**Ewa Domagała-Zyśk**

Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych   
w Europie i USA   
– wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia

Raport opracowany w ramach projektu Ministerstwa Edukacji Narodowej pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce (*Supporting the improvement of quality inclusive education in Poland*), realizowanego w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (*European Agency for Special Needs and Inclusive Education*).

Proponowany sposób cytowania:

Domagała-Zyśk E. (2018). Personel pomocniczy w szkołach ogólnodostępnych w Europie i USA – wyniki badań nad modelem i skutecznością wsparcia. Warszawa: MEN.

ISBN: 978-83-933580-4-5

# Wstęp

Edukacja włączająca (UNESCO 2008) to proces, który zapewnia wszystkim uczniom edukację o wysokiej jakości. W procesie tym szanowana jest różnorodność uczniów, ich zróżnicowane potrzeby i możliwości oraz cechy osobowe oraz oczekiwania uczniów i grup społecznych dotyczące uczenia się, eliminowane są natomiast wszelkie przejawy dyskryminacji (UNESCO International Bureau of Education 2008, s.3).

W tak rozumianym procesie włączania istotną rolę pełnią wszyscy jego uczestnicy – uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz inni specjaliści, do których można zaliczyć także asystentów. W różnych krajach stosuje się w odniesieniu do tej grupy osób różne określenia, np. asystent uczenia się *(learning support*), asystent nauczyciela (*teacher assistant*), asystent pedagogiczny (*pedagogical assistant*), personel niepedagogiczny (*non-pedagogical staff*), para-nauczyciel (*paraeducator*), paraprofesjonalita (*paraprofessional*), pomoc nauczyciela (*teacher aid*), asystent klasowy (*classroom assistant*). Wykształcenie oraz zaszeregowanie asystentów jest zazwyczaj niższe niż nauczycieli prowadzących (głównych). Zdarza się, że są to osoby bez wykształcenia wyższego oraz bez podstawowego przygotowania pedagogicznego. Asystenci pracują w szkołach w Australii, Włoszech, Szwecji, Kanadzie, Finlandii, Niemczech, Irlandii, na Malcie, w USA i innych krajach. W Wielkiej Brytanii w 2011 roku stanowili aż 25% wszystkich pracowników szkół (Webster, Blatchford 2012).

Celem tego raportu jest dokonanie przeglądu współczesnych badań zagranicznych dotyczących ról asystentów w edukacji włączającej oraz efektów ich pracy w kontekście osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz ich integracji społecznej. W przeglądzie uwzględniono pozycje dostępne w języku angielskim i opisujące doświadczenia różnych krajów, w których asystenci pracują już od wielu lat. Celem aplikacyjnym tego tekstu jest dostarczenie materiału do wypracowania modelu pracy asystenta współpracującego z nauczycielem edukacji włączającej w polskich szkołach.

# 1. Rola i zadania asystenta

Rola i zadania asystentów opisywane są na różnych płaszczyznach. Zasadniczo przyjmuje się, że jest to osoba, która powinna udzielać dwojakiego rodzaju wsparcia:

* ogólnego, rozumianego jako wsparcie w klasie szkolnej (ale także w salach sportowych, bibliotece, w pracowniach, na stołówce itp.) dla każdego ucznia potrzebującego pomocy;
* specjalistycznego, które kierowane jest do uczniów ze SPE i oznacza podejmowanie działań pomagających uczniom ze SPE osiągać postępy w edukacji oraz w pełni uczestniczyć w życiu klasy i szkoły.

Bardziej szczegółowo rola asystenta obejmuje najczęściej:

* wsparcie w zakresie uczenia się umiejętności elementarnych w zakresie czytania, pisania i liczenia,
* bieżące wsparcie w trakcie lekcji dla poszczególnych uczniów lub grup uczniów,
* wsparcie poza lekcjami – dla uczniów lub grup uczniów,
* wsparcie w wykonywaniu codziennych czynności
* ocenianie postępów ucznia,
* zastępowanie nauczyciela prowadzącego i prowadzenie lekcji podczas jego krótkotrwałych nieobecności (*cover supervisor*),
* ocenianie testów i egzaminów, zwłaszcza uczniów ze SPE,
* pomoc w dyscyplinowaniu klasy,
* pomoc w przygotowywaniu zajęć wymagających wielu pomocy (np. plastycznych, technicznych, eksperymentów),
* podejmowanie działań o charakterze wychowawczym wobec wszystkich uczniów.

W dokumentach brytyjskich wymienia się kilkanaście typów asystentów. Tworzą oni cztery grupy zaszeregowania. Od poszczególnych grup wymagane są inne kwalifikacje, różnica dotyczy także poziomu wynagrodzenia:

* Grupa pierwsza: asystenci techniczni, np. asystent w czasie zajęć praktycznych, asystent w bibliotece, osoba czytająca głośno książki uczniowi niewidomemu;
* Grupa druga: asystenci wspierający proces uczenia się, np. osoba przygotowująca notatkę w czasie lekcji, osoba dostosowująca format egzaminu (druk na pismo Braille’a, dostosowywanie/ odczytywanie poleceń, dostosowywanie zadań i ćwiczeń;
* Grupa trzecia: specjalistyczne wsparcie techniczne; osoba przygotowująca transkrypcję/ zapisywanie symultaniczne, trener orientacji przestrzennej;
* Grupa czwarta: specjalistyczne wsparcie w uczeniu się; mentor, nauczyciel zajęć indywidualnych, tłumacz języka migowego, trener komunikacji alternatywnej, nauczyciel komunikacji językowej.

Zespół Blatchford i in. (2008) wymienia z kolei sześć typów wsparcia, którego może udzielać asystent edukacyjny:

1. Wsparcie dla nauczyciela/ w realizacji podstawy programowej/ programu nauczania.
2. Wsparcie bezpośrednie - dydaktyczne dla ucznia.
3. Wsparcie bezpośrednie - wychowawcze dla ucznia.
4. Wsparcie pośrednie (np. bibliotekarz, technik).
5. Wsparcie administracyjne dla szkoły – w zakresie organizacji wsparcia dla uczniów ze SPE.
6. Wsparcie dla szkoły w zakresie organizacji środowiska fizycznego (pomoc w przystosowaniu środowiska fizycznego szkoły).

# 2. Wyniki badań dotyczące efektów pracy asystentów w oddziałach ogólnodostępnych

W literaturze anglojęzycznej ostatnich lat opisywane są dwa szeroko zakrojone badania dotyczące efektywności pracy asystentów, wykonane przez Blatchford I in. (2008) oraz Alborz i in. (2009).

Zespół Blatchford (Blatchford i in. 2008) dokonał przeglądu literatury dotyczącej roli asystentów (do roku 2001) oraz przeprowadził badania podłużne w tym zakresie, obejmujące lata 2001-2008. Rezultaty analiz wykonanych przez ten zespół badawczy na próbie 434 badań są następujące:

1. 14 badań dotyczyło związku między wsparciem asystenta a uczestnictwem ucznia w życiu szkoły. W 7 badaniach wskazano na negatywny wpływ osoby asystenta na zakres samodzielnego uczestniczenia ucznia w życiu szkoły, stwierdzono, że uczniowie wspomagani przez asystenta mają rzadszy niż inni uczniowie kontakt z nauczycielem, mniej okazji do samostanowienia, czują się stygmatyzowani.
2. W 4 badaniach stwierdzono pozytywny wpływ wsparcia asystenta na zaangażowanie uczniów ze SPE w proces uczenia się. Zaobserwowano także, że asystenci mogą w odpowiedni sposób wspierać nawiązywanie przez dziecko relacji z rówieśnikami.
3. W 4 badaniach stwierdzono pozytywny wpływ asystenta na pracę wszystkich uczniów w danej klasie.
4. W zakresie osiągnięć szkolnych: w 7 z 8 badań stwierdzono pozytywny wpływ asystentów na poprawę sprawności czytania i pisania u dzieci. W drugim badaniu wskazano na pozytywny wpływ asystenta na rozwój językowy dzieci, a w kolejnym – na poziom umiejętności arytmetycznych. W kolejnych 5 badaniach zauważono pozytywną percepcję pracy asystenta przez nauczycieli prowadzących, rodziców i uczniów.
5. Aspekty społeczne/ emocjonalne: 4 z 6 badań wskazały na pozytywny wpływ asystenta na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci. Nauczyciele i rodzice uważają, że asystent może wpływać pozytywnie na rozwój kompetencji społecznych, jednak badane dzieci wskazują, że zaprzyjaźniają się raczej z asystentem niż z rówieśnikami.
6. Obecność asystenta pomaga nauczycielom w przygotowaniu większej liczby zajęć praktycznych i twórczych. Nauczyciele prowadzący zauważają, że mają mniej pracy jeśli w klasie jest także asystent. Są też mniej zestresowani i odczuwają większą satysfakcję z pracy.
7. W czasie gdy asystent zajmuje się dzieckiem ze SPE, nauczyciel ma więcej czasu, by pracować z innymi uczniami; nauczyciel prowadzący jest w klasie raczej „kierownikiem” niż nauczycielem, obecność asystenta „zwalnia” nauczyciela z konieczności nauczania ucznia ze SPE.
8. W 3 analizowanych badaniach uczniowie przyznali, że asystent pomógł im w odnalezieniu się w klasie ogólnodostępnej. Dzięki jego obecności szkoły stają się pełniej „włączające”.
9. W 2 badaniach wykazano istotną rolę asystenta w nawiązywaniu relacji z rodzicami i włączaniu rodziców w proces edukacji ich dziecka.
10. Zespół Blatchford (Blatchford i in. 2008) przeprowadził następnie szerokie badania w latach 2003-2008 w celu poznania roli i efektywności pracy asystentów w Wielkiej Brytanii. Przebadano ogółem ponad 8 tys. uczniów, ponad 500 osób z personelu szkół, przeprowadzono 1,5 tys. obserwacji sposobów pracy asystentów oraz rodzajów interakcji między nimi a uczniami i nauczycielami. Wyniki tych badań są następujące:

* obecność asystentów zapewniała dzieciom więcej uwagi ze strony dorosłej osoby,
* nauczyciele czuli się mniej obciążeni pracą dzięki pomocy asystentów,
* obecność asystentów nie miała mierzalnego wpływu na osiągnięcia szkolne dzieci ze SPE w żadnej kategorii wiekowej i w odniesieniu do różnych specjalnych potrzeb,
* obecność asystentów miała pozytywny wpływ na przebieg procesu uczenia się - zdaniem nauczycieli prowadzących,
* im więcej dziecko otrzymywało wsparcia, tym niższe były jego osiągnięcia edukacyjne w zakresie języka ojczystego (angielskiego) i matematyki,
* im więcej dziecko miało kontaktu a asystentem, tym mniej kontaktu z nauczycielem prowadzącym, który jest kompetentnym pedagogiem: asystenci udzielają wsparcia zamiast nauczyciela – a nie z nauczycielem (*alternative, not additional*),
* im więcej kontaktu z asystentem, tym mniej okazji do relacji z innymi dziećmi,
* pozytywny wpływ asystentów na stosunek uczniów do szkoły zaobserwowano tylko w jednej kategorii wiekowej – u 13-14-latków,
* asystenci pomagali dzieciom rozwiązywać bieżące problemy na lekcji – ale poprzez to dzieci nie uczyły się radzić sobie samodzielnie z trudnościami.

Stwierdzono także różnice w zakresie typów interakcji z uczniem: nauczyciele używają zachęt, sprawdzają rozumienie danych treści, zachęcają do myślenia, natomiast asystenci chcą być szybciej skuteczni, działają doraźnie: podają gotowe odpowiedzi, używają częściej pytań - rozstrzygnięć, wymagających odpowiedzi *tak* lub *nie.* Nauczyciele wyjaśniają materiał w sposób poprawny metodycznie i merytorycznie. Zaobserwowano, że asystenci często niejasno tłumaczyli treść lekcji i popełniali błędy rzeczowe. Mimo, że w teorii nauczyciele i asystenci powinni ściśle współpracować, asystenci rzadko mieli możliwość przygotowania się do lekcji wspólnie z nauczycielami - najczęściej dostawali materiały do lekcji w pierwszych minutach jej trwania lub tuż przed jej rozpoczęciem.

W badaniach Alborz i zespołu (Alborz i in. 2009) przeanalizowano kolejne 232 badania empiryczne prowadzone przez różne zespoły, głównie w USA i Wielkiej Brytanii, na temat wpływu dorosłych asystentów dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na edukację i uczestnictwo w życiu szkoły tych dzieci. W wyniku analiz stwierdzono:

* znaczące zwiększenie się liczby dorosłych asystentów uczniów ze SPE pracujących w szkołach,
* systematyczne zwiększanie się liczby zgłoszeń dzieci, które (zdaniem rodziców/ nauczycieli) potrzebują asystenta.

Wyniki analizowanych badań wskazywały na następujące korzyści z pracy asystentów:

* w czasie pobytu w szkole dzieci ze SPE, osoby dorosłe poświęcają im więcej uwagi,
* dzieci ze SPE mają więcej możliwości relacji z dorosłą osobą,
* dzieci ze SPE są bardziej zaangażowane w czasie lekcji,
* nauczyciele potwierdzają, że łatwiej można utrzymać dyscyplinę w klasie,
* uczniowie pracujący z asystentem są bardziej zaangażowani w proces nauczania.

Autorzy analiz wskazują jednak także na negatywne aspekty pracy asystenta:

* uczniowie ze SPE spędzają czas głównie z asystentem, nauczyciel prowadzący ma dla nich mniej czasu, rzadziej wchodzi z nimi w interakcje,
* w badaniach nie wykazano poprawy w zakresie poziomu osiągnięć szkolnych dzieci ze SPE.

W dokumencie pt. „Recent research on learning support/ pedagogical assistants”, przygotowanym przez Europejską Agencję do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, zebrano badania z ostatnich lat wskazujące na wyzwania związane z zatrudnianiem asystentów. Najważniejsze wnioski z tych badań zebrano w poniższym fragmencie.

## 1. Korzyści

Dzięki obecności asystentów zwiększa się ilość czasu, którą uczniowie ze SPE spędzają w klasie z innymi uczniami (Rose and O’Neill 2009). Mają pozytywny wpływ na postępy w uczeniu się młodszych dzieci (Farrell 2010). Wspierane przez asystentów dzieci są w stanie dłużej koncentrować się na zadaniach (Ware i in. 2011).

## 2. Ograniczenia

Stałe wspieranie dziecka przez asystenta oznaczać może stygmatyzację ze strony rówieśników, narastanie poczucia zależności oraz trudności w relacjach z rówieśnikami. Na niebezpieczeństwa te zwracają także uwagę Ware i in. 2011, Giangreco i in. 2010, Rose i O’Neill (2009). Natomiast Broer (2005) wskazuje, że błędne pojmowanie roli asystenta może prowadzić do postrzegania go jako opiekuna, nauczyciela, rodzica i przyjaciela, co utrudnia dziecku nawiązywanie relacji rówieśniczych.

Stała asystencja może być postrzegana przez ucznia ze SPE jako forma nadmiernej kontroli, przez co nie może on eksperymentować i podejmować niezależnych decyzji, natomiast narasta w nim poczucie zależności, niedowartościowania i „inności” (Mortier i in. 2011).

## 3. Kwalifikacje i poziom kompetencji asystentów

W wielu krajach asystentami często są osoby o niższym wykształceniu niż nauczyciele. Obserwuje się także rozszerzanie się zakresu zadań asystentów – od zadań opiekuńczych do zadań związanych z nauczaniem. Indywidualne wspieranie ucznia przez asystenta często oznacza, że uczeń ze SPE nie jest nauczany przez nauczyciela prowadzącego, lecz przez asystenta. Prowadzi to do paradoksu - uczniowie o najbardziej złożonych potrzebach wspierani są przez osoby o najniższych kwalifikacjach (Giangreco 2010), tymczasem podstawowe założenie edukacji włączającej to prawo ucznia ze SPE do bycia nauczanym przez wykwalifikowanego nauczyciela i otrzymanie profesjonalnego wsparcia w uczeniu się (MacBeath i in. 2006). W Wielkiej Brytanii stwierdzono, że uczniowie ze SPE pracujący z asystentami częściej skarżą się na niską jakość edukacji (Webster and Blatchford 2013).

Asystenci uczą inaczej niż nauczyciele – koncentrują się bardziej na ukończeniu zadania niż rozwijaniu samodzielności myślenia, nadmiernie upraszczają materiał, zadają więcej pytań-rozstrzygnięć (Ware i in. 2011).

## 4. Współpraca asystenta i nauczyciela prowadzącego

Nauczyciele często nie wyobrażają sobie pracy w klasie z innym dorosłym – dlatego ograniczają rolę asystentów np. do zadań związanych z utrzymaniem dyscypliny (Bourke 2010). Nauczyciele uważają także, że rolą asystentów jest pełna opieka nad uczniami ze SPE i nie podejmują wobec nich takich działań, jak wobec innych uczniów (Tutty and Hocking 2004). Im więcej czasu uczeń spędza z asystentem, tym mniej czasu spędza z klasą i nauczycielem prowadzącym.

## 5. Osiągnięcia edukacyjne

Osiągnięcia edukacyjne uczniów pracujących z asystentami są niższe niż tych uczniów, którzy nauczani są bezpośrednio przez nauczycieli (Ainscow, 2000; Giangreco and Doyle, 2007). Im więcej wsparcia uczniowie otrzymywali ze strony asystenta, tym niższe były ich wyniki edukacyjne. Stwierdzono, że uczniowie pracujący z asystentami wykonywali często zupełnie inne zadania niż pozostali uczniowie, tak więc asystenci nie wspierali nauczyciela, ale prowadzili „alternatywną lekcję” (Webster et al, 2010).

# Rekomendacje końcowe

Na podstawie przeglądu badań dotyczących wyzwań związanych z zatrudnianiem asystentów edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można sformułować następujące rekomendacje, które powinny być wzięte pod uwagę przy planowaniu tego typu wsparcia w polskich szkołach ogólnodostępnych (włączających):

* Nauczyciel prowadzący powinien być odpowiedzialny za nauczanie wszystkich uczniów w klasie, także uczniów ze SPE. Powinien być do tego przygotowywany w czasie studiów oraz kursów podnoszących kwalifikacje. Wymaga to zmiany postrzegania roli nauczyciela w szkole włączającej – jako nauczyciela wszystkich uczniów.
* Asystenci o wysokich kwalifikacjach mogą pełnić istotną rolę we wspieraniu edukacji włączającej, zarówno w zakresie promowania osiągnięć szkolnych, jak też kompetencji społeczno-emocjonalnych i uczestnictwa dzieci ze SPE w życiu szkoły.
* Rolą asystenta powinno być wspieranie nauczyciela w procesie nauczania, a nie pojedynczego dziecka w procesie uczenia się. Zaleca się więc, aby asystenci pracowali z całą klasą, co redukuje stygmatyzację oraz poczucie zależności uczniów ze SPE. Nauczyciel i asystent nauczyciela powinni pracować wspólnie. Asystent powinien realizować szerszą strategię pracy w klasie tak, aby umożliwiać osiąganie sukcesu wszystkim uczniom, nie może być „przypisany” do udzielania wsparcia pojedynczemu uczniowi. Takie stanowisko wyrażane jest w krajach o długiej tradycji zatrudniania asystentów: Kanadzie (Brunswick Association for Community Living 2007) i Finlandii (Takala 2007). Pytani o opinię, uczniowie wolą pracować bez pomocy asystenta tak często jak to możliwe (Broer, Doyle, Giangreco 2005).
* Asystent nie może zastępować nauczyciela w jego roli, ale go wspierać.
* Asystent nie może działać zamiast ucznia - wspiera ucznia w niezależnym uczeniu się i samodzielnym rozwiązywaniu problemów, nie wyręcza go.
* Ważne jest dobre przygotowanie asystentów, tak, aby wspierali ucznia dyskretnie, we współpracy z nauczycielem prowadzącym, stwarzając uczniowi szanse na nawiązywanie relacji rówieśniczych i uczenie się samodzielności. Wskazane jest wyodrębnienie różnych typów asystentów i określenie wymagań dotyczących ich kwalifikacji.
* Uczniom należy także zapewnić inne formy wsparcia - cenią oni sobie alternatywne formy wsparcia, które nie są tak stygmatyzujące (np. wsparcie technologiczne – korzystanie z komputerów i innych urządzeń (Broer, Doyle, Giangreco 2005). Kluczowe znaczenie ma tutaj stosowanie modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się i nauczaniu.
* Praca asystenta jest tym bardziej efektywna, im bardziej jest on traktowany jako pracownik szkoły, członek grona pedagogicznego, kiedy bierze udział w podejmowaniu decyzji i opracowywaniu strategii pracy szkoły, kiedy jego rola jest dokładnie określona i podlega ewaluacji.

# Bibliografia

Blatchford P., Bassett P., Brown P., Koutsoubou M., Russell A., Webster R., Rubie-Davies C. (2009). *The impact of support staff in Schools. Results from the deployment and impact of support staff (DISS) project Strand 2*, Wave 2, DCSF.

Alborz A., Pearson D., Farrell P., Howes A. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools. Technical Report.* W: Research evidence in education library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Blatchford, P., Russell, A. and Webster, R., 2012. *Re-assessing the impact of teaching assistants. How research challenges practice and policy*. Abingdon: Routledge.

Bourke, P., 2010. *Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice*. International Journal of Inclusive Education, 14 (2), s. 183–193.

Broer, M., Doyle, M. and Giangreco, M., 2005. *Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support*. Exceptional Children, 71 (4), s. 415–30.

Causton-Theoharis, J. 2009. *The Golden Rule of Providing Support in Inclusive Classrooms: Support others as you would wish to be supported*. Teaching Exceptional Children,42, s. 2, 36-43.

Domagała-Zyśk, E. (2018). *Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym*. Szkoła Specjalna 1, s. 12-20.

*Education for all. Special needs and inclusive education in Malta*. Annex 2: Desk Research Report. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., and Pearson, D., 2010. *The Impact of Teaching Assistants on Improving Pupils Academic Achievement in Mainstream School: A Review of the Literature*. Educational Review. Vol. 62 (4), s. 435- 448.

Giangreco, M.F., 2010. *One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong?*, Intellectual and Developmental Disabilities, 48 (1), s. 1–13.

Giangreco, M.F. and Doyle, M.B., 2007. *Teacher Assistants in Inclusive Schools*. W: L. Florian (Ed.), The SAGE Handbook of Special Education. London: SAGE Publications.

Giangreco, M.F. and Suter, J.C., 2009. *Numbers that count: Exploring special education and paraprofessional service delivery in Inclusion-oriented schools*. Journal of Special Education,43 (2), s. 81–93.

Groom, B., 2006. *Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant*. Support for Learning, 21 (4), s. 199-203.

Kerry, T. 2005. *Towards a Typology for Conceptualizing the Roles of Teaching Assistants*. Educational Review. Exceptional Children. Vol. 57 (3), s. 373- 384.

MacBeath, J. Galton, M. Steward,S. MacBeath, A. Page, C. 2006. *The Costs of Inclusion – a report commissioned by the National Union of Teachers concerning inclusion in schools*. Cambridge : University of Cambridge.

Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E. and Van Hove, G., 2011*. I want support, not comments: children’s perspectives on supports in their life.* Disability & Society, 26 (2), s. 207–221.

New Brunswick Association for Community Living, 2007. *Brief on Systemic Barriers to Implementing Inclusive Education in New Brunswick.*

Rose, R. and O’Neill, A., 2009. *Classroom Support for Inclusion in England and Ireland: an evaluation of contrasting models.* Research in Comparative and International Studies, 4 (3), s. 250–261.

Saddler, H. 2013. *Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: exploring social inclusion.* Journal of Research in Special Educational Needs DOI: 10.1111/1471-3802.12019

Takala, M (2007). *The work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland*. British Journal of Special Education. Vol. 34 (1), s. 50-57.

*The impact of classroom support: new evidence.* General Teaching Council for England. Research for Teachers. Published online: 1.10.2010.

Tutty, C and Hocking, C. 2004. *A Shackled Heart: Teacher Aides’ Experience of Supporting Students with High Needs in Regular Classes*. Kairaranga, 5 (2), s. 3-9.

Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harten, C., Farrell, A.M., McDaid, R., O’Riordan, M., Prunty, A. and Travers, J., 2009. *Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland*. NCSE Research Report no. 4. Trim, Co. Meath: National Council for Special Education.

Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. and Russell, A. 2010. *Double standards and first principles framing teacher assistant support for pupils with special educational needs.* European Journal of Special Educational Needs, 25(4), s. 319-336.

Webster, R. and Blatchford, P., 2012. *Supporting Learning? How effective are teaching assistants*. In P Adey and J Dillon (eds.). Bad Education. Debunking myths in education. Maidenhead OUP.

Webster, R. and Blatchford, P., 2013. *The Making a Statement project. Final Report*. London: Institute of Education and Nuffield Foundation.