

Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 1 (2018)



Φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού: Εμπόδια, δυνατότητες και τρόποι στήριξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ράνυ Καλούρη, Ελισάβετ Τσίτσου

doi: [10.12681/hjre.17413](https://doi.org/10.12681/hjre.17413)

Copyright © 2018, ΑΓΛΑΙΑ ΣΤΑΜΠΟΛΤΖΗ, ΡΑΝΥ ΚΑΛΟΥΡΗ, ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΤΣΙΤΣΟΥ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταμπολτζή Α., Καλούρη Ρ., & Τσίτσου Ε. (2018). Φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού: Εμπόδια, δυνατότητες και τρόποι στήριξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 28–43.
<https://doi.org/10.12681/hjre.17413>

Φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού: Εμπόδια, δυνατότητες και τρόποι στήριξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αγλαΐα Σταμπολτζή^α, Ράνυ Καλούρη^α, Ελισάβετ Τσίτσου^β

^α Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε

^β Εκπαιδευτικός 8^{ου} Δημ.Σχολ.Παλαιού Φαλήρου

Συντομογραφίες: ΔΑΦ: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ΥΛΑ: Υψηλά Λειτουργικός Αυτισμός.

Σε όλο το κείμενο όπου γίνεται χρήση ενικού αριθμού χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος ‘φοιτητής’ σε αντικατάσταση των δύο γενών ‘φοιτητής’- ‘φοιτήτρια’.

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια νευρο-αναπτυξιακή διαταραχή που ακολουθεί το άτομο διαβίου. Η συχνότητά εμφάνισής της έχει αλλάξει ριζικά τις τελευταίες δεκαετίες. Στο φάσμα του αυτισμού υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με «ιδιαιτέρως ικανότητες», υψηλή λειτουργικότητα και καλές ακαδημαϊκές προοπτικές. Οι μαθητές αυτοί συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα βασικά χαρακτηριστικά των φοιτητών με ΔΑΦ, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν στο πανεπιστήμιο, αλλά και αποτελεσματικούς τρόπους στήριξής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έγινε μέσω των βιβλιογραφικών βάσεων ProQuest, Eric και Sage Journals, όπου με προκαθορισμένα κριτήρια εντοπίστηκαν άρθρα, επίσημες εκθέσεις (reports) και διδακτορικές διατριβές. Τα βασικά συμπεράσματα των ερευνών παρουσιάζουν ομοιότητες παρά τις διαφορετικές χώρες στις οποίες έχουν γίνει οι έρευνες. Ένα βασικό συμπέρασμα που αξίζει να σημειωθεί είναι πως ορισμένοι από τους παραδοσιακούς τρόπους στήριξης που χρησιμοποιούνται για τους φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι κατάλληλοι για τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα που έχουν ανάγκη περισσότερης εξατομικευμένης υποστήριξης. Συμπερασματικά, τα Συμβουλευτικά Κέντρα των πανεπιστημίων σε συνεργασία με άλλες υπάρχουσες δομές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη μαθησιακή και ψυχολογική στήριξη των φοιτητών με ΔΑΦ. Τα πανεπιστήμια έχουν να ωφεληθούν από τις «ειδικές ικανότητες» των φοιτητών αυτών αλλά και να εμπλουτίσουν τη γνώση τους για τη «διαφορετικότητα».

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, φοιτητές, τριτοβάθμια εκπαίδευση, πρακτικές υποστήριξης

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a lifelong neurodevelopmental condition. The incidence of ASD is rising impressively during the last decades. Within the autism spectrum, there is a large number of students with “special abilities”, above average or high intelligence and good academic prospects. A large number of these students moves to higher education, in order to pursue their personal and academic goals. The purpose of this paper is to present the basic characteristics of university students with ASD, the difficulties and obstacles they encounter at university, as well as effective ways of supporting them in higher education. The literature review was conducted through the electronic databases ProQuest, Eric and Sage Journals where specific inclusion criteria had been set for articles, reports and theses. The main outcomes of the studies have several similarities irrespective of the country of origin of the studies. Students with ASD meet emotional, practical, social, communicative and sensory challenges in higher education. One key conclusion is that some of the traditional support methods used for students with special educational needs are not suitable for students with autism who needs personalized support based on their unique needs. Personnel of counselling or disability centres should offer appropriate accommodations to support academically and emotionally students on the autistic spectrum, taking into account the context of the institution and the large variability between students with ASD. Finally,

universities have to benefit from the "special abilities" of these students and also enrich their knowledge of "diversity".

Key words: Autism spectrum disorder, students, higher education, supportive practices and accommodations

© 2018, Αγλαΐα Σταμπολτζή, Ράνυ Καλούρη & Ελισάβετ Τσίτσου
Άδεια CC-BY-SA 4.0

1. Εισαγωγή

Οι φοιτητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εισάγονται στα πανεπιστήμια αγγίζουν σχεδόν το 8-10% στη Μεγάλη Βρετανία και τις Η.Π.Α (Digest of Education Statistics, 2009; Fleischer 2012; Higher Education Statistical Agency, 2012). Μεταξύ αυτών, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών με διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, ιδιαίτερα με σύνδρομο Asperger (Knott & Taylor, 2014). Οι φοιτητές αυτοί είναι στην πλειονότητά τους άντρες, χαρακτηρίζονται από μέση έως πολύ υψηλή νοημοσύνη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική συναναστροφή, έχουν ιδιαίτερες κλίσεις σε έναν τομέα και καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι περισσότεροι από αυτούς στις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, είχαν «εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» και ειδική υποστήριξη σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων (Hastwell, Harding, Martin & Baron-Cohen (2013). Η παρούσα εργασία έρχεται να καλύψει το κενό στην ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις δυσκολίες, τα εμπόδια και τις ανάγκες των φοιτητών στο φάσμα του αυτισμού οι οποίοι φοιτούν ή πρόκειται να φοιτήσουν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.1 Τα νέα δεδομένα στην κατηγοριοποίηση των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος κατηγοριοποιούνται με βάση δύο διαγνωστικά συστήματα: το DSM (Diagnostic and Statistical Manual) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA) και το ICD (International Classification of Diseases) του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας (WHO). Και τα δύο διαγνωστικά συστήματα ορίζουν με λεπτομέρεια τα χαρακτηριστικά των επιμέρους κατηγοριών του αυτιστικού φάσματος (Αυτιστική διαταραχή, Σύνδρομο Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Σύνδρομο Asperger κ.λπ.) (Tsai, 2003).

Ειδικότερα, το Σύνδρομο Asperger αποτελεί την πιο λειτουργική μορφή του αυτισμού. Χαρακτηρίζεται από απουσία προβλημάτων λόγου στην παιδική ηλικία και ανώτερη του μέσου όρου ή υψηλή νοημοσύνη. Άλλα χαρακτηριστικά είναι: υψηλές γλωσσικές δεξιότητες, κατανόηση της κυριολεκτικής σημασίας του λόγου, δυσκολία κατανόησης του μεταφορικού λόγου, έλλειψη φαντασίας και ευελιξίας στη σκέψη, δυσκολίες στη δημιουργία φίλων, αδυναμία κατανόησης των αισθημάτων των άλλων, δυσκολίες προσαρμογής στις αλλαγές της ρουτίνας.

Η αναθεωρημένη (πέμπτη) έκδοση του DSM (DSM-V, 2013) περιλαμβάνει σημαντικές αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια του αυτισμού. Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) (Grant & Nozyce, 2013).

- Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger και ΔΑΔ-μη άλλως προσδιοριζόμενη) απαλείφθηκαν.
- Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες: Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης», Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης» και Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης».
- Όσον αφορά στην τριάδα συμπτωμάτων, οι δυσκολίες στην κοινωνική επαφή και στην επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία (Jabr, 2012). Ένα θέμα που προκύπτει από την πέμπτη έκδοση του DSM αφορά

στα άτομα που έχουν ήδη διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger, ΥΛΑ ή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-μη αλλιώς προσδιοριζόμενη. Πρακτικά, απ' ότι φαίνεται, όσοι έχουν ήδη τη διάγνωση, αυτή θα παραμείνει ως έχει. Φαίνεται επίσης ότι οι ειδικοί και γονείς θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούν έστω κι ανεπίσημα τους υπάρχοντες όρους: ΥΛΑ, Άσπεργκερ (Μαγνήσαλης, Σαγιά & Νότας, χ.η)

1.2 Συχνότητα εμφάνισης της ΔΑΦ

Η συχνότητα εμφάνισης των διαταραχών αυτιστικού φάσματος έχει αλλάξει ριζικά και παγκοσμίως την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με έγκυρα στοιχεία (Centers for Disease Control, 2007; Ford, 2009), 1 στα 150 παιδιά στις Η.Π.Α διαγιγνώσκεται με σύνδρομο Asperger ή ΥΛΑ. Επιπλέον, επίσημα στοιχεία στις Η.Π.Α κάνουν λόγο ακόμα και για αναλογία 1 στα 45 παιδιά το 2014 (CDC, 2014). Αντίστοιχα υψηλό ποσοστό αναφέρεται και στη Μ. Βρετανία αγγίζοντας την αναλογία 1 προς 80 ή 1 προς 100 παιδιά (Baird et al., 2006; Baron-Cohen et al., 2009). Για μια αναλυτική και εις βάθος ανασκόπηση της επιδημιολογίας του αυτισμού σε όσες χώρες έχουν επίσημο σύστημα καταγραφής για διάφορες ηλικίες-σταθμούς μπορεί κανείς να ανατρέξει στον Özerk (2016).

Δεδομένου ότι στο φάσμα του αυτισμού περιλαμβάνονται και μαθητές με υψηλή λειτουργικότητα, είναι αναμενόμενο πως ένα ποσοστό των παιδιών αυτών συνεχίζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι κάθε χρόνο ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα έρχονται σε κολλέγια και πανεπιστήμια. Συνήθως καταγράφονται από τα Κέντρα Ειδικών Αναγκών των πανεπιστημίων στην κατηγορία των φοιτητών με ψυχολογικά/ψυχιατρικά προβλήματα αφού συνήθως ζητούν υποστήριξη για προβλήματα ψυχικής υγείας (Hurst & Smerdon, 2000).

Η Smith (2007) διερεύνησε τη συχνότητα του συνδρόμου Asperger σε 102 ιδρύματα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βρετανίας. Παρά τη χαμηλή συμμετοχή στην έρευνά της (29 ιδρύματα από τα 102) συμπέρανε ότι όλο και περισσότεροι έφηβοι με σύνδρομο Asperger προτιμούν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο σε σύγκριση με άλλα ιδρύματα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αύξηση του αριθμού των φοιτητών με αυτιστική διαταραχή είναι δεδομένη στις περισσότερες χώρες, αφού έχει να κάνει με την έγκαιρη διάγνωση, τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις προηγούμενες βαθμίδες αλλά και τους νόμους που προωθούν την ισότιμη ένταξη των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Farrell, 2004; Schlabach, 2008).

Το πανεπιστήμιο του Cambridge πραγματοποίησε μια διαχρονική έρευνα από το 2009 ως το 2012 καταγράφοντας τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα, τις ανάγκες τους αλλά και προτεινόμενους τρόπους υποστήριξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι αιτήσεις εγγραφής στο πανεπιστήμιο από άτομα στο φάσμα του αυτισμού ήταν 21 το έτος 2008/09 και 67 το έτος 2012/13 (αύξηση πάνω από 219% σε διάστημα πέντε ετών). Επίσης επισημαίνεται πως υπάρχουν πολλοί 'αδιάγνωστοι φοιτητές' καθώς και φοιτητές με διάγνωση αυτιστικής διαταραχής που επιλέγουν να μην την αποκαλύψουν στο πανεπιστήμιο για προσωπικούς λόγους, φοβούμενοι τον 'στιγματισμό' (Hastwell et al, 2013).

Στη χώρα μας, σε πρόσφατη έρευνα των Σιαπέρα και Καλαντζή-Αζίζι, η οποία αναφέρεται στην εφημερίδα Καθημερινή (Γιαννάρου, 2014) σε δείγμα 700 φοιτητών του Πανεπιστημίου Αθηνών προέκυψε ότι 25 (το 3%) εμφανίζουν χαρακτηριστικά που «ταιριάζουν» με το σύνδρομο Άσπεργκερ. Από αυτούς οι 18 παρακολουθούσαν μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και οι επτά θεωρητικής. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν υψηλή συστηματοποίηση και χαμηλή ενσυναίσθηση. Έχουν προβλήματα σε θέματα συντροφικότητας, σεξουαλικών σχέσεων, κοινωνικότητας. Είναι παιδιά που θέλουν επαφή, αλλά δεν ξέρουν τον τρόπο. Δεν είναι τυχαίο ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές εμφάνιζαν επίσης έντονο συναίσθημα μοναξιάς.

Επομένως, οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα είναι μια υπαρκτή πραγματικότητα για τα πανεπιστήμια του εξωτερικού αλλά και για τα ελληνικά πανεπιστήμια. Στη χώρα μας χρειάζονται συστηματικές έρευνες που να καταγράφουν την εξέλιξη του αριθμού των μαθητών στο φάσμα του

αυτισμού ανά βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και τις διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες τους στις διάφορες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα.

2. Μεθοδολογία ανασκόπησης ερευνών

Για την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφία και την επιλογή των ερευνών με βάση τον τίτλο της εργασίας τέθηκαν τα εξής κριτήρια: Πρώτον, επιλέχθηκαν άρθρα που το δείγμα τους περιλάμβανε φοιτητές με αυτισμό μετα-δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ήταν εμπειρικές έρευνες. Δεύτερον, επιλέχθηκαν θεωρητικά άρθρα που σημαντικό μέρος τους ήταν αφιερωμένο στις υπηρεσίες ή πρακτικές υποστήριξης για φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα. Τρίτον, τα άρθρα ήταν δημοσιευμένα στην αγγλική γλώσσα σε περιοδικά με κριτές ή ήταν εκθέσεις επίσημων φορέων από το έτος 2000 και μετά.

Αρχικά έγινε ηλεκτρονική αναζήτηση άρθρων στις βάσεις ProQuest, Eric και Sage Journals με λέξεις κλειδιά στην αγγλική γλώσσα: *φοιτητές στο φάσμα του αυτισμού, φοιτητές με αυτισμό και πανεπιστήμιο, υποστηρικτικές υπηρεσίες για φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα, μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αυτισμός, τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυτισμός*. Στις βάσεις αυτές υπήρχε πρόσβαση στα πλήρη άρθρα. Στη συνέχεια ένας από την ομάδα των συγγραφέων έλεγξε τους τίτλους και τις περιλήψεις των άρθρων για να αποκλειστούν άσχετα άρθρα. Μελετήθηκε η βιβλιογραφία κάθε άρθρου για να εντοπιστούν νέες πηγές. Κωδικοποιήθηκε το υλικό με βάση τη χώρα προέλευσης, το είδος της έρευνας (ποσοτική ή ποιοτική). Αποκλείστηκαν τεκμήρια που είχαν αναφορά στον αυτισμό και ταυτόχρονα και σε άλλες ειδικές ανάγκες. Τελικά, περιλήφθηκαν 19 άρθρα, 9 επίσημες εκθέσεις (reports) και 2 διδακτορικές διατριβές. Η συγγραφή της εργασίας βασίστηκε και σε 7 ξενόγλωσσα βιβλία για τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα, στα οποία είχαν πρόσβαση οι συγγραφείς.

Με βάση τη θεματική ανάλυση (Thomas & Harden, 2008) τα βασικότερα ευρήματα των άρθρων και του υπόλοιπου υλικού καταγράφηκαν σε πίνακες, κωδικοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στα κεφάλαια 3 έως 7 της εργασίας: *μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθημερινές πρακτικές δυσκολίες των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα, ακαδημαϊκές δυσκολίες και τρόποι στήριξης, κοινωνικές δυσκολίες και αντιμετώπιση, συναισθηματικές και άλλες ψυχολογικές δυσκολίες*.

3. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για μαθητές με διάγνωση στο αυτιστικό φάσμα

Η μετάβαση ορίζεται ως μία διαδικασία προσανατολισμένη στο αποτέλεσμα, η οποία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών και εμπειριών που οδηγούν στην απασχόληση. Η μετάβαση είναι μια περίοδος που περιλαμβάνει το Λύκειο, το σημείο της αποφοίτησης, τη μεταλυκειακή εκπαίδευση καθώς και τα πρώτα χρόνια της απασχόλησης. Το ταξίδι της μετάβασης πιθανώς να είναι αγχογόνο για τα άτομα με «ειδικές δυσκολίες και δυνατότητες». Η μετάβαση για τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα πρέπει να προγραμματιστεί σωστά και εγκαίρως, ώστε να αντιμετωπιστούν αμέσως οι χαρακτηριστικές δυσκολίες αυτών των ατόμων, τα οποία διαθέτουν ταυτόχρονα σημαντικές δυνατότητες οι οποίες είναι ανεκμετάλλευτες ή υποτιμημένες (Wehman 2006).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι Η.Π.Α, όπου προβλέπεται εξατομικευμένο σχέδιο μετάβασης για τους μαθητές 14-16 ετών στο αυτιστικό φάσμα, το οποίο προσδιορίζει τους στόχους, τα ενδιαφέροντα, την τρέχουσα εκπαιδευτική κατάσταση, τις ανάγκες, τη συνεργασία των ατόμων και των υπηρεσιών, καθώς και τα βήματα που απαιτούνται, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση του παιδιού από το σχολείο στις ευκαιρίες της ενήλικης ζωής (Filler & Rosenshein, 2012).

Η υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος γίνεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε συνεργασία με τον μαθητή με στόχο ο μαθητής στο αυτιστικό φάσμα φτάνοντας στην ηλικία των 16 ετών να έχει κατακτήσει τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης καθώς επίσης τις κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες και που είναι απαραίτητες για την φοίτηση στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Lawrence, Alleckson & Bjorklund, 2010).

Οι σημαντικότερες πρακτικές για τους μαθητές στο αυτιστικό φάσμα στη μετάβαση προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Η ένταξη και παροχή εκπαίδευσης των μαθητών σε «φυσικά περιβάλλοντα».
- Η παροχή καθοδήγησης από καθηγητές ή μεταπτυχιακούς φοιτητές με ειδικευση στις κοινωνικές επιστήμες προς τους πρωτοετείς φοιτητές με ΔΑΦ.
- Η παροχή μερικής απασχόλησης ή πρακτικής άσκησης ταυτόχρονα με τις σπουδές.
- Η εκπαίδευση για την ενίσχυση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και την οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας.
- Η εκπαίδευση ή κατάρτιση των γονέων ώστε να βοηθήσουν στην επιτυχή μετάβαση.
- Η δημιουργία ενός προσωποκεντρικού σχεδιασμού ή προγραμματισμού (person-centered planning) για κάθε μαθητή, που θα περιγράφει το όραμα του μαθητή για το μέλλον του.

4. Η καθημερινότητα και οι πρακτικές δυσκολίες για τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα

Η εισαγωγή σε πανεπιστήμιο (αν είναι και μακριά από τον τόπο διαμονής) για τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα αποτελεί μια επιπρόσθετη δυσκολία. Στην αρχή, θα χρειαστούν τη βοήθεια των γονέων τους ή συγγενών στην πόλη αλλά και των υποστηρικτικών δομών τις οποίες μπορεί να έχει το πανεπιστήμιο. Είναι προτιμότερο για τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα να επιλέξει να μείνει σε φοιτητική εστία, αν η σχολή που πέρασε είναι σε διαφορετική πόλη από την πόλη διαμονής του. Το κατάλυμα είναι προτιμότερο να είναι καλά οργανωμένο με διάφορες παροχές, να του εξασφαλίζει ασφάλεια, ιδιωτικό χώρο και να βρίσκεται σε κοντινή ή εύκολα προσβάσιμη απόσταση από το πανεπιστήμιο (Jamieson & Jamieson, 2004).

Λόγω των δυσκολιών προσανατολισμού και οργάνωσης που χαρακτηρίζουν τον αυτισμό, είναι βοηθητικό ο φοιτητής να επισκεφθεί εγκαίρως την πανεπιστημιούπολη, να ξεναγηθεί στους χώρους της, να σημειώσει σε χάρτη τους βασικούς χώρους της σχολής του (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, βιβλιοθήκη, εστιατόριο), να πληροφορηθεί τη συγκοινωνία που υπάρχει για να μετακινείται από τον τόπο διαμονής του στη σχολή κ.λπ. Καλό είναι να έρθει από νωρίς σε επαφή με το Συμβουλευτικό Κέντρο του πανεπιστημίου ή το Κέντρο Ειδικών Αναγκών, όπου θα του παρέχουν τη σχετική πληροφόρηση, μειώνοντας έτσι το άγχος του και τις ανησυχίες του για το 'άγνωστο' περιβάλλον στο οποίο έχει έρθει. Σημαντικό είναι να καταφέρει να μοιράσει σωστά τον χρόνο του ανάμεσα στις παρακολουθήσεις μαθημάτων, το διάβασμα και τα 'χόμπυ', χωρίς να παρασυρθεί να αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στα 'ιδιαίτερα ενδιαφέροντά' του παραμελώντας έτσι τις σπουδές του (Jamieson & Jamieson, 2004; Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

Μία καλή πρακτική που εφαρμόζουν τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό είναι οι ανοικτές ημερίδες γνωριμίας με το ίδρυμα. Οι φοιτητές με ΔΑΦ ή άλλες ειδικές ανάγκες μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο ως «πρεσβευτές» και να δίνουν πληροφορίες στους υποψήφιους φοιτητές (Hastwell et al., 2013). Η εβδομάδα πριν την επίσημη έναρξη του πρώτου εξαμήνου είναι γνωστή ως 'εβδομάδα νέων φοιτητών' (Fresher's Week), κατά τη διάρκεια της οποίας οι διάφοροι σύλλογοι, λέσχες του ιδρύματος διοργανώνουν εκδηλώσεις γνωριμίας (Fresher's Fair), για να προσελκύσουν νέα μέλη.

Άλλες πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρωτοετείς φοιτητές γενικότερα και ειδικότερα οι φοιτητές με «ιδιαιτερότητες» είναι η οργάνωση του καθημερινού χρόνου, η

καθαριότητα του χώρου διαμονής, η προετοιμασία του καθημερινού φαγητού, η φροντίδα της υγείας (ιατρικές εξετάσεις, επίσκεψη στον οδοντίατρο, άσκηση), η προσωπική υγιεινή, η διαχείριση των οικονομικών, οι εξωτερικές δουλειές (πληρωμές λογαριασμών, ψώνια). Επειδή οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα αγαπούν τη ρουτίνα και την επανάληψη, είναι σημαντικό να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο καθημερινό πρόγραμμα όλες τις μέρες της εβδομάδας, να σημειώνουν εκ των προτέρων σε ημερολόγιο σημαντικές ημερομηνίες και γενικά να μην έχουν ‘ανατροπές’ στην καθημερινότητά τους.

Η φοιτητική ζωή σηματοδοτεί αλλαγή και στη σχέση του ατόμου με την οικογένειά του. Το πανεπιστήμιο είναι το βήμα προς την ενηλικίωση, επομένως ο φοιτητής πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες και να αποφασίζει για θέματα που μέχρι τώρα τα έλυνε η οικογένειά του. Ωστόσο, είναι σημαντικό για τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα να έχει πρακτική βοήθεια και συναισθηματική στήριξη από την οικογένειά του, να συζητά μαζί τους τις δυσκολίες του, να τον επισκέπτονται ή να τους επισκέπτεται τακτικά και γενικά να υπάρχει μια αρμονική οικογενειακή σχέση. Αυτό θα μειώσει το άγχος του και θα τον βοηθήσει να προσαρμοστεί ομαλότερα στις απαιτήσεις της φοιτητικής ζωής, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από νέες υποχρεώσεις, ρουτίνες και ενδιαφέροντα (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

5. Ακαδημαϊκές δυσκολίες και τρόποι στήριξης των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα

Το πανεπιστήμιο είναι ένας προνομιακός χώρος για τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα. Σύμφωνα με τους Harpur, Lawlor & Fitzgerald (2004), «το κολλέγιο ή το πανεπιστήμιο επιτρέπει στον φοιτητή να ασχοληθεί με τον τομέα που τον ενδιαφέρει σε βάθος και του προσφέρει την ανταμοιβή και αναγνώριση που ποτέ ως τώρα δεν είχε. Από όλα τα πλαίσια στα οποία οι άνθρωποι σπουδάζουν, εκπαιδεύονται και δουλεύουν, το πανεπιστήμιο είναι ο μόνος χώρος στον οποίο η τάση του φοιτητή στο φάσμα του αυτισμού να ασχολείται συστηματικά με έναν τομέα και να αφιερώνεται σ’ αυτόν θα αναγνωριστεί και θα εκτιμηθεί» (σελ. 33-34). Επιπλέον, οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα έχουν το πλεονέκτημα των υψηλών νοητικών ικανοτήτων που αποτελεί σημαντικό βοήθημα για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες που συναντούν οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα είναι ποικίλες. Αφορούν στην ακαδημαϊκή φοίτηση, τις δεξιότητες μελέτης και οργάνωσης, τα προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, την αισθητηριακή υπερευαισθησία (sensory sensitivity), την εργασία σε ομάδες, τις γραπτές εργασίες και τις εξετάσεις (Jamieson & Jamieson, 2004).

Στον γνωστικό τομέα οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν για πολλή ώρα (ιδιαίτερα σε μεγάλους χώρους), δίνουν σημασία στη λεπτομέρεια χάνοντας την ουσία, δυσκολεύονται να στρέψουν την προσοχή τους από ένα θέμα σε άλλο. Ένας τομέας που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες είναι οι λεγόμενες ‘ανώτερες εκτελεστικές λειτουργίες’. Εδώ ανήκουν οι δεξιότητες σχεδιασμού και οργάνωσης, η μνήμη εργασίας, η αυτο-ρύθμιση, ο αυτο-έλεγχος, η αυτο-διόρθωση, ο σχηματισμός υποθέσεων, η κατανόηση σύνθετων και αφηρημένων εννοιών, η επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα έχουν ‘άκαμπτο’ τρόπο σκέψης, δεν μπορούν να μιμηθούν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιούν οι άλλοι και είναι λιγότερο πιθανό να μάθουν από τα λάθη (Attwood, 2007; Boratynec, χ.η).

Η αισθητηριακή υπερευαισθησία (σε ήχους, φώτα, χρώματα, μυρωδιές, υφάσματα, γεύσεις, πόνο, θερμοκρασία) είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της αυτιστικής διαταραχής που δυσκολεύει το άτομο, συχνά το ‘απορυθμίζει’, του δημιουργεί άγχος και αναστάτωση, ιδιαίτερα σε χώρους με πολλά άτομα και ερεθίσματα, όπως είναι τα αμφιθέατρα των πανεπιστημίων, η βιβλιοθήκη, τα εργαστήρια κ.λπ. Τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τα αισθητηριακά

ερεθίσματα που προσλαμβάνουν, διαδικασία που δεν είναι εύκολα αντιληπτή από τα υπόλοιπα άτομα (Harrison & Hare, 2004).

Ως προς την *ακαδημαϊκή φοίτηση*, οι συχνότερα αναφερόμενες δυσκολίες είναι:

- Απουσίες από την παρακολούθηση των διαλέξεων, ιδιαίτερα αν υπάρχουν απρόσμενες αλλαγές στο πρόγραμμα
- Διακοπή του μαθήματος με συνεχείς ερωτήσεις ή άσχετες με το θέμα απαντήσεις
- Κούραση λόγω αισθητηριακής υπερφόρτωσης
- Προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής ιδιαίτερα σε μαθήματα όχι του άμεσου ενδιαφέροντος
- Δυσκολίες επεξεργασίας πληροφοριών μέσω της ακουστικής οδού
- Δυσκολία στο κράτημα σημειώσεων ταυτόχρονα με την παρακολούθηση της διάλεξης (Jamieson & Jamieson, 2004)

Στην *ατομική μελέτη* οι μεγαλύτερες δυσκολίες είναι:

- Οργάνωση του χρόνου και του πλαισίου μελέτης
- Δυσκολία στη χρήση της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης
- Δυσκολία να θέσει προτεραιότητες στο διάβασμα
- Τάση να διαβάσει ολόκληρα προτεινόμενα βιβλία σπαταλώντας χρόνο και κόπο.

Στις *εξετάσεις* οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα μπορεί να έχουν:

- Δυσκολίες κατανόησης των εκφωνήσεων-ερωτήσεων
- Δυσκολίες απάντησης ερωτήσεων που απαιτούν κρίση ή αφηρημένη σκέψη
- Απάντηση ενός θέματος με πολλές λεπτομέρειες και εμβάθυνση σε βάρος των υπόλοιπων θεμάτων (λανθασμένη κατανομή χρόνου)
- Δυσνόητος ή ακατάστατος γραφικός χαρακτήρας
- Αυξημένο άγχος λόγω περιορισμένου χρόνου και αργού ρυθμού
- Δυσκολία εύρεσης της αίθουσας όπου γίνεται η εξέταση και έγκαιρη προσέλευση.
- Κούραση και δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

Στις *γραφτές εργασίες* οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα δυσκολεύονται να παρουσιάσουν ένα γραπτό με συνοχή και αλληλουχία ιδεών μέσα στις προβλεπόμενες ημερομηνίες, ενώ δε βρίσκουν πώς να ξεκινήσουν μια εργασία και τι να συμπεριλάβουν.

Στις *ομαδικές εργασίες*, οι οποίες προϋποθέτουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, οι συχνότερες δυσκολίες είναι:

- Ελλιπής κατανόηση των κοινωνικών κανόνων
- Διακοπή ή παρεμβολή στον συνομιλητή χωρίς αναμονή της σειράς του
- Υπερβολική συστολή, κοινωνικό άγχος και απομάκρυνση από την ομάδα
- Δυσκολία κατανόησης της άποψης του συνομιλητή
- Μηδενική ανοχή στην κριτική των άλλων (Hastwell et al, 2013; Jamieson & Jamieson, 2004).

Οι Wolf et al. (2009) αναφέρουν πως για την υποστήριξη των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως κάθε αυτιστικό άτομο είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα, επομένως χρειάζεται εξατομίκευση των υποστηρικτικών μέτρων. Για τον λόγο αυτόν συνοψίζουμε τις βασικότερες πρακτικές ανά τομέα (Boratynec χ.η; Hughes et al., 2011)

Φοίτηση/διαλέξεις

- Άδεια ηχογράφησης διαλέξεων

- Άδεια να κάθονται πάντοτε στην ίδια θέση στο αμφιθέατρο, αν το επιθυμούν
- Άδεια να κάνουν συχνότερα διαλείμματα
- Πρόσβαση στις σημειώσεις του μαθήματος και την παρουσίαση (powerpoint) πριν από την ημέρα του μαθήματος
- Αξιοποίηση της τεχνολογίας και των τεχνολογικών βοηθημάτων
- Βοήθεια στο κράτημα σημειώσεων
- Ατομική βοήθεια και επεξηγήσεις στο τέλος του μαθήματος
- Έγκαιρη ενημέρωση για αλλαγές στο πρόγραμμα (π.χ. αλλαγή αίθουσας)

Ατομική μελέτη

- Βασικά κείμενα που πρέπει να μελετηθούν κατά προτεραιότητα
- Περισσότερο χρόνο δανεισμού βιβλίων από τη βιβλιοθήκη
- Εκμάθηση τεχνικών μελέτης και διαχείρισης χρόνου
- Ατομική καθοδήγηση από συγκεκριμένο καθηγητή, τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο, ο οποίος είναι καλό να είναι ο ίδιος για όλα τα χρόνια σπουδών του φοιτητή

Εξετάσεις

- Περισσότερο χρόνο εξέτασης
- Εξασφάλιση ήσυχου περιβάλλοντος κατά την εξέταση (ή ατομική εξέταση)
- Δυνατότητα να βγει για λίγο έξω από την αίθουσα με συνοδεία σε περίπτωση έντονου άγχους
- Υπενθύμιση χρόνου
- Δυνατότητα χρήσης ακουστικών για μείωση του θορύβου
- Πρόσβαση σε προηγούμενα θέματα εξετάσεων (past papers) για εξοικείωση
- Θέματα απλά, σαφή και κατανοητά
- Χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (κειμενογράφου) για να απαντήσει, αν το επιθυμεί.
- Δυνατότητα να απαντήσει πάνω στο τεστ και όχι να μεταφέρει τις απαντήσεις του σε άλλο φύλλο (Jamieson & Jamieson, 2004)

Γραπτές εργασίες

- Παρακολούθηση σεμιναρίου για 'ακαδημαϊκό γράψιμο', ιδιαίτερα για την αποφυγή λογοκλοπής.
- Γραπτή και λεπτομερής 'επανατροφοδότηση' από τον καθηγητή, ως προς τα λάθη και τις διορθώσεις που πρέπει να γίνουν.

Ομαδικές εργασίες

- Συγκρότηση μικρής ομάδας με άτομα που γνωρίζει ήδη ο φοιτητής στο αυτιστικό φάσμα
- Ενημέρωση των μελών της ομάδας για υποστήριξη του φοιτητή
- Απόδοση συγκεκριμένων ρόλων στα μέλη της ομάδας, ώστε να είναι προκαθορισμένο το τι απαιτείται από τον καθένα.
- Συχνή καθοδήγηση από τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο (Langford, Zakrajsek & Pletcher-Rood, 2008).

Παρουσίαση εργασιών

- Δυνατότητα βιντεοσκοπημένης παρουσίασης αντί για προφορική παρουσίαση (μπροστά σε κοινό)

- Παρουσίαση της εργασίας μόνο στον καθηγητή
- Αντικατάσταση της παρουσίασης με άλλη μορφή εργασίας (αν επιτρέπεται) (Ford, 2009).

Η αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και του ιδιαίτερου τρόπου σκέψης του φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα είναι το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική διδασκαλία του. Ο σεβασμός και η ευαισθητοποίηση των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας προς τους φοιτητές με αυτισμό εμπλουτίζει τις εμπειρίες όλων, ενώ η σωστή στήριξη δίνει μοναδικές δυνατότητες στο αυτιστικό άτομο, το οποίο με τη σειρά του έχει πολλά να προσφέρει στην πανεπιστημιακή κοινότητα (Howley, χ.η).

Οι Knott και Taylor (2014) μελέτησαν τις απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα βρετανικό πανεπιστήμιο σχετικά με τη φοιτητική ζωή των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα. Από τα αποτελέσματα φαίνεται πως άλλα θέματα αξιολογούν ως σημαντικά οι φοιτητές και άλλα οι καθηγητές. Οι φοιτητές ανέφεραν πως η φοιτητική ζωή των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα είναι πολύ πιο δύσκολη απ' ό,τι φαινομενικά δείχνει. Οι βασικότερες δυσκολίες τους έχουν να κάνουν με την αισθητηριακή επεξεργασία των ερεθισμάτων, το άγχος για την καθημερινότητα και την «κοινωνική τους επάρκεια». Οι καθηγητές δε φαίνεται να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες στους προαναφερόμενους τομείς, αλλά παρατηρούν υψηλά ποσοστά άγχους και ψυχολογικών προβλημάτων μεταξύ των φοιτητών με αυτισμό. Τονίζουν τη σημασία χρήσης των υποστηρικτικών υπηρεσιών του πανεπιστημίου. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως επειδή κάθε άτομο με αυτισμό είναι μοναδικό, έχει σημασία να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του ίδιου του φοιτητή για το είδος της υποστήριξης το οποίο έχει ανάγκη στο πανεπιστήμιο.

6. Κοινωνικές δεξιότητες και δυσκολίες

Οι βασικότερες δυσκολίες των ατόμων στο αυτιστικό φάσμα αφορούν στην κοινωνική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση. Δεξιότητες που θεωρούνται έμφυτες ή αυτονόητες, όπως η βλεμματική επαφή, η έναρξη και το τέλος ενός διαλόγου, η κατάλληλη 'απόσταση' από τον συνομιλητή, δεν είναι αυτονόητες για το άτομο στο φάσμα του αυτισμού. Οι κοινωνικοί κανόνες που το άτομο έχει διδαχθεί στο σχολείο ισχύουν και στο πανεπιστήμιο. Η ευγένεια προς το διδακτικό προσωπικό, η τήρηση των βασικών κανόνων υγιεινής και καθαριότητας είναι βασικές αρχές. Ωστόσο, η μη λεκτική επικοινωνία και οι 'κοινωνικές συμβάσεις' δημιουργούν επιπρόσθετες δυσκολίες και άγχος. Το πανεπιστήμιο είναι κατ' εξοχήν χώρος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αφού αποτελείται από μεγάλο πλήθος ατόμων από διαφορετικά περιβάλλοντα και εθνότητες (Boratynec, χ.η).

Οι Harpur, Lawlor & Fitzgerald (2004) χρησιμοποιούν τον όρο 'κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα' εννοώντας τις κοινωνικές συμβάσεις που επιτρέπουν την επικοινωνία με τα άλλα άτομα. Όσο κανείς μεγαλώνει μαθαίνει να χρησιμοποιεί και να αξιολογεί τη μη λεκτική επικοινωνία, τις χειρονομίες και τις κινήσεις του άλλου. Στο πανεπιστήμιο υπάρχουν κοινωνικές συμβάσεις που μπορεί να μην είναι τόσο κατανοητές. Ωστόσο, οι ενήλικοι είναι πιο πρόθυμοι να εξηγήσουν τι ακριβώς εννοούν, όταν κάποιος τους ρωτήσει.

Οι συχνότερες κοινωνικές δυσκολίες για τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα είναι:

- Αποκάλυψη της 'ιδιαιτερότητάς' τους
- Κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων
- Κατανόηση των σκέψεων, απόψεων και επιθυμιών του συνομιλητή
- Ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας
- Κατανόηση του χιούμορ και της ειρωνείας
- Έναρξη μιας συζήτησης
- Συμμετοχή σε μια συζήτηση
- Ενεργητική ακρόαση

- Δημιουργία και διατήρηση σχέσεων
- Απόκτηση φίλων (Jamieson & Jamieson, 2004; Boratynec, χ.η; Adreon & Durocher, 2007).

Η Howlin (2004) υποστηρίζει ότι η έλλειψη ‘κοινωνικής επάρκειας’ είναι η βασική αιτία αποτυχίας των ατόμων με αυτισμό να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις και κοινωνικές επαφές. Η κοινωνική επάρκεια ορίζεται ως «οι δεξιότητες και οι στρατηγικές που επιτρέπουν στο άτομο να κάνει φίλους, να προχωρά σε πιο προσωπικές σχέσεις με το άλλο φύλο, να συνεργάζεται παραγωγικά με ομάδες και συναδέλφους, να συμμετέχει στον δημόσιο κοινωνικό βίο και να αλληλεπιδρά με την οικογένειά του» (Gutstein & Whitney, 2002, σ.162).

Επίσης, οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα μπορούν εύκολα να πέσουν θύματα εκμετάλλευσης, λόγω της ‘κοινωνικής τους αφέλειας’, της ευπιστίας και της ειλικρίνειας που τους διακρίνει. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιοι φοιτητές να κάνουν προσωρινά ‘φίλο’ τους τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα για να τους βοηθά στα μαθήματα ή να τους πηγαινοφέρει με το αυτοκίνητό του. Ο φοιτητής με αυτισμό δυσκολεύεται να διακρίνει τον ‘πραγματικό φίλο’, από ‘αυτόν που προσποιείται το φίλο του’ ή τον ‘απλό γνωστό’ (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

Για τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα η ηλεκτρονική επικοινωνία (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γραπτά μηνύματα στο κινητό κ.λπ.) είναι ευκολότερη από την προφορική επικοινωνία, γι’ αυτό και την προτιμούν. Η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι ένα μέσο επικοινωνίας και δημιουργίας φίλων, δεν πρέπει όμως να είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, γιατί ενέχει τον κίνδυνο να οδηγήσει σε εμμονή (Σταμπολτζή & Γιαννάκης, 2014).

Αποτελεσματικοί τρόποι στήριξης των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα στον κοινωνικό τομέα είναι:

- Παρακολούθηση προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων, έστω κι αν έχουν παρακολουθήσει παρόμοιο πρόγραμμα στο παρελθόν. Θα διδαχθούν τις κοινωνικές συμβάσεις, τις χειρονομίες και γενικά τη μη λεκτική επικοινωνία όπως μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα
- Χρήση ‘κοινωνικών ιστοριών’ (social stories) για εκμάθηση κοινωνικών κανόνων και κανόνων συμπεριφοράς
- Ενημέρωση των συμφοιτητών για τα χαρακτηριστικά και την ‘κουλτούρα’ του του αυτισμού, ώστε να κατανοούν ‘παράξενες’ και μη ‘συμβατές’ συμπεριφορές του ατόμου στο αυτιστικό φάσμα (Howley, χ.η)
- Υποστήριξη από συμφοιτητές σε θέματα καθημερινής διαβίωσης και κοινωνικοποίησης.
- Εκπαίδευση φοιτητών σε ‘πρόγραμμα υποστήριξης’ των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα. Παροχή κινήτρου στους φοιτητές, για να αναλάβουν το ρόλο του ‘μέντορα’.
- Συνεργασία του ‘μέντορα-φοιτητή’ με τον ‘ακαδημαϊκό μέντορα’ (Ακαδημαϊκό Σύμβουλο) για αποτελεσματικότερη υποστήριξη (Gutstein & Whitney, 2002).
- Παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης του φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα αρχικά σε μικρή ομάδα (π.χ. στο σεμινάριο ενός μαθήματος).
- Παροχή ενημέρωσης για ψυχαγωγικές και πολιτιστικές δραστηριότητες οι οποίες προσφέρουν δυνατότητες κοινωνικοποίησης.
- Παροχή υποστήριξης μέσω skype ή ηλεκτρονικού υπολογιστή από τον ‘μέντορα’ του φοιτητή ή τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο (Jamieson & Jamieson, 2014; Mesibov, Shea & Schopler, 2005; Hastwell et al., 2013).

Οι White, Ollendick & Bray (2011) μελετώντας τις εμπειρίες μεγάλου δείγματος φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο βρήκαν ότι οι φοιτητές με τον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης είχαν τις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους. Σε παρόμοιο εύρημα καταλήγει και η Schlabach (2008), σύμφωνα με την οποία οι μεγαλύτερες δυσκολίες των φοιτητών στο φάσμα αφορούν στον κοινωνικό τομέα. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση είναι μία

μόνο συνιστώσα της φοιτητικής ζωής και άλλοι παράγοντες (όπως φίλίες, χόμπυ κ.λπ.) είναι εξίσου σημαντικοί.

7. Συναισθηματικές και άλλες ψυχολογικές δυσκολίες

Τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα (ιδιαίτερα από την εφηβεία και μετά) είναι επιρρεπή σε προβλήματα ψυχικής υγείας και άλλες συναισθηματικές δυσκολίες. Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά δε διαγιγνώσκονται εύκολα ούτε είναι άμεσα εμφανή, γιατί συγχέονται με ορισμένα από τα χαρακτηριστικά του αυτισμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις ένα άτομο μπορεί να διαγνωστεί με προβλήματα ψυχικής υγείας, ενώ αυτά είναι απόρροια της αυτιστικής διαταραχής που είναι υποβόσκουσα και δεν έχει έγκαιρα διαγνωστεί (Cooper & Hanstock, 2009).

Τα κυριότερα προβλήματα ψυχικής υγείας που συνδέονται με την αυτιστική διαταραχή είναι:

- Αγχώδεις διαταραχές
- Κατάθλιψη
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα
- Μυοσπασμοί ή Σύνδρομο Tourette
- Διαταραχές πρόσληψης τροφής
- Διαταραχές ύπνου

Οι αγχώδεις διαταραχές περιλαμβάνουν μεγάλο εύρος καταστάσεων από το απλό άγχος μέχρι τη διαταραχή πανικού, τις φοβίες, τη γενικευμένη διαταραχή άγχους, το κοινωνικό άγχος και την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Σύμφωνα με τον Attwood (1998) τα άτομα στο αυτιστικό φάσμα είναι επιρρεπή στο άγχος και είναι πιθανό τα επίπεδα άγχους τους να είναι αυξημένα πέρα από το φυσιολογικό και να χρήζουν θεραπείας. Οι κύριες πηγές άγχους για τον φοιτητή στο αυτιστικό φάσμα είναι η μετάβαση από το σχολείο στο πανεπιστήμιο, η καθημερινότητα, η έκθεση σε πολλαπλά αισθητηριακά ερεθίσματα, οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, οι κοινωνικές σχέσεις και η αίσθηση ότι έχει πλέον την ευθύνη του εαυτού του (Glennon, 2001).

Η κατάθλιψη είναι μια σοβαρότερη διαταραχή η οποία υπολογίζεται ότι συμβαίνει σε ένα στα τρία παιδιά ή ενηλίκους στο αυτιστικό φάσμα (Kim et al., 2000). Χαρακτηρίζεται από έλλειψη διάθεσης και ενδιαφέροντος για τη ζωή, παραμέληση των καθημερινών υποχρεώσεων του ατόμου, θλίψη, στενοχώρια, αρνητικές σκέψεις, αίσθημα 'αποτυχίας'. Χρήζει άμεσης θεραπευτικής αντιμετώπισης, γιατί μπορεί να οδηγήσει σε 'κοινωνική απομόνωση'. Τέλος, όλα τα προαναφερόμενα προβλήματα ψυχικής υγείας (συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών πρόσληψης τροφής και ύπνου) δεν πρέπει να μένουν αθεράπευτα, γιατί ενέχουν κινδύνους για τη γενικότερη υγεία του ατόμου (μπορεί να το οδηγήσουν σε σωματική και ψυχική εξουθένωση).

Οι κυριότερες παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των ψυχολογικών προβλημάτων των φοιτητών στο αυτιστικό φάσμα είναι:

- Συχνή σωματική άσκηση
- Εκμάθηση τεχνικών χαλάρωσης (συμπεριλαμβανομένης yoga και tai chi)
- Πρόβλεψη αγχογόνων καταστάσεων
- Εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης άγχους
- Ενασχόληση με χόμπυ
- Ατομική συμβουλευτική στο Συμβουλευτικό Κέντρο του πανεπιστημίου
- Συμμετοχή σε ομάδα φοιτητών με αυτιστική διαταραχή (support group)
- Γνωστική θεραπεία της συμπεριφοράς
- Ψυχιατρική βοήθεια σε σταθερή ή περιοδική βάση (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

8. Ο ρόλος του Συμβουλευτικού Κέντρου του Πανεπιστημίου για τη στήριξη των φοιτητών στο φάσμα του αυτισμού

Η ίδρυση Συμβουλευτικών Κέντρων σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής μας είναι αδήριτη ανάγκη για την ισότιμη φοίτηση φοιτητών με 'ιδιαιτερότητες' στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη αυτή επισημάνθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1990 με το πρόγραμμα HELIOS II την τριετία 1993-1996 σε μια προσπάθεια να έρθουν οι Έλληνες επιστήμονες σε επαφή με τις υποστηρικτικές δομές των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων για τους φοιτητές με «αναπηρία». Έκτοτε πολλά έχουν αλλάξει, αλλά τα βήματα που έχουν γίνει για να δημιουργηθεί το κατάλληλο «ενταξιακό κλίμα» για την αποτελεσματική φιλοξενία και φοίτηση των φοιτητών με 'ιδιαιτερότητες' είναι λίγα, αποσπασματικά και αργά (Σοφινίδου, Μπακομήτρου & Καλαντζή-Αζίζι, 2005).

Οι δράσεις στήριξης καθώς και η οργάνωση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης περιορίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, ήδη η εγκύκλιος Γ6/68/26-2-1999, επισημαίνει ότι οι διατάξεις που ισχύουν για τον τρόπο εξέτασης των «μαθητών με ειδικές ανάγκες», εκτός από τους μαθητές του Δημοτικού, των Γυμνασίων των Ενιαίων Λυκείων και Τ.Ε.Ε. «για λόγους ενιαίας αντιμετώπισης, εφαρμόζονται και στις κάθε είδους εξετάσεις των σπουδαστών των Τ.Ε.Ι. και των φοιτητών των Α.Ε.Ι.». Ο νόμος 3699/2008 (άρθρο 4) εισηγείται εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκοων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων. Οι αναφορές εστιάζουν κυρίως στον τρόπο εξέτασης των ατόμων με 'ιδιαιτερότητες', ενώ δεν υπάρχει αναφορά σε θέματα διδασκαλίας, προσβασιμότητας, ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και επαγγελματικής συμβουλευτικής.

Ανατρέχοντας στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι Pillay και Bhat (2012) αναφέρουν ότι το Συμβουλευτικό Κέντρο του πανεπιστημίου μπορεί να αποτελέσει το σημείο αναφοράς και διασύνδεσης όλων των δομών του πανεπιστημίου για την άμεση και έγκαιρη στήριξη των φοιτητών με «ιδιαιτερότητες». Ο ρόλος του είναι καταλυτικός στην επικοινωνία με εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς (γραμματεία τμήματος, προσωπικό τμήματος, βιβλιοθήκη, κέντρα ψυχικής υγείας, συνδέσμους γονέων κ.λπ.) και φυσικά με την αγορά εργασίας στην οποία θα εξέλθουν οι φοιτητές μετά την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο. Το Συμβουλευτικό Κέντρο μπορεί να οργανώσει δράσεις ευαισθητοποίησης ολόκληρης της πανεπιστημιακής κοινότητας για όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα γι' αυτές που είναι «αόρατες», όπως ο αυτισμός, η δυσλεξία κ.λπ. Τέλος, μπορεί να κινητοποιήσει τους ίδιους φοιτητές με «ιδιαιτερες εκπαιδευτικές ανάγκες» να συμμετάσχουν ενεργά στην πανεπιστημιακή κοινότητα και να διεκδικήσουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ένταξη.

Πρόσφατα, στην τρέχουσα χρονιά, μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου προκηρύχθηκαν θέσεις για υποστήριξη παρεμβάσεων κοινωνικής μέριμνας των φοιτητών σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας (<http://www.edulll.gr/?p=33801>). Το βήμα αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη χώρας μας ως προς την καταγραφή και υποστήριξη των φοιτητών με «ειδικές ανάγκες και ικανότητες» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

9. Επίλογος

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος μόλις πρόσφατα έχουν αναγνωριστεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και είναι 'διαχειρίσιμες', εφόσον γίνουν σε βάθος κατανοητές και αποδεκτές. Οι φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα έχουν πολλά να προσφέρουν στη πανεπιστημιακή κοινότητα λόγω των υψηλών νοητικών τους ικανοτήτων, της εργατικότητας, της περιέργειας, της δημιουργικότητας, της έφεσης σε νέες ιδέες, της αφοσίωσης σε έναν τομέα, της τελειομανίας και της ικανότητάς τους να μην παρεκκλίνουν από τη ρουτίνα και το πρόγραμμα. Ο συνδυασμός μερικών ή όλων των παραπάνω

χαρακτηριστικών μπορεί να δημιουργήσει έναν εξαιρετικό επιστήμονα ή καλλιτέχνη. Τα πανεπιστήμια έχουν να ωφεληθούν από τους φοιτητές στο αυτιστικό φάσμα αλλά και να εμπλουτίσουν την εμπειρία και τη γνώση τους για τη 'διαφορετικότητα'. Η διαφορετικότητα των ατόμων με αυτισμό είναι μια 'άλλη ικανότητα', και όχι 'αναπηρία' (Harpur, Lawlor & Fitzgerald, 2004).

Είναι ενθαρρυντικό πως πολλά άτομα στο αυτιστικό φάσμα χαίρουν σήμερα δημόσιας αναγνώρισης και θαυμασμού: η Temple Grandin, διάσημη ζωολόγος και καθηγήτρια αμερικανικού πανεπιστημίου η ζωή της οποίας έχει γίνει και κινηματογραφική ταινία, η Liane Willey Holliday, συγγραφέας πολλών εκπαιδευτικών βιβλίων για τον αυτισμό και ερευνήτρια, ο Stephen Shore, διάσημος φωτογράφος, είναι μόνο μερικοί από αυτούς. Επίσης πολλοί φιλόσοφοι και επιστήμονες, άλλοι εν ζωή και άλλοι όχι, αν δεν είχαν την αυτιστική διαταραχή, δεν θα είχαν προχωρήσει την επιστήμη σε τέτοιο βαθμό. Το μυστικό της επιτυχίας για το άτομο στο αυτιστικό φάσμα είναι να εκμεταλλευτεί τις δεξιότητές του αλλά να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τις αδυναμίες του.

Βιβλιογραφία

- Adreon, D. & Durocher, S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high functioning autism disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42 (5), 271-279. DOI: 10.1177/10534512070420050201
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Attwood, T. (1998). *Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley.
- Attwood, T. (2007). Relationship problems of adults with Asperger's syndrome. *Good Autism Practice* 8, 13-19.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368, 210-215.
- Baron-Cohen, S., Scott, F., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. & Brayne, C. (2009). Prevalence of autism spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry*, 194, 500-509. doi: 10.1192/bjp.bp.108.059345
- Boratynec, Z. (χ.η). *Supporting college students with Asperger syndrome. A Sabbatical report*. Counselor, Special Services: Saddleback College.
- Γιαννάρου Α. (2014). Φοιτητές με Άσπεργκερ-Θέλουν επαφή αλλά δε ξέρουν πώς. *Καθημερινή*, 06/03/2014
Ανάκτηση από: <http://www.kathimerini.gr/756748/article/epikairothta/episthmh/foithtes-me-aspergker---8eloyne-epafh-alla-den-3eroyn-pws>.
- Center for Disease Control (2007). *CDC releases new data on Autism Spectrum Disorders (HFA OR ASs) from multiple communities in the United States*. Ανάκτηση από: <http://www.cdc.gov/od/oc/media/pressrel/2007/r070208.htm> (12/12/2007).
- Center for Disease Control (2014). *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators. Prevalence of autism spectrum disorder among*

- children aged 8 years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2010. MMWR Surveillance Summaries 2014; 63(No. SS-2). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.*
- Cooper, K.L. & Hanstock, T.L. (2009). Confusion between depression and autism in a high-functioning child. *Clinical case studies*, 8(1), 59-71. doi:10.1177/1534650108327012
- Digest of Education Statistics (2009). *Table 240. Number and percentage distribution of students enrolled in postsecondary institutions, by level, disability status, and selected student characteristics: 2003–04 and 2007–08.* Ανάκτηση από http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_240.asp (04/10/2013).
- Farrell, E. F. (2004, 8 Οκτωβρίου). Asperger's confounds colleges. *Chronicle of Higher Education*, pp. A35-A36.
- Filler, C. & Rosenheim, M. (2012). *IEP transition components: Transition to adulthood. Guidelines for individuals with autism spectrum disorders.* Ανάκτηση από http://www.ocali.org/up_doc/TG12_IEPComponents.pdf
- Ford, C.D. (2009). *An investigation of support programs for college students with high functioning autism or Asperger syndrome.* Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri-Columbia.
- Glenon, T.J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17, 183-190
- Grant, R. & Nozyce, M. (2013). Proposed changes to the American Psychiatric Association diagnostic criteria for autism spectrum disorder: Implications for young children and their families. *Maternal Child Health Journal*, 17, 586-592. DOI 10.1007/s10995-013-1250-9
- Gutstein, S. E., & Whitney, T. (2002). Asperger Syndrome and the development of social competence. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 17(3), 161-172. doi:10.1177/10883576020170030701
- Harrison, J. & Hare, D.J. (2004). Brief report: assessment of sensory abnormalities in people with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (6), 727-730.
- Harpur, J., Lawlor, M & Fitzgerald, M. (2004). *Succeeding at college with Asperger syndrome.* London: Jessica Kingsley.
- Hastwell, J., Harding, J., Martin, N. & Baron-Cohen, S. (2013). *Asperger syndrome student project, 2009-12 (Final project report).* Disability Resource Centre: University of Cambridge.
- Higher Education Statistical Agency (2012) Ανάκτηση από <http://www.hesa.ac.uk/> (04/10/2013).
- Howley, M. (χ.η). *Asperger's Syndrome in further and higher education students.* Ανάκτηση από: <http://www.brainhe.com> (02/10/2013)
- Howlin, P. (2004) *Autism and Asperger Syndrome: preparing for adulthood.* (2nd ed.). London: Routledge.
- Hughes, C., Golas, M., Cosgriff, J., Brigham, N., Edwards, C., & Cashen, K. (2011). Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism

- and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36 (1), 46–61. doi: 10.2511/rpsd.36.1-2.46
- Hurst, D. & Smerdon, B. (2000). Postsecondary students with disabilities: Enrollment, services, and persistence. *Education Statistics Quarterly*, 2 (3), 55-58.
- Jabr, F. (2012). *Redefining Autism: Will New DSM-5 Criteria for ASD Exclude Some People?* Ανάκτηση από: <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=autism-new-criteria> (20/10/2014).
- Jamieson, J. & Jamieson, C. (2004). *Managing Asperger syndrome at college and university: A resource for students, tutors and support services*. London: David Fulton Publishers.
- Kim, J. A., Szatmari, P., Bryson, S. E., Streiner, D. L. & Wilson, F. (2000). The prevalence of anxiety and mood problems among children with autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 4 (2), 117-132. doi:10.1177/1362361300004002002
- Knott, F. & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: a comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (4), 411-426, DOI: 10.1080/13603116.2013.781236
- Langford, S.J., Zakrajsek, T. & Pletcher-Rood, S. (2008). Teaching students with Asperger syndrome (and other disabilities) in the college classroom: Creating an inclusive learning environment. *Journal on Excellence in College Teaching*, 19 (2-3), 107-133.
- Lawrence, D. H., Alleckson, D.A. & Bjorklund, P. (2010). Beyond the roadblocks: Transitioning to adulthood with Asperger's syndrome. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(4), 227-238. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apnu.2009.07.004>
- Μαγνήσαλης, Σ., Σαγιά, Σ. & Νότας, Σ. (χ.η). *Τι σημαίνουν οι αλλαγές στα διαγνωστικά κριτήρια που επιφέρει το DSM-5*; Ανάκτηση από: https://autismhellas.gr/wp-content/uploads/2018/03/DSM-V_%CE%95%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%97%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3.pdf (05/05/2017)
- Mesibov, G B, Shea, V and Schopler, E (2005) *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Plenum Press.
- Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα.
- Özerk (2016). The issue of prevalence of autism/ASD. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 263-306.
- Pillay, Y. & Suniti Bhat, C. (2012) Facilitating support for students with Asperger's Syndrome. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26 (2), 140-154. DOI: 10.1080/87568225.2012.659161
- Schlabach, T. (2008). *The college experience of students with Asperger's disorder: Perceptions of the students themselves and of college disability service providers who work with these students*. Unpublished doctoral dissertation. Illinois State University.
- Smith, C. (2007). Support services for students with Asperger's syndrome in higher education. *College Student Journal*, 41(3), 515-531.

- Σοφιανίδου. Ε., Μπακομήτρου, Φ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (επιμ.) (2005). *Πανεπιστήμιο για Όλους: Όροι και προϋποθέσεις πλήρους ένταξης των φοιτητών με αναπηρία στην ακαδημαϊκή ζωή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών: αυτοέκδοση
- Σταμπολτζή Α. & Γιαννάκης, Π. (2014). Η χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από άτομα στο φάσμα του αυτισμού. *i-teacher*, 9, 128-139.
- Swedo, S. E. (2012). *An update on the DSM-5 recommendations for autism spectrum disorder and other neurodevelopmental disorders*. Ανάκτηση από: http://iacc.hhs.gov/events/2012/slides_susan_swedo_071012.pdf (07/02/2013).
- Taylor, M.J. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education & Training*, 47 (7), 484-495. <http://dx.doi.org/10.1108/00400910510626330>
- Test, D., Mazzoti, V., Mustian, A., Fowler, C., Kortering, L. & Kohler, P. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development and Transition For Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128. doi: 10.1177/0885728809336859
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45. doi: 10.1186/1471-2288-8-45.
- Tsai, L. Y. (2003). *Pervasive developmental disorders. Briefing paper*. National Dissemination Center for Children with Disabilities. Ανάκτηση από: <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/fs20.pdf> (11/10/2012)
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- White, S.W., Ollendick, T.H. & Bray, B.C (2011). College students on the autism spectrum: prevalence and associated problems. *Autism*, 15 (6), 683-701. doi: 10.1177/1362361310393363
- Wolf, L. E., Thierfeld Brown, J., & Kukiela Bork, G. R. (2009). *Students with Asperger syndrome: A guide for college personnel*. Overland Park, KS: Autism Asperger Publishing Company.