



Uniwersytet
Kazimierza
Wielkiego
w Bydgoszczy

Centrum
Dydaktyki
Nowoczesnej

MODUŁ DYDAKTYCZNY

Dydaktyka wrażliwa na neuroróżnorodność – od świadomości do działania

dr Katarzyna Grzesiak-Bramańska

Materiał dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa
4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0)



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



NCBR
Narodowe Centrum Badań i Rozwoju

Osoba prowadząca szkolenie

Dr Katarzyna Grzesiak-Bramańska

- adiunkt badawczo-dydaktyczny
- badania w zakresie społecznej neuroróżnorodności i ludzkiej neuroatypowości w kontekście procesów edukacyjnych
- pedagog specjalny i doradca zawodowy
- diagnosta ASD i ADHD u dzieci, młodzieży i dorosłych (prywatna praktyka)
- psychoterapeuta poznawczo-behawioralny (w trakcie szkolenia – rok 2.)
- szkolenia rad pedagogicznych w zakresie pracy z uczniami z SPE ze względu na autyzm
- samorzecznictwo neuroatypowości



grzebra@ukw.edu.pl

Dydaktyka wrażliwa na neuroróżnorodność

– od świadomości do działania

Ramowy program szkolenia zakłada realizację treści w czterech blokach tematycznych:

- A. Neuroróżnorodność jako fundament współczesnej dydaktyki
- B. Potrzeby, atuty i trudności neuroatypowych osób w akademii
- C. Wspólna odpowiedzialność: uczelnia – wykładowca – student
- D. Od teorii do praktyki: jak projektować i prowadzić zajęcia dla różnych umysłów



Neuroróżnorodność jako fundament współczesnej dydaktyki



Program szczegółowy

W ramach pierwszego bloku tematycznego zostaną omówione następujące kwestie:

1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości
2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni
3. Atypowe neuroprofile dominujące w populacji akademickiej
4. Różne mózgi, różne style uczenia się – konsekwencje dla dydaktyki
5. Mity utrudniające pracę wykładowcom i studentom

1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości (1)



Neuroróżnorodność jako fakt biologiczny

- Neurologiczna bioróżnorodność jest właściwością całego gatunku Homo Sapiens – wynika z naturalnej zmienności w rozwoju i funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego (Xia, Wang, Vincent, 2024).
- Każdy człowiek posiada unikatowy mózg, którego struktura i sieć połączeń są tak niepowtarzalne jak odciski palców (Finn i in., 2015).
- W populacji współistnieją różne neuroprofile, tak jak współistnieją różne temperamenty, języki czy kultury (Singer, 2016; Silberman, 2017).
- Współczesne ujęcia podkreślają konieczność odejścia od patologizacji neuroróżnic na rzecz ich rozumienia, akceptacji (Chapman, 2023).

1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości (2)



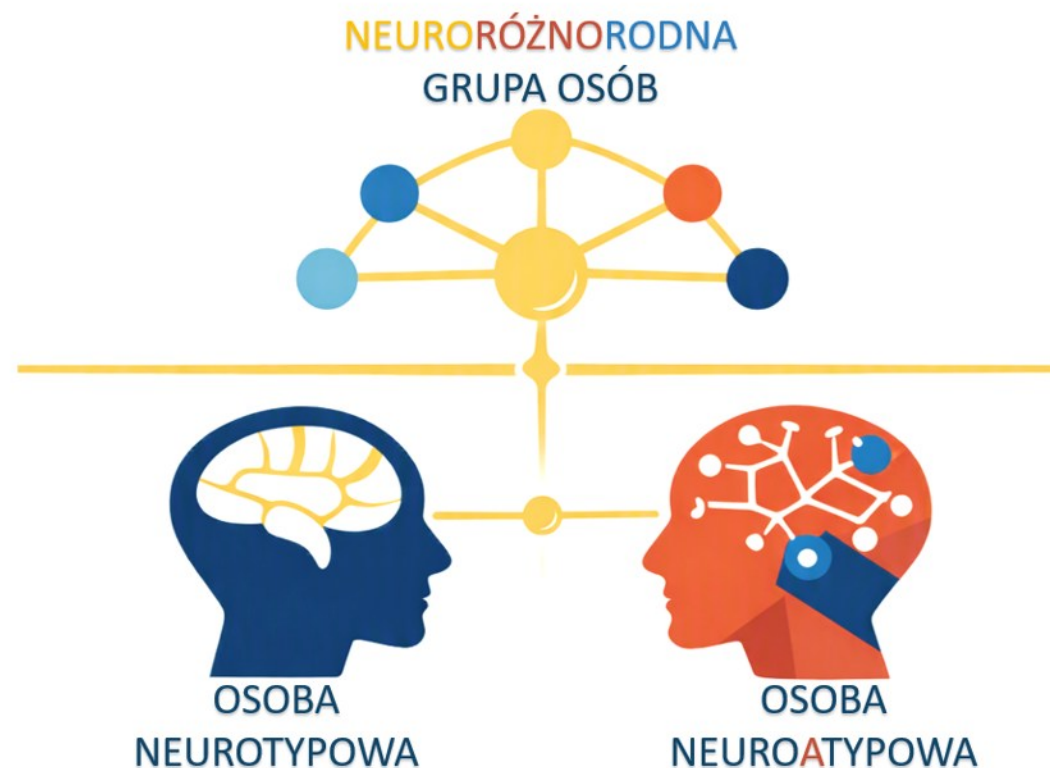
Ewolucyjny sens neuroróżnorodności

- Armstrong (2022) wskazuje, że różne profile poznawcze pełniły kluczowe funkcje adaptacyjne – od hiperfokusu po szybkie skanowanie otoczenia.
- Nietypowe wzorce myślenia sprzyjały innowacyjności i powstawaniu nowych rozwiązań, co wzmacniało zdolność grup do przystosowania się (Armstrong, 2022).
- Kandel (2023) opisuje tę neurologiczną różnorodność jako „rezerwuar cech”, zwiększający odporność populacji na zmienne warunki środowiskowe.
- Współczesne badania nad funkcjonowaniem osób neuroatypowych wskazują, że wiele cech uznawanych dziś za trudności mogło dawać ewolucyjną przewagę (Milton, 2012), a dowodem na zasadność tej tezy są wyniki badań nad wyższą efektywnością pracy neuroróżnorodnych zespołów (Austin, Pisano, 2017; LeFevre-Levy i in., 2023).

1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości (3)

Neuroróżnorodność jako fakt społeczny

- Neuroróżnorodność jest społeczną i etyczną interpretacją biologicznej wielości wewnątrzgatunkowej (Singer, 2016; Silberman, 2017; Wiater, 2022).
- Środowisko decyduje o tym, czy atypowy neuroprofil jednostki w strukturze zróżnicowanej grupy stanie się zasobem czy barierą (Botha, Cage, 2022; Chapman, 2023).



1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości (4)



Neuroprofilowanie kulturowe i medyczne

- Człowiek żyje w ramach właściwego sobie neuroprofilu (dookreślonego lub nie), który jako indywidualny wzorzec rozwoju i działania może być uznany za:
 - profil normatywny względem społecznych oczekiwań (tj. typowy w sensie przebiegu i skutków działania; modelowy w ujęciu kulturowym, czyli zgodny z dominującym kanonem);
 - profil dywergentny (tj. atypowy w sensie przebiegu i skutków działania; odmienny względem norm kulturowych – wywodzący się z innego kanonu).
- Z kolei w odniesieniu do statystyk medycznych oceniających stan zdrowia i mających swoje odwzorowanie w ICD-11, każdy człowiek – bez względu na neuroprofil – może zostać uznany za osobę zdrową albo chorą, lub osobę z problemami zdrowotnymi.

1. Od neuroróżnorodności do neuro(a)typowości (5)



Idea społecznej neuroróżnorodności

- Pojęcia „neurotypowy” i „neuroatypowy” nie mają charakteru diagnostycznego, lecz ramowy (Kapp, 2023). Służą do opisu różnic w sposobach funkcjonowania, a nie do wartościowania czy klasyfikowania osób.
- Armstrong (2022) wskazuje, że różnice te obejmują zarówno obszary trudności, jak i mocnych stron. Takie podejście sprzyja ramowaniu pozytywnej komunikacji społecznej, redukując obawy grup neuromniejszościowych związane ze społecznym etykietowaniem i pozwalając na synergiczną współpracą osób o różniących się neuroprofilach (Botha, Cage, 2022).

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (1)



Neuroróżnorodność a neurotożsamość

- Coraz częściej w literaturze przedmiotu używane jest pojęcie neurotożsamości, odnoszące się do sposobu, w jaki jednostki i społeczności neuroatypowe kształtują swoją (około)diagnostyczną samowiedzę i autoidentyfikację w relacji do warunków społecznych i kulturowych (Kapp, 2023; Grzesiak-Bramańska, Gintowt-Juchniewicz, 2025).
- Zatem neuroróżnorodność jest paradygmatem społecznym, który wykracza poza medyczne klasyfikacje i kulturowe interpretacje, traktując różnice neurorozwojowe jako prymarną zasadę w procesie projektowania systemów i zarządzania nimi, co wymusza redefinicję ramy sprawiedliwości społecznej (Purkis, 2006; Kapp, 2023; Brown, Leigh, 2023) – w tym prawa do nauki zgodnie z art. 70 Konstytucji RP.

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (2)



Skala neuroatypowości w populacji ogólnej

- Szacuje się, że 15–20% światowej populacji stanowią osoby z neuroatypowością potwierdzoną diagnostycznie (Armstrong, 2022; Pisula i in., 2024). Odsetek ten jest wyższy wśród dzieci i młodzieży niż wśród dorosłych, co wynika z luki diagnostycznej.
- Jednocześnie obserwuje się stały wzrost liczby diagnoz stawianych po 18. roku życia, co wskazuje na stopniowe zmniejszanie się luki diagnostycznej w dorosłych kohortach oraz rosnącą widoczność neuroatypowości w populacji dorosłych.
- Statystyczne analizy wykazują, że w 30-osobowym zespole uczniowskim 5-6 osób jest neuroodmienna; z kolei w 50-osobowym zespole pracowniczym 8-9 osób jest w spektrum neuroatypowości niezależnie od tego, czy zdają sobie z tego sprawę, lub to ujawniają (Chen, 2026).

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (3)



Skala neuroatypowości w populacji studenckiej

KATEGORIA NEUROATYPOWOŚCI	FORMALNA DIAGNOZA	DEKLARACJA TRUDNOŚCI
1. ADHD: zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi	4–6%	8–12%
2. ASD: spektrum zaburzeń autystycznych (bez NI)	1–2%	3–6%
3. DLD: neurorozwojowe zaburzenia uczenia się (DLD) o różnej modalności (głównie dysleksja)	5–8%	10–15%
4. DMCD: neurorozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej (in. dyspraksja)	1–2%	2–5%
5. CAPD/APD: inne zaburzenia percepcji słuchowej w ramach ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego	1–2%	2–5%
6. Inne zaburzenia neurorozwojowe (np. Zespół Tourette’a)	0,3–0,8%	1–2%

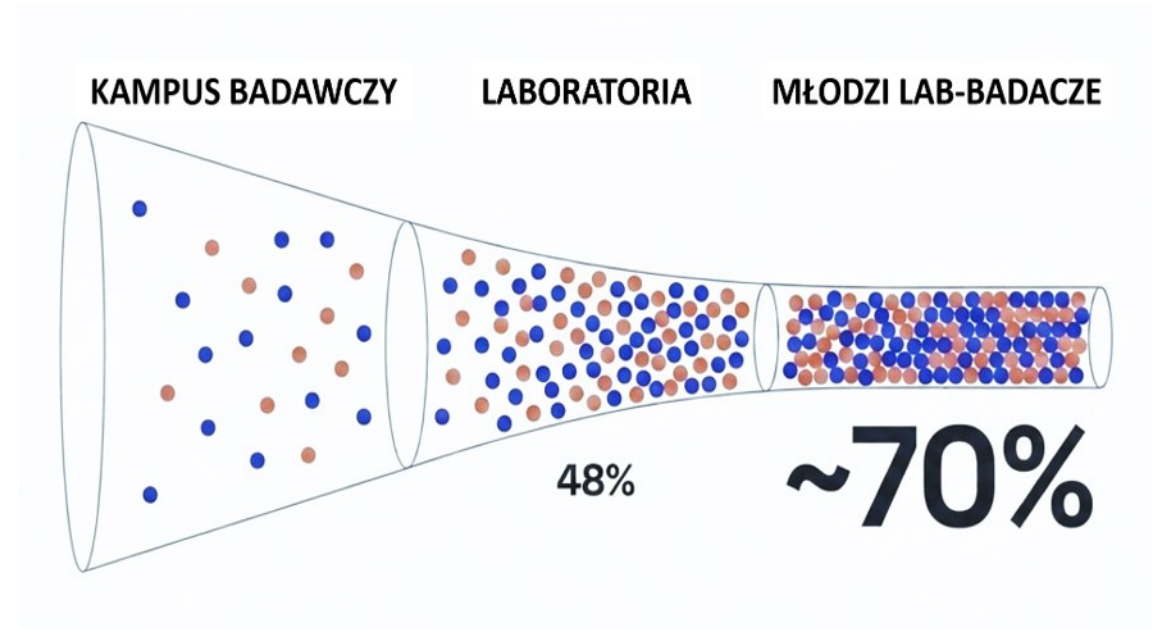
Źródło: Opracowanie własne (Blank i in., 2022; Moore, 2018; Pisula i in., 2024; Pringsheim i in., 2023; Snowling, 2019)

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (4)



Neuroatypowi pracownicy nauki

- Badanie (HOK, ARC, UWS) z 2024 roku ujawniło, że neuroatypowość jest znacząco nadreprezentowana w środowisku pracowników brytyjskich kampusów badawczych.
- Wśród pracowników środowisk laboratoryjnych ponad 48% identyfikuje się jako osoby neuroatypowe, w tym 25,5% jako autystyczne.
- W grupie młodych badaczy pracujących w laboratoriach neuroatypowość sięga ok. 70%.



2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (5)



Neuroatypowość w uczelni – blaski

- Badania ilościowe nad skalą neuroatypowości w akademii są wciąż nieliczne i prowadzone lokalnie. Jednakże wnioski zespołów badawczych z różnych krajów pozwalają założyć, że odsetek osób o nienormatywnym neuroprofilu może być znacząco wyższy niż w populacji ogólnej (McDowall, Kiseleva, 2024).
- Akademia może być więc przestrzenią szczególnie przyciągającą neuroatypowe umysły dzięki legislacyjnie precyzyjnej i jednoznacznej strukturze organizacji, a także dzięki obietnicy elastycznego dopasowania form i zakresu działań do własnych preferencji neurokognitywnych.
- Z badań, że polskie uczelnie są przestrzenią, którą upodobał sobie młodzi dorośli z osobowością typu D, którzy stanowią ponad 50% populacji studentów (Florczyk i in., 2026). Zatem neuroatypowość nie jest jedynym wymiarem różnorodności.

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (6)



Neuroatypowość w uczelni – cienie

- Niestety często obraz uczelni – jako miejsca otwartego na unikatowość umysłu każdego człowieka – mija się z biograficznymi doświadczeniami osób studiujących, stąd nasilające zjawisko akademickiego dropoutu (Pisula i in., 2024).
- Największym wyzwaniem dla osób neuroatypowych w uczelni jest „ukryty program akademicki”, czyli zasady nieokreślone w sposób formalny (Crompton i in., 2020).
- Osoby neuroatypowe w uczelni funkcjonują w trybie „kompensacji”, wkładając znacznie więcej wysiłku, aby osiągnąć te same efekty. Wysoka wrażliwość sensoryczna, trudności wykonawcze i językowe są potęgowane przez nieergonomiczne warunki pracy (Pisula i in., 2024).



2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (7)

Analiza SWOT dotycząca konsekwencji wdrażania idei neuroróżnorodności w akademii (cz. 1 z 2).

PLUSY	MINUSY
Zmiana paradygmatu: odejście od patologizacji na rzecz różnorodności; widzenie różnic jako wartości.	Heterogeniczność: duże zróżnicowanie grupy utrudnia tworzenie uniwersalnych strategii.
Spiky profile: trafniejsze rozumienie profili poznawczych, widzenie mocnych i słabych stron równocześnie.	Ryzyko pomijania trudności: nadmierne skupienie na talentach może marginalizować deficyty (romantyzowanie).
Wzmacnianie mocnych stron: lepsze dopasowanie zadań, ról, metod pracy.	Wysokie koszty startowe: realne wdrożenie URL w akademii wymaga kosztochłonnnych inwestycji
Redukcja stygmatyzacji: większa akceptacja, mniejsza medykalizacja.	Niespójność narracji: różne środowiska używają pojęcia w odmienny sposób.
Lepsze dopasowanie: trudności wynikają głównie z niedostosowania środowiska.	Uprzywilejowanie lepiej funkcjonujących: narracja może nie uwzględniać osób z większymi deficytami.

Źródło: Opracowanie własne (Dwyer, 2022; Kawalec, Janas-Kozik, 2024; Metu, 2024; Pisula i in., 2024).

2. Neuroróżnorodność jako aspekt każdej uczelni (8)



Analiza SWOT dotycząca konsekwencji wdrażania idei neuroróżnorodności w akademii (cz. 2 z 2).

SZANSE	ZAGROŻENIA
Nowe modele dydaktyki: UDL, mikroadaptacje, wieloformatowe ocenianie.	Dezinformacja: uproszczenia medialne, fałszywe narracje, PR uczelni oparty na fasadowości
Rozwój badań: interdyscyplinarne projekty, granty, nowe kierunki.	Polaryzacja: tworzenie (się) neuroplemion, konflikty o terminologię i dostępność dostosowań
Poprawa dobrostanu społeczności akademickiej: wyższa higiena pracy, lepsze relacje w akademii, przeciwdziałanie dropoutowi.	Mędzyresortowe przeniesienie odpowiedzialności: włączenie odpowiedzialności uczelni obciąża je decyzyjnie i finansowo.
Innowacyjność zespołów: synergia mocnych stron umysłów o różnych neuroprofilach.	Stygmatyzacja: utrwalone stereotypy utrudniają zmianę.
Humanizacja instytucji — bardziej elastyczne, empatyczne uczelnie.	Marginalizacja słabiej funkcjonujących: ryzyko pomijania osób z głębokimi trudnościami.

Źródło: Opracowanie własne (Dwyer, 2022; Kawalec, Janas-Kozik, 2024; Metu, 2024; Pisula i in., 2024).

3. Atypowe neuroprofile dominujące w populacji akademickiej (1)



- Badania prowadzone w Polsce (Pisula i in., 2024) oraz w ujęciu międzynarodowym (Clouder i in., 2022) wskazują, że w populacji studenckiej najczęściej występują:
 - zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD);
 - spektrum zaburzeń autystycznych (ASD);
 - neurorozwojowe zaburzenia uczenia się (DLD) o różnej modalności (np. dysleksją, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia);
 - neurorozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej (DMCD; aka: dyspraksji);
 - inne zaburzenia percepcji słuchowej w ramach ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego (CAPD/APD).
- Każdy z tych atypowych neuroprofilu wiąże się z odmiennymi wzorcami przetwarzania informacji, motywacji, regulacji uwagi i funkcjonowania sensorycznego.

3. Atypowe neuroprofile dominujące w populacji akademickiej (2)



ATYPOWE NEUROPROFILE



ADHD



ASD



DLD



DMCD



CAPD



Inne

- Zrozumienie swoistości funkcjonowania osób w ramach tych kilku atypowych neuroprofilów pozwala na zaprojektowanie środowiska akademickiego tak, by nie wymuszać jednego „właściwego” sposobu uczenia się, lecz by przesunąć uczelnianą praktykę z podejścia nastawionego na inkluzję w stronę uniwersalnego projektowania w edukacji.

4. Różne mózgi, różne style uczenia się – konsekwencje dla dydaktyki (1)



- Z perspektywy dydaktyki kluczowe jest uznanie, że różnice neurokognitywne przekładają się na różne strategie uczenia się, a nie na różnice w potencjale intelektualnym. Armstrong (2022) podkreśla, że idea neuroróżnorodności „stanowi przełom w postrzeganiu odmienności ludzkiego mózgu” (akapit 1), co oznacza konieczność odejścia od kurczowego trzymania się standaryzacji na rzecz elastyczności w edukacji.
- Temple Grandin (na zdjęciu po prawej) przekonuje, że: *Świat potrzebuje różnego rodzaju umysłów, które będą ze sobą współpracować.*



4. Różne mózgi, różne style uczenia się – konsekwencje dla dydaktyki (2)



- Chapman (2023) proponuje ekologiczne ujęcie środowiska edukacyjnego, w którym to otoczenie, a nie jednostka, stanowi główne źródło barier.
- W praktyce dydaktycznej oznacza to między innymi:
 - projektowanie zajęć zgodnie z zasadami UDL,
 - różnorodne formy ekspresji akademickiej,
 - jasne struktury i przewidywalność,
 - możliwość pracy w tempie dostosowanym do profilu poznawczego,
 - redukcję bodźców nadmiarowych.
- Badania Pisuli i zespołu (2024) pokazują, że brak takich rozwiązań prowadzi do stresu mniejszościowego i ograniczenia udziału, a w konsekwencji wycofania z aktywności akademickiej – opisanego pod hasłem „dropoutu”.

4. Różne mózgi, różne style uczenia się – konsekwencje dla dydaktyki (3)



- Ableizm – system przekonań, praktyk i struktur społecznych, które uprzywilejowują osoby postrzegane jako „sprawne”, a jednocześnie deprecjonują, wykluczają lub ograniczają funkcjonalnie te, które uznano za „niesprawne”. Rdzeniem tego patogenicznego zjawiska jest ortodoksyjna normatywność społeczna – założenie o istnieniu jednego „poprawnego” sposobu funkcjonowania ciała i umysłu (Brown, Leigh, 2020).

5. Mity utrudniające pracę wykładowcom i studentom (1)



Mitologizacja neuroatypowości część 1 z 3

- Literatura wskazuje na kilka utrwalonych mitów, które utrudniają wdrażanie dydaktyki opartej na neuroróżnorodności:

- ✖ **Mit 1:** Neuroatypowość dotyczy niewielkiej grupy studentów.

Komentarz: Badania pokazują, że dotyczy znacznej części populacji, również osób bez formalnej diagnozy (Clouder i in., 2022; Pisula i in., 2024).

- ✖ **Mit 2:** Dostosowania dydaktyczne są przywilejem, a nie potrzebą.

Komentarz: W ujęciu ekologicznym są one elementem projektowania środowiska, a nie indywidualną „ulgą” (Chapman, 2023).

5. Mity utrudniające pracę wykładowcom i studentom (2)



Mitologizacja neuroatypowości część 2 z 3

- Ciąg dalszy mitów utrudniających wdrażanie dydaktyki opartej na neuroróżnorodności:
 - ✖ **Mit 3:** Osoby neuroatypowe mają niższe kompetencje akademickie.
Komentarz: Armstrong (2022) oraz Kapp (2023) podkreślają, że różnice dotyczą stylu funkcjonowania, nie potencjału.
 - ✖ **Mit 4:** Ujawnienie diagnozy przez osobę neuroatypową rozwiązuje problem.
Komentarz: Badania polskie wskazują, że studenci obawiają się ujawnienia z powodu ryzyka stygmatyzacji (Pisula i in., 2024). Ponadto stosowanie kryterium formalnej diagnozy jako przepustki do uzyskania dostosowań godzi w zasadę równości.

5. Mity utrudniające pracę wykładowcom i studentom (3)



Mitologizacja neuroatypowości część 3 z 3

- Ciąg dalszy mitów utrudniających wdrażanie dydaktyki opartej na neuroróżnorodności:
 - ✖ **Mit 5:** Wykładowca musi mieć wiedzę kliniczną i umiejętności psychoterapeutyczne, aby pracować z neuroróżnorodną grupą studentów.
- Komentarz: W rzeczywistości kluczowe są zasady komunikacji bez przemocy i projektowania uniwersalnego w edukacji, a nie wiedza kliniczna.
- Dekonstrukcja tych mitów jest warunkiem redukcji obaw i budowania wspólnego języka.

Potrzeby, atuty i trudności neuroatypowych osób w akademii



Program szczegółowy

W ramach drugiego bloku tematycznego zostaną omówione następujące kwestie:

1. Diagnoza – stygmat, przepustka do wsparcia czy wyjaśnienie?
2. Specyfika rozwoju i funkcjonowania w ramach wybranych neuroatypowości:
 - 2.1. Osoba z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD)
 - 2.2. Osoba w spektrum zaburzeń autystycznych (ASD)
 - 2.3. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami uczenia się (DLD)
 - 2.4. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami koordynacji ruchowej (DMCD)
 - 2.5. Osoba z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego (CAPD / APD)
3. Słowo o innych neuroprofilach ludzkiego rozwoju

1. Diagnoza – stygmat, przepustka do wsparcia czy wyjaśnienie? (1)



Diagnoza jako stygmat

- Diagnoza neurorozwojowa może pełnić funkcję stygmatyzującą, ponieważ ujawnienie jej w środowisku akademickim wiąże się z ryzykiem stereotypizacji, infantylizacji oraz błędnych założeń dotyczących kompetencji studenta (Botha, Frost, 2020).
- Badania pokazują, że obawa przed etykietowaniem prowadzi do unikania kontaktu z kadrą oraz rezygnacji z proszenia o wsparcie, co zwiększa poziom stresu i obniża efektywność funkcjonowania (Lai, Baron-Cohen, 2015).
- W praktyce oznacza to, że studenci często ukrywają diagnozę, aby uniknąć społecznego obniżania oczekiwań. Stygmat działa zarówno na poziomie relacji interpersonalnych, jak i instytucjonalnych. W efekcie diagnoza może paradoksalnie utrudniać dostęp do zasobów, które miały wspierać funkcjonowanie.

1. Diagnoza – stygmat, przepustka do wsparcia czy wyjaśnienie? (2)



Diagnoza jako przepustka do wsparcia

- Formalna diagnoza jest warunkiem uzyskania adaptacji dydaktycznych, usług instytucjonalnych oraz procedur wspierających, co przekłada się na wyższą retencję i lepsze wyniki akademickie (Gelbar i in., 2014).
- Jednocześnie dostęp do wsparcia wymaga ujawnienia diagnozy wielu osobom – od dziekanatu po wykładowców – co część studentów postrzega jako naruszenie prywatności (Botha, Frost, 2020).
- Ujawnienie diagnozy może prowadzić do postrzegania studenta jako „mniej samodzielnego” lub „wymagającego specjalnego traktowania”, co wpływa na dynamikę grupową. Adaptacje bywają odbierane przez rówieśników jako „przywileje”, co generuje zazdrość i poczucie niesprawiedliwości. Wsparcie staje się więc dostępne tylko dla tych, którzy są gotowi ponieść koszt społeczny ujawnienia swojej neuroatypowej tożsamości.

1. Diagnoza – stygmat, przepustka do wsparcia czy wyjaśnienie? (3)



Diagnoza jako wyjaśnienie i narzędzie samorozumienia

- Dla wielu osób diagnoza pełni przede wszystkim funkcję wyjaśniającą – pozwala zrozumieć własne strategie, trudności i mocne strony, stanowiąc ramę interpretacyjną, a nie etykietę (Kapp, 2020). W tym ujęciu diagnoza umożliwia bardziej świadome planowanie działań akademickich, regulację obciążenia oraz dobór skutecznych metod pracy.
- Studenci opisują, że diagnoza pomaga im zrozumieć wcześniejsze doświadczenia, które były interpretowane jako „lenistwo” lub „brak motywacji”, choć wynikały z profilu neurokognitywnego. Diagnoza może więc wzmacniać poczucie sprawczości i umożliwiać konstruktywne korzystanie z mocnych stron. Jest narzędziem, które porządkuje doświadczenie, a nie ogranicza możliwości.

2. Specyfika rozwoju i funkcjonowania w ramach wybranych neuroatypowości



Neuroatypowości w akademii: wspólne fundamenty

- Neuroatypowości obejmują zróżnicowane profile funkcjonowania, które wpływają na uwagę, przetwarzanie informacji, regulację sensoryczną oraz organizację pracy (American Psychiatric Association, 2022).
- Badania wskazują, że trudności studentów wynikają częściej z niedopasowania środowiska akademickiego niż z ich profilu poznawczego (Butcher, Lane, 2024).
- Każdy neuroprofil łączy specyficzne potrzeby, mocne strony i wyzwania, które wymagają indywidualnego podejścia dydaktycznego. Wspólnym mianownikiem jest konieczność jasności, przewidywalności i elastyczności w projektowaniu zajęć. Neuroatypowość nie jest deficytem, lecz odmiennym sposobem uczenia się i działania.

2.1. Osoba z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (1)



ADHD – funkcje wykonawcze i potrzeby

- ADHD obejmuje trudności w zakresie pamięci roboczej, hamowania reakcji, planowania oraz utrzymywania uwagi, co znacząco wpływa na realizację zadań akademickich (Kofler i in., 2022).
- Studenci z ADHD potrzebują jasnych harmonogramów, przewidywalnych struktur oraz podziału zadań na etapy, aby zmniejszyć obciążenie wykonawcze (Barkley, 2015).
- W środowisku uczelni kluczowe jest również umożliwienie pracy w ruchu lub zmiany pozycji, co wspiera regulację pobudzenia.
- Brak jednoznacznych instrukcji prowadzi do przeciążenia i prokrastynacji. Odpowiednie strategie organizacyjne znacząco poprawiają efektywność funkcjonowania.

2.1. Osoba z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (2)

ADHD – mocne strony i potencjał

- Mocne strony studentów z ADHD obejmują kreatywność, szybkie generowanie pomysłów oraz zdolność do intensywnego zaangażowania w obszary zainteresowań (Kofler i in., 2022).
- Hiperfokus pozwala na głęboką pracę nad zadaniami, które są dla nich znaczące, co może prowadzić do ponadprzeciętnych rezultatów. Wysoka energia sprzyja działaniom wymagającym dynamiki i elastyczności poznawczej.
- Badania wskazują, że przy odpowiednim wsparciu studenci z ADHD osiągają wyniki porównywalne z rówieśnikami (Kofler i in., 2022).



2.1. Osoba z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (3)

ADHD – trudności i rekomendacje dydaktyczne

- Trudności studentów z ADHD obejmują nieregularność pracy, podatność na rozproszenia oraz przeciążenie wykonawcze prowadzące do prokrastynacji (Barkley, 2015). W praktyce akademickiej oznacza to problemy z dotrzymywaniem terminów, przygotowaniem do egzaminów oraz realizacją zadań wieloetapowych.
- Skuteczne wsparcie obejmuje częstszą informację zwrotną, jasne ramy czasowe oraz technologie wspomagające organizację. Ważne jest również unikanie nadmiaru bodźców i niejednoznacznych instrukcji. Dydaktyka powinna wzmacniać strukturę, nie ograniczając autonomii (Pisula i in., 2024).



2.2. Osoba w spektrum zaburzeń autystycznych (1)



ASD – przetwarzanie informacji i potrzeby

- Autyzm obejmuje odmienny sposób przetwarzania informacji, komunikacji i regulacji sensorycznej, co wpływa na funkcjonowanie w środowisku akademickim (Fletcher-Watson, Happé, 2022).
- Studenci autystyczni potrzebują jednoznacznych instrukcji, przewidywalności oraz ograniczenia bodźców sensorycznych, ponieważ niejasność i nagłe zmiany mogą prowadzić do przeciążenia. Trudności dotyczą również interpretacji nieformalnych zasad komunikacji oraz pracy grupowej.
- Badania wskazują, że wiele zachowań odbieranych jako „brak zaangażowania” jest strategią regulacyjną (Butcher, Lane, 2024). Jasna struktura zajęć znacząco zwiększa dostępność poznawczą.

2.2. Osoba w spektrum zaburzeń autystycznych (2)



ASD – mocne strony i potencjał akademicki

- Mocne strony osób autystycznych obejmują analityczność, systemowe myślenie, dbałość o szczegóły oraz głębokie zaangażowanie w temat (Fletcher-Watson, Happé, 2022).
- Badania pokazują, że studenci autystyczni często wykazują wysoki poziom rzetelności i konsekwencji, co sprzyja pracy badawczej. Ich dywergencyjne (in. wielościeżkowe) myślenie oraz oryginalne strategie rozwiązywania problemów stanowią wartość dodaną dla zespołów projektowych. W obszarach zainteresowań osiągają wysoki poziom specjalizacji ze względu na monotropiczny styl poznawczy. Potencjał ujawnia się szczególnie w środowiskach opartych na jasnych zasadach i przewidywalności (Fletcher-Watson, Happé, 2022).

2.2. Osoba w spektrum zaburzeń autystycznych (3)

ASD – trudności i rekomendacje dydaktyczne

- Trudności studentów autystycznych obejmują przeciążenie sensoryczne, stres związany z niejasnością oraz trudności w pracy grupowej wynikające z odmiennych wzorców komunikacji (American Psychiatric Association, 2022). W praktyce akademickiej oznacza to potrzebę ograniczenia hałasu, zapewnienia przewidywalnych struktur oraz stosowania jednoznacznych komunikatów.
- Badania wskazują, że trudności wynikają częściej z niedopasowania środowiska niż z profilu poznawczego (Butcher, Lane, 2024).
Rekomendacje obejmują jasne instrukcje, możliwość pracy w oparciu o zainteresowania oraz elastyczne formy uczestnictwa.



2.3. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami uczenia się (1)



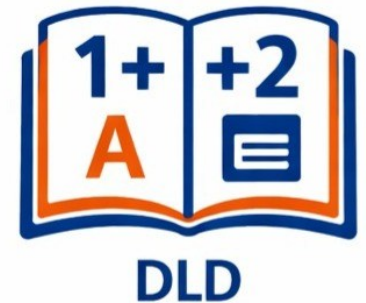
DLD – przetwarzanie językowe i potrzeby

- DLD obejmuje trudności w przetwarzaniu językowym, czytaniu, pisaniu oraz matematyce, co wpływa na tempo pracy akademickiej (Snowling, 2019).
- Studenci z DLD potrzebują materiałów dostępnych wcześniej, możliwości pracy w wolniejszym tempie oraz alternatywnych form zaliczeń. Notowanie może obniżać rozumienie wykładu, ponieważ obciąża zasoby językowe.
- W środowisku akademickim kluczowe jest zapewnienie wsparcia językowego oraz jasnych instrukcji, najlepiej wspartych wizualnie. DLD nie jest deficytem inteligencji, lecz specyficznym profilem przetwarzania.

2.3. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami uczenia się (2)

DLD – mocne strony i potencjał

- Mocne strony studentów z DLD obejmują myślenie wizualne, kreatywność oraz nieszablonowe strategie uczenia się (Snowling, 2019). W zadaniach wymagających analizy wizualnej lub projektowania wykazują wysoką efektywność. Ich zdolność do syntetyzowania informacji sprzyja pracy koncepcyjnej.
- W środowiskach wspierających różnorodne formy ekspresji poznawczej studenci z DLD osiągają wysokie wyniki. Potencjał ujawnia się szczególnie w zadaniach praktycznych i projektowych.



2.3. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami uczenia się (3)

DLD – trudności i rekomendacje dydaktyczne

- Trudności obejmują przetwarzanie tekstu, szybkie czytanie, notowanie oraz prace pisemne, co wpływa na realizację zadań wymagających dużej ilości materiałów językowych (Snowling, Hulme, 2023). W praktyce akademickiej oznacza to konieczność zapewnienia materiałów cyfrowych, technologii wspomagających oraz elastycznych form oceniania.
- Dodatkowy czas na egzaminy i zadania pisemne jest kluczowy dla rzetelnej oceny kompetencji. Jasne instrukcje i wsparcie językowe zwiększają dostępność poznawczą.



2.4. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami koordynacji ruchowej (1)



DMCD – funkcjonowanie i potrzeby

- DMCD obejmuje trudności z koordynacją ruchową, planowaniem sekwencji działań i automatyzacją czynności, co wpływa na zadania praktyczne i pisemne (Blank i in., 2022).
- Studenci z DMCD potrzebują więcej czasu na zadania manualne, jasnych instrukcji krok po kroku oraz możliwości korzystania z technologii wspierających. Pisanie odręczne i notowanie są czynnościami obciążającymi motorycznie.
- W środowisku akademickim kluczowe jest ograniczenie wymagań związanych z precyzyjną motoryką.
- DCD nie wpływa na zdolności intelektualne, lecz na sposób wykonywania zadań. Wymaga rozwinięcia nieszablonowych strategii radzenia sobie w codziennych sytuacjach.





2.4. Osoba z neurorozwojowymi zaburzeniami koordynacji ruchowej (2)

DMCD – mocne strony i trudności

- Mocne strony obejmują determinację, rozwinięte strategie kompensacyjne oraz wysoką empatię i wrażliwość społeczną (Kirby i in., 2013).
- Studenci z DMCD często wykazują kreatywność w znajdowaniu alternatywy dla powszechnego sposobu realizacji zadań.
- Trudności dotyczą zadań manualnych (wymagana większa liczba powtórzeń dla osiągnięcia płynności), organizacji przestrzennej (dotyczy to zwłaszcza przełączania się między obrazami 2D i 3D) oraz pracy laboratoryjnej (wymagane dobrze zorganizowane i niezmiennie stanowisko pracy)
- Wsparcie obejmuje technologie wspierające, elastyczne formy zaliczeń oraz możliwość pracy w wolniejszym tempie. Jasne instrukcje znacząco zwiększają efektywność funkcjonowania.

2.5. Osoba z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego (1)

CAPD/APD – funkcjonowanie i potrzeby

- CAPD obejmuje trudności z analizą i interpretacją bodźców słuchowych przy prawidłowym słuchu obwodowym, co wpływa na rozumienie mowy w hałasie (Moore, 2018).
- Studenci z CAPD potrzebują materiałów pisemnych równoległe do wykładu, ograniczenia hałasu oraz możliwości nagrywania zajęć.
- Szybkie tempo mówienia utrudnia przetwarzanie informacji, szczególnie w dużych grupach.
- Dyskusje grupowe mogą być obciążające poznawczo. Jasne, wolniejsze komunikaty zwiększają dostępność treści.



2.5. Osoba z centralnym zaburzeniem przetwarzania słuchowego (2)

CAPD/APD – mocne strony i trudności

- Mocne strony obejmują wysoką wrażliwość na szczegóły oraz dobre funkcjonowanie w zadaniach wizualnych (Moore, 2018).
- Studenci z CAPD często wykazują precyzję w analizie materiałów pisemnych i wizualnych.
- Trudności dotyczą rozumienia mowy w hałasie, szybkiego tempa wykładu oraz pracy w grupie.
- Wsparcie obejmuje materiały pisemne, możliwość nagrywania oraz ograniczenie bodźców słuchowych.
- Elastyczne formy uczestnictwa zwiększają efektywność uczenia się.



3. Słowo o innych neuroprofilach ludzkiego rozwoju (1)



Wysoka wrażliwość, multipotencjalność, monotropizm

- Wysoka wrażliwość sensoryczna obejmuje silną reaktywność na bodźce oraz głębokie przetwarzanie informacji, co wymaga spokojnego środowiska pracy (Aron, 2013).
- Multipotencjalność wiąże się z szerokimi zainteresowaniami i trudnością w wyborze jednej ścieżki, co sprzyja interdyscyplinarności.
- Profil monotropowy obejmuje skupienie na jednym obszarze zainteresowań, co zwiększa głęboką koncentrację (Murray et al., 2005); zostanie omówiony na następnym slajdzie.
- Każdy z tych profili wpływa na styl uczenia się i motywację. Wymagają one elastyczności dydaktycznej i różnorodnych form pracy.

3. Słowo o innych neuroprofilach ludzkiego rozwoju (2)

Monotropowy a politropowy styl poznawczy



3. Słowo o innych neuroprofilach ludzkiego rozwoju (3)



Rekomendacje dla „niszowych” neuroprofilu

- Z badań wynika, że skuteczne wsparcie dla profili nieklinicznych wymaga podejścia opartego na mocnych stronach, a nie na kompensowaniu trudności (McDowall, Kiseleva, 2024).
- Wysoka wrażliwość sensoryczna wymaga ograniczenia bodźców i przewidywalności. Multipotencjalność korzysta z projektów interdyscyplinarnych i elastycznych form zaliczeń. Nietypowe funkcje wykonawcze wymagają autonomii oraz możliwości pracy w zmiennym tempie.
- Dydaktyka powinna uwzględniać różnorodność, nawet jeśli nie jest ona ujęta w klasycznych diagnozach.

Wspólna odpowiedzialność: uczelnia – wykładowca – student



Program szczegółowy

W ramach trzeciego bloku tematycznego zostaną omówione następujące kwestie:

1. Kanwa problemu rozproszonej odpowiedzialności
2. Odpowiedzialność uczelni
3. Odpowiedzialność wykładowców
4. Odpowiedzialność studentów
5. Zapomniana odpowiedzialność
6. Dobre praktyki dla dydaktyki akademickiej wrażliwej na neuroróżnorodność

1. Kanwa problemu rozproszonej odpowiedzialności



Instytucjonalna mgła odpowiedzialności

- W polskim szkolnictwie wyższym odpowiedzialność za dostępność, dobrostan i efektywność kształcenia jest rozproszona między wiele podmiotów, co prowadzi do zjawiska określanego jako „instytucjonalna mgła odpowiedzialności” (Chown i in., 2018).
- Uczelnia oczekuje inicjatywy od wykładowców, wykładowcy oczekują wsparcia instytucjonalnego, a studenci oczekują elastyczności i zrozumienia. Jednocześnie państwo zakłada, że uczelnie „same poradzą sobie” z rosnącą liczbą studentów neuroatypowych, mimo że obowiązujące ustawy nie nakładają na nie takich zadań. Skutkiem jest brak spójności działań oraz przeciążenie kadry dydaktycznej.
- Problem wymaga systemowego uporządkowania i jasnych ram odpowiedzialności.



2. Odpowiedzialność uczelni (1)

Władze rektorskie: kierunek strategiczny

- Władze rektorskie odpowiadają za strategiczne decyzje dotyczące dostępności, polityk antydyskryminacyjnych oraz wdrażania projektowania uniwersalnego (AHEAD, 2023). To na poziomie rektorskim zapadają decyzje o tworzeniu centrów doskonałości dydaktycznej, biur dostępności oraz systemowych procedur wsparcia.
- Badania wskazują, że uczelnie wdrażające spójne polityki osiągają wyższą retencję studentów neuroatypowych (Gelbar i in., 2014).
- Władze rektorskie muszą zapewnić zasoby, szkolenia i narzędzia dla kadry dydaktycznej. Odpowiedzialność na tym poziomie dotyczy całego systemu, nie jednostkowych przypadków.



2. Odpowiedzialność uczelni (2)

Władze dziekańskie: operacjonalizacja polityk

- Władze dziekańskie odpowiadają za wdrażanie polityk dostępności w praktyce funkcjonowania wydziału. Obejmuje to nadzór nad procedurami wsparcia, komunikacją z biurami dostępności oraz monitorowanie dobrostanu studentów.
- Hughes (2022) podkreśla, że wiele uczelni deklaruje inkluzję, ale w praktyce obciąża studentów koniecznością samodzielnego nawigowania po procedurach. Dlatego dziekanaty muszą dbać o przejrzystość i spójność komunikacji.
- Władze dziekańskie są kluczowym ogniwem między polityką instytucjonalną a praktyką dydaktyczną.



2. Odpowiedzialność uczelni (3)

Rady programowe: projektowanie kierunków

- Rady programowe odpowiadają za projektowanie programów studiów zgodnie z zasadami dostępności poznawczej i UDL (CAST, 2018). Obejmuje to dobór form zaliczeń, strukturę kursów, równowagę między teorią a praktyką oraz dostępność materiałów dydaktycznych.
- Projektowanie uniwersalne powinno być standardem, a nie dodatkiem „dla chętnych” (AHEAD, 2023).
- Rady programowe mają obowiązek przewidywać bariery i minimalizować je na etapie planowania. Ich decyzje wpływają na codzienne doświadczenia studentów neuroatypowych.



2. Odpowiedzialność uczelni (4)

Komisje uczelniane: nadzór i koordynacja

- Komisje uczelniane ds. jakości kształcenia, dostępności czy etyki odpowiadają za monitorowanie wdrażania polityk oraz koordynację działań między jednostkami.
- Dostępność cyfrowa wymaga współdziałania wielu podmiotów, w tym komisji odpowiedzialnych za narzędzia informatyczne (Saele, 2022).
- Komisje powinny analizować dane dotyczące barier, zgłoszeń studentów oraz efektywności procedur. Ich rola polega na zapewnieniu spójności i ciągłości działań.
- Bez komisji uczelnia działa fragmentarycznie.



2. Odpowiedzialność uczelni (5)

Administracja: komunikacja i procedury

- Administracja uczelniana odpowiada za komunikację instytucjonalną, obsługę procedur oraz dostępność informacyjną.
- Złożone procedury administracyjne są jedną z głównych barier dla studentów neuroatypowych (Hughes, 2022).
- Administracja musi zapewnić jasne instrukcje, przewidywalne terminy oraz dostępne kanały komunikacji. Jej działania mają bezpośredni wpływ na poczucie bezpieczeństwa studentów.
- Administracja jest fundamentem funkcjonowania całego systemu wsparcia. Szczególnie istotne jest przeszkolenie pracowników sekretariatów i biur, w których następuje pierwszy, bezpośredni kontakt z uczelnią.



2. Odpowiedzialność uczelni (6)

Biura dostępności / Biura ds. osób z niepełnosprawnością

- Biura dostępności pełnią kluczową rolę w systemie wsparcia uczelni, zapewniając studentom i wykładowcom jasne procedury, konsultacje oraz koordynację działań związanych z dostępnością architektoniczną, cyfrową i informacyjno-komunikacyjną (AHEAD, 2023).
- Skuteczność wsparcia zależy od tego, czy biura dostępności działają proaktywnie, a nie jedynie reagują na zgłoszenia studentów (Hughes, 2022).
- Biura te są również centralnym punktem komunikacji instytucjonalnej, redukując chaos informacyjny i ułatwiając studentom nawigowanie po procedurach, które często bywają złożone i obciążające (Cage, Trott, 2023). Współpracują z wykładowcami, administracją i komisjami uczelnianymi, zapewniając spójność działań oraz wdrażanie standardów projektowania uniwersalnego.

3. Odpowiedzialność wykładowców (1)



Wykłady: jasność i przewidywalność

- Wykładowcy prowadzący wykłady odpowiadają za jasną strukturę zajęć, jednoznaczne instrukcje oraz przewidywalność przebiegu spotkania (Holloway, 2024).
- Studenci neuroatypowi funkcjonują najlepiej w środowisku, w którym komunikaty są konkretne, a zmiany zapowiadane z wyprzedzeniem (Cage, Trott, 2023).
- Wykładowca powinien udostępniać materiały wcześniej i/lub stosować podsumowania treści, chociażby w postaci listy kluczowych tez. Jasność komunikacji zmniejsza stres i liczbę nieporozumień. To element profesjonalizmu dydaktycznego, a nie „wyjątkowego traktowania”.

3. Odpowiedzialność wykładowców (2)



Konwersatoria: dialog i elastyczność

- W konwersatoriach kluczowa jest elastyczność form aktywności oraz możliwość zadawania pytań za pośrednictwem różnych kanałów komunikacyjnych (Seale, 2022).
- Studenci neuroatypowi mogą mieć trudności z udziałem w szybkich dyskusjach, dlatego warto umożliwić wypowiedzi pisemne lub asynchroniczne. Wykładowca powinien moderować dialog w sposób wspierający, bez presji natychmiastowej odpowiedzi.
- Wykładowca wprowadzający metody oparte na dyskusji, jak w każdej pracy grupowej, powinien zacząć od zawarcia kontraktu i wyjaśnienia zasad NVC (z ang. *Nonviolent Communication*), czyli porozumienia bez przemocy (Wang, 2013).
- Elastyczność nie obniża standardów, lecz zwiększa dostępność (Holloway, 2024). Konwersatoria wymagają świadomego projektowania interakcji.

3. Odpowiedzialność wykładowców (3)



Laboratoria: instrukcje krok po kroku

- W laboratoriach kluczowe są jasne instrukcje wyjaśniające etapowość działań, dostępność materiałów, możliwość pracy w wolniejszym tempie oraz realizacji urozmaiconych zadań w zespołach o różnej liczbie członków (Seale, 2022).
- Wykładowca powinien zapewnić alternatywne formaty instrukcji (np. wizualne, audio lub audiowizualne) oraz możliwość konsultacji indywidualnych.
- Mikroadaptacje zwiększają bezpieczeństwo i efektywność pracy – warto, by wykładowca zaprosił neuroatypowych studentów do ich współtworzenia.
- Laboratoria wymagają szczególnej uważności na różnorodne potrzeby.

3. Odpowiedzialność wykładowców (4)



Praktyki studenckie: wsparcie i monitorowanie

- Wykładowcy nadzorujący praktyki odpowiadają za jasne wymagania, dostępność informacji oraz monitorowanie postępów studentów.
- Studenci neuroatypowi mogą mieć trudności z nawigowaniem po nowych środowiskach, dlatego ważne jest zapewnienie przewidywalności i kontaktu z opiekunem (Holloway, 2024).
- Wykładowca powinien wspierać studentów w interpretacji zasad oraz reagować na sygnały dotyczące obaw, jak i doświadczanych trudności.
- Praktyki są obszarem, w którym odpowiedzialność dydaktyczna łączy się z troską o dobrostan. Opiekunowie praktyk z ramienia uczelni, w porozumieniu z neuroatypowymi praktykantami, powinni wspomóc instytucje partnerskie w realizacji założeń dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność.

3. Odpowiedzialność wykładowców (5)



Seminaria dyplomowe: indywidualizacja i wsparcie

- W seminariach kluczowa jest indywidualizacja podejścia, jasne wymagania oraz regularna informacja zwrotna.
- Studenci neuroatypowi – zwłaszcza osoby w spektrum ADHD – mogą mieć trudności z organizacją pracy nad projektami długoterminowymi (Cage, Trott, 2023). Promotor powinien wspierać ich w planowaniu, dzieleniu zadań na etapy oraz monitorowaniu postępów.
- Seminaria są przestrzenią, w której relacja dydaktyczna ma szczególne znaczenie. Odpowiedzialność wykładowcy polega na tworzeniu bezpiecznej i przewidywalnej atmosfery do współstudiowania. Tu, w sposób szczególny, liczy się szacunek do indywidualnego stylu poznawczego każdego seminarzysty.



4. Odpowiedzialność studentów (1)

Wybór programu studiów: świadome decyzje

- Studenci odpowiadają za świadomy wybór programu studiów, uwzględniając swoje potrzeby, styl uczenia się i możliwości.
- Uczelnie powinny zapewniać jasne informacje o wymaganiach kierunków, aby ułatwić podejmowanie decyzji (Holloway, 2024).
- Studenci neuroatypowi mogą potrzebować dodatkowego czasu na analizę opcji. Zwłaszcza osoby w spektrum autyzmu cenią klarowność przekazu informacji i realność dostępnych możliwości wyboru jeśli chodzi o oferowane przez uczelnie moduły i uprawnienia na rynku pracy po ukończeniu danej specjalności.
- Odpowiedzialność studentów polega na refleksji nad własnym funkcjonowaniem.
- Wybór programu jest pierwszym krokiem współdzielonej odpowiedzialności.



4. Odpowiedzialność studentów (2)

Komunikowanie potrzeb: w miarę możliwości

- Studenci mają obowiązek komunikowania swoich potrzeb w zakresie, w jakim jest to dla nich możliwe i bezpieczne (Cage, Trott, 2023).
- Decyzja o ujawnieniu diagnozy jest złożona, ale nawet bez ujawniania student może sygnalizować trudności funkcjonalne, najlepiej z pewnym wyprzedzeniem względem sytuacji potencjalnie trudnych.
- Uczelnia i wykładowcy muszą stworzyć warunki sprzyjające bezpiecznej komunikacji na zasadach możliwych do realizacji przez wszystkie zainteresowane strony.
- Odpowiedzialność studentów nie polega na „wywalczaniu” dostosowań, lecz na współtworzeniu dialogu. Komunikacja jest elementem współpracy.



4. Odpowiedzialność studentów (3)

Organizacje studenckie: współtworzenie środowiska

- Studenci mogą współtworzyć środowisko akademickie poprzez udział w organizacjach studenckich, kołach naukowych i inicjatywach społecznych. Działania te wzmacniają ich sprawczość oraz wpływ na polityki uczelni (Holloway, 2024).
- Organizacje studenckie są ważnym kanałem zgłaszania barier i proponowania zmian. Udział w nich zwiększa reprezentację osób neuroatypowych. To element współdzielonej odpowiedzialności za kulturę akademicką.



4. Odpowiedzialność studentów (4)

Samorząd studencki: głos w politykach uczelni

- Samorząd studencki ma formalną możliwość wpływania na decyzje uczelni, w tym dotyczące dostępności i wsparcia.
- Polityki uczelni często nie uwzględniają perspektywy studentów neuroatypowych, dlatego ich udział w samorządzie jest kluczowy (Hughes, 2022).
- Samorząd może inicjować zmiany, monitorować procedury oraz współpracować z biurami dostępności. Jest ważnym partnerem instytucji.
- Odpowiedzialność studentów polega na aktywnym uczestnictwie w procesach decyzyjnych.



4. Odpowiedzialność studentów (5)

Korzystanie z pomocy i udogodnień

- Studenci odpowiadają za korzystanie z dostępnych narzędzi, procedur i form wsparcia, takich jak konsultacje, technologie wspomagające czy materiały cyfrowe (Seale, 2022).
- Skuteczność wsparcia zależy również od tego, czy studenci wykorzystują dostępne zasoby. Uczelnia i wykładowcy mogą tworzyć warunki, ale to student decyduje, jak z nich skorzystać.
- Odpowiedzialność studentów polega na aktywnym uczestnictwie w procesie uczenia się. To element współdzielonej odpowiedzialności.

5. Zapomniana odpowiedzialność państwa (1)



Luka systemowa: co „mówią” ustawy

- Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego (1994) oraz ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej (2004) jasno wskazują, że diagnoza i terapia są obowiązkiem państwa, nie uczelni.
- Prawo o szkolnictwie wyższym (2018) nakłada na uczelnie obowiązek zapewnienia warunków do studiowania, ale nie zastępowania systemu zdrowia.
- Uczelnie często przejmują zadania, które powinny być finansowane przez resorty zdrowia (Fabri i in., 2020). To tworzy lukę systemową.
- Zapomniana odpowiedzialność polega na przeniesieniu zadań i obciążeń finansowych państwa na instytucje edukacyjne.

5. Zapomniana odpowiedzialność państwa (2)



Praktyka akademicka: obciążenie uczelni

- W praktyce uczelnie tworzą punkty wsparcia psychologicznego, które nie mają kompetencji klinicznych ani finansowania ze strony państwa.
- Wykładowcy są proszeni o „rozpoznawanie trudności”, mimo że nie mają przygotowania diagnostycznego.
- Uczelnie finansują działania, które powinny być realizowane przez system ochrony zdrowia. Jest to efekt niedostępności psychiatrii i psychologii klinicznej (Fabri i in., 2020).
- W efekcie uczelnie stają się „ostatnią linią wsparcia” na etapie dorosłości osób neuroatypowych, choć nie powinny być do tego powoływane.

5. Zapomniana odpowiedzialność państwa (3)



Konsekwencje: przeciążenie i chaos kompetencyjny

- Przeniesienie odpowiedzialności państwa na uczelnie prowadzi do przeciążenia kadry dydaktycznej, braku spójności systemowej oraz nierówności między uczelniami.
- Wykładowcy są obciążani zadaniami, które wykraczają poza ich kompetencje zawodowe.
- Uczelnie muszą improwizować rozwiązania, zamiast działać w ramach stabilnego systemu. To tworzy chaos kompetencyjny i obniża jakość wsparcia.
- Zapomniana odpowiedzialność wymaga pilnej interwencji legislacyjnej.

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (1)



Centra doskonałości dydaktycznej

- Centra doskonałości dydaktycznej oferują szkolenia, konsultacje oraz narzędzia UDL dla kadry akademickiej (CAST, 2018). Wspierają projektowanie kursów, ocenianie oraz dostępność poznawczą.
- Takie centra są kluczowe dla wdrażania projektowania uniwersalnego na poziomie instytucji (AHEAD, 2023). Zapewniają spójność działań i zmniejszają obciążenie wykładowców. To fundament profesjonalizacji dydaktyki.

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (2)



Centra wsparcia psychologicznego

- Centra wsparcia psychologicznego zapewniają pomoc emocjonalną, konsultacje oraz wsparcie kryzysowe dla studentów. Choć nie zastępują systemu zdrowia, pełnią ważną funkcję interwencyjną.
- Dostępność takich centrów zwiększa poczucie bezpieczeństwa studentów neuroatypowych (Fabri i in., 2020).
- Współpraca między centrami wsparcia psychologicznego a biurami dostępności / biurami ds. osób z niepełnosprawnością jest kluczowa. To element systemowego wsparcia.

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (3)



Konferencje dydaktyczne

- Konferencje dydaktyczne, takie jak IDEATORIUM, umożliwiają wymianę dobrych praktyk, prezentację badań oraz rozwój kompetencji dydaktycznych.
- Rozwój kadry jest kluczowy dla wdrażania neuroróżnorodności (Holloway, 2024).
- Konferencje wzmacniają kulturę innowacji i refleksyjności. Uczestnictwo w nich zwiększa świadomość potrzeb studentów neuroatypowych. To przestrzeń profesjonalnego rozwoju.



➤ Źródło logo IDEATORIUM
https://cdn.files.pg.edu.pl/cne/KONFERENCJE/Ideatorium/ideatorium_1004px.png

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (4)



Rzecznicy i samorzecznicy ds. neuroatypowości

- Rzecznicy ds. neuroatypowości pełnią funkcję reprezentacyjną, wspierając studentów i pracowników w zgłaszaniu barier oraz proponowaniu zmian.
- Instytucje potrzebują struktur antyableistycznych, aby przeciwdziałać systemowym barierom (Brown, Leigh, 2023).
- Rzecznicy są kluczowym elementem takiej struktury. Wspierają dialog między studentami a uczelnią. To praktyka wzmacniająca nie tylko inkluzję, ale i wypracowywanie rozwiązań oferujących koordynowanie wzajemnych potrzeb.
- Szczególnym rodzajem rzecznictwa jest samorzecznictwo, które pozwala na uwzględnienie perspektywy osobistej i doświadczeń własnych w myśl zasady:

NIC O NAS – BEZ NAS

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (5)



Programy wymiany międzynarodowej

- Programy wymiany, takie jak Erasmus+, wspierają rozwój kompetencji międzykulturowych oraz dostępność międzynarodową.
- Biura Współpracy Międzynarodowej mogą zapewniać dodatkowe wsparcie dla studentów neuroatypowych uczestniczących w wymianach, np. wprowadzając oznaczenia dla uczelni z dobrymi praktykami w zakresie dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność.
- Mobilność akademicka jest elementem inkluzji (Holloway, 2024).
- Programy wymiany wzmacniają różnorodność doświadczeń. To praktyka wspierająca rozwój osobisty i akademicki.
- Wykładowcy również powinni rozważyć ten aspekt doświadczenia, planując wyjazd dydaktyczny do zagranicznej uczelni partnerskiej.

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (6)



Projekt Autism&Uni

- Projekt Autism&Uni dostarcza praktycznych narzędzi wspierających studentów neuroatypowych, w tym Toolkit, Best Practice Guides oraz zestaw rekomendacji dla wykładowców (Fabri i in., 2020). Jego kluczową ideą jest zasada *small changes, big impact*, zgodnie z którą niewielkie modyfikacje dydaktyczne znacząco zwiększają dostępność.
- Dokumenty projektowe podkreślają, że odpowiedzialność za inkluzję jest współdzielona między instytucję, wykładowców i studentów (Chown i in., 2018).
- Autism&Uni przesuwaa akcent z reaktywnego udzielania dostosowań na proaktywne projektowanie środowiska edukacyjnego. To jedna z najbardziej wpływowych europejskich inicjatyw w obszarze neuroróżnorodności.

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (7)



Działalność kół naukowych: przestrzeń współtworzenia zmian

- Koła naukowe, takie jak Koło Naukowe „Neuroróżnorodność”, pełnią kluczową rolę w budowaniu kultury akademickiej opartej na inkluzji. Tworzą przestrzeń do wymiany doświadczeń, prowadzenia badań oraz inicjowania działań (samo)rzeczniczych.
- Studenci są ważnymi współtwórcami polityk uczelni, a ich aktywność wzmacnia systemowe zmiany (Holloway, 2024).
- Koła naukowe umożliwiają rozwój kompetencji społecznych i organizacyjnych, szczególnie ważnych dla studentów neuroatypowych. To praktyka wzmacniająca sprawczość i reprezentację.



6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (8)



Badania opinii i potrzeb: projekt „Autystki w akademii”

- Badania naukowe opinii i potrzeb, takie jak projekt „Autystki w akademii”, będą w stanie dostarczyć danych niezbędnych do projektowania polityk dostępności.
- Instytucje często deklarują inkluzję, ale nie monitorują realnych doświadczeń studentów i wykładowców (Hughes, 2022). Projekty badawcze ujawniają bariery, które nie są widoczne w formalnych procedurach, np. stygmatyzację, chaos komunikacyjny czy trudności w ujawnianiu diagnozy (Cage, Trott, 2023).
- Wyniki badań stanowią podstawę do tworzenia skutecznych rozwiązań. To praktyka wzmacniająca dowodowość działań uczelni i niwelująca zjawisko tokenizmu (Botha, 2021; Hughes, 2022).

6. Dobre praktyki dla dydaktyki wrażliwej na neuroróżnorodność (9)



Badania nazw i przekonań: projekt „Autystyk, autyk, ekscentryczny geniusz”

- Badania prowadzone na UKW pod kierunkiem Anny Szymanik-Kostrzewskiej, Katarzyny Grzesiak-Bramańskiej i Olivii Trojanowskiej w ramach działalności Koła Naukowego „Neuroróżnorodność” mają na celu zebranie informacji na temat popularności zarówno określeń, jak i przekonań o osobach w spektrum autyzmu (projekt uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych).
- Wstępne wyniki na grupie blisko 200 badanych, w przeważającej części związanych z uczelniami wyższymi, pozwalają stwierdzić, że szczególnie ważne jest podejście do osób w spektrum, poczynwszy od używania podkreślających podmiotowość określeń dotyczących tego neuroprofilu („jestem osobą w spektrum [autyzmu]”), akceptowanych przez same osoby zainteresowane, a skończywszy na falsyfikacji powszechnych, aczkolwiek nieprawdziwych przekonań na temat ich funkcjonowania (Księga abstraktów: Trojanowska i in., 2025; Mackiewicz, Łabaj, 2025).

Od teorii do praktyki: jak projektować i prowadzić zajęcia dla różnych umysłów



Program szczegółowy

W ramach czwartego bloku tematycznego zostaną omówione następujące kwestie:

1. Planowanie zajęć akademickich
 - 1.1. Uniwersalne projektowanie w edukacji jako akademicka prakseologia
 - 1.2. Od konceptualizacji do operacjonalizacji zajęć
 - 1.3. Technologia jako katalizator akademickiej partycypacji
2. Prowadzenie zajęć akademickich
 - 2.1. Między koniecznością a możliwością
 - 2.2. Wykładowca na ścieżce własnej autentyczności
3. Ocena (z) zajęć

1. Planowanie zajęć akademickich (1)



Planowanie na poziomie uczelnianym

- Planowanie zajęć na poziomie uczelnianym wymaga tworzenia spójnych polityk dydaktycznych, które uwzględniają neuroróżnorodność jako normę, a nie wyjątek (CAST, 2022).
- Uczelnia powinna zapewniać jasne standardy projektowania kursów, dostępność materiałów oraz przewidywalność struktur zajęć.
- Badania wskazują, że instytucjonalne ramy UDL zwiększają retencję studentów i zmniejszają bariery poznawcze (Gibson, Baskerville, 2023).
- Kluczowe jest także zapewnienie narzędzi technologicznych wspierających różne style uczenia się. Planowanie systemowe tworzy fundament, na którym wykładowcy mogą budować dostępne zajęcia.

1. Planowanie zajęć akademickich (2)

Planowanie na poziomie wykładowcy

- Wykładowca odpowiada za przełożenie ram instytucjonalnych na konkretne decyzje dydaktyczne. Obejmuje to jasne cele zajęć, przewidywalną strukturę oraz udostępnianie materiałów z wyprzedzeniem (Kendall, 2022).
- Autism&Uni (logo na obrazie po prawej) podkreśla, że wykładowca powinien przewidywać bariery poznawcze i sensoryczne, projektując zajęcia tak, aby były dostępne dla różnych neuroprofilu. Planowanie obejmuje również wybór form aktywności i oceniania zgodnych z UDL.
- Dobrze zaplanowane zajęcia redukują stres i zwiększają efektywność uczenia się.



autism&uni

1.1. Uniwersalne projektowanie w edukacji jako akademicka prakseologia (1)



Idea uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL)

- UDL zakłada, że zmienność poznawcza jest normą, dlatego zajęcia powinny być projektowane tak, aby każdy student mógł z nich skorzystać bez konieczności indywidualnych dostosowań (CAST, 2022).
- Autism&Uni wskazuje, że UDL jest fundamentem dydaktyki dla różnych umysłów, ponieważ łączy wiedzę o funkcjonowaniu mózgu z praktycznymi strategiami nauczania.
- Trzy sieci mózgowe – afektywna, rozpoznawcza i strategiczna – wymagają różnorodnych dróg dostępu do treści (Meyer, Rose, Gordon, 2022).
- UDL jest ramą, która pozwala przejść od teorii neuroróżnorodności do praktyki dydaktycznej. To podejście zwiększa dostępność dla wszystkich studentów.

1.1. Uniwersalne projektowanie w edukacji jako akademicka prakseologia (2)



Zasady uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL)

- UDL opiera się na trzech filarach: różne sposoby angażowania, różne sposoby reprezentacji treści oraz różne sposoby działania i ekspresji (CAST, 2022). W praktyce oznacza to stosowanie wielu formatów materiałów, możliwości wyboru formy aktywności oraz jasnych, przewidywalnych struktur zajęć.
- Strategie UDL poprawiają uczenie się całej grupy, nie tylko studentów neuroatypowych (Gibson, Baskerville, 2023).
- Projektowanie zgodne z UDL redukuje bariery poznawcze i zwiększa autonomię studentów. To profesjonalny standard dydaktyki akademickiej.

1.2. Od konceptualizacji do operacjonalizacji zajęć (1)



Konceptualizacja zajęć

- Konceptualizacja obejmuje planowanie celów, identyfikację potencjalnych barier oraz przewidywanie trudności poznawczych i sensorycznych (Andrews, Brown, Fabri, 2019).
- Wykładowca powinien zastanowić się, które elementy zajęć mogą być niejasne, nieprzewidywalne lub obciążające dla różnych neuroprofilu.
- Autism&Uni wskazuje, że brak konceptualizacji prowadzi do improwizacji, która zwiększa stres studentów.
- Konceptualizacja jest etapem analitycznym, który pozwala zaprojektować zajęcia świadomie. To fundament operacjonalizacji.

1.2. Od konceptualizacji do operacjonalizacji zajęć (2)



Operacjonalizacja zajęć

- Operacjonalizacja polega na przełożeniu idei na konkretne działania dydaktyczne: jasną agendę, instrukcje krok po kroku, przykłady i wzory prac (Kendall, 2022).
- Udostępnianie materiałów wcześniej redukuje obciążenie pamięci roboczej i zwiększa przewidywalność.
- Rozbijanie zadań na etapy poprawia efektywność uczenia się (Gibson, Baskerville, 2023).
- Operacjonalizacja obejmuje także redukcję przeciążenia sensorycznego (*sensory overload*) i unikanie niejednoznacznych komunikatów.
To etap, który decyduje o dostępności zajęć.

1.3. Technologia jako katalizator partycypacji (1)



Technologia w komunikacji wykładowca – student

- Technologia zwiększa dostępność dydaktyki poprzez nagrania wykładów, transkrypcje, prezentacje dostępne przed zajęciami oraz jasne struktury na platformach LMS (Seale, 2023).
- Autism&Uni podkreśla, że technologie redukują obciążenie pamięci roboczej i umożliwiają pracę w indywidualnym tempie.
- Narzędzia cyfrowe wspierają studentów neuroatypowych, zapewniając wielokanałowość treści.
- Przejrzysta nawigacja w środowiskach online zwiększa poczucie bezpieczeństwa.
- Technologia jest kluczowym elementem komunikacji dydaktycznej.

1.3. Technologia jako katalizator partycypacji (2)



Technologia w pracach i projektach zaliczeniowych

- Technologia umożliwia różnorodne formy wykazywania się wiedzą: nagrania audio, prezentacje, mapy myśli, portfolio cyfrowe (McDowell, Stevenson, Brown, 2024).
- UDL wskazuje, że różne formy ekspresji pozwalają studentom pokazać kompetencje zgodnie z ich profilem poznawczym (CAST, 2022).
- Narzędzia cyfrowe ułatwiają organizację pracy, planowanie projektów oraz współpracę w grupie. Elastyczność cyfrowa zwiększa dostępność oceniania (Seale, 2023).
- Technologia jest katalizatorem akademickiej partycypacji. Należy jednak być świadomym jej ograniczeń i tego, że nie zastąpi człowieka, pozostaje „jedynie” użytecznym narzędziem.

2. Prowadzenie zajęć akademickich (1)



Realizacja po stronie wykładowcy

- Wykładowca odpowiada za jasne komunikaty, przewidywalną strukturę oraz redukcję przeciążenia sensorycznego (*sensory overload*) (Kendall, 2022).
- Drobne zmiany znacząco zwiększają dostępność zajęć, dlatego wykładowca powinien stosować sygnały przejścia, podsumowania oraz różne kanały komunikacji. Różne formy uczestnictwa zwiększają zaangażowanie (Gibson, Baskerville, 2023).
- Zaprojektowana w przemyślany sposób dydaktyka – uwrażliwiająca społeczność akademicką na różnorodne neuroprofile – stanowi fundament pozytywnych doświadczeń studentów.

2. Prowadzenie zajęć akademickich (2)



Realizacja po stronie studenta

- Studenci odpowiadają za aktywne uczestnictwo, korzystanie z dostępnych narzędzi oraz komunikowanie trudności w miarę możliwości (Cage, Trott, 2023).
- Technologia umożliwia pracę w indywidualnym tempie, co wspiera różne neuroprofile.
- Autism&Uni podkreśla, że studenci powinni mieć możliwość wyboru formy aktywności.
- Realizacja po stronie studenta wymaga jasnych instrukcji i przewidywalności.
To współdzielona odpowiedzialność student-student, studenci-wykładowca.

2.1. Między koniecznością a możliwością w dydaktyce akademickiej (1)



Zajęcia wykładowe

- Wykłady wymagają jasnej struktury, sygnałów przejścia oraz przewidywalnego tempa (Seale, 2023).
- Wykładowca działa w napięciu – między koniecznością realizacji programu a możliwością dostosowania zajęć.
- Autism&Uni wskazuje, że drobne zmiany, jak udostępnienie slajdów wcześniej, znacząco zwiększają dostępność treści dla studentów.
- Wykładowca prowadząc zajęcia powinien ograniczyć liczbę metafor (bądź je wyjaśniać) i unikać niejednoznacznych komunikatów (Kendall, 2022). To forma wymagająca szczególnej uważności.

2.1. Między koniecznością a możliwością w dydaktyce akademickiej (2)



Zajęcia ćwiczeniowe

- Ćwiczenia wymagają elastyczności form uczestnictwa: wypowiedzi ustnej, pisemnej, pracy indywidualnej lub w parach (Gibson, Baskerville, 2023).
- Wykładowca powinien moderować dialog w sposób wspierający, bez presji natychmiastowej odpowiedzi i pamiętać o zasadach porozumienia bez przemocy (NVC).
- Autism&Uni podkreśla, że różne kanały komunikacji zwiększają dostępność treści.
- Ćwiczenia są przestrzenią, w której można wdrażać mikroadaptacje (np. swoboda podziału na różnoliczne zespoły projektowe, możliwość wyboru roli w zespole i aktywności związanych z rolą, wybór sposobu opracowania tematu i prezentacji treści). To niektóre z bogactwa form sprzyjających różnorodnym stylom pracy.

2.1. Między koniecznością a możliwością w dydaktyce akademickiej (3)



Zajęcia terenowe

- Zajęcia realizowane w terenie, także jako wizyty studyjne w instytucjach partnerskich uczelni, wymagają szczególnej przewidywalności: jasnych instrukcji, planu dnia oraz informacji o warunkach środowiskowych.
- Studenci neuroatypowi mogą mieć trudności z nawigowaniem po nowych przestrzeniach (Kendall, 2022).
- Wykładowca powinien zapewnić możliwość zadawania pytań (najlepiej na każdym etapie i różnymi kanałami komunikacyjnymi) oraz wsparcie organizacyjne.
- Autism&Uni wskazuje, że przewidywalność redukuje stres i zwiększa zaangażowanie.
- Zajęcia terenowe wymagają świadomego projektowania planu i procesów.

2.2. Wykładowca na ścieżce własnej autentyczności (1)



Świadomość własnych uprzedzeń

- Wykładowca powinien być świadomy własnych uprzedzeń i założeń dotyczących „przeciętnego studenta” (Sparks, 2023). Uprzedzenia mogą wpływać na sposób prowadzenia zajęć i oceniania.
- Autism&Uni podkreśla, że wykładowca powinien krytycznie analizować swoje praktyki dydaktyczne.
- Świadomość uprzedzeń jest elementem profesjonalizmu akademickiego. Jest to pierwszy krok do autentyczności.
- Wykładowca doświadczający trudności w zakresie kontaktu ze studentami ma możliwość uzyskania wsparcia w ramach dyżurów psychologicznych w Programie MINI-DO (Minimalizowanie Dropoutu na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego).

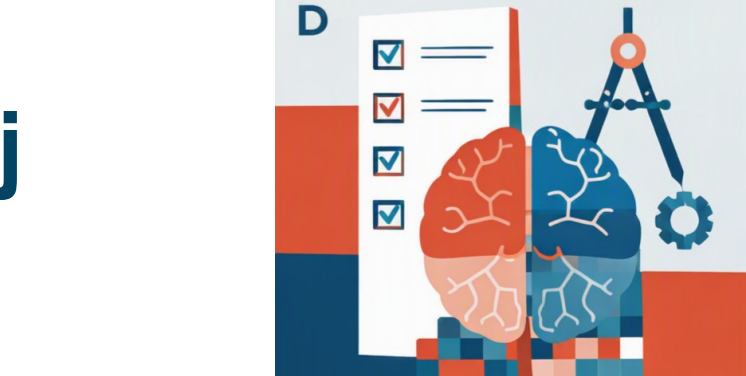
2.2. Wykładowca na ścieżce własnej autentyczności (2)



Monitorowanie własnego działania

- Monitorowanie własnego działania obejmuje refleksję nad komunikacją, strukturą zajęć oraz reakcjami na trudności studentów (Gibson, Baskerville, 2023).
- Wykładowca powinien analizować, które elementy zajęć są niejasne lub obciążające. Jeśli to możliwe, omawiać sytuacje problemowe w zespole katedralnym.
- Autism&Uni wskazuje, że konsekwencja i przewidywalność zwiększają poczucie bezpieczeństwa studentów.
- Monitorowanie jest procesem ciągłym. Jest to narzędzie rozwoju kariery naukowca w obszarze dydaktyki.

2.2. Wykładowca na ścieżce własnej autentyczności (3)



Świadomość własnego neuroprofilu

- Wykładowca również posiada własny neuroprofil, który wpływa na sposób prowadzenia zajęć.
- Autentyczność polega na świadomości własnych mocnych stron i ograniczeń (Sparks, 2023).
- Wykładowca może projektować zajęcia zgodnie ze swoim stylem pracy, jednocześnie uwzględniając różnorodność studentów.
- Autism&Uni wskazuje, że spójność i logika komunikacji są kluczowe.
- Świadomość neuroprofilu wzmacnia autentyczność.



- Nagranie spotkania dostępne na kanale Stowarzyszenia Spectrum Aureum na YouTube pn. [LIVE: Neuroróżnorodność na uczelniach wyższych](#)

3. Ocena (z) zajęć (1)



Ocenianie w toku zajęć

- Ocenianie w toku zajęć powinno być przewidywalne, jasne i oparte na transparentnych kryteriach (McDowell, Stevenson, Brown, 2024).
- Wykładowca powinien stosować rubryki – dokumentując osiągnięcia studentów w ramach różnorodnych aktywności – oraz udostępniać przykłady prac, jeśli postępowanie zgodne z wzorcem jest składową oceny.
- Autism&Uni wskazuje, że niejednoznaczne i niespójne komunikaty zwiększają stres studentów neuroatypowych. Dlatego warto korzystać z funkcjonalności sylabusów przedmiotów do zachowania precyzji w zakresie wymagań.
- Ocenianie powinno wspierać proces uczenia się stanowiąc realną informację zwrotną co do obszarów wiedzy i umiejętności studenta wymagających udoskonalenia, dalszej pracy.

3. Ocena (z) zajęć (2)



Ocena końcowa studenta

- Ocena końcowa powinna umożliwiać różne formy wykazywania się wiedzą, zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania w edukacji (CAST, 2022).
- Różnorodne formy zaliczeń nie obniżają standardów, lecz zwiększają rzetelność oceniania (McDowell i in., 2024).
- Wykładowca powinien oddzielać treść od formy, jeśli forma nie jest przedmiotem oceny.
- Ocena końcowa musi być spójna z efektami uczenia się. To profesjonalny standard akademicki.

3. Ocena (z) zajęć (3)



Ewaluacja zajęć przez studenta

- Ewaluacja zajęć przez studentów jest kluczowym elementem projektowania dostępnej dydaktyki.
- Studenci powinni mieć możliwość zgłaszania barier, trudności oraz propozycji zmian (Cage, Trott, 2023).
- Autism&Uni wskazuje, że ewaluacja jest narzędziem współdzielonej odpowiedzialności.
- Wykładowca powinien analizować wyniki ewaluacji i wprowadzać korekty.
- Ewaluacja wzmacnia kulturę refleksyjności.

Harmonia neuroróżnorodnych umysłów w akademii



„Bycie normalnym” oznacza przebywanie w towarzystwie podobnych do siebie osób.

Donna Williams

Informacje o źródłach i wykorzystaniu AI

- Literatura dostępna w załączonych materiałach do szkolenia.
- Grafiki wygenerowano przy użyciu wirtualnego asystenta AI Microsoft Copilot na podstawie autorskich promptów w oparciu o motyw dekoracyjny Projektu „Doskonałość Dydaktyczna na UKW” – FERS.01.05-IP.08-0229/25-00
- Do przygotowania prezentacji multimedialnej wykorzystano wirtualnego asystenta AI Microsoft Copilot w stopniu małym (tj. propozycje konkluzji, formatowanie odnośników w stylu APA7).



Materiał opracowano w ramach projektu
„Doskonałość Dydaktyczna na UKW”
nr FERS.01.05-IP.08-0229/25-00

Projekt realizowany w ramach programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego 2021–2027, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Plus oraz budżetu państwa.



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



NCBR
Narodowe Centrum Badań i Rozwoju



Uniwersytet
Kazimierza
Wielkiego
w Bydgoszczy

Centrum
Dydaktyki
Nowoczesnej

Dziękuję za uwagę!

Materiał szkoleniowy przygotowany przez:
dr Katarzynę Grzesiak-Bramańską

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Udostępniono na licencji CC BY 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pl>



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



NCBR

Narodowe Centrum Badań i Rozwoju