

Nie diagnoza, lecz potencjał

Jak nauczyciele mogą zmienić sposób myślenia o neuroróżnorodności?

DOI: 10.47050/jows.2025.2.37-43

Tradycyjne podejście do nauczania języków obcych coraz częściej ustępuje miejsca modelom uwzględniającym indywidualne potrzeby uczniów (Wilczyńska 2002; Pietrzykowska 2019; Palfreyman i Benson 2019). Czy jednak obejmują one wszystkich w równym stopniu? W artykule zwrócono uwagę na konieczność zmiany perspektywy – zamiast skupiać się na trudnościach uczniów neuroatypowych, warto dostrzec i rozwijać ich potencjał. Przykłady z innych sektorów pokazują, że różnorodność poznawcza sprzyja innowacjom i rozwojowi – kluczowe jest, by glottodydaktyka potrafiła w pełni wykorzystać ten potencjał w projektowaniu procesów nauczania i uczenia się języków.

MAGDALENA TOPOREK
[Uniwersytet Gdański](#)

NOT DIAGNOSIS, BUT POTENTIAL. HOW CAN TEACHERS RETHINK NEURODIVERSITY?

Traditional teaching approach is increasingly being replaced by models that account for the individual needs of students. But do these models serve everyone equally? This article emphasises the need for a shift in perspective – rather than focusing on the challenges faced by neurodiverse students, we should recognise and nurture their potential. Examples from other sectors demonstrate that cognitive diversity drives innovation and progress, highlighting the importance of the education system learning to fully exploit this potential.

KEY WORDS: INCLUSIVE EDUCATION, NEURODIVERSITY, SOCIAL MODEL OF DISABILITY, STRENGTH-BASED APPROACH, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Przez lata podejście do nauczania ewoluowało, dostosowując się do zmieniającego się kontekstu społecznego, technologicznego oraz potrzeb uczniów. Tak jak niegdyś podejście komunikacyjne zrewolucjonizowało nauczanie języków obcych, kładąc nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych, tak obecnie kluczową rolę odgrywa autonomia ucznia (Benson i Voller 1997; Rahman 2018; Janczar 2020; Pawlak 2022).

Zmienia ona nie tylko sposób, w jaki uczymy się języków, lecz także to, jak postrzegamy samych uczniów. Współczesna edukacja językowa koncentruje się na uczniu – jego indywidualnych potrzebach, preferencjach i potencjale. Przejście od tradycyjnego modelu, w którym to nauczyciel odgrywał dominującą rolę, do modelu koncentrującego się na uczniu stało się fundamentem nowoczesnej dydaktyki (Benson 2010; Palfreyman i Benson 2019; Pawlak 2022, Toporek 2022). Autonomia ucznia, definiowana jako jego aktywność, samodzielność i odpowiedzialność za proces uczenia się (Holec 1981), otworzyła drzwi do świata nowych możliwości, takich jak rozwój motywacji, pewności siebie oraz biegłości językowej. Czy jednak ta zmiana obejmuje wszystkich uczniów? Czy w przypadku uczniów neuroatypowych równie mocno akcentuje się rozwój ich potencjału? Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na to, że podejście do neuroróżnorodnych uczniów powinno podążać w tym samym kierunku również w glottodydaktyce. Celem tekstu jest ukazanie konieczności odejścia od medycznego modelu neuroróżnorodności (Fisher i Goodley 2007) na rzecz perspektywy opartej na modelu społecznej niepełnosprawności (ang. *social model of disability*) oraz podejścia skoncentrowanego na mocnych stronach (ang. *strength-based approach*), które są szeroko promowane w literaturze z zakresu zarządzania i biznesu. Przeniesienie tych założeń na grunt dydaktyki języków obcych pozwoli nie tylko na zmianę sposobu postrzegania uczniów neuroatypowych, ale również na modyfikację praktyk edukacyjnych, prowadząc do stworzenia bardziej włączającego środowiska uczenia się języków, które wspiera rozwój i pełne wykorzystanie potencjału każdego ucznia.

Neuroróżnorodność odnosi się do naturalnych różnic w funkcjonowaniu mózgu i obejmuje takie zjawiska jak ADHD, autyzm, dyspraksja czy dysleksja (Singer 1999; Doyle 2020). Osoby neuroatypowe stanowią znaczną i zróżnicowaną grupę społeczną, której populacja może sięgać nawet 20% ogółu społeczeństwa (Cierzniewska i Podgórska-Jachnik 2021). Oznacza to, że co piąta osoba może posiadać nietypowe predyspozycje neurologiczne. Statystycznie podaje się, że w każdej klasie szkolnej znajduje się co najmniej jeden uczeń z ADHD (Prevatt 2016), a zatem niemal każdy nauczyciel – również języka obcego – ma styczność z uczniami neuroatypowymi.

Ze względu na rosnącą liczbę osób neuroatypowych coraz więcej uwagi poświęca się ich potrzebom i potencjałowi. W tym kontekście rosnące zainteresowanie neuroróżnorodnością jest zauważalne szczególnie w środowisku biznesowym, ponieważ organizacje zaczynają dostrzegać korzyści płynące z zatrudniania pracowników neuroatypowych (Krzemińska i in. 2019; Szulc 2024b). Firmy takie jak Google, Microsoft czy SAP aktywnie rekrutują osoby z ADHD, autyzmem, dysleksją czy zespołem Tourette’a, traktując ich unikalne zdolności jako źródło innowacji i przewagi konkurencyjnej. Wzrost świadomości na temat neuroróżnorodności wspierają również osoby publiczne, takie jak Lionel Messi, a niektórzy, jak np. Anthony Hopkins czy Bill Gates, otwarcie identyfikują się jako neuroatypowe, udowadniając, że nietypowe podejście do myślenia może być cennym atutem.

W środowisku pracy dostrzega się coraz większą wartość unikalnych zdolności osób neuroatypowych, m.in.: kreatywności, analitycznego myślenia czy nieszablonowego podejścia do rozwiązywania problemów (Skarbek 2024). Choć inicjatywy promujące neuroróżnorodność pojawiają się głównie w kontekście zatrudnienia, ich przesłanie ma istotne znaczenie także dla edukacji, w tym edukacji językowej. Jeśli uznajemy, że neuroatypowość niesie ze sobą wartościowy potencjał, warto się zastanowić, w jaki sposób możemy go rozwijać na etapie nauki języków obcych. Włączenie tej perspektywy do glottodydaktyki oznacza odejście od modelu deficytowego na rzecz podejścia skoncentrowanego na mocnych stronach. W ten sposób możliwe staje się tworzenie inkluzyjnych praktyk dydaktycznych, które nie tylko uwzględniają zróżnicowane profile poznawcze uczniów, lecz także wspierają ich indywidualne zasoby

i umożliwiają pełne uczestnictwo w procesie przyswajania języka – bez konieczności nieustannego dostosowywania się do sztywnych ram systemu edukacyjnego. Jak wskazują wyniki badań (Pigato 2024), osoby neuroatypowe chcą być partnerami w procesie nauczania, to znaczy dzielić się swoimi perspektywami i mieć realny wpływ na sposób, w jaki się uczą języka obcego.

Przez większość XX wieku model medyczny stanowił fundament polityki wobec osób niepełnosprawnych, a jak zauważa Andrzej Twardowski (2018), wciąż odgrywa on kluczową rolę w wielu aspektach życia społecznego. W ramach tego podejścia niepełnosprawność traktowana jest jako „stan” wymagający „leczenia”, porównywany do choroby wywołanej przez czynniki genetyczne, teratogeny lub patogeny, na które medycyna może oddziaływać. Zgodnie z modelem medycznym osoby z zaburzeniami fizycznymi, sensorycznymi i umysłowymi uznawane są za niezdolne do odgrywania wielu ról społecznych, przez co wymagają specjalistycznego wsparcia. W związku z tym tworzone dla nich specjalistyczne placówki edukacyjne, traktując niepełnosprawność jako problem indywidualny, który należy „leczyć” lub „naprawiać” (Woźniak 2008; Gąciarz 2014; Twardowski 2018).

Jednak pod koniec lat 60. XX wieku medyczny model niepełnosprawności spotkał się z ostrą krytyką, szczególnie ze strony samych osób neuroatypowych. Społeczność osób neurozróznicowanych zaczęła domagać się równego dostępu do edukacji i pracy oraz likwidacji barier, które utrudniały ich życie. Jak zauważa Andrzej Twardowski, zakwestionowano „traktowanie niepełnosprawności jako problemu jednostkowego i wyizolowanego z szerszego kontekstu społecznego” (2018: 98). Podkreślano, że niepełnosprawność nie wynika tylko z indywidualnych deficytów, lecz również z nieprzystosowanego otoczenia, które nie uwzględnia różnorodnych potrzeb jednostek. Dążenie do zmian miało na celu nie tylko poprawę warunków życia osób neuroatypowych, ale także ich pełne włączenie do społeczeństwa, z poszanowaniem tożsamości i potencjału.

W wyniku tych zmian powstał model społeczny niepełnosprawności (ang. *social model of disability*), który odrzuca medyczne podejście do tej kwestii i kładzie nacisk na to, że to społeczeństwo, a nie jednostka, tworzy bariery utrudniające osobom z niepełnosprawnościami pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Zgodnie z tym modelem niepełnosprawność nie wynika z indywidualnych deficytów, ale z ograniczeń narzucanych przez polityczne, ekonomiczne i kulturowe normy społeczne, które wykluczają osoby z niepełnosprawnościami z pełnego uczestnictwa w społeczeństwie (Oliver 1981; Adam i Koutsoklenis 2023).

Różnicę między tymi dwoma modelami doskonale ilustrują słowa Jenny Morris:

Niezdolność chodzenia jest upośledzeniem, podczas gdy nieemożność wejścia do budynku ze względu na konieczność pokonania kilku stopni jest niepełnosprawnością. Nieemożność mówienia jest upośledzeniem, ale nieemożność komunikowania się z powodu braku odpowiednich środków technicznych jest niepełnosprawnością. Niezdolność poruszania się jest upośledzeniem, ale nieemożność wstania z łóżka z powodu braku odpowiedniej pomocy fizycznej jest niepełnosprawnością (1993).

Niepełnosprawność będąca konsekwencją niedostosowania warunków życia społecznego do potrzeb wszystkich jego członków wynika zatem z działania społeczeństwa. Jak zauważa Mateusz Karaś (2012), niepełnosprawność staje się widoczna dopiero w kontekście barier, które tworzy społeczeństwo. Uszkodzenia ciała same w sobie nie prowadzą do wykluczenia społecznego, lecz to brak przystosowania otoczenia decyduje o tym, czy osoba zostanie wykluczona z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W kontekście tej zmiany nauczyciele języków obcych oraz wszyscy zaangażowani w proces edukacji językowej powinni przyjąć odpowiedzialność za tworzenie przestrzeni dydaktycznej, która uwzględnia różnorodność uczniów. Wykorzystując model społeczny niepełnosprawności, będą w stanie nie tylko dostrzegać potencjał drzemący w uczniach neuroatypowych, ale także aktywnie pracować nad eliminowaniem barier w edukacji, które mogą prowadzić do ich wykluczenia (Nowak 2017; Jaroszewska i Jaworska 2024). Wiemy przykładowo, że osoby neuroatypowe często odczuwają lęk przed zmianą i silnie reagują na niespodziewane sytuacje

(Pachowicz 2023). Dlatego istotne jest zapewnienie im przewidywalności – unikanie nagłych zmian sali czy ustalonej formy egzaminu. Często takie osoby zmagają się również z trudnościami z koncentracją wynikającymi m.in. z nadpobudliwości psychoruchowej. Typowe są też zaburzenia integracji sensorycznej, w tym szczególnie nadwrażliwość na bodźce, np. dźwięki, światło, dotyk (Pachowicz 2023), dlatego warto ograniczyć liczbę kolorów i czcionek w materiałach dydaktycznych czy umożliwić pracę w słuchawkach wyciszających. Polecenia kierowane do osób neuroatypowych mających trudności społeczne i komunikacyjne wymagają jasnego, dosłownego języka – unikania metafor, humoru opartego na dwuznaczności czy skrótów myślowych, które mogą być niezrozumiałe. Takie podejście pozwala unikać sytuacji, w których uczniowie są marginalizowani z powodu niestandardowych reakcji i stylów uczenia się, a zamiast tego wspiera rozwój ich indywidualnych kompetencji językowych.

Nauczyciele ponoszą ogromną odpowiedzialność za kształtowanie przyszłego pokolenia, poświęcając znaczną część swojego czasu na wspieranie uczniów w umiejętności skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Edukacja językowa nie może dążyć do wykluczania innych. Wręcz przeciwnie, nauczyciele powinni tworzyć środowisko oraz stosować strategie dydaktyczne, które wspierają różne style uczenia się i myślenia, umożliwiając każdemu uczniowi odgrywanie aktywnej roli w procesie nauczania. Dlatego – jak zauważa Giorgia Pigato (2024: 2–3) – nauczyciele powinni krytycznie przyrzeć się swoim materiałom i metodom, zadając sobie pytania: Jakie umiejętności są niezbędne, by odnieść sukces na moich zajęciach?, Czy nie faworyzuję uczniów neurotypowych?, Czy środowisko, które tworzę, wspiera wszystkich, czy tylko wybranych?, A jeśli niektórzy uczniowie nie osiągają sukcesów – czy przyczyną może być sposób, w jaki uczę? Świadoma i krytyczna refleksja nad własną praktyką dydaktyczną powinna być zatem nieodłącznym elementem pracy każdego nauczyciela języka obcego.

Tak jak w środowisku biznesowym neurodywergentni pracownicy wymagają stylu przywództwa dostosowanego do ich zróżnicowanych potrzeb (Szulc 2024a), tak nauczyciel języków obcych powinien pełnić funkcję lidera dydaktycznego tworzącego przestrzeń sprzyjającą pełnej partycypacji wszystkich uczniów. W praktyce oznacza to odejście od skupiania się na brakach na rzecz uwzględniania mocnych stron oraz indywidualnych możliwości każdego ucznia. Tak buduje się pozytywną niszę edukacyjną (Armstrong 2012), w której każdy student może się rozwijać we własnym tempie i stylu. Takie podejście jest szczególnie istotne w pracy z osobami neuroatypowymi, których potrzeby edukacyjne często pozostają niewidoczne w systemach opartych na jednolitych kryteriach oceniania. Choć praktyki wspierające różnorodność powinny być już normą, wielu neuroatypowych studentów nadal zgłasza ich brak lub niespójne stosowanie. Dlatego nauczyciele języków obcych, chcąc podejmować świadome działania sprzyjające inkluzji, powinni (Pigato 2024: 3):

- ➡ udostępniać materiały i instrukcje z wyprzedzeniem,
- ➡ stosować napisy w materiałach wideo,
- ➡ jasno komunikować swoje cele i oczekiwania,
- ➡ rozpoczynać zajęcia od omówienia kolejnych kroków,
- ➡ wprowadzać przerwy regulacyjne i czas na adaptację,
- ➡ umożliwiać uczniom wstawanie i opuszczanie sali na krótki czas,
- ➡ uwzględniać różnice sensoryczne i oferować narzędzia do ich regulacji bez oczekiwania, aż uczeń o nie poprosi,
- ➡ redukować hałas i korzystać z mikrofonu w większych grupach,
- ➡ dokładnie przygotowywać pracę zespołową, ustalając zasady, role i promując odpowiedzialność.

Dotychczas w naszej kulturze, zarówno w środowisku zawodowym, jak i edukacyjnym, dominowało tradycyjne podejście, które koncentrowało się na eliminowaniu słabości i dążeniu do doskonałości. Przedstawiona przez Instytut Gallupa koncepcja rozwoju opartego na mocnych stronach (ang. *strength-based approach*) koncentruje się na identyfikowaniu i rozwijaniu

naturalnych talentów oraz zdolności jednostki, zamiast skupiania się na jej deficytach (Fung 2024). Jak zauważają Ryszarda Cierzniewska i Dorota Podgórska-Jachnik (2021), osoby neuroatypowe często wyróżniają się zdolnością do logicznego myślenia, dbałością o szczegóły, metodycznym podejściem do rozwiązywania problemów czy bardzo dobrą pamięcią. Gdy tylko zapewni się im odpowiednią przestrzeń do rozwoju, ich zdolność do koncentracji, precyzyjnego analizowania danych czy rozwiązywania problemów w nieszablonowy sposób może się stać cennym atutem (Dominik 2023). W klasie językowej podejście oparte na mocnych stronach stanowi ramę umożliwiającą pełniejsze zaangażowanie i integrację uczniów. Zamiast skupiać się wyłącznie na błędach językowych lub trudnościach z tradycyjnym przyswajaniem gramatyki czy ortografii, nauczyciel może wspierać ucznia poprzez eksponowanie jego mocnych stron, np. twórczego myślenia, wnikliwości czy łatwości zapamiętywania.

Koncepcja neuroróżnorodności, wpisując się w podejście oparte na mocnych stronach, przesuwając punkt ciężkości z trudności na zasoby, zarówno indywidualne, jak i środowiskowe. Jak podkreśla Departament Edukacji i Rozwoju Wczesnego Dzieciństwa australijskiego stanu Victoria (Department of Education and Early Childhood Development 2013), oznacza to rozpoczęcie pracy dydaktycznej od tego, co już dobrze funkcjonuje, oraz zadawanie pytań, które pomagają odkrywać i rozwijać skuteczne strategie uczenia się. Taka perspektywa może przekształcić sposób prowadzenia zajęć językowych, odchodząc nieco od uniwersalnych metod „dla wszystkich” na rzecz zindywidualizowanego podejścia, w którym mocne strony jednostki stają się punktem wyjścia do projektowania działań edukacyjnych.

Thomas Armstrong (2010) zwraca uwagę, że trudności w uczeniu się, np. dysleksja, nie są jedynie przeszkodami, lecz także unikalnymi wzorcami organizacji mózgu, które mają zarówno słabe, jak i mocne strony. W środowiskach bazujących na umiejętności analitycznego myślenia, zajmujących się syntezą informacji czy wyobraźniowym rozwiązywaniem problemów – cechami kluczowymi w XXI wieku – tacy uczniowie mogą nie tylko nadążyć za rówieśnikami, ale wręcz wyprzedzać ich w niektórych obszarach. Nauczanie języków obcych przy odpowiednim dostosowaniu może się stać przestrzenią wzmacniania pewności siebie i sprawczości uczniów, którzy wcześniej doświadczali wykluczenia. Podkreślanie mocnych stron w połączeniu z empatycznym wsparciem w obszarach trudności pozwala nie tylko zwiększyć efektywność nauki języka, lecz także budować trwałą motywację i pozytywne doświadczenie edukacyjne. Nie bez powodu w literaturze się podkreśla, że to właśnie motywacja stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na skuteczne opanowanie języka obcego (Gass i Selinker 2008; Ellis 2008; Gardner 2010).

Osobom neuroatypowym często trudno jest przyjąć perspektywę poznawczą osób neuroatypowych i zrozumieć, jak te osoby postrzegają swoją sytuację oraz jakie emocje przeżywają (Twardowski 2018). Kluczowym narzędziem w przełamywaniu tych trudności i budowaniu wzajemnego zrozumienia jest edukacja i poszerzanie świadomości w tej kwestii (Armstrong 2012). Temat neuroróżnorodności jest dynamicznie rozwijającym się i wielowymiarowym obszarem, dlatego warto czerpać wiedzę z różnych sektorów, edukować się i inspirować najlepszymi praktykami, które się przyczyniają do budowania większej świadomości wśród społeczeństwa. Zwiększenie społecznej świadomości na temat neuroróżnorodności pomaga nie tylko zmniejszyć stygmatyzację, lecz także pozytywnie wpływa na samoocenę oraz osiągnięcia osób neuroatypowych w życiu społecznym i edukacyjnym (Tomiak 2023).

Mam nadzieję, że ten artykuł będzie krokiem w stronę zmiany postrzegania neuroróżnorodności przez nauczycieli języków obcych, którzy stanowią istotną grupę odbiorców czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Liczę, że zainspiruje edukatorów do porzucenia medycznego modelu rozumienia neuroróżnorodności, w którym dominują diagnozy i deficyty, na rzecz podejścia skoncentrowanego na tworzeniu inkluzyjnego środowiska edukacyjnego. Takiego, które respektuje różnorodność poznawczą uczniów i dostosowuje metody nauczania języków do ich indywidualnych potrzeb – zarówno tych neuroatypowych, jak i neurotypowych. Kluczowe jest, abyśmy jako nauczyciele języków rozpoznawali potencjał naszych uczniów i świadomie kształtowali przestrzeń do ich wszechstronnego rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, S., Koutsoklenis, A. (2023), *Who Needs the Social Model of Disability?*, „Frontiers in Sociology”, nr 8, 1305301.
- Armstrong, T. (2012), *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*, Aleksandria, Virginia: ASCD.
- Benson, P. (2010), *Teacher Education and Teacher Autonomy: Creating Spaces for Experimentation in Secondary School English Language Teaching*, „Language Teaching Research”, nr 14(3), s. 259–275.
- Benson, P., Voller, P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.
- Cierzniwska, R., Podgórska-Jachnik, D. (2021), *Kategorie otwierające na neuroroznorodność studentów. Pedagogiczne studium kontekstów edukacyjnych*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, nr 24 (5), s. 15–42.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2013), *Raport roczny 2012*, Melbourne: Communications Division, Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria.
- Dominik, I. (2023), *AAA, osobę neuroatypową zatrudnię. Powstał poradnik dla pracodawców, jak rozmawiać z osobami w spektrum*, „Wysokie Obcasy”, <bit.ly/3HtObjY> [dostęp: 11.06.2025].
- Doyle, N. (2020), *Neurodiversity at Work: A Biopsychosocial Model and the Impact on Working Adults*, „British Medical Bulletin”, nr 135(1), s. 108–125.
- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fisher, P., Goodley, D. (2007), *The Linear Medical Model of Disability: Mothers of Disabled Babies Resist with Counter-Narratives*, „Sociology of Health & Illness”, nr 29(1), s. 66–81.
- Fung, L. (2024), *Strengths-based Models and Neurodiversity*, [w:] E. Patton, A. Santuzzi (red.), *Neurodiversity and Work: Employment, Identity, and Support Networks for Neurominorities*, Cham: Springer Switzerland, s. 39–59.
- Gardner, R.C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang Publishing.
- Gass, S.M., Selinker, L. (2008), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, New York: Routledge.
- Gąciarz, B. (2014), *Model społecznej niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki (red.), *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Kraków: Wydawnictwa AGH, s.17–43.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford–New York: Pergamon Press.
- Janczar, U. (2020), *W jaki sposób budować autonomię wśród uczniów: Dziennik uczniowski jako narzędzie rozwijające autonomię*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 73–78.
- Jaroszewska, A., Jaworska, M. (2024), *Specjalne potrzeby edukacyjne i niepełnosprawność w edukacji dzieci i młodzieży w Polsce z perspektywy glottodydaktyki*, „Applied Linguistics Papers”, nr 28(1), s. 32–46.
- Karaś, M. (2012), *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, „Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny”, nr 4, s. 24.
- Krzemińska, A., Austin, R.D., Bruyère, S.M., Hedley, D. (2019), *The Advantages and Challenges of Neurodiversity Employment in Organizations*, „Journal of Management & Organization”, nr 25(4), s. 453–463.
- Morris, J. (1993), *Independent Lives? Community Care and Disabled People*, Basingstoke: Red Globe Press London.

- Nowak, M. (2017), *Audiodeskrypcja i glottodydaktyka w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 2(23), s. 29–52.
- Oliver, M. (1981), *A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability*, [w:] J. Campling (red.), *The Handicapped Person: A New Perspective for Social Workers*, London : RADAR, s. 20–36.
- Pachowicz, M. (2023), *Model wsparcia osoby neuro różnorodnej na różnych etapach edukacji*, „Forum Oświatowe”, t. 36, nr 2(70), s. 97–108.
- Palfreyman, D.M., Benson, P. (2019), *Autonomy and its Role in English Language Learning: Practice and Research*, [w:] C.A. Chapelle, S.A.E. Fernández (red.), *Second Handbook of English Language Teaching*, Cham: Springer, s. 661–681.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–24.
- Pietrzykowska, A. (2019), *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- Pigato, G. (2024), *Contributing to an Inclusive Education for Neurodivergent Students: Sharing Reflections, Practices, and Experiences*, „FEMS Microbiology Letters”, nr 371, fnae046.
- Prevatt, F. (2016), *Coaching for College Students with ADHD*, „Current Psychiatry Reports”, nr 18(12), s. 110.
- Rahman, A. (2018), *Building Autonomous Learners in English as a Foreign Language (EFL) Classroom*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, nr 115, s. 231–234.
- Singer, W. (1999), *Neuronal Synchrony: A Versatile Code for the Definition of Relations?* „Neuron”, nr 24(1), s. 49–65.
- Skarbek, R. (2024), *Neuro różnorodność: Zrozumieć Spektrum Autyzmu, ADHD, Dysleksję*, <www.empowerment-coaching.com/post/czym-jest-neuroroznorodnosc>, [dostęp: 10.03.2025].
- Szulc, J. (2024a), *Leading with Understanding: Cultivating Positive Relationships between neurotypical Leaders and Neurodivergent Employees*, „Employee Relations”, nr 46(9), s. 97–114.
- Szulc, J. (2024b), *Embracing Silence: Creating Inclusive Spaces for Autistic Employees*, „Industrial and Organizational Psychology”, nr 17(3), s. 357–359.
- Tomiak, W. (2023), *ADHD i szkolna edukacja*, [blog] <neuroroznorodni.pl/nauka-a-adhd>, [dostęp: 10.03.2025].
- Toporek, M. (2022), *Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii ucznia w warunkach nauki zdalnej. Przykłady rozwiązań praktycznych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 65–72.
- Twardowski, A. (2018), *Spółeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna*, „Studia Edukacyjne”, nr 48, s. 97–114.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Woźniak, Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, s. 45– 47.

DR MAGDALENA TOPOREK [Nauczycielka akademicka na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowania badawcze obejmują szeroko pojętą dydaktykę języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nowoczesnych podejść do nauczania.](#)

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.