

«ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ»

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

2002

Στον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» συνήθως συμπεριλαμβάνονται δυσλειτουργίες που αφορούν την εκφορά, οργάνωση, προσέγγιση και κατανόηση του γραπτού λόγου και λιγότερο ανάλογες δυσκολίες στα μαθηματικά. Στο άρθρο αυτό δεν θα αναλωθούμε σε «εννοιολογικές διασαφηνίσεις» των μαθησιακών δυσκολιών καθώς το θέμα αυτό θα απαιτούσε αρκετές σελίδες και υπάρχει αρκετή σχετική βιβλιογραφία (Χρηστάκης Κ., 2000, σ. 23-34., Πολυχρονοπούλου Σ., 2001, σ. 51-61, Σακκάς Β, 2002, σ.σ. 29-35 κ.ά.). Θα αναφερθούμε σε παιδιά που δεν έχουν διαγνωσμένα, συγκεκριμένα και σοβαρά προβλήματα (σωματικά, νοητικά ή ψυχολογικά) τα οποία τα κατατάσσουν στα άτομα με «ειδικές ανάγκες» αλλά παρουσιάζουν «μαθησιακές δυσκολίες» ή «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» και συνήθως φοιτούν στο «κοινό» Νηπιαγωγείο και στη συνέχεια Δημοτικό Σχολείο. Να σημειώσουμε ότι η απόκλιση από το «κανονικό», η αισθητή διαφοροποίηση, μπορεί να είναι «προς τα άνω ή προς τα κάτω» (Κυπριωτάκης Α., 1989, σ. 15). Η δυσλεξία μπορεί να αποτελέσει από μόνη της κατηγορία και σημειώνουμε μόνο ότι στο Νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα δύσκολη η διάγνωσή της.

Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες, μπορεί να οφείλονται σε εγγενείς ιδιαιτερότητες του παιδιού, δηλαδή σε εμφανή και σοβαρά οργανικά ή ψυχολογικά προβλήματα, σε νευρολογικές ή αισθητηριακές διαταραχές, αλλά και σε ήπιες εξελικτικές βλάβες του εγκεφάλου, σε ελαφρά ή λανθάνοντα ψυχολογικά ή οργανικά προβλήματα και τέλος σε αρνητικές επιδράσεις περιβαλλοντικών παραγόντων.

Τα παιδιά από τις μη-ευνοημένες κοινωνικοοικονομικές κατηγορίες έρχονται συνήθως στο σχολείο με ελλιπή γλωσσικό και γνωστικό εξοπλισμό, έχουν πιο περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτιστικές επιλογές από τα παιδιά των ευνοημένων κατηγοριών, αδυνατούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ευκαιρίες στον ίδιο βαθμό με αυτά και τελικά τα αποτελέσματα, τις περισσότερες φορές, αντιστοιχούν στις διαφορές που υπήρχαν κατά την είσοδο στην εκπαίδευση. (Σακκάς Β., 2002, σ.80). Ιδιαίτερη περίπτωση είναι τα παιδιά που προέρχονται από «μη εμπλουτισμένο περιβάλλον» (Biber Β., 1996, σ. 57) ή από στερητικά περιβάλλοντα καθώς και διαφορετικών πολιτισμών, εθνοτήτων, θρησκειών κ.λ.π. καθώς οι εμπειρίες του παιδιού κατά την προσχολική περίοδο αποτελούν βασική προετοιμασία για τη μετέπειτα ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του στο σχολείο (Giffin, 1973). «Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικότερος σε

όλο το μήκος και το πλάτος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο...» (Κυρίδης Α., 1996, σ. 179).

Η διάγνωση των προβληματικών καταστάσεων μπορεί να γίνει με διαγνωστικά τεστ αντίληψης, γνώσεων, γλωσσικής επάρκειας, προσοχής, μνήμης, κινητικών ικανοτήτων κ.λ.π. αλλά η συνήθης πρακτική είναι η εμπειρική διάγνωση για τις πιο βαριές περιπτώσεις από τους γονείς ή τους παιδίατρος και για τις ελαφρότερες από τους εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, στα πλαίσια των απαιτήσεων για συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες, για ανταπόκριση σε μαθησιακές και άλλες διαδικασίες και για τουλάχιστον αποδεκτή συμπεριφορά.

Προβλήματα που συνήθως γίνονται αντιληπτά στο Νηπιαγωγείο είναι οι δυσκολίες στην αδρή ή λεπτή κινητικότητα, η μειωμένη αντίληψη και η ελλιπής γλωσσική ανταπόκριση, η παθητικότητα, η διάσπαση προσοχής ή η αδυναμία συγκέντρωσης σε συγκεκριμένο έργο, η ελλιπής ή προβληματική κοινωνικοποίηση που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως απομόνωση ή επιθετικότητα, προβληματική συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες ή αδιαφορία, έλλειψη σεβασμού στους κανόνες ή παραβατικότητα, η αδυναμία ολοκλήρωσης έργου, η απρόβλεπτη, επικίνδυνη ή ενοχλητική συμπεριφορά, η αδικαιολόγητη κόπωση, η αδυναμία κατανόησης εντολών ή οδηγιών κ.ά.

Η διάγνωση πρέπει να είναι έγκαιρη, να περιγράφει επακριβώς το πρόβλημα, να γίνεται διαχωρισμός των εκπαιδευτικών-μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων από άλλα προβλήματα, να υπάρχει πρόταση για συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, να υπάρχει συντονισμός για παράλληλες άλλου είδους παρεμβάσεις (π.χ. ιατρική, κοινωνική κ.ά.), να έχουν καθοριστεί βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι και μια αρχική πρόβλεψη και να κατευθύνονται οι ενδιαφερόμενοι στον κατάλληλο τύπο σχολείου, αν αυτό είναι απαραίτητο. Δυστυχώς στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμα σύστημα έγκαιρης, και συνολικής διάγνωσης και αντιμετώπισης των παιδιών που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες, όπως συμβαίνει σε αρκετές χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία, όπου από το 1994 έχει θεσπιστεί ο Κώδικας Πρακτικής για την Διάγνωση και Εκτίμηση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Code of Practice on the Identification and assessment of special Educational Needs), στον οποίο καταγράφονται με ακρίβεια οι διαδικασίες, οι υπεύθυνοι φορείς, τα άτομα και τα προγράμματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε κάθε περίπτωση.

Η χρήση των νέων τεχνολογικών ανοίγει δρόμους στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών και άλλων προβλημάτων αλλά περισσότερο στην αντιμετώπισή τους μέσα από την εξατομικευμένη διαδικασία, την αλληλεπίδραση, την ενεργητική διαδικασία και την έλξη που διαθέτουν οι Υπολογιστές (Loughrey D., 1991, 6, pp. 124-126).

Η έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί και στην έγκαιρη αντιμετώπιση. Συνήθως αναγνωρίζονται τα προβλήματα σε παιδιά με υπερκινητικότητα ή υπερβολική κινητικότητα, με έντονο αρνητισμό και προβληματική συμπεριφορά και δεν γίνονται αντιληπτά μαθησιακά προβλήματα παιδιών που έχουν εξυπνάδα πάνω από το μέσο όρο καθώς και παιδιών που είναι συνεσταλμένα, ευγενικά και ήσυχα, σύμφωνα με την εικόνα του «καλού» μαθητή που «είναι εργατικός, επιμελής, πειθαρχημένος, προσεκτικός, υπάκουος, με καλούς τρόπους απέναντι στο δάσκαλό του, ενώ ακολουθεί πιστά τους δεοντολογικούς κανόνες της θεμιτής συμπεριφοράς μάσα στην τάξη» (Ξανθάκου Γ., Ανδρεαδάκης Ν., Καϊλα Μ., 1995, σ. 47)

Η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και η σχολική αποτυχία είναι πιθανόν να δημιουργήσουν στα παιδιά και δευτερογενή προβλήματα, αρχίζοντας από την πλήξη και τη ντροπή για την αδυναμία τους μπροστά σε ακατανόητα ή δύσκολα γι' αυτά έργα και συνεχίζοντας με συναισθήματα θλίψης, απογοήτευσης και αρνητικής αυτοεικόνας, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους και ακόμα με εκτροπή σε αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά (Burns R., 1982. Covington M.V. & Omelich C.L., 1979, 688-700. Robinson W.P., 1975, 141-152).

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλεται να γίνεται με ένα πολυδιάστατο και ευέλικτο σχήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, με συμπεριφοριστικές, κοινωνιογνωστικές και γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Κολιάδης Μ., 1997, σ. 292) και γι' αυτό είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών ειδικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που συνήθως αντιλαμβάνονται το πρόβλημα και συνήθως σε αυτούς επιστρέφει το παιδί, για να αντιμετωπισθούν οι μαθησιακές του δυσκολίες. Εκτιμούμε ως απαραίτητη την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, για να μπορούν αφενός να κάνουν μια ικανοποιητική αρχική εκτίμηση και διάγνωση των προβλημάτων και αφετέρου να κατασκευάσουν ή να εκτελέσουν εξειδικευμένα προγράμματα αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσιάζει κάθε παιδί.

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συνήθως γίνεται μέσα στα «κοινά» τμήματα του Νηπιαγωγείου ή του Δημοτικού με ή χωρίς διαδικασίες ένταξης. Υπάρχουν και Τμήματα Ένταξης, στελεχωμένα, συνήθως, με εκπαιδευτικούς μετεκπαιδευμένους στην Ειδική Αγωγή, αλλά σε αυτά φοιτούν οι πιο σοβαρές περιπτώσεις. Αντίθετα παιδιά με ελαφρότερα προβλήματα παρακολουθούν το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και στη συνέχεια του Δημοτικού και είναι δύσκολο να γίνει εξατομίκευση, ιδιαίτερα στα πολυπληθή τμήματα των αστικών κυρίως κέντρων, αλλά και από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σχετική επιμόρφωση ή εμπειρία, ούτε στήριξη από ειδικούς. Σε ολόκληρη την Ελλάδα λειτουργούν λιγότερα από 100 Τμήματα Ένταξης για 250 περίπου νήπια. Είναι κατανοητό ότι δεν καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας από τα λειτουργούντα τμήματα. Μεγάλο πρόβλημα είναι και η έγκαιρη διάγνωση, εφόσον δεν υπάρχει

διαδικασία και πολλές φορές η εκτίμηση ενός νηπίου, μετά την παραπομπή του στα Κ.Δ.Α.Υ. ή αλλού, μπορεί να καθυστερήσει για χρόνια.

Δυστυχώς, παρότι «ένα πρόγραμμα ένταξης ούτε αρχίζει, ούτε τελειώνει στο σχολείο» (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2000, σ. 39), η πραγματικότητα δείχνει το αντίθετο. Δεν υπάρχουν οργανωμένες, διαδικασίες παρέμβασης στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον, ούτε προγράμματα υποστήριξης των παιδιών έξω από το σχολείο. Έρευνες δείχνουν ότι η έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι περισσότερο αποτελεσματική. Τη μεγάλη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης βρήκαν και οι ερευνητές Abbott S. P. et. al. (1997 σ. 249-263), οι οποίοι συμπέραναν ότι «η έγκαιρη επέμβαση στα παιδιά, που έχουν δυσκολίες στο διάβασμα και στο γράψιμο, είναι πολύ σημαντική στην αποτροπή μιας μετέπειτα διάγνωσης μαθησιακής δυσκολίας εξαιτίας συνεχόμενων ακαδημαϊκών προβλημάτων». Αντίστοιχα ευρήματα για τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης έχουμε και στην εφαρμογή του προγράμματος ABC (Campbell, F. A. & Ramey, C. T., 1994, σ. 684-698) στις Η.Π.Α., το οποίο εφαρμόστηκε σε βρέφη 3 μηνών περίπου, τα οποία διαγνώστηκαν ότι ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου.

Η θεσμοθέτηση αντισταθμιστικής αγωγής, ιδιαίτερα για τις ομάδες «υψηλού κινδύνου» εκτιμούμε ότι μπορεί να ανατρέψει πολλές αρνητικές προδιαγραφές. Η αντισταθμιστική αγωγή νοείται σαν συντονισμένη εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτιστική παρέμβαση και μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να δώσει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η έγκαιρη έναρξη της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική πριν εγκατασταθεί η ιδεολογία των χαρισμάτων και συνδεθεί η επιτυχία ή η αποτυχία στις σχολικές διαδικασίες με την ύπαρξη ή την απουσία υποτιθέμενων χαρισμάτων ή διαθέσεων που τελικά θεωρούνται έμφυτες (Bourdieu P., 1992, σ. 35).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, βασικός στόχος της προσχολικής αγωγής είναι η επιδίωξη και παροχή αντισταθμιστικής αγωγής με την έννοια ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των νηπίων *«και μέσα από πλούσια κοινωνικοπολιτιστικά ερεθίσματα επιδιώκει να συμβάλει στην άμβλυνση των όποιων διαφορών και τη δημιουργία –όσο γίνεται περισσότερο- ίσων αφετηριών και ευκαιριών για την κατοπινή υποχρεωτική εκπαίδευση»* (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, 1990, σ. 9-10). Η προσχολική αγωγή, η οποία επεκτείνεται και πριν από το νηπιαγωγείο, επηρεάζει όλο και περισσότερο την εξέλιξη των παιδιών της σύγχρονης οικογένειας, απασχολώντας όλο και περισσότερο χρόνο τα παιδιά και μπορεί να εκπληρώσει έναν ευρύτερης σημασίας αντισταθμιστικό ρόλο, εξισώνοντας, κατά το δυνατόν, τα πάσης φύσεως ελλείμματα των στερημένων παιδιών και προετοιμάζοντας έτσι αυτά τα παιδιά για τη σχολική τους σταδιοδρομία, ιδιαίτερα μάλιστα για ένα σχολικό ξεκίνημα με ισοδύναμες προϋποθέσεις στις εκπαιδευτικές αφετηρίες (Ζαχαρενάκης Κ., 1997, σ. 314-315). «Για τα άτομα που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα, το Σχολείο παραμένει η μια και μοναδική οδός

πρόσβασης στην κουλτούρα και αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης...» Bourdieu P. & Passeron J., 1993, σ. 63). Η μετάβαση στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, στο οποίο τα νήπια φοιτούν διπλάσιο χρόνο, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, ιδιαίτερα για τα παιδιά από τα μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Το παιδί που διαβαίνει το κατώφλι του Νηπιαγωγείου είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο άτομο με διαφοροποιημένο εξοπλισμό και διαφοροποιούμενο στις ανταποκρίσεις του στα προγράμματα και τις απαιτήσεις μας. Είναι ανάγκη να λάβουμε υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες και επιθυμίες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα προβλήματα και τις ικανότητες του κάθε παιδιού για να έχουν ουσιαστικό νόημα οι παρεμβάσεις μας και να ανταποκρινόμαστε στις υποχρεώσεις του ρόλου μας, που σήμερα είναι «...βοηθητικός, συνεργατικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, δημιουργικός, αντιαυταρχικός, αντιδιδασκτικός, κοινωνικός, πολιτικός κ.λ.π.» ((Παπάς Α., σ. 29).

Εμείς μπορούμε να βελτιώσουμε τις προφορικές γλωσσικές ικανότητες των παιδιών που «αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής (Κουτσουβάνου Ε., 2001, σ. 85), να τους δώσουμε την αποδοχή, την αναγνώριση και το αίσθημα της επιτυχίας, που πιθανότατα τους λείπει. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε την παιδική λογοτεχνία, με την προσεκτική επιλογή κειμένων, και πέρα από τη γενικότερη θετική επίδραση που έχει σε όλα τα παιδιά, να βοηθήσει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας παιδιών από στερητικά περιβάλλοντα και στην τροποποίηση αρνητικών συμπεριφορών συγκεκριμένων παιδιών μέσα από την ταύτισή του με «παθήματα, δυσκολίες και νίκες ηρώων» (Μάνος Χρ., κ.ά. 2003, σ. 20) των επιλεγμένων κειμένων.

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μουσική με «συγκεκριμένα βήματα, τα οποία ακολουθούνται για τη «μύησή» τους στον κόσμο της μουσικής...» (Σπετσιώτης Γ., Πατσαντζόπουλος Κ., 2000, σ. 78), τη ζωγραφική και την ποίηση, την κίνηση και το θέατρο, τα παραμύθια και τις κατασκευές, τα τραγούδια και τις συζητήσεις, κάθε είδους δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, ενισχύοντας διακριτικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν «δυσκολίες».

Μπορούμε να εντάξουμε τους μαθητές μας σε ένα παιχνίδι αλληλοϋποστήριξης και αλληλοαποδοχής, τους γονείς μια διαδικασία συμμετοχής και συνεργασίας, να μοιράσουμε ρόλους που ταιριάζουν σε όλους και ιδιαίτερα στα «ξεχωριστά» παιδιά μας, τα οποία θέλουμε να στηρίξουμε και να υποστηρίξουμε, επειδή αυτό απαιτεί η «καρδιά μας» και η «ισότητα στην εκπαίδευση»...

Μπορούμε «να αφήσουμε τις ψυχές των παιδιών να ανθίσουν δίνοντας η καθεμιά το δικό της καρπό και άρωμα. Και όπως σε έναν αγρό δεν είναι όλα τα λουλούδια ίδια, έτσι και στην κοινωνία μας τα παιδιά δεν είναι και δεν πρέπει να είναι ίδια» (Πικροδημήτρη Μ., 2002, σ. 36)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Biber B., Η Προσέγγιση της Παιδαγωγικής Σχολής στην Προσχολική Εκπαίδευση, επ. Κουτσοβάνου Ε., εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1996
- Bourdieu P. & Passeron J., Οι κληρονόμοι, μετ. Παναγιωτόπουλος Μ., Βιδάλη Μ., εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1993
- Burns R., 1982. Burns R., Self-concept development and education. Holf, Rinehat & Winston, London, 1982
- Covington M.V. & Omelich C.L. It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. Journal of Educational Psychology, 71, 1979
- Giffin M., Learning as a developmental task. In: Symposium of Learning Disorders, Pediatric. CI. N. Amer. 1973
- Loughrey D., Computer Experience and the Child with Special Educational Needs, Support For Learning, 1991
- McMahon R., Richmond M., & Reeves-Kazelskis C., Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials, The Journal of Educational Research, 1998
- Robinson W.P., Boredom in school. British Journal of Educational Psychology, 57, 1975
- Δράκος Γ., Σύγχρονα προβλήματα της Θεραπευτικής Παιδαγωγικής. Η Παιδαγωγική του λόγου και της ομιλίας. Τραυλισμός, εκδόσεις: Τολίδη, Αθήνα, 1991
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το Ειδικό στο Γενικό Σχολείο, Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους, επ. Ζώνιου-Σιδέρη Α., Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
- Καλαντζή-Αζίζι Α., Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου, δ' έκδοση, εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994
- Κολιάδης Μ., Οργανωτικά-διοικητικά σχήματα και ψυχοπαιδαγωγικά μοντέλα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο χώρο του σχολείου, στο: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, τόμος α', γ' έκδοση, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Κουτσοβάνου Ε., Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή, εκδ. Οδυσσέας, β' έκδοση, Αθήνα, 2001
- Κυπριωτάκης Α., Τα Ειδικά Παιδιά και η αγωγή τους, εκδ. Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο, 1989
- Κυρίδης Α., Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1996
- Μάνος Χρ., Σελίμης Ε., Σονιάδης Χ., Λογοτεχνία Προσχολικής Ηλικίας, 2^{ος} Κύκλος, Τομέας Υγείας και Πρόνοιας, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2003
- Μητσού Μ., Παπαγκίκα Ε. επ., The Open University, Παιδιά με προβλήματα στη μάθηση, μετ. Μπαρουξής Γ., Αργύρης Α., εκδ. Κουτσομπός, Αθήνα, 1985
- Μπάρδης Π., Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση του προβλήματος, Καρδίτσα, 1995
- Ναυρίδης Κ., Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία, εκδόσεις: Παπαζήση, Αθήνα, 1994
- Ξανθάκου Γ., Ανδρεαδάκης Ν., Καΐλα Μ., Η λογική της Σχολικής Αποτυχίας: Μια συμμετρική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, στο: η σχολική αποτυχία, Καΐλα Μ., επ. εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
- Παπός Α., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα, 1998
- Παπός Α., Σχολική Παιδαγωγική, τ. Α', εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Παπαστάμου Σ., Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας, δ' έκδοση, εκδόσεις: Οδυσσέας, Αθήνα, 1993
- Πικροδημήτερη Μ., Οργανωμένη μάθηση, έρευνα και δημιουργία στο Νηπιαγωγείο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ. 6, Αθήνα, 2002
- Σακκάς Β., Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2002
- Σπετσιώτης Γ., Πατσαντζόπουλος Κ., Προγράμματα Μουσικής Αγωγής για ΑΜΕΑ, Προγράμματα Σπουδών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α., εκδ. Ατραπός, Πειραιάς, 2000
- Τριλιανός Θ., Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση Αθήνα, 1997
- Τσιπλητάρης Α., Η κοινωνικοποίηση του Παιδιού, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2001
- Φλωράτου Μαρία-Μάρθα, Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά, Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα, 1996
- Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1985
- Χρηστάκης Κ., Θέματα Ειδικής Αγωγής, εκδόσεις: Τελέθριον, Αθήνα, 1994
- Χρηστάκης Κ., Ιδιαιτέρως Δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, 2000