

SAT-2.205-1-PP-08

## INTERCULTURAL COMPETENCE IN EDUCATION: WHY THE EXISTING MODELS DON'T LEAD TO SUSTAINABLE CHANGE<sup>30</sup>

**Assist. Prof. Hristina Sokolova, PhD**

Department of Pedagogy,  
University of Ruse “Angel Kanchev”  
E-mail: hsokolova@uni-ruse.bg

***Abstract:** This paper critically examines why widely used models of intercultural competence, most notably Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) and Deardorff's process model, fail to generate sustainable change in educational contexts. Although these models offer valuable conceptual foundations for understanding intercultural development, empirical research demonstrates certain limitations in their real-world applicability. The analysis highlights structural weaknesses such as the linear and unidirectional assumptions of DMIS, the overreliance on self-assessment in measuring progress, and the insufficient contextual sensitivity of existing frameworks. Moreover, short-term trainings, exchange programmes, and isolated intercultural modules often produce temporary behavioural adjustments rather than long-lasting transformation. Contradictions between institutional policies promoting diversity and inclusion and the actual practices in schools and universities further impede sustainable integration. Drawing on the cultural intelligence framework of Earley and Ang, the paper argues that enduring development requires coordinated institutional support, long-term pedagogical strategies, and systematic professional preparation of educators. Recommendations include embedding intercultural competence into curricula, strengthening reflective and behavioural components of learning, and addressing invisible barriers such as linguistic, social, and attitudinal inequalities. The study concludes that transformative intercultural education is achievable only through holistic, context-sensitive, and sustained pedagogical approaches.*

***Key words:** Intercultural competence; Intercultural communication; Educational policy; Cultural intelligence (CQ); Teacher professional development.*

### ВЪВЕДЕНИЕ

В съвременната образователна практика и условията на глобализация с масова миграция, училищата и университетите все по-често се сблъскват с многообразие от култури, езици и житейски опит. Интегрирането на ученици и студенти от различен културен произход предполага развитие на т. нар. интеркултурна компетентност, която представлява способността на човек да се адаптира, да взема решения и да общува ефективно в чуждестранна или мултикултурна среда.

Съществуват модели за развитие на този тип компетентност, като доказаните такива са моделите на Милтън Бенет и на Дарла Диърдорф. Те се използват като ориентири в преподаването на чуждестранни студенти, по време на внедряване на стратегии за межкултурно обучение и като инструменти за създаване на институционални политики. Въпреки това, практиката често показва, че тези модели не водят до устойчиви промени в поведението на преподавателите и студентите, както и в реализацията на институционалните политики за многообразие.

Целта на настоящия доклад е да формулира критичен анализ на слабостите на съществуващите модели в педагогическия контекст и да изследва защо краткосрочните инициативи често не оставят трайни резултати. В заключението на доклада ще бъдат предложени насоки за преодоляване на тези бариери.

### ИЗЛОЖЕНИЕ

С оглед целите на доклада, този текст търси отговор на няколко ключови въпроса, отнасящи се до различните модели за развиване на интеркултурна компетентност, заедно с техните предимства и недостатъци. На първо място е важно да се очертае какви са специфичните

<sup>30</sup> Докладът е представен на 25 октомври 2025 г. в секция „Педагогика и психология“ с оригинално заглавие на български език: ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБРАЗОВАНИЕТО: ЗАЩО СЪЩЕСТВУВАЩИТЕ МОДЕЛИ НЕ ВОДЯТ ДО УСТОЙЧИВА ПРОМЯНА. Докладът отразява резултати от работата по проект № 25-ФПНО-01 „Разработване на стратегии за усъвършенстване на социално-педагогическата работа съобразно съвременните поколенчески характеристики на потребителите на социално-образователни услуги“, финансиран от фонд „Научни изследвания“ на Русенския университет.

ограничения на доминиращите модели на интеркултурна компетентност при приложение в образователната среда. Проучвания в областта установяват, че дори добре замислени проекти и обучения не дават дългосрочен ефект (Gregersen-Hermans, 2015; Devine and Ash, 2022). Откриват се и противоречия между институционалните рамки (например европейски политики) и реалността в класните стаи, както в средното, така и във висшето образование. Необходимо е да се изясни каква е ролята на компетентността и чувствителността на преподавателите като посредници на промяната, и как неравенството, дискриминацията и „невидимите бариери“ продължават да възпрепятстват истинската интеграция на учащите.

Отговорите на тези въпроси ще бъдат разгледани през призмата на модела за интеркултурна компетентност на К. Ърли и С. Анг (Ang and Van Dyne, 2008), включващ четири вида културна интелигентност: метакогнитивна, когнитивна, мотивационна и поведенческа.

#### *Анализ на моделите на Милтън Бенет (DMIS) и Дарла Диърдорф*

**Милтън Бенет** формулира т.нар. „Развитиен модел за интеркултурна чувствителност“ (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS), който очертава шест етапа на развитие на индивидуалната перспектива: от етноцентрична до етнорелативистка (Bennett, 1993).

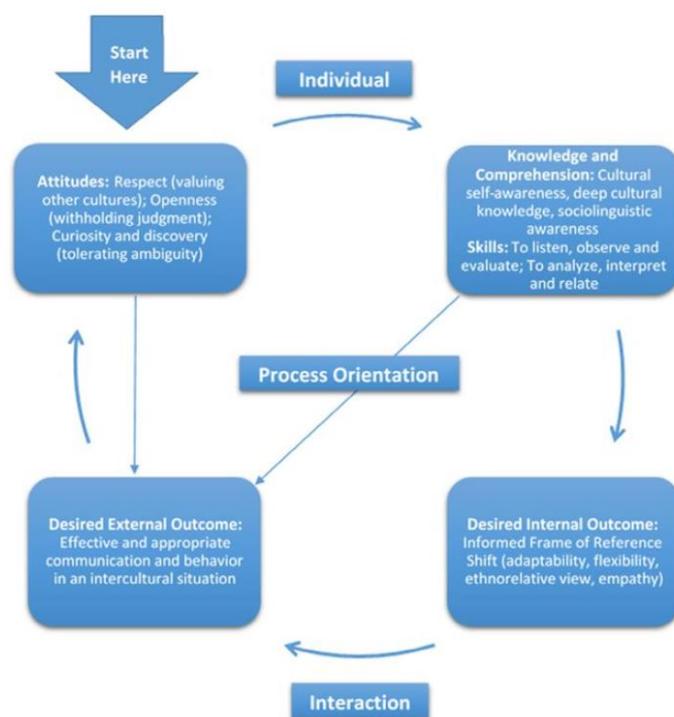


Фигура 1. Развитиен модел на интеркултурна чувствителност на М. Бенет. Изт.: <https://www.idrinstitute.org/dmis/>

Моделът има принос в това, че поставя акцент върху динамиката на прехода в индивидуалните нагласи към културните различия, но от друга страна търпи критики по отношение на приложимостта си. Проучване показва (Ichikawa and Kim, 2025), че слабо място на DMIS е еднопосочността му – допуска се, че субектите неминуемо ще „преминат“ през всички етапи постепенно и необратимо, докато реалният културен опит по-често е нелинеен и невинаги води до развитие на етнорелативистка перспектива.

Друг проблем е, че моделът рядко отчита контекста на приемащата култура. Това означава, че етапът на приобщаване и акултурация може да се прояви само в някои ситуации (културно-приемливо поведение на обществено място), но не и в други (овладяване на местния език и културни кодове, усещане на принадлежност към обществото в новата страна). В учебната среда невинаги е ясно как може да се измери напредъкът между етапите, тъй като е трудно да се определи точно къде се намира даден учащ, особено при краткосрочни обучения. **Да се разчита единствено на проследяване на самооценката често се оказва недостатъчно**, както е установено в предишни изследвания (Rahimi, 2019; Zhang and Zhou, 2019). Освен това, моделът е повече описателен, отколкото предписателен, поради което липсват конкретни педагогически указания как да се води обучението, за да се постигнат зададените цели. От гледна точка на модела на Ърли и Анг за културна интелигентност, при Бенет се развиват мотивационната и поведенческата културна интелигентност, а не толкова когнитивната и метакогнитивната.

**Дарла Диърдорф и съавтори** предлагат процесна рамка за интеркултурна компетентност, в която са включени четири етапа: нагласа (attitude), знание и разбиране (knowledge/comprehension), умения (skills), и вътрешен/външен резултат (internal/external outcome).



Фигура 2. Процесен модел на интеркултурна чувствителност на Д. Диърдорф. Изт.: Nagar, 2018

Този подход е холистичен и предлага измерими аспекти, като фокусът попада върху резултатите от процеса на комуникация. Въпреки това моделът среща някои предизвикателства. Най-често интеркултурна компетентност се развива на втори етап - „Знание и разбиране“ (когнитивна компетентност) и „Умения“ (поведенческа компетентност), както и на четвърти етап „Желан външен резултат“ (поведенческа компетентност). По направленията „Нагласи“ и „Вътрешен резултат“ се наблюдава по-малък напредък, защото те изискват значима промяна в самовъзприятието на личността. Развитието на любопитство към непознатата култура, емпатия, гъвкавост в преценката и етнорелативистка перспектива остават предизвикателство за участниците в комуникационния процес. Оценката на компетентността остава на ниво самооценка или овладяване на качествени инструменти, които се влияят от склонността на участниците към социално желано поведение, а не се основават на вътрешен локус на контрола. Друг недостатък е краткосрочността на приложението, чрез изолирани модули (курсове, тренинги), което създава среда на „влизване в интеркултурна роля“ за участниците. В момента, когато те вече не участват в обучение, участниците могат невъзпрепятствано да се върнат към старото си поведение и нагласи. Това е особено неблагоприятно за обучение на педагози, тъй като трудно може да се пренесе в ежедневната педагогическа практика, ако няма институционална подкрепа чрез залагане на тази компетентност като образователна цел и чрез включването ѝ в учебното съдържание на широк набор от предмети.

Таблица 1. Модели за развитие на интеркултурна компетентност и видовете компетентност, върху които акцентират

№	Модел за развитие на интеркултурна компетентност	Вид компетентност, която се развива според Ърли и Анг
2	Модел на М. Бенет	Мотивационна, Поведенческа
3	Модел на Д. Диърдорф	Поведенческа, Когнитивна

В крайна сметка, тези модели предоставят солидна теоретична основа за интеркултурно обучение, но при реалното си приложение в мултикултурните класни стаи те често се оказват недостатъчни. Причината за това е липсата на адекватни стратегии за устойчивост във времето и за създаване на свързваща рамка между теория и практика.

***Ограничения на приложенията на моделите за развитие на интеркултурна компетентност в образованието***

Множество образователни институции и проекти използват краткосрочни обучения, семинари, обменни програми или културни събития с цел повишаване на интеркултурната компетентност. Често, след края на такива обучения, участниците (преподаватели и учащи) се връщат към обичайните си комуникационни навици. Причините за това са няколко:

1. Ако даден проект е допълнителен към основния учебен план, без да се въвеждат значителни промени след него, то той остава периферен и ефектът му трудно се интегрира устойчиво.

2. Много често участниците възприемат обучението като поредното задължение, особено ако то е разпределено в натоварен график. Ако липсва продължаваща подкрепа и последващи стъпки (follow-up), не могат да се изградят механизми, чрез които придобитите умения да се прилагат и надграждат.

3. Често липсват качествени дългосрочни измервания на влиянието върху поведението, нагласите и образователните резултати както сред педагозите преминали обучения, така и сред техните възпитаници.

4. Високата преподавателска натовареност с множество изисквания и липсата на време или подкрепа води до невъзможност за адаптиране на учебното съдържание към нуждите на различните учащи.

5. Неразпознаването на културните ценности и норми на учащите води до нерелевантно съдържание, език и примери, които изключват някои групи. Някои преподаватели може да се чувстват неуверени или неподготвени да управляват конфликти или да фасилитират диалог между учащите от различен произход.

6. Съществува риск от обозначаване на интеркултурната компетентност като „специална“ или „допълнителна“, което засилва разделението между учащите.

7. Съществуват невидими бариери пред интеграцията на мултикултурни общности в образованието, като например общности с маргинализирани учащи (нисък социален капитал), общности изолорани заради езикова бариера, наличие на предразсъдъчност спрямо чуждестранни учащи и преподаватели.

***Създаване на устойчивост за прилагане на моделите в образователната система***

Необходимо е да се изпълнят няколко стъпки, за да се преодолеят недостатъците в приложението на тези модели. На първо място, интеркултурното обучение трябва да бъде въведено като стратегически приоритет, с дългосрочен бюджет, административна подкрепа и системна интеграция. Второ, обучението трябва да бъде напълно интегрирано в учебната програма и утвърдено като част от образователния процес. Трето, необходимо е да се насърчи периодичната актуализация на компетентностите и самоанализа на учащите в обученията. Такова проследяване може да се осъществи чрез водене на групови дискусии и водене на индивидуални дневници за обратна връзка. Четвърто, участието в мрежи за обучение и подкрепа, непрекъснатото проследяване на резултатите и обучението на обучаващите (train-the-trainer) осигурява устойчивост на резултатите.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Настоящият анализ показва, че въпреки наличието на теоретичните модели за интеркултурна компетентност на Бенет и Диърдорф, тяхното приложение в педагогически контекст среща множество ограничения. Липса на контекстуализация, трудности в проследяването на резултатите, институционални, педагогически и социални бариери белязват процеса на прилагането им.

Краткосрочните инициативи често не произвеждат устойчиви промени, тъй като липсва интегриран подход, продължаваща подкрепа и системна институционална ангажираност. В същото време политическите рамки и стратегиите на ниво средно и висше образование често не се трансформират в практики за класната стая. Съществува разминаване между визия и реалност.

Липсата на системно професионално развитие за преподавателите и съществуването на невидими бариери като езикова, социална или предразсъдъчна, допълнително възпрепятстват реалната интеркултурна адаптация.

Следователно, за да се преодолеят тези предизвикателства с цел устойчива трансформация, са представени няколко препоръки.

Първо, необходимо е да се поемат *институционални и стратегически ангажименти* с цел развитието на интеркултурна компетентност в образователната система да се превърне в системен приоритет с бюджет и административно подпомагане. Това означава интеграция в учебните програми на интеркултурното обучение, като то да не бъде допълнение, а част от водещите теми в учебното съдържание.

Второ, необходими са продължаващи механизми за *подкрепа на преподавателите* и развиване на умения за саморефлексия, например включване на работа с дневници, в групови сесии и в преподавателски мрежи. Развитието на преподавателския капацитет трябва да е водещо чрез устойчиви обучителни програми, фасилитация, менторство и стимули за използване на интеркултурни подходи в класната стая.

Трето, *създаване на култура на приобщаване* чрез активна работа срещу неравенството и в полза на приобщаването на учащите от различен произход. Това включва адаптиране на учебните програми и дидактически материали спрямо нуждите на учащите от чуждестранен произход, подкрепа на езиковото и академичното развитие на студенти от маргинализирани групи, създаване на инструменти за измерване на промените в културните нагласи и поведението на учащите, както и адаптиране на подходите за интеркултурно обучение според обратната им връзка.

Може да се обобщи, че само чрез цялостен и адаптивен подход интеркултурната компетентност би могла да постигне устойчиво присъствие в образователната практика. Развитието на интеркултурна компетентност спомага да се променят културните нагласи, поведението и образователните резултати на преподавателите и учащите в мултикултурна среда.

## БИБЛИОГРАФИЯ

- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of Cultural Intelligence: Definition, Distinctiveness, and Nomological Network. In S. Ang, & L. Van Dyne, *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications* (pp. 3-15). New York: M. E. Sharpe.
- Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, no.2: 179-95.
- Bennett, M. (1993). "Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In *Education for the Intercultural Experience*, ed. R. Michael Paige. pp. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education (*Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266). Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage.
- Deardorff, D. K. (2008). "Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad." In *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education*, ed. Victor Savicki. pp. 32-52. Sterling, VA: Stylus.
- Devine, P. G. and Ash, T. L. (2022). Diversity training goals, limitations, and promise: a review of the multidisciplinary literature. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 403-429. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-060221-122215>
- Gregersen-Hermans, J. (2015). The Impact of Exposure to Diversity in the International University Environment and the Development of Intercultural Competence in Students. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_6)

Hagar, T. J. (2018). Role of Reflective Knowledge in the Development of Intercultural Competence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 47(2), 87–104. <https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1427615>

Hurley, E. C. (2023). Integrating Intercultural Competence into Graduate Education for Sustainability Professionals (Doctoral dissertation).

Ichikawa, A., & Kim, S. (2025). Critical Considerations for Intercultural Sensitivity Development: Transnational Perspectives. *Education Sciences*, 15(4), 515. <https://doi.org/10.3390/educsci15040515>

Nikiforova, M., & Skvortsova, I. (2021). Intercultural competence and intercultural communication in the context of education for sustainable development. *E3S Web of Conferences*, 296, 08026. „Manual for developing intercultural competencies.“ UNESCO. (UNESCO Digital Library)

Rahimi, E. (2019). *Intercultural Competence Assessment Formats: Reliability and Validity Formats*. *Journal of Narrative and Language Studies*, 7(13), 221–258.

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Summary by Milton J. Bennett, Ph.D. (Revised 2014). <https://www.idrinstitute.org/dmis/>, Accessed: 15.10.2025

Zhang, X. and Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: a meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 71, 31-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006>