

Από την προσβασιμότητα της ακαδημαϊκής γνώσης στις μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης σε φοιτητές/τριες με αυτισμό

Μαρία Δροσινού Κορέα

Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

drossinou@hotmail.com

Περίληψη

Η μελέτη παρουσιάζει μια σειρά μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε φοιτητές και φοιτήτριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος [ΔΑΦ], που υποστηρίζουν τις ρουτίνες στην ατομική μελέτη τους στα μαθήματα, αξιοποιώντας δικαιωματικές πολιτικές για ισότιμη πρόσβαση στη γνώση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εμπειρική ερευνητική μελέτη επικεντρώθηκε σε [N=50], πενήντα φοιτητές, [40 άνδρες με μέσο όρο ηλικίας τα 25,4 χρόνια και 10 γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 23,8 χρόνια] σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα ένα μητροπολιτικό και ένα περιφερειακό. Εφαρμόστηκε η μεθοδολογία παρατήρησης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών [ΕΕΑ] συμπεριλαμβάνοντας την αναπηρία του αυτισμού με ορισμένα πρωτόκολλα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης [ΕΑΕ] στην προοπτική της προσβασιμότητας στη γνώση. Τα δεδομένα μεταγνωστικών δεξιοτήτων μελετήθηκαν με τη θεματική θεωρητική ανάλυση της θεωρίας του νου. Σύμφωνα με αυτή, καταγράφηκε η προσβασιμότητα στη γνώση όπως δηλώνεται με τους τρόπους, που οι φοιτητές/τριες κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους για τα μαθήματα, αλλά και τις σκέψεις που αναδύονται στις κοινωνικές συναλλαγές με τους/τις καθηγητές/τριες και τους/τις συμφοιτητές/τριες, καθώς και τα επιχειρήματα που προβάλλουν στην διαπραγμάτευση των δυσκολιών τους. Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες οδηγούν στη συνειδητή αξιοποίηση στις ρουτίνες ατομικής μεθόδου μελέτης, που χρησιμοποιούν οι φοιτητές/τριες με αυτισμό και τούς βοηθούν να κατανοήσουν τις υποχρεώσεις στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών τους. Επίσης, υπογραμμίζουν με θετικό πρόσημο μια σειρά διευθετήσεων, που απαιτούνται όπως είναι η αυθόρμητη προσέλευση με φυσική παρουσία στα μαθήματα και η επιθυμία να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, να εργαστούν σε αυτό το αντικείμενο και υποστηρίζονται στις ρουτίνες στη μελέτη των μαθημάτων με ορισμένη φαρμακευτική αγωγή. Συμπερασματικά, οι μεταγνωστικές δεξιότητες βοηθούν τους/τις φοιτητές/τριες με ΔΑΦ στη προσβασιμότητα στη γνώση επειδή τούς μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τις δυσκολίες τους στην κοινότητα και να συγχρονίσουν τις ρουτίνες στην ατομική μελέτη των μαθημάτων τους, παράλληλα με υπηρεσίες και φροντίδα που δέχονται από ψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή αλλά και κοινωνικό λειτουργό.

Λέξεις-κλειδιά: Μεταγνωστικές Δεξιότητες, Ατομική Μέθοδος Μελέτης, Αυτισμός, Φοιτητές/τριες.

1. Εισαγωγή

Ο αυτισμός σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις σε επίπεδο γνωστικό, βιολογικό και συμπεριφορικό, εξετάζεται αναφορικά με τις αντανάκλασεις στο πολιτισμό της συμπερίληψης με κλινικές και εκπαιδευτικές αλληλοεπιδράσεις (Happé, 1994). Η επιτυχής ένταξη των ατόμων με αυτισμό στην κοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την έγκαιρη και κατάλληλη υποστήριξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης που τούς παρέχεται με την προσβασιμότητα στη γνώση, στην αυτόνομη διαβίωση, στην προεπαγγελματική μαθησιακή ετοιμότητα και την απασχόληση (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Σύμφωνα με τις συμπεριληπτικές πολιτικές και την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας διερευνώνται ζητήματα από τη προσβασιμότητα στη γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης σε φοιτητές/τριες με αυτισμό, αναδεικνύοντας παραμέτρους που εμποδίζουν ή διευκολύνουν στη προσπάθειά τους (ICD-11, World Health Organisation updates classification of autism, 2022). Επειδή, η προσβασιμότητα και η εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων με αναπηρία αυτισμού αποτελούν βασικό δείκτη



κοινωνικής προόδου και ανθρωπιστικής συνείδησης (Gardiner & Larocci, 2014; Drossinou-Korea, 2016). Στην Ελλάδα, μόλις το 2000 συμπεριελήφθη στην εκπαιδευτική νομοθεσία «ο αυτισμός» (Νόμος 2817, 2000) και παρά τις σημαντικές νομοθετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν και τις πρωτοβουλίες φορέων, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, η καθημερινότητα των ατόμων με αυτισμό εμποδίζεται (Thomaidis et al., 2020). Άλλωστε οι «μελέτες προσβασιμότητας» περιορίζονται σε περιγραφές όπου ορίζονται απαραίτητες διαμορφώσεις, κατασκευές, εγκαταστάσεις και λοιπά στοιχεία για την εξασφάλιση της προσβασιμότητας σε άτομα με κάθε μορφής αναπηρία ή και εμποδιζόμενα άτομα. Αυτές διατυπώνονται στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού, αποτελούν μέρος της αρχιτεκτονικής μελέτης κάθε νέου έργου ή έργου προσαρμογής ή ανάπλασης σε κτίριο ή υπαίθριο χώρο ή ιδιωτικών κοινόχρηστων χώρων (Υπουργική Απόφαση 5045, 2021) χωρίς ωστόσο, να επικεντρώνεται στις ιδιαιτερότητες του αυτισμού. Οι δικαιωματικές πολιτικές για ισότιμη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και σύμφωνα με τις συμπεριληπτικές πολιτικές που αναφέρονται στην παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας των ατόμων με αναπηρία (Νόμος 4074/2012, ΦΕΚ Α' 88, 2012) και διερευνώνται ρουτίνες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την προσβασιμότητα στη γνώση και τη μελέτη πριν κατά την διάρκεια και μετά τις εξετάσεις.

Η αναπηρία του αυτισμού σύμφωνα με το DSM-V, αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και προσαρμοστικής συμπεριφοράς (American Psychiatric Association, 2013). Η παρούσα ερευνητική μελέτη, εστιάζει στη νευροδιαφορετικότητα (Megari et al., 2024) των ατόμων με αυτισμό στο Πανεπιστήμιο. Η έννοια της νευροδιαφορετικότητας προβάλλει ως μια εναλλακτική κατανόηση της ανθρώπινης ποικιλομορφίας και περιλαμβάνει το σύνολο των λεγόμενων νευροαναπτυξιακών διαταραχών (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). Στον αντίποδα η νευροτυπικότητα (neurotypicality) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα άτομα των οποίων η νευροαναπτυξιακή λειτουργία ακολουθεί τα «τυπικά» πρότυπα (Kossynaki, 2021). Πρόκειται για φοιτητές/τριες χωρίς διαγνωστικές αποτυπώσεις στο φάσμα του αυτισμού [ΔΑΦ], χωρίς διαταραχές ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα [ΔΕΠΥ], ή αναφορά σε άλλες μορφές νευροδιαφορετικότητας που δεν πιστοποιούνται ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες [ΕΜΔ] στην εκπαίδευση (Drossinou Korea, 2024). Άλλωστε όπως έχει αναφέρει η ψυχίατρος Wing (1996), απευθυνόμενη στους γονείς, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι στις ΔΑΦ, τονίζοντας ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος τύπος αυτισμού. Η ίδια διακρίνει τέσσερις τύπους στον αυτισμό περιγράφοντας το άτομο που είναι αποτραβηγμένο, παθητικό, ιδιόρρυθμο ή και επιτηδευμένο. Αυτή η τυπολογία βοηθά στην κατανόηση των ποικίλων κοινωνικών συμπεριφορών και αναγκών στην αυτιστική συμπεριφορά, που εκτείνονται πέρα από το ατομικό επίπεδο και επηρεάζουν την οικογένεια (Drossinou-Korea, 2023). Η συνύπαρξη νευροτυπικών και νευροδιαφορετικών ατόμων μέσα στην ίδια οικογένεια δημιουργεί ένα μοναδικό οικογενειακό δυναμικό, με ευκαιρίες αλλά και σύνθετες συναισθηματικές και λειτουργικές προκλήσεις που αμφισβητούν την άποψη ότι τα άτομα με ΔΑΦ στερούνται ενσυναίσθησης (Rogers et al., 2007). Στη βάση αυτή, Η προσβασιμότητα στη γνώση, αντί της εστίασης στο έλλειμμα, δίνει έμφαση στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη λειτουργικότητα όλων των ανθρώπων με ή χωρίς αυτισμό. Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του νου (Baron-Cohen, 2001) εξετάζονται οι αόρατες αναπηρίες στο φάσμα ατόμων με υψηλή λειτουργικότητα. Στη παρούσα μελέτη παρουσιάζονται μια σειρά μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Drossinou-Korea, 2023) που πραγματοποιήθηκαν σε φοιτητές και φοιτήτριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος [ΔΑΦ], με έμφαση την ατομική μελέτη



τους στα μαθήματα. Στο πλαίσιο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αφηγούνται το τρόπο που επηρεάζεται η προσβασιμότητα τους στη γνώση και την εκπαίδευση «μιλώντας με βιώματα» από την παιδική (Συνοδινού, 1999), εφηβική, μετεφηβική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή.

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

2.1. Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης προέκυψε από το γεγονός ότι ελάχιστες έρευνες από την διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση (Kim, 2022) σε φοιτητές/τριες με ΔΑΦ (Dilag, 2022), που παρακολουθούμε συστηματικά την τελευταία δεκαετία (Jackson et al., 2018; Anderson, 2020) αναφέρονται στην εκπαίδευση σε μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι περισσότερες μελετούν γενικές θεωρήσεις περί προσβασιμότητας αναπήρων με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες και περιορισμένα προπτυχιακούς φοιτητές με αυτισμό (Kim, et al., 2021; Gelbar, et al., 2022).

Η παρούσα μελέτη σκοπεύει να παρουσιάσει μια σειρά παραγόντων που παρεμβαίνουν και ρυθμίζουν την ατομική μελέτη των μαθημάτων στα οποία οι φοιτητές και φοιτήτριες με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος [ΔΑΦ] προσέρχονται να εξεταστούν μετά από ηλεκτρονική δήλωση τους. Οι υποθέσεις της ερευνητικής εργασίας διερευνούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης σε φοιτητές και φοιτήτριες με αυτισμό εξετάζοντας ορισμένους παράγοντες που εντοπίζονται στις ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες Ειδικής Αγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [ΑΣΕΑ_3 Ε]. Εξετάζεται αν οι στοχευμένες ατομικές δομημένες ενταξιακές παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης σε φοιτητές/τριες με αυτισμό τους διευκολύνει ή τους εμποδίζει στην προσβασιμότητα στη γνώση και στην επίτευξη του ακαδημαϊκού σκοπού. Στις [ΑΣΕΑ_3 Ε] μεταξύ άλλων συζητούνται θέματα που άπτονται στην διερεύνηση αναγκών, στην υποστήριξη αυτονομίας, στην ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην παραπομπή σε κατάλληλες υπηρεσίες αλλά και στη συνηγορία για κοινωνική ένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση (Pisano, 2017). Εξετάζεται αν οι ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες Ειδικής Αγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [ΑΣΕΑ_3 Ε] φροντίζουν στην ψυχοκοινωνική ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών που εθελοντικά προσέρχονται στις υπηρεσίες εκπαίδευσης σε μεταγνωστικές δεξιότητες προκειμένου να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά το άγχος και την πίεση στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, συζητούνται τα δικαιώματα, οι διευκολύνσεις στις εξετάσεις, οι διαθέσιμες υπηρεσίες στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κοινότητας και της φοιτητικής μέριμνας. Συζητούνται επίσης, θέματα ενθάρρυνσης, συναλλαγών με τις Μονάδες Προσβασιμότητας ΑμεΑ, με τα γραφεία διασύνδεσης, αλλά και θέματα διαμεσολαβήσεων με τη λήψη φαρμακευτικής αγωγής, που επηρεάζει τις επιτελικές μνημονικές λειτουργίες. Θέματα που οι ίδιοι/ιες οι φοιτητές/τριες τα φέρνουν στις συνεδρίες στις οποίες αναφέρονται σε έξω-πανεπιστημιακούς επιστήμονες που τους φροντίζουν όπως ψυχίατρος, ψυχολόγος, ειδικός παιδαγωγός, εργοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σε μεταγνωστικές δεξιότητες εξετάζεται αν οι φοιτητές και φοιτήτριες με αυτισμό ενισχύονται να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες τους να συμμετέχουν σε δίκτυα υποστήριξης, μέσα από ομάδες που δραστηριοποιούνται στον αθλητισμό, τη φωτογραφία, το χορό, στη χορωδία στην πανεπιστημιακή κοινότητα. Διερευνήθηκε, ακόμη αν οι παραπομπές σε ομάδες ενδυνάμωσης, ενισχύουν την έκφραση, την ταυτότητα και το αίσθημα αποδοχής προτείνοντας τεχνικές κατανόησης και επικοινωνίας που δίνουν χώρο και «φωνή» στον/στη νευροδιαφορετικό/ή φοιτητή/τρια, χωρίς ανταγωνισμούς ή ενοχές.



Στη μελέτη παρουσιάζονται [ΑΣΕΑ_3 Ε] από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις φοιτητές/τριες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση μεταγνωστικών δεξιοτήτων με στοχευμένες βιωματικές ασκήσεις, που υποστηρίζουν την ενίσχυση της αυτογνωσίας, της αυτορρύθμισης, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής συμμετοχής. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011) η παιδαγωγική ολιστική παρέμβαση αναδεικνύεται με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Πλαισίου Αναλυτικού προγράμματος Ειδικής Αγωγής, με την εξατομίκευση να στηρίζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες του φοιτητή με αυτισμό, παρέχοντας την δυνατότητα να συνεργαστεί και να σχεδιάσει την ατομική μέθοδο μελέτης στα μαθήματα που έχει δηλώσει ότι σκοπεύει να εξεταστεί.

2.2. Περιορισμός στη μελέτη

Ο βασικός περιορισμός αναφέρεται στη μη εκπαίδευση των καθηγητών/τριών του διοικητικού προσωπικού και των επαγγελματιών στον αυτισμό, όπως και στην ελλειμματική δημιουργία καθολικών υπηρεσιών υποστήριξης στην ατομική μέθοδο μελέτης με μεταγνωστικές δεξιότητες και στην προσβασιμότητα στην ακαδημαϊκή γνώση φοιτητών/τριών με ΔΑΦ. Ένας ακόμη περιορισμός, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής αντίληψης, εντοπίζεται στην δυσκολία οριζόντιας συνεργασίας φορέων, επαγγελματιών και φοιτητών στο φάσμα του αυτισμού, επειδή εμποδίζει την επίτευξη πλήρους εκπαιδευτικής ένταξης στην πανεπιστημιακή κοινότητα.

2.3. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην ερευνητική μελέτη

Σε αυτή την εμπειρική ερευνητική μελέτη συμμετείχαν πενήντα φοιτητές/τριες [N=50]. Από αυτούς/ές οι [N= 40] ήταν άνδρες με μέσο όρο ηλικίας τα 25,4 χρόνια και [N=10] ήταν γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 23,8 χρόνια] από δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα ένα μητροπολιτικό και ένα περιφερειακό.

<ul style="list-style-type: none">▶ Δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα▶ -ένα μητροπολιτικό και▶ - ένα περιφερειακό.▶ Η έρευνα δεν έλαβε χρηματοδότηση.	<table border="1"><thead><tr><th>Συμμετέχοντες</th><th>αριθμός</th><th>Μέσος όρος ηλικίας</th></tr></thead><tbody><tr><td>Άνδρες</td><td>40</td><td>25,4</td></tr><tr><td>Γυναίκες</td><td>10</td><td>23,8</td></tr><tr><td>Σύνολο</td><td>50</td><td>24,6</td></tr></tbody></table>	Συμμετέχοντες	αριθμός	Μέσος όρος ηλικίας	Άνδρες	40	25,4	Γυναίκες	10	23,8	Σύνολο	50	24,6
Συμμετέχοντες	αριθμός	Μέσος όρος ηλικίας											
Άνδρες	40	25,4											
Γυναίκες	10	23,8											
Σύνολο	50	24,6											

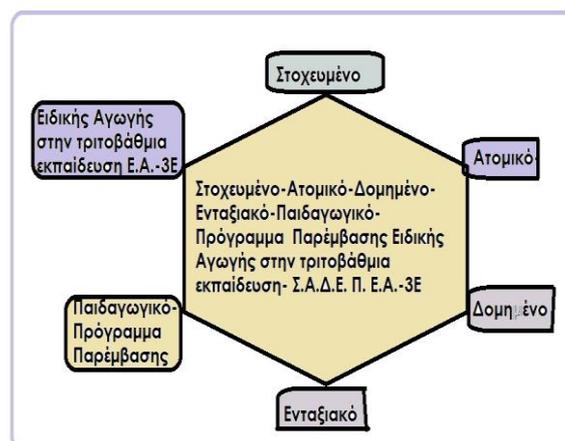
Εικόνα 1. Δείγμα ερευνητικής μελέτης

2.4. Τα μεθοδολογικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε το παιδαγωγικό εργαλείο [Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.3Ε], που αναπαριστάται με το αρκτικόλεξο (βλ. εικόνα 2) και ορίζεται στην εκπαιδευτική παρέμβαση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εφαρμόστηκε η μεθοδολογία παρατήρησης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών [ΕΕΑ] συμπεριλαμβάνοντας την αναπηρία του αυτισμού με ορισμένα πρωτόκολλα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης [ΕΑΕ] στην προοπτική της προσβασιμότητας στη γνώση όλων των φοιτητών με ή χωρίς αυτισμό. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με θέμα «Προετοιμασία για τις εξετάσεις-ατομική μέθοδος μελέτης» (βλ. https://docs.google.com/forms/d/1sGX-Wgr_YOmcHELeNZx8DntnMe2YhmK4X2jPthhd8Zo/edit), το οποίο μοιράστηκε σε όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες και τούς ζητήθηκε, στο πλαίσιο της ατομικής ή μικροομαδικής συμβουλευτικής υποστήριξης, να επιβεβαιώσουν την συνεργασία μας, σε ζητήματα ΕΕΑ και ΕΜΔ που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα. Σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η εκπαίδευση



σε μεταγνωστικές δεξιότητες με έμφαση «τη βιωμένη εμπειρία» στην οργάνωση της ατομικής μελέτης στα θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα. Στα επιμέρους θέματα του ερωτηματολογίου συζητήθηκε ο προγραμματισμός ζητώντας να απαντήσουν π.χ. «-σε πόσα μαθήματα "σκέφτεσαι" να εξεταστείς. Μπορείς να τα θυμηθείς και να τα γράψεις από κάτω; σημειώνοντας π.χ. [α] στο χειμερινό 5 μαθήματα [3 εργαστήρια και 2 θεωρίες] του τρέχοντος εξαμήνου και [β] 4 μαθήματα από παλαιότερα εξάμηνα [3 θεωρίες και 1 εργαστήριο]». Στο αίτημα συμβουλευτικής υποστήριξης ΕΑΕ στο ερωτηματολόγιο, τούς ζητήθηκε να σημειώσουν την πιστοποίηση ΕΕΑ ή αναπηρίας και τον φορέα πιστοποίησης. Ακόμη, τούς ζητήθηκε να περιγράψουν τις ατομικές δυσκολίες και να δηλώσουν την επιθυμία ή όχι να συζητήσουν τις ατομικές μεθόδους μελέτης στην κατανόηση των μαθημάτων που δυσκολεύονται, αλλά σκοπεύουν να εξεταστούν στο τρέχον εξάμηνο. Στην περίπτωση που ο/η φοιτητής/τρια επέλεγε να συζητήσει την ατομική μέθοδο μελέτης του, μπορούσε να περιγράψει με δικά του λόγια αυτό που τον δυσκολεύει. Στο πλαίσιο του προγραμματισμού ακόμη, μπορούσαν να «γράψουν» ένα σχέδιο στρατηγικής μελέτης μαθημάτων σημειώνοντας τις μεταγνωστικές δεξιότητες που γνωρίζουν και εφαρμόζουν στην ατομική τους μελέτη. Τέλος μπορούσαν να δηλώσουν την διαθεσιμότητα για ατομική συνεδρία σε ορισμένη μέρα της βδομάδας και ορισμένη ώρα με τηλεδιάσκεψη, σύμφωνα με το εβδομαδιαίο ακαδημαϊκό και ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών.



Εικόνα 2. Το παιδαγωγικό εργαλείο [Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.3 Ε] ορίζεται στην εκπαιδευτική παρέμβαση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

2.5. Θεματική θεωρητική ανάλυση-Θεωρία του νου

Τα δεδομένα μεταγνωστικών δεξιοτήτων μελετήθηκαν με τη θεματική θεωρητική ανάλυση της θεωρίας του νου. Σύμφωνα με αυτή, καταγράφηκε η προσβασιμότητα στη γνώση όπως δηλώνεται από τους/τις φοιτητές/τριες με αυτισμό με την συνειδητοποίηση της ατομικής μελέτης και ορισμένους συμπεριληπτικούς θεματικούς θεωρητικούς άξονες. Αυτοί εξετάζουν σύμφωνα με τη θεωρία του νου, τους τρόπους, που οι φοιτητές/τριες κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τα μαθήματα, αλλά και τις σκέψεις που αναδύονται στις κοινωνικές συναλλαγές με τους/τις καθηγητές/τριες και τους/τις συμμαθητές/τριες, καθώς και τα επιχειρήματα που προβάλλουν στην διαπραγμάτευση των δυσκολιών τους. Ειδικότερα, στη θεματική ανάλυση με τους παράγοντες με θετικό πρόσημο εντοπίστηκαν οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ που προσέρχονται στο Πανεπιστήμιο 2-3 φορές τη βδομάδα και παρακολουθούν μαθήματα που τους ενδιαφέρουν. Στον αντίποδα, στους παράγοντες με αρνητικό πρόσημο συγκαταλέχθηκαν φοιτητές/τριες με ΔΑΦ που προσέρχονται στο



Πανεπιστήμιο μόνο στις εξεταστικές περιόδους και δεν παρακολουθούν μαθήματα με φυσική αλληλεπίδραση και παρουσία σε αυτά. Θεματικά οι μεταγλωσσικές δεξιότητες καταχωρήθηκαν σε αυτές που διευκολύνουν τους φοιτητές/τριες με ΔΑΦ στην προετοιμασία, στη μελέτη των μαθημάτων πριν, κατά την διάρκεια και μετά τις εξετάσεις και στις μεταγλωσσικές δεξιότητες που τους εμποδίζουν να μελετήσουν τα μαθήματα στα οποία εξετάζονται.

3. Παρουσίαση-Ανάλυση-Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα παρουσιάζουν τους ρυθμιστικούς παράγοντες στην ατομική μελέτη με πρωτόκολλα [ΑΣΕΑ_3 Ε] που συντάσσονται με φυσική παρουσία και με την συνεργασία των φοιτητών/τριών με αυτισμό. Η συνειδητοποίηση της ατομικής μεθόδου μελέτης καταγράφεται με τα θέματα που συζητούνται στην εκπαίδευση μεταγλωσσικών δεξιοτήτων και τις ετεροπαρατηρήσεις που καταγράφηκαν σύμφωνα με δύο θεμελιώδεις θεματικές θεωρήσεις.

Με την πρώτη θεμελιώδη θεματική θεώρηση παραγόντων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε φοιτητές/τριες με ΔΑΦ σχετικά με την «κατανόηση των ατομικών δυσκολιών» που συναντούν στη μελέτη των μαθημάτων. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/τριών με ΔΑΦ, αυτοί βοηθήθηκαν στην κατανόηση των ατομικών δυσκολιών τους, επειδή όπως επισήμαναν, αυτές συζητούνται στοχευμένα, ατομικά, δομημένα, για κάθε μάθημα ξεχωριστά, στο πλαίσιο του ωρολογίου ακαδημαϊκού προγράμματος των προπτυχιακών σπουδών τους. Η εκπαίδευση σε μεταγλωσσικές δεξιότητες τους διευκόλυσε να εντοπίσουν τα «δύσκολα» σημεία στην μελέτη, να τα αποκωδικοποιήσουν και να τα κωδικοποιήσουν συνειδητοποιώντας την αναγκαιότητα της προετοιμασίας.

Με την δεύτερη θεμελιώδη θεματική θεώρηση παραγόντων, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε φοιτητές/τριες με ΔΑΦ σχετικά με την «κατανόηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών» που έχουν αποφασίσει να προετοιμάσουν διερευνώντας τους τρόπους αξιολόγησης κάθε μαθήματος. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των φοιτητών/τριών με ΔΑΦ, αυτοί βοηθήθηκαν στην κατανόηση και αντιμετώπιση των ατομικών δυσκολιών τους, επειδή όπως επισήμαναν, έμαθαν να προσέρχονται αυθόρμητα και με φυσική παρουσία στα μαθήματα είτε πρόκειται για εργαστήρια, θεωρίες, υποχρεωτικά ή μαθήματα επιλογής. Συνειδητοποίησαν με ασκήσεις προετοιμασίας και συμμετοχής στις διαλέξεις και στα εργαστήρια, σε συγκεκριμένο χώρο και ορισμένο χρόνο όπου εξελίσσεται με φυσική παρουσία η μαθησιακή διαδικασία. Η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με την ανάλυση πρωτοκόλλων [ΑΣΕΑ_3 Ε] και τις απαντήσεις των φοιτητών/τριων ΔΑΦ στο ερωτηματολόγιο «Προετοιμασία για τις εξετάσεις-ατομική μέθοδος μελέτης» με αίτημα συμβουλευτικής υποστήριξης ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σε αυτά φάνηκε ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες οδηγούν στην συνειδητή αξιοποίηση στις ρουτίνες ατομικής μεθόδου μελέτης, και τους βοηθούν να κατανοήσουν τις υποχρεώσεις στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών τους ακόμη και στις περιπτώσεις που λαμβάνεται φαρμακευτική αγωγή που επηρεάζει τις επιτελικές μνημονικές λειτουργίες.

3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων με τα πρωτόκολλα ατομικών συνεδριών Ειδικής Αγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [ΑΣΕΑ_3 Ε]

Η συζήτηση σχετικά με την ανάλυση των ατομικών τηλε-συνεδριών βασίζεται σε τηλε-συνεδρίες που πραγματοποιούνται μία φορά τη βδομάδα και η κάθε μία διαρκεί 60-70 λεπτά. Στο πρωτόκολλο [ΑΣΕΑ_3 Ε] αναλύονται τα δέκα μεταγλωσσικά κριτήρια ατομικής μελέτης του φοιτητή με αυτισμό. Σε πίνακα excel για κάθε μάθημα ξεχωριστά, σε κάθε στήλη



αναλύονται και συζητούνται οι ασκήσεις στις μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης που πλαισιώνουν τα βιώματα της ατομικής μελέτης με έμφαση τη χώρο-χρονική μνήμη στον προγραμματισμό μαθημάτων του τρέχοντος εξαμήνου και διευκολύνουν την προσβασιμότητα στη γνώση. Παρατίθεται η ανάλυση αποτελεσμάτων σε ορισμένο πρωτόκολλο ατομικής συνεδρίας Ειδικής Αγωγής στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση [ΑΣΕΑ_3 Ε] σε φοιτητή με αυτισμό που παρακολουθεί το φυτικής παραγωγής στην εικόνα 3.

- 1ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην πρώτη στήλη αριθμούνται «πόσα» μαθήματα, ο/η φοιτητής/τρια με αυτισμό έχει δηλώσει ότι επιθυμεί να μελετήσει και να εξεταστεί. Αναλύεται η ποσότητα των μαθημάτων και η άσκηση στην εκτίμηση των δυνατοτήτων του να παράξει ορισμένο νοητικό έργο.
- 2ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στη δεύτερη στήλη αναγράφονται τα μαθήματα, που έχει δηλώσει και παρακολουθεί ορισμένη μέρα της εβδομάδας, ορισμένη ώρα της εβδομάδας σε ορισμένο χώρο, αίθουσα, των διδασκασμάτων. Στα αποτελέσματα αναλύεται η δυνατότητα του να μάθει να «ξυπνάει το πρωί», και ασκείται στο να προσέρχεται στα μαθήματα και να παρακολουθεί τις διαλέξεις και τα εργαστήρια.
- 3ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην τρίτη στήλη τα μαθήματα διακρίνονται σε θεωρίες, εργαστήρια, επιλογής, υποχρεωτικά και αναλύονται οι υποχρεώσεις που απορρέουν από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Στα αποτελέσματα αναλύεται η δυνατότητα του να ασκείται στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε μαθήματος, ακόμη και αν πρόκειται για το ίδιο μάθημα που εξετάζεται με θεωρία και με εργαστήριο.
- 4ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην τέταρτη στήλη η δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων διακρίνεται από το φοιτητή σε [α] μικρή και εκτιμάται γραμμικά από το 1 έως το 3, [β] μεσαία από το 4 έως το 6 και μεγάλη από το 7 έως το 10.
- 5ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην πέμπτη στήλη η ατομική μέθοδος μελέτης περιγράφεται από τον/τη φοιτητή/τρια με βάση τις προτιμήσεις του στην μελέτη των κειμένων. Αυτές δηλώνονται βλ. ακόλουθη περίπτωση «*προτιμώ να μελετώ με φυσική παρουσία πηγαίνοντας στις παραδόσεις του καθηγητή [1], προτιμώ να μελετώ με e-class-σημειώσεις καθηγητών/τριών και τις συσχετίζω με τις ηλεκτρονικές σημειώσεις που κρατώ στις διαλέξεις με [α] φωτο σε διαφάνειες που ο/η καθηγητής/τρια επαναλαμβάνει και επιμένει πάνω από 5 λεπτά και με [β] ηχογράφιση ορολογίας που επαναλαμβάνεται περισσότερο από 5 φορές και με ξενίζει και [γ] με χειρόγραφες σημειώσεις πάνω στο e-class. Δε χρησιμοποιώ το βιβλίο του Ευδόξου*».
- 6ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην έκτη στήλη, ο/η φοιτητής/τρια αναστοχάζεται τα βιωμένα συναισθήματα για την μελέτη κάθε μαθήματος ξεχωριστά και τα διακρίνει σε αυτά που φέρουν θετικό ή αρνητικό πρόσημο, σε αυτά που του είναι αδιάφορα και σε αυτά που δεν έχει συναισθηματικό προσανατολισμό.
- 7ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην έβδομη στήλη ο βαθμός συγκέντρωσης προσοχής στο μάθημα που μελετά στο αμφιθέατρο ή στο εργαστήριο ή στο σπίτι του ή όπου αλλού, εκτιμάται από τον/τη φοιτητή/τρια γραμμικά σε κλίμακα από το 1 έως το 10.
- 8ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην όγδοη στήλη συζητείται η προετοιμασία για τις εξετάσεις και εκτιμάται από το φοιτητή γραμμικά σε κλίμακα από το 1 έως το 10. Σε αυτή παρουσιάζεται η αναβλητικότητα όταν ο/η φοιτητής/τρια απαντά στο ερώτημα ότι δεν προσέρχεται στα μαθήματα και προτιμά να διαβάζει από το σπίτι, επιλέγοντας να προσέρχεται στα υποχρεωτικά μαθήματα του εργαστηρίου όπου σημειώνονται οι απουσίες.
- 9ο μεταγνωστικό κριτήριο: Στην ένατη στήλη, αναλύεται η διερεύνηση από τον/τη φοιτητή/τρια των τρόπων εξέτασης του μαθήματος και οι διευκολύνσεις στις γραπτές



διαπραγμάτευση γιατί θα με θυμάται ο καθηγητής τον είχα και σε προηγούμενα εξάμηνα».

- Μάθημα 2ο. «Το παρακολουθώ κάθε Τρίτη 11:30-13:15 στην Β' Αίθουσα, είναι εργαστήριο, μεσαίας δυσκολίας [4 στα 10]. Προτιμώ να το μελετώ με φυσική παρουσία [1] γιατί είναι υποχρεωτικό, και διαβάζοντας προσεκτικά στο e-class τις ασκήσεις που ανεβάζει ο καθηγητής [2] συσχετίζοντας ασκήσεις που κάνουμε στα μαθήματα και κρατώ χειρόγραφες σημειώσεις [4]. Έχω παρακολουθήσει 5 εργαστήρια. Χάσαμε 3 εργαστήρια και θα αναπληρωθούν. Θα διερευνήσω τους τρόπους εξέτασης του μαθήματος-και τις διευκολύνσεις για περισσότερο χρόνο στις προόδους. Θα πραγματοποιήσω προφορική διαπραγμάτευση μέσα στο Δεκέμβριο και θα του υπενθυμίσω τις ΕΜΔ μου, επειδή τον είχα από προηγούμενα εξάμηνα και γιατί δεν είναι ίδιες οι απορίες».

Δεύτερο απόσπασμα από την ατομική μελέτη μαθημάτων χειμερινού εξαμήνου, όπου οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ, μεταξύ άλλων, ασκούνται στις μεταγνωστικές δεξιότητες στα μαθήματα με μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση και σημειώνουν μνημονικές τεχνικές σε αυτά.

- Μάθημα 1ο. «Το παρακολουθώ κάποιες φορές πηγαίνοντας τη Δευτέρα το πρωί, ώρα 9.00-11.15, στην αίθουσα Ν, είναι θεωρία, μεγάλης δυσκολίας [7 στα 10]. Δυσκολεύομαι να ξυπνάω το πρωί και ναι είναι αλήθεια ότι δεν προτιμώ να το μελετώ με φυσική παρουσία [1] γιατί με κουράζει ο τρόπος διδασκαλίας, ο καθηγητής μιλάει ψιθυριστά και διαβάζει απλώς τις διαφάνειες. Νομίζω ότι κάθομαι να διαβάσω προσεκτικά στο e-class τις σημειώσεις καθηγητή [2] τα καταλαβαίνω καλύτερα. Πάνω σε αυτές τις διαφάνειες δημιουργώ δικές μου σημειώσεις. Φωτογραφίζω με το κινητό τις διαφάνειες που επαναλαμβάνονται και γράφω στο τετράδιο του μαθήματος τα σημαντικά. Με αυτό το τρόπο ενισχύω την οπτική μνήμη. Μετά δημιουργώ κατάλογο με την ορολογία και την διαβάζω φωναχτά. Την ηχογραφώ όπως μου έχετε πει και μετά την ακούω ενώ κοιτάζω πάλι τις διαφάνειες στο e-class, με αυτό το τρόπο δημιουργώ τις μαθησιακές συνθήκες για να έχω προσβασιμότητα στη γνώση. Με αυτό το τρόπο ενισχύω την λειτουργική μνήμη. Δεν χρησιμοποιώ το βιβλίο του Ευδόξου, είναι ογκώδες και δεν ξέρω από που να το πιάσω, έχει πολλή πληροφορία, ακαταλαβίστικη [3]. Συμφωνώ μαζί σας και θα ακολουθήσω τις μνημονικές τεχνικές που μου προτείνεται, με ορισμένη σειρά.

1η Άσκηση μνημονικής τεχνικής: Δημιουργώ ένα κατάλογο με την λατινική ορολογία και δίπλα γράφω από τον υπολογιστή τη σημασία τους και αριθμώ τις ορολογίες.

2η Άσκηση μνημονικής τεχνικής: Διαβάζω από τις διαφάνειες στο e-class αφού τις έχω συσχετίσει με τις δικές μου μια φορά σιωπηρά [από μέσα μου]. Στην δεύτερη επανάληψη θυμάμαι, να κάνω φωναχτή ανάγνωση και ταυτόχρονα να ηχογραφώ τη φωνή μου. Στην τρίτη επανάληψη ακούω την ηχογραφημένη ανάγνωση με τις ορολογίες και κοιτάζω τις διαφάνειες. Με αυτό το τρόπο ενισχύω την λειτουργική μνήμη ή μνήμη εργασίας, που μου λέτε....

Τα συναισθήματα μου για αυτό το μάθημα είναι αρνητικά, δεν τα καταλαβαίνω γιατί είμαι από ΕΠΑΛ, δυσκολεύομαι να συγκεντρώσω τη προσοχή μου σε αυτά που ακούω και διαβάζω [5 στα 10], αφαιρούμαι. Έχω παρακολουθήσει 8 διαλέξεις. Ο καθηγητής μάς είπε ότι θα εξεταστεί γραπτά, αλλά δεν μας ξεκαθάρισε το τρόπο. Καταλαβαίνω αυτό που μου λέτε ότι απαιτείται να διερευνήσω τους τρόπους εξέτασης του μαθήματος-και τις διευκολύνσεις που μου δίνονται. Άλλωστε στο 1ο βήμα που πραγματοποίησα στη προφορική διαπραγμάτευση το Νοέμβριο με τους καθηγητές, συζήτησα κάποιες απορίες στο μάθημα, στην ορολογία στις ασκήσεις, αλλά ντρεπόμουν πως θα το πάρουν.



Σκέφτομαι και έχω αποφασίσει ότι θα κάνω και το 2ο βήμα με γραπτή διαπραγμάτευση μία βδομάδα πριν την ορισμένη ημερομηνία εξέτασης, στο e-mail του καθηγητή».

- Μάθημα 2ο. «Το παρακολουθώ κάθε Παρασκευή, ώρα 12.30-1.15, αίθουσα μικροσκοπίας Α', κτήριο Χ, είναι εργαστήριο πολύ μεγάλης δυσκολίας [9 στα 10], δεν καταλαβαίνω τίποτα, είναι κινέζικα, για μένα. Προτιμώ να το μελετώ με φυσική παρουσία [1] γιατί είναι υποχρεωτικό και περιμένοντας κάτι να καταλάβω και από το e-class με τις σημειώσεις καθηγητή [2]. Χρησιμοποιώ τις μεταγλωσσικές ασκήσεις και προσπαθώ να συσχετίζω αυτά που μας δείχνει ο καθηγητής κρατώντας φωτογραφίες με το κινητό στις διαφάνειες που ο καθηγητής επιμένει πάνω από 5 λεπτά επειδή με αυτό το τρόπο ενισχύω την οπτική μνήμη. Προσπαθώ να γράφω την ορολογία που δεν καταλαβαίνω με το κινητό και ακούω την ηχογράφηση στην επιστροφή στο σπίτι με το λεωφορείο. Νομίζω ότι μπορεί να με βοηθήσουν αυτές οι επαναλήψεις επειδή με αυτό το τρόπο ενισχύω την ακουστική μου μνήμη. Η μνημονική άσκηση που κάνουμε μαζί, σημειώνοντας στις διαφάνειες σημειώσεις, με αυτά που μας λέει ο καθηγητής, να προσέξουμε στο φυλλάδιο με τον εργαστηριακό οδηγό, γιατί θα βάλει από εκεί ερωτήσεις στο διαγώνισμα, νομίζω ότι με βοηθάει στην προσβασιμότητα μου στη γνώση. Ο καθηγητής δεν μας έχει προτείνει να μελετάμε από το βιβλίο του Ευδόξου και γιαυτό το λόγο δεν το χρησιμοποιώ [3]. Ωστόσο, προσπαθώ και έχω παρακολουθήσει όλα τα εργαστήρια μέχρι τώρα ακόμη, προσπαθώ να κάνω τις εργαστηριακές ασκήσεις παρά τα αρνητικά συναισθήματα που με πλημμυρίζουν κάθε φορά και με εμποδίζουν να συμπληρώσω τα κενά που μας υπαγορεύει ο καθηγητής. Το μάθημα το διδάσκουν τέσσερις καθηγητές και έκανα προφορική διαπραγμάτευση με τους δύο από αυτούς οι οποίοι μου είπαν ότι θα το εξετάσουν γραπτά με αναγνώριση δειγμάτων και συμπλήρωση ασκήσεων με κενά. Θα μου δώσουν περισσότερο χρόνο αρκεί να τους το υπενθυμίσω γραπτά με e-mail μία βδομάδα πριν την ορισμένη ημερομηνία εξέτασης».

Τρίτο απόσπασμα από την ατομική μελέτη μαθημάτων χειμερινού εξαμήνου, όπου οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ, μεταξύ άλλων, ασκούνται στις μεταγλωσσικές δεξιότητες στα μαθήματα με μικρή δυσκολία στην κατανόηση και σημειώνουν την αναβλητικότητα τους σε αυτά.

- Μάθημα 1ο. «Αυτό το μάθημα γίνεται κάθε Τετάρτη 14:30-17:15, στο αμφιθέατρο Σ' είναι θεωρία, μικρής δυσκολίας [2-3 στα 10], δεν το παρακολουθώ. Δεν προτιμώ να το μελετώ με φυσική παρουσία [1], με κουράζει προτιμώ να είμαι στο σπίτι μου μπροστά στον υπολογιστή και να διαβάζω από το e-class τις σημειώσεις καθηγητή [2]. Ο καθηγητής ανεβάζει καλογραμμένες και ευανάγνωστες διαφάνειες. Τα συναισθήματα μου είναι θετικά και όταν κάθομαι να διαβάσω είμαι συγκεντρωμένος [7 στα 10]. Έχω παρακολουθήσει μία από τις 10 διαλέξεις. Αγνοώ το τρόπο εξέτασης του μαθήματος και ποιες διευκολύνσεις προβλέπονται εκτός της βεβαίωσης της φοιτητικής μέριμνας όπου και είσαι ότι σας αναφέρει. Σκέφτομαι να πραγματοποιήσω πριν τις γιορτές προφορική διαπραγμάτευση και να ζητήσω από την καθηγήτρια να μου δώσει περισσότερο χρόνο στην εξέταση. Από την απάντηση της θα εξαρτηθεί αν θα κάνω γραπτή διαπραγμάτευση. Μάλλον, σκέφτομαι και δεν θα ήθελα να στείλω e-mail».
- Μάθημα 2ο. «Το παρακολουθώ κάθε Παρασκευή 14:30-16:15, στην αίθουσα εργαστηρίου, πρόκειται για εργαστήριο, μικρής δυσκολίας [4 στα 10] στο προβατοστάσιο. Προτιμώ να το μελετώ με φυσική παρουσία [1] γιατί είναι υποχρεωτικό. Διαβάζω ελάχιστα ή καθόλου στο σπίτι στο e-class τις ασκήσεις που ανεβάζει ο καθηγητής [2]. Έχω παρακολουθήσει 5 εργαστήρια και έχω δώσει μία πρόοδο και τα πήγα καλά. Έχω κάνει ασκήσεις που κάνουμε στα μαθήματα. Οι εργασίες παραδίδονται



μέσω e-mail και ο μέσος όρος των βαθμών ανακοινώνεται στο τέλος του εξαμήνου. Παίρνω πίσω τις διορθωμένες, έχω ελάχιστα λάθη και καταλαβαίνω τα λάθη μου. Έκανα προφορική διαπραγμάτευση και ο καθηγητής μου είπε ότι θα με βοηθήσει σε όποιες απορίες έχω στο φυλλάδιο με 90 σελίδες. Το μάθημα θα το εξετάσει με αναγνώριση δειγμάτων που θα μάς δώσει και θα συμπληρώσουμε δίπλα την ορολογία. Μού φαίνεται εύκολο και θα κάνω επαναλήψεις με τις φωτογραφίες που τραβώ στα μαθήματα. Θα στείλω e-mail για γραπτή διαπραγμάτευση οπωσδήποτε και θα του υπενθυμίσω τις ΕΜΔ μου».

3.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων με το «αίτημα συμβουλευτικής υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» και τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο

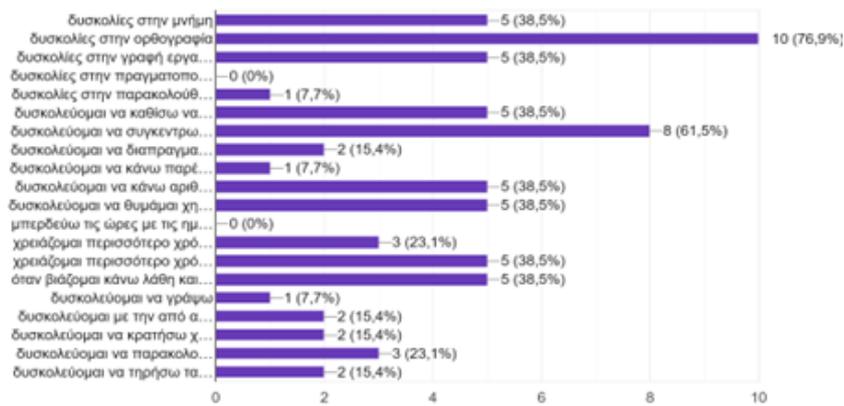
Η προετοιμασία για τις εξετάσεις αναφορικά με την ατομική μέθοδος μελέτης συζητήθηκε σε συνέχεια της αποδοχής του αιτήματος για συμβουλευτική υποστήριξη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τις απαντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών στο ερωτηματολόγιο. Οι περισσότερες απαντήσεις προέρχονται από τους φοιτητές/τριες με ΔΑΦ που έχουν εγγραφεί στο τμήμα Επιστήμης Φυτικής Παραγωγής [53,8%], που είχαν καταθέσει αίτημα για συμβουλευτική υποστήριξη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (βλ. εικόνα 4). Παρατίθεται γραφήματα από τις απαντήσεις .



Εικόνα 4. Το «αίτημα συμβουλευτικής υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» και οι προτιμήσεις ορισμένου τρόπου μελέτης

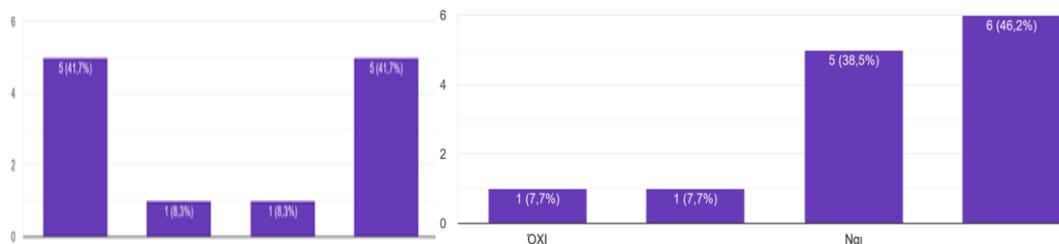
Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης οι απαντήσεις ως προς την περιγραφή των ατομικών δυσκολιών. Οι περισσότεροι/ες απαντούν ότι έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία [76,9%] και στη συγκέντρωση προσοχής [61,5%] (βλ. εικόνα 5). Παρατίθενται απαντήσεις που αναφέρονται σε δυσκολίες όπως «δυσκολεύομαι να καθίσω να διαβάσω, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ για μια ώρα και να διαβάσω απερίσπαστος/η, δυσκολεύομαι να κάνω αριθμητικές πράξεις, δυσκολεύομαι να θυμάμαι χημικούς τύπους, χρειάζομαι περισσότερο χρόνο για να απαντήσω στις προφορικές εξετάσεις, χρειάζομαι περισσότερο χρόνο για να απαντήσω στις γραπτές εξετάσεις, όταν βιάζομαι κάνω λάθη και τα ξεχνάω όλα, δυσκολεύομαι με την απόσταση εξέταση, προτιμώ την φυσική παρουσία, δυσκολεύομαι να κάνω αριθμητικές πράξεις». Άλλες απαντήσεις αναφέρονται σε δυσκολίες στη μνήμη [οπτική, ακουστική, λειτουργική], δυσκολίες στην γραφή εργασιών, δυσκολίες στην παρακολούθηση πρωινών μαθημάτων (με παίρνει ο ύπνος). Σε αυτές σημειώνουν «δυσκολεύομαι να καθίσω να διαβάσω, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ για μια ώρα και να διαβάσω απερίσπαστος/η, δυσκολεύομαι να γράψω, δυσκολεύομαι να κρατήσω χειρόγραφες σημειώσεις, παίρνω από άλλους φοιτητές, δυσκολεύομαι να διαπραγματευτώ με τους καθηγητές τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όταν βιάζομαι κάνω λάθη και τα ξεχνάω όλα, δυσκολεύομαι να τηρήσω τα χρονοδιαγράμματα» αλλά και απαντήσεις όπως «δυσκολεύομαι να κάνω παρέες, είμαι μόνος/η».





Εικόνα 5. Περιγραφή των ατομικών δυσκολιών

Αξίζει να συζητηθεί ότι οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες με ΔΑΦ απαντούν στο ερωτηματολόγιο ότι «*οι ατομικές συνεδρίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση την εκπαίδευση σε μεταγνωστικές δεξιότητες με βοηθούν στην ατομική μέθοδο μελέτης των μαθημάτων μου*». Η βοήθεια δηλώνεται γενικά με δεδομένο ότι κάποιος κατανοεί τις ΕΜΔ τους [41,7%], και βοήθεια συγκεκριμένα για τις ιδιαιτερότητες [41,7%], του αυτισμού τους.



Εικόνα 6. Οι ατομικές συνεδρίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με έμφαση την εκπαίδευση σε μεταγνωστικές δεξιότητες τούς βοηθούν στην ατομική μέθοδο μελέτης των μαθημάτων και στην διαπραγμάτευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Μεταξύ άλλων, απαντούν επίσης ότι μαθαίνουν να διαπραγματεύονται τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες τους με τους/τις καθηγητές/τριές τους χωρίς να ντρέπονται ή να φοβούνται για όσα συζητούν μαζί τους (βλ. εικόνα 6). Η συνειδητοποίηση των ΕΜΔ συμπεριλαμβάνεται στις ασκήσεις μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συναρτάται με τις ασκήσεις επιλογής ορισμένου τρόπου μελέτης. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες [53,8%] απαντούν ότι προτιμούν να διαβάζουν με διαφάνειες από τις σημειώσεις που μάς δίνουν οι καθηγητές/τριες στο e-class (βλ. εικόνα 1). Από αυτούς/ές, ο/η ένας/μία στους/στις δύο φοιτητές/τριες με διάγνωση ΔΑΦ, δε δήλωναν σύγγραμμα στο σύστημα Εύδοξο με την αιτιολογία ότι δεν το κατανοούν και τούς είναι άχρηστο. Οι άλλοι/ες μισοί/ές απαντούν ότι έπαιρναν το σύγγραμμα αλλά «*δεν το άνοιγαν ποτέ*», επειδή προτιμούσαν να διαβάζουν από τις ηλεκτρονικές σημειώσεις που ανέβαζαν οι καθηγητές/τριες.

4. Συζήτηση-Προτάσεις

Η συζήτηση γύρω από την προσβασιμότητα στην ακαδημαϊκή γνώση στο πανεπιστήμιο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες ατομικής μελέτης σε φοιτητές/τριες με αυτισμό καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα. Το πρώτο συμπερασματικό σημείο αποφαινεται ότι οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ κατανοούν τους παράγοντες που τούς εμποδίζουν να ρυθμίσουν την ατομική μελέτη των μαθημάτων τους, επειδή συμβαίνει να δέχονται υπηρεσίες και φροντίδα από ψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή. Το δεύτερο συμπερασματικό



σημείο αναδεικνύει ότι οι φοιτητές/τριες με ΔΑΦ έχουν επιθυμία να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Αυτοί κινητοποιούνται με μεταγνωστικές ασκήσεις στο να εργαστούν σε αυτό το αντικείμενο και να συγχρονίσουν τις ρουτίνες τους στην ατομική μελέτη των μαθημάτων τους, παράλληλα με υπηρεσίες και φροντίδα που δέχονται από ψυχίατρο, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή αλλά και κοινωνικό λειτουργό. Το τρίτο συμπερασματικό σημείο επισημαίνει ότι η προσβασιμότητα στην ακαδημαϊκή γνώση δεν είναι δεδομένη ακόμη και στις περιπτώσεις που οι φοιτητές/τριες με αυτισμό υποστηρίζονται στις ρουτίνες στη μελέτη των μαθημάτων με ορισμένη φαρμακευτική αγωγή. Για το λόγο αυτό προτείνεται περαιτέρω έρευνα στα θέματα μη ολοκλήρωσης των προπτυχιακών σπουδών των φοιτητών/τριών με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, H., Stephenson, J., & Carter, M. (2020). Perspectives of former students with ASD from Australia and New Zealand on their university experience. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(8), 2886–2899.
- Baron-Cohen, S. (2001). Consciousness of the physical and the mental: Evidence from autism. In P. Grossenbacher (Ed.), *Finding consciousness in the brain: A neurocognitive approach*. Amsterdam: John Benjamins, 61–76. Retrieved from <https://doi.org/10.1075/aicr.8.09bar>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and developmental disabilities monitoring network. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1–23.
- Dilag, R. (2022). The role of counselling guidance on student learning motivation. *Journal of Asian Multicultural Research for Educational Study*, 3(4), 1–6.
- Drossinou Korea, M. (2016). Special education of persons with autism in France. *Theory and Research in the Sciences of Education: Thematic Volume (English Language Issue)*, (21), 57–72.
- Drossinou Korea, M. (2019). Persons with autism and dyslexia in tertiary education: The targeted individual structured integrated intervention program (TISIPfS-A/D). In *Proceedings of the 4th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences*. Belgrade: Center for Open Access in Science, 1–16.
- Drossinou Korea, M. (2022). Special education meetings at the university and pedagogical reflections on autism. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 11(7, Ser. I), 45–51. Retrieved from <https://doi.org/10.35629/7722-1107014551>
- Drossinou Korea, M. (2023). Metacognitive skills in students with and without autism spectrum disorders. *European Journal of Special Education Research*, 9(1), 97–114. Retrieved from <https://doi.org/10.46827/ejse.v9i1.4705>
- Drossinou Korea, M. (2023). Steps towards the adulthood of students with autism and individual sessions of special education and training (SET) at the university. In *Proceedings of the 9th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences*. Belgrade: Center for Open Access in Science, 65–78.
- Drossinou Korea, M. (2024). Negotiations of university students with specific learning disabilities with members of the academic community. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 8(9), 13–20.



- Drossinou Korea, M. (2025). The relationship between the individual study method of students with autism and non-attendance at exams. *International Journal of Social Science and Human Research*, 8(7), 5065–5072. Retrieved from <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i7-16>
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2014). Students with autism spectrum disorder in the university context: Peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1008–1017.
- Gelbar, N., Cascio, A., Madaus, J., & Reis, S. (2022). Accessibility service providers' perceptions of college students with autism spectrum disorder. *Frontiers in Education*.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF02172093>
- Jackson, S., Hart, L., Brown, J., & Volkmar, F. (2018). Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 643–650.
- Kim, S. (2022). College disability service office staff members' autism attitudes and knowledge. *Remedial and Special Education*, 43(1), 15–26.
- Kim, S., Crowley, S., & Bottema-Beutel, K. (2021). Autistic undergraduate students' transition and adjustment to higher education institutions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, 101883.
- Kossyvaki, L. (2021). Autism education in Greece at the beginning of the 21st century: Reviewing the literature. *Support for Learning*, 36(2), 183–203. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12350>
- Megari, K., Frantzezou, C. K., Polyzopoulou, Z. A., & Tzouni, S. K. (2024). Neurocognitive features in childhood and adulthood in autism spectrum disorder: A neurodiversity approach. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 84(6), 471–499. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/jdn.10356>
- Pisano, G. P. (2017). Neurodiversity as a competitive advantage. *Harvard Business Review*.
- Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., & Convit, A. (2007). Who cares? Revisiting empathy in Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 709–715.
- Thomaidis, I., Mavroeidi, N., Richardson, C., Gholeva, A., Damianos, G., Boliias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism spectrum disorders in Greece: Nationwide prevalence in 10–11-year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, 9(7), 2163. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/jcm9072163>
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων (ΕΕΠΑΑ). (2025). *Χαρακτηριστικά αυτισμού*. Ανακτήθηκε από <https://www.autismgreece.gr>
- Νόμος 2101/1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. *ΦΕΚ Α' 192/2-12-1992*.
- Νόμος 2817/2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΦΕΚ Α' 78/14-03-2000*.
- Νόμος 3699/2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΦΕΚ Α' 199/2-10-2008*.



- Νόμος 4074/2012. Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. *ΦΕΚ Α' 88/11-04-2012*.
- 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. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/hjre.17413>
- Συνοδινού, Κ. (1999). *Ο παιδικός αυτισμός: Θεραπευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργική Απόφαση 5045/2021. Τεχνικές προδιαγραφές μελέτης προσβασιμότητας. *ΦΕΚ Β' 5045/01-11-2021*.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος. Στο *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή, Τόμος Β'*. Αθήνα: Διάδραση, 190–233.

