

Χατζηδάκη, Α. (2000β) Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Αν., Μουμτζή Μ. (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999)*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403.

## **1. Η εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα σήμερα: μία κριτική**

Ο κύριος όγκος των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας εντάσσεται στα συνήθη δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και η πρόνοια που λαμβάνεται για την ανάπτυξη της ελληνομάθειας σε αυτά τα παιδιά έχει τη μορφή της διδασκαλίας της ελληνικής σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα. Η άποψή μας είναι ότι τα μέτρα αυτά δεν επιτυγχάνουν τον στόχο τους επαρκώς. Ήδη παρατηρείται το φαινόμενο να εγκαταλείπουν αρκετοί νέοι παλιννοστούντες τις σπουδές τους χωρίς απολυτήριο γυμνασίου (βλ. λ.χ. Κογκίδου, Τρέσσου & Τσιάκαλος 1998:159). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα ανησυχητική εξέλιξη, καθώς οδηγεί με μαθηματική ακρίβεια στην ανεργία και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Άλλωστε, αν και δεν έχουν γίνει μακροχρόνιες έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής, η αμηχανία και η αγωνία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές, έτσι όπως εκφράζεται σε σχετικές έρευνες (βλ. λ.χ. Δαμανάκης 1997, Tressou & Mitakidou 1997: 332) είναι αδιάψευστοι μάρτυρες της ανεπάρκειας αυτών των μέτρων. Απαράσκευοι εκπαιδευτικοί, συνήθως αναπληρωτές, καλούνται να διδάξουν στους αλλόγλωσσους μαθητές την ελληνική χωρίς να διαθέτουν το κατάλληλο υλικό και χωρίς να έχουν δεχτεί καμία ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά λ.χ. με τις κοινωνιο-γλωσσικές συνθήκες της ζωής των μαθητών τους, τη διγλωσσία και το πώς πρέπει να διαφοροποιείται η διδασκαλία της γλώσσας όταν διδάσκεται ως δεύτερη (βλ. λ.χ. Δαμανάκης 1997:180-1). Οι φιλότιμες προσπάθειες τους δεν αναιρούν τη συνολική προχειρότητα.

Όσον αφορά τη φιλοσοφία των μέτρων αυτών, μπορούν να γίνουν οι εξής επισημάνσεις. Θεωρείται δεδομένο ότι η μηδαμινή ή μικρή γνώση της ελληνικής γλώσσας δεν επιτρέπει στους αλλόγλωσσους μαθητές να παρακολουθήσουν με

επιτυχία τη διδασκαλία στις κανονικές τάξεις. Αν και -προφανώς- υπάρχει κάποια βάση σε αυτό, ωστόσο εδώ υπάρχουν δύο ενστάσεις.

Καταρχάς, τα παιδιά που έρχονται στη χώρα μας σε σχολική ηλικία είναι ήδη επαρκείς χρήστες μιας τουλάχιστον γλώσσας. Τα μεγαλύτερα μάλιστα από αυτά έχουν χρησιμοποιήσει τις γλώσσες αυτές ως εργαλεία μάθησης στα σχολεία των χωρών προέλευσης. Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί τις ήδη κατακτημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών σε μια άλλη γλώσσα και τα αντιμετωπίζει ως “ά-γλωσσους” και “προβληματικούς” μαθητές οι οποίοι χρήζουν άμεσης “θεραπείας”, προκειμένου να μπορούμε να τους χειριστούμε μέσα στις τάξεις μας. Η θεραπευτικού τύπου παρέμβαση που επιχειρείται με τη διδασκαλία στις τάξεις υποδοχής συνήθως δεν αξιοποιεί το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μαθητές από τις χώρες τους για διάφορους λόγους: ο βασικότερος είναι ότι η ίδια η ελληνική κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα δε γνωρίζει σχεδόν τίποτε για τις γλώσσες και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας, είτε πρόκειται για μαθητές από οικογένειες παλιννοστώντων ομογενών είτε για παιδιά οικονομικών μεταναστών. Άλλωστε, αποκλειστικός γλωσσικός στόχος είναι η ανάπτυξη επαρκούς ελληνομάθειας, στόχος που για πολλούς, μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο με την απαγόρευση ή γενικά την αποθάρρυνση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών αυτών. Μια τέτοια αντιμετώπιση της πρώτης γλώσσας αλλά και της κουλτούρας των παιδιών αυτών από το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι κατάφωρα λανθασμένη, σύμφωνα με τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που δείχνουν ότι μια καλά ανεπτυγμένη πρώτη γλώσσα βοηθάει στην εκμάθηση της δεύτερης, τρίτης κτλ., γιατί οι γνώσεις και οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει το παιδί ως χρήστης μιας γλώσσας και οι προσδοκίες που έχει διαμορφώσει για τη δομή και τις λειτουργίες του γλωσσικού συστήματος μεταφέρονται και στη δεύτερη γλώσσα (βλ. λ.χ. Cummins 1991). Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει και ο ψυχολογικός παράγοντας: η αίσθηση των μαθητών από μειονότητες ότι το σχολείο αποδέχεται και σέβεται τη διαφορετικότητά τους, οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις, όπως μαρτυρούν πετυχημένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. λ.χ. Byram & Leman 1990).

Πέρα από αυτό όμως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής στηρίζεται σε μια αντίφαση που έχει επισημανθεί (Μάρκου 1984, Δαμανάκης 1987) ήδη από τα μέσα

της προηγούμενης δεκαετίας: επιδιώκουν την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους και, χωρίς να υπάρχει βέβαια τέτοια πρόθεση, συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών. Η εικόνα του “αδύνατου” μαθητή, που εξ ορισμού σχεδόν δεν μπορεί να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη και γιαυτό μαθαίνει ελληνικά σε ξεχωριστό χώρο με άλλη δασκάλα, ενισχύει στους ντόπιους συμμαθητές του μια υποτιμητική -όταν δε γίνεται εχθρική- στάση απέναντί του και “επιτρέπει” στον δάσκαλο της “κανονικής” τάξης να επαναπαυτεί, εφόσον θεωρεί ότι δεν είναι δική του ευθύνη να ενδιαφερθεί για το αν και τι μαθαίνει ο αλλόγλωσσος μαθητής.

Τέλος, ακόμη κι αν θεωρήσουμε πώς η μόνη ρεαλιστική και πρακτική λύση που μπορούσε να εφαρμοστεί στις συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας είναι η φοίτηση σε τάξεις υποδοχής, πρέπει να επισημανθεί το εξής: για λόγους που μόλις προαναφέρθηκαν, ορθά το υπουργείο περιόρισε την φοίτηση των μαθητών αυτών στις τάξεις αυτές σε δύο σχολικά έτη το πολύ. Όμως, η ικανοποιητική εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σε σχολικό περιβάλλον απαιτεί χρόνο, υπομονή και συστηματική διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών (βλ. λ.χ. Davidson 1994:90). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες πετυχαίνουν σε ένα-δύο χρόνια να αναπτύξουν μια σχετική επάρκεια σε όψεις της γλώσσας που απαιτούνται για την απλή καθημερινή επικοινωνία. Η ικανότητα τους όμως να χειρίζονται τη γλώσσα ως εργαλείο σκέψης και να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης απαιτεί πέντε με επτά χρόνια έως ότου φτάσει το επίπεδο μονόγλωσσων συνομηλίκων (Cummins 1981). Στη χώρα μας όμως δεν υπάρχει πρόβλεψη -πέραν των φροντιστηριακών τμημάτων- για εξειδικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών αφού ενταχθούν στις κανονικές τάξεις.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, θα θέλαμε να προτείνουμε μια διαφορετική προσέγγιση, το λεγόμενο *mainstreaming*, που δεν θα καταδικάζει τα αλλόγλωσσα παιδιά σε μια εκπαίδευση “δεύτερης κατηγορίας” και θα τους ικανοποιεί το δικαίωμά τους στη μόρφωση και στην επαγγελματική αποκατάσταση. Πρόκειται για μια προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία αυτών των μαθητών, η οποία όμως βρίσκει εφαρμογή και στο χώρο της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Υποστηρίζει πως ο πλέον ενδεδειγμένος χώρος εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας προκειμένου για μαθητές από μειονότητες είναι η κανονική σχολική τάξη και όχι κάποια ιδιαίτερη

τάξη με αμιγώς αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, εφόσον βέβαια ισχύουν μία σειρά από προϋποθέσεις.

## 2. Η έννοια του mainstreaming

2.1. Στο Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμοζόταν στη δεκαετία του '70 η πολιτική της διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές σε ειδικές τάξεις, συχνά εκτός σχολείου, στις οποίες οι μαθητές αποσύρονταν για ορισμένες ώρες την ημέρα. Τα αρνητικά αποτελέσματα του συστήματος αυτού δεν άρχισαν να φανούν:

(α) Η διδασκαλία της αγγλικής κατ' αυτόν τον τρόπο δεν προωθούσε αρκετά την εκμάθησή της, ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να μη συναντούν αργότερα εμπόδια στη φοίτησή τους στις κανονικές τάξεις.

(β) Ταυτόχρονα, οι συχνές απουσίες από τα μαθήματα τους δημιουργούσαν κενά γνώσεων που δεν μπορούσαν να αναπληρώσουν στη συνέχεια.

(γ) Η συστηματική απουσία των μαθητών από τις τάξεις τους οδηγούσε στην περιθωριοποίησή τους τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από τους δασκάλους τους, που θεωρούσαν ότι η ευθύνη για τη διδασκαλία της αγγλικής βαραίνει μόνο τους συναδέλφους τους των ειδικών τάξεων, και συνέχιζαν να κάνουν το μάθημά τους σαν να μην είχαν μπροστά τους μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες.

Χάρη στις δραστήριες και πρωτοποριακές για την εποχή τους προσπάθειες ορισμένων εκπαιδευτικών στη δεκαετία του '70 και του '80 έγινε πλέον συνείδηση ότι έπρεπε να αλλάξει η προσέγγιση της διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας που πραγματοποιείται μέσα από την απομόνωση των μαθητών σε ξεχωριστές τάξεις γλώσσας ή 'κέντρα γλωσσών' (για μια ιστορική επισκόπηση του κινήματος βλ. Levine 1990, Meek 1996, Gravelle 1996).

Το κίνημα υπέρ της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών όσο γίνεται νωρίτερα στις κανονικές τάξεις τους και της αλλαγής της διδακτικής μεθοδολογίας έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών μιας τάξης ονομάστηκε 'mainstreaming'. Σήμερα βρίσκει εφαρμογή σε πολλά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας και της Αυστραλίας (Davidson 1994) και φαίνεται να κερδίζει έδαφος και στις Η.Π.Α. (βλ. λ.χ. Carrasquillo & Rodriguez 1996). Το 'mainstreaming' φαίνεται να αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη λύση, τουλάχιστον

όταν δεν είναι δυνατόν οι μαθητές από κάποια μειονότητα να παρακολουθήσουν μαζί με μαθητές από την πλειονότητα δίγλωσσα σχολεία, στα οποία να προάγεται ουσιαστικά ο στόχος της ανάπτυξης διγλωσσίας και διπολιτισμικής ταυτότητας. Επίσης το 'mainstreaming' δεν πρέπει να συγχέεται με τα προγράμματα τύπου 'εμβύθισης' ή 'καταβύθισης' (submersion programmes, βλ. Baker 1993), στα οποία τα αλλόγλωσσα παιδιά εντάσσονται στις κανονικές τάξεις χωρίς καμία απολύτως αναγνώριση των ιδιοτήτων τους και αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας βασισμένα στις δικές τους δυνάμεις και μόνο, μέσα σε ένα κλίμα που αντιμετωπίζει τη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα ως απειλή και όχι ως κάτι το αποδεκτό.

Το mainstreaming στηρίζεται σε ορισμένα θεωρητικά μοντέλα μάθησης και γλωσσοδιδασκτικής που οδηγούν με τη σειρά τους σε μεθοδολογικές επιλογές ως προς το υλικό και τον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι, λ.χ. εξέχουσα θέση στη φιλοσοφία των εκπροσώπων της προσέγγισης αυτής καταλαμβάνουν οι απόψεις του Vygotsky σχετικά με το πώς μαθαίνει καλύτερα το παιδί, όταν καθοδηγηθεί από κάποιον άλλο να "χτίσει" πάνω σε πράγματα που ήδη γνωρίζει ή είναι ικανό να κάνει (Gravelle 1996:17, Meek 1996:105-134). Παράλληλα, κυρίαρχο ρόλο παίζει η παιδαγωγική προσέγγιση της 'ενεργού μάθησης' (active learning) καθώς και αυτή της 'ολιστικής' προσέγγισης στη γλώσσα (holistic approach), η οποία υποστηρίζει την εκμάθηση της γλώσσας, πρώτης ή δεύτερης, μέσω της έκθεσης των μαθητών σε φυσικό, αυθεντικό λόγο και της ανάμειξής τους σε επικοινωνιακές δραστηριότητες με σαφείς στόχους.

Όσον αφορά τα αλλόγλωσσα παιδιά, αναγνωρίζεται η αξία της πρώτης τους γλώσσας και επιδιώκεται η ελεύθερη έκφρασή της ως στήριγμα λ.χ. για την κατάκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα (Levine 1990β, Mills, 1996:11).

Η προσέγγιση του mainstreaming υλοποιείται καλύτερα, όταν ισχύουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- α) *συνεργασία δύο δασκάλων* μέσα στην τάξη (partnership teaching) (Levine 1990β:30-33, Gravelle 1996: 6-7),
- β) *συνεργατική μάθηση* των παιδιών (cooperative learning), σε ζεύγη ή μικρές ομάδες (DeVillar 1990, Levine 1990β και γ),
- γ) *υλικό* το οποίο να διαθέτει ποικιλία και ευελιξία στη χρήση και να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τα παιδιά,

δ) *διδασκαλικές δραστηριότητες σαφείς, αυθεντικές και με συγκεκριμένο στόχο*, οι οποίες επιπλέον να αφορούν και να αναπτύσσουν και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (Levine 1990β) και

ε) *διδασκαλία των άλλων αντικειμένων εκτός της γλώσσας με τρόπο που να συνδυάζει και τη γλωσσική διδασκαλία ή, αντίστροφα, γλωσσική διδασκαλία μέσα από όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος* (Carrasquillo & Rodriguez 1996).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός, ακόμη κι όταν δεν διαθέτει συνεργάτη ή το κατάλληλο υλικό, έχει τη δυνατότητα αυτενεργώντας να κινηθεί τουλάχιστον προς αυτήν την κατεύθυνση (για ιδέες βλ. λ.χ. Levine 1990α, Jakobson & Faltis 1990, Mills & Mills 1993, Blackledge 1994, Gravelle 1996, Carrasquillo & Rodriguez 1996, Meek 1996).

Συνοψίζοντας, μία “κανονική” τάξη, όταν σ’ αυτή εφαρμόζονται οι παραπάνω αρχές και τεχνικές, αποτελεί τον ενδεδειγμένο χώρο για να αναπτυχθεί η γλωσσομάθεια των αλλόγλωσσων μαθητών για τους εξής λόγους:

(α) Οι αλλόγλωσσοι μαθητές εκτίθενται σε φυσικό λόγο που εκπορεύεται από πολλά γλωσσικά μοντέλα: όχι μόνο τον δάσκαλο αλλά και τους συμμαθητές τους.

(β) Έχουν να αντιμετωπίσουν αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως είναι η διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας μέσα από την οποία κατασκευάζονται αντικείμενα ή λύνονται προβλήματα. Αυτό δίνει νόημα στην προσπάθειά τους να εκφραστούν και τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν όλες τις ψηφίδες γνώσης που διαθέτουν σχετικά με το καινούργιο γλωσσικό σύστημα προκειμένου να επικοινωνήσουν.

(γ) Η σύμπραξή τους με συμμαθητές τους κατά την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων είναι πολύτιμη τόσο για την αυτοεκτίμησή τους όσο και για τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Η ανάθεση από τον δάσκαλο σαφών ρόλων, αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα πλαίσια της ομάδας βοηθάει τους αλλόγλωσσους μαθητές, που συνεργάζονται στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, να αναπτύξουν θετικότερη αυτοεκτίμηση, η οποία με τη σειρά της ωθεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή και, κατ’ επέκταση, εξάσκηση στη γλώσσα. Άλλωστε, η συζήτηση μεταξύ συμμαθητών για τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας παρέχει όχι μόνο ένα χρήσιμο μοντέλο γλώσσας στον αλλόγλωσσο μαθητή αλλά και την ευκαιρία να δοκιμάσει τις δυνάμεις του σε ένα πιο φιλικό ακροατήριο από ό,τι φαντάζεται ότι αποτελεί ο δάσκαλος ή ολόκληρη η τάξη (Carrasquillo & Rodriguez 1996:7).

Τέλος, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το ότι το ενδιαφέρον των επιστημόνων για την επαρκή εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών δεν μπορεί παρά να είναι η αφορμή για την αναζήτηση αποτελεσματικότερων τρόπων γλωσσικής διδασκαλίας και των μονόγλωσσων μαθητών. Και ανάμεσα σε αυτούς τους μαθητές υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση επιπέδων γλωσσικής επάρκειας, η οποία όμως δεν γίνεται τόσο εύκολα ορατή λόγω της επάρκειας όλων των μαθητών στον απλό καθημερινό λόγο. Η έρευνα έχει στραφεί εδώ και καιρό στην προσπάθεια κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων και υλικού τα οποία να είναι ευέλικτα, πλούσια σε επιλογές και σε τελική ανάλυση κατάλληλα για διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην ίδια τάξη ανεξαρτήτως της προέλευσης του μαθητικού πληθυσμού (βλ. λ.χ. για την ελληνική γλώσσα, Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997). Παρά τις επιμέρους ατομικές λύσεις που δίνονται, πολλά ερευνητικά ζητήματα παραμένουν ανοιχτά. Ωστόσο, νομίζουμε ότι η επιλογή αυτής της προσέγγισης αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα προοπτική για την παιδαγωγική επιστήμη του εγγύς μέλλοντος.

---

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Blackledge, A. (επιμ.) (1994) *Teaching Bilingual Children*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Byram, M. & J. Leman (επιμ.) (1990) *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrasquillo, A. & V. Rodriguez (1996) *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students στο: California State Department of Education (επιμ.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- (1991) "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children" στο: E. Bialystok (επιμ.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. σελ.70-89.
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- (1997) "Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας" στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. σελ.177- 209.
- Davidson, Chr. (1994) "Integrating ESL into the mainstreaming: an Australian Perspective" στο A. Blackledge (επιμ.) *Teaching Bilingual Children*. Trentham Books. σελ. 83-99.

- DeVillar, R. (1990) "Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism" στο: R. Jakobson & Ch. Faltis (επιμ.) "*Language distribution issues in bilingual schooling*" Clevedon: Multilingual Matters, σελ. 133-159.
- Gravelle, M. (1996) *Supporting bilingual learners at school*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Jakobson, R. & Chr.Faltis (επιμ.) (1990) "*Language distribution issues in bilingual schooling*" Clevedon: Multilingual Matters.
- Κογκίδου Δ., Ευ.Τρέσσου & Γ.Τσιάκαλος (1997) "Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη" στο : Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος. σελ. 139-163.
- Levine, J. (επιμ.) (1990α) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, Λονδίνο: The Falmer Press.
- (1990β) "Mainstreaming, Partnership Teaching, Teacher Action Research" στο: J. Levine (επιμ.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, Λονδίνο: The Falmer Press, σελ. 29-53.
- (1990γ) "Student Cooperation and Support in Mainstream English" στο: J. Levine (επιμ.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, Λονδίνο: The Falmer Press. σελ. 121-142.
- Μάρκου, Γ. (1984) "Εκπαιδευτική πολιτική και το ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν" στο *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/UNESCO. σελ. 87-100.
- Meek, M. (επιμ.) (1996) *Developing pedagogies in the Multilingual Classroom. The Writings of Josie Levine*". Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Mills, R. W. & J. Mills (1993) *Bilingualism in the primary school. A Handbook for Teachers*. Λονδίνο: Routledge.
- Tressou, E. & Chr. Mitakidou (1997) "Educating Pontian Immigrants in Greece: Successes and Failures", *Early Education and Development*, vol.8, no.3, 323- 338.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.