

Mateusz Płatos, Małgorzata Cychowska
Katarzyna Płucienniczak, Ewa Pisula

Uczelnia dostępna dla studentów ze spektrum autyzmu

Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich
i osób zarządzających w edukacji wyższej

część 1



Uczelnia dostępna dla studentów ze spektrum autyzmu

Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich
i osób zarządzających w edukacji wyższej

Mateusz Płatos, Małgorzata Cychowska,
Katarzyna Płucienniczak, Ewa Pisula

Warszawa 2023



Źródło finansowania: Projekt „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” współfinansowany w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności na lata 2014-2020



UNIwersYTET
DLA WSZYSTKICH



UNIwersYTET
WARSZAWSKI

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój w projekcie POWR.03.05.00-00-A067/19-00 „Uniwersytet dla wszystkich – level up”

Recenzenci:

prof. dr hab. Roman Ossowski, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy
Aleksandra Rumińska, Szkoła Doktorska Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Redakcja techniczna:

Gabriela Dzięgiel-Fivet, Tomasz Odziemczyk, Agnieszka Świerczyńska

ISBN: 978-83-968051-1-9

© Centrum Wsparcia Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego

Centrum Wsparcia Dydaktyki
Uniwersytet Warszawski
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa

Publikacja przygotowana w ramach prac
Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego



Wprowadzenie

Szanowni Państwo,

oddajemy w Wasze ręce podręcznik będący owocem trzech lat pracy nad kompleksowym modelem wspierania studentów ze spektrum autyzmu na Uniwersytecie Warszawskim (UW). Zawiera on propozycję konkretnych i w pewnym zakresie już sprawdzonych działań na rzecz tej coraz liczniejszej grupy studentów, którzy niejednokrotnie mają predyspozycje i ogromną pasję do studiowania. Napotykają jednak wiele barier, które utrudniają im, a czasem wręcz uniemożliwiają osiągnięcie zamierzonych celów. Jako specjaliści pracujący ze studentami ze spektrum autyzmu ze smutkiem obserwowaliśmy, jak wielu z nich nie otrzymuje potrzebnego wsparcia i nie daje rady ukończyć studiów.

Rozwiązanie tego problemu musi obejmować kilka poziomów:

1. Skuteczne dotarcie do studenta z propozycją wsparcia na jak najwcześniejszym etapie studiów oraz wtedy, gdy pojawia się problem.
2. Wsparcie studentów w przejściu między szkołą a uczelnią – udana adaptacja do nowego etapu kształcenia.
3. Opracowanie i wykorzystywanie narzędzi do kompleksowej oceny potrzeb oraz zasobów studenta.
4. Tworzenie i wdrażanie zindywidualizowanego planu wsparcia studenta, realizowanego we współpracy z otoczeniem studenta – wykładowcami i innymi studentami.
5. Edukowanie nauczycieli akademickich i studentów w zakresie spektrum autyzmu, a także dostosowanie środowiska fizycznego – kampusu, budynków i sal – do potrzeb studentów neuroatypowych.

Powyższe elementy składają się na model, który opisujemy w niniejszym podręczniku.

Powstanie podręcznika – jak i podjęcie działań w nim opisanych – było możliwe dzięki realizacji projektu „Uniwersytet dla wszystkich – Level up”, którego celem było zwiększenie dostępności kształcenia dla osób z niepełnosprawnościami na UW. Choć nasz model został opracowany w warunkach konkretnej uczelni, mamy nadzieję, że skorzystają z niego również inne jednostki kształcące studentów. W związku z tym używamy takich określeń, jak „instytucja wspierająca” (mając na myśli instytucję udzielającą na uczelni wsparcia studentom w spektrum autyzmu, np. Biuro Osób Niepełnosprawnych, Sekcję ds. Osób z Niepełnosprawnościami, Pełnomocnika ds. Osób z Niepełnosprawnością), czy też „specjalista” (w odniesieniu do osób zajmujących się na uczelni wspieraniem studentów w spektrum autyzmu, np. konsultantów). W naszym modelu istotną rolę odgrywają psycholodzy, można więc tu znaleźć wiele informacji o roli psychologa i sposobie jego pracy.

Dla kogo jest ten podręcznik?

Z podręcznika mogą skorzystać przede wszystkim:

- psychologowie, konsultanci akademicy i inni specjaliści wspierający na co dzień studentów ze spektrum autyzmu oraz studentów z niepełnosprawnościami,
- nauczyciele akademicy, doktoranci, pracownicy administracji kontaktujący się ze studentami,
- osoby zarządzające instytucjami wspierającymi studentów z niepełnosprawnościami (np. Biurem ds. Osób z Niepełnosprawnościami) oraz studentów z trudnościami w obszarze zdrowia psychicznego, a także osoby odpowiedzialne za równe traktowanie; prorektorzy i prodiokani odpowiedzialni za proces kształcenia.

Jak zorganizowane są treści i jak z nich korzystać?

Podręcznik został podzielony na 7 rozdziałów.

- *Rozdział 1* zawiera **podstawowe informacje na temat spektrum autyzmu**, w tym dotyczące mocnych stron i potencjalnych trudności tej grupy studentów.
- *Rozdział 2* jest **wprowadzeniem do modelu wsparcia** studentów ze spektrum autyzmu, który rozwijamy w kolejnych pięciu rozdziałach.
- *Rozdział 3* dotyczy **planowania działań informacyjnych** skierowanych do studentów o dostępnym dla nich wsparciu.

- W **Rozdziale 4** opisujemy narzędzie do **diagnozy funkcjonalnej** studentów ze spektrum autyzmu, tj. kompleksowej oceny ich potrzeb oraz zasobów.
- **Rozdział 5** dotyczy organizacji **tutoringu studenckiego** – indywidualnej formy wsparcia studenta w różnych obszarach związanych ze studiowaniem.
- **Rozdział 6** jest poświęcony **konsultacjom psychologicznym** oraz **grupom wsparcia** dla studentów ze spektrum autyzmu.
- **Rozdział 7** zawiera **wskazówki dla nauczycieli akademickich** przydatne w planowaniu i prowadzeniu zajęć akademickich przyjaznych dla studentów ze spektrum autyzmu.

Choć zachęcamy do zapoznania się z całym podręcznikiem, poszczególne rozdziały mogą okazać się szczególnie przydatne dla różnych grup jego odbiorców. **Nauczyciele akademicy** będą zainteresowani przede wszystkim rozdziałami 1 i 7. **Osoby zarządzające** lub nadzorujące jednostki udzielające wsparcia studentom mogą chcieć zapoznać się z ogólnymi założeniami modelu (Rozdział 2) i sposobami docierania do studentów z ofertą wsparcia (Rozdział 3). Wreszcie, **specjaliści** wspierający studentów w spektrum autyzmu skorzystają z większości treści podręcznika, a w szczególności z rozdziałów 2–6, zależnie od pełnionej funkcji.

W podręczniku można znaleźć również kilka rodzajów wyróżnionych treści:

Warto wiedzieć – dodatkowe informacje dotyczące opisywanych pojęć i zjawisk.



Dobre praktyki – praktyczne wskazówki, których wdrożenie może zwiększyć jakość oferowanego przez uczelnię wsparcia.



Perspektywa – cytaty z wypowiedzi studentów, wykładowców i innych osób.



Zasoby – materiały do wykorzystania, takie jak wzory formularzy i wywiadów czy spisy zagadnień.



Jak uzyskać dostęp do materiałów dodatkowych?

Informacje na temat uzyskania dostępu do materiałów dodatkowych, takich jak materiały szkoleniowe i rekrutacyjne, narzędzie do diagnozy funkcjonalnej czy poradnik *Autism & Uni*, znajdują się na stronie www.bon.uw.edu.pl/podrecznik-autyzm.

Podziękowania

Pragniemy podziękować wszystkim osobom zaangażowanym w powstanie modelu opisanego w tym podręczniku. Należą do nich przede wszystkim studenci ze spektrum autyzmu, którzy otrzymywali wsparcie w ramach projektu i dzielili się z nami swoimi doświadczeniami oraz spostrzeżeniami podczas wywiadów pogłębionych i badań ankietowych. Dziękujemy również Paniom Iwonie Nowakowskiej, Joannie Beck oraz Karolinie Dyrdzie za ich zaangażowanie na różnych etapach tworzenia modelu. Podziękowania kierujemy także do konsultantek akademickich, tutorów i tutorek oraz innych osób uczestniczących we wspieraniu studentów. Formułowane przez Państwa uwagi i sugestie były niezwykle cenne. Szczególne podziękowania składamy Pani Annie Szymańskiej za stworzenie warunków do przeprowadzenia pilotażu modelu wsparcia w Biurze ds. Osób z Niepełnosprawnościami UW oraz czuwanie nad jego realizacją.

Autorzy podręcznika

O autorach

Mateusz Płatos – dr n. społ., psycholog, pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, wiceprezes Stowarzyszenia Innowacji Społecznych „Mary i Max”. Jego praca koncentruje się na opracowywaniu, badaniu i wdrażaniu nowoczesnych metod wspierania osób w spektrum autyzmu. Współautor takich programów jak Wolontariat Koleżeński „Mary i Max” oraz polska wersja warsztatów umiejętności społecznych PEERS. Redaktor i współautor raportu „Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce” (2016).

Małgorzata Cychowska – specjalista psycholog kliniczny, pedagog specjalny. Pracuje w Poradni dla Dzieci z Autyzmem i Ich Rodzin w Instytucie Psychiatrii i Neurologii. Zajmuje się diagnozą oraz terapią osób w spektrum autyzmu. W ramach Centrum Wsparcia Akademickiego BON UW zaangażowana we wdrażanie programu wspierania studentów w spektrum autyzmu.

Katarzyna Płucienniczak – psycholog, pracuje jako terapeuta i diagnosta osób w spektrum autyzmu. Doświadczenie w pracy z osobami w spektrum autyzmu zdobywała m.in. w Fundacji Synapsis i Mazowieckim Centrum Neuropsychiatrii. W ramach Centrum Wsparcia Akademickiego BON UW zaangażowana we wdrażanie programu wspierania studentów w spektrum autyzmu.

Ewa Pisula, prof. dr hab., pracuje na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego w Katedrze Psychologii Zdrowia i Rehabilitacji. Stypendystka Fundacji Nauki Polskiej. Autorka wielu monografii i artykułów w czasopismach naukowych. Spektrum autyzmu stanowi główny obszar jej zainteresowań naukowych. Aktywnie działa na rzecz wspierania osób w spektrum w Polsce.

Rozdział 1.

Studenci ze spektrum autyzmu – wprowadzenie

W Rozdziale 1 można znaleźć podstawowe informacje na temat spektrum autyzmu – definicje i główne ujęcia teoretyczne, opis charakterystycznych dla autyzmu elementów funkcjonowania, mocne strony i trudności studentów, a także opis ich sytuacji społecznej, przykłady oferowanego wsparcia i założenia holistycznego modelu wspierania osób w spektrum autyzmu na uczelni wyższej.

1.1. Spektrum autyzmu – podstawowe informacje

Dwie perspektywy we współczesnym ujmowaniu autyzmu

Termin „spektrum autyzmu” jest różnie definiowany, a sposób widzenia go zmieniał się na przestrzeni lat. Obecnie dominują dwa podejścia do tego zagadnienia: medyczne i oparte na idei różnorodności.

W ujęciu medycznym jest to grupa zaburzeń neurorozwojowych, określanych łączną nazwą „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (*autism spectrum disorders – ASD*). Wspólne cechy tej niejednorodnej grupy dotyczą przede wszystkim:

- **trudności w społecznej komunikacji i interakcjach społecznych,**
- **tendencji do ograniczonych, sztywnych, powtarzanych zachowań i zainteresowań.**

Zgodnie z najnowszymi wersjami systemów klasyfikacyjnych zaburzeń psychicznych DSM–5 (APA, 2013) i ICD-11 (WHO, 2018) obecnie obowiązującą jednostką diagnostyczną jest „**zaburzenie ze spektrum autyzmu**”. Jednakże wiele osób w spektrum autyzmu posiada diagnozy wcześniejsze, w tym diagnozę zespołu Aspergera lub autyzmu

dziecięcego. Większość studentów ze spektrum autyzmu ma diagnozę zespołu Aspergera, który charakteryzuje brak niepełnosprawności intelektualnej i brak istotnych trudności w rozwoju mowy, przy obecności podstawowych cech spektrum autyzmu wymienionych powyżej.

Perspektywa medyczna ogniskuje się na deficytach i trudnościach, choć uwzględnia również zasoby osób w spektrum umożliwiające im jak najwyższy poziom adaptacji do wymagań społecznych i realizacji własnych celów życiowych. Skupia się na możliwościach rozwijania potencjału osoby w spektrum i zapobiegania narastaniu trudności. W stosunkowo ograniczonym zakresie analizuje natomiast możliwości dostosowania środowiska i wyzwań społecznych do potrzeb i profilu funkcjonowania osoby w spektrum autyzmu.

Zgodnie z coraz bardziej popularną koncepcją neuróżnorodności termin „**spektrum autyzmu**” odnosi się do nietypowego, tj. rzadszego w sensie statystycznym, przebiegu rozwoju i funkcjonowania, wynikającego z naturalnej zmienności genetycznej w ludzkiej populacji, nie zaś dysfunkcji czy zaburzeń (Chapman, 2019). W ujęciu tym akcentuje się fakt, że autyzm wiąże się z całym bogactwem indywidualnej charakterystyki człowieka, w tym z wieloma dobrze rozwiniętymi, czasem unikatowymi zdolnościami i cechami, które wnoszą istotny wkład do życia społeczeństwa. Trudności doświadczane przez osoby w spektrum są w dużym stopniu konsekwencją niedopasowania środowiska i oczekiwań społecznych do charakterystyk i predyspozycji tych osób. Warto podkreślić, że część osób w spektrum uważa autyzm za fundamentalną część swojej tożsamości, a definiowanie go w kategoriach zaburzenia czy niepełnosprawności spstrzega jako opresyjne (Botha i in., 2022). Przyjęcie tej perspektywy nie oznacza, że osobom w spektrum autyzmu wsparcie nie jest potrzebne. Koncentruje się ona jednak na eliminowaniu barier, jakie w świecie społecznym napotykać osoby w spektrum, w nich widząc zasadnicze źródło trudności.



NEURORÓŻNORODNOŚĆ I OSOBY NEUROATYPOWE

O neuroróżnorodności mówimy także w odniesieniu do np. studentów z trudnościami uwagowymi (ADHD) czy dysleksją. W tym podręczniku będziemy używali terminu „**osoby neuroatypowe**”, który obejmuje również te grupy. Z kolei określenie „**osoby neurotypowe**” odnosi się do osób o typowym w sensie statystycznym przebiegu rozwoju i funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego.

Cechy i zachowania powiązane ze spektrum autyzmu wynikają z atypowego rozwoju i różnic w funkcjonowaniu mózgu w stosunku do najczęściej spotykanego przebiegu rozwoju. Ich dokładne uwarunkowania nie zostały dotąd poznane, wiadomo jednak, że istotną rolę odgrywają czynniki biologiczne, w tym genetyczne. W toku życia charakterystyczne dla autyzmu cechy i zachowania ulegają zmianom, a zdolności adaptacyjne osób w spektrum rozwijają się i umożliwiają im osiągnięcie wielu życiowych celów. **Jednakże autyzm nie mija z wiekiem, jest stałą charakterystyką osoby i w perspektywie całego jej życia wpływa na dobrostan, możliwości rozwoju i adaptacji do wymagań świata społecznego.**

Zróżnicowanie w obrębie spektrum autyzmu

Spektrum autyzmu jest wewnątrznie bardzo zróżnicowane. Należące do niego osoby różnią się pod względem:

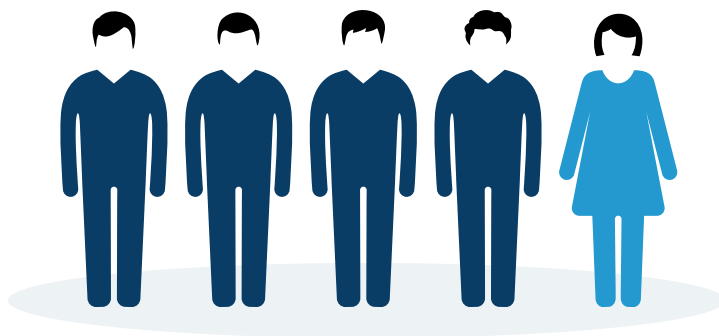
- poziomu i profilu zdolności poznawczych, w tym inteligencji,
- sprawności w zakresie komunikowania się,
- umiejętności niezbędnych w relacjach społecznych,
- przetwarzania sensorycznego,
- temperamentu, cech osobowości,
- zainteresowań,
- wielu innych cech, składających się na obraz funkcjonowania każdego człowieka.

Osoby w normie intelektualnej, sprawnie komunikujące się werbalnie (wśród studentów w spektrum autyzmu to głównie osoby z diagnozą zespołu Aspergera) również mierzą się z wieloma wyzwaniami nieznanymi osobom neurotypowym. Wpływa to na ich zdolności do samodzielnego, niezależnego życia i często wiąże się z potrzebą odpowiedniego wsparcia, uwzględniającego indywidualny profil. Niestety, adekwatnych usług wciąż brakuje, a czasem są one zupełnie niedostępne (np. Mica i in., 2022; Płatos i in., 2016).

Liczba osób w spektrum autyzmu

Z badań epidemiologicznych wynika, że liczba osób w spektrum autyzmu wciąż rośnie. Częstość występowania spektrum zgodnie z danymi opublikowanymi w raporcie *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC; Maenner i in., 2021) wynosi **1:44**. Światowa Organizacja Zdrowia, powołując się na pracę Zeidan i in. (2022), podaje ostrożniejsze oszacowanie **1:100** osób.

Spektrum autyzmu częściej występuje u osób płci męskiej. Szacuje się, że na 1 kobietę w spektrum przypada 3-4 mężczyzn (Loomes i in., 2017). Coraz więcej danych wskazuje jednak, że liczba kobiet jest niedoszacowana w sporządzanych statystykach. Wiele dziewcząt i kobiet nie otrzymuje tej diagnozy nawet wówczas, gdy obraz ich funkcjonowania jest bardzo zbliżony do funkcjonowania zdiagnozowanych w ten sposób mężczyzn. Dotychczas nie ustalono jednoznacznie, czy ekspresja autyzmu jest inna u kobiet i mężczyzn, choć wiele wskazuje na to, że kompetencje społeczne kobiet oraz ich motywacja do budowania relacji społecznych mogą być nieco wyższe. Coraz liczniejsze badania wskazują również, że osoby w spektrum autyzmu częściej identyfikują się jako transpłciowe lub niebinarne niż osoby neurotypowe (Kallitsounaki i Williams, 2022; Pecora i in., 2020), choć mechanizmy odpowiadające za ten związek nie są znane.



1.2. Liczba studentów w spektrum autyzmu

Liczbę studentów w spektrum autyzmu trudno precyzyjnie ustalić, brakuje bowiem rzetelnie gromadzonych informacji. W zależności od zastosowanych metod badawczych szacuje się, że kryteria diagnostyczne autyzmu spełnia od 0,7 do 1,9% osób studiujących w uczelniach wyższych (White, Ollendick, Bray, 2011). Gromadzone w innych krajach dane wskazują, że liczba ta wyraźnie wzrasta z roku na rok (Bakker i in., 2019).

Mimo swojego potencjału wiele osób ze spektrum autyzmu nie rozpoczyna studiów wyższych. Może to wynikać między innymi z zaniżonej oceny własnych zdolności i kompetencji lub z obawy przed trudnościami związanymi z koniecznością zamieszkania poza domem rodzinnym. Wśród tych, którzy studiują, część radzi sobie dobrze i kończy studia bez dodatkowego wsparcia ze strony uczelni. Osoby te często nie ujawniają swojej diagnozy, nie są więc uwzględniane w zestawieniach. Wiele osób ze spektrum autyzmu

z różnych powodów wielokrotnie zmienia studia, porzuca je lub zostaje przez uczelnię skreślonych z listy studentów. Brakuje danych, które pozwoliłyby precyzyjnie określić, jak dużej grupy dotyczy to zjawisko. Studenci, którzy nie otrzymali wcześniej diagnozy, ale spełniają jej kryteria, mogą doświadczać wyższego lęku społecznego i znacznie częściej borykają się z dużymi problemami w interakcjach społecznych (Freeth, Bullock i Milne, 2012). Wielu z nich bez odpowiedniego wsparcia ponosi porażkę i nie kończy studiów lub też zmagają się z problemami w zdrowiu psychicznym.

W Polsce brakuje choćby szacunkowych danych dotyczących liczby studentów w spektrum autyzmu na uczelniach wyższych. Możemy o niej wnioskować na podstawie danych z innych krajów. Ponadto, ponieważ liczba uczniów z tej populacji rośnie na wszystkich etapach kształcenia poprzedzających studia wyższe, w nadchodzących latach należy oczekiwać również wzrostu liczby studentów w spektrum autyzmu w naszym kraju.

1.3. Charakterystyka studentów w spektrum autyzmu

Wiele typowych dla spektrum autyzmu charakterystyk może być bardzo przydatnych w studiowaniu na wyższej uczelni. Studenci w spektrum mają dobrze rozwinięte, czasem rzadko spotykane, zdolności i umiejętności, a także cechy charakteru i osobowości predysponujące do studiowania. Wśród ich mocnych stron można wymienić:

- charakterystyczny dla wielu osób w spektrum **styl przetwarzania informacji**, zwłaszcza wzrokowych, związany z wychwytywaniem wzorców, dostrzeganiem szczegółów,
- **oryginalność myślenia, kreatywność**; unikatową perspektywę spojrzenia na różnorodne zagadnienia,
- **sprawne radzenie sobie z technologiami informatycznymi**,
- **dobrą pamięć**,
- **wytrwałość, zdolność do długotrwałego wysiłku**, pracy i odporność na zmęczenie (przy odpowiedniej motywacji i rodzaju zadań),
- **wyjątkowe, pogłębione zainteresowania i dużą wiedzę z nimi związaną**,
- **wysoko rozwinięte zdolności intelektualne w jakimś obszarze**.

Oczywiście w zakresie powyższych cech również występują duże różnice pomiędzy poszczególnymi osobami. Co więcej, posiadanie wskazanych mocnych stron nie gwarantuje sukcesu w studiowaniu. Istotne jest jednak, że jeżeli studentom w spektrum

autyzmu zapewni się odpowiednią atmosferę studiowania i formy wsparcia (np. warsztaty, treningi umiejętności, indywidualne konsultacje, wsparcie tutorskie), to nabywają nowe, ważne kompetencje społeczne. Wielu z nich ma silną motywację do pokonywania problemów w relacjach społecznych czy w uczeniu się. Edukacja zdalna wymuszona przez pandemię COVID-19 dostarczyła również informacji wskazujących na przydatność nauki zdalnej, z wykorzystaniem technologii komputerowych, w przypadku wielu z tych osób.

Kształcenie akademickie wiąże się z oczekiwaniem od studentów dużej niezależności, wewnętrznej motywacji i umiejętności samodzielnego uczenia się. Aby sprostać wymaganiom, trzeba być odpowiednio sprawnym w relacjach interpersonalnych, a także umieć planować i organizować swoją aktywność. Dla osób w spektrum autyzmu wyzwania te mogą być niemożliwe do pokonania bez odpowiedniego wsparcia. Mimo swojego potencjału intelektualnego, nierzadko rozwiniętych ponad przeciętną zainteresowań tematyką studiów i dużej motywacji do nauki, wielu z nich nie jest w stanie efektywnie studiować.

Najważniejsze obszary, w których mogą występować trudności to:

- interakcje i relacje społeczne z innymi studentami oraz wykładowcami, komunikowanie się,
- ograniczone, powtarzane zachowania i zainteresowania,
- organizacja i planowanie własnej aktywności, zarządzanie czasem,
- radzenie sobie ze zmianami i brakiem przewidywalności zdarzeń,
- radzenie sobie w środowisku fizycznym, w tym przeciążenie sensoryczne, orientacja w przestrzeni,
- radzenie sobie z trudnościami, stresem; zdrowie psychiczne.

1.3.1. Interakcje i relacje społeczne, komunikacja społeczna

W sytuacjach akademickich wiele problemów studentów ze spektrum autyzmu może wynikać między innymi z:

- ograniczonej znajomości norm społecznych, w tym zasad konwersacji, oraz trudności z uczeniem się ich na podstawie obserwacji zachowania innych osób,
- trudności w rozumieniu wskazówek społecznych, mowy ciała i innych sygnałów niewerbalnych (np. interpretowanie mimiki, wyrazu oczu, tonu głosu),
- nietypowej ekspresji niewerbalnej, w tym ograniczonego kontaktu wzrokowego, nietypowej mimiki,

- trudności w rozumieniu perspektywy innych osób, zdolności do spojrzenia na sytuację ich oczyma,
- ograniczeń w rozpoznawaniu emocji, łączeniu ich z kontekstem sytuacyjnym i zachowaniem,
- ograniczonego wglądu we własne przeżycia i stany emocjonalne; trudności z regulowaniem własnych emocji – uspokajania się, zmniejszania lęku czy ekscytacji,
- trudności w rozumieniu i używaniu języka abstrakcyjnego, humoru, metafor, sarkazmu,
- ograniczonych umiejętności inicjowania i podtrzymywania interakcji, w tym poszukiwania pomocy i proszenia o nią,
- trudności w budowaniu relacji społecznych, w tym relacji z rówieśnikami (opis wymienionych charakterystyk znaleźć można np. w pracy: Pisula i Omelańczuk, 2020).

Istotną rolę mogą odgrywać problemy w zakresie **rozumienia stanów umysłu** (m.in. doświadczanych przez kogoś lub przez siebie emocji, intencji leżących u podstaw zachowania, czy stanu wiedzy na jakiś temat). Zachowanie osób w spektrum autyzmu bywa „niedopasowane” do okoliczności i odbierane jako dziwaczne, niezręczne, a nawet wrogie czy agresywne. Naraża to osoby ze spektrum autyzmu na porażki w kontaktach i przyczynia się do trudności w budowaniu relacji z innymi ludźmi.

Obniżone umiejętności społeczne i trudności w komunikacji ograniczają możliwości uczestniczenia w dyskusjach podczas zajęć, wygłaszania prezentacji na forum grupy czy też realizacji projektów grupowych. Lęk przeżywany w sytuacjach społecznych może sprawiać, że student, mimo chęci i motywacji do wzięcia udziału w dyskusji, nie jest w stanie odezwać się podczas zajęć. Podobnie może być ze współpracą przy realizacji grupowych projektów:



„Warunkiem zaliczenia tych zajęć było wykonanie projektu grupowego. Ja nie mogłem się zmusić, żeby nawiązać kontakt z ludźmi. Oni byli *wporzo*, spotykali się parę razy i coś tam razem robili. Nawet kolega zapytał mnie kiedyś, dlaczego nie przychodzę. W końcu porzuciłem te zajęcia, chociaż temat całkiem mnie interesował. To był na szczęście fakultet, więc dużo nie straciłem” (student II roku socjologii).

Brak znajomości reguł społecznych i dopasowania swojego zachowania do innych ludzi, w powiązaniu z trudnościami w hamowaniu i kontrolowaniu własnego zachowania, może też powodować zupełnie inną trudność:



„Gdy podrzucam jakiś temat do dyskusji, na pewno odezwie się Pani Agata. Zawsze jest pierwsza, odzywa się czasem zanim jeszcze skończę mówić. Jej wypowiedzi są nawet ciekawe, ale stopień, w jakim dominuje w grupie i wręcz uniemożliwia wypowiedź innym studentom bywa trudny do zniesienia. Czuję irytację już wtedy, gdy widzę, jak zbiera się do zabrania głosu” (wykładowca akademicki).

Wielu studentów ze spektrum autyzmu doświadcza na uczelni poczucia osamotnienia, braku przyjaciół i rówieśniczego wsparcia (Mazurek, 2014). Nie znają nikogo, kogo mogliby poprosić o pomoc, na przykład w postaci notatek z opuszczonego wykładu, nie są aktywni w grupach studenckich w mediach społecznościowych, w których mogliby znaleźć wiele potrzebnych informacji. Trudności w społecznym porozumiewaniu się i lęk doświadczany w sytuacjach społecznych utrudniają im też efektywną komunikację z wykładowcami i innymi pracownikami uczelni, np. w dziekanacie. Nie potrafiąc „czytać między wierszami” i nie umiając (lub obawiając) się dopytać, mają kłopoty w uzyskaniu informacji. Duża część niepowodzeń w studiowaniu wynika więc z trudności w nawiązywaniu kontaktu, skutecznej komunikacji i w uzyskiwaniu pomocy.



WŁĄCZANIE INNYCH STUDENTÓW W PROCES WSPARCIA

Wsparcie studentów w spektrum autyzmu w nawiązywaniu i rozwijaniu relacji społecznych w ramach uczelni jest jednym z najważniejszych celów działania systemu wsparcia. Może być ono realizowane w różnorodny sposób, szczególnie wartościowe wydaje się jednak organizowanie form pomocy rówieśniczej. Tutoring studencki, do-
rażne wsparcie koleżeńskie, a także rozwijanie różnych form aktywności hobbyistycznej, w ramach której spotkać mogą się osoby o różnych profilach funkcjonowania i zainteresowań, to przykłady takich rozwiązań. Ich efektem jest zarówno wsparcie w rozwiązywaniu problemów związanych ze studiowaniem, poprawa dostępu do informacji, jak i zmniejszanie poczucia osamotnienia oraz nabywanie pozytywnych doświadczeń i kompetencji społecznych. W dalszej części podręcznika można znaleźć wiele informacji nt. sytuacji społecznej studentów w spektrum autyzmu i form wsparcia w tym obszarze.

1.3.2. Sztywność w zachowaniu i zainteresowaniach

Również drugi charakterystyczny dla spektrum autyzmu obszar nietypowego funkcjonowania, związany z ograniczonymi, powtarzanymi wzorcami zachowania oraz brakiem elastyczności, może prowadzić do rozmaitych trudności w studiowaniu. Wynikają one między innymi z:

- uporczywego trzymania się jednej idei, tematu,
- silnego zainteresowania jakimś zagadnieniem, obszarem wiedzy czy przedmiotem,
- przywiązania do schematów, rutyn, nalegania na stałość, niezmiennność,
- niechęci i oporu wobec zmian, lęku z nimi związanego, trudności z przestawianiem się na inne zadania czy zmianą utrwalonych sposobów postępowania,
- nietypowych, schematycznych, często powtarzanych ruchów ciała czy zachowań, zwłaszcza w sytuacji stresowej; zachowań autostymulacyjnych, tzw. *stimów* (*stimming behavior*), tj. wydawania pewnych odgłosów lub wykonywania powtarzających się ruchów w sytuacji przeciążenia sensorycznego albo potrzeby dostarczenia sobie stymulacji sensorycznej (np. mruczenie, cmokanie, pochrząkiwanie, wciąganie nosem, przebieranie palcami rąk, kiwanie się w przód i w tył, stukanie w stolik).



„Czasem trudno mi się opanować. Czuję się, jakby coś rozsadzało mnie od środka i po prostu muszę wtedy potrząsnąć głową. To jest taki przymus. Gdy jestem gdzieś z ludźmi, to z tym walczę, bo nie chcę, żeby mi się przyglądali. Nie zawsze mi się to udaje” (studentka I roku pedagogiki).



„Wyjechaliśmy razem we trójkę na kilka dni, żeby wypocząć. Przez cały czas opowiadał nam o jakimś nowatorskim rozwiązaniu testowanym teraz w komputerach. W kółko o tym samym. Nawet ja, chociaż mam wykształcenie inżynierskie, już nie mogłem tego wytrzymać, a żona się takimi sprawami w ogóle nie interesuje. Powiedziała, że ten wyjazd to mordęga, a nie wypoczynek” (ojciec 22-letniego studenta).

Część trudności związanych z powtarzanymi zachowaniami czy ograniczonymi zainteresowaniami wiąże się z problemami w planowaniu i organizacji swojego zachowania lub specyfiką przetwarzania bodźców sensorycznych.

1.3.3. Trudności z planowaniem, organizacją swojej aktywności, problemy w zakresie funkcjonowania wykonawczego

Studenci w spektrum autyzmu mogą doświadczać szeregu problemów związanych z planowaniem i organizowaniem swojej aktywności. Trudności te są związane z osłabionymi funkcjami wykonawczymi, tj. funkcjami psychicznymi, które umożliwiają zarządzanie swoim zachowaniem i kontrolę nad nim. Należą do nich m.in. zdolność do hamowania (powstrzymania się od reakcji), przełączania uwagi (przenoszenia jej z jednego obiektu na inny, np. z jednego zadania na kolejne), przechowywania w pamięci roboczej informacji niezbędnych do wykonania zadania, a także planowania aktywności.

Trudności doświadczane w tym obszarze obejmują m.in.:

- **nadmierną impulsywność**, osłabioną zdolność do kontrolowania swojego zachowania i hamowania swoich reakcji (np. powstrzymania się od kolejnej wypowiedzi w trakcie zajęć i dania możliwości wypowiedzi innym osobom, przerywanie, szybkie odpowiadanie na pytanie bez przemyślenia),
- **problemy z utrzymaniem uwagi** w sytuacji pojawiania się rozpraszających czynników oraz z elastycznym przenoszeniem uwagi z jednego obiektu czy tematu na inny,
- **zarządzanie czasem**, w tym pilnowanie ważnych terminów, np. oddawanie prac na czas, zdążanie na zajęcia,
- **planowanie** realizacji wieloetapowych lub wielozadaniowych projektów, umiejętność dobrego zaplanowania działań i realizacji tego planu w kontekście odległych celów, np. rozłożenie pracy w semestrze czy zaplanowanie przygotowań do egzaminów.

Trudności z akceptacją zmian, przestawianiem się na inny sposób działania, wysoka potrzeba niezmienności środowiska oraz przewidywalności zdarzeń stanowią istotny problem w warunkach akademickich. Zajęcia odbywają się w różnych budynkach, często w różnych częściach miasta, zaczynają się o różnych porach dnia i godzinach. Różnią się czasem trwania, są prowadzone przez różnych wykładowców, z których każdy ma własny styl nauczania i oczekiwania wobec studentów. Nierzadko nawet w ramach tych samych zajęć następują niemożliwe do wcześniejszego przewidzenia zmiany, zarówno jeśli chodzi o miejsce i salę, porę zajęć, jak i osobę prowadzącą. Trudność stanowić może także brak bardzo klarownych i konkretnych wskazówek dotyczących wykonania zadań podczas zajęć czy przygotowania pracy zaliczeniowej. Wykonanie prac zaliczeniowych oraz zdawanie egzaminów często kumuluje się w określonym czasie, podczas gdy tygodnie w środku semestru bywają znacznie mniej intensywne. Studenci mogą

mieć trudności w odpowiednim rozłożeniu zadań, zaplanowaniu wysiłku i ocenie czasu, jaki mają do dyspozycji. Niektórzy preferują zajęcia prowadzone w sposób bardzo ustrukturyzowany, w ramach których zaliczanie materiału jest podzielone na niewielkie części i odbywa się kilkakrotnie w trakcie semestru. Inni tego nie potrzebują, niemniej rozplanowanie swojej aktywności tak, by móc ze wszystkim zdążyć, wielu z nich sprawia problem niełatwy do samodzielnego pokonania.



NARZĘDZIA DO WSPIERANIA W ZAKRESIE PLANOWANIA I ORGANIZACJI AKTYWNOŚCI

Pomocne w odniesieniu do trudności związanych z planowaniem i organizowaniem swojej aktywności czy przetwarzaniem odbieranych podczas zajęć treści, może być stosowanie różnego typu zewnętrznych form wsparcia, które wraz z rozwojem technologii staje się coraz bardziej dostępnym i popularnym elementem życia (np. komputerowe kalendarze, zaplanowane powiadomienia o nadchodzących zdarzeniach). Przydatne jest także wykorzystywanie – również w czasie zajęć – wizualnych pomocy i przedstawianie informacji w formie wzrokowej (np. różnego rodzaju grafów, schematów, pisemnych instrukcji).

Szczególnie trudny dla studentów w spektrum autyzmu jest okres **rozpoczynania studiów** i przechodzenia ze szkoły średniej na uczelnię wyższą (np. Van Hees i in., 2015). Wiąże się on z wieloma zmianami i koniecznością modyfikacji dotychczasowych nawyków oraz sposobów funkcjonowania. Już sam system rejestracji na zajęcia jest czymś zupełnie nowym – wielu studentów ma problem z ułożeniem swojego planu zajęć tak, aby spełnić wszystkie wymagania (dotyczące liczby godzin określonych rodzajów zajęć, punktów ECTS itd.), nie wspominając o ułożeniu go w taki sposób, aby tydzień nauki nie był dla nich skrajnie wyczerpujący. Nowe środowisko społeczne i fizyczne, czasem także życie w innej niż wcześniej miejscowości, znacznie mniejsze wsparcie ze strony nauczycieli i administracji, konieczność przestawienia się na inny sposób uczenia się (adekwatny do opanowania bardziej złożonego materiału, wymagający innych umiejętności – np. syntezy, selekcji informacji, krytycznego myślenia) oraz nagromadzenie innych zmian tworzy wyzwania przekraczające możliwości adaptacyjne tych studentów. Wielu z nich już na początku studiów czuje się przeciążonych, zagubionych i bliskich jest porzucenia studiowania (lub wręcz rezygnuje z niego mimo swoich zainteresowań i predyspozycji do zdobywania wiedzy w danym obszarze). Wsparcie w podstawowych kwestiach, np. związanych z rejestracją na zajęcia, odnalezieniem w kampusie odpowiednich budynków i sal może być na tym etapie studiowania niezwykle ważne.

1.3.4. Problemy sensoryczne i orientacja w przestrzeni

Jednym z głównych źródeł trudności w przystosowaniu osób w spektrum autyzmu do życia na uczelni może być specyfika odbioru wrażeń oraz przebieg procesów przetwarzania bodźców sensorycznych. Nie istnieje typowy dla autyzmu profil sensoryczny, jednakże doświadczanie dyskomfortu z powodów sensorycznych jest charakterystyczne dla większości osób w spektrum.



„W niektórych salach rzutniki działają tak głośno, że nie mogę skupić się treści wykładu. Próbowałam siadać dalej, ale wtedy za słabo widzę, no i przeszkadzają mi poruszające się przede mną głowy. Muszę siadać w pierwszych rzędach, a tam okropnie głośno szumi rzutnik. To samo jest zresztą z tykaniem zegarów w niektórych salach” (studentka III roku).

„Unikam bufetów i stołówek, bo zapachy są tam bardzo intensywne. Robi mi się niedobrze już wtedy, gdy przechodzę obok. Odbiera mi to całą ochotę na jedzenie i nieraz nadkładałam drogi, żeby tamtędy nie przechodzić” (student II roku).

Nietypowy przebieg procesów sensorycznych może utrudniać koncentrację, zwiększać lęk i zmęczenie. Odpowiednia organizacja środowiska uczenia się powinna uwzględniać rodzaj światła, intensywność i ilość kolorów, bodźce akustyczne, organizację przestrzeni oraz kontrolę hałasu, bo każdy z tych aspektów środowiska może wpływać na samopoczucie studentów ze spektrum autyzmu (np. Gaines i in., 2014; Pinder-Amaker, 2014). W praktyce rzadko bywa to uwzględniane nawet w nowoczesnych budynkach. Hałas i tłum na uczelnianych korytarzach czy dziedzińcach, zapach jedzenia w punktach gastronomicznych, środków chemicznych w toaletach czy choćby potu innych ludzi mogą być dla osób w spektrum autyzmu źródłem narastającego napięcia, irytacji oraz prowadzić do agresji i dużego wyczerpania. Nietypowe przetwarzanie sensoryczne może być przyczyną niezrozumiałych dla innych zachowań, np. odsuwania się, gdy ktoś chce okazać sympatię i poklepać po plecach czy przytulić, reagowanie rozdrażnieniem na czyjś głośny śmiech, izolowanie się podczas przerw, aby uniknąć nadmiaru stymulacji.

Osoby w spektrum autyzmu doświadczające tego typu problemów szukają przyjaznych, dobrze znanych i niezmiennych przestrzeni. Jest to jedna ze strategii radzenia sobie z przeciążeniem sensorycznym, pozwalająca na zredukowanie i kontrolowanie

poziomu stymulacji. Zazwyczaj są to miejsca odosobnione, w których nie ma innych ludzi lub przynajmniej możliwe jest zachowanie pewnej odległości od innych. Podobną funkcję może pełnić opuszczenie na chwilę sali zajęciowej. Przeciążenie może także wynikać z intensywnej stymulacji, jaka dla osób w spektrum autyzmu wiąże się z interakcjami społecznymi. Możliwość skorzystania z **miejsc „wyciszenia”** jest istotna i nawet jeśli osoba w spektrum autyzmu nie korzysta z niej często, to sama świadomość istnienia takiego miejsca może być pomocna.

Charakterystyka sensoryczna określonych przestrzeni w kampusie może być powodem unikania tych miejsc lub przynajmniej spostrzegania ich przez studentów w spektrum autyzmu jako mało komfortowych i stresujących. Są to zwłaszcza duże otwarte przestrzenie (dziejnice) przed budynkami akademickimi, bufety i obiekty sportowe. Oznacza to, że studenci w spektrum autyzmu często unikają miejsc i sytuacji, które w przypadku studentów neurotypowych zazwyczaj sprzyjają integracji i wspólnemu spędzaniu czasu. Bariery mogą mieć zatem nie tylko charakter społeczny, ale wynikać także z problemów sensorycznych, przyczyniając się do izolacji.

Dużym wyzwaniem dla studentów w spektrum autyzmu może być także **orientacja i przemieszczanie się w akademickiej przestrzeni** (Mostafa, 2015). Wielu z nich ma trudności ze zbudowaniem adekwatnej mapy przestrzeni, a tworząc tę mapę kierują się czasem nietypowymi przesłankami, np. swoimi doznaniem sensorycznymi. Przy przemieszczaniu się między budynkami czy kampusami istotną rolę mogą odegrać trudności uwagowe, przeszkodą są bowiem napotykanne po drodze rozmaite rozpraszające obiekty, zdarzenia czy dźwięki. Pomocne w takich sytuacjach są drukowane mapki, aplikacje na urządzenia mobilne, a w obrębie kampusu także dobrze widoczne, czytelne, wizualne oznaczenia na budynkach, w korytarzach i salach.

Dla osób z autyzmem mylące i niejasne mogą być również przestrzenie mające wiele przeznaczeń, np. wykorzystywane jako miejsce do spożywania posiłków, odpoczynku, spotkań towarzyskich i uczenia się (Owen i in., 2016; Sánchez, Vázquez i Serrano, 2011). Niektóre osoby unikają przechodzenia z jednej przestrzeni do następnej, jeżeli nie mogą łatwo zobaczyć, co się w niej dzieje, np. dzięki przezroczystym ścianom. Dla innych osób będzie to jednak niekorzystne, ze względu na nadmiar bodźców wzrokowych dopływających z widocznego drugiego pomieszczenia. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej, gdy w organizacji przestrzeni następuje zmiana. Nierzadko warunkiem orientacji w jakiejś przestrzeni jest stałość pewnych elementów środowiska,

stanowiących wyznaczniki kierunku. Nawet niewielkie zmiany mogą jednak w przypadku osoby w spektrum autyzmu zmienić całość, tworząc nową, nieznaną przestrzeń i wywołując dezorientację.



„Kiedy wchodzę do sali, zawsze mam dylemat, gdzie usiąść. Jest to tym trudniejsze, że często krzesła są w tych salach ciągle ustawiane inaczej, ciągle coś się zmienia. A ja muszę znaleźć sobie miejsce, w którym mam trochę wolnej przestrzeni. Nie mogłabym wytrzymać, gdyby np. ktoś dotykał mojego ramienia swoim. Tak jest w małej auli i tam zawsze staram się usiąść daleko z tyłu, najlepiej w jakimś wolnym rzędzie” (studentka III roku).

Studenci w spektrum autyzmu bardzo różnią się od siebie nawzajem pod względem doświadczania problemów sensorycznych i swoich sensorycznych preferencji. Niektóre osoby potrzebują warunków zapewniających bardzo klarowną strukturę, nie znoszą nadmiaru stymulacji (np. hałasu), a w sytuacjach społecznych doświadczają dużego lęku i wycofują się z nich. Najlepiej czują się w małych przestrzeniach, o dobrze określonym przeznaczeniu, w relatywnie stałych warunkach. Inni mogą znacznie lepiej znośić stymulację sensoryczną różnego typu, mniej potrzebują stałej struktury otoczenia, a nawet nuży ich powtarzalność i rutyna.

1.3.5. Zdrowie psychiczne, inne trudności

Mniejsza niż na wcześniejszych etapach edukacji strukturalizacja życia na uniwersytecie, duża zmienność i niska przewidywalność zdarzeń, obawy przed negatywną oceną i porażką, doświadczanie odrzucenia, izolacji i osamotnienia nierzadko prowadzą do poważnych problemów w zdrowiu psychicznym. Należą do nich przede wszystkim zaburzenia lękowe, depresja, a także myśli i próby samobójcze.

Znacząco **podniesiony poziom lęku** jest odnotowywany u większości nastolatków i dorosłych w spektrum autyzmu w normie intelektualnej, w tym u wielu studentów (Zavery i in., 2021). Podwyższony poziom lęku w sytuacjach społecznych może przekładać się na unikanie takich sytuacji, odczuwanie w związku z nimi rozdrażnienia, podniesienie poziomu agresywności, nasilenia rytuałów i sztywności w zachowaniu.

Bardzo wysoki procent młodych dorosłych ze spektrum autyzmu cierpi z powodu **depresji** (Zheng i in., 2021). Jackson, Hart, Brown i Volkmar (2018) podają, że myśli

samobójcze miało blisko 75% badanej przez nich próby studentów ze spektrum autyzmu, zaś aż 40% wyobrażało sobie konkretne sposoby pozbawienia się życia. Ponad 65% często lub bardzo często doświadczało poczucia osamotnienia, ponad 67% poczucia odrzucenia, zaś braku towarzystwa ponad 48%. Wśród czynników ryzyka w kontekście depresji w odniesieniu do osób w spektrum autyzmu wymienia się m.in. wysokie funkcjonowanie poznawcze (wysoko rozwinięte zdolności intelektualne), samoświadomość w odniesieniu do swoich ograniczeń, zdolność do introspekcji i niską jakość relacji społecznych (De-la-Iglesia i Olivar, 2012). Warto zaznaczyć, że podobnie jak w populacji ogólnej, mężczyźni w spektrum autyzmu znacznie rzadziej otrzymują diagnozę depresji niż kobiety, mimo doświadczania problemów depresyjnych.

Chcąc uniknąć odrzucenia i zaetykietowania jako dziwaków, wiele z tych osób podejmuje ogromny wysiłek, aby upodobnić się do innych i „zamaskować” swoją odmienność. Próby takie mogą być efektywne i pomagać w ukryciu naturalnego funkcjonowania. Wiążą się one jednak z dużymi kosztami: mogą prowadzić do życia w ustawicznym napięciu, lęku, poczuciu przeciążenia, wręcz wyczerpania, i depresji.



MASKOWANIE CECH AUTYSTYCZNYCH

Kamuflowanie autyzmu polega na wykorzystywaniu uświadomionych lub nieuświadomionych strategii w celu zmniejszenia widoczności charakterystycznych dla autyzmu zachowań lub cech w sytuacjach społecznych (Hull i in., 2017). Strategie te obejmują m.in. kompensowanie poprzez znajdowanie alternatywnych sposobów rozwiązywania trudności (np. zmuszanie się do utrzymywania kontaktu wzrokowego, wypracowywanie własnych strategii rozpoznawania ekspresji mimicznych), ukrywanie autystycznych cech funkcjonowania (np. powstrzymywanie się od mówienia o swoich zainteresowaniach) oraz asymilację poprzez próby dopasowania się do zachowania innych ludzi (np. zagadywanie nieznanym w kolejce, mimo że nie ma się ochoty na rozmowę). Stosowanie tych pozornie adaptacyjnych strategii wiąże się z doświadczaniem rozbieżności między własnym zachowaniem w sytuacjach społecznych a stanem wewnętrznym i zmuszaniem się do zachowania oczekiwanego przez innych, a często dla osoby w spektrum bardzo trudnego i kosztującego ją wiele wysiłku emocjonalnego.

Studenci w spektrum autyzmu są w grupie ryzyka nie tylko jeśli chodzi o doświadczanie agresji ze strony innych osób, ale także własne zachowania agresywne czy tendencję do wchodzenia w konflikty z innymi (White i in., 2009). **Zachowania agresywne** najczęściej wiążą się z występowaniem dodatkowych problemów w zdrowiu psychicznym, np. zaburzeń lękowych. U dzieci z autyzmem odnotowano związek między lękiem

przed odrzuceniem społecznym a agresją (Pugliese i in., 2013), co zapewne pozwala zrozumieć niektóre uwarunkowania zachowań agresywnych także u dorosłych.

Wiele osób w spektrum autyzmu boryka się również z problemami wynikającymi z ADHD lub innych współwystępujących trudności, zespołów chorobowych albo zaburzeń (np. zespołu Tourette'a, zaburzeń genetycznych). Sytuacja tych osób jest szczególnie trudna, a wsparcie w ich przypadku powinno być kompleksowe i uwzględniające potrzeby zdrowotne.

1.4. Sytuacja społeczna studentów w spektrum autyzmu

Jak wynika z powyższego opisu, mimo wielu zdolności i umiejętności predysponujących do studiowania w uczelni wyższej, studenci w spektrum autyzmu stanowią grupę potrzebującą dużego wsparcia. Na ich szczególne położenie wpływają między innymi następujące czynniki:

1. Spektrum autyzmu nie ma zewnętrznych oznak, pozwalających łatwo rozpoznać, że dana osoba do niego należy. Autyzm bywa w związku z tym określany jako ukryta, niejawna niepełnosprawność, należy jednak ponownie podkreślić, że wiele osób w spektrum autyzmu nie uważa się za osoby niepełnosprawne i nie zgadza się z takim etykietowaniem.
2. Poziom wiedzy na temat autyzmu u pracowników uczelni i studentów jest niski.
3. Zachowanie osób w spektrum jest spostrzegane jako nietypowe, ekscentryczne i dziwaczne; czasem budzi niepokój i niechęć.
4. W efekcie studenci z tej grupy doświadczają izolacji społecznej, osamotnienia, odrzucenia, a nierzadko też przemocy (np. agresji werbalnej).

Dodatkowym elementem sytuacji studentów jest tendencja wielu z nich do ukrywania diagnozy, nieujawniania się jako osoby w spektrum i nieszukania w związku z tym pomocy. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, m.in.:

- ograniczony wgląd we własną sytuację, trudności z określeniem swoich potrzeb,
- lęk przed zaetykietowaniem jako osoby niepełnosprawnej, stereotypizacją i odrzuceniem,
- niski poziom zaufania do uczelni i wiary, że zaoferuje ona efektywną pomoc,
- brak wiedzy, w jaki sposób i gdzie można uzyskać pomoc,
- niechęć do tego, by być traktowanym „lepiej” niż inni, poczucie sprawiedliwości i niechęć do wykorzystywania autyzmu, by coś uzyskać.

Nierzadko więc studenci nie tylko nie poszukują wsparcia, ale też początkowo mogą być nieufni wobec oferowanej im pomocy, podchodzić do niej z dystansem, a nawet ją odrzucać.

1.5. Wsparcie oferowane studentom

Wsparcie jest studentom w spektrum autyzmu potrzebne przede wszystkim w następujących obszarach:

- **budowanie i utrzymywanie relacji społecznych,**
- **codzienne funkcjonowanie na uczelni** – uczestniczenie w zajęciach, załatwianie spraw w dziekanacie, korzystanie z biblioteki, bufetów itd.,
- **proces uczenia się,**
- **planowanie i organizacja aktywności,**
- **kwestie sensoryczne,**
- **zapobieganie problemom w zdrowiu psychicznym** i radzenie sobie z nimi, jeśli powstaną.

Zakres udogodnień oferowanych studentom z niepełnosprawnościami w większości uczelni wyższych nie jest dostosowany do potrzeb studentów w spektrum autyzmu. Wielu z nich potrzebuje bardziej zindywidualizowanych form wsparcia, w tym bezpośredniej pomocy innej osoby w rozmaitych sytuacjach związanych ze studiowaniem.

1.5.1. Przykładowe formy wsparcia

Uczelnie oferują studentom ze spektrum autyzmu różnorodne programy. Wśród tych form oddziaływań są między innymi:

- zapewnianie studentom możliwości korzystania z **indywidualnych dostosowań w procesie nauczania** (tzw. IOS – Indywidualna Organizacja Studiów),
- **programy mentorskie**, w których mentorami są koledzy-studenci, oferujący mniej lub bardziej rozbudowane wsparcie; Ames, McMorris, Alli i Bebko (2015, str. 3) określają cel tego typu programu realizowanego na York University (*ASD Mentorship Program*) jako zapewnienie studentom w spektrum autyzmu „poczucia przynależności do środowiska akademickiego i uczestniczenia w społecznym życiu uniwersyteckim”,
- **sieci wsparcia rówieśniczego** realizowanego online (np. University of Birmingham, MacLeod, 2010),

- **warsztaty, kursy rozwijające umiejętności** (społeczne, uczenia się, rozwiązywania problemów itp.; o różnej metodologii m.in. video modelowanie, historie społeczne, interwencje poznawczo-behawioralne np. *Problem Solving Skills*, Pugliese i White, 2014),
- **programy mentorskie i coaching** prowadzony przez specjalistów, obejmujące głównie wsparcie w planowaniu nauki, budowaniu swojego planu studiów, wybieraniu zajęć itd.



INDYWIDUALNE DOSTOSOWANIA

Indywidualne dostosowania dotyczą m.in. czasu i miejsca odbywania zajęć, możliwości zmiany terminów zaliczeń, form zaliczeń, wcześniejszego wychodzenia z zajęć, większej liczby nieobecności na zajęciach, pomocy w sporządzaniu notatek lub uzyskaniu materiałów w formie pisemnej, a także elastycznego podejścia do grupowych form aktywności (np. możliwości zaliczania indywidualnego, indywidualnych prezentacji). Ten rodzaj wsparcia zapewniany jest wszystkim studentom, nie jest w sposób szczególny adresowany do studentów ze spektrum autyzmu i w przypadku niektórych uczelni nie obejmuje potrzebnych im w zakresie studiowania dostosowań. Nie ulega jednak wątpliwości, że wsparcie tego rodzaju jest wielu osobom niezbędne.

Dostępne programy często obejmują tylko niektóre obszary potrzeb i trudności doświadczanych przez studentów. Wciąż też brakuje rzetelnych badań naukowych nad ich przydatnością i efektywnością, można jednak oczekiwać, że rezultaty wąsko zakrojonych oddziaływań nie będą wystarczające, zwłaszcza w dłuższej perspektywie czasowej.

1.5.2. Holistyczne podejście do wspierania studentów ze spektrum autyzmu

Najważniejszym warunkiem skutecznego wsparcia studentów neuroatypowych jest budowanie środowiska akademickiego bardziej wrażliwego i otwartego na różnorodność, przyjaznego osobom o różnych profilach funkcjonowania.

Oferowane wsparcie będzie skuteczne, jeśli obejmie wiele różnych aspektów życia na uczelni. Istotne aspekty budowania **holistycznego modelu wsparcia** to:

- zapewnienie wsparcia systemowego, dostępnego w sposób ciągły w ramach usług oferowanych przez uczelnię,
- łatwy dostęp do informacji o usługach, klarowne ścieżki otrzymania pomocy, krótki czas oczekiwania na jej otrzymanie,

- wysoce zindywidualizowane formy pomocy,
- rozpoczynanie działania na etapie podejmowania przez studenta nauki w uczelni (lub nawet wcześniej) – działanie proaktywne, wychodzące naprzeciw potrzebom studenta od chwili zetknięcia się ze złożonym środowiskiem uczelni,
- akceptacja różnorodności m.in. w zakresie funkcjonowania poznawczego, w tym stylów uczenia się, funkcjonowania w relacjach społecznych, komunikowania się,
- większa indywidualizacja ścieżek nauczania, programów, form zaliczenia,
- wsparcie w budowaniu relacji społecznych, w tym rówieśniczych,
- edukacja nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni, rozwijanie ich zainteresowania wspieraniem studentów ze spektrum autyzmu,
- budowanie środowiska przyjaznego studentom o różnych potrzebach i problemach sensorycznych,
- wspieranie w rozwijaniu indywidualnych talentów i zainteresowań,
- pomoc w zakresie mieszkaniowym, w tym zwłaszcza wsparcie w życiu w akademiku,
- wsparcie w obszarze zdrowia psychicznego, dostęp do usług medycznych, psychoterapeutycznych,
- partnerstwo różnych instytucji i grup społecznych w uczelni (od władz, poprzez kadrę akademicką i innych pracowników, specjalnych komórek wydzielonych w celu zapewniania usług niezbędnych studentom w spektrum, po studentów) i integracja ich działań związanych ze wspieraniem studentów w spektrum,
- ewaluacja usług i dostosowywanie wsparcia do zmian zachodzących w uczelni.

Wprowadzanie modelu opartego na takich założeniach oraz rozwijanie go w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości akademickiej mogłoby przynieść korzyści także wielu studentom spoza spektrum autyzmu, potrzebującym większej indywidualizacji procesu kształcenia, wsparcia w budowaniu relacji społecznych lub charakteryzujących się wysoką wrażliwością emocjonalną czy sensoryczną.

Warto dodać, że jak wynika z wieloaspektowej analizy przeprowadzonej w rozprawie doktorskiej Macieja Oksztulskiego (2021), prawnika, osoby autystycznej niekomunikującej się werbalnie, w Polsce zarówno na poziomie regulacji prawnych, jak i praktyki prawo do nauki nie jest w pełni gwarantowane osobom ze spektrum autyzmu w ramach edukacji wyższej. Wciąż więc wiele jest w tym obszarze do zrobienia.

1.6. Bibliografia

- Ames, M. E., McMorris, C. A., Alli, L. N., Bebko, J. M. (2015). Overview and Evaluation of a Mentorship Program for University Students With ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(1), 27-36. doi.org/10.1177/1088357615583465.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (wyd. 5). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101424. doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101424.
- Botha, M., Dibb, B., Frost, D. M. (2022). „Autism is me”: an investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, 37(3), 427-453, doi: 10.1080/09687599.2020.1822782.
- Chapman, R. (2019). Neurodiversity and its discontents: Autism, schizophrenia, and the social model. W: S. Tekin i R. Bluhm (red.), *The Bloomsbury companion to the philosophy of psychiatry* (str. 371-389). London: Bloomsbury.
- De-la-Iglesia, M., Olivar, J.S. (2015). Risk Factors for Depression in Children and Adolescents with High Functioning Autism Spectrum Disorders. *Scientific World Journal*: 127853. doi: 10.1155/2015/127853.
- Freeth, M., Bullock, T., Milne, E. (2012). The distribution of and relationship between autistic traits and social anxiety in a UK student population. *Autism*, 17, 571-581. doi: 10.1177/1362361312445511.
- Gaines, K., Curry, Z., Shroyer, J., Amor, C., Lock, R. (2014). The perceived effects of visual design and features on students with autism spectrum disorder. *Journal of Architectural and Planning Research*, 31(4), 282-298.
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., Mandy, W. (2017). “Putting on my best normal”: social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2519-2534. doi: 10.1007/s10803-017-3166-5.
- Jackson, S.L.J, Hart, L., Brown, J.T., Volkmar, F.R. (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. doi: 10.1007/s10803-017-3315-x.
- Kallitsounaki, A., Williams, D. M. (2022). Autism spectrum disorder and gender dysphoria/incongruence. A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism*

- and Developmental Disorders*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05517-y>.
- Loomes, R., Hull, L., Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>.
- Maenner, M.J., Shaw, K.A., Bakian, A.V.,(...). (2021). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(SS-11), 1-16. [/dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1](https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1).
- MacLeod, A. (2010). „Welcome to my first rant!’ Report on a participatory pilot project to develop the ‘AS portal,’ an online peer support network for higher education students on the autism spectrum”. *Journal of Assistive Technologies*, 4(1), 14-24. <https://doi.org/10.5042/jat.2010.0041>.
- Mazurek, M. M. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223-232. doi: 10.1177/1362361312474121.
- Micai, M., Fulceri, F., Salvitti, T., Romano, G., Poustka, L. (...) i Scattoni, M.L. (2022). Autistic Adult Services Availability, Preferences, and User Experiences: Results From the Autism Spectrum Disorder in the European Union Survey. *Frontiers of Psychiatry*, 13:919234. doi: 10.3389/fpsy.2022.919234.
- Mostafa, M. (2015). Architecture for autism: Built environment performance in accordance to the autism ASPECTSS™ design index. *Design Principles and Practices*, 8, 55-71. [10.18848/1833-1874/CGP/v08/38300](https://doi.org/10.18848/1833-1874/CGP/v08/38300).
- Oksztulski, M. (2021). Prawnomiędzynarodowe standardy prawa do nauki i ich praktyczna realizacja przez krajowe instytucje naukowe w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu. Analiza porównawcza ze szczególnym uwzględnieniem Polski i Stanów Zjednoczonych. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Macieja Perkowskiego. Uniwersytet w Białymstoku.
- Owen, C., Rayner, Ch., Devereaux, C., Sheehan, F., Quarmby, L. (2016). *Supporting students with autism spectrum disorder in higher education*. University of Tasmania.
- Pecora, L. A., Hancock, G. I., Hooley, M., Demmer, D. H., Attwood, T., Mesibov, G. B., Stokes, M. A. (2020). Gender identity, sexual orientation and adverse sexual experiences in autistic females. *Molecular Autism*, 11(57). doi.org/10.1186/s13229-020-00363-0.
- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125-137.

- Pisula, E., Omelańczuk, I. (2020). Zaburzenia ze spektrum autyzmu jako całościowe zaburzenia rozwoju. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska i A. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (str. 293-312). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Koper, M., Nadolska, A., Wojaczek, K., Woźniak-Rekucka, P., (...), Pisula, E. (2016). *Ogólnopolski spis autyzmu: Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych Mary i Max.
- Pugliese, C. E., White, S. W. (2014). Brief Report: Problem Solving Therapy in College Students with Autism Spectrum Disorders: Feasibility and Preliminary Efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 719-729. doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8.
- Pugliese, C.E., White, B.A., White, S.W., Ollendick, T.H. (2013). Social anxiety predicts aggression in children with ASD: clinical comparisons with socially anxious and oppositional youth. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1205-1213. doi: 10.1007/s10803-012-1666-x.
- Sánchez, P. A., Vázquez, F. S., Serrano, L. A. (2011). Autism and the Built Environment. W: T. Williams (red.), *Autism Spectrum Disorders – From Genes to Environment*. In-Tech, Croatia. <https://doi.org/10.5772/20200>.
- Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-1688. doi: 10.1007/s10803-014-2324-2.
- 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.
- White, S.W., Oswald, D., Ollendick, T., Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Reviews*, 29(3), 216-229. doi: 10.1016/j.cpr.2009.01.003.
- WHO (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. https://icd.who.int/browse11/content/refguide.ICD11_en/html.
- Zavery, A., Zäch, M., Bertrams, A. (2021). Test Anxiety in Autistic University Students—Preliminary Results from a German-Speaking Sample. *Brain Sciences*, 11(3), 390.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scoriah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, doi.org/10.1002/aur.2696.
- Zheng, S., Adams, R., Taylor, J.L., Pezzimenti, F., Bishop, S.L. (2021). Depression in independent young adults on the autism spectrum: Demographic characteristics, service use, and barriers. *Autism*, 25(7), 1960-1972. doi: 10.1177/13623613211008276.

Rozdział 2.

Model wsparcia studentów ze spektrum autyzmu na uczelni wyższej

Efektywne, dostosowane do indywidualnych potrzeb wspieranie studentów ze spektrum autyzmu na uczelni jest złożonym wyzwaniem. Uczelnie wypracowują różnorodne rozwiązania, jakie w tym zakresie mogą być użyteczne. Niezależnie jednak od stosowanych form wspierania studentów kilka założeń jest szczególnie istotnych.

Aby właściwie odpowiadać na potrzeby studentów ze spektrum autyzmu, wsparcie oferowane przez uczelnię powinno:

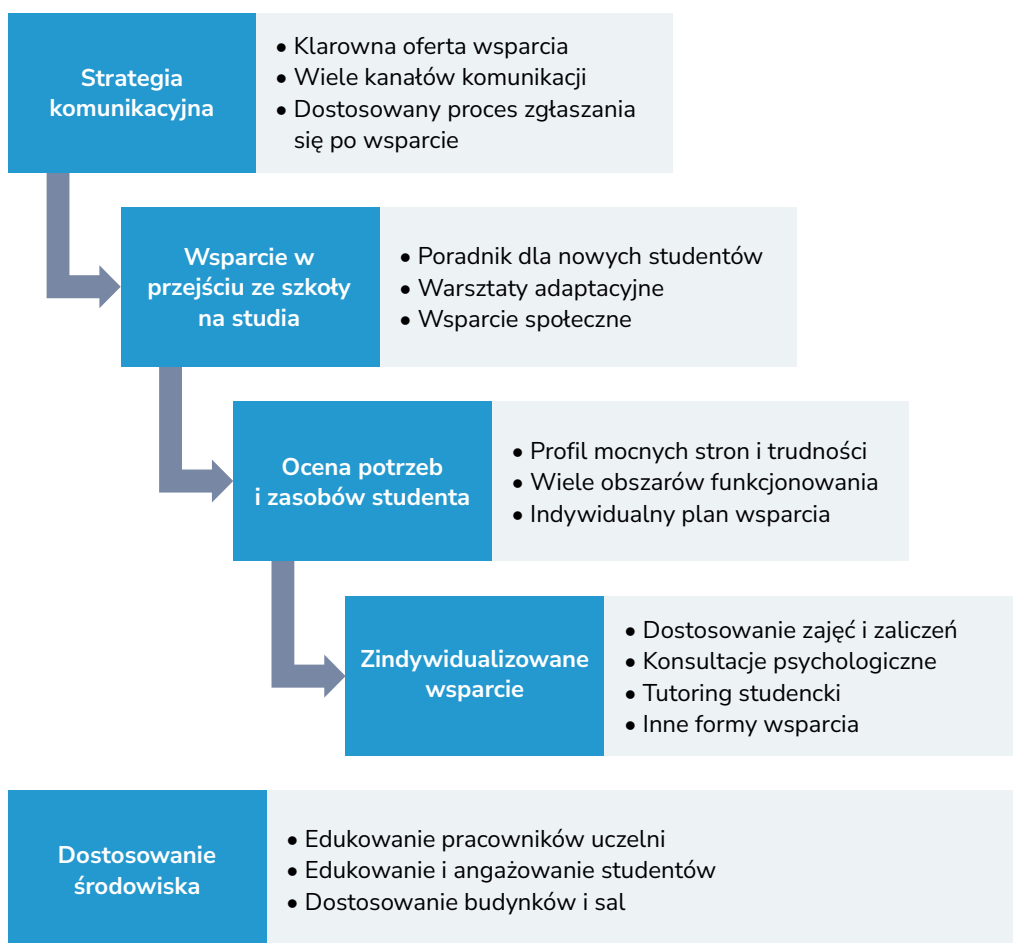
1. **W pełni uwzględniać i szanować podmiotowość studenta** – student powinien mieć możliwie dużo wpływu na otrzymywaną pomoc i pełne informacje na jej temat.
2. **Wzmacniać niezależność** – odpowiednie wsparcie pozwala studentowi na rozwój swojego potencjału i kompetencji oraz prowadzi do wzrostu niezależności i umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami.
3. **Być kompleksowe** – ocena potrzeb oraz wsparcie studenta powinny obejmować wszystkie obszary istotne w kontekście studiowania, a więc nie tylko sferę akademicką, ale też społeczną i emocjonalną.
4. **Być systemowe** – wsparcie powinno opierać się na trwałych rozwiązaniach, kadrze, procedurach oraz źródłach finansowania, które zapewniają stabilność i ciągłość oferowanej pomocy.

5. **Charakteryzować się zindywidualizowaniem oferowanych rozwiązań** – studenci w spektrum autyzmu to bardzo zróżnicowana grupa; różny jest zakres ich potrzeb i zasobów, jakimi dysponują, niezbędna jest więc pełna indywidualizacja oferowanego im wsparcia.
6. **Aktywizować środowisko** – wsparcie nie powinno być nadmiernie scentralizowane, lecz docierać do studenta za pośrednictwem struktur wydziałów i instytutów, a także przy bezpośrednim zaangażowaniu wykładowców, pracowników administracyjnych i innych studentów.
7. **Obejmować zmianę otoczenia** – aby uczelnia stała się jak najbardziej dostępna dla studentów w spektrum autyzmu, gruntownej analizie należy poddać bariery, jakie środowisko akademickie stawia przed tymi studentami, także te o charakterze społecznym. Niezbędne jest rozwijanie w środowisku uczelni wiedzy na temat neuro-różnorodności, a także postawy otwartości i gotowości do wspierania osób neuro-atypowych.

W tym rozdziale przedstawiamy model wsparcia osób ze spektrum autyzmu na uczelniach wyższych. Jego najważniejsze elementy to:

1. **Strategia komunikacyjna** oraz inne działania zwiększające dostępność wsparcia na uczelni dla osób ze spektrum autyzmu.
2. Wsparcie osób ze spektrum autyzmu w **przejściu między nauką w szkole a studiowaniem** poprzez odpowiednio przygotowane materiały informacyjne, warsztaty i wsparcie na początku studiów.
3. **Ocena potrzeb i zasobów studenta** – diagnoza funkcjonalna obejmująca kompetencje istotne w kontekście studiowania i pozwalająca na stworzenie indywidualnego planu wsparcia studenta.
4. **Zindywidualizowane wsparcie** obejmujące zarówno dostosowanie zajęć i zaliczeń, jak i wsparcie ze strony specjalistów, wykładowców i innych studentów.
5. **Dostosowanie środowiska** społecznego (edukowanie i kształtowanie postaw pracowników uczelni i studentów w zakresie spektrum autyzmu) i fizycznego (adaptacja przestrzeni kampusu, budynków i sal).

Model ten prezentuje Rysunek 2.1:



W dalszej części Rozdziału 2 krótko opisane zostały poszczególne elementy modelu. Rozwinięcie niektórych wątków (np. strategii komunikacyjnej, oceny funkcjonalnej w środowisku akademickim, niektórych form zindywidualizowanego wsparcia) znajduje się w kolejnych rozdziałach.

2.1. Strategia komunikacyjna

Istotnym problemem w zapewnieniu studentom w spektrum autyzmu wsparcia na uczelni jest brak zgłaszania się przez nich po pomoc. Z tego względu niektóre uczelniane biura lub działy ds. wspierania studentów z niepełnosprawnościami mają pod opieką jedynie kilka lub kilkanaście osób w spektrum autyzmu, co stanowi niewielki odsetek

studentów z tą diagnozą. Utrudnia to wypracowanie systemowego wsparcia dla tej grupy, zaś samych studentów pozbawia możliwości uzyskania pomocy.

Jedną z głównych barier, jakie napotykają studenci w spektrum autyzmu jest **brak dostępu do właściwie przygotowanych informacji na temat oferowanego przez uczelnię wsparcia**. Samodzielne dotarcie do tych informacji, np. napisanie lub zadzwonienie do instytucji wspierającej, jest zaś zwykle bardzo trudne dla tej grupy studentów.

Aby zlikwidować te bariery, należy wypracować odpowiednią strategię komunikacyjną, uwzględniającą specyfikę przetwarzania informacji i komunikowania się przez osoby w spektrum autyzmu. Najważniejsze elementy tej strategii to:

- przygotowanie jasnych, konkretnych i wyczerpujących materiałów informacyjnych na temat dostępnego wsparcia,
- uruchomienie wielu kanałów komunikacji na temat oferty pomocy,
- dostosowanie procesu zgłaszania się po wsparcie, aby zredukować m.in. bariery społeczne i komunikacyjne,
- edukowanie na temat neuroróżnorodności całej społeczności uczelni, aby zmniejszyć stygmatyzację związaną z atypowym funkcjonowaniem.

Zagadnienia te zostały szczegółowo omówione w Rozdziale 3.

2.2. Wsparcie na początku studiów

2.2.1. Trudności związane z przejściem ze szkoły na studia

Początek studiów jest nowym, ekscytującym, ale też niełatwym doświadczeniem dla większości młodych ludzi. Dla studentów ze spektrum zrozumienie i dostosowanie się do wymagań studiowania może być szczególnym wyzwaniem. Wpływają na to następujące czynniki:

- Od studentów wymaga się znacznie większej samodzielności w planowaniu, realizacji i monitorowaniu wykonania różnorodnych zadań (zob. Rozdział 1).
- Charakter relacji z wykładowcami i innymi studentami jest inny niż tych utrzymywanych w szkole.
- Jest wiele rodzajów zajęć, na których panują specyficzne zasady (np. seminaria, konwersatoria, pracownie specjalistyczne, zajęcia laboratoryjne).

- Uczelnia oferuje znacznie mniejsze wsparcie pedagogiczne i psychologiczne niż szkoła; nikt nie monitoruje na bieżąco sytuacji studenta.
- Kolokwia i sesja egzaminacyjna to nowe i stresujące dla studentów doświadczenia.
- Studiowanie może wiązać się z przeprowadzką i koniecznością nabycia wielu nowych kompetencji związanych z codziennym funkcjonowaniem, a czasem również pracą zarobkową.

2.2.2. Przewodnik dla studentów ze spektrum autyzmu – *Autism & Uni*

Poradnik *Autism & Uni* dla kandydatów na studia i studentów ze spektrum autyzmu powstał w celu wsparcia tych osób w okresie przejścia ze szkoły na uczelnię wyższą (ang. *transition support*) i rozpoczęcia studiów. Jest to bezpłatna publikacja dostępna online, w której język, dobór treści i interfejs zostały dostosowane do potrzeb osób w spektrum autyzmu. Poradnik ma ułatwić kandydatom i nowo przyjętym na studia przygotowanie się do studiowania, dostarczyć informacji na temat uczelni i zadań związanych ze studiowaniem oraz obniżyć ich poziom stresu na początku studiów. Osobom już studiującym może zaś dostarczyć wskazówek dotyczących uczenia się, radzenia sobie ze stresem i szukania wsparcia.

W Poradniku można znaleźć następujące informacje:

1. Ogólne wskazówki na temat studiowania, w tym wyboru kierunku studiów.
2. Jak wyglądają różne typy zajęć na uczelni, w tym wykłady, seminaria, zajęcia laboratoryjne i zajęcia w pracowni komputerowej?
3. Jak wyglądają zaliczenia i egzaminy oraz jak sobie z nimi radzić?
4. Jak radzić sobie ze stresem?
5. Jak zgłosić się po wsparcie na uczelni i jakie wsparcie jest dostępne?

Poradnik zawiera również wypowiedzi studentów ze spektrum autyzmu, którzy dzielą się swoimi historiami, wywiady ze specjalistami i wykładowcami, a także opis budynków należących do uczelni.

Oryginalna wersja Poradnika *Autism & Uni* powstała w latach 2013-2016 na Uniwersytecie Leeds Beckett w Wielkiej Brytanii. W pracach pod kierownictwem dr. Marca Fabri aktywny udział brali również studenci ze spektrum autyzmu. Więcej informacji na temat projektu znajduje się na stronie <https://www.autism-uni.org/>.

Polską wersję Poradnika przygotował zespół badaczy i psychologów z Uniwersytetu Warszawskiego (BON UW i Wydział Psychologii UW). Do współtworzenia treści i ewaluacji polskiej edycji Poradnika również zaproszono osoby ze spektrum autyzmu. Poradnik stworzony na potrzeby studentów Uniwersytetu Warszawskiego można znaleźć na stronie: <https://poradnik.bon.uw.edu.pl/>.

Osoby i instytucje zainteresowane wykorzystaniem Poradnika mogą kierować studentów do obecnej wersji Poradnika lub zwrócić się do Autorów z prośbą o jego wykorzystanie i dostosować treści do swoich potrzeb. Szczegółowe informacje na temat udostępnienia Poradnika znajdują się na stronie <https://bon.uw.edu.pl/podrecznik-autyzm>.

2.2.3. Inne formy wspierania nowych studentów

Wspieranie studentów na początku ich drogi na studiach ma kluczowe znaczenie dla sukcesu akademickiego. Wiele form wsparcia studentów opisanych w tym podręczniku jest przeznaczonych w szczególności dla studentów zaczynających studia lub kolejny etap edukacji wyższej.

Formy wsparcia studentów rozpoczynających studia mogą obejmować między innymi:

- dni adaptacyjne uwzględniające potrzeby studentów neuroatypowych,
- poradniki dla nowych studentów wydawane przez uczelnię lub wydział/instytut,
- warsztaty umiejętności akademickich i warsztaty umiejętności społecznych,
- grupy wsparcia dla studentów neuroatypowych,
- tutoring studencki,
- mentoring.

2.3. Ocena potrzeb i zasobów studenta

Pierwszym krokiem w planowaniu indywidualnego wsparcia dla studenta powinna być kompleksowa ocena jego mocnych stron oraz trudności, czyli diagnoza funkcjonalna.

Diagnoza ta nie powinna ograniczać się do oceny funkcji poznawczych, ale obejmować również kompetencje społeczne i komunikacyjne, organizacyjne, emocjonalne, a także związane z przetwarzaniem bodźców sensorycznych, istotne w kontekście studiowania.

Do najważniejszych obszarów diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu należą:

- funkcjonowanie na zajęciach i egzaminach,
- zarządzanie czasem i planowanie pracy,
- kontakty społeczne ze studentami i wykładowcami,
- przetwarzanie bodźców sensorycznych i orientacja w przestrzeni,
- komunikowanie potrzeb i uzyskiwanie informacji,
- codzienne nawyki i zdrowie psychiczne.

W Rozdziale 4. znajduje się opis narzędzia do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu, składającego się z kwestionariusza oraz wywiadu pogłębionego.

2.4. Indywidualizowane wsparcie

W celu uporządkowania form wsparcia udzielanego studentom na uczelni wyodrębniliśmy dwie kategorie:

- **dostosowanie formy zajęć i zaliczeń** (obejmujące przede wszystkim indywidualne modyfikacje przyznawane studentowi zgodnie z zasadami przyjętymi na danej uczelni),
- **wsparcie społeczne** (tj. wsparcie z udziałem innych osób zaangażowanych w bezpośrednie wspieranie studenta).



TWORZENIE ZESPOŁU WSPIERAJĄCEGO STUDENTÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU

W zależności od wielkości i struktury organizacyjnej uczelni zespół wspierający studentów ze spektrum autyzmu może przyjmować różną formę i liczyć od jednej do kilkunastu osób. Zwykle w skład zespołu wchodzi psychologowie, konsultanci akademicy (mogący mieć różne przygotowanie zawodowe), nauczyciele akademicy (zwłaszcza w roli pełnomocników ds. studentów z niepełnosprawnościami), a także pracownicy administracyjni i techniczni.

W tworzeniu i prowadzeniu zespołu istotna jest dobra komunikacja między jego członkami i komórkami, ale również wyraźne zdefiniowanie ról, jakie pełnią różne osoby względem studentów. W szczególności nie jest pożądane łączenie roli administracyjnej z rolą osoby wspierającej studenta (np. gdy ta sama osoba zajmuje się kwestiami formalnymi oraz pomocą psychologiczną studentowi). Zadania te powinny być rozdzielone.

2.4.1. Dostosowanie formy zajęć i zaliczeń

Przykładowe wsparcie akademickie dostępne dla studentów w spektrum autyzmu na UW w ramach Indywidualnej Organizacji Studiów obejmuje:

- zwiększenie limitu dopuszczalnych nieobecności,
- nagrywanie zajęć na użytek osobisty,
- udostępnianie listy lektur i materiałów na zajęcia z wyprzedzeniem,
- dzielenie prac/zadań na mniejsze części,
- możliwość indywidualnego ustalania terminu zaliczenia zajęć z prowadzącym,
- wydłużenie okresu rozliczenia zobowiązań (np. złożenia pracy),
- zamianę wystąpień na forum grupy na inną formę aktywności akademickiej,
- wsparcie asystenta notującego,
- inne, np. możliwość używania słuchawek dousznych podczas zajęć (w celu tłumienia dźwięków).

Adaptacje egzaminów mogą obejmować:

- wydłużenie czasu pisania egzaminu,
- adaptację arkusza egzaminacyjnego, np. pisanie na komputerze,
- dostosowanie egzaminu ustnego poprzez możliwość otrzymania pytań w postaci pisemnej i umożliwienia wynotowania kluczowych elementów wypowiedzi przed przystąpieniem do prezentowania wiedzy,
- możliwość przystąpienia do egzaminu ustnego bez pozostałych uczestników grupy, indywidualnie,
- przeniesienie pierwszych terminów wybranych egzaminów na czas sesji poprawkowej,
- zmiana formy egzaminu z ustnej na pisemną (o ile charakter zajęć na to pozwala, a zmiana formy nie spowoduje obniżenia lub zmiany wymagań merytorycznych danego kursu).

2.4.2. Wsparcie społeczne

Wsparcie społeczne wiąże się z zaangażowaniem w działania na rzecz studenta innych osób: specjalistów (m.in. psychologów, konsultantów akademickich), wykładowców lub innych studentów. Pierwsze trzy z wymienionych poniżej form wsparcia społecznego są opisane szczegółowo w dalszej części tego podręcznika.

Konsultacje psychologiczne

Konsultacje psychologiczne są zwykle pierwszą formą wsparcia, którą otrzymuje student. Początkowe konsultacje często służą rozpoznaniu jego sytuacji i potrzeb, a następnie wypracowaniu planu jego wsparcia. Kolejne spotkania mogą odbywać się regularnie i obejmować konsultowanie bieżących trudności studenta lub rzadziej i mieć funkcję monitorującą. **Więcej o konsultacjach psychologicznych przeczytasz w Rozdziale 6.**

Konsultacje psychologiczne są jedną z form konsultacji specjalistycznych, jakie mogą być oferowane studentom w spektrum autyzmu. Konsultacje mogą mieć różne cele, np. odnosić się tylko do umiejętności akademickich, wyboru zajęć i tworzenia własnego planu. Mogą wówczas być prowadzone przez innych specjalistów, np. pedagoga czy też mentora – wykładowcę akademickiego z danego wydziału/institutu.

Tutoring studencki

Celem tutoringu studenckiego jest rozwijanie samodzielności studenta przy wsparciu innego studenta. Wsparcie to polega na nauce planowania pracy i organizacji czasu, a także uzyskiwania informacji niezbędnych do studiowania, choć może obejmować też inne obszary. **W Rozdziale 5 tego podręcznika znajdziesz szczegółowy opis organizacji tutoringu studenckiego na uczelni.**



TUTORING WYDZIAŁOWY

Jednym ze sposobów rozwijania wsparcia osadzonego w najbliższym środowisku studenta może być powołanie na konkretnych kierunkach studiów tutorów wydziałowych, udzielających informacji na temat danego wydziału szerszej grupie studentów w spektrum. Zgłoszenie studenta do tutora nie wymaga żadnych formalności. Tutor wydziałowy może spotykać się ze studentami indywidualnie, ale głównie posługuje się kanałem komunikacji najbardziej popularnym wśród studentów (np. Facebook, Messenger) i udziela informacji dotyczących np. rejestracji na zajęcia, ważnych wydarzeń na danym wydziale, specyficznych dla wydziału sposobów zaliczeń, zajęć laboratoryjnych, informacji o konkretnych jednostkach w strukturze wydziału, osobach decyzyjnych, procedurach formalnych obowiązujących na wydziale. Jeżeli informacja o działaniu tutora wydziałowego będzie łatwo dostępna dla studentów danego kierunku, to będzie on przypuszczalnie pierwszą osobą, do której trafią studenci potrzebujący wsparcia. Tutor powinien więc dysponować zarówno pewną wiedzą na temat spektrum autyzmu, jak i informacjami o innych możliwościach uzyskania wsparcia w uczelni (np. w BON czy innej jednostce).

Grupa wsparcia

Grupa wsparcia stanowi dla studentów bezpieczną przestrzeń do wymiany doświadczeń, nawiązywania kontaktów i spędzania czasu z osobami w podobnym wieku i w podobnej sytuacji życiowej. Grupa może realizować również inne cele, wyznaczone przez jej uczestników, takie jak rozwijanie kompetencji społecznych i umiejętności organizacyjnych. Do jej moderowania zaangażowany jest jeden lub dwóch psychologów, jednak członkowie grupy mają wpływ na przebieg spotkań. **Organizacja grup wsparcia jest opisana w Rozdziale 6.**

Warsztaty rozwojowe

Warsztaty rozwojowe mają na celu rozwijanie kompetencji studentów, takich jak umiejętności społeczne (zwane wtedy treningami umiejętności społecznych), organizacyjne i akademickie (np. warsztaty z zakresu pisania tekstów akademickich). Przeważnie mają one formę regularnych (np. cotygodniowych) spotkań w małej grupie, prowadzonej przez jedną lub dwie osoby. Uczestnicy warsztatów dyskutują na temat poznawanych umiejętności, ale też ćwiczą je i starają się stosować w codziennym życiu.

Wsparcie psychoterapeutyczne i psychiatryczne

Studenci ze spektrum autyzmu są w grupie podwyższonego ryzyka depresji, zaburzeń lękowych oraz innych problemów psychicznych. Stąd konieczne jest zapewnienie tym studentom dostępu do pomocy psychologicznej i psychiatrycznej, zwłaszcza w sytuacjach kryzysu psychicznego. Pomoc ta jest zwykle krótkoterminowa, a w przypadku psychiatrii obejmuje wyłącznie konsultacje i opiniowanie. Wsparcie psychologa i psychiatrii może stanowić pierwszą linię pomocy dla studenta wymagającego długoterminowego i bardziej pogłębionego wsparcia poza uczelnią.

Jeżeli student ma problemy wymagające profesjonalnej pomocy psychiatrycznej, psychoterapeutycznej lub innych niż wymienione w tym podręczniku form wsparcia oferowanych przez uczelnię, powinien otrzymać konkretną informację o tym, gdzie takie wsparcie może uzyskać. Niestety, w związku z trudnościami w opiece zdrowotnej, w tym zwłaszcza w zakresie zdrowia psychicznego, ten rodzaj pomocy jest trudno dostępny. Jest więc bardzo ważne, aby w ramach uczelni studenci w spektrum autyzmu mieli możliwość skorzystania z konsultacji psychiatrycznej lub też, aby móc im wskazać placówkę, w której taką konsultację będą mogli odbyć w możliwie krótkim czasie. Dotyczy to zwłaszcza sytuacji ostrych kryzysów psychicznych, myśli samobójczych, nasilonej depresji.

2.5. Dostosowanie środowiska

Zgodnie z podejściem opartym na neuro różnorodności, opisanym w Rozdziale 1., włączanie do środowiska akademickiego osób w spektrum autyzmu powinno polegać nie tylko na zapewnianiu im indywidualnego wsparcia, ale też – a może przede wszystkim – dostosowaniu środowiska do ich potrzeb i kompetencji. Obejmuje to zarówno otoczenie społeczne (studentów, wykładowców i pracowników administracji), jak i środowisko fizyczne.

2.5.1. Edukowanie studentów

Studenci w spektrum autyzmu często spotykają się z negatywnymi reakcjami ze strony innych studentów, którzy mogą odczytywać ich zachowania jako dziwaczne, niemiłe, irytujące lub budzące śmieszność. Nawet jeśli studenci w spektrum nie spotykają się z otwartą wrogością, mogą być ofiarami żartów, obgadywania lub wykluczenia z życia towarzyskiego. Wielu studentów w spektrum stara się nie zwracać na siebie uwagi, co sprawia, że są „niewidzialni” dla innych studentów, a tym samym nie mają dostępu do istotnych informacji i możliwości nawiązywania kontaktów.

Celem działań uczelni powinno być edukowanie studentów w taki sposób, aby posiadali oni wolną od stereotypów wiedzę na temat spektrum autyzmu, a także umiejętności społeczne i komunikacyjne, dzięki którym mogliby wspierać swoje koleżanki i kolegów ze spektrum autyzmu. Do takich działań należą m.in. **szkolenia antydyskryminacyjne**, których elementem powinna być edukacja na temat neuro różnorodności. Ponadto, warto **angażować studentów do wspierania osób w spektrum autyzmu**, na przykład w ramach tutoringów studenckich. Bycie tutorem lub tutorką pozwala zdobyć nie tylko praktyczną wiedzę, ale i umiejętności społeczne oraz doświadczenie kontaktu z osobą w spektrum autyzmu, które można wykorzystać potem w kontakcie z innymi osobami.

2.5.2. Edukowanie pracowników uczelni

Ważnym elementem systemu wsparcia osób w spektrum autyzmu powinny być szkolenia dla pracowników uczelni – nauczycieli akademickich, a także pracowników administracji. Osoby te stykają się ze studentami na co dzień i mają istotny wpływ na ich funkcjonowanie. Tego typu szkolenia – obejmujące szerszy zakres zagadnień niż spektrum autyzmu – powinny być obowiązkowe dla wszystkich pracowników uczelni mających

kontakt ze studentami. Często pierwszym krokiem jest jednak przeprowadzenie ich dla osób chętnych, które staną się „ambasadorami” osób w spektrum autyzmu na uczelni, przekazując wiedzę innym pracownikom.

Zakres szkoleń dla pracowników uczelni powinien obejmować nie tylko sposoby reagowania na określone zachowania studenta (często postrzegane jako problemowe), ale przede wszystkim sposób planowania i prowadzenia zajęć oraz procesów organizacyjnych (np. załatwiania sprawy w dziekanacie), który jest przyjazny dla osób o atypowym sposobie funkcjonowania. Jest to podejście zgodne z projektowaniem uniwersalnym, które zakłada projektowanie produktów i usług w taki sposób, by uwzględniały potrzeby różnych grup odbiorców (w tym mniejszości), a nie wymagały każdorazowego dostosowywania.

Wskazówki dla nauczycieli akademickich dotyczące planowania i prowadzenia zajęć przyjaznych dla studentów ze spektrum autyzmu znajdują się w Rozdziale 7.

2.5.3. Dostosowanie środowiska fizycznego

O dostosowaniach architektonicznych myślimy zwykle w kontekście potrzeb osób z ograniczeniami w poruszaniu się i osób niewidomych. Przestrzeń ma jednak istotny wpływ na funkcjonowanie poznawcze, emocjonalne i społeczne wszystkich jej użytkowników. Aspekty, które warto wziąć pod uwagę, projektując przestrzeń uczelni przyjazną dla osób neuroatypowych to:

1. **Czytelność przestrzeni** – układ budynków i pomieszczeń oraz system ich oznaczeń powinien ułatwiać orientację w przestrzeni.
2. **Przewidywalność** – przestrzeń nie powinna wiązać się z zaskakującymi lub gwałtownymi zmianami (np. przejściem z ciemnego do bardzo jasnego pomieszczenia), a jeśli nie można tego uniknąć, zmiany te powinny być zapowiedziane.
3. **Poziom stymulacji sensorycznej** – poziom oświetlenia, natężenie dźwięków i innych bodźców powinno być dostosowane do celu danej przestrzeni oraz możliwe do kontrolowania. W kontekście osób w spektrum autyzmu ważne jest zwłaszcza unikanie nadmiernej stymulacji w salach zajęciowych, na korytarzach i w innych przestrzeniach uczelni.
4. **Możliwość ruchu** – przestrzeń powinna również zapewniać możliwość ruchu zarówno poza budynkiem (np. poprzez zaprojektowanie przestrzeni zielonych i space-

rowych), jak i jego wnętrzu (np. poprzez udostępnienie studentom otwartej siłowni, piłek do siedzenia itp.).

5. **Interakcje z innymi** – przestrzeń powinna stwarzać zarówno możliwość interakcji z innymi, jak i przebywania samemu.

Studenci ze spektrum autyzmu często mają wysoką wrażliwość sensoryczną, zwiększoną potrzebę ruchu, natomiast mniejsze potrzeby pod względem interakcji społecznych, zatem łatwo ulegają przeciążeniu sensorycznemu, poznawczemu i emocjonalnemu, które znacząco utrudnia im funkcjonowanie na uczelni (zob. [Rozdział 1](#)). Jednym z rozwiązań pomocnych dla tej grupy jest stworzenie **cichych przestrzeni**, w których studenci mogą być sami, wolni od nadmiernej stymulacji sensorycznej i społecznej. Taka przestrzeń (np. pokój) powinna być odpowiednio oznaczona, a studenci poinstruowani, jak z niej korzystać.

Rozdział 3.

Strategia komunikacyjna

3.1. Bariery w dostępie do wsparcia

Jednym z pierwszych problemów, z jakimi mierzą się uczelnie wdrażające wsparcie dla osób ze spektrum autyzmu, jest niewielka liczba studentów zgłaszających się po pomoc. Zwykle nie wynika to z braku takich studentów na uczelni, lecz z kombinacji poniższych czynników:

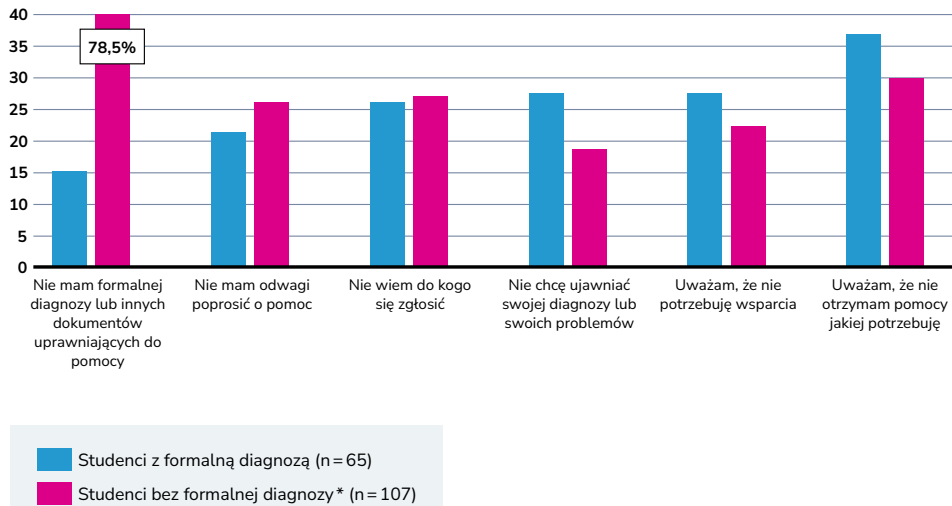
- Studenci nie wiedzą, gdzie mogą zgłosić się po wsparcie.
- Studenci nie wiedzą, jaka jest oferta wsparcia albo ta oferta nie spełnia ich oczekiwań.
- Studenci są przekonani, że potrzebują orzeczenia o niepełnosprawności lub formalnej diagnozy, żeby móc uzyskać wsparcie.
- Studenci nie wiedzą, jak zgłosić się po wsparcie, np. w jaki sposób wypełnić formularz zgłoszeniowy.
- Studenci obawiają się mówienia o swojej diagnozie, nie wiedzą, co stanie się z tymi informacjami i komu zostaną przekazane.
- Studenci obawiają się nowej i nieprzewidywalnej sytuacji, z którą wiąże się kontakt z instytucją oferującą wsparcie (np. wykonanie telefonu, pójście do nowego miejsca, spotkanie z konsultantem).
- Studenci są przekonani, że zgłoszenie się po wsparcie jest przejawem słabości lub zgłaszają się dopiero, gdy już zupełnie nie radzą sobie ze studiowaniem.



POWODY NIEZGŁASZANIA SIĘ PO WSPARCIE PRZEZ STUDENTÓW W SPEKTRUM AUTYZMU

Według wyników Ogólnopolskiego Badania Studentów przeprowadzonego w 2022 roku na polskich uczelniach, wśród studentów z diagnozą spektrum autyzmu ($n = 99$) jedynie jedna trzecia korzystała ze wsparcia na uczelni przeznaczonego dla tej grupy. Wśród studentów nieposiadających formalnej diagnozy, ale identyfikujących się jako osoby ze spektrum autyzmu ($n = 113$), tylko 3,5% korzystało na uczelni z takiego wsparcia. Powody braku zgłaszania się po wsparcie przedstawia poniższy wykres. O powody te pytano wyłącznie studentów, którzy zadeklarowali brak korzystania ze wsparcia (rysunek przedstawia informacje uzyskane od osób, które odpowiedziały na to pytanie, przy czym każda osoba mogła wskazać kilka źródeł).

Z jakiego powodu nie korzystałeś(aś) ze wsparcia na uczelni?



* Studenci identyfikujący się jako osoby w spektrum autyzmu

Źródło: Ogólnopolskie Badanie Studentów, 2022
<http://psychologia.pl/badaniestudentow/>

3.2. Co powinna zawierać informacja o wsparciu?

Aby studenci zgłaszali się po wsparcie, najpierw należy dotrzeć do nich z informacją, która powinna zawierać następujące elementy:

1. **Komu** oferowane jest wsparcie i jakie warunki trzeba spełnić, by je otrzymać?
2. **Jakie** wsparcie można otrzymać?
3. **Gdzie** można otrzymać wsparcie?
4. **Jak** zgłosić się po wsparcie?
5. **Jak** wygląda pierwsze spotkanie ze specjalistą i jakie są kolejne kroki?
6. **Dlaczego** warto zgłosić się po wsparcie?

Studenci ze spektrum autyzmu potrzebują jasnych, precyzyjnych i konkretnych informacji o oferowanym wsparciu. Inaczej prawdopodobnie nie zgłoszą się po pomoc!

3.3. Kanały komunikacji

Kanały komunikacyjne służące do informowania studentów o oferowanym wsparciu mogą obejmować na przykład:

1. **Dedykowaną stronę** na temat wsparcia dla studentów ze spektrum autyzmu – linki do niej muszą być widoczne na innych stronach uczelni.
2. **Dostosowanie nazwy jednostki (np. biura) oferującej wsparcie** – np. Centrum Wsparcia Akademickiego dla studentów ze spektrum autyzmu (zob. ramkę Dobre praktyki). Warto pamiętać, że wielu studentów nie identyfikuje się z pojęciem niepełnosprawności, które jest w nazwie wielu jednostek (np. Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami). Ta grupa studentów może nie wiedzieć o oferowanym w nich wsparciu lub nie chcieć z niego skorzystać.
3. **Stworzenie zakładki** o oferowanym wsparciu na stronach internetowych wydziałów i instytutów.
4. **Informowanie o wsparciu podczas wydarzeń dla studentów** lub kandydatów, w szczególności podczas dni otwartych, dni adaptacyjnych i innych spotkań dla studentów I roku.
5. **Organizowanie otwartych wydarzeń dotyczących autyzmu lub neuro różnorodności**, np. wykładów, warsztatów i spotkań otwartych ze specjalistami, samorzecznikami ze spektrum autyzmu lub naukowcami. Takie wydarzenia przyczyniają się do

zmiany stanu wiedzy i postaw wobec autyzmu wśród wszystkich studentów, a zarazem mogą posłużyć do promowania oferty wsparcia.

6. **Informowanie o ofercie wsparcia** podczas rekrutacji na studia.
7. **Szkolenie i informowanie pracowników uczelni o dostępnym wsparciu** – nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych, a także Kierowników Jednostek Dydaktycznych.
8. **Wyznaczenie osób na wydziale lub w instytucie, które mają wiedzę na temat oferowanego wsparcia** – może to być wykładowca, pracownik administracyjny lub student. Ważne, aby wszyscy w danej jednostce wiedzieli, że do tej osoby mogą zgłosić się z pytaniami o to, gdzie zgłosić po wsparcie.

Warto wykorzystać jak najwięcej różnych kanałów komunikacji, aby informacja o ofercie wsparcia dotarła do studenta.



DZIAŁANIA INFORMACYJNE A ZASOBY KADROWE INSTYTUCJI

Planowanie działań informacyjnych powinno uwzględniać zasoby kadrowe instytucji wspierającej. Równoległe do tworzenia i uruchamiania strategii komunikacyjnej należy oszacować możliwości tej instytucji w zakresie udzielenia wsparcia większej liczbie studentów. Można założyć, że około 1% studentów stanowią osoby ze spektrum autyzmu. Oznacza to, że na uczelni mającej 10 000 studentów studiuje ok. 100 studentów ze spektrum autyzmu. Jeśli działające na tej uczelni biuro ds. osób z niepełnosprawnością wspierało dotychczas ok. 10 studentów ze spektrum autyzmu, to po wdrożeniu strategii informacyjnej należy przygotować się na co najmniej kilkukrotny wzrost liczby nowych zgłoszeń.

3.4. Proces zgłaszania się po wsparcie

Student, który dowiaduje się o możliwości wsparcia, musi przejść jeszcze przez kilka etapów prowadzących do jego uzyskania. Jeśli któryś z nich okaże się zbyt trudny lub zniechęcający, student może nie ukończyć procesu rejestracji.

3.4.1. Strona internetowa

Strona internetowa jest zwykle pierwszym miejscem, w którym student dowiaduje się o szczegółach dostępnego wsparcia. Powinna ona zawierać wszystkie niezbędne infor-

macje (zob. sekcję 3.2.) uporządkowane w zrozumiałym dla studenta sposób. Oto kilka wskazówek:

- Używaj nagłówków i list punktowanych.
- Używaj prostych zdań i unikaj specjalistycznego słownictwa.
- Wyraźnie napisz, co jest wymagane, a co opcjonalne (np. które dokumenty student musi dostarczyć w celu rejestracji).

3.4.2. Formularz zgłoszeniowy

Wypełnienie formularza zgłoszeniowego jest często formalnym i faktycznym warunkiem uzyskania wsparcia. Dobry formularz zgłoszeniowy powinien:

- być możliwie krótki i zawierać proste zdania,
- zawierać jak najmniej otwartych i ogólnych pytań (np. „Jakie są Twoje trudności?”, „Jakiego wsparcia oczekujesz?”),
- być napisany prostym, zrozumiałym językiem,
- nie zawierać obowiązkowych załączników, jeśli to możliwe,
- nie zawierać stereotypizującego lub medycznego języka (np. pytanie „Czy cierpisz na autyzm lub zespół Aspergera?” czy wymienianie autyzmu pośród „problemów zdrowotnych”),
- być przeznaczony dla studentów ze spektrum autyzmu (m.in. nie zawierać pytań do nich nieskierowanych),
- zapewniać możliwość wypełnienia go wspólnie ze specjalistą na pierwszym spotkaniu w jednostce wspierającej.

3.4.3. Pierwszy kontakt z jednostką wspierającą

Pierwszy kontakt z jednostką wspierającą może być bardzo stresujący dla wielu studentów ze spektrum, a dla niektórych stanowić istotną barierę w dostępie do wsparcia. Dlatego sposób zgłoszenia się powinien być klarownie opisany na stronie internetowej jednostki. Nie wystarczy podanie numeru telefonu lub adresu e-mail. Należy również objaśnić, co – krok po kroku – należy napisać lub powiedzieć, by otrzymać pomoc. Dobrze jest również zapewnić kilka sposobów zgłaszania się do jednostki, m.in. poprzez:

- wysłanie e-maila (jeśli należy to zrobić z konta studenckiego, to trzeba o tym wyraźnie napisać),
- wysłanie internetowego formularza zgłoszeniowego, na podstawie którego pracownik jednostki wspierającej skontaktuje się ze studentem,

- wykonanie telefonu (należy podać dni i godziny otwarcia sekretariatu),
- osobistą wizytę (należy podać dni i godziny, w których jest to możliwe).

Koniecznym jest umieścić na stronie internetowej mapkę i dokładny opis drogi do budynku oraz do pomieszczeń jednostki wspierającej. Trzeba opisać, gdzie należy się udać, aby zarejestrować się w celu otrzymania wsparcia.

W czasie rejestracji student powinien otrzymać też informacje na temat pierwszego spotkania w instytucji wspierającej, tj.:

- gdzie i kiedy się ono odbędzie,
- jaki jest jego cel,
- jak się do niego przygotować,
- kto spotka się ze studentem (imię, nazwisko i profesja tej osoby).

3.4.4. Pierwsze spotkanie

Na pierwszym spotkaniu student powinien móc poznać miejsce oferujące wsparcie, opowiedzieć o swojej sytuacji, a także poznać możliwości wsparcia i kolejne kroki niezbędne do jego otrzymania. Oto kilka wskazówek:

1. Na początku zapowiedz studentowi, jaki jest cel spotkania i jak długo będzie ono trwało.
2. Postaraj się zminimalizować formalności, tak aby student miał czas na swobodny kontakt ze specjalistą.
3. Daj studentowi czas na swobodną wypowiedź, ale zadaj też kilka konkretnych pytań, żeby zorientować się w jego sytuacji (zob. [Rozdział 5](#)).
4. Korzystaj z pomocy wizualnych i tekstowych, opowiadając studentowi o ofercie wsparcia i dalszych krokach.
5. Na końcu spotkania ustal konkretny kolejny krok, np. termin kolejnego spotkania lub niezbędne działanie ze strony studenta. Nawet jeśli dalsze wsparcie nie jest w tym momencie konieczne, dobrze będzie ustalić ze studentem ponowny kontakt w celu monitorowania jego sytuacji.
6. Po spotkaniu wyślij do studenta wiadomość e-mail z najważniejszymi informacjami oraz terminem kolejnego spotkania (jeśli zostało ono ustalone).

Więcej informacji na temat konsultacji ze studentami znajduje się w [Rozdziale 6](#).



ZWIĘKSZENIE DOSTĘPNOŚCI INFORMACJI O WSPARCIU NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

Jednym z pierwszych zadań, jakie podjął zespół ekspertów działający przy BON UW, było zwiększenie dostępności informacji na temat wsparcia oferowanego studentom ze spektrum autyzmu. W porozumieniu z kierownictwem BON UW utworzono nową, nieformalną jednostkę pod nazwą **Centrum Wsparcia Akademickiego dla studentów ze spektrum autyzmu**. Centrum ma **stronę internetową**, na której studenci mogą znaleźć konkretne informacje na temat procesu rejestracji oraz oferowanego wsparcia. Na stronie znajduje się również **formularz zgłoszeniowy** dostosowany do potrzeb studentów ze spektrum autyzmu. Podjęto także różnorodne **działania informacyjne**, takie jak organizacja wykładu otwartego na temat neuroróżnorodności na uniwersytecie czy informowanie o dostępnym wsparciu na dniach adaptacyjnych. W wyniku tych działań liczba studentów ze spektrum autyzmu zgłaszająca się po wsparcie wzrosła od kilku do kilkudziesięciu (około 60) w ciągu jednego semestru.

Rozdział 4.

Ocena potrzeb i zasobów – diagnoza funkcjonalna studenta ze spektrum autyzmu

W tym rozdziale prezentujemy podstawowe informacje na temat oceny funkcjonalnej w kontekście akademickim oraz narzędzia pomocne w przeprowadzaniu diagnozy. Charakteryzujemy autorski *Protokół do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu*. Ostatni podrozdział zawiera informacje o wykorzystaniu standardowych narzędzi diagnostycznych oraz wskazania do ewentualnej dalszej diagnostyki poza uczelnią.

4.1. Cele i obszary diagnozy funkcjonalnej na uczelni

Celem diagnozy funkcjonalnej jest określenie profilu mocnych i słabych stron osoby, po to, by zaplanować dla niej optymalne wsparcie, które może być nakierowane zarówno na podniesienie jej indywidualnych kompetencji, jak i dostosowanie środowiska do jej potrzeb. Diagnoza funkcjonalna jest zatem odrębna od tzw. diagnozy nozologicznej, której celem jest stwierdzenie występowania określonego zaburzenia rozwoju lub choroby psychicznej. Diagnoza nozologiczna zwykle poprzedza diagnozę funkcjonalną, jednak nie w każdym przypadku, zwłaszcza u osób dorosłych. Zdarza się, że student zgłaszający się po wsparcie na uczelni nie posiada formalnej diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu, a mimo to może przejść diagnozę funkcjonalną i otrzymać wsparcie, o ile widzi u siebie trudności pokrywające się z charakterystykami osób w spektrum. Niekiedy student otrzymuje rekomendację zgłoszenia się na diagnozę nozologiczną po diagnozie funkcjonalnej (np. w kierunku spektrum autyzmu, ADHD czy depresji), zwłaszcza gdy może ona otworzyć mu drogę do szerszego lub lepiej dopasowanego wsparcia.

Studiowanie angażuje wiele zdolności i kompetencji. Są one związane z samym udziałem w zajęciach, który wymaga **długotrwałego skupienia i przenoszenia uwagi** między wypowiedzią wykładowcy a tablicą, prezentacją, notatkami i wypowiedziami innych studentów. Do udziału w zajęciach student potrzebuje również **umiejętności komunikacyjnych i społecznych**, które pozwalają mu na zabieranie głosu w dyskusji, współpracę z innymi studentami czy przedstawienie referatu. Z kolei prace pisemne i egzaminy wymagają właściwego **rozumienia poleceń, selekcji treści i kompetencji językowo-narracyjnych**.

Duża część obowiązków akademickich jest realizowana poza zajęciami, podczas samodzielnej nauki, która wymaga odrębnego zestawu kompetencji związanych z **planowaniem i realizacją wielu zadań, monitorowaniem postępów i motywowaniem się**. Wreszcie, życie studenckie to także relacje towarzyskie i codziennie interakcje z innymi studentami oraz innymi osobami w środowisku uczelnianym, co wymaga **umiejętności społecznych**. Bez dostępu do sieci społecznej na uczelni student jest pozbawiony istotnych informacji i źródeł wsparcia społecznego.

Powyższa lista kompetencji nie wyczerpuje obszarów psychologicznych istotnych w kontekście studiowania. Do rzadziej wspomnianych aspektów należy **orientacja w przestrzeni i przetwarzanie bodźców sensorycznych**. Dojazdy na zajęcia w zatłoczonej komunikacji miejskiej, wielogodzinne przebywanie na kampusie, a także tłok, hałas i zapachy z wydziałowego bufetu i korytarzy wymagają dużej odporności na stymulację, a po powrocie do domu – **umiejętności regeneracji i wypoczynku**.

Radzenie sobie z tymi wszystkimi wyzwaniem wymaga sprawnej **regulacji emocji i stresu**, a także **świadomości swoich stanów wewnętrznych i potrzeb**, a w razie trudności – **umiejętności zwrócenia się po pomoc**. Studenci są narażeni na **zaburzenia lękowe, depresję, zaburzenia psychosomatyczne** czy **uzależnienia**, których początki również powinna wychwycić diagnoza funkcjonalna.

Reasumując, diagnoza funkcjonalna studenta powinna obejmować szeroki zakres kompetencji – poznawczych, organizacyjnych, społecznych, emocjonalnych oraz związanych z przetwarzaniem bodźców sensorycznych. Rezultatem takiej diagnozy powinno być rozpoznanie mocnych stron i trudności studenta, które będzie podstawą do stworzenia planu jego wsparcia.

W sekcji 4.2 opisane zostanie autorskie narzędzie do diagnozy funkcjonalnej studentów, umożliwiające zebranie bogatych informacji na temat ich sytuacji na uczelni, w sposób uporządkowany, z wyodrębnieniem kilku kluczowych obszarów.

4.2. Protokół do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu

4.2.1. Ogólna charakterystyka narzędzia

Protokół do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu jest narzędziem do oceny funkcjonowania studentów ze spektrum autyzmu w różnych obszarach związanych ze studiowaniem. Protokół może być stosowany do wstępnej oceny potrzeb studenta zgłaszającego się do instytucji wspierającej na uczelni (np. Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami) oraz sporządzenia indywidualnego planu wsparcia studenta w obszarach, w których doświadcza on trudności.

Protokół składa się z dwóch narzędzi:

- 1. Kwestionariusza Funkcjonowania na Studiach** – jest to narzędzie samoopisowe składające się z ponad 60 stwierdzeń, do których student ustosunkowuje się na 4-stopniowej skali od: „Bardzo rzadko lub nigdy” do „Bardzo często lub prawie zawsze”, oceniając swoją aktualną sytuację na studiach. Kwestionariusz podzielony jest na 6 sekcji: (1) Zajęcia i egzaminy; (2) Organizacja czasu i nauki; (3) Przestrzeń i zmysły; (4) Kontakty społeczne; (5) Poszukiwanie i otrzymywanie wsparcia; (6) Zdrowie psychiczne i nawyki.
- 2. Arkusza wywiadu pogłębiającego** – zbioru pytań dla osoby prowadzącej wywiad ze studentem, zawierającego pytania pogłębiające odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu. Obszary te odnoszą się do konkretnych aspektów funkcjonowania na studiach, których ocena może bezpośrednio przełożyć się na propozycje wsparcia studenta. Arkusz zawiera również listę sugerowanych form wsparcia studenta w każdym z obszarów szczegółowych.

Na podstawie informacji zebranych od studenta za pomocą obu narzędzi psycholog lub inny specjalista może sporządzić opinię dotyczącą funkcjonowania studenta oraz wsparcia, jakiego potrzebuje. Wsparcie to przeważnie przyjmuje formę:

- zaleceń do indywidualnych dostosowań, takich jak wydłużenie czasu na egzaminie lub zmiana formy zaliczenia, które są częścią Indywidualnej Organizacji Studiów,

- usług wsparcia dostępnych na uczelni, takich jak konsultacje z psychologiem lub doradcą akademickim, tutoring studencki, grupa wsparcia, warsztaty rozwijające kompetencje społeczne, organizacyjne lub akademickie,
- wsparcia udzielanego poza uczelnią, takiego jak konsultacja psychiatryczna, psycho-terapia i inne.

Od organizacji procesu wsparcia na danej uczelni zależy, czy psycholog przygotowuje plan wsparcia studenta, czy jedynie opiniuje plan, który przygotowują inne osoby.

Tabela 4.1. Obszary główne i szczegółowe w *Protokole do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu*.

Obszary główne	Obszary szczegółowe
Funkcjonowanie podczas zajęć i egzaminów	Obecność na zajęciach Uwaga Notowanie podczas zajęć Prezentacje, praca grupowa i egzaminy ustne Egzaminy pisemne Prace pisemne Trudności w zachowaniu
Organizacja czasu i nauki	Planowanie zadań Rejestracja i układanie siatki zajęć Motywacja do nauki
Przestrzeń i zmysły	Orientacja w przestrzeni i transport Problemy sensoryczne Korzystanie z usług na kampusie
Kontakty społeczne	Sieć społeczna Umiejętności społeczne Negatywne doświadczenia
Poszukiwanie i otrzymywanie wsparcia	Świadomość i komunikacja potrzeb Mówienie o diagnozie
Zdrowie psychiczne i nawyki	Regulacja emocji Lęk, stres i depresja Przemęczenie Uzależnienia Zdrowie i higiena

4.2.2. Przebieg badania z użyciem protokołu

Badanie z użyciem protokołu przebiega w dwóch etapach. Pierwszym z nich jest wypełnienie przez studenta *Kwestionariusza Funkcjonowania na Studiach*. Student może zrobić to wcześniej w domu lub w trakcie wizyty w instytucji wspierającej. Drugim etapem badania jest wywiad pogłębiający ze specjalistą, przeprowadzany na podstawie wyników kwestionariusza. Podczas spotkania omawiane są obszary funkcjonowania studenta na uczelni, w których doświadcza on trudności. Na tej podstawie prowadzący badanie może podjąć kolejne kroki w celu wsparcia studenta, np. sformułować zalecenia do indywidualnej organizacji studiów, zaproponować włączenie studenta w program wsparcia tutorskiego czy dalszą diagnostykę lub konsultacje specjalistyczne.

Badanie kwestionariuszowe

Tę część badania student może wykonać samodzielnie, wypełniając kwestionariusz w domu. W tym przypadku należy upewnić się, że student przyniesie go na spotkanie. Wypełnienie kwestionariusza zajmuje ok. 20-30 minut. Warto przypomnieć studentowi o odpowiedzeniu na wszystkie pytania i sprawdzić kompletność odpowiedzi przy odbieraniu kwestionariusza. W razie zgłaszanych przez studenta wątpliwości dotyczących poszczególnych pytań należy go zapewnić o możliwości przedyskutowania ich na spotkaniu ze specjalistą. Niekiedy student potrzebuje wsparcia specjalisty podczas wypełniania kwestionariusza. Może ono polegać na odpowiadaniu na pojawiające się wątpliwości studenta lub, rzadziej, na czytaniu studentowi pytań. Jeśli podczas wypełniania kwestionariusza student ma potrzebę rozwijania od razu swoich odpowiedzi, badający może połączyć tę część z prowadzeniem wywiadu pogłębiającego.

Wywiad pogłębiający

Ta część badania odbywa się podczas indywidualnego spotkania psychologa ze studentem. Przeprowadzenie wywiadu zajmuje zwykle dwa lub trzy godzinne spotkania. Na wstępie warto poinformować studenta, że spotkanie będzie polegało na rozmowie na temat różnych obszarów jego funkcjonowania na uczelni.

Każda strona arkusza wywiadu pogłębiającego składa się z trzech części: a) pytań z danego obszaru szczegółowego *Kwestionariusza Funkcjonowania na Studiach*, b) pytań pogłębiających oraz c) propozycji wsparcia w tym obszarze. Na górze strony znajduje się nazwa obszaru głównego (np. „Zajęcia i egzaminy”) i szczegółowego (np. „Notowanie podczas zajęć”). Warto pamiętać, że *Kwestionariusz Funkcjonowania na Studiach*

zawiera jedynie nazwy sekcji, więc student nie zna obszarów szczegółowych przed wywiadem. Prowadzący powinien wprowadzić krótko każdy obszar szczegółowy, mówiąc np. „Teraz chciałbym zapytać Pana/Panią o notowanie na zajęciach”.

Pierwsza część, znajdująca się pod nazwą obszaru szczegółowego, zawiera pytania z Kwestionariusza Funkcjonowania na Studiach. Prowadzący powinien posłużyć się numerami pytań, aby przepisać odpowiedzi z kwestionariusza na arkusz wywiadu. Należy zrobić to przed rozpoczęciem wywiadu. Jeśli odpowiedzi studenta wskazują na trudności w danym obszarze, osoba prowadząca powinna przejść do zadawania pytań pogłębiających. Jeśli żadna z odpowiedzi nie wskazuje na trudności, prowadzący powinien upewnić się, że student nie ma potrzeby rozmowy o tym obszarze, mówiąc np.: „Z kwestionariusza wynika, że nie ma Pan/i problemu z notowaniem na zajęciach, czy tak?”. Jeśli student potwierdza, prowadzący może przejść do kolejnego obszaru szczegółowego.

Jeśli student deklaruje trudności w danym obszarze, prowadzący powinien zadać zawarte w sekcji “Pytania pogłębiające”. W zależności od przebiegu rozmowy, prowadzący może zmodyfikować, dodać lub pominąć określone pytania. Istotą tej części rozmowy jest określenie, na czym dokładnie polega problem, jakie mogą być jego przyczyny, jak duży jest problem i czy student ma obecnie jakieś strategie radzenia sobie z nim. Informacje te mają pozwolić na dobranie dla studenta właściwej formy wsparcia. Na przykład inny sposób postępowania będzie rekomendowany dla studenta, który opuszcza zajęcia z powodu nasilonego lęku przed pójściem na uczelnię, a inny w przypadku osoby, która zapomina o terminie zajęć lub ma problem z porannym wstawianiem. Prowadzący powinien również ocenić, które trudności studenta mają zasadniczy wpływ na jego funkcjonowanie na studiach i powinny być uwzględnione w pierwszej kolejności, a które są mniej istotne i nie wymagają natychmiastowej interwencji.

Trzecia część strony zawiera listę sugerowanych form wsparcia studenta. Prowadzący powinien zapoznać się z tą listą przed rozmową, tak aby podczas wywiadu móc wynotowywać formy wsparcia odpowiednie dla danego studenta. Na przykład jeśli student ma trudność z notowaniem w trakcie zajęć, pomocne może być dla niego nagrywanie zajęć, pożyczanie notatek od innego studenta, pomoc w postaci odpowiedniego sprzętu lub pomoc osoby notującej. Psycholog powinien omówić ze studentem wady i zalety różnych rozwiązań i pomóc mu dopasować formę wsparcia do jego potrzeb.

Wywiad powinien zakończyć się podsumowaniem najważniejszych informacji uzyskanych od studenta, co jest też dobrą okazją do ustalenia priorytetowych obszarów wsparcia. Student powinien również dowiedzieć się, jaki następnym krokiem ma wykonać (np. przyjść na kolejne, umówione spotkanie, przynieść określone dokumenty lub napisać podanie).

Indywidualny plan wsparcia

Diagnoza funkcjonalna powinna być podstawą do objęcia studenta kompleksowym, dopasowanym do jego potrzeb wsparciem. Plan wsparcia może obejmować dostosowania zajęć i egzaminów, a także konsultacje psychologiczne, wsparcie tutora lub mentora oraz wsparcie grupowe. Sposób wykorzystania wyników diagnozy funkcjonalnej i przygotowania planu wsparcia studenta zależy od procedur i struktury organizacyjnej instytucji wspierającej. Często bezpośrednim rezultatem diagnozy jest opinia, na podstawie której opracowywany jest plan wsparcia. Warto pamiętać, aby opinia ta zawierała jedynie informacje niezbędne z perspektywy wspierania studentów, a nie wszystkie informacje uzyskane w toku diagnozy.

4.3. Wykorzystanie standardowych narzędzi diagnostycznych i wskazania do diagnozy poza uczelnią

Podczas przeprowadzania wywiadu pogłębiającego ze studentem może okazać się, że jakiś aspekt jego funkcjonowania wymaga dodatkowej oceny z użyciem standardowych narzędzi diagnostycznych. Poniżej wymieniamy przykładowe testy, które mogą być pomocne w procesie diagnozy funkcjonalnej tej grupy studentów, z podziałem na badane obszary:



PRZYKŁADY NARZĘDZI WYSTANDARDYZOWANYCH POMOCNYCH W DIAGNOZIE FUNKCJONALNEJ STUDENTÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Funkcjonowanie poznawcze, badanie inteligencji, funkcje wykonawcze

- Skala Inteligencji Stanford-Binet 5 (SB-5), wyd. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych
- Leiter-3 Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera – wydanie trzecie, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP



PRZYKŁADY NARZĘDZI WYSTANDARYZOWANYCH POMOCNYCH W DIAGNOZIE FUNKCJONALNEJ STUDENTÓW ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Koncentracja uwagi, impulsywność, symptomy ADHD

- DIVA-5 – Wywiad diagnostyczny ADHD u dorosłych – wydanie trzecie, wyd. DIVA Foundation
- Test d2-R – Zrewidowana wersja testu do badania uwagi i koncentracji, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- TUS – Testy Uwagi i Spostrzegawczości, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Adaptacja, kompetencje społeczne

- ABAS 3 – System Oceny Zachowań Adaptacyjnych – wydanie trzecie, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Zdrowie psychiczne

- BDI-II Inwentarz depresji Becka – wydanie drugie, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- STAI – Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Stres, strategie radzenia sobie

- COPE – Wielowymiarowy Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem, wyd. Pracownia Testów Psychologicznych PTP

Większość wymienionych wyżej narzędzi przeznaczona jest do stosowania wyłącznie przez psychologów. Ostatecznie za wybór i interpretację wyników odpowiedzialny jest diagnosta, który powinien posiadać doświadczenie w posługiwaniu się danym testem.

Diagnoza nozologiczna pod kątem autyzmu nie jest zadaniem jednostki udzielającej studentom wsparcia na uczelni. Z diagnozą taką wiążą się określone wymagania formalne i profesjonalne. Studenci powinni otrzymać jasną informację, że tego typu usługi diagnostyczne nie są na uczelni dostępne. Warto natomiast sporządzić listę placówek, w których student poszukujący możliwości przeprowadzenia diagnozy nozologicznej pod kątem spektrum autyzmu mógłby skorzystać.

Rozdział 5.

Tutoring studencki dla osób ze spektrum autyzmu

Rozdział zawiera szczegółowe informacje o organizacji tutoringu studenckiego na uczelni. Przedstawiamy w nim cele i sposoby realizacji tej ważnej formy wsparcia, a także przykładowe formularze, które mogą być pomocne w jej wprowadzaniu.

5.1. Podstawowe założenia tutoringu studenckiego

Tutoring studencki to forma wsparcia osób ze spektrum autyzmu w różnych aspektach studiowania. Wsparcie jest udzielane przez innego studenta z danej uczelni, przeważnie studiującego na tym samym kierunku. Udział w programie trwa minimum semestr, po którym potrzeby studenta są ponownie oceniane i podejmowana jest decyzja, czy wsparcie będzie kontynuowane.

Uczestnikiem programu nazywamy studenta ze spektrum autyzmu, który otrzymuje wsparcie.

Tutorem nazywamy studenta, który udziela wsparcia.

Opiekunem programu jest specjalista, najczęściej psycholog, który organizuje proces rekrutacji i superwizji obu stron relacji tutorskiej.

5.1.1. Cel programu

Głównym celem tutoringu studenckiego jest **wsparcie studenta w nabywaniu umiejętności niezbędnych do studiowania**, a w szczególności:

1. Umiejętności organizacyjnych.
2. Umiejętności poszukiwania lub uzyskiwania informacji na temat studiów.
3. Umiejętności społecznych.
4. Orientacji w przestrzeni i usługach uczelni.

Rezultatem udziału w programie powinna być **zwiększona samodzielność** studenta w tych obszarach. W optymalnym scenariuszu, po osiągnięciu tych celów, tutor powinien przestać być studentowi potrzebny!

Kontakt z tutorem realizuje również inny cel, związany ze **wsparciem społecznym i emocjonalnym**, które pomaga studentowi radzić sobie z wyzwaniami studiowania oraz zwiększa jego poczucie przynależności do środowiska studenckiego.

Długoterminowym celem programu jest zwiększenie odsetka studentów ze spektrum autyzmu, którzy kończą studia i uzyskują tytuł zawodowy.

Rolę tutora studenckiego należy odróżnić od innych ról, m.in.:

- **asystenta** – osoby, która wykonuje za studenta określone czynności, których on sam nie jest w stanie wykonać (np. robienie notatek, kserowanie materiałów);
- **korepetytora** – osoby, która udziela studentowi indywidualnych lekcji lub wspiera w nauce;
- **terapeuty** – osoby, która udziela profesjonalnej pomocy psychologicznej.

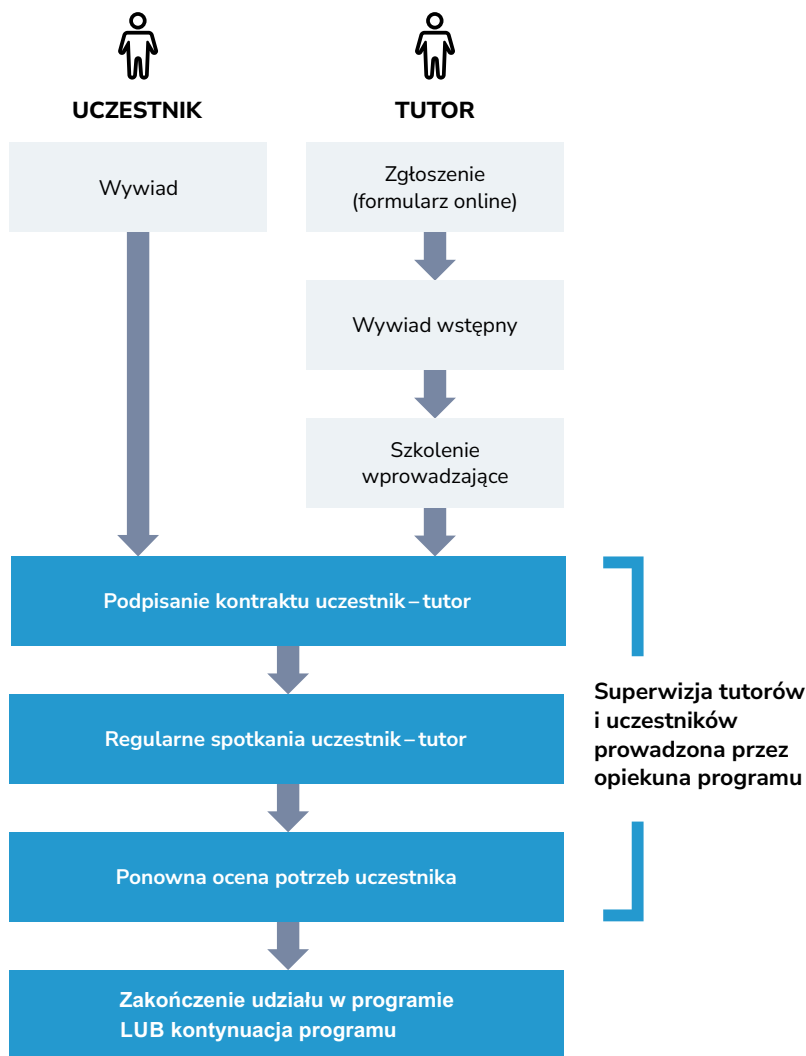
5.1.2. Zadania tutora

Zadania tutora są dostosowywane indywidualnie do potrzeb studenta w toku kwalifikacji do programu (zob. sekcje [5.2.3.](#) i [5.3.1.](#)). Można je podzielić na cztery kategorie, odpowiadające czterem rodzajom umiejętności wymienionym w poprzednim podrozdziale.

Wsparcie w organizacji czasu i nauki	Pomoc w uzyskiwaniu informacji
<p>Planowanie czasu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – krótkoterminowe – planowanie obowiązków na najbliższy tydzień, – długoterminowe – planowanie obowiązków w dłuższym okresie (np. na semestr, rok akademicki). <p>Planowanie nauki (np. dzielenie większych zadań na etapy), w tym:</p> <ul style="list-style-type: none"> – planowanie obowiązków związanych z danymi zajęciami, – planowanie pisania prac, – planowanie uczenia się do egzaminów. 	<p>Pomoc w identyfikacji źródeł informacji o studiach (np. strona wydziału, grupy studenckie, USOS).</p> <p>Wspieranie komunikacji z dziekanatem (np. pomoc w napisaniu e-maila, zadzwonieniu).</p> <p>Wspieranie komunikacji z wykładowcami (np. napisanie maila, przećwiczenie rozmowy).</p> <p>Pomoc w obsłudze USOS (np. zapisy na zajęcia, składanie podań).</p>
Wsparcie w kontaktach społecznych	Rozwijanie orientacji w przestrzeni i usługach uczelni
<p>Pomoc w uzyskiwaniu informacji o życiu studenckim – dołączanie do grup, czatów grupowych.</p> <p>Rozwijanie umiejętności społecznych</p> <ul style="list-style-type: none"> – przygotowanie do nowych sytuacji, ćwiczenie umiejętności, omawianie sytuacji społecznych. <p>Bezpośrednie wsparcie społeczne – wsparcie emocjonalne, pokazywanie perspektywy innych ludzi, dzielenie się doświadczeniami.</p>	<p>Pokazywanie miejsc na kampusie i w jego okolicach, ćwiczenie docierania w nowe miejsca.</p> <p>Uczenie korzystania z wypożyczalni i czytelni.</p> <p>Uczenie korzystania z narzędzi do nauki zdalnej (np. Zoom, Google Meet, Kampus).</p>

5.1.3. Przebieg programu

Rysunek 5.1 przedstawia przebieg tutoringu studenckiego.



Program rozpoczyna się od rekrutacji jego uczestników oraz tutorów (zob. [sekcję 5.2](#)). Kwalifikację uczestnika do programu powinna poprzedzać **ocena jego potrzeb** i stworzenie dla niego planu wsparcia. Tutoring studencki jest częścią jednym z kilku rodzajów pomocy, jakiej potrzebuje student, niż wyłącznym źródłem tej pomocy. Dopiero w kolejnym kroku opiekun programu przeprowadza **wywiad wstępny z uczestnikiem** dotyczący już bezpośrednio potrzeb, preferencji i celów studenta, które mogą być zrealizowane z pomocą tutora.

Tutorzy zgłaszają się do programu za pośrednictwem **formularza internetowego** w odpowiedzi na ogłoszenia do nich skierowane (zob. sekcję 5.2.4). Opiekun programu kontaktuje się jedynie z wybranymi studentami, w zależności od aktualnego zapotrzebowania po stronie uczestników. Kolejnymi etapami rekrutacji są **wywiad wstępny z kandydatem na tutora** oraz **szkolenie wprowadzające**.

Po zakwalifikowaniu obu stron do programu opiekun decyduje o ostatecznym **dobranu uczestnika i tutora**. Pierwsze spotkanie uczestnika i tutora odbywa się w obecności opiekuna programu i obejmuje **podpisanie kontraktu** – nieformalnego porozumienia określającego cele i zasady współpracy.

Kolejne spotkania są już umawiane przez uczestnika i tutora, którzy sami decydują o porze i miejscu tych spotkań. Spotkania zwykle odbywają się co tydzień, jednak w niektórych przypadkach mogą być rzadsze lub częstsze. Tutor i uczestnik mogą kontaktować się również elektronicznie, np. poprzez komunikator internetowy czy SMS. Przebieg tych kontaktów zależy od ustalonych w kontrakcie celów (zob. sekcję 5.3.1).

Podczas udziału w programie uczestnik i tutor pozostają też w regularnym **kontakcie z opiekunem programu**. Jest to okazja do omówienia pojawiających się trudności, ale też podtrzymania zaangażowania obu stron. Temu ostatniemu celowi służą też **grupowe spotkania superwizyjne** dla tutorów, które odbywają się dwa razy w semestrze.

Po zakończeniu semestru opiekun wraz z uczestnikiem przeprowadzają **ocenę efektów programu i aktualnych potrzeb studenta**. Na tej podstawie podejmowana jest decyzja o kontynuowaniu lub zakończeniu udziału studenta w programie. W przypadku kontynuacji udziału student może współpracować z tym samym lub innym tutorem.

5.2. Rekrutacja uczestników i tutorów

5.2.1. Kryteria udziału dla uczestników programu

W programie mogą wziąć udział osoby spełniające łącznie następujące warunki:

1. Są studentami danej uczelni.
2. Zgłaszają potrzebę wsparcia w przynajmniej jednym z obszarów wymienionych w sekcji 5.1.1.

3. Diagnoza funkcjonalna przeprowadzona przez psychologa wskazuje na potrzebę udziału studenta w tutoring.
4. Mają gotowość do cotygodniowych spotkań z innym studentem (tutorem).
5. Mają gotowość do wstępnego spotkania z psychologiem oraz utrzymywania bieżącego kontaktu z nim podczas trwania programu.

Program adresowany jest do studentów posiadających formalną diagnozę spektrum autyzmu (w tym zespołu Aspergera) lub orzeczenie o stopniu niepełnosprawności z uwagi na całościowe zaburzenia rozwoju.

Warto jednak udostępnić tutoring studencki również osobom, które nie mają formalnej diagnozy, ale identyfikują się jako osoby w spektrum autyzmu, a ich profil funkcjonowania wskazuje na potrzebę takiej formy wsparcia.

5.2.2. Kryteria udziału dla tutorów

Tutorami w programie mogą zostać osoby spełniające następujące warunki:

1. Ukończyły przynajmniej 1 semestr na danej uczelni.
2. Są dyspozycyjne czasowo przez minimum semestr, z możliwością dłuższego zaangażowania, w wymiarze ok. 3-4 godziny w tygodniu z następującymi obowiązkami:
 - a. cotygodniowe spotkanie ze wspieranym studentem,
 - b. bieżący kontakt zdalny ze wspieranym studentem,
 - c. kontakt z opiekunem programu co 1-2 tygodnie,
 - d. dwa grupowe spotkania superwizyjne w semestrze,
 - e. comiesięczny kontakt z koordynatorem projektu (rozliczenia administracyjne).
3. Są zaangażowane w życie uczelni (np. działają w kole naukowym, samorządzie, sekcjach lub organizacjach studenckich).
4. Sprawnie zarządzają swoim czasem i obowiązkami.
5. Są obowiązkowe i odpowiedzialne.
6. Mają wysokie umiejętności społeczne i komunikacyjne.
7. Są w stabilnym stanie psychicznym.

W pierwszej kolejności do udziału w rekrutacji zapraszane są osoby studiujące na tym samym kierunku, ale na roku wyżej niż studenci potrzebujący wsparcia. Możliwe są jednak odstępstwa od tej zasady.

5.2.3. Proces rekrutacji uczestników

Przed kwalifikacją do tutoringu studenckiego powinna odbyć się kompleksowa ocena potrzeb, trudności i zasobów studenta (diagnoza funkcjonalna, zob. [Rozdział 4](#)). Jest to istotne z kilku powodów:

- Diagnoza funkcjonalna pozwala na lepsze poznanie studenta, co jest niezbędne przy decyzji o kwalifikacji do programu oraz dopasowaniu tutora.
- Tutoring powinien być elementem szerszego planu wsparcia studenta na uczelni i poza nią; w przeciwnym przypadku tutor może stać się adresatem wszystkich potrzeb wynikających z trudności studenta i przekraczać granice swojej roli.
- Na podstawie diagnozy funkcjonalnej psycholog ze studentem ustala szczegółowe cele tutoringu oraz zadania tutora.



KTO NAJBARDZIEJ SKORZYSTA Z TUTORINGU STUDENCKIEGO?

Tutoring będzie szczególnie korzystną formą wsparcia dla:

- osób chętnie przyjmujących pomoc, zmotywowanych do korzystania ze wsparcia;
- osób zainteresowanych swoim kierunkiem studiów;
- osób świadomych swoich mocnych i słabych stron wynikających z diagnozy;
- osób, których realne potrzeby zbieżne są z założeniami oferowanego wsparcia; sama diagnoza spektrum autyzmu nie kwalifikuje osoby do programu tutorskiego, kluczowa jest potrzeba wsparcia i pomocy w zakresie nabywania opisanych wyżej umiejętności.

Tutoring nie jest rekomendowaną formą wsparcia dla:

- osób bez własnej motywacji do skorzystania z pomocy, namówionych przez rodzica, wykładowcę, czy inną osobę z zewnątrz;
- osób niezainteresowanych swoim kierunkiem studiów, mających wątpliwości co do tego, czy w ogóle chcą studiować;
- osób, które nie akceptują swojej diagnozy; osoby takie mogą mieć świadomość trudności, ale nie wiążą ich z własną osobą, upatrują przyczyn problemów na zewnątrz, np.: w niezrozumieniu kadry, nadmiernych wymaganiach. Czasami korzystanie ze wsparcia uruchamia w osobach nieakceptujących swojej diagnozy poczucie bycia gorszym, podczas gdy zależy im na tym, żeby „iść normalnym trybem”, nie wyróżniać się spośród grona studentów;
- osób, które mają bardzo duże trudności z dotrzymaniem terminów, byciem w długotrwałym kontakcie i mogą mieć trudność by utrzymać regularną współpracę z tutorem oraz psychologiem przez cały czas trwania programu;
- osób w kryzysie zdrowia psychicznego, np. przy zaostrzeniu objawów depresyjnych, z ryzykiem samobójczym.

Celem wywiadu wstępnego jest zapoznanie studenta z założeniami programu oraz poznanie jego potrzeb, oczekiwań i preferencji związanych z udziałem w nim. Student powinien również wyrazić zgodę na przekazanie przez opiekuna podstawowych informacji o nim tutorowi. Zagadnienia poruszane w rozmowie przedstawia ramka.



WYWIAD WSTĘPNY Z UCZESTNIKIEM TUTORINGU STUDENCKIEGO

1. Obszary wsparcia:
 - a. oczekiwania studenta wobec programu,
 - b. obszary wsparcia studenta i zadania tutora, wyznaczane na podstawie diagnozy funkcjonalnej w obszarach:
 - i. wsparcie w organizacji czasu i nauki,
 - ii. pomoc w uzyskiwaniu informacji,
 - iii. wsparcie w kontaktach społecznych,
 - iv. rozwijanie orientacji w przestrzeni i usługach uczelni.
2. Organizacja wsparcia:
 - a. częstotliwość kontaktu z tutorem (spotkań i kontaktu zdalnego),
 - b. formy kontaktu z tutorem (spotkania na żywo, online, formy kontaktu zdalnego),
 - c. częstotliwość i forma kontaktu z opiekunem.
3. Preferencje odnośnie tutora:
 - a. płeć,
 - b. wiek,
 - c. kierunek studiów,
 - d. charakter/inne.
4. Trudności uczestnika, które mogą pojawić się podczas udziału w programie.
5. Informacje dla tutora:
 - a. zgoda na przekazanie tutorowi informacji o uczestniku przed pierwszym spotkaniem uczestnik-tutor:
 - i. diagnoza spektrum autyzmu,
 - ii. obszary trudności i mocnych stron,
 - iii. zainteresowania w obszarze studiów,
 - b. inne ważne informacje, które warto przekazać tutorowi.

5.2.4. Proces rekrutacji tutorów

W przeciwieństwie do uczestników programu kandydaci na tutorów zgłaszają się do programu w odpowiedzi na bezpośrednie ogłoszenia. Dlatego ważnym elementem rekrutacji są działania informacyjne skierowane do studentów.

Najlepszym okresem na ich rozpoczęcie są miesiące wakacyjne. Umożliwia to rozpoczęcie rekrutacji tutorów we wrześniu i uruchomienie wsparcia dla studentów od początku roku akademickiego.

Kanały komunikacji ze studentami, które warto wykorzystać to:

- media społecznościowe skierowane do studentów (m.in. grupy dla studentów danego kierunku, ogólnouczelniane),
- samorząd studencki,
- mailing do studentów danego kierunku,
- ulotki i plakaty dystrybuowane na wydziałach,
- pracownicy danej jednostki zaangażowani we wspieranie studentów z niepełnościami, Kierownicy Jednostek Dydaktycznych,
- uczelniane centra wolontariatu, organizacje studenckie związane z pomaganiem.

Wszystkie kanały komunikacji powinny prowadzić do strony internetowej programu, na której znajdują się podstawowe informacje o programie oraz formularz zgłoszeniowy.

Zgłoszeń powinno być kilkakrotnie więcej niż oferowanych w programie miejsc. Umożliwi to selekcję kandydatów nie tylko pod względem kompetencji, ale też studiowanego kierunku, roku i trybu studiów. Dlatego ten etap rekrutacji powinien być zautomatyzowany i w niewielkim stopniu angażować zasoby pracowników programu. Kandydaci powinni zostać poinformowani, że wysłanie zgłoszenia nie jest równoznaczne z przyjęciem do programu, a opiekunowie programu odezwą się jedynie do wybranych osób.



FORMULARZ ZGŁOSZENIOWY DLA KANDYDATÓW NA TUTORÓW

1. Imię i nazwisko:
2. Rok studiów:
3. Kierunek studiów:
4. Telefon:
5. Adres e-mailowy:
6. Zgoda na przetwarzanie danych:
7. Motywacja do udziału w programie:
8. Kiedy osoba mogłaby zacząć pracę:
9. Informacja, że nie do wszystkich i nie od razu będziemy się odzywać.

Następnym krokiem jest kontakt telefoniczny z kandydatem na tutora. Dzieje się to zwykle już po wstępnej kwalifikacji uczestnika do programu, opiekun programu poszukuje więc tutora dla konkretnego studenta. Oznacza to przeważnie kontakt z kandydatami, którzy: a) studiują na tym samym kierunku, co student potrzebujący wsparcia, b) są na wyższym roku niż ten student, c) są gotowi wkrótce rozpocząć pracę.



WYWIAD WSTĘPNY Z KANDYDATEM NA TUTORA

1. Motywacja do udziału w programie.
2. Wiedza i wcześniejsze doświadczenia z osobami w spektrum autyzmu.
3. Przedstawienie zakresu obowiązków tutora.
4. Przedstawienie ram czasowych i organizacyjnych programu (częstotliwość spotkań i kontaktu zdalnego z uczestnikiem, z opiekunem programu, obowiązki administracyjne).
5. Dyspozycyjność czasowa studenta, aktualne obciążenie czasowe (na studiach i poza nimi).
6. Warunki współpracy/zatrudnienia – rodzaj umowy, wysokość wynagrodzenia (jeśli dotyczy).
7. Zaangażowanie studenta w życie uczelni, m.in.:
 - a. znajomość oferty i działanie w kołach naukowych,
 - b. organizacja wydarzeń, konferencji na uczelni,
 - c. praca w samorządzie studenckim,
 - d. załatwianie spraw formalnych i korzystanie z usług na uczelni (np. biblioteki).
8. Umiejętności organizacyjne kandydata, m.in.:
 - a. strategie planowania czasu i nauki,
 - b. punktualność i terminowość,
 - c. zaliczanie przedmiotów i egzaminów.
9. Obowiązkowość, m.in.:
 - a. doświadczenia ze staży, praktyk lub wolontariatu,
 - b. doświadczenia pracy zarobkowej,
 - c. inne sytuacje wymagające obowiązkowości, odpowiedzialności za innych.
10. Umiejętności i kontakty społeczne kandydata, m.in.:
 - a. utrzymywanie kontaktów ze studentami poza zajęciami,
 - b. relacje koleżeńskie z innymi studentami,
 - c. radzenie sobie z wystąpieniami publicznymi,
 - d. radzenie sobie w komunikacji z wykładowcami,
 - e. radzenie sobie nieporozumieniami, konfliktami.
11. Radzenie sobie ze stresem i problemami, m.in.:
 - a. źródła stresu,
 - b. strategie radzenia sobie ze stresem.
12. Możliwe trudności podczas udziału w programie.

W rozmowie telefonicznej opiekun programu przekazuje kandydatowi najważniejsze informacje o programie, w tym:

- wymiar czasowy zaangażowania,
- formę zatrudnienia/zaangażowania,
- charakter pracy, tj. indywidualne wsparcie studenta ze spektrum autyzmu.

Opiekun weryfikuje również dostępność czasową kandydata, a następnie umawia spotkanie rekrutacyjne z nim.

Ważne, aby na koniec rozmowy kandydat otrzymał informację o dalszych krokach, tj.:

1. informację zwrotną o zaproszeniu na szkolenie wprowadzające lub
2. informację o nieprzyjęciu do programu (wraz z uzasadnieniem) lub
3. wiadomość o tym, kiedy zostanie przekazana informacja zwrotna.

W niektórych przypadkach opiekun programu od razu może zdecydować o udziale kandydata w dalszej rekrutacji. Czasem jednak opiekun musi porozmawiać z innymi kandydatami lub skonsultować się z drugim specjalistą lub ze studentem potrzebującym wsparcia.

5.2.5. Szkolenie wprowadzające

Kolejnym krokiem rekrutacji jest szkolenie wprowadzające. Przeważnie biorą w nim udział osoby wstępnie zakwalifikowane do programu, jednak możliwe jest również zaproszenie na nie kilku kandydatów w celu ich dalszej obserwacji i weryfikacji ich kompetencji. Opiekun powinien zapowiedzieć kandydatom, że szkolenie jest częścią procesu rekrutacyjnego i że ostateczna decyzja o udziale osoby zostanie podjęta po nim.

Szkolenie wprowadzające może mieć formę indywidualną lub grupową. Ta ostatnia jest trudniejsza do organizacji, ale umożliwia wykorzystanie procesu grupowego, a także jest bardziej efektywna czasowo. Szkolenie powinno trwać minimum dwie godziny zegarowe, ale jeśli jest możliwość zorganizowania dłuższego spotkania, to da ono uczestnikom więcej czasu na przećwiczenie omawianych umiejętności i dyskusję nad poszczególnymi zagadnieniami.

Cele szkolenia to:

- zapoznanie kandydatów na tutorów studenckich z informacjami na temat funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu,
- omówienie mocnych i słabych stron osób ze spektrum autyzmu w kontekście studiowania,
- przybliżenie roli tutora studenckiego,
- ćwiczenie praktycznych umiejętności udzielania wsparcia tutorskiego studentowi ze spektrum autyzmu.



RAMOWY PROGRAM SZKOLENIA WPROWADZAJĄCEGO DLA TUTORÓW

1. Blok wprowadzający:
 - a. omówienie planu i celów szkolenia,
 - b. wiedza uczestników szkolenia na temat autyzmu,
 - c. stereotypy na temat autyzmu,
 - d. spektrum autyzmu w kontekście neuroróżnorodności,
 - e. podstawowe informacje o spektrum autyzmu.
2. Obszar społeczno-komunikacyjny:
 - a. teoria umysłu – pojęcie i jego zastosowanie w kontekście osób ze spektrum autyzmu,
 - b. warsztat z wykorzystaniem materiału audiowizualnego,
 - c. warsztat interpersonalny – odgrywanie scenek.
3. Obszar poznawczy:
 - a. mocne strony osób w spektrum autyzmu w obszarze poznawczym,
 - b. trudności w funkcjonowaniu poznawczym,
 - c. wykorzystywanie mocnych stron i wspieranie osób w spektrum autyzmu w obszarze poznawczym.
4. Obszar radzenia sobie z emocjami:
 - a. omówienie możliwych trudności osób w spektrum autyzmu w radzeniu sobie z emocjami, zilustrowane cytatami z ich wypowiedzi,
 - b. dyskusja – stres na uczelni i sposoby radzenia sobie z nim,
 - c. omówienie zaburzeń depresyjnych i lękowych w spektrum autyzmu.
5. Obszar specyficznych zainteresowań i zachowań:
 - a. specyfika zainteresowań osób w spektrum autyzmu,
 - b. rola nawyków i rutyny u osób w spektrum autyzmu,
 - c. przykłady i funkcje specyficznych zachowań (opcjonalnie – jeśli występują u uczestników programu).



6. Obszar sensoryczny i motoryczny:
 - a. omówienie zjawiska nadwrażliwości i podwrażliwości w zakresie różnych zmysłów, przeciążenia sensorycznego,
 - b. trudności w zakresie planowania i koordynacji ruchów,
 - c. orientacja w przestrzeni,
 - d. potrzeby sensoryczne osób w spektrum autyzmu na uczelni – co może przeszkadzać, a co pomagać.
7. Rola tutora w programie:
 - a. omówienie obszarów wsparcia tutorskiego i możliwych zadań w ramach tej roli,
 - b. dylematy dotyczące granic roli tutora w każdym z obszarów wsparcia,
 - c. czym rola tutora nie jest – dyskusja o celach programu, kompetencjach i granicach roli tutora.

5.3. Przebieg programu

5.3.1. Pierwsze spotkanie uczestnika i tutora

Pierwsze spotkanie uczestnika i tutora odbywa się w obecności opiekuna programu. Jest to osoba znana obu stronom, więc jej obecność pozwala obniżyć stres związany z zapoznawaniem się.

Spotkanie ma formę rozmowy, której większa część jest ustrukturyzowana przez omawianie kontraktu – nieformalnego porozumienia między uczestnikiem a tutorem. Kontrakt pozwala na jasne określenie celu relacji uczestnik-tutor i zadań tutora. Opiekun, uczestnik i tutor ustalają te cele i zadania wspólnie na podstawie wcześniejszych rozmów opiekuna z uczestnikiem i tutorem. W szczególności zadania tutora powinny odpowiadać wybranym obszarom trudności uczestnika, wyodrębnionym w toku diagnozy funkcjonalnej.

Kontrakt określa również kwestie organizacyjne – częstotliwość i formę kontaktów, a także zasady umawiania kolejnych spotkań. Klarowne reguły komunikacji – na przykład określenie, w jakich godzinach i w jakim czasie tutor może odpowiadać na wiadomości od uczestnika – są dla wielu osób w spektrum autyzmu bardzo istotne.

Kontrakt zawiera też zasady kontaktu uczestnika i tutora z opiekunem programu.

Wreszcie, obie strony mogą zgłosić dodatkowe potrzeby lub potencjalne trudności, o których powinna wiedzieć druga osoba.



ELEMENTY KONTRAKTU MIĘDZY UCZESTNIKIEM A TUTOREM

1. Data zawarcia kontraktu.
2. Imię i nazwisko uczestnika oraz tutora.
3. Cele współpracy.
4. Zadania do wykonania.
5. Organizacja spotkań:
 - a. częstotliwość (przez pierwszy miesiąc i po tym okresie),
 - b. miejsce/forma spotkań,
 - c. najbliższe terminy spotkań,
 - d. zasady wyznaczania kolejnych terminów spotkań,
 - e. przebieg spotkań.
6. Zasady kontaktu uczestnika i tutora poza spotkaniami
 - a. formy kontaktu,
 - b. zasady dotyczące kontaktu zdalnego.
7. Zasady kontaktu z opiekunem programu:
 - a. imię, nazwisko i kontakt do opiekuna,
 - b. częstotliwość spotkań uczestnika z opiekunem,
 - c. częstotliwość spotkań tutora z opiekunem.
8. Dodatkowe ustalenia (w tym potrzeby lub trudności).
9. Data wygaśnięcia kontraktu.
10. Zasady przedłużenia oraz wcześniejszego rozwiązania kontraktu.

5.3.2. Spotkania tutor – student

Spotkania powinny odbywać się regularnie, przynajmniej raz w tygodniu. Możliwa jest większa częstotliwość kontaktów w zależności od momentu roku akademickiego, np. w okresie rejestracji na zajęcia, przygotowań do sesji.

Spotkania uczestnika z tutorem odbywają w miejscu i czasie ustalonym przez obie strony. Rozmowy mogą odbywać się na żywo lub online. Z doświadczeń par wynika, że kontakt osobisty jest bardzo ważny i sprzyja nawiązaniu relacji między studentem i tutorem.

Spotkania stacjonarne mogą odbywać się na wydziale lub innym miejscu ustalonym przez parę, o ile istniejące tam warunki sprzyjają pracy (ciche miejsce, umożliwiające skupienie, gwarantujące prywatność). W celu podtrzymania kontaktu między spotkaniami dobrze sprawdza się wymiana maili oraz wiadomości na komunikatorach społecznościowych (np. Messengerze).

Przebieg spotkań zależy od kontraktu ustalonego między stronami. Może odbywać się według stałego schematu (omówienie zadań z minionego tygodnia, bieżących wydarzeń, praca nad konkretnymi punktami zawartymi w kontrakcie, zaplanowanie przyszłych zadań). Dla niektórych studentów stały przebieg spotkań pozwala poczuć się bezpiecznie, ale też pomaga w pamiętaniu o istotnych zadaniach i sprzyja trzymaniu się tematu rozmowy. Psycholog pomaga wybrać sposób prowadzenia spotkań najbardziej dopasowany do preferencji i stylu komunikowania się obu stron.

Pomocne w czasie spotkań oraz między nimi mogą być różnego rodzaju harmonogramy, listy zadań, prowadzone wspólnie lub przez studenta do wglądu tutora. Tego rodzaju pomoce sprzyjają nauce organizacji planowania własnego czasu i zobowiązań akademickich, co w dłuższej perspektywie wspiera samodzielność studenta. Uniezależnia go od rad i wskazówek udzielanych na bieżąco przez tutora, dając narzędzia do własnego zarządzania czasem.



„Spotykaliśmy się co tydzień na wydziale. W czasie tego spotkania omawialiśmy to, co się działo w danym tygodniu, jakie miałem problemy i jak można te problemy rozwiązać. Natalia pomagała mi usystematyzować cały mój tydzień. Planowaliśmy sobie, co mamy do zrobienia. A jak starczyło czasu jeszcze na taką rozmowę, to rozmawialiśmy. (...)

[Dzięki spotkaniom] nauczyłem się, jak pisać do różnego rodzaju prowadzących przedmioty czy do kogoś, kto jest wyżej ode mnie w hierarchii. Nauczyłem się organizować sobie czas. Dzięki temu, że Natalia wyciągnęła mnie na taką konferencję naukową dla studentów z mojej dziedziny, to też tam bardzo społecznie zyskałem. (...)

Nauczyłem się też podejmować decyzje, radzić sobie z porażkami, wypisywać plusy i minusy danych sytuacji. Na przykład była taka sytuacja, że miałem natłok nauki, strasznie dużo, że tego już nie ogarniałem i musiałem zrezygnować z jednego przedmiotu. Z Natalią wypisaliśmy sobie plusy i minusy tego i okazało się, że mogę ten przedmiot wziąć za rok i nic się nie stanie” (uczestnik programu tutoring, student III roku).

5.3.3. Superwizja indywidualna tutorów

Psycholog na bieżąco superwizuje pracę tutora ze studentem oraz wspiera w rozwiązywaniu ewentualnych trudności.

Wskazane są regularne, cotygodniowe spotkania tutora z psychologiem przez cały czas trwania programu. Spotkania odbywają się online lub na żywo, z możliwością kontaktu między spotkaniami w awaryjnych sytuacjach. Z założenia częstotliwość spotkań psychologa z tutorem jest większa niż psychologa z uczestnikiem. Psycholog pomaga tutorowi w wykonywaniu jego pracy, która jest osią programu. Tutor jest głównym źródłem wsparcia dla studenta ze względu na swoją praktyczną wiedzę dotyczącą danego wydziału, zasad i wymogów akademickich oraz realiów życia studenckiego. W związku z tym tutor jest głównym odbiorcą wsparcia ze strony psychologa.

Na cotygodniowych spotkaniach omawiane mogą być:

- konkretne cele do wykonania, które znalazły się wcześniej w kontrakcie pary – jak student sobie z nimi radzi, jak wygląda etap ich realizacji;
- sposoby realizacji celów – wspólne rozważanie metod pracy ze studentem, wybór narzędzi do pracy, np. aplikacji online, kalendarzy, sposobów selekcji i utrwalania materiału edukacyjnego;
- relacja, sposób komunikowania się tutora ze studentem, motywacja studenta do spotkań – możliwe problemy z trzymaniem się umówionego harmonogramu spotkań, np. odwoływanie, przekładanie rozmów przez studenta;
- nastawienie studenta do nauki, obowiązków;
- relacje społeczne studenta, np. z grupą, udział w wydarzeniach na uczelni; planowanie aktywizacji studenta na wydziale;
- kryzysy, niepowodzenia studenta.



ZESPÓŁ PROWADZĄCY TUTORING STUDENCKI

Bardzo korzystna jest sytuacja, gdy w ramach programu wsparcia pracuje więcej niż jeden psycholog. Umożliwia to wzajemną superwizję. Daje także możliwość wymiany informacji dotyczących sposobu pracy tutorów, może być też źródłem inspiracji psychologa. Bardzo cenne jest wsparcie emocjonalne, wynikające z możliwości podzielenia się doświadczeniami.

5.3.4. Superwizja grupowa tutorów

Grupowa superwizja odbywa się dwukrotnie w semestrze. Zwykle po dwóch miesiącach pracy ze studentem, a następnie pod koniec semestru. Liczba uczestniczących w spotkaniu tutorów nie powinna przekraczać 6 osób. Spotkanie prowadzone jest w formie dyskusji. Ważne, żeby liczba uczestników pozwalała na swobodną wymianę i dawała każdej osobie wystarczającą przestrzeń czasową na wypowiedź. Na spotkaniu powinni być obecni psychologowie - opiekunowie par, występujący w roli moderatora rozmowy.

Celem grupowych spotkań superwizyjnych dla tutorów jest:

- wymiana doświadczeń pracy ze studentem,
- podzielenie się sprawdzonymi metodami,
- omówienie trudniejszych sytuacji,
- możliwość poczucia przynależności do projektu działającego na większą skalę, bycia w społeczności osób działających na rzecz wspierania studentów w spektrum autyzmu,
- utrzymanie motywacji do pracy ze studentem,
- wsparcie emocjonalne,
- tworzenie sieci kontaktów z innymi tutorami.



PRZYKŁADOWY PLAN PIERWSZEGO SPOTKANIA Z TUTORAMI

1. Omówienie zasad spotkania.
2. Rozmowa dotycząca oczekiwań tutorów związanych ze spotkaniem.
3. Przedstawienie siebie i studenta.
4. Omówienie przebiegu spotkań tutoringowych:
 - a. Wypracowane metody np. związane z organizacją zadań/czasu.
 - b. Co było łatwe? W czym czułem/am się dobrze?
 - c. Co było trudne podczas spotkań?
 - d. Czy pojawiały się jakieś problemy/trudności w czasie spotkań?
5. Rozmowa o przyszłości/ewentualne zmiany w programie:
 - a. Czego zabrakło? Czy coś przeszkadzało?
 - b. Czy czegoś powinno być więcej/mniej?
 - c. Jak się czułeś w swojej roli? Co mogłoby pomóc Ci poczuć się lepiej?
 - d. Twoje mocne strony, co się sprawdziło w kontakcie?
 - e. Co jeszcze może się okazać ważne w kontakcie pomocowym?
 - f. Jakie efekty tutoringu dostrzegasz po stronie studenta i po własnej?



USTALANIE TERMINÓW SPOTKAŃ

Problemem może okazać się wyznaczenie terminu, który pasowałby wszystkim tutorom. Z tego względu zalecamy, by daty spotkań wyznaczyć na początku współpracy, przy zawieraniu kontraktu z tutorami.

5.3.5. Superwizja indywidualna uczestników

Spotkania psychologa z uczestnikiem nie muszą odbywać się z dużą częstotliwością, gdyż to tutor stanowi główne źródła wsparcia i do spotkań z nim student jest najbardziej zmotywowany. Zwykle spotkania psychologiczne odbywają się dwa razy w miesiącu. Ze względu na cele spotkań, ważne by rozmowy ze studentem odbywały się na żywo. Taki sposób sprzyja uważnej obserwacji, umożliwia lepszą ocenę samopoczucia studenta.

Superwizja służy głównie:

- monitorowaniu stanu psychicznego studenta,
- poznaniu perspektywy studenta i jego oceny realizacji wyznaczonych celów,
- wspieraniu w radzeniu sobie ze stresem, omawianie metod rozładowywania napięcia,
- omawianiu relacji z tutorem,
- ustaleniu potrzeby wdrożenia ewentualnych dodatkowych form wsparcia poza tutoringiem (zmiany w przebiegu formy studiowania, konsultacje zewnętrzne ze specjalistami – psychiatra, terapeuta).



SPOTKANIA PARY Z PSYCHOLOGIEM

Czasem dobrym rozwiązaniem może być zaproszenie do wspólnej rozmowy studenta i jego tutora. W trakcie takich spotkań dobrze jest poddać ewaluacji kontrakt, zaktualizować cele, wykreślić zadania zrealizowane oraz dodać nowe, które pojawiają się w toku semestru. Spotkania są także okazją do przyjrzenia się relacji pary, dają możliwość wymiany informacji zwrotnych dotyczących zadowolenia ze współpracy, etapu realizacji poszczególnych celów.

5.3.6. Zakończenie programu

Na końcowym etapie założonego okresu trwania programu umawiane są spotkania (spotkanie indywidualne z uczestnikiem, z tutorem, następnie wspólne z obiema stronami),

których celem jest omówienie osiągniętych celów oraz wyznaczenie kierunków dalszej pracy ze studentem. Mając na względzie to, że głównym celem tutoringu jest usamo-dzielnienie studenta i danie mu narzędzi umożliwiających niezależne funkcjonowanie na uczelni, rozważamy czy student jest gotów zakończyć udział w programie. Pomocne w ocenie aktualnych potrzeb będzie ponowne badanie *Kwestionariuszem Funkcjonowania na Studiach* (zob. Rozdział 4). Dzięki temu uzyskamy wiedzę, w jakich obszarach student radzi sobie dobrze, a w których wymaga jeszcze wsparcia oraz czy tutoring jest najlepszą odpowiedzią na potrzeby studenta. Jeśli okaże się, że student wymaga kontynuacji wsparcia tutorskiego, możliwe jest przedłużenie okresu trwania programu z tym samym lub innym tutorem.

Rozdział 6.

Konsultacje psychologiczne i grupowe wsparcie studentów

Studenci w spektrum autyzmu zgłaszają się po pomoc psychologiczną w różnych okolicznościach. Niektórzy zwracają się do instytucji wspierającej na uczelni i poszukują kontaktu z psychologiem, kiedy przewidują, że mogą mieć trudności w toku studiowania. Czasem dzieje się to jeszcze przed rozpoczęciem zajęć akademickich, zaraz po przyjęciu na studia. Tak wczesne zgłoszenia mają miejsce zwykle w przypadku osób, które korzystały ze wsparcia na wcześniejszych etapach edukacji. Nie wszyscy jednak są otoczeni opieką od początku studiów i dopiero, gdy pojawiają się trudności, zaczynają poszukiwać rozwiązań.

W poniższym rozdziale omówione zostaną rodzaje konsultacji psychologicznych, ich cel i organizacja, a także zadania psychologa i umiejętności pomocne w jego pracy. Opisane zostanie także wsparcie grupowe dla studentów w spektrum – założenia tej metody wsparcia i wskazówki do zorganizowania grupy.

6.1. Konsultacje psychologiczne

6.1.1. Profil kompetencji psychologa udzielającego wsparcia konsultacyjnego

Psycholog udzielający konsultacji studentom ze spektrum autyzmu powinien posiadać odpowiednie przygotowanie, a w szczególności:

- doświadczenie w pracy z osobami w spektrum autyzmu,
- wiedzę dotyczącą funkcjonowania poznawczego, w szczególności funkcji wykonawczych, uwagi,

- zrozumienie szeroko pojętej neuroróżnorodności, wiedzę na temat ADHD, specyficznych trudności w uczeniu się,
- wiedzę na temat zaburzeń współwystępujących ze spektrum autyzmu, zwłaszcza zaburzeń afektywnych, lękowych, zaburzeń osobowości,
- wiedzę dotyczącą okresu rozwojowego i wyzwań wczesnej dorosłości,
- umiejętność budowania kontaktu,
- podmiotowe podejście do studenta, nastawienie na wzmacnianie autonomii,
- wrażliwość na sytuację rodziny, gotowość do dialogu z rodzicami studenta,
- elastyczność w planowaniu (możliwe spóźnienia, odwołania spotkania, konieczność dostosowania swojego terminarza do grafiku studenta).

6.1.2. Konsultacje psychologiczne dla studentów w spektrum autyzmu

W zależności od charakteru i czasu udzielenia konsultacji w procesie wsparcia, można je podzielić na następujące rodzaje:

- konsultacja rozpoznająca sytuację studenta – przy zgłoszeniu do instytucji oferującej wsparcie na uczelni, gdy student nie jest pewien z jakiego wsparcia chciałby skorzystać;
- konsultacje diagnostyczne dotyczące funkcjonowania studenta – pomoc polega na rozpoznawaniu, nazywaniu problemów, dokonaniu przeglądu dotychczasowych sposobów radzenia sobie oraz innych posiadanych zasobów (zob. Rozdział 4);
- konsultacje monitorujące – na etapie wdrażania Indywidualnej Organizacji Studiów (IOS) ważne jest śledzenie postępów tej procedury, kontaktu studenta z prowadzącymi i kontrola efektywności zastosowanych rozwiązań;
- konsultacje podtrzymujące kontakt, służące wspieraniu w zakresie zgłaszanych na bieżąco trudności i w sytuacjach kryzysowych;
- konsultacje rediagnostyczne – ponowne określenie potrzeb w zakresie dostosowań akademickich (IOS).

W jakich sytuacjach mogą być pomocne konsultacje?

Konsultacje mogą być pomocne, gdy student zgłasza trudność w następujących obszarach:

- radzenie sobie z obowiązkami studenckimi, poczucie przeciążenia nimi,
- bieżące trudne dla studenta sytuacje na uczelni,
- sposoby radzenia sobie ze stresem,
- zdrowie psychiczne: nastrój, motywacja, sen, nawyki higieniczne,

- akceptacja własnej diagnozy w kontekście studiowania, w tym określenie swoich mocnych i słabych stron,
- sytuacje społeczne w grupie studenckiej: konflikty, zabieranie głosu w dyskusjach, nawiązywanie kontaktów, inicjatywa w kontaktach, odmawianie, zmęczenie związane z interakcjami społecznymi i odpoczynek,
- komunikacja z wykładowcami,
- potrzeba znalezienia wsparcia poza uczelnią - informacje praktyczne dotyczące użytkowania diagnozy, wsparcia osób w spektrum autyzmu: terapii psychologicznej, psychoterapii, opieki psychiatrycznej, orzecznictwa.

Jaki jest cel konsultacji?

Konsultacje mogą służyć:

- określeniu problemu utrudniającego studiowanie,
- zaplanowaniu zmian niezbędnych do bardziej efektywnej nauki i korzystania z możliwości związanych z czasem studiowania,
- udzieleniu potrzebnych informacji albo wskazaniu miejsc, gdzie informacje można uzyskać,
- doraźnemu wsparciu psychologicznemu, skierowaniu do zewnętrznych specjalistów w razie potrzeby interwencji terapeutycznej lub konsultacji medycznej.



WSTĘPNA KONSULTACJA PSYCHOLOGICZNA ZE STUDENTEM

W ramach konsultacji istotne jest wzięcie pod uwagę:

- okoliczności zgłoszenia – czy jakieś konkretne wydarzenie sprawiło, że student szuka wsparcia, czy też np. zaczyna studia i chciałby rozeznac się w ofercie uczelni;
- posiadanej przez studenta diagnozy, historii terapii; czy jest opieką specjalistów z zakresu zdrowia psychicznego;
- historii studiowania, np. czy to pierwsze studia, czy kolejna próba; powtarzanie roku, urlopy;
- motywacji do studiowania: dlaczego student wybrał dany kierunek i czy jest z niego zadowolony;
- jakie są zmartwienia studenta, jego obawy dotyczące studiowania, doświadczane trudności.

Z jaką częstotliwością powinny się odbywać konsultacje?

Konsultacje mogą być jednorazowe, jeśli służą uzyskaniu konkretnych informacji. Najczęściej jednak warto przeprowadzić pełne rozeznanie w sytuacji studenta, czyli diagnozę funkcjonowania na studiach. Proces diagnostyczny wymaga zazwyczaj kilku

(2-4) spotkań. Jeśli istnieje wskazanie do odbywania regularnych konsultacji, pomocne jest ustalenie kontraktu ze studentem.

Jak sporządzić kontrakt?

Kontrakt jest ustną lub pisemną umową między studentem a psychologiem, regulującą zasady współpracy. Taka umowa sprawia, że student wie, czego się spodziewać i łatwiej mu trzymać się planu. Kontrakt powinien określać:

- Okres, w którym odbywają się spotkania (np. pierwszy miesiąc zajęć akademickich, cały semestr, miesiąc poprzedzający sesję).
- Częstotliwość spotkań (np. co tydzień, co dwa tygodnie); najlepiej wypisać konkretne daty, w których będą odbywać się spotkania. Warto, by były to te same dni i pory w tygodniu. Dzięki temu będziemy mieć pewność, że termin jest dopasowany do planu zajęć studenta, a jemu samemu łatwiej będzie zapamiętać i wykształcić pewien nawyk. Konieczność każdorazowego umawiania bywa trudna do skoordynowania i powoduje ryzyko zerwania kontaktu.
- Cele konsultacji, które mogą zostać wymienione w formie tematów poruszanych na spotkaniach, np. planowanie pracy na kolejny tydzień, rozmowa o samopoczuciu, przegląd wykonania zadań, metody radzenia sobie ze stresem, kontakty z innymi studentami.

6.1.3. Konsultacje z psychologiem dla wykładowców akademickich

Studenci czasem wymagają wsparcia na konkretnych zajęciach, na których pojawiają się problemy. Niekiedy sam student zgłasza, że nie radzi sobie z konkretnymi zajęciami, bywa też, że taki wniosek nasuwa się psychologowi w trakcie diagnozy funkcjonalnej. Zdarza się, że sami wykładowcy zauważają trudności studenta na prowadzonych przez siebie zajęciach. Psycholog, który ma wiedzę dotyczącą funkcjonowania studenta, może odbyć konsultację z wykładowcą.

Cele konsultacji mogą być bardzo zróżnicowane w zależności od rodzaju problemu. Często najskuteczniejszą formą uzyskania pełnej wiedzy dotyczącej zgłaszanej przez wykładowców sytuacji problemowej jest uczestnictwo psychologa w zajęciach na uczelni. Bezpośrednia obserwacja zachowań studenta, możliwość obejrzenia sal, w których odbywają się zajęcia, umożliwia czasem najefektywniejsze dopasowanie metod wsparcia do potrzeb studenta i pomoc wykładowcy w zaplanowaniu skutecznych metod radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Możliwe cele konsultacji z wykładowcą to:

- omówienie możliwych form wspierania studenta podczas zajęć; jeśli student ma przyznane dostosowania wynikające z Indywidualnej Organizacji Studiów, wspólne ustalenie, jak wdrożyć je na konkretnych zajęciach (np. możliwość nagrywania zajęć, notowania na komputerze, indywidualnego ustalania terminu oddania prac domowych);
- omówienie możliwych dostosowań w czasie egzaminów;
- rozmowa o możliwym dostosowaniu treści i formy zajęć, sposobu przekazywania wiedzy przez prowadzącego do potrzeb studentów w spektrum (ewentualne udostępnianie materiałów, wskazówki odnośnie przygotowania prezentacji);
- omówienie sposobów dostosowania otoczenia do potrzeb studenta (np. wybór miejsca siedzenia dla studenta);
- omówienie potrzeb sensorycznych studenta (umożliwienie korzystania z pomocy sensorycznych, wyjścia podczas zajęć);
- ustalenie sposobu reagowania na trudne sytuacje, które pojawiają się w trakcie zajęć
 - opracowanie skutecznych strategii proaktywnych i reaktywnych;
- omówienie form wsparcia psychologicznego dostępnych na uczelni dla studentów w spektrum autyzmu.

Konsultacje z wykładowcami mogą być jednorazową interwencją, często jednak mają formę cyklicznych spotkań, monitorujących sytuację studenta i skuteczność wdrożonych oddziaływań.

6.1.4. Współpraca z rodziną studenta

Okres studiów niesie szereg zmian dla studenta, ale i jego najbliższych. Tryb nauki zmienia się na wymagający większej samodzielności, a w kontaktach z uczelnią student traktowany jest jako osoba dorosła. Często jednak rodzice odczuwają duży niepokój i mają potrzebę kontynuowania kontroli nad przebiegiem edukacji i otrzymywanego wsparcia psychologicznego, tak jak robili to na wcześniejszych etapach życia swojego dziecka.

W nauczaniu osób dorosłych współpraca wykładowcy akademickiego z rodziną studenta nie jest standardem. Uważa się, że to student jako osoba w pełni samodzielna będzie decydował w swoim imieniu.

W obowiązkach wykładowcy nie mieści się kontaktowanie z rodziną studenta. Psycholog powinien pomóc studentowi i rodzicowi w przejściu z trybu nauczania typowego dla szkoły do podjęcia roli studenta. Głównym celem pracy psychologa ze studentem jest wzmacnianie jego autonomii we wszystkich obszarach funkcjonowania na uczelni.

W kontakcie z rodzicami warto przyjąć kilka istotnych zasad:

- Kontakt psychologa z rodzicem studenta możliwy jest wyłącznie na prośbę studenta i docelowo spotkania najlepiej odbywać wspólnie.
- Podczas wspólnych spotkań z rodzicem zwracamy się głównie do studenta, aktywizując go, zachęcając do wypowiedzi w swoim imieniu.
- Zmierzamy do indywidualnej pracy ze studentem.

6.2. Wsparcie grupowe dla studentów w spektrum autyzmu

Studenci w spektrum autyzmu chcą być częścią społeczności akademickiej, ale ze względu na doświadczane problemy w zakresie komunikacji społecznej, napotykają wiele barier, które przyczyniają się do poczucia izolacji i osamotnienia. Niektórym osobom nie wystarcza wsparcie nakierowane na kompetencje akademickie, potrzebują wsparcia emocjonalnego, kontaktu z osobami w tym samym wieku i w podobnej sytuacji życiowej. Studenci często nie wiedzą, że na uczelni znajdują się też inne osoby w spektrum autyzmu, nie mają z kim podzielić się swoim doświadczeniem czy zapytać o radę.

Jakie są założenia grupy wsparcia?

1. Grupa wsparcia nie jest grupą terapeutyczną ani warsztatami umiejętności.
2. Celem spotkań jest przede wszystkim stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń.
3. Prowadzący mają rolę moderatorów dyskusji, nie trenerów ani nauczycieli.

Grupa wsparcia wychodzi naprzeciw potrzebom studentów w spektrum autyzmu, stwarzając im możliwość kontaktu z rówieśnikami. Jest też okazją do zdobycia przydatnych informacji.

Uczestnictwo w grupie sprzyja doskonaleniu kompetencji komunikacyjnych, takich jak inicjowanie i podtrzymywanie dialogu. Pomaga poczuć się pewniej w sytuacjach społecznych, lepiej poznać siebie i własne reakcje w obecności innych osób. W grupie uczestnicy mogą dzielić się zainteresowaniami, inspirować nawzajem, motywować do rozszerzenia repertuaru aktywności.



„Nie musiałam siedzieć w pokoju i się zastanawiać co zrobię, tylko miałam wyjście. Mogłam być jakkolwiek nie sama. Gdybym wyszła gdziekolwiek indziej, to byłabym sama, a jak są zajęcia, to jest grupa osób, której nie muszę jakoś zapraszać, tylko jest” (uczestniczka grupy wsparcia, studentka I roku).

„Na grupie dowiedziałam się, że dużo osób nie miało prostej drogi przez te studia. Mieli urlopy zdrowotne, powtarzali rok albo zmieniali studia, kierunek. Zdarzało mi się zastanawiać, czy w ogóle powinnam iść na studia, nawet będąc na nich, czy to się ma prawo udać i jak posłuchałam tych turbulencji innych, to stwierdziłam, że na razie dobrze mi idzie. Jest to inaczej niż w szkole, że jak się nie zda i powtarza rok, to jest tragedia. Mogłabym na przykład bardziej spokojnie niż przed tą grupą stwierdzić, że od przyszłego roku bym próbowała coś innego zrobić albo że gdyby się coś stało i poszłabym na urlop zdrowotny, to też jest akceptowalne. A nie, że nie dałam rady i się poddałam” (uczestniczka grupy wsparcia, studentka I roku).



„W grupie nauczyłem się kilku sposobów – kiedy zabierać głos, kiedy mniej mówić, albo w ogóle nie mówić. Po prostu dowiedziałem się, jak moi rówieśnicy mniej więcej postrzegają świat i jak oni się zachowują na tej grupie” (uczestnik grupy wsparcia, student I roku).

Każda grupa, w zależności od potrzeb jej uczestników, może mieć nieco inne cele, ale zwykle praca odbywa się w następujących obszarach:

- wymiana doświadczeń związanych ze studiowaniem,
- nawiązywanie nowych znajomości,
- zmniejszenie poczucie izolacji, osamotnienia,
- nauka nowych strategii planowania, organizacji nauki,
- doskonalenie umiejętności społecznych,
- radzenie sobie w sytuacjach stresowych.

6.2.1. Proces rekrutacji do grupy wsparcia

Studenci, którzy w trakcie konsultacji psychologicznych zgłaszają problemy w relacjach społecznych i chcieliby wymienić się z innymi studentami swoimi doświadczeniami, uzyskują informacje o grupowej formie wsparcia. Są też osoby, które do tej pory nie korzystały z konsultacji, ale zgłaszają się do instytucji wspierającej, bo poszukują zajęć grupowych.

Dla kogo grupa wsparcia nie jest rekomendowaną formą wsparcia:

- osób w kryzysie zdrowia psychicznego, np. przy silnym zaostrzeniu objawów depresyjnych, z ryzykiem samobójczym;
- osób bez własnej motywacji do skorzystania z grupowej formy pomocy;
- osób, które mimo posiadanej diagnozy nie identyfikują się jako osoby w spektrum autyzmu lub mają negatywny stosunek do autyzmu lub innych osób w spektrum;
- osób, które mają bardzo duże trudności z dotrzymaniem terminów, byciem na czas, byciem w długofalowym kontakcie.

Jak przebiega rozmowa rekrutacyjna?

Kwalifikacja do grupy odbywa się podczas spotkania z psychologiem. Tematy rozmowy określone są w formularzu zamieszczonym poniżej.



FORMULARZ KWALIFIKACJI DO STUDENCKIEJ GRUPY WSPARCIA

1. Imię i nazwisko studenta/studentki:
2. Rok studiów:
3. Kierunek studiów:
4. Data spotkania:
5. Psycholog prowadzący spotkanie:

OBECNE SAMOPOCZUCIE STUDENTA I SYTUACJA NA STUDIACH

- a. Jak radzisz sobie na studiach? Czy są obszary, w których masz poczucie, że sobie nie radzisz?
- b. Jak obecnie oceniasz swój nastrój? Czy masz diagnozę depresji lub innych zaburzeń?
- c. Czy nawiązałeś/aś relacje towarzyskie na studiach?
- d. Czy są obszary, które są dla Ciebie szczególnie trudne podczas kontaktów z innymi (inicjowanie kontaktu, podtrzymywanie kontaktu, prowadzenie rozmowy w sytuacji spotkań grupowych)?

OCZEKIWANIA/POTRZEBY

- a. Jakie są Twoje oczekiwania wobec grupy wsparcia? Jakie tematy są dla Ciebie istotne i chciał(a)byś poruszać je podczas spotkań grupy wsparcia?
- b. Czemu nie chciał(a)byś na grupie wsparcia (jakich tematów, spraw nie chciał(a)byś poruszać)?
- c. Czy jest coś, co mogłoby utrudniać Twój udział w spotkaniach (duża liczba zajęć, lęk w sytuacjach społecznych, praca)?



FORMULARZ KWALIFIKACJI DO STUDENCKIEJ GRUPY WSPARCIA

OPIEKA SPECJALISTYCZNA

- a. Czy obecnie korzystasz ze wsparcia terapeutycznego (terapii indywidualnej, grupowej)?
- b. Czy jesteś pod opieką lekarza psychiatry?
- c. Jakie masz doświadczenia związane ze spotkaniami terapeutycznymi w grupie?
Co Ci się podobało, co było dla Ciebie trudne?

DOSTĘPNOŚĆ I PREFERENCJE CZASOWE

- a. Jaka jest Twoja dostępność czasowa? W jakie dni, w jakich godzinach mógłbyś/mogłabyś uczestniczyć w spotkaniach grupy wsparcia?
- b. Jak często chciał(a)byś uczestniczyć w spotkaniach (raz na tydzień, co drugi tydzień)?

6.2.2. Kwestie organizacyjne związane z tworzeniem grupy i przebiegiem spotkań

Przy planowaniu grupy ważne są następujące aspekty organizacyjne:

- częstotliwość i termin spotkań: cotygodniowe, w stałym terminie;
- osoby prowadzące: spotkania prowadzone są przez dwóch psychologów;
- czas trwania spotkania: 1,5 h;
- liczba uczestników: od 4 do 10 osób;
- charakter grupy, zasady dołączania nowych uczestników: grupa półotwarta z możliwością dołączania nowych osób, gdy ktoś z uczestników zrezygnuje;
- zasady dotyczące obecności: nieobecności są dopuszczalne, nie jest prowadzona lista obecności; wskazane jest wcześniejsze uprzedzenie o nieobecności; spotkanie odbywa się przy udziale minimum 3 uczestników.

Jak przebiega spotkanie grupy wsparcia?

- Każde spotkanie otwiera „rundka”, dając możliwość uczestnikom wypowiedzenia się na temat swojego aktualnego stanu i bieżących spraw. Zabieranie głosu jest dobrowolne, część osób zwłaszcza na początku woli przyjąć rolę obserwatora i nie zabierać głosu w czasie rundki.
- Każde spotkanie ma swój temat, ustalany na poprzednim spotkaniu. Lista tematów obejmuje propozycje prowadzących (wypisane wcześniej na flipcharcie) i tematy zgłoszone przez uczestników.

- Na koniec każdego spotkania zostaje wybrany temat następnego, poprzez głosowanie uczestników. Uczestnicy mogą dodać własny temat do powstałej wcześniej listy. Na jednym spotkaniu może być poruszony więcej niż jeden temat.
- Po wyborze tematu ustalane jest, czy uczestnicy potrzebują krótkiego wprowadzenia teoretycznego ze strony psychologów (np. prezentacji na temat stresu).



PRZESYŁANIE KLUCZOWYCH INFORMACJI W FORMIE PISEMNEJ

Podczas zajęć grupowych studenci są wystawieni na działanie wielu bodźców, w tym społecznych, co może powodować rozproszenie uwagi. Pomocne jest w związku z tym wysyłanie w pisemnej formie (e-mail, komunikator) kluczowych ustaleń ze spotkań: kwestii organizacyjnych, planowanych tematów, tak by studenci między spotkaniami mogli przyswoić ważne informacje. Stwarza to też możliwość uaktualnienia informacji w razie zmian.

Poniżej przedstawiamy przykładowy scenariusz pierwszego spotkania. Ma ono charakter organizacyjno-zapoznawczy.



SCENARIUSZ PIERWSZEGO SPOTKANIA GRUPY

1. Przedstawienie prowadzących i planu spotkania.
2. Ustalanie kontraktu obowiązującego na wszystkich spotkaniach grupy.
Przykładowe punkty (ważne, by uczestnicy mogli wnieść własne propozycje):
 - a. tajemnica, nie wyносimy informacji poza grupę,
 - b. mówimy po kolei, nie przerywamy,
 - c. szacunek do wypowiedzi innych osób, nie krytykujemy,
 - d. wyciszamy telefony,
 - e. staramy się być punktualnie,
 - f. o nieobecnościach i planowanych spóźnieniach informujemy z wyprzedzeniem.
3. Omówienie struktury spotkań i przedstawienie celu grupy.
4. Poznanie się – rundka ze wskazówkami co warto powiedzieć: imię, rok i kierunek studiów, dlaczego przyszedłeś, czego oczekujesz od grupy.
5. Wspólne tworzenie listy tematów do wykorzystania podczas całego cyklu spotkań: do propozycji przygotowanych wcześniej przez prowadzących uczestnicy dodają własne pomysły.
6. Wybór tematu na kolejne spotkanie: głosowanie uczestników.
7. Ustalenie, czy uczestnicy potrzebują wprowadzenia teoretycznego ze strony prowadzących

6.2.3. Przykłady z własnej praktyki – tematyka zajęć i wskazówki dla prowadzących grupę

Przykładowa lista tematów zajęć:

1. Wrażliwość sensoryczna i sposoby na poradzenie sobie z nią.
2. Sytuacje stresujące na studiach i strategie radzenia sobie ze stresem.
3. Radzenie sobie z obowiązkami studenta. Jak można planować i organizować naukę?
4. Diagnoza spektrum autyzmu – z czym się wiąże i jak wpływa na codzienne funkcjonowanie?
5. Stosunek do własnej diagnozy spektrum.
6. Sytuacje społeczne w grupie studenckiej (nawiązywanie kontaktów, prowadzenie rozmów, odmawianie, flirtowanie, randki).
7. Praktyki studenckie – jak ich szukać i jak odnaleźć się w nowym środowisku?
8. Praca. Rozmowy rekrutacyjne. Jak odnaleźć się w miejscu pracy?
9. Czas wolny. Hobby.
10. Doświadczenia w wcześniejszych etapach edukacji.
11. Relacje rodzinne.

Prowadzenie grupy – wskazówki dla psychologów

Z naszych doświadczeń wynika, że w przypadku tej szczególnej formy oddziaływania grupowego, jaką jest grupa wsparcia, najlepiej sprawdza się niedyrektywny sposób jej prowadzenia. Nacisk powinien być położony na wzajemne udzielanie sobie wsparcia przez uczestników grupy. Psycholog ma za zadanie stworzyć możliwość dyskusji między studentami, kierując ich uwagę na innych uczestników spotkania, zamiast prowadzić z nimi indywidualne rozmowy na forum grupy. Zalecane jest wzmacnianie sprawczości uczestników poprzez danie im możliwości wyboru tematów i tempa, unikanie wywoływania do odpowiedzi. Cenne jest szanowanie indywidualnych potrzeb uczestników, stworzenie przestrzeni do tego, by studenci mogli zabrać głos w komfortowym dla siebie momencie. Zadaniem psychologa jest obserwowanie, co pomaga poczuć się dobrze uczestnikom i zachęcanie ich do brania udziału we wspólnej rozmowie.



„Nie byłam wcześniej na żadnej grupie, więc trochę nie mam odniesienia. Przez ten tydzień czekałam na kolejne spotkanie, chodziłam na nie z wyczekiwaniem.

Lubiłam atmosferę spotkań. Nawet jakbym nic nie mówiła i siedziała, patrzyła i słuchała jak inne osoby rozmawiają, to i tak bym była usatysfakcjonowana. Po prostu lubiłam słuchać co mówią inni” (uczestniczka grupy wsparcia, studentka I roku).

Rozdział 7.

Planowanie i prowadzenie zajęć dostosowanych do potrzeb studentów ze spektrum autyzmu – wskazówki dla nauczycieli akademickich

Rozdział ten zawiera wskazówki dla osób prowadzących zajęcia oraz sprawdzających wiedzę studentów. Zwracamy w nim uwagę przede wszystkim na uniwersalne zasady dostosowywania zajęć do uczestników o różnorodnych potrzebach (projektowanie uniwersalne w edukacji), uwypuklamy jednak również strategie użyteczne w kontekście szczególnych potrzeb studentów ze spektrum autyzmu.

7.1. Strategie proaktywne i reaktywne

Metody adaptacji zajęć do potrzeb określonej grupy studentów można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich wiąże się z odpowiadaniem na zgłoszone lub zauważone potrzeby studentów – są to **strategie reaktywne**. Zwykle przyjmują one formę indywidualnych dostosowań organizowanych dla studenta przez uczelnię (np. za pośrednictwem biura wspierającego studentów z niepełnosprawnościami) lub przez samego wykładowcę. Przykładem może być zezwolenie studentowi na wyjście z sali w trakcie zajęć, by mógł lepiej poradzić sobie z nadmiarem bodźców sensorycznych. Inne przykłady to zaproponowanie studentowi alternatywnej formy zaliczenia niż prezentacja na forum grupy, wydłużenie czasu na egzaminie czy zgoda na nagrywanie zajęć.

Choć indywidualne dostosowania są niezbędne, by niektórzy studenci mogli efektywnie uczestniczyć w zajęciach, wiąże się z nimi również kilka problemów:

1. Indywidualne dostosowania przeważnie polegają na zdolności studenta do oceny swoich potrzeb, zgłoszenia się po pomoc oraz odpowiedniego uzasadnienia swojej

prośby (np. powiedzenia wykładowcy o diagnozie spektrum autyzmu). Dla wielu studentów konieczność poproszenia o pomoc może być jednak poważną barierą, m.in. z powodu trudności komunikacyjnych lub obaw przed ujawnieniem swojej diagnozy.

2. Niektórzy studenci mogą nie chcieć prosić o indywidualne wsparcie (np. dodatkowy czas na egzaminie), bo uważają, że jest to niesprawiedliwie względem innych studentów lub podważa ich poczucie kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami akademickimi. Również grupa może odbierać niektóre dostosowania jako niesprawiedliwie (często nie mając wiedzy o specyficznych trudnościach swojego kolegi lub koleżanki).
3. Nawet jeśli wsparcie zostanie udzielone, często pojawia się ono zbyt późno, kiedy student ma już wiele zaległości. Wreszcie, zasoby wykładowców są ograniczone i nie zawsze są oni w stanie zauważyć trudności wszystkich studentów, a tym bardziej zapewnić im indywidualne wsparcie.

Z wymienionych względów warto zaplanować zajęcia akademickie w taki sposób, by potrzeby studentów o różnych profilach kompetencji były od samego początku uwzględnione. Są to **strategie proaktywne**, które odwołują się do modelu projektowania uniwersalnego w edukacji (zob. ramkę). Zaletą tego podejścia jest brak konieczności zgłaszania się po wsparcie lub identyfikowania studenta z trudnościami, a także angażowania dodatkowych zasobów. Warto jednak pamiętać, że nawet najlepiej zaplanowane zajęcia nie spowodują, że wszyscy studenci będą w stanie brać udział w zajęciach bez dodatkowego wsparcia. Właściwie wdrożone strategie proaktywne mogą natomiast zmniejszyć zakres indywidualnej pomocy.



PROJEKTOWANIE UNIWERSALNE W EDUKACJI

Projektowanie uniwersalne polega na tworzeniu produktów, usług i innych elementów środowiska, które odpowiadają na zróżnicowane potrzeby ich odbiorców bez konieczności tworzenia dodatkowych dostosowań. Istotą projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Design for Learning*, UDL) jest zapewnianie studentom warunków uczenia się dopasowanych do ich kompetencji, stylu uczenia się i zainteresowań poprzez:

- Umożliwianie studentom różnych sposobów **zaangażowania się** – studentów motywują różne elementy zajęć, m.in. interakcje społeczne, interesujący materiał, docenienie ich kompetencji czy punkty częstkowe;
- Umożliwianie studentom różnych sposobów **przetwarzania informacji** – studenci mogą lepiej przetwarzać informacje wizualne (np. tekst lub slajdy) lub słuchowe (np. wykład lub dyskusję);
- Umożliwianie studentom różnych sposobów **udziału w zajęciach i zaliczeniach** – niektórzy preferują pracę indywidualną, inni wolą pracę grupową; studenci mogą optymalnie funkcjonować podczas zaliczeń ustnych lub pisemnych.

7.2. Strategie proaktywne: projektowanie uniwersalne zajęć akademickich

7.2.1. Planowanie zajęć

Jak wspomniano w Rozdziale 1, istotnym źródłem trudności studentów ze spektrum autyzmu jest m.in. niska tolerancja nowych i nieprzewidywalnych zdarzeń oraz nieumiejętność „czytania między wersami” (domyślanie się niewyrażonych wprost znaczeń komunikatów). By proaktywnie odpowiedzieć na te trudności, warto upewnić się, że:

- Zajęcia mają jasną, najlepiej powtarzalną strukturę, a zmiana tej struktury jest zasygnalizowana w sylabusie lub wiadomości wysłanej do studentów z wyprzedzeniem.
- Sylabus zajęć zawiera kompletne, konkretne i jasne informacje dotyczące programu i przebiegu zajęć, lektur obowiązkowych i nieobowiązkowych, aktywności podczas zajęć (z informacją, czy stanowią one część oceny końcowej) oraz kryteria i formę zaliczenia.
- Jeśli to możliwe, rodzaje aktywności podczas zajęć i zaliczenia uwzględniają formy niewymagające wielu interakcji z innymi studentami (zob. sekcję 7.2.5).
- Obowiązkowa aktywność na zajęciach, projekty grupowe, prezentacje na forum grupy oraz egzaminy ustne są opisane w sylabusie (umożliwia to nie tylko przygotowanie się do nich, ale czasem też wybór innych zajęć przez studenta).
- Przed zajęciami studenci otrzymują wiadomość z informacją o terminie rozpoczęcia zajęć, miejscu i prowadzącym. Jeśli zajęcia odbywają się w innym budynku lub sali niż większość zajęć (lub sale mają nietypową numerację, lokalizację itp.), warto to podkreślić i dołączyć wskazówki dotarcia w to miejsce.

7.2.2. Dostosowania sensoryczne

Choć wykładowcy zwykle nie mają wpływu na właściwości sensoryczne budynku i sali, w których pracują, warto odwiedzić z wyprzedzeniem miejsce, w którym będziemy prowadzić zajęcia.

Zwróć uwagę na:

- źródła szumu, hałasu bądź innych rozpraszających dźwięków, w tym głośnie pracę komputera, rzutnika, wentylacji, innego sprzętu, dźwięki zza okna i z korytarza, tykanie zegara, skrzypienie krzesel,
- oświetlenie sali – rodzaj oświetlenia sztucznego i natężenie światła dziennego oraz możliwość ich regulacji (np. za pomocą żaluzji),

- temperaturę w porze odbywania się zajęć,
- zapachy,
- rozstawienie stołów i krzeseł (ich odległość od siebie, czy układ jest stały czy zmienny).

Osoby w spektrum autyzmu przeważnie preferują miejsca ciche, o łagodnym oświetleniu, wolne od zapachów, a także umożliwiające zachowanie dystansu do innych osób (niedotykanie ich ramieniem, nieprzeciskanie się między osobami w drodze na swoje miejsce). Istotna jest również stałość wyglądu i aranżacji pomieszczenia (np. niezminianie układu stołów z zajęć na zajęcia).

Proste czynności, takie jak zaciągnięcie rolet lub żaluzji przed zajęciami, wyłączanie rzutnika, gdy nie jest używany, lub dbanie o odpowiedni układ stołów, znacząco ułatwiają studentom wrażliwym sensorycznie udział w zajęciach. Warto rozważyć również zwrócenie się do osób zarządzających budynkiem z prośbą o niezbędne adaptacje, np. montaż rolet, właściwego oświetlenia czy wymianę sprzętu na cichszy.

7.2.3. Język i komunikacja

Studenci ze spektrum autyzmu koncentrują się przeważnie na dosłownym znaczeniu komunikatów, mogą natomiast pomijać treści przekazywane za pomocą mowy ciała (np. mimiki, spojrzenia, tonu głosu czy gestów) oraz wynikające z kontekstu lub pozostające w domyśle. Ta specyfika przetwarzania informacji ma wpływ na to, w jaki sposób studenci ze spektrum autyzmu rozumieją wypowiedzi innych (w tym treść zajęć), ale też oczekiwania stawiane wobec nich. Na przykład student może nie być pewien:

- Jak dużo aktywności na zajęciach oczekuje się od niego?
- Jak szczegółowa powinna być praca domowa lub esej na zaliczenie?
- Jak powinien zachować się w razie spóźnienia?

Niepewność w tych i podobnych sytuacjach może skutkować zachowaniami niezgodnymi z oczekiwaniami wykładowcy (np. nadmierną lub niedostateczną aktywnością na zajęciach).

Ponadto, osoby ze spektrum autyzmu przeważnie lepiej przetwarzają informacje wizualne (np. tekst) niż słuchowe, zwłaszcza w sytuacji zmęczenia, stresu lub przeciążenia sensorycznego.

Aby pomóc studentom w rozumieniu i zapamiętywaniu przekazywanych treści:

- Unikaj polegania wyłącznie na sygnałach niewerbalnych (np. na tonie głosu – zamiast tego dodaj, że wypowiedź była żartem lub ironią);
- Ogranicz (jeśli to możliwe) liczbę abstrakcyjnych, dygresyjnych, bogatych w porównania i metafory wypowiedzi; miej świadomość, jakie trudności mogą się z nimi wiązać dla niektórych studentów;
- Zapisuj najważniejsze punkty swojej wypowiedzi na tablicy lub umieszczaj w prezentacji;
- Wysyłaj studentom po zajęciach wiadomość z informacją o pracy domowej, literaturze do przeczytania lub innych ważnych kwestiach organizacyjnych;
- Przesyłaj studentom slajdy lub konspekt zajęć, najlepiej przed zajęciami (jeśli to możliwe);
- Zezwalaj studentom na nagrywanie zajęć lub udostępniaj ich nagrania (nawet jeśli obecność na zajęciach jest obowiązkowa);
- Ustal i omów ze studentami zasady obowiązujące na zajęciach (dotyczące na przykład udziału w dyskusji, spóźnień i nieobecności, korzystania z telefonów i komputerów).

7.2.4. Aktywności podczas zajęć

Aktywne metody uczenia mają rosnące znaczenie w nauczaniu akademickim, dla niektórych studentów mogą jednak wiązać się również ze stresem. W szczególności dotyczy to metod opartych na interakcjach z innymi studentami lub ekspozycji społecznej (np. kiedy wiele osób patrzy na studenta). Do przykładów takich aktywności należą:

- praca w grupach podczas zajęć,
- projekty grupowe (do wykonania poza zajęciami),
- prezentacje na forum grupy,
- ćwiczenia w parach,
- dyskusja na zajęciach, zwłaszcza gdy udział w niej jest obowiązkowy.

Zgodnie z ideą projektowania uniwersalnego warto dać studentom wybór sposobu uczenia się, który najbardziej im odpowiada. Studenci ze spektrum często preferują pracę indywidualną. Oczywiście nie jest to możliwe wtedy, gdy interakcja lub ekspozycja społeczna jest bezpośrednio powiązana z efektami kształcenia (np. prowadzenie dialogu w języku obcym wymaga ćwiczenia rozmowy z drugą osobą). W innych przypadkach można rozważyć danie studentom alternatywy do zadań wymagających kontaktu społecznego, np.:

- pracy indywidualnej zamiast grupowej,
- prezentacji nagrywanej lub przedstawianej mniejszej grupie bądź samemu wykładowcy,
- krótkiej pracy pisemnej zamiast obowiązkowej aktywności podczas zajęć.

Innym podejściem jest modyfikacja zadań wymagających kontaktu społecznego w taki sposób, by były one łatwiejsze dla osób o mniejszych umiejętnościach społecznych i komunikacyjnych. Przykładowo organizując pracę w grupach, można:

- przydzielić studentów do grup lub upewnić się, że wszyscy znaleźli grupę,
- z góry określić role grupowe (np. osoba prezentująca, osoba zbierająca/opracowująca dane, osoba przygotowująca prezentację), którymi podzielą się studenci,
- jasno określić cel i wymagania dotyczące pracy i udostępnić je studentom w formie pisemnej (dotyczy to również zadań wykonywanych podczas zajęć).

7.2.5. Organizacja zaliczeń i egzaminów

Dla wielu studentów ze spektrum autyzmu zaliczenia i egzaminy są kumulacją stresu i specyficznych dla tej grupy trudności wynikających z nadwrażliwości sensorycznej, lęku społecznego i problemów w koncentracji uwagi. Dodatkowo, ze względu na refleksyjny styl poznawczy i skłonność do perfekcjonizmu często studenci ze spektrum autyzmu reagują dużym stresem na ograniczenie czasowe podczas egzaminu. Ponadto, mogą nadmiernie koncentrować się na upływającym czasie zamiast na zadaniu egzaminacyjnym. Poza indywidualnymi adaptacjami (omówionymi w [Rozdziale 2.](#)) warto podjąć działania, które mogą pomóc wszystkim studentom w trakcie zaliczeń:

- Zadbaj o komfort sensoryczny studentów podczas zaliczeń (ciszę, odpowiednie oświetlenie itp.).
- Podawaj instrukcje do zadań w formie tekstowej.
- Jeśli polecenie składa się z kilku części, podziel je na jasno wyodrębnione elementy.
- Zapisuj informacje organizacyjne na tablicy (np. godzinę zakończenia egzaminu, zasady podczas zaliczenia).
- Formułuj jasne i konkretne polecenia, ale daj studentom możliwość zapytania o niezrozumiałe dla nich kwestie.
- Podczas egzaminów ustnych daj studentom czas na zastanowienie się oraz kartkę i długopis na zapisanie planu swojej wypowiedzi.

7.2.6. Prowadzenie prac dyplomowych

Prowadzenie pracy dyplomowej (lub dłuższej pracy rocznej) wiąże się z indywidualną współpracą między studentem a promotorem, więc łatwiej odpowiedzieć w tym kontekście na potrzeby studenta. Jest jednak kilka wskazówek, które mogą pomóc wszystkim studentom, a zwłaszcza osobom ze spektrum autyzmu:

- Udostępnij studentowi szczegółowe wymagania dotyczące pracy, zarówno formalne, jak i merytoryczne.
- Możesz przygotować także dodatkowe wytyczne, opierając się na często pojawiających się w pracach błędach (np. zestawić poprawny i błędny dobór literatury, dać przykłady zbyt szczegółowego i zbyt ogólnego ujęcia tematu) – im więcej konkretnych wskazówek otrzyma student, tym lepiej.
- Ustalając temat pracy wspólnie ze studentem, postaraj się odwołać do jego zainteresowań.
- Ustal ze studentem konkretną datę oddania ostatecznej wersji pracy.
- W przypadku dłuższych opracowań pomocne może być podzielenie pracy na części i ustalenie terminów oddania każdej z nich.
- Ustal reguły kontaktu ze studentem – kiedy i w jaki sposób może się z Tobą kontaktować i w jakim czasie może liczyć na odpowiedź.
- Rozważ spisanie powyższych informacji w formie **kontraktu ze studentem**, który określi zobowiązania Twoje i studenta.

7.3. Strategie reaktywne: indywidualne wsparcie studenta

7.3.1. Uzyskiwanie informacji od studentów

Spektrum autyzmu jest niewidoczne, więc wykładowcy często nie wiedzą, że w ich grupie jest student w spektrum autyzmu. Jak już kilkakrotnie wspomniano, studenci z trudnościami społeczno-komunikacyjnymi często sami nie sygnalizują problemu związanego z zajęciami. Do najczęstszych problemów w tej grupie należą:

- dyskomfort lub przeciążenie sensoryczne podczas zajęć,
- niepewność lub niezrozumienie wymagań dotyczących zajęć,
- lęk społeczny związany z przebywaniem w grupie lub wykonywaniem określonych zadań (w tym problemy w pracy grupowej),
- trudności w koncentracji na zajęciach.

Ważne jest zatem zachęcanie studentów do kontaktu z wykładowcą i stwarzanie konkretnych możliwości, w tym:

- w trakcie zajęć upewnianie się, czy przekazywane treści i wymagania dotyczące zajęć zostały zrozumiane – proszenie studentów o informację zwrotną, zachęcanie do zadawania pytań i odpowiadanie na nie bez krytykowania studenta;
- zbieranie informacji zwrotnych od studentów w formie pisemnej, np. za pośrednictwem krótkiej, nieformalnej ankiety (np. „W jakim stopniu temat X / zagadnienie Y jest dla Ciebie zrozumiałe?” 1 – zupełnie nie rozumiem tego zagadnienia; 10 – w pełni rozumiem to zagadnienie; „Co jest dla Ciebie trudne lub niezrozumiałe?”), i odwołanie się do nich podczas kolejnych zajęć;
- zbieranie informacji od studentów przed zajęciami, zwłaszcza jeśli ich forma odbiega od typowych zajęć, np. przed zajęciami w pracowni chemicznej studenci mogą wypełnić ankietę dotyczącą ich nadwrażliwości sensorycznej, co może pomóc wykładowcy przygotować zajęcia i uwzględnić indywidualne potrzeby studenta;
- umożliwienie studentom przekazania anonimowej informacji zwrotnej na temat zajęć, np. w formie „skrzyneczki”, do której studenci mogą wrzucać swoje uwagi;
- w przypadku studentów, którzy zachowują się nietypowo (np. student leży z głową na ławce podczas zajęć), warto poprosić ich o rozmowę po zajęciach i zapytać, co się stało niż sygnalizować zauważenie problemu podczas zajęć.

7.3.2. Zezwolenie na indywidualne strategie radzenia sobie

Często studenci mają już własne strategie adaptowania się do wymagań na uczelni. Przykłady takich strategii to:

- korzystanie ze słuchawek wyciszających, okularów przeciwsłonecznych lub z filtrem koloru, czapek, by ograniczyć dopływ bodźców zmysłowych,
- korzystanie z komputera, by przyspieszyć notowanie lub śledzić slajdy,
- korzystanie z piłeczek antystresowych, gniotków, zabawek bąbelkowych do regulacji poziomu pobudzenia,
- rysowanie w zeszycie lub wykonywanie innej powtarzalnej czynności,
- wychodzenie z sali na krótko w celu regulacji aktywności, uwagi lub pobudzenia,
- zajmowanie określonego miejsca w sali, by ograniczyć dopływ niepożądanych bodźców lub poprawić koncentrację uwagi.

Warto pozwolić studentowi na korzystanie z tych strategii. Jeśli obecnie stosowane strategie są mniej pomocne (np. student, który pstryka długopisem i rozprasza tym grupę, mógłby użyć gniotka lub piłeczki antystresowej), można zachęcić studenta do zastosowania innej, bardziej skutecznej strategii.

Inne adaptacje wymagają zgody kierownika jednostki dydaktycznej i przeważnie wynikają z rekomendacji uczelnianego biura zajmującego się wsparciem studentów z niepełnosprawnościami. Dostosowania tego rodzaju mogą być częścią Indywidualnej Organizacji Studiów (IOS). Do najczęściej stosowanych należą:

- wydłużony czas na egzaminie,
- oddzielna sala do pisania egzaminu,
- pomoc innej osoby przy tworzeniu notatek,
- zwiększenie limitu nieobecności,
- przedłużenie terminu oddania pracy,
- alternatywna forma zaliczenia zajęć lub aktywności podczas zajęć,
- możliwość nagrywania zajęć.

Opis wybranych dostosowań można znaleźć w [Rozdziale 2](#).

7.3.4. Reagowanie na zachowania studenta

Innego rodzaju wyzwaniem są zachowania studenta, którego przeszkadzają wykładowcy lub innym studentom. Osoba ze spektrum autyzmu może być ich świadoma lub nie, natomiast często może nie zdawać sobie sprawy z odbioru jej zachowania przez innych. Przykłady takich zachowań to:

- częste spóźnianie się na zajęcia,
- głośne zajmowanie miejsca lub publiczne tłumaczenie się w przypadku spóźnienia,
- zbyt częste zadawanie pytań lub wypowiedzianie się,
- wypowiedzi odbiegające od tematu zajęć,
- przerywanie innym,
- wypowiedzi odbierane przez innych studentów jako oceniające lub niemiłe,
- wypowiedzi odbierane przez wykładowcę jako przejaw braku szacunku,
- zachowania rozpraszające innych (np. wydawanie dźwięków lub wykonywanie ruchów),
- problemy z utrzymaniem higieny (np. nieprzyjemny zapach lub niechlujny sposób ubierania się).

Przy reagowaniu na tego typu zachowania ważne jest pamiętanie, że nie muszą one być intencjonalne, tzn. student może nie zdawać sobie z nich sprawy lub z wpływu, jaki mają na innych. Odpowiadając na problemowe zachowania studenta warto:

1. Porozmawiać ze studentem na osobności, a nie na forum grupy.
2. Zachować spokój i unikać ostrego tonu wobec studenta.
3. Nazwać konkretne zachowanie, które przeszkadza innym (np. „Zauważyłem, że podczas zajęć bardzo często zadaje Pan pytania”) i upewnić się, że student dostrzega te zachowania.
4. Pokazać studentowi konsekwencje tych zachowań lub jak mogą być odbierane przez innych („Rozumiem, że ma Pan potrzebę dopytania o różne kwestie, ale niestety wydłuża to znacznie zajęcia, przez co trudno mi zdążyć z materiałem”).
5. Zapytać studenta o możliwe rozwiązanie problemu (np. „Czy ma Pan jakiś pomysł na zmniejszenie liczby tych pytań?”).
6. Jeśli student nie podaje konkretnego rozwiązania, możemy zaproponować własny pomysł (np. „Może spróbowałby Pan zadawać jedynie najważniejsze pytania, a po zadaniu trzech pytań w trakcie jednych zajęć, pozostałe zapisywałby Pan na kartce? Może Pan potem przyjść na mój dyżur i porozmawiać o tych kwestiach, jeśli będzie Pan miał taką potrzebę”).

Warto pamiętać, że wykładowcy nie są w stanie odpowiedzieć na wszystkie trudności studenta. Na przykład częste spóźnienia lub nieoddawanie prac w terminie może wynikać z trudności organizacyjnych studenta, których nie rozwiążemy rozmową z nim. Student może przejawiać zachowania, których nie jest w stanie kontrolować lub które wynikają z jego pogorszonego stanu psychicznego.

Zorientuj się, kto na Twojej uczelni oraz w Twojej jednostce udziela wsparcia osobom w spektrum autyzmu, a także studentom z trudnościami akademickimi i w kryzysie psychicznym. Czasami są to różne instytucje. Nie wahaj się polecić studentowi kontaktu z tymi miejscami, najlepiej przekazując mu konkretny adres, gdzie może się zgłosić lub napisać.

Jeśli wsparcie dla studentów neuroatypowych na Twojej uczelni jest niewystarczające, porozmawiaj o tym z władzami swojej jednostki lub uczelni. Aktywny udział nauczycieli akademickich jest niezbędnym, by doprowadzić do systemowej zmiany sytuacji tych studentów.

7.4. Podsumowanie

Stosuj **strategie proaktywne**, by uwzględnić potrzeby różnych grup studentów podczas planowania i prowadzenia zajęć:

- Umieść w sylabusie konkretne i szczegółowe informacje na temat zajęć i sposobu ich zaliczenia.
- Jeśli to możliwe, daj studentom wybór aktywności podczas zajęć i formy zaliczenia z uwzględnieniem tych niewymagających interakcji społecznych.
- Dbaj o przewidywalną strukturę zajęć i informuj z wyprzedzeniem o jej zmianie.
- Zadbaj o komfort sensoryczny studentów – zwróć uwagę na natężenie światła, dźwięków i zapachów, a także aranżację sali zajęciowej.
- Świadomie używaj ironii, metafor oraz abstrakcyjnego języka i tłumacz je, jeśli mogą być niezrozumiałe.
- Korzystaj z przekazu wizualnego: tablicy, prezentacji, poleceń tekstowych i komunikacji elektronicznej.
- Zadbaj o jasne instrukcje i jasno określone role studentów podczas pracy grupowej.
- Zawrzyj ze studentami, którzy piszą pracę dyplomową pod Twoją opieką, kontrakt, który określi wymagania wobec pracy, terminy oddania poszczególnych części oraz zasady Waszej współpracy i wzajemnej komunikacji.

Stosuj **strategie reaktywne**, by odpowiedzieć na indywidualne potrzeby studentów:

- Stwórz studentom jak najwięcej możliwości zgłoszenia swoich uwag do zajęć lub indywidualnych potrzeb.
- Zezwalaj studentom na stosowanie indywidualnych sposobów radzenia sobie.
- Odpowiadaj spokojnie na zachowania, które przeszkadzają Tobie lub innym studentom – w indywidualnej rozmowie nazwij konkretne zachowanie studenta, pokaż mu jego wpływ na innych i zaproponuj rozwiązanie.
- Jeśli widzisz u studenta poważne trudności akademickie, społeczne lub dotyczące zdrowia psychicznego, powiadom go o konkretnych możliwościach uzyskania wsparcia na uczelni.

Opinia na temat podręcznika

Poniżej umieszczamy, w pełnym brzmieniu, jedną z dwóch recenzji wydawniczych niniejszego podręcznika. Zdecydowaliśmy się na jej udostępnienie ze względu na szczególną perspektywę Autorki, która jest zarazem Badaczką (Doktorantką na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach) i autystyczną samorzeczniczką.

Po książkę *Uczelnia dostępna dla studentów ze spektrum autyzmu. Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich i osób zarządzających w edukacji* wyższej autorstwa Mateusza Płatosy, Małgorzaty Cychowskiej, Katarzyny Płucienniczak oraz Ewy Pisuli sięgałam z ogromnym zaciekawieniem, ponieważ posiadam diagnozy spektrum autyzmu oraz ADHD, jestem doktorantką, która jednocześnie funkcjonuje w rolach studentki, pracownika naukowego i dydaktycznego. W życiu uczelnianym borykam się z różnymi wyzwaniami w różnorodnych kontekstach. Podczas lektury moją uwagę zwrócił język, jakim posługują się Autorzy. Czuję wdzięczność za włożony wysiłek i niezwykłą empatię wykazaną podczas tworzenia pozycji, która z dużym szacunkiem opisuje studentów w spektrum autyzmu i wskazuje na ich potrzeby, natomiast w najmniejszym stopniu nie stygmatyzuje.

Zespół Autorów odznacza się ogromną i wciąż aktualizowaną wiedzą, weryfikowaną w kontakcie z osobami w spektrum autyzmu, łącząc pracę teoretyczną z codzienną praktyką, doświadczaniem relacji z młodymi dorosłymi – w tym studentami – atypowymi, dlatego jest gwarantem jakości tej pracy.

Książka stanowi niezbędny dla specjalistów, którzy mają za zadanie wspierać studentów z wyzwaniami wynikającymi z rozwoju w spektrum autyzmu, oraz dla pracowników dydaktycznych uczelni. To bardzo szczegółowe opracowanie rozpoczyna się od wprowadzenia w definicję spektrum autyzmu, zarówno w rozumieniu medycznym, jak i opartą na koncepcji neuroróżnorodności. Takie rozróżnienie ma dla mnie (i, jak sądzę, dla wielu osób autystycznych) ogromne znaczenie, ponieważ postrzeganie spektrum autyzmu jako jednostki chorobowej, zaburzenia, niewątpliwie stygmatyzuje i generuje trudności z ujawnieniem na uczelniach, a równocześnie wciąż musimy się nim posługiwać ze względu na aktualne klasyfikacje medyczne. Koncepcja neuroróżnorodności pozwala na traktowanie spektrum autyzmu jako odmiennej ścieżki rozwojowej – niełatwej, ponieważ dotyczącej zdecydowanej mniejszości w społeczeństwie. Autorzy wprowadzają czytelnika również w charakterystykę studentów autystycznych, wskazując ich potencjalne mocne strony oraz wyzwania, z jakimi przychodzi im się zmierzyć.

Dalej odnajdziemy rekomendacje dotyczące szczegółowego modelu wsparcia studentów w spektrum autyzmu na uczelni. Model opiera się na bardzo zindywidualizowanym podejściu do potrzeb studenta i ukazuje cały wachlarz dostosowań przyjaznych młodym dorosłym o odmiennej ścieżce rozwojowej. Program wsparcia jest holistyczny i wykracza poza działania w ramach uczelni i ścieżki edukacyjnej. Charakteryzuje go duża dbałość o dobrostan studenta i każdy obszar, który może na niego wpływać, a jest w zasięgu działań pracowników uczelni.

W kolejnych rozdziałach model zostaje wzbogacony o szczegółowe informacje i rekomendowane rozwiązania. Tym, na co zwróciłam szczególną uwagę, jest dbałość o rozwój samodzielności i autonomii u studentów w spektrum autyzmu. Jest to o tyle istotne, że wielu młodych dorosłych na autystycznej ścieżce rozwojowej pozostaje osobami zależnymi od opiekunów, które nie są zdolne samodzielnie o sobie decydować, planować, organizować sobie czasu. To niezwykle, że fakt ten został zauważony przez Autorów, dzięki czemu przedstawili oni zarówno granice wsparcia, jak i działania na rzecz budowania samodzielności i autonomii u studentów neuronietypowych. Uważam za bardzo istotne, by każdy, bez względu na wyzwania i diagnozy, był traktowany adekwatnie do swojego wieku i z należnym mu szacunkiem.

W kolejnej części znajdziemy narzędzia do oceny potrzeb i zasobów studenta oraz diagnozy funkcjonowania, które umożliwiają indywidualizację dostosowań i wsparcie mocnych stron. W książce ujęte zostały również formy wsparcia dedykowane osobom

w kryzysie zdrowia psychicznego, który dotyka autystyczną mniejszość znacznie częściej niż pozostałą część populacji.

Rekomendacje wyrażają się nie tylko w organizacji wsparcia, ale również w organizacji przestrzeni, która uwzględniałaby potrzeby osób z odmiennościami rozwojowymi, m.in. poprzez stworzenie pokoju wyciszeń. Pozycja zawiera również wiele przykładów dobrych i sprawdzonych na Uniwersytecie Warszawskim praktyk, które mają za zadanie umożliwić studentom atypowym samodzielne funkcjonowanie na uczelni, jak również potencjalnie wpłyną na funkcjonowanie młodego człowieka w jego dalszym życiu.

Gdy zapoznawałam się z treścią tej książki, nie odstępowało mnie skojarzenie z książką R. Wood *Edukacja włączająca dzieci autystycznych* (2021), która zawiera rekomendacje dla szkół podstawowych i średnich. Publikacja ta jest dla mnie dość świeżym odkryciem, zupełnym fenomenem i niedawno trafiła na polski rynek. Podobne, ze wszechmiar pozytywne emocje wywołała we mnie *Uczelnia dostępna dla studentów ze spektrum autyzmu. Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich i osób zarządzających w edukacji wyższej*. Zachwyca mnie stopień uszczegółowienia i konkretyzacja przedstawionych form wsparcia. Czytelnik nie pozostaje z wiedzą ogólną, której nie będzie w stanie skutecznie zastosować w praktyce, ale z konkretnymi narzędziami, których może użyć.

Z pełnym przekonaniem polecam tę lekturę zarówno pracownikom dydaktycznym, terapeutom, pracownikom jednostek odpowiedzialnych za wsparcie studentów z niepełnosprawnościami, koordynatorom, jak i samym studentom. Jej ogromnym atutem jest fakt, że książka jest dostępna bezpłatnie dla wszystkich.

Aleksandra Rumińska
Szkoła Doktorska
Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach

Spis treści

Wprowadzenie	3
O autorach	7
Rozdział 1. Studenci ze spektrum autyzmu – wprowadzenie	9
Rozdział 2. Model wsparcia studentów ze spektrum autyzmu na uczelni wyższej	31
Rozdział 3. Strategia komunikacyjna	45
Rozdział 4. Ocena potrzeb i zasobów – diagnoza funkcjonalna studenta ze spektrum autyzmu	53
Rozdział 5. Tutoring studencki dla osób ze spektrum autyzmu	61
Rozdział 6. Konsultacje psychologiczne i grupowe wsparcie studentów	81
Rozdział 7. Planowanie i prowadzenie zajęć dostosowanych do potrzeb studentów ze spektrum autyzmu – wskazówki dla nauczycieli akademickich	93
Opinia na temat podręcznika	105

Spis materiałów do wykorzystania

Rozdział 4. Ocena potrzeb i zasobów – diagnoza funkcjonalna studenta ze spektrum autyzmu

1. Przykłady narzędzi wystandaryzowanych pomocnych w diagnozie funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu 59

Rozdział 5. Tutoring studencki dla osób ze spektrum autyzmu

2. Wywiad wstępny z uczestnikiem tutoringu studenckiego 68
3. Formularz zgłoszeniowy dla kandydatów na tutorów 69
4. Wywiad wstępny z kandydatem na tutora 70
5. Ramowy plan szkolenia wprowadzającego dla tutorów 72
6. Elementy kontraktu między uczestnikiem a tutorem 74
7. Przykładowy plan pierwszego spotkania z tutorami 77

Rozdział 6. Konsultacje psychologiczne i grupowe wsparcie studentów

8. Wstępna konsultacja psychologiczna ze studentem 83
9. Formularz kwalifikacji do studenckiej grupy wsparcia 88
10. Scenariusz pierwszego spotkania grupy 90

Więcej materiałów do wykorzystania można znaleźć na stronie
www.bon.uw.edu.pl/podrecznik-autyzm

Indeks rzeczowy

- adaptacja zajęć 38, 93
- adaptacja egzaminów i zaliczeń 38, 98
- depresja 22, 23, 40, 53, 54, 56, 60, 88
- diagnoza funkcjonalna 32, 36, 37, 53, 60, 66, 67, 68
 - Protokół do diagnozy funkcjonalnej studentów ze spektrum autyzmu 53, 55
- diagnoza nozologiczna 9, 53, 60
- grupa wsparcia 40, 86
- indywidualne dostosowania; indywidualna organizacja studiów (IOS) 25, 26, 38, 55, 57, 82, 85, 93, 101
- holistyczny model wsparcia 26, 31
- komunikacja społeczna 14, 63, 86
 - trudności 9, 14
- konsultacje psychologiczne 39, 56, 59, 78, 81
- maskowanie; kamuflowanie 23
- neuroróżnorodność 10, 32, 34, 41, 47, 51, 72, 82
- neuroatypowość 3, 10, 26, 32, 36, 42, 102
- orientacja w przestrzeni 14, 20, 37, 42, 54, 56, 62, 63, 68, 73
- poradnik *Autism & Uni* 6, 35
- problemy sensoryczne 20, 27, 56
 - dostosowania sensoryczne 42, 95
- prace dyplomowe 99, 103
- projektowanie uniwersalne 42, 93, 94, 95, 97
- rodzina; współpraca psychologa z rodziną 82, 85

strategia komunikacyjna 32, 33, 45
strony internetowe – dostępność 47, 48, 69
sytuacja społeczna studentów w spektrum 9, 15, 16, 22, 23, 24, 83, 86, 88, 91
szkolenia:
 dla wykładowców 41, 48
 dla studentów 16, 41
 dla tutorów 71
tutoring studencki 16, 36, 39, 41, 56, 61
testy psychologiczne 59
wsparcie:
 obszary 25, 31, 38, 59
 przykładowe formy 25, 34, 37
wykładowcy:
 szkolenia 41, 48, 93
 konsultacje z psychologiem 84
 planowanie zajęć i zaliczeń 42, 93, 95
 odpowiadanie na potrzeby studenta 93, 99
zespół Aspergera 9, 10, 11, 49, 66
zaburzenia psychiczne; depresja; myśli samobójcze 22, 23, 40, 53, 54, 56, 88
zachowania trudne 23, 101
zdrowie psychiczne 13, 14, 22, 23, 25, 27, 37, 40, 55, 56, 60, 67, 82, 83, 88, 103
zespół; tworzenie zespołu 37, 51, 76, 81, 102

Koncepcja podręcznika jest starannie przemyślana i zredagowana w duchu szans, a nie głównie deficytów rozwojowych. Autorzy zwracają uwagę na pozytywne zasoby osób w spektrum autyzmu, m.in. stylu przetwarzania informacji, sprawnego radzenia sobie z technologiami informatycznymi, dobrej pamięci, wytrwałości i odporności na zmęczenie, głębokich zainteresowań i wysoko rozwiniętych niektórych zdolności. Wiele uwagi poświęcają metodyce pracy z osobami ze spektrum autyzmu. To bardzo ważne walory podręcznika.

prof. Roman Ossowski

Książka stanowi niezbędnik dla specjalistów, którzy mają za zadanie wspierać studentów z wyzwaniami wynikającymi z rozwoju w spektrum autyzmu, oraz dla pracowników dydaktycznych uczelni. To bardzo szczegółowe opracowanie rozpoczyna się od wprowadzenia w definicję spektrum autyzmu, zarówno w rozumieniu medycznym, jak i opartą na koncepcji neuroróżnorodności. Takie rozróżnienie ma dla mnie (i, jak sądzę, dla wielu osób autystycznych) ogromne znaczenie, ponieważ postrzeganie spektrum autyzmu jako jednostki chorobowej, zaburzenia, niewątpliwie stygmatyzuje i generuje trudności z ujawnieniem na uczelniach, a równocześnie wciąż musimy się nim posługiwać ze względu na aktualne klasyfikacje medyczne.

Aleksandra Rumińska

