



**UNIVERSITATEA BABEŞ-BOLYAI
CLUJ-NAPOCA**

TEZĂ DE DOCTORAT

COORDONATOR ŞTIINŢIFIC

Prof. univ. dr. Muşata Bocoş

Student-doctorand

Hazar Mafra

DECEMBRIE

2015

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
CLUJ-NAPOCA
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației
Școala Doctorală
”Educație, Reflecție, Dezvoltare”

**Dezvoltarea abilităților de învățare și a
competențelor sociale la copiii cu dificultăți de
învățare**

COORDONATOR ȘTIINȚIFIC
Prof. univ. dr. Mușata Bocoș

Student-doctorand
Hazar Mafra

DECEMBRIE
2015

Mulțumiri

Mulțumirile mele se îndreaptă în mod special către doamna Prof. univ. dr. Mușata Bocoș, care a fost coordonatorul și mentorul meu și a cărui sfaturi utile m-au ajutat să ajung în prezenta etapă.

Având în vedere faptul că am ajuns aproape de finalul acestei călătorii, îmi exprim recunoștința și față de Directorul Departamentului, Prof. univ. dr. Vasile Chiș, care m-a abordat într-un mod individualizat și a fost deosebit de amabil cu toți studenții doctoranzi.

De asemenea, doresc să îi mulțumesc doamnei Dr. Yehudit Od-Cohen, pentru răbdarea și disponibilitatea de a oferi sprijin și încurajări și pentru că m-a ascultat întotdeauna.

Doresc să îmi exprim gratitudinea și față de echipa de management a școlii "A", care mi-a permis realizarea prezentului studiu, implicându-se în desfășurarea acestuia, precum și față de elevii care au participat la programul de intervenție aplicat în cadrul cercetării de față.

Le mulțumesc lui Danny și Avishai pentru planificarea, organizarea și transmiterea tuturor detaliilor necesare, astfel încât această călătorie să fie una cât mai ușoară cu putință.

Îi mulțumesc translatorului, Sonia, pentru răbdare și devotament.

În final, dar nu în ultimul rând, mulțumesc familiei mele, părinților, în special tatălui meu care mi-a oferit căldură și iubire necondiționată, infinită, încă de la început.

Vă mulțumesc tuturor pentru că ați făcut acest lucru posibil.

Cuprins

	INTRODUCERE	
	CAPITOLUL I: FUNDAMENTAREA TEORETICĂ – DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ȘI TRATAMENTUL ACESTORA LA COPII	1
I.1	Particularități ale sistemului educațional din Israel	7
1.2	Învățarea în cultura și societatea arabă	7
I.2.1	Învățarea semnificativă	8
I.3	Legea educației speciale în Israel	9
I.3.1	Școlile speciale: școli incluzive versus școli integrate (școli combinate) în Israel	13
I.4	Abordări actuale ale dificultăților de învățare	15
I.4.1	Etiologie: Cauzele dificultăților de învățare	16
I.4.2	Tipologia dificultăților de învățare	17
I.4.3	Caracteristici ale copiilor cu dificultăți de învățare	23
I.4.4	Studii referitoare la imaginea de sine a copiilor cu dificultăți de învățare	27
I.4.5	Imaginea de sine și legătura dintre aceasta și comportamentul criminal	28
I.5	Adolescenții cu dificultăți de învățare, competențele sociale ale acestora și importanța grupului de colegi	38
I.6	Diagnosticarea dificultăților de învățare și intervenții educaționale specifice	40
I.6.1	Intervenții educaționale în vederea progresului școlar	41
I.6.2	Intervenții educaționale în vederea dezvoltării cognitive	51
I.6.3	Intervenții educaționale în vederea stimulării comportamentelor adecvate	53
I.6.4	Intervenții educaționale în vederea dezvoltării sociale	54
I.7.	Vygotsky și Feuerstein: Contribuții în vederea optimizării rezultatelor învățării	55
I.7.1	Învățarea prin cooperare (Vygotsky, 1978) și contribuția acesteia la dezvoltarea competențelor sociale și la optimizarea	55

	rezultatelor învățării	
I.7.1.1	Învățarea prin cooperare – Învățarea în grupuri mici	56
I.7.1.2	Fundamente teoretice în privința învățării prin cooperare	60
I.7.1.3	Tipuri ale învățării prin cooperare	67
I.7.2.1	Metode de mediere	71
I.7.2.2	Principiul învățării mediate	Error!
		Bookmark
		not
		defined.
	Rezumat	74
	CAPITOLUL II: PREZENTAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE BAZAT PE SOCIALIZARE PENTRU COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE	75
II.1	Influențe ale competențelor sociale asupra optimizării rezultatelor învățării	75
II.1.1	Etapele dezvoltării sociale	76
II.2	Rezultatele învățării și competențele sociale – diferențe individuale	81
II.3	Programul de intervenție bazat pe socializare pentru copiii cu dificultăți de învățare: repere pedagogice	85
II.3.1	Valori ale programului de intervenție bazat pe socializare	87
II.3.2	Descrierea pedagogică a activităților din cadrul programului de intervenție bazat pe socializare	89
II.4	Rezumat	104
	CAPITOLUL III: DESCRIEREA CERCETĂRII PEDAGOGICE: IMPACTUL PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE BAZAT PE SOCIALIZARE ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI ASUPRA COMPETENȚELOR SOCIALE LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE	105
III.1	Scopurile, întrebările și ipotezele cercetării	105
III.1.1	Scopurile cercetării	105
III.1.2	Întrebările de cercetare	105
III.1.3	Ipotezele cercetării	106

III.1.4	Variabilele cercetării	106
III.1.5	Eșantionul de participanți	106
III.2	Instrumentele de cercetare	108
III.2.1	Instrumente cantitative	108
III.2.2	Instrumente calitative	110
III.3	Designul cercetării	111
III.4	Tipuri ale cercetărilor calitative	112
III.5	Paradigma și modalitatea de abordare a cercetării: metode de cercetare calitativă	113
III.6	Analiza datelor	114
III.7	Triangulația, validitatea, fidelitatea	114
III.7.1	Chestionarul privind percepția sinelui (Rosenberg, in Schechter 1993)	115
III.7.2	Chestionarul privind competențele sociale (Elliot & Gresham, 1989)	116
III.7.3	Analiza fidelității prezentei cercetării	116
III.7.4	Validitatea	116
III.8	Rolul cercetătorului	117
III.9	Confidențialitate și etică	117
	CAPITOLUL IV: PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR CERCETĂRII	119
IV.1	Rezultate referitoare la prima ipoteză și întrebare a cercetării	120
IV.1.1	Diferențe ale rezultatelor obținute la arabă înainte și după aplicarea programului de intervenție	120
IV.1.2	Diferențe ale rezultatelor obținute la matematică înainte și după aplicarea programului de intervenție	127
IV.1.3	Rezumat și concluzii	132
IV.2	Rezultate referitoare la cea de-a doua ipoteză și întrebare a cercetării	133
IV.3	Rezultate referitoare la cea de-a treia ipoteză și întrebare a cercetării	139
IV.4	Rezultate obținute pe baza observațiilor și interviurilor	141
IV.5	Rezultate generale ale cercetării	152
	CAPITOLUL V: DISCUȚII	154

V.1	Discuții privind rezultatele obținute în raport cu ipoteza cercetării nr. 1 și cu întrebarea de cercetare nr. 1: Domeniul școlar	155
V.2	Discuții privind rezultatele obținute în raport cu ipoteza cercetării nr. 2 și cu întrebarea de cercetare nr. 2: Domeniul social	162
V.3	Discuții privind rezultatele obținute în raport cu ipoteza cercetării nr. 3 și cu întrebarea de cercetare nr. 3: Imaginea de sine	167
	CAPITOLUL VI: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	174
VI.1.	Concluzii factuale	175
VI.2	Concluzii conceptuale	177
	Modelul optimizării competențelor sociale și a rezultatelor învățării prin intermediul programului de intervenție	177
VI.3	Implicații practice și recomandări	178
VI.4.	Limitele cercetării	179
VI.5	Contribuția la dezvoltarea cunoașterii a prezentei cercetări și implicațiile teoretice ale acesteia	179
VI.6	Caracterul inovator și unic al programului de intervenție	180
VI.7	Direcții viitoare de cercetare	181
	BIBLIOGRAFIE	182
	ANEXE	196
	Anexa 1: Formularul “Planului de învățare individualizat”	197
	Anexa 2: Realizarea contract de grup	200
	Anexa 3: Formularul pentru compatibilizarea așteptărilor	200
	Anexa 4: Punctele noastre forte	201
	Anexa 5: Poemul acceptării de sine	201
	Anexa 6: Ce anume simt?	202
	Anexa 7: Cântece de despărțire	202
	Anexa 8: Chestionarul sociometric pentru elevi	203
	Anexa 9: Chestionar privind competențele sociale (versiunea lui Gresham & Elliot, 1990)	204
	Anexa 10: Chestionarul privind percepția sinelui	207
	Anexa 11: Cartografiere - limba arabă (începutul anului școlar)	209
	Anexa 12: Cartografiere – matematică (începutul anului școlar)	214

Anexa 13: Chestionarul individual al fiecărui participant: Imaginea din clasă	221
Anexa 14: Răspunsurile participanților – selecții	223
Anexa 15: Observația sistematică	225

REZUMAT

Această cercetare descrie un program de intervenție bazat pe socializare, program realizat pentru un grup de adolescenți cu dificultăți de învățare, care studiază într-o școală cu elevi cu tulburări de comportament (o școală specială) și modul în care acest program a influențat performanțele acestor elevi la matematică și la limba arabă, imaginea de sine a acestora, precum și statutul lor social în cadrul grupului de prieteni, dar și în cadrul clasei. Cadrul conceptual pe care este fundamentată prezenta cercetare include teorii referitoare la învățarea mediată (Feuerstein, 1991), dar și teorii referitoare la învățarea prin cooperare (Vygotsky, 1975).

Prezentul studiu a constatat în realizarea unei analize prin intermediul unor metode mixte de cercetare, mai precis prin utilizarea unor chestionare care au furnizat date cantitative, a unor observații sistematice și interviuri individuale, administrate înainte și după realizarea intervenției. Eșantionul de participanți a fost alcătuit din cinci elevi de liceu cu dificultăți de învățare, care au avut vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani și erau, de asemenea, diagnosticați cu tulburări de comportament și tulburări socio-emoționale, o parte dintre aceștia prezentând și o serie de probleme de natură medicală.

Rezultatele obținute pe baza observațiilor, chestionarelor și interviurilor au confirmat ipoteza conform căreia programul de intervenție bazat pe socializare conduce la optimizarea, la elevii participanți la intervenție, a rezultatelor obținute la matematică și arabă, a statutului social și a imaginii de sine a acestora. Programul de intervenție s-a bazat pe învățarea prin cooperare și a condus la îmbunătățiri semnificative ale competențelor sociale ale acestor elevi, astfel încât nivelul colaborării și al parteneriatului în rândul acestora a crescut odată cu dezvoltarea asertivității și a autocontrolului. Mai mult, programul de intervenție a condus la îmbunătățiri semnificative la nivelul imaginii de sine a participanților.

În raport cu aceste rezultate, precum și în ciuda presiunilor sociale și a stigmatizării suferite de către acești elevi din partea colegilor lor, din cauza frecventării unei școli speciale, participanții la prezenta cercetare au reușit să depășească barierele sociale externe și să își consolideze rezistența internă, prin dobândirea unor competențe socio-emoționale. Astfel, putem afirma că dacă sistemul școlar oferă un context suportiv pentru elevi, conștientizând dificultățile pe care le întâmpină aceștia și depunând eforturi pentru a găsi soluții originale pentru problemele elevilor, atunci elevii vor înregistra succes la nivel școlar.

Cuvinte-cheie: SEN, învățare prin cooperare, învățare mediată, competențe sociale, statut social, performanțe academice, imagine de sine, program de intervenție educațională, ADHD

INTRODUCERE

Prezenta cercetare face referire la un program de intervenție de grup, bazat pe socializare, program destinat adolescenților cu dificultăți de învățare care studiază într-un liceu arab pentru copii cu tulburări de comportament (școală specială). Studiul nostru analizează, de asemenea, influența acestui program asupra rezultatelor învățării ale acestor elevi la matematică și arabă, dar și asupra imaginii de sine și asupra statutului social în grupul de elevi a acestora.

Problematika cercetării și decalajul în cunoaștere

În calitate de profesor în învățământul special, considerăm că fiecare copil cu dificultăți de învățare are dreptul de a fi un membru activ al societății, interacționând într-un mod normal cu mediul extern. Există un decalaj în cunoaștere în privința modalităților prin care elevii cu dificultăți de învățare pot progresa la nivelul rezultatelor învățării ca urmare a implementării unor programe de intervenție bazate pe socializare. Au fost identificate doar puține cercetări care se concentrează pe studiul acestei problematice. Acest lucru ne-a motivat să creem acest program de intervenție, care stimulează dezvoltarea competențelor sociale ale acestor elevi, în ciuda presiunilor provenite de la grupul de colegi de clasă ai acestora.

Fundamentele prezentei cercetării - descriere succintă

În cadrul activității noastre cu elevii care prezintă dificultăți de învățare, am putut observa dificultățile sociale pe care aceștia le întâmpină și modul în care aceste bariere influențează abilitățile lor de învățare. Sursa problemei acestor elevi este reprezentată de tranziția acestora de la o școală tradițională, obișnuită, la o școală din sistemul de învățământ special. Cu toate că acești elevi primesc sprijin emoțional și intelectual, în privința tuturor aspectelor legate de învățare, s-a observat că acești elevi sunt expuși frecvent la stigmatizare de către grupul lor de colegi, fiindcă frecventează o instituție de învățământ special.

Această stigmatizare are efecte sociale negative asupra elevilor și poate determina un regres la nivelul învățării. Din perspectiva profesorului în învățământ special, noi considerăm că fiecare copil cu nevoi educaționale speciale are dreptul de a deveni un membru activ al societății, interacționând normal cu mediul său extern, stabilind diverse tipuri de relații și experiențind prietenia în cadrul grupului de elevi ai clasei din care face parte.

Scopurile, întrebările și ipotezele cercetării

A. Scop 1: Analiza influenței unui program de intervenție bazat pe socializare asupra rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.

❖ **Întrebarea de cercetare 1:** Cum influențează programul de intervenție bazat pe socializare rezultatele învățării la copiii cu dificultăți de învățare?

❖ **Ipoteza 1:** Participarea la programul de intervenție va determina o îmbunătățire a rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.

B. Scop 2: Analiza statutului social al elevilor: în clasa din care fac parte, înainte și după participarea la programul de intervenție.

❖ **Întrebarea de cercetare 2:** Care este influența abordării competențelor sociale asupra statutului social al participanților la prezentul studiu?

❖ **Ipoteza 2:** Statutul social al participanților se va îmbunătăți ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

❖ **Întrebarea de cercetare 3:** Cum influențează participarea la programul de intervenție bazat pe socializare imaginea de sine a elevilor?

❖ **Ipoteza 3:** Imaginea de sine a participanților se va optimiza ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Cuvinte-cheie: SEN, învățare prin cooperare, învățare mediată, competențe sociale, statut social, performanțe academice, imagine de sine, program de intervenție educațională, ADHD.

FUNDAMENTAREA TEORETICĂ A CERCETĂRII

Literatura de specialitate care analizează educația arabă din Israel ilustrează **rolul central al educației în cadrul societății arabe**. Însă, în ciuda acestui rol deosebit pe care aceasta îl are, se evidențiază spiritul predominant al societății arabe și anume, caracterul predominant autoritar (Elian, 2012, Abu Asba, 2007).

Legea educației speciale, adoptată în anul 1988, a avut drept scop reforma serviciilor din domeniul educației speciale oferite elevilor cu nevoi speciale din Israel (Gumpel, 1999). Scopul educației speciale, așa cum apare în documentul mai sus menționat, este *“stimularea și dezvoltarea abilităților copiilor cu dizabilități, corectarea și optimizarea performanțelor lor la nivel fizic, mental, psihologic și comportamental, transmiterea de cunoștințe, formarea*

de abilități, obiceiuri și comportamente sociale cu scopul ca aceștia să devină parte a societății."

Educația specială a fost înființată în cadrul comunității arabe din Israel în urmă cu aproximativ 20 de ani, ulterior consolidării sistemului educațional evreiesc, în perioada anului 1975. Copiii arabi reprezintă 25% din totalul copiilor din Israel. Există diferențe considerabile între educația specială realizată în cadrul comunității arabe și cea realizată în cadrul comunității evreiești, cu toate că proporția copiilor cu nevoi speciale este mai crescută în cadrul comunității arabe, în comparație cu cea din cadrul comunității evreiești. Acest lucru se constată, de exemplu, în cazul copiilor cu dizabilități severe: 5.4% în cadrul comunității arabe, respectiv 3.3% în cadrul comunității evreiești (Abu Asba, 2007). La nivelul resurselor alocate în cazul sectorului arab se poate menționa, că acestea sunt insuficiente: aproximativ 90% din cadul orelor standard sunt alocate pentru educația specială, dar doar 10% din resurse sunt direcționate înspre comunitatea arabă. Există, evident, diferențe și în privința serviciilor oferite în cadrul celor două sisteme.

Raportul controlului de stat ilustrează faptul că numărul copiilor evrei care beneficiază de serviciile educației speciale este dublu în comparație cu cel al copiilor arabi (Neon, Morgenstern, et al., 2000). În raport este, de asemenea, menționat faptul că sistemul de educație specială din cadrul sectorului arab a înregistrat un progres în ultimii ani, dar este în continuare un sistem redus care nu oferă sprijin suficient în raport cu nevoile întregii populații arabe (Raportul controlului de stat, 1992, p. 391-12).

Printre afecțiunile copiilor care frecventează sistemul educațional special se pot menționa următoarele: retardul mintal, tulburările emoționale, dificultățile de învățare, agresivitatea asociată cu tulburările de comportament și dizabilitățile de natură senzorială. În prezent, ca urmare a diagnosticării și a creșterii conștientizării în cadrul societății arabe, există multiple tipuri de dizabilități și condiții. În acord cu statistica anuală (2010), dizabilitățile sunt considerate următoarele: insuficiențe ale dezvoltării, afectări lingvistice, dificultăți de învățare, tulburări de comportament, intelect de limită, retard mintal ușor, retard mintal moderat și afecțiuni rare. Ca și rezultat al acestei diversificări, au fost înființate noi școli special, fiecare având un profil propriu.

Sistemul educațional special din Israel a fost înființat pentru prima dată de către societatea evreiască ca și unul dintre elementele sale principale, iar de atunci, acesta a continuat să fie parte a societății israeliene, fiind atât un scop în sine, cât și o oportunitate (Reichel, 2008). Puterea sistemului educațional și posibilitatea acestuia de a funcționa sunt

dependente de baza legală, respectiv de legislația care reglementează organizarea sistemului național de educație. Una dintre legile principale ale sistemului educațional special din Israel este Legea Educației Speciale (2002).

Începând cu anul 1970 a existat o creștere considerabilă a numărului de școli speciale din Israel, urmată de o diminuare treptată, în timp ce, în paralel, numărul elevilor din clasele de progres¹ din cadrul școlilor obișnuite, tradiționale, a crescut. Cu toate că majoritatea copiilor cu dificultăți de învățare din Israel studiază în clase speciale, incluzive din cadrul școlilor obișnuite, există și copii care studiază în instituții de învățământ special, în principal acei elevi cu dizabilități multiple (Ministerul Educației, 2002).

Abordarea copiilor cu dificultăți de învățare se bazează pe planurile individualizate de învățare (PIÎ) (în acord cu circulara nr. 7 a Ministerului educației, 1998) (Dalia et al, 2007) și este prezentată în cadrul acestei lucrări în trei secțiuni principale: perspectiva academică, perspectiva cognitivă și cea socială.

A. Perspectiva academică:

Această abordare include acele studii care se referă la căutarea unui răspuns personalizat la nevoile unice ale elevului și la a-i oferi acestuia instrumente eficiente pentru a face față dificultăților de învățare pe care le întâmpină și pentru a-și îmbunătăți rezultatele învățării (Kaniel, 2006; Manor, 2005).

Activitățile de corectare însoțite de diferite tipuri de tehnologie sunt potrivite pentru elevii cu dificultăți de învățare (Heimann, 2005). Principalul scop al predării corective este divizarea strategiilor de învățare, astfel încât elevii să le poată utiliza în vederea depășirii dificultăților de natură școlară, emoțională și socială (Kidron, 1985).

La nivel individual, scopul este de a ajuta elevul să își formeze o imagine realistă asupra propriei sale persoane, să se accepte așa cum este și să aibă o imagine de sine pozitivă, în ciuda dizabilităților. În plus, se dorește motivarea elevului în a depune maximum de efort în depășirea limitelor sale prin consolidarea comportamentului său. Toate acestea sunt realizate în vederea susținerii unei integrări de succes a elevului.

Prin predarea corectivă elevul dezvoltă strategii de învățare și abilități, care reprezintă o condiție a abilității de învățare. Elevul va deține un bagaj de instrumente care îi vor permite eludarea dizabilităților irevocabile, dezvoltarea unor modalități de gândire și însușirea unui vocabular adecvat (Kidron, 1985).

¹ Clasele de progres sunt clase pentru elevii cu dificultăți de învățare sau cu performanțe școlare scăzute.

Având în vedere că predarea corectivă se bazează pe achiziția de către elevi a unor strategii de învățare, este importantă definirea tipurilor și a semnificațiilor strategiilor de învățare, accentuând caracteristicile unor strategii de învățare eficiente.

B. Perspectiva cognitivă

Teoria cognitiv-comportamentală permite persoanelor cu dificultăți de învățare să facă față furiei, precum și altor probleme emoționale. Această abordare are drept scop învățarea de către elev a unor strategii de coping, aplicarea acestora într-o manieră suportivă, prin utilizarea unui proces în trei etape – pregătirea cognitivă, achiziția competențelor și abilităților și utilizarea tehnicilor de foraj. Acest proces a fost construit prima dată de Milenbaum pentru a face față anxietății și a fost ulterior dezvoltat de Novaco pentru tratarea furiei cronice (Blake, et al, 2005).

Această tehnică pornește de la premisa conform căreia există comportamente care nu pot fi controlate prin intermediul gândurilor raționale, dar apar pe baza unei condiționări anterioare a mediului și a altor stimuli interni sau externi. Terapia cognitiv-comportamentală este "concentrată asupra problemelor" (văzute ca probleme specifice) și "orientată către acțiune" (terapeutul asistă clientul în selectarea unor strategii specifice care să îl ajute la rezolvarea acelor probleme) (Schacter et al, 2010) sau directivă la nivelul abordării terapeutice. Behavioriștii consideră că tulburările, precum depresia, au legătură cu relația dintre un stimul temut și răspunsul evitativ, ceea ce conduce la o frică condiționată. Terapeuții cognitivști consideră că gândirea conștientă poate influența, în mod independent de alte elemente, comportamentul unei persoane. În final, cele două teorii au fost îmbinate pentru a consolida ceea ce numim în prezent ca fiind terapia cognitiv-comportamentală (Brewin, 1996).

Am considerat această teorie ca fiind potrivită pentru cercetarea noastră, deoarece schimbarea gândurilor unei persoane va conduce la schimbarea sentimentelor, emoțiilor și comportamentelor acesteia.

C. Perspectiva socială:

Literatura de specialitate sugerează că trebuie să dezvoltăm la elevi acele competențe sociale necesare pentru consolidarea relațiilor cu prietenii lor, iar de aceea intervenția timpurie reprezintă un punct critic în scopul prevenirii formării unor probleme de natură socială (Denham & Weissberg, 2004; Freedman, 2003).

În acest context vom prezenta două modalități de învățare:

1. **Învățarea mediată** (Feuerstein, 1991): Învățarea mediată este definită ca reprezentând **calitatea interacțiunilor dintre un organism și mediu**. Mediarea este în mod direct legată de calitatea relațiilor și nu de conținut. Conținutul acestor relații diferă de la o cultură la cealaltă, de la o vârstă la alta, de la o persoană la cealaltă. Această calitate se creează ca și rezultat al modificărilor determinate de un mediator uman, care este poziționat între diferiți simuli și cel educat: mediatorul alege, organizează, alocă timp și stabilește intensitatea și importanța stimulilor (Feuerstein et. al. 1991).
Interacțiunea între un individ și mediu prin intermediul unui mediator generează schimbări semnificative, generale, care pot fi aplicate în cazul unor situații și stimuli noi. Aceasta reflectă o modificare structurală la nivelul dezvoltării, ceea ce la rândul său, influențează, în general, reacțiile persoanei. **Cu alte cuvinte, există două canale ale dezvoltării și învățării: învățarea pe baza experienței directe cu obiectele și învățarea prin intermediul unui mediator** (Feuerstein et. Al., 1991).
2. **Învățarea prin cooperare (Vygotsky, 1978)** este o denumire cuprinzătoare pentru un mare număr de metode de predare-învățare, care accentuează cooperarea dintre elevi în cadrul activităților educaționale.

În cadrul învățării prin cooperare elevii depun eforturi pentru a-și atinge scopurile prin susținerea și implicarea celorlalți în cadrul grupului sau al clasei (Martin & Dowson, 2009).

Abordarea se fundamentează pe teoria lui Vîgotsky (Vygotsky, 1978), care consideră că interacțiunea dintre elevi în grupe mici le permite acestora dobândirea unor abilități și înțelegerea mai profundă, în comparație cu ceea ce ar putea să realizeze fiecare elev individual. Interacțiunea socială care are loc în cadrul grupurilor mici conduce la dezvoltarea cognitivă a elevilor și la optimizarea rezultatelor învățării lor (Rich, 1996; Denham & Weissberg, 2004; Freedman, 2003).

Observăm faptul că teoria lui Vîgotsky susține învățarea prin cooperare pentru că învățarea într-un grup restrâns permite indivizilor să dobândească abilități și îi motivează pe să depună efort, să învețe pentru a ajunge la un nivel profund al înțelegerii, elemente care nu pot fi întotdeauna realizate în cadrul activităților individuale.

Competențele sociale și rezultatele învățării

Competențele sociale se referă la abilitatea individului de a asculta și de a se concentra pe sarcinile de lucru, de a-și exprima emoțiile, atât pozitive, cât și negative, de a-și accepta propria persoană, de a coopera cu ceilalți, de a accepta autoritatea, regulile, precum și cererile unui coleg sau adult (Lior, 2010).

În cadrul prezentei cercetări am ilustrat faptul că există o relaționare a competențelor sociale și a abilităților de învățare. Cercetările anterioare au ilustrat faptul că nivelul rezultatelor învățării poate influența nivelul acceptării sociale. La anumite vârste, respectiv în diferite clase, succesul înregistrat în învățare poate reprezenta principalul factor determinant pentru importanța elevului în cadrul clasei de elevi. Wiener și Harris (1997) au menționat faptul că elevii cu dificultăți de învățare care au performanțe academice bune, dețin abilități motrice, au un aspect fizic plăcut și simțul umorului, sunt mai ușor acceptați în comparație cu acei elevi cu dificultăți de învățare care nu posedă aceste caracteristici.

În plus, există studii care arată că stimularea dezvoltării competențelor sociale și emoționale contribuie la existența predispoziției pentru succesul școlar (Durkan & Weissberg et. al., 2005).

Învățarea socială și emoțională influențează în mod pozitiv rezultatele învățării, contribuind inclusiv la nivelul îmbunătățirii rezultatelor învățării la matematică, arte, limba maternă și științele sociale, precum și la nivelul rezolvării de probleme, abilităților de planificare și control ale individului (Durkan & Weissberg et. al., 2005).

În concluzie, există o serie de studii realizate în Israel și în alte țări, care menționează și chiar accentuează contribuția competențelor sociale și influența pozitivă a acestora asupra rezultatelor învățării la elevii cu dificultăți de învățare, care prezintă de cele mai multe ori un nivel limitat al competențelor sociale.

Programul de intervenție bazat pe socializare pentru copiii cu dificultăți de învățare

Studiile menționate mai sus arată faptul că intervențiile de succes, care conduc la dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la o vârstă timpurie, au influență pozitivă asupra modului în care copiii pot să rezolve probleme și creează interacțiuni cu prietenii lor, mai târziu în viață (Institutul Național pentru Educație, 2007). Aceste studii indică faptul că împreună cu dezvoltarea abilităților cognitive (precum citirea și scrierea, însoțite de semnificație și abilități ale gândirii), se dezvoltă și competențele socio-emoționale, precum

cooperarea sau motivația pentru învățare, ceea ce reprezintă un predictor important al rezultatelor învățării (DiPerna & Elliot, 2002).

În plus, în ultimii ani, se pune accent tot mai mare pe filosofia educațională conform căreia pentru realizarea scopurilor urmărite de sistemul educațional, personalul școlar trebuie să ia în considerare nevoile socio-emoționale ale elevilor, în special atunci când abordarea școlară inadecvată a nevoilor elevului poate conduce la deteriorarea modului de funcționare academică a acestuia (Hadar-Pecker, 2013).

Secțiunea următoare prezintă un program de intervenție care își propune dezvoltarea competențelor sociale și emoționale, iar ca urmare a acestei dezvoltări, optimizarea rezultatelor învățării.

Ministerul Educației din Israel și-a asumat responsabilitatea de a oferi servicii educaționale adecvate copiilor cu nevoi speciale, ca și formă a respectării drepturilor democratice în societatea israeliană. Din perspectiva profesorului în învățământul special, noi considerăm că fiecare copil cu nevoi speciale are dreptul la integrare socio-profesională, ca și membru activ al societății, precum și dreptul de a se bucura de procese de interacțiune normale, de a dezvolta diferite relații de-a lungul timpului și de a consolida legături de prietenie cu ceilalți elevi. De asemenea, suntem conștienți de numeroasele dificultăți pe care acești elevi le întâmpină în domeniul social, precum și de modul în care acest lucru influențează abilitățile lor de învățare.

Un studiu realizat de Noiberger și Margalit (1998) sugerează că existența unui suport la nivel școlar, fără însoțirea acestuia de sprijin în dezvoltarea competențelor sociale și de stabilirea unei atmosfere de prietenie, nu va avea efecte asupra statutului social al elevilor cu dificultăți de învățare (Schechter, 2013).

Alte studii similare (Levin, 1997; Margalit, 1995) confirmă că elevii cu dificultăți de învățare răspund foarte bine trainingului realizat în vederea dezvoltării competențelor sociale.

Pe baza acestor studii am fost determinați să construim un program de intervenție care consolidează competențele sociale la *copiii cu dificultăți de învățare*. Acest program se bazează pe un plan de intervenție la nivel socio-emoțional destinat elevilor adolescenți cu dificultăți de învățare (Planul competențelor de viață) și reprezintă un derivat al unui program comprehensive, care a fost creat pentru adolescenții de liceu.

Valorile programului de intervenție bazat pe socializare

Programul de intervenție bazat pe socializare oferă elevilor un set de valori precum: ascultarea, răbdarea, acceptarea celorlalți, respectarea acestora, cooperarea cu alte persoane, conștientizarea emoțiilor față de altă persoană, empatia.

Scopul acestui **program** de intervenție bazat pe socializare este de a susține copiii cu dificultăți de învățare în a face față problemelor sociale prin intermediul următoarelor modalități:

- ❖ Dezvoltarea abilității individului de a coopera cu ceilalți, inclusiv cooperarea unuia cu un coleg/prieten sau adult.
- ❖ Dezvoltarea abilității de a accepta autoritatea și de a se conforma unor cerințe formulate de către un coleg/prieten sau adult.
- ❖ Dezvoltarea abilității de exprimare a emoțiilor pozitive și negative și a acceptării de sine.
- ❖ Dezvoltarea abilității de a asculta și de a se concentra asupra unei sarcini de lucru, astfel încât acestea să fie realizate cât mai bine posibil.
- ❖ Dezvoltarea abilității de a face față stresului, anxietății și rușinii.
- ❖ Dezvoltarea abilității de a lua decizii și de a stabili obiective.

Cu alte cuvinte, programul de intervenție utilizat de noi își propune să răspundă nevoilor educaționale ale copiilor cu dificultăți de învățare, în spiritul cerințelor generale ale sistemului educațional, propunând furnizarea unor soluții relevante pentru stimularea unei dezvoltări normale a acestor copii.

Competențele sociale care au fost examinate sunt: (1) Ascultarea; (2) Cooperarea; (3) Munca în echipă; (4) Empatia; (5) Imaginea de sine; (6) Autocontrolul; (7) Gândirea critică; (8) Toleranța la frustrare; (9) Luarea deciziilor.

Caracteristici unice ale programului de intervenție

- ❖ Acest program permite participanților să își înțeleagă și să își accepte propria dizabilitate – ceea ce reprezintă un fundament pentru progresul în toate domeniile.
- ❖ Programul este adaptat eșantionului de participanți, vârstei elevilor, precum și tipului de dizabilitate al fiecărui elev.
- ❖ Activitățile se realizează gradual, pornindu-se de la competențe sociale simple înspre cele complexe (învățare graduală).

- ❖ Activitățile sunt specifice, majoritatea fiind bazate pe mișcare în scopul prevenirii distragerii atenției participanților de către alți stimuli, respectiv în vederea asigurării participării acestora până la finalul fiecărei sarcini de lucru.
- ❖ Acest program se bazează pe teoria învățării prin cooperare.

Concepte-cheie

- **Dificultățile de învățare:** acest concept este definit ca fiind o tulburare permanentă și obiectivă la nivel *cognitiv* și neurologic, care afectează în mod semnificativ abilitățile de învățare ale persoanei (Gress și Boss, 1996; Spector, 2005).

Cele mai frecvente dificultăți de învățare sunt:

Dislexia, disgrafia și discalculia (Karnit, 2007).

- **ADHD** reprezintă o îmbinare a următoarelor două disfuncții:
 1. Deficitul de atenție (AD) care exprimă posibilitatea individului de a-și concentra atenția doar pentru intervale prea scurte de timp în raport cu normele generale, tendința acestuia de a reacționa la stimuli externi și dificultatea în a se concentra asupra propriei persoane fără a disturba mediul extern. ADHD este o tulburare caracterizată de hiperactivitate și impulsivitate, care se manifestă sub forma unei energii puternice sau a unei neliniști (Tagansky, 2006).

Tulburarea ADHD este caracterizată de asemenea de un nivel crescut al:

2. neatenției care implică impulsivitate și hiperactivitate.
- **Rezultatele învățării:** Conceptul **rezultatelor învățării** include diverse concepte similare, precum cunoștințe personale, abilitățile de învățare, competența de a învăța etc. (Manor, 1981), fiind rezultatul procesului educațional, respectiv măsura în care elevul, profesorul sau instituția educațională și-a atins obiectivele (Ward et al, 1996).
 - **Competențele sociale:** desemnează abilitatea individului de a asculta și de a se concentra asupra unei sarcini, de a exprima emoții pozitive și negative, de a-și accepta propria persoană, de a coopera cu ceilalți, de a respecta autoritatea și de a răspunde la diferite cereri ale prietenilor/colegilor sau adulților (Lior, 2010).
 - **Statutul social:** reprezintă măsura prestigiului sau a reputației atașate poziției unei persoane în cadrul societății (Kerbo, 1983).
 - **Imaginea de sine:** reprezintă un sistem de credințe și opinii pe care o persoană le are despre sine în raport cu diverse domenii: fizic, școlar, social, profesional etc. Imaginea

de sine se bazează pe experiențele personale și pe comparația acestora cu cele ale altor persoane (Roseman, Zalzman și Hason și Frankel, 1993; Halamish, 1996).

- **Învățarea prin cooperare:** aceasta reprezintă o denumire cuprinzătoare pentru un număr mare de modalități de predare-învățare care accentuează noțiunea de cooperare între elevi în timpul activităților educaționale (Martin & Dowson, 2009). Cooperarea între elevi poate fi construită într-o varietate de modalități, existând numeroase metode de explorare a modalităților unice de a stimula cooperarea între elevi. Învățarea prin cooperare include diverse metode, bazate în principal și înainte de orice altceva pe cooperarea între elevi (Hertz-Lazarovich, 1987).

METODOLOGIA CERCETĂRII

Prezentul studiu a îmbinat utilizarea metodelor de tip calitativ (**studiul de caz**) cu utilizarea celor de tip cantitativ.

Scopurile cercetării

Scop 1: Analiza influenței unui program de intervenție bazat pe socializare asupra rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.

Scop 2: Analiza statutului social al elevilor: în clasa în care învață, înainte și după participarea la programul de intervenție bazat pe socializare.

Întrebările de cercetare

- ❖ **Întrebarea de cercetare 1:** Cum influențează programul de intervenție bazat pe socializare rezultatele învățării la copiii cu dificultăți de învățare?
- ❖ **Întrebarea de cercetare 2:** Care este influența abordării competențelor sociale asupra statutului social al participanților la prezentul studiu?
- ❖ **Întrebarea de cercetare 3:** Cum influențează participarea la programul de intervenție bazat pe socializare imaginea de sine a elevilor?

Ipotezele cercetării

- ❖ **Ipoteza 1:** Participarea la programul de intervenție va determina o îmbunătățire a rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.
- ❖ **Ipoteza 2:** Statutul social al participanților se va îmbunătăți ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

- ❖ **Ipoteza 3:** Imaginea de sine a participanților se va optimiza ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Variabilele cercetării

Variabila independentă: Aplicarea unui program de intervenție bazat pe socializare și pe învățarea prin cooperare, program destinat copiilor cu dificultăți de învățare.

Variabilele dependente:

- ❖ Rezultatele învățării la arabă și matematică
- ❖ Statutul social: nivelul competențelor sociale
- ❖ Nivelul (structural și funcțional) calității imaginii de sine.

Paradigma și modalitatea de abordare a cercetării: metode de cercetare calitativă

În cadrul prezentei cercetări au fost utilizate metode de cercetare calitative (**studiul de caz**), precum și anumiți parametri cantitativi.

Cercetarea calitativă reprezintă o acțiune situațională care sugerează un punct de vedere al unui observator, ceea ce înseamnă că participanții sunt studiați în condițiile mediului lor natural, iar cercetătorul încearcă să identifice semnificațiile pe care le caută în cadrul unui anumit fenomen sau explicațiile în termenii utilizați de laici. Strauss și Corbin consemnează o definiție prin care se poate spune că s-a ajuns la un numitor comun în acest domeniu: în cadrul definirii cercetării calitative sunt incluse toate tipurile de cercetare care prezintă rezultate obținute prin alte metode decât procesarea statistică sau metodele cantitative (Shkedy, 2011). Printre numeroasele definiții oferite cercetării calitative, identificăm și perspectiva bazată pe teoriile verbale, cea care menționează importanța proximității participanților față de mediul natural al experiențelor lor, precum și lipsa utilizării instrumentelor statistico-matematice (Shkedy, 2011). Se poate observa că aceste definiții accentuează aspectul metodologic ca fiind principala caracteristică a cercetării calitative.

Tipuri ale cercetărilor calitative

Principalele tipuri ale cercetării calitative identificate de noi sunt: cercetarea interpretativă, cercetarea teoretică, cercetarea-acțiune, cercetarea speculativă, analiza de conținut, cercetarea narativă, cercetarea fenomenologică, cercetarea etnografică și **studiul de caz**.

❖ Studiul de caz

R.K. Yin definește metoda studiului de caz ca fiind o anchetă empirică care investighează un fenomen contemporan în contextul vieții reale; atunci când limitele dintre fenomen și context nu sunt evidente în mod clar și când pot fi utilizate surse multiple de documentare (Yin, 1984, 2009).

Thomas oferă definiții suplimentare ale studiului de caz: "Studiile de caz reprezintă analize ale persoanelor, evenimentelor, deciziilor, perioadelor, proiectelor, politicilor, instituțiilor sau altor sisteme care sunt studiate în mod holistic prin intermediul unei sau mai multor metode. Elementul, cazul care reprezintă subiectul anchetei va fi o secvență a lecției sau un fenomen care oferă un context analitic – un obiect – în cadrul căruia studiul este realizat și pe care cazul îl clarifică și explică." (Thomas, 2011).

Cercetarea bazată pe studiul de caz excelează în a facilita înțelegerea unei problematice complexe sau a unei teme studiate și poate extinde experiența sau poate adăuga valoare informațiilor deja existente în cadrul cercetărilor anterioare. Studiile de caz pun accent pe o analiză detaliată, contextualizată a unui număr limitat de evenimente sau condiții și a relațiilor dintre acestea. Cercetătorii au utilizat această metodă de cercetare de-a lungul timpului pentru a analiza diverse discipline. În special, cercetătorii din domeniul științelor sociale au făcut uz de această metodă pentru a studia situații ale vieții reale și datorită nevoii de a construi o bază pentru aplicarea anumitor idei și extinderea metodelor deja existente (Thomas, 2011).

În acord cu Creswell, colectarea datelor în cadrul unui studiu de caz are loc în cadrul "**unei perioade continue de timp**" (Creswell, 2009).

Una dintre abordările *studiului de caz* îl definește pe acesta ca fiind o *strategie de cercetare*, o anchetă empirică care investighează un fenomen în cadrul unui context al vieții reale. Cercetarea bazată pe studiul de caz poate să includă unul sau mai multe studii, poate implica colectarea unor date cantitative, fiind relaționată cu multiple surse de informare și cu datele furnizate de cercetările anterioare și de abordările teoretice existente. Studiile de caz nu

trebuie confundate cu **cercetarea calitativă**, acestea putând fi bazate pe orice abordare mixtă între date cantitative și calitative. **Cercetarea unui subiect unic** oferă contextul statistic pentru realizarea inferențelor pe baza datelor obținute în cadrul studiilor de caz cantitative (Yin, 2009). Acest lucru este menționat în următoarea frază: "Studiul de caz este o abordare a cercetării, care se situează între tehnicile concrete de colectare a datelor și paradigmele metodologice."

Designul și instrumentele cercetării

❖ Etapa 1 - Planificarea

1. Colectarea datelor cantitative.

Această etapă a constat în completarea de către elevi a unor chestionare sociometrice (Glantz, 1989).

În baza răspunsurilor primite la acest chestionar a fost selectat eșantionul de participanți la prezenta cercetare.

2. Analiza datelor cantitative și selecția unui număr de 5 copii în vederea participării la intervenție.

❖ Etapa 2 – Pregătirea programului de intervenție

1. Administrarea chestionarului referitor la competențele sociale la profesorii elevilor participanți la prezenta cercetare (Elliot, Gresham Ashe, 1989).
2. Completarea de către elevii participanți a chestionarului privind autoevaluarea (Rosenberg, in Schechter, 1993).
3. Realizarea interviurilor cu fiecare dintre elevii participanți înaintea începerii programului de intervenție bazat pe socializare.
4. Testarea elevilor la disciplinele luate în considerare în cadrul acestei cercetări (arabă și matematică).

❖ Etapa 3 – Ulterior derulării programului de intervenție

1. Colectarea datelor cantitative și calitative prin intermediul utilizării chestionarelor și repetarea interviurilor cu profesorii și elevii.
2. Reluarea chestionarului referitor la competențele sociale, adresat profesorilor și completarea de către elevii participanți a **chestionarului de autoevaluare și retestarea la disciplinele luate în studiu (arabă și matematică)**.
3. Realizarea de interviuri individuale cu fiecare elev participant, după derularea **programului de intervenție bazat pe socializare**.

❖ **Etapa 4: Interpretarea datelor**

Datele colectate în urma interviurilor, precum și cele rezultate în urma aplicării chestionarelor, înainte și după desfășurarea programului de intervenție bazat pe socializare, au fost analizate și discutate în final pe baza rezultatelor obținute și a consecințelor identificate.

Eșantionul de participanți

Participanții la prezenta cercetare au fost selectați în urma administrării unui chestionar sociometric clasei din care aceștia făceau parte. Răspunsurile obținute prin intermediul acestui chestionar au oferit date referitoare la elevii care se simțeau respinși sau neglijați de către colegii lor (Anexa 1).

Rezultatele obținute pe baza analizei sociometrice se bazează pe interviurile preliminare, în cadrul cărora au fost elevi care au menționat faptul că nu își mai dorec să se joace cu nimeni, ci preferă să stea singuri, să se izoleze. Un singur elev a menționat numele colegului lângă care și-ar dori să ia loc, în timp ce cei mai mulți dintre elevi au specificat că de obicei, ei trebuie să se așeze lângă doi sau chiar trei colegi. În plus, s-a constatat că o parte dintre elevi prezintă și dificultăți de învățare, în raport cu datele regăsite în documentele școlare.

Eșantionul de participanți a prezentei cercetări a fost alcătuit din cinci elevi cu dificultăți de învățare, elevi de liceu, cu vârsta cuprinsă între 14 și 16 ani. În afara dificultăților de învățare, toți acești elevi prezentau și probleme de natură comportamentală, socială, emoțională sau chiar medicală. Acești copii provin din familii cu un statut socio-economic scăzut spre mediu.

Metodele de cercetare și analiza datelor

Având în vedere că eșantionul de participanți este restrâns, au fost utilizate testele neparametrice în vederea analizei diferențelor între perioada anterioară și cea ulterioară programului de intervenție, la nivelul fiecărei variabile măsurate în cadrul studiului. Variabilele cercetării pot fi regăsite și în cadrul chestionarelor utilizate.

Instrumente cantitative

❖ **Chestionarul sociometric adresat elevilor** (adaptat după Glantz, 1989 – Anexa 8).
Acceptarea socială a fost măsurată prin intermediul chestionarului sociometric care este alcătuit din șase întrebări deschise. Avantajul acestui instrument este faptul că include

întrebări simple care sunt adaptate elevilor cu dificultăți de învățare și tulburări de comportament. Copilul trebuie doar să numească alți colegi, fără a trebui să explice sau să se justifice. Întrebările sunt scurte, specifice și simple, astfel încât elevii nu trebuie să depună mult efort. Copii care au avut dificultăți în înțelegerea întrebărilor au avut parte de explicații suplimentare, iar cei care nu au reușit să scrie răspunsurile au avut parte de sprijin din partea unei alte persoane care a consemnat răspunsurile acestora.

Sursa chestionarului a fost: Austin, A. M. B. (1984); Atenția copiilor mici la conversațiile în diadă este influențată de statutul sociometric (*Monografii genetice, sociale și de psihologie generală*, 111, 151-165).

❖ **Chestionarul referitor la competențele sociale (Elliot & Gresham, 1989)**

Acest chestionar face referire la abilitățile sociale și de învățare ale elevilor.

“Chestionarul pentru analiza abilităților sociale și de învățare ale elevilor” (versiunea în ebraică a lui Gresham & Elliot, 1990) a fost utilizat pentru profesorii diriginți ai elevilor participanți la această cercetare.

În cadrul acestui chestionar sunt abordate următoarele aspecte: competențele sociale – 30 de itemi referitori la prezența sau lipsa, respectiv frecvența acestora. Răspunsurile posibile la acest chestionar sunt: Niciodată (1) Uneori (2) Frecvent.

În cadrul studiilor anterioare s-a obținut $a=94$, iar în cadrul prezentului studiu rezultatul obținut este $A=95$. Principalul avantaj al acestui instrument este că itemii includ trei sub-domenii:

- A. Cooperarea – 10 itemi care descriu cooperarea dintre elevi în clasă. De exemplu: “Efectuează comenzi”.
- B. Asertivitatea și inițiativa – 10 itemi care descriu comportamente de inițiativă ale elevului. De exemplu: “Inițiază conversații cu colegii”.
- C. Autocontrolul – 10 itemi care descriu comportamentul în timpul confruntărilor, de exemplu: “Își controlează furia în situații de confruntare cu colegii”.

Cu alte cuvinte, acest instrument permite educatorului sau cercetătorului să obțină o imagine generală, specifică și acurată asupra statutului social al elevului la nivelul următoarelor aspecte: cooperare, asertivitate și inițiativă și autocontrol.

❖ **Chestionarul imaginii de sine (Rosenberg, în Schechter, 1993 - Anexa 10)**

Acest chestionar include 2 scale (22 de itemi, $\alpha = .87$).

- A. Scala multidimensională a imaginii de sine, SMIS (Bracken, 1992). Acest chestionar include 12 itemi din cadrul “Scalei multidimensionale a imaginii de sine” care este destinată în mod special elevilor cu vârsta până la 18 ani ($\alpha = .78$).
- B. Scala stimei de sine Rosenberg (Rosenberg, 1979). Acest chestionar include 10 propoziții care descriu emoții umane, pe care persoana trebuie să le coteze în raport cu propria persoană; $\alpha = .78$. Acest chestionar a fost considerat valid în cadrul unor studii realizate în SUA, precum și în cadrul unor studii realizate în Israel (Rosenberg, 1979), (Oren, 1993; Tal, 1999).

❖ **Cartografierea învățării la disciplinele de bază (arabă și matematică), pe baza curriculumului – Anexele 11 și 12 (contribuție a personalului didactic)**

❖ **Cartografiere - matematică:**

Cartografierea se fundamentează pe indicațiile oferite de Comisia Națională de matematică și este ajustată în funcție de nevoile elevilor în privința extinderii exercițiilor și nivelului de dificultate al acestora.

Cartografierea include 24 de întrebări în privința următoarelor aspecte: numere, operații matematice și algebrice, în timp ce întrebările verbale și geometria au fost eliminate, chestionarul fiind ajustat eșantionului de participanți.

Cartografiere - arabă (contribuția personalului didactic – conform anexei 11)

Cartografierea este pregătită de către o echipă arabă în școală, este adaptată în funcție de nivelul intelectual al elevilor și include următoarele componente: ascultarea, citirea, scrierea și abilitățile lingvistice.

Elevii au avut pauze în timpul completării chestionarelor, datorită lungimii și complexității acestora.

Instrumente calitative și analiza datelor

- ❖ **Interviuri semi-structurate** (adaptate după Avraham, 2011) – acestea au fost realizate de către cercetător cu elevii, înainte și după desfășurarea programului de intervenție. Interviul a fost alcătuit din șase întrebări deschise și s-a bazat pe tematica muncii în grup pentru optimizarea competențelor sociale la copiii care nu sunt acceptați în clasă de către colegii lor (2011).

- ❖ **Chestionarul individual pentru fiecare participant** (Anexa 13).

Acest instrument include trei întrebări semideschise, mai precis, interviul original este condensate în 6 întrebări, la care noi am adăugat întrebări secundare pentru a permite elevilor să se exprime cât mai clar și specific și pentru a obține o imagine cât mai completă în privința situației sociale a elevilor în clasă.

Acest instrument contribuie la identificarea plasamentului social din clasă al fiecărui elev prin imaginea (sub formă de cerc) atașată întrebării.

Întrebările sunt semideschise, element care permite elevului să răspundă liber.

Atunci când copilul nu a fost capabil să răspundă la întrebări din cauza vocabularului său limitat, i-am oferit mai multe variante de răspuns posibile, pentru a-l ajuta să aleagă răspunsul cel mai potrivit.

Acest instrument a fost preluat din: “Deschiderea porții de sticlă: muncă în grup pentru îmbunătățirea competențelor sociale ale copiilor respinși social de către colegii lor” - Yael Avraham, 2011.

- ❖ **Observația sistematică** realizată de un asistent al cercetătorului a însoțit derularea programului de intervenție.

Numărul observațiilor: 12, în acord cu programul de intervenție.

Monitorizarea comportamentului elevului (Anexa 15) – Acest instrument este util în clasă în timpul desfășurării activităților instructiv-educative. Comportamentul unui elev a fost observat pentru a determina măsura în care acesta demonstrează comportamental anumite competențe particulare care sunt considerate ca fiind importante pentru elevi, astfel încât aceștia să înregistreze succes la școală și în viață, în general.

Argumentare: Rațiunea utilizării unui instrument precum checklistul pentru observarea comportamentului este dublă: (1) Ajută profesorul să identifice deficite (sau puncte forte) în comportamentul elevului. Aceste informații pot fi apoi utilizate pentru dezvoltarea unui plan comportamental pe care elevul să îl urmeze la clasă; (2) Instrumentul observației poate furniza documentație valoroasă care va fi necesară în timpul unor întâlniri părinte-profesor sau pentru discutarea situației unui elev cu un alt profesor care întâmpină dificultăți similare. Aceste informații pot fi utile și unui manager, în cazul în care sunt incluse și date referitoare la disciplină.

Instrument: Instrumentul a fost construit pentru a lucra cu un singur elev în mod particular, elev care a fost identificat anterior ca fiind un caz deosebit. Pentru a realiza observații ale mai multor elevi prin intermediul acestui instrument, numele elevilor ar putea fi codate cu ajutorul culorilor, iar fiecare bifă va trebui atunci să corespundă culorii numelui.

Acest lucru poate funcționa bine cu doi sau trei elevi, dar pentru mai mulți elevi poate deveni confuz. Ar fi ideală implementarea unui singur instrument de observare per elev.

În cadrul cercetării noastre am utilizat acest instrument pentru cinci elevi, deoarece experiența noastră cu elevii a arătat că acesta este eficient și contribuie la atenția acordată comportamentului copilului înainte și după programul de intervenție.

Este important să menționăm faptul că schimbările care au fost făcute acestui instrument, însemnând eliminarea subtitlurilor și adăugarea unor afirmații care descriu, într-un mod specific, comportamentul elevului în timpul activității, precum colaborarea, munca în echipă, discutarea emoțiilor, complianța la situații stresante, gândirea pozitivă și auto-susținerea.

Analiza datelor

În vederea analizei întrebărilor și ipotezelor cercetării au fost utilizate o serie de instrumente pentru măsurarea performanțelor academice ale elevilor la arabă și matematică, precum și chestionare structurate, observații și interviuri pentru studiul competențelor sociale și al imaginii de sine a elevilor. Datele calitative generate pe baza testelor și chestionarelor au fost analizate statistic, iar interviurile au fost prelucrate prin intermediul analizei de conținut. Rezultatele obținute în urma analizei cantitative și a celei calitative au fost îmbinate și triangulate.

Triangulația, validitatea, fidelitatea

Este important să menționăm că instrumentele de cercetare utilizate în cazul de față au trecut printr-un proces suplimentar de validare (în plus față de validitatea și fidelitatea instrumentelor originale), pentru că setul de instrumente a fost transmis echipei de experți care a fost alcătuită din persoane specializate în abordarea predării prin cooperare și care predau unor elevi cu dificultăți de învățare și cu o serie de caracteristici specifice la nivel psihologic (imaginea de sine) și social (poziția socială). Acești experți au validat faptul că instrumentele evaluează exact ceea ce ne-am propus în cadrul acestui studiu și au certificat existența unei legături puternice între componentele instrumentelor și aspectele variabilelor prezentei cercetări. Este important să menționăm că instrumentele au fost traduse din engleză în ebraică și arabă și apoi retraduse în engleză. Traducerea a fost considerată ca fiind acurată. Ulterior, instrumentele au fost prezentate participanților la prezentul studiu în limba arabă.

Evaluarea fidelității

În acest sens a fost analizată corelația dintre evaluatori. Cu cât corelația este mai puternică, cu atât vor fi mai rare erorile datorate unor perspective diferite ale evaluatorilor (de exemplu tendința de a fi sever sau îngăduitor, accentuarea anumitor elemente, cunoștințele anterioare ale elevului etc.). În urma traducerii și transcrierii chestionarului, acesta a fost prezentat unui număr de 10 evaluatori (8 profesori din școală și 2 lectori universitari).

Validitatea

Validitatea chestionarelor utilizate în cadrul acestei cercetări a fost stabilită prin utilizarea acestora în cadrul unui grup - pilot de 10 elevi de la școala Afak Um Al Fahm, care au fost selectați aleator (6 băieți și 4 fete). Fiecare elev a primit un număr de la 1 la 10. Chestionarul a fost reaplicat după două săptămâni. Am analizat factorii și am extras detaliile comune din cadrul rezultatelor, utilizând coeficientul egalității Pearson, iar analiza factorială a fost identificată ca fiind egală.

În privința posibilității de generalizare a rezultatelor prezentului studiu putem afirma că numărul participanților a fost mic, ceea ce nu permite generalizarea datelor, dar, în opinia noastră, desfășurarea cercetării într-un mod controlat, planificat, profund, intensiv contribuie în mod semnificativ la utilizarea rezultatelor obținute și în alte contexte.

Rolul cercetătorului

Rolul nostru ca și cercetător ne-a făcut să devenim colaboratori activi, implicați în toate etapele studiului, de la începutul până la finalul acestuia.

Am luat interviuri elevilor, le-am administrat diferite teste și chestionare în mod individual (deoarece au existat dificultăți în citirea și înțelegerea instrucțiunilor, ceea ce a însemnat că trebuia să le explicăm totul). În plus, am realizat planul de intervenție împreună cu elevii. Acest lucru înseamnă că am avut contact direct cu aceștia, precum și cu întreg materialul și cu toate informațiile aferente studiului.

În plus, ne-am asumat rolul de evaluator în cadrul acestui studiu (înainte și după implementarea planului de intervenție).

Confidențialitate și etică

În vederea păstrării confidențialității și menținerii unui caracter etic în cercetare, participanții au fost **informați** în privința scopurilor acestei cercetări și le-a fost transmis faptul că participarea lor la cercetare reprezintă alegerea lor liberă, că nu există presiune de nici un fel pentru a lua parte la acest studiu, ei putând renunța oricând doresc. S-a accentuat faptul că fiecare chestionar este anonim și că nimeni nu va vedea răspunsurile oferite în afara cercetătorului. În această etapă numele participanților și al școlii au fost eliminate. În plus, am solicitat acordul părinților în scris pentru ca acești elevi să poată participa la cercetare. Acordurile au fost solicitate după ce părinții au fost informați (prin intermediul profesorului diriginte) referitor la contribuția și influența pozitivă a acestui program asupra progresului școlar și social al copiilor.

În plus, am promis prezentarea rezultatelor studiului directorului instituției și am menționat faptul că interviurile și chestionarele vor fi utilizate doar în scopul prezentei cercetări.

Rezultate referitoare la prima ipoteză și întrebare a cercetării

Ipoteza 1: Participarea la programul de intervenție va determina o îmbunătățire a rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.

Această ipoteză își propune să răspundă la următoarea întrebare de cercetare: Cum influențează programul de intervenție bazat pe socializare rezultatele învățării la copiii cu dificultăți de învățare?

S-a observat o îmbunătățire semnificativă a tuturor dimensiunilor ale rezultatelor la limba arabă. Toți elevii, exceptându-i pe F' și R', și-au îmbunătățit abilitățile de ascultare și exprimare orală, iar R' a înregistrat progres la nivelul cunoștințelor lingvistice. Programul de intervenție a determinat îmbunătățiri și rezultate mai bune pentru toți elevii participanți la studiu, la nivelul tuturor elementelor și aspectelor specifice limbii arabe, precum și la nivelul notelor obținute la această disciplină.

În plus, a existat o îmbunătățire semnificativă la nivelul performanțelor obținute de toți elevii și la matematică, existând elevi care au progresat.

Rezultate referitoare la a doua ipoteză și întrebare a cercetării

Care este influența abordării competențelor sociale asupra statutului social al participanților la prezentul studiu?

Aceasta corespunde ipotezei nr. 2, respectiv: Statutul social al participanților se va îmbunătăți ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Programul de intervenție a condus la îmbunătățiri semnificative la nivelul competențelor sociale ale tuturor participanților. Astfel, măsura în care aceștia au colaborat unii cu ceilalți, precum și nivelul asertivității și al autocontrolului au crescut. Îmbunătățirile au fost observate și în situații precum: exprimarea unor răspunsuri adecvate la situațiile stresante, invitarea celorlalți de a participa la anumite activități, utilizarea eficientă a timpului, abilitatea de a comunica cu ceilalți, ascultarea și acceptarea criticilor, voluntariatul, respectarea anumitor instrucțiuni etc. Aceste abilități s-au dezvoltat ca și rezultat al programului de intervenție. Imaginea de sine a participanților a fost analizată prin intermediul unui chestionar structurat, care a comprimat două chestionare distincte.

Rezultate referitoare la cea de-a treia întrebare și ipoteză a cercetării

Ipoteza 3: Imaginea de sine a participanților se va optimiza ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Această ipoteză răspunde următoarei întrebări de cercetare: Cum influențează participarea la programul de intervenție bazat pe socializare imaginea de sine a elevilor?

Imaginea de sine a participanților a fost analizată prin intermediul unui chestionar care a comprimat două chestionare distincte.

S-a observat că există o îmbunătățire la nivelul imaginii de sine în rândul tuturor participanților.

Rezultate obținute pe baza observațiilor și a interviurilor

Observațiile sistematice au fost, de asemenea, realizate pe baza unor criterii prestabilite referitoare la comportamentul elevilor participanți la cercetare în timpul desfășurării programului, în vederea examinării nivelului de dezvoltare a acestora la nivelul comportamentelor, al învățării și organizării în timpul programului care a durat 14 săptămâni (întâlniri).

Rezultatele indică îmbunătățiri continue la nivelul învățării, organizării și al comportamentelor educaționale. Îmbunătățirile au fost constante, iar comportamentul elevilor s-a schimbat în sens pozitiv.

Programul de intervenție a determinat îmbunătățiri și modificări la nivelul disciplinei și ordinii din clasa elevilor participanți la studiu, observându-se că aceștia au început să urmeze indicațiile și să își asume responsabilitatea pentru acțiunile lor.

La nivel emoțional, respectiv în privința relațiilor interpersonale, s-a constatat că elevii au devenit mai deschiși, împărtășindu-și emoțiile cu ceilalți, fiind mai capabili de a se integra într-un grup, de a coopera și de a-și exprima solidaritatea față de ceilalți, respectându-le opiniile și proprietatea.

În concluzie, participarea la acest program bazat pe socializare a determinat îmbunătățiri semnificative ale statutului social al acestor elevi în clasă. Acești elevi au trecut de la o stare de izolare la a fi în centru, și-au făcut prieteni și și-au dezvoltat încrederea în sine trăind un sentiment de apartenență la grup. În plus aceștia au căutat respect, pe care l-au și obținut, precum și iubire și implicare.

Concluzii generale ale cercetării

În cazul tuturor elevilor participanți la programul de intervenție s-au putut observa îmbunătățiri semnificative la nivelul rezultatelor învățării la arabă și matematică. Programul de intervenție s-a bazat pe învățarea prin cooperare, element care a condus la optimizarea rezultatelor învățării în mod semnificativ.

De asemenea, acest program de intervenție bazat pe învățarea prin cooperare a condus la îmbunătățiri semnificative la nivelul competențelor sociale ale elevilor, ceea ce înseamnă că nivelul colaborării, al parteneriatului între elevi, al asertivității și autocontrolului a crescut. S-au dezvoltat și următoarele abilități și capacități: toleranța la frustrare, prezentarea propriei persoane în fața celorlalți, învățarea și respectarea regulilor, realizarea compromisului, adecvarea reacțiilor în situații stresante, invitarea celorlalți de a participa la diferite activități, managementul timpului, comunicarea cu ceilalți, ascultarea și acceptarea criticilor, inițiativa, oferirea de complimente, voluntariatul, menținerea ordinii și a curățeniei. Aceste elemente s-au dezvoltat, respectiv îmbunătățit, ca urmare a participării elevilor la programul de intervenție bazat pe socializare, activitate care a condus și la optimizarea imaginii de sine a acestora.

Elevii care au participat la programul de intervenție erau respinși, izolați de către colegii de clasă, iar ca urmare a acestui lucru nu aveau încredere în sine și nu trăiau nici un sentiment de apartenență la grupul clasei. Participarea lor la programul de intervenție a condus la îmbunătățiri notabile la nivelul statutului lor social în cadrul clasei. Acești elevi și-

au făcut prieteni și au devenit mai încrezători în sine, trăind senzația de apartenență la grup. Colegii lor au început să îi respecte și să le permită implicarea în diverse activități. Elevii participanți și-au exprimat satisfacția față de program prin menționarea faptului că ar participa la un program similar, care să le ofere soluții nevoilor lor de a fi calmi, reținuți, răbdători și toleranți, de a colabora, de a fi atenți și altele.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Această cercetare descrie, prin intermediul unui studiu de caz, procesul traversat de adolescenții care au participat la programul de intervenție pentru a-și îmbunătăți rezultatele învățării la două discipline majore (araba și matematica), competențele sociale și stima de sine. Această cercetare a analizat, de asemenea, implicațiile programului de intervenție, care s-a bazat în principal pe teoria învățării prin cooperare a lui Vîgotsky (1978), la nivelul statutului social al participanților în cadrul grupului de elevi din clasă. Am pus accent pe măsurarea impactului pe care programul l-a avut asupra elevilor participanți și asupra statutului lor social în cadrul clasei de elevi în raport cu tipul dificultății de învățare, comportamentul copilului și poziția sociometrică înaintea tratamentului care a constat de fapt în participarea la programul de intervenție.

Este important să menționăm faptul că intervenția se bazează în mod special pe principiile învățării prin cooperare și a fost construită în vederea atingerii scopurilor formulate pentru prezenta cercetare, ca urmare a conștientizării faptului că elevii cu dificultăți de învățare întâmpină dificultăți de natură cognitivă și funcțională la nivel educațional, precum și de natură emoțională, socială și comportamentală. Aceste probleme sporesc dificultățile de învățare ale acestor elevi. De aceea, programul de intervenție a fost construit pentru a îmbunătăți abilitățile de învățare ale acestora în cadrul a două domenii, limbă și matematică.

Ipotezele cercetării au fost:

- ❖ **Ipoteza 1:** Participarea la programul de intervenție va determina o îmbunătățire a rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.
- ❖ **Ipoteza 2:** Statutul social al participanților se va îmbunătăți ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.
- ❖ **Ipoteza 3:** Imaginea de sine a participanților se va optimiza ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Principalele rezultate ale cercetării indică faptul că există o îmbunătățire semnificativă la nivelul rezultatelor învățării, în privința tuturor dimensiunilor disciplinelor luate în studiu,

respectiv arabă și matematică, în cazul tuturor elevilor participanți. Participarea la program a elevilor a condus, de asemenea, la creșterea mediei generale la matematică.

Programul de intervenție, bazat pe învățarea prin cooperare, a avut influențe considerabile, în sens pozitiv, asupra competențelor sociale ale elevilor participanți. Nivelul cooperării, colaborării, asertivității și autocontrolului a fost de asemenea crescut în urma derulării programului. Aceste competențe pot fi considerate rezultatul programului de intervenție, element care a optimizat semnificativ și imaginea de sine a tuturor participanților.

În plus, elevii care au participat la programul de intervenție bazat pe învățarea prin cooperare erau excluși, izolați, respinși, simțindu-se în nesiguranță. Participarea lor la program a condus la îmbunătățiri semnificative la nivelul poziției lor sociale din clasă, fiind ulterior situați în centrul grupului de elevi. Aceștia și-au făcut prieteni și și-au dezvoltat încrederea în sine, precum și sentimentul de apartenență la grup. Participanții au primit din partea colegilor de clasă respectul pe care și-l doreau, simțindu-se iubiți și implicați în viața clasei. Elevii participanți au exprimat un nivel înalt de satisfacție față de program și au menționat că doresc să participe la programe asemănătoare, deoarece participarea lor la tipul acesta de programe răspunde nevoilor lor de a dobândi următoarele elemente: calmul și reținerea, răbdarea și toleranța, cooperarea, ascultarea și altele.

Este important să menționăm că rezultatele analizei calitative susțin rezultatele analizei cantitative într-o mare măsură.

Concluzii factuale

Întrebarea de cercetare 1: Cum influențează programul de intervenție bazat pe socializare rezultatele învățării la copiii cu dificultăți de învățare?

Ipoteza 1: Participarea la programul de intervenție va determina o îmbunătățire a rezultatelor învățării la două discipline de bază – araba și matematica.

Dezvoltarea abilităților de învățare și a competențelor sociale la elevii cu dificultăți de învățare dintr-o școală specială arabă din Israel a fost realizată prin implementarea unui program de intervenție unic, bazat pe cooperare și pe munca individuală, luând în considerare și răspunzând nevoilor fiecărui elev și ajustând instrumentele și strategiile în raport cu vârsta, nivelul dificultății sau caracteristicile școlare, sociale și comportamentale ale fiecărui elev, îmbunătățind astfel rezultatele învățării fiecărui elev. În plus rezultatele arată faptul că programul de intervenție, care a avut drept scop dezvoltarea abilităților de învățare și a competențelor sociale pentru elevii cu dificultăți de învățare din cadrul societății arabe a fost

considerat un catalizator puternic care poate îmbunătăți relațiile interpersonale (comunicarea interpersonală) ale acestor elevi și prin aceasta să facă uz de învățarea prin cooperare pentru a stimula optimizarea rezultatelor învățării. Astfel, ipoteza nr. 1 se confirmă.

Întrebarea de cercetare 2: Care este influența abordării competențelor sociale asupra statutului social al participanților la prezentul studiu?

Ipoteza 2: Statutul social al participanților se va îmbunătăți ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Dezvoltarea competențelor sociale ale elevilor cu dificultăți de învățare care frecventează o școală specială în cadrul sectorului arab a fost realizată prin utilizarea unui program de intervenție bazat pe socializare și pe învățarea prin cooperare, precum și pe răspunsul la nevoile de sprijin ale elevilor și pe oferirea de instrumente și strategii acestora, pentru a face față anumitor situații în mod adecvat și a nu activa comportamentele impulsive, agresive.

Concluzia în cazul de față este că programul de intervenție s-a dovedit a fi o strategie eficientă pentru îmbunătățirea statutului social al participanților. Având în vedere toate acestea, putem afirma că ipoteza nr. 2 se confirmă de asemenea.

Întrebarea de cercetare 3: Cum influențează participarea la programul de intervenție bazat pe socializare imaginea de sine a elevilor?

Ipoteza 3: Imaginea de sine a participanților se va optimiza ca urmare a participării acestora la programul de intervenție bazat pe socializare.

Dezvoltarea competențelor sociale la elevii cu dificultăți de învățare din școlile speciale din sectorul arab a fost realizată prin implementarea unui program unic de intervenție bazat pe socializare, pe munca în colaborare, dar și individuală, oferind simultan atenție nevoilor elevilor, precum și instrumente și strategii pentru optimizarea și consolidarea imaginii de sine și a încrederii în sine.

Prezentul studiu demonstrează că atunci când elevii au trăit experiențe noi de succes prin intermediul acestui program unic de intervenție care a stimulat aspecte de natură emoțională, imaginea lor de sine s-a îmbunătățit, iar acest fapt a condus la optimizarea și consolidarea relațiilor lor și a comunicării interpersonale, lucru care a putut fi observat în manifestarea de către elevi a unui comportament dezirabil, ceea ce a determinat optimizarea statutului social al elevilor.

În final, observăm că programul de intervenție a fost o strategie eficientă care a constituit baza pentru optimizarea imaginii de sine a participanților. Deci, ipoteza nr. 3 se confirmă de asemenea.

Concluzii conceptuale

Modelul îmbunătățirii competențelor sociale și a rezultatelor învățării prin intermediul programului de intervenție

În raport cu aceste rezultate, precum și în ciuda presiunii sociale, a stigmatizării la care au fost supuși elevii participanți de către colegii lor de clasă și a frecventării unei școli speciale, participanții au fost capabili să depășească forțele sociale externe și să își consolideze forțele interne prin dobândirea unor competențe de natură socio-emoțională. Putem afirma astfel că dacă sistemul școlar oferă un cadru suportiv pentru elevi, conștientizând dificultățile pe care aceștia le întâmpină și depunând eforturi pentru a găsi soluții creative pentru aceste probleme, atunci elevii vor înregistra succes în activitatea lor școlară.

Figura 1 prezintă un model teoretic pentru îmbunătățirea abilităților sociale și a celor de învățare prin intermediul programului de intervenție.

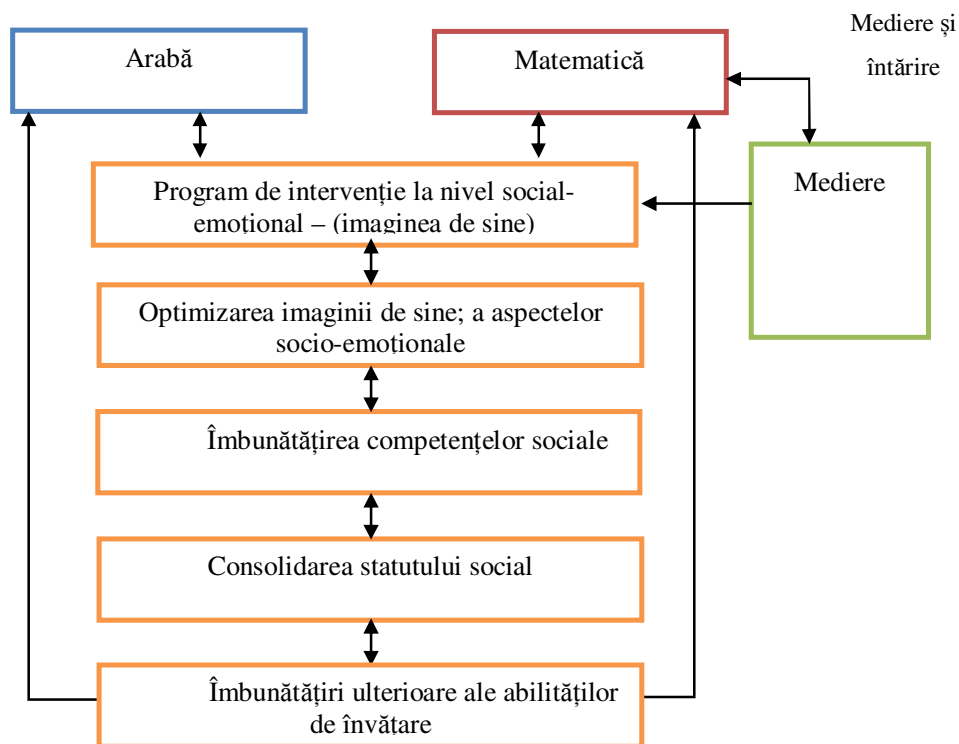


Figura 1: **Modelul îmbunătățirii competențelor sociale și a rezultatelor învățării prin intermediul programului de intervenție**

Descrierea modelului: scopul acestui program de intervenție este de a îmbunătăți rezultatele învățării ale elevilor participanți la matematică și arabă.

Îmbunătățirea rezultatelor învățării a determinat optimizarea imaginii de sine a elevilor participanți la cercetare. Acest lucru semnifică faptul că elevii s-au simțit mai deschiși, mai liberi, iar ca și rezultat a urmat dezvoltarea competențelor lor sociale. Ca urmare, aceștia au fost mai ușor acceptați din punct de vedere social, statutul lor social devenind unul mai bun, atât în rândul colegilor lor, precum și în cadrul altor grupuri apropiate (la nivel social în general). În consecință, abilitățile lor de învățare au fost stimulate.

Implicații practice și recomandări

Astfel, principala recomandare formulată pe baza acestui studiu se referă la includerea unui program de învățare bazat pe învățarea prin cooperare în rândul elevilor din sistemul de educație specială, mai ales în rândul elevilor cu dificultăți de învățare asociate cu tulburări de comportament, care studiază în școlile speciale, dar și în clase integrate din cadrul sistemului tradițional de învățământ, la nivel liceal.

În plus, se recomandă planificarea sistematică a unui program de instruire al unei clase integrate pentru a accepta și asimila elevii cu dificultăți de învățare – element care va crește șansele de succes ale programului de intervenție și va dezvolta abilitatea elevilor de a se integra în clasă, în grup și în societate și va contribui la pregătirea pentru viață a acestora în scopul formării lor ca și adulți independenți care sunt bine integrați în cadrul grupului de elevi din clasă.

De asemenea, sunt recomandate următoarele acțiuni:

- ❖ Reducerea duratei și a numărului de activități pentru fiecare sesiune a programului.
- ❖ Stimularea cooperării între elevi.
- ❖ Creșterea activităților bazate pe jocuri și minimalizarea frecvenței activităților bazate pe discuții, deoarece acestea plictisesc elevii și le reduc nivelul de concentrare în timpul diferitelor activități.
- ❖ Utilizarea întăririlor verbale și materiale care stimulează și cresc nivelul motivației participanților, în special, deoarece majoritatea elevilor provin din medii socio-

economice defavorizate, iar de aceea recompensa materială poate contribui la participarea acestor elevi la studiu.

Este, de asemenea, importantă analiza influențelor, a modului în care funcționează programul de intervenție bazat pe socializare pentru elevii cu dificultăți de învățare – se poate stabili dacă este mai bine să se ofere tratament individualizat sau tratament de grup? Elevii cu dizabilități au mai întâi nevoie de sprijin în consolidarea 'sinelui' lor, prin intermediul conversațiilor și al consilierii individuale, au nevoie de suport emoțional pentru îmbunătățirea rezistenței și a abilității de a face față anumitor caracteristici care nu pot fi schimbate. Ulterior, la un nivel mai profund, se propune efectuarea unui program de intervenție de grup. Este recomandată derularea unei cercetări viitoare de calitate în vederea analizei tratamentului sistemic – care implică integrarea profesorului diriginte.

Un alt element recomandat este dezvoltarea profesională a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în cadrul școlilor speciale, mai precis, formarea acestora în direcția construirii unor programe de intervenție similare sau aplicării prezentului program de intervenție.

Contribuția la dezvoltarea cunoașterii și implicații teoretice

Implicațiile prezentei cercetări sunt atât teoretice, cât și practice: prezenta cercetare a extins, a susținut și a întărit teoria lui Vîgotsky privind învățarea prin cooperare, precum și teoria învățării mediate a lui Feuerstein (1991) și a condus la dezvoltarea socială, emoțională și la îmbunătățirea rezultatelor învățării în rândul elevilor participanți, prin utilizarea învățării mediate, a medierii, a învățării prin cooperare și a utilizării unor instrumente și strategii de învățare diferite. Astfel, au fost identificate informații care condus la îmbogățirea cunoașterii în domeniul învățării prin cooperare, al învățării mediate și al celei de tip constructivist din perspectiva muncii cu elevii cu nevoi educaționale speciale, dificultăți de învățare și tulburări de comportament.

Un aspect important, se referă la faptul că Ministerul Educației din Israel trebuie să creadă în abilitățile de învățare ale elevilor cu dizabilități și în faptul că acești elevi sunt capabili de progres și de succes. Dacă sistemul școlar oferă un cadru suportiv pentru elevi, conștientizând dificultățile acestora și făcând eforturi pentru identificarea unor soluții creative la problemele acestora, atunci acești elevi vor înregistra succes școlar. În baza prezentei cercetări putem afirma, de asemenea, că utilizarea unor instrumente specifice intervenției bazate pe socializare poate contribui la dezvoltarea abilității elevilor cu dizabilități de a lupta

cu dificultățile proprii în cadrul învățării. Noi considerăm că prezenta cercetare va contribui la crearea unui plan care va întări resursele interne ale acestor copii, care întâmpină diferite dificultăți externe și îi va susține pe aceștia în a depăși barierele și în a progresa în context școlar.

Acest studiu va contribui în domeniul tratamentului copiilor cu dificultăți de învățare în cadrul școlilor speciale, în mod deosebit la nivel liceal. Această cercetare poate reprezenta o deschidere a drumului către o politică educațională de care să beneficieze școlile speciale sau educația incluzivă adresată copiilor cu dificultăți de învățare. Prin derularea unui program de intervenție bazat pe socializare putem contribui la stimularea dezvoltării elevilor cu dificultăți de învățare.

Limitele cercetării

- ❖ Numărul mic de participanți reprezintă o limită a prezentului studiu, în raport cu lipsa de răspuns din partea părinților elevilor implicați, precum și din cauza dizabilităților elevilor.
- ❖ Tulburările de comportament afectează progresul elevilor: ADHD a influențat cursul întâlnirilor și a condus la diminuarea duratei ședințelor din cadrul programului de intervenție.
- ❖ Absenteismul elevilor a afectat munca în grup, care reprezintă baza învățării prin cooperare.
- ❖ Lipsa continuității în realizarea programului: întreruperea prin vacanțe și pauze a condus la multe repetiții ale materialului și parcurgerea programului într-un mod diferit față de cel planificat inițial.

Având în vedere toate aceste aspecte, generalizarea rezultatelor cercetării rămâne la atitudinea fiecărui evaluator, luând în considerare grupul restrâns de participanți la acest studiu, care reprezintă principalul dezavantaj al cercetării-acțiune.

Directții viitoare de cercetare

1. Realizarea cercetării referitoare la învățarea prin colaborare și impactul acesteia la nivel social, emoțional și academic prin implicarea unui număr mai mare de participanți, fapt care va conduce la obținerea unor rezultate cu o posibilitate de generalizare sporită.

2. Desfășurarea unei cercetări sistemice, care să includă părinții și personalul din școli, în vederea obținerii unei imagini de ansamblu asupra influenței programului de intervenție.
3. Concentrarea asupra influențelor culturale asupra contextelor educaționale.

BIBLIOGRAFIE

- Abu-Asba, K. (2001). Dilemmas and Issues in Value-Based Education in Arab Schools in Israel. In: Iram, S.Shkolnikov, Y. Cohen, A. (Eds). *Crossroads: Values and Education in Israeli Society*. Jerusalem: Chief Scientist's Office, Ministry of Education pp. 441 – 460 (In Hebrew)
- Abu-Asba, K. (2001). The Arab Education System in Israel. In: Hasson, S and Abu-Asba, K. (Eds). *Jews and Arabs in Israel in a Changing Reality*. Jerusalem: (In Hebrew). Jerusalem: Floresheimer Institute for Policy Studies pp. 81 – 97 (In Hebrew)
- Abu-Asba, K. (2007). *Arab Education in Israel, Dilemmas of a National Minority*. Jerusalem: (In Hebrew). Jerusalem: Floresheimer Institute for Policy Studies (In Hebrew)
- Aiydat, S., (2010). *The connection between the phenomenon of teasing and that of self-image in elementary school students from the Bedouin sector*. M.A. Thesis: Oranim Academic College of Education.
- Al-Hayik, A. (2010). *Empowerment of learning disabled students with low self-image, in girl students from the Haredi sector, through intervention of short term consultancy and by means of group biblio-and art-therapy*. Final Thesis: Oranim Academic College of Education.
- Alian, S. (2012). Good and significant Learning: Learning Experiences of Palestinians-Israeli Graduates. Mofet: *Dapim*, No. 53 pp. 144 – 167 (In Hebrew)
- "Amanda Kirby speaking on the co-occurrence of learning difficulties". dysTalk. Retrieved 2009-04-22.
- American Psychiatric Association - APA, (2013). Diagnostic and Statistical Manual OF Mental Disorders. FIFTH EDITION - DSM 5.
- Asher, S.R. Parker, J.G. & Walker D.L. (1996). *Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment*. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, W.W. Hatup (Eds.), *The Company They Make: Friendships in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, A. M. B. (1984). Young children's attention to dyadic conversation as modified by sociometric status. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 111, 151-165.
- Avidav-Unger, A. (2011). *Teachers' Professionalism and school culture as a learning organization as predictors of assimilating innovative technologies in school*. In: Eshet-Alkalay, Y. Caspi, A., Eden, S. and Gary, N.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the Nature of Self-Control*. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Bauminger Eilon, N. (1990). *Central Characteristics of Social Skills in Learning Disabled or Lightly Mentally Handicapped Adolescents*. M.A. Thesis: Tel Aviv University.
- Bachara, G.M. (1976). Empathy in learning disabled children. *Perceptual and Motor Skills*, 43, 541-542.
- Beck AT, Rush AJ, Shaw BF, Emery G (1979). *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press. p. 8. ISBN 0-89862-000-7.
- Berninger, V.W.; B.J. Wolf (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co. pp. 1–240. ISBN 978-1-55766-934-6 .

- Blake, L. et. al (2005). "Evaluation of Anger in the Mildly Learning Disabled in a Sheltered Environment", in *Therapy in Cognitive Behavior with the Learning Disabled*. Eds. Biza, K. et. al. Kiryat Bialik, Israel: Ach Publishing Company.
- Brewin, C. (1996). Theoretical foundations of cognitive-behavioral therapy for anxiety and depression. *Annual Review of Psychology*, 47, 33-5.
- Butterworth, B (2010). "Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia". *Trends in Cognitive Sciences* 14 (12): 534–541.
- Butterworth, B; Varma, S; Laurillard, D (2011). "Dyscalculia: From brain to education". *Science* 332 (6033): 1049–1053.
- Campbell, Robert Jean (2009). *Campbell's Psychiatric Dictionary*. Oxford University Press. pp. 310–312. ISBN 978-0-19-534159-1.
- Chiș, V. (2005), *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Circular of the General Manager of the Israeli Ministry of Education (2000). Circular of 2000/9(A). May 2000. Ministry of Education, Culture and Sport. Jerusalem: Department of Publicity.
- Circular of the General Manager of the Israeli Ministry of Education (2003). Circular of 2003 10 (B). June 2003. Ministry of Education, Culture and Sport. Jerusalem: Department of Publicity.
- Clark, M.D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional Principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 69- 79.
- Clinical Practice Guideline: Treatment of the School-Aged Child with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, *AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, PEDIATRICS* Vol. 108 No. 4 October 2001, pp. 1033-1044.
- Creswell, J. (2009). *Research Design; Qualitative and Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London: Sage. ISBN 978-1-4522-2609-5.
- Cresswell, J.W. and V. L. Plano Clark (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA, London: Sage.
- Dalia, D., et al. (2007). Planning of Learning in Frameworks for Special Needs Pupils. Israeli Department of Special Education: 1-20.
- Denham, S. A., Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullotta, & M. Bloom (Eds.), *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Skills*. New York: Kluwer/Academic Publishers.
- DiPerna, J., & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: an introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31, 293-297.
- Division of Education and Sport, Youth Department, Holon Municipal Government, 1998.
- Dofî, L. Elnor, A., Levi, N. (2004). Assessment of Ability, cognitive skills and personality traits of adolescents with learning disabilities. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, Vol. 19.
- Dvora, S. (2011). *Non-verbal disorder as a learning disability (NLD) – Guidelines for treatment of social and interpersonal communication difficulties*. The Center for Learning Disabilities in Adolescents and Adults. www.drdebby.co.il.
- Einat, A. Einat, T (2007). *Indictment: Learning Disabilities, Dropout and Delinquency*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad. (In Hebrew)
- Elliot, S.N. (1988). *Children's social skill deficits: a review of assessment methods and measurement issues*. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Erikson, E.H. (1968) "Identity: Youth and Crisis ", London.

- Engler, B. (2006). *Personality theories* (7th Ed.) p. 424. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Evenden, J. L. (1999). Varieties of impulsivity. *Psychopharmacology*, 146(4), 348.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, W. M. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum Press.
- Feuerstein, R., Klein, P.S. & Tennenbaum, A. (1991), *Mediated Learning Experience (M.L.E)*, Freund Pub. House, London.
- Freedman, J. (2003). Key lessons from 35 years of social-emotional education: How self-science builds self-awareness, positive relationships, and healthy decision-making. *Perspectives in Education*, 21(4), 69–80.
- Gardner, Howard (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garvin, D.A. (Sept.-Oct.2003) Making the Case: Professional Education for the World of Practice. *Harvard Magazine*, 106, 1, 56-107.
- Givon, S. Cohen, A. (2008). Cognitive and emotional processes experienced by students with learning disabilities and the Styles of their coping in the effort to gain a matriculation certificate. *Educational Counseling*, 15. University of Haifa. (In Hebrew)
- Goldstein, S. (1999). Attention deficit / hyperactivity disorder. In S. Goldstein & R. R. Cecil (Eds.), *Handbook of Neurodevelopmental and Genetic Disorder in Children* (pp. 154 - 184). New York: The Guilford Press.
- Green, K., Chi, K. (2001). Understanding and treating ADHD. Netanya, Shimoni. (In Hebrew).
- Gresham, F.M. & Elliott, S.T. (1989)."Social skills deficits as a primary learning disability". *Journal of Learning Disabilities*, 22, 2: 120-124.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in the definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21, 168-181.
- Gress, J. R., and Boss, M.S. (1996). "Substance abuse". *Child psychiatry and Human development*, 26(4):235-245.
- Gruber, Sibylle & Jean, Boreen (2003). Teaching critical thinking: Using experience to promote learning in middle school and college students. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 9(1), 5-19.
- Guay, F. Boivin, M. Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91, 105-115.
- Gumpel, T. (1996). Using token Economy and Self-Management for Increasing Attention among Preschoolers in Special Education. *Issues in special Education and Rehabilitation*, pp. 23-32.
- Hadar-Pecker, D. (2013). *The Relationship between School Students Emotional-Social State and Academic Achievements*. Background review for the work of the committee for "Education to all and for everyone", The Initiative for applied research in education.
- Halamish, Y. (1996). *Improvement in self-image: A treatment plan – A teacher's guidebook*. Pedagogic Institute of Kfar Saba. Pages 3-10.
- Haran, C. G. (1990) Limits of School Education and its Possibilities. Introduction to Sociology of Education. Jerusalem: Ben Yishay Publishers (In Hebrew).
- Harari (Pardo), R. (1998). The influence of the kind of integration on learning achievements and self-image in adolescents. M.A. Thesis: Tel-Aviv University. Pages 3-11.
- Healy M.E., C. S. J. (1947). "Le Play's Contribution to Sociology: His Method". *The American Catholic Sociological Review* 8 (2): 97–110. doi:10.2307/3707549.

- Heimann, T. (1998). Social Adjustment of Learning Disabled Students. In: Heimann, T. Social Coping with Learning Disabilities – New Perspectives. (pp. 31 – 42). Tel-Aviv: Open University.
- Heimann, T. (2005). Learning Disabilities. Tel Aviv: Open University: 19-20.
- Heilman, K. M.; Valenstein, E. (2011). Clinical Neuropsychology. Oxford University Press pp. 115–116. ISBN 978-0-19-538487-1.
- Hod-Shemer, I. (2014). Mediation – Experiencing Mediated Learning. Kaye Academic College: *Lexi-Kaye* (2) 26 – 27. (In Hebrew).
- Hoffman, Edward (1998). Peak experiences in childhood: An exploratory study. *Journal of Humanistic Psychology*, 38(1), 109-120.
- Israeli Ministry of Education. (2002). Pupils with Learning Disabilities. Eds. Tamari, D. et. al. Ministry of Education: Publication Division: 21-25.
- Israeli Ministry of Education. (2007). *Handbook for Parents of Pupils with Learning Disabilities*. Eds. A. Binshtock et. al. Ministry of Education: Publication Division: 16; 50-51.
- Johnson, D.W. & Johnson, F. (2003). *Joining together: Group theory and Research*. Allyn & Bacon, Boston.
- Jones, M. C. (1924). "The Elimination of Children's Fears". *Journal of Experimental Psychology* 7 (5): 382–390. doi:10.1037/h0072283.
- Kaniel, S. (2006). Book of Learning Strategies – Learning How to Learn. Tel Aviv: Tel Aviv: CET Publication. (In Hebrew)
- Karniely, M. (2010). Curiosity and Inquisitiveness, Ramot: Tel Aviv University: 57-67.
- Karnit, V. (2007). *The Connection between Drug Use among Students with Learning Disabilities and Their Subjective Images of Their Learning Abilities*. M.A. Thesis. School of Education, University of Haifa: 10-11.
- Kendall, P.C. (2005). *Child and Adolescent Therapy: Cognitive-Behavioral Procedures* (3rd ed.). Guilford Press
- Kerbo, H., *Social Stratification and Inequality: Class Conflict in the United States*, (New York: McGraw-Hill Book Co., 1983), 113.
- Kidron, R. (1985). *Difficulties in Learning Mathematics: Characteristics, Diagnosis, Treatment*. Tel Aviv: The Teacher's Treasure.
- Klingberg, Torkel (2013). *The Learning Brain: Memory and Brain Development in Children*. Oxford University Press, p. 68, ISBN 9780199917105.
- Kutnick, P., Ota, C., & Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning & Instruction*, 18, 83-95.
- Kubobi, D. (1977). Between Teacher and Student: the Good Teacher through the Pupil's eyes. Jerusalem: Hakibbutz Ha'artzi, Hashomer Hatzair (In Hebrew).
- Kyuman, P., Hyun-Oak, J., & Kyung-Sun, N. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder in Korean juvenile delinquents. *Adolescence*, 36, 136 – 149.
- La Greca, A. (1997). Children's problems with friends. *Session-Psychotherapy in Practice*, 3, 1–21.
- Ladd, G. W. (2000). The fourth R: Relationships as risks and resources following children's transition to school. *American Educational Research Association Division E Newsletter*, 19(1), 7, 9-11.
- Luria, Y. (2007). Success in Learning as a Contribution to Ideals in Adolescents. Seminar Paper. Jerusalem.
- Levin, G. (1997). *Emotional Style and Emotional Problems of Children with Learning Disability*. MA thesis, Hebrew University (In Hebrew).

- Levin, G. (2001). Aspects of Treating Behavioral, emotional and social Problems of Children with Learning Disabilities. Lecture in the Shefi (Psychological Service) Conference.
- Manor, H. (1981). Social Climate in Israeli Schools as Determining success or Failure. A Phd thesis. Tel Aviv University.
- Manor, I. (2005). *Gifted Children with Learning Disabilities*. Ra'anana: Open University (In Hebrew).
- Margalit, M. (1991). "Understanding loneliness among students with learning disabilities". *Behavior Change*, 8, 167-173.
- Margalit, M. (1995). "Development Trends in Special Education: Fostering Coping with Loneliness, Friendship and Feelings of Coherence". In David Chen (Ed.), *Education Approaching the Twenty-First Century*. Ramot: Tel Aviv University: 489-510.
- Margalit, M. & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disabilities. *Educational Psychology*, 16, 69-79.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.
- Mazuz, Y. (1990) "Attempts at Planning and Teaching a Biology Study Unit by the Jigsaw Method". *Biology Teachers' Newsletter: 3rd Workbook*, Nissan: 121.
- McInerney, D. M., Cheng, R., Mok, M., & Lam, A. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Melita S., P., Milena, P.L., V.Z., Jana, K., & Cirila, P. (2009). Students' social behavior in relation to their academic achievement in primary and secondary school: Teacher's perspective. *Psychological Topics*, 18, 55-74.
- Meirav, A. (2011). "Shall a Wolf Dwell with a Sheep: On the Integration of Various Methods in Educational Research". *Voices (Kaye College)*, Edition 1.
- Minister of Education's Circular 58/7, 1998.
- Mosak H. H. & Maniacci, M. (2008). *Adlerian psychotherapy*. In R. J. Corsini & D. Wedding. *Current psychotherapies* (8th ed.). pp 63-106. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Munden, A Arcelus, J. (2003). *The ADHD Handbook*. Kiryat Haim: Ach Publications (In Hebrew).
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHY), 2004. [1]. Accessed May 11, 2007.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke*. National Institutes of Health. 30 September 2011. Retrieved 29 April 2015.
- Neuberger, S. and M. Margalit (1998). Coherence, loneliness and social skillfulness in learning disabled students. *Megamot* 39, 128-149.
- Nicolson R.I., Fawcett A.J. (2011). "Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum". *Cortex* 47 (1): 117– 27. doi:10.1016/j.cortex.2009.08.016.PMID 19818437.
- Nigg, J.T., John, O., Blasker, L., & Willcutt, E. (2002). Big five dimension and adhd symptoms: links between personality traits and clinical symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83 , 251- 469.
- Oatley, K. (2004). *Emotions: A brief history* p. 53. Malden, MA: Blackwell Publishing. Ellis.
- Ofek, A., et al. (2005). *Guidance Booklet for Special Education Frameworks*. Israeli Ministry of Education: Publication Division.
- Palmen, H., Vermande, M.M., Dekovi, M., & van Aken, M.A.G. (2011). Competence, Problem Behavior, and the Effects of Having No Friends, Aggressive Friends, or

- Nonaggressive Friends a Four-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 186–213
- Parker, J. G., Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Peparna, Y. (1995) "Skills, social standing, friendships and loneliness in learning disabled students in integrated classes". A Thesis for the M.A. Degree. The School of Education: Tel Aviv University, Israel.
- Peterson, RL; Pennington, BF (26 May 2012). "Developmental Dyslexia" *Lancet* **379** (9830): 1997–2007. doi:10.1016/s0140-6736(12)60198-6.PMID 22513218.
- Phillips S. Kelly;K. Symes, L. (2013). Assessment of Learners with Dyslexic-Type Difficulties. SAGE. p. 7. ISBN 978-1-4462-8704-0.
- Plotnik, R. (2008) *Growing up Different: The Emotional and Social World of Children with Learning and Attention Disabilities*. Holon: Yesod Books: 12-13; 131-143.
- Posner, Tamar (2008). Dyscalculic in the Making: Mathematical Sovereignty, Neurological Citizenship, and the Realities of the Dyscalculic. ProQuest. ISBN 978-1-109-09629-3.
- Rasmussen, K., Almvik, R., & Sten, L. (2001). Attention deficit hyperactivity disorder, reading disability, and personality disorders in a prison population. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 29, 186 – 193.
- Reichel, N. (2008). The Story of the Israeli Education System: between Centralization and Decentralization; between Covert and Overt; between Imitation and Uniqueness. Jerusalem and Tel Aviv: Magnes and Mofet Institute (In Hebrew)
- Rich, Y. (1996). *The Heterogeneous Class*. Jerusalem: Bar-Ilan University, Israel
- Richardson, W. (2000). Criminal behavior fueled by attention deficit hyperactivity disorder and addiction. In D. H. Fishbein, (Ed.), *The science, treatment, and prevention of antisocial behavior: Application to the Criminal Justice System* (pp. 3 – 18). New York
- Ronen, H. (2003). "The Future of the Special Education School", in *Issues in Special Education and Rehabilitation*, Vol. 18, No. 1: 5-81.
- Rourke, B.P. (1988). "Socioemotional disorders of learning disabled children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, (6), 801-810.
- Rourke, B.P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The Syndrome and the Model*. New York: Guilford Press.
- Rozman, M., Zalzman, N., Hason-Frankel, R. (1993). Personal Identity: Group Work with Adolescents. Ramot Publ. Tel-Aviv University. Pages 224-228.
- Rachman, S (1997). "The evolution of cognitive behavior therapy". In Clark, D, Fairburn, CG & Gelder, MG. *Science and practice of cognitive behavior therapy*. Oxford: Oxford University Press. pp. 1–26. ISBN 0-19-262726-0.
- Robert K. Yin. *Case Study Research: Design and Methods*. 5th Edition. Sage Publications. California, 2014. Pages 5-6. ISBN 978-1-4522-4256-9
- Robertson D., (2010). *The Philosophy of Cognitive-Behavioral Therapy: Stoicism as Rational and Cognitive Psychotherapy*. London: Karnac. p. xix. ISBN 978-1-85575-756-1
- Robinson, D. N. (1995). An intellectual history of psychology (3rd Ed). Madison, WI: University of Wisconsin Press
- Roux F.E., Dufor O, Giussani C. et al. (October 2009). "The graphemic/motor frontal area Exner's area revisited". *Annals of Neurology* 66(4): 537–45. doi:10.1002/ana.21804.PMID 19847902.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2010). Psychology. (2nd ed., p. 600). New York: Worth Pub.
- Schechter, Z. (1993). *Group Therapy in Schools to Improve Social Skills among Students with Adjustment Problems*. *Educational Advisor*, C (A). The Israeli Association of Educational Advisors

- Schechtman, Z. (2002). *Counseling Groups at School at the Turn of a New Millennium*. University of Haifa (In Hebrew).
- Schechtman, Z. Gilat, A. Flesher, A. (1998). Dynamic Group therapy for Failing Pupils. *Educational Counseling*, 4, 176–178 (In Hebrew)
- Schnitzer, Y. (2001). Narrative of self-image. *Soul*, Vol. 82-86, page 7.
- Schoenbradt, L., Kumin, L., & John, S. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disability*, 30, 264–266.
- Sever, R. (July 2005). “The Place of Research Paradigms in Qualitative and Quantitative Studies as the Basis of Proof for Decision-Makers in the [Israeli] Ministry of Education”. *Paths of Research*, 12: 2-24
- Shern et al. (1990) Cooperative Learning in Small Groups: Review of Methods and Research, in Danilov, Y(Ed). *Planning of Educational Policy in the Pedagogical Center*: Ministry of Education and Culture
- Shkedy, A. (2011). *The meaning behind words: Methodologies in qualitative research – from theory to practice*. Tel-Aviv: Ramot Publishers
- Siegfried L. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Auflage. Beltz Verlag. Weinhhein, Basel.
- Silver, C. H., Elder, W. G., & DeBolt, A. J. (1999). Social skills self-appraisal of children with specific arithmetic disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 16, 117–126.
- Siperstain, G. (1998). Students with learning disabilities at risk in middle school: Strees, social support and adjustment. *Exceptional Children*, 65, 91–100..
- Slavin, R. E. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk: Johns Hopkins University.
- Smilansky, S. (1988). *The Challenge of Adolescence*. Tel Aviv: Ramot Publishers.
- Social Psychology*. Tel-Aviv: Publication of the Open University (In Hebrew) .
- Smilansky, S. Factor, Y. (1989). Exceptional Studetns and Exceptional teachers. *Readings in Education*, 16, 287–303 (In Hebrew).
- Soy, S. K. (1997). *The case study as a research method*. Unpublished paper, University of Texas at Austin.
- Spector, G. (2005) *Learning from the Learning Disabled about a Different Kind of Vaughn S Hogan A Kouzekanani K Shapiro S (1990) Peer acceptance, self-perception and social skills of learning disabled students prior it identification Jld 82 (1) 101–106 .*
- State Comptroller's Report, 1992, p. 391-12.
- Spivey M., Joanisse, M., McRae, K. (2012). *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge UniMarc versity Press. pp. 219–220. ISBN 978-0-521-67792-9
- Steadly, K.M., Schwartz, A. Levin, & Stephen, D. Luke. (2008). Social Skills and Academic Achievement. *Evidence for Education*. Volume III. Issue II. **pp. 1–8.**
- Steinberg, T. (2006). Our day does not end at noon. On the expressions of Attention disorder outside school framework. Vel-Facial-Cardio syndrome Magazine. Clinic for Behavioral genetics. (In Hebrew)
- Stoll, Louise & Fink, Dean (1996). *Changing our schools, Linking school effectiveness and school improvement*. Bristol, PA: Open University Press
- Spindler, George & Spindler, Louise (1997). Teaching Culture. In D. G. Spindler (Ed.), *Education and cultural process: Anthropological approaches* (pp. 536-557). Prospects Heights, Ill.: Waveland Press.
- Tagansky, S. (2006). Who Is Afraid of ADHD? Israel: Rimolim.

- Tali Snir: Emotional-Social Intervention Plan for Learning Disabled Adolescents
img2.tapuz.co.il/forums/12.09.15)
- Thomas, Elwyn (2000). Culture and schooling. Building bridges between research, praxis and professionalism. London: University of Chichester: John Wiley and Sons.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*, 17, 6, 511-521.
- Thomas G. (2011), How to do your Case Study. (Thousand Oak: Sage.
- Thomas, G. (2011). "Sonia is typing..... A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure". *Qualitative Inquiry* 17 (6): 511–521.doi:10.1177/1077800411409884
- Timor, Z. (2008). Moral and Personality Profile of learning Disabled Delinquents. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 23 pp. 41–58
- Triger, G. Egozi, S. Doron, N., Ekharar, A. Self-Image among Students with Learning disabilities. *Educational Counseling*, 12, 119–132. (In Hebrew)
- Trull, T. J. (2007). *Clinical Psychology* (7th Ed). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- The Future of Children, 1996. [2] Accessed October 22, 2014.
- Voller, K.K.S. (1986). "Right hemisphere deficit syndrome in children". *American Journal of Psychiatry*, 143: 1004-1009.
- Vidlavski. (2008) Learning and Teaching Opportunities in the Small Class. Jerusalem: Ministry of Education.
- Vitacco, M., & Rogers, R. (2001). Predictors of adolescent psychopathy: the role of impulsivity, hyperactivity and sensation seeking. *Journal of American Academy of Psychiatry and the Law*, 29, 374–382.
- Ward A., Stoker W. H., Mildred Murray-Ward (1996), Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain. *Educational Measurement* 2, University Press of America, pp. 2–5.
- Weitzman, S. (2009). Teachers' Grasp of a Remedial teaching Workshop at Oranim College: Internal Report. Number 64. Tivon: Oranim Research and Assessment Authority.
- Welsh, M. Parke, R.D., Widaman, K and O'Neil, R. (2001). Linkages between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 6, pp. 463–481.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–9.
- Winstantley, C.A. Eagle, D. E, Robbins, T.W. (2006). Behavioral Models Behavioral models of impulsivity in relation to ADHD: Translation between clinical and preclinical studies. *Clinical Psychology Review* 26, 379–395.
- Whalen, C.K., Kadzin, A.E. (Eds) (2000). Winstantley, C.A. Eagle, D. E, Robbins, T.W. (2006). Behavioral Models Behavioral models of impulsivity in relation to ADHD: Translation between clinical and preclinical studies. *Clinical Psychology Review* 26, 379–395.
- "What are reading disorders?". National Institutes of Health. Retrieved 15 March 2015
- "What are the symptoms of reading disorders?". National Institutes of Health. Retrieved 15 March 2015.
- Wiener, J. & Harris, P.J. (1997). Evaluation of an individualized, context-based social skills training program for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12(1), 40–53.

- Wieviorka, M. (1992) Case studies: history or sociology. In C.C. Ragin and H.S. Becker (Eds). *What is a case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, G.T. (2008). *Behavior therapy*. In R.J. Corsini & D. Wedding. *Current psychotherapies* (8th ed.). pp 63–106. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Winstantley, C.A. Eagle, D. E, Robbins, T.W. (2006). Behavioral Models Behavioral models of impulsivity in relation to ADHD: Translation between clinical and preclinical studies. *Clinical Psychology Review* 26, 379–395.
- Yalom, I.D. (1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (4th ed.) NY: Basic Books.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R.(1993). *Application of Case Study Research*. Sage publications Beverly Hills Ca. 1993.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2nd Ed.) Sage Publications Beverly Hills Ca. 1994.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth Edition. Sage Publications. California.
- Yorgen, Y. Feldamn, I (2000). The Education system in Israel Education. Work of the Education Committee. Jerusalem: Knesset Research and Information (In Hebrew).
- Zabar-Ben, Yehoshua, N. (2006). “The History of Qualitative Research, Influences and Movements”, in *Traditions and Trends in Qualitative Research*. Eds. Zabar-Ben, Yehoshua., N. Dvir. Kinneret: Leor Publishers: 3–28.
- Zemerman, I. (1990). A different Way is Possible. Teachers' Self-Education for Meaningful Value-Based Teaching. In: M. Bar-Lev (Ed.). *Values and Education for Values. Issues in Teachers' In-Service Training* (Vol. 8 pp. 293 – 308). Jerusalem. Ministry of Education and the Hebrew University (In Hebrew).
- <http://www.mkm-haifa.co.il/schools/regavim/pedagogia/tla.htm03>
- <http://www.as.wvu.edu/~scidis/dyscalcula.html>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Learning_disability
- www.edb.gov.hk/en/edu-system/special/.../book-3.html
- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Language-based learning disabilities: Causes and number*. Retrieved June 26, 2012, from <http://www.asha.org/public/speech/disorders/LBLD.htm>.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Brain activity in those with dyslexia pre and post treatment: A review*. Retrieved June 17, 2012, from http://www.asha.org/Events/convention/handouts/2008/1794_Kors_Alicia
- Avraham, Y. (2011). Opening the Glass Gate: Group Work to Improve Social Skills in Socially Rejected Children by Their Peers. *Psychologia Ivrit*, <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2666> (In Hebrew)
- Chivers, M. (1991). "Definition of Dysgraphia (Handwriting Difficulty). *Dyslexia A2Z*. Retrieved from: http://www.dyslexiaa2z.com/learning_difficulties/dysgraphia/dysgraphia_definition.html
- Dekel, G. (2008). Social skills among Elementary School children. <http://www.galiya.co.il>
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2011). *What is dyslexia?* Retrieved June 26, 2012, from <http://www.ninds.nih.gov/disorders/dyslexia/dyslexia.htm>
- NCLD Editorial Staff. (2010). "What is Dysgraphia?" *National Center for Learning Disabilities*. Retrieved from: <http://www.nclد.org/ld-basics/ld-aamp-language/writing/dysgraphia>