



ΠΜΣ ΠΟ.Γ.ΔΙ.ΕΠ.
MA in PO.L.I.CO.

Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας
**Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική
Επικοινωνία»**

Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία

Τίτλος: *«Η Διαπολιτισμική Ευαισθησία των Εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας

Μίαρη Αθηνά

Επιβλέπων καθηγητής:

Ιωάννης Καρράς

Κέρκυρα, 2022-2023



Ιόνιο Πανεπιστήμιο
Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας
Π.Μ.Σ. «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία»

Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία

Τίτλος: *«Η Διαπολιτισμική Ευαισθησία των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»*

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας

Μίαρη Αθηνά

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων καθηγητής: Ιωάννης Καρράς,

Μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής: Βιλελμίνη Σωσώνη

Μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής: Μαρία Τσίγκου

Κέρκυρα, 2022-2023

Δηλώνω ρητά σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 ότι η παρούσα εργασία δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής «συμπεριλαμβανομένων δημοσιευμένων ή αναρτημένων στο διαδίκτυο μεταφράσεων τρίτων», οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

«Αν επιθυμούμε να επιτύχουμε έναν πλουσιότερο πολιτισμό, πλούσιο σε αντικρουόμενες αξίες, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ολόκληρη την γκάμα ανθρώπινων πιθανοτήτων και επομένως να υφάνουμε ένα λιγότερο αυθαίρετο κοινωνικό υλικό, ένα υλικό στο οποίο κάθε διαφορετικό ανθρώπινο δώρο μπορεί να βρει τη θέση που του αρμόζει».

Margaret Mead, Αμερικανίδα πολιτισμική ανθρωπολόγος (1901-1978)

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να μετρηθεί η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, λίγες είναι αυτές που εστιάζουν στον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους. Με σκοπό να επιτευχθεί ο στόχος της εργασίας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η κλίμακα Intercultural Sensitivity Scale (ISS) των Chen και Starosta (2000). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφού σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες και στις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Αναφορικά με την ύπαρξη ή μη, διαφοράς στον βαθμό της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικού φύλου, ηλικίας, ετών προϋπηρεσίας ή επιμόρφωσης και άλλων δημογραφικών χαρακτηριστικών, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και αυτών που δεν κατέχουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό φάνηκε να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ακόμη, μέσω της έρευνας επιβεβαιώνεται πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαπολιτισμικά ικανοί/ές να ανταποκριθούν στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, πιστεύουν πως η βασική τους εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη, σύμφωνα με τους ίδιους/ες, μια συντονισμένη επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας, πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης εργασίας αποδέχονται και είναι εξοικειωμένοι/ες με την πολιτισμική ποικιλομορφία, διακατέχονται από ανοιχτό πνεύμα και αναγνωρίζουν πως όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική ευαισθησία, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας (ISS), αίσθημα διαπολιτισμικής ικανότητας, οργανωμένη επιμόρφωση

Abstract

The aim of this M.A. thesis is to measure the Intercultural Sensitivity of primary education teachers. Although a variety of research has been conducted focusing on intercultural competence of teachers, only a few of them focus on intercultural sensitivity. In order to achieve the objective of the thesis, a quantitative survey was carried out, in which 80 teachers participated. The tool of the survey was the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) of Chen and Starosta (2000). According to the results of the survey, the primary school teachers showed high level of Intercultural Sensitivity since they scored high on the 5 sub-scales of the questionnaire. With regard to whether or not there is a difference in the level of Intercultural Sensitivity among teachers of different gender, age, years of experience or training and other demographic characteristics, a statistically significant difference was found among teachers who hold a master's degree and those who do not. Also, teachers who have lived or studied abroad achieved a high level of Intercultural Sensitivity. Furthermore, through the research it is confirmed that the teachers feel cross-culturally competent to meet the needs of culturally diverse students. However, they believe that their basic education does not sufficiently respond to issues of intercultural education, which according to them, it is the reason why, a coordinated training by the Ministry of Education on issues of interculturalism is essential. In conclusion, the teachers who took part in the survey accept and they are familiar with cultural diversity, keep an open mind and recognize that all cultures are equal.

Keywords: Intercultural Sensitivity, primary education teachers, Intercultural Sensitivity Scale (ISS), sense of intercultural competence, coordinated training

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ιωάννη Καρρά, για την άψογη συνεργασία και τη βοήθεια που απλόχερα μου προσέφερε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Τσίγκου και την κυρία Βιλελμίνη Σωσώνη, οι οποίες με χαρά ανταποκρίθηκαν στο αίτημά μου να αποτελέσουν μέλη της τριμελούς επιτροπής της εν λόγω διπλωματικής εργασίας. Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και μου έδωσαν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσω την ερευνητική μου προσπάθεια. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους «δικούς» μου ανθρώπους, οι οποίοι ήταν συνοδοιπόροι μου καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία».

Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών

1. ISS	Intercultural Sensitivity Scale
2. Α΄/Βάθμια	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
3. Βλ.σ.	Βλέπε στη σελίδα



Περιεχόμενα

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	
Abstract.....	
Ευχαριστίες	i
Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών	ii
Περιεχόμενα	
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Βασικός προβληματισμός.....	1
1.2 Λόγοι επιλογής θέματος	2
1.3 Ερευνητικός στόχος, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικές υποθέσεις και μεθοδολογία της εργασίας	3
1.4 Δομή εργασίας	5
Επίλογος.....	6
Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση-Διαπολιτισμική Ευαισθησία.....	6
Εισαγωγή.....	6
2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας	8
2.2 Χαρακτηριστικά Διαπολιτισμικά Ευαισθητοποιημένων ατόμων-Συστατικά μέρη της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.....	13
2.3 Εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας και Ευαισθησίας-Η κλίμακα της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS) των Chen και Starosta.....	19
2.4 Ο/Η Διαπολιτισμικά Ευαισθητοποιημένος/η Εκπαιδευτικός	23
2.5 Εκπαιδευτικές μελέτες και έρευνες αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών.....	26
Επίλογος.....	31
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας	32
Εισαγωγή.....	32
3.1 Ερευνητική προσέγγιση.....	33
3.2 Ερευνητική διαδικασία.....	34
3.3 Δείγμα έρευνας	34
3.4 Εργαλείο έρευνας.....	35
3.4.1 Δείκτης αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας ερευνητικού εργαλείου.....	37
3.4.2 Στατιστική ανάλυση	38
Επίλογος.....	39



Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα Έρευνας.....	39
Εισαγωγή.....	39
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών.....	40
4.2 Η σχέση των συμμετεχόντων/ουσών με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	43
4.3 Περιγραφική στατιστική.....	45
4.4 Έλεγχος συσχετίσεων.....	52
Επίλογος.....	68
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα και Προτάσεις Έρευνας.....	69
5.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας.....	69
5.1.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα.....	69
5.1.2 Αποδοχή ή όχι ερευνητικών υποθέσεων.....	74
5.2 Περιορισμοί έρευνας.....	79
5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	80
5.4 Επίλογος Εργασίας	81
Βιβλιογραφία.....	83
Παράρτημα	97
Παράρτημα 1- Επιπρόσθετοι πίνακες και γραφήματα από τη στατιστική ανάλυση.....	97
Παράρτημα 2- Ερευνητικό εργαλείο έρευνας	105

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

1.1 Βασικός προβληματισμός

Πλέον, όλες οι κοινωνίες του κόσμου έχουν μετασχηματιστεί σε πολυπολιτισμικές, αφού σε καθεμία από αυτές ζουν και αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικές εθνικές ταυτότητες. Έτσι, έννοιες όπως ο σεβασμός κι η αποδοχή είναι σημαντικό να καλλιεργούνται ολιστικά στην κοινωνία, ώστε τα μέλη της να είναι έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις που επιφέρει η πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική σύνθεση της. Το σχολείο, ως ένας από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, απεικονίζει σε ανοιχτή μορφή την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας αλλά και την απαίτηση για άμεση εξισορρόπηση των ανισοτήτων (Νικολάου, 2011). Ο θεσμός της εκπαίδευσης και του σχολείου οφείλουν τόσο να αγκαλιάζουν την πολιτισμική ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα όσο και να δημιουργούν συνθήκες αναγνώρισης και αποδοχής τους. Ακολουθώντας, κι οι εκπαιδευτικοί έχουν ηθικό χρέος να αναθεωρήσουν τον ρόλο τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν την πολιτισμική πολυμορφία της κοινωνίας. Οφείλουν δηλαδή να είναι ευαισθητοποιημένοι/ες απέναντι στη διαφορετικότητα, να διακατέχονται από δημοκρατικές απόψεις και να δημιουργούν, εντός της σχολικής τάξης και του σχολείου, συνθήκες ισότητας.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Ελλάδας αποτελεί μια τεράστια πρόκληση για το σχολικό της σύστημα, αφού παραδοσιακά η ανταπόκριση των Ελλήνων/ίδων εκπαιδευτικών στην πολιτισμική ποικιλομορφία, του μαθητικού πληθυσμού, φαίνεται να είναι εντελώς διαισθητική και να προέρχεται από μια εθνοκεντρική και ολοκληρωτική στάση (Chranioti και Arvanitis, 2018). Ωστόσο, δεν αρκεί απλώς μια διαισθητική εκπαιδευτική πρακτική ούτε μια φιλοσοφία η οποία να αγνοεί τα πλεονεκτήματα της πολιτισμικής ετερότητας. Αντιθέτως, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν εποικοδομητικά με μαθητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν άλλη κοσμοθεωρητική αντίληψη, άλλες κοσμοθεωρικές αναφορές και διαφορετικό τρόπο σκέψης, είναι σημαντικό να έχουν «ανοιχτότητα» στον τρόπο σκέψης αλλά και υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης. Η σημαντικότερη προϋπόθεση για να κατακτήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διαπολιτισμική

ικανότητα, είναι να στέκονται ευαισθητοποιημένοι/ες σε κάθε πολιτισμικά διαφέρον άτομα, δηλαδή να έχουν το χαρακτηριστικό εκείνο που ονομάζεται διαπολιτισμική ευαισθησία. Ως διαπολιτισμική ευαισθησία, οι Chen και Starosta (2000) ορίζουν την πτυχή εκείνη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία αφορά στα συναισθήματα και η οποία αναφέρεται στην έντονη επιθυμία των ατόμων να παροτρύνουν τον εαυτό τους με σκοπό να κατανοούν, να εκτιμούν και να δέχονται τις διαφορές ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες. Από τους/τις περισσότερους/ες ερευνητές/τριες, η διαπολιτισμική ευαισθησία φαίνεται να περιγράφεται ως ένα εκλεπτυσμένο συναίσθημα, το οποίο είναι απαραίτητο για τη διατήρηση της αρμονίας, εντός των διαπολιτισμικών συναντήσεων και συζητήσεων αλλά και για τη «μεταμόρφωση» των ανθρώπων σε παγκόσμιους πολίτες (Wu, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της αλλαγής στην εθνικοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές εκπαιδευτικές έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, όμως λίγες είναι αυτές που εστιάζουν στον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας τους. Έτσι, η εν λόγω εργασία με τα αποτελέσματά της θα συνεισφέρει στην παραγωγή νέας γνώσης, σχετικά με το θέμα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Θα αναδείξει, με λίγα λόγια, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί «του σήμερα» αποδέχονται την πολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τον θεσμό του σχολείου και στέκονται απέναντι σε αυτήν με σεβασμό, ανοιχτότητα, κατανόηση και εκτίμηση.

1.2 Λόγοι επιλογής θέματος

Η ανάγκη μου για διερεύνηση του εν λόγω θέματος προέκυψε μέσα από την προσωπική μου εμπειρία στις σχολικές αίθουσες, ως εκπαιδευτικός της εν λόγω βαθμίδας. Πιο συγκεκριμένα, κιόλας από τον πρώτο χρόνο, εντός της σχολικής τάξης, διαπίστωσα πως υπάρχει μεγάλη πολιτισμική ποικιλομορφία, την οποία αδυνατούσα να διαχειριστώ καταλλήλως. Μάλιστα, πολλές φορές διαπίστωνα πως κι άλλοι/ες συνάδελφοι εξέφραζαν ακριβώς την ίδια αδυναμία, η οποία πολλές φορές οδηγούσε σε

διδασκτική αδιαφορία και απραξία. Αναζητώντας τρόπους για την ενίσχυση της αδυναμίας μου αυτής, αποφάσισα να φοιτήσω στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πολιτική, Γλώσσα και Διαπολιτισμική Επικοινωνία», όπου ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος, όπως αναφέρεται και στον τίτλο, καταλαμβάνει κι ο κλάδος της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Μέσα από τις διαλέξεις, τις ακαδημαϊκές συναντήσεις και τις εργασίες του μαθήματος, αντιλήφθηκα σφαιρικά τον όρο της διαπολιτισμικότητας και αποφάσισα να τον μελετήσω βαθύτερα στο γ' εξάμηνο των σπουδών μου, όπου θα διεκπεραίωνα τη διπλωματική μου εργασία. Αρχικά, αναζήτησα αρκετή επιστημονική βιβλιογραφία, γύρω από τη διαπολιτισμικότητα, ο όρος ωστόσο που μου κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον ήταν αυτός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Όταν αντιλήφθηκα τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διαπολιτισμική ευαισθησία στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, θέλησα να μελετήσω το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στέκονται ευαισθητοποιημένοι/ες απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, την οποία συναντούν συχνά στις σχολικές αίθουσες. Ύστερα, επικοινωνώησα τις σκέψεις και τους προβληματισμούς μου με τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας, κύριο Ιωάννη Καρρά και καταλήξαμε, χάρη στις δικές του ερευνητικές συμβουλές και οδηγίες, στο να διερευνηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της κλίμακα ISS (Intercultural Sensitivity Scale) των Chen και Starosta (2000).

1.3 Ερευνητικός στόχος, ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικές υποθέσεις και μεθοδολογία της εργασίας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στόχος της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την υλοποίηση του στόχου αυτού, πρώτα πραγματοποιήθηκε εις βάθος βιβλιογραφική αναζήτηση και μελέτη κι ύστερα κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο, στο οποίο βασικό ρόλο διαδραματίζει η κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS) των Chen and Starosta (2000). Η επιλογή της εν λόγω κλίμακας δεν έγινε τυχαία, αφού η ίδια λαμβάνει υπόψη της όλες τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής

επικοινωνιακής ικανότητας και είναι σε θέση να μετρά τη διαπολιτισμική ευαισθησία κάθε δεδομένης ομάδας ανθρώπων (Karras, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η κλίμακα ISS των Chen και Starosta (2000) έχει βρεθεί έγκυρη και αξιόπιστη (Fritz, Möllenberg & Chen, 2002). Το ερωτηματολόγιο αυτό, αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά σε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, εστάλη σε γνωστούς/ές μου συνάδελφους/ισσες, οι οποίοι/ες με τη σειρά τους το προώθησαν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, συλλέχθηκαν τα δεδομένα, τα οποία αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS.26 (Statistical Package for Social Sciences). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία δεν απαντούν μόνο στον ερευνητικό στόχο, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα και στις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα αυτής της διπλωματικής εργασίας προέκυψαν από τους 5 παράγοντες της κλίμακας ISS και είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σε πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης έχουν εμπιστοσύνη κατά την πολιτισμική τους αλληλεπίδραση;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης είναι προσεκτικοί/ές κατά την πολιτισμική τους αλληλεπίδραση;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις;

Ακόμη, διερευνήθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- Ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαφοροποιείται με βάση το **φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών** του/της εκπαιδευτικού.
- Ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαφοροποιείται με βάση το αν οι εκπαιδευτικοί **έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό**, αν γνωρίζουν πολλές **ξένες γλώσσες** ή αν έχουν παρακολουθήσει κάποια **επιμόρφωση** αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαπολιτισμικά ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν στην πολιτισμική ετερότητα που συναντούν εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης.
- Το αίσθημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με **το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας ή το επίπεδο σπουδών τους**.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.4 Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από 5 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο, δηλαδή στο κεφάλαιο της εισαγωγής εμπεριέχονται ο βασικός προβληματισμός της εργασίας, οι λόγοι επιλογής του θέματος, ο ερευνητικός στόχος μαζί με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Το 2^ο κεφάλαιο αποτελεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην οποία αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η βασική έννοια της μελέτης, δηλαδή η διαπολιτισμική ευαισθησία. Επίσης, παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά του/της διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένου/ης εκπαιδευτικού και τα συστατικά μέρη του υπό μελέτη όρου. Έπειτα, αναλύεται λεπτομερώς η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας όπως και η κλίμακα ISS (Intercultural Sensitivity Scale) των Chen και Starosta (2000). Τέλος, παρουσιάζονται αποτελέσματα εγχώριων και διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών, αναφορικά με τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών.

Στο 3^ο κεφάλαιο εμπεριέχεται η μεθοδολογία, στην οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Αρχικά, στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται ο ερευνητικός στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας κι έπειτα αιτιολογείται η επιλογή της ποσοτικής έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το δείγμα και το εργαλείο της έρευνας καθώς και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύονται διεξοδικά στο 4^ο κεφάλαιο της εργασίας.

Τέλος, στο 5^ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, παρατίθεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής να ερμηνευτούν, να αιτιολογηθούν και να συνδεθούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων σχετικών ερευνών. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας παρουσιάστηκαν οι ερευνητικοί προβληματισμοί, οι οποίοι οδήγησαν στη διεξαγωγή αυτής της ερευνητικής προσπάθειας και αναλύθηκαν οι ακριβείς λόγοι επιλογής του υπό εξέταση ερευνητικού στόχο. Ακόμη, παρατέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ολοκλήρωση της εργασίας. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα μέρη της διπλωματικής εργασίας καθώς και το περιεχόμενο του καθενός από αυτά. Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (2^ο κεφάλαιο) πραγματοποιείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου αναλύεται σε έκταση ο όρος της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

Κεφάλαιο 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση-Διαπολιτισμική Ευαισθησία

Εισαγωγή

Η πολιτισμική ετερότητα, που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, πολλές φορές αποτελεί την αιτία για τη δημιουργία δυσκολιών στην επικοινωνία αλλά και τη λειτουργική συνύπαρξη των ανθρώπων. Αν σκεφτούμε πως η ανάπτυξη σχέσεων είναι μια διαδικασία η οποία επηρεάζεται από τις πολιτισμικές νόρμες και αξίες καθώς και απ' τις πολιτισμικές διαφορές, είναι πολύ εύκολο να κατανοήσουμε τις δυσκολίες οι οποίες δημιουργούνται κατά τις διαπολιτισμικές επαφές (Liu, Volčič, & Gallois, 2018). Ο Bennet (1986) περιέγραψε 6 στάδια της ανθρώπινης αντίδρασης ως προς τη πολιτισμική ποικιλομορφία, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές εθνοκεντρισμού (άμυνα, άρνηση, ελαχιστοποίηση) αλλά και εθνοπολιτικές συμπεριφορές (αποδοχή, προσαρμογή, ενσωμάτωση). Από τη μεριά τους οι Chen και Starosta (2000) ανέφεραν πως η ικανότητα των ατόμων να αλληλεπιδρούν με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα

επηρεάζεται από τρεις σημαντικές πτυχές, αρχικά από την προοπτική της γνώσης, δηλαδή τη διαπολιτισμική συνείδηση, έπειτα από την προοπτική των δεξιοτήτων ή συμπεριφορών, τη λεγόμενη διαπολιτισμική ευστροφία και τέλος από την προοπτική των συναισθημάτων, δηλαδή τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Στη μελέτη των παραπάνω ερευνητών, η διαπολιτισμική ευαισθησία βρέθηκε ένας προγνωστικός παράγοντας για την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν με πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες συνομιλητές/τριες. Επίσης, θεωρήθηκε ως μια σημαντική προϋπόθεση στο να καταφέρουν οι άνθρωποι να «μεταμορφωθούν», επιτυχώς, σε παγκόσμιους πολίτες (Wu, 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, εδώ και αρκετές δεκαετίες, η πολιτισμική ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού έχει διαμορφώσει μια νέα παιδαγωγική κατάσταση. Δεδομένου ότι το σχολείο είναι απαραίτητο να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να προφυλάσσει την ετερότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Από τη μεριά τους κι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν και να επικοινωνούν με κατανόηση, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, σεβασμό και αγάπη προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες τους και ιδίως προς αυτούς/ές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να διακατέχονται από διαπολιτισμική ευαισθησία, για να είναι σε θέση, εν συνεχεία, να δημιουργούν ίσες ευκαιρίες για όλο το μαθητικό τους σύνολο. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο πολιτισμικός πλουραλισμός, που χαρακτηρίζει το κοινωνικό πεδίο, μετατρέπει τη διαπολιτισμική ευαισθησία του ατόμου ως ένα απαραίτητο εφόδιο για κάθε μέλος της κοινωνίας.

Στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί σφαιρικά ο όρος της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα συστατικά μέρη του όρου αλλά και τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα άτομο ως διαπολιτισμικά ευαίσθητο. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε ορισμένα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και θα πραγματοποιηθεί λεπτομερής αναφορά στην κλίμακα ISS των Chen και Starosta (2000), εφόσον αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο της εργασίας. Έπειτα, θα παρουσιαστούν τα γνωρίσματα ενός/μίας διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένου/ης εκπαιδευτικού και τέλος θα γίνει αναφορά στα αποτελέσματα μελετών, οι οποίες αξιολόγησαν τον βαθμό

διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πριν την παρουσίαση των προαναφερόμενων τμημάτων της εργασίας, θεωρήθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθούν ορισμένες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σε συναφείς όρους, οι οποίοι ακόμη και σήμερα συγχέονται με τον όρο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

2.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

Με τον κλάδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχουν ασχοληθεί πολλές επιστήμες, όπως η ανθρωπολογία, η ψυχολογία, η εκπαίδευση, η κοινωνιολογία, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο δυνατή την εξέλιξη και ανάπτυξή του. Ωστόσο, παρά τη μακρά παρουσία του όρου, σε βιβλιογραφικό επίπεδο, φαίνεται να υπάρχει μια ασάφεια αναφορικά με την εννοιολογική αλλά και λειτουργική κατάταξή του. Ειδικότερα, γίνεται αντιληπτή μια σύγχυση αναφορικά με την ορθή χρήση ορισμένων συναφών όρων, εκ μέρους των μελετητών/τριών. Ειδικότερα, ο όρος της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, πολλές φορές συγχέεται με όρους όπως αυτόν της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, της διαπολιτισμικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής συνείδησης καθώς ακόμη και με αυτόν της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η αλήθεια είναι πως η διάκριση, ακόμη και εκ μέρους των ίδιων των μελετητών/τριών, καθίσταται ένα δύσκολο και περίπλοκο έργο. Γι' αυτόν τον λόγο, πριν την ανάλυση του όρου της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αποσαφηνίζονται εννοιολογικά ορισμένοι σημαντικοί όροι, οι οποίοι σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ευαισθησία αλλά δεν ταυτίζονται απόλυτα.

Διαπολιτισμική Επίγνωση

Ο όρος της διαπολιτισμικής επίγνωσης είναι σημαντικός και προσδιορίζει τα άτομα που είναι ικανά να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία των ιδεών, όχι μόνο του δικού τους πολιτισμού, αλλά όλου του κόσμου (Hanvey, 1975). Τα άτομα με διαπολιτισμική επίγνωση δεν αντιμετωπίζουν «αμήχανα» την πολυπολιτισμικότητα, αντίθετα

αντιδρούν στους «διαφορετικούς άλλους» με αυθεντικότητα, σεβασμό, ειλικρίνεια και αποδοχή (Christensen, 1989). Στο σύνολό της η διαπολιτισμική επίγνωση εμπεριέχει έναν μεγάλο αριθμό ενεργειών και δράσεων, όπως την ευαισθητοποίηση του ατόμου στην κουλτούρα του αλλά και στην κουλτούρα «των άλλων», την απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τις πρακτικές και τα προϊόντα ενός πολιτισμού, τη σύγκριση και την αντιπαράθεση, τη διαπραγμάτευση του νοήματος και τέλος την αποδοχή του διαφορετικού. Οι Liu et al. (2018, σ.483) αναφέρουν πως «η διαπολιτισμική επίγνωση ισοδυναμεί με την ικανότητα να αποστασιοποιηθεί κάποιος/α από τη δική του οπτική γωνία και να αποκτήσει επίγνωση των πολιτισμικών αξιών, των πεποιθήσεων και αντιλήψεων των άλλων πολιτισμών».

Διαπολιτισμική Ενσυναίσθηση

Η έννοια της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βιώνει την πραγματικότητα με διαφορετικά δεδομένα από αυτά που η κουλτούρα του ορίζει. Οι Barnlund και Namura (1985) [όπως αναφέρεται στο Karras, 2017] υποστήριξαν πως για να διατηρηθεί η επικοινωνία μέσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, πρέπει οι συνομιλητές να διαθέτουν ένα ορισμένο επίπεδο ενσυναίσθησης. Ο Bennett (2001) και ο Davis (1996) [όπως αναφέρεται Karras, 2017] αντιμετωπίζουν την ενσυναίσθηση ως ένα φαινόμενο πολυδιάστατο, αφού στον ορισμό τους περιλαμβάνουν τόσο συναισθηματικές όσο και γνωστικές συνιστώσες. Πράγματι, η έννοια της ενσυναίσθησης είναι πολυδιάστατη και διαπιστώνεται, πως χωρίς αυτή, δε θα ήταν δυνατή η κατανόηση μεταξύ δύο ή και περισσότερων αλληλοεξαρτώμενων ατόμων και κατά συνέπεια δε θα ήταν εφικτή μια υγιής διαπολιτισμική επικοινωνία. Το εντυπωσιακό είναι πως έχει άμεση σχέση με ποικίλες πτυχές της επικοινωνιακής συμπεριφοράς, όπως με τον σχηματισμό των προθέσεων και των στόχων της επικοινωνίας, με τη δημιουργία στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων της, καθώς και με τη δόμηση συμβατών, ως προς τις στρατηγικές, μηνυμάτων (Stock, 2012). Γίνεται λοιπόν φανερό πως η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση διαδραματίζει καίριο ρόλο για την έκβαση μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η γέννηση της μελέτης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σηματοδοτείται με την έκδοση του βιβλίου, «*Η Σιωπηλή Γλώσσα*», του ανθρωπολόγου και καθηγητή Edward Hall (1959). Αρχικά, η έννοια αυτή είχε ως μοναδική της σημασία την επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικούς εθνικούς πολιτισμούς. Ωστόσο, με το πέρασμα των χρόνων και με την εξέλιξη των ερευνών, η διαπολιτισμική επικοινωνία έφτασε να σημαίνει επικοινωνία μεταξύ ατόμων τα οποία είναι δυνατό να διαφέρουν σε εθνικότητα, ηλικία, φύλο, κοινωνικό-οικονομική κατάσταση ή και τρόπο ζωής (Liu et al., 2018). Πολλοί είναι οι ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες συμφωνούν στο ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί το κλειδί για τη μείωση των εντάσεων που σημειώνονται ως αποτέλεσμα των συναντήσεων ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Αυτό διαπιστώνεται από το γεγονός πως μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας τα άτομα καλούνται να ξεπεράσουν τα εμπόδια που προκύπτουν και να αναζητήσουν τις ομοιότητες που τους ενώνουν. Στόχος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι αρχικά η συνάντηση των πολιτισμών, έπειτα η υπερπήδηση των εμποδίων που θα προκύψουν και τέλος η πολιτισμική ανταλλαγή και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός (Liu et al., 2018).

Διαπολιτισμική Ικανότητα

Παρά το πλήθος των ερευνών αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και σαφής ορισμός για την έννοια αυτή (Deardorff, 2011). Χαρακτηριστικό αποτελεί πως από το 1976 έχουν υπάρξει πάνω από 50 μελέτες για τον όρο αυτό, όπου η καθεμία από αυτές χρησιμοποιεί διαφορετικό ορισμό. Συχνά, ο όρος της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιείται και ως διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και αναφέρεται σε αποτελεσματικές ενδεδειγμένες συμπεριφορές, που εκδηλώνονται σε συναντήσεις με άτομα από άλλες κουλτούρες. Η έννοια αυτή σχετίζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως με την ικανότητα του συμπάσχειν, με την ικανότητα της ενεργής ακρόασης, με τη θετική στάση προς άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, με την ανάπτυξη κινήτρων για αλληλεπίδραση, αλλά και με την ευελιξία και τη θέληση για μάθηση μέσα από νέες εμπειρίες (Arasaratnam, 2014). Σύμφωνα με τους Bennett and Bennett (2004), για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι αναγκαία η καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων προκειμένου το άτομο να μπορεί να χειριστεί καταλλήλως μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Οι Chen και Starosta (2000)

αναφέρουν πως η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί τη συμπεριφορική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή του με ανθρώπους με άλλη κουλτούρα. Τα συστατικά μέρη της διάστασης αυτής είναι η συμπεριφορική ευελιξία, η επιδεξιότητα μηνυμάτων, η κατάλληλη αυτό-αποκάλυψη και η διαχείριση αλληλεπιδράσεων.

Διαπολιτισμική Ευαισθησία

Μέσα από τη διεξαγωγή πλήθους μελετών και ερευνών έχει αποδειχθεί πως η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε ένα άτομο να θεωρηθεί διαπολιτισμικά ικανό, δηλαδή ικανό να αντιμετωπίσει σφαιρικά μια διαπολιτισμική συνθήκη από τη γνωστική, από τη συμπεριφορική αλλά και από τη συναισθηματική της πτυχή (Zhao, 2002). Η ύπαρξη του όρου της *ευαισθησίας*, εντός της έννοιας, φαίνεται πως εκπροσωπεί τη συναισθηματική πλευρά της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο μεγάλη αξία στο πώς βιώνει και συναισθάνεται ένα άτομο την επαφή με πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες συνομιλητές/τριες. Η διαπολιτισμική ευαισθησία, σύμφωνα με τον Hammer (2011), θεωρείται το θεμέλιο της διαπολιτισμικής ικανότητας και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να βιώνει και να διαχωρίζει σχετικές πολιτισμικές διαφορές. Οι Bhawuk & Brislin (1992, σ. 414), όρισαν τη διαπολιτισμική ευαισθησία ως τη δυνατότητα του ατόμου να αξιολογεί και να εκτιμά με ευαισθησία τις πολιτισμικές διαφορές στις απόψεις των ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες. Σύμφωνα με τους Chen και Starosta (1998), η διαπολιτισμική ευαισθησία αναφέρεται στην ενεργό επιθυμία του ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του, με σκοπό να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχθεί τις διαφορές των άλλων πολιτισμών. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η διαπολιτισμική ευαισθησία ερμηνεύεται, από τους/τις παραπάνω ερευνητές/τριες, ως η ικανότητα γνώσης και κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών. Ωστόσο, θα έλεγε κανείς πως δεν αρκεί μόνο να έχουμε θετικά συναισθήματα απέναντι στο διαφορετικό, είναι εξίσου σημαντικό να μπορούμε να μεταφέρουμε τα συναισθήματά μας αυτά, αλλά και τις γνώσεις μας, μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, με έναν λογικό και αυθόρμητο τρόπο. Από τη μεριά του ο Bennett (2017) κάλυψε το κενό αυτό, προσθέτοντας στον ορισμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας την έννοια της μεταμόρφωσης του εαυτού. Ειδικότερα, αντιμετώπισε τη διαπολιτισμική ευαισθησία ως την ικανότητα να μεταμορφώνει καθένας/καθεμία τον εαυτό του/της ολιστικά, ώστε

να οδηγηθεί, κατά τη διάρκεια μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στο στάδιο της ενσωμάτωσης. Θα ήταν εύκολο να ειπωθεί, πως το «κοινό έδαφος» μεταξύ όλων των ορισμών αποτελεί η σημαντικότητα της επιτυχίας στην επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους. Συμπερασματικά, φαίνεται πως η ποιότητα της προσαρμογής, της κατανόησης και της εκτίμησης των πολιτισμικών διαφορών, όπως και η ικανότητα ενίσχυσης της αυτογνωσίας που οδηγεί σε κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι αυτό που ονομάζεται «διαπολιτισμική ευαισθησία» (Penbek et al., 2009, σ. 5, όπως αναφέρεται στο Karras, 2017). Από όλα όσα αναφέρθηκαν, γίνεται φανερό πως η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί ένα σημαντικό «προσόν» για όσους και όσες ζουν σε μια πλουραλιστική, δημοκρατική κοινωνία. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, αρκετοί/ές ερευνητές/τριες τη θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αλλά και θεμελιώδες στοιχείο για αποτελεσματικές διαπολιτισμικές συναντήσεις (Tamam, 2010; Nieto & Zoller Booth, 2010).

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, πολλές φορές χρησιμοποιούνται από τους/τις ερευνητές/τριες διαφορετικοί όροι για να περιγράψουν τη σχέση του ατόμου με την πολιτισμική διαφορά. Ο κάθε όρος και ορισμός φαίνεται πως έχει τον δικό του προσανατολισμό, ωστόσο αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι πως όλοι τους χρειάζονται περαιτέρω εννοιολογική διευκρίνιση αλλά και ανάλυση. Εξαιτίας αυτού, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως στην εν λόγω εργασία, η διαπολιτισμική ευαισθησία θα οριστεί ως η συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία οδηγεί το άτομο να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές (Chen και Starosta, 2000). Έχοντας ως πυξίδα τον ορισμό αυτό, στο παρακάτω μέρος της εργασίας θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που διαμορφώνουν ένα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο άτομο και θα παρουσιαστούν τα συστατικά μέρη του όρου της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

2.2 Χαρακτηριστικά Διαπολιτισμικά Ευαισθητοποιημένων ατόμων-Συστατικά μέρη της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

Για να μπορέσει ένα άτομο να θεωρηθεί διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο δεν αρκεί να κατέχει ένα ή δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αλλά είναι σημαντικό να συγκεντρώνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Έχοντας ως δεδομένο πως η διαπολιτισμική ευαισθησία αφορά κυρίως συναισθήματα που γεννιούνται μέσα από τις διαπολιτισμικές συζητήσεις και συναντήσεις, ορισμένα από τα συστατικά της μέρη δε θα μπορούσαν να είναι άλλα πέρα από την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, την ευρύτητα του πνεύματος, τη συμμετοχική αλληλεπίδραση καθώς και την έλλειψη της επικριτικής διάθεσης (Chen, 2016; Chen και Starosta, 2000). Η αδυναμία εννοιολογικής οριοθέτησης του όρου της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, έχει ως απόρροια της, τον μη ακριβή προσδιορισμό των χαρακτηριστικών αυτών. Ειδικότερα, υπάρχει στη βιβλιογραφία ένα πλήθος χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, το εύρος του οποίου είναι πολύ μεγάλο, με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η συγκεκριμενοποίησή του. Στο παρακάτω μέρος της εργασίας, αφού πρώτα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που απαρτίζουν ένα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο άτομο, στη συνέχεια θα αναλυθούν λεπτομερώς τα προαναφερόμενα συστατικά μέρη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Οι Chranioti & Arvaniti (2018) αναφέρουν, πως ένα διαπολιτισμικά ευαίσθητο άτομο είναι σε θέση να αναγνωρίζει, να βιώνει, να συμμετέχει, να ανταποκρίνεται και να σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές. Γενικά, διαφαίνεται πως τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα είναι σημαντικό να συνδυάζουν αρκετές δεξιότητες, τόσο γνωστικές όσο συμπεριφορικές και συναισθηματικές, για να μπορούν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά εντός διαπολιτισμικών πλαισίων. Ο συνδυασμός των δεξιοτήτων αυτών είναι σημαντικός αν αναλογιστούμε πως τα άτομα, κατά τη διαδικασία των διαπολιτισμικών ανταλλαγών, δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις αλλαγές των συναισθημάτων τους αλλά και τον μετασχηματισμό των γνωστικών σχημάτων (γνωστικός αποπροσανατολισμός) και συμπεριφορών που προκύπτει κατά τη διάρκεια αυτών (Heyward, 2002).

Ο Bennett (2017), από τη μεριά του είναι αυτός που έφερε στο προσκήνιο τη δημιουργία της διττής ταυτότητας του ατόμου, ως ένα συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ειδικότερα, διευκρίνισε με την ιδέα του αυτή πως τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα μπορούν να φτάσουν στο επίπεδο μιας διττής ταυτότητας, με αποτέλεσμα να απολαμβάνουν τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν σε κάθε ανάλογη αλληλεπίδραση. Προσθέτει ακόμη πως τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα αποφεύγουν τις προσπάθειες να υπεραμυνθούν των δικών τους κοσμοθεωριών, φτάνοντας έτσι στο σημείο να αναπτύσσουν ενσυνείδητα, την ικανότητα της αποδοχής και της προσαρμογής. Φυσικά, πριν από το στάδιο της ενσυνείδητης αποδοχής, το διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο άτομο, είναι απαραίτητο, να είναι απαλλαγμένο από εγωιστικές διαθέσεις, μάλιστα είναι σημαντικό να νοιάζεται για το πώς αισθάνεται και αντιδρά ο/η συνομιλητής/τρια του (Chocce, Johnson & Yossatorn, 2015).

Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με διαπολιτισμική ευαισθησία δεν έχουν εξεταστεί μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο, αντιθέτως το εύρος τους είναι μεγάλο και στο πλαίσιο της επαγγελματικής ζωής. Ειδικότερα, ο Carr-Ruffino (2005) αναφέρει πως η επίγνωση των ατομικών πολιτισμικών απόψεων και στερεότυπων, η αναγνώριση των σταθερών αξιών και συνηθειών, η δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι τύποι ανθρώπων θα μπορούν να αναπτυχθούν και να αποδώσουν, η εύρεση κοινού εδάφους κι η ανοικοδόμηση παραγωγικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αποτελούν συμπεριφορές τις οποίες υιοθετούν κυρίως τα άτομα με διαπολιτισμική ευαισθησία. Στις μέρες μας, όπου στα περισσότερα επαγγελματικά περιβάλλοντα συναντώνται άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, οι παραπάνω συμπεριφορές μπορούν να καταστούν ως το κλειδί για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα κάθε οργανισμού, γι' αυτό ακριβώς τον λόγο είναι σημαντικό να καλλιεργούνται εντός του.

Ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένων ατόμων, το οποίο συμβάλλει τόσο στην επιτυχημένη επαγγελματική πορεία όσο και στη διαπροσωπική, είναι αυτό της ενσυναίσθησης. Χάρη σ' αυτήν, δίνεται η δυνατότητα στους/στις συνομιλητές/τριες να «αισθανθούν» ο ένας/μία τον/την άλλον/η, να είναι ενεργοί/ές και να ανταποκρίνονται άμεσα και αποτελεσματικά στα ανταλλασσόμενα μηνύματα (Lim, 2017). Καταληκτικά, θα ήταν δυνατό να ειπωθεί,

πως τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα ανταποκρίνονται θετικά σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία, αποφεύγουν την επικοινωνιακή ακαμψία στις συναντήσεις, ανέχονται τη σκόπιμη αναζήτηση, εκτιμούν τις ανταλλασσόμενες ιδέες και αποδέχονται την προσωπική πολυπλοκότητα (Demircioglu & Cakir, 2016; Yurtseven & Altun 2015).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η κατανόηση και η εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά ή αλλιώς το πρώτο σημαντικό βήμα προς το μονοπάτι της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Ωστόσο, τα κυριότερα συστατικά μέρη της έννοιας αυτής, σύμφωνα με τους Chen και Starosta (2000), αποτελούν η αυτοεκτίμηση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση, η ευρύτητα του πνεύματος, η συμμετοχική αλληλεπίδραση καθώς και η έλλειψη της επικριτικής διάθεσης. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι εν λόγω όροι, με σκοπό να διευκρινιστεί το περιεχόμενο και η σημασία τους.

Αυτοεκτίμηση (*self-esteem*)

Η αυτοεκτίμηση ή αλλιώς ο αυτοσεβασμός συνδέεται με την αξία που δίνει ένα άτομο στον ίδιο του τον εαυτό. Τα άτομα με υψηλό δείκτη αυτοεκτίμησης είναι σε θέση να διαχειριστούν «αρνητικά» συναισθήματα όπως ματαίωση, άγχος, αποξένωση, τα οποία προκύπτουν από ασαφείς καταστάσεις στις διαπολιτισμικές συναντήσεις. Παράλληλα, φαίνεται πως επιθυμούν τη συναναστροφή με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, αφού τείνουν να καλλιεργούν το δυναμικό τους σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα. Τα άτομα με αυτοεκτίμηση συνήθως έχουν μια αισιόδοξη στάση, η οποία ταυτόχρονα τους προσδίδει εμπιστοσύνη προς κάθε κοινωνική συναναστροφή τους (Li, 2017). Έτσι, στις διαπολιτισμικές συναντήσεις, όπου σίγουρα η ψυχολογική και συναισθηματική πίεση είναι εντονότερες, η έννοια του αυτοσεβασμού ανάγεται σε μια σημαντική μεταβλητή για την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου. Παράλληλα, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να κάνουν καλές σκέψεις σχετικά με τους άλλους και προσδοκούν στο να είναι αρεστοί από τους αυτούς (Schnabel, Kelava, Van de Vijver, 2016). Γίνεται λοιπόν φανερό, πως η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός είναι σημαντικά μέρη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, διότι ενισχύουν το θετικό συναίσθημα προς την αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών που προκύπτουν σε κάθε διαπολιτισμική συνέντευση.

Αυτοέλεγχος (*self-monitoring*)

Ο αυτοέλεγχος αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και να τη συνταιριάζει στην εκάστοτε κοινωνική περίσταση εφαρμόζοντας αρμόζουσα διαλεκτική συμπεριφορά. Έχει διαπιστωθεί πως τα άτομα με αυτοέλεγχο, κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στις εκφράσεις των συνομιλητών τους, γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο να τους διαχειρίζονται, είναι περισσότερο προσεκτικά, προσανατολισμένα στους άλλους και ευπροσάρμοστα στις επικοινωνιακές περιστάσεις (Chen και Starosta, 2000). Φαίνεται, δηλαδή, πως μπορούν να ανιχνεύσουν τους περιορισμούς μιας κατάστασης και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την καταλληλότητα της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Ακόμη, διαπιστώνεται πως διαθέτουν πλήθος στρατηγικών, όπως τη συναισθηματική έκκληση, την κολακεία, τον εξαναγκασμό, τον συμβιβασμό και την αναφορική επιρροή (Arslan, Günçavdi & Polat, 2015).

Ενσυναίσθηση (*empathy*)

Όπως αναφέρθηκε και σε προγενέστερο σημείο της εργασίας, η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφού όσο περισσότερη ενσυναίσθηση έχει ένα άτομο τόσο σε πιο συναισθηματικά ευαισθητοποιημένο μπορεί να εξελιχθεί. Σύμφωνα με τους Ekong, Kanookjian και Hutchison (2017), η ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία προβολής του εαυτού από την οπτική ενός άλλου ατόμου, με σκοπό να αισθανθεί κάποιος τα ίδια συναισθήματα και να σκεφτεί με τη λογική κάποιου άλλου. Ουσιαστικά, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να μπει στη θέση του «άλλου», δηλαδή, να μπορεί να τον νοιαστεί, να τον συναισθανθεί και να τον κατανοήσει. Η αμοιβαία αυτή κατανόηση οδηγεί με τη σειρά της στην καθιέρωση της διαπολιτισμικής σχέσης (Zhao, 2018). Όπως αναφέρουν οι Chen και Starosta (2000), τα άτομα με ενσυναίσθηση τείνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων, επίσης, θεωρούνται καλοί/ές ακροατές/τριες και αντιλαμβάνονται ευκολότερα τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή κατάσταση.

Ευρύτητα Πνεύματος (*open-mindedness*)

Η ευρύτητα του πνεύματος αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφού αναφέρεται στην επιθυμία των ανθρώπων να αναγνωρίζουν, να δέχονται και να εκτιμούν τις διαφορετικές απόψεις και ιδέες. Η εκδοχή αυτή φαίνεται πως συνταιριάζει με την έννοια του πολυπολιτισμικού ανθρώπου, ο οποίος δέχεται τις διαφορετικές εκφάνσεις ζωής και έχει αποδεχθεί κοινωνικά αλλά και ψυχολογικά πολλές διαφορετικές πραγματικότητες. Άρα, η διαπολιτισμική ευαισθησίας ενός ατόμου, δεν μπορεί να υπάρξει ξέχωρα από την ευρύτητα του πνεύματος, αφού η τελευταία αποτελεί το εισιτήριο για μια διαπολιτισμική συνάντηση. Χωρίς την ευρύτητα στο πνεύμα μας δε θα επιθυμούσαμε ποτέ μια αλληλεπίδραση με ένα διαφέροντα πολιτισμικά άνθρωπο. Παράλληλα, η ευαισθησία είναι αυτή η οποία παρέχει κίνητρα στους ανθρώπους να κατανοούν, να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των άλλων και να γίνονται πιο ευπροσάρμοστοι/ες και δεχτικοί/ές στο διαφορετικό. Αυτό συμβαίνει γιατί τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα κατέχουν μια εσωτερικευμένη και διευρυμένη αντίληψη του κόσμου (Jackson, 2015). Άρα, η ευρύτητα του πνεύματος αποτελεί έναν προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του ατόμου.

Έλλειψη επικριτικής διάθεσης (*non-judgment*)

Το να μην είναι κάποιος/α επικριτικός/ή θεωρείται προαπαιτούμενο για την απόκτηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Αυτό συμβαίνει διότι η έλλειψη επικριτικής διάθεσης οδηγεί το άτομο στο να ευχαριστείται την αλληλεπίδραση και να χτίζει σχέσεις με άτομα διαφορετικού πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Zhang (2015), η συνήθεια του να βγάζει κάποιος/α βεβαιωμένα συμπεράσματα, χωρίς επαρκείς πληροφορίες, κατά τη συνέντευξή του/της με «άλλους», υιοθετείται από τα μη ευαισθητοποιημένα άτομα. Αυτό φαντάζει λογικό αν σκεφτούμε πως τα άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε μονοπολιτισμικά πλαίσια έχουν, ως επί το πλείστον, πρόσβαση μόνο στη δική τους πολιτιστική κοσμοθεωρία (Penbek, Yurdakul & Cent., 2009). Επομένως, δεν μπορούν να διακρίνουν μεταξύ της δικής τους αντίληψης και των ανθρώπων, που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί, με αποτέλεσμα να οδηγούνται πολύ συχνά σε λαθεμένες κρίσεις. Αντίθετα, τα άτομα τα οποία έρχονται συχνά «αντιμέτωπα» με τη διαφορετικότητα, στην πλειονότητά τους, φαίνεται να ακούν σοβαρά τους άλλους, να τους δίνουν χρόνο και να αποφεύγουν να βγάλουν βιαστικά συμπεράσματα για τις αξίες

και τις πεποιθήσεις τους. Όταν επικρατούν οι παραπάνω συνθήκες σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο, είναι λογικό οι συνομιλητές/τριες να νιώθουν ψυχολογικά και συναισθηματικά ασφαλείς και να έρχονται πιο κοντά ο ένας/μία με τον/την άλλον/η. Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι επικρίσεις, διότι τείνουν να υποθάλπουν το αίσθημα της ευχαρίστησης ως προς τις πολιτισμικές διαφορές.

Συμμετοχική αλληλεπίδραση (*interaction involvement*)

Η συμμετοχή σε συναντήσεις και αλληλεπιδράσεις θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της επικοινωνίας. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός πως η διαδικασία αυτή συνεπάγεται με την καλλιέργεια ενός συνόλου ικανοτήτων όπως, την ικανότητα ανταπόκρισης, αντίληψης, προσοχής, εστίασης και διορατικότητας (Chen και Starosta, 2000). Οι εν λόγω ικανότητες οδηγούν το άτομο να λαμβάνει και να κατανοεί καλύτερα τα μηνύματα, καθώς και να συμμετέχει αποτελεσματικότερα σε μια επικοινωνιακή συνθήκη. Παράλληλα, η συχνή συμμετοχή του ατόμου σε συνεντεύξεις επιφέρει τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση του με πολλά και διαφέροντα άτομα. Μέσω της διαδικασίας αυτής το άτομο θα οδηγηθεί σε εξοικείωση με την ετερότητα και σε επακόλουθες πνευματικές διαδικασίες, όπως αυτήν του ιδεολογικού ανασχηματισμού. Φαίνεται λοιπόν, πως η καλλιέργεια όλων αυτών των ικανοτήτων έχει ως απόρροια της την ανάπτυξη της ευαισθησίας του ατόμου κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων και συναντήσεών του. Σύμφωνα με τους Nadeem, Mohammed και Dalib (2017), τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα, μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικών συναντήσεων, γνωρίζουν πως να δομούν και να διατηρούν καταλλήλως μια συζήτηση. Επίσης, επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανταπόκριση, προσοχή και αντίληψη με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα μηνύματα μιας διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, η έκθεση του ατόμου σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και συναντήσεις είναι σημαντική, διότι μέσα από τη διαδικασία αυτή αποκτά την ικανότητα να ερμηνεύει την πολιτισμική διαφορά με πιο σύνθετους τρόπους.

Από όλα όσα αναφέρθηκαν, γίνεται αντιληπτό πως υπάρχει μια μεγάλη γκάμα χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που προσδιορίζουν τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα. Ωστόσο, το εύρος και η δυσκολία συγκεκριμενοποίησής τους οδηγεί ταυτόχρονα σε δυσκολία αξιολόγησής τους. Ειδικότερα, θεωρείται δύσκολο έργο να εξεταστεί με ακρίβεια ποια και πόσα χαρακτηριστικά πρέπει να

διαθέτει ένα άτομο για να μπορέσει να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο. Ανά τα χρόνια, έχουν κατασκευαστεί αρκετά εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, τα οποία έχουν συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου. Γι' αυτόν τον λόγο, στο παρακάτω μέρος της εργασίας, θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη παρουσίαση ορισμένων εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας καθώς και μια λεπτομερή ανάλυση της κλίμακας ISS των Chen και Starosta (2000). Η εκτενής ανάλυση της συγκεκριμένης κλίμακας θα γίνει διότι αυτή αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης εργασίας.

2.3 Εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας και Ευαισθησίας-Η κλίμακα της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS) των Chen και Starosta

Η σύγχυση που επικρατεί αναφορικά με την εννοιολογική εξειδίκευση του όρου της διαπολιτισμικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, οδηγεί ταυτόχρονα σε δυσκολία του δυνατού τρόπου αξιολόγησης και μέτρησης της. Αρκετοί/ές είναι οι ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση και αξιολόγηση χαρακτηριστικών και συμπεριφορών των εννοιών αυτών, ωστόσο λίγοι/ες είναι αυτοί/ές που αντιλαμβάνονται τη μέτρηση αλλά και τη διαπολιτισμική ευαισθησία με δυναμικούς και αναπτυξιακά προσανατολισμένους όρους. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της διαπολιτισμικής ικανότητας κι ακολούθως αναλύεται η κλίμακα ISS (Intercultural Sensitivity Scale) των Chen και Starosta (2000).

Εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας

Οι Bennett και Bennett (2004), θέλοντας να διευκολύνουν τη δουλειά των εκπαιδευτικών και να εξηγήσουν τις αντιδράσεις των ανθρώπων, όταν έρχονται αντιμέτωποι με πολιτισμικές διαφορές, ανέπτυξαν το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθητοποίησης (Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS). Το DMIS αποτελεί ένα από τα εργαλεία για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και επεξηγεί την ανάπτυξη της εμπειρίας του ατόμου καθώς αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα. Ειδικότερα, το DMIS αναπαριστά τη διαπολιτισμική ευαισθησία ως μια συνέχεια, η οποία έχει ως αφετηρία της την «περιορισμένη» κατανόηση του διαφέροντος πολιτισμού και ως τελικό στάδιο την κατανόηση «υψηλού επιπέδου». Τα πρώτα στάδια του εργαλείου αυτού χαρακτηρίζονται ως «εθνοκεντρικά» (*Άρνηση, Άμυνα, Ελαχιστοποίηση*) ενώ το δεύτερο σύνολο σταδίων του εργαλείου αποτελούν τα «εθνοσχετικά» (*Αποδοχή, Προσαρμογή, Ενσωμάτωση*). Έτσι, το αξιολογικό αυτό εργαλείο περιγράφει τα στάδια μιας αυξανόμενης διαπολιτισμικής συνείδησης, η οποία ξεκινά από μια εθνοκεντρική κατάσταση και καταλήγει σε μια εθνοσχετιστική, όπου το άτομο οδηγείται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ευαισθησίας. Βασισμένη, στο εν λόγω μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, είναι η κλίμακα Intercultural Development Inventory (IDI), η οποία θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003). Το IDI αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο 50 ερωτήσεων, όπου δέκα από αυτές τις ερωτήσεις είναι δημογραφικές. Οι πέντε παράγοντες, της εν λόγω κλίμακας, βασίζονται κατά κύριο λόγο στο DMIS και ειδικότερα στα 6 στάδια του.

Μια πτυχή της διαπολιτισμικής ικανότητας καλύπτει και η συμπεριφορά, την οποία προσπάθησαν να εξετάσουν οι Koester και Olebe 1988 (όπως αναφέρουν οι Perry & Southwell, 2011) με τη δημιουργία της Συμπεριφορικής Κλίμακας Αξιολόγησης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence-BASIC). Σύμφωνα με τους Perry & Southwell (2011), η κλίμακα αυτή αξιολογεί οκτώ τομείς της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, οι οποίοι είναι οι ακόλουθοι: *επίδειξη σεβασμού (display of respect)*, *προσανατολισμός της γνώσης (orientation to knowledge)*, *ενσυναίσθηση (empathy)*, *διαχείριση της αλληλεπίδρασης*

(*interaction management*), συμπεριφορά κατά την ανάληψη έργου (*task role behaviour*), συμπεριφορά κατά την ανάληψη σχέσης (*relational role behaviour*), ανοχή στην ασάφεια (*tolerance for ambiguity*) και στάση αλληλεπίδρασης (*interaction posture*). Οι ίδιοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η BASIC είναι μια έγκυρη και ισοδύναμη κλίμακα κατά μήκος των διαφορετικών πολιτισμών.

Από τη μεριά τους, οι Kalley & Meyers 1995 (όπως αναφέρεται από τους Perry & Southwell, 2011), έχοντας ως κύριο σκοπό τους να μετρήσουν την ικανότητα προσαρμογής των ατόμων σε άλλες κουλτούρες, ανέπτυξαν το Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI). Το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο αποτελείται από 50 ερωτήματα, αξιοποιήθηκε κυρίως σε ενήλικες οι οποίοι αλλάζουν εργασιακά περιβάλλοντα και μετρά τέσσερις πτυχές δεξιοτήτων, τη συναισθηματική ελαστικότητα (*emotional resilience*), την ευελιξία-ανοιχτότητα (*flexibility-openness*), την αντιληπτική οξύδερκεια (*perceptual acuity*) και τέλος την προσωπική αυτονομία (*personal autonomy*). Πέρα από όλα τα προαναφερθέντα ποσοτικά εργαλεία μέτρησης, η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί και ποιοτικά. Ειδικότερα, μέσω της χρήσης Χαρτοφυλακίου (Portfolio) συλλέγονται διάφορα στοιχεία τα οποία αποδεικνύουν και αναπαριστούν καλύτερα τη διαπολιτισμική εμπειρία και τις διαφορές πτυχές της. Το αρνητικό, με το ποιοτικό αυτό εργαλείο, είναι η δυσκολία αξιολόγησής του αλλά και η απαίτηση αρκετού χρόνου για την κατασκευή του (Perry & Southwell, 2011).

Το ISS (*Intercultural Sensitivity Scale*) των Chen και Starosta (2000)

Με σκοπό να αξιολογηθεί η συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αναπτύχθηκε η κλίμακα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale- ISS) από τους Chen και Starosta (2000). Οι εν λόγω ερευνητές ασχολήθηκαν με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα και επισήμαναν πως αυτή αποτελείται από τρεις σημαντικές έννοιες, τη διαπολιτισμική συνείδηση, τη διαπολιτισμική ευστροφία και τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Η πρώτη έννοια αφορά τη γνωστική (*cognitive*) πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, η δεύτερη έννοια σχετίζεται με τη συμπεριφορά (*behavioral*) και η τελευταία, αυτή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφορά τη συναισθηματική (*affective*) όψη της ικανότητας αυτής. Για τους Chen και Starosta (2000), η διαπολιτισμική ευαισθησία ουσιαστικά αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά

της διαπολιτισμικής ικανότητας για επικοινωνία και αναφέρεται στην έντονη επιθυμία των ατόμων να παροτρύνουν τον εαυτό τους με σκοπό να κατανοούν, να εκτιμούν και να δέχονται τις διαφορές ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες.

Έτσι, οι εν λόγω ερευνητές, κατασκεύασαν το ISS ερωτηματολόγιο, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν την κλίμακα Likert πέντε βαθμών, η οποία κυμαίνεται από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ απόλυτα». Στα πρώτα στάδια της μελέτης τους ανέπτυξαν ένα όργανο με σκοπό να διερευνήσουν την έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας κι έπειτα έκαναν μια προ-δοκιμαστική μελέτη σε 168 Αμερικανούς φοιτητές επικοινωνιακών σπουδών. Τότε το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας περιείχε 73 θέματα με σκοπό ωστόσο, κατά την εξέλιξη των ερευνητικών διαδικασιών, να προκύψει μια μειωμένη έκδοση. Πράγματι, αφού τα δεδομένα που προέκυψαν υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, η μεταγενέστερη έκδοση της κλίμακας αποτελούταν από 44 στοιχεία, τα οποία βασίστηκαν στις έξι σημαντικές μεταβλητές που υπολογίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία, δηλαδή στην αυτοεκτίμηση (*self-esteem*), στον αυτοέλεγχο (*self-monitoring*), στο ανοιχτό πνεύμα (*open mindness*), στην ενσυναίσθηση (*empathy*), στη συμμετοχική αλληλεπίδραση (*interaction involvement*) και στην έλλειψη κριτικής διάθεσης (*non-judgment*) (βλ. σ.15). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αναλύσεις, από τις οποίες προέκυψε το ερωτηματολόγιο των 24 ερωτημάτων με τους πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, δηλαδή, τη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση (*interaction engagement*), τον σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές (*respect of cultural differences*), την αυτοπεποίθηση αλληλεπίδρασης (*interaction confidence*), την απόλαυση αλληλεπίδρασης (*interaction enjoyment*) και τέλος την προσεκτικότητα αλληλεπίδρασης (*interaction attentiveness*). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Chen και Starosta έδειξαν θετικά αποτελέσματα καθώς η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας ISS φάνηκε ισχυρή, πιο συγκεκριμένα ο συντελεστής αξιοπιστίας της κυμαίνεται στο 0,86. Αναλυτικά οι πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας καθώς και τα 24 ερωτήματα του ISS παρουσιάζονται στο επόμενο Κεφάλαιο της εργασίας, στη Μεθοδολογία Έρευνας (βλ.σ.35).

Καταληκτικά, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διαφαίνεται πως η έρευνα των Chen και Starosta (2000) αποτέλεσε και αποτελεί μια σημαντική βιβλιογραφική προσθήκη, αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τον τρόπο αξιολόγησής της. Ωστόσο,

η μέτρηση του εν λόγω όρου εξακολουθεί να δημιουργεί προβλήματα, παρά το γεγονός πως διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο για τη μελέτη του ευρύτερου όρου της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Οι απόψεις των ερευνητών/τριών διχάζονται, αφού πολλοί/ές τονίζουν την αποτυχία κατασκευής ορθών εργαλείων για τη μέτρησή της παρά τη σημαντικότητά της, ενώ άλλοι/ες αμφισβητούν τη συμβολή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας για τη βαθύτερη κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών στις διαπολιτισμικές συναντήσεις (Karoor, Blue, Konsky & Drager, 2000). Όπως και να 'χει, το εργαλείο ISS των Chen και Starosta, φαίνεται πως έχει κερδίζει το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη πολλών ερευνητών, μάλιστα έχει αξιοποιηθεί από πολλούς επιστημονικούς κλάδους, με έναν από αυτούς να αποτελεί κι ο τομέας της Εκπαίδευσης. Είναι λογικό στην εποχή που διανύουμε, όπου κάθε τάξη χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα, ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη μαθησιακή, κοινωνική και ψυχολογική εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, σκοπός του παρακάτω μέρους της εργασίας είναι να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που χαρακτηρίζουν έναν/μία εκπαιδευτικό ως διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο/η αλλά και ικανό/η.

2.4 Ο/Η Διαπολιτισμικά Ευαισθητοποιημένος/η Εκπαιδευτικός

Κάθε και καθεμία εκπαιδευτικός, όπως και κάθε άνθρωπος, είναι φορέας μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, όπου στο πλαίσιο των προδιαγραφών της κουλτούρα αυτής έχει μεγαλώσει κι αναπτυχθεί. Ειδικότερα, από αυτήν αντλεί τις αξίες του/της, οριοθετεί και διαμορφώνει την κρίση του/της για τον εαυτό του/της και τους «άλλους» καθώς ακόμη αντιλαμβάνεται, προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα κοινωνικά ερεθίσματα. Άρα, η στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στη διαπολιτισμικότητα διαδραματίζει καίριο ρόλο για τους/τις μαθητές/τριες, αφού οι συνθήκες αλλά και οι προσδοκίες του/της, για κάθε μαθητή/τρια, καθορίζονται μέσα από το δικό του/της σύστημα αξιών. Γίνεται έτσι κατανοητό, πως η διαπολιτισμική εξέλιξη κάθε εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να ξεκινήσει από τον ίδιο τον εαυτό του/της. Πιο συγκεκριμένα, η εξέλιξη αυτή έχει ως απαραίτητη προϋπόθεσή της, την αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από οποιαδήποτε πολιτισμικά εγκαθιδρυμένη ιδέα και συμπεριφορά και τον επαναπροσδιορισμό τους μέσω της «ανοιχτότητας» της σκέψης τόσο για το «οικείο»

όσο και για το «ξένο». Έχει διαπιστωθεί, πως η διαδικασία της αλλαγής των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ετερότητα, δεν είναι καθόλου εύκολη διαδικασία κι ένας σημαντικός παράγοντας που τη δυσχεραίνει είναι η προσήλωση στις πεποιθήσεις τους και στην προηγούμενη γνώση (Causey, Thomas & Armento, 2000).

Είναι λογικό να σκεφτούμε, πως ένας/μία διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος/η εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τα περισσότερα από τα βασικά συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, δηλαδή να χαρακτηρίζεται από αυτοσεβασμό, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχο, έλλειψη επικριτικής διάθεσης, από τη συμμετοχή σε αλληλεπιδράσεις και από την ευρύτητα πνεύματος. Πράγματι, ένας/μία διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος/η εκπαιδευτικός, υπερβαίνει τη δική του/της πολιτισμική κοσμοθεωρία και αποδέχεται την ατομικότητα και την κουλτούρα των μαθητών/τριών του/της (Ullom, 2017). Ακόμη, στέκεται θετικά απέναντι στους πολιτισμούς και τις κουλτούρες, διαθέτει ένα ευρύ πεδίο γνώσεων, είναι εξοικειωμένος/η με τη γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών/τριών τους/της αλλά και με τις αξίες και τις παραδόσεις του πολιτισμού του/της (Marcus & Moss, 2015). Είναι σημαντικό, ωστόσο, όχι μόνο να αναγνωρίζει θετικά τη διαφορετικότητα και να την αποδέχεται, αλλά να πιστεύει πως αυτή μπορεί να εξελίξει όλους τους ανθρώπους και να αποτελέσει το μέσο προς την κοινωνική συνοχή (Bernaus, Andrade, Kervran, Murkowska & Trujillo Saez, 1997). Σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014), οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτόμυαλοι/ες, έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, δεν επικρίνουν και ευχαριστιούνται τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Επίσης, απέχουν από εθνοκεντρικές κοσμοθεωρίες και αρνητικές στάσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με την έλλειψη πολυπολιτισμικής κατανόησης οδηγούν σε διαπολιτισμικές συγκρούσεις εντός των σχολικών αιθουσών (Lukešová, 2015). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί, πως οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί, πετυχαίνουν υψηλά σκορ στην πολιτισμική αυτοσυνειδησία, στη συναισθηματική ανταπόκριση, στην ικανότητα για διαπολιτισμικές σχέσεις και τέλος στο πολυπολιτισμικό διδακτικό στυλ (Ullom, 2017).

Σε πρακτικό και διδακτικό επίπεδο τώρα, ο/η διαπολιτισμικός/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που χρησιμοποιεί τις εμπειρίες του/της κάθε μαθητή/τριας ως εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης, καθώς επίσης υιοθετεί και ενσωματώνει στη διδασκαλία όλες τις γνώσεις και τα βιώματα του μαθητικού συνόλου, που έχουν σχέση με την

πολυπολιτισμική κοινωνία. Ακόμη, παρατηρεί και εξετάζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών του/της και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις, προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Smith, 2009). Φαίνεται, λοιπόν, πως ο/η διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος/η εκπαιδευτικός διαθέτει διαπολιτισμικές γνώσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν μόνο τη γνώση της αξίας διαφόρων πολιτισμών αλλά και την εξειδικευμένη κατάρτιση σε μεθόδους διδασκαλίας κατάλληλες για πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς. Ειδικότερα, συνηθίζει να καταφεύγει κατά τη διδασκαλία του/της σε διαλογικές επιδεξιότητες, σε τρόπους διαμεσολάβησης, στη δημιουργία θετικού κλίματος και σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας (Garcia & Lopez, 2005). Κάτι ακόμη, το οποίο φαίνεται πως συνηθίζουν να κάνουν οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί, είναι το να δείχνουν προσοχή και κατανόηση στη συμπεριφορά, στις κινήσεις, στη λεκτική και μη λεκτική γλώσσα, στην κοσμοθεωρία και στους μαθησιακούς τρόπους των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Marcus & Moss, 2015). Συμπεραίνεται δηλαδή, πως οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί σέβονται ολιστικά τους/τις μαθητές/τριές τους και πως προσπαθούν να «χτίζουν» κάθε εκπαιδευτική τους κίνηση πάνω στην προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητά του μαθητικού τους συνόλου.

Κλείνοντας αυτό το μέρος της διπλωματικής εργασίας, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν διαπολιτισμική ευαισθησία απλά και μόνο μέσα από την πολυπολιτισμική συνύπαρξη ή απλώς μέσω της παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου, αντίθετα η διαδικασία είναι μακρά και περίπλοκη. Ωστόσο, η αλήθεια είναι, ότι το πώς θα μπορέσει ακριβώς να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ευαισθησία στους/στις εκπαιδευτικούς δεν έχει μελετηθεί σε βάθος, αφού διαπιστώνεται περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών. Το σίγουρο πάντως είναι πως απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιθυμία τους να μετασχηματίσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί κι η συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση τους, ώστε να μπορέσουν να «χαρακτηριστούν» ως διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες και ικανοί/ες (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010). Στο παρακάτω μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ευρήματα ποικίλων εκπαιδευτικών μελετών, σχετικών με τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και

ικανότητας των εκπαιδευτικών καθώς και με τις πεποιθήσεις τους πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας.

2.5 Εκπαιδευτικές μελέτες και έρευνες αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών

Με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών έχουν ασχοληθεί αρκετές διεθνείς έρευνες αλλά και έρευνες εντός της Ελλάδας. Αν σκεφτούμε τη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, από τις πρώτες έως και τις τελευταίες βαθμίδες της εκπαίδευσης, είναι λογικό να κατανοήσουμε την αξία και τη χρησιμότητα των εν λόγω ερευνών. Ωστόσο, υπάρχει μια δυσκολία στον τρόπο συσχέτισης των αποτελεσμάτων τους αλλά και στη σύγκριση μεταξύ τους. Η δυσκολία αυτή προκύπτει από το γεγονός πως οι διαχωριστικές γραμμές, στις εν λόγω έννοιες, είναι ρευστές και μη αυστηρά καθορισμένες, κάτι το οποίο οδηγεί τους/τις ερευνητές/τριες στη χρήση τόσο διαφορετικών όρων και ορισμών όσο και κλιμάκων και προσεγγίσεων. Έτσι, σε αυτό το μέρος της εργασίας γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών ερευνών σχετικών με τη στάση των εκπαιδευτικών προς την πολυπολιτισμικότητα αλλά και με τον βαθμό της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας.

Αρχικά, σε γενική διαπίστωση, τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών θα λέγαμε πως είναι αποθαρρυντικά, αφού φανερώνουν μια σημαντική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να σταθούν απέναντι σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, στις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στη διαπολιτισμική ευαισθησία. Μάλιστα, διαπιστώνεται πως το σύνολο των εκπαιδευτικών δυσκολεύεται αρκετά να κατανοήσει αλλά και να αποδεχθεί τις πολιτισμικές διαφορές (Yen & Grossman, 2009; Westrick & Yuen, 2007). Η αρνητική αυτή διαπίστωση προέκυψε ακόμη και σε πρόσφατες έρευνες, όπου διαφάνηκε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται ακόμη σε εθνοκεντρικά στάδια, δηλαδή αρνείται να δεχτεί την πολυπολιτισμικότητα ή και αμύνεται αυτής. Ειδικότερα, σε

μελέτες στις οποίες αξιοποιήθηκε η μεικτή μεθοδολογία, διαπιστώθηκε πως το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών δεν είναι το επιθυμητό, αποτέλεσμα το οποίο προκύπτει απ' το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Yurtseven & Altun, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν και ενθαρρυντικά νέα, αφού μελέτες του εξωτερικού, κατά τις οποίες αξιοποιήθηκε η κλίμακα των Chen και Statosta (2000), κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα καταγράφοντας υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους/στις εκπαιδευτικούς (Jantawej, 2011).

Στην Ελλάδα, φαίνεται πως έχει διεξαχθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την πολυπολιτισμικότητα, οι οποίες μάλιστα στο σύνολό τους φέρνουν ευχάριστα αποτελέσματα. Η Κοσσυβάκη (2001), αρκετά χρόνια πριν, μέσα από την έρευνά της, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δε χαρακτηρίζονται για τη ξеноφοβία τους, μια διαπίστωση στην οποία οδηγήθηκε και ο Καρανικόλας (2015), ο οποίος από τη δική του πλευρά συμπέρανε πως οι δάσκαλοι/ες έχουν ξεπεράσει τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και προσανατολίζονται σιγά σιγά προς την αποδοχή. Με τη διαπίστωση αυτή, ωστόσο, δε συμβαδίζουν τα αποτελέσματα της έρευνας της Δραγώνα (2008), όπου φάνηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61%) εξέφρασε απόψεις υπέρ του εθνοκεντρισμού και της ξеноφοβίας καθώς και αρνητικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία. Σύμφωνα με τη Δημητρέλου (2011), εξίσου σημαντικά χαμηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας σημειώνουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, τη διαπίστωση αυτή φαίνεται πως διαψεύδει μια πρόσφατη έρευνα, αυτή της Ηλιοπούλου (2021), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας, ο οποίος επηρεαζόταν από τα έτη προϋπηρεσίας τους αλλά κι από την επιμόρφωση τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Η παραπάνω διάψευση αναδεικνύει πως με τα χρόνια ο χώρος της εκπαίδευσης αλλάζει και «βαδίζει» σε πιο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα μονοπάτια. Μια ακόμη διαπίστωση με θετικό πρόσημο για τους/τις εκπαιδευτικούς της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης, είναι αυτή των Kaldi, Govaris & Filippatou (2018), οι οποίοι φανέρωσαν πως οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία ως μια πρόκληση και όχι ως ένα εμπόδιο στη διδασκαλία τους. Επίσης, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιδεικνύουν μια αρνητική στάση προς

τις παραδοσιακές πρακτικές εφαρμογής του προγράμματος σπουδών, γεγονός που υποδηλώνει τη συμφωνία τους προς την αποτελεσματικότητα των τρόπων αυτών αλλά και την ανάγκη για αναπροσαρμογή τους σε πιο διαπολιτισμικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Chranioti και Arvanitis (2018), παρέχουν κι εκείνα μια αισιόδοξη εικόνα καθώς, σχεδόν το σύνολο των υπό μελέτη εκπαιδευτικών, σημείωσε υψηλά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθησίας, τα οποία αποδεικνύουν αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας εντός των δημοσίων σχολείων της Ελλάδας. Στη συγκεκριμένη μελέτη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο μέγιστο ποσοστό τους, φάνηκε να απολαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές. Η Κρυωνίδου (2019) προσπάθησε να συγκρίνει τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε περιοχές με έντονη παρουσία μεταναστών με τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας εκπαιδευτικών που εργάζονται σε περιοχές που η μετανάστευση δεν ήταν έντονη και κατέληξε πως και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Σε συμπέρασμα με θετικό πρόσημο κατέληξαν και οι Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti και Roussakis (2009), όπου ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών ήταν σχετικά υψηλός. Οι Αρβανίτη & Σακελλαρίου (2014) ασχολήθηκαν κι αυτοί στην έρευνα τους με τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς, όμως της πρώιμης παιδικής ηλικίας, και διαπίστωσαν πως διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η ίδια διαπίστωση έγινε και για τους/τις καθηγητές/τριες των Αγγλικών σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, δηλαδή φάνηκε να σημειώνουν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Σπυριδοπούλου, 2015).

Οι έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, οδήγησαν και σε περαιτέρω συμπεράσματα αναφορικά με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά με την αίσθηση της αποτελεσματικότητά τους απέναντι στη διαπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα της Drandić (2016), διαπιστώθηκε πως η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκε από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, κάτι στο οποίο αντιτίθεται η έρευνα των Ford and Quinn (2010), οι οποίοι αποκάλυψαν ορισμένες διαφορές συσχετιζόμενες με το φύλο. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε, πως οι γυναίκες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμφωνία με την ανάγκη για διαπολιτισμική ευαισθησία, διαπολιτισμική διδακτική πρακτική αλλά και για διαπολιτισμική δέσμευση. Οι Morales, Henríquez, Carillo & Bravo

(2017), φανέρωσαν πως οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι πιο προσεκτικοί όταν πρόκειται να αλληλεπιδράσουν με άτομα από διαφορετικό πολιτισμό καθώς και πως οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτοί/ές όταν συναναστρέφονται με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους. Ωστόσο, στην έρευνα τους, η διαπολιτισμική κατάρτιση αλλά και η εμπειρία δε φάνηκαν να επιφέρουν σημαντικές στατιστικές διαφορές αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Σε μερική συμφωνία με τους παραπάνω ερευνητές έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας της Ζάγλη (2020), όπου φανερώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης, σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας και πως ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι αντιστρόφως ανάλογος της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Στις εκπαιδευτικές έρευνες της Bayles (2009) και της Ηλιοπούλου (2021), φάνηκε πως η διαπολιτισμική ευαισθησία επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, η Bayles (2009), διαπίστωσε πως οι δάσκαλοι/ες με διδακτική εμπειρία 10 ετών πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε σύγκριση με τους/τις δασκάλους/ες με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας. Από τη μεριά τους οι Tabatadze και Gorgadze (2014), διατύπωσαν πως το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ανάλογο της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας, δηλαδή όσο μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης διαθέτουν τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Στην έρευνα των Chranioti και Arvanitis (2018), παρ' όλο που οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να διαθέτουν διαπολιτισμική ευαισθησία, κατέστη σαφές πως δεν αλληλεπιδρούν πολυπολιτισμικά εντός των αντίστοιχων σχολικών κοινοτήτων τους ούτε έχουν ισχυρό διεθνή προσανατολισμό. Επίσης, φανερώθηκε μια δυσκολία στη συμμετοχή σε πολύπλοκες επικοινωνιακές συνθήκες, γεγονός που επιδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ωστόσο δεν έχουν καλλιεργήσει πολύπλευρα τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή τους ικανότητα (Chranioti & Arvanitis, 2018). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti και Roussakis (2009), όπου παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στη διαπολιτισμική ευαισθησία, οι ίδιοι/ες νιώθουν πως δεν είναι καταλλήλως προετοιμασμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν, εντός του σχολείου, ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Από τη μεριά τους οι Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου (2007), αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως διαπολιτισμικά έτοιμους/ες και επαρκείς, ώστε να σταθούν επάξια απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές/τριες τους.

Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ικανοί/ές να διαχειριστούν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, τα οποία προκύπτουν εντός του σχολείου, με αποτέλεσμα να αισθάνονται διαπολιτισμικά ανεπαρκείς. Μια τέτοιου είδους ανεπάρκεια, μπορεί να οδηγήσει εύκολα σε δυσκολία επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/τριες αλλά και σε πολλούς ακόμη κινδύνους, οι οποίοι ελλοχεύουν όταν μια τάξη αντιμετωπίζεται ως μια ομοιογενής οντότητα. Ωστόσο, με τις κατάλληλες γνώσεις και επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν, οι κίνδυνοι αυτοί να μειωθούν σημαντικά. Αυτό συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της γνώσης ενθαρρύνονται να γίνουν πιο δημιουργικοί/ές, πιο ευαισθητοποιημένοι/ες και πιο ευέλικτοι/ες πάνω σε ζητήματα ετερότητας (Aydin, 2012). Βασικός στόχος κάθε επιμόρφωσης πρέπει να είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και η δημιουργία ενός ανθρωπιστή και δίκαιου εκπαιδευτικού που σέβεται τη διαφορετικότητα (Sharma, 2015). Η συνθήκη αυτή με τη σειρά της θα προστατεύσει τη σχολική ποικιλομορφία και θα διασφαλίσει τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Πράγματι, αν σκεφτούμε πως μέρα με τη μέρα ο κόσμος γίνεται όλο και πιο παγκοσμιοποιημένος, όλες οι παραπάνω προτάσεις είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν και μάλιστα άμεσα. Ζητήματα που συναντώνται στα σχολεία, όπως οι προκαταλήψεις για την εθνική ταυτότητα, το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, πρέπει κι αυτά εγκαίρως να αντιμετωπιστούν, διότι δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ένας τρόπος να μειωθεί η εμφάνιση τέτοιων συμβάντων, είναι να καταφέρει καθένας/καθεμία εκπαιδευτικός να συλλάβει την πολυπολιτισμικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και προσωπικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί του «τώρα» είναι σημαντικό να οραματίζονται ένα σχολικό αύριο χωρίς διακρίσεις και γεμάτο ευκαιρίες για κάθε διαφορετική ταυτότητα. Με αυτόν τον τρόπο κι οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα και να λειτουργούν ως παγκόσμιοι πολίτες (Yurtseven & Altun, 2015).

Ποια είναι όμως η κατάσταση η οποία επικρατεί στις σχολικές αίθουσες εν έτη 2023; Έχουν επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας; Είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες; Αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα ως πρόβλημα ή ως πρόκληση; Νιώθουν διαπολιτισμικά ικανοί/ές και έτοιμοι/ες να αντιμετωπίσουν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας εντός του σχολικού πλαισίου; Σε αυτά κι άλλα παρόμοια ερωτήματα στοχεύει να απαντήσει η εν λόγω έρευνα, η οποία εξετάζει συγκεκριμένα τους/τις εκπαιδευτικούς της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης.

Επίλογος

Συμπερασματικά, κάνοντας μια γρήγορη ανασκόπηση στο κεφάλαιο αυτό, διαπιστώθηκε πως η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αναφέρεται στην ενεργό επιθυμία του ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του, με σκοπό να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχθεί τις διαφορές των άλλων πολιτισμών. Ακόμη, επισημάνθηκε πως πολλές φορές ο όρος της διαπολιτισμικής ευαισθησίας συγχέεται με άλλους συναφείς όρους, όπως αυτόν της διαπολιτισμικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ακόμη άλλων όρων, οι οποίοι προαναφέρθηκαν λεπτομερώς. Το γεγονός αυτό συμβαίνει, διότι η εννοιολογική τους διάκριση θεωρείται ένα δύσκολο έργο ακόμη και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις ερευνητές/τριες. Τονίστηκε, επίσης, πως η δυσκολία της εννοιολογικής εξειδίκευσης του όρου της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, οδηγεί ταυτόχρονα σε δυσκολία ως προς τον τρόπο μέτρησής της. Παρ' όλα αυτά, έχουν κατασκευαστεί αρκετά εργαλεία για την αξιολόγησή της, όπου ένα από αυτά αποτελεί και η κλίμακα ISS των Chen και Starosta (2000), η οποία έχει αξιοποιηθεί από πολλούς/ές ερευνητές/τριες αλλά κι από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους. Ένας από τους κλάδους αυτούς, αποτελεί και η Εκπαίδευση, όπου οι έρευνες, εξετάζοντας το βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, καταλήγουν άλλοτε σε θετικά κι άλλοτε σε αρνητικά αποτελέσματα. Στο επόμενο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας, θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε προκειμένου να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα, αναφορικά με τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία έρευνας

Εισαγωγή

Όπως έχει αναφερθεί σε προγενέστερο σημείο της εργασίας, κύριος στόχος της μελέτης αυτής είναι να μετρηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης. Ο όρος της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αναλύθηκε λεπτομερώς στο παραπάνω μέρος της εργασίας (βλ. σ. 11) όπως και το εργαλείο μέτρησης ISS των Chen και Starosta (βλ. σ. 21). Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την επίτευξη του στόχου της. Ειδικότερα, θα γίνει αναφορά στην ερευνητική προσέγγιση και διαδικασία, στο δείγμα της έρευνας αλλά και στο ερευνητικό εργαλείο. Προτού φτάσουμε όμως στο σημείο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας.

Από τους 5 παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, που πρότειναν οι Chen και Starosta (2000), προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σε πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης έχουν εμπιστοσύνη κατά την πολιτισμική τους αλληλεπίδραση;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης είναι προσεκτικοί/ές κατά την πολιτισμική τους αλληλεπίδραση;
- Οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις;

Ακόμη έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαφοροποιείται με βάση το **φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών** του/της εκπαιδευτικού.
- Ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας διαφοροποιείται με βάση το αν οι εκπαιδευτικοί **έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό**, αν γνωρίζουν πολλές **ξένες γλώσσες** ή αν έχουν παρακολουθήσει κάποια **επιμόρφωση** αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαπολιτισμικά ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν στην πολιτισμική ετερότητα που συναντούν εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης.
- Το αίσθημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με **το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας ή το επίπεδο σπουδών τους**.
- Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιλέχθηκε να είναι ποσοτική, διότι αυτού του είδους έρευνας δίνει τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ανθρώπων σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα (Creswell, 2016). Η επιλογή της ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση ερωτηματολογίου, έγινε λόγω της επιθυμίας μου αρχικά να περιγράψουν ερευνητικά προβλήματα μέσα από την περιγραφή τάσεων (ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης) και εκ των υστέρων να εξηγηθούν και να αναλυθούν οι σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών (η διαπολιτισμική ευαισθησία και η διαπολιτισμική ικανότητα με δημογραφικούς παράγοντες). Ακόμη, η ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε ως η κατάλληλη «λύση» επειδή ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας έχει μετρήσιμο χαρακτήρα, δηλαδή μέσω της κλίμακας ISS προκύπτει αριθμητική περιγραφή του επιπέδου της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών. Πέρα όμως από μετρήσιμος, ο χαρακτήρας της έρευνας φαίνεται πως είναι περιορισμένος και παρατηρήσιμος, αφού από τα στοιχεία

της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκύπτει μια «πραγματικότητα» η οποία εξηγείται μέσω της παρατήρησης συγκεκριμένων δεικτών, άρα για την πληρέστερη εξέταση του η ποσοτική διερεύνηση θεωρήθηκε ως η ιδανική.

3.2 Ερευνητική διαδικασία

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή και συγκεκριμένα μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Μόλις ολοκληρώθηκε η δημιουργία του ερωτηματολογίου, στάλθηκε πειραματικά σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναφερθούν τυχόν αστοχίες ή και αλλαγές που θα ήταν καλό να γίνουν. Να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές δε συμμετείχαν στην έρευνα. Πράγματι, αφού πρώτα πραγματοποιήθηκαν ορισμένες διορθώσεις και αλλαγές στο ερωτηματολόγιο, τον Οκτώβριο του 2022 εστάλη σε έναν περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών (18 εκπαιδευτικοί στο σύνολο). Οι ίδιοι/ες το προώθησαν σε γνωστούς/ές τους και έτσι με τη διαδικασία αυτή συλλέχθηκαν συνολικά 80 ερωτηματολόγια. Στην αρχή του ερωτηματολογίου διασαφηνιζόταν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες πως η συμμετοχή τους ήταν ανώνυμη και εθελοντική. Ακόμη τους διευκρινίστηκε πως δεν απαιτείται να συμπληρωθεί κανένα προσωπικό τους στοιχείο κι έγινε αναφορά στον στόχο της εργασίας. Το γεγονός πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε σε προσωπικό χώρο και χρόνο αυξάνει την αξιοπιστία του ερευνητικού μέσου, αφού οι συμμετέχοντες/ουσες δε δέχτηκαν κάποια συναισθητική πίεση.

3.3 Δείγμα έρευνας

Με σκοπό να εξαχθούν έγκυρα κι αξιόπιστα, ως προς τον στόχο της εργασίας αποτελέσματα, επιλέχθηκε να διερευνηθεί συγκεκριμένο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Ο πληθυσμός αποτελεί μια ομάδα ατόμων που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί μόνο της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης και όχι όλων των βαθμίδων. Ως μέθοδος δειγματοληψίας της έρευνας αξιοποιήθηκε η μη-πιθανοτική δειγματοληψία και συγκεκριμένα η δειγματοληψία χιονοστιβάδα, αφού ζητήθηκε από συναδέλφους να συμμετέχουν στην

έρευνα και οι ίδιοι/ες απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς που γνώριζαν. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε δείγμα 80 δασκάλων της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης.

3.4 Εργαλείο έρευνας

Σύμφωνα με τους Bernat και Gvozdenko (2005), οι μέθοδοι ποσοτικής έρευνας είναι σημαντικό να παρέχουν σαφήνεια κι ακρίβεια, μέσα κυρίως από τη χρήση καλά σχεδιασμένων ερωτηματολογίων και περιγραφικών στατιστικών, τα οποία θα περιλαμβάνουν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών στους/στις οποίους/ες θα εξασφαλίζουν ανωνυμία. Έτσι, για την υλοποίηση της εν λόγω ερευνητικής μελέτης, χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 4 ενότητες. Την πρώτη ενότητα του εργαλείου απαρτίζουν ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας, με σκοπό να προκύψουν σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες θα οδηγήσουν σε ενδιαφέροντα ευρήματα, σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των ομάδων και με τους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία των συμμετεχόντων/ουσών. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εξετάζεται ο σκοπός της εν λόγω ερευνητικής μελέτης μέσω της κλίμακας ISS των Chen και Starosta (2000), η οποία έχει παρουσιαστεί αναλυτικά στο Κεφάλαιο 2.3 (βλ.σ. 21). Στο τρίτο και τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνώνται, μέσω ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου, οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας (βλ.σ. 33).

Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, όπως προαναφέρθηκε, εξετάζει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών και περιέχει μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνεται η κλίμακα ISS των Chen και Starosta (2000), η οποία περιέχει 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert 5 σημείων (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ). Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται συνολικά 9 ερωτήσεις, τόσο κλειστού όσο και ανοικτού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με τις διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί εντός της τάξης τους. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 6 ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου κλίμακας Likert 5

σημείων (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ), με σκοπό να διερευνηθεί βαθύτερα το αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί/ές να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου έχουν σκοπό, αρχικά να δώσουν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους σε

βάθος κι έπειτα να δώσουν τη δυνατότητα συλλογής μη προβλεπόμενων δεδομένων.

Παρακάτω, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά οι 5 παράγοντες και τα ερωτήματα που αφορούν σε κάθε παράγοντα της κλίμακας ISS, μέσω της οποίας θα εξεταστεί ο στόχος της εργασίας.

Πίνακας 1. Παράγοντες/Υποκλίμακες διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ερωτήματα ISS.

Παράγοντες/Υποκλίμακες Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας	Ερωτήσεις
Συμμετοχή Αλληλεπίδρασης	1. Χαίρομαι να συναναστρέφομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 11. Αφήνω χρόνο να περάσει πριν σχηματίσω γνώμη για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες συνομιλητές/τριές μου, 13. Με χαρακτηρίζει ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά τα άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 21. Συχνά απαντώ θετικά στον/στην πολιτιστικά διαφέροντα/ουσα συνομιλητή/τρια μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας, 22. Αποφεύγω περιστάσεις όπου πρέπει να συνενυρεθώ με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα, 23. Συχνά δείχνω την κατανόηση μου στον/στην πολιτιστικά διαφέροντα/ουσα συνομιλητή/τρια μου, είτε προφορικά είτε με άλλο μη προφορικό τρόπο, 24. Απολαμβάνω τις διαφορές μεταξύ του/της πολιτιστικά διαφέροντος/ουσας συνομιλητή/τριας μου και εμένα
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	2. Πιστεύω ότι τα άτομα με διαφορετική κουλτούρα είναι στενόμυαλα, 7. Δε μου αρέσει να βρίσκομαι μαζί με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 8. Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων με άλλες κουλτούρες, 16. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι με διαφορετικές κουλτούρες συμπεριφέρονται, 18. Δε θα δεχόμουν τις γνώμες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες, 20. Θεωρώ ότι η κουλτούρα μου είναι καλύτερη/ανώτερη από τις άλλες κουλτούρες
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	3. Αισθάνομαι αρκετή αυτοπεποίθηση όταν συνενυρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 4. Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να ομιλώ παρουσία ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες, 5. Γνωρίζω πάντοτε τι πρέπει να πω όταν βρίσκομαι



	με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/ή θέλω όταν συνευρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 10. Έχω αυτοπεποίθηση όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	14. Είμαι πολύ παρατηρητικός/ή όταν συνευρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 17. Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 19. Είμαι ευαισθητοποιημένος/η στα υπαινισσόμενα νοήματα του/της πολιτιστικά διαφέροντος/ουσας συνομιλητή/τριας μου, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μας
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	9. Αναστατώνομαι εύκολα όταν συνευρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 12. Συχνά αποθαρρύνομαι όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες, 15. Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο όταν συνευρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες

Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχει ολοκληρωμένη η μορφή του ερωτηματολογίου (βλ. σ. 105).

3.4.1 Δείκτης αξιοπιστίας και εσωτερικής συνέπειας ερευνητικού εργαλείου

Στις ποσοτικές ερευνητικές μελέτες, με σκοπό να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δηλώσεων των συμμετεχόντων/ουσών, υπολογίζεται ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 2, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας της κλίμακας ISS βρέθηκε να είναι 0,68, ενώ ολόκληρου του ερωτηματολογίου 0,72. Ο δείκτης Cronbach's alpha της κλίμακας ISS και των 5 παραγόντων της παρουσιάζεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Δείκτης εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας της κλίμακας ISS.

Ενότητες	N (αριθμός ερωτήσεων)	Cronbach a
Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση	7	0,65
Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές	6	0,74
Εμπιστοσύνη αλληλεπίδρασης	5	0,88
Προσεκτικότητα αλληλεπίδρασης	3	0,75
Απόλαυση αλληλεπίδρασης	3	0,78
Διαπολιτισμική ευαισθησία	24	0,68

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 2, η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας ISS είναι αρκετά ικανοποιητική. Στην υποκλίμακα «Εμπιστοσύνη αλληλεπίδρασης» η τιμή είναι υψηλή σε αντίθεση με την υποκλίμακα «Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση», όπου ο δείκτης αξιοπιστίας κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Αυτό υποδηλώνει πως τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη υποκλίμακα είναι σημαντικό να ερμηνευθούν με αρκετή προσοχή. Στις υποκλίμακες «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «Προσεκτικότητα αλληλεπίδρασης» και «Απόλαυση αλληλεπίδρασης» ο δείκτης αξιοπιστίας φαίνεται να βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

3.4.2 Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν αξιοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής. Το στατικό πρόγραμμα ανάλυσης αποτέλεσε το SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και συγκεκριμένα η έκδοση SPSS.26.

Όσον αφορά την περιγραφική ανάλυση αυτή διεξήχθη με τη χρήση του μέσου όρου (Mean), της διάμεσου (Median), της μέγιστης (Max) και της ελάχιστης τιμής (Min), της συχνότητας (N) και του ποσοστού (%). Το μέτρο μεταβλητότητας των δεδομένων αποτέλεσε η τυπική απόκλιση (SD). Τέλος, για τη γραφική απεικόνιση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα πίτας και ράβδων.

Αναφορικά με τις συγκρίσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών, σ' αυτές υλοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, εξαιτίας της μη κανονικότητας στις

κατανομές των μεταβλητών που προέκυψε, και πιο συγκεκριμένα έλεγχοι Mann-Whitney U και Kruskal-Wallis H. Σε κάθε έλεγχο, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε να είναι το 0,05, δηλαδή τιμές πιθανότητας σφάλματος τύπου α (pvalue) μικρότερες του 0,05 θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Επίλογος

Κλείνοντας, σε αυτό το μέρος της εργασίας αναλύθηκε λεπτομερώς η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε, προκειμένου να εξεταστεί ο ερευνητικός στόχος της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα κι οι ερευνητικές υποθέσεις της. Παρουσιάστηκε δηλαδή η ερευνητική διαδικασία, οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου είδους έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο κι η αξιοπιστία του, καθώς ακόμη κι ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Στο παρακάτω κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται διεξοδικά τα αποτελέσματα, τα οποία προέκυψαν μέσω των στατιστικών περιγραφικών αναλύσεων αλλά και των συσχετίσεων των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών.

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα Έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό της έρευνας παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν, ύστερα από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Αρχικά, πραγματοποιείται παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων/ουσών καθώς και ορισμένων απαντήσεών τους αναφορικά με τη σχέση τους με τη πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έπειτα, γίνεται περιγραφική ανάλυση των τιμών των 5 παραγόντων/υποκλιμάκων της κλίμακας ISS καθώς και των άλλων μερών του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας (διδασκικές προσεγγίσεις και διαπολιτισμική ικανότητα-3^ο και 4^ο μέρος ερωτηματολογίου). Τέλος, αναλύονται λεπτομερέστατα ορισμένες συγκρίσεις μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων τιμών.

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3, στην εν λόγω έρευνα πήραν μέρος 80 εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης από τους/τις οποίους/ες οι 21 (26,2%) ήταν άνδρες και οι 59 (73,8%) γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή τους, διαπιστώνεται από τον Πίνακα 4, πως οι 34 (42,5%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «22-30 χρόνων», οι 31 (38,8%) στην ομάδα των «31-40 χρόνων», οι 9 (11,3%) των «41-50 χρόνων» και οι 6 (7,5%) ανήκουν στην κατηγορία των «51-60 χρόνων».

Πίνακας 3. Φύλο συμμετεχόντων/ουσών.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	21	26,2
	Γυναίκα	59	73,8

Πίνακας 4. Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων/ουσών.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Ηλικία	22-30 ετών	34	42,5
	31-40 ετών	31	38,8
	41-50 ετών	9	11,3
	51-60 ετών	6	7,5

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών της έρευνας, όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 5, οι 27 συμμετέχοντες/ουσες (33,8%) δήλωσαν «3-6 έτη», οι 17 (21,3%) «11-15 έτη», οι 14 (17,5%) «0-2 έτη», οι 13 (16,3%) «7-10 έτη» και οι 9 (11,3%) «16+ έτη».

Πίνακας 5. Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων/ουσών.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-2	14	17,5
	3-6	27	33,8
	7-10	13	16,3
	11-15	17	21,3
	16+	9	11,3

Αναφορικά με το επίπεδο των σπουδών των συμμετεχόντων/ουσών, διαφαίνεται από τον Πίνακα 6 πως οι 47 (58,5%) είναι κάτοχοι «μεταπτυχιακού τίτλου», οι 32 (40,0%) κάτοχοι «πτυχίου» κι ένας/μία (1,3%) κάτοχος «διδασκαλικού τίτλου».

Πίνακας 6. Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων/ουσών.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Επίπεδο σπουδών	Κάτοχους πτυχίου	32	40,0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού	47	58,8
	Κάτοχος διδακτορικού	1	1,3

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας έχουν σπουδάσει ή έχουν μείνει στο εξωτερικό. Έτσι, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι, 65 άτομα (81,3%), δεν έχουν μείνει ή σπουδάσει αφού απάντησαν «όχι», ενώ μόλις οι 15 (18,8%) δήλωσαν «ναι».

Πίνακας 7. Ποσοστό συμμετεχόντων/ουσών που έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό;	Ναι	15	18,8
	Όχι	65	81,3

Παράλληλα, διαπιστώνεται από τον Πίνακα 8, πως στους/στις 77 συμμετέχοντες/ουσες (96,3%) αρέσει να ταξιδεύουν εκτός Ελλάδας, σε αντίθεση με τους/τις 3 (3,8%) οι οποίοι/ες έδωσαν αρνητική απάντηση. Απ' όσους/όσες δήλωσαν πως τους αρέσει να ταξιδεύουν στο εξωτερικό, οι 49 (63,6%) επέλεξαν ως συχνότητα ταξιδιού «1 φορά» τον χρόνο, οι 18 (23,3%) «2 φορές» τον χρόνο και οι 10 (12,9%) «3 και παραπάνω φορές» τον χρόνο. Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι συμμετέχοντες/ουσες ταξιδεύουν συνήθως εκτός της χώρας, να επισημανθεί πως μπορούσαν να διαλέξουν πάνω από μία επιλογή του ερωτηματολογίου. Έτσι, οι 51 απαντήσεις (39,2%) αφορούσαν την επιλογή «Γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, νέους ανθρώπους και νέα κουλτούρα», οι 37 απαντήσεις (28,5%) «Την απόκτηση νέων εμπειριών», οι 30 (23,1%) την επιλογή «Ξεκούραση και χαλάρωση», οι 8 απαντήσεις (6,2%) αφορούσαν την επιλογή για «Εκπαιδευτικούς λόγους» ενώ μόλις 4 απαντήσεις (3,1%) αφορούσαν την επιλογή για «Επαγγελματικούς λόγους».

Πίνακας 8. Η σχέση των συμμετεχόντων/ουσών με τα ταξίδια εκτός Ελλάδας.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Σας αρέσει να ταξιδεύετε εκτός Ελλάδας;	Ναι	77	96,3
	Όχι	3	3,8
	1 φορά τον χρόνο	49	63,6
	2 φορές τον χρόνο	18	23,3
Για ποιον λόγο ταξιδεύετε συνήθως εκτός της χώρας;	3 και παραπάνω φορές τον χρόνο	10	12,9
	Γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, νέους ανθρώπους και νέα κουλτούρα	51	39,2
	Για ξεκούραση και χαλάρωση	30	23,1
	Για την απόκτηση νέων εμπειριών	37	28,5
	Για επαγγελματικούς λόγους	4	3,1
	Για εκπαιδευτικούς λόγους	8	6,2

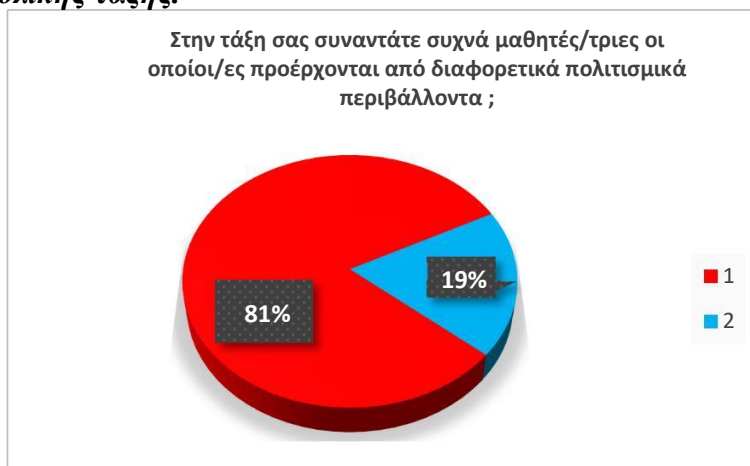
Σχετικά με τη γνώση ξένων γλωσσών των εκπαιδευτικών της έρευνας, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, οι 35 συμμετέχοντες/ουσες (43,8%) δήλωσαν πως γνωρίζουν «1 ξένη γλώσσα», οι 32 (40,0%) «2 ξένες γλώσσες», οι 9 (11,3%) «3 ξένες γλώσσες», οι 3 (3,8%) «καμία ξένη γλώσσα» κι ένας/μία (1,3%) δήλωσε πως γνωρίζει «4+ ξένες γλώσσες».

Πίνακας 9. Γνώση ξένων γλωσσών των συμμετεχόντων/ουσών.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε;	Καμία	3	3,8
	1	35	43,8
	2	32	40,0
	3	9	11,3
	4+	1	1,3

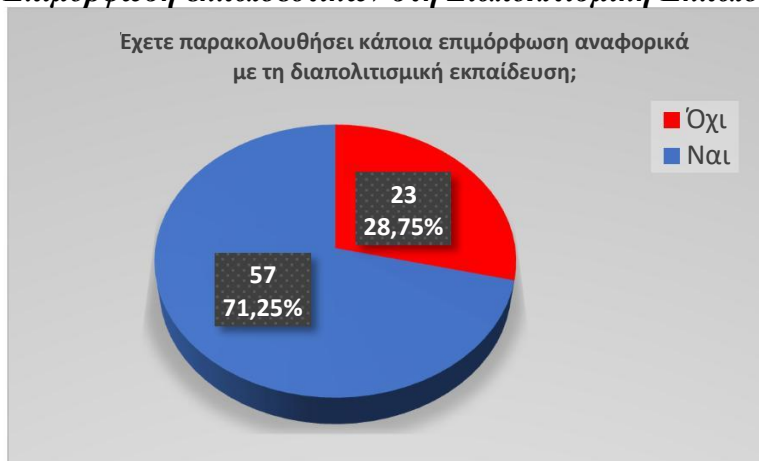
4.2 Η σχέση των συμμετεχόντων/ουσών με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γράφημα 1. Παρουσία μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εντός της σχολικής τάξης.



Όπως γίνεται φανερό από το Γράφημα 1, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81%) συναντά στην τάξη της μαθητές/τριες προερχόμενους/ες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αντίθετα μόλις το (19%) των εκπαιδευτικών της έρευνας έδωσε αρνητική απάντηση.

Γράφημα 2: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

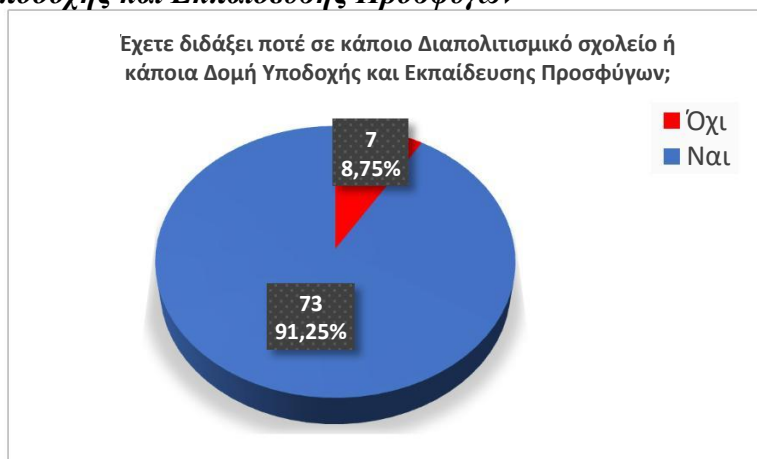


Πίνακας 10. Σχέση συμμετεχόντων/ουσών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό	Κατηγορίες χαρακτηριστικού	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;	Ναι	57	71,3
	Όχι	23	28,8
Αν ναι, από πού προήλθε η ενημέρωσή σας αυτή;	Από το προπτυχιακό επίπεδο	11	19,3
	Από το μεταπτυχιακό επίπεδο	3	5,2
	Από σεμινάρια	28	49
	Από επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας	2	3,5
	Από προσωπική μελέτη	5	8,8
	Από τα ΜΜΕ	2	3,5
	Από άλλους φορείς	6	10,5
Έχετε διδάξει ποτέ σε κάποιο Διαπολιτισμικό Σχολείο ή κάποια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων;	Ναι	7	8,8
	Όχι	73	91,3

Σύμφωνα με το Γράφημα 2 και τον Πίνακα 10, μόλις οι 23 (28,8%) από τους 80 συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιθέτως το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών της έρευνας (71,2%) φαίνεται να έχουν παρακολουθήσει. Ωστόσο, οι 28 (49 %) από αυτούς/αυτές, που έχουν συμμετάσχει σε επιμόρφωση, δήλωσαν ότι αυτή προήλθε από «σεμινάρια», οι 11 (19,3%) απάντησαν από τις «προπτυχιακές τους σπουδές», 3 άτομα (5,2 %) από τις «μεταπτυχιακές τους σπουδές», 5 (8,8%) από «προσωπική τους μελέτη», 2 άτομα από «επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας», 2 άτομα (3,5%) από τα «ΜΜΕ», τέλος 6 συμμετέχοντες/ουσες δήλωσαν πως επιμορφώθηκαν «μέσω άλλων φορέων». Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται παρακάτω στο Γράφημα 3, οι 73 (91,3%) από τους/τις 80 συμμετέχοντες/ουσες, φαίνεται πως «δεν έχουν διδάξει» ποτέ σε κάποιο Διαπολιτισμικό Σχολείο ή κάποια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, ενώ μόλις οι 7 (8,8%) φαίνεται να «το έχουν κάνει».

Γράφημα 3: Ποσοστό εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε Διαπολιτισμικό Σχολείο ή σε Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων



4.3 Περιγραφική στατιστική

Στο μέρος αυτό της εργασίας πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των τιμών που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών, με τις διδακτικές τους προσεγγίσεις αλλά και τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Επίσης, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών σε ορισμένες σχετικές ερωτήσεις που υπήρχαν στο ερευνητικό εργαλείο.

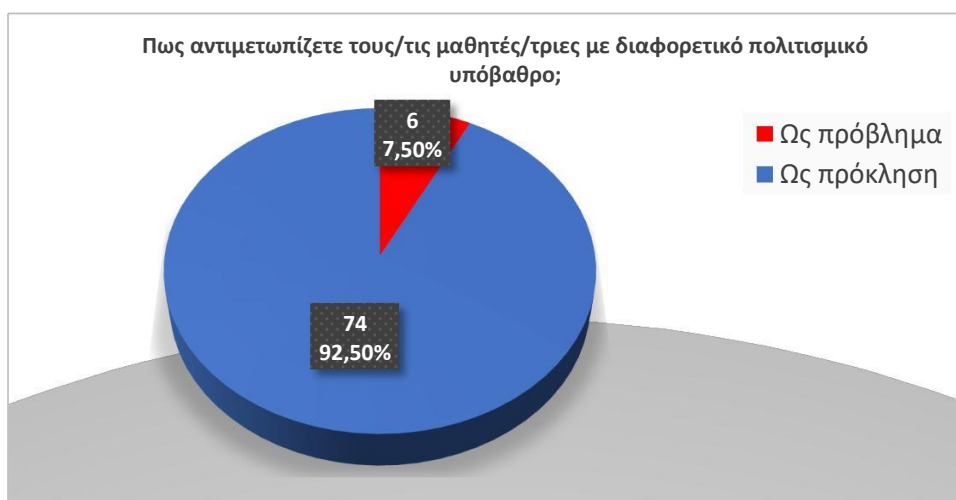
Πίνακας 11. Περιγραφικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών

	N (Total)	Mean	Median	SD	Min	Max
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	80	3,55	3,64	0,56	2,14	4,43
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	80	2,51	2,33	0,42	1,83	3,89
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	80	3,07	3,00	0,64	1,20	4,60
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	80	3,80	4,00	0,83	1,33	5,00
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	80	1,74	1,33	0,90	1,00	4,67
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	80	2,99	3,00	0,32	1,71	3,58

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 11, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμμετέχουν με πολλή ευχαρίστηση σε αλληλεπιδράσεις με άτομα διαφορετικής κουλτούρας ($Mean=3,55$ $SD=0,56$ $Median=3,64$ $Min=2,14$ $Max=4,43$) και σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν σε αυτές (ανεστραμμένη σημασία απαντήσεων: $Mean=2,51$ $SD=0,42$ $Median=2,33$ $Min=1,83$ $Max=3,89$). Παράλληλα, δείχνουν αρκετή εμπιστοσύνη κατά τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις τους

($Mean=3,07$ $SD=0,64$ $Median=3,00$ $Min=1,20$ $Max=4,60$), μάλιστα διαπιστώνονται και υψηλά επίπεδα προσεκτικότητας κατά τη διάρκεια αυτών ($Mean=3,80$ $SD=0,83$ $Median=4,00$ $Min=1,33$ $Max=5,00$). Τέλος, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (ανεστραμμένη σημασία απαντήσεων: $Mean=1,74$ $SD=0,90$ $Median=1,33$ $Min=1,00$ $Max=4,67$).

Γράφημα 4. Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.



Βάση του Γραφήματος 4, διαπιστώνεται πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας (92,5%) αντιμετωπίζει τους πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες ως «πρόκληση», ενώ μόνο οι 6 από τους/τις 80 συμμετέχοντες/ουσες (7,50%) δηλώνουν πως οι εν λόγω μαθητές/τριες αποτελούν «πρόβλημα» γι' αυτούς.

Πίνακας 12. Περιγραφικά στοιχεία των διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών./

	Mean	SD
Στην τάξη οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνά μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;	1,19	,39
Οι εκπαιδευτικοί, καλλιεργούν τις ίδιες προσδοκίες για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες σας;	1,25	,44
Προσαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα και το διδακτικό τους υλικό, στις ανάγκες των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;	1,13	,33
Προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν κοινωνικά τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές μέσα από διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες;	1,15	,36

Αναφορικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, από τον Πίνακα 12, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν συχνά μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ($Mean=1,19$ $SD=,39$). Μάλιστα, καλλιεργούν τις ίδιες προσδοκίες για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες τους ($Mean=1,25$ $SD=,44$) και προσαρμόζουν το μάθημα και το διδακτικό τους υλικό στις ανάγκες τους ($Mean=1,13$ $SD=,33$). Ακόμη, φαίνεται πως προσπαθούν να εντάξουν κοινωνικά τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές, μέσα από διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες ($Mean=1,15$ $SD=,36$).

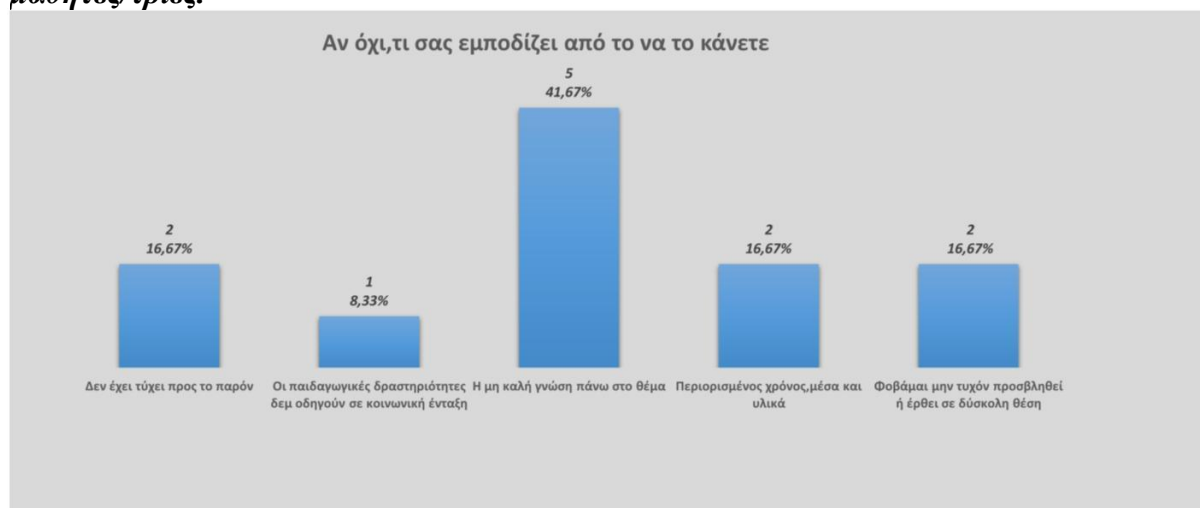
Γράφημα 5. Δράσεις εκπαιδευτικών που προσπαθούν να εντάξουν κοινωνικά τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες.



Στο Γράφημα 5 παρουσιάζονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δράσεις τις οποίες υλοποιούν προσπαθώντας να εντάξουν τους/τις μαθητές/τριες που

προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έτσι, φαίνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (24 εκπαιδευτικοί 30%) αξιοποιεί τα παιχνίδια γνωριμίας και την ανάγνωση παραμυθιών. Ακόμη, πολλοί/ές εκπαιδευτικοί (21 εκπαιδευτικοί, 26,2%), καταφεύγουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ενώ μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί, 15,0%) σε σχολιασμό βίντεο, ταινιών και σε παιχνίδια παζλ. Ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων (8 εκπαιδευτικοί 10,0%), απάντησε πως αξιοποιεί τα πολυπολιτισμικά και διαθεματικά project με θέμα τον ρατσισμό. Από την άλλη, τις γλωσσικές δραστηριότητες φαίνεται να τις αξιοποιούν μόλις 2 εκπαιδευτικοί (2,5%) ενώ 1 εκπαιδευτικός (1,2%) καταφεύγει σε δημιουργικές εργασίες με σκοπό να εντάξει τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες του.

Γράφημα 6. Τι εμποδίζει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δράσεις προκειμένου να εντάξουν κοινωνικά τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες.



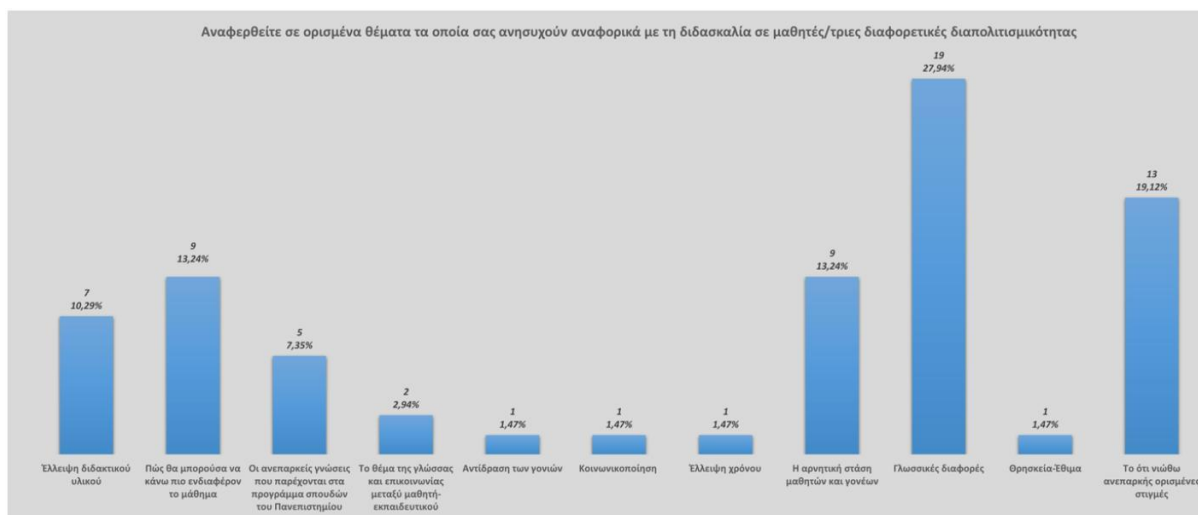
Όσον αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες δεν καταφεύγουν σε δράσεις ένταξης των πολιτισμικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών, οι περισσότεροι/ες (41,7%) δηλώνουν ότι δεν το κάνουν καθώς δεν έχουν καλή /επαρκή γνώση επί του θέματος. Το 16,7% των εκπαιδευτικών (2 άτομα) δήλωσε ότι δεν έχει τύχει ενώ το ίδιο ποσοστό απάντησε πως δεν κάνει κάποια σχετική δράση εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου και των περιορισμένων μέσων / υλικών (2 άτομα 16,67%). Ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί (16,67%, 2 άτομα) δήλωσαν πως δεν προχωρούν σε δράσεις εξαιτίας του ότι φοβούνται μην τυχόν προσβληθεί ή έρθει το παιδί σε δύσκολη θέση, ενώ το 8,33% απάντησε πως κατά την άποψη του οι παιδαγωγικές δραστηριότητες δεν οδηγούν σε κοινωνική ένταξη.

Γράφημα 7. Τι μπορεί να κάνει τους/τις εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς/ές στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων;



Όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 7, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί (50%, 40 άτομα) πιστεύουν πως μια οργανωμένη επιμόρφωση από το Υπουργείο ή οι Επιμορφωτές του εν λόγω τομέα μπορούν να τους/τις κάνουν πιο αποτελεσματικούς/ές στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Το 20% (15 άτομα) δήλωσε πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, το διαπολιτισμικό υλικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ενώ το 12% (9 άτομα) θεωρεί σημαντική τη μελέτη της κάθε κουλτούρας και την πολιτική ισότητα. Τη βαθύτερη εκπαίδευση και την εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρεί, το 4% των εκπαιδευτικών (3 άτομα) ως ένα μέσο ενίσχυσης της αποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, το 4% (3 άτομα) συμφωνεί πως ο μικρότερος αριθμός μαθητών σε ένα τμήμα μπορεί να τους/τις κάνει πιο αποτελεσματικούς/ές, ενώ ένας εκπαιδευτικός (1,35%) θεωρεί σημαντικό τον αυξημένο / κατάλληλο χρόνο γνωριμίας.

Γράφημα 8. Ορισμένα θέματα τα οποία προβληματίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με διαφορετική κουλτούρα.



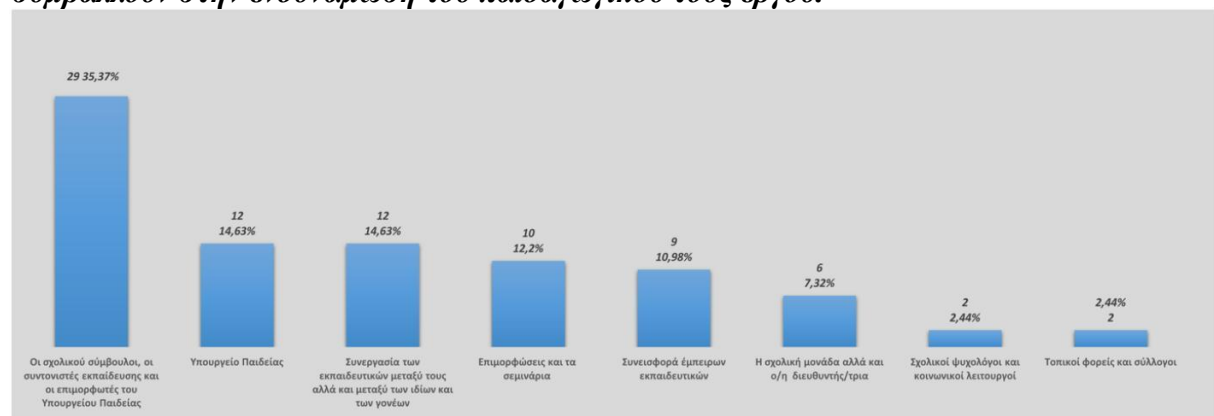
Όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 8, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται αρκετά αναφορικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες με διαφορετική κουλτούρα. Το επικρατέστερο ζήτημα φαίνεται πως είναι οι *γλωσσικές διαφορές* (19 άτομα 28%) κι έπειτα *το αίσθημα της ανεπάρκειας* το οποίο βιώνουν (13 άτομα 19%). Το 13% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως το προβληματίζει η *αρνητική στάση των υπόλοιπων μαθητών/τριών και των γονέων*, ενώ ακριβώς το ίδιο ποσοστό φαίνεται να ανησυχεί για τον τρόπο με τον οποίο *θα μπορούσε να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα* (9 άτομα 13%). Η *έλλειψη διδακτικού υλικού* αναφέρθηκε ως πρόβλημα από το 10 % των εκπαιδευτικών, ενώ 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τους προβληματίζουν *οι ανεπαρκείς γνώσεις που παρέχονται στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας* (7%). Ορισμένα άλλα ζητήματα τα οποία φαίνεται πως απασχολούν του/τις εκπαιδευτικούς, αναφορικά με τη διδασκαλία τους σε μαθητές/τριες με διαφορετική κουλτούρα, είναι *το θέμα της γλώσσας και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών* (2 άτομα 3%), *οι αντιδράσεις των γονέων* (1 άτομο 1,5%), *ο τρόπος κοινωνικοποίησης των εν λόγω μαθητών/τριών* (1 άτομο 1,5%), *ο περιορισμένος χρόνος* (1 άτομο 1,5%) και τέλος τα διαφορετικά *θρησκευτικά έθνη* (1 άτομο 1,5%).

Πίνακας 13. Περιγραφικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών

Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί:	Mean	SD
Νιώθουν πως η βασική εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τους/τις βοηθά στην επικοινωνία;	2,38	1,01
Αισθάνονται πως είναι ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	2,76	1,00
Νιώθουν ικανοί/ές να διδάξουν αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	2,83	1,09
Νιώθουν πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική τους επάρκεια, πάνω σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	2,75	1,26

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας, όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 13, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί νιώθουν πως η βασική τους εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας ($Mean=2,38$ $SD=1,01$). Ωστόσο, οι ίδιοι/ες αισθάνονται αρκετά ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης ($Mean=2,76$ $SD=1,00$). Ακόμη, νιώθουν αρκετά ικανοί/ές να διδάξουν αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών ($Mean=2,83$ $SD=1,09$). Τέλος, πιστεύουν πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν ικανοποιητικά στη θεωρητική και διδακτική τους επάρκεια, αναφορικά με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας ($Mean=2,75$ $SD=1,26$).

Γράφημα 9. Ποιοι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του παιδαγωγικού τους έργου.



Στη συγκεκριμένη ερώτηση ανοιχτού τύπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έδωσαν πάνω από μία απάντηση, ενώ άλλοι δεν απάντησαν καθόλου. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν όπως φαίνεται κι από το Γράφημα 9. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών 36% (29 απαντήσεις) δήλωσε πως θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση του παιδαγωγικού τους έργου *οι σχολικοί σύμβουλοι, οι συντονιστές εκπαίδευσης και οι επιμορφωτές του Υπουργείου Παιδείας*. Το 15% (12 απαντήσεις) των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το *Υπουργείο Παιδείας* οφείλει να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους ενώ το ίδιο ακριβώς ποσοστό εκπαιδευτικών (15%) θεωρεί σημαντική τη *συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και μεταξύ των ιδίων και των γονέων*. Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας, το 12% (10 απαντήσεις), θεωρεί σημαντικές τις *επιμορφώσεις και τα σεμινάρια πάνω σε ζητήματα πολιτισμικότητας*, ενώ σχεδόν το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών, το 11% (9 απαντήσεις) θεωρεί σημαντική τη *συνεισφορά έμπειρων εκπαιδευτικών*, δηλαδή εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε διαπολιτισμικά σχολεία ή τμήματα υποδοχής. Το 8 % (6 απαντήσεις) αναφέρει πως στην ενδυνάμωση του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, πάνω σε ζητήματα πολιτισμικότητας, φαίνεται να μπορούν να συνεισφέρουν *η σχολική μονάδα αλλά και ο/η διευθυντής/τρια*, ενώ μόλις το 3% (2 απαντήσεις) των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντική τη *βοήθεια των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών*. Μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών 3% (2 απαντήσεις) δήλωσε πως μπορούν να ενδυναμώσουν το έργο τους *οι τοπικοί φορείς και σύλλογοι*.

4.4 Έλεγχος συσχετίσεων

Στο συγκεκριμένο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την ύπαρξη ή μη διαφοράς στον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της διαπολιτισμικής ικανότητας, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ουσιαστικά μέσα από τις συγκρίσεις και συσχετίσεις επιβεβαιώνονται ή όχι οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας (βλ. σ. 33)

Πίνακας 14. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	576,500	807,500	-,472	,637
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	513,500	2283,500	-1,201	,230
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	556,000	787,000	-,698	,485
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	485,500	716,500	-1,483	,138
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	498,000	2268,000	-1,382	,167
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	609,500	840,500	-,109	,913

Grouping Variable: Φύλο

Ως προς τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και την ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο», σύμφωνα με τον Πίνακα 14, δε διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, αφού σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$. Αυτό σημαίνει πως οι άνδρες και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης είναι εξίσου διαπολιτισμικά ευαίσθητοι. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε ύστερα από έλεγχο Mann-Whitney U, ο οποίος επιλέχθηκε καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή.

Πίνακας 15. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	2,780	3	0,427
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	2,309	3	0,411
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	2,551	3	0,466
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	1,883	3	0,597
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	5,639	3	0,131
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	0,378	3	0,945

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Με σκοπό να εξεταστούν τυχόν διαφοροποιήσεις του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται κι από τον Πίνακα 15, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της ηλικία των εκπαιδευτικών, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.

Πίνακας 16. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	3,079	4	0,545
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	3,030	4	0,553
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	6,514	4	0,164
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	2,373	4	0,667
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	6,512	4	0,164
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	1,794	4	0,774

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 16, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig. > ,05$. Άρα, τα έτη προϋπηρεσίας δε φαίνεται να επηρεάζουν, είτε θετικά είτε αρνητικά, τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 17. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	8,202	2	,017
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	0,414	2	,813
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	7,399	2	,025
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	1,622	2	,444
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	1,965	2	,374
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	6,159	2	,046

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Επίπεδο Σπουδών

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο σπουδών, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα που προέκυψαν ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 17, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις του επιπέδου σπουδών με τις υποκλίμακες «Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση» (Kruskal-Wallis $H=8,202$ $df=2$ $Sig.=,017<,05$), «Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης» (Kruskal-Wallis $H=7,399$ $df=2$ $Sig.=,025<,05$) και συνολικά στη «Διαπολιτισμική ευαισθησία (Kruskal-Wallis $H=6,159$ $df=2$ $Sig.=,046<,05$).

Πίνακας 18. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με την υποκλίμακα «Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση».

Pairwise Comparisons of Επίπεδο Σπουδών

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-4,969	23,499	-,211	,833
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-15,160	5,303	-2,859	,004
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	10,191	23,385	,436	,663

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές οδήγησαν σε περαιτέρω ελέγχους, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 18. Από τους ελέγχους αυτούς διαπιστώθηκε πως οι κάτοχοι πτυχίου διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με τους/τις κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, αφού οι τελευταίοι/ες φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις με άτομα με διαφορετική κουλτούρα (*Test Statistic*=-15,160 *Sig.* =,004).

Πίνακας 19. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με την υποκλίμακα «Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης».

Pairwise Comparisons of Επίπεδο Σπουδών

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-14,089	5,296	-2,661	,008
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-21,547	23,464	-,918	,358
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-7,457	23,350	-,319	,749

Ακόμη από τον Πίνακα 19, διαπιστώνεται πως οι κάτοχοι πτυχίου, συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις δηλώσεις τους σχετικά με την υποκλίμακα του ISS «Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης». Ειδικότερα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου δείχνουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό εμπιστοσύνης κατά την αλληλεπίδραση τους με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα (*Test Statistic*=-14,089 *Sig.* =,008).

Πίνακας 20. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με τον βαθμό της διαπολιτισμική ευαισθησίας των εκπαιδευτικών.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο Σπουδών

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-12,771	5,320	-2,401	,016
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-22,281	23,570	-,945	,344
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-9,511	23,456	-,405	,685

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 20, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, εκδηλώνουν στατιστικά περισσότερη διαπολιτισμική ευαισθησία από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες είναι κάτοχοι πτυχίου (*Test Statistic*=-12,771 *Sig.*=,016).

Πίνακας 21. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «σπουδές ή διαμονή στο εξωτερικό» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	333,000	2478,000	-1,913	,056
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	471,000	2616,000	-,211	,833
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	308,500	2453,500	-2,219	,026
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	319,000	2464,000	-2,102	,036
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	318,000	438,000	-2,174	,030
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	357,000	2505,000	-1,611	,107

Grouping Variable: Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό;

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με το αν έχουν σπουδάσει ή έχουν μείνει στο εξωτερικό, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U, αφού τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 21, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, με τις υποκλίμακες «Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης» (*Mann-Whitney U*=308,500 *Wilcoxon W*=2453,500 *Z*=-2,219 *Sig.*=,026), «Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης» (*Mann-Whitney U*=319,000 *Wilcoxon W*=2464,000 *Z*=-2,102 *Sig.*=,036) και «Απόλαυση Αλληλεπίδρασης» (*Mann-Whitney U*=318,000 *Wilcoxon W*=438,000 *Z*=-2,174 *Sig.*=,030).

Πίνακας 22. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «σπουδές ή διαμονή στο εξωτερικό» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών.

Ranks

	Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό;	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Εμπιστοσύνη	Ναι	15	52,43	786,50
Αλληλεπίδρασης	Όχι	65	37,75	2453,50
Προσεκτικότητα	Ναι	15	51,73	776,00
Αλληλεπίδρασης	Όχι	65	37,91	2464,00
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	Ναι	15	29,20	438,00
	Όχι	65	43,11	2802,00

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν σπουδάσει ή έχουν μείνει στο εξωτερικό, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 22, δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στις αλληλεπιδράσεις με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα (εκπαιδευτικοί που έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=52,43- εκπαιδευτικοί που **δεν** έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=37,75). Ακόμη, διαπιστώνεται πως είναι περισσότερο προσεκτικοί/ές κατά την αλληλεπίδραση τους (εκπαιδευτικοί που έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=51,73- εκπαιδευτικοί που **δεν** έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=37,91) ενώ απολαμβάνουν παραπάνω τις αλληλεπιδράσεις τους με τα πολιτισμικά διαφέροντα άτομα (εκπαιδευτικοί που έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=29,20- εκπαιδευτικοί που **δεν** έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό *Mean Rank*=43,11).

Πίνακας 23. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «ξένες γλώσσες» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	3,833	4	,429
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	8,611	4	,072
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	6,273	4	,180
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	4,090	4	,394
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	6,192	4	,185
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	2,676	4	,613

Kruskal Wallis Test

Grouping Variable: Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε;

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με το πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζουν, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 23, δε διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση $Sig.<,05$. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε από τον έλεγχο Kruskal-Wallis H, εφόσον τα δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή.

Πίνακας 24. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επιμόρφωση» με τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	578,500	854,500	-,822	,411
Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	582,000	2235,000	-,809	,418
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	599,500	2252,500	-,599	,549
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	570,500	2223,500	-,915	,360
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	603,000	879,000	-,581	,561
Διαπολιτισμική ευαισθησία (Συνολικά)	653,500	2306,500	-,021	,983

Grouping Variable: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους, ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U, καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 24, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.

Πίνακας 25. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	451,500	682,500	-1,916	,055
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	369,000	600,000	-2,864	,004
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	421,500	652,500	-2,242	,025
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	476,000	707,000	-1,610	,107

Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 26. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Ranks

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	Άνδρας	21	28,57	600,00
	Γυναίκα	59	44,75	2640,00
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	Άνδρας	21	31,07	652,50
	Γυναίκα	59	43,86	2587,50

Όσον αφορά, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με το φύλο τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U, καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Από το Πίνακα 25, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και των δηλώσεων «Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;» (Mann-Whitney U=369,000 Wilcoxon W=600,000 Z=-2,864

$Sig.=,004<,05$) και «Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;» (*Mann-Whitney* $U=476,000$ *Wilcoxon* $W=707,000$ $Z=-1,610$ $Sig.=,025<,05$). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 26, διαπιστώνεται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανές να διαπραγματευτούν θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης (γυναίκες: *Mean Rank*=44,75 άνδρες *Mean Rank*=28,58). Επίσης νιώθουν, σε στατιστικά υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες, πιο ικανές να διδάξουν αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών (γυναίκες: *Mean Rank*=43,86 άνδρες *Mean Rank*=31,07).

Πίνακας 27. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	2,335	3	,506
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	,999	3	,802
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	,848	3	,838
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	3,554	3	,314

Αναφορικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία τους, έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα προέκυψαν να ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Από το Πίνακα 27, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.



Πίνακας 28. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	8,196	4	,085
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	9,480	4	,050
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	3,005	4	,557
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	1,615	4	,806

Kruskal Wallis Test

Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας

Αναφορικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Από τον Πίνακα 28, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.

Πίνακας 29. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	3,737	2	,154
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	10,800	2	,005
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	4,805	2	,090
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	4,902	2	,086
Kruskal Wallis Test			
Grouping Variable: Επίπεδο σπουδών			

Πίνακας 30. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επίπεδο σπουδών» με τη δήλωση «Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;» για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Pairwise Comparisons of Επίπεδο Σπουδών

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος διδακτορικού τίτλου	-15,500	22,570	-,687	,492
Κάτοχος πτυχίου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	-16,691	5,094	-3,277	,001
Κάτοχος διδακτορικού τίτλου-Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου	1,191	22,461	,053	,958

Αναφορικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Kruskal-Wallis H. Από τον Πίνακα 29 διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών με τη δήλωση εάν αισθάνονται ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την

πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης (*Kruskal-Wallis* $H=10,800$ $df=2$ $Sig.=,005<,05$). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 30, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των κατόχων πτυχίου με τους/τις κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου, με τους τελευταίους να αισθάνονται πιο ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης (*Test Statistic* $=-16,691$ $Sig.=,001<,05$).

Πίνακας 31. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «σπουδές ή διαμονή στο εξωτερικό» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	350,000	2495,000	-1,768	,077
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	379,000	2524,000	-1,398	,162
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	353,500	2498,500	-1,711	,087
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	371,000	2516,000	-1,473	,141

Grouping Variable: Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό;

Αναφορικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με το αν έχουν σπουδάσει ή αν έχουν μείνει στο εξωτερικό, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 31, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.

Πίνακας 32. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «ξένες γλώσσες» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	6,454	4	,168
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	8,672	4	,070
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	7,682	4	,104
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	6,867	4	,143
Kruskal Wallis Test			
Grouping Variable: Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε;			

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαφοροποιήσεις των δηλώσεων τους ανάλογα με το πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζουν, έγινε έλεγχος Kruskal-Wallis H, καθώς τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή. Όπως παρουσιάζεται κι από τον Πίνακα 33, δε διαπιστώνεται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, καθώς σε κάθε περίπτωση $Sig.>,05$.

Πίνακας 33. Έλεγχος διαφοροποίησης της ανεξάρτητης μεταβλητής «επιμόρφωση» με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	508,000	784,000	-1,635	,102
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	523,000	799,000	-1,473	,141
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	542,500	818,500	-1,244	,213
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	534,500	810,500	-1,319	,187

Grouping Variable: Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Όσον αφορά το αίσθημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και τη συσχέτιση του με την ανεξάρτητη μεταβλητή της επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε διαπιστώθηκε καμιά σημαντική στατιστικά διαφοροποίηση. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Mann-Whitney U, αφού τα δεδομένα ακολουθούν τη μη κανονική κατανομή και σε κάθε περίπτωση $Sig. > ,05$, άρα το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται διαπολιτισμικά έτοιμοι δε σχετίζεται με το αν έχουν επιμορφωθεί σε αντίστοιχα θέματα.

Πίνακας 34. Spearman's rho για τον έλεγχο των συσχετίσεων των υποκλιμάκων της ενότητας «διαπολιτισμική ευαισθησία».

Correlations		1.	2.	3.	4.
1. Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση	Correlation	1,000	-,010	,625**	,669**
	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	-	,930	,000	,000
2. Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	Correlation	-,010	1,000	-,110	-,024
	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,930	-	,329	,831
3. Εμπιστοσύνης Αλληλεπίδρασης	Correlation	,625**	-,110	1,000	,497**
	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,000	,329	-	,000
4. Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	Correlation	,669**	-,024	,497**	1,000
	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,000	,831	,000	-
5. Απόλαυση αλληλεπίδρασης	Correlation	-,304**	,338**	-,491**	-,283*
	Coefficient				
	Sig. (2-tailed)	,006	,002	,000	,011

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 34, διαπιστώνονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των 5 παραγόντων της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ($Sig.<,01$). Πιο συγκεκριμένα, η υποκλίμακα «Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση» συσχετίζεται ισχυρά με τις υποκλίμακες «Εμπιστοσύνη αλληλεπίδρασης» ($Spearman's\ rho=,625$) και «Προσεκτικότητα αλληλεπίδρασης» ($Spearman's\ rho=,669$). Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις τόσο αυξάνεται και η εμπιστοσύνη τους προς την αλληλεπίδραση ($Spearman's\ rho=,625$) και εν συνεχεία και η προσεκτικότητα που επιδεικνύουν κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών επαφών ($Spearman's\ rho=,669$).

Παράλληλα, η υποκλίμακα «Απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση» συσχετίζεται ισχυρά και με τις τέσσερις υποκλίμακες του ISS. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη απόλαυση κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες συνομιλητές/τριες όσο περισσότερο συμμετέχουν σε αυτές ($Spearman's\ rho=,304$), όσο περισσότερο σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές ($Spearman's\ rho=,338$), όσο δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη ($Spearman's\ rho=,491$) αλλά και προσεκτικότητα κατά τη διάρκειά τους ($Spearman's\ rho=,283$).

Πίνακας 35. Spearman's rho για τον έλεγχο των συσχετίσεων των υποκλιμάκων της ενότητας «διαπολιτισμική ετοιμότητα».

Correlations				
	1.	2.	3.	4.
1. Νιώθετε πως η βασική σας Correlation εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς Coefficient σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην Sig. (2-tailed) επικοινωνία;	1,000	,557**	,580**	,489**
2. Αισθάνεστε ικανοί/ές να Correlation διαπραγματεύεστε θέματα που Coefficient αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής Sig. (2-tailed) τάξης;	,557**	1,000	,778**	,612**
3. Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε Correlation αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι Coefficient οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών; Sig. (2-tailed)	,580**	,778**	1,000	,675**
4. Νιώθετε πως οι θεσμοί Correlation συνεχιζόμενης εκπαίδευσης Coefficient συμβάλλουν στη θεωρητική και διδασκτική σας επάρκεια σε ζητήματα Sig. (2- πολιτισμικής ετερότητας; tailed)	,489**	,612**	,675**	1,000
	,000	,000	,000	.

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Από τον Πίνακα 35 διαπιστώνονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους ερωτήσεων της 4^{ης} ενότητας του ερωτηματολογίου «Διαπολιτισμική ετοιμότητα εκπαιδευτικών» ($Sig. < .01$). Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση «Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;» συσχετίζεται ισχυρά με όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις της ενότητας. Αναλυτικότερα, όσο πιο πολύ οι συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν πως η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Επικοινωνίας τόσο περισσότερο αισθάνονται ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης (Spearman's rho=,557). Ακόμη, τόσο περισσότερο αισθάνονται ικανοί/ές να διδάξουν αποτελεσματικά (Spearman's rho=,580) και τέλος τόσο περισσότερο νιώθουν πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδασκτική τους επάρκεια πάνω σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας (Spearman's rho=,489).

Παράλληλα, αποδείχτηκε, μέσω της στατιστικής ανάλυσης, πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοί/ές να διαπραγματεύονται ζητήματα πολιτισμικής

ετερότητας, εντός του σχολικού πλαισίου, τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί/ές νιώθουν να διδάξουν σε μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (*Spearman's rho*=,778). Ακόμη, όσο αυξάνεται η ικανότητα τους να διαπραγματεύονται ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας τόσο περισσότερο νιώθουν ευχαριστημένοι/ες από τους θεσμούς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (*Spearman's rho*=,612). Τέλος, παρατηρήθηκε συσχέτιση του αισθήματος ικανότητας των εκπαιδευτικών με τη συμβολή των θεσμών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δηλαδή όσο αυξάνεται το αίσθημα της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις, οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών τόσο περισσότερο νιώθουν πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική τους επάρκεια πάνω σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας (*Spearman's rho*=,675).

Επίλογος

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό φάνηκε πως μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών και τους λόγους που μπορούν να τον επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Επίσης, αναδύθηκαν σημαντικά στοιχεία αναφορικά με διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τις διαπολιτισμικές δράσεις τους εντός της σχολικής τάξης. Έτσι, από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και νιώθουν αρκετά ικανοί/ές να διαπραγματεύονται ζητήματα διαπολιτισμικότητας εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης. Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας τα εν λόγω αποτελέσματα θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών της βιβλιογραφίας, με σκοπό να προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα αναφορικά με τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα και Προτάσεις Έρευνας

5.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνουν σημαντικά υψηλά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Άρα, τα ευρήματα της εν λόγω εργασίας συμφωνούν με την πλειοψηφία των εργασιών που έχουν προηγηθεί χρονολογικά (Chranioti & Arvaniti, 2018; Kaldi et al., 2018; Κοσσυβάκη, 2001; Spinthourakis et al., 2009; Σπυριδοπούλου, 2015 Αρβανίτη & Σακαλλαρίου, 2014; Karanikola, 2015; Arvanitis, Bertozzi & Armaos, 2018; Ηλιοπούλου, 2021; Κρυωνίδου, 2019). Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά πραγματοποιείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με την πολυπολιτισμικότητα και εν συνεχεία παρουσιάζονται τα συμπεράσματα αναφορικά με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Ακολούθως, γίνεται αποδοχή ή μη των ερευνητικών υποθέσεων της εργασίας καθώς και σύγκριση τους με αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται περαιτέρω εκπαιδευτικές μελέτες, οι οποίες σε περίπτωση διεξαγωγής τους, θα κατέληγαν σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

5.1.1 Ερευνητικός στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα και τον χώρο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρει η Palaiologou (2016), φαίνεται πως ο τελευταίος έχει επηρεαστεί από την παρουσία πολλών μεταναστών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο. Στη συγκεκριμένη διαπίστωση φαίνεται να συμφωνούν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, αφού από τα δεδομένα προέκυψε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (83%) συναντά στις σχολικές τάξεις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ευχάριστο εύρημα είναι πως το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς/ές εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ειδικότερα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (70%) της Α΄Βάθμιας εκπαίδευσης,

αποδεικνύεται πως έχει δεχθεί ενημέρωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι βασικές πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι πρώτα πρώτα τα σεμινάρια, ύστερα τα μαθήματα της παιδαγωγικής σχολής, μετέπειτα η συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, τα ΜΜΕ και τέλος η προσωπική μελέτη. Ωστόσο, η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες εκπαιδευτικές έρευνες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν γνώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πως η επιμόρφωση τους σε αντίστοιχα θέματα είναι ελλιπής (Σπυριδοπούλου, 2015; Δανιηλίδου & Βορβή, 2014). Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, εξηγεί και τα υψηλά ποσοστά της διαπολιτισμικής ευαισθησίας που σημείωσαν, αφού έχει διαπιστωθεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας (Segura-Robles και Parra-González, 2019). Ένα ακόμη ευχάριστο εύρημα της έρευνας, αναφορικά στη σχέση των εκπαιδευτικών με την πολυπολιτισμικότητα, είναι πως η απόλυτη πλειοψηφία τους (93%) αντιμετωπίζει τους/τις μαθητές/τριες, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ως πρόκληση και όχι ως ένα ακόμη πρόβλημα για τη σχολική τους τάξη. Άρα, η παραπάνω διαπίστωση φαίνεται πως έρχεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες, όπως αυτή των Kaldi et al. (2018), αφού κι οι ίδιοι/ες διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί δε βλέπουν την ποικιλομορφία σαν εμπόδιο αλλά σαν μια πρόκληση.

Όσον αφορά τώρα τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν ευχάριστα σε πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, δείχνουν εμπιστοσύνη και προσεκτικότητα κατά τις πολιτισμικές τους επαφές και τέλος απεδείχθη πως απολαμβάνουν τις συναντήσεις τους με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης διατηρούν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεών τους. Ειδικότερα, φάνηκε πως στο σύνολό τους χαίρονται να συναναστρέφονται με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες και πως χαρακτηρίζονται από ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά τα άτομα αυτά. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως αφήνουν αρκετό χρόνο προτού σχηματίσουν γνώμη για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες συνομιλητές/τριες τους και πως απολαμβάνουν τις

διαφορές που προκύπτουν. Επίσης, δεν αποφεύγουν περιστάσεις στις οποίες πρέπει να συνενρευθούν με πολιτιστικά διαφέροντα άτομα, ενώ τέλος φάνηκε να δείχνουν κατανόηση στον/στην πολιτιστικά διαφέροντα/ουσα συνομιλητή/τρια του. Τα ευρήματα αυτά φαίνεται πως συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Chranioti & Arvaniti (2018), όπου κι εκεί οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά ποσοστά στη δέσμευση για αλληλεπίδραση. Μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση που προέκυψε, στην οποία μάλιστα δεν έχουν καταλήξει παλαιότερες εκπαιδευτικές έρευνες, αποτελεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, φάνηκε να συμμετέχουν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις με θετικότερο αίσθημα σε σχέση με τους/τις κατόχους πτυχίου. Η διαπίστωση αυτή είναι πιθανό να προκύπτει από την ύπαρξη μαθημάτων, σε μεταπτυχιακό επίπεδο, που αφορούν στην ετερότητα και στην πολυπολιτισμικότητα, ωστόσο αυτό δεν προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας αλλά αποτελεί μια πιθανή εξήγηση. Έτσι, όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω υπογραμμίζουν την ευαισθησία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συναναστροφή τους με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παράλληλα συμφωνούν με τον Σιμόπουλο (2014), ο οποίος υποστηρίζει πως οι διαπολιτισμικά ευαίσθητοι/ες εκπαιδευτικοί είναι χαλαροί/ές και ανοιχτόμυαλοι/ες στις αλληλεπιδράσεις τους ενώ παράλληλα δεν καταφεύγουν σε επικρίσεις κατά των συνομιλητών/τριών τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, μια διαπίστωση η οποία έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Chranioti και Arvaniti (2018) αλλά και των Morales et al. (2017). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε πως δεν αντιμετωπίζουν τα άτομα με διαφορετική κουλτούρα ως στενόμυαλα, αντιθέτως επιθυμούν τη συνάντησή μαζί τους και δείχνουν σεβασμό στον διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς τους. Επίσης, λαμβάνουν υπόψη τους τη γνώμη των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα και δε δέχονται την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού. Άρα, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν σεβασμό προς τις πολιτισμικές διαφορές, τις αναγνωρίζουν και τις σέβονται κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών τους συναντήσεων (Schnabel et al., 2016).

Θετική είναι η απάντηση και για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, αφού διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης κατά τις διαπολιτισμικές τους συναντήσεις, επιδεικνύουν εμπιστοσύνη προς τα πολιτισμικά διαφέροντα άτομα, δηλαδή επιβεβαιώθηκε πως αισθάνονται αρκετή σιγουριά μέσα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοπεποίθηση κι είναι όσο κοινωνικοί/ές επιθυμούν κατά τη συναναστροφή τους με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. Ακόμη, φάνηκε πως στα πλαίσια των διαπολιτισμικών συναντήσεων μιλούν με ευκολία, γνωρίζοντας κάθε φορά τι πρέπει να πουν και τι όχι. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε «μερική» αντίθεση με την έρευνα των Morales et al. (2017), όπου διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των αξιών όλων των πολιτισμών και παρόλο που αισθάνονται σίγουροι/ες για τον εαυτό τους. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Morales et al. (2017), δεν κατέχουν μια σημαντική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, αυτή της διαπολιτισμικής ευστροφίας, η οποία έχει να κάνει κυρίως με τις δεξιότητες. Ούτε οι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Chranioti και Arvanitis (2018) φαίνεται να αντιμετωπίζουν με ευκολία τις πολύπλοκες επικοινωνιακές συνθήκες, αφού πέτυχαν χαμηλές βαθμολογίες στον συγκεκριμένο παράγοντα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας διπλωματικής έρευνας, διαπιστώθηκε πως έχουν αποκτήσει συνολικά τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, αφού σημείωσαν υψηλά σκορ και στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση (γνώση) και στη διαπολιτισμική ευστροφία (δεξιότητες) αλλά και στη διαπολιτισμική ευαισθησία (στάση). Η παραπάνω διαπίστωση αποδεικνύει πως η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών της έρευνας βοηθά στο να εμπιστεύονται τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες συνομιλητές/τριες τους (Li, 2017).

Όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν υψηλή προσοχή όταν βρίσκονται στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Επιβεβαιώθηκε δηλαδή, πως οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να κατανοήσουν την κουλτούρα του/της πολιτισμικά διαφέροντος/ουσας συνομιλητή/τριας τους. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε πως δείχνουν ευαισθησία προς τα υπαινισσόμενα νοήματα που προκύπτουν, πως είναι παρατηρητικοί/ές και πως προσπαθούν να αποσπάσουν όσες περισσότερες

πληροφορίες είναι δυνατό από τους/τις συνομιλητές/τριές τους. Τα αποτελέσματα αυτά δε συμφωνούν με την έρευνα των Chranioti και Arvanitis (2018), στην οποία οι δάσκαλοι σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία στην προσοχή κατά την αλληλεπίδραση, δηλαδή φάνηκε πως δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν τις λεπτές πολιτισμικές διαφορές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, διαπιστώνεται ότι έχουν μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης, αφού προσπαθούν να κατανοήσουν την «οπτική» του/της συνομιλητή/τριας τους κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών συναντήσεων (Ekong et al., 2017).

Αναφορικά με το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απολαμβάνουν τις συναντήσεις με άτομα με διαφορετική κουλτούρα. Ειδικότερα, από τα ευρήματα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν αναστατώνονται, δεν αποθαρρύνονται και δεν αισθάνονται άτομα χωρίς αξία όταν συναναστρέφονται με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Chranioti και Arvaniti (2018) αλλά και των Morales et al. (2017), αφού και σε αυτές σημειώθηκε υψηλός βαθμός απόλαυσης κατά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις απαντούν στον ερευνητικό στόχο της εργασίας και οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακατέχονται από υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας, αφού και στους 5 παράγοντες της κλίμακας ISS σημείωσαν υψηλές βαθμολογίες. Άρα, συμπεραίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ισότητα όλων των πολιτισμών, σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές, είναι εξοικειωμένοι/ες με αυτές και χαρακτηρίζονται από «ανοιχτότητα» στον τρόπο σκέψης τους. Ακριβώς στα αναφερόμενα συμπεράσματα οδηγήθηκε και η έρευνα των Chranioti και Arvanitis (2018), όπως και άλλες ακόμη ελληνικές εκπαιδευτικές μελέτες, οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεπεράσει τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης τους και οδηγούνται προς την αποδοχή (Kaldi et al., 2018; Κοσσυβάκη, 2001; Spinthourakis et al., 2009; Σπυριδοπούλου, 2015 Arvanitis & Sakellariou, 2014; Karanikola, 2015; Arvanitis, Bertozzi & Armaos, 2018, Ηλιοπούλου, 2021; Κρυωνίδου, 2019).

5.1.2 Αποδοχή ή όχι ερευνητικών υποθέσεων

Όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις της εν λόγω εργασίας (βλ. σ.33), προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που μπορούν ή όχι, να καθορίσουν τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών. Αρχικά, αποδείχθηκε πως ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας δεν επηρεάζεται από δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως την ηλικία, το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ford και Quinn (2010) και Ζάγλη (2020), όπου αποκαλύφθηκε πως το φύλο, ως δημογραφικός παράγοντας, επηρεάζει τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε σύγκριση με τους άντρες. Με τη σειρά τους και οι Morales et al. (2017) φανέρωσαν πως το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν σημαντικά την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών προς τη διαπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα, επισήμαναν, μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους, πως οι άντρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσοχή κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις τους, ενώ ακόμη διαπίστωσαν πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανοιχτοί/ές, όταν συναναστρέφονται με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα. Αναφορικά με το εύρημα της εργασίας, πως τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, βρίσκονται αντίθετες η Ηλιοπούλου (2021) και η Bayles (2009), με την τελευταία ερευνήτρια να καταλήγει στο ότι οι δάσκαλοι/ες με διδακτική εμπειρία 10 ετών, πέτυχαν υψηλότερες βαθμολογίες διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε σύγκριση με τους/τις δασκάλους/ες με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Μία μη αναμενόμενη διαπίστωση της εργασίας, είναι πως η γνώση ξένων γλωσσών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωση τους πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, δεν φάνηκαν να αποτελούν παράγοντες για υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Η τελευταία διαπίστωση φαίνεται αρκετά περίεργη, αφού θα περιμέναμε πως όσο περισσότερο επιμορφωμένοι/ες είναι εκπαιδευτικοί, πάνω σε θέματα ετερότητας, τόσο μεγαλύτερη ευαισθησία θα δείχνουν προς τη διαπολιτισμικότητα. Ίσως, το εύρημα αυτό της εργασίας, μπορεί να εξηγηθεί λογικά από τους Chen και Starosta (2000), οι οποίοι υποστήριξαν πως η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι μια προσωπική ικανότητα που αναπτύσσει ο καθένας/καθεμία. Έτσι, θα ήταν δυνατό να

πούμε, πως για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, δε διαδραματίζουν κύριο ρόλο οι επιμορφώσεις σε αντίστοιχα θέματα, αντίθετα φαίνεται πως όλα αρχίζουν μέσα από μια εσωτερική ενδοσκόπηση και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου, σε συνδυασμό με την επαφή και την εξοικείωσή του με διαφορετικούς πολιτισμούς. Βέβαια, η μακρόχρονη και συνεχής εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Μάγος και Σιμόπουλος, 2010). Όπως και να έχει, η έρευνα της Ηλιοπούλου (2021) φανέρωσε πως ο παράγοντας της επιμόρφωσης αποτελεί ένα δημογραφικό στοιχείο το οποίο επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, κι έτσι έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση του Aydın (2012), ο οποίος αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί μέσω της γνώσης, ενθαρρύνονται να γίνουν πιο δημιουργικοί/ές, πιο ευαισθητοποιημένοι/ες και πιο ευέλικτοι/ες πάνω σε ζητήματα ετερότητας. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως για να επιφέρει μια επιμόρφωση θετικά αποτελέσματα, δεν είναι αρκετή από μόνη μια οποιαδήποτε παρεχόμενη γνώση, αντιθέτως σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η ποιότητα της γνώσης αυτής καθώς και η διάρκεια της επιμόρφωσης. Στην εν λόγω διπλωματική εργασία, ένα δημογραφικό χαρακτηριστικό, το οποίο φάνηκε να επηρεάζει τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, είναι η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, συμμετέχουν περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις με άτομα με διαφορετική κουλτούρα και δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό εμπιστοσύνης κατά την αλληλεπίδραση τους. Η διαπίστωση αυτή της έρευνας φέρνει σύμφωνους και τους Tabatadze και Gorgadze (2014), οι οποίοι αναφέρουν πως το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ανάλογο της διαπολιτισμική τους ευαισθησίας, δηλαδή όσο μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης διαθέτουν τόσο μεγαλύτερη ευαισθησία δείχνουν προς την πολιτισμική ετερότητα. Ένα ακόμη δημογραφικό χαρακτηριστικό το οποίο αποδείχθηκε πως επηρεάζει τη διαπολιτισμική ευαισθησία, είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν μείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες είτε έχουν μείνει είτε έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό, δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη και προσοχή κατά τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, καθώς ακόμη φάνηκε να τις απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Το αποτέλεσμα αυτό της εργασίας φαίνεται λογικό, αφού οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, φέρουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν συμμετάσχει σε πλήθος διαπολιτισμικών συναντήσεων, κατά συνέπεια είναι εξοικειωμένοι/ες με τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, άρα μπορούν να νιώθουν και

πιο άνετοι/ες με αυτές. Συμπερασματικά, σε αντίθεση με τη διαπίστωση της Drandić (2016), η οποία αναφέρει πως η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, στην εν λόγω έρευνα διαπιστώθηκε πως ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, η διαμονή και οι σπουδές στο εξωτερικό αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα, διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι/ες νιώθουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε σχετικά ζητήματα. Η έρευνα, ωστόσο, των Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti και Roussakis (2009), ανέδειξε διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Συγκεκριμένα στην έρευνα τους, διαπιστώθηκε πως παρά το ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στη διαπολιτισμική ευαισθησία, δε νιώθουν καταλλήλως προετοιμασμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν εντός του σχολείου ζητήματα διαπολιτισμικότητας. Ακριβώς στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου (2007), όπου αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν τους εαυτούς τους ως διαπολιτισμικά έτοιμους/ες και επαρκείς να σταθούν επάξια απέναντι στους αλλοεθνείς μαθητές/τριες τους. Η αντίθεση των αποτελεσμάτων αυτής της διπλωματικής εργασίας με τις παραπάνω έρευνες, ίσως εξηγείται από το γεγονός πως με το πέρασμα των χρόνων και την επαφή των εκπαιδευτικών με διαφορετικούς πολιτισμούς, το αίσθημα της αυτοπεποίθησής τους, προς τη διαχείριση συναφών ζητημάτων, αυξάνεται. Είναι λογικό πως σε καιρούς παγκοσμιοποίησης, όπου η επαφή με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους είναι μεγαλύτερη, συγκριτικά με το παρελθόν, οι εκπαιδευτικοί «του σήμερα» να νιώθουν πιο εξοικειωμένοι/ες και αποτελεσματικοί/ες σε ζητήματα ετερότητας. Πράγματι, τα ευρήματα της εν λόγω εργασίας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες τους ως πρόκληση και καλλιεργούν για αυτούς υψηλές προσδοκίες, προσαρμόζοντας το μάθημα και το διδακτικό τους υλικό στις ανάγκες τους. Η παραπάνω διαπίστωση αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί μέσω των διδακτικών πρακτικών και πεποιθήσεων που υιοθετούν, χαρακτηρίζονται αυτομάτως από έναν πιο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο χαρακτήρα, αφού σύμφωνα με τον Smith (2009), ο/η διαπολιτισμικός/η εκπαιδευτικός παρατηρεί και εξετάζει τις ατομικές

διαφορές των μαθητών/τριών του/της και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Αν αναλογιστούμε, παράλληλα, πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαπιστώθηκε πως προσπαθούν να εντάξουν κοινωνικά τους πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες τους, με διάφορες παιδαγωγικές δράσεις, όπως τα παιχνίδια γνωριμίας, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τα πολυπολιτισμικά project και τον σχολιασμό πολυπολιτισμικών ταινιών και βιβλίων, είναι σχεδόν βέβαιος ο υψηλός βαθμός της διαπολιτισμικής τους ευαισθητοποίησης, αφού όπως αναφέρουν οι Garcia & Lopez (2005), οι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να καταφεύγουν κατά τη διδασκαλία τους σε διαλογικές επιδεξιότητες, σε τρόπους διαμεσολάβησης, στη δημιουργία θετικού κλίματος και σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.

Από όλους τους εξεταζόμενους δημογραφικούς παράγοντες, μόλις δύο φάνηκε να επηρεάζουν το αίσθημα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναδείχθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, αισθάνονται περισσότερο έτοιμες να επιλύσουν θέματα που αφορούν στην πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως νιώθουν πιο αποτελεσματικές να διδάξουν σε σχολικές τάξεις, οι οποίες αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών πολιτισμών. Το γεγονός αυτό ίσως μπορεί να συνδεθεί με τα ευρήματα των Ford και Quinn (2010) αλλά και της Ζάγλη (2020), όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες, σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Άρα, είναι πιθανό πως όσο μεγαλύτερο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχει ένα άτομο τόσο πιο διαπολιτισμικά ικανό να νιώθει. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας δεν οδηγούν σε αυτήν τη λογική υπόθεση, εφόσον ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του δείγματος της έρευνας, δε φάνηκε να επηρεάζεται από τον παράγοντα του φύλου. Ένα ακόμη δημογραφικό χαρακτηριστικό, το οποίο φάνηκε να επηρεάζει το αίσθημα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ο μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως όσοι/ες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, νιώθουν πιο ικανοί/ές να διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολικού πλαισίου. Μια λογική εξήγηση, για την παραπάνω διαπίστωση, είναι πως πιθανώς, στα περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, του παιδαγωγικού κλάδου, πλέον εντάσσονται μαθήματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες φοίτησαν σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, να νιώθουν πιο επαρκείς και λιγότερο ανασφαλείς να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας εντός του σχολείου. Αντίθετα, σε προπτυχιακό επίπεδο δε φαίνεται να επικρατεί η παραπάνω συνθήκη, αφού αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης, δε θεωρούν πως η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μια διαπίστωση η οποία βρίσκει σύμφωνους και τους Yurtseven & Altun (2015), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ερευνητική αποκάλυψη, επιδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του την καλλιέργεια του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών θα βοηθήσει τους/τις υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τις δικές τους εμπειρίες και να ανταπεξέλθουν διδακτικά στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Weinstein, Tomlinson & Curran, 2004). Αν σκεφτούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε προβληματισμένη από ορισμένα ζητήματα, όπως τις γλωσσικές διαφορές και το αίσθημα ανεπάρκειας, το οποίο σύμφωνα με τους ίδιους/ες συχνά βιώνουν, η παραπάνω πρόταση θεωρείται αναγκαία. Επίσης, αναγκαία για την ενδυνάμωση του παιδαγωγικού τους έργου και την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή των σχολικών συμβούλων και των συντονιστών εκπαίδευσης καθώς και τη δημιουργία, από το Υπουργείο Παιδείας, μιας οργανωμένης επιμόρφωσης πάνω σε ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας. Την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα θέματα, διαπίστωσε με την έρευνα της και η Κοσσυβάκη (2001), όπου κι εκεί οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επιθυμούν κατάρτισή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Καταληκτικά, αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της διπλωματικής εργασίας, συμπεραίνεται πως τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεάζουν θετικά μόλις τρεις δημογραφικοί παράγοντες, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αλλά και η διαμονή και οι σπουδές στο εξωτερικό. Ακόμη, φανερώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί «του σήμερα» αισθάνονται ικανοί/ές να διαπραγματεύονται ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας εντός του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί όπως και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, φάνηκε να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί/ές να διαπραγματευτούν και να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Τέλος, από τα

ευρήματα της έρευνας απεδείχθη πως οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν πως η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γι' αυτό επιθυμούν μια οργανωμένη επιμόρφωση από το Υπουργείο Παιδείας, η οποία θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Κάθε έρευνα που διεξάγεται είναι φυσικό να έχει και τους περιορισμούς της. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο βασικός περιορισμός της εν λόγω έρευνας αποτελεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η μη πιθανοτική μέθοδος δειγματοληψίας, κατά την οποία επιλέγονται άτομα τα οποία είναι διαθέσιμα και βολικά, άρα αποκλείονται ορισμένα μέλη του πληθυσμού. Ακόμη, το μέγεθος του δείγματος, συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν είναι αρκετά μεγάλο ώστε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να μπορέσουν να γενικευτούν στο σύνολο του πληθυσμού. Ωστόσο, όπως αναφέρουν οι Adelman, Jenkins & Kemmis (1980), μερικές γενικεύσεις είναι εφικτές σε παρόμοιους πληθυσμούς, έτσι κι εδώ τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, μπορούν να θεωρηθούν από μόνα τους σημαντικά, αφού προσφέρουν μια εικόνα για τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, όπως σημειώθηκε και στο 3^ο Κεφάλαιο (βλ.σ.38), σε έναν παράγοντα της κλίμακας ISS, οι τιμές αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας δεν ήταν αρκετά υψηλές. Ειδικότερα, η υποκλίμακα «*Συμμετοχή στην αλληλεπίδραση*» σημείωσε χαμηλές τιμές στον δείκτη Cronbach's alpha. Οι τιμές αυτές υπογραμμίζουν την προσοχή που πρέπει να δοθεί στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που αφορούν τον εν λόγω παράγοντα της κλίμακας. Ακόμη, αναφορικά με την κλίμακα ISS, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως αποτελεί ένα ερευνητικό όργανο σχεδιασμένο στην αγγλική γλώσσα, άρα η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα μπορεί να οδήγησε σε αλλοίωση των γλωσσικών στοιχείων του.

5.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αναφορικά με τον τομέα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στον χώρο της εκπαίδευσης, είναι βέβαιο πως θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ακόμη ποικίλες έρευνες. Αρχικά, θα μπορούσε να εξεταστεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης, σε μεγαλύτερο δείγμα αξιοποιώντας τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε τα αποτελέσματα να μπορέσουν να είναι γενικεύσιμα κι ακόμη πιο αξιόπιστα. Επιπλέον, θα μπορούσε η έρευνα να πραγματοποιηθεί ξεχωριστά σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, για να υπάρξουν συγκρίσεις αλλά και δεδομένα τα οποία θα οδηγήσουν σε βαθύτερες εξηγήσεις και σε «τρόπους» αύξησης του βαθμού της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Μια ακόμη ενδιαφέρουσα ερευνητική ιδέα θα ήταν να συγκριθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γενικά σχολεία, με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία, ώστε να εξαχθούν συγκρίσιμα συμπεράσματα με εξειδικευμένες παρατηρήσεις για κάθε παράγοντα και ερώτημα της κλίμακας ISS. Θα μπορούσε παράλληλα, να γίνει μικτή προσέγγιση της έρευνας, δηλαδή να συνδυαστούν ποσοτικές μέθοδοι με ποιοτικές. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν εύλογο η κλίμακα ISS να συνδυαστεί με συνεντεύξεις ή και παρατηρήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε μέσα από το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων να καταλήξουμε σε βαθύτερη κατανόηση και εξέταση των εμπειριών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Μια περαιτέρω πρόταση, η οποία αφορά την κλίμακα ISS, θα ήταν να αυξηθεί ο συντελεστής αξιοπιστίας και στους 5 παράγοντες της αλλά και να συγκριθεί η εγκυρότητα της εν λόγω κλίμακας με άλλες έγκυρες και αξιόπιστες κλίμακες, οι οποίες μετρούν τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (βλ. Κεφάλαιο 2.3, σ.20).

Τέλος, όσον αφορά τώρα τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθούν μικτές έρευνες, ώστε να προκύψουν ανησυχίες, εμπόδια και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανότητά τους να διαπραγματεύονται την πολυπολιτισμικότητα εντός του σχολείου.

5.4 Επίλογος Εργασίας

Παρόλο το γεγονός πως η διπλωματική εργασία εμπεριέχει ορισμένους περιορισμούς, η σημασία της για τον χώρο της εκπαίδευσης είναι μεγάλη, αφού επιβεβαιώνει τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Σε καιρούς, όπου η συνύπαρξη γηγενών και αλλοεθνών μαθητών/τριών αποτελεί πραγματικότητα, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ισχυρό «όπλο» για την αντιμετώπιση των κοινωνικών στερεοτύπων και ανισοτήτων ως προς την πολιτισμική ετερότητα. Είναι πράγματι ευχάριστο το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της εν λόγω βαθμίδας χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας και αντιμετωπίζουν την πολυπολιτισμικότητα, του σχολικού πλαισίου, ως μια πρόκληση για τους ίδιους/ες και όχι ως ένα πρόβλημα το οποίο πρέπει να εξαλείψουν. Αποδείχθηκε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί της Α΄/Βάθμιας εκπαίδευσης είναι ανοιχτόμυαλοι/ες, έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους, δεν προχωρούν σε επικρίσεις και ευχαριστιούνται τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Παράλληλα, φάνηκε πως χαρακτηρίζονται για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητά τους, αφού πέτυχαν υψηλά σκορ και στις τρεις διαστάσεις της, δηλαδή και στη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση και στη διαπολιτισμική ευστροφία αλλά και στη διαπολιτισμική ευαισθησία. Σε μια ακόμη σημαντική διαπίστωση, στην οποία οδηγήθηκε η έρευνα, είναι το γεγονός πως ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται ούτε από τα έτη προϋπηρεσίας τους ούτε από την ηλικία ούτε από το φύλο τους. Αντίθετα, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών φάνηκε να αποτελεί έναν δημογραφικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αποδείχθηκε καθοριστικός και για το αίσθημα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών φάνηκε να νιώθουν πιο επαρκείς σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας εντός του σχολείου. Οι δύο παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν εύλογα να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, της Παιδαγωγικής Επιστήμης, πλέον περιλαμβάνουν μαθήματα ετερότητας, πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία όχι μόνο καλλιεργούν τη διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών αλλά ακόμη τους/τις αυξάνουν το αίσθημα της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένας ακόμη δημογραφικός παράγοντας οποίος

αυξάνει τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, φάνηκε να είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμείνει ή σπουδάσει στο εξωτερικό. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες έχουν έρθει σε επαφή με την πολιτισμική διαφοροποίηση, είναι πιο εξοικειωμένοι/ες με αυτήν και εντέλει πιο ευαισθητοποιημένοι/ες. Η παραπάνω διαπίστωση φέρει θετικά αποτελέσματα για το μέλλον αν σκεφτούμε πως οι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία, έρχονται όλο και περισσότερο σε επαφή με πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες μαθητές/τριες, άρα εξοικειώνονται και ευαισθητοποιούνται περισσότερο σε ζητήματα ετερότητας. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όχι μόνο είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες αλλά αισθάνονται και ικανοί/ές να διαπραγματευτούν, εντός του σχολικού πλαισίου, θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα. Μάλιστα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται ακόμη πιο σίγουρες να ανταποκριθούν στις πολυπολιτισμικές συνθήκες του σχολείου, τόσο σε θέματα που αφορούν την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων/ουσών μαθητών/τριών όσο και σε θέματα διδασκαλίας. Ένα ακόμη ευχάριστο συμπέρασμα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, είναι πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φέρουν στο σύνολό τους όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν/μία εκπαιδευτικό ως διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο/η. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται πως υιοθετούν το πολυπολιτισμικό διδακτικό στυλ, αφού προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους και καταφεύγουν στην αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών project και της ομαδοσυνεργαστικής μάθησης. Ωστόσο, παρά το αίσθημα της ικανότητας, φαίνεται πως υπάρχουν συνθήκες, κατά τις οποίες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν και να νιώσουν σίγουροι/ες για την αποτελεσματικότητά τους. Ως λύση, προς το αίσθημα της ανεπάρκειας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν μια συντονισμένη επιμόρφωση από του Υπουργείου Παιδείας, σε αντίστοιχα θέματα. Είναι πιθανό, το αίσθημα της μη αποτελεσματικότητας, που βιώνουν ορισμένες στιγμές οι εκπαιδευτικοί, να προκύπτει από το γεγονός πως η βασική εκπαίδευσή τους δεν ανταποκρίνεται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας. Άρα, για τον περιορισμό του αισθήματος αυτού, είναι αναγκαίος ο αναπροσδιορισμός των προγραμμάτων σπουδών, όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, ώστε να περιέχονται σε αυτά μαθήματα ετερότητας, πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που προέκυψε, είναι το ότι παράγοντας της

επιμόρφωσης δε θεωρήθηκε καθοριστικός για τον βαθμό της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνει πως η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι πρωτίστως μια προσωπική ικανότητα, η οποία με μακρόχρονη εκπαίδευση μπορεί να ενισχυθεί και να καλλιεργηθεί περεταίρω. Έτσι, κάθε επιμόρφωση και κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να στοχεύει στην καλλιέργεια της εκτίμησης, της κατανόησης και του σεβασμού των διαπολιτισμικών διαφορών ενώ παράλληλα να αναπτύσσει απαραίτητες ικανότητες όπως την επίγνωση, την ευαισθησία, την αλληλεπίδραση και την επιδεξιότητα ως προς τα πολιτισμικά ερεθίσματα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Κλείνοντας την εργασία αυτή, συμπεραίνεται πως στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι/ες και αισθάνονται διαπολιτισμικά ικανοί/ές να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία που συναντούν στα δημόσια σχολεία της χώρας. Το παραπάνω συμπέρασμα έχει αξιοσημείωτη σημασία, αφού μην ξεχνάμε πως ο θεσμός του σχολείου, αποτελώντας έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, είναι απαραίτητο να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να οδηγηθεί με μεγαλύτερη ευκολία όταν τα «στελέχη» του, οι εκπαιδευτικοί, στέκονται ευαισθητοποιημένοι/ες και εφοδιασμένοι/ες απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Adelman, Clifford, Jenkins, Davis & Kemmis, Stephan. (1980). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. In Simons, Helen (Ed.), *Towards a science of the singular* (pp. 45-61). Center for Applied Research in Education. East Anglia: University of East Anglia.
- Arasaratnam, L. A. (2014). Ten years of research in intercultural communication competence (2003-2013): a retrospective. *Journal of Intercultural Communication*, (35). Διαθέσιμο: <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/ten-years-of->

research-in-intercultural-communication-competence-2 [τελευταία πρόσβαση 07/10/2022]

Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου, Μ., (2014). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μελλοντικών νηπιαγωγών: Μια συγκριτική διερεύνηση. Πρακτικά του 7ου Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή με τίτλο Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- συγκριτικές προσεγγίσεις, που διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, Πάτρα, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/281744324_Diapolitismike_euaisthetopoiiese_ton_phoiteton_Procholikes_Ekpaideuses_Mia_synkritike_diereunese_Intercultural_sensitivity_among_future_early_childhood_educators [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]

Arslan, Y., Günçavdı, G., & Polat, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2301-2307. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/277651553_The_Impact_of_Peace_Education_Programme_at_University_on_University_Students%27_Intercultural_Sensitivity [τελευταία πρόσβαση 05/10/2022]

Arvanitis, E., Bertozzis, R. and Armaos, R. (2018). Intercultural Sensitivity in cross-cultural settings: The case of university students in Italy and Greece. In L. Daher *Multi(Inter)cultural School in Inclusive Societies? An Interdisciplinary Approach*. Cambridge Scholars Publishing (in press).

Aydin, H. (2012). Multicultural education curriculum development in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (3), 277-286. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/289883210_Multicultural_Education_Curriculum_Development_in_Turkey [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]

Bayles, P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Faculty of the Graduate School of the

- University of Minnesota. Διαθέσιμο: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/49152> [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176786900052> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. The Diversity Collegium. Διαθέσιμο: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntv-nsjtl aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2865563](https://www.scirp.org/(S(351jmbntv-nsjtl aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2865563) [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Kim, Y (Ed) The international encyclopedia of intercultural communication. Wiley, 1-10. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. TESL-EJ, 9(1),1-21. Διαθέσιμο: <http://tesl-ej.org/ej33/a1.pdf> [τελευταία πρόσβαση 2/12/2022]
- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A. & Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing. Διαθέσιμο: http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_E_web.pdf [τελευταία πρόσβαση 5/10/2022]

- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436. Διαθέσιμο: <https://psycnet.apa.org/record/1993-24069-001> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Carr-Ruffino, N. (2005). Making diversity work. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher education*, 16 (1), 33-45. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ602573> [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Γκόβαρης, Χ. /Θεοδωρόπουλος, Ε. & Κοντάκος, Α. (Επιμ.). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα, (σ.83-95).
- Chen, G. M., & Starosta, W. F. (1998). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=ED447525> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15. Διαθέσιμο: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Chen, G. M (2016). Zhong (Centrality), Self-Competence, and Social/Communication Competence: A Chinese Perspective. *Intercultural Communication Studies*, 25(1), 17-31. Διαθέσιμο: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=com_facpubs [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]

- Chocce, J., Johnson, D. A., & Yossatorn, Y. (2015). Predictive factors of freshmen's intercultural sensitivity. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(10), 778. Διαθέσιμο: <http://www.ijiet.org/papers/610-T00017.pdf> [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15-25. Διαθέσιμο: <https://pasithee.library.upatras.gr/ejupUNESCOchair/article/view/2894> [τέυταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Christensen, C. P. (1989). Cross-cultural awareness development: A conceptual model. *Counselor Education and Supervision*. Διαθέσιμο: <https://psycnet.apa.org/record/1990-02743-001> Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Creswell, W. J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Δανηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 2, σσ. 175-190. Διαθέσιμο: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-12.pdf [τελευταία πρόσβαση 11/10/2022]
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149(1), 65-79. Διαθέσιμο: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ir.381> [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Demircioglu, S., & Cakir, C. (2016). Intercultural Competence of Students in International Baccalaureate World Schools in Turkey and Abroad. *International Education Studies*, 9(9), 1-14. Διαθέσιμο:

https://www.researchgate.net/publication/307532724_Intercultural_Competence_of_Students_in_International_Baccalaureate_World_Schools_in_Turkey_and_Abroad [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]

Δημητρέλου, Α. (2011). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής. Από τα πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας», Γεωργογιάννης Μάγος (επιμ.), Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011. Διαθέσιμο: http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/praktika/2011_14o_vo2.pdf [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]

Δραγώνα, Θ. (2008). «Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία» στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης, (σελ. 423 - 435), Κεφάλαιο σε συλλογικό τόμο. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers *Croatian Journal of Education*, 18(3), 837-857. Διαθέσιμο: <https://hrcak.srce.hr/file/247910> [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]

Ekong, G., Kavookjian, J., & Hutchison, A. (2017). Predisposition for Empathy, Intercultural Sensitivity, and Intentions for Using Motivational Interviewing in First Year Pharmacy Students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(8), 65-72. Διαθέσιμο: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29200452/> [τελευταία πρόσβαση 05/10/2022]

Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176. Διαθέσιμο: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=com_fa_cpubs [τελευταία πρόσβαση 12/12/2022]

- Ford, T.N. & Quinn, L. (2010). First Year Teacher Education Candidates: What Are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education*, 17(4), 18-24. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ915267>[τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]
- Garcia, O. M., Lopez, R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*. Διαθέσιμο: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teachers'-initial-training-in-cultural-diversity-in-Garc%C3%ADa-L%C3%B3pez/b1203941822a33a3d1f4a9c917796b7bfa06b96d> [τελευταία πρόσβαση 05/10/2022]
- Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474-487. Διαθέσιμο: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2014/02/IDI-Validation-article-2011.pdf> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]
- Hanvey, R. (1975). An attainable global perspective. *The American Forum for Global Education. Center for War/Peace Studies. New York*. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=ED116993> [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of research in international education*, 1(1), 9-32. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/238427152_From_International_to_Intercultural_Redefining_the_International_School_for_a_Globalized_World [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Ηλιοπούλου, Φ. (2021) Διερεύνηση της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αττικής (Μεταπτυχιακή

- Διπλωματική Εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154502> [τελευταία πρόσβαση 20/11/2022]
- Jackson, J. (2015). Becoming interculturally competent: Theory to practice in international education. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 91-107. Διαθέσιμο: <https://psycnet.apa.org/record/2015-39694-016> [τελευταία πρόσβαση 07/10/2022]
- Jantawej, J. (2011). Intercultural Sensitivity of Foreign Teachers in Thai Public Secondary Schools. In *The Asian Conference on Education Official Conference Proceedings 2011* (pp. 273-285). Διαθέσιμο: <https://ace.iafor.org> [τελευταία πρόσβαση 23/10/2022]
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: a journal of comparative and international education*, 48(1), 2-20. Διαθέσιμο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2017.1281101> [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]
- Kapoor, S., Blue, J., Konsky, C., & Drager, M. (2000). Intercultural sensitivity: A comparison of American and Japanese value preferences. *Intercultural Communication Studies*, 2, 215-232. Διαθέσιμο: <https://www.semanticscholar.org/paper/Intercultural-Sensitivity%3A-A-Comparison-of-American-Kapoor-Blue/8df93af9b41e4fd25d6cc91b152d1e1f5654a9bb> [τελευταία πρόσβαση 20/10/2022]
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. *Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Πάτρα [Διδακτορική Διατριβή]. Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36257> [τελευταία πρόσβαση 20/08/2022]

Karras, I. (2017) The Effectiveness of an Intercultural Communication Course in Increasing International and European Studies Students' Intercultural Sensitivity. *Intercultural Communication Studies* XXVI (2), 96 – 118. Διαθέσιμο στο <https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/loannis-karras.pdf>

[τελευταία πρόσβαση 2/01/2023]

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Διαθέσιμο: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_v

[i/kossybaki.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/new_soft/nees_eisigiseis/mer_g_th_en_v) [τελευταία πρόσβαση 22/10/2022]

Κρυωνίδου, Γ. (2019) Διαπολιτισμική ευαισθησία και προκατάληψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους μετανάστες, (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/144531> [τελευταία πρόσβαση 14/10/2022]

Li, G. (2017). Preparing culturally and linguistically competent teachers for English as an international language education. *TESOL Journal*, 8(2), 250-276. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/317620989_Preparing_Culturally_and_Linguistically_Competent_Teachers_for_English_as_an_International_Language_Education [τελευταία πρόσβαση 05/10/2022]

Lim, E. (2017). Impact of cultural experience on intercultural sensitivity and cultural intelligence for improving communication competence between Indians and Koreans. In *Indology Subject Under the Board of Shri Balmukund Lohia Centre of Sanskrit and Indological Studies*. Διαθέσιμο: <http://210.212.169.38/xmlui/bitstream/handle/123456789/1649/Thesis%20%28P-653%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]

- Liu, S., Volčič, Z., & Gallois, C. (2018). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια. Αθήνα: Gutenberg.
- Lukešová, M. (2015). Student reflection on the development of intercultural competence through the education abroad experience. *Asian Social Science*. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/281673132_Student_Reflection_on_the_Development_of_Intercultural_Competence_through_the_Education_Abroad_Experience[τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.
- Marcus, A. S., & Moss, D. M. (2015). Enhancing Intercultural Understanding for Pre-Service Teachers through Developing and Sustaining Education Abroad Experiences. *Journal of International Social Studies*, 5(2), 22-37. Διαθέσιμο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1149327.pdf> [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]
- Morales-Mendoza, K., Sanhueza-Henríquez, S., Friz-Carrillo, M., & Riquelme-Bravo, P. (2017). The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving an Immigrant Population in Schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77. Διαθέσιμο: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v6n1-9>[τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]
- Morales, A. (2017). Intercultural Sensitivity, Gender, and Nationality of Third Culture Kids Attending an International High School. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35-44. Διαθέσιμο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144573.pdf> [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]
- Nadeem, M. U., Mohammed, R., & Dalib, S. (2017). A Proposed Model of Intercultural Communication Competence (ICC) in Malaysian Context. *International Journal of Educational Research Review*, 2(2), 11-20. Διαθέσιμο:

https://www.researchgate.net/publication/318318121_A_Proposed_Model_of_Intercultural_Communication_Competence_ICC_in_Malaysian_Context [τελευταία πρόσβαση 08/10/2022]

Nieto, C., Zoller-Booth, M. (2010). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4):406-425. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/277396877_Cultural_Competence_Its_Influence_on_the_Teaching_and_Learning_of_International_Students [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Πεδίο.

Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2 (Special Issue: Intercultural and the 21st Century School): 15-33.

Penbek, S., Yurdakul, D. & Cent, A.G. (2009). Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences. *European and Mediterranean Conference on Information Systems*, Izmir, Turkey. Διαθέσιμο: <https://www.inderscienceonline.com/doi/abs/10.1504/IJLSM.2012.045425> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466 Διαθέσιμο: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2011.644948> [τελευταία πρόσβαση 13/10/2022]

Schnabel, D. B., Kelava, A., & van de Vijver, F. J. (2016). The effects of using collaborative assessment with students going abroad: intercultural competence development, self-understanding, self-confidence, and stages of change. *Journal of*

- College Student Development*, 57(1), 79-94. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090724> [τελευταία πρόσβαση 05/10/2022]
- Segura-Robles, A., & Parra-González, M. E. (2019). Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts. *Sustainability*, 11(11), 3137. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/333602065_Analysis_of_Teachers%27_Intercultural_Sensitivity_Levels_in_Multicultural_Contexts [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2(5), 53-63. Διαθέσιμο: <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/1825> [τελευταία πρόσβαση 11/10/2022] ΕΛΕΓΧΩ ΕΑΝ ΤΟ ΕΒΑΛΑ ΤΕΛΙΚΑ
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης. Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-%2040-%2012/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos [τελευταία πρόσβαση 11/10/2022]
- Smith, E. B. (2009). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Spinthourakis, J.A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/232971629_Pre-service_teacher_intercultural_sensitivity_assessment_as_a_basis_for_addressing_multiculturalism [τελευταία πρόσβαση: 20/10/2022]

Σπυριδοπούλου, Χ. (2015). Διαπολιτισμική Ευαισθησία των Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας: *Διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών τους στην ελληνική πραγματικότητα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο [μεταπτυχιακή εργασία]. Διαθέσιμο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28836?locale=en> [τελευταία πρόσβαση 22/08/2022]

Stock, C. (2012). Adaptation and empathy: intercultural communication in a choreographic project. *Journal of Intercultural Studies*, 33(4), 445-462. Διαθέσιμο: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07256868.2012.693820?needAccess=true> [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]

Tabatadze, S., & Gorgadze, N. (2014). Intercultural sensitivity of primary school teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 6, 281- 300. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/310463533_Intercultural_Sensitivity_of_Primary_School_Teachers_of_Georgia [τελευταία πρόσβαση 11/10/2022]

Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in a multiracial collectivistic country. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(3), 173-183. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/233241203_Examining_Chén_and_Starosta%27s_Model_of_Intercultural_Sensitivity_in_a_Multiracial_Collectivistic_Country [τελευταία πρόσβαση 10/10/2022]

Ullom, C. E. (2017). *Developing Preservice Teacher Global Citizen Identity: The Role of Globally Networked Learning* (Doctoral dissertation, Fielding Graduate University). Διαθέσιμο: <https://www.proquest.com/openview/8873deac4ac155a9b2de3c06be2cc292/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> [τελευταία πρόσβαση 11/10/2022]

Weinstein, C. S. Tomlinson-Clarke, S. & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. Διαθέσιμο: https://www.papamontes.com/INDEXH~1/EDUC_LINKS/ARTICLE_CRP_Cultu

[rally%20Responsive%20Classroom%20Management.pdf](#) [τελευταία πρόσβαση 14/10/2022]

Westrick, J., & Yuen, C. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong. *Intercultural Education*, 18(2), 129-145. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/249004021_The_intercultural_sensitivity_of_secondary_teachers_in_Hong_Kong_A_comparative_study_with_implications_for_professional_development [τελευταία πρόσβαση 18/10/2022]

Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the Taiwanese cultural context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7(6), 1. Διαθέσιμο: <https://www.mecs-press.org/ijmecs/ijmecs-v7-n6/IJMECS-V7-N6-1.pdf> [τελευταία πρόσβαση 30/09/2022]

Yuen, Y.M.C., & Grossman, D. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349-365. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/233045268_The_intercultural_sensitivity_of_student_teachers_in_three_cities [τελευταία πρόσβαση 18/10/2022]

Yurtseven, N., & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Teacher candidates' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49-54. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/338094872_Intercultural_Sensitivity_in_Today%27s_Global_Classes_Teacher_Candidates%27_Perceptions [τελευταία πρόσβαση 02/10/2022]

Ζαγκλή Α.- Ό. (2020). Διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο: https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/pergamos/000005-_uoa_dl_object_uoadl%3A2918541 [τελευταία πρόσβαση 12/10/2022]

Zhang, J. (2015). *Effects of Virtual Conversations on International Students' Intercultural Communicative Competence*. Doctoral dissertation, College of William and Mary.

Διαθέσιμο: <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1748&context=etd> [τελευταία πρόσβαση 07/10/2022]

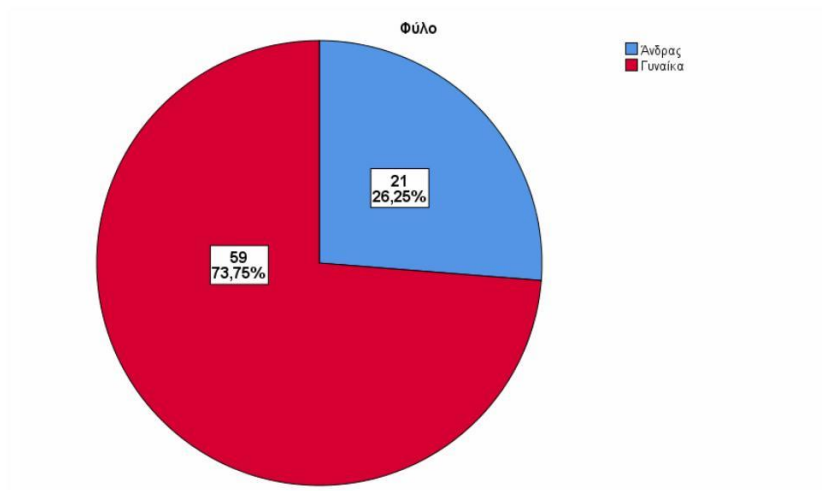
Zhao, Chun-Mei. (2002). *Intercultural competence: A quantitative study of significance of intercultural competence and the influence of college experiences on students intercultural competence development*. Virginia Polytechnic Institute and State University. Διαθέσιμο: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/27721> [τελευταία πρόσβαση 26/09/2022]

Zhao, G. (2018). Intercultural Sensitivity Assessment of the Postgraduates Majoring in English: A Case Study of Guangxi Normal University. *Higher Education Studies*, 8(4), 59-76. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/328126268_Intercultural_Sensitivity_Assessment_of_the_Postgraduates_Majoring_in_English_A_Case_Study_of_Guangxi_Normal_University [τελευταία πρόσβαση 07/10/2022]

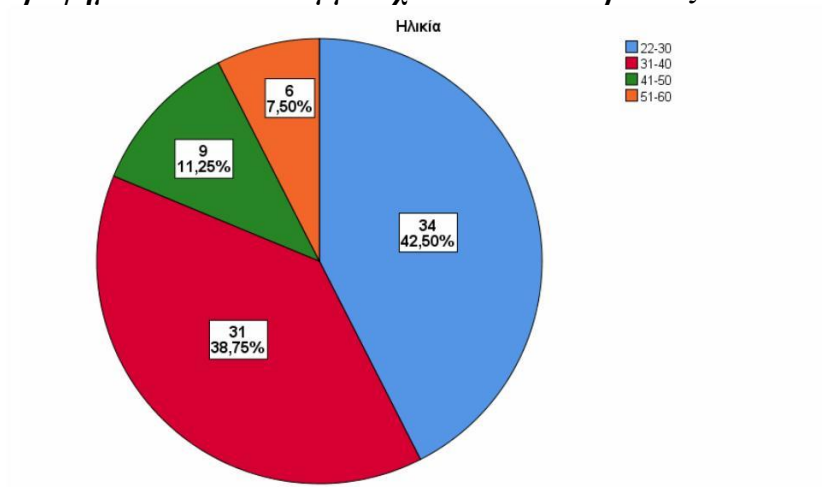
Παράρτημα

Παράρτημα 1- Επιπρόσθετοι πίνακες και γραφήματα από τη στατιστική ανάλυση

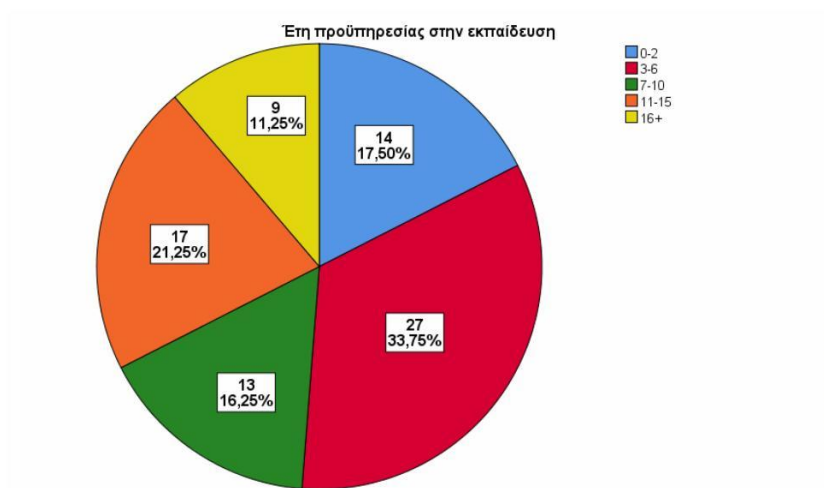
Γράφημα 10: Φύλο συμμετεχόντων/ουσών έρευνας.



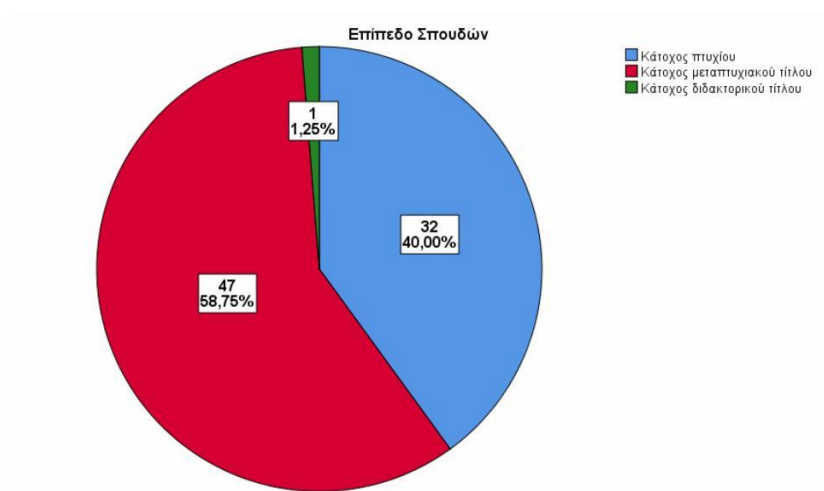
Γράφημα 11: Ηλικία συμμετεχόντων/ουσών έρευνας



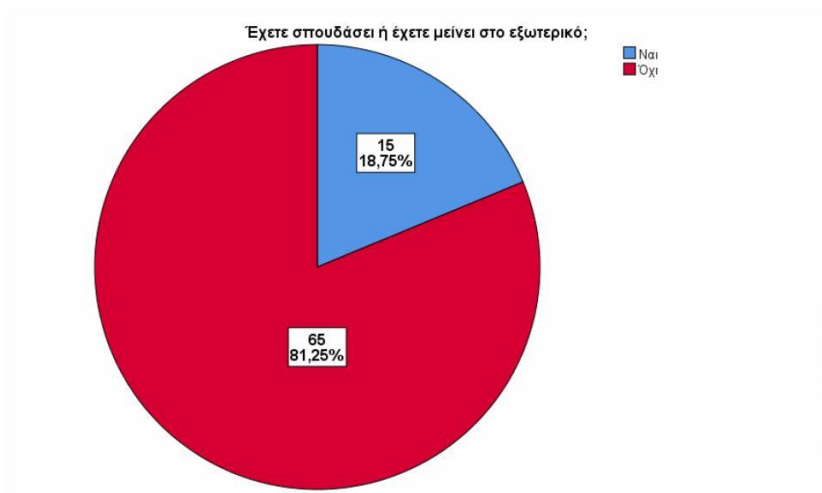
Γράφημα 12: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαίδευση.



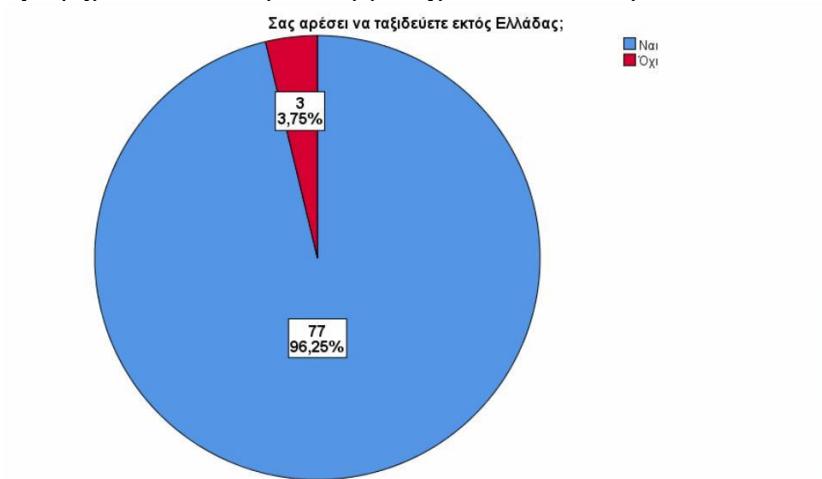
Γράφημα 13: Επίπεδο σπουδών συμμετεχόντων/ουσών έρευνας.



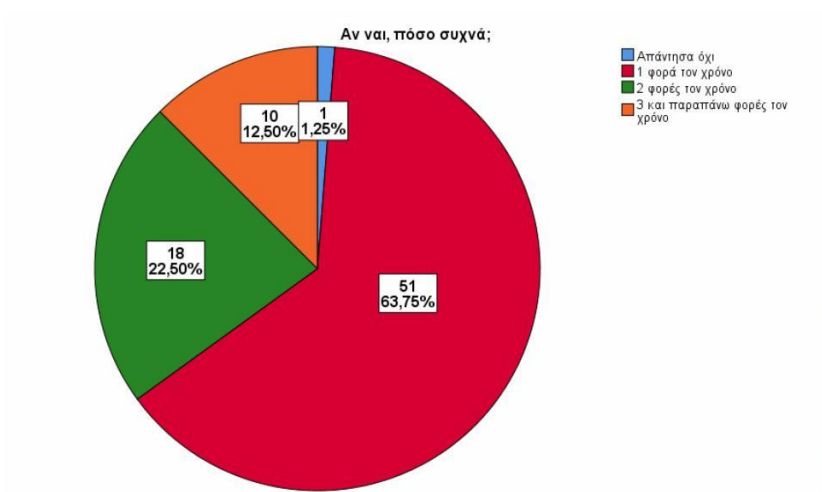
Γράφημα 14: Σπουδές και διαμονή στο εξωτερικό συμμετεχόντων/ουσών.



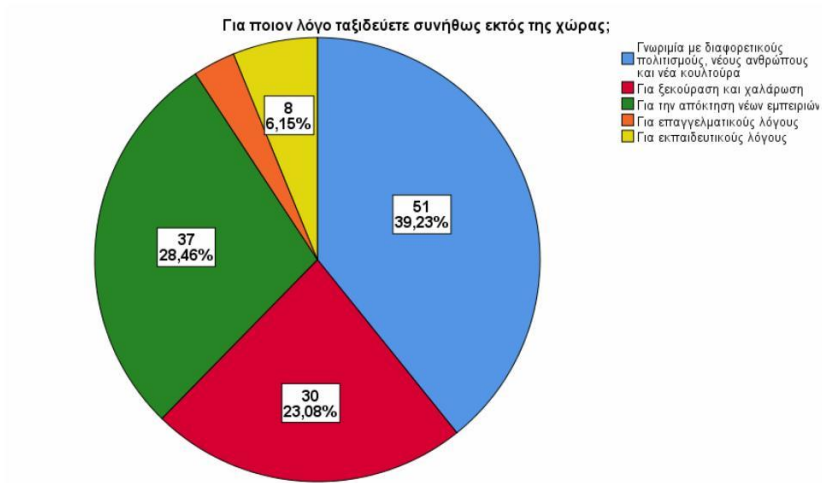
Γράφημα 15: Επιθυμία συμμετεχόντων/ουσών για ταξίδια στο εξωτερικό.



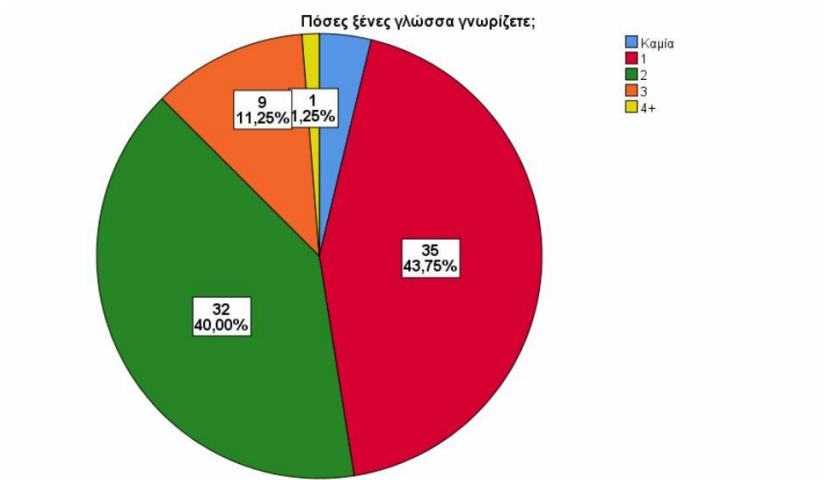
Γράφημα 16: Συχνότητα που οι συμμετέχοντες/ουσες ταξιδεύουν εκτός της χώρας.



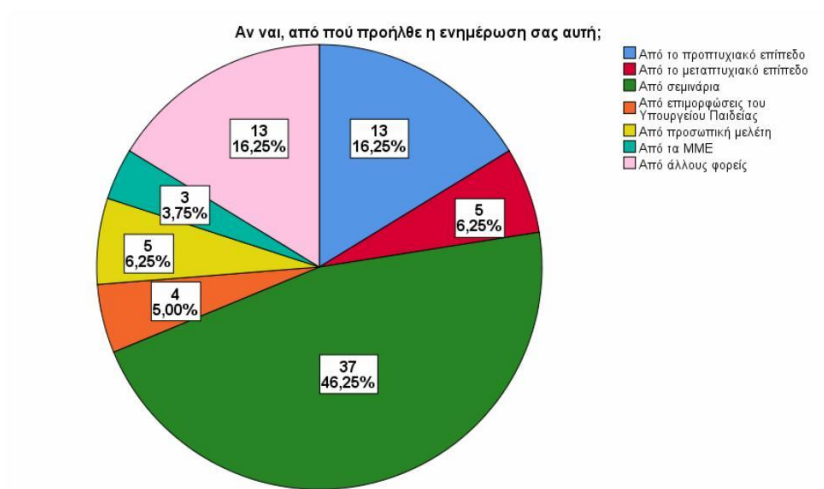
Γράφημα 17: Λόγοι που ταξιδεύουν οι συμμετέχοντες/ουσες εκτός της χώρας.



Γράφημα 18 : Αριθμός ξένων γλωσσών που γνωρίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες.



Γράφημα 19: Πηγές ενημέρωσης εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.





*Πίνακες 36 και 37: Εξέταση κατανομής δεδομένων
Tests of Normality*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Φύλο	,461	80	,000	,549	80	,000
Ηλικία	,247	80	,000	,794	80	,000
Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	,232	80	,000	,890	80	,000
Επίπεδο Σπουδών	,374	80	,000	,671	80	,000
Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό;	,496	80	,000	,475	80	,000
Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;	,449	80	,000	,567	80	,000
Έχετε διδάξει ποτέ σε κάποιο Διαπολιτισμικό Σχολείο ή κάποια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων;	,533	80	,000	,317	80	,000
Πόσες ξένες γλώσσα γνωρίζετε;	,262	80	,000	,849	80	,000
Συμμετοχή στην Αλληλεπίδραση Σεβασμός στις Πολιτισμικές Διαφορές	,154	80	,000	,920	80	,000
Εμπιστοσύνη Αλληλεπίδρασης	,213	80	,000	,806	80	,000
Προσεκτικότητα Αλληλεπίδρασης	,109	80	,019	,963	80	,021
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	,220	80	,000	,916	80	,000
Απόλαυση Αλληλεπίδρασης	,210	80	,000	,801	80	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality



	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία;	,220	80	,000	,891	80	,000
Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;	,218	80	,000	,903	80	,000
Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;	,188	80	,000	,910	80	,000
Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας;	,162	80	,000	,907	80	,000

a. Lilliefors Significance Correction



Παράρτημα 2- Ερευνητικό εργαλείο έρευνας

Η Διαπολιτισμική Ευαισθησία των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο στο ερωτηματολόγιο των Chen και Starosta (2000), το οποίο αποτελεί εργαλείο μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Μέσα από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα αλλά και μέσω των ειλικρινών σας απαντήσεων θα συμβάλλετε στο να ερευνηθεί ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Να επισημανθεί πως το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και πως κανένα προσωπικό σας στοιχείο δε θα ζητηθεί. Εάν ενδιαφέρεστε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας, παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου στο e mail: athina.miari@yahoo.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

* Απαιτείται

Δημογραφικά στοιχεία και ενδιαφέροντα

1. 1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Άνδρας
☐ Γυναίκα

2. 2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 22-30
☐ 31-40
☐ 41-50
☐ 51-60
☐ 60 +



3. 3. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ 0-2

☐ 3-6

☐ 7-10

☐ 11-15

☐ 16+

☐ Άλλο: _____

4. 4. Επίπεδο Σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Κάτοχος πτυχίου

☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου

☐ Κάτοχος διδακτορικού τίτλου

5. 5. Έχετε σπουδάσει ή έχετε μείνει στο εξωτερικό; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Ναι

☐ Όχι

6. 6. Σας αρέσει να ταξιδεύετε εκτός Ελλάδας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Ναι

☐ Όχι



7. 7. Αν ναι, πόσο συχνά;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ 1 φορά τον χρόνο
☐ 2 φορές τον χρόνο
☐ 3 και παραπάνω φορές τον χρόνο

8. 8. Για ποιον λόγο ταξιδεύετε συνήθως εκτός της χώρας; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- ☐ Γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς, νέους ανθρώπους και νέα κουλτούρα
☐ Για ξεκούραση και χαλάρωση
☐ Για την απόκτηση νέων εμπειριών
☐ Για επαγγελματικούς λόγους
☐ Για εκπαιδευτικούς λόγους

9. 9. Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Καμία
☐ 1
☐ 2
☐ 3
☐ 4+

10. 10. Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι
☐ Όχι



11. 11. Αν ναι, από πού προήλθε η ενημέρωσή σας αυτή; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Από το προπτυχιακό επίπεδο
- ☐ Από το μεταπτυχιακό επίπεδο
- ☐ Από σεμινάρια
- ☐ Από επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας
- ☐ Από προσωπική μελέτη
- ☐ Από τα ΜΜΕ
- ☐ Από άλλους φορείς

12. Έχετε διδάξει ποτέ σε κάποιο Διαπολιτισμικό Σχολείο ή κάποια Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

**Διαπολιτισμική
ευαισθησία**

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βάση της
εξής κλίμακας : 1=Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4=Πολύ,
5=Πάρα πολύ
(Οι επόμενες 24 ερωτήσεις αποτελούν την κλίμακα
Intercultural Sensitivity Scale όπως αναπτύχθηκε από τους
Chen και Starosta)



13. 1. Χαίρομαι να συναναστρέφομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

14. 2. Πιστεύω ότι άτομα με διαφορετική κουλτούρα είναι στενόμυαλα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



15. 3. Αισθάνομαι αρκετή αυτοπεποίθηση όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

16. 4. Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να μιλώ παρουσία ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



17. 5. Γνωρίζω πάντοτε τι πρέπει να πω όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές *
κουλτούρες

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

18. 6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/ή θέλω όταν βρίσκομαι με άλλες *
κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐



19. 7. Δε μου αρέσει να βρίσκομαι μαζί με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

20. 8. Σέβομαι τις αξίες των ανθρώπων που έχουν διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



21. 9. Αναστατώνομαι εύκολα όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

22. 10. Έχω αυτοπεποίθηση όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



23. 11. Αφήνω τον χρόνο να περάσει πριν σχηματίσω γνώμη για τους πολιτιστικά *
διαφέροντες συνομιλητές μου.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐



24. 12. Συχνά αποθαρρύνομαι όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐

25. 13. Με χαρακτηρίζει ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά τα άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐



26. 14. Είμαι πολύ παρατηρητικός/ή όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

27. 15. Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



28. 16. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι με διαφορετικές
κουλτούρες συμπεριφέρονται. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

29. 17. Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες
όταν βρίσκομαι με άτομα με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



30. 18. Δε θα δεχόμουν τις γνώμες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

31. 19. Είμαι ευαισθητοποιημένος/η στα υπαινισσόμενα νοήματα του/της πολιτιστικά διαφέροντος/ουσας συνομιλητή/τριας μου, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής μας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



32. 20. Θεωρώ ότι η κουλτούρα μου είναι καλύτερη/ανώτερη από τις άλλες κουλτούρες.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐

33. 21. Συχνά απαντώ θετικά στον/στην πολιτιστικά διαφέροντα/ουσα συνομιλητή/τρια μου κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐



34. 22. Αποφεύγω περιστάσεις όπου πρέπει να συνευρεθώ με πολιτιστικά διαφέροντα άτομα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐

35. 23. Συχνά δείχνω την κατανόηση μου στον/στην πολιτιστικά διαφέροντα/ουσα συνομιλητή/τρια μου, είτε προφορικά είτε με άλλο μη προφορικό τρόπο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	☐
1	☐
	☐
2	☐
	☐
3	☐
	☐
4	☐
	☐
5	☐
	☐



36. 24. Απολαμβάνω τις διαφορές μεταξύ του/της πολιτιστικά διαφέροντος/ουσας *
συνομιλητή/τριας μου και εμένα.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

Διδακτικές προσεγγίσεις

37. 1. Στην τάξη σας συναντάτε συχνά μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από *
διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐

Ναι

☐

Όχι

38. 2. Πώς αντιμετωπίζετε τους/τις μαθητές/τριες με διαφορετικό πολιτισμικό *
υπόβαθρο;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐

Ως πρόβλημα

☐

Ως πρόκληση



39. 3. Καλλιεργείτε τις ίδιες προσδοκίες για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες/ουσες *
μαθητές/τριές σας;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Ναι

☐ Όχι

40. 4. Προσαρμόζετε το μάθημα και το διδακτικό υλικό στις ανάγκες των μαθητών/ *
τριών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Ναι

☐ Όχι

41. 5. Προσπαθείτε να εντάξετε κοινωνικά τους/τις μαθητές/τριες αυτούς/ές μέσα *
από διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

☐ Ναι

☐ Όχι

42. 5.1. Αν ναι, αναφέρετε ορισμένες από τις δράσεις σας αυτές; *

43. 5.2. Αν όχι, τι σας εμποδίζει στο να το κάνετε; *



44. 6. Τι θα μπορούσε να σας κάνει πιο αποτελεσματικούς/ες στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων; *

45. 7. Αναφερθείτε σε ορισμένα θέματα τα οποία σας ανησυχούν ή προβληματίζουν αναφορικά με τη διδασκαλία σε μαθητές/τριες οι οποίοι/ες προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; *

**Διαπολιτισμική
ετοιμότητα
εκπαιδευτικών**

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις βάση της
εξής κλίμακας : 1=Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4=Πολύ,
5=Πάρα πολύ



46. 1. Νιώθετε πως η βασική σας εκπαίδευση ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σας βοηθά στην επικοινωνία με μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



47. 2. Αισθάνεστε ικανοί/ές να διαπραγματεύεστε θέματα που αφορούν την πολιτισμική ετερότητα εντός του σχολείου και της σχολικής τάξης;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



48. 3. Νιώθετε ικανοί/ές να διδάξετε αποτελεσματικά σε σχολικές τάξεις οι οποίες αποτελούνται από μαθητές/τριες διαφορετικών πολιτισμών;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐



49. 4. Νιώθετε πως οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης συμβάλλουν στη θεωρητική και διδακτική σας επάρκεια πάνω σε ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	☐
2	☐
3	☐
4	☐
5	☐

50. 5. Ποιοι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση του παιδαγωγικού σας έργου αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; *

51. 6. Ποια πιστεύετε πως είναι τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας/μία διαπολιτισμικά έτοιμος/η εκπαιδευτικός; *