



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY
TRADITIO ET EXCELLENTIA

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „DIDACTICĂ. TRADIȚIE, INOVARE,
DEZVOLTARE”

REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

INVESTIGAREA ATITUDINILOR FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A
PERSOANELOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE ÎN
RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA

DOCTORAND: GÁLFI (NAGY) BERNADETTE

***COORDONATOR ȘTIINȚIFIC: PROF. UNIV. DR. ZSOLDOS-MARCHIS IULIANA-
HORTENSIA***

Cluj-Napoca

2026

CUPRINS

CAPITOLUL I. CADRUL TEORETIC ȘI ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE	4
1.1. Educabilitatea persoanelor cu CES și cadrele conceptuale ale educației incluzive	4
1.2. Delimitarea conceptuală a atitudinilor și prezentarea caracteristicilor acestora	6
1.3. Atitudinile cadrelor didactice față de persoanele cu CES și incluziune	7
1.4. Factori care influențează atitudinile profesorilor față de persoanele cu CES și incluziune	7
1.5. Importanța sensibilizării în formarea atitudinilor	9
CAPITOLUL II. ADAPTAREA ȘI ANALIZA PSIHOMETRICĂ A SCALEI SENTIMENTE, ATITUDINI ȘI ÎNGRIJORĂRI FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA	12
2.1. Introducere	12
2.2. Obiectivele cercetării	12
2.3. Metodă și procedură	12
2.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor	13
2.5. Concluzii	14
CAPITOLUL III. ADAPTAREA ȘI ANALIZA PSIHOMETRICĂ A SCALEI ATITUDINILOR ȘI PERSPECTIVELOR FAȚĂ DE PERSOANELE CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA	16
3.1. Introducere	16
3.2. Obiectivele cercetării	16
3.3. Metodă și procedură	17
3.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor	18
3.5. Concluzii	19
CAPITOLUL IV. INVESTIGAREA PREDICTORILOR ATITUDINILOR FAȚĂ DE INCLUZIUNE ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA	21
4.1. Introducere	21
4.2. Obiectivele cercetării	22
4.3. Metodă și procedură	22
4.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor	23
4.5. Concluzii	24
CAPITOLUL V. PREGĂTIREA ÎN PSIHOPELAGOGIE SPECIALĂ CA FACTOR MEDIATOR ÎNTRE ATITUDINILE FAȚĂ DE PERSOANELE CU CES ȘI ATITUDINILE FAȚĂ DE INCLUZIUNE	26
5.1. Introducere	26
5.2. Obiectivele cercetării	27
5.3. Metodă și procedură	27
5.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor	28

5.5. Concluzii.....	29
CAPITOLUL VI. „ATINGE CU ÎNȚELEGERE!” - EVALUAREA EFICIENȚEI UNUI PROGRAM DE SENSIBILIZARE ÎN SUSȚINEREA PREGĂTIRII ÎN PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ ȘI A ATITUDINILOR FAȚĂ DE DIFERENȚĂ ȘI INCLUZIUNE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR LA PEDAGOGIE	31
6.1. Introducere.....	31
6.2. Obiectivele cercetării	32
6.3. Metodă și procedură	32
6.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor.....	34
6.5. Concluzii.....	37
CAPITOLUL VII. CONCLUZII.....	39
BIBLIOGRAFIE	42

CAPITOLUL I. CADRUL TEORETIC ȘI ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

1.1. Educabilitatea persoanelor cu CES și cadrele conceptuale ale educației incluzive

Conceptul actual al cerințelor educaționale speciale (CES) a fost modelat, în ultimele decenii, de schimbări semnificative de perspectivă și de paradigmă, generate de transformările cadrului cultural, social și juridic (McDonald & Raymaker, 2013).

Cele trei perspective principale care au dominat concepțiile despre persoanele cu CES și au definit viziunile fundamentale privind poziționarea lor socială sunt *modelul medical*, *modelul social* și *perspectiva biopsihosocială* (Berghs et al., 2016). Aceste abordări diferă considerabil în ceea ce privește modul în care interpretează cauza dizabilității și aspectele pe care le accentuează în raport cu soluțiile sau intervențiile posibile, în relația dintre contribuția persoanei și cea a mediului. Diferitele modalități de raportare au influențat semnificativ concepțiile despre drepturile, oportunitățile și rolul social al persoanelor vizate, afectând direct calitatea vieții și experiențele lor cotidiene (Brinkman et al., 2023). *Modelul medical* accentuează o orientare spre deficit, atribuind sursa problemei individului și calității funcționării sale fizice și psihice, sugerând astfel că problema trebuie identificată în persoana afectată (Zaks, 2024).

Ca reacție la această perspectivă centrată pe deficit a apărut *modelul social*. Ideea sa fundamentală constă în faptul că nu consideră diferența ca fiind cauzată de caracteristicile fizice sau psihice ale persoanei, ci de deficiențele sociale și de barierele structurale și funcționale existente în societate. Conform acestei abordări, societatea și mediul nu reușesc să satisfacă și să asigure în mod adecvat nevoile și cerințele care ar permite persoanelor afectate o adaptare eficientă și participarea activă la viața socială (Zaks, 2024). Totuși, critica principală adusă acestui model vizează caracterul său unilateral, deoarece accentul excesiv pus asupra rolului societății conduce la neglijarea unor factori psihici, mentali sau biologici individuali care pot influența semnificativ calitatea vieții (Owens, 2014).

Ca răspuns la aceste limite, a început să se impună o perspectivă mai holistică, și anume *modelul biopsihosocial*, care reprezintă în prezent una dintre principalele paradigme în interpretarea diferitelor tipuri de dizabilitate și a situației persoanelor afectate (Petasis, 2019). Acest model atrage atenția asupra faptului că factorii biologici, psihologici și socioculturali joacă împreună un rol activ în configurarea stării persoanei și a calității vieții sale fizice, psihice, sociale și comunitare (Alyafel & Chauhan, 2025).

Perspectivile promovate de diferitele paradigme au generat diferențe semnificative și în ceea ce privește educabilitatea persoanelor cu CES, precum și cadrul juridic și instituțional care reglementează accesul acestora la educație și natura procesului educațional. În perioada dominată de modelul medical, când accentul principal era pus pe conformarea la o anumită normă, persoanele care prezentau abateri de la aceasta (de exemplu, persoanele cu dizabilități intelectuale) erau frecvent excluse complet din sistemul educațional, fiind considerate needucabile (Vyas & Bano, 2015). În alte situații, adaptarea completă era așteptată exclusiv din partea persoanei afectate, fără ca sistemul școlar să fie încurajat să realizeze ajustări. Deoarece această perspectivă urmărea corectarea diferitelor deficite, considera că învățământul de masă nu este adecvat pentru astfel de intervenții, fapt care a contribuit la dezvoltarea și răspândirea educației segregate (Zaks, 2024).

Segregarea derivă din conceptul de separare și delimitare și exprimă, în context pedagogic, faptul că elevii nu învață în sistemul educațional de masă, ci separat, în instituții sau clase speciale, împreună cu alți elevi care prezintă diverse tipuri de dizabilități (Hegarty & Alur, 2002). În aceste contexte, procesul de învățare este susținut prin curriculum adaptat nivelului abilităților, servicii suplimentare și intervenția profesorilor de educație specială, ceea ce poate facilita un proces educațional individualizat. Totuși, principalul dezavantaj constă în faptul că limitează considerabil integrarea socială și incluziunea comunitară, aprofundând astfel stigmatizarea și marginalizarea (Cook et al., 2001).

Odată cu apariția modelului social, a fost introdus și conceptul de *Mediu cel mai puțin restrictiv* (Least Restrictive Environment - LRE) (Stone, 2019), care afirmă că trebuie create condiții educaționale și oportunități care să optimizeze dezvoltarea potențialului fiecărui copil și să nu împiedice dezvoltarea capacităților sale. Această abordare a oferit cadrul pentru fundamentarea principiilor *educației integrate* (Vyas & Bano, 2015). Eforturile de integrare aduc numeroase beneficii, întrucât învățământul de masă și colaborarea cu colegii neurotipici pot favoriza dezvoltarea socio-emoțională a elevilor cu CES (Lopatynska et al., 2023) și formarea unor modele comportamentale adaptative (Dixon, 2005). Cu toate acestea, din cauza pregătirii insuficiente a cadrelor didactice, a efectivelor mari de elevi și a deficitului de resurse (Allam & Martin, 2021; Gonzaga et al., 2024; Vorlíček, 2024), adesea se realizează doar o așa-numită integrare rece, în cadrul căreia adaptarea este solicitată exclusiv elevului cu CES, în loc ca sistemul să răspundă nevoilor individuale ale acestuia (Allam & Martin, 2021).

În contextul acestor limite a început să se contureze conceptul de *educație incluzivă*, modelat în principal de principiile perspectivei biopsihosociale (Minghelli et al., 2023;

Norwich, 2016). Incluziunea reprezintă o abordare care presupune nu doar educație comună, ci acceptare și participare activă deplină pentru toți copiii, indiferent de caracteristicile lor fizice, psihice sau sociale. Din punct de vedere legislativ, una dintre cele mai importante convenții și documente fundamentale este considerată Declarația de la Salamanca (Ainscow et al., 2019).

Declarația UNESCO privind principiile fundamentale ale educației persoanelor cu CES a fost primul document care a afirmat că incluziunea nu reprezintă doar o problemă pedagogică, ci un drept fundamental al omului (Central Board of Secondary Education, 2020). Principiile sale de bază susțin că fiecare copil are dreptul la acces egal la educație. În acest sens, școala trebuie să devină un mediu incluziv, în care procesul educațional este adaptat nevoilor individuale și structurii specifice a competențelor fiecărui elev (Winter & O’Raw, 2010). Diversitatea este valorizată ca resursă și nu interpretată ca problemă care necesită soluționare. Deoarece accentul cade și asupra interacțiunii dintre particularitățile biologice, psihologice și socioculturale, adaptarea nu mai este așteptată exclusiv din partea individului, ci se promovează construirea unui sistem bazat pe egalitate și participare activă (Minghelli et al., 2023; Norwich, 2016).

1.2. Delimitarea conceptuală a atitudinilor și prezentarea caracteristicilor acestora

Ajzen și Fishbein (2011) au definit atitudinile ca fiind unul dintre conceptele fundamentale ale cogniției sociale, utilizat pentru a exprima modul și evaluarea prin care ne raportăm la un anumit obiect, construct, problematică, individ sau diferite grupuri sociale (Hewstone & Stroebe, 2020).

Astfel, atitudinile reprezintă reprezentări cognitive organizate pe baza experiențelor anterioare și care sintetizează evaluările referitoare la obiectul atitudinii. Datorită caracterului lor determinat de experiențele învățate și de influențele sociale anterioare, acestea pot fi considerate relativ stabile, însă susceptibile de modificare (Ajzen & Fishbein, 2011). Atitudinea este alcătuită din trei componente aflate într-o interacțiune strânsă: *componenta cognitivă*, care include convingerile și credințele (Bakanauskas et al., 2020), *dimensiunea afectivă*, care face referire la raportările emoționale (Haddock & Maio, 2019), precum și *componenta comportamentală*, care cuprinde tendințele și reacțiile comportamentale față de obiectul atitudinii (Bakanauskas et al., 2020). Sublinierea acestor componente este importantă atât în activitatea pedagogică, cât și în cea psihologică, deoarece evidențiază faptul că, atunci când obiectivul îl reprezintă modificarea anumitor atitudini sau tipare comportamentale, intervențiile orientate în această direcție ar trebui să vizeze atât componenta cognitivă, cât și pe cea emoțională a atitudinii (Albarracin & Shavitt, 2018).

1.3. Atitudinile cadrelor didactice față de persoanele cu CES și incluziune

Dincolo de definiția generală, în context educațional se poate afirma că atitudinile profesorilor includ convingerile, credințele, evaluările, orientările emoționale fundamentale și, implicit, tendințele lor comportamentale în raport cu procesul de predare, elevii, nevoile acestora și procesul educațional în ansamblu (Supriyanto, 2019). Literatura de specialitate consideră acest tip de raportare drept unul dintre cei mai importanți factori care determină succesul pedagogiei incluzive. Atitudinile profesorilor influențează în mod decisiv eficiența procesului de incluziune, fiind puternic modelate atât de atitudinile față de persoanele cu CES, cât și de raportarea la teoria și practica pedagogiei incluzive (Afriani, 2025). Rezultatele cercetărilor evidențiază, de asemenea, faptul că atitudinile pozitive ale profesorilor constituie factori predictivi la fel de importanți pentru stabilizarea practicilor și perspectivei incluzive eficiente precum alți factori organizaționali, de exemplu condițiile materiale sau infrastructurale (Gal et al., 2025).

1.4. Factori care influențează atitudinile profesorilor față de persoanele cu CES și incluziune

Literatura de specialitate evidențiază multiple categorii de factori care influențează atitudinile profesorilor. Pot fi diferențiate *componente demografice, aspecte pedagogice, organizaționale sau specifice sistemului educațional*, precum și *factori legați de caracteristicile intrapersonale* ale cadrului didactic (Ienz, 2024; Yeşilyurt, 2014).

În ceea ce privește *factorii demografici*, majoritatea cercetărilor subliniază *rolul vârstei* profesorilor și al *experienței profesionale* acumulate anterior în relație cu atitudinile acestora. Unele analize arată că profesorii mai în vârstă și cu experiență profesională mai vastă raportează un nivel mai ridicat al autoeficacității și, implicit, o atitudine mai pozitivă față de incluziunea elevilor cu CES (Ediyanto & Kawai, 2023). Acest fapt poate fi explicat prin experiențele dobândite anterior, care contribuie la dezvoltarea unui nivel superior de pregătire profesională și, astfel, la susținerea practicilor și perspectivei incluzive. Numeroase studii indică, de asemenea, *rolul predictiv pozitiv al genului feminin*. Au fost identificate atitudini mai favorabile față de incluziune în rândul cadrelor didactice de sex feminin comparativ cu colegii lor de sex masculin (Navarro-Mateu et al., 2019; Schmidt et al., 2025). Totodată, majoritatea rezultatelor

evidențiază faptul că profesorii din *mediul urban* manifestă atitudini mai deschise și mai favorabile față de incluziune decât cei care activează în mediul rural (Pushpa & Kumar, 2025).

Poate cel mai frecvent evidențiat factor este reprezentat de *interacțiunile anterioare cu persoanele cu CES, experiența didactică în lucrul cu aceștia*, precum și *participarea la programe de formare și pregătire specializată* privind educația lor.

Rezultatele arată că efectul pozitiv al *contactului direct* poate fi observat atât în cazul interacțiunilor independente de mediul școlar, cât și în experiențele anterioare de predare a elevilor cu CES (Redemaker et al., 2020). Profesorii care au participat anterior la activități comune sau au petrecut timp împreună cu persoane cu CES au manifestat gânduri și emoții mai pozitive față de acestea, comparativ cu profesorii care nu au avut astfel de experiențe comune (Dias & Cadime, 2015; Flavian & Uziely, 2022; Subban & Sharma, 2006).

Rezultate similare au fost identificate și în cazul *experienței didactice anterioare*. Profesorii care au predat deja elevilor cu CES au manifestat atitudini mai deschise și mai incluzive față de practicile pedagogice incluzive (Tsegaye et al., 2025). Efectul pozitiv al contactului direct asupra formării atitudinilor poate fi explicat prin mai multe perspective teoretice, precum teoria contactului formulată de Gordon Allport (Pettigrew & Tropp, 2006), teoria autoeficacității (Bhati & Sethy, 2022) și teoria învățării sociale formulate de Albert Bandura (McBlain, 2021). Conform acestor abordări, prin interacțiuni directe și experiențe comune, convingerile anterioare ale profesorilor se restructurează pe baza experiențelor reale, iar succesele trăite contribuie la consolidarea sentimentului de competență, reducând prejudecățile și atitudinile de respingere față de incluziune.

Atitudinile profesorilor pot varia semnificativ și în funcție de *tipul dizabilității* (Alsolami & Vaughan, 2023; Gal et al., 2025). Conform rezultatelor, profesorii manifestă, în general, atitudini mai pozitive față de incluziunea elevilor cu CES ale căror abilități cognitive, sociale și emoționale diferă într-o măsură redusă de norma clasei, deoarece în cazul acestora este necesar un nivel mai redus de diferențiere, iar integrarea lor afectează mai puțin dinamica grupului (Krämer & Zimmermann, 2025; Polyzopoulou & Tsakiridou, 2019).

În relație cu atitudinile incluzive pozitive, literatura de specialitate subliniază importanța unor *factori pedagogici* precum *participarea la cursuri și programe specifice* de formare privind educația elevilor cu CES (Linder et al., 2023; Schmidt et al., 2025; Supriyanto, 2019). Efectele benefice ale acestora se reflectă în dezvoltarea competențelor de educație specială. Cercetările disponibile identifică participarea la programe de formare și pregătire, precum și

nivelul crescut al competențelor psihopedagogice speciale, drept unul dintre cei mai importanți factori promotori ai atitudinilor incluzive pozitive (Afriani, 2025; Alsolami & Vaughan, 2023; Gal et al., 2025). Studiile corelaționale au evidențiat faptul că participarea la mai multe programe de formare profesională și existența unor competențe și instrumente psihopedagogice mai dezvoltate sunt asociate cu atitudini mai pozitive atât față de persoanele cu CES, cât și față de incluziune (Cate et al., 2018; Sharma et al., 2008; Vieira et al., 2024). În plus, studiile comparative au demonstrat existența unor atitudini mai favorabile în rândul profesorilor care au beneficiat fie în cadrul pregătirii universitare, fie în contexte extracurriculare, de programe metodologice, didactice sau de sensibilizare, comparativ cu profesorii care, conform propriilor declarații, nu au participat la astfel de programe de formare sau pregătire (Pavitola et al., 2019; Vizer et al., 2025).

În ceea ce privește *factorii psihologici*, cercetările indică faptul că atitudinile profesorilor față de incluziune sunt influențate semnificativ de *nivelul intoleranței față de diferență* (Brandes & Crowson, 2009; Lyra et al., 2023; Meyers & Lester, 2016), care se află în relație cu flexibilitatea mentală, prejudecățile și gradul de deschidere față de diferite grupuri sociale (de Boer et al., 2010). Astfel, cu cât convingerile negative și respingerea diferenței sunt mai accentuate în cazul unui cadru didactic, cu atât acesta susține mai puțin perspectiva incluzivă și practicile educaționale incluzive (Avramidis & Norwich, 2010).

1.5. Importanța sensibilizării în formarea atitudinilor

Programele de sensibilizare pot fi definite ca oportunități de învățare construite în mod conștient, al căror obiectiv principal îl reprezintă modelarea credințelor, tiparelor emoționale și intențiilor comportamentale manifestate față de diferite persoane, grupuri sau situații de viață (Highhouse, 2002; Karaatmaca et al., 2020). Acestea pot declanșa procese de conștientizare care vizează, pe de o parte, propriile modele emoționale, cognitive și comportamentale, iar pe de altă parte, înțelegerea situației, provocărilor și caracteristicilor persoanelor sau grupurilor care constituie obiectul atitudinii (Álvarez-Delgado et al., 2022; Armstrong et al., 2017; Chae et al., 2019).

Un efect pozitiv al acestor programe poate consta în dezvoltarea competențelor sociale ale participanților, deoarece prin activitățile propuse aceștia au posibilitatea de a experimenta situații noi și de a învăța strategii noi de comunicare, ceea ce poate conduce la consolidarea oportunităților de colaborare interpersonală (Forlin, 2010). Prin dezvoltarea competențelor și

extinderea cunoștințelor, literatura de specialitate evidențiază beneficiile generale ale sensibilizării inclusiv la nivelul unei formări globale a atitudinilor (Lindsay & Edwards, 2012).

Studiile de eficiență realizate atât la nivel internațional, cât și național (Álvarez-Delgado et al., 2022; Kármán et al., 2022; Symeonidou, 2025) au arătat că cele mai semnificative rezultate în modificarea atitudinilor au fost obținute în cazul programelor care s-au concentrat nu doar asupra componentelor cognitive, ci și asupra celor afective și comportamentale. Din această perspectivă, proiectarea programelor eficiente presupune completarea modulelor informative cu activități bazate pe experiență directă. În cazul modificării atitudinilor față de persoanele cu CES și incluziune, acest lucru poate fi realizat prin facilitarea experiențelor comune și a oportunităților de colaborare cu persoanele cu dizabilități (Armstrong et al., 2017), precum și prin implicarea în situații în care pot fi experimentate practicile, metodele și tehnicile necesare unei incluziuni eficiente (Chae et al., 2019).

În ceea ce privește mecanismele de acțiune, eficiența programelor de sensibilizare poate fi explicată prin mai multe cadre teoretice. În primul rând, apare și aici influența teoriei contactului (Pettigrew & Tropp, 2006), conform căreia experiența contactului personal contribuie la restructurarea credințelor și tiparelor emoționale (Redemaker et al., 2020).

De asemenea, sunt relevante fundamentele *teoriei învățării sociale* (McBlain, 2021) și ale *teoriei autoeficacității* (Bhati & Sethy, 2022), care evidențiază importanța exemplor pozitive și a modelării comportamentale în formarea convingerilor și comportamentelor. În măsura în care programele de sensibilizare permit experimentarea directă a practicilor incluzive eficiente prin întâlniri personale, colaborări cu invitați sau specialiști practicieni, consolidarea tendințelor incluzive devine evidentă (Forlin, 2010).

În ceea ce privește teoriile schimbării atitudinilor, unul dintre cele mai importante modele este *teoria acțiunii raționale* elaborată de Ajzen și Fishbein (2011), urmată ulterior de versiunea sa extinsă, *teoria comportamentului planificat*. Potrivit teoriei acțiunii raționale, cel mai important predictor al comportamentului este intenția legată de acțiunea respectivă, modelată în principal de atitudini, norme subiective și factori motivaționali individuali (Montano & Kasprzyk, 2015; Sanderson, 2012). *Teoria comportamentului planificat* completează această perspectivă prin introducerea rolului controlului perceput, respectiv măsura în care individul se percepe competent să realizeze sau să modifice un anumit comportament (Ajzen & Fishbein, 2011; Bosnjak et al., 2020). Acest aspect poate explica de ce programele de sensibilizare bazate pe dezvoltarea competențelor și acumularea de cunoștințe

pot crește deschiderea față de comportamentele și practicile incluzive pozitive (Kármán et al., 2022).

Un rol important îl are multidimensionalitatea, conform căreia pregătirea metodologică, acumularea de cunoștințe despre dizabilitate (Campbell et al., 2003; Rae et al., 2011), precum și dezvoltarea empatiei față de diferență devin la fel de relevante (Symeonidou, 2025). Din perspectiva implementării practice, literatura de specialitate recomandă includerea unor module care să ofere profesorilor posibilitatea de a se transpune în situația persoanelor afectate și în provocările cotidiene ale acestora, subliniind totodată importanța experimentării interacțiunilor comune și egalitare (Beunza-García et al., 2025). În acest sens, fundamentele teoretice sintetizate în această analiză au constituit principalele direcții și baza metodologică a programului de intervenție elaborat în cadrul prezentei cercetări.

CAPITOLUL II. ADAPTAREA ȘI ANALIZA PSIHOMETRICĂ A SCALEI SENTIMENTE, ATITUDINI ȘI ÎNGRIJORĂRI FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA

2.1. Introducere

Anterior au fost elaborate mai multe chestionare pentru măsurarea atitudinilor față de incluziune, precum Attitudes Towards Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1995) sau Teacher's Attitudes Towards Inclusion Scale Adjusted (Boyle, 2014). Totuși, o limitare a instrumentelor clasice de măsurare a atitudinilor constă în faptul că acestea investighează în principal aspectele cognitive și convingerile legate de susținerea generală a incluziunii, fără a surprinde dimensiunile emoționale sau comportamentale ale persoanei evaluate în raport cu această problematică (Loreman et al., 2007).

În vederea extinderii acestei perspective a fost elaborată scala *The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R)* (Forlin et al., 2011), care completează evaluarea atitudinilor față de incluziune prin investigarea emoțiilor și îngrijorărilor asociate acesteia, oferind astfel posibilitatea unei analize atitudinale mai complexe și mai complete.

2.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul principal al cercetării noastre îl reprezintă prezentarea versiunii maghiare a scalei Sentimente, Atitudini și Îngrijorări față de Educația Incluzivă, precum și examinarea caracteristicilor sale psihometrice, precum fidelitatea și validitatea, în rândul cadrelor didactice maghiare din Transilvania. Scopul nostru este ca, prin utilizarea acestui chestionar, să obținem rezultate valide și fidele referitoare la atitudinile, emoțiile și îngrijorările populației investigate în raport cu educația incluzivă.

2.3. Metodă și procedură

Prezentul studiu a vizat includerea cadrelor didactice maghiare cu vârsta de peste 18 ani, având limba maternă maghiară și domiciliul în Transilvania. Conform recomandărilor formulate de Kline (2015), o analiză factorială validă și fidelă necesită un eșantion de minimum 200 de participanți. Pe baza acestui criteriu, se poate afirma că dimensiunea eșantionului utilizat

în cercetarea noastră este adecvată. Am lucrat cu datele a $N = 233$ cadre didactice. Cel mai tânăr participant avea 24 de ani, iar cel mai vârstnic 65 de ani. Vârsta medie a profesorilor a fost de 39,5 ani ($SD = 9,48$).

Participanții au completat un chestionar demografic și scala Sentimente, Atitudini și Îngrijorări față de Educația Incluzivă. Pentru verificarea proprietăților psihometrice, în prima etapă chestionarul original a fost tradus din limba engleză în limba maghiară de către trei persoane independente, iar ulterior, prin sintetizarea celor trei variante, a fost elaborată versiunea finală. Procedura de traducere a fost realizată în conformitate cu recomandările International Test Commission (2017).

Pentru colectarea datelor a fost elaborat un pachet de chestionare online, distribuit ulterior către cadre didactice din diferite școli maghiare din Transilvania. Prelucrarea datelor s-a desfășurat în două etape. În prima etapă a fost realizată o analiză factorială exploratorie (Exploratory Factor Analysis - EFA) cu ajutorul programului statistic IBM SPSS 24, în vederea identificării structurii factoriale și a grupării itemilor. Aceasta a constituit baza pentru analiza factorială confirmatorie (Confirmatory Factor Analysis - CFA), efectuată în a doua etapă cu ajutorul programului AMOS Graphics.

2.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Pentru a verifica adecvarea datelor pentru analiza factorială, au fost examinate inițial testul de sfericitate Bartlett și indicele Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). În cazul datelor noastre, testul Bartlett s-a dovedit statistic semnificativ ($p < .000$), ceea ce indică existența unor corelații între variabile și, implicit, îndeplinirea condițiilor necesare aplicării analizei factoriale. Totodată, valoarea $KMO = .731$ indică un nivel moderat de adecvare, ceea ce confirmă faptul că datele noastre sunt potrivite pentru analiza factorială.

Pentru realizarea analizei factoriale exploratorii au fost utilizate metoda componentelor principale și tehnica de rotație Varimax. În cadrul analizei au fost identificați patru factori, deoarece doar aceștia au depășit criteriul valorii proprii (eigenvalue) > 1 (Field, 2009). Cei patru factori explicați acoperă 58,841% din variația totală. În conformitate cu recomandările lui Stevens (2002), au fost păstrați doar itemii cu încărcături factoriale mai mari de 0,5.

Primul factor măsoară *atitudinile profesorilor față de incluziune*. Datorită conținutului său, al doilea factor a primit denumirea de *îngrijorări legate de incluziune*. Itemii celui de-al treilea factor vizează *emoțiile față de persoanele cu CES*. În final, al patrulea factor investighează *teama personală față de dizabilitate*.

Itemul 10 a fost eliminat deoarece încărcătura sa factorială nu a depășit pragul stabilit, iar după eliminarea acestuia consistența internă a scalei totale a crescut la .703, ceea ce a condus la îmbunătățirea indicatorilor psihometrici (Boateng et al., 2018).

Gradul de adecvare al modelului obținut a fost evaluat prin intermediul mai multor indicatori de potrivire (fit indices) (Byrne, 2010), procedură denumită analiză factorială confirmatorie. În ceea ce privește rezultatele, valoarea $\chi^2/df = 2.110$ indică o potrivire acceptabilă, ceea ce sugerează că modelul poate fi considerat adecvat conform acestui criteriu (Kline, 2005). Ulterior a fost analizat indicele comparativ de potrivire (Comparative Fit Index – CFI). Conform standardelor formulate de Byrne (2010), valorile peste .90 indică o potrivire adecvată a modelului. În cazul nostru, CFI = .911, ceea ce demonstrează că modelul reprezintă corespunzător datele. Un alt indicator al potrivirii modelului este Goodness of Fit Index (GFI). Valoarea de .90 reprezintă pragul peste care se poate vorbi despre o potrivire acceptabilă (Byrne, 2010). Rezultatele noastre indică GFI = .914, sugerând o potrivire adecvată a modelului. În final, a fost analizat și indicatorul Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), care, spre deosebire de indicatorii anteriori, nu examinează concordanța dintre model și date, ci discrepanța dintre acestea. Standardele din literatura de specialitate indică faptul că valorile sub .08 sunt considerate acceptabile (Byrne, 2010). În cazul nostru, RMSEA = .069, valoare care se încadrează în intervalul considerat optim și indică absența unor discrepanțe semnificative între modelul construit și datele empirice.

2.5. Concluzii

În cadrul procesului de validare s-a conturat structura multidimensională a atitudinilor cadrelor didactice față de educația incluzivă, deoarece modelul factorial cu patru factori rezultat în urma analizei a evidențiat următoarele subscale: emoții față de persoanele cu CES, teama față de dizabilitate, atitudini față de incluziune și îngrijorări legate de incluziune. Comparativ cu aceasta, structura factorială a instrumentului original conține doar dimensiunile emoții, atitudini și îngrijorări (Forlin et al., 2011). Se poate observa că dimensiunea generală a emoțiilor din instrumentul original s-a segmentat, în cazul nostru, în două componente distincte. Sunt

evaluate separat emoțiile față de persoanele cu CES și teama individuală a persoanei că ar putea deveni ea însăși afectată de o dizabilitate. Acest rezultat sugerează faptul că trăirile emoționale ale cadrelor didactice față de persoanele cu dizabilități nu sunt omogene. Pot apărea emoții diferite atât în raport general cu persoanele cu CES, cât și în ceea ce privește modul în care persoana evaluată ar trăi subiectiv experiența propriei dizabilități. Reprezentarea imaginară a trăirii diferitelor tipuri de dizabilitate poate genera reacții emoționale distincte comparativ cu simpla evaluare din perspectiva observatorului.

Rezultatele obținute sunt în concordanță cu cercetările anterioare care evidențiază caracterul multidimensional al atitudinilor și emoțiilor față de persoanele cu CES (Pongrácz, 2019). Din această perspectivă, instrumentul original poate oferi o imagine generală asupra experiențelor emoționale, într-o manieră mai puțin specifică, comparativ cu noua structură factorială diferențiată. Instrumentul actual poate furniza o delimitare mai precisă a diferitelor tipuri de reacții emoționale asociate CES.

În cadrul analizei factoriale confirmatorii, modelul s-a dovedit acceptabil din perspectiva tuturor indicatorilor analizați, ceea ce permite afirmarea faptului că a fost identificată o structură factorială cu potrivire adecvată ($\chi^2/df = 2.110$, CFI = .911, GFI = .914, RMSEA = .069), care s-a dovedit, de asemenea, fidelă (Cronbach-alpha = .703).

În concluzie, se poate afirma că chestionarul nostru reprezintă un instrument valid și fidel pentru evaluarea auto-raportată a atitudinilor cadrelor didactice maghiare adulte din Transilvania față de educația incluzivă.

CAPITOLUL III. ADAPTAREA ȘI ANALIZA PSIHOMETRICĂ A SCALEI ATITUDINILOR ȘI PERSPECTIVELOR FAȚĂ DE PERSOANELE CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA

3.1. Introducere

În examinarea și interpretarea atitudinilor profesorilor față de elevii cu CES este esențial să fie luat în considerare caracterul multidimensional al acestora, deoarece pot apărea modele diferite la nivel cognitiv, emoțional și comportamental. La nivel cognitiv, cadrul didactic poate susține și valida legitimitatea pedagogiei incluzive, însă, simultan, în procesul colaborării cu elevii cu CES pot apărea reacții emoționale negative, precum anxietatea, compasiunea excesivă sau sentimentul de povară, care pot împiedica realizarea autentică a incluziunii (Loreman et al., 2014).

Numeroase cercetări empirice menționează caracterul ambivalent al atitudinilor profesorilor față de integrarea elevilor cu CES. Deși se observă o creștere a susținerii teoretice a incluziunii în rândul acestora, în practica pedagogică profesorii relatează frecvent experiențe de nesiguranță, rezistență sau anxietate, în special în situațiile în care percep lipsa propriei pregătiri profesionale, a sprijinului sau a resurselor necesare (Dignath et al., 2022; Roslyakova et al., 2024).

Din perspectivă de cercetare, măsurarea atitudinilor necesită utilizarea unor instrumente valide și fidele. Deși în ultimii ani au fost elaborate mai multe scale pentru evaluarea atitudinilor față de persoanele cu CES și practicile pedagogice incluzive, se observă că majoritatea acestora investighează predominant componenta cognitivă a atitudinii, respectiv convingerile generale și susținerea teoretică a incluziunii (Forlin, 2014). Totodată, există necesitatea examinării mai precise a dimensiunilor emoționale și comportamentale, în vederea unei înțelegeri mai aprofundate a practicilor educaționale incluzive și a elaborării unor strategii eficiente de intervenție și dezvoltare (Forlin, 2010; Loreman et al., 2014).

3.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul general al studiului îl reprezintă prezentarea versiunii în limba maghiară a *Scalei Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu Cerințe Educaționale Speciale*, adaptarea acesteia pentru populația cadrelor didactice maghiare din Transilvania, precum și prezentarea și verificarea caracteristicilor sale psihometrice. În acest context, ne-am propus

explorarea și confirmarea structurii factoriale a instrumentului prin intermediul analizei factoriale. De asemenea, am urmărit evaluarea validității și fidelității scalei în cadrul eșantionului investigat. Utilitatea practică a cercetării constă în prezentarea unui chestionar valid și fidel pentru evaluarea atitudinilor profesorilor față de persoanele cu CES.

3.3. Metodă și procedură

În prezenta cercetare, după etapa de curățare a datelor și gestionarea valorilor lipsă, au fost incluși $N = 233$ participanți, dimensiune care respectă standardele recomandate de Kline (2015) pentru realizarea analizei factoriale. Majoritatea participanților (89,3%) au fost femei, restul fiind bărbați. Cel mai tânăr respondent avea 24 de ani, iar cel mai vârstnic 65 de ani, vârsta medie fiind de 39,5 ani ($SD = 9,48$). Mai mult de jumătate dintre participanți (54,9%) își desfășoară activitatea în mediul urban, iar cei mai mulți (85,4%) activează în școli de masă. În ceea ce privește nivelul educațional, se observă o distribuție eterogenă: cei mai numeroși sunt profesorii din învățământul liceal (39,5%) și primar (39,1%), urmați de educatorii din învățământul preșcolar (20,5%) și cadrele didactice din învățământul superior (0,9%). Deși majoritatea respondenților (87,1%) au raportat experiență anterioară în educarea persoanelor cu CES, foarte puțini (7,3%) s-au considerat complet pregătiți pentru aceste sarcini educaționale și formative. Peste jumătate dintre participanți (50,6%) consideră că, în perioada studiilor universitare, au beneficiat deloc sau doar într-o măsură foarte redusă de pregătire privind educația copiilor cu CES. Totodată, majoritatea respondenților (81,1%) au raportat existența unor contacte și interacțiuni directe cu persoane cu CES în afara contextului școlar.

Pentru procesul de colectare a datelor a fost elaborat un pachet de chestionare online care a inclus fișa demografică și Scala Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu Cerințe Educaționale Speciale. După colectarea unui volum adecvat de date, analiza acestora s-a realizat în două etape distincte. În prima etapă, prin intermediul analizei factoriale exploratorii, a fost identificată structura factorială care părea aplicabilă populației investigate, iar ulterior modelul obținut a fost supus unei analize factoriale confirmatorii.

3.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Rezultatele verificării prealabile indică valori statistice semnificative pentru testul Bartlett ($p < .000$), ceea ce semnaleză existența corelațiilor dintre factori. Valoarea indicelui KMO = .689 indică un nivel moderat, dar acceptabil, al adecvării eșantionului. Interpretate împreună, aceste rezultate arată că analiza factorială exploratorie poate fi realizată și că datele sunt adecvate pentru efectuarea analizei. În etapa următoare a fost realizată analiza componentelor principale (Principal Component Analysis). Rezultatele analizei au identificat patru factori, luând în considerare criteriul valorii proprii > 1 (Field, 2009). Din perspectiva conținutului, cele patru dimensiuni s-au concentrat asupra următoarelor domenii: a) *atitudinea față de integrarea comunitară a persoanelor cu CES*, b) *sentimentul de binefacere față de persoanele cu CES*, c) *sentimentul de povară față de persoanele cu CES*, d) *sentimentul de disconfort față de persoanele cu CES*.

Totuși, în ceea ce privește factorii rezultați, s-a observat că anumite caracteristici psihometrice, în special valorile de fidelitate ale dimensiunilor, nu susțineau utilizabilitatea noului model. Prima dimensiune, atitudinea față de integrarea comunitară, care investiga în principal convingerile cognitive referitoare la integrarea socială a persoanelor cu CES, a prezentat o fidelitate adecvată (Cronbach alpha = .700). Toate celelalte componente, destinate evaluării dimensiunilor afective (sentimentul de binefacere, povară și disconfort față de persoanele cu CES), au prezentat valori de fidelitate situate mult sub pragul acceptabil (Cronbach alpha $< .600$), ceea ce indică faptul că acești factori nu măsoară în mod suficient de fidel domeniile pe care le reprezintă (Pallant, 2011).

Caracteristicile psihometrice, precum și abordările teoretice privind diferențele culturale în interpretarea conceptelor și expresiilor emoționale (Lindquist et al., 2022), au oferit un fundament adecvat pentru înlocuirea modelului existent cu patru factori printr-o nouă structură bidimensională. În această nouă concepție, am păstrat ca factor distinct *dimensiunea cognitivă*, care măsoară convingerile legate de integrarea comunitară, și am construit o *dimensiune generală a atitudinii emoționale față de persoanele cu CES*. Aceasta din urmă a unificat dimensiunile anterior investigate separat: sentimentul de binefacere, sentimentul de povară și sentimentul de disconfort față de persoanele cu CES. Rezultatele indică faptul că structura bidimensională explică 38,66% din variația totală.

În conformitate cu recomandările lui Stevens (2002), noile dimensiuni au fost construite exclusiv pe baza itemilor care prezentau încărcături factoriale mai mari de .50. Acest aspect a justificat eliminarea itemilor 1, 9, 10, 13 și 14. Pe lângă interpretabilitatea teoretică, rezultatele

analizei au evidențiat și o stabilitate psihometrică superioară. Atât atitudinea cognitivă (Cronbach alpha = .734), cât și atitudinea emoțională (Cronbach alpha = .704) măsoară cu fidelitate adecvată dimensiunile conceptuale pe care le reprezintă.

Gradul de concordanță dintre model și datele disponibile a fost evaluat prin analiza mai multor indicatori de potrivire. În cazul nostru, valoarea $\chi^2/df = 1.687$ indică acceptabilitatea modelului. Rezultatul CFI = .960 arată că modelul construit reflectă adecvat structura datelor existente, ceea ce sugerează, asemenea indicatorului anterior, o bună potrivire a modelului. Totodată, valoarea GFI = .956 este în concordanță cu semnificația celorlalți doi indicatori, indicând faptul că noul model reprezintă în mod satisfăcător datele empirice. În final, indicatorul Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), care investighează eroarea de aproximare a modelului și nu concordanța directă cu datele (Goretzko et al., 2024), indică faptul că valorile mai mici reflectă o potrivire mai adecvată a modelului. Deoarece valoarea RMSEA = .054 se situează sub pragul de .080, se poate afirma că nu există erori semnificative de potrivire între model și date. Toți indicatorii prezentați susțin adecvarea structurii bifactoriale și faptul că aceasta este capabilă să reprezinte în mod satisfăcător constructele investigate.

3.5. Concluzii

Scopul prezentei cercetări a fost adaptarea în limba maghiară a Scalei Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu Cerințe Educaționale Speciale și examinarea caracteristicilor sale psihometrice. Versiunea originală a instrumentului a fost elaborată pentru evaluarea atitudinilor față de persoanele cu CES și măsura constructul psihologic vizat pe baza a patru dimensiuni: a) atitudinea față de integrarea comunitară a persoanelor cu CES, b) sentimentul de disconfort față de persoanele cu CES, c) sentimentul de povară față de persoanele cu CES, d) sentimentul de binefacere față de persoanele cu CES (Myong et al., 2021).

În schimb, rezultatele finale ale analizei factoriale realizate pe eșantionul maghiar au susținut construirea unei structuri bifactoriale, în cadrul căreia itemii instrumentului s-au grupat în jurul unei dimensiuni generale a *atitudinii emoționale față de persoanele cu CES* și a unei dimensiuni referitoare la *atitudinea cognitivă*. Structura diferită față de modelul original cu patru factori poate reflecta existența unor diferențe culturale în interpretarea și exprimarea conceptelor emoționale. Dimensiunile disconfortului, binefacerii și sentimentului de povară din versiunea inițială nu au format factori independenți și distincti în cadrul populației cadrelor

didactice maghiare din Transilvania, ci s-au concentrat mai degrabă asupra unei atitudini emoționale generale față de persoanele cu CES. Acest rezultat poate sugera faptul că, în contextul cultural investigat, există suprapuneri între emoțiile și încărcătura emoțională trăite și manifestate față de persoanele cu CES, ceea ce poate influența interpretarea afirmațiilor din instrument și formularea judecăților asociate acestora. Deși structura modelului diferă de cea originală, proprietățile psihometrice ale noii structuri s-au dovedit adecvate. Ambii factori au prezentat o consistență internă ridicată, ceea ce indică faptul că măsoară fidel constructele psihologice vizate, iar indicatorii de potrivire a modelului respectă standardele din literatura de specialitate, demonstrând reprezentarea adecvată a datelor. Rezultatele procesului de analiză sugerează, din perspectivă metodologică, că reevaluarea structurii factoriale a instrumentelor psihologice și pedagogice prezintă o relevanță majoră în procesul adaptării interculturale. În locul preluării directe a structurii originale, sunt necesare analize exploratorii și confirmatorii pentru a asigura faptul că scalele și instrumentele utilizate măsoară cu fidelitate și validitate adecvată și în noile contexte culturale.

În concluzie, se poate afirma că Scala Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu Cerințe Educaționale Speciale reprezintă un instrument valid și fidel pentru evaluarea atitudinilor emoționale și cognitive ale cadrelor didactice maghiare din Transilvania față de persoanele cu CES. Structura modificată a instrumentului poate oferi o transparență conceptuală mai ridicată și, implicit, o aplicabilitate mai mare, fiind utilă atât în cercetare, cât și în practica pedagogică și clinică.

CAPITOLUL IV. INVESTIGAREA PREDICTORILOR ATITUDINILOR FAȚĂ DE INCLUZIUNE ÎN RÂNDUL CADRELOR DIDACTICE MAGHIARE DIN TRANSILVANIA

4.1. Introducere

Conform perspectivei bazate pe atitudini în pedagogia incluzivă, cunoștințele, convingerile și raportările emoționale ale cadrelor didactice determină în mod fundamental atitudinea față de educația integrată a elevilor cu CES și influențează dezvoltarea practicilor pedagogice (Boyle et al., 2020). Cercetările au identificat numeroși factori care pot contribui la dezvoltarea unei perspective incluzive pozitive.

Unul dintre cei mai importanți factori este existența unei pregătiri adecvate în domeniul psihopedagogiei speciale și a cunoștințelor metodologice corespunzătoare. Profesorii care au beneficiat de suficientă formare și pregătire privind educația elevilor cu CES manifestă atitudini mai pozitive și un nivel mai ridicat al autoeficacității în raport cu incluziunea (Jurca et al., 2023). Alte cercetări subliniază, de asemenea, că programele de formare și training sporesc încrederea profesorilor și susțin dezvoltarea unei perspective incluzive (Sharma et al., 2008; Vieira et al., 2024). Acest aspect poate fi explicat prin modelul Cunoștințe-Atitudine-Comportament (Knowledge-Attitude-Behavior - KAB), conform căruia dobândirea unor cunoștințe specializate poate conduce la formarea unor atitudini pozitive și, ulterior, la modificări comportamentale (Allassaf, 2025).

Experiența practică joacă, de asemenea, un rol determinant. Profesorii care au puțină sau nicio experiență în educarea elevilor cu CES manifestă, în general, atitudini mai negative față de incluziune decât colegii lor mai experimentați (Dias și Cadime, 2015). Acest fapt evidențiază importanța experienței directe pe lângă cunoștințele teoretice în formarea cadrelor didactice. În mod similar, relațiile personale dezvoltate cu persoane cu CES - de exemplu relații familiale sau de prietenie - sunt asociate cu atitudini mai pozitive, deoarece pot reduce prejudecățile și stereotipurile (Subban și Sharma, 2006).

Cercetările evidențiază și faptul că anumite variabile demografice și profesionale sunt asociate cu percepția asupra incluziunii. Profesorii aflați la început de carieră și cu experiență profesională redusă manifestă frecvent atitudini mai negative față de educația incluzivă comparativ cu colegii lor mai experimentați. Totodată, în rândul profesorilor care activează în mediul rural au fost identificate atitudini mai puțin favorabile comparativ cu profesorii din mediul urban. Atitudinile profesorilor sunt influențate și de tipul de CES al elevilor integrați:

în cazul copiilor cu tulburări de neurodezvoltare - precum tulburările din spectrul autist sau dizabilitatea intelectuală - apar mai frecvent atitudini negative (Linder et al., 2023).

Pe lângă factorii demografici și pedagogici, variabilele psihologice joacă, de asemenea, un rol important. Intoleranța față de diferență, perspectivele sociale mai conservatoare și emoțiile negative față de persoanele cu CES pot reduce susținerea incluziunii (Brandes și Crowson, 2009). Alte cercetări arată că afectele negative pot împiedica dezvoltarea unei relații adecvate profesor-elev și colaborarea eficientă, limitând astfel implementarea practicilor incluzive pozitive (Lyra et al., 2023; Meyers & Lester, 2016).

4.2. Obiectivele cercetării

Obiectivele cercetării pot fi formulate pe mai multe niveluri. Studiul pune accent pe identificarea și explorarea factorilor care pot prezice semnificativ atitudinile profesorilor maghiari din Transilvania față de incluziune. Având în vedere faptul că succesul educației incluzive este determinat într-o mare măsură de atitudinile profesorilor, este importantă clarificarea caracteristicilor demografice, intrapersonale și profesionale care pot influența formarea acestor atitudini.

Pentru o înțelegere mai clară și mai diferențiată, ne-am propus investigarea acestora pe baza a trei categorii principale de variabile. Astfel, au fost incluse variabile demografice și specifice dizabilității, variabile psihologice și variabile pedagogice.

4.3. Metodă și procedură

Pentru determinarea dimensiunii optime a eșantionului au fost utilizate recomandările programului G*Power. Analiza de regresie liniară ierarhică necesară procesării datelor, incluzând 9 variabile predictive, o mărime medie a efectului și o putere statistică de .95 (Faul et al., 2009), recomandă includerea a minimum 166 participanți.

Conform criteriilor de includere stabilite, toți participanții au fost cadre didactice maghiare, cu vârsta peste 18 ani, care predau în Transilvania. Din populația totală investigată, 89,3% au fost femei, iar vârsta participanților a variat între 24 și 65 de ani ($M = 39,5$; $SD = 9,48$). Peste jumătate dintre participanți (54,9%) predau în mediul urban, predominant în școli de masă (85,4%). Eșantionul a fost alcătuit în principal din profesori de liceu (39,5%) și învățământ primar (39,1%), însă au fost incluși și educatori din învățământul preșcolar (20,5%),

precum și cadre didactice universitare (0,9%). Majoritatea respondenților (87,1%) au declarat că dețin experiență în educarea copiilor cu CES, însă doar o proporție redusă (7,3%) s-a considerat complet pregătită pentru aceste sarcini. În acest context, este relevant faptul că mai mult de jumătate dintre participanți (50,6%) au beneficiat de nicio sau doar de o pregătire minimă privind educația elevilor cu CES în timpul studiilor universitare. Majoritatea profesorilor (81,1%) au avut și contacte directe cu persoane cu CES în afara contextului școlar.

Cercetarea are un design transversal și corelațional. Colectarea datelor s-a realizat prin completarea unui pachet online de chestionare care a inclus următoarele instrumente: Fișa demografică, Scala Sentimente, Atitudini și Îngrijorări față de Educația Incluzivă – Varianta Adaptată, Scala Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu CES - Varianta Adaptată, Scala Pregătirii în Psihopedagogie Specială și Scala Toleranței și Acceptării Diferenței.

Datele obținute au fost prelucrate statistic cu ajutorul programului IBM SPSS 20. Înaintea analizelor au fost verificate mai multe condiții statistice preliminare, inclusiv analiza statisticilor descriptive, analiza fidelității, verificarea liniarității, a multicolinearității și a homoscedasticității (Pallant, 2011).

Ulterior a fost realizată o analiză de regresie liniară multiplă prin metoda stepwise, care a permis introducerea treptată și succesivă a variabilelor predictive în model (Roustaei, 2024). În prima etapă au fost introduse doar variabile demografice și specifice dizabilității, tratate ca variabile dummy (Neifer, 2024). Acestea au inclus: locul predării, experiența profesională exprimată în ani, experiența anterioară în educarea elevilor cu CES, tipul de CES întâlnit în context școlar, existența contactului direct cu persoane cu CES în afara școlii și nivelul pregătirii universitare privind educația elevilor cu CES. Al doilea model a inclus variabile pedagogice, reprezentate în acest caz de nivelul pregătirii în psihopedagogie specială. În final, în cel de-al treilea model au fost adăugate variabile psihologice, prin integrarea emoțiilor negative față de persoanele cu dizabilități și a intoleranței față de diferență.

4.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Toate instrumentele incluse în studiu prezintă un nivel adecvat de fidelitate, fiind potrivite pentru evaluarea constructelor psihologice și pedagogice vizate. Acest fapt este susținut de valorile Cronbach $\alpha > .700$ obținute pentru toate cele patru scale (Izah et al., 2024). Distribuția normală a variabilelor nu a fost analizată, deoarece condiția necesară pentru regresia

liniară este distribuția normală a reziduurilor și nu a variabilelor în sine (Schmidt & Finan, 2018).

Printre condițiile preliminare analizate s-a numărat și verificarea multicolinearității. Valorile VIF ale predictorilor introduși în model s-au situat între 1.082 și 1.256, respectând criteriul $VIF < 5$. Indicatorii de toleranță au variat între .796 și .925, îndeplinind condiția toleranță $> .20$. Interpretate împreună, aceste rezultate indică faptul că nu există probleme de multicolinearitate, ceea ce permite realizarea analizei de regresie.

În primul model au fost introduse *variabile demografice și specifice dizabilității*. Rezultatele au arătat că acestea au prezis semnificativ statistic apariția unei atitudini pozitive față de incluziune, însă doar în proporție de 5,6% ($R^2 = .056$, $F(6,226) = 2.222$, $p = .042$). Printre predictorii semnificativi s-au numărat lipsa relațiilor personale anterioare cu elevii cu CES ($B = -2.216$, $p = .042$) și lipsa pregătirii universitare anterioare ($B = -1.833$, $p = .030$).

În a doua etapă, la variabilele demografice și specifice dizabilității au fost adăugate *variabilele pedagogice*. Ca urmare, variația explicată a crescut cu încă 3,7% ($\Delta R^2 = .037$), modelul atingând o putere explicativă totală de 9,3% ($R^2 = .093$, $F(7,225) = 3.296$, $p = .002$). Rezultatele indică faptul că pregătirea în psihopedagogie specială reprezintă un predictor pozitiv și semnificativ statistic al atitudinilor pozitive față de incluziune ($B = .259$, $p = .003$), iar lipsa contactului direct cu persoane cu CES a rămas un predictor negativ semnificativ.

În a treia etapă au fost introduse *variabilele psihologice*. Această etapă a condus la o creștere suplimentară și semnificativă a puterii explicative a modelului ($\Delta R^2 = .057$), modelul explicând în total 15% din variație ($R^2 = .150$, $F(9,223) = 4.382$, $p < .001$). Atitudinile negative față de persoanele cu CES s-au dovedit a fi cel mai important predictor al modelului ($B = -.253$, $p = .002$), aflându-se într-o relație negativă cu atitudinile pozitive față de incluziune. În schimb, intoleranța față de diferență nu s-a dovedit predictor semnificativ ($p = .186$).

4.5. Concluzii

Rezultatele obținute prezintă multiple concordanțe cu concluziile cercetărilor anterioare (Boyle et al., 2020; Jurca et al., 2023; Sharma et al., 2008; Vieira et al., 2024) și susțin relevanța și validitatea modelului Cunoștințe-Atitudine-Comportament (KAB) (Allassaf, 2025). Rezultatele evidențiază caracterul multidimensional al formării atitudinilor, demonstrând că

dezvoltarea atitudinilor incluzive pozitive este prezisă simultan de factori demografici, pedagogici și psihologici.

Conform rezultatelor noastre, lipsa contactului direct și a interacțiunilor cu persoane cu CES, precum și pregătirea universitară insuficientă privind educația elevilor cu CES, s-au dovedit predictorii semnificativi ai unor atitudini incluzive mai negative. În același timp, un nivel mai ridicat de pregătire metodologică și psihopedagogică specială a fost identificat drept predictor clar al atitudinilor pozitive, ceea ce reflectă rolul direct al cunoștințelor și competențelor în formarea atitudinilor.

Un rezultat important al modelului nostru constă și în evidențierea rolului trăirilor afective ale profesorilor. S-a observat că emoțiile negative ale profesorilor față de persoanele cu CES favorizează atitudini mai negative față de educația incluzivă, aspect care este în concordanță cu concluziile formulate de Brandes și Crowson (2009), precum și de Lyra et al. (2023).

Contrar rezultatelor anterioare raportate de Linder et al. (2023), în cadrul cercetării noastre tipul de CES, durata experienței profesionale și mediul de predare nu s-au dovedit predictorii semnificativi. Acest fapt poate fi explicat prin aceea că, în cazul eșantionului investigat, nu cantitatea experienței, ci dimensiunile sale calitative - precum pregătirea în psihopedagogie specială sau contactul direct cu persoane cu CES - au avut un rol mai important. De asemenea, este posibil ca diferențele dintre mediul urban și rural să nu fi fost suficient de pronunțate în populația analizată.

Rezultatele reflectă faptul că dezvoltarea unei atitudini incluzive pozitive nu poate fi redusă la un singur factor sau la o singură dimensiune. Atât cadrul teoretic KAB, cât și rezultatele prezente sugerează că formarea cadrelor didactice ar trebui să includă atât transmiterea cunoștințelor teoretice, cât și experiențe directe cu persoane cu CES. Ca direcție de viitor, poate fi evidențiată necesitatea dezvoltării competențelor de bază în psihopedagogie specială, completate cu activități de sensibilizare și dezvoltare a empatiei, întrucât pregătirea profesională și metodologică adecvată, precum și modelele emoționale mai echilibrate față de persoanele cu CES, pot funcționa ca factori protectivi împotriva atitudinilor incluzive negative.

CAPITOLUL V. PREGĂTIREA ÎN PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ CA FACTOR MEDIATOR ÎNTRE ATITUDINILE FAȚĂ DE PERSOANELE CU CES ȘI ATITUDINILE FAȚĂ DE INCLUZIUNE

5.1. Introducere

În literatura de specialitate, atitudinile cadrelor didactice sunt considerate unul dintre cele mai relevante elemente pentru implementarea cu succes a educației incluzive (Anthos, 2024). Formarea atitudinilor incluzive este influențată în mare măsură de modelele emoționale și de raportările profesorilor față de diferență și față de persoanele cu CES (Lyra et al., 2023). În situația în care cineva are o percepție mai negativă asupra persoanelor cu CES, este probabil ca integrarea acestora și includerea lor în învățământul de masă să fie interpretate ca provocări mai dificile. În schimb, o raportare mai pozitivă poate favoriza o disponibilitate mai mare și o capacitate sporită de adaptare în ceea ce privește cunoașterea și aplicarea practicilor pedagogice diferențiate (Levins et al., 2005). Acest aspect este susținut și de rezultatele care arată că atitudinile incluzive ale profesorilor se pot modela în funcție de preocupările, rezervele și convingerile acestora legate de diferitele tipuri de CES (Linder et al., 2023).

Din perspectiva dezvoltării unei atitudini pozitive față de incluziune, literatura de specialitate acordă o importanță deosebită și nivelului pregătirii în psihopedagogie specială (Razalli et al., 2021). Diferite teorii bazate pe competență (Cate et al., 2018) și autoeficacitate (Yeşilyurt, 2014) evidențiază faptul că existența unor cunoștințe profesionale adecvate, precum și a unor competențe metodologice și lexicale suficiente, poate susține percepția subiectivă a eficienței profesorilor în predarea și educarea grupurilor diverse și eterogene (Alassaf, 2025; Vieira et al., 2024).

Între atitudinile față de persoanele cu CES, atitudinile incluzive și nivelul pregătirii în psihopedagogie specială poate fi identificată o relație reciprocă. În timp ce atitudinile negative pot menține o abordare evitantă și lipsită de implicare în raport cu pregătirea și dezvoltarea competențelor, cunoștințele și abilitățile dobândite pot reduce rezistența față de persoanele cu CES și pot favoriza o raportare mai deschisă și mai pozitivă față de educația incluzivă (Gal et al., 2025; Yada et al., 2022). Acest cadru teoretic evidențiază astfel existența unei relații semnificative între atitudinile față de incluziune, atitudinile față de persoanele cu CES și nivelul pregătirii în psihopedagogie specială, în cadrul căreia pregătirea în psihopedagogie specială poate funcționa ca factor mediator în formarea sistemului atitudinal.

5.2. Obiectivele cercetării

Ne propunem să contribuim la extinderea numărului de studii științifice disponibile în acest domeniu, deoarece analiza literaturii de specialitate indică faptul că există puține cercetări care investighează integrat relația dintre pregătirea în psihopedagogie specială, atitudinile față de persoanele cu CES și atitudinile incluzive. Obiectivul principal al cercetării noastre este examinarea pregătirii în psihopedagogie specială ca factor explicativ în relația dintre atitudinile față de persoanele cu CES și orientarea incluzivă.

5.3. Metodă și procedură

Pentru stabilirea dimensiunii necesare a eșantionului a fost utilizat programul G*Power. Deoarece analiza noastră se bazează pe regresie liniară multiplă cu trei variabile, în condițiile unei puteri statistice de 95% și ale unei mărimi medii a efectului, dimensiunea optimă a eșantionului a fost estimată la 119 participanți. Dacă puterea statistică este redusă la nivelul uzual de 80% utilizat în științele sociale, menținând aceeași mărime medie a efectului, dimensiunea recomandată a eșantionului este de minimum 77 participanți (Goodwin & Goodwin, 2014).

Dimensiunea finală a eșantionului cercetării noastre a fost $N = 233$ participanți, ceea ce îndeplinește criteriile stabilite. Toți cei 233 de participanți erau cadre didactice maghiare, cu vârsta peste 18 ani, care lucrează în Transilvania și predau în limba maghiară.

Prezenta cercetare are un design transversal și corelațional, în cadrul căruia au fost realizate analize de corelație, regresie și mediere. În modelul elaborat, predictorul a fost reprezentat de atitudinile față de persoanele cu CES, variabila dependentă de atitudinile față de incluziune, iar rolul de mediator a fost atribuit nivelului pregătirii în psihopedagogie specială.

Pachetul online de chestionare utilizat pentru colectarea datelor a inclus Fișa demografică, Scala Sentimente, Atitudini și Îngrijorări față de Educația Incluzivă - Varianta Adaptată, Scala Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu CES - Varianta Adaptată și Scala Pregătirii în Psihopedagogie Specială.

5.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

Rezultatele obținute arată că valorile asimetriei variabilelor s-au situat între $-.090$ și $.165$, iar valorile curtosisului între $-.287$ și $-.375$, ceea ce indică faptul că nu au fost încălcate condițiile normalității și că utilizarea testelor parametrice este justificată în procesul de analiză. Verificarea condițiilor preliminare a inclus și analiza fidelității instrumentelor utilizate. Deoarece toate scalele incluse în studiu au prezentat valori Cronbach alpha peste $.700$, conform recomandărilor formulate de Tavakol și Dennick (2011), se poate afirma că toate cele trei instrumente măsoară în mod fidel constructele psihologice și pedagogice vizate.

O condiție fundamentală pentru construirea și testarea modelului de mediere este existența unor relații semnificative statistic între variabilele incluse în model (Hayes, 2018). Pentru investigarea relațiilor dintre variabile a fost utilizată corelația Pearson, prin care au fost analizate relațiile dintre pregătirea în psihopedagogie specială, atitudinile față de persoanele cu CES și orientarea incluzivă. Rezultatele indică faptul că pregătirea în psihopedagogie specială prezintă o relație negativă și semnificativă statistic cu atitudinile față de persoanele cu CES ($r = -.421$, $p < .01$). Direcția negativă a relației poate fi explicată prin faptul că scala atitudinilor față de persoanele cu CES investighează atitudini negative, în timp ce instrumentul care măsoară pregătirea evaluează aspecte pozitive și un nivel crescut al competenței. Totodată, pregătirea în psihopedagogie specială se află într-o relație pozitivă și semnificativă statistic cu atitudinile incluzive ($r = -.344$, $p < .01$), în acest caz fiind evaluate atitudini pozitive. În ceea ce privește relația dintre atitudinile față de persoanele cu CES și orientarea incluzivă, s-a identificat o relație negativă și semnificativă statistic ($r = -.344$, $p < .01$). Similar explicației anterioare, direcția negativă a relației este determinată de particularitățile de măsurare ale scalelor utilizate.

În etapa următoare a fost realizată analiza de mediere. Din perspectiva setărilor analitice, au fost utilizate 10.000 de bootstrap-uri și un interval de încredere de 95% (Fossum & Montoya, 2023). Pentru interpretarea rezultatelor au fost analizate efectul direct, efectul indirect și efectul total (Schuler et al., 2022). Rezultatele obținute indică faptul că atitudinile față de persoanele cu CES apar ca predictor negativ al percepției pregătirii în psihopedagogie specială ($a = -.393$, $SE = .055$). Particularitățile scalelor explică această relație negativă: scala atitudinilor măsoară atitudini negative, în timp ce scala pregătirii măsoară niveluri crescute de competență. Astfel, atitudinile și modelele emoționale mai negative față de persoanele cu CES favorizează o percepție mai redusă a propriei pregătiri în psihopedagogie specială. În ceea ce privește pregătirea în psihopedagogie specială, aceasta s-a dovedit a fi un predictor pozitiv și semnificativ statistic al formării atitudinilor incluzive ($b = .191$, $SE = .082$). Efectul direct s-a

dovedit, de asemenea, semnificativ statistic, ceea ce sugerează că atitudinile față de persoanele cu CES pot influența formarea atitudinilor pozitive față de incluziune atât direct, cât și indirect ($c = -.318$, $SE = .077$). În ceea ce privește efectul indirect, acesta s-a dovedit semnificativ statistic ($ab = -.075$), deoarece intervalul de încredere bootstrap de 95% (95% CI = $-.148$; $-.005$) nu include valoarea 0. Pe baza rezultatelor obținute se poate concluziona că nivelul pregătirii în psihopedagogie specială reprezintă un factor mediator parțial în relația dintre atitudinile față de persoanele cu CES și atitudinile față de incluziune.

5.5. Concluzii

Rezultatele obținute în cadrul cercetării subliniază relațiile semnificative dintre atitudinile favorabile ale profesorilor față de incluziune, nivelul pregătirii în psihopedagogie specială și orientările emoționale pozitive față de persoanele cu CES. Rezultatele evidențiază existența unei relații semnificative statistic între convingerile și emoțiile negative față de persoanele cu CES și atitudinile favorabile față de educația incluzivă, aspect aflat în concordanță cu concluziile formulate de Lyra et al. (2023).

Se observă că profesorii care manifestă raportări și orientări emoționale mai negative față de elevii diferiți tind să fie mai respingători și față de principiile și practicile educației incluzive. Acest fapt atrage atenția asupra importanței componentei emoționale în susținerea formării atitudinilor. Astfel, nu este suficientă doar dezvoltarea cunoștințelor teoretice și lexicale ale profesorilor, ci este recomandată completarea programelor de formare cu activități orientate spre conștientizarea și reglarea emoțiilor și prejudecăților față de diferență, precum și spre dezvoltarea empatiei.

În concordanță cu rezultatele lui Levins et al. (2005), cercetarea noastră arată că persoanele care manifestă niveluri mai reduse de atitudini negative față de persoanele cu CES au și percepții semnificativ mai favorabile asupra practicilor și principiilor incluzive.

Analiza de mediere evidențiază rolul de mediator parțial al nivelului pregătirii în psihopedagogie specială în relația dintre atitudinile față de persoanele cu CES și atitudinile incluzive. Din perspectivă practică, acest rezultat sugerează că un nivel mai ridicat al pregătirii în psihopedagogie specială poate fi asociat indirect cu modificarea atitudinilor. Acesta poate contribui la reducerea emoțiilor negative față de diferență și la consolidarea unei atitudini incluzive mai favorabile. Rezultatele susțin concluziile cercetărilor anterioare (Cate et al., 2018; Razalli et al., 2021), care evidențiază rolul esențial al competențelor psihopedagogice speciale,

metodologice și didactice în colaborarea eficientă cu grupuri de elevi caracterizate printr-un nivel ridicat de diversitate. Devine astfel evident faptul că, în cadrul procesului de formare, ar fi utilă acordarea unei atenții sporite integrării practicilor educaționale diferențiate, a elementelor metodologice și a strategiilor pedagogice adaptate elevilor cu CES. Aceste aspecte pot contribui nu doar la dezvoltarea competențelor profesionale, ci și la consolidarea unor atitudini mai pozitive față de diferență și față de educația incluzivă.

CAPITOLUL VI. „ATINGE CU ÎNȚELEGERE!” - EVALUAREA EFICIENȚEI UNUI PROGRAM DE SENSIBILIZARE ÎN SUSȚINEREA PREGĂTIRII ÎN PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ ȘI A ATITUDINILOR FAȚĂ DE DIFERENȚĂ ȘI INCLUZIUNE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR LA PEDAGOGIE

6.1. Introducere

În raport cu cercetările naționale și internaționale, se poate observa că în România există provocări semnificative în ceea ce privește atitudinile generale față de practicile și perspectivele pedagogice incluzive eficiente (Walker, 2010). Acest lucru poate fi remarcat printr-o tendință accentuată de segregare, reflectată în numărul ridicat al copiilor care învață în clase sau instituții speciale, ceea ce poate indica dificultăți în implementarea practică a principiilor educației incluzive (European Commission, 2021).

Lipsa formărilor specifice și direcționate, a ghidajului metodologic sau a altor resurse de timp și infrastructură necesare educației diferențiate poate contribui semnificativ la sentimentul de nepregătire și la atitudinile negative ale profesorilor față de educația integrată (European Agency Statistics on Inclusive Education, 2024). Acest fapt evidențiază că unul dintre factorii-cheie ai succesului pedagogiei incluzive este reprezentat de nivelul pregătirii cadrelor didactice, precum și de convingerile și atitudinile lor fundamentale față de persoanele diferite și față de persoanele cu CES (Sharma et al., 2008).

Numeroase cercetări (Beunza-García et al., 2025; Kármán et al., 2022) subliniază faptul că așa-numitele programe de sensibilizare pot fi eficiente în reducerea atitudinilor negative. Acestea sunt activități construite conștient, care includ atât componente formale orientate spre transmiterea de cunoștințe, cât și metode interactive și experiențiale, având scopul de a dezvolta competențele participanților, de a susține comportamentele prosoziale și de a reduce modelele emoționale negative față de diferite persoane sau grupuri sociale (Forlin, 2014; Hayes & Bulat, 2017).

Rezultatele preliminare din literatura de specialitate indică faptul că, după participarea la programe complexe și multidimensionale de sensibilizare, care vizează simultan schimbări cognitive, emoționale și comportamentale, participanții raportează atitudini mai favorabile față de incluziune comparativ cu perioada anterioară intervenției (Hassanein et al., 2021; Kármán et al., 2022). Totodată, aceste programe pot contribui la formarea unor atitudini pozitive față de persoanele cu CES atunci când intervenția oferă posibilitatea unor experiențe comune și a unor

contacte directe cu acestea (Beunza-García et al., 2025). Relațiile interpersonale bazate pe egalitate pot reduce convingerile discriminatorii și pot susține dezvoltarea empatiei și a deschiderii, favorizând astfel apariția și stabilizarea comportamentelor incluzive (Pettigrew & Tropp, 2006).

Rezultatele atrag atenția și asupra faptului că dezvoltarea cunoștințelor și dobândirea de informații noi pot conduce la creșteri semnificative ale sentimentului de competență și ale autoeficacității profesorilor, ceea ce poate reprezenta un alt facilitator important al deschiderii față de incluziune (Campbell et al., 2003; Rae et al., 2011). În aceeași direcție contribuie și factori interpersonali precum dezvoltarea toleranței profesorilor față de diversitate, care poate avea ca efect consolidarea unor atitudini mai pozitive față de incluziune (Kolosova et al., 2022).

6.2. Obiectivele cercetării

Obiectivul practic al cercetării noastre îl reprezintă elaborarea și structurarea unui program complex de sensibilizare care să poată susține consolidarea atitudinilor pozitive față de incluziune în rândul studenților implicați în formarea pedagogică. În analiza lor de specialitate, Kármán et al. (2022) au identificat următoarele elemente comune ale intervențiilor cu eficiență semnificativă: *a) presupun întâlniri repetate și desfășurate pe o perioadă mai lungă de timp, b) asigură interacțiune directă cu persoane cu CES, c) integrează componente psihoeducative și elemente orientate spre dezvoltarea cunoștințelor metodologice, d) includ simultan module orientate spre schimbări cognitive, emoționale și comportamentale.*

În procesul de proiectare a programului a fost, așadar, esențial ca unitățile de intervenție să fie structurate în conformitate cu aceste principii.

6.3. Metodă și procedură

În cercetare au fost incluși în total $N = 82$ studenți la pedagogie. Dintre aceștia, $N = 37$ au constituit grupul de control, iar $N = 45$ au făcut parte din grupul experimental. Toți participanții au fost studenți în anul I, la forma de învățământ cu frecvență, în cadrul specializării Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar din cadrul Facultății de Psihologie și Științe ale Educației a Universității Babeș-Bolyai.

Membrii grupului experimental studiau la extensia din Odorheiu Secuiesc a Departamentului de Pedagogie și Didactică Aplicată, în timp ce grupul de control era format

din studenții sediului central din Cluj-Napoca. Atât grupul experimental, cât și grupul de control au fost evaluați utilizând același pachet de chestionare, care a inclus: Fișa demografică, Scala Sentimente, Atitudini și Îngrijorări față de Educația Incluzivă - Varianta Adaptată, Scala Atitudinilor și Perspectivelor față de Persoanele cu CES - Varianta Adaptată, Scala Pregătirii în Psihopedagogie Specială și Scala Toleranței și Acceptării Diferenței.

Prezenta cercetare se bazează pe un design experimental. Variabila independentă a fost participarea la programul de sensibilizare „Atinge cu înțelegere!” iar variabilele dependente au fost atitudinile față de incluziune și față de persoanele cu CES, nivelul pregătirii în psihopedagogie specială și intoleranța față de diferență. Cercetarea a inclus două momente de măsurare, o evaluare pretest (înaintea intervenției) și una posttest (după intervenție), atât pentru grupul experimental, cât și pentru grupul de control. Membrii grupului experimental au participat la intervenția de sensibilizare, în timp ce grupul de control nu a beneficiat de program în această perioadă.

Programul de dezvoltare a inclus 12 întâlniri. Majoritatea activităților au constat în sesiuni de 90-120 de minute, însă au existat și componente care au presupus activități desfășurate pe durata mai multor ore sau chiar pe parcursul unei întregi dimineți. Intervenția a început în martie 2025 și s-a încheiat în iunie 2025. Au fost incluse module dedicate dezvoltării cunoștințelor metodologice, didactice și a altor tipuri de cunoștințe teoretice. Totodată, au fost create în repetate rânduri oportunități pentru interacțiuni directe și activități comune cu persoane cu CES și cu aparținătorii acestora, iar sesiunile de sensibilizare au fost completate prin prelegeri susținute de invitați cu diferite tipuri de dizabilități.

6.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

H1: Membrii grupului experimental care au participat la programul „Atinge cu înțelegere!” vor manifesta, după intervenție, atitudini semnificativ mai pozitive față de educația incluzivă comparativ cu membrii grupului de control.

În cazul scalei totale, valoarea Cronbach alpha = .776 indică îndeplinirea criteriilor de fidelitate, motiv pentru care analizele au fost realizate asupra scalei globale. În ceea ce privește testul Shapiro-Wilk, se poate afirma că nu au fost încălcate condițiile normalității nici în cazul grupului experimental ($W = .956$, $p = .088$), nici în cazul grupului de control ($W = .952$, $p = .111$), ceea ce a permis utilizarea testelor parametrice.

Pentru investigarea eficienței intervenției în funcție de timp și grup a fost utilizată analiza ANOVA 2x2 (Field, 2009). Structura 2x2 reflectă cele două momente de evaluare (pretest și posttest) și cele două grupuri (experimental și control). Rezultatele arată că nu a existat un efect semnificativ statistic al timpului ($F(1,80) = .005$, $p = .946$), ceea ce indică faptul că, la nivelul întregului eșantion, nu s-a observat o modificare semnificativă a atitudinilor incluzive pozitive între pretest și posttest.

Interacțiunea Timp×Grup ($F(1,80) = 2.755$, $p = .101$), precum și dimensiunea redusă a efectului ($\eta^2p = .033$), susțin aceeași concluzie (Field, 2018), indicând că nu există diferențe semnificative între cele două grupuri între momentul pretest și posttest.

Întrucât nu s-a identificat o diferență semnificativă statistic între grupuri după intervenție, prima noastră ipoteză de cercetare nu a fost confirmată.

H2: Membrii grupului experimental care au participat la programul „Atinge cu înțelegere!” vor manifesta, după intervenție, un nivel semnificativ mai redus al atitudinilor negative față de persoanele cu CES comparativ cu membrii grupului de control.

Conform rezultatelor testului Shapiro-Wilk, deși în cazul grupului experimental condiția normalității nu a fost încălcată ($W = .956$, $p = .084$), în cazul grupului de control aceasta a fost afectată ($W = .908$, $p = .005$). Din acest motiv, verificarea celei de-a doua ipoteze s-a realizat printr-o analiză non-parametrică. Deoarece obiectivul a fost compararea a două grupuri independente (experimental și control), a fost utilizat testul Mann-Whitney U (Hart, 2001). Valoarea fidelității pentru scala totală a fost Cronbach alpha = .732, ceea ce indică faptul că

instrumentul măsoară fidel atitudinile față de persoanele cu dizabilități; prin urmare, în analiză a fost utilizată variabila globală.

Rezultatele testului Mann-Whitney U arată că, după intervenție, membrii grupului experimental au prezentat ranguri medii mai scăzute (Rang mediu = 32.310, Suma rangurilor = 1454) comparativ cu participanții din grupul de control (Rang mediu = 52.68, Suma rangurilor = 1949). Diferența observată între cele două grupuri este semnificativă statistic ($U = 419$, $Z = -3.880$, $p < .001$). Dimensiunea efectului este medie spre mare ($r = .43$) (Field, 2018), ceea ce evidențiază nu doar semnificația statistică, ci și relevanța practică a intervenției.

Pentru interpretarea rezultatelor este important de menționat că scala investighează în principal atitudini negative, astfel încât scorurile mai ridicate indică convingeri mai nefavorabile și emoții negative mai accentuate față de persoanele cu CES. Scorurile mai reduse ale grupului experimental indică faptul că, după participarea la programul de sensibilizare, s-a observat o diminuare a atitudinilor negative, ceea ce sugerează consolidarea unor convingeri mai favorabile și apariția unor emoții pozitive, a acceptării și deschiderii față de persoanele cu dizabilități. În cazul grupului de control nu au fost identificate astfel de schimbări. În ansamblu, rezultatele confirmă cea de-a doua ipoteză a cercetării.

H3: Membrii grupului experimental care au participat la programul „Atinge cu înțelegere!” vor prezenta, după intervenție, un nivel semnificativ mai ridicat al pregătirii în psihopedagogie specială comparativ cu membrii grupului de control.

Rezultatele testului Shapiro-Wilk indică faptul că nu au fost încălcate condițiile normalității nici în cazul grupului experimental ($W = .963$, $p = .159$), nici în cazul grupului de control ($W = .948$, $p = .081$), motiv pentru care au fost utilizate teste parametrice în analizele ulterioare (Das, 2016). Rezultatele au indicat o valoare Cronbach alpha = .610. Conform recomandărilor lui Hair et al. (2019), valorile peste .600 pot fi considerate acceptabile, însă interpretarea rezultatelor necesită prudență, deoarece majoritatea studiilor de specialitate recomandă valori peste .700.

Din punct de vedere statistic, a fost identificat un efect semnificativ al timpului ($F(1,80) = 19.159$, $p < .001$, $\eta^2p = .19$), ceea ce indică faptul că, la nivelul întregului eșantion, nivelul pregătirii în psihopedagogie specială a crescut semnificativ de la pretest la posttest. În plus, interacțiunea Timp $\times$ Grup a fost de asemenea semnificativă ($F(1,80) = 15.462$, $p < .001$), ceea

ce sugerează că schimbarea dintre pretest și posttest a fost diferită în cele două grupuri. Această concluzie este susținută și de dimensiunea efectului, de nivel mediu spre mare ($\eta^2p = .16$) (Field, 2018).

Pentru a determina în ce grup au apărut schimbările semnificative, a fost realizată o analiză post hoc (Pallant, 2011). Rezultatele indică o creștere semnificativă în cazul grupului experimental ($t(44) = 6.510$, $p < .001$), spre deosebire de grupul de control ($t(36) = .284$, $p = .77$). Acest fapt sugerează că efectul intervenției s-a manifestat semnificativ doar în cazul grupului experimental, în timp ce în grupul de control nu s-au observat modificări relevante. Rezultatele confirmă cea de-a treia ipoteză a cercetării.

H4: Membrii grupului experimental care au participat la programul „Atinge cu înțelegere!” vor manifesta, după intervenție, un nivel semnificativ mai redus al intoleranței față de diferență comparativ cu membrii grupului de control.

Rezultatele arată că, în cazul grupului de control, condiția normalității nu a fost încălcată ($W = .986$, $p = .924$), însă în cazul grupului experimental aceasta a fost afectată ($W = .948$, $p = .044$), motiv pentru care analiza a fost realizată prin testul non-parametric Mann–Whitney U (Rina et al., 2023). În cadrul verificării condițiilor preliminare, analiza a indicat o valoare Cronbach alpha = .862, ceea ce demonstrează că instrumentul măsoară fidel constructul investigat (Pallant, 2011).

Rezultatele testului Mann-Whitney U arată că rangul mediu al grupului experimental (Rang mediu = 34.460, Suma rangurilor = 1550.500) este mai redus decât cel al grupului de control (Rang mediu = 50.070, Suma rangurilor = 1850.500). Valorile prezentate indică existența unei diferențe semnificative statistic între cele două grupuri la momentul posttest ($U = 515.200$, $Z = -2.960$, $p = .003$).

Rangul mediu mai scăzut al grupului experimental arată că participanții la intervenție au obținut scoruri mai mici după program. Deoarece scorurile mai ridicate indică un nivel mai accentuat al intoleranței față de diferență, rezultatele mai scăzute ale grupului experimental sugerează că participarea la program a avut un efect favorabil asupra toleranței participanților, contribuind la consolidarea unei atitudini mai deschise și mai acceptante față de diferență. Dimensiunea medie a efectului ($r = .33$) susține, de asemenea, eficiența pozitivă a intervenției (Field, 2018).

6.5. Concluzii

În urma programului nu au fost identificate diferențe semnificative statistice în ceea ce privește atitudinile față de incluziune, însă, în schimb, au fost observate rezultate semnificative la nivelul atitudinilor față de persoanele cu dizabilități, al pregătirii în psihopedagogie specială și al intoleranței față de diferență. Aceste rezultate pot fi interpretate pe mai multe niveluri în raport cu cadrul teoretic utilizat.

Reducerea atitudinilor negative față de persoanele cu dizabilități și diminuarea intoleranței față de diversitate sugerează că cele mai eficiente componente ale programului au fost activitățile emoționale și experiențiale, precum interacțiunile directe cu persoane cu dizabilități și exercițiile de dezvoltare a empatiei. Acest rezultat este în concordanță cu concluziile unor cercetări anterioare (Beunza-García et al., 2025), care evidențiază efectele pozitive ale contactului intergrupă (Pettigrew & Tropp, 2006). Conform acestei perspective, situațiile care oferă posibilitatea unor relații directe și egalitare și a desfășurării unor activități comune pot conduce la reducerea convingerilor discriminatorii și a orientărilor emoționale negative.

Totodată, eficiența componentelor cognitive ale programului este reflectată de dezvoltarea semnificativă observată la nivelul pregătirii în psihopedagogie specială. Rezultatele obținute sunt în concordanță cu concluziile cercetărilor anterioare (Forlin et al., 2014; Kolosova et al., 2022), care subliniază faptul că psihoeducația și activitățile orientate spre transmiterea de cunoștințe pot contribui la dezvoltarea competențelor metodologice și a sentimentului de autoeficacitate al studenților la pedagogie.

În ceea ce privește prima ipoteză, lipsa unei modificări semnificative a atitudinilor incluzive poate fi explicată prin faptul că aceste tipuri de atitudini sunt ancorate în structuri cognitive și sisteme valorice mai profunde și mai stabile. Din acest motiv, pentru modificarea lor pot fi necesare intervenții desfășurate pe perioade mai lungi de timp (Campbell et al., 2003; Rae et al., 2011). Rezultatele trebuie interpretate și într-o perspectivă globală, deoarece efectele pozitive identificate în raport cu atitudinile față de persoanele cu dizabilități, pregătirea în psihopedagogie specială și intoleranța față de diferență sugerează că eficiența imediată a programului s-a manifestat în primul rând la nivelul unor atitudini mai specifice, de exemplu în raport cu persoanele cu dizabilități, și al dezvoltării unor competențe metodologice specifice. În ceea ce privește dezvoltarea unei perspective incluzive globale, este probabil necesar un program de intervenție mai profund și desfășurat pe o perioadă mai lungă.

În concluzie, se poate afirma că integrarea practică a unui program complex și multidimensional de sensibilizare în formarea cadrelor didactice poate fi recomandată, deoarece poate contribui la consolidarea unei perspective mai incluzive, a unei acceptări mai accentuate a diversității și, totodată, la dezvoltarea pregătirii metodologice a profesorilor. Pentru susținerea unei schimbări atitudinale mai ample și mai profunde în ceea ce privește incluziunea, ar putea fi utilă extinderea cadrului temporal al intervențiilor.

CAPITOLUL VII. CONCLUZII

Obiectivul general al prezentei teze de doctorat a fost investigarea comprehensivă a atitudinilor cadrelor didactice maghiare din Transilvania față de integrarea și incluziunea persoanelor cu CES, cu accent deosebit asupra caracteristicilor lor structurale și de măsurare, a factorilor predictivi și a mecanismelor mediatore, precum și asupra posibilităților de susținere și dezvoltare a acestora. Cele cinci cercetări empirice intercorelate au urmărit împreună realizarea sistemului de obiective propus. Studiile privind adaptarea instrumentelor de măsurare, precum și cercetările explicative și intervenționale orientate spre evaluarea eficienței au evidențiat dinamica atitudinilor, factorii care le influențează și modalitățile prin care acestea pot fi modelate.

Contribuția teoretică principală a lucrării constă în conturarea unui model multifactorial al atitudinilor față de incluziune. Rezultatele au evidențiat faptul că atitudinile față de incluziune și față de elevii cu CES nu pot fi interpretate ca un construct unidimensional. Ambele cercetări privind adaptarea instrumentelor de măsurare demonstrează că, în populația cadrelor didactice maghiare din Transilvania, structura factorială a atitudinilor apare într-o formă modificată comparativ cu modelul structural al instrumentelor originale.

Segmentarea dimensiunii emoționale observată în cadrul primei cercetări - în emoții față de persoanele cu CES și frica față de dizabilitate - arată că orientările emoționale ale profesorilor sunt mai diferențiate decât presupunea instrumentul original. Din perspectivă teoretică, acest rezultat sugerează că sistemul atitudinal legat de atipicitate și diferență nu are doar o dimensiune interpersonală, ci și una intrapersonală. Distincția dintre emoțiile asociate persoanelor cu CES și educației acestora, respectiv teama față de propria vulnerabilitate subiectivă, evidențiază faptul că în formarea atitudinilor intervin procese psihologice mai profunde și mai complexe, concluzie relevantă inclusiv din perspectiva posibilităților de intervenție.

În cea de-a doua cercetare au fost observate tendințe similare. Structura originală cu patru factori s-a reorganizat într-un model mai simplu, bifactorial, alcătuit dintr-o dimensiune emoțională globală și o dimensiune cognitivă a atitudinii. Acest proces de reorganizare atrage atenția asupra particularităților culturale implicate în măsurarea atitudinilor și asupra caracterului profund dependent de context al cadrelor conceptuale, subliniind faptul că transferul mecanic al constructelor atitudinale dintr-un context cultural în altul nu este recomandat. Rezultatele obținute în cadrul primelor două cercetări susțin împreună un model integrat și multidimensional al atitudinilor față de incluziune, conform căruia acestea pot fi descrise prin cel puțin trei factori aflați într-o relație strânsă. În primul rând, sunt prezente

atitudinile cognitive, formate pe baza convingerilor și credințelor. În al doilea rând, apar componente afective care surprind orientările emoționale. În al treilea rând, s-a diferențiat și o componentă bazată pe competență, legată de nivelul pregătirii și de sentimentul autoeficacității. Această structurare este în concordanță cu modelul Cunoștințe-Atitudine-Comportament (Knowledge-Attitude-Behavior), completat însă de rolul autonom și semnificativ al componentei emoționale.

Al treilea și al patrulea studiu al tezei au analizat factorii predictivi și relațiile structurale asociate atitudinilor față de incluziune. La nivelul concluziilor, s-a evidențiat faptul că atitudinile incluzive pozitive au fost prezise în cea mai mare măsură de contactul direct cu persoane cu CES, de pregătirea metodologică și psihopedagogică specială cuprinzătoare și de un nivel mai redus al emoțiilor negative față de persoanele cu CES, aspect a cărui relevanță a fost aprofundată suplimentar prin analiza de mediere. Rolul parțial mediator al pregătirii în psihopedagogie specială subliniază faptul că relația dintre atitudinile față de persoanele cu CES și atitudinile față de educația incluzivă nu este una exclusiv directă, ci este mediată parțial de sentimentul competenței profesionale. Acest rezultat arată că nivelul adecvat al pregătirii nu reprezintă doar o componentă formală, legată de cunoștințe, ci poate funcționa și ca o punte între orientările emoționale și susținerea practicilor incluzive.

În final, caracterul complex al programului nostru de intervenție, care a integrat dimensiuni cognitive, emoționale și comportamentale, este în concordanță cu rezultatele prezentate anterior în teză, care au evidențiat natura multicomponentă a atitudinilor. Intervenția a produs îmbunătățiri semnificative la nivelul atitudinilor față de persoanele cu CES, a redus intoleranța față de diferență și a contribuit la creșterea nivelului pregătirii în psihopedagogie specială. Totuși, nu au fost observate modificări semnificative la nivelul global al atitudinilor față de incluziune. Rezultatele obținute subliniază faptul că anumite componente atitudinale specifice și direcționate pot fi modelate și pe termen mai scurt, în timp ce perspectiva incluzivă globală este probabil influențată de mecanisme cognitive și valorice mai profunde, care necesită un timp mai îndelungat pentru a deveni modificabile. Acest fapt evidențiază, din nou, caracterul stratificat al atitudinilor.

În același timp, intervenția a oferit în principal posibilitatea susținerii componentelor cognitive și emoționale ale atitudinii prin dezvoltarea empatiei și pregătirea metodologică. Programul nu a putut însă asigura contexte practice educaționale și pedagogice în care participanții să își poată exercita direct cunoștințele și competențele interpersonale dobândite. Acest aspect poate explica de ce, în mod specific, la nivelul atitudinilor incluzive globale nu au

apărut schimbări semnificative, în timp ce alte dimensiuni atitudinale au evidențiat modificări pozitive. În acest sens, poate fi formulată ca recomandare extinderea programului prin integrarea unor componente comportamentale și practice direcționate.

Din perspectivă practică, seria de studii intercorelate atrage atenția asupra faptului că susținerea perspectivei pedagogice incluzive necesită o abordare complexă. În cadrul formării cadrelor didactice poate deveni oportună integrarea mai accentuată a pregătirii specifice în psihopedagogie specială și a formării metodologice orientate spre educarea elevilor cu CES. În procesul de pregătire ar fi utilă facilitarea experiențelor directe și experiențiale alături de persoane cu dizabilități, precum și introducerea unor programe complexe și de lungă durată de sensibilizare, în cadrul cărora dezvoltarea reflecției emoționale și a empatiei să ocupe un rol central.

BIBLIOGRAFIE

- Afriani, G. (2025). The Role of Teachers in Implementing Inclusive Education for Children with Special Needs in General School Enviroments. *Global Education Journal*, 3(2), 575-583. doi: 10.59525/gej.v3i2.751
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 671-676. doi: 10.1080/13603116.2019.1622800
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2011). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. doi: 10.1080/14792779943000116
- Alassaf, M. A. (2025). Teachers' knowledge and attitudes toward inclusive education for children with autism in mainstream schools. *Frontiers in Education*, 10, 1-9. doi: 10.3389/feduc.2025.1630710
- Albarracin, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-237. doi: 10.1146/annurev-psych-122216-011911
- Allam, F. C., & Martin, M. M. (2021). Issues And Challenges In Special Education: A Qualitative Analysis From Teacher's Perspective. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 37-49. doi:10.37134/saecj.vol10.1.4.2021
- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *Plos ONE*, 18(1), 1-13. doi: 10.1371/journal.pone.0279068
- Alyafel, A., & Chauhan, P. R. (2025). *Common Measures of Disability*. StatPearls Publishing.
- Anthos, M. (2024). The Role of Teacher in the Success of Inclusive Education. *International Journal of Social Science and Human Research*, 7(8), 6685-6688. doi: 10.47191/ijsshr/v7-i08-106
- Armstrong, M., Phil, C. M., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22. doi: 10.1016/j.dhjo.2016.10.003

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Rio, M. I., Mendo-Lázaro, S., & Lopez-Ramos, V. M. (2022). Three Intervention Programs in Secondary Education on Attitudes Toward Persons With a Disability. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2022.787936
- Bakanauskas, A., Kondrotienė, E., & Puksas, A. (2020). The Theoretical Aspects of Attitude Formation Factors and Their Impact on Health Behaviour. *Management of Organizations: Systematic Research*, 83(1), 15-36. doi: 10.1515/mosr-2020-0002
- Berghs, M., Atkin, K., Graham, H., Hatton, C., & Thomas, C. (2016). Implications for public health research of models and theories of disability: a scoping study and evidence synthesis. *Public Health Research*, 4(8), 1-198. doi:10.3310/phr04080
- Bhati, K., & Sethy, T. P. (2022). Self-Efficacy: Theory to Educational Practice. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(1), 1124-1128. doi: 10.25215/1001.112
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. R. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-18. doi:10.3389/fpubh.2018.00149
- Bosnjak, M., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2020). The Theory of Planned Behavior: Selected Recent Advances and Applications. *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 352-356. doi: 10.5964/ejop.v16i3.3107
- Boyle, C. (2014). Teachers' Attitudes Towards Inclusion Scale Adjusted (TAISA). *Pacific Journal of Teacher Education*. doi: 10.1037/t36360-000
- Brandes, J., A., & Crowson, H., M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education*, 12(2), 271-289. doi: 10.1007/s11218-008-9077-8
- Brinkman, A. H., Rea-Sandin, G., Lund, E. M., Fitzpatrick, O. M., Gusman, M. S., Boness, C. L., Scholard for Elevating Equity and Diversity. (2023). Shifting the discourse on

- disability: Moving to an inclusive, intersectional focus. *American Journal of Orthopsychiatry*, 93(1), 50-62. doi:10.1037/ort0000653.
- Beunza-García, S., Carpintero-Molina, E., & Bel-Fenellós, C. (2025). Programmes to change attitudes towards people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 986-1001. doi: 10.1111/1471-3802.70024
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Cate, I. M. P., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182863>
- Central Board of Secondary Education. (2020). *Handbook of Inclusive Education*. Delhi.
- Chae, S., Park, E. Y., & Shin, M. (2019). School-based Interventions for Improving Disability Awareness and Attitudes Towards Disability of Students Without Disabilities: A Meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 343-361. doi: 10.1080/1034912X.2018.1439572
- Cook, T., Swain, J., & French, S. (2001). Voices from Segregated Schooling: towards an inclusive education system. *Disability & Society*, 16(2), 293-310. doi: 10.1080/09687590120035852
- Das, K. R. (2016). A Brief Review of Tests for Normality. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-8. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.12
- de Boer, A., Pijl, S J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2015). Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 111-123. doi:10.1080/08856257.2015.1108040

- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609-2660. doi: 10.1007/s10648-022-09695-0
- Dixon, S. (2005). Inclusion - Not Segregation or Integration Is Where a Student with Special Needs Belongs. *The Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-53. <https://www.proquest.com/docview/213807077?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Ediyanto, E., & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 1-13. doi: 10.1080/2331186X.2023.2229014
- European Agency Statistics on Inclusive Education. (2024). *2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Commission. (2021). *European Semester 2020-2021 country fiche on disability equality. Romania*. Human European Consultancy.
- Faul, F., Erdfeler, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical Power Analyses Using G*Power 3.1: Tests for Correlation and Regression Analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. SAGE Publications.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publication.
- Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 1-9. doi: 10.3389/feduc.2022.941699
- Forlin, C. (2014). *International Perspectives of Inclusive Education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion*. Routledge.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-

- Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. doi: 10.5206/eei.v21i3.7682
- Fossum, J. L., & Montoya, A. K. (2023). When to Use Different Inferential Methods for Power Analysis and Data Analysis for Between-Subjects Mediation. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 6(2), 1-10. doi: 10.1177/25152459231156606
- Gal, C., Ryder, C., Amsalem, S. R., & On, O. (2025). Shaping Inclusive Classrooms: Key Factors Influencing Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education Sciences*, 15(5), 541-560. doi: 10.3390/educsci15050541
- Gonzaga, N., Plan, L., & Aguipo, M. M. (2024). Readiness And Challenges Of General Education Teachers On The Implementation Of Inclusive Education. *Russian Law Journal*, 12(1), 8-26. doi: 10.52783/rlj.v12i1.3534
- Goodwin, C. J., & Goodwin, K. A. (2014). *Research in Psychology: Methods and Design*. Wiley.
- Goretzko, D., Siemund, K., & Sterner, P. (2024). Evaluating Model Fit of Measurement Models in Confirmatory Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 84(1), 123-144. doi: 10.1177/00131644231163813
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2019). Inter-individual differences in attitude content: Cognition, affect, and attitudes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 59, 53-102. doi: 10.1016/bs.aesp.2018.10.002
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.
- Hassanein, E. E. A., & Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9). doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e07925
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*. The Guilford Press.
- Hayes, A. M., & Bulat, J. (2017). *Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries*. RTI Press.

- Hegarty, S., & Alur, M. (2002). *Education and Children with Special Needs. From Segregation to Inclusion*. SAGE.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2020). *An Introduction to Social Psychology*. Wiley Blackwell.
- Highhouse, S. (2002). A History of the T-Group and Its Early Applications in Management Development. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(4), 277-290. doi: 10.1037/1089-2699.6.4.277
- Ienz, J. (2024). Predictors of Teachers' Intention to Implement Inclusive Schooling: A Comprehensive Analysis. *The Journal of International Social Research*, 17(10), 1-3. doi: 10.17719/jisr.2024.131637
- International Test Commission. (2017). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. International Test Commission.
- Izah, S. C., Sylva, L., & Hait, M. (2024). Cronbach's Alpha: A Cornerstone in Ensuring Reliability and Validity in Environmental Health Assessment. *ES Energy & Environment*, 23, 1-14. doi: 10.30919/ese1057
- Jurca, A. M., Baci, D., Lustrea, A., Sava, S., & Borca, C. V. (2023). Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. *Education Sciences*, 13, 1-15. doi: 10.3390/educsci13121224
- Karaatmaca, C., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). The Role of Sensitivity Training for Managing Diversities in Sustainable Smart Societies. *European Journal of Sustainable Development*, 9(3), 13-26. doi: 10.14207/ejsd.2020.v9n3p13
- Kármán, B., Szekeres, Á., & Papp, G. (2022). Interventions for acceptance and inclusion of people with intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35, 641-654. doi:10.1111/jar.12968
- Kline, R., B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Kolosova, O., Sarancha, I., Pylypenko, Y., & Khilya, A. (2022). TOLERANT ATTITUDES TOWARDS PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING FOR TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*, 1, 126-135. doi: 10.17770/sie2022vol1.6875

- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). Teachers' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. *Social Psychology of Education*, 28(82), 1-19. doi: 10.1007/s11218-025-10046-4
- Levins, T., Bonholt, L. & Lennon, B. (2005). Teachers' Experience, Attitudes, Feelings and Behavioural Intentions towards Children with Special Educational Needs. *Social Psychology and Education*, 8, 329-343.
- Linder, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. doi: 10.1080/08856257.2023.2172894
- Lindquist, K. A., Jackson, J. C., Leshin, J., Satpute, A. B., & Gendron, M. (2022). *Nature Reviews Psychology*, 11, 669-681. doi: 10.1038/s44159-022-00105-4
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation*, 35(8), 623-646. doi: 10.3109/09638288.2012.702850
- Lopatynska, N., Deka, I., Dobrovolska, N., Omelchenko, M., & Protas, O. (2023). The Role Of Inclusive Education In The Social Integration Of Children With Special Educational Needs. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 16(1), 135-142. doi: 10.14571/brajets.v16.n1.135-142
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). THE DEVELOPMENT OF AN INSTRUMENT FOR MEASURING PRE-SERVICE TEACHERS' SENTIMENTS, ATTITUDES, AND CONCERNS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159. https://www.researchgate.net/publication/236029248_The_development_of_an_instrument_for_measuring_reservice_teachers'_sentiments_attitudes_and_concerns_about_inclusive_education
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D. J., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and Measuring Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 3, 3-17. doi: 10.1108/S1479-363620140000003015

- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, E. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9, 1-13. doi: 10.1016/j.heliyon.2023.e16332
- McBlain, S. (2021). *Learning Theories for Early Years Practice*. Sage Publications.
- McDonald, K. E., & Raymaker, D. M. (2013). Paradigm shifts in disability and health: toward more ethical public health research. *American Journal of Public Health*, 103(12), 2165-2173. doi: 10.2105/AJPH.2013.301286
- Minghelli, V., D'Anna, C., & Vastola, R. (2023). A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(9), 2492-2502. doi:10.7752/jpes.2023.09287
- Meyer, S., & Lester, D. (2016). An Attempt to Change College Students' Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Teaching*, 5, 1-7. doi: 10.1177/2165222816648076
- Montano, D. E., & Kasprzyk, D. (2015). Theory of Reasoned Action, Theory of Planned Behavior, and the Integrated Behavioral Model. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. Viswanath (Eds.), *Health Behavior: Theory, Research, and Practice* (pp. 95-124). Jossey-Bass.
- Myong, Y., Shin, H. I., Lee, J. E., Cho, W., & Yi, Y. G. (2021). Development and Validation of a New Scale to Assess Attitudes and Perspectives Toward Persons With Disabilities, *Annals of Rehabilitation Medicine*, 45(4), 331-340. doi: 10.5535/arm.21046
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PloS ONE*, 14(12), 1-19. doi: 10.1371/journal.pone.0225993
- Neifer, T. (2024). Regression Analysis Using Dummy Variables. In Peren, F. W., & Neifer, T. (Eds.), *Operations Research and Management* (pp. 105-129). Springer.
- Norwich, B. (2016). Conceptualizing Special Educational Needs Using a Biopsychosocial Model in England: The Prospects and Challenges of Using the International Classification of Functioning Framework. *Frontiers in Education*, 1(5), 1-12. doi: 10.3389/feduc.2016.00005

- Owens, J. (2014). Exploring the critiques of the social model of disability: the transformative possibility of Arendt's notion of power. *Sociology of Health & Illness*, 37(3), 385-403. doi: 10.1111/1467-9566.12199
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Allen & Unwin.
- Pavitola, L., Bethere, D., & Usca, S. (2019). Interconnections Between Teachers' Attitude And Inclusive Education. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 1-11. doi: 10.15405/epsbs.2019.11.62
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, 3(4), 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Pettrigrow, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751
- Polyzopoulou, K., & Tsakiridou, H. (2019). Educators' attitudes concerning teaching of students with special educational needs in the mainstream Greek school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(7), 317-337. doi: 10.31686/ijer.Vol7.Iss7.1614
- Pongrácz, K. (2017). A többségi tanulók fogytékosságal élő társaikkal szembeni attitűdjének vizsgálata. [Doktori disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem]. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/40455/Pongracz_Kornelia_disszertacio.pdf;jsessionid=0FB848E111C4A5246CB4F377D89BEBBC?sequence=1
- Pushpa, M., & Kumar, P. (2025). A Comparative Study of Urban and Rural Teachers Attitude towards Inclusive Education in Rajasthan. *Shodhshauryam, International Scientific Refereed Research Journal*, 8(2), 78-88. doi:10.32628/SHISRRJ258219
- Rae, H., McKenzie, K., & Murray, G. C. (2011). The impact of training on teacher knowledge about children with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(1), 21-30. doi: 10.1177/1744629511401168

- Razalli, A. R., Ibrahim, H., Mamat, N., Ali, M. M., Masran, N., Annamal, G., Piragasam, G., Ahmad, N. A., & Satari, N. (2021). Preparedness of Special Education Teachers in The Implementation of Inclusive Education. *International Journal of Academic Research in Progress Education & Development*, 10(2), 823-838. doi: 10.6007/IJARPED/v10-i2/10363
- Redemaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 1-21. doi: 10.3389/educ.2020.602414
- Roslyakova, S. V., Sokolova, N. A., Sivrikova, N. V., & Chernikova, E. G. (2024). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in School. *Psychological Science and Education*, 29(5), 87-98. doi: 10.17759/pse.2024290507
- Roustaei, N. (2024). Application and interpretation of linear-regression analysis. *Medical Hypothesis Discovery and Innovation in Ophthalmology*, 13(3), 151-159. doi:10.51329/mehdiophthal1506
- Sanderson, C. A. (2012). *Health Psychology*. Wiley.
- Schmidt, A. F., & Finan, C. (2018). Linear regression and the normality assumption. *Journal of Clinical Epidemiology*, 98, 146-151. doi:10.1016/j.jclinepi.2017.12.006
- Schuler, M. S., Coffman, D. L., Stuart, E. A., Nguyen, T. Q., Vegetabile, B., & McCaffrey, D. F. (2022). Practical challenges in mediation analysis: a guide for applied researchers. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, 25, 57-84. doi:10.1007/s10742-024-00327-4
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stone, D. H. (2019). The Least Restrictive Environment for Providing Education, Treatment, and Community Services for Persons with Disabilities: Rethinking the Concept. *Touro Law Review*, 35(1), 527-

599.<https://digitalcommons.tourolaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2955&context=lawreview>

- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37. doi: 10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4
- Symeonidou, S. (2025). Educating teachers for Re-Empathy: learning from teachers' problematisations about building disability-focused empathy at school. *Educational Review*, 1-20. doi: 10.1080/00131911.2025.2485450
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach alpha. *International Journal of Medical Education*, 27(2), 53-55. doi: 10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Tsegaye, M., Menbere, F., Godie, Y., & Birhanu, D. (2025). Preschool and primary school teachers' attitude towards inclusive education for students with autism spectrum disorders in Ethiopian public schools: multicenter cross-sectional study. *BMC Neurology*, 25(123), 1-10. doi:10.1186/s12883-025-04119-2
- Vieira, L., Rohmer, O., Jury, M., Desombre, C., Delaval, M., Doignon-Camus, N., Chaillou, A., C., Goulet, C., & Popa-Roch, M. (2024). Attitudes and self-efficacy as buffers against burnout in inclusive settings: Impact of a training programme in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 144, 1-9. doi:10.1016/j.tate.2024.104569
- Vizer, N. K., Arslan, M., & Hazan-Liran, B. (2025). Transforming Attitudes: How Training and Culture Shape Teachers' Views on Inclusion. *Education Sciences*, 15(10), 1-16. doi: 10.3390/educsci15101297
- Vorlíček, R. (2024). Segregated schools are not inclusive: the negative effects of segregation on the quality of teaching and learning in a primary school. *Etnography and Education*, 19(1), 17-33. doi: 10.1080/17457823.2024.2318303
- Vyas, K. & Bano, S. (2015). Education for children with special needs: Journey from segregation to inclusion. *Andhra Pradesh Journal of Psychological Medicine*, 16(1), 15-21.

- Walker, G. (2010). Inclusive Education in Romania: Policies and Practices in Post-Communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165-181. doi: 10.1080/13603110802504192
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 91–99.
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. Institute of Child Education & Psychology.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-15. doi: 10.1016/j.tate.2021.10352
- Yeşilyurt, E. (2014). Teacher’s Competency and Self-Efficacy Beliefs as the Predictor of Attitude towards Teaching Profession. *Mevlana International Journal of Moral and Values Education*, 1(2), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/344205107_Teacher's_Competency_and_Self-Efficacy_Beliefs_as_the_Predictor_of_Attitude_towards_Teaching_Profession
- Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 39(12), 3233-3260. doi:10.1080/09687599.2023.2255926