



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΜΠΡΟΚΑΛΑΚΗ ΕΥΡΥΔΙΚΗΣ

Φιλολόγου, MSc

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αθήνα 2022

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΜΠΡΟΚΑΛΑΚΗ ΕΥΡΥΔΙΚΗΣ

Φιλολόγου, MSc

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αθήνα 2022

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΥ ΑΘΗΝΑ Καθηγήτρια, Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Επιβλέπουσα

ΤΣΟΥΜΑΚΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Καθηγητής, Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Καθηγητής, Τμήμα Νοσηλευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΥ ΑΘΗΝΑ -Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

ΑΛΕΒΙΖΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ- Καθηγητής

ΒΕΛΟΝΑΚΗ ΒΕΝΕΤΙΑ-ΣΟΦΙΑ- Επίκουρος Καθηγήτρια

ΚΑΪΤΕΛΙΔΟΥ ΔΑΦΝΗ-Καθηγήτρια

ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

ΦΩΤΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ-Επίκουρος Καθηγητής

ΞΕΣΤΕΡΝΟΥ ΜΑΡΙΑ-Επίκουρος Καθηγήτρια ΠΑΠΕΛ

Στους γονείς μου,
στον σύζυγο και τα παιδιά μου,
στους μαθητές μου.

Copyright 2022 της Μπροκαλάκη Ευρυδίκης για την Ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο. Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Επισημαίνεται πάντως ότι κατά ο Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί από το Ν 100/1975 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (όπως έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε οποιοδήποτε σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιοδήποτε τρόπο ή μορφή τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του συγγραφέα.

«Η έγκριση Διδακτορικής Διατριβής από το Τμήμα Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν σημαίνει και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα»

(Σχετικές διατάξεις του άρθρου 50 του Νόμου 1268/82, σε συνδυασμό με τις διατάξεις του Πανεπιστημίου Αθηνών, Άρθρο 202 παρ 2 του Νόμου 5343/32).

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	8
---------------	---

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή	12
1. Γενικές έννοιες	16
1.1 Η έννοια της διαφορετικότητας.....	16
1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας.....	17
1.3 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	17
1.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το κοινωνιολογικό πρίσμα	21
1.5 Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα	22
1.6 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	23
1.7 Οι στόχοι και οι αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης	25
1.8 Εμπόδια στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου	28
2. Η πολιτισμική νοημοσύνη στην εκπαίδευση	30
2.1 Νοημοσύνη και πολιτισμική νοημοσύνη.....	30
2.2 Θεωρητικά μοντέλα της πολιτισμικής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης.....	35
2.2.1 Μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη	35
2.2.2 Γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη.....	36
2.2.3 Παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη.....	37
2.2.4 Συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη.....	38
2.3 Διαπολιτισμική ικανότητα, επικοινωνία και προσαρμογή ως στοιχεία πολιτισμικής νοημοσύνης	39
2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την πολιτισμική νοημοσύνη	41
2.4.1 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.....	42
2.4.2 Εμπειρίες αποκτηθείσες στο εξωτερικό	42
2.4.3 Εκμάθηση ξένης γλώσσας.....	43
2.5 Η πολιτισμική επιρροή στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης	44

3. Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών - Παράγοντες που τα επηρεάζουν.....	48
3.1 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και σχετιζόμενοι παράγοντες.....	48
3.2 Πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα εκπαιδευτικών και σχετιζόμενοι παράγοντες.....	50

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Σκοπός	62
5. Σημαντικότητα μελέτης	62
6. Μεθοδολογία.....	63
6.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και μεταβλητές	63
6.2 Πληθυσμός και δείγμα μελέτης.....	63
6.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και εργαλεία.....	64
6.4 Εργαλεία μέτρησης.....	65
6.5 Ηθική και δεοντολογία.....	67
6.6 Στατιστική ανάλυση.....	67
7. Αποτελέσματα	69
7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής	69
7.2 Αποτελέσματα συσχετίσεων – επαγωγικής στατιστικής	82
8. Συζήτηση	106
9. Περιορισμοί της μελέτης	111
10. Συμπεράσματα - προτάσεις.....	112
Περίληψη.....	115
Abstract.....	118
Βιβλιογραφία.....	120
Παράρτημα	138

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παγκοσμιοποίηση με την ελεύθερη διακίνηση πληθυσμών σε συνδυασμό με τη μετανάστευση λόγω οικονομικών προβλημάτων και την προσφυγιά λόγω ενόπλων συρράξεων έχουν προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στην πολιτισμική, εθνολογική και γλωσσολογική σύνθεση του πληθυσμού κυρίως των Δυτικών κοινωνιών. Οι αλλαγές αυτές αντανakλώνται και σε επιμέρους πληθυσμούς όπως αυτούς των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Λόγω της πολιτισμικής ανομοιογένειας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά την εκτέλεση του έργου τους, καλούμενοι να έρθουν σε επαφή με ετερογενείς πληθυσμούς μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται παράλληλα από διαφορετικές εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Έχει καταδειχθεί, από επιστημονικές μελέτες, ότι ο παράγων που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων διαφορετικού πολιτισμού είναι η πολιτισμική νοημοσύνη. Η πολιτισμική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία. Η πολιτισμική νοημοσύνη φαίνεται ότι σχετίζεται με την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα δημιουργείται άγχος ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλό δείκτη πολιτισμικής ευφυΐας.

Η μακρόχρονη εμπειρία μου σε διαπολιτισμικό περιβάλλον και η εργασία μου, ως συντονίστρια εκπαιδύτρια τμήματος ένταξης αλλόφωνων μαθητών, σε δημόσιο γυμνάσιο της Γαλλίας, μου έδωσαν το έναυσμα για την επιλογή του θέματος της διδακτορικής διατριβής. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να αξιολογήσει την επίδραση της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος και την πολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την θέση αυτή αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα της όλης προσπάθειας, την καθηγήτρια Αθηνά Καλοκαιρινού, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα αντικείμενο που ανταποκρίνεται στα επιστημονικά μου ενδιαφέροντα και για την αμέριστη εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Με υπομονή και μεθοδικότητα με εισήγαγε στα μονοπάτια της έρευνας και ήταν πάντα δίπλα μου όταν άθελά μου

παραστρατούσα. Η βαθιά γνώση της στο αντικείμενο της πολυπολιτισμικότητας και η πολύχρονη εμπειρία της στην εκπαίδευση συνετέλεσαν καθοριστικά στην επίτευξη του σκοπού .

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον ομότιμο καθηγητή Κωσταντίνο Τσουμάκα για τις πολύτιμες συμβουλές του , τις εύστοχες παρατηρήσεις του καθώς και για τη διαρκή ενθάρρυνση στην όλη προσπάθεια. Από τη θέση του παιδίατρου μου έδωσε απάντηση σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών και πως αυτή η συμπεριφορά αντανακλάται στους εκπαιδευτικούς και στη διαδικασία της μάθησης.

Ευχαριστίες επίσης οφείλω στον καθηγητή Γεώργιο Καλλέργη για την καθοδήγηση και συνεχή υποστήριξη σε όλα τα στάδια της μελέτης. Το άγχος προκαλείται εύκολα αλλά μελετάται δύσκολα και ο καθηγητής μου έδειξε τον δρόμο και μου έμαθε πως να το προσεγγίσω.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες και μεγάλη ευγνωμοσύνη οφείλω στον διδάκτορα Κωνσταντίνο Γιακουμιδάκη και οικογενειακό φίλο, για την ανεκτίμητη βοήθεια και την ουσιαστική συνδρομή σε όλα τα στάδια της μελέτης και συγγραφής της διατριβής. Η συνεργασία μαζί του υπήρξε μια μοναδική εμπειρία μάθησης και δημιουργίας. Ο κύριος Γιακουμιδάκης έχει το χάρισμα να διδάσκει, να κατευθύνει και να εμπνέει .

Μια ερευνητική προσπάθεια στηρίζεται απαραίτητως σε στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. Από καρδιάς ευχαριστώ τον διδάκτορα Πέτρο Γαλάνη για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε σε ένα δύσκολο για μένα αντικείμενο. Η βαθιά γνώση του και η μοναδική εμπειρία του με οδήγησε ώστε τα δύσκολα, όχι μόνο να τα συλλάβω αλλά και να τα ερμηνεύσω.

Ευχαριστώ επίσης τον επίκουρο καθηγητή Νικόλαο Φώτο για τη διαρκή καθοδήγηση στα διοικητικά θέματα, για την εν γένει υποστήριξη και για τη συμβολή του στη συλλογή του δείγματος.

Θερμές ευχαριστίες στις καθηγήτριες Ευρυδίκη και Αθηνά Πατελάρου για την παραγωγική συνεργασία, τη στήριξη , την ενθάρρυνση και τη βοήθεια στη συλλογή του δείγματος.

Θα ήταν παράλειψη από μέρους μου να μην ευχαριστήσω τον δάσκαλο Αθανάσιο Πάστρα, ο οποίος στάθηκε δίπλα μου όταν τον είχα ανάγκη, με υποστήριξε και με βοήθησε στη συλλογή των δεδομένων.

Η διδακτορική διατριβή δεν θα μπορούσε να γίνει χωρίς την συμβολή των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να αφιερώσουν λίγο από τον πολύτιμο χρόνο τους προκειμένου να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να δώσουν τα δεδομένα της μελέτης. Τους ευχαριστώ πολύ και τους είμαι ευγνώμων.

Τέλος μεγάλη ευγνωμοσύνη οφείλω στους γονείς μου, για το παράδειγμά τους και την προτροπή για δουλειά, στον σύζυγό μου που με παρότρυνε να επιχειρήσω και να προσπαθήσω και στα παιδιά μου Οδυσσέα και Αρετή που μου δίνουν έμπνευση και αγάπη.

ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η παγκοσμιοποίηση σε συνδυασμό με τις αυξημένες μεταναστευτικές ροές έχουν προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στην πολιτισμική, εθνολογική και γλωσσολογική σύνθεση του πληθυσμού των Δυτικών κοινωνιών, γεγονός που αντανακλάται και στον επιμέρους πληθυσμό των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις ΗΠΑ υπολογίζεται πως περισσότερο από το 30% των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα, συγκριτικά με τους ημεδαπούς Αμερικανούς (Taylor&Sobel, 2001).

Η Ελλάδα δεν έχει ξεφύγει από τις προαναφερθείσες μεταβολές, με αφετηρία τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λόγω των πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών στη Χερσόνησο του Αίμου και στην πρώην Σοβιετική Ένωση, που προκάλεσαν σημαντικές μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές προς τη χώρα μας, οι οποίες συνεχίζονται ως και τις μέρες μας λόγω του εμφυλίου πολέμου στη Συρία και της εν γένει γεωπολιτικής αστάθειας στη Μέση Ανατολή. Το 2004 υπολογίζετο πως οι μετανάστες που ήλθαν στη χώρα μας από τις αρχές του 1990 αποτελούσαν το 10,3% του συνολικού πληθυσμού της (Κηπουροπούλου, 2010), ενώ σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών ο αριθμός των νόμιμων μεταναστών στη χώρα μας αγγίζει τις 600.000 (Μπίτσικα, 2016). Συνεπώς, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα.

Λόγω της πολιτισμικής αυτής ανομοιογένειας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά την εκπόνηση του έργου τους, καλούμενοι να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικώς, γλωσσολογικώς και εθνολογικώς ετερογενείς πληθυσμούς μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται παράλληλα από διαφορετικές εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες. Οι προκλήσεις αυτές φαίνεται πως είναι σημαντικά εντονότερες εντός του πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο κατά κύριο λόγο λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός είναι στις μέρες μας, σε σημαντικό βαθμό, ετερογενής (Κηπουροπούλου, 2010), παρά το γεγονός ότι εδώ και μία

εικοσαετία έχει θεσμοθετηθεί το διαπολιτισμικό σχολείο με το νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, είναι εξαιρετικά κρίσιμος, απαιτητικός και διευρυμένος, λόγω των κοινωνικών συνθηκών, αλλά και των απαιτήσεων για μαθητοκεντρικό σχολείο (Goncalves et al, 2015). Πολλές μελέτες έχουν επισημάνει σημαντική επίπτωση ψυχοκοινωνικών διαταραχών σε εκπαιδευτικούς, όπως αυξημένα επίπεδα στρες και άγχους, συνεπεία του πολύπλευρου και εξαιρετικά απαιτητικού αυτού ρόλου (Goncalves et al, 2015; Moreno-Abril et al, 2007).

Το συγκεκριμένο αυτό πρόβλημα μεγεθύνεται από την πολιτισμική ετερότητα που χαρακτηρίζει μεγάλο μέρος μαθητικών πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, δεδομένων των επιπρόσθετων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική προσέγγιση εκπαιδευόμενων με διαφορετικά γλωσσολογικά, εθνολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Tatar & Horenczyk, 2003). Η πολιτισμική αυτή ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού στα συστήματα εκπαίδευσης διαφόρων χωρών, δεν παροράται από την επιστημονική κοινότητα, με αποτέλεσμα σημαντικός αριθμός μελετών να έχουν προσεγγίσει το θέμα, με στόχο την ανάδειξη των βέλτιστων πρακτικών για αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν και πιθανές αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί αυτή να έχει για τις κύριες συνιστώσες (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Agirdag et al, 2016; Banerjee & Luckner, 2014; Kumar & Hamer, 2012; Sakka, 2010).

Μεγάλος αριθμός μελετών έχει διερευνήσει ψυχοκοινωνικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένου του άγχους, που πιθανά πυροδοτούνται σε μαθητές πολιτισμικά ετερογενείς, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καταλλήλως οργανωμένο και προετοιμασμένο να διαχειριστεί και να καλύψει τις απορρέουσες εκ της ετερότητας εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες (Cokley et al, 2013; Williams et al, 2012). Επιπρόσθετα, σημαντικές είναι οι επιπτώσεις που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία σε μαθητές πολιτισμικά ετερογενείς αναφορικά με την επάρκειά τους να ασκήσουν το καθήκον τους (Gay, 2002; Townsend, 2002). Ωστόσο, αν και οι παράμετροι αυτές έχουν επαρκώς

μελετηθεί στους μαθητές, πολύ λίγα είναι γνωστά ως προς τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και την εν γένει ψυχοκοινωνική υγεία των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης που εκφράζει το κατά πόσο το άτομο είναι ικανό να προσαρμοσθεί κατάλληλα και να εκπληρώσει με επάρκεια το ρόλο του εντός του πλαισίου του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Ang et al, 2007; Earley & Ang, 2003; Early, 2002), αν και από τα ανωτέρω αναφερόμενα συνάγεται ότι ιδιαίτερος ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς (Hallmon, 2015; Petrovic, 2011), ωστόσο ελάχιστα έχει μελετηθεί στο συγκεκριμένο πληθυσμό, συσχετιζόμενη κυρίως με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης (Hallmon, 2015).

Η παρούσα διδακτορική διατριβή είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό), στην πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, καθώς και στις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στους επιμέρους στόχους της μελέτης μας μπορούμε να συναριθμήσουμε την ανεύρεση πιθανών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικο-δημογραφικές και επαγγελματικές παραμέτρους του υπό μελέτη πληθυσμού με το άγχος, την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Ως προς τη δομή της η παρούσα διδακτορική διατριβή εμπεριέχει δύο μεγάλα μέρη, το γενικό και το ειδικό μέρος.

Στο γενικό μέρος πραγματοποιήθηκε ευρεία ανασκόπηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, η οποία επιμερίστηκε σε 3 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύχθηκαν γενικές έννοιες και συγκεκριμένα εκείνες της διαφορετικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεώρησής της μέσα από το κοινωνιολογικό πρίσμα. Επιπρόσθετα περιεγράφηκαν οι διαφορές ανάμεσα στην πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα, τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι στόχοι και οι αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, αλλά και τα εμπόδια στην εφαρμογή του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο δόθηκε έμφαση στην πολιτισμική νοημοσύνη εντός του πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναπτύχθηκαν οι έννοιες της νοημοσύνης και της πολυπολιτισμικής νοημοσύνης, τα θεωρητικά μοντέλα της πολιτισμικής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμική ικανότητα, επικοινωνία και προσαρμογή ως στοιχεία πολιτισμικής νοημοσύνης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την πολιτισμική νοημοσύνη, καθώς και το πώς επηρεάζουν τα

πολιτισμικά στοιχεία και δεδομένα τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, η πολυπολιτισμική διδακτική τους ικανότητα, καθώς και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν.

Στο ειδικό μέρος της παρούσας διατριβής έλαβε χώρα η έκθεση του σκοπού, της σημαντικότητας, αλλά και της ερευνητικής μεθοδολογίας της μελέτης μας. Ακολούθως παρατέθηκαν τα αποτελέσματα της μελέτης και η συζήτησή τους, ώστε να μπορέσουν τα ερευνητικά μας ευρήματα να ερμηνευθούν κατάλληλα, αλλά και να αντιπαρατεθούν με εκείνα της ήδη υπάρχουσας ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Η ολοκλήρωση του ειδικού μέρους της διατριβής έγινε με παράθεση των κυριότερων περιορισμών της μελέτης μας, αλλά και των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία εδόθη στην παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα, ερειδόμενων στους κύριους περιορισμούς της μελέτης μας.

1. Γενικές έννοιες

1.1 Η έννοια της διαφορετικότητας

Η ύπαρξη σεβασμού προς τα διαφορετικά στοιχεία των άλλων, όπως και η αποδοχή τους με πράξεις και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, είναι ένας από τους παράγοντες που βοηθάει να δημιουργηθούν κοινωνίες, χαρακτηριστικά των οποίων είναι η ισότητα, ο αλληλοσεβασμός και η δίκαιη μεταχείριση. Τα δικαιώματα των ατόμων προστατεύονται μέσω των εθνικών και ευρωπαϊκών νομοθεσιών. Ωστόσο, η εφαρμογή των νομοθεσιών, ειδικά σε ό,τι αφορά ζητήματα απασχόλησης και εκπαίδευσης, δεν είναι εξασφαλισμένα για το σύνολο του πληθυσμού.

Η διαφορετικότητα είναι από τις θεμελιώδεις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και θεωρείται ως μια εκ των κινητήριων δυνάμεων που οδηγούν προς την επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η διαφορετικότητα αναφέρεται στις συνειδητές πρακτικές, μέσω των οποίων καθετί διαφορετικό αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό. Μέσω των αξιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης προωθείται με πιο αποτελεσματικό τρόπο η δημόσια κατανόηση σε ό,τι αφορά τα οφέλη που έχει για την κοινωνία η διαφορετικότητα και για την συνέχιση των αγώνων ενάντια στις διακρίσεις. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ως συνεχή βασικό της στόχο να σταματήσει κάθε διάκριση που υφίσταται ενάντια σε άτομα λόγω της εθνοτικής ή φυλετικής τους καταγωγής, τις θρησκευτικές, πολιτικές ή άλλες πεποιθήσεις τους, πιθανές αναπηρίες τους, της ηλικίας τους ή του σεξουαλικού τους προσανατολισμού» (Diversity Development Group, 2018).

Η διαφορετικότητα αποτελεί μια έννοια σύνθετη. Ως λέξη ερμηνεύεται ως διαφορά, ποικιλία και ετερογένεια. Εάν εξεταστεί ως κοινωνικός όρος, όμως, η έννοια της διαφορετικότητας αναφέρεται στους αγώνες για την εξάλειψη των προκαταλήψεων και των άδικων διακρίσεων. Από την άλλη πλευρά, αν αναφερθούμε στην διαφορετικότητα ως προσωπικό όρο, τότε αυτή σχετίζεται με την εκτίμηση και την κατανόηση των υπαρχουσών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων (Αραμπατζή & Πετράκη, 2015). Επιπρόσθετα, η έννοια της διαφορετικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με αυτή της ποικιλομορφίας. Πιο συγκεκριμένα, η πολυμορφία και ποικιλομορφία αναφέρονται στον τρόπο σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες αποτελούνται από πολίτες, των οποίων τα ατομικά χαρακτηριστικά ποικίλουν,

τόσο σε ό,τι αφορά την εσωτερική τους παρουσία και υπόσταση όσο και στην εξωτερική. Συγκρίνοντας την διαφορετικότητα με την ποικιλομορφία διαπιστώνεται ότι η πρώτη περιλαμβάνει την κατανόηση, την αποδοχή και την προστασία των ποικίλων χαρακτηριστικών που έχει ο κάθε άνθρωπος που είναι μέλος μιας κοινωνίας. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η διαφορετικότητα αναφέρεται σε κάθε πρακτική που αναγνωρίζει και αποδέχεται τα διαφορετικά στοιχεία που ο κάθε άνθρωπος έχει (Miller, 2011).

1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Μια ακόμη έννοια που είναι ιδιαίτερα σημαντική είναι εκείνη της διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, η έννοια αυτή εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα άτομα ή ορισμένες ομάδες ατόμων, με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, κάνουν διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, συμβάλλοντας, έτσι, στην δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας μέσα από την συνεργασία και τον συγκερασμό χαρακτηριστικών που υπάρχουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμικότητα διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, οι οποίες είναι και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αυτές οι αρχές είναι οι εξής: α) η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους πολιτισμούς, β) η αλληλεγγύη, γ) ο σεβασμός των χαρακτηριστικών που έχουν οι άλλοι πολιτισμοί και δ) η ισότιμη αντίληψη όλων των πολιτισμών. Αυτές οι αρχές λογίζονται ως «οι βάσεις για την επικοινωνία και τις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, το οποίο χαρακτηρίζεται από διαρκή εξέλιξη» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

1.3 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι συναφής με εκείνη της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ευρώπη ξεκίνησε από την δεκαετία του 1980. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η UNESCO χρησιμοποιούν τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να κάνουν αναφορά στην εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά που προέρχονται από εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες σε επίσημα κείμενα. Η εκπαίδευση αυτή καλύπτει όλο το φάσμα του σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνει εκπαιδευτικές ενέργειες και

δράσεις που αποσκοπούν στην επίτευξη ισότητας και κοινωνικών ευκαιριών προς όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία (Μάρκου, 1998).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι ένα πλήρως ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο συμμερίζεται την αναγκαιότητα που υπάρχει για αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στη δημιουργία κοινωνιών που θα είναι ανοιχτές και θα διέπονται από τις αρχές της ισονομίας, της αλληλοκατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Μίτιλης, 2004).

Για τον Essinger, τέσσερις είναι οι αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο: α) η εκπαίδευση για την απόκτηση ενσυναίσθησης, β) η εκπαίδευση για την απόκτηση αλληλεγγύης, γ) η εκπαίδευση για την καλλιέργεια του σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα και δ) η εκπαίδευση για να εξαλειφθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης (Μάρκου, 1998). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την σχολική μονάδα, η οργάνωση της διαδικασίας της μάθησης με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο συμβάλλει στην μη αποσιώπηση των συγκρούσεων και των αντιθέσεων που είναι απόρροια των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων. Αντιθέτως, αυτές οι διαφοροποιήσεις οδηγούν σε μια δημιουργικότερη διαχείριση της εν λόγω κατάστασης. Συνεπώς, η διαπολιτισμικότητα υπάρχει στις περιπτώσεις επίτευξης της επικοινωνίας, της συνεννόησης και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα άτομα (Νικολάου, 2005).

Επιπροσθέτως, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως όρος έχει χρησιμοποιηθεί από ορισμένους ερευνητές και εκπαιδευτικούς για την περιγραφή ενός ευρέως φάσματος προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που έχουν άμεση σχέση με την δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, την φυλή, την αναπηρία, το φύλο, την εθνικότητα και την κοινωνική και οικονομική τάξη των ατόμων (Grant & Sleeter, 2010). Οι προσπάθειες ορισμού της έννοιας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ποικίλλουν σημαντικά ανάμεσα στους μελετητές. Για τον Banks (2010), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι: «μια ιδέα, μια διαδικασία, ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα, κύριος στόχος του οποίου είναι να αλλάξει την διάρθρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκειμένου όλοι οι φοιτητές, ανεξάρτητα από φύλο, εθνοτικές, φυλετικές, γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές, να έχουν ισότιμες ευκαιρίες ακαδημαϊκής ανάπτυξης στο περιβάλλον του σχολείου» (Banks, 2010).

Από την άλλη, ο Sleeter (2009), ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια έννοια ευρύτερη, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει κάθε εκπαιδευτική πρακτική που σχετίζεται με την γλώσσα, την φυλή, την κοινωνική τάξη, τον πολιτισμό, το φύλο και την αναπηρία (Sleeter, 2009). Επίσης, για τον Kahn (2008), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια έννοια, μια φιλοσοφία ή μια διαδικασία, η οποία λαμβάνει δυναμικές, πολεμικές και πολυδιάστατες διαστάσεις (Yeo, 2017).

Μελετώντας τους δοθέντες ορισμούς σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διάφοροι ερευνητές, όπως είναι για παράδειγμα, οι Gollnick&Chinn (1986), ανέπτυξαν πλήθος γενικών στόχων, οι οποίοι μπορεί να είναι εφαρμόσιμοι στο σύνολο των επιπέδων της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι προαναφερθέντες ερευνητές, αναφέρουν έξι στόχους που έχει η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αποσκοπώντας: α) στην προώθηση της αξίας της πολιτιστικής πολυμορφίας, β) στην προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του σεβασμού των διαφορετικών από τον εαυτό τους, γ) στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα οι υπάρχουσες ανισότητες του ρατσισμού, του σεξισμού και της φτώχειας, δ) στην ανοχή των εναλλακτικών επιλογών ζωής των ανθρώπων, ε) στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, και στ) στην προώθηση της δικαιοσύνης στη διανομή εξουσίας και εισοδήματος μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων (Gollnick & Chinn, 1986).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τους στόχους που έχει η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς έτσι παρέχεται δυνατότητα καθοδήγησης του σχεδιασμού και της πρακτικής της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας. Για τον Banks (2010), ένας από τους μεγαλύτερους στόχους της σύγχρονης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διεύρυνσή της, προκειμένου να παράσχει υποστήριξη προς όλους τους μαθητές στην διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης, της στάσης και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να είναι λειτουργικοί τόσο στο δικό τους πολιτιστικό περιβάλλον, όσο και σε άλλα, σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, ο Banks (2010), ανέφερε ότι δεν είναι δυνατή η πλήρης επίτευξη του στόχου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ταυτόχρονα και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί μια διαρκή δυναμική διαδικασία, που δύναται να οδηγήσει στην εκπαιδευτική ισότητα όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι ο ορισμός της έννοιας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι διαφορετικός ανάμεσα στους μελετητές. Όμως, πρέπει να επισημανθεί ότι η έννοια αυτή έχει λάβει ευρύτερες επεκτάσεις στο μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα και δεν πρέπει να λογίζεται απλά ως ένα κίνημα που αντιστέκεται στην υπάρχουσα ανισότητα, εθνοτική και φυλετική. Για τον Banks (2010), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει, κυρίως, στην αναδιαμόρφωση των σχολείων, προκειμένου να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές την απαιτούμενη βοήθεια για την απόκτηση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στα δεδομένα μιας κοινωνίας με φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές. Το σημαντικότερο κομμάτι σε ό,τι αφορά στην σχολική αναδιαμόρφωση είναι η πρόκληση, η αμφισβήτηση και η αλλαγή στις πεποιθήσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται διαφορετικά αναλόγως με την άποψη που έχει ο κάθε μελετητής, την χώρα προέλευσής του, την χρονική περίοδο στην οποία απέκτησε αυτή την άποψη κ.ά. Βάση όλων των απόψεων, όμως, είναι το ότι για να είναι ικανοποιητική και επαρκής η διαπολιτισμική εκπαίδευση που προσφέρεται πρέπει να είναι ικανοποιητική και επαρκής και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Εάν η τελευταία αυτή συνθήκη δεν πληρείται τότε θα δημιουργούνται συνθήκες διαιώνισης του ήδη υπάρχοντος παρωχημένου εκπαιδευτικού καθεστώτος, το οποίο οδηγεί τους μαθητές στην αποξένωση και συμβάλλει στην δημιουργία όλο και μεγαλύτερων ανισοτήτων. Μόνο οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλά το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σε θέση να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους ουσιαστικά και να τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών αξιών και ηθικών (Μάρκου, 1998). Σύμφωνα με τον Banks (2004), οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνώση της πολιτισμικής και εθνικής ποικιλότητας, αντιμετωπίζουν αυτή τη γνώση υπό το πρίσμα των διαφορετικών εθνικών και πολιτικών συνθηκών και δραστηριοποιούνται για να καταστήσουν της κοινωνίες πιο ευαίσθητες και ποικιλόμορφες από πολιτισμικής άποψης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες προκειμένου να αλλάξουν ουσιαστικά την υφιστάμενη μορφή του προγράμματος σπουδών (Banks, 2004). Στο διαπολιτισμικό περιβάλλον, στόχος της τάξης γενικά και των μαθητών ειδικά δεν είναι η ύπαρξη ανταγωνισμού μεταξύ τους, αλλά ο συνεργατικός

εμπλουτισμός των γνώσεων τους με παράλληλη ανάπτυξη σεβασμού προς την ετερότητα και τον διαφορετικό τρόπο ερμηνείας της πραγματικότητας που αυτή συνεπάγεται (Banks, 2004).

1.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το κοινωνιολογικό πρίσμα.

Εσφαλμένα υπάρχει η άποψη ότι οι μόνοι και αποκλειστικοί αποδέκτες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αφενός, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και αφετέρου, το σχολείο φοίτησής τους. Αντιθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τις κοινότητες και τις σχολικές μονάδες με στόχο την ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν τις ανισότητες με τις οποίες είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωπα στην ζωή τους (Γκόβαρης, 2001).

Πιο αναλυτικά, μέσα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αντίληψης ως προς τα ποικίλα στερεότυπα που εντοπίζονται σε όλες τις κοινωνίες, ώστε να θεαθεί με κριτικό τρόπο η κοινωνική πραγματικότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να καλλιεργήσει δεξιότητες για αποτελεσματική επικοινωνία, να ενθαρρύνει θετικές σχέσεις και συμπεριφορές και να εφαρμόσει τεχνικές επίλυσης των σχολικών συγκρούσεων. Επιπλέον, επιδιώκει να αντιμετωπίσει τον σχολικό εκφοβισμό που εμφανίζεται όλο και συχνότερα στα σχολικά περιβάλλοντα, αλλά και να εντοπίσει και κατόπιν θεραπεύσει τις αρνητικές συνέπειες που είναι απότοκες κάθε μορφής διακρίσεων ή αποκλεισμού (Γκόβαρης, 2001, 2005).

Μέσα από την ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνονται αντιληπτές και άλλες έννοιες, όπως της ετερότητας, οι οποίες σχετίζονται με άξονες όπως είναι αυτοί του φύλου, του χρώματος, της εθνικότητας, της καταγωγής, των θρησκευτικών και λοιπών πεποιθήσεων, της ηλικίας, της αναπηρίας, της κουλτούρας, της προφοράς, της γλώσσας και της εμφάνισης (Brunner, 1996). Κατά συνέπεια, μπορεί να ειπωθεί ότι η ετερότητα βρίσκεται σε όλα τα στοιχεία μιας κοινωνίας, ακόμα και σε περιπτώσεις όπου φαινομενικά υπάρχουν ομάδες με ομοιογενή πολιτισμικά σύσταση.

Είναι σαφές ότι η ετερότητα είναι ένα στοιχείο που θα υπάρχει πάντα και σε κάθε ομάδα ατόμων. Κατ' επέκταση, όσο ομαλότερα το στοιχείο αυτό γίνει αποδεκτό από το εκάστοτε άτομο σε κάθε τομέα της καθημερινότητάς του, τόσο θα δημιουργούνται συνθήκες αποκλιμάκωσης των υφιστάμενων προβλημάτων ένταξης στο σχολείο, παιδιών που έχουν διαφορετική εθνική ή / και πολιτισμική προέλευση.

1.5 Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί ανωτέρω η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να αποσαφηνιστεί. Σε ό,τι αφορά την ερμηνεία της λέξης διαπολιτισμικός, ο Μπαμπινιώτης (2009) αναφέρει ότι πρόκειται για το άτομο που έχει σχέση με ποικίλους πολιτισμούς, ενώ η λέξη πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στην συνύπαρξη διαφόρων και διακεκριμένων πολιτισμών. Από την άλλη, η έννοια του διαπολιτισμικού χρησιμεύει ως επιθετικός προσδιορισμός της έννοιας της αγωγής, προκειμένου να επιτευχθεί διαφοροποίηση των γνωστών ειδών αγωγής. Επίσης, ως όρος ο πολυπολιτισμικός χρησιμοποιείται για τον ακριβή προσδιορισμό της συνύπαρξης ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, η οποία προκύπτει από την σύγχρονη κοινωνική και οικονομική ιστορία της ανθρωπότητας. Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί ότι οι δυο προαναφερθέντες όροι δεν είναι νοηματικά ταυτόσημοι, παρόλο που χρησιμοποιούνται συχνά ως τέτοιοι στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτό συμβαίνει διότι το ποσοτικό επίρρημα «πολύ» χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό και την αναπαραγωγή ενός ποσοτικού αποτελέσματος, αλλά και για την περιγραφή και όχι για την νοηματοδότηση των διακρίσεων και των συγκρούσεων ανάμεσα σε πολιτισμούς. Στον αντίποδα, το πρόθεμα «δια» χρησιμοποιείται για την προβολή της διαλεκτικής σχέσης, δηλαδή της δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Banks, 2010).

Φαίνεται πως κοινό σημείο των εννοιών της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας είναι ο πολιτισμός. Για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση φυσικό επακόλουθο της γνωριμίας και της κατανόησης είναι ο σεβασμός. Μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες για την δραστηριοποίησή τους τόσο στον εθνικό όσο και στον παγκόσμιο πολιτισμό (Banks, 2004).

1.6 Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Διαχρονικά, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και της αλληλεπίδρασης που υπήρξε ανάμεσα στις διάφορες μειονότητες κάθε χώρας δεν αντιμετωπίστηκε με ενιαίο τρόπο (Νικολάου, 2005). Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, υπάρχουν πέντε μοντέλα που προκύπτουν από τους διαφορετικούς χειρισμούς και συγκεκριμένα: α) το αφομοιωτικό, β) το μοντέλο ενσωμάτωσης, γ) το πολυπολιτισμικό, δ) το αντιρατσιστικό και ε) το διαπολιτισμικό (Van Hook, 2011).

Αναλυτικότερα, το αφομοιωτικό μοντέλο ήταν αυτό που κυριάρχησε κατά τα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του 1960 και η προσέγγισή του είναι εθνοκεντρική. Βάση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι η άποψη ότι το έθνος είναι ένα ενιαίο σύνολο, τόσο πολιτισμικά όσο και πολιτικά. Βάσει αυτού κάθε διαφορετική ομάδα πρέπει να απορροφηθεί από τον γηγενή πολιτισμό, ο οποίος είναι ομοιογενής, προκειμένου να είναι δυνατή η ισοδύναμη συμμετοχή της στις διαδικασίες διαμόρφωσης και διατήρησης της κοινωνίας. Σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή του αφομοιωτικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πολιτική, είναι ευθύνη του σχολείου να μεταδίδει γνώσεις και να καλλιεργεί ικανότητες και δεξιότητες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτική και εθνική τους προέλευση, αλλά με στόχο την αφομοιωτική προσαρμογή ετερογενών πληθυσμών στις επιταγές της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας. Βάσει της συγκεκριμένης προσέγγισης η ένταξη των μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγικό πρόβλημα, υπό την έννοια ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να καταφέρουν να ξεπεράσουν την μη επαρκή γνώση της γλώσσας που ομιλείται στην χώρα υποδοχής τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Η ανάπτυξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια του δεύτερου μισού της δεκαετίας του 1960. Βασικές αρχές αυτού του μοντέλου είναι η ισότητα στις ευκαιρίες και η πνευματικότητα, ενώ στόχος του είναι να δημιουργήσει μια κοινωνία, η οποία θα είναι πολιτισμικά ισόνομη και αρμονική. Η έννοια της ενσωμάτωσης ως όρος αναφέρεται στην αναγνώριση του γεγονότος ότι όλες οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτελούν φορείς πολιτισμού. Οι ομάδες αυτές, λοιπόν, δεν δέχονται μόνο την επίδραση της κοινωνίας που είναι κυρίαρχη, αλλά ασκώντας επιρροή σε αυτήν, δημιουργούν μια νέα πολιτισμική έκφραση. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δίνει

μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι κοινωνίες αυτές θα είναι γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενείς (Καναβάκης, 2004).

Σε ό,τι αφορά στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αυτό έκανε την εμφάνισή του κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1970. Αρχικά, εμφανίζεται στις ΗΠΑ και στην συνέχεια, στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τον Καναδά. Στην εμφάνιση αυτού του μοντέλου οδήγησε η αποτυχία που γνώρισαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης στο να απαντήσουν με ικανοποιητικό τρόπο στα προβλήματα που καλούνταν να αντιμετωπίσουν στο περιβάλλον του σχολείου τα παιδιά που είχαν ιδιαιτερότητες γλωσσικές και πολιτισμικές. Βασική αρχή του μοντέλου είναι η παραδοχή που θέλει την κοινωνία να μην είναι πολιτισμικά ομοιογενής, αλλά να αποτελεί ένα σύνολο το οποίο συντίθεται από διαφορετικές ομάδες ατόμων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εντοπίζεται κατά το μέσον και το τέλος της δεκαετίας του 1980 και ιδιαίτερα στην Αγγλία και τις ΗΠΑ. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στο ότι οι νόμοι εμπεριέχουν στοιχεία που είναι ρατσιστικά. Όσοι υποστήριζαν την αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική έκαναν κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς πίστευαν ότι επεδίωκε περισσότερο την ενδυνάμωση των ατομικών θέσεων και πολύ λιγότερο των κοινωνικών δυνάμεων, ενώ δεν ήταν πρόθυμη να αμφισβητήσει το status quo και να εμπλακεί στον αγώνα για την παρεμπόδιση των κοινωνικών αλλαγών (Μάρκου, 1998).

Τρεις είναι οι στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης: α) η παροχή ίσης εκπαίδευσης για όλους, ανεξαρτήτως της εθνικής και φυλετικής τους προέλευσης, β) η δικαιοσύνη και γ) η χειραφέτηση του καταπιεζόμενου ατόμου. Ίση εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω απλών αλλαγών στο παλιό σύστημα, αλλά μέσω ριζικού ανασχηματισμού στις δομές και τα συστήματα από τα οποία παράγεται και διαιωνίζεται η ανισότητα. Δυστυχώς, η μορφή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος δε δύναται να διασφαλίσει την εκπλήρωση του πρώτου αυτού, ανωτέρω αναφερθέντος, στόχου (Μάρκου, 1998).

Σχετικά με τον δεύτερο στόχο, εκείνον της δικαιοσύνης, είναι ευθύνη του κράτους να διασφαλίσει ότι όλα τα μέλη της κοινωνίας θα έχουν ίσες ευκαιρίες στην ζωή, την ανάπτυξη και στην συμμετοχή όλων των κοινωνικών δράσεων. Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίζεται το καλό για κάθε άτομο που κατοικεί στην εκάστοτε χώρα. Τελευταίος στόχος είναι αυτός της χειραφέτησης – απελευθέρωσης τόσο των ατόμων που καταπιέζονται από τις ρατσιστικές πρακτικές και την κυριαρχία του ρατσισμού, όσο και αυτών που καταπιέζουν (Μάρκου, 1998).

Ολοκληρώνοντας, η εμφάνιση του διαπολιτισμικού μοντέλου εντοπίζεται κατά την διάρκεια της δεκαετίας του 1980, κατά κύριο λόγο στην περιοχή της Ευρώπης. Το μοντέλο αυτό κάνει μνεία στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Παρά το γεγονός ότι θεωρείται ως η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, έχει αισθητή διαφοροποίηση από αυτό, διότι ασχολείται με όλον, ανεξαιρέτως τον εκπαιδευτικό πληθυσμό στο σύνολό του συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας και όχι μόνο με τον μαθητικό. Χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι ότι όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με άμεσο, είτε με έμμεσο τρόπο πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους, προκειμένου να συνεργαστούν, να καλλιεργήσουν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής και εν τέλει να συνυπάρξουν και να συμβιώσουν (Δαμανάκης, 2000).

1.7 Οι στόχοι και οι αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης

Βασικός στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι να κάνει αποδεκτή την ετερότητα και να απευθυνθεί προς όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες υπάρχουν σε μια κοινωνία, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η πολυπολιτισμικότητα. Για να γίνει ουσιαστικά εφικτή η προαναφερθείσα επικοινωνία απαιτείται η εφαρμογή της με ισοτιμία, αμοιβαία κατανόηση και αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 2000).

Για πολλούς ερευνητές, όπως είναι για παράδειγμα, ο Essinger, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση στο σύνολο των προβλημάτων που αφορούν στην παιδαγωγική διαδικασία και έχουν σχέση με τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Επίσης, μνεία γίνεται στις αρχές βάσει των οποίων οργανώνεται η διδασκαλία προκειμένου να αποκτήσει διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Μάρκου, 1998). Αυτές οι αρχές είναι οι ακόλουθες:

α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν τα άτομα ενσυναίσθηση, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν και σχετίζονται με τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων (Ζωγράφου, 2003). Οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών μπορούν να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ανθρώπους. Παράλληλα, τα άτομα μπορεί να αναπτύξει ανοχή προς το διαφορετικό, μόνο όταν κατανοήσει αυτές τις διαφορές. Όταν τα άτομα συνειδητοποιήσουν ότι κοινωνικοποιούνται εντός διαφορετικών κοινωνικών περιβαλλόντων και για το λόγο αυτό, έχουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μπορούν να αποκτήσουν την ικανότητα να δουν τα πράγματα υπό το πρίσμα του διαφορετικού (Triandis, 1997).

Πιο αναλυτικά, στην ενσυναίσθηση περιλαμβάνεται η ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί το άλλο άτομο, τοποθετώντας τον εαυτό του στην θέση του. Επίσης, περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίζει τα προβλήματα των άλλων μέσω της δικής τους οπτικής. Ένα από τα σημαντικότερα έργα της εκπαίδευσης είναι η ενθάρρυνση του ατόμου να αποκτήσει ενδιαφέρον για τα άλλα άτομα, τα προβλήματα που αυτά έχουν, αλλά και τα διαφορετικά στοιχεία τους (Μάρκου, 1998). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει την ευκαιρία στα άτομα να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν το γεγονός της ύπαρξης και της αξίας των διαφορετικών πολιτισμών και με τον τρόπο αυτό, να μπορέσουν να κατανοήσουν τον «άλλο», ο οποίος χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα σε ό,τι αφορά το χρώμα, τον φυλετικό προσανατολισμό, τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς και το θρήσκευμα (Ξωχέλλης, 2005).

β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύσσεται η ικανότητα και η δυνατότητα του ατόμου να είναι αλληλέγγυο, δηλαδή σε θέση να επικοινωνεί με τα άλλα άτομα, να τα κατανοεί, να τα αναγνωρίζει και να τα αποδέχεται. Με τον τρόπο αυτό, κάθε άτομο αναπτύσσει μια θετική αυτοαντίληψη, η οποία είναι το ίδιο απαραίτητη με τις ικανότητες της συναισθηματικής στήριξης και της κοινωνικής καταξίωσης. Επίσης, υπάρχει σύνδεση της αλληλεγγύης με στάσεις που προωθούν την αποδοχή και την αναγνώριση των ιδιομορφιών που έχει κάθε άτομο. Οι στάσεις αυτές είναι απαραίτητες για την ύπαρξη προόδου στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και εν γένει την εξασφάλιση κοινωνικής ομορροπίας. Η αναγνώριση αυτής της μορφής είναι συνδυασμένη με την ανάγκη που υπάρχει για σεβασμό προς το διαφορετικό (Γκόβαρης, 2001).

Μια εκπαίδευση που δρα με γνώμονα την αλληλεγγύη δίνει ίση αξία σε κάθε άνθρωπο, μέσω της παροχής της αμοιβαίας υποστήριξης. Έτσι, αναπτύσσεται μια συλλογική συνείδηση με την βοήθεια της οποίας κάθε άνθρωπος έχει την ίδια αξία και είναι εν δυνάμει σε θέση να αντιμετωπίσει τα ίδια προβλήματα. Άρα, είναι επακόλουθο και γίνεται αυτονόητο ότι ένα άτομο πρέπει να προσφέρει υποστήριξη προς τα άλλα άτομα (Κεσίδου, 2007). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καλλιεργούνται η ανεκτικότητα και η αλληλεγγύη στη σύγχρονη κοινωνία, καθώς με τον τρόπο αυτό καταργούνται αρνητικά στοιχεία, όπως η ανισότητα, η αδικία και οι διακρίσεις. Η έννοια της αλληλεγγύης είναι αντίθετη προς τον ανταγωνισμό λειτουργώντας ανασταλτικά στους μηχανισμούς που ευθύνονται για την κοινωνική καταπίεση, την εκμετάλλευση και την κυριαρχία, ενώ παράλληλα διαμορφώνει στόχους και στρατηγικές, μέσω των οποίων προωθείται η κοινωνική δικαιοσύνη και η ειρηνική συμβίωση της εθνικής και παγκόσμιας κοινωνίας (Μάρκου, 1998).

γ) Η εκπαίδευση για την επίτευξη του διαπολιτισμικού σεβασμού:

Αφενός, οι οικονομικοί λόγοι και αφετέρου, τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και μετακίνησης, έχουν φέρει κοντύτερα τους ανθρώπους που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Οι αλληλεπιδράσεις σε διαπολιτισμικό επίπεδο είναι πρόκληση, καθώς τα άτομα καλούνται να βρουν τρόπους για την επικοινωνία τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους, οι οποίοι μπορεί να έχουν διαφορετικά σχηματισμένες συμπεριφορές και προσδοκίες λόγω του πολιτισμικού τους υποβάθρου. Για να καταστεί εφικτή η ανάπτυξη του σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, είναι απαραίτητο να γίνει άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Όταν κάποιος αρνείται ή υποτιμά ένα άτομο λόγω της διαφορετικότητάς του, τότε αυτό σημαίνει ότι το άτομο αυτό δεν μπορεί να συμβιβαστεί με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως έχει αναφερθεί και στις παραπάνω ενότητες, η μη ύπαρξη σεβασμού προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα που έχει το άτομο στην ύπαρξη και στον αυτοκαθορισμό του, καθιστά ανέφικτη την ουσιαστική προώθηση της ιδέας που διέπει το διαπολιτισμικό σχολείο (Κοσμίδου, 1997).

Συμπεραίνεται, επομένως, ότι για να καταστεί εφικτή η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών ως πηγές μάθησης και εμπλουτισμού, είναι απαραίτητο να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός προς κάθε άτομο που είναι διαφορετικό και έχει διαφορετικό τρόπο σκέψης. Με τον τρόπο αυτό, μπορεί να γίνει παράκαμψη των

εμποδίων που είναι συνυφασμένα με το αίσθημα της απογοήτευσης, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της μη λειτουργικής επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου (Κοσμίδου, 1997).

ε) Εκπαίδευση που αντιτίθεται προς τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης: Μια εκπαίδευση που αντιτίθεται προς τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης περιλαμβάνει το αίσθημα της συλλογικής ταυτότητας, η οποία δεν αναγνωρίζει όρια σε επίπεδα εθνικών κρατών και φυλών. Πιο αναλυτικά, αυτή η μορφή εκπαίδευσης αναπτύσσει στα νέα άτομα το αίσθημα του ανήκειν στην παγκόσμια κοινότητα. Επίσης, καλλιεργεί στους νέους ανθρώπους ένα αίσθημα ευθύνης σχετικά με τα πράγματα που συμβαίνουν σε άλλους ανθρώπους και της ανοιχτής, χωρίς στερεότυπα σκέψης, που απαιτείται ως προϋπόθεση επίδειξης σεβασμού προς το διαφορετικό. Με τον τρόπο αυτό, κάθε άτομο έρχεται σε επαφή με ανθρώπους που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση από αυτό, με αποτελεσματικό τρόπο (Κεσίδου, 2004).

1.8 Εμπόδια στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου

Η επιτέλεση του διαπολιτισμικού έργου στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερος εργώδης, λόγω σημαντικών εμποδίων που ανακύπτουν. Τα εν λόγω εμπόδια μπορούν να διακριθούν σε εκείνα που έχουν άμεση σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό διαπολιτισμικό πλαίσιο και τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και σε εκείνα που σχετίζονται άμεσα με τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι η αδυναμία διαμόρφωσης μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εν λόγω πραγματικότητα διαπιστώνεται και στα ελληνικά σχολεία, στα οποία είναι δύσκολη η λειτουργική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ταυτόχρονα, δεν είναι εύκολο να αξιοποιηθεί η ετερότητά τους. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι στα ελληνικά σχολεία ακολουθείται η λογική της αφομοίωσης και των αντισταθμιστικών μέτρων μέσω τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών μαθημάτων (Betoret & Artiga, 2010).

Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται άμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και για αυτούς που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία, να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο εάν

αναλογιστεί κανείς ότι στη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσής τους, οι εκπαιδευτικοί, δεν είχαν την δυνατότητα να ασχοληθούν επαρκώς με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί, πέραν της βασικής τους εκπαίδευσης, φέρνουν στην αίθουσα διδασκαλίας και ένα μέρος των στοιχείων της προσωπικότητας, των πεποιθήσεων και των αντιλήψεών τους. Μέσα στην αίθουσα, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών και προσδοκιών, όπως και φορείς προκαταλήψεων, παρανοήσεων και στερεοτύπων. Τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία ασκούν σημαντική επιρροή στα μηνύματα που μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της διδασκαλίας τους. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και στην περίπτωση που τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών έχουν θετική επιρροή σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος, εξακολουθούν να υφίστανται οι αρνητικές επιρροές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στις διαπολιτισμικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού (Betoret & Artiga, 2010).

Η παρουσία των ανωτέρω εμποδίων στην εφαρμογή του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού έργου είναι δηλωτική των έντονων και πολύπλευρων εκπαιδευτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετιζόμενα με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Η πολιτισμική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

2.1 Νοημοσύνη και Πολιτισμική Νοημοσύνη

Η έννοια της ανθρώπινης νοημοσύνης άρχισε να διατυπώνεται από επιστήμονες στις ΗΠΑ κατά τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα σχετιζόμενη κατά κύριο λόγο με την κληρονομικότητα και τον βαθμό ευφυΐας του κάθε ατόμου (Βλάχου, 2021). Ωστόσο, προϊόντος του χρόνου η έννοια της νοημοσύνης άρχισε να αποσυνδέεται από την στενή και αποκλειστική της συσχέτιση με την ευφυΐα του ατόμου, καθώς η υφιστάμενη έρευνα κατέδειξε και άλλα χαρακτηριστικά και ικανότητες που επηρεάζουν την αντίληψη του ατόμου, την προσαρμογή του στο κοινωνικό, οικογενειακό και επαγγελματικό του περιβάλλον, αλλά και την δυνατότητα του ατόμου να αναλάβει πρωτοβουλίες, να πάρει ευθύνες και αποφάσεις, ακόμη και να ηγηθεί.

Από το 1920 ο Αμερικανός ψυχολόγος Edward Lee Thorndike έκανε λόγο για την έννοια της **κοινωνικής νοημοσύνης**, την οποία και όρισε ως την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του και τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και μέσω αυτής της κατανόησης να ενεργεί σοφά στο πλαίσιο των ανθρωπίνων σχέσεων. Άτομα με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, διαθέτουν σύμφυτη γνώση του τρόπου ανταπόκρισης σε κρίσιμες καταστάσεις και μπορούν σε σημαντικό βαθμό να κατανοήσουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Σε καμία όπως περίπτωση η κοινωνική νοημοσύνη δεν αποτελεί μία εγγενή ιδιότητα, δεδομένου ότι κανείς δεν γεννιέται κοινωνικά ευφυής. Αντιθέτως πρόκειται για μία κατάσταση η οποία οικοδομείται με την πάροδο του χρόνου και την κοινωνικοποίηση του ατόμου στα διάφορα περιβάλλοντα στα οποία ζει, ενεργεί και δραστηριοποιείται (Βλάχου, 2021).

Πριν από περίπου 40 έτη, ο Αμερικανός γνωστικός και αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner εισήγαγε και ανέπτυξε την θεωρία της **πολλαπλής νοημοσύνης**, σύμφωνα με την οποία ο παραδοσιακός ορισμός της νοημοσύνης δεν καλύπτει με επάρκεια την μεγάλη ποικιλία ικανοτήτων που διαθέτει ο άνθρωπος. Πιο αναλυτικά, ο Gardner έκανε λόγο για οκτώ είδη νοημοσύνης και συγκεκριμένα την γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωροταξική, μουσική, κιναισθητική, φυσιοκρατική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Τα είδη αυτά νοημοσύνης συνθέτουν

την έννοια της Πολλαπλής Νοημοσύνης, η οποία φαίνεται να ταιριάζει περισσότερο στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, δεδομένου ότι προσεγγίζει την ανθρώπινη νοημοσύνη ολιστικά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα άτομα που επιδεικνύουν μια ιδιαίτερη ικανότητα σε κάποιο ή κάποια από τα ανωτέρω αναφερθέντα είδη νοημοσύνης δεν είναι απαραίτητο ότι επιδεικνύουν την ίδια ή παρόμοια ικανότητα και στα υπόλοιπα. Για παράδειγμα, ένα άτομο με υψηλή χωροταξική νοημοσύνη μπορεί παράλληλα να εμφορείται από χαμηλή γλωσσική νοημοσύνη (Βλάχου , 2021).

Άλλο ένα είδος νοημοσύνης που πρωτοαναπτύχθηκε το 1964 είναι εκείνο της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, η οποία ως έννοια μελετήθηκε σε σημαντικό βαθμό τις επόμενες δεκαετίες και απέκτησε δημοφιλία μέσω του πονήματος του Daniel Goleman με τίτλο “Emotional Intelligence” το 1995. Πρόκειται ουσιαστικά για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και να μπορεί να κάνει διάκριση μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων λαμβάνοντας μία συναισθηματική πληροφορία η οποία λειτουργεί ως οδηγός σκέψης και συμπεριφοράς.

Η έννοια της *πολιτισμικής νοημοσύνης* είναι σχετικά πρόσφατη και παρουσιάστηκε το 2003 από τους Earley & Ang, σχεδιαζόμενη σε μια εποχή άνευ προηγούμενου παγκοσμιοποίησης και διασύνδεσης. Η πολιτισμική νοημοσύνη είναι ένα εργαλείο που μπορεί να δομήσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών, ώστε εκείνοι να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία στον χώρο εργασίας τους. Το γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά από άλλους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από την ανάπτυξη μιας έννοιας που ονομάζεται πολιτισμική νοημοσύνη (Ang et al, 2011).

Η πολιτισμική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία (Ang & Van Dyne, 2008). Διαφορετικά, με τον όρο πολιτισμική νοημοσύνη, εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται κατάλληλα και να εκπληρώνει με επάρκεια το ρόλο του εντός του πλαισίου του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Ang et al, 2007, Early & Ang, 2003, Early 2002). Η πολιτισμική νοημοσύνη αναφέρεται σε ένα γενικό σύνολο ικανοτήτων που βοηθούν τα άτομα να γίνουν πιο αποτελεσματικά σε διαφορετικές πολυπολιτισμικές καταστάσεις και, ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έννοια ειδικά συνυφασμένη με έναν συγκεκριμένο πολιτισμό ή πλαίσιο (Ang et al, 2014).

Η προέλευση της πολιτισμικής νοημοσύνης μπορεί να βρεθεί στις επιστημονικές θεωρίες της νοημοσύνης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί αποτελεσματικά στο περιβάλλον (Sternberg & Detterman, 1986). Οι θεωρίες της νοημοσύνης από τις οποίες εκπορεύεται και η έννοια της πολυπολιτισμικής νοημοσύνης καθορίζουν και εν τέλει προσδιορίζουν την πολυδιάστατη μορφή της. Οι Earley & Ang (2003) χρησιμοποίησαν αυτή την ιδέα, αλλά την επέκτειναν έτσι ώστε να είναι συγκεκριμένη σε ένα πολιτιστικό πλαίσιο. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της πολιτισμικής νοημοσύνης, η ιδέα αυτή σχετίζεται με τα διάφορα χαρακτηριστικά που το κάθε άτομο έχει, όπως είναι για παράδειγμα, το βιολογικό υπόβαθρο, η γνώση, τα κίνητρα και η συμπεριφορά (Ang et al, 2014).

Το βιολογικό υπόβαθρο σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ δομικών και διαδικαστικών πτυχών του εγκεφάλου (Ang et al, 2014). Η γνώση αναφέρεται τόσο στη γνωστική όσο και στη μεταγνωστική διαδικασία ή, με άλλα λόγια, στην αντίληψη ενός ατόμου για τις δικές του και άλλες γνώσεις (Ang et al, 2014). Ως κίνητρο νοούνται οι γνωστικές διαδικασίες κίνησης και επιλογής (Ang et al, 2014) και, τέλος, η έννοια της συμπεριφοράς αναφέρεται στο φάσμα των ενεργειών που χρησιμοποιεί ένα άτομο, όπως κινητικές δεξιότητες, λεκτικές και μη λεκτικές ενέργειες (Van Dyne et al, 2012).

Βάσει της θέωρησης ότι η νοημοσύνη «κατοικεί» μέσα στο άτομο, η πλειοψηφία των μελετητών εξετάζει την νοημοσύνη στο μοριακό επίπεδο συμπεριφοράς (συμπεριφορά που περιγράφεται σε μεγαλύτερες μονάδες απόκρισης και όχι μικρότερες). Μέσα στις θεωρίες νοημοσύνης, οι δύο μονάδες του μοριακού επιπέδου είναι η γνωστική (με τη μεταγνώση ως υπομονάδα της γνωστικής) και η κινητήρια. Το μοντέλο πολιτισμικής νοημοσύνης χωρίζει το μοριακό επίπεδο σε τρεις ξεχωριστές διαστάσεις και συγκεκριμένα: α) στο κίνητρο, β) στη μεταγνώση και γ) στη γνώση. Με τον τρόπο αυτό η εν λόγω θεωρητική προσέγγιση διαχωρίζει τη μεταγνώση από τη γνωστική λειτουργία και προσθέτει τη συμπεριφορά ως διάσταση ίση με τις ευφυΐες του μοριακού επιπέδου. Αν και η πολιτισμική νοημοσύνη ακολουθεί την κυρίαρχη παραδοχή ότι η νοημοσύνη είναι μια ατομική διαφορά δεν επικεντρώνεται στην ικανότητα κάποιου να λειτουργεί σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, αλλά εξηγεί σε γενικές γραμμές τι σημαίνει για ένα άτομο να είναι διαπολιτισμικά αποτελεσματικό (Ang & VanDyne, 2008).

Ωστόσο, η θεώρηση ότι η πολιτισμική νοημοσύνη βρίσκεται μόνο στο άτομο φαίνεται προβληματική και ως εκ τούτου έχει δεχθεί πολλή κριτική επειδή η πολιτισμική νοημοσύνη έχει αναπτυχθεί ως απάντηση σε μια συγκεκριμένη πολιτιστική απαίτηση αυξημένης διαπολιτισμικής επαφής και αλληλεπίδρασης. Άλλωστε, ο μεταβαλλόμενος κόσμος που επέφερε η παγκοσμιοποίηση έχει αναδείξει την ανάγκη κατανόησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων ενός διαφορετικού τύπου νοημοσύνης. Οι Earley & Ang (2003) τοποθέτησαν την πολιτισμική νοημοσύνη μέσα στις αλληλεπιδραστικές θεωρίες της νοημοσύνης, οι οποίες διατηρούν την ατομική θέση της νοημοσύνης, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι η νοημοσύνη είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, υπογραμμίζοντας ότι η νοημοσύνη «δεν κατοικεί» αποκλειστικά μέσα στο άτομο ή αποκλειστικά μέσα στο περιβάλλον. Βάση των αλληλεπιδραστικών θεωριών είναι η προσέγγιση ότι οι άνθρωποι δεν σκέφτονται ή συμπεριφέρονται έξυπνα μέσα σε ένα κενό, ούτε μπορούν ο πολιτισμός ή η κοινωνία να θέσουν πρότυπα για το τι συνιστά ο όρος «νοημοσύνη» χωρίς αναφορά στις λειτουργίες που εκτελούν οι άνθρωποι σε αυτόν τον πολιτισμό ή την κοινωνία» (Sternberg, 1990, Early & Ang, 2003).

Αντιμετωπίζοντας τις αυστηρά περιβαλλοντικές θεωρίες της νοημοσύνης, η «ουσία της νοημοσύνης» είναι ένας τρόπος οργάνωσης των σκέψεων και της δράσης προκειμένου να ανταποκριθεί ένα άτομο τόσο στις δικές του ανάγκες όσο και στις ανάγκες του περιβάλλοντος (Sternberg, 1986). Έτσι, ο ορισμός της πολιτισμικής νοημοσύνης αντικατοπτρίζει αυτά τα δύο κρίσιμα μέρη της θεωρίας της διαδραστικής νοημοσύνης: πρόκειται για την ικανότητα ενός ατόμου (δίνοντας έμφαση στο άτομο) να λειτουργεί σε διαπολιτισμικά πλαίσια (δίνοντας έμφαση στο περιβάλλον). Ως ένας τύπος νοημοσύνης που είναι αλληλεπιδραστικός, η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης θα μπορούσε να βρεθεί, αν και δεν ονοματίζεται ρητώς και εντός της θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (2004) που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά το 1983 και αναφέρθηκε ανωτέρω.

Η πολιτισμική νοημοσύνη φαίνεται πως πληροί τα κριτήρια της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία ένας τύπος νοημοσύνης πρέπει να είναι: α) εννοιολογικά μοναδικός, β) συσχετιστικός με άλλες ευφυΐες και γ) αναπτυξιακός (Mayer, et al. 2000).

Η πολιτισμική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από εννοιολογική μοναδικότητα, δεδομένου ότι αποτελεί ικανότητα και όχι προτιμώμενο τρόπο δράσης. Αν και εμφορείται από χαρακτηριστικά τα οποία απαντώνται και σε άλλες μορφές

νοημοσύνης, ωστόσο δεν αναιρεί την μοναδικότητά της. Η τρέχουσα έρευνα έχει δείξει ότι άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορούν να αναπτύξουν τις σχετιζόμενες με αυτήν δεξιότητες σε περιβάλλοντα ξένα προς τον πολιτισμό τους. Εδώ ακριβώς έγκειται η μοναδικότητα της Πολιτισμικής Νοημοσύνης, παρά το γεγονός ότι πολλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως εκείνη της ταχείας και αποτελεσματικής προσαρμογής αποτελούν δομικά στοιχεία και της πολιτισμικής νοημοσύνης (Ang et al, 2006).

Η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης είναι συσχετίσιμη και με άλλες μορφές και είδη νοημοσύνης, όπως για παράδειγμα την κοινωνική και την συναισθηματική νοημοσύνη. Η κοινωνική νοημοσύνη προϋποθέτει ενσυναίσθηση και επαφή με διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα, κάτι το οποίο ισχύει και για την πολιτισμική νοημοσύνη. Επιπλέον, άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται πως έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται, να αφομοιώνουν και να κατανοούν τα συναισθήματα (Salovey & Mayer, 1990). Ένα άτομο με υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη θα είναι επίσης απαραίτητα σε θέση να αντιληφθεί, να αφομοιώσει και να κατανοήσει τα συναισθήματα. Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφει λεπτομερώς αυτήν την ικανότητα μόνο σε σχέση με την εγγενή κουλτούρα κάποιου. Η πολιτισμική νοημοσύνη εξηγεί την ικανότητα στη συναισθηματική νοημοσύνη σε άλλους πολιτισμούς εκτός από την οικεία κουλτούρα του ατόμου. Αυτή είναι μια σημαντική διάκριση επειδή η συναισθηματική έκφραση τείνει να είναι πολιτιστικά συνδεδεμένη και όχι απαραίτητα μεταβιβάσιμη με νόημα από έναν πολιτισμό σε έναν άλλο πολιτισμό (Kemperbusch et al., 1999).

Τέλος, η πολιτισμική νοημοσύνη είναι και αναπτυξιακή, δηλαδή έχει τη δυνατότητα εξέλιξης και ανάπτυξης τόσο με την πρόοδο της ηλικίας, όσο και με την απόκτηση περαιτέρω εμπειρίας. Η πολιτισμική νοημοσύνη ορίζεται θεωρητικά ως σύνολο εύπλαστων δεξιοτήτων που έχουν την ικανότητα να αλλάζουν και να αναπτύσσονται. Η τρέχουσα έρευνα για την πολιτισμική νοημοσύνη επικεντρώνεται συχνά στη βιωματική ανάπτυξη, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η πολιτισμική νοημοσύνη σε ενήλικες (και μερικές φορές εφήβους) μέσω των εμπειριών τους (Shokef & Erez, 2008, Gibson&Dimple, 2008). Παρόλο που μεγάλο μέρος της έρευνας για τη πολιτισμική νοημοσύνη έχει επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά της στους ενήλικες, με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η πολιτισμική νοημοσύνη δεν είναι αυστηρά ένας τύπος νοημοσύνης που βρίσκεται

στους ενήλικες, αν και σαφώς τα στάδια και τα επίπεδα ανάπτυξης θα είναι σημαντικά διαφορετικά.

2.2 Θεωρητικά Μοντέλα της Πολιτισμικής Νοημοσύνης στο χώρο της Εκπαίδευσης

Η πολιτισμική νοημοσύνη θεωρείται πολυδιάστατη έννοια που εμφανίζει μεταγνωστικές, γνωστικές, παρακινητικές και συμπεριφορικές διαστάσεις (Earley & Ang, 2003), με αποτέλεσμα οι Ang & VanDyne (2008) να αναγνωρίζουν τέσσερις τομείς: α) Μεταγνωστικό β) Γνωστικό γ) Παρακινητικό-τομέα Κινήτρων και δ) Συμπεριφορικό.

Η μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη σχετίζεται με τη συνείδηση και την επίγνωση ενός ατόμου κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων με εκείνους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιλαμβάνει «γνωστικές διαδικασίες υψηλότερης τάξης» (Ang et al, 2011). Η γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη είναι η πολιτισμική γνώση ενός ατόμου για τους κανόνες και τις πρακτικές που υπάρχουν σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Van Dyne et al, 2012). Περιλαμβάνει γνώσεις σχετικά με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές διαφορές και αποκτάται από την εκπαίδευση και τις εμπειρίες σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Ang et al, 2011). Η παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να κατευθύνει την προσπάθεια και την ενέργεια προς την κατανόηση των πολιτιστικών διαφορών και βασίζεται στην ύπαρξη εγγενών κινήτρων και ενδιαφέροντος για πολυπολιτισμικές ρυθμίσεις (Van Dyne et al, 2012). Η πολιτισμική νοημοσύνη συμπεριφοράς ή συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να επιδεικνύει κατάλληλες λεκτικές και μη λεκτικές ενέργειες και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Ang et al, 2011).

2.2.1 Μεταγνωστική Πολιτισμική Νοημοσύνη

Ο όρος μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη, αφορά τις διανοητικές διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα κατανοούν την πολιτισμική γνώση. Επίσης, η μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη, περιγράφει το επίπεδο συνείδησης και πολιτισμικής συνείδησης, σε περίπτωση επαφής με διαφορετικό πολιτισμό

(Earley&Ang, 2003). Η μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη βοηθάει τον άνθρωπο να προσαρμοστεί σύμφωνα με το εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς το άτομο ασκεί κριτική σε ό,τι αφορά διαδικασίες της ίδιας σκέψης, αλλά και της σκέψης τρίτων. Συμπεριλαμβάνει την επίγνωση, δηλαδή την αναγνώριση ύπαρξης πολιτιστικής γνώσης, τον σχεδιασμό στρατηγικής προτού εκτεθεί σε πολιτισμική ποικιλλομορφία, καθώς και τον έλεγχο υποθέσεων όταν οι παρούσες εμπειρίες διαφέρουν από τις προσδοκίες. Σε περίπτωση υψηλού ποσοστού μεταγνωστικών πολιτισμικών δεξιοτήτων, σημειώνεται εξίσου υψηλός βαθμός πολιτισμικής συνειδητοποίησης. (Earley&Ang, 2003).

Η μεταγνώση μπορεί να γίνει πιο βαθιά κατανοητή ως μια διαδικασία προβληματισμού που συμβαίνει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια διαπολιτισμική συνάντηση. Οι υποκατηγορίες της μεταγνώσης στην πολιτισμική νοημοσύνη είναι ο σχεδιασμός, η συνειδητοποίηση και ο έλεγχος. Η μεταγνώση θεωρείται προετοιμασία για την αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών, έτσι ο σχεδιασμός απαιτεί από ένα άτομο να αναπτύξει προσεκτικά μια στρατηγική για μια διαπολιτισμική κατάσταση. Η συνειδητοποίηση, από την άλλη πλευρά, δείχνει μια γνώση σε πραγματικό χρόνο της ταυτότητάς του και τον τρόπο με τον οποίο ο πολιτισμός επηρεάζει τη διαδικασία δημιουργίας νοήματος κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Ο έλεγχος είναι μια αντανakλαστική εξέταση των υποθέσεων κάποιου σχετικά με ένα πολιτισμικά διαφορετικό άτομο και η εμβάθυνση ή η προσαρμογή αυτών των υποθέσεων με βάση μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

2.2.2 Γνωστική Πολιτισμική Νοημοσύνη

Η γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη, αφορά την γνώση των κανόνων και των συνθηκών που διέπουν διαφορετικούς πολιτισμούς, και η οποία έχει αποκτηθεί μέσω της εκπαίδευσης και των προσωπικών εμπειριών του ατόμου. (Angetal, 2007b). Σύμφωνα με τους Ang&VanDyne (2008) η γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη είναι πολύ σημαντική, καθώς «υψηλά ποσοστά γνωστικής πολιτισμικής νοημοσύνης σημαίνουν ότι το άτομο μπορεί εύκολα να λαμβάνει αποφάσεις όταν βρίσκεται σε διαπολιτισμικές καταστάσεις». Εξάλλου, σύμφωνα με τους Imai & Gelfand (2010), τα υψηλά ποσοστά γνωστικής πολιτισμικής νοημοσύνης δείχνουν άτομα τα οποία κατανοούν ευκολότερα τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ πολιτισμών. Η δε γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη, περιλαμβάνει γνώσεις σχετικές με νομικά, οικονομικά συστήματα, κοινωνικές αξίες και νόρμες κοινωνικής αλληλεπίδρασης,

θηρσκευτικές πεποιθήσεις, τέχνες, κανόνες της γλώσσας καθώς και κανόνες μη λεκτικής έκφρασης. (Ang et al, 2006; Earley 2002).

Η γνώση στην πολιτισμική νοημοσύνη μπορεί να οριοθετηθεί περαιτέρω σε δύο κατηγορίες: α) τις γνώσεις που αφορούν τον πολιτισμό και β) την πολιτισμική γνώση. Οι γνώσεις που αφορούν τον πολιτισμό αναφέρονται σε δηλωτικές ή προτασιακές γνώσεις σχετικά με τους θεσμούς, τις πρακτικές και τις συμβάσεις, τους γλωσσικούς κανόνες, τα οικονομικά και νομικά συστήματα ενός πολιτισμού. Ουσιαστικά πρόκειται για πεποιθήσεις που μπορούν να ενσαρκωθούν σε προτάσεις, τύπου «Know-that». Από την άλλη πλευρά, η πολιτισμική γνώση είναι έννοια βαθύτερη, χαρακτηριζόμενη και ως διαδικασιακή γνώση. Πρόκειται για γνώση όχι μόνο μίας κατάστασης, αλλά και του χρόνου και τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση αυτή (Know-how) (Hampden-Turner & Trompenaars, 2006).

2.2.3 Παρακινητική Πολιτισμική Νοημοσύνη

Η παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη αφορά στο εγγενές ενδιαφέρον του ατόμου να κατανοήσει και να συσχετιστεί με άτομα προερχόμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς. (Ang et al, 2007a). Συμπεριλαμβάνει όμως και το εξωγενές ενδιαφέρον του ατόμου να ωφεληθεί από ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες, καθώς και να καταστεί αποτελεσματικό σε αυτές. Παράλληλα, άτομα με υψηλά ποσοστά παρακινητικής πολιτισμικής νοημοσύνης, θεωρούνται πως έχουν υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και εγγενούς ενδιαφέροντος, και πως είναι περισσότερο πιθανό να αλληλεπιδράσουν και να εμπλακούν με άλλους πολιτισμούς. (Livermore, 2010). Σε αυτό προστίθεται η διαπίστωση των Lin et al (2012) πως τέτοια άτομα μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα κάτω από συνθήκες άγχους, οι οποίες συναντιούνται πολύ συχνά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη έχει οριστεί ως «ικανότητα ενός ατόμου να κατευθύνει την προσοχή και την ενέργεια προς τη μάθηση και τη λειτουργία σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές διαφορές» (Ang & Van Dyne, 2008). Αντλώντας από τη θεωρία κινήτρων, οι Van Dyne et al. (2012) χώρισαν περαιτέρω αυτή τη διάσταση σε εγγενές ενδιαφέρον, εξωγενές ενδιαφέρον και αυτοεξυπηρέτηση. Το εγγενές ενδιαφέρον είναι μια εκτίμηση για διαπολιτισμικές καταστάσεις, οι οποίες ικανοποιούν το άτομο. Το εξωγενές

ενδιαφέρον βασίζεται στα απτά ή προσωπικά οφέλη που προέρχονται από τη συμμετοχή σε πολιτισμικώς διαφορετικά πλαίσια. Αυτά τα οφέλη μπορεί να περιλαμβάνουν υψηλότερες αμοιβές ή προσφορές για διεθνή εργασιακή εμπειρία. Η αυτοεξυπηρέτηση για την προσαρμογή είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται το άγχος της πολιτιστικής προσαρμογής, αντιπροσωπεύοντας έτσι τα κίνητρα που απαιτούνται για την αυτοϋποστήριξη και την επιμονή μέσα από δύσκολες διαπολιτισμικές εμπειρίες.

2.2.4 Συμπεριφορική Πολιτισμική Νοημοσύνη

Η συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία όταν βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με άτομα προερχόμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς. (Angetal, 2007a). Τα λεκτικά στοιχεία συμπεριλαμβάνουν την χροιά της φωνής και την προφορά, και τα μη λεκτικά τις χειρονομίες και τις εκφράσεις του προσώπου. Η συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη, είναι μείζονος σημασίας, καθώς σε περίπτωση πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, είναι το πρώτο στοιχείο που διακρίνεται στο άτομο. Υψηλά ποσοστά συμπεριφορικής πολιτισμικής νοημοσύνης, υποδεικνύουν άτομα με ευρεία φάσματα συμπεριφορών. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Linetal, (2012), άτομα τα οποία παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά και στις τέσσερις προαναφερθείσες παραμέτρους της πολιτισμικής νοημοσύνης, πολύ συχνά θέτουν σε εφαρμογή στρατηγικές τόσο λεκτικής όσο και μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Πιο αναλυτικά, η συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη χωρίζεται σε τρεις υπο-διαστάσεις. Συγκεκριμένα, α) των λεκτικών μηνυμάτων, β) των μη λεκτικών μηνυμάτων και γ) των λεκτικών πράξεων (speechacts). Τα λεκτικά μηνύματα περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον λόγο, προφορικό ή γραπτό, συμπεριλαμβανομένης της ταχύτητας, του τόνου, της έντασης και του συναισθήματος του λόγου. Τα μη λεκτικά μηνύματα περιλαμβάνουν την ανταλλαγή πληροφοριών χωρίς τη χρησιμοποίηση λέξεων, αλλά μέσω των χειρονομιών, των εκφράσεων προσώπου, της οπτικής ή μη επαφής, της στάσης σώματος, της σιωπής, αλλά και της εν γένει γλώσσας σώματος. Οι λεκτικές πράξεις αναφέρονται στους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σε διαφορετικούς πολιτισμούς επιτελούν πράξεις μέσω των λέξεων, όπως υπόσχεση, απειλή, δήλωση και παράκληση. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας και πάλι ένα πολιτιστικό πλαίσιο από τους Hampden - Turner & Trompenaars (2006), η απόρριψη

μίας παράκλησης στο πολιτισμικό πλαίσιο της Γερμανίας μπορεί να γίνει με ένα σαφές «όχι». Η εν λόγω πρακτική δεν είναι πολιτισμικά αποδεκτή στην Ινδονησία, όπου για την απόρριψη μίας παράκλησης είναι περισσότερο επιθυμητές απαντήσεις του τύπου «Θα προσπαθήσω», εκφράζοντας παράλληλα μέσω των κινήσεων του προσώπου τη δυσκολία ικανοποίησης του αιτήματος. Επιπλέον, στις αγγλοσαξονικές χώρες η απολογία είναι αποδεκτή μόνο όταν το άτομο έχει πράξει κάποιο λάθος, ενώ στην Ιαπωνία η απολογία είναι ευπρόσδεκτη ακόμη και όταν το άτομο δεν έχει σφάλει, στο πλαίσιο της προσπάθειας διατήρησης ισορροπίας ανάμεσα στις ανθρώπινες σχέσεις.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργήσει μέσα στο πλαίσιο καινούριων πολιτισμικών καταστάσεων εξαρτάται από τον βαθμό ανάπτυξης των τεσσάρων διαστάσεων της πολιτισμικής νοημοσύνης (μεταγνωστική, γνωστική, παρακινητική και συμπεριφορική). Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις απαντώνται και στο κυριότερο εργαλείο μέτρησης και ποσοτικοποίησης της πολιτισμικής νοημοσύνης, την Κλίμακα Πολιτισμικής Νοημοσύνης (Cultural Intelligence Scale - CQS), η οποία δημιουργήθηκε από διάφορους ερευνητές ενός Πανεπιστημίου και ενός Ερευνητικού κέντρου της Σιγκαπούρης, καθώς και ενός Πανεπιστημίου των ΗΠΑ (Αραβανής, 2013).

2.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα, Επικοινωνία και Προσαρμογή ως στοιχεία Πολιτισμικής Νοημοσύνης

Η διαπολιτισμική επικοινωνία και ικανότητα είναι επίσης ένα τεκμηριωμένο αποτέλεσμα της πολιτισμικής νοημοσύνης. Σχετίζεται με το επίπεδο ψυχολογικής άνεσης και οικειότητας που έχει ένα άτομο που βρίσκεται σε νέο πολιτιστικό περιβάλλον (Ang et al, 2014). Μελέτες δείχνουν ότι η παρακινητική και συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη σχετίζονται θετικά με τη διαπολιτισμική προσαρμογή (Ang et al., 2007b, Ramalu et al., 2010).

Είναι σημαντικό εδώ να σημειωθεί ότι με τον όρο διαπολιτισμική, εννοείται μια αλληλεπίδραση ή επικοινωνία μεταξύ ατόμων ή ομάδων στις οποίες οι πολιτισμικές διαφορές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση του νοήματος (Bennett, 2012). Αυτή η έννοια διαφέρει σε σχέση με τον όρο «πολυπολιτισμικός» ή που υποδεικνύει την παρουσία διαφορετικών πολιτισμών,

αλλά η πολιτισμική διαφορά δεν είναι απαραίτητα ένας σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια από τις παλαιότερες εμπειρίες στην ανθρώπινη ιστορία. Ωστόσο, η εστιασμένη μελέτη σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας δεν κέρδισε έδαφος μέχρι τα χρόνια αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι Αμερικανοί διπλωμάτες γίνονταν αισθητά αναποτελεσματικοί στο έργο τους. Συχνά χωρίς να μιλούν τη γλώσσα και αγνοώντας την κουλτούρα υποδοχής, οι διπλωμάτες των ΗΠΑ είχαν αναγνωρίσιμες ελλείψεις που οδηγούσαν σε «σημαντικές επιπτώσεις» στις διεθνείς σχέσεις (Leeds-Hurwitz, 2014). Κατά συνέπεια, το 1946 το Κογκρέσο των ΗΠΑ ψήφισε τον Νόμο περί Ξένων Υπηρεσιών που ίδρυσε το Ινστιτούτο Ξένων Υπηρεσιών (FSI) για την παροχή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αξιωματικούς ξένων υπηρεσιών. Κατά τη διάρκεια των επόμενων δεκαετιών, οι μελετητές και οι διπλωμάτες που σχετίζονται με το FSI εμφορήθηκαν το πρωτοποριακό έργο της διαπολιτισμικής έρευνας ως απάντηση στις συγκεκριμένες ανάγκες της κυβέρνησης των ΗΠΑ.

Η σύγκρουση προκύπτει σε διαπολιτισμικές καταστάσεις όχι κυρίως λόγω διαφορετικών τροφίμων ή ρούχων, για παράδειγμα, αλλά λόγω των διαφόρων τρόπων με τους οποίους διαφορετικές τοπικές κοινότητες δίνουν νόημα στα τρόφιμα ή τα ρούχα. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, η πρώιμη διαπολιτισμική επικοινωνιακή έρευνα αφιερώθηκε στην ερμηνεία των διαφορετικών αρχών με τις οποίες οργανώνονται οι πολιτισμοί. Για παράδειγμα, ο Hall (1968) ανέπτυξε θεωρίες γύρω από τις χρήσεις του χώρου και του χρόνου από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ένας συνάδελφος του Hall, ο Trager (1958), συζήτησε τον τρόπο με τον οποίο η μη λεκτική επικοινωνία εκδηλώθηκε μοναδικά μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Ο Hofstede (1991) δημιούργησε ένα μοντέλο πολιτισμών βασισμένο σε πέντε διαστάσεις απόστασης εξουσίας, αποφυγής αβεβαιότητας, ατομικισμού, αρρενωπότητας και μακροπρόθεσμου προσανατολισμού.

Καθώς πλησίαζε ο 21ος αιώνας, έγινε σαφές ότι η απλή γνώση των πολιτισμικών διαφορών δεν μεταφράζεται αμέσως σε διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα και η έρευνα σε διάφορους κλάδους μετατράπηκε από την αποκλειστική περιγραφή της πολιτισμικής διαφοράς στη δημιουργία εννοιών για το τι σημαίνει να είσαι διαπολιτισμικά ικανός. Έτσι, τα τελευταία τριάντα χρόνια, ένα πλήθος επιστημόνων εργάζεται πάνω στη πολιτισμική ικανότητα, εστιάζοντας σε διάφορους ερευνητικούς τομείς, που σχετίζονται με την παγκόσμια ηγεσία, τις

διεθνείς επιχειρήσεις, τη διαπολιτισμική ψυχολογία και την προσωπικότητα (Leung et al., 2014).

Ο Deardorff (2006) κατονομάζει πάνω από 45 μελετητές που έχουν ο καθένας μοναδικά καθορισμένη διαπολιτισμική ικανότητα. Σε μια προσπάθεια να εργαστεί για την επίτευξη συναίνεσης σχετικά με το νόημα της έννοιας, ο Deardorff (2006) αμφισβήτησε τους πιο έμπειρους μελετητές στον τομέα και διαπίστωσε ότι οι καλύτεροι ορισμοί της πολιτισμικής ικανότητας επικεντρώθηκαν τόσο στην αποτελεσματική επικοινωνία όσο και στη συμπεριφορά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Ο ίδιος ο ορισμός της πολιτισμικής ικανότητας του Deardorff (2006) ως «ικανότητα αποτελεσματικής και κατάλληλης επικοινωνίας σε διαπολιτισμικές καταστάσεις με βάση τις διαπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάση κάποιου» κέρδισε την ακαδημαϊκή αποδοχή.

Ομοίως, οι Johnson et al (2006), που εργάζονται στο πλαίσιο της διεθνούς επιχειρηματικής προοπτικής, ορίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως «την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στην αξιοποίηση ενός συνόλου γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών, προκειμένου να συνεργαστεί με επιτυχία με άτομα από διαφορετικό εθνικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό». Οι Whaley & Davis (2007) στην ψυχολογία ομοίως διαπίστωσαν ότι η πολιτισμική ικανότητα αναφέρεται γενικά στις δεξιότητες ενός ατόμου να λειτουργεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Μέσα σε αυτή την ιστορία της διαπολιτισμικής έρευνας θεμελιώθηκε η έννοια της πολιτισμικής νοημοσύνης.

2.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την Πολιτισμική Νοημοσύνη

Έχει ευρέως μελετηθεί και διαπιστωθεί πως υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να δρα αποτελεσματικά σε περίπτωση αλληλεπίδρασής του με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στον παράγοντα που αφορά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας από τη μία, στις εμπειρίες που αποκτήθηκαν μετά από κάποια διαμονή στο εξωτερικό, αλλά και σε άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Αυτούς τους τρεις παράγοντες θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

2.4.1 Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Σύμφωνα με τους Carver & Scheier (2000), στη βάση κάθε προσωπικότητας μπορούμε να διακρίνουμε 5 στοιχεία: ευσυνειδησία, τερπνότητα, συναισθηματική σταθερότητα, εξωστρέφεια και δεκτικότητα στην εμπειρία. Επίσης, σύμφωνα με τους Ang et al (2006 & 2007b), Rockstuhl et al (2011), πέντε μεγάλες διαστάσεις της προσωπικότητας σχετίζονται αρκετά με τους τέσσερις βασικούς τομείς-βαθμίδες της πολιτισμικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι Angetal (2004) υπογραμμίζουν την σχετικότητα της διάστασης «δεκτικότητα στην εμπειρία» με κάθε τομέα-βαθμίδα της πολιτισμικής νοημοσύνης, αλλά και μιλούν για άλλους έξι επί μέρους τομείς, την πνευματική αποδοτικότητα, την ευφυΐα, την περιέργεια, την αισθητική, την ανεκτικότητα και την βαθύτητα. Τούτου δοθέντος, οι Ones & Viswesvaran (1997) συμπεραίνουν ότι οι άνθρωποι που αποκτούν νέες εμπειρίες, αναμένεται να κινούνται ευκολότερα από το γνώριμο στο καινούριο και λιγότερο γνώριμο. Επίσης, μπορούμε να προσθέσουμε κατά τους Bhagat & Prien (1996), ότι αποδέχονται ευκολότερα πιθανές διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, και ότι έχουν λιγότερες πιθανότητες να υιοθετήσουν ρατσιστικά στερεότυπα (Flynn, 2005).

2.4.2 Εμπειρίες αποκτηθείσες στο εξωτερικό

Είναι ευρέως αποδεκτό πως τα άτομα τα οποία είχαν στο παρελθόν την ευχέρεια να μείνουν στο εξωτερικό, για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω πραγματοποίησης σπουδών, ή στο πλαίσιο κάποιου ταξιδιού αναψυχής, ή ακόμα και λόγω πρόσκαιρης μετανάστευσης, έχουν όχι μόνο περισσότερες γνώσεις, αλλά έχουν παράλληλα αποκτήσει και περισσότερες δεξιότητες. Αυτό άλλωστε αναφέρεται και από τους Black & Gregersen (1991), καθώς και από τους Lee & Sukoco (2010), οι οποίοι διαπιστώνουν πως όλες αυτές οι ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες συμβάλλουν θετικά στην μεταγνωστική και γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί και η διαπίστωση των Shannon & Begley (2008), ότι δηλαδή τα άτομα τα οποία έχουν έρθει σε επαφή με ξένους πολιτισμούς αποκτούν τέτοιους μηχανισμούς ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με την περίπτωση στην οποία θα βρεθούν κάθε φορά, κάτι το οποίο διαφαίνεται στην συμπεριφορική και παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη τους. Αυτό μπορεί να συμβεί τόσο μετά από θετικές, όσο και από αρνητικές ταξιδιωτικές εμπειρίες, κατά τους Fernet et al (2013).

Όπως αναφέραμε ανωτέρω, αυτές οι εμπειρίες που έχουν αποκτηθεί στο εξωτερικό, μπορεί να προέρχονται είτε από κάποιο επαγγελματικό ταξίδι, οπότε είναι άμεσα σχετιζόμενες με την εργασία, είτε κάποιο ταξίδι για λόγους τουριστικούς, προσωπικούς, για απλή γνωριμία με ένα καινούριο περιβάλλον και για ανακάλυψη ενός νέου πολιτισμού, οπότε μη σχετιζόμενες με την εργασία. Και στις δυο περιπτώσεις, μετά από μελέτες, διαπιστώθηκε ότι οι αποκτηθείσες εμπειρίες σχετίζονται με την πολιτισμική νοημοσύνη του ατόμου, ωστόσο, σύμφωνα με τους Crowne (2008), Shannon & Begley (2008), Tarique & Takeuchi (2008) και Tayetal, (2008), δεν έχει εξακριβωθεί κατά πόσο επηρεάζουν ξεχωριστά καθένα από τους τέσσερις τομείς της πολιτισμικής νοημοσύνης. Σε γενικές γραμμές, οι διαπιστώσεις που έχουν γίνει θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα κάτωθι.

Πιο συγκεκριμένα, οι Shannon&Begley (2008), διαπίστωσαν πως ο αριθμός των χωρών στις οποίες έχει ζήσει κάποιος για επαγγελματικούς λόγους, επηρεάζει θετικά τόσο την μεταγνωστική όσο και την παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη. Από την άλλη, έπειτα από έρευνες, η Crowne (2008) διαπίστωσε πως η σχετιζόμενη με επαγγελματικούς λόγους αποκτηθείσα εμπειρία στο εξωτερικό, μπορεί να επηρεάσει μόνο τους άλλους τρεις τομείς της πολιτισμικής νοημοσύνης, εκτός από την παρακινητική. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί η διαπίστωση των Tayetal (2008) πως σημαντικό ρόλο στην γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη παίζει η χρονική διάρκεια κατά την οποία το άτομο έρχεται σε επαφή με τον άλλο πολιτισμό στα πλαίσια επαγγελματικών λόγων. Εν αντιθέσει, κατά τους Oddou et al. (2000), το πλέον σημαντικό δεν είναι ο αριθμός και η διάρκεια των εμπειριών που έχουν αποκτηθεί στο εξωτερικό, όσο είναι η ποιότητα αυτών.

2.4.3 Εκμάθηση ξένης γλώσσας

Σε ότι αφορά στη μάθηση μιας ξένης γλώσσας και κατά πόσο αυτή επηρεάζει το επίπεδο της πολιτισμικής νοημοσύνης του ατόμου, ερευνήθηκε αρκετά από τους Shannon & Begley (2008) και Harrison (2012). Διαπιστώθηκε δε, ότι όταν κάποιος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, μαθαίνει παράλληλα και τον πολιτισμό που διέπει την χώρα της οποίας μαθαίνει τη γλώσσα (Alon & Higgins, 2005, Harrison, 2012).

2.5. Η πολιτισμική επιρροή στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης

Ένα μεγάλο μέρος της υπάρχουσας βιβλιογραφίας είναι αφιερωμένο στην απεικόνιση του τρόπου με τον οποίο οι ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι ενδεικτικές της πολιτισμικής νοημοσύνης. Η έρευνα από τον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης έχει παράσχει σημαντική εικόνα για τη σχέση μεταξύ διδασκαλίας, πολιτισμού και τάξης, προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ διδασκαλίας και πολιτισμού και να υποστηριχθεί η θεμελιώδης άποψη της συγκριτικής εκπαίδευσης, δηλαδή ότι η διδασκαλία και η εκπαίδευση επηρεάζονται βαθιά από τις σιωπηρές πολιτισμικές γνώσεις και αξίες. Πολύ νωρίς στην ιστορία της μελέτης της συγκριτικής εκπαίδευσης, οι ερευνητές άρχισαν συγκριτικά να μελετούν τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Διαπιστώνοντας την ανάγκη να δικαιολογήσει τη μελέτη τέτοιων θεμάτων, ο Sadler, ο οποίος στις μέρες μας θεωρείται ως ένας εκ των θεμελιωτών της συγκριτικής παιδαγωγικής, έκανε μια ομιλία στην Αγγλία το 1900 ως απάντηση στο ερώτημα «Τι μπορεί κάποιος να μάθει από τη μελέτη ξένων συστημάτων εκπαίδευσης;» Ενώ διατύπωσε διάφορα ερωτήματα που η συγκριτική εκπαίδευση είχε τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει, ο Sadler τόνισε έντονα την περίπλοκη σχέση μεταξύ πολιτισμού και εκπαίδευσης. Η συγκριτική μελέτη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί μια οδό για να φέρει στο φως τις σιωπηρές πολιτισμικές αξίες ενός έθνους (Bereday, 1964).

Ο Sadler υποστηρίζει ότι «μελετώντας ξένα συστήματα εκπαίδευσης δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα πράγματα έξω από τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα πράγματα μέσα στα σχολεία», και προσθέτει ότι «το εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι το αποτέλεσμα ξεχασμένων αγώνων και δυσκολιών, αλλά και παρωχημένων αντιπαραθέσεων». Αυτοί οι αγώνες, οι δυσκολίες και οι αντιπαραθέσεις διαμορφώνουν τον επονομαζόμενο «εθνικό χαρακτήρα» της εκπαίδευσης, δηλαδή το σύνολο των αξιών, στάσεων, συμπεριφορών και νοοτροπιών που οριοθετούν τις εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις της κάθε εποχής (Bereday, 1964; Ματθαίου, 2011).

Συνεπώς, σύμφωνα με τη θεώρηση του Sadler η μοναδικότητα του κάθε «εθνικού» συστήματος παιδείας εδράζεται στην δική του «εθνική διαδρομή» και στον διαμορφωτικό ρόλο της ιστορίας. Συνεπώς, η αξία της συγκριτικής μελέτης των συστημάτων εκπαίδευσης δεν τοποθετείται στην ανακάλυψη των μέσων με τα οποία

τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μεταφερθούν από τη μία χώρα στην άλλη, αλλά στην κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ιστορικού αποτυπώματος του κάθε συστήματος, που συνέβαλαν στην επιτυχία και αποτελεσματικότητά του (Ματθαίου, 2011).

Δεκαετίες πριν ο Hall (1968) είχε εκφράσει τον αντίκτυπο του πολιτισμού στον τρόπο επικοινωνίας των ατόμων και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους επικοινωνίας, ο Sadler εδώ σημειώνει ότι τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αντικατοπτρίζουν τον σιωπηρό πολιτισμό και τις αξίες του έθνους, τις «μυστικές εργασίες της εθνικής ζωής». Τα σχολεία γίνονται ένας καμβάς για την αποκάλυψη της περίπλοκης τέχνης του πολιτισμού, επειδή ο εθνικός πολιτισμός επηρεάζει τη διδασκαλία και τις ιδέες της εκπαίδευσης πιο δυναμικά από οτιδήποτε άλλο μέσα στο σχολείο. Η σημαντική διαίσθηση του Sadler για την εκπαίδευση έχει τεκμηριωθεί καθ' όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα από πολλούς μελετητές (Bereday, 1964).

Οι Stigler & Hiebert (1998), για παράδειγμα, έχουν ερευνήσει τις διαφορετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία που εκδηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Σε μια μελέτη, συνέκριναν τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος των μαθηματικών μεταξύ ΗΠΑ και Ιαπωνίας και διαπίστωσαν ότι η χρήση προβολέων, διαφόρων τεχνολογικών μέσων και των παραδοσιακών μεθόδων στην τάξη ήταν λειτουργικά σε διαφορετικό βαθμό μεταξύ Ιαπώνων και Αμερικανών δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί των ΗΠΑ χρησιμοποιούσαν με συνέπεια τον προβολέα για να κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών και να διατηρήσουν τον έλεγχο του μαθήματος, ενώ οι Ιάπωνες δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τον πίνακα κιμωλίας για να δημιουργήσουν μια αθροιστική καταγραφή του μαθήματος για τους μαθητές.

Οι Stigler & Hiebert (1998) υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές πολιτιστικές αξίες των δύο χωρών προσφέρουν μια συναρπαστική εξήγηση για τις διαφορές που παρατηρούνται στην τάξη. Οι διαφορετικές χρήσεις των οπτικών βοηθημάτων αντικατοπτρίζουν διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και το ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία μάθησης των μαθητών. Αυτά τα ευρήματα οδηγούν τους Stigler & Hiebert (1998) στο συμπέρασμα ότι ακόμη και μια τάξη μαθηματικών επηρεάζεται έντονα από ένα «μικρό και σιωπηρό σύνολο βασικών πεποιθήσεων σχετικά με τη φύση ενός θέματος, τον τρόπο

μάθησης των μαθητών και το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει ένας δάσκαλος στην τάξη» και αποτελούν μέρος της σιωπηρής πολιτιστικής γνώσης μιας χώρας.

Πέρα από συγκεκριμένα παραδείγματα πολιτισμικών επιπτώσεων στην εκπαίδευση, όπως αυτό που βρίσκεται στην έρευνα των Stigler & Hiebert (1998), άλλοι ερευνητές έχουν εργαστεί για τη θέσπιση ευρύτερων θεωρητικών πλαισίων για την εννοιολογική επίδραση του πολιτισμού στην εκπαίδευση. Ο Brunner (1996), για παράδειγμα, έθεσε την ιδέα της «λαϊκής παιδαγωγικής», των σιωπηρών στοιχείων που λαμβάνονται από τον πολιτισμό κάποιου που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διδάσκουν τα παιδιά. Υποστήριξε ότι επειδή η εκπαίδευση βρίσκεται στο ζωντανό πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και το ζωντανό πλαίσιο της σχολικής αίθουσας βρίσκεται στην ευρύτερη κουλτούρα, η πολιτισμική κατανόηση της φύσης των παιδιών και το πώς αυτά μαθαίνουν επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι βοηθούν τα παιδιά να μάθουν για τον κόσμο. Ο Brunner (1996) γράφει ότι η διδασκαλία βασίζεται αναπόφευκτα σε έννοιες σχετικά με τη φύση του νου του μαθητή. Οι πεποιθήσεις και οι υποθέσεις σχετικά με τη διδασκαλία, είτε σε ένα σχολείο είτε σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο, είναι μια άμεση αντανάκλαση των πεποιθήσεων και των υποθέσεων που έχει ο δάσκαλος για τον μαθητή. Η λαϊκή παιδαγωγική αναφέρεται στους γενικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται συμβατικά και σιωπηρά τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα μυαλά των μαθητών και πώς επιτυγχάνεται η μάθηση, επειδή η αντίληψη του δασκάλου για τον μαθητή διαμορφώνει το είδος της διδασκαλίας που χρησιμοποιείται (Brunner, 1996).

Ο Masemann (2013) θεωρητικοποιεί την πολιτισμική επιρροή στη διδασκαλία ελαφρώς διαφορετικά από τον Bruner. Ωστόσο, και οι δύο μελετητές βασίζονται στην υπόθεση ότι ο πολιτισμός διαμορφώνει τη διδασκαλία και την εκπαίδευση. Ο Masemann (2013) χρησιμοποιεί τους θεμελιώδεις τομείς των πολιτισμικών αξιών που κωδικοποιήθηκαν από τον Kluckhohn (1950) για να εξηγήσει τις διαφορές μεταξύ των στόχων και της εκπαίδευσης μεταξύ των εθνών και του χρόνου. Για παράδειγμα, η πολύτιμη μέθοδος ανθρώπινης δραστηριότητας ενός πολιτισμού (ύπαρξη, δημιουργία ή πράξη) επηρεάζει την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Μια κουλτούρα που εκτιμά την «πράξη» θα εστιάσει στην εκπαίδευση στα πιο πρακτικά καθήκοντά της, ενώ μια κουλτούρα που εκτιμά την «ύπαρξη» θα προωθήσει πιο έντονα τις αισθητικές αξίες των τεχνών και των ανθρωπιστικών επιστημών. Μέσα σε κάθε πολιτισμό, αυτοί οι βασικοί

προσανατολισμοί αξίας αντικατοπτρίζονται στις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. Στην μελέτη του, ο Masemann (2013), αναδεικνύει τη δυναμική φύση της εκπαίδευσης που ακολουθεί τα βήματα του δυναμισμού του πολιτισμού. Επειδή οι πολιτισμικές αξίες μετατοπίζονται στο χρόνο, οι εκπαιδευτικές αξίες μετατοπίζονται επίσης και απέχουν πολύ από το να είναι σταθερές στο χρόνο και στον τόπο.

Η συγκριτική έρευνα για τον δανεισμό της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής παρείχε επίσης πληροφορίες σχετικά με τις επιπτώσεις του πολιτισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα. Καθώς οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές γίνονται όλο και πιο γνωστές πέρα από τα εθνικά σύνορα, οι εθνικές κυβερνήσεις σημειώνουν τα αισθητά πλεονεκτήματα άλλων προσεγγίσεων και συχνά επιδιώκουν να μεταρρυθμίσουν το δικό τους εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόζοντας τις πολιτικές ενός άλλου έθνους. Ωστόσο, όπως πρότειναν πολλοί συγκριτικοί μελετητές, η διατύπωση αυτού που καθιστά μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική «καλή ιδέα» έχει μικρότερη σχέση με τα υποτιθέμενα θετικά αποτελέσματα της πολιτικής και αντικατοπτρίζει περισσότερο τις πολιτισμικές αξίες των υποστηρικτών (Carney, 2009).

Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές δανείζονται πέρα από τα διεθνή σύνορα, ορισμένα μέρη μένουν πίσω, όχι απαραίτητα λόγω της έλλειψης γνώσης από πλευράς τους, αλλά λόγω των διαφορών τους με τον πολιτισμό ενός έθνους. Ακριβώς όπως η βιολογική σύνθεση των διαφόρων εδαφών ποικίλλει σημαντικά από τόπο σε τόπο, σε τέτοιο βαθμό που το έδαφος ενός τόπου θα υποστηρίξει μόνο ορισμένους τύπους φυτών και όχι άλλους, ο πολιτισμός μιας χώρας θα αναπτύξει μόνο εκείνες τις πτυχές της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής που ευθυγραμμίζονται με τις δικές της πολιτισμικές αξίες. Συχνά αυτή η διαδικασία συμβαίνει χωρίς ρητή άρθρωση της πολιτισμικής επιρροής και αντίθετα βασίζεται στη ρητορική των επιτευγμάτων και του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Halpin & Troyna, 1995).

3. Εργασιακό άγχος και πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών - Παράγοντες που τα επηρεάζουν

3.1 Εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών και σχετιζόμενοι παράγοντες

Ο Μπαμπινιώτης (2009) ορίζει το άγχος ως την «συγκινησιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από φόβο, αγωνία, ανασφάλεια και άλλα ψυχοσωματικά συμπτώματα και βιώνεται ως εναγώνια αναμονή επικείμενου κακού». Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από το ομηρικό ρήμα «άγχω» που σημαίνει πνίγω, σφίγγω. Συχνά ως έννοια θεωρείται συνώνυμη εκείνης του στρες, αν και οι Μητρούση και συν (2013) αναφέρουν ότι οι έννοιες άγχος και στρες δεν είναι συνώνυμες, δοθέντος ότι το στρες είναι συνδεδεμένο με τον φόβο, που εκπορεύεται από μία γνωστή αιτία και πηγή, ενώ το άγχος βιώνεται ως αποτέλεσμα αβεβαιότητας απορρέουσας από αόριστους και απροσδιόριστους κινδύνους.

Σύμφωνα με την Εμμανουηλίδου (2012) η έννοια του άγχους μπορεί να διακριθεί σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες προσδιορίζουν διάφορες μορφές άγχους με κυριότερες: α) το στιγμιαίο άγχος που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη περίσταση που προκαλεί ανησυχία στο άτομο, β) το βραχυπρόθεσμο άγχος, το οποίο αποτελεί αντίδραση του ανθρώπινου οργανισμού για ένα βραχύ, αλλά όχι στιγμιαίο, χρονικό διάστημα, γ) το χρόνιο άγχος που διαρκεί για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα της ζωής του ατόμου, δ) το γενικό άγχος που συνδέεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και κάνει την εμφάνισή του σε κάθε σχεδόν κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει, ε) το ειδικό άγχος που συνδέεται αποκλειστικά με συγκεκριμένες περιστάσεις που αυξάνουν την αβεβαιότητα και την ανησυχία του ατόμου, στ) το δημιουργικό άγχος που αποτελεί κινητήριο δύναμη για την επίτευξη στόχων και την εγρήγορση του ατόμου και ζ) το εργασιακό άγχος που σχετίζεται με καταστάσεις που απορρέουν από την επαγγελματική ιδιότητα του ατόμου, καθώς και τις εκπορευόμενες εξ αυτής υποχρεώσεις και ευθύνες.

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω το εργασιακό άγχος είναι εκείνο που προέρχεται από την εργασία (Παππά, 2006). Το εργασιακό άγχος μπορεί με την σειρά του να διακριθεί σε ωφέλιμο ή σε επιβλαβές. Όταν πρόκειται για ανησυχία η οποία

κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα και συντηρεί την εγρήγορση του ατόμου, αλλά και την κινητοποίησή του προκειμένου ανταποκρίνεται στις εργασιακές απαιτήσεις και υποχρεώσεις του, τότε θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως ωφέλιμο. Από την άλλη πλευρά καταστάσεις οι οποίες συνδέονται με υπέρμετρη ανασφάλεια, αβεβαιότητα, ατομία, αναποφασιστικότητα, έντονη απαισιοδοξία, διαταραχή ευθυκρισίας, ακόμη και οργανικά και ψυχικά συμπτώματα δεν είναι επιθυμητές και πρέπει να γίνονται εξειδικευμένες προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, ώστε να μετριασθεί για να μπορέσει το άτομο ανακτώντας την υγεία του να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια στον επαγγελματικό του ρόλο.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφορείται ενός σπουδαίου ρόλου, δεδομένου ότι σχετίζεται με την εκπαίδευση και την καλλιέργεια των μαθητών με τελικό σκοπό την μόρφωσή τους σε όλα τα επίπεδα (πνευματικό, ηθικό, ψυχικό και κοινωνικό). Στις μέρες μας οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, η εξειδίκευση των γνώσεων, η πολυπολιτισμική προέλευση των μαθητών, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά και ο αυξημένος εργασιακός φόρτος έχουν μετασχηματίσει και διευρύνει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, ο επαγγελματισμός του πολλές φορές αμφισβητείται από την πολιτεία, την κοινωνία, αλλά και διάφορους φορείς με θεσμικό ρόλο, δοθείσης της αντίληψης ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες και πολύπλευρες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και κατ' επέκταση των μαθητών που φοιτούν σε αυτό (Τριανταφυλλάκη, 2019).

Τα ανωτέρω αναφερθέντα στοιχεία σε συνδυασμό με τις μεταβαλλόμενες και ολοένα λιγότερο ευνοϊκές οικονομικές απολαβές πυροδοτούν σημαντικό εργασιακό άγχος για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον McCormit (2006) υπάρχουν τρία μοντέλα άγχους ή στρες: α) το ατομικό μοντέλο, που σχετίζεται με την πραγματική ή υποθετική ανεπάρκεια του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που απορρέουν από τον επαγγελματικό του ρόλο, β) το εργασιακό μοντέλο, που σχετίζεται με καταστάσεις πραγματικών υψηλών εργασιακών απαιτήσεων σε συνδυασμό με ελαττωμένο έλεγχο της κατάστασης από το άτομο και γ) το μοντέλο της υπευθυνότητας, όπου το άτομο επιθυμεί την ανάληψη της ευθύνης με στόχο την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Ωστόσο σε περίπτωση αποτυχίας αυτή εξωτερικεύεται και βιώνεται ως άγχος και αβεβαιότητα.

Οι παράγοντες που πυροδοτούν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ταξινόμηση του Cooper (Μπάμπαλου και συν, 2015) διακρίνονται σε : α) εξωγενείς, όπως το εργασιακό περιβάλλον, οι νέες τεχνολογίες, οι νέες μορφές διδασκαλίας, ο εργασιακός φόρτος, β) εργασιακός ρόλος, όπως η εργασία σε περιβάλλον που διαπνέεται από ασάφεια, σύγκρουση και αμφισβήτηση του ρόλου, γ) εργασιακές σχέσεις, όπως η σχέση με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους, δ) επαγγελματική ανάπτυξη και ε) οργανωσιακή κουλτούρα. Άλλοι ερευνητές έχουν αναφέρει ως αιτίες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών ενδογενείς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, τα στοιχεία της προσωπικότητας, η αυτοεκτίμηση και η εμπειρία, αλλά και εξωγενείς παράγοντες, όπως οι φτωχές συνθήκες εργασίας, η πίεση του χρόνου εργασίας, ο μεγάλος αριθμητικά αριθμός μαθητών, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η εργασιακή ανασφάλεια, η χαμηλή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η γραφειοκρατία (Τριανταφυλλάκη, 2019; Καπέλλα, 2017). Επίσης, περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως η οικονομική πίεση και η πολιτική αστάθεια έχουν αναγνωριστεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

3.2 Πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών και σχετιζόμενοι παράγοντες

Η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υφίσταται μόνο σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, σε έναν ενιαίο χώρο (Portera, 2014, Sue, 2001) ή ότι επηρεάζεται από έναν μόνο παράγοντα. Αντίθετα, θα πρέπει να εξεταστεί κριτικά σε σχέση με ευρύτερα σύνολα κοινωνικών διαδικασιών (Robertson, 2010). Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες, προκειμένου να εξεταστούν οι ποικίλοι χώροι, τα προγράμματα σπουδών και οι υποκειμενικές εμπειρίες που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα και την ανάπτυξή της.

Η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα είναι μια ικανότητα την οποία μαθαίνει ο εκπαιδευτικός και η οποία αναπτύσσεται συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Portera, 2014, Sue & Torino, 2005). Κατά συνέπεια, η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μαθησιακή εμπειρία. Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις της μάθησης που επικρατούν σήμερα, οι μαθησιακές εμπειρίες νοείται ότι λαμβάνουν χώρα σε πολλαπλά χρονικά διαστήματα και χωρικές τοποθεσίες (Holloway, 2014, Leander et al. 2010). Εκτός από τη σημασία

του χωροχρόνου, η έννοια της υποκειμενικότητας και των υποκειμενικών εμπειριών είναι επίσης καίριας σημασίας για τη μάθηση (Holloway, 2014, Taylor, 2009), καθώς διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα, εμπειρίες και προσωπικές στάσεις παράγουν ποικίλες εμπειρίες μάθησης (Hull & Greeno, 2006). Τέλος, τόσο τα επίσημα όσο και τα άτυπα προγράμματα σπουδών είναι σημαντικά, καθώς η μάθηση δεν επηρεάζεται μόνο από αυτό που υπάρχει ρητά από την άποψη του περιεχομένου, αλλά επηρεάζεται εξίσου από ανείπωτους κανόνες και πρακτικές (Helfenbein & Taylor, 2009).

Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι: α) οι πολυπολιτισμικές τους εμπειρίες, β) οι προσωπικές τους, υποκειμενικές πεποιθήσεις ως προς την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, γ) η κατάρτισή τους σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα την οποία λαμβάνουν στο πλαίσιο των πανεπιστημιακών τους σπουδών, αλλά και της διά βίου μάθησης και δ) τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες είναι ζωτικής σημασίας για την πολυπολιτισμική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους (Garmon, 2004, 2005). Ωστόσο, οι περισσότερες από τις μελέτες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί πριν από την έναρξη της εργασίας τους, στερούνται τέτοιων εμπειριών, καθώς πολλοί από αυτούς δεν έχουν βιώσει ποτέ ποικιλομορφία στις γειτονιές στις οποίες ζούσαν ή στα σχολεία στα οποία φοιτούσαν (Milner, 2003). Αυτή η έλλειψη βιωματικής και προσωπικής εμπειρίας τείνει να ενισχύσει τις στερεοτυπικές πεποιθήσεις και τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα (Belletal, 2007, Sleeter, 2001), αποτελώντας σημαντικό πρόσκομμα για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ικανότητας. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι γνώσεις ξένων γλωσσών, οι σπουδές, η διαβίωση ή η εργασία στο εξωτερικό και η έκθεση σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συνήθως καθορίζουν αθροιστικά τις πολυπολιτισμικές εμπειρίες του ατόμου και κατά συνέπεια αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών (Garmon, 2005).

Οι Lopes-Murphy & Murphy (2016) διαπίστωσαν θετική συσχέτιση μεταξύ της πολυπολιτισμικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών πριν και εν υπηρεσία (μετρούμενη ως επάρκεια ξένων γλωσσών, σπουδές / ταξίδια στο εξωτερικό και ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών φίλων) και της ικανότητας. Οι Stebleton et

al (2013), εξετάζοντας μια ποικιλία εμπειριών σπουδών / ταξιδιών στο εξωτερικό για τυπικούς και άτυπους εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, διαπίστωσαν ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες συμβάλουν στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικών ικανοτήτων. Το μεγαλύτερο όμως μερίδιο της επιρροής το έχουν τα πανεπιστημιακά επίσημα προγράμματα σπουδών στο εξωτερικό.

Ο Cui (2016) χρησιμοποίησε την γνώση ξένων γλωσσών και τη συχνότητα συναναστροφής με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ως δύο ξεχωριστές μεταβλητές και διαπίστωσε ότι και οι δύο ασκούν στατιστικά σημαντική επίδραση στην πολυπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών πριν αναλάβουν υπηρεσία. Άλλη μελέτη αναφέρει ότι οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες μπορούν να χωριστούν σε άμεσες και έμμεσες, με τη γνώση ξένων γλωσσών να εμπίπτει στην πρώτη κατηγορία και τα ταξίδια/σπουδές στο εξωτερικό να εμπίπτουν στη δεύτερη. Η εξέταση των εμπειριών του ταξιδιού/σπουδών στο εξωτερικό ως επιρροής για απόκτηση πολυπολιτισμικής ικανότητας είναι εμφανής και από την μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που μιλά για την ευεργετική τους επίδραση στη μάθηση (Waters, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης του Cui (2016), ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την πολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικού είναι ο αριθμός των πολιτιστικά διαφορετικών φίλων που έχει ένα άτομο.

Οι Nadeslon et al. (2012) διαπίστωσαν ότι οι άμεσες συναντήσεις με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους επηρεάζουν θετικά την πολυπολιτισμική ικανότητα. Οι Smith et al (1997) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολυπολιτισμικές συναναστροφές ή ευρύτερες επαφές με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, κατά την ανάληψη υπηρεσίας παρουσίασαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική επίγνωση και ευαισθησία. Οι Seeberg & Minick (2012) υποστήριξαν την ευεργετική επίδραση των πολυπολιτισμικών συναντήσεων στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ικανότητας σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Οι Dedeoglu & Lamme (2011) διαπίστωσαν ότι οι πολυπολιτισμικές συναναστροφές ασκούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, θετική επίδραση στις προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία, με τους Kahn et al. (2014) να πηγαίνουν ένα βήμα παραπέρα, καταδεικνύοντας τις πολυπολιτισμικές σχέσεις ως τον πιο σημαντικό παράγοντα, κατά την εξέταση των προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία, ως προς τη διαφορετικότητα. Άλλοι μελετητές επεσήμαναν επίσης τη σημασία των πολυπολιτισμικών συναναστροφών ως

δυνητικών καταλυτών για αποδρομή των στερεοτύπων (Wilson, 2017a) και προώθηση φιλικών προς την ετερότητα στάσεων και συμπεριφορών (Clayton, 2009). Οι πολυπολιτισμικές συναντήσεις έχουν προσελκύσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στο σύγχρονο πλαίσιο της πολιτισμικής ετερότητας (Amin, 2002, Wilson, 2011, 2014a).

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι διάφορες μορφές πολιτισμικών εμπειριών μπορεί να έχουν επιπτώσεις η μία στην άλλη καθώς και στην πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς ο Pöllman (2013, 2014) ενθάρρυνε την έρευνα που θα αποσαφήνιζε το σχεσιακό δίκτυο μεταξύ έμμεσων και άμεσων πολυπολιτισμικών εμπειριών, πολυπολιτισμικών συναναστροφών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων, οι οποίες θεωρούνται όλες διαφορετικές μορφές αυτού που αποκαλεί «διαπολιτισμικό κεφάλαιο». Επιπλέον, η εξέταση αυτών των στοιχείων ως σημαντικών παραμέτρων που επηρεάζουν την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σχετίζεται στενά με την προσέγγιση της κινητικότητας στην εκπαίδευση (Waters, 2017). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στους «τόπους», αλλά σχετίζεται επίσης με την κυκλοφορία ανθρώπων, ιδεών και κεφαλαίων (Waters, 2017). Έτσι, θεωρείται ότι η γνώση ξένων γλωσσών, η μεγαλύτερη εμπειρία από ταξίδια / σπουδές στο εξωτερικό και οι περισσότερες πολυπολιτισμικές συναντήσεις αποτελούν σπουδαίους προγνωστικούς παράγοντες υψηλής πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας.

Οι πολυπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στη βελτίωση της πολιτισμικής τους νοημοσύνης, η οποία έχει βρεθεί ότι αποτελεί παράμετρο που αιτιολογικά συνδέεται με την προαγωγή της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Η τρέχουσα βιβλιογραφία τεκμηριώνει επαρκώς την συσχέτιση της υψηλής πολιτισμικής νοημοσύνης με αυξημένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα (Lopes – Murphy&Murphy, 2016; Cardona et al, 2010; Jussim & Harber 2005), δοθέντος ότι η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από ευνοϊκές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, οι οποίες ασκούν σημαντική επιρροή στη διδακτική τους ικανότητα, επηρεάζοντας εν τέλει θετικά το διδακτικό τους έργο (Fernet et al 2013; Betoret&Artiga, 2010; Chan, 2006). Φαίνεται πως η υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη επικουρεί τον εκπαιδευτικό, ώστε εκείνος να αναπτύξει βέλτιστες δεξιότητες διδασκαλίας, οι οποίες είναι αποτελεσματικές και εφαρμόσιμες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που διέπονται από πολιτισμική ετερότητα και διαφορετικότητα.

Σχετικά με τις προσωπικές, υποκειμενικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, σε μια προσπάθεια να επισημανθεί η σημασία τους για την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία, ο Nieto (2000) ανέφερε ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός πρώτα να διαμορφώσει τον εαυτό του ως μία πολυπολιτισμική οντότητα, προκειμένου να μπορέσει στη συνέχεια να γίνει πολυπολιτισμικός δάσκαλος. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφορετικότητα έχουν ιδιαίτερη σημασία δοθέντος ότι αυτές φαίνεται να σχετίζονται με εκπαιδευτικές πρακτικές (Kumar & Hamer, 2013, Milner, 2010) και την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών τους.

Υπάρχουν μελέτες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο χαμηλότερες είναι οι στερεοτυπικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία, όσον αφορά τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να έχουν προκατειλημμένες προσδοκίες σχετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών αυτών (Jussim & Harber, 2005). Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, που ξεκίνησε από τον Rohan (1994), ασχολείται ειδικά με την εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα σε προσωπικό ή/και επαγγελματικό επίπεδο (Cardona et al., 2010, Dee & Henkin, 2002). Η λογική σε αυτές τις μελέτες βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία πολλοί από τους εκπαιδευτικούς εισέρχονται σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών με αρνητική στάση και πεποιθήσεις απέναντι σε άτομα από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο (Hollins & Guzman, 2005).

Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών φαίνεται πως καθοδηγούνται από προσωπικές προϋπάρχουσες πεποιθήσεις σχετικά με τη μάθηση, τη φύση της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις σχετικά με τη φυλή, τον πολιτισμό, την κοινωνία και τη διδασκαλία αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς πριν από την υπηρεσία φίλτρα, μέσω των οποίων διεισδύουν νέες γνώσεις και εμπειρίες (Dervin, 2017). Συνεπώς, εάν οι εκπαιδευτικοί πριν από την υπηρεσία δεν έχουν θετική στάση σχετικά με διαφορετικούς πολιτισμούς και διαπνέονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις, τότε θα έχουν επίσης αρνητική στάση απέναντι σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, θα αναμένουν λιγότερα από αυτούς ή θα εξηγούν τις διαφορές στο σχολικό και μαθησιακό αποτέλεσμα από την οπτική και μόνο της ετερότητας και του πολιτισμικού ελλείμματος.

Επιπροσθέτως, τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα είναι αμφιλεγόμενα όσον αφορά στη σχέση μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα (Rohan, 1994, Kahn et al., 2014). Άλλες μελέτες δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή προς την ποικιλομορφία σε προσωπικό επίπεδο από ό, τι στο επαγγελματικό (Giambo & Szecsi, 2007). Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι οι προσωπικές στάσεις συσχετίζονται με την επαγγελματική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Μάλιστα, η προσήλωση στην εθνική ομοιογένεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως υποσύνολο της προσωπικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Αν και διαπιστώθηκε ότι προβλέπονται εχθρικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα σε χώρες όπου επικρατεί η εθνικιστική αντίληψη (Smeekes & Verkuyten, 2015; Sotiropoulou, 2014), η έννοια αυτή δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ σε μελέτες που εξετάζουν την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία. Επιπλέον, εξετάζοντας το ελληνικό πλαίσιο, στο οποίο το εθνικό ανήκειν έχει εννοηθεί από την άποψη της κοινής γλώσσας, θρησκείας και καταγωγής (Kakos & Palaiologou, 2014), υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να υποτεθεί ότι η μεγαλύτερη προσκόλληση στην εθνική ομοιογένεια οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα πολυπολιτισμικής ικανότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, εισέρχονται στην εκπαίδευση χωρίς πολυπολιτισμικές εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με τον θεσμικό ρατσισμό, κρατώντας στερεοτυπική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και βλέποντας την κοινωνία και την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα με ουτοπικό τρόπο (Sleeter, 2001, Guo et al., 2009). Ως μέσο αποκατάστασης αυτού του ανεπαρκούς υποβάθρου, έχει ξεκινήσει η ενσωμάτωση ενοτήτων που σχετίζονται με την ποικιλομορφία και την πολιτισμική ετερότητα στα ακαδημαϊκά προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών για την κατάλληλη κατάρτιση και προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Nadelson et al., 2012). Παρά όμως, την προαναφερθείσα αλλαγή που ξεκίνησε σε επίπεδο ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την εκπαιδευτική διαδικασία εντός της πολυπολιτισμικής τάξης, η έρευνα που εξετάζει την αποτελεσματικότητα αυτής της αλλαγής στα επίπεδα πολυπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στο τέλος των σπουδών τους είναι ελλιπής (Reiter & Davis, 2011). Αντίθετα, πολλές μελέτες επικεντρώνονται

στο μικροεπίπεδο των επιμέρους πολυπολιτισμικών ενοτήτων τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών τους. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των σχετικών μελετών έχει πειραματικό σχεδιασμό, χρησιμοποιώντας προ-και μετά-δοκιμές προκειμένου να αξιολογήσει την επίδραση των ενοτήτων που σχετίζονται με την ποικιλομορφία που συμμετέχουν στην πολυπολιτισμική ικανότητα ή τις πτυχές της (Cho & DeCastro - Ambrosetti, 2005). Ωστόσο, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι ασαφή, με ορισμένες μελέτες να βρίσκουν θετική επίδραση μεταξύ των πολυπολιτισμικών ενοτήτων που συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί και πτυχών της πολυπολιτισμικής διδακτικής τους ικανότητας (Cho & DeCastro - Ambrosetti, 2005, Acquah & Commins, 2013, 2017, Kumar & Hammer, 2013), ενώ άλλες δεν αναδεικνύουν καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο (Ahlquist, 1992, Causey et al., 2000).

Για να αναφερθούν μερικά πιο συγκεκριμένα παραδείγματα, οι Weisman & Garza (2002) διαπίστωσαν ότι η παρακολούθηση μιας ενιαίας ενότητας, σχετικής με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και την προσέγγιση μαθητών που εμφορούνται από πολιτισμικές διαφορές επηρεάζει σημαντικά τη στάση εκπαιδευτικών απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές με θετικό τρόπο, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες (Grant & Secada, 1990; Acquah & Commins, 2013). Ωστόσο, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η παρακολούθηση μιας ενιαίας πολυπολιτισμικής ενότητας δεν αρκεί, καθώς μόνο η έκθεση σε διάφορες ενότητες είναι επωφελής (Milner et al., 2003).

Κάπου ενδιάμεσα, ο Pohan (1994) διαπίστωσε ότι, όσο περισσότερες επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές ενότητες παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός, τόσο καλύτερη είναι η προσωπική και επαγγελματική του στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Ομοίως, ο Bodur (2012) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο πολυπολιτισμική είναι η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο θετικά επηρεάζονται οι στάσεις και η αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά τη διδασκαλία σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, οι Kumar & Hamer (2013) στη μελέτη τους αξιολογώντας τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές διαπίστωσαν ότι μετά την ολοκλήρωση τριών ενοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος προετοιμασίας διδασκαλίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί βελτίωσαν σημαντικά τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους.

Οι Dedeoglu & Lamme (2011) αναγνωρίζοντας γενικότερα τη σημασία της πολυπολιτισμικής εμπειρίας πρότειναν τα τμήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών να οργανώσουν προγράμματα που θα περιλαμβάνουν τόσο τους δασκάλους, όσο και τους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς, έτσι ώστε να μπορεί να ενισχυθεί στην πράξη μια πολυπολιτισμική προσέγγιση μεταξύ των δύο (Phoon et al, 2013). Επιπλέον, φαίνεται πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον ευεργετικό ρόλο της κατάρτισής τους ως προς την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στο σύγχρονο ρόλο τους, εντός του πλαισίου του πολυπολιτισμικού σχολείου. Στην ποιοτική μελέτη των Guo et al. (2009), οι εμπειρίες και η διδασκαλία των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία σε ποικίλα περιβάλλοντα είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής τους ικανότητας. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη συμπερίληψη πιο σχετικών εμπειριών σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, όπως ουσιαστικές παρατηρήσεις πεδίου σε πολιτισμικά διαφορετικές αίθουσες διδασκαλίας, προκειμένου να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών τάξεων (Keengwe, 2010).

Δυστυχώς, όμως, φαίνεται ότι η πολυπολιτισμική γνώση συνεχίζει να μεταδίδεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με παραδοσιακούς τρόπους, στηριζόμενη, για παράδειγμα, στις αναγνώσεις μαθημάτων (Seeberg & Minick, 2012). Εν κατακλείδι, όσον αφορά τις επιπτώσεις της κατάρτισης που σχετίζεται με την ποικιλομορφία σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ο Rohan (1994) δηλώνει εύστοχα ότι η απλή προσθήκη ενός ή δύο μαθημάτων στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί στην πραγματικότητα να κάνει περισσότερο κακό παρά καλό, εάν το περιεχόμενο βασίζεται σε επιφανειακή κάλυψη θεμάτων διαφορετικότητας. Αντίθετα, τα πολυπολιτισμικά στοιχεία και οι εμπειρίες θα πρέπει να εγχέονται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Gay, 1997, Guo et al., 2009, Milner et al., 2003), προκειμένου να καταστεί εφικτή η αντιμετώπιση ζητημάτων διαφορετικότητας (Phunstog, 1995).

Ορισμένες άλλες μελέτες αναφέρουν τον ευεργετικό ρόλο των ενοτήτων που συνδυάζουν τα μαθήματα με πρακτικές εμπειρίες (Imai&Gelfand, 2010). Η αναγνώριση του ευεργετικού ρόλου των πρακτικών πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών εμπειριών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζει περαιτέρω τη σημασία των πρακτικών εμπειριών προσανατολισμένων στην ποικιλομορφία. Οι καθηγητές πριν από την υπηρεσία, στις ποιοτικές μελέτες των Guo et al. (2009)

και Skepple (2014) προσδιόρισαν συγκεκριμένα τη διδασκαλία σε διαφορετικά περιβάλλοντα ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητάς τους. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές, φαίνεται πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία ερείδεται σε κατάρτιση που αν και περιλαμβάνει θεωρία που σχετίζεται με τη διαφορετικότητα, δεν περικλείει πραγματικές εμπειρίες. Αυτό το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι δηλωτικό της αναδυόμενης αναποτελεσματικότητας των προγραμμάτων σπουδών που δεν ενθαρρύνουν ή δεν προβλέπουν ουσιαστική πρακτική εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, κοινωνικοδημογραφικοί παράμετροι φαίνεται πως επηρεάζουν την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Ο Richardson (1996) υποστήριξε ότι είναι λογικό το εθνικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο και η γεωγραφική θέση να μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις ενός ατόμου που, με τη σειρά του, επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ομοίως, ο Banks (2004) ανέδειξε την σημαντική επιρροή που έχει το φύλο, το εθνοφυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ο τόπος διαμονής καθώς και ο πολιτικός προσανατολισμός στην πολυπολιτισμική μάθηση και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Με βάση τα προαναφερθέντα στοιχεία, οι περισσότερες από τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν εξετάζοντας την πολυπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ή τις πτυχές της, περιλαμβάνουν ελέγχους για τον αντίκτυπο των κοινωνικοδημογραφικών και προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το φύλο, οι Pettus & Allain (1999) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι Tompkins et al. (2017) διαπίστωσαν επίσης ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τους άνδρες στην πολυπολιτισμική ικανότητα, εξετάζοντας προπτυχιακούς φοιτητές ενός πανεπιστημίου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Οι Ford & Quinn (2010), εξετάζοντας ένα δείγμα εκπαιδευτικών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες έδωσαν μεγαλύτερη σημασία στην ανάγκη για πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και εφαρμογή πολυπολιτισμικών πρακτικών σε σύγκριση με τους άνδρες. Ομοίως, η Turner (2013) διερευνώντας τις πολυπολιτισμικές προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις των Αμερικανών εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία διαπίστωσε ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία και στα δύο σε σύγκριση με τους άνδρες. Επιπλέον, η

διαφορά μεταξύ των φύλων συνεχίστηκε ακόμη και μετά την ολοκλήρωση ενός μαθήματος που σχετίζονταν με την πολυπολιτισμικότητα, στο οποίο και τα δύο φύλα παρουσίασαν βελτίωση (Turner, 2013).

Αντίθετα ευρήματα αναφέρθηκαν από τους Polat & OgayBarka (2014) στη μελέτη τους εξετάζοντας την πολυπολιτισμική ικανότητα 31 εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία στην Τουρκία και την Ελβετία, όπου το φύλο δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση. Όσον αφορά στην επίδραση της εθνικότητας, εξετάζοντας εμπειρικά ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία για πολυπολιτισμικές αίθουσες διδασκαλίας, ο Sleeter (2001) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής εθνικότητας είναι πιο πολιτισμικά ενήμεροι και αφοσιωμένοι στην πρακτική εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλό μορφωτικό και βιοτικό επίπεδο έχουν πιο έμμεσες και άμεσες πολυπολιτισμικές εμπειρίες, υποστηρίζουν κοσμοπολίτικες στάσεις και δείχνουν ανεκτικότητα, αλλά και περιέργεια για άλλους πολιτισμούς σε σύγκριση με τους ομολόγους τους χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής θέσης. Ο τόπος διαμονής έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την πολυπολιτισμική ικανότητα μέσω της πολυπολιτισμικής εμπειρίας, με τα άτομα που μεγαλώνουν σε πολυπολιτισμικούς χώρους, να έχουν περισσότερες πολυπολιτισμικές εμπειρίες και υψηλότερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα (Lopes - Murphy & Murphy, 2016). Τέλος, μελετώντας την επίδραση του πολιτικού προσανατολισμού, οι Andersonetal. (1997), στη μελέτη τους εξετάζοντας τους δασκάλους κοινωνικών σπουδών, ισχυρίστηκαν ότι εκείνοι που ταυτίζονται με συντηρητικές πολιτικές θέσεις τείνουν να ευνοούν την αφομοίωση και να αντιστέκονται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Οι Hollins & Guzman (2005) υποστήριξαν περαιτέρω την ιδέα της επιρροής των πολιτικών ιδεολογιών στις προοπτικές των εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία σε θέματα διαφορετικότητας. Μια πιο πρόσφατη μελέτη περιελάμβανε όλα τα προαναφερθέντα προσωπικά χαρακτηριστικά που εξετάζουν τις πολυπολιτισμικές στάσεις και την αποτελεσματικότητα των Αμερικανών εκπαιδευτικών πριν από την υπηρεσία (Nadelson et al., 2012). Τα ευρήματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, τόπου διαμονής και πολυπολιτισμικής αποτελεσματικότητας, αλλά εντοπίστηκε σημαντική επίδραση

μεταξύ πολιτικού προσανατολισμού και πολυπολιτισμικής προσέγγισης και συμπεριφοράς.

Σημαντικές πληροφορίες για τη συσχέτιση κοινωνικο-δημογραφικών παραμέτρων με την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα προκύπτουν από τη μελέτη των Καρατζιά & Σπινθουράκη (2005). Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης οι εκπαιδευτικοί που ήταν γυναίκες, εθνοτικά διαφορετικές, ανώτερης θέσης, από αστικές περιοχές, υψηλού βιοτικού επιπέδου, με υψηλούς βαθμούς αποφοίτησης από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με φιλελεύθερο πολιτικό προσανατολισμό είχαν υψηλότερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, που ήταν ελληνικής καταγωγής, χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, που διέμεναν μόνιμα σε αγροτικό περιβάλλον, είχαν χαμηλότερους βαθμούς αποφοίτησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και περισσότερο συντηρητικές πολιτικές απόψεις.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό), στην πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, καθώς και στις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, στους επιμέρους στόχους της μελέτης μας ήταν η ανεύρεση πιθανών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικο-δημογραφικές και επαγγελματικές παραμέτρους του υπό μελέτη πληθυσμού με το άγχος, την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, τις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

5. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Υπάρχει ένα κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με την πολιτισμική νοημοσύνη, την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα και το άγχος στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να προσθέσει νέα στοιχεία στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιδιώκει να διερευνήσει το προαναφερθέν κενό.

Τα αποτελέσματα θα μπορέσουν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να βρουν τρόπους να προστατευτούν από τις αρνητικές επιδράσεις του άγχους ως προς την επιτέλεση του έργου τους, αλλά και τη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας. Παράλληλα, μέσω των ευρημάτων της μελέτης μας θα μπορούσαν να ανακύψουν νέα στοιχεία, τα οποία θα ήταν δυνατόν να τα αξιοποιήσουν διάφοροι φορείς, καταρτίζοντας και εκπονώντας προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την αποφυγή του άγχους, την αποτελεσματικότερη διαχείρισή του και εν τέλει την βελτίωση της πολυπολιτισμικής διδακτικής τους ικανότητας, ώστε να μπορούν πλέον να ανταποκρίνονται με επάρκεια στον διευρυνμένο ρόλο που επιτάσσουν οι σύγχρονες κοινωνίες. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έρχονται να ευαισθητοποιήσουν την επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν προγράμματα σχετιζόμενα με την ανάπτυξη της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Ερευνητικός σχεδιασμός και μεταβλητές

Ως προς το σχεδιασμό της επρόκειτο για συγχρονική μελέτη. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν το άγχος (καταστασιακό και δομικό), η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, οι γνώσεις διδασκαλίας, καθώς και οι δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η πολιτισμική νοημοσύνη, καθώς και διάφορες κοινωνικο-δημογραφικές και επαγγελματικές παράμετροι.

Οι κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, ο τόπος καταγωγής, η υπηκοότητα, ο τόπος διαμονής, η διαμονή στο εξωτερικό για τουλάχιστον 2 χρόνια κατά το παρελθόν, ο λόγος διαμονής στο εξωτερικό, η γνώση ξένων γλωσσών, το επίπεδο εκπαίδευσης και η χώρα σπουδών. Στις επαγγελματικές μεταβλητές συμπεριελήφθησαν οι ώρες εργασίας την εβδομάδα, το χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση, το χρονικό διάστημα συνολικά ως εκπαιδευτικός, το χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα, η σχέση εργασίας (τακτικό προσωπικό ή με σύμβαση), η διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης, η παρακολούθηση προγραμμάτων με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν, η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή, η εργασία σε διαπολιτισμικό σχολείο ή όχι, το εάν πρόκειται για εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ειδικότητα του εκπαιδευτικού.

6.2 Πληθυσμός και δείγμα μελέτης

Για τον καθορισμό των συμμετεχόντων στην μελέτη προκαθορίστηκαν κριτήρια εισόδου και αποκλεισμού, ώστε από τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών να προκύψει το τελικό δείγμα αυτής, μέσω εφαρμογής δειγματοληψίας ευκολίας. Τον πληθυσμό της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της Αττικής και της Κρήτης, οι οποίοι και συναίνεσαν να συμμετάσχουν, αφού είχαν λεπτομερώς

ενημερωθεί για το σκοπό της μελέτης και την εμπιστευτικότητα των συλλεχθέντων δεδομένων. Κατά συνέπεια η συναίνεση για συμμετοχή και η διδασκαλία σε δημόσια σχολεία της Αττικής και της Κρήτης αποτέλεσαν τα κριτήρια εισόδου των συμμετεχόντων στην μελέτη.

Ωστόσο, από την μελέτη μας αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί με ανώνυμα αναφερόμενο ιστορικό ψυχοπαθολογίας και ψυχοκοινωνικών διαταραχών, καθώς και οι εγγραφές των εκπαιδευτικών που συνοδεύονταν από ελλιπή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Συνολικά διανεμήθηκαν 605 ερωτηματολόγια, επεστράφησαν συμπληρωμένα 545, ενώ μετά από την τελική διαλογή έμειναν 532 (ποσοστό ανταπόκρισης 87,9%). για περαιτέρω ανάλυση που αποτέλεσαν και το δείγμα της μελέτης.

6.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων και εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένων αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων από τον Ιανουάριο 2019 έως τον Ιούνιο 2019. Αρχικά προσεγγίζετο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και εξητείτο η προφορική του συναίνεση για τη συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ευθύνης του, αφού πρώτα εξηγήτο με λεπτομέρεια σε εκείνον ο σκοπός της μελέτης και παράλληλα επιδεικνύοντο οι σχετικές άδειες για την διεξαγωγή της. Ακολούθως, ο διευθυντής ενημέρωνε και εξηγούσε στους εκπαιδευτικούς το σκοπό της μελέτης και όσοι συναινούσαν να συμμετάσχουν ελάμβαναν ατομικό φάκελο ο οποίος περιείχε α) επιστολή στην οποία εκτός της πρόσκλησης-παράκλησης για συμμετοχή αναγράφετο αναλυτικά και ο σκοπός της μελέτης β) έντυπο ενυπόγραφης συναίνεσης γ) τέσσερα ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί, που ενυπογράφως συναινούσαν να συμμετάσχουν στην μελέτη, συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια, τα επέστρεφαν με τον ίδιο φάκελο σφραγισμένα και ανώνυμα στον διευθυντή και εκείνος ακολούθως τα παρέδιδε στην ερευνήτρια η οποία με τη σειρά της τα έθετε στο αρχικό αναλογικό (έντυπο) αρχείο της. Κατόπιν ακολουθούσε διαλογή των ερωτηματολογίων και εξαιρούντο όσα δεν πληρούσαν τα κριτήρια ή/και δεν είχαν συμπληρωμένες όλες τις απαντήσεις.

6.4 Εργαλεία μέτρησης

Για την εκτίμηση της *πολιτισμικής νοημοσύνης* χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Πολιτισμικής Νοημοσύνης (Cultural Intelligence Scale - CQS)*, η οποία δημιουργήθηκε από τους Ang et al. (2007). Πρόκειται για ένα αυτοσυμπληρούμενο εργαλείο 20 ερωτήσεων, οι οποίες είναι καταναμεμημένες σε τέσσερις κλίμακες, την μεταγνωστική (4 ερωτήσεις), την γνωστική (6 ερωτήσεις), την παρακινητική (5 ερωτήσεις) και την συμπεριφορική (5 ερωτήσεις). Για την απάντηση κάθε ερώτησης χρησιμοποιείται 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα έως 7= συμφωνώ απόλυτα) και η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 1 έως 7. Υψηλές βαθμολογίες είναι ενδεικτικές υψηλής πολιτισμικής νοημοσύνης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εν λόγω κλίμακα δεν είχε κατά το παρελθόν μεταφραστεί στα ελληνικά, ούτε είχε σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Για τη χρήση της κλίμακας, η ερευνήτρια εξασφάλισε την σχετική άδεια από τον έχοντα τα πνευματικά δικαιώματα.

Η μετάφραση της CQS από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από δύο ανεξάρτητους δίγλωσσους μεταφραστές, με άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας (επίπεδο Γ2/C2). Η αρχική αυτή μορφή της ελληνικής εκδοχής της CQS ακολούθως δόθηκε σε δύο άλλους ανεξάρτητους μεταφραστές, με επίσης άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας, οι οποίοι πραγματοποίησαν αντίστροφη μετάφραση, από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα, χωρίς να έχουν γνώση της αρχικής αγγλικής εκδοχής της εν λόγω κλίμακας. Οι δύο αυτές προκύπτουσες εκ των μεταφράσεων εκδοχές της κλίμακας, μία στην ελληνική και μία στην αγγλική γλώσσα, συγκρίθηκαν μεταξύ τους και κατόπιν αναζητήθηκαν και διορθώθηκαν πιθανές εννοιολογικές διαφορές στα διάφορα ερωτήματα που απαρτίζουν την κλίμακα, με αποτέλεσμα να προκύψει η μορφή του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα.

Ακολούθως, αυτή η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου δόθηκε σε ομάδα 15 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέβησαν σε παρατηρήσεις σχετικά με την κατανόηση του εργαλείου. Οι παρατηρήσεις αυτές ελήφθησαν υπόψιν για την διαμόρφωση της τελικής ελληνικής εκδοχής της κλίμακας CQS (Παράρτημα).

Η εκτίμηση *του άγχους* πραγματοποιήθηκε μέσω της ελληνικής εκδοχής του *Ερωτηματολογίου Καταστασιακού - Δομικού Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory – STAI)*, το οποίο αναπτύχθηκε από τους Spielberger et al. (1970) το 1970.

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Fountoulakis et al. (2006) ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cronbach's alpha = 0,93 για την κλίμακα Y1 και 0,92 για την κλίμακα Y2) και περιλαμβάνει χωριστές αυτοσυμπληρούμενες κλίμακες τύπου Likert που μετρούν το καταστασιακό και το δομικό άγχος. Η κλίμακα καταστασιακού άγχους (STAI μορφή Y-1) αποτελείται από είκοσι λήμματα που αξιολογούν το πώς νιώθει ο ερωτώμενος «τώρα, αυτή τη στιγμή». Η κλίμακα δομικού άγχους (STAI μορφή Y-2) αποτελείται από είκοσι λήμματα που αξιολογούν το πώς νιώθει ο ερωτώμενος γενικά. Οι δύο κλίμακες (Y-1, Y-2) είναι τυπωμένες στις αντίθετες πλευρές μίας μονοσέλιδης φόρμας. Η απάντηση σε κάθε λήμμα στις κλίμακες έχει 4 διαβαθμίσεις (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ). Η συνολική τελική βαθμολογία σε κάθε κλίμακα (Y-1, Y-2) μπορεί να κυμαίνεται από την τιμή 20 (ελάχιστη) μέχρι τη τιμή 80 (μέγιστη). Υψηλότερες τιμές συνολικής βαθμολογίας αντανακλούν σε μεγαλύτερα επίπεδα άγχους (Fountoulakis et al, 2006). Για τη χρήση της κλίμακας έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η άδεια από τον έχοντα τα πνευματικά δικαιώματα τόσο της αρχικής όσο και της ελληνικής εκδοχής.

Για την εκτίμηση της *πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Πολυπολιτισμικής Ικανότητας Διδασκαλίας (Multicultural Teaching Competency Scale - MTCS)*, η οποία δημιουργήθηκε από τους Spanierman et al. (2011). Πρόκειται για αυτοσυμπληρούμενη κλίμακα 16 ερωτήσεων, οι οποίες είναι κατανεμημένες σε δύο υποκλίμακες: α) δεξιότητες διδασκαλίας (10 ερωτήσεις) και β) γνώσεις διδασκαλίας (6 ερωτήσεις). Για την απάντηση κάθε ερώτησης χρησιμοποιείται μία 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 6= συμφωνώ απόλυτα). Κάθε κλίμακα λαμβάνει τιμές από 1 έως 6 και υψηλότερη βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλότερο βαθμό διδακτικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η εν λόγω κλίμακα δεν είχε κατά το παρελθόν μεταφραστεί στα ελληνικά, ούτε είχε σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Για την μετάφραση της κλίμακας MTCS στην ελληνική γλώσσα, ώστε να προκύψει η ελληνική εκδοχή της εφαρμόστηκε η ανωτέρω περιγραφείσα διαδικασία, η οποία και ακολουθήθηκε για την κλίμακα CQS. Επίσης, για τη χρήση της κλίμακας έχει εξασφαλιστεί από την ερευνήτρια η άδεια από τον έχοντα τα πνευματικά δικαιώματα.

Τέλος, για τη συλλογή δεδομένων σχετικών με τα κοινωνικο-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη μελέτη εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια το Ειδικό Ερωτηματολόγιο Συλλογής Κοινωνικο-δημογραφικών και Επαγγελματικών Χαρακτηριστικών, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της παρούσας μελέτης.

6.5 Ηθική και Δεοντολογία

Για τη διεξαγωγή της μελέτης ελήφθη άδεια από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Τμήματος Νοσηλευτικής, της Σχολής Επιστημών Υγείας, του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ενημερώθηκαν προφορικά και εγγράφως σχετικά με το σκοπό της μελέτης και την ακολουθούμενη μεθοδολογία, αλλά και το αναφαίρετο δικαίωμά τους να αρνηθούν την συμμετοχή τους ή ακόμη και αν αρχικώς συναινέσουν να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, χωρίς καμία απολύτως συνέπεια. Βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην μελέτη ήταν η έγγραφη συγκατάθεσή τους.

Στο ηλεκτρονικό αρχείο που τηρήθηκε για να εξυπηρετήσει την συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κωδικοποιημένη αρίθμηση, αντί για ονομαστική καταγραφή των υποκειμένων της μελέτης. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με σεβασμό προς τους συμμετέχοντες και την εμπιστευτικότητα των συλλεχθέντων στοιχείων, ενώ τα αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια ήταν αυστηρώς ανώνυμα.

6.6 Στατιστική ανάλυση

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών.

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω οι ανεξάρτητες μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν τα κοινωνικο-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και η πολιτισμική νοημοσύνη, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν το άγχος (καταστασιακό και δομικό), η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα,

οι γνώσεις διδασκαλίας και οι δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Η υπηκοότητα, η ειδικότητα και το σχολείο εργασίας δεν χρησιμοποιήθηκαν στις συσχετίσεις λόγω περιορισμένης μεταβλητότητας.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν διμεταβλητές αναλύσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ξεχωριστά εάν κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται με κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Η επιλογή του κατάλληλου στατιστικού ελέγχου βασίστηκε στο είδος των μεταβλητών (ποσοτικές ή κατηγορικές), καθώς επίσης και στο εάν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν ή όχι την κανονική κατανομή. Πιο συγκεκριμένα, για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t -test), ενώ για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας κατηγορικής μεταβλητής με >2 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (analysis of variance). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δυο ποσοτικών μεταβλητών που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's correlation coefficient). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθούσε την κανονική κατανομή και μιας ποσοτικής μεταβλητής που δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's correlation coefficient).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν το άγχος και η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα. Όταν βρέθηκε ότι περισσότερες από δυο ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν σημαντικές στο επίπεδο του 0,2 ($p < 0,2$) στη διμεταβλητή ανάλυση, εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Έτσι, με την πολυμεταβλητή ανάλυση εξουδετερώθηκαν πιθανές συγχυτικές επιδράσεις. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Αναφορικά με την πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, παρουσιάζονται οι συντελεστές b (coefficients beta), τα αντίστοιχα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης και οι τιμές p .

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBMSPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω το δείγμα της μελέτης μας περιελάμβανε 532 εκπαιδευτικούς. Στον πίνακα 1 και στα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζονται τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν 44,4 έτη, ενώ η πλειονότητα ήταν γυναίκες (70,5%), ήταν έγγαμοι (63,9%), είχαν παιδιά (66,2%), η καταγωγή τους ήταν από αστική περιοχή (63,7%) και είχαν ελληνική υπηκοότητα (98,1%). Το 68,2% διέμεναν στην Αττική και το 31,8% στην Κρήτη. Επιπλέον, το 10,7% είχαν διαμείνει στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον δυο έτη, με σημαντικότερες αιτίες αυτής της διαμονής να είναι οι σπουδές, η εργασία και το γεγονός ότι οι γονείς των εκπαιδευτικών ήταν μετανάστες. Τέλος, το 93,6% γνώριζαν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα και το 30,9% είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα ή/και διδακτορικό δίπλωμα. Το 90% είχαν σπουδάσει στην Ελλάδα, το 5,1% σε άλλη χώρα της Ε.Ε. και το 4,9% τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

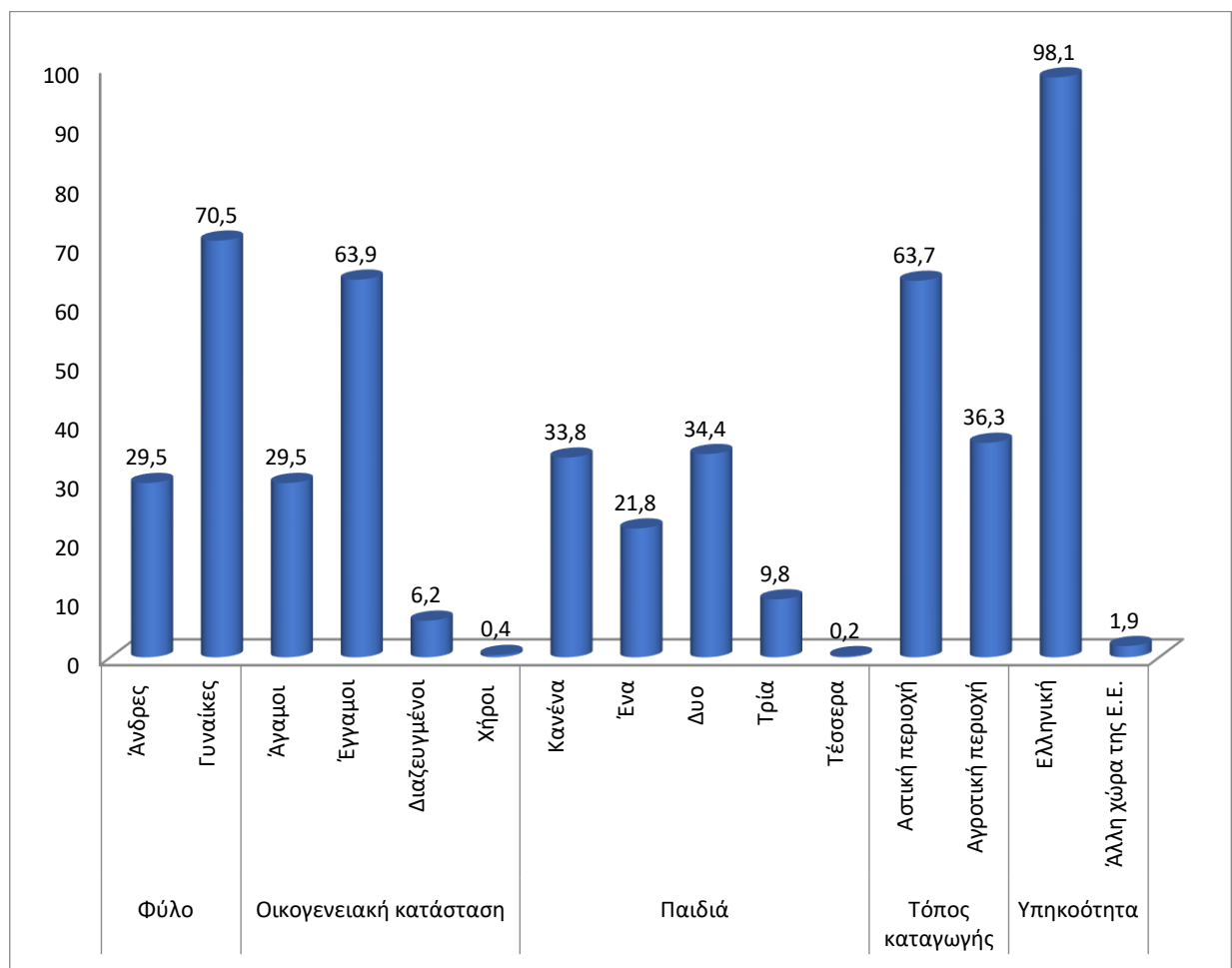
Πίνακας 1. Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό	N	%
Φύλο		
Άνδρες	157	29,5
Γυναίκες	375	70,5
Ηλικία ^a	44,4	10,1
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμοι	157	29,5
Έγγαμοι	340	63,9
Διαζευγμένοι	33	6,2
Χήροι	2	0,4
Παιδιά		
Κανένα	180	33,8
Ένα	116	21,8

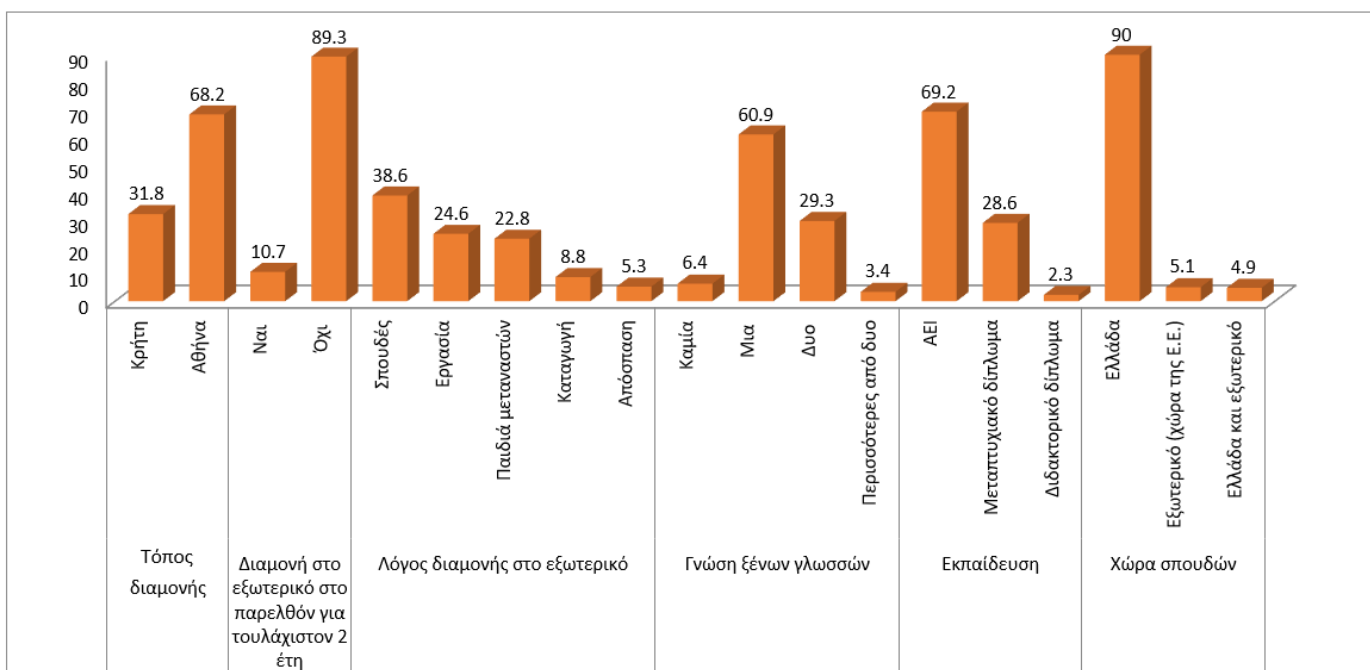
Δυο	183	34,4
Τρία	52	9,8
Τέσσερα	1	0,2
Τόπος καταγωγής		
Αστική περιοχή	339	63,7
Αγροτική περιοχή	193	36,3
Υπηκοότητα		
Ελληνική	522	98,1
Άλλη χώρα της Ε.Ε.	10	1,9
Περιοχήσχολείου		
Κρήτη	169	31,8
Αττική	363	68,2
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη		
Ναι	57	10,7
Όχι	475	89,3
Λόγοςδιαμονής στο εξωτερικό		
Σπουδές	22	38,6
Εργασία	14	24,6
Παιδιά μεταναστών	13	22,8
Καταγωγή	5	8,8
Απόσπαση	3	5,3
Γνώση ξένων γλωσσών		
Καμία	34	6,4
Μια	324	60,9
Δυο	156	29,3
Περισσότερες από δυο	18	3,4
Εκπαίδευση		
ΑΕΙ	368	69,2
Μεταπτυχιακόδίπλωμα	152	28,6
Διδακτορικόδίπλωμα	12	2,3
Χώρα σπουδών		

Ελλάδα	479	90,0
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	27	5,1
Ελλάδα και εξωτερικό	26	4,9

^a μέση τιμή, τυπική απόκλιση



Γράφημα 1. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ποσοστά).



Γράφημα 2. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ποσοστά).

Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Στον πίνακα 2 και στα γραφήματα 3, 4 και 5 παρουσιάζονται τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι υπάλληλοι (77,6%) και δίδασκαν σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης (62,4%). Επιπλέον, το 36,8% δίδασκαν σε διαπολιτισμικό σχολείο, το 30,3% είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή και το 25,4% είχαν φοιτήσει σε σχολές με πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή.

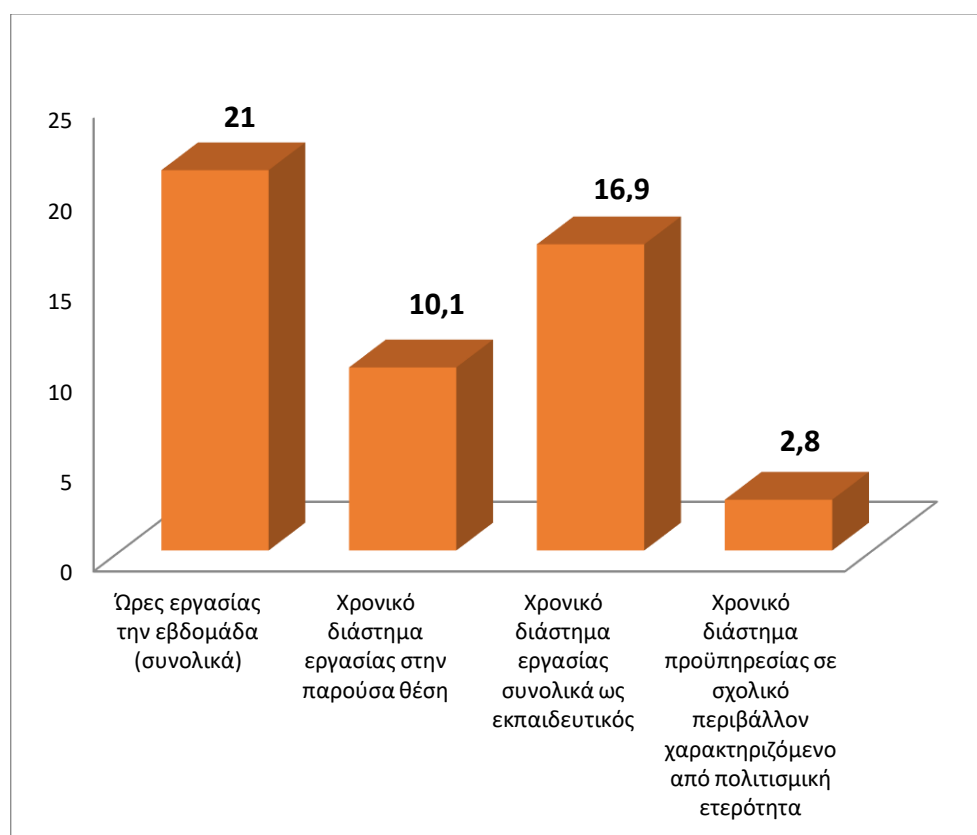
Το 51,7% ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 48,3% ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 39,8% ήταν δάσκαλοι, το 16,9% ήταν φιλόλογοι, το 7,1% ήταν θεολόγοι, το 6,4% ήταν φυσικοί και το 29,8% ήταν άλλης ειδικότητας. Ο μέσος αριθμός ωρών εργασίας την εβδομάδα ήταν 21, το μέσο χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση ήταν 10,1 έτη, το μέσο χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός ήταν 16,9 έτη και το μέσο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα ήταν 2,8 έτη.

Πίνακας 2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

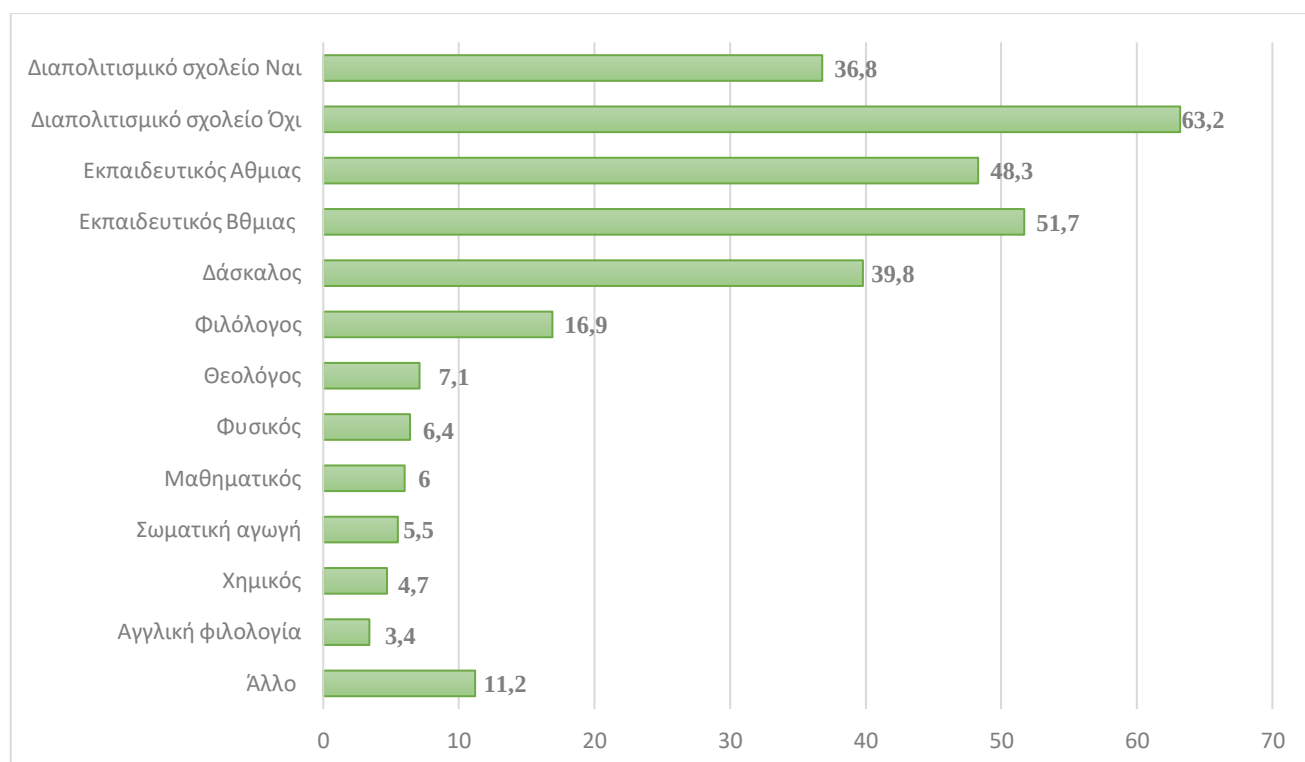
Χαρακτηριστικό	N	%
Σχολείοεργασίας		
Διαπολιτισμικό σχολείο		
Ναι	196	36,8
Όχι	336	63,2
Εκπαιδευτικός		
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	257	48,3
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	275	51,7
Ειδικότητα		
Δάσκαλος	212	39,8
Φιλολόγος	90	16,9
Θεολόγος	38	7,1
Φυσικός	34	6,4
Μαθηματικός	32	6,0
Σωματικής αγωγής	29	5,5
Χημικός	25	4,7
Αγγλικήςφιλολογίας	18	3,4
Άλλο	52	11,2
Εργαζόμενος		
Μόνιμος	413	77,6
Συμβασιούχος	119	22,4
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης		
Ναι	332	62,4
Όχι	200	37,6
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή		
Ναι	135	25,4
Όχι	397	74,6
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή		

Ναι	161	30,3
Όχι	371	69,7
Ώρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά) ^α	21,0	3,5
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση ^α	10,1	7,3
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός ^α	16,9	9,8
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα ^α	2,8	4,4

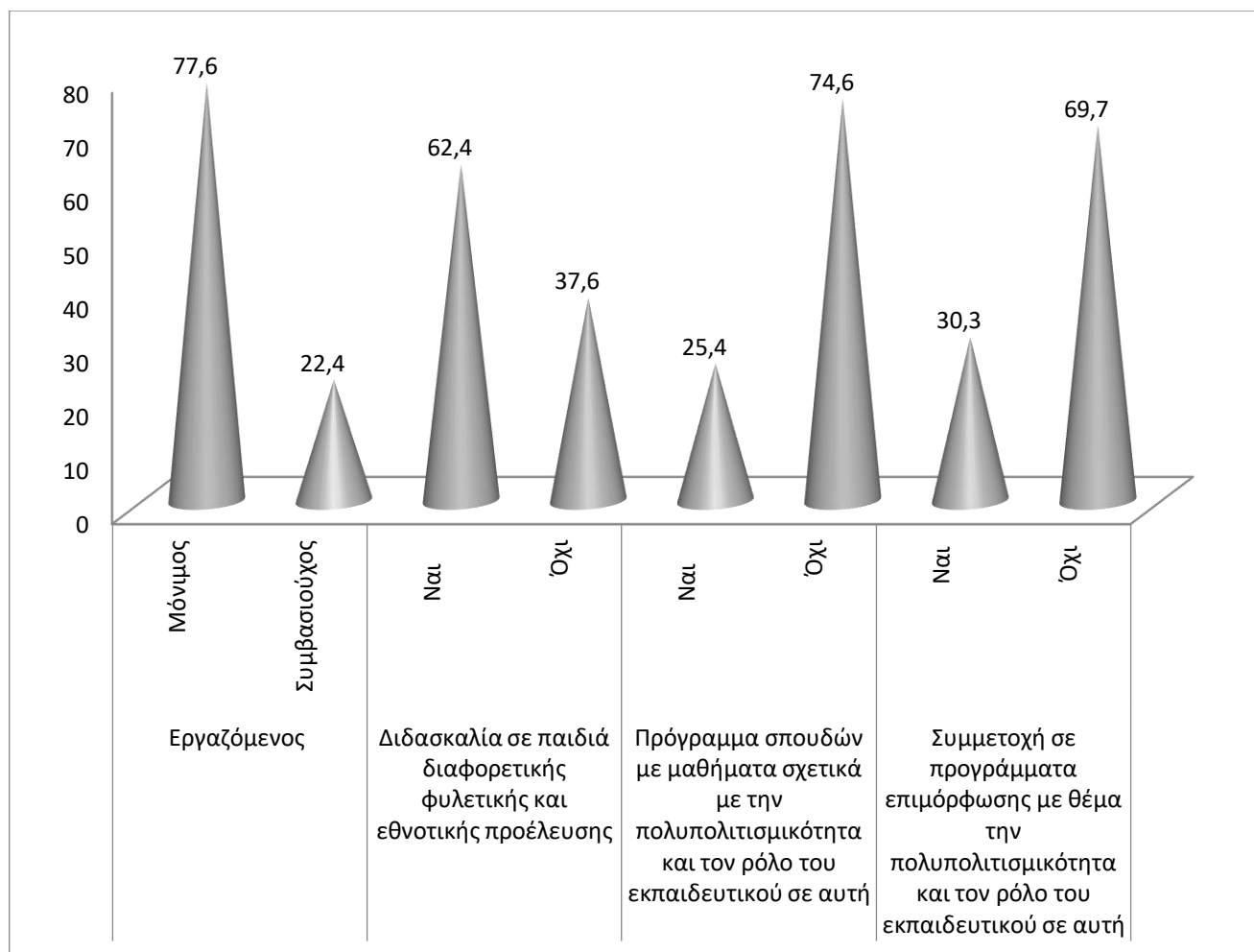
^α μέση τιμή, τυπική απόκλιση



Γράφημα 3. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (μέσες τιμές).



Γράφημα 4. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ποσοστά)



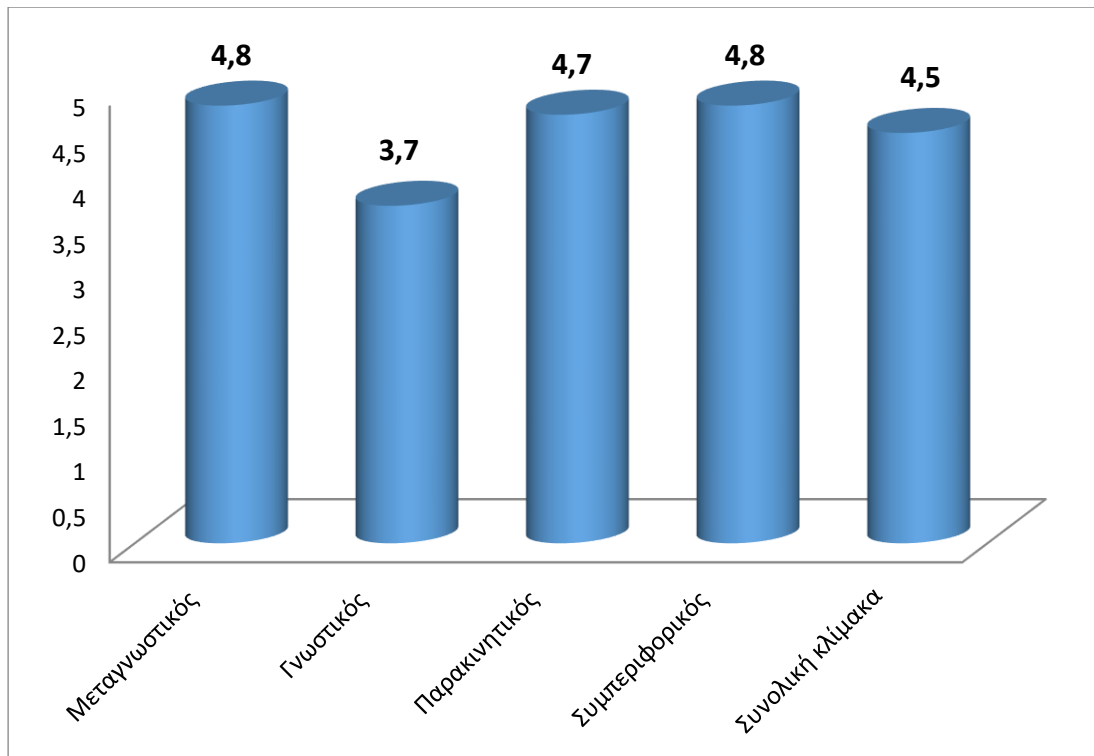
Γράφημα 5. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ποσοστά).

Πολιτισμική νοημοσύνη

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο της πολιτισμικής νοημοσύνης παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και στο γράφημα 6. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για όλες τις κλίμακες κυμαίνονταν από 0,78 έως 0,9 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 1 έως 7 και υψηλές βαθμολογίες είναι ενδεικτικές υψηλής πολιτισμικής νοημοσύνης. Η υψηλότερη μέση βαθμολογία αφορούσε στην μεταγνωστική (=4,8) και την συμπεριφορική κλίμακα (=4,8) και ακολούθως στην παρακινητική κλίμακα (=4,7) και τελευταία στην γνωστική κλίμακα (=3,7).

Πίνακας 3. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο της πολιτισμικής νοημοσύνης.

Κλίμακα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Cronbach's alpha
Μεταγνωστική	4,8	1,2	4,8	1	7	0,82
Γνωστική	3,7	1,2	3,7	1	7	0,86
Παρακινητική	4,7	1,3	4,6	1	7	0,78
Συμπεριφορική	4,8	1,4	5	1	7	0,88
Συνολική κλίμακα	4,5	1,0	4,6	1,2	7	0,90



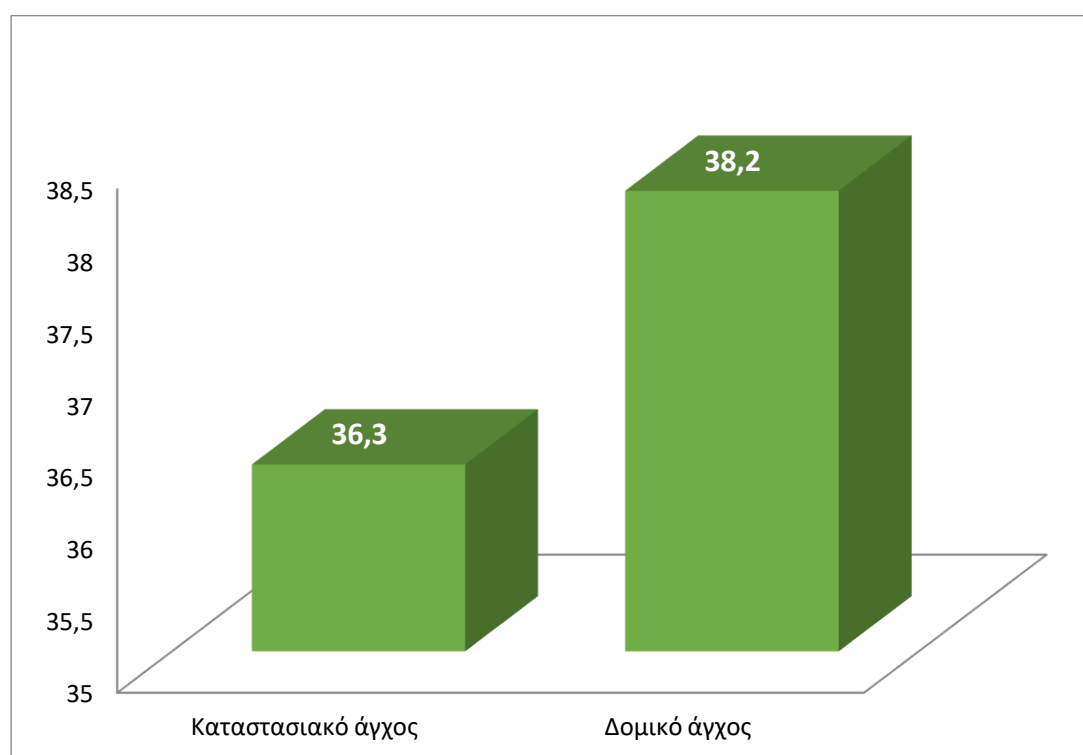
Γράφημα 6. Μέσες τιμές για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου της πολιτισμικής νοημοσύνης.

Άγχος

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο του άγχους παρουσιάζονται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 7. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα καταστασιακού άγχους ήταν 0,92 και για την κλίμακα δομικού άγχους ήταν 0,91 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 20 έως 80 και υψηλές βαθμολογίες είναι ενδεικτικές αυξημένου άγχους. Η υψηλότερη μέση βαθμολογία αφορούσε στο δομικό άγχος (=38,2) και ακολούθως στο καταστασιακό άγχος (=36,3).

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο του άγχους.

Κλίμακα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Cronbach's alpha
Καταστασιακό άγχος	36,3	9,1	35	20	73	0,92
Δομικό άγχος	38,2	8,4	37	20	66	0,91



Γράφημα 7. Μέσες τιμές για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου για το άγχος.

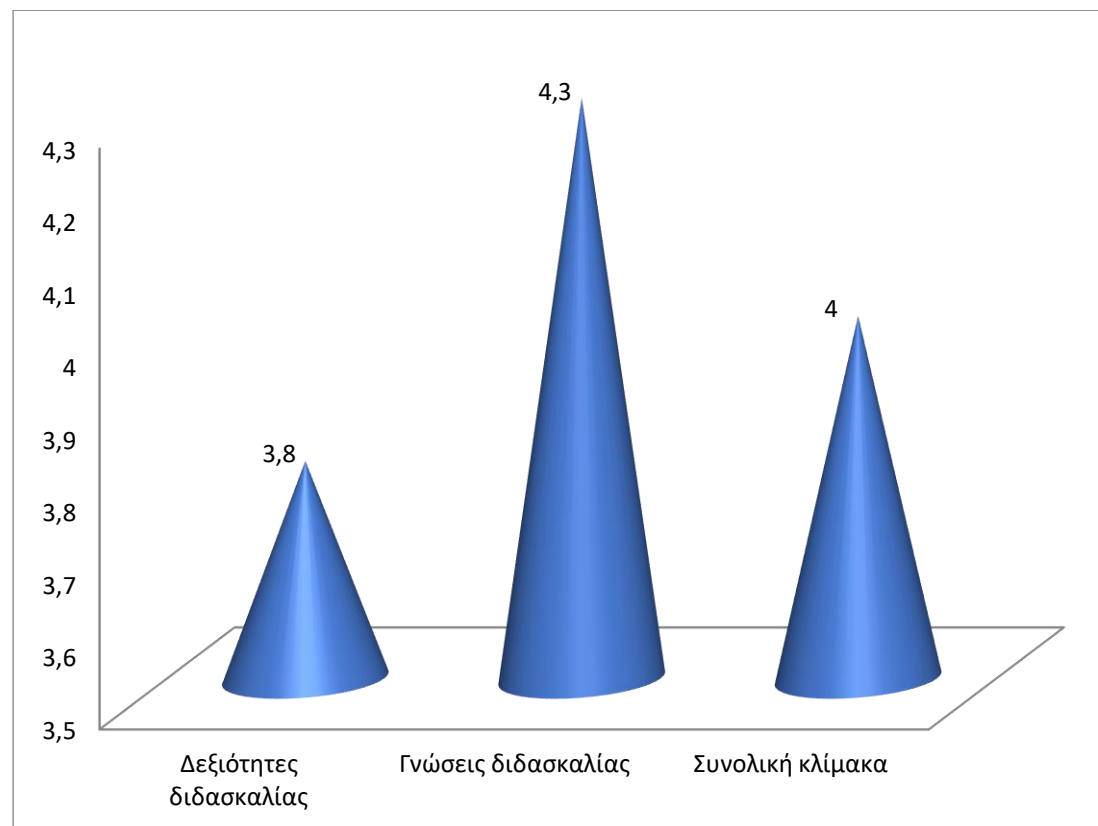
Πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα

Τα περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας παρουσιάζονται στον πίνακα 5 και στο γράφημα 8. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα «δεξιότητες διδασκαλίας» ήταν 0,82 και για την κλίμακα «γνώσεις διδασκαλίας» ήταν 0,76 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 1 έως 6 και υψηλές βαθμολογίες δηλώνουν μεγαλύτερη

πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα. Η υψηλότερη μέση βαθμολογία αφορούσε στις γνώσεις διδασκαλίας (=4,3) και ακολούθως στις δεξιότητες διδασκαλίας (=3,8).

Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας.

Κλίμακα	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Cronbach's alpha
Δεξιότητες διδασκαλίας	3,8	1,0	3,8	1,5	5,9	0,82
Γνώσεις διδασκαλίας	4,3	1,1	4,3	1	6	0,76
Συνολική κλίμακα	4,0	0,8	4,1	1,3	5,9	0,79



Γράφημα 8. Μέσες τιμές για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας.

7.2 Αποτελέσματα συσχετίσεων – επαγωγικής στατιστικής

Εξαρτημένη μεταβλητή: Καταστασιακό άγχος

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 6) παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος».

Πίνακας 6. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,05^a
Άνδρες	37,5	9,2	
Γυναίκες	35,8	9,1	
Ηλικία		-0,2 ^b	<0,001^b
Οικογενειακή κατάσταση			0,03^a
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	37,4	9,7	
Έγγαμοι	35,6	8,7	
Παιδιά			0,004^a
Όχι	37,9	9,9	
Ναι	35,5	8,6	
Τόπος καταγωγής			<0,001^a
Αστική περιοχή	35,2	9,1	
Αγροτική περιοχή	38,1	8,9	
Περιοχήσχολείου			0,05^a
Κρήτη	37,3	8,8	
Αττική	35,7	9,3	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			<0,001^a
Ναι	32,2	8,3	
Όχι	36,8	9,1	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,001^a

Όχι	41,0	8,2	
Ναι	35,9	9,1	
Εκπαίδευση			0,03^a
ΑΕΙ	36,8	9,2	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικόδίπλωμα	35,0	8,9	
Χώρα σπουδών			0,02^γ
Ελλάδα	36,5	9,2	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	37,0	8,1	
Ελλάδα και εξωτερικό	31,5	7,3	
Διαπολιτισμικό σχολείο			<0,001^a
Ναι	38,9	9,2	
Όχι	34,7	8,8	
Εκπαιδευτικός			0,7 ^a
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	36,1	9,7	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	36,4	8,6	
Εργαζόμενος			0,2 ^a
Μόνιμος	36,0	8,8	
Συμβασιούχος	37,3	10,3	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,6 ^a
Ναι	36,4	9,5	
Όχι	36,0	8,5	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^a
Ναι	33,8	8,8	
Όχι	37,1	9,1	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,6 ^a
Ναι	35,9	9,6	
Όχι	36,4	8,9	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		-0,05 ^β	0,3 ^β

Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,13 ^δ	0,002^δ
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		-0,16 ^δ	<0,001^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		0,19 ^δ	<0,001^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		-0,14 ^β	<0,001^β
Γνωστική κλίμακα		-0,17 ^β	<0,001^β
Παρακινητική κλίμακα		-0,18 ^β	<0,001^β
Συμπεριφορική κλίμακα		-0,16 ^β	<0,001^β

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

^γ ανάλυση διασποράς

^δ συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ 19 ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος». Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

Πίνακας 7. Ανεξάρτητοι παράγοντες για αυξημένο ή μειωμένο καταστασιακό άγχος των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Πολιτισμική Νοημοσύνη (Γνωστική κλίμακα)	-0,78	-1,47 έως -0,08	0,03
Πολιτισμική Νοημοσύνη (Παρακινητική κλίμακα)	-0,97	-1,58 έως -0,35	0,002
Απουσία παιδιών σε σχέση με ύπαρξη παιδιών	1,82	0,18 έως 3,45	0,029
Αγροτική περιοχή σε σχέση με αστική περιοχή καταγωγής	2,01	0,48 έως 3,54	0,01
Μη διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη σε σχέση με διαμονή	3,16	0,78 έως 5,54	0,009
Μη γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με γνώση	3,98	0,99 έως 6,96	0,009
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση	-0,21	-0,31 έως -0,10	<0,001
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα	0,29	0,12 έως 0,46	0,001

Πρόγραμμα σπουδών χωρίς μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με ύπαρξη σχετικών μαθημάτων	2,52	0,81 έως 4,23	0,004
--	------	---------------	-------

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη (γνωστική και παρακινητική κλίμακα) σχετίζονταν με μειωμένο καταστασιακό άγχος.
- Οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με παιδιά.
- Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από αγροτική περιοχή είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από αστική περιοχή.
- Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διαμείνει στο εξωτερικό.
- Οι εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν ξένες γλώσσες.
- Το αυξημένο χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση σχετίζονταν με μειωμένο καταστασιακό άγχος.
- Το αυξημένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα σχετίζονταν με αυξημένο καταστασιακό άγχος.
- Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα.

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 15% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος».

Εξαρτημένη μεταβλητή: Δομικό άγχος

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δομικό άγχος».

Πίνακας 8. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δομικό άγχος».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,08^a
Άνδρες	39,2	8,4	
Γυναίκες	37,7	8,4	
Ηλικία		-0,13 ^β	0,003^β
Οικογενειακή κατάσταση			0,06^a
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	39,1	9,6	
Έγγαμοι	37,7	7,7	
Παιδιά			0,2 ^a
Όχι	38,8	9,2	
Ναι	37,8	8,0	
Τόπος καταγωγής			0,02^a
Αστική περιοχή	37,5	8,4	
Αγροτική περιοχή	39,3	8,3	
Περιοχήσχολείου			0,01^a
Κρήτη	39,6	8,6	
Αττική	37,5	8,2	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			0,03^a
Ναι	35,9	9,2	
Όχι	38,4	8,3	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,02^a
Όχι	41,5	7,3	
Ναι	37,9	8,4	
Εκπαίδευση			0,9 ^a

ΑΕΙ	38,2	8,3	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικόδίπλωμα	38,2	8,7	
Χώρα σπουδών			0,6 ^γ
Ελλάδα	38,3	8,1	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	38,0	9,4	
Ελλάδα και εξωτερικό	36,4	11,8	
Διαπολιτισμικό σχολείο			<0,001^α
Ναι	40,2	8,4	
Όχι	37,0	8,2	
Εκπαιδευτικός			0,6 ^α
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	38,4	8,4	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	38,0	8,5	
Εργαζόμενος			0,3 ^α
Μόνιμος	38,4	8,4	
Συμβασιούχος	37,5	8,5	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,1^α
Ναι	38,6	8,5	
Όχι	37,4	8,3	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^α
Ναι	35,6	8,9	
Όχι	39,0	8,1	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,8 ^α
Ναι	38,0	9,4	
Όχι	38,2	8,0	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		-0,1 ^β	0,02^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,11 ^δ	0,002^δ
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως		-0,14 ^δ	<0,001^δ

εκπαιδευτικός			
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		0,15 ^δ	<0,001^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		-0,19 ^β	<0,001^β
Γνωστική κλίμακα		-0,17 ^β	<0,001^β
Παρακινητική κλίμακα		-0,17 ^β	<0,001^β
Συμπεριφορική κλίμακα		-0,16 ^β	<0,001^β

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

^γ ανάλυση διασποράς

^δ συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ 18 ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δομικό άγχος». Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9. Ανεξάρτητοι παράγοντες για αυξημένο ή μειωμένο «δομικό άγχος» των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Μεταγνωστική κλίμακα	-1,15	-1,76 έως -0,53	<0,001
Παρακινητική κλίμακα	-0,62	-1,18 έως -0,05	0,033
Ηλικία	-0,08	-0,15 έως -0,01	0,03
Εργασία σε διαπολιτισμικό σχολείο σε σχέση με εργασία σε μη διαπολιτισμικό σχολείο	3,91	2,44 έως 5,34	<0,001
Πρόγραμμα σπουδών χωρίς μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με ύπαρξη σχετικών μαθημάτων	3,50	1,94 έως 5,06	<0,001

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη (μεταγνωστική και παρακινητική κλίμακα) σχετίζονταν με μειωμένο δομικό άγχος.
- Η αυξημένη ηλικία σχετίζονταν με μειωμένο δομικό άγχος.
- Οι εκπαιδευτικοί σε διαπολιτισμικό σχολείο είχαν περισσότερο δομικό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε μη διαπολιτισμικό σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν περισσότερο δομικό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα.

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 13% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «δομικό άγχος».

Εξαρτημένη μεταβλητή: Δεξιότητες διδασκαλίας

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δεξιότητες διδασκαλίας».

Πίνακας 10. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δεξιότητες διδασκαλίας».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,008^a
Άνδρες	3,6	0,9	
Γυναίκες	3,9	1,0	
Ηλικία		0,21 ^β	<0,001^β
Οικογενειακή κατάσταση			0,7 ^a
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	3,8	0,9	
Έγγαμοι	3,8	0,9	
Παιδιά			0,4 ^a
Όχι	3,8	1,0	
Ναι	3,8	1,0	
Τόπος καταγωγής			0,002^a
Αστική περιοχή	3,9	1,0	
Αγροτική περιοχή	3,6	1,0	
Περιοχήσχολείου			<0,001^a
Κρήτη	3,6	1,0	
Αττική	3,9	0,9	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			<0,001^a

Ναι	4,3	0,9	
Όχι	3,8	1,0	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,004^a
Όχι	3,4	1,1	
Ναι	3,8	1,0	
Εκπαίδευση			0,009^a
ΑΕΙ	3,7	1,0	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικόδίπλωμα	4,0	0,9	
Χώρα σπουδών			0,002^γ
Ελλάδα	3,8	0,9	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	3,7	1,3	
Ελλάδα και εξωτερικό	4,5	0,8	
Διαπολιτισμικό σχολείο			0,005^a
Ναι	3,7	1,0	
Όχι	3,9	0,9	
Εκπαιδευτικός			0,003^a
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	3,9	0,9	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	3,7	1,0	
Εργαζόμενος			0,9 ^a
Μόνιμος	3,8	1,0	
Συμβασιούχος	3,8	0,8	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,8 ^a
Ναι	3,8	1,0	
Όχι	3,8	1,0	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^a
Ναι	4,1	1,0	
Όχι	3,7	1,0	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^a

Ναι	4,2	0,9	
Όχι	3,6	0,9	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		0,1 ^β	0,03^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,06 ^δ	0,2 ^δ
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		0,19 ^δ	<0,001^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		-0,18 ^δ	<0,001^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		0,31 ^β	<0,001^β
Γνωστική κλίμακα		0,22 ^β	<0,001^β
Παρακινητική κλίμακα		0,33 ^β	<0,001^β
Συμπεριφορική κλίμακα		0,36 ^β	<0,001^β

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

^γ ανάλυση διασποράς

^δ συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ 19 ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «δεξιότητες διδασκαλίας». Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11. Ανεξάρτητοι παράγοντες για καλύτερες ή χειρότερες δεξιότητες διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Μεταγνωστική κλίμακα	0,10	0,03 έως 0,17	0,003
Παρακινητική κλίμακα	0,13	0,07 έως 0,19	<0,001
Συμπεριφορική κλίμακα	0,15	0,09 έως 0,21	<0,001
Γυναίκες σε σχέση με άνδρες	0,16	0,01 έως 0,31	0,032
Ηλικία	0,02	0,01 έως 0,03	<0,001
Αστική περιοχή σε σχέση με αγροτική περιοχή καταγωγής	0,15	0,01 έως 0,29	0,036
Γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με απουσία γνώσης	0,31	0,04 έως 0,59	0,026
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα	-0,05	-0,07 έως -0,04	<0,001
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με απουσία σχετικών μαθημάτων	0,17	0,33 έως 0,01	0,036
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με μη συμμετοχή	0,44	0,29 έως 0,59	<0,001

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη (μεταγνωστική, παρακινητική και συμπεριφορική κλίμακα) σχετίζονταν με καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας.
- Οι γυναίκες είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους άνδρες.
- Η αυξημένη ηλικία σχετίζονταν με καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από αστική περιοχή είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από αγροτική περιοχή.
- Οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες.
- Το αυξημένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα σχετίζονταν με χειρότερες δεξιότητες διδασκαλίας.
- Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα.

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 36% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «δεξιότητες διδασκαλίας».

Εξαρτημένη μεταβλητή: Γνώσεις διδασκαλίας

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «γνώσεις διδασκαλίας».

Πίνακας 12. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «γνώσεις διδασκαλίας».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,001^a
Άνδρες	4,5	1,2	
Γυναίκες	4,2	1,0	
Ηλικία		-0,03 ^b	0,5 ^b
Οικογενειακή κατάσταση			0,1^a
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	4,2	1,1	
Έγγαμοι	4,4	1,1	
Παιδιά			0,2 ^a
Όχι	4,2	1,2	
Ναι	4,4	1,0	
Τόπος καταγωγής			0,02^a
Αστική περιοχή	4,2	1,0	
Αγροτική περιοχή	4,5	1,1	
Περιοχήσχολείου			0,08^a
Κρήτη	4,4	1,2	
Αττική	4,3	1,0	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			0,2 ^a
Ναι	4,5	1,0	
Όχι	4,3	1,1	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,1^a
Όχι	4,0	1,4	

Ναι	4,3	1,1	
Εκπαίδευση			0,4 ^α
ΑΕΙ	4,4	1,1	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικόδίπλωμα	4,3	0,9	
Χώρα σπουδών			0,8 ^γ
Ελλάδα	4,3	1,1	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	4,3	1,1	
Ελλάδα και εξωτερικό	4,4	0,8	
Διαπολιτισμικό σχολείο			<0,001 ^α
Ναι	4,5	1,2	
Όχι	4,2	1,0	
Εκπαιδευτικός			<0,001 ^α
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	4,6	1,0	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	4,1	1,1	
Εργαζόμενος			0,8 ^α
Μόνιμος	4,3	1,1	
Συμβασιούχος	4,3	1,0	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,5 ^α
Ναι	4,3	1,1	
Όχι	4,2	1,0	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,05 ^α
Ναι	4,5	1,0	
Όχι	4,3	1,1	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,001 ^α
Ναι	4,5	0,9	
Όχι	4,2	1,1	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		0,03 ^β	0,4 ^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα		-0,06 ^δ	0,2 ^δ

θέση			
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		-0,01 ^δ	0,8 ^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		0,12 ^δ	0,006^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		0,51 ^β	<0,001^β
Γνωστική κλίμακα		0,42 ^β	<0,001^β
Παρακινητική κλίμακα		0,43 ^β	<0,001^β
Συμπεριφορική κλίμακα		0,50 ^β	<0,001^β

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

^γ ανάλυση διασποράς

^δ συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ 14 ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «γνώσεις διδασκαλίας». Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13. Ανεξάρτητοι παράγοντες για περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Μεταγνωστική κλίμακα	0,19	0,12 έως 0,26	<0,001
Γνωστική κλίμακα	0,11	0,03 έως 0,18	0,004
Παρακινητική κλίμακα	0,15	0,08 έως 0,21	<0,001
Συμπεριφορική κλίμακα	0,20	0,14 έως 0,26	<0,001
Άνδρες σε σχέση με γυναίκες	0,34	0,18 έως 0,49	<0,001
Αγροτική περιοχή σε σχέση με αστική περιοχή καταγωγής	0,18	0,03 έως 0,32	0,022
Γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με απουσία γνώσης	0,34	0,04 έως 0,63	0,025
Διδασκαλία σε διαπολιτισμικό σχολείο σε σχέση με μη διαπολιτισμικό	0,21	0,04 έως 0,38	0,012
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης σε σχέση με μη διδασκαλία	0,24	0,08 έως 0,39	0,003
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας	0,21	0,06 έως 0,35	0,005
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με μη συμμετοχή	0,19	0,03 έως 0,35	0,019

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη (μεταγνωστική, γνωστική παρακινητική και συμπεριφορική κλίμακα) σχετίζονταν με περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας.
- Οι άνδρες είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τις γυναίκες.
- Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από αγροτική περιοχή είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από αστική περιοχή.
- Οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες.
- Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε διαπολιτισμικό σχολείο είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν δίδασκαν σε διαπολιτισμικό σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν δίδασκαν σε τέτοια παιδιά.
- Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν περισσότερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν καλύτερες γνώσεις διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα.

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 43% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «γνώσεις διδασκαλίας».

Εξαρτημένη μεταβλητή: Πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα».

Πίνακας 14. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,7 ^a
Άνδρες	4,0	0,8	
Γυναίκες	4,0	0,8	
Ηλικία		0,14 ^β	0,001^β
Οικογενειακή κατάσταση			0,3 ^a
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	4,0	0,9	
Έγγαμοι	4,0	0,8	
Παιδιά			0,2 ^a
Όχι	4,0	0,8	
Ναι	4,0	0,8	
Τόπος καταγωγής			0,2 ^a
Αστική περιοχή	4,0	0,8	
Αγροτική περιοχή	4,0	0,8	
Περιοχήσχολείου			0,05^a
Κρήτη	3,9	0,9	
Αττική	4,0	0,8	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			0,001^a
Ναι	4,4	0,8	
Όχι	4,0	0,8	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,01^a
Όχι	3,6	1,0	
Ναι	4,0	0,8	

Εκπαίδευση			0,1^a
ΑΕΙ	4,0	0,8	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικόδίπλωμα	4,0	0,8	
Χώρα σπουδών			0,02^γ
Ελλάδα	4,0	0,8	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	4,0	1,1	
Ελλάδα και εξωτερικό	4,4	0,7	
Διαπολιτισμικό σχολείο			0,8 ^a
Ναι	4,0	0,8	
Όχι	4,0	0,8	
Εκπαιδευτικός			<0,001^a
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	4,2	0,8	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	3,8	0,8	
Εργαζόμενος			0,8 ^a
Μόνιμος	4,0	0,8	
Συμβασιούχος	4,0	0,8	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,9 ^a
Ναι	4,0	0,8	
Όχι	4,0	0,8	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^a
Ναι	4,2	0,8	
Όχι	4,0	0,8	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001^a
Ναι	4,4	0,8	
Όχι	3,9	0,8	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		0,09 ^β	0,05^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,09 ^δ	0,04^δ

Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		0,13 ^δ	0,004^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		-0,07 ^δ	0,1^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		0,47 ^β	<0,001^β
Γνωστική κλίμακα		0,37 ^β	<0,001^β
Παρακινητική κλίμακα		0,45 ^β	<0,001^β
Συμπεριφορική κλίμακα		0,50 ^β	<0,001^β

^α έλεγχος t

^β συντελεστής συσχέτισης Pearson

^γ ανάλυση διασποράς

^δ συντελεστής συσχέτισης Spearman

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,20 ($p < 0,20$) μεταξύ 17 ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα». Το όριο του 0,2 επιλέχθηκε έτσι ώστε να μειωθεί το σφάλμα τύπου I που μπορεί να προκύψει από την απόρριψη μιας υπόθεσης ενώ στην πραγματικότητα υπάρχει. Για τον λόγο αυτόν, εφαρμόστηκε πολυμεταβλητή γραμμική παλινδρόμηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον πίνακα 15.

Πίνακας 15. Ανεξάρτητοι παράγοντες για αυξημένη ή μειωμένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Μεταγνωστική κλίμακα	0,15	0,10 έως 0,20	<0,001
Γνωστική κλίμακα	0,06	0,01 έως 0,11	0,033
Παρακινητική κλίμακα	0,12	0,08 έως 0,17	<0,001
Συμπεριφορική κλίμακα	0,16	0,11 έως 0,20	<0,001
Γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με απουσία γνώσης	0,32	0,11 έως 0,54	0,003
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας	0,16	0,05 έως 0,27	0,004
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με μη συμμετοχή	0,31	0,19 έως 0,43	<0,001
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα	-0,04	-0,05 έως -0,02	<0,001
Ηλικία	0,02	0,02 έως 0,03	<0,001
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση	-0,02	-0,03 έως -0,01	<0,001

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, προκύπτουν τα εξής:

- Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη (μεταγνωστική, γνωστική παρακινητική και συμπεριφορική κλίμακα) σχετίζονταν με μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες.
- Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα.
- Το μειωμένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα σχετίζονταν με μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα.
- Η προχωρημένη ηλικία σχετίζονταν με μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα.
- Το μειωμένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας στην παρούσα θέση σχετίζονταν με μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα.

Οι παραπάνω μεταβλητές ερμηνεύουν το 49% της μεταβλητότητας της βαθμολογίας στην κλίμακα «πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα».

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό), στην πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, καθώς και στις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας μελέτης ήταν οι ισχυρές συσχετίσεις της αυξημένης πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με ευεργετικές εκβάσεις και χαρακτηριστικά, όπως το ελαττωμένο άγχος τους, δομικό και καταστασιακό, η αυξημένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, οι αυξημένες γνώσεις διδασκαλίας, αλλά και οι καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας. Τα εν λόγω ευρήματα είναι δηλωτικά ουσιαστικά του τρόπου με τον οποίον θα μπορούσαμε αυξάνοντας την πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες δράσεις και πολιτικές να δομήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα απαρτίζεται από καταλληλότερους και επαρκέστερους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει εκπαιδευτικούς αφενός με λιγότερο άγχος και περισσότερη ψυχική ισορροπία και αφετέρου πλήρως ανταποκρινόμενους στον απαιτητικό και πολύ διευρυμένο παιδαγωγικό τους ρόλο, εντός του πλαισίου της πολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο. Εκπαιδευτικούς χαρακτηριζόμενους από υψηλές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες παράλληλα είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το πολυπολιτισμικό σχολείο.

Η διαπιστωθείσα σύνδεση της αυξημένης πολιτισμικής νοημοσύνης με αυξημένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, καθώς και αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας εν γένει, αποτελεί ένα εύλογο εύρημα το οποίο έρχεται να επιβεβαιωθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Lopes – Murphy & Murphy, 2016; Cardona et al, 2010; Jussim&Harber 2005). Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από ευνοϊκές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, οι οποίες ασκούν σημαντική επιρροή στη διδακτική τους ικανότητα, επηρεάζοντας εν τέλει το διδακτικό τους έργο θετικά (Fernet et al 2013; Betor et & Artiga, 2010; Chan, 2006). Άρα, μέσω της υψηλής του πολιτισμικής νοημοσύνης, ο εκπαιδευτικός, αποκτά καλύτερες δεξιότητες και ικανότητες διδασκαλίας, οι οποίες όμως είναι προσαρμόσιμες και εφαρμόσιμες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ετερογενή πολιτισμικά (Bell et al, 2007; Garmon 2005; Milner, 2003).

Φαίνεται πως η αποδοχή και η θετική στάση προς την διαφορετικότητα είναι άμεσα συνυφασμένη με την πολιτισμική νοημοσύνη, η οποία με την σειρά της ασκεί επιρροή στην διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι στάσεις και προσωπικές αντιλήψεις που έχει ένας εκπαιδευτικός για τα διαφορετικά στοιχεία και χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ένας μαθητής, μπορεί να επηρεάσουν την εκτέλεση του διδακτικού του έργου, είτε θετικά, είτε αρνητικά. Για να αναφερθεί μόνο ένα παράδειγμα για το πως μπορεί αυτή η σχέση να μεταφραστεί, υπάρχουν μελέτες που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όσο χαμηλότερες είναι οι στερεότυπες συμπεριφορές που υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, πριν από την υπηρεσία, όσον αφορά τους πολιτιστικά διαφορετικούς μαθητές, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να έχουν προκατειλημμένες προσδοκίες σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών αυτών (Jussim & Harber, 2005). Η πολιτισμική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που αναπτύσσεται διαρκώς στο άτομο με βάση τα ερεθίσματα που αυτό λαμβάνει κατά την διάρκεια της ζωής του, κάνοντάς το δεκτικό στην πολιτισμική ετερότητα (Portera, 2014, Sue, 2001).

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, που ξεκίνησε από τον Pohan (1994), ασχολείται ειδικά με την εξέταση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα σε προσωπικό ή/και επαγγελματικό επίπεδο (Cardona et al., 2010, Dee & Henkin, 2002). Η λογική σε αυτές τις μελέτες βασίζεται σε ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία πολλοί από τους εκπαιδευτικούς εισέρχονται σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών με αρνητική στάση και πεποιθήσεις απέναντι σε άτομα με διαφορετικές κοινωνικοπολιτιστικές καταβολές (Hollins & Guzman, 2005). Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών καθοδηγούνται συχνά από προσωπικές προϋπάρχουσες πεποιθήσεις σχετικά με την μάθηση, το κοινωνικό πλαίσιο και την φύση του πολιτισμού.

Οι προϋπάρχουσες πεποιθήσεις σχετικά με τη φυλή, τον πολιτισμό, την κοινωνία και τη διδασκαλία χρησιμεύουν για τους εκπαιδευτικούς πριν από την υπηρεσία ως φίλτρα μέσω των οποίων διαμεσολαβούν νέες γνώσεις και εμπειρίες (Dervin, 2017). Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα (Pohan, 1994, Kahn et al., 2014). Άλλοι δείχνουν μεγαλύτερη ανοχή προς την ποικιλομορφία σε προσωπικό επίπεδο από ό, τι στο επαγγελματικό

(Giambo & Szecsi, 2007). Σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι οι προσωπικές στάσεις συσχετίζονται με την επαγγελματική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Επίσης, ένα σημαντικό αποτέλεσμα της μελέτης μας ήταν η σημαντική σύνδεση της αυξημένης πολιτισμικής νοημοσύνης με λιγότερο άγχος για τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την επιτέλεση του έργου τους. Εκπαιδευτικοί εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη είναι εύλογο να διακατέχονται από λιγότερο άγχος, δεδομένου ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο εκείνος αντιμετωπίζει το διαφορετικό (Fernet et al 2013; Betoret&Artiga, 2010; Chan, 2006), γεγονός που μπορεί να έχει καταλυτικό ρόλο στην διαχείριση και εκδήλωση του άγχους του (Ferreira&Martinez, 2012). Διάφορες μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν τα ανωτέρω ευρήματα της μελέτης μας (Lin et al, 2012; Fernet et al, 2012; Friedman, 2003; Gay, 2002).

Από τα υπόλοιπα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προέκυψαν και διάφορα κοινωνικο-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, τα οποία συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες υπό μελέτη μεταβλητές. Αρκετά εξ αυτών έχουν επιβεβαιωθεί μέσω της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και άλλα μπορούν να θεωρηθούν ως γενεσιουργές αιτίες για το παρατηρούμενο αποτέλεσμα, δηλαδή το αυξημένο ή ελαττωμένο καταστασιακό και δομικό άγχος των εκπαιδευτικών, την πολυπολιτισμική διδακτική τους ικανότητα, τις γνώσεις αλλά και δεξιότητες διδασκαλίας τους.

Πιο αναλυτικά, σε ό,τι αφορά στην περιοχή προέλευσης των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε και κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από αγροτική περιοχή είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από αστική περιοχή. Από αυτό συμπεραίνεται ότι το υπόβαθρο του κάθε ατόμου διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πολιτισμικής νοημοσύνης του και κατ' επέκταση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το διαφορετικό (Lopes - Murphy & Murphy, 2016; Lin et al, 2012; Miller, 2011).

Επίσης σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, από την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν ξένες γλώσσες. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διαμείνει στο εξωτερικό. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με την θέση

πολλών ερευνητών, όπως είναι για παράδειγμα, οι Garmon (2004), Milner (2003) και Bell et al (2007) σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα διευρυμένο πολιτισμικό υπόβαθρο τείνουν να έχουν αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν. Σε αυτό το υπόβαθρο περιλαμβάνονται τα ταξίδια σε χώρες του εξωτερικού, η γνώση άλλων πολιτισμών, καθώς και η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Επιπροσθέτως, οι Sleeter (2001) και Guo et al. (2009), συνέδεσαν το χρόνο της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μικρότερη εμπειρία, μην έχοντας λάβει την απαραίτητη κατάρτιση κατά την εκπαίδευσή τους, πολλές φορές, δεν είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στην έρευνά μας, δοθέντος ότι το αυξημένο χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση σχετίζονταν με μειωμένο καταστασιακό άγχος και επιπροσθέτως το αυξημένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον εμφορούμενο από πολιτισμική ετερότητα σχετίζονταν με αυξημένο καταστασιακό άγχος.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένας παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη ή όχι της πολιτισμικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν κανένα είδος τέτοιας κατάρτισης (Zeichner, 2012; Gay, 2002). Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε σχετικά προγράμματα και αυτούς που δεν συμμετείχαν, οι Weisman & Garza (2002), Acquah & Commins (2017), διαπίστωσαν ότι εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει έστω και ένα τυπικό πρόγραμμα κατάρτισης, έτειναν να έχουν καλύτερα επίπεδα πολιτισμικής νοημοσύνης σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα. Βέβαια, οι απόψεις των ερευνητών δίστανται εν προκειμένω, καθώς υπήρξαν και ερευνητές, όπως ο Milner (2003), ο οποίος αναφέρει ότι μια τυπική, μικρής έκτασης κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με πολυπολιτισμικά ζητήματα ίσως να μην είναι αρκετή. Κάπου ενδιάμεσα, ο Pohan (1994) διαπίστωσε ότι όσο περισσότερες επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές ενότητες παρακολουθεί κανείς, τόσο καλύτερη είναι η προσωπική και επαγγελματική του στάση απέναντι στη διαφορετικότητα. Σε συμφωνία με την θεωρία, η έρευνα διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα

και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν είχαν περισσότερο δομικό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα. Παράλληλα, όμως, από την μελέτη μας προέκυψαν αποτελέσματα που δεν έχουν αναδειχθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η προχωρημένη ηλικία σχετιζόταν με μειωμένο δομικό άγχος. Μάλιστα, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία είχαν περισσότερο δομικό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν σε μη διαπολιτισμικά σχολεία.

Σε ό,τι αφορά το φύλο, έρευνες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και σε ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν αυξημένη πολυπολιτισμική ικανότητα και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ανάγκη για πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση και εφαρμογή πολυπολιτισμικών πρακτικών σε σύγκριση με τους άνδρες (Tompkins et al., 2017; Ford & Quinn, 2010; Norlund et al., 2010; Pettus & Allain, 1999). Στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είχαν καλύτερες δεξιότητες διδασκαλίας σε σχέση με τους άνδρες.

Ακόμη, από τα αποτελέσματα της μελέτης μας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες. Η γνώση ξένων γλωσσών φέρνει σε επαφή το άτομο με τον πολιτισμό, τον τρόπο σκέψης και έκφρασης άλλων λαών, εξοικειώνοντάς το με το διαφορετικό. Αυτή η εξοικείωση και η γνώση του διαφορετικού έχει θετική επίδραση στη διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι μπορεί να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και στις επιθυμίες της εκάστοτε κουλτούρας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν είχαν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν συμμετάσχει σε

σχετικά προγράμματα, προφανώς διότι ήταν, μέσω αυτής της συμμετοχής καλύτερα προετοιμασμένοι ώστε να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο που συνεπάγεται το πολιτισμικά ετερογενές σχολείο.

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Αν και η παρούσα μελέτη διερεύνησε παραμέτρους που ελάχιστα έχουν μελετηθεί διεθνώς και είναι η πρώτη, εξ όσων γνωρίζουμε, στην Ελλάδα που επιχείρησε να συσχετίσει την πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμική διδακτική τους ικανότητα, τις γνώσεις διδασκαλίας, τις δεξιότητες διδασκαλίας και το άγχος τους, χαρακτηρίζεται από ορισμένους περιορισμούς. Ο συγχρονικός σχεδιασμός της μελέτης, που δεν παρέχει τη δυνατότητα παρέμβασης, αποτέλεσε τον κυριότερο περιορισμό της, λόγω πιθανών προβλημάτων στην αξιοπιστία των συλλεχθέντων στοιχείων, που εγγενώς συνεπάγεται η μεθοδολογία των αυτοσυμπληρούμενων δομημένων ερωτηματολογίων.

Επιπροσθέτως, η απουσία μεθόδου συλλογής ποιοτικών δεδομένων, επίσης αποτελεί έναν περιορισμό που δεν επιτρέπει την σφαιρική διερεύνηση κρίσιμων ερευνητικών αντικειμένων, όπως η πολιτισμική νοημοσύνη και η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών. Τέλος, το σχετικά μικρό δείγμα της παρούσας μελέτης, συγκρινόμενο φυσικά με τον συνολικό αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε δημόσιες πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές δομές της χώρας, δεν επιτρέπει την σε απόλυτο βαθμό γενίκευση των ευρημάτων της μελέτης στον ευρύτερο πληθυσμό, εκ του οποίου προήλθε το μελετώμενο δείγμα.

10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται στις μέρες μας να ανταπεξέλθει με επάρκεια στον κρίσιμο και διευρυνόμενο ρόλο του, ανταποκρινόμενος στις ιδιαίτερες ανάγκες του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Στην προσπάθειά του αυτή έρχεται αντιμέτωπος με πτυχές τις προσωπικότητάς του, όπως οι πεποιθήσεις και το αξιακό του σύστημα, συνιστώσες που έχουν παγιωθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε πρωιμότερα στάδια της ζωής του. Ως εκ τούτου, επέρχεται κάποιου βαθμού σύγκρουση ανάμεσα στον ενδεδειγμένο ρόλο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία θα μπορούσε να επηρεάσει την ψυχοκοινωνική του υγεία.

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό), στην πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, καθώς και στις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να δείξει τον ρόλο που διαδραματίζει η πολιτισμική νοημοσύνη στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώθηκε, η πολιτισμική νοημοσύνη βοηθάει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει και να σεβαστεί την ετερότητα. Αυτή η ικανότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι στατική, αλλά αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Τα άτομα που έχουν αυξημένα πολυπολιτισμικά ερεθίσματα τείνουν να έχουν υψηλότερα ποσοστά πολιτισμικής νοημοσύνης σε σύγκριση με άλλα που έχουν λιγότερα ερεθίσματα.

Οι εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένο άγχος, αυξημένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας. Σε ό,τι αφορά την σύνδεση μεταξύ πολιτισμικής νοημοσύνης και διδακτικής ικανότητας, φαίνεται ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος έχει θετική στάση προς την πολυπολιτισμικότητα θα μεταφέρει εντός της τάξης ένα θετικό κλίμα και θα αναπτύξει το διδακτικό του έργο προς όλους τους μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτόν τον τομέα είναι και η κατάρτιση σχετικά με πολυπολιτισμικά ζητήματα, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης τείνουν να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα πολιτισμικής νοημοσύνης σε σχέση με τους άλλους.

Τα ευρήματα της μελέτης μας είναι εξόχως σημαντικά διότι φαίνεται πως η υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη συνδέεται ισχυρά με θετικές εκβάσεις τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Επιπλέον, οι

εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει την κατάλληλη εξειδικευμένη εκπαίδευση πάνω σε θέματα που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας είναι περισσότερο πιθανό να έχουν καλύτερες πολυπολιτισμικές διδακτικές ικανότητες..

Η σημαντικότητα των ευρημάτων αυτών έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να αποτελέσουν το κυριότερο ερέθισμα, ώστε η πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς να αντιληφθούν την αναγκαιότητα για συγκεκριμένες δράσεις και πολιτικές με στόχο την αύξηση της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Οι ενέργειες αυτές αναμένεται να συμβάλλουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια ή ακόμη και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την προσαρμογή των γνώσεων τους στις ανάγκες του νέου σχολείου, αλλά και την τεκμηριωμένη αποδόμηση στερεότυπων αντιλήψεων και πεποιθήσεων που ποδηγετούν το εκπαιδευτικό τους έργο έξω από το πλαίσιο της πολιτισμικής ετερότητας και του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με θέματα πολυπολιτισμικότητας είναι πιθανότερο να διαπνέονται από υψηλότερα επίπεδα άγχους, ακόμη και εάν εργάζονται σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Παράλληλα, χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα, κατάσταση η οποία άμεσα συνδέεται και μπορεί να ερμηνεύσει το αυξημένο άγχος τους.

Η σύγχρονη κοινωνία, δεδομένης της πολυπολιτισμικότητάς της, απαιτεί πολυπολιτισμική ικανότητα από τους εκπαιδευτικούς, η οποία και αποτελεί σημαντικό εφόδιο, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους και ταυτόχρονα να διασφαλίσουν την ψυχοσωματική τους υγεία και ευεξία. Χωρίς την καλλιέργεια της εν λόγω δεξιότητας το έργο του εκπαιδευτικού καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο και δεν μπορεί να είναι εφάμιλλο των αναγκών των μαθητών και των απαιτήσεων του σύγχρονου σχολείου.

Περαιτέρω μελλοντική έρευνα με εφαρμογή παρεμβάσεων, αλλά και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών αναμένεται ότι θα συμβάλλει στην παραγωγή αποτελεσμάτων χαρακτηριζόμενα από υψηλότερη αξιοπιστία, ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους στον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, η εισαγωγή ποιοτικής μεθοδολογίας θα μπορούσε να αναδείξει κρίσιμες πτυχές της πολιτισμικής νοημοσύνης και της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και των παραγόντων που τις επηρεάζουν, οι οποίες παροράνται μέσω της ποσοτικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Ακόμη προτείνεται για μελλοντικές μελέτες η διερεύνηση της σχέσης πολιτισμικής νοημοσύνης και διδακτικού έργου σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ξεχωριστά, αλλά και η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο

τα επίπεδα της πολιτισμικής νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν την διδασκαλία μαθητών και άλλων μειονοτικών ομάδων, όπως είναι για παράδειγμα, οι Ρομά.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ

**Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ
ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.**

Διδακτορική Διατριβή

Μπροκαλάκη Ευρυδίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ιδιαίτερες ανάγκες του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού βιώνουν αυξημένο άγχος κατά την επιτέλεση του έργου τους γεγονός που έχει σημαντική αρνητική επίδραση στη διδακτική τους ικανότητα. Η πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματική προσαρμογή τους στο περιβάλλον της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ελαττώνοντας παράλληλα το άγχος τους, βελτιώνοντας την ψυχοκοινωνική τους υγεία και προάγοντας την πολυπολιτισμική διδακτική τους ικανότητα.

Σκοπός: Η διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης και διάφορων κοινωνικο-δημογραφικών και επαγγελματικών μεταβλητών στο άγχος και την πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Υλικό & Μέθοδος: Επρόκειτο για συγχρονική μελέτη με δείγμα 532 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω των ελληνικών εκδοχών των ακόλουθων δομημένων αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων: α) της Κλίμακας Πολιτισμικής Νοημοσύνης (Cultural Intelligence Scale – CQS), β) του Ερωτηματολογίου Καταστασιακού – Δομικού Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) και γ) της

Κλίμακας Πολυπολιτισμικής Ικανότητας Διδασκαλίας (Multicultural Teaching Competency Scale - MTCS) για τον προσδιορισμό της πολιτισμικής νοημοσύνης, του άγχους και της πολυπολιτισμικής διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Η στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), έκδοση 21.0, μέσω της δοκιμασίας t , της ανάλυσης διασποράς, του συντελεστή συσχέτισης Pearson, καθώς και της μεθόδου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με προς τα πίσω διαγραφή μεταβλητών. Ως παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p\text{-value} \leq 0,05$.

Αποτελέσματα: Μέσω της εφαρμογής πολυμεταβλητής ανάλυσης φάνηκε πως εκπαιδευτικοί εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη είχαν σημαντικά ελαττωμένα επίπεδα άγχους, τόσο δομικού ($p < 0,001$ για την μεταγνωστική κλίμακα & $p = 0,033$ για την παρακινητική κλίμακα), όσο και καταστασιακού ($p = 0,03$ για την γνωστική κλίμακα & $p = 0,002$ για την παρακινητική κλίμακα), αλλά και αυξημένη πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά ($p = 0,029$), από αγροτική περιοχή ($p = 0,01$), που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό ($p = 0,009$), χωρίς γνώση ξένων γλωσσών ($p = 0,009$), που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα ($p = 0,004$), με λιγότερη προϋπηρεσία στην παρούσα θέση ($p < 0,001$), αλλά και μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερότητα ($p = 0,001$) είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος. Η μικρότερη ηλικία ($p = 0,03$), η εργασία σε πολυπολιτισμικό σχολείο ($p < 0,001$), αλλά και η απουσία διδασκαλίας μαθημάτων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα ($p < 0,001$) ήταν οι ισχυροί ανεξάρτητοι προσδιοριστές των σημαντικά υψηλότερων επιπέδων δομικού άγχους. Τέλος, ισχυρά συσχετίστηκαν με την αυξημένη πολυπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών παράμετροι όπως η γνώση ξένων γλωσσών ($p = 0,003$), η μεγαλύτερη ηλικία ($p < 0,001$), η μικρότερη προϋπηρεσία στην παρούσα θέση ($p < 0,001$) και σε σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερότητα ($p < 0,001$), αλλά και η διδασκαλία σε σχολικές δομές πρωτοβάθμιας συγκριτικά εκείνες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($p = 0,004$).

Συμπεράσματα: Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών φαίνεται πως προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από υψηλά επίπεδα άγχους κατά την επιτέλεση του έργου τους και παράλληλα ενισχύει την πολυπολιτισμική διδακτική τους ικανότητα. Συγκεκριμένες ενέργειες και πολιτικές που στοχεύουν στην κατάλληλη

εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη βελτίωση της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και στην ελάττωση του άγχους τους, καθιστώντας τους διδακτικά ικανότερους. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, με εφαρμογή παρεμβάσεων, αλλά και ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται αναγκαία.

Λέξεις ευρετηρίου: Άγχος, εκπαιδευτικοί, πολιτισμική ετερότητα, πολιτισμική νοημοσύνη, πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα.

NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS

SCHOOL OF HEALTH SCIENCES

FACULTY OF NURSING

**THE EFFECT OF CULTURAL INTELLIGENCE ON
TEACHERS' ANXIETY AND MULTICULTURAL TEACHING
COMPETENCY**

PHD Thesis

By Brokalaki Eurydice

ABSTRACT

Introduction: Modern teachers are called to adequate response to the special needs of the culturally heterogeneous pupils' population and due to this fact suffer by increased anxiety during their teaching work, a fact that negatively affects their teaching competency. Teachers' cultural intelligence contribute to their effective adaptability into the cultural diversity environment, reducing simultaneously their anxiety and improving their socio-mental health.

Aim: To investigate the effect of cultural intelligence and other socio-demographic and professional variables on teachers' anxiety and multicultural teaching competency.

Material & Methods: Cross-sectional study of 532 primary and secondary school teachers. Data collection was conducted through the Greek versions of the following structured, self-completion questionnaires: a) The Cultural Intelligence Scale (CQS), b) The State-Trait Anxiety Inventory (STAI), and c) The Multicultural Teaching Competency Scale for assessing the teachers' cultural intelligence, anxiety, and multicultural teaching competency, respectively. Statistical analysis was performed with the IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 21.0, using the following methods: t-test, Pearson's correlation coefficient, Spearman's correlation coefficient and backward stepwise linear regression. The p-value of ≤ 0.05 was considered as statistically significant.

Results: Multivariate analysis showed that teachers with high cultural intelligence had significantly lower trait ($p < 0.001$ for the metacognitive & $p = 0.033$ for the motivational dimension) and state ($p = 0.03$ for the cognitive & $p = 0.002$ for the motivational dimension) anxiety levels. Additionally, teachers without children ($p = 0.029$), coming from a rural area ($p = 0.01$), without living abroad ($p = 0.009$) and foreign languages knowledge ($p = 0.009$), without attending of university courses on cultural diversity ($p = 0.004$), with shorter experience on their current job ($p < 0.001$) and with higher experience in a school environment ($p = 0.001$) characterized by cultural diversity had higher state anxiety levels. On the other hand, parameters such as younger age ($p = 0.03$), teaching in multicultural schools ($p < 0.001$) and the absence of attending courses on cultural diversity during teachers' university education ($p < 0.001$) were strong independent predictors of higher trait anxiety levels. Finally, as independent factors of significantly higher multicultural teaching competency levels were found the following variables: foreign languages knowledge ($p = 0.003$), older age ($p < 0.001$), shorter experience on their current job ($p < 0.001$) and in a school environment characterized by cultural diversity ($p < 0.001$) and primary school setting ($p = 0.004$).

Conclusions: The increased teachers' cultural intelligence seems to protect them from increased anxiety levels during their work and simultaneously strengthens their multicultural teaching competency. Specific actions and policies that aims to educate and sensitize teachers on cultural diversity could contribute to both their cultural intelligence improvement and their anxiety reduction, making them more teaching competent. Further research with larger sample size, interventions and qualitative approach is needed.

Key-words: Anxiety, cultural diversity, cultural intelligence, multicultural teaching competency, teachers

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Banks, J (2004) Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.
- DiversityDevelopmentGroup. (2018). Πρακτικός οδηγός για την χάρτα διαφορετικότητας της Ελλάδας. Ανακτήθηκε από : http://www.dimain.eu/images/Guide/DIMAIN_Diversity_Charter_Guide_GR_GR.pdf
- TriandisH. (1997). «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση», Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί- προοπτικές, Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Αραβανής Σ. (2013). Από την «Πολιτισμική» (CQ) στη «Διαπολιτισμική» (ICI) Νοημοσύνη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55: 5-16
- Αραμπατζή Μ., Πετράκη Ζ. (2015). «Διαφορετικότητα-Σtereότυπα», Θεσσαλονίκη,Ανακτήθηκε από: http://15dimkalam.thess.sch.gr/pdf/Dialexeis/Diafortikotika_stereotipa.pdf.
- Βακόλα Μ, Νικολάου Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. ΕκδοτικόςΟίκοςRosili
- Βλάχου Ι. (2021). Παγκόσμια Ηγεσία και Διαπολιτισμική Ευφυΐα: Η νοσημοσύνη που αλλάζει τα δεδομένα. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γεωργογιάννης Π. (2008). «Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Πάτρα.
- Γκοβάρης Χ. (2001). «Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση», Αθήνα: Ατραπός.
- Γκοβάρης Χ. (2005). «Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα: Αποδυνάμωση εθνικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας», Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

- Εμμανουηλίδου Κ. (2012). Γυρίζω σελίδα στο άγχος: Πρακτικός οδηγός με εύκολα βήματα. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ζωγράφου Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, Αθήνα.
- Καναβάκης Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών- εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες, Ιωάννινα, ανακτήθηκε από : <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1674/294.pdf>
- Κανακίδου Ε, Παπαγιάννη Β. (1998). Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπέλλα Μ. (2017). Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καρατζιά Ε, Σπινθουράκη Η. (2005). Διευρεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π .Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.
- Κεσίδου Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, σελ. 75-83.
- Κηπουροπούλου Ε. (2010). Η μελέτη της εθνικής ταυτότητας και ετερότητας μέσω της παραγωγής λόγου μαθητών και μαθητριών με πολιτισμική ετερότητα: Πολυπολιτισμικότητα και πολλαπλές ταυτότητες. (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Ανακτήθηκε από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20357#page/1/mode/2up>.
- Κοσμίδου Χ. (1987). Η επικοινωνία και οι σχέσεις στο διαπολιτισμικό σχολείο: εκπαιδευτικό, ερευνητικό έργο με κριτική , ενεργό έρευνα στο βιβλίο του Μάρκου Γ. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.

- Μάρκου Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια.
- Ματθαίου Δ. (2011). Συγκριτική Παιδαγωγική: Ανάπτυξη, σχολές σκέψης, χαρακτηριστικά, προοπτικές. Στο: Μαυροειδής Γ (επιμ.). Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 91-108
- Μίτιλης Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Μπάμπαλου Χ, Θανασιάς Ε, Μακρόπουλος Β. (2015). Επαγγελματικό στρες: Ψυχοκοινωνικοί παράγοντες κινδύνου και παρεμβάσεις. Υγεία και Εργασία, 3: 145-174
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: ΚέντροΛεξικολογίας.
- Μπίτσικα Π. (2016). Ο «χάρτης» των 557.476 νόμιμων μεταναστών: Τι αποτυπώνουν τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών. Ανακτήθηκε από:<https://www.tovima.gr/society/article/?aid=795716>.
- Νικολάου Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική: το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα.
- Παππά Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση ΕκπαιδευτικώνΘεμάτων, 135-142
- Τζωρτζοπούλου Μ, Κοτζαμάνη Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους. Ανακτήθηκε από : <https://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>.
- Τριανταφυλλάκη Ε. (2019). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και η επικοινωνία στο σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της Αττικής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996.

Ξενογλώσση

- Acquah E.O, Commins NL. (2013). Pre-service Teachers' Beliefs and Knowledge about Multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36 (4), 445-463.
- Acquah EO, Commins NL. (2017). Methods That Matter in Addressing Culturaldiversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education*, 22, 501-518.
- Agirdag O, Merry MS, Houtte MV. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48, 556-582.
- Ahlquist R. (1992). Manifestations of Inequity: Overcoming Resistance in a Multicultural Foundations Course. In C.A. Grant (Ed.), *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream* (pp.89-105). London: Falmer Press.
- Alon I, Higgins JM. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48:501-512
- Alon I, Higgins JM. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligence. *Business Horizons*, 48, 501-512.<https://doi.org/101016/jbushor.2005.04.003>
- Amin A. (2002). Ethnicity and the Multicultural City: Living with Diversity. *Environment and Planning A*, 34, 959-980.
- Anderson RD. (1997). The Science Methods Course in the Context of the Total Teacher Education Experience," *Journal of Science Teacher Education*, 8: 269-282.
- Ang S, Van Dyne L, Koh C, et al. (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3, 335-371.
- Ang S, VanDyne, L. Rockstuhl, T. (2014) Cultural Intelligence: Origins, Conceptualization, Evolution and Methodological Diversity. Revised Manuscript prepared for Gelfand, M., Chiu, C. Y., and Hong, Y. Y. (Eds.). *Advances in Culture and Psychology: Volume 5*. New York: Oxford University Press.

- Ang S, Van Dyne L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3–15). Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Ang S, Dyne L, Koh, C, et al. (2007) Cultural Intelligence: Its measurements and effects on cultural judgment, decision making, cultural adaptation and Task performance. *Management and Organizational Review*. 3;3, pp.335-371.
- Ang S, Van Dyne L, Koh C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31, 100-123. <https://doi.org/10.1177/1059601105275267>.
- Ang S, Van Dyne L, Koh C, et al. (2004). The measurement of cultural intelligence. Paper presented at the Academy of Management Meeting's Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century. New Orleans, LA.
- Ang S, Van Dyne L, Tan M. (2011) Cultural intelligence. In R.J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook on Intelligence*, New York: Cambridge University Press, pp. 582-602.
- Asante YM, Yin J. (Eds.) *The global intercultural communication reader* (2nd ed.). (pp. 17-34). New York, NY: Routledge.
- Banerjee R, Luckner J. (2014). Training needs of early childhoods professionals who work with children and families who are culturally and linguistically diverse. *Infants and Young Children*, 27, 43-59.
- Banks JA. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J.A. Banks, & C.A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.) (pp.1- 30). New York: Wiley.
- Bell CA, Horn BR, Roxas KC. (2007). We Know It's Service, but What Are They Learning? Preservice Teachers' Understanding of Diversity. *Equity & Excellence in Education*, 40, 123-133.
- Bennett MJ. (2012). Paradigmatic assumptions and a developmental approach to intercultural learning. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. Hemming Lou (Eds.), *Student learning abroad: What our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 90–114). Sterling: Stylus Publishing, LLC.

- Bereday GZF. (1964). Sir Michael Sadler's 'study of foreign systems of education.' *Comparative Education Review*, 7, 307–314.
- Betoret FD, Artiga AG. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 637-654.
- Bhagat R, Prien KO. (1996). Cross-cultural training in organizational contexts. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 216-230). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Black JS, Gregersen HB. (1991). Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments. *Human Relations*, 44, 497–515.
- Bodur Y. (2012). Impact of Course and Fieldwork on Multicultural Beliefs and Attitudes. *The Educational Forum* 76:41-56
- Brunner JS. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns JM. (1978). *Leadership*.
- Cardona Moltó M.C, Florian L, Rouse M, et al. (2010). Attitudes to Diversity: A Cross-Cultural Study of Education Students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33, 245-264.
- Carney S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational "Policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53, 63-88.
- Carver CS, Scheier MF. (2000). *Perspectives on personality* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Causey VE, Thomas CD, Armento BJ. (2000). Cultural Diversity Is Basically a Foreign Term to Me: The Challenges of Diversity of Pre-service Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.
- Chan DW. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22:1042-1054
- Chandler D. (2009). Pastoral burnout and the impact of personal spiritual renewal, rest-taking, and support system practices. *Pastoral Psychology*, 58, 273-287.

- Cho G, DeCastro-Ambrosetti D. (2005). Is Ignorance Bliss? Attitudes toward Multicultural Education. *The High School Journal*, 89, 24-28.
- Clayton J. (2009). Thinking Spatially: Towards an Everyday Understanding of Inter-Ethnic Relations. *Social and Cultural Geography*, 10, 481-498.
- Cokley K, McClain S, Enciso A, et al. (2013). An examination of the impact of minority status stress and impostor feelings on the mental health of diverse ethnic minority college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41, 82-95.
- Crowne KA. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business horizons*. - Amsterdam : Elsevier, ISSN 0007-6813, ZDB-ID 2226637. - Vol. 51.2008, 5, p. 391-400
- Cui Q. (2016). A Study of Factors Influencing Students' Intercultural Competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 7, 433-439.
- Deardorff DK. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Dedeoglu H, Lamme, LL. (2011). Selected Demographics, Attitudes, and Beliefs about Diversity of Preservice Teachers. *Education and Urban Society*, 43, 468-485.
- Dee JR., Henkin AB. (2002). Assessing Dispositions toward Cultural Diversity among Preservice Teachers. *Urban Education*, 37, 22-40.
- Dervin F. (2017). "I Find It Odd That People Have to Highlight Other People's Differences – Even When There Are None": Experiential Learning and Interculturality in Teacher Education. *International Review of Education*, 63, 87-102.
- Diversity with Teacher Candidates. *Teaching in Higher Education*, 22, 501-518.
- Early PC, Ang S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Early PC. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271-299.

- Fernet C, Austin S, Trépanier S.G., et al. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 123-137.
- Ferreira AI, Martinez LF. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 4380-439
- Flynn FJ. (2005). Having an Open Mind: The Impact of Openness to Experience on Interracial Attitudes and Impression Formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 816-826
- Ford T, Quinn L. (2010). First year teacher education candidates: What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, 17, 18-24.
- Fountoulakis KN, Papadopoulou M, Kleanthous S, et al. (2006). Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: Preliminary data. *Annals of General Psychiatry*, 5, 2.
- Friedman IA. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Gardner H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmon MA. (2004). Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity: What Are the Critical Factors? *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Garmon MA. (2005). Six Key Factors for Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Educational Studies*, 38 (3), 275-286.
- Gay G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15, 613-629
- Gay G. (1997). Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *Peabody Journal of Education*, 72, 150-177.
- Giambo D, Szecsi T. (2007). Does Diversity Education Make a Difference in Teacher Education? *Practice and Theory in Systems of Education*, 2, 35-50.

- Gibson CB, Dibble R. (2008). Culture inside and out: Developing a collaboration's capacity to externally adjust. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds). Handbook of Cultural Intelligence (pp. 271-285). New York: Sharpe.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1986). Multicultural education in a pluralistic society. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.
- Goncalves GB, Cesario ACM, Fernandes MR, et al. (2015). Assessment of stress, depressive and anxiety symptoms in teachers in the public education network. *Annals of Depression and Anxiety*, 2, 1051.
- Grant C, Secada W. (1990). Preparing teachers for diversity. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), Handbook of research on teacher education (pp. 403-422). New York: Macmillan.
- Grant C A, Sleeter CE. (2010). Race, class, gender, and disability in the classroom. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 7, 59-78.
- Guo Y, Lund DE., Arthur N. (2009). My Culture, Your Culture: What Pre-service Teachers Say about Intercultural Competence. PMC Working Paper No.WP04-09. Edmonton: Prairie Metropolis Centre.
- Hall ET. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9, 93-108.
- Hallmon LY. (2015). Exploring the relationship between cultural intelligence and teacher burnout in the Mississippi Delta. (Doctoral Dissertation). Liberty University, United States of America. Retrieved from: <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2139&context=doctoral>.
- Halpin D, Troyna B. (1995). The politics of educational borrowing. *Comparative Education*, 31, 303-310.
- Hampden-TumerC, Trompenaars F. (2006). Cultural Intelligence: Is such a capacity credible, *Group & Organization Management*, 31: 56-63.
- Harrison RG. (2012). The language of speciation. *Evolution*, 66: 3643-3657
- Helfenbein RJ, Taylor LH. (2009). Critical Geographies of Education: Introduction. *Educational Studies*, 45, 236-239.
- Hofstede G. (1991). Culture and organizations: Software of the mind. London: McGraw Hill.
- Hollins E, Guzman MT. (2005). Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. In M. Cochran-Smith, & K.M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher*

Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (pp. 477-548). Washington: American Education Research Association.

- Holloway L. (2014). Changing Children's Geographies. *Children's Geographies*, 12, 377- 392.
- Hull G, Greeno JG. (2006). Identity and Agency in Nonschool and School Worlds. In Z. Beckerman, N.C. Burbules, & D. Silberman-Keeler (Eds.), *Learning in Places: The Informal Education Reader* (pp. 77-98). New York: Peter Lang.
- Imai L, Gelfand MJ. (2010). The culturally intelligent negotiator: The impact of cultural intelligence (CQ) on negotiation sequences and outcomes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112, 83-98.
- Ismail AM, Reza R, Mahdi S. (2012). Analysis the relationship between cultural intelligence and transformational leadership: The case of managers at the trade office. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 252-261.
- Johnson JP, Lenartowicz T, Apud S. (2006). Cross-Cultural Competence in International Business: Toward a Definition and a Model. *Journal of International Business Studies*, 37, 525-543.
- Jussim L, Harber KD. (2005). Teacher Expectations and Self-fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155.
- Kahn LG, Lindstrom L, Murray C. (2014). Factors Contributing to Preservice Teachers' Beliefs about Diversity. *Teacher Education Quarterly*, 41 (4), 53-70.
- Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*, 19, 527-536.
- Kakos M, Palaiologou N. (2014). Intercultural Citizenship Education in Greece: Us and Them. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6: 69 - 87.
- Keengwe J. (2010). Fostering Cross Cultural Competence in Preservice Teachers through Multicultural Education Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.
- Kepperbusch CD, Matsumoto K, Kooken S, et al. (1999). Cultural influences on nonverbal expressions of emotions. In P. Philipport, R.S. Feldman, & E. J.

Coats (Eds.) The social context of non-verbal behavior, 17-44. New York: Cambridge University Press.

- Kluckhohn F. (1950). Dominant and substitute profiles of cultural orientations: Their significance for the analysis of social stratification. *Social Forces*, 28, 376-393.
- Kumar R, Hamer L. (2012). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64, 162-177.
- Kumar R, Hamer L. (2013). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices: A Sequential Design Study. *Journal of Teacher Education*, 64, 162-177.
- Leander KM, Phillips NC, Taylor KH. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34:329-394
- Lee LY, Sukoco BM. (2010). The effects of cultural intelligence on expatriate performance: The moderating effects of international experience. *The International Journal of Human Resource Management*, 21: 963–981.
- Leeds-Hurwitz W. (2014). Notes in the history of intercultural communication: The Foreign Service Institute and the mandate for intercultural training. In M.K.
- Leung K, Ang S, Tan M. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1: 489-519.
- Lin YC, Chen ASY, Song YC. (2012). Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 36: 541-552.
- Livermore, D. (2010) *Leading with Cultural Intelligence: The new secrets to success*. New York American Management Association.
- Lopes-Murphy SA, Murphy CG. (2016). The Influence of Cross0Cultural Experiences & Location on Teachers' Perceptions of Cultural Competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16: 57-71.
- Masemann VL. (1990). Ways of knowing: Implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 34, 465-473.

- Mayer J, Caruso D, Salovey P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McCormick R. (2006). Learning to Learn: Learning, Teachers and Schools. In: U. Fredriksson, & B. Hoskins (Eds.), *Learning to Learn Network Meeting Report, Report from the Second Meeting of the Network* (pp. 38-42) Ispra: CRELL.
- Milner HR. (2003). Reflection, Racial Competence and Critical Pedagogy: How Do We Compare Pre-service Teachers to Pose Tough Questions? *Race, Ethnicity and Education*, 6, 193-208.
- Milner HR. (2010). What Does Teacher Education Have to Do with Teaching? Implications for Diversity Studies. *Journal of Teacher Education*, 61, 118-131.
- Moreno-Abril O, Luna-del-Castillo Jde D, Fernandez-Molina C, et al. (2007). Factors associated with psychological morbidity in Spanish schoolteachers. *Occupational Medicine (London)*, 57, 194-202.
- Nadelson LS, Boham MK, Conlon-Khan L, et al. (2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education*, 47: 1183-1208.
- Nadelson LS, Boham MK, Conlon-Khan L, et al. (2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education*, 47, 1183-1208.
- Norlund S, Reuterwall C, Höög J, et al. (2010). Burnout, working conditions and gender-results from the northern Sweden MONICA study. *BMC Public Health*, 10, 326-330.
- Oddou G, Mendenhall ME, Bonner Ritchie J. (2000). Leveraging travel as a tool for global leadership development. *Human Resource Management*, 36: 159-172.
- Ones DS, Viswesvaran C. (1998). Gender, age, and race differences on overt integrity tests: Results across four large-scale job applicant datasets. *Journal of Applied Psychology*, 83, 35-42.
- Petrovic DS. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280.
- Pettus AM, Allain VA. (1999). Using a questionnaire to assess prospective teachers' attitudes toward multicultural education issues. *Education*, 119: 651.

- Phoon HS, Abdullah MNLY, Abdullah AC. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22: 427-438
- Phunstog N. (1995). The Magic of Culturally Responsive Pedagogy: In Search of the Genie's Lamp in Multicultural Education. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.
- Pohan, C. A. (1994). The Development and Validation of the Educators' Beliefs about Diversity Scale (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 9507822).
- Polat A, Ogay Barka T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)* 14:19-38
- Pöllman A. (2013). Intercultural Capital: Toward the Conceptualization, Operationalization, and Empirical Investigation of a Rising Marker of Sociocultural Distinction. Sage Open, doi:<https://doi.org/10.1177/2158244013486117>.
- Pöllman A. (2014). Intercultural Capital. Key Concepts in Intercultural Dialogue,6.Retrievedfrom: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/03/key-concept-interculturalcapital1.pdf>.
- Portera A. (2014). Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy. *Intercultural Education*, 25, 157-174.
- Ramalu SS, Raduan Che R, Kumar N, et al. (2010). Doing business in global arena: An examination of the relationship between cultural intelligence and cross cultural adjustment. *Asian Academy of Management Journal*, 15, 79-97.
- Reiter AB, Davis SN. (2011). Factors Influencing Pre-service Teachers' Beliefs about Student Achievement. Evaluation of a Pre-service Teacher Diversity Awareness Program. *Multicultural Education*, 19, 41-46.
- Richardson V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Robertson SL. (2010). 'Spatialising' the Sociology of Education: Stand-Points, EntryPoints, Vantage-Points. In S. Ball, M. Apple, & L. Gandin (Eds.),

The Routledge International Handbook of Sociology of Education (pp.15-26). London and New York, Routledge.

- Rockstuhl T, Seiler S, Ang S, et al. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67, 825-840.
- Sakka D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Salovey P, Mayer JD. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Seeberg V, Minick T. (2012). Enhancing Cross-cultural Competence in Multicultural Teacher Education: Transformation in Global Learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14, 1-22.
- Shannon LuM, Begley TM. (2008). Antecedents of four-factor model of cultural intelligence. In: Ang, Soon and Van Dyne, Linn, (eds.) *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. M. E. Sharpe, pp. 41-55.
- Shokef E, Erez M. (2008). Cultural intelligence and global identity in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds). *Handbook of Cultural Intelligence* (pp. 271- 285). New York: Sharpe.
- Skepple K. (2014). Preparing Culturally Responsive Pre-service Teachers for Culturally Diverse Classrooms. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 12: Article 6
- Sleeter C. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in teacher education*, 31, 3-13.
- Sleeter CE. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, 94-106.
- Smeekes A, Verkuyten M. (2015). The Presence of the Past: Identity Continuity and Group Dynamics. *European Review of Social Psychology*, 26, 162-202.

- Smith R, MoallemM, Sherrill D. (1997). How Preservice Teachers Think about Cultural Diversity: A Closer Look at the Factors which Influence Their Beliefs towards Equality. *Educational Foundations*, 11, 41-61.
- Sotiropoulou P. (2014). Attitudes towards Immigration in Greece: An Explanatory Model based on Individual-level Characteristics (Unpublished Master Thesis). Retrieved from :https://www.academia.edu/9768070/Attitudes_towards_Immigration_in_Greece_An_Explanatory_Model_based_on_Individual-level_Characteristics.
- Spanierman LB, Oh E, Heppner PP, Neville HA, Mobley M, Wright CV, Dillon FR, Navarro R. (2011). The Multicultural Teaching Competency Scale: Development and Initial Validation. *Urban education*, 46, 440-464.
- Spielberger CD, Gorush RL, Lushere RE. (1970). The state-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto: CAQ Consulting Psychologists Press.
- Stebleton MJ, Soria KM, Cherney B. (2013). The High Impact of Education Abroad: College Students' Engagement in International Experiences and the Development of Intercultural Competencies. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 1- 24.
- Sternberg RJ. (1986). A framework for understanding conceptions of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *What is Intelligence? Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition* (pp. 3–15).
- Sternberg RJ, Detterman DK. (1986). What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition.
- Sternberg RJ. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stigler JW, Hiebert J. (1998). Teaching is a cultural activity. *American Educator*, 1, 1-10.
- Sue D.W. (2001). Multidimensional Facets of Cultural Competence. *The Counseling Psychologist*, 29, 790-821.
- Sue DW. (2011). The Challenge of White Dialectics: Making the “Invisible” Visible. *The Counseling Psychologist*, 39, 415-422.

- Sue DW, Torino GC. (2005). Racial-cultural Competence: Awareness, Knowledge and Skills. In R.T. Carter (Ed.), *Handbook of Multicultural Psychology and Counselling* (pp. 3- 18). New York: John Wiley & Sons.
- Tarique I, Takeuchi R. (2008). Developing cultural intelligence: the roles of international nonwork experiences. *Handbook of cultural intelligence: theory, measurement, and applications*. - Armonk, NY [u.a.] : M.E. Sharpe, ISBN 978-0-7656-2262-4. - 2008, p. 56-70
- Tatar M, Horenczyk G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Tay C, Westman M, Chia A. (2008). Antecedents and consequences of cultural intelligence among short-term business travelers. In: Ang S, Van Dyne L (eds) *Handbook of cultural intelligence: theory, measurement and applications*. Routledge, Abingdon, New York, pp 126–144
- Taylor SV, Sobel DM. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.
- Taylor C. (2009). Towards a Geography of Education. *Oxford Review of Education*, 35, 651-669.
- Thomas DC. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Townsend BL. (2002). Leave no teacher behind: A bold proposal for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17, 727-738
- Tompkins A, Cook T, Miller E, et al. (2017). Gender influences on students' study abroad participation and intercultural competence. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 54: 204–216.
- Trager GL. (1958). Paralanguage: A first approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 1-12.
- Turner S. (2013). Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages. *Research in Education*, 89:1-12.
- Van Dyne L, Ang S, Ng K, et al. (2012) Sub dimensions of the Four Factor Model of Cultural Intelligence: Expanding the 39 Conceptualization and

measurement of Cultural Intelligence. *Social and Personality Psychology Compass* 6/4 pp.295-313. Blackwell Publishing.

- Van Hook SR. Modes and models for transcending cultural differences in international classrooms. (2011). *Journal of Research in International Education*, 10:5-27
- Waters JL. (2017). Education Unbound? Enlivening Debates with A Mobilities Perspective on Learning. *Progress in Human Geography*, 41, 279-298.
- Wee D, Myers D. (2002). Compassion satisfaction, compassion fatigue, and critical incident stress management. *International Journal of Emergency Mental Health*, 5, 33-37.
- Weisman EM, Garza SA. (2002). Preservice Teacher Attitudes Toward Diversity: Can One Class Make a Difference? *Equity & Excellence in Education*, 35:28-34.
- Whaley AL, Davis KE. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychology*, 62, 563-574.
- Williams MT, Chapman LK, Wong J, et al. (2012). The role of ethnic identity in symptoms of anxiety and depression in African Americans. *Psychiatry Research*, 199, 31-36.
- Wilson HF. (2011). Passing Proximities in the Multicultural City: The Everyday Encounters of Bus Passengering. *Environment and Planning A*, 43, 634-649.
- Wilson HF. (2014a). Multicultural Learning: Parent Encounters with Difference in a Birmingham Primary School. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 39 (1), 102-114.
- Wilson HF. (2014b). The Possibilities of Tolerance; Intercultural Dialogue in a Multicultural Europe. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32, 852-868.
- Wilson HF. (2017). On Geography and Encounter: Bodies, Borders, and Difference. *Progress in Human Geography*, 41, 451-471.

- Yeo SL, Pang A. (2017). Asian multiculturalism in communication: Impact of culture in the practice of public relations in Singapore. *Public Relations Review*, 43, 112-122.
- ZeichnerK. (2012). Educating teachers for cultural diversity in the United States. *Teacher Education in Plural Societies (RLE Edu N): An International Review*, 141-145.
- Zopiatis A, Constanti P. (2010). Leadership styles and burnout: Is there an association? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 22, 300-320.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α/α:	Ημερομηνία: / /	
Σχολικό συγκρότημα:		
Φύλο	Άρρεν	☐
	Θήλυ	☐
Ηλικία (έτη):		
Οικογενειακή Κατάσταση	Ανύπαντρος /-η	☐
	Παντρεμένος/-η	☐
	Διαζευμένος/-η	☐
	Χήρος/-α	☐
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	0	☐
	1	☐
	2	☐
	>2	☐
Τόπος καταγωγής	Αστική περιοχή	☐
	Αγροτική περιοχή	☐
Υπηκοότητα	Ελληνική	☐
	Άλλης χώρας της Ε.Ε.	☐
	Χώρας εκτός Ε.Ε.	☐
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη	Ναι	☐
	Όχι	☐
Εάν ναι, για ποιο λόγο	Πραγματοποίηση σπουδών	☐
	Εργασία	☐
	Άλλο:	☐
Γνώση ξένων γλωσσών	Καμία ξένη γλώσσα	☐
	1 ξένη γλώσσα	☐
	2 ξένες γλώσσες	☐
	3 ή περισσότερες ξένες γλώσσες	☐
Εκπαίδευση	Απόφοιτος ανώτατης εκπαίδευσης	☐
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	☐

	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών	
Χώρα πραγματοποίησης σπουδών	Ελλάδα	
	Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	
	Εξωτερικό (χώρα εκτός Ε.Ε.)	
	Ελλάδα και εξωτερικό	
Το σχολείο που εργάζεστε είναι	Δημόσιο	
	Ιδιωτικό	
Το σχολείο που εργάζεστε είναι διαπολιτισμικό	Ναι	
	Όχι	
Είστε εκπαιδευτικός	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	
Ποια η ειδικότητά σας;		
Εργάζεστε ως:	Μόνιμος	
	Συμβασιούχος	
Ώρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά):		
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση:έτη		
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός:έτη		
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα:έτη		
Στην παρούσα θέση διδάσκετε σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης;	Ναι	
	Όχι	
Είχατε στο πρόγραμμα σπουδών σας μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή;	Ναι	
	Όχι	
Έχετε συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή;	Ναι	
	Όχι	

STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY STAI

C.D. Spielberger

μετάφραση-στάθμιση ΚΝ Φουντουλάκης και συν.

STAI- Ελληνική Έκδοση, μορφή Y-1

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακάτω υπάρχουν φράσεις που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στα δεξιά της φράσεως για να δείξετε πώς αισθάνεστε τώρα, δηλαδή αυτή τη στιγμή. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μην ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε μια φράση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να ταιριάζει πιο καλά σ' αυτό που αισθάνεστε τώρα.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
Αισθάνομαι ήρεμος	1	2	3	4
Αισθάνομαι ασφαλής	1	2	3	4
Νιώθω μια εσωτερική ένταση	1	2	3	4
Αισθάνομαι σφιγμένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι άνετα	1	2	3	4
Αισθάνομαι αναστατωμένος	1	2	3	4
Ανησυχώ αυτή τη στιγμή για ενδεχόμενες ατυχίες	1	2	3	4
Αισθάνομαι ικανοποιημένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι φοβισμένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι βολικά	1	2	3	4
Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση	1	2	3	4
Αισθάνομαι νευρικότητα	1	2	3	4
Τρέμω από νευρικότητα	1	2	3	4
Είμαι αναποφάσιτος	1	2	3	4
Είμαι χαλαρωμένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι ευχαριστημένος	1	2	3	4
Ανησυχώ	1	2	3	4
Είμαι μπερδεμένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι σταθερότητα	1	2	3	4
Αισθάνομαι ευχάριστα	1	2	3	4

STATE-TRAIT ANXIETY INVENTORY

STAI

C.D. Spielberger

STAI- Ελληνική Έκδοση, μορφή Y-2

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακάτω υπάρχουν φράσεις που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά βάλτε σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό στα δεξιά της φράσεως για να δείξετε πώς αισθάνεστε συνήθως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μην ξοδεύετε πολλή ώρα για κάθε μια φράση, αλλά δώστε την απάντηση που φαίνεται να ταιριάζει πιο καλά σ' αυτό που αισθάνεστε γενικά.

	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ
Αισθάνομαι ευχάριστα	1	2	3	4
Αισθάνομαι νευρικός και ανήσυχος	1	2	3	4
Είμαι ικανοποιημένος με τον εαυτό μου	1	2	3	4
Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος όσο οι άλλοι φαίνονται να είναι	1	2	3	4
Αισθάνομαι αποτυχημένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι αναπαυμένος	1	2	3	4
Είμαι ήρεμος, ψύχραιμος και συγκεντρωμένος	1	2	3	4
Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται ώστε να μη μπορώ να τις ξεπεράσω	1	2	3	4
Ανησυχώ υπερβολικά πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία	1	2	3	4
Είμαι χαρούμενος	1	2	3	4
Κάνω δυσάρεστες σκέψεις	1	2	3	4
Μου λείπει η αυτοπεποίθηση	1	2	3	4
Αισθάνομαι ασφαλής	1	2	3	4
Παίρνω εύκολα αποφάσεις	1	2	3	4
Αισθάνομαι ανεπαρκής	1	2	3	4
Είμαι ικανοποιημένος	1	2	3	4
Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί	1	2	3	4
Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά ώστε δε μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου	1	2	3	4
Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας	1	2	3	4
Έρχομαι σε μια κατάσταση εντάσεως ή αναστατώσεως όταν σκέπτομαι τις τρέχουσες ασχολίες και τα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4

Research Edition Translation performed by KN Fountoulakis et al on December 20th, 2004. Translated and reproduced by special permission of the publisher MIND GARDEN Inc., Redwood City, CA 94061 www.mindgarden.com from State Trait Anxiety for Adults by Charles D. Spielberger. Copyright 1983 by Charles D. Spielberger. All rights reserved. Further reproduction is prohibited without the publisher's written consent

ΚΛΙΜΑΚΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (MTCS)

ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1 = Διαφωνώ απόλυτα
2 = Διαφωνώ μετρίως
3 = Διαφωνώ λίγο
4 = Συμφωνώ λίγο
5 = Συμφωνώ μετρίως
6 = Συμφωνώ απόλυτα

1. Σχεδιάζω πολλές δραστηριότητες προκειμένου να επικοινωνήσω με διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στην τάξη μου

2. Κατανοώ τους ποικίλους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ μαθητών της τάξης μου, διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης

3. Συμβουλευόμαι τακτικά άλλους εκπαιδευτικούς ή στελέχη διοίκησης προκειμένου να κατανοήσω πολυπολιτισμικά θέματα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση

4. Έχω κατανοήσει πλήρως τη διαπολιτισμική παιδαγωγική

5. Συχνά περιλαμβάνω παραδείγματα εμπειριών και απόψεων διαφορετικών φυλετικών και εθνοτικών ομάδων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μου

6. Προγραμματίζω σχολικές εκδηλώσεις για να αυξήσω τις γνώσεις των μαθητών μου σχετικά με τον πολιτισμό διαφορετικών φυλετικών και εθνοτικών ομάδων

7. Γνωρίζω τις θεωρίες σχετικά με την ταυτότητα διαφορετικών φυλετικών και εθνοτικών ομάδων

8. Το πρόγραμμα σπουδών μου περιλαμβάνει θέματα και γεγονότα από πληθυσμούς φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων
-
9. Γνωρίζω πως, ιστορικές εμπειρίες διαφόρων φυλετικών και εθνοτικών μειονοτικών ομάδων μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία μάθησης.
-
10. Πραγματοποιώ αλλαγές στο γενικό σχολικό περιβάλλον, ώστε μαθητές από φυλετικές και εθνοτικές μειονότητες να έχουν ίσες ευκαιρίες για επιτυχία
-
11. Γνωρίζω τις ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας που επιτρέπουν την έκφραση της φυλετικής και εθνοτικής ταυτότητας όλων των μαθητών.
-
12. Σπανίως εξετάζω το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιώ στην τάξη για φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις
-
13. Ενσωματώνω τις πολυτισμικές αξίες και τον τρόπο ζωής φυλετικών και εθνοτικών μειονοτικών ομάδων, στη διδασκαλία μου.
-
14. Γνωρίζω τις πηγές χρηματοδότησης του σχολείου στο οποίο διδάσκω.
-
15. Συνήθως προάγω τη διαφορετικότητα μέσα από τη συμπεριφορά μου
-
16. Δημιουργώ δυνατή και υποστηρικτική σχέση με γονείς μαθητών διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης
-

Η ερώτηση 12 βαθμολογείται αντίστροφα, δηλαδή **6=1, 5=2, 4=3, 3=4, 2=5, 1=6**

Υψηλότερες βαθμολογίες αντιστοιχούν σε υψηλότερα επίπεδα πολυπολιτισμικής επάρκειας διδασκαλίας

Παράγοντας 1 : Στην πολυπολιτισμική δεξιότητα διδασκαλίας αντιστοιχούν οι ακόλουθες δέκα ερωτήσεις : 1, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, και 16.

Παράγοντας 2 : Στην πολυπολιτισμική γνώση διδασκαλίας αντιστοιχούν οι ακόλουθες έξι ερωτήσεις

Κλίμακα Πολιτισμικής Νοημοσύνης (CQS)

Διαβάστε κάθε πρόταση και επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ικανότητές σας.

Επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα πως ΑΚΡΙΒΩΣ είστε τη δεδομένη στιγμή (1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμφωνώ απόλυτα).

Παράγοντας	Ερωτήσεις	
Μεταγνωστική πολιτισμική νοημοσύνη		
ΜΠΝ1	Έχω επίγνωση της πολιτισμικής γνώσης που χρησιμοποιώ όταν αλληλοεπιδρώ με άτομα	
ΜΠΝ2	Προσαρμόζω την πολιτισμική μου γνώση όταν αλληλοεπιδρώ με άτομα προερχόμενα από	
ΜΠΝ3	Έχω επίγνωση της πολιτισμικής γνώσης που εφαρμόζω σε διαπολιτισμικές αλληλοεπιδράσεις.	
ΜΠΝ4	Ελέγχω την ακρίβεια της πολιτισμικής μου γνώσης καθώς επικοινωνώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.	
Γνωστική πολιτισμική νοημοσύνη		
ΓΠΝ1	Γνωρίζω το νομικό και οικονομικό σύστημα άλλων πολιτισμών.	
ΓΠΝ2	Γνωρίζω τους κανόνες (π.χ., λεξιλόγιο, γραμματική) άλλων γλωσσών.	
ΓΠΝ3	Γνωρίζω τις πολιτισμικές αξίες και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις άλλων πολιτισμών.	
ΓΠΝ4	Γνωρίζω τα συστήματα γάμου άλλων πολιτισμών.	
ΓΠΝ5	Γνωρίζω τις τέχνες και τις κατασκευές άλλων πολιτισμών.	
ΓΠΝ6	Γνωρίζω τους κανόνες που διέπουν τις μη λεκτικές συμπεριφορές άλλων πολιτισμών.	
Παρακινητική πολιτισμική νοημοσύνη		
ΠΠΝ1	Απολαμβάνω τη συναναστροφή με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.	
ΠΠΝ2	Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να συναλλάσσομαι με αυτόχθονες (ντόπιους) σε έναν πολιτισμό	

ΠΠΝ3	Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να διαχειριστώ το άγχος προσαρμογής σε έναν νέο, για εμένα,	
ΠΠΝ4	Απολαμβάνω τη ζωή σε πολιτισμούς άγνωστους προς εμένα .	
ΠΠΝ5	Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να εξοικειωθώ με τους κανόνες της αγοράς σε ένα διαφορετικό	

Συμπεριφορική πολιτισμική νοημοσύνη

ΣΠΝ1	Τροποποιώ τη λεκτική μου συμπεριφορά (π.χ., προφορά, τόνο της φωνής) όταν μία	
ΣΠΝ2	Χρησιμοποιώ παύση και σιωπή κατά περίπτωση, ανάλογα με τις διαφορετικές διαπολιτισμικές	
ΣΠΝ3	Μεταβάλλω το ρυθμό της ομιλίας μου όταν μία διαπολιτισμική κατάσταση το απαιτεί.	
ΣΠΝ4	Τροποποιώ τη μη λεκτική μου συμπεριφορά όταν μία διαπολιτισμική κατάσταση το απαιτεί.	
ΣΠΝ5	Αλλάζω τις εκφράσεις του προσώπου μου όταν μία διαπολιτισμική κατάσταση το απαιτεί.	

© Cultural Intelligence Center 2005. Used by permission of Cultural Intelligence Center.