



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η χρήση βίντεο-οδηγιών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής
ικανότητας των μαθητών.»

ΜΗΤΡΟΥΣΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΗΤΡΟΥΣΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ

A.M.: 4132019024

**«Η χρήση βίντεο-οδηγιών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής
ικανότητας των μαθητών.»**

**«The use of video-based instructions to enhance students'
intercultural ability.»**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΑΛΙΒΙΖΟΣ (ΛΟΪΖΟΣ) ΣΟΦΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΤΔΕ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΚΑΖΟΥΛΛΗ (ΚΟΥΡΤΗ) ΒΑΣΙΛΕΙΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η χρήση βίντεο-οδηγιών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών.

*

The use of video-based instructions to enhance students' intercultural ability.

ΜΗΤΡΟΥΣΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ

Επιβλέπων: Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 15 Ιουνίου 2021

1. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



2. Καζούλλη Βασιλεία, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



3. Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Μητρούσης Στυλιανός

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Η χρήση βίντεο-οδηγιών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών» εκπονήθηκε στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου με έδρα τη Ρόδο.

Για την υλοποίηση της εργασίας και την επιτυχή ολοκλήρωσή της συνέβαλλαν μια σειρά ανθρώπων τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον κ. καθηγητή Σοφό Λοΐζο, πρόεδρο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ρόδου, επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, για την πολύτιμη συμβολή του και τη συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους που με βοήθησαν κάτω από αντίξοες εκπαιδευτικές συνθήκες και τους γονείς μου, Γρηγόρη και Ελευθερία, για τη συνεχή υποστήριξη και δύναμη που μου παρείχαν.

Περιεχόμενα

Κατάλογος πινάκων.....	7
Περιεχόμενα σχημάτων.....	7
Εισαγωγή.....	11
Η προβληματική της έρευνας.....	11
Διατύπωση του προβλήματος.....	12
Σκοπός της μελέτης.....	13
Ερευνητικά ερωτήματα.....	13
Κεφάλαιο 1 ^ο - Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	14
1.1 Διαπολιτισμικότητα.....	14
1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	16
1.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα.....	19
1.4 Διδασκαλία που βασίζεται σε Βίντεο-Οδηγίες.....	24
1.5 Οδηγίες βασισμένες σε βίντεο για τη διαπολιτισμική ικανότητα.....	26
1.6 Πλεονεκτήματα της διδασκαλίας βασισμένη σε βίντεο οδηγίες.....	30
1.7 Μέτρηση Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	32
Κεφάλαιο 2 ^ο Μεθοδολογία.....	36
2.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	36
2.2 Μεθοδολογικά βήματα.....	36
2.3 Ερωτηματολόγιο.....	39
2.4 Συλλογή δεδομένων – προσδιορισμός πληθυσμού.....	40
2.5 Ανάλυση δεδομένων.....	41
2.6 Ερευνητικά ερωτήματα.....	43
Κεφάλαιο 3 ^ο - Αποτελέσματα.....	45
3.1 Ευρήματα ερωτηματολογίου.....	45
Κεφάλαιο 4 ^ο – Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	60
Αναφορές.....	63
1 ^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	68
2 ^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	69
3 ^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	71
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	71

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Περιγραφή βίντεο και φύλλων εργασίας	39
Πίνακας 2 Ερευνητικοί Στόχοι – Ερευνητικές Υποθέσεις	44
Πίνακας 3 Μέση τιμή (μ), Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των παραμέτρων της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο	45
Πίνακας 4 Μέση τιμή (μ), Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) της διαπολιτισμικής γνώσης των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο	47
Πίνακας 5 Μέση τιμή (μ), Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο	50
Πίνακας 6: Μέση τιμή (μ), Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την προβολή βίντεο	52
Πίνακας 7: Μέση τιμή (μ), Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την προβολή βίντεο	56

Περιεχόμενα σχημάτων

Σχήμα 1 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff D. K., Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, 2006), (Deardorff D. K., The SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009)	21
Σχήμα 2 Βήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας.....	27
Σχήμα 3 Μοντέλο OSEE	28
Σχήμα 4 Το διάγραμμα της διδασκαλίας της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιώντας οδηγίες βασισμένες σε βίντεο	30
Σχήμα 5 Διαδικασία εισαγωγής ερωτηματολογίου	41
Σχήμα 6 Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης της Γνώσης, της Συμπεριφοράς, των Δεξιοτήτων και της επίγνωσης.	46
Σχήμα 7: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη γνώση της έννοιας «κουλτούρα» (%)	48
Σχήμα 8 Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις διαφορές στις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού (%)	49

Σχήμα 9: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν την διαπολιτισμική συμπεριφορά των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο.	51
Σχήμα 10: Κατανομή συχνοτήτων της πρότασης «Μπορώ να συγκρίνω τη δική μου κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας» (%)	54
Σχήμα 11: Κατανομή συχνοτήτων της πρότασης «Ξέρω τρόπους για να μαθαίνω τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών διαφορετικού πολιτισμού» (%)	55
Σχήμα 12: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο	55
Σχήμα 13: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν την διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο	59

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετά την εφαρμογή βίντεο – οδηγιών. Οι συμμετέχοντες ήταν 110 μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού και διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους μαθητές δύο φορές, μία πριν την προβολή βίντεο και μία μετά από αυτήν. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συγκρίθηκαν ούτως ώστε να διερευνηθεί η επίδραση της παρέμβασης των βίντεο στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Τα δεδομένα έδειξαν ότι όντως η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο γνώσης, συμπεριφοράς, δεξιοτήτων και επίγνωσης.

Λέξεις κλειδιά: βίντεο – οδηγίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

The present study investigate young learner's intercultural competence after implementing video-based instruction. The participants were 110 primary school students. A questionnaire was implemented in order to investigate the learners' intercultural competence before participating and after viewing clips of intercultural competence. The questionnaire was compared and analyzed to investigate whether the learners had developed or not from the intercultural competence class by implementing video-based instruction. The data revealed that the learners' intercultural competence has increased because of the lesson plans. They have learned to develop their intercultural competence from the lessons.

Key words: video-based instructions, intercultural competence

Εισαγωγή

Η προβληματική της έρευνας

Η διαπολιτισμική ικανότητα παίζει ουσιαστικό ρόλο στην παγκόσμια εκπαίδευση. Αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να αποκτηθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά παρόλα αυτά αποτελεί μια ασαφή έννοια για τους μαθητές και δεν είναι ευρέως γνωστοί οι παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ένας τύπος επικοινωνίας στην οποία ένας στόχος μοιράζεται πληροφορίες και ιδέες σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνικές ομάδες. Αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού αλλά και για την επίτευξη αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί ένα σύμπλεγμα ικανοτήτων που απαιτούνται για να αλληλεπιδράσουν με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς επαρκώς και αποτελεσματικά (Wolff & Borzиковsky, 2018).

Καθώς η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να βρει τρόπους να ανταποκριθεί στις καινούργιες ανάγκες ένταξης παιδιών από άλλες κουλτούρες. Επιπλέον, παρουσιάζεται η ανάγκη ύπαρξης θετικών συναισθημάτων μεταξύ παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και η ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων για τον πολιτισμό τους. Εμφανίζεται ανάγκη μείωσης των ανισοτήτων μεταξύ κυρίαρχων και μη κυρίαρχων πολιτισμών, και βελτίωση των κοινοτικών σχέσεων σε πολυεθνικά περιβάλλοντα (Hammer, 1998).

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης εποχής έχουν καταστήσει αναγκαία τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Για να επιτευχθεί ο στόχος της ενσωμάτωσης μειονοτήτων στη διδακτική διαδικασία, οι μαθητές χρειάζεται να αποκτήσουν επικοινωνιακές ικανότητες. Σε διάφορα σχολεία της Ελλάδας, στις σχολικές τάξεις, απαντάται η πιθανότητα να φοιτούν παιδιά μειονοτήτων, μετανάστες ή αλλοδαποί. Όταν ξεσπούν καταστάσεις συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, επαναλαμβάνονται τα στερεότυπα των μεταναστών στην ευρύτερη κοινωνία. Σε επίπεδο διοίκησης σχολείου, το κύριο πρόβλημα είναι η έλλειψη προγραμμάτων προσαρμογής για αυτά τα παιδιά μεταναστών καθώς και η έλλειψη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Διατύπωση του προβλήματος

Στις μέρες μας, στην χώρα μας αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο παρουσιάζεται έντονη ανάγκη εφοδιασμού των εκπαιδευομένων με διαπολιτισμική ικανότητα, δεδομένης της πολυπλοκότητας και της δυναμικής της σχολικής τάξης αναφορικά με τις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών. Για την προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας όπως η χρήση ενός βιβλίου είχε χρησιμοποιηθεί εκτενώς. Οι μαθητές μαθαίνουν διαφορετικούς πολιτισμούς μόνο μέσω σχολικών βιβλίων. Παρόλα αυτά η μέθοδος αυτή έχει χαρακτηριστεί ως βαρετή και παθητική και δεν έχει ενδιαφέρουσα χρήση μέσων για την υποστήριξη των αναγκών των μαθητών. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν άλλους τύπους μέσων για να είναι αποτελεσματικοί και να προσελκύουν διάφορα στυλ μάθησης (Newton & Miah, 2017).

Υπάρχουν πολλά τεχνολογικά μέσα ειδικά για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, η εικονική τάξη στα Αγγλικά, smartphones, περιοδικά και πίνακες συζήτησης και επικοινωνία ήχου και βίντεο (Chien-pang Wang, Yu-Ju Lan, Wen-Ta Tseng, Yen-Ting R. Lin, & Kao Chia-Ling Gupta, 2019). Παρόλο που αυτά τα τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας των μαθητών, δεν προωθούσαν ρητά τη διαπολιτισμική ικανότητα. Έτσι, προκειμένου να προωθηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα, υπάρχει μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας που έχει προταθεί για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Είναι οδηγίες βασισμένες σε βίντεο. Η διδασκαλία με τη χρήση βίντεο αποτελεί μια ευκαιρία να παρουσιάσει, να διδάξει και να εσωτερικεύσει τις γλωσσικές, πολιτιστικές και οπτικές γνώσεις-στόχους. Τα βίντεο μπορούν να δώσουν στους μαθητές ευκαιρίες να μάθουν γλωσσική, χωρική και ρυθμική νοημοσύνη (Zhang L. , 2020).

Βιβλιογραφικά υπάρχουν μελέτες οι οποίες επικεντρώνονται επί το πλείστον στη χρήση διδακτικών βασισμένων σε βίντεο σε αποφοίτους και ενήλικες στο χώρο εργασίας κυρίως στον χώρο της ιατρικής (Ritter, 2018), (Johnson, et al., 2017), κ.ά. Υπάρχει όμως ένας περιορισμένος αριθμός μελετών που εστιάζουν στη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές γυμνασίου και ακόμα λιγότερες βιβλιογραφικές αναφορές σε μαθητές δημοτικού.

Βάσει των παραπάνω αυτή η μελέτη επιχειρεί να χρησιμοποιήσει διδασκαλία με τη χρήση βίντεο για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας του μαθητή σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναμένεται ότι αυτή η έρευνα θα παρέχει

εμπειρικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα αυτών των τεχνικών στη βελτιώσουν της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ως επιστέγασμα της διαδικασίας της διδασκαλίας με βίντεο, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας για την εμπέδωση των εννοιών που αφορούν στην διαπολιτισμική κουλτούρα.

Σκοπός της μελέτης

Κύριος σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μετά την εφαρμογή διδακτικών βασισμένων σε βίντεο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται κυρίως στη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών με τη διδασκαλία μέσω βίντεο. Αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο - Θεωρητικό Υπόβαθρο

1.1 Διαπολιτισμικότητα

Κατά τα έτη 2015 – 2016 παρατηρήθηκαν πρωτοφανείς μεταναστευτικές ροές στην Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά κυρίως στην Ελλάδα. Κύματα μεταναστών από πολλές χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής εισέρχονταν στη χώρα μας προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, τοποθετώντας την έτσι στο επίκεντρο εισροής διαφόρων πολιτισμών. Η διαμονή μεταναστών και προσφύγων δημιούργησε την ανάγκη αφομοίωσης στην ελληνική κοινωνία, νέων πολιτισμών, με διαφορετικά ήθη και έθιμα. Χαρακτηριστικό της έννοιας «πολιτισμός» είναι τα διαφορετικά στοιχεία που έχει μια ομάδα από μία άλλη καθιστώντας τις ανόμοιες και συνάμα ξεχωριστές. Άρα, προκειμένου κάποιος να μπορέσει να συγκρίνει ένα ή παραπάνω πολιτισμούς οφείλει να μελετήσει τη διαφορετικότητα που είναι το κύριο στοιχείο των πολιτισμών (Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεζή, 2015(1)).

Για να καταλάβουμε τι είναι διαπολιτισμικότητα, θα πρέπει να εξετάσουμε την έννοια του πολιτισμού. Ο (Edgar, 1992) αναφέρει ότι ο πολιτισμός είναι σαν παγόβουνο. Το άκρο του παγόβουνου που εξέχει στην επιφάνεια του νερού μπορεί να συγκριθεί με τη συμπεριφορά. Το μέρος που έμεινε κάτω από την επιφάνεια μπορεί να είναι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων. Μπορεί να το βλέπουμε και να το αναγνωρίζουμε αλλά στη πραγματικότητα δεν το γνωρίζουμε στο έπακρο. Το μέρος που βρισκόταν κάτω από το νερό ή το μεσαίο έως το κάτω μέρος του παγόβουνου είναι τιμές και σχέδια σκέψης. Δεν μπορούμε να τα γνωρίζουμε ακριβώς μέχρι να μείνουμε μαζί τους για αρκετό χρόνο. Επιπλέον ανέφερε ότι το στάδιο της κατανόησης άλλων πολιτισμών θα συνέβαινε όταν οι εκπαιδευόμενοι γνώριζαν τις αιτίες και τα αποτελέσματα της διαφορετικότητας.

Ο όρος της διαπολιτισμικότητας είναι κάτι το μη προσεγγίσιμο διότι αποτελεί έναν από τους κυριότερους στη σύγχρονη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα την ορίζει ως ένα μέρος όπου οι διαφορετικοί πολιτισμοί μπορούν να συναντηθούν και να συνυπάρξουν και μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση αντλούνται χαρακτηριστικά που κάνουν τους πολιτισμούς αυτούς να ξεχωρίζουν. Αν αυτά τα χαρακτηριστικά αφαιρεθούν, τότε θα υπάρξουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις ανθρώπινες σχέσεις.

Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα θέμα στο οποίο μπορεί να δοθεί χρονοδιάγραμμα παράλληλα με όλα τα άλλα, ούτε είναι κατάλληλο για μια μόνο φάση

εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα είναι ένα θέμα, πιθανώς το κυριότερο, το οποίο πρέπει να ενημερώνει τη διδασκαλία και τη μάθηση όλων των θεμάτων. Είναι τόσο σημαντικό στην ιατρική όσο και στα πολιτικά, στα μαθηματικά και στη διδασκαλία γλωσσών. Παρομοίως, είναι θέμα ζωτικής σημασίας τόσο στο πανεπιστήμιο όσο και στο νηπιαγωγείο. Εάν η εκπαίδευση δεν είναι διαπολιτισμική, πιθανότατα δεν είναι εκπαίδευση, αλλά αντιθέτως ενδυνάμωση του εθνικιστικού ή θρησκευτικού φονταμενταλισμού. Η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λοιπόν, δεν είναι απλώς θέμα κανονιστικής προτροπής, εντοπισμού καλών πρακτικών σε έναν τομέα και βοήθειας στην εφαρμογή της σε άλλη. Περιλαμβάνει την εκ νέου αντίληψη για το τι έχουν κάνει τα σχολεία και τα πανεπιστήμια στο παρελθόν και τι μπορούν να κάνουν στο παρόν και στο μέλλον (Coulby, 2006).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), ένας από τους αμέτρητους τρόπους που μπορεί κανείς να διαχειρίζεται τη πολυπολιτισμικότητα, είναι η διαπολιτισμικότητα και δεν πρέπει να συσχετίζεται και να ταυτίζεται με τον όρο της αφομοίωσης και του πολιτισμικού σχετικισμού. Η θεωρία της διαπολιτισμικότητας επισημαίνει πως διάφοροι πολιτισμοί γνωρίζονται και αλληλεπιδρούν, συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελείται από κάποιες βάσεις στις οποίες στηρίζεται όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη, η κοινωνική συνοχή και η αναγνώριση της ετερότητας (Καδιγιαννόπουλος, 2014). Όπως αναφέρει ο (Williams, 1994) η επίτευξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης επιτυγχάνεται μέσω προγραμμάτων κατάρτισης, γενικής ανάγνωσης, συνομιλίας με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και μάθησης από προηγούμενες εμπειρίες. Σημαντικές πτυχές της πολιτιστικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της κουλτούρας τους και η ανάπτυξη της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης αποκτώντας μια ευρεία γνώση αξιών και πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών, αντί να τις εξετάζουμε μέσω του πρίσματος των πολιτιστικών στερεοτύπων.

Οι (DuPraw & Axner, 1997) περιέγραψαν τα πλεονεκτήματα της κατανόησης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας επισημαίνοντας πως η εκμάθηση των διαφορετικών πολιτισμών των ανθρώπων μας δίνει έναν καθρέφτη για να αντανακλάμε τον δικό μας. Τα διαφορετικά στυλ επικοινωνίας των ανθρώπων αντικατοπτρίζουν βαθύτερες φιλοσοφίες και κοσμοθεωρίες που αποτελούν το θεμέλιο του πολιτισμού τους. Η κατανόηση αυτών των βαθύτερων φιλοσοφιών μας δίνει μια ευρύτερη εικόνα για το τι έχει να μας προσφέρει ο κόσμος. Επιπλέον, εάν είμαστε ανοιχτοί στη μάθηση για ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, γινόμαστε λιγότερο μοναχικοί. Η προκατάληψη

και τα στερεότυπα μας χωρίζουν από ολόκληρες ομάδες ανθρώπων που θα μπορούσαν να είναι φίλοι και συνεργάτες στην προσπάθεια αλλαγής. Πολλοί από εμάς λαχταρούμε για πραγματική επαφή. Μιλώντας με διαφορετικούς ανθρώπους από εμάς δίνεται η ελπίδα και η ενέργεια για να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της βελτίωσης των κοινοτήτων και των κόσμων μας. Ο (Martins, 2008) υποστήριξε επίσης την άποψη των (DuPraw & Axner, 1997) ότι η κατανόηση και ο σεβασμός άλλων πολιτιστικών απόψεων και συμπεριφορών είναι απαραίτητες για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ωστόσο, πριν οι άνθρωποι αρχίσουν να αλλάζουν τον κόσμο, πρέπει να κατανοήσουν «γιατί κάνω αυτό που κάνω». Όποιος κι αν είσαι, όπου κι αν είσαι, ό, τι θέλεις να ολοκληρώσεις, όλα ξεκινούν με την κατανόηση του «Εγώ»: Η επίγνωση των υποθέσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων του ατόμου είναι ένα πρώτο βήμα για να μπορέσει κάποιος να αλληλεπιδράσει θετικά και να μάθει από άλλους. Σε αυτή τη διαδικασία βρίσκεται η ουσία της διαπολιτισμικής μάθησης » (Martins, 2008).

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους νεότερους τομείς στον χώρο των σπουδών για την εκπαίδευση. Η εξέλιξη του πεδίου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των κοινωνικών και ιστορικών μετασχηματισμών κατά τον εικοστό αιώνα. Οι εξελίξεις δεν ήταν ομοιόμορφες αλλά διαμορφώθηκαν από τοπικές συνθήκες. Ως αποτέλεσμα, έχουν προκύψει διαφορετικά παραδείγματα και διαφορετικά σύνολα προβλημάτων. Αυτή η κατάσταση έχει υποστεί ριζική αλλαγή με την ανάπτυξη της παγκοσμιοποίησης και των αντίστοιχων μεταναστεύσεων, την μεταβαλλόμενη πολιτική εικόνα του κόσμου καθώς και την πρόοδο στον εκδημοκρατισμό και την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτές οι διαδικασίες έχουν οδηγήσει σε επανεκτίμηση υφιστάμενων θεωρητικών κατασκευών και των πρακτικών εφαρμογών τους. Έχουν προκύψει νέοι στόχοι και ερευνητικοί τομείς, δίνοντας προτεραιότητα στα ζητήματα μιας παγκόσμιας κοινωνίας, του πολιτισμικού υβριδισμού, του υπερεθνισμού, των διασυνοριακών και πολιτιστικών επαφών, των διαπολιτισμικών συγκρούσεων και της ευθύνης των εκπαιδευτικών συστημάτων για ειρηνική συνύπαρξη, ολοκλήρωση και την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου στις μεταμοντέρνες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτές οι τάσεις δημιούργησαν νέους τρόπους σκέψης και προώθησαν την ανοικοδόμηση θεμελιωδών υποθέσεων και παραδειγμάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bleszynska, 2008).

Στον τομέα της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει γίνει ένα σημαντικό θέμα συζήτησης. Αυτό οδήγησε σε μια σειρά δημοσιεύσεων από τους δύο μεγάλους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με κοινωνικά ζητήματα και την αντίστοιχη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών: τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Αυτά τα δύο θεσμικά όργανα έχουν αναπτύξει ένα όραμα κοινωνικής ανάπτυξης που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα (ΟΗΕ), τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου (Συμβούλιο της Ευρώπης) που χρησιμεύει ως κατευθυντήριο φως για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τη βάση της σε ένα όραμα ενός κόσμου όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα γίνονται σεβαστά και όπου η δημοκρατική συμμετοχή και το κράτος δικαίου είναι εγγυημένα σε όλους. Έτσι, δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί ως απλή προσθήκη στο πρόγραμμα σπουδών σε περιστασιακά προγράμματα, αλλά πρέπει να επεκτείνεται, και τελικά να αντικαταστήσει, το μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό περιβάλλον των σχολείων μας και να οδηγήσει σε αλλαγή νοοτροπίας στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Για να γίνει αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να σημειώσει σημαντική πρόοδο στην ικανότητα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης να εργάζονται δημιουργικά και συνεργατικά προς την αλλαγή, εστιάζοντας στη σχολική πρακτική, είτε στην τάξη είτε στο σχολείο στο σύνολό της. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσανατολίζεται σε μακροπρόθεσμες αλλαγές στα σχολεία και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και χρησιμεύει ως πλαίσιο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη (Neuner, 2012). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, ως μία από τις καθιερωμένες αρχές στον τομέα της εκπαίδευσης, ανέλαβε ορισμένες πρωτοβουλίες για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εξέλιξη του υλικού που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως η έκφραση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών πολιτικών στο Συμβούλιο της Ευρώπης. Αυτό το έργο ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 με μερικά παραδείγματα όπως τη διαπολιτισμική κατάρτιση για εκπαιδευτικούς, το δίκτυο σχολικών συνδέσμων και ανταλλαγών στη δεκαετία του 1980, και την ανταλλαγή μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 1990, τα οποία αποτελούν μερικά από τα σημαντικότερα ορόσημα του παρελθόντος. Το 2003 στην Αθήνα, οι Ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας τόνισαν το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη μεγάλη συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και ανάπτυξη της ενότητας και της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών μας κοινωνιών και κάλεσε το Συμβούλιο, «να επικεντρώσει το πρόγραμμα εργασίας του στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που θέτει η πολυμορφία

των κοινωνιών μας, καθιστώντας τη δημοκρατική μάθηση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ». Τα κράτη μέλη ενθαρρύνθηκαν να εισαγάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα για όλες τις διαπολιτισμικές διαστάσεις στις εκπαιδευτικές τους πολιτικές. Το να μαθαίνουμε να ζούμε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες ορίζεται ως ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Huber, 2012).

Σήμερα, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» θεωρούνται καταλληλότερη απάντηση στο νέο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και στην αυξανόμενη σύγκλιση διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτιστικής συμπεριφοράς και τρόπων σκέψης. Για πρώτη φορά, στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση παιδιών αλλοδαπής προέλευσης θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τον «δυναμικό» χαρακτήρα των μεμονωμένων πολιτισμών και των αντίστοιχων ταυτοτήτων τους. Για πρώτη φορά στην ιστορία της παιδαγωγικής, τα παιδιά των μεταναστών δεν θεωρούνταν πλέον ως «πρόβλημα» ή «κίνδυνος», αλλά ως «πόροι». Επισήμως, αναγνωρίστηκε η δυνατότητα εμπλουτισμού προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία προέρχεται από την ομάδα ανθρώπων από διαφορετικές εθνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές καταβολές.

Στις ΗΠΑ, η «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση έγινε ένα επίκαιρο θέμα στις αρχές της δεκαετίας του 1970, όταν δημοσιεύθηκαν τα πρώτα επιστημονικά άρθρα και συνεισφορές και εξακολουθεί να είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος. Ομοίως, τα προγράμματα σπουδών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση εισήχθησαν στον Καναδά τη δεκαετία του 1970, κυρίως ως απάντηση στα γαλλο-καναδικά κινήματα. Ακόμη και στην Αυστραλία, οι πρώτες εκπαιδευτικές απαντήσεις σε πολυπολιτισμικό επίπεδο έφτασαν στη δεκαετία του 1970. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει αρχίσει να ριζώνεται μόνο στις χώρες που μιλούν αγγλικά τα τελευταία χρόνια (Portera, 2008). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο (Portera, 2008), στην Ευρώπη, οι περισσότερες χώρες με σχετικά υψηλές μεταναστευτικές ροές (όπως η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο και η Ολλανδία) παρουσιάζουν παρόμοια γραμμή ανάπτυξης όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατά την περίοδο μετά το οικονομικό θαύμα της δεκαετίας του 1950, οι δάσκαλοι και οι πολιτικοί εστίασαν την προσοχή τους στην αντιμετώπιση γλωσσικών προβλημάτων στα σχολεία. Από τη μία πλευρά, εφαρμόστηκαν αναπτυξιακά μέτρα για την εκμάθηση των γλωσσών των χωρών υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, δόθηκε μεγάλη έμφαση στο να δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να «διατηρήσουν» τις γλώσσες και τους πολιτισμούς προέλευσής τους, έτσι

ώστε να είναι δυνατή η επιστροφή στην πατρίδα τους ανά πάσα στιγμή. Επίσης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, δημιουργήθηκαν πολλά πρότζεκτ τα οποία θα μπορούσαν να ονομαστούν «πολυπολιτισμικά»: ο κύριος στόχος ήταν να γνωρίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές σε γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Στη δεκαετία του 1970, ορισμένες χώρες είδαν ακόμη και τη δημιουργία νέων μαθημάτων λόγω του αυξανόμενου αριθμού ξένων παιδιών στα σχολεία, όπως το *Ausländerpädagogik* (παιδαγωγική για αλλοδαπούς) ή το *pédagogie d'accueil* (παιδαγωγική υποδοχής) στη Γαλλία, στόχος της οποίας ήταν η πραγματοποίηση συγκεκριμένων, «ξεχωριστών» μέτρων παρέμβασης για ξένα παιδιά. Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, αυτή η ιδέα έχει επικριθεί όλο και περισσότερο, καθώς οι κίνδυνοι μιας «αντισταθμιστικής» και «εξομοιωτικής» παιδαγωγικής έγιναν ολοένα και πιο ορατοί. Μόνο τη δεκαετία του 1980 άρχισαν να σχηματίζονται αργά θεωρητικά ζητήματα και στρατηγικές πρακτικής παρέμβασης σε σχέση με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

1.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα

Ο καθορισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ένα πολύπλοκο έργο. Στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής ικανότητας βρίσκεται η προετοιμασία των ατόμων να αλληλεπιδρούν σωστά και αποτελεσματικά με άτομα από άλλα πολιτιστικά υπόβαθρα (Sinicrope, Norris, & Watanabe, 2007).

Ως αποτέλεσμα, η κατανόηση του πολιτισμού γίνεται αναπόσπαστο συστατικό της διαπολιτισμικής ικανότητας (Moeller & Nugent, 2014).

Σύμφωνα με την (Deardorff K. D., *Assessing intercultural competence*, 2011) δεν υπάρχει σαφής ορισμός γύρω από τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν σε αυτήν την έννοια ποικίλλουν ανάλογα με την πειθαρχία (παραδείγματος χάριν, εκείνοι στην κοινωνική εργασία χρησιμοποιούν τον όρο πολιτιστική ικανότητα, ενώ εκείνοι στην εφαρμοσμένη μηχανική προτιμούν να χρησιμοποιούν την παγκόσμια ικανότητα) και την προσέγγιση (το πεδίο της ποικιλομορφίας χρησιμοποιεί όρους όπως η πολυπολιτισμική ικανότητα και διαπολιτισμική ωριμότητα). Ο (Fantini A. , *Exploring and Assessing Intercultural Competence*, 2007) (2006) διατύπωσε μια ποικιλία όρων που χρησιμοποιούνται, τόσο στη βιβλιογραφία αλλά και σε εργαλεία αξιολόγησης. Μεταξύ αυτών είναι η πολυπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμική προσαρμογή, η διαπολιτισμική ευαισθησία, η

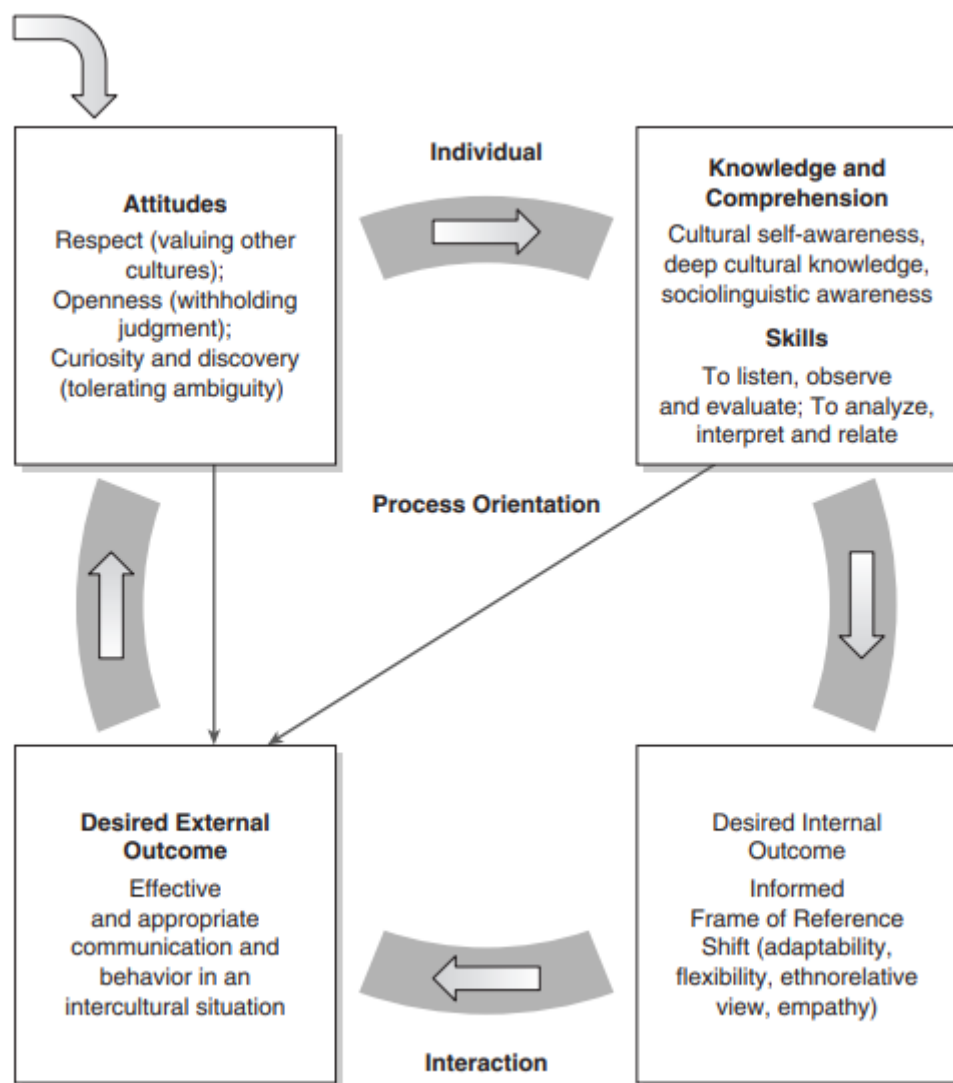
πολιτιστική νοημοσύνη, η διεθνής επικοινωνία, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η παγκόσμια ικανότητα, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και η παγκόσμια ιθαγένεια.

Σε μια παρόμοια οπτική στηρίζεται και (Agasaratnam, 2016), η οποία υποστηρίζει πως η φράση «διαπολιτισμική ικανότητα» περιγράφει συνήθως την αποτελεσματική και κατάλληλη δέσμευση με πολιτιστικές διαφορές. Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει μελετηθεί ως κάτι που κατοικεί μέσα σε ένα άτομο (δηλαδή, περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ικανότητες ενός ατόμου) και ως προϊόν ενός πλαισίου (δηλ. συνδημιουργείται από τους ανθρώπους και τους παράγοντες ενός περιβάλλοντος που εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση). Οι ορισμοί, δηλαδή, της διαπολιτισμικής ικανότητας ποικίλουν ενώ υπάρχει μια επαρκής συναίνεση μεταξύ αυτών των παραλλαγών για να συμπεράνουμε ότι υφίσταται τουλάχιστον κάποια συλλογική κατανόηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Το «διαπολιτισμικό», ως όρος στη διδασκαλία γλωσσών, εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980 ως μια ανάπτυξη από την έννοια της «επικοινωνιακής ικανότητας», η οποία τότε ευρέως συμφωνήθηκε ως στόχος της διδασκαλίας και της εκμάθησης ξένων γλωσσών (Byram, 2012).

Η (Deardorff D. K., Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, 2006) επισημαίνει, πως υπάρχουν αμέτρητοι ορισμοί και πλαίσια που δημοσιεύονται για τη διαπολιτισμική ικανότητα. Η πρώτη μελέτη για να τεκμηριωθεί η συναίνεση μεταξύ κορυφαίων διαπολιτισμικών εμπειρογνομόνων, κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες, σχετικά με πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας καθορίστηκε μέσω μιας ερευνητικής μεθοδολογίας που ονομάζεται τεχνική Delphi, μια επαναληπτική διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ μιας ομάδας εμπειρογνομόνων. Οι πτυχές στις οποίες αυτοί οι εμπειρογνώμονες κατέληξαν σε συναίνεση κατηγοριοποιήθηκαν και τοποθετήθηκαν σε ένα μοντέλο (Σχήμα 1) που προσφέρεται για αξιολόγηση και περαιτέρω ανάπτυξη λεπτομερών μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, αυτό το μοντέλο προήλθε από την ανάγκη αξιολόγησης αυτής της νεφελώδους ιδέας. Ως εκ τούτου, επικεντρώνεται στα εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας με βάση την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι εγγενείς στη διαπολιτισμική ικανότητα.

Σχήμα 1 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff D. K., Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization, 2006), (Deardorff D. K., The SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009)



Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από:

Στάσεις – συμπεριφορές: Με βάση τη μελέτη της Deardoff, προέκυψαν αρκετές βασικές στάσεις, αυτές του σεβασμού, της διαφάνειας, της περιέργειας και της ανακάλυψης. Η ειλικρίνεια και η περιέργεια υποδηλώνουν την προθυμία να διακινδυνεύσει και να προχωρήσει πέρα από τη ζώνη άνεσης κάποιου. Κατά την επικοινωνία με το σεβασμό προς τους άλλους, είναι σημαντικό να αποδειχθεί ότι οι άλλοι εκτιμώνται. Οι στάσεις αυτές είναι θεμελιώδεις για την περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαπολιτισμική επάρκεια.

Γνώση: Όσον αφορά τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για τη διαπολιτισμική επάρκεια, οι διαπολιτισμικοί μελετητές συμφώνησαν στα ακόλουθα: πολιτιστική αυτογνωσία (που σημαίνει τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός του έχει επηρεάσει την ταυτότητα και την κοσμοθεωρία του), τη γνώση που αφορά τον πολιτισμό, τη βαθιά πολιτιστική γνώση, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης άλλων παγκόσμιων απόψεων, και την κοινωνικογλωσσική συνείδηση. Το ένα στοιχείο που συμφωνήθηκε από όλους τους διαπολιτισμικούς μελετητές ήταν η σημασία της κατανόησης του κόσμου από τις άλλες απόψεις.

Δεξιότητες: Οι δεξιότητες που προέκυψαν από τη μελέτη της Deardoff ήταν εκείνες που αφορούσαν την απόκτηση και την επεξεργασία της γνώσης: παρατήρηση, ακρόαση, αξιολόγηση, ανάλυση, διερμηνεία και σχετικές.

Εσωτερικά αποτελέσματα: Αυτές οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες οδηγούν ιδανικά σε ένα εσωτερικό αποτέλεσμα που αποτελείται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, μια εθνολογική προοπτική και ενσυναίσθηση. Αυτές είναι πτυχές που συμβαίνουν στο άτομο ως αποτέλεσμα της νοοτροπίας, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν και είναι απαραίτητες για τη διαπολιτισμική ικανότητα. Σε αυτό το σημείο, τα άτομα είναι σε θέση να δουν από τις προοπτικές των άλλων και να ανταποκριθούν σε αυτά ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο το άλλο πρόσωπο επιθυμεί να αντιμετωπιστεί. Τα άτομα μπορούν να φθάσουν σε αυτό το αποτέλεσμα σε διάφορους βαθμούς επιτυχίας.

Εξωτερικά Αποτελέσματα: Το άθροισμα των στάσεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων, καθώς και των εσωτερικών αποτελεσμάτων, καταδεικνύονται μέσω της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας του ατόμου, τα οποία γίνονται τα ορατά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας που βιώνουν οι άλλοι. Αυτό τότε γίνεται ο συμφωνημένος ορισμός των διαπολιτισμικών μελετητών, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι «η αποτελεσματική και κατάλληλη συμπεριφορά και επικοινωνία σε διαπολιτισμικές καταστάσεις». Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις επιπτώσεις της "αποτελεσματικής" και "κατάλληλης" συμπεριφοράς και επικοινωνίας: Η αποτελεσματικότητα μπορεί να προσδιοριστεί από το άτομο, ενώ η καταλληλότητα μπορεί να προσδιοριστεί μόνο από το άλλο άτομο - με την καταλληλότητα να σχετίζεται άμεσα με την πολιτιστική ευαισθησία και την τήρηση των πολιτιστικών κανόνων του εν λόγω ατόμου.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν πολλά βασικά σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε αυτό το βασισμένο στη θεωρία μοντέλο που έχουν επιπτώσεις στην αξιολόγηση της

διαπολιτισμικής ικανότητας. Πρώτον, η ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων είναι μια συνεχής διαδικασία, και ως εκ τούτου καθίσταται σημαντικό για τα άτομα να έχουν ευκαιρίες να προβληματιστούν και να αξιολογήσουν την ανάπτυξη της δικής τους διαπολιτισμικής ικανότητας με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, αυτό υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση πρέπει να ενσωματωθεί σε στοχευμένες παρεμβάσεις.

Δεύτερον, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα ενός ατόμου να αποκτά και να αξιολογεί τη γνώση. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση κριτικής σκέψης θα μπορούσε επίσης να είναι το κατάλληλο μέρος της διαπολιτισμικής αξιολόγησης ικανοτήτων.

Τρίτον, οι στάσεις - ιδιαίτερα ο σεβασμός (που εκδηλώνεται διαφορετικά στους πολιτισμούς), η διαφάνεια και η περιέργεια - χρησιμεύουν ως βάση αυτού του μοντέλου και έχουν αντίκτυπο σε όλες τις άλλες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ένα σημαντικό ζήτημα, λοιπόν, αποτελεί η αντιμετώπιση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης (Deardorff K. D., *Assessing intercultural competence*, 2011). Ο Barrett, *Intercultural competence*, 2011), έχει αναφέρει πως υπάρχουν διάφορα μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτά είναι:

- Συνθετικά μοντέλα, τα οποία προσδιορίζουν τα διάφορα στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας χωρίς να προσπαθούν να προσδιορίσουν τις σχέσεις μεταξύ τους - αυτά τα μοντέλα, επομένως, απλά περιέχουν λίστες με τις σχετικές στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές που μαζί αποτελούν τη διαπολιτισμική ικανότητα.
- Συν-προσανατολιστικά μοντέλα, τα οποία επικεντρώνονται στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία εντός των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, και πώς οι αντιλήψεις, οι έννοιες και οι διαπολιτισμικές αντιλήψεις κατασκευάζονται κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων.
- Αναπτυξιακά μοντέλα, τα οποία περιγράφουν τα στάδια ανάπτυξης μέσω των οποίων αποκτάται η διαπολιτισμική ικανότητα.
- Προσαρμοστικά μοντέλα, τα οποία εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσαρμόζουν και προσαρμόζουν τη στάση, την κατανόηση και τη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια συναντήσεων με πολιτιστικούς άλλους.
- Μοντέλα αιτιακής πορείας, τα οποία υποδηλώνουν συγκεκριμένες αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συστατικών της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Σύμφωνα με τους (Leung, Ang, & Tan, 2014) , υπάρχει συναίνεση ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά μεταξύ των πολιτισμών. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουν πως η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα να σκέφτεται και να ενεργεί κανείς με διαπολιτισμικά κατάλληλους τρόπους αλλά και ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στη χρήση ενός συνόλου γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών ιδιοτήτων προκειμένου να συνεργαστεί επιτυχώς με ανθρώπους από διαφορετικά εθνικά πολιτιστικά υπόβαθρα στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό.

Για ποιον λόγο, όμως, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας έχει τόση εξέχουσα σημασία; Οι (Barrett, Huber, & Reynolds, *Developing intercultural competence through education*, 2014) επισημαίνουν πως σήμερα η αμοιβαία κατανόηση και η διαπολιτισμική ικανότητα είναι πιο σημαντικές από ποτέ, διότι μέσω αυτών μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μερικά από τα πιο μολυσματικά προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι εκδηλώσεις προκατάληψης, διάκρισης και ρητορικής μίσους έχουν γίνει κοινές και τα πολιτικά κόμματα που υποστηρίζουν εξτρεμιστικές ιδέες έχουν αποκτήσει νέα δυναμική. Αυτά τα προβλήματα συνδέονται με κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανισότητες και παρεξηγήσεις μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και συνεργασίες. Υπάρχει μια επείγουσα ανάγκη - και αγγίζει πολλές πτυχές της ζωής μας - για την εκπαίδευση που βοηθά τους πολίτες να ζουν μαζί σε πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες. Η ικανότητα κατανόησης και επικοινωνίας μεταξύ τους σε όλα τα είδη πολιτιστικών διαιρέσεων αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για να λειτουργήσουν αυτές οι κοινωνίες. Όλοι πρέπει να αποκτήσουμε διαπολιτισμική ικανότητα. Για το λόγο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που στοχεύει στην ανάπτυξη και ενίσχυση αυτής της ικανότητας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ειρηνική συνύπαρξη.

1.4 Διδασκαλία που βασίζεται σε Βίντεο-Οδηγίες

Το βίντεο, το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο διαφοροποιημένα και ισχυρά εικονικά μέσα μάθησης, συλλαμβάνει και παρουσιάζει πληροφορίες και προσφέρει ένα αισθητηριακό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τους μαθητές να κατανοήσουν περισσότερο και διατηρεί τις πληροφορίες καλύτερα. Ενσωματώνει τα διάφορα μέσα όπως φωνή, κινούμενα σχέδια, δεδομένα και κείμενο για τη μεταφορά της μάθησης . Ο Nugent συνέκρινε αρκετές παρουσιάσεις και διαπίστωσε ότι ο συνδυασμός

ακουστικών και οπτικών πληροφοριών στο υλικό αποκτά καλύτερη διατήρηση από αυτές που παρουσιάζονται μέσω μιας μοναδικής πηγής πληροφοριών (Nugent, 1982). Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους στην τάξη, η εκμάθηση βίντεο είναι επικεντρωμένη στους μαθητές, ασύγχρονη και διατίθεται ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε (Chen, 2012). Σύμφωνα με την (Torrington, 2018) ένας τρόπος διδασκαλίας βασισμένης σε βίντεο αφορά στη δημιουργία βίντεο που δημιουργεί ένας εκπαιδευτικός εκτός των ωρών διδασκαλίας και αναφέρετε σε μια συγκεκριμένη έννοια ή αφορά σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο. Το βίντεο που δημιουργείται προβάλλεται στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όχι στο σπίτι. Ως εκ τούτου διαφέρει από μικτού τύπου εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τον έλεγχο του ακριβούς περιεχομένου που θα παρουσιαστεί στα βίντεο και μπορούν να δημιουργηθούν διαφορετικά βίντεο σε διάφορα επίπεδα, ανταποκρινόμενα ακριβώς στις ανάγκες των μαθητών.

Η έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση με τη χρήση βίντεο σε κανονική τάξη, είναι περιορισμένη. Ωστόσο οι (Friel & Carboni, 2000) αναφέρονται στην ικανότητα που παρέχεται στους μαθητές να εργαστούν με τον δικό τους ρυθμό, καθώς και στην αυξημένη αφοσίωση, στην εστιασμένη συμπεριφορά αλλά και στην ευκολία δημιουργίας βίντεο χρησιμοποιώντας κινητά. Από την άλλη όμως, όπως αναφέρεται και από τους (Pei-Lin, Savage, & Bouck, 2014) ενδεχομένως αποτελεί μια μονόπλευρη μέθοδο επικοινωνίας, που μπορεί να είναι περιοριστική εάν χρησιμοποιηθεί ως η μοναδική μέθοδος για τη διδασκαλία.

Η διδασκαλία βασισμένη σε βίντεο οδηγίες είναι βασισμένη σε τεχνολογία που παρέχεται μέσω αποσπασμάτων βίντεο στα οποία ένα ανθρώπινο μοντέλο δείχνει συμπεριφορές στόχους. Η διδασκαλία που βασίζεται σε βίντεο οδηγίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διδάξει μια ποικιλία δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής επικοινωνίας και των συμπεριφορικών και λειτουργικών δεξιοτήτων (Weng, Bouck, & Savage, 2014).

Παρακάτω γίνεται αναφορά στις οδηγίες βασισμένες σε βίντεο για τη διαπολιτισμική ικανότητα αλλά και στα πλεονεκτήματα που έχει η συγκεκριμένη διδασκαλία.

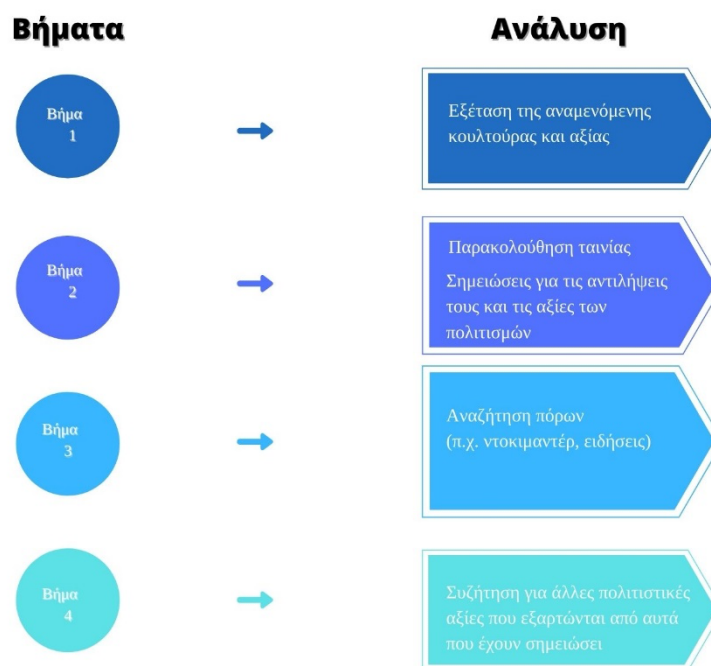
1.5 Οδηγίες βασισμένες σε βίντεο για τη διαπολιτισμική ικανότητα

Η διδασκαλία που βασίζεται σε βίντεο-οδηγίες σε διαπολιτισμικές τάξεις παρουσίασε στους μαθητές ένα παράδειγμα κουλτούρας-στόχου. Οι μαθητές λαμβάνουν τη διαπολιτισμική γνώση ευαισθητοποίησης από το ίδιο το βίντεο. Για να βελτιώσουμε περισσότερο σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα, υπάρχουν τόσα πολλά ενδιαφέροντα στυλ διδασκαλίας βάσει βίντεο που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Η (O'Mara, 1991) στη μελέτη της που αφορούσε την διαπολιτισμική επικοινωνία των μαθητών αναφορικά με τον πληθυσμό των Amish στην Αμερική πρότεινε τα ακόλουθα βήματα. Αρχικά, και ενώ οι μαθητές παρακολουθούσαν το εκπαιδευτικό βίντεο, τους ζήτησε να σημειώσουν την άποψή τους (1) για την κουλτούρα των Amish,(2) τις αντιλήψεις τους για τον αμερικανικό πολιτισμό, (3) παραδείγματα πολιτισμικών διαφορών στην επικοινωνία, (4) τις αντιλήψεις τους για τις αξίες των πολιτισμών που απεικονίζονται στην ταινία, (5) τι έμαθαν αυτοί και (6) τι έμαθαν οι χαρακτήρες της ταινίας για έναν άλλο πολιτισμό. Αυτές οι ερωτήσεις θα βοηθούσαν τους μαθητές να επικεντρωθούν στην ταινία.

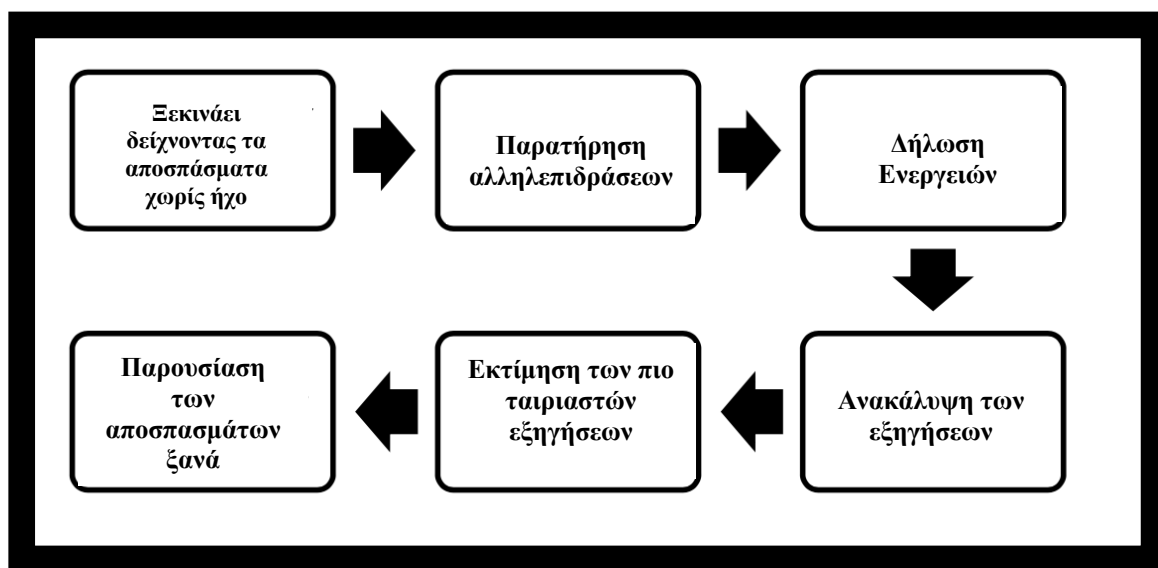
Αφού παρακολούθησαν την ταινία, για να βεβαιωθούν ότι αυτό που είδαν οι μαθητές για τους Amish ήταν ακριβές, θα μπορούσαν να αναζητήσουν κάποιους πόρους για τον πολιτισμό των Amish όπως για παράδειγμα, ντοκιμαντέρ και ειδήσεις. Μετά από αυτό, ο εκπαιδευτικός συζήτησε με τους μαθητές για διαφορετικές πολιτιστικές αξίες που εξαρτώνται από αυτά που είχαν γράψει πριν. Πρότεινε επίσης ότι εάν ο εκπαιδευτικός δώσει μια κατάλληλη κατεύθυνση στους μαθητές για το πώς να παρακολουθήσουν την ταινία και να πάρουν τον κατάλληλο χρόνο, η τάξη παρείχε ένα αξιόλογο μάθημα για να κατανοήσουν σημαντικές έννοιες που παρουσιάζονται στο μάθημα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Τα παραπάνω παριστάνονται στο **Σχήμα 2**

Σχήμα 2 Βήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας



Οι (Deardorff & Deardorff, Diversity awareness and training: Tools for cultural awareness, 2000) ανέπτυξαν το εργαλείο OSEE (Παρατήρηση, Κατάσταση, Εξερεύνηση και Αξιολόγηση) προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να αναλύσουν τη στάση τους απέναντι στους άλλους στη διαπολιτισμική τάξη. Πριν χρησιμοποιήσει το εργαλείο, ο εκπαιδευτικός ξεκίνησε το μάθημα παρουσιάζοντας το βίντεο χωρίς ήχο, έτσι ώστε οι μαθητές να ασχολούνται αποκλειστικά με τις εικόνες, τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις, δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε αυτούς να επικεντρωθούν σε αυτά που είδαν. Η διαδικασία απεικονίζεται στο παρακάτω διάγραμμα.

Σχήμα 3 Μοντέλο OSEE



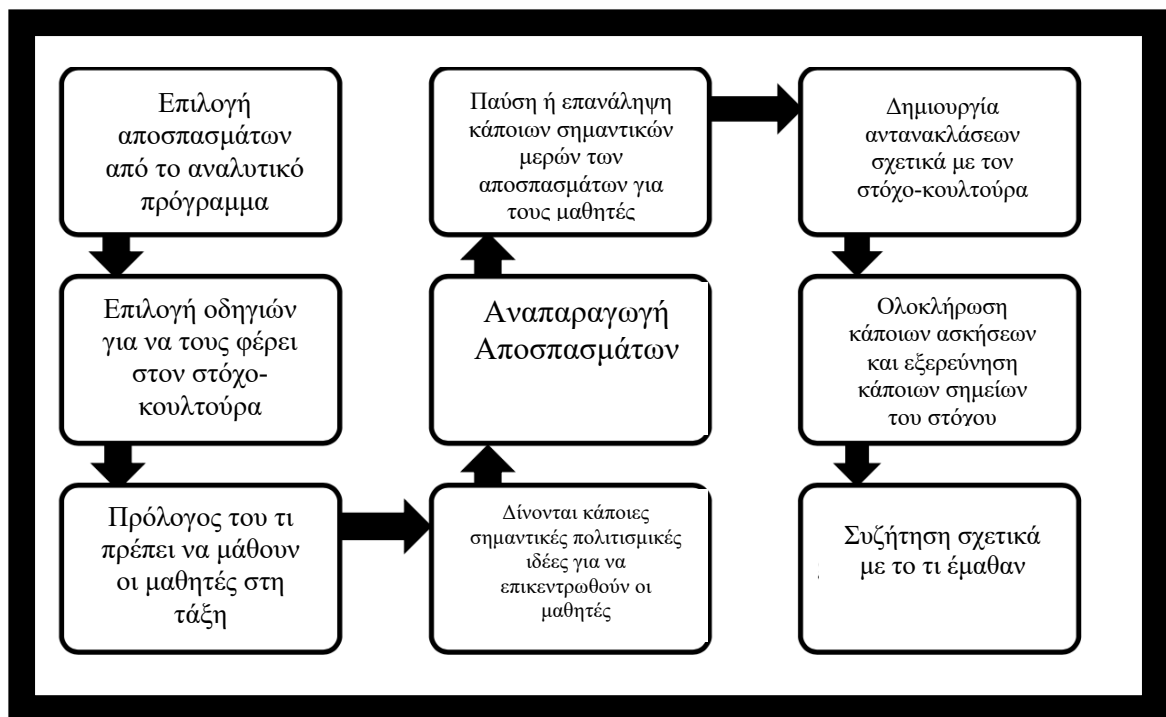
Το παραπάνω σχήμα δείχνει τη διαδικασία και τα βήματα της χρήσης του εργαλείου OSEE. Κατά τη διάρκεια της προβολής, ο εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις αλληλεπιδράσεις στην οθόνη. Στη συνέχεια, οι μαθητές έπρεπε να δηλώσουν ή να απαριθμήσουν τις ενέργειες χωρίς να περιγράψουν την κατάσταση ως επιθυμητή ή ανεπιθύμητη. Έπειτα, οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες για να εξερευνήσουν τις εξηγήσεις που περιλαμβάνονται στις δράσεις και τις αλληλεπιδράσεις της κουλτούρας στόχου. Για να εξερευνήσουν σωστά την κουλτούρα-στόχο, οι μαθητές έπρεπε να έχουν επαρκή γνώση του πολιτισμού στις ερωτήσεις (Deardorff K. D., *Assessing intercultural competence*, 2011). Οι μαθητές έπρεπε να αξιολογήσουν τις πιθανές εξηγήσεις για να επιλέξουν την πιο κατάλληλη λογική για τη συμπεριφορά που φαίνεται στο απόσπασμα, η οποία ως το τελευταίο βήμα είναι πολύ δύσκολη. Οι μαθητές έπρεπε να συνεχίσουν να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τον ξένο πολιτισμό για να ολοκληρώσουν το επίπεδο αξιολόγησης. Αφού τελειώσει το OSEE, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει το βίντεο για δεύτερη φορά με τον ήχο ενεργοποιημένο για να επιτρέψει στους μαθητές να ακούσουν τη γλώσσα-στόχο.

Οι (Marchis, Ciascai, & Saial, 2008) συνέστησαν κρίσιμα βήματα για τους μαθητές έτσι ώστε να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα από βίντεο. Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε το μάθημα στους μαθητές αναφέροντας ότι έπρεπε να παρακολουθήσουν μια ταινία μικρού μήκους με ένα διαπολιτισμικό μήνυμα. Οι μαθητές έπρεπε να αντιληφθούν την κουλτούρα αλλά και τις αξίες μέσω των διαφορετικών χαρακτήρων. Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολούθησαν την ταινία. Η συζήτηση για το διαπολιτισμικό μήνυμα της ταινίας ξεκίνησε μετά την προβολή της

ταινίας. Μετά από αυτό, οι δάσκαλοι δημιούργησαν ομάδες των δύο, και κάθε μέλος μιας ομάδας επέλεξε έναν χαρακτήρα από την ταινία. Στη συνέχεια, κάθε ζευγάρι μαθητών έκανε μια συνομιλία προσπαθώντας να δώσει έμφαση στον επιλεγμένο χαρακτήρα. Κάθε ομάδα διάβασε τον διάλογό της μπροστά στη τάξη. Τέλος, η τάξη έπρεπε να συζητήσει για το πόσο καλά κάθε μαθητής κατάφερε να επισημάνει τον επιλεγμένο χαρακτήρα και πόσο καλά κάθε ομάδα κατάφερε να συζητήσει διαπολιτισμικά ζητήματα και να γεφυρώσει τις διαπολιτισμικές διαφορές.

Με βάση τον (Berk, 2009) , ο εκπαιδευτικός επέλεξε ένα κλιπ για να παρουσιάσει το περιεχόμενο ή να εξηγήσει μια ιδέα ή αρχή. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προετοίμασε συγκεκριμένες οδηγίες για μαθητές ή ερωτήσεις συζήτησης, έτσι ώστε να έχει οδηγίες για το τι να δει, να ακούσει και να ψάξει. Αυτό το βήμα θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίζουν ποιο σημείο του βίντεο πρέπει να παρακολουθήσουν και καθιστά σαφή στους μαθητές την αρμοδιότητα που τους έχει δοθεί. Στην τάξη, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει σύντομα το βίντεο για να ενισχύσει τον σκοπό του. Στη συνέχεια, αναπαράγεται το βίντεο. Ο εκπαιδευτικός κάνει παύση του βίντεο σε οποιαδήποτε σκηνή για να τονίσει ένα σημείο ή να το ξαναπαίξει μια συγκεκριμένη άσκηση στην τάξη. Μετά από αυτό, οι μαθητές κάνουν μια αντανάκλαση του τι έχουν δει στην επιλεγμένη σκηνή στον συνολικό χρόνο της ταινίας. Στους μαθητές ανατίθεται μια δραστηριότητα για να αλληλεπιδράσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ζητήματα ή έννοιες στο βίντεο. Τέλος, οι μαθητές κάνουν μικρές ή μεγάλες ομάδες για τη δομηθεί μιας συζήτηση σχετικά με τις ερωτήσεις που δίνονται. Επίσης, συνέστησε σε όλους τους δασκάλους να χρησιμοποιούν οδηγίες βασισμένες σε βίντεο στην τάξη επειδή θα μπορούσαν να προσθέσουν μια διάσταση στη διδασκαλία. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα συμμετείχαν περισσότερο στην τάξη.

Αναφορικά με την παρούσα διερεύνηση τα βήματα που ακολουθήθηκαν παρουσιάζονται στο επόμενο διάγραμμα



Σχήμα 4 Το διάγραμμα της διδασκαλίας της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιώντας οδηγίες βασισμένες σε βίντεο

1.6 Πλεονεκτήματα της διδασκαλίας βασισμένη σε βίντεο οδηγίες

Η εφαρμογή διδασκαλίας βασισμένη σε βίντεο οδηγίες προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, όπως η αύξηση της ανεξαρτησίας των μαθητών και η μείωση της εξάρτησης της βοήθειας από τους ενήλικες, η συνεπής διδασκαλία για τους μαθητές και η ελάχιστη εκπαίδευση για ενήλικες που βοηθούν στη διδασκαλία. Παρά τα πλεονεκτήματα, η προετοιμασία διδασκαλίας με βάση τα βίντεο οδηγίες μπορεί να είναι χρονοβόρα χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις για τη δημιουργία και την εφαρμογή αυτής της μορφής διδασκαλίας.

Πολλοί ειδικοί εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που βασίζεται σε βίντεο οδηγίες, αλλά κατακλύζονται από τη διαδικασία, ειδικά όταν περιλαμβάνει περίπλοκη τεχνολογία. Παρά το ενδιαφέρον τους, οι καθηγητές δεν έχουν συχνά σαφή κατανόηση του πώς να ξεκινήσουν και να εκτελέσουν πλήρως τη διαδικασία δημιουργίας της συγκεκριμένης διδασκαλίας για τους μαθητές τους. Η έλλειψη γνώσεων μπορεί να αποδοθεί σε πολλούς παράγοντες, όπως η έλλειψη τεχνολογικής εκπαίδευσης ή υποστήριξης και η έλλειψη χρόνου προετοιμασίας (Weng, Bouck, & Savage, 2014).

Οι (Morales, Cory, & Bozell, 2001) παρουσίασαν ένα παράδειγμα από τις διαλέξεις του Πανεπιστημίου Carnegie Mellon, το οποίο πρότεινε ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που βασίζονται σε βίντεο οδηγίες και υποστηρίζουν το ίδιο επίπεδο αποτελεσματικότητας διδασκαλίας και μάθησης με τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο.

Οι (Smaldino, Russel, & Molenda, 2005) διαπίστωσαν ότι η χρήση βίντεο στην τάξη είναι πολύ αποτελεσματική για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τα βίντεο έχουν πολλά πλεονεκτήματα. Δείχνουν κινήσεις, λειτουργίες, παρατήρηση χωρίς κίνδυνο, δραματοποίηση, μάθηση δεξιοτήτων, επίλυση προβλημάτων, καθιέρωση κοινότητας και πολιτισμική κατανόηση. Είναι επίσης διαθέσιμα σε όλα τα θέματα διδασκαλίας, όπως γνωστικές πτυχές, συναισθηματικές πτυχές, κινητικές δεξιότητες ή διαπροσωπικές δεξιότητες. Τα βίντεο δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους πέρα από τον τοίχο της τάξης.

Οι (Zhang L. , 2020) καθώς και οι (Zhang, Zhou, & Briggs, 2006) εξήγησαν ότι το βίντεο είναι ένα εργαλείο για την υποστήριξη του στυλ μάθησης των πληροφοριών της τεχνολογίας. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε απομακρυσμένους μαθητές που δεν έχουν φυσική πρόσβαση στο πανεπιστήμιο. Αυτός είναι ένας λόγος για τον οποίο η διδασκαλία βάσει βίντεο οδηγιών είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές. Επίσης, σήμερα, υπάρχουν τόσα πολλά διαδικτυακά μαθήματα για μαθητές. Όχι μόνο μπορεί να διατίθεται εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο, αλλά και διαδικτυακή συνεργατική μάθηση και συζητήσεις. Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία που βασίζεται σε βίντεο οδηγίες χρησιμοποιείται για τον πλούτο και τη δύναμή της να παρέχει πληροφορίες στους μαθητές οπουδήποτε θέλουν. Επιπλέον, η συγκεκριμένη διδασκαλία επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν πραγματικά αντικείμενα και ρεαλιστικές σκηνές, να βλέπουν αλυσίδες σε οποιαδήποτε κίνηση και να ακούνε αφήγηση. Το έργο Virtual Classroom στο NJIT χρησιμοποιεί ασύγχρονα δίκτυα μάθησης και βιντεοσκοπημένες διαλέξεις για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαδικτυακών μαθημάτων που απαιτούνται για πτυχία σε συστήματα πληροφορικής. Οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει διαδικτυακά μαθήματα έτειναν να κάνουν όπως και εκείνοι στις παραδοσιακές τάξεις.

Ο (Copley, 2007) περιέγραψε ορισμένα οφέλη από τη χρήση podcast βίντεο, το αρχείο πολυμέσων που διατίθεται στο διαδίκτυο για αναπαραγωγή σε προσωπικές συσκευές, το οποίο προσφέρει ευκαιρίες για εκπαιδευόμενους από απόσταση και είναι βολικό για τους χρήστες.

Οι (Brecht & Ogilby, 2008) περιέγραψαν ότι οι διαλέξεις βίντεο την καθοριστική χρήση για την προσθήκη χρόνου διδασκαλίας σε μαθητές που δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα στην τάξη και να υποστηρίξουν τα μέσα μάθησης στην τάξη. Επιπλέον, οι διαλέξεις βίντεο μετέτρεψαν πολύπλοκα και δύσκολα μαθήματα σε ενδιαφέροντα.

Οι (Dror, Schmidt, & O'Connor, 2011) πρότειναν ότι η δημιουργία διαδραστικών βίντεο ήταν ένας σχετικά απλός τρόπος ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η τεχνολογική βελτίωση της μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να εμπλέκονται και να εργάζονται πιο αποτελεσματικά με το γνωστικό σύστημα, παρέχοντας κατάλληλες αλληλεπιδράσεις, συμμετοχή και προκλήσεις. Τα βίντεο έδωσαν επίσης τη δυνατότητα στους μαθητές να συλλάβουν μερικές σημαντικές ιδέες που ενδέχεται να μην υπάρχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι (Monserrat, Zhao, Chua, & Perrault, 2014) ανέφεραν ότι τα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα ήταν πολύ χρήσιμα στη διδασκαλία ποικίλων θεμάτων και έχουν χρησιμοποιηθεί από ανεξάρτητους δημιουργούς περιεχομένου μάθησης. Η εκμάθηση μέσω βίντεο όχι μόνο διεξάγεται για γνώση σε περιβάλλοντα σε μεγαλύτερο κοινό παγκοσμίως, αλλά επίσης επιδοτούσε την κατανόηση της έννοιας ως τη δυναμική και ελκυστική ικανότητά τους να πλοηγούνται, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν ορισμένα μέρη του βίντεο. Αυτός είναι ένας από τους πολλούς λόγους για τους οποίους το βίντεο είναι πιο επιτυχημένο από το παραδοσιακό περιβάλλον στην τάξη.

1.7 Μέτρηση Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που παρουσιάζουν εργαλεία για να γίνει μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Οι (Samphanthakarn, Kewara, & Prapjandee, 2019), (Samphantranakarn, 2018), παρουσίασαν για τη μέτρηση της **διαπολιτισμικής ικανότητας** των μαθητών το εργαλείο AIC. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, το συγκεκριμένο εργαλείο βοηθάει για να αναδείξει το πώς άλλαξαν οι διαπολιτισμικές ικανότητες των μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Προσδιορίστηκε σε διαστάσεις διαπολιτισμικής ικανότητας (γνώση, στάση, δεξιότητες και ευαισθητοποίηση), χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας, τομείς διαπολιτισμικής ικανότητας (σχέσεις, επικοινωνία και συνεργασία), γλωσσική επάρκεια και αναπτυξιακό επίπεδο. Αυτό το εργαλείο ήταν διαφορετικό από

άλλα επειδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από διαπολιτισμικές συναντήσεις. Επισημαίνει πως δίνει πολλές διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας, όχι μόνο τη γλωσσική γνώση, αλλά και τη διαπολιτισμική γνώση, τις δεξιότητες, στάσεις και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων.

Οι (Desai, Jabeen, Abdul, & Rao, 2018) προκειμένου να επιβεβαιώσουν αν οι ταινίες μεγάλου μήκους βοηθούν στη διδασκαλία της διαπολιτισμικής διαχείρισης της τάξης εφόρμωσαν τη προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως, η εκπαίδευση διαπολιτισμικής διαχείρισης (CCM) εξοπλίζει τους μαθητές με την κατανόηση των βασικών πεποιθήσεων, των συστημάτων αξίας και των κανόνων που υπάρχουν στους πολιτισμούς, που κάνουν δύο πολιτισμούς παρόμοιους ή διαφορετικούς. Παρέχουν στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες για να χειριστούν πολιτισμικά νέες και πολύπλοκες καταστάσεις στις οποίες μπορεί να γίνουν μέρος. Διαχειριστήκαν την κλίμακα 20 στοιχείων πολιτισμικής νοημοσύνης (CQS) που αναπτύχθηκε από τους (Ang, et al., 2007) ως δοκιμή πριν και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες, για να μετρήσουν την αλλαγή τα επίπεδα ΠΝ τους λόγω της δραστηριότητας «ανεστραμμένη τάξη». Η Πολιτισμική Νοημοσύνη εννοήθηκε ως ένα πολυδιάστατο κατασκεύασμα που αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις, δηλαδή μεταγνωστική ΠΝ, γνωστική ΠΝ, κινητήρια ΠΝ και συμπεριφορική ΠΝ. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας των στοιχείων πολιτισμικής νοημοσύνης CQS που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Η εγκυρότητα των CQS δοκιμάστηκε εκτελώντας διερευνητική ανάλυση παραγόντων (EFA) (Spector, 1992) Τα αποτελέσματα των μελετών υποδηλώνουν ότι η υποβολή και των δύο ομάδων μαθητών στην προσέγγιση της ανεστραμμένης τάξης χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές ταινίες, οδήγησε σε αύξηση των επιπέδων της ΠΝ τους. Αξιοσημείωτο θεώρησαν το γεγονός ότι αυτή η άσκηση επηρεάζει και τις τέσσερις διαστάσεις της ΠΝ με αποτέλεσμα την αύξηση της συνολικής ΠΝ των μαθητών. Από την οπτική της μεταγνωστικής ΠΝ, οι ταινίες παρέχουν μια οπτική αναπαράσταση του πολιτισμού και η παρακολούθηση τους βοηθά τους μαθητές να ξανασκεφτούν και να αμφισβητήσουν τις διάφορες υποθέσεις που έχουν για άλλους πολιτισμούς.

Η (Nur, 2014), στην έρευνα της χρησιμοποίησε τη περιγραφική μέθοδο. Ειδικότερα, υπήρχαν 75 μαθητές ως δείγμα αυτής της έρευνας. Μόνο 58 μαθητές ήρθαν όταν διεξήχθη η έρευνα. Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν ερωτηματολόγιο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με ποιοτική ερμηνεία.

Οι (Padney & Ardichvili, 2015), στην έρευνα τους ανέπτυξαν περαιτέρω μια μεθοδολογική προσέγγιση για τη χρήση μιας ταινίας μεγάλου μήκους στη διδασκαλία διαπολιτισμικών εννοιών σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και κατανόησαν πώς διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης ταινιών. Το πρότζεκτ περιλάμβανε ανάπτυξη και εφαρμογή της νέας προσέγγισης και έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης ταινιών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν ήταν σημειώσεις σκέψης σπουδαστών, οι ηλεκτρονικές απαντήσεις των φοιτητών στις απαντήσεις των φοιτητών και σημειώσεις του εκπαιδευτή.

Ο (Pandley, 2012) , αναφέρει πως σκοπός της μελέτης που διεξήγαγε ήταν η κατανόηση του πλαισίου και της δυναμικής της γνωστικής μάθησης των μαθητών ως αποτέλεσμα της χρήσης δημοφιλών ταινιών ως μαθησιακού εργαλείου στην τάξη και συγκεκριμένα στο πλαίσιο ενός μαθήματος για θέματα διαπολιτισμικής διαχείρισης. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια διερευνητική μελέτη που συμμετείχαν 14 μαθητές και βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση των σημειώσεων προβληματισμού σε μαθήματα επιλογής με θέμα «Διαχείριση διαπολιτισμικών θεμάτων (MCCI)» κατά το δεύτερο έτος του προγράμματος τους. Οι αντιδράσεις των μαθητών στις σημειώσεις προβληματισμού τους αναλύθηκαν μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Ο (Cardon, 2010), υλοποίησε ένα μάθημα σχετικά με τα στερεότυπα, και ανέπτυξε μια έρευνα που διερεύνησε τις στάσεις της Ινδίας απέναντι στην ταινία *Slumdog Millionaire*, τον πολιτισμό και την κοινωνία της Ινδίας, την προβολή ταινιών του Χόλιγουντ και τους Αμερικανούς γενικότερα. Οι ερωτήσεις της έρευνας περιελάμβαναν κλίμακα τύπου Likert, ναι / όχι και ανοιχτές ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert μετατράπηκαν σε ποσοστά ερωτηθέντων που συμφώνησαν, όπως πολλές πολιτικές αξιολογήσεις έγκρισης που αναφέρονται στις ειδήσεις. Ένα από τα ερωτήματα της έρευνας ζήτησε από τους ερωτηθέντες να αναφέρουν τις τρεις αγαπημένες τους ταινίες του Χόλιγουντ.

Οι (Rorger & Furr, 2009), στη δική τους έρευνα έκαναν χρήση τεστ προ και μετά ελέγχου, αλλά και τη χρήση του εργαλείου MEIM (Multigroup Ethnic Identity Measure) του (Phinney, The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups, 1992) . Χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της ατομικής ανάπτυξης εθνικής ταυτότητας κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου. Η εθνοτική ταυτότητα ως κατασκευή είναι πιο περίπλοκη από άλλες ομαδικές ταυτότητες όπως η φυλή, επειδή

ενσωματώνει όλες τις πολιτιστικές ταυτότητες, ενσωματώνοντας κοινωνικές, ψυχολογικές και αναπτυξιακές κατασκευές (Phinney & Ong, Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions, 2007). Γι' αυτό το λόγο, επιλέχθηκε λόγω του ότι ταιριάζει με τη μέτρηση όλων των πολιτιστικών ταυτοτήτων, πέρα από εκείνη μιας φυλετικής ταυτότητας μόνο. Η εθνική ταυτότητα ενσωματώνει το φύλο, τη φυλή και τις κοινωνικές πτυχές, και ως εκ τούτου θεωρήθηκε κατάλληλο μέτρο πολιτιστικής ευαισθητοποίησης.

Κεφάλαιο 2^ο Μεθοδολογία

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Από τα παραπάνω η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη είναι το AIC που βασίστηκε η (Samphantranakarn, 2018) από την εφαρμογή που έχει κάνει και η (Fantini A. , Exploring and assessing intercultural competence, 2006). Αποτελεί μια μεθοδολογία που αντιμετωπίζει πολυδιάστατα τη διαπολιτισμική ικανότητα (γνώση, στάση, δεξιότητες και ευαισθητοποίηση). Το εργαλείο αυτό είναι το Assessment of Intercultural Competence (AIC) δηλαδή την Αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από την (Fantini A. , Exploring and assessing intercultural competence, 2006) για να μετρήσει τη μεταβολή της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευόμενων στη διάρκεια του χρόνου.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η ποσοτική μέθοδος δεδομένου ότι διεξήχθη στατιστική ανάλυση για να αξιοποιηθούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το δείγμα των συμμετεχόντων μαθητών για την αξιολόγηση της επίδρασης του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (Stockemer, 2019). Επιπλέον η εφαρμογή μιας ποσοτικού τύπου έρευνας μειώνει τη μεροληψία του ερευνητή και ενισχύει την αντικειμενικότητα της έρευνας. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι με την εφαρμογή της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων μπορούν να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, να διατυπωθούν έλεγχοι υποθέσεων, και να εντοπιστούν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών.

2.2 Μεθοδολογικά βήματα

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκαν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις από προηγούμενες μελέτες όπως (Deardorff & Deardorff, Diversity awareness and training: Tools for cultural awareness, 2000), (Samphantranakarn, 2018), (Samphnathankarn, Kewara, & Prapjandee, 2019), (Berk, 2009). Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής.

Ενεργοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων. Ο στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν να ενεργοποιήσει γνώσεις των μαθητών που να έχουν σχέση με την έννοια της κουλτούρας που θα παρουσιαζόταν στο βίντεο. Ο δάσκαλος συζήτησε με τους μαθητές γενικά για το σχετικό θέμα. Συζήτησε αρχικά μαζί τους τρέχοντα θέματα όπως για

παράδειγμα τι έχουν για κάθε μάθημα και με τι ασχολούνται κι επιχείρησε να διερευνήσει αν είναι οικείοι με τις έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού.

Καθοδηγούμενες ερωτήσεις. Σε αυτό το βήμα ο δάσκαλος έδωσε κατευθύνσεις στους μαθητές για το που πρέπει να επικεντρωθούν και τι πρέπει να μάθουν από τα βίντεο που θα δουν. Έθεσε ερωτήσεις κατευθυντήριων γραμμών για τους μαθητές πριν την προβολή του βίντεο.

Προβολή της εξεταζόμενης κουλτούρας με βίντεο. Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο εστιάζοντας στις πληροφορίες που επισημάνθηκαν στο δεύτερο βήμα. Ο σκοπός της προβολής είναι να καλλιεργηθεί η επίγνωση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ουσιαστικά σε αυτό το βήμα επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της σημασίας των ομοιοτήτων και των διαφορών της κουλτούρας των μαθητών και της κουλτούρας που παρουσιάζεται στο βίντεο. Οι μαθητές παρακολούθησαν το βίντεο.

Συζήτηση. Οι μαθητές συζήτησαν με τον δάσκαλο τι είδαν. Η αρχική προσέγγιση ήταν η συζήτηση να γίνει σε μικρές ομάδες. Ωστόσο λόγω των ιδιαίτερων διδακτικών συνθηκών που επικρατούσαν στα σχολεία, εξαιτίας της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης η συζήτηση έγινε με όλη την τάξη. Ουσιαστικά το θέμα της συζήτησης αφορούσε το θέμα που είχαν παρακολουθήσει οι μαθητές στο βίντεο. Αντάλλαξαν απόψεις και η δάσκαλος επικεντρώθηκε στην προσπάθεια οι μαθητές να μάθουν, να αλληλεπιδράσουν, να προσπαθήσουν και να κατανοήσουν άλλους πολιτισμούς.

Επαναπροβολή του βίντεο. Ο δάσκαλος έπαιξε ξανά το βίντεο ούτως ώστε να παρέχει άλλη μια ευκαιρία να το παρακολουθήσουν ξανά οι μαθητές.

Σύγκριση και αντιπαραβολή πολιτισμών. Ο στόχος αυτού του βήματος ήταν να εκπαιδεύσει τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες στη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι δεξιότητες σε αυτό το πλαίσιο αναφέρονται στην ικανότητα να προσαρμόζεται η συμπεριφορά και η στρατηγική κάποιου προκειμένου να καταλάβει τη διαφορετική κουλτούρα και να βελτιωθεί η αλληλεπίδραση του με άλλους ανθρώπους. Σε αυτό το βήμα, ο δάσκαλος ζήτησε από τους μαθητές να συζητήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της κουλτούρας τους και της κουλτούρας που παρουσιάστηκε στα βίντεο.

Σύνοψη. Σε αυτό το βήμα, οι μαθητές σκέφτηκαν τι είχαν μάθει από το βίντεο ούτως ώστε να εκπαιδευτούν στις νέες γνώσεις που απέκτησαν αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Για τη διαδικασία της διδασκαλίας με ταινίες επιλέχθηκαν τρεις ταινίες των οποίων το περιεχόμενο παραπέμπει στη διαφορετική κουλτούρα των ανθρώπων αλλά και στις δυσκολίες προσαρμογής που έχουν αυτοί στο κοινωνικό σύνολο. Οι ταινίες που επιλέχθηκαν ήταν

- 1 Λαθρεπιβάτης (<https://www.youtube.com/watch?v=sSBa57RFIOU>),
- 2 Απόκληρος (<https://www.youtube.com/watch?v=uR3hfYP40mk>) και
- 3 ABDULLAH (<https://www.youtube.com/watch?v=jYvkXyCIRtM&t=84s>)

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν συγκεκριμένα τμήματα από τη κάθε ταινία.

- Από την ταινία «Λαθρεπιβάτης» επιλέχθηκαν τα τμήματα από 05:35- 06:08 και 07:57-09:40,
- Από την ταινία «Απόκληρος» επιλέχθηκε το τμήμα από 01:23-03:17
- Και από την ταινία «ABDULLAH» επιλέχθηκαν τα τμήματα από 02:39- 03:10, 04:29-05:10 και 07:16- 08:10.

Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων των ταινιών είχε να κάνει με το περιεχόμενο. Σκοπός ήταν να μην χάσουν τα παιδιά το ενδιαφέρον τους και να επικεντρωθούν κυρίως στα σημεία των ταινιών που τονίζεται η πολιτισμική διαφορετικότητα των πρωταγωνιστών.

Τα κριτήρια (Samphantranakarn, 2018) για την επιλογή των βίντεο ήταν συγκεκριμένα και στόχο είχαν την βέλτιστη κατανόηση των εννοιών που εισήχθησαν στους μαθητές. Ο σκοπός ήταν να υπάρχει **ευθυγράμμιση** με τους στόχους της μελέτης ούτως ώστε ο αντικειμενικός στόχος από τη χρήση των βίντεο να ενισχύσει όσο το δυνατόν περισσότερο τη γνώση των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα. Τα βίντεο έπρεπε να είναι **ακριβή** και με σωστές πληροφορίες και να μην περιέχουν παρωχημένες πληροφορίες. Η **γλώσσα** ήταν κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών που απευθύνονταν τα βίντεο με κατανοητό λεξιλόγιο. Το **θέμα** που παρουσιάστηκε στους μαθητές να είναι ενδιαφέρον και να έχει διδακτικό χαρακτήρα. Επιπλέον, επιλέχθηκε να μην υπάρχει μεροληψία που να αφορά σε διαφημίσεις, και το υλικό που παρουσιάστηκε να είναι κατανοητό απ' τους περισσότερους μαθητές. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην καλή οργάνωση του περιεχομένου.

Μετά την προβολή των βίντεο και την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για την εμπέδωση των εννοιών διανεμήθηκαν τρία διαφορετικά **φύλλα εργασίας**.

Το πρώτο αφορούσε σε ένα απόσπασμα από το βιβλίο «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές στην Ελλάδα» του Πάνου Χριστοδούλου. Το δεύτερο αφορούσε στο

σχολιασμό μια εικόνας του ίδιου βιβλίου και το τρίτο στον σχολιασμό ενός άρθρου της LIFO με θέμα «Οδηγός λεωφορείου σήκωσε μετανάστη από τη θέση του» (<https://www.lifo.gr/now/greece/odigos-leoforeioy-sikose-metanasti-apo-ti-thesi-toy-edo-kano-koymanto-ego-salos-meta>). Τα φύλλα εργασίας που εφαρμόστηκαν και συζητήθηκαν με τους μαθητές παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α. Σχηματικά τα μεθοδολογικά βήματα που ακολουθήθηκαν στην αντίληψη της διαπολιτισμικότητας σε τάξεις του δημοτικού παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα

Πίνακας 1: Περιγραφή βίντεο και φύλλων εργασίας

Βήμα	Περιεχόμενο	Είδος δράσης
1. Προβολή 1 ^ο βίντεο	Οπτικοποιημένη αναπαράσταση της αντιμετώπισης των ανθρώπων διαφορετικής κουλτούρας,	Λαθρεπιβάτης
2. Προβολή 2 ^ο βίντεο	κατανόηση και σύγκριση των διαφορετικών πολιτισμών,	Απόκληρος
3. Προβολή 3 ^ο βίντεο	επιφυλακτικότητα στην αλληλεπίδραση	ABDULLAH
4. Εισαγωγή 1 ^ο φύλλου εργασίας	Σύγκριση των διαφορετικών πολιτισμών. Διαπολιτισμική	Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές
5. Εισαγωγή 2 ^ο φύλλου εργασίας	αλληλεπίδραση στο σχολείο. Ρατσισμός και ξενοφοβία.	Άρθρο από εφημερίδα
6. Εισαγωγή 2 ^ο φύλλου εργασίας	Κατανόηση της ιστορίας	Σχολιασμός εικόνας

2.3 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) που χρησιμοποιήθηκε είναι μετάφραση των (Fantini A. , Exploring and assessing intercultural competence, 2006). Έχει εφαρμοστεί επίσης από την (Fantini, Samphnthankarn, Kewara, & Prapjandee, 2019). Το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε εφαρμοστεί σε μαθητές γυμνασίου, ενώ στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού. Γι' αυτό στην ελληνική

μετάφραση του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν επεξηγήσεις για κάποιες έννοιες και απλουστεύτηκαν οι διατυπώσεις. Η μέθοδος μετάφρασης που χρησιμοποιήθηκε ήταν η τυφλή μετάφραση (Behling & Law, 2000). Με αυτήν τη μέθοδο σκοπός είναι να επιτευχθεί η εννοιολογική ισοδυναμία και όχι απαραίτητα η γλωσσική. Αρχικά ένα εξοικειωμένος με το αντικείμενο επαγγελματίας μεταφραστής έκανε την ακριβή μετάφραση του ερωτηματολογίου εστιάζοντας κυρίως στην απόδοση των εκφράσεων στην ελληνική γλώσσα. Έπειτα εντοπίστηκαν και διορθώθηκαν ανακριβείς εκφράσεις αλλά και ασυμφωνίες με μελλοντική μετάφραση. Με τη βοήθεια του μεταφραστή προτάθηκαν εναλλακτικές. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε επίσης από ανεξάρτητο μεταφραστή με μητρική γλώσσα τα αγγλικά χωρίς όμως γνώση του αντικειμένου. Η έμφαση δόθηκε και πάλι στην εννοιολογική απόδοση και όχι στη γλωσσική. Οι διαφορές συζητήθηκαν με τον ερευνητή και η διαδικασία επαναλήφθηκε μέχρι τη δημιουργία μιας ικανοποιητικής έκδοσης του ερωτηματολογίου.

Ακολούθησε πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου σε δασκάλους αλλά και μαθητές. Σε αυτούς συμπεριελήφθησαν εκπαιδευτικοί με ευρύτερη γνώση του αντικειμένου αλλά και μαθητές που δεν είχαν γνώση. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο δόθηκαν στον ερευνητή από κάθε έναν συμμετέχοντα στην πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου και συζητήθηκαν απορίες ή ασάφειες που εντόπισαν. Μετά το πέρας και αυτής της διαδικασίας διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

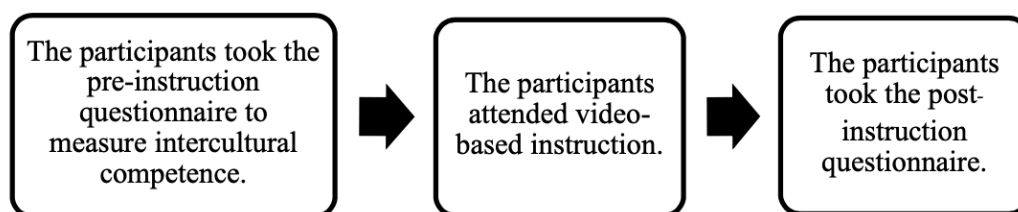
Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε είναι κλίμακας Likert 6 σημείων (όπου 0: διαφωνώ πολύ, 1: διαφωνώ, 2: κάπως διαφωνώ, 3: κάπως συμφωνώ, 4: συμφωνώ, 5: συμφωνώ απόλυτα). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε δύο φορές. Μία πριν την προβολή των βίντεο και μία μετά από αυτήν.

Αποτελείται από 29 προτάσεις - ερωτήσεις που αφορούν στη διαπολιτισμική ικανότητα. Αυτές χωρίζονται σε τέσσερις μεγάλες ενότητες. Τη γνώση (πρόταση 1 – 5), τη συμπεριφορά (πρόταση 6 – 12), τις δεξιότητες (πρόταση 13 – 20) και την επίγνωση (πρόταση 21 – 29).

2.4 Συλλογή δεδομένων – προσδιορισμός πληθυσμού

Με την εφαρμογή του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν ποσοτικά δεδομένα. Η σχηματοποίηση για τη συλλογή των δεδομένων φαίνεται στο επόμενο σχήμα. Αρχικά διανέμεται το pre-instruction ερωτηματολόγιο σε 110 μαθητές δύοων τάξεων, Ε' και

ΣΤ'. Μετά από αυτό οι μαθητές παίρνουν το post-instruction ερωτηματολόγιο. Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Ιανουαρίου – Μάιος 2021. **Κατά τη διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου η διδασκαλία γινόταν διαδικτυακά λόγω των ειδικών συνθηκών εξαιτίας του κορονοϊού.** Παρόλα αυτά το ερωτηματολόγιο δόθηκε από τον ερευνητή ηλεκτρονικά στους μαθητές πριν και μετά την προβολή των βίντεο. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας πραγματοποιήθηκαν και οι παρεμβάσεις που συζητήθηκαν στην παράγραφο 3.1 και στον Πίνακα 1. Η έρευνα διεξήχθη σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία της Ρόδου.



Σχήμα 5 Διαδικασία εισαγωγής ερωτηματολογίου

Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας ή βολική δειγματοληψία όπως αυτή αναφέρεται από τον (Creswell, 2011) προκειμένου να μειωθεί ο χρόνος και το κόστος της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και είχε εισαχθεί στο Google Forms και με αυτόν τον τρόπο συμπληρώθηκε από τους μαθητές.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach alpha. Ο υπολογισμός του δείκτη γίνεται βάσει των συσχετίσεων των αντικειμένων της κλίμακας και κυμαίνεται από το -∞ ως τη μονάδα με τις θετικές μόνο τιμές να έχουν ερμηνεία. Η κλίμακα αξιοπιστίας είναι:

Cronbach alpha	Ερμηνεία - Κλίμακας
<0,6	Αναξιόπιστη
0,6 – 0,7	Ελάχιστο αποδεκτό όριο
0,7 – 0,8	Ικανοποιητική αξιοπιστία
0,8 – 0,9	Αρκετά καλή αξιοπιστία
>0,9	Πολύ υψηλή αξιοπιστία

Εφαρμόστηκε δύο φορές μία για το ερωτηματολόγιο πριν την προβολή του βίντεο και μία μετά. Ο δείκτης Cronbach ήταν $\alpha=0,97$ για την εφαρμογή του ερωτηματολογίου πριν την προβολή του βίντεο και $\alpha=0,96$ μετά την προβολή του βίντεο. Και στις δύο περιπτώσεις η τιμή του δείκτη είναι μεγαλύτερη από 0,9 γεγονός που δείχνει υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Lavrakas, 2008).

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικά στατιστικά στοιχεία με σκοπό τη σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευόμενου πριν και μετά την εφαρμογή διδασκαλίας βάσει βίντεο.

Αρχικά τα δεδομένα με τη χρήση της κωδικοποίησης που έχουν από το ερωτηματολόγιο (0 ως 5) καταχωρίστηκαν στο SPSS. Αρχικά παρουσιάζεται η συχνότητα κάθε πρότασης του ερωτηματολογίου προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν ελλείψεις τιμές. Οι διαφορετικές προτάσεις του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν στις τέσσερις μεγάλες κατηγορίες που αναφέρονται παραπάνω (γνώση, συμπεριφορά, δεξιότητες και επίγνωση) και υπολογίστηκε ο μέσος όρος. Υπολογίζονται τα περιγραφικά στατιστικά για κάθε ένα μέσο όρο της κάθε ενότητας. Αφού υπολογιστούν οι συχνότητες, τα δεδομένα εξετάζονται ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους διενεργώντας έλεγχο Kolmogorov – Smirnov (D' Agostino, Belanger, & d' Agostino, 1990).

Ο μη -παραμετρικός έλεγχος Kolmogorov – Smirnov (K-S) διερευνά την ισότητα συνεχών μονοδιάστατων κατανομών πιθανότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση ενός δείγματος με μια κατανομή αναφοράς (one sample K-S test). Στην προκειμένη περίπτωση θα χρησιμοποιηθεί για να συγκριθούν οι κατανομές των απαντήσεων των υπό διερεύνηση μεταβλητών με την κανονική κατανομή. Η μηδενική υπόθεση αυτού του ελέγχου θεωρεί ότι το δείγμα αντλείται από την κατανομή αναφοράς, δηλαδή από την κανονική κατανομή. Οι παράμετροι που εξετάζονται για την προσέγγιση της κανονικής κατανομής είναι η δειγματική μέση τιμή και η δειγματική τυπική απόκλιση. Άρα αφού εφαρμοστεί η συνάρτηση ελέγχου, πρέπει να γίνει δεκτή η μηδενική υπόθεση προκειμένου να θεωρήσουμε ότι η κατανομή του δείγματός είναι κανονική. Άρα θα πρέπει το p-value του ελέγχου να είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που έχουμε ορίσει ($\alpha=0,05$). Αφού διαπιστωθεί η κανονικότητα των δεδομένων διεξάγεται t-test για τον έλεγχο της διαφοράς δύο μέσων τιμών από συσχετιζόμενα δείγματα, προκειμένου να συγκριθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο

οδηγιών. Ο λόγος που επιλέγεται ο συγκεκριμένος έλεγχος είναι επειδή το δείγμα των μαθητών είναι το ίδιο πριν και μετά από την προβολή του βίντεο. Οπότε σε αυτήν την περίπτωση τα δύο δείγματα είναι συσχετισμένα. Άρα ο σκοπός είναι να γίνει ο έλεγχος της σχέσης μιας συνεχούς μεταβλητής με μια δίτιμη κατηγορική μεταβλητή, στην οποία οι κατηγορίες αφορούν μετρήσεις που γίνονται στα ίδια άτομα πριν και μετά από τη μεσολάβηση ενός γεγονότος (Χαλικιάς, Μανωλέσσου, & Λάλλου, 2015). Οι μετρήσεις αφορούν το ίδιο άτομο άρα το τελικό δείγμα αποτελείται από τη διαφορά των δύο μετρήσεων (πριν και μετά την προβολή του βίντεο). Η υπό εξέταση υπόθεση είναι αν ο μέσος των διαφορών είναι μηδέν ή όχι. Συνεπώς, αν η μηδενική υπόθεση της ισότητας με το μηδέν δεν απορριφθεί αυτό σημαίνει ότι ο μέσος όρος των διαφορών των μέσων τιμών είναι ίσος με μηδέν άρα η παρέμβαση δεν επηρέασε την αρχική κατάσταση. Στην αντίθετη περίπτωση η παρέμβαση επηρεάζει την αρχική κατάσταση.

2.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μέσα από την εφαρμογή διδασκαλίας με βάση το βίντεο. Επιπλέον, διερευνάται η τάση των μαθητών απέναντι στον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε ύστερα από προσωπικό ενδιαφέρον για το πως το συγκεκριμένο τεχνολογικό εργαλείο επηρεάζει και ενισχύει τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών αλλά και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα χρησιμοποιηθούν τα ποσοτικοποιημένα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το ερωτηματολόγιο. Η κάθε μία ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελεί και μια παράμετρο στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Έτσι, η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών συντίθεται από την **γνώση**, τη **συμπεριφορά**, τις **δεξιότητες** και την **επίγνωση**. Συνολικά αυτές οι τέσσερις έννοιες αποτελούν την διαπολιτισμική ικανότητα του κάθε μαθητή. Για την επίτευξη του στόχου θα μελετηθεί η κάθε μία έννοια πριν την προβολή του βίντεο και μετά από αυτήν και θα διαπιστωθεί αν αυτή έχει μεταβληθεί. Η στατιστική ανάλυση που θα εφαρμοστεί είναι αυτή που αναφέρθηκε στην προηγούμενη παράγραφο (t-test για τον έλεγχο της διαφοράς δύο μέσων τιμών από συσχετιζόμενα δείγματα). Το αναμενόμενο από τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, όπως αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 είναι μετά την προβολή του βίντεο να υπάρξει αύξηση της κάθε μίας παραμέτρου που αποτελεί την διαπολιτισμική ικανότητα.

Πίνακας 2 Ερευνητικοί Στόχοι – Ερευνητικές Υποθέσεις

Ερευνητικός Στόχος	Ερευνητικές Υποθέσεις	Είδος Μέτρησης	
1^{ος} Ερευνητικός Στόχος Διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών από την εφαρμογή διδασκαλίας με βάση το βίντεο	H₁: Υπάρχει θετική συσχέτιση της γνώσης από την εφαρμογή διδασκαλίας με τη χρήση του βίντεο	Ερωτήσεις 1-5	
	H₁: Υπάρχει θετική συσχέτιση της συμπεριφοράς από την εφαρμογή διδασκαλίας με τη χρήση του βίντεο	Paired sample t-test	Ερωτήσεις 6-12
	H₁: Υπάρχει θετική συσχέτιση των δεξιοτήτων από την εφαρμογή διδασκαλίας με τη χρήση του βίντεο		Ερωτήσεις 13-20
	H₁: Υπάρχει θετική συσχέτιση της επίγνωσης από την εφαρμογή διδασκαλίας με τη χρήση του βίντεο		Ερωτήσεις 21-29

Στη ανάλυση το αναμενόμενο είναι να εντοπιστούν θετικές συσχετίσεις. Δεν υπάρχουν αρνητικές γιατί τουλάχιστον στις μεγάλες κατηγορίες υπάρχει θετική επίδραση της εφαρμογής των βίντεο. Εξάλλου αυτά είναι τα υπό διερεύνηση. Αν δεν επιβεβαιωθεί η ερευνητική υπόθεση απλώς θα την απορρίψουμε.

Κεφάλαιο 3^ο - Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από τα ερωτηματολόγια. Στόχος της παρούσας ανάλυσης είναι να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο (Πίνακας 2). Ουσιαστικά η διερεύνηση επικεντρώνεται κυρίως στην επίδραση που έχει η προβολή των βίντεο στην διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών.

3.1 Ευρήματα ερωτηματολογίου

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2, η χρήση του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο να αποτυπώσει την άποψη των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα αναφορικά με τέσσερις διαφορετικές παραμέτρους: τη γνώση, τη συμπεριφορά, τις δεξιότητες και την επίγνωση. Οι τέσσερις διαφορετικές παράμετροι ποσοτικοποιήθηκαν με τη χρήση μια 6-βαθμιας κλίμακας Likert όπου 0 σημαίνει «διαφωνώ απόλυτα», 1 «διαφωνώ», 2 «κάπως διαφωνώ», 3 «κάπως συμφωνώ», 4 «συμφωνώ» και 5 «συμφωνώ απόλυτα». Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για κάθε μία παράμετρο μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας παρουσιάζονται στον ακόλουθο

Πίνακας 3 Μέση τιμή (μ.) Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των παραμέτρων της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο

Παράμετροι διαπολιτισμικής ικανότητας	Προ - βίντεο		Μετά - βίντεο		t	p-value*
	μ	s	μ	s		
Γνώση	2,94	1,17	4,16	0,80	-7,940	0,000
Συμπεριφορά	2,99	1,22	4,15	0,74	-8,049	0,000
Δεξιότητες	2,92	1,12	4,12	0,76	-8,479	0,000
Επίγνωση	2,83	1,06	4,13	0,74	-9,793	0,000
Σύνολο	2,91	1,08	4,14	0,71	-9,084	0,000

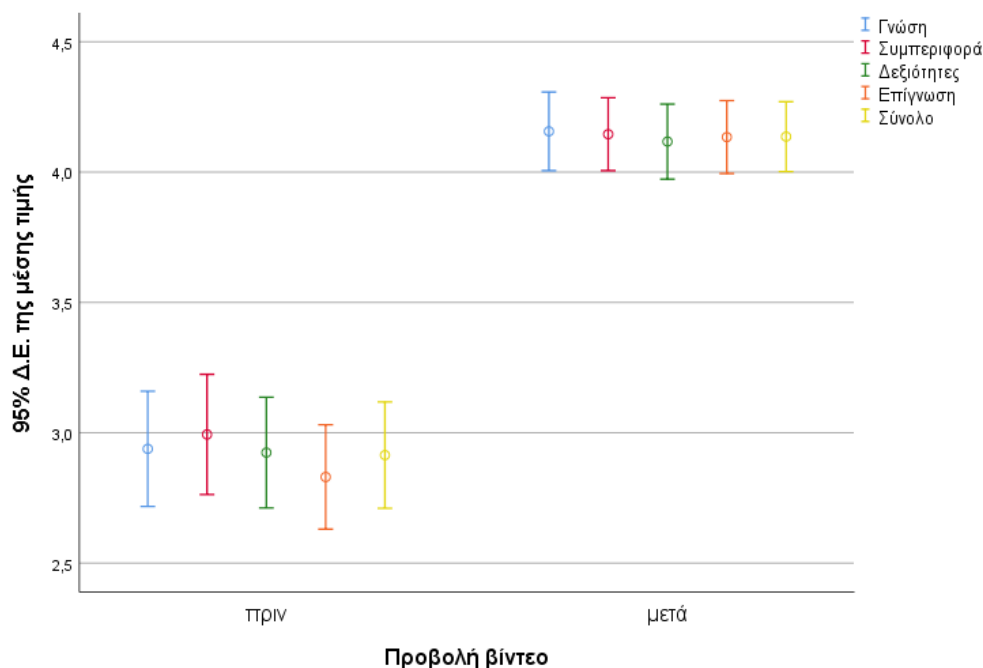
*p<0.05

Για τον υπολογισμό των τεσσάρων διαφορετικών παραμέτρων της διαπολιτισμικής ικανότητας πριν και μετά τις προβολές των βίντεο, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές. Έτσι, για να προκύψει η μεταβλητή που εκτιμάει τη γνώση των μαθητών υπολογίστηκε ο

μέσος όρος των 5 πρώτων ερωτήσεων της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Ανάλογα υπολογίστηκαν και η συμπεριφορά (6 – 12 ερώτηση), οι δεξιότητες (13 – 20) ερώτηση και η επίγνωση (21 – 29 ερώτηση). Όπως παρουσιάζεται παραπάνω (Πίνακας 3) έχει εφαρμοστεί έλεγχος Student για συσχετισμένες μεταβλητές (paired samples t-test) μιας και οι απαντήσεις δίνονται από το ίδιο άτομο πριν και μετά την προβολή του βίντεο.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι τα συνολικό σκορ (μέση τιμή) του ερωτηματολογίου **πριν** την προβολή των βίντεο ($\mu=2,91$, $s=1,08$) και **μετά** την προβολή των βίντεο ($\mu=4,14$, $s=0,71$) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αφού $t(109)=-9,084$, $p=0.000<0,05$. Εξετάζοντας τις επιμέρους κατηγορίες του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι παρουσιάστηκε αύξηση και στις τέσσερις από αυτές και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 3). Η παράμετρος με τη μεγαλύτερα αύξηση της μέσης τιμής της μετά την προβολή των βίντεο ήταν η επίγνωση γεγονός που επιβεβαιώνει και τα αποτελέσματα της (Samphantranakarn, 2018). Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της παραμέτρου πριν ($\mu=2,38$, $s=1,06$) και μετά ($\mu=4,13$, $s=0,74$), $t(109)=-9,793$, $p=0,000<0,05$.

Σχήμα 6 Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης της Γνώσης, της Συμπεριφοράς, των Δεξιοτήτων και της επίγνωσης.



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ο αντικειμενικός στόχος της μελέτης που ήταν η αύξηση της επίγνωσης των μαθητών που συμμετείχαν στη μελέτη επετεύχθη. Τα βίντεο που προβλήθηκαν στους μαθητές σχετίζονταν με το μάθημα και βελτίωσαν την επίγνωση των μαθητών σε διαπολιτισμικά ζητήματα. Ο λόγος που συνέβη αυτό ήταν το περιεχόμενο των βίντεο που αύξησαν περισσότερο από άλλη παράμετρο την διαπολιτισμική επίγνωση. Η μεταβολή των μέσων τιμών και των τεσσάρων παραμέτρων απεικονίζεται στο σχήμα 6. Παρατηρείται ότι και οι τέσσερις παράμετροι αλλά και συνολικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αυξήθηκαν μετά την προβολή των βίντεο.

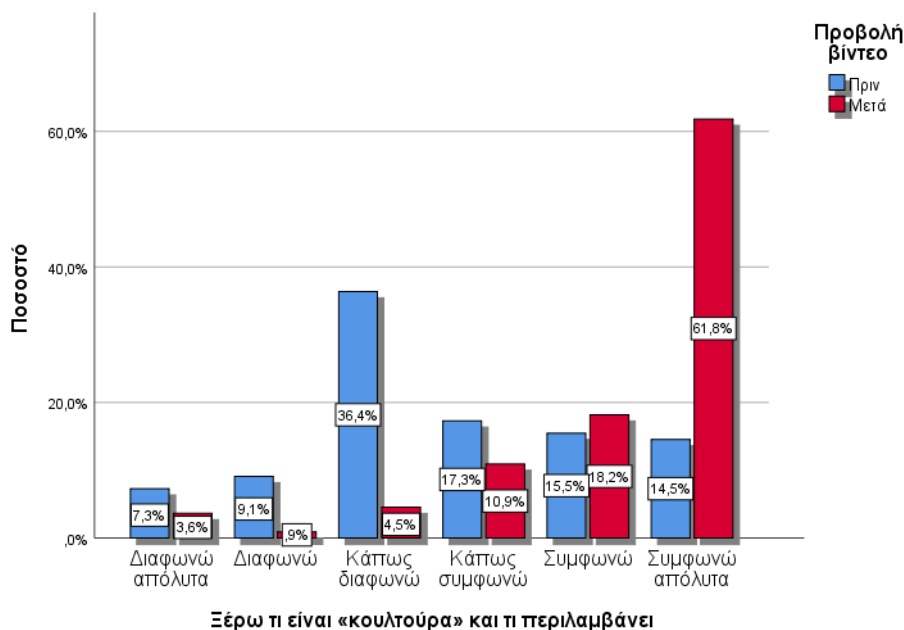
Για λεπτομερέστερη μελέτη των ευρημάτων κάθε παράγοντα της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών εξετάστηκε κάθε πρόταση του εργαλείου ξεχωριστά. Στον επόμενο Πίνακα 4) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαπολιτισμική γνώση

Πίνακας 4 Μέση τιμή (μ.) Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) της διαπολιτισμικής γνώσης των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο

Ερωτήσεις διαπολιτισμικής γνώσης	Προ - βίντεο		Μετά - βίντεο		t	p-value*
	μ	s	μ	s		
1. Ξέρω τι είναι «κουλτούρα» και τι περιλαμβάνει	2,68	1,43	4,25	1,24	-7,559	0,000
2. Μπορώ να καταλάβω τις διαφορές στη γλώσσα τη δική μου και των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού	3,17	1,56	4,06	0,98	-4,723	0,000
3. Καταλαβαίνω πότε ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού προσπαθεί να ενταχθεί	2,90	1,39	4,14	0,96	-6,892	0,000
4. Προσπαθώ να μάθω την ξένη γλώσσα και την κουλτούρα ενός παιδιού από διαφορετικό πολιτισμό	3,05	1,43	4,21	1,00	-6,544	0,000

5. Καταλαβαίνω τις διαφορές στις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού.	2,89	1,42	4,13	1,01	-6,965	0,000
---	------	------	------	------	--------	-------

Αναφορικά με τη «διαπολιτισμική γνώση» διαπιστώθηκε ότι αυτή αυξήθηκε μετά την παρακολούθηση των βίντεο. Μετά την ανάλυση κάθε μιας πρότασης που συνθέτει τη διαπολιτισμική γνώση διαπιστώθηκε ότι δύο είναι οι προτάσεις που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη αύξηση του μέσου όρου τους (προτάσεις 1 και 5). Η πρώτη πρόταση αναφέρει ότι «Ξέρω τι είναι «κουλτούρα» και τι περιλαμβάνει». Άρα με την παρέμβαση του βίντεο τα παιδιά βελτίωσαν κατά πολύ τη γνώση τους σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Από μέσο όρο $\mu=2,7$ δηλαδή ανέφεραν ότι σχεδόν ήξεραν ή δεν ήξεραν τι σημαίνει και τι περιλαμβάνει η έννοια κουλτούρα, μετά την προβολή του βίντεο ανέφεραν μέσο όρο $\mu=4,25$ άρα πλέον αναφέρουν ότι γνωρίζουν την έννοια της κουλτούρας.

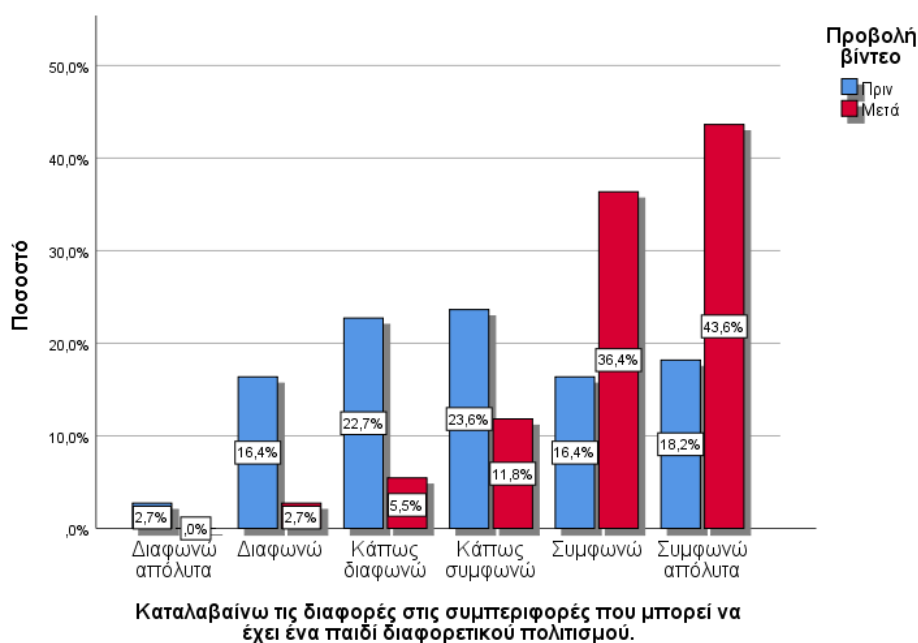


Σχήμα 7: Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη γνώση της έννοιας «κουλτούρα» (%)

Αναλυτικότερα όπως φαίνεται και στο **Σχήμα 7** πριν την προβολή του βίντεο υπερτερούσαν οι απαντήσεις «διαφωνώ» (7,3%), «διαφωνώ απόλυτα» (9,1%) και «κάπως διαφωνώ» (36,4%). Ωστόσο διαπιστώνεται ότι ενώ πριν την προβολή του βίντεο μόλις 14,5% ανέφερε «συμφωνώ πολύ» μετά την προβολή το ποσοστό έγινε

61,8%. Και σε αυτήν την περίπτωση η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t(109)=-7,559, p=0,000<0,05$).

Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν και για την πρόταση «Καταλαβαίνω τις διαφορές στις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού». Από μέσο όρο $\mu=2,9$ δηλαδή αναφέρθηκε (κατά μέσο όρο) ότι «κάπως διαφωνώ» με την πρόταση, μετά την προβολή του βίντεο ανέφεραν μέσο όρο $\mu=4,13$ άρα πλέον αναφέρουν ότι «συμφωνούν» δηλαδή καταλαβαίνουν τις διαφορές. Όπως παρατηρείται και στο Σχήμα 8 «διαφωνώ» ανέφερε μεγαλύτερο ποσοστό (16,4%) πριν την προβολή ενώ μόλις το (2,7%) ανέφερε διαφωνώ μετά την προβολή. Αντίθετα το 18,2% που συμφωνούσε πριν την προβολή αυξήθηκε σε 43,6% μετά την προβολή. Μετά και τον στατιστικό έλεγχο διαπιστώθηκε ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($t(109)=-6,965, p=0,000<0,05$).



Σχήμα 8 Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις διαφορές στις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού (%)

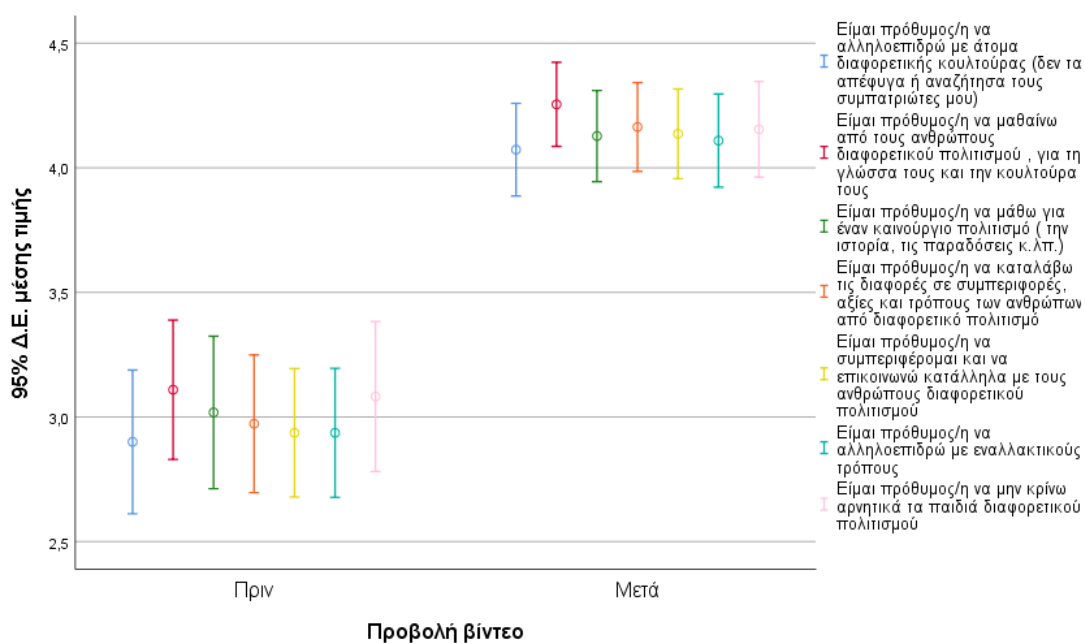
Πίνακας 5 Μέση τιμή (μ.) Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς των μαθητών, πριν και μετά την προβολή βίντεο

Ερωτήσεις διαπολιτισμικής συμπεριφοράς	Προ - βίντεο		Μετά - βίντεο		t	p-value*
	μ	s	μ	s		
6. Είμαι πρόθυμος/η να αλληλοεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας (δεν τα απέφυγα ή αναζήτησα τους συμπατριώτες μου)	2,90	1,53	4,07	0,98	-6,49	0,000
7. Είμαι πρόθυμος/η να μαθαίνω από τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού, για τη γλώσσα τους και την κουλτούρα τους	3,11	1,48	4,25	0,89	-6,95	0,000
8. Είμαι πρόθυμος/η να μάθω για έναν καινούργιο πολιτισμό (την ιστορία, τις παραδόσεις κ.λπ.)	3,02	1,62	4,13	0,97	-5,76	0,000
9. Είμαι πρόθυμος/η να καταλάβω τις διαφορές σε συμπεριφορές, αξίες και τρόπους των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμό	2,97	1,46	4,16	0,94	-7,02	0,000
10. Είμαι πρόθυμος/η να συμπεριφέρομαι και να επικοινωνώ κατάλληλα με τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού	2,94	1,36	4,14	0,95	-7,59	0,000
11. Είμαι πρόθυμος/η να αλληλοεπιδρώ με εναλλακτικούς τρόπους	2,94	1,37	4,11	1,00	-6,85	0,000
12. Είμαι πρόθυμος/η να μην κρίνω αρνητικά τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού	3,08	1,59	4,15	1,02	-5,53	0,000

Διαπιστώθηκε αύξηση της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς των μαθητών μετά την προβολή των βίντεο. Η μεγαλύτερη αύξηση της μέσης τιμής παρατηρείται στις προτάσεις 9, 6 και 11.

Αναφορικά με την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να καταλάβω τις διαφορές σε συμπεριφορές, αξίες και τρόπους των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμό» διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος από περίπου 3 ($\pm 1,46$) δηλαδή κάπως συμφωνώ μετά την προβολή αυξήθηκε στο 4,16 ($\pm 0,94$) δηλαδή συμφωνώ με στατιστικά σημαντική

διαφορά. Επίσης για την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να αλληλοεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας (δεν τα απέφυγα ή αναζήτησα τους συμπατριώτες μου)» ο μέσος όρος από 2,90 ($\pm 1,53$) αυξήθηκε σε 4,07 ($\pm 0,98$) στατιστικά σημαντικά. Ανάλογα και για την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να αλληλοεπιδρώ με εναλλακτικούς τρόπους» ο μέσος όρος από 2,94 ($\pm 1,37$) αυξήθηκε σε 4,11($\pm 1,00$). Συνολικότερα, η διαπολιτισμική συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε μετά την προβολή των βίντεο. Για τις υπόλοιπες προτάσεις ενώ μεν υπήρξε βελτίωση αναφορικά με τις διαπολιτισμικές συμπεριφορές αυτή δεν ήταν τόσο μεγάλη. Στην πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να μαθαίνω από τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού , για τη γλώσσα τους και την κουλτούρα τους» ο μέσος όρος αυξήθηκε από 3,11 ($\pm 1,48$) σε 4,25 ($\pm 0,89$) με μικρότερη ταυτόχρονα διακύμανση που σημαίνει ότι μετά την προβολή του βίντεο υπήρχε μεγαλύτερη σύγκλιση των απόψεων. Ανάλογα για την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να μάθω για έναν καινούργιο πολιτισμό (την ιστορία, τις παραδόσεις κ.λπ.) ο μέσος όρος αυξήθηκε από 3,02 ($\pm 1,62$) σε 4,13 ($\pm 0,97$).



Σχήμα 9: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν την διαπολιτισμική συμπεριφορά των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο.

Για την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να συμπεριφερόμαι και να επικοινωνώ κατάλληλα με τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού» ο μέσος όρος αυξήθηκε από 2,94 ($\pm 1,36$) σε 4,14 ($\pm 0,95$). Ενώ για την πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να μην κρίνω αρνητικά τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού» ο μέσος όρος αυξήθηκε από 3,08 ($\pm 1,59$) σε 4,15 ($\pm 0,95$).

Χαρακτηριστικό ωστόσο αυτής την ενότητας είναι ότι εξαρχής οι μαθητές φαίνονταν δεκτικοί σε συμπεριφορές μιας και οι μέσοι όροι πριν την προβολή των βίντεο κυμαίνονται γύρω στο 3 δηλαδή σχεδόν συμφωνούν με τις προτάσεις που παρατίθενται.

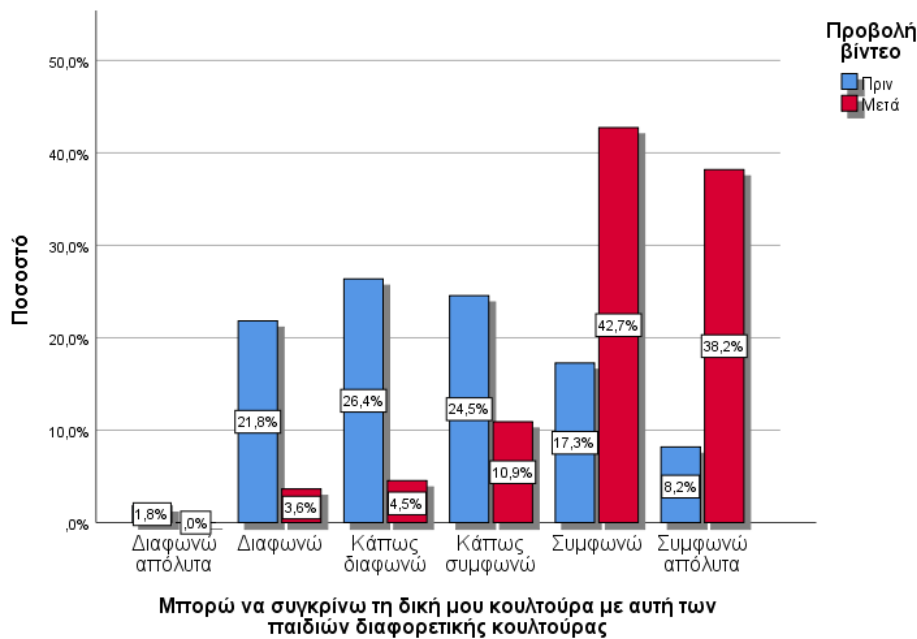
Η αύξηση στην διαφορετική συμπεριφορά όσον αφορά στην διαπολιτισμική συμπεριφορά με την επίδραση της προβολής των βίντεο απεικονίζεται στο σχήμα 9.

Πίνακας 6: Μέση τιμή (μ.) Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την προβολή βίντεο

Ερωτήσεις διαπολιτισμικών δεξιοτήτων	Προ - βίντεο		Μετά - βίντεο		t	p-value*
	μ	s	μ	s		
13. Μπορώ να κάνω παρέα με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού.	3,26	1,62	4,15	,97	-4,856	0,000
14. Μπορώ να συγκρίνω τη δική μου κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας	2,58	1,28	4,07	1,00	-8,886	0,000
15. Ξέρω τρόπους για να μαθαίνω τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών διαφορετικού πολιτισμού	2,65	1,30	4,15	1,00	-8,916	0,000
16. Συμπεριφέρομαι έτσι ώστε να μειώσω το άγχος που μπορεί να έχει κάποιο παιδί διαφορετικού πολιτισμού απέναντι στον δικό μου πολιτισμό.	2,93	1,57	4,09	1,03	-6,224	0,000
17. Ξέρω τρόπους για να μάθω τη γλώσσα και την	2,90	1,30	4,19	0,96	-7,773	0,000

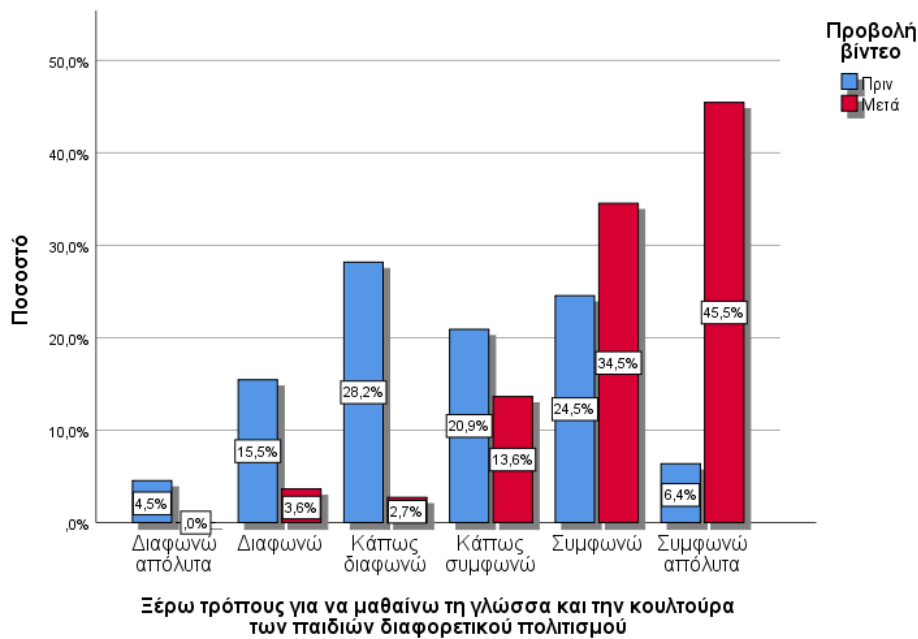
κουλτούρα ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών						
18. Σκέφτομαι τη συμπεριφορά μου απέναντι στα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού και τι σημαίνει αυτό για εμένα	3,12	1,46	4,11	0,95	-5,633	0,000
19. Βρήκα πληροφορίες για βελτιώσω την επικοινωνία με ανθρώπους από διαφορετικού πολιτισμού	2,86	1,37	4,12	0,94	-7,645	0,000
20. Βοήθησα στην λύση συγκρούσεων και παρεξηγήσεων μεταξύ παιδιών του δικού μου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών	3,09	1,35	4,05	0,97	-6,330	0,000

Διαπιστώθηκε ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αυξήθηκαν, στατιστικά σημαντικά σε όλες τις προτάσεις. Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στην πρόταση «Μπορώ να συγκρίνω τη δική μου κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας» στην οποία ο μέσος όρος από $\mu=2,58 (\pm 1,28)$ αυξήθηκε σε $4,07(\pm 1,00)$. Άρα ουσιαστικά ενώ οι μαθητές κάπως διαφωνούσαν με τη δυνατότητα να συγκρίνουν τη δική τους κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας, μετά την προβολή των βίντεο συμφωνούσαν. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 10 πριν την προβολή των βίντεο ανέφερε «διαφωνώ απόλυτα» ή «διαφωνώ» ή «κάπως διαφωνώ» το 50% των μαθητών ενώ μετά το ποσοστό αυτό μειώθηκε σε 8,1%. Αντίθετα πριν την προβολή του βίντεο το ποσοστό που ανέφερε «κάπως συμφωνώ» ή «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα» ήταν 50% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ενώ μετά την προβολή του βίντεο αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σε 91,8% δηλαδή σχεδόν όλοι οι μαθητές κατάφεραν να συγκρίνουν τη δική τους κουλτούρα με αυτήν παιδιών διαφορετικής κουλτούρας.

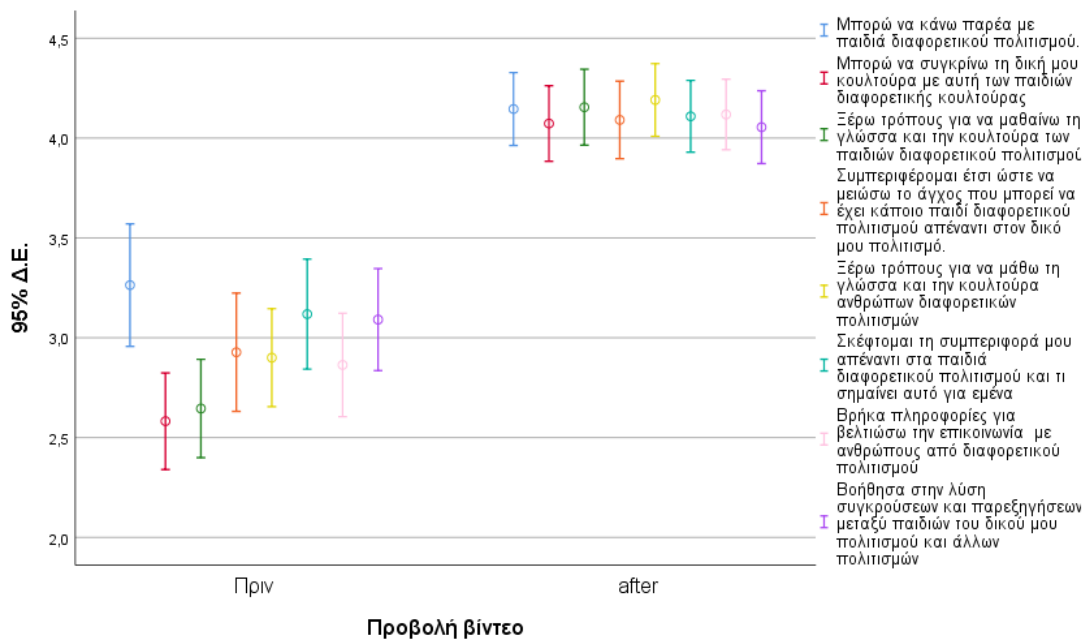


Σχήμα 10: Κατανομή συχνοτήτων της πρότασης «Μπορώ να συγκρίνω τη δική μου κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας» (%)

Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα που προκύπτουν για την πρόταση «Ξέρω τρόπους για να μαθαίνω τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών διαφορετικού πολιτισμού. Ο μέσος όρος από $\mu=2,65 (\pm 1,30)$ αυξήθηκε σε $4,15 (\pm 1,00)$. Άρα ουσιαστικά ενώ οι μαθητές κάπως διαφωνούσαν με τη γνώση τρόπων να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα παιδιών διαφορετικών πολιτισμών, ωστόσο, μετά την προβολή των βίντεο συμφωνούσαν. Πιο συγκεκριμένα παρατηρώντας και το Σχήμα 11 διαπιστώνεται ότι πριν την προβολή των βίντεο ανέφερε «διαφωνώ απόλυτα» ή «διαφωνώ» ή «κάπως διαφωνώ» το 48,2% των μαθητών ενώ μετά το ποσοστό αυτό μειώθηκε σε 8,1%. Αντίθετα πριν την προβολή του βίντεο το ποσοστό που ανέφερε «κάπως συμφωνώ» ή «συμφωνώ» ή «συμφωνώ απόλυτα» ήταν 50% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ενώ μετά την προβολή του βίντεο αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σε 93,6% δηλαδή η συντριπτική πλειοψηφία αντιλήφθηκε τρόπους για να μάθει τη γλώσσα και την κουλτούρα παιδιών διαφορετικού πολιτισμού.



Σχήμα 11: Κατανομή συχνοτήτων της πρότασης «Ξέρω τρόπους για να μαθαίνω τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών διαφορετικού πολιτισμού» (%)



Σχήμα 12: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο

Συνολικότερα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 12 οι μέση τιμή σε όλες τις προτάσεις της παραμέτρου που αφορά στις διαπολιτισμικές δεξιότητες έχουν αυξηθεί και μάλιστα

στατιστικά σημαντικά όπως φαίνεται και από τον έλεγχο μέσων που διεξήχθη (Πίνακας 6). Βέβαια αξιοσημείωτη είναι η μικρότερη αύξηση που παρουσιάζει η πρόταση «Μπορώ να κάνω παρέα με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού» που ούτως ή άλλως και πριν την προβολή των βίντεο παρουσίαζε υψηλά ποσοστά συμφωνίας.

Σύμφωνα με το σχέδιο της παρέμβασης που εφαρμόστηκε σκοπός ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες στο βαθμό που θα μπορούσαν να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν διαφορετικές κουλτούρες. Φαίνεται ότι όχι μόνο συγκρίναν αλλά υιοθέτησαν και στοιχεία από τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούσαν στα βίντεο και διαπίστωσαν τα σημεία απόκλισης από τους άλλους πολιτισμούς.

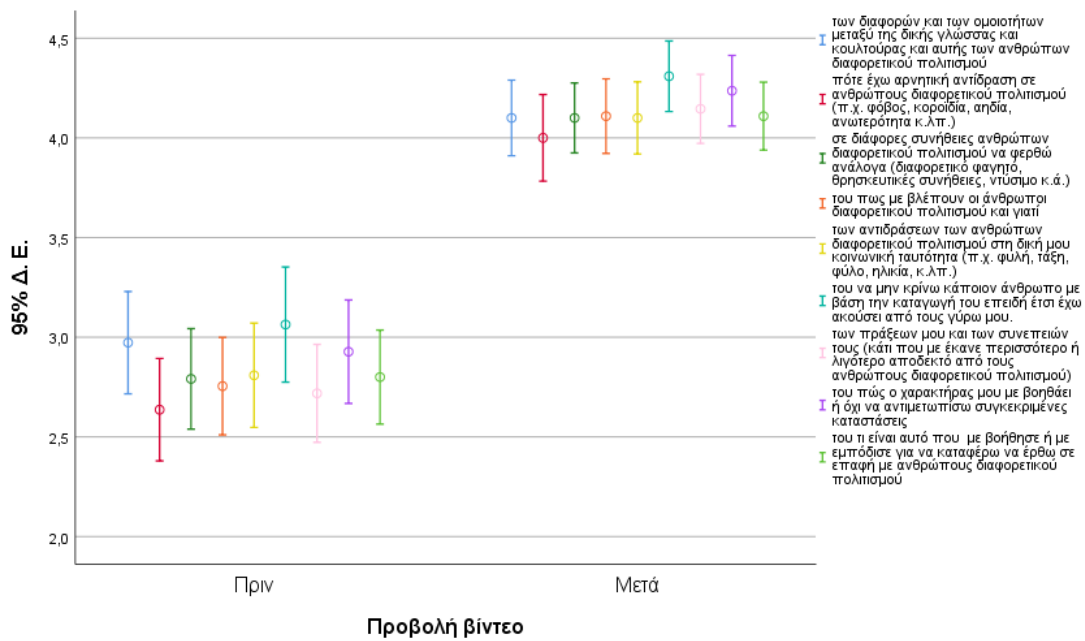
Πίνακας 7: Μέση τιμή (μ.) Τυπική απόκλιση (s), t-test (p-value) των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, πριν και μετά την προβολή βίντεο

Ερωτήσεις διαπολιτισμικής επίγνωσης	Προ - βίντεο		Μετά - βίντεο		t	p-value*
	μ	s	μ	s		
21. Καταλαβαίνω τη σημασία των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ της δικής γλώσσας και κουλτούρας και αυτής των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού	2,97	1,36	4,10	1,00	-6,52	0,000
22. Καταλαβαίνω πότε έχω αρνητική αντίδραση σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού (π.χ. φόβος, κοροϊδία, αηδία, ανωτερότητα κ.λπ.)	2,64	1,36	4,00	1,15	-7,43	0,000
23. Καταλαβαίνω τη σημασία σε διάφορες συνήθειες ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού να φερθώ ανάλογα (διαφορετικό	2,79	1,34	4,10	0,93	-8,15	0,000

φαγητό, θρησκευτικές συνήθειες, ντύσιμο κ.ά.)						
24. Καταλαβαίνω πως με βλέπουν οι άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμού και γιατί	2,75	1,29	4,11	0,99	-8,10	0,000
25. Καταλαβαίνω τη σημασία των αντιδράσεων των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού στη δική μου κοινωνική ταυτότητα (π.χ. φυλή, τάξη, φύλο, ηλικία, κ.λπ.)	2,81	1,39	4,10	0,96	-7,70	0,000
26. Καταλαβαίνω τη σημασία του να μην κρίνω κάποιον άνθρωπο με βάση την καταγωγή του επειδή έτσι έχω ακούσει από τους γύρω μου.	3,06	1,53	4,31	0,94	-7,24	0,000
27. Καταλαβαίνω τη σημασία των πράξεων μου και των συνεπειών τους (κάτι που με έκανε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό από τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού)	2,72	1,30	4,15	0,92	-9,46	0,000
28. Καταλαβαίνω τη σημασία του πώς ο χαρακτήρας μου με βοηθάει ή όχι να αντιμετωπίσω συγκεκριμένες καταστάσεις	2,93	1,37	4,24	0,94	-7,76	0,000

29. Καταλαβαίνω τη σημασία του τι είναι αυτό που με βοήθησε ή με εμπόδισε για να καταφέρω να έρθω σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού	2,80	1,25	4,11	0,90	-8,28	0,000
---	------	------	------	------	-------	-------

Διαπιστώθηκε ότι διαπολιτισμική επίγνωση αυξήθηκε, στατιστικά σημαντικά σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου. Συνολικά, φαίνεται ότι σε όλες τις προτάσεις η αύξηση είναι περίπου της ίδια τάξης χωρίς αξιοσημείωτες αποκλίσεις. Ωστόσο αλλαγές εστιάζονται κυρίως στην πρόταση «Καταλαβαίνω πότε έχω αρνητική αντίδραση σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού (π.χ. φόβος, κοροϊδία, αηδία, ανωτερότητα κ.λπ.)». Συγκεκριμένα ο μέσος όρος από $\mu=2,64 (\pm 1,36)$ αυξήθηκε σε $4,00 (\pm 1,15)$. Άρα ουσιαστικά ενώ οι μαθητές κάπως διαφωνούσαν με την κατανόηση της σημασίας της αρνητικής αντίδρασης σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού μετά την προβολή των βίντεο συμφωνούσαν. Επίσης μετάβαση παρατηρείται και στην πρόταση «Καταλαβαίνω πως με βλέπουν οι άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμού και γιατί» για την οποία ο μέσος όρος από $\mu=2,75 (\pm 1,29)$ αυξήθηκε σε $4,11 (\pm 0,99)$. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη κάπως διαφωνούσαν ενώ μετά την προβολή των βίντεο συμφωνούσαν. Συνολικά ωστόσο στην περίπτωση της επίγνωσης φαίνεται ότι και πριν την προβολή των βίντεο υπήρχε σημαντικό ποσοστό που συμφωνούσε με τις προτάσεις της διαπολιτισμικής επίγνωσης.



Σχήμα 13: Μέση τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης των παραμέτρων που συνθέτουν την διαπολιτισμική επίγνωση των μαθητών πριν και μετά την προβολή των βίντεο

Η αύξηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης φαίνεται και στο Σχήμα 13, στο οποίο και αποτυπώνεται η διαφορά των προτάσεων που τη συνθέτουν πριν και μετά την προβολή των βίντεο.

Κεφάλαιο 4^ο – Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα έχουν εισαχθεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικά κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη και η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση αυτών των μέσων είναι ποικίλα. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η εφαρμογή της διδασκαλίας με τη χρήση βίντεο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκε η επίδραση της μεθόδου και η χρήση της στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίστηκε η συμβολή της χρήσης βίντεο και των μη συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκμάθηση επικεντρώνεται στους μαθητές και εφαρμόζεται ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε (Chen, 2012). Οι μαθητές εργάζονται με δικό τους ρυθμό (Pei-Lin, Savage, & Bouck, 2014). Ωστόσο επισημαίνεται και ο κίνδυνος της ύπαρξης μιας μονόπλευρης επικοινωνίας.

Επιπλέον, όσον αφορά ειδικότερα στις οδηγίες βασισμένες σε βίντεο για τη διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρθηκαν διάφορες περιπτώσεις εφαρμογής τους (O'Mara, 1991), (Deardorff & Deardorff, Diversity awareness and training: Tools for cultural awareness, 2000), (Berk, 2009), κ.ά.

Τα πλεονεκτήματα ποικίλουν με κύρια την ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους πέρα από τα όρια της τάξης τους (Smaldino, Russel, & Molenda, 2005).

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα συνολικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων αλλά και της έρευνας. Πριν παρατεθούν τα αποτελέσματα παρατίθενται πάλι τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Το πρώτο ερώτημα ήταν αν «Η χρήση των βίντεο βελτιώνει την διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών». Το παραπάνω ερώτημα ουσιαστικά αναλύθηκε σε κάθε μία παράμετρο της διαπολιτισμικής ικανότητας (Πίνακας 2) όπως αυτή έχει εκτιμηθεί από τις διαφορετικές ενότητες του ερωτηματολογίου.

Σε κάθε βήμα της εφαρμογής διδασκαλίας με βάση βίντεο για διαπολιτισμικούς σκοπούς, τα σχέδια μαθήματος παρείχαν τις ευκαιρίες να εκθέσουν τους μαθητές στην εμπειρία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η οδηγία βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν τη διαπολιτισμική τους γνώση, τη στάση, τις δεξιότητές τους και την

ευαισθητοποιήσή τους σε κάθε βήμα των σχεδίων. Χωρίς κανένα από αυτά τα βήματα, οι μαθητές δεν θα έφταναν στο στόχο της διαπολιτισμικής ικανότητας οι ίδιοι, επειδή δεν είχαν καμία πιθανότητα να αντιμετωπίσουν μια πραγματική κατάσταση, αλλά η διδασκαλία με την ενσωμάτωση των βίντεο τους έδωσε αυτές τις ευκαιρίες. Οι μαθητές βελτίωσαν τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται αφού διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα των βίντεο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος η γνώση της διαπολιτισμικής ικανότητας βελτιώθηκε – αυξήθηκε. Ειδικότερα δε οι μαθητές εμπέδωσαν καλύτερα την έννοια της κουλτούρας και της διαφορές των συμπεριφορών μεταξύ παιδιών διαφορετικού πολιτισμού.

Ανάλογα το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται. Σύμφωνα με αυτό αυξήθηκε η διαπολιτισμική συμπεριφορά των μαθητών και ειδικότερα παρουσιάστηκαν δεκτικότεροι στο να κατανοήσουν συμπεριφορές, αξίες και τρόπους ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς, να αλληλεπιδράσουν με άτομα διαφορετικής κουλτούρας ακόμα και με εναλλακτικούς τρόπους.

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα επίσης υπήρξε συσχέτιση της προβολής των βίντεο και της βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Πλέον οι μαθητές μπορούσαν πιο εύκολα να συγκρίνουν τη δική τους κουλτούρα με αυτήν των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας, αλλά και τη γλώσσα παιδιών διαφορετικού πολιτισμού. Τέλος, αναφορικά με την παράμετρο της διαπολιτισμικής επίγνωσης διαπιστώθηκε επίσης η θετική επίδραση της προβολής των βίντεο αφού αντιλαμβάνονταν σαφέστερα την αρνητική αντίδραση σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού αλλά και την κατανόηση του πως μπορεί να βλέπουν οι άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμού τους μαθητές της έρευνας.

Η διδασκαλία που βασίζεται σε βίντεο βοηθά τους μαθητές να δουν την πραγματική προβολή των διαφορετικών πολιτισμών που δεν εμφανίζονται στα βιβλία και επιτρέπουν στους μαθητές να εξοικειωθούν τις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς (Williams, 1994) δίνοντας οπτικές και ακουστικές λεπτομέρειες ταυτόχρονα.

Ως οπτικό-και-ακουστικό-εκπαιδευτικό εργαλείο, η διδασκαλία με βάση βίντεο απεικονίζει επίσης εξέχοντα παραδείγματα όχι μόνο της γλώσσας, αλλά και της συμπεριφοράς, της έκφρασης και της γλώσσας σώματος. Η διδασκαλία με βάση το βίντεο είναι ο τύπος εντολών που ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι πιο ικανοί στον διαπολιτισμικό τομέα. Επιπλέον, καθοδηγεί τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στις

πολιτιστικές πραγματικότητες και να συνειδητοποιούν όχι μόνο τον δικό τους αλλά και τους άλλους πολιτισμούς.

Η τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τους δικούς τους πολιτισμούς, να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς και να τους συμπαθήσουν.

Αναφορές

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Temper, K. J., TaY, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, σσ. 3(3): 335-371.
- Arasaratnam, L. (2016). *Intercultural Competence*.
- Barrett, D. M. (2011). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, σσ. 2: 23-27.
- Barrett, D. M., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Behling, O., & Law, K. S. (2000). *Translating Questionnaires and Other Research Instruments: Problems and Solutions*. Thousand Oaks: SAGE.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, σσ. 5(1), 1-21.
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, σσ. 19(6): 537 - 545.
- Brecht, H. D., & Ogilby, S. M. (2008). Enabling a comprehensive teaching strategy: Video lectures. *Journal of Information Technology Education*, σσ. 7, 71-86.
- Cardon, P. W. (2010). Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. *Business Communication Quarterly*, σσ. 73(2), 150-165.
- Chen, T. Y. (2012). The effect of thematic video-based instruction on learning and motivation in e-learning. *International Journal of Physical Sciences*, σσ. 7(6), 957-965.
- Chien-pang Wang, Yu-Ju Lan, Wen-Ta Tseng, Yen-Ting R. Lin, & Kao Chia-Ling Gupta. (2019). On the effects of 3D virtual worlds in language learning - meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, σσ. 891-915.
- Copley, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: Production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, σσ. 44(4), 387-399.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research*. Pearson International Edition.
- D' Agostino, R., Belanger, A., & d' Agostino, R. (1990). *A suggestion for using Powerful and Informative tests of Normality*. The American Statistician.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, σσ. 10(3):241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE.
- Deardorff, K. D. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, σσ. 149: 65-79.
- Deardorff, K. D., & Deardorff, L. D. (2000). *Diversity awareness and training: Tools for cultural awareness*. North Carolina: North Carolina State University.
- Desai, S. V., Jabeen, S., Abdul, W. K., & Rao, S. A. (2018). Teaching cross-cultural management: A flipped classroom approach using films. *The International Journal of Management Education*, σσ. 16(3): 405-436.
- Dror, I., Schmidt, P., & O'Connor, L. (2011). A cognitive perspective on technology enhanced learning in medical training: Great opportunities, pitfalls and challenges. *Medical Teacher*, σσ. 33(4), 291-296.

- DuPraw, E. M., & Axner, M. (1997). *Toward a more perfect union in an age of diversity: Working on common cross-cultural communication challenges*. Ανάκτηση από <http://www.pbs.org/ampu/crosscult.html>.
- Edgar, S. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fantini, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. St Louis: Center of Social Development Washington University.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Washington: Center for Social Development.
- Friel, N. S., & Carboni, W. L. (2000). Using Video-Based Pedagogy in an Elementary Mathematics Methods Course External link, *School Science and Mathematics. School Science and Mathematics*, σ. 100 (3) 118.
- Hammer, R. M. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual, Why is intercultural competence important?* Portland: Intercultural Communication Institute.
- Huber, J. (2012). Στο *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world* (σ. 5). Council of Europe.
- Johnson, C., Chong, J., Wilkinson, A., Hayes, B., Tait, S., & Waldron, N. (2017). Goals of patient care system change with video-based education increases rates of advance caripulmonary resuscitation decision-making and discussions in hospitalised rehabilitation patients. *Internal Medicine Journal*, σσ. 798-806.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. USA: SAGE.
- Leung, K., Ang, S., & Tan, L. (2014). Intercultural competence. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, σσ. 1(1): 489-519.
- Marchis, I., Ciascai, L., & Saial, J. (2008). Developing intercultural competence using activities with different media. *Acta Didactica Napocensia*, σσ. 1(1), 39-47.
- Martins, F. I. (2008). Learning to live together: The contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, σσ. 43(2): 197-206.
- Monserat, T. J., Zhao, S., Chua, S. H., & Perrault, S. (2014). LIVE: An integrated interactive video-based learning environment. *One of a Child*, σσ. 3399-3402.
- Morales, C., Cory, C., & Bozell, D. (2001). A comparative efficiency study between a live lecture and a Web-based live switched multi-camera streaming video distance learning instructional unit. *Information Resources Management Association International Conference*. Toronto.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. Στο *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogenous world*. (σσ. 11-50).
- Newton, P., & Miah, M. (2017). Evidence-Based Higher Education - Is the Learning Styles 'Myth' Important? *Frontiers in Psychology*, σσ. (8): 1-9.
- Nugent, G. C. (1982). Pictures, audio and print: symbolic representation and effect on learning. *ECTJ*, σσ. (30): 163-174.
- Nur, S. (2014). Increasing students' cultural awareness by using films in teaching cross-cultural understanding. *The 61th TEFLIN International Conference*, (σσ. 371-373).
- O'Mara, J. (1991). *Teaching intercultural communication through the Hollywood film: An analysis of "Witness"*. Ανάκτηση από https://archive.org/stream/ERIC_ED336765/ERIC_ED336765_djvu.txt
- Padney, S., & Ardichvili, A. (2015). Using films in teaching intercultural concepts: An action research project at two universities in India and the United States.

- New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, σσ. 27(4), 36-50.
- Pandley, S. (2012). Using popular movies in teaching cross-cultural management. *European Journal of Training and Development*, σ. 329.
- Pei-Lin, W., Savage, N. M., & Bouck, C. E. (2014). iDIY: Video-Based Instruction Using iPads. *Teaching Exceptional Children*, σσ. 47(1): 11-19.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, σσ. 7(2): 156-176.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, σσ. 54(3), 271–281.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, σσ. 19(6): 481-491.
- Ritter, M. (2018). Invited Editorial LAP-VEGaS Practice Guidelines for Video-based Education in Surgery: Content is Just the Bebinning. *Annals of Surgery*, σσ. 927-929.
- Rorrer, A. S., & Furr, S. (2009). Using film as a multicultural awareness tool in teacher education. *Multicultural Perspectives*, σσ. 11(3), 162-168.
- Samphantranakarn, K. (2018). *Enhancing Intercultural Competence by Using Video-Based Instruction*. Burapha University.
- Samphnathankarn, K., Kewara, P., & Prapjandee, D. (2019). Enhancing Intercultural Competence by Using Video-Based Instruction. *HRD Journal*, σσ. 22-33.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, σσ. 26(1):1-58.
- Smaldino, S., Russel, D. J., & Molenda, M. (2005). *Instructional technology and media for learning*. Boston:: Pearson Education.
- Spector, P. E. (1992). *Quantitative applications in the social sciences, Summated rating scale construction: An introduction*.
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative Methods for the Social Sciences. A Practical Introduction with Examples in SPSS and Stata*. Springer International Publishing.
- Torrington, J. (2018). *Video-based instruction - using 1:1 devices for effective differentiation in the classroom*. Ανάκτηση από <https://prod65.education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/scan/past-issues/vol-37-2018/video-based-instruction>
- Weng, P.-L., Bouck, E., & Savage, M. (2014). Using Video Modeling to Teach Social Skills for Employment to Youth wiht. *Teaching Exceptional Children*, σσ. 47(1): 11-19.
- Williams, A. (1994). Resolving conflict in a multicultural environment. *MCS Consiliation Quarterly*, σσ. 2-6.
- Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural Competence by International Experiences? An Investigation of the Impact of Educational Stays Abroad on Intercultural Competence and Its Facets. *Journal of cross cultural Psychology*, σσ. 49 (3): 488-514.
- Zhang, D., Zhou, L., & Briggs, R. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Management Information Systems*, σσ. 15-27.

- Zhang, L. (2020). Developing Students' Intercultural Competence through Authentic Video in Language Education. *Journal of Intercultural Communication Research*, σσ. (49):330-345.
- Zhang, L. (2020). Developing Students' Intercultural Competence through Authentic Video in Language Education. *Journal of Intercultural Communication Research*, σσ. (49):330-345.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. Α. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση: αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του γυμνασίου*. Ιωάννινα.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015(1)). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σσ. 595- 605).
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσσου, Α., & Λάλλου, Π. (2015). *Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. ΑΘΗΝΑ: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1° ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές



Του Πάνου Χριστοδούλου

Στο σχολείο του Άλκη ήρθε ένας καινούργιος μαθητής που δεν κατάγεται από την _____. Λέγεται Ναβίντ και έφτασε εδώ με τη μητέρα του μετά από ένα _____ και _____ ταξίδι. Τι ήρθε όμως να κάνει στην Ελλάδα και πού βρίσκεται ο _____ του; Σίγουρα δεν ήρθε για _____, γιατί αν ήταν έτσι δε θα γραφόταν στο σχολείο, θα πήγαινε στα _____. Άλλωστε δεν έχουν σχολεία στη χώρα του;

Και, καλά, το σχολείο δεν είναι και τόσο ωραίο πράγμα. Δεν έχουν όμως όλα τα άλλα ωραία που έχουμε κι εδώ, όπως τηλεόραση, _____, _____, _____, _____; Και, αν τα έχουν, γιατί έφυγε ο Ναβίντ;

- 1 Προσπάθησε να συμπληρώσεις με τη βοήθεια της δασκάλας σου τα παραπάνω κενά με δικές σου λέξεις που να ταιριάζουν.
- 2 Διάλεξε μια πρόταση του κειμένου και εικονογράφησέ τη.

- 3 Μπορείς να γράψεις μια παρόμοια ιστορία χρησιμοποιώντας μερικές από τις παρακάτω λέξεις;
(κουλτούρα, γλώσσα, διαφορετικό, ισότητα, πολιτισμός, ιστορία, παραδόσεις)

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αφού διαβάσεις το ακόλουθο άρθρο συζήτησε με τη δασκάλα σου τα συναισθήματα που σου προκαλεί το κείμενο.

Σωρεία αντιδράσεων και σχολίων για ρατσιστική συμπεριφορά έχει προκαλέσει στα social media βίντεο με οδηγό αστικού λεωφορείου που σε έντονο τόνο απαιτεί από μετανάστη να σηκωθεί από τη θέση του, για να καθίσει άλλη επιβάτης.

Το επεισόδιο ξεκίνησε όταν μία γυναίκα είπε στον οδηγό ότι ο μετανάστης επιβάτης δεν της παραχώρησε τη θέση του. Ο οδηγός σταμάτησε το λεωφορείο και πήγε στο πίσω μέρος, όπου- δίχως να φορά μάσκα- άρχισε να απαιτεί σε έντονο τόνο να σηκωθεί ο αλλοδαπός άνδρας από τη θέση του.

«Σήκω πάνω τώρα. Γιατί εδώ κουμάντο κάνω εγώ. Δεν θα πεις εσύ σε κανέναν δεν θα κάτσει. Το κατάλαβες; Σήκω πάνω να κάτσει η κυρία», ακούγεται να λέει ο οδηγός, στο βίντεο που κατέγραψε άλλος επιβάτης. «Μα λένε για τον κορωνοϊό...», ακούγεται να λέει ο επιβάτης και ο οδηγός του απαντά «Δεν με νοιάζει, σήκω πάνω ρε, τελείωνε». Τελικά ο άνδρας σηκώθηκε και κάθισε στη θέση του η γυναίκα που περίμενε, η οποία μάλιστα ακούγεται να λέει «Σιχαίνομαι να κάτσω».

Πηγή LIFO

The LiFO team

7.5.2021 | 23:01

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στον Ναβίντ, πάντως, αρέσει πολύ η παρέλαση και νομίζω ότι το αρέσει γιατί φέτος θα κρατήσει αυτός τη σημαία. ... Γι' αυτό και όλοι οι μαθητές έχουμε εκνευριστεί πάρα πολύ, που κάποιοι γονείς έκαναν φασαρία στην κυρία διευθύντρια και της λένε να μην πάρει τη σημαία ο Ναβίντ.



Πηγή: «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές» του Πάνου Χριστοδούλου

Περιγράψτε την παραπάνω εικόνα. Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΒΙΝΤΕΟ

Οδηγίες: Παρακαλώ απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις βάζοντας όπου 0 διαφωνώ απολύτως ως 5 συμφωνώ απολύτως. Σημειώστε με Χ τη σωστή απάντηση.

1^ο ΤΜΗΜΑ: Γνώση

NO:	Ερώτηση	0	1	2	3	4	5
1	Ξέρω τι είναι «κουλτούρα» και τι περιλαμβάνει						
2	Μπορώ να καταλάβω τις διαφορές στη γλώσσα τη δική μου και των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού						
3	Καταλαβαίνω πότε ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού προσπαθεί να ενταχθεί						
4	Προσπαθώ να μάθω την ξένη γλώσσα και την κουλτούρα ενός παιδιού από διαφορετικό πολιτισμό						
5	Καταλαβαίνω τις διαφορές στις συμπεριφορές που μπορεί να έχει ένα παιδί διαφορετικού πολιτισμού. (π.χ. κοινωνική συναναστροφή, χρονικός προσανατολισμός κ.λ.π.)						

2^ο ΤΜΗΜΑ: Συμπεριφορά

Είμαι πρόθυμος/η να...

NO:	Ερώτηση	0	1	2	3	4	5
6	Είμαι πρόθυμος/η να αλληλεπιδρώ με άτομα διαφορετικής κουλτούρας (δεν τα απέφυγα ή αναζήτησα τους συμπατριώτες μου)						
7	Είμαι πρόθυμος/η να μαθαίνω από τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού , για τη γλώσσα τους και την κουλτούρα τους						
8	Είμαι πρόθυμος/η να μάθω για έναν καινούργιο πολιτισμό (την ιστορία, τις παραδόσεις κ.λπ.)						
9	Είμαι πρόθυμος/η να καταλάβω τις διαφορές σε συμπεριφορές, αξίες και τρόπους των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμό						
10	Είμαι πρόθυμος/η να συμπεριφέρομαι και να επικοινωνώ κατάλληλα με τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού (π.χ. στα διαφορετικά ρούχα, ή σε διαφορετικές συνήθειες στο φαγητό κ.ά.)						
11	Είμαι πρόθυμος/η να αλληλοεπιδρώ με εναλλακτικούς τρόπους, ακόμα και αν αυτοί είναι αρκετά διαφορετικοί απ' αυτούς που είμαι συνηθισμένος/η και προτιμώ (π.χ. να μιλήσω αγγλικά αντί για ελληνικά)						
12	Είμαι πρόθυμος/η να μην κρίνω αρνητικά τα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού						

3^ο ΤΜΗΜΑ: Δεξιότητες

ΝΟ:	Ερώτηση	0	1	2	3	4	5
13	Μπορώ να κάνω παρέα με παιδιά διαφορετικού πολιτισμού .						
14	Μπορώ να συγκρίνω τη δική μου κουλτούρα με αυτή των παιδιών διαφορετικής κουλτούρας						
15	Ξέρω τρόπους για να μαθαίνω τη γλώσσα και την κουλτούρα των παιδιών διαφορετικού πολιτισμού						
16	Συμπεριφέρομαι έτσι ώστε να μειώσω το άγχος που μπορεί να έχει κάποιο παιδί διαφορετικού πολιτισμού απέναντι στον δικό μου πολιτισμό.						
17	Ξέρω τρόπους για να μάθω τη γλώσσα και την κουλτούρα ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών						
18	Σκέφτομαι τη συμπεριφορά μου απέναντι στα παιδιά διαφορετικού πολιτισμού και τι σημαίνει αυτό για εμένα (μαθαίνω περισσότερα πράγματα, αναπτύσσομαι ως άνθρωπος) και γενικότερα στους ίδιους						
19	Βρήκα πληροφορίες για βελτιώσω την επικοινωνία με ανθρώπους από διαφορετικού πολιτισμού						
20	Βοήθησα στην λύση συγκρούσεων και παρεξηγήσεων μεταξύ παιδιών του δικού μου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών						

4^ο ΤΜΗΜΑ: Επίγνωση

Καταλαβαίνω τη σημασία ...

NO:	Ερώτηση	0	1	2	3	4	5
21	των διαφορών και των ομοιοτήτων μεταξύ της δικής γλώσσας και κουλτούρας και αυτής των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού						
22	πότε έχω αρνητική αντίδραση σε ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού (π.χ. φόβος, κοροϊδία, αηδία, ανωτερότητα κ.λπ.)						
23	Καταλαβαίνω τη σημασία σε διάφορες συνήθειες ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού να φερθώ ανάλογα (διαφορετικό φαγητό, θρησκευτικές συνήθειες, ντύσιμο κ.ά.)						
24	Καταλαβαίνω τη σημασία του πως με βλέπουν οι άνθρωποι διαφορετικού πολιτισμού και γιατί						
25	Καταλαβαίνω τη σημασία των αντιδράσεων των ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμού στη δική μου κοινωνική ταυτότητα (π.χ. φυλή, τάξη, φύλο, ηλικία, κ.λπ.)						
26	Καταλαβαίνω τη σημασία του να μην κρίνω κάποιον άνθρωπο με βάση την καταγωγή του επειδή έτσι έχω ακούσει από τους γύρω μου.						
27	Καταλαβαίνω τη σημασία των πράξεων μου και των συνεπειών τους (κάτι που με έκανε περισσότερο ή λιγότερο αποδεκτό από τους ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού)						
28	πώς ο χαρακτήρας μου με βοηθάει ή όχι να αντιμετωπίσω συγκεκριμένες καταστάσεις						
29	Καταλαβαίνω τι είναι αυτό που με βοήθησε ή με εμπόδισε για να καταφέρω να έρθω σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού						