



Warszawa, 02-09-2024 r.

RZECZNIK PRAW OBYWATELSKICH

Marcin Wiącek

XI.7036.18.2024.DB

Pani

Barbara Nowacka

Minister Edukacji

Ministerstwo Edukacji Narodowej

ePUAP

Szanowna Pani Minister,

Rzecznik Praw Obywatelskich – wykonując zadania niezależnego mechanizmu do spraw monitorowania wdrażania postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych¹ oraz realizując funkcję niezależnego organu do spraw równego traktowania – promuje, analizuje, monitoruje i wspiera równe traktowanie wszystkich osób², w tym bada problematykę dyskryminacji oraz stopień realizacji i przestrzegania zasady równego traktowania przez organy władzy publicznej. W ramach tych zadań Rzecznik analizuje również **sytuację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rodziców w kontekście realizacji prawa do edukacji włączającej**. Konwencja zagwarantowała bowiem uznanie prawa osób z

¹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. z 2012 r. poz.1169; dalej też: „Konwencja”), zob. art. 33 ust. 2 Konwencji.

² Zob. art. 17b ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 1264).

niepełnosprawnościami do edukacji oraz zobowiązała władze publiczne do wprowadzenia włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji³.

W ramach realizacji zadania prowadzenia niezależnych badań dotyczących dyskryminacji⁴, w 2022 r. zrealizowałem badanie społeczne pn. „Dostępność edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego, pomocy nauczyciela oraz asystenta osobistego”⁵. Jego celem było ustalenie zakresu wsparcia, jakiego potrzebują uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, by zapewnić im efektywną realizację prawa do edukacji oraz identyfikacja trudności i barier powodujących, że wsparcie udzielane tej grupie uczniów jest niewystarczające. W efekcie sformułowane zostały rekomendacje mające na celu wypracowanie rozwiązań na rzecz uruchomienia wsparcia asystenckiego dla uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolach i szkołach z uwzględnieniem postanowień Konwencji.

Należy wskazać, że wraz z ratyfikacją Konwencji Polska przyjęła na siebie szereg zobowiązań mających na celu zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami możliwości pełnego i efektywnego uczestnictwa w życiu społecznym i integracji społecznej. Wprowadzaniu w życie tego założenia służyć ma m.in. obowiązek zapewnienia przez państwo włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację na wszystkich poziomach edukacji⁶, który polega m.in. na zagwarantowaniu przez władze publiczne, aby osoby z niepełnosprawnościami nie były wykluczane z

³ Zob. art. 24 ust. 1 Konwencji.

⁴ Zob. art. 17b pkt 2 ustawy o Rzeczniku Praw Obywatelskich.

⁵ W badaniu ilościowym zebrano łącznie 760 kwestionariuszy od przedstawicieli jednostek samorządu terytorialnego – organów prowadzących (response rate 33,9%), 919 kwestionariuszy od dyrektorów szkół (rr=11,4%) oraz 1332 kwestionariusze od reprezentantów środowiska szkolnego (z 520 szkół, brak możliwości szacowania rr). Zebrana próba nie daje podstaw do estymacji wyników na całą populację, pozwala na wyciągnięcie ostrożnych wniosków. Metodologia przewidywała również komponent jakościowy – wywiady indywidualne oraz grupowe, a także obserwacje na terenie szkół.

⁶ Art. 24 Konwencji.

powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność. Art. 24 ust. 3 tej Konwencji stanowi natomiast, że państwa-strony zobowiązane są umożliwić osobom z niepełnosprawnościami zdobycie umiejętności życiowych i społecznych, aby ułatwić im pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności i w tym celu będą podejmować odpowiednie środki, m.in. zapewnią, że edukacja osób, w szczególności dzieci, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki, a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny. Włączenie uczniów niepełnosprawnych oznacza proces reform systemowych, które obejmują zmiany i modyfikacje nauczanych treści, metod nauczania, sposobów podejścia, struktur i strategii kształcenia w celu przezwyciężenia barier w realizacji wizji, zgodnie z którą wszystkim uczniom w danym przedziale wiekowym należy zapewnić zgodny z zasadami zasad sprawiedliwości i zaangażowania udział w procesie uczenia się, a także otoczenie, które w największym możliwym stopniu odpowiada ich wymaganiom i preferencjom⁷. Wiąże się to z koniecznością zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami racjonalnych dostosowań, zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

W załączeniu przesyłam Pani Minister raport ze wskazanego badania pt. **„Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez nauczycieli współorganizujących proces edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”**⁸. Żywię nadzieję, że dane, wnioski i rekomendacje z niego płynące, które pozwolę sobie przytoczyć poniżej, okażą się dla Pani Minister interesujące i przydatne oraz umożliwią podjęcie działań na

⁷ Komentarz Komitetu ONZ ds. praw osób z niepełnosprawnościami do artykułu 4 (2016) na temat prawa do edukacji włączającej z 25 listopada 2016 r., znak: CRPD/C/GC/4, pkt 11, dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/00/pdf/g1626300.pdf> [dostęp: 30 sierpnia 2024 r.].

⁸ Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2023, nr 4. Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka, nr 34. wyd. BRPO, Warszawa 2023, dostępny w wersji elektronicznej pod adresem: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2024-02/Wsparcie%20uczni%C3%B3w%20z%20niepe%C5%82nosprawno%C5%9Bciami_druk_a_ktywne%20linki.pdf [dostęp 29 sierpnia 2024r.], dalej jako: Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”.

rzecz poprawy sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w celu jak najpełniejszej realizacji ich prawa do edukacji.

I. Konieczność systemowego uregulowania stanowiska asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi

W toku badania zbadano m.in. kwestię wpływu, jaki na stopień realizacji prawa do nauki uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ma obecność asystenta takiego ucznia.

Należy wskazać, że podstawowym zadaniem asystentów, zgodnie z założeniami przewidzianymi w ramach pilotażu⁹, było ciągłe wspieranie wybranego ucznia podczas lekcji, przerw, wyjść do toalety i na zewnątrz budynku szkoły oraz posiłków. Zakres świadczonego wsparcia zależał od potrzeb ucznia i przyjmował formę kontrolowania zachowań agresywnych, pomocy w realizacji zadań podczas lekcji, utrzymywaniu koncentracji czy poruszaniu się po szkole przez uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Kolejnym z zadań była współpraca z rodzicami, co polegało m.in. na prowadzeniu zeszytów służących do dwustronnej komunikacji. Możliwość kontaktowania z rodzicami okazała się być postrzegana przez asystentów jako wyróżnienie, podkreślające ich status¹⁰.

W opinii wszystkich grup objętych badaniem (zarówno nauczycieli, rodziców, dyrektorów jak i organów prowadzących) widoczne są pozytywne efekty pracy asystentów, zaś najważniejszym z nich jest „udroźnienie” przebiegu procesów edukacyjnych¹¹. Przy czym istotną zaletą miało być również uniezależnienie możliwości zaangażowania asystenta od udokumentowania szczególnych potrzeb ucznia

⁹ Projekt „Asystent ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pilotaż” realizowany w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, Osi priorytetowej: II. Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie: 2.10 Wysoka jakość systemu oświaty; zwany dalej „pilotażem” lub „programem pilotażowym”, w ramach konkursu ogłoszonego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, więcej zob.: <http://wns.uwm.edu.pl/inped/projekty/projekt-asystent-ucznia-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-pilotaz> [dostęp 29 sierpnia 2024 r.].

¹⁰ Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”, op.cit., str. 55-56.

¹¹ Ibidem, str. 58.

(uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego). Zwłaszcza w opinii organów prowadzących taka elastyczność jest niezwykle wskazana¹². Asystenci budują dobre relacje ze wszystkimi uczniami, zapewniają im poczucie zaopiekowania oraz bezpieczeństwa emocjonalnego. Są również ekspertami od „swoich” uczniów. Wydaje się, że dzięki temu, iż nie są postrzegani przez uczniów jako nauczyciele łatwiej redukują dystans z dziećmi.

Niemniej jednak zdiagnozowano brak prób integracji asystentów z członkami rady pedagogicznej. Co więcej, wiedza pracowników szkoły, którzy nie mieli codziennego kontaktu z asystentami na temat ich pracy była znikoma lub żadna, co mogło wynikać z tego, że w okresie prowadzenia badań było to rozwiązanie nowe, dopiero testowane. Wyzwaniem również pozostawało określenie zadań asystenta oraz wprowadzenie go w społeczność szkolną. Asystenci nie czuli się włączeni do zespołu pracowników placówki, ich pozycja opierała się bardziej na relacjach z konkretnymi nauczycielami pracującymi z daną klasą. Ponadto, jak wskazywali asystenci, w ich umowach pojawiały się zapisy o realizacji zadań delegowanych przez dyrektora. W związku z tym jedna z objętych wywiadem osób została oddelegowana na miesiąc (wakacyjny) do sekretariatu, zdarzały się też przypadki kierowania asystentów do pracy w kuchni czy sprzątania. Takie sytuacje są krytycznie oceniane przez rodziców – o ile pomaganie innym uczniom w klasie nie budziło oporu¹³, o tyle realizowanie zadań poza klasą ich niepokoiło¹⁴. Pozostałe wątpliwości dotyczące m.in. poczucia bezpieczeństwa finansowego asystentów były związane z okresowym (związanym z

¹² Ibidem, str. 56.

¹³ W ramach innych powierzanych asystentom zadań m.in. pomagali oni innym dzieciom w klasie, w momencie w którym uczeń do którego byli przypisani radził sobie samodzielnie, pracowali w świetlicy szkolnej ze wszystkimi uczniami czy odprowadzali innych niż uczeń wspierany uczniów np. na autobus.

¹⁴ Ibidem, str. 55-58.

datą realizacji programu pilotażowego) zaangażowaniem osób w charakterze asystentów¹⁵.

Mając na uwadze powyższe, konieczne wydaje się **systemowe uregulowanie stanowiska asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi** w sposób podobny jak ma to miejsce w przypadku nauczyciela wspomagającego i pomocy nauczyciela. Wydaje się bowiem, że wypełnia on lukę kompetencyjną występującą obecnie. Niemniej jednak w trakcie opracowywania przepisów systemowych należy wziąć pod uwagę kilka kwestii.

Pierwszą z nich jest **skorelowanie zakresu kompetencji asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami** zarówno z **kompetencjami innych uczestników systemu oświaty (nauczycieli wspomagających oraz pomocy nauczyciela)**, ale również m.in. z **asystentem osobistym osoby z niepełnosprawnością**. W związku z prowadzeniem prac nad systemowym uregulowaniem również tej formy wsparcia osób z niepełnosprawnościami¹⁶ oraz kontynuacją prowadzenia rocznych programów z tego zakresu, należałoby skorelować organizacyjnie zakres zadań asystenta osobistego oraz asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, by nie doszło zarówno do dublowania zadań, jak i pozostawienia przestrzeni nieobjętej wsparciem.

Kolejną kwestią, która zgodnie z sygnałami docierającymi do Biura Rzecznika Praw Obywatelskich winna bezsprzecznie zostać uregulowana, jest **wykonywanie czynności pielęgnacyjno-medycznych**, o możliwości świadczenia których w ramach asystencji (również osobistej) środowisko osób z niepełnosprawnościami zabiega od dawna. Z informacji, którymi dysponuje Biuro wynika, że w przypadku uczniów np. z chorobami przewlekłymi, wymagającymi podawania leków o określonych porach lub

¹⁵ Zastrzeżenie: tylko w dwóch z objętych badaniem szkół zatrudniano osoby na tym stanowisku. Miało to miejsce w ramach projektu pilotażowego „Asystent Ucznia ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi” prowadzonym w okresie maj 2020 r. - marzec 2023 r., który miał na celu wypracowanie standardów usług asystenckich (Więcej o pilotażu pod adresem: <https://asystentspe.pl/> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.]).

¹⁶ Vide: projekt ustawy o asystencji osobistej przedstawiony przez Prezydenta RP, dostępny pod adresem: <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/narodowa-rada-rozwoju/aktualnosci/konsultacje-projektu-ustawy-o-asystencji-osobistej-osob-z-niepełnosprawnościami,77952> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.].

w reakcji na konkretną sytuację, a także u których istnieje konieczność wymiany np. worka stomijnego czy cewnika, czynności tych dokonuje przebywający stale na terenie szkoły lub też w najbliższej okolicy rodzic z uwagi na fakt, iż nikt z kadry szkoły nie chce podjąć się realizowania takiego zadania, zaś na podstawie obecnie obowiązujących przepisów nikt z pracowników szkoły nie jest również do tego zobowiązany. Trudności związane z realizacją czynności pielęgnacyjno-medycznych w placówkach oświatowych były przedmiotem wielu wystąpień Rzecznika¹⁷. Zgodnie z treścią § 21 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach¹⁸, pracownicy szkoły lub placówki podlegają przeszkoleniu w zakresie udzielania pierwszej pomocy. Wydaje się, że po uzupełnieniu zakresu przeszkolenia asystent ucznia ze szczególnymi potrzebami mógłby świadczyć pomoc w zakresie czynności pielęgnacyjno-medycznych. Uwzględnienie w katalogu wykonywanych zadań czynności pielęgnacyjno-medycznych, które opiekunowie faktyczni ucznia z niepełnosprawnością (ze wskazania lekarza, pod którego opieką znajduje się uczeń) zleca, i na które wraz z samym zainteresowanym wyrażą zgodę mogłoby odpowiedzieć na potrzeby osób korzystających na co dzień z wyrobów i sprzętu medycznego.

W tym miejscu chciałbym wskazać, że z aprobatą przyjąłem uwzględnienie powyższej kwestii w projekcie ustawy zmieniającej ustawę - Prawo oświatowe oraz niektórych innych ustaw¹⁹, tj. propozycji przepisów mających na celu wprowadzenie do systemu oświaty stanowisk asystenta ucznia o specjalnych potrzebach

¹⁷ Wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Zdrowia z 25 października 2019 r. (znak pisma: VII.7037.167.2019.AT), dostępne pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Wyst%C4%85pienie%20do%20Ministra%20Zdrowia%2C%2025%20pa%C5%BAdziernika%202019.pdf> [dostęp: 30 sierpnia 2024 r.] oraz wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Zdrowia z 11 stycznia 2022 r. (znak pisma: VII.7037.164.2020.AT), dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2022-02/RPO_do_MZ_11.01.2022.pdf [dostęp: 30 sierpnia 2024 r.]

¹⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1604 ze zm.).

¹⁹ Zob. https://twoj-event.pl/kongres-aspe/assets/Projekt_ustawy_prawo_oswiatowe.pdf [dostęp: 12 sierpnia 2024 r.].

edukacyjnych oraz asystenta ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych i zdrowotnych. W projekcie zawarta została definicja czynności pielęgnacyjnych, która obejmuje m.in. czynności inne niż higieniczne, wyłącznie na podstawie zlecenia lekarskiego konieczne do wykonania u ucznia w trakcie pobytu w szkole w zakresie podawania leków, pomocy uczniowi w obsłudze urządzeń medycznych, wykonywaniu innych czynności, po odpowiednim przeszkoleniu asystenta. Zachęcam do kontynuowania działań w tym zakresie.

Ponadto, asystent ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi winien mieć dostęp do dokumentacji ucznia oraz brać udział w pracach zespołu dokonującego wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia. Jak bowiem podkreśla się w raporcie, są to osoby, które spędzają z uczniami najwięcej czasu, a mimo to nie są do nich dopuszczane²⁰.

II. Skrócenie czasu oczekiwania na diagnozę

Kwestia realistycznych, precyzyjnych i odpowiadających szczególnym potrzebom danego ucznia zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego jest niezwykle istotna ze względu na fakt, że to właśnie orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w dalszym ciągu stanowi dokument kluczowy dla funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole. Zarówno ze względu na to, że dopiero jego uzyskanie stanowi podstawę wnioskowania o dostosowanie procesu edukacyjnego do szczególnych potrzeb ucznia z perspektywy dyrektorów oraz kadry pedagogicznej – z uwagi na możliwość zorganizowania procesu edukacji danego ucznia, a z perspektywy rodziców – weryfikowania sposobu realizacji zaleceń. Trzeba przy tym podkreślić, że obowiązkiem każdego nauczyciela jest indywidualizacja pracy i dostosowanie wymagań edukacyjnych odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia²¹. Do uzyskania niektórych form wsparcia niezbędne jest jednak posiadanie orzeczenia o

²⁰ Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”, op.cit., str. 64.

²¹ Vide art. 44 c ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750 ze zm.; dalej jako: „ustawa o systemie oświaty”).

potrzebie kształcenia specjalnego²². Biorąc pod uwagę powyższe, udzielanie wsparcia uczniom na podstawie art. 44c ustawy o systemie oświaty może okazać się niewystarczające.

Sporym wyzwaniem pozostaje zbyt długi czas oczekiwania na uzyskanie diagnozy o szczególnych potrzebach edukacyjnych, co wynika z **dużego obciążenia publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych**. Z badania wynika, że czas oczekiwania na diagnozę ucznia w kierunku spektrum autyzmu wynosi około półtora roku. W 10% powiatów na jednego specjalistę pracującego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej przypada ponad 900 uczniów, w 5% - ponad tysiąc. Badanie wykazało również znaczne różnice występujące w tym zakresie pomiędzy regionami – o ile średnio na jeden etat w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej przypada 635 uczniów (dzieci i młodzieży uczęszczających do przedszkoli oraz szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych), o tyle w przypadkach znajdujących się w ekstremum, na jeden etat przypadało od 176 do nawet 1803 uczniów²³.

Tak duże obciążenie pracą poradni psychologiczno-pedagogicznych rodzi również **ryzyko obniżenia jakości treści orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego**. W dalszym ciągu zdarzają się przypadki orzeczeń kopiowanych według pewnego wzoru, z niewłaściwymi danymi lub informacjami na temat ucznia. Krótki czas spędzony ze specjalistą pracującym w poradni psychologiczno-pedagogicznej z diagnozowanym dzieckiem oznacza również często rezygnację z obserwacji dziecka w szkole czy w otoczeniu rówieśników i opieranie się głównie na relacjach rodziców, przez co zdarzają się diagnozy nieadekwatne, a zalecenia – nie zawsze realistyczne z

²² M.in. w celu zatrudnienia nauczyciela współorganizującego proces kształcenia, o którym mowa w § 7 ust. 1-3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 1309).

²³ Ibidem, str. 26.

punktu widzenia szkoły. Problemem pozostają również zalecenia o dużym poziomie ogólności²⁴.

W związku z tym należy **podjąć działania mające na celu skrócenie czasu oczekiwania na diagnozę w poradniach psychologiczno-pedagogicznych**, a także **wprowadzenie modelu uwzględniającego obserwację dziecka podczas uzyskiwania diagnozy w środowisku jego funkcjonowania, tj. w szkole.**

III. Ograniczenie liczebności klas i zmniejszenie procentowego udziału uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach klasowych

W toku badania nauczyciele wskazywali, że optymalna liczebność klasy do pracy z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi to 12-15 osób²⁵. Rzeczywistość jednak wygląda inaczej: w roku szkolnym, w którym przeprowadzone było badanie (2021/2022) maksymalna liczebność klas w szkole podstawowej na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 9 marca 2022 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli²⁶ została zwiększona do 29 uczniów. Wprawdzie w żadnej ze szkół biorących udział w badaniu ten poziom nie został osiągnięty, to jednak liczba 28 uczniów w klasie była spotykana²⁷.

Odrębną kwestią pozostaje jednak procentowy udział uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach klasowych. O ile bowiem w trakcie badania jakościowego nie stwierdzono różnic w przebiegu rekrutacji dla uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w stosunku do pozostałych uczniów, to jednak przy podziale na oddziały przyjmowano dwie strategię. W zależności m.in. od liczby oddziałów, uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi lub dostępnych nauczycieli wspomagających uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi bądź

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, str. 34.

²⁶ Dz.U. z 2022 r. poz. 566.

²⁷ Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”, op.cit., str. 35.

rozpraszano w różnych klasach, bądź ich grupowano w jednej bądź niewielkiej liczbie oddziałów²⁸.

Ostatnia z przyjętych strategii skutkowałą niestety brakiem wzięcia pod uwagę specyfiki niepełnosprawności poszczególnych uczniów kierowanych do danej klasy, przez co w ramach jednej grupy zdarzali się uczniowie o bardzo zróżnicowanych potrzebach. Co więcej, występowały przypadki zwiększonej liczby takich uczniów, co powodowało utrudnienia w efektywnym prowadzeniu lekcji²⁹. W jednym przypadku, po zsumowaniu opinii i orzeczeń wskazywano, że udział uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wynosił dwie trzecie klasy.

Mając na uwadze powyższe działaniem wskazanym byłoby **opracowanie mechanizmu, który zapobiegnie tworzeniu klas zbyt licznych i z bardzo wysokim odsetkiem uczniów z orzeczeniami**. Z uwagi na niską dostępność specjalistów trudno w takich przypadkach o wysokiej jakości edukację włączającą. Za modelowe rozwiązanie można by przyjąć takie konstruowanie składu osobowego klas, by **w każdym oddziale było maksymalnie kilkoro uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**.

IV. Podjęcie działań antydyskryminacyjnych w szkołach. Kształtowanie środowiska szkolnego

Budującym wnioskiem raportu jest konstatacja, że w badanych szkołach działania o charakterze dyskryminacyjnym w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym stanowiły raczej wyjątek aniżeli regułę. Pomimo tego przykłady takich działań pojawiły się w badaniu jakościowym i pokazują pewne mechanizmy, którym można przeciwdziałać. Opisywane w raporcie przypadki nosiły znamiona molestowania (rozumianego jako każde niepożądane zachowanie, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności osoby fizycznej i stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej lub uwłaczającej atmosfery). Ponadto, zaobserwowano przypadki systemowego wykluczenia uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi z aktywności w postaci m.in. braku możliwości ich udziału w wycieczkach szkolnych, uroczystości szkolnych w charakterze osób występujących, czy

²⁸ Ibidem, str. 29.

²⁹ Ibidem.

nieprzypisywanie uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ról klasowych (np. dyżurnych)³⁰.

Nie można jednak pominąć informacji, że zdarzały się decyzje o odejściu z danej szkoły przez ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w związku z postawą innych uczniów lub ich rodziców³¹. Zdaniem 14,5% dyrektorów szkół dzieci w ich placówce występują negatywne postawy innych rodziców względem uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi³².

Jednocześnie z badania wynika, że w szkołach podstawowych podejmowane są aktywności związane z przeciwdziałaniem dyskryminacji dzieci i młodzieży ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, choć głównie kierowane do uczniów. Taką działalność deklaruje 94% dyrektorów szkół (nie podjęto ich w 52 na 919 badanych placówek) i 47,8% nauczycieli wspomagających. 66,6% dyrektorów szkół deklarowało podejmowanie działań o tej tematyce kierowanych do pracowników³³. W przypadku nauczycieli wspomagających wskaźnik ten wynosił 2,4%, choć w przypadku tej grupy organizowane były inicjatywy skierowane zarówno do uczniów, jak i nauczycieli (15,2%). Z uczniami najczęściej pracowali wychowawcy.

Należy zatem **kontynuować działania mające na celu zwiększenie świadomości** na temat uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko u uczniów, ale również całej społeczności szkolnej (w tym rodziców innych uczniów). Konieczne jest również **włączanie uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w życie szkoły**, w tym umożliwienie udziału w wycieczkach, imprezach i innych aktywnościach wspólnie z rówieśnikami. Jednocześnie wskazane byłoby **wdrożenie właściwych procedur określających sposób działania w przypadku wystąpienia dyskryminacji**.

³⁰ Ibidem, str. 21.

³¹ Ibidem, str. 36.

³² Ibidem, str. 23.

³³ Ibidem, str. 22.

W raporcie podkreślono również potrzebę promowania współpracy pracowników szkoły z rodzicami uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacji. Postulowanym stanem jest sytuacja, w której rodzice mają realną możliwość wyboru szkoły oraz bieżącego konsultowania sposobu i formy kształcenia ich dziecka, włącznie z zapewnieniem np. procedury mediacji w trudnych do rozwiązania sytuacjach konfliktowych. Należy bowiem wskazać, że w toku prowadzenia badań odnotowano pewną „kulturę walki”, która objawia się w przypadku rodziców uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, jeżeli w grę wchodzi realizacja zaleceń wynikających z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Prowadzi to do podziału na szkoły, w których funkcjonuje bardzo dobra współpraca między rodzicami a nauczycielami oraz szkoły, w których realizacja wymaga licznych interwencji u dyrektorów lub bezpośrednio w organie prowadzącym. Skala konfliktów nie została przez respondentów określona jako znaczna – w roku szkolnym poprzedzającym badanie, skargi otrzymało 12% organów. Są one częstsze w gminach miejskich (17%) niż wiejskich (7%). Najwięcej z nich (70%) dotyczy opieki psychologiczno-pedagogicznej w szkole, trudności w realizacji zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych oraz współpracy szkoły z rodzicami. W 59% przypadków wskazywano na niewystarczające wsparcie ze strony nauczycieli wspomagających. W opinii organów prowadzących średnio 73% problemów leżących u podłoża skarg zostaje rozwiązana³⁴.

Jak wskazano w raporcie, w sytuacji konfliktu część rodziców próbowała wspierać się instytucjami zewnętrznymi prosząc o interwencję kuratorium oświaty czy poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Z drugiej strony pojawiały się również przypadki nieformalnego sojuszu szkoły z rodzicem w celu interwencji bezpośrednio w organie prowadzącym.

Z „kulturą walki” związane jest pojęcie „roszczeniowości” rodziców, którzy domagają się realizacji prawa przysługującego ich dzieciom. Rodzic ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi musi wykazać się wysokim poziomem zaangażowania, asertywnością, wiedzą merytoryczną i prawną oraz pogodzić się ze stygmatem „roszczeniowego”³⁵.

³⁴ Ibidem, str. 38.

³⁵ Ibidem, str. 60.

Mając na uwadze powyższe należy podjąć kroki w celu **promowania współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami dziecka ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi**. Na każdym etapie edukacyjnym należy zapewnić **realną możliwość wyboru szkoły przez rodziców uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi oraz na bieżąco konsultować sposób i formy kształcenia ich dziecka**. Należy całkowicie **wyeliminować przypadki nacisku na rodziców w sprawie wyboru lub zmiany szkoły**, zaś w szczególnych przypadkach (np. konfliktu) pożądanym rozwiązaniem jest **korzystanie z instytucji mediacji** w celu wypracowania najlepszej możliwej drogi współpracy uwzględniającej zasadę priorytetu dobra dziecka.

V. Uelastycznienie podejścia do edukacji uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi

Wyzwaniem pozostaje kwestia odpowiedniej organizacji i dostosowania zajęć z przedmiotu **wychowanie fizyczne**. Sytuacja jest skomplikowana zwłaszcza w przypadku uczniów nieneurotypowych – nawet jeśli dostosowania są wprowadzane przyjmują one na ogół formę rozwiązań prostych (np. w postaci nieużywania gwizdków w przypadku dzieci z nadwrażliwością słuchową czy niestosowanie modelu, w których dwaj najlepsi gracze dobierają kolejno członków drużyn). Stąd najczęściej uczniowie ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi są z nich wyłączeni. Jednocześnie nie funkcjonują właściwie żadne zajęcia z zakresu rozwoju fizycznego, dostosowane do potrzeb uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyjątek stanowi integracja sensoryczna dostępna w nielicznych placówkach oraz zajęcia z rehabilitantem, które prowadziła jedna ze szkół, finansując je w ramach zewnętrznego projektu. Brak odpowiedniego sprzętu i zajęć, w których uczeń ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi mógłby uczestniczyć, bez wątpienia stawia go w gorszej sytuacji w porównaniu do pozostałych uczniów³⁶.

Przypomnieć należy też zgłaszane już przeze mnie postulaty większej elastyczności w przypadku uczniów **głuchych oraz słabosłyszących** – podstawa programowa przedmiotu „**muzyka**” jest tożsama zarówno dla ucznia słyszącego, jak i

³⁶ Ibidem, str. 18-19.

uczniów z niepełnosprawnością słuchu, co w oczywisty sposób wydaje się niewłaściwe³⁷. W innym wystąpieniu³⁸ wskazywałem na oczekiwaną, zwłaszcza przez środowisko reprezentujące uczniów w spektrum autyzmu, **zmianę oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia i wprowadzenie opisowym modelowaniem postaw prospołecznych**.

Nie sposób pominąć również kwestii procedur obowiązujących na egzaminach zewnętrznych – co prawda obecnie istnieje możliwość dostosowania go do potrzeb uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, ale ze skarg wpływających do mojego Biura mogę wnioskować, że są one oceniane przez samych zainteresowanych jako zbyt sformalizowane i nie odpowiadające realnym potrzebom zdających³⁹.

Mając na uwadze powyższe, konieczne wydaje się dostosowanie podstawy programowej oraz formy prowadzonych zajęć do (m.in. wychowania fizycznego) do szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów, w tym stworzenie oferty zajęć wychowania fizycznego dla uczniów z niepełnosprawnościami (w szczególności uczniów w spektrum autyzmu). Dodatkowo, uregulowania dotyczące dostosowania egzaminów zewnętrznych powinny uwzględniać indywidualne potrzeby uczniów i umożliwiać zastosowanie rozwiązań niestandardowych.

³⁷ Vide: wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji i Nauki z 17 kwietnia 2023 r. (znak pisma: XI.7036.79.2022.DB; dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-glusi-niedostepnosc-mein-odpowiedz> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.].

³⁸ Vide: wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji i Nauki z 20 lipca 2022 r. (znak pisma: XI.7036.15.2022.MWR), dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-uczniowie-szczegolne-potrzeby-edukacyjne-mein-odpowiedz> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.].

³⁹ Vide: wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji i Nauki z 17 kwietnia 2023 r. (znak pisma: XI.7036.79.2022.DB; dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-glusi-niedostepnosc-mein-odpowiedz> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.], wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji i Nauki z 20 maja 2021 r. (znak pisma: XI.7036.6.2021.MW); dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-do-mein-ws-maturzystow-z-dyskalkulia> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.]

VI. Uwzględnienie w programach studiów kierunku pedagogika i pedagogika wczesnoszkolna tematyki edukacji uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi

Liczba uczniów posiadających szczególne potrzeby edukacyjne stale się zwiększa – w okresie pomiędzy 2012 a 2021 rokiem udział uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego wśród uczniów szkół podstawowych wzrosła ponad 2,5 krotnie⁴⁰. Wydaje się zatem, że przy zachowaniu tej tendencji można się spodziewać, że w trakcie trwania kariery zawodowej większość nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego czy też przedmiotowego będzie zaangażowana w edukację ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

W związku z tym także nauczyciele niebędący pedagogami specjalnymi powinni posiadać choćby podstawową wiedzę na temat rodzajów szczególnych potrzeb uczniów (w tym niepełnosprawności) i sposobów pracy z takim uczniem, by pojawienie się takiego ucznia w klasie nie rodziło poczucia zaskoczenia i niewiedzy. Niestety, jak wynika z omawianego raportu – w dalszym ciągu kwestia ta pozostaje dużym wyzwaniem. Co prawda wśród nauczycieli, którzy pracują z dziećmi ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi dominuje otwarty, empatyczny stosunek i zdecydowana większość stara się dostosować formy i treści do potrzeb dziecka (czasem przy wsparciu nauczyciela wspomagającego), to luka w programie studiów w tym zakresie jest przez nich diagnozowana jako duży problem⁴¹.

Wyżej wspomniana luka jest następczo uzupełniana przez nauczycieli, którzy z własnej inicjatywy bądź motywowani przez dyrektorów placówek poszukują możliwości doskonalenia zawodowego. Jednakże tylko 26% respondentów z grupy nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego oraz przedmiotowego zadeklarowało, iż wzięło udział w szkoleniach i konferencjach z tej tematyki. Jako najczęstszą formę nabywania wiedzy o pracy z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi

⁴⁰ Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”, op.cit., str. 7.

⁴¹ Ibidem, str. 37.

nauczyciele wskazywali na samokształcenie, zazwyczaj oparte na treściach dostępnych w internecie, co może budzić pewne wątpliwości co do nabywanej wiedzy.⁴²

W trakcie badania skierowano osobno do grupy dyrektorów szkół oraz nauczycieli pytanie dotyczące tego, jak konkretna szkoła wspiera nauczycieli w dostępie do najnowszej wiedzy na temat ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Okazuje się, że ok. 97% dyrektorów wskazuje na możliwość poszerzania wiedzy o pracy z uczniami ze szczególnymi potrzebami w formie udziału w szkoleniach, 73% tej grupy respondentów - na możliwość udziału w specjalistycznych konferencjach, a 60% - dostęp do fachowej literatury. Jednakże z perspektywy pracowników placówek edukacyjnych dane te wyglądają nieco inaczej - na możliwość udziału w szkoleniach wskazuje niecałe 30% respondentów z tej grupy, na udział w konferencji 15,6%, zaś dostęp do specjalistycznej literatury deklaruje 17,3% pracowników szkół⁴³.

Niemniej jednak samoocena nauczycieli przedmiotowych w zakresie kompetencji do pracy z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzinami jest mocno optymistyczna: 69% uważa, że jest przygotowana do pracy z tą grupą uczniów, 83% wie jak pracować z ich rodzicami, a 44% obawia się o skuteczność pomocy udzielanej uczniom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Porównując powyższe wyniki do grupy nauczycieli wspomagających, gdzie wyniki te wynosiły kolejno 90%, 96% oraz 25,5%) widoczna jest przestrzeń do rozwoju kompetencji nauczycieli przedmiotowych⁴⁴.

Wobec powyższego właściwym rozwiązaniem wydaje się **włączenie do programów nauczania nauczycieli wczesnoszkolnych oraz przedmiotu zagadnień dotyczących uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi**. Co równie istotne - rozważyć należy zapewnienie systemu wsparcia dla nauczycieli pracujących z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych tak, aby **umożliwić efektywne kształcenie każdego dziecka**. Szkolenia te powinny obejmować wiedzę na temat indywidualnych potrzeb dzieci ze

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem, str. 38.

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystania właściwych sposobów i form komunikacji oraz alternatywnych metod nauczania. **Każdy nauczyciel powinien mieć zapewniony swobodny dostęp do materiałów pomocniczych i informacji na temat różnych rodzajów niepełnosprawności.**

Wdrożenie do programu nauczania problematyki pracy z uczniami ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi jest również uzasadnione z uwagi na możliwość zapoznania nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego oraz przedmiotowych ze specyfiką pracy i kompetencjami nauczycieli wspomagających, pomocy nauczyciela oraz asystentów uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Z przeprowadzonych wywiadów indywidualnych wynika bowiem, że dużym wyzwaniem pozostaje pojawiająca się niekiedy wręcz niechęć nauczycieli wiodących do obecności innego dorosłego na lekcji⁴⁵. W takich przypadkach nie udaje się wypracować relacji równorzędnych i jedna ze stron (zazwyczaj nauczyciel wiodący) zachowuje dominującą pozycję. Na nadmiernie dominującą pozycję nauczycieli wiodących wskazywali również rodzice, odnotowując jednocześnie ryzyka z tym związane, m.in. niewykorzystanie wiedzy pedagoga specjalnego, ograniczenie dostosowań i w konsekwencji osiągnięć dziecka⁴⁶. Tymczasem, jak wynika wprost z raportu⁴⁷, opinie rodziców, nauczycieli wiodących oraz współorganizujących są spójne – o ile nie występują błędy i współpraca nauczycieli jest poprawna, zaangażowanie nauczyciela wspomagającego jest w pełni uzasadnione i pomocne. Jego efektem jest zapewnienie bezpieczeństwa emocjonalnego ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, jego rozwój poznawczy oraz integracja z klasą, a także wymiana wiedzy np. w sytuacjach, w których metody stosowane w edukacji uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi okazują się przydatne i skuteczne dla reszty klasy.

Jako Rzecznik Praw Obywatelskich zwracałem się już w tej sprawie do Przewodniczącego Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Przewodniczącej Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych oraz Przewodniczącego Konferencji

⁴⁵ Ibidem, str. 47.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Ibidem, str. 47- 48.

Rektorów Zawodowych Szkół Polskich⁴⁸. W odpowiedzi Przewodniczący Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich⁴⁹ wskazał, że standardy kształcenia uregulowane w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁵⁰ uwzględniają m.in. kwestie edukacji uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, o tyle nie wybrzmiewają w nich wystarczająco wyraźnie kwestie edukacji antydyskryminacyjnej, interwencji kryzysowej czy edukacji włączającej. Jednocześnie wskazał, że adresatem postulatu zmian w zakresie standardów jest Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (ówczesne Ministerstwo Edukacji i Nauki).

Problem niezrozumienia roli i miejsca w systemie był również zauważany w przypadku pomocy nauczyciela oraz asystentów uczniów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Asystenci wprost podkreślali, że wskazane byłoby, by kadra pedagogiczna odbyła szkolenie na temat celów, zadań i odpowiedzialności asystentów⁵¹.

Należałoby zatem rozważyć **organizację szkoleń dla pracowników szkół**, przeprowadzanych np. w momencie zatrudnienia nauczyciela współorganizującego, pomocy nauczyciela oraz asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi,

⁴⁸ Wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Przewodniczącego Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Przewodniczącej Konferencji Rektorów Uczelni Pedagogicznych oraz Przewodniczącego Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich z 21 lutego 2023 r. (znak pisma: XI.813.22.2022.AKB/AS/MWR), dostępne w wersji elektronicznej pod adresem: <https://bip.brpo.gov.pl/pl/node/25533/revisions/27501/view> [dostęp 12 sierpnia 2024 r.].

⁴⁹ Odpowiedź Przewodniczącego Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polski z 27 lutego 2023 r. dostępna w wersji elektronicznej pod adresem: https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/2023-03/Odpowiedz_KRZSP_educacja_wlaczajaca_szkolenia_27.02.2023.pdf [dostęp: 30 sierpnia 2024 r.].

⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2021 r. poz. 890 ze zm.).

⁵¹ Raport „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami ...”, op.cit., str. 56.

obejmujące ich zakres zadań i odpowiedzialności. Co więcej, pożądane wydaje się **opracowanie opisu metodologii pracy nauczyciela współorganizującego oraz jego współpracy z nauczycielem wiodącym, promującego pracę zespołową.**

VII. Zapewnienie dostępności architektonicznej szkół oraz potrzebnego wyposażenia

Znacznym wyzwaniem pozostają bariery architektoniczne w budynkach szkół i placówek oświatowych oraz wyposażenie placówek edukacyjnych w specjalistyczny sprzęt. Jedna trzecia dyrektorów szkół biorących udział w badaniu wskazała na brak odpowiednich pomocy dydaktycznych, zaś ponad połowa tej grupy respondentów – na brak potrzebnego sprzętu⁵². Bariery infrastrukturalne były deklarowane przez 75% badanych, przy czym trzy najczęściej wskazywane, które miały występować w ponad połowie uczestniczących w badaniu szkół to: brak wind, przeszkody architektoniczne i brak oznaczeń dla uczniów z dysfunkcją wzroku. W około jednej trzeciej placówek brakowało natomiast dostosowanych toalet, wspomaganie w zakresie tłumaczenia na Polski Język Migowy i odpowiednio zamontowanych drzwi do klas. Co warte odnotowania, na te same braki wskazali również przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego.

Odrębnym problemem jest brak miejsc do wyciszenia dla uczniów nieneurotypowych w postaci pokoi, osobnych sal czy boksów na korytarzu. W większości przypadków wyciszenie odbywa się po prostu na korytarzu. Brakuje również m.in. gabinetów do specjalistycznych form terapii (jak np. integracji sensorycznej) oraz ich odpowiedniego wyposażenia⁵³.

Koniecznym jest więc **sukcesywne eliminowanie barier architektonicznych w placówkach oświatowych, kierując się w przy tym zasadami uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowania**, polegającego na wprowadzeniu wszelkich koniecznych adaptacji i modyfikacji, niepociągających za sobą nieproporcjonalnych utrudnień, które to adaptacje i modyfikacje są niezbędne w określonych przypadkach dla zapewnienia osobom ze szczególnymi potrzebami

⁵² Ibidem, str. 29.

⁵³ Ibidem, str. 32.

realizacji ich prawa do nauki. Należy przy tym podkreślić, że problem braku dostępności architektonicznej dotyczy w szczególności szkół już funkcjonujących, ulokowanych w starszych budynkach, których nie dotyczą uregulowania prawne kreujące obowiązki w odniesieniu do nowo powstających placówek⁵⁴. Placówki oświatowe są jednak zobowiązane do realizacji minimalnych wymagań służących zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, o których mowa w art. 6 ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami⁵⁵. Bardzo pożądane jest promowanie tworzenia w szkołach odpowiednich rozwiązań, jak np. specjalne miejsca do wyciszenia.

Mając na uwadze powyższe, działając na podstawie art. 16 ust. 1 w zw. z art. 17b pkt 3 ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. o Rzeczniku Praw Obywatelskich (t.j. Dz.U. z 2024 r. poz. 1264), zwracam się do Pani Minister z uprzejmą prośbą o analizę przedstawionych uwag i załączonego opracowania oraz rozważenie podjęcia działań w celu wdrożenia sformułowanych w nim rekomendacji. Będę również wdzięczny za udzielenie informacji, czy wskazane w niniejszym wystąpieniu zagadnienia zostaną uwzględnione w działaniach na rzecz wdrożenia edukacji włączającej w Polsce, a także na jakim etapie znajdują się aktualnie prace mające na celu prawne uregulowanie funkcji asystenta ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Łączę wyrazy szacunku

Marcin Wiącek

Rzecznik Praw Obywatelskich

/-wydano i podpisano elektronicznie/

⁵⁴ M.in. przepisy rozporządzenia Ministra Infrastruktury z dnia 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie (t.j. Dz.U. z 2022 r. poz. 1225).

⁵⁵ Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (t.j. Dz. U. z 2022 r. poz. 2240, ze zm.).

Załącznik:

Raport RPO „Wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez nauczycieli współorganizujących proces edukacyjny, pomoc nauczyciela oraz asystenta osobistego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

Do wiadomości:

1) Pani Monika Horna-Cieślak

Rzecznik Praw Dziecka

2) Pan Łukasz Krasoń

Pełnomocnik Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych

3) Pani Katarzyna Ueberhan

Przewodnicząca Komisji Polityki Społecznej i Rodziny Sejmu RP

4) Pani Krystyna Szumilas

Przewodnicząca Komisji Edukacji i Nauki Sejmu RP

5) Pani Janina Sagatowska

Przewodnicząca Komisji Rodziny, Polityki Senioralnej i Społecznej Senatu RP

6) Pan Waldemar Witkowski

Przewodniczący Komisji Edukacji Senatu RP