



UNIVERSITY *of* NICOSIA

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ  
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ  
ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΑΠΟ ΤΗΝ

Αθηνά Σπυριλιώτη

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα στις Επιστήμες Αγωγής

Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών

Απρίλιος, 2023

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αθηνά Σπυριλιώτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝΑΠΟΤΕΛΕΙ», προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αθηνά Σπυριλιώτη

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ  
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ  
ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο χρήζει άμεσης αντιμετώπισης, αφού το δικαίωμα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία αφενός μεν για ισότιμη και κατάλληλη εκπαίδευση είναι νομικά κατοχυρωμένο με διεθνείς συμβάσεις, αφετέρου δε, αποτελεί υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών να διδάσκουν όλα τα παιδιά και να μεγιστοποιούν το δυναμικό τους, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας. Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, τα εμπόδια που υπάρχουν στην ένταξη και τους τρόπους μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αυτών, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ποσοτική έρευνα, με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια. Στην έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιλέχθηκαν με δειγματοληψία ευκολίας, όπως και τηρήθηκαν οι κανόνες της ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία σε γενικές γραμμές φαίνονται μάλλον λυπημένα παρά χαρούμενα, ενώ πολλές φορές δέχονται σχολικό εκφοβισμό και γίνονται αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων, αν και σε γενικές γραμμές είναι αποδεκτά και αγαπητά από τους εκπαιδευτικούς και ακόμα περισσότερο από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους, με τους οποίους κάνουν παρέα όπως κάνουν παρέα και με παιδιά της ίδιας καταγωγής. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρήθηκε ομοφωνία όσον αφορά το θέμα της ένταξης σε αντιπαράθεση με την περιθωριοποίηση. Ακόμα, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους συνήθως δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στα παιδιά παρά αδιαφορία, είναι μάλλον ευγενικοί παρά αγενείς, είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί. Από την άλλη, όμως, βρέθηκαν και κάποιες αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζονται όμως λίγο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, όπως είναι η προσβλητική και αποθαρρυντική συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, αλλά και οι ίδιοι ακολουθούν κάποιες διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Επομένως, προκύπτει η αναγκαιότητα για καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να προωθηθεί η ένταξη.

**Λέξεις-κλειδιά:** παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, ένταξη, μαθησιακά αποτελέσματα, απόψεις εκπαιδευτικών



## **ABSTRACT**

The issue of the inclusion of children with an immigrant background is an important one, which needs to be addressed immediately, since the right of children with an immigrant background to an equal and appropriate education is legally guaranteed by international conventions, and on the other hand, it is an obligation of all teachers. to teach all children and maximize their potential, regardless of diversity. The purpose of this research was to investigate the teachers' opinions on the degree to which the inclusion of children with an immigrant background is achieved, the obstacles that exist in inclusion and the ways of maximizing the children's learning results, through the application of appropriate educational methods. The methodology included quantitative research with a questionnaire, which was constructed by the researcher. In total, 150 teachers, selected with convenience sampling, participated in the survey. The research abided by the rules of ethical research ethics. The analysis of the data showed that children with an immigrant background generally appear sad rather than happy, often are bullied at school and receive derogatory comments, although they are generally accepted and loved by teachers and the other children, with whom they hang out just as they hang out with children of the same background. Nevertheless, no unanimity was observed regarding the issue of inclusion in contrast with marginalization. Participants also believe that teachers at their school usually show interest and understanding towards children rather than indifference, are rather polite than rude, are encouraging and supportive. However, some negative behaviors were also found that are not so often presented by the teachers of their school, such as offensive and discouraging behavior. The participants believe that most of the teachers at their school, as well as themselves, follow some teaching practices that encourage the inclusion of children with an immigrant background. Therefore, there is a need for better teacher training in order to promote inclusion.

Key words: children with a migrant and refugee background, inclusion, learning outcomes, teachers' views

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ .....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	3
ABSTRACT.....	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	10
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	11
1.1. Θεωρητικό υπόβαθρο .....	11
1.2. Ερευνητικό πρόβλημα.....	12
1.3. Σκοπός και στόχοι.....	13
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
1.5. Αναγκαιότητα και χρησιμότητα έρευνας.....	14
1.6. Λειτουργικοί ορισμοί.....	14
1.7. Ενότητες.....	14
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	16
2.1. Θεωρίες για την πολυπολιτισμική κοινωνία.....	16
2.2. Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα .....	19
2.3. Έρευνες για τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία .....	23
2.4. Συμπέρασμα.....	26
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	28
3.1. Εισαγωγή .....	28
3.2. Ερευνητική προσέγγιση .....	28
3.3. Δείγμα – Πληθυσμός .....	29
3.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	30
3.5. Διαδικασία έρευνας.....	32
3.6. Στατιστική ανάλυση.....	32

3.7. Ζητήματα ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας .....	32
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	33
4.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	33
4.2. Αποδοχή παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία .....	39
4.3. Συμπεριφορά και πρακτική εκπαιδευτικών .....	41
4.4. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις .....	45
4.5. Διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	49
4.6. Συζήτηση ευρημάτων .....	59
4.6.1. Αποδοχή από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς .....	59
4.6.2. Φραγμοί στην ένταξη.....	61
4.6.3. Προσεγγίσεις για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων .....	64
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	66
5.1. Ερευνητικά συμπεράσματα.....	66
5.2. Περιορισμοί .....	68
5.3. Προτάσεις .....	69
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	70
Ξενόγλωσση.....	70
Ελληνική .....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	76

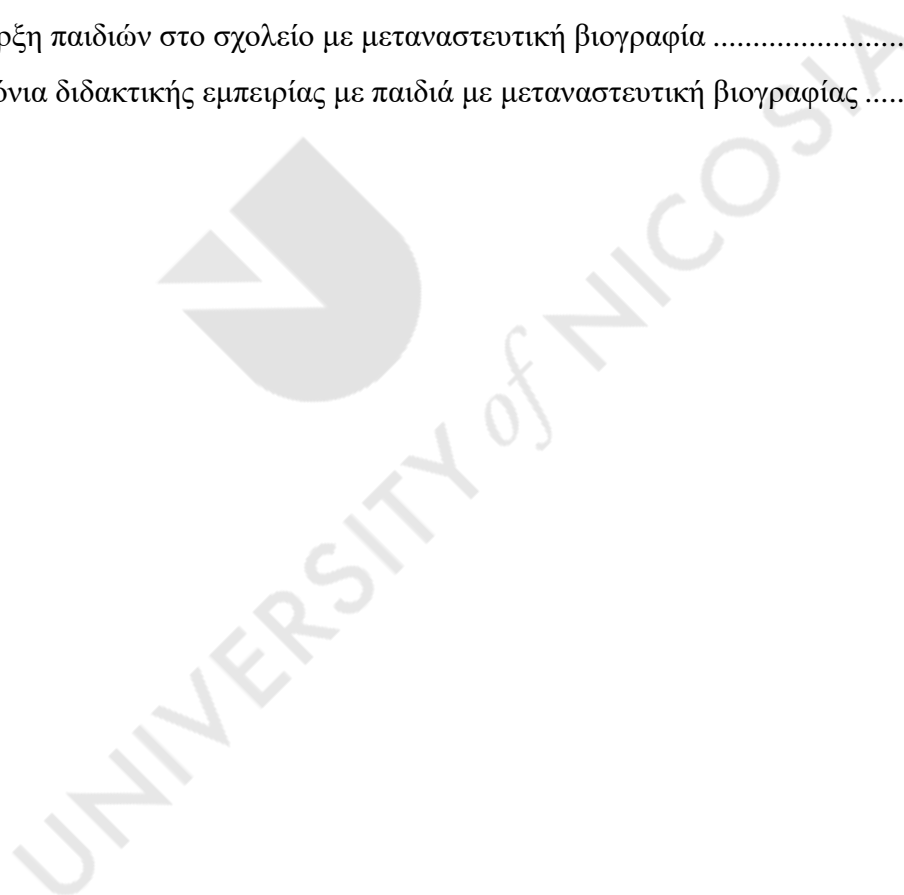


## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους.....	40
Πίνακας 2: Η συμπεριφορά και η πρακτική των συναδέρφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία .....	42
Πίνακας 3: Η συμπεριφορά και η πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία .....	44
Πίνακας 4: Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία οι συνάδερφοι τους στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 .....	46
Πίνακας 5: Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συμμετέχοντες για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023.....	48
Πίνακας 6: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στον βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα.....	50
Πίνακας 7: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συναδέρφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς.....	52
Πίνακας 8: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς.....	54
Πίνακας 9: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συνάδερφοι των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς.....	56
Πίνακας 10: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς.....	58

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φύλο.....	33
Διάγραμμα 2: Ηλικία .....	34
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση .....	34
Διάγραμμα 4: Εκπαίδευση .....	35
Διάγραμμα 5: Χρόνια υπηρεσίας.....	36
Διάγραμμα 6: Νομός διδασκαλίας.....	36
Διάγραμμα 7: Επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.....	37
Διάγραμμα 8: Ύπαρξη παιδιών στην τάξη με μεταναστευτική βιογραφία .....	38
Διάγραμμα 9: Ύπαρξη παιδιών στο σχολείο με μεταναστευτική βιογραφία .....	38
Διάγραμμα 10: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφίας .....	39



# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα ένα έντονο μεταναστευτικό ρεύμα, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να εγγράφονται στα σχολεία της Ελλάδας και να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης (Καλοφορίδης, 2014). Παρ' όλα αυτά και παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων των παιδιών, η εγγραφή των παιδιών με μεταναστευτική ή/και προσφυγική βιογραφία στο σχολείο, δε συνεπάγεται αυτόματα και την ένταξή τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί συχνά, όχι μόνο το σχολείο δεν είναι προετοιμασμένο για να υποδεχτεί παιδιά με μεταναστευτική ή/και προσφυγική βιογραφία, αλλά και κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα παιδιά και να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό τους (Ξενοφόντος & Χατζησωτηρίου, 2014). Κατά συνέπεια, ενώ τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία έχουν δικαίωμα να εκπαιδευτούν σε όποια χώρα και αν βρίσκονται και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, εντούτοις, στην πράξη, το δικαίωμά τους αυτό συχνά παραβιάζεται (Palaiologou & Dimitriadou, 2013).

Όπως αναφέρει ο Banks (2004), το σχολείο δεν είναι αμέτοχο όσον αφορά την ένταξη και τη δίκαιη μεταχείριση των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, αφού, έχοντας πολιτικό ρόλο, καθορίζει κατά πόσον κάποιες ομάδες θα ενσωματωθούν κοινωνικά ή θα αποκλειστούν. Επομένως, ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να διακηρύσσουν ότι υποστηρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και να υποδέχονται αυτά στις σχολικές τάξεις, στην πράξη, συνήθως το σχολείο αφομοιώνει τους μαθητές με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στην κυρίαρχη κουλτούρα, αφενός μεν καλλιεργώντας στάσεις και πεποιθήσεις, αφετέρου δε προσδίδοντας αρνητικές ιδιότητες στο διαφορετικό Άλλο (Banks, 2004). Από θεωρητικής σκοπιάς, τα μοντέλα ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία ακολουθούν μια ποικιλία μοντέλων, όπως είναι η αφομοίωση, η ενσωμάτωση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανάλογα με τα οποία διαμορφώνεται και το καθεστώς της φοίτησης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στο σχολείο (Χατζησωτηρίου, 2014).

Αν και τα τελευταία χρόνια το μοντέλο που επικρατεί είναι εκείνο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο γίνονται σεβαστές οι ανάγκες και η διαφορετικότητα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, και μάλιστα το σχολείο προβαίνει στις ανάλογες προσαρμογές για να υποδεχτεί τα παιδιά, όμως, στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν πάντα, θεωρητικά ή πρακτικά, την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στα τοπικά σχολεία (Γκόβαρης, 2005). Στα πλαίσια αυτά, οι Σγούρα, Μάνεσης και Μητροπούλου (2018) διεξήγαγαν έρευνα επισκόπησης με δείγμα από 62 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε σχολεία της Πάτρας, όπου υπήρχαν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τον σκοπό αυτό. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε πως, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, δεν έχει επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών σε ικανοποιητικό βαθμό, γιατί η παρουσία των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στο σχολείο δεν εκλαμβάνεται θετικά. Επίσης, αναφέρθηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση, ούτως ώστε να αποκτήσουν τόσο οι ίδιοι, όσο και οι συμμαθητές των παιδιών διαπολιτισμικές δεξιότητες. Όπως προκύπτει, λοιπόν, η διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία φαίνεται να είναι προβληματική.

## **1.2. Ερευνητικό πρόβλημα**

Σύμφωνα με τους Palaiologou και Dimitriadou (2013), οι οποίοι μελέτησαν τα αναλυτικά προγράμματα εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων από Πανεπιστήμια της Ελλάδας, ένας σημαντικός λόγος που παρατηρείται το φαινόμενο του αποκλεισμού και των φραγμών στην ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία είναι το ελλιπές περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών, αφού δεν εμπεριέχουν αρκετά στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και, επομένως, δεν προετοιμάζουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να υποδεχτούν τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία. Για να επιλυθεί το πρόβλημα αυτό, όπως προτείνει ο Mokias (2019) σε μια συγκριτική μελέτη, θα πρέπει και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να προβεί στις κατάλληλες διευθετήσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.

Όπως προκύπτει, λοιπόν, το θέμα της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο χρήζει άμεσης

αντιμετώπισης, αφού το δικαίωμα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία αφενός μεν για ισότιμη και κατάλληλη εκπαίδευση είναι νομικά κατοχυρωμένο με διεθνείς συμβάσεις, αφετέρου δε, αποτελεί υποχρέωση όλων των εκπαιδευτικών να διδάσκουν όλα τα παιδιά και να μεγιστοποιούν το δυναμικό τους, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016). Για να γίνει, λοιπόν, καλύτερα κατανοητός ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, κρίνεται απαραίτητη η διενέργεια έρευνας.

### **1.3. Σκοπός και στόχοι**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνεται ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, τα εμπόδια που υπάρχουν στην ένταξη και τους τρόπους μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι επιμέρους στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

- Να διευκρινιστούν οι σχέσεις των παιδιών με αναπηρία με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους.
- Να εντοπιστούν οι συμπεριφορές και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εμποδίζουν την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.
- Να καταγραφούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.

### **1.4. Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους;
2. Πώς η συμπεριφορά και η πρακτική των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν φραγμό στην ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία;
3. Ποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών;

### **1.5. Αναγκαιότητα και χρησιμότητα έρευνας**

Η παρούσα μελέτη κρίνεται αναγκαία και χρήσιμη, αφού οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κατ' ακρίβεια τους διαμεσολαβητές για να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και τα άτομα εκείνα που καθορίζουν με τη στάση και την πρακτική τους κατά πόσον θα δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά να αποτελέσουν ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014). Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας διατριβής μπορούν να αξιοποιηθούν για να σχεδιαστούν κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να αποφεύγουν πρακτικές και συμπεριφορές αποκλεισμού αφενός και αφετέρου να υιοθετούν εκείνες τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που φαίνονται να είναι πιο αποτελεσματικές για να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.

### **1.6. Λειτουργικοί ορισμοί**

Οι κύριες έννοιες της παρούσας έρευνας είναι:

- Ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία: ως ένταξη ορίζεται η προσαρμογή του σχολείου και των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των παιδιών και η οργάνωση του μαθήματος με τρόπο που να επιτυγχάνεται μάθηση και να αξιοποιείται το δυναμικό των παιδιών, ενώ παράλληλα τα παιδιά να αντιμετωπίζονται με σεβασμό (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2016).
- Εμπόδια στην ένταξη: ως εμπόδια ορίζονται οι φραγμοί που υπάρχουν στο σχολείο και που δημιουργούνται από τη συμπεριφορά και την πρακτική των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, τα οποία λόγω των φραγμών αποκλείονται από τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).
- Μαθησιακά αποτελέσματα: η επίτευξη μάθησης και οι επιδόσεις των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία (Ξενοφώντος & Χατζησωτηρίου, 2014).

### **1.7. Ενότητες**

Η παρούσα διατριβή είναι δομημένη σε έξι ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η εισαγωγή, όπου αναφέρονται το θεωρητικό υπόβαθρο, το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα και χρησιμότητα της έρευνας και οι λειτουργικοί ορισμοί. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η

ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, τα εμπόδια που υπάρχουν και τους τρόπους μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην τρίτη ενότητα αναλύεται η ποσοτική μεθοδολογία της μελέτης, με αναφορά στο μεθοδολογικό σχεδιασμό, το δείγμα και τη δειγματοληψία, το ερευνητικό εργαλείο, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων. Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, για τα οποία γίνεται συζήτηση στην πέμπτη ενότητα. Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της μελέτης και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.



## 2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### 2.1. Θεωρίες για την πολυπολιτισμική κοινωνία

Το έντονο κύμα μετανάστευσης των τελευταίων χρόνων έχει οδηγήσει σταδιακά στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από εθνοτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που εκδηλώνεται ως υψηλός βαθμός κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης στη χώρα υποδοχής (Vora et al., 2019). Για να υπάρχει βέβαια πολυπολιτισμικότητα θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες στις εθνοτικές μειονότητες να συμμετάσχουν στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή και στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα θα πρέπει να εφαρμόζονται προγράμματα για να βελτιώνεται η κοινωνική τους θέση και να αντιμετωπίζονται τα ρατσιστικά στερεότυπα που ενισχύουν την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων (Lorenzoná, 2020). Αν και κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σε γενικές γραμμές έχουν γίνει αρκετά θετικά βήματα προς τη δημιουργία μιας πραγματικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας που σέβεται και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα των διαφορετικών κουλτούρων που την απαρτίζουν (Volodymyr et al., 2021), από την άλλη, υπάρχουν ανησυχίες για την εφικτότητα της καθιέρωσης ενός πολυπολιτισμικού τρόπου σκέψης με τις ανάλογες προεκτάσεις στην καθημερινή πρακτική (Modood, 2020).

Οι ανησυχίες αυτές φαίνονται να στηρίζονται κατά μεγάλο μέρος στην παρατήρηση ότι κάποιες πρακτικές που εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής προάγουν την καταπίεση και τον αποκλεισμό των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία, αφού δεν χαρακτηρίζονται από ισότιμη αντιμετώπιση και σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν (Obiakor, 2021). Επίσης συχνά παρατηρείται ρατσιστική και απαξιώτική στάση της κυρίαρχης ομάδας του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία, οι οποίοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν την αδιαφορία και την ξενοφοβία κατά τις συνδιαλλαγές τους με τους ντόπιους, καθώς και μια προσπάθεια για εκμετάλλευση της ευάλωτης κατάστασης στην οποία βρίσκονται (Cohen-Almagor, 2021). Ως αποτέλεσμα, η πολυπολιτισμική κοινωνία όπου κυριαρχεί η ισότητα και ο αλληλοσεβασμός φαίνεται να αποτελεί μάλλον ένα όραμα παρά τη σύγχρονη πραγματικότητα (Mansouri & Modood, 2021).

Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να σχετίζεται κατά μεγάλο μέρος με τα αρνητικά στερεότυπα που συνεπάγεται η ιδιότητα του «ξένου», ο οποίος θεωρείται ότι παρεκκλίνει από το κυρίαρχο σχήμα της άρχουσας ομάδας του πληθυσμού και ότι αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνική ιεραρχία, αφού τα χαρακτηριστικά του δεν συνάδουν με τα επιβεβλημένα και



κυρίαρχα πρότυπα, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται ως αναγκαία συνθήκη για την ανακύκλωση και διατήρηση της σταθερότητας της υφιστάμενης δομής της κοινωνίας (Modood, 2021). Έτσι, ο «ξένος» ταυτίζεται με το ανεπιθύμητο και απρόβλεπτο άγνωστο και ανοίκειο, τα οποία συχνά τρομάζουν τα άτομα, ειδικά σε μια εποχή όπου το απρόβλεπτο θεωρείται ως διατάραξη της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων και επομένως ως κάτι αρνητικό και κακό (Cobb et al., 2020). Κατ' επέκταση, η ετερότητα και η διαφορετικότητα της ξένης κουλτούρας καταλήγει να αντιμετωπίζεται ως ένα 'μiasma' που έρχεται να αλλοιώσει το αγνό και ξεκάθαρο που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει την ντόπια κουλτούρα, αφού ενέχει αναπόφευκτα το χαρακτηριστικό της μη προβλεψιμότητας (Torres & Tarozzi, 2020).

Οι αντιλήψεις αυτές έχουν ως προέκταση την κατασκευή του διαφορετικού Άλλου, ο οποίος ενσαρκώνεται στα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία με βάση όχι τα υφιστάμενα χαρακτηριστικά τους, αλλά σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που δεν έχουν, τα οποία έχει όμως ο ντόπιος πληθυσμός. Έτσι, κατ' ακρίβεια ο διαφορετικός Άλλος αποτελεί αυτό που ο ντόπιος πληθυσμός δεν θέλει και δεν πρέπει να είναι, ούτως ώστε να μπορεί να ενταχθεί στην τοπική κοινωνία και να αποτελέσει ενεργό και σεβαστό μέλος της (Elias, Mansouri & Sweid, 2021). Γι' αυτό τον λόγο, ο ξένος-Άλλος τοποθετείται εκτός των ορίων που περικλείουν την τοπική κοινωνία και επομένως απορρίπτεται, περιθωριοποιείται και αποκλείεται, αφού αποτελεί ουσιαστικά μια αρνητική εκδοχή αυτού του προτύπου που καλούνται οι ντόπιοι να μιμηθούν για να αποκτήσουν την εθνική τους ταυτότητα (Celeste et al., 2019). Επομένως, για να υλοποιηθεί η πολυπολιτισμική κοινωνία, θα πρέπει να απομυθοποιηθεί ο ξένος ως ένας επικίνδυνος Άλλος και να καλλιεργηθεί η αξία της διαφορετικότητας ως ένα στοιχείο που συμβάλλει στον πολιτισμικό εμπλουτισμό, αποτελώντας παράγοντα που ενισχύει και ενδυναμώνει τις προοπτικές για οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο (Kymlicka, 2021).

Οι διαπολιτισμικές σχέσεις που αναπτύσσονται στις χώρες υποδοχής ανάμεσα στην τοπική κοινότητα και τους θεωρούμενους ως ξένους μπορούν να ερμηνευτούν με βάση τρία μοντέλα: το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης και το πολυπολιτισμικό (Lorenzoná, 2020). Με βάση το αφομοιωτικό μοντέλο, θεωρείται ότι τα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία, όπως και ο πολιτισμός τους, είναι κατώτερα από τον κυρίαρχο πληθυσμό, γι' αυτό και η επιβεβλημένη πρακτική της χώρας υποδοχής είναι η επιβολή πρακτικής και πολιτικής που να αποβλέπει στην πλήρη ενσωμάτωσή τους, μέσα από την απόλυτη προσαρμογή τους στην κουλτούρα και τις συνήθειες της χώρας υποδοχής. Επομένως, στις χώρες όπου επικρατεί το αφομοιωτικό μοντέλο, δεν λαμβάνονται ιδιαίτερα μέτρα για την ισότιμη μεταχείριση των

ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία ούτε υπάρχει επαρκής κατανόηση για τις ανάγκες τους, αλλά αντίθετα επικρατεί η άποψη ότι θα πρέπει αυτοί να προβούν σε αλλαγές και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους και τα χαρακτηριστικά τους για να συνταυτιστούν με εκείνα της κυρίαρχης κουλτούρας (Nortio et al., 2021).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποτελεί εξέλιξη του αφομοιωτικό μοντέλου, αφού αναγνωρίζει τον απαξιωτικό χαρακτήρα της αναγκαστικής προσαρμογής των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία στον κυρίαρχο πολιτισμό και την έλλειψη σεβασμού απέναντι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η αλλαγή αυτή φαίνεται να οφείλεται στην ανάπτυξη μιας πιο πολυεθνικής φιλοσοφίας, καθώς και στην παρατήρηση για τις δυσκολίες αλλά και τα μειονεκτήματα της ισοπέδωσης των πολιτισμών σε μια χώρα (Birnbbaum et al., 2021). Έτσι, το μοντέλο της ενσωμάτωσης υπογραμμίζει την ανάγκη αφενός για σεβασμό των ιδιαίτερων στοιχείων που χαρακτηρίζουν τους πολιτισμούς και αφετέρου για αναζήτηση και ανάδειξη των κοινών στοιχείων που έχουν οι πολιτισμοί μεταξύ τους, τα οποία όμως αναδεικνύονται με βάση τα κοινά που έχει ο κάθε ξένος πολιτισμός με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Vora et al., 2021). Βέβαια, και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, ο κυρίαρχος πολιτισμός δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση, γι' αυτό και η θετική αναφορά στους άλλους πολιτισμούς γίνεται μόνο εφόσον δεν αντιβαίνουν και δεν αντιστρατεύονται την ντόπια ιδεολογία, η οποία συνεχίζει να θεωρείται ως κυρίαρχη και ως ο απώτερος στόχος των πολιτικών που αφορούν τα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία (Volodymyr et al., 2021).

Οι αρνητικές επιπτώσεις της επικράτησης των δύο πιο πάνω μοντέλων οδήγησαν σταδιακά στην ανάπτυξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο ακολούθως εξελίχτηκε σε διαπολιτισμικό, το οποίο ενσωματώνει τη φιλοσοφία του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναδεικνύοντας την αξία της διαφορετικότητας και το σημαντικό ρόλο της ετερότητας για την πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας (Lorenzová, 2020). Έτσι, με βάση το μοντέλο αυτό, θεωρείται ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί που υπάρχουν σε μια χώρα είναι ισότιμοι, ανεξαρτήτως αριθμού ατόμων και προέλευσης, γι' αυτό και πρέπει να κατέχουν μια σημαντική θέση στις ρυθμίσεις και στα προγράμματα που εφαρμόζονται, τα οποία πρέπει να ξεκινούν από τη βάση της διασφάλισης των δικαιωμάτων με μεταναστευτική βιογραφία, σε όποια χώρα και αν βρίσκονται (Modood, 2020). Παρόλο που και αυτό το μοντέλο δέκτηκε κριτική, κυρίως από συντηρητικούς, ως απειλητικό για την εθνική ακεραιότητα και την εθνική ταυτότητα, θεωρείται ότι τέτοιες υποθέσεις είναι ακραίες και ότι ο σεβασμός και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας πρέπει να αποτελούν συστατικό τόσο της εσωτερικής όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες υποδοχής (Obiakor, 2021).

## 2.2. Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα

Το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια και η τάση των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία να εγκαθίστανται μόνιμα στις χώρες υποδοχής είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή στη σύσταση του πληθυσμού των μαθητών, ο οποίος πλέον περιλαμβάνει παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και διαφορετική μητρική γλώσσα (Banks & Banks, 2019). Η μεγάλη αυτή διαφορετικότητα και η πολιτισμική ποικιλία του σύγχρονου σχολείου συνεπάγεται αρκετές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, αφού επιβάλλει την εφαρμογή εκπαίδευσης που να σέβεται τον πλουραλισμό και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και να μεγιστοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης και εθνοτικής καταγωγής. Για να επιτευχθεί βέβαια ο στόχος αυτός, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να αποκτήσει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, δηλαδή να επιδιώκει την ανάπτυξη αυτοκριτικής, την ενθάρρυνση του αναστοχασμού και την αποδοχή του διαφορετικού Άλλου (Lee, Manning & Baruth, 2017).

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης συνεπάγεται επίσης ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, αμφισβητούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, ενεργούν με τρόπους που οδηγούν στην άρση των διακρίσεων, δεν διακατέχονται από ρατσισμό και ξενοφοβία και συμπεριφέρονται με σεβασμό απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία (Cherng & Davis, 2019). Σημαντικό λοιπόν είναι το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα να καθιερώσει πολιτικές και πρακτικές που έχουν ως στόχο να δημιουργηθεί μια υγιής πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία διακατέχεται από πνεύμα συνεργασίας και αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ποικιλία απόψεων, στάσεων, πεποιθήσεων και συνηθειών για να δημιουργηθεί μια κοινωνία που εμπεριέχει στο δυναμικό της ένα ισχυρό ανθρώπινο κεφάλαιο, λόγω ακριβώς αυτής της ποικιλομορφίας που την χαρακτηρίζει (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016).

Από την άλλη, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο και όσον αφορά την αντίθετη κατεύθυνση, αφού εμπεριέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει παραπλανητικά, χρησιμοποιώντας την παραπληροφόρηση και παρεμποδίζοντας τα παιδιά από το να εξελιχθούν σε δημοκρατικούς και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες (Ortega et al., 2020). Αυτό συμβαίνει όταν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται ρατσιστικά, κάνουν διακρίσεις και περιθωριοποιούν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, ικανοποιώντας έτσι τις απαιτήσεις της κυρίαρχης τάξης για αναπαραγωγή και διαίωνιση της υφιστάμενης

κοινωνικής ιεραρχίας (Banks, 2013). Σε ένα τέτοιο σχολείο όπου εφαρμόζεται μονοπολιτισμική εκπαίδευση, οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός σχολείου ανάμεσα στα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία και τον ντόπιο πληθυσμό στηρίζονται στην επικρατούσα εθνοκεντρική ιδεολογία και καλλιεργούν την ιδέα της υποταγής του άλλου στην κυρίαρχη κουλτούρα, καθώς και τον έμμεσο ή άμεσο εξαναγκασμό της ετερότητας να αφομοιωθεί για να γίνει αποδεκτή (Yilmaz, 2016).

Αντίθετα, σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου η άρση των προκαταλήψεων και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα αποτελούν τους βασικούς πυλώνες λειτουργίας του, μπορεί να υλοποιηθεί η πολυπολιτισμική κοινωνία και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Βέβαια, η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή ούτε και χαρακτηρίζεται από ευκολία, αφού η ξеноφοβία, ο ρατσισμός και τα στερεότυπα για τον διαφορετικό και θεωρούμενο ως επικίνδυνο Άλλο αποτελούν στοιχεία που χαρακτηρίζουν πολλές από τις σύγχρονες κοινωνίες, με προεκτάσεις στους μαθητές και στο σχολείο (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Για να διαφυλαχτεί λοιπόν η ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και να προστατευθεί από την αλλοίωση της εθνοτικής του σύστασης, συχνά στα εκπαιδευτικά συστήματα υλοποιούνται διαχωριστικές πρακτικές, όπως η δημιουργία τάξεων όπου φοιτούν μόνο παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος που χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρικό προσανατολισμό και η επικέντρωση της εκπαίδευσης στη δημιουργία και στη διατήρηση ενός εθνικού κράτους όπου αναδεικνύεται το απόλυτο Εγώ (Tonbuloglu, Aslan & Aydin, 2016).

Ο ρατσισμός η ξеноφοβία και η περιθωριοποίηση του Άλλου ενισχύονται από τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο και οργανωμένο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει μηχανισμούς επιλογής και ανάδειξης εκείνων που θα καταλάβουν τις θέσεις εργασίας και τις υψηλότερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας, με αποτέλεσμα οι φυλετικές μειονότητες να περιθωριοποιούνται και να απομονώνονται. Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στην αρνητική στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, καθώς και στον πολιτικό ρόλο του σχολείου, το οποίο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των ρατσιστικών και κοινωνικών ταξικών δομών (Sleeter, 2018). Το πρόβλημα επιδεινώνονται λόγω της δυσκολίας των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσουν τη μεταναστευτική βιογραφία ως ένα ακόμα χαρακτηριστικό των μαθητών που χρήζει διαχείρισης για να λειτουργήσει θετικά και να εμπλουτίσει τη μαθησιακή εμπειρία για όλα τα παιδιά. Ως αποτέλεσμα, το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί αρνητικά για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, αφού χαρακτηρίζεται από

προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία προέρχονται από άκριτες γενικεύσεις, βιαστικά και αυθαίρετα συμπεράσματα και απαξίωση του σημαντικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η διαφορετικότητα (Cho, 2017).

Ο ρατσισμός και οι διακρίσεις φαίνονται να ενισχύονται από τα διάφορα μηνύματα που μεταφέρονται στους μαθητές μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία προβάλλουν συνήθως τα προβλήματα που προκύπτουν όταν ο διαφορετικός άλλος συναντάται με τον ντόπιο πληθυσμό και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να διατηρηθούν οι σχέσεις εξουσίας. Επίσης σημαντικό ρόλο για το φαινόμενο της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία φαίνεται να διαδραματίζει και ο τρόπος που λειτουργούν οι δημόσιοι θεσμοί, οι οποίοι δεν περιστρέφονται συνήθως γύρω από την αναγνώριση ή τον σεβασμό της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας που έχουν τα άτομα με διαφορετική εθνοτική καταγωγή και προέλευση σε σχέση με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Miftah, 2016). Γι' αυτό τον λόγο εξάλλου, οι αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι περιορισμένες και δεν επιφέρουν κάποια ουσιαστική λύση για να μπορέσει να υλοποιηθεί η πολυπολιτισμική κοινωνία. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία καταδικάζονται να απομονωθούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά και αποκλείονται από τη συμμετοχή στη σχολική και κοινωνική ζωή (Kahraman & Sezer, 2017).

Ως απότοκο της καταπίεσης που υφίστανται τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά και της διαιώνισης των ρατσιστικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και να επιρρίπτονται ευθύνες, συνήθως στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (Logvinova, 2016). Αντίθετα, η επικράτηση κουλτούρας σεβασμού στη διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικού πνεύματος έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται θετικό κλίμα, να διατηρείται η ηπιότητα και να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των παιδιών (Yusupova, Podgorecki & Markova, 2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι η απόρριψη που υφίστανται τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο διευρύνεται και σε άλλα επίπεδα, με αποτέλεσμα τελικά τα παιδιά να αποτυγχάνουν στο σχολείο, να διακόπτουν τη φοίτησή τους και να καταδικάζονται να συνεχίζουν να αποτυγχάνουν στην προσπάθειά τους για συμμετοχή στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (Lee, Manning & Baruth, 2017).

Ο αγώνας αυτός και η αγωνία που αισθάνονται τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία για να ανήκουν στην ομάδα των συνομηλίκων και να αποτελέσουν λειτουργικά μέλη της σχολικής κοινότητας τους οδηγεί συχνά στην άρνηση της γλώσσας τους και του πολιτισμού τους, ούτως ώστε να γίνουν αποδεκτά (Cherng & Davis, 2019). Ως αποτέλεσμα και προσπαθώντας να διαχειριστούν τις διακρίσεις και την απομόνωση στην οποία σπρώχνονται, λόγω ακριβώς της διαφορετικότητας τους, είτε επιλέγουν να απομακρυνθούν από τη δική τους κοινότητα και να ενταχθούν στην κυρίαρχη υιοθετώντας τις πεποιθήσεις και τον τρόπο συμπεριφοράς της, είτε απορρίπτουν την κυρίαρχη κουλτούρα, δημιουργούν γκέτο και απομονώνονται πλήρως, αφού συναναστρέφονται μόνο με άτομα της δικής τους πολιτισμικής προέλευσης. Το φαινόμενο αυτό ενισχύεται από την απουσία υποδομής για να μπορέσει να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, καθώς και από την γενικότερη πεποίθηση του ντόπιου πληθυσμού ότι η τοπική κουλτούρα είναι καλύτερη και ανώτερη από τον πολιτισμό άλλων εθνοτικών ομάδων (Banks, 2013).

Βέβαια η απόρριψη των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία και η απαξίωση της πολυπολιτισμικότητας συνεπάγεται αρνητικές συνέπειες και για τα άτομα από την εθνοτική ομάδα της χώρας υποδοχής, αφού ο άνθρωπος μπορεί να επιτύχει την κατανόηση του εαυτού του και την απόκτηση ταυτότητας μόνο αν εξετάσει και ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του μέσα από το πρίσμα των διαφορετικών πολιτισμών, οδηγούμενος έτσι στην αυτογνωσία και στον αυτοκαθορισμό (Monreal & McCorkle, 2021). Για να μπορέσει λοιπόν να απεγκλωβιστεί το Εγώ από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που το περιορίζουν, θα πρέπει να αναδειχθεί η ετερότητα ως σταθερός στόχος της παιδαγωγικής πράξης, να καλλιεργηθεί η επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, να προαχθεί η συνεργασία και να θεμελιωθεί μια λειτουργική κοινωνία όπου όλοι οι άνθρωποι ευημερούν και αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη ζωή και τις ευκαιρίες που τους παρέχονται (Banks & Banks, 2019).

Κατ' ακρίβεια, όπως αναφέρει ο Μιχαρικόπουλος (2009), η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 καθορίζει ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα την πρόσβαση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην εκπαίδευση, ενώ η Σύμβαση της UNESCO του 1960 κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση υπογραμμίζει την ανάγκη για κατάργηση των διακρίσεων και διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των παιδιών σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, σε όποια χώρα και αν βρίσκονται. Τις συμβάσεις αυτές έχει προσυπογράψει η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στα πλαίσια της Στρατηγικής της Λισσαβόνας, πράγμα που σημαίνει ότι όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία, συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου και της

Ελλάδας, έχουν νομική υποχρέωση να φροντίσουν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να εκπαιδευτούν ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά..

### **2.3. Έρευνες για τους μαθητές με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία**

Ο McCorkle (2019) διεξήγαγε έρευνα με δεδομένα από μεγάλη εθνική μελέτη με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ για να διερευνήσει τις απόψεις τους για ευρύτερα και πιο αφηρημένα θέματα που αφορούν τα σύνορα και τη μετανάστευση, τις στάσεις τους απέναντι στα δικαιώματα των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές είχαν απόψεις που έτειναν υπέρ του αποκλεισμού όσον αφορά τα σύνορα και τη μετανάστευση και πιο ενταξιακές στάσεις όσον αφορά τα δικαιώματα των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων για τα σύνορα και τη μετανάστευση με τις στάσεις απέναντι στα δικαιώματα των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία. Ο ερευνητής καταλήγει ότι πιθανόν να πρέπει να γίνει στόχευση σε μια αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα μετανάστευσης και συνόρων ούτως ώστε να διαφανεί και βελτιώσει απέναντι στη στάση τους για θέματα διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

Οι Gkaintartzi, Kiliari και Tsokolidou (2015) διεξήγαγαν μεικτή έρευνα στην Ελλάδα με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, με στόχο να συγκεντρώσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και την ένταξή τους στο σχολείο. Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν 822 εκπαιδευτικοί και στην ποιοτική τέσσερις. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι το 48.2% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η γνώση της μητρικής τους γλώσσας παρεμποδίζει τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία να μάθουν την τοπική γλώσσα. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πώς θα πρέπει τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία να διδάσκονται τη γλώσσα τους στο σχολείο, αλλά τις απογευματινές ώρες μόνο. Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική μελέτη ανέφεραν ότι τα σχολεία πρέπει να είναι μονογλωσσικά και ότι οι ίδιοι αδιαφορούν αν τα παιδιά μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και πώς. Αναφέρθηκε επίσης ότι δεν θα έπρεπε να επιτρέπεται στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να μιλούν τη γλώσσα τους στο σχολείο, αφού με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι δεν θα μάθουν ποτέ τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Με αφορμή την παρατήρηση για τον αυξανόμενο αριθμό μαθητών με διαφορετική κουλτούρα και μητρική γλώσσα στα σχολεία της Φιλανδίας, οι Sinkkonen και Kyttälä (2014) διεξήγαγαν έρευνα για να εξετάσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που φαίνονται να είναι αποτελεσματικές όσον αφορά τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία. Η έρευνα ήταν ποιοτική και έγινε με εννιά εκπαιδευτικούς που μίλησαν για την εμπειρία τους με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Οι πρακτικές που βρέθηκαν να είναι αποτελεσματικές περιλάμβαναν παροχή γλωσσικής υποστήριξης, συνδιδασκαλίες και συνεργασία για την οργάνωση σχεδίων δράσης, χρήση βοηθητικών υπηρεσιών και αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με ποικίλους και δημιουργικούς τρόπους για να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και να επιτύχουν την κοινωνική τους ένταξη. Ανάφεραν επίσης ότι είναι σημαντικό να γίνεται προσεκτικός σχεδιασμός για μετάβαση των παιδιών από τις προπαρασκευαστικές τάξεις στο γενικό σχολείο και εκμάθηση της ντόπιας κουλτούρας για να επιτευχθεί η προσαρμογή τους.

Τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία διερεύνησε και ο Eres (2016). Η έρευνα αυτή ήταν ποιοτική είχε ποιοτικό φαινομενολογικό σχεδιασμό και το δείγμα επιλέγει και με σκόπιμη δειγματοληψία. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Βρέθηκε ότι τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία προκαλούνταν από το Υπουργείο Παιδείας, τα προβλήματα προσαρμογής των μαθητών και τους γονείς των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Το πιο σοβαρό πρόβλημα από αυτά ήταν η έλλειψη οργάνωσης και η ανεπαρκής στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς και η απουσία προγραμμάτων επιμόρφωσης για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών. Αναφέρθηκε επίσης αδιαφορία των γονέων να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους και τα θέματα που προέκυπταν στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες πρότειναν να οργανωθούν προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και να ληφθούν μέτρα για ίση μεταχείριση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Θεωρούσαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επιμορφώνονται καλύτερα για θέματα διαχείρισης των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, στήριξής τους για να έχουν επιτυχίες στο σχολείο και προσέγγισης των οικογενειών των μεταναστών.

Όπως αναφέρει στην έρευνά του ο Salikutluk (2016), η έμπνευση για ακαδημαϊκή επιτυχία συνήθως στηρίζεται σε προηγούμενες επιτυχίες του μαθητή, καθώς και την υποστήριξή του από την οικογένεια με τους πόρους που χρειάζεται για να μπορεί να φτάσει



τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά επίπεδα. Παρόλα αυτά, βρέθηκε ότι, ενώ κάποιες εθνικές μειονότητες τείνουν να έχουν χειρότερη απόδοση στο σχολείο και πιο χαμηλό κοινωνικό επίπεδο από τα παιδιά της χώρας υποδοχής, σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούνται υψηλότερες ακαδημαϊκές φιλοδοξίες από τα παιδιά αυτά σε σχέση με τον ντόπιο πληθυσμό. Στα πλαίσια αυτά, ο πιο πάνω ερευνητής χρησιμοποίησε δεδομένα από μια έρευνα που έγινε στη Γερμανία, στην οποία συμμετείχαν οικογένειες από την Τουρκία και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές από την Τουρκία είχαν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδιώξεις από ότι οι ντόπιοι συμμαθητές τους, ενώ δεν βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στους ντόπιους μαθητές και εκείνους από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Ενώ η παρακίνηση των Γερμανών μαθητών φαίνεται να σχετίζεται με την φοίτησή τους στο σχολείο και τα κίνητρα που έχουν για περαιτέρω εξέλιξη, για τους Τούρκους μαθητές, οι υψηλές ακαδημαϊκές φιλοδοξίες φαίνονται να υποκινούνται από μια επιθυμία να ανέλθουν κοινωνικά και να κερδίσουν μια υψηλότερη θέση στην κοινωνική ιεραρχία από εκείνη που έχουν οι μετανάστες στη χώρα αυτή.

Για τους Chiu et al. (2012), κεντρική θέση στη διαδικασία της μάθησης και στην ακαδημαϊκή επιτυχία έχει η δέσμευση των μαθητών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία με το σχολείο, η οποία αντικατοπτρίζει την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Η έρευνα αυτή έγινε σε 41 χώρες με μαθητές ηλικίας 15 ετών, οι οποίοι απάντησαν ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα συμμετείχαν 276,165 μαθητές με και χωρίς μεταναστευτική βιογραφία. Βρέθηκε ότι η δέσμευση με το σχολείο έχει δύο διαφορετικές διαστάσεις, μια γνωστική και μια συναισθηματική. Οι ιθαγενείς μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λιγότερη γνωστική δέσμευση με το σχολείο, αλλά μεγαλύτερη συναισθηματική, η οποία φάνηκε να αντικατοπτρίζεται στο πιο αναπτυγμένο αίσθημα του ανήκειν, πάντα σε σχέση με αυτά που δήλωσαν οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Επίσης, βρέθηκε ότι μεγαλύτερο αίσθημα του ανήκειν και κατ' επέκταση γνωστική δέσμευση με το σχολείο είχαν οι μαθητές που βίωναν πιο θετικές σχέσεις και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και κλίμα πειθαρχίας στην τάξη. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία να δεσμευτούν με το σχολείο, βοηθώντας τους να αισθανθούν ότι ανήκουν στην ομάδα.

Οι Bayram-Özdemir, Özdemir και Stattin (2016) επικεντρώθηκαν στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού όσον αφορά τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, προσπαθώντας να αντιληφθούν τι είναι εκείνο που οδηγεί τους συμμαθητές των παιδιών να εκφοβίζουν και

να προκαλούν βλάβη στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στη βάση της εθνοτικής τους προέλευσης. Στα πλαίσια αυτά, διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα με την οποία εξέτασαν κατά πόσον οι αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με μεταναστευτική βιογραφία σχετίζονται με την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού με αφορμή τη διαφορετική εθνοτική καταγωγή και αν ο αυθορμητισμός των μαθητών, η τάση τους να εμπλέκονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές και το χαοτικό σχολικό περιβάλλον διαμεσολαβούν τη σχέση μεταξύ της αρνητικής στάσης απέναντι στους μετανάστες και της εμπλοκής των μαθητών σε σχολικό εκφοβισμό με βάση την προέλευση των θυμάτων. Το δείγμα περιλάμβανε 583 εφήβους από τη Σουηδία. Βρέθηκε ότι η έφηβοι που είχαν αρνητική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με μεταναστευτική βιογραφία ασκούσαν περισσότερο σχολικό εκφοβισμό απέναντι σε αυτούς, ενώ παράλληλα ο εκφοβισμός ήταν πιο συχνός στους θύτες με υψηλά επίπεδα αυθορμητισμού και τάση να εμπλέκονται σε επικίνδυνες συμπεριφορές. Από την άλλη, βρέθηκε ότι το σχολικό κλίμα δεν διαμεσολαβούσε τη σχέση αυτή.

Οι Nikolaou και Samsari (2016) ασχολήθηκαν επίσης με το θέμα του σχολικού εκφοβισμού, με αφορμή την παρατήρηση ότι οι έρευνες δεν φαίνονται να χαρακτηρίζονται από ομοφωνία ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να δεχτούν σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τα παιδιά από τον ντόπιο πληθυσμό. Στα πλαίσια αυτά, διενέργησαν ποσοτική έρευνα με δείγμα από 719 ελληνόπουλα και 120 παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, τα οποία φοιτούσαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ένα αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα ελληνόπουλα και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία σχετίζονται με χαμηλότερη συχνότητα σχολικού εκφοβισμού. Αναφέρθηκε επίσης ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών και από τις δύο ομάδες που είχαν παρατηρήσει επεισόδια σχολικού εκφοβισμού μεταξύ ελληνόπουλων και παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Παρόλα αυτά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν είχαν δεχτεί σχολικό εκφοβισμό ούτε είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο τους. Βρέθηκε ακόμα ότι η λεκτική βία ήταν η κυρίαρχη μορφή σχολικού εκφοβισμού που είχαν παρατηρήσει οι συμμετέχοντες.

## **2.4. Συμπέρασμα**

Συμπερασματικά, το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου έχει οδηγήσει σε αλλαγή στο δημογραφικό χαρακτήρα

του μαθητικού πληθυσμού, με αποτέλεσμα να απαιτούνται αλλαγές και προσαρμογές για να μπορεί το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία (Ortega et al., 2020). Για να γίνουν καλύτερα αντιληπτοί οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.



### **3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **3.1. Εισαγωγή**

Αυτό το κεφάλαιο έχει ως στόχο τον προσδιορισμό της μεθοδολογίας, στην οποία βασίζεται η έρευνα, ο σκοπός της έρευνας, το δείγμα και η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των μεταβλητών. Επιπλέον, παρουσιάζεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, τέλος, το περιεχόμενο και η δομή του ερωτηματολογίου. Τέλος παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ο τρόπος της ανάλυσης των δεδομένων.

#### **3.2. Ερευνητική προσέγγιση**

Η παρούσα έρευνα έχει στηριχτεί στο θετικιστικό παράδειγμα, σύμφωνα με το οποίο τα κοινωνικά φαινόμενα και ο πραγματικός κόσμος είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτά με έναν αντικειμενικό τρόπο. Με βάση αυτή την ερευνητική φιλοσοφία, ο ερευνητής είναι ένας αντικειμενικός παρατηρητής που αποσυνδέει τον εαυτό του από τις προσωπικές του αξίες και εργάζεται ανεξάρτητα (Bryman, 2015). Στα πλαίσια αυτά, συστήνεται η εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων που είναι δυνατόν να επιτύχουν την αντικειμενική παρατήρηση και την εξαγωγή αμερόληπτων συμπερασμάτων, στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν με την υιοθέτηση ποσοτικής μεθοδολογίας. Επομένως, η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική έρευνα επισκόπησης, ούτως ώστε να συγκεντρωθούν αριθμητικά δεδομένα και να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2018).

Η μεθοδολογία αυτού του έργου ακολουθεί μια ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιείται για τη μετατροπή των δεδομένων σε μετρήσιμα μεγέθη. Αρχικά θέτει το πρόβλημα, στη συνέχεια παρουσιάζει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που παραπέμπει στις υπάρχουσες θεωρίες και τελειώνει με την ανάλυση στατιστικών δεδομένων (Gurbuz, 2017). Ο Creswell (2003) δήλωσε ότι η ποσοτική έρευνα αφορά στη συλλογή δεδομένων, προκειμένου να μετρηθούν οι μεταβλητές με στατιστικά εργαλεία και να υποστηριχθεί ή να αμφισβητηθεί η υπάρχουσα κατάσταση. Η βασική άποψη αυτής της μεθόδου είναι πως παρουσιάζει την πραγματικότητα ενός ζητήματος τη συγκεκριμένη περίοδο (Bryman, 2015) και για το σκοπό αυτό χρειάζεται να διαθέτει αξιόπιστους πόρους βασισμένους σε συγγραφείς και επιστήμονες, οι οποίοι συμβάλλουν στην «οικοδόμηση» της ερευνητικής δομής.

Σ' αυτή την έρευνα η ερευνήτρια αποφάσισε να πραγματοποιήσει ποσοτική έρευνα, με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου. Με το ερωτηματολόγιο ένας ερευνητής είναι δυνατόν να συγκεντρώσει πλήθος απαντήσεων (Gurbuz, 2017). Αναμφίβολα, ένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της ποσοτικής μεθόδου είναι η εξοικονόμηση χρόνου και πόρων. Το σύνηθες εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποστέλλεται on-line και τα αποτελέσματα επεξεργάζονται και κατηγοριοποιούνται μέσω των στατιστικών προγραμμάτων. Συνεπώς, όλη αυτή η διαδικασία μειώνει το χρόνο και τους πόρους που απαιτούνται, εάν ο ερευνητής πρέπει να αναλύσει και να περιγράψει τα αποτελέσματα (Eyisi, 2016). Επιπλέον, η έρευνα έχει το όφελος δηλαδή τα αποτελέσματα μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικά για τον ευρύτερο πληθυσμό. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της έρευνας της μελέτης είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε γενικούς όρους για μεγαλύτερο μέγεθος ομάδων (Shank and Brown, 2007).

Επιπλέον, είναι ζωτικής σημασίας να αναφέρουμε ότι αυτή η μέθοδος διασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτηθέντων, δεδομένου ότι δεν είναι υποχρεωτικό για τον ερευνητή να έχει άμεση επικοινωνία μαζί τους, ειδικά, όταν το εργαλείο-ερωτηματολόγιο μεθοδολογίας μπορεί να σταλεί on-line (Eyisi, 2016). Η ποσοτική προσέγγιση της έρευνας έχει το μειονέκτημα δηλαδή ο ερευνητής δεν μπορεί να παρουσιάσει το θέμα της μελέτης σε βάθος, αφού δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει το μέγεθος του προβλήματος, εφόσον δεν έχει άμεση επικοινωνία με τους ανταποκριτές και είναι, απλώς, ένας παρατηρητής (Gurbuz, 2017). Επιπλέον, εφόσον ακολουθεί συγκεκριμένη διαδικασία (θέστε το πρόβλημα, αναφέρετε τη βιβλιογραφία, ανάλυση δεδομένων), ο ερευνητής δεν μπορεί να παρεκκλίνει απ' αυτήν. Έτσι, οι απόψεις και οι κριτικές εξαλείφονται (Gray, 2017).

Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος στην τρέχουσα έρευνα καθώς το ερωτηματολόγιο εξασφάλιζε την ανωνυμία των ερωτηθέντων, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις να είναι ειλικρινείς και έγκυρες. Επιπλέον, ο διαδικτυακός τρόπος ήταν χαμηλού κόστους σε σύγκριση με άλλες πιο ακριβές έρευνες (έρευνες σε χαρτί ή τηλέφωνο (De Franzo, 2012). Η εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων ήταν επωφελής για την όλη διαδικασία.

### **3.3. Δείγμα – Πληθυσμός**

Η επιλογή του δείγματος μιας έρευνας είναι ένα σημαντικό ζήτημα της διαδικασίας, καθώς δεν είναι δυνατή η μέτρηση ολόκληρου του πληθυσμού. Ο κύριος σκοπός είναι η παροχή αποτελεσμάτων που θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον πληθυσμό

(Gurbuz, 2017). Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Το δείγμα επιλέγηκε με βολική δειγματοληψία, με κύριο κριτήριο την εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (Gray, 2017).

Η δειγματοληψία ευκολίας χρησιμοποιήθηκε για τον τρέχοντα σκοπό, καθώς είναι μια μέθοδος εξοικονόμησης χρόνου και χαμηλού κόστους. Αυτός ο τύπος μεθόδου δειγματοληψίας στοχεύει σε εκείνους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι είναι εύκολα προσβάσιμοι και διαθέσιμοι. Αυτό το πλεονέκτημα ταιριάζει με το γεγονός ότι δεν απαιτεί άφθονο χρόνο για να προγραμματιστεί (Lammers and Badia, 2004). Τα βασικά στοιχεία είναι πως οι συμμετέχοντες είχαν ομοιογενή χαρακτηριστικά και δεν επιλέχθηκαν τυχαία (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Στην τρέχουσα έρευνα, θα πρέπει ν' ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό μιας κοινωνικής επιχείρησης. Ωστόσο, τα δείγματα ευκολίας δεν είναι αντιπροσωπευτικά για ολόκληρο τον πληθυσμό. Μετρά τις απόψεις των ατόμων, όπως την ικανοποίηση των εργαζομένων για μια συγκεκριμένη εργασία, αλλά αυτό δε δείχνει την πραγματική κατάσταση. Δεδομένου ότι τα συμπεράσματα δεν αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον πληθυσμό, η γενίκευση δεν είναι εφικτή (Gaille, 2020).

Επιπλέον, αυτή η μέθοδος δεν αναγνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των ομάδων. Τα δεδομένα είναι δομημένα για να διερευνούν συγκεκριμένες υποομάδες στον πληθυσμό, αλλά τα εξαγόμενα αποτελέσματα δεν μπορούν να δείξουν τις ποικίλλες διαφορές μεταξύ πολλών ομάδων. Αυτό το γεγονός είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σφάλματα δεδομένων (Gaille, 2020). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία της Σάμου και του Πύργου, όπου υπάρχουν και κέντρα με μετανάστες. Στον Νομό Ηλείας υπάρχουν 78 σχολικές μονάδες που υπάρχουν και κέντρα μεταναστών και στην Σάμο υπάρχουν 5 σχολικές μονάδες που έχουν και κέντρα μεταναστών. Το συνολικό δείγμα της έρευνας είναι 150 εκπαιδευτικοί.

### **3.4. Ερευνητικό εργαλείο**

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα για συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να αναλυθούν στατιστικά. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια (Bryman, 2015).

Το ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από τέσσερις ενότητες:

- Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας και οι τέσσερις ερωτήσεις που αναφέρονται γενικά στην μεταναστευτική βιογραφία.
- Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Η ενότητα αυτή αποτελείται από 17 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται με την βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ).
- Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει τη συμπεριφορά και την πρακτική των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Αυτή η ενότητα χωρίζεται σε δύο μέρη, το πρώτο μέρος εξετάζει τη συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο, στο οποίο εργάζονται, κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023, και αποτελείται από 20 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ). Το δεύτερο μέρος της τρίτης ενότητας εξετάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, τα οποία φοιτούν στο σχολείο, όπου εργάζονται, κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023, και αποτελείται από 20 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ).
- Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου εξετάζει τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, στις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Αυτή η ενότητα χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εξετάζει τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν, για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου, κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023, και αποτελείται από 18 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ). Το δεύτερο μέρος της τέταρτης ενότητας εξετάζει τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν, για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος του σχολείου, κατά τη σχολική χρονιά 2022 – 2023, και αποτελείται από 18 δηλώσεις, οι οποίες απαντώνται με την βοήθεια 5/βάθμιας κλίμακας (0: Καθόλου – 4: Πάρα πολύ).

### 3.5. Διαδικασία έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στην ελληνική γλώσσα, εφόσον το δείγμα των ερωτηθέντων ήταν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνώριζαν άριστα την Ελληνική γλώσσα. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο ήταν ευανάγνωστο απ' όλους. Στην αρχή στάλθηκε online σε πιλοτική φάση σε πέντε (5) άτομα έχοντας εμπειρία στη διδασκαλία. Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η φόρμα Google. Απεστάλη online σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, των οποίων τα επαγγελματικά email δόθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων. Η διαδικασία αποστολής του ερωτηματολογίου ξεκίνησε την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου με καθορισμένη προθεσμία τη 15<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε εφόσον έστειλαν σχεδόν διακόσια (200) ερωτηματολόγια και έλαβαν εκατόν πενήντα (150) απαντημένα.

### 3.6. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με το στατιστικό πακέτο SPSS, με το οποίο είναι δυνατόν να περιγραφούν οι μεταβλητές της έρευνας (συχνότητες και μέσοι όροι) και να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις (Pearson correlation, πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση) και διαφορές μεταξύ τους (t-test, ANOVA,  $\chi^2$ ) (Field, 2017). Οι συνεχείς μεταβλητές εκφράζονται ως μέσος όρος (τυπική απόκλιση). Το t – test για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) υπολογίστηκαν για τη σύγκριση των μέσων τιμών. Η διόρθωση Bonferroni χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I.

Οι συντελεστές συσχετίσεων Pearson χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της συσχέτισης δύο συνεχών μεταβλητών. Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ 0,1 και 0,3 είναι χαμηλός, ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ 0,31 και 0,5 είναι μέτριος και ο συντελεστής συσχέτισης πάνω από 0,5 είναι υψηλός. Όλες οι αναφερόμενες τιμές p είναι δύο ουρών. Η στατιστική σημασία ορίστηκε στο  $p < 0,05$  και οι αναλύσεις διεξήχθησαν χρησιμοποιώντας στατιστικό λογισμικό SPSS (έκδοση 26).

### 3.7. Ζητήματα ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας

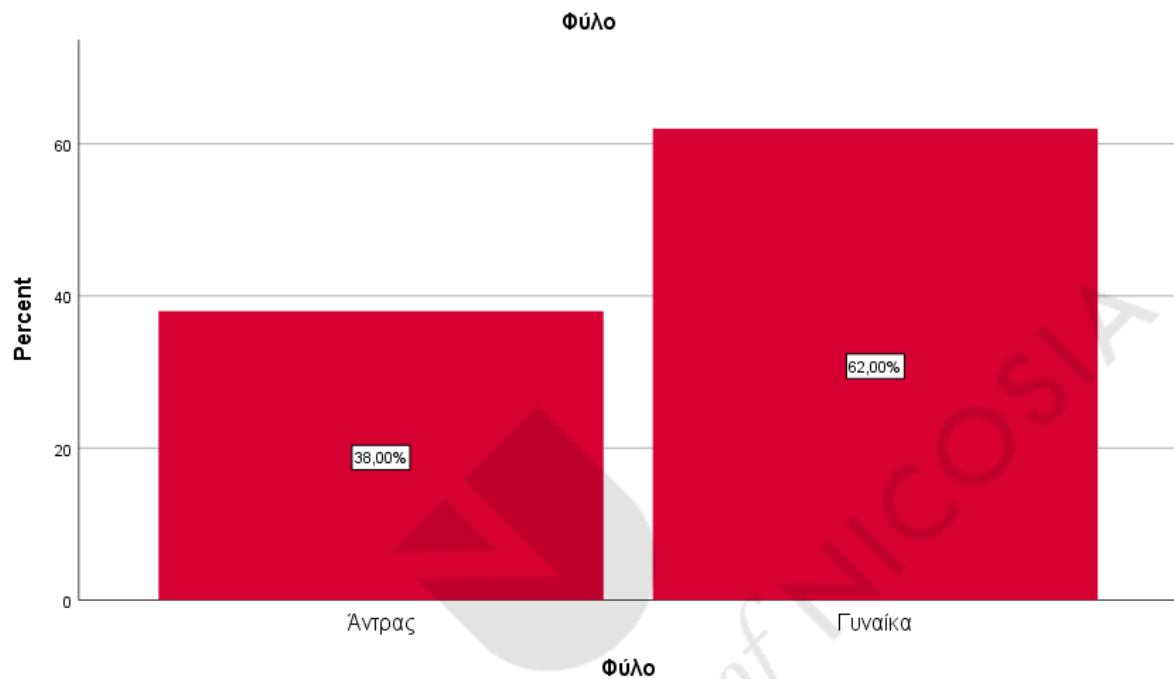
Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκε η ηθική ερευνητική δεοντολογία, γι' αυτό και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά και η έρευνα στηρίχθηκε στην πληροφορημένη συναίνεση των συμμετεχόντων και στο δικαίωμά τους να αρνηθούν συμμετοχή στην έρευνα, αν το επιθυμούν (Gray, 2017).



## 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

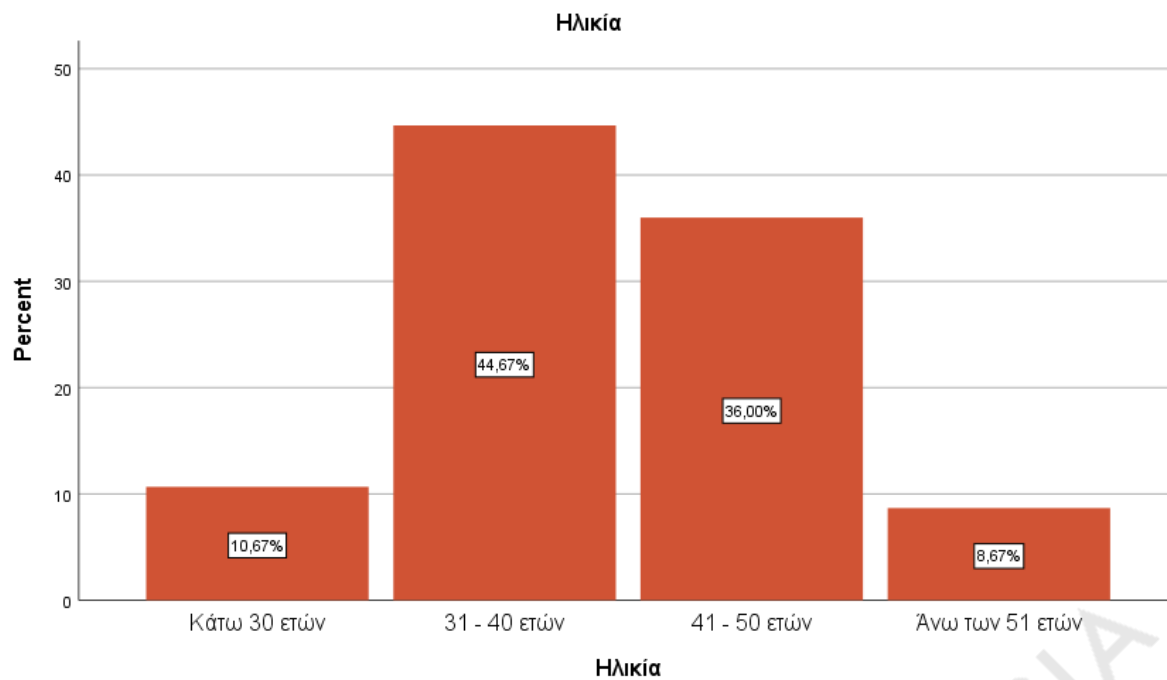
### 4.1. Δημογραφικά στοιχεία

Στην συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 150 εκπαιδευτικοί, όπου οι περισσότερες ήταν γυναίκες (N=93, 62%) και το 38% αυτών ήταν άντρες.



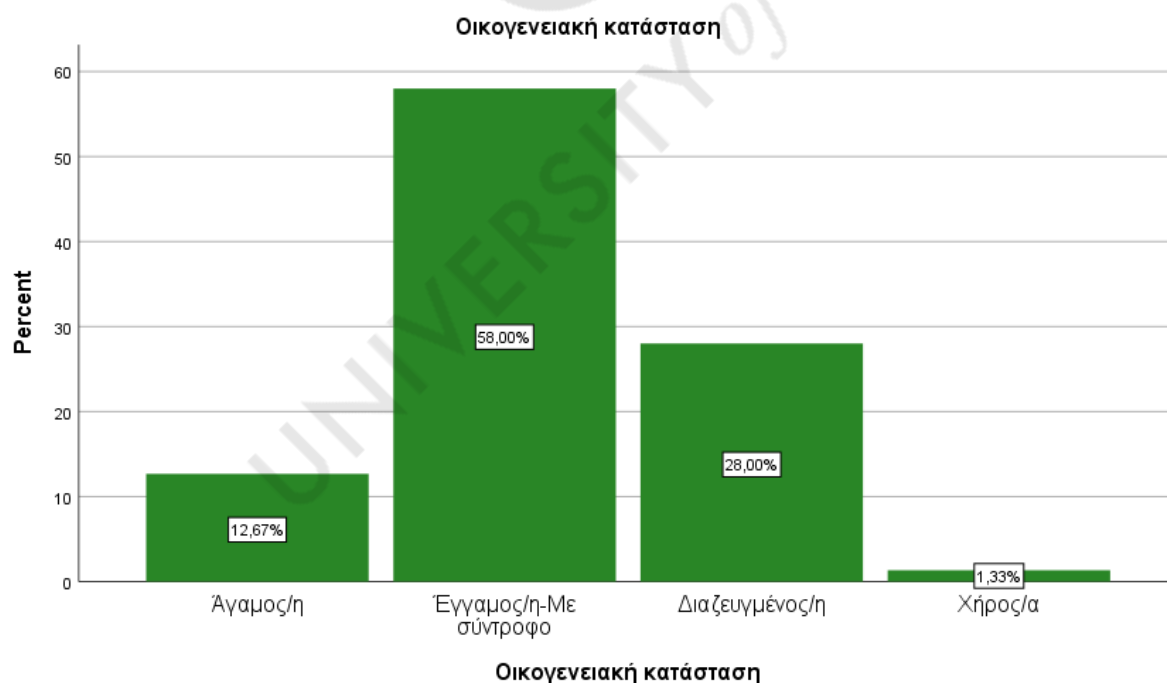
Διάγραμμα 1: Φύλο

Στο διάγραμμα 2 απεικονίζεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία από 31 – 40 ετών (N=67, 44.7%). Το 36% των εκπαιδευτικών είχαν ηλικία από 41 – 50 ετών, το 10.7% αυτών είχαν ηλικία κάτω από 30 ετών και το 8.7% αυτών είχαν ηλικία πάνω από 51 ετών.



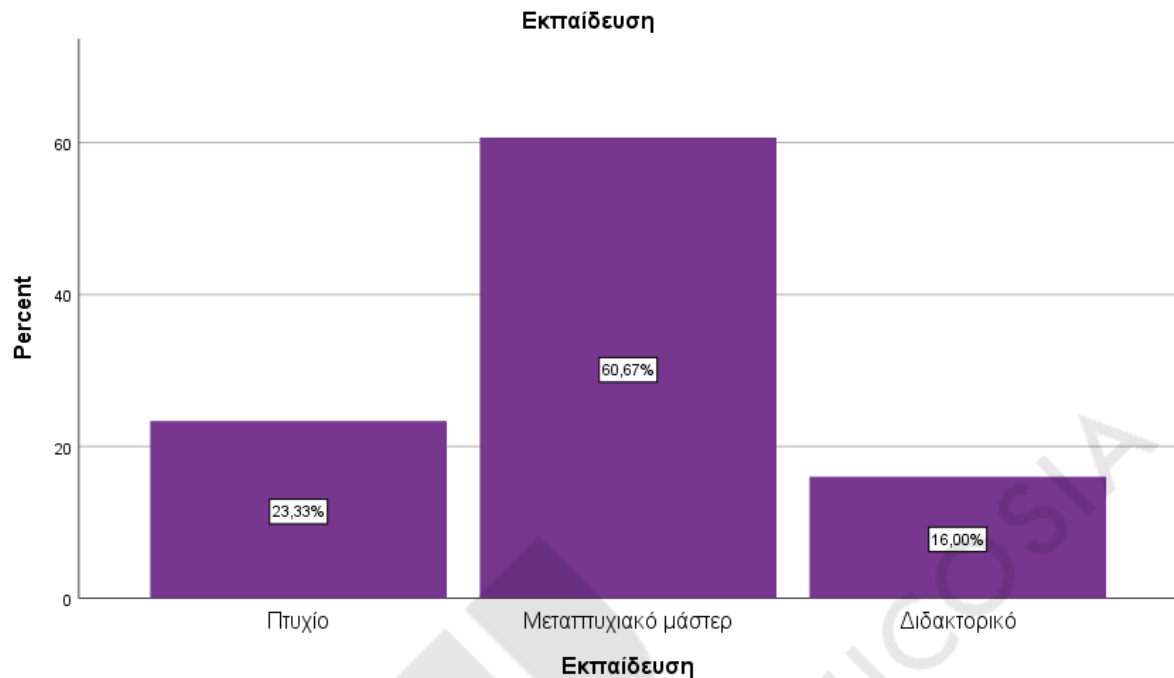
Διάγραμμα 2: Ηλικία

Από το διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι – με συντρόφους (N=87, 58%). Το 28% των συμμετεχόντων ήταν διαζευγμένοι, το 12.7% αυτών ήταν άγαμοι και το 1.3% αυτών ήταν χήροι/ες.



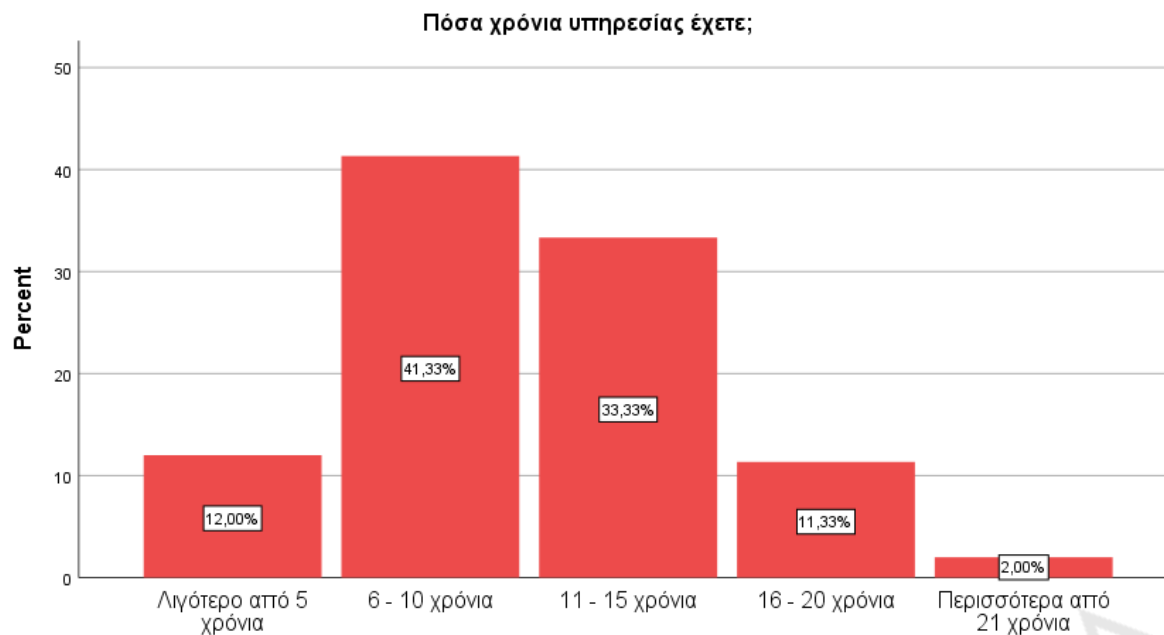
Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού – μάστερ (N=91, 60.7%). Το 23.3% των συμμετεχόντων ήταν κάτοχοι πτυχίου και το 16% αυτών ήταν κάτοχοι διδακτορικού.



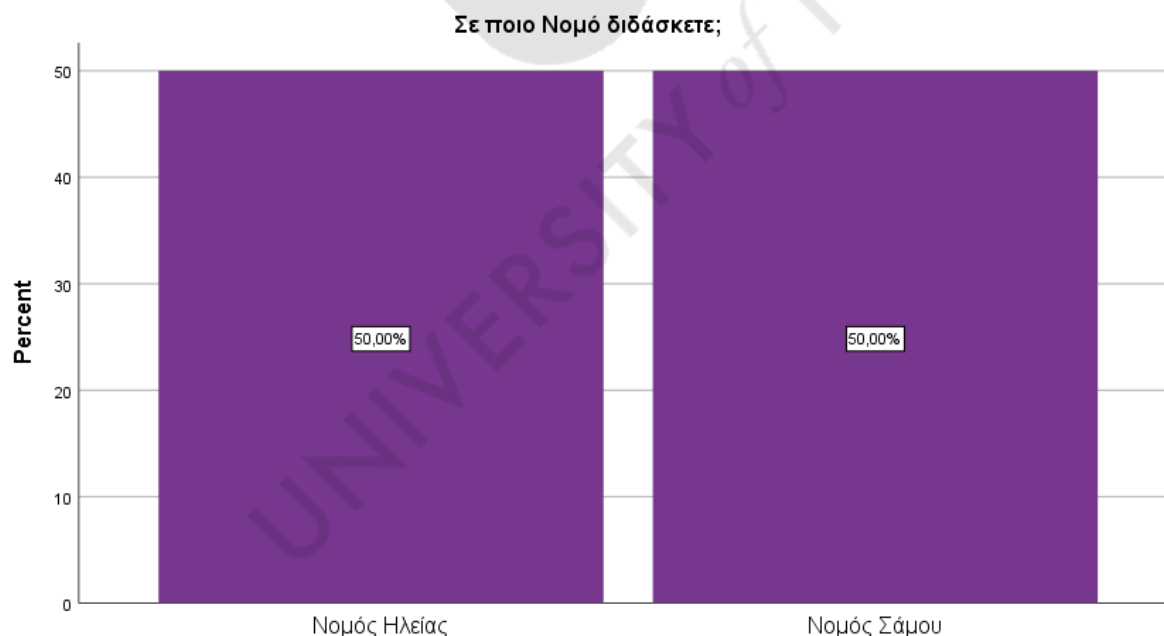
Διάγραμμα 4: Εκπαίδευση

Από το διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν από 6 – 10 χρόνια υπηρεσίας (N=62, 41.3%). Το 33.3% των συμμετεχόντων είχαν από 11 – 15 χρόνια υπηρεσίας, το 12% αυτών λιγότερο από 5 χρόνια υπηρεσίας, το 11.3% αυτών είχαν από 16 – 20 χρόνια υπηρεσίας και το 2% αυτών είχαν περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας.



**Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;**  
Διάγραμμα 5: Χρόνια υπηρεσίας

Από το διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί δίδασκαν στον Νομό Ηλείας (N=75, 50%) και οι μισοί εκπαιδευτικοί δίδασκαν στον Νομό Σάμου (N=75, 50%).



**Σε ποιο Νομό διδάσκετε;**  
Διάγραμμα 6: Νομός διδασκαλίας

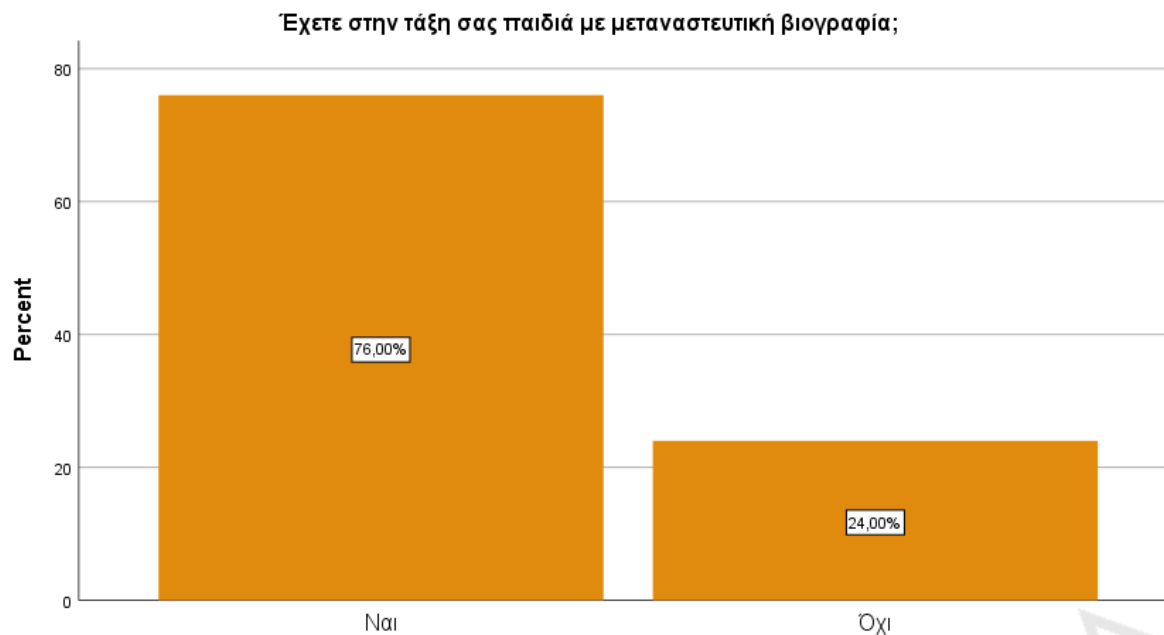
Στο διάγραμμα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιο επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία (N=121,

80.7%) και το 19.3% αυτών δεν είχαν κάποιο επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.



Έχετε κάποια επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία;  
Διάγραμμα 7: Επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

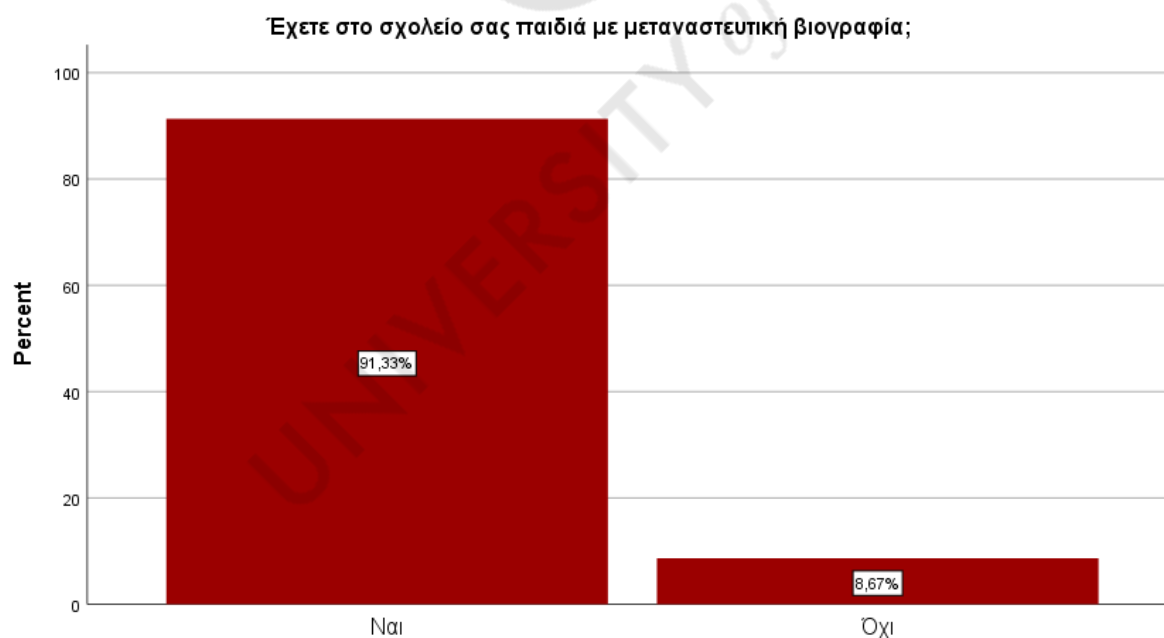
Από το διάγραμμα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν στην τάξη τους παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (N=114, 76%) και το 24% αυτών ανέφεραν πως δεν είχαν στην τάξη τους παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.



**Έχετε στην τάξη σας παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία;**

Διάγραμμα 8: Ύπαρξη παιδιών στην τάξη με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

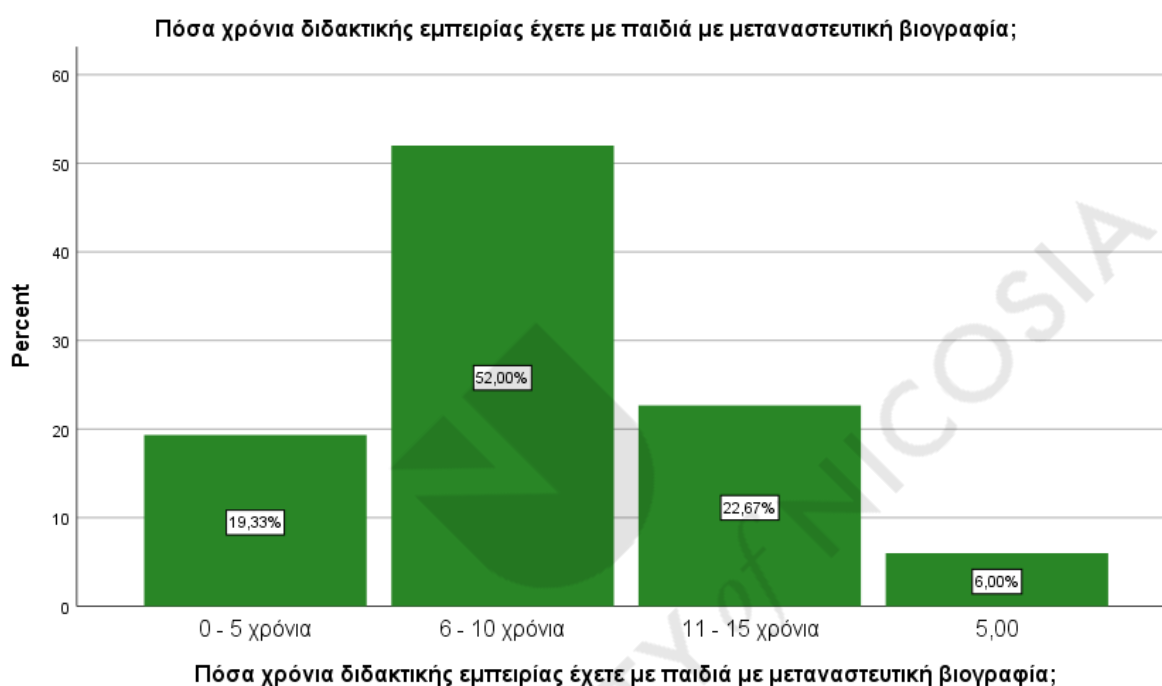
Στο διάγραμμα 9 παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν στο σχολείο τους παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (N=137, 91.3%) και το 8.7% αυτών ανέφεραν πως δεν είχαν στο σχολείο τους παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.



**Έχετε στο σχολείο σας παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία;**

Διάγραμμα 9: Ύπαρξη παιδιών στο σχολείο με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

Από το διάγραμμα 10 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν από 6 – 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία (N=78, 52%). Το 22.7% των συμμετεχόντων έχουν από 11 – 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφίας, το 19.3% των συμμετεχόντων έχουν λιγότερο από 5 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία και το 6% των συμμετεχόντων έχουν περισσότερο από 16 χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία.



Διάγραμμα 10: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

#### 4.2. Αποδοχή παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται είναι σε ελάχιστο βαθμό περιθωριοποιημένα (N=49, 32.7%). Ακόμα από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται παρουσιάζουν σε μέτριο βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς (N=84, 56%), σε μέτριο βαθμό φαίνονται λυπημένα (N=76, 50.7%), γίνονται σε μέτριο βαθμό αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων (N=73, 48.7%) και έχουν σε μέτριο βαθμό χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα (N=71, 47.3%).

Επίσης από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται δέχονται σε μέτριο βαθμό σχολικό εκφοβισμό (N=67, 44.7%), είναι σε μέτριο βαθμό απομονωμένα (N=64, 44.7%) και κάνουν σε μέτριο βαθμό παρέα μόνο με παιδιά της ίδιας καταγωγής (N=61, 40.7%). Επιπρόσθετα από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται ξεχωρίζουν σε μέτριο βαθμό για τις καλές τους επιδόσεις (N=59, 39.3%), πως φαίνονται σε μέτριο χαρούμενα (N=56, 37.3%), πως είναι σε μέτριο βαθμό ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας (N=52, 34.7%) και πως είναι σε μέτριο βαθμό αγαπητά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους (N=50, 33.3%). Τέλος από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται είναι αγαπητά σε μέτριο βαθμό από τους καθηγητές τους (N=48, 32.4%) και έχουν ενταχθεί σε μέτριο βαθμό στο σχολείο (N=45, 30%).

Ύστερα από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζονται είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό αποδεκτά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους (N=67, 44.7%), είναι αποδεκτά σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς (N=53, 35.3%) και κάνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό παρέες με όλους τους συμμαθητές τους (N=42, 28%).

Πίνακας 1: Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
... φαίνονται χαρούμενα.	15	10%	40	26.7%	<b>56</b>	<b>37.3%</b>	10	6.7%	29	19.3%
... φαίνονται λυπημένα.	15	10%	39	26%	<b>76</b>	<b>50.7%</b>	16	10.7%	4	2.7%
... κάνουν παρέα μόνο με παιδιά της ίδιας καταγωγής.	11	7.3%	20	13.3%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	31	20.7%	27	18%
... κάνουν παρέες με όλους τους συμμαθητές τους.	2	1.3%	15	10%	50	33.3%	41	27.3%	<b>42</b>	<b>28%</b>
... είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς.	5	3.3%	29	19.3%	37	24.3%	26	17.3%	<b>53</b>	<b>35.3%</b>



... είναι αποδεκτά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους.	5	3.3%	14	9.3%	36	24%	28	18.7%	<b>67</b>	<b>44.7%</b>
... δέχονται σχολικό εκφοβισμό.	7	4.7%	27	18%	<b>67</b>	<b>44.7%</b>	33	22%	16	10.7%
... γίνονται αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων.	11	7.3%	32	21.3%	<b>73</b>	<b>48.7%</b>	23	15.3%	11	7.3%
... είναι περιθωριοποιημένα.	13	8.7%	<b>49</b>	<b>32.7%</b>	46	30.7%	26	17.3%	16	10.7%
... έχουν ενταχθεί στο σχολείο.	5	3.3%	25	16.7%	<b>45</b>	<b>30%</b>	40	26.7%	35	23.3%
... παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.	7	4.7%	19	12.7%	<b>84</b>	<b>56%</b>	25	16.7%	15	10%
... είναι αγαπητά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους.	4	2.7%	16	10.7%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>	41	27.3%	39	26%
... είναι αγαπητά από τους καθηγητές τους.	2	1.4%	24	16.2%	<b>48</b>	<b>32.4%</b>	31	20.9%	43	29.1%
... είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.	2	1.3%	22	14.7%	<b>52</b>	<b>34.7%</b>	30	20%	44	29.3%
... είναι απομονωμένα.	8	5.3%	29	19.3%	<b>64</b>	<b>44.7%</b>	29	19.3%	17	11.3%
... έχουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα.	3	2%	26	17.3%	<b>71</b>	<b>47.3%</b>	34	22.7%	16	10.7%
... ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις.	4	2.7%	24	16%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	38	25.3%	25	16.7%

#### 4.3. Συμπεριφορά και πρακτική εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η συμπεριφορά και η πρακτική των συναδέλφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μέτριο βαθμό είναι προσβλητική (N=53, 35.3%), είναι αποθαρρυντική (N=52, 34.7%), δείχνει εθνιστικές αντιλήψεις (N=51, 34%) και δείχνουν κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους (N=50, 33.3%). Ακόμα από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μέτριο βαθμό είναι ευγενική (N=55, 36.7%), είναι αγενής

(N=56, 37.3%), είναι υπερβολικά απαιτητική (N=58, 38.7%) και υποτιμητική (N=58, 38.7%). Επίσης από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μέτριο βαθμό δείχνουν αδιαφορία για τα παιδιά (N=59, 39.3%), κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα (N=59, 39.3%) και αντικατοπτρίζουν πρακτικές διακρίσεων (N=59, 39.3%). Επιπρόσθετα από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μέτριο βαθμό οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών (N=61, 40.7%), απογοητεύει τα παιδιά (N=61, 40.7%) και δείχνει απουσία ενσυναίσθησης (N=62, 41.3%). Τέλος από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μέτριο βαθμό κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά (N=64, 42.7%), πως περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές (N=64, 42.7%), είναι ενθαρρυντική (N=65, 43.3%) και δείχνει προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα (N=75, 50%).

Έπειτα από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε μεγάλο βαθμό είναι υποστηρικτική (N=45, 30%). Τέλος από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως η συμπεριφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάστηκαν στην σχολική χρονιά 2022 – 2023 δήλωσαν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.

Πίνακας 2: Η συμπεριφορά και η πρακτική των συναδέρφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

Η συμπεριφορά των ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

όπου εργάζομαι φέτος ...										
... είναι ευγενική.	2	1.3%	35	23.3%	<b>55</b>	<b>36.7%</b>	21	14%	37	24.7%
... είναι αγενής.	8	5.3%	43	28.7%	<b>56</b>	<b>37.3%</b>	22	14.7%	21	14%
... δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.	7	4.7%	10	6.7%	46	30.7%	37	24.7%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>
... δείχνει αδιαφορία για τα παιδιά.	4	2.7%	43	28.7%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	27	18%	17	11.3%
... είναι προσβλητική.	7	4.7%	45	30%	<b>53</b>	<b>35.3%</b>	31	20.7%	14	9.3%
... είναι αποθαρρυντική.	9	6%	40	26.7%	<b>52</b>	<b>34.7%</b>	35	23.3%	14	9.3%
... είναι ενθαρρυντική.	0	0%	26	17.3%	<b>65</b>	<b>43.3%</b>	35	23.3%	24	16%
... δείχνει κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους.	0	0%	33	22%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>	36	24%	31	20.7%
... είναι υπερβολικά απαιτητική.	4	2.7%	31	20.7%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	25	16.7%	32	21.3%
... είναι υποτιμητική.	7	4.7%	31	20.7%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	39	26%	15	10%
... είναι υποστηρικτική.	5	3.3%	27	18%	36	24%	<b>45</b>	<b>30%</b>	37	24.7%
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά.	1	0.7%	15	10%	<b>64</b>	<b>42.7%</b>	30	20%	40	26.7%
... οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών.	8	5.3%	46	30.7%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	22	14.7%	13	8.7%
... απογοητεύει τα παιδιά.	12	8%	35	23.3%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	28	18.7%	14	9.3%
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα.	7	4.7%	12	8%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	39	26%	33	22%
... περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές.	6	4%	34	22.7%	<b>64</b>	<b>44.7%</b>	29	19.3%	14	9.3%
... δείχνει απουσία ενσυναίσθησης.	13	8.7%	35	23.3%	<b>62</b>	<b>41.3%</b>	31	20.7%	9	6%
... δείχνει εθνικιστικές αντιλήψεις.	8	5.3%	41	27.3%	<b>51</b>	<b>34%</b>	28	18.7%	22	14.7%
... αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων.	3	2%	40	26.7%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	26	17.3%	22	14.7%
... δείχνει προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα.	6	4%	34	22.7%	<b>75</b>	<b>50%</b>	25	16.7%	10	6.7%

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η συμπεριφορά και η πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι

οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε ελάχιστο βαθμό είναι αγενής απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία (N=40, 26.7%).

Ακόμα από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό δείχνουν εθνικιστικές αντιλήψεις (N=49, 32.7%), απογοητεύουν τα παιδιά (N=52, 34.7%) και είναι υποστηρικτικοί (N=52, 34.7%). Επίσης από τον πίνακα παρουσιάζεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό δείχνουν απουσία ενσυναίσθησης (N=53, 35.3%), δείχνουν προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα (N=54, 36%) και είναι ενθαρρυντική (N=54, 36%). Επιπρόσθετα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως σε μέτριο βαθμό είναι προσβλητικού (N=58, 38.7%), οδηγούν στον αποκλεισμό των παιδιών (N=58, 38.7%), αντικατοπτρίζουν πρακτικές διακρίσεων (N=58, 38.7%), είναι υποτιμητικοί (N=59, 39.3%) και κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα (N=59, 39.3%).

Στην συνέχεια οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι σε μέτριο βαθμό ευγενικοί (N=60, 40%), είναι αποθαρρυντικοί (N=61, 40.7%) και είναι υπερβολικά απαιτητικοί (N=61, 40.7%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες σε μέτριο βαθμό δείχνουν κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους (N=63, 42%), κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά (N=63, 42%), περιλαμβάνουν ρατσιστικές πρακτικές (N=65, 43.3%) και δείχνουν αδιαφορία για τα παιδιά (N=74, 49.3%).

Πίνακας 3: Η συμπεριφορά και η πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία

Η συμπεριφορά MOY EMENA απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζομαι φέτος ...	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
... είναι ευγενική.	3	2%	29	19.3%	<b>60</b>	<b>40%</b>	24	16%	34	22.7%
... είναι αγενής.	13	8.7%	<b>40</b>	<b>26.7%</b>	37	24.7%	33	22%	26	17.3%
... δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.	6	4%	15	10%	34	22.7%	36	24%	59	39.3%
... δείχνει αδιαφορία για τα παιδιά.	9	6%	28	18.7%	<b>74</b>	<b>49.3%</b>	21	14%	18	12%
... είναι προσβλητική.	11	7.3%	36	24%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	29	19.3%	16	10.7%

... είναι αποθαρρυντική.	6	4%	47	31.3%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	32	21.3%	0	0%
... είναι ενθαρρυντική.	2	1.3%	28	18.7%	<b>54</b>	<b>36%</b>	35	23.3%	31	20.7%
... δείχνει κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους.	8	5.3%	19	12.7%	<b>63</b>	<b>42%</b>	38	25.3%	22	14.7%
... είναι υπερβολικά απαιτητική.	2	1.3%	39	26%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	31	20.7%	17	11.3%
... είναι υποτιμητική.	5	3.3%	31	20.7%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	33	22%	22	14.7%
... είναι υποστηρικτική.	3	2%	26	17.3%	<b>52</b>	<b>34.7%</b>	43	28.7%	26	17.3%
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά.	2	1.3%	23	15.3%	<b>63</b>	<b>42%</b>	16	10.7%	46	30.7%
... οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών.	2	1.3%	49	32.7%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	32	21.3%	9	6%
... απογοητεύει τα παιδιά.	5	3.3%	43	28.7%	<b>52</b>	<b>34.7%</b>	48	28%	8	5.3%
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα.	1	0.7%	27	18%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	29	19.3%	34	22.7%
... περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές.	3	2%	41	27.3%	<b>65</b>	<b>43.3%</b>	28	18.7%	13	8.7%
... δείχνει απουσία ενσυναίσθησης.	6	4%	45	30%	<b>53</b>	<b>35.3%</b>	29	19.3%	17	11.3%
... δείχνει εθνικιστικές αντιλήψεις.	13	8.7%	33	22%	<b>49</b>	<b>32.7%</b>	36	24%	18	12%
... αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων.	4	2.7%	40	26.7%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	29	19.3%	19	12.7%
... δείχνει προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα.	5	3.3%	36	24%	<b>54</b>	<b>36%</b>	37	24.7%	18	12%

#### 4.4. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία οι συνάδερφοι τους στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι συνάδερφοι τους σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην κουλτούρα των παιδιών (N=46, 30.7%), κάνουν ομαδικές εργασίες (N=47, 31.1%) και χρησιμοποιούν την διαφοροποίηση της διδασκαλίας (N=48, 32%). Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι συνάδερφοι τους σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στις ατομικές εργασίες (N=50, 33.3%), στην υποχρέωση τους

να μιλούν ελληνικά (N=51, 34%) και στην ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (N=51, 34%). Επιπρόσθετα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι συνάδερφοι τους σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα (N=53, 35.3%), περιλαμβάνουν την αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών (N=54, 36%) και στην βιωματική μάθηση (N=56, 37%). Επίσης οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι συνάδερφοι τους σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην μετωπική διδασκαλία (N=57, 38%), την ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν (N=57, 38%), στην παροχή εξατομικευμένη στήριξη (N=58, 38.7%) και διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια (N=59, 39.3%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι συνάδερφοι τους σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται θετικά στην κουλτούρα των παιδιών (N=61, 40.7%), στις διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες (N=64, 42.7%), στην χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων (N=64, 42.7%), στο διάλογο και κριτικές συζητήσεις (N=64, 42.7%) και στην χαριστική αντιμετώπισή τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν (N=66, 44%).

Πίνακας 4: Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία οι συνάδερφοι τους στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία οι ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ στο σχολείο μου φέτος περιλαμβάνουν...	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
... μετωπική διδασκαλία.	6	4%	27	18%	<b>57</b>	<b>38%</b>	28	18.7%	32	21.3%
... ομαδικές εργασίες.	1	0.7%	26	17.3%	<b>47</b>	<b>31.3%</b>	24	16%	52	34.7%
... ατομικές εργασίες.	12	8%	15	10%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>	34	22.7%	39	26%
... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	8	5.3%	16	10.7%	<b>48</b>	<b>32%</b>	33	22%	45	30%
... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	7	4.7%	14	9.3%	<b>58</b>	<b>38.7%</b>	33	22%	38	25.3%

... ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν.	2	1.3%	25	16.7%	<b>57</b>	<b>38%</b>	20	13.3%	46	30.7%
... αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	7	4.7%	13	8.7%	<b>46</b>	<b>30.7%</b>	54	36%	30	20%
... ενθάρρυνσή τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.	3	2%	13	8.7%	<b>53</b>	<b>35.3%</b>	35	23.3%	46	30.7%
... υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά.	2	1.3%	36	24%	<b>51</b>	<b>34%</b>	38	25.3%	23	15.3%
... διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.	6	4%	13	8.7%	<b>64</b>	<b>42.7%</b>	42	28%	25	16.7%
... χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.	2	1.3%	18	12%	<b>64</b>	<b>42.7%</b>	37	24.7%	29	19.3%
... διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια.	4	2.7%	21	14%	<b>59</b>	<b>39.3%</b>	33	22%	32	21.3%
... θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	2	1.3%	20	13.3%	<b>61</b>	<b>40.7%</b>	26	17.3%	41	27.3%
... αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	3	2%	29	19.3%	<b>54</b>	<b>36%</b>	51	34%	13	8.7%
... χαριστική αντιμετώπισή τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν.	6	4%	20	13.3%	<b>66</b>	<b>44%</b>	39	26%	19	12.7%
... ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.	5	3.3%	32	21.3%	<b>51</b>	<b>34%</b>	36	24%	25	16.7%
... διάλογο και κριτικές συζητήσεις.	1	0.7%	23	15.3%	<b>64</b>	<b>42.7%</b>	28	18.7%	34	22.7%
... βιωματική μάθηση.	1	0.7%	16	10.7%	<b>56</b>	<b>37.3%</b>	50	33.3%	27	18%

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συμμετέχοντες για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων (N=46, 30.7%), στην παροχή εξατομικευμένη στήριξη (N=49, 32.7%) και στις διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες (N=49, 32.7%). Ακόμα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις

εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στις ομαδικές εργασίες (N=50, 33.3%), στις ατομικές εργασίες (N=50, 33.3%) και στην μετωπική διδασκαλία (N=51, 34%). Επιπρόσθετα οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στα διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια (N=52, 34.7%), στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας (N=53, 35.3%) και στην ενθάρρυνση των παιδιών να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα (N=56, 37.3%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μέτριο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην υποχρέωση των μαθητών να μιλούν ελληνικά (N=62, 41.3%), στην χαριστική αντιμετώπιση τους χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν (N=62, 41.3%), στην αρνητική κουλτούρα των παιδιών (N=64, 42.7%) και στον διάλογο και στις κριτικές συζητήσεις (N=70, 46.4%),

Στην συνέχεια οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην βιωματική μάθηση (N=58, 38.7%), θετικά στην κουλτούρα των παιδιών (N=53, 35.3%) και στην ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (N=44, 29.3%). Τέλος οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν πως σε πολύ μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν (N=42, 28%) και στην κουλτούρα των παιδιών (N=45, 30%).

Πίνακας 5: Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συμμετέχοντες για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετώ ΕΓΩ για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο όπου είμαι φέτος περιλαμβάνουν...	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
... μετωπική διδασκαλία.	1	0.7%	23	15.3%	<b>51</b>	<b>34%</b>	33	22%	42	28%
... ομαδικές εργασίες.	6	4%	8	5.3%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>	35	23.3%	51	34%
... ατομικές εργασίες.	6	4%	15	10%	<b>50</b>	<b>33.3%</b>	30	20%	49	32.7%
... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	8	5.3%	39	26%	<b>53</b>	<b>35.3%</b>	23	15.3%	27	18%
... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	14	9.3%	25	16.7%	<b>49</b>	<b>32.7%</b>	23	15.3%	39	26%
... ενθάρρυνση των παιδιών	9	6%	18	12%	40	26.7%	41	27.3%	<b>42</b>	<b>28%</b>



να συμμετάσχουν.													
... αναφορά στην 0 0% 29 19.3% 39 26% 37 24.7% <b>45 30%</b>	αναφορά στην 0 0% 29 19.3% 39 26% 37 24.7% <b>45 30%</b>												
... ενθάρρυνσή τους να 5 3.3% 14 9.3% <b>56 37.3%</b> 45 30% 30 20%	ενθάρρυνσή τους να 5 3.3% 14 9.3% <b>56 37.3%</b> 45 30% 30 20%												
μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.													
... υποχρέωσή τους να 3 2% 38 25.3% <b>62 41.3%</b> 18 12% 29 19.3%	υποχρέωσή τους να 3 2% 38 25.3% <b>62 41.3%</b> 18 12% 29 19.3%												
μιλούν μόνο ελληνικά.													
... διαφοροποιημένες κατ' 8 5.3% 22 14.7% <b>49 32.7%</b> 46 30.7% 25 16.7%	διαφοροποιημένες κατ' 8 5.3% 22 14.7% <b>49 32.7%</b> 46 30.7% 25 16.7%												
οίκον εργασίες.													
... χρήση κάποιου εργαλείου 1 0.7% 14 9.3% <b>46 30.7%</b> 44 29.3% 45 30%	χρήση κάποιου εργαλείου 1 0.7% 14 9.3% <b>46 30.7%</b> 44 29.3% 45 30%												
για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.													
... διαφοροποιημένα 5 3.3% 24 16% <b>52 34.7%</b> 28 18.7% 41 27.3%	διαφοροποιημένα 5 3.3% 24 16% <b>52 34.7%</b> 28 18.7% 41 27.3%												
εξεταστικά δοκίμια.													
... θετική αναφορά στην 2 1.3% 13 8.7% 47 31.3% <b>53 35.3%</b> 35 23.3%	θετική αναφορά στην 2 1.3% 13 8.7% 47 31.3% <b>53 35.3%</b> 35 23.3%												
κουλτούρα των παιδιών.													
... αρνητική αναφορά στην 6 4% 33 22% <b>64 42.7%</b> 32 21.3% 15 10%	αρνητική αναφορά στην 6 4% 33 22% <b>64 42.7%</b> 32 21.3% 15 10%												
κουλτούρα των παιδιών.													
... χαριστική αντιμετώπισή 3 2% 36 24% <b>62 41.3%</b> 29 19.3% 20 13.3%	χαριστική αντιμετώπισή 3 2% 36 24% <b>62 41.3%</b> 29 19.3% 20 13.3%												
τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν.													
... ανάθεση της διδασκαλίας 4 2.7% 28 18.7% 42 28% <b>44 29.3%</b> 32 21.3%	ανάθεση της διδασκαλίας 4 2.7% 28 18.7% 42 28% <b>44 29.3%</b> 32 21.3%												
των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.													
... διάλογο και κριτικές 4 2.7% 18 12% <b>70 46.7%</b> 27 18% 31 20.7%	διάλογο και κριτικές 4 2.7% 18 12% <b>70 46.7%</b> 27 18% 31 20.7%												
συζητήσεις.													
... βιωματική μάθηση. 0 0% 16 10.7% 50 33.3% <b>58 38.7%</b> 26 17.3%	βιωματική μάθηση. 0 0% 16 10.7% 50 33.3% <b>58 38.7%</b> 26 17.3%												

#### 4.5. Διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $t - test$  για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στον βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα. Από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό που τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία κάνουν παρέες με όλους τους συμμαθητές τους και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα ( $t_{148} = -2.593$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι συμμετέχοντες που διδάσκουν στον Νομό Σάμου ανέφεραν πως τα παιδιά με μεταναστευτική

βιογραφία κάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό παρέες με όλους τους συμμαθητές τους συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Ακόμα από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό που τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία έχουν ενταχθεί στο σχολείο και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα ( $t_{148} = -2.136, p < 5\%$ ), όπου οι συμμετέχοντες που διδάσκουν στον Νομό Σάμου ανέφεραν πως τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία έχουν ενταχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχολείο συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Τέλος από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό που τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα ( $t_{148} = -2.257, p < 5\%$ ), όπου οι συμμετέχοντες που διδάσκουν στον Νομό Σάμου ανέφεραν πως τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Πίνακας 6: Έλεγχος  $t$  – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στον βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους και στους δύο νομούς που συμμετέχουν στην έρευνα

	Σε ποιο Νομό διδάσκετε;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
... φαίνονται χαρούμενα.	Νομός Ηλείας	75	2.88	1.252	-	148	0.290
	Νομός Σάμου	75	3.09	1.210	1.061		
... φαίνονται λυπημένα.	Νομός Ηλείας	75	2.77	.938	1.011	148	0.313
	Νομός Σάμου	75	2.63	.835			
... κάνουν παρέα μόνο με παιδιά της ίδιας καταγωγής.	Νομός Ηλείας	75	3.33	1.082	0.504	148	0.615
	Νομός Σάμου	75	3.24	1.184			
... κάνουν παρέες με όλους τους συμμαθητές τους.	Νομός Ηλείας	75	3.49	1.070	-	148	0.010
	Νομός Σάμου	75	3.92	.941	2.593		
... είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς.	Νομός Ηλείας	75	3.44	1.255	-	148	0.075
	Νομός Σάμου	75	3.80	1.208	1.790		
... είναι αποδεκτά	Νομός	75	3.83	1.212	-	148	0.329

από τους ιθαγενείς	Ηλείας				0.979		
συμμαθητές τους.	Νομός Σάμου	75	4.01	1.121			
... δέχονται	Νομός	75	3.25	1.079	1.148	148	0.253
σχολικό εκφοβισμό.	Ηλείας						
	Νομός Σάμου	75	3.07	.905			
... γίνονται	Νομός	75	3.05	.999	1.424	148	0.156
αντικείμενο	Ηλείας						
υποτιμητικών	Νομός Σάμου	75	2.83	.949			
σχολίων.							
... είναι	Νομός	75	2.92	1.088	0.361	148	0.718
περιθωριοποιημένα.	Ηλείας						
	Νομός Σάμου	75	2.85	1.171			
... έχουν ενταχθεί	Νομός	75	3.31	1.208	-	148	0.034
στο σχολείο.	Ηλείας				2.136		
	Νομός Σάμου	75	3.69	.999			
... παρουσιάζουν	Νομός	75	3.13	.977	-	148	0.861
προβλήματα	Ηλείας				0.175		
συμπεριφοράς.	Νομός Σάμου	75	3.16	.886			
... είναι αγαπητά	Νομός	75	3.56	1.106	-	148	0.401
από τους ιθαγενείς	Ηλείας				0.843		
συμμαθητές τους.	Νομός Σάμου	75	3.71	1.024			
... είναι αγαπητά	Νομός	75	3.65	1.133	0.576	148	0.566
από τους καθηγητές	Ηλείας						
τους.	Νομός Σάμου	73	3.55	1.093			
... είναι ενεργά	Νομός	75	3.56	1.043	-	148	0.554
μέλη της σχολικής	Ηλείας				0.594		
κοινότητας.	Νομός Σάμου	75	3.67	1.155			
... είναι	Νομός	75	3.05	1.038	-	148	0.426
απομονωμένα.	Ηλείας				0.797		
	Νομός Σάμου	75	3.19	1.009			
... έχουν χαμηλά	Νομός	75	3.13	.920	-	148	0.219
μαθησιακά	Ηλείας				1.234		
αποτελέσματα.	Νομός Σάμου	75	3.32	.932			
... ξεχωρίζουν για	Νομός	75	3.19	.996	-	148	0.025
τις καλές τους	Ηλείας				2.257		
επιδόσεις.	Νομός Σάμου	75	3.56	1.030			

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ο έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συναδέρφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς. Από τον πίνακα 7 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που κάνουν οι συνάδερφοι των συμμετεχόντων κάνουν να νιώθουν τα παιδιά αποδεκτά και στους υπό

εξέταση νομούς ( $t_{148} = -2.595$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι συνάδερφοι των συμμετεχόντων του Νομού Σάμου σε μεγαλύτερο βαθμό κάνουν να νιώθουν τα παιδιά αποδεκτά συγκριτικά με του Νομού Ηλείας.

Πίνακας 7: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συναδέρφων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς

	Σε ποιο Νομό διδάσκετε;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
... είναι ευγενική.	Νομός Ηλείας	75	3.37	1.100	0.000	148	1.000
	Νομός Σάμου	75	3.37	1.171			
... είναι αγενής.	Νομός Ηλείας	75	3.13	1.166	1.113	148	0.268
	Νομός Σάμου	75	2.93	1.031			
... δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.	Νομός Ηλείας	75	3.61	1.149	- 1.526	148	0.129
	Νομός Σάμου	75	3.89	1.098			
... δείχνει αδιαφορία για τα παιδιά.	Νομός Ηλείας	75	2.88	.944	- 2.285	148	0.024
	Νομός Σάμου	75	3.25	1.054			
... είναι προσβλητική.	Νομός Ηλείας	75	2.92	1.062	- 0.945	148	0.346
	Νομός Σάμου	75	3.08	1.010			
... είναι αποθαρρυντική.	Νομός Ηλείας	75	3.11	1.060	0.848	148	0.398
	Νομός Σάμου	75	2.96	1.058			
... είναι ενθαρρυντική.	Νομός Ηλείας	75	3.36	1.009	- 0.256	148	0.798
	Νομός Σάμου	75	3.40	.900			
... δείχνει κατανόηση της ιδιαιτέρας	Νομός Ηλείας	75	3.33	.991	- 1.166	148	0.246
	Νομός Σάμου	75	3.53	1.107			

κατάστασής τους.	Σάμου						
... είναι υπερβολικά απαιτητική.	Νομός	75	3.19	1.111	-	148	0.106
	Ηλείας				1.628		
	Νομός	75	3.48	1.095			
	Σάμου						
... είναι υποτιμητική.	Νομός	75	3.17	.978	0.160	148	0.873
	Ηλείας						
	Νομός	75	3.15	1.062			
	Σάμου						
... είναι υποστηρικτική.	Νομός	75	3.43	1.176	-	148	0.200
	Ηλείας				1.287		
	Νομός	75	3.67	1.107			
	Σάμου						
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά.	Νομός	75	3.40	1.039	-	148	0.007
	Ηλείας				2.731		
	Νομός	75	3.84	.931			
	Σάμου						
... οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών.	Νομός	75	2.88	.972	-	148	0.747
	Ηλείας				0.324		
	Νομός	75	2.93	1.044			
	Σάμου						
... απογοητεύει τα παιδιά.	Νομός	75	3.13	1.082	1.787	148	0.076
	Ηλείας						
	Νομός	75	2.83	1.018			
	Σάμου						
... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα.	Νομός	75	3.61	.985	0.995	148	0.321
	Ηλείας						
	Νομός	75	3.44	1.142			
	Σάμου						
... περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές.	Νομός	75	3.05	.957	-	148	0.803
	Ηλείας				0.250		
	Νομός	75	3.09	1.002			
	Σάμου						
... δείχνει απουσία ενσυναίσθησης.	Νομός	75	2.97	.999	0.643	148	0.521
	Ηλείας						
	Νομός	75	2.87	1.031			
	Σάμου						
... δείχνει εθνικιστικές αντιλήψεις.	Νομός	75	3.05	1.077	-	148	0.612
	Ηλείας				0.508		
	Νομός	75	3.15	1.171			
	Σάμου						
... αντικατοπτρίζει πρακτικές	Νομός	75	3.03	1.013	-	148	0.118
	Ηλείας				1.573		

διακρίσεων.	Νομός	75	3.29	1.063			
	Σάμου						
... δείχνει	Νομός	75	3.07	.890	0.988	148	0.325
προκατάληψη και	Ηλείας						
αρνητικά	Νομός	75	2.92	.926			
στερεότυπα.	Σάμου						

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $t - test$  για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς. Από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που δείχνουν ενδιαφέρον οι συμμετέχοντες στα παιδιά και στον Νομό που διδάσκουν ( $t_{148} = -2.194$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στον Νομό Σάμου δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέρον προς τα παιδιά συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Ακόμα από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που είναι ενθαρρυντικοί οι συμμετέχοντες στα παιδιά και στον Νομό που διδάσκουν ( $t_{148} = -2.595$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στον Νομό Σάμου είναι περισσότερο ενθαρρυντικοί συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Επίσης από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που δείχνουν κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασης των παιδιών οι συμμετέχοντες στα παιδιά και στον Νομό που διδάσκουν ( $t_{148} = -2.138$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στον Νομό Σάμου δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασης των παιδιών συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Τέλος από τον πίνακα 8 προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά οι συμμετέχοντες στα παιδιά και στον Νομό που διδάσκουν ( $t_{148} = -1.986$ ,  $p < 5\%$ ), όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στον Νομό Σάμου δείχνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά συγκριτικά με αυτούς που διδάσκουν στον Νομό Ηλείας.

Πίνακας 8: Έλεγχος  $t - test$  για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στην συμπεριφορά και στην πρακτική των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία και στους υπό εξέταση νομούς

	Σε ποιο Νομό διδάσκετε;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
... είναι ευγενική.	Νομός Ηλείας	75	3.32	1.129	-	148	0.505
	Νομός Σάμου	75	3.44	1.068	0.669		
... είναι αγενής.	Νομός Ηλείας	74	3.19	1.246	0.603	148	0.547
	Νομός Σάμου	75	3.07	1.234			
... δείχνει	Νομός Ηλείας	75	3.64	1.259	-	148	0.030
ενδιαφέρον προς τα	Νομός Σάμου	75	4.05	1.038	2.194		
παιδιά.							
... δείχνει αδιαφορία	Νομός Ηλείας	75	3.03	.885	-	148	0.578
για τα παιδιά.	Νομός Σάμου	75	3.12	1.150	0.557		
... είναι	Νομός Ηλείας	75	3.07	1.166	0.529	148	0.597
προσβλητική.	Νομός Σάμου	75	2.97	.986			
... είναι	Νομός Ηλείας	74	2.80	.827	-	148	0.792
αποθαρρυντική.	Νομός Σάμου	72	2.83	.822	0.264		
... είναι	Νομός Ηλείας	75	3.21	1.017	-	148	0.010
ενθαρρυντική.	Νομός Σάμου	75	3.65	1.059	2.595		
... δείχνει	Νομός Ηλείας	75	3.13	1.082	-	148	0.034
κατανόηση της	Νομός Σάμου	75	3.49	.978	2.138		
ιδιαίτερης							
κατάστασής τους.							
... είναι υπερβολικά	Νομός Ηλείας	75	3.25	1.001	1.338	148	0.183
απαιτητική.	Νομός Σάμου	75	3.04	.951			
... είναι	Νομός Ηλείας	75	3.20	.973	-	148	0.641
υποτιμητική.	Νομός Σάμου	75	3.28	1.122	0.467		
... είναι	Νομός Ηλείας	75	3.32	1.029	-	148	0.236
υποστηρικτική.	Νομός Σάμου	75	3.52	1.031	1.189		
... κάνει τα παιδιά	Νομός Ηλείας	75	3.36	1.123	-	148	0.049
να αισθάνονται	Νομός Σάμου	75	3.72	1.097	1.986		
αποδεκτά.							
... οδηγεί στον	Νομός Ηλείας	75	2.99	.937	0.089	148	0.929
αποκλεισμό των	Νομός Σάμου	75	2.97	.900			
παιδιών.							
... απογοητεύει τα	Νομός Ηλείας	75	3.03	.986	-	148	0.932
παιδιά.	Νομός Σάμου	75	3.04	.936	0.085		
... κάνει τα παιδιά	Νομός Ηλείας	75	3.49	1.005	0.464	148	0.643
να αισθάνονται	Νομός Σάμου	75	3.41	1.104			
καλύτερα.							
... περιλαμβάνει	Νομός Ηλείας	75	3.05	.899	0.086	148	0.931
ρατσιστικές	Νομός Σάμου	75	3.04	.992			
πρακτικές.							
... δείχνει απουσία	Νομός Ηλείας	75	3.04	1.032	0.000	148	1.000
ενσυναίσθησης.	Νομός Σάμου	75	3.04	1.084			

... δείχνει	Νομός Ηλείας	75	3.12	1.114	0.352	148	0.725
εθνικιστικές	Νομός Σάμου	74	3.05	1.169			
αντιλήψεις.							
... αντικατοπτρίζει	Νομός Ηλείας	75	3.07	1.107	-	148	0.478
πρακτικές	Νομός Σάμου	75	3.19	.954	0.711		
διακρίσεων.							
... δείχνει	Νομός Ηλείας	75	3.16	1.079	-	148	0.814
προκατάληψη και	Νομός Σάμου	75	3.20	1.000	0.236		
αρνητικά							
στερεότυπα.							

Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται ο έλεγχος  $t - test$  για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συνάδερφοι των συμμετεχόντων για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς. Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συνάδερφοι των συμμετεχόντων για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 δεν διαφέρουν στον Νομό Ηλείας και στον Νομό Σάμου.

Πίνακας 9: Έλεγχος  $t - test$  για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συνάδερφοι των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς

	Σε ποιο Νομό διδάσκετε;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
... μετωπική διδασκαλία.	Νομός Ηλείας	75	3.21	1.119	-	148	0.128
	Νομός Σάμου	75	3.49	1.119	1.532		
... ομαδικές εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.57	1.105	-	148	0.320
	Νομός Σάμου	75	3.76	1.184	0.998		
... ατομικές εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.52	1.178	0.337	148	0.737
	Νομός Σάμου	75	3.45	1.244			
... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	Νομός Ηλείας	75	3.52	1.167	-	148	0.368
	Νομός Σάμου	75	3.69	1.185	0.903		
... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	Νομός Ηλείας	75	3.39	1.064	-	148	0.090
	Νομός Σάμου	75	3.69	1.139	1.704		
... ενθάρρυνση των παιδιών να	Νομός Ηλείας	75	3.41	1.140	-	148	0.130
	Νομός Σάμου	75	3.69	1.115	1.521		



συμμετάσχουν.							
... αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	Νομός Ηλείας	75	3.44	1.154	-	148	0.103
	Νομός Σάμου	75	3.72	.924	1.641		
... ενθάρρυνσή τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.	Νομός Ηλείας	75	3.61	1.114	-	148	0.217
	Νομός Σάμου	75	3.83	.992	1.239		
... υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά.	Νομός Ηλείας	75	3.24	.97037	-	148	0.532
	Νομός Σάμου	75	3.35	1.109	0.627		
... διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.41	1.054	-	148	0.685
	Νομός Σάμου	75	3.48	.950	0.407		
... χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.	Νομός Ηλείας	75	3.37	1.024	-	148	0.158
	Νομός Σάμου	75	3.60	.930	1.429		
... διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια.	Νομός Ηλείας	75	3.33	1.044	-	148	0.155
	Νομός Σάμου	74	3.58	1.073	1.844		
... θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	Νομός Ηλείας	75	3.40	1.065	0.519	148	0.067
	Νομός Σάμου	75	3.72	1.060			
... αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	Νομός Ηλείας	75	3.32	1.016	0.908	148	0.605
	Νομός Σάμου	75	3.24	.867			
... χαριστική αντιμετώπισή τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν.	Νομός Ηλείας	75	3.37	1.037	-	148	0.365
	Νομός Σάμου	75	3.23	.938	0.022		
... ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.	Νομός Ηλείας	75	3.29	.983	-	148	0.982
	Νομός Σάμου	74	3.29	1.190	0.396		
... διάλογο και κριτικές συζητήσεις.	Νομός Ηλείας	75	3.44	1.003	-	148	0.693
	Νομός Σάμου	75	3.51	1.057	0.878		
... βιωματική μάθηση.	Νομός Ηλείας	75	3.51	.964	-	148	0.381
	Νομός Σάμου	75	3.64	.895	1.352		

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται ο έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς. Στον πίνακα

10 παρουσιάζεται ότι οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι συμμετέχοντες για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 δεν διαφέρουν στον Νομό Ηλείας και στον Νομό Σάμου.

Πίνακας 10: Έλεγχος t – test για ανεξάρτητα δείγματα ανάμεσα στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023 και στους υπό εξέταση νομούς

	Σε ποιο Νομό διδάσκετε;	N	Mean	Std. Deviation	t	df	sig
... μετωπική διδασκαλία.	Νομός Ηλείας	75	3.53	1.031	-	148	0.363
	Νομός Σάμου	75	3.69	1.115	0.913		
... ομαδικές εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.79	1.069	0.074	148	0.941
	Νομός Σάμου	75	3.77	1.134			
... ατομικές εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.65	1.268	-	148	0.832
	Νομός Σάμου	75	3.69	1.0262	0.212		
... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	Νομός Ηλείας	75	2.97	1.139	-	148	0.066
	Νομός Σάμου	75	3.32	1.153	1.853		
... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	Νομός Ηλείας	75	3.13	1.212	-	148	0.074
	Νομός Σάμου	75	3.51	1.329	1.798		
... ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν.	Νομός Ηλείας	75	3.45	1.211	-	148	0.149
	Νομός Σάμου	75	3.73	1.155	1.449		
... αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	Νομός Ηλείας	75	3.71	1.088	0.590	148	0.556
	Νομός Σάμου	75	3.60	1.127			
... ενθάρρυνσή τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.	Νομός Ηλείας	75	3.52	1.031	-	148	0.811
	Νομός Σάμου	75	3.56	1.017	0.239		
... υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά.	Νομός Ηλείας	75	3.17	1.045	-	148	0.655
	Νομός Σάμου	75	3.25	1.140	0.448		
... διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.	Νομός Ηλείας	75	3.39	1.064	0.000	148	1.000
	Νομός Σάμου	75	3.39	1.126			
... χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.	Νομός Ηλείας	75	3.68	1.029	-	148	0.193
	Νομός Σάμου	75	3.89	.967	1.309		

...	Νομός Ηλείας	75	3.35	1.133	-	148	0.089
διαφοροποιημένα	Νομός Σάμου	75	3.67	1.155	1.713		
εξεταστικά δοκίμια.							
... θετική αναφορά	Νομός Ηλείας	75	3.63	.927	-	148	0.312
στην κουλτούρα	Νομός Σάμου	75	3.79	1.004	1.014		
των παιδιών.							
... αρνητική	Νομός Ηλείας	75	3.15	.968	0.369	148	0.683
αναφορά στην	Νομός Σάμου	75	3.08	1.024			
κουλτούρα των							
παιδιών.							
... χαριστική	Νομός Ηλείας	75	3.15	.954	-	148	0.688
αντιμετώπισή τους,	Νομός Σάμου	75	3.21	1.069	0.597		
χωρίς καθόλου							
απαίτηση να							
μάθουν.							
... ανάθεση της	Νομός Ηλείας	75	3.37	1.148	-	148	0.238
διδασκαλίας των	Νομός Σάμου	75	3.59	1.054	1.025		
παιδιών σε ειδικό							
εκπαιδευτικό							
προσωπικό.							
... διάλογο και	Νομός Ηλείας	75	3.35	1.072	-	148	0.386
κριτικές	Νομός Σάμου	75	3.49	.992	0.859		
συζητήσεις.							
... βιωματική	Νομός Ηλείας	75	3.55	.919	-	148	0.275
μάθηση.	Νομός Σάμου	75	3.71	.866	0.253		

## 4.6. Συζήτηση ευρημάτων

### 4.6.1. Αποδοχή από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Όπως βρέθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία σε γενικές γραμμές φαίνονται μάλλον λυπημένα παρά χαρούμενα, φαινόμενο που πιθανόν να σχετίζεται αφενός με τα αρνητικά βιώματα των παιδιών μέχρι να έλθουν στην Ελλάδα και το μετατραυματικό στρες που αισθάνονται συχνά τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στις χώρες υποδοχής (Volodymyr et al., 2021). Αφετέρου μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι συχνά τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία βιώνουν σχολικό εκφοβισμό και γίνονται αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων (Lorenzová, 2020), πράγμα που

παρατηρήθηκε ότι συμβαίνει και στα σχολεία όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη.

Το φαινόμενο αυτό φαίνεται να εξηγείται από την τάση του ανθρώπου να θεωρεί ότι το «ξένο» αποτελεί παρέκκλιση από τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας στη συγκεκριμένη χώρα, με αποτέλεσμα να έρχεται σε αντιπαράθεση με τα εθνικά χαρακτηριστικά που συντηρούν και ενισχύουν την ταυτότητα της χώρας υποδοχής (Modood, 2021). Ως αποτέλεσμα ο ξένος ταυτίζεται με το ανοίκειο στοιχείο, το οποίο προκαλεί άγχος στα άτομα, αφού αποτελεί μια απρόβλεπτη συνθήκη που διαταράσσει την υφιστάμενη τάξη και επομένως αντιμετωπίζεται ως κάτι αρνητικό που πρέπει να απαξιωθεί και να υποτιμηθεί για να μην αποτελεί απειλή για την εθνική κουλτούρα. Στα πλαίσια αυτά η ετερότητα και η διαφορετικότητα αντιμετωπίζονται ως ένα μίasma που διαταράσσει και αλλοιώνει την αγνότητα και καθαρότητα της τοπικής κουλτούρας, η οποία είναι προβλέψιμη σε αντίθεση με το απρόβλεπτο του ξένου (Torres & Tarozzi, 2020).

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία σε γενικές γραμμές είναι αποδεκτά και αγαπητά από τους εκπαιδευτικούς και ακόμα περισσότερο από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους, με τους οποίους κάνουν παρέα όπως κάνουν παρέα και με παιδιά της ίδιας καταγωγής. Κατ' ακρίβεια, η αποδοχή των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία από τους συνομήλικούς τους και τους εκπαιδευτικούς αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να αισθανθούν θετικά συναισθήματα τα παιδιά και να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής (Lee, Manning & Baruth, 2017). Παρόλα αυτά στην παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε ομοφωνία όσον αφορά το θέμα της ένταξης σε αντιπαράθεση με την περιθωριοποίηση, αφού οι συμμετέχοντες αφενός υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αρκετά περιθωριοποιημένα και απομονωμένα και αφετέρου δηλώνουν ότι τα παιδιά έχουν ενταχθεί στη σχολική κοινότητα, της οποίας είναι ενεργά μέλη.

Αν και η πιο πάνω διάσταση απόψεων πιθανόν να μπορεί να εξηγηθεί από τα διαφορετικά σχολεία απ' όπου συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, όπου μπορεί η αντιμετώπιση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία να ήταν διαφορετική, από την άλλη η διαφωνία μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να εξηγηθεί από τις διαφορετικές επιδράσεις που έχουν δεκτεί λόγω της επικράτησης των τριών διαφορετικών μοντέλων που επικρατούν στην περίπτωση της συνεύρεσης των διαφορετικών πολιτισμών. Με βάση λοιπόν το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρείται ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία θα πρέπει να προσαρμοστούν

στην πρακτική και πολιτική της χώρας υποδοχής, η οποία θεωρείται ότι είναι ανώτερη από τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία (Lorenzonά, 2020). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, ως εξέλιξη του αφομοιωτικού, αναγνωρίζει την απαξίωση των ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία όταν υποχρεώνονται να προσαρμοστούν στον κυρίαρχο πολιτισμό και προτείνει την ανάγκη για σεβασμό του πολιτισμού των παιδιών καθώς και εντοπισμό των κοινών στοιχείο ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς (Birnbbaum et al., 2021). Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεπάγονται τα δύο προηγούμενα μοντέλα και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του πολιτισμικού πλουραλισμού για την πολιτισμική και κοινωνική ανάπτυξη μιας χώρας (Modood, 2020), πράγμα που θα πρέπει να επικρατήσει και στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία στην Ελλάδα.

Πάντως, παρόμοια αντίφαση παρατηρήθηκε και όσον αφορά τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι αφενός τα παιδιά έχουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και αφετέρου ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις. Η διάσταση αυτή πιθανόν να εξηγείται και πάλι λόγω των διαφορετικών σχολείων απ' όπου πάρθηκε το δείγμα της μελέτης, καθώς και λόγω των διαφορετικών παιδιών που είχαν υπόψη τους οι συμμετέχοντες όταν απαντούσαν το ερωτηματολόγιο. Παρόλα αυτά, η πραγματικότητα είναι ότι, αν και σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία δεν έχουν την υποστήριξη που χρειάζονται από το σχολείο, με αποτέλεσμα να έχουν και χαμηλές επιδόσεις (Lee, Manning & Baruth, 2017), από την άλλη, όταν παρασχεθεί στα παιδιά πολιτισμικά κατάλληλη εκπαίδευση και γίνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τότε μπορεί να μεγιστοποιηθεί το δυναμικό τους, να ανεβεί η αυτοπεποίθησή τους και να έχουν τις ίδιες υψηλές επιδόσεις όπως και τα υπόλοιπα παιδιά (Cherng & Davis, 2019). Επομένως, καταδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

#### **4.6.2. Φραγμοί στην ένταξη**

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε πώς η συμπεριφορά και η πρακτική των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν φραγμό στην ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, αφού όπως αναφέρει η βιβλιογραφία (π.χ. Lee, Manning & Baruth, 2017), οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο για την ένταξη των παιδιών, αφού μπορούν να διευκολύνουν ή να δυσκολέψουν τη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με τη συμπεριφορά και την πρακτική τους (Cherng & Davis,

2019). Στην παρούσα μελέτη λοιπόν βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους συνήθως δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στα παιδιά παρά αδιαφορία, είναι μάλλον ευγενικοί παρά αγενείς, είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί. Τα ευρήματα αυτά, αν δεν οφείλονται σε σφάλμα δειγματοληψίας και σε προσπάθεια των συμμετεχόντων να ευχαριστήσουν τον ερευνητή, φαίνονται να διακηρύσσουν ένα αισιόδοξο μήνυμα για επικράτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί που αντιπροσωπεύουν αυτή την ιδεολογία σέβονται και αποδέχονται τα παιδιά, αναδεικνύοντας τη θετική συνεισφορά της διαφορετικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2016).

Από την άλλη όμως, οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη αναφέρουν και κάποιες αρνητικές συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, όπως είναι η προσβλητική και αποθαρρυντική συμπεριφορά, οι οποίες, αν και εμφανίζονται λίγο, καταδεικνύουν ότι ακόμα δεν έχει επιτευχθεί το όραμα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που αναγνωρίζει το «ξένο» ως στοιχείο που ενισχύει και εμπλουτίζει τον τοπικό πολιτισμό παρά ως επικίνδυνο εισβολέα που πρέπει να εξοντωθεί (Banks, 2013). Πάντως, όπως βρέθηκε στην παρούσα μελέτη και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ. Ortega et al., 2020· Yilmaz, 2016), οι δυσκολίες για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία πιθανόν να προκύπτουν λόγω συμπεριφορών που φαίνονται να δείχνουν αρκετά έντονα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου των συμμετεχόντων, όπως οι υπερβολικές απαιτήσεις και η υποτίμηση των παιδιών, οι ρατσιστικές πρακτικές, η απουσία ενσυναίσθησης, οι εθνικιστικές αντιλήψεις, οι πρακτικές διακρίσεων και η προκατάληψη και τα αρνητικά στερεότυπα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην παρούσα μελέτη παρατηρείται αντίφαση και σε άλλο σημείο, πράγμα που ενισχύει την πιθανότητα οι διαστάσεις αυτές να οφείλονται στη διαφορετική προέλευση των συμμετεχόντων από περιοχές της Ελλάδας που έχουν παραδοσιακά πολλά άτομα με μεταναστευτική βιογραφία, όπως είναι η περιοχή της Σάμου, και από άλλες που δεν έχουν το ίδιο μεταναστευτικό καθεστώς όπως είναι ο νομός Ηλείας. Έτσι, παρά το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά και να νιώθουν καλύτερα, από την άλλη παρατηρείται και εδώ μια αντίφαση, αφού την ίδια στιγμή οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους σχολείου τους οδηγούν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στον αποκλεισμό και τα απογοητεύουν. Οι τελευταίες τακτικές όμως αποτελούν όχι μόνο πρακτική που δεν συνάδει με τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017), αλλά και παραβίαση της Σύμβασης της

Γενεύης του 1951 και της UNESCO του 1960 που καθορίζουν ως βασικό ανθρωπινό δικαίωμα την πρόσβαση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στην εκπαίδευση (Μιχαρικόπουλος, 2009).

Αξιολογώντας τη δική τους συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη δήλωσαν ότι οι ίδιοι είναι μάλλον ευγενικοί παρά αγενείς και δείχνουν πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά, αν και κάποιοι παραδέχονται ότι δείχνουν αδιαφορία. Η αδιάφορη στάση όμως έχει εξίσου αρνητικά αποτελέσματα για τα παιδιά, τα οποία νιώθουν αποκομμένα και διαφορετικά από τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το μετατραυματικό στρες που πιθανόν βιώνουν απαιτεί ψυχολογική στήριξη και ακρόαση της φωνής τους, ούτως ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τυχόν αρνητικά τους συναισθήματα και να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο (Monreal & McCorkle, 2021). Από την άλλη, οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη δήλωσαν ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία σε γενικές γραμμές δεν είναι προσβλητική, υποτιμητική ή αποθαρρυντική αλλά μάλλον ενθαρρυντική και υποστηρικτική, η οποία είναι και η στάση που πρέπει να δείχνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά (Cherng & Davis, 2019).

Επίσης οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη δηλώνουν ότι δείχνουν κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, αν και παραδέχονται ότι μπορεί να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά και να νιώθουν καλύτερα, αν και κάποιοι παραδέχονται ότι με τη συμπεριφορά τους οδηγούν τα παιδιά σε αποκλεισμό και τα απογοητεύουν. Το πιο ανησυχητικό όμως είναι ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη παραδέχονται επίσης ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία πολλές φορές περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές, δείχνει απουσία ενσυναίσθησης, εθνικιστικές αντιλήψεις, προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα και αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων, πράγμα που αντικατοπτρίζει επικράτηση του αφομοιωτικού μοντέλου (Lorenzová, 2020). Όπως προκύπτει λοιπόν, παρά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνονται να προάγουν την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, συνεχίζουν να υπάρχουν φραγμοί, οι οποίοι χρήζουν πιο αποτελεσματικής διαχείρισης για να υλοποιηθεί το όραμα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που σέβεται και αξιοποιεί την ετερότητα (Banks & Banks, 2019).

#### **4.6.3. Προσεγγίσεις για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων**

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να καταγραφούν οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, αλλά και οι ίδιοι, ακολουθούν κάποιες διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, όπως είναι οι ομαδικές εργασίες, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η παροχή εξατομικευμένης στήριξης, η ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν, οι διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες, η χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων, τα διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια, η ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διάλογος και οι κριτικές συζητήσεις και η βιωματική μάθηση.

Κατ' ακρίβεια, εκείνο που φαίνεται να προέχει για την αποτελεσματική εκπαίδευση, τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία είναι να χρησιμοποιηθούν και να υιοθετηθούν στην πράξη εκείνες οι διδακτικές προσεγγίσεις που φαίνονται να είναι κατάλληλες για όλα τα παιδιά, επειδή μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας (Chiu et al., 2012). Στα πλαίσια αυτά είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετική μαθησιακή ετοιμότητα των παιδιών, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ τους, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν ανάλογα το μαθησιακό περιβάλλον, το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, τις διδακτικές μεθόδους και την αξιολόγηση των παιδιών και έτσι να βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τη γνώση με εύκολο τρόπο (Salikutluk, 2016). Βέβαια για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος χρειάζεται όχι μόνο επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για να επιθυμούν να εφαρμόζουν μεθόδους που είναι αποτελεσματικές επειδή σέβονται και αναγνωρίζουν το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και στις ίσες μαθησιακές ευκαιρίες (Eres, 2016).

Πάντως, οι συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αλλά και οι ίδιοι δείχνουν σεβασμό όσον αφορά τη μεταναστευτική βιογραφία των παιδιών, αφού κάνουν θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών και τα ενθαρρύνουν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που παραπέμπει στο μοντέλο της ενσωμάτωσης και στο πολυπολιτισμικό μοντέλο (Lorenzoná, 2020). Από την άλλη όμως, όπως επίσης ανέφεραν οι συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους



ακολουθούν και πρακτικές που μπορεί να συντελούν στον αποκλεισμό των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία όπως είναι η μετωπική διδασκαλία, οι ατομικές εργασίες και η χαριστική αντιμετώπισή τους, καθώς και πρακτικές που μπορεί να προκαλέσουν άγχος στα παιδιά, όπως είναι η υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά και η αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών. Επομένως, όπως προκύπτει από τα πιο πάνω ευρήματα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να μπορούν να προωθήσουν την πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί μια αναγκαιότητα (Lee, Manning & Baruth, 2017).

Αξιοσημείωτο εύρημα στην παρούσα μελέτη ήταν οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στους νομούς Σάμου και Ηλείας που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Έτσι στα σχολεία του νομού Σάμου τα πράγματα φαίνονται να είναι καλύτερα από ότι στα σχολεία του νομού Ηλείας, αφού τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία κάνουν περισσότερο παρέα με όλους τους συμμαθητές τους, είναι πιο ενταγμένα, έχουν καλύτερες επιδόσεις, είναι πιο αποδεκτά από τους συνάδελφους των συμμετεχόντων και τους ίδιους τους συμμετέχοντες, οι οποίοι επίσης δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κατανόηση και είναι πιο ενθαρρυντικοί. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η διάσταση αυτή πιθανόν να οφείλεται στη μεγαλύτερη εξοικείωση με το ξένο στοιχείο που φαίνεται να συμβαίνει στη Σάμο, όπου υπάρχει και χώρος υποδοχής ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία, καταδεικνύοντας έτσι ότι η συμβίωση με τον «ξένο» δεν είναι ανέφικτη.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 5.1. Ερευνητικά συμπεράσματα

Το πρώτο θέμα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα ήταν η αποδοχή των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Όπως βρέθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία σε γενικές γραμμές φαίνονται μάλλον λυπημένα παρά χαρούμενα, ενώ πολλές φορές δέχονται σχολικό εκφοβισμό και γίνονται αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ακόμα ότι τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία σε γενικές γραμμές είναι αποδεκτά και αγαπητά από τους εκπαιδευτικούς και ακόμα περισσότερο από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους, με τους οποίους κάνουν παρέα όπως κάνουν παρέα και με παιδιά της ίδιας καταγωγής. Παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε ομοφωνία όσον αφορά το θέμα της ένταξης σε αντιπαράθεση με την περιθωριοποίηση, αφού οι συμμετέχοντες αφενός υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία είναι αρκετά περιθωριοποιημένα και απομονωμένα και αφετέρου δηλώνουν ότι τα παιδιά έχουν ενταχθεί στη σχολική κοινότητα, της οποίας είναι ενεργά μέλη. Η ίδια αντίφαση παρατηρήθηκε και όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι αφενός τα παιδιά έχουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα και αφετέρου ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις.

Το δεύτερο θέμα που απασχόλησε την παρούσα μελέτη ήταν η συμπεριφορά και η πρακτική των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους συνήθως δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στα παιδιά παρά αδιαφορία, είναι μάλλον ευγενικοί παρά αγενείς, είναι ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί. Από την άλλη όμως, βρέθηκαν και κάποιες αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζονται όμως λίγο από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, όπως είναι η προσβλητική και αποθαρρυντική συμπεριφορά. Πάντως, δυσκολίες για την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία πιθανόν να προκύπτουν λόγω συμπεριφορών που φαίνονται να δείχνουν αρκετά έντονα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου των συμμετεχόντων, όπως οι υπερβολικές απαιτήσεις και η υποτίμηση των παιδιών, οι ρατσιστικές πρακτικές, η απουσία ενσυναίσθησης, οι εθνικιστικές αντιλήψεις, οι πρακτικές διακρίσεων και η προκατάληψη και τα αρνητικά στερεότυπα. Παρά το γεγονός ότι σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες

δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά και να νιώθουν καλύτερα, από την άλλη παρατηρείται και εδώ μια αντίφαση αφού οι συμμετέχοντες την ίδια στιγμή δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους σχολείου τους οδηγούν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στον αποκλεισμό και τα απογοητεύουν.

Αξιολογώντας τη δική τους συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθούν για τα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι οι ίδιοι είναι μάλλον ευγενικοί παρά αγενείς και δείχνουν πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά, αν και κάποιοι παραδέχονται ότι δείχνουν αδιαφορία. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν επίσης ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία σε γενικές γραμμές δεν είναι προσβλητική, υποτιμητική ή αποθαρρυντική αλλά μάλλον ενθαρρυντική και υποστηρικτική. Επίσης οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δείχνουν κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους, αν και παραδέχονται ότι μπορεί να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά και να νιώθουν καλύτερα, αν και κάποιοι παραδέχονται ότι με τη συμπεριφορά τους οδηγούν τα παιδιά σε αποκλεισμό και τα απογοητεύουν. Παραδέχονται επίσης ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία πολλές φορές περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές, δείχνει απουσία ενσυναίσθησης, εθνικιστικές αντιλήψεις, προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα και αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων.

Το τρίτο θέμα που απασχόλησε την παρούσα μελέτη ήταν οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αλλά και οι ίδιοι ακολουθούν κάποιες διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, όπως είναι οι ομαδικές εργασίες, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η παροχή εξατομικευμένης στήριξης, η ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν, οι διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες, η χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων, τα διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια, η ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διάλογος και οι κριτικές συζητήσεις και η βιωματική μάθηση. Επίσης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους αλλά και οι ίδιοι δείχνουν σεβασμό όσον αφορά τη μεταναστευτική βιογραφία των παιδιών, αφού κάνουν θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών και τα ενθαρρύνουν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Από την άλλη όμως ακολουθούν και πρακτικές που μπορεί να συντελούν στον αποκλεισμό των

παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία όπως είναι η μετωπική διδασκαλία, οι ατομικές εργασίες και η χαριστική αντιμετώπισή τους, καθώς και πρακτικές που μπορεί να προκαλέσουν άγχος στα παιδιά, όπως είναι η υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά και η αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.

Αξιοσημείωτο εύρημα στην παρούσα μελέτη ήταν οι διαφορές που προέκυψαν ανάμεσα στους δύο νομούς που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη, αφού βρέθηκε ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε σχολεία του νομού Σάμου κάνουν περισσότερο παρέα με όλους τους συμμαθητές τους, είναι πιο ενταγμένοι και έχουν καλύτερες επιδόσεις από ότι τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν σε σχολεία του νομού Ηλείας. Επίσης, οι συνάδελφοι των συμμετεχόντων που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Σάμου κάνουν τα παιδιά να νιώθουν πιο αποδεκτά από ότι οι συνάδελφοι των συμμετεχόντων που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Ηλείας. Βρέθηκε ακόμα ότι οι συμμετέχοντες που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Σάμου δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, είναι πιο ενθαρρυντικοί, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και κάνουν τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία να νιώθουν πιο αποδεκτά από ότι οι συμμετέχοντες που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Ηλείας.

Επομένως, προκύπτει η αναγκαιότητα για καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία και να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική συνείδηση σε όλα τα παιδιά, για να επιτευχθεί η ένταξη.

## **5.2. Περιορισμοί**

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη ακολουθώντας τις αρχές της ηθικής ερευνητικής δεοντολογίας, ενώ οι μεθοδολογικές αποφάσεις που λήφθηκαν στηρίζονταν σε αυστηρά κριτήρια για να αποφευχθούν μεθοδολογικά λάθη. Παρόλα αυτά, η παρούσα μελέτη έχει και κάποιους περιορισμούς. Ένας από τους περιορισμούς ήταν ο διαδικτυακός τρόπος με τον οποίον διεξήχθη η μελέτη, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι βοήθησε να μειωθεί το κόστος της έρευνας, συνεπάγεται ότι στην έρευνα μπορούσαν να συμμετέχουν μόνο άτομα που ήταν γνώστες της ψηφιακής τεχνολογίας και είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επομένως, κάποια άτομα εξαιρέθηκαν από τη μελέτη επειδή δεν είχαν μια τέτοια πρόσβαση. Ένας δεύτερος περιορισμός ήταν η δειγματοληψία ευκολίας η οποία χρησιμοποιήθηκε για να επιλεγεί το δείγμα, με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα το δείγμα να ήταν προκατειλημμένο, αφού η δειγματοληψία ευκολίας δεν συγκαταλέγεται ανάμεσα στις δειγματοληψίες με πιθανότητα.

Γι' αυτό τον λόγο εξάλλου και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα και δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

### **5.3. Προτάσεις**

Για να εμπλουτιστούν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προτείνεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που να έχουν ποιοτικό χαρακτήρα, ούτως ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις απόψεις τους που πιθανόν δεν είχαν συμπεριληφθεί στις ερωτήσεις της παρούσας μελέτης. Μια τέτοια έρευνα φαίνεται να μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για να κατανοηθεί το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία σε μεγαλύτερο βάθος. Χρήσιμες επίσης φαίνονται να είναι έρευνες, οι οποίες θα γίνουν με διαφορετικό δείγμα που θα αποτελείται από παιδιά με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία, ούτως ώστε να δοθεί και η δική τους οπτική γωνιά. Επίσης σημαντικό είναι να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα είναι επιλεγμένο με δειγματοληψία πιθανότητας, ούτως ώστε τα ευρήματα που θα προκύψουν να μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό και έτσι να αποτελέσουν τη βάση για ετοιμαστούν τεκμηριωμένες κατευθυντήριες οδηγίες για εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία για μεγιστοποίηση της μάθησης. Τέλος, συντελεστικά θα συνέβαλαν στη βιβλιογραφία και συγκριτικές μελέτες, οι οποίες θα διενεργηθούν σε νησιά και περιοχές που δέχονται μεγάλα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, οι οποίες θα αποδώσουν περισσότερο αντικειμενικά αποτελέσματα και γενικότερα σημαντικά ευρήματα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ., Ν. Σταματάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J. A. (2013). The nature of multicultural education. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 19, 3-24.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York: John Wiley & Sons.

Bayram-Özdemir, S., Özdemir, M., & Stattin, H. (2016). What makes youth harass their immigrant peers? Understanding the risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, 36(5), 601-624.

Birnbaum, H. J., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Hamedani, M. G. (2021). A diversity ideology intervention: Multiculturalism reduces the racial achievement gap. *Social Psychological and Personality Science*, 12(5), 751-759.

Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (5<sup>th</sup> edn.). Oxford: University Press.

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618.

Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236.

Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*, 41, 1409-1425.

- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 1-19.
- Cobb, C. L., Lilienfeld, S. O., Schwartz, S. J., Frisby, C., & Sanders, G. L. (2020). Rethinking multiculturalism: Toward a balanced approach. *The American Journal of Psychology*, 133(3), 275-293.
- Cohen-Almagor, R. (2021). *Just, reasonable multiculturalism: Liberalism, culture and coercion*. Cambridge: University Press.
- Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edn.). Thousand Oaks: Sage.
- DeFranzo S, 2012, Main Benefits of Survey Research, retrieved from <https://www.snapsurveys.com/blog/4-main-benefits-survey-research/>
- Elias, A., Mansouri, F., & Sweid, R. (2021). Public attitudes towards multiculturalism and interculturalism in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 22, 1063-1084.
- Eres, F. (2016). Problems of the Immigrant Students' Teachers: Are They Ready to Teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Etikan I, Musa S.A., Alkassim R.S., 2016, Comparison of Convenience sampling and Purposive Sampling, Article in American Journal of Theoretical and Applied Statistics, DOI: 10.11648/j.ajtas.20160501.11
- Eyisi, D. (2016) The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education Practice*, 7, 91-100.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Gaille L, 2020, 15 advantages and disadvantages of convenience sampling retrieved from <https://vittana.org/15-advantages-and-disadvantages-of-convenience-sampling>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism-'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.

Gray, D. (2017). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Gurbuz S, 2017, Survey as Quantitative Research Method

Kahraman, P. B., & Sezer, G. O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).

Kymlicka, W. (2021). The precarious resilience of multiculturalism in Canada. *American Review of Canadian Studies*, 51(1), 122-142.

Lammers W. and Badia P., 2004, *Fundamentals of Behavioral Research* textbook, chapter 7.

Lee, G. L., Manning, M. L., & Baruth, L. G. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. New York: Taylor & Francis.

Logvinova, O. K. (2016). Socio-pedagogical approach to multicultural education at preschool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 206-210.

Mansouri, F., & Modood, T. (2021). The complementarity of multiculturalism and interculturalism: theory backed by Australian evidence. *Ethnic and Racial Studies*, 44(16), 1-20.

McCorkle, W. (2019). The relationship between teachers' beliefs about migration and their attitudes towards immigrant students. *Social Studies Education Review*, 8(1), 66-91.

Miftah, M. (2016). Multicultural education in the diversity of national cultures. *QIJS: Qudus International Journal of Islamic Studies*, 4(2), 167-185.

Modood, T. (2020). Multiculturalism as a new form of nationalism?. *Nations and Nationalism*, 26(2), 308-313.

Mokias, A. J. (2019). Comparative approach of educational policy of Greece to intercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(1), 21-24.

Monreal, T., & McCorkle, W. (2021). Social studies teachers' attitudes and beliefs about immigration and the formal curriculum in the United States South: A multi-methods study. *The Urban Review*, 53, 1-42.



- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175.
- Nortio, E., Niska, M., Renvik, T. A., & Jasinskaja-Lahti, I. (2021). 'The nightmare of multiculturalism': Interpreting and deploying anti-immigration rhetoric in social media. *New Media & Society*, 23(3), 438-456.
- Obiakor, F. E. (2021). *Multiculturalism still matters in education and society: Responding to changing times*. New York: IAP.
- Ortega, L., Boda, Z., Treviño, E., Arriagada, V., Gelber, D., & del Rosario Escribano, M. (2020). The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103126.
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/intercultural education issues in pre-service teacher education courses: The case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), 49-84.
- Salikutluk, Z. (2016). Why do immigrant students aim high? Explaining the aspiration–achievement paradox of immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581-592.
- Shank, G. & Brown, L. (2007). *Exploring Educational Research Literacy*. New York: Routledge.
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183.
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D., & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(64).
- Torres, C. A., & Tarozi, M. (2020). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, societies and education*, 18(1), 7-18.

Volodymyr, B.E.K.H., Vashkevych, V., Kravchenko, A., Husieva, N., & Yaroshenko, A. (2021). Social and Philosophical Aspects of the Genesis of the Discourse of Multiculturalism. *Wisdom*, 20(4), 180-187.

Vora, D., Martin, L., Fitzsimmons, S. R., Pekerti, A. A., Lakshman, C., & Raheem, S. (2019). Multiculturalism within individuals: A review, critique, and agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, 50, 499-524.

Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394.

Yusupova, G. F., Podgorecki, J., & Markova, N. G. (2015). Educating Young People in Multicultural Educational Environment of Higher Education Institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 561-570.

Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education—The national curriculum of Finland. *Multicultural education review*, 9(4), 231-248.

## Ελληνική

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2016). Έκθεση σχετικά με τους πρόσφυγες: κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Επιτροπή Απασχόλησης και Κοινωνικών Υποθέσεων. Διαθέσιμο στο <https://goo.gl/LH4Fxs>

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 199-216.

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.

Μιχαρικόπουλος, Δ. Γ. (2009). *Πίσω από τον καθρέφτη: Κοινωνικά δικαιώματα και χαρακτηριστικά των αιτούντων άσυλο στην Κύπρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ξενοφώντος, Κ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14-42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ

### ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητοί/ές,

Ονομάζομαι Αθηνά Σπυριλιώτη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Για να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία διεξάγω έρευνα με θέμα «ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΠΟΥ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ».

Για να συλλεγούν δεδομένα και να εξαχθούν συμπεράσματα χρειάζεται να συμπληρωθεί το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο. Αν επιθυμείτε να με βοηθήσετε, παρακαλώ όπως συμπληρώσετε με ειλικρίνεια το ανώνυμο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στη συνέχεια. Στην περίπτωση που διαφωνείτε με τη συμμετοχή σας, δεν είσαστε υποχρεωμένοι να το συμπληρώσετε.

Σας ευχαριστώ θερμά.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### ΜΕΡΟΣ Α: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ όπως συμπληρώσετε τα πιο κάτω δημογραφικά στοιχεία.

<b>Φύλο:</b> Άντρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
<b>Ηλικία:</b> Είμαι ..... χρονών
<b>Οικογενειακή κατάσταση:</b> Άγαμος/η <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η-Με σύντροφο <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> Ήρος/α <input type="checkbox"/>
<b>Εκπαίδευση:</b> Πτυχίο <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό μάστερ <input type="checkbox"/> Διδακτορικό <input type="checkbox"/>
<b>Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;</b> Έχω ..... χρόνια υπηρεσίας
<b>Έχετε κάποια επιμόρφωση για διδασκαλία ή/και διαχείριση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία;</b> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
<b>Έχετε στην τάξη σας παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία;</b> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
<b>Έχετε στο σχολείο σας παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία;</b> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>
<b>Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία;</b> Έχω ..... χρόνια διδακτικής εμπειρίας με παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία.

### ΜΕΡΟΣ Β: ΑΠΟΔΟΧΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ

Το μέρος Β εξετάζει τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς τους. Παρακαλώ όπως εκφράσετε το βαθμό στον οποίο ισχύουν τα πιο κάτω, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, με βάση την κλίμακα 0-4, όπου 0=Καθόλου (ΚΑ), 1=Λίγο (ΛΙ), 2=Μέτρια (ΜΕ), 3=Πολύ (ΠΟ), 4=Πάρα πολύ (ΠΠ).

Τα περισσότερα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζομαι φέτος...	ΚΑ	ΛΙ	ΜΕ	ΠΟ	ΠΠ
1. ... φαίνονται χαρούμενα.	0	1	2	3	4
2. ... φαίνονται λυπημένα.	0	1	2	3	4
3. ... κάνουν παρέα μόνο με παιδιά της ίδιας καταγωγής.	0	1	2	3	4
4. ... κάνουν παρέες με όλους τους συμμαθητές τους.	0	1	2	3	4
5. ... είναι αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς.	0	1	2	3	4
6. ... είναι αποδεκτά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους.	0	1	2	3	4
7. ... δέχονται σχολικό εκφοβισμό.	0	1	2	3	4
8. ... γίνονται αντικείμενο υποτιμητικών σχολίων.	0	1	2	3	4
9. ... είναι περιθωριοποιημένα.	0	1	2	3	4
10. ... έχουν ενταχθεί στο σχολείο.	0	1	2	3	4
11. ... παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.	0	1	2	3	4
12. ... είναι αγαπητά από τους ιθαγενείς συμμαθητές τους.	0	1	2	3	4
13. ... είναι αγαπητά από τους καθηγητές τους.	0	1	2	3	4
14. ... είναι ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας.	0	1	2	3	4
15. ... είναι απομονωμένα.	0	1	2	3	4
16. ... έχουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα.	0	1	2	3	4
17. ... ξεχωρίζουν για τις καλές τους επιδόσεις.	0	1	2	3	4

### ΜΕΡΟΣ Γ: ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το μέρος αυτό εξετάζει τη συμπεριφορά και πρακτική των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Παρακαλώ καθορίστε τη συχνότητα με την οποία γίνονται κατά τη γνώμη σας τα πιο κάτω, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, με βάση κλίμακα 0-4, όπου 0=Καθόλου (ΚΑ), 1=Λίγο (ΛΙ), 2=Μέτρια (ΜΕ), 3=Πολύ (ΠΟ), 4=Πάρα πολύ (ΠΠ).

<b>Η συμπεριφορά των ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζομαι φέτος ...</b>	<b>ΚΑ</b>	<b>ΛΙ</b>	<b>ΜΕ</b>	<b>ΠΟ</b>	<b>ΠΠ</b>
1. ... είναι ευγενική.	0	1	2	3	4
2. ... είναι αγενής.	0	1	2	3	4
3. ... δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.	0	1	2	3	4
4. ... δείχνει αδιαφορία για τα παιδιά.	0	1	2	3	4
5. ... είναι προσβλητική.	0	1	2	3	4
6. ... είναι αποθαρρυντική.	0	1	2	3	4
7. ... είναι ενθαρρυντική.	0	1	2	3	4
8. ... δείχνει κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους.	0	1	2	3	4
9. ... είναι υπερβολικά απαιτητική.	0	1	2	3	4
10. ... είναι υποτιμητική.	0	1	2	3	4
11. ... είναι υποστηρικτική.	0	1	2	3	4
12. ... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά.	0	1	2	3	4
13. ... οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών.	0	1	2	3	4
14. ... απογοητεύει τα παιδιά.	0	1	2	3	4
15. ... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα.	0	1	2	3	4
16. ... περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές.	0	1	2	3	4
17. ... δείχνει απουσία ενσυναίσθησης.	0	1	2	3	4
18. ... δείχνει εθνικιστικές αντιλήψεις.	0	1	2	3	4
19. ... αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων.	0	1	2	3	4
20. ... δείχνει προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα.	0	1	2	3	4

<b>Η συμπεριφορά ΜΟΥ ΕΜΕΝΑ απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία που φοιτούν στο σχολείο όπου εργάζομαι φέτος ...</b>	<b>ΚΑ</b>	<b>ΛΙ</b>	<b>ΜΕ</b>	<b>ΠΟ</b>	<b>ΠΠ</b>
21. ... είναι ευγενική.	0	1	2	3	4
22. ... είναι αγενής.	0	1	2	3	4
23. ... δείχνει ενδιαφέρον προς τα παιδιά.	0	1	2	3	4
24. ... δείχνει αδιαφορία για τα παιδιά.	0	1	2	3	4
25. ... είναι προσβλητική.	0	1	2	3	4
26. ... είναι αποθαρρυντική.	0	1	2	3	4
27. ... είναι ενθαρρυντική.	0	1	2	3	4
28. ... δείχνει κατανόηση της ιδιαίτερης κατάστασής τους.	0	1	2	3	4
29. ... είναι υπερβολικά απαιτητική.	0	1	2	3	4
30. ... είναι υποτιμητική.	0	1	2	3	4
31. ... είναι υποστηρικτική.	0	1	2	3	4
32. ... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται αποδεκτά.	0	1	2	3	4
33. ... οδηγεί στον αποκλεισμό των παιδιών.	0	1	2	3	4
34. ... απογοητεύει τα παιδιά.	0	1	2	3	4
35. ... κάνει τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα.	0	1	2	3	4
36. ... περιλαμβάνει ρατσιστικές πρακτικές.	0	1	2	3	4
37. ... δείχνει απουσία ενσυναίσθησης.	0	1	2	3	4
38. ... δείχνει εθνικιστικές αντιλήψεις.	0	1	2	3	4

39. ... αντικατοπτρίζει πρακτικές διακρίσεων.	0	1	2	3	4
40. ... δείχνει προκατάληψη και αρνητικά στερεότυπα.	0	1	2	3	4

## ΜΕΡΟΣ Δ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Το μέρος αυτό εξετάζει τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία. Παρακαλώ καθορίστε τη συχνότητα με την οποία γίνονται κατά τη γνώμη σας τα πιο κάτω, κυκλώνοντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, με βάση κλίμακα 0-4, όπου 0=Καθόλου (ΚΑ), 1=Λίγο (ΛΙ), 2=Μέτρια (ΜΕ), 3=Πολύ (ΠΟ), 4=Πάρα πολύ (ΠΠ).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία οι ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ στο σχολείο μου φέτος περιλαμβάνουν...	ΚΑ	ΛΙ	ΜΕ	ΠΟ	ΠΠ
1. ... μετωπική διδασκαλία.	0	1	2	3	4
2. ... ομαδικές εργασίες.	0	1	2	3	4
3. ... ατομικές εργασίες.	0	1	2	3	4
4. ... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	0	1	2	3	4
5. ... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	0	1	2	3	4
6. ... ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν.	0	1	2	3	4
7. ... αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
8. ... ενθάρρυνσή τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.	0	1	2	3	4
9. ... υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά.	0	1	2	3	4
10. ... διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.	0	1	2	3	4
11. ... χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.	0	1	2	3	4
12. ... διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια.	0	1	2	3	4
13. ... θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
14. ... αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
15. ... χαριστική αντιμετώπισή τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν.	0	1	2	3	4
16. ... ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.	0	1	2	3	4
17. ... διάλογο και κριτικές συζητήσεις.	0	1	2	3	4
18. ... βιωματική μάθηση.	0	1	2	3	4

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υιοθετώ ΕΓΩ για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολείο όπου είμαι φέτος περιλαμβάνουν...	ΚΑ	ΛΙ	ΜΕ	ΠΟ	ΠΠ
19. ... μετωπική διδασκαλία.	0	1	2	3	4
20. ... ομαδικές εργασίες.	0	1	2	3	4
21. ... ατομικές εργασίες.	0	1	2	3	4
22. ... διαφοροποίηση της διδασκαλίας.	0	1	2	3	4
23. ... παροχή εξατομικευμένης στήριξης.	0	1	2	3	4
24. ... ενθάρρυνση των παιδιών να συμμετάσχουν.	0	1	2	3	4
25. ... αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
26. ... ενθάρρυνσή τους να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα.	0	1	2	3	4
27. ... υποχρέωσή τους να μιλούν μόνο ελληνικά.	0	1	2	3	4
28. ... διαφοροποιημένες κατ' οίκον εργασίες.	0	1	2	3	4
29. ... χρήση κάποιου εργαλείου για μετάφραση των δύσκολων λέξεων.	0	1	2	3	4
30. ... διαφοροποιημένα εξεταστικά δοκίμια.	0	1	2	3	4

31. ... θετική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
32. ... αρνητική αναφορά στην κουλτούρα των παιδιών.	0	1	2	3	4
33. ... χαριστική αντιμετώπισή τους, χωρίς καθόλου απαίτηση να μάθουν.	0	1	2	3	4
34. ... ανάθεση της διδασκαλίας των παιδιών σε ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό.	0	1	2	3	4
35. ... διάλογο και κριτικές συζητήσεις.	0	1	2	3	4
36. ... βιωματική μάθηση.	0	1	2	3	4

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!**

