

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ
“EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

**EXPUNEREA STUDENȚILOR VIITORI
PROFESORI LA "ALTUL" PRIN
INTERMEDIUL PROGRAMULUI
ACADEMIC
"VOCEA CELUILALT"**

**Teză de doctorat
Rezumat in extenso**

**Coordonator:
Prof. Dr. Mușata Bocoș**

**Doctorand:
Zahava Barkani**

CLUJ – NAPOCA

2014

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

MULȚUMIRI	vii
LISTA DE TABELE	viii
LISTA DE FIGURI	ix
ABSTRACT	
INTRODUCERE	1
CAPITOLE:	
I. EXPUNEREA STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI LA "ALTUL" PRIN INTERMEDIUL PROGRAMULUI ACADEMIC "VOCEA CELUILALT"	
I.1. Argumentare teoretică	3
I.1.1. Cine este Celălalt?	3
I.1.2. Vocea ca și Celălalt	21
I.1.3. Stereotipuri și prejudecăți privind rasismul	28
I.1.4. Educația critică - modalitate de schimbare a lumii	38
I.1.5. Educația democratică - învățarea în libertate	49
I.1.6. Dialogul ca mijloc de cunoaștere a Celuilalt	57
I.1.7. Narațiunea ca exprimare personală și comunitară	65
I.1.8. Învățarea experiențială – călătorie de dezvoltare	70
I.1.8.1. Învățarea în stradă	75
I.1.8.2. Filmul: vizionarea filmelor ca instrument educațional	76
I.1.8.3. Muzica de protest –sunetele celuilalt	77
I.1.8.4. Arta ca și mijloc de exprimare	77

I.1.9. Stadiul actual al cunoașterii	83
II. DESCRIEREA CERCETĂRII PRIVIND EXPUNEREA STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI LA ALTUL PRIN INTERMEDIUL PROGRAMULUI ACADEMIC "VOCEA CELUIALT"	
II.1. Scopul cercetării	84
II.2. Întrebările cercetării	84
II.3. Ipoteza cercetării	85
II.4. Variabilele cercetării	85
II.5. Eșantionul de participanți	85
II.6. Descrierea programului de intervenție	86
II.6.1. Context	86
II.6.2. Argumentare	88
II.6.2.1. Care este decalajul științific acoperit de acest program?	88
II.6.2.2. Bazele teoretice ale programului	90
II.6.3. Cele șapte etape ale procesului de conștientizare	103
II.6.4. Scopul intervenției	106
II.6.5. Rolul profesorului în cadrul programului	106
II.6.6. Populația țintă	108
II.6.7. Coordonatele programului	109
II.6.7.1. Principii educaționale	109
II.6.7.2. Abordare sistematică	110
II.6.7.3. Resurse curriculare	111
II.6.7.3.1. Resurse materiale	111
II.6.7.3.2. Descrierea instrumentelor utilizate în cadrul programului	112
II.6.7.4. Resurse umane	114
II.6.7.5. Timpul și durata programului	115
II.6.7.6. Activități educaționale	115
II.6.7.7. Exemple de activități educaționale	120
II.6.7.7.1. Exemplul 1	120
II.6.7.7.2. Exemplul 2	121

II.6.8. Evaluarea programului de intervenție	123
II.6.8.1. Cercetarea cantitativă: Examinarea atitudinilor față de Celălalt prin intermediul chestionarelor	123
II.6.8.2. Cercetarea calitativă: Analiza jurnalelor reflexive	124
II.6.8.3. Măsurarea variabilelor cheie – ce anume demonstrează eficiența programului	125
II.6.9. Dificultăți anticipate în implementarea și aplicarea programului	126
II.6.10. Recomandări pentru viitor	127
II.7. Paradigma cercetării	128
II.7.1. Cercetarea prin metode mixte	128
II.7.2. Punctele forte ale cercetării prin metode mixte	130
II.8. Metodologia cercetării	132
II.9. Instrumentele cercetării	133
II.10. Metodele de analiză	133
II.11. Metodele de culegere a datelor	134
II.11.1. Strategia de cercetare	134
II.11.1.1. Cercetarea cantitativă	134
II.11.1.2. Cercetarea calitativă	134
 III. REZULTATELE CERCETĂRII ȘI INTERPRETAREA ACESTORA	
III.1. Rezultatele cercetării cantitative	136
III.2. Rezultatele cercetării calitative	142
III.2.1. Analiza jurnalelor reflexive	142
III.2.2. Tabelul cercetării calitative: Analiza jurnalelor reflexive	178
 IV. DISCUȚII ȘI CONCLUZII	
IV.1. Discuții și Concluziile cercetării	182
IV.1.1. Validarea ipotezelor	182
IV.1.2. Expunerea Celuilalt studenților din programul "Vocea Celuilalt" și influența acestei întâlniri asupra acestora	185
IV.1.2.1. Procesele experiențiate de către studenți	186
IV.1.2.2. Pregătirea pentru întâlnirea cu Celălalt	187

IV.1.2.3.Cele cinci etape ale modelului pe care studenții le parcurg înaintea întâlnirii cu Celălalt	188
IV.1.2.4.Procesul interior și nașterea conștientizării – un "Model în șapte etape"	191
IV.1.2.5.Procesul educațional în întâlnirea cu Celălalt	197
IV.1.2.6.Rolul nostru ca și educatori în contextul programului	201
IV.1.2.7.Ascultarea vocilor noastre: Grupul studiat ca și micro-cosmos al lumii – o legătură între Celălalt din clasă și Celălalt din mediul social	204
IV.1.3. Învățarea experiențială ca Învățarea prin "Celălalt" – Contribuția învățării experiențiale la întâlnirea cu Celălalt	206
IV.1.3.1. Influența instrumentelor de învățare experiențială	208
IV.1.3.1.1. Filmele: vizionarea filmelor ca și instrument educațional	208
IV.1.3.1.2. Muzica de protest – sunetele Celuilalt	209
IV.1.3.1.3. Arta ca și mijloc de exprimare	209
IV.1.3.1.4. Învățarea în stradă	210
IV.1.3.1.5. Un program de învățare dialogic-pluralist	211
IV.2. Concluzii Generale	212
IV.2.1. Expunerea la Celălalt	212
IV.2.2. Sunt un rasist?	212
IV.2.3. Procesele care conduc la conștientizare	213
IV.2.4. A fi un gânditor critic	213
IV.2.5. A fi înainte de a face	213
IV.2.6. A respira viață în procesul de învățare	214
IV.2.7. A fi profesor profesorilor	214
IV.2.8. Empatia și solidaritatea nu sunt caracteristici	214
IV.2.9. Rezultate generale	215
IV.3. Importanța cercetării	215
IV.3.1. Contribuția cercetării	215
IV.3.2. Limite	217
IV.3.3. Recomandări pentru viitoare cercetări	218

BIBLIOGRAFIE	219
ANEXE	235
Anexa 1: Acordul studenților privind participarea la cercetare prin completarea chestionarelor și a jurnalelor reflexive	235
Anexa 2: Chestionarul nr. 1	236
Anexa 3: Chestionarul nr. 2	237
Anexa 4: Permisea Autorității de Cercetare și Dezvoltare a "Seminariului Hakibbuzim" în vederea realizării cercetării	238

ABSTRACT

Această cercetare examinează impactul programului de intervenție “Vocea celuilalt” asupra studenților viitori profesori și procesul pe care îl experiențiază studenții de-a lungul programului. Acest studiu investighează, de asemenea, impactul unor instrumente unice care au influențat întreg procesul.

În centrul programului de intervenție se află concepția conform căreia trainingul, care are drept scop transformarea, este necesar pentru a stimula cadrele didactice sensibilizându-le din punct de vedere socio-politic, ca și răspuns la subordonarea instituțiilor educaționale la legile pieții libere și la standardele limitate de cunoaștere, ca parte a fundamentelor economice neo-liberale.

Aspectele teoretice abordate se axează pe următoarele teme: Celălalt, prejudecăți și stereotipuri privind rasismul, educația critică, educația democratică, dialogul, învățarea narativă și experiențială.

Prezentul studiu îmbină cercetarea calitativă cu cea cantitativă. Ambele investighează modificările atitudinale ale studenților privind Celălalt și procesul pe care aceștia l-au experiențiat de-a lungul programului. Eșantionul de participanți este alcătuit din 50 de studenți viitori profesori, care au participat la program în timpul studiilor de nivel licență la Seminarul Colegiului Hakibbutzim între 2007 și 2012. Majoritatea participanților la acest studiu au fost femei, doar 30% fiind bărbați. Majoritatea au fost necăsătoriți, sub vârsta de 30 de ani și aveau încheiat stagiul militar obligatoriu.

În cadrul cercetării cantitative, participanților le-au fost aplicate două chestionare - înainte și după participarea la program - ale căror rezultate au fost analizate cu ajutorul testului T, cu scopul de a obține evidențe măsurabile privind modificarea atitudinilor. Cercetarea calitativă care a avut loc la finalul programului se bazează pe Analiza Jurnalului Reflexiv.

Cercetarea cantitativă arată modificări semnificative în relația studenților cu Celălalt din punct de vedere social, precum și în relația cu propriul "Celălalt-interior". Studiul a demonstrat, de asemenea, că, în general, participanții au remarcat impactul puternic al învățării experiențiale asupra dezvoltării introspecției și a gradului de conștientizare a diverselor aspecte investigate. Cercetarea calitativă arată cum întâlnirile cu Celălalt

au marcat profund studenții, atât din punct de vedere personal, cât și profesional. Mulți dintre participanți au menționat la încheierea programului faptul că la nivel personal au rămas cu dorința de a continua explorarea propriei identități și a propriei alterități. La nivel profesional participanții au identificat o legătură clară între problematica Celuilalt și a fi educator. Aceștia și-au dezvoltat conștiința și responsabilitatea față de cei din jurul lor. Majoritatea participanților la program au ajuns să se perceapă ca și educatori cu rolul de a produce schimbări sociale prin organizarea unor întâlniri cu Celălalt în clasele la care vor preda în viitor, precum și în afara acestora.

În cele din urmă, cercetarea arată importanța abordării problematicii Celuilalt în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice, precum și contribuția majoră pe care o are întâlnirea dintre educatori și Celălalt în dezvoltarea unor "intelectuali care schimbă lumea", după cum spunea și Freire.

Cuvinte cheie: Celălalt, educația critică, trainingul cadrelor didactice, conștientizare, dialog, educație democratică, Vocea, învățare experiențială, rasism.

I. INTRODUCERE

Această cercetare încearcă să conducă la înțelegerea impactului programului "Vocea Celuilalt" asupra studenților în domeniul științelor educației, studenților viitori profesori, și a procesului pe care aceștia l-au experiențiat de-a lungul programului; precum și înțelegerea unor componente unice care influențează acest proces.

Punctul central al acestei cercetări constă în expunerea la "Celălalt" a studenților viitori profesori, care studiază la Colegiul Kibbutzim și participă la programul "Vocea Celuilalt" și în studierea influenței acestei întâlniri asupra acestora. Impactul acestei expuneri este examinat ca și parte a învățării experiențiale.

Această cercetare integrează metode mixte de cercetare calitativă și cantitativă.

I.2. Considerații teoretice

Capitolul I.1. [în cadrul tezei]

Cine este Celălalt? Erlic (2000), Gurevitz (2001) și Lister (2004) definesc discriminarea ca fiind "un proces de diferențiere și delimitare între 'noi' și 'ei', dar adaugă distincția dintre "mai mult și mai puțin puternic". Hegel a văzut idea de "altul"

ca și parte a conștiinței de sine. Acesta explică ideea în faimoasa sa parabolă a maestrului-sclav (Hegel, 1977) în care se întâlnesc două conștiințe de sine diferite, care își amenință reciproc identitatea, iar în final rezultă o luptă până la moarte. Spre deosebire de caracterul Hegelian privind întâlnirea cu Celălalt, Fanon (1967) subliniază că într-o situație colonială nu există asemănări între asupriți și cei care asupresc. Prin urmare, recunoașterea nu are nici o valoare pentru asupritor, în ciuda tuturor eforturilor depuse de către cei asupriți de a-și asuma normele culturale opresive. Said (1978) și Spivack (1985) argumentează că scrierile occidentale despre Orient descriu un irațional, slab "Celălalt", în contrast cu vestitul rațional, puternic și masculin, un contrast care, sugerează aceștia, derivă din nevoia de a crea "diferențe" între Vest și Est care pot să fie atribuite imuabilelor "esențe" orientale. De Beauvoir arată că de-a lungul timpului femeile au fost definite ca fiind 'Celălalt' sex, o deviere de la "normalul" masculin (De Beauvoir, 2009). Gilligan (1995), tinde să elimine stigma negativă privind caracteristicile femeilor arătând contribuțiile majore ale femeilor în societate, precum percepția femeilor privind justiția. MacKinnon (2005) și Bell Hooks (1989) adaugă faptul că totul este concentrat pe o putere socială foarte puternică a bărbaților, iar problemele femeilor nu vor fi rezolvate atât timp cât va exista ierarhia între bărbați și femei; fără schimbarea relațiilor de putere din societate nu va fi posibilă existența unei egalități depline între sexe. Conform lui Buber (1970), o persoană devine o persoană în cadrul interacțiunii cu alte ființe umane, "unul devine" Eu – în "tu". Pentru Levinas, responsabilitatea precede orice "căutare obiectivă a adevărului" (Levinas, 1969, p.78).

Din punctul de vedere al experienței de învățare în programul Vocea Celuilalt noi încercăm să clarificăm de ce vocile noastre sunt reduse la tăcere, de ce noi suntem tăcuți și de ce reducem la tăcere atât propria noastră persoană, cât și pe ceilalți. Conform lui Zerubavel (2002), tăcerea este dobândită. Oamenii învață care sunt subiectele tabu și nu vorbesc despre acestea, ei învață să nu comenteze în legătură cu ceea ce a fost definit ca fiind o deviere de la normă. Avidan, Lampert și Amit (2005) arată că școlile promovează orbirea, surzenia și mutismul. Gover (2002), Shore (1996) și Shapira (2002) indică faptul că atât în zonele defavorizate, cât și în cele prospere, clădirile instituțiilor școlare nu promovează dialogul, ci chiar îl împiedică. Housee afirmă că ea rupe adesea tăcerea prin comentariile și opiniile sale privind problemele

reale despre rasism, în speranța că acest comportament va conduce la un răspuns și la rezultatul unei discuții privind acest subiect (Housee, 2009).

Sellers și Shelton (2003) au identificat faptul că relația dintre discriminarea rasială și distresul emoțional este moderată de ideologia rasială și de credințele publice. Aceasta înseamnă că centrarea pe rasă promovează gradul de discriminare a tinerilor adulți afro-americani care este perceput ca și ideologie rasială, fapt ce poate atenua efectele emoționale negative ale acestei discriminări (Cazenave and Maddern, 1999, p. 25–50).

Rasismul, stereotipurile și prejudecățile reprezintă fenomene umane perpetuate datorită lipsei de conștientizare și încercărilor de a le nega și de a le ascunde. Shenhav și Yona (2008) sugerează trei tipuri de rasism: rasism biologic, rasism fără rasă și rasism instituțional. În 1982, Martin Barker a inventat termenul "noul rasism," explicând că acesta își are originile în etnologie și sociobiologie. Albert Memmi (1999) descrie societatea umană clasificând umanitatea în clase – dominantă și controlată, asupritoare și asuprită și grupul din care facem noi parte și Celălalt. Memmi vede rasismul ca un fenomen uman central care este în principal transmis și care nu poate fi stopat.

Stereotipurile reprezintă un gând care poate fi îndreptat spre o categorie specifică de indivizi sau spre anumite modalități de a realiza anumite acțiuni (McGarty et al., 2002), dar această credință poate să reflecte sau să nu reflecte clar realitatea (Cox et al., 2012). Stereotipurile sunt considerate a fi componentele cognitive dintre toate reacțiile prejudiciabile, în timp ce prejudecata reprezintă componenta afectivă, iar discriminarea cea comportamentală (Denmark, 2010). Roochio (2000), Shohat (2001), Memmi (1999), Fanon (1967) au abordat problematica dificultăților existente în identificare, a experiențelor națiunilor ocupate și a celor negri, care sunt ca și "nativi" văzuți ca fiind "ceilalți". Prejudecata apare în zone de rivalitate și nerecunoaștere. Atunci când informația lipsește, există o tendință de a completa informațiile disponibile privind grupul din care persoana face parte (Stroebe and Insko, 1989).

Ideologia și practica educației critice ocupă un loc principal în programul Vocea Celuilalt. În cadrul formării inițiale a cadrelor didactice, educația critică stimulează studenții să își examineze critic propria viață, să observe ceea ce se întâmplă în jurul lor utilizând ancheta, investigația și interogația în locul unei observări pasive a vieții

(Gor Ziv, 2013). Educația critică are drept scop observarea Celuilalt, care este de cele mai multe ori invizibil, precum și a motivelor alterității sale. Educația critică încearcă, de asemenea, să realizeze o conștientizare socială prin care să se remarce relația dintre educație și politică. Aceste aspecte lipsesc de obicei din curriculumul programelor de formare a cadrelor didactice. Programul Vocea Celuilalt creează posibilitatea de a schimba curriculumul actual, iar astfel se creează și posibilitatea unei schimbări sociale (Gor Ziv 2013; Giroux, 1988; 2011; Shor, 1992a; Freire, 1985).

Formarea cadrelor didactice prin utilizarea educației critice este descrisă de către Zeichner și Liston (Zeichner și Liston, 1987; Zyngier, 2011) ca un model de formare a profesorilor pentru reconstrucția socială. Acesta poate fi privit și ca un model care exprimă ceea ce Maksin Green numea Pedagogie democratică (Green, 1973; De Lissovoy, 2011).

Conform lui Giroux (1988), profesorii critici sunt aceia care încearcă să schimbe realitatea socială inegală prin implicarea lor socială și printr-o predare dinamică care examinează, cercetează și critică realitatea și oferă soluții de acțiune.

Din perspectiva pedagogiei critice, profesorul valoros își privește munca ca pe o misiune, care provine dintr-un ethos moral al său și devine parte a experienței sale pedagogice, dar și ca pe un rezultat al transformărilor morale și sociale care au loc: o continuă umanizare a societății (Giroux, 1988 ;Shor, 1992a; Apple, 1993).

Ideile educației democratice reprezintă o pedagogie diferită, care impune noi concepte de curriculum și noi metode de instruire. Școlile ar trebui transformate în locații care iau parte la tranziția spre o societate mai democratică, iar acest lucru ar trebui să se regăsească în curriculum, dar și în abordarea studenților prin dialog (Shor, 1992b).

Educatorii democratici ar trebui să evalueze critic valorile sociale și să manifeste o atitudine de dezacord și dorința de schimbare, în special în ceea ce privește asuprirea și nedreptatea socială. În același timp, aceștia nu au nici un drept în a-și împiedica elevii să participe la societatea și economia actuală, în ciuda inegalităților structurale existente (Freire and Shor, 1990; Freire, 1985; Apple, 2004; Willingham, 2009).

Educația critică în viziunea lui Freire extinde dorința lui Dewey pentru democratizarea școlilor și a comunității prin cererea de comunicare între cele două și

dezvoltarea unei conștiințe critice privind inegalitatea și opresiunea (Freire and Shor, 1990; Green, 1973; De Lissovoy, 2011).

Rolul dialogului în clasa de elevi a reprezentat un subiect intens studiat în context educațional de-a lungul ultimelor decenii (Alexander, 2001, 2008; Anstey, 1991; Baker, 1991; Barnes, 1976; Bellack et al., 1973; Cazden, 2001; Edwards, și Westgate, 1987; Freiberg și Freebody, 1995; Heap, 1985; Johnston, 2004; MacLure și French, 1980; Mehan, 1979; Nystrand, 1997; Wells, 1981). Paulo Freire, filosof remarcabil în domeniul educațional, este cunoscut pentru dezvoltarea educației critice și pentru rolul central acordat dialogului ca și tip de pedagogie. Pentru Freire, dialogul “nu este doar un alt cuvânt pentru o simplă conversație între oameni cu privire la problemele de zi cu zi” (Leistyna, 1999, p.1), ci permite elevului și profesorului să învețe unul de la celălalt într-un mediu caracterizat de respect și egalitate.

Narațiunea personală este întotdeauna și o poveste colectivă, spune Ledwith (2005) și furnizează astfel o explicație importantă a acțiunii sociale. În mod similar, Freire menționează că înțelegerea nevoii de schimbare socială pornește de la realitate așa cum este aceasta experiențiată de către oameni și este redată în propriile lor cuvinte în cadrul unei relații bazată pe încredere, reciprocitate și respect. (Freire,1982).

Pedagogia feministă este implicată în furnizarea vocii pentru femei și bărbați din grupurile dezavantajate, este o pedagogie a narațiunilor diferite. Acest tip de pedagogie depune eforturi să exprime varietatea colorată a diferitelor identități și permite tuturor să își exprime vocile lor unice (Gor Ziv, 2013).

Învățarea experiențială reprezintă una dintre teoriile și practicile de bază pe care este fundamentat programul Vocea Celuilalt, ca și parte dintr-un program de formare a cadrelor didactice. Dewey (1997), insista asupra faptului că educația trebuie să se bazeze pe calitatea experiențelor sau pe conexiunea cu experiențe viitoare mai profunde și mai adânci. Calitățile învățării experiențiale, în viziunea lui Rogers, sunt implicarea personală a cadrului didactic, autoinițierea și autoevaluarea elevului și efectele generale asupra elevului (Wurdinger and Carlson, 2010, p.13). Teoria lui Carl Roger privind învățarea a evoluat ca parte a aceleiași mișcări de educație umanistă (Patterson, 2012; Valett, 1977). Rogers (1969) face referire la două tipuri de învățare: învățare cognitivă sau fără înțeles și învățare experiențială, ca și modalitate semnificativă de învățare. Învățarea experiențială implică nevoile și dorințele celui

care învață. Rogers notează următoarele calități ale învățării experiențiale: implicare personală, autoinițiere, evaluare de către educat și efectele majore și generale asupra educatului. Conform acestui autor, învățarea experiențială este echivalentul unor schimbări și creșteri personale (Rogers, 1969; Willingham, 2009). David Kolb (1984) arată că învățarea este un proces multidimensional. Simpla achiziție sau transmitere a conținutului nu transformă un individ, spune Kolb. Haynes (2007) arată că învățarea experiențială implică un număr de pași care oferă educatului o experiență de învățare colaborativă și reflexivă care îl va ajuta să “învețe noi competențe și cunoștințe”.

Succesul învățării experiențiale în formarea cadrelor didactice reprezintă un argument solid pentru utilizarea mai multor metode de învățare experiențială în cadrul pregătirii cadrelor didactice astfel încât toți studenții, viitoare cadre didactice, să devină agenți ai schimbării pentru toată viața (Willingham, 2009; Green and Ballard, 2011).

I.1.2 Stadiul actual al cunoașterii

Cele mai multe studii nu se concentrează suficient pe dezvoltarea personală, interioară a educatorilor. Această cercetare are drept scop realizarea unui proces prin care studenții în domeniul științelor educației, viitori profesori, să poată dezvolta caracteristici umaniste la ceilalți.

Capitolul II

Descrierea cercetării privind expunerea studenților viitori profesori la "Altul" prin intermediul programului academic "Vocea celuiilalt"

II.1. Scopul cercetării

- Examinarea impactului programului "Vocea celuiilalt" asupra studenților viitori profesori și a procesului pe care aceștia îl experiențiază.

II.2. Întrebările cercetării

1. Care este procesul pe care studenții îl experiențiază în cadrul programului?
 - a. Punctul de vedere al acestora, mărturia lor, propriul lor proces de reflecție privind conștientizarea celuiilalt și a propriei alterități, gândirea critică a acestora față de realitatea curentă și abilitatea de a lua o poziție în acest sens.
2. Programul dezvoltă gradul de conștientizare a Celuilalt?

3. Vor fi studenții capabili să recunoască legătura dintre Celălalt în clasă și Celălalt din cadrul social?
4. Ce anume contribuie din caracterul programului (metode de învățare) la percepția studenților față de cele menționate mai sus?
5. Programul dezvoltă conștientizarea propriei alterități a studenților?
6. Programul dezvoltă gândirea critică a studenților privind realitatea curentă?
7. Programul dezvoltă caracteristici precum empatia și toleranța?
8. Programul dezvoltă conceptul de “intelectuali schimbând lumea”?

II.3. Ipoteza cercetării

Prin expunerea directă a studenților la Celălalt atât în privința aspectelor personale, cât și a celor sociale, programul se adresează atât identității profesionale, cât și celei personale ale studenților viitori profesori în privința următoarelor aspecte:

1. Ponderea învățării experiențiale.
2. Ponderea responsabilității față de Celălalt.
3. Ponderea pe care o are impactul întâlnirii cu Celălalt asupra studenților viitori profesori.

II.4. Variabilele cercetării

Dependente:

1. Ponderea învățării experiențiale.
2. Ponderea responsabilității față de Celălalt.
3. Ponderea pe care o are impactul întâlnirii cu Celălalt asupra studenților viitori profesori.

Independente:

1. Aplicarea programului "Vocea celui alt" ca și parte a curriculumului colegiului pentru studenții viitori profesori în primul lor an de studiu.

II.5. Eșantionul de participanți

Eșantionul de participanți este alcătuit din 50 de studenți viitori profesori care au luat parte la programul "Vocea Celuilalt" în timpul studiilor de licență în educație la Seminarul Colegiului Hakibbutzim între anii 2007 și 2012. Majoritatea participanților la cercetare este alcătuită din femei, doar 30% sunt bărbați.

Majoritatea sunt necăsătoriți, sub vârsta de 30 de ani și au încheiat stagiul militar obligatoriu.

II.6. Programul de intervenție Vocea celuilalt

II.6.1 Context

Statul Israel a adoptat încă de la sfârșitul anilor șaptezeci fundamentele economice neo-liberale și a instituționalizat procesele de privatizare și descentralizare ale guvernului și ale instituțiilor publice. Aceste procese au creat o realitate socială cu tot mai multe și mai extinse lacune și au condus la erodarea bunăstării statului și la o creștere masivă a cheltuielilor private necesare pentru furnizarea de servicii sociale de bază, cum ar fi sănătatea și educația (Shafir and Peled, 2000).

Kaur și Macphail (2008) arată că sistemul educațional se adaptează sistemului politic care este în vigoare. Acești autori susțin că în raport cu specificul politicii de la vremea aceea educația publică la începutul secolului XX era caracterizată de o viziune optimistă asupra democrației, în timp ce în prezent sistemul educațional este afectat de spiritul politicilor neo-liberale. Acesta înseamnă subordonarea instituțiilor educaționale la legile pieții libere și îngustarea standardelor de cunoaștere.

II.6.2 Argumentare

În spiritul pedagogiei critice programul Vocea Celuilalt (TVOTO – engl. The Voice of the Other) se concentrează pe dezvoltarea la studenții viitori profesori a conștiinței și a gândirii morale și sociale și pe formularea viziunii asupra lumii politice a studenților, precum și conștientizarea acestora privind defectele morale ale unei societăți inegale, stimularea dorinței și furnizarea abilităților de a educa și învăța în vederea implementării schimbării sociale. Programul încurajează dezvoltarea reflecției și a autocriticii, iar înțelegerea experiențelor cumulate va permite studenților să continue munca în vederea promovării și formării unei societăți juste.

II.6.2.1 Care este decalajul științific acoperit de acest program?

Programul combină informații despre societate, procesele interioare pe care studenții le resimt și pedagogia eliberatoare. Toată învățarea trebuie să se bazeze pe acest tip de pedagogie, ceea ce înseamnă învățarea din conversații libere, în afara curriculumului strict, precum și existența unui cadru didactic spontan și original în privința metodelor de instruire pe care le utilizează. Cea mai mare parte a învățării are loc în afara clasei,

pe stradă, întâlnind persoane care simbolizează limitele societății și utilizând materiale de predare pe care studenții le aduc precum muzică de protest, filme sau produse artistice.

II.6.3. Cele șapte etape ale procesului de conștientizare

1. **Celălalt imaginar** – studentul vine la întâlnire cu propria sa poveste privind modul în care și-l închipuie pe Celălalt, în mod inconștient face ca Celălalt să se potrivească în poveste. De exemplu, un drogat este "bătrân, murdar, cu hainele uzate, ridat, urât mirositor, nearticulat în vorbire".
2. **Celălalt prezent** – În mintea studentului există un teatru al identităților: acesta este asemănător cu ... acesta este puțin ca și mine, acesta mă dezgustă, acesta mă sperie. Atunci când Celălalt își spune povestea vieții, fiecare dintre studenți aude o poveste diferită. În fiecare caz povestea se confruntă cu informații și cunoștințe despre lume, diverse perspective și diverse abilități de concentrare, particulare fiecărui student.
3. **Momentul critic** – Momentul contactului dintre vorbitor și ascultător. În cadrul fiecărei întâlniri creată în timpul programului atunci când grupul asculta povestea Celuilalt, a avut loc un moment de intimitate, de apropiere.
4. **Vina** – Studentul realizează că a fost incapabil să îl perceapă pe Celălalt. Povestea acestuia s-a lovit de rasism, de stereotipurile și prejudecățile pe care studentul le avea. Studentul simte rușine și vină față de inabilitatea sa ca și ființă umană de a-l percepe, de a-l vedea pe Celălalt.
5. **Povestitorul perceput ca un erou** – Studenții ascultă povestea vieții celuiilalt și, de asemenea, vocile lor interioare, de fond. Vocea celuiilalt sună clar – aici și acum. Acesta este legitimat să spună povestea, aparent este demn, vrednic.
6. **Acceptarea** – Acceptarea apare treptat, nu este totală. Nu poate fi explicată în totalitate, dar se referă la deschiderea unei porți interioare în inima umană față de Celălalt. De la o figură anonimă va primi un nume.
7. **Momentul de egalitate.** Celălalt nu mai reprezintă o figură anonimă pentru studenți, nu mai este un stereotip. Ceva în privirea studenților s-a înmuiat, se poate observa că teama a dispărut și umanitatea i-a luat locul.

II.6.4. Scopul intervenției

Scopul programului de formare "Vocea Celuilalt" este de a forma educatorilor viziunea, misiunea și încrederea în sine din punct de vedere profesional, după cum spunea și Freires, de a crea "intelectuali care vor schimba lumea". De asemenea, programul își propune să influențeze studentul în a deveni un educator activ care speră în schimbări sociale pozitive și să îl expună pe acesta la diferite voci ascunse în contextul cultural, vocile grupurilor minoritare care au fost până acum negate, considerate expresii necorespunzătoare în cultura hegemonică (Smith and Knapp, 2011; Kamel and Huber, 2012).

II.6.5 Rolul profesorului în cadrul programului

Rolul principal al profesorului care desfășoară programul este de a fi un model de educator critic; de a avea o convingere puternică privind posibilitatea schimbării sociale și transferul acestei convingeri ca și scop al educației; de a cunoaște teoria pe care este fundamentat programul; de a fi capabil să creeze un dialog radical și de a crede că fiecare persoană este unică; de a utiliza învățarea experiențială, în afara școlii, pe stradă, de a întâlni oameni ai căror voci nu pot fi auzite și de a adopta modalități contrare de povestire pentru a permite celor marginalizați să își spună propria poveste (Sleeter and Owuor, 2011).

II.6.6. Coordonatele programului

II.6.6.1. Principii educaționale

1. Estomparea liniilor care delimitează dimensiunea educației formale de cea a educației nonformale, respectiv informale.
2. Promovarea alfabetizării politice, democratice prin intermediul cunoașterii.
3. Utilizarea metodelor de învățare prin cooperare și prin dialog.
4. Integrarea procesului de dialog deliberat și conștient și procesul de reflecție.
5. Fundamentarea psiho-pedagogică.
6. Democratizarea învățării "spațiale".

II.6.6.2. Abordare sistematică

Ca și parte a studiilor universitare de licență, programul Vocea Celuilalt integrează mai multe programe educaționale. În primul rând, programul integrează elemente ale programelor sociologice prin varietatea de probleme abordate precum identitatea și identitatea socială, stereotipiile și prejudecățile, structura societății și mecanismele de putere ale acestea, rasismul, Celălalt, drepturile omului și narațiunile.

Programul include, de asemenea, subiecte care au legătură cu educația, precum: educația morală, educația umanistă, educația critică, pedagogia critică, dialogul, educația și învățarea experiențială. Pe baza realizării unor proiecte studenții sunt expuși unor experiențe și dobândesc cunoștințe în ceea ce privește inițiativa personală și organizațională. Proiectele din cadrul programului ating aspectele prezente în cadrul oricărei inițiative: obiective, puncte de vedere, resurse și influențe.

Programul integrează elemente din programele artistice prin faptul că oferă studenților o varietate de modalități de exprimare artistică. Studenții sunt expuși în timpul programului muzicii de protest, filmelor documentare și alternative, diferitelor modalități ale artei de protest precum graffiti, expoziții care exprimă un mesaj de protest și iau parte la întâlniri cu artiști care aparțin diferitelor stiluri artistice pentru a le asculta vocea unică.

Programul integrează studiul istoriei prin examinarea curriculumului pentru disciplina istorie la ciclul liceal, care prevede pregătirea elevilor pentru admitere și înmatricularea la facultate. Ce este predat studenților? Și ce nu este predate acestora? Cine a scris acest curriculum? Care au fost obiectivele evidente și obiectivele ascunse ale acestuia? Vocea Celuilalt încearcă să analizeze curriculumul pentru disciplina istorie prin intermediul unor narațiuni, de exemplu, narațiunea despre construirea statului evreu israelian prin ochii imigranților evrei și apoi prin ochii palestinienilor.

În cele din urmă, în cadrul programului studenții sunt expuși la diferite forme de literatură, în principal povestiri scurte și poezie.

II.6.6.3. Resurse curriculare

II.6.6.3.1. Resurse materiale

Resursele materiale sunt în principal financiare și au fost utilizate pentru a stabili un centru de pregătire pentru studenții viitori profesori. Facilitățile acestui centru includ spații largi care să permită munca în grupe, un spațiu pentru munca cu diferite materiale artistice, un ecran mare pentru vizionarea filmelor, un sistem de sonorizare pentru ascultarea muzicii de protest și computere pentru studenți. O altă cameră în centru poate fi utilată ca și bibliotecă, cu documente specializate în domeniul pedagogiei critice și informații multi-culturale. Este nevoie, de asemenea, de o galerie, un coridor, în care studenții să își expună proiectele. Este nevoie de suport financiar suplimentar atunci când studenții părăsesc campusul pentru a se întâlni cu "Celălalt" și merg pe stradă, precum și pentru a realiza vizite în cadrul unor comunități dezavantajate. În plus, este nevoie de salariile lectorilor, care sunt de două tipuri. Primul tip este salariul pentru profesorii care desfășoară programul, iar al doilea tip este pentru profesorii-invitați, care susțin doar temporar câteva întâlniri.

II.6.6.3.2. Descrierea instrumentelor utilizate în cadrul programului

Programul "Vocea Celuilalt" utilizează trei aspect educaționale ca și instrumente:

A. Învățarea experiențială, care ia în considerare nevoile și dorințele educatului. Studenților ar trebui să le fie predat într-un mod compatibil cu devenirea lor, pozitiv, interactiv, democratic și dinamic.

B. Dialogul. Învățarea prin dialog susține democrația, generează o relație între diferențe și permite dezvoltarea unor noi forme de cunoaștere și înțelegere.

C. Conducerea de grup. Pentru a facilita înțelegerea Celuilalt în context social și mai apoi a propriei alterității a studentului, iar în cele din urmă înțelegerea Celuilalt din clasa de elevi, este nevoie de crearea unui proces de învățare de grup cât mai dinamic.

II.6.6.4. Resurse umane

Resursele umane implicate în cadrul proiectului sunt: profesor coordonator; lectori universitari formați pentru acest program; invitați din diverse domenii, precum domeniul imigrației, prostituției, sărăciei; coordonatori – care mențin contactul dintre program și organizațiile sociale, cum ar fi de exemplu organizația pentru drepturile

omului, precum și persoane de la marginea societății; evaluatorul programului care însoțește întreg programul.

II.6.7.5. Timpul și durata programului

Programul Vocea Celuilalt face parte dintr-un program de formare a cadrelor didactice. Primul an s-a concentrat pe probleme legate de învățarea teoriei privind drepturile omului și decalajul existent între normele teoretice și realitatea actuală. În cel de-al doilea an studenții au experiențiat munca într-o organizație socială, iar în cel de-al treilea an toți studenții au realizat un proiect social în comunitate.

II.6.7.6. Activități educaționale

Programul Vocea Celuilalt este structurat în două părți: **Partea întâi:** Introducerea, care include informații despre Declarația universală a drepturilor omului, Declarația privind drepturile copilului, identitate, Celălalt, stereotipii și prejudecăți, precum și despre rasism. **Partea a doua:** include întâlnirea cu Celălalt – cu cei de la ‘marginea’ societății, care sunt excluși de la discursul hegemonic. Prin acest program s-a încercat crearea unui dialog la care să aibă șansa de a participa persoanele care au fost excluse de la discursul social în trecut. Această parte implică învățarea despre prostituție și traficul cu femei, despre sărăcia în Israel, persoanele refugiate și muncitorii emigranți.

II.6.8. Evaluarea programului de intervenție:

Evaluarea Vocii Celuilalt este realizată printr-o combinație a cercetării cantitative cu cea calitativă

II.6.8.1. Cercetarea cantitativă: Examinarea atitudinilor față de Celălalt prin intermediul chestionarelor

Acelorași studenți le-au fost administrate cincizeci de chestionare în două momente ale studiului: înaintea participării la program și după încheierea acestuia. Primul chestionar constă în 15 afirmații și cinci categorii, iar cel de-al doilea este alcătuit din 21 de afirmații și cinci categorii.

Chestionarele analizează și testează un număr de parametri și schimbări în modelele de gândire și atitudinile studenților privind Celălalt și propria alteritate. De asemenea, este evaluată abilitatea studenților de a fi critici față de un fenomen care are loc în societate, precum și abilitatea acestora de a face legătura dintre fenomenele sociale și

propria lor responsabilitate. Chestionarele au fost prelucrate cu ajutorul testului T pentru eșantioane corelate.

În conformitate cu obiectivele programului există două chestionare:

- Primul chestionar, administrat studenților la începutul programului, face referire la atitudini față de "Celălalt", disponibilitatea de a-l întâlni pe "Celălalt", legătura dintre educație și subiectul "celălalt" și responsabilitatea față de "Celălalt".
- Al doilea chestionar a fost administrat aceluiași studenți după ce aceștia au încheiat programul și analizează impactul programului asupra studenților: identitatea acestora ca și profesor, identitatea personală și atitudinile acestora față de Celălalt, gradul de conștientizare al Celuilalt și satisfacția acestora față de modalitatea unică de învățare și impactul acesteia asupra atitudinea studenților față de "Celălalt".

II.6.8.2. Cercetarea calitativă: Analiza jurnalelor reflexive

Cercetarea calitativă completează cercetarea cantitativă efectuată în cadrul prezentului studiu, prin analiza unor aspecte diferite ale aceleiași cercetări. Caracterul datelor nu permite cuantificarea acestora; spre exemplu: procesul pe care îl experiențiază studenții de-a lungul programului și principalele trăsături ale programului. Acest lucru a condus la nevoia de a utiliza metode de cercetare calitativă.

Cercetarea calitativă a avut loc la finalul programului – fiecare student și-a realizat un jurnal reflexiv în care a consemnat informații privind activitățile desfășurate în timpul programului, precum și propriile opinii și gânduri în urma participării la program.

În cadrul cercetării calitative se poate identifica o serie de teme majore, pe baza jurnalelor reflexive: diferențele dintre atitudinile studenților înainte și după participarea la program; conștientizarea responsabilității față de Celălalt și relația dintre Celălalt și educație; impactul învățării experiențiale asupra dezvoltării conștiinței și propriei viziuni asupra problemelor studiate.

II.6.8.3. Măsurarea variabilelor cheie – ce anume demonstrează eficiența programului

Variabilele cercetării

Dependente:

- Atitudinea studenților față de Celălalt și modul în care aceștia își dezvoltă conștiința și responsabilitatea față de Celălalt.
- Dorința și disponibilitatea studentului de a-l întâlni pe Celălalt.
- Modul în care studenții înțeleg legătura dintre educație și problematica Celuilalt.
- Perspectiva critică a studenților față de realitatea actuală.
- Gradul în care alteritatea studenților este prezentă.
- Percepția studentului asupra efectelor programului asupra identității sale ca și educator.
- Percepția studentului asupra efectelor programului asupra identității sale personale.
- Dorința studenților de a realiza acțiuni sociale.
- Satisfacția studenților față de procesul de învățare.

Independente:

- Implementarea programului "Vocea Celuilalt", bazat pe științele sociale și pe cele ale educației, ca și parte a curriculumului pentru colegiu, la studenții din primul an de studiu în domeniul educației.

II.6.9. Dificultăți anticipate în implementarea și aplicarea programului

Dificultățile în implementarea și aplicarea programului pot să apară datorită unor aspecte economice, profesionale și ideologice. Implementarea și aplicarea programului "Vocea Celuilalt" ca și program de formare a cadrelor didactice implică o varietate de sisteme, unele dintre acestea necesitând finanțare suplimentară. Este foarte importantă stabilirea unui centru de formare pentru profesorii care vor conduce și coordona programul. Programul este dinamic și impune ca profesorii să dețină abilitatea și cunoștințele necesare pentru a fi creativi, spontani în comportament și de a avea convingerea că schimbarea este posibilă. De asemenea, "Vocea Celuilalt" operează modificări în curriculumul standard prin adăugarea sau modificarea unor ore și/sau discipline din curriculumul studentului. "Vocea Celuilalt" se bazează în

principal pe învățarea în afara clasei, în stradă. Programul impune realizarea de conexiuni cu activitățile sociale, precum și cu organizațiile și asociațiile sociale.

II.7. Paradigma cercetării

II.7.1. Cercetarea prin metode mixte

Am utilizat abordarea metodelor mixte de cercetare ca și o modalitate creativă pentru a realiza o selecție cât mai cuprinzătoare și complementară a metodelor de cercetare care răspund cel mai bine nevoilor noastre în contextul prezentei cercetări. Acest proces este cunoscut sub denumirea de mișcarea "al treilea val" și oferă atât o alternativă logică, cât și una practică (ex., DeWaal, 2001). Termenul preferat pentru combinarea acestor perspective este cel de "metode mixte". Mai mulți oameni de știință au menționat ideea combinării abordării calitative și a celei cantitative în cadrul aceleiași cercetări (Cronholm and Hjalmarsson, 2011), obiectivul fiind acela de a menține punctele forte și de a reduce limitele în cadrul ambelor perspective. Conform lui Creswell și Plano (2011) o metodă mixtă reprezintă mai mult decât colecția și analiza datelor din punct de vedere calitativ și cantitativ, această abordare oferind o viziune specifică asupra lumii și problematicii studiate.

II.7.2. Punctele forte ale cercetării prin metode mixte

Am utilizat cercetarea prin metode mixte pentru că oferă punctele forte atât ale cercetării cantitative, cât și pe cele ale cercetării calitative (Morse, 2003). Metodele mixte pot răspunde unei serii mai largi și mai complete de întrebări de cercetare pentru că cercetătorul nu trebuie să fie limitat la o singură metodă sau abordare. Metodele mixte de cercetare conduc la o cunoaștere completă, necesară atât în teorie, cât și în practică (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). Metodele mixte oferă posibilități pentru integrarea unei varietăți de perspective teoretice (Denzin and Lincoln, 1994). În plus, pot să conducă la adăugarea unor perspective și idei, care ar putea fi omise dacă s-ar fi utilizat cercetarea cu un singur tip de metode (Johnson and Onwuegbuzie, 2004). În plus, combinarea metodelor poate crește posibilitatea generalizării rezultatelor, față de un simplu studiu calitativ (Bryman, 2009).

II.8. Metodologia cercetării

Cercetarea prin metode mixte se concentrează pe întrebări de cercetare care semnaleză aspecte specifice ale vieții reale, perspective multiple și diverse influențe culturale. Implică, atât cercetare cantitativă riguroasă în vederea evaluării atitudinii

studenților înainte și după participarea la program, cât și cercetare calitativă pentru a explora și a înțelege schimbările atitudinale ale studenților.

Cercetarea cantitativă a constat în utilizarea a două chestionare administrate studenților înainte începerii programului și după încheierea acestuia. Chestionarele au fost administrate aceluiași studenți în ambele momente, cu scopul de a colecta evidențe măsurabile ale modificării atitudinilor după programul "Vocea Celuilalt".

Pentru cercetarea calitativă am utilizat analiza jurnalelor reflexive. Datele au fost extrase din jurnalele reflexive completate de către studenții participanți la "Vocea Celuilalt". Analiza jurnalelor a arătat faptul că studenții le-au utilizat pentru a-și exprima experiențele lor, pentru a-și reflecta emoțiile și modul în care s-au dezvoltat, precum și pentru a-și extinde cunoștințele anterioare. În ultimii ani, scrierea într-un jurnal ca și instrument al practicii reflexive a cunoscut o dezvoltare semnificativă în cadrul literaturii educative pentru profesori (Gordon, 1991; Knowles and Holt-Reynolds, 1991).

II.9. Instrumentele cercetării

- Chestionarele – elaborate de către cercetător. Partea întâi a fost administrată în Septembrie 2011, înainte participării la programul "Vocea Celuilalt". Partea a doua a fost administrată la finalul programului, în Iunie 2012, aceluiași studenți.
- Analiza jurnalelor reflexive de către cercetător.

II.10. Metodele de analiză

- Pentru rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor – testul T cu eșantioane pereche, Statistici descriptive
- Inferențe din cadrul analizei jurnalelor reflexive – pentru a găsi categorii comune, a le analiza și a le numi și pentru a crea o descriere specifică (Geertz, 1973).

II.11. Metodele de culegere a datelor

II.11.1. Strategia de cercetare

II.11.1.1 Cercetarea cantitativă

Am dezvoltat două chestionare care marchează și cuantifică procesul experiențiat de către studenți, direcția și tendința acestuia. Un chestionar a fost aplicat acestora înainte programului "Vocea Celuilalt". Acest chestionar cuprinde 15 afirmații cu 5 categorii. Cel de-al doilea chestionar a fost aplicat aceluiași studenți după încheierea programului Vocea Celuilalt și a fost alcătuit din 21 de afirmații cu 5 categorii. Statisticile descriptive descriu fenomenul și definesc intensitatea relației dintre variabile. Testul T pentru eșantioane dependente analizează diferențele dintre cele două chestionare administrate.

II.11.1.2. Cercetarea calitativă

Analiza și raportarea datelor din cadrul analizei jurnalelor de reflecție au fost realizate pe baza următoarelor etape: lectura tuturor datelor culese, diviziunea în categorii, numirea fiecărei categorii, crearea unor subdiviziuni pentru fiecare categorie, exprimarea schematică a structurii cercetării, descrierea și cuantificarea rezultatelor.

Capitolul III

Rezultatele cercetării și interpretarea acestora

III.1. Rezultatele cercetării cantitative

Analiza cantitativă

Pentru a susține latura calitativă a cercetării a fost realizată o analiză cantitativă a diferențelor pe baza administrării studenților a două chestionare, înainte începerii programului și după încheierea acestuia. Pentru a compara cele două eșantioane a fost realizat testul T pentru eșantioane pereche. Tabelul 11 și figura 8 arată mediile obținute, deviația standard și valorile lui t pentru itemii comparați.

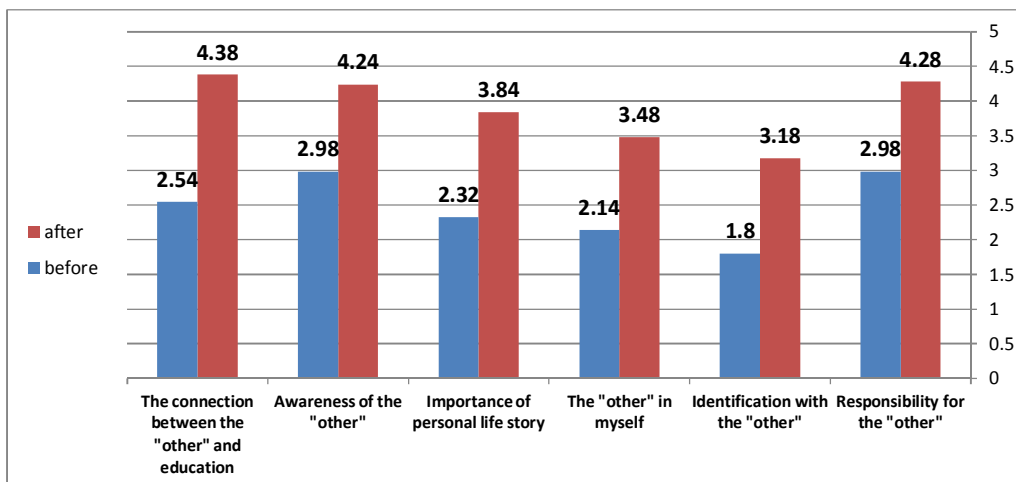


Figura 1. Atitudinile studenților înainte și după participarea la program

S-a constatat că după participarea la program studenții au raportat o responsabilitate mai crescută față de Celălalt, un grad mai ridicat de identificare cu Celălalt și un nivel mai înalt al includerii Celuilalt în cadrul identității personale a studentului. De asemenea, studenții au raportat un interes mai crescut în privința poveștii vieții lor personale și un nivel mai înalt de conștientizare a Celuilalt. După participarea la program studenții au observat o legătură mai puternică între educație și Celălalt.

Satisfacția față de program

Al doilea chestionar a solicitat studenților să își exprime satisfacția față de program și măsura în care programul a influențat identitatea lor personală și cea profesională, ca și educatori.

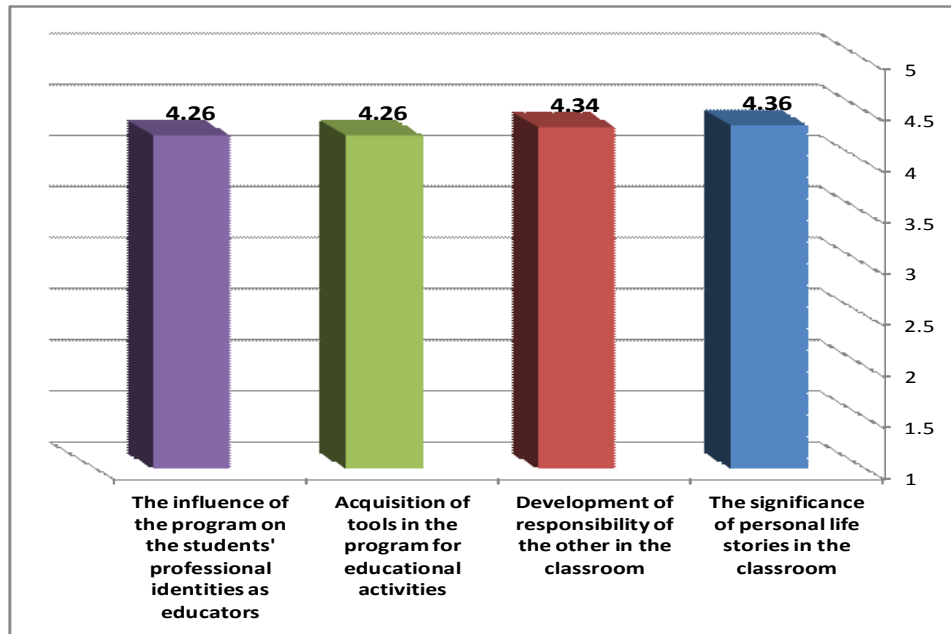


Figura 2. Influența programului asupra studenților după participarea la program

Figura arată că, în general, participanții au exprimat un nivel înalt de satisfacție față de program.

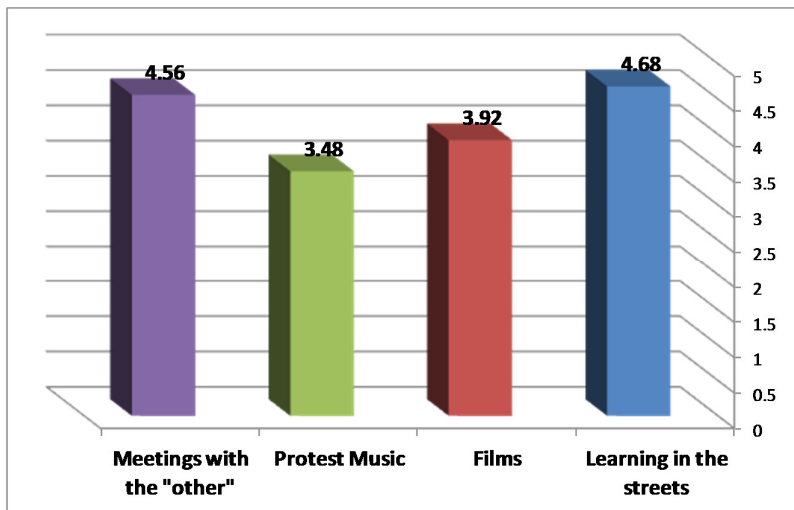


Figura 3. Contribuția învățării experiențiale la dezvoltarea conștiinței și a înțelegerii la studenți

Studiul a arătat, de asemenea, faptul că, în general, participanții au raportat un impact foarte ridicat al învățării experiențiale asupra dezvoltării propriilor viziuni și conștiințe.

Rezultatele arată faptul că învățarea în stradă și întâlnirile cu Celălalt au contribuit cel mai mult la învățarea experiențială, iar filmul și muzica de protest au adus, de asemenea, contribuții semnificative.

III.2.1. Tabelul cercetării calitative: Analiza jurnalelor reflexive.

Tabelul 1. Studenții descriu procesul pe care l-au experiențiat de la decizia de a învăța în cadrul programului până la încheierea acestuia.

"Programul m-a atras la început datorită titlului, dar am fost atras atunci când am realizat că era șansa mea de a depăși limitele, de a-l vedea, de a-l simți pe Celălalt Tel Aviv ca și un microcosmos al Israelului."	Studenții scriu despre așteptările pe care le-au avut de la program
"La începutul programului înțelegeam un anumit aspect nou după fiecare întâlnire, iar această înțelegere era însoțită de frică. Se simțea ca fiind un proces de maturizare. Am vrut să întrerup – fiindcă îmi doream în același timp să rămân într-un spațiu familiar și confortabil."	Studenții descriu sentimentele complexe pe care le-au avut la început
"În timpul programului am fost expus unor situații față de care părinții mei au încercat să mă protejeze toată viața, precum prostituția, persoanele refugiate, drogurile și dependenții de droguri. Această expunere m-a marcat, simțindu-mă rănit, speriat, furios, confuz și, de cele mai multe ori, fără ajutor."	Studenții scriu despre problemele sociale la care au fost expuși și care i-au șocat
"Suntem cu toții rasiști. Eu sunt rasist. Cât de ușor este să vorbesc împotriva rasismului și să știu că în mintea mea există gânduri rasiste. Eu judec persoanele după culoarea pielii lor, după aspectul fizic și devin astfel în mod inconștient rasist față de persoanele care îmi sunt necunoscute, care mă sperie, este oribil."	Studenții își descoperă propriul rasism
"Încet, pe măsură ce am ajuns în stradă, întâlneam oameni de la marginea societății, vizionam filme care expuneau tot mai multe povești, discutam despre diverse aspecte în clasă. Dintr-o dată am realizat că am nevoie de a cunoaște, că am nevoie de a fi expus."	Studenții descriu momentul schimbării într-un punct fără întoarcere
"Am înțeles că nu poți fi uman răpind umanitatea unei alte persoane, umanitatea mea depinde de atitudinea mea față de ceilalți. "	Studenții scriu despre schimbarea atitudinilor lor

Tabelul 2. Studenții scriu despre învățarea experiențială

"Turul m-a făcut să mă gândesc la locuința mea, la confortul de care am parte ca și individ privilegiat al societății, ca și parte a majorității. M-a făcut să mă gândesc la indiferența mea față de minoritățile societății, la acele persoane ale căror voci nu sunt auzite și la modul în care eu ignor modul în care statul îi prejudiciază pe aceștia controlându-i ca și minoritate. "	Studenții descriu mersul în stradă, în afara claselor închise, într-o lume familiară, dar ciudată și înfricoșătoare
"Simțeam că îl privesc critic, că nu îl cred, că nu îi accept opiniile	Studenții scriu despre

și viziunile. Mi-a luat un timp până când această judecată s-a diminuat și brusc, eram capabil să îl ascult, să îl aud cum vorbește despre dificultățile sale. "	stereotipurile și prejudecățile pe care le-au simțit față de "Celălalt" și povestea acestuia sau acesteia
"Mă uitam la el și simțeam vină pentru povestea vieții sale. Poate vină pentru că nu am știut că există persoane în astfel de situații, poate vină că am cooperat prin ignoranță față de politicile guvernului. "	Studentii scriu despre sentimentele lor de vină
"Ceva din poveștile la care am fost expus a fost foarte uman și m-a atins foarte puternic. Această conexiune a fost foarte dureroasă. Am crezut că sunt în exteriorul poveștii, dar mi-am dat seama că sunt o poveste într-o mare de povești umane."	Momentul atingerii umane – studenții scriu despre identificarea cu naratorul:
"Am învățat să privesc în detaliu, să observ, să iau povestea și să o analizez, să ascult pentru un minut și să privesc din toate părțile. Să fiu pentru câteva secunde în interiorul său, înainte de a trage concluziile, înainte de a adopta o poziție, înainte de a realiza o acțiune și să înțeleg faptul că peste tot există complexitate. Mai ales sub nasul nostru."	Studentii consemnează gândurile în urma întâlnirii cu Celălalt
Filmele - "acest film mi-a oferit șansa de a vedea ambele fețe ale monedei. Nu am simțit nici un fel de manipulare ca și spectator, ci din contră, am simțit nevoia realizatorului de face totul cât mai real, mai empatic și dureros." Arta - "Am creat măști în clasă. Munca cu material artistic m-a entuziasmat. Să mă creez într-un material artistic a fost ca și cum m-aș fi privit în oglindă." Muzica de protest – "Muzica exprimă strigătul social. Sunetele au ceva foarte pătrunzător în ele. Ceva care ne forțează pe noi să le ascultăm."	Impactul instrumentelor învățării experiențiale precum filmul, produsele artistice, muzica de protest asupra învățării la studenți:
Atunci când văd, aud, miros – nu pot să spun că nu există. Atunci când o persoană stă în fața mea și îmi povestește despre dificultățile sale nu pot să spun – nu este nici o problemă. Mă confruntă cu realitatea și mai precis cu percepțiile mele față de acea persoană.	Studentii consemnează răspunsurile lor în privința învățării experiențiale

Capitolul IV

CONCLUZII

IV.1. Concluziile cercetării

Prin expunerea studenților viitori profesori la Celălalt, aceștia au fost expuși propriei alterități, propriului dialog interior și propriilor narațiuni, deci au fost expuși propriei lor persoane. S-au putut privi pe sine ca și altă persoană și l-au putut percepe pe Celălalt ca fiind ca și ei.

Prin expunerea studenților viitori profesori la Celălalt și la propria lor persoană am urmărit să le arătăm că fiecare dintre noi, și bineînțeles, fiecare dintre viitorii lor elevi, este Celălalt, construind astfel un spațiu pentru dialogul cu Celălalt în cadrul viitoarelor lor clase de elevi.

IV.2. Concluzii generale

IV.2.1. Expunerea la Celălalt

Un student-profesor care nu a fost expus la Celălalt nu poate fi considerat un educator "complet". Expunerea la Celălalt în cadrul procesului de formare a cadrelor didactice completează identitatea profesională a studentului viitor profesor prin extinderea conceptului de educație, incluzând aspectul social și permițând confruntarea cu propria alteritate, fapt de care studenții nu sunt de obicei conștienți. Această expunere îl conduce pe student treptat la a simți că este responsabil pentru Celălalt, iar astfel apare un dialog în care Celălalt devine o prioritate. Confruntarea cu problematica Celuilalt conduce la înțelegerea profundă a relației dintre oameni. Acest subiect cunoaște mai multe etape: etapa inițială este reprezentată de alteritatea studentului viitor profesor, iar etapa a doua este reprezentată de Celălalt din punct de vedere social. Acțiunea la nivelul acestor două etape conduce la cea de-a treia etapă, cea care dezvoltă abilitatea studentului-profesor de a-l recunoaște și de a-l ajuta pe Celălalt în clasă.

IV.2.2. Sunt un rasist?

Cea mai spectaculoasă descoperire pentru studenți în timpul programului "Vocea Celuilalt" este aceea că și ei nutresc gânduri rasiste. Prin intermediul programului aceștia dezvoltă abilitatea de a se auto-observa și spun "Am fost rasist față de ...". Se dezvoltă înțelegerea faptului că rasismul există la fiecare persoană, hrănind frica de necunoscut. Atât timp cât există o poziție rasistă față de ceilalți, viața în armonie nu este posibilă. Însă, pe măsură ce Celălalt devine familiar prin intermediul proceselor educaționale, gândurile rasiste se diminuează ca și intensitate și frecvență, uneori chiar dispărând.

IV.2.3. Procesele care conduc la conștientizare

Ethosul "educatorului eliberator" poate să apară doar dacă studentul a experiențiat procesul eliberator, în care a descoperit că poate, dacă își dorește, să se elibereze de cătușele culturii.

Dezvoltarea proceselor de conștientizare nu se încheie niciodată, deoarece societatea își modifică mereu normele. Este important ca educatorii să continue învățarea și să practice ceea ce au învățat și atunci când vor lucra la clasă.

IV.2.4. A fi un gânditor critic

Gândirea critică nu poate fi predată logic din moment ce logica dictează securitate, siguranță și calm, iar gândirea critică amenință să deranjeze această liniște. Pentru a-i învăța pe studenții viitori profesori să devină gânditori critici, trebuie pornit de la ei, punându-i să experimenteze insatisfacția față de o situație dată. Acest lucru poate fi obținut prin intermediul învățării experiențiale. Astfel aceștia descoperă singuri gândirea critică, fără a fi puși să fie critici. Dezvoltarea gândirii critice are loc printr-un dialog constant referitor la poziții și puncte de vedere și prin testarea constantă a informațiilor. Pentru ca gândirea critică să poată dezvolta dialogul și testarea faptelor și a informațiilor, ar trebui să existe norme specifice în procesul educațional.

IV.2.5. A fi înainte de a face

Atunci când studenții întâmpină probleme sociale apare imediat dorința de a găsi o rezolvare. Aceștia doresc să rezolve problema pentru a simți că au control asupra situației negative. Dar, ca și educatori, sunt foarte importante detașarea și observarea, precum și investigația, pentru că acțiunea imediată oprește procesul conștientizării și oferă satisfacție și calm. Pentru a-i ghida pe studenții viitori profesori către conștientizare, aceștia au fost nevoiți să experimenteze lipsa de ajutorare, îndoiala și interogația, nefiindu-le premise acțiunile imediate. Acțiunea a fost realizată la finalul procesului, atunci când studenții și-au ascultat vocile interioare, s-au acceptat, iar problema socială s-a clarificat. De abia atunci studenții sunt capabili să ia decizii privind cum și unde vor acționa, precum și să formuleze obiective specifice.

IV.2.6. A respira viață în procesul de învățare

Este foarte importantă crearea unor spații originale pentru studenții viitori profesori. În locul lecturii despre problemele sociale, studenții pot fi duși să se întâlnească cu persoane care întâmpină acele probleme. Studenților vor fi stimulați astfel să simtă o legătură cu victima, în privința in justiției sociale. Într-o astfel de situație aceștia nu vor mai fi cititori pasivi într-o clasă, ci martori ai dificultății. Învățarea despre probleme sociale în stradă angajează motivația intrinsecă a studenților pentru acțiune, apărând astfel procesul de conștientizare, precum și intensificarea dorinței studenților

de a învăța mai mult – aici este timpul potrivit pentru lectură, când studentul este deja implicat. Este foarte important ca studenții să experimenteze situații cât mai diverse, să învețe pe baza experiențelor și să constate că aceasta este o metodă de învățare eficientă, care s-ar putea să aibă ecou în viitor în clasele la care vor predă.

IV.2.7. A fi profesor profesorilor

Un profesor al profesorilor nu poate fi un cadru didactic obișnuit. Acesta trebuie să dețină toate abilitățile și caracteristicile oricărui cadru didactic, dar la o intensitate mai ridicată, pentru a forma un nou model de educator, deoarece schimbarea poate fi realizată prin educație. Profesorul profesorilor trebuie să fie deschis, demn de încredere, o persoană care este și va fi mereu o persoană care învață, pasionată și preocupată pentru domeniul educațional. În plus, acesta trebuie să fie capabil să se adapteze pe măsură ce situațiile se modifică, pentru a-și conduce studenții viitori profesori prin propriile lor schimbări interioare și pentru a le permite și acestora să devină flexibili. Profesorul profesorilor trebuie să fie el însuși un gânditor critic, fiind astfel un model în acest sens pentru studenți. A fi profesorul profesorilor nu este o meserie, ci reprezintă o misiune.

IV.2.8. Empatia și solidaritatea nu sunt caracteristici

Întrebarea de cercetare numărul 7 caută să afle dacă programul dezvoltă caracteristicile de empatie și toleranță. Am descoperit prin intermediul acestei cercetări că empatia și solidaritatea nu sunt caracteristici, ci sunt abilități. Atunci când am început această cercetare ne-am dorit să vedem dacă acest program poate influența studenții în a deveni persoane empatică. Pe parcursul cercetării am descoperit că acest lucru este imposibil. Cercetarea a arătat faptul că empatia, precum și solidaritatea nu sunt caracteristici, ci mai degrabă reacții față de o anumită situație pe care studenții o trăiesc. Acele momente de a fi în pielea celuilalt și a vedea prin ochii săi nu vin de la sine, nu apar spontan, dar atunci când apar sunt foarte intense. A afirma că studentul a devenit empatic este imposibil, pentru că este o afirmație absolută. Ființele umane sunt testate constant prin situații care le cer un comportament umanitar, iar acesta se formează de-a lungul timpului, nu este un dat. Considerăm că implicarea emoțională a cadrelor didactice și activitatea constantă de îmbunătățire a punctelor forte emoționale ale studenților lor vor conduce la promovarea acelor teste și la apariția comportamentelor umanitare.

IV.3. Importanța cercetării

IV.3.1. Contribuția cercetării

Cercetarea Vocea Celuilalt a adus contribuții în domeniul educațional, dar și în privința programelor de formare a cadrelor didactice și a metodologiei cercetării.

Contribuții la programele de formare a cadrelor didactice

1. Cercetarea de față arată modul în care poate fi utilizată intuiția în cadrul gândirii critice în programele de formare a cadrelor didactice.
2. Cercetarea ilustrează cum predarea simultană a două discipline (cu subiecte comune) conduce la îmbogățirea reciprocă a acestora. Studiul simultan al perspectivelor sociologice și educaționale conduce la dezvoltarea conștiinței și gândirii critice a viitorilor profesori.
3. Cercetarea arată faptul că integrarea teoriei cu acțiunea socială crește frecvența momentelor de apariție a empatiei la studenții viitori profesori prin implicarea personală a acestora.
4. Cercetarea noastră arată că expunerea studenților viitori profesori la Celălalt și ascultarea poveștii sale de viață conduce la stabilirea unui dialog interior pentru fiecare student, care ulterior va deveni un dialog în clasă. Prin intermediul acestei cercetări studenții viitori profesori au învățat că a fi ascultat și auzit înseamnă a exista. Această experiență a devenit un instrument important, care le va permite studenților să continue acest dialog cu viitorii lor elevi.
5. Prezenta cercetare arată influența majoră a combinării celor trei elemente: cunoștințe, procese interioare și pedagogia de grup.
6. Cercetarea de față infirmă credința conform căreia predarea în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice trebuie să aibă loc în clasă și recomandă modalități alternative.
7. Cercetarea demonstrează abilitatea studentului de a realiza o schimbare în cadrul identității sale personale în timp ce identitatea sa profesională suportă, de asemenea, modificări.

Contribuții în domeniul educațional

1. Cercetarea ilustrează faptul că "Vocea Celuilalt" este un program care este eficient în abordarea unor probleme precum rasismul, violența și alienarea socială în cadrul școlar.
2. Considerăm că prin intermediul educației se pot realiza schimbări în societate. De aceea, cercetarea de față oferă un model educațional pentru pregătirea viitoarelor generații de elevi pentru a contribui la construirea și menținerea unei societăți a egalilor.
3. Prezentul studiu arată că predarea la studenții viitori profesori în stradă este un instrument eficient și de succes pentru că facilitează construirea unei legături între contextul academic și cel al vieții de zi cu zi.

Contribuții la metodologia cercetării

1. Implicarea cercetătorului în cadrul studiului prin analiza propriilor studenți din cadrul programului "Vocea Celuilalt" a fost considerată un avantaj, fiindcă a permis identificarea tuturor nuanțelor și aspectelor delicate ale proceselor pe care studenții le-ar experiențiat.
2. În cadrul cercetării au fost urmărite și analizate două procese paralele (cel personal și cel profesional) pe care studenții le-au experiențiat în timpul programului. Această modalitate de lucru s-a dovedit a fi o metodă de cercetare eficientă, deoarece cele două procese există în cadrul cercetării educaționale și ar trebui luate în considerare.
3. În cadrul acestei cercetări au fost utilizate metode mixte de cercetare, atât calitative, cât și cantitative. Utilizând cele două tipuri de metode, am demonstrat că acestea se completează și oferă o imagine de ansamblu problematicii studiate.

IV.3.2. Limite

Limitele care pot fi menționate în cadrul prezentei cercetări sunt următoarele:

- Această cercetare analizează impactul și procesul experiențiat de studenți în timpul programului "Vocea Celuilalt", un program conceput, predat și realizat

de către cercetător. Dublul rol, de creator și evaluator al programului, a condus la existența unor biasări.

- Cercetarea calitativă se bazează pe analiza jurnalelor de reflectie, completate de studenți în timpul programului. Studenții au fost cunoscut faptul că cercetătorul va lectura acele jurnale, fapt care ar fi putut afecta ceea ce aceștia au consemnat.

IV.3.3 Recomandări pentru viitoare cercetări

Pentru a înțelege pe deplin impactul programului “Vocea celuilalt” asupra studenților viitori profesori recomandăm cercetări viitoare asupra foștilor studenți care predau în prezent la clasă, cu scopul de a examina impactul programului asupra rolului lor ca și profesor. Dorim, de asemenea, să recomandăm investigații viitoare axate pe “învățarea în stradă” pentru a încerca examinarea influenței acestui tip de învățare în educație.

BIBLIOGRAFIE

- Alexander, R. (2001) *Culture and Pedagogy*. London: Blackwell.
- Alexander, R. (2008) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogos.
- Anstey, M. (1991) Examining classroom talk during literacy instruction: Developing metacognitive strategies. *Australian Journal of Reading*, 14(2).
- Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. NY: Routledge.
- Apple, M. W. (2004) *Ideology and Curriculum*. 3rd Ed. NY: Routledge.
- Avidan, G. Lampert, K. Amit G. (2005) *The Voice Unheard: The Different Insight on School Children*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).
- Baker, C. (1991) Classroom literacy events. *Australian Journal of Reading*, 14(2), 103-8.
- Barker, M. (1982) *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. London: Junction Books.
- Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T. & Smith, J.R. (1973) *The Language of the Classroom*. New York: Columbia University Press.

- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6, p. 97-113
- Buber, M. (1937/1970) *I and Thou*. Trans. by W. Kaufmann. New York: Charles
- Cazden, C. (2001) *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cazenave, N. A. and Maddern, D. A. (1999) Defending the white race: White male faculty opposition to a "White Racism" course. *Race and Society*. 2(1) p.25-50.
- Cox, W. T. L., Abramson, L. Y., Devine, P. G. and Hollon, S. D. (2012) Stereotype, prejudice, and depression: The integrated perspective. *Perspective on Psychological Science*. 7(5), p.427-449.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cronholm, S and Hjalmarsson, A. (2011) Experiences from sequential use of mixed methods. *The Electronic Journal of Business Research Methods*. 9 (2), p. 87-95
- De Beauvoir, S. (2009) *The Second Sex*. New York: Knopf Publishing.
- De Lissovoy, N. (2011) Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*. 43(10), p. 1119-1134.
- de Waal, F. B. M. (2001). *The Ape and the Sushi Master: Cultural Reflections of a Primatologist*. New York: Basic Books
- Denmark, F. L. (2010) Prejudice as and discrimination. In Weiner, I. B. and Craighead, W. E. (eds.) *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Vol. 3. 4th Ed, p. 1277. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dewey, J. (1997) *Experience and Education*. NY: Touchstone Book.
- Edwards, A., & Westgate, D. (1987) *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer Press.
- Erlic, S. (2001) Otherness: Borders and thoughts, in Doiech, H. and Ben-Sason, M. (eds), *The Other*. Tel Aviv: Yediot Achronot. (Hebrew)
- Fanon, F. (1967) *Black Skin, White Masks*. C. L. Markmann (Trans.) New York: Grove Press.
- Freiberg, J. & Freebody, P. (1995) Analysing literacy events in classrooms and homes: Conversation-analytic approaches, in P. Freebody, C. Ludwig & S. Gunn (Eds.), *Everyday Literacy Practices In and Out of Schools in Low Socio-Economic Urban Communities*, p. 185-372.
- Freire, P. (1982) *Pedagogy of the Oppressed*. Tel Aviv: Mifras (Hebrew)
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. and Shor, I. (1990) *Pedagogy of Liberation*. Tel Aviv: Mifras (Hebrew)

- Geertz, C. (1973) 'Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture', in *The Interpretation of Cultures*, pp. 3–30. New York: Basic Books.
- Gilligan, C. (1995) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women Development*. Tel Aviv: Poalim (Hebrew).
- Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Conn.: Bergin and Garvey Publishers.
- Gor Ziv, H. (2013). *Critical Feminist Pedagogy for a Culture of Peace*. Tel Aviv: MOFET (Hebrew).
- Gor Ziv, H. (2013). *Critical Feminist Pedagogy for a Culture of Peace*. Tel Aviv: MOFET (Hebrew).
- Gordon, S.P. (1991). *How to succeed*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Green, M. (1973) *Teacher as a Stranger*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Green, G and Ballard, G. H. (2011) No substitute for experience: Transforming teacher preparation with experiential and adult learning practices. *SRATE journal*. Winter 2010-2011, 20(1), p.12. Texarkana, Texas: A&M University.
- Gurevitz, Z. (2001) The fine line between identity and otherness, in Doiech, H. and Ben-Sasson, M. (eds), *The Other*. Tel Aviv: Yediot Achronot (Hebrew).
- Haynes, C. (2007) *Experiential learning: Learning by doing: 5-step experiential learning cycle definitions*. Retrieved April 4, 2013 http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/module1/e11_40-5stepdefinitions.pdf. from University of California Davis (UC Davis). (2011).
- Heap, J.L. (1985) Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry*. 15, p. 245-79.
- Heap, J.L. (1985) Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry*. 15, p. 245-79.
- Hooks, B. (1989) *Talking back: Thinking feminist - Thinking black*. South End Press Collective.
- Housee, S. (2009) "Let's talk the race talk": Using inclusive and engaging teaching strategies in class, in Hylton, K., Housee, S. and Pilkington, A. (eds.) *Race(ing) Forward: Transitions in Theorising "Race" in Education*. Birmingham: C-SAP.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7) p.14-26.
- Johnston, P. (2004) *Choice Words*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers
- Kamel L. and Huber, D. (2012) The de-threatenization of the Other: An Israeli and a Palestinian case of understanding the Other's suffering. *Peace & Change*. 37(3) p.366-388. Wiley Periodicals
- Kaur, B., Boyask, R., Quinlivan, K., & McPhail, J. C. (2008). Searching for equity and social justice: Diverse learners in Aotearoa, New Zealand. In G. Wan (Ed.), *The education of diverse populations: A global perspective*. The Netherlands: Springer Science and Business Media.
- Kaur, B., Boyask, R., Quinlivan, K., & McPhail, J. C. (2008). Searching for equity and social justice: Diverse learners in Aotearoa, New Zealand. In G. Wan (Ed.),

- The education of diverse populations: A global perspective.* The Netherlands: Springer Science and Business Media.
- Knowles, J. G. and Holt-Reynolds, D. (1991) Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*. 93 (1) p. 87-111.
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. p. 21. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ledwith, M. (2005) *Community Development: A Critical Approach*. Bristol: Policy Press.
- Leistyna, P. (1999) *Presence of Mind: Education and the Politics of Deception*. Boulder, CO: Westview Press.
- Levinas, E. (1969) *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Trans. A. Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- MacKinnon, C. A. (2005) *Women's Lives, Men's Laws*. Cambridge: Harvard University Press.
- MacLure, M. and French, P. (1980) Routes to right answers: On pupils' strategies for answering teacher's questions, in P. Wood, (ed.), *Pupil Strategies*. London: Croom Helm.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y. and Spears, R. (2002) Social, cultural and cognitive actors in stereotype formation, in McGarty, C., Yzerbyt, V. Y. and Spears, R. (eds.), *Stereotypes as Explanations: The Formation of Meaningful Beliefs about Social Groups*, p.1-15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Memmi, A. (1999) *Racism*. Trans. and with an intro., S. Martinot. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Morse, J. M. (2003) Principles of mixed methods and multimethod research design. In Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, p.189-208. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nystrand, M. (1997) *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Patterson, J. P. (2012) *The Cultural Reform Project of Northern Teachers of the Freed People*, p.1862-1870. University of Iowa.
- Rocchio, V. F. (2000) *Reel Racism: Confronting Hollywood's Construction of Afro-American Culture*. Boulder: Westview Press.
- Rogers, C. R. (1969) *Freedom to Learn: A View of What Education Might Have Become*. p.107-158. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Said, E. W. (1978) *Orientalism*. 25th Anniversary Ed. New York: Pantheon Books.
- Sellers, R. M. and Shelton, I.N. (2003) The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), p. 1079-92
- Shapira, R. (2002) *Home, School, Book*. Tel- Aviv: Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).

- Shenhav, Y. and Yona, Y. (2008) (ed) *Racism in Israel*. Jerusalem: Van-Lir Institution and Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).
- Shohat, E. (2001) *Forbidden Reminiscences: A Collection of Essays*. Tel-Aviv: Kedem (Hebrew).
- Shor, I. (1992a). Education is politics, in P. McLaren & P. Leonard (eds.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, NY: Routledge, p. 25-35.
- Shor, I. (1992b) *Empowering Education, Critical Teaching for Social Change*. Chicago University Press
- Shor, I. (1996) *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. University of Chicago Press.
- Sleeter, C. E. and Owuor, J. (2011) Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*. 33 (5-6) p.524-537
- Smith, T. and Knapp, C. (eds.) (2011) *Sourcebook of Experiential Education*. New York: Routledge.
- Spivak, G. C. (1985) The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. *History and Theory*. 24 (3) p.247-272.
- Stroebe W., and Insko, C.A. (1989) Stereotype, prejudice, and discrimination: Changing conceptions in theory and research, in Bar-Tal, D., Grauman, C.F., Kruglanski, A.W. and Stroebe, W. (Eds.). *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*, New York: Springer, p. 3-34.
- Valett, R. E. (1977) *Humanistic Education*. St Louis, MO: Mosby.
- Wells, G. (1981) *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willingham, D.T. (2009) *Why Don't Students like School?: A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for Your Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wurdinger, S. D. and Carlson, J. A. (2010) *Teaching for Experiential Learning: Five Approaches that Work*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Zeichner, K. and Liston (1987) Teaching Students Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*. 57.
- Zerubavel, E. (2002). The Elephant in the room: Notes on the social organization of denial, in K. A. Cerulo (ed.), *Culture in Mind*. New York and London: Routledge, p. 69-70.
- Zyngier, D. (2011) Education: The Australian experience of doing thick democracy in the classroom, in Porifilo and Hickman (eds.) *Critical Service-Learning, and Social Justice*, p.135-156.