



Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Școala doctorală "Educație, reflecție, dezvoltare"

REZUMAT AL TEZEI DE DOCTORAT

**Promovarea cetățeniei active și a pedagogiei
activismului în rândul profesorilor de liceu
israelieni**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT : **Prof. univ. dr. Mușata Bocoș**

Student - doctorand: **Ayali Ketko Keren**

Cluj-Napoca, Iunie 2022

Lista articolelor publicate

Ketko-Ayali, K., & Bocoş, M. (2020). Practical Five-Level Model for Activist Pedagogy and Promoting Active Citizenship: Film Study in Israel as a Test Case. *Educatia 21*, (19), 74-83. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.09>

Ketko-Ayali K., & Bocoş, M. (2021). A Model to Promote Active Citizenship and Activist Pedagogy (ACAP) in High School Teaching. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2020, vol 104*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 10-22). <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.03.02.2>

Ketko-Ayali K., & Bocoş, M. (2022). Developing A Questionnaire for Active Citizenship and Activist Pedagogy. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2021, vol 2*. European Proceedings of Educational Sciences (pp. 555-563). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22032.56>

Ketko-Ayali K., (2022), Teaching Media Literacy and Its Affinity to Activist Pedagogy, *Discussion Forum* 68. (Hebrew)

Ketko-Ayali K., (2022), Analysis of Film and Media Studies in Israel according to activist pedagogy: Reconceptualization of the contribution of pioneers Helga Keller and Dorit Ballin. *Dapim* 77, 9-28. (Hebrew)

Ketko-Ayali K., (2022), Activist Pedagogy, *Lexi-Kaye (17)* e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-73-7389. 4-8. (Hebrew) <https://doi.org/10.54301/RGGZ4911>

Glosar de abrevieri

CA – Cetățenie activă

PACA – Pedagogia activismului pentru o cetățenie activă

PA – Pedagogia activismului

PC – Pedagogia critică

TIT – Teoria învățării transformative

PFP – Program de formare al profesorilor

CUPRINS

INTRODUCERE.....	2
PARTEA I - BAZA TEORETICĂ.....	3
CAPITOLUL I: CONTEXTUL TEORETIC	3
I.1 Teoria progresistă a educației	3
I.2 Teoria critică.....	4
I.3 Teoria învățării transformative	4
CAPITOLUL II: CETĂȚENIA ACTIVĂ CA APTITUDINE NECESARĂ ÎN SECOLUL XXI.....	5
II.1 Cetățenia activă	5
CAPITOLUL III: PEDAGOGII TRANSFORMATIVE.....	6
III.1 Pedagogia critică	6
III.2 Pedagogia activismului	6
CAPITOLUL IV: PROFESORII ACTIVIȘTI.....	7
IV.1 Profesorii activiști - definiție	7
IV.2 Strategia pentru profesorii activiști.....	7
CAPITOLUL V: CONTEXTUL PROGRAMELOR DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN PEDAGOGIA ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ	8
V.1 Cadrul conceptual.....	8
V.2 Decalaje în domeniul cunoașterii	8
PARTEA II - DESCRIEREA CERCETĂRII INTITULATĂ PROMOVAREA PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ ÎN RÂNDUL PROFESORILOR DE LICEU ISRAELIENI.....	10
CAPITOLUL VI: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII	10
VI.1 Paradigma și abordarea cercetării	10
VI.1.1 Paradigma metodelor mixte	10
VI.2 Participanții la cercetare.....	10
VI.3 Validitate, fiabilitate, generalizare și triangulație.....	11
VI.4 Considerații etice	11
CAPITOLUL VII: STUDIU I - SEMNIFICAȚIA ȘI NECESITATEA UNUI PROGRAM DE FORMARE A PROFESORILOR PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ ȘI PEDAGOGIA ACTIVISMULUI.....	12
VII.1 Metodologia studiului I	12
VII.2 Rezultatele studiului I.....	13
VII.3 Discuții pe baza rezultatelor studiului I.....	14
VII.4 Concluziile și implicațiile studiului I	15

CAPITOLUL VIII: STUDIUL II - OPINIILE PROFESORILOR ACTIVIȘTI ISRAELIENI PRIVIND PEDAGOGIA ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ	16
VIII.1 Metodologia studiului II.....	16
VIII.2 Rezultatele studiului II	16
VIII.3 Discuții pe baza rezultatelor Studiului II	17
VIII.4 Concluziile și implicațiile studiului II.....	19
CAPITOLUL IX: DEZVOLTAREA PROGRAMULUI DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN DOMENIUL CETĂȚENIEI ACTIVE ȘI AL PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI	20
IX.1 Principii de dezvoltare profesională prin PFP PACA.....	20
IX.2 Bazele teoretice și de cercetare pentru dezvoltarea PFP PACA.....	20
IX.3 Obiectivele programului și grupul țintă	21
IX.4 Cele cinci axe ale PFP PACA.....	22
CAPITOLUL X: STUDIUL III - ELABORAREA ȘI VALIDAREA CHESTIONARULUI.....	23
X.1 Metodologia studiului III	23
X.2 Structura chestionarului	23
X.3 Rezultatele studiului III.....	24
X.3.1 Validarea chestionarului.....	24
X.3.2 Testarea fiabilității chestionarului	25
X.4 Discuții pe baza rezultatelor studiului III.....	26
X.5 Concluziile și implicațiile studiului III	27
CAPITOLUL XI: STUDIUL IV - ANALIZA IMPACTULUI PROGRAMULUI DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ	28
XI.1 Metodologia studiului IV	28
XI.2 Rezultatele studiului IV	29
XI.2.1 Exemple de rezultate calitative derivate din reflecția asupra atitudinii, cunoștințelor și practicilor PACA	31
XI.2.2 Rezultate privind percepția participanților cu privire la contribuția PFP PACA	33
XI.2.3 Descrierea rezultatelor calitative referitoare la întrebarea de cercetare2	34
XI.3 Discuții pe baza rezultatelor studiului IV	35
XI.4 Concluziile și implicațiile Studiul IV	38
PARTEA III: CONCLUZII GENERALE ȘI CONTRIBUȚIA CERCETĂRII .40	
CAPITOLUL XII: CONCLUZIILE ȘI LIMITĂRILE CERCETĂRII.....	40
XII.1 Concluziile.....	40
XII.2 Limitări și direcții viitoare de cercetare.....	43

CAPITOLUL XIII: IMPLICAȚIILE ȘI CONTRIBUȚIA CERCETĂRII.....	45
XIII.1 Implicațiile	45
XIII.2 Contribuții	46
XIII.3 Recomandări practice.....	46
EPILOG.....	48
BIBLIOGRAFIE.....	50

Concepte cheie

- ❖ **Activism** - un concept care este adesea perceput în literatura de specialitate ca un act subversiv asociat cu conflictele sociale și politice.
- ❖ **Pedagogia activismului** - un termen care se referă la o abordare educațională activistă care a fost cercetată în ultimele decenii, în principal în țările occidentale, cum ar fi Australia, Anglia, SUA și Canada. În Israel, cercetarea este încă la început, pentru a se stabili semnificația conceptului și pentru a se pune în legătură cele două componente - "pedagogie" și "activism". Originea, aplicațiile, cercetarea, riscurile și mizele abordării pedagogiei activismului sunt complexe și sunt aprofundate în cadrul cercetării.
- ❖ **Pedagogia activismului micro-politic** – Tip de pedagogie referitoare la modul profesorilor de a aborda psihologia activismului în cadrul și în afara sălii de clasă.
- ❖ **Cetățenia activă** – Una dintre competențele secolului XXI, care ar trebui să aibă ca scop educarea absolvenților din sistemele educaționale din lumea întreagă, pentru a se implica în comunitățile și societatea în care trăiesc.
- ❖ **Pedagogia activismului pentru o cetățenie activă** – Tip de pedagogie care susține importanța încurajării profesorilor de a preda în conformitate cu abordarea pedagogiei activismului ca opțiune aplicată pentru promovarea cetățeniei active, în cadrul și în afara clasei, în Israel și în întreaga lume.
- ❖ **Profesori activiști** – Profesori care practică pedagogia activismului. Lucraea face referire la studiile pe tema predării profesorilor activiști din întreaga lume, precum și la programele de formare a profesorilor, încercând să afle dacă participarea profesorilor la programe de formare în domeniul pedagogiei activismului pentru o cetățenie activă poate influența cunoștințele, atitudinile și practicile profesorilor.
- ❖ **Învățarea transformativă** – Tip de învățare orientată spre procesele transformative prilejuite de programele de formare a profesorilor pentru o cetățenie activă.
- ❖ **Identitatea profesională a profesorilor** – Ansamblu de caracteristici ale profesorilor, dobândite ca efecte suplimentare ale programului de formare, altele decât o schimbare la nivelul cunoștințelor, atitudinilor și practicilor. Un efect asociat acestor variabile este identitatea profesională a profesorilor, împuternicirea și motivația de a preda în sensul activist pentru a promova schimbarea socială.

INTRODUCERE

Lucrarea noastră a analizat pedagogia activismului și potențialul acesteia de a promova cetățenia activă. Acest subiect este relevant în deosebi din perspectiva unor situații de criză recente, în principal migrația în masă, rasismul și încălcarea drepturilor omului - toate acestea reprezentând un risc pentru democrație. Deși acest risc poate fi evitat prin consolidarea implicării sociopolitice a cetățenilor, începând din școală, elevii de astăzi sunt indiferenți, neîncrezători în sistemele politice și au puțină încredere în influența lor ca viitori cetățeni.

Ce rol joacă profesorii, ca agenți ai schimbării sociale, în aceste circumstanțe? Cunoșc profesorii semnificația pedagogiei activismului și o folosesc pentru a-i ajuta pe elevi să dobândească cetățenie activă acum sau în viitor? Pentru a răspunde la aceste întrebări, obiectivele cercetării au fost următoarele: (1) conceptualizarea pedagogiei activismului pentru o cetățenie activă (PACA) și (2) studierea eficacității unui program de formare a profesorilor (PFP) pentru PACA.

La acest studiu bazat pe metode mixte, desfășurat în două etape, au participat un număr de 132 de profesori de liceu israelieni. Etapa calitativă a analizat semnificația personală a PACA în cadrul a două focus-grupuri de 14 profesori și utilizând 27 de interviuri cu profesori activiști. Etapa cantitativă a cercetării a constat în utilizarea unui chestionar PACA privind schimbările la nivelul cunoștințelor, atitudinilor și practicilor în rândul a 47 de profesori care au participat la un PFP pentru PACA și 44 de profesori din grupul de control .

PFP pentru PACA a fost elaborat pe baza fazei calitative. Principalele concluzii ale studiului au fost că, în rândul profesorilor care au participat la PFP pentru PACA, s-a înregistrat o creștere semnificativă a cunoștințelor despre PACA, a convingerilor personale și a intențiilor comportamentale, precum și o anumită dezvoltare la nivelul practicilor utilizate, în comparație cu profesorii din grupul de control. În plus, participanții la program aveau o imagine destul de clară în ceea ce privește legătura dintre diverse activități școlare și activism, chiar înainte de începerea programului și, prin urmare, nu a existat o dezvoltare suplimentară în comparație cu profesorii din grupul de control.

Studiul completează cunoștințele din domeniul educației, în special în ceea ce privește abordarea pedagogiei activismului care promovează cetățenia activă. Pe baza rezultatelor studiilor calitative și cantitative, a fost elaborat un nou cadru conceptual. Un cadru inovator alcătuit din șase componente pentru PACA, care se concentrează pe strategii și abilități pentru a-i ajuta pe profesori să-și dezvolte capacitatea de a preda în conformitate cu abordarea PACA, precum și pentru a-și consolida identitatea profesională ca activiști educaționali. Acest cadru poate fi utilizat și în scop diagnostic, pentru a evalua profilul de activist sociopolitic al profesorilor. Studiile viitoare pot analiza aplicabilitatea sa la alte sisteme de educație și potențialul de cooperare internațională în educarea cetățenilor activi și dedicați pentru o lume mai justă.

PARTEA I - BAZA TEORETICĂ

CAPITOLUL I: CONTEXTUL TEORETIC

Pentru a înțelege în profunzime semnificația pedagogiei activismului și a cetățeniei active (PACA), am analizat teoriile, competențele și pedagogiile educaționale. La baza principalului fundament, pe care l-am identificat ca având legătură cu PACA, au fost trei teorii filosofice educaționale din secolul XX: teoria progresistă din SUA, cu fondatorii săi bine-cunoscuți, John Dewey (1859-1952) și Jane Addams (1860-1935); teoria critică a Școlii de la Frankfurt (1920-1933); și teoria învățării transformative dezvoltată de Jack Mezirow (1923-2014). Alte surse de informații au fost reprezentate de studiile privind reformele pentru o educație semnificativă, în diverse țări, de la sfârșitul anilor 1990, axate pe necesitatea de a preda competențe caracteristice secolului XXI; deosebit de relevante pentru acest studiu sunt competențele pentru o cetățenie activă (de exemplu, Dede, 2010; Eisenberg & Selivansky, 2019).

Alte studii importante, care fundamentează prezenta cercetare, fac referire la pedagogia transformativă (Khedkar & Nair, 2016), care include două abordări pedagogice. Prima se referă la pedagogia critică, care a apărut la sfârșitul anilor 1970, avându-l ca fondator pe activistul socio-educational Paolo Freire (1921-1997), și dezvoltarea pedagogiei activismului la începutul secolului XXI, care a avut mai mulți fondatori (Catone, 2017; Frey & Palmer, 2014; 2017; Marshall & Anderson, 2009; Sachs, 2003, 2016).

I.1 Teoria progresistă a educației

Educația progresistă a promovat comportamentul socio-politic al omului prin abordarea unei strategii de acțiuni etice și educaționale bazată pe experiența. Această teorie a avut o abordare practică și pragmatică; strategia educațională a răspuns întotdeauna la situații realiste, spre deosebire de educația tradițională, care era planificată. Ea conținea un spațiu pentru discuții despre modalitățile de îmbunătățire a situațiilor din punct de vedere social, politic și ideologic (Bruce, 2017; Bryan și colab., 2010; Schott, 2005).

Teoria progresistă a eticii sociale era flexibilă, era simplă și se baza predominant pe realitate, în detrimentul aderării la o formulă rigidă și, astfel, a condus la o învățare semnificativă (Volansky, 2020). Componentele practice ale teoriei progresiste au fost solidaritatea, răbdarea și toleranța față de oameni. Una dintre metodele educaționale ale lui Addams era practicarea auto-reflecției, cum să fii deschis la schimbare și să îți analizezi acțiunile. Concluziile desprinse în urma auto-reflecțiilor devin de multe ori sistematice (Brown, 2004). De-a lungul vieții sale Dewey a fost un susținător al dialogului. Pentru el, educația nu reprezenta pregătirea pentru viață, ci viața însăși (Boydston, 1991).

Teoria progresistă poate fi considerată un precedent pentru PACA, deoarece a demonstrat modul în care reforma socio-politică poate aduce schimbări. Acest lucru

poate explica, de asemenea, locul semnificativ pe care îl ocupă acțiunea socio-politică ca idee pedagogică în promovarea schimbărilor de atitudine, intenții comportamentale, convingeri personale și percepția impactului de a fi activi ca cetățeni și chiar ca activiști pentru esența valorilor democratice, a justiției sociale, a egalității și a drepturilor omului.

I.2 Teoria critică

Teoria critică prezintă o atitudine critică față de ideile și convențiile care s-au dezvoltat până în anii 1920 și 1930. Aceste idei stabilesc o relație de inegalitate, de exploatare și opresiune de clasă, etnică, rasială, națională și de gen (Adorno & Horkheimer, 1993). În anii 1920, influența Școlă de la Frankfurt a dezvoltat o teorie ideologică amplă care se concentra pe abordări în general critice la adresa hegemoniei (Darder și colab., 2017; Gur-Ziv, 2013).

Spre deosebire de teoria progresistă, care este în mare parte pragmatică, teoria critică nu pledează pentru o abordare practică, deoarece pune accentul pe aspectele critice. În termeni practici, teoria critică poate permite ca discursul să fie de natură distructivă, fără obligația de a construi ceva în virtutea faptului că este critic. Gânditorii critici trebuie să sugereze alternative (Ophir, 2012), indicând direcții care nu sunt întotdeauna îndeplinite, iar de multe ori alternativele sunt, de asemenea, criticate. Teoria critică nu este pragmatică. Ea este importantă pentru această cercetare, deoarece învață despre ideea centrală a PACA de a critica și de a pune sub semnul întrebării status quo-ul ca proces preliminar pentru abordarea PACA.

I.3 Teoria învățării transformative

Teoria învățării transformative (TIT) este considerată o ramură a teoriei constructiviste a învățării. TIT se ocupă cu înțelegerea modului în care învață adulții, iar componenta sa transformativă pune accentul pe impactul intern și extern al învățării. TIT este o experiență de învățare care schimbă convingerile, percepțiile, modurile de gândire actuale ale cursanților și motivează determinarea de schimbare din prisma transformării care a avut loc (Mezirow, 1978; 2018). TIT este importantă pentru această cercetare, deoarece corespunde cu programul de formare al profesorilor (PFP) care urmează să fie dezvoltat pe baza ideilor transformative de consolidare a identității profesorilor ca "agenți sociali" activiști.

CAPITOLUL II: CETĂȚENIA ACTIVĂ CA APTITUDINE NECESARĂ ÎN SECOLUL XXI

Acest capitol descrie schimbările care au avut loc în lume pentru a promova cetățenia activă (CA) ca o politică de reformă educațională pentru competențele necesare în secolul XXI . Filosofii antici și moderni au presupus că tiparele CA nu sunt congenitale. Pentru a deveni cetățeni activi, tinerii trebuie să învețe și să dobândească tipare comportamentale prin educație, socializare și asimilare culturală. Cetățenii activi se caracterizează prin sisteme civico-socio-politice active, cum ar fi tratarea oamenilor ca egali, respectarea lor și a drepturilor lor, căutarea justiției sociale, pluralismul, toleranța și implicarea (Oser & Veugelers, 2008).

II.1 Cetățenia activă

Numeroase studii au analizat aptitudinile de care au nevoie elevii pentru a face față unei lumi în schimbare și incertitudinii în ceea ce privește viitoarele profesii. În locul educării pentru diferite roluri și profesii, politicile din întreaga lume au îmbrățișat predarea de noi competențe care vor fi necesare pentru orice loc de muncă și orice profesie. Competențele ar putea fi, de exemplu, rezolvarea problemelor, colaborarea, gândirea critică, competențele tehnico-digitale, creativitatea și inovarea, conștiința etică. Competențele CA, așa cum s-a menționat, fac parte din aceste competențe necesare (Dede, 2010). Integrarea CA în disciplinele de învățare este critică și esențială pentru a promova și menține viitoarea cetățenie liberal democratică și conectată la PACA.

CAPITOLUL III: PEDAGOGII TRANSFORMATIVE

Definiția pedagogiei transformative este "o PA care combină elemente de PC. Scopul este de a încuraja elevii să-și analizeze în mod critic convingerile, valorile și cunoștințele. Procesul se desfășoară prin dezvoltarea unei baze de cunoștințe reflexive, a aprecierii perspectivelor multiple și a unui sentiment de conștiință critică pentru a deveni un agent al schimbării sociopolitice" (Khedkar & Nair, 2016, 332).

III.1 Pedagogia critică

Pedagogia critică (PC) își are rădăcinile în Brazilia. Fondatorul acesteia, pedagogul Paulo Freire (1921-1997), a fost el însuși un activist. Freire credea în eliberarea celor oprimați prin educarea și învățarea despre puterea opresivă, în special în formele sale mai puțin vizibile. Potrivit PC, fiecare discurs din sala de clasă este de natură politică (Sarroub & Quadros, 2015). Învățarea critică ar trebui să expună inegalitatea extremă, discriminarea, xenofobia, exploatarea și opresiunea - explorarea și expunerea acestora este legată de conștientizarea politică a relațiilor de putere.

III.2 Pedagogia activismului

Pedagogia activismului (PA) s-a dezvoltat în ultimii ani din mai multe teorii și pedagogii semnificative, precum și din schimbarea politicii educaționale mondiale în direcția introducerii de competențe pentru o CA. Chiar dacă există o literatură destul de vastă despre PA, aceasta este încă o pedagogie emergentă. Literatura de specialitate cuprinde adesea studii specifice privind PA pentru promovarea unor domenii precum justiția de mediu, justiția socială, viața comună, antirasismul, anti-opresiunea sau problemele de gen. Nu a fost legată de un filosof sau cercetător educațional specific care a dezvoltat PA, sau de un cadru specific al abordării, iar acest lucru face ca studiul să fie și mai complicat. Cu toate acestea, implicațiile acestui studiu sunt semnificative, din punct de vedere academic și practic (Catone, 2017; Marshall & Anderson, 2009; Sachs, 2003; 2016).

Studiul PA se concentrează pe o definiție inovatoare a rolului profesorilor ca fiind responsabil și capabil să promoveze CA, în clasă sau în afara clasei. Sistemul din Israel adesea nu reușește să sprijine profesorii care folosesc metode de educare cu un strop de critică și care pun accentul pe status quo, astfel încât este nevoie de multă energie, răbdare, efort și singurătate pentru a acționa (Zalmanson-Levi, 2018). Această situație nu există doar în Israel, ci este evidentă și în alte țări, cum ar fi SUA (Marshall & Anderson, 2009), Australia (Sachs & Mockler, 2012) și Canada (Niblett, 2015). Astfel se explică importanța de a găsi, la nivel local și global, o modalitate de a-i ajuta pe profesorii care doresc să educe dintr-o perspectivă a PA, să își îndeplinească rolul lor de agenți ai schimbării sociopolitice.

CAPITOLUL IV: PROFESORII ACTIVIȘTI

IV.1 Profesorii activiști - definiție

Termenul de "profesor activist" apare în diverse forme în literatura de specialitate și, prin urmare, este dificil de identificat o definiție clară sau criterii fixe pentru cine este considerat sau poate fi definit ca fiind un profesor activist. Cu toate acestea, este posibil să se găsească mai multe referințe în literatura de specialitate în care există o încercare de a defini identitatea unui profesor activist. Sachs (2001) a descris condițiile și oportunitățile care compun identitatea unui profesor activist. Mockler (2011a) a dezvoltat un model referitor la definiția profesorului activist în ceea ce privește identitatea profesorilor ca instrument politic, în timp ce alți cercetători se referă la strategiile profesorului activist.

IV.2 Strategia pentru profesorii activiști

Profesorul activist care predă utilizând abordarea PA acționează pentru a analiza profesia de profesor dincolo de standarde și măsurători, pentru a fi o profesie puternică și sigură, care promovează o predare multidimensională cu un angajament politic extern și intern asociat rolului (Catone, 2017). Atunci când profesorii expun elevii la relațiile de putere și la posibilitatea criticii și discută probleme controversate în clasă, este evident că este o modalitate de a-i ajuta pe elevi să se implice și să fie CA (Clever și colab., 2005).

Aceste aspecte se referă la un decalaj între percepții și punerea lor în aplicare. Un program de formare a profesorilor (PFP) pe tema PACA ar putea fi un răspuns pentru o abordare sistematică a cunoștințelor, atitudinilor, comportamentelor, percepțiilor și conexiunilor dintre subiectele PACA și punerea în aplicare în domeniul școlar. În acest sens, pentru asimilarea pedagogiei, PFP trebuie să predea metode, instrumente, abilități practice de predare și învățare. Următorul capitol va explica necesitatea de a lua în considerare ca PFP să aibă legătură cu temele PACA atunci când se dezvoltă un PFP PACA.

CAPITOLUL V: CONTEXTUL PROGRAMELOR DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN PEDAGOGIA ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ

PFP poate fi semnificativ pentru punerea în aplicare a abordărilor PACA, deoarece un PFP pe teme sociopolitice poate spori gradul de conștientizare și chiar transforma normele politice pe care profesorii le pot menține ani de zile, unele dintre acestea fiind dăunătoare în menținerea unei stări de opresiune existente. Profesorii care participă la PFP pot schimba și influența climatul din clasă și, prin urmare, pot influența, de asemenea, contextele și normele cultural-socio-politice dobândite (Lloyd & Hub, 2013; Miske, 2013). Studiile au identificat o utilizare crescută a noilor cunoștințe dobândite prin intermediul acestor programe. Practicile reflexive și dialogale din cadrul programelor reprezintă una dintre principalele modalități de îmbunătățire a eficienței profesorilor în ceea ce privește învățarea, atenția la detalii și nivelurile de interes pentru problemele abordate (Barr și colab., 2015; Rodriguez și colab., 2020).

V.1 Cadrul conceptual

Această trecere în revistă a literaturii de specialitate relevă patru componente ale unui potențial cadru conceptual pentru PACA, după cum se poate vedea în cadrul conceptual din figura 1.V, prezentată mai jos.

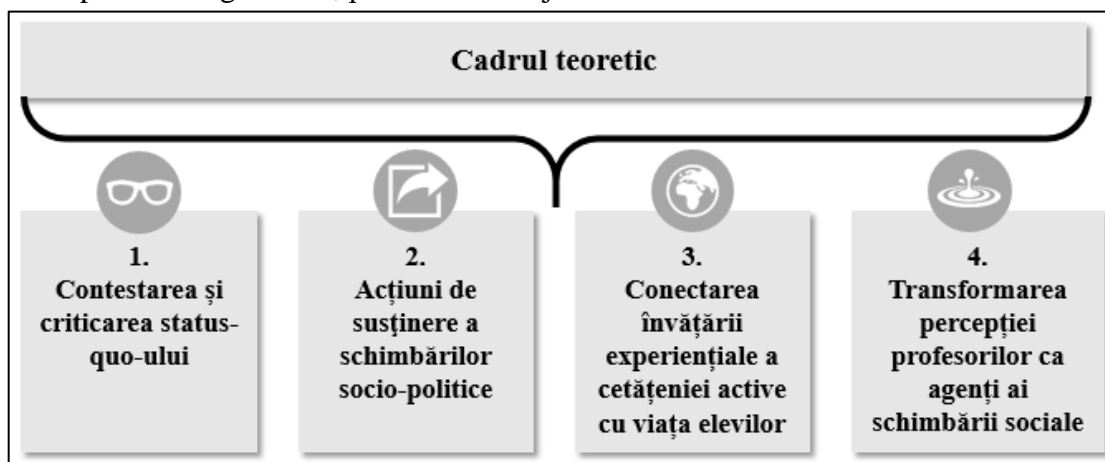


Figura 1.V: Cadrul conceptual

V.2 Decalaje în domeniul cunoașterii

După cunoștințele cercetătoarei, dovezile empirice privind PFP PACA sunt puține la nivel global și în special la nivel local. Multe studii privind PACA descrise în literatura de specialitate au utilizat exclusiv metode calitative, de exemplu, studii biografice, studii de narațiuni personale, studii de caz etc. Este nevoie de o metodă mixtă de studii calitative și cantitative pentru a formula o definiție și pentru a evalua mai clar efectul PACA asupra viitoarei generații de activiști. În plus, din câte știe

cercetătoare, nu s-au găsit studii care să combine și să conecteze ambele metode, în cazul educației pentru PACA. Cercetările despre profesorii de liceu care să urmeze un PFP PACA lipsesc și nu a fost găsit niciun chestionar pentru PACA. Cercetarea de față își propune să reducă acest decalaj prin evidențierea diferitelor aspecte ale semnificației PACA și a eficacității PFP PACA pentru profesorii care predau în liceele publice din sistemul educațional din Israel.

PARTEA II - DESCRIEREA CERCETĂRII INTITULATĂ PROMOVAREA PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ ÎN RÂNDUL PROFESORILOR DE LICEU ISRAELIENI

CAPITOLUL VI: DESIGNUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

VI.1 Paradigma și abordarea cercetării

Pentru această cercetare s-a decis utilizarea unei paradigme de cercetare bazată pe metode mixte și o abordare fenomenologică constructivistă (Creswell & Creswell, 2017). În alegerea paradigmei și abordării, pentru subiectul de cercetare ce promovează PACA în rândul profesorilor de liceu israelieni, s-a luat în considerare care paradigmă și abordare ar aduce interpretări ample pentru studierea subiectului.

VI.1.1 Paradigma metodelor mixte

Metodele de cercetare se bazează pe abordarea Metodelor de cercetare integrate (metoda de cercetare mixtă secvențial-explicativă), care este o abordare ce combină metodele calitative și cantitative (Creswell & Creswell, 2017), după cum se poate observa în figura 1.VI.

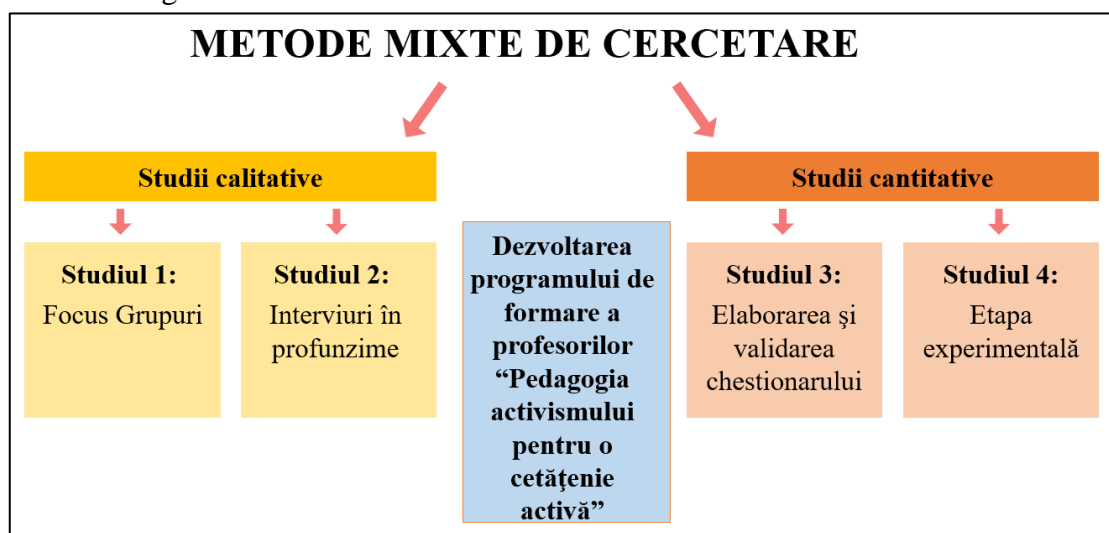


Figura 1.VI: Designul cercetării cu metode mixte

VI.2 Participanții la cercetare

Tabelul 1.VI prezintă participanții la cercetare. Studiul III a vizat elaborarea chestionarului PACA și analiza validității și fiabilității și nu este inclusă în tabelul de sinteză 1.VI.

Tabelul 1.VI: Tabel de sinteză al participanților și al metodelor și instrumentelor de cercetare - studiile I, II și IV

Studii	Metode și instrumente	Profesori interesați de PACA	Profesori activiști	Grupul experimental	Grupul de control	Total
Studiul I	Grupuri de discuții	14				
Studiul II	Interviuri semistructurate în profunzime		27			
Studiul I+II	Calitativ					41
Studiul IV	Cantitativ - Sondaj - Chestionar			47	44	91
Total participanți la cercetare						132

VI.3 Validitate, fiabilitate, generalizare și triangulație

Validitatea, fiabilitatea, generalizare și triangulația au fost obținute prin aplicarea diferitelor instrumente de cercetare. Datele calitative au fost integrate cu datele cantitative pentru a ajunge la o înțelegere mai profundă a subiectului cercetării. Triangulația a fost realizată prin utilizarea unor participanți diferiți și a unor perspective diferite pentru faza calitativă. Cercetarea calitativă utilizează cunoștințe profesionale și personale, colectate din literatura de specialitate și din viața profesională a cercetătoarei. Participanții au fost diverși în intențiile lor, profesori interesați de subiectul cercetării și profesori care acționează într-o manieră activistă.

VI.4 Considerații etice

Pentru realizarea cercetării, a fost depusă o cerere la Comitetul de Etică al UBB pentru aprobarea etică a cercetării. După o serie de modificări și completări ale chestionarului, așa cum a cerut Comitetul de etică, s-a obținut aprobarea finală pentru cercetare.

Pentru studiile calitative, un formular de consimțământ în cunoștință de cauză a fost trimis prin WhatsApp, de către cercetătoare, tuturor participanților la focus grup și la interviurile în profunzime. În plus, participanții și-au dat consimțământul pentru înregistrarea interviului. Anonimatul participanților a fost asigurat prin lipsa întrebărilor de identificare. Datele au fost stocate în mod protejat pe computerul cercetătoarei, cu un cod secret, iar backup-ul a fost stocat cu ajutorul unei tehnologii cloud.

CAPITOLUL VII: STUDIU I - SEMNIFICAȚIA ȘI NECESITATEA UNUI PROGRAM DE FORMARE A PROFESORILOR PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ ȘI PEDAGOGIA ACTIVISMULUI

VII.1 Metodologia studiului I

Metodologia studiului I este prezentată în tabelul 1.VII.

Tabelul 1.VII: Sinteza studiului I - calitativ

Etapă de cercetare	Obiective	Întrebări	Participanți	Metodă + Instrumente	Analiza datelor
Studiul I: Calitativ	<p>1. Dezvăluirea semnificației personale a PACA în rândul profesorilor de liceu din Israel care sunt interesați de PACA.</p> <p>2. Analiza cunoștințele și atitudinile față de PACA în rândul profesorilor de liceu din Israel care sunt interesați de PACA.</p>	<p>1. Ce înseamnă PACA pentru profesorii de liceu din Israel care sunt interesați de PACA?</p> <p>2. Care sunt cunoștințele și atitudinile față de PACA în rândul profesorilor de liceu din Israel, care sunt interesați de PACA?</p>	7 + 7 profesori interesați de PACA	2 Focus grupuri	Analiza de conținut (identificarea temelor)

VII.2 Rezultatele studiului I

Rezultatele derivate din două întrebări ale studiului I sunt prezentate în tabelele următoare. Tabelul 2.VII prezintă temele derivate cu privire la percepțiile și interpretările personale ale PACA, însoțite de citate reprezentative.

Tabelul 2.VII: Percepții și interpretări personale ale pedagogiei activismului

Tema	Exemple de citate
1. Profesorii ca agenți ai schimbării sociale	<i>"Mă refer la motivul pentru care am intrat în învățământ, ca parte a faptului că sunt un om politic"</i>
2. Gândire critică	<i>"Am înțeles despre mine însumi... în timp... ceea ce îmi ghidează predarea... dorința de a mă ocupa de educația pentru o gândire critică și schimbare socială..."</i>
3. Conectarea cetățeniei active la viața elevilor	<i>"Cum îi putem determina pe tineri să acționeze? ... să facă ceva care nu este strict pentru ei? "</i>
4. Factori nefavorabili cu privire la profesorii activiști	<i>"Dacă sunt etichetat ca fiind un profesor activist, există o teamă că aș putea acționa în numele..."</i>

Discursul din cadrul focus grupului a abordat cunoștințele și atitudinile participanților cu privire la PACA și la necesitatea unui PFP PACA, ceea ce a condus la propunerea de către profesori a unor nevoi personale pe care un astfel de program le-ar putea satisface. Tabelul 3.VII prezintă temele care au derivat din declarațiile profesorilor.

Tabelul 3.VII: Cunoștințe, atitudini și necesitatea unui program de formare continuă în domeniul pedagogiei activismului și a componentelor sale

Tema	Exemple de declarații
1. Nevoia de cunoaștere	<i>"Să cunosc concepte și gândire în care sunt mai puțin fluent și care mă vor ajuta la predare"</i>
2. Legătura dintre activism și educație?	<i>"Am un interes personal să mă întorc pentru a fi activ și, ca bonus... să aplic în școală"</i>
5. Necesitatea unui PFP PACA(Program de formare a profesorilor)	<i>"Am nevoie de el, dacă vrem să educăm tinerii să crească pentru a fi conștienți și pentru a fi cetățeni care gândesc - nu roboți..."</i>

Tabelul 4.VII prezintă trei teme care au derivat din analiza de conținut a discuțiilor din cadrul focus-grupurilor, arătând modul în care profesorii participanți doresc să aplice un program de formare continuă pentru pedagogia activismului în vederea promovării cetățeniei active.

Tabelul 4.VII: Modalități de organizare a rutinei de lucru referitoare la activismul în învățământ

1. Definiții pentru PACA	<i>"Pentru a organiza predarea intuitivă"</i>
2. Instrumente practice pentru PACA	<i>"Mi-ar plăcea să învăț metode pentru a face politica accesibilă în clasă"</i>
3. Comunitatea de practică	<i>"Sunt în căutarea unei comunități de învățare și de susținere pentru a înlătura sentimentul de singurătate din rutina școlară"</i>

VII.3 Discuții pe baza rezultatelor studiului I

Profesorii participanți au descris necesitatea de a dezvolta o conștiință activist-civică în calitate de agent de schimbare sociopolitică. O'Sullivan (2013) s-a referit, de asemenea, la procesele de consolidare a identității profesorilor activiști care încă abordează procese perceptive, în continuă dezvoltare pentru rolul lor de personal educațional activist. Cu toate acestea, rezultatele au prezentat un fenomen cunoscut, în sensul că profesorii se tem să dezvolte conștiința educației activiste asociată cu credințele, atitudinile, opiniile lor personale, fapt care evidențiază teama de schimbare, așa cum au descris cercetătorii PFP (Brookfield, 1993; Mezirow, 2006; Mezirow și colab., 2000; Taylor & Cranton, 2012).

Calleja (2014) s-a referit la două niveluri de transformare în PFP, nivelul personal-intern asociat cu conștiința, cu alte cuvinte, cu gândurile și emoțiile. Procesul constă în faptul că numai după ce va avea loc schimbarea perspectivei personale se va ajunge la nivelul extern al dorinței profesorilor de a schimba și de a influența societatea și lumea. Prin urmare, conform literaturii de specialitate, rezultatele prezintă un proces care necesită o schimbare transformatoare internă a percepției rolului, așa cum s-a afirmat, înainte ca aceștia să devină personal educațional activist care să influențeze mediul în care trăiesc.

S-a observat că rezultatele au subliniat distincția dintre identitatea personală și identitatea profesională ca profesorului activist pentru CA, ceea ce corespunde cu literatura de specialitate (Keeley, 2017; Nias, 1989). Cu toate acestea, dacă rezultatele cercetării indică un decalaj între percepția rolului și autoeficacitatea rolului, literatura de specialitate a arătat contrariul. Cercetătorii care au intervievat profesori activiști în S.U.A. și Australia au văzut o estompare tot mai mare între identitatea personală și cea profesională a profesorilor și, prin urmare, decalajul nu a fost atât de vizibil cum s-a constatat aici (de exemplu, Catone, 2007; Keeley 2017).

Este posibil ca acest lucru să se datoreze faptului că studiile menționate s-au concentrat pe participarea profesorilor care fuseseră identificați anterior ca activiști, spre deosebire de studiul de față, care s-a concentrat doar pe profesorii interesați de subiect. Cu toate acestea, cercetarea lui Niblett (2015) este o excepție, în sensul că, deși studiul său s-a concentrat pe profesorii activiști, el a analizat constatări interesante din interviurile cu aceștia, care au arătat că, deși participanții la cercetarea sa au ales să fie intervievați ca profesori activiști, unii s-au identificat pe parcursul interviurilor ca fiind într-o stare de consolidare a identității lor de activist în educație.

Se pare că legătura dintre dorința profesorilor de a preda folosind abordarea PACA și un sentiment scăzut de autoeficacitate pentru a preda conform acestei abordări, susține studiile la nivel mondial și se exprimă în faptul că, chiar dacă a existat o politică de predare a CA, asimilarea acesteia în școli a fost deficitară (de exemplu, Kennedy, 2006; Nelson & Kerr, 2006; Wood și colab., 2018). Astfel, rezultatele acestui studiu completează literatura de specialitate (ibidem) și arată că, chiar dacă dorința vine de la firul ierbii (de jos în sus), de la profesorii înșiși de a preda conform acestei abordări, capacitățile lor sunt deficitare.

Necesitatea pentru un PFP PACA, prezentată în rezultatele cercetării, corespunde cu studiile care arată o absență a formării pentru a preda PACA, în zone din întreaga lume și în Israel, precum și necesitatea existenței acestor programe de formare (Carmon, 2013; Ketko-Ayali & Bocoș, 2021; Niblett, 2015; Veugelers, 2020). Nevoia unor PFP PACA crește atunci când studiile arată că programele din domenii similare cu PACA, pot într-adevăr să ajute și să influențeze îmbunătățirea eficacității, inclusiv a practicilor de predare a modului de asimilare a conținuturilor de care profesorii sunt interesați (Barr și colab., 2015; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Liu și colab., 2016; Rodriguez și colab., 2020). Aplicarea PACA în predare promovează non-violența, opiniile multiple, toleranța, responsabilitatea și acțiunea pentru schimbare socio-politică și, prin urmare, este extrem de important să încurajăm profesorii să se dezvolte profesional prin PFP PACA (Lugueti & Oliver, 2019; Picower, 2012b), în special dacă profesorii sunt interesați de acest proces, după cum atestată rezultatele acestei cercetări.

VII.4 Concluziile și implicațiile studiului I

Există două concluzii și implicații principale ale acestor rezultate. Prima este nevoia de a legitima consolidarea unei identități profesionale activiste pentru profesorii interesați să predea pentru a promova acțiuni sociopolitice prin interpretarea și determinarea unui cadru conceptual pentru PACA. A doua este o implicație aplicată: PFP ar trebui să fie dezvoltat pentru profesorii interesați să predea folosind abordarea PACA, prin care este posibilă consolidarea unei orientări activiste și dezvoltarea în interiorul lor a conexiunii dintre personal-subiectiv și profesional-educațional.

CAPITOLUL VIII: STUDIUL II - OPINIILE PROFESORILOR ACTIVIȘTI ISRAELIENI PRIVIND PEDAGOGIA ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ

VIII.1 Metodologia studiului II

Dezvăluirea semnificației PACA în rândul profesorilor activiști de liceu din Israel. Metodologia studiului II este prezentată în tabelul 1.VIII.

Tabelul 1.VIII: Sinteza studiului II - calitativ

Cercetare	Obiective	Întrebări	Participanți	Metodă + Instrumente	Analiza datelor
Studiu II: Cercetare calitativă	1. Dezvăluirea semnificației PACA în rândul profesorilor activiști de liceu din Israel. 2. Examinarea cunoștințelor, atitudinilor și <u>practicilor</u> profesorilor activiști de liceu din Israel cu privire la PACA.	1. Care este semnificația personală a PACA pentru profesorii activiști de liceu din Israel? 2. Care sunt cunoștințele, atitudinile și practicile în materie de PACA ale profesorilor activiști de liceu din Israel?	27 de profesori activiști	Interviuri în profunzime semi-structurate	Analiza de conținut (identificarea temelor)

VIII.2 Rezultatele studiului II

Rezultatele studiului II derivate din analiza de conținut a interviurilor vor fi prezentate în tabelele de mai jos.

Tabelul 2.VIII: Prima temă a identității profesionale a profesorilor activiști a scos în evidență patru tipuri de profesori activiști

Categoriile de tipuri de profesori activiști	Descrieri și citate
15 profesori activiști care, pe lângă școală, sunt activi și în organizații civice în afara școlii	Organizații de gen, climatice, pentru drepturile animalelor, politice, pentru refugiați și alte organizații
3 profesori activiști numai în cadrul educațional	Profesorul 10: " <i>Nu cred că sunt un activist în afara lumii didactice, pentru că nu sunt un revoluționar...</i> "

6 profesori activiști într-o anumită măsură	Profesorul 8: "... <i>Eu spun ce gândesc...Eu ofer un exemplu de libertate, de aceea ei cred că sunt un activist...</i> "
3 profesori activiști prudenți în a face declarații deschise despre activismul lor	Profesorul 5: "[...] <i>adevărul este că ascund activismul [...] acum [...] Dar mă gândesc să nu mă mai ascund...</i> "

Tabelul 3.VIII: Percepții și interpretări personale ale conceptului "pedagogia activismului"

Tema	Citate
1. Provocarea gândirii pentru a promova acțiunile ce determină schimbarea sociopolitică	Profesorul 6: " <i>Activismul, așa cum înțeleg eu acest cuvânt, reprezintă dorința cuiva de a schimba realitatea.</i> "
2. Conectarea învățării experiențiale a CA cu viața elevilor	Profesorul 15: " <i>Tinerii din liceu trebuie să aibă cât mai multe cunoștințe și interes pentru ceea ce se întâmplă în jurul lor...</i> "
3. Conexiunea dintre PA și promovarea CA	Profesorul 7: " <i>Este esențial ca cetățenii unei țări să fie la curent cu evoluțiile din țara respectivă. Aceștia trebuie să își stabilească o identitate specifică proprie.</i> "

Tabelul 4.VIII: Cunoștințe, atitudini și practici ale PA din punctul de vedere al profesorilor activiști

Tema	Citate reprezentative	
Punerea în discuție a legăturii dintre activism și pedagogie	Profesorul 12: " <i>Există un conflict între educație și activism; educația necesită timp... iar activismul este aici și acum și se manifestă rapid, altfel pierdem ceva...</i> "	
Tema	Categoria	Citate reprezentative
Orientarea activistă în sistemul de învățământ	Cum se văd profesorii activiști pe ei înșiși	Învățătorul 21: " <i>este ceva ce ține de natura mea</i> "
	Nomenclatorul după care profesorii și elevii definesc profesorul activist	" <i>profesor nebun</i> " (2); " <i>neobișnuit</i> " (2); " <i>de stânga</i> " (10)
Percepțiile profesorilor cu privire la legăturile lor interpersonale cu elevii	Accesibilitate	Profesorul 12: " <i>Legătura mea cu elevii este neclară în ceea ce privește limitele...</i> "
	Favorizarea conexiunii	Profesorul 20: " <i>Un profesor trebuie să invite la critică și la dialog</i> "
	Activarea conexiunii	Profesorul 14: " <i>Dincolo de predarea materiei [...] împreună am făcut lucruri foarte neobișnuite</i> "
Necesitatea de a structura cadrul organizat pentru a aplica PA	Profesorul 5: " <i>Nu am făcut nimic structurat în clasă, nu am făcut planuri, nu am avut un set de lecții organizate</i> "	

VIII.3 Discuții pe baza rezultatelor Studiului II

Capitolul IV, al analizei literaturii de specialitate, axat pe profesorul activist, a arătat cât de dificil a fost să se găsească o interpretare agreeată care să descrie dimensiunile înțelese în funcție de care este definit un profesor activist și, într-adevăr, acest lucru a fost vizibil din prima temă a rezultatelor. Aceste rezultate corespund cu

cele ale altor studii realizate pe această temă, la nivel mondial (Montăno și colab., 2002; Paterson, 1998; Picower, 2012a).

În plus, acest rezultat, care se asociază cu identitatea și caracteristicile profesionale ale profesorului activist, a arătat că unii profesori au descris agenda activistă educațională în diferite contexte, de exemplu climatul, referirea la refugiați și problemele de gen, o constatare care susține studiile din întreaga lume, care descriu profesorul activist în afiliere cu o anumită problemă (Collay, 2010; Kokka, 2018; Kreisberg, 1992).

Cu toate acestea, spre deosebire de studiile din întreaga lume, în Israel, interesul profesorului activist a fost asociat îndeosebi cu utilizarea sintagmei: "politică" și "integrarea politicii" în lecții, spre deosebire de studiile din întreaga lume legate de probleme specifice, așa cum s-a afirmat (ibidem) sau de probleme precum schimbările sociale sau justiția socială (Catone, 2017; MacRae, 2008; Marshall & Anderson, 2009; Niblett, 2015) sau de cercetările care au arătat într-adevăr legătura profesorilor activiști cu politica, dar în activitățile lor din afara școlii (Paterson, 1998). În studiile menționate mai sus, profesorii activiști se temeau să introducă politica în mod explicit în sistemele școlare, însă în Israel, problematica politică în predare a fost ridicată de toți profesorii activiști și directori.

S-a remarcat o observație interesantă și anume că unii profesori au mărturisit că aici, în Israel, este necesar să își ascundă identitatea de activiști, o constatare care vine în sprijinul studiilor din întreaga lume. De exemplu, profesorii activiști care predau în SUA, în Bible Belt, au mărturisit că nu și-au dezvăluit identitatea de activist în activitățile asociate cu probleme legate de hărțuirea sexuală, gen, femei și avort (Marshall & Anderson, 2009).

Din analiza rezultatelor studiului II a reieșit că atunci când profesorii activiști au făcut afirmații asociate cu viața lor de zi cu zi, au pus accentul pe învățarea din experiență, pentru a schimba realitatea fie acum, fie în viitor, spre deosebire de studiul I, care a abordat mai multe critici și mai puține acțiuni de schimbare. Aceste rezultate consolidează studiile care leagă profesorii activiști de comunitatea, societatea și mediul lor (cum ar fi Paterson, 1998).

Un alt mod de interpretare a temei dificultății de a conecta în mod inerent activismul și pedagogia este posibil și se atașează la faptul că personalul educațional activist, care ulterior a pus accentul pe educație pentru a exprima critici, îndoieli și a contesta situația existentă, a răspuns că nu a acceptat că problema era evidentă, a ridicat întrebări și a dezvăluit eșecuri în asocierea "educației/pedagogiei" și "activismului". Această constatare a fost similară studiului lui Mitra (2020), care se concentrează pe dilema dacă pedagogia poate fi legată de activism?

Tema nevoii de a structura un cadru organizat pentru aplicarea PA a evidențiat modalitățile intuitive ale profesorilor activiști și bucuria de a identifica un cadru instituționalizat pentru aplicarea PA. Cei mai mulți au descris acțiuni, strategii, instrumente și abilități pe care le foloseau în procesele de predare și învățare - în mod intuitiv și în maniera la care s-au adaptat de-a lungul anilor. Acest lucru vine în sprijinul studiilor despre PA (Catone, 2017; Marshall & Anderson, 2009, Sachs, 2003), dar studiile tind în principal să se concentreze asupra analizei teoretice abstracte a

pedagogiei și nu se concentrează pe problematica practicilor, așa cum este prezentată în rezultatele acestui studiu.

Descoperirea fascinantă privind tema legată de nivelul practic al PA a subliniat o problemă importantă care leagă practica de pedagogia teoretică și activistă. Profesorii au menționat că esența identității lor profesionale ca profesori activiști nu este doar o percepție teoretică, ci dimpotrivă. Rezultatele au arătat legătura dintre capacitatea de a conștientiza și percepția rolului. Această problemă susține și chiar completează următoarele studii: Sachs (2001; 2003), Wenger (1998) și Mockler (2011a,b) care discută afilierea dintre componenta identitară și componenta practică a profesionalismului profesorilor.

VIII.4 Concluziile și implicațiile studiului II

În concluzie, este posibil ca rezultatele acestui studiu să ne permită să afirmăm că există mai mulți profesori care sunt activiști pentru că au o orientare activistă personală și alte trăsături ale școlii de gândire a PA, dar la venirea în câmpul educațional își reprimă singuri această parte din motive proprii și este păcat, pentru că sunt incompleți în demersul lor educațional. Prin urmare, marea speranță este că studii ca acesta îi vor determina să fie ei înșiși și își vor permite să se exprime în domeniul educației. Personalul educațional cu o orientare activistă prezintă un mare sentiment de responsabilitate față de o lume și o societate durabilă, democratică și incluzivă, care lucrează pentru drepturile omului și umanitate.

CAPITOLUL IX: DEZVOLTAREA PROGRAMULUI DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN DOMENIUL CETĂȚENIEI ACTIVE ȘI AL PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI

PFP PACA a fost elaborat în Israel, dar poate fi adaptat la nivel mondial. Programa propusă a fost acceptată ca parte a PFP oficial în cadrul Ministerului Educației din Israel și denumirea oficială a acesteia este: "Profesorii ca agenți ai schimbării sociale - Promovarea cetățeniei active - Pedagogia activismului - Există așa ceva! ' (Ministerul Educației - Israel, 2020).

IX.1 Principii de dezvoltare profesională prin PFP PACA

Programul va permite un spațiu pentru inițiative dinamice pentru profesorii care își percep rolul ca având responsabilitatea și capacitatea de a promova valorile democratice, liberale și umaniste și de a încuraja elevii critici și independenți, care au motivația pentru acțiuni de activism etico-educational pentru schimbare socială. Dezvoltarea PFP PACA, pe lângă învățarea în cadrul sesiunilor circulare, presupune un spațiu de învățare, dialog continuu, influențe și acțiuni reciproce. Această abordare aspiră să creeze un spațiu care să permită un discurs și o ascultare deschisă.

Procesele vor include învățarea metodică a modelelor practice în scopul asimilării lor în predare și învățare. Toate acestea vor permite profesorilor participanți să profeseze în domeniul educație pentru a-și atinge obiectivele de promovare a schimbării sociale, asumându-și în același timp responsabilitatea pentru ei înșiși și pentru mediul lor. Procesul de predare dezvoltat de PFP PACA este menit să fie un model pentru procesele care au loc în școli, cum ar fi punerea accentului pe o abordare dialogică, experimentarea de către profesori a inițiativelor educaționale activiste, "pornirea de la scară mică", exploatarea oportunităților și multe altele. Aceasta cu accent pe dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate al profesorilor participanți și pe responsabilizarea acestora.

IX.2 Bazele teoretice și de cercetare pentru dezvoltarea PFP PACA

Figura 1.IX. prezintă bazele teoretice și conceptuale pentru dezvoltarea PFP în PACA, pe baza analizei literaturii de specialitate, a rezultatelor și a concluziilor Studiului I și ale Studiului II.

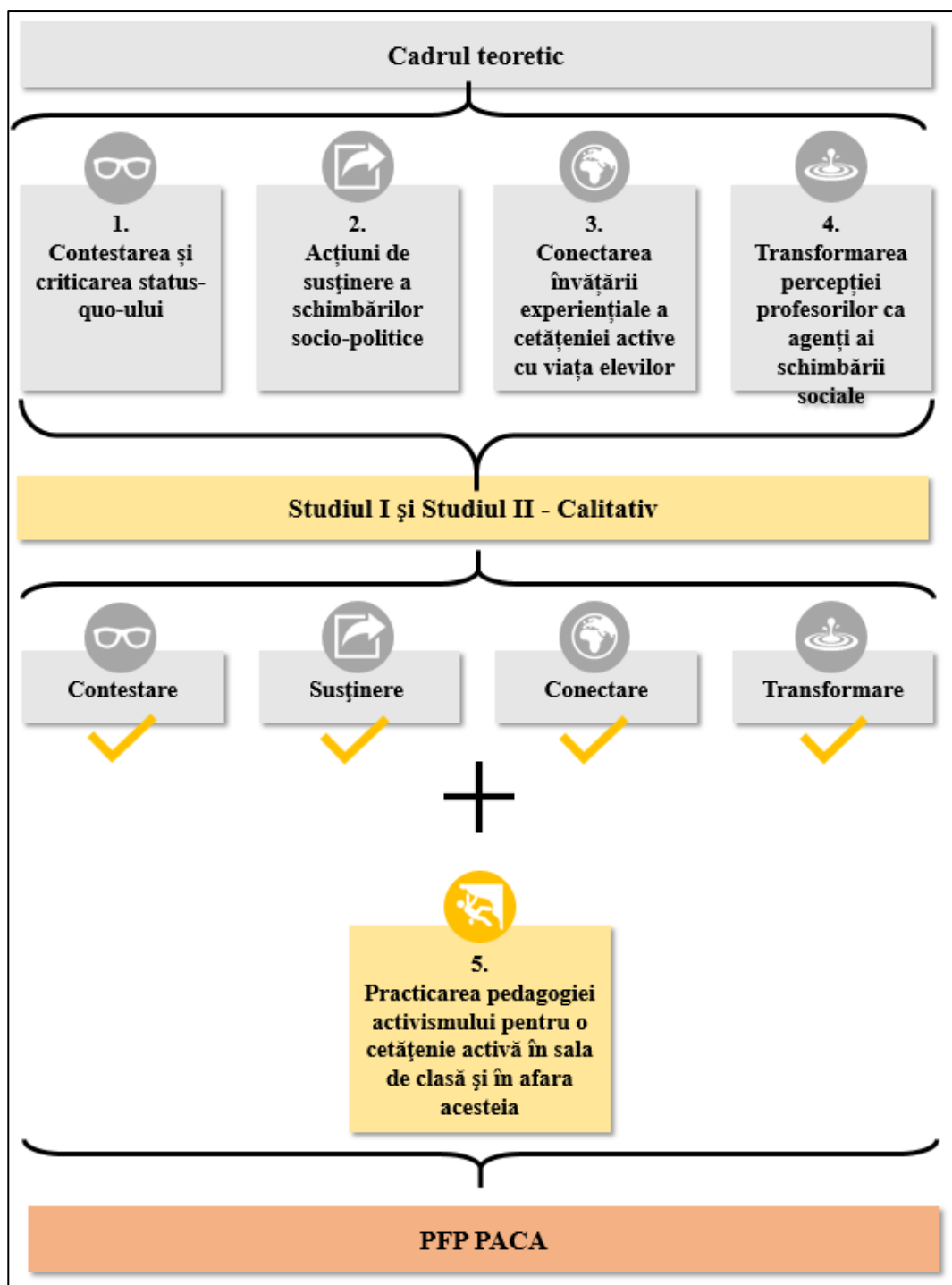


Figura 1.IX: Bazele teoretico-conceptuale pentru dezvoltarea PFP PACA

IX.3 Obiectivele programului și grupul țintă

- Să ofere o platformă pentru ca participanții să treacă printr-un proces de transformare conștientă pentru a-și consolida identitatea și percepția rolului ca agenți de schimbare sociopolitică și să se dezvolte profesional ca profesori activiști.
- Familiarizarea participanților cu conceptele și conținuturile cheie ale PACA pentru a fi asimilate în dialogul educațional și în curriculum.

- c. Să insuflă competențe și instrumente practice pentru predarea-învățarea hibridă (fizică și online) a competențelor secolului XXI pentru a le utiliza în educația PACA și a le integra în toate disciplinele de învățare în clasă și în afara acesteia.
- d. Promovarea creării unei rețele sociale online de profesori care acționează împreună și în mod proactiv pentru a da naștere unor noi proiecte educaționale care să producă schimbări.

Publicul țintă: Profesori de liceu la toate disciplinele din sistemul de învățământ de stat israelian interesați să se alătore PFP PACA și unei comunități de practică în calitate de agenți de conducere ai schimbării sociale a profesorilor.

IX.4 Cele cinci axe ale PFP PACA

PFP PACA se bazează pe cinci axe:

1. **Axa mediului de învățare** - permite un spațiu sigur - dimensiunea de bază a insuflării cunoștințelor și a înțelegerii conceptelor, construind în același timp un spațiu sigur și favorabil învățării.
2. **Axa cunoașterii** - expunere/conștientizare și stimulare - cunoașterea conceptelor, expunerea la gândire critică, conștientizare, domenii care îi scot pe profesori din rutina și din zonele de confort, dincolo de acțiunile de rutină bazate pe teoriile descrise în capitolul I.
3. **Axa didactică** - strategii și abilități de asimilare a demersului în disciplinele predate - nivelul de practică al PACA ca punct de reper. Punerea la dispoziție a unui model practic de aplicare a PACA și de asimilare a acesteia în conținutul tuturor disciplinelor, în pauze, în excursiile cu clasa, în activitățile sportive și în toate activitățile legate de școală.
4. **Axa experiențială** - învățarea experiențială prin aplicarea acestei abordări în procesul de predare prin colaborări și parteneriate cu organizații civice. Învățarea experiențială va aborda diverse subiecte care corespund valorilor și agendei socio-politice, în funcție de alegerile independente ale profesorilor, cum ar fi: educarea abilității de a face față rasismului, problemelor de gen, democrație, climat și altele și transpunerea lor în practica educațională.
5. **Axa inițiativei** - inițiative activiste - pentru a finaliza procesul de împuternicire și transformare a profesorilor activiști ca agenți ai schimbării sociale pentru PACA și pentru a-i ajuta, pe parcursul programului, să se concentreze pe consolidarea unei identități profesionale de predare-învățare ca profesori activiști.

CAPITOLUL X: STUDIUL III - ELABORAREA ȘI VALIDAREA CHESTIONARULUI

X.1 Metodologia studiului III

Metodologia studiului III este prezentată în tabelul 1.X.

Tabelul 1.X: Sinteza studiului III

Cercetare	Obiective	Întrebări	Participanți	Metodă + Instrumente	Analiza datelor
Studiul III: Cercetare cantitativă	Elaborarea unui chestionar ca instrument de cercetare pentru a examina schimbările de cunoștințe, atitudini și practici în rândul profesorilor de liceu care au participat la programul de formare PACA în cadrul studiului 4 (înainte și după programul de formare).	Este chestionarul elaborat special pentru a studia pedagogia activismului pentru o cetățenie activă suficient de valid și de fiabil?	10 experți și 20 de profesori	Metoda - sondaj Instrument - Chestionar PACA	Testarea validității și a fiabilității chestionarului cu ajutorul analizei statistice: Corelații Pearson Coeficientul Cronbach alfa

Elaborarea unui chestionar ca instrument de cercetare pentru a examina schimbările la nivel de cunoștințe, practici și atitudini cu privire la PACA, în rândul profesorilor de liceu care au participat la PFP PACA.

X.2 Structura chestionarului

Partea cantitativă a chestionarului este alcătuită din cinci secțiuni:

Partea 1 - date demografice și personale, de exemplu, tematica profesorilor, implicarea în societate sau în comunitate, aderarea la mișcări activiste, implicarea politică etc.

Partea 2 - examinarea atitudinilor, care a fost împărțită în trei părți:

1. Intenții comportamentale referitoare la PACA.
2. Convingeri personale despre PACA.
3. Percepții privind legătura dintre PACA și activitățile educaționale în clasă și în afara acesteia.

Partea 3 - practică: Strategiile, abilitățile și instrumentele utilizate de profesori pentru a implementa PACA în cadrul sau în afara orelor de curs.

Partea 4 - cunoștințe: examinarea cunoștințelor pe care le au profesorii cu privire la conceptele și problemele legate de PACA.

Partea 5 - reflecție asupra influenței și contribuției PFP PACA: cunoștințe, atitudini, practici și factori care favorizează sau împiedică obținerea rezultatelor de succes. Această parte a fost realizată după PFP PACA.

Chestionarele au fost completate înainte și după PFP PACA în grupul experimental format din participanții care au fost supuși PFP PACA. În același timp, același chestionar a fost completat, înainte și după, de un grup de control care nu a participat la PFP PACA. Același chestionar a fost utilizat înainte și după PFP, cu excepția unei secțiuni care se referea la contribuțiile PFP, care a fost distribuită doar grupului experimental care participase la PFP PACA. Această secțiune a inclus întrebări închise și deschise legate de PFP PACA (Jaba & Moroșanu, 2012).

○ **Partea calitativă a chestionarului**

Întrebări deschise - La sfârșitul chestionarului a existat o secțiune suplimentară adaptată doar pentru profesorii care au participat la PFP PACA. Această secțiune a inclus întrebări despre contribuția PFP și despre factorii care au favorizat și împiedicat rezultatele pozitive ale acestui PFP PACA. Aceasta a constat din patru întrebări deschise, al căror scop a fost acela de a obține de la participanți o perspectivă calitativă mai amplă asupra PFP PACA la care au participat. Feedback-ul a fost anonim, iar comentariile de la sfârșitul chestionarului au fost semnificative pentru a obține informații despre PFP PACA și despre modul în care acesta i-a influențat.

X.3 Rezultatele studiului III

X.3.1 Validarea chestionarului

Pentru a valida statistic chestionarul, s-au calculat corelațiile Pearson între măsurătorile efectuate pe diferite secțiuni ale chestionarului. Rezultatele au arătat relații pozitive semnificative, cu intensitate moderată, între toate secțiunile chestionarului. Aceasta înseamnă că toate cele cinci secțiuni ale chestionarelor au fost asemănătoare din punct de vedere al semnificației, dar fiecare secțiune a avut, de asemenea, o semnificație unică. Aceste rezultate, ce susțin validitatea chestionarului, sunt prezentate în tabelul 2.X.

Tabelul 2.X: Validitatea statistică a chestionarului (N=91)

	Atitudine: Intenții comportamentale pentru PACA	Atitudine: Convingeri personale despre PACA	Atitudine: Percepția PACA în relație cu activitățile școlare	Practică: Competențe și instrumente pentru implementarea PACA
Atitudine: Convingeri personale despre PACA	.485**			
Atitudine: Percepția PACA în relație cu activitățile școlare	.297**	.146*		
Practică: Competențe și instrumente pentru implementarea PACA	.719**	.468**	.323**	
Cunoștințe: Concepte și probleme legate de PACA	.468**	.369**	.314**	.476**

**Corelația este semnificativă la nivelul 0,01 (2-tailed).

*Corelația este semnificativă la nivelul de 0,05 (2-tailed).

X.3.2 Testarea fiabilității chestionarului

Măsurarea variabilelor într-un mod fiabil se referă la măsurarea exactă a valorilor variabilei, asigurându-se că nu apar erori din cauza momentului de măsurare, a conținutului sau a cercetătorilor individuali. Definițiile operaționale ale fiabilității includ fiabilitatea ca stabilitate, echivalență, consistență internă și fiabilitate provizorie (Cooper, 2016; Crano și colab., 2015). Fiabilitatea chestionarului a fost verificată prin calcularea Coeficientului Cronbach Alfa pentru fiecare parte (Cronbach, 1957). Rezultatele sunt prezentate în tabelul 3.X.

Tabelul 3.X: Fiabilitatea statistică a chestionarului

Chestionar	Exemple	Coeficientul Cronbach alfa
Atitudine: Intenții comportamentale pentru PACA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Voi împărtăși opiniile mele politice cu elevii mei, fără convingere sau părtinire 	0.87
Atitudine: Convingeri personale despre PACA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fiecare profesor trebuie să le împărtășească elevilor activitățile lor de activism 	0.76
Atitudine: Percepția privind legătura dintre PACA și activitățile educaționale în clasă și în afara clasei	<p>Vă rugăm să marcați în ce măsură, în calitate de profesor, vedeți o asociere între următoarele subiecte și abordare unui profesor activist și cetățenia activă.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Educație umanistă ○ Demonstrație ○ Pauze 	0.90
Practică: Competențe și instrumente pentru implementarea PACA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Voi include în planul meu de lecție aspecte legate de schimbarea socială și de încurajarea schimbării sociale 	0.91
Cunoștințe: Concepte și probleme legate de PACA	<p>În ce măsură recunoașteți sau nu următoarele concepte?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cetățenie activă ○ Activism ○ Pedagogia activismului 	0.92

Rezultatele au arătat valori ridicate ale coeficientului Cronbach Alpha, confirmând nivelurile acceptate de fiabilitate prezentate în tabelul 3.X de mai sus. Aceste rezultate au condus la calcularea consecventă a parametrilor totali referitori la fiecare chestionar. Acest lucru a fost realizat prin calcularea mediei tuturor răspunsurilor la declarații, așa cum este prezentat în capitolul Rezultate.

X.4 Discuții pe baza rezultatelor studiului III

Rezultatele au confirmat, așa cum am menționat, un chestionar valid și fiabil, care ar putea servi, de asemenea, ca un instrument de diagnosticare pentru profesori pentru a ști dacă au integrat cu succes o abordare PACA în lecțiile lor, un subiect care corespunde cercetărilor privind modelele de asimilare a PACA în materia predată la clasă dar și în afara acesteia (Ketko-Ayali & Bocoș, 2020; Sachs, 2003). În cele din urmă, chestionarul din acest studiu a examinat influența și eficiența unui PFP și, prin urmare, consolidează necesitatea de a investiga programe în domenii adiacente identificate în urma analizei literaturii de specialitate, precum Barr și colab. (2015) și Rodriguez și colab. (2020).

X.5 Concluziile și implicațiile studiului III

Acest instrument de cercetare a fost dezvoltat pentru a încuraja și facilita cercetarea și analiza educației și a rolului profesorilor în eforturile de a crea viitoarele parteneriate ca cetățeni activi. Prin urmare, ar fi benefică extinderea cercetării cantitative în domeniul PACA, deoarece poate oferi profesorilor și cercetătorilor o nouă sursă de informații. Acest chestionar a avut la bază alte chestionare existente, unul, un indicator și celălalt, o scală a CA și activismului social, ambele fiind adaptate la domeniul educație. O trecere în revistă a literaturii, focus grupurile, interviurile și experiența cercetătoarei ca profesor și activist social au stat la baza elementelor chestionarului. Pentru a evalua validitatea și fiabilitatea, chestionarul a fost completat de 91 de profesori de liceu din Israel. Rezultatele au confirmat că acesta a îndeplinit standardele și s-a calificat ca fiind suficient de fiabil și valid.

Implicațiile acestui studiu, care descrie dezvoltarea unui chestionar PACA care măsoară cunoștințele, atitudinile și practicile pedagogice activiste ale profesorilor, sunt reprezentate de posibilitatea utilizării acestuia în diverse scopuri: (1) permite profesorilor individuali să își evalueze propria orientare activistă în educație și să evalueze nivelul de îmbunătățire al cunoștințelor, atitudinilor și practicilor; (2) evaluarea PFP preliminară și continuă; și (3) oferă un nou instrument pentru cercetători pentru a evalua aspectele legate de PACA în studiile viitoare, exemplele fiind menționate anterior.

CAPITOLUL XI: STUDIUL IV - ANALIZA IMPACTULUI PROGRAMULUI DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN DOMENIUL PEDAGOGIEI ACTIVISMULUI PENTRU O CETĂȚENIE ACTIVĂ

XI.1 Metodologia studiului IV

Tabelul 1.XI și tabelul 2.XI de mai jos sintetizează metodologia studiului IV.

Tabelul 1.XI: Sinteza obiectivelor, participanților, metode și instrumente, analiza datelor din studiul IV - cantitativ

Etapa de cercetare	Obiective	Metodă + Instrumente	Participanți	Analiza datelor
Studiul IV: Cantitativ	<p>1. Analiza schimbărilor la nivel de atitudini, practici și cunoștințe în rândul profesorilor de liceu care au participat la PFP PACA - (înainte și după) - cercetare experimentală.</p> <p>2. Identificarea factorilor care favorizează sau diminuează rezultatele pozitive ale acestui PFP.</p>	<p>147 de profesori care au participat la PFP PACA. 44 de profesori ca grup de control.</p>	<p>Metoda - sondaj Instrument - chestionar PACA</p>	<p>Analiza statistică: ANOVA Testul t Corelația Pearson Analiza de conținut a întrebărilor deschise și a reflecțiilor</p>

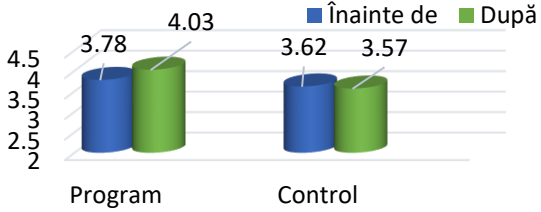
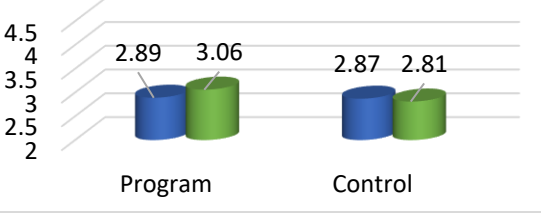
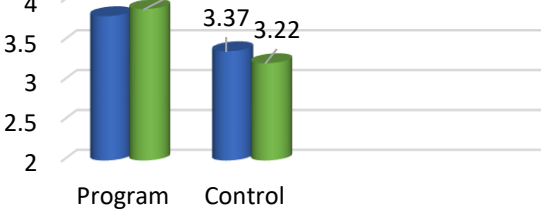
Tabelul 2.XI: Sinteza întrebărilor, variabilelor și ipotezelor studiului IV - cantitativ

Etapa	Întrebări	Variabila independentă	Variabile dependente	Ipoteze
Studiul IV	<p>1. Analiza schimbărilor la nivel de atitudini, practici și cunoștințe în rândul profesorilor de liceu care au participat la PFP PACA - (înainte și după) - cercetare experimentală.</p> <p>2. Identificarea factorilor care favorizează și împiedică rezultatele pozitive ale acestui PFP.</p>	<p>Aplicabilitatea dezvoltării PFP PACA în rândul profesorilor de liceu din Israel</p>	<p>1. Intenții comportamentale față de PACA 2. Convingeri personale despre PACA 3. Percepții despre legătura dintre PACA și activitățile educaționale în interiorul și în afara sălii de clasă 4. Numărul și varietatea practicilor PACA. 5. Nivelul de cunoaștere a conceptelor și problemelor legate de PACA</p>	<p>1.a. Intențiile comportamentale față de PACA vor crește în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA mai mult decât în grupul de control.</p> <p>1.b. Convingerile personale cu privire la PACA vor crește în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA mai mult decât în rândul celor din grupul de control.</p> <p>1.c. Percepția privind legătura dintre PACA și activitățile educaționale din interiorul și din afara clasei va fi mai amplă în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA decât în rândul celor din grupul de control.</p> <p>1.d. Profesorii care au participat la PFP PACA vor aplica practicile PACA mai mult decât cei din grupul de control.</p> <p>1.e. Cunoașterea conceptelor și problemelor legate de PACA în rândul profesorilor care participă la PFP PACA va fi mai bogată decât cea a profesorilor din grupul de control</p>

XI.2 Rezultatele studiului IV

Rezultatele cantitative sunt în conformitate cu cele două întrebări de cercetare. Pentru o imagine mai amplă, vor fi prezentate rezultatele calitative **colectate și analizate din reflecțiile individuale și de grup, din grupul de WhatsApp și din reflecția expresivă, din timpul și de la finalul programului.** Acest studiu a măsurat numărul și varietatea practicilor PACA precum și nivelul de cunoaștere a conceptelor și problemelor legate de PACA. Studiul a măsurat, de asemenea, și atitudinea. Atitudinea a fost împărțită în trei variabile dependente care măsoară Intențiile comportamentale față de PACA, Convingerile personale despre PACA și percepția privind legătura dintre PACA și activitățile școlare educaționale, iar rezultatele privind atitudinea pot fi observate în tabelul 3.XI.

Tabel 3.XI Rezultatele celor trei variabile dependente de atitudine

Atitudine	Mediile grupului experimental și ale grupului de control	Rezultatele ANOVA: Interacțiune									
Intenții comportamentale	 <table border="1" data-bbox="576 949 1118 1160"> <caption>Data for Behavioral Intentions</caption> <thead> <tr> <th>Grup</th> <th>Înainte de</th> <th>După</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Program</td> <td>3.78</td> <td>4.03</td> </tr> <tr> <td>Control</td> <td>3.62</td> <td>3.57</td> </tr> </tbody> </table>	Grup	Înainte de	După	Program	3.78	4.03	Control	3.62	3.57	F (1,89) = 6,34, p < 0,01
Grup	Înainte de	După									
Program	3.78	4.03									
Control	3.62	3.57									
Convingeri personale	 <table border="1" data-bbox="576 1200 1118 1411"> <caption>Data for Personal Beliefs</caption> <thead> <tr> <th>Grup</th> <th>Înainte de</th> <th>După</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Program</td> <td>2.89</td> <td>3.06</td> </tr> <tr> <td>Control</td> <td>2.87</td> <td>2.81</td> </tr> </tbody> </table>	Grup	Înainte de	După	Program	2.89	3.06	Control	2.87	2.81	F (1,89) = 4,48, p < 0,05
Grup	Înainte de	După									
Program	2.89	3.06									
Control	2.87	2.81									
Percepția conexiunilor	 <table border="1" data-bbox="576 1451 1118 1662"> <caption>Data for Perception of Connections</caption> <thead> <tr> <th>Grup</th> <th>Înainte de</th> <th>După</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Program</td> <td>3.81</td> <td>3.9</td> </tr> <tr> <td>Control</td> <td>3.37</td> <td>3.22</td> </tr> </tbody> </table>	Grup	Înainte de	După	Program	3.81	3.9	Control	3.37	3.22	F (1,89) = 2,28, p > 0,05
Grup	Înainte de	După									
Program	3.81	3.9									
Control	3.37	3.22									

Tabelul 4.XI prezintă cele trei ipoteze privind nivelul de atitudine al profesorilor care au participat la PFP PACA în comparație cu profesorii din grupul de control.

Tabelul 4.XI Rezultatele privind ipotezele referitoare la atitudine

Variabila dependentă: Atitudine	Concluzii
Intenții comportamentale	Ipoteza 1.a a fost confirmată Intențiile comportamentale față de PACA au crescut în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA mai mult decât în grupul de control.
Convingeri personale	Ipoteza 1.b a fost confirmată Convingerile personale cu privire la PACA au crescut în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA mai mult decât în grupul de control.
Percepția conexiunilor	Ipoteza 1.c a fost respinsă Percepțiile privind legătura dintre PACA și activitățile educaționale din interiorul și din afara clasei <u>nu au devenit</u> mai vaste în rândul profesorilor care au participat la PFP PACA mai multe decât în grupul de control.

Studiul a măsurat cunoștințele și practicile. Rezultatele privind cunoștințele și practicile pot fi observate în tabelul 5.XI.

Tabelul 5.XI Rezultatele privind variabilele cunoștințe și practici

Variabile dependente	Mediile grupului experimental și ale grupului de control	Rezultatele ANOVA: Interacțiune									
Practici	<table border="1"> <caption>Data for Practices Chart</caption> <thead> <tr> <th>Grup</th> <th>Înainte de</th> <th>După</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Program</td> <td>3.8</td> <td>3.94</td> </tr> <tr> <td>Control</td> <td>3.67</td> <td>3.55</td> </tr> </tbody> </table>	Grup	Înainte de	După	Program	3.8	3.94	Control	3.67	3.55	$F(1,89) = 3.11, p < .08$
Grup	Înainte de	După									
Program	3.8	3.94									
Control	3.67	3.55									
Cunoștințe	<table border="1"> <caption>Data for Knowledge Chart</caption> <thead> <tr> <th>Grup</th> <th>Înainte de</th> <th>După</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Program</td> <td>3.16</td> <td>4.35</td> </tr> <tr> <td>Control</td> <td>3</td> <td>2.99</td> </tr> </tbody> </table>	Grup	Înainte de	După	Program	3.16	4.35	Control	3	2.99	$F(1,89) = 52.07, p < .001$
Grup	Înainte de	După									
Program	3.16	4.35									
Control	3	2.99									

Tabelul 6.XI prezintă cele două ipoteze privind nivelul de cunoștințe și nivelul de practici ale profesorilor care au participat la PFP PACA în comparație cu profesorii din grupul de control.

Tabelul 6.XI Rezultatele privind ipotezele referitoare la practici și cunoștințe

Variabile dependente	Concluzii
Practici	Ipoteza 1.d a fost confirmată parțial Profesorii care au participat la PFP PACA au aplicat mai multe practici ale PACA (dar nesemnificativ) decât cei din grupul de control.
Cunoștințe	Ipoteza 1.e a fost confirmată Cunoștințele despre conceptele și problemele legate de PACA în rândul profesorilor care participă la PFP PACA au devenit mai bogate decât cele ale profesorilor din grupul de control.

XI.2.1 Exemple de rezultate calitative derivate din reflecția asupra atitudinii, cunoștințelor și practicilor PACA

Figurile 1.XI și 2XI prezintă exemple de rezultate calitative derivate din reflecții prin intermediul sarcinii de desen. Aceasta s-a desfășurat după cum urmează: la începutul primei sesiuni, participanților li s-a cerut să deseneze pe hârtie termenul "PACA" și au avut exact aceeași sarcină la sfârșitul PFP. După aceea, cele două rezultate ale desenelor au fost trimise fiecărui participant pentru a cere o analiză personală.

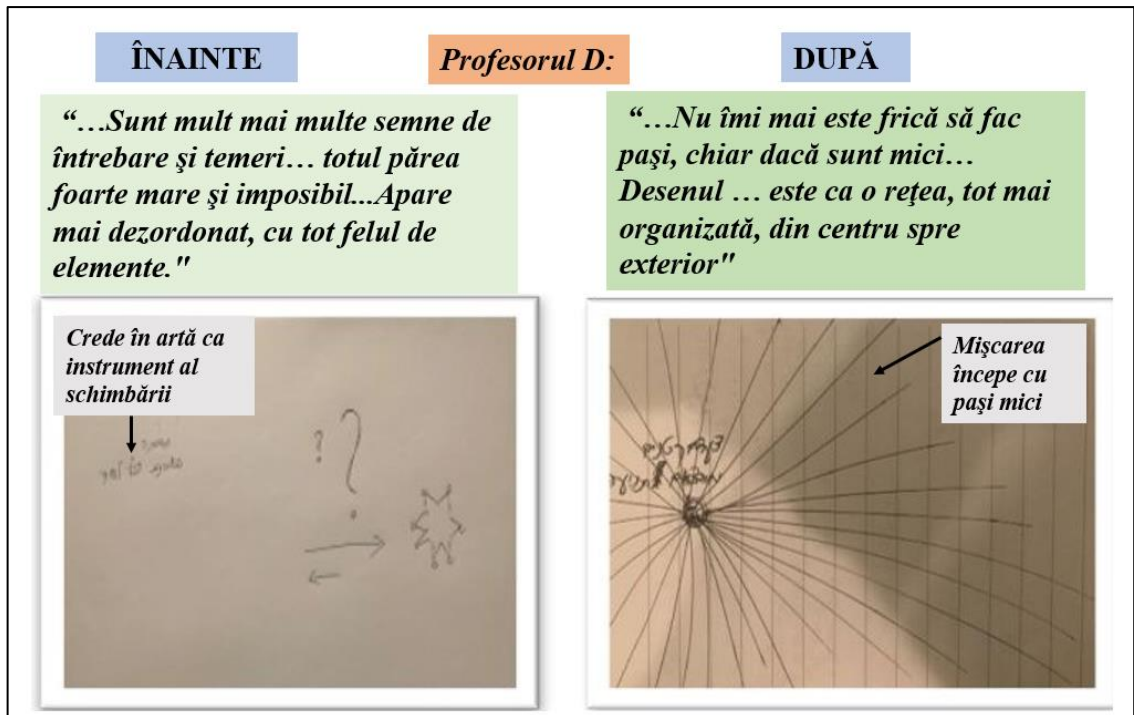


Figura 1.XI: Rezultate ale atitudinii derivate din reflecții prin intermediul sarcinii de desen

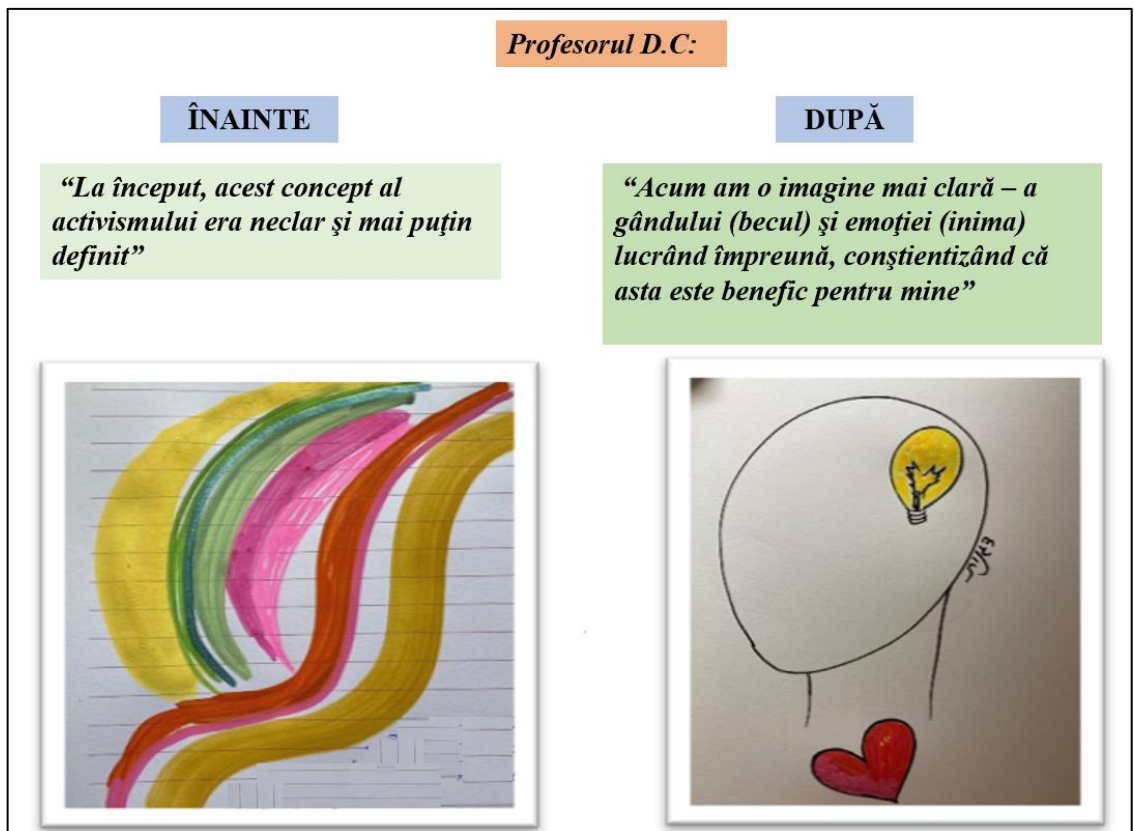


Figura 2.XI: Rezultate ale cunoștințelor derivate din reflecții prin intermediul sarcinii de desen

XI.2.2 Rezultate privind percepția participanților cu privire la contribuția PFP PACA

Această ultimă secțiune, care abordează prima întrebare de cercetare, prezintă rezultatele derivate din chestionarul care analizează direct percepțiile participanților la program cu privire la contribuția acestuia la dezvoltarea lor, folosind 16 întrebări închise.

Rezultatele prezentate în tabelul 7.XI relevă niveluri ridicate de satisfacție față de program: Cel puțin 75% dintre participanți și-au evaluat satisfacția ca fiind ridicată în zece din cele 16 domenii incluse în chestionar. Figura 4.XI prezintă cele mai ridicate, respectiv cele mai scăzute trei niveluri de satisfacție care au fost identificate în răspunsurile la cele 16 întrebări închise.

Tabelul 7.XI: Contribuția programului

	Zona de contribuție	M	SD	% (4,5)
1	M-a ajutat să-mi dau seama de abilitățile pe care le folosesc intuitiv combinate cu predarea activistă în clasă	4.36	.87	83
2	Mi-a consolidat identitatea de profesor activist	4.26	.89	85
3	Mi-a crescut încrederea în implementarea pedagogiei activismului în procesul meu de predare	4.23	.96	83
4	Mi-a oferit instrumente pentru predarea activistă online	4.23	1.00	79
5	M-a ajutat să înțeleg nivelul de predare în abordarea activistă	4.23	.98	79
6	Mi-a oferit instrumente pentru implementarea pedagogiei active în cadrul disciplinei pe care o predau	4.19	.94	77
7	Mi-a consolidat motivația de a preda	4.13	1.06	75
8	Facilitarea online din cadrul programului a fost eficientă pentru mine	4.06	1.24	77
9	Mi-a oferit modele și abilități pentru pedagogia activismului	4.02	1.10	75
1	Mi-a întărit sentimentul de apartenență față de colegii mei	3.96	1.37	75
11	În activitatea mea, adopt metodele de predare la care am fost expus, prin intermediul acestui program (abordare, referințe, competențe, instrumente, metode etc.).	3.95	1.12	70
12	Mi-a dat curaj să folosesc abordarea activistă cu elevii mei	3.91	1.24	70
13	Mi-a îmbunătățit gândirea critică	3.87	1.29	72
14	Mi-a sporit activitatea de cetățean activ	3.85	1.23	62
15	Mi-a deschis oportunități de colaborare cu comunitățile de profesori	3.85	1.21	66
16	Mi-a crescut nivelul eficienței în privința utilizării abordării activiste cu elevii mei	3.28	1.33	47

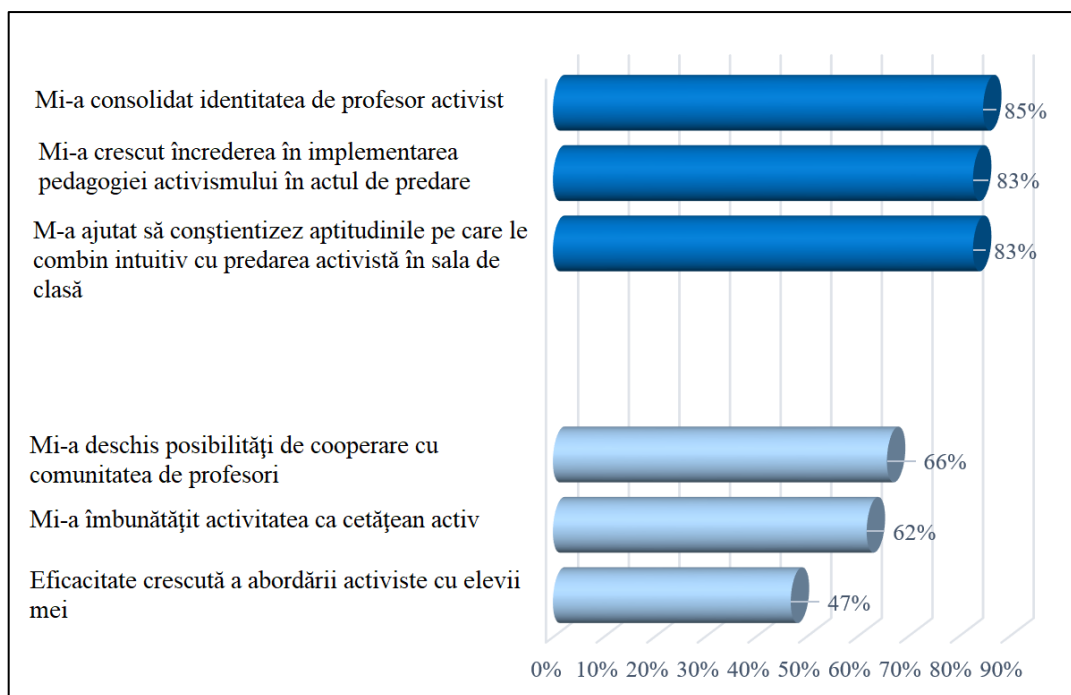


Figura 4.XI: Cele mai ridicate, respectiv cele mai scăzute trei niveluri ale satisfacției în ceea ce privește contribuția PFP PACA

XI.2.3 Descrierea rezultatelor calitative referitoare la întrebarea de cercetare 2

Întrebarea de cercetare a fost: Care sunt factorii care favorizează sau diminuează rata de succes a PFP PACA?

Rezultatele referitoare la factorii care favorizează sau diminuează rata de succes a PFP PACA au derivat din întrebarea 2 a secțiunii calitative adăugată la partea cantitativă a studiului IV și din două întrebări deschise, prezentate la final profesorilor care au participat la program. Rezultatele care relevă factorii de promovare sunt descrise în următorul tabel 8.XI.

Tabelul 8.XI: Factori care promovează succesul programului

Teme	Declarații
Mediul digital	<i>"Învățământul online mi s-a potrivit foarte bine - mi-a oferit o expunere și posibilități mai largi la conținuturi și lumi la care nu am fi ajuns neapărat într-un spațiu fizic"</i>
Competențe digitale	<i>"Am dobândit instrumente și competențe digitale utile pentru învățământul la distanță, pe care să le folosesc în predare"</i>
Învățare experiențială - acțiuni practice alături de cele practice ale PFP	<i>"Atelierul mi-a permis să organizez ceea ce făceam instinctiv "</i>
Facilitare cu accent pe modelare	<i>"Abilitatea ta, Keren, de a încuraja o conversație plăcută și de a reflecta asupra diverselor discuții care au avut loc, atât pe WhatsApp, cât și la sesiunile propriu-zise - aceasta a reprezentat pentru mine o învățare semnificativă"</i>
Comunitatea de practică	<i>"A ajutat la reducerea sentimentului de izolare și singurătate"</i>

Au fost analizate conținutul răspunsurilor participanților la întrebările deschise din chestionarul post-PFP și reflecțiile din timpul atelierelor, iar concluziile obținute pot fi observate în tabelul 9.XI.

Tabelul 9.XI: Factori care diminuează rata de succes a PFP

Tema	Declarații
Mediul digital	<i>"Dezavantajul este că lipsește experiența personală, față în față"</i>
Timpul alocat PFP este scurt	<i>"Perioadele scurte de timp și durată limitată reduc posibilitatea de transpunere în clasă"</i>
Punerea în practică cu elevii în timpul participării la PFP	<i>"Am eșuat... în principal în a-i "motiva", a-i face pe elevi să –și dorească să fie activiști"</i>

XI.3 Discuții pe baza rezultatelor studiului IV

În discutarea rezultatelor, este important de știut în primul rând că, din perspectiva cercetătoarei și a mai multor recenzii de cercetare referitoare la PFP, este dificil de găsit studii care să evalueze cele trei domenii de cunoștințe, atitudine și practică pentru PFP pe teme asociate cu PACA sau teme de educație pentru schimbare socială și, în principal, cele care promovează PACA. Salas-Zapata și colab., (2018) și Bhargava și Jerome (2020) au subliniat chiar **absența** studiilor cantitative (până în ianuarie 2022)

pe subiecte legate de educația spre activism, de exemplu, pe teme precum sustenabilitatea sau cetățenia.

Prezentul studiu a examinat efectul asupra cunoștințelor, atitudinii și practicii în urma PFP PACA - acesta este un program axat pe dezvoltarea profesională a profesorilor pentru a studia PACA, al cărei scop este de a încuraja și împuternici profesorii cu o orientare activistă a modului de predare, în clasă și în afara clasei, pentru a promova schimbarea sociopolitică. Cunoștințele academice transmise în cadrul programului s-au axat pe structurarea elementelor de bază ale abordării, inclusiv pe concepte și conținuturi asociate cu PACA, cum ar fi competențele necesare, precum și pe strategii și abilități practice pentru a asimila PACA în și în afara clasei, cum ar fi modelul cu 5 niveluri (Ketko-Ayali & Bocoș, 2020). Următoarele metode utilizate în PFP s-au dovedit a fi eficiente.

PFP PACA a dezvăluit și aprobat principiile rezultate din analiza literaturii și în urma celor două studii calitative (studiul I și studiul II, a se vedea capitolele anterioare).

Atitudinea s-a schimbat deoarece participanții au trecut printr-un proces complex de transformare intrinsecă, dar în ciuda schimbării de **atitudine**, schimbarea în ceea ce privește **practica** este prea complexă pentru a fi observată imediat după program și, prin urmare, rezultatul este doar parțial semnificativ. Aceste rezultate corespund cercetărilor privind teoria învățării transformative, în care cercetătorii (de exemplu, Mezirow și colab., 1990; Taylor, 2009) au făcut distincția între transformare, la nivel de schimbare a conștientizării, a percepțiilor și a cunoștințelor cu privire la structura opresivă din societate și cunoștințele despre cum să depășească și să se plieze pe nevoia de schimbare - transformare care se referă la acțiunea care schimbă realitatea într-un context politic.

Gunnlaugson (2008) a argumentat că există două valori de schimbare transformatoare, primul și cel mai important ar fi creșterea nivelului de cunoștințe care se schimbă rapid, de la lipsa de cunoștințe înainte de program la asimilarea de multe cunoștințe după program - evident, în comparație cu grupul de control, în timp ce al doilea val, potrivit lui Gunnlaughson, este mai holistic, integral și necesită timp. Rezultatele completează acest lucru cu schimbarea atitudinilor, a comportamentului și a convingerilor personale și, prin urmare, ne prezintă performanțele importante ale PFP PACA.

Într-adevăr, în ceea ce privește rezultatele privind aplicarea *modelelor, abilităților și instrumentelor practice ale PACA*, intenția a fost de a examina dacă metodele practice de asimilare a CA au fost aplicate înainte și după PFP PACA. Rezultatul a fost un **efect aproape semnificativ**, deoarece este posibil ca, în mod obiectiv, timpul să fi fost prea scurt pentru a începe aplicarea procesului de asimilare aplicată; totuși, așa cum s-a văzut anterior, cunoștințele despre dobândirea metodelor și strategiilor de învățare conform abordării PACA au fost dobândite, dar nu au fost încă aplicate practic. Acest fapt a fost susținut și de studiile care arată că schimbarea aplicată în practică este mai slabă și mai lentă (Karami și colab., 2017). Fullan (2012) a susținut, de asemenea, că cel mai dificil aspect al predării este partea aplicată a practicilor didactice. Nelson și Kerr (2006), în cercetarea lor care a studiat CA în șaisprezece țări,

au arătat o lipsă de claritate și de înțelegere a termenului de CA și, în special, a modului în care ar trebui aplicat în politică și practică.

Atunci când analizăm rezultatele dimensiunilor cunoașterii, atitudinii și practicii, totalul general arată că PFP PACA a influențat participanții din grupul experimental mai semnificativ decât pe cei din grupul de control. Studiul lui Karami și colab. (2017), centrat pe abordarea cunoștințelor, atitudinii și practicii profesorilor cu privire la problema educației pentru schimbările climatice, a arătat că profesorii care nu au urmat niciun program de formare pe această temă au prezentat o creștere redusă la nivel de cunoștințe, atitudini și practici și au subliniat nevoia unui PFP.

Rezultatele privind eficacitatea generală a cunoștințelor, atitudinilor și practicilor participanților la PFP PACA confirmă studiile care au constatat că un program de dezvoltare pentru profesori este eficient doar dacă se pune accentul pe profesionalism în conținut, învățare activă, coerență și participare colectivă (Darling-Hammond și colab., 2017; Desimone, 2009).

Cea de-a doua întrebare de cercetare a fost: Ce factori favorizează și ce factori diminuează rata de succes a unui PFP PACA? Rezultatele au evidențiat cinci teme care au favorizat succesul și trei care au diminuat rata de succes. PFP PACA s-a desfășurat în cea mai mare parte în spațiul digital și a fost interesant de observat, în răspunsurile la cea de-a doua întrebare de cercetare privind factorii care diminuează sau favorizează rata de succes a programului, că profesorii au considerat mediul digital ca fiind atât un factor de favorizare, cât și un factor de diminuare a ratei de succes. Darling-Hammond și Hyler (2020) au arătat că, chiar și în cazul învățării online, comunicarea față în față este importantă pentru dezvoltarea conexiunilor de grup și personale. Lindberg și Olofsson (2009) au susținut că programele de formare online trebuie să pună accentul nu doar pe aspectele tehnologice, ci și pe abordarea pedagogică bazându-se în mare măsură pe componentele sociale și comune ale participanților la învățare ca punct de plecare pentru a dezvolta practici de predare și învățare online.

Carillo și Flores (2020) au analizat 134 de studii despre metodele de predare și învățare a PFP online și au găsit doi factori care se potrivesc cu cei găsiți în acest studiu. Primul a fost că facilitarea a fost o componentă importantă, dar nu singură, deoarece învățarea în grup, permisă de un program de studiu digital, a fost și mai semnificativă. Acest studiu a arătat, de asemenea, că au existat multe interacțiuni online care au contribuit la discuțiile de grup, la confruntarea cu provocările predării și la înțelegerea profesională pedagogică.

"Comunitatea de practică" este una dintre constatările identificate pentru a spori succesul programului, ceea ce corespunde cercetării lui Baumgartner (2012), care subliniază că în teoria învățării transformative, localizarea discursului ideal în învățare, a fost exprimată doar pentru a stabili standarde și nu a trebuit întotdeauna să fie aplicată. Acest lucru subliniază faptul că, într-adevăr, în practică, schimbarea, așa cum s-a afirmat, a fost aproape semnificativă. Învățarea prin discurs în cadrul unui grup de învățare profesională ajută la schimbul de idei fără constrângere. Într-o comunitate de învățare, învățarea are loc prin prisma existenței unor puncte de vedere diferite, prin sprijin și încurajare, fapt ce determină transformarea atitudinii. Conștientizarea creată în timpul discuțiilor din cadrul comunității reîmprospătează comportamentele și fixează

reguli, așa cum s-a constatat prin analiza rezultatelor în ceea ce privește schimbarea cunoștințelor, atitudinii și practicii în grupul experimental, înainte și după program.

Cercetătorii (de exemplu, Sachs, 2003; 2016; Marshall & Anderson, 2009) au subliniat singurătatea și izolarea resimțite de profesorii activiști. Prin urmare, identificarea factorului comunității profesionale de învățare ca fiind potențator, este foarte semnificativă și corespunde studiilor care prezintă numeroasele avantaje ale comunităților de învățare (Barab și colab., 2002; Wenger, 1998). O afirmare suplimentară a acestui aspect a fost găsită la Barab și colab. (2002), care au susținut că contextele formale de învățare comună, între membrii unei comunități, pot crea conexiuni informale, iar acestea au șansa de a conduce la acțiuni socio-politice. Mai mult, cooperarea cu o comunitate de profesori cu viziuni similare poate împuternici participanții cu metode de predare personale deliberate (Murray, 2010).

XI.4 Concluziile și implicațiile Studiul IV

Concluzia extrasă din acest studiu a fost că PFP PACA a avut un efect pozitiv asupra cunoștințelor, atitudinilor și practicilor. Unele dintre concluziile studiului subliniază necesitatea PFP pe tema PACA, deoarece fără existența unui PFP nu se va face niciun progres în această privință, așa cum s-a observat în grupul de control. Se remarcă faptul că profesorii au raportat nevoia de asistență pentru consolidarea identității lor profesionale ca agenți ai schimbării sociale.

Prin urmare, concluzia acestui studiu a arătat că profesorii cu o orientare activistă care se înscriu la cursuri precum PFP PACA sosesc cu mari așteptări în ceea ce privește existența posibilității de a conecta actul educațional și activismul. Procesul de formarea nu îi ajută pe profesorii cu orientare activistă doar în consolidarea acesteia, ci le și îmbogățește cunoștințele, schimbă atitudinile și, probabil, după PFP PACA, vor aplica și majoritatea conținuturilor învățate. Politica obiectivelor PFP, în special în problemele asociate cu PACA, se bazează, în cele din urmă, pe diferite interpretări și, prin urmare, chiar și instituțiile școlare pot interpreta aceste chestiuni într-un mod care nu se va potrivi profesorilor de clasă și, prin urmare, înțelegerea procesului pe care profesorii îl parcurg în mod individual pentru a-și consolida identitatea profesională ca profesori activiști este semnificativă în eficiența PFP PACA.

O altă concluzie derivată din acest studiu a fost că profesorii au suferit o transformare a identității lor profesionale ca agenți de schimbare și profesori activiști în predare, împreună cu dorința de a aplica pedagogia în practică. Prin urmare, se poate observa că schimbările apărute în componentele cunoștințe, atitudinile și practici afectează partea teoretică ce definește cadrul conceptual al PACA, iar concluzia este că conceptualizarea PACA este unică prin faptul că este atât teoretică, cât și practică.

În plus, concluziile din capitolul anterior au introdus al șaselea principiu al PACA, ilustrat în figura 5.XI.

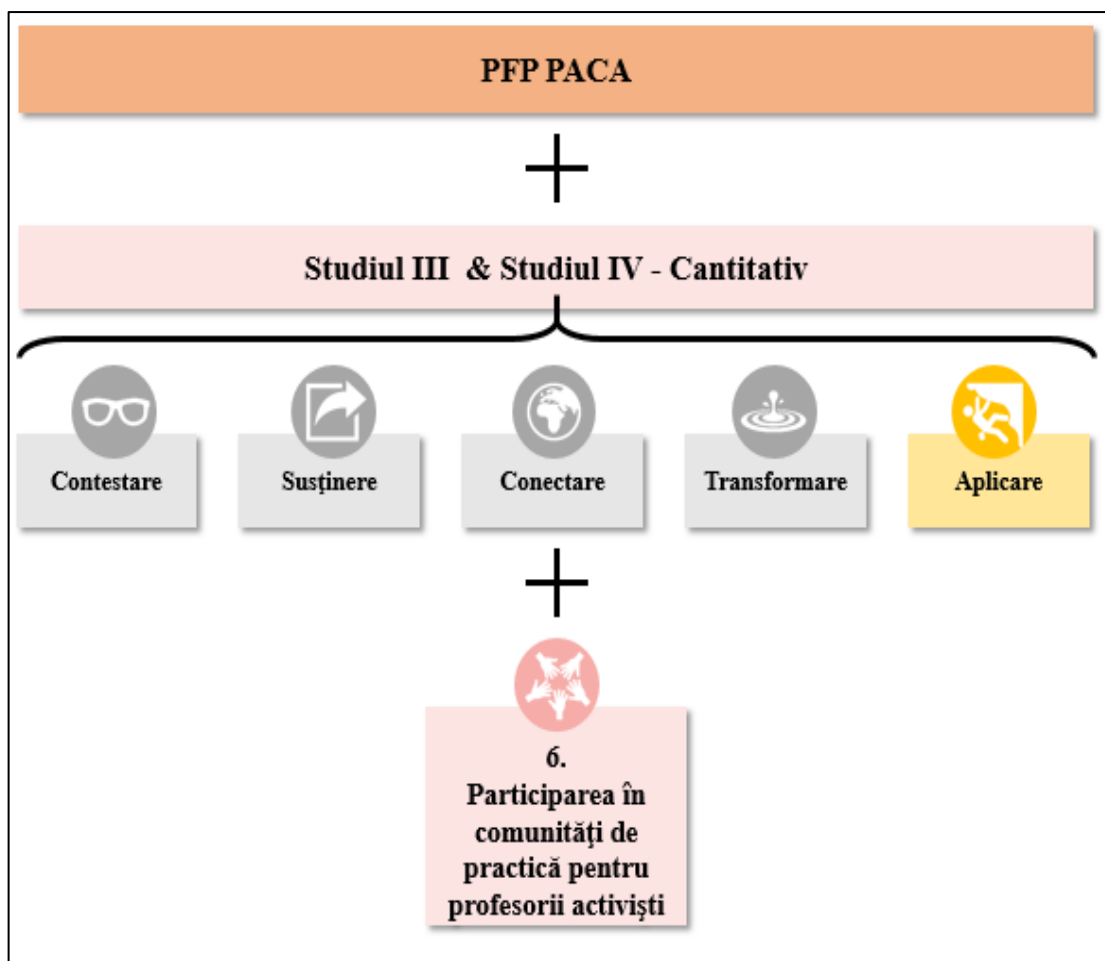


Figura 5.XI: Includerea celui de-al șaselea principiu la Cadrul teoretic-conceptual al PACA

Principala implicație care poate fi dedusă din studiul IV este că PFP PACA și-a demonstrat contribuția la consolidarea identității profesionale a profesorilor. PFP PACA le-a oferit motivație și le-a reamintit de ce s-au alăturat profesiei didactice în primă fază, după cum au mărturisit aceștia. O implicație suplimentară este influența procesului de lucru asupra sentimentului de autoeficacitate al profesorilor de a preda în abordarea PACA. Aceasta le poate consolida motivația și perseverența în profesia didactică și poate preveni abandonul profesorilor.

PARTEA III: CONCLUZII GENERALE ȘI CONTRIBUȚIA CERCETĂRII

CAPITOLUL XII: CONCLUZIILE ȘI LIMITĂRILE CERCETĂRII

XII.1 Concluziile

Concluzia cu privire la un cadru teoretic al PACA este că trebuie abordat termenul pe două niveluri - teoretic și practic. Nivelul teoretic are o legătură puternică și semnificativă cu nivelul practic de promovare a actelor de schimbare sociopolitică. Cercetarea susține argumentul că pedagogia critică este o parte importantă a PA, dar că în PA, accentul se pune pe soluții active la critică. Prin urmare, PA nu poate rămâne doar o pedagogie teoretică. Astfel, concluzia este că PA este o teorie practică.

Cercetarea s-a axat pe problema conceptualizării și semnificației PACA. Conceptualizarea s-a bazat pe cele patru principii-cheie din analiza literaturii. La acestea s-a adăugat o a cincea componentă care a reieșit din cercetarea cantitativă (studiile I și II) și la acestea s-a adăugat o a șasea componentă extrasă dintr-o concluzie a studiului calitativ (studiul IV). Prin urmare, există șase componente ale cadrului conceptual teoretico-practic al PA pentru PA. Figura 1.XII ilustrează procesul de emergență a celor șase componente, etapă cu etapă. Ca o concluzie generală acestea au apărut din contextul teoretic, studiul calitativ și, în final, după studiul cantitativ.

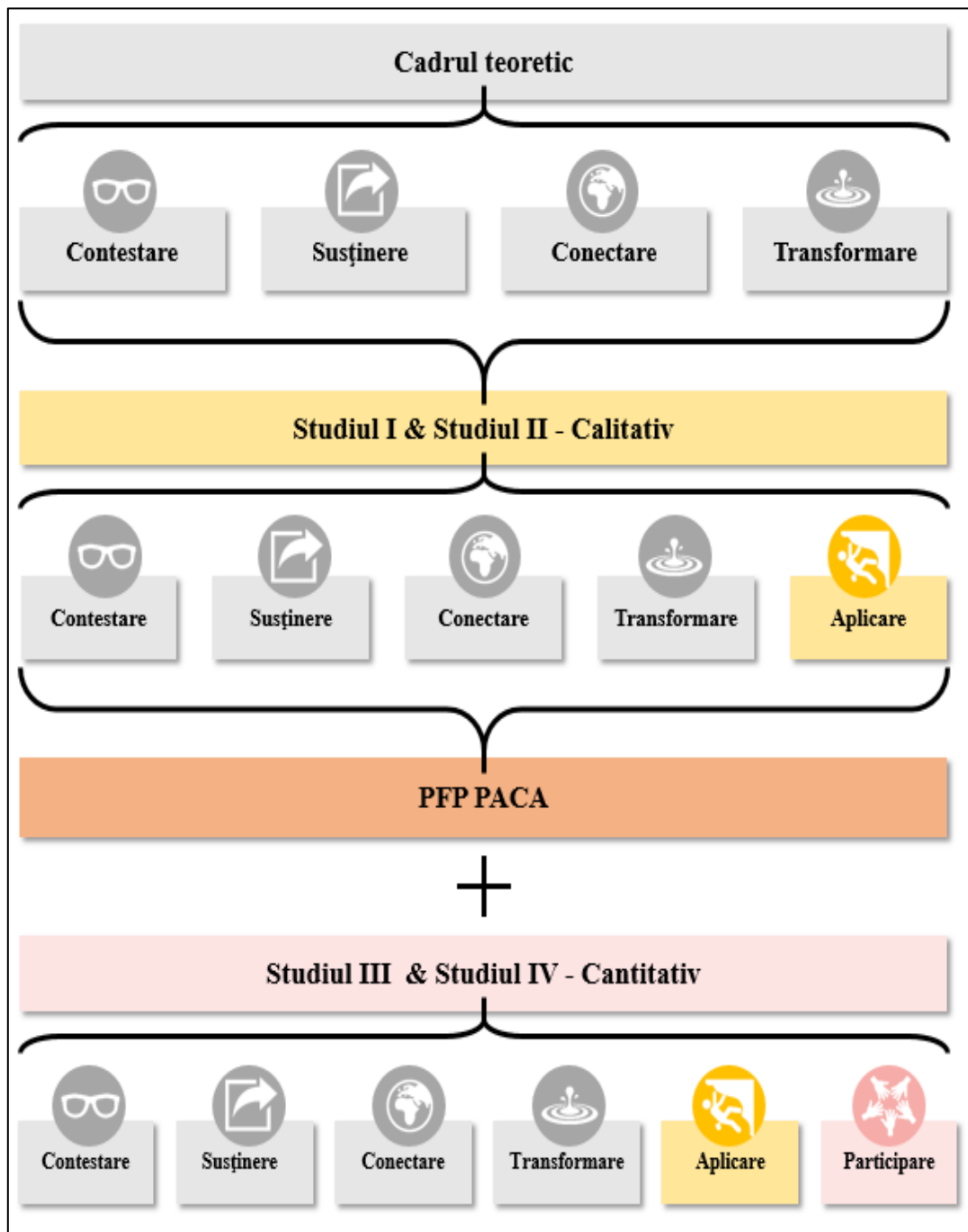


Figura 1.XII: Cele șase principii ale cadrului conceptual PAPA

Principala concluzie a fost că PFP PAPA a fost eficient pentru participanți, spre deosebire de grupul de control. PFP PAPA a crescut, aprofundat și îmbogățit semnificativ nivelul cunoștințele, oferind participanților un set de instrumente și competențe care să-i ajute să utilizeze această abordare în sălile de clasă și în afara acestora. În plus, PFP PAPA a determinat cu succes o schimbare transformatoare a convingerilor, intențiilor și comportamentelor personale și chiar a consolidat atitudinile profesorilor în ceea ce privește legătura dintre PAPA și toate activitățile care au loc în școală și în afara acesteia.

Participarea la PFP PACA a sporit înțelegerea semnificativă a faptului că este important nu numai să se schimbe atitudinile prin învățarea transformativă a profesorilor, ci și să se ofere cunoștințe și abilități privind modul de aplicare a acestei abordări în clasă. Interesant de remarcat este că această cercetare a arătat că și profesorii care au dezvoltat o orientare activistă și au înțeles legătura dintre PACA și diverse activități școlare, precum și faptul că este necesar să se consolideze legătura dintre activism și educație la toate materiile, au avut nevoie de împuternicire și de orientare în diferite moduri, pe lângă conceptualizarea și încadrarea domeniului.

O concluzie semnificativă a fost aceea că este posibil să se predea și să se promoveze PA în rândul profesorilor. Cu alte cuvinte, accentul a fost pus pe învățarea transformativă, dezvoltarea, experiența și practica profesorilor înainte de a trece la implementare. Cercetarea a arătat cum a fost posibil să se promoveze educația care să încurajeze elevii să se implice în societate, dar că a fost esențial să se concentreze mai întâi pe profesori, astfel încât fiecare profesor participant să găsească o modalitate de a-și examina critic convingerile, opiniile, valorile și cunoștințele, astfel încât să devină un agent al schimbării sociopolitice. Deoarece această cercetare s-a concentrat pe procesul propriu al profesorilor de adoptare a abordării PACA, se poate concluziona că cele șase componente ale PACA prezintă această proces în trei etape. Figura 2.XII prezintă procesul care conduce la identitatea profesională a profesorilor ca profesori activiști.

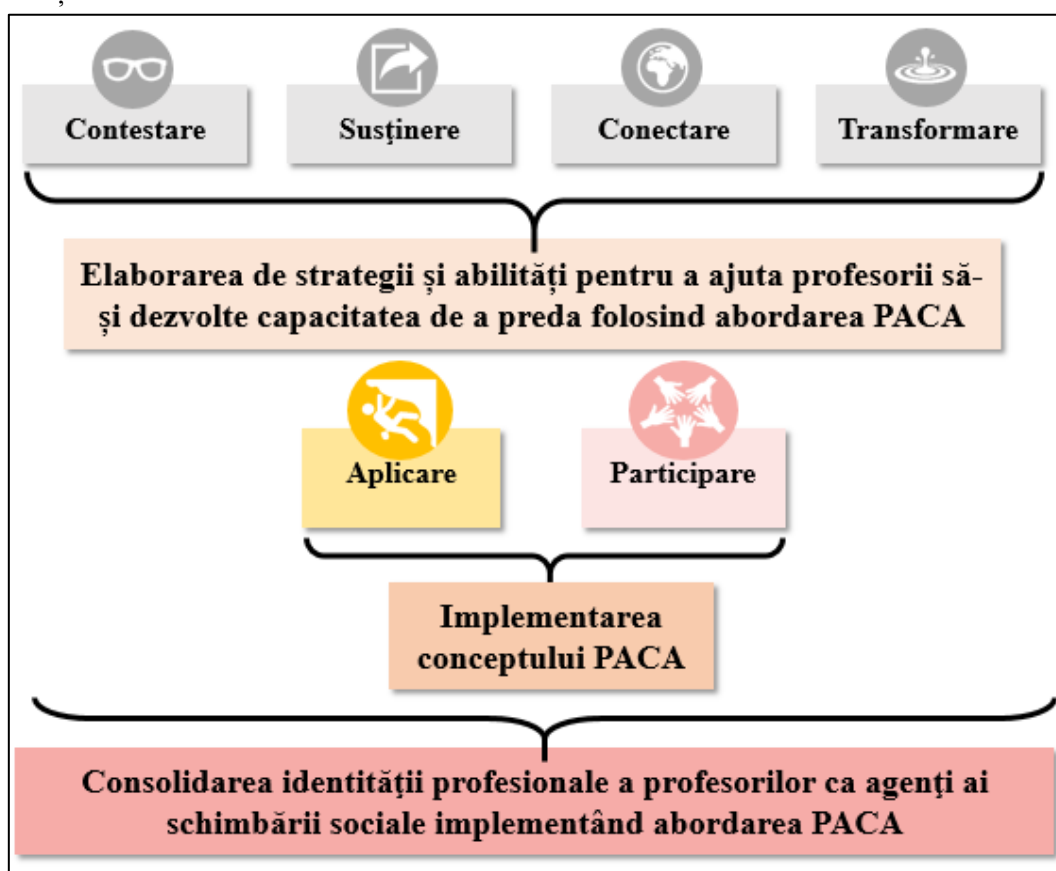


Figura 2.XII: Cadrul conceptual reorganizat al PACA

Deoarece PFP PACA s-a concentrat pe învățarea transformativă a profesorilor, putem observa că învățarea abordării PA a condus la responsabilizarea profesorilor și le-a oferit un set de instrumente pentru a aplica activismul și a-l pune în practică în procesul educațional. Profesorii au raportat că au primit un impuls de energie, motivație, dorință și împuternicire pentru a deveni profesori activiști. Unii chiar au mărturisit că și-au amintit de ce s-au alăturat inițial profesiei didactice. Prin urmare, este posibilă asocierea concluziilor cercetării cu aspecte precum sentimentul de autoeficacitate al profesorilor, epuizare, angajament profesional și satisfacție.

XII.2 Limitări și direcții viitoare de cercetare

1. Prima limitare a cercetării este legată de omogenitatea și lipsa de reprezentabilitate a eșantionului. Majoritatea participanților la cercetare aparțineau populației israeliene majoritare și predau în sistemul de învățământ evreiesc. Studiile ulterioare ar putea examina și populații diferite sau ar putea examina populații cu caracteristici de mediu complet diferite (profesori din alte țări sau părinți, alți profesioniști etc.).
2. Cercetarea a avut loc în Israel. Ar fi interesant de explorat aspectele analizate și în cadrul unui studiu comparativ internațional.
3. Există un potențial pentru multiple prejudecăți în cercetarea calitativă din cauza instrumentelor de cercetare și a contactului cercetătoarei cu participanții, iar subiectul este unul politic și sensibil. Cercetătoarea a abordat aceste prejudecăți prin garantarea confidențialității totale și prin utilizarea triangulării - folosind mai multe surse de informații (focus grupuri, interviuri, chestionare anonime și reflecții de mai multe tipuri ale participanților). În plus, s-a luat în calcul un punct de vedere suplimentar al unui coleg profesor, care a analizat conținutul în mod independent. În plus, concluziile prezentate includ numeroase citate în sprijinul analizei.
4. Pentru cercetarea cantitativă, care a comparat un grup de control și un grup experimental, toate variabilele ar fi trebuit să aibă același punct de plecare, dar a existat un decalaj într-unul din cazuri unde, încă de la început, participanții din grupul experimental au văzut o legătură între acțiunile școlare și posibilitățile de a preda PACA. Într-adevăr, cercetarea nu a fost realizată în condiții de laborator. Cu toate acestea, grupul de control a fost foarte important pentru studiu și din cauza circumstanțelor politice din Israel. Climatul sociopolitic la momentul studiului ar putea fi considerat o limitare a cercetării, din cauza celor patru runde de alegeri naționale între 2019 și 2021, care au culminat cu o schimbare de guvern.
5. Cercetările viitoare ar trebui să examineze profesorii împreună cu grupurile lor de elevi înainte și după program. Valorificarea efectelor aplicării PACA asupra acestor elevi necesită un proces mai îndelungat.
6. O concluzie principală a cercetării s-a desprins cu privire la consolidarea identității profesionale a profesorilor ca agenți ai schimbării sociale, ca urmare a PFP PACA, iar una dintre consecințele acesteia a fost redefinirea valorilor și

principiilor de bază ale rolului de profesor și reînnoirea motivației pentru acest rol. Prin urmare, se recomandă evaluarea parcursului continuu al profesorilor care au participat la PFP PACA în vederea monitorizării dezvoltării profesionale continue, în diferite etape ale carierei lor profesionale.

7. O altă concluzie importantă rezultată din această cercetare a fost legătura dintre PFP PACA și aspecte precum sentimentul de autoeficacitate al profesorilor, epuizarea, angajamentul profesional și satisfacția. O propunere interesantă pentru cercetările viitoare ar putea fi examinarea legăturii dintre participarea la PFP PACA și la comunitățile de învățare care sprijină profesorii activiști, precum și reînnoirea motivației de a preda și abordarea epuizării.
8. Un studiu viitor ar putea evalua efectele mai ample ale PACA. Participarea la PFP PACA contribuie la creșterea personală și profesională a profesorilor? Cum contribuie participarea la PFP PACA la îmbunătățirea proceselor de predare, învățare și evaluare în clasă?
9. Deoarece s-a constatat că este posibilă formarea profesorilor în APAC, trebuie subliniat faptul că grupul țintă al PFP și participanții au fost profesori în activitate. Cu toate acestea, este poate chiar mai important să se pregătească profesorii în formare, deoarece identitatea lor profesională nu este încă consolidată. Prin urmare, ar fi posibil să se ofere o astfel de formare profesorilor aflați la început de activitate.

CAPITOLUL XIII: IMPLICAȚIILE ȘI CONTRIBUȚIA CERCETĂRII

XIII.1 Implicațiile

Această cercetare face lumină asupra importanței educării generației următoare în abordarea PA. Numărul de profesori care se înscriu la noile cicluri de PFP PACA s-a înmulțit în fiecare an de când a fost realizată această cercetare.

Una dintre principalele consecințe ale preocupării exploratorii pentru predarea profesorilor conform abordării PACA, în clasă și în afara clasei, este recunoașterea și raportarea profesorilor la ei înșiși și la identitatea lor ca agenți ai schimbării sociale. Citatele profesorilor demonstrează acest lucru: *"Am început să mă simt mai confortabil exprimându-mi activismul personal..."; "M-a făcut să mă înțeleg mai bine pe mine însumi, de ce vreau să fiu profesor"* sau cum transformarea l-a făcut pe profesor să predea diferit: *"Cred că acest curs îmi permite, încet, dar sigur, să-mi formez și să-mi dezvolt poziția personală cu privire la a deveni mai activ cu elevii mei în ceea ce privește activismul cetățenesc activ"*. Prin urmare, conform interpretării și determinării unui cadru conceptual pentru PA și introducerea acestuia pe agenda educațională prin cercetare și PFP PACA, profesorii ar putea să-și consolideze dorința de asimilare a activismului în educație și să influențeze generațiile viitoare pentru a îmbunătăți societatea ca umanist, liberal și promotor al drepturilor omului.

Cercetarea contribuie la înțelegerea rolului profesorilor activiști în sistemele educaționale și este posibil să fie benefică nu numai pentru cercetătorii care se ocupă de schimbările în educație și în metodele de predare, ci și pentru factorii de decizie politică în ceea ce privește aprecierea profesorilor activiști și găsirea unor modalități de a-și face datoria pentru justiția socială și consolidarea democrației prin promovarea CA în rândul generației viitoare, care are nevoie atât de urgentă de aceasta.

Având în vedere decalajele de cunoștințe în cele două domenii principale de cercetare privind cadrul conceptual al semnificației conceptului PACA și dacă este posibil să se predea profesorilor abordarea PACA, contribuția cercetării la cunoaștere este vizibilă. Cercetarea îmbogățește și cartografiază dimensiunile pentru un cadru conceptual al termenului PACA. În plus, cercetarea contribuie la cunoaștere prin dezvoltarea PFP PACA, care s-a dovedit a fi eficientă și influentă.

XIII.2 Contribuții

Contribuțiile semnificative ale acestei cercetări sunt prezentate pe trei nivele, teoretic, practic și metodologic. Tabelul 1.XIII a prezentat principalele contribuții ale cercetării.

Tabelul 1.XIII: Sinteza contribuției cercetării

Nivel teoretic	1. Îmbogățirea cunoștințelor despre conceptul PACA 2. Cartografierea dimensiunilor PACA
Nivel metodologic	1. Elaborarea unui nou chestionar PACA validat 2. Elaborarea unui instrument de diagnostic pentru evaluarea profilului profesorilor activiști
Nivel practic	1. Contribuție universală, în sensul că PFP PACA poate fi aplicat în alte țări și culturi 2. Stabilirea unor modele practice de implementare a PACA în sălile de clasă 3. Formarea unei rețele de profesori activiști și a unei comunități de practică pentru prima dată în Israel

XIII.3 Recomandări practice

1. Continuarea PFP PACA nu numai în Israel, ci și extinderea la nivel internațional, și includerea profesorilor în formare, pentru a-i ajuta să își consolideze rolul de agenți ai schimbării - speranța noastră pentru viitor în sistemele educaționale.
2. Încurajarea unei rețele de profesori activiști în Israel care să servească drept legătură cu rețele similare la nivel internațional.
3. Elaborarea unui chestionar mai scurt și adaptat pentru diferite locuri din întreaga lume pentru a-l face accesibil, ca o completare a cercetării calitative în PACA.
4. Elaborarea unor instrumente de diagnosticare bazate pe cele șase principii ale noului cadru conceptual PACA, al cărui scop este de a oferi fiecărui profesor o imagine a profilului său în PA. Profesorii vor fi rugați să se autoevalueze, pe o scală Likert în 5 puncte, pentru a produce un profil de tip pânză de păianjen. A se vedea Tabelul 2.XIII cu exemplele a trei profesori care se autoevaluează pe o scară Likert în 5 puncte în ceea ce privește cele șase componente și Figura I. XIII de mai jos care prezintă rezultatele într-un instrument de diagnosticare de tip păianjen. Cu cât poligonul exterior acoperă o suprafață mai mare, cu atât mai puternică este PA exprimată în profil. Această metodă de diagnosticare permite, de asemenea, identificarea fluctuațiilor interne ale fiecărui profesor, în spațiile dintre principiile situate în centrul diagramei și, prin urmare, profesorii sunt capabili să identifice ce principiu este realizat mai mult și care trebuie întărit.

Instrumentul este aplicabil la diverse agende sociopolitice și poate fi astfel ușor de adaptat pentru studii internaționale și interculturale.

Tabelul 2.XIII: Diagnosticarea profilului PACA pentru trei profesori cu orientare activistă

Participarea la o comunitate de practică pentru profesorii activiști	Transformarea percepției profesorilor ca agenți ai schimbării sociale	Practicarea pedagogiei activismului pentru o cetățenie activă în interiorul și în afara clasei	Conectarea învățării experiențiale a cetățeniei active cu viața elevilor	Ațiuni de susținere a schimbărilor sociopolitice	Contestarea și criticarea status-quo-ului
2	5	4	5	5	5
1	3	3	3	4	5
4	5	2	5	3	5

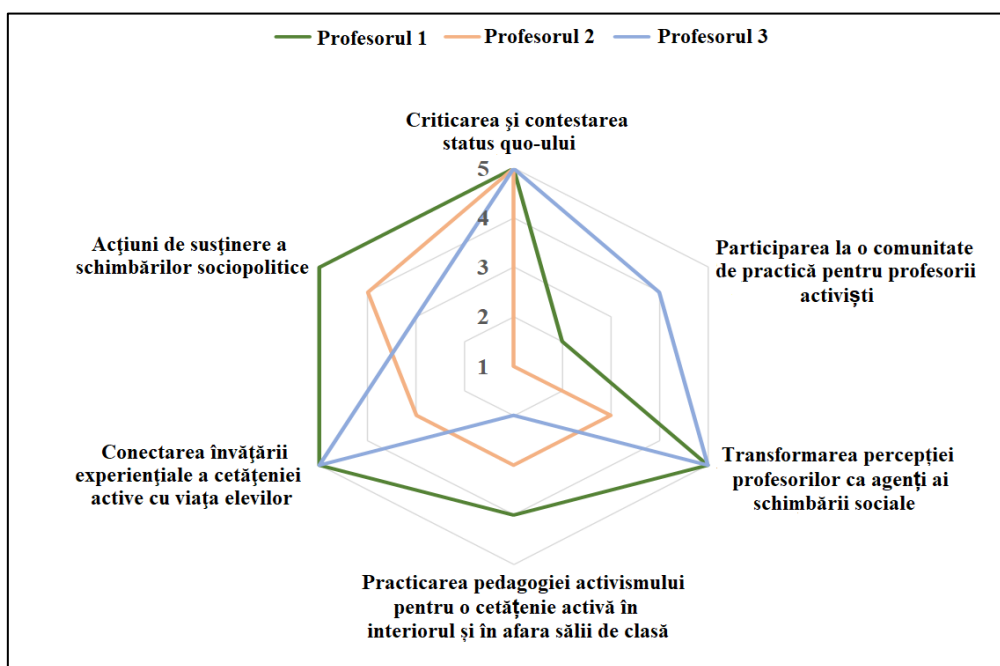


Figura 1.XIII: Diagnosticarea profilului PACA pentru trei profesori cu orientare activistă

EPILOG

Rezultatele și implicațiile prezentei cercetări îmi dau speranță pentru viitor, deoarece acestea afectează deja practicile mele educaționale zilnice. Cele două întrebări de bază ale cercetării au fost abordate în mod corespunzător, dovadă fiind rezultatele celor șase componente care clarifică conceptul de pedagogie activistă, precum și prin înțelegerea faptului că un program de formare continuă de educație activistă pentru promovarea cetățeniei active influențează cunoștințele, atitudinea și practicile profesorilor orientați spre activism în ceea ce privește schimbarea sociopolitică - profesori care doresc să creeze o lume mai bună.

Procesul de redactare a acestei teze de doctorat m-a făcut să realizez importanța încadrării: cadrul PACA s-a dovedit a fi foarte semnificativ pentru profesori. M-a încurajat în principal faptul că profesorii au sugerat că această abordare inovatoare a pedagogiei activismului i-a motivat să cultive valorile cetățeniei active și implicarea elevilor la școală în ceea ce privește conceptul teoretic și ca parte a procesului de aplicare, de asemenea, în termeni practici. Într-o epocă marcată de crize multiple, în primul rând migrația în masă, rasismul și încălcarea drepturilor omului - democrația este în pericol. Întrucât acest risc poate fi evitat prin consolidarea implicării sociopolitice a cetățenilor, începând din școală, PACA este deosebit de relevant pentru profesorii de astăzi. Voi încheia cu un citat (Figura 2.XIII) de la o profesoară care a participat recent la program, în care aceasta explică desenul ei înainte și după participarea la PFP PACA:

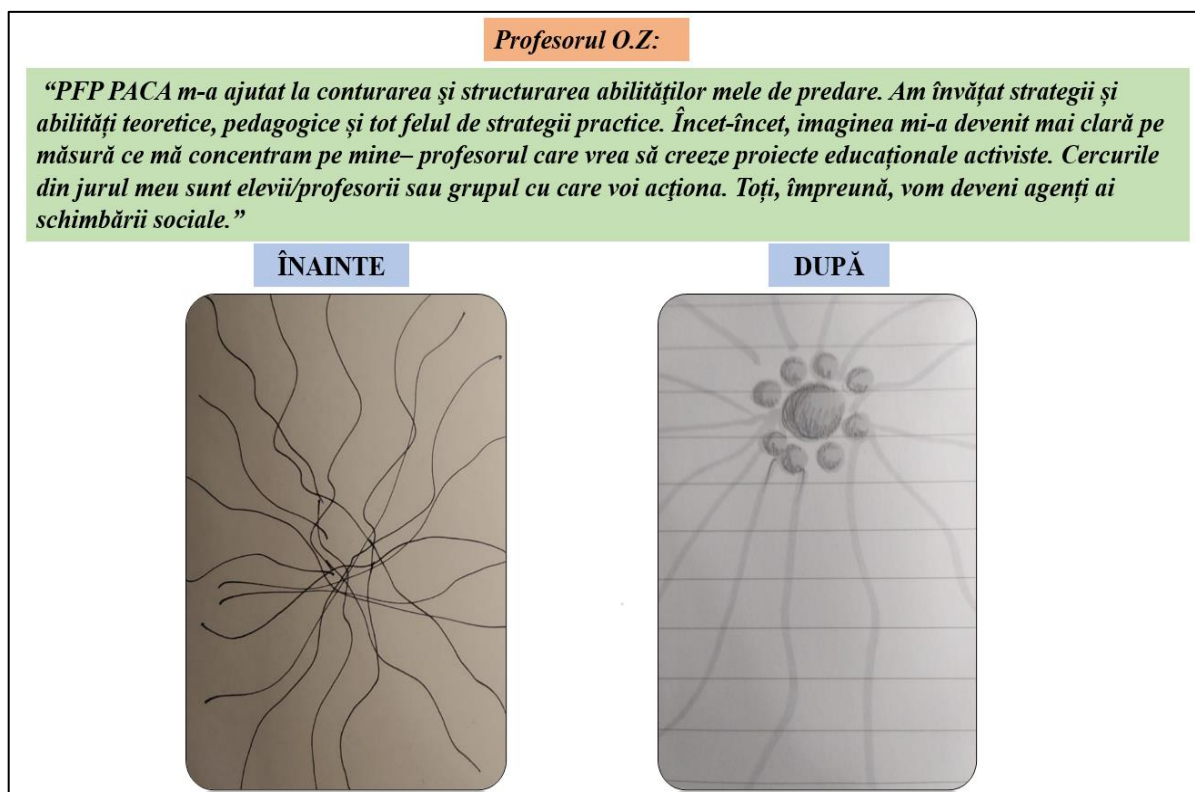


Figura 2.XIII: Desenul înainte și după PFP PACA

Dacă și alți profesori experimentează PFP PACA la fel ca această profesoară, ca pe un fel de "dezordine" care în cele din urmă devine organizată și înflorește în acțiuni de schimbare sociopolitică pe măsură ce profesorul dobândește capacitatea de a avea impact asupra altor cercuri, atunci procesul acestei cercetări se îndreaptă în direcția corectă, creând speranță prin educație pentru viitor. Se pare că PACA poate contribui la îmbunătățirea sistemelor educaționale la nivel mondial și a societății în general, deoarece va fi posibil să se înroleze profesori curioși, cu dorința de a promova schimbarea sociopolitică pentru a-și dezvolta, aprofunda și revitaliza profesia și identitatea profesională în vederea îmbunătățirii societăților din diferite țări, prin intermediul sistemelor educaționale.

BIBLIOGRAFIE

- Adorno, T., & Horkheimer, M. (1993). *Frankfurt school - Selection*. Sifriat HaPoalim (Hebrew).
- Avnon, D. (Ed.). (2013). *Civil Education in Israel*, (Hebrew). Am Oved.
- Barab SA, Barnett M, Squire K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: characterizing the essentials tensions. *J Learn Sci*. 11, 489–542.
- Barr, D., Boulay, B., Selman, R., McCormick, R., Lowenstein, E., Gamse, B., Fine, M. & Leonard, M. B. (2015). A randomized controlled trial of professional development for interdisciplinary civic education: Impacts on humanities teachers and their students. *Teachers College Record*, 117(2), 1-52.
- Baumgartner, L. M. (2012). Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present. In Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons, 99-115.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences. *Societies* 2020, 10, 36. 1-12.
- Boydston, J. A. (1991). The collected works of John Dewey and the CEAA/CSE: A case history. *The Papers of the Bibliographical Society of America*, 85(2), 119-144.
- Brookfield, S. D. (1993). Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 227–242.
- Brown, V. B. (2004). *The education of Jane Addams*. University of Pennsylvania Press.
- Bruce, B. C. (2017). How Jane Addams expands our view of education as an ethical enterprise. *Educational Theory*, 67(6), 677-692.
- Bryan, M. L., Bair, B., de Angury, M., & Addams, J. (Eds.). (2010). *The Selected Papers of Jane Addams: vol. 1: Preparing to Lead, 1860-81* (Vol. 1). University of Illinois Press.
- Bryman, A., & Bell, E. (2015). *Business research methods*, (4th Ed.). USA: Oxford University Press.
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualisation of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136.
- Carmon, A. (2013). Teacher Policy in Geological-Pedagogical Fracture - Position Paper Ahead of Eli Horowitz Conference on Economics and Society.

- Catone, K. C. (2017). *The pedagogy of teacher activism: Portraits of four teachers for justice*. Peter Lang.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, (2th ed.). London: Sage Publications.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D. & Lopes, J. (2005). Citizenship education longitudinal study: second cross-sectional survey 2004. Listening to young people: citizenship in England. *DfES Research Report 626*. DfES.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Collay, M. (2010). Retracing the roots of teacher activism in urban schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 221–233.
- Cooper, H. (2016). *Research synthesis and meta-analysis* (5th Ed.). London: Sage Publications.
- Crano, W. D., Brewer, M. B., & Lac, A. (2015). *Principles and methods of social research* (3th Ed.). NY: Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cronbach, L. J. (1957). *The two disciplines of scientific psychology*. American Journal of Sociology, 57,427-442.
- Darder, A., Torres, R. D. & Baltodano, M. (Eds.) (2017). *The critical pedagogy reader*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Available at: [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective Teacher Professional Development REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th Ed.). London: Sage Publications.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Eisenberg, E., & Selivansky, O. (2019) Adapting Israel's education system to the challenges of the 21st century. *Policy Research*, 130. Israeli Democracy Institute (Hebrew).

- Freire, P. (1970/2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Frey, L. R., & Palmer, D. L. (2017). Communication activism pedagogy and research: Communication education scholarship to promote social justice. *Communication Education*, 66(3), 362-367.
- Frey, L. R., & Palmer, D. L. (Eds.) (2014). *Teaching communication activism: Communication education for social justice*. Hampton Press.
- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.
- Gorozidis, G., and Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teach. Teach. Educ.* 39, 1–11.
- Green, M. (2017). Teaching as Possibility: A Light in Dark Times. In A. Darder, M. Baltodano, & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy Reader*. Routledge. 494-503.
- Gunnlaugson, O. (2008). Metatheoretical prospects for the field of transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 6(2), 124–135.
- Gur-Ziv H. (2013). *Critical feminist pedagogy and education for a culture of peace*. Mofet Institute (Hebrew).
- Henn, M., & Foard, N. (2014). Young people and politics in Britain. *Sociology Review*, 23(4), 18-22.
- Horkheimer, M. (1972). *Critical Theory*. Sebury.
- Jaba, E., & Moroşanu, A. (2012). *Research concerns regarding survey interviewer characteristics: a bibliometric analysis*. Revi Statistical validation of the questionnaire de cercetare și intervenție socială, (39), 7-16. DOI: 10.13140/2.1.2605.6323
- Karami, S., Shobeiri, S. M., & Jafari, H. (2017). Assessment of knowledge, attitudes, and practices (KAP) towards climate change education (CCE) among lower secondary teachers in Tehran, Iran. *International Journal of Climate Change Strategies and Management*.
- Keeley, C. L. (2017). Teachers in their time A life history study of public-school activist teachers in NSW.
- Kennedy, K. J. (2006). Towards a Conceptual Framework for 'Active' Citizenship. Retrieved from: https://www.academia.edu/1243639/Towards_a_conceptual_framework_for_active_citizenship
- Ketko-Ayali, K., & Bocoş, M. (2021). A Model to Promote Active Citizenship and Activist Pedagogy (ACAP) in High School Teaching. In I. Albulescu, & C. Stan (Eds.), *Education, Reflection, Development – ERD 2020, vol 104*. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 10-22).

- Ketko-Ayali, K., & Bocoş, M. (2020). Practical five-level model for activist pedagogy and promoting active citizenship: Film study in Israel as a test case. *Educatia*, 21(19), 74–85.
- Khedkar, P. D., & Nair, P. (2016, December). Transformative pedagogy: A paradigm shift in higher education. In *Proceedings of Third International Conference on Multidisciplinary Research & Practice* (pp. 332-337).
- Kokka, K. (2018). Radical STEM Teacher Activism: Collaborative Organizing to Sustain Social Justice Pedagogy in STEM Fields. *Educational Foundations*, 31, 86-113.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment and education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Lindberg, J. O., & Olofsson, A. D. (Eds.). (2009). *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery: Methods for improved education delivery*. IGI Global.
- Liu, K., Miller, R., and Jahng, K. E. (2016). Participatory media for teacher professional development: toward a self-sustainable and democratic community of practice. *Educ. Rev.* 68, 420–443.
- Lloyd, C. B., & Hub, G. (2013). Education for girls: Alternative pathways to girls' empowerment. *Paper commissioned by Girl Hub, a strategic partnership between Nike Foundation and the UK Department for International Development*.
- Luguetti C. & Oliver K. L. (2019). 'I became a teacher that respects the kids' voices': challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning an activist approach. *Sport, Education and Society*. ISSN 1357-3322
- MacRae, J. L. E. (2008). *Social justice activist teachers theorize their work in public schools* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Marshall, C., & Anderson, A. L. (Eds.). (2009). *Activist educators: Breaking past limits*. Routledge.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland and J. Crowther, *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24–38). Routledge.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning* (pp. 114-128). Routledge.
- Mezirow, J., & Associates (Eds.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J., & Associates (Eds.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Ministry of Education - Israel. (2020). Teaching Staff Administration, Division A for Teaching Development. *Teachers as Agents of Social Change - Promoting Active Citizenship*. (Hebrew). In: <https://apps.education.gov.il/HtlZibur/FileOpener.aspx?file=4979.pdf>
- Miske, S. J. (2013). Exploring the gendered dimensions of teaching and Learning: Background paper for the education for all global monitoring report 2013. *UN Girls' Education Initiative Working Paper*, (06), 19.
- Mitra, D. (2020). Pedagogy and activism – Do the two mix? A dialogue on social justice and its place in the classroom. *Sociological Forum*, 35(4), 1346–1353.
- Mockler, N. (2011a). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528.
- Mockler, N. (2011b). Becoming and ‘being’ a teacher: Understanding teacher professional identity. In *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 123-138). Springer, Dordrecht.
- Mockler, N., & Sachs, J. (2011). Rethinking educational practice through reflexive inquiry: An introduction. In *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry* (pp. 1-8). Springer, Dordrecht.
- Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. In *English teaching forum* (Vol. 48, No. 1, pp. 2-11). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Nelson, J., & Kerr, D. (2006). *Active citizenship in INCA countries: Definitions, policies, practices, and outcomes*. NFER/QCA.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking : a study of teaching as work*. Routledge.
- Niblett, B. (2015). *Narrating activist education: teachers' stories of affecting social and political change*, Doctoral dissertation, Lakehead University, Thunder Bay.
- O’Sullivan, M. (2013). Challenging neoliberal anti-intellectualism, consumerism, and utilitarianism: Achieving Deweyian and Freirean visions of critically engaged citizens. *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities*, 167-186.
- Ophir, A. (2012). Minimum conditions for a critical theory. In G. Eyal (Ed.), *Four Lectures on Critical Theory* (pp. 15-24). Van Leer Jerusalem Institute & Hakibbutz Hameuchad (Hebrew).
- Oser, F. & Veugelers, W. (2008). *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values*. Sense.

- Paterson, L. (1998). The civic activism of Scottish teachers: explanations, and consequences. *Oxford Review of Education*, 24 (3), 279-302.
- Picower, B. (2012a). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets* (Vol. 13). Routledge.
- Picower, B. (2012b). Teacher activism: Enacting a vision for social justice. *Equity & Excellence in Education*, 45(4), 561-574.
- Rodriguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in psychology*, 11, 5.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and teaching*, 22(4), 413–425.
- Sachs, J., & Mockler, N. (2012). Performance cultures of teaching: Threat or opportunity? In C. Day (Ed.), *The Routledge handbook of teacher and school development* (pp. 33–43). Abingdon: Routledge.
- Salas-Zapata, W. A., Ríos-Osorio, L. A., & Cardona-Arias, J. A. (2018). Knowledge, Attitudes and Practices of Sustainability: Systematic Review 1990-2016. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 46-63.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design* (Vol. 3). London: Sage Publications.
- Schott, L. (2005). *The Education of Jane Addams*. By Victoria Bissell Brown. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, viii, 421.
- Strassfeld, N. M., & Strassfeld, R. N. (2020). After Janus: Teachers' Unions, Walkouts, and Social Justice Unionism. *International Journal of Educational Reform*, 29(4), 334-353.
- Taylor, E. W. (1997). Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult education quarterly*, 48(1), 34-59.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow, E. W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative learning in practice* (pp. 3–17). Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

- Veugelers, W. (2020). How globalisation influences perspectives on citizenship education: From the social and political to the cultural and moral. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-16.
- Volansky. A. (2020). *Students of yesterday, students of tomorrow – Three waves of reform in the world of education (1918-2018), Vol 1: Education systems worldwide*. Schocken (Hebrew).
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., & Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267.
- Zalmanson-Levi, G. (2018). Managing a classroom as a space for social change. In: I. Eliezer, & D. Gorev (Eds.), *Managing a classroom*. (pp. 265-285). Mofet Institute (Hebrew).