

Βελτιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης εικονικών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής

*Χριστίνα Χατζησωτηρίου,
Χριστιάνα Καρούσιου, Παναγιώτης Αγγελίδης*

1. Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ανοικτό κοινωνικό σύστημα και επηρεάζεται από την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί και πραγματοποιεί τους στόχους της. Η παγκοσμιοποίηση, η αύξηση της μετανάστευσης και της πολιτισμικής πολυμορφίας, έχουν επιφέρει πληθώρα προκλήσεων στην εκπαίδευση η οποία καλείται να προσαρμοστεί στις νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις σε θέματα διδασκαλίας με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική ανταπόκριση στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων (Hajisoteriou & Angelides, 2016).

Μια ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία, καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλως καταρτισμένοι για να προχωρήσουν στην ενίσχυση των «υβριδικών» πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών μέσω της καλλιέργειας διαπολιτισμικών γνώσεων και ικανοτήτων, κριτικής συνείδησης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και πολιτιστικής ενσυναίσθησης (Pajak-Wazna, 2013· Garrote Salazar & Fernández Agüero, 2016· Schleier, 2016). Η αδυναμία αυτή των υφιστάμενων σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, έχει αναγνωριστεί σε διεθνές επίπεδο όχι μόνο από τους ερευνητές αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kesson & Henderson, 2010· Liu, 2012). Ως εκ τούτου, κρίνεται ως επιτακτική η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός πιο αποτελεσματικού συστήματος επιμόρφωσης στο πλαίσιο της ατζέντας της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και να καταστούν ικανοί στο να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προκλήσεις της εποχής.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρόταση βελτίωσης της διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής μιας ειδικής κοινωνικής κοινότητας μάθησης και πρακτικής (ΕΚΜΠ). Ειδικότερα, εξετάζονται και παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά στη συμμετοχή

τους στην πλατφόρμα «INTERACT» και στην επίδραση της συμμετοχής τους στην πλατφόρμα, σε σχέση με τον διαπολιτισμικό τους ρόλο.

2. Διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη

Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση προϋποθέτει την εκμάθηση των αρχών της δημοκρατίας, της αμοιβαίας κατανόησης και γνήσιου ενδιαφέροντος καθώς και την κατανόηση των άλλων πολιτισμών, την επίδειξη κοινωνικής ευθύνης και τη φροντίδα αποκλεισμένων ομάδων (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στη δυναμική φύση των κουλτούρων ως ένα ασταθές μίγμα ομοιότητας και ετερότητας. Βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη προκειμένου να κινητοποιήσει όλους τους ανθρώπους προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό με την ενδυνάμωση όλων όσοι περιθωριοποιούνται (Zembylas & Iasonos, 2010). Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμικότητα υποστηρίζει ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός πρέπει να γίνεται αντιληπτός μέσα από τις έννοιες της ενσυναίσθησης, της ηθικής συνείδησης και την εξέταση των διακρίσεων (Banks & McGee Banks, 2009).

Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Mak, Daly, & Barker, 2014· Schleier, 2016). Ως εκ τούτου, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θα ήταν σημαντικό να ενισχύουν τον ηθικό προσανατολισμό και τον προσανατολισμό της αποτελεσματικότητάς τους στοχεύοντας στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη και την ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτιστικής καταγωγής ή/και άλλων χαρακτηριστικών. Ο ηθικός προσανατολισμός αναφέρεται στις αξίες και τις διαπροσωπικές αξίες ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες ενώ ο προσανατολισμός της αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει τις οργανωτικές δεξιότητες και ικανότητες που κατέχει ένα άτομο για να λειτουργεί σε διάφορες καταστάσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει επίσης να έχει παιδαγωγικό προσανατολισμό που να εμπερικλείει διαπολιτισμικές, συμπεριληπτικές και κοινωνικές ικανότητες (Jokikokko, 2005). Για το σκοπό αυτό, η Conklin (2008) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συμπεριλαμβάνει το αίσθημα της συμπόνιας έτσι ώστε να έχει ένα μετασχηματιστικό κριτικό και προσανατολισμένο προς τη δικαιοσύνη χαρακτήρα.

3. Εικονικές κοινότητες πρακτικής

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή της πλατφόρμας που εφαρμόστηκε με στόχο τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών βασίστηκε στο

εννοιολογικό πλαίσιο των ΕΚΜΠ, οι οποίες θεωρούνται ως ένα μέσο για τη συνεργατική μάθηση σε περιβάλλοντα εργασίας (Wenger, 1998· Ardichvili, 2008). Η έννοια της κοινότητας μάθησης και πρακτικής ορίζεται ως μια ομάδα ανθρώπων οι οποίοι μοιράζονται κοινές ανησυχίες, προβλήματα, ή ενδιαφέρον για ένα θέμα, εμβαθύνοντας τις γνώσεις και την εμπειρία τους σε αυτόν τον τομέα μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή τους. Η ΕΚΜΠ μπορεί να σχηματιστεί λόγω του κοινού ενδιαφέροντος των μελών σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή, ενώ μπορεί επίσης να δημιουργηθεί επί τούτου, προκειμένου να προωθήσει την απόκτηση γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Τα μέλη της ΕΚΜΠ έχουν ως στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη με την απόκτηση γνώσεων σχετικά με την περιοχή του ενδιαφέροντός τους. Σύμφωνα με τους Kietzmann κ.ά. (2013: 283-284), τα μέλη αναπτύσσουν μια αμοιβαία δέσμευση, συνεργατικές σχέσεις, ρουτίνες, κοινό ρεπερτόριο, κοινή ορολογία και διαμορφώνουν κοινές αξίες, νοοτροπίες και στάσεις και κοινές πρακτικές. Σταδιακά, μέσα σε μια ΕΚΜΠ παρουσιάζεται και αναπτύσσεται ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου, τα μέλη των κοινοτήτων συγκροτούν ένα είδος κοινωνικού ιστού. Εκτός από το κοινωνικό κεφάλαιο, αναπτύσσεται και το γνωσιακό κεφάλαιο και συγκεκριμένα η κατανεμημένη γνώση, για επίλυση προβλημάτων που απασχολούν την Κοινότητα.

Τα μέλη μιας ΕΚΜΠ, απελευθερωμένοι από τα όρια του χώρου και του χρόνου, συναντιούνται εικονικά, ανταλλάσσουν πληροφορίες, αλληλοϋποστηρίζονται, συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται με απώτερο στόχο την προαγωγή της προσωπικής, ομαδικής και οργανωτικής ανάπτυξης (Gannon-Leary & Fontainha, 2007). Σε αυτή την εποχή της παγκοσμιοποίησης και του πολιτισμικού πλουραλισμού, οι ΕΚΜΠ μπορούν να λειτουργήσουν ως μια σημαντική μορφή ανταλλαγής γνώσεων και πρακτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύοντας στην ανάπτυξη και βελτίωση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και αξιών τους σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, στη διαμόρφωση προτάσεων σχετικά με την επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και στον εντοπισμό των παραγόντων που λειτουργούν ως τροχοπέδη σε αυτήν τους την προσπάθεια.

Για τον σχεδιασμό της ΕΚΜΠ ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, στο παρόν ερευνητικό έργο, λήφθηκαν υπόψιν οι εισηγήσεις των Vrasidas, Zembylas και Chamberlain (2004). Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: α) Ορισμός τους στόχου και σκοπού της ΕΚΜΠ, β) Εντοπισμός του δείγματος συμμετεχόντων έτσι ώστε να εξεταστεί το επίπεδο της εμπειρίας και εξοικείωσής τους με την τεχνολογία καθώς και οι δεξιότητες, γνώσεις και έννοιες που

έπρεπε να διδαχτούν, γ) καθορισμός του προϋπολογισμού για την ανάπτυξη της πλατφόρμας, δ) προσδιορισμός των ενεργειών που ακολουθήθηκαν, ε) διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος, στ) αξιολόγηση της προστιθέμενης αξίας της δημιουργίας της πλατφόρμας και η συμβολή της όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελών της.

4. Μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του έργου, η ερευνητική ομάδα χαρτογράφησε την τρέχουσα κατάσταση σε σχέση με (α) τη διαπολιτισμική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και (β) τις διαδικτυακές κοινότητες, δίκτυα γνώσης, κοινότητες πρακτικής. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και παρατηρήσεις με εκπαιδευτικούς για να εξεταστούν οι ανάγκες τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική επαγγελματική σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Στη δεύτερη φάση, η ερευνητική ομάδα χρησιμοποίησε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της πλατφόρμας. Στην τρίτη φάση, έγινε πιλοτική εφαρμογή με 10 εκπαιδευτικούς από 2 σχολεία που συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με βάση τα αποτελέσματα, έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Η τέταρτη και η πέμπτη φάση, στις οποίες βασίζεται το παρόν άρθρο, αφορούσαν στο στάδιο της εφαρμογής της πλατφόρμας και στο στάδιο μετά την εφαρμογή της πλατφόρμας αντίστοιχα. Για την εγγραφή των συμμετεχόντων, στην πλατφόρμα, κλήθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας στην Κύπρο, στο εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ειδική Εκπαίδευση». Συνολικά, 103 συμμετέχοντες προχώρησαν στην εγγραφή στην ΕΚΜΠ «INTERACT». Τα άτομα αυτά νοείτο ότι κατείχαν τις απαραίτητες τεχνολογικές γνώσεις για τη χρήση της πλατφόρμας. Η φάση της υλοποίησης διήρκεσε 12 μήνες. Κατά τη διάρκεια της φάσης υλοποίησης συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω των συζητήσεων της ομάδας στην πλατφόρμα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα τους έδωσε τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σε κοινές δραστηριότητες και συζητήσεις σχετικά με τις αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές, παρέχοντάς τους παράλληλα τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για να εφαρμόσουν αυτές τις πρακτικές στις δικές τους τάξεις. Στην πέμπτη φάση, η οποία χρονολογικά έλαβε χώρα παράλληλα με την τέταρτη φάση, πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις στις τάξεις 40 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το υπο-δείγμα επιλέχθηκε σύμφωνα με τα πιο κάτω κριτήρια: (α) προθυμία συμμετοχής και (β) τα σχολεία στα οποία εργάζονταν τη συγκεκριμένη περίοδο, περιλάμβαναν μεγάλο αριθμό παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Κατά τη διάρκεια της

περιόδου εφαρμογής, πραγματοποιήθηκαν μηνιαίες παρατηρήσεις στην τάξη των εκπαιδευτικών για να εξεταστεί το αντίκτυπο της συμμετοχής τους στην πλατφόρμα σε θέματα διαπολιτισμικότητας.

Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα έξι στάδια όπως αυτά προτείνονται από τον Creswell (2013). Στο πρώτο στάδιο, οργανώθηκαν και μελετήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις διαδικτυακές συζητήσεις στην πλατφόρμα και από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή και τις παρατηρήσεις στην τάξη. Στο δεύτερο στάδιο, έγινε η ανάγνωση των δεδομένων για περαιτέρω κατανόηση με την παράλληλη λήψη σημειώσεων. Ακολούθησε η εξέταση των δεδομένων για την ανίχνευση όμοιων χαρακτηριστικών ή νοημάτων έτσι ώστε να εντοπιστεί ο τρόπος σύνδεσής τους μέσα σε ένα θεωρητικό μοντέλο. Στο τρίτο στάδιο, συνεχίστηκε η διαδικασία της ανάλυσης και έγινε ο χωρισμός των δεδομένων σε κατηγορίες. Στο τέταρτο στάδιο, συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα σε μεγάλες ομάδες για να δημιουργηθούν τομείς ανάλυσης. Τέλος, στο πέμπτο και έκτο στάδιο της ανάλυσης, έγινε η εξέταση των δεδομένων προκειμένου να τεκμηριωθούν τα θέματα με τα ανεπεξέργαστα δεδομένα.

Στην προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων, εξετάστηκαν και τριγωνοποιήθηκαν τα δεδομένα μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες, και συγκεκριμένα μέσω της διαδικασίας ελέγχου από τους συμμετέχοντες και μέσω άλλου ερευνητή (Denzin & Lincoln, 2005). Το ποσοστό της συμφωνίας μεταξύ των ανεξάρτητων αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν υψηλό.

5. ΕΚΜΠ «INTERACT»

Ο σχεδιασμός της ΕΚΜΠ «INTERACT» στόχευε στη βελτίωση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και την προώθηση των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης, απείχε από τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς στηρίχθηκε στις αρχές της κριτικο-αναστοχαστικής προσέγγισης, στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και στις αρχές που πηγάζουν από τις Θεωρίες Μάθησης που συνδέονται με τις ΕΚΜΠ. Προκειμένου να αναπτυχθεί η πλατφόρμα, ακολουθήθηκε η τυπολογία των Fowler και Blohm (2004) που αναφέρεται στη μεθοδολογία διαπολιτισμικής επαγγελματικής ανάπτυξης και προτείνει τη χρήση γνωστικών, πρακτικών διαπολιτισμικών μεθόδων. Επιπλέον, στο σχεδιασμό της πλατφόρμας, η μάθηση η οποία απορρέει από την πρακτική (Wenger, 1998), επεκτείνεται πέραν των δραστηριοτήτων που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωση των απαιτήσεων ενός προγράμματος σπουδών στην αντιμετώπιση προβλημάτων, πιέσεων και εμποδίων

που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Όσον αφορά στις γνωστικές μεθόδους, συμπεριλήφθηκαν δια ζώσης διαλέξεις και έντυπο υλικό όπως γλωσσάρι, παρουσιάσεις PowerPoint, κεφάλαια από βιβλία και επιστημονικά περιοδικά, καθώς και εκθέσεις έρευνας. Για να είναι σε θέση να ασχοληθούν με την πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ισχυρή (δια) πολιτισμική γνώση. Η διαπολιτισμική γνώση δεν είναι αποκλειστικά και μόνο η γνώση άλλων κουλτούρων αλλά σχετίζεται με το πώς έχουν διαμορφωθεί οι πολιτισμικές ταυτότητες, ο τρόπος λειτουργίας των κοινωνικών ομάδων, καθώς και τα συστατικά της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, αναπτύχθηκαν ενεργές μέθοδοι με την εισαγωγή προσομοιωμένων διαπολιτισμικών παιχνιδιών και παιχνίδια ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν διαδικτυακά σε τρεις ομάδες, ενώ ένας από τους ερευνητές έπαιξε το ρόλο του διαμεσολαβητή. Η ερευνητική ομάδα παρείχε σε κάθε ομάδα περιπαισιολογικές μελέτες βασισμένες σε πραγματικές καταστάσεις στην τάξη, έτσι ώστε να συζητήσουν στο φόρουμ της ομάδας τους τα διλήμματα που προέκυψαν από την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, του ρατσισμού και των στερεοτύπων, καθώς και να προτείνουν πιθανές λύσεις. Επιπλέον, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν αναστοχαστικά ημερολόγια στα οποία θα μπορούσαν να καταγράψουν σημαντικά διαπολιτισμικά κρίσιμα περιστατικά που έλαβαν χώρα στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τους Apedaile and Schill (2008: 7), τα κρίσιμα περιστατικά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν σύντομες περιγραφές καταστάσεων κατά τη διάρκεια των οποίων προκύπτει μια παρεξήγηση, πρόβλημα ή σύγκρουση ως αποτέλεσμα των πολιτισμικών διαφορών των αλληλεπιδρώντων μερών, της διαπολιτισμικής προσαρμογής και επικοινωνίας. Κάθε επεισόδιο περιγράφει τι συνέβη και ενδεχομένως φανερώνει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των ανθρώπων που εμπλέκονται χωρίς να επεξηγεί τις πολιτιστικές τους διαφορές.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προβούν στις πιο κάτω ενέργειες: α) Περιγραφή και ανάλυση κρίσιμων περιστατικών, β) αξιολόγηση των κρίσιμων περιστατικών, γ) ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων με σκοπό την οικοδόμηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών τους καθώς και της πολιτισμικής γνώσης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων, και της ενσυναίσθησης, σε συνεργασία με τους συνάδελφούς τους, δ) τροποποίηση των σχεδίων δράσης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών τους και εφαρμογή στις τάξεις, ε) αφήγηση ή παρουσίαση βίντεο από την πρακτική τους στις ομάδες τους τον εντοπισμό καλών πρακτικών και στρατηγικών. Στόχος της πλατφόρμας ήταν οι συμμετέχοντες να λειτουργήσουν ως εκπαιδευόμενοι και ως εταίροι στην οικοδόμηση γνώσης και πρακτικής για την αντιμετώπιση του πλουραλισμού

και της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Τα μέλη της ερευνητικής ομάδας υιοθέτησαν τον ρόλο των εμπειρογνομόνων για την ενίσχυση της συμμετοχής και την προώθηση συζητήσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

6. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων φανέρωσε τον βαθμό επίδρασης της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα, σε σχέση με τον διαπολιτισμικό τους ρόλο. Με βάση αυτό, προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες: (α) η συνεργατική έρευνα (β) η ενίσχυση συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα (γ) η διαπολιτισμική διαδικτυακή παιδαγωγική. Στις ενότητες που ακολουθούν, γίνεται ανάλυση και τεκμηρίωση των προαναφερθέντων με δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα.

6.1. Συνεργατική έρευνα

Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να μοιραστούν και να συζητήσουν στο φόρουμ της πλατφόρμας, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στις διαπολιτισμικές τους τάξεις. Η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε τις ρατσιστικές στάσεις, συμπεριφορές ή διακρίσεις ως τις πιο κοινές προκλήσεις. Επιπλέον, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι οι γλωσσικοί φραγμοί αποτελούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την κατανόηση. Τέλος, περίπου το ένα τέταρτο των συμμετεχόντων αναφέρθηκαν σε προσωπικές προκλήσεις που σχετίζονται με στερεότυπα, απουσία διαπολιτισμικής ικανότητας και περιορισμένων γνώσεων όσον αφορά στις στρατηγικές προώθησης της διαπολιτισμικότητας. Ως αποτέλεσμα της ανταλλαγής και συζήτησης σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον, μια ομάδα είχε την ιδέα της διεξαγωγής συνεργατικών ερευνών. Σταδιακά, η ιδέα διαδόθηκε και σε άλλες διαδικτυακές ομάδες που προχώρησαν επίσης στην εφαρμογή τους.

Η πρακτική της συνεργατικής έρευνας σχετίζεται άμεσα με τη διαδικασία συμμετοχής σε ΕΚΜΠ (Wenger, 1998). Η συνεργατική έρευνα προϋποθέτει κοινές εργασίες, κοινή ευθύνη και υψηλά επίπεδα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γίνουν ερευνητές της δικής τους πρακτικής, σε συνεργασία με ένα κριτικό φίλο (ή περισσότερους) ο οποίος τους προκαλεί να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους (Hajisoteriou & Αγγελίδης, 2012).

Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι ερευνητές του συγκεκριμένου έργου υιοθέτησαν τον ρόλο του κριτικού φίλου και μέσω των συζητήσεων καλούσαν τους

συμμετέχοντες να προβληματιστούν με τις πρακτικές τους. Δεν επέβαλαν τις αντιλήψεις τους στους συμμετέχοντες, αλλά τους έδωσαν την ευκαιρία να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις. Μέσα σε αυτή τη συνεργατική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν για τον αρχικό σχεδιασμό, τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων τα συμπεράσματα και την εφαρμογή των πρακτικών που προέκυψαν. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι, ως αποτέλεσμα της καθημερινής διαδικτυακής επικοινωνία στην πλατφόρμα είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με τους συνάδελφούς τους για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και άλλες δραστηριότητες καθώς και να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζουν. Σε σύγκριση με άλλες συμβατικές μορφές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες εξήγησαν ότι αυτή την φορά δεν απουσίαζε η ευκαιρία για καθημερινή αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Η διαδικτυακή συνεργασία φαίνεται ότι δημιούργησε θετικές στάσεις στους συμμετέχοντες όσον αφορά στην εμπλοκή της κοινότητας και άλλων επαγγελματιών στην προσπάθειά τους για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η συμμετέχουσα εκπαιδευτικός (E13) η οποία πραγματοποίησε μια έρευνα δράσης για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών συμπεριφορών στην τάξη της:

«Το να έρχομαι σε επαφή με συναδέλφους που εργάζονται σε σχολεία που αντιμετωπίζουν παρόμοιες καταστάσεις, με τους οποίους δεν μπορώ να έχω δια ζώσης επαφή, ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό. Οι συνάδελφοί μου στην πλατφόρμα με βοηθούσαν επί καθημερινής βάσεως στην οργάνωση αυτών των μαθημάτων. Ένιωθα ότι είχα συμπαράσταση και υποστήριξη. Για παράδειγμα, ανησυχούσα πολύ για τη στερεοτυπική συμπεριφορά κάποιων αλλά και άλλα ρατσιστικά περιστατικά. Συζήτησα τις ανησυχίες μου με άλλους συναδέλφους στην πλατφόρμα. Ένας από αυτούς με ενθάρρυνε να έρθω σε επαφή με άλλους επαγγελματίες συμπεριλαμβανομένων του σχολικού ψυχολόγου και των κοινωνικών υπηρεσιών για να εξετάσουμε πώς θα μπορούσαμε να παρέμβουμε για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών μου. Μια συμβουλή που μου δόθηκε ήταν να εισακούγεται η φωνή των μαθητών και οι απόψεις τους να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων σε θέματα διδασκαλίας».

Στο παραπάνω απόσπασμα της συνέντευξης, η συνεργατική έρευνα σε θέματα διαπολιτισμικότητας μπορεί θεωρηθεί ως μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των φωνών των εκπαιδευτικών όπου τους επιτρέπεται να εντοπίσουν τρόπους συνεργασίας μεταξύ τους για να διαμορφώσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές σε διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές μορφές. Ομοίως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριζαν ότι η συνεργατική-έρευνα μπορεί να

βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός κοινού σχεδίου δράσης για αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων (π.χ. E5, E13, E19, E17, E22, E38). Αναμφισβήτητα, η συμμετοχή τους στην πλατφόρμα τους βοήθησε να αναπτύξουν την πολιτική και κοινωνική δεξιότητα με τον εντοπισμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών τρόπων για διαπολιτισμική αλλαγή. Παρόλο που η πολιτική δεξιότητα αναφέρεται στη γνωστική πεποίθηση ότι ο καθείς μπορεί να κάνει τη διαφορά στην κοινότητα, στο σχολείο του ή σε οικεία περιβάλλοντα, η όλη προσπάθεια, απαιτεί άμεση δράση (Mitra & Serriere, 2012).

6.2 Ενίσχυση συνεργασίας με οικογένεια και τοπική κοινότητα

Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα διευκόλυνε και ενίσχυσε την ανάπτυξη δεσμών συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Αντλώντας δεδομένα τόσο από συνεντεύξεις όσο και από τις παρατηρήσεις, διαπιστώνεται ότι η ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ουσιαστικός παράγοντας που διευκολύνει τις διαπολιτισμικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή τους στο ερευνητικό έργο σε συνεργασία με τις διαδικτυακές τους ομάδες, τους βοήθησε στον εντοπισμό διαφόρων τεχνικών για την προώθηση της συμμετοχής τόσο των γηγενών όσο και των οικογενειών με μεταναστευτική βιογραφία στη διαπολιτισμική προσπάθεια.

«Μοιράστηκα στην πλατφόρμα ένα περιστατικό που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια μιας σχολικής εκδρομής. Μια από τις μαθήτριάς μου, ένα κορίτσι Ρομά, ήτανε πολύ αναστατωμένο και ξέσπασε σε κλάματα καθώς όπως υποστήριζε, κανένα άλλο κορίτσι δεν της μιλούσε ή έπαιζε μαζί της. Εξετάζοντας την κατάσταση διαπίστωσα ότι η στερεότυπη σκέψη ήταν ο λόγος που τα άλλα κορίτσια την άφηναν εκτός. Η διαδικτυακή ομάδα στην οποία ανήκω με προέτρεψε να απευθυνθώ στους γονείς των μαθητών στην προσπάθειά μου να αντιμετωπίσω την όλη κατάσταση. Μερικοί συνάδελφοί μου, μου πρότειναν και κάποια ενδιαφέροντα άρθρα για να διαβάσω. Προσωπικά, επικοινωνήσα με τους περισσότερους γονείς έτσι ώστε να δημιουργήσουμε συλλογικά και να ακολουθήσουμε μια κοινή δράση. Ακολούθως, συνδιοργανώσαμε μια σειρά από δράσεις στις οποίες προσκαλέσαμε ψυχολόγους, αθλητές, αφηγητές και αθλητές». (E28)

Σχολιάζοντας το απόσπασμα της εκπαιδευτικού E28, υποστηρίζεται ότι μέσω της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης τους δόθηκε η δυνατότητα να αναπτύξουν πρακτικές που θα ήταν κατάλληλες και ελκυστικές για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονιών. Παρομοίως, και άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η δημιουρ-

γία δικτύων συνεργασίας με τις οικογένειες διευκόλυνε σε μεγαλύτερο βαθμό την ομαλή λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση την επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ., E32, E40, E86). Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ενέπλεξαν γηγενείς γονείς και γονείς παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και σε εντός και εκτός της τάξης δραστηριότητες με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Παραδείγματα διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς (π.χ., E2, E37, E41), εμπερίκλειαν θεατρικές παραστάσεις, αφηγήσεις, συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ανταλλαγή ιδεών με πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, συνεργασία με τους γονείς, ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε έρευνες δράσης, ερευνητικά προγράμματα, συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτό που μπορεί να τονιστεί, είναι ότι η καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα τους βοήθησε να μείνουν «ενήμεροι σχετικά με τις εξελίξεις στο εσωτερικό της σχολικής τους μονάδας και να βελτιώσουν τις δικές τους δεξιότητες συνολικά» (Kietzmann et al., 2013: 284).

Ένα επιπλέον θέμα που προέκυψε από τις παρατηρήσεις και τις συνεντεύξεις ήταν η ανάγκη των εκπαιδευτικών να προχωρήσουν στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με την τοπική κοινότητα και την κινητοποίησή της στις διαπολιτισμικές πρακτικές και δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρεται στην πιο κάτω σκιαγράφηση:

Η διαδικτυακή διάλεξη Νο 6 επικεντρώθηκε στη δημιουργία συμπεριληπτικών συνεργατικών κουλτούρων στη σχολική μονάδα. Κατά τη διάρκεια της διάλεξης η E29 ανέφερε ότι είχε ήδη διαβάσει το υλικό σχετικά με το θέμα. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής της κοινότητας στην προώθηση της ένταξης, δεν της ήταν σαφές ποιες καλές πρακτικές μπορούσαν να ακολουθηθούν. Το σχόλιό της ξεκίνησε συζήτηση περί του θέματος σχετικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν την τοπική κοινότητα [...] Τις επόμενες ημέρες, παρατηρήθηκε ότι η E29 κάλεσε συνάντηση με κάποιους εκπροσώπους πολιτιστικών και αθλητικών συλλόγων που δραστηριοποιούνται στην περιοχή του σχολείου της, με στόχο τη δημιουργία διεπιστημονικής μονάδας για την καταπολέμηση του ρατσισμού και τη μείωση της περιθωριοποίησης μέσα και έξω από το σχολείο.

Αυτό που προκύπτει από την παραπάνω σκιαγράφηση είναι ότι λόγω της συμμετοχής της στην πλατφόρμα INTERACT η E29 αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την κινητοποίηση της κοινότητας και τη συμμετοχή της στις προσπάθειές της για την καταπολέμηση της περιθωριοποίησης και την ενίσχυση της συμπερίληψης. Οι προσπάθειες αυτές συμπεριελάμβαναν

ναν ψυχαγωγικές, αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, θεατρικές παραστάσεις, ανάλυση ταινιών με μη κυβερνητικούς οργανισμούς, κατά τη διάρκεια των οποίων τοπικοί φορείς μπορούσαν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές.

Συνοψίζοντας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα αποτέλεσε το έναυσμα για την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργό συμμετοχή γηγενών και γονιών μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά και τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στις προσπάθειες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να δημιουργήσουν μια συμπεριληπτική κουλτούρα μέσω της δημιουργίας κοινού οράματος, σεβασμού, αυτονομίας και την επίτευξη υψηλότερων στόχων (Zembylas & Iasonos, 2010: 168). Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε προηγούμενες έρευνες δόθηκε έμφαση στη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής (Turney & Kao, 2009) και συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας (Hidalgo, Siu, & Epstein, 2004).

6.3 Διαπολιτισμική παιδαγωγική

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στο αναλυτικό πρόγραμμα, στοχεύοντας στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι κάλεσαν τους μαθητές τους να συμμετάσχουν σε διαδικτυακές ομάδες και να συνεργαστούν με τους συνομήλικούς τους σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη, τον ρατσισμό και τη φτώχεια:

«Ένας συνάδελφος από την πλατφόρμα και εγώ, διαμορφώσαμε διαδικτυακές ομάδες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές μας. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να επιλέξουν θέματα κοινού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι ώστε να προετοιμάσουν παρουσιάσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια, τους βοηθήσαμε να δημιουργήσουν και να πραγματοποιήσουν τις παρουσιάσεις μέσω πολυμέσων όπως φωτογραφίες, βίντεο, αφηγήσεις ήχου, συνοψίζοντας τα ευρήματα της έρευνάς τους».

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε παιδαγωγικές διαδικασίες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντάλλαξαν διαδικτυακά ιδέες, λογοτεχνικά έργα, βίντεο και άλλα υλικά, και ανέπτυξαν από κοινού πρακτικές και εργαλεία διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Παράλληλα, έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να ανταλλάξουν τις απόψεις τους σε διαδικτυακό φόρουμ. Η χρήση των πολυμέσων επέτρεψε στους μαθητές όχι μόνο να οικοδομήσουν τη γνώση σε θέματα που αφο-

ρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και να αναπτύξουν απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες, όπως η συλλογική εργασία σε διάφορα περιβάλλοντα.

Αρκετοί μαθητές κλήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (π.χ., E17, E21, E39) να σχολιάσουν αληθινά περιστατικά, να τα συζητήσουν στις διαδικτυακές τους ομάδες και να συν-σχεδιάσουν στρατηγικές αντιμετώπισης για καλύτερη διαχείριση των περιστατικών υπό εξέταση. Τα αληθινά περιστατικά αποδείχτηκαν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία, τη μάθηση. Η φύση αυτής της μεθόδου οδήγησε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη βελτίωση της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα αποτελεσματικό μέσο για τους μαθητές τους να επικοινωνούν με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική κοινότητα στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μετέτρεψαν τις τάξεις τους σε προσομοίωση μιας εικονικής κοινότητας βασίζόμενοι στην εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην πλατφόρμα. Για παράδειγμα, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς κάλεσαν ακαδημαϊκούς και άλλους φορείς να παρουσιάσουν μέσω διαφόρων πολυμέσων θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, τη μείωση των προκαταλήψεων και τη κοινωνικής δικαιοσύνη, χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα, όπως βίντεο, αφηγήσεις ήχου και άλλα. Τα άτομα αυτά λειτούργησαν και ως κριτικοί φίλοι οι οποίοι ενθάρρυναν τους μαθητές να αναστοχαστούν και να προβληματιστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής σχεδίων εργασίας καθώς και ανάλυσης κρίσιμων περιστατικών. Επιπλέον, συνεργάστηκαν με τους μαθητές, χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους, σε θέματα που αφορούν στη διαδικασία της έρευνας, δηλαδή, από τον αρχικό σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και την εφαρμογή των πρακτικών. Όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

«Η διαδικτυακή αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές, εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς και άλλους ειδικούς είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη καθώς οδηγεί σε αμοιβαία ανταλλαγή πληροφοριών όσον αφορά σε αποτελεσματικές διαπολιτισμικές πρακτικές». (E24)

«Σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικτυακές συνομιλίες με άλλα άτομα που έχουν εμπειρία στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εκ τούτου βοηθήθηκαν στο να προβληματιστούν σχετικά με τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις ιδέες τους». (E37)

Όπως έχει αποδειχτεί, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, προβληματίζονται σε σημαντικά θέματα και εξετάζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις στα υπό διερεύνηση θέματα (Hajisoteriou & Angelides, 2016). Αυτά τα εσωτερικά διαδικτυακά δίκτυα επικοινωνίας με άλλους φορείς σταδιακά μετατράπηκαν σε κοινότητες μάθησης και για τους μαθητές. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η

διαδικασία της διαδικτυακής επικοινωνίας και η ανταλλαγή διαπολιτισμικών εμπειριών συνέβαλε όχι μόνο στην προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας αλλά έδωσε την ευκαιρία όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, στους ακαδημαϊκούς και στους άλλους επαγγελματίες να επανεξετάσουν όχι μόνο τις κανονιστικές πρακτικές τους, αλλά και τις προσωπικές και επαγγελματικές τους πεποιθήσεις, αξίες και ιδεολογικές παραδοχές. Η δικτύωση μεταξύ σχολικών μονάδων, γονιών, τοπικής κοινότητας, εκπαιδευτικών, μαθητών, ερευνητών, πανεπιστημιακών παρέχει ένα πρωτοπόρο και ευέλικτο χώρο συζήτησης και ενισχύει το αίσθημα δέσμευσης απέναντι σε πρακτικές συμμετοχικής έρευνας για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Angelides & Gibbs (2007) τονίζουν τη σημαντικότητα των δικτύων συνεργασίας, τα οποία λειτουργούν μέσα από την επικοινωνία την ομαδικότητα, ευνοούν καινοτόμες ιδέες και προσφέρουν υποστηρικτική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

7. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν με σφαιρική αντίληψη την πολυπλοκότητα των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων και να καταστούν φορείς αλλαγής, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, προσφέροντάς τους παράλληλα ένα μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Κατά συνέπεια, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, για την ενίσχυση και βελτίωση της διαπολιτισμικής τους κατανόησης και ικανότητας.

Η ανάπτυξη των εικονικών κοινοτήτων είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο στις τρέχουσες τάσεις που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι Twining, Raffaghelli, Albion και Knezek (2013), η ανάπτυξη ΕΚΜΠ μπορεί να προωθήσει την αυθεντική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συλλογική και κριτική συζήτηση μεταξύ των συναδέλφων (Hur & Brush, 2009· Parks, 2010· Prestridge, 2010).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα «INTERACT» τους έδωσε τη δυνατότητα να εργαστούν ομαδικά, να ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις για τα θέματα της μείωσης της περιθωριοποίησης και προώθησης της συμπερίληψης και ακολούθως να εφαρμόσουν καλές πρακτικές στα σχολεία και τις τάξεις τους. Μέσω της έρευνας αυτής, αναδείχτηκε και η αξία της δημιουργίας ΕΚΜΠ για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι η ενεργός συμμετοχή τους στην πλατφόρμα, βελτίωσε την αποτελεσματικότητα

των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδασκαλίας τους. Μέσω της πλατφόρμας είχαν τη δυνατότητα να ερευνήσουν, να αναστοχαστούν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους θεωρίες και απόψεις όσον αφορά στις διαπολιτισμικές τους πρακτικές, να αναλύσουν αυθεντικά κρίσιμα περιστατικά και να προχωρήσουν στην εφαρμογή διαδικτυακής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στις τάξεις τους. Οι Wilder & Malone (2005), τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να πιστέψουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έτσι ώστε να την προωθήσουν και μέσω τεχνολογίας. Αναμφισβήτητα, η ανάπτυξη και η υλοποίηση του προγράμματος «INTERACT» επέτρεψε στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με τις προκαταλήψεις τους και τα αρνητικά στερεότυπα για την πολυμορφία, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την πολιτιστική ενσυναίσθηση τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία και ανταπόκριση.

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ευρύτερες επιπτώσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς αναδεικνύει την αναγκαιότητα για αλλαγή μέσω της ανάπτυξης υποστηρικτικών διαδικτυακών δικτύων. Αυτά τα δίκτυα, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με τη διαπολιτισμικότητα σε πραγματικές συνθήκες, να καθορίσουν και να εργαστούν σε στόχους που τίθενται από κοινού, ενώ παράλληλα να ανταλλάξουν ιδέες σχετικά με ζητήματα συμπερίληψης και περιθωριοποίησης που επηρεάζουν τις σχολικές μονάδες. Εν κατακλείδι, όπως απεδείχθη και στην παρούσα έρευνα, σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, οι ΕΚΜΠ, προσφέρουν ευκαιρίες για από κοινού μάθηση και την εφαρμογή της μάθησης, συμμετοχή σε υποστηρικτική και κοινή ηγεσία, ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν», ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών, παραγωγή και διάδοση της γνώσης, αναστοχασμό στις πρακτικές και παροχή άμεσης ανατροφοδότησης στα μέλη της κοινότητας, μέσα σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Angelides, P., & Gibbs, P. (2007). Reflections on collaborative inquiry in Cyprus: lessons for researchers and practitioners. *Teacher Development*, 11(1), 59-75.
- Apedaile, S., & Schill, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication: An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Edmonton: NorQuest College Intercultural Education Programs.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (Eds.). (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed.). Needham Heights, USA: Wiley.
- Conklin, H. G. (2008). Modeling compassion in critical, justice-oriented teacher

- education. *Harvard Educational Review*, 78(4), 652-706.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Gannon-Leary, P. M., & Fontainha, E. (2007). Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *ELearning Papers*, 5, 1-14.
- Garrote Salazar, M., & Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural competence in teaching: Defining the intercultural profile of student teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2012). Developing a collaborative inquiry program to promote intercultural education in a school in Cyprus. *Multicultural Learning and Teaching*, 7(2), 2161-2412.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). *The Globalisation of Intercultural Education. The politics of macro-micro integration*. London: Palgrave-Macmillan.
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-generated On line Communities of K-12 Teachers?. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(3), 279-303.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83.
- Kesson, K. R., & Henderson J. G. (2010). Reconceptualizing professional development for curriculum leadership: Inspired by John Dewey and informed by Alain Badiou. *Educational Philosophy Theory*, 42(2), 213-229.
- Kietzmann, I., Plangger, K., Eaton, B., Heilgenberg, K, Pitt, L., & Berthon, P. (2013). Mobility at work: A typology of mobile communities of practice and contextual ambidexterity. *The Journal of Strategic Information Systems*, 22, 282-297.
- Liu, K. (2012). A design framework for online teacher professional development community. *Asia. Pacific Education Review*, 13(4), 701-711.
- Mak, A. S., Daly, A., & Barker, M. C. (2014). Fostering cultural inclusiveness and learning in culturally mixed business classes. *SpringerPlus*, 3(242), 1-12.
- Pajak-Wazna, E. (2013). Teachers' intercultural competence and teacher education – a case of Poland. *European Scientific Journal*, 9(19), 318-322.
- Schleier, A. (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. Paris, France. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving Education into the Digital Age: The contribution of Teachers' Professional Develop-

- ment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 426-437.
- Vrasidas, C., Zembylas, M., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities. Critical issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-142
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13(2), 163-183.

Abstract

This research paper focuses on the design and implementation of a virtual professional development community of practice, based on teachers' needs to improve and promote their intercultural knowledge. Drawing on data from interviews and observations, the findings of this research project reveal the creation of new knowledge and the adoption of new pedagogical practices regarding intercultural education as well as an increased collaboration among all involved stakeholders. This research has broader implications for educational policy and practice on intercultural professional development of teachers, as it highlights the need to move from traditional professional development programs to online support networks based on the principles of the critical-reflective approach, the principles of adult education and learning theories.

Key-words: virtual communities of practice, professional development, teachers, interculturalism, inclusion

Χριστίνα Χατζησωτηρίου

Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005
1700 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22 842309
E-mail: hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Χριστιάνα Καρούσιου

Επικ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005
1700 Λευκωσία, Κύπρος
Τηλ.: +357 22 842315
E-mail: karousiou.c@unic.ac.cy

Παναγιώτης Αγγελίδης

Καθηγητής, Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Μακεδονιτίσσης 46, Έγκωμη Τ.Θ. 24005

1700 Λευκωσία, Κύπρος

Τηλ.: +357 22841733

E-mail: angelides.p@unic.ac.cy