



Fundacja Dobre Państwo



RPW/14840/2025 P
Data: 2025-03-06

Warszawa - Poznań, dnia 6 marca 2025 r.

Fundacja Dobre Państwo

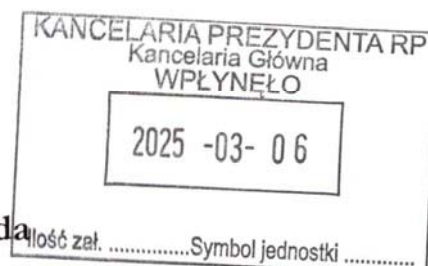
reprezentowana przez:
Witolda Solskiego
Katarzynę Kosakowską
działających na rzecz:
Kancelarii Doradczej
Solski i Partnerzy sp. z o.o.

Pan

dr Andrzej Duda

Prezydent RP

w miejscu



PETYCJA

Na podstawie art. 63 Konstytucji RP i art. 2 art. 2 ust. 3 Ustawy o petycjach wnosimy petycję o podjęcie działań w celu wniesienia pod obrady Parlamentu projektu ustawy o zmianie ustawy z 20 lipca 2018 r. prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2018 poz. 1668 z późn. zm.) polegającej na dodaniu do art. 69 ust. 2a w następującym brzmieniu:

„Art. 69.2a. Osoba o specjalnych potrzebach edukacyjnych może być przyjęta na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie, jeśli posiada wykształcenie średnie w rozumieniu art. 20 ust. 4 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 60 z późn. zm.).”

UZASADNIENIE

Egzamin maturalny stanowi w Polsce kluczowy etap selekcyjny, determinujący dostęp do szkolnictwa wyższego. Od młodzieży wymaga się zaliczenia zestawu obowiązkowych przedmiotów (język polski, matematyka, język obcy nowożytny) z wynikiem co najmniej 30% oraz ewentualnie przedmiotów dodatkowych dla rekrutacji na wybrane kierunki studiów.

¹ Rejestr podmiotów wykonujących zawodową działalność lobbingową prowadzony przez MSWiA



FUNDACJA DOBRE PAŃSTWO

W.S.

Dla licznych uczniów egzamin ten jest źródłem znacznego stresu i obaw – w badaniu maturzystów 43% wskazało lęk przed niezdaniem matury jako jedno z największych zmartwień.

Niniejsza analiza skupia się na trudnościach, jakie napotykają zdający ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi i innymi barierami (m.in. dysleksja, dyskalkulia, ADHD, dysgrafia, niepełnosprawność ruchowa czy zaburzenia ze spektrum autyzmu), w kontekście ich wyników maturalnych. Przedstawione zostaną dane z ostatniej dekady dotyczące zdawalności w tych grupach, porównanie sytuacji polskiej z innymi krajami, głosy w dyskusji nad obowiązkowością matury jako kryterium rekrutacji oraz wpływ barier dostępności na rozwój talentów i szanse edukacyjne. Analiza opiera się na literaturze pedagogicznej, raportach instytucji oświatowych i opiniach ekspertów, zachowując formalny, naukowy styl wypowiedzi.

Zdawalność matury wśród uczniów ze specjalnymi trudnościami – statystyki z ostatniej dekady. Polskie statystyki egzaminacyjne wskazują na istotne różnice w wynikach matur między uczniami ogółu a tymi z różnymi trudnościami poznawczymi. Ogólny odsetek zdających, którzy uzyskują świadectwo maturalne w pierwszym terminie, waha się zwykle wokół 80%(np. w 2023 r. wyniósł 84,4%).

Oznacza to, że co piąty maturzysta początkowo nie zdaje egzaminu w wymaganym zakresie. Dla młodzieży z deficytami edukacyjnymi wskaźniki te są jednak znacznie niższe. Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) od niedawna monitoruje wyniki matur także w podgrupach uczniów z opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Z danych CKE wynika, że np. zdawalność obowiązkowego egzaminu z matematyki w 2020 r. wśród uczniów ze stwierdzoną dyskalkulią wyniosła jedynie 50%, podczas gdy w całej populacji maturzystów zdawalność tego egzaminu sięgała 79%.

Tak duża różnica (niemal 30 punktów procentowych) dowodzi skali wyzwań, z jakimi mierzą się osoby z zaburzeniami zdolności matematycznych. Rzecznik Praw Obywatelskich wprost ocenił, że dotychczasowe działania dostosowawcze nie rozwiązały problemów tych uczniów. Dysleksja, dysgrafia i pokrewne specyficzne trudności w uczeniu się również przekładają się na zróżnicowane rezultaty maturalne. Według danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, jeszcze w latach 2008–2018 około 7% przystępujących do matury miało zdiagnozowane specyficzne trudności (głównie dysleksję, dysortografię lub dysgrafię). Po włączeniu od 2016 r. formalnego rozpoznawania dyskalkulii odsetek ten wzrósł nieznacznie (np. w 2018 r. dodatkowe 0,2% zdających stanowili maturzyści z dyskalkulią). Jednak w ostatnich latach zaobserwowano prawdziwy wzrost liczby uczniów ze stwierdzonymi problemami. W 2023 roku aż 24,6% wszystkich zdających maturę posiadało opinię poradni o

specyficznych trudnościach w uczeniu się, co oznacza ponad 31,5 tys. maturzystów wymagających dostosowania warunków egzaminacyjnych. Dla porównania, dekadę wcześniej (2013) odsetek ten wynosił ok. 11%, a kilkanaście lat temu (2008) – 9%, co świadczy o rosnącej świadomości i diagnozowaniu tych przypadków. Zdaniem dr Beaty Rajby, psycholożki i terapeutki, zjawisko to istniało zawsze, lecz dawniej uczniowie z dysfunkcjami byli po prostu uznawani za słabych lub niezdolnych – poprawa diagnostyki „ratuje dzieci przed etykietką ‘złego, głupiego’, która potrafi być niszcząca i może przekreślić dalszą edukację”. Obecnie najczęściej orzekaną trudnością jest dysleksja (często określana ogólnie jako „specyficzne trudności w uczeniu się”) – potwierdza to Marcin Smolik, dyrektor CKE. Uczniowie z takimi opiniami mogą korzystać z szeregu dostosowań podczas egzaminów: m.in. wydłużonego czasu o 25%, arkuszy dostosowanych pod względem czcionki i odstępów, pomocy typu komputer lub słownik, a także odmiennych kryteriów oceniania zadań otwartych uwzględniających ich trudności. Niemniej nawet przy tych ułatwieniach bariera egzaminacyjna pozostaje wysoka. W kontekście innych szczególnych potrzeb edukacyjnych, takich jak ADHD czy zaburzenia ze spektrum autyzmu, brakuje systematycznych danych maturalnych, lecz badania sugerują, że młodzież ta jest narażona na niższe wyniki egzaminacyjne i częstsze niepowodzenia edukacyjne. Przykładowo, studenci z ADHD uzyskują średnio wyniki testowe o ok. 11% gorsze niż rówieśnicy bez tego zaburzenia i częściej powtarzają lata lub rezygnują z nauki. W warunkach szkolnych objawia się to m.in. trudnościami z koncentracją podczas długiego egzaminu i podatnością na stres. Maturzyści z zaburzeniami koncentracji oraz ci o niskiej odporności emocjonalnej często doświadczają silnego lęku egzaminacyjnego. Badania z zakresu psychologii edukacji pokazały, że ponad połowa (50–70%) polskich maturzystów odczuwa nasilone stany lękowe, a 20–40% wykazuje objawy depresyjne w okresie przedegzaminacyjnym. W niedawnym sondażu aż 78% uczniów ostatnich klas uzyskało wyniki wskazujące na obniżony nastrój w ciągu dwóch tygodni przed maturą, co stanowi potwierdzenie słabej kondycji psychicznej młodych ludzi. Tylko 6% maturzystów odczuwa niski poziom stresu przedegzaminacyjnego, podczas gdy zdecydowana większość (ponad 80%) ocenia swój stres jako średni lub wysoki. Dane te ilustrują, że niska odporność na stres bywa istotnym czynnikiem utrudniającym pomyślne zdanie egzaminu dojrzałości – nawet uczniowie dobrze przygotowani merytorycznie mogą nie sprostać wymogom w warunkach silnej presji psychicznej. Osoby z niepełnosprawnościami fizycznymi (np. poruszające się na wózku, z ograniczeniami motorycznymi czy przewlekłe chore) oraz z zaburzeniami komunikacji (np. wady słuchu, jąkanie, mutyzm selektywny) także napotykały dodatkowe bariery w zdawaniu matury. Choć prawo oświatowe przewiduje dla nich udogodnienia (np.

zdający z dysfunkcją rąk mogą pisać na komputerze, niewidomi korzystać z arkuszy Brajlowskich, a uczniowie z afazją czy Aspergerem mogą mieć zmienioną formułę egzaminu ustnego), to nadal zdawalność w tych grupach jest niższa niż przeciętna – m.in. z powodu ograniczeń architektonicznych, niedostosowanych materiałów czy stresu związanego z procedurami. Problemem bywa też egzamin ustny z języka obcego lub polskiego dla osób z zaburzeniami komunikacji i relacji społecznych (np. w spektrum autyzmu). W takich przypadkach możliwe jest częściowe zwolnienie z egzaminu (decyzją CKE) lub dostosowanie formy odpowiedzi, jednak procedury te są skomplikowane, a ich skuteczność zależy od indywidualnej sytuacji ucznia. Podsumowując, statystyki ostatniej dekady jednoznacznie wskazują, że maturzyści ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zdają egzamin dojrzałości rzadziej i z większym trudem niż ich rówieśnicy – mimo rosnącej świadomości i pewnej poprawy warunków egzaminowania nadal występuje „luka osiągnięć” między tymi grupami.

Sytuacja polskich maturzystów z trudnościami nie jest odosobniona, lecz różne systemy edukacyjne w Europie i na świecie odmiennie podchodzą do egzaminów końcowych i wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami. Na tle innych krajów europejskich Polska wyróżnia się powszechnością i jednolitością egzaminu maturalnego – świadectwo maturalne jest w praktyce niezbędne do rekrutacji na studia wyższe, a zakres przedmiotów obowiązkowych jest szeroki (obejmuje zarówno język ojczysty, jak i matematykę, niezależnie od profilu dalszej edukacji). W wielu krajach zachodnich ścieżka końcowa szkoły średniej jest bardziej zróżnicowana i umożliwia specjalizację, co może sprzyjać uczniom o określonych predyspozycjach, a ograniczać presję w obszarach, w których radzą sobie słabiej. Wielka Brytania stanowi przykład systemu, gdzie uczniowie na etapie odpowiednika polskiej matury zdają egzaminy z zaledwie 3–4 wybranych przedmiotów (A-levels), typowo powiązanych z planowanym kierunkiem studiów. Oznacza to, że uczeń nieuzdolniony matematycznie może po 16. roku życia zrezygnować z nauki matematyki i nie zdawać z niej egzaminu końcowego, koncentrując się np. na przedmiotach humanistycznych lub artystycznych. Taka specjalizacja zmniejsza ryzyko „oblanej matury” z powodu jednej obowiązkowej dziedziny nauki. Dla porównania w Polsce matematyka jest przedmiotem obowiązkowym dla wszystkich, co – jak pokazują badania – bywa barierą szczególnie dla uczniów o kierunkowych talentach językowych czy artystycznych oraz tych z dyskalkulią. W Niemczech również wymaga się zaliczenia egzaminów maturalnych z kilku różnych dziedzin (Abitur obejmuje m.in. język niemiecki, obcy, matematykę i przedmiot przyrodniczy), ale istnieją ścieżki alternatywne: około połowa populacji wybiera kształcenie zawodowe, kończące się innym typem egzaminu lub dyplomem bez pełnego Abitur. Oznacza to, że młodzież nie akademicka może zdobyć kwalifikacje zawodowe i

nawet kontynuować naukę w szkołach policealnych czy wyższych szkołach zawodowych bez konieczności zdawania tradycyjnej matury. W Polsce formalnie także funkcjonują technika i szkoły branżowe, jednak ich absolwenci, aby podjąć studia, muszą przystąpić do egzaminu maturalnego na takich samych zasadach jak licealiści – brak odrębnej, dostosowanej matury dla ścieżki zawodowej czyni nasz system bardziej jednolitym, a zarazem mniej elastycznym. Kraje skandynawskie słyną z nacisku na inkluzywność i komfort ucznia w procesie edukacji, co przekłada się również na podejście do egzaminów końcowych. W Finlandii istnieje co prawda ogólnokrajowy egzamin maturalny (Ylioppilastutkinto), ale uczniowie mogą wybierać poziom trudności z niektórych przedmiotów (np. podstawowy lub rozszerzony poziom matematyki) oraz zdają tylko 4–5 przedmiotów obowiązkowych, w tym jeden dowolnie wybrany. Co istotne, już od 2003 r. fińskie prawo nakłada na licea (gymnasium) obowiązek organizowania indywidualnego wsparcia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania Liisy Vesterinen (2022) nad fińskimi maturzystami z dysleksją pokazują, że choć trudności ujawniają się u nich wyraźnie wraz ze wzrostem wymagań na poziomie szkoły średniej, to systematyczne wsparcie (specjalni pedagodzy, dostosowania w egzaminie maturalnym) pozwala im uzyskać świadectwo dojrzałości na równi z innymi. Uczniowie dyslektyczni w Finlandii składają szczegółowe raporty diagnostyczne do krajowej komisji egzaminacyjnej, by zapewnić sobie odpowiednie udogodnienia i równe traktowanie na maturze. Mimo to fińscy naukowcy wskazują na pewne dysproporcje regionalne i różnice w dostępie do diagnozy, co oznacza, że nawet w modelowym systemie inkluzywnym istnieje pole do poprawy w zakresie pełnej równości szans. Wiele krajów w Europie dopuszcza zwolnienia z części egzaminów dla uczniów z określonymi niepełnosprawnościami. Przykładowo, we Francji maturzyści z ciężkimi dysfunkcjami mogą ubiegać się o dispense z egzaminu z języka obcego lub innego, jeśli nie mogą go zdawać nawet w formie dostosowanej – zamiast tego ocenia się ich na podstawie ocen szkolnych lub zastępczych zadań. W Czechach czy na Słowacji istnieją specjalne wersje egzaminów dla dyslektyków (z modyfikowanymi zadaniami) oraz możliwość wydłużenia czasu nawet o 50%. Włochy z kolei podchodzą elastycznie do egzaminu maturalnego (Esame di Stato) – komisja może brać pod uwagę indywidualny plan edukacyjny ucznia z niepełnosprawnością i modyfikować formę egzaminu, a w skrajnych przypadkach uczeń otrzymuje attestato zamiast tradycyjnej matury, co jednak ogranicza dostęp do uniwersytetu. Poza Europą warte uwagi są przykłady systemów, które odchodzą od sztywnego egzaminu państwowego na rzecz bardziej holistycznej oceny kandydatów na studia. Stany Zjednoczone nie mają ogólnonarodowej „matury” – ukończenie szkoły średniej (high school diploma) opiera się na zaliczeniu kursów. Dostęp do uniwersytetów był przez dekady warunkowany wynikami

standaryzowanych testów (SAT/ACT), lecz obecnie następuje odwrót od tego wymogu. Ponad 80% amerykańskich uczelni nie wymaga już od kandydatów wyników testów SAT/ACT. Liczba szkół wyższych z polityką test-optional lub test-blind ponad dwukrotnie wzrosła po 2020 roku. Decyzję tę motywowano chęcią ograniczenia stresu i barier finansowych związanych z egzaminami, a także troską o równość szans – badania w USA wykazały bowiem, że wyniki testów korelują silnie z pochodzeniem społeczno-ekonomicznym, a nie zawsze odzwierciedlają rzeczywisty potencjał studenta. Zamiast tego większą wagę przywiązuje się do ocen ze szkoły (GPA), listów polecających, esejów i osiągnięć pozaszkolnych. Ten trend amerykański wskazuje, że wysoko sformalizowany egzamin nie jest jedyną możliwą ścieżką selekcji, a jego zniesienie lub marginalizacja może zwiększyć różnorodność i inkluzywność w szkolnictwie wyższym. Z drugiej strony, w wielu krajach Azji nadal dominują bardzo rygorystyczne, standaryzowane egzaminy wstępne, które w jeszcze większym stopniu niż polska matura decydują o przyszłości młodzieży. Egzamin Gaokao w Chinach czy Suneung w Korei Południowej są jednoetapowymi testami, od których zależy przyjęcie na studia – konkurencja i presja są olbrzymie, a system akomodacji dla zdających z trudnościami dopiero się rozwija. W Chinach dopiero w 2015 r. wprowadzono ogólnokrajowe regulacje umożliwiające osobom z niepełnosprawnościami występowanie o udogodnienia na Gaokao. Obecnie zapewnia się m.in. dodatkowy czas (wydłużenie 1,3x dla zdających z niepełnosprawnością) oraz specjalne sale egzaminacyjne, a także arkusze brajlowskie, powiększoną czcionkę czy zwolnienie z egzaminu z języka obcego dla niesłyszących. Mimo tych zmian liczba osób z niepełnosprawnościami podejmujących studia wyższe w takich krajach jest wciąż niska, co wskazuje na utrzymujące się bariery kulturowe i edukacyjne.

Podsumowując porównania międzynarodowe. Polska znajduje się pośrodku spektrum – z jednej strony zachowuje obowiązkowy charakter matury jak wiele krajów kontynentalnych, z drugiej podejmuje (zwłaszcza w ostatniej dekadzie) działania na rzecz dostosowania egzaminu do potrzeb uczniów z trudnościami, wzorując się częściowo na standardach krajów zachodnich. W krajach bardziej elastycznych (Anglia, USA) osoby z dysfunkcjami mają często więcej dróg obejścia barier egzaminacyjnych (np. wybór przedmiotów, ścieżki alternatywne, rekrutacja holistyczna), natomiast w krajach o egzaminacyjnej kulturze „wysokich stawek” (Chiny, Korea) wyzwania tych osób są jeszcze poważniejsze niż w Polsce. Na tle europejskim za dobre praktyki uznaje się rozwinięte systemy wsparcia w szkołach średnich (jak w Finlandii czy Szwecji) oraz prawne gwarancje reasonable accommodations na egzaminach, wynikające m.in. z konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami. Polska implementuje takie dostosowania (np.

dodatkowy czas, sprzęt, osobna sala), lecz skala zgłaszanych trudności (co czwarty zdający) rodzi pytania o efektywność i pełną dostępność procesu egzaminacyjnego.

Obowiązywanie egzaminu maturalnego jako niezbędnego warunku rekrutacji na studia wyższe od lat stanowi przedmiot dyskusji w środowisku edukacyjnym i akademickim. Zwolennicy utrzymania obowiązkowej matury argumentują, że stanowi ona obiektywne i jednolite kryterium oceny wiedzy absolwentów szkół średnich, gwarantując pewien minimalny poziom kompetencji wśród kandydatów na studia. Podkreślają także rolę egzaminu dojrzałości w motywowaniu uczniów do nauki podstawowych przedmiotów ogólnokształcących. Przykładowo, Marcin Karpiński, dydaktyk matematyki, przypomina, że kiedy w Polsce (w latach 1982–2010) matura z matematyki nie była obowiązkowa, jedynie 20% uczniów dobrowolnie decydowało się ją zdawać, co doprowadziło do powszechnego spadku kompetencji matematycznych. Jego zdaniem “matematyka na pewno powinna pozostać na maturze”, choć egzamin można lepiej dostosować. Karpiński oraz inni eksperci ze Szkoły Edukacji PAFW podkreślają, że problemem nie jest sam egzamin, lecz niedostatki w nauczaniu – obniżenie wymagań poprzez likwidację matury z danego przedmiotu nie poprawi realnie poziomu wiedzy, a może wręcz zaszkodzić, demotywując uczniów i nauczycieli. W odpowiedzi na pomysły rezygnacji z obowiązkowej matematyki, przywołuje się argument, że skoro średnie wyniki z języka polskiego są podobnie niskie jak z matematyki (~50–60%), to czemu nie postuluje się likwidacji egzaminu z polskiego – egzamin dojrzałości powinien obejmować różne dziedziny dla zachowania równowagi wykształcenia ogólnego. Ministerstwo Edukacji i Nauki również konsekwentnie stoi na stanowisku, że matura jest filarem systemu i “zawieszenie matury byłoby błędem” – postulaty jej ograniczenia określano jako powtórkę z nieudanych decyzji przeszłości. Zwolennicy obowiązkowej matury wskazują ponadto, że wyniki egzaminacyjne są neutralne i porównywalne (w przeciwieństwie do ocen szkolnych, które mogą być niejednolite), co sprzyja sprawiedliwej rekrutacji na studia. W ich opinii rezygnacja z egzaminu państwowego mogłaby obniżyć poziom kandydatów na uczelniach, a nawet – w przypadku matematyki – mieć katastrofalne skutki dla przygotowania młodzieży do studiów na kierunkach ścisłych. Podkreśla się także, że matura pełni w pewnym sensie rolę rytuału przejścia i sprawdzianu dojrzałości – jej brak mógłby zachwiać spójnością procesu edukacyjnego. Przeciwnicy obligatoryjnej matury jako jedynego kryterium dostępu do studiów podkreślają natomiast jej selekcyjny i ekskluzywny charakter, który nie uwzględnia indywidualnych uzdolnień ani różnorodności talentów młodzieży. Wskazują, że jeden egzamin – zwłaszcza obejmujący tak szeroki zakres materiału – nie powinien decydować o przyszłości młodego człowieka, a czynienie zeń bariery brzegowej prowadzi do zmarnowania potencjału wielu osób.

Anna Drożdż, której znajomość jest dla Petytorów powodem dumy i zaszczytu, psycholożka inicjująca obywatelską petycję w tej sprawie, stwierdza: „Niezdanie matury z matematyki blokuje rozwój wielu uczniom”, szczególnie tym, których pasje i zdolności leżą w zupełnie innych dziedzinach. Jej zdaniem obecny system zmusza wszystkich do jednakowego egzaminu, co „nie odpowiada różnorodnym potrzebom, talentom oraz możliwościom intelektualnym młodych ludzi w Polsce”. Petycja o zniesienie obowiązkowej matury z matematyki w zaledwie kilka dni zebrała początkowo ponad 14 tysięcy podpisów, a do Sejmu skierowano list otwarty pod hasłem „Stop wykluczaniu neuroatypowych maturzystów”. Autorzy listu – w tym rodzice i specjaliści – argumentują, że matura z matematyki stała się „narzędziem segregacji i eliminacji, a nie wyrównywania szans”. Wskazują, iż około 20 tysięcy maturzystów rocznie (szacunkowa liczba uczniów z poważnymi trudnościami matematycznymi) jest narażonych na przekreślenie ich edukacyjnych marzeń przez jeden egzamin. Wśród nich są przecież wybitni humaniści, artyści, lingwiści czy uzdolnieni praktycy, którzy mogliby doskonale sprawdzić się na studiach w swoich dziedzinach, gdyby nie wymóg zaliczenia matematyki na poziomie maturalnym. Przeciwnicy podkreślają także kwestię stresu i zdrowia psychicznego – według badań CBOS cytowanych w mediach, aż 60% polskich maturzystów uważa egzamin z matematyki za zbędny, a presja z nim związana wywołuje duży lęk. W dyskusji pojawiają się głosy, że uczelnie powinny mieć możliwość rekrutowania na podstawie innych kryteriów (np. egzaminów wstępnych kierunkowych, konkursów świadectw z przedmiotów powiązanych z danym kierunkiem, portfolio osiągnięć, itp.), zwłaszcza na kierunki, gdzie umiejętność rozwiązywania równań kwadratowych czy analizy funkcji nie jest potrzebna. Warto zauważyć, że nawet instytucje państwowe sygnalizowały problemy z obligatoryjnością matury z niektórych przedmiotów. Najwyższa Izba Kontroli w raporcie z 2019 r. zarekomendowała czasowe zawieszenie obowiązkowej matury z matematyki do momentu poprawy efektywności nauczania tego przedmiotu w szkołach. NIK argumentowała to słabymi wynikami i dużym odsetkiem porażek maturalnych z matematyki, szczególnie w technikach. Pomysł ten wywołał jednak stanowczy sprzeciw MEN i CKE, a liczni eksperci uznali go za nietrafiony. W komentarzu dydaktyków podkreślono, że poziomu nauczania nie da się poprawić przez proste zniesienie egzaminu, a zamiast tego należy inwestować w lepsze metody kształcenia i wsparcie uczniów. Tym samym debata pozostaje nierozstrzygnięta: czy uniwersalizm matury zapewnia sprawiedliwość i wysoki poziom edukacji, czy też przeciwnie – jednolity egzamin krzywdzi uczniów o nietypowych profilach zdolności i powinien być zreformowany lub złagodzony kryterialnie.

Podsumowując stanowiska. Zwolennicy obowiązkowej matury kładą nacisk na jej funkcję standaryzującą i motywacyjną oraz na potrzebę zachowania wymagań edukacji ogólnej (np. argument o konieczności podstaw matematyki u każdego obywatela). Przeciwnicy z kolei akcentują indywidualizację – ich zdaniem droga na studia powinna być otwarta różnymi ścieżkami, a kluczowe decyzje o przyszłości młodzieży nie mogą zależeć wyłącznie od wyniku jednego stresogennego egzaminu. Obie strony odwołują się przy tym do wartości inkluzyjności i równego dostępu do edukacji, lecz inaczej je definiują: pierwsi poprzez jednakowe kryteria dla wszystkich, drudzy poprzez dostosowanie kryteriów do jednostki.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej znaleźć można liczne analizy potwierdzające wagę omawianych problemów. Prof. Katarzyna Kucharska, specjalistka w dziedzinie psychiatrii i współautorka badań nad kondycją psychiczną maturzystów, zwraca uwagę na zjawisko narastającej liczby młodych osób z objawami zaburzeń lękowych i depresyjnych w okresie okołomaturalnym. Podkreśla, że współczesne tempo życia i presja szkolna sprzyjają problemom psychicznym młodzieży, co przekłada się na ich funkcjonowanie podczas egzaminów. Z kolei prof. Piotr Długosz, socjolog badający nastroje i obawy maturzystów, określił obecne młode pokolenie mianem "pokolenia katastrof" – wchodzącego w dorosłość w cieniu lęków o przyszłość i odznaczającego się słabą odpornością psychiczną. Jego badania wykazały m.in., że tylko 13% maturzystów odczuwało wysoki poziom stresu, ale zarazem zdecydowana większość (87%) deklarowała co najmniej średni lub wysoki stres przed egzaminem. Świadczy to o powszechności zjawiska napięcia egzaminacyjnego – normalizowanego kulturowo, lecz potencjalnie szkodliwego. Eksperti z zakresu psychologii edukacyjnej sugerują wprowadzanie do szkół programów treningu radzenia sobie ze stresem i rozwoju resilience (odporności psychicznej) dla uczniów ostatnich klas, aby zminimalizować negatywne skutki presji maturalnej. Pedagodzy specjalni zwracają natomiast uwagę na kwestię inkluzywności egzaminów. W artykułach poświęconych dysleksji często pojawia się pytanie, czy dostosowania egzaminacyjne rzeczywiście wyrównują szanse, czy też są postrzegane przez innych jako ulgowe traktowanie. Badania z Belgii (Emmers i in. 2017) wykazały, że samo wydłużenie czasu egzaminu dla studentów z ADHD czy dysleksją nie zawsze przekłada się na znaczącą poprawę wyników, jeśli nie towarzyszą mu odpowiednie strategie nauczania i wsparcia w organizacji pracy własnej. Sugeruje się, że skuteczne dostosowanie powinno być elementem szerszego planu wsparcia, a nie jednorazową interwencją egzaminacyjną. W polskich realiach podobne wnioski wysnuwają praktycy – dr Anna Jakubowska zauważa, że samo przyznanie dyslektykowi dodatkowych 45 minut na egzaminie nie zagwarantuje sukcesu, jeśli przez lata brakowało indywidualnej pracy z nim nad technikami czytania ze

zrozumieniem czy pisania. Dlatego w publikacjach pedagogicznych apeluje się o ciągłość pomocy psychologiczno-pedagogicznej: od wczesnego wykrywania trudności, przez terapię pedagogiczną w szkole, po konkretne udogodnienia na egzaminach. Tylko wtedy egzamin maturalny faktycznie może spełniać funkcję rzetelnego sprawdzianu, który mierzy wiedzę i umiejętności, a nie poziom przystosowania ucznia do standardowego modelu testowania. W literaturze przedmiotu często przywoływany jest również problem sprawiedliwości oceniania prac uczniów z dysfunkcjami. W kontekście dyskalkulii Rzecznik Praw Obywatelskich postulował zmianę systemu oceniania zadań maturalnych z matematyki – tak, by egzaminatorzy uwzględniali charakterystyczne błędy popełniane przez osoby z tym zaburzeniem (np. mylenie symboli, nietrwałość pojęcia liczby) także w zadaniach zamkniętych, a nie tylko w otwartych. Obecnie bowiem arkusze dla dyskalkulików różnią się głównie sposobem oceniania zadań otwartych (opisowych), a brak modyfikacji przy zadaniach testowych może powodować, że uczeń z dyskalkulią otrzymuje zero punktów za rozwiązania w niewłaściwej formie, mimo częściowego zrozumienia problemu. Pedagodzy specjaliści podkreślają, że elastyczność kryteriów ocen jest kluczowa: w przypadku dysleksji egzaminatorzy matur uwzględniają dziś błędy ortograficzne i interpunkcyjne (nie odejmując za nie punktów w pracach pisemnych), co uważa się za osiągnięcie wielu lat starań o bardziej sprawiedliwą ocenę pracy ucznia zmagającego się z tym zaburzeniem. Podobnie postulowane jest rozwinięcie kryteriów dla dyskalkulików – tak, aby matura weryfikowała realne rozumienie matematyczne, a nie perfekcyjną notację czy obliczenia wykonane bezbłędnie w stresie (wiadomo bowiem, że stres nasila objawy dyskalkulii i dysleksji, pogarszając koncentrację i pamięć roboczą). Głosów ekspertów nie brakuje też w dyskusji o alternatywnych ścieżkach rozwoju dla uczniów, którzy nie radzą sobie z formalnymi egzaminami. Pedagog społeczny prof. Zbigniew Kwieciński wskazuje w swoich pracach na konieczność stworzenia kultury edukacyjnej, w której “porażka na egzaminie nie przekreśla dalszych losów młodego człowieka, lecz staje się impulsem do poszukania innej drogi kształcenia” – np. w formie szkół otwartych, uniwersytetów ludowych czy kursów nadających kwalifikacje modułowo. Idee te znajdują odzwierciedlenie w zachodnich koncepcjach lifelong learning i elastycznych systemów kredytowych, choć w Polsce wciąż dominującą rolę odgrywa klasyczna ścieżka: szkoła średnia → matura → studia. Niemniej jednak nawet polskie uczelnie coraz częściej oferują np. studia przygotowawcze lub kursy pomostowe dla kandydatów, którzy nie spełnili wszystkich formalnych warunków, a chcieliby uzupełnić braki i dołączyć do programu po pewnym czasie. Jest to sygnał, że system sztywnych progów

egzaminacyjnych powoli się zmienia, uwzględniając różne style uczenia się i różne życiorysy edukacyjne.

Kwestię egzaminów maturalnych osób ze specjalnymi potrzebami można rozpatrywać w szerszym kontekście dostępności edukacji i inkluzyjności systemu szkolnictwa wyższego. Jeżeli matura – jako filtr selekcyjny – nie zapewnia równych szans wszystkim absolwentom szkół średnich, konsekwencją jest utrata części potencjału społecznego: utalentowani młodzi ludzie mogą nie dostać się na studia tylko z powodu niedostosowania formatu egzaminu do ich potrzeb lub chwilowego załamania w warunkach silnego stresu. Analizy na poziomie europejskim pokazują wyraźnie, że osoby z niepełnosprawnościami i trudnościami edukacyjnymi są znacznie rzadziej reprezentowane w szkolnictwie wyższym. Według raportu European Disability Forum tylko 32,5% osób z niepełnosprawnościami w Europie ukończyło studia wyższe (dane za 2019 r.), podczas gdy wśród osób bez niepełnosprawności odsetek ten wynosi 43,6%. Wynika to m.in. z faktu, że ponad dwukrotnie więcej uczniów z niepełnosprawnościami przedwcześnie kończy edukację na poziomie średnim (early school leaving) niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Przyczyny takiego stanu rzeczy raport upatruje właśnie w ograniczonej dostępności głównego nurtu edukacji, niedostosowaniu metod nauczania i egzaminowania, a także w segregacji części uczniów w szkołach specjalnych, co zamyka im drogę do formalnych kwalifikacji wymaganych na rynku pracy. Matura – jako centralny egzamin – jest częścią tego obrazu: jeśli pozostaje nieosiągalna dla pewnej grupy (np. dyskalkulików czy uczniów ze spektrum autyzmu, którzy nie są w stanie zdać egzaminu ustnego), to system edukacyjny traci możliwość rozwinięcia ich talentów na poziomie akademickim. W polskich realiach znamy wiele przykładów wybitnych jednostek, które pomimo dysleksji czy ADHD zdobyły wykształcenie wyższe i odniosły sukces (np. słynni artyści, przedsiębiorcy czy naukowcy z diagnozą dysleksji). Ich ścieżka często jednak była usłana przeszkodami – niektórzy musieli kilkakrotnie podchodzić do matury, inni korzystali z pomocy korepetytorów lub specjalnych kursów, by przełamać barierę egzaminu. Każdy taki przypadek pozytywnego finału oznacza jednocześnie, że prawdopodobnie wiele innych osób o podobnym potencjale odpadło na wcześniejszym etapie. Bariery dostępności egzaminów mają więc realny wpływ na zmniejszenie różnorodności kompetencji w środowisku akademickim i zawodowym. Jeżeli – hipotetycznie – spośród zdolnych przyszłych humanistów 10% nie dostanie się na filologię z powodu niezdanej matematyki, to tracimy być może przyszłych tłumaczy, pisarzy czy dyplomatów. Jeśli młody innowator z objawami ADHD rezygnuje z marzeń o informatyce, bo nie potrafił dostatecznie skupić się na czytaniu ze zrozumieniem długiego tekstu maturalnego z polskiego, to być może tracimy start-upowca czy programistę, który

mógłby stworzyć przełomowe rozwiązania. Tego typu myślenie skłania badaczy edukacji do postulowania modelu "wielu drzwi" do szkolnictwa wyższego – tak, aby osoby o różnych profilach mogły znaleźć odpowiednią dla siebie drogę rozwoju. Należy przy tym podkreślić, że usuwanie barier nie oznacza obniżania wymagań merytorycznych, lecz raczej usuwanie czynników niemerytorycznych, które zaburzają wynik. Inkluzywna matura nie powinna ułatwiać zdobycia wykształcenia osobom nieprzygotowanym, lecz umożliwiać pokazanie wiedzy i umiejętności tym, którzy inaczej mieliby trudność z ich zaprezentowaniem. Jak pisze Marcin Smolik (CKE), celem dostosowań jest to, by "wyniki egzaminu dawały jednakowe uprawnienia wszystkim, którzy go zdali" – a więc by każdy zdający miał realnie szansę go zdać przy włożeniu odpowiedniej pracy. Bariera stresu jest tu szczególnie podstępna: badania wykazują, że silny lęk egzaminacyjny może obniżyć osiągi nawet o kilkadziesiąt procent, wpływając na pamięć i koncentrację. Dlatego dbałość o dobrostan psychiczny uczniów (poprzez edukację dotyczącą zarządzania stresem, ale też ograniczanie atmosfery "egzaminu życia i śmierci") jest równie ważna, co kwestie czysto techniczne dostosowań. W praktyce edukacyjnej istotne jest również, by talenty uczniów rozwijać niezależnie od wyników jednego testu. Jeżeli uczeń przejawia wybitne zdolności np. plastyczne czy muzyczne, a nie radzi sobie z tradycyjną nauką, system powinien zapewnić mu możliwość kontynuacji edukacji artystycznej nawet bez pełnej matury – np. poprzez egzaminy wstępne talentowe na akademie sztuk pięknych czy konserwatoria muzyczne. Częściowo tak się dzieje (szkoły artystyczne uwzględniają egzamin praktyczny, choć formalnie matura nadal jest wymagana), ale można wyobrazić sobie bardziej otwarty model, w którym wyjątkowe osiągnięcia mogą rekompensować słabszy wynik matury. To samo dotyczy kompetencji praktycznych. Zdolny programista-samouk z dysleksją mógłby dostać się na informatykę na podstawie portfolio projektów i konkursów programistycznych, nawet jeśli wynik z języka polskiego ma przeciętny. Z perspektywy pedagogiki inkluzyjnej, ważne jest hasło "nie zgubić żadnego dziecka".

W odniesieniu do egzaminu maturalnego oznacza to dążenie, by każdy uczeń – niezależnie od trudności – miał jak największą szansę rozwinąć swój potencjał i przejść płynnie do dalszych etapów kształcenia. Oczywiście, studia wyższe nie są ani jedyną, ani zawsze najlepszą ścieżką kariery, ale dostęp do nich nie powinien być sztucznie ograniczany przez czynniki takie jak dysfunkcja poznawcza czy niepełnosprawność. W dobie gospodarki opartej na wiedzy, gdzie różnorodność perspektyw jest ceniona, inkluzja edukacyjna przekłada się na innowacyjność i rozwój społeczny. Jak ujęło to UNESCO: „inkluzja w edukacji przynosi korzyści wszystkim uczniom, z i bez niepełnosprawności”, podnosząc ogólną jakość i efektywność kształcenia.

Reasumując, zniesienie lub złagodzenie barier maturalnych dla osób z trudnościami może przyczynić się do pełniejszego wykorzystania talentów drzemiących w młodym pokoleniu. Wymaga to jednak działań systemowych. Od ulepszania diagnozy i terapii w edukacji wczesnoszkolnej, przez inwestycje w doskonalenie nauczycieli (aby potrafili pracować z uczniem neuroatypowym), aż po przegląd formuły egzaminu dojrzałości. Być może przyszłością będzie matura bardziej spersonalizowana – pozwalająca zdającym wybierać między różnymi formami sprawdzenia wiedzy (test pisemny, projekt, ustna obrona, egzamin praktyczny) w zależności od preferowanego stylu wykazywania się umiejętnościami. Tego typu idee pojawiają się już w literaturze pedagogicznej jako element koncepcji universal design for learning, przenoszonego na grunt oceniania (egzaminu projektowane tak, by były dostępne dla jak najszerszego spektrum uczniów). Jeśli system edukacji nie będzie inkluzywny na poziomie egzaminu maturalnego, ryzykujemy nie tylko indywidualne dramaty uczniów pozostawionych w tyle, ale i systemową stratę wartościowych członków społeczeństwa, którzy mogliby wnieść wkład w rozwój nauki, kultury czy gospodarki, gdyby dano im szansę.

Analiza trudności młodzieży w zdawaniu egzaminu maturalnego w Polsce ujawnia złożony obraz wyzwań pedagogicznych i systemowych. Dane z ostatnich dziesięciu lat pokazują wyraźnie, że uczniowie z dysleksją, dyskalkulią, ADHD, dysgrafią, zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ograniczeniami ruchowymi czy innymi specjalnymi potrzebami mają niższą zdawalność matury niż ich rówieśnicy, pomimo coraz powszechniejszych dostosowań egzaminacyjnych. Polska, zachowując model obowiązkowej i dość uniwersalnej matury, staje przed dylematem pogodzenia równości wymagań z równością szans. Z jednej strony egzamin dojrzałości pełni funkcję certyfikującą i selekcyjną, co cenione jest przez wielu ekspertów dbających o poziom edukacji; z drugiej zaś – w obecnej formule bywa on sitem, przez które nie przedostają się uczniowie o nietypowych profilach zdolności, często ku szkodzie ich samych i społeczeństwa.

Porównanie z innymi krajami europejskimi i wybranymi państwami świata ukazuje, że istnieją alternatywne rozwiązania. bardziej sprofilowane egzaminy, wieloetapowa rekrutacja, testy dobrowolne, silniejsze wsparcie psychologiczne. Nie ma jednak prostego wzorca – każda reforma pociąga za sobą konsekwencje. W polskich warunkach tocząca się debata odzwierciedla ten brak konsensusu. Zwolennicy obowiązkowej matury apelują o utrzymanie wysokich standardów i ostrzegają przed osłabieniem jakości kształcenia bez egzaminu, podczas gdy przeciwnicy wskazują na krzywdzące wykluczenie wielu zdolnych jednostek przez sztywny system selekcji. Głosy ekspertów – pedagogów, psychologów, socjologów – podkreślają potrzebę poszukiwania złotego środka, w którym inkluzyjność nie

oznacza obniżenia wymagań, lecz ich mądre dostosowanie, zaś dostępność egzaminu idzie w parze z utrzymaniem jego roli jako miary kompetencji. Wydaje się, że kierunkiem pożądanym z perspektywy pedagogiki jest daleko idąca indywidualizacja podejścia do ucznia. Troski zarówno na etapie przygotowania do matury (terapia, doradztwo edukacyjne, trening radzenia sobie ze stresem), jak i podczas samego egzaminu (elastyczność form, różnorodność zadań sprawdzających różne typy inteligencji). Ważne jest także zapewnienie ciągłości wsparcia – od szkoły podstawowej po mury uczelni – aby zdany bądź niezdany egzamin nie był postrzegany jako ostateczny wyrok, lecz raczej jako informacja zwrotna i element procesu uczenia się przez całe życie.

Na przestrzeni ostatniej dekady w Polsce zaszły pozytywne zmiany. Zwiększono świadomość istnienia dysleksji i innych zaburzeń wśród nauczycieli i egzaminatorów, ustandaryzowano procedury dostosowań egzaminacyjnych, a dyskurs publiczny coraz częściej porusza problemy zdrowia psychicznego młodzieży. To wszystko wpisuje się w globalny trend ku bardziej inkluzywnej edukacji, w której sukces definiowany jest nie tylko przez pryzmat elitarnych osiągnięć, ale też przez umiejętność systemu do wydobywania potencjału z każdego ucznia. Jak pokazano, wiele państw już eksperymentuje z modelami rekrutacji na studia nieopartymi wyłącznie na jednym egzaminie. Być może polska matura przyszłości również ewoluje w tym kierunku. Na chwilę obecną jednak egzamin maturalny pozostaje poważnym wyzwaniem dla młodzieży – zwłaszcza tej, która musi mierzyć się z dodatkowymi trudnościami poznawczymi, emocjonalnymi czy fizycznymi.

Naszym zadaniem jako pedagogów, decydentów i całego społeczeństwa jest maksymalne ułatwienie tym młodym ludziom drogi do sukcesu edukacyjnego, tak by talent, praca i pasja decydowały o ich przyszłości, a nie czynniki losowe czy bariery niezależne od ich faktycznych zdolności. Jak ujął to Marcin Smolik, szef CKE, celem egzaminu powinno być nadawanie jednakowych uprawnień wszystkim, którzy go zdali – dopilnujmy więc, by szansę zdania miał każdy, kto na to merytorycznie zasługuje. W ten sposób matura przestanie być selekcją negatywną, a stanie się tym, czym być powinna: świętem wiedzy i dojrzałości, równym startem w dorosłe życie dla całej różnorodnej i utalentowanej młodzieży.

Reasumując powyższe, zadać sobie musimy pytanie: czy Polskę stać na utratę talentów na miarę Stephena Hawkinga? Czy rzeczywiście musimy utrzymać barierę w dostępie do możliwości pogłębiania wiedzy w postaci matury? Naszym zdaniem odpowiedzi na te pytania są negatywne i dlatego właśnie postulujemy o zmianę przepisu.

Uprzejmie informujemy, że Katarzyna Kosakowska oraz Witold Solski w imieniu Kancelarii Doradczej Solski i Partnerzy sp. z o.o.

wykonują zawodową działalność lobbingową. Działamy w przestrzeni ochrony praw człowieka, troszczymy się o wolność i własność, bronimy godności ludzkiej.

Niniejszą petycję składamy na rzecz Fundacji Dobre Państwo, reprezentując Fundację jako podmiot wykonujący zawodową działalność lobbingową w procesie stanowienia prawa.

Wskazujemy przy tym, że petycje są – dzięki powszechnej dostępności – jedyną realną gwarancją bezpośredniego udziału społeczeństwa w procesie ustawodawczym. Ich umiejscowienie w systemie prawnym w sposób jednoznaczny odróżnia je od skarg czy wniosków, co wskazuje, że petycje to instrument służący przede wszystkim ochronie dobra wspólnego i życia zbiorowego. Tak też powinny być traktowane przez organy je rozpatrujące.

Prezydent RP i każda komisja parlamentarna mają niezwykle ważną z tej perspektywy prerogatywę – inicjatywę legislacyjną. Załatwienie przez organ władzy sprawy w rozumieniu ustawy o petycjach może więc polegać na podjęciu działań prawotwórczych. O te właśnie postulujemy, wskazując, że zmiana prawa, której się domagamy, jest istotna zwłaszcza w kontekście dobra wspólnego.

Ustawa o petycjach, ustawa o lobbingu oraz inne przepisy regulują zasady udziału organizacji społecznych, również tych reprezentowanych przez lobbystów, w procesie stanowienia prawa. Odwołując się do tych przepisów prosimy o wskazanie terminu posiedzenia Komisji, na którym nasza petycja będzie rozpatrywana oraz o informację o sposobie załatwienia naszej sprawy.

OŚWIADCZENIE

Wyrażamy zgodę na publikację petycji z podaniem nazwy oraz wszystkich danych kontaktowych i identyfikacyjnych podmiotu składającego Petycję oraz naszych imion i nazwisk jako osób podmiot ten reprezentujących.

Witold Solski

Katarzyna Kosakowska