

## Άτομα με δυσλεξία και δράσεις στήριξης στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο

### Κακκαλή Κυριακή

Εργοθεραπεύτρια,  
kakkalikyriaki@gmail.com

### Βασιλά Ελπίδα

M.Ed Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμια Δ Αθήνας,  
elpida\_vasila@hotmail.com

### Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

M.Ed Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Δευτεροβάθμια Α Πειραιά,  
gbtmatina@yahoo.gr

### Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα εξετάζει την ειδική μαθησιακή διαταραχή της δυσλεξίας. Μέσα από τη μελέτη των χαρακτηριστικών που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία προκύπτει η ανάγκη για λήψη μέτρων υποστήριξης, όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό και το σχολικό πλαίσιο αλλά και από την Ευρώπη γενικότερα. Συμπεραίνεται πως αν και έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες πανευρωπαϊκά, δεν παύει να υπάρχουν ακόμα ελλείψεις στους τομείς της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής, της υποστήριξης στην ενήλικη ζωή κ.α. Σαφέστατα έχουν γίνει πολλά βήματα προόδου, και μέσα από το πλαίσιο υποστήριξης που υιοθετεί κάθε κράτος, πολλά άτομα με δυσλεξία έχουν ξεπεράσει τα εμπόδια που αποτελούσαν τροχοπέδη για την πραγμάτωση των στόχων τους.

**Λέξεις κλειδιά:** δυσλεξία, υποστήριξη, ευρωπαϊκές δράσεις

### Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία και να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους. Παράλληλα, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της υποστήριξής τους από το σχολικό πλαίσιο και γίνεται αναφορά στις δράσεις που έχει πραγματοποιήσει το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Τα άτομα με δυσλεξία, από πολύ νωρίς έρχονται αντιμέτωπα με σημαντικές δυσκολίες στη ζωή τους, οι οποίες δεν οφείλονται μόνο στις δυσκολίες που απορρέουν από την συγκεκριμένη διαταραχή, αλλά και στην έλλειψη ή την απουσία της κατάλληλης υποστήριξης, με τη βοήθεια της οποίας θα μπορούσαν να τις υπερνικήσουν. Η υποστήριξη και η παρέμβαση στην εν λόγω διαταραχή, είναι σημαντικό να λαμβάνουν χώρα από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία του παιδιού και να διατηρούνται μέχρι και την ενήλικη ζωή τους. Τόσο η Ευρώπη, όσο και οι υπόλοιπες χώρες θα πρέπει να αναλαμβάνουν συνεχώς δράσεις, μέσω των οποίων τα άτομα με δυσλεξία θα μπορούν να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους σε όλους τους τομείς (κοινωνικό, σχολικό, εργασιακό κ.τ.λ).

Στην πρώτη ενότητα, γίνεται αναφορά στο ψυχολογικό προφίλ των ατόμων με δυσλεξία, καθώς και στην σημασία της έγκαιρης και κατάλληλης υποστήριξής τους. Στην δεύτερη ενότητα, παρουσιάζεται η διαδικασία παρέμβασης της δυσλεξίας, καθώς και διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της (γνωστικών, κοινωνικών, επαγγελματικών κ.τ.λ. Ταυτόχρονα στην ενότητα αυτή, τονίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τέλος, στη τρίτη ενότητα παρουσιάζονται οι δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί για τα δικαιώματα των ατόμων με δυσλεξία και τονίζεται η ανάγκη διεξαγωγής προγραμμάτων

ευαισθητοποίησης για τη συγκεκριμένη διαταραχή τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου.

### **Το προφίλ των ατόμων με δυσλεξία**

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή διαταραχή, κατά την οποία τα άτομα παρουσιάζουν μια σειρά από δυσκολίες, οι οποίες αφορούν την αδυναμία πρόσκτησης βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων όπως είναι η ανάγνωση, η ορθογραφημένη γραφή, η αριθμητική και ο μαθηματικός υπολογισμός (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018. Στασινός, 2020). Η μαθησιακή αυτή διαταραχή, ποικίλλει σε μορφή και σοβαρότητα και διατηρείται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ατόμου, παρουσιάζοντας σοβαρό αντίκτυπο στη ζωή του. Η εμφάνιση της, γίνεται έκδηλη από την πρώτη σχολική ηλικία και συνοδεύει το άτομο καθ' όλη την διάρκεια της ακαδημαϊκής του πορείας, μέχρι και την ενήλικη ζωή του (Huffman, Thompson & Shaw, 2020).

Η παράλληλη αυτή πορεία με την συμπτωματολογία της δυσλεξίας, όπως είναι εύλογο επηρεάζει σημαντικά το άτομο, όχι μόνο σε σχολικό, αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία πέραν των ακαδημαϊκών δυσκολιών, έχουν να αντιμετωπίσουν και μια σειρά συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, που πηγάζουν όχι μόνο από τις υπαρκτές δυσκολίες τους, αλλά και από την αδυναμία ή απουσία κατάλληλης υποστήριξης και παρέμβασης (Frazier, 2016).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τα παιδιά με δυσλεξία που δεν έχουν λάβει την κατάλληλη υποστήριξη, από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία, παρουσιάζουν έντονο άγχος και στρες, λόγω του μεγάλου αριθμού σχολικών καθηκόντων στο οποίο καλούνται να ανταποκριθούν (Nalavany, Carawan & Brown, 2011. Jeannene & Duthie, 2018). Οι συνεχείς και επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, σε συνδυασμό με την αδυναμία εκπλήρωσης των απαιτήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών, δημιουργούν στα παιδιά έντονα αισθήματα ανασφάλειας, απογοήτευσης και ματαίωσης, τα οποία με την σειρά τους οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την κοινωνική τους αποδοχή (Glazzart, 2010).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν καθ' όλη την διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας, σημαντικές δυσκολίες και στις κοινωνικές τους σχέσεις, εξαιτίας της χαμηλής τους αυτοεικόνας και των αρνητικών σχολίων και της απόρριψης που δέχονται από τους συμμαθητές τους. Οι δυσκολίες αυτές στην κοινωνικοποίηση, συχνά διατηρούνται μέχρι και την ενήλικη ζωή τους (Huffman, Thompson & Shaw, 2020). Επίσης, οι ενήλικες με δυσλεξία, εκτός των συναισθηματικών και των κοινωνικών τους δυσκολιών, συχνά έρχονται αντιμέτωποι και με ένα σύνολο πρακτικών δυσκολιών (ανεργία κ.τ.λ.), ως απόρροια της ανύπαρκτης υποστήριξης που έλαβαν από την παιδική τους ηλικία, καθώς και λόγω της προκατάληψης που υπάρχει γύρω από την διάγνωση της δυσλεξίας (Νιζάμη & Δόικου, 2017).

Κατανοώντας λοιπόν το πολυδιάστατο προφίλ που παρουσιάζει η δυσλεξία, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη κατάλληλης υποστήριξης και παρέμβασης των ατόμων με την συγκεκριμένη διαταραχή από την πρώτη κιόλας στιγμή (Στασινός, 2020). Η πολυπλοκότητα της διαταραχής αυτής, φανερώνει τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με δυσλεξία, ενώ ταυτόχρονα μετατοπίζει το έργο της υποστήριξης σε ένα συμπεριληπτικά διακείμενο ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, ο οποίος σκοπό έχει την ενθάρρυνση του μαθητή, την ενίσχυση της συμμετοχής του στη σχολική διαδικασία και την εξάλειψη της περιθωριοποίησης του από την πολιτισμική και κοινωνική του ζωή (Snowling, Hulme & Nation, 2020. Tahira & Hased, 2020). Η υποστήριξη, είναι σημαντικό να διατηρείται μέχρι και την ενήλικη ζωή του ατόμου με δυσλεξία στους διάφορους τομείς (επαγγελματικό, κοινωνικό κ.τ.λ), προκειμένου να μπορεί να ενισχύσει τις γνωστικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και συναισθηματικές δεξιότητες του, βελτιώνοντας έτσι γενικότερα της ποιότητας της ζωής του (Leather, Hogh, Seiss, & Everatt, 2011).

### **Διαδικασία παρέμβασης**

Η δυσλεξία, αποτελεί έναν παράγοντα πρόκλησης τόσο για το παιδί που βιώνει τις δυσκολίες στην καθημερινότητα του, όσο και για τον εκπαιδευτικό, τον γονέα και την κοινωνία γενικότερα. Οι στρατηγικές λοιπόν για την υπέρβαση της (παρέμβαση), θα πρέπει να επικεντρώνονται σε ένα ολιστικό πρότυπο, εστιάζοντας ταυτόχρονα σε αναπτυξιακό, παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο (Στασινός, 2020. Στασινός, 2020).

Αφτηρία της διαδικασίας παρέμβασης, αποτελεί η πραγματοποίηση έγκαιρης και λεπτομερούς διάγνωσης από τους διάφορους διαγνωστικούς φορείς, από την οποία και θα κριθεί η καταλληλότερη (εξατομικευμένη) θεραπευτική και εκπαιδευτική παρέμβαση τόσο για το παιδί, όσο και τους γονείς (συμβουλευτική γονέων) (Bonti & Tzouriadou, 2013). Στη συνέχεια, σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο και πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχοντας λάβει τις απαραίτητες πληροφορίες από τον διαγνωστικό φορέα και όντας σε συχνή επικοινωνία με την θεραπευτική ομάδα και τους γονείς του παιδιού, προσαρμόζει κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την διδακτική ύλη στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, προκειμένου να διεξαχθεί μια αποτελεσματική παρέμβαση και να επιτευχθούν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα (Spygroulou, 2020).

Αφτηρία της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτελεί αρχικά η χαρτογράφηση από τον εκπαιδευτικό των αδυναμιών, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των κλίσεων των μαθητών με δυσλεξία (μαθησιακό προφίλ), προκειμένου να μπορέσει να διαμορφωθεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επιλεγθούν οι προσφορότερες διδακτικές μέθοδοι και στρατηγικές που θα απευθύνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (Στασινός, 2015. Στασινός, 2020).

Στο πέρασμα των ετών, έχουν διαμορφωθεί διάφορες προσεγγίσεις για την εκπαιδευτική παρέμβαση των παιδιών με δυσλεξία, όπως η προσέγγιση Hinshelwood που αποτελεί προάγγελο της πολυαισθητηριακής μεθόδου, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση του Orton, η προσέγγιση του Fernand για τον επαναπροσδιορισμό του μαθησιακού κλίματος, η φωνητική προσέγγιση της Norrie με την χρήση χρωμάτων, η συνθετική φωνητική προσέγγιση των Johnson και Myklebust, το φωνητικό πρόγραμμα ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής της Helen Calcluth και το Bragor Dyslexia Teaching System του πανεπιστημίου Bangor της Βόρειας Ουαλίας (Wending & Mather, 2012. Στασινός, 2020).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, από τις πιο αποτελεσματικές και επιτυχημένες πρακτικές στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης, αποτελεί η μέθοδος της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, καθώς δίνει την δυνατότητα ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας και της γραφής, μέσα από την ταυτόχρονη παροχή οπτικών, ακουστικών και κιναισθητικών ερεθισμάτων (Nielsen, 2011. Snowing & Hulme, 2011. Firth, Frydenberg, Steeg & Bond, 2013). Στην Ελλάδα δεν παρέχονται εύκολα τέτοιου είδους μέθοδοι, ωστόσο εφαρμόζονται δύο πολύ γνωστά προγράμματα, η μέθοδος των Manrommati και Miles, που αποτελεί μια τεχνική οπτικής απεικόνισης, με σκοπό την απομνημόνευση των ορθογραφημένων λέξεων και η μέθοδος του Παυλίδη, που αποτελεί μια τεχνική επεξεργασίας των πολυμέσων που αποσκοπεί στην ευχέρεια της ορθογραφίας και στην βελτίωση της ακρίβειας κατά την ανάγνωση (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Οι στρατηγικές που οφείλουν να διέπουν την σχολική διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία στα πλαίσια της συμπεριληπτικής αρχής, αποτελούν η συνεχής παροχή κινήτρων, η δημιουργία ευκαιριών, η ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων μέσα από δραστηριότητες, η μείωση της έκτασης των σχολικών εργασιών και η διαφοροποίηση της μορφής τους, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, βοηθητική κρίνεται και η υποστήριξη με παράλληλη στήριξη (ανάλογα τις ανάγκες του παιδιού), καθώς και η χρήση της τεχνολογίας NT (χρήση επεξεργαστών κειμένου, αυτόματων ελεγκτών ορθογραφίας, λογισμικά γλωσσικών ασκήσεων κ.τ.λ) (Bell & Burns, 2011. Στασινός, 2020). Η χρήση της τεχνολογίας, αποτελεί μια πολύ σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης των δυσκολιών των ατόμων με δυσλεξία, ακόμα

και στην ενήλικη ζωή τους, με την προσαρμογή της σε τομείς όπως είναι ο εργασιακός, όπου μπορεί να καλύψει τις δυσκολίες του ατόμου στην ορθογραφημένη γραφή, ανάγνωση, μνήμη κ.τ.λ (Beer, Engels, Heerkens, & Klink, 2014).

Απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτελεί η διαμόρφωση ενός φιλικά διακείμενου σχολικού περιβάλλοντος που θα αναγνωρίζει την σημασία της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του παιδιού με δυσλεξία και θα επικεντρώνεται στις δυνατότητες του, προκειμένου να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση του για την μετέπειτα ζωή του (Leite, 2012).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι καθοριστικός, καθώς αποτελεί τον αρχικό αποδέκτη των δυσκολιών του μαθητή με δυσλεξία και τον τελικό πυλώνα της εφαρμογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υπέρβαση των δυσκολιών του. Η δράση του, θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη, μεθοδική και με ευθύνη απέναντι στο παιδί, προκειμένου να μπορέσει ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες και να διαμορφώσει ένα φιλικά διακείμενο σχολικό πλαίσιο γι' αυτό (Firth et al., 2013).

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή με δυσλεξία, έτσι ώστε να μπορεί να δρα αποτελεσματικά, διαμορφώνοντας κατάλληλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και επιλέγοντας τις προσφορότερες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, που αντιστοιχούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να διαμορφώνει ένα φιλικά διακείμενο κλίμα απέναντι στον μαθητή με δυσλεξία, καλλιεργώντας αμοιβαίες και φιλικές σχέσεις συνεργασίας με τους συμμαθητές του, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκεται σε συχνή επικοινωνία τόσο με την θεραπευτική ομάδα του παιδιού, όσο και με τους γονείς του, έτσι ώστε να τροφοδοτεί αλλά και να τροφοδοτείται με πληροφορίες σχετικά με την εικόνα του παιδιού (Pino & Mortari, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη η συνεχής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται επαρκώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία, χτίζοντας ένα ασφαλές και δομημένο περιβάλλον γι' αυτά. (Carvalho & Sivia, 2010. Firth et al., 2013).

### **Δράσεις στήριξης στην Ευρώπη για τη δυσλεξία**

Τα άτομα με δυσλεξία, όπως έχει ειπωθεί και στο πρώτο κεφάλαιο, κάποιες φορές γίνονται από την πρώτη κιόλας σχολική ηλικία αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών και απόρριψης από τους γύρω τους (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί κ.τ.λ), λόγω της προκατάληψης που υπάρχει γύρω από την συγκεκριμένη διαταραχή. Ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους, τα άτομα με δυσλεξία έρχονται συχνά αντιμέτωπα και με πρακτικές δυσκολίες, όπως είναι η εύρεση εργασίας, εξαιτίας των αρνητικών στάσεων που υπάρχουν καθώς και εξαιτίας της αδυναμίας στήριξης και παροχής υλικοτεχνικών υποδομών, εξοπλισμού και υπηρεσιών από το κράτος, που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη ζωή τους, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ποιότητα της ζωής τους στους διάφορους τομείς (σχολικός, κοινωνικός, εργασιακός κ.τ.λ) (Beer et al., 2014). Οφείλεται βέβαια να τονιστεί ότι αυτή η αντιμετώπιση δεν παρατηρείται πάντα ούτε και εμφανίζεται πολύ συχνά σε έντονο βαθμό.

Πανευρωπαϊκά έχουν πραγματοποιηθεί ανά τα έτη, διάφορες δράσεις σχετικά με τη στήριξη των ατόμων με δυσλεξία. Μία από τις σημαντικότερες, αποτελεί η Συνθήκη της Σαλαμάνκας το 1994, σύμφωνα με την οποία τίθεται στο προσκήνιο η σημασία της πολιτικής και δημοσιονομικής προτεραιότητας για την βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, έτσι ώστε να μπορούν να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, ανεξαρτήτως των δυσκολιών τους (Broadbent, 2018).

Στη συνέχεια, σε μία πανευρωπαϊκή έρευνα η Anna Gyorfí και ο Ian Smyth, κάλεσαν την Ευρώπη στη διαμόρφωση μίας συστηματικής, εθνικής και ενιαίας προσέγγισης για την στήριξη όλων των ατόμων με δυσλεξία, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους (Broadbent, 2018). Τα επόμενα έτη, η Ευρωπαϊκή Ένωση μαζί με τα κράτη μέλη της, συμβαλλόμενοι με την σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών, αναγνώρισαν και παγίωσαν το δικαίωμα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των ατόμων με δυσλεξία. Ταυτόχρονα το 2017, ο Ευρωπαϊκός νόμος ο οποίος σχετίζεται με την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρίες, πρότεινε μία σειρά από διάφορες υπηρεσίες και εξοπλισμούς, οι οποίοι αναφέρονται και στην διαγνωστική κατηγορία της δυσλεξίας (Broadbent, 2018).

Η Ευρώπη ωστόσο, εκτός από τις δράσεις στήριξης των δικαιωμάτων των ατόμων με δυσλεξία, ανέλαβε και διάφορες άλλες δράσεις σχετικά με την καταπολέμηση των διαφόρων μορφών διάκρισης. Στο πλαίσιο αυτό, εισήγαγε μία σειρά από πρωτοβουλίες και στρατηγικές, όπως εκείνη που εγκρίθηκε το 2001-2006 και είχε ως αποτέλεσμα η χρονιά 2003 να καθιερωθεί ως το «Ευρωπαϊκό έτος των Ατόμων με Αναπηρία» (Broadbent, 2018).

Επιπλέον, το 2010, η Ευρωπαϊκή κοινότητα δημοσίευσε άλλη μία στρατηγική, σύμφωνα με την οποία τα άτομα με δυσλεξία, καθοριζόταν να ασκούν πλήρως τα δικαιώματά τους και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και στην οικονομία της χώρας στην οποία ζούνε. Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής, δημιουργήθηκαν μια σειρά από άλλες πρωτοβουλίες, συμπεριλαμβανομένων και αυτής του European Disabilities Forum, ενός προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Broadbent, 2018).

Παρόλες βέβαια τις δράσεις που έχουν δημιουργηθεί τα προηγούμενα χρόνια, είναι σαφές πως ακόμα και σήμερα τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις σχετικά με την υποστήριξη των ατόμων με δυσλεξία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα περισσότερα άτομα με δυσλεξία να αδυνατούν να αναδείξουν τις δυνατότητες τους και να εκπληρώσουν τα όνειρά τους, έχοντας μια ποιοτική ζωή σε σχολικό, προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (Beer et al., 2014).

Είναι λοιπόν σημαντικό, να μπορέσουν να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν επιπλέον δράσεις, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, προκειμένου να μπορέσουν να χτιστούν τα κατάλληλα μονοπάτια για την μέγιστη υποστήριξη των ατόμων με δυσλεξία, από την πρώτη σχολική έως και την ενήλικη ζωή τους (υπηρεσίες ανεύρεσης εργασίας, υλοτεχνικές υποδομές κ.τ.λ.) (Broadbent, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντική και η πραγματοποίηση ποικίλων προγραμμάτων ευαισθητοποίησης τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, μέσω των οποίων παιδιά και ενήλικες θα μπορέσουν να γνωρίσουν καλύτερα την δυσλεξία, να αντιληφθούν περισσότερο τις ανάγκες και τα συναισθήματα των ατόμων με την συγκεκριμένη διαταραχή και να τους αποδεχτούν στην κοινωνία υπό το πρίσμα του σεβασμού και της ισότητας (Leather, Hogh, Seiss & Everatt, 2011).

### **Συμπεράσματα**

Στην παρούσα εργασία, έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία από την πρώτη σχολική τους ηλικία, μέχρι και την ενήλικη ζωή τους τόσο σε σχολικό, όσο και σε κοινωνικό, συναισθηματικό και επαγγελματικό επίπεδο. Για να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά αυτές οι δυσκολίες, τα άτομα με δυσλεξία θα πρέπει να δέχονται από νωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και παρέμβαση τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου (στο εργασιακό περιβάλλον κ.τ.λ.).

Στο σχολικό περιβάλλον, η παρέμβαση θα πρέπει να πραγματοποιείται με την εφαρμογή κατάλληλων και εξατομικευμένων προγραμμάτων, ειδικών μεθόδων και στρατηγικών που θα ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, με στόχο την ενίσχυση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνει την απαραίτητη επιμόρφωση, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού με

δυσλεξία και να διαμορφώνει ένα κατάλληλο και φιλικό διακείμενο περιβάλλον γι' αυτό, μέσα στο οποίο θα νιώθει ασφαλές και θα μπορεί να εξελιχθεί. Παρόμοια, στρατηγικές θα πρέπει να λαμβάνονται και στην ενήλική ζωή του ατόμου, στους διάφορους τομείς της ζωής του όπως είναι ο εργασιακός, προκειμένου να μπορεί το άτομο να λειτουργεί δυναμικά και αυτόνομα.

Παρόλο που στην Ευρώπη ανά τα έτη έχουν διαμορφωθεί διάφορες δράσεις, είναι σαφές πως ακόμα υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην υποστήριξη των ατόμων με δυσλεξία, γεγονός το οποίο τους αποστασιοποιεί πολλές φορές από την σχολική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ζωή. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία, η λήψη επιπλέον δράσεων και πρωτοβουλιών, καθώς η διαμόρφωση ποικίλων προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, μέσω των οποίων ο κόσμος θα μπορέσει να γνωρίσει την δυσλεξία και να την εντάξει ουσιαστικά και έμπρακτα στην κοινωνία, κάτω από το πρίσμα του σεβασμού και της ισότητας.

### **Αναφορές**

Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: a systematic review. *BMC Public Health*, 14 (2), 76-81.

Bell, S., & Burns, E. (2011). Narrative construction of professional teacher identity of teachers with dyslexia. *Elsevier*, 27 (5), 952-960.

Bonti, E., & Tzouriadou, M. (2013). Low Visual-Perceptive Ability Cognitive Profile Places Urban Greek Kindergarten Children "At risk" for Dyslexic Learning Difficulties. *Education and Urban Society*, 47 (6), 646-668.

Broadbent, R. (2018). *European Dyslexia Charter*. Dyslexia Institute UK.

Carvalho, L., & Silvia, C. (2010). Developmental Dyslexia: Perspectives on Teacher Training and Learning Disabilities in Portugal. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8 (2), 1-8.

Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*, 19 (2), 113-130.

Frazier, M. (2016). *Dyslexia: Perspectives, Challenges and Treatment Options*. Nova Biomedical.

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. Support for Learning. *Wiley Online Library*, 25 (2), 63-69.

Huffman, S., Thompson, A., & Shaw, E. (2020). Meeting the Needs of Students with Dyslexia: Librarians, Teachers and Student Working Together Hand- in- Hand. *Project Innovation Austin*, 57 (4), 498-510.

Jeannese, M., & Duthie, J. (2018). The State of Dyslexia: Recent Legislation and Guidelines for Serving School-Age Children and Adolescents With Dyslexia. *Lang Speech Hear Serv School*, 24 (4), 810-816.

Leather, C., Hogg, H., Seiss, E., & Everatt, J. (2011). Cognitive functioning and work success in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 17, 327-338.

Leite, S. (2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46.

Nalavany, B., Carawan, L., & Brown, L. (2011). Considering the role of traditional and specialist schools: do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia? *British Journal of Special Education*, 38 (4), 191- 200.

Nielsen, C. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teacher's treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (5), 142-157.

Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20 (4), 349-369.

Snowling, M., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxf Rev Educ*, 46 (4), 501-513.

Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal Educational Psychologist*, 81 (1), 1-23.

Spyropou, K. (2020). Children with dyslexia: Can they be included in mainstream contexts? *European Journal of Special Education Research*, 6 (4), 176-189.

Tahira, K., & Hassed, A. (2020). Dyslexia as a Learning Disability: Teachers' Perceptions and Practices at School Level. *Bulletin of Education and Research*, 42, 155-166.

Wending, B., & Mather, N. (2012). *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. John Wiley & Sons Inc.

Νιζάμη, Χ., & Δόικου, Μ. (2017). Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Στασινός, Δ. (2020). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Gutenberg.

Χριστίδου, Θ., & Χριστίδου, Μ. (2018). «Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεκτικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.12681%2Fedusc.2815>.