

Γλώσσα σκέψη πράξη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (εργαστηριακή παρουσίαση)

Τσιαντής Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Η Λυδία, 14 χρόνων, γεννήθηκε τέσσερις εβδομάδες νωρίτερα από την αναμενόμενη ημερομηνία της γέννησης της. Η μητέρα της, κατά την εγκυμοσύνη της η οποία ήταν αναμενόμενη, αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες. Ο πατέρας της και η πατρική της γιαγιά είχαν δυσκολευτεί στο να μάθουν να διαβάζουν.

Η Λυδία, ως μωρό, περιγράφεται ανήσυχο. «Άρχισε να μιλήσει», γι' αυτό άρχισε λογοθεραπεία από τα τέσσερα έως τα οχτώ χρόνια της. Στο νηπιαγωγείο δεν κατάφερε να πιάσει σωστά το μολύβι, να μάθει την αλφαβήτα και να γράφει σωστά το όνομά της. Επανέλαβε την πρώτη δημοτικού, ενώ τη δεύτερη χρονιά ξεκίνησε να διαβάζει μετά από εντατική προσπάθεια και βοήθεια από τη δασκάλα της τάξης της.

Κατά την προσωπική παρατήρηση συμπληρώθηκε το πρωτόκολλο της προκαταρκτικής αξιολόγησης. Παρουσιάζει δυσκολίες στο γραπτό λόγο, στον προφορικό λόγο στην κατανόηση, στην παραγωγή και στη χρήση του λόγου.

Έχει τα χαρακτηριστικά της παρουσίας μιας μέσης «τυπικής» μαθήτριας.

Έχει παρέες, συνδιαλέγεται και οι σχέσεις της είναι φιλικές και ήπιες.

Δείχνει διάθεση για συνεργασία αλλά έχει και αρκετές δυσκολίες οι οποίες δρουν ανασταλτικώς στην εκδίπλωση των όποιων νησίδων ικανοτήτων που έχει.

Αποσπάται εύκολα ενώ θέλει αρκετή επιμονή στο να αρχίσει να ανταποκρίνεται στη μαθησιακή διαδικασία. Κάποιες φορές με ερωτήσεις καθίσταται χειριστική για να «ξεφύγει» από το μάθημα.

Δεν κάνει ποτέ σχολικές εργασίες ούτε φέρνει πάντοτε τα διδακτικά εγχειρίδια .

Παρουσιάζει «φτώχη» συμμετοχή στην τάξη αν και προσπαθεί ή τουλάχιστον επιθυμεί να φαίνεται πως προσπαθεί. Μερικές φορές εντελώς ξαφνικά, αρχίζει να μονολογεί ή να φωνασκεί.

Έτσι προσπαθούμε να εκμεταλλευόμαστε στο έπακρο το χρόνο της διδασκαλίας στην αίθουσα.

Δεν εκδηλώνει τα κίνητρά της και τις προθέσεις της. Δείχνει χαρούμενη και επιδιώκει την υψηλή βαθμολογία .Δεν είμαι βέβαιος, τι εικόνα έχει για τον εαυτό της, καθώς και εάν έχει ενσυναίσθηση των αδυναμιών της. Υποψιάζομαι πως η αυτοεκτίμησή της είναι χαμηλή.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ

α. Προκαταρκτική αξιολόγηση

Μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, καταγράφηκαν οι συμπεριφορές της, σε γνωστικό αλλά και σε συναισθηματικό επίπεδο, οι διαθέσεις των γονέων και η εικόνα των υπολοίπων καθηγητών. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών έδειξε ότι η Λυδία βρίσκεται στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή καλύφθηκε μέσα από τη συμπλήρωση των εντύπων φορμών α) Προκαταρκτική Επιλογή Μαθητή και β) Κριτήριο Εκδήλωσης Αναγνωστικών Δυσκολιών LDDI.

β. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Το επόμενο βήμα ήταν η εκπαιδευτική αξιολόγηση της μαθήτριας. Στο στάδιο αυτό, επιχειρήθηκε μια περισσότερο αναλυτική αξιολόγηση, προκειμένου να προκύψει ο διδακτικός στόχος που επιδιώξαμε. Τα πρωτόκολλα αξιολόγησης καλύπτουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την παραγωγή γραπτού λόγου, την ορθογραφία και την φωνολογική επίγνωση. Τα πρωτόκολλα αυτά συμπληρώθηκαν διακριτικά και ατομικά.

β.1. Αναγνωστική Αποκωδικοποίηση

α) Η Λυδία διάβασε φωναχτά τις λέξεις ξεκινώντας από αυτές που έχουν τις λιγότερες συλλαβές προς αυτές που έχουν τις περισσότερες. Η σειρά των λέξεων είναι σταθερή και στην ίδια σειρά.

β) Οι οδηγίες που της δόθηκαν ήταν: «Στο φάκελο αυτό υπάρχουν τυπωμένες κάποιες λέξεις. Άλλες από αυτές είναι πραγματικές και άλλες όχι, είναι δηλαδή ψεύτικες λέξεις. Θέλω να τις διαβάσεις προσεκτικά και καθαρά. Η διαδικασία θα μαγνητοφωνηθεί με το μαγνητόφωνο αυτό προκειμένου να μπορέσω να ακούσω όσες φορές χρειαστεί την ανάγνωσή σου. Θέλω να είσαι χαλαρή γιατί δεν πρόκειται να βαθμολογηθείς, ούτε να έχει κάποια συνέπεια για σένα αυτή η ανάγνωση».

γ) Αποδελτιώθηκε η αποκωδικοποίηση της μαθήτριας. Γράψαμε τον τρόπο που η Λυδία διάβασε κάθε λέξη αν είναι διαφορετικός στο κελί της φόρμας που αναφέρεται η λέξη και στη συνέχεια αναλύσαμε τα λάθη της, σημειώνοντας όχι με κάποιο σύμβολο το λάθος αλλά το ίδιο λάθος στο συγκεκριμένο κελί. Προσπαθήσαμε να είμαστε όσο το δυνατόν πιο αναλυτικοί καλύπτοντας όλη τη φόρμα.

β.2. Παραγωγή γραπτού λόγου & Ορθογραφία

Η αποδελτίωση του κριτηρίου της ορθογραφίας πραγματοποιήθηκε στο σχετικό έντυπο. Για να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα της ορθογραφικής ικανότητας της μαθήτριας, συνοψίσαμε την ορθογραφική εικόνα του κειμένου που παρήγαγε η μαθήτρια.

Η αποδελτίωση του κριτηρίου παραγωγής του γραπτού λόγου έγινε με βάση τα εσωτερικά και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Προκειμένου να αξιολογηθούν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά, αναλύσαμε το κείμενο στους άξονές του και κάναμε κριτική στη δομή που ακολουθεί η μαθήτρια, μετρήσαμε τις λέξεις που χρησιμοποιούνται, αναζητήσαμε τις λέξεις που επαναλαμβάνονται, αξιολογήσαμε τη δομή των προτάσεων αναφέροντας σε κάθε περίπτωση παραδείγματα από τη γραφή της μαθήτριας.

β.3. Φωνολογική Επίγνωση

Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης γίνεται με ένα προφορικό πρωτόκολλο που δηλαδή δεν απαιτεί χαρτί και στυλό. Η Λυδία κάθεται αντίκρυ στον καθηγητή, χωρίς να έχει μπροστά της τίποτα, ακούει και απαντά.

Κάθε δραστηριότητα εισάγεται με τρία παραδείγματα στα οποία η μαθήτρια θα πρέπει να κατευθυνθεί στη λύση τους – αν δεν μπορεί να το κάνει μόνη της – και όχι να διδάχτεί τον τρόπο λύσης τους. Ο καθηγητής δηλαδή δίνει βοήθειες στη μαθήτρια για τον τρόπο που σκέφτεται ο ίδια προκειμένου να χειριστεί τη δραστηριότητα, αλλά δε δηλώνει ξεκάθαρα τον τρόπο με τον οποίο τη χειρίζεται. Από τη στιγμή που ολοκληρωθούν τα παραδείγματα, ο καθηγητής δε δίνει καμιά άλλη βοήθεια στη μαθήτρια. Όλες οι απαντήσεις της μαθήτριας καταγράφονται στο χώρο που δίνεται δίπλα ή κάτω από κάθε λέξη.

Η διαδικασία γίνεται προφορικά έτσι τα δίγηφα φωνήεντα και σύμφωνα /ου/ και /μπ/ είναι φωνήματα, συνεπώς μία φωνούλα ή φωνή ή όπως αλλιώς θέλουμε να το ονομάσουμε.

Σωστές απαντήσεις στις αφαιρέσεις φωνημάτων (αρχή, τέλος και μέση) είναι αυτές που η μαθήτρια εκφέρει την υπόλοιπη λέξη αφού αφαιρέσει το φώνημα που του υποδεικνύεται (αφαίρεση αρχικού από το [στο] δίνει [το] και αφαίρεση τελικού από το [είναι] δίνει [είν]).

Οι απαντήσεις στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας είναι αποδεκτές μόνο στην περίπτωση που δίνουν ομοιοκαταληξία και όχι στην περίπτωση που δίνουν συμφωνία στο νόημα.

Τα συμπεράσματα μετά από την αξιολόγηση για τις δυσκολίες και τις δυνατότητες της μαθήτριας ήταν τα ακόλουθα: πολύ πιθανή η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα στην Ορθογραφία: Λάθη κάθε τύπου,

στη Φων.Επιγν: Δείχνει να υπάρχει έλλειμμα χωρίς να μπορεί να καθοριστεί το είδος του (δεν αναφέρονται οι απαντήσεις της μαθήτριας),

στο Γραπτό λόγο: Χωρίς μία τελεία, γράφει όπως μιλάει,

στην Αλληλουχία: Καμιά ομάδα σωστή,

στην Αποκωδικοποίηση η επίδοσή της ήταν αποδεκτή

Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μας οδήγησαν σε περιοχές διδασκαλίας

διαφορετικές από αυτές που είχαμε κατά νου.

γ. Διδακτική παρέμβαση

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν από τα πρωτόκολλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης καθορίστηκε ο στόχος όπου έγινε η παρέμβαση.

3. ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ

Από τα πρωτόκολλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης της μαθήτριας καθώς και από την αποδελτίωση των λαθών φαίνεται ότι η Λυδία, ενδεχομένως έχει (σοβαρές μαθησιακές) δυσκολίες σ' όλα τα επίπεδα της χρήσης του λόγου:

Φωνολογική επίγνωση

Ορθογραφική ικανότητα

Κατανόηση

Παραγωγή και χρήση του λόγου.

Διδακτικοί στόχοι

Βραχυπρόθεσμοι: Η βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης (και συνακολούθως της αναγνωστικής ικανότητας).

Η απόκτηση φυσικής ροής κατά την αναγνωστική ικανότητα.

Η βελτίωση της ορθογραφικής ικανότητας.

Η βελτίωση της γραφής.

Μεσοπρόθεσμοι: Η εκμάθηση των στοιχειωδώς αναγκαίων γραμματικών κανόνων (και) η εξάσκηση στην γραμματική αναγνώριση των βασικών μερών του λόγου (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο).

Μακροπρόθεσμοι: Η κατανόηση του λόγου.

Η παραγωγή του λόγου.

Τελικώς αποφασίστηκε η διδακτική παρέμβαση να γίνει στην πρόταση (κεφαλαίο, νόημα, τελεία).

Όνομ/νυμο Μαθήτριας	Ηλικία - Τάξη	Πρόταση από το LDDI	Κυρίαρχα στοιχεία αξιολόγησης	Πρόταση Διδάσκοντος
Λυδία Κλεάνθους	14 χρονών - Β' Γυμνασίου	ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΟ	Ορθογραφία: Λάθη κάθε τύπου Φων.Επιγν: Δείχνει να υπάρχει έλλειμμα χωρίς να μπορεί να καθοριστεί το είδος του (δεν αναφέρονται οι απαντήσεις της μαθήτριας) Γραπτ. λόγος: Χωρίς μία τελεία, γράφει όπως μιλάει Αλληλουχία: Καμιά ομάδα σωστή Αποκωδικοποίηση: Αποδεκτή επίδοση	Διδασκαλία της πρότασης (κεφαλαίο, νόημα, τελεία).

4. Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η διδακτική παρέμβαση έγινε στο Τμήμα Ένταξης του Εσπερινού Γυμνασίου των Ιωαννίνων. Η Λυδία είναι ήδη μαθήτριά του.

Ο αριθμός των μαθημάτων ήταν τρεις (3) διδακτικές ώρες των 35'.

Ο στόχος του 1^{ου} μαθήματος ήταν: η διδασκαλία της απλής πρότασης. Τι ονομάζουμε πρόταση, πώς την αναγνωρίζουμε (ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΟ ΝΟΗΜΑ).

Ο στόχος του 2^{ου} μαθήματος ήταν: Η διδασκαλία της απλής πρότασης. Κάθε απλή πρόταση αρχίζει ΠΑΝΤΟΤΕ με ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΓΡΑΜΜΑ.

Ο στόχος του 3^{ου} μαθήματος ήταν: Η διδασκαλία της απλής πρότασης. Κάθε απλή πρόταση τελειώνει ΠΑΝΤΟΤΕ με ΤΕΛΕΙΑ. ΚΑΙ Κάθε απλή πρόταση έχει ΠΑΝΤΟΤΕ ΤΟΥΛΑΧΙΣΤΟΝ ΕΝΑ ΡΗΜΑ.

Τα διδακτικά μέσα

Για τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η άμεση διδασκαλία. Τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης όσο και στη φάση της πρακτικής εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν:

I. Οι ακόλουθες προτάσεις:

α. Η Λυδία παίζει πετόσφαιρα.

β. Η Λυδία προπονείται με την εφηβική ομάδα του «Αθλητικού Γυμναστικού Συλλόγου Ιωαννίνων».

γ. Η Λυδία αγωνίζεται στη θέση της πασαδόρου.

δ. Η κα. Σουλβάνα Μακρή είναι η προπονήτρια της ομάδας της.

ε. Η Λυδία φιλοδοξεί να γίνει σπουδαία πασαδόρος.

στ. Η Λυδία επιθυμεί να αγωνισθεί στην Εθνική Ελλάδος.

II. Το εξής κείμενο:

Η Λυδία παίζει πετόσφαιρα και προπονείται με την εφηβική ομάδα του «Αθλητικού Γυμναστικού Συλλόγου Ιωαννίνων». Αγωνίζεται στη θέση της πασαδόρου και η κα. Σουλβάνα Μακρή είναι η προπονήτρια της ομάδας της. Φιλοδοξεί να γίνει σπουδαία πασαδόρος και επιθυμεί να αγωνισθεί στην Εθνική Ελλάδος.

III. Κείμενα από το σχολικό διδακτικό εγχειρίδιο.

IV. Άλλα υλικά

Παραλλήλως με την άμεση διδασκαλία χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχες έγχρωμες φωτογραφίες, εικόνες και αφίσες από τη συμμετοχή της Λυδίας στην ομάδα με την οποία αγωνίζεται. Όλα αυτά τα υλικά ανήκουν στην προσωπική συλλογή της.

V. ΨΥΧΟ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Πρόγραμμα Αγωγής της Υγείας

Πρόγραμμα Αγωγής της Σταδιοδρομίας

ΤΑΙΝΙΕΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΑΚΕΛΟΙ

ΣΥΜΠΙΕΣΜΕΝΟΙ ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΔΙΣΚΟΙ ΟΠΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΜΕ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ (CD)

5. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την παρέμβασή μας, με βάση την τελική αξιολόγηση και τις παρατηρήσεις μας συνοψίζονται ως ακολούθως:

Γενικώς επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι στόχοι που θέσαμε για τη Λυδία.

Η μαθήτριά ανταποκρίθηκε πολύ ικανοποιητικά, έδειχνε «άνετη», πρόθυμη και συνεργάστηκε δημιουργικά κατά τις συνεδρίες των παρεμβάσεών μας.

Μας εξέπληξε θετικά η διαθεσιμότητά της και η τόνωση του αυτοσυναισθήματός της.

Βεβαίως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτής της παρέμβασης χρειάζεται «διάρκεια και

σταθερότητα» ώστε να «εγγραφεί» στη μακροπρόθεσμη μνήμη της Λυδίας.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

«Απόψεις» Παράρτημα 3 (1990), Οι Μαθησιακές Δυσκολίες .Περιοδική Έκδοση του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολεγίου Αθηνών, Αθήνα

A. Gordieau, Κουμπούρες δεν υπάρχουν, Ψυχανάλυση και σχολική επιτυχία, μτφρ. Ακριβή Αλεξιάδη, Ολκός, Αθήνα 1995.

Ferguson, B., Μεγαλοκονόμου, Θ., (1998). «Μαθησιακές Δυσκολίες». Στο Τσιάντης, Ι., Μανωλόπουλος .(επ. έκδ.), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής., τόμ. 2^{ος} , (σελ 67-84). Αθήνα: Καστανιώτης

Petrenoud, Ph. (1996) Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε. Αθήνα περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 88 (Μάιος- Ιούνιος)

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). «Μαθησιακές Διαταραχές». Στο Τσιάντης, Γ. (επιμ.). Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική. (σελ 315-342). Αθήνα: Καστανιώτης

Ανθογαλίδου - Βασιλακάκη, Θ. (1990). Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βεκύρη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2004). Η μάθηση ως διαδικασία οικοδόμησης γνώσης. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 10 – 19, Βόλος.

Γιατρομανωλάκης, Χ. (2004, Νοεμβρίου 7). Πώς θα επιδοτήσουμε τα Αρχαία Ελληνικά, Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, σελ. Α 51.

Δαρβούδης , Θ., Ζαφειριάδης Κ., (2005). Διδασκαλία του λεξιλογίου : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-5). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Δαρβούδης, Θ. & Βεκύρη Ι. (2004). Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων. Στο Παντελιάδου, Σ., Βεκύρη, Ι. & Πατσιοδήμου, Α. (Επιμέλεια). Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης. Βόλος.

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγείας και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού(1987), Σεμινάριο : Μαθησιακές Δυσκολίες, Σύγχρονες Απόψεις και Τάσεις

Ζακεστίδου, Σ., & Μάνιου-Βακάλη, Μ., (1987). Προβλήματα ορθογραφίας των μαθητών της πρώτης και της δεύτερης τάξης Γυμνασίου. Νέα Παιδεία, 42: 80-93 & 43: 98-110.

Ιορδανίδου Άννα και Φτερνιάτη Άννα (2000). Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.

Κάκουρος, Ε. (1997). Έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η σπουδαιότητα της Συμβουλευτικής, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 40-41, 79-86.

Καραπέτσας, Α.Β., Βούλγαρη, Κ. (1999). Επιδημιολογική έρευνα πρόβλεψης μαθησιακών δυσκολιών. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β., Νικόδημος, Σ. (Επιμελητές έκδοσης). Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου (σελ. 339

Κασβίκης, Γ., (1992). Συμπεριφοράς λειτουργική ανάλυση. Λήμμα στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (σ. 4513). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντοπούλου Ε. (1996). Η εκτίμηση των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με το WISC-III βασισμένη στο πρότυπο του Guilford και του Whitla. Τομέας Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντοπούλου Ε., Μπαρτζώκη Α. (1997). Η Προσαρμογή του TOMAL Test στην Ελληνική Γλώσσα. Ινστιτούτο Καινοτομιών Κατάρτισης και Έρευνας, Αθήνα.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2002). Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωτούλας , Β., (2005). Αξιολόγηση της γραφής των μαθητών με ΜΔ : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-15). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Κωτούλας , Β., (2005). Διδασκαλία Ορθογραφίας σε άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-7). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Κωτούλας , Β., (2005). Καλλιέργεια της αναγνωστικής ευχέρειας : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-7). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Κωτούλας , Β., (2005). Χαρακτηριστικά της γραφής των μαθητών με ΜΔ ; Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-11). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Κωτούλας , Β., (2005). Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για την παραγωγή γραπτού λόγου : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-6). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Κωτούλας, Β. & Μπότσας, Γ. (2004). Πώς γίνεται η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Σ. Παντελιάδου, Ι. Βεκύρη & Α. Πατσιοδήμου (επ.) Πρόγραμμα εξειδίκευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας στις δυσκολίες μάθησης, σελ. Α24 – Α28, Βόλος.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ., (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Έρευνα που ανακοινώθηκε στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας που έγινε στη Ρόδο στις 21-24 Μαΐου 2003.

Κωτούλας, Β., (2004). Πολεμώντας τον Αναλφαβητισμό: Βασικές αρχές προγράμματος διδασκαλίας του γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο που οργανώθηκε από την Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα στις 2 & 3 Ιουλίου 2004.

Λαζαράτου, Ε., Αναγνωστόπουλος, Δ., Αμβραζιάδου, Ι., Σίνη, Α., Ρογκάκου, Ε. (2001). Δυνατότητες και περιορισμοί της αποκατάστασης εφήβων με διαταραχές σχολικών ικανοτήτων. Τετράδια Ψυχιατρικής, 75, 50-54.

Λαρίου - Δρεττάκη, Μ. (1993) Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ' Αυτήν. Αθήνα : Γρηγόρης

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική τάξη. Αθήνα : Κέδρος

Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες – Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς

Μπότσας , Γ., (2005). Αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-33). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Μπότσας , Γ., (2005). Διδακτικές προσεγγίσεις στην αναγνωστική κατανόηση : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-23). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Μπότσας , Γ., (2005). Συμβουλές και αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας αναγνωστικής κατανόησης : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-23). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Μπότσας , Γ., (2005). Χαρακτηριστικά της κατανόησης γραπτού κειμένου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες : Στο Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ 1-21). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ – ΥΠΕΠΘ.

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. Στο Ε. Mela – Athanasopoulou (επ.) The 15th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics selected papers, pp. 491 – 509, Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας, ΑΠΘ.

Μυλωνάς, Θ. (1982) Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς

- μηχανισμούς., Αθήνα : Γρηγόρης
- Μυλωνάς,Θ. (χ.χ.). Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο, θεωρία και εμπειρία. Αθήνα : Αρμός
- Νιτσόπουλος, Μ. (1998). Ταχύρυθμο πρόγραμμα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών. Το Σχολείο και το Σπίτι, 9, 459-460.
- Νούτσος, Χ. (1985). Κοινωνιολογία και εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης). Αθήνα : περ. Διαβάζω, τ. 119
- Νούτσος, Χ. (1986). Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα : Θεμέλιο,
- Νούτσος, Χ. (1990). Συγκυρία και εκπαίδευση. Αθήνα : Ο Πολίτης
- Νούτσος,Χ. (1979). Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα : Θεμέλιο
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (1993). Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς, Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση, Στεφανής, Κ., Σολδάτος, Κ., Μαυρέας, Β., (απόδοση στα ελληνικά και επιμ.). Αθήνα : Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής
- Παλαιοκρασσάς, Σ. Παναγιωτοπούλου Ι. κ.α. (επιμ.) (1996). Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, Αθήνα : ΟΕΕΚ- Π.Ι.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σελ. 31 – 52, Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Ρότσικα, Β., Πεχλιβανίδου, Λ., Μαχαίρα, Ρ., Richardson, S.C., Μαδιανού, Δ., Μαδιανός, Μ. (1989). Πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Ψυχολογικά Θέματα, 1(3), 177-187.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Χατζηβασίλη, Β., Πόγκα, Μ. Καλλινικάκη, Θ., Αλιφέρη, Μ. (1993). Μαθησιακές Δυσκολίες και Έφηβοι. Στο Στασινός, Δ.Π. (Επιμελητής έκδοσης). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης (σελ 225-237). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαθεοφίλου,Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1998). Η εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις. Αθήνα : Gutenberg
- Παπαχρίστου, Β.Π., Μάνδαλος, Λ.Γ., (2003). Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Προοπτική.
- Πατσιοδήμου, Α., (2004). Με ποιες μεθόδους και μέσα συλλογής πληροφοριών μπορεί να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση; Στο Σ. Παντελιάδου, Ι. Βεκύρη, Α. Πατσιοδήμου (Επ.) Πρόγραμμα Εξειδίκευσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης στις Μαθησιακές Δυσκολίες (σσ Α7-Α14). Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ II – ΥΠΕΠΘ.
- Πόρποδας, Κ., (1981). Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πουλαντζάς, Ν. (1981). Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό. Αθήνα : Θεμέλιο
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α., (1999). Πληροφορική και εκπαίδευση: συνολική προσέγγιση. Αθήνα: Έκδοση των Συγγραφέων.
- Σιάνου,Ε (1994). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Ιωάννινα
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- Τάφα, Ε. (1995). Δοκιμασία αναγνωστικής ετοιμότητας, Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάνη,Μ. (1983). Σχολική επιτυχία Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα
- Τζουριάδου, Μ. (1987). Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς
- Τσιάντης, Γ. (επιμ.) (2001). Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική. Αθήνα: Καστανιώτης
- Τσιάντης, Ι. 1981). «Μαθησιακές Δυσκολίες της κυρίως σχολικής ηλικίας». Παιδιατρική, τομ.44, (σελ 36-46). Αθήνα
- Τσουκαλάς,Κ (1977). Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών

μηχανισμών στην Ελλάδα. Αθήνα : Θεμέλιο

ΥΠΕΠΘ. (2002). Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φλωράτου. Μ. (2002). Μαθησιακές Δυσκολίες και Όχι Τεμπελιά. Αθήνα : Οδυσσέας

Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα : Παπαζήσης

Χαραλαμπίδης Αγ. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ψαχαρόπουλος Γ., Καζαμίας Α. (1985). Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Αθήνα : ΕΚΚΕ