

Η Επίδραση της Πολιτισμικής Νοημοσύνης στο Άγχος των Εκπαιδευτικών

Ευρυδίκη Μπροκαλάκη,¹ Κωνσταντίνος Γιακουμιδάκης,²
Πέτρος Γαλάνης,³ Γεώργιος Καλλέργης,⁴ Κωνσταντίνος Τσουμάκας,⁴
Αθηνά Καλοκαιρινού⁴

The Effect of Cultural Intelligence on Teachers' Anxiety

Abstract at the end of the article

¹Εκπαιδευτικός, MSc, Τμήμα Νοσηλευτικής,
Σχολή Επιστημών Υγείας,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών, Αθήνα,

²Νοσηλεύτρια ΠΕ, MSc, PhD, ΜΕΘ,
Νοσηλευτικό ίδρυμα Μετοχικού
Ταμείου Στρατού (NIMTΣ), Αθήνα,

³Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα
Νοσηλευτικής, Σχολή Επιστημών
Υγείας, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

⁴Καθηγητής, Τμήμα Νοσηλευτικής,
Σχολή Επιστημών Υγείας, Εθνικό
και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθηνών, Αθήνα

Υποβλήθηκε: 28/02/2022
Επανυποβλήθηκε: 29/03/2022
Εγκρίθηκε: 11/04/2022

Υπεύθυνος αλληλογραφίας:

Eurydice Brokalaki
330 Route Bellevue, Allée des Chênes
Villa 36, 01280 Prévessin Moëns France
Τηλ: (+33) 0784334501
e-mail: eurydicebrokalaki@gmail.com

Εισαγωγή: Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, καλούμενοι να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ιδιαίτερες ανάγκες του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού, βιώνουν αυξημένο άγχος κατά την επιτέλεση του έργου τους. Η πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματική προσαρμογή τους στο περιβάλλον της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, ελαττώνοντας παράλληλα το άγχος τους και βελτιώνοντας την ψυχοκοινωνική τους υγεία. **Σκοπός:** Η διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης και διαφόρων κοινωνικο-δημογραφικών και επαγγελματικών μεταβλητών στο άγχος των εκπαιδευτικών. **Υλικό και Μέθοδος:** Επρόκειτο για συγχρονική μελέτη με δείγμα 532 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω των ελληνικών εκδοχών των ακόλουθων δομημένων αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων: α) της Κλίμακας Πολιτισμικής Νοημοσύνης (Cultural Intelligence Scale – CQS) και β) του Ερωτηματολογίου Καταστασιακού – Δομικού Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory – STAI) για τον προσδιορισμό της πολιτισμικής νοημοσύνης και του άγχους των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Η στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε με το λογισμικό πρόγραμμα IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), έκδοση 21.0, μέσω της δοκιμασίας *t*, της ανάλυσης διασποράς, του συντελεστή συσχέτισης Pearson, καθώς και της μεθόδου της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με προς τα πίσω διαγραφής μεταβλητών. Ως παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p\text{-value} \leq 0,05$. **Αποτελέσματα:** Μέσω της εφαρμογής πολυμεταβλητής ανάλυσης φάνηκε πως εκπαιδευτικοί εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη είχαν σημαντικά ελαττωμένα επίπεδα άγχους, τόσο δομικού ($p < 0,001$ για τη μεταγνωστική κλίμακα & $p = 0,033$ για την παρακινητική κλίμακα), όσο και καταστασιακού ($p = 0,03$ για τη γνωστική κλίμακα & $p = 0,002$ για την παρακινητική κλίμακα). Επιπλέον,

εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά ($p=0,029$), από αγροτική περιοχή ($p=0,01$), που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό ($p=0,009$), χωρίς γνώση ξένων γλωσσών ($p=0,009$), που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα ($p=0,004$), με λιγότερη προϋπηρεσία στην παρούσα θέση ($p<0,001$), αλλά και μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερότητα ($p=0,001$) είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος. Η μικρότερη ηλικία ($p=0,03$), η εργασία σε πολυπολιτισμικό σχολείο ($p<0,001$), αλλά και η απουσία διδασκαλίας μαθημάτων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα ($p<0,001$) ήταν οι ισχυροί ανεξάρτητοι προσδιοριστές των σημαντικά υψηλότερων επιπέδων δομικού άγχους. **Συμπεράσματα:** Η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών φαίνεται πως προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από υψηλά επίπεδα άγχους κατά την επιτέλεση του έργου τους. Συγκεκριμένες ενέργειες και πολιτικές που στοχεύουν στην κατάλληλη εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και στην ελάττωση του άγχους τους, καθιστώντας τους διδακτικά ικανότερους. Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, με εφαρμογή παρεμβάσεων, αλλά και ποιοτική μεθοδολογία κρίνεται αναγκαία.

Λέξεις-ερευνηρίου: Άγχος, εκπαιδευτικοί, πολιτισμική ετερότητα, πολιτισμική νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη νοημοσύνη, εδώ και έναν αιώνα περίπου, έχει αρχίσει να αποσυνδέεται από τη στενή και αποκλειστική συσχέτισή της με την ευφυΐα του ατόμου, συμπεριλαμβάνοντας παραμέτρους κοινωνικούς, συμπεριφορικούς, περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς, γλωσσικούς, χωροταξικούς και πολιτισμικούς.¹ Η πολιτισμική νοημοσύνη είναι μία σχετικά καινούργια έννοια η οποία αναπτύχθηκε από του Early & Ant το 2003, οριζόμενη ως η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ποικιλομορφία με αποτέλεσμα να εκπληρώνει με επάρκεια τον ρόλο του εντός του πλαισίου του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος.²

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να εναρμονιστούν επαρκώς με τον κρίσιμο και διευρυμένο ρόλο τους που εκπορεύεται από τις ιδιαίτερες ανάγκες του πολιτισμικά ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Στην προσπάθειά τους αυτή είναι εύλογη η σύγκρουσή τους με πτυχές της προσωπικότητάς τους, πεποιθήσεις και αξίες, παγιωμένες σε πρωιμότερα στάδια της ζωής τους, η οποία εν τέλει αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία εμφάνισης άγχους και εν

γένει διαταραχών της ψυχοκοινωνικής τους υγείας και ισορροπίας.

Ανασκοπώντας την τρέχουσα βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι οι εμφορούμενοι από υψηλά επίπεδα πολιτισμικής νοημοσύνης εκπαιδευτικοί διακατέχονται από λιγότερο εργασιακό άγχος, δεδομένου ότι αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα την έκθεσή τους στο διαφορετικό.³⁻⁵ Ωστόσο, σημαντικό είναι το βιβλιογραφικό έλλειμμα σχετικά με τη συσχέτιση της πολιτισμικής νοημοσύνης με το άγχος των εκπαιδευτικών, κατά κύριο λόγο στη χώρα μας. Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί, μέσω των αποτελεσμάτων της, να συμβάλει στην άμβλυνση του ελλείμματος αυτού, αλλά και στην προσθήκη νέων στοιχείων στην εκπαιδευτική έρευνα, ώστε αυτά να συντείνουν στην υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς συμπεριφορών και δράσεων προστατευτικών απέναντι στις αρνητικές επιδράσεις του άγχους κατά την επιτέλεση του έργου τους.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ανεύρεση

πιθανών σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικο-δημογραφικές και επαγγελματικές παραμέτρους τού υπό μελέτη πληθυσμού με το άγχος των εκπαιδευτικών.

Υλικό και Μέθοδος

Ερευνητικός σχεδιασμός και μεταβλητές

Ως προς τον σχεδιασμό της επρόκειτο για συγχρονική μελέτη. Η εξαρτημένη μεταβλητή της μελέτης ήταν το άγχος (καταστασιακό και δομικό) των εκπαιδευτικών, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η πολιτισμική νοημοσύνη, καθώς και διάφορες κοινωνικο-δημογραφικές και επαγγελματικές παράμετροι.

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

Πληθυσμός και δείγμα μελέτης

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

και την εμπιστευτικότητα των συλλεχθέντων δεδομένων. Κατά συνέπεια, η συναίνεση για συμμετοχή στη μελέτη και η διδασκαλία σε δημόσια σχολεία της Αττικής και της Κρήτης αποτέλεσαν τα κριτήρια εισόδου των συμμετεχόντων στη μελέτη.

Ωστόσο, από τη μελέτη μας αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί με ανώνυμα αναφερόμενο ιστορικό ψυχοπαθολογίας και ψυχοκοινωνικών διαταραχών, καθώς και οι εγγράφες των εκπαιδευτικών που συνοδεύονταν από ελλιπή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Βάσει των ανωτέρω αναφερθέντων κριτηρίων εισόδου και αποκλεισμού από τη μελέτη, το τελικό δείγμα αυτής αποτέλεσαν 532 εκπαιδευτικοί.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων και Εργαλεία

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένων αυτοσυμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Αρχικά προσεγγιζόταν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ζητείτο η προφορική του συναίνεση για τη συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ευθύνης του, αφού πρώτα εξηγήτο με λεπτομέρεια σε εκείνον ο σκοπός της μελέτης και παράλληλα επιδεικνύονταν οι άδειες από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Τμήματος Νοσηλευτικής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ακολούθως, ένας εκ των ερευνητών, ο ίδιος κάθε φορά, ερχόταν σε επαφή χωριστά με κάθε εκπαιδευτικό, στον οποίο και εξηγούσε τον σκοπό της μελέτης και την όλη διαδικασία, εξασφαλίζοντας ή όχι την ενυπόγραφη συναίνεσή του για συμμετοχή στη μελέτη. Ο εκπαιδευτικός που ενυπογράφως συναινούσε να συμμετάσχει στη μελέτη προέβαινε σε συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της μελέτης, τα οποία και περιγράφονται κατωτέρω. Ακολούθως τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στον ερευνητή και ετίθεντο στο αρχικό αναλογικό (έντυπο) αρχείο του.

Πιο αναλυτικά, για τον προσδιορισμό της πολιτισμικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Πολιτισμικής Νοημοσύνης (Cultural Intelligence Scale - CQS), η οποία δημιουργήθηκε από τους Ang et al.⁶ Πρόκειται για ένα αυτοσυμπληρούμενο εργαλείο 20 ερωτήσεων, οι οποίες είναι καταναμημένες σε τέσσερις κλίμακες, τη μεταγνωστική (4 ερωτήσεις), τη γνωστική (6 ερωτήσεις), την παρακινητική (5 ερωτήσεις) και τη συμπεριφορική (5 ερωτήσεις). Για την απάντηση κάθε ερώτησης χρησιμοποιείται 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 7=συμ-

φωνώ απόλυτα) και η βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 1 έως 7. Υψηλές βαθμολογίες είναι ενδεικτικές υψηλής πολιτισμικής νοημοσύνης. Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εν λόγω κλίμακα δεν είχε κατά το παρελθόν μεταφραστεί στα Ελληνικά, ούτε είχε σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Για τη χρήση της κλίμακας, οι ερευνητές εξασφάλισαν τη σχετική άδεια από τον έχοντα τα πνευματικά δικαιώματα.

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

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

Η εκτίμηση του άγχους πραγματοποιήθηκε μέσω της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Καταστασιακού - Δομικού Άγχους (State-Trait Anxiety Inventory – STAI), το οποίο αναπτύχθηκε από τους Spielberger et al 7 το 1970. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από τους Fountoulakis et al 8 ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cronbach's alpha = 0,93 για την κλίμακα Y1 και 0,92 για την κλίμακα Y2) και περιλαμβάνει χωριστές αυτοσυμπληρούμενες κλίμακες τύπου Likert που μετρούν το καταστασιακό και το δομικό άγχος. Η κλίμακα καταστασιακού άγχους (STAI μορφή Y-1) αποτελείται από είκοσι λήμματα που αξιολογούν το πώς νιώθει ο ερωτώμενος «τώρα, αυτή τη στιγμή». Η κλίμακα δομικού άγχους (STAI μορφή Y-2) αποτελείται από είκοσι λήμματα που αξιολογούν το πώς

νιώθει ο ερωτώμενος γενικά. Οι δύο κλίμακες (Y-1, Y-2) είναι τυπωμένες στις αντίθετες πλευρές μίας μονοσέλιδης φόρμας. Η απάντηση σε κάθε λήμμα στις κλίμακες έχει 4 διαβαθμίσεις (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ). Η συνολική τελική βαθμολογία σε κάθε κλίμακα (Y-1, Y-2) μπορεί να κυμαίνεται από την τιμή 20 (ελάχιστη) μέχρι την τιμή 80 (μέγιστη). Υψηλότερες τιμές συνολικής βαθμολογίας αντανακλούν σε μεγαλύτερα επίπεδα άγχους (Fountoulakis et al 2006). Για τη χρήση της κλίμακας είχε εξασφαλιστεί η άδεια από τον έχοντα τα πνευματικά δικαιώματα τόσο της αρχικής όσο και της ελληνικής εκδοχής.

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

Ηθική και Δεοντολογία

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

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

Στατιστική ανάλυση

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάστηκαν ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Ο Έλεγχος

των Kολμογορον-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών.

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω οι ανεξάρτητες μεταβλητές που μελετήθηκαν ήταν τα κοινωνικο-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς και η πολιτισμική νοημοσύνη, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή ήταν το άγχος (καταστασιακό και δομικό) των εκπαιδευτικών. Η υπηκοότητα, η ειδικότητα και το σχολείο εργασίας δεν χρησιμοποιήθηκαν στις συσχετίσεις λόγω περιορισμένης μεταβλητότητας.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν διμεταβλητές αναλύσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθεί ξεχωριστά εάν κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή σχετίζεται με κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση και οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν το άγχος και η πολυπολιτισμική διδακτική ικανότητα. Έτσι, με την πολυμεταβλητή ανάλυση εξουδετερώθηκαν πιθανές συγχυτικές επιδράσεις. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε η μέθοδος της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με την προς τα πίσω διαγραφή των μεταβλητών (backward stepwise linear regression). Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Αποτελέσματα

Όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω το δείγμα της μελέτης μας περιελάμβανε 532 εκπαιδευτικούς, με μέση [\pm Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)] ηλικία τα 44,4 ($\pm 10,1$) έτη. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στη μελέτη ήταν γυναίκες (70,5%), εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (51,7%), διέμεναν στην Αθήνα (68,2%), γνώριζαν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα (93,6%), ήταν μόνιμοι υπάλληλοι (77,6%) και δίδασκαν σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης (62,4%). Το 36,8% και το 20,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος δίδασκαν σε διαπολιτισμικό σχολείο και είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν, αντίστοιχα, ενώ το μέσο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας (\pm ΤΑ) ως εκπαιδευτικός, αλλά και σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα ήταν 16,9 ($\pm 9,8$) και 2,8 ($\pm 4,4$) έτη, αντίστοιχα. Στους πίνακες 1 & 2 παρουσιάζονται τα κύρια κοινωνικο-δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό	N	%
Φύλο		
Άνδρες	157	29,5
Γυναίκες	375	70,5
Ηλικία^a	44,4	10,1
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμοι	157	29,5
Έγγαμοι	340	63,9
Διαζευγμένοι	33	6,2
Χήροι	2	0,4
Παιδιά		
Κανένα	180	33,8
Ένα	116	21,8
Δύο	183	34,4
Τρία	52	9,8
Τέσσερα	1	0,2
Τόπος καταγωγής		
Αστική περιοχή	339	63,7
Αγροτική περιοχή	193	36,3
Υπηκοότητα		
Ελληνική	522	98,1
Άλλη χώρα της Ε.Ε.	10	1,9
Πόλη σχολείου		
Κρήτη	169	31,8
Αθήνα	363	68,2
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη		
Ναι	57	10,7
Όχι	475	89,3
Λόγος διαμονής στο εξωτερικό		
Σπουδές	22	38,6
Εργασία	14	24,6
Παιδιά μεταναστών	13	22,8
Καταγωγή	5	8,8
Απόσπαση	3	5,3
Γνώση ξένων γλωσσών		
Καμία	34	6,4
Μία	324	60,9
Δύο	156	29,3
Περισσότερες από δύο	18	3,4
Εκπαίδευση		
ΑΕΙ	368	69,2
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	152	28,6
Διδακτορικό δίπλωμα	12	2,3
Χώρα σπουδών		
Ελλάδα	479	90,0
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	27	5,1
Ελλάδα και εξωτερικό	26	4,9

α: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση

Πίνακας 2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικό	N	%
Διαπολιτισμικό σχολείο		
Ναι	196	36,8
Όχι	336	63,2
Εκπαιδευτικός		
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	257	48,3
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	275	51,7
Ειδικότητα		
Δάσκαλος	212	39,8
Φιλολόγος	90	16,9
Θεολόγος	38	7,1
Φυσικός	34	6,4
Μαθηματικός	32	6,0
Σωματική αγωγή	29	5,5
Χημικός	25	4,7
Αγγλική φιλολογία	18	3,4
Άλλο	52	11,2
Εργαζόμενος		
Μόνιμος	413	77,6
Συμβασιούχος	119	22,4
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης		
Ναι	332	62,4
Όχι	200	37,6
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή		
Ναι	135	25,4
Όχι	397	74,6
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή		
Ναι	161	30,3
Όχι	371	69,7
Ώρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά) ^α	21,0	3,5
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση ^α	10,1	7,3
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός	16,9	9,8
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα ^α	2,8	4,4

α: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση

Στον πίνακα 3 απεικονίζονται τα περιγραφικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της πολιτισμικής νοημοσύνης. Η μέση βαθμολογία σε κάθε κλίμακα κυμαίνεται από 3,7 έως 4,8, με τη μέση τιμή της συνολικής κλίμακας να είναι 4,5. Η υψηλότερη μέση βαθμολογία (\pm TA) αφορούσε στη μεταγνωστική ($4,8 \pm 1,2$) και στη συμπεριφορική κλίμακα ($4,8 \pm 1,4$) και η χαμηλότερη στη γνωστική κλίμακα ($3,7 \pm 1,2$). Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για όλες τις κλίμακες κυμαινόταν από 0,78 έως 0,9, γεγονός που δηλώνει την εξαιρετική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Ο πίνακας 4 συνοψίζει τα περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο του άγχους. Η μέση βαθμολογία (\pm TA) του καταστασιακού και δομικού άγχους ήταν 36,3 ($\pm 9,1$) και 38,2 ($\pm 8,4$), αντίστοιχα. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα καταστασιακού άγχους ήταν 0,92 και για την κλίμακα δομικού άγχους ήταν 0,91, τιμές δηλωτικές της εξαιρετικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Τα αποτελέσματα των διμεταβλητών αναλύσεων με εξαρτημένες μεταβλητές το καταστασιακό και δομικό άγχος παρουσιάζονται στους πίνακες 5 και 6, ενώ οι πίνακες 7 και 8 συνοψίζουν τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση φάνηκε ότι η αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συσχετιζόταν ισχυρά με μειωμένο άγχος, καταστασιακό ($p=0,03$ & $p=0,002$ στη γνωστική και παρακινητική κλίμακα, αντίστοιχα) και δομικό ($p<0,001$ & $p=0,033$ στη μεταγνωστική και παρακινητική κλίμακα, αντίστοιχα). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί χωρίς παιδιά ($p=0,029$), από αγροτική περιοχή ($p=0,01$), που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό ($p=0,009$), χωρίς γνώση ξένων γλωσσών ($p=0,009$), που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα κατά τις ακαδημαϊκές τους σπουδές ($p=0,004$), με λιγότερη προϋπηρεσία στην παρούσα θέση ($p<0,001$), αλλά και μεγαλύτερη προϋπηρεσία σε σχολικό περιβάλλον με πολιτισμική ετερότητα ($p=0,001$) είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος. Από την άλλη πλευρά, η μικρότερη ηλικία ($p=0,03$), η εργασία σε διαπολιτισμικό σχολείο ($p<0,001$), αλλά και η απουσία διδασκαλίας μαθημάτων σχετικών με την πολιτισμική ετερότητα κατά την φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο ($p<0,001$) ήταν οι ανεξάρτητες παράμετροι που συσχετίστηκαν με σημαντικά υψηλότερα επίπεδα δομικού άγχους.

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

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

Πίνακας 4. Περιγραφικά αποτελέσματα για το ερωτηματολόγιο του άγχους.

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

Πίνακας 5. Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της βαθμολογίας στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος».

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,05 ^α
Άνδρες	37,5	9,2	
Γυναίκες	35,8	9,1	
Ηλικία		-0,2 ^β	<0,001 ^β
Οικογενειακή κατάσταση			0,03 ^α
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	37,4	9,7	
Έγγαμοι	35,6	8,7	
Παιδιά			0,004 ^α
Όχι	37,9	9,9	
Ναι	35,5	8,6	
Τόπος καταγωγής			<0,001 ^α
Αστική περιοχή	35,2	9,1	
Αγροτική περιοχή	38,1	8,9	
Πόλη σχολείου			0,05 ^α
Κρήτη	37,3	8,8	
Αθήνα	35,7	9,3	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			<0,001 ^α
Ναι	32,2	8,3	
Όχι	36,8	9,1	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,001 ^α
Όχι	41,0	8,2	
Ναι	35,9	9,1	

Συνεχίζεται

Πίνακας 5. Συνέχεια.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Εκπαίδευση			0,03 ^α
ΑΕΙ	36,8	9,2	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικό δίπλωμα	35,0	8,9	
Χώρα σπουδών			0,02 ^γ
Ελλάδα	36,5	9,2	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	37,0	8,1	
Ελλάδα και εξωτερικό	31,5	7,3	
Διαπολιτισμικό σχολείο			<0,001 ^α
Ναι	38,9	9,2	
Όχι	34,7	8,8	
Εκπαιδευτικός			0,7 ^α
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	36,1	9,7	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	36,4	8,6	
Εργαζόμενος			0,2 ^α
Μόνιμος	36,0	8,8	
Συμβασιούχος	37,3	10,3	
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,6 ^α
Ναι	36,4	9,5	
Όχι	36,0	8,5	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001 ^α
Ναι	33,8	8,8	
Όχι	37,1	9,1	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,6 ^α
Ναι	35,9	9,6	
Όχι	36,4	8,9	
Ώρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		-0,05β	0,3 ^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,13δ	0,002 ^δ
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		-0,16δ	<0,001 ^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		0,19δ	<0,001 ^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		-0,14β	<0,001 ^β
Γνωστική κλίμακα		-0,17β	<0,001 ^β
Παρακινητική κλίμακα		-0,18β	<0,001 ^β
Συμπεριφορική κλίμακα		-0,16β	<0,001 ^β

α: Έλεγχος t

β: Συντελεστής συσχέτισης Pearson

γ: Ανάλυση διασποράς

δ: Συντελεστής συσχέτισης Spearman

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

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Φύλο			0,08 ^α
Άνδρες	39,2	8,4	
Γυναίκες	37,7	8,4	
Ηλικία		-0,13 ^β	0,003 ^β
Οικογενειακή κατάσταση			0,06 ^α
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	39,1	9,6	
Έγγαμοι	37,7	7,7	
Παιδιά			0,2 ^α
Όχι	38,8	9,2	
Ναι	37,8	8,0	
Τόπος καταγωγής			0,02 ^α
Αστική περιοχή	37,5	8,4	
Αγροτική περιοχή	39,3	8,3	
Πόλη σχολείου			0,01 ^α
Κρήτη	39,6	8,6	
Αθήνα	37,5	8,2	
Διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη			0,03 ^α
Ναι	35,9	9,2	
Όχι	38,4	8,3	
Γνώση ξένων γλωσσών			0,02 ^α
Όχι	41,5	7,3	
Ναι	37,9	8,4	
Εκπαίδευση			0,9 ^α
ΑΕΙ	38,2	8,3	
Μεταπτυχιακό/διδακτορικό δίπλωμα	38,2	8,7	
Χώρα σπουδών			0,6 ^γ
Ελλάδα	38,3	8,1	
Εξωτερικό (χώρα της Ε.Ε.)	38,0	9,4	
Ελλάδα και εξωτερικό	36,4	11,8	
Διαπολιτισμικό σχολείο			<0,001 ^α
Ναι	40,2	8,4	
Όχι	37,0	8,2	
Εκπαιδευτικός			0,6 ^α
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	38,4	8,4	
Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	38,0	8,5	
Εργαζόμενος			0,3 ^α
Μόνιμος	38,4	8,4	
Συμβασιούχος	37,5	8,5	

Συνεχίζεται

Πίνακας 6. Συνέχεια.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
Διδασκαλία σε παιδιά διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης			0,1 ^α
Ναι	38,6	8,5	
Όχι	37,4	8,3	
Πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			<0,001 ^α
Ναι	35,6	8,9	
Όχι	39,0	8,1	
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή			0,8 ^α
Ναι	38,0	9,4	
Όχι	38,2	8,0	
Ωρες εργασίας την εβδομάδα (συνολικά)		-0,1β	0,02 ^β
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση		-0,11δ	0,002 ^δ
Χρονικό διάστημα εργασίας συνολικά ως εκπαιδευτικός		-0,14δ	<0,001 ^δ
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα		0,15δ	<0,001 ^δ
Μεταγνωστική κλίμακα		-0,19β	<0,001 ^β
Γνωστική κλίμακα		-0,17β	<0,001 ^β
Παρακινητική κλίμακα		-0,17β	<0,001 ^β
Συμπεριφορική κλίμακα		-0,16β	<0,001 ^β

α: Έλεγχος t

β: Συντελεστής συσχέτισης Pearson

γ: Ανάλυση διασποράς

δ: Συντελεστής συσχέτισης Spearman

Συζήτηση

Το κυριότερο εύρημα της παρούσας μελέτης ήταν η ισχυρή συσχέτιση της αυξημένης πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με ελαττωμένο άγχος, δομικό και καταστασιακό. Το εν λόγω εύρημα ήταν αφενός υψηλής εγκυρότητας, αν λάβουμε υπόψη την εξαιρετική αξιοπιστία των ερωτηματολογίων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και αφετέρου δηλωτικό του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσαμε αυξάνοντας την πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες δράσεις και πολιτικές να δομήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς με λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη ψυχική ισορροπία καθιστώντας τους, με τον τρόπο αυτόν, ικανότερους και καλύτερα προετοιμασμένους ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στον απαιτητικό και πολύ διευρυμένο παιδαγωγικό τους ρόλο, εντός του πλαισίου της πολιτισμικής ετερότητας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο.

Η πολιτισμική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που αναπτύσσεται διαρκώς στο άτομο με βάση τα ερεθίσματα που αυτό λαμβάνει κατά τη διάρκεια της ζωής του, κάνοντάς το δεκτικό στην πολιτισμική ετερότητα.^{9,10} Εκπαιδευτικοί εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη είναι εύλογο να διακατέχονται από λιγότερο άγχος, δεδομένου ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο εκείνος αντιμετωπίζει το διαφορετικό,^{4,11,12} γεγονός που μπορεί να έχει καταλυτικό ρόλο στη διαχείριση και εκδήλωση του άγχους του.⁵ Ίσως, οι καλύτερες δεξιότητες και ικανότητες διδασκαλίας που αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσω της υψηλής πολιτισμικής του νοημοσύνης, οι οποίες είναι κατάλληλα εφαρμόσιμες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ετερογενή πολιτισμικά, να μπορούν να ερμηνεύσουν το λιγότερο άγχος που βιώνει κατά την επιτέλεση του κρίσιμου έργου του.¹³⁻¹⁵ Διάφορες μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν το ανωτέρω εύρημα της μελέτης μας.^{3,4,16,17}

Πίνακας 7. Ανεξάρτητοι παράγοντες για αυξημένο ή μειωμένο καταστασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «καταστασιακό άγχος»).

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Συντελεστής b	95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον b	Τιμή p
Πολιτισμική Νοημοσύνη (Γνωστική κλίμακα)	-0,78	-1,47 έως -0,08	0,03
Πολιτισμική Νοημοσύνη (Παρακινητική κλίμακα)	-0,97	-1,58 έως -0,35	0,002
Απουσία παιδιών σε σχέση με ύπαρξη παιδιών	1,82	0,18 έως 3,45	0,029
Αγροτική περιοχή σε σχέση με αστική περιοχή καταγωγής	2,01	0,48 έως 3,54	0,01
Μη διαμονή στο εξωτερικό στο παρελθόν για τουλάχιστον 2 έτη σε σχέση με διαμονή	3,16	0,78 έως 5,54	0,009
Μη γνώση ξένων γλωσσών σε σχέση με γνώση	3,98	0,99 έως 6,96	0,009
Χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση	-0,21	-0,31 έως -0,10	<0,001
Χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον χαρακτηριζόμενο από πολιτισμική ετερότητα	0,29	0,12 έως 0,46	0,001
Πρόγραμμα σπουδών χωρίς μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή σε σχέση με ύπαρξη σχετικών μαθημάτων	2,52	0,81 έως 4,23	0,004

Πίνακας 8. Ανεξάρτητοι παράγοντες για αυξημένο ή μειωμένο «δομικό άγχος» των εκπαιδευτικών (Πολυμεταβλητή ανάλυση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία στην κλίμακα «δομικό άγχος»).

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

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

Πιο αναλυτικά, σε ό,τι αφορά στην περιοχή προέλευσης των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώθηκε και κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από αγροτική περιοχή είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από αστική περιοχή. Από αυτό συμπεραί-

νεται ότι το υπόβαθρο του κάθε ατόμου διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πολιτισμικής νοημοσύνης του και κατ'επέκταση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το διαφορετικό.^{3,18}

Και πάλι σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, από τη στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν γνώριζαν ξένες γλώσσες είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που γνώριζαν ξένες γλώσσες. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διαμείνει στο εξωτερικό είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διαμείνει στο εξωτερικό. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με τη θέση πολλών ερευνητών, όπως για παράδειγμα, οι Garmon,¹⁹ Milner¹⁵ & Bell et al,¹³ σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα

διευρυμένο πολιτισμικό υπόβαθρο τείνουν να έχουν αυξημένη πολιτισμική νοημοσύνη και μέσω αυτής λιγότερο εργασιακό άγχος, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν. Σε αυτό το υπόβαθρο περιλαμβάνονται τα ταξίδια σε χώρες του εξωτερικού, η γνώση άλλων πολιτισμών, καθώς η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Επιπροσθέτως, οι Sleeter²⁰ & Guo et al²¹ συνέδεσαν τον χρόνο της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μικρότερη εμπειρία, μην έχοντας λάβει την απαραίτητη κατάρτιση κατά την εκπαίδευσή τους, πολλές φορές, δεν είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, γεγονός που μπορεί να επιτείνει το άγχος που βιώνουν. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στην έρευνά μας, δοθέντος ότι το αυξημένο χρονικό διάστημα εργασίας στην παρούσα θέση σχετιζόταν με μειωμένο καταστασιακό άγχος. Επιπροσθέτως το αυξημένο χρονικό διάστημα προϋπηρεσίας σε σχολικό περιβάλλον διαπνεόμενο από πολιτισμική ετερότητα σχετιζόταν με αυξημένο καταστασιακό άγχος, εύρημα που εύλογα μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της διαρκούς και μακρόχρονης επαφής των εκπαιδευτικών με τον ιδιαίτερα απαιτητικό μαθητικό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, απορρέουσες από την πολιτισμική ετερογένεια και διαφορετικότητα.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένας παράγοντας ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη ή όχι της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν κανένα είδος τέτοιας κατάρτισης.^{17,22} Συγκρίνοντας εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε σχετικά προγράμματα και αυτούς που δεν συμμετείχαν, οι Weisman & Garza²³ και Acquah & Commins²⁴ διαπίστωσαν ότι εκείνοι που είχαν παρακολουθήσει έστω και ένα τυπικό πρόγραμμα κατάρτισης, έτειναν να έχουν καλύτερα επίπεδα πολιτισμικής νοημοσύνης σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν παρακολουθήσει καθόλου. Βέβαια, οι απόψεις των ερευνητών δίστανται εν προκειμένω, καθώς υπήρξαν και ερευνητές, όπως ο Milner,¹⁵ ο οποίος αναφέρει ότι μια τυπική, μικρής έκτασης κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με πολυπολιτισμικά ζητήματα ίσως να μην είναι αρκετή. Κάπου ενδιάμεσα, ο Rohan²⁵ διαπίστωσε ότι όσο περισσότερες επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές ενότητες παρακολουθεί κανείς, τόσο καλύτερη είναι η προσωπική και επαγγελματική του στάση απέναντι στη διαφορετι-

κότητα. Σε συμφωνία με τη θεωρία, μέσω της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν διδαχθεί μαθήματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτήν είχαν περισσότερο καταστασιακό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διδαχθεί σχετικά μαθήματα.

Τέλος, από τη μελέτη μας προέκυψαν αποτελέσματα που δεν έχουν αναδειχθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η αυξημένη ηλικία σχετιζόταν με μειωμένο δομικό άγχος. Ίσως, η γενικότερη εμπειρία που συνεπάγεται η μεγαλύτερη ηλικία να λειτουργεί προστατευτικά ως προς τον βαθμό εκδήλωσης του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και να συνεπάγεται μηχανισμούς καλύτερης διαχείρισής του. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία είχαν περισσότερο δομικό άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν σε μη διαπολιτισμικά σχολεία, εύρημα που μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της διαρκούς επαφής των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία με τις προκλήσεις και απαιτήσεις που απορρέουν από τον πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε μη διαπολιτισμικά σχολεία.

Περιορισμοί της Μελέτης

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

Επιπροσθέτως, η απουσία μεθόδου συλλογής ποιοτικών δεδομένων, επίσης αποτελεί έναν περιορισμό που δεν επιτρέπει τη σφαιρική διερεύνηση κρίσιμων ερευνητικών αντικειμένων, όπως η πολιτισμική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Τέλος, το σχετικά μικρό δείγμα της παρούσας μελέτης, συγκρινόμενο φυσικά με τον συνολικό αριθμό των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε δημόσιες πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές δομές της χώρας, δεν επιτρέπει την σε απόλυτο βαθμό γενίκευ-

ση των ευρημάτων της μελέτης στον ευρύτερο πληθυσμό, εκ του οποίου προήλθε το μελετώμενο δείγμα.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

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

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση της πολιτισμικής νοημοσύνης στο άγχος (καταστασιακό και δομικό) εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πολιτισμική νοημοσύνη βοηθάει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει και να σεβαστεί την ετερότητα, όπως μπορούμε να συνάγουμε μέσω της παρατηρούμενης ελάττωσης του εργασιακού του άγχους. Αυτή η ικανότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι στατική, αλλά αναπτύσσεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Τα άτομα που έχουν αυξημένα πολυπολιτισμικά ερεθίσμα-

τα τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα πολιτισμικής νοημοσύνης σε σύγκριση με άλλα που έχουν λιγότερα ερεθίσματα.

Οι εμφορούμενοι από υψηλή πολιτισμική νοημοσύνη εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένο άγχος, ενώ εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με θέματα πολυπολιτισμικότητας είναι πιθανότερο να διαπνέονται από υψηλότερα επίπεδα άγχους, ακόμη και εάν εργάζονται σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Η πολιτισμική νοημοσύνη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες προκλήσεις και απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος, να αναπτύξουν ενδεχομένως καταλληλότερες διδακτικές δεξιότητες και κατά συνέπεια να επιτελούν το κρίσιμο έργο τους βιώνοντας λιγότερο άγχος και διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ψυχοσωματική τους υγεία και ευεξία.

Περαιτέρω μελλοντική έρευνα με εφαρμογή παρεμβάσεων, αλλά και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών αναμένεται ότι θα συμβάλει στην παραγωγή αποτελεσμάτων χαρακτηριζόμενα από υψηλότερη αξιοπιστία, ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους στον ευρύτερο πληθυσμό. Τέλος, η εισαγωγή ποιοτικής μεθοδολογίας θα μπορούσε να αναδείξει κρίσιμες πτυχές της πολιτισμικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, αλλά και των παραγόντων που τις επηρεάζουν, οι οποίες παρορώνονται μέσω της ποσοτικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων.

ABSTRACT

The Effect of Cultural Intelligence on Teachers' Anxiety

Eurydice Brokalaki,¹ Konstantinos Giakoumidakis,² Petros Galanis,³ Georgios Kallergis,⁴

Konstantinos Tsoumakas,⁴ Athena Kalokairinou⁴

¹Teacher, Faculty of Nursing, School of Health Sciences, National and Kapodistrian University of Athens, Athens,

²RN, MSc, PhD, Intensive Care Unit, NIMTS Veterans' Fund Military Hospital, Athens,

³Assistant Professor, Faculty of Nursing, School of Health Sciences, National and Kapodistrian University of Athens, Athens,

⁴Professor, Faculty of Nursing, School of Health Sciences, National and Kapodistrian University of Athens, Athens, Greece

Introduction: Modern teachers are called to fully meet the special needs of the culturally heterogeneous pupils' population and due to this fact suffer from increased anxiety levels during their teaching work. Teachers' cultural intelligence contributes to their effective adaptability into the cultural diversity environment, reducing simultaneously their anxiety and improving their socio-mental health. **Aim:** To investigate the effect of cultural intelligence and other socio-demographic and professional variables on teachers' anxiety. **Material and Method:** Cross-sectional study of 532 primary and secondary school teachers. Data collection was conducted through the Greek versions of the following structured, self-completion questionnaires: a) The Cultural Intelligence Scale (CQS), and b) The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) for assessing the teachers' cultural intelligence and anxiety, respectively. Statistical analysis was performed with the IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS), ver-

sion 21.0, using the following methods: t-test, Pearson's correlation coefficient, Spearman's correlation coefficient and backward stepwise linear regression. The p-value of ≤ 0.05 was considered as statistically significant. **Results:** Multivariate analysis showed that teachers with high cultural intelligence had significantly lower trait ($p < 0.001$ for the metacognitive & $p = 0.033$ for the motivational dimension) and state ($p = 0.03$ for the cognitive & $p = 0.002$ for the motivational dimension) anxiety levels. Additionally, teachers without children ($p = 0.029$), coming from a rural area ($p = 0.01$), without living abroad ($p = 0.009$), having no foreign languages knowledge ($p = 0.009$), without attending of university courses on cultural diversity ($p = 0.004$), with shorter experience on their current job ($p < 0.001$) and with higher experience in a school environment ($p = 0.001$) characterized by cultural diversity had significantly higher state anxiety levels. On the other hand, parameters such as younger age ($p = 0.03$), teaching in multicultural schools ($p < 0.001$) and the absence of attending courses on cultural diversity during teachers' university education ($p < 0.001$) were strong independent predictors of higher trait anxiety levels. **Conclusions:** The increased teachers' cultural intelligence seems to protect them from increased anxiety levels during their work. Specific actions and policies that aims to educate and sensitize teachers on cultural diversity could contribute to both their cultural intelligence improvement and their anxiety reduction, making them more teaching competent. Further research with larger sample size, interventions and qualitative approach is needed.

Key-words: Anxiety, cultural diversity, cultural intelligence, teachers.

✉ **Corresponding Author:** Eurydice Brokalaki, 330 Route Bellevue, Allée des Chênes, Villa 36, 01280 Prévessin Moëns, France, Tel: (+33) 0784334501, e-mail: eurydicebrokalaki@gmail.com

Βιβλιογραφία

1. Βλάχου Ι. Παγκόσμια Ηγεσία και Διαπολιτισμική Ευφυΐα: Η νοημοσύνη που αλλάζει τα δεδομένα. Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οικονομικών Επιστημών & Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2021
2. Early PC, Ang S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto: Stanford University Press, 2003
3. Lin YC, Chen ASY, Song YC. Does your intelligence help to survive in a foreign jungle? The effects of cultural intelligence and emotional intelligence on cross-cultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations* 2012, 36:541–552
4. Fernet C, Austin S, Trépanier SG, Dussault M. How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 2013, 22:123–137
5. Ferreira AI, Martinez LF. Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management* 2012, 23: 4380–4439
6. Ang S, Van Dyne L, Koh C, Ng KY, Templer KJ, Tay C et al. Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review* 2007, 3:335–371
7. Spielberger CD, Gorsuch RL, Lushere RE. *The state-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto: CAQ Consulting Psychologists Press, 1970
8. Fountoulakis KN, Papadopoulou M, Kleanthous S, Papadopoulou A, Bizeli V, Nimatoudis I et al. Reliability and psychometric properties of the Greek translation of the State-Trait Anxiety Inventory form Y: Preliminary data. *Annals of General Psychiatry* 2006, 5: 2
9. Portera A. Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy. *Intercultural Education* 2014, 25:157–174
10. Sue DW. Multidimensional Facets of Cultural Competence. *The Counseling Psychologist* 2001, 29: 790–821
11. Betoret FD, Artiga AG. Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology* 2010, 13: 637–654
12. Chan DW. Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 2006, 22:1042–1054
13. Bell CA, Horn BR, Roxas KC. We Know It's Service, but What Are They Learning? Preservice Teachers' Understanding of Diversity. *Equity & Excellence in Education* 2007, 40:123–133
14. Garmon MA. Six Key Factors for Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. *Educational Studies* 2005, 38:275–286
15. Milner HR. Reflection, Racial Competence and Critical Pedagogy: How Do We Compare Pre-service Teachers to Pose Tough Questions? *Race, Ethnicity and Education* 2003, 6: 193–208

16. Friedman IA. Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education* 2003, 6: 191–215
17. Gay G. Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *Qualitative Studies in Education* 2002, 15:613–629
18. Lopes-Murphy SA, Murphy CG. The Influence of Cross-Cultural Experiences & Location on Teachers' Perceptions of Cultural Competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 2016, 16: 57–71
19. Garmon MA. Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity: What Are the Critical Factors? *Journal of Teacher Education* 2004, 55: 201–213
20. Sleeter CE. Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education* 2001, 52: 94–106
21. Guo Y, Lund DE, Arthur N. My Culture, Your Culture: What Pre-service Teachers Say about Intercultural Competence. PMC Working Paper No.WP04-09. Edmonton: Prairie Metropolitan Centre, 2009
22. Zeichner K. Educating teachers for cultural diversity in the United States. In: Craft M (ed) *Teacher Education in Plural Societies: An International Review*. New York, NY: Routledge, 2012: 41–158
23. Weisman EM, Garza SA. Preservice Teacher Attitudes Toward Diversity: Can One Class Make a Difference? *Equity & Excellence in Education* 2002, 35:28–34
24. Acquah EO, Commins NL. Methods That Matter in Addressing Cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education* 2017, 22: 501–518
25. Pohan CA. The Development and Validation of the Educators' Beliefs about Diversity Scale (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 9507822), 1994