

Ορισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που απαιτούνται για να γίνουν φορείς αλλαγής σε σχολείο χωρίς αποκλεισμούς

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1. Ορισμοί και μοντέλα διαπολιτισμικών ικανοτήτων

- 1.1 Η ιδέα της διαπολιτισμικής ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- 1.2 Προτεινόμενοι ορισμοί και έννοιες που χρησιμοποιούν οι ερευνητές μελετώντας την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας
- 1.3 Το μοντέλο της Deardorff για τη διαπολιτισμική ικανότητα

Κεφάλαιο 2. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι για την προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων στην τάξη

- 1.1 Διδακτικά Μοντέλα που υπογραμμίζουν διαφορετικές αντιλήψεις της μάθησης
- 1.2 Μέθοδοι υλοποίησης στην τάξη για την προώθηση της απόκτησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσω της ενεργού μάθησης
- 1.3 Γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων
- 1.4 Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Εισαγωγή

Η ενότητα έχει ως βασικό στόχο να δώσει στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες και έτσι να οργανώσουν και να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές τάξεις. Για παράδειγμα, ο Zadra (2004) δηλώνει ότι η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευομένων. Ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων σημαίνει ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

- Η ενσωμάτωση των δραστηριοτήτων στο θεσμικό πρόγραμμα σπουδών.
- Η χρήση ενεργών και βιωματικών μεθοδολογιών αντί της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας.
- Το συναισθηματικό και σχεσιακό πλαίσιο μεταξύ των συνομηλίκων και του εκπαιδευτικού.
- Η διεπιστημονική σχέση μεταξύ των μαθημάτων και σύνδεσή τους με τα τρέχοντα ζητήματα και την πραγματικότητα της περιοχής.

Το πρώτο κεφάλαιο ξεκινά αναφέροντας την ιδέα της διαπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνεχίζοντας με αυτήν των ερευνητών στον ακαδημαϊκό τομέα. Αφετέρου, εστιάζει την προσοχή των αναγνωστών σε γνωστό θεωρητικό μοντέλο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιγράφει μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης για την εργασία στην τάξη. Τα διδακτικά μοντέλα και οι μέθοδοι για την προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων εξηγούνται και παρουσιάζεται η έμφαση στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις. Το τελευταίο κεφάλαιο αφορά τους μύθους και την πρόταση για την πραγματοποίηση μιας ορθής διαδικασίας αξιολόγησης και ενός σύντομου καταλόγου των ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της τάξης.

Chapter 1. Ορισμοί και μοντέλα διαπολιτισμικών ικανοτήτων

1.1 Η εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το 2006 και το 2008 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο καθόρισαν τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα. Μεταξύ αυτών των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αντίληψη είναι: (α) η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, (β) οι πολιτικές και κοινωνικές ικανότητες, (γ) η πολιτισμική ευαισθητοποίηση και έκφραση.

(α) Η επικοινωνία στην ξένη γλώσσα ορίζεται ως:

«η ικανότητα να κατανοούν, να εκφράζουν και να ερμηνεύουν έννοιες, σκέψεις, συναισθήματα, γεγονότα και απόψεις τόσο προφορικά όσο και γραπτά σε κατάλληλο εύρος κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων» ([EU 2006](#)).

Αλλά σε αντίθεση με την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα «Η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες απαιτεί επίσης δεξιότητες όπως η διαμεσολάβηση και η διαπολιτισμική κατανόηση» ([EU 2006](#)).

(β) Είναι δυνατό να βρεθούν αναφορές, επίσης, για την έννοια των Κοινωνικών και Πολιτισμικών ικανοτήτων οι οποίες:

«περιλαμβάνουν προσωπικές, διαπροσωπικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες καλύπτοντας όλες τις μορφές συμπεριφοράς που παρέχουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή και ιδιαίτερα στις ολοένα και πιο ετερογενείς κοινωνίες επιλύοντας τις συγκρούσεις όπου χρειάζεται» ([EU, 2006](#)).

Τελικά, η ουσιαστική γνώση των ικανοτήτων ως προς την πολιτισμική συνειδητοποίηση και την έκφραση περιλαμβάνει:

«τη συνειδητοποίηση της τοπικής, εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς και της θέσης τους στον κόσμο. Καλύπτει μια βασική γνώση μεγάλων πολιτισμικών έργων, συμπεριλαμβανομένου του λαϊκού σύγχρονου πολιτισμού. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στην Ευρώπη και σε άλλες περιοχές του κόσμου, την ανάγκη διατήρησής της και τη σημασία του αισθητικού παράγοντα στην καθημερινή ζωή». ([EU, 2006](#))

Αυτές και άλλες αναφορές στο έγγραφο υποδηλώνουν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να συμπεριληφθεί στις αρμοδιότητες που η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί θεμελιώδεις για τους πολίτες της. Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης δημοσίευσε το θεμελιώδες έργο του για τον καθορισμό Κοινών Επιπέδων Αναφοράς στην εκμάθηση και διδασκαλία ξένων γλωσσών στην Ευρώπη ([Common European Framework of Reference for languages \[CEFR, 2001\]](#)) είχε ήδη δώσει έμφαση στη διαπολιτισμική ικανότητα. Έτσι, στην αρχή της CEFR δηλώνεται ότι «σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση, ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι να προωθήσει την ευνοϊκή εξέλιξη της προσωπικότητας και της αίσθησης της ταυτότητας του εκπαιδευόμενου ανταποκρινόμενη στην εμπλουτισμένη εμπειρία της ετερότητας στη γλώσσα και τον πολιτισμό» ([CEFR, 2001](#)).

Ένα άλλο σημαντικό κείμενο που επιβεβαιώνει τη σημασία των διαπολιτισμικών ικανοτήτων για την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η έκθεση "[Developing intercultural Competence through Education](#)" (2014). Στην εισαγωγή του, το Συμβούλιο της Ευρώπης δηλώνει ότι η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την αποφυγή εκδηλώσεων προκατάληψης, διακρίσεων και μίσους μεταξύ των ανθρώπων. Αυτά τα προβλήματα οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα που έχουν οι Ευρωπαίοι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και συνεργασίες, καθιστώντας την ειρηνική συνύπαρξη δυσκολότερη.

Επιπλέον, επί του παρόντος, η διαπολιτισμική και συμμετοχική εκπαίδευση ξεκινά στην ΕΕ ως ένα από τα κύρια εργαλεία για την προώθηση της ιδιότητας του πολίτη και των κοινών αξιών. Έτσι, θεμελιώδης στόχος είναι να θεσπιστεί ένα πλαίσιο πολιτικής για την υποστήριξη των κρατών-μελών στην προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης που προωθεί την οικειοποίηση κοινών αξιών συμβάλλοντας στην πρόληψη της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεισμό (βλ., [COM \(2016\) 377 final 7.6.2016](#)). Ο φόβος της ακραίας βίας και της ριζοσπαστικοποίησης, που ενισχύθηκαν από τις πρόσφατες επιθέσεις στα εδάφη των κρατών-μελών της ΕΕ, δίνουν έμφαση στην ανάγκη για συμμετοχική εκπαίδευση που προωθεί σημαντικά την κοινωνική ένταξη και τη διαπολιτισμική συνειδηση. Σκοπός είναι να μπορούν οι νέοι να συμμετέχουν σε

συζητήσεις που αυξάνουν τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση και διευρύνουν τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες μέσω της μη τυπικής μάθησης ([European Commission 2017](#)). Υπό το πρίσμα αυτό, προγραμματίζεται να δρομολογηθεί το 2018 μια νέα πρωτοβουλία Erasmus + Εικονική Ανταλλαγή Νέων για την αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και κατανόησης μεταξύ των νέων εντός και εκτός της ΕΕ. Συνολικά, ένας από τους κύριους στόχους του προγράμματος Erasmus + είναι η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Online Resources

The European Parliament and the Council, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning

(<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>)

OJ L 394, 30.12.2006, p. 10–18

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning

(<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32008H0506%2801%29>)

OJ C 111, 6.5.2008, p. 1.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

(<https://rm.coe.int/1680459f97>) (https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Online edition of the CEFR of the Council of Europe which constitutes the Common Framework establishing Common Reference Levels for languages (A1 to C2) in Europe and worldwide.

Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3 (2014). Developing intercultural competence through education

(<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>)

A volume that discusses the way to fully integrating intercultural competences as a key competence. It seeks to offer an educational rationale and conceptual framework for the development of intercultural competence as well as describe the constitutive elements of intercultural competence to be developed in and through education in formal, non-formal and informal contexts.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on the integration of third country nationals

(<https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-377-EN-F1-1.PDF>)

Study On the Feasibility of an ERASMUS+ virtual Exchange Initiative - Final Report (2017)

(https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/erasmus-virtual-exchange-study_en.pdf)

Online report from European Commission, Directorate - General for Education, Youth, Sport and Culture, that refers, among other issues, to intercultural education and the intercultural dialogue among young people.

Problem Solving and Critical Thinking

(<http://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/ct-ps.php>)

Online article presenting the characteristics of critical thinking and main teaching strategies to promote it.

Jonas Stier, Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence, Journal of Intercultural Communication, Issue 11, 2006

(<https://immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>)

This article assumes that the internationalization of higher education demands more elaborate pedagogical approaches to utilise the experiences of multiethnic student groups and to facilitate every student's acquisition of intercultural competencies. Drawing from three internationalisation ideologies embedded in the educational discourse, it is argued that intercultural communication –as a field of study or a discipline– can play a key role in this endeavor. Twelve fields of consideration, when international educators work with

students, are also identified.

1.2 Προτεινόμενοι ορισμοί και έννοιες που χρησιμοποιούν οι ερευνητές μελετώντας την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Στις επόμενες τρεις παραγράφους, που βασίζονται στο έργο των Perry και Southwell (2011), επιχειρείται η απεικόνιση της ποικιλίας των ορισμών και των εννοιών των μελετητών που προτείνονται κατά τη μελέτη της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, θα περιγραφούν τρεις κύριες ιδέες: (α) η διαπολιτισμική ικανότητα, (β) η διαπολιτισμική κατανόηση και (γ) η διαπολιτισμική επικοινωνία.

α) Παρόλο που «υπήρξε ελάχιστη συμφωνία μεταξύ των μελετητών για το πώς θα έπρεπε να καθοριστεί η διαπολιτισμική επάρκεια» (Deardorff, 2006a: 5-9) φαίνεται ότι οι ορισμοί, οι έννοιες και οι εννοιολογήσεις συχνά επικαλύπτονται. Μελετώντας τη βιβλιογραφία, μπορεί να θεωρηθεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελείται από τη γνώση, τη στάση, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά. Ο [Bennett \(2008\)](#) μελέτησε ομοιότητες μεταξύ των ορισμών που επιβεβαιώνουν ότι η βιβλιογραφία αναφέρεται σε σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που υποστηρίζουν την αποτελεσματική και κατάλληλη αλληλεπίδραση σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια (16). Άλλες θεωρήσεις περιλαμβάνουν: γνώση, συμπεριφορές, κατανόηση, κίνητρα, δεξιότητες σε λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, επικοινωνιακή συνειδητοποίηση, γλωσσική επάρκεια, κατάλληλες και αποτελεσματικές συμπεριφορές, ευελιξία, ανοχή στην ασάφεια, ανακάλυψη γνώσης, σεβασμό προς άλλους, δεξιότητες της ανακάλυψης και της αλληλεπίδρασης και την κριτική συνείδηση ([Byram, 1997](#); [Heyward, 2002](#); Lustig & Koester, 2006; [Hiller and Wozniak, 2009](#)). Συγκεκριμένα, ο Byram ώρισε τη διαπολιτισμική ικανότητα ως «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» όπου η διαπολιτισμική επικοινωνία σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο θέτει τις παραμέτρους για την ανάπτυξη μιας τέτοιας ικανότητας (Byram, 1997).

β) **Διαπολιτισμική κατανόηση**, μία ακόμη ευρεία έννοια των Perry και Southwell (2011), εμπεριέχει γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς. Η γνώση είναι θεμελιώδες μέρος της κατασκευής γνώση για τον δικό μας πολιτισμό και των άλλων, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με συμπεριφορές όπως η περιέργεια και ο σεβασμός (Hill, 2006; [Arasaratnam & Doerfel, 2005](#); Deardorff, 2006b; Heyward, 2002). Το άλλο θεμελιώδες μέρος της διαπολιτισμικής κατανόησης είναι το συναισθηματικό στοιχείο που ονομάζεται επίσης διαπολιτισμική ευαισθησία. Οι Perry και Southwell (2011) παρουσιάζουν τη σύλληψη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των [Chen και Starosta \(1998\)](#) ως «ενεργό επιθυμία να παρακινήσει τον εαυτό του κανείς να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχθεί διαφορές μεταξύ των πολιτισμών» (231). Ένας άλλος ορισμός που παρουσιάζεται από τους Perry και Southwell (2011) είναι η ιδέα του Bennet ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς που εξαρτάται από τον τρόπο που το άτομο κατασκευάζει αυτή τη διαφορά (1993). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εντατικοποίηση της πολιτισμικής σύγκρουσης, παράλληλα με την επιτάχυνση του ρυθμού της παγκοσμιοποίησης, καθιστά τη διαπολιτισμική κατανόηση επιτακτική ανάγκη ([Kwok-Ying Lau, 2016](#)).

γ) Η τρίτη έννοια με την οποία ασχολήθηκαν οι μελετητές τις τελευταίες δεκαετίες είναι η **διαπολιτισμική επικοινωνία** που ορίζεται ως ικανότητα επικοινωνίας με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών με αποτελεσματικό και κατάλληλο τρόπο ([Arasaratnam, 2009](#)). Διαφορετικά από τις προηγούμενες δύο κατασκευές, οι Perry και Southwell (2011), αναφέροντας τους Lustig και Koester (2006) θυμούνται πώς η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι χαρακτηριστικό που σχετίζεται με μια σχέση μεταξύ ατόμων. Θεμελιώδεις για την έννοια είναι η ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμική εμπειρία/κατάρτιση, τα κίνητρα, η σφαιρική στάση και η ικανότητα να ακούει κανείς τον συνομιλητή του ([Arasaratnam & Doerfel, 2005](#)). Ταυτόχρονας, μπορεί να δοθεί έμφαση στη διαλογική ανάλυση, ως λόγο (discourse) της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εξετάζοντας τις προϋποθέσεις σε δεδομένο πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας ([Scollon, Scollon, & Jones, 2011](#), 30-31).

Την ίδια στιγμή, μπορεί να δοθεί έμφαση στη διακειμενική ανάλυση (που είναι ο λόγος [discourse] της διαπολιτισμικής επικοινωνίας), εξετάζοντας τις προϋποθέσεις σε περιβάλλον διαπολιτισμικής επικοινωνίας ([Scollon, Scollon, & Jones, 2011](#): 30-31).

Ψηφιακές πηγές

Laura B. Perry & Leonie Southwell (2011), Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, in: Intercultural Education 22, pp. 453-466

(http://www.sandrachistolini.it/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/05_10_2015_Developing.pdf)

Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters.

(https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0vfq8JJWhTsC&oi=fnd&pg=PA1&ots=W0UWJ4qmHt&sig=h6oZwRyVWILd9vJBAh5l7QqW_r8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Intercultural competence as an aspect of the general communicative competence in teaching and assessing a foreign language.

Bennet, J. M. (2008). On Becoming a Global Soul. Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education. Sterling, Va: Stylus Pub.

The chapter is part of the book "Developing intercultural competence and transformation: theory, research, and application in international education". The thesis of the book is that enrollments in international education programs are projected to grow exponentially as students, parents, and university personnel seek to prepare future leaders who can live and work effectively in a global environment. The outcomes of such opportunities emphasize not only traditional academic competence, but also changes in motivations, attitudes, self-identity, and values

Mark Heyward (2002), From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world, Journal of research in international education, pp. 9-32

(<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/147524090211002>)

(full text:

https://www.researchgate.net/profile/Mark_Heyward/publication/238427152_From_International_to_Intercultural_Redefining_the_International_School_for_a_Globalized_World/links/552c6c8f0cf29b22c9c45660/From-International-to-Intercultural-Redefining-the-International-School-for-a-Globalized-World.pdf)

This article defines intercultural literacy as the competencies, understandings, attitudes, language proficiencies, participation and identities necessary for effective cross-cultural engagement. A new multidimensional and developmental model for intercultural literacy is proposed with reference to previous culture shock and cross-cultural adjustment models, and some implications for international schools are suggested. International schools, it is argued, are in a unique position to develop understandings and practice in relation to intercultural literacy. Not only can they do so –but they should.

Myron W. Lustig, Jolene Koester (eds.) (2006), AmongUS: Essays on Identity, belonging, and intercultural competence (2nd ed.), Pearson/Allyn & Bacon, Boston

The collective book 'AmongUS' presents readings from individuals whose intercultural experiences give insights on how to achieve an effective and fair multicultural society where cultural identities are celebrated and maintained. The essays provide a rich source of materials to teach a broad array of interpersonal, sociological, and psychological concepts that apply to educational, business, and cultural settings. The authors have arranged the book around four themes: Identity, Negotiating Intercultural Competence, Racism and Prejudice, and Belonging to Multiple Cultures.

Gundula Gwenn Hiller, Maja Wozniak, Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university, in: Intercultural Education, 20(1), October 2009, 113-124

(<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675980903371019>)

(full text available at: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32767762/MbM_Hiller-Wozniak.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1507104685&Signature=QMLla8f3WdYv5S7Qua2d1z3kaj4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDeveloping_an_intercultural_competence_p.pdf)

Abstract: The European University Viadrina located on the German–Polish border, with a high number of international students, was founded to promote the 'growing-together' of Europe. Despite those aims, it is becoming more evident that international institutions must develop special strategies to sensitize their



Project Number: 2016-1-FR01-KA201-024133

members on an intercultural level and to encourage intercultural communication. The case of Viadrina University serves as example of how a course programme can be created in order to promote intercultural competence. One of the programme's main aims is to give students the possibility of experiencing, discovering and discussing the diversity of values and worldviews in special workshops. Today, the training programme, which at first had not been considered necessary by many university employees, has turned into a success story which can be transferred to other international academic institutions.

Ian Hill (2006), [Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding](#), *Journal of Research in International Education*, 5-33

The article focuses on students' exposure to intercultural understanding in a number of educational settings. The effect of that exposure depends very much on the nature of the schools, the programmes they offer, and their location. It also depends on the 'nature' of the students and how that affects their interaction with the school and its cultural context both within and without. The variables are many, the lines of influence are complex, and the whole process is full of nuances. Typologies of schools and students are used in an attempt to overcome these difficulties and arrive at some conclusions, including the need for an improved nomenclature of school types, which may form the basis for testing through future empirical research.

Lily A Arasaratnam, Marya L Doerfel (2005), [Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives](#), *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137-163 (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014717670500074X>)

Intercultural communication competence (ICC) is an area of study that is becoming more relevant in the increasingly multicultural communities that we live in. Though much progress has been made in this area of research since Hall [(1959). *The silent language*. New York: Anchor Books], a satisfactory model of ICC and a scale that translates well into different cultures is yet to be developed. This paper presents a review of past research in ICC and describes a unique approach to identifying variables that contribute toward perceived ICC. Specifically, this study triangulates and updates past research on ICC by integrating the theoretical backgrounds of social psychology, interpersonal communication, and anthropology to construct a multidimensional understanding of ICC. Data were collected via face-to-face interviews with participants representing 15 different countries and responses were analyzed using semantic network analysis. A definition of intercultural communication was derived from the responses, and knowledge and motivation were identified as important components of ICC. Additions to a multidimensional definition of ICC include listening skills, prior cross-cultural experiences, having a global outlook as opposed to an ethnocentric one, and an other-centered style of communication. Limitations of the study and implications for future research are discussed.

Guo-Ming Chen, William J. Starosta (1998), *Foundations of Intercultural Communication*, Pearson (<https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Chen-Foundations-of-Intercultural-Communication/PGM281607.html>)

Written by two leading scholars in this fast-developing field, this text surveys the entire field of intercultural communication, presenting to undergraduate and graduate students the broad range of important themes, issues, and theoretical positions relevant today. In addition, the text treats the history of the field, covers important subjects like ethics and multiculturalism, and describes the way in which new advances in theory are starting to diverge from earlier emphases. In short, this is the broadest, most inclusive overview of the field of intercultural communication now available.

Kwok-Ying Lau (2016), *Phenomenology and Intercultural Understanding: Toward a New Cultural Flesh*

(<https://books.google.gr/books?id=TfQgDQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Intercultural+understanding&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwik5L3c6fzUAhUDbRQKHxNQAceQ6AEIMjAC#v=onepage&q=Intercultural%20understanding&f=false>)

Online extract from the book by Kwok-Ying Lau on intercultural understanding in terms of philosophy



Project Number: 2016-1-FR01-KA201-024133

Arasaratnam, L.A. (2009). 'The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence'.

[https://www.ncdo.nl/sites/default/files/Arasaratnam-Instrument%20Intercultural%20Communication%20Competence%20\(2009\).pdf](https://www.ncdo.nl/sites/default/files/Arasaratnam-Instrument%20Intercultural%20Communication%20Competence%20(2009).pdf)

Abstract: A review of past literature reveals that there is need for a measure of intercultural communication competence (ICC) that can be used in culturally diverse groups of participants. The present study describes the development and initial empirical testing of a new instrument of ICC. Student participants (N = 302) from multiple cultural backgrounds were used. Using regression, factor, and correlation analyses, the instrument was tested for reliability and construct validity. The preliminary results are very promising. Implications for future research are discussed.

Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163.

Intercultural communication competence (ICC) is an area of study that is becoming more relevant in the increasingly multicultural communities that we live in. Though much progress has been made in this area of research since Hall [(1959). *The silent language*. New York: Anchor Books], a satisfactory model of ICC and a scale that translates well into different cultures is yet to be developed. This paper presents a review of past research in ICC and describes a unique approach to identifying variables that contribute toward perceived ICC.

Scollon, R., Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2011). *Intercultural communication: A discourse approach*. John Wiley & Sons.

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=rmqta7ePMi4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=intercultural+communication+&ots=ewN5Jdhqzt&sig=msy1XoqTfTTSRqRCX7BEr9GqKuQ&redir_esc=y#v=onepage&q=intercultural%20communication&f=false

Online extract from a book discussing and analysing intercultural communication in discourse analysis and in sociolinguistic terms

Darla K Deardorff (2006a), *Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization*

<https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/5733/etd.pdf?sequence=1>

Article available in *Journal of studies in international education*

Deardorff, D.K. 2006b. Assessing intercultural competence in study abroad students. In *Living and studying abroad: Research and practice*, ed. M. Bryman and A. Feng, 232–56. Clevedon: Multilingual Matters.

Jolene Koester, Myron W. Lustig, *Intercultural communication competence: Theory, measurement, and application*, *International Journal of Intercultural Relations*, 48, September 2015, 20-21

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176715000292>

This brief article focuses on issues or concerns about the current state of intercultural communication competence (ICC) research. Theoretical issues include problems with ICC terminology and with conceptualizations of ICC. Measurement issues include problems with the use of self-reports to assess the “appropriateness” dimension of ICC and with the domain of skills and traits that make one more likely to be perceived as competent. Application issues center on the desirability for increased attention to practical uses of researched-based theory. We suggest that accounts of positive exemplars –those who are widely perceived to be competent in specific intercultural encounters and relationships– would be a welcome and useful addition to the ICC literature.

Wolfgang Fritz, Andrea Graf, Joachim Hentze, & Antje Möllenberg (2005), *An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States*, *Intercultural Communication Studies* 14(1), 53-65

<http://web.uri.edu/iaics/files/05-Wolfgang-Fritz-Andrea-Graf-Joachim-Hentze-Antje-Mollenberg-Guo-Ming-Chen.pdf>

This study examines, via a replication study, Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity which is

developed in the USA context. Although an earlier attempt to reproduce the model in Germany has been successful, the present replication study does not reach the same result based on German and US-American sample. Consequently, the intercultural validity of Chen and Starosta's Model becomes doubtful for the time being, and which demands more close examinations in future research.

1.3 Το μοντέλο της Deardorff για τη διαπολιτισμική ικανότητα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί το μοντέλο της Deardorff για τη διαπολιτισμική επάρκεια. Η επιλογή του μοντέλου της Deardorff έγινε λόγω του αριθμού των αναφορών στο έργο της από άλλους συγγραφείς που ερευνούν το ίδιο θέμα. Μόνο η αναζήτηση του έργου της συγγραφέως του 2006: "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization" (Προσδιορισμός και αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας ως μαθησιακού αποτελέσματος της διεθνοποίησης) στο google δείχνει ότι 1490 κείμενα αναφέρονται στη μελέτη της. Το μοντέλο της Deardorff είναι επίσης «η πρώτη προσπάθεια να επιτευχθεί ένας κοινός ορισμός μεταξύ των ειδικών της διαπολιτισμικής ικανότητας» (Baiutti, 2016).

Το 2006 η συγγραφέας ορίζει τη διαπολιτισμική επάρκεια ως «ικανότητα επικοινωνίας αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις με βάση τη διαπολιτισμική γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις» (247-248). Επιπλέον, αναπτύσσει δύο γραφικές παραστάσεις διαπολιτισμικής ικανότητας: το μοντέλο της πυραμίδας και το μοντέλο διαδικασίας.

ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:

Αποτελεσματική συμπεριφορά και ορθή επικοινωνία (βασισμένη στη διαπολιτισμική γνώση και τις δεξιότητες) για την επίτευξη των στόχων σε κάποιο βαθμό.

ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:

Αλλαγή τρόπου σκέψης μετά από ενημέρωση: ικανότητα προσαρμογής (σε διαφορετικές μορφές επικοινωνίας και συμπεριφοράς, προσαρμογή σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα). Ευελιξία (επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας ορθές μορφές επικοινωνίας και συμπεριφοράς, γνωστική ευκαμψία). Εθνοσχετικιστική οπτική. Ενσυναίσθηση.

Γνώση και κατανόηση: Πολιτισμική αυτογνωσία. Βαθιά κατανόηση και γνώση της κουλτούρας (συμφραζόμενα, ρόλος και επίδραση της κουλτούρας και των απόψεων των άλλων). Εξειδικευμένες πληροφορίες για την κουλτούρα. Κοινωνιογλωσσική ενσυναίσθηση.

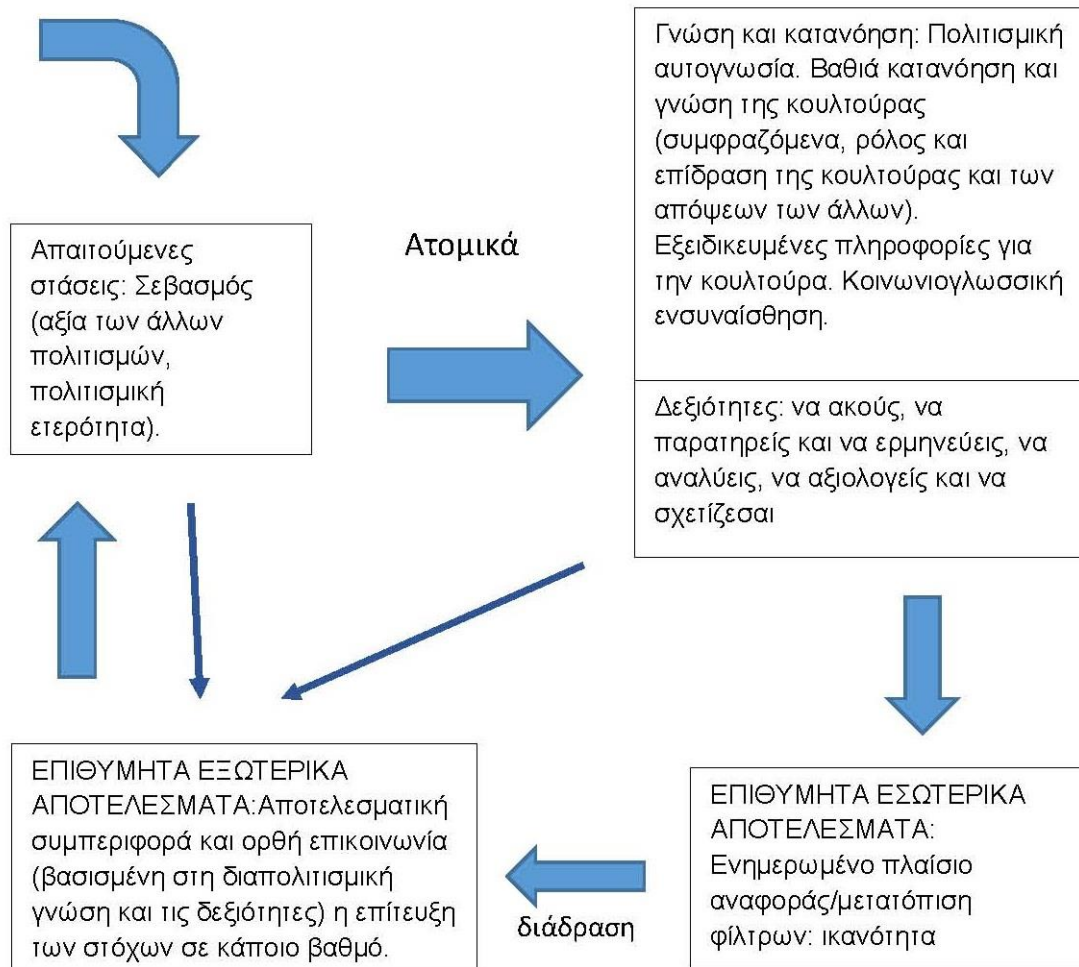
Δεξιότητες: να ακούς, να παρατηρείς και να ερμηνεύεις, να αναλύεις, να αξιολογείς και να σχετίζεσαι

Απαιτούμενες στάσεις: Σεβασμός (αξία των άλλων πολιτισμών, πολιτισμική ετερότητα). Ανοιχτότητα (στη διαπολιτισμική μάθηση και σε ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας, αποφεύγοντας τις κρίσεις). Περιέργεια και ανακάλυψη (ανοχή στην ασάφεια και την αβεβαιότητα).

Σχήμα 1: Μοντέλο Πυραμίδας της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff, 2006, 2009)

Και τα δύο μοντέλα παρουσιάζουν συμπεριφορές, γνώσεις και ικανότητες που παράγουν μαζί εσωτερικά αποτελέσματα, όπως προσαρμοστικότητα και ευελιξία, αλλά και εξωτερικά αποτελέσματα που επιτρέπουν την επικοινωνία καθώς και την αποτελεσματική και ορθή συμπεριφορά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Ο

Baiutti (2016) ισχυρίζεται ότι δύο είναι τα χαρακτηριστικά των μοντέλων της Deardorff. Η πυραμίδα αντιπροσωπεύει γραφικά ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας βασίζεται σε προσωπικές συμπεριφορές, οι οποίες συχνά από άλλους μελετητές λαμβάνονται λιγότερο υπόψη από τη γνώση ή τις δεξιότητες. Το δεύτερο μοντέλο αντιπροσωπεύει μια συνεχή διαδικασία, την ικανότητα δια βίου μάθησης.



Σχήμα 1: Μοντέλο Πυραμίδας της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff, 2006, 2009)

Ψηφιακές πηγές

Darla K Deardorff (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*

(https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=4KdhRIqmgvMC&oi=fnd&pg=PR8&dq=DK+Deardorff&ots=fB-laLJAtn&sig=A-aziGL8uWaFnzwdK7jTSMtxgM&redir_esc=y#v=onepage&q=DK%20Deardorff&f=false)

The SAGE Handbook of Intercultural Competence brings together in one volume the leading experts and scholars from a variety of fields (e.g., education, communication, psychology, social work, health care, conflict studies, etc.) and from around the world who do work in the field of intercultural competence.

Joseph Trimble, Paul Pedersen, and Eduardo Rodella, The real cost of Intercultural Incompetence, An Epilogue, in: **Darla K Deardorff (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence***, 492-503

(https://www.researchgate.net/profile/Joseph_Trimble/publication/236671770_The_real_cost_of_multicultural_incompetence_An_epilogue/links/00b4951902b8bc6bd0000000.pdf)

Darla K Deardorff (2011), *Assessing intercultural competence*, in: *New directions for institutional research*, 65-79

(<https://pdfs.semanticscholar.org/983d/1824017338629ca049d8c6f486bdc1f57255.pdf>)

2. Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι για την προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων στην τάξη

2.1 Διδακτικά Μοντέλα που υπογραμμίζουν διαφορετικές αντιλήψεις μάθησης

Με το κεφάλαιο αυτό αρχίζουμε να αναλύουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση για να προωθήσουμε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στην τάξη. Για τους εκπαιδευτικούς η συνειδητοποίηση του διδακτικού μοντέλου που υιοθετείται στην τάξη είναι σημαντική, επειδή καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο καταννοούν τη διδασκαλία. Ανάλογα με το διδακτικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους ή να δημιουργήσει διαφορετικές σχέσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στη μάθηση μπορεί να διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη και η αποτελεσματικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Οι Grassilli and Fabbri (2003) πρότειναν και προσδιόρισαν τέσσερις τύπους διδακτικών μοντέλων.

Το *κλασικό μοντέλο* εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στο περιεχόμενο του θέματος που πρέπει να μεταδοθεί. Η διάλεξη είναι ο χαρακτηριστικότερος τρόπος που χρησιμοποιείται, ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να επαναλάβουν και να απομνημονεύσουν τις έννοιες. Τα πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου είναι η δυνατότητα προγραμματισμού των δραστηριοτήτων στην τάξη και η εύκολη αξιολόγηση της μάθησης. Δύο αδυναμίες του μοντέλου είναι η δημιουργία παθητικών ακροατών που είναι απλοί δέκτες. Επιπλέον, αυτό το μοντέλο δεν επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν την περιέργειά τους, την ικανότητα να κρίνουν ή να παίρνουν αποφάσεις και ούτε ενισχύει την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων σε ανοικτές καταστάσεις.

Το *ενεργό μοντέλο* εστιάζει στον εκπαιδευόμενο. Αυτός ή αυτή είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη και την εξέλιξή τους. Οι διδακτικές δραστηριότητες βασίζονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων που αποφασίζονται από τους ίδιους. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη μάθηση επιτρέποντας τη συμμετοχή και δρα στο μαθησιακό περιβάλλον, προτείνοντας ακόμη περισσότερες πηγές για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών. Τα πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου είναι η αναγνώριση του εκπαιδευομένου ως ενεργού ατόμου και η προώθηση της έρευνας για την εξεύρεση πόρων, την επίλυση προβλημάτων και τη μάθηση. Οι αδυναμίες σχετίζονται με το γεγονός ότι η παροχή ελευθερίας στον εκπαιδευόμενο παράγει μια αδύναμη διδακτική δράση χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο, με βάση μόνο την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του *τεχνολογικού μοντέλου* είναι ο προγραμματισμός, η τάξη και ο έλεγχος. Το μοντέλο χαρακτηρίζεται από την προϋπόθεση επίτευξης αποτελεσμάτων και συμπεριλαμβάνει την ανάγκη μέτρησης και ποσοτικοποίησης του αποτελέσματος, ώστε να αποφευχθεί η υποκειμενικότητα, η διαίσθηση και η μη προβλεψιμότητα. Ο εκπαιδευόμενος είναι ο δέκτης θετικών και αρνητικών δυνάμεων και ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο σκαλωσιάς. Η μάθηση αναπτύσσεται με συνεργασία, διαπραγμάτευση, μοίρασμα και με ενεργοποίηση πολυμέσων και μεταγνωστικών διαδικασιών.

Τέλος, το *μοντέλο αλληλεπίδρασης* αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως τοποθετημένη διαδικασία (situated process). Ό,τι συμβαίνει σε μια δεδομένη κατάσταση είναι σχετικό – οι αποφάσεις που λαμβάνονται και η εμπειρία της πραγματικής ζωής για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Το άτομο που μαθαίνει αποκτά ευαισθητοποίηση χάρη στην ενεργοποίηση των διαδικασιών ορθολογικής οργάνωσης που δημιουργούνται μέσω του προβληματισμού και του διαλόγου.

It is essential then to mention that all these models should enhance active learning as the improvements gained from them, “in which students engage actively in the learning process throughout a course, are substantial” (Karlsson & Janson, 2016).

Είναι στοιχειώδες να αναφέρουμε ότι όλα αυτά τα μοντέλα θα πρέπει να ενισχύουν την ενεργό μάθηση, καθώς οι βελτιώσεις που κερδίζονται από αυτά «στα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, είναι ουσιώδη» (Karlsson & Janson, 2016).

Ψηφιακές πηγές

Bianca Grassilli, Loretta Fabbri, Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa, La Scuola, Brescia 2003

<https://www.ibs.it/didattica-metodologie-qualitative-verso-didattica-libro-bianca-grassilli-loretta-fabbri/e/9788835015222>

The text has a methodological base that considers the research a source of rich development opportunities if it satisfies, in general, the qualitative paradigms and, more specifically, the narratives ones. Tales, professional autobiographies and stories can represent, in a new and constructive bound between didactics and narration, action and speech, an empirical base to build didactical theories.

Didactic Models Underlining Different Conceptions of Learning. Active student learning

http://www.portlandpresspublishing.com/sites/default/files/Editorial/Wenner/PPL_Wenner_Ch11.pdf

Gunnar Karlsson, Sverker Janson (2016), The flipped classroom: a model for active student learning. Portland Press Limited

J. Lave. (1991), Chapter 4. Situated learning in communities of practice.

<http://www1.udel.edu/educ/whitson/files/Lave,%20Situating%20learning%20in%20communities%20of%20practice.pdf>

In Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives) by Lave, J. & Wenger, E. Cambridge: Cambridge University Press.

2.2 Μέθοδοι που θα υλοποιηθούν στην τάξη για την προώθηση της απόκτησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσω της ενεργού μάθησης

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στην έκθεση «Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης» παρουσιάζει ένα κεφάλαιο με τίτλο «Πώς να αναπτύξουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης». Οι αρχές του σχεδιασμού για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας περιλαμβάνουν (α) την εμπειρία, (β) τη σύγκριση, (γ) την ανάλυση, (δ) τον αναστοχασμό και (ε) τη δράση.

α) Μέσω της **εμπειρίας** οι μαθητές και οι μαθήτριες αναπτύσσουν σεβασμό, περιέργεια και ανοιχτό πνεύμα, ανακαλύπτουν τη φύση των νέων πολιτισμών και τον τρόπο που ενεργούν και επικοινωνούν διαφορετικοί άνθρωποι. Η εμπειρία μπορεί να είναι πραγματική ή φανταστική και παρέχεται με τη χρήση παραδειγμάτων, παιχνιδιών, παλιών και νέων μέσων και δραματοποίησης. Η εμπειρία επιτρέπει τη σύγκριση και την ανάλυση των υποθέσεων του ατόμου.

β) Η δεύτερη αρχή για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η **σύγκριση**. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση των λανθασμένων απόψεων των μαθητών και μαθητριών τους που συγχέουν τη «διαφορά» ή το «ανοίκιο» με το να είναι κάποιος «απολίτιστος». Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να συγκρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τρόπο μη κριτικό και να κατανοούν ότι οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν να θεωρούν τους ίδιους ανοίκειους.

γ) Η **ανάλυση** μιας κατάστασης μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση των ερμηνειών πίσω από τις πρακτικές, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που εφαρμόζουν στην πράξη άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Η μέθοδος που βασίζεται στην έρευνα, οι πηγές με οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς σ' αυτό.

δ) **Αναστοχασμός**: η ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης και κατανόησης είναι απαραίτητη σε προγράμματα που σχεδιάζονται για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Μέθοδοι για τη διευκόλυνση της ικανότητας των μαθητών και μαθητριών να ανταποκρίνονται είναι η συζήτηση των εμπειριών, ημερολόγια που παρακολουθούν την πρόοδο της μάθησης, η καταγραφή δραστηριοτήτων, η ζωγραφική και το μοίρασμα αυτών που έχουν μάθει.

ε) Τέλος, η **δράση και η εμπλοκή** των μαθητών και μαθητριών είναι σημαντικές όταν πραγματοποιούνται μέσω του διαπολιτισμικού διαλόγου ή συνεργατικών δράσεων. Η δράση είναι ένας τρόπος βελτίωσης της ευθύνης και του σεβασμού στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Στο έργο του ο Zadra (2004) *Diversity for kids* και στο έργο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2014) "Developing European council through education" διάφορες μέθοδοι και δραστηριότητες προτείνονται για την τάξη. Συμφωνούμε με τον Zadra (2004) ότι όλες αυτές οι μέθοδοι θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις

μεγάλες κατηγορίες:

- **Μέθοδοι αποδόμησης** για να προσφέρουν στους μαθητές και τις μαθήτριες μια νέα οπτική (τους διευκολύνουν να βρουν νέες πληροφορίες, να εφαρμόσουν πρακτικές διαπραγμάτευσης μεταξύ τους, να αναπτύξουν την ικανότητα να παρατηρούν και να ακούν)
- **Βιωματικές και παιγνιώδεις μέθοδοι** (παιχνίδι ρόλων, συνεργατικές δράσεις, προσομοιώσεις και δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων)
- **Αφηγηματικές μέθοδοι** βασισμένες σε ιστορίες που δημιουργούν και αναδημιουργούν, ανακαλύπτουν και ανακαλύπτουν ξανά (χρήση της αφήγησης στην τάξη, εργαστήρια δημιουργικής γραφής, παραγωγή βίντεο και ήχου)
- **Εκφραστικές μέθοδοι** που εμπλέκουν τις βαθιές διαστάσεις του ανθρώπινου όντος (θέατρο, ζωγραφική, μουσική, χορός, φωτογραφία και εργαστήρια έκφρασης συναισθημάτων).

Online Resources

Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3 (2014). Developing intercultural competence through education

(<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>)

A volume that discusses the way to fully integrating intercultural competences as a key competence. It seeks to offer an educational rationale and conceptual framework for the development of intercultural competence as well as describe the constitutive elements of intercultural competence to be developed in and through education in formal, non-formal and informal contexts.

Pulido-Tobiassen, D. & Gonzales-Mena, J. Teaching Diversity: A place to begin. [Adapted from A Place to Begin: Working With Parents on Issues of Diversity, by Dora Pulido-Tobiassen and Janet Gonzalez-Mena, reprinted with permission from California Tomorrow.

(http://www.imagineeducation.com.au/files/GapTraining/Teaching_20Diversity_20A_20Place_20to_20Begin.pdf)

A summary of a book on how we can best prepare children to meet the challenges and reap the benefits of the increasingly diverse world they will live in.

2.3 Γνώση, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Αυτό το κεφάλαιο εξετάζει την παρουσίαση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές οι δεξιότητες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν παράγοντες αλλαγής στην τάξη τους επιτρέποντας την αύξηση ενός ορθού συνδυασμού επικοινωνίας, συνεργασίας, ευελιξίας, δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης. Αναλύοντας τις βέλτιστες πρακτικές που συλλέχθηκαν κατά την πρώτη φάση του έργου «Έχω δικαιώματα», είναι δυνατόν να αναγνωριστούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που πρότεινε ο Zadra (2004) στο έργο του. Αυτές μπορούν να χωριστούν σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

Γνωστικό επίπεδο

- Ανάπτυξη ενός δυναμικού οράματος των πολιτισμών που εξελίσσονται, αλλάζουν ο ένας τον άλλον και αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους.
- Ικανότητα μετάβασης από την εθνοκεντρική στην εθνοσχετικιστική προοπτική.
- Δυνατότητα αποδόμησης των δικών μας προκαταλήψεων και του δικού μας «πολιτισμικού πλαισίου».
- Ικανότητα ανίχνευσης λεπτομερειών προφανώς άσχετων και ενοχλητικών, καθώς σηματοδοτούν ότι κάτι πρέπει να αναθεωρηθεί στην προηγούμενη γνώση.
- Ικανότητα αναγνώρισης ομοιοτήτων και διαφορών σε διάφορες καταστάσεις.
- Δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών και σημασιών των ίδιων δεδομένων ή γεγονότων.

Συναισθηματικό επίπεδο

- Δυνατότητα εμπλοκής ή αδιαφορίας και ικανότητας κατανόησης των συναισθημάτων μας.

- Γνώση και αποδοχή του εαυτού και των ορίων του.
- Δυνατότητα ανάκλησης της ιστορίας μας.
- Άνοιγμα και ετοιμότητα για την ανακάλυψη νέων και διαφορετικών εμπειριών και έλλειψη φόβου για τις αλλαγές.
- Κατανόηση της πολυμορφίας του εαυτού μας, εξοικείωση με το γεγονός ότι είμαστε ή ήμασταν σε κάποιο σημείο ξένοι ως προς τον εαυτό μας.
- Δυνατότητα να μην παίρνουμε τους εαυτούς μας πολύ σοβαρά.

Σχεσιακό επίπεδο

- Ικανότητα να σεβόμαστε και να είμαστε ανοιχτοί προς τους άλλους και τα δικαιώματά τους.
- Ενσυναίσθηση.
- Ενεργή ακρόαση που κατανοεί τις οπτικές γωνίες του άλλου.
- Δυνατότητα αποφυγής κρίσης και εμπιστοσύνη στους λόγους των άλλων ακόμη και πριν την κατανόηση.
- Διαλογική ικανότητα.
- Δυνατότητα να δούμε ως ευκαιρία τις παρεξηγήσεις και τις συγκρούσεις.
- Δυνατότητα δημιουργικής επίλυσης συγκρούσεων, λ.χ. δημιουργώντας κοινό έδαφος και νέες λύσεις.

Η επίγνωση αυτών των δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μεταμορφώσουν την τάξη τους σε μια φιλόξενη κοινότητα, να αναγνωρίσουν την ετερότητα, να ασκηθούν ώστε να ακούνε άλλους, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να προωθούν τη συμμετοχή.

Παρομοίως, το πλαίσιο των διαπολιτισμικών ικανοτήτων της UNESCO είναι εξίσου σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη αυτών των σκοπών. Το προτεινόμενο επιχειρησιακό σχέδιο της UNESCO αναφέρεται συγκεκριμένα στη διευκρίνιση, τη διδασκαλία, την προώθηση, τη θέσπιση και την υποστήριξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων προτείνοντας πρακτικά μέσα ενσωμάτωσης αυτών των ικανοτήτων στην καθημερινή πρακτική.

Ψηφιακές πηγές

Zadra, F. (2004) Convivere nella diversità. Competenze interculturalie strumenti didattici per una scuola inclusive. Diversity4Kids

http://www.eurac.edu/en/research/autonomies/minriq/Documents/Diversity4Kids/Convivere_nella_diversità-Franca_Zadra.pdf

Tennekoon, S.R. (2015). Crossing the Cultural Boundaries: Developing Intercultural Competence of Prospective Teachers of English. International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 5(4).

<http://www.ijsrp.org/research-paper-0415/ijsrp-p4082.pdf>

A study exploring the possibilities of developing Intercultural Competence of prospective teachers of English at a preservice teacher education institute in Sri Lanka, through a curriculum intervention which provides them with extensive opportunities to engage in intercultural interactions while learning English in the classroom together with their counterparts from other major ethnic groups.

UNESCO (2013) Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

An UNESCO booklet that seeks to address the topic of intercultural competencies to many audiences in all the regions of the world, by providing the basic terminology needed in order to develop intercultural competences and to permit intercultural dialogues, as well as outlining a series of minimally necessary steps to take in sharing this knowledge with the largest number of others, across the greatest selection of contexts, possible.

Judith S. Kaufman and Janet L. McDonald, Preparing Teachers to Become Agents of Change, The Radical Teacher No. 47 (Fall 1995), 47-50

https://www.jstor.org/stable/20709858?seq=1#page_scan_tab_contents

2.4 Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Οι Perry και Southwell (2011), συζητώντας τους στόχους της μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, επιβεβαιώνουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση «του επιπέδου της διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου και, στη συνέχεια, να τονίσουμε ποιες διαστάσεις θα πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω» (σ. 460) και την «αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής μαθησιακής εμπειρίας». Η Deardorff στο έργο της (2015) προτείνει επτά μύθους σχετικά με την αξιολόγηση εν γένει και ειδικότερα με αυτήν της διαπολιτισμικής ικανότητας:

1. Η δοκιμασία πριν και μετά την ολοκλήρωση είναι επαρκής για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.
2. Είναι σωστό να συλλέγονται πρώτα τα δεδομένα και, στη συνέχεια, να σκεφτόμαστε πώς να τα χρησιμοποιήσουμε.
3. Υπάρχει μια μέθοδος καλύτερη από τις άλλες για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.
4. Είναι καλύτερα να σχεδιάσουμε πρώτα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και, στη συνέχεια, να σκεφτούμε πώς να το αξιολογήσουμε.
5. Μόνο ένα άτομο μπορεί να αξιολογήσει.
6. Είναι αναγκαίο η αξιολόγηση να συμφωνεί με τα τυποποιημένα διεθνή μέσα αξιολόγησης.
7. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι ίδια με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Συνεχίζοντας με τις προτάσεις της, η συγγραφέας δίνει κατευθυντήριες γραμμές για την πραγματοποίηση ενός ορθού σχεδίου αξιολόγησης για τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σαφή κατανόηση του λόγου για τον οποίο υπάρχει ανάγκη να αξιολογηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα. Πρέπει να έχουν σαφή ορισμό των μαθησιακών στόχων προκειμένου να ευθυγραμμιστούν μ' αυτές οι μέθοδοι και τα μέσα αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεκινήσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα με ένα σχέδιο αξιολόγησης και να συμπεριλάβουν και άλλους στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διαδικασία αξιολόγησης. Ένα σωστό πρόγραμμα αξιολόγησης για τη διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί διαφανή και σαφή κριτήρια και πρέπει να αντέχει στην τακτική αναθεώρηση του σχεδίου αξιολόγησης.

Από το έργο των [Perry and Southwell \(2011\)](#) είναι δυνατό να αναφερθούν διάφορες ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι και μέσα για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας (Πίνακας 1).

Ποσοτική προσέγγιση	Ποιοτική προσέγγιση
IDI (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003)	Παρατήρηση
ISS (Chen and Starosta, 2000)	Συνεντεύξεις
DMIS (Bennet, 1993)	Φάκελος
CCAI (Kelley and Meyers, 1995)	Γραπτοί αναστοχασμοί
BASIC (Koester and Olebe, 1988)	

Ψηφιακές πηγές

[Laura B. Perry & Leonie Southwell \(2011\)](#), Developing intercultural understanding and skills: models and approaches, in: Intercultural Education 22, 453-466

[Darla K Deardorff \(2015\)](#), [Demystifying outcomes assessment for international educators: A practical approach](#), Virginia: Stylus Publishing

(https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_6ypCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT15&dq=DK+Deardorff&ots=XuAnOHb9-B&sig=mqRVS6_EEyKlQ3RqYICkuPh4Gxl&redir_esc=y#v=onepage&q=DK%20Deardorff&f=false)

Chen, G.-M. & W.J. Starosta (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. Human Communication 3: 1-15.

(http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs)

A paper reporting on a study that developed and assessed the reliability and validity of the Intercultural Sensitivity Scale



Project Number: 2016-1-FR01-KA201-024133

Hammer, M.R, Bennett, M.J. & R. Wiseman (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations 27: 421-443.

http://www.sol.lu.se/media/utbildning/dokument/kurser/ENBC11/20112/Hammer_article_Task_1.pdf

A paper that reports on a measure of five main dimensions of the Intercultural Development Inventory.

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Summary by Milton J. Bennett

<http://www.idrinstitute.org/page.asp?menu1=15>

Davies, S.L. & S. J. Finney (2003). 'Examining the Psychometric Properties of the Cross-Cultural Adaptability Inventory'. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL (April, 2003).

<https://pdfs.semanticscholar.org/72f2/0989b12cab2c66bb3c8b70bc09f4697e1569.pdf>

A paper reporting on a study that examined CCAI to better understand the psychometric properties of this instrument through data collected from a group of university students.

Griffith, R.L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J. & O-L., Liu (2016). 'Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions'.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12112/full>

A research report aiming to identify current conceptualizations of ICC, review existing assessments and their validity evidence, propose a new framework for a next-generation ICC assessment, and discuss key assessment considerations.

Idikó Lázár, Martina Huber-Kriegler, Denise Lussier, Gabriela S. Matei and Christiane Peck (eds), Developing and assessing intercultural communicative competence - A guide for language teachers and teacher educators

http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf

This is a collective volume published under the auspices of the European Centre for Modern Languages (ECML) of the Council of Europe. The ECML promoting innovative approaches in language education and plays a significant role in disseminating good practice and assisting in its implementation in member states. The volume contains Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence, starting from its theoretical background and focusing especially on its assessment.

Sinicrope, C., Norris, J. & Y. Watanabe (2007). 'Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research and practice (Technical report for the foreign language program evaluation project)'.

<https://www.researchgate.net/publication/237592016>

This report summarizes theory and research on intercultural competence, paying particular attention to existing approaches and tools for its assessment. It also reviews examples of the assessment of intercultural competence in the specific contexts of general education and college foreign language and study abroad programs.