



ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ  
„НЕОФИТ РИЛСКИ“  
ФИЛОСОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
КАТЕДРА „СОЦИОЛОГИЯ“

**ХРИСУЛА-МАРИЯ АТАНАСИОС ГРАММЕНУ**

**АВТОРЕФЕРАТ**

На дисертационен труд на тема:

***„Бежанци и бежански вълни в образователната система на Република Гърция: исторически етапи, същност и характеристика“***

За присъждане на образователна и научна степен „доктор“ Област на висше образование: 3. Социални, стопански и правни науки,  
Професионално направление: 3.1 Социология, антропология и науки за културата, Специалност „Социология“

**Научен ръководител: проф. дн. Валентина Миленкова**

Благоевград, 2026 г.

Дисертацията е обсъдена и насочена за защита от катедра „Социология“ към Философския факултет на Югозападния университет „Неофит Рилски“ Благоевград.

По отношение на структурата и съдържанието на дисертационния труд съдържа четири основни глави (Теоретична част, Емпирична част, Резултати, Дискусия, Заключение и Препоръки. Научни приноси и публикации по темата на дисертацията).

Дисертацията е с общ обем от 251 страници, които включват 54 таблици и 64 фигури. Цитираната литература обхваща 183 заглавия.

*Научно жури:*

Проф.д-р Борис Манов

Доц.д-р Жана Пенчева-Маркова

Проф.дн Албена Накова-Манолова

Доц.д-р Йелис Еролова Ахмедова

Доц.д-р Петя Илиева-Тричкова

*Материалите по защитата са на разположение в канцеларията на катедра „Социология“ в стая 485, Първи корпус на Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград.*

*Защитата на докторската дисертация ще се проведе на 30.04.2026г. от 11 ч. в зала 342 на Първи корпус на Югозападния университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, пред научно жури .*

Съдържание	
<b>ВЪВЕДЕНИЕ</b> .....	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1: Включване на бежанците в образователната система</b>	<b>12</b>
1.1 Дефиниции на понятията „бежанец“ и „имигрант“ .....	12
1.2 Двуетичен/ Втори/ Чужд/ Майчин-първи език в Гърция .....	13
1.3 Брой на учениците бежанци в Европа .....	14
1.4 Образователни модели за деца с бежански произход .....	15
1.5 Формулиране на проблема .....	16
<b>ГЛАВА 2: Организация и методология на изследването</b> .....	<b>18</b>
2.1 Обхват на изследването и методология .....	18
2.2 Изследователски въпроси и хипотези .....	21
2.3 Анкета .....	22
2.4 Извадка .....	23
2.5 Методи за статистическа обработка на данни и тематичен анализ .....	25
<b>ГЛАВА 3. Резултати и анализ</b> .....	<b>26</b>
3.1 Положително отношение на учителите към учениците бежанци .	26
3.2 Обучение и подготовка на учителите .....	27
3.2.1 Предизвикателства, пред които са изправени учителите .....	28
3.2.2 Подкрепа на образователната система за ученици бежанци .....	28
<b>Дискусия</b> .....	<b>300</b>
<b>Заклучение</b> .....	<b>36</b>
<b>Препоръки</b> .....	<b>41</b>
<b>Самооценка на приносите в докторската дисертация</b> .....	<b>433</b>
<b>Публикации по темата на дисертацията</b> .....	<b>444</b>

## УВОД

Феноменът на принудителната миграция отдавна оформя социално-политическия и културен пейзаж на много европейски държави, като Република Гърция е виден пример поради стратегическото си географско местоположение на кръстопътя между континентите. Притокът на бежанци, обхващащ от разселванията след Втората световна война до съвременните кризи, има значителни последици за образователната система на страната, арена, където се преплитат социалната интеграция, културната идентичност и бъдещите възможности.

В исторически план Гърция е преживяла множество бежански вълни, които са предефинирали нейния демографски и културен състав. След Втората световна война и последвалата Гръцка гражданска война (1946–1949 г.) голям брой разселени лица и политически бежанци са потърсили убежище в страната. Тези ранни движения са били продиктувани предимно от идеологически конфликт и геополитическа нестабилност в региона ( Triandafyllidou , 2018). Предизвикателствата, свързани с интегрирането на бежанците в една нация, която вече се справя със следвоенното възстановяване, са положили основите за сложно взаимодействие между бежанските общности и държавните обществени услуги, включително образованието. Опитът от този период подчертава присъщите трудности при осигуряването на равни образователни възможности на фона на бързите демографски промени.

През последните десетилетия появата на конфликти в Близкия изток и Северна Африка, особено след сирийската гражданска война, предизвика нова вълна от бежански приток в Гърция. Драматичното увеличение на броя на търсещите убежище, особено от 2015 г. насам, засили натиска върху националната образователна система. Училищата, които традиционно се разглеждат като инструменти за интеграция и социално сближаване, бяха принудени да се адаптират бързо, за да се справят с разнообразно ученическо население с различен

езиков, културен и образователен произход (ВКБООН, 2019 г.). Тази скорошна бежанска вълна се характеризира не само с мащаба си, но и със сложността на образователните потребности, които представлява. Много деца бежанци пристигат с прекъснато училищно обучение, психологическа травма и езикови бариери, които представляват предизвикателство за конвенционалните методики на преподаване и разпределението на ресурсите.

Освен това, интеграцията на учениците бежанци в масовата образователна система доведе до преценка на педагогическите практики и институционалните структури. Разнообразието, присъщо на бежанските групи, изисква гъвкав подход, който да отчита множество езици, разнообразни културни изрази и разнообразен предишен образователен опит. Това разнообразие може да се разглежда едновременно като предизвикателство и като възможност. От една страна, училищата трябва да се справят с проблеми, свързани със сегрегацията, социалното изключване и ограничените ресурси; от друга страна, те имат потенциала да служат като питчър за межкултурен диалог и взаимно обогатяване (ОИСР, 2016 г.). Образователните предизвикателства, породени от бежанските вълни, изискват не само инфраструктурни и политически адаптации, но и по-широк обществен ангажимент за приобщаване и многообразие.

### **Описание на ситуацията в областта на изследванията**

На теоретично ниво, пресечната точка на изследванията на бежанците и образователните изследвания предоставя богата рамка за разбиране на тези динамики. Учените подчертават, че образованието играе двойна роля в контекста на принудителна миграция. То е едновременно средство за непосредствено оцеляване и средство за дългосрочна социална интеграция (ЮНЕСКО, 2017).

Историческото развитие на бежанските вълни в Гърция, от периода непосредствено след войната до продължаващите предизвикателства на 21-ви век, е оказало дълбоко влияние

върху образователната система на страната. Взаимодействието между мащабната принудителна миграция и образователната политика не само е изпитало устойчивостта на гръцките публични институции, но и е осветлило трансформативния потенциал на образованието за насърчаване на социалното приобщаване и културния плурализъм. Тъй като Гърция продължава да се бори с предизвикателствата на интеграцията на бежанците, е наложително политиците, преподавателите и учените да поддържат холистична перспектива, която признава сложния, динамичен и развиващ се характер на образованието на бежанците. Това въведение поставя основите за по-задълбочено проучване на тези въпроси, предоставяйки рамка за разбиране как историческите етапи, присъщите характеристики и съвременните реакции се сливат, за да оформят образователния опит на бежанците в Република Гърция.

## **Цел**

Тази дисертация изследва гледните точки на учителите относно отношението им към учениците бежанци, адекватността на тяхното обучение, предизвикателствата, пред които са изправени, и наличната системна подкрепа, и анализира как тези гледни точки варират в различните демографски групи.

## **Изследователски задачи**

За постигане на целта, са структурирани следните задачи:

1. Да се разгледат теоретичните и историческите перспективи върху бежанските вълни в образователната система на Република Гърция.

2. Да се проучат мненията на учителите относно собственото им положително отношение към учениците бежанци.

3. Да се проучат мненията на учителите относно адекватността на тяхното обучение и готовност да обучават и подкрепят ученици бежанци.

4. Да се идентифицират основните предизвикателства, пред които са изправени учителите, когато работят с ученици бежанци.

5. Да се проучат мненията на учителите относно подкрепата, предоставяна от образователната система на учениците бежанци.

6. Да се анализират емпирични данни, събрани от учители от различни демографски групи.

### **Хипотези**

Хипотезите на това изследване са:

*Хипотеза 1:* Учителите, които са получили специализирано обучение, свързано с образованието на бежанци, съобщават за значително по-положително отношение към учениците бежанци в сравнение с тези, които не са получили такова обучение.

*Хипотеза 2:* Възприятията на учителите за адекватността на тяхното обучение и предоставената институционална подкрепа са отрицателно свързани с предизвикателствата, за които те съобщават при работа с ученици бежанци.

*Хипотеза 3:* Съществуват статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата адекватност на обучението, възприеманите предизвикателства и възгледите за системната подкрепа въз основа на демографски променливи като пол, възраст и години преподавателски опит.

### **Емпирична методология**

Това проучване използва смесен метод на изследване, комбиниращ количествени и качествени подходи, за да се получи цялостно разбиране на гледните точки на учителите относно учениците бежанци.

#### **1. Количествено изследване**

Количественият компонент на изследването включва прилагането на структуриран въпросник, предназначен да измери отношението на учителите към учениците бежанци, техните възприятия за адекватността на тяхното обучение, предизвикателствата, пред които са изправени, и техните

виждания за подкрепата, предоставяна от образователната система. Въпросникът се състои предимно от въпроси по скалата на Ликерт (от „категорично несъгласен“ до „категорично съгласен“) и е разработен въз основа на съществуващи валидирани инструменти от съответната литература (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016), с подходящи модификации, за да отговарят на националния образователен контекст.

Извадката е получена чрез целенасочена извадка и снежна топка, насочена към учители, работещи в държавни и частни училища с ученици бежанци. Минималният размер на извадката от 150 учители е сметен за достатъчен за основен статистически анализ чрез изводи (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Демографски данни (напр. пол, възраст, преподавателски опит, предметна област) са събрани, за да се даде възможност за сравнения на подгрупите и да се идентифицират възможни модели на вариация.

Количествените данни бяха анализирани с помощта на SPSS (v.28). Използвана беше описателна статистика, за да се представят общите тенденции в отговорите. Използвани бяха техники за инференциална статистическа оценка, включително t-тестове за независими извадки, ANOVA и коефициенти на корелация на Пийърсън, за изследване на разликите и връзките между променливите, особено по отношение на демографските фактори.

## **2. Качествено изследване**

Качественият компонент допълва количествените резултати, като изследва по-задълбочено субективните преживявания и размисли на учителите. Проведени са полуструктурирани интервюта с подизвадка от 10 участници, подбрани въз основа на желанието им за участие и демографското им разнообразие, като се осигурява представителство по пол, възраст и професионален опит.

Ръководството за интервюта включваше въпроси с отворен отговор, насочени към получаване на подробни разкази

относно професионалната подготовка на учителите, ежедневните предизвикателства, емоционалните реакции и възприятията за институционална подкрепа в обучението на ученици бежанци. Интервютата бяха проведени лице в лице или чрез видеоконферентна връзка, записани със съгласието на участниците и транскрибирани дословно.

Данните от интервютата бяха анализирани с помощта на тематичен анализ, следвайки шестетапния процес, предложен от Браун и Кларк (2006): (1) запознаване с данните, (2) генериране на начални кодове, (3) търсене на теми, (4) преглед на теми, (5) дефиниране и именуване на теми и (6) изготвяне на окончателния доклад. Софтуерът NVivo беше използван за подпомагане на организацията и кодирането на данните.

Възприемането на смесен методологичен дизайн в това проучване предлага значителни епистемологични и практически предимства, особено при изследване на сложни социални явления като нагласите и преживяванията на учителите, свързани с учениците бежанци. Чрез интегриране на количествени и качествени методологии, изследването се възползва от допълващите се силни страни на всеки подход, като разглежда съответните им ограничения и повишава стабилността и дълбочината на констатациите (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

### **Подходи и визия**

Теоретичната рамка на тази дисертация се определя от социология на образованието, която е допълнена от няколко концептуални визии, свързани със съвременните методики на преподаване, иновативните педагогически модели, приобщаването, социалното въздействие и политическата ефективност. Дисертацията е интердисциплинарно изследване, което пресича няколко дисциплинарни области: социология, педагогика, политически науки и лидерство.

### **Структура на дисертацията**

Дисертацията е организирана така, че да изгради последователна линия на аргументация от концептуално

изясняване до емпирични доказателства и накрая до интерпретация и следствия. Тя започва с въведение, което очертава социалното и образователно значение на приобщаването на бежанците в европейското средно образование, с особен акцент върху Гърция, очертава празниците в изследванията и посочва целите, въпросите и – където е приложимо – проверимите хипотези. Въведението също така представя предварително дизайна със смесени методи, обосновава неговата значимост за улавяне на гледните точки на учителите и очертава как следващите глави се преплитат, за да отговорят на водещите въпроси на изследването, като същевременно допринасят за международната литература по приобщаване.

Глава 1 развива теоретичната и контекстуална основа. Тя започва с уточняване на терминологията, използвана в цялото изследване. Глава 2 описва подробно организацията и методологията на изследването. Глава 3 представя констатациите и техния анализ в последователност, която отразява използваните конструкции. Ръкописът завършва с кратък раздел „Заклчения“, който синтезира приносите, и раздел „Дискусия“, който ситуира резултатите в рамките на пошироката литература, признава ограниченията и предлага последици за политиката, обучението на учители и бъдещите изследвания. Изчерпателна библиография гарантира целостта на цитирането, докато приложенията представят въпросника, ръководството за интервюта, формулярите за съгласие и техническите резултати в подкрепа на прозрачността и повторната употреба.

### **Ограничения**

Въпреки че проучването подобрява разбирането на нагласите на учителите, подготвеността, възприеманите предизвикателства и системната подкрепа по отношение на включването на ученици бежанци в средното образование, няколко ограничения налагат предпазливост при интерпретацията. Преди всичко, доказателствата се основават

предимно на данни от самооценяване на учителите от анкети. Такива данни са уязвими към социална желателност и пристрастия към съгласие, както и към натиск за припомняне и последователност, които могат да завишат положителните оценки за собствената практика. Освен това, възприятията на учителите не са триангулирани с обективни показатели (напр. посещаемост, напредък, подобрения в езиковите умения, насочване към поведение ) или с външни оценки на практиката в класната стая, което ограничава твърденията за действителните резултати на учениците.

Ограниченията на извадката смекчават обобщаемостта. Участието беше доброволно и се основаваше на достъпност, което доведе до непредставителна извадка, която може да включва прекомерно преподаватели с по-силен интерес към приобщаването или с по-голяма дигитална свързаност. Градските и континенталните училища, общообразователните програми или институциите с установени подготвителни класове може да са непропорционално представени спрямо селските, островните, професионалните или недостатъчно ресурсно обезпечените условия. Пристрастието към неотговор остава възможно, ако учителите, изправени пред по-голямо натоварване или по-сложен състав на класните стаи, е по-малко вероятно да участват. Съображенията, свързани с размера на извадката, също ограничиха статистическата мощност за анализи на подгрупи (напр. предметна област, години опит, вид училище) и не бяха приложени аналитични тегла за приблизителни параметри на популацията.

Съображенията, свързани с измерването, въвеждат допълнителни ограничения. Въпреки че беше оценена вътрешната съгласуваност (напр.  $\alpha$  на Кронбах), по-пълните доказателства за конструктивна валидност и инвариантност на измерването в ключови подгрупи (пол, регион, тип училище, предишен опит в образованието на бежанци) бяха извън обхвата на изследването. Адаптирането и преводът на елементите, макар и необходими за контекстуално съответствие, могат да въведат

фини промени в значението или ефекти на тавана, които свиват променливостта и отслабват асоциациите. Аналитично, липсата на многостепенно моделиране означава, че потенциалното групиране на отговори в рамките на училищата не е било изрично отчетено, което рискува подценени стандартни грешки и завишена значимост. Множествените сравнения между корелирани променливи могат да увеличат грешката от тип I без строга корекция.

## **ГЛАВА 1: ВКЛЮЧВАНЕ НА БЕЖАНЦИТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА**

### **1.1 Дефиниции от на понятията „бежанец“ и „имигрант“**

Според Женевската конвенция от 1951 г., ратифицирана от 145 държави, бежанецът се определя като лице, което се намира извън страната си на произход или страната на постоянно пребиваване. Същевременно, за да бъде считано за бежанец, това лице трябва да има основателни опасения относно възможността от преследване поради своята религия, раса, националност, социална група или дори поради политическите си убеждения. Поради горепосочените причини бежанецът може да не е в състояние или да не желае да остане или да се върне в тази страна <sup>1</sup>.

Според данни на UNHCR, в края на 2018 г. по света е имало 25,9 милиона бежанци. Всъщност ситуацията в страната им е толкова тежка, че те са принудени да търсят убежище в съседни страни и са международно признати за „бежанци“. Същевременно те получават помощ от други държави, от Върховния комисариат на ООН за бежанците и от други организации. Причината, поради която са признати за бежанци, е опасността, която самите те изпитват при завръщането си в

---

<sup>1</sup> Lawspot . gr (χ.χ.). Τι προβλέπει η Σύμβαση της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων. Ανακτήрайте се на 16 ноември 2017 г. на <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/voithitika-kemena/ti-provlepei-isymvasi-tis-geneysis-gia-kathestos-ton-prosfygon>

родината си, както и важноста да намерят убежище в друга държава. По този начин несъгласието на други държави да предложат убежище на бежанците може да има фатални последици за тях (Edwards, 2016). Накрая е важно да се посочат правата на бежанците. Според Женевската конвенция от 1951 г., както е посочено в Stergiou и Simoroulos (2019, стр. 34), бежанците имат право: „на свобода на религията, движение, образование, притежаване на документи за пътуване, възможност за работа и задължава приемащите страни да не връщат бежанци на места, където може да има съмнение за преследване“ (Stergiou & Simoroulos, 2019, стр. 33-34).

И така, каква е разликата между „имигрант“ и бежанец? При дефинирането на понятието „имигрант“ е необходимо първо да се разбере разликата му от тази на „бежанец“. Имигрантите се считат за хора, които могат да изберат да напуснат своята страна и да живеят в друга, на която нямат гражданство. Това се случва основно по икономически причини, желаяйки по-добри условия на труд. Виртуалната свобода, която „имигрантите“ изглежда имат при вземането на решение дали да останат или да напуснат страната си на произход, обаче не означава, че тя е реална (Stergiou & Simoroulos, 2019, стр. 34).

Различните бежански вълни през последните десетилетия са:

- а) 2013-2020 г., с бежанци от Сирия и Близкия изток.
- б) 2022 - 2024 г. - бежанци от Украйна
- в) 2024 г. - бежанци от ивицата Газа

## **1.2 Двуетичен език / Втори / Чужд / Майчин-първи език в Гърция**

Макнамара (1967) определя „билингвизма“ като способността на човек да използва два или повече езика в ежедневието си. По-конкретно, за него билингвите се считат за индивиди, които до известна степен са способни да

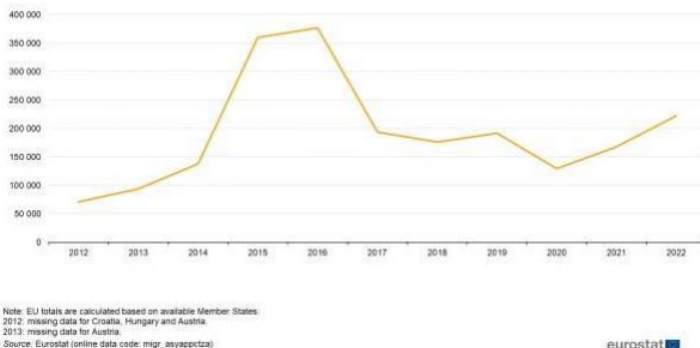
възпроизведат едно от четирите езикови умения: „разбиране, говорене, четене, писане“ (Цокалиду, 2015).

Освен това, Стергиу и Симопулос (2019, стр. 264-265) описват „двуезичността“ като съвкупността от езици или езикови разновидности, говорени от гражданите „в контекста на межкултурната комуникация“. В същото време, специфичният термин се разглежда като сложно явление, което може да има много измерения и влияния както върху индивидите като единици, така и върху обществото като цяло.

В книгата си Стергиу и Симопулос (2019, стр. 265) се позовават на разделянето на „двуезичността“ на две категории: „социална“ и „индивидуална“. В първия случай Фъргюсън (1959) използва термина „социална двуезичност“, за да обясни как два различни езикови разновидности или диалекта могат да съществуват едновременно в един и същ географски район. Във втория случай е възможно „индивидуалната“ и „социалната“ двуезичност да съществуват едновременно, но е възможно и те да функционират независимо един от друг. По-конкретно, двуезичният може да се определи като човек, чиито познания по един език са в съответствие с неговите или нейните познания като говорещ, както и някой, който използва втория си език в по-специфични ситуации (Стергиу и Симопулос, 2019, стр. 268-269).

### **1.3 Брой на учениците бежанци в Европа**

Непълнолетните бежанци, поради чувствителността на възрастта си, представляват особено уязвима група, която се нуждае от необходимите грижи и защита в сравнение с другите бежанци. Следните данни представят броя на непълнолетните, кандидатстващи за убежище за първи път в Европейския съюз, през периода 2012-2022 г.



*Фигура 1* Брой на кандидатите за убежище за първи път на възраст под 18 години в ЕС, 2012-2022 г.<sup>2</sup>

Както може да се види, през 2015-2016 г. броят на малолетните бежанци е много по-висок в сравнение с други години, поради възникването на „бежанската криза“. От 2017 г. до 2020 г. обаче се наблюдава рязък спад в броя на бежанците, който обаче изглежда се променя от 2020 г., когато броят на търсещите убежище започна отново да се увеличава. Трябва да се вземе предвид, че горните числа не включват Хърватия, Унгария и Австрия за 2012 г. И накрая, за 2013 г. отсъства само Австрия. от на проценти .

#### **1.4 Образователни модели за деца с бежански произход**

По-долу ще бъдат разгледани по-конкретно някои образователни модели, насърчавани от образователната система, с цел интегриране на практика на ученици с бежански произход. Тези модели се различават един от друг, но същевременно могат да заимстват елементи един от друг по време на тяхното прилагане (Stergiou & Simopoulos, 2019, стр. 56).

- 1.4.1 Модел на асимиляция
- 1.4.2 Модел на интеграция

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Деца\\_в\\_миграция\\_-\\_кандидати\\_за\\_убежище](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Деца_в_миграция_-_кандидати_за_убежище)

- 1.4.3 Мултикултурен модел
- 1.4.4 Антирасистко образование
- 1.4.5 Междукултурно образование

В Гърция концепцията за междукултурно образование се използва като синоним на образованието на чуждестранни студенти. Както отбелязва Марку (1998), терминът се появява за първи път в гръцката литература през 1980 г., като следствие от (ре)интеграцията на репатрираните студенти в училищната и социална среда на Гърция (Stergiou & Simopoulos, 2019, стр. 62).

Дефиницията на термина „интеркултурно образование“ се характеризира с обобщения, в резултат на което няма общоприета интеркултурна теория. Както описва Говарис (2011, стр. 77), ориентацията на интеркултурното образование се отличава с три направления. Първата се основава на принципите на културния универсализъм и има за цел да представи сходните културни характеристики, които характеризират групи, живеещи в едно и също социално пространство. Продължава, втората посока се основава на възгледите, изразени от културния релативизъм, и има за цел да подчертае културните различия. И накрая, третата посока се опитва да преодолее дилемата, която възниква между „екуменизъм“ и „релативизъм“ (Говарис, 2011, стр. 78).

### **1.5 Формулиране на проблема**

Необходимостта от включване на ученици бежанци в средното образование е очевидна, ако се има предвид, че в световен мащаб, що се отнася до бежанците, само 23% от тях получават необходимото средно образование, докато за децата по света съответният процент е поне 84% (Hansen, 2018). Следователно, това показва значителната разлика в третирането на двете групи деца, които обикновено би трябвало да имат равен достъп до задължителното средно образование. Тази разлика изглежда произтича от значителните предизвикателства, пред които са изправени бежанците. Показателни за такива предизвикателства са невъзможността за достъп до образователни структури, липсата на познания на

езика на приемащата страна, расизмът и произтичащото от това социално изключване, постоянните движения от един приемен център в друг – дори между различни страни – и излагането на травматични събития. Всъщност, последните могат да причинят посттравматичен стрес, тъй като тези деца са наясно със загубата на роднини, последиците от войната и др. (Hebebrand et al., 2016).

Освен това, интересът към тази тема на изследване се усеща чрез множеството проучвания, проведени или като цяло за приобщаване, или в специализирани случаи на страни като европейски (напр. Гърция, Швеция, Германия), но също и страни извън Европа (напр. Турция и Ливан) (Crul et al., 2019). Както бе споменато по-горе, подобни изследвания са проведени в Нова Зеландия, Кения и др. Освен това са предприети действия за информиране и по-добро обучение на учителите, така че те да могат по-добре да се справят със специфичните си образователни, психологически и социални нужди на учениците бежанци, като например „Да живеем заедно“ в Гърция, в който участваха 800 учители в 11 града, демонстрирайки интерес към този проект (Adamoroulou, 2019).

Накрая, акцент върху включването на учениците бежанци се поставя и от Европейската комисия, която определя като свой приоритет безпроблемното им интегриране в образованието, избягването на социалното изключване, но също така и насърчаването на межкултурния диалог (Европейска комисия, 2016 г.). Това се доказва от факта, че съществува отделна Директива (2013/33/ЕС) относно достъпа до образование за бежанци и търсещи убежище. Следователно, включването на бежанците в средното образование, което е и основа за последващото им развитие при навлизане във висшето образование и/или на пазара на труда, е особено интересна тема на изследване.

## ГЛАВА 2: ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

### 2.1 Обхват на изследването и методология

Тази дисертация изследва гледните точки на учителите относно отношението им към учениците бежанци, адекватността на тяхното обучение, предизвикателствата, пред които са изправени, и наличната системна подкрепа, и анализира как тези гледни точки варират в различните демографски групи.

Това проучване използва смесен метод на изследване, комбиниращ количествени и качествени подходи, за да се получи цялостно разбиране на гледните точки на учителите относно учениците бежанци. Този дизайн е избран, за да се триангулират констатациите, да се повиши валидността на резултатите и да се даде възможност както за обобщаващи тенденции, така и за задълбочен поглед върху индивидуалния опит (Creswell & Plano Clark, 2017).

#### Количествено изследване

Количественият компонент на изследването включва прилагането на структуриран въпросник, предназначен да измери отношението на учителите към учениците бежанци, техните възприятия за адекватността на тяхното обучение, предизвикателствата, пред които са изправени, и техните виждания за подкрепата, предоставяна от образователната система. Въпросникът се състои предимно от въпроси по скалата на Ликерт (от „категорично несъгласен“ до „категорично съгласен“) и е разработен въз основа на съществуващи валидирани инструменти от съответната литература (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016), с подходящи модификации, за да отговарят на националния образователен контекст.

Извадката е получена чрез целенасочена извадка и снежна топка, насочена към учители, работещи в държавни и частни училища с ученици бежанци. Минималният размер на извадката от 150 учители е снетен за достатъчен за основен статистически

анализ чрез изводи (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Демографски данни (напр. пол, възраст, преподавателски опит, предметна област) са събрани, за да се даде възможност за сравнения на подгрупите и да се идентифицират възможни модели на вариация.

Количествените данни бяха анализирани с помощта на SPSS (v.28). Използвана беше описателна статистика, за да се представят общите тенденции в отговорите. Използвани бяха техники за инференциална статистическа оценка, включително t-тестове за независими извадки, ANOVA и коефициенти на корелация на Пийърсън, за изследване на разликите и връзките между променливите, особено по отношение на демографските фактори.

#### Качествено изследване

Качественият компонент допълва количествените резултати, като изследва по-задълбочено субективните преживявания и размисли на учителите. Проведени са полуструктурирани интервюта с подизвадка от 10 участници, подбрани въз основа на желанието им за участие и демографското им разнообразие, като се осигурява представителство по пол, възраст и професионален опит.

Ръководството за интервюта включваше въпроси с отворен отговор, насочени към получаване на подробни разкази относно професионалната подготовка на учителите, ежедневните предизвикателства, емоционалните реакции и възприятията за институционална подкрепа в обучението на ученици бежанци. Интервютата бяха проведени лице в лице или чрез видеоконферентна връзка, записани със съгласието на участниците и транскрибирани дословно.

Данните от интервютата бяха анализирани с помощта на тематичен анализ, следвайки шестетапния процес, предложен от Браун и Кларк (2006): (1) запознаване с данните, (2) генериране на начални кодове, (3) търсене на теми, (4) преглед на теми, (5) дефиниране и именуване на теми и (6) изготвяне на

окончателния доклад. Софтуерът NVivo беше използван за подпомагане на организацията и кодирането на данните.

Възприемането на смесен методологичен дизайн в това проучване предлага значителни епистемологични и практически предимства, особено при изследване на сложни социални явления като нагласите и преживяванията на учителите, свързани с учениците бежанци. Чрез интегриране на количествени и качествени методологии, изследването се възползва от допълващите се силни страни на всеки подход, като разглежда съответните им ограничения и повишава стабилността и дълбочината на констатациите (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Количественото проучване беше проведено онлайн между януари 2025 г. и май 2025 г. Инструментът бе създаден в Google Forms и разпространяван по множество канали, за да достигне до работещи учители в средното образование в цялата страна: (i) професионални пощенски списъци и училищни мрежи, (ii) групи в социалните медии, ориентирани към гръцки преподаватели във Facebook, и групи в LinkedIn, фокусирани върху образователната политика и практика. Участието беше доброволно и без възнаграждение. За да се запази анонимността, не се съхраняваше пряко идентифицираща информация (имена, имейли, IP адреси); участието беше ограничено до едно подаване на сесия на браузъра, а наборът от данни беше проверен за невероятни дубликати (идентични времеви печати и модели на елементи). Кратък пилотен проект [n≈8–12 учители] предшестваще старта, за да се провери яснотата и времето за завършване, което доведе до малки подобрения във формулировката и оформлението.

Качественият компонент се състои от 10 полуструктурирани интервюта, проведени между април и май 2025 г., предимно чрез защитена видеоконферентна връзка (Zoom) с малък брой (2) сесии лице в лице, когато това беше логистично осъществимо. Интервюираните бяха набрани измежду доброволци от проучването, които са избрали

последващ контакт, и чрез целенасочено подбиране на извадки, за да се балансира предметната област, вида на училището (общо/професионално) и местоположение (градско/селско/островно). Интервютата продължиха 15-20 минути, бяха аудиозаписани със съгласие, транскрибирани дословно, псевдонимизирани и анализирани тематично.

Извадката (количественото проучване) е непредставителна по (удобство и набиране на участници по метода „снежна топка“). Самостоятелният подбор може да представлява прекомерно учители с по-силен интерес или капацитет за приобщаване; пристрастията в обхвата може да са в полза на градските и дигитално свързаните училища; а подгрупите (напр. професионални направления, островни/селски училища) може да са недостатъчно представени, което изключва изводите за популацията. Времето на напречното сечение ограничава причинно-следствената интерпретация, а разчитането на самооценката въвежда рискове от социална желателност и вариации в общите методи; въпреки че анонимността и неутралната формулировка са използвани за смекчаване на тези рискове, те не могат да бъдат елиминирани. Онлайн администрирането може да изключи учители с ограничен достъп до цифрови технологии или време, докато разпространението в социалните медии може да групира отговорите в рамките на специфични мрежи. Качествените резултати предлагат дълбочина, но отразяват малък, целенасочен набор от гласове и са обвързани с контекста; те трябва да се тълкуват като обяснителен, не обобщаем аспект.

## **2.2 Изследователски въпроси и хипотези**

И така, изследователските въпроси са:

- Какви са мненията на учителите относно собственото им положително отношение към учениците бежанци?
- Какви са мненията на учителите относно адекватността на тяхното обучение и готовност да обучават и подкрепят ученици бежанци?
- Какви са мненията на учителите относно основните

предизвикателства, пред които са изправени, когато работят с ученици бежанци?

- Какви са мненията на учителите относно подкрепата, предоставяна от образователната система на учениците бежанци?
- Какви са мненията на учителите от различни демографски групи (напр. пол, възраст, години опит) относно техните нагласи, обучение и подготовка, предизвикателствата, пред които са изправени, и подкрепата, предоставяна от образователната система ? за бежанец студенти ?

#### **Хипотезите са:**

**Хипотеза 1:** Учителите, които са получили специализирано обучение, свързано с образованието на бежанци, съобщават за значително по-положително отношение към учениците бежанци в сравнение с тези, които не са получили такова обучение.

**Хипотеза 2:** Възприетията на учителите за адекватността на тяхното обучение и предоставената институционална подкрепа са отрицателно свързани с предизвикателствата, за които те съобщават при работа с ученици бежанци.

**Хипотеза 3:** Съществуват статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата адекватност на обучението, възприеманите предизвикателства и възгледите за системната подкрепа въз основа на демографски променливи като пол, възраст и години. от преподаване опит .

### **2.3 Анкета**

Анкетата се състои от общо 40 въпроса, разделени в пет раздела. Първата част се състои от 8 въпроса, които се отнасят до информацията относно демографските характеристики на извадката. Следващите 4 раздела изследват специфичните измерения на възгледите на учителите, а отговорите бяха дадени по 5-степенната скала на Ликерт: 1 = Категорично несъгласен, 5 = Напълно съгласен. По-подробно, разпределението на въпросите е показано в таблицата по-долу.

Таблицата по-долу представя резултатите от теста за надеждност на Cronbach  $\alpha$  за отделните раздели. Отбелязва се обаче, че в този тест са участвали само въпросите, на които е отговорено по скалата на Ликерт, а не тези с качествени характеристики. Като се има предвид, че този индикатор приема стойности от 0 до 1, става очевидно, че надеждността на въпросника е задоволителна, тъй като в много случаи тя се приближава до единица.

Таблица 1 Тестване на надеждността на въпросника

Раздел	Брой въпроси	$\alpha$ на Кронбах
Положително отношение на учителите към учениците бежанци	8	0,857
Обучение и подготовка на учителите	8	0,879
Предизвикателства, пред които са изправени учителите	8	0,771
Подкрепа на образователната система за студенти бежанци	8	0,779

## 2.4 Извадка

Извадката обхваща 330 преподаватели, чиито демографски характеристики разкриват разнообразен профил в няколко измерения. По възраст респондентите са разпределени в пет категории. Най-голямата възрастова група са тези между 35 и 44 години, със 123 души (37,3%), следвана от възрастовата група от 45 до 54 години със 113 преподаватели (34,2%). Възрастовата група 25–34 години включва 50 респонденти (15,2%), докато най-младата група, тези под 25 години, се състои от 16 учители (4,8%). Най-малкият сегмент е групата на преподавателите на възраст над 55 години, с 28 души (8,5%).

Разпределението по пол е относително балансирано, макар и леко в полза на жените. От 330 респонденти 176 са жени (53,3%) и 154 са мъже (46,7%). Това почти равнопоставено представителство на половете предоставя солидна основа за

анализ на свързаните с пола различия в опита и перспективите в учителската професия.

Що се отнася до преподавателския опит, данните показват широк диапазон от преподаватели в ранна кариера до висококвалифицирани преподаватели. Малка група от 12 учители (3,6%) имат по-малко от година преподавателски опит. Тези с от 1 до 5 години преподавателски опит съставляват 57 респонденти (17,3%), докато учителите с от 6 до 10 години опит са 77 (23,3%). Най-опитните групи включват 97 преподаватели с от 11 до 15 години (29,4%) и 87 учители с над 15 години (26,4%) преподавателски опит. Това разпределение предполага здравословна комбинация от млади таланти и опитни практикуващи в извадката.

При изследване на образователната среда, по-голямата част от респондентите работят в средното училище, като 171 учители (51,8%) посочват това като своя преподавателска среда. Учителите в началните училища представляват 89 респонденти (27,0%), докато учителите в гимназията са 70 (21,2%). Тази тенденция отразява фокуса върху средното образование, като същевременно се запазва значителен дял на учителите в началните и гимназиалните училища.

Най-високото ниво на формално образование, постигнато от преподавателите, също е показателно. Значително мнозинство, или 235 учители (71,2%), притежават магистърска степен, което демонстрира високо ниво на професионална квалификация и експертиза. За сравнение, 83 преподаватели (25,2%) имат бакалавърска степен, а много по-малък контингент от 12 учители (3,6%) притежава докторска степен. Това предполага, че сред респондентите преобладава напреднала академична подготовка.

Таблица 2 Какво е най-високото Ви ниво на образование?

По отношение на професионалното развитие, свързано специално с преподаването на ученици бежанци, 147 преподаватели (44,5%) са получили такова специализирано обучение, докато 183 (55,5%) не са. Това показва, че макар

почти половината от извадката да е участвала в целенасочено обучение за справяне с образователните нужди на учениците бежанци, все още има значителен дял, които все още не са се възползвали от тази специализация.

Съставът на класните стаи също показва забележителни вариации. Част от учителите, точно 70 (21,2%), съобщават, че нямат ученици бежанци в класните си стаи. По-голямата част, 170 учители (51,5%), имат между 1 и 5 ученици бежанци в класните си стаи. За разлика от това, 90 преподаватели (27,3%) посочват, че имат между 6 и 10 ученици бежанци в класните си стаи, което подчертава различните нива на интеграция на учениците бежанци в различните образователни условия.

Накрая, географски, извадката е разпръсната в различни региони на Гърция. Най-голямата група преподаватели преподават в Южна Гърция, със 136 респонденти (41,2%), следвана от тези в Централна Гърция с 86 респонденти (26,1%). Северна Гърция е представена от 63 преподаватели (19,1%), докато най-малката група се намира на островите в Гърция, с 45 учители (13,6%).

## **2.5 Методи за статистическа обработка на данни и тематичен анализ**

Анкетата първоначално бе прехвърлена в excel файл и оттам в spss, за да бъде обработена. По отношение на статистическите инструменти, използваните мерки за позиция и дисперсия бяха абсолютните и относителните честоти, средните стойности и стандартните отклонения. Освен това, t-тест за независими извадки и ANOVA бяха извършени в случаите, когато независимата променлива имаше съответно два или повече от два варианта, докато в случай на статистически значими разлики в ANOVA, анализът продължи с провеждане на post hoc LSD тест. Доверителният интервал беше зададен на 95%, както е обичайно в съответните социални проучвания.

Що се отнася до качествените данни, събрани чрез полуструктурирани интервюта, те са анализирани с помощта на тематичен анализ – гъвкав и систематичен метод за

идентифициране, анализирани и докладвани на модели или теми в текстови данни. Следвайки шестфазната рамка, предложена от Браун и Кларк (2006), анализът започва със запознаване, при което транскриптите от интервютата са прочетени многократно, за да се развие задълбочено разбиране на съдържанието. Във втората фаза първоначалните кодове са генерирани индуктивно, улавяйки смислени характеристики на данните, свързани с нагласите на учителите, опита от обучението, възприеманите предизвикателства и вижданията за институционалната подкрепа. След това тези кодове са събрани в потенциални теми в третата фаза, които ще отразяват по-широки модели сред участниците. По време на четвъртата фаза темите са прегледани и усъвършенствани, за да се гарантира, че са съгласувани и точно представят набора от данни, последвано от петата фаза на дефиниране и именуване на теми, за да се улови ясно тяхната същност. Накрая, в шестата фаза, е изготвен разказвателен доклад, интегриращ извлечения от данни и аналитична интерпретация, за да се предостави богата и подробна информация за житейския опит на участниците.

## **ГЛАВА 3. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ**

### **3.1 Положително отношение на учителите към учениците бежанци**

Данните за нагласите от извадка от 330 преподаватели предоставят ценна информация за това как учителите възприемат различни аспекти на работата с ученици бежанци в класните си стаи. Респондентите бяха помолени да посочат степента си на съгласие с няколко твърдения, а разпределението на отговорите отразява както силен консенсус по някои въпроси, така и по-разнообразни мнения по други.

По отношение на твърдението „Чувствам се комфортно да преподавам на ученици бежанци в моята класна стая“ огромното мнозинство от участниците изразиха положително отношение. По-конкретно, 86,4% от преподавателите са съгласни, че се чувстват комфортно в такава обстановка, докато

минимален процент (2,4%) са категорично съгласни. За разлика от това, 5,8% от анкетираните не са съгласни, а други 5,5% са останали неутрални. Този модел на отговор предполага, че повечето учители се чувстват комфортно, когато работят с ученици бежанци, което показва готовност да включат тези учащи в ежедневните си практики в класната стая.

Чувствам се комфортно да преподавам на бежанци в моята класна стая.

<b>Чувствам се комфортно да преподавам на бежанци в моята класна стая.</b>				
	Честота	%	Валиден процент	Кумулативен процент
несъгласен	19	5,8	5,8	5,8
Нито съгласен, нито съгласен, нито съгласен	18	5,5	5,5	11,2
съгласен	285	86,4	86,4	97,6
напълно съгласен/съгласна	8	2,4	2,4	100,0
Общо	330	100,0	100,0	

### **3.2 Обучение и подготовка на учителите**

Раздел 3.2, „Обучение и подготовка на учителите“, хвърля светлина върху това как преподавателите възприемат професионалното развитие, наличието на ресурси и общата готовност, необходими за ефективна работа с ученици бежанци. Първият въпрос, отнасящ се до адекватността на полученото обучение за работа с ученици бежанци, разкрива донякъде разделена перспектива сред учителите. По-конкретно, 38,5% от анкетираните посочват, че са съгласни, че са получили адекватно обучение, докато 30,3% изразяват несъгласие. Допълнителни 23,6% поддържат неутрална позиция, като малка част, само 1,8%, категорично не са съгласни, а 5,8% са категорично съгласни. Това разпределение предполага, че въпреки че значителна част от преподавателите се чувстват

достатъчно подготвени по отношение на обучението, почти същият дял възприема недостатък в предоставено обучение.

### **3.2.1 Предизвикателства, пред които са изправени учителите**

Раздел 3.3. предлага подробен преглед на трудностите, с които се сблъскват преподавателите при работа с ученици бежанци. Отговорите показват, че езиковите бариери са широко признати като едно от основните предизвикателства. Преобладаващото мнозинство от анкетиранияте – приблизително 83,6% са съгласни, с допълнителни 3,3%, които са категорично съгласни – ясно посочват, че непреодоляването на езиковите различия е съществена пречка при обучението на ученици бежанци. Това високо ниво на съгласие подчертава централната роля на езиковите предизвикателства при оформянето на динамиката в класната стая и учебни стратегии .

### **3.2.2 Подкрепа на образователната система за ученици бежанци**

Раздел 4.4 се фокусира върху оценката на подкрепата, предоставяна от образователната система за учениците бежанци, както е възприето от преподавателите в извадката. Отговорите разкриват като цяло положително мнение за системната подкрепа, като същевременно идентифицират специфични области, нуждаещи се от допълнително подобрене. За твърдението „Гръцката образователна система подкрепя адекватно учениците бежанци“ 23 респонденти (7,0%) не са съгласни, 43 (13,0%) не са нито съгласни, нито несъгласни, 252 (76,4%) са съгласни и 12 (3,6%) са категорично съгласни от общо 330 участници. Това разпределение показва, че приблизително 80% от учителите имат положително мнение за цялостната подкрепа, въпреки че малцинство изразява несигурност или несъгласие .

### **3.3 Тематични анализ от на интервюта**

Тематичният анализ на десетте интервюта с родители разкрива богато и многостранно разбиране за това как семействата възприемат, преживяват и допринасят за

интеграцията на учениците бежанци в гръцката образователна система. Констатациите са групирани в пет всеобхватни теми: (1) опит с учениците бежанци, (2) стратегии за приобщаване, (3) предизвикателства и адекватност на ресурсите, (4) въздействие върху учениците и училищната общност и (5) бъдещи насоки и предложения за политики.

В обобщение, интервютата разкриват както потенциала, така и пропуските в настоящите училищни практики по отношение на интеграцията на бежанци. Въпреки че има очевидна добра воля сред преподавателите и общностите, структурните предизвикателства продължават да съществуват. Родителите, особено тези с бежански произход, предлагат обосновани и конструктивни прозрения, които биха могли да допринесат за по-приобщаващи образователни политики и практики в Гърция.

Професионалното развитие трябва да премине от еднократни семинари към обучение, основано на практиката. Приоритет трябва да се даде на микро-сертифицирани модули за педагогика, основана на травми, и межкултурна педагогика, диференциация за многостепенни класни стаи, адаптация на оценяването и сътрудничество с преводачи/културни медиатори. Циклите на коучинг (предварителен инструктаж, наблюдение, обсъждане), общностите от практики в училищата и форматите на уроци могат да консолидират трансфера на умения и да подобрят ефикасността на учителите. Също така, училищата трябва да внедрят многостепенна система от подкрепа (универсална, целенасочена, интензивна), интегрираща социално-емоционалното обучение, психосоциалните грижи и пътищата за насочване. Мерките на универсалното ниво включват предвидими рутини, програми против тормоз, седмици за ориентация и схеми за наставничество от връстници, които свързват новопристигналите ученици с обучени съученици. Целенасочената подкрепа трябва да осигурява езикова и ограмотяваща интервенция в малки групи, клубове за домашна

работа и достъп до училищни социални работници или психолози. Интензивните мерки трябва да осигурят бързо насочване към външни здравни и защитни услуги за ученици с остри нужди, координирани чрез официални протоколи с общини, неправителствени организации и организации, занимаващи се със закрила на детето. Освен това, партньорствата между семейството и училището изискват целенасочено планиране, а не ad hoc работа с обществеността: двуезична комуникация (писма/SMS/приложения), насрочено присъствие на преводач за родителски срещи, сесии за семейна ориентация, обясняващи правилата за оценяване/разпределение, и доброволчески роли на родители (напр. културни събития, библиотечна поддръжка), които изграждат доверие и споделена отговорност за обучението. И накрая, равенството изисква внимание към „скритата учебна програма“ за участие. Училищата трябва да извършват одит и да премахват бариерите пред включването в лаборатории, спорт, изкуства и екскурзии (такси, оборудване, транспорт) и да създават нискобюджетни фондове за участие, администрирани прозрачно. На ниво клас, структурите за съвместно обучение, хетерогенното групиране и проектните звена, които ценят предварителните знания, могат да ускорят интеграцията на връстниците и да намалят стигмата.

## ДИСКУСИЯ

***Хипотеза 1:* Учители, които са получили специализирано обучение, свързано с образованието на бежанци, съобщават за значително по-положително отношение към учениците бежанци в сравнение с тези, които не са получили такова обучение.**

Количествените резултати подкрепят тази хипотеза. Анализът разкрива, че учителите, преминали специализирано обучение, показват по-положително отношение към учениците бежанци, отколкото техните необучени колеги. Както е

посочено в резултатите, „учителите, участвали в обучение или семинари, специално за бежанци, съобщават, че се чувстват по-уверени в справянето с нуждите на учениците бежанци и показват по-високо съгласие с твърденията за приобщаващо образование“. Освен това, ANOVA и t-тестовете, проведени в проучването, показват статистически значими разлики между обучените и необучените групи в техните оценки за отношение ( $p < 0,05$ ), което потвърждава, че обучението играе ключова роля за формирането на приобщаващите перспективи. Това е в съответствие с предходната литература, подчертаваща стойността на професионалното развитие за насърчаване на межкултурната компетентност (García & Kleifgen, 2018; Taylor & Sidhu, 2012).

**Хипотеза 2: Възприятията на учителите за адекватността на тяхното обучение и предоставената институционална подкрепа са отрицателно свързани с предизвикателствата, за които те съобщават при работа с ученици бежанци.**

Тази хипотеза се подкрепя и от статистическия анализ. Корелационните резултати, представени в дисертацията, показват умерена отрицателна корелация между възприеманата адекватност на обучението/подкрепата и отчетените предизвикателства ( $r = -0,42$ ,  $p < 0,01$ ). Учителите, които се чувстват по-добре подготвени и по-институционално подкрепени, са склонни да съобщават за по-малко трудности, свързани с езикови бариери, обучение, съобразено с травмата, и управление на класната стая с ученици бежанци. Регресионният анализ допълнително показва, че адекватността на обучението и институционалната подкрепа значително предсказват по-ниски нива на отчетени предизвикателства, дори когато се контролира преподавателският опит и местоположението на училището ( $\beta = -0,35$ ,  $p < 0,01$ ). Това откритие подкрепя съществуващите изследвания, които твърдят, че възприеманата подготвеност смекчава стреса на учителите и подобрява ефективността на класната стая в разнообразна среда (Hanna & Linden, 2020).

**Хипотеза 3:** Съществуват статистически значими разлики в нагласите на учителите, възприеманата адекватност на обучението, възприеманите предизвикателства и възгледите за системната подкрепа въз основа на демографски променливи като пол, възраст и години преподавателски опит.

Доказателствата потвърждават частично тази хипотеза. Резултатите от ANOVA показват, че годините преподавателски опит и възрастта са значително свързани с разликите и в четирите конструкта – особено във възприеманите предизвикателства и нивата на увереност (Дисертация, стр. 91–92). Учителите с над 10 години опит съобщават за по-малко предизвикателства и по-висока възприемана подкрепа, докато начинаещите учители съобщават за най-ниска подготвеност и най-голяма нужда от институционални насоки. По подобен начин по-младите учители (<35 години) показват по-ниски нива на увереност в управлението на приобщаването на бежанците, докато учителите в средата на кариерата (35–50 години) изразяват по-голяма устойчивост и проактивно отношение.

Разликите между половете обаче бяха минимални и статистически незначими за повечето променливи, с изключение на малко по-високата оценка на системната подкрепа сред жените преподаватели, въпреки че това не достигна конвенционалните нива на значимост ( $p > 0,05$ ). Тези резултати отразяват предишни изследвания, показващи, че професионалният опит и рефлексивната практика – а не полът – са по-силни предсказващи фактори за ефикасността на учителите в межкултурна среда (Civitillo et al., 2019; Faas et al., 2018).

Интеграцията на учениците бежанци в гръцката образователна система разкрива сложно взаимодействие между възприятията, нагласите и капацитета както на учителите, така и на родителите. Въз основа на резултатите от количественото проучване сред учителите и тематичният анализ на десет задълбочени интервюта с родители се очертава нюансирано и

многоизмерно разбиране за приобщаването. Тази дискусия синтезира откритията в четирите централни конструкта – отношение, готовност, предизвикателства и системна подкрепа – подчертавайки както сближаването, така и различията между заинтересованите страни в образованието и предлагайки политически релевантни размисли, основани на скорозна литература.

Количествените резултати показват, че учителите като цяло подкрепят включването на учениците бежанци, разглеждайки ги като културни ценности, които разнообразяват и обогатяват динамиката в класната стая. Много преподаватели описват чувство за професионално удовлетворение от подкрепата на тези учаци, което е в съответствие с международната литература, която подчертава ролята на емпатията и етичната ангажираност на учителите в приобщаващото образование (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016). По подобен начин интервютата с родители разкриват висока емоционална инвестиция, особено сред семействата бежанци, които виждат образованието като основно средство за социална мобилност и интеграция. Родителите постоянно представят училищата като пространства както на надежда, така и на напрежение, където децата им се сблъскват с културен обмен, но също така и със социална изолация и системно пренебрегване.

Съществува амбивалентност. Някои учители изразяват загриженост, че приобщаването на бежанци може да възпрепятства темпото на учебната програма или да провокира недоразумения между връстниците, особено когато езиковите бариери са сериозни. Тези резерви са най-силни сред преподавателите с ограничен междукултурен опит, което подчертава констатацията, че излагането на контакт култивира увереност (Allan, 2013). По същия начин някои родители проявяват скептицизъм или откъснатост, което отразява по-широко обществено напрежение около миграцията и социалното сближаване (Motti-Stefanidi & Pavlopoulos, 2008). Следователно емоционалният терен на приобщаване е

неравномерен и зависи от прекия опит, културния капитал и институционалния климат.

Данните за учителите показват умерена самооценка на подготвеността, като увереността се увеличава сред тези, които са получили структурирано обучение или са работили директно с ученици бежанци. Забележително е, че учителите с висше образование или по-дълъг стаж отчитат по-високи нива на компетентност и системно доверие, което предполага, че професионалната зрялост подобрява педагогическата находчивост (Guo et al., 2019). Въпреки това, почти половината от анкетираните посочват значителни пропуски в първоначалното си обучение и призовават за повече семинари за преподаване, съобразено с травмата, усвояване на втори език и съвместно планиране.

Свидетелствата на родителите потвърждават тези опасения. Мнозина възприемат училищата като неподготвени да отговорят на нуждите на децата си, особено по отношение на обучението по гръцки език и емоционалната подкрепа. Някои родители изразяват разочарование от липсата на културни медиатори или устойчиви психологически услуги, подчертавайки трудността при справяне с образователната бюрокрация без адекватна езикова или институционална подкрепа. Тези открития отразяват международни проучвания, които установяват систематично недостиг на инвестиции в подготовката на учителите за бежански контекст (Rutter, 2006; OECD, 2019). Изводът е ясен: макар добрата воля на учителите да е широко разпространена, професионалното развитие трябва да бъде непрекъснато, да отговаря на контекста и да е вградено в рамките на съвместната училищна култура.

Езикът се очертава като основно предизвикателство и в двата набора от данни. Учителите и родителите го посочват като най-съществената пречка за ученето, социализацията и академичния напредък. Децата бежанци често пристигат с ограничено или прекъснато формално образование, което налага диференцирано обучение и допълнителни времеви

инвестиции. Преподавателите съобщават, че са претоварени, особено в училища с недостатъчни ресурси, където достъпът до материали, преводачи или консултанти е непостоянен. Тежестта на емоционалния труд – справяне с травма, изолация и поведенчески проблеми – допълнително утежнява напрежението.

Въпреки това, съществуват доказателства за устойчивост и адаптация. Учителите с колегиална подкрепа или достъп до доброволци изразяват по-ниски нива на стрес, а някои училища улесняват интеграцията чрез групова работа, творчески проекти и партньорства с общността. Родителите също описват успешен опит, когато училищата инвестират в езикова подкрепа и насърчават приобщаващото взаимодействие с връстници чрез извънкласни дейности. Тези разкази са в съответствие с изследвания, които се застъпват за цялостни училищни подходи към приобщаването на бежанците – такива, които интегрират академични, емоционални и социални измерения под единно стратегическо ръководство (Arnot & Pinson, 2005; Pastoor, 2015).

Четвъртата ос – системната подкрепа – поражда предпазлив оптимизъм. Учителите признават националните политики и езиковите програми, но подчертават, че прилагането им е неравномерно и често зависи от индивидуалното училищно ръководство. Психологическите услуги и партньорствата с неправителствени организации са особено недостатъчни, което е безпокойство, изразено и от родителите, които се чувстват откъснати от формалните мрежи за подкрепа. Селските училища са изправени пред още по-остри ограничения, където материалният недостиг се пресича с географската и административната изолация.

Качествените данни подчертават ролята на структурните условия в медианрането както на опита на преподавателите, така и на родителите. Когато училищата осигуряват преводачи, организират мултикултурни събития или поддържат стабилни подготвителни класове, и двете групи отчитат по-висока удовлетвореност и ангажираност. Въпреки това, предоставянето

на ad hoc услуги и фрагментираната комуникация често карат бежанските семейства да се чувстват маргинализирани. Както твърди Драйдън-Петерсън (2016), устойчивостта на образованието на бежанците зависи не само от учителската активност, но и от институционалната съгласуваност и междусекторното сътрудничество.

Констатациите от двете направления на изследването разкриват взаимозависима екосистема: позитивните нагласи подобряват подготвеността, което от своя страна намалява възприеманото предизвикателство и насърчава оценяването на системната подкрепа. И обратно, когато обучението липсва и структурната подкрепа е слаба, дори най-емпатичните участници могат да се поколебаят. Изводът за политиката е, че инвестициите в приобщаването трябва да бъдат многопластови – насочени към предварително образование, непрекъснато професионално развитие, адекватност на инфраструктурата и механизми за участие на родителите.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Отговорите на учителите рисуват като цяло окуражаваща картина на собствените им нагласи към учениците бежанци. Повечето преподаватели се описват като комфортно преподаващи на ученици с произход от принудителна миграция и възприемат тези ученици като ценни активи, които обогатяват многообразието в класната стая и въвеждат перспективи, разширяващи хоризонтите на връстниците. Приобщаващото образование се разглежда не само като желателно, но и като професионално възнаграждащо, и много от анкетираните изразяват увереност в способността си да отговорят на нуждите на учащите бежанци. В същото време, забележимо малцинство остава амбивалентно относно културните ползи или изразява загриженост, че приобщаването може да наруши инерцията на обучението в целия клас. Тези резерви изглеждат най-силни, когато преподавателите очакват езикови недоразумения или когато са имали ограничен контакт с културно хетерогенна

среда. Констатацията показва, че макар добрата воля да е широко разпространена, дълбочината на межкултурната компетентност варира и увереността понякога зависи от контекстуални фактори като размер на класа, натиск върху учебната програма и наличен помощен персонал. В обобщение, преобладаващата перспектива е на откритост и ангажираност; превръщането на положителните настроения в последователно ефективна практика обаче ще изисква целенасочено култивиране на рефлексивна межкултурна осведоменост и структури за наставничество от връстници, които позволяват на колебливите учители да се учат от колеги с по-богат опит в приобщаването.

Възгледите за обучението и подготовката разкриват смесена, но приложима среда. Много учители се чувстват достатъчно подготвени да се справят с езиковите бариери, да използват диференцирани стратегии и да осигуряват основни материали за многоезични класни стаи. Също така, значителна част от тях съобщават, че курсовете за подготовка за работа и последващото професионално развитие са обърнали малко устойчиво внимание на сложните академични, езикови и психосоциални нужди на учащите се бежанци. Заявките за допълнителни семинари са съсредоточени върху практика, основана на травма, формиращо оценяване в контекст на втори език и съвместно планиране със специализиран персонал. Въпреки че повече от половината от анкетираните признават подкрепящото училищно ръководство и задоволяващия достъп до учебни помагала, почти толкова лица подчертават пропуски в последователното предоставяне на ресурси, особено в селските райони или в недофинансираните райони. Забележително е, че самооценката на увереността нараства рязко, когато учителите могат да посочат конкретни епизоди на обучение, които съчетават теория с насочено приложение в класната стая. Тези модели подчертават, че подготовката е по-малко фиксирана лична характеристика, отколкото функция на текущи, контекстуално-отзивчиви възможности за обучение.

Следователно укрепването на готовността на учителите зависи от внедряването на систематични, основани на практиката цикли на професионално развитие и съгласуването им с ясни институционални ангажименти за приобщаване на бежанците.

Профилът на предизвикателствата, с които се сблъскват учителите, се фокусира изцяло върху езика и индивидуализацията. На практика всички респонденти посочват комуникационните пречки като основно препятствие за напредъка в обучението, следвани от необходимостта да се отдели допълнително време за обучение на ученици, които идват с прекъснато обучение. Емоционалният стрес и поведението, свързано с травма, също се очертават като важни проблеми, което води до призови за специализирани консултантски услуги и по-малки класове, които позволяват на учителите да интегрират социално-емоционалното обучение, без да се жертва обхватът на учебната програма. Докато някои преподаватели съобщават, че се чувстват претоварени от допълнителни отговорности, други посочват колегиалното сътрудничество и доброволците от общността като смекчаващи фактори, което показва, че възприятията за работното натоварване се формират от наличието или отсъствието на подкрепящи мрежи. Достатъчността на ресурсите е друга област на различия: учителите в добре обезпечените училища описват адекватни многоезични материали и преводаческа подкрепа, докато тези в по-непривилегировани контексти трябва да импровизират, често за лична сметка. Мненията са разделени по подобен начин относно лекотата на насърчаване на взаимодействието между връстници; мнозина се чувстват успешни в организирането на групи със смесени способности, но значителна част от тях се затруднява с динамиката в класната стая, когато възникнат културни недоразумения. Взети заедно, тези открития показват, че предизвикателствата не са нито еднородни, нито непреодолими, а изискват холистичен подход, който съчетава езиково скеле, чувствителна към травмата

педагогика, съвместно планиране на времето и справедливо осигуряване на материали.

Оценките на преподавателите за системната подкрепа разкриват предпазливо оптимистична позиция, смекчена от ясни приоритети за подобрене. На националната политика се приписва широко признанието за създаването на правна рамка за приобщаване и финансиране на основни езикови програми; въпреки това учителите подчертават, че разпределените средства рядко отговарят на пълния спектър от нужди, срещани на място. Официални училищни политики за интеграция на бежанци съществуват в много условия, но практическото им прилагане зависи до голяма степен от ангажираността на ръководството и капацитета на персонала. Обучението по езици е посочено като най-добре развитото направление за подкрепа, докато услугите за психологическо консултиране остават неравномерни, оставяйки учениците в крехки емоционални състояния без навременна професионална помощ. Гъвкавостта на учебната програма получава умерено одобрение, но преподавателите твърдят, че е необходима по-голяма свобода на действие, за да се адаптира темпото и съдържанието към учащите с прекъсната училищна история. Най-слабото място, по единодушно съгласие, е сътрудничеството с местни неправителствени организации и обществени организации, което се разглежда като спорадично и ad-hoc, а не като вградено в училищните рутини. Следователно, мнозинството от учителите се застъпват за допълнителни ресурси, по-ясни междуведомствени протоколи и устойчиви професионални учебни общности, които обединяват практикуващи в класната стая, консултанти и външни експерти. Укрепването на тези системни лостове не само би облекчило тежестта върху учителите, но и би създадо по-съгласувана мрежа за сигурност, която позволява на учениците бежанци да се развиват академично и социално.

Опитът, уменията и академичната подготовка се комбинират, за да оформят разбирането на учителите за приобщаването на

бежанците по начини, които са едновременно разкриващи и поучителни. Преподавателите, които вече преподават на бежанци, съобщават за значително по-голяма увереност в собствената си подготовка и възприемат училищната система като по-подкрепяща от колегите си, които никога не са имали такива ученици; директният контакт изглежда демистифицира задачата, трансформирайки абстрактните тревоги в конкретни стратегии и повишавайки осведомеността за формалните и неформални скелета, които действително са налични. Обратно, учителите без бежанци изразяват най-силно чувство за предизвикателство, модел, който предполага, че непознаването може да увеличи възприеманата трудност. Академичните квалификации засилват този градиент: притежателите на докторски степени постоянно изразяват най-благоприятните нагласи, оценяват обучението си като най-адекватно и преценяват системната подкрепа като сравнително силна, докато тези, чиято крайна степен е бакалавър, показват най-ниските резултати и по трите измерения. Констатациите показват, че висшето обучение прави повече от това да предоставя технически знания; изглежда, че то култивира по-широк етос на приобщаване, критично размишление и находчивост, който смекчава ежедневието натиск в класната стая. Училищното ниво допълнително стратифицира възприятията. Учителите в гимназията се описват като по-добре подготвени, по-малко обременени от препятствия и по-широко подкрепени от своите колеги от средното и началното училище; за разлика от тях, учителите в началното училище, които носят най-ранната отговорност за езиковата и социално-емоционалната акултурация, усещат най-остро недостига на ресурси. Ефектът от опита също се проявява с поразителна яснота. Начинаещите учители, особено тези в първата си година, се чувстват най-малко подготвени и се сблъскват с най-стръмната крива на обучение, докато колегите с повече от десетилетие опит в професията съобщават за най-голяма лекота и най-леко чувство за предизвикателство. Възрастта отразява

тази траектория: учителите под тридесет и пет години показват по-ниска увереност, но след като достигнат средата на кариерата си, самооценките им за готовност и препятствията, пред които са изправени, се стабилизират съответно на постоянно по-високи и по-ниски нива. Взети заедно, тези демографски градиенти показват, че професионалният капитал се натрупва както чрез формално образование, така и чрез продължителна практика, като всяко от тях се допълва с другото. Те също така сигнализират къде интервенциите ще бъдат най-каталитични: осигуряване на целенасочено обучение на нови и по-малко квалифицирани учители, свързването им с опитни ментори и гарантиране, че класните стаи в началното училище получават пропорционално повече материални и психосоциални ресурси. И накрая, самото присъствие на учащи бежанци функционира като положителна обратна връзка, повишавайки ефикасността на учителите и нормализирайки приобщаването, констатация, която е аргумент в полза на политики, насърчаващи балансираното разпределение на учениците бежанци в класните стаи, вместо концентрирането им в ръцете на малцина . вече опитен доброволци .

## **ПРЕПОРЪКИ**

Изграждането на капацитет на учителите трябва да даде приоритет на практическото професионално развитие, което интегрира теорията с насочено приложение. Работилници по педагогика, основана на травмата, езиково-отзивчиво обучение и формиращо оценяване за изучаващите втори език биха обхванали областите с най-голяма отчетена нужда. Включването на тези сесии в текущи цикли на наблюдение, обратна връзка и съвместно планиране би позволило на учителите да интернализират стратегиите, вместо да ги възприемат като изолирани обучителни събития.

Второ, констатациите подчертават стойността на структурираните системи за менторство от връстници, особено за начинаещи преподаватели и тези с ограничен междукултурен

контакт. Свързването на нови учители с колеги с опит в приобщаването на бежанци може да ускори придобиването на умения, да намали тревожността в началото на кариерата и да нормализира ефективни рутини за подпомагане на езиковото развитие и справяне със социално-емоционалните предизвикателства. Менторството трябва да бъде официално признато в рамките на училищните задължения, за да се осигури приемственост и да се избегне претоварването на една и съща малка група доброволци.

Трето, проучването показва, че началните училища се нуждаят от пропорционално по-голяма подкрепа, тъй като тези учители поемат най-ранните етапи на езикова и социална акултурация. Увеличаването на съотношенията между персонала, разширяването на наличността на преводачи и предоставянето на многоезични материали, подходящи за възрастта, биха облекчили непропорционалното натоварване на ресурсите, усещано на това ниво.

И накрая, наблюдаваните демографски модели – особено по-високата готовност сред по-квалифицираните и опитни преподаватели – сочат важността на дългосрочните инвестиции в образователните пътища за учители. Разширяването на възможностите за следдипломно обучение, подкрепата на научно обоснована рефлексивна практика и интегрирането на модули за межкултурна компетентност в учебните програми за начално обучение биха спомогнали за култивирането на професионалния капитал, необходим за устойчиво приобщаване. Укрепването на тези пътища гарантира, че положителните нагласи се превръщат в последователна, висококачествена преподавателска практика, която позволява на учащите се бежанци да процъфтяват академично и социално.

## **САМООЦЕНКА НА ПРИНОСА В ДОКТОРСКАТА ДИСЕРТАЦИЯ**

1. Първото систематично проучване в Гърция, което изследва бежанските вълни в образователната система, запълвайки значителна празнина в националната литература.

2. Разработена е солидна теоретична и концептуална рамка, свързваща теорията, съвременните образователни подходи и училищната практика.

3. Чрез структурирана анкета и полуструктурирани интервюта са събрани специфични измерими данни, предлагащи надеждна информация за честотата, вида и възприеманото въздействие на бежанските вълни върху образователната система на Гърция.

4. Резултатите от изследването имат практически приложения в образователната политика, училищното ръководство и обучението на учители, подкрепяйки по-стратегическото интегриране на иновациите в класната стая.

## ΠΥΒΛΙΚΑΚΕΙΙ ΠΟ ΤΕΜΑΤΑ ΝΑ ΔΙΣΕΡΤΑΚΕΙΤΑ

1. Grammenou, Ch. (2024). Ανεργια στους μεταναστες: κοινωνικοι, οικονομικοι και ψυχολογικοι παραγοντε - προκλησεις και προβληματα για την επαγγελματικη συμβουλευτικη [Unemployment among migrants; social, economic and psychological factors - challenges and problems for vocational counseling], *Counseling - Guidance Review*, issue 137 & 138, 2024, pp. 300-309
2. Grammenou, Ch. (2024). Theories and principles of intercultural education; their application in the greek education system, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol.65.2, pp. 245-251.
3. Grammenou, Ch. (2024). Educational policy for the integration of immigrants: the case of Greece, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol.65.2, pp. 203-208.
4. Nikolova, S., & Grammenou, C.M. (2024). Perceptions of Primary Education Teachers on Intercultural Education and Their Mental Resilience. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogica*. 2(33):15-22 DOI:[10.33842/22195203-2024-2-33-15-22](https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-15-22)



SOUTH- WEST UNIVERSITY  
"NEOPHYT RILSKI"  
FACULTY OF PHILOSOPHY  
DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

**CHRYSOULA-MARIA ATHANASIOS  
GRAMMENOU**

**ABSTRACT**

On a dissertation:

***“Refugees and refugee waves in the education system in  
the Republic of Greece: historical stages, nature and  
characteristics”***

For acquiring of educational and scientific degree “Doctor” Area of  
high education: 3. Social, Economic and Legal Sciences,  
Professional field: 3.1 Sociology, anthropology and cultural  
sciences, Field: “Sociology”

**Scientific supervisor: Prof. DSc. Valentina Milenkova**

Blagoevgrad, 2026

*The dissertation was discussed and directed for defense by the Department of Sociology at the Faculty of Philosophy of the South-West University "Neofit Rilski" Blagoevgrad.*

*In terms of structure and content, the dissertation contains four main chapters (Theoretical part, Empirical part, Results, Discussion, Conclusions and Suggestions. Scientific contributions and publications on the topic of the dissertation).*

*The dissertation has a total volume of 251 pages, which include 54 tables and 64 figures. The cited literature covers 183 titles.*

*The Scientific Jury:*

Prof. Dr. Boris Manov

Assoc. Prof. Dr. Zhana Pencheva-Markova

Prof. DSc. Albena Nakova-Manolova

Assoc. Prof. Dr. Yelis Erolova Ahmedova

Assoc. Prof. Dr. Petya Ilieva-Trichkova

*The materials for the defense are available in the office of the Department of Sociology in room 485, First Building of the South-West University "Neofit Rilski" - Blagoevgrad.*

*The defense of the doctoral dissertation will be held on 30.04.2026 at 11 a.m. in Hall 342 of the First Building of the South-West University "Neofit Rilski" – Blagoevgrad, in front of a scientific jury.*

## Contents

INTRODUCTION.....	4
<b>CHAPTER 1: Inclusion of refugees in the educational system .....</b>	<b>11</b>
1.1 Definitions of the concepts “refugee” and “immigrant”.....	11
1.2 Bilingualism/ Second/ Foreign/ Mother-First Language in Greece....	12
1.3 Figures of refugee students in Europe .....	13
1.4 Education models for children with a refugee background .....	14
1.5 Problem Statement.....	15
<b>CHAPTER 2: Organization and methodology of research .....</b>	<b>16</b>
2.1 Scope of the research and methodology .....	16
2.2 Research questions and hypotheses .....	19
2.3 The questionnaire .....	20
2.4 The sample.....	20
2.5 Statistical data processing methods and thematic analysis.....	22
<b>CHAPTER 3. Results and analysis .....</b>	<b>23</b>
3.1 Teachers’ positive attitude toward refugee students.....	23
3.2 Teachers’ training and preparedness .....	24
3.2.1 Challenges faced by teachers.....	24
3.2.2 Support of the educational system for refugee students .....	25
<b>Discussion .....</b>	<b>26</b>
<b>Conclusions .....</b>	<b>31</b>
<b>Suggestions .....</b>	<b>35</b>
<b>Self-assessment of contributions in the phd thesis.....</b>	<b>37</b>
<b>Publications on the topic of the dissertation.....</b>	<b>38</b>

# INTRODUCTION

## Research problem

The phenomenon of forced migration has long shaped the socio-political and cultural landscapes of many European states, with the Republic of Greece standing as a prominent case due to its strategic geographical location at the crossroads between continents. The influx of refugees, spanning from post-World War II displacements to contemporary crises, has had significant repercussions on the nation's education system, an arena where social integration, cultural identity, and future opportunities converge.

Historically, Greece has experienced multiple refugee waves that have redefined its demographic and cultural composition. In the aftermath of World War II and the subsequent Greek Civil War (1946–1949), large numbers of displaced persons and political refugees sought sanctuary within the country. These early movements were primarily driven by ideological conflict and geopolitical instability in the region (Triandafyllidou, 2018). The challenges of incorporating refugees into a nation already coping with post-war reconstruction laid the groundwork for a complex interaction between refugee communities and the state's public services, including education. The experiences from this period highlight the inherent difficulties of providing equitable educational opportunities amidst rapid demographic shifts.

In more recent decades, the advent of conflicts in the Middle East and North Africa, particularly following the Syrian civil war, has precipitated a new wave of refugee influx into Greece. The dramatic increase in asylum seekers, especially since 2015, has intensified pressures on the national education system. Schools, which are traditionally seen as instruments of integration and social cohesion, have been forced to adapt rapidly to accommodate a diverse student population with varied linguistic, cultural, and educational backgrounds (UNHCR, 2019). This recent refugee wave is characterized not only by its scale but also by the complexity of

the educational needs it presents. Many refugee children arrive with interrupted schooling, psychological trauma, and language barriers that challenge conventional teaching methodologies and resource allocation.

Furthermore, the integration of refugee students into the mainstream education system has prompted a reevaluation of pedagogical practices and institutional structures. The diversity inherent in refugee populations necessitates a flexible approach that accommodates multiple languages, diverse cultural expressions, and varied prior educational experiences. This diversity can be seen as both a challenge and an opportunity. On one hand, schools must confront issues related to segregation, social exclusion, and limited resources; on the other, they have the potential to serve as crucibles for intercultural dialogue and mutual enrichment (OECD, 2016). The educational challenges posed by refugee waves thus demand not only infrastructural and policy adaptations but also a broader societal commitment to inclusivity and diversity.

### **Description of the situation in the research field**

At the theoretical level, the intersection of refugee studies and educational research provides a rich framework for understanding these dynamics. Scholars have emphasized that education plays a dual role in contexts of forced migration. It is both a means of immediate survival and a vehicle for long-term social integration (UNESCO, 2017).

The historical progression of refugee waves in Greece, from the immediate post-war period to the ongoing challenges of the 21st century, has profoundly influenced the nation's education system. The interplay between large-scale forced migration and educational policy has not only tested the resilience of Greek public institutions but has also illuminated the transformative potential of education in promoting social inclusion and cultural pluralism. As Greece continues to grapple with the challenges of refugee integration, it is imperative that policymakers, educators, and scholars maintain a holistic perspective that acknowledges the complex, dynamic, and evolving nature of refugee education. This introduction sets the stage

for a deeper exploration of these issues, providing a framework for understanding how historical stages, inherent characteristics, and contemporary responses converge to shape the educational experiences of refugees in the Republic of Greece.

### **Aim**

This thesis investigates teachers' perspectives on their attitudes toward refugee students, the adequacy of their training, the challenges they face, and the systemic support available, and analyzes how these perspectives vary across different demographic groups.

### **Research Tasks**

To achieve the objective, the thesis is structured around the following tasks:

1. To review theoretical and historical perspectives on refugee waves in the education system in the Republic of Greece.

2. To explore the views of teachers regarding their own positive attitudes toward refugee students

3. To explore the views of teachers regarding the adequacy of their training and preparedness to educate and support refugee students

4. To identify the main challenges teachers face when working with refugee students

5. To explore the views of teachers on the support provided by the educational system for refugee students

6. To analyze empirical data collected from teachers from different demographic groups

### **Hypotheses**

The hypotheses of this research are:

Hypothesis 1: Teachers who have received specialized training related to refugee education report significantly more positive attitudes toward refugee students compared to those who have not received such training.

Hypothesis 2: Teachers' perceptions of the adequacy of their training and the institutional support provided are negatively

associated with the challenges they report when working with refugee students.

Hypothesis 3: There are statistically significant differences in teachers' attitudes, perceived training adequacy, perceived challenges, and views on systemic support based on demographic variables such as gender, age, and years of teaching experience.

### **Empirical Methodology**

This study employs a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches to gain a comprehensive understanding of teachers' perspectives on refugee students.

#### **1 Quantitative Phase**

The quantitative component of the study involves the administration of a structured questionnaire designed to measure teachers' attitudes toward refugee students, their perceptions of the adequacy of their training, the challenges they face, and their views on the support provided by the educational system. The questionnaire consists primarily of Likert-scale items (ranging from "strongly disagree" to "strongly agree") and was developed based on existing validated instruments from relevant literature (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016), with appropriate modifications to suit the national educational context.

The sample was obtained through purposive and snowball sampling, targeting teachers working in public and private schools with refugee student populations. A minimum sample size of 150 teachers was deemed sufficient for basic inferential statistical analysis (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Demographic data (e.g., gender, age, teaching experience, subject area) were collected to enable subgroup comparisons and identify possible patterns of variation.

Quantitative data were analyzed using SPSS (v.28). Descriptive statistics were calculated to present the overall trends in responses. Inferential statistical techniques, including independent samples t-tests, ANOVA, and Pearson's correlation coefficients,

were employed to examine differences and relationships between variables, especially concerning demographic factors.

## **2 Qualitative Phase**

The qualitative component complements the quantitative findings by exploring, in greater depth, the subjective experiences and reflections of teachers. Semi-structured interviews were conducted with a subsample of 10 participants, selected based on their willingness to participate and their demographic diversity, ensuring representation across gender, age, and professional background.

The interview guide included open-ended questions aimed at eliciting detailed narratives regarding teachers' professional preparedness, daily challenges, emotional responses, and perceptions of institutional support in educating refugee students. Interviews were conducted either face-to-face or via video conferencing, recorded with participants' consent, and transcribed verbatim.

Data from the interviews were analyzed using thematic analysis, following the six-step process proposed by Braun and Clarke (2006): (1) familiarization with the data, (2) generation of initial codes, (3) searching for themes, (4) reviewing themes, (5) defining and naming themes, and (6) producing the final report. NVivo software was utilized to assist in data organization and coding.

The adoption of a mixed-methods research design in this study offers substantial epistemological and practical advantages, particularly when investigating complex social phenomena such as teachers' attitudes and experiences related to refugee students. By integrating quantitative and qualitative methodologies, the study capitalizes on the complementary strengths of each approach, addressing their respective limitations and enhancing the robustness and depth of the findings (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

### **Approach and vision**

The theoretical framework of this dissertation is determined by the sociology of education, which is complemented by several conceptual visions related to modern teaching methodologies,

innovative pedagogical models, inclusion, social impact, and political effectiveness. The dissertation is an interdisciplinary study that intersects several disciplinary fields: sociology, pedagogy, political science and leadership.

### **Structure of dissertation**

The dissertation is organized to build a coherent line of argument from conceptual clarification to empirical evidence and, finally, to interpretation and implications. It begins with an Introduction that frames the social and educational significance of refugee inclusion in European secondary schooling with a particular focus on Greece, delineates the research gap, and states the aims, questions, and—where applicable—testable hypotheses. The Introduction also previews the mixed-methods design, justifies its relevance for capturing teachers’ perspectives, and outlines how the subsequent chapters interlock to answer the study’s guiding questions while contributing to the international literature on inclusion.

Chapter 1 develops the theoretical and contextual scaffolding. It opens by specifying the terminology used throughout the study. Chapter 2 details the organization and methodology of the research. Chapter 3 presents the findings and their analysis in a sequence that mirrors the constructs. The manuscript concludes with a succinct Conclusions section that synthesizes contributions, and Discussion that situates results within the broader literature, acknowledges limitations, and proposes implications for policy, teacher education, and future research. A comprehensive Bibliography ensures citation integrity, while Appendices provide the questionnaire, interview guide, consent forms, and technical outputs to support transparency and reuse.

### **Limitations**

While the study advances understanding of teachers’ attitudes, preparedness, perceived challenges, and system support regarding the inclusion of refugee students in secondary education, several limitations warrant caution in interpretation. Foremost, the evidence relies primarily on self-reported survey data from teachers.

Such data are vulnerable to social desirability and acquiescence biases, as well as recall and consistency pressures that can inflate positive evaluations of one's own practice. Moreover, teachers' perceptions were not triangulated with objective indicators (e.g., attendance, progression, language proficiency gains, behavior referrals) or with external assessments of classroom practice, limiting claims about actual student outcomes.

Sampling constraints temper generalizability. Participation was voluntary and based on accessibility, resulting in a non-probability sample that may over-represent educators with stronger interest in inclusion or with greater digital connectivity. Urban and mainland schools, general education tracks, or institutions with established reception classes may be disproportionately represented relative to rural, island, vocational, or under-resourced settings. Nonresponse bias remains possible if teachers facing heavier workloads or more complex classroom compositions were less likely to participate. Sample size considerations also limited statistical power for subgroup analyses (e.g., subject area, years of experience, school type), and no analytic weights were applied to approximate population parameters.

Measurement considerations introduce additional constraints. Although internal consistency (e.g., Cronbach's  $\alpha$ ) was assessed, fuller evidence of construct validity and measurement invariance across key subgroups (gender, region, school type, prior refugee-education experience) was beyond the study's scope. The adaptation and translation of items, while necessary for contextual fit, may introduce subtle shifts in meaning or ceiling effects that compress variability and attenuate associations. Analytically, the absence of multilevel modeling means potential clustering of responses within schools was not explicitly accounted for, risking underestimated standard errors and inflated significance. Multiple comparisons across correlated variables may increase Type I error without stringent correction.

# CHAPTER 1: INCLUSION OF REFUGEES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

## 1.1 Definitions of the concepts “refugee” and “immigrant”

According to the 1951 Geneva Convention, which has been ratified by 145 states, a refugee is defined as a person who is outside his or her country of origin or the country of permanent residence. At the same time, in order to be considered a refugee, this person must have well-founded concerns about the possibility of persecution, due to their religion, race, nationality, social group, or even because of their political beliefs. For the above reasons, the refugee may be unable or unwilling to remain or return to this country<sup>1</sup>.

As reported by the UNHCR, at the end of 2018, there were 25.9 million refugees around the world. In fact, the situation in their country is so dire that they are forced to seek asylum in neighboring countries and are recognized internationally as “refugees”. At the same time, they receive assistance from other states, from the UN High Commissioner for Refugees and from other organizations. The reason why this specific term has been recognized for refugees is because of the danger they themselves experience in returning to their homeland, as well as because of the importance of finding refuge in another country. Thus, the disagreement of other countries in offering asylum to refugees can have fatal results for them (Edwards, 2016). Finally, it is important to refer to the rights of refugees. According to the 1951 Geneva Convention, as stated in Stergiou and Simopoulos (2019, p.34), refugees have the right: “to freedom of religion, movement, education, possession of travel documents, the ability to work and obliges host countries not to

---

<sup>1</sup> Lawspot.gr (χ.χ.). Τι προβλέπει η Σύμβαση της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2017 από <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirotories/voithitika-kemena/ti-provlepei-isymvasi-tis-genevis-gia-kathestos-ton-prosfygon>

return refugees to places where there may be suspicion of persecution” (Stergiou & Simopoulos, 2019, p.33-34).

So, what is the difference between an “immigrant” and a refugee? In seeking to define the concept of “immigrant”, it is first necessary to understand its difference from that of a “refugee”. Immigrants are considered people who can choose to leave their country and live in another, of which they do not have citizenship. This happens basically for economic reasons, wanting better working conditions. However, the virtual freedom that “immigrants” seem to have in making the decision whether to stay or leave their country of origin does not mean that it is real (Stergiou & Simopoulos, 2019, p.34).

The different refugee waves in recent decades are:

- a) 2013-2020, with refugees from Syria and the Middle East.
- b) 2022 - 2024 - refugees from Ukraine
- c) 2024 - refugees from the Gaza Strip

## **1.2 Bilingualism/ Second/ Foreign/ Mother-First Language in Greece**

MacNamara (1967) defines “bilingualism” as the ability of a person to use two or more languages in their daily life. More specifically, for him, bilinguals are considered to be individuals who are, to some extent, able to reproduce one of the four language skills: “comprehension, production, reading, writing” (Tsokolidou, 2015).

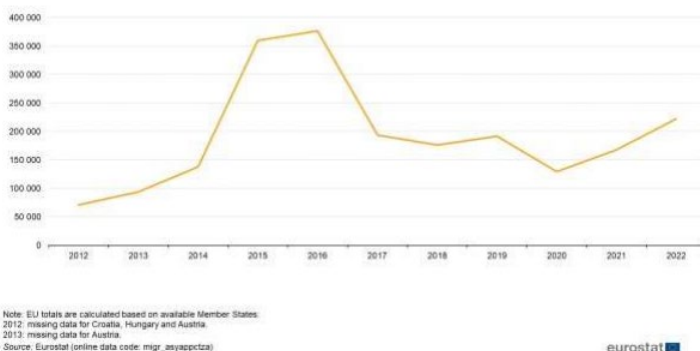
Furthermore, Stergiou & Simopoulos (2019, p.264-265) describe “bilingualism” as the set of languages or language varieties spoken by citizens “in the context of intercultural communication”. At the same time, the specific term is considered a complex phenomenon that can have many dimensions and influences both on individuals as units and on society as a whole.

In their book, Stergiou & Simopoulos (2019, p.265) refer to the division of “bilingualism” into two categories: “social” and “individual”. In the first case, Ferguson (1959) used the term “social bilingualism” to explain how two different linguistic varieties or dialects can coexist in the same geographical area. In the second case,

it is possible for “individual” and “social” bilingualism to coexist, however, it is also possible for them to function independently of each other. More specifically, a bilingual can be defined as a person whose knowledge of one language is consistent with his or her knowledge as a speaker, as well as someone who uses his or her second language in more specific situations (Stergiou & Simopoulos, 2019, p.268-269).

### 1.3 Figures of refugee students in Europe

Minor refugees, due to the sensitivity of their age, constitute a particularly vulnerable group, which needs necessary care and protection, compared to other refugees. The following figures present the number of minors applying for asylum for the first time from the European Union, during the period 2012-2022.



*Figure 1. Number of first – time asylum applicants aged less than 18 years old in the EU, 2012-2022. <sup>2</sup>*

As one can see, in 2015-2016 the numbers of minor refugees are much higher, compared to other years, due to the emergence of the “refugee crisis”. However, from 2017 to 2020 there is a sharp decrease in the number of refugees, which, however, seems to be changing from 2020, when the numbers of asylum seekers began to

<sup>2</sup>

[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Children\\_in\\_migration\\_-\\_asylum\\_applicants](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Children_in_migration_-_asylum_applicants)

increase again. It should be taken into account that the above numbers do not include Croatia, Hungary and Austria for the year 2012. Finally, for the year 2013, only Austria is absent from the percentages.

#### **1.4 Education models for children with a refugee background**

In the following, reference will be made, more specifically, to certain education models promoted by the educational system, with the aim of integrating students with a refugee background, in practice. These models differ from each other, but can, at the same time, borrow elements from each other during their implementation (Stergiou & Simopoulos, 2019, p.56).

- 1.4.1 Assimilation model
- 1.4.2 Integration Model
- 1.4.3 Multicultural model
- 1.4.4 Anti-Racist Education
- 1.4.5 Intercultural Education

In Greece, the concept of intercultural education is used as a synonym for the education of foreign students. As Markou (1998) records, the term first appeared in Greek literature in 1980, as a consequence of the (re)integration of repatriated students into the school and social environment of Greece (Stergiou & Simopoulos, 2019, p.62).

The definition of the term intercultural education is characterized by generalizations, with the result that there is no generally accepted intercultural theory. As Govaris (2011, p.77) describes, the orientation of intercultural education is distinguished by three directions. The first is based on the principles of cultural universalism and aims to present the similar cultural characteristics that characterize groups that live in the same social space. Continuing, the second direction is based on the views expressed by cultural relativism and aims to highlight cultural differences. Finally, the third direction attempts to overcome the dilemma that arises between “ecumenism” and “relativism” (Govaris, 2011, p.78).

## 1.5 Problem Statement

The necessity of including refugee students in secondary education is evident if one considers that globally, as far as refugees are concerned, only 23% of them receive the necessary secondary education, while for children worldwide the corresponding percentage is at least 84% (Hansen, 2018). Consequently, it shows the significant difference in the treatment of the two groups of children who should normally all have equal access compulsory Secondary Education. This difference seems to stem from the significant challenges refugees have to face. Indicative of such challenges are the inability to access educational structures, the lack of knowledge of the language host country, racism and consequent social exclusion, constant movements from one reception centre to another – even between different countries – and exposure to traumatic events. In fact, the latter can cause post-traumatic stress, since these children are aware of the loss of relatives, the effects of war, etc. (Hebebrand et al., 2016).

In addition, the interest in this subject of study is perceived through the plethora of studies that have been carried out either generally for inclusion or in specialized cases of countries such as European (e.g. Greece, Sweden, Germany), but also countries outside Europe (e.g. Turkey and Lebanon) (Crul et al., 2019). As mentioned above, similar research has been carried out in New Zealand, Kenya etc. In addition, actions have been carried out to inform and better train teachers so that they can better cope with their particular educational, psychological and social needs of refugee students, such as "Living Together" in Greece in which 800 teachers in 11 cities participated showing their interest in this project (Adamopoulou, 2019).

Finally, emphasis on the inclusion of refugee students is also given by the European Commission, which sets as its priority their smooth integration into education, the avoidance of social exclusion, but also the encouragement of intercultural dialogue (European Commission, 2016). This is evidenced by the fact that there is a separate Directive (2013/33/EU) on access to education for refugees

and asylum seekers. Therefore, the inclusion of refugees in Secondary Education, which is also the basis for their subsequent development upon entering Tertiary Education and/or the labor market, is a particularly interesting research subject.

## **CHAPTER 2: ORGANIZATION AND METHODOLOGY OF RESEARCH**

### **2.1 Scope of the research and methodology**

This thesis investigates teachers' perspectives on their attitudes toward refugee students, the adequacy of their training, the challenges they face, and the systemic support available, and analyzes how these perspectives vary across different demographic groups.

This study employs a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches to gain a comprehensive understanding of teachers' perspectives on refugee students. This design was selected to triangulate findings, enhance the validity of the results, and allow for both generalizable trends and in-depth insights into individual experiences (Creswell & Plano Clark, 2017).

#### **Quantitative Phase**

The quantitative component of the study involves the administration of a structured questionnaire designed to measure teachers' attitudes toward refugee students, their perceptions of the adequacy of their training, the challenges they face, and their views on the support provided by the educational system. The questionnaire consists primarily of Likert-scale items (ranging from "strongly disagree" to "strongly agree") and was developed based on existing validated instruments from relevant literature (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016), with appropriate modifications to suit the national educational context.

The sample was obtained through purposive and snowball sampling, targeting teachers working in public and private schools with refugee student populations. A minimum sample size of 150 teachers was deemed sufficient for basic inferential statistical

analysis (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Demographic data (e.g., gender, age, teaching experience, subject area) were collected to enable subgroup comparisons and identify possible patterns of variation.

Quantitative data were analyzed using SPSS (v.28). Descriptive statistics were calculated to present the overall trends in responses. Inferential statistical techniques, including independent samples t-tests, ANOVA, and Pearson's correlation coefficients, were employed to examine differences and relationships between variables, especially concerning demographic factors.

### Qualitative Phase

The qualitative component complements the quantitative findings by exploring, in greater depth, the subjective experiences and reflections of teachers. Semi-structured interviews were conducted with a subsample of 10 participants, selected based on their willingness to participate and their demographic diversity, ensuring representation across gender, age, and professional background.

The interview guide included open-ended questions aimed at eliciting detailed narratives regarding teachers' professional preparedness, daily challenges, emotional responses, and perceptions of institutional support in educating refugee students. Interviews were conducted either face-to-face or via video conferencing, recorded with participants' consent, and transcribed verbatim.

Data from the interviews were analyzed using thematic analysis, following the six-step process proposed by Braun and Clarke (2006): (1) familiarization with the data, (2) generation of initial codes, (3) searching for themes, (4) reviewing themes, (5) defining and naming themes, and (6) producing the final report. NVivo software was utilized to assist in data organization and coding.

The adoption of a mixed-methods research design in this study offers substantial epistemological and practical advantages, particularly when investigating complex social phenomena such as teachers' attitudes and experiences related to refugee students. By

integrating quantitative and qualitative methodologies, the study capitalizes on the complementary strengths of each approach, addressing their respective limitations and enhancing the robustness and depth of the findings (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

The quantitative survey was administered online between January 2025 and May 2025. The instrument was hosted on Google Forms and circulated through multiple channels to reach in-service secondary-education teachers nationwide: (i) professional mailing lists and school networks (ii) social media groups oriented to Greek educators on Facebook, and LinkedIn groups focusing on education policy and practice. Participation was voluntary and uncompensated. To preserve anonymity, no directly identifying information (names, emails, IP addresses) was stored; participation was limited to one submission per browser session and the dataset was screened for improbable duplicates (identical time-stamps and item patterns). A brief pilot [ $n \approx 8-12$  teachers] preceded launch to check clarity and completion time, prompting minor wording and layout refinements.

The qualitative component consisted of 10 semi-structured interviews conducted between April and May 2025, primarily via secure videoconferencing (Zoom) with a small number (2) of face-to-face sessions when logistically feasible. Interviewees were recruited from survey volunteers who opted into follow-up contact and via purposive sampling to balance subject area, school type (general/vocational), and geography (urban/rural/island). Interviews lasted 15-20 minutes, were audio-recorded with consent, transcribed verbatim, pseudonymized, and analysed thematically.

The sample is non-probability and unrepresentative by design (convenience and snowball recruitment). Self-selection may over-represent teachers with stronger interest or capacity for inclusion; coverage bias may favour urban and digitally connected schools; and subgroups (e.g., vocational tracks, island/rural schools) may be under-sampled, precluding population inference. The cross-sectional timing restricts causal interpretation, and the reliance on self-report introduces risks of social desirability and common-method variance; although anonymity and neutral wording were used to mitigate these,

they cannot be eliminated. Online administration may exclude teachers with limited digital access or time, while social-media diffusion can cluster responses within specific networks. Qualitative findings offer depth but reflect a small, purposive set of voices and are context-bound; they should be read as explanatory, not generalizable.

## **2.2 Research questions and hypotheses**

So the research questions are:

- What are the views of teachers regarding their own positive attitudes toward refugee students?
- What are the views of teachers on the adequacy of their training and preparedness to educate and support refugee students?
- What are the views of teachers concerning the main challenges they face when working with refugee students?
- What are the views of teachers on the support provided by the educational system for refugee students?
- What are the views of teachers from different demographic groups (e.g., gender, age, years of experience) regarding their attitudes, training and preparedness, challenges faced, and the support provided by the educational system for refugee students?

**The hypotheses are:**

**Hypothesis 1:** Teachers who have received specialized training related to refugee education report significantly more positive attitudes toward refugee students compared to those who have not received such training.

**Hypothesis 2:** Teachers' perceptions of the adequacy of their training and the institutional support provided are negatively associated with the challenges they report when working with refugee students.

**Hypothesis 3:** There are statistically significant differences in teachers' attitudes, perceived training adequacy, perceived challenges, and views on systemic support based on demographic variables such as gender, age, and years of teaching experience.

## 2.3 The questionnaire

The research questionnaire consists of a total of 40 questions divided into five sections. The first section of the questionnaire consisted of 8 questions that referred to information regarding the demographic characteristics of the sample. The next 4 sections investigated specific dimensions of teachers views and the answers were given using the 5-point Likert scale 1= Strongly disagree, 5= Strongly agree. In more detail, the distribution of the questions was as shown in the table below.

The table below presents the results of the Cronbach  $\alpha$  reliability test for the individual sections. However, it is noted that only the questions that were answered using the Likert scale and not those that had qualitative characteristics participated in this test. Given that this indicator takes values from 0 to 1, it becomes apparent that the reliability of the questionnaire is satisfactory as in many cases it approaches unity.

Table 1. Questionnaire reliability testing

Section	Number of questions	Cronbach's $\alpha$
Teachers' Positive Attitude Toward Refugee Students	8	0,857
Teachers' Training and Preparedness	8	0,879
Challenges Faced by Teachers	8	0,771
Support of the Educational System for Refugee Students	8	0,779

## 2.4 The sample

The sample comprises 330 educators whose demographic characteristics reveal a diverse profile across several dimensions. In terms of age, the respondents are distributed across five categories. Notably, the largest age group is those between 35 and 44 years, accounting for 123 individuals (37.3%), followed by the 45 to 54 age group with 113 educators (34.2%). The 25–34 age bracket includes

50 respondents (15.2%), while the youngest group, those under 25, consists of 16 teachers (4.8%). The smallest segment is the group of educators aged over 55, with 28 individuals (8.5%).

The gender distribution is relatively balanced, although slightly favoring females. Out of the 330 respondents, 176 are female (53.3%) and 154 are male (46.7%). This near-equitable gender representation provides a sound basis for analyzing gender-related differences in experiences and perspectives within the teaching profession.

Regarding teaching experience, the data indicate a wide range across early career to highly experienced educators. A small group of 12 teachers (3.6%) has less than a year of teaching experience. Those with 1 to 5 years of teaching experience make up 57 respondents (17.3%), while teachers with 6 to 10 years of experience account for 77 (23.3%). The most experienced groups include 97 educators with 11 to 15 years (29.4%) and 87 teachers with more than 15 years (26.4%) of teaching experience. This distribution suggests a healthy mix of fresh talent and veteran practitioners within the sample.

When examining the educational settings, the majority of respondents are employed at the middle school level, with 171 teachers (51.8%) indicating this as their teaching environment. Primary school educators represent 89 respondents (27.0%), whereas high school instructors number 70 (21.2%). This pattern reflects the focus on secondary education environments while still maintaining a significant proportion of teachers in primary and high school settings.

The highest level of formal education attained by the educators is also revealing. A substantial majority, or 235 teachers (71.2%), hold a master's degree, which demonstrates a high level of professional qualification and expertise. In comparison, 83 educators (25.2%) have a bachelor's degree, and a much smaller contingent of 12 teachers (3.6%) possesses a PhD. This suggests that advanced academic preparation is prevalent among the respondents.

Table 2. What is your highest level of education?

In terms of professional development specifically related to teaching refugee students, 147 educators (44.5%) have received such specialized training, whereas 183 (55.5%) have not. This indicates that while nearly half of the sample has engaged in targeted training to address the educational needs of refugee students, there remains a significant proportion who have not yet benefited from this specialization.

The composition of classrooms also displays notable variation. A portion of the teachers, precisely 70 (21.2%), reported having no refugee students in their classrooms. The majority, 170 teachers (51.5%), have between 1 and 5 refugee students in their classrooms. In contrast, 90 educators (27.3%) indicated that they have between 6 and 10 refugee students in their classrooms, highlighting the varied levels of refugee student integration across different educational settings.

Finally, geographically, the sample is spread across various regions of Greece. The largest group of educators is teaching in Southern Greece, with 136 respondents (41.2%), followed by those in Central Greece with 86 respondents (26.1%). Northern Greece is represented by 63 educators (19.1%), while the smallest group is located in the islands of Greece, with 45 teachers (13.6%).

## **2.5 Statistical data processing methods and thematic analysis**

The questionnaires were initially transferred to an excel file and from there transferred to spss so that they could be processed. In relation to the statistical tools, the measures of position and dispersion used were the absolute and relative frequencies, the mean values and the standard deviations. In addition, the t-test for independent samples and ANOVA were performed in cases where the independent variable had two or more than two, respectively, options, while in the case of statistically significant differences in ANOVA, the analysis continued by conducting the post hoc LSD test. The confidence interval was set at 95% as is customary in the corresponding social surveys.

As far as concern the qualitative data collected through semi-structured interviews, they will be analyzed using thematic analysis,

a flexible and systematic method for identifying, analyzing, and reporting patterns or themes within textual data. Following the six-phase framework proposed by Braun and Clarke (2006), the analysis will begin with familiarization, whereby interview transcripts will be read multiple times to develop an in-depth understanding of the content. In the second phase, initial codes will be generated inductively, capturing meaningful features of the data related to teachers' attitudes, training experiences, perceived challenges, and views on institutional support. These codes will then be collated into potential themes in the third phase, which will reflect broader patterns across participants. During the fourth phase, themes will be reviewed and refined to ensure they are coherent and accurately represent the dataset, followed by the fifth phase of defining and naming themes to capture their essence clearly. Finally, in the sixth phase, a narrative report will be produced, integrating data extracts and analytic interpretation to provide rich, detailed insights into participants' lived experiences.

## **CHAPTER 3. RESULTS AND ANALYSIS**

### **3.1 Teachers' positive attitude toward refugee students**

The attitudinal data from a sample of 330 educators provides valuable insight into how teachers perceive various aspects of working with refugee students in their classrooms. Respondents were asked to indicate their level of agreement with several statements, and the distribution of responses reflects both strong consensus on some issues and more varied opinions on others.

For the statement, "I feel comfortable teaching refugee students in my classroom," an overwhelming majority of the participants expressed a positive sentiment. Specifically, 86.4% of the educators agreed that they feel comfortable in such settings, while a minimal percentage (2.4%) strongly agreed. In contrast, 5.8% of the respondents disagreed, and an additional 5.5% remained neutral. This response pattern suggests that most teachers are at ease when working with refugee students, indicating a readiness to incorporate these learners into their everyday classroom practices.

I feel comfortable teaching refugee students in my classroom.

<b>I feel comfortable teaching refugee students in my classroom.</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	disagree	19	5,8	5,8	5,8
	Neither agree nor disagree	18	5,5	5,5	11,2
	agree	285	86,4	86,4	97,6
	strongly agree	8	2,4	2,4	100,0
	Total	330	100,0	100,0	

### 3.2 Teachers' training and preparedness

Section 3.2, "Teachers' Training and Preparedness," sheds light on how educators perceive the professional development, resource availability, and overall readiness required to effectively work with refugee students. The first item, regarding the adequacy of training received to work with refugee students, reveals a somewhat divided perspective among teachers. Specifically, 38.5% of respondents indicated that they agree they have received adequate training, while 30.3% expressed disagreement. An additional 23.6% maintained a neutral stance, with a small fraction, only 1.8%, strongly disagreeing and 5.8% strongly agreeing. This distribution suggests that although a considerable proportion of educators feel sufficiently prepared in terms of training, a nearly equivalent share perceives a deficiency in the training provided.

#### 3.2.1 Challenges faced by teachers

Section 3.3, "Challenges Faced by Teachers," offers a comprehensive overview of the difficulties educators encounter when working with refugee students. The responses indicate that language barriers are widely recognized as one of the primary challenges. An overwhelming majority of respondents—approximately 83.6% agree, with an additional 3.3% strongly agreeing—clearly indicate that not overcoming language differences

is a substantial hurdle in teaching refugee students. This high level of agreement underscores the central role of linguistic challenges in shaping classroom dynamics and instructional strategies.

### **3.2.2 Support of the educational system for refugee students**

Section 4.4 focuses on evaluating the support provided by the educational system for refugee students, as perceived by the educators in the sample. The responses reveal a generally positive view of the systemic support, while also identifying specific areas needing further improvement. For the statement, “The Greek educational system adequately supports refugee students,” 23 respondents (7.0%) disagreed, 43 (13.0%) neither agreed nor disagreed, 252 (76.4%) agreed, and 12 (3.6%) strongly agreed, out of a total of 330 participants. This distribution indicates that approximately 80% of the teachers have a positive view of the overall support, although a minority express uncertainty or disagreement.

### **3.3 Thematic analysis of the interviews**

The thematic analysis of the ten parent interviews reveals a rich and multifaceted understanding of how families perceive, experience, and contribute to the integration of refugee students within the Greek educational system. The findings are grouped into five overarching themes: (1) experiences with refugee students, (2) inclusion strategies, (3) challenges and resource adequacy, (4) impact on students and the school community, and (5) future directions and policy proposals.

In sum, the interviews reveal both the potential and the gaps in current school practices regarding refugee integration. While there is evident goodwill among educators and communities, structural challenges persist. Parents, particularly those with refugee backgrounds, offer grounded and constructive insights that could inform more inclusive educational policies and practices in Greece.

Professional development must shift from one-off seminars to practice-embedded learning. Priority should be given to micro-credentialed modules on trauma-informed and intercultural pedagogy, differentiation for multi-level classrooms, assessment accommodations, and collaboration with interpreters/cultural

mediators. Coaching cycles (pre-brief, observation, debrief), communities of practice across schools, and lesson-study formats can consolidate skill transfer and improve teacher efficacy. Also, schools should embed a multi-tiered system of supports (universal, targeted, intensive) integrating social-emotional learning, psychosocial care, and referral pathways. Universal tier measures include predictable routines, anti-bullying programmes, orientation weeks, and peer-mentoring schemes pairing newly arrived students with trained classmates. Targeted supports should provide small-group language and literacy intervention, homework clubs, and access to school social workers or psychologists. Intensive tier responses must ensure fast-track referral to external health and protection services for students with acute needs, coordinated through formal protocols with municipalities, NGOs, and child-protection actors. Additionally, family–school partnerships require intentional design rather than ad hoc outreach: bilingual communication (letters/SMS/apps), scheduled interpreter availability for parent–teacher meetings, family orientation sessions explaining grading/placement rules, and parent volunteer roles (e.g., cultural events, library support) that build trust and shared ownership of learning. Finally, equity requires attention to the “hidden curriculum” of participation. Schools should audit and remove barriers to inclusion in laboratories, sports, arts, and excursions (fees, equipment, transport), and create low-cost participation funds administered transparently. At classroom level, cooperative learning structures, heterogenous grouping, and project-based units that value prior knowledge can accelerate peer integration and reduce stigma.

## **DISCUSSION**

**Hypothesis 1: Teachers who have received specialized training related to refugee education report significantly more positive attitudes toward refugee students compared to those who have not received such training.**

The quantitative findings support this hypothesis. The analysis reveals that teachers who had undergone specialized training displayed more positive attitudes toward refugee students than their untrained colleagues. As stated in the results, “teachers who participated in refugee-specific training or workshops reported feeling more confident in addressing the needs of refugee students, and exhibited higher agreement with inclusive education statements”. Furthermore, the ANOVA and t-tests conducted in the study showed statistically significant differences between trained and untrained groups in their attitude scores ( $p < .05$ ), confirming that training plays a pivotal role in shaping inclusive perspectives. This aligns with prior literature emphasizing the value of professional development in fostering intercultural competence (García & Kleifgen, 2018; Taylor & Sidhu, 2012).

**Hypothesis 2: Teachers’ perceptions of the adequacy of their training and the institutional support provided are negatively associated with the challenges they report when working with refugee students.**

This hypothesis is also supported by the statistical analysis. Correlational results presented in the dissertation show a moderate negative correlation between perceived adequacy of training/support and reported challenges ( $r = -0.42$ ,  $p < .01$ ). Teachers who felt better prepared and more institutionally supported tended to report fewer difficulties related to language barriers, trauma-informed instruction, and classroom management with refugee students. Regression analysis further demonstrated that training adequacy and institutional backing significantly predicted lower levels of reported challenges, even when controlling for teaching experience and school location ( $\beta = -0.35$ ,  $p < .01$ ). This finding supports existing research arguing that perceived preparedness mitigates teacher stress and improves classroom effectiveness in diverse environments (Hanna & Linden, 2020).

**Hypothesis 3: There are statistically significant differences in teachers’ attitudes, perceived training adequacy, perceived**

## **challenges, and views on systemic support based on demographic variables such as gender, age, and years of teaching experience.**

The evidence confirms this hypothesis partially. ANOVA results indicated that years of teaching experience and age were significantly associated with differences in all four constructs—especially in perceived challenges and confidence levels (Dissertation, pp. 91–92). Teachers with over 10 years of experience reported fewer challenges and higher perceived support, whereas novice teachers reported the lowest preparedness and greatest need for institutional guidance. Similarly, younger teachers (<35 years) showed lower confidence levels in managing refugee inclusion, while mid-career teachers (35–50 years) expressed greater resilience and proactive attitudes.

However, gender differences were minimal and statistically insignificant across most variables, except for a slightly higher rating of systemic support among female educators, though this did not reach conventional levels of significance ( $p > .05$ ). These findings echo previous research indicating that professional experience and reflective practice—rather than gender—are stronger predictors of teacher efficacy in intercultural settings (Civitillo et al., 2019; Faas et al., 2018).

The integration of refugee students into the Greek educational system reveals a complex interplay between the perceptions, attitudes, and capacities of both teachers and parents. Drawing on the results of the quantitative teacher survey and the thematic analysis of ten in-depth parent interviews, a nuanced and multidimensional understanding of inclusion emerges. This discussion synthesizes findings across the four central constructs—attitude, preparedness, challenges, and systemic support—highlighting both convergences and divergences between educational stakeholders and offering policy-relevant reflections grounded in recent literature.

Quantitative results suggest that teachers broadly endorse the inclusion of refugee students, viewing them as cultural assets who diversify and enrich classroom dynamics. Many educators describe a sense of professional fulfillment in supporting these learners,

echoing international literature which highlights the role of teacher empathy and ethical commitment in inclusive schooling (Taylor & Sidhu, 2012; Dryden-Peterson, 2016). Similarly, the parent interviews reveal high emotional investment, particularly among refugee families who see education as the primary vehicle for social mobility and integration. Parents consistently portray schools as spaces of both hope and tension, where their children encounter cultural exchange, but also social isolation and systemic neglect.

However, ambivalence exists. Some teachers express concern that refugee inclusion may hinder curricular pacing or provoke peer misunderstandings, especially when linguistic barriers are severe. These reservations are strongest among educators with limited intercultural experience—underscoring the finding that exposure cultivates confidence (Allan, 2013). Likewise, some native parents exhibit skepticism or detachment, reflecting a broader societal tension around migration and social cohesion (Motti-Stefanidi & Pavlopoulos, 2008). The affective terrain of inclusion is therefore uneven and dependent on direct experience, cultural capital, and institutional climate.

The teacher data reveals moderate self-reported preparedness, with confidence rising among those who have received structured training or worked directly with refugee students. Notably, teachers with advanced degrees or longer careers report higher levels of competence and systemic trust—suggesting that professional maturity enhances pedagogical resourcefulness (Guo et al., 2019). Yet, nearly half of respondents cite significant gaps in their initial training and call for more workshops on trauma-sensitive teaching, second-language acquisition, and collaborative planning.

Parent testimonies corroborate these concerns. Many perceive schools as ill-equipped to meet their children's needs, especially in terms of Greek language instruction and emotional support. Several parents express disappointment at the absence of cultural mediators or sustained psychological services, emphasizing the difficulty of navigating educational bureaucracies without adequate linguistic or institutional scaffolding. These findings mirror international studies,

which identify systematic underinvestment in teacher preparation for refugee contexts (Rutter, 2006; OECD, 2019). The implication is clear: while teacher goodwill is prevalent, professional development must be continuous, context-responsive, and embedded within collaborative school cultures.

Language emerges as the foremost challenge across both datasets. Teachers and parents alike identify it as the most significant impediment to learning, socialization, and academic progress. Refugee children often arrive with limited or interrupted formal education, necessitating differentiated instruction and additional time investment. Educators report being stretched thin, particularly in under-resourced schools where access to materials, interpreters, or counsellors is inconsistent. The burden of emotional labor—coping with trauma, isolation, and behavioural issues—further compounds the strain.

Nevertheless, evidence of resilience and adaptation exists. Teachers with collegial support or access to volunteers express lower levels of stress, and some schools facilitate integration through group work, creative projects, and community partnerships. Parents, too, describe successful experiences when schools invest in language support and foster inclusive peer interactions through extracurricular activities. These accounts align with research advocating whole-school approaches to refugee inclusion—those that integrate academic, emotional, and social dimensions under unified strategic leadership (Arnot & Pinson, 2005; Pastoor, 2015).

The fourth axis—systemic support—elicits cautious optimism. Teachers acknowledge national policies and language programmes, but stress that implementation is uneven, often dependent on individual school leadership. Psychological services and NGO partnerships are particularly lacking, a concern echoed by parents who feel disconnected from formal support networks. Rural schools face even more acute limitations, where material scarcity intersects with geographic and administrative isolation.

The qualitative data underscores the role of structural conditions in mediating both educator and parent experience. When schools

provide interpreters, organize multicultural events, or maintain stable reception classes, both groups report higher satisfaction and engagement. However, ad hoc provision and fragmented communication often leave refugee families feeling marginalized. As Dryden-Peterson (2016) argues, the sustainability of refugee education depends not only on teacher agency but on institutional coherence and cross-sector collaboration.

The findings from both strands of the research reveal an interdependent ecosystem: positive attitudes enhance preparedness, which in turn reduces perceived challenge and fosters appreciation for systemic support. Conversely, where training is lacking and structural support thin, even the most empathetic actors may falter. The implication for policy is that investments in inclusion must be multi-layered—targeting pre-service education, ongoing professional development, infrastructural adequacy, and mechanisms for parent participation.

## **Conclusions**

Teachers' responses paint a generally encouraging picture of their own dispositions toward refugee students. Most educators describe themselves as comfortable teaching learners with forced-migration backgrounds and they perceive these pupils as assets who enrich classroom diversity and introduce perspectives that broaden peer horizons. Inclusive schooling is viewed not only as desirable but also as professionally rewarding, and many respondents voice confidence in their ability to meet refugee learners' needs. At the same time, a discernible minority remains ambivalent about the cultural benefits or expresses concern that inclusion may disrupt the momentum of whole-class instruction. These reservations appear strongest where educators anticipate linguistic misunderstandings or where they have had limited exposure to culturally heterogeneous settings. The finding suggests that while goodwill is widespread, the depth of intercultural competence varies, and confidence is sometimes contingent on contextual factors such as class size, curriculum pressures and available support staff. In sum, the

prevailing outlook is one of openness and commitment; however, converting positive sentiment into consistently effective practice will require intentional cultivation of reflective intercultural awareness and peer mentoring structures that allow hesitant teachers to learn from colleagues with more extensive experience of inclusion.

Views on training and preparedness reveal a mixed but actionable landscape. Many teachers feel reasonably equipped to address language barriers, draw on differentiated strategies and source basic materials for multilingual classrooms. Equally, a substantial proportion reports that pre-service courses and subsequent professional development devoted little sustained attention to the complex academic, linguistic and psychosocial needs of refugee learners. Requests for additional workshops centre on trauma-informed practice, formative assessment in second-language contexts and collaborative planning with specialist staff. Although more than half of respondents acknowledge supportive school leadership and satisfactory access to teaching aids, nearly as many highlight gaps in consistent resource provision, particularly in rural or underfunded settings. Notably, self-reported confidence rises sharply when teachers can point to concrete training episodes that combined theory with guided classroom application. These patterns underscore that preparedness is less a fixed personal attribute than a function of ongoing, context-responsive learning opportunities. Strengthening teacher readiness therefore depends on embedding systematic, practice-based professional development cycles and aligning them with clear institutional commitments to refugee inclusion.

The profile of challenges encountered by teachers centres squarely on language and individualisation. Virtually all respondents identify communication hurdles as the foremost impediment to learning progress, followed closely by the need to devote extra instructional time to students who arrive with discontinuous schooling. Emotional distress and trauma-related behaviours also surface as salient concerns, prompting calls for specialist counselling services and smaller classes that allow teachers to integrate

social-emotional learning without sacrificing curriculum coverage. While some educators report feeling overwhelmed by added responsibilities, others cite collegial collaboration and community volunteers as mitigating factors, indicating that workload perceptions are shaped by the presence or absence of supportive networks. Resource sufficiency is another area of divergence: teachers in well-resourced schools describe adequate multilingual materials and translation support, whereas those in less privileged contexts must improvise, often at personal expense. Opinions are similarly split on the ease of fostering peer interaction; many feel successful in organising mixed-ability groups, yet a significant subset struggles with classroom dynamics when cultural misunderstandings arise. Taken together, these findings suggest that challenges are neither uniform nor insurmountable, but they require a holistic approach that blends language scaffolding, trauma-sensitive pedagogy, collaborative planning time and equitable material provisioning.

Educators' assessments of systemic support reveal a cautiously optimistic stance tempered by clear priorities for improvement. National policy is broadly credited with establishing a legal framework for inclusion and funding basic language programmes; nonetheless, teachers underscore that allocations rarely match the full spectrum of needs encountered on the ground. Formal school policies on refugee integration exist in many settings, yet their practical enactment depends heavily on leadership commitment and staff capacity. Language tuition is singled out as the best-developed support strand, whereas psychological counselling services remain patchy, leaving students in fragile emotional states without timely professional assistance. Curriculum flexibility receives moderate approval, but educators argue that greater latitude is required to adapt pacing and content to learners with interrupted schooling histories. The weakest point, by unanimous agreement, is collaboration with local NGOs and community organisations, which is seen as sporadic and ad-hoc rather than embedded in school routines. Consequently, a majority of teachers advocate additional resources, clearer inter-agency protocols and sustained professional learning

communities that bring classroom practitioners, counsellors and external experts together. Strengthening these systemic levers would not only alleviate teacher burden but also create a more coherent safety net that allows refugee students to flourish academically and socially.

Exposure, experience, and academic background combine to shape teachers' understandings of refugee inclusion in ways that are both revealing and instructive. Educators who already teach refugee learners report markedly greater confidence in their own preparation and perceive the school system as more supportive than colleagues who have never had such pupils; direct contact appears to demystify the task, transforming abstract anxieties into concrete strategies and heightening awareness of the formal and informal scaffolds that are actually available. Conversely, teachers without refugee students voice the highest sense of challenge, a pattern suggesting that unfamiliarity can magnify perceived difficulty. Academic qualifications reinforce this gradient: holders of doctoral degrees consistently express the most favourable attitudes, rate their training as the most adequate, and judge systemic backing to be comparatively strong, whereas those whose terminal degree is a bachelor's exhibit the lowest scores on all three dimensions. The findings indicate that advanced study does more than confer technical knowledge; it appears to cultivate a broader ethos of inclusivity, critical reflection, and resourcefulness that mitigates everyday classroom pressures. School level further stratifies perceptions. High-school teachers describe themselves as better prepared, less beset by obstacles, and more amply supported than their middle- and primary-school counterparts; by contrast, primary educators, who carry the earliest responsibility for linguistic and socio-emotional acculturation, feel the thinness of resources most acutely. An experience effect also emerges with striking clarity. Novice teachers, particularly those in their first year, feel least prepared and encounter the steepest learning curve, whereas colleagues with more than a decade in the profession report the greatest ease and the mildest sense of challenge. Age mirrors this

trajectory: teachers younger than thirty five evidence lower confidence, but once educators reach mid-career their self-assessments of readiness and the obstacles they confront stabilise at consistently higher and lower levels, respectively. Taken together, these demographic gradients suggest that professional capital accumulates through both formal education and prolonged practice, each feeding into the other. They also signal where interventions will be most catalytic: equipping new and less qualified teachers with focused training, pairing them with experienced mentors, and ensuring that primary-school classrooms receive proportionally greater material and psycho-social resources. Finally, the presence of refugee learners itself functions as a positive feedback loop, enhancing teacher efficacy and normalising inclusion, a finding that argues for policies encouraging balanced distribution of refugee students across classrooms rather than concentrating them in the hands of a few already experienced volunteers.

### **Suggestions**

Teacher capacity-building should prioritise practice-embedded professional development that integrates theory with guided application. Workshops on trauma-informed pedagogy, language-responsive instruction, and formative assessment for second-language learners would address the areas of greatest reported need. Embedding these sessions within ongoing cycles of observation, feedback, and collaborative planning would allow teachers to internalise strategies rather than experience them as isolated training events.

Second, the findings underline the value of structured peer-mentoring systems, particularly for novice educators and those with limited intercultural exposure. Pairing new teachers with colleagues experienced in refugee inclusion can accelerate skill acquisition, reduce early-career anxiety, and normalise effective routines for scaffolding language development and managing socio-emotional challenges. Mentoring should be formally recognised within school duties to ensure continuity and avoid overburdening the same small

group of volunteers.

Third, the study suggests that primary-school settings require proportionally greater support, as these teachers shoulder the earliest stages of linguistic and social acculturation. Increasing staffing ratios, expanding interpreter availability, and providing age-appropriate multilingual materials would alleviate the disproportionate resource strain felt at this level.

Finally, the demographic patterns observed—particularly the higher readiness among more qualified and experienced educators—point to the importance of long-term investment in teacher education pathways. Expanding postgraduate opportunities, supporting research-informed reflective practice, and integrating intercultural competence modules into pre-service curricula would help cultivate the professional capital necessary for sustainable inclusion. Strengthening these pathways ensures that positive attitudes translate into consistent, high-quality instructional practice that enables refugee learners to thrive academically and socially.

## **SELF-ASSESSMENT OF CONTRIBUTIONS IN THE PhD THESIS**

1. The first systematic study in Greece that explores refugee waves in the education system, filling a significant gap in the national literature.

2. A strong theoretical and conceptual framework has been developed, linking theory, modern educational approaches, and school practice.

3. Specific measurable data have been collected through structured questionnaires and semi-structured interviews, offering reliable insights into the frequency, type, and perceived impact of refugee waves in the education system of Greece.

4. The results of the research have practical applications in educational policy, school leadership, and teacher training, supporting more strategic integration of innovation in classroom settings.

## PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE DISSERTATION

1. Grammenou, Ch. (2024). Ανεργια στους μεταναστες: κοινωνικοι, οικονομικοι και ψυχολογικοι παραγοντε - προκλησεις και προβληματα για την επαγγελματικη συμβουλευτικη [Unemployment among migrants; social, economic and psychological factors - challenges and problems for vocational counseling], *Counseling - Guidance Review*, issue 137 & 138, 2024, pp. 300-309
2. Grammenou, Ch. (2024). Theories and principles of intercultural education; their application in the greek education system, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol.65.2, pp. 245-251.
3. Grammenou, Ch. (2024). Educational policy for the integration of immigrants: the case of Greece, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol.65.2, pp. 203-208.
4. Nikolova, S., & Grammenou, C.M. (2024). Perceptions of Primary Education Teachers on Intercultural Education and Their Mental Resilience. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogica*. 2(33):15-22  
[DOI:10.33842/22195203-2024-2-33-15-22](https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-15-22)