie jest bardzo ułatwione w ten sposób tak? ponieważ ona też wykonuje wiele rzeczy wolniej, chociażby eee poruszanie się w obrębie sali, czy teraz w szkole, bo ona jest w II klasie, ale też na wycieczkach. Jednak jest to opieka cały czas, żeby chociażby nie wiem podać jej wodę, czy pomóc jej ee nie wiem coś w sklepiku to jednak jest problem z udźwignięcie niektórych rzeczy na wyciągniętych rączkach, dlatego pomoc jest no niesamowita nie? [...]. (R4F2)*

*[...] Tutaj bardzo duże trudności są w nawiązywaniu kontaktu z dziećmi. Niekiedy właśnie, na samym początku swojej pracy, jak zaczęłam obserwować swoją podopieczną, to dostrzegałam, że bardzo ma chęć podejścia do koleżanek, do kolegów, ale ma barierę, której sama nie może pokonać. I tutaj właśnie zaczęłyśmy bardzo dużo rozmawiać, poznawać się i pomalutku, pomalutku z X zaczęłyśmy przelamywać te lody. [...] Za-*

*czyna już też nawiązywać kontakt z rówieśnikami. Co prawda muszę być obecna, czy przy rozmowach, czy wyjściach, ale już widzę, że X zaczyna po prostu, tak bardziej ufać kolegom, koleżankom. Ta bariera zaczyna już być przełamywana [...] Jak widzę, że moja podopieczna się otwiera, sama zaczyna szukać kontaktu z rówieśnikami [...]. (A14F2)*

*Natomiast widzę, że teraz ta izolacja zaczyna troszkę się zmieniać, że te dzieciaki też one mają dobrą relację. Te dzieci i widzę, że one z tą X mają też coraz bardziej chętnie wchodzi w relacje. [...] Widać jakieś małe kroki rozwojowe. Ale, że coś się dzieje dobrego, że zaczynam zauważać taką już dobrą relację z rówieśnikami, może nie już, nie wiadomo jak bardzo szybko, ale coś powoli, małymi krokami idzie. (A13F2)*

Zindywidualizowane wsparcie dzieci/uczniów, zapewnione przez asystentów, miało duży wpływ na **zmiany w ich zachowaniu**. Dyrektorki, nauczyciele i asystenci wspominali o uprzednich agresywnych lub autoagresywnych zachowaniach swoich podopiecznych. Dzięki uważnej obserwacji dzieci/uczniów oraz wnikliwemu poznaniu ich potrzeb i możliwości asystenci zyskiwali wiedzę, dzięki której udawało się unikać trudnych dla pozostałych uczniów zachowań:

*[Asystentka – przyp. aut.] która jest świetnie zapoznana i z jego chorobą, i ze specyfiką i w szczególnym kontakcie z mamą [...]. (D15F2)*

Asystenci mieli korzystny na aktywność swoich podopiecznych. Pomocne były w tym zakresie przerwy śródlekcyjne i techniki wyciszające:

*[...] Jest poprawa o 180 stopni. U mnie to widać też z punktu widzenia gabinetu dyrektorskiego, bo on u mnie bywał codziennie. (D18F3)*

*[nauczycielka wcześniej mówiła – przyp. aut.] X się bawi sam i że nie chce się bawić z dziećmi w grupie, że nie potrafi się bawić, że zabiera zabawki, że robi to nawet tak powiedzmy agresywnie. Bo potrafi zabrać zabawkę i na siłę to dziecku zabrać, a jak mu dziecko nie chce dać to to potrafił uderzyć. [...] w momencie, kiedy zaczęła pracować tam pani X, to ten problem tak jakby może nie przestał istnieć, tylko no nie ma go, na tyle, że że ona wcześniej odpowiednio interweniuje i cała*

*sytuacja jest jak gdyby w zaciężku stłumiona [...] w tym momencie jest na takim etapie, że potrafi zachęcić tam kolegów do zabawy ze sobą, potrafi dać im rękę na przykład jak idą na jadalnię, potrafi się dzielić. Także jest super. (R9F3)*

*Nauczyciele sygnalizują, że dzięki tym popołudniom z ASPE, chłopiec stał się bardziej wyciszony, rzadziej używa wulgaryzmy. Tu są nie tylko działania socjalizacyjne, ale też wychowawcze. I to przynosi efekt. (D21F3)*

*[...] odkąd jest tak naprawdę ten asystent, jest bardzo grzeczna, jest taka wyciszona, spokojna, uśmiechnięta i dzięki bogu odpukać, nie było tego ataku. (R7F2)*

Innym przykładem pozytywnych efektów wspomagania dzieci/uczniów było **pokonywanie barier uniemożliwiających wykonanie pewnych czynności** ze względu na stan zdrowia danego dziecka/ucznia. Asystenci wspomagali wówczas podopiecznych w wykonywaniu różnych czynności, tworząc warunki do ich uczestnictwa w grupie czy lepszemu w niej funkcjonowaniu. Przykładowo wspieranie dziecka polegało na pomocy w obsłudze aparatu słuchowego czy wsparciu w czynnościach medycznych powiązanych z chorobą przewlekłą:

*[...] Bo po prostu obsługa aparatu i tak dalej yy to to to żaden problem, żadnego problemu z tym nie było [...] pani X, która zakłada mu, pilnuje tego aparatu, to X idzie do przedszkola z aparatem, wraca z przedszkola z aparatem [...]. Dzięki temu aparatowi i to, że pani X pilnuje to jest mu najłatwiej trochę. [...] z dnia na dzień, że to się wszystko z dnia na dzień zmienia. To nie jest tak, że to trwa tam tygodniami tylko po prostu ja widzę, że on pewnego dnia przychodzi z przedszkola i mówi mi jakiś, a on bardzo mało mówi, on ma bardzo duży problem z mówieniem [...]. (R9F3)*

*Naprawdę tutaj obecność ASPE przy chorobie przewlekłej, jaką jest cukrzyca, jest niezbędna. (D15F2)*

Asystenci pomagali dzieciom/uczniom w poruszaniu się po terenie przedszkola/szkoły oraz w wykonywaniu czynności higienicznych:

*[...] moja córeczka eee ma uogólnioną wiotkość mięśniową, w związku z czym potrzebuje pomocy przy takich fizycznych czynnościach związanych chociażby z wizytami higienicznymi w toalecie, czy czy z zajęciami na w-fie, dlatego korzystamy w zasadzie już od przedszkola z takiego asystenta. Poza tym rozwija się prawidłowo, więc asystent nie jest potrzebny do samej nauki. (R4F2)*

*[uczeń – przyp. aut.] On jeździ na wózku, ale też ma ortozy. On jeszcze nie jest dużym chłopcem, więc jak trzeba to asystent bierze go na ręce. [...] Toaletę mamy przygotowaną. Ale tak jak powiedziałam, te czynności fizjologiczne...no on ich nawet nie odczuwa. Ma pampersy, jest specjalny przygotowany przewijak i ASPE dba. [...]. (D20F3)*

*Dziewczynka tutaj ma problemy z kończynami dolnymi i tutaj jest problem z chodzeniem. Stąd też dzieje się tak, że pomoc w przejściu na piętra. My mamy budynek tak naprawdę z '64 roku, to jedna ze starych tysiąclatek. Poddany gruntownemu remontowi, ale niestety, konstrukcja budynku jest taka, że mogliśmy sobie pozwolić na podjazdy dla niepełnosprawnych na zewnątrz, na dwa podnośniki dla niepełnosprawnych na poziomie parteru, ale już na pierwsze i drugie piętro takiej opcji nie ma. Więc chociażby sam fakt, że jest pani asystentka i pomaga naszej uczennicy w przemieszczaniu się z parteru na piętro, z szatni właściwie, która jest w piwnicy; pomaga jej przenieść na przykład plecak, to już jest bardzo dużo. Dziewczynka jest bardzo samodzielna, stara się wszystko robić sama, wręcz czasami buntuje się, że chcemy jej pomagać. Natomiast mając świadomość tych braków w możliwości przemieszczania się szybszego, rzeczywiście osoba asystenta jest tutaj zasadna. (D14F2)*

Uczestnicy wywiadów podkreślali znaczenie relacji, jaka nawiązywała się pomiędzy dziećmi, asystentami i matkami. Praca asystentów była dobrze oceniana zarówno przez dyrektorki i nauczycieli, jak i przez matki. Szczególnie doceniane było zaangażowanie asystentów w wykonywanie powierzonych im obowiązków. Żadna z uzyskanych narracji nie wskazywała także na brak akceptacji osoby asystenta przez dziecko:



*No bardzo dobry kontakt z tym asystentem wspomagającym. Jestem bardzo z tego zadowolona. [...]. (R5F2)*

*[...] X jak przychodzi do szkoły, to wie, że ktoś jest taki, kto wysłucha, pomoże i po prostu jest taka bratnia dusza. (A14F2)*

*Już na tyle się poznały i się zaprzyjaźniły, że ciocia X tylko spojrzy i pokaże na przykład na coś i X już wie o co chodzi tak? i i to jest fajne, że tak zaufała jej, że się otworzyła, taka rezolutna się zrobiła, bardzo ją nakierowała. [...] Ciocia to taka dla niej druga mama jest [...] na pewno krzywdy jej nie da zrobić, jak trzeba to pogrozi palcem [...]. (R1F1)*

Podkreślić warto, że w sporadycznych przypadkach asystent stanowił pewnego rodzaju substytut nieobecnego w rodzinie ojca:

*[...] to jest pan, a ja samotnie wychowuję chłopaków i była potrzeba mężczyzny i X zawsze wśród osób, które prowadziły zajęcia zawsze tego mężczyzny szukał. I tutaj szkoła też bardzo dobrze wyczuła, że X tego potrzebuje, że tutaj taka męska energia i że X takiego wsparcia męskiego potrzebuje [...]. Oni są tak naprawdę bardzo podobni, to znaczy i pan jest bardzo sportowy, i mój syn jest bardzo sportowy, więc mają dużo wspólnych tematów i taką dosyć podobną energię. Więc oni się super razem dogadają po prostu po ludzku, tak serdecznie. On jest bardziej przez X postrzegany jak przyjaciel. Nie chcę powiedzieć kumpel czy kolega, bo to jest zupełnie inna relacja, ale takie bardziej przyjacielskie wsparcie niż wsparcie nauczyciela, który ma takie zadanie i taką pracę. Więc tak go bardziej postrzega jak takiego dorosłego przyjaciela. (R10F3)*

Drugi z obszarów dotyczy rówieśników dzieci/uczniów z SPE. Uwrażliwianie ich na szczególne potrzeby kolegów i koleżanek powodowało, że w coraz to większym stopniu doceniali ich wyjątkowość/wartość i bardziej aktywnie nawiązywali z nimi przyjacielskie relacje:

*W momencie, kiedy X dostał swojego asystenta, zupełnie inaczej zaczął funkcjonować. W klasie również wszyscy zupełnie inaczej... W ogóle te procesy lekcyjne, edukacyjne zaczęły przebiegać stabilnie, normalnie.*



*W jakiegokolwiek sytuacji kryzysowej X jest pod stałą opieką osoby dorosłej [...]. (D15F2)*

Dzięki obecności na lekcjach asystenta również rówieśnicy zyskiwali wsparcie i pomoc. Asystenci potrafili dostrzec różne potrzeby wszystkich dzieci/uczniów obecnych w klasie oraz dyscyplinować w trudnych sytuacjach:

*Oczywiście, że tak one dużo więcej rozumieją, dużo więcej po prostu mają tak jakby tej pomocy zaoferowanej. Zarówno te zdrowe i te, które są objęte tym projektem. Tak że to nie jest tak, że ten ASPE jest tylko do jednego dziecka. On jest dla całej grupy. I doskonale się sprawdza na tym stanowisku. Naprawdę jest nieocenioną pomocą. (D22F4)*

*[...] Na przykład na przerwie... bo bardzo dobry złapałam kontakt z jego rówieśnikami, bo też, żeby oni mnie polubili i on coś z tego czerpał z tych kontaktów takich wspólnych, więc jak ktoś do mnie podchodzi z jego klasy i zagaduje „jak tam się pani czuje?”, „jak minął weekend?” No to on jest obok, słucha, słucha, słucha. Ja tam odpowiadam, oni coś wtrącają [...] on jest tak społecznie właśnie taki bardzo zdystansowany. (A7F1)*

*[...] Muszę zaznaczyć, że nie tylko pomaga tej dziewczynce. Jeżeli jest potrzeba to pomaga też innym dzieciom. Gdy dziecko jest nieobecne to tak samo uczestniczy w zajęciach i pomaga wtedy wszystkim dzieciom. Jak oddział zerowy kończy u nas o 13 czy o 12.30, to ta pani idzie też na zajęcia świetlicowe i przy tym dziecku jest. Nie tylko w czasie zajęć przedszkolnych. W tej świetlicy to jest też duża pomoc nauczycielom, którzy tam pracują. Jest ten wpływ, Pani asystentka jest taka chętna do tej pomocy [...]. (D3F1)*

*Bo można liczyć na jej pomoc w różnych rzeczach. [...] Wcześniej było mnóstwo skarg od rodziców z tej klasy, łącznie z tym, że taka delegacja rodziców do mnie przyszła. Że jak nie zrobię coś z tym uczniem, to oni będą wiedzieć, gdzie iść. Bo tam były takie zachowania wręcz destrukcyjne dla tej klasy. Bo i zachowania agresywne, wulgaryzmy, no przeróżne... W ogóle taka destabilizacja atmosfery nauki w tej klasie. I rodzice „proszę coś zrobić z tym dzieckiem”. A w tej chwili nie ma żadnej skargi. Obym*

*tylko nie powiedziała w złej chwili (śmiech). Ale nie ma. Tak, że naprawdę pozytywny wpływ. (D18F3)*

Trzeci obszar odnosi się do wszystkich **dorośliych**, którzy mieli bezpośredni kontakt z dzieckiem lub uczniem ze SPE nie tylko na terenie przedszkola/szkoły, ale również rodziny. Zebrany i przeanalizowany materiał wskazuje, że wsparcie asystenta korzystnie wpłynęło na komfort psychiczny matek biorących udział w projekcie i komfort pracy nauczycieli. Można także zauważyć, że korzyści z usług asystenckich odnieśli także rodzice rówieśników, którzy bardziej przychylnie postrzegali relacje panujące w klasie/grupie po zatrudnieniu asystenta.

**Matki**, których dzieci objęto wsparciem asystenta, wskazywały na komfort psychiczny, jaki dzięki temu zyskały. Mogły bowiem mieć więcej czasu na pracę zawodową i czynności domowe:

*Kiedy nie było asystenta nie pozwalałam sobie nawet pojechać kilometr do sklepu, bo bałam się, że dostanę telefon. Akcja, już trzeba jechać, pędzić i w ogóle. [...] To jest taka jakby super ciocia [...] więc tutaj ja jestem pewna. Teraz mogę sobie spokojnie... nie wiem, wyjść, wyjechać choćby wyłączyć telefon dla takiej swojej ciszy i spokoju. Bo jestem pewna, że ona jest i ona się nią zajmie [...]. Pełen spokój. (R7F2)*

*[...] na legalu można kawkę wypić [...] właśnie te wrzaski, ataki paniki, hysterii to teraz, są to, nie wiem, to teraz, to jakby dwie różne osoby, jak mój mąż kiedyś powiedział, a co ty w fotelu siedzisz i kawę pijesz tak? bo nareszcie ta kawa normalnie smakuje i te myśli nie są, bo ja wiem, że X jest zaopiekowana. (R6F2)*

*[...] Myślę, że obecność ASPE i to, że mama wie, że zawsze czuwa fachowa pomoc nad jej dzieckiem, to daje jej taki spokój, że może się zająć swoją pracą. [...]. (D20F3)*

*Widzę też, że to pozytywnie wpływa na rodzica, on się czuje pewniejszy w szkole. Bo dziecko też się lepiej czuje. Widać to w zachowaniu rodzica. ASPE ma dużo wiadomości o dziecku i może te wiadomości przekazać innym nauczycielom, którzy pracują z dzieckiem. (D19F3)*

*[...] czas, kiedy ona spędza w szkole, to jest czas, kiedy ja mam taki, można powiedzieć, taką przerwę, lekką przerwę w takim umartwianiu się, ponieważ ja wiem, że ona spędza tam czas bardzo fajnie, bardzo miło, koleżeńsko, bezpiecznie i nawet jeżeli będzie miała z czymś problem, to tam jest przedłużeniem mojej ręki. Ja mam całkowite, pełne zaufanie do asystentki. (R4F2)*

*[...] mama się bardzo bała tego, jak sobie X poradzi w czwartej klasie, bo teraz jest w czwartej klasie. Bała się tego, ponieważ wiedziała, jakie wcześniej były sytuacje, że był agresywny, że krzyczał, że... i takie tam różne, ale jak na razie jest dobrze... (A1F1)*

Matki doceniały częściowe odciążenie w obowiązkach wynikających z opieki nad dzieckiem przebywającym w placówce edukacyjnej. Były wdzięczne asystentom za to, że dzięki ich wsparciu ich dzieci stawały się coraz bardziej samodzielne i miały szansę na naukę w placówce ogólnodostępnej:

*[...] ja nie pracuję, więc mi się to wydawało, że ja to mogę ogarniać, a jednak, jak jest ktoś to robi. No to, po 10 latach zajmowania się [dzieckiem – przyp. aut.], to czuje się bardzo dużą ulgę, co nie? No i dla niego. Jemu łatwiej jest w grupie wtedy, a informację otrzymaliśmy ze szkoły, został tam zgłoszony X. X jest w ogóle oczarowany panią X, co nie? On jest, pani X jest tak dla niego jakby rehabilitanci, to są po prostu, najważniejsze osoby, co nie? (R8F3)*

*[...] jest taki spokój, wydaje mi się, że mnie odciąża, wtedy nie muszę myśleć co się dzieje w tej szkole, no bo wiem, że on jest zaopiekowany, tak? a dodatkowo wiem, że on na przykład nie jest jakimś mega obciążeniem dla innych tak? no bo też mam świadomość, że właśnie wcześniej panie powiedziały, że jedna osoba może rozwalać całą grupę i no i tak jest. (R3F1)*

*[...] gdybym musiała sprawdzić jego zeszyty, czyli tą chmurę, to nie wiem czy bym potrafiła [...]. (R8F3)*

Dla każdej z matek duże znaczenie miał **regularny kontakt z asystentem**. Dzięki temu mogły one zyskiwać wiedzę o tym, czego ich dzieci doświad-

czyły w przedszkolu/szkole i jak się tam czuły. Asystenci stanowili również **istotne źródło informacji**, dzięki któremu matki mogły mieć bardziej pogłębiony wgląd w problemy i funkcjonowanie społeczne swoich dzieci:

*[...] bardzo cieszę, że jest ten asystent. No właśnie, no przede wszystkim spokój, to że wysyła się to dziecko do szkoły, że no jest to bezpieczeństwo tak? że nie jest to dziecko gdzieś tam pozostawione w kącie i tak dalej, bo cały czas jest ta druga osoba koło niej? [...]. (R2F1)*

*[...] takie osoby są bardzo potrzebne nie tylko dzieciom ale właśnie rodzicom nie: bo my jako rodzice nie wszystko no możemy wiedzieć nie? bo też uczymy się na podstawie próby i takich błędów, no bo każdy z nas jakoś tam próbuje coś osiągnąć i jak to później może dalej wyglądać i tak dalej, a taki asystent no ja mówię no może inne przypadki widział, z czymś miał do czynienia i tak dalej, więc już gdzieś tam coś już gdzieś tam coś zawsze może tą wiedzą służyć, także jestem jak najbardziej za asystentem nie? (R2F1)*

*[...] ja tu z panią asystent jestem w sumie codziennie w kontakcie takim telefonicznym, więc no wiemy wszystko co córka w szkole robiła, co na przykład w domu, jak opowiadała czy coś się nie podobało, czy coś tam, więc tutaj na bieżąco no i dlatego też myślę, że jest to współpraca taka bardzo dobra i i nie ma czegoś takiego że są cztery czy pięć pań i nie wiadomo, która pani w danym dniu co z córką robiła i tak dalej, gdzie się to dowiedzieć i tak no a tutaj mamy jedną która wszystko wie i no i jest to naprawdę z wielką korzyścią przede wszystkim dla tego dziecka. (R2F1)*

*Mam kontakt z asystentem na Messengerze, informuje mnie na bieżąco, coś się działo w grupie, jakie X miał trudności, co może wpłynąć na jego popołudniowy nastrój. Dodatkowo pisze mi, co jest planowane na kolejne dni, jeżeli ta informacja nie przeszłaby ze strony dziecka. Czujemy się bardzo zaopiekowani i czujemy, że to jest taką dużą sympatią i serdecznością do X, ale też w takim bardzo dużym zaangażowaniu ze strony asystenta. To wpływa bardzo na X poczucie bezpieczeństwa. (R10F3)*

*[...] ma stały kontakt na gorącej linii z mamą, mama też jest spokojniejsza, nie tylko ze względów edukacyjnych i wychowawczych, no ale takich właśnie u chłopca w wieku dojrzewania [...]. (D8F2)*

*[...] Mama jest przeszczęśliwa, że ona ma taką swoją panią. Mają dobry kontakt, mimo, że to taka młoda osoba. [...]. (D16F3)*

*[...] Rodzice mają informację zwrotną na bieżąco ze szkoły. Dotyczącą zachowania dziecka. Ale także tego, co się dziecko uczyło, co przerabiało, co powinno pamiętać, co powinno przynieść. Takie organizacyjne ogarnianie ich obecności w szkole. (D2F1)*

*[...] mama rozumie jego niepełnosprawność, i tutaj też duża rola asystenta jest w rozmowach z mamą i kierowania jej, właściwie jej zachowaniem. Bo pewnych rzeczy nie rozumie i robi rzeczy, mówi dziecku rzeczy, których nie powinna mówić. Dlatego tutaj asystent dodatkowo też jest takim wsparciem. (D12F2)*

Poprzez stały kontakt z asystentami, a zwłaszcza poprzez regularną z nimi komunikację, matki miały coraz to większe zaufanie do kadry nauczycielskiej. Skutkowało to dobrą współpracą wszystkich zainteresowanych stron:

*Poza tym ten projekt zbliżył rodziców tej dziewczynki do nas, bo tak się umówiliśmy z asystentką, że w miarę możliwości, żeby codziennie był jakiś komunikat dla mamy czy taty jak przychodzi. A ponieważ na początku byli, no mało ufni – wiadomo, jak to przychodzi się do nowej grupy do nowego środowiska. [...] współpraca z tymi rodzicami, no po prostu układa się fenomenalnie. (D24F4)*

Korzyści z usług asystentów odnieśli również rodzice rówieśników. Asystenci potrafili pozytywnie wpływać na zachowania rówieśników, zachęcając ich do integracji z dziećmi/uczniami ze SPE, aby w ten sposób **zapewnić wszystkim bezpieczeństwo:**

*[...] No i wspomaga nas w tym zakresie. No i w środowisku. My nie mamy żadnych zastrzeżeń co do dziecka ze strony innych rodziców. (D19F3)*

[...] Takie poczucie bezpieczeństwa rodziców. Nie tylko tych tutaj, ale też i innych. Bo rodzice są różni, jak to ludzie, i czasami mają pretensję o to, że na przykład jakieś dziecko zrobiło krzywdę, zadrapało, zachowało się niewłaściwie. Ale przecież nie tłumaczymy wszystkim, dlaczego? Takich uwag ze strony innych rodziców nie ma. Pretensji o to, że własne dziecko zdrowe, sprawne znalazło się w jakimś dyskomforcie. Tak biorąc pod uwagę te grupy przedszkolne to jest istotna kwestia. Ale też ten wizerunek zewnętrzny też jest inny, jeśli możemy powiedzieć, że w grupie mamy pomoc. Mamy osobę dodatkową. [...] Ta dodatkowa pomoc i wsparcie, i dodatkowa para oczu sprawia, że to poczucie bezpieczeństwa wszystkich rodziców jest na pewno wyższe. (D17F3)

Dzięki wsparciu asystentów nauczyciele mogli bardziej owocnie realizować temat danej lekcji. Ponadto asystenci pomagali w przygotowaniu niezbędnych pomocy dydaktycznych:

ASPE to ogromne wsparcie dla nauczyciela. Szczególnie w młodszych grupach, gdzie nauczyciel ma bardzo dużo pracy. Przygotowuje pomoce, organizuje warsztat pracy dla dziecka. (D19F3)

Asystent był przede wszystkim „nieocenioną pomocą dla nauczyciela” (D16F3).

[...] niezaprzeczalną zaletą jest to, że mamy w ogóle pomoc. [...] my mamy praktycznie setkę dzieci w przedszkolu i jedną panią do pomocy. I w tym momencie... no to jest tylko dwoje dzieci z orzeczeniami, więcej mamy dzieci z opiniami. [...] W ogóle chylę czoła za taki pomysł, że ktoś dostrzegł potrzebę. [...]. (D17F3)

[...] nauczyciel wiodący jest jeden, jest też ta pani woźna, która no jest w grupie niby, ale też czasem wychodzi, bo wychodzi na rejonysy sprzątać, bo ma inne obowiązki, bo musi przygotować posiłki, podać posprzątać i tak dalej... Jest też nauczyciel wspomagający, ale on jest tylko na 4 godziny, a dzieci w przedszkolu są dużo, dużo dłużej. Więc naprawdę wsparcie tego asystenta dla nauczyciela jest bardzo duże i bardzo pomocne. Ponieważ on jest 8 godzin. Tak że jest bardzo pomocną osobą. (D22F4)

Asystent, wspomagając ucznia ze SPE, dbał o **bezpieczeństwo innych uczniów**, a także w razie potrzeby dyscyplinował, aby zostały zrealizowane cele zajęć lekcyjnych. Zdaniem dyrektorek usługi asystenckie dopełniają wsparcie, którego potrzebuje dziecko/uczeń ze SPE, co w normalnych warunkach przedszkolnych/szkolnych jest trudne do urzeczywistnienia ze względu na zbyt mały wymiar godzin pracy nauczyciela wspomagającego:

*Jest to obciążenie ogromne dla nauczyciela, który jest na grupie z 25 dziećmi. [...] Zmieniło się dużo. To jest też pomoc dla tego nauczyciela, dodatkowo na grupie. Bo często musiał przerywać każde zajęcia, żeby poradzić sobie z każdym dzieckiem. (D6F1)*

*[...] jak zabraknie nauczyciela wspomagającego jest to ogromne obciążenie dla nauczyciela. Pozwala mu się skoncentrować na prowadzeniu lekcji. Mniej czasu musi poświęcać na pracę z emocjami i trudnymi zachowaniami. [...] Oni potrafią ich wtedy ogarniać w trakcie tego zaprowadzania i przyprowadzania. Na pewno nauczyciele podkreślają to wprost, doceniają ich obecność. Nawet wnioskuje o premię do dyrektora (śmiech) [...]. (D2F1)*

*[...] No i ASPE ma kontakt z nauczycielami w kwestii zajęć dydaktycznych. Nauczyciele teraz wiedzą, że ktoś nad nim czuwa, że nie ma problemów z zadaniami, uczeniem się. Oni to dostrzegają, że on jest teraz taki zaopiekowany. (D21F3)*

*Uważam, że to jest super pomoc dla grupy. Bo przy tym młodym człowieku z Ukrainy, nierozumiejącym polskiego, mającym autyzm, no prowadzenie zajęć no było bardzo trudne. [...] ta pani jest dla nas ogromnym ratunkiem. Ogromnym. To dziecko się trochę uspokoiło, ona uczy go też trochę języka polskiego. On może nie wszystko rozumie, ale już nie reaguje nerwowo na odgłosy, które się do niego wydaje. To jest taki ogrom pracy, który ciężko byłoby zrobić nauczycielowi w grupie integracyjnej, gdzie jest piątka dzieci ze specjalnymi potrzebami. (D5F1)*

Dyrektorki uczestniczące w wywiadach grupowych wyrażały zadowolenie z pracy asystentów. Korzyści analizowały z perspektywy menagera



szkoły. Wspominały o poprawie wizerunku oraz jakościowo **lepszemu funkcjonowaniu placówki**:

*[...] Dzięki temu mamy takie poczucie bezpieczeństwa. Zarówno ja, jak i nauczyciel prowadzący zajęcia i nauczyciel współorganizujący, który może skupić się na swojej roli swojej pracy. Wiedząc, że ASPE jest w stanie towarzyszyć dziecku, kiedy są trudne emocje, kiedy jest wydarzenie jakiegoś wzbudzające różne reakcje. Ta odpowiedzialność i idące za nią poczucie bezpieczeństwa to są takie dwie zmiany. Zmiany pozytywne. Widzimy, że ASPE to nie tylko osoba przypisana do jednego dziecka. Bo nasi podopieczni objęci tą opieką naprawdę funkcjonują dobrze. (D4F1)*

*Zaletą to jest pomoc dziecku, no i nauczycielowi. Bo to idzie w parze [...]. (D1F1)*

*Zaletą jest to, że ten asystent nie tylko angażuje się przy tym dziecku, tylko pomaga też przy i innych kwestiach, które w szkole na bieżąco są. (D3F1)*

*[...] Ale też to poczucie bezpieczeństwa było wyższe u nauczycieli, bo jak oddawał... kończył lekcje – mówię już tutaj o przedmiotowcach – to nie musiał się martwić tymi rzeczami, kto przeprowadzi dziecko z punktu A do punktu B. Bo był ASPE. (D24F4)*

*Ale u nas w szkole rzeczywiście ten wpływ jest widoczny nie tylko dla tego ucznia. Dlatego, że klasa jest bardzo liczna, jest tam jeszcze dziewczynka z Ukrainy, więc rzeczywiście wychowawczyni, która jest sama z wyjątkiem j. angielskiego, informatyki i w-f., trudno jej skupić uwagę na wszystkich dzieciach równocześnie. A tu zespół 27-osobowy w II klasie, to jest trudno. Każdemu dziecku poświęcić tyle czasu, ile potrzebuje [...]. (D18F3)*

pozytywnym skutkiem wsparcia dziecka/ucznia ze SPE była **częstsza komunikacja i współpraca asystentów z innymi specjalistami w przedszkolu/szkole**. Na jakość zajęć lekcyjnych miała wpływ regularna wymiana obserwacji na temat uczniów pomiędzy asystentami i nauczycielami:

*[...] I ona sama zaczyna ten proces myślowy, przychodzi z propozycjami. To się okazuje, że bardzo wiele po prostu można zrobić. (D11F2)*



*[pomaga – przyp. aut.] Innym specjalistom. Dzielą się. Ta wymiana myśli jest częstsza, dokładniejsza. Więcej tych aspektów można przekazać w tej rozmowie. (D19F3)*

*[...] Bardzo naprawdę pozytywnie wpłynął ten projekt na podniesienie poziomu komunikacji między dorosłymi. Uważam, że ogromna korzyść w tak młodym gronie. (D24F4)*

*[...] I powiem szczerze, że ten projekt konieczność jakiejś takiej wymusił współpracy. Ja mam młode grono. A więc te różne plany, programy, które powstały, zmusiły dziewczyny do lepszej komunikacji, do bieżących, codziennych rozmów. [...] No codziennie praktycznie rozmawiamy na temat problemów, postępów nie tylko X, ale też przy okazji innych dzieci. Powstał w tej chwili następny program nasz wewnętrzny, dotyczący rozwoju sfery społeczno-emocjonalnej. [...] To wszystko spięłyśmy w jedno i korzyści są ogromne. (D24F4)*

Asystenci w wyniku pracy z dziećmi/uczniami ze SPE zyskiwali nie tylko **nowe umiejętności**, ale również **rozwijali cechy osobowości**, dzięki którym ich interakcje miały pozytywny wpływ na rozwój podopiecznych. Szczególnie podkreślali znaczenie cierpliwości, współodczuwania i odpowiedzialności. Uważali też, że ich codzienna praca była trudna, bowiem niekiedy musieli radzić sobie z autoagresywnymi czy agresywnymi zachowaniami swoich podopiecznych. Jednak dzięki współpracy asystentów z nauczycielami i matkami zdobywali doświadczenia, które były pomocne w wypracowaniu rozwiązań służących rozwojowi dziecka/ucznia. Wypowiedzi asystentów wskazywały na to, że w pracy zdobywali nową wiedzę oraz doskonalili swe kompetencje społeczne:

*Dla mnie ta praca jest, o tyle pozytywnie odbieram to doświadczenie, pracy jako asystent, gdyż na studiach jakby są czysto teoretyczne treści. Te 40 godzin praktyk to jest nic w porównaniu z tym, z czym ja się zderzam teraz na co dzień, że tak to ujmę. (A11F3)*

*[...] Jeśli chodzi o mój rozwój to uczę się cierpliwości dużo, więc tutaj jakby swój rozwój tutaj jest. I uczę się też empatii .... ale przy tym spektrum*

*to jest normalne. Tutaj to trzeba zrozumieć, że to jest normalne. Czasami się niektórych zachowań nie da zmienić. (A9F2)*

Niekiedy doświadczenie zdobyte w pracy w charakterze asystenta było **potwierdzeniem słuszności wyboru dalszej drogi zawodowej:**

*Czasami mimo tego, że moja uczennica ma nawet takie napady agresji i nas wyzywa bardzo takimi, no brzydkimi słowami, to jakoś w ogóle nie czuję się urażona i nie odnoszę tego jako minus tej pracy. Nauczyłam się również, tak jak tutaj Pan powiedział cierpliwości, bardzo dużo, a pozytywy są same właściwie, bo ja strasznie uwielbiam pracować z tymi dziećmi. Uwielbiam całą klasę, wszystkie te dzieciaki [...]. (A12F2)*

*[...] my możemy się realizować przez pomoc takiemu dziecku, a dziecko widzi większą akceptację. Widzi w nas takie wsparcie, że my jesteśmy po to, żeby mu pomóc. No na pewno plusem jest też to, że my możemy współpracować ze specjalistami i podpowiadać specjalistom jak mogą jeszcze pracować z dzieckiem, gdzie są jeszcze tam deficyty. No i tym samym jest to plusem dla dziecka, ponieważ są te jego deficyty poprawiane i ćwiczymy z nim. Idziemy po prostu w jednym kierunku wspólnie wyznaczając sobie cele. (A10F2)*

Współpraca asystentów z różnymi specjalistami dawała im także  **poczucie przynależności do zespołu** i stanowiła potwierdzenie wartości wykonywanej pracy:

*[...] Z drugiej strony jest takim pośrednikiem między nauczycielami, wymienia te ich spostrzeżenia, przekazuje. Ważne, że inni nauczyciele postrzegają ASPE jako osobę wspierającą. Która może ich wesprzeć w innych zadaniach. [...] nauczyciele się przyzwyczaili, że ASPE jest na radach pedagogicznych, na szkoleniach, że uczestniczy w życiu szkoły [...]. (D19F3)*

*Ona [asystentka – przyp. aut.] mi to potem wszystko podsumowuje, cały miesiąc. W grupach mamy nauczyciela i nauczyciela współorganizującego zajęcia, nam się bardzo dobrze pracuje. Ten asystent też bardzo dużo daje. (D7F1)*

*Bo można liczyć na jej pomoc w różnych rzeczach. Szkoła to nie tylko lekcje, każdy nauczyciel ma mnóstwo pracy. Inni nauczyciele doceniają jej pomoc, jest traktowana partnersko, jest naszą koleżanką. Ona też mówi, że bardzo dobrze się czuje [...]. (D18F3)*

Pozytywne skutki usług asystenckich nie sprowadzają się wyłącznie do wskazanych osób, ale dotyczą także samej placówki (przedszkola lub szkoły), w której przebywa lub uczy się dziecko/uczeń ze SPE. Dotyczą one również **oferty edukacyjnej, kierowanej do dzieci i rodziców**. Placówka mająca w swojej ofercie usługi asystenckie staje się otwarta na dzieci/uczniów ze SPE, oferując im zindywidualizowaną pomoc i opiekę:

*[Praca ASPE – przyp. aut.] na taką atmosferę pracy i kulturę pracy szkoły to wpływa bardzo dobrze. (D18F3)*

Trzeba także zaznaczyć, że niekiedy udział przedszkola/szkoły w projekcie i zatrudnienie asystenta (ASPE) **umożliwiło naukę dziecka ze SPE w placówce**, w pobliżu miejsca zamieszkania:

*Też to, co mi się wydaje ważne, to że jak dziecko jest młodsze, to dobrze jak ono jest w tym swoim najbliższym środowisku, szczególnie to dziecko niepełnosprawne. U nas jest tak, że te ośrodki takie specjalistyczne są oddalone 30 kilometrów. A dzięki temu, że ASPE jest u nas, to, to dziecko niepełnosprawne może być u nas, bo w tych klasach, grupach przedszkolnych i tych klasach początkowych. Myślę, nawet do końca podstawówki. To dziecko mogłoby wtedy tą podstawówkę u nas skończyć. Nie musiałoby gdzieś tam dojeżdżać i no trudzić się, wtedy ten dowóz, wiadomo, trwa bardzo długo, późno wraca; to jest zmęczenie, zdenerwowanie. A tu jest ten komfort, że dziecko jest blisko domu i może też kształcić się. [...]. (D19F3)*

Placówka, która przystąpiła do projektu i zatrudniła ASPE, zyskiwała odpowiednie warunki do przyjęcia dziecka ze SPE do przedszkola/szkoły:

*Mama jest przeszczęśliwa, bo pierwsze próby w innym przedszkolu były bez sukcesu, dziewczynka dobrze funkcjonuje i cała grupa również. (D8F2)*

*[...] Także drugie dziecko chcą oddać do naszego przedszkola dzięki temu, że widzą postępy. Tak że korzyści są naprawdę. [...]. (D24F4)*

Z opinii wszystkich uczestników wywiadów grupowych wynika, że asystenci zatrudnieni w projekcie byli bardzo zaangażowani w realizację powierzonych im zadań. Wskazywano na efektywność usług asystenckich, bowiem ich zakres dotyczył nie tylko dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także ich matek, rówieśników oraz ich rodziców, nauczycieli, asystentów i dyrektorek placówek edukacyjnych.

W wyniku wsparcia asystentów zmieniało się środowisko, w którym funkcjonowało dziecko/uczeń ze SPE. Przedszkola/szkoły stawały się przestrzeniami edukacyjnymi bardziej przyjaznymi i dostosowanymi do potrzeb dziecka/ucznia ze SPE. Dyrektorki, doceniając wartość pracy asystenta, deklarowały potrzebę kontynuacji usług asystenckich. Asystenci i matki zastanawiając się nad przyszłością dziecka/ucznia ze SPE w placówce bez wsparcia asystenckiego, wyrażali obawy co do dalszego jego funkcjonowania. Dzieci/uczniowie ze SPE, którym zapewniono zindywidualizowaną oraz dostosowaną do ich potrzeb i możliwości wielozakresową pomoc, mieli większe szanse na lepszy rozwój osobowościowy, społeczny i poznawczo-emocjonalny, dzięki czemu zapewne będą lepiej funkcjonować w dorosłym życiu.

### 3.3.5. Trudności związane z realizacją projektu

Trudności zostały podzielone ze względu na dwie grupy uczestniczące w badaniach fokusowych, ponieważ w toku analizy okazało się, że osoby zaangażowane – w zależności od tego, w której roli były zaangażowane w projekcie – miały odmienne punkty widzenia. Dyrektorzy postrzegali trudności głównie z perspektywy organizacyjnej, natomiast nauczyciele i ASPE widzieli bardziej proces uczestniczenia ASPE w życiu szkolnym lub przedszkolnym.

## Wyniki badań fokusowych dyrektorów placówek

Tabela 29 pokazuje opisywane przez dyrektorów trudności, które obejmowały dwa główne wątki: (1) związany z organizacją projektu; (2) związany z osobą ASPE.

**Tabela 29.** Pogrupowane tematy w obszarze trudności zauważanych przez dyrektorów szkół/przedszkoli

Kwestie organizacyjne
Zależności międzyludzkie. Opóźnienia czasowe. Uzupełnianie wymaganej dokumentacji. Szkolenia dla różnych grup uczestników. Komunikacja i przepływ informacji. Kwestie finansowe.
Wyzwania związane z osobą ASPE
Rekrutacja (w tym przypadki rezygnacji). Zadania ASPE. Czas pracy ASPE. Stabilność zatrudnienia i wynagrodzenie ASPE. Czas trwania projektu.

Źródło: badania własne.

W wątku dotyczącym kwestii organizacyjnych zaakcentowane zostały problemy związane z licznymi osobami zaangażowanymi w projekt. Należeli do nich: dyrektorzy, nauczyciele, asystenci, dzieci i uczniowie ze specjalnymi potrzebami objęte projektem, ich rodzice, organ prowadzący szkołę oraz organizatorzy projektu. Liczba osób zaangażowanych na rzecz jednego dziecka/ucznia i jego asystenta była więc znaczna. To czasem generowało trudności, o których opowiadali nauczyciele w czasie wywiadów fokusowych:

*Ta kwestia komunikacji, że nie mamy bezpośredniego kontaktu z państwem, tylko przez organ prowadzący. My tu mamy bardzo życzliwą osobę, ona nam dużo pomaga – ale pewne kwestie my jako dyrektorzy potrzebujemy*

*rozwiązać od razu. Zadzwonić, dopytać, żeby to było w miarę szybko. Natomiast czasami mieliśmy z tym problem. (D1F1)*

*[J]akiś tam dokument przez rodzica nie do końca został tak wypełniony i fundacja wymaga ode mnie, żeby rodzic na ten tydzień zaraz już, wziął wypełnić, a my to mamy przesłać. No jak w stosunku do pracownika nie ma problemu, ja te panie mam w pracy, tak w stosunku do rodzica – no ja mogę grzecznie prosić i nie ukrywam, to ja się tłumaczę, z pozycji dyrektora, za błędy, które nie wynikają z moich działań. (D14F2)*

*Natomiast dla mnie ogromnym problemem jest zmobilizować księdza do udziału w tej wizycie studyjnej i nie wiem, czy uda mi się to zrealizować, bo wielokrotne moje prośby, przypomnienia, już nawet ostatnio wysłałam mu przez dziennik elektroniczny zapis, który mówił w umowie, że w ramach pilotażowego projektu jesteśmy zobligowani. Do tej pory nie mam wyegzekwowane – ani nie wypełnił formularza zgłoszeniowego, ani w tej wizycie studyjnej nie uczestniczył. (D20F3)*

*Na początku kwestia zdobycia zaufania rodziców, bo nawet nie dziecka co rodziców. Tutaj jakaś tam była trudność. Przez pierwsze 2–3 tygodnie tak wspominam. To są młode osoby, więc tak nie do końca rodzice byli pewni czy podoleją. (D23F4)*

W tym wątku pojawiło się sporo różnorodnych kwestii zwracających uwagę na różne zależności międzyludzkie. Obejmowały one zarówno kwestie przepływu informacji oraz pośredniczenia w przekazywaniu wiadomości, jak i poczucia obowiązku (lub jego braku) jednych osób wobec drugich, a także sprawy bardzo delikatne, typu zaufanie do siebie nawzajem.

Drugi temat dotyczył czasu realizacji projektu i opóźnień, które się pojawiały. Część z nich dotyczyła sytuacji niezależnej od żadnej ze stron uczestniczących w projekcie, ponieważ był to wynik pandemii COVID-19, jednak funkcjonowanie w pandemicznej i popandemicznej rzeczywistości skutecznie utrudniało przeprowadzenie wielu etapów projektu i wprowadzało chaos organizacyjny:

*Problemy tu się pojawiają gdzie jest realizacja projektu. Oczekiwanie na samą realizację projektu. Prawie rok czasu, 8–10 miesięcy, żeby ASPE zatrudnić. (D4F1)*

*To była bardzo duża bolączka tego projektu, ta dwumiesięczna przerwa. Projekt miał się rozpocząć w styczniu, potem dostaliśmy informację, że rozpocznie się w marcu, potem w kwietniu. Trzy miesiące przeciągania, kiedy już wchodziły szkolenia, to one jednak nie wchodziły. (D15F2)*

Do tego doszły jeszcze inne sytuacje powodujące opóźnienia, które ponownie wywoływały frustrację badanych:

*Długotrwałość tych spraw formalnych, które bardzo, bardzo ciągnęły się w czasie. (D2F1)*

*Niejednokrotnie informacje przychodzą z opóźnieniem. Dam przykład: dopiero w listopadzie pojawiły się wytyczne dotyczące sformułowania umowy o pracę. Więc ja już nawiązałam od pierwszego września umowę o pracę, a okazało się, że na tej umowie musi być tam zaznaczone, że to jest właśnie pomoc nauczyciela. Nie mieliśmy tego w umowach. Więc tutaj takie kwestie, ja nie ukrywam, że narzekam na takie kwestie organizacyjne, bo nie można w żaden sposób wykonać telefonu, jest tylko i wyłącznie kontakt mailowy. To zdecydowanie opóźnia pewne informacje no i tyle. (D2F3)*

W tych sprawach widać czynnik ludzki i pewne problemy bardziej natury formalnej i związanej chociażby z przepływem informacji. Badani zauważali, że pewne opóźnienia wynikały z wyznaczonych przez organizatora kanałów informacyjnych, które w niektórych momentach blokowały możliwość podejmowania dalszych działań lub też powodowały, że podejmowane działania musiały być po czasie korygowane. Temat samej komunikacji był bardzo obszerny. Stanowi on osobną i szeroką kategorię, w związku z czym zostanie omówiony oddzielnie.

Następnym zauważonym przez badanych problemem było sporządzanie koniecznej w realizacji projektu dokumentacji:

*Tych dokumentów mamy z różnych stron ogromną ilość do wypełnienia. (D15F2)*

*I ta dokumentacja... Zwłaszcza ta pani asystentka ma dużo tych wszystkich dokumentów. Przychodzi, dopytuje, ja sama też tego dokładnie nie wiem. (D3F1)*

*Kwestie choćby dokumentowania czasu pracy ASPE jest taka..., że robimy to tak trochę „na czuja”. Bo nawet po tych wszystkich szkoleniach, ja staram się w nich uczestniczyć, także online. No różnie jest to rozwiązywane. Nie mamy takich jasnych wytycznych. Musimy trochę bazować na tym, co uważamy za stosowne. Ale przy kontroli też nie jesteśmy pewni czy to robimy dobrze. No taka niepewność jest. (D1F1)*

Okazuje się, że nie zawsze korzystanie ze szkoleń było wystarczające, żeby rozeznąć się w bardzo rozbudowanej dokumentacji projektowej. Ponieważ projekt miał zarówno wymiar praktyczny, jak i naukowy, dokumentacja obejmowała nie tylko kwestie formalne niezbędne dla organizatorów, ale też wiele narzędzi badawczych. Dyrektorzy dostawali informacje od asystentów, że ta druga część dokumentacji (narzędzia badawcze) sprawiała im problemy, ze względu na obszerność i częstotliwość jej wypełniania.

Problemy były też opisywane w związku ze szkoleniami, które były zaplanowane jako ważna i integralna część projektu:

*No to te szkolenia w czasie, gdy jest dzień pracy. My musimy wtedy tę osobę po prostu zastąpić. (D3F1)*

*Dla nas gorszym było to, że nie było harmonogramu szkoleń. Często informacja o szkoleniu była dzień wcześniej. Często wieczorem. To już organizacyjnie jest bardzo trudne. Bo jak wiemy to z dwutygodniowym wyprzedzeniem to jesteśmy to w stanie sobie zaplanować. (D4F1)*

*W pewnym momencie był to taki trochę przerost formy nad treścią. Ilość szkoleń, które były oferowane... znaczy oferowane... gdyby były one oferowane, to byłaby inna bajka. One były wymagane do przejścia przez nauczycieli, którzy funkcjonują w danej grupie. Rozumiem jedno, czasami dwa jakieś szkolenia [...] Dyrektor, no wiadomo, może pójść na cały dzień na szkole-*



*nie, ale kiedy szkolenie zostało mi zaproponowane 31 sierpnia, gdzie każdy z dyrektorów wie, że to jest po prostu dzień, naprawdę, deadline wszystkich rzeczy, które miały być zrobione – ja miałam iść na szkolenie w godzinach 8 do 15 [...] I ciągle stres, bo ciągle przychodziły jakieś szkolenia, i teraz tak – ja byłam na szkoleniu, ale znowu pisze, że szkolenie, szkolenie. (D12F2)*

*No kwestia tego, że jeśli rano się dowiaduję, że jest szkolenie i nie będzie ASPE no, to muszę na szybko robić jakieś zastępstwo [...]. (D23F4)*

*Musielśmy przeszkolić nie tylko ASPE, nie tylko siebie jako kadrę zarządzającą, ale wszystkich nauczycieli uczących dane dziecko. W przypadku jednego z moich uczniów to było siedem dodatkowych osób. Nauczycieli z bardzo długoletnim stażem, prowadzimy wiele lat edukację włączającą. Szkolenie polegające na wizycie studyjnej było może ciekawe, ale dla mnie spowodowało, że ja musiałam przez kilka dni organizacyjnie bardzo zmienić pracę szkoły, bo było mnóstwo zastępstw. (D15F2)*

Problemy związane ze szkoleniami można podsumować w następujących punktach:

- › objęcie szkoleniami wielu osób (asystentów, nauczycieli, dyrektorów, specjalistów szkolnych), co powodowało utrudnienia organizacyjne w placówce;
- › obligatoryjność szkoleń, podczas gdy niektórzy nauczyciele/specjaliści wiele lat pracują z dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami, mają kwalifikacje i dobrze orientują się w temacie;
- › organizacja szkoleń w czasie pracy;
- › konieczność przeorganizowania dnia pracy w szkole czy przedszkolu w czasie trwania szkoleń, np. znalezienia zastępstw dla osób nieobecnych;
- › brak harmonogramu szkoleń lub dynamiczne zmienianie się istniejącego harmonogramu;
- › późne informowanie o szkoleniach ze strony organizatorów;
- › stres związany z tym, czy wszyscy uczestniczyli w tych szkoleniach, do których byli zobligowani (poczucie odpowiedzialności ze strony dyrekcji szkoły/przedszkola).

Po raz kolejny w tych problemach pojawiły się wątki dotyczące przepływu informacji, szczególnie ze strony organizatora do uczestników projektu:

*Dużym problemem i utrudnieniem dla mnie był też przepływ informacji. [...] dowiadywałam się o tym, że panie na przykład nie przyjdą dziś do pracy, bo mają szkolenia. Ale dowiadywałam się dopiero rano, więc dla mnie, no czasami takie to było kłopotliwe. [...] Ale też odbieranie tych dni za szkolenia, też nie do końca wiedziałam, jak to mam rozwiązać. Nie dostałam żadnej instrukcji zewnątrz od państwa organizatorów. (D25F4)*

*Brak bezpośredniego kontaktu z opiekunem projektu to największy problem. Ja ten jakiś kontakt fuksem miałam, bo w naszej szkole miało miejsce szkolenie z pierwszej pomocy. Ale wcześniej trudno było o maile zwrotne. I to naprawdę jest problemem, w sytuacji, gdy coś musimy rozwiązać. Chociażby w sprawie dokumentacji, która była ciągle zmieniana. (D17F3)*

*Powtarzam, nie było kontaktu telefonicznego, tylko i wyłącznie mailowy. (D21F3)*

*Utrudniony kontakt z organizatorami, te maile niejednoznaczne, w ostatniej chwili. (D11F2)*

*My wprost bombardujemy pytaniami pana, który opiekuje się z urzędu miastem, opiekuje się tym projektem i on też mówi „słuchajcie, ale jest problem z porozumiewaniem się, z instytucją, która organizuje”. (D14F2)*

*Ja nie wiedziałam z kim i o czym ja mam rozmawiać. Z tych zarządzających projektem. Nie wiedzieliśmy, kto się jakim aspektem zajmuje. (D4F1)*

Przyjęcie określonej strategii komunikowania się z uczestnikami projektu przez organy prowadzące placówki (przedszkola/szkoły) było sporym utrudnieniem, które zostało wskazane przez wielu uczestników badań fokusowych. Komunikacja i uzyskiwanie informacji często były podstawą podejmowania działań i zrozumienia swojej roli w projekcie. Umożliwienie dyrektorom jedynie kontaktu mailowego było krytycznie oceniane, ponieważ byli i czuli się oni odpowiedzialni za prawidłowy przebieg działań na terenie placówki. Część istotnych informacji przekazywana była za po-

średnictwem organu prowadzącego, co dodatkowo spowalniało przepływ istotnych treści. Rozmówcy doświadczyli też trudności w rozeznaniu, kto z organizatorów jest w stanie udzielić im odpowiedzi na konkretne pytania. Bywało, że na zadawane mailowo pytania odpowiedzi przychodziły „z opóźnieniem”.

Kolejną istotną kwestią, która momentami stawała się problematyczna, były finanse:

*Wiele innych rzeczy, których organ prowadzący ponosi koszty, czy to fundusz świadczeń socjalnych, czy wiele innych spraw, które ja te osoby także tutaj wciągnęłam jako swojego pracownika. To jest wkład własny tego organu prowadzącego. Nie do końca było to powiedziane na początku. (D12F2)*

*Więc tak jak w innych projektach, na jakiś zakup materiałów, chociażby właśnie tego papieru i tak dalej. No być może są szkoły zamożne, że nie odczuwają z tego powodu problemu, natomiast my tak. (D18F3)*

*Dla mnie na przykład dużym kosztem była sprawa aktu notarialnego. Znaleźć osoby, które po prostu wezmą tę odpowiedzialność notarialną finansową. Więc to było taki największym problemem. [...] Nikt z zewnątrz, nikt obcy nie chciał tego aktu notarialnego podpisać. No bo to wiąże się z odpowiedzialnością materialną... To taki był najpoważniejszy. No koszt tak, dla mnie to był duży koszt. Za szybko nas zmobilizowano, zmuszono do założenia konta w banku. Sześć miesięcy musiałam opłacać konto, na które nie wpływały pieniądze [...] i teraz te transze, które nie wpływały... Była przerwa, więc znalezienie środków na wynagrodzenie tej dziewczyny. Ja po prostu musiałam dawać ze swoich pieniędzy. [...] Ja jestem małym przedszkolem i nie mam... po prostu działałam na styk, jeżeli chodzi o subwencję oświatową. (D24F4)*

Pewne wymogi projektowe okazały się trudne dla niektórych placówek, szczególnie mniejszych. Jako przykłady niech posłużą wymóg podpisania aktu notarialnego czy założenie osobnego konta bankowego. Dla małych placówek poniesienie tych kosztów było wyraźnie odczuwalne. Niektóre placówki borykały się z płynnością finansową szczególnie wtedy, kiedy opóźnione było wypłacanie kolejnych transz, a zobowiązanie wobec za-

trudnionego asystenta było aktywne. Dla części placówek pewne dodatkowe koszty (np. związane z zakupem materiałów biurowych niezbędnych do realizacji projektu) również stanowiły wyzwanie finansowe.

Drugi wątek tematyczny poruszany przez dyrektorów był ściśle związany z samą osobą ASPE (tabela 1). Pojawiły się tutaj elementy związane z procesem rekrutacji, zadaniami realizowanymi przez ASPE, aspektami formalnymi związanymi z jego zatrudnieniem oraz obawami związanymi z czasem po zakończeniu projektu.

Na etapie rekrutacji pojawiły się trudności z doбором osób, które nadają się do wykonywania zadań asystenta, ponieważ jest to funkcja, która wymaga wielu kwalifikacji oraz kompetencji tzw. miękkich:

*Nie każda osoba nadaje się na ASPE i może być potem problem w szkole [...]. Zgadzam się, że trzeba im pomóc, bo są na początku drogi zawodowej, bo często to są bardzo młode osoby. No ale my jako placówka oświatowa, która też boryka się z różnymi problemami, byłoby pięknie, żebyśmy jednak dostali jakąś pomoc. Żeby zatrudniając te osoby wiedzieli, że ta osoba się nadaje do tej pracy, że to czuje. (D1F1)*

*Przeszkolone zostały dwie osoby, później jedna z tych pań zrezygnowała i musieliśmy rozpocząć ten proces kolejny. No bo dodatkowa osoba dla dzieci o specjalnych potrzebach to jest bezcenne w placówce. (D6F1)*

Przy zatrudnianiu osoby, która pierwszy raz podejmuje zawodowe zobowiązania, trudno jest rozpoznać rzeczywiste kompetencje i z całą pewnością wiedzieć, że inwestycja w przygotowanie danego ASPE jest trafiona. Zdarzali się dyrektorzy, którym w tym względzie brakowało większego wsparcia i wytycznych. Samo dokończenie procesu rekrutacji i szkolenia okazywało się nie zawsze prowadzić do sukcesu, ponieważ niektórzy asystenci rezygnowali z pracy. Była to duża trudność z punktu widzenia badanych dyrektorów, ponieważ czas przeznaczony na szkolenie asystenta i wysiłek z tym związany nie doczekał się gratyfikacji w postaci zaangażowania zawodowego tej osoby na rzecz ucznia/dziecka ze specjalnymi potrzebami. Ponowne szkolenie innych osób i czas na to przeznaczany postrzegany był jako strata, szczególnie z perspektywy dziecka.

Następny element związany z samą osobą ASPE dotyczył jego zdań:

*To takie ustawienie pozycji tego ASPE w grupie. Kim on jest? Czy on jest nauczycielem? Czy on jest tylko pomocą? One nie umiały się odnaleźć na początku. Może nie tyle one same, co właśnie współpracownicy. Nie potrafili zaakceptować, na którym miejscu jest ten ASPE. Czy on jest ważniejszy ode mnie? Czy tutaj on ma się kontaktować z rodzicem, czy ja mam się kontaktować z rodzicem? To tutaj o ten początek. (D22F4)*

*My mamy tutaj też trochę pytań, co zrobić, gdy dziecko, które wspiera ASPE jest nieobecne? Bo my też moglibyśmy tak obrazowo go „przerzucić”, żeby mógł pomóc innemu dziecku, ale tu w wymaganiach systemowych tzn. projektowych to jest niewyobrażalne, żeby mógł asystent zając się innym dzieckiem niż tym, do którego jest przydzielony. Tego nie można wykazać w dokumentacji, że on zajmuje się innym dzieckiem. (D1F1)*

Z wypowiedzi wyraźnie widać, że asystent był osobą, która zyskała zupełnie inne zadania niż osoby dotychczas funkcjonujące w szkole i początkowo wzbudzało to wiele niepewności. Uświadomienie wszystkim osobom mającym styczność z ASPE zakresu jego obowiązków było więc ważnym krokiem. Jednak pewne wymogi projektowe – z punktu widzenia dyrektora – niekoniecznie były postrzegane jako korzystne. Przypisanie asystenta tylko do jednego konkretnego dziecka dawało poczucie niemożności wykorzystania pełnego potencjału zatrudnionego asystenta. Zwłaszcza w sytuacji nieobecności ucznia/dziecka, któremu powinien asystent towarzyszyć i zauważaniu przez dyrektora czy nauczycieli innych potrzeb w danej placówce.

Tematem zbliżonym do powyższego był temat czasu pracy ASPE:

*Minusem jest to, że jest na siedem czterdziestych etatu, a my w przedszkolu funkcjonujemy inaczej jak w szkole. Co potem jak jeszcze dziecko jest dłużej w przedszkolu? Zostaje to dziecko bez opieki. No nam brakuje tych godzin. (D6F1)*

*Komfortową sytuacją dla pracodawcy jest liczba godzin, bo mamy pełnoetatowy, ale kodeksowy czas pracy. Natomiast od tej drugiej strony, czyli*

*bycia asystentem zatrudnionym w tym wymiarze, szanowne panie – to jest ponad ludzkie siły, uważam. Dla nas, pracodawców, jest świetnie, bo mam panią zatrudnioną na osiem godzin. Ale osiem godzin być w ciągłym kontakcie z tym uczniem i na jego potrzeby odpowiadać, to naprawdę za te pieniądze – na pewno nie. (D20F3)*

*Miejmy świadomość, że ona pracuje osiem godzin i oczywiście możemy prosić, żeby robiła to po godzinach jak była z dzieckiem. Natomiast powinniśmy jej udostępnić czas na to, żeby ona robiła to w trakcie swoich godzin pracy. No jeśli dziecko wcześniej opuszcza np. przedszkole, to nie ma problemu. Natomiast kiedy dziecko ma te osiem godzin, to trochę żał mi czasu, które ta ASPE poświęca na papiery. (D5F1)*

Pojawiają się tutaj różne spojrzenia na czas codziennej pracy ASPE. Z perspektywy wspieranego dziecka/ucznia oraz nauczyciela, który jest odciążony obecnością asystenta długie zaangażowanie asystenta może być odbierane jako pozytywne. W niektórych przypadkach – zwłaszcza w przedszkolach, w których czas pobytu dziecka jest dłuższy niż ucznia w szkole, zatrudnienie na część etatu jest niewystarczające. Jednak niektórzy spojrzeli na ten fakt od strony samego ASPE i wywołało to refleksję dotyczącą zbyt dużego wielogodzinnego obciążenia. Część też zgłaszała jako trudność konieczność wypełnienia przez ASPE obszernej dokumentacji. Wypełnianie jej w czasie, kiedy asystent powinien towarzyszyć dziecku nie jest wskazane, ale też oczekiwanie, że asystent zrobi to po wielu godzinach pracy – też nie jest oczywiste. Do tego dochodzi kolejny argument – sprawa wynagrodzenia i stabilności zatrudnienia, czyli następny wyodrębniony przez badanych temat trudności. Był to temat szeroko dyskutowany podczas wywiadów fokusowych z dyrektorami placówek:

*Asystent ucznia jest osobą bardzo ważną i jest to bardzo trudna praca, często dużo trudniejsza niż nauczyciela, który uczy w szkole w danej klasie. Dlatego też uważam, że gratyfikacja finansowa jest za mała. [...] Dlatego chcę powiedzieć, że ta rola w szkołach i generalnie jest niedoceniana, a w dzisiejszych czasach finanse są bardzo ważne i żeby mieć bardzo dobrego pracownika, który będzie wykonywał dobrze tę pracę. (D13F2)*

*Kwestie finansowe, wynagrodzenia ASPE – dobrze by było, żeby to były bardziej godne pieniądze. (D11F2)*

*Zatrudniamy asystenta osoby niepełnosprawnej z wykształceniem co najmniej średnim, wymagamy od niego bardzo wiele kompetencji, a proponujemy mu stanowisko i płacę dokładnie taką samą, jak pani sprzątającej czy pomocy kuchennej. Jest to nierówne traktowanie bardzo mocno. Nie możemy nic nie dawać, a bardzo dużo oczekiwać. To się po prostu na rynku w pewnym momencie nie uda. (D15F2)*

Badani zestawiają wymagania stawiane wobec asystentów, zadania, które wykonują wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami z płacą, którą otrzymują oraz aktualną niestabilnością zatrudnienia. Czasowa forma zatrudnienia wynika z udziału w projekcie i jest na tym etapie nieunikniona. Jest to mankament, który w przyszłości może być szybko usunięty. Większym problemem może być wynagrodzenie. Z jednej strony jest to pracownik, który ma niższe kwalifikacje niż np. nauczyciele i specjaliści (choć niektórzy wspominali, że jako ASPE zatrudnieni byli też tacy pracownicy, którzy mają wysokie kwalifikacje, np. wykształcenie pedagogiczne lub psychologiczne), z drugiej jest to etat, na którym wymagane są bardzo konkretne, często dosyć specjalistyczne umiejętności. Wykonywanie tego typu pracy, wg badanych dyrektorów, powinno spotkać się z odpowiednią gratyfikacją finansową.

Ostatnim poruszonym przez biorących udział w wywiadach grupowych dyrektorów tematem jest kwestia ograniczonego czasu trwania projektu, a tym samym czasu zatrudnienia asystenta:

*Drżymy już niestety co będzie dalej. Projekt się zakończy i Janek zostanie w naszej szkole oczywiście. Ale już bez pomocy. Bardzo to jest przykre i smutne. (D15F2)*

*Tutaj też z niepokojem patrzymy w przyszłość, ale mam nadzieję, że mimo jakichś tam finansowych problemów organ prowadzący przychylnie tutaj spojrzy na to, no i będziemy dalej pomagać uczniowi. (D10F2)*



*Bardzo chciałabym, jeżeli moje dziecko zaczyna naukę w pierwszej klasie, to mam pełną świadomość i mogę śmiało wprowadzać tę osobę jako asystenta mojego dziecka na długi okres, że to będzie długofalowa praca i wzajemna współpraca, zwłaszcza na przykład dla dzieci ze spektrum autyzmu. (D15F2)*

*Dla mnie dużym problemem – nie ukrywam – jest czas trwania projektu. Że nie zaczynał się on we wrześniu i kończył w czerwcu, tylko zaczął się u mnie akurat w kwietniu. Kończy się w trakcie roku szkolnego. Dzieciak zostaje bez asystenta. U nas nie było zgody gminy, bo też próbowaliśmy to zrobić w ten sposób, żeby gmina nam sfinansowała chociażby do końca czerwca. Ale nie mieliśmy na to środków, więc no ciężko też było wytłumaczyć uczniowi, że on już nie będzie... Że pani na przykład Anna już nie będzie do niego przychodziła, tak? Że nie będzie mu towarzyszyła podczas lekcji. (D25F4)*

Wielu badanych wspomniało, że ASPE spełnia ważną rolę wobec ucznia, któremu asystuje. W związku z tym zakończenie projektu jest przyjmowane z lękiem o przyszłość danego ucznia w szkole lub dziecka w przedszkolu. Negatywne emocje budzi fakt, że dziecko zostanie bez pomocy, szczególnie w przypadku uczniów w spektrum autyzmu, dla których zmiany są trudne do przyjęcia. W niektórych przypadkach trudność związana z rezygnacją z pracy ASPE dodatkowo spowodowana jest przez fakt, że asystent został zatrudniony w czasie trwania roku szkolnego i w czasie kolejnego roku szkolnego kończy mu się umowa. Okazuje się, że taka duża zmiana spotka ucznia w trakcie trwania nauki, a nie z końcem roku szkolnego. Świadomość potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami jest tutaj dominującym motywem. Przeszkodą do dalszego zatrudnienia – wg osób badanych – jest brak funduszy i uzależnienie decyzji od organu prowadzącego, który rozporządza finansami.

Wyniki analizy wywiadów fokusowych nauczycieli i asystentów

Kolejne dwie grupy uczestniczące w wywiadach fokusowych, czyli nauczyciele i ASPE, spotykają się w tych samych przestrzeniach w realizacji projektu. Doświadczane przez nich trudności są zbieżne, więc zostaną przedstawione



wspólnie. Jednak najpierw problemy, których doświadczyli tylko ASPE, a które dotyczą trudności sygnalizowanych również przez dyrektorów. Są to mianowicie: uczestnictwo w badaniach naukowych i szkoleniach.

Trudności w wypełnianiu narzędzi badawczych zostały zasygnalizowane w jednym przypadku:

*Tylko na przykład: mnie trochę to irytuje – mówię o swoich doświadczeniach [...], że tam się te pytania powtarzają i [...] może jest na przykład częstotliwość od jeden do pięć w skali na przykład: „Jak często spędzasz z uczniem przerwę?” i tak dalej, no, ja bym chciała [...] pytanie: „Co byś zmienił w swojej tam pracy? Opisz” i tam jest miejsce na opisanie, tylko właśnie mi brakuje jakichś takich bardziej takich zmiennych, bo ciągle jest to samo i ciągle jest to samo, tak jak mówię, to się zmienia, tak, w ciągu miesiąca jest lepiej, gorzej, poprawa i tak dalej, bo ja mam wrażenie, że ciągle robię to samo i ciągle zaznaczam od kilku... tygodni te same odpowiedzi, i dla mnie to się trochę mija z celem. (A7F1)*

W przypadku pracy tej rozmówczynie, sytuacja szkolna była na tyle stabilna i mało zmieniająca się, że badana dostrzegała problem w wypełnianiu tych samych kwestionariuszy, mających zwracać uwagę właśnie na doświadczane zmiany.

Kolejna grupa trudności zgłaszanych przez ASPE dotyczyła szkoleń, a właściwie do pewnych kwestii organizacyjnych:

*Natomiast właśnie co do tej organizacji, że gdzieś tam te maile przychodziły za późno, albo z dnia na dzień, tu na przykład byliśmy w pracy od rana, a tu się okazuje, że szkolenie. (A22F3)*

*Jedynie co do godzin – czasami też się zdarzało, że zaczynało się na przykład o czternastej ze szkolenia, tak, a ja jeszcze byłam w pracy i trzeba było gdzieś tak, pół na pół, na słuchawce być, tak, i dopiero w domu się, że tak powiem, przelogowywać na laptopa. (A21F3)*

*Tak, jeszcze dodam, że zawsze jest mówione, że można sobie zmienić szkolenie na inny dzień, na inną godzinę, ale nawet jeśli się do nich pisze, no niestety, nikt nie odpisuje. Więc to nie jest tak, że sobie można zmienić,*

*bo nie można. I od początku było mówione, że będą na przykład, trzy terminy do wyboru, po południu, rano, wieczór, a wcale tak nie jest. Więc na każdym szkoleniu to jest powtarzane, a nie realizowane. (A12F2)*

Problemy zgłaszane w temacie szkoleń przez ASPE można podsumować następująco:

- › nieprzewidywalność szkoleń (brak harmonogramu);
- › szkolenia odbywające się w czasie godzin pracy lub w czasie urlopu;
- › w niektórych przypadkach niewłaściwa kolejność szkoleń (np. szkolenie z BHP w trakcie trwania pracy, szkolenie fakultatywne, którego tematyka jest istotna dla danego asystenta – w późniejszym terminie, podczas gdy ASPE potrzebuje znacznie wcześniej znać strategię postępowania z dzieckiem/uczniem);
- › brak koordynatora szkoleń, do którego można by było zwrócić się z pytaniami;
- › kontakt jedynie mailowy, co powodowało opóźnienia w otrzymaniu informacji;
- › teoretyczna możliwość doboru dnia i godziny szkoleń w praktyce trudna do zrealizowania ze względu na wolny przepływ informacji;
- › otrzymywanie informacji o szkoleniu tuż przed nim, np. tego samego dnia rano.

**Tabela 30.** Pogrupowane tematy w obszarze trudności zauważanych przez nauczycieli i ASPE

Przygotowanie ASPE do pracy
Zadania ASPE. Umiejętności i kompetencje ASPE.
Funkcjonowanie ASPE w szkole
Włączenie ASPE do danej klasy. Nawiązanie kontaktu z uczniem/dzieckiem ze specjalnymi potrzebami i przebieg procesu wspierania. Współpraca z rodzicami. Poczucie obciążenia obowiązkami i niedoceniaenia. Niepewność przyszłości.

Źródło: badania własne.

### Przygotowanie ASPE do pracy

ASPE i nauczyciele podejmowali temat roli ASPE i zadań, które powinien on wykonywać w szkole. Okazało się, że niekoniecznie wszystkie osoby zaangażowane w projekt były do końca świadome zadań asystenta. Do nich należeli zarówno ASPE, jak i nauczyciele:

*U nas dopiero ten program wszedł, więc jesteśmy trochę jak dzieci we mgle, ponieważ uczestniczymy w różnych szkoleniach w ramach tego projektu i tak nie do końca wiemy, na czym ta praca asystenta ma polegać. Czy asystent ma być takim cieniem dziecka, czy ma to być osoba z wyższym wykształceniem, np. pedagog, który wie, jak ma zareagować w określonych sytuacjach. (N8F4)*

*Na pewno powinny być ściśle określone obowiązki co do tej osoby, a nauczyciele, którzy pracują z takim asystentem, też muszą mieć świadomość, czego oczekiwać, do czego ten człowiek jest. (N2F2)*

*Brakuje mi tego, że nie wiem, co ona potrafi ani przede wszystkim, czego ja od niej mogę wymagać. Nie jestem o tym poinformowana. (N4F2)*

ASPE, jak wynika z wypowiedzi, liczyli na to, że nauczyciele im uświadomią zakres obowiązków, pokierują ich działaniami, wskażą zadania. Jednak wielu nauczycieli w swoich wypowiedziach niejednokrotnie podkreślało, że z kolei nikt ich nie wprowadził w problematykę, nie uświadomił, jaką rolę ma pełnić ASPE. Bywały przypadki, kiedy asystent uzyskiwał taką informację chociażby od rodzica, któremu rola asystenta kojarzyła się np. z korepetytorem. Nauczyciele sami więc zastanawiali się np., jaka jest różnica między ASPE a nauczycielem współorganizującym. W niektórych wypowiedziach wyraźnie jednak rozróżniając, która osoba w jakich momentach ma odpowiednie kompetencje do wspierania:

*Szczerze mówiąc, według tego co widzę, co obserwuję, to praca takiej asystentki jest mi potrzebna właśnie przy wyjściach. Na przykład przy wyjściu na w-f czy przy wyjazdach, czy na przerwie, ale tak naprawdę w sali to jest mi potrzebny nauczyciel współorganizujący bardziej. (N4F2)*

W wywiadach pojawiało się stwierdzenie, że ASPE powinien mieć przygotowanie pedagogiczne, żeby mógł w pełni przejąć odpowiedzialność za dziecko/ucznia, kiedy np. towarzyszy mu bez obecności nauczyciela czy wychowawcy, którzy odpowiadają za bezpieczeństwo podopiecznych. W związku z nieznanymi nauczycielom zadaniami ASPE, część z nich odnotowywała okresy bezczynności ASPE, jednocześnie nie wiedząc, czy mają prawo w to ingerować i kierować zaangażowaniem asystenta:

*Wchodzi pani, która jest asystentem wspomagającym, ta pani wstaje od dziecka, idzie do tyłu, siedzi tam praktycznie bezczynnie, przegląda telefon. (N4F2)*

Dodatkowo utrudnieniem jest nieświadomość zadań asystenta podczas nieobecności dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole:

*W przypadku asystenta też musi być jasna sytuacja: od której do której ona jest. No i co w sytuacji, kiedy dziecko jest chore? Czy ona ma iść, czy może sobie pójść do domu? (N2F2)*

Podobnie jest z ASPE. Nie będąc pewnymi zakresu swoich obowiązków też mają wątpliwości, na ile ich wsparcie jest w różnych zakresach możliwe i istotne:

*Może przypisać jak jest IPET czy WOPFU, żeby przypisać w tym zakresie co może ASPE robi, czy co poprawiać w tym, żeby miał, znaczy ja widziałem ten IPET i ten, natomiast na czym ma pracować jakby ten, co ja mogę? Czy tylko towarzyszyć? Czy ja mogę jakąś pracę wykonać, żeby polepszyły się te zalecenia, z tego zespołu WOPFU czy IPET-u. (A9F2)*

*Ja też się borykałam na początku z tym problemem, że chyba tak nie do końca nauczyciele wiedzieli, na czym polega w ogóle [...] – ten projekt – jaki jest zakres w ogóle moich obowiązków, jak bardzo za niego... poza niego wychodzę... bo tak naprawdę... no, z tego co ja wiem to mam być cieniem dziecka, ja... no, nie wiem, czy w ogóle powinnam go motywować i powinnam mu... cały czas go prosić, żeby pisał, żeby robił cokolwiek, tak, no, ja z nim rozmawiam na przerwach i tak dalej. (A2F1)*

Określenie obowiązków ASPE wydaje się podstawowe dla osiągnięcia optymalnego zaangażowania zarówno asystentów, jak i nauczycieli oraz podjęcia satysfakcjonującej współpracy. Niektórzy ASPE mają poczucie zbytniego przytłoczenia:

*Zakres naszych obowiązków, a to co my robimy, to są zupełnie dwie różne rzeczy – to, do czego nas przygotowywali i o czym nam mówili, a to co my teraz robimy i jakie wynagrodzenie dostajemy w ramach naszych obowiązków”. (A6F1)*

Niedookreślenie obowiązków i niejasność roli, jaką ma w klasie szkolnej odegrać ASPE u wielu badanych wywoływała różnorodne refleksje. Pociągała też refleksje nauczycieli dotyczące kompetencji ASPE i jego zaangażowania lub braku określonej aktywności z jego strony:

*Chociaż żeby usiadła z dzieckiem na tym dywanie razem z innymi dziećmi i żeby zachęciła chociaż do tych klocków, żeby budowali jakąś wieżę czy cokolwiek i nawiązywali relacje. Nie ma tutaj takiej inwencji ze strony tego asystenta. (N3F2)*

*Jeśli chodzi właśnie o toaletowanie, no to zdarza się, że pójdzie sama, ale raczej trzeba jej o tym przypominać, że z Ewą trzeba do tej toalety wyjść, prawda, żeby nie wydarzyło się coś, co nie powinno się wydarzyć. Karmienie też... Trzeba napominać tego asystenta o to”. (N3F2)*

Z kolei ze strony asystentów również daje się zauważyć związaną z tym frustrację:

*Jedno dziecko jest bardzo spokojne, ale niektóre powodują, że pracujemy tak naprawdę na takim wysokim ryzyku, [...] że nikt nie przeszkolił na przykład z takich metod radzenia sobie z takimi sytuacjami niebezpiecznymi dla nas i takimi bardzo stresującymi, i że tutaj ta kwestia może została na etapie szkoleń pominięta, żeby nas przygotować do tego, że po prostu. (A6F1)*

*We wrześniu to ja miałam takie wrażenie, że oczekują ode mnie cudów, że po prostu oni nie dali sobie rady przez rok, a ja przez miesiąc po prostu zmienię wszystko; więc mi się wydaje, że tutaj dziewczyny mają chyba*

*też taki problem i z dyrekcją właśnie i z nauczycielami, że oni myślą, że my jesteśmy tu po to, żeby po prostu... no, zmienić kompletnie to dziecko, żeby to dziecko zaczęło super funkcjonować, będzie super ekstra po roku czasu, dajmy na to, czy tam po pół roku naszej pracy. (A2F1)*

Jak widać, niektórzy asystenci mieli z kolei poczucie nieadekwatności oczekiwań ze strony personelu szkoły, ponieważ często przejmowali opiekę nad dzieckiem, które wymagało wiele uwagi, zaangażowania i wysiłku z ich strony. Niektóre relacje uczeń/dziecko – ASPE były postrzegane wręcz jako niezwykle stresujące i czasem zagrażające bezpieczeństwu, co pokazuje ogromną odpowiedzialność, którą zostali obciążeni ci asystenci.

Druga grupa tematów wiązała się z funkcjonowaniem ASPE w placówce. Na początku spójrzmy na włączenie ASPE do życia szkoły/przedszkola. Nie u wszystkich badanych ten proces był taki, jakiego się spodziewali. Oto przykłady:

*Może też jakby uświadomienie tych dzieci pozostałych w grupie, dlaczego ja jestem i co ja robię, i żeby one też jakby, przynajmniej na początku wiedziały, że to nic takiego, tak. (A13F2)*

*U mnie... na początku jak się chciałam przedstawić klasie, no bo to... [...] poszłam do pani tutaj dyrektor, żeby skonsultować, jak mam się przedstawić, no bo ja jednak chciałam tak otwarcie powiedzieć, że jestem asystentką ucznia. Trochę wytłumaczyć się, że z projektu, że jestem tutaj dla niego, ale też dla nich, jak będą chcieli jakiejś pomocy, to jestem otwarta oczywiście na kontakt. Ale dostałam informację, że mam nie używać słów, że jestem asystentką, nie mówić, że jestem [...], nic nie mówić uczniom, w jakiej tutaj roli jakby się znajduję, także miałam taki mały dysonans, ponieważ... no, zostałam tak przedstawiona trochę tak jako pomoc nauczyciela [...] miałam taki mały dysonans. (A7F1)*

*Ja nie zostałam przedstawiona, najpierw przyszedłam na szkolenie BHP, miałam przyjść 20 sierpnia, przyszedłam, okazało się, że go nie było, bo pani, która miała je zrobić, to po prostu nie przyszła, nikt mnie nie poinformował. Przyszedłam w następnym wyznaczonym terminie, musiałam sobie czekać, potem mi kazali przyjść, myślałam, że poznam najpierw nauczyciela, dziecko, cokolwiek, nie, kazali mi przyjść do klasy, przyszedłam do klasy,*

*gdzie pani wychowawczynie mi powiedziała, że ona nie potrzebuje asystenta, no to ja wtedy idę znowu do dyrekcji, dyrekcja: „Ale ja pani mówiłam, gdzie pani ma iść” – a ja mówię: „Ale mnie wyproszone”. [...] Potem mnie przydzielili do innej klasy, tam przyszedłam, przedstawiłam się pani, pani do mnie: „No to pani pracuje z tym dzieckiem, proszę tu usiąść”, nawet z klasą nie mogłam się przywitać. (A5F1)*

W powyższych przypadkach i w przynajmniej kilku jeszcze ASPE nie został odpowiednio wprowadzony w życie klasy, nie został przedstawiony, nie mógł poznać zespołu klasowego. W niektórych przypadkach nie poznał też wcześniej wychowawcy dziecka:

*Nie została mi pani przedstawiona na początku roku szkolnego. Przyszła sama na rozpoczęcie roku szkolnego i powiedziała, kim jest. A wcześniej nikt mnie nie poinformował. (N1F4)*

Pokazuje to, że obie strony były w trudnej sytuacji. Co więcej, część asystentów nie poznała wcześniej dziecka, które miało być pod jego opieką, ani rodziców ucznia. Z perspektywy nauczycieli proces wejścia ASPE do klasy też bywał trudny, zwłaszcza w tych klasach, w których już funkcjonowały osoby dorosłe wspomagające proces kształcenia:

*Dochodzi też do takich sytuacji, gdzie jest i nauczyciel współorganizujący, i jest pani asystentka i siedzą tak naprawdę przy jednym uczniu. [...] I jeszcze mamy dzieci z Ukrainy, że jest czwarta osoba dorosła na zajęciach i to nie jest za bardzo komfortowe. (N1F2)*

*Jeśli jest to dziecko pełnosprawne umysłowo i jest jakaś niepełnosprawność ruchowa, to na poziomie klasy dla mnie ta osoba jest zbędna, jest niepotrzebna do samego takiego momentu opuszczenia klasy. To, że mu coś upadnie z biurka czy ławki, to my jesteśmy w stanie mu pomóc, że tak powiem, na co dzień. Nie potrzebuje do tego kolejnej osoby. Jeśli już, to potrzebuję nauczyciela współorganizującego. (N4F2)*

Jak widać, czasem ASPE odbierany był jako osoba, która powinna wspierać dziecko jedynie poza klasą. Uzależniane jest to od rodzaju niepełnosprawności oraz sytuacji trudnych, które pojawiają się bądź nie w czasie lekcji.

Kolejny podtemat dotyczył nawiązania przez ASPE kontaktu z uczniem/dzieckiem ze specjalnymi potrzebami i samego procesu wspierania. Temat ten poruszyło wielu badanych, zarówno nauczycieli, jak i ASPE, namierzając sporo trudności w tym obszarze. Ponieważ jest on kluczowy, najpierw głos zostanie przekazany asystentom poprzez zacytowanie wybranych wypowiedzi:

*Do tej pory właśnie tak naprawdę ani nie miałam wglądu w żadne dokumenty, ani rozmowy z rodzicami, ogólnie z klasą, ani z rodzicami dziecka, tak naprawdę całą wiedzę na temat dziecka zdobyłam pracując już z nim no i tak z innych źródeł, jakich mi się udało – pobocznych – kogoś tam coś zapytać tak niezobowiązująco, ale żeby dało mi to jakąś wiedzę i jakąś pomoc w pracy, jeżeli też chodzę do dyrekcji z jakimiś pytaniami, to po prostu... (A5F1)*

*Jest to praca z chłopcem, tak jak wspomniałam, niedostosowanym społecznie, który ma zachowania opozycyjno-buntownicze. Tutaj od września było bardzo ciężko, szczerze powiedziawszy to chyba była moja pierwsza praca, w której się zastanawiałam, czy czasem po prostu się nie zwolnić. Naprawdę było ciężko, chłopiec mnie bił, gryzł, szczypał, lał mi wodę na nogi, skakał po prostu po szafkach. Dosłownie jak takie dzikie zwierzątko, które zostało wypuszczone tak jakby z klatki, tak się zachowywał. (A2F1)*

*Też jak mnie wyśmiewał na początku to było mi przykro, nie ukrywam, to było takie po prostu... No, niemiłe usłyszeć jak na przykład: „A, jak pani mogła szkołę zdać?” albo coś takiego. (A7F2)*

*W miarę czasu po prostu ja zauważyłam, że chłopiec wcale nie jest na takim wysokim poziomie, jak mi mówiono. (A2F1)*

*Bo kiedy on mnie dźgnął na przykład nożyczkami, dzieci się wystraszyły. (A2F1)*

*Więc takie było po prostu wymuszanie, krzyczenie na mnie, wrzeszczenie: „Masz tu pisać! Pisz to! W tym momencie!” (A2F1)*



W związku z opisanymi przez ASPE trudnościami w kontakcie z dzieckiem/uczniem wyłaniają się problemy, które należałoby – przynajmniej w niektórych przypadkach – rozwiązać:

- › brak przekazania asystentowi informacji na temat dziecka, konieczność zdobywania tych informacji w nieformalny sposób;
- › udzielenie asystentowi fałszywych informacji o funkcjonowaniu i potrzebach dziecka, np. zapowiadanie, że dziecko dobrze radzi sobie w określonych sytuacjach, opanowało już pewne umiejętności, mimo że to nie jest prawda;
- › brak możliwości kontaktu z nauczycielami, wychowawcą dziecka, specjalistami, którzy znają dziecko przed wejściem z nim w kontakt;
- › brak wcześniejszego kontaktu z rodzicami dziecka i możliwości skonfrontowania się z ich wyobrażeniami i oczekiwaniami wobec ASPE, a także niemożność wyznaczenia wspólnego celu;
- › poczucie nieprzygotowania do sytuacji bardzo trudnych, skrajnych, odbieranych przez ASPE jako niebezpieczne czy wręcz zagrażające jemu i/lub innym uczniom;
- › brak wsparcia ASPE w sytuacji, kiedy uczeń prezentuje niepożądane zachowania wobec jego osoby, np. pogardliwe, prześmiewcze komentarze wobec asystenta, demonstrowanie niechęci do bycia w towarzystwie ASPE, stosowanie przemocy fizycznej, werbalnej, psychicznej wobec ASPE;
- › odczuwany deficyt wsparcia w balansowaniu między dbaniem o komfort dziecka a stawianiem mu granic.

Z kolei nauczyciele zauważają jeszcze inne problemy w kontakcie ASPE – uczeń:

*Tylko też trzeba zwrócić uwagę, żeby nie wyręczać, a wspierać. I nie być cały czas z tyłu za nim, żeby też miała możliwości, żeby sobie samo próbowało z czymś poradzić. A nie że już nic nie robi, bo wie, że ktoś mu pomoże. (N3F1)*

*U nas to oni się krępują, wstydzą się. Nie za bardzo lubią mieć tych asystentów przy sobie. Sandra [...] mi kiedyś w zaufaniu powiedziała, że, oj, ona to by nie chciała, żeby tu była asystentka, bo ona się krępuje, wstydzi. Wszyscy wiedzą... Oni, no, ta młodzież już się krępuje. (N3F4)*

*ASPE jest w stanie... bo z panią jest bardzo dobry kontakt, ona nawiązała z tym uczniem. Wręcz był taki moment, kiedy zwracaliśmy uwagę, że uczeń musi pracować sam, bo wymagał wszystkiego właściwie. Nawet podania długopisu, podania zeszytu, a rzeczywiście uczeń ma takie nieduże, ale takie dysfunkcje motoryczne, więc ma z tym naprawdę... (N5F3)*

*Potrafiła sobie z tym poradzić bez problemu, a w momencie kiedy pojawił się asystent zaczęliśmy obserwować taki właśnie jakieś wycofanie, że ona oczekuje aż będzie to jej podane, że pani Zosia jej to napisze. Przestała zwracać uwagę na to, co się dzieje na tablicy, zaczęła bazować tylko na tym, co asystent... nawet pani logopeda zaobserwowała takie wybuchy agresji, że nie ma pani Zosi [...] nagle okazało się, że po współpracy z ASPE pojawiały się piątki, szóstki i my jako nauczyciele zaczęliśmy się obawiać, czy to idzie w dobrym kierunku. (N1F3)*

Nauczyciele spostrzegli następujące trudności w relacji uczeń/dziecko – ASPE:

- › stosowanie przez ASPE nadmiernego wsparcia, chronienie ucznia/dziecka przed próbowaniem i popełnianiem błędów, a tym samym wzmacnianie u niektórych uczniów bezradności;
- › trudne emocje odczuwane przez niektórych wspieranych uczniów, szczególnie w wieku nastoletnim, którzy mogą czuć się skępowani obecnością ASPE oraz odczuwać utrudnienia we wchodzeniu do grupy rówieśników;
- › wychodzenie ASPE poza obszary wsparcia, do których jest przygotowany, co może prowadzić do przejmowania roli nauczyciela, a czasem też do błędnego przekazywania informacji;
- › zbytne uzależnienie ucznia od ASPE i cofanie się wcześniej opanowanych już przez dziecko umiejętności;
- › wykonywanie za ucznia jego prac przez ASPE;
- › powodowanie „uzależnienia” (zwłaszcza emocjonalnego) ucznia od obecności ASPE, co może utrudniać nawiązywanie innych relacji.

Kolejnym wyłonionym podtematem była współpraca z rodzicami dzieci/uczniów, którzy są objęci wsparciem ASPE:

*Mama go po prostu sama wychowuje [...], więc tak naprawdę moja praca w tym momencie to jest wszystko na marne, tak? Od września to co... co ja z nim robiłam, skoro on uważa, że mama jak mówi tak, to to jest świętość i po prostu... Mama zamiast go nakręcać właśnie, że jest fajnie, że masz asystenta, [...] to jest po prostu wręcz przeciwnie, wszystko jest nakręcane odwrotnie, tak... Mówi prosto w twarz, tak, co mówiła mama o mnie i tak dalej, jakie ma podejście do tego wszystkiego. (A2F1)*

*Też takie oszukiwanie mnie, bo jak się pytałam, czy chłopiec jej wcześniej uciekał, oczywiście mówiła, że nie, że chodził za rękę, że jej słucha. Okazało się to kompletną nieprawdą, kompletną bzdurą. Bo nauczyciele mi zgłaszali, że wcale tak nie było, jak mama mówi, tutaj przy mnie parę razy były takie sytuacje, że chłopiec jej w ogóle nie słuchał. (A2F1)*

*Takie poinformowanie rodziców o... jakby... o różnych aspektach naszej pracy, bo my uczestniczymy w szkoleniach, oni natomiast i myślę, że czasami są ciężko zdziwieni, że my możemy... jakby... nie wiem, w różnych sprawach zabierać głos, albo w różnych spotkaniach, zebraniach, czy radach uczestniczyć. (A22F3)*

*No, na przykład właśnie ostatnio jechaliśmy na wycieczkę, więc pomimo tego, że mam asystenta, muszę jednak zabierać rodzica. Nie jesteśmy na tym etapie, żeby to robił asystent. (N4F2)*

Analiza wypowiedzi nauczycieli i ASPE pokazała trzy główne trudności w tej relacji:

- › Brak zaufania ze strony rodziców wobec ASPE (rodzice nie zgadzają się na wykonywanie pewnych czynności przy ich dziecku, nadal chcą – oprócz asystenta – towarzyszyć dziecku podczas pobytu w szkole lub na wyjściach poza szkołę, nie wierzą w kompetencje ASPE, nie chcą podążać za ich radami czy wskazówkami, nie korzystają z ich spostrzeżeń) – część asystentów zaznaczała, że był to problem na początku współpracy, a z czasem zmalował lub zniknął;
- › Przekazywanie asystentowi zafałszowanego, wyidealizowanego obrazu swojego dziecka przez rodzica, co prowadzi do trudności w podejmowaniu właściwych działań przez ASPE;

- › Negatywne nastawienie rodzica wobec ASPE, otwarte przekazywanie tego nastawienia własnemu dziecku, co skutkuje problemami w relacji dziecko – ASPE.

Rodzic okazuje się istotną częścią relacji. Jego przekonanie do pracy ASPE może stanowić istotny czynnik wzmacniający pozycję ASPE oraz wspierający odniesienie sukcesu również dziecka. Niektórzy nauczyciele i asystenci sugerowali objęcie rodziców spotkaniami i szkoleniami pozwalającymi zrozumieć, że działania asystenta mają sprzyjać rozwojowi dziecka.

Przedostatni podtemat był zaznaczony jedynie wśród ASPE, a dotyczył kwestii zatrudnienia, podpisania korzystnej umowy i otrzymywania za pracę odpowiedniego wynagrodzenia:

*Zgodnie z taką, jaka jest sytuacja inflacyjna powinna być wyższa kwota, więc tutaj zależy od inflacji. [...] Nie powinno się tego robić na umowę zlecenie, tylko od etatu jakaś stawka powinna być ustalona. (A9F2)*

*No tak, na przykład jak koleżanka ma chyba 0,66 etatu, miałam (?) trzy czwarte, no ale, że tak powiem, no to, że my przebywamy z dzieckiem w tych godzinach, ale jeszcze musimy robić dokumentację, jeszcze, że tak powiem, piszemy ją... jakies tam... zachowania akurat agresywne i kontakty z rówieśnikami, więc ja że tak powiem, też to analizuję na przełomie tygodnia, tam w ciągu dnia sobie zaznaczamy, ile mniej więcej było, no więc to jest też ta praca też w domu [...] ja spędzałam półtorej... po dwie godziny dziennie i opisywałam. (A2F1)*

Jest to temat również poruszany przez dyrektorów, którzy orientują się w szczegółach zatrudnienia i którzy także oceniali warunki pracy i płacy jako niewystarczające przy tego typu obciążeniu. Przyglądając się wykonywanym przez asystenta czynnościom, należy zwrócić uwagę, że bierze on na siebie wiele odpowiedzialności i ciężaru związanego z zajmowaniem się dzieckiem/uczniem ze specjalnymi potrzebami, ale także wypełnia obszerną dokumentację wymaganą w projekcie. Wynagrodzenie ASPE, zarówno w opinii ASPE, jak i dyrektorów, powinno być wyższe.

Ostatnim poruszonym tematem była niepewność przyszłości zatrudnienia ASPE. Ten problem pojawił się w wypowiedziach dyrektorów, nauczycieli i ASPE:

*Ja mam nadzieję, że nie zabraknie asystenta dalej [śmieje się]. Tylko to, bo nie mam żadnych zastrzeżeń. Wszystko na plus. I boję się, jeżeli nie byłoby tego asystenta. Tylko tyle mogę powiedzieć. (N9F4)*

*Jest to coś fajnego, a u nas tak jakby weszło i za chwilę się skończy. (N8F4)*

*Ale tu jest problem, że za chwilę projekt się skończy i ASPE nam zniknie. (N5F3)*

*Mama boi się tylko tego, co będzie z dzieckiem, gdy nie będzie już mnie, to jest dla niej po prostu największy ból [...] że zostanie sama... zostawiona sama sobie, bo wiadomo, jeżeli jest dwudziestka dwójka dzieci w zerówce, to ciężko jednemu nauczycielowi ogarnąć to, jeszcze dziecko, które potrzebuje pomocy. (A24F3)*

*Podczas tej pracy z tym dzieckiem my wykształcamy jakąś relację, tak jak tutaj pani opowiadała, to dziecko wie w końcu, do kogo ma się zgłosić, i ono jej ufa i tak dalej, i ja się zastanawiam już od dłuższego czasu w sumie, czy tym projektem chcąc dobrze nie zrobimy dziecku krzywdy, bo powiedzmy, po kontrakcie my znikamy i on znowu jest zagubiony i zostawiony sobie. (A6F1)*

We wszystkich wypowiedziach brana jest przede wszystkim perspektywa dziecka i korzyści płynące z obecności ASPE: wsparcie w różnych aspektach funkcjonowania w placówce, świadomość, że jest do kogo zwrócić się o pomoc, osoba, z którą dziecko nawiązało więź, dodatkowa dorosła osoba, która jest życzliwa i wspiera rozwój dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami.

## Rozdział 4. Wnioski z badań

### 4.1. Profil kompetencyjny ASPE

Do niezbędnych wymagań wobec kandydata na ASPE, które zostały zdefiniowane w dokumentacji projektowanej i omówione w rozdziale pierwszym, a także potwierdzone w wynikach zrealizowanych badań naukowych, należą między innymi: wykształcenie minimum średnie lub średnie branżowe, zaświadczenie o niekaralności z Krajowego Rejestru Karnego, posiadanie aktualnych badań SANEPID, dobry stan zdrowia umożliwiający wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy, znajomość języka polskiego w stopniu komunikatywnym.

Jako potwierdzenie powyższego wniosku można przywołać opinie na dany temat badanych dyrektorów. Ich zdaniem kandydat na asystenta powinien legitymować się wykształceniem średnim lub średnim branżowym (97,3%), posiadać zaświadczenie o niekaralności z Krajowego Rejestru Sądowego (99,2%), aktualne badania SANEPID (99,4%), dobry stan zdrowia umożliwiający wykonywanie czynności fizycznych silnie obciążających układ ruchowy (98,7%), znajomość języka polskiego w stopniu komunikatywnym (99,9%).

Badani dyrektorzy zaproponowali ponadto kryteria dodatkowe (13 badanych): wykształcenie kierunkowe, np. w zakresie niepełnosprawności intelektualnej, przygotowanie pedagogiczne, kompetencje w obrębie obserwacji funkcjonowania dziecka/ucznia.

Ważnym kryterium dla wszystkich grup badanych (dyrektorzy, nauczyciele, rodzice) było posiadanie przez ASPE doświadczenia w pracy z dziećmi/młodzieżą. Może ono – ich zdaniem – przyjmować formę wcześniejszych

praktyk, udziału w zajęciach z dziećmi (np. organizacje harcerskie) czy wolontariatu. Nie zawsze musi być związane z formalnym wykształceniem pedagogicznym.

Badani potwierdzili możliwość włączenia do pracy na stanowisku ASPE członków rodzin posiadających dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aczkolwiek sugerowali, aby zastanowić się czy członkowie rodziny powinni wspierać swoje dziecko, czy inne dziecko niepowiązane z ASPE więzami rodzinnymi.

Wyniki zrealizowanych badań naukowych potwierdzają konieczność posiadania przez ASPE szeregu kompetencji:

1. psychospołecznych (m.in. odporność na stres i trudne sytuacje, zdolność szybkiego reagowania w sytuacjach stanowiących zagrożenie lub wymagających interwencji osoby dorosłej, umiejętność podejmowania decyzji w oparciu o analizę sytuacji, umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, umiejętność dokonywania obserwacji i słuchania, panowania nad emocjami, spostrzegawczość oraz podzielność uwagi, odpowiedzialność, umiejętność nawiązywania kontaktu oraz współpracy z innymi, empatia i otwartość na innych ludzi, ich potrzeby oraz różnorodność, chęć uczenia się, elastyczność i kreatywność);
2. organizacyjnych (m.in. umiejętność samodzielnego planowania i organizowania pracy dostosowanego do aktualnych potrzeb dziecka/ucznia, umiejętności organizowania współpracy z innymi osobami zaangażowanymi w naukę/terapię/wspieranie dziecka/ucznia, umiejętność reorganizacji pracy w sytuacjach nagłych);
3. komunikacyjnych (m.in. umiejętność współpracy z innymi osobami dorosłymi, np. rodzicami, opiekunami, nauczycielami, specjalistami, a także z dziećmi/młodzieżą, pozostałymi uczniami, rówieśnikami dziecka/ucznia objętego wsparciem), umiejętność pracy w zespole oraz dostosowanie komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji.

Grupa badanych dyrektorów wskazywała w pierwszej kolejności na konieczność posiadania przez ASPE kompetencji psychospołecznych i komunikacyjnych, w porównaniu z kompetencjami organizacyjnymi.

Wśród kompetencji psychospołecznych największe znaczenie przypisali: odpowiedzialności, empatii i wrażliwości na potrzeby innych, umiejętności panowania nad emocjami, umiejętności nawiązywania kontaktu z drugą osobą. W ramach kompetencji komunikacyjnych: umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami, dziećmi/uczniami, współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem. Najniższe wymagania były skierowane do pola kompetencji organizacyjnych, np. umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia.

Przedstawili również swoje propozycje innych kompetencji, które powinien posiadać kandydat na asystenta (dotyczą zarówno kategorii kompetencji psychospołecznych, komunikacyjnych, jak i organizacyjnych): pozytywne nastawienie, umiejętność korzystania z najnowszych technologii informatycznych, punktualność, wysoka kultura osobista, dyspozycyjność, otwartość na sugestie, znajomość podstaw psychologii rozwojowej dzieci, zdrowie psychiczne, kreatywność, wykształcenie pedagogiczne, sumienność, zdolności mediacyjne, cierpliwość, pogodne usposobienie, samodyscyplina, asertywność, predyspozycje do pracy z osobami z niepełnosprawnością, opanowanie.

## 4.2. Standard pracy ASPE

Asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może oraz powinien być zatrudniany na każdym etapie edukacyjnym, placówkach oświatowych, przedszkolach/szkołach publicznych i niepublicznych, w oparciu o Kodeks Pracy.

Większość badanych dyrektorów (58,2%) uważa, że powinna istnieć sprawozdawczość pracy asystenta (17,8% było przeciwnego zdania, zaś 23,97% nie miało zdania w tej kwestii). Sprawozdawczość asystenta związana z wykonywaną pracą w opinii tej grupy badanych powinna odbywać się raz w miesiącu (41,44%) lub raz w semestrze (35,27%). Zaproponowali oni też inne możliwości sprawozdawczości pracy ASPE: bieżące notowanie pracy w dzienniku, sprawozdawczość raz w miesiącu, codzienne uzupełnianie



dziennika pracy. Uznali, że nie ma potrzeby bieżącej, żmudnej sprawozdawczości, gdyż zbędnie angażujące asystenta. Wystarczające mogłyby być uczestnictwo asystenta w spotkaniach z udziałem osób wspierających dziecko/uczni oraz sprawozdawczość zgodna z ustaleniami jednostki.

Wśród wymienianych form sprawozdawczości największe uznanie badanych dyrektorów uzyskały takie formy, jak: dziennik pracy asystenta (27,05%), sprawozdanie semestralne (25,68%), sprawozdanie miesięczne (19,86%), sprawozdanie roczne (4,11%). 13,36% opowiedziało się za brakiem jakiegokolwiek sprawozdawczości ASPE. Natomiast w ramach propozycji dodatkowych wymienili (9,93%): arkusz dostosowany do procesu wsparcia konkretnego dziecka/ucznia, notowanie niecodziennych, wyjątkowych sytuacji, spostrzeżeń w funkcjonowaniu dziecka/ucznia, spotkania z dyrektorem i zespołem specjalistycznym, opinia na temat funkcjonowania dziecka/ucznia, arkusz współpracy z rodzicami, nauczycielami i specjalistami. Dokumentacja ASPE powinna być ograniczona do niezbędnego minimum.

Zdaniem badanych dyrektorów, nauczycieli, nauczycieli specjalistów konieczne jest dokumentowanie, zarówno obserwacji dotyczących funkcjonowania dziecka/ucznia, jak i podejmowanych przez ASPE działań wpływających na prezentowany przez dziecko/ucznia poziom funkcjonowania psychofizycznego i społecznego, jego sytuację edukacyjną i rozwojową (m.in. działania pielęgnacyjne, czynności medyczne, opiekuńcze, działania wspierające relacje społeczne i komunikacyjne z innymi ludźmi, wyciszanie zachowań trudnych, wsparcie w rozwiązywaniu problemów osobistych, w tym psychicznych).

Nadzór nad pracą asystenta, według badanych dyrektorów, powinien sprawować dyrektor placówki oświatowej (45,55%). Pozostali przedstawiciele tej grupy badawczej wskazali na inne możliwe warianty nadzoru: dyrektor i nauczyciel (10,96%), dyrektor i wychowawca (9,93%), wychowawca (9,93%), nauczyciel (9,59%), specjalista (głównie pedagog specjalny, 8,22%).

W opinii badanych dyrektorów pracę asystenta należy kontrolować: codziennie (17,81%), cotygodniowo (25,34%), raz w miesiącu (33,22%), raz na dwa/trzy miesiące (5,14%), raz w semestrze (8,22%), raz w roku szkolnym (0,68%). Wśród innych proponowanych częstotliwości (9,59%) kontroli ASPE wymieniano następujące propozycje: w zależności od po-

trzeb, według uznania dyrektora, na bieżąco w miarę zapotrzebowania, kilka razy w tygodniu, brak potrzeby takiej kontroli.

#### 4.3. Zadania ASPE oraz sposób ich wykonywania w przedszkolu/szkole

Na podstawie zrealizowanych badań naukowych można wnioskować, że każde/każdy dziecko/uczeń powinno/powinien otrzymać przydział ASPE, jeżeli potrzebuje jego pomocy w następujących obszarach:

- a) przemieszczanie się w przestrzeni (również w transporcie);
- b) przyjmowanie posiłków;
- c) czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety (po ustaleniu z rodzicami/opiekunami prawnymi);
- d) uczestniczenie w zajęciach szkolnych/przedszkolnych (tu istotne jest motywowanie do wysiłku, aktywizowanie, wzmacnianie poczucia własnej wartości, pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego, pomoc w wykonywaniu notatek, usuwanie barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu);
- e) porozumiewanie się z innymi ludźmi, w tym rówieśnikami oraz uczestnictwo w grupie;
- f) uzyskiwanie jak największej samodzielności i samostanowienia;
- g) rozwiązywanie problemów związanych z codziennym funkcjonowaniem w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych (z wyłączeniem pomocy w odrabianiu pracy domowej i wykonywaniu zadań edukacyjnych);
- h) regulacja zachowania i emocji, szczególnie w przypadku przejawów agresji, w tym autoagresji, zgodnie z ustaleniami podjętymi ze specjalistami, nauczycielami i rodzicami/prawnymi opiekunami.

W niektórych przypadkach ASPE (asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i opiekuńczymi) powinien być przeszkolony w dodatkowych obszarach kompetencji:

- a) wykonywania czynności pielęgnacyjnych;

- b) nadzorowania przyjmowania przez dziecko/ucznia leków, które są zalecone na stałe, monitorowania korzystania przez dziecko/ucznia ze sprzętu medycznego i udzielania pomocy w jego obsłudze (np. korzystanie z pompy insulinowej, cewnika), obsługiwanie sprzętu specjalistycznego;
- c) komunikacji i porozumiewania się z zastosowaniem wspomagających i/lub alternatywnych metod komunikacji;
- d) wsparcia dziecka/ucznia z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (tu znaczące jest zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo wszystkich dzieci/uczniów, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka);
- e) wspierania procesu adaptacji dziecka/ucznia do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnienie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami;
- f) asystowania dziecku/uczniowi w drodze do i ze szkoły/przedszkola.

Ze względu na wyżej określone zadania, ASPE powinien być zaangażowany we wsparcie dziecka/ucznia podczas:

- a) zajęć wychowania przedszkolnego i obowiązkowych zajęć edukacyjnych;
- b) zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- c) zajęć rewalidacyjnych;
- d) zajęć dodatkowych, np. rozwijających zainteresowania i uzdolnienia;
- e) zajęć poza szkołą, np. podczas wycieczek, zielonych szkół, zajęć dydaktycznych prowadzonych w terenie itp.;
- f) uroczystości przedszkolnych/szkolnych;
- g) przerw międzylekcyjnych, między zajęciami realizowanymi w placówce.

Badani rodzice najczęściej oczekiwali, aby wśród zadań asystenta znalazły się: asystowanie dziecku w drodze do i z przedszkola/szkoły, nadzorowanie przyjmowania przez dziecko leków i podawania leków przyjmowanych na stałe, nadzorowanie korzystania przez dziecko ze sprzętu medycznego i udzielania pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe, wykonywanie/asystowanie dziecku przy specjalistycznych zabiegach

medycznych związanych z niepełnosprawnością, pomoc w przyjmowaniu posiłków, pomoc dziecku/uczniowi w utrzymaniu higieny i korzystaniu z toalety.

#### 4.4. Przygotowanie ASPE do pracy w przedszkolach/szkolach

Na podstawie przeprowadzonych badań naukowych, doświadczeń uzyskanych przez realizatorów projektu w czasie jego realizacji, w tym szkoleń zatrudnionych w projekcie asystentów oraz kadry placówek (szkół, przedszkoli) ustalono, że przygotowanie ASPE do pracy wymaga przygotowania asystenta dziecka/ucznia o specjalnych potrzebach oraz specjalizacji już przygotowanych asystentów do pracy z dzieckiem/uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych i zdrowotnych. Kurs na asystenta ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinien obejmować minimum 68 godzin zajęć pogrupowanych w następujących kategoriach tematycznych/modułach:

1. Jak działa szkoła?:
  - 1.1. Podstawowa wiedza o zasadach organizacji pracy w szkole;
  - 1.2. Prawa uczniów i uczennic, rodziców, pracowników szkoły itd.;
  - 1.3. Edukacja włączająca;
  - 1.4. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu i szkole jako narzędzie wspierania włączania uczniów i uczennic o SPE – informacje podstawowe;
  - 1.5. Szkoła jako przestrzeń kooperatywnego uczenia się.
2. Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych:
  - 2.1. Najważniejsze kroki milowe w rozwoju dziecka;
  - 2.2. Różnorodność dzieci i ich potrzeb w zespołach grupowych/klasowych;
  - 2.3. Współpraca asystenta z dzieckiem/uczniem uwzględniająca jego konkretne potrzeby edukacyjne oraz zasoby (praca na mocnych stronach dziecka);
  - 2.4. Działania opiekuńcze i wspomagające rozwój dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

- 2.5. Zarządzanie różnorodnością – rola asystenta w kształtowaniu kompetencji społecznych i postaw sprzyjających tworzeniu włączającej społeczności przedszkolnej/szkolnej.
3. Aspekty prawne pracy ASPE w przedszkolu i szkole:
  - 3.1. Prawne regulacje działań prowadzonych przez ASPE w przedszkolu/szkole – działania opiekuńcze i pielęgnacyjne;
  - 3.2. Prawne uregulowania współpracy z rodzicami, dyrektorem, nauczycielami i innymi podmiotami, które są zaangażowane w sytuacjach zagrożenia (Policja, Pogotowie itp.);
  - 3.3. Prawny obowiązek udzielania pierwszej pomocy;
  - 3.4. Kto może wykonywać podstawowe czynności medyczne dziecku z chorobą przewlekłą?;
  - 3.5. Pojęcie bezprawności w działaniach i zaniechaniach ASPE.
4. Zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu i szkole:
  - 4.1. Zadania ASPE realizowane w przedszkolu i szkole;
  - 4.2. Zasady organizacji pracy ASPE;
  - 4.3. Obszary współpracy ASPE z innymi osobami zaangażowanymi w proces wspomaganie rozwoju uczniów i uczennic w edukacji włączającej;
  - 4.4. Efektywna współpraca z kadrą szkoły i rodzicami w praktyce.
5. Sytuacje trudne w pracy ASPE:
  - 5.1. Sytuacje trudne;
  - 5.2. Radzenie sobie w sytuacjach trudnych;
  - 5.3. Etyka zawodowa w pracy ASPE.
6. Wspomaganie dziecka/ucznia w uczeniu się:
  - 6.1. Rola ASPE w kształtowaniu motywacji do pracy;
  - 6.2. Zakres czynności wykonywanych przez ASPE mających na celu wspieranie procesu uczenia się dziecka/ucznia:
    - a) aktywizowanie dziecka;
    - b) wspieranie aktywności i uczestnictwa dzieci/uczniów;
    - c) działania wspierające dzieci/uczniów.
7. Czynności higieniczne i opiekuńcze w pracy ASPE:
  - 7.1. Ogólne zasady pielęgnacji i opieki;
  - 7.2. Ogólne zasady bezpiecznego wspomaganie ucznia w przemieszczaniu się;

- 7.3. Wykonywanie podstawowych czynności pielęgnacyjnych i higienicznych, takich jak: odżywianie, wydalanie, higiena ciała i mobilność dziecka.
8. Dostępne materiały edukacyjne oraz technologie asystujące w przedszkolu i szkole:
  - 8.1. Język prosty (*plain language*) i ETR (ang. *easy to read* – tekst łatwy do czytania);
  - 8.2. Napisy rozszerzone, tłumacz języka migowego, audiodeskrypcja, pętla indukcyjna i inne rozwiązania dla osób z niepełnosprawnościami wzroku i/lub słuchu;
  - 8.3. Dostępność cyfrowa i technologie asystujące (m.in. aplikacje zmieniające mowę na tekst, tekst pisany na mowę i inne).
9. Udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej:
  - 9.1. Psychologia udzielania pierwszej pomocy, powiadomienie opiekunów dziecka/ucznia;
  - 9.2. Ostre stany w psychiatrii – choroby psychiczne, kiedy wezwać pogotowie, a kiedy nie;
  - 9.3. Resuscytacja krążeniowo-oddechowa + AED u dzieci i dorosłych wg Wytycznych ERC 2015;
  - 9.4. Pierwsza pomoc w przypadku padaczki, urazów głowy, udaru mózgu, osób z zastawką komorowo-otrzewnową u osób z wodogłowiem;
  - 9.5. Pierwsza pomoc osobom w przypadku: cukrzycy (w przypadku uszkodzenia pompy insulinowej, podanie insuliny, glukagonu), odwodnienia, wymiotów, omdlenia;
  - 9.6. Pierwsza pomoc w zadławieniach, duszności;
  - 9.7. Pierwsza pomoc w urazach i krwawieniach, hemofilia;
  - 9.8. Pierwsza pomoc w anafilaksji;
  - 9.9. Tlenoterapia.

Kurs kończyć się będzie egzaminem z treści/elementów teoretycznych oraz praktycznych.

Natomiast specjalizacja w ramach przygotowania ASPE do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych i zdrowotnych powinna obejmować 16 h zajęć (wykład, webinar, ćwiczenia praktyczne) i dotyczyć, poza wybranymi zagadnieniami wsparcia w edukacji ucznia/dziecka,

dotatkowo zagadnienia wsparcia w obszarze czynności pielęgnacyjnych i usług o charakterze medycznym. Przygotowanie powinno zostać skoncentrowane na następujących grupach zagadnień:

1. Czynności w zakresie odżywiania;
2. Czynności w zakresie wydalania;
3. Czynności w zakresie higieny ciała;
4. Czynności w zakresie mobilności.

Badani asystenci zwracali uwagę na obecność w programie szkoleń takich treści, jak:

1. Alternatywne i wspomagające metody komunikacji (AAC) – wsparcie dla osób z zaburzeniami ekspresji językowej, wymagających języka alternatywnego lub wsparcia językowego<sup>1</sup>.
2. Techniki Braille'a w procesie komunikacji z uczniem, sprzęt brajlowski.
3. Obsługa specjalistycznego sprzętu medycznego (np. pompa insulino-wa) – instruktaż dotyczący obsługi, zakres dopuszczalnej odpowiedzialności ASPE, kontakt z rodzicami/prawnymi opiekunami.
4. Usprawnianie warsztatu pracy i samorozwój – wynikające z potrzeb danego ASPE.
5. Zachowania agresywne i autoagresywne dziecka/ucznia – z kim współpracować, jak sobie z nimi radzić?
6. Wycofanie i zaburzone poczucie bezpieczeństwa – współpraca ze specjalistami i nauczycielami we wspieraniu dziecka/ucznia.
7. Program szkolenia w części odnoszącej się do kompetencji ASPE powinien uwzględniać elementy niezbędne do tego, aby zoptymalizować jego współpracę:
  - a) z dzieckiem/ucznikiem na różnych etapach rozwojowych, któremu ma towarzyszyć w sytuacjach przedszkolnych/szkolnych;
  - b) ze środowiskiem rówieśniczym dziecka/ucznia;

---

<sup>1</sup> W zależności od potrzeb szkolenie może dotyczyć różnych metod komunikacji i może uwzględniać naukę różnych rodzajów znaków wykorzystywanych w ACC Rodzaje znaków stosowanych w AAC: znaki przestrzenno-dotykowe, system symboli jednoznacznych, miniatury i znaki trójwymiarowe adaptowane, alfabet punktowy do dłoni, znaki manualne, gesty naturalne, znaki manualne MAKATON, KOGHAMO, język migowy, alfabet palcowy (daktylografia), znaki graficzne, PIC – znane jako Piktogramy w Polsce, PCS, System symboli BLISS, Rysunki, Litery, sylaby, wyrazy.

- c) z dorosłymi z otoczenia dziecka/ucznia: rodzicami, nauczycielami i specjalistami pracującymi z dzieckiem/ucznem, pracownikami przedszkola/szkoły, a jednocześnie wyposażyć uczestnika szkolenia w podstawową wiedzę i umiejętności wzmacniające jego kompetencje społeczno-emocjonalne, stanowiące warunek *sine qua non* zaangażowania organizacyjnego i efektywności zawodowej:
- › samoświadomość (samoświadomość emocjonalna, samoocena, pewność siebie),
  - › świadomość społeczna (empatia, świadomość organizacyjna, pomoc innym),
  - › samozarządzanie (samokontrola emocjonalna, transparentność, adaptacyjność, orientacja na osiągnięcia, optymizm),
  - › zarządzanie relacjami (dbałość o rozwój innych, inspirujące przywództwo, wywieranie wpływu, katalizator zmian, zarządzanie konfliktem)<sup>2</sup>.

Proponowali dodatkowo poruszenie następujących obszarów podczas szkoleń obligatoryjnych:

1. Wybrane zagadnienia z psychologii rozwojowej:
  - a) specyfika rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym;
  - b) specyfika rozwoju dziecka we wczesnym wieku szkolnym;
  - c) specyfika rozwoju dziecka w środkowym wieku szkolnym;
  - d) specyfika rozwoju nastolatka we wczesnej fazie dorastania;
  - e) specyfika rozwoju nastolatka w późnej fazie dorastania.
2. Funkcjonowanie dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu i w szkole – rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ich rozpoznawanie w procesie diagnozy funkcjonalnej oraz ustalanie działań wspierających w zakresie (I) komunikowania się i nawiązywania relacji z innymi, (II) przestrzegania norm społecznych i (III), uczestniczenia dziecka/ucznia w procesie dydaktycznym.
3. Organizacja pracy ASPE:

---

<sup>2</sup> Na podstawie: L. Hawrysz (2011), Kompetencje menedżerów klastra, *Organizacja i Zarządzanie*, nr 4, s. 178. Autorka opiera się na opracowaniach Daniela Golemana, Nicky Dries oraz Rolanda Pepermansa.



- a) rozpoznawanie czynników wspierających i barier w środowisku przedszkola/szkoły dziecka/ucznia;
  - b) planowanie pracy z dzieckiem/ucznikiem we współpracy z jego rodzicami oraz z nauczycielami i specjalistami w przedszkolu/szkole;
  - c) ustalanie rodzajów aktywności dziecka/ucznia wymagających wsparcia ASPE oraz sposobów wspierania samodzielności dziecka/ucznia;
  - d) organizowanie i dokumentowanie przebiegu dnia pracy z dzieckiem/ucznikiem;
  - e) przepływ informacji w przedszkolu/szkole między ASPE a dyrektorem, nauczycielami, specjalistami;
  - f) monitorowanie i okresowa ewaluacja pracy ASPE z dzieckiem/ucznikiem.
4. Zdolności komunikacyjne ASPE i zasady komunikowania się w przedszkolu/szkole:
- a) kanały komunikacyjne i zasady komunikacji w przedszkolu/szkole;
  - b) podstawy efektywnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
  - c) komunikacja ASPE z dzieckiem/ucznikiem adekwatna do wieku rozwojowego, potrzeb i możliwości podopiecznego nawiązywanie kontaktu z dzieckiem/ucznikiem i osobami z jego otoczenia;
  - d) empatia a asertywność w kontaktach z dzieckiem/ucznikiem i osobami z jego otoczenia;
  - e) umiejętność komunikacji i współpracy z osobami dorosłymi z otoczenia dziecka;
  - f) komunikacja ASPE z dyrektorem, nauczycielami i specjalistami;
  - g) umiejętność współpracy ze środowiskiem rówieśniczym dziecka;
  - h) umiejętność pracy zespołowej zintegrowanej wokół celów dziecka/ucznia wynikających z jego diagnozy funkcjonalnej;
  - i) wybrane elementy komunikacji wspomagającej i alternatywnej.
5. Kompetencje psychospołeczne ASPE:
- a) odporność na stres i szybkie reagowanie w trudnych sytuacjach;
  - b) umiejętność uważnej obserwacji funkcjonowania dziecka/ucznia w różnych sytuacjach w przedszkolu/szkole;
  - c) uwzględnianie podmiotowości dziecka/ucznia, jego wyborów i decyzji;

- d) wspieranie samodzielności i indywidualności dziecka/ucznia;
- e) umiejętność podejmowania decyzji na podstawie rzetelnej analizy sytuacji;
- f) samozarządzanie (samokontrola emocjonalna, transparentność, adaptacyjność, orientacja na osiągnięcia, optymizm);
- g) zachowanie ASPE w sytuacjach trudnych, w tym konfliktowych;
- h) samoocena ASPE i planowanie własnego rozwoju.

Istotne jest również, jak pokazują badania, rozwijanie podczas szkoleń pozytywnego nastawienia, umiejętności korzystania z najnowszych technologii informatycznych, punktualności, wysokiej kultury osobistej, dyspozycyjności, otwartości na sugestie, znajomości podstaw psychologii rozwojowej dzieci, zdrowia psychicznego, a także kreatywności i cierpliwości.

Większość badanych ASPE za niezbędne treści w szkoleniu uznała następujące tematy:

- a) dziecko/uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu/szkole – wyzwania stojące przed ASPE;
- b) zadania i organizacja pracy ASPE w przedszkolu/szkole;
- c) wspieranie aktywności i uczestniczenia dzieci/uczniów w codziennych zajęciach; wspomaganie ucznia w procesie zdobywania wiedzy;
- d) współpraca ASPE z nauczycielami, przedszkolnymi/szkolnymi specjalistami i rodzicami;
- e) radzenie sobie z sytuacjami trudnymi przez ASPE w przedszkolu i szkole;
- f) udzielanie pierwszej pomocy przedmedycznej i samorozwój ASPE.

Za niepotrzebne treści szkolenia uznali treści związane z pracą opiekuna medycznego.

Badani ASPE wskazali ponadto na inne przydatne tematy, które powinny znaleźć się w programie szkolenia lub jeśli są obecne, to powinny zostać przedstawione w szerszym i bardziej szczegółowym zakresie:

- a) wiedza o potrzebach dziecka z SPE, wiedza o niepełnosprawnościach i radzenia sobie z ich konsekwencjami;
- b) wszechstronna pomoc dziecku w różnych sytuacjach trudnych;
- c) zadowalająca komunikacja z dzieckiem z SPE;

- d) szczegółowe zasady funkcjonowania asystenta w placówce oświatowej;
- e) sposoby pracy z uczniem z SPE;
- f) aspekty prawne związane z pracą asystenta;
- g) sposoby reagowania ASPE w sytuacjach nieprzewidywalnych w codzienności przedszkolnej/szkolnej;
- h) praktyczne aspekty funkcjonowania asystenta;
- i) współpraca asystenta z rodzicami;
- j) komunikacja w środowisku przedszkolnym/szkolnym;
- k) skuteczne radzenie sobie z problemami wychowawczymi;
- l) metody pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne;
- m) praca z dzieckiem/ucznikiem z problemami społeczno-emocjonalnymi.

Zarówno przed odbyciem szkoleń, jak i po ich zrealizowaniu większość badanych ASPE za niezbędne w szkoleniu uznało: aspekty prawne oraz problematykę samorozwoju asystenta.

Podobnie jak przed szkoleniem, tak i po szkoleniu, badani ASPE za treści mało ważne lub niepotrzebne uznali treści związane z pracą opiekuna medycznego – aczkolwiek liczba wskazań łącznie nie przekroczyła 14%. 40% badanych ASPE oceniło wizytę studyjną jako niezbędną w procesie przygotowania do pracy, a 43% – jako bardzo ważną.

Zdaniem badanych asystentów program szkolenia warto byłoby uzupełnić o następujące zagadnienia:

- a) praca z uczniem w szkole ponadpodstawowej;
- b) charakterystyka pracy w szkołach alternatywnych;
- c) praktyczne wskazówki do pracy z uczniem z zachowaniami agresywnymi, w tym autoagresywnymi, a także ze spektrum autyzmu;
- d) aspekty seksualności uczniów z niepełnosprawnością;
- e) stawianie granic w nauczaniu i wychowaniu dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- f) sposoby i formy współpracy asystenta ze specjalistami;
- g) wiedza o możliwych dodatkowych dysfunkcjach dzieci/uczniów z SPE; dokładne zasady i warunki pracy asystenta.

Badani w zdecydowanej większości (84,9%) preferowali zdalną formę szkolenia, pozostali (15,1%) za lepszą uznali formę stacjonarną.

#### 4.5. Sposób kwalifikowania dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE

W czasie realizacji projektu zgoda na zatrudnienie ASPE była uzyskiwana na podstawie opisu dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przygotowanego przez kandydata na grantobiorcę. Zatem grono ekspertów oceniało zasadność opisu oraz udzielało grantu na zatrudnienie ASPE. Jednakże, jak wskazują wyniki zrealizowanych badań, taka droga zatrudniania asystenta powinna zostać diametralnie zmieniona.

Wybór dziecka/ucznia, które ma otrzymać wsparcie asystenta powinien być zawsze indywidualny, zależny nie tylko od jego ograniczeń i zasobów, ale też czynników kontekstowych (środowiska rodzinnego, rówieśniczego, sytuacji szkolnej). Nie jest możliwe jednoznaczne określenie, jaki rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych szczególnie predysponuje dziecko/ucznia do otrzymania wsparcia ASPE – ta kwestia wymaga dalszych badań naukowych, aby dokonać skonkretyzowanej kategoryzacji. Katalog indywidualnych potrzeb, z uwagi na które powinno być dziecku/uczniowi udzielane wsparcie ze strony asystenta powinien być otwarty. Uzyskane wyniki badań wskazują na pozytywne efekty pracy ASPE przy różnych rodzajach potrzeb dziecka.

Pożądaną jest, aby wsparciem ASPE było objęte każde dziecko, każdy uczeń, którzy doświadczają jednej lub kilku z poniższych trudności:

- a) nie funkcjonują samodzielnie lub jest to możliwe w bardzo ograniczonym zakresie;
- b) wykazują trudności w poruszaniu się, przemieszczaniu się, samodzielnym jedzeniu i higienie itp. w stopniu, który wymaga zapewnienia im stałego wsparcia drugiej osoby;
- c) posiadają trudności w rozumieniu treści, organizacji nauki itp., w stopniu, który wymaga zapewnienia im stałego wsparcia drugiej osoby;
- d) nie komunikują się werbalnie lub robią to w bardzo ograniczonym zakresie;
- e) posiadają trudności w funkcjonowaniu w grupie w związku z bardzo niskimi kompetencjami społecznymi;

- f) zachowują się agresywnie i/lub autoagresywnie;
- g) mają problemy psychoemocjonalne, w tym depresję;
- h) prezentują zachowania utrudniające pracę reszcie klasy (natręctwa, niekontrolowane okrzyki, inne trudne zachowania).

Na podstawie informacji uzyskanych od badanych dyrektorów w czasie realizacji projektu wsparciem ASPE najczęściej obejmowane były dzieci z: autyzmem/zespołem Aspergera, niepełnosprawnością sprzężoną, niepełnosprawnością intelektualną. A wśród pozostałych grup dzieci/uczniów z: zaburzeniami zachowania/emocji, deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych. Najmniejszą liczebność prezentowali dzieci/uczniowie niewidomi/słabowidzący oraz z trudnościami adaptacyjnymi wynikającymi z różnic kulturowych lub zmian środowiska edukacyjnego (w tym wcześniejszym kształceniem za granicą). W kategorii innych rodzajów specjalnych potrzeb edukacyjnych pojedyncze wskazania dotyczyły ucznia z FAS, ucznia objętego terapią logopedyczną oraz komunikacją alternatywną, z poważniejszymi problemami rozwojowymi, po adopcji, z zakłóceniami w komunikacji społecznej, z problemami z akceptacją siebie, ze znacznym zagrożeniem niedostosowania społecznego, z wczesną diagnozą chorób przewlekłych (cukrzyca, padaczka).

Wyróżnione trudności w zakresie samodzielnego funkcjonowania w przedszkolu/szkole zostały wskazane poprzez:

- a) orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;
- b) opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- c) dokumentację medyczną (lub inną dokumentację);
- d) wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania dziecka/ucznia;
- e) rozpoznanie dokonane przez nauczycieli, nauczycieli specjalistów, innych specjalistów.

Wyniki przeprowadzonych badań naukowych pozwalają wnioskować, że kwalifikowanie dzieci/uczniów do objęcia wsparciem ASPE powinno odbywać się poprzez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (na podstawie orzeczenia o potrzebie takiego wsparcia), zaś w sytuacji, kiedy dziecko/uczeń jest objęte/objęty edukacją instytucjonalną przy współudziale:

- a) nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w przedszkolu/szkole, którzy prowadzą obserwację pedagogiczną (praca zespołowa);

w przypadku zaobserwowania, że samodzielność dziecka/ucznia jest na tyle obniżona, że wpływa to negatywnie na jego funkcjonowanie w przedszkolu/szkole nauczyciel, nauczyciel specjalista, inny specjalista niezwłocznie informuje o tym wychowawcę klasy (szkoła) oraz dyrektora (przedszkole);

- b) dyrektora przedszkola/szkoły, który zobowiązany jest poinformować rodziców/opiekunów prawnych dziecka/ucznia o potrzebie objęcia dziecka/ucznia wsparciem ASPE. Po uzyskaniu zgody rodziców/opiekunów prawnych dyrektor rozpoczyna procedurę umożliwiającą objęcie dziecka/ucznia wsparciem ASPE;
- c) wychowawcy klasy lub osoby wyznaczonej przez dyrektora przedszkola/szkoły, którzy koordynują pogłębione rozpoznanie zmierzające do dokonania oceny samodzielności dziecka/ucznia (z wykorzystaniem dedykowanego do tego narzędzia kwestionariuszowego); wychowawca klasy lub inna osoba wyznaczona przez dyrektora powinna współpracować w tym zakresie z nauczycielami, specjalistami i rodzicami oraz dzieckiem/ucniem.

Badani dyrektorzy, jeśli chodzi o kwestie rekrutacji dzieci/uczniów do wsparcia ASPE, wskazywali następujące opcje: zgłoszenie ze strony nauczycieli (63%), sugestie specjalistów spoza szkoły (poradnie specjalistyczne, poradnia psychologiczno-pedagogiczna) – 14,7%, zgłoszenie ze strony rodziców (7,9%).

Pojedyncze propozycje dotyczyły następujących wariantów:

- a) decyzja dyrektora poparta wnioskami nauczycieli i specjalistów;
- b) wspólna decyzja dyrektora, nauczyciela, specjalisty i rodzica;
- c) opinia zespołu wielospecjalistycznego z dyrektorem na czele;
- d) decyzja organu prowadzącego;
- e) otwarta rekrutacja;
- f) typowanie dzieci/uczniów przez wychowawców i nauczycieli.

Wymienili ponadto propozycje własne **usprawniające procesu rekrutacji dzieci/uczniów** do wsparcia ze strony ASPE:

- a) szkolenie dla rodziców na temat pracy asystenta;
- b) podwyższenie świadomości rodziców na temat możliwości wsparcia dziecka;

- c) niezbędny dłuższy czas na obserwację dziecka/ucznia przed dokonaniem jego kwalifikacji do wsparcia;
- d) dokonanie wnikliwej analizy orzeczeń dzieci/uczniów proponowanych do wsparcia ze strony ASPE,

Badani dyrektorzy wskazali możliwe problemy związane z rekrutacją dzieci/uczniów (17% wskazań) do wsparcia ASPE:

- a) niechęć rodziców do udzielania informacji na temat dziecka;
- b) zbyt duża liczba dzieci/uczniów potrzebujących wsparcia;
- c) niejasny czas zatrudnienia asystenta;
- d) niezrozumienie roli asystentów przez rodziców, niechęć rodziców do współpracy z asystentem;
- e) brak sprawnej komunikacji placówek oświatowych z poradniami.

Wskazane jest też położenie większego nacisku na udział rodziców/prawnych opiekunów dziecka/ucznia (lub pełnoletniego ucznia) w procesie rekrutowania i zatrudniania ASP. Oprócz kompetencji profesjonalnych ważnym czynnikiem wpływającym na wzajemne relacje i dobrą współpracę jest obopólna akceptacja i sympatia. To dziecko/uczeń i jego rodzice/prawni opiekunowie muszą ufać asystentowi, czuć się bezpiecznie w jego towarzystwie, chcieć z nim współpracować. Zgodnie z zasadami podmiotowości, empowermentu i samostanowienia powinni mieć ostateczny głos w kwestii wyboru asystenta. W sytuacji, gdy ich współpraca z ASPE z różnych względów nie jest satysfakcjonująca, należy sięgać po pomoc kadry pedagogiczno-psychologicznej. 25,3% badanych rodziców opowiedziało się za uczestnictwem rodziców w procedurze rekrutacji ASPE dla ich dziecka, 4,7% było temu przeciwnych, a 70,0% niezdecydowanych w tej kwestii.

Istotnym czynnikiem w procesie rekrutacji i zatrudniania ASPE jest merytoryczne wsparcie dyrektorów, np. w postaci instrukcji regulującej dany proces oraz wskazującej na wybór najwłaściwszego kandydata. Wskazane w takiej instrukcji powinny być między innymi procedury rekrutacyjne ASPE na ściśle zarysowany okres czasowy, np. roku szkolnego, czasu trwania etapu edukacyjnego (np. pierwszy etap edukacyjny – klasy I–III, drugi etap edukacyjny – klasy IV–VIII) – ograniczy to ryzyko niepowodzenia naboru asystenta oraz zagwarantuje możliwość wyboru kandydatów spośród osób zgłaszających się do pracy na to stanowisko. Ponadto kryteria rekrutacyj-

ne i procedura rekrutacji osób na stanowisko ASPE powinny zapewniać wyeliminowanie osób przypadkowych, nieposiadających predyspozycji osobowościowych, fizycznych, społeczno-kulturowych, doświadczenia pedagogicznego, jak również jakiegokolwiek kontaktu z dziećmi z zaburzeniami w rozwoju fizycznym, psychicznym, społecznym, np. poprzez udział w procedurze rekrutacyjnej psychologa oraz rodzica (a w przypadku pełnoletniego ucznia samego ucznia).

#### 4.6. Zasady współpracy ASPE z pozostałym personelem przedszkola/szkoły poza zajęciami lekcyjnymi

Podejmowane przez placówki oświatowe działania wobec dziecka/ucznia wymagającego wsparcia ASPE powinny być dostosowane do wieku i możliwości psychofizycznych dziecka/ucznia. Asystent, oprócz realizacji zadań wynikających z bezpośredniego wsparcia dziecka/ucznia, powinien współpracować z rodziną, nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole, pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami związanymi ze środowiskiem edukacyjnym. Ważne jest, by osoby ze środowiska dziecka/ucznia (np. rodzice, nauczyciele, wychowawcy, specjaliści) wiedziały, jaki jest zakres zadań ASPE.

Stąd zaleca się, aby dyrektor przedszkola/szkoły, na podstawie zgromadzonych informacji, we współpracy z nauczycielami i specjalistami oraz rodzicami i dzieckiem/ucniem, w oparciu o orzeczenie o wsparciu ze strony ASPE wydawane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ustalał dostosowanie zaleconego wsparcia oraz zadania ASPE, a także warunki i sposób monitorowania realizowanych przez ASPE zadań.

Dyrektor przedszkola/szkoły powinien informować w formie pisemnej rodziców dziecka/ucznia o zakresie i sposobie jego wspierania przez ASPE oraz powoływał zespół wpierający w składzie:

- a) dyrektor przedszkola/szkoły lub upoważniona przez niego osoba – jako przewodniczący zespołu;



- b) psycholog;
- c) pedagog (wskazane jest by był to pedagog specjalny);
- d) rodzic(e) lub opiekun prawny dziecka/ucznia;
- e) wychowawca i nauczyciele dziecka/ucznia;
- f) inni specjaliści, zależnie od potrzeb (w tym szczególnie specjaliści posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, logopeda, terapeuta pedagogiczny, instruktor orientacji przestrzennej i inni specjaliści).

Badani dyrektorzy podali kilka opcji możliwego składu osobowego zespołu wspierającego dziecko/ucznia przez asystenta. Zaproponowali zespoły wyznaczające zadania dla asystenta, które składały się z różnych składów osobowych. Były to m.in.:

- a) dyrektor i nauczyciele uczący dziecko/ucznia objętego wsparciem; dyrektor i specjaliści pracujący z dzieckiem/ucznem (tj. pedagog, pedagog specjalny, psycholog);
- b) pedagog, psycholog, wychowawca, rodzice;
- c) dyrektor, wicedyrektor, pedagog, psycholog, nauczyciel;
- d) wychowawca, pedagog, dyrektor;
- e) dyrektor we współpracy ze specjalistami i wychowawcą;
- f) pedagog, psycholog, logopeda, wychowawca;
- g) pedagog specjalny, wychowawca, psycholog; wychowawca, specjaliści, dyrektor;
- h) zespół nauczycieli, specjalistów i rodzice;
- i) zespół specjalistów, terapeuta dziecka i wychowawca, wychowawca, dyrektor.

Zadania wynikające z uzgodnionego z dyrektorem placówki (ale także członkami zespołu wielospecjalistycznego, wychowawcą, rodzicami, a w przypadku pełnoletniego ucznia również z uczniem) zakresu obowiązków ASPE powinny podlegać stałej ewaluacji i – w sytuacjach koniecznych – modyfikacjom, mającym na celu optymalne ich dopasowanie do aktualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dziecka/ucznia.

Istotne jest organizowanie spotkań dyrektorów, nauczycieli i specjalistów pracujących z danym uczniem/dzieckiem oraz rodziców, członków zespołu wielospecjalistycznego opracowującego indywidualne

programy edukacyjno-terapeutyczne dla dzieci/uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego<sup>3</sup>, opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej, orzeczeniami o wsparciu ASPE w celu omówienia jego zadań, organizacji i metod pracy z dzieckiem/ucznikiem, które/którego ma wspierać.

W ramach współpracy z pozostałym personelem przedszkola/szkoły asystent ma obowiązek zapoznać się z dokumentacją wspieranego dziecka/ucznia przed podjęciem pracy z dzieckiem/ucznikiem. Musi mieć prawo do informacji o braku dostępu do danych wrażliwych, zapoznać się z procedurami przepływu informacji pomiędzy nim a innymi pracownikami placówki, a także rodzicami dziecka/ucznia. Powinien poznać zasady komunikowania się z dyrektorem, nauczycielami, nauczycielami specjalistami, innymi specjalistami, rodzicami dziecka/ucznia, a w przypadku ucznia pełnoletniego z uczniem. Procedury te powinny być doprecyzowane przez każdą placówkę indywidualnie. Wśród szczególnie istotnych zasad przepływu informacji i komunikacji ASPE z dyrekcją oraz pracownikami placówek oświatowych znajdują się:

- a) jasno określone zadania/kompetencje ASPE oraz innych osób zaangażowanych w pracę z uczniem/dzieckiem (w sytuacjach niejasnych, trudnych wspólna praca nad ich ponownym określeniem);
- b) wyznaczenie opiekuna/mentora ASPE z ramienia placówki (psycholog, nauczyciel, pedagog specjalny), który w sytuacjach tego wymagających będzie pełnił rolę konsultanta;
- c) wyznaczenie czasu (w ramach etatu ASPE) na pracę własną poświęconą m.in. na konsultacje z nauczycielami, specjalistami, innych ASPE, udział w dodatkowych szkoleniach rozwijających posiadane przez ASPE kwalifikacje i kompetencje;
- d) korzystanie ze wsparcia specjalistów spoza placówki (superwizje, szkolenia dotyczące usprawniania komunikacji).

<sup>3</sup> Na podstawie obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 28 lipca 2020 r., poz. 1309.

W ramach współpracy z dyrektorem, nauczycielami, nauczycielami specjalistami asystent uczestniczy w:

- a) tworzeniu oraz ewaluacji dokumentacji przedszkolnej/szkolnej dotyczącej dziecka/ucznia, które/który będzie się znajdowało/znajdował pod jego opieką;
- b) tworzeniu zakresu własnych obowiązków udzielania wsparcia na terenie przedszkola/szkoły, grupy/klasy (np. w czasie zajęć, lekcji, w tym zajęć specjalistycznych, pozalekcyjnych), poza przedszkolem/szkołą (np. w czasie wyjść, wycieczek, dojazdu do przedszkola/szkoły) – jeśli już zna dziecko/ucznia, które/którego będzie wspierał;
- c) tworzeniu i dostosowywaniu wsparcia w przypadku uczniów nastoletnich, z uwzględnieniem ich wrażliwości na obecność innych osób i potrzeby niezakłóconego kontaktu z rówieśnikami.

Od władz placówki, w której pracuje ma prawo uzyskać informacje dotyczące wskazanie konkretnych pracowników przedszkola/szkoły, innych placówek oświatowych (także medycznych), w których może otrzymać pomoc w przypadku doświadczanych trudności, osoby/osób odpowiedzialnych za weryfikowanie zasadności, jakości, organizacji, efektywności jego pracy, np. ewaluację, superwizję pracy.

W sytuacjach, kiedy rodzice wspieranego przez ASPE dziecka/ucznia odczuwają opór wobec osoby, nie akceptują jego osoby i/lub pracy, nie ufają jego wiedzy, kwalifikacjom, kompetencjom, umiejętnościom, nie widzą potrzeby objęcia opieką ASPE ich dziecka, powinien od władz placówki lub wyznaczonej/wyznaczonych przez władze osoby/osób otrzymać pomoc informacyjną, konsultacyjną, jak ułatwić rodzicom zrozumienie jego zadań i istoty zatrudnienia.

#### 4.7. Zasady współpracy ASPE z nauczycielem/ nauczycielami w trakcie zajęć lekcyjnych

ASPE w czasie realizacji swoich zadań wynikających ze wspierania przypisanego mu dziecka (lub dzieci, w okolicznościach, kiedy zaburzenia dzieci

pozwalają na objęcie przez asystenta wsparciem więcej niż jedno dziecko) powinien ściśle współpracować z nauczycielami w czasie zajęć grupowych/lekcyjnych, w którym uczestniczy/uczestniczą wspierane dziecko/dzieci.

Grupa badanych nauczycieli (80%) najwyższą ocenę przypisała zadaniom asystenta odnoszącym się do: współpracy z nauczycielami, wychowawcami i specjalistami, obserwowania samopoczucia dziecka/ucznia, jego psychicznego funkcjonowania, dbania o dobre samopoczucie dziecka/ucznia, pomocy w wykonywaniu notatek oraz w codziennym funkcjonowaniu w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych, wsparcia dziecka podczas zajęć, mobilizowania go do większego uczestnictwa i wysiłku. Dostrzegała potrzebę przygotowania ASPE w zakresie kompetencji związanych ze zdolnością szybkiego reagowania, ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia, współpracy z rodzicami, udziału w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole, wykonywania na dziecku/uczniu specjalistycznych zabiegów medycznych związanych z jego niepełnosprawnością, asystowania dziecku/uczniowi w drodze do i ze przedszkola/szkoły.

Badana grupa dostrzegała potrzebę przygotowania ASPE w zakresie kompetencji związanych ze zdolnością szybkiego reagowania, ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia, współpracy z rodzicami, udziału w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole, wykonywania na dziecku/uczniu specjalistycznych zabiegów medycznych związanych z jego niepełnosprawnością, asystowania dziecku/uczniowi w drodze do i z przedszkola/szkoły.

Wypowiadając się na temat zadań, które powinien realizować asystent, badani zwracali uwagę na obszar nadzorowania wybranych czynności, m.in. podawania dziecku/uczniowi stale przyjmowanych leków, korzystania przez dziecko/ucznia ze sprzętu medycznego, pomocy w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystania z pompy insulinowej, cewnikowanie, obsługa sprzętu specjalistycznego), obsługi sprzętu medycznego używanego na stałe przez dziecko/ucznia, wykonywania/asystowania dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z niepełnosprawnością dziecka. Następnym obszarem oceny dotyczył czynności asystenta związanych ze wspomaganie ucznia w realizacji potrzeb opiekuńczo-wychowawczych.

Konieczne ich zdaniem jest dokumentowanie, zarówno obserwacji dotyczących funkcjonowania dziecka/ucznia, jak i podejmowanych przez ASPE działań wpływających na prezentowany przez dziecko/ucznia poziom funkcjonowania psychofizycznego i społecznego, jego sytuację edukacyjną i rozwojową (m.in. działania pielęgnacyjne, czynności medyczne, opiekuńcze, działania wspierające relacje społeczne i komunikacyjne z innymi ludźmi, wyciszanie zachowań trudnych, wsparcie w rozwiązywaniu problemów osobistych, w tym psychicznych). Dokumentacja powinna być ograniczona do niezbędnego minimum.

Asystent, aby jego współpraca z nauczycielem/nauczycielami w trakcie zajęć lekcyjnych była efektywna powinien:

- a) uczestniczyć w spotkaniach służących ocenie poziomu funkcjonowania dziecka/ucznia;
- b) uczestniczyć w sporządzaniu opinii dotyczących funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole we współpracy z nauczycielami, specjalistami, wychowawcami, rodzicami itp.;
- c) uczestniczyć w radach pedagogicznych zgodnie z art. 69 ust. 3a ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z 2019 r., poz. 1148, z późn. zm.);
- d) podejmować czynności ewaluacyjne (na bieżąco monitorować aktywność, samopoczucie, motywację, kontakty społeczne dziecka/ucznia, dokumentować postępy i trudności dziecka/ucznia);
- e) podejmować działania autoewaluacyjne w celu modyfikacji realizowanych zadań;
- f) angażować się w działania dotyczące usprawnienia komunikacji pomiędzy z różnymi osobami zaangażowanymi w edukację oraz we wspomaganie ucznia/dziecka ze specjalnymi potrzebami. Powinna to być współpraca nie tylko z nauczycielem, wychowawcą, nauczycielami specjalistami, rodzicami, rodziną dziecka, ale także z dyrekcją placówki oświatowej, personelem administracyjnym, personelem obsługi, pracownikami regionalnego wydziału edukacji, poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych poradni specjalistycznych, Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą, placówek specjalnych, jak również w miarę możliwości i potrzeb z pracownikami służby zdrowia.

#### 4.8. Zasady finansowania i zatrudniania ASPE

Zapewnienie adekwatnych warunków zatrudnienia ASPE (w tym finansowych), relatywnych do zakresu ich odpowiedzialności, zwiększyłyby liczbę kandydatów do pracy na stanowisku ASPE oraz zapewniło stabilizację zatrudnienia. Proponuje się, aby środki na wynagrodzenie ASPE pochodziły z subwencji oświatowej. Potwierdzenie potrzeby zatrudnienia ASPE w formie orzeczenia powinno być dokonywane na podstawie wniosku od rodziców/opiekunów prawnych lub ze szkoły/przedszkola. Organem wydającym byłaby właściwa poradnia psychologiczno-pedagogiczna lub inna poradnia specjalistyczna. Istotne jest, aby okres udzielania takiego wsparcia wynikał z rzeczywistych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dziecka/ucznia.

Aż 95,3% ankietowanych dyrektorów opowiedziało się za stworzeniem systemowego rozwiązania w zakresie zatrudniania asystentów dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jako argumentację dla danej propozycji akcentowali następujące kwestie:

- a) konieczność wsparcia dzieci/uczniów, szczególnie w grupach/klasach bardzo licznych;
- b) obecność asystenta zwiększa możliwości na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci/uczniów z różnymi potrzebami;
- c) stworzenie warunków korzystania z pomocy asystenta przez wszystkie placówki;
- d) ugruntowanie pozycji asystenta jako ważnego ogniwa współpracy zarówno z personelem pedagogicznych, jak i niepedagogicznym;
- e) kompetentny asystent zapewnia zindywidualizowane wsparcie dziecku/uczniowi zwiększając jego możliwości rozwojowe i edukacyjne;
- f) rola asystenta powinna być na trwałe wpisana w działanie przedszkola/szkoły;
- g) jest to konstruktywne uzupełnienie dotychczasowej oferty dydaktycznej i wychowawczej placówek oświatowych ogólnodostępnych;
- h) zatrudnienie asystenta jest odpowiedzią na znaczące braki specjalistów w kadrze przedszkola/szkoły;

- i) istnieje coraz większe zapotrzebowanie na asystenta ze względu na wzrastającą liczbę dzieci/uczniów wymagających wsparcia;
- j) systemowo należy rozwiązać nie tylko zatrudnienie asystenta, ale również zagadnienie wymaganego od ASPE wykształcenia;
- k) zatrudnienie asystenta byłoby pomocnym uzupełnieniem oddziaływań nauczyciela, specjalistów, rodziców.

Wśród problemów mogących wystąpić przy zatrudnianiu ASPE, a które należałoby mieć na uwadze przy tworzeniu rozwiązań normujących ich zatrudnianie i finansowanie zatrudnienia asystenta badani dyrektorzy wskazali następujące:

- a) trudność w wyborze konkretnych kandydatów do pracy w charakterze asystenta;
- b) wątpliwości co do kwalifikacji kandydata na asystenta;
- c) niskie wynagrodzenie asystenta;
- d) częste sytuacje zatrudniania asystenta na niepełny etat;
- e) brak kandydatów z odpowiednimi kwalifikacjami, brak przygotowania pedagogicznego u kandydatów na ASPE;
- f) ograniczona liczba kandydatów z predyspozycjami do pracy z dzieckiem/uczniem z SPE, duża liczba kandydatów niezorientowanych w pracy z uczniem z SPE;
- g) biurokracja związana z zatrudnianiem ASPE.

Badani rodzice również zajęli swoje stanowisko w zakresie konieczności stworzenia systemowego rozwiązania zatrudniania ASPE do wspierania dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach systemu oświaty. Zdecydowana większość badanych (79,8%) opowiedziało się za rozwiązaniem zatrudniania asystenta. 20,2% rodziców nie wiedziało, czy taka profesja jest konieczna, ale żaden z nich nie był przeciwnikiem zatrudnienia asystenta. W uzasadnieniu podawali następującą argumentację:

- a) zapotrzebowanie na asystenta wiąże się z potrzebą poprawy funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole;
- b) asystent wspomaga pracę nauczyciela, który może w większym stopniu optymalizować swoje oddziaływania;
- c) asystent zapewnia dziecku/uczniowi bezpieczeństwo w placówce;

- d) z wykorzystaniem specjalistycznej wiedzy udziela odpowiednich do sytuacji sposobów wsparcia dziecka/ucznia;
- e) praca asystenta jest niezbędna, gdyż polski system edukacji nie jest przygotowany do przyjęcia dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- f) asystent tworzy pomost między dzieckiem/ucznikiem wymagającym pomocy/opieki a rówieśnikami i nauczycielami;
- g) asystent jest ogniwem wsparcia dziecka/ucznia, zarówno w procesie rozwoju, uczenia się, jak i w relacjach z rówieśnikami;
- h) stwarza komfort i poczucie bezpieczeństwa u rodziców, że ich dziecko, bez względu na posiadane potrzeby edukacyjne i rozwojowe jest właściwie zaopiekowane;
- i) zatrudnienie asystenta jest najlepszym rozwiązaniem ukierunkowanym na dobro dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- j) odpowiada na zapotrzebowanie tych dzieci/uczniów, którzy nie znajdują należytego wsparcia w przedszkolu/szkole ze względu na specyficzne potrzeby i dysfunkcje;
- k) praca asystenta dopełnia kompleksowe wsparcie dziecka/ucznia w systemie edukacji;
- l) wzmacnia działania nauczyciela, który na co dzień nie jest w stanie zapewnić odpowiedniego wsparcia każdemu dziecku/uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- m) zatrudnienie asystenta wymaga określenia jasnych zasad jego funkcjonowania oraz finansowania.

Rekomendacje zmian prawnych związanych z wprowadzeniem zawodu ASPE, opracowane na podstawie zrealizowanych badań naukowych, stanowią odrębny dokument z realizacji projektu „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż”, który będzie zawierał projekty ustaw i rozporządzeń związanych z wprowadzeniem zawodu oraz stanowiska asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i opiekuńczymi.



## Zakończenie

Wyniki badań naukowych zrealizowanych w ramach prac nad projektem „Asystent dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż” jednoznacznie dowiodły zasadność wprowadzenia do polskiego systemu oświaty stanowiska asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Projekt powstał w odpowiedzi na konkurs ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (w okresie od 1.01.2021 do 31.12.2023 r.: Ministerstwo Edukacji i Nauki). Był realizowany w ramach Osi priorytetowej: II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie: 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty; Numer naboru: POWR.02.10.00-IP.02-00-001/20 przez Partnerstwo, w skład którego wchodziły: Fundacja Edukacyjna ODITK z Gdańska (Lider), Fundacja Fundusz Współpracy, Stowarzyszenie Sztuka włączania z Łajsk, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Był realizowany w latach 2020–2023.

Koncentrował się na rozpoznaniu istotnego w aktualnej rzeczywistości problemu społecznego, jakim są trudności w zapewnieniu adekwatnego i wymaganego wsparcia dla części dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach (przedszkola/szkoły) ogólnodostępnych. Nadrzędnym celem projektu była poprawa dostępności usług edukacyjnych dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, dzięki wypracowaniu standardu świadczenia usług asystenckich.

Przedstawione w niniejszym raporcie wyniki badań naukowych, obejmujące zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe pozwoliły ustalić:

1. pożądaný profil kompetencyjny asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie w zakresie kompetencji oczekiwanych oraz kompetencji stanowiących waźny, ale nie dominujący komponent profilu tego specjalisty (tego zawodu);
2. kompetencje asystenta, które są niezbędne do realizacji zadań w zakresie wsparcia i realizacji potrzeb (edukacyjnych, zdrowotnych) dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
3. maksymalnie możliwe trafne, skuteczne, oczekiwane przez badanych dyrektorów placówek oświatowych, nauczycieli, nauczycieli specjalistów pracujących w placówkach oświatowych, rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzieci, które ze wsparcia asystenta korzystały w czasie projektu, samych asystentów strategie oraz metody rekrutacji asystentów do pracy (także z konkretnym dzieckiem/ucznem);
4. rozwiązania dotyczące przygotowania ASPE do pracy z dzieckiem/ucznem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (oraz z dzieckiem/ucznem z równoczesnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zdrowotnymi) w zakresie po¿ądanych treści kształcenia, treści, które można uznać za potrzebne, ale mniej znaczące w przygotowaniu asystenta do pracy. Propozycje treści, które należy dopełnić w szkoleniach asystentów w stosunku do zakresu szkoleń proponowanych w projekcie odpowiadające w największym stopniu potrzebom asystentów, najskuteczniejsze i najtrafniejsze w ich przygotowaniu do pracy oraz do współpracy z osobami funkcjonującymi w przestrzeni placówki oświatowej i poza placówką;
5. rozwiązania, metody, formy po¿ądane oraz oczekiwane w przygotowaniu asystenta do realizacji stawianych przed nim zadań;
6. możliwe rozwiązania dotyczące sposobu kwalifikacji dziecka/ucznia do wsparcia asystenta w aspekcie procedury i kryteriów kwalifikacji, składu osobowego komisji kwalifikacyjnej, wymaganych od ASPE kompetencji i kwalifikacji pod kątem potrzeb dziecka/ucznia, które/który ma być objęty jego wsparciem;
7. wytyczne dotyczące standardu pracy ASPE (współpraca z dyrekcją placówki oświatowej, wychowawcą dziecka/ucznia ze specjalnymi

- potrzebami edukacyjnymi, jego nauczycielami, nauczycielami specjalistami, rodzicami, wymagana dokumentacja, ocena i ewaluacja pracy ASPE);
8. skuteczność i użyteczność zadań podejmowanych przez ASPE pod adresem wspieranego dziecka/ucznia (postępy w rozwoju dziecka/ucznia uzyskane pod wpływem pracy ASPE w obszarze rozwoju psychofizycznego, społecznego, w tym szczególnie samodzielności i samostanowienia, komunikacji, relacji z rówieśnikami, osiągnięć edukacyjnych);
  9. oczekiwania dotyczące współpracy asystenta z nauczycielami w czasie zajęć szkolnych oraz innym personelem przedszkola/szkoły poza zajęciami/lekcjami;
  10. propozycje możliwości i zasad finansowania i zatrudniania ASPE w placówkach oświatowych (wybrane rekomendacje zmian w przepisach prawa umożliwiające zatrudnianie i finansowanie pracy ASPE).

Badania obejmowały również ewaluację (autoewaluację) swojej pracy dokonaną przez asystentów zatrudnionych w projekcie, ocenę pracy asystenta przez dyrektora placówki, nauczyciela-wychowawcę dziecka/ucznia ze SPE, rodziców, uczniów, którzy z racji prezentowanego poziomu funkcjonowania mogli udzielić wiarygodnych naukowo informacji i rzetelnej oceny pracy asystenta.

Konkludując: wprowadzenie do polskiego systemu oświaty ogólnodostępnej stanowiska (również zawodu) asystenta ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest nie tylko warunkowane aktualnymi potrzebami związanymi z dostosowaniem tego systemu do wymogów współczesności, a nawet wspierania dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście wysokiej jakości kształcenia wszystkich uczniów. Jest przede wszystkim wyrazem najwyższej dbałości o każde dziecko, każdego ucznia, każdego człowieka w perspektywie jego dorosłości, życia zgodnego z dokonanymi samodzielnie wyborami, pozwalającego na spełnianie siebie, samorealizację osobistą, zawodową i społeczną.

## Bibliografia

- Agenda Zrównoważonego Rozwoju 2030, <http://www.polskapomoc.gov.pl/Agenda,Zrownowazonego,Rozwoju,2030,2370.html>; data dostępu: 02.07.2023.
- Asystent Dziecka/Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi (ASPE) – projekt konkursowy MEN ([https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2020/01/Zalacznik\\_nr\\_10\\_Asyntent-DzieckaUcznia-ze-Specjalnymi-Potrzebami-Edukacyjnymi-ASPE-%E2%80%93-standard-pracy-i-profil-kompetencyjny.pdf](https://efs.mein.gov.pl/wp-content/uploads/2020/01/Zalacznik_nr_10_Asyntent-DzieckaUcznia-ze-Specjalnymi-Potrzebami-Edukacyjnymi-ASPE-%E2%80%93-standard-pracy-i-profil-kompetencyjny.pdf)).
- Banaszak, S. (2017). Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych. *Studia Edukacyjne*, 45, 19–28.
- Barbour, R. (2011). *Badania fokusowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Batorski, D., Olcoń-Kubicka, M. (2006). Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne. *Studia Socjologiczne*, 3 (182), 99–132.
- Braun, V., Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. London: SAGE.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia*. Warszawa: MEN.
- Europejska Karta Społeczna sporządzona w Turynie dnia 18 października 1961 r., Dz.U. 1999, nr 8, poz. 67.
- Fighting school segregation in Europe through inclusive education, Commissioner for Human Rights, Council of Europe 2017 (stanowisko Komisarza Rady Europy ds. Praw Człowieka z dnia 12 września 2017 r. w sprawie przeciwdziałania segregacji w Europie poprzez edukację włączającą).
- <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/Uchwala-Nr-27-Rady-Ministrow-w-sprawie-przyjecia-Strategii-1614284683.pdf>; data dostępu: 02.07.2023.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the Practice of Science. *Existential Analysis*, 21 (1), 3–22.

- Hawrysz, L. (2011). Kompetencje menedżerów klastra. *Organizacja i Zarządzanie*, 4, 175–188.
- Husserl, E. (1989). Nastawienie nauk przyrodniczych i humanistycznych. Naturalizm, dualizm i psychologia psychofizyczna. W: Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia* (s. 53–74). Warszawa: PWN.
- International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8. Implementing Inclusive Education: Issues in Bridging the Policy-Practice Gap, Emerald Group Publishing Limited, 2016.
- Kazimierska, I., Lachowicz, I., Piotrowska, L. (2014). *Uczenie się dorosłych – cykl Kolba*. Warszawa: ORE.
- Konkluzje Rady UE z dnia 25 lutego 2017 r. w sprawie włączenia w kontekście różnorodności z myślą o osiągnięciu ogólnodostępnej edukacji wysokiej jakości, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/04.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2006). Nowy Jork: ONZ.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Model edukacji dla Wszystkich. Rozwiązania systemowe ukierunkowane na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki z uwzględnieniem zróżnicowania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieciom, uczniom i dorosłym osobom uczącym się, MEiN, Warszawa 2020 (maszynopis).
- Neubauer, B.E., Witkop, C.T., & Varpio, L. (2019). How Phenomenology Can Help Learn from the Experiences of Others. *Perspectives on Medical Education*, 8 (2), 90–97. DOI: 10.1007/s40037-019-0509-2.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z dnia 28 lipca 2020 r., poz. 1309.
- Parahoo, K. (2014). *Nursing Research, Principles Process and Issues*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

- Podgórska-Jachnik, D. (2012). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia*. Warszawa: ORE.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli z 2016 r. Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-pomocy-psycho-logiczno-pedagogicznej-dla-uczniow.html>; data dostępu: 20.07.2022.
- Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
- Ustawa Prawo oświatowe, Dz.U. z 2018 r., poz. 996, z późn. zm.
- Ustawa Prawo oświatowe, Dz.U. z 2019 r., poz. 1148, z późn. zm.
- Wniosek do MEN Fundacji Edukacyjnej ODITK – Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż, Warszawa 2020.
- Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2018/C 195/01.
- Załącznik nr 10 do projektu Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż, MEN, Warszawa 2020.

# Aneks

## Załącznik 1. Ewaluacja (samoocena) ASPE

Proszę ocenić własne działania jako asystenta dziecka/ucznia

Proszę wstawić znak X w odpowiednią rubrykę, gdzie:

- 1 – oznacza w ogóle
- 2 – oznacza słabo
- 3 – oznacza przeciętnie
- 4 – oznacza dobrze
- 5 – oznacza bardzo dobrze

	1	2	3	4	5
Potrafiłam(-łem) rozpoznać czynniki wspierające i bariery w środowisku przedszkola/szkoły, utrudniające funkcjonowanie dziecka/ucznia					
Potrafiłam(-łem) zaplanować pracę z dzieckiem/ucznikiem we współpracy z rodzicami					
Potrafiłam(-łem) zaplanować pracę z dzieckiem/ucznikiem we współpracy z nauczycielami w przedszkolu/szkole					
Potrafiłam(-łem) zaplanować pracę z dzieckiem/ucznikiem we współpracy ze specjalistami w przedszkolu/szkole					
Potrafiłam(-łem) ustalić rodzaj działalności dziecka/ucznia wymagający wsparcia oraz zastosować różne sposoby wspierania samodzielności dziecka/ucznia					
Potrafiłam(-łem) organizować przebieg dnia pracy z dzieckiem/ucznikiem					

	1	2	3	4	5
Potrafiłam(-łem) dokumentować przebieg dnia pracy z dzieckiem/ucznikiem					
Potrafiłam(-łem) monitorować i prowadzić okresową ewaluację swojej pracy z dzieckiem/ucznikiem					
Potrafiłam(-łem) posługiwać się różnymi sposobami komunikowania się					
Znałam(-łem) podstawy efektywnej komunikacji z dzieckiem/ucznikiem adekwatne do wieku rozwojowego, potrzeb i możliwości dziecka/ucznia					
Znałam(-łem) wybrane elementy komunikacji wspomagającej i alternatywnej					
Potrafiłam(-łem) komunikować się z osobami dorosłymi z otoczenia dziecka/ucznia					
Potrafiłam(-łem) komunikować się z dyrektorem, nauczycielami i specjalistami					
Potrafiłam(-łem) współpracować ze środowiskiem rówieśniczym dziecka/ucznia					
Pracowałam(-łem) w zespole zintegrowanym wokół celów dziecka/ucznia wynikających z jego diagnozy funkcjonalnej					
Potrafiłam(-łem) uważnie obserwować dziecko/ucznia w różnych sytuacjach w przedszkolu/szkole					
Potrafiłam(-łem) wspierać samodzielność i indywidualność dziecka/ucznia					
Byłam(-łem) empatyczna(-ny), ale także i asertywna(-ny) w kontaktach z dzieckiem/ucznikiem i osobami z jego otoczenia					
Byłam(-łem) odporna(-ny) na stres i szybko reagowałam(-łem) w trudnych sytuacjach					
Byłam(-łem) przygotowana(-ny) do pomocy dziecku/uczniowi w przemieszczaniu się i transporcie					
Byłam(-łem) przygotowana(-ny) do udzielania pomocy dziecku/uczniowi w przyjmowaniu pokarmów					
Byłam(-łem) przygotowana(-ny) do wykonywania przy dziecku/uczniu czynności związanych z utrzymaniem higieny i korzystania z toalety					



	1	2	3	4	5
Byłam(-łem) przygotowana(-ny) do nadzorowania przyjmowanych przez dziecko/ucznia leków i podawania leków na stałe, obsługi sprzętu specjalistycznego					
Byłam(-łem) przygotowana(-ny) do pomagania dziecku/uczniowi w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych					
Potrafiłam(-łem) wspierać dziecko/ucznia w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole					
Uwzględniałam(-łem) podmiotowość dziecka/ucznia, jego wybory i decyzje					

## Załącznik 2. Ankieta ewaluacyjna dla nauczycieli dotycząca pracy ASPE

Proszę wstawić znak X w odpowiednią rubrykę, gdzie:

1 – Zdecydowanie źle

2 – Raczej źle

3 – Nie mam zdania

4 – Raczej dobrze

5 – Zdecydowanie dobrze

Jak ocenia Pan/Pani pomoc asystenta w realizowaniu  
potrzeb zdrowotnych dziecka/ucznia?

Obszar	1	2	3	4	5	Nie dot.
Czynności związane z nadzorowaniem stale przyjmowanych przez dziecko/ucznia leków						
Podawanie dziecku/uczniowi stale przyjmowanych leków						
Nadzorowanie korzystania przez dziecko/ucznia ze sprzętu medycznego						
Pomoc w obsłudze sprzętu medycznego używanego na stałe (np. korzystanie z pompy insulinowej, cewnikowanie, obsługa sprzętu specjalistycznego)						
Obsługa sprzętu medycznego używanego na stałe przez dziecko/ucznia						
Wykonywanie/asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z niepełnosprawnością dziecka						

## Jak ocenia Pan/Pani pracę asystenta w następujących obszarach?

Zadania, które realizował asystent	1	2	3	4	5	Nie dot.
Pomoc dziecku/uczniowi w przemieszczaniu się i transporcie						
Pomoc dziecku/uczniowi w przyjmowaniu posiłków						
Czynności związane z utrzymaniem higieny i korzystaniem z toalety						
Wsparcie dziecka/ucznia podczas zajęć w celu zwiększenia jego aktywności i uczestnictwa m.in. poprzez motywowanie do wysiłku						
Pomoc w korzystaniu z materiałów i pomocy dydaktycznych oraz sprzętu specjalistycznego						
Pomoc w wykonywaniu notatek						
Pomoc związana z codziennym funkcjonowaniem dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych						
Podejmowanie działań zmierzających do usuwania barier i ograniczeń w bezpośrednim otoczeniu dziecka/ucznia						
Pomoc dziecku/uczniowi w porozumiewaniu się i uczestnictwie w klasie/grupie						
Pomoc w odrabianiu pracy domowej i udziale w aktywnościach podczas zajęć opiekuńczych						
Wsparcie w uzyskaniu jak największej samodzielności w przedszkolu/szkole						
Współpraca z rodziną dziecka/ucznia						
Współpraca z nauczycielami i wychowawcami oraz specjalistami w przedszkolu/szkole						
Współpraca z pracownikami administracji i obsługi przedszkola/szkoły, pielęgniarką, innymi osobami pracującymi lub funkcjonującymi na terenie przedszkola/szkoły						
Przygotowanie dziecku/uczniowi potrzebnego sprzętu i pomocy dydaktycznych						

Zadania, które realizował asystent	1	2	3	4	5	Nie dot.
Udział w sporządzaniu opinii dotyczącej funkcjonowania dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole						
Reagowanie na przejawy autoagresji i/lub agresji dziecka/ucznia						
Dbanie o dobre samopoczucie dziecka/ucznia w przedszkolu/szkole oraz poza placówką						
Wykonywanie/asystowanie dziecku/uczniowi przy specjalistycznych zabiegach medycznych związanych z jego niepełnosprawnością						
Komunikacja i porozumiewanie się (np. wspomagające i alternatywne metody komunikacji)						
Wsparcie dziecka/ucznia z zaburzeniami zachowania lub przejawiającego zachowania trudne/ryzykowne (zapobieganie sytuacjom trudnym, dbanie o bezpieczeństwo dzieci/uczniów, interwencja w przypadku sytuacji tzw. podwyższonego ryzyka)						
Wspieranie procesu adaptacji dziecka/ucznia do środowiska przedszkolnego/szkolnego poprzez m.in. zapewnianie wsparcia emocjonalnego i bezpośrednią pomoc w radzeniu sobie z nowymi sytuacjami						
Asystowanie dziecku/uczniowi w drodze do i ze szkoły						
Wspieranie dziecka/ucznia w rozwijaniu kontaktów społecznych, korzystaniu z usług kulturalnych, rekreacji						
Obserwowanie samopoczucia dziecka/ucznia w czasie sprawowania opieki, w tym w zakresie funkcjonowania psychicznego dziecka/ucznia						

Jak ocenia Pan/Pani kompetencje psychospołeczne asystenta dziecka/ucznia?

Kompetencje	1	2	3	4	5
Odporność na stres i trudne sytuacje					
Zdolność szybkiego reagowania					

Kompetencje	1	2	3	4	5
Umiejętność podejmowania decyzji na podstawie rzetelnej analizy sytuacji					
Umiejętność radzenia sobie z trudnościami					
Spostrzegawczość					
Podzielność uwagi					
Umiejętność panowania nad emocjami					
Odpowiedzialność; umiejętność nawiązywania kontaktu z drugą osobą					
Umiejętność obserwowania i słuchania					
Empatia i wrażliwość na potrzeby innych					
Otwartość na uczenie się					
Umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia					
Umiejętność ustalenia rodzaju aktywności dziecka/ucznia					
Umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia					
Umiejętność organizowania czynności związanych z zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia					
Umiejętność współpracy z rodzicami dziecka/ucznia objętego wsparciem					
Umiejętność współpracy z rodzicami dzieci/uczniów z grupy/klasy, do której uczęszcza wspierane dziecko/uczeń					
Umiejętność współpracy z nauczycielami, specjalistami (np. psycholog, pedagog), uczniami					
Umiejętność pracy zespołowej					
Umiejętność dostosowywania komunikacji do możliwości i potrzeb partnera interakcji					

Czy asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykazał się następującymi kompetencjami organizacyjnymi?

Kompetencje organizacyjne	1	2	3	4	5
Umiejętność planowania i organizowania przebiegu dnia dziecka/ucznia					
Umiejętność ustalania rodzaju aktywności dziecka/ucznia					
Umiejętność organizowania czynności opiekuńczych, które powinno się realizować wobec dziecka/ucznia					
Umiejętność organizowania czynności związanych z zaspokajaniem potrzeb zdrowotnych, medycznych dziecka/ucznia					

### Załącznik 3. Ankieta ewaluacyjna dla nauczycieli dotycząca postępów dziecka/ucznia ze specjalnymi potrzebami objętego wsparciem ASPE

Proszę wstawić znak X w odpowiednią rubrykę, gdzie:

- 1 – Zdecydowanie źle
- 2 – Raczej źle
- 3 – Nie mam zdania
- 4 – Raczej dobrze
- 5 – Zdecydowanie dobrze

W jakich obszarach w Pani/Pana opinii zmieniło się funkcjonowanie dziecka/ucznia objętego opieką asystenta?

Obszary	1	2	3	4	5
Rozwój intelektualny dziecka/ucznia					
Rozwój fizyczny dziecka/ucznia					
Wiadomości/umiejętności szkolne dziecka/ucznia					
Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka/ucznia					

W jakich obszarach w Pani/Pana opinii obecność asystenta zmieniła relacje w klasie/grupie?

Obszary	1	2	3	4	5
Przestrzega zasad i norm obowiązujących w szkole					
Szanuje dorosłych					
Systematycznie uczęszcza do szkoły					
Inicjuje różne zadania na rzecz szkoły i klasy					
Jest aktywny					

---

Obszary	1	2	3	4	5
Realizuje swoje pasje i zainteresowania					
Utrzymuje kontakty rówieśnicze					
Nawiązuje kontakty z rówieśnikami					
Szanuje rówieśników					
Pomaga innym, jest uczynny					
Jest akceptowany przez rówieśników					
Potrafi współpracować z innymi					
Jest pozytywnym wzorcem zachowań dla innych					
Ma kolegów i przyjaciół					
Nie ulega presji otoczenia, ma swoje zdanie					



## Noty o autorkach

**Beata Antoszevska** – dr hab., prof. UWM w Olsztynie, pedagożka specjalna: oligofrenopedagożka, nauczycielka wczesnego wspomagania rozwoju małego dziecka, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Absolwentka studiów podyplomowych z zakresu psychoonkologii. Członkini Polskiego Towarzystwa Psychoonkologicznego w Gdańsku oraz Uniwersytetu Międzypokoleniowego przy WNS UWM w Olsztynie. Główne kierunki realizowanej działalności naukowej powiązane są z pedagogiką leczniczą, psychoonkologią dzieci i młodzieży, opieką paliatywną i hospicyjną. Autorka dwóch monografii (*Ku człowiekowi. Doświadczenie relacji z pacjentem w narracjach lekarzy. Wybrane zagadnienia pedagogiki leczniczej*, Kraków 2018; *Dziecko z chorobą nowotworową – problemy psychospołeczne*, Kraków 2006) oraz 100 artykułów naukowych z zakresu choroby przewlekłej, niepełnosprawności ruchowej oraz relacji lekarz–pacjent. Współredaktorka książek z zakresu pedagogiki leczniczej i specjalnej (m.in. *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, Toruń 2011; *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, t. X, Toruń 2011; *Porozmawiajmy o śmierci*, Olsztyn 2014; *Porozmawiajmy o starości*, Olsztyn 2015; *Jest człowiek z niepełnosprawnością. Pola refleksji*, Poznań–Olsztyn 2017). E-mail: [beata.antoszevska@uwm.edu.pl](mailto:beata.antoszevska@uwm.edu.pl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5250-3337>.

**Urszula Bartnikowska** – dr hab., prof. UWM w Olsztynie, pedagożka specjalna: surdopedagożka, oligofrenopedagożka, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, członkini Rady Programowej Korczakowskiej Szkoły Marzeń i współzałożycielka

Fundacji Uwolniona Edukacja „Rozkwitalnia” w Olsztynie. Współpracuje z Ośrodkiem Leczenia Traumaty „Oddech” w Warszawie oraz z PAB SE (Pädagogik – Adoption – Beratung & Somatic Experiencing®, Suhr, Szwajcaria). Autorka książek i artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej. Zainteresowania badawcze: sytuacja rodzinna osób z niepełnosprawnością, społeczność głuchych, rodzicielstwo adopcyjne i zastępcze (również dziecka z niepełnosprawnością), wpływ traumatycznych doświadczeń na rozwój dziecka, alternatywne nurty w edukacji. E-mail: u.bartnikowska@uwm.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5706-5276>.

**Stanisława Byra** – dr hab., prof. UMCS w Lublinie, pedagożka specjalna, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, dyrektorka Instytutu Pedagogiki UMCS w Lublinie, redaktorka naczelna czasopisma „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”. Zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce niepełnosprawności ruchowej, głównie na indywidualnych i społecznych, w tym rodzinnych, aspektach psychospołecznej adaptacji osób z ograniczeniami narządu ruchu. Dodatkowym nurtem badawczym jest funkcjonowanie uczniów oraz studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najważniejsze publikacje: *Mental Health and Quality of Life of Adolescents with Physical, Intellectual and Developmental Disabilities Perspectives of Parents and Children*, London 2023 (współautorzy: Z. Gajdzica, A. Kołodziej-Zaleska, K. Rutkowska, P. Dzienniak-Pulina); *Niepełnosprawność ruchowa w paradygmacie pozytywnie ukierunkowanym*, Lublin 2019; *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Struktura i uwarunkowania*, Lublin 2012; *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*, Lublin 2011 (współautor: J. Kirenko). E-mail: stanislawabyra@mail.umcs.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6095-279X>.

**Katarzyna Ćwirynkało** – dr hab., prof. UWM, pedagożka specjalna, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Na Uniwersytecie pełni funkcję specjalistki ds. równouprawnienia, wiceprzewodniczącej Rady Naukowej dyscypliny pedagogika oraz wiceprzewodniczącej Komisji ds. Równości Szans. W kadencjach 2016–2019 oraz 2020–2023 pełniła też rolę sekretarza Zespołu Pedagogiki Specjalnej

Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Dorobek publikacyjny zawiera około 160 opracowań naukowych, w tym 2 monografie autorskie, 2 współautorskie oraz ponad 70 artykułów w punktowanych czasopismach, w tym 13 na liście Scopus, 6 na WoS. Zainteresowania badawcze autorki dotyczą przede wszystkim osób z niepełnosprawnościami, w szczególności takich zagadnień, jak: dorosłość i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina osób z niepełnosprawnościami, dyskryminacja, przemoc i zaniedbanie wobec osób z niepełnosprawnościami oraz inkluzja uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Obecnie pracuje nad projektem badań włączających z udziałem (w roli współbadaczy oraz osób badanych) dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. E-mail: k.cwirynkalo@uwm.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-6069>.

**Iwona Myśliwczyk** – dr hab., prof. UWM, pedagożka, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Główne obszary działalności badawczej skupiają się na problematyce rodziny i problemach wynikających z wychowania dziecka z ADHD oraz na pogłębianiu refleksji wokół rodziny dziecka z niepełnosprawnością. Zainteresowania naukowe skupiają się także na funkcjonowaniu społecznym dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku otwartym lub instytucjonalnym. Autorka artykułów i monografii z zakresu pedagogiki specjalnej, np. *Problemy dziecka z zespołem ADHD w świetle analiz biograficznych rodziców*, Warszawa 2010; *Uznanie dorosłości człowieka z niepełnosprawnością. Studium socjopedagogiczne narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym*, Kraków 2019; *Uczeń z ADHD – niedostosowany społecznie czy zagrożony niedostosowaniem? Rekonstrukcja doświadczeń nauczycielskich*, *Colloquium* 2023, 15 (2). E-mail: iwona.mysliwczyk@uwm.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9826-5642>.

**Marzenna Zaorska** – profesor nauk humanistycznych, pedagożka specjalna: tyflopedagożka, surdopedagożka, logopedka, nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (kadencje 2016–2019 oraz

2020–2023), przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2016–2019, a także Sekcji Pedagogiki Specjalnej oraz Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2020–2023, sekretarka naukowa Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2020–2023. Zainteresowania naukowe dotyczą zagadnień wspomagania rozwoju, edukacji, psychopedagogicznej rehabilitacji dzieci, młodzieży, osób dorosłych z niepełnosprawnościami sensorycznymi, z niepełnosprawnością sprzężoną (szczególnie głuchoniewidomych), z zaburzeniami mowy, komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Autorka ponad 300 artykułów naukowych i popularnonaukowych, 7 opracowań pod redakcją naukową, 12 monografii, w tym między innymi: *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Olsztyn 2002; *Osoba z zespołem wad wrodzonych i jej rozwój – problemy psychopedagogiczne. Studium wybranych zespołów i przypadków*, Toruń 2011; *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowo-zawodowej i pro-zawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Toruń 2015; *Niepełnosprawność sprzężona – wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*, Olsztyn 2015; *Edukacja i rehabilitacja osób z równoczesną słuchowo-wzrokową niepełnosprawnością (surdotyflopedagogika). Wybrane aspekty i obszary*, Toruń 2021. E-mail: marzenna.zaorska@uwm.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4867-770X>.

**Agnieszka Żyta** – dr hab., prof. UWM, pedagożka specjalna (specjalności: pedagogika osób z niepełnosprawnością intelektualną, tyflopedagogika), nauczycielka akademicka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, członkini management committee na Polskę projektu COST Action CA21123 na lata 2022–2026 (Understanding Prevention in Intellectual Disabilities), członkini Zespołu Pedagogiki Specjalnej Wspierającego Działania Sekcji Pedagogiki Specjalnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w kadencji 2016–2019 oraz 2020–2023. Zainteresowania badawcze: wspieranie rodzin osób z niepełnosprawnościami (m.in. sytuacja psychospołeczna rodzeństwa, kręgi wsparcia), dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną (samostanowienie, związki uczuciowe), badania włączające

z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną, inkluzja społeczna osób z niepełnosprawnościami. Autorka i współautorka ponad 100 artykułów naukowych, 4 prac pod redakcją, 5 monografii: *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2004; *Żyjąc z niepełnosprawnością* (współautorka: U. Bartnikowska), Toruń 2007; *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną* (współautorzy: A. Krause, S. Nosarzewska), Toruń 2010; *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodzeństwa, rodziców i dorosłych osób z zespołem Downa*, Kraków 2012; *Związki uczuciowe osób z niepełnosprawnością intelektualną* (współautorka: K. Ćwirynkało), Olsztyn 2020. Adres e-mail: agnieszka.zyta@uwm.edu.pl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2504-7257>.