



Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației



TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

Variabile psiho-sociale cu impact asupra atitudinilor cadrelor didactice privind incluziunea copiilor în grădinițele de masă

Coordonator științific:
Prof. univ. dr. Vasile Preda

Doctorand:
Furfurică (căs. Băiescu) Ana-Maria

Cluj-Napoca 2013

CUPRINS

Lista figurilor

Lista tabelelor

Lista anexelor

INTRODUCERE

CAPITOLUL 1. INCLUZIUNEA ÎN EDUCAȚIE

- 1.1. Integrare vs. incluziune școlară. Evoluții terminologice
- 1.2. Principii și concepte cheie ale incluziunii școlare
- 1.3. Educația incluzivă și modelul celor șapte piloni de susținere (Loreman, 2007)
- 1.4. Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în România
- 1.5. Incluziunea în procesul didactic
- 1.6. Factorii facilitatori și frenatori ai incluziunii școlare
- 1.7. Concepte și modele explicative ale dizabilității
- 1.8. Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă

CAPITOLUL 2. FUNDAMENTE TEORETICE ALE ATITUDINILOR SOCIALE

- 2.1. Abordări ale noțiunii de atitudine socială
- 2.2. Structura și funcțiile atitudinilor - Modele teoretice
 - 2.2.1. Funcții ale atitudinilor
- 2.3. Teoria acțiunii raționale (reasoned action model) Fishbein, Ajzen (1975) și teoria comportamentului planificat (theory of planned behaviour), Ajzen, Fishbein (1980)
- 2.4. Teoria echilibrului (balance theory) - F. Heider (1958)
- 2.5. Teoria disonanței cognitive (theory of cognitive dissonance) - L. Festinger (1957)
- 2.6. Reprezentări sociale, ideologii și atitudini. Integrări conceptuale
- 2.7. Schimbarea atitudinilor. Perspective teoretice
- 2.8. Metode utilizate în măsurarea atitudinilor față incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

CAPITOLUL 3. ATITUDINILE CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ

- 3.1. Atitudini, credințe și valori ale cadrelor didactice față de incluziunea școlară - analiza studiilor din literatura de specialitate

CAPITOLUL 4. CONTRIBUȚII PERSONALE DE CERCETARE

4.1. Obiectivele și metodologia de cercetare

4.2. Proprietăți psihometrice ale instrumentelor utilizate în cercetare

4.2.1. Proprietăți psihometrice ale ATTAS-mm, “Attitudes Towards Teaching All Students”, Lori A. Noto (University of Bridgeport) și Jess L. Gregory (Southern CT State University), 2011.

4.2.2. Proprietăți psihometrice ale STATIC, „Scale of Teachers’ Attitudes Toward Inclusive Classrooms”, H. Keith Cochran, 1999

4.2.3. Proprietăți psihometrice ale PIS, „Principals and Inclusion Survey”, Cindy Praisner, 2000

4.2.4. Descrierea Chestionarului cu date despre particularitățile socio-profesionale ale participanților, date despre particularitățile copiilor cu dizabilități și date despre particularitățile mediului școlar

4.3. Studiul I.a: investigarea atitudinilor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă

4.3.1. Introducere

4.3.2. Dezvoltări recente privind studiul atitudinilor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

4.3.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

4.3.4. Metodologia de cercetare

4.3.4.1. Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

4.3.4.2. Designul și procedura cercetării

4.3.4.2. Instrumente utilizate

4.3.5. Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

4.3.6. Concluzii

4.4. Studiul I.b: identificarea particularităților socio-profesionale și de mediu școlar care influențează atitudinile cadrelor didactice din grădinița de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

4.4.1. Introducere

4.4.2. Dezvoltări recente privind studiul atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă

4.4.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

4.4.4. Metodologia de cercetare

4.4.4.1. Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

4.4.2. Designul și procedura cercetării

4.4.4.3. Instrumente utilizate în cercetare

4.4.5. Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

4.4.6. Concluzii

4.5. Studiul II: impactul particularităților socio-profesionale, de mediu școlar și a particularităților copiilor cu dizabilități asupra atitudinilor directorilor din grădinița de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

4.5.1. Introducere

4.5.2. Dezvoltări recente privind studiul atitudinilor directorilor de unități școlare cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

4.5.3. Obiectivele și ipotezele cercetării

4.5.4. Metodologia de cercetare

4.5.4.1. Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

4.5.4.2. Designul și procedura cercetării

4.5.4.3. Instrumente utilizate în cercetare

4.5.6. Concluzii

CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

LIMITE ȘI DIRECȚII NOI DE CERCETARE

BIBLIOGRAFIE

Cuvinte cheie: disabilitate, grădiniță, incluziune, profesori, variabile psiho-sociale, atitudini

INTRODUCERE

“Educația incluzivă ca reper a unei educații pentru toți este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare educatoare în parte, de responsabilitatea și implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să învețe și să se dezvolte”
(Ecaterina Vrasmaș, 2012, p. 28)

Acest demers de cercetare are la bază credința potrivit căreia abordarea provocărilor cu care se confruntă incluziunea școlară în prezent, necesită o înțelegere amănunțită a atitudinilor care guvernează practicile de zi cu zi ale cadrelor didactice din grădinița de masă.

Succesul incluziunii școlare eficiente depinde, în primul rând de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice față de incluziunea școlară (Gelheiser, Meyers, 1996, Niemeyer, Proctor, 2002, Van Laarhoven, et. al., 2007 apud Cullen et al., 2010) dar și de existența profesorilor de sprijin în școli (Wolery et al., 1994; Wesley, 1997), de asigurarea serviciilor de asistență psihopedagogică (Hammond, Ingalls, 2003) și a spațiului și a materialelor adecvate pentru a satisface nevoile educative ale tuturor copiilor (Wolery et al., 1994).

Într-o cercetare publicată în 2011, Point și Desmarais, „*La inclusión en las guarderías de Quebec: la situación de una etapa esencial*”, relevă faptul că incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în școlile de masă prezintă multe beneficii atât pentru copiii cu dizabilități cât și pentru ceilalți copii. Mai specific, în cadrul grădiniței de masă se poate construi baza pentru mediul școlar incluziv de mai târziu (Odom, 2000).

Sintetizând concluziile mai multor studii recente, Point și Desmarais, aduc argumente solide în ceea ce privește copilăria timpurie și incluziunea școlară a copiilor cu nevoi speciale. În acest sens, (Palacio-Quintin, Coderre, 1999; Tremblay, 2003) prezintă beneficiile serviciilor educative de calitate care contribuie la dezvoltarea globală a tuturor copiilor și a particularităților copiilor cu dizabilități, în mod special.

În ceea ce privește dificultățile în realizarea acestui proces de incluziune școlară sunt susținute de gradul scăzut de acceptare a acestor copii și a modului în care sunt abordați particularizat din punct de vedere psihopedagogic. Trebuie să avem în vedere că, prin scopul și valorile promovate,

educația incluzivă oferă atât cadrul necesar pentru schimbarea atitudinilor, și implicit, a practicilor psihopedagogice în rândul cadrelor didactice, renunțarea la etichetări și stigmatizare, oferirea unor șanse egale fiecărui copil în vederea integrării comunitare și sociale, cât și posibilitatea apropierii și deschiderii factorilor de decizie din comunitate către cerințele copiilor cu diferite tipuri de dizabilități sau aflați în situații de risc. (Gherguț, 2006).

Pornind de la faptul că atitudinile cadrelor didactice influențează semnificativ strategiile de predare pe care le vor utiliza sau în ce fel de activitate vor implica copiii (Wilczenski, 1993; Forlin et al. 1999, apud Loreman, 2007) se justifică nevoia de a descoperi noi informații despre relațiile dintre atitudinile cadrelor didactice și incluziunea școlară cu o orientare accentuată asupra mai multor dimensiuni ale procesului incluziunii școlare.

Mai specific, cercetările au arătat că atunci când profesorii au o atitudine pozitivă față de incluziunea școlară, ei devin mai deschiși pentru adaptarea și schimbarea modului în care predau, pentru a veni în întâmpinarea numeroaselor nevoi de învățare ale elevilor (Shanma, 2008 apud Cullen, 2010).

Problematica rolului cadrelor didactice în incluziunea școlară a fost abordată prin metodologii de cercetare diferite într-un număr considerabil de cercetări, dar domeniul reclamă în continuare clarificări cu privire la natura acestei relații. Mai mult, această relație nu poate fi privită izolat, ci trebuie investigată urmărind interacțiunea dintre diferiți factori care s-au dovedit ca relevanți în diferențierea atitudinilor. În acest sens, studiile au identificat trei categorii de factori care au un rol important în diferențierea cadrelor didactice în ceea ce privește atitudinile lor față de incluziunea școlară (factori care țin de particularitățile cadrelor didactice, factori care țin de particularitățile copiilor cu dizabilități și factori care țin de mediul școlar).

Deși, studiile anterior întreprinse au adus contribuții semnificative la clarificarea domeniului, rezultatele sunt contradictorii și arată că atitudinile sunt foarte diferite și că există o tendință ușor nefavorabilă sau chiar nefavorabilă incluziunii școlare, punându-se accent pe dezavantajele incluziunii școlare.

Scopul prezentei cercetări este de a contribui la aprofundarea înțelegerii naturii atitudinilor studenților și a cadrelor didactice și de a furniza informații constatative despre realitatea educației incluzive în grădinițele de masă, mai ales că aceste aspecte constituie un fenomen în continuă expansiune la nivel mondial, dar și în țara noastră. Pentru a investiga variabilele psiho-sociale care au un impact semnificativ asupra atitudinilor cadrelor didactice din grădinițele de masă cu privire la

incluziunea școară a copiilor cu dizabilități, am utilizat mai multe instrumente de cercetare, fiecare fiind necesar în a aduce un plus de claritate în investigarea anumitor aspecte definitorii ale acestui proces amplu.

În baza cadrului teoretic, am demarat această cercetare încercând să răspund la principala întrebare de cercetare care ne orientează către cele trei studii: *„Care sunt atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă?”*. Pe lângă această întrebare mai există două întrebări de cercetare subsidiare: *„Cum influențează unele variabile psiho-sociale și de mediu școlar atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă?”* și *„Există diferențe între atitudinile directorilor de grădiniță cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă, în raport cu unele variabile psiho-sociale și particularități ale copiilor cu dizabilități?”*.

Rațiunea pentru care am considerat necesară aplicarea celor trei scale de măsurare a atitudinilor a fost aceea că a permis investigarea unui număr relativ mare de subiecți, recoltarea unui material bogat în privința dimensiunilor importante ale incluziunii școlare și de asemenea, datele obținute s-au pretat la o analiză cantitativă în vederea surprinderii unor semnificații de ordin statistic.

În această cercetare am utilizat termenul *„dizabilitate”* care redă mai exact conținutul termenului echivalent din terminologia utilizată pe plan internațional. Tipurile de dizabilități utilizate în scalele de investigare a atitudinilor sunt: dificultăți de învățare, dizabilități intelectuale, tulburări emoționale, deficiențe de vedere, deficiențe de auz, deficiențe de limbaj, dizabilități fizice, autism/tulburări pervazive de dezvoltare, alte probleme de sănătate.

De asemenea, se vor utiliza termenii *„copii cu dizabilități”*, *“dizabilitate”*, *“incluziune școlară”* mai mult din dorința de a evita repetarea unor cuvinte și expresii și pentru a nu crea confuzii între termenii în continuă schimbare.

Dintre modelele teoretice ale studiului structurii atitudinilor, am optat pentru modelul unidimensional ca și cadru de referință, deoarece este cel mai frecvent utilizat în cercetările din acest domeniu (Fishbein, Ajzen, 1974; Ajzen, 2005). Aceste cercetări au relevat un singur factor care explică cea mai mare parte a variației datelor obținute, și anume dimensiunea evaluativă a atitudinilor care se concentrează pe aspectul cognitiv al acesteia (Baker, 1992, Oppenheim, 1992, Richardson, 1996). Numeroși autori susțin dimensiunea evaluativă a atitudinilor ca un răspuns de-a lungul unui continuum de la pozitiv la negativ sau cum remarcă Chambers și Forlin (2010) „un

răspuns învățat, o evaluare cu privire la un obiect sau o problemă și [...] un rezultat cumulat al convingerilor personale”.

Cea ce aduce nou această cercetare constă în investigarea, prin mai multe instrumente validate, a naturii atitudinilor cu privire la incluziunea școlară la un lot mare de subiecți (cadre didactice din grădinițele de masă și studenți) precum și studiul impactului unor variabile socio-profesionale și școlare asupra atitudinilor participanților la cercetare. Pe lângă aceste aspecte este studiat și modul în care se raportează participanții acestei cercetări la mai multe dimensiuni ale incluziunii școlare așa cum au fost desprinse din literatura de specialitate.

Cercetarea s-a desfășurat în primăvara anului 2012, în orașul Cluj-Napoca, pe un lot de participanți format din cadre didactice din grădinițele de masă și studenți de la mai multe Departamente ale Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai”.

Cercetarea este împărțită în două studii principale (Studiul I și Studiul II), iar studiul I cuprinde două substudii (studiul I.a. și studiul I.b.) în funcție de categoria de participanți la cercetare și instrumentele utilizate.

Cercetarea prezentă este de tip cantitativ și pentru analiza datelor obținute de la participanți s-au utilizat statistici descriptive și inferența statistică. Metodele utilizate în statistica descriptivă ne-au permis descrierea și gruparea în diferite moduri a datelor rezultate din cercetare. De asemenea, pentru realizarea obiectivelor și verificarea ipotezelor stabilite am utilizat un design de analiză multivariată (analizele de acest tip furnizează date statistice de tip cantitativ) utile în identificarea relațiilor complexe dintre variabile.

CADRUL TEORETIC AL LUCRĂRII

Această lucrare cuprinde cinci capitole principale, dintre care primele două capitole abordează fundamentele teoretice ale cercetării, urmate de un capitol în care am realizat o analiză a unor studii din literatura de specialitate cu relevanță pentru această cercetare, un capitol amplu în care sunt prezentate contribuțiile personale de cercetare și în final un capitol de concluzii și discuții generale.

În primul capitol “*Incluziunea în educație*” am realizat o sinteză a principalelor punctelor de vedere identificate în literatura de specialitate, atât a celor clasice cât și a celor mai recente, subliniind importanța lor pentru tema cercetată. Am încercat să integrez perspectivele teoretice a mai multor autori străini și din țara noastră, așa cum reies din cercetările actuale întreprinse de către aceștia. Astfel, acest capitol este împărțit în opt subcapitole care urmăresc clarificarea unor aspecte terminologice, prezentarea principiilor și conceptelor incluziunii școlare, urmate apoi de subcapitolele care încadrează acest amplu proces incluziv într-o incursiune de la aspecte generale spre cele particulare.

În ceea ce privește clarificarea diferențelor terminologice dintre integrare și incluziune școlară, o concluzie care se desprinde din demersul teoretic prezentat, ne arată că diferența majoră dintre integrare și incluziune este nivelul pe care acestea se focalizează. Astfel, integrarea se centrează pe copilul dizabil, pe nevoile acestuia și pe modalitățile în care aceste nevoi pot fi întâlnite, incluziunea se centrează pe nivelul instituțional și vizează o schimbare majoră a modului în care școala funcționează.

În *subcapitolul 1.2.* am evidențiat principiile generale ale educației incluzive și conceptele specifice realizând o sinteză comparativă a mai multor perspective surprinse în literatura de specialitate supusă analizei.

Subcapitolul 1.3. cuprinde un model teoretic recent al lui Loreman (2007), prin care sunt prezentați cei „*sapte piloni de sprijin pentru educația incluzivă*”, pe care autorul îi consideră ca o punte de legătură între necesitatea educației incluzive în școlile de masă și practicile și strategiile concrete aplicate în școli. Acest model teoretic este util în a explica unele aspecte ale incluziunii școlare care sunt investigate în această cercetare cu accent pe unul dintre piloni care prezintă

importanța *dezvoltării unor atitudini pozitive în rândul cadrelor didactice* cu privire la incluziunea școlară și impactul pe care îl au aceste atitudini asupra succesului incluziunii copiilor cu dizabilități.

Următoarele subcapitole descriu problematica educației și învățământului pentru copiii cu dizabilități din ultimii 20 de ani și câteva aspecte legislative relevante din țara noastră. Prezentarea acestor aspecte sunt prezentate prin împărțirea în două etape importante (*etapa clarificărilor conceptuale și teoretizărilor*, din 1990 până în 1992 și *etapa colaborărilor legislative*, 1991-1995) la care am adăugat și *etapa actuală*, după anul 1995 până în prezent. Tot în această parte sunt puse în evidență și principalele tendințe cu privire la incluziunea școlară care există în prezent în țara noastră precum *modificarea atitudinii sociale și a legislației* cu privire la problematica generală a deficiențelor/handicapurilor și - într-un context mai larg - cu privire la diversitatea și diferențele interumane.

Principala concluzie stipulată în acest subcapitol rezidă în faptul că orice persoană are dreptul la educație și acest drept trebuie să fie asigurat progresiv și pe baza egalității de șanse. Educația trebuie să urmărească deplina dezvoltare a personalității umane, a simțului demnității sale și să întărească respectarea drepturilor omului, a copilului și libertățile fundamentale. De asemenea, se stipulează ideea, că pentru asigurarea accesului la educație a tuturor copiilor, inclusiv al celor discriminați și cu nevoi speciale este necesară crearea unui sistem de învățământ incluziv *la toate nivelurile de școlarizare*, astfel încât aceștia să se poată încadra într-un program de educație fără discriminare și în măsură egală cu ceilalți.

Cu privire la „*Factorii facilitatori și frenatori ai incluziunii școlare*” și aspecte particulare ale incluziunii școlare în grădinițele de masă, în *subcapitolul I. 5.* am descris sub forma sintetică factorii cei mai frecvent întâlniți care, în funcție de contextul în care apar, pot facilita sau împiedica incluziunea școlară, aspecte care reies din analiza numeroaselor studii și cercetări recente realizate în domeniul psihopedagogiei. De asemenea, am prezentat principalele etape necesare creării unui model ideal al unui sistem școlar incluziv care îmbină trei dimensiuni importante: *cultura, politicile și strategiile educaționale și practica*.

În finalul primului capitol sunt analizate câteva aspecte distincte ale incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă (*subcapitolul I.8. „Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă”*). Sunt prezentate rezultatele unor studii empirice recente care subliniază beneficiile incluziunii școlare pentru copiii cu dizabilități cât și pentru cei fără dizabilități, aspecte care sunt importante de asemenea, pentru fundamentarea teoretică a demersului de cercetare

care urmează. Astfel, s-a constatat că prin intermediul interacțiunilor semnificative cu cei de aceeași vârstă, copiii cu dizabilități au înregistrat progrese la nivel cognitiv, senzorio-motor, limbaj, de abilități sociale și emoționale (copiii învață „socializarea” prin comunicare și interacțiune cu ceilalți colegi de grupă, își dezvoltă deprinderi de comunicare), se realizează prietenii prin aceste contacte zilnice, învață prin intermediul modelelor oferite de ei, cunosc interesele și preferințele pentru anumite activități. Toate acestea oferă copiilor mai multă încredere în sine, în capacitățile lor unice care îi face mai deosebiți de ceilalți, le reduce frustrarea și nesiguranța emoțională făcându-i mai toleranți și autonomi.

Pe de altă parte, se remarcă beneficiile copiilor fără dizabilități din grupele incluzive. Astfel, copiii învață să accepte diferențele mult mai ușor față de persoane cu dizabilități prin extinderea diversității prietenilor, prin cooperare devin mai sensibili față de nevoile celorlalți dezvoltându-și toleranța și sentimentul de acceptare necondiționată, empatia, îi acceptă pe ceilalți ca persoane unice, nu după etichetele acordate acestora, reduc din prejudecăți și stereotipuri, își dezvoltă inteligența socio-emoțională.

Cu privire la rolul pedagogiei preșcolare în raport cu incluziunea școlară, Ecaterina Vrasmaș într-o lucrare publicată recent (2012, p.25), evidențiază faptul că „ideile unei educații de calitate, pentru toți copiii, se pot cel mai bine realiza pornind de la grădiniță, iar materializarea lor se observă tot mai mult în practicile zilnice ale multor educatoare care își exercită profesia cu dăruire”. Autoarea consideră, de asemenea că, [...] în aplicarea educației incluzive se valorizează nu numai posibilitățile și premisele de dezvoltare ale fiecărui copil, ci și potențialul și motivația de schimbare și dezvoltare profesională a fiecărei educatoare. Așadar, dacă promovăm politici și practici cât mai incluzive în educația preșcolară, deci dacă ne focalizăm atenția asupra accesului, participării și implicării tuturor copiilor de vârstă preșcolară în programe de educație, vom avea nu numai generații mai bine pregătite să se integreze școlar și social, ci și profesioniști mai buni și mai eficienți în educație”.

În al doilea capitol “*Fundamente teoretice ale atitudinilor sociale*”, am pornit de la descrierea originilor și semnificațiilor conceptului de atitudine socială, continuând cu descrierea modelelor teoretice, a funcțiilor și a structurii acestora, pentru ca în final să realizez o analiză a metodelor utilizate în măsurarea atitudinilor față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, desprinse din literatura de specialitate. Toate aceste aspecte sunt descrise detaliat în cele opt subcapitole.

În primul subcapitol, “*Abordări ale noțiunii de atitudine socială*”, am prezentat importanța conceptului de atitudine în psihologia socială și prezentarea evoluției terminologice de-a lungul timpului. Astfel, am prezentat punctul de vedere a numeroși autori și concluziile cu relevanță pentru această lucrare. Am constatat că domeniul atitudinilor sociale este unul complex, bogat în paradigme explicative și în modelări conceptuale. Definierea unitară a atitudinilor sociale este un demers dificil, atât datorită complexității fenomenului, cât și a influențelor pe care concepțiile teoretice generale ale autorilor le exercită asupra dezvoltării conceptuale a acestei problematice. Astfel, Iluț (2004) propune o definiție analitică a atitudinilor, care cuprinde principalele caracteristici descrise în cele mai utilizate definiții ale acestui concept, cu accent pe latura socială a atitudinilor: “atitudinea este o dispoziție psihică dobândită și are caracter social; chiar dacă nu înseamnă numai luare de poziție față de anumite obiecte sociale, în ea se exprimă manifest influența mediului sociocultural; coloratura socială este specifică atât atitudinilor de grup cât și celor individuale”. Astfel, atitudinea, ca fenomen psihologic complex exprimă poziția individului sau a grupului față de aspectele variate ale realității, constituind unul dintre conceptele fundamentale ale psihologiei. Atitudinea se situează la intersecția mai multor fenomene psihice: cognitive, afective și voliționale, fiind expresia orientării selective a acestora într-o structură care ne permite să anticipăm conduita pe care o va manifesta o anumită persoană într-o anumită situație (Moscovici, 1988).

În subcapitolul 2.2. “*Structura și funcțiile atitudinilor - Modele teoretice*”, am prezentat sintetic modelul structural al atitudinilor (în plan orizontal care implică relații între atitudini plasate la același nivel și în plan vertical care exprimă organizarea ierarhică a atitudinilor), apoi am apelat la analiza cadrului teoretic realizat de către Boza (2003). Autoarea realizează o descriere cronologică a unor modele moderne cunoscute, în structurarea atitudinilor, îmbinându-le cu modele menite să explice relația dintre atitudine și comportament. Perspectivele descriese de autoare au fost supuse unor corelații cu studii ale altor autori în domeniu (Radu, 1994, Gawronsky, 2007, Iluț, 2009).

Din perspectivă cronologică, o primă componentă a atitudinii, supusă analizei este cea evaluativă, care corespunde *modelului unidimensional* caracterizat de o evaluare globală a obiectului atitudinii pe un „continuum de la extrema favorabilă la cea nefavorabilă, trecând printr-un „zero” teoretic, corespunzător zonei de indiferență, indecizie, conflict, ambivalență, ignoranță etc” (Radu, 1994). Vorbind de fațetele atitudinilor, majoritatea psihologilor promovează modelul descris inițial de Hovland, Rosenberg în 1960, *modelul tridimensional* care subliniază natura răspunsurilor

individului față de obiectele atitudinii. Autorii lui disting trei tipuri de răspunsuri: cognitive, afective și comportamentale (Wood, 2000, Johnson și Howell, 2009).

Tot din perspectiva propusă de Boza (2003) sunt descrise succint și modelul schematic care a luat naștere din necesitatea de a obține un răspuns la o întrebare de tip gestaltist: ce este o atitudine și dacă ea este diferită de credințele care o alcătuiesc - Lingle, Ostrom (1981), modelul reprezentării atitudinilor sau ART - *Attitude Representation Theory*- (Lord, Lepper 1999) care încearcă să explice modificările consistenței unor răspunsuri pe care le oferă indivizii umani față de aceeași categorie de stimuli, în funcție de reprezentările acelei clase de stimuli, tipuri de răspunsuri oferite și contextele în care apar. Fazio în 1989 propune un model asociativ al atitudinilor, prin care acestea reprezintă o asociație învățată între un obiect și o evaluare și depind de existența unui afect foarte puternic sau de o inferență cognitivă, modelul metacognitiv, MCM (*Meta-Cognitive Model*), (Petty, 2006, Petty, Brinol, 2006 în Gawronsky, 2007). Similar cu Fazio, Petty, Brinol (2006) consideră atitudinile ca și reprezentări în memorie pe principiul asocierii obiect – evaluare, modelul integrator al atitudinilor și variabilelor sinelui (alt model asociativ), Greenwald, Banaji, 2002, modelul APE (Associative-Propositional Evaluation) (Gawronski, Bodenhausen, 2006) și un model mai recent - modelul reprocesării-IR- (Cunningham, Zelazo, 2007 apud Gawronsky, 2007).

O concluzie desprinsă din modele teoretice analizate constă în faptul că aceste modele teoretice sunt inconsecvente și necesită clarificări suplimentare. Unii cercetători au încercat să confirme, pe de o parte, existența celor trei componente ale atitudinii (Breckler 1984; Rosenbaum et al. 1986, Mahat 2007) și, pe de altă parte, alții au încercat să confirme modelul unidimensional (Fishbein, Ajzen, 1974). Ajzen, 2005 afirmă că cele mai multe date raportate în literatura de specialitate sunt destul de consistente în ceea ce privește modelul unidimensional, deoarece studiile au relevat un singur factor care explică cea mai mare parte a variației datelor obținute. În prezent, aceste modele teoretice sunt inconsecvente și necesită clarificări suplimentare, încercările nereușite din unele studii de a diferenția între cele trei componente ale atitudinii putând sugera aspectele teoretice cărora le lipsesc datele empirice.

Următorul subcapitol descrie principalele *funcții ale atitudinilor*. Katz (1960 apud Iluț, 2004) identifică patru funcții importante ale atitudinii: cognitivă, instrumentală, expresivă și de apărare a eului. La acestea se mai adaugă și funcția de adaptare socială (Atkinson, 2002).

Subcapitolele 2.3., 2.4. și 2.5. analizează mai multe modele teoretice cunoscute în psihologie. Teoria acțiunii raționale (*reasoned action model*) Fishbein, Ajzen (1975) și teoria comportamentului

planificat (theory of planned behaviour), Ajzen, Fishbein (1980) explică relația dintre atitudine și comportament care este complexă și caracterul predictiv al atitudinilor pentru comportament. Urmează teoria echilibrului (balance theory) - F. Heider (1958) care presupune o relație triadică între o persoană sau perceptor (P), o altă persoană (O), obiect atitudinal pentru (P) și o problemă (X) și teoria disonanței cognitive (L. Festinger, 1957) care analizează efectele discrepantei dintre atitudine și comportament.

Subcapitolul 2.6. prezintă unele integrări conceptuale cu privire la reprezentările sociale, ideologii și atitudini. Este importantă abordarea teoretică oferită de Seca (2001-apud Curelaru, 2006, p. 69) prin care a surprins puternica legătură dintre conceptul de reprezentare și cele de atitudine, opinie și ideologie. Autoarea realizează o schemă generală prin care tinde să unifice, pe mai multe niveluri, concepte foarte diferite, cum ar fi categoriile fundamentale ale gândirii, religiile și ideologiile, reprezentările sociale și cele științifice, precum și atitudinile sau opiniile.

Subcapitolul 2.7. prezintă unele perspective teoretice cu privire la schimbarea atitudinilor (Fishbein și Ajzen, 1975; Cacioppo, Petty, 1985; Montmollin, 1990; Chelcea (2006) iar în ultimul subcapitol ”*Metode utilizate în măsurarea atitudinilor față incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități*” am enumerat și descris cele mai cunoscute metode și am prezentat avantajele și dezavantajele fiecăreia.

Limitele și insuficiențele metode de măsurare a atitudinilor scot în evidență, pe de altă parte, complexitatea deosebită a reacțiilor atitudinale, greu de investigat cu metodele cunoscute. Cunoașterea tot mai profundă a atitudinilor solicită utilizarea complementară a cât mai multor instrumente de investigație, fiecare metodă fiind aptă să aducă un plus de claritate în cercetarea anumitor aspecte definitorii ale atitudinilor. Pentru depășirea inconvenientelor pe care le prezintă măsurătorile bazate pe o singură întrebare directă, cercetătorii utilizează frecvent chestionare cu mai multe întrebări, numite *scale atitudinale* (*Scala de tip Likert sau metoda evaluărilor sumate*, 1932 este o scală nominală, cu mai multe răspunsuri la alegere, de la dezacordul total la acordul total, unde subiectul alege un răspuns, *Scalele de distanță socială Bogardus* (1925) se recomandă în studiul prejudecăților etnice sau rasiale și constă într-o succesiune de opinii prin care o persoană este situată, într-un context specific, la anumite distanțe sociale, *Scalele Thurstone sau Metoda intervalelor aparent egale* (1928), presupune organizarea itemilor progresiv ca intensitate pe 7, 9 sau 11 trepte și se rețin opiniile modale sau mediane pentru fiecare aserțiune, *Testele în formă de scală ierarhică Guttman* (1944) și *Diferențiatorul semantic Osgood* (1957).

Antonak și Livneh (1988) sugerează că atitudinile pot fi cel mai bine măsurate utilizând scalele de tip Likert, care dau participanților oportunitatea de a da răspunsuri directe, fără a fi afectate de interpretări.

În capitolul 3. „*Atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară*” am pornind de la căutarea și selectarea mai multor studii recente din literatura de specialitate pentru a putea realiza o sinteză a principalelor concluzii identificate în aceste studii, subliniind importanța lor pentru această temă de cercetare. Astfel, am pornit de la investigarea sistematică a variabilelor psiho-sociale care intervin în formarea și modificarea atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, iar principala *contribuție de ordin teoretic* constă în introducerea modelului teoretic conform modelului realizat de către Avramidis, Norwich (2002), model revizuit după cel realizat anterior de către Salvia, Munson (1986). Acești autori grupează acești factori în trei mari categorii: factori care țin de particularitățile cadrelor didactice, factori care țin de particularitățile copilului și factori de mediu școlar, model pe baza căruia se structurează demersurile investigative ulterioare. Aceste variabile sunt analizate într-o comunicare științifică, larg răspândită, Avramidis, Norwich (2002), utilizând date statistice a mai multor studii de specialitate din ultimii ani, “*Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*”.

O concluzie importantă a acestui capitol rezidă în identificarea factorilor psiho-sociali semnificativi care influențează atitudinile cadrelor didactice. În primul rând, este cel legat de tipul și gradul de severitate al dizabilității copiilor, urmat de factorii de mediu și suport administrativ oferit instituțiilor școlare de masă și apoi factorii care țin de particularitățile socio-profesionale ale cadrelor didactice.

În finalul acestui capitol am prezentat sub formă tabelară un sumar al cercetărilor analizate de către Rizzo, Vispoel, 1992, citat de Elliott (2008), apoi am completat aceste concluzii făcând referiri la rezultatele obținute de alți autori din literatura de specialitate străină și din țară. Pentru a facilita parcurgerea acestor date, concluziile au fost împărțite în trei categorii, în funcție de particularitățile cadrelor didactice investigate, particularități ce țin de copiii cu dizabilități și de particularități ale contextului școlar, după modelul realizat de către Avramidis, Norwich (2002).

CONTRIBUȚII PERSONALE DE CERCETARE

În acest capitol este evaluată influența pe care o serie de factori de natură psiho-socială ar putea-o avea asupra atitudinilor cadrelor didactice din grădinițele de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități.

Primul studiu (I.a.) se centrează pe investigarea naturii atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă și a diferențelor dintre atitudini în funcție de statutul socio-profesional al participanților (studenți și cadre didactice), **studiul I.b.** investighează impactul contextului socio-profesional și școlar asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a tuturor copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă, iar pentru **studiul II** ne-am propus două obiective. Primul obiectiv constă în investigarea atitudinilor directorilor de grădiniță față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă și influența unor factori socio-profesionali asupra acestora, iar al doilea obiectiv urmărește investigarea influenței pe care o are tipul de dizabilitate al copiilor asupra deciziei directorilor de a-i integra în grădinița de masă.

Studiul I.a: investigarea atitudinilor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă

Introducere

Atât timp cât atitudinile negative persistă, acceptarea în totalitate a persoanelor cu dizabilități este puțin probabilă (Antonak et al., 2000 apud Nowicki 2006). Schimbarea comportamentelor față de persoanele cu dizabilități poate să pornească de la cunoașterea prejudecăților și a discriminării, a miturilor care există puternic înrădăcinate în unele comunități, precum sunt și cele școlare. Aceste prejudecăți sunt reflectate în atitudinile negative și în comportamentul ezitant al unor membrii ai comunității care pot împiedica participarea persoanelor cu dizabilități în contexte sociale, educaționale și profesionale obișnuite (Livenh et al., 1997, Brodwin et al., 2002 apud Rosenthal et al., 2006).

Pentru a susține schimbarea atitudinilor cadrelor didactice din școlile de masă față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități este foarte important să cunoaștem atitudinile studenților în timpul pregătirii lor ca profesori, să înțelegem care sunt așteptările acestora legate de procesul de incluziune școlară (Sindelar et al., 2010) deoarece aceștia ar putea fi agenți importanți care vor pune în aplicare incluziunea.

Potrivit lui Stafford, Green (1996) atitudinea cadrelor didactice implicate în planificarea și punerea în aplicare a unui program de incluziune școlară este vitală pentru succesul acestuia, iar investigarea atitudinilor studenților și cele ale cadrelor didactice într-un studiu unitar este necesară deoarece există un număr relativ mic de studii cu privire la incluziunea copiilor cu dizabilități în școli și, în mod deosebit în grădinițele de masă.

Obiectivele și ipotezele cercetării:

Acest **prim studiu (I.a.)** are ca obiectiv investigarea naturii atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă și a diferențelor dintre atitudini în funcție de statutul socio-profesional al participanților (studenți și cadre didactice).

Ipoteza generală: Studenții și cadrele didactice din grădiniță vor înregistra diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități.

Ipoteza specifică 1:

Studenții și cadrele didactice din grădiniță vor înregistra diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 2:

Există diferențe semnificative între studenți și cadre didactice cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii copiilor cu dizabilități, cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități, cu privire la aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități și cu privire la aspectele logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități.

Ipoteza specifică 3:

Există diferențe semnificative între studenți și cadre didactice cu privire la succesul școlar al tuturor copiilor într-un mediu incluziv, cu privire la necesitatea formării și a dezvoltării relațiilor profesionale pentru a satisface nevoile educative ale tuturor copiilor și cu privire la necesitatea creării unui mediu incluziv pentru toți copiii.

Metodologia de cercetare

Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

Având în vedere obiectivul acestui studiu, participanții la cercetare (N=421) au fost grupați, în funcție de statutul socio-profesional în două loturi: studenți și cadre didactice. Populația din care sunt extrase aceste persoane, provin din mediile universitare, studenți (N=189) și cadre didactice din grădinițele de masă (N=232).

Grupa de studenți a fost selectată de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității “Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, specializările Psihopedagogie Specială (N=92), Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (N=51), Pedagogie (N=7) și Psihologie (N=39). Aceștia provin din toate nivelurile de învățământ ale facultății (anul 1 - N=67, anul 2 – N=71, anul 3 – N=42 și masterat – N=9).

Grupul de cadre didactice (N=232) provine din grădinițele de masă din județul Cluj și prezintă următoarele caracteristici socio-profesionale, descrise în acest studiu pentru a răspunde nevoilor de cercetare identificate. Astfel, o treime dintre cadrele didactice (32,75%) sunt cu vârsta sub 30 de ani și doar 12,93% au peste 50 de ani, restul încadrându-se între 31-40 de ani și între 41-50 ani și predominant (96,98%) sunt de gen feminin.

Din totalul cadrelor didactice, 50 au vechime în învățământul de masă între 1-3 ani, 61 au vechime între 4-9 ani, 65 au vechime între 10-20 ani și 54 au peste 20 de ani vechime în învățământul de masă, iar 11 cadre didactice au raportat că nu au vechime în învățământ, 36% dintre aceștia au vechime în activități instructiv-educative cu copiii cu dizabilități (vechime între 1-3 ani) și doar 51% dintre cadrele didactice au finalizat cursuri de formare în domeniul educației incluzive, fără a se specifica numărul, durata sau tipul acestor cursuri.

De asemenea, dacă ordonăm rezultatele obținute de la participanți, pe fiecare tip de dizabilitate, în ordinea frecvenței acestora, se observă că în grădinițele de masă există un procent mai mare de copii integrați cu dificultăți de învățare (23,8%) și deficiențe de limbaj (24,5%), urmate de autism / tulburări pervazive de dezvoltare (22,1%) și mai puțini copii cu dizabilități senzoriale (de vedere și auz).

Designul cercetării

Pentru acest studiu am ales un design de cercetare simplu (descriptiv care utilizează statistici inferențiale) unde *variabila dependentă* este reprezentată de atitudinea față de incluziunea școlară,

operaționalizată prin scorul general la fiecare scală, iar *variabila independentă* este reprezentată de statut socio-profesional al participanților care are două modalități: studenți și cadre didactice.

Procedură

Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități -varianta pentru studenți și cadre didactice din grădinițe de masă- (Anexa 1) a fost distribuit în formă listată la cea mai mare parte dintre studenți, iar majoritatea cadrelor didactice au răspuns online, pe site-ul *isondaje.ro*. Datele completate în formă listată au fost returnate imediat după completare. Au fost eliminați din baza de date participanții care au avut răspunsuri incomplete la scalele de atitudine rezultând, în total, un număr de 421 de participanți.

Completarea datelor din fiecare instrument utilizat se realizează individual și timpul alocat completării nu este limitat (necesită 25-30 minute). Pentru aceasta, la primul Chestionar subiecții trebuie să citească cu atenție fiecare item și să indice măsura în care crede că se potrivește cel mai bine cu mai multe afirmații, apoi pentru scala STATIC trebuie să aleagă varianta de răspuns cea mai potrivită lui pe un continuum de cinci puncte: „*puternic dezacord*”, „*dezacord*”, „*neutru/nu știu*”, „*acord*”, „*puternic acord*” și pentru scala ATTAS-mm să aleagă varianta de răspuns cea mai potrivită lui, pe un continuum de șapte puncte: „*foarte puternic dezacord*”, „*puternic dezacord*”, „*dezacord*”, „*neutru/nu știu*”, „*acord*”, „*puternic acord*”, „*foarte puternic acord*” (Scala de tip Likert).

Conform drepturilor legale de utilizare a scalelor, postate pe site-ul autorilor și prin acordul primit prin e-mail de la autorii scalelor, am putut utiliza în scop de cercetare și publicare (cu specificarea obligatorie a sursei), versiunea în limba engleză a fiecărei scale, tradusă în limba română.

Instrumente utilizate în cercetare

În scopul realizării obiectivului propus și a verificării ipotezelor, au fost utilizate trei instrumente, un chestionar cu date despre particularitățile socio-profesionale ale participanților, date despre particularitățile copiilor cu dizabilități și date despre particularitățile mediului școlar și două scale pentru măsurarea atitudinilor sociale, reunite sub numele „*Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități*”.

Descrierea detaliată a tuturor instrumentelor utilizate în această cercetare cuprinde mai multe aspecte importante, precum descrierea fiecărei scale în parte, descrierea fiecărei subscale în parte și validitatea scalei originale. Toate acestea sunt prezentate în capitolul 4.2. „*Proprietăți psihometrice ale instrumentelor utilizate în cercetare*”, care este împărțit în patru subcapitole.

Scala STATIC „*Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms*”, elaborată de H. Keith Cochran în 1997, conține 20 de itemi (Anexa 4) și scala ATTAS-mm “*Attitudes Towards Teaching All Students*”, elaborată de Lori A. Noto (University of Bridgeport) și Jess L. Gregory (Southern CT State University), în anul 2011, conține nouă itemi (Anexa 3). Aceste scale măsoară *atitudinea cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară, în general și percepțiile acestora față de mai multe aspecte ale procesului incluziunii școlare.*

Primul instrument utilizat, STATIC, cuprinde patru subscale care descriu mai multe dimensiuni ale incluziunii școlare. Prima subscală, S1 - *Avantajele și dezavantaje incluziunii școlare*, cea de-a doua scală, S2 - *Rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități*, cea de-a treia subscală, S3 - *Aspectele care țin de filosofia incluziunii școlare* și ultima subscală, S4 - *Aspecte logistice ale procesului de incluziune școlară*. Pentru STATIC intervalul scorurilor este 20-110, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 20 itemi. Subscala S1 are 7 itemi, 3 itemi cu cotare inversă și 4 itemi cu cotare directă (interval scoruri: 7-35, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 7 itemi), subscala S2 are 5 itemi, 2 itemi cu cotare directă și 3 itemi cu cotare inversă (interval scoruri: 5-25, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 5 itemi), subscala S3 are 4 itemi, toți itemii sunt cu cotare directă (interval scoruri: 4-20, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 4 itemi) și subscala S4 are 4 itemi, toți itemii sunt cu cotare directă (interval scoruri: 4-20, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 4 itemi).

Conform precizărilor Cochran (1998), un scor mare indică o atitudine favorabilă incluziunii școlare, în timp ce un scor mic indică o atitudine nefavorabilă (mărimea eșantionului N= 481, medie = 58,91, abatere standard = 7,94).

Cel de-al doilea instrument, ATTAS-mm evaluează *atitudinea cu privire la incluziunea copiilor, în mod deosebit a celor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinițele de masă și percepțiile acestora față de trei dimensiuni ale procesului incluziv*, reflectate în cele trei subscale. Prima subscală, A1- evaluează *crediințele cu privire la succesul școlar al tuturor copiilor într-un mediu incluziv*, a doua subscală, A2-evaluează *necesitatea dezvoltării personale și profesionale a*

cadrelor didactice pentru a satisface nevoile educaționale ale tuturor copiilor și cea de-a treia subscală, A3-evaluează capacitatea de a crea un mediu educativ incluziv.

Intervalul scorurilor pentru ATTAS-mm, în ansamblu este 9-63, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 9 itemi. Subscala A1 are 3 itemi (interval scoruri: 3-21, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 3 itemi), subscala A2 are 3 itemi (interval scoruri: 3-21, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 3 itemi), subscala A3 are 3 itemi, (interval scoruri: 3-21, rezultat prin însumarea scorurilor la cei 3 itemi).

Conform precizărilor Noto, Gregory (2011), un scor mare indică o atitudine favorabilă incluziunii școlare, în timp ce un scor mic indică o atitudine nefavorabilă (mărimea eșantionului $N=48$, medie =34,67, abatere standard = 4,92).

Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

Datele obținute de la participanții la cercetare au fost ordonate și grupate pentru analiza statistică și aplicarea tehnicilor de prelucrare a datelor (proceduri statistice liminare). Constituirea colecției de date în SPSS, ne-a permis gruparea și centralizarea acestora în tabele sau diferite forme grafice.

Pentru analizarea fidelității instrumentelor privind măsurarea atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, pentru populația selectată ($N=421$), s-a calculat coeficientului Alpha Cronbach pentru consistența internă a fiecărei scale și a subscalelor acestora. Pentru scala STATIC, coeficientul obținut pe întreg grupul de participanți și pe întreaga scală este apropiat de cel al autoarei acestei scale ($N=421$, $\alpha=0,822$) și în general, prezintă o consistență internă bună (cu excepția subscalei S4 unde s-a obținut un coeficient slab, $\alpha=0,450$).

Coeficientul Alpha Cronbach obținut pe întreg grupul de participanți pentru scala ATTAS-mm, în ansamblu este apropiat de cei ai autoarei acestei scalei ($N=421$, $\alpha= 0,831$). În general, valorile obținute pe fiecare subscală a acestui instrument sunt ușor mai mici decât cei raportați de autori.

Analiza preliminară a datelor - Testarea normalității distribuțiilor

Analiza statistică a fost completată cu testarea normalității distribuțiilor care constă într-o rescalare a valorilor și pentru acesasta am optat pentru testul Kolmogorov-Smirnov, pentru fiecare

lot de participanți (studenți și cadre didactice din grădinițele de masă), pentru ambele scale STATIC și ATTAS-mm, în ansamblu și pentru fiecare subscală a acestora.

Pentru scalele STATIC și ATTAS-mm, în ansamblu se acceptă ipoteza normalității distribuției scorurilor (la pragul $p=0,05$), atât pentru studenți cât și pentru cadrele didactice (distribuție mezocurtică). Realizarea histogramelor ilustrează o suprapunere bună pe modelul teoretic corespunzător distribuției normale, indicând faptul că valorile reziduale întrunesc condiția de normalitate.

Prezentarea indicatorilor statistici

În scopul determinării naturii atitudinilor studenților și a cadrelor didactice (tendința participanților către o atitudine mai favorabilă incluziunii școlare sau mai puțin favorabilă acesteia) am calculat scorurile, media și abaterea standard pentru fiecare scală, în ansamblu și fiecare subscală a acestora.

Deoarece scala STATIC cuprinde itemi cu cotare directă și itemi cu cotare inversă, pentru calcularea scorurilor, în direcția atitudinilor favorabile, am procedat astfel: dacă itemul care este cu cotare directă, avem acorda pentru: puternic dezacord =1, dezacord =2, neutru/nu știu =3, acord =4, puternic acord =5, iar dacă itemul este cu cotare inversă vom acorda puncte pentru: puternic dezacord =5, dezacord =4, neutru/nu știu =3, acord =2, puternic acord =1.

Scala ATTAS-mm cuprinde 9 itemi care sunt cu cotare directă, calcularea scorurilor, în direcția atitudinilor favorabile, se va realiza astfel: foarte puternic dezacord =1, puternic dezacord =2, dezacord =3, neutru/nu știu =4, acord =5, puternic acord =6, foarte puternic acord =7.

Descrierea rezultatelor obținute de lotul de studenți (N=189), STATIC

În rândul studenților se observă atitudinile de nivel mediu, favorabile incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă, în general (pentru STATIC, în ansamblu, scorurile obținute variază între 35-89, din valorile posibile pentru această scală care se situează între 20-110, media=69,61, abaterea standard =8,82.)

De asemenea, rezultatele ne indică tendința studenților participanți la studiu de a accepta și de a recunoaște beneficiile incluziunii copiilor cu dizabilități (scorurile variază între 7-33, din valorile posibile pentru această scală care se situează între 7-35, media=23,09, abaterea standard =4,07), recunosc rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități (scorurile variază între 9-

25, din valorile posibile pentru această scală care se situează între 5-25, media=17,56, abaterea standard =3,32), precum și aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități și aspectele logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități (scorurile variază între 6-20, din valorile posibile pentru această scală care se situează între 4-20, media=15,14, abaterea standard =2,66).

Descrierea rezultatelor obținute de lotul de cadre didactice (N=232), STATIC

În rândul cadrelor didactice se observă atitudinile ușor favorabile incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă, în general (scorurile obținute variază între 46-96, valorile posibile pentru această scală se situează între 20-110, medie=71,16, ușor mai mare decât media obținută de lotului de studenți, abaterea standard =10,29).

Rezultatele ne indică și tendința acestora de a accepta și de a recunoaște beneficiile incluziunii copiilor cu dizabilități, rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități, aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități și cu privire la aspectele logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități.

Descrierea rezultatelor obținute de lotul de studenți (N=189), ATTAS-mm

Conform rezultatelor prezentate s-a evidențiat tendința participanților către o atitudine, în general, de nivel mediu, favorabilă incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinița de masă (scorurile la ATTAS-mm în ansamblu, variază între 19-63, valorile posibile pentru această scală se situează între 9-63, media=44,30, abaterea standard =8,26). De asemenea, am observat și tendința de a accepta mai ușor faptul că toți copiii integrați în grădinița de masă pot avea succese școlare prin activizarea actualului potențial psihic al acestora, recunosc importanța dezvoltării relațiilor personale și profesionale precum și crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii.

Descrierea rezultatelor obținute de lotul de cadre didactice (N=232), ATTAS-mm

Rezultatele prezentate au evidențiat atitudini, în general de nivel mediu, favorabile incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinița de masă (la ATTAS-mm, în ansamblu, scorurile variază între 17-63, valorile posibile pentru această scală se situează între 9-63, media=46,94, cu abaterea standard =7,77). În rândul acestora s-a evidențiat și tendința de a accepta mai ușor faptul că toți copiii integrați în grădinița de masă pot avea succese școlare prin activizarea

actualului potențial psihic al acestora, recunosc importanța dezvoltării relațiilor personale și profesionale și crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii.

Distribuții de frecvențe și reprezentări grafice

Pentru *analiza calitativă* a rezultatelor obținute am realizat o descriere a indicatorilor privind atitudinile cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă, pentru fiecare item din STATIC și apoi din ATTAS-mm.

Astfel, am calculat frecvențele răspunsurilor și valorile procentuale la itemii STATIC (însoțite și de reprezentarea grafică), grupați pe cele patru subscale și valorile obținute la scala ATTAS-mm. Pornind de la aceste date statistice s-a putut arăta tendința favorabilă sau nefavorabilă cu privire la incluziunea școlară a participanților la studiu (studenți și cadre didactice) grupați în funcție de variabila statut socio-profesional.

Din analiza a răspunsurilor la itemii STATIC și ATTAS-mm am putut realiza o imagine detaliată a particularităților participanților la acest studiu. Astfel, din analiza itemilor la care participanții la studiu au obținut frecvențe ridicate ale răspunsurilor care susțin incluziunea școlară, s-au evidențiat următoarele aspecte: *necesitatea formării profesionale în domeniul educației incluzive pentru toate cadrele didactice din grădinițele de masă, toți copiii pot realiza progrese școlare în majoritatea mediilor de învățare, indiferent de particularitățile lor individuale, acceptă integrarea în grupa de masă a copiilor cu probleme de comportament ușoare sau moderate și susțin realizarea unor modificări ale spațiului din grupa incluzivă pentru a întâmpina nevoile copiilor cu dizabilități. De asemenea, majoritatea participanților susțin beneficiile incluziunii școlare pentru toți copiii* (cu accent pe învățarea abilităților sociale, creșterea stimei de sine a copiilor cu dizabilități, realizarea unor progrese școlare semnificative) și subliniază *importanța resurselor materiale suplimentare și existența profesorilor de sprijin în grupa incluzivă.*

Cu toate acestea, o parte însemnată dintre cadrele didactice și studenți consideră că învățământul de masă nu este locul potrivit unde pot fi integrați toți copiii cu dizabilități, susținând că grupele de copii din grădinițele speciale nu ar trebui desființate. Se observă acordul redus pentru incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități intelectuale severe și dizabilități fizice în grădinițele de masă. Rezultate asemănătoare a obținut și Forlin, într-un studiu din 1995, care arăta că gradul de acceptare de către educatori pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în clasele de masă, scade în cazul severității dizabilității și în funcție de tipul dizabilității copilului.

Concluzii

Între cele două grupe de participanți s-au înregistrat diferențe semnificative statistic la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinița de masă. Astfel, cadrele didactice din grădinițele de masă au atitudini mai favorabile incluziunii școlare decât studenții investigați, atitudini care se reflectă și în tendința acestora de a considera că toți copiii pot avea succes în grupele de masă, că dezvoltarea relației personale și profesionale este foarte importantă și, nu în ultimul rând, aceștia susțin necesitatea creării unui mediu de acceptare pentru toți copii. Există autori care au formulat explicații cu privire la rolul și responsabilitățile cadrelor didactice de a instrui copiii cu dizabilități și de a crea un mediu de acceptare pentru toți copiii (Villa et al., 1996; Lombardi, Woodrum, 1999) în sensul asigurării că dacă aceștia nu se simt pregătiți profesional și nu sunt dispuși să adapteze resursele unui mediu incluziv, atunci practicile incluzive sunt puțin probabil să reușească.

Aceste aspecte, coroborate cu răspunsurile anterioare, ne conduce la formularea următoarei concluzii: studiul atitudinilor studenților din domeniul sociopsihopedagogie s-a dovedit util pentru a ne furniza unele concluzii legate de particularitățile incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă. De asemenea, s-au desprins principalele avantaje și dezavantaje ale procesului incluziv și nevoile de dezvoltare pe care studenții participanți la studiu le consideră importante. Identificarea atitudinilor studenților, ca posibile viitoare cadre didactice care vor lucra în clasele incluzive din grădinițe și școli este necesară pentru a putea interveni în formarea sau schimbarea unor atitudini în sens favorabil susținute teoretic și prin experiențe incluzive pozitive la nivelul practicii psihopedagogice.

Rezultatele obținute confirmă datele existente în literatura de specialitate care au afirmat pe de o parte că, în timp ce majoritatea cadrelor didactice susțin principiile incluziunii tuturor copiilor în școlile de masă, atitudinea acestora față de copiii cu dizabilități integrați în clasele lor sunt adesea ambivalente sau negative (Smith, 2000, apud Parker, 2009) iar pe de altă parte, se arată că atitudinile nefavorabile cu privire la incluziunea școlară sunt corelate cu așteptările scăzute ale cadrelor didactice în ceea ce privește obținerea performanței școlare în rândul copiilor cu dizabilități integrați (Loreman, 2007).

Studiul I.b: identificarea particularităților socio-profesionale și de mediu școlar care influențează atitudinile cadrelor didactice din grădinița de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

Introducere

O problemă deschisă cercetărilor din domeniul psihopedagogiei rămâne identificarea naturii atitudinilor cadrelor didactice și a modului în care diferiți factori socio-profesionali și de mediu școlar contribuie la diferențele dintre atitudinile acestora. După cum arăta și Forlin (2009), succesul școlar al copiilor cu dizabilități este în mare măsură dependent de dorința cadrelor didactice din școlile de masă de a lucra cu acești copii.

În general, cercetătorii au descoperit o varietate de atitudini ale cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară, de la cele mai nefavorabile până la cele mai favorabile și acest lucru este explicat printr-un model teoretic care aduce în prim plan un număr destul de mare de variabile care influențează într-o anumită măsură atitudinile cadrelor didactice.

Factorii care influențează atitudinile sunt grupați în trei categorii mari: particularitățile cadrelor didactice, particularitățile ale copiilor cu dizabilități și particularitățile mediului școlar (după modelul realizat de Salvia, Munson (1986) reactualizat de Avramidis și Norwich în 2002). Pe lângă aceste particularități ne-am propus să verificăm în ce măsură modelul lui Avramidis și Norwich (2002) poate fi îmbunătățit cu o variabilă care a fost relevantă în relația cu atitudinile cadrelor didactice: *statutul profesional al cadrelor didactice* prezentat sub forma a trei modalități în studiul nostru (educatoare, consilieri școlari și directori de grădiniță). Totodată, o contribuție importantă constă și în îmbinarea acestor variabile în demersul investigativ cu instrumentele de măsurare a atitudinilor cadrelor didactice, aspect care contribuie la puterea explicativă a acestui complex de cercetare și îi oferă specificitate.

De asemenea, o întrebare recurentă a literaturii de specialitate vizează stabilirea acelor variabile de nivel individual care pot diferenția respondenții în ceea ce privește atitudinile lor față de incluziunea școlară. Altfel spus, faptul că unii indivizi au atitudini mai favorabile decât alții, față de același proces, se poate explica prin anumite legități statistice, în sensul că anumite caracteristici socio-profesionale predispun, în mod clar și semnificativ spre atitudini favorabile sau mai puțin favorabile cu privire la incluziunea școlară.

Obiectivele și ipotezele cercetării

Acest studiu are la bază următoarele obiective și ipoteze, care sunt subsidiare scopului de a investiga atitudinile cadrelor didactice din grădinițele de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Obiectivul general al acestui studiu constă în investigarea impactului pe care îl are contextul socio-profesional și școlar asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Ipoteza generală: particularitățile socio-profesionale ale cadrelor didactice și cele de mediu școlar au un efect semnificativ asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Ipoteza specifică 1.

Vechimea în învățământul de masă determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 2.

Vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 3.

Contactul direct (experiențele psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 4.

Cursurile de formare în domeniul educației incluzive determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 5.

Există diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea

școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, în funcție de statutul profesional al cadrelor didactice.

Metodologia de cercetare

Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

În vederea realizării acestui studiu am selectat un grup de participanți (N=232), format din cadre didactice care provin din grădinițele de masă din județul Cluj.

Loturile de participanți sunt relativ egale și toate au un număr suficient de subiecți pentru realizarea analizelor statistice. În această parte a lucrării am descris participanții la studiu în funcție de următorii parametri: vârsta, gen, statutul profesional, vechimea în învățământ, vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități, contactul direct (experiențele psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, existența cursurilor de formare în domeniul educației incluzive precum și distribuția acestora în funcție de numărul de copii înscriși în grădinița de masă și numărul de copii cu dizabilități integrați. Aceste date sunt reprezentate sub formă tabelară și reprezentări grafice pentru fiecare variabilă în parte.

Rezultatele ne arată că participanții la acest studiu, cadre didactice (N=232), sunt împărțiți după variabila nominală statut socio-profesional, în trei categorii (educatoare, consilieri școlari și directori din grădinițele de masă), unde lotul de educatoare predomină numeric (N=134). Se observă că doar educatoarele și consilierii școlari au vechime în învățământ, în grupa 1-3 ani, iar mai mult de jumătate dintre directori au vechime peste 21 ani. Un procent relativ mare de cadre didactice au indicat că nu au vechime în predare la copiii cu dizabilități. De asemenea, jumătate dintre participanți nu au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive și un număr însemnat de cadre didactice au declarat că au avut contact direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități. Cu privire la numărul de copii integrați în grădinițele de masă rezultatele ne indică un procent mic de copii integrați total sau parțial în programul din grădiniță.

Designul cercetării

Pentru acest studiu am ales un design multifactorial, intergrup, unde *variabila dependentă* este reprezentată de atitudinea față de incluziunea școlară, operaționalizată prin scorul general la fiecare scală, iar *variabilele independente* sunt reprezentate de unii factori profesionali ai cadrelor didactice și de mediu școlar: 1. vechime în învățământul de masă (există cinci modalități: 1-3 ani, 4-9 ani, 10-

20 ani, peste 21 ani, nu este cazul) 2. vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități (există două modalități: nu au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități și au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități) 3. contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități (există două modalități: nu au avut contact direct, experiențe psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități și au avut contact direct, experiențe psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități) 4. cursuri de formare în domeniul educației incluzive (există două modalități: au urmat cursuri de formare și nu a urmat cursuri de formare) și 5. statut profesional al cadrelor didactice (există trei modalități: educatoare, consilier școlar și directori).

Procedură

Cercetarea s-a desfășurat în primăvara anului 2012, în orașul Cluj-Napoca, iar Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități-varianta pentru studenți și cadre didactice (Anexa 1) a fost distribuit în formă listată la cea mai mare parte dintre cadrele didactice iar ceilalți au răspuns online, pe site-ul *isondaje.ro*, la fel ca în Studiul I.a. Datele completate în formă listată au fost returnate imediat după completare. Au fost eliminați din baza de date participanții care au avut răspunsuri incomplete la scalele de atitudini rezultând în total, un număr de 232 de participanți.

Instrumente utilizate în cercetare

Instrumentele utilizate pentru măsurarea atitudinilor cadrelor didactice sunt aceleași ca în studiul precedent, I.a.: Chestionar cu date despre particularitățile socio-profesionale ale participanților, despre particularitățile copiilor cu dizabilități și despre particularitățile mediului școlar, Scala STATIC și scala ATTAS-mm. Toate aceste instrumente sunt reunite în *Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități* - varianta pentru studenți și cadre didactice.

Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

Pentru a verifica ipotezele propuse am recurs, în funcție de modalitățile identificate pentru fiecare variabilă independentă, la analiza diferențelor dintre mediile obținute la nivelul lotului de cadre didactice, utilizând testul parametric *t* pentru eșantioane independente sau analiza de varianță,

ANOVA (ANalysis Of VAriance) simplă, unifactorială și am selectat un coeficient de semnificație alpha ($p < 0,05$).

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de vechimea în învățământ a cadrelor didactice

Pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm, am realizat o analiză a diferențelor dintre mediile obținute de cadrele didactice în funcție de variabila independentă, *vechimea în învățământ* care este evaluată sub forma a cinci categorii (intervale de vârstă): 1-3 ani, 4-9 ani, 10-20 ani, peste 21 ani și fără vechime. În acest caz se justifică evaluarea diferenței dintre medii prin analiza împrăștierii lor și astfel, am folosit analiza de varianță, ANOVA (ANalysis Of VAriance) simplă sau unifactorială care este modelul cel mai simplu dintre tehnicile ANOVA, cu verificarea inițială a îndeplinirii condițiilor necesare de normalitate a distribuției scorurilor pentru fiecare scala și subscală în parte (analiza normalității distribuției scorurilor este prezentată în Studiul I.a.).

În ceea ce privește diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general (scala STATIC), se observă că procedura ANOVA nu a evidențiat existența unor diferențe semnificative $F=(4,227)=1,217$, $p=0,304$) între aceste cinci categorii de cadre didactice.

De asemenea, procedura ANOVA nu a evidențiat diferențe semnificative între aceste categorii de cadre didactice cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități $F=(4,227)=0,662$, $p=0,619$), cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $F=(4,227)=1,230$, $p < 0,229$), cu privire la aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $F=(4,227)=0,246$, $p=0,912$) sau cu privire la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $F=(4,227)=1,948$, $p=0,103$).

În ceea ce privește diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice în funcție de vechimea în învățământul de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinița de masă (scala ATTAS-mm), se observă că procedura ANOVA nu a evidențiat existența unor diferențe semnificative $F=(4,227)=0,775$, $p=0,542$). Putem afirma că vechimea în învățământul de masă nu are o influență semnificativă asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

De asemenea, procedura ANOVA nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la dezvoltarea relației personale și profesionale $F=(4,227)=0,192$, $p=0,942$) și în ceea ce privește crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii $F=(4,227)=0,409$, $p=0,802$).

Mediile scorurilor diferă semnificativ $F=(4,227)=3,008$, $p=0,019$) între grupele de cadre didactice formate în funcție de vechimea în învățământul de masă, cu privire la credința că toți copiii pot avea succes în grupele de masă (subscala A1).

Prin urmare, prima ipoteza specifică conform căreia vechimea în învățământul de masă determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se respinge. Variabila, vechimea în învățământul de masă a influențat semnificativ percepțiile cadrelor didactice din grădiniță cu privire la succesul școlar al tuturor copiilor într-o grupă din grădinița de masă, mai deschise către acest aspect al incluziunii școlare fiind cadrele didactice cu vechime 1-3 ani în învățământ.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități

Pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm, am realizat o analiză a diferențelor dintre mediile obținute de cadrele didactice în funcție de variabila independentă, *vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități* care este evaluată sub forma a două categorii: nu au vechime și au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități, pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm.

În acest caz se justifică evaluarea diferenței dintre medii prin utilizarea testului parametric t pentru eșantioane independente și am selectat un coeficient de semnificație alpha ($p<0,05$).

În ceea ce privește diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice, cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general (scala STATIC) se observă că testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între cadrele didactice care au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități și cele care nu au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități $t(2,992)=230$, $p<0,003$. În acest caz mediile sunt mai mici pentru cadrele didactice fără vechime. În concluzie, cadrele didactice care au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități au atitudini semnificativ mai favorabile cu privire la incluziunea școlară, în general.

De asemenea, testul t , eşantioane independente, a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități $t(2,457)=207,652$, $p<0,015$ și cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $t(4,191)=230$, $p<0,000$, în aceste situații mediile fiind mai mari la cadrele didactice cu vechime în predare la copiii cu dizabilități, ceea ce ne arată că aceștia recunosc avantajele și dezavantajele incluziunii școlare și rolul pe care îl au în procesul de predare-învățare în grupele incluzive. În acest caz mediile sunt mai mici pentru cadrele didactice fără vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități.

Cu privire la aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(1,909)=230$, $p<0,058$ și cu privire la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(0,356)=230$, $p<0,722$ se observă că testul t , eşantioane independente nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice.

Testul t , eşantioane independente nu a evidențiat existența unor diferențe semnificative între cadrele didactice care au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități și cele care nu au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități $t(1,615)=195,499$, $p<0,108$ cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate (scala ATTAS-mm). Se observă, de asemenea, că testul t nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la modul în care percep succesul școlar al tuturor copiilor într-o grupă incluzivă $t(1,579)=230$, $p<0,116$, importanța relației personale și profesionale $t(0,431)=230$, $p<0,667$ și deschiderea acestora pentru crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii $t(1,805)=230$, $p<0,072$.

Putem afirma că, ipoteza conform căreia experiența vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se confirmă parțial.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități

Am realizat o analiză a diferențelor dintre mediile obținute de cadrele didactice în funcție de variabila independentă, contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități care este evaluată sub forma a două categorii: nu au avut contact direct, experiențe

psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități și au avut contact direct, experiențe psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm. În acest caz, se justifică evaluarea diferenței dintre medii prin utilizarea testului parametric t pentru eșantioane independente și am selectat un coeficient de semnificație alpha ($p < 0,05$).

Testul t eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între atitudinile cadrelor didactice care au declarat că nu au avut și cele care au avut contact direct (experiența psihopedagogică) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, $t(3,273)=230$, $p < 0,001$, în ceea ce privește incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general (scala STATIC). În acest caz, mediile sunt mai mari pentru cadrele didactice care au declarat că au avut contact direct (experiența psihopedagogică) și astfel, putem afirma că acestea au atitudini mai favorabile cu privire la incluziunea școlară, în general.

De asemenea, testul t , eșantioane independente a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități $t(2,621)=230$, $p < 0,009$, cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $t(3,351)=230$, $p < 0,001$ și cu privire la aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(2,406)=67,57$, $p < 0,019$.

În aceste situații mediile sunt mai mari la cadrele didactice care au avut contact direct, experiențe psihopedagogice, ceea ce ne arată că aceștia susțin într-un grad mai mare beneficiile incluziunii școlare, recunosc importanța deosebită a cadrului didactic într-o clasă incluzivă și rolul pregătirii profesionale a acestora, precum și tendința ridicată de a considera că toți copiii pot învăța în majoritatea mediilor școlare, obținând progrese școlare importante.

Testul t , eșantioane independente nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(1,161)=230$, $p < 0,247$.

Pentru scala ATTAS-mm, testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între cadrele didactice care au declarat că nu au avut contact direct, experiența psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități și cele care au declarat că au avut astfel de experiențe $t(3,514)=230$, $p < 0,001$ cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

De asemenea, testul t a evidențiat diferențe semnificative între aceste categorii de cadre didactice cu privire la modul în care percep succesul școlar al tuturor copiilor într-o grupă incluzivă $t(2,535)=230, p<0,012$, importanța relației personale și profesionale $t(2,534)=230, p<0,012$ și diferențe semnificative între aceste cadre didactice cu privire la crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii $t(3,682)=230, p<0,000$.

Prin urmare, ipoteza specifică conform căreia contactul direct (experiența psihopedagogică) cu copiii cu diferite tipuri de dizabilități, determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se confirmă.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de absolvirea unor cursuri de formare în domeniul educației speciale

Am realizat o analiză a diferențelor dintre mediile obținute de cadrele didactice în funcție de variabila independentă *parcursirea unor cursuri de formare în domeniul educației incluzive* care este evaluată sub forma a două categorii: nu au urmat cursuri de formare și au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive, pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm, în ansamblu și pe fiecare subscală a acestora.

În acest caz se justifică evaluarea diferenței dintre medii prin utilizarea testului parametric t pentru eșantioane independente și am selectat un coeficient de semnificație alpha ($p<0,05$).

Testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între atitudinile cadrelor didactice care au declarat că nu au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive și cele care au urmat cursuri de formare $t(3,107)=230, p<0,002$, în ceea ce privește incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general (scala STATIC). Mediile sunt mai mari pentru cadrele didactice care au declarat că au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive și astfel, putem afirma că acestea au atitudini mai favorabile cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general.

De asemenea, testul t , eșantioane independente, a evidențiat diferențe semnificative între aceste categorii de cadre didactice cu privire la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(2,763)=230, p<0,006$, cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $t(3,925)=230, p<0,000$ și cu privire la aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(2,050)=230, p<0,041$.

În aceste situații mediile sunt mai mari la cadrele didactice care au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive, ceea ce ne arată că aceștia sunt mai deschiși către modificarea mediului din grupă pentru a îndeplini nevoile tuturor copiilor, susțin într-un grad mai mare suportul oferit de directorii de grădiniță în procesul incluziv, recunosc importanța deosebită a cadrului didactic într-o clasă incluzivă și rolul pregătirii profesionale a acestora, precum și tendința ridicată de a considera că toți copiii pot învăța în majoritatea mediilor școlare, obținând progrese școlare importante.

Testul t , eșantioane independente, nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități $t(2,263)=230, p<0,208$.

Pentru scala ATTAS-mm testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între cadrele didactice care au declarat că nu au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive și cele care au urmat cursuri de formare $t(1,967)=230, p<0,040$ cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între atitudinile cadrelor didactice care au declarat că nu au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive și cele care au urmat cursuri de formare $t(2,474)=230, p<0,014$, în ceea ce privește crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii.

Ipoteza specifică conform căreia, parcurgerea cursurilor de formare în domeniul educației incluzive determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din grădiniță față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se confirmă.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de statutul profesional al cadrelor didactice

Pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC și ATTAS-mm, am realizat o analiză a diferențelor dintre mediile obținute de cadrele didactice în funcție de variabila independentă, *statutul profesional al cadrelor didactice* care este evaluată sub forma a trei categorii: educatoare, consilieri școlari, directori grădiniță. În acest caz se justifică evaluarea diferenței dintre medii prin analiza împrăstierii lor și astfel, am folosit analiza de varianță, ANOVA (ANalysis Of VAriance) simplă.

În ceea ce privește diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general (scala STATIC), se observă că procedura ANOVA a

evidențiat existența unor diferențe semnificative $F=(2,229)=4,777$, $p=0,009$) între cadrele didactice, în funcție de statutul profesional pe care îl au aceștia.

De asemenea, procedura ANOVA a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $F=(2,229)=5,926$, $p<0,003$) și cu privire la aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $F=(2,229)=3,391$, $p=0,035$).

Apropiate de semnificația statistică au fost diferențele dintre percepțiile acestor categorii de cadre didactice și modul în care se raportează la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități $F=(2,229)=2,884$, $p=0,058$) și la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $F=(4,777)=2,440$, $p=0,089$).

Deoarece am obținut diferențe semnificative între grupurile de subiecți, am apelat la tehnicile de comparație multiplă, analiza *post-hoc*, care are rolul de a evidenția diferențele dintre perechile de grupuri.

Astfel, pentru subscala S2, rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități, testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg arată că mediile diferă semnificativ între: educatoare și consilierii școlari ($p=0,003$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

Cu privire la aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă (subscala S3), testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg arată că mediile diferă semnificativ între: educatoare și consilierii școlari ($p=0,031$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

Pentru scala STATIC, în ansamblu, testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg arată că mediile diferă semnificativ între: educatoare și consilierii școlari ($p=0,011$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

În ceea ce privește diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate (scala ATTAS-mm), procedura ANOVA a evidențiat existența unor diferențe semnificative $F=(2,229)=3,776$, $p=0,024$) între cadrele didactice, în funcție de statutul profesional pe care îl au aceștia.

De asemenea, procedura ANOVA a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la dezvoltarea relației personale și profesionale $F=(2,229)=3,116$, $p<0,046$) și cu privire la necesitatea creării unui mediu de acceptare pentru toți copiii $F=(2,229)=4,897$, $p=0,008$).

Cu privire la dezvoltarea relației personale și profesionale, prin testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg nu au fost identificate două categorii formate în funcție de statutul profesional, între care

mediile să difere semnificativ (la pragul $p=0,05$) și astfel, am utilizat testul post-hoc LSD - (*least significant difference test*) care este bazat pe statistică t și este cea mai liberală metodă de comparație multiplă, în sensul că acceptă cel mai adesea o diferență semnificativă. Am constatat că mediile diferă semnificativ între grupele de educatoare și consilierii școlari ($p=0,025$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

Cu privire la necesitatea creării unui mediu de acceptare pentru toți copiii, testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg arată că mediile diferă semnificativ între: educatoare și consilierii școlari ($p=0,008$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

Testul post-hoc *GT2* al lui Hochberg a evidențiat diferențe semnificative la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, între educatoare și consilierii școlari ($p=0,043$), media fiind mai mare pentru consilierii școlari.

Analiza de varianță factorială (two-way ANOVA)

Deoarece am constatat că există anumite variabile categoriale care diferențiază, semnificativ statistic, atitudinile grupelor de cadre didactice și modul în care aceștia se raportează la mai multe dimensiuni ale incluziunii școlare, am recurs la analiza de varianță factorială care va testa, în primul rând, *efectul global* (al tuturor factorilor identificați, luați împreună), *efectele principale* (câte unul pentru fiecare factor inclus în analiză) și *efectul interacțiunii* acestor factori.

Singurele variabile care au fost semnificativ relaționate cu atitudinile cadrelor didactice din grădinițele de masă cu privire la incluziunea școlară, în general sunt: variabila F1 - contactul direct (experiența psihopedagogică) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități $t(3,273)=230$, $p<0,001$ și variabila F2 - urmarea unui curs de formare în domeniul educației incluzive $t(3,107)=230$, $p<0,002$. De asemenea, variabila contactul direct (experiența psihopedagogică) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități a fost semnificativ relaționată cu atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinițele de masă $t(3,514)=230$, $p<0,001$, la fel ca și variabila, urmarea unui curs de formare în domeniul educației incluzive $t(1,967)=230$, $p<0,040$.

Efectul global al *experienței psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități* și a *parcurgerii unor cursuri de formare în domeniul educației incluzive* asupra atitudinilor cadrelor didactice asupra scorurilor scalei STATIC, în ansamblu este semnificativ.

Asupra scorurilor scalei STATIC are efect principal semnificativ atât factorul $F1$ ($F=10,920$; $p=0,001$) cât și factorul $F2$ ($F=6,561$; $p=0,011$). Astfel, valoarea lui $F1$ denotă un efect principal semnificativ al factorului *experiența psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități* asupra atitudinilor cadrelor didactice. Valoarea *eta pătrat parțial* (0,046) indică o mărime a efectului ne semnificativă. Valoarea lui $F2$ denotă un efect principal semnificativ al factorului *parcurgerea unor cursuri de formare în domeniul educației incluzive* asupra atitudinilor cadrelor didactice. Valoarea *eta pătrat parțial* (0,028) indică o mărime a efectului ne semnificativă. De asemenea, efectul lor cumulat este ne semnificativ ($F=0,001$; $p=0,970$).

Efectul global al *experienței psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități* și al *parcurgerii unor cursuri de formare în domeniul educației incluzive* asupra atitudinilor cadrelor didactice asupra scorurilor scalei ATTAS-mm, în ansamblu este semnificativ.

Asupra scorurilor scalei ATTAS-mm are efect principal semnificativ doar factorul $F1$ ($F=12,382$; $p=0,001$) iar factorul $F2$ ($F=1,848$; $p=0,175$) are efect principal ne semnificativ. Astfel, valoarea lui $F1$ denotă un efect principal semnificativ al factorului *experiență psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități* asupra atitudinilor cadrelor didactice. Valoarea *eta pătrat parțial* (0,052) indică o mărime a efectului ne semnificativă. De asemenea, efectul lor cumulat este ne semnificativ ($F=0,801$; $p=0,004$).

Concluzii

În urma analizelor efectuate am putut constata că diferențele dintre atitudinile cadrelor didactice față de incluziunea școlară se datorează unor factori care țin de particularitățile cadrelor didactice, factori care țin de particularitățile copilului cu dizabilități și factori de mediu școlar, conform modelului teoretic revizuit de către Avramidis, Norwich (2002).

Vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități, contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, parcurgerea unor cursuri de formare în domeniul educației incluzive și statutul profesional al cadrelor didactice au un rol unic semnificativ în a explica diferențele scorurilor de la scalele de atitudini.

Mai specific, cadrele didactice în calitate de actori educativi care au desfășurat activități instructiv-educative cu copiii cu dizabilități manifestă atitudini semnificativ mai favorabile față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general, spre deosebire de cele care nu au desfășurat astfel de activități. De asemenea, ele au o tendință semnificativ mai crescută de recunoaște beneficiile

incluziunii școlare și rolul pe care îl au cadrele didactice în procesul de predare-învățare în grupele incluzive. Rezultatele studiului confirmă o parte din datele obținute de Avramidis et al. (2000) care au subliniat faptul că un factor esențial în modelarea opiniilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară constă în experiența directă cu elevii cu dizabilități. La concluzii asemănătoare a ajuns și Marston, Leslie, 1983, Rizzo, Vispoel, 1991.

Experiențele psihopedagogice cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, obținute prin diferite proiecte, parteneriate educative cu alte instituții de stat sau private ori în grupele incluzive din grădinița de masă, influențează semnificativ atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară, în general și atitudinile cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate. De asemenea, percepțiile acestora cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități, rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități integrați și aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă sunt semnificativ mai favorabile în rândul cadrelor didactice care au avut contact direct cu copiii cu dizabilități. Diferențe semnificative în rândul acestor cadre didactice s-au evidențiat și cu privire la modul în care percep succesul școlar al tuturor copiilor într-o grupă incluzivă, importanța relației personale și profesionale și cu privire la crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii.

Cadrele didactice care au declarat că au urmat cursuri de formare în domeniul educației incluzive au atitudini semnificativ mai favorabile cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general și cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate decât cadrele didactice care au declarat că nu au urmat cursuri de formare de specialitate. Acestea au o tendință semnificativ mai crescută de a recunoaște rolul pe care îl au în procesul de predare-învățare în grupele incluzive și de a recunoaște aspectele filosofice și cele logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități.

Rezultatele unor analize de detaliu au evidențiat diferențe semnificative statistic între grupele de educatoare și consilieri școlari, în sensul în care consilierii școlari au manifestat o tendință semnificativ mai favorabilă cu privire la mai multe dimensiuni ale procesului incluziunii școlare: dezvoltarea relației personale și profesionale, necesitatea creării unui mediu de acceptare pentru toți copiii, rolul și capacitățile profesionale a cadrelor didactice de a instrui copiii cu dizabilități și aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Vechimea cadrelor didactice în învățământul de masă s-a dovedit că nu are o influență semnificativă, pe de o parte asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, în general și, pe de altă parte asupra atitudinilor cadrelor didactice față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate. S-a constatat totuși, o tendință semnificativ mai ridicată a cadrelor didactice cu vechimea redusă în învățământul de masă (1-3 ani) de a recunoaște că toți copiii pot avea succes în grupele de masă spre deosebire de cadrele didactice cu vechime mai mare (4-9 ani).

Studiul II: impactul particularităților socio-profesionale, de mediu școlar și a particularităților copiilor cu dizabilități asupra atitudinilor directorilor din grădinița de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități

Introducere

Acest studiu urmărește, în primul rând, identificarea atitudinilor directorilor de grădinițe de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități pentru a stabili măsura în care aceștia sunt deschiși pentru a implementa incluziunea în grădinița de masă, apoi investighează relația dintre unele caracteristici socio-profesionale ale directorilor de grădinițe și atitudinile lor față de incluziunea școlară, pentru a putea stabili o imagine mai cuprinzătoare a profilului unui cadru didactic din grădiniță, ceea ce ar avea implicații considerabile pentru programele de pregătire și formare inițială a cadrelor didactice.

Nu în ultimul rând, acest studiu urmărește investigarea impactului pe care îl are tipul de dizabilitate al copiilor asupra deciziei directorilor de a-i integra în grădinița de masă. Acest aspect este destinat să facă lumină asupra tendinței actuale, prin care copiii sunt integrați în grădinițe sau școli în funcție de tipul și gradul de dizabilitate pe care îl au. Forlin, într-un studiu din 1995 a constatat că gradul de acceptare de către educatori pentru integrarea copiilor cu dizabilități în clasele de masă, scade odată cu creșterea severității dizabilității și, în funcție de tipul dizabilității (dizabilitatea fizică în defavoarea dizabilității cognitive) și de timpul petrecut într-o clasă de masă (part-time, mai degrabă, decât integrare totală). În studiile anterior descrise, cadrele didactice din grădinița de masă au arătat, în general reticență sau rețineră în a preda copiilor cu dizabilități

intelectuale, dar sunt mai deschiși în a preda copiilor cu dizabilități fizice moderate sau de comportament.

Obiectivele și ipotezele cercetării

Studiul prezent are la bază următoarele obiective și ipoteze, care sunt subsidiare scopului de a investiga atitudinile directorilor din grădinițele de masă cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Obiectiv de cercetare 1: Investigarea naturii atitudinilor directorilor de grădiniță cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă și a impactului pe care îl au particularitățile socio-profesionale și cele ale mediului școlar asupra atitudinilor acestora.

Obiectiv de cercetare 2: investigarea influenței pe care o are tipul de dizabilitate al copiilor asupra deciziei directorilor de a-i integra în grădinița de masă.

Ipoteza generală:

Particularitățile socio-profesionale, de mediu școlar și particularitățile copiilor cu dizabilități, determină atitudini semnificativ diferite față de incluziunea școlară, în rândul directorilor din grădinița de masă.

Ipoteza specifică 1.

Vechimea în învățământul de masă determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 2.

Vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 3.

Contactul direct (experiențele psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 4.

Parcurgerea cursurilor de formare în domeniul educației incluzive determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate.

Ipoteza specifică 5.

Tipul de dizabilitate al copiilor influențează semnificativ decizia directorilor de a-i integra în grădinița de masă.

Metodologia de cercetare

Distribuția și descrierea lotului de participanți la cercetare

Cercetarea s-a desfășurat în primăvara anului 2012, în orașul Cluj-Napoca, pe un lot de participanți format din 35 directori din grădinițele de masă din județul Cluj. Aceștia prezintă următoarele caracteristici personale și profesionale: aproape jumătate dintre directorii de grădiniță au vârsta peste 50 de ani (15 din 35 directori) și doar o treime sunt sub 40 de ani. Majoritatea directorilor sunt de gen feminin (32 din 35 directori) și doar 5 directori au declarat că au o persoană cu dizabilități în familie. Din punct de vedere al vechimii în funcția de director a participanților la cercetare s-a constatat că jumătate dintre directori au vechimea în această funcție de peste 10 ani (17 directori din 35). De asemenea, majoritatea directorilor au declarat că există copii cu diferite tipuri de dizabilități integrați în grădinița de masă în care lucrează.

Rezultatele ne arată că 22 din 35 directori au vechime în învățământul de masă de peste 21 ani, dar mai mult de jumătate nu au vechime în predare la copiii cu dizabilități (N=19). În ceea ce privește contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, obținut prin diferite proiecte, parteneriate educative cu alte instituții de stat sau private ori în grupele incluzive din grădinița de masă, 29 din 35 directori au declarat că au avut astfel de experiențe. Dintre directorii de grădiniță de masă, mai mult de jumătate au indicat că nu au participat la cursuri de formare în domeniul educației incluzive (N=20).

Designul cercetării

În acest context de cercetare am ales un design multifactorial, intergrup, unde *variabila dependentă* este reprezentată de atitudinea față de incluziunea școlară, operaționalizată prin scorul

general la fiecare scală iar *variabilele independente* sunt reprezentate de unii factori socio-profesionali ai directorilor și de mediu școlar, iar pentru a completa modelul variabilelor utilizate în studiul atitudinilor directorilor de grădiniță am introdus o variabilă care se referă la tipul de dizabilitate al copiilor care pot fi integrați în grădinița de masă. Astfel, avem următoarele variabile independente: 1. contactul direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități (există două modalități: nu au avut contact direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități și au avut contact direct (experiențe psihopedagogice) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități) 2. vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități (există două modalități: nu au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități și au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități) 3. vechime în învățământul de masă (există două modalități: vechime până la 20 de ani și vechime peste 21 ani) 4. cursuri de formare în domeniul educației incluzive (există două modalități: au urmat cursuri de formare și nu a urmat cursuri de formare) 5. tipul de dizabilitate al copiilor (există nouă modalități: dificultăți de învățare, dizabilități intelectuale, tulburări emoționale, deficiențe de vedere, deficiențe de auz, deficiențe de limbaj, dizabilități fizice, autism/tulburări pervazive de dezvoltare, alte probleme de sănătate).

Procedură

Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități - varianta pentru directori de grădiniță a fost completat online, pe site-ul *isondaje.ro*, în urma acordului de participare la studiu, primit de la aceștia prin e-mail. Au fost eliminați din baza de date participanții care au avut răspunsuri incomplete la scalele de atitudini rezultând, în total, un număr de 35 de participanți.

Instrumente utilizate în cercetare

În scopul realizării obiectivului și a verificării ipotezelor propuse, au fost utilizate mai multe instrumente, un chestionar și trei scale pentru măsurarea atitudinilor sociale, reunite sub numele „*Inventarul multidimensional pentru investigarea atitudinilor privind incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități*”: Chestionarul cu date demografice și date referitoare la pregătirea și experiența profesională a participanților la cercetare, Scala STATIC „*Scale of Teachers’ Attitudes Toward Inclusive Classrooms*”, elaborată de către H. Keith Cochran, (1997), scala ATTAS-mm, “*Attitudes*

Towards Teaching All Students”, elaborată de către Lori A. Noto (University of Bridgeport) și Jess L. Gregory (Southern CT State University), (2011) și scala PIS, „*Principals and Inclusion Survey*”, elaborată de Cindy Praisner, (2003) care cuprinde două secțiuni: Secțiunea I: Scala SASI, „*Superintendents' Attitude Survey on Integration*”, adaptată de către G.H. Stainback (1986) din „*The Autism Attitude Scale for Teachers*” (Olley et al., 1981) și Secțiunea II: „*Most Appropriate Placements for Students with Disabilities*”, Cindy Praisner, (2003).

Analiza datelor și interpretarea rezultatelor

Pentru analizarea fidelității instrumentelor privind măsurarea atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, pentru populația selectată (N=35) s-a calculat coeficientului Alpha Cronbach pentru consistența internă a fiecărei scale și a subscalelor acestora, obținându-se în general, un coeficient bun și apropiat de rezultatul consistenței interne a instrumentului original (scala STATIC, $\alpha=0,899$; scala ATTAS-mm, $\alpha=0,861$; scala PIS, secțiunea I, $\alpha=0,715$).

Analiza preliminară a datelor - Testarea normalității distribuțiilor

Pentru scala STATIC și ATTAS-mm în ansamblu și pentru subscalele acestora se acceptă ipoteza normalității distribuției scorurilor (la pragul $p=0,05$) pentru lotul de directori de grădiniță. De asemenea, pentru lotul de directori de grădiniță se acceptă ipoteza normalității distribuției scorurilor (la pragul $p=0,05$) și pentru Secțiunea I-PIS.

Prezentarea indicatorilor statistici

Am calculat scorurile obținute de lotul de directori de grădiniță pentru STATIC ATTAS-mm, în ansamblu și pe fiecare subscală a acestora și pentru Secțiunea I-PIS, apoi am calculat media și abaterea standard care ne-au ajutat la interpretarea datelor.

Descrierea rezultatelor obținute de directori de grădiniță (N=35), STATIC

În rândul directori de grădiniță se observă atitudinile de nivel mediu, favorabile incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă, în general. De asemenea, rezultatele ne indică tendința ușor favorabilă a acestora, de a accepta și de a recunoaște beneficiile incluziunii copiilor cu

dizabilități, rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități, aspectele filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități și cu privire la aspectele logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități.

Descrierea rezultatelor obținute de directori de grădiniță (N=35), ATTAS-mm

Conform rezultatelor prezentate s-a evidențiat o atitudine ușor favorabilă incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate în grădinița de masă, precum și tendința ușor favorabilă a directorilor de grădiniță de a accepta faptul că toți copiii integrați în grădinița de masă pot avea succese școlare prin activizarea actualului potențial psihic al acestora, recunosc importanța dezvoltării relațiilor personale și profesionale și crearea unui mediu de acceptare pentru toți copiii.

Descrierea rezultatelor obținute de directori de grădiniță (N=35), Secțiunea I-PIS

Rezultatele prezentate în tabel, pentru lotul de directori de grădiniță, la *Secțiunea I-PIS*, scorurile obținute variază între 22-44 (din valorile posibile pentru această scală care se situează între 10-50) și o medie ($m=35,91$). Astfel, putem concluziona că și această scală ne indică o atitudine de nivel mediu, ușor favorabilă a directorilor de grădiniță cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă.

Distribuții de frecvențe și reprezentări grafice

Pentru *analiza calitativă* a rezultatelor obținute am realizat o descriere a indicatorilor privind atitudinile cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă, pentru fiecare item din STATIC, ATTAS-mm și apoi pentru Secțiunea I-PIS.

Pentru început am calculat frecvențele răspunsurilor la itemii STATIC, grupați pe cele patru subscale, apoi pentru scala ATTAS-mm și pentru scala PIS, Secțiunea I. Pornind de la aceste analize statistice am încercat să identificăm natura atitudinilor directorilor din grădinițele de masă și să evidențiem tendința favorabilă sau nefavorabilă cu privire la unele dimensiuni ale incluziunii școlare a participanților la studiu.

În concluzie, se poate afirma că participanții la acest studiu consideră că, în general grădinițele de masă sunt potrivite incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități (existența grupelor de copii mixte - copii cu și fără dizabilități – grupe care oferă un context mai bun de învățare) și subliniază

beneficiile incluziunii școlare pentru toți copiii (dezvoltarea unor abilități sociale, a stimei de sine, realizarea progreselor școlare).

Majoritatea directorilor de grădiniță pledează pentru necesitatea existenței unor politici și a unui cadru legislativ favorizant cu privire la incluziunea copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă. Totodată, ei conștientizează necesitatea formării profesionale a tuturor cadrelor didactice pentru a răspunde adecvat nevoilor copiilor cu dizabilități. Se poate observa că acești directori de grădiniță sunt de acord, în general cu dreptul la educație ca principiu a egalizării șanselor pentru toți copiii. Pe de altă parte aceștia sunt mai ezitanți legat de incluziunea școlară a unor copii cu dizabilități severe (dizabilități intelectuale) în grădinițele de masă sau în ceea ce privește încrederea în abilitatea lor de a preda acestor copii și cu privire la nivelul de pregătire profesională pe care îl au pentru a face față cerințelor copiilor cu dizabilități. În acest sens, Praisner, într-un studiu din 2003, a constatat că, în ceea ce privește atitudinile directorilor investigați, aceștia manifestă atitudini pozitive în contextul în care conceptul de „incluziune” este formulat generic, în sens larg și atitudini negative, în contextul în care se discută de incluziune la modul practic.

În etapa următoare am realizat o analiză a diferențelor la nivelul atitudinilor în funcție de fiecare variabilă independentă selectată, pentru fiecare dintre instrumentele utilizate, STATIC, ATTAS-mm și Secțiunea I-PIS.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de vechimea în învățământ a directorilor de grădiniță de masă

Această variabilă este evaluată sub forma a două modalități: directori care au vechime în învățământul de masă până la 20 de ani (N=13) și directori care au vechime în învățământul de masă peste 21 de ani (N=22).

Pentru scala STATIC, testul t , eșantioane independente a evidențiat existența unor diferențe semnificative între cei care au vechime în învățământul de masă până la 20 de ani și cei care au vechime în învățământul de masă peste 21 de ani $t(2,313)=33, p<0,027$. În acest caz mediile sunt mai mici pentru directorii cu vechime până la 20 de ani. În concluzie, directorii de grădiniță care au vechime în învățământul de masă peste 21 de ani, au atitudini semnificativ mai favorabile cu privire la incluziunea școlară, în general.

De asemenea, testul t , eșantioane independente, a evidențiat diferențe între aceste categorii de cadre didactice cu privire la rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități $t(3,449)=32,161$, $p<0,002$ și cu privire la aspecte logistice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(2,418)=33$, $p<0,021$, în aceste situații mediile fiind mai mari la directorii de grădiniță cu vechime în învățământul de masă peste 21 de ani.

Cu privire la avantajele și dezavantajele incluziunii școlare $t(0,485)=33$, $p<0,631$ și aspecte filosofice ale incluziunii copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă $t(1,492)=33$, $p<0,145$ se observă că testul t , eșantioane independente, nu a evidențiat diferențe între aceste categorii de directori de grădiniță.

Pentru scala ATTAS-mm, testul t , eșantioane independente nu a evidențiat existența unor diferențe semnificative între directorii de grădiniță care au vechime în învățământul de masă până la 20 de ani și cei care au vechime în învățământul de masă peste 21 de ani $t(0,059)=33$, $p<0,953$ cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate (scala ATTAS-mm) și de asemenea, pentru scala PIS, Secțiunea I.

Putem afirma că ipoteza conform căreia vechimea în învățământul de masă determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se confirmă parțial.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități

Rezultatele obținute la scala STATIC, scala ATTAS-mm și Secțiunea -I-scala PIS ne arată că nu există diferențe semnificative statistic între atitudinile față de incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în rândul directorilor care au vechime (N=16) și cei care nu au vechime în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități (N=19).

Putem afirma că ipoteza conform căreia vechimea în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se respinge.

Compararea distribuțiilor scorurilor prin testul neparametric U a lui Mann-Whitney

Pentru compararea celor două grupe de directori, în funcție de variabila *experiența psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități* care are două modalități (directori care au avut experiență psihopedagogică și directori care nu au avut experiență psihopedagogică) am utilizat testul *U* a lui *Mann-Whitney*, care este considerat una dintre cele mai puternice metode neparametrice. Acesta ține cont de rangul fiecărui rezultat în clasificarea generală și servește la testarea ipotezei nule (H_0), prin care distribuția scorurilor scalei este aceeași în populația formată din directorii care au experiență psiho-pedagogică ($N=6$) și directorii care nu au experiență psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități ($N=29$).

Testul *U* a lui *Mann-Whitney* arată că nu există diferențe semnificative între atitudinile directorilor de grădiniță de masă care au avut experiență psihopedagogică și atitudinile directorilor care nu au avut experiență psihopedagogică cu copiii cu dizabilități în ceea ce privește incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinița de masă.

Prin urmare, ipoteza specifică, conform căreia contactul direct (experiența psihopedagogică) cu copii cu diferite tipuri de dizabilități, determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor directorilor de grădiniță de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se respinge. Variabila, experiența psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități a influențat semnificativ percepțiile directorilor de grădiniță despre rolul și capacitățile profesionale de a instrui copiii cu dizabilități și succesul școlar al tuturor copiilor într-o grupă incluzivă. Mai specific, directorii de grădiniță de masă care au experiență psihopedagogică cu copii cu diferite tipuri de dizabilități sunt mai deschiși către aceste aspecte ale incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități.

Diferențe la nivelul atitudinilor în funcție de absolvirea unor cursuri de formare în domeniul educației speciale

În acest caz am evaluat diferența dintre medii prin utilizarea testului parametric *t* pentru eșantioane independente și am selectat un coeficient de semnificație alpha ($p<0,05$).

Rezultatele ne arată că testul *t*, eșantioane independente nu a evidențiat existența unor diferențe semnificative între directorii de grădiniță care au cursuri de formare și cei care nu au cursuri de formare în domeniul educației incluzive. Ipoteza conform căreia, parcurgerea cursurilor de formare în domeniul educației incluzive determină diferențe semnificative la nivelul atitudinilor

directorilor din grădinița de masă față de incluziunea școlară, în general și la nivelul atitudinilor cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități ușoare și moderate, se respinge.

În etapa finală a acestui studiu, pe lotul de directori de grădiniță de masă (N=35) pentru a completa tabloul variabilelor implicate, am încercat să verificăm ipoteza conform căreia tipul de dizabilitate al copiilor influențează semnificativ decizia directorilor de a-i integra în grădinița de masă. În acest sens, au fost prezentate, pe rând cele nouă tipuri de dizabilități (Secțiunea II, scala PIS). Participanții la cercetare au avut posibilitatea să aleagă dintre șase medii școlare, dispuse pe un continuum de la mediul școlar segregant la mediul școlar incluziv, acel mediu școlar pe care îl consideră potrivit pentru copiii care prezintă diferite tipuri de dizabilități. Aceste medii școlare sunt: 1- servicii de educație specială, în afara grădiniței de masă (în grădinița specială), 2- servicii de educație specială, în cadrul grădiniței de masă (în grupe special amenajate), 3- integrare parțială în grădinița de masă (încercare de școlarizare), 4- program educativ în grădiniță de masă și asigurarea terapiei individuale în cabinet de specialitate (profesor de sprijin de câte ori este nevoie), 5- program educativ în grupa din grădinița de masă pentru cea mai mare parte a zilei, 6- integrare totală în grădiniță de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin).

Prezentarea indicatorilor statistici Secțiunea II-PIS

Am calculat scorurile minime și cele maxime obținute de directorii de grădiniță la această secțiune și apoi am calculat media și abaterea standard care ne-au ajutat la interpretarea datelor. Pentru calcularea scorurilor, în direcția atitudinilor favorabile integrării copiilor cu dizabilități în grădinița de masă, am procedat astfel: fiecare tip de dizabilitate reprezintă un item acestei secțiuni (în total nouă itemi) dispuși pe o scala cu șase puncte (cote). Astfel, scorul minim la această secțiune este 9 și cel maxim este 54, rezultat prin însumarea cotelor celor 9 itemi. Scorul mare ne indică tendința favorabilă a directorilor participanți la cercetare de a integra copiii cu dizabilități în grupele din grădinița de masă (Praisner, 2003).

Pentru a investiga existența unei relații între tipul de dizabilitate al copiilor și decizia directorilor de a-i integra în grădinița de masă, am realizat o analiză de frecvențe a răspunsurilor acestora. Mediile școlare cele mai segregante sunt considerate cele în care copiii primesc servicii de educație specială, în afara grădiniței de masă (în grădinița specială) sau în cadrul grădiniței de masă, dar în grupe special amenajate. Mediul școlar incluziv este cel în care se realizează o integrare totală în grădiniță de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin).

Rezultatele analizei statistice realizată a evidențiat că aproape jumătate din directorii de grădiniță investigați considera ca elevii cu *deficiențe de auz* și *deficiențe de vedere* ar trebui integrați în grădinițele speciale și doar 6 din 35 de directori consideră că acești copii ar putea fi integrați total în grădinița de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin).

În ceea ce privește integrarea copiilor cu *tulburări emoționale*, jumătate dintre directori consideră că aceștia ar trebui integrați în grădinița de masă cu asigurarea terapiei individuale în cabinet de specialitate (profesor de sprijin de câte ori este nevoie) și doar un sfert dintre directori consideră ca acești copii ar putea fi integrați total în grădinița de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin). Pentru copiii cu *autism/tulburări pervazive de dezvoltare* o treime dintre directori au ales integrarea în grădinița de masă cu asigurarea terapiei individuale în cabinet de specialitate (profesor de sprijin de câte ori este nevoie) și 10 din 35 directori au ales mediul școlar incuziv, grădinița de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin).

De asemenea, o parte însemnată dintre directori au ales grădinița de masă cu suport de specialitate (profesor de sprijin) pentru copiii cu *dificultăți de învățare* (N=21), *dizabilități intelectuale* (N=15), *deficiențe de limbaj* (N=16), *dizabilități fizice* (N=13) și *alte probleme de sănătate* (N=17).

Putem concluziona că majoritatea directorilor de grădiniță sunt de acord cu incluziunea în grupele din grădinița de masă pentru copiii cu diferite tipuri de dizabilități, dar, mai puțin pentru deficiențele senzoriale (de vedere și de auz), unde mai mult de jumătate dintre directori au ales grădinițele speciale sau grupele special amenajate din grădinițele de masă. În cazul copiilor cu tulburări emoționale și a copiilor cu autism, directorii de grădiniță au ales integrarea în grădinița de masă cu asigurarea terapiei individuale în cabinet de specialitate (profesor de sprijin de câte ori este nevoie).

Ipoteza specifică conform căreia tipul de dizabilitate al copiilor influențează semnificativ decizia directorilor de a-i integra în grădinița de masă, se confirmă.

Concluzii

Majoritatea directorilor de grădiniță pledează pentru necesitatea existenței unor politici și a unui cadru legislativ favorizant cu privire la incluziunea copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă. Totodată, ei conștientizează necesitatea formării profesionale a tuturor cadrelor didactice pentru a răspunde adecvat nevoilor copiilor cu dizabilități. Se poate observa că acești directori de

grădiniță sunt de acord, în general cu dreptul la educație ca principiu a egalizării șanselor pentru toți copiii. Pe de altă parte aceștia sunt mai ezitanți legat de incluziunea școlară a unor copii cu dizabilități severe (dizabilități intelectuale) în grădinițele de masă sau în ceea ce privește încrederea în abilitatea lor de a preda acestor copii și cu privire la nivelul de pregătire profesională pe care îl au pentru a face față cerințelor copiilor cu dizabilități. În acest sens, Praisner, într-un studiu din 2003, a constatat că, în ceea ce privește atitudinile directorilor investigați, aceștia manifestă atitudini pozitive în contextul în care conceptul de „incluziune” este formulat generic, în sens larg, și atitudini negative, în contextul în care se discută de incluziune la modul practic.

Aceste rezultate se pot datora unor particularități ale directorilor de grădiniță care au participat la acest studiu care au indicat, în număr semnificativ că nu au urmat cursuri de formare profesională în domeniul educației incluzive, că nu dețin experiență în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu dizabilități și că au un număr redus de copii cu dizabilități integrați în grădiniță. Rezultatele obținute ne indică de asemenea, o atitudine de nivel mediu, ușor favorabilă a directorilor de grădiniță cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități în grădinițele de masă și cu privire la unele aspecte ale incluziunii școlare.

CONCLUZII ȘI DISCUȚII GENERALE

Rezultatele acestei cercetări reliefează predominanța etapei de reformă-schimbare în care se află instituțiile de învățământ de masă, în general și mai specific grădinițe de masă pentru a răspunde dezideratului „educație pentru toți copiii”, comprehensivă și integratoare prin însăși natura ei, care să răspundă mai bine nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv ale celor cu dizabilități. În acest context acceptarea în plan teoretic și realizarea treptată a școlii incluzive devine atât o problemă de concepție și decizie politică cât și o chestiune de strategie și acțiune coerentă în plan pedagogic, de organizare și dezvoltare a sistemelor și structurilor de sprijin a educației speciale integrate.

Interpretarea rezultatelor obținute ne oferă o imagine de ansamblu a modului în care la nivel concret este percepută trecerea la educația incluzivă. În acest fel, putem aprecia mai bine cât de pregătiți sunt agenții școlii și care este climatul în care ne așteptăm să se implementeze principiile educației incluzive.

Pentru a concluziona, putem spune că rezultatele cercetării nu susțin în întregime modelul teoretic propus de Avramidis și Norwich în 2002, cu privire la influențele unor variabile asupra atitudinilor cadrelor didactice cu privire la incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități, dar acest model a fost îmbunătățit cu o variabilă care a fost relevantă în relația cu atitudinile cadrelor didactice: *statutul profesional al cadrelor didactice* prezentat sub forma a trei modalități în studiul nostru (educatoare, consilieri școlari și directori de grădiniță).

Studiile din cercetarea de față respectă principiile eticii cercetării în privința confidențialității datelor culese și a anonimatului participanților. Interpretarea rezultatelor a fost realizată astfel încât să nu constituie bază pentru stigmatizare și discriminare. Instrumentele utilizate și procedura de lucru sunt non-invazive și, deși unele au fost obositoare, nu introduc participanții în situații stresante sau frustrante.

LIMITE ȘI DIRECȚII NOI DE CERCETARE

Prin realizarea acestor analize complexe considerăm că realizarea acestor studii aduc contribuții la progresul domeniului cercetării psihologiei, inclusiv prin faptul că generează întrebări și dileme, ca sugestii pentru cercetări viitoare.

În această cercetare nu au fost utilizate în analiza statistică toate variabilele independente identificate în literatura de specialitate și nu putem susține că strategia noastră de combinare a studiilor în diferite categorii în funcție de participanții la cercetare este singura posibilă sau cea mai adecvată. De asemenea, s-a creat în urma acestei cercetări posibilitatea analizei și a altor variabile care pot influența atitudinile cadrelor didactice, pe lângă cele oferite de modelul lui Avramidis și Norwich, 2002.

De asemenea, subliniem importanța ca atitudinile cadrelor didactice față de incluziunea școlară să fie evaluată înainte și după participarea la diferite sesiuni de instruire, pentru a confirma rolul pregătirii profesionale a cadrelor didactice din grădinițele de masă în domeniul educației incluzive.

Literatura de specialitate a identificat multe dintre provocările cu care se confruntă punerea în aplicare cu succes a incluziunii școlare a copiilor cu dizabilități. Rezultatele acestei cercetări au confirmat, de asemenea, că se pot implementa programe incluzive de succes, dar că trebuie ca o serie de condiții să fie respectate. Descrierea acestei realități prezintă o provocare pentru organismele de finanțare guvernamentale care pot asigura resursele necesare facilitării incluziunii școlare și identifică și evidențiază nevoia de formare profesională adecvată a cadrelor didactice.

Fundamentarea unor noi competențe profesionale care să ofere un tip de vizualizare a profesiei bazată pe reflecție și convingeri, devine un obiectiv major în cadrul formării inițiale și continue a cadrelor didactice. În înțelegerea actuală a educației este necesar ca orice subiect să acționeze rațional, să privească real spațiul acțiunilor sale și să selecteze atent resursele pentru realizarea obiectivelor. În aceste condiții, profesionalismul în educație necesită redefinirea conceptului de dezvoltare profesională pentru a sprijini un sistem de educație incluzivă, atât la nivelul formării inițiale cât și o perfecționare continuă pe tot parcursul carierei didactice.

În ceea ce privește perspectivele viitoare, poate fi luată în considerare extinderea cercetării la nivelul unui eșantion cu o răspândire geografică mai largă, la nivel național, precum și cuprinderea

în studiu și a cadrelor didactice din celelalte niveluri de școlarizare de masă (școala primară, gimnaziu, liceu).

BIBLIOGRAFIE

- *** - *Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap*, ONU, Rezoluția 48/96 din 20.12.1993, 1994
- ***- UNESCO, *Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul Educației Speciale*. Conferința mondială asupra Educației Speciale: acces și calitate, Salamanca, Spania, 1994 (traducere în limba română - Reprezentanța Specială UNICEF în România, 1995)
- Abelson, R. P., Kinder, D. R., Peters, M. D. & Fiske, S. T. (1982). Affective and semantic components in political person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 619-630
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Ajzen, I. & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision processes*, p. 179
- Ajzen, I. 2005. *Attitudes, personality and behaviour* (2nd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press
- Alahbabi, A. (2009). K-12 special and general education teachers' attitudes towards the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24 (2), 42-54. in Hwang, Yoon-Suk. (2010). Attitudes towards inclusion : gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*. (In Press)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798–844). Worcester, MA: Clark University Press, în Chelcea, S. (2000). Sociologia Opiniei Publice. București, Facultatea de Comunicare și Relații Publice, “David Ogilvy”-SNSPA
- Allport, G. W. (1961). Structura și dezvoltarea personalității. București, Ed. Didactică și Pedagogică
- Allport, G.W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist*. 21, 1-10
- Allport, G.W. (1971). Attitudes, în *Attitudes and Behavior*. Ed. Th. Kerry, Penguin Books, London
- Andrews, J., Lupart, J. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children*. (2ed). Ontario:
- Angelides, P. (2008). Patterns of inclusive education through the practice of student teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 317-329.
- Antonak R. F. & Livneh, H. (1988). The measurement of attitudes towards people with disabilities; methods, psychometrics and scales. Springfield : Charles Thomas.
- Antonak R. F. & Livneh H. (2000). The measurement of attitudes towards people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22 (5), 211-224
- Antonak, R. F. (1994). Development and psychometric analysis of an indirect measures of attitudes toward individuals with mental retardation using the error-choice method. *Mental Retardation*, 32, (5). 347-355
- Armitage, J. & Christian, J. (2003). From attitudes to behavior: Basic and Applied Research on the Theory of Planned Behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social Fall*, Vol. 22, no. 3
- Ashry F. (2009). General education pre-service teachers' attitudes toward Inclusion in Egypt. A dissertation presented to the graduate School Of the University of Florida in partial fulfillment Of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy University of Florida
- Avissar, G. (2000). Views of general education teachers about inclusion: An international perspective. Paper presented at the ISEC Conference, London
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20, 193–213
- Baglieri, S. & Knoph, J. (2004). Normalizing differences in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 525-529.

- Bailleul, P., Bataille, A., Langlois, C., Lanoe, P. & Mazereau, P. (2008) De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés: état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants: Éclairages sur la situation européenne from disabled pupils' integration to inclusive schooling: current situation and new teacher training needs. Shedding light on the European situation (Research Report) Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (CERSE) Université de Caen Basse-Normandie Recherche réalisée pour l'UNSA éducation avec le concours de l'IRES, Available online at: http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/files/Rapport.SEH_.pdf Last accessed: 22/03/10
- Banaji, M. R. (2001). Implicit attitudes can be measured. In H. L. Roediger III, J. S. Nairne, I. Neath, & A. Surprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in remembering Robert G. Crowder* (pp. 117–150). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bauer, A. & Brown, G.M. (2001). Adolescents and inclusion: Transforming secondary schools. Baltimore: Paul H. Brookes
- Băiescu, Ana-Maria. (2008). Aspecte aplicative ale integrării copiilor cu CES, Conferința Internațională - Abordări ale Educației Integrate în Grădiniță și Școală, Editura Casa Corpului Didactic, Cluj-Napoca
- Beauvois, J-L. (1999). Les composants collectives de la personne, în J. L. Beauvois, N. Dubost, W. Doise, La construction sociale de la personne, PUG, Grenoble
- Beh-Pajoo, A. (1992). „The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration”, *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231–236.
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities: Characteristics identification and teaching strategies. *Needham Heights: Allyn and Bacon*.
- Bern, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol 6. New York: Academic Press.
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10(1), 44-49.
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1992). The Social Construction of Humanness: Relationships with Severely Disabled People. In Ferguson, P. M., Ferguson, D. L., & Taylor, S. J. (Eds.) *Interpreting Disability*, 275-294, New York: Teachers College Press.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38.
- Boza M. (2003). Psihologia socială. Buletinul Laboratorului “Psihologia câmpului social”. Universitatea Al. I. Cuza, Iași nr. 11, Polirom
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191–1205.
- Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L. & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher Attitudes and Attributes concerning Disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 85-89.
- Brodwin, M.G. & Orange, L.M. (2002). Attitudes toward disability. In J.D. Andrew & C.W. Faubion (Eds.), *Rehabilitation services: An introduction for the human services professional*, 145-173. Osage Beach, MO: Aspen Professional Services.
- Brostrand, H. L. (2006). Tilting at Windmills: Changing Attitudes towards People with Disabilities *Journal of Rehabilitation* 72 (1), p 4 –9
- Buell, M. J., Hallam, R. & Gamel-McCormick, M. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.
- Bury, M. (1996), *Defining and Researching Disability, Illness and Disability*, Leeds, The Disability Press
- Buysse, V., Wesley, R., Keyes, L., & Bailey, D. (1998). Assessing the comfort zone of childcare teachers in serving young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 590-592.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Geen, T. R. (1989). Attitude structure and function: From tripartite to the homeostasis model of attitudes. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G.
- Cardona, C. M. (2009) Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *Journal of the International Association of Special Education*, 10 (1), 33-41
- Carrington, S. Brownlee, J. (2001). Preparing teachers to support inclusion: the benefits of interaction between a group of preservice teachers and a teaching assistant who is disabled. *Teaching Education*, 12 (3), 347-357.

- Carroll, A., Forlin, C. & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-73.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7).
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Chamber, D. & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: A triad of inclusive experiences. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (Ch. 8). Milton Park, Abingdon, United Kingdom; New York, NY: Routledge.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural dif.culties, *European Journal of Special Needs Education*, 9, 261–274.
- Chelcea, S. (2000). Sociologia opiniei publice. București, Facultatea de Comunicare și Relații Publice, “David Ogilvy”-SNSPA
- Chelcea S. [2006](2008). Atitudinile sociale. În Chelcea S. (coord.). Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații (ediția a II-a revăzută și adăugită, 299-312). Ed. Polirom, Iași
- Chopra, Rita. 2009. Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education. British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh
- Clarke, N. E. & Crew, N.M. (2000) Stake holders attitudes toward the ADA Title I: Development of an indirect measurement method. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 43, 58-65
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). Integration and the Support Service. Slough: NFER.
- Clough, P. (1988). Bridging “Mainstream” and “Special” Education: A Curriculum Problem. *Journal of Curriculum Studies*, 20(4), 327-38
- Cochran, H. K. (1997). The development and Psychometric Analyses of the Scala of Teachers' Attitudes Toward Inclusion. (STATIC). Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis
- Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusive Classrooms. Paper presented at the annual meeting of the Mid-western Educational Research Association, Chicago, IL.
- Codol J-P. (1989). Asymmetry in the estimation of interpersonal distance and identity affirmation. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 19, Issue 1, 11-22
- Conte, A. E. (1994). Blurring the line between regular and special education. *Journal of Instructional Psychology*. 21 (2), 103-113
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.
- Cooke Center for Learning Development. (2004). *What is inclusion?* Retrieved May 12, 2006 from www.cookecenter.org/inclusion.html
- Cool, B., Semmel, M. & Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education Journal*, 20 (4), 199-207.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher Attitudes in Italy After Twenty Years of Inclusion. *Remedial and Special Education*., 19(6), 350-356.
- Coulter, D. (2006). Presidential address 2005: Peace-making is the answer: Spiritual Valorization and the future of our field. *Mental Retardation*, 44, 64–70
- Coulter, D. (2006). Presidential address 2005: Peace-making is the answer: Spiritual Valorization and the future of our field. *Mental Retardation*, 44, 64–70
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education* , 15 (1), 1–12.
- Cullen, J. & Noto, L. (2007). The assessment of pre-service general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with mild to moderate disabilities. *Journal for the Advancement of Educational Research*, 3, 1, 23-33
- Cullen J.P., Gregory J.L. & Noto L.A. (2010). The Teacher Attitude Toward Inclusion Scale (TATIS)-Tehncial Report. Eastern Educational Research Association.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS). Technical Report (ED509930).
- Cunningham, W.A., Zelazo, P.D., Packer, D.J. & Van Bavel, J.J. (2007). The Iterative Reprocessing Model: A multilevel framework for attitudes and evaluation. *Social Cognition*, 25(5), 736–760.

- Curelaru, M. (2001). Reprezentări sociale, opinii și atitudini, în *Revista de Psihologie Socială*, 8, pp. 106-116
- Daane, C. J., Beirne-Smith, M. & Latham, D. (2000). Administrators' and Teachers' Perceptions of the Collaborative Efforts of Inclusion in the Elementary Grades. *Education*, 121(2), 331-338.
- D'Alonzo, B., VanLeeuwen, D.M. & Giordano, G. (1997). Inclusion in rural and urban classrooms in New Mexico. *Rural And Special Education Quarterly*. 16 (1), 8-18.
- Davidson A. R. & Jaccard J. (1979). Variables that moderate the attitude-behaviorrelation: Results of a longitudinal survey. *Journal of personality and social psychology*, 37, 1364 - 1376. Greenwald (Eds.), Attitude structure and function Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Rosa, A. S. (1997). Comparație critică între reprezentările sociale și cogniția socială, în A. Neculau (ed.), *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*, Ed. Polirom, Iași (205-218)
- Deal, M. (2006). Attitudes of Disabled People towards other Disabled People and Impairment Groups Doctoral Thesis, City University London (Health Care Resarch Unity, School of Nursing and Midwifery)
- DeLamater J. D. & Myers D. J. [1986] (2007). *Social Psychology* (ediția a VI-a), Belmont, CA: Thomson Wadsworth
- DeLamater, J.D. & Myers D.J. (2007). *Social Psychology*. (ed.a VI-a). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Deutsch, R., Gawronski, B. & Strack, F. (2006). At the boundaries of automaticity: Negation as reflective operation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 385–405.
- Devine, M.A. (1997). Inclusive leisure services and research: A consideration of the use of social construction theory. *Journal of Leisurability* 24 (2), pp 1- <http://www.lin.ca>
- Dillon, W.R. & Kumar, A. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Azjen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 33–46.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales, în D. Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, PUF, Paris, pp. 341-362, în *Revista Socială*, 8 (2001), pp. 114
- Dyal, A. B., Flynt, S., W., & Bennett-Walker, D. (1996). Schools and inclusion: Principals' perceptions. *The Clearing House*, 70, (1), 32-35.
- Eagly A.H. & Chaiken S. (1993). *The Psychology of attitudes*. New York, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Elkins, J. (2005). Inclusive education in Queensland: Where are we going and how will we get there? *Social Alternatives*, 24(4), 45-49
- Elliott S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical education. *International Journal Of Special Education*, Vol 23 No 3 2008
- Emad M. A., Hamzah D. & Ibrahim A. A. (2003). Attitudes of Pre-service Teachers toward Persons with Disabilities: Predictions for the Success of Inclusion. *College Student Journal*, Vol.37
- Ennis, P. R. (1989). Attitude function: A procedure for its identification and measurement. Unpublished Masters Thesis. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher Education for Inclusion - International Literature Review*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Farris, T.K. (2011). Texas high school principals' attitudes toward the inclusion of students with disabilities in the general education classroom. Unpublished doctoral dissertation. University Of North Texas
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object–evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength* (pp. 247–282). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- Findler L., Vilchinsky N. & Werner S. (2007). The multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS), Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*; 50, 3; ProQuest Central
- Findler L., Vilchinsky N. & Werner S. (2007). The multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS), Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*; 50, 3; ProQuest Central
- Finkelstein, V. (1993). The commonality of disability, apud Swain, J., Finkelstein, V., French S., Oliver M. (Eds) *Disabling Barriers - Enabling Environments*. SAGE Publications.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23, 487- 544.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research Reading, MA: Addison-Wesley.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Forlin C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 10(1),87-106
- Forlin, C., Douglas, G. & Hattie, J. (1996). Inclusive Practices - how accepting are teachers? *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. & Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 5
- Fuchs, D., Roberts, P.H., Fuchs, L.S., & Bowers, J. (1996). Reintegrating students with learning disabilities into the mainstream: A two-year study. *Learning Disabilities Research and Practice*. 11 (4), 214-229.
- Gameros, P. (1995). The visionary principal and inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin*, 79(568), 15-17.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal for Special Education*, 26(2), 92-107
- Gawronsky, B. (2007). Editorial: Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, Vol. 25, No. 5, pp. 573-581
- Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1996). Classroom teachers' views of pull-in programs. *Exceptionality*, 6 (2), 81-98.
- Gelzheiser, L., & Meyers, J. (1996). Classroom teacher's views of pull-in programs. *Exceptionality*, 6(2), 81.
- Genesi, D. (2000). Disability Discrimination against students in the classroom
(http://www.cedarville.edu/academics/education/classes/edsp202/examples/literature_review_genesi.htm)
- Geskie, M.A. & Salasek, J.L. (1988). Attitudes of health care personnel toward persons with disabilities. În H. E. Yuker (ed.), *Attitudes toward persons with disabilities*. New-York: Springer-Verlag.
- Gherguț, A. (2005). Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri și examene de obținerea gradelor didactice, Editura Polirom, Iași
- Gherguț, A. (2006). Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Ed. Polirom, Iași
- Gilbert, D. T. (1991). How mental systems believe. *American Psychologist*, 46, 107-119.
- Gollery, T. J. (1991). The principal's role and function in the education of handicapped pupils. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville.
- Golu, P. (2004). Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective. București, Ed. Miron.
- Graves, P. & Tracy, J. (1998) Education for children with disabilities: The rationale for inclusion. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 34, 220-225.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.
- Greenwald, A.G. (1989), „Why attitudes are important: Defining attitude and attitude theory 20 years later”, in Pratkanis, A.R., Breckler, S.J., Greenwald, A.G. (ed.), *Attitude structure and function*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Gregory, Jess L., Noto & Lori A. (2012). Technical Manual for Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) Instrument. *Online Submission, Paper presented at the Council for Exceptional Children/Teacher Education Division Annual Conference (Grand Rapids, MI, Nov 6-10, 2012)*
- Guimelli, C. (1994). Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schémas cognitifs de base, în C. Guimelli (ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp.171-198
- Guimelli, Ch. (1999). La pensée sociale, PUF, Paris, în Neculau, A. (2001), *Revista de Psihologie Socială*, 7, 181.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J. (1994). *Exceptional Children*. New York: Teachers College Press
- Hammond, H. & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwest rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
- Hannon F. (2006). Literature Review on Attitudes towards Disability. NDA Disability Research Series, 9.
- Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter., *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *The journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

- Heiman, T. (2001). Inclusive Schooling - Middle School Teachers' Perceptions. *School Psychology International*, 22(4), 451-462.
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical Education Majors' Attitudes Toward Teaching Students With Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 211-224.
- Hogg, M. & Cooper, J. (2007). The Sage Handbook of Social Psychology. London, Sage
- Holman A. & Neculau A. (2009). Schimbarea atitudinală prin manipularea fluenței cognitive – efectul vârstei. The IV the European Conference on Developmental Psychology, 18-22 august. Vilnius, Lituania
- Horne & Marcia D. (1980). How attitude are measured: a review of Investigations of Professional, Peer and Parent Attitudes toward the Handicapped. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation, Princeton, N.J.
- Horne & Marcia D. (1985). Attitudes toward handicapped students: professional, peer and parent reactions. *University of Oklahoma*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey London
- Hovland, C., Jannis J. & Kelly N. (1953). Communication and persuasion. Yale University Press, New Haven
- Hovland, C.I. & Rosenberg, M.J. (ed.) (1960), Attitude organisation and change, Yale University Press, New Haven, CT.
- Huber, K. (1998). The impact of inclusive education on regular education student achievement. Unpublished doctoral dissertation, USA
- Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*. 19. 290-301
- Idol, R. (1994). Don't forget the teachers. *Journal of Emotional and Behavioural Problems*., 3(3), 28-33.
- Iluț P. (2004). Valori, atitudini și comportamente sociale, Ed. Polirom, Iași
- Iluț, P. (2009). Psihologie socială și sociopsihologie, Ed. Polirom, Iași
- J. T., Petty & R. E. (1985). Central and peripheral routes to persuasion: The role of message repetition. In L. Alwitt & A. Mitchell (Eds.), *Psychological processes and advertising effects: Theory, research, and applications* (pp. 91-111). Hillsdale, NJ: Erlbaum. [PDF]
- Janney, R. F., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes, *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Johnson G. M. & Howell, A. J. (2009). Change in pre-service teacher attitudes toward contemporary issues in education. *International* 24, No 2
- Jones, R. L. & Guskin, S.L. (1984). Attitudes and attitude change in special education. Theory and Practice. Reston, VA, Council for Exceptional Children.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18 (2), 82-93.
- Judd, C.M. & Lusk C.M. (1984), Knowledge structures and evaluative judgements: effects of structural variables on judgement extremity, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 1193-1207.
- Katy, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24
- Kauffman, J. M., Lloyd, J. D. & Mcgee, K. A. (1989). „Adaptive and maladaptive behavior: teachers' attitudes and their technical assistance needs”, *Journal of Special Education*, 23, 185-200.
- Kennedy, C.H. & Fischer, D. (2001). Inclusive Middle Schools. Baltimore: Paul H. Brookes
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *Support for Learning*, 3(2), 55-62.
- Kuester, V. M. (2000). *10 Years on: Have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed ?* Paper presented at the ISEC 2000, London.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Lampropoulou, B. (1997). The views and experiences of deaf students from their attendance in special and mainstream schools. *Sygyroni Ekpaideusi*, 93, 60-69.
- Lampropoulou, V., & Padelliadu, S. (1997). Teachers of the Deaf as compared with other groups of Teachers : Attitudes toward people with disability and inclusion. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 2633.
- LaPiere, R. (1934). Attitudes versus actions. *Social Forces*. 13, in Iluț P. (2004). Valori, atitudini și comportamente sociale, Ed. Polirom, Iași
- Larrivee, B. & Cooke, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 13. 315-324
- Larrivee, B. (1981). Effect of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48 (1), 34-39.
- Lewin K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. New York: Harper
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.

- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations', *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24
- Lingle, J.H. & Ostrom, T.M. (1981), Principles of memory and cognition in attitude formation, in Petty, R., Ostrom, T.M. & Brock, T.C., *Cognitive responses to persuasion*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Lombardi, T. & Woodrum, D. (1999). Inclusion: A worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. In S. I. Pfeiffer, L. A. Reddy (Eds.), *Inclusion Practices with Special Needs Students: Theory, Research, and Application*, Binghamton: Haworth Press, Inc.
- Longoria, L. & Marini, I. (2006) Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability *Journal of Rehabilitation*, 72 (3), 19-25
- Lord, C.G. & Lepper, M.R. (1999), Attitude representation theory, in Berkowitz, L. *Advances in Experimental Social Psychology*, 31, Academic Press, New York, Moliner, P., Tafani, E.
- Lozman, T. & Deppeler, J. (2002). Working towards full inclusion in education. *Access: The National Issues Journal for People with a Disability*, 3 (6). 5-8
- Lozman, T. (2001). Secondary School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities in Victoria, Australia. Unpublished PhD Thesis, Monash University, Victoria, Australia
- Lozman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. Moving from "Why?" to "How?", *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 3, No. 2
- Lozman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). *Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin. (Co-published in UK, USA, and Canada by Routledge Falmer. Co-published in India by Viva Books)
- Lozman, 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, 150-159
- Lozman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27, 4
- Lydon, J. E., Jamieson, D. W., & Zanna, M. P. (1988). Interpersonal similarity and the social and intellectual dimensions of first impressions. *Social Cognition*, 6, 269-286
- Mahat, M. (2007). Measurement of teachers' attitudes toward inclusive education. *Manuscript submitted for publication*.
- Manea, L. (2006). Dizabilitatea ca factor de risc privind accesul la serviciile de educație, în „*Calitatea vieții*”, nr. 1–2
- Manea, L. (2008). Asistența socială a persoanelor cu handicap. București, 62
- Markova, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale, *Psychologie et société*, 1, în Neculau, A. (2001), *Revista de Psihologie Socială*, 7, 183
- Marks, D. (1999). Dimensions of Oppression: theorising the embodied subject, *Disability and Society*, 14 (5), p 611
- Marston, R. & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-21 A.
- McClellan, W. (2007). An investigation into the need for effective leadership mechanisms in the management of a successful inclusive programme in the primary school system. *Online Submission*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 500 461). Retrieved February 7, 2010.
- McDonald, S., Birnbrauer, J. & Swerissen, H. (1987). The effect of an integration program on teacher and student attitudes to mentally-handicapped children, *Australian Psychologist*, 22, 313–322.
- McGuire, W.J. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century psychology. *European Journal of Social Psychology*. Volume 16, Issue 2, 89–130
- McLeskey, J. & Waldron, S. (2000). *Inclusive schools in action: Making difference ordinary*. Alexandria, VA
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75.
- Moldovan, O. & Bălaș-Timar, D. (2006). Psihopedagogia copiilor cu handicap de vedere, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
- Montmollin G. [1984].(1990). Le changement d'attitude. În Moscovic (ed.), *Psihologie Sociale* 139-169. Paris, P.U.F.

- Moore, D. E. (2011). Waist deep in the big muddy: The individuals with disabilities education act (IDEA) and no child left behind (NCLB). *American Annals of the Deaf*, 155(5), 523-525, în Gregory, Jess L., Noto, Lori A. (2012). Technical Manual for Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) Instrument. *Online Submission, Paper presented at the Council for Exceptional Children/Teacher Education Division Annual Conference (Grand Rapids, MI, Nov 6-10, 2012)*
- Moscovici, S., (1984). The Phenomenon of Social Representations., în M. Farr și S. Moscovici (coord.). *Social Representations*, CUP, Cambridge, pp. 3-69.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, Issue 3, 211-250
- Murphy, D.M. (1996). Implications of inclusion for general and special education. *Elementary School Journal*, 96, 469-493
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children, *Journal of Special Education*, 22, 479-491.
- Near, T. & Halvorsen, A. (1995). What is inclusion? (ERIC Digest ED 393248.)
- Nelson, J., Palonsky, S., McCarthy, M. (2004). *Critical issues in education: dialogues and dialectics*. New York: McGraw-Hill.
- Niemeyer, J. A. & Proctor, R. (2002). The influence of experience on student teachers' beliefs about inclusion. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(1), 49-57.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., & others. (1984). Integrating Handicapped and Nonhandicapped Preschoolers: Developmental Impact on Nonhandicapped Children. *Exceptional Children* 51, 41-48.
- OECD. (2007). *Synthesis Report and Chapter 8 Romania in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. Paris
- Oliver, M. (1990) *The Politics of Disablement*, Basingstoke: Macmillan
- Oliver, M. (1996), *Understanding Disability: from Theory to Practice*, Macmillan Press
- Olley, G., Devellis, R., Devellis, B., Wall, J., & Long, C. (1981). The autism scale for teachers. *Exceptional Children*, 47
- Olson, M. R., Chalmers, L. & Hoover, J. H. (1997). Attitudes and attributes of general education teachers identified as effective inclusionists. *Remedial and Special Education*, 18 (1), 28-35.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Pinter Publishers
- Orr, A. C. (2009). New special educators reflect about inclusion: Preparation and K-12 current practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3, 228-239.
- Padeliadu, S. & Lamproboulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 173-183.
- Palacio-Quintin, E. & R.Coderre (1999). Les Services de Garde A L'enfance : influence des differents types de garde sur le developpement de l'enfant, Rapport presente au Conseil quebecois de la recherche sociale, Groupe de recherche en developpement de l'enfant et de la famille, Trois- rivieres, Universite du Quebec a Trois-Rivieres, Departement de psychologie
- Parker S. (2009). A comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with mild disabilities in their classrooms. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education
- Parker, Shera. 2009. A comparison of the attitudes of secondary regular and special education teachers toward inclusion of students with mild disabilities in their classrooms Regent University, Copyright 2009 by ProQuest LLC
- Patrick, G. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325
- Păun, E. (1998). Bazele sociopedagogice ale educației integrate în Verza E., Păun E. (coord.). „Educația integrată a copiilor cu handicap”, UNICEF & RENINCO, ED. Multiprint, Iași, 1998

- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school : attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school : attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182
- Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 139-160.
- Petty R. E. & Cacioppo J. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social psychology*, 19, 123-205
- Petty, R. E. & Brinol, P. (2006). A meta-cognitive approach to “implicit” and “explicit” evaluations: Comment on Gawronski and Bodenhausen (2006). *Psychological Bulletin*, 132, 740–744
- Petty, R. E. (2006). A metacognitive model of attitudes. *Journal of Consumer Research*, 33, 22–24.
- Phtiaka H. (2002). “ Is the Radiomathon the model for the past, the present and future of special education in Cyprus ?” Presentation in Seminar, 16th November 2002, Nicosia, University of Cyprus
- Phtiaka H. (2005). Children with special needs in the ordinary classroom: teachers' and peers' views. Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity? 1st - 4th August 2005. Glasgow, Scotland
- Pijl, S.J., Meyer, C.J. & Hegarti, S. (1997). Inclusive education, a global agenda, T.J. Press Padston, Ltd. , în Popovici, D. (1998, pp.30), Elemente de psihopedagogia integrării, Ed. Pro Humanitate, București
- Point, M. & Desmarais M-E. (2011). La inclusión en las guarderías de Quebec: la situación de una etapa esencial. *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. Education et Francophonie*, Vol. XXXIX:2, ACELF
- Popa, M. (2010). Statistici multivariate aplicate în psihologie. Ed. Polirom, Iași
- Popovici, D. V. (1998). Educația integrată ca expresie a drepturilor copilului în contextul reformei învățământului și a protecției copilului în Verza E., Păun E. (coord.). „Educația integrată a copiilor cu handicap” ,UNICEF & RENINCO, ED. Multiprint, Iași, 1998
- Popovici, D. V. (1999). Elemente de psihopedagogia integrării, Editura Pro Humanitate, București
- Powell, J. (2006). Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany. St. Paul, MN: Paradigm Publishing
- Praisner, C. (2000). Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities. (Doctoral dissertation, Lehigh University, 2000). *ProQuest Digital Dissertations*, (UMI No. 9980932).
- Preda, V. (1998). Modele ale intervenției precoce privind copiii cu cerințe speciale în Verza E., Păun E. (coord.). „Educația integrată a copiilor cu handicap” ,UNICEF & RENINCO, ED. Multiprint, Iași, 1998
- Preda V. & Preda, Rodica. (2000). Teoria și practica integraționistă în educarea copiilor cu nevoi speciale. (suport de curs). Cluj-Napoca
- Preda, M. (coord.). (2009). Riscuri și inechități sociale în România, Iași, Editura Polirom
- Prud'Homme L., Ramel S. & Vienneau R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action. *Education et Francophonie*, Vol. XXXIX:2, ACELF
- Radu I., Iluț, P. (1994). Atitudini, valori, comportament. În Radu, I. Psihologie socială. Editura Exe, Cluj – Napoca
- Raj M. J. (2002). The factors that influence teachers' perceptions of inclusion. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education Seton Hall University
- Ramirez, Roxanna C. (2006). Elementary principals' attitudes towards the inclusion of students with disabilities in the general education setting. Unpublished doctoral dissertation, Baylor University
- Reeve, D. (2004). Psycho-emotional dimensions of disability and the social model, apud Barnes C., Mercer G. (eds.). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research, Leeds: The Disability Press*, p 8
- Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. *Journal of In-Service training*, 27 (3)
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 4-11
- Rizzo, T. L. & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9(1), 54-63.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1987). Secondary school physical educators' attituded teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52 55.
- Rizzo, T.L., & Wright, R. G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, 307-309.

- Roach, V. & Salisbury, C. (2006). Promoting systematic, statewide inclusion from the bottom up. *Theory Into Practice*, 45, 279-286.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R.W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Roșan A. & Marcu, S-D., (coord.). (2006). Învățăm împreună-repere metodologice în educația incluzivă.
- Roșan A. (2008). Aspecte aplicative ale integrării copiilor cu CES, Conferința Internațională - Abordări ale Educației Integrate în Grădiniță și Școală, Editura Casa Corpului Didactic, Cluj-Napoca
- Rouquette, M. L. (1995). Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales. Paper on social representations, 4 (1), pp. 79-83
- Runceanu, Laura-Elena. (2012). Reprezentări sociale și atitudini față de persoane cu dizabilitate intelectuală. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Special Educational Needs*, 9 (3), 180-187
- Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special education*. 12, 8-22
- Salend, S.J. & Gamck-Duhaney, L.M. (1999). The inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20 (2), 114-126
- Salvia, J. & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students'. In Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Sanders, W. & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (3), 247 256
- Sava, F. (2004). Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare. Cluj-Napoca, ASCR
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. în Acedo C. (ed.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39 (3), September 2009
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Marlinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68
- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (pp. 436-457). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59-74.
- Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* New York: Plenum.
- Sears, D., Peplau, L. & Taylor, S. (1991). *Social Psychology*. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs
- Seca, J.M. (2001). Représentations sociales, Armand Colin, Paris
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785.
- Sharpe, M. N., York, J., L. & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*. 15 (5), 281-287.
- Shavitt, S. (1989). Operationalizing functional theories of attitude. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: a report on a questionnaire, *Journal of Further and Higher Education*, 14, 83-91.
- Sigafoos, J. & Elkins, J. (1994). Concerns of Teachers About the Integration of Children with Physical versus Multiple Disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 18(2), 50-56.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33 (1), 8-24.
- Smith, M. G. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84, (6)3, 54-60.

- Snyder, M., & De Bono, K. G. (1989). Understanding the functions of attitudes: Lessons from personality and social behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497 in Ryan, T. G. (2009). Inclusive attitudes: a pre-service analysis. *Journal of Special Educational Needs*, 9 (3), 180-187
- Stafford, S. & Green, V. (1996). Preschool integration: Strategies for teachers. *Childhood Education*, 79, 214–218.
- Stainback, G. H. (1986). Attitudes of division superintendents toward the integration of students with severe and profound handicaps into educational programs in regular schools (Doctoral Dissertation, University of Virginia, 1986). Dissertation Abstracts International, 48-05A, 1172, in Praisner C. L. (2000). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities in General Education Classes, Presented to the Graduate and Research Committee of Lehigh University.
- Stainback, S. & Stainback W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51, 102-111
- Stainback, S., Stainback, W. & Dedrick, V. L. (1984). 'Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools', *Teacher Education*, 19, 21–27.
- Stamatin, V. (2010). Percepția socială asupra persoanelor cu dizabilități în România. Rezumatul tezei de doctorat, Cluj-Napoca
- Stanovich, P.J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98 (3), 219-236.
- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37 (3), 173-185.
- Stephens, T. M. & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124
- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular teachers towards inclusion of all handicapped students in their classrooms. *Clearing House*, 66(1), 60-62.
- Subban P. & Sharma U. (2005). Understanding Educator Attitudes Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, Spring, Volume 25, No. 2 <http://dsq-sds.org/article/view/545/722>
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.
- Tak-fai Lau, J. & Cheung C. (1999). Discriminatory attitudes to people with intellectual disability or mental health difficulty. *International Social Work*, 42, 431-444.
- Tate-Brown, C. Wortham, J. & Olenchak, R. (1994). Attitudes of non-special education undergraduate students toward the inclusion of students with disabilities. Paper presented of the annual meeting of the Alabama Federation Council for Exceptional Children, Tuscaloosa AL.
- Tervo, R.C., Redinius P. & Palmer G. (2004). Health professional students attitudes toward people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18, 908-915.
- Thompson, M. M. (1989). When a little knowledge is a dangerous thing: Personality based and domain specific antecedents of ambivalent social attitudes. Unpublished Masters Thesis. University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Thompson, M. M., Naccarato, M. E., & Parker, K. C. H. (June 1989). Measuring cognitive needs: The need for structure and fear of invalidity scales. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Psychological Association, Halifax.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529–554.
- Tregaskis C. (2002). Social model theory: the story so far. *Disability and Society*, 17(4), June 2002, p 457-47
- Tremblay, R. E. (2000). Introduction à l'ÉLDEQ 1998-2002, dans Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec 1998-2002, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 1, no 1, 9-11.
- Triandis, H. C. (1971). Attitudes measurement and methodology. In *Attitudes and attitude change* (pp. 26–59). New York: Wiley.
- Tripp, A. (1988). Comparison of attitudes of regular and adapted physical educators toward disabled individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 425-426.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education, Place de Fontenoy 75352 Paris 07 SP, France
- Ungureanu, D. (2000), *Educatia integrată și școala incluzivă*, Ed. De Vest, Timisoara

- Van Horn, G. P., Burrello, L. C., & DeClue, L. (1992). An instructional leadership framework: The principal's leadership role in special education. *Special Education Leadership Review, 1*, 4154.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J., & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education, 58*, 440-455.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal, 84*(2), 7-17
- Vaughn, J.S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice, 11*, 96-106
- Vaughn, S., Bos, C. S. & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and atrisk students in the general education classroom*. Boston: Allyn, Bacon
- Villa, R., Thousand, J. & Chapple, J. (1996). Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. *Theory into Practice, 35*(1), 42-50
- Volonino, V. & Zigmond, N. (2007). Promoting research-based practices through inclusion? *Theory Into Practice, 46*(4), 291-300
- Vrasmaș Ecaterina, & Vrasmaș T. (coord.). (2012). Educația incluzivă în grădiniță : dimensiuni, provocări și soluții / UNICEF România, Buzău: Alpha MDN
- Vrasmaș Ecaterina. (2003). Școala pentru toți (p.31-55) în "Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale: Ghid pentru directorul de școală, ISBN, Colectia CRIPS, București
- Vrășmaș, T. (coord.). (2010). Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Aspirații și realități. Ed. VANEMONDE
- Wesley, P. W., Buysse, V., & Tyndall, S. (1997). Family and professional perspectives on early intervention: An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(4), 435-456
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs : benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities., 8*(1), 3-15
- Whiting, M. & Young, J. (1995). *Integration : Social justice for teachers*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference., Hobart, Tasmania
- Wilczenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly, 17*, 5-1
- Wilson, T. D., Lindsey, S. & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review, 107*, 101-126
- Wolery, M., Martin, C., Schroeder, S., Huffman, K., Venn, M., Holcombe, A., Brookfield, J., & Fleming, L. (1994). Employment of educators in preschool mainstreaming: A survey of general early educators. *Journal of Early Intervention, 18*(1), 64-77
- Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children, 64*, 181-195
- Wood, W. (2000). Attitude change: Persuasion and social influence. *Annual Review of Psychology, 51*: 539-570
- Worrell, J. L. (2008). How secondary schools can avoid the seven deadly school "sins" of inclusion. *American Secondary Education, 36*(2), 43-56
- Yazbeck, M., McVilly K. & Parmenter T.R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies, 15* (2), 97-111.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist, 35*, 151-175.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (June 1984). Attitudes: A new look at an old concept. Paper presented at the Conference on the Social Psychology of Knowledge, Tel Aviv, Israel
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* New York: Cambridge University Press
- Zigmond, N., Kloo, A. & Volonino, V. (2009). What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality: A special Education Journal, 17*(4), 189-204, în Gregory, Jess L., Noto, Lori A. (2012). Technical Manual for Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) Instrument. *Online Submission, Paper presented at the Council for Exceptional Children/Teacher Education Division Annual Conference (Grand Rapids, MI, Nov 6-10, 2012)*