

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**  
**Școala doctorală Educație, Reflecție, Dezvoltare**



# **Atitudinile profesorilor față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale**

**Rezumatul tezei de doctorat**

**Student doctorand: Orly Alaluf**

**Conducători de doctorat:**

**Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș**

**Conf. Univ. Dr. Abil. Alina S. Rusu**

## **Lista lucrărilor publicate**

- Alaluf, O., Rusu, A.S. (in press). “Does the Type of Disability of Special Needs Pupils impact the Israeli Teachers' Attitudes toward Parental Involvement in School?” *Educație, Reflecție, Dezvoltare*, ediția a cincea, 2017, Cluj-Napoca, Romania
- Alaluf, O., Ungureanu, D., Rusu, A.S. (2016). “Israeli Teachers' Attitudes Assessment regarding Parental Involvement of Children with Special Needs”. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, eISSN 2357-1330, 18:19-26.
- Alaluf, O. (2015). “Who is Afraid of Parental Involvement? New Education Reform in Israel”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 364-369
- Alaluf, O. (2010). “History, Ladies and Gentlemen, History”. *ISAAC ISRAEL-Augmentative and Alternative Communication*, Nr. 26 pp. 34 – 39 (în ebraică)
- Alaluf, O. Hadad, R. (2009). “Communication, Mobility and Leisure as Components of Life Quality.” *ISAAC ISRAEL-Augmentative and Alternative Communication*, Nr. 25 pp. 25 – 27 (în ebraică)
- Alaluf, O. (2008). “Clinical Dialogue with Parents as Part of the Process of Treatment of Children with Complex Disabilities Using Augmentative and Alternative Communication.” *ISAAC ISRAEL-Augmentative and Alternative Communication*, Nr. 24 pp. 37 – 40 (în ebraică)

## **Lista participărilor la conferințe internaționale**

- Alaluf, O., Rusu, A.S. (2017). “Does the Type of Disability of Special Needs Pupils impact the Israeli Teachers' Attitudes toward Parental Involvement in School?” *Conferința Internațională Educație, Reflecție, Dezvoltare – ediția a cincea*, 2017, Cluj-Napoca, Romania.
- Alaluf, O., Ungureanu, D., Rusu, A.S. (2016). “Assessment of Israeli Teachers' Attitudes towards Parental Involvement in the Inclusion of Children with Special Needs.” *Conferința Internațională Educație, Reflecție, Dezvoltare – ediția a patra*, 2016, Cluj-Napoca, Romania.

- Alaluf, O. (2015). “Who is Afraid of Parental Involvement?” Conferința Internațională Educație, Reflecție, Dezvoltare – ediția a treia, 2015, Cluj-Napoca Romania.

## CUPRINS

INTRODUCERE .....	1
Decalajul de cunoaștere .....	3
Obiectivele cercetării .....	3
CAPITOLUL I: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE .....	4
I.1 Implicarea parentală – principalele teorii și modele.....	4
I.2 Integrare și incluziune - principalele teorii și modele .....	6
I.3 Cadrul conceptual al cercetării .....	8
CAPITOLUL II: DESCRIEREA CERCETĂRII "ATITUDINILE PROFESORILOR DIN ISRAEL FAȚĂ DE IMPLICAREA PARENTALĂ ÎN PROCESUL DE INCLUZIUNE A COPIILOR CU NEVOI SPECIALE" .....	11
II.1 Obiectivele cercetării.....	11
II.2 Întrebările de cercetare .....	11
II.3 Ipotezele cercetării .....	12
II.4 Variabilele cercetării .....	12
II.5 Eșantion de participanți .....	12
II.6 Designul și metodologia cercetării .....	14
II.6.1 Etapele cercetării .....	14
II.7 Instrumente de cercetare.....	15
II.7.1 Realizarea chestionarului privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală (CAPIP).....	15

II.7.2 Interviuurile de profunzime.....	20
II.7.3 Focus-grupul.....	21
II.8 Analiza datelor .....	21
CAPITOLUL III: PRINCIPALELE REZULTATE ALE CERCETĂRII.....	24
III.1 Rezultate (cantitative) pentru prima întrebare de cercetare și prima ipoteză a cercetării: atitudinile profesorilor din Israel față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS .....	24
III.2 Rezultate (cantitative) pentru a doua întrebare de cercetare și pentru a doua ipoteză a cercetării: comparație între profesorii din învățământul special și cei din învățământul de masă.....	25
III.3 Rezultate (cantitative) pentru a treia întrebare de cercetare și pentru a treia ipoteză a cercetării: comparația atitudinilor față de IP (așa cum se reflectă acestea în CAPIP) la profesorii israelieni din școlile de la periferie și din centru .....	27
Caracteristicile personale ale profesorilor – Tipurile de dizabilități ale elevilor la care profesorii au predat și atitudinile profesorilor față de IP (reflectate de CAPIP).....	29
CAPITOLUL IV: DISCUȚII.....	31
IV.1 Discuții privind prima întrebare de cercetare (cantitativă) și prima ipoteză a cercetării – atitudinile profesorilor față de IP în incluziunea copiilor cu NS .....	31
IV.1.1 Atitudinile profesorilor față de contribuția implicării parentare în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale .....	31
IV.1.2 Atitudinile profesorilor față de implicarea parentală în cazul copiilor cu nevoi speciale și față de comunicare.....	32
IV.1.3 Atitudinile profesorilor față de implicarea părinților copiilor cu nevoi speciale în luarea deciziilor educaționale .....	32
IV.2 Discuții privind a doua întrebare de cercetare (cantitativă) și a doua ipoteză a cercetării: comparație între profesorii din Israel care predau în învățământul de masă și cei care predau în învățământul special .....	34
IV.2.1 Diferențe între atitudinile profesorilor din învățământul de masă și cei din învățământul special față de implicarea parentală în luarea deciziilor educaționale .....	34

IV.3	Discuții privind a trei întrebare de cercetare (cantitativă) și a treia ipoteză a cercetării: comparație a atitudinilor față de IP (reflectate de CAPIP) la profesorii israelieni de la școlile situate la periferie și cei de la școlile centrale.....	36
<b>CAPITOLUL V: CONCLUZII, LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE .....</b>		
		<b>38</b>
V.1	Concluzii factuale și conceptuale.....	38
V.2	Implicații practice ale cercetării.....	38
V.3	Limitele cercetării .....	39
V.4	Direcții viitoare de cercetare .....	39
V.5	Contribuții la dezvoltarea cunoașterii .....	40
V.6	Inovații .....	40
V.7	Importanța cercetării .....	40
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>		
		<b>42</b>
<b>ANEXA: CAPIP: Chestionar privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală.....</b>		
		<b>47</b>

## Lista tabelelor

Tabelul 1	Informații descriptive privind profesorii din Israel incluși în analiza cantitativă .....	13
Tabelul 2	Statistici descriptive privind profesorii din Israel participanți la interviurile semistructurate .....	13
Tabelul 3	Structura chestionarului (subiecte și dimensiuni) și analiza fidelității acestuia .....	16
Tabelul 4	Valorile încărcării factoriale a celor trei dimensiuni ale AFC C	18
Tabelul 5	Corelații structurale între factori – o analiză a celor trei factori .....	19
Tabelul 6	Procedura de cercetare și analiza datelor – abordarea calitativă .....	21
Tabelul 7	Procedura de cercetare și analiza datelor – abordarea cantitativă .....	22
Tabelul 8	Comparație între cele două categorii de profesori din Israel privind aspectele IP în incluziunea copiilor cu NS, în raport cu CAPIP.....	25
Tabelul 9	Comparație între profesorii din zonele periferice și cei din zonele centrale din Israel cu privire la aspectele IP (reflectate de CAPIP).....	27
Tabelul 10	Comparație a atitudinilor profesorilor față de IP în raport cu tipurile de dizabilități.....	28

## Lista figurilor

Figura 1	Cadrul conceptual .....	8
----------	-------------------------	---

## Abrevieri

AFC	Analiza factorială de confirmare
MVC	Varianța datorată metodei comune
AFE	Analiza factorială exploratorie
PIE	Program individualizat de educație
MATYA	Acronim evreiesc pentru centrul de suport regional
IP	Implicare parentală
NS	Nevoi special
CAPIP	Chestionar privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală

## INTRODUCERE

Societatea democratică vestică contemporană recunoaște diversitatea în rândul copiilor, care este esențială și naturală, fiind considerată una dintre caracteristicile existenței umane. Dorința de a menține demnitatea umană și căutarea oportunităților egale accentuează dreptul fiecărei persoane la educație și implică dezvoltarea unor modalități multiple de adaptare și suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, pentru a le oferi acestora posibilitatea unei dezvoltări optime în mediul lor (Blass & Laor, 2002; Agenția europeană pentru nevoi speciale și educație incluzivă, 2014).

Deciziile referitoare la incluziunea persoanelor cu nevoi speciale (NS) sunt luate de către factorii decizionali politici și educaționali. Succesul incluziunii în practică implică provocări educaționale pentru profesori. Prin urmare, profesorii reprezintă principalii actori în cadrul procesului de implementare a ideilor în practică și cei care trebuie să facă față provocărilor care însoțesc acest proces. De aceea, atitudinile și abordările cadrelor didactice sunt semnificative pentru natura procesului incluziunii și pentru succesul acestuia (Shimoni & Gavish, 2006; Vidislavski, 2013).

În paralel cu procesele sociale și schimbările legislative privind persoanele cu dizabilități, în ultimii zeci de ani a avut loc un proces social accelerat (în Israel, precum și în alte state ale lumii) referitor la implicarea parentală (IP) în educație în general, dar și în educația specială, în mod particular. În centrul acestei tendințe actuale se află ideea implicării societății în deciziile care îi influențează viața, ceea ce include și persoanele cu NS (Noy, 2014).

S-a constatat că motivația pentru IP în cadrul educației speciale apare, printre altele, pentru că părinții sunt îngrijorați de faptul că ai lor copii s-ar putea să nu primească servicii potrivite pentru nevoile lor speciale în cadrul procesului de incluziune (Burke, 2012; Turnbull et al., 2015). Astfel, cea mai mare parte a implicării parentale se concretizează în jurul activității legislative care garantează educație publică adecvată. Această implicare, alături de schimbările introduse de către specialiști privind percepția rolului părinților în tratarea copiilor cu NS și în educația acestora, s-a exprimat în modificările politice din Israel și din întreaga lume. În unele state aceste modificări au fost ancorate în cadrul legislației (Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă, 2014).

Beneficiile cooperării între părinți, în general, și personalul școlar, respectiv între părinții copiilor cu NS, în special, și personalul școlar, sunt evidente, însă, aparent, implementarea acestui concept în viața cotidiană este una complexă (Hess, Molina, & Kozleski, 2006; Shepherd & Djenne-Amal, 2016; Webster et al., 2017). Cercetările au arătat trei motive principale pentru care părinții și profesorii se opun parteneriatului și implicării: violarea principiului oportunităților egale, violarea autonomiei și a intimității partenerului și prejudicierea puterii și autorității profesorilor (Noy, 2014).

În familiile în care sunt copii cu NS se adaugă o serie de considerații în raport cu dificultățile care apar în creșterea unui copil cu NS. Nașterea unui copil cu NS influențează imediat viața persoanelor din familie și poate cauza multe schimbări în modul de viață al familiei ca întreg (Greenbank, 2016; Mishori, 2014; Shepherd & Djenne-Amal, 2016). Creșterea unui copil cu NS presupune confruntarea familiei cu o serie de decizii, dileme și cu un nivel crescut de responsabilitate, care nu scade odată cu trecerea anilor, ci de multe ori crește pe măsură ce părinții înaintează în vârstă (Greenbank, 2016; Hodatov, 2001; Shepherd & Djenne-Amal, 2016). Aceste provocări sunt adesea însoțite de durere, neputință, furie și confuzie care afectează relația cu mediul educațional-terapeutic (Greenbank, 2016; Krispin, 2005).

Procesul luării deciziilor și dreptul familiei de a alege fac parte din abordarea centrată pe familie. Susținerea procesului de luare a deciziilor și susținerea alegerii părinților reprezintă elemente care determină familia să devină mai puternică și cresc abilitatea acesteia de a lua decizii informate privind nevoile copiilor lor (Bailey et al., 2004; Murray et al. (2007; Shepherd & Djenne-Amal, 2016; Webster et al., 2017).

Comisia Dorner (2009) din Israel a specificat faptul că educația unui copil cu NS în Israel este un proces continuu, împărțit de numeroși factori, inclusiv părinții, educatorii, profesioniștii și autoritățile educaționale. Implicarea părinților alături de munca specialiștilor este esențială pentru îmbunătățirea procesului de luare a deciziilor educaționale privind copilul (Dorner, 2009).

În acord cu Legea Educației Speciale din Israel (1988), există un comitet de plasament care are rolul de a determina eligibilitatea copilului cu NS pentru serviciile educației speciale și plasarea acestuia în acest sistem educațional. De-a lungul timpului, poziția părinților s-a îmbunătățit și drepturile acestora au fost definite. Cu toate acestea, în Israel, decizia privind tipul de context educațional în care va ajunge copilul este luată de către acest comitet statutar și nu de către părinți (Legea Educației Speciale, Circulara Directorului General, 2014). Comitetul Dorner a ajuns la concluzia că în acest proces de plasament este mai bine ca părinții să aleagă, dintre multiple posibilități, cadrul specific în care copilul lor să fie educat – inclusiv sau segregat (Dorner, 2009).

Acordarea dreptului de a lua decizii educaționale și decizii referitoare la incluziune părinților, presupune reexaminarea rolului specialiștilor. Astfel, rolul tradițional al tratamentului direct al copilului trebuie să se extindă, iar specialiștii trebuie să însoțească și să susțină familiile care au de luat astfel de decizii (Murray et al., 2007; Webster et al., 2017). Pentru ca această modificare la nivelul rolului specialiștilor să aibă succes, este importantă analiza atitudinilor acestora și a percepțiilor lor privind IP și parteneriatul în luarea deciziilor în educație, în special în privința procesului de plasament.



## **Decalajul de cunoaștere**

Această cercetare îmbină două subiecte: (1) politica educațională față de incluziune și (2) implicarea părinților copiilor cu NS în procesele educaționale. Multe studii anterioare au analizat atitudinile profesorilor față de incluziune, iar unele dintre acestea față de IP. În plus, au existat studii care au abordat importanța și influența IP în cadrul incluziunii. Cu toate acestea, o revizuire a literaturii de specialitate indică o insuficiență a studiilor referitoare la atitudinea profesorilor față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS.

Cercetarea de față se axează pe înțelegerea atitudinilor profesorilor și a echipelor educaționale din Israel, care sunt zilnic în contact cu părinții elevilor. Acest studiu analizează, de asemenea, dacă există un decalaj între politicile de incluziune, principiile noii reforme care se dorește a fi implementată în Israel și atitudinile profesorilor care sunt responsabili de aplicarea acesteia.

## **Obiectivele cercetării**

1. Analiza atitudinilor profesorilor din Israel privind implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS și designul unui instrument care să permită evaluarea acestor atitudini.
2. Analiza diferențelor dintre atitudinile profesorilor din sistemul educațional de masă și din cel special și din diferite regiuni (periferie și centru) ale Israelului.

**Cuvinte-cheie:** atitudinile profesorilor, implicarea parentală, incluziune, educația pentru luarea deciziilor, comunicare.

## CAPITOLUL I: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

Analiza teoretică prezentată mai jos abordează două elemente principale, care constituie motivele realizării prezentei cercetări: IP și incluziunea elevilor cu nevoi speciale (NS). Pentru a analiza tema prezentului studiu au fost luate în considerare o serie de teorii: teorii socio-ecologice, care se referă la legătura dintre societate și indivizi; teorii psihologice, care fac referire la influența familiei asupra indivizilor din cadrul acesteia și teorii și modele sociale, care se referă la persoanele cu dizabilități, în general, și la incluziunea copiilor cu NS în sistemul educațional în particular.

### I.1 Implicarea parentală – principalele teorii și modele

Teoria ecologică a lui Bronfenbrenner (1986), care accentuează semnificația mediului în care cresc și se dezvoltă copiii, se axează pe influența familiei, implicarea acesteia în viața școlară a copiilor și rezultatele acestei implicări. Bronfenbrenner (1986) a menționat că fiecare copil are un potențial biologic (bio) a cărui exprimare depinde de context și mediu (ecologia) și a considerat contextul ca fiind un set de structuri arborescente. Autorul menționează cinci niveluri ale contextelor care influențează copiii, începând de la interacțiunea imediată, față în față, cu o altă persoană, până la sisteme de credințe culturale foarte generale: un microsistem, mezosistem, exosistem, macrosistem și cronosistem (Miller, 2011; Nelson et al., 2017). Aceste cinci sisteme sunt dinamice și se modifică de-a lungul timpului în raport cu schimbările sociale și economice generale, dar și ca rezultat al legăturilor dintre ele. Cu cât sunt mai bine coordonate sistemele cu care un copil intră în contact, cu atât mai semnificativă va fi îmbunătățirea dezvoltării sale. Interacțiunile acestor sisteme rezultă pe de-o parte în stabilitate, iar pe de altă parte favorizează dezvoltarea (Bronfenbrenner, 1986).

Teoria psihologică a lui Bowen (1966) subliniază impactul familiilor, al structurii acestora, al relațiilor din cadrul familiei și al funcționării acesteia ca și factor semnificativ pentru dezvoltarea copiilor. Această teorie se bazează pe premisa conform căreia fiecare familie este unică, pentru că există diferențe infinite la nivelul caracteristicilor personale, culturale și în privința stilului ideologic al fiecărui membru al unei familii (Bruder, 2010):

- Structurile familiilor comprimă caracteristicile personale ale fiecărui membru. Aceste caracteristici includ personalitatea și stilul ideologic și cultural al fiecărui membru. Structura familiei oferă baza privind modul în care o familie își realizează interacțiunile.
- Interacțiunile familiei definesc semnificația sistemelor familiei privind coeziunea, adaptarea și modalitățile de comunicare. Interacțiunile familiei sunt factori care susțin sau inhibă funcționarea familiei și dezvoltarea copilului.

- Funcția familiei este un rezultat al structurii și interacțiunilor familiei și reprezintă expresia practică a indivizilor familiei care își satisfac propriile nevoi.
- Ciclul vieții – modificările care au loc în familie și susțin sau inhibă dezvoltarea abilităților cu care familiile operează.

Pe baza teoriilor descrise mai sus, precum și pe baza înțelegerii importanței familiei și a efectelor acesteia asupra copiilor și vice versa, au fost dezvoltate diverse abordări și practici în vederea abordării familiilor care au copii cu NS și a muncii cu aceste familii. Una dintre principalele abordări este practica centrării pe **familie**.

### **Practica centrării pe familie**

Există patru premise care stau la baza abordării centrate pe familie:

- Familia și nu specialiștii reprezintă factorul constant și central în viața copilului, fiind implicată în procesul de creștere;
- Familia ar trebui și poate să identifice nevoile copilului;
- Grija față de copil este mai eficientă dacă se acordă ajutor familiei;
- Luarea de către familie, cu respect, a deciziei privind alegerea tipului de servicii oferite copilului consolidează familiile, îmbunătățește controlul pe care îl are familia și oferă deschidere către parteneriate și colaborare (Dempsey & Keen, 2008).

Allen și Peter (1996) au analizat literatura de specialitate și au definit serviciile centrate pe familie utilizând cinci componente: referindu-se la familie ca și o unitate de referință, la alegerea familiei, punctele forte ale familiei, familie și relațiile în echipă, precum și la serviciile personalizate pentru familie (Epley, Summers, & Turnbull, 2011). Specialiștii sunt prezentați în literatura de specialitate ca având o abordare respectuoasă față de familie, considerând expertiza familiei privind copilul, implicarea acesteia și luarea deciziilor ca fiind o parte integrantă a acestei practici (Bailey et al., 2004; Coogle, 2012; Dunst, 2002).

Teoriile privind familia și abordarea centrată pe familie au modificat atitudinile și abordările față de modul de funcționare a familiei și rolul acesteia în dezvoltarea copilului. Aceste modificări au determinat un punct de cotitură în procesul relaționării față de IP în intervenție și tratament, în special la vârste tinere. Statutul părinților a fost treptat transferat de la poziția de mediator și agenți ai schimbării la poziția de participanți activi (Ingber & Dromi, 2010 apud Alaluf, 2015; Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016). În multe țări părinții participă la realizarea politicilor privind programele de intervenție centrate pe familie.

Odată cu implicarea crescândă în educația și tratamentul copiilor cu NS, părinții trebuie să ia decizii semnificative privind procesele educaționale și reabilitatea

copiilor lor (Murray et al., 2007) și au nevoie de sprijinul specialiștilor mai mult decât până acum. Rolul specialiștilor și al sistemului educațional este de a ajuta părinții, de a-i susține în procesul de alegere și de luare a deciziilor și de a oferi informații, ghidare și consiliere. Modalitățile în care profesioniștii ajută la consolidarea parteneriatului între ei și familii influențează eficiența tratamentului (Dempsy & Keen, 2008 apud Alaluf, 2015; Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016; Stormshak et al., 2016).

## **I.2 Integrare și incluziune - principalele teorii și modele**

Prezenta cercetare studiază implicarea părinților ai căror copii au NS din perspectiva dezvoltării sociale și educaționale, precum și în raport cu incluziunea persoanelor cu dizabilități în societate, în general, și a copiilor cu NS, în mod particular. Principiul normalizării a lui Nirje (1969) și Modelul Social al Dizabilității conceput de Oliver (1983) susțin drepturile și oportunitățile egale ale persoanelor cu dizabilități în societate, fiecare dintre aceste două elemente reprezentând baza pentru ajustarea sistemului educațional pentru incluziunea elevilor cu NS (Nirje, 1969; Oliver & Barnes, 2012; Shakespeare, 2013).

### **Modelul comportamental: Principiul normalizării**

Termenul de “normalizare” este definit în literatura de specialitate ca principiu care permite accesul la condiții de viață de bază, care sunt foarte aproape de normele posibile pentru persoanele cu dizabilități (venit, locuință, sănătate), în timp ce sunt utilizate practici normative și culturale acceptate. Acest principiu ar trebui aplicat în orice societate, la orice vârstă, pentru orice tip și grad de dizabilitate. Acest principiu trebuie adaptat la modificările sociale și la dezvoltarea fiecărui individ (Nirje, 1969).

Normalizarea accentuează comportamentul obișnuit, normal în rândul persoanelor și încearcă să elimine diferența dintre persoanele cu dizabilități și alte persoane și să le facă pe acestea să fie la fel “ca toți ceilalți”. Astfel, pentru a asigura aceste condiții, drepturile civile egale ar trebui să fie garantate pentru toți cetățenii (Kumar et al., 2015). Principiul normalizării constituie baza pentru dezvoltarea modelului integrării în anii 1970’.

Modelul integrării se bazează pe noțiunea de "mediu cel mai puțin restrictiv" în raport cu care alegerea pentru plasarea unui copil cu NS în contexte educaționale obișnuite este de preferat, cât de mult posibil (Ronen, 2007). Copiii ar trebui plasați în contexte care sunt cât mai puțin restrictive pentru dezvoltare, calitatea vieții și care permit atingerea obiectivelor educaționale. Principiul se referă la preferința pentru cadrele obișnuite doar dacă acestea oferă soluții pentru nevoile speciale ale copilului (Ronen, 2007).

Modelul integrării pledează pentru o serie de elemente: școlile speciale, clase cu învățământ special în școlile de masă și incluziunea parțială în clase de masă având în vedere diversitatea copiilor, tipurile de dizabilități și gravitatea acestora.

### **Modelul individual și cel social al dizabilității**

Modelul social al dizabilității (MSD) este un model care a apărut în anii 1980' ca și răspuns la modelul medical care era vehiculat la acea vreme (Oliver & Barnes, 2012). Susținătorii modelului social au abordat societatea ca și principală sursă pentru dizabilitățile persoanelor și au încercat să introducă modificări politice, perceptiv și sociale, la nivelul atitudinilor față de persoanele cu dizabilități. Aceștia au sugerat că dizabilitatea fizică, senzorială, intelectuală sau psihologică poate cauza anumite limite ale funcționării, dar acest lucru nu determină neapărat și o stare de handicap. Această stare este mai degrabă determinată de eșecul mediului de a se adapta la nevoile persoanelor cu dizabilități (Shakespeare, 2013; Simpson, 2017).

MSD se fundamentează pe asimilarea diferenței dintre termenii "handicap" și "dizabilitate". În raport cu acest model, dizabilitatea este influențată de interacțiunea dintre oameni și mediul lor. MSD este contrar principiului normalizării și susține că încercarea de a "vindeca" individul care încearcă să facă față dizabilității și de a-l determina să se adapteze mediului și societății reprezintă o cauză a discriminării și prejudiciului, conducând la discriminarea socială a unor grupuri minoritare din societate (Oliver & Barnes, 2012).

Mișcarea de incluziune a adoptat MSD, iar în acord cu acesta dizabilitatea nu este o proprietate a individului, ci mai degrabă o stare de interacțiune între un individ și mediul său și sprijinul oferit acestuia. Mișcarea de incluziune pledează pentru abolirea contextului segregacionist și plasarea copilului cu NS în clase de masă. Mișcarea încearcă să includă elevii cu NS în clasele de masă bazându-se pe o credință fermă în principiul egalității și echității (Ronen, 2007).

La fel ca în alte zone ale lumii occidentale, în Israel, percepția față de copiii cu NS și față de sistemul educațional special a suferit numeroase modificări de-a lungul timpului. Realitatea actuală din Israel este similară cu perspectiva legii americane care se referă la mediul cel mai puțin restrictiv. Legea Educației Speciale din Israel din anul 1988 și amendamentul acesteia din 2002 au accentuat preferința pentru integrare, dar nu cu orice preț. Plasarea va fi determinată pe baza nevoilor fiecărui copil și a contextelor disponibile (Circulara Directorului General, 2014, 5A).

Comisia Dorner a fost înființată de către Ministerul Educației din Israel în anul 2007 pentru a evalua problematica elevilor cu NS. Această comisie are drept obiective evaluarea politicii Ministerului Educației din Israel privind tratamentul acordat elevilor cu NS, evaluarea bugetului alocat pentru acești elevi și recomandarea unui plan de acțiune și stabilirea unor priorități (Dorner, 2009, p. 3). Reforma Dorner (2009) a accentuat dreptul copiilor de a studia în școli de masă și de a primi resurse educaționale speciale oriunde sunt aceștia înscriși la școală și a recunoscut dreptul la incluziune și integrare a elevilor cu NS în educația de masă și în societate.

Pentru aceasta comisia a recomandat următoarele:

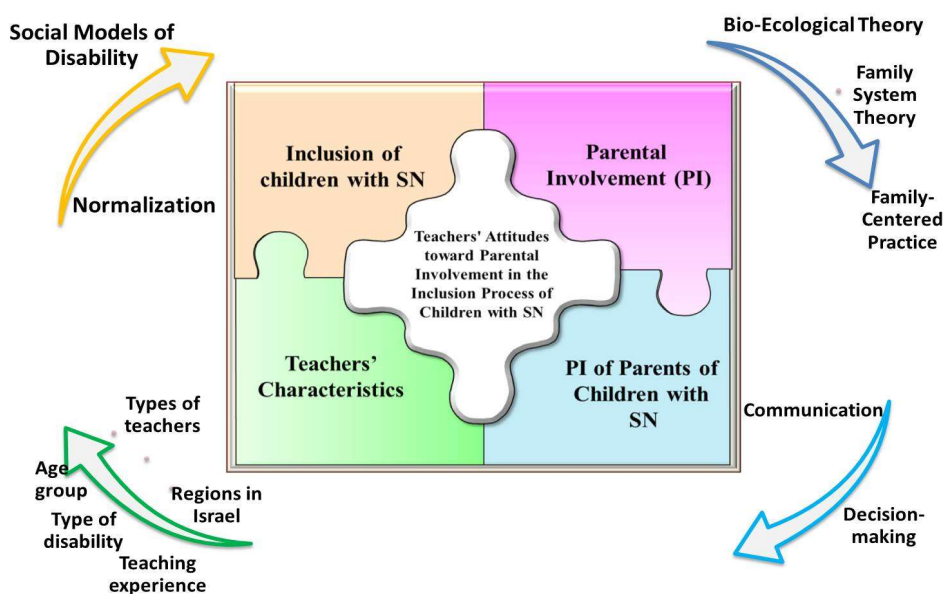
1. **Posibilitatea părinților de a alege** locul în care copilul învață, indiferent dacă este vorba despre învățământul special, separat, sau despre includerea într-un cadru educațional obișnuit, de masă.
2. **Finanțarea în funcție de copil** - Schimbarea sistemului bugetar astfel încât bugetul să se bazeze pe dizabilitatea și funcționarea copilului cu NS și să îi fie acordate drepturile indiferent de contextul în care acesta se află.
3. **Caracterizarea elevilor prin funcționare și nu numai prin dizabilitate** – Nivelul de suport este determinat prin modul de funcționare a copilului și nu doar prin dizabilitatea sa.

În prezent, după cinci ani ai studiului pilot, există patru autorități locale care au participat la implementarea recomandărilor Comisiei Dorner în clasele 2-6 (aproximativ 1,500 elevi). Recomandările acestei comisii sunt analizate și studiate în fiecare an.

### I.3 Cadrul conceptual al cercetării

Cadrul conceptual al prezentului studiu este rezultatul teoriilor și conceptelor menționate mai sus și constituie baza acestei cercetări. Cadrul conceptual include patru componente interconectate: IP în sistemul educațional, implicarea părinților ai căror copii au NS, incluziunea elevilor cu NS și caracteristicile profesorilor care predau elevilor cu NS. Toate acestea se reunesc pentru a studia **atitudinile profesorilor față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale**.

Modelul este prezentat în Figura 1 și este urmat de o descriere în care sunt prezentate componentele modelului, legăturile dintre acestea și efectele acestor interacțiuni.



## **Implicarea parentală (IP)**

IP este un concept care a fost studiat pe larg în ultimii zeci de ani și care își are originea în procesele sociale care susțin drepturile cetățenilor de a se implica în procesele care le afectează viața (Noy, 2014) și în teoriile prezentate mai sus, care ilustrează importanța familiilor și a efectelor acestora asupra membrilor familiei.

Studiile au demonstrat că IP și cooperarea cu școala sunt pozitive, influențând în mod benefic dezvoltarea educațională și socială a elevilor. IP a corelat cu îmbunătățirea rezultatelor elevului, cu o motivație mai mare pentru învățare, cu o imagine de sine îmbunătățită, cu reducerea tulburărilor de comportament și altele (de exemplu, Dor, 2013). Cu toate acestea, în ciuda acestor avantaje, specialiștii încă mai întâmpină dificultăți în implementarea acestei cooperări, existând un decalaj între nivelul declarativ și cel al funcționării în practică (de exemplu, Turnbull et al., 2015).

Se observă că semnificația conceptului de IP și implementarea acestuia au fost interpretate diferit de către părinți și specialiști. Conceptul IP este mai degrabă unul larg, care descrie acțiuni realizate de școli pentru și cu părinți, pentru a determina progresul elevilor (Lavan & Heiman, 2011). În 2001 Epstein a propus un model de cooperare între școală și familie și a menționat șase niveluri ale implicării care stimulează dezvoltarea copiilor și succesul acestora în învățare: parentingul, comunicarea, voluntariatul, extinderea învățării acasă, luarea deciziilor și colaborarea cu familia (Epstein, 2011). Modelul propus de Epstein constituie baza prezentei cercetări care analizează implicarea parentală în cazul copiilor cu NS.

## **Implicarea parentală în cazul copiilor cu nevoi speciale**

Cercetările realizate în privința implicării parentale în cazul copiilor cu NS sunt numeroase, dar în timp ce în cadrul educației de masă majoritatea fac referire la conexiunea dintre părinți și sistemul educațional utilizând conceptul de 'IP', în cadrul educației speciale, conceptul 'parteneriat familie-școală' este mult mai răspândit și mai frecvent utilizat (Burke, 2012). Conceptul de parteneriat este definit ca o situație în care specialiștii și familiile ajung la conștientizarea cunoștințelor și judecății celorlalți și lucrează împreună pentru a susține obiective specifice (Turnbull et al., 2015).

Turnbull et al. (2015) a analizat modelul lui Epstein și nivelurile de implicare propuse de acesta și a ajuns la concluzia că parteneriatul în educația specială este diferit față de acest model, în principal din cauza celor două niveluri care sunt accentuate de către specialiști și familie cel mai mult în cadrul parteneriatului: comunicarea între specialiști și familie și vice versa, precum și IP în luarea deciziilor privind elevul cu NS (Turnbull et al., 2015). Aceste două elemente, alături de contribuția generală a IP, au fost analizate în cadrul prezentei cercetări din punctul de vedere al profesorilor.

## **Caracteristicile profesorilor**

Procesele sociale care au influențat percepțiile privind rolul părinților în educația copiilor au forțat factorii decizionali să se adapteze și să ajusteze sistemul

educațional în raport cu această schimbare (Noy, 2014). Astfel, au fost introduse diverse reforme care au accentuat parteneriatul cu părinții și rolul acestora în luarea deciziilor (Dorner, 2009). Aceste reforme nu sunt, de regulă, realizate în parteneriat cu profesorii și cu personalul din educație, dar îi influențează pe aceștia în mod direct în activitatea de zi cu zi. Atitudinile profesorilor față de modificările propuse influențează cooperarea acestora și implementarea acestor politici (Greenberg & Sorek, 2003; Vidislavski, 2013).

Cu toate acestea, atitudinile profesorilor față de diferite aspecte s-au dovedit a fi legate de mulți factori, cum ar fi formarea, condițiile de muncă, convingerile și multe altele (Talmor, 2007). Prin urmare, cercetarea actuală a analizat atitudinile profesorilor prin investigarea diferitelor caracteristici precum formarea profesorilor (educație specială versus educație de masă), plasarea geografică a profesorilor (periferie sau centru), vechimea în predare și multe altele.

În ultimii cincizeci de ani, recunoașterea faptului că persoanele cu dizabilități au posibilitatea de a avea drepturi și oportunități egale de a face parte din societate a devenit tot mai frecventă și mai răspândită (Naon, Milstein, & Marom, 2012).

Această recunoaștere s-a exprimat, printre altele, în cadrul teoriilor prezentate mai sus. Legislația și drepturile oferite persoanelor cu dizabilități au fost exprimate prin creșterea numărului de elevi cu NS care au fost incluși în contexte educaționale variate (Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă, 2014). În Israel există trei contexte educaționale în care copilul cu NS poate să studieze: școlile speciale, clasele speciale din școlile de masă și clasele obișnuite din școlile de masă. Ultimele două opțiuni sunt considerate a fi contexte de incluziune, în care elevul cu NS studiază împreună cu colegii săi fără dizabilități (o parte a zilei sau chiar întreaga zi). Incluziunea elevilor cu NS constituie o provocare pentru sistemele educaționale și există numeroase studii pe această temă (Agenția Europeană pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă, 2014). Creșterea IP, în general, și cea a părinților ai căror copii au NS, în mod particular, reprezintă un element suplimentar al acestei provocări. În Israel, reforma, a cărei origine este nemulțumirea părinților față de suportul oferit de către stat copiilor cu NS din educația specială, a fost parțial implementată (Dorner, 2009).

Una dintre bazele acestei reforme a fost decizia de a acorda exclusiv părinților dreptul de a alege cadrul educațional în care studiază copiii lor (Dorner, 2009). Această decizie a fost derivată, printre altele, din dorința părinților de a extinde incluziunea elevilor cu SN în școli obișnuite, în special în clasele de masă. Atitudinile profesorilor privind includerea elevilor cu NS și atitudinea lor față de IP sunt importante pentru înțelegerea subiectului prezentei cercetări.



## **CAPITOLUL II: DESCRIEREA CERCETĂRII "ATITUDINILE PROFESORILOR DIN ISRAEL FAȚĂ DE IMPLICAREA PARENTALĂ ÎN PROCESUL DE INCLUZIUNE A COPIILOR CU NEVOI SPECIALE"**

În acest capitol sunt descrise designul și metodologia cercetării utilizate în vederea atingerii scopurilor menționate ale prezentului studiu. De asemenea, sunt prezentate paradigma cercetării, obiectivele acesteia, întrebările de cercetare, eșantionul de participanți, instrumentele de cercetare (variabilele, designul), metodele utilizate pentru colectarea datelor și metodele utilizate în vederea analizei datelor colectate, precum și argumentele alegerii acestor metode.

### **II.1 Obiectivele cercetării**

În cadrul acestei cercetări au fost stabilite următoarele obiective:

1. Analiza atitudinilor profesorilor din Israel privind implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS și designul unui instrument care să permită evaluarea acestor atitudini.
2. Analiza diferențelor dintre atitudinile profesorilor din sistemul educațional de masă și din cel special și din diferite regiuni (periferie și centru) ale Israelului.

### **II.2 Întrebările de cercetare**

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizată o metodologie mixtă de cercetare în vederea analizei atitudinilor profesorilor din Israel privind implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS. Cercetarea a fost structurată astfel încât să răspundă următoarelor întrebări de cercetare:

#### **Întrebare cantitativă și calitativă de cercetare:**

1. Care sunt atitudinile profesorilor din Israel față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS?

#### **Întrebări cantitative de cercetare:**

2. Care sunt asemănările și deosebirile la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din învățământul special și a celor din învățământul de masă din Israel față de IP (așa cum reies acestea din CAPIP) în incluziunea copiilor cu NS?
3. Care sunt asemănările și deosebirile la nivelul atitudinilor față de IP în incluziunea copiilor cu NS (după cum se reflectă și în CAPIP) ale profesorilor din diferite regiuni ale Israelului?

Anterior formulării întrebărilor de cercetare a fost realizată o analiză a literaturii de specialitate (un studiu pilot) pentru a identifica principalele categorii de atitudini care ar putea fi incluse într-un instrument standardizat pentru evaluarea atitudinilor

profesorilor din Israel privind implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS. Acest instrument a fost denumit CAPIP (Chestionar privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală).

### II.3 Ipotezele cercetării

Ipotezele cercetării s-au fundamentat pe rezultatele studiilor anterioare care au investigat diferențele între atitudinile profesorilor din învățământul special și a celor din sistemul de învățământ de masă din Israel privind incluziunea elevilor cu NS și diferențele între gradul de conștientizare de către părinți a drepturilor copiilor lor, în centrul și la periferia Israelului. Ipotezele derivate pe baza principalelor obiective ale cercetării și a întrebărilor de cercetare sunt:

1. Profesorii din Israel vor exprima în general atitudini favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS.
2. Profesorii din învățământul special vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS în comparație cu profesorii din învățământul de masă.
3. Profesorii de la periferia Israelului vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS, în comparație cu profesorii din centrul Israelului, indiferent de tipul școlii în care predau (școală specială sau de masă).

### II.4 Variabilele cercetării

- **Tipologia profesorilor:** Profesori din Israel care predau la clase din învățământul de masă și profesori din Israel care predau la clase din sistemul de învățământ special.
- **Regiunile din Israel:** orașe de la periferia și din centrul Israelului (de exemplu Eilat este situat la periferie, în timp ce Ramat Gan în centru). Mai jos este prezentată o figură care indică orașele din centrul și de la periferia Israelului în care s-a desfășurat prezenta cercetare.
- **Caracteristicile personale ale participanților:**
  - **Media de vârstă a elevilor la care profesorii predau** (după cum este prezentat mai jos): învățământ primar (6-12 ani) și gimnaziu (13-15 ani).
  - **Tipologia copiilor cu dizabilități la care profesorii predau** (tipuri de dizabilități, după cum urmează): tulburări de comportament, dificultăți de învățare și deficit de atenție, dizabilități complexe (autism, dizabilități motrice, de auz, vizuale și altele).
  - **Vechimea în predare:** vechimea în meseria de profesor (exprimată în ani).

### II.5 Eșantion de participanți

#### II.5.1. Participanți la cercetarea cantitativă

Eșantionul de participanți a inclus 138 de profesori israelieni, care au fost împărțiți în două categorii, fiecare categorie divizată în raport cu două criterii: (1) tipul de context educațional: clase din învățământul special și clase din învățământul de masă și (2) poziție geografică: centrul sau periferia Israelului. Toți participanții au fost femei (cu vârsta cuprinsă între 25 și 55 de ani).

Profesorii participanți la cercetare sunt diferiți din punctul de vedere al experienței profesionale și predau la fiecare nivel de învățământ, de la clasa I până la liceu. Deși acești profesori au fost divizați în cele două categorii – care predau la clase din sistemul de învățământ special și care predau în învățământul de masă, experiența acestora include munca cu dizabilități complexe (26.1%), confruntarea cu tulburări de comportament ale elevilor (26.8%) și dificultăți de învățare și tulburări de atenție (47.1%). Tabelul 1 oferă informații privind experiența anterioară a profesorilor participanți la prezenta cercetare.

**Tabelul 1:** Informații descriptive privind profesorii din Israel incluși în analiza cantitativă (N=138).

Variabile	Categorii	Număr	Procent
Tipul clasei	Clase de masă	70	50.7
	Clase speciale în școlile de masă	68	49.3
Regiunea din Israel	Periferie	64	46.4
	Centru	74	53.6
Experiența în predare	0-5 ani	37	26.8
	6-10 ani	26	18.8
	Mai mult de 10 ani	75	54.3
Grupă de vârstă	Școală primară	100	72.5
	Gimnaziu	38	27.5
Tipul dizabilității cu care profesorii au experiență	Dizabilități complexe	36	26.1
	Tulburări de comportament	37	26.8
	Dificultăți de învățare și deficit de atenție	65	47.1

## II.5.2 Participanți la cercetarea calitativă

### a. Participanți la interviurile semistructurate

Interviurile semistructurate au fost realizate cu scopul de a înțelege în profunzime comportamentul profesorilor, gândurile și atitudinile acestora față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS. Interviurile au fost desfășurate cu opt participanți dintre cei care au completat chestionarul menționat în partea cantitativă a cercetării și care și-au dat acordul pentru a fi intervievați (Tabelul 2).

**Tabelul 2:** Statistici descriptive privind profesorii din Israel participanți la interviurile semistructurate

N=8	Centru	Periferie
-----	--------	-----------

<b>Profesori din învățământul special</b>	2	2	4
<b>Profesori din învățământul de masă</b>	2	2	4
	4	4	

### **b. Participanți la focus-grup**

În cadrul prezentei cercetări a fost utilizată o strategie de eșantionare omogenă în vederea identificării răspunsurilor la întrebările de cercetare (Cleary et al., 2014). Focus-grupul a inclus zece participanți, femei, care sunt consilieri în cadrul educației speciale și care au experiențe cu diferite tipuri de populații: elevi cu dificultăți de învățare și deficit de atenție (N=4) și dizabilități complexe (N=6). În Israel, consilierii îi însoțesc pe profesorii din învățământul special și din învățământul de masă și îi ghidează pe parcursul procesului de incluziune a copiilor cu NS înmatriculați în clase obișnuite din sistemul de masă sau în clase speciale din școli de masă.

## **II.6 Designul și metodologia cercetării**

Pentru prezenta cercetare a fost utilizată abordarea prin metode mixte de cercetare. Semnificația principală a acestei abordări este că poate oferi diferite modele mentale pentru aceeași temă a cercetării, pentru a înțelege mai bine fenomenele cercetate (Greene, 2007), iar în cazul de față este vorba despre înțelegerea atitudinilor profesorilor.

Pentru a-i înțelege pe profesorii care se confruntă cu un nivel tot mai crescut al implicării părinților în procesul educației copiilor lor, precum și în orientarea profesională a acestora, în ultimii ani, se consideră că pe lângă descoperirea atitudinilor sau măsurarea diferențelor dintre profesorii din clasele de învățământ de masă sau special, este necesar, de asemenea, să li se permită profesorilor să vorbească despre experiența lor într-o situație care se schimbă și în care părinții adoptă un nou rol. Astfel, cercetătorul a considerat că metodologia calitativă poate ajuta la descoperirea perspectivei profesorilor privind IP și, prin îmbinarea tuturor instrumentelor de cercetare, va avea loc înțelegerea fenomenului ca și întreg (Pritzker & Hen, 2010; Creswell & Plano Clark, 2011, Bryman, 2006, 2012).

Ca parte a abordării prin metode mixte de cercetare, în prezenta cercetare au fost utilizate diferite instrumente de cercetare cu scopul realizării triangulației, complementarității, dezvoltării și extinderii.

### **II.6.1 Etapele cercetării**

Prezenta cercetare se bazează pe patru etape realizate prin metode mixte de cercetare, după cum urmează:

**Studiul pilot:** Parte cantitativă – construirea instrumentelor de cercetare cantitativă - chestionarele

**Etapa 1:** Parte cantitativă – chestionarul de atitudini bazat pe o scală Likert cu patru trepte

**Etapa 2:** Parte calitativă – interviuri semistructurate

**Etapa 3:** Parte calitativă – focus-grup

## **II.7 Instrumente de cercetare**

În cadrul acestei cercetări au fost utilizate trei instrumente de cercetare: chestionarul, interviul semistructurat și focus-grupul.

### **II.7.1 Realizarea chestionarului privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală (CAPIP)**

Deoarece nu a fost găsit niciun chestionar care să fie în mod specific potrivit pentru a răspunde întrebărilor noastre de cercetare privind atitudinile profesorilor din Israel față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS, a apărut nevoia de a construi un nou chestionar.

În cadrul acestui demers s-a realizat mai întâi o analiză a literaturii de specialitate care abordează problematica atitudinilor profesorilor, a IP și a incluziunii. Instrumentele de cercetare existente (chestionare), alături de fundamentele teoretice și experiența cercetătorului în domeniul educației speciale au reprezentat baza pentru construirea unui nou chestionar și pentru identificarea temelor și tipurilor de itemi vizați în cadrul acestui Chestionar privind Atitudinile Profesorilor față de Implicarea parentală (CAPIP) (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, and Reed, 2002; Ingber and Dromi, 2010; King et al., 2003; McAnuff-Gumbs, 2006; Shamay, 2008).

Temele abordate au fost:

- a) Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP;
- b) Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor;
- c) Atitudinile profesorilor privind IP și comunicarea.

Următoarea etapă a constat în colectarea a **75 de afirmații** din cadrul studiilor anterioare, menționate mai sus. Clasificarea inițială și aranjarea afirmațiilor, precum și corectarea formulărilor și realizarea anumitor modificări au condus la suprapunerea anumitor afirmații și, ca urmare, la reducerea numărului final de afirmații, la **60** (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016).

**Evaluarea de către experți a afirmațiilor selectate** – Evaluarea preliminară a acestor afirmații a fost realizată de către un grup de experți în domeniu, care a fost alcătuit din șase referenți, dintre care și cercetătorul. În această etapă de evaluare preliminară, au fost stabilite criteriile în raport cu care vor fi selectate afirmațiile care urmează a fi incluse în chestionar. Din cele 60 de afirmații evaluate, au fost extrase 53 pentru realizarea acestui studiu. **Chestionarul cu 53 de itemi** a fost construit cu

ajutorul unei scale Likert cu patru trepte. Fiecare item a fost formulat sub forma unei afirmații, față de care participanții se puteau raporta pe o scală cu patru trepte: 4 = acord puternic, 3 = acord, 2 = dezacord și 1 = dezacord puternic (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016). Chestionarul final a fost distribuit la un eșantion preliminar alcătuit din profesori israelieni în cadrul studiului pilot (N=59), care este prezentat mai jos.

**Studiul pilot - Factorizarea principalelor instrumente ale studiului –** Pentru a verifica validitatea și fidelitatea instrumentului cu 53 de itemi (CAPIP), chestionarul pilot a fost distribuit la 59 de profesori (28 din cadrul educației speciale și 31 din cadrul educației de masă) dintr-un oraș situat în centrul Israelului (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016). Ulterior, analiza chestionarelor s-a axat pe dimensiunile factorilor în raport cu **Strategia analizei factoriale exploratorii (AFE)**. Analiza factorială exploratorie are drept scop îmbinarea afirmațiilor, respectiv itemilor din chestionar, care au în vedere același factor pe care certătorul dorește să îl urmărească (Osborne, 2014). În cazul de față, am observat încărcăturile factorului – coeficienții de regresie standard. Această analiză preliminară a oferit baza pentru realizarea indicilor de cercetare semnificativi (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016).

Tehnica principală axis factoring a fost utilizată împreună cu rotația VARIMAX pentru a extrage un număr optim de factori. Rotația VARIMAX reprezintă o constrângere care impune ortogonalitate maximă între factori; ceea ce înseamnă că aceste corelații între factori sunt stabilite la zero (Brown, 2015). De exemplu, au fost identificate patru dimensiuni (factori) pentru prima temă a chestionarului, care a fost contribuția și implicațiile implicării parentale. În total, aceste dimensiuni au clarificat 58% din varianța totalului de 17 itemi. Această analiză a fost urmată de **analiza fidelității pentru fiecare factor**. Deși la anumiți factori fidelitatea a fost identificată ca fiind ușor mai scăzută față de pragul normal (alpha Cronbach <.70), au existat și factori pentru care fidelitatea a fost satisfăcătoare, peste 0.70 (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016).

Tabelul 3: Structura chestionarului CAPIP (subiecte și dimensiuni) și analiza fidelității acestuia.

Subiecte/ Teme	Dimensiuni
<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuția IP (alpha Cronbach = 0.76)</b>	• Efectul IP asupra sentimentului de autoeficacitate al profesorilor
	• Efectul IP asupra școlii și asupra elevilor care nu au NS
	• Efectul IP asupra nivelului de investiție și asupra nevoii de formare a profesorilor
	• Efectul IP asupra elevilor cu NS în diferite domenii
<b>Atitudinile profesorilor față de IP și comunicare (alpha</b>	• Tipul informației transmise de școală părinților și vice versa
	• Frecvența și secvențialitatea comunicării școală – părinți

<b>Cronbach = 0.55)*</b>	și vice versa
	• Claritatea limbajului de specialitate în dialogul cu părinții
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor (alpha Cronbach = 0.73</b>	• Luarea deciziilor cu privire la alegerea unui tip de context educațional în care copilul cu NS să studieze
	• Luarea deciziilor cu privire la designul PIE pentru elevii cu NS

În ultimul chestionar aplicat în cadrul studiului pilot au fost realizate modificările finale precum reformularea afirmațiilor care au înregistrat o variabilitate ridicată în rândul profesorilor sau acord total în cazul tuturor profesorilor (nicio variabilitate), respectiv schimbarea scalei astfel încât ceea ce era scăzut să devină crescut și vice versa, în cazul itemilor derutanți.

Afirmațiile care au înregistrat încărcătură foarte scăzută (valoarea încărcăturii < .30) la nivelul tuturor factorilor potențiali latenți au fost excluse din chestionarul final din cadrul studiului pilot. Astfel, a rezultat un chestionar alcătuit din **41 de afirmații**/itemi (Alaluf, Ungureanu, & Rusu, 2016). În timp ce în această etapă preliminară am explorat doar potențialele structuri ale principalelor instrumente de investigație și am contribuit la restructurarea și designul chestionarului final, analiza datelor a inclus atât analiza exploratorie (pentru reproducerea rezultatelor preliminare și susținerea structurii finale a indicilor cercetării), cât și analiza de confirmare a factorilor, care a confirmat semnificația teoretică a dimensiunilor chestionarului cu date empirice.

**Realizarea versiunii finale a CAPIP: Analiza exploratorie și cea de confirmare** – Metodologia de reducere a numărului itemilor chestionarului într-un set de factori semnificativi îmbină două tipuri de abordări analitice: (1) **Analiza exploratorie a factorilor (AEF)** și (2) **Analiza de confirmare a factorilor (ACF)** (Byrne, 2010). În cadrul acestei cercetări, au fost utilizate simultan ambele abordări pentru a determina decalajele între datele teoretice și cele empirice și pentru a ajusta corespunzător indicii finali ai cercetării la dimensiunile principalelor concepte. Principalul scop al acestei metodologii este de a dezvolta indicii cercetării care oferă acoperirea maximă a celor trei teme principale ale cercetării din perspective multiple. Etapa de confirmare are două niveluri, primul fiind nivelul subfactorilor din cadrul fiecărui subiect principal al cercetării. Au fost construite seturi separate de indici pentru fiecare subiect. În cel de-al doilea nivel se observă potențialul pentru cei trei factori principali ai celor trei primeri ai cercetării. Cu alte cuvinte, se testează dacă toți itemii relevanți ai unui subiect pot fi exprimați într-un singur factor mai degrabă decât în mai mulți subfactori. Această abordare este cunoscută, de asemenea, sub denumirea de metoda varianței comune (Podsakoff et al., 2003). Factorii rezultați din cele două etape de confirmare au fost analizați mai departe într-o manieră comparativă în raport cu vârsta copiilor, tipul problemelor, locația școlilor etc.

**Componentele și indicii finali ai cercetării** – Analiza exploratorie și cea de confirmare a factorilor a condus la identificarea a două seturi de indici ai cercetării care au fost calculate ca medie a componentelor indicilor (media în cadrul itemilor). Toți itemii chestionarului privind rezultatele factoriale sunt prezentați mai jos (Tabelul 4). Fiecare indice al cercetării este media din cadrul itemilor care reprezintă componentele sale. După cum am menționat, indicii sunt divizați în trei categorii: (1) Atitudinile profesorilor față de contribuția implicării parentale; (2) Atitudinile profesorilor față de implicarea parentală și comunicare; (3) Atitudinile profesorilor față de implicarea parentală în procesul luării deciziilor.

Valoarea de încărcare peste .30 a fost considerată ca fiind rezonabilă, cu toate că cu cât sunt mai mari încărcăturile, cu atât este mai bun factorul, mai potrivit pentru model și astfel se validează structura finală a indicilor (Byrne, 2010). Cu toate că unele valori de încărcare sunt mai scăzute, acestea sunt toate semnificative la valoarea de  $p < .05$ . În plus, un indice al consistenței interne a fost calculate utilizându-se coeficientul alpha Cronbach pentru fidelitate. Pragul standard și comun pentru acest indice în rândul acestor profesori este 0.70, iar în acest caz fidelitatea este medie pentru diferiți indici și acceptabilă pentru alții.

Tabelul 4: Valorile încărcării factoriale a celor trei dimensiuni pe baza ACF

Subiecte	Dimensiuni	Întrebarea nr.	Încărcare	SE	
<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP (alpha Cronbach = 0.76)</b>	• Efectele IP asupra sentimentului de autoeficacitate a profesorilor	Î2	.60***	.07	* $p < .05$ ** $p < .01$ . *** $p < .001$ . CFI=.964, TLI=.955, RMSEA=.036, Chi-Square=113.41, df=96, $p = .11$
		Î6	.58***	.07	
		Î25	.70***	.06	
		Î30	.76***	.06	
	• Efectele IP asupra școlii și asupra elevilor fără NS	Î12	.36***	.09	
		Î14	.68***	.06	
		Î23	.79***	.05	
		Î28	.55***	.07	
	• Efectele IP asupra investițiilor și nevoii de formare a profesorilor	Î9	.50***	.11	
		Î19	.38**	.12	
		Î21	.55***	.11	
		Î32	.43***	.11	
	• Efectele IP asupra elevilor cu NS la nivelul diferitelor domenii	Î4	.39***	.09	
		Î24	.76***	.06	
		Î26	.46***	.08	
		Î31	.53***	.07	
<b>Atitudinile</b>	• Tipul informației	Î1	.36**	.11	** $p < .01$ .



<b>profesorilor față de IP și comunicare (alpha Cronbach = 0.55)</b>	transmise de școală părinților și vice versa	Î17	.75***	.17	***p<.001. CFI=.986, TLI=.977, RMSEA=.028, Chi-Square=18.84, df=17, p=.34,
	• Frecvența și secvențialitatea comunicării școală-părinți și vice versa	Î11	.51***	.08	
		Î13	.87***	.10	
		Î15	.46***	.09	
	• Claritatea limbajului de specialitate în dialogul cu părinții	Î5	.69***	.09	
		Î20	.59***	.09	
		Î33	.47***	.09	
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor (alpha Cronbach = 0.73)</b>	• Luarea deciziilor privind alegerea tipului de context educațional în care copiii cu NS vor studia	Î16	.72***	.08	**p<.01. ***p<.001. CFI=.989, TLI=.984, RMSEA=.032, Chi-Square=26.35, df=23, p=.28,
		Î22	.56***	.08	
		Î29	.59***	.08	
	• Luarea deciziilor privind realizarea PIE pentru elevii cu NS	Î3	.58***	.07	
		Î7	.70***	.06	
		Î8	.69***	.06	
		Î10	.76***	.05	
		Î18	.35***	.09	
		Î27	.60***	.07	

Matricea corelațiilor dintre indici în cadrul subiectelor completează prezentarea încărcăturii factorilor, după cum indică ACF.

**Generalizarea indicilor cercetării** – Următorul pas a fost de a testa o posibilă construcție a trei factori majori, fără o divizare în cadrul instrumentelor studiului. Astfel, fiecare factor a inclus toți itemii din instrumentul studiului. Tabelul 11 prezintă rezultatele Analizei de varianță prin metoda comună (MVC). MVC ne-a permis să testăm dacă varianța poate fi atribuită măsurării. Modificările adăugate fiecărui factor au fost, de obicei, legate de ștergerea unui item sau a mai multor itemi. Itemii care sunt tăiați cu două linii au fost excluși din cadrul analizei datorită gradului redus de ajustare față de contextul general al instrumentului de cercetare. Acest tip de test este de obicei efectuat pentru a asigura faptul că divizarea încă de la început este superioară unui factor comun pentru fiecare instrument (Podsakoff et al., 2003). Gradul de potrivire a acestui model este ridicat (CFI=.972, TLI=.968), ceea ce este similar potrivirii rezultatelor modelelor măsurării divizate.

**Tabelul 5:** Corelații structurale între factori – o analiză a celor trei factori (extrasă din matricea varianței și covarianței structurale)

	<b>Metoda Varianței Comune (MVC)</b>	<b>Încărcătura</b>	<b>SE</b>
	Î2	.19*	.09
	Î6	.30***	.09

<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP</b>	Î25	.38***	.08
	Î30	.46***	.08
	Î12	.38***	.08
	Î14	.60***	.07
	Î23	.72***	.05
	Î28	.59***	.07
	<del>Î9</del>		
	Î19	.29**	.09
	<del>Î21</del>		
	Î32	.31***	.09
	Î4	.47***	.08
	Î24	.65***	.06
	Î26	.38***	.08
	Î31	.57***	.07
<b>Atitudinile profesorilor față de IP și comunicare</b>	Î1	.30***	.09
	Î17	.57***	.08
	Î11	.28**	.09
	Î13	.47***	.08
	Î15	.64***	.08
	Î5	.55***	.08
	Î20	.39***	.09
	Î33	.45***	.08
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor</b>	Î16	.26**	.09
	Î22	.18*	.09
	<del>Î29</del>		
	Î3	.56***	.07
	Î7	.73***	.05
	Î8	.68***	.06
	Î10	.73***	.05
	Î18	.35***	.09
	Î27	.58***	.07

\*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. CFI=.972, TLI=.968, RMSEA=.024, Chi-Square=398.96, df=370, p=.14; itemii tăiați cu două linii au fost eliminați

## II.7.2 Interviuurile de profunzime

**Interviurile de profunzime** au fost alcătuite pentru prezenta cercetare cu scopul înțelegerii comportamentului profesorilor și a atitudinilor acestora față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS. Interviuul de profunzime este una dintre modalitățile cele mai răspândite pentru realizarea cercetării calitative, în general, respectiv pentru realizarea cercetării în domeniul educației, în mod special (Gubrium & Holstein, 2001). Interviurile din cadrul prezentei cercetări au făcut referire, printre altele, la rezultatele obținute în prima etapă a cercetării, cea

cantitativă și au avut drept scop să evidențieze perspectivele personale ale unor profesori în privința implicării parentale în procesul de incluziune a copiilor cu NS.

Interviul semistrukturat din cadrul acestei etape a cercetării a debutat cu întrebări generale și a continuat cu întrebări mai specific privind cele trei teme pe care prezentul studiu le are vedere, teme care se referă la implicarea parentală în incluziunea copiilor cu NS. În timpul interviului au fost adăugate întrebări pentru clarificarea ideilor, precum și întrebări complementare.

### **II.7.3 Focus-grupul**

Focus-grupul a fost realizat după cea de-a doua parte a cercetării și a avut scopul de a analiza perspectiva și atitudinile grupului față de rezultatele obținute în etapele de cercetare 1 și 2.

**Focus-grupul** reprezintă un instrument acceptat și cunoscut care a fost utilizat în cadrul cercetării calitative de peste patru decenii (Creswell, 2011). Un focus-grup se axează pe identificarea atitudinilor, credințelor și percepțiilor persoanelor din cadrul unui grup. În cadrul grupului are loc o discuție care este atent ghidată de către un moderator. Un focus-grup determină deschiderea, expunerea participanților care sunt invitați să își adreseze reciproc întrebări și să răspundă atitudinilor și opiniilor interlocutorilor (Kruger et al., 2014).

După cum am menționat mai sus, la focus-grupul din cadrul prezentei cercetări au luat parte zece consilieri din Israel care lucrează în învățământul special și care sunt specializați în munca cu diferite categorii de populații cu dizabilități. Întâlnirea focus-grupului a început cu servirea unor răcoritoare și câteva scurte conversații și a continuat cu o discuție care a durat aproximativ două ore. Rezultatele cercetării au fost prezentate de către cercetător, întrucât discuția a fost coordonată de către un consilier organizational specializat în organizarea grupurilor, care era necunoscut pentru participanți. Acest lucru s-a realizat pentru a evita supraimplicarea cercetătorului. Moderatorul a utilizat întrebări care au fost pregătite în avans, prin care participanții au fost rugați să își exprime opiniile și perspectivele privind rezultatele cercetării obținute în etapele 1 și 2.

Este important să menționăm că unicitatea acestui focus-grup a constat în experiența anterioară a participanților, experiență dobândită în urma conducerii și consilierii echipelor care activează în orașul în care reforma Dorner este implementată și a conducerii schimbării privind abordarea implicării părinților copiilor cu NS ca și rezultat al acestei reforme (contrar participanților din etapele anterioare ale cercetării, care nu au fost deloc expuși și nici implementează recomandările reformei Dorner).

## **II.8 Analiza datelor**

**Tabelul 6:** Procedura de cercetare și analiza datelor – abordarea calitativă

Întrebări de cercetare	Abordarea metodelor mixte și instrumentele de cercetare	Analiza datelor	Obiectiv
1) Care sunt atitudinile profesorilor din Israel față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale?	<p><b>Interviul semistrukturat:</b> Întrebările interviului derivate din rezultatele cantitative</p> <p><b>Focus-grup:</b> Întrebările au fost derivate din rezultatele etapelor anterioare: chestionare și interviurile de profunzime</p>	Analiza datelor s-a realizat în cadrul prezentei cercetări prin <b>analiza de conținut</b> .	<b>Cercetarea calitativă</b> va reflecta și extinde înțelegerea atitudinilor profesorilor. Aceasta va permite extinderea înțelegerii și confirmarea rezultatelor calitative privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală.

**Tabelul 7:** Procedura de cercetare și analiza datelor – abordarea cantitativă

Întrebări de cercetare	Abordarea metodelor mixte și instrumentele de cercetare	Analiza datelor	Obiectiv
<ul style="list-style-type: none"> <li>Studiul pilot: realizarea Chestionarului privind Atitudinile Profesorilor față de Implicarea Parentală (CAPIP)</li> </ul> <p>1) Care sunt asemănările și deosebirile între atitudinile profesorilor din educația specială și cea de masă privind implicarea parentală (cum apare și în CAPIP) în incluziunea copiilor cu nevoi speciale?</p>	<p><b>CAPIP</b> - Chestionarul privind Atitudinile Profesorilor față de Implicarea Parentală</p>	<p><b>Fidelitatea</b> chestionarului testată prin alpha Cronbach și AFE pentru fiecare componentă și pentru întreg instrumentul.</p> <p><b>Validitatea</b> chestionarului testată prin AFC.</p>	<p>Cercetarea cantitativă va reflecta atitudinile profesorilor și va permite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O comparație între profesorii din învățământul special din Israel și cei din învățământul de masă, din centrul și de la periferia Israelului</li> <li>Analiza relației dintre variabile.</li> <li>Generalizarea, pe baza eșantionului de profesori implicați în acest studiu, la nivelul tuturor profesorilor din Israel.</li> </ul>

<p>2) Care sunt asemănările și diferențele între atitudinile față de IP (așa cum se reflectă acestea în CAPIP) ale profesorilor din diferite regiuni (periferie și centru) din Israel?</p>			
<p><b>Ipotezele cercetării</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesorii din Israel vor exprima în general atitudini favorabile față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale.</li> <li>2. Profesorii din învățământul special vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS în comparație cu profesorii din învățământul de masă.</li> <li>3. Profesorii de la periferia Israelului vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS, în comparație cu profesorii din centrul Israelului, indiferent de tipul școlii în care predau (școală specială sau de masă).</li> </ol>		<p><b>Analiza ipotezelor cercetării</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pentru studiul atitudinilor și a gradului de acord, a fost realizată o analiză pentru a stabili dacă itemii sunt potriviți ( testul <b>Chi-pătrat</b>)</li> <li>• <b>Testul t</b> a fost realizat pentru a compara profesorii din învățământul special cu cei din învățământul de masă și pentru a compara atitudinile profesorilor de la periferie cu cele ale profesorilor din centrul Israelului.</li> <li>• Pentru analiza relației dintre caracteristicile personale ale profesorilor au fost realizate mai multe teste: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Grupă de vârstă - <b>testul t</b></li> <li><input type="checkbox"/> Tipurile de dizabilități – analiza unifactorială a varianței (<b>ANOVA</b>)</li> <li><input type="checkbox"/> Experiența în predare – <b>corelația Spearman's correlation</b></li> </ul> </li> </ul>	

## CAPITOLUL III: PRINCIPALELE REZULTATE ALE CERCETĂRII

În acest capitol sunt prezentate rezultatele cantitative și calitative în raport cu întrebările de cercetare privind identificarea și analiza atitudinilor profesorilor față de IP în incluziunea copiilor cu NS.

### III.1 Rezultate (cantitative) pentru prima întrebare de cercetare și prima ipoteză a cercetării: atitudinile profesorilor din Israel față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS

#### Prima întrebare a cercetării:

- Care sunt atitudinile profesorilor din Israel față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS?

#### Prima ipoteză a cercetării:

4. Profesorii din Israel vor exprima în general atitudini favorabile față de implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale.

Rezultatele cercetării cantitative arată că gradul de acord față de majoritatea subiecților și dimensiunilor (contribuția IP și comunicarea cu familia) a fost ridicat (70%-97/5%) și arată faptul că profesorii din Israel au, în general, atitudini favorabile față de IP în incluziunea copiilor cu NS și că există percepția că această implicare este esențială.

Cu toate acestea, în privința IP în luarea deciziilor există diferențe mari la nivelul gradului de acord, acesta fiind în general scăzut (8%- 68.8%). La alegerea tipului de context educațional acordul mediu a înregistrat gradul cel mai scăzut (28.25%).

**Prima ipoteză a cercetării s-a confirmat parțial.** Rezultatele noastre indică faptul că, în general, profesorii din Israel manifestă un grad ridicat de acord față de principalele aspecte legate de IP în incluziunea copiilor cu NS, dar există și rezerve privind luarea deciziilor educaționale.

În urma interviurilor de profunzime (cercetare calitativă) s-a constatat că toți profesorii și-au exprimat dorința ca părinții să fie implicați și să existe cooperare cu aceștia. *“Am spus de mai multe ori, ați adus acest copil pe lume ... asumați-vă responsabilitatea și fiți acolo pentru copil 100% în orice are acesta nevoie...”* Toți cei intervievați au făcut referire la contribuția IP și importanța acesteia. *“A coopera cu părinții este hotărâtor la locul de muncă”*. Cu toate acestea, în privința luării deciziilor au apărut cele mai mari rezerve, în special în privința tipului de context educațional. *“Acesta nu este un domeniu alb sau negru, deoarece nu știu cum să spun, dacă trebuie negat rolul părinților de a decide ce e bine pentru copilul lor sau nu, din nou, depinde foarte mult.”*

Ca atare, interviurile au întărit rezultatele obținute în etapa cantitativă a cercetării, la nivelul tuturor celor trei domenii analizate. Unele persoane intervievate și-au explicat rezervele privind IP în luarea deciziilor și și-au motivat opinia prin referiri la capacitățile personale ale părinților și abilitățile intelectuale ale acestora de a lua decizii corecte și optime pentru incluziunea și educarea copiilor lor cu NS: *A.S. "Nu oricine este suficient de inteligent pentru a face acest lucru, iar unii dintre ei nu fac acest lucru corect ... cred că depinde în mare măsură de inteligența lor..."*

Este important să notăm și faptul că domeniile în care părinții ar trebui să fie implicați, așa cum au fost acestea menționate de cei intervievați, ilustrează percepția celor din urmă față de conceptul de 'IP'. Aceștia au ales să se refere la comunicarea cu părinții, la beneficiile IP și implicațiile acesteia pentru ei. Cu toate acestea, subiectul IP în luarea deciziilor nu a apărut în cadrul conversației înainte ca acesta să fie menționat de către cercetător, care i-a rugat să își exprime opinia față de acest subiect.

### **III.2 Rezultate (cantitative) pentru a doua întrebare de cercetare și pentru a doua ipoteză a cercetării: comparație între profesorii din învățământul special și cei din învățământul de masă**

#### **A doua întrebare de cercetare:**

- Care sunt asemănările și deosebirile la nivelul atitudinilor cadrelor didactice din învățământul special și a celor din învățământul de masă din Israel față de IP (așa cum reies acestea din CAPIP) în incluziunea copiilor cu NS?

#### **A doua ipoteză a cercetării:**

- Profesorii din învățământul special vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS în comparație cu profesorii din învățământul de masă.

Rezultatele cercetării cantitative au arătat că nu există diferențe semnificative între cadrele didactice din învățământul special și cele din învățământul de masă la nici unul dintre aspectele investigate (IP și comunicare și implicațiile și contribuțiile IP). Cu toate acestea, s-a observat faptul că atitudinile profesorilor israelieni din învățământul special au fost mai favorabile în privința IP în luarea deciziilor în comparație cu cele ale profesorilor din învățământul de masă (Tabelul 8):

- Profesorii israelieni din educația specială (N=68) au favorizat IP în procesul luării deciziei față de profesorii din învățământul de masă (N=70) ( $t=-2.16$ ,  $p<.05$ ), precum și în procesul luării deciziilor în privința realizării PIE ( $t=-2.46$ ,  $p<.05$ ).
- Efectul IP asupra sentimentului de autoeficacitate a profesorilor din sistemul special de învățământ a fost semnificativ mai crescut față de efectul asupra profesorilor din învățământul de masă ( $t=-3.64$ ,  $p<.001$ ). Profesorii din învățământul special au manifestat un acord puternic față de faptul că IP nu le afectează autoeficacitatea și nu reduce grija pe care aceștia o au față de elevi.

Tabelul 8: Comparație între cele două categorii de profesori privind IP în incluziunea copiilor cu NS, în raport cu CAPIP.

	Teme/ dimens iuni	Profesori din învățământ de masă (n=70)		Profesori din învățământ special (n=68)		df	t
		Media	AS	Media	AS		
<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP</b>	Sca1	3.04	0.33	3.12	0.33	136	-1.44
<b>Atitudinile profesorilor față de IP și comunicare</b>	Sca2	3.14	0.30	3.17	0.38	136	-0.48
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor</b>	Sca3	2.49	0.46	2.66	0.48	136	-2.16*
Efectele IP asupra sentimentului de autoeficacitate a profesorilor	Sca1_1	2.99	0.55	3.29	0.44	136	-3.64***
Efectele IP asupra școlii și asupra elevilor fără NS	Sca1_2	3.04	0.44	3.03	0.47	136	0.03
Efectele IP asupra investițiilor și nevoii de formare a profesorilor	Sca1_3	3.16	0.44	3.08	0.44	136	1.11
Efectele IP asupra elevilor cu NS la nivelul diferitelor domenii	Sca1_4	3.02	0.40	3.08	0.41	136	-0.85
Tipul informației transmise de școală părinților și vice versa	Sca2_1	3.29	0.49	3.42	0.48	136	-0.32
Frecvența și secvențialitatea comunicării școală-părinți și vice versa	Sca2_2	2.92	0.41	2.86	0.54	124.5	0.44
Claritatea limbajului de specialitate în dialogul cu părinții	Sca2_3	3.18	0.46	3.30	0.44	136	-1.54
Luarea deciziilor privind alegerea tipului de context educațional în care copiii cu NS vor studia	Sca3_1	2.14	0.49	2.12	0.54	136	0.23
Luarea deciziilor privind realizarea PIE pentru elevii cu NS	Sca3_2	2.62	0.52	2.85	0.57	136	-2.46*

- \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001; \* IP = implicare parentală; \* NS = nevoi speciale;

PIE = Program individualizat de educație

Interviurile au confirmat rezultatele obținute în cadrul etapei cantitative a cercetării în privința diferențelor între opiniile profesorilor din învățământul special și



a celor din învățământul de masă în raport cu tema luării deciziilor și chiar au permis elaborarea unor interpretări ale datelor obținute. În cadrul interviurilor s-a constatat că profesorii din învățământul special au fost de acord că este corect ca părinții să fie incluși și implicați în PIE și au menționat că acest lucru este prevăzut și în politica Ministerului Educației, în timp ce profesorii din învățământul de masă au descris implicarea părinților în PIE doar pentru aprobarea unui program decis și structurat de către specialiști fără implicarea părinților în luarea deciziilor. Profesorii din sistemul de învățământ de masă au manifestat atitudini mai puțin favorabile față de rolul părinților în procesul de luare a deciziilor în cadrul PIE. *"Implicarea părinților a constatat în acceptarea, respectiv neacceptarea programului. Acesta a fost singurul lucru."*

**A doua ipoteză a cercetării s-a confirmat parțial.** Profesorii din învățământul special consideră, într-o mai mare măsură față de cei din învățământul de masă, că părinții au dreptul de a participa activ la întâlnirile privind stabilirea PIE, precum și de a fi implicați ca și parteneri cu drepturi depline în luarea deciziilor privind PIE pentru copilul lor. De asemenea, profesorii din învățământul special au exprimat un nivel mai înalt de încredere profesională privind IP, respectiv, consideră că IP nu le afectează autoeficacitatea, profesionalismul sau maniera în care ei îngrijesc copilul cu NS.

### **III.3 Rezultate (cantitative) pentru a treia întrebare de cercetare și pentru a treia ipoteză a cercetării: comparația atitudinilor față de IP (așa cum se reflectă acestea în CAPIP) la profesorii israelieni din școlile de la periferie și din centru**

#### **A treia întrebare de cercetare:**

- Care sunt asemănările și deosebirile la nivelul atitudinilor față de IP în incluziunea copiilor cu NS (după cum se reflectă și în CAPIP) ale profesorilor din diferite regiuni ale Israelului?

#### **A treia ipoteză a cercetării:**

- Profesorii de la periferia Israelului vor exprima atitudini mai favorabile față de IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS, în comparație cu profesorii din centrul Israelului, indiferent de tipul școlii în care predau (școală specială sau de masă).

Rezultatele cercetării cantitative ilustrează următoarele:

Profesorii din școlile situate la periferie (N=64) consideră că implicațiile și contribuțiile IP sunt mai favorabile, în comparație cu profesorii de la școlile din centru (N=74) ( $t=1.95$ ,  $p<.05$ ). Acest lucru indică faptul că profesorii israelieni din școlile de la periferie percep, mai mult decât profesorii de la școlile din centru, IP și implicațiile acesteia ca fiind favorabilă și contributivă. În cadrul acestei teme au fost obținute rezultate la nivelul a două dimensiuni:

- Rezultatele comparației pentru "efectele IP asupra școlii și asupra copiilor fără NS" au indicat faptul că profesorii din școlile de la periferie au evaluat acest efect ca fiind semnificativ mai crescut în comparație cu profesorii de la școlile din centrul Israelului ( $t=1.61$ ,  $p<.05$ ). Acest lucru semnifică faptul că profesorii din zonele periferice ale Israelului consideră într-o mai mare măsură decât profesorii de la școlile din centrul țării că IP este importantă și că influențează pozitiv elevii fără NS, precum și imaginea școlii abilitatea școlii de a face față elevilor cu NS.
- Efectul IP asupra copiilor cu NS a fost mai crescut în rândul profesorilor din zonele periferice în comparație cu cei din zonele centrale ale Israelului ( $t=1.78$ ,  $p<.05$ ). Acest lucru indică faptul că IP este percepută de către profesorii din ambele zone ca fiind semnificativă în raport cu elevii cu NS și că le permite acestora să progreseze la nivel academic, dar și la nivelul achizițiilor sociale.

**Tabelul 9:** Comparație între profesorii din zonele periferice și cei din zonele centrale cu privire la aspectele IP (reflectate de CAPIP): medii, abateri standard și testul unilateral t.

		Periferie (n=64)		Centru (n=74)		df	t
		Media	AS	Media	AS		
<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP</b>	Sca1	3.14	0.34	3.03	0.33	136	1.95*
<b>Atitudinile profesorilor față de IP și comunicare</b>	Sca2	3.19	0.34	3.12	0.33	136	1.23
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor</b>	Sca3	2.50	0.44	2.64	0.49	136	-1.73
Efectele IP asupra sentimentului de autoeficacitate a profesorilor	Sca1_1	3.21	0.53	3.07	0.51	136	1.55
Efectele IP asupra școlii și asupra elevilor fără NS	Sca1_2	3.10	0.49	2.98	0.42	136	1.61*
Efectele IP asupra investițiilor și nevoii de formare a profesorilor	Sca1_3	3.14	0.45	3.10	0.44	136	0.42
Efectele IP asupra elevilor cu NS la nivelul diferitelor domenii	Sca1_4	3.11	0.42	2.99	0.39	136	1.78*
Tipul informației transmise de școală părinților și vice versa	Sca2_1	3.50	0.47	3.32	0.48	136	2.17*
Frecvența și secvențialitatea comunicării școală-părinți și vice versa	Sca2_2	2.90	0.49	2.89	0.48	136	0.05
Claritatea limbajului de specialitate în dialogul cu părinții	Sca2_3	3.28	0.47	3.21	0.44	136	0.89
Luarea deciziilor privind alegerea tipului de context educațional în care copiii cu NS vor studia	Sca3_1	2.09	0.47	2.16	0.55	136	-0.73
Luarea deciziilor privind realizarea PIE pentru elevii cu NS	Sca3_2	2.65	0.54	2.81	0.56	136	-1.69

\*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. IP = implicare parentală; NS = nevoi speciale; PIE = Program individualizat de educație

**A treia ipoteză a cercetării s-a confirmat parțial.** Astfel, rezultatele noastre indică faptul că profesorii israelieni din zonele periferice au manifestat atitudini mai favorabile față de IP și implicațiile acesteia în procesul educațional și cel al incluziunii, precum și față de rolul și obligațiile profesorilor în raport cu tipul informației transmise de profesor părinților și vice versa.

### **Caracteristicile personale ale profesorilor – Tipurile de dizabilități ale elevilor la care profesorii au predat și atitudinile profesorilor față de IP (reflectate de CAPIP)**

Pentru a realiza analiza atitudinilor profesorilor față de IP în raport cu tipurile de dizabilități ale copiilor la care profesorii predau (dizabilitățile au fost clasificate în complexe, comportamentale și de învățare) am aplicat o analiză de varianță unifactorială (ANOVA) în urma căreia au rezultat mai mulți indici în care mediile grupului au fost diferite unele de altele. Aceste teste au fost urmate de o analiză a rangurilor bazată pe o analiză post-hoc a perechilor, cu corecție Bonferroni. Analiza post-hoc a oferit un follow up al clasamentelor la nivelul celor trei grupe, utilizat pentru a determina cea mai mare și cea mai mică medie a grupului (Tabelul 10).

**Tabelul 10:** Comparație a atitudinilor profesorilor față de IP în raport cu tipurile de dizabilități (medii, abateri standard și valorile testului F).

	Dizabilități complexe (n=36)		Tulburări de comportament (n=37)		Dificultăți de învățare și deficit de atenție (n=65)		F	$\eta_p^2$
	Medi a	AS	Medi a	AS	Medi a	AS		
<b>Atitudinile profesorilor față de implicațiile și contribuțiile IP</b>	3.08	0.30	3.16	0.36	3.04	0.34	1.60	.02
<b>Atitudinile profesorilor față de IP și comunicare</b>	3.12	0.39	3.19	0.36	3.15	0.30	0.33	.01
<b>Atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor</b>	2.78 <sup>b</sup>	0.44	2.48 <sup>a</sup>	0.50	2.50 <sup>a</sup>	0.45	5.13**	.07
Efectele IP asupra sentimentului de autoeficacitate a profesorilor	3.19	0.45	3.20	0.51	3.07	0.56	1.07	.02
Efectele IP asupra școlii și asupra elevilor fără NS	3.06	0.45	3.13	0.52	2.97	0.42	1.60	.02
Efectele IP asupra investițiilor și nevoii de formare a profesorilor	3.12	0.44	3.05	0.44	3.16	0.45	0.79	.01
Efectele IP asupra elevilor cu NS la nivelul diferitelor domenii	2.97 <sup>a</sup>	0.35	3.20 <sup>b</sup>	0.41	3.00 <sup>a</sup>	0.42	3.54*	.03
Tipul informației transmise de școală părinților și vice versa	3.32	0.48	3.46	0.45	3.42	0.50	0.85	.01
Frecvența și secvențialitatea comunicării	2.94	0.52	2.89	0.57	2.87	0.41	0.20	.003

școală-părinți și vice versa								
Claritatea limbajului de specialitate în dialogul cu părinții	3.18	0.44	3.30	0.46	3.24	0.46	0.65	.01
Luarea deciziilor privind alegerea tipului de context educațional în care copiii cu NS vor studia	2.18	0.51	2.04	0.48	2.15	0.54	0.83	.01
Luarea deciziilor privind realizarea PIE pentru elevii cu NS	3.00 <sup>b</sup>	0.51	2.65 <sup>a</sup>	0.61	2.64 <sup>a</sup>	0.51	6.08 **	.08

\*p<.05. \*\*p<.01. IP = implicare parentală; NS = nevoi speciale; PIE = Program individualizat de educație

Analizele efectuate au reflectat următoarele:

1. *"Atitudini față de IP în luarea deciziilor"* (F=5.13, p<.01)

Valorile înregistrate pentru acest item ilustrează că atât tulburările de comportament, cât și dificultățile de învățare au înregistrat cele mai scăzute valori ale mediei în comparație cu grupa de profesori care s-au confruntat cu dizabilități complexe. Acest lucru poate însemna că profesorii din Israel care au predate elevilor cu dizabilități complexe manifestă un grad mai mare de acord față de ideea conform căreia părinții ar trebui să fie implicați în procesul luării deciziilor în general.

În cadrul acestui subiect, au fost identificate diferențe similare la nivelul dimensiunii: *"Implicarea în luarea deciziilor privind realizarea programului individualizat de educație pentru elevii cu NS"* (F=6.08, p<.01). Acest lucru indică faptul că profesorii elevilor cu dizabilități complexe manifestă un grad mai mare de acord față de IP în realizarea PIE în comparație cu profesorii care predau la elevi cu dizabilități încadrate în celelalte două categorii.

2. *"Efectul IP asupra elevilor cu NS în diferite domenii"* (F=3.54, p<.05). Cele mai mari valori ale mediei s-au înregistrat în acest caz pentru grupa tulburărilor de comportament (litera "b"), în timp ce valorile cele mai scăzute ale mediei au fost identificate pentru categoria dizabilităților complexe și a dificultăților de învățare (ambele împărtășesc litera "a"). Cu alte cuvinte, în raport cu ceea ce au declarat profesorii, efectul IP asupra elevilor cu NS este mai însemnat atunci când este vorba despre tulburări de comportament, în comparație cu alte tipuri de dizabilități.

## CAPITOLUL IV: DISCUȚII

În cadrul acestui capitol sunt analizate rezultatele prezentate în capitolul anterior în raport cu cele trei întrebări de cercetare, cu ipotezele cercetării și cu principalele informații existente în literatura de specialitate, referindu-ne la literatura care prezintă diferite cercetări în domeniu. Acest capitol reprezintă fundamentul concluziilor cercetării și recomandărilor derivate ca urmare a efectuării acestei cercetări.

### IV.1 Discuții privind prima întrebare de cercetare (cantitativă) și prima ipoteză a cercetării – atitudinile profesorilor față de implicarea parentală (IP) în incluziunea copiilor cu NS

Rezultatele obținute în cadrul cercetării cantitative indică faptul că, în general, nivelul de acord al profesorilor față de afirmațiile corespunzătoare primelor două subiecte (contribuția IP și comunicarea) a fost foarte crescut și justifică faptul că atitudinile profesorilor israelieni au fost favorabile în acest sens.

#### IV.1.1 Atitudinile profesorilor față de contribuția implicării parentare în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale

Profesorii din Israel consideră, în raport cu rezultatele prezentate în Capitolul III, că implicarea parentală în cazul copiilor cu NS este importantă și că aduce beneficii copiilor cu și fără dizabilități, precum și școlii în general. Profesorii și-au exprimat, de asemenea, în cadrul interviurilor de profunzime, dorința puternică de a implica părinții și de a coopera cu aceștia, lucru care, consideră ei, va conduce la consolidarea și susținerea școlii. **D. (învățăământ de masă):** "... Mă aștept ca părinții să preia inițiativa și să își ajute copiii ... implicarea trebuie să fie 100%."

Profesorii au subliniat contribuția semnificativă a IP asupra copiilor, în mod special în privința stării de bine la nivel emoțional, precum și asupra profesorilor și sentimentelor acestora. **M. (profesor în învățăământul special):** "conduce la creșterea motivației copiilor lor, **influențează starea emoțională și nu doar cea cognitivă a acestora, există ceva ce îi susține, au susținere acasă și acest lucru se vede."**

În plus, profesorii din Israel și-au exprimat și frustrările și dificultățile atunci când IP nu există sau există doar la un nivel minimal. De exemplu, un profesor din învățăământul special a afirmat: "*Este dificil pentru că doar să vorbești cu ei este imposibil ... nu a existat comunicare cu părinții, chiar deloc ... a fost extrem de greu....*"

Frustrările și dificultățile menționate de profesori atunci când IP este inexistentă sau foarte limitată întăresc indirect ideea că profesorii consideră IP ca fiind necesară și importantă. Aceste rezultate corelează cu numeroase studii ale IP. Specialiștii implicați în diverse studii anterioare au exprimat, în general, atitudini pozitive față de dorința de a exista IP (De Bruïne et al., 2014; Epstein et al., 2008;

Forlin & Hopewell, 2006; Ingber & Dromi, 2010; Koutrouba et al., 2009; Tozer et al., 2006). Profesorii consideră IP ca fiind o condiție importantă pentru susținerea școlilor și elevilor (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Dor, 2013; Dor & Rucker-Naidu, 2012; Fisher & Kostelitz, 2015; Ingber & Dromi, 2010).

#### **IV.1.2 Atitudinile profesorilor față de implicarea parentală în cazul copiilor cu nevoi speciale și față de comunicare**

Profesorii și-au exprimat angajamentul și înțelegerea față de nevoia de a comunica frecvent și continuu cu părinții, asumându-și responsabilitatea pentru informațiile pe care școala le transmite părinților (de exemplu, transmiterea informațiilor privind drepturile), precum și pentru maniera respectuoasă și clară în care aceste informații sunt ajustate pentru a fi transmise părinților. Cu alte cuvinte, profesorii din Israel care au participat la această cercetare par să fie conștienți de rolul lor în a crea rutine de comunicare clară cu părinții copiilor cu NS. Profesorii consideră că informațiile transmise lor de către părinți sunt utile în munca cu elevii, pentru înțelegerea funcționării zilnice a acestora.

Componenta comunicării privind parteneriatul școală-părinți în general, respectiv școală-părinți ai copiilor cu NS, în mod particular, reprezintă un subiect frecvent studiat și discutat. Comunicarea a fost definită în cadrul multor studii anterioare ca o componentă și dimensiunea care trebuie să existe în cadrul parteneriatului între familie și specialiști. Cercetătorii au arătat că acest concept al comunicării include discursul clar și transmiterea unor informații relevante pentru familie cu scopul luării unor decizii educaționale, precum și atenția și empatia (Blue-Banning et al., 2004; Epstein, 2011; Francis et al., 2016; Haines et al., 2015; Kyzer et al., 2012; Murray et al., 2007; Murray & Mereoiu, 2015; Turnbull et al., 2009, 2015).

Cadrele didactice înțeleg că o comunicare fluentă și deschisă cu părinții reprezintă modul de prevenire a conflictelor cu părinții, precum și un mijloc de a apropia și de a lega familia și școala (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Haines et al., 2015).

În concluzie, putem afirma că atitudinile cadrelor didactice israeliene față de două din cele trei dimensiuni ale IP analizate în prezenta cercetare (contribuția IP și comunicarea cu părinții) au fost cele mai favorabile, iar aceste rezultate sunt în concordanță cu rezultatele studiilor anterioare.

#### **IV.1.3 Atitudinile profesorilor față de implicarea părinților copiilor cu nevoi speciale în luarea deciziilor educaționale**

Primele două elemente detaliate mai sus au arătat în mod clar atitudinile favorabile și acordul copleșitor al profesorilor din Israel participanți în acest studiu. Cu toate acestea, în privința celui de-al treilea element față de care au fost analizate atitudinile profesorilor (respectiv, IP în luarea deciziilor privind PIE și alegerea tipului de context educațional) a fost identificată o diferență foarte mare între răspunsurile

participanților și gradul de acord, care a fost, în medie, scăzut. Rezultatele indică faptul că atitudinile profesorilor sunt, în general, mai puțin favorabile față de orice are legătură cu IP în luarea deciziilor educaționale și faptul că există o mare diversitate în rândul populației studiate.

Interviurile de profunzime au întărit aceste rezultate în privința anumitor aspecte: prima întrebare a interviului a evaluat semnificația conceptului de IP pentru cei intervievați și modul în care aceștia definesc IP. Printre răspunsurile oferite, așa cum am menționat și mai devreme, s-au numărat comunicarea și transferul de informații, în timp ce implicarea în luarea deciziilor educaționale nu a fost menționată deloc în cadrul definițiilor oferite pentru IP.

Acest rezultat este congruent cu rezultatele cercetării realizate în anul 2009 în Israel, cercetare care arată că profesorii și directorii nu consideră luarea deciziilor de către părinți care fiind o parte a definiției conceptului de 'implicare parentală' (Fisher, 2009).

Literatura de specialitate care definește IP în general și implicarea parentală în cazul copiilor cu NS, în mod specific, consideră luarea deciziilor educaționale ca fiind una dintre componentele principale ale IP și ale abordării centrate pe familie (Dunst, 2002; Dunst & Dempsey, 2007; Epstein, 2011; Epstein et al., 2009; Hebel, 2014; Ingber & Dromi, 2010; Lindsay et al., 2016; Webster et al., 2017). Dreptul părinților, al familiei, de a alege și de a-și influența copiii cu NS reprezintă o parte a abordării centrate pe familie care acceptă parteneriatul între părinți și specialiști prin oferirea unui suport și a unor oportunități pentru părinți, astfel încât ei să fi factorul central în luarea deciziilor privind copiii lor (Bailey et al., 2004; Dunst, 2002; Dunst & Dempsey, 2007; Murray et al., 2007; Murray & Mereoiu, 2015; Turnbull et al., 2015).

În ciuda celor de mai sus, rezultatele acestui studiu sunt asemănătoare cu ceea ce a fost identificat în cadrul altor studii, ceea ce arată că în practică, este extrem de dificil ca echipele educaționale să proceseze această abordare și să accepte locul părinților ca și factor decizional în privința educației copiilor lor (Banerjee et al., 2016; Razalli et al., 2015). Cadrele didactice nu privesc părinții copiilor cu NS ca și parteneri egali în cadrul procesului educațional (Epstein 2011; Ingber & Dromi, 2010; Razalli et al., 2015; Zhang, 2016).

Acest lucru se reflectă, de asemenea, în percepțiile conceptului de IP. După cum a reieșit din cadrul interviurilor, efectuate în etapa calitativă a cercetării, profesorii israelieni din cadrul eșantionului de participanți la acest studiu au definit conceptul IP ca făcând referire la transmiterea de către părinții a unor informații către școală și la implementarea recomandărilor acesteia, lucru care corelează cu modelul experților profesioniști.

Această premisă este întărită atunci când profesorii se referă la abilitățile/dificultățile părinților în a lua decizii. Atunci când subiectul luării deciziilor de către părinți a fost amintit în cadrul interviurilor de profunzime, profesorii și-au exprimat rezervele privind abilitatea părinților de a lua decizii și chiar

au afirmat că există părinți care nu înțeleg, la nivel cognitiv, nevoile elevilor (copiilor lor) și care nu sunt capabili să ia cele mai bune decizii pentru elevi. **A.S. (profesor în învățământul de masă):** "Nu oricine este suficient de *inteligent* pentru a face acest lucru și unii dintre ei nu îl fac corect ... cred că *depinde în mod semnificativ de inteligența lor, de maturitatea emoțională a părinților...*"

În concluzie, rezultatele privind prima întrebare de cercetare indică faptul că putem afirma că profesorii din Israel implicați în acest studiu și-au exprimat atitudini favorabile față de comunicarea cu părinții și consideră implicarea părinților copiilor cu NS ca având o contribuție importantă la progresul copiilor lor, dar și a celor fără NS, precum și o contribuție pozitivă pentru școală, în general. Cu toate acestea, procesul de luare a deciziilor educaționale (respectiv a permite părinților să ia parte la aceste decizii) reprezintă un subiect pe care profesorii israelieni din cadrul eșantionului nostru îl apreciază ca fiind dificil, atitudinile lor față de această temă sunt mai puțin favorabile și nu sunt uniforme.

În plus, putem concluziona că atitudini precum cele identificate în cazul celor trei domenii studiate, împreună cu modul în care este definit conceptul de IP de către profesorii israelieni și maniera în care aceștia evaluează capacitățile părinților de a lua decizii, indică faptul că profesorii din școlile din Israel acționează, în principal, în raport cu modelul centrării pe expert/profesionist și nu au adoptat încă principiile centrării pe familie.

#### **IV.2 Discuții privind a doua întrebare de cercetare (cantitativă) și a doua ipoteză a cercetării: comparație între profesorii din Israel care predau în învățământul de masă și cei care predau în învățământul special**

Cea de-a doua întrebare de cercetare abordează diferențele și asemănările dintre atitudinile profesorilor din învățământul de masă și cei din învățământul special cu privire la implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu NS. Ipoteza cercetării cu privire la acest aspect a fost că atitudinile profesorilor din sistemul special vor fi mai pozitive în comparație cu cele ale profesorilor din școlile de masă, dar această ipoteză s-a confirmat doar parțial.

În prezenta cercetare diferențele semnificative au fost identificate la nivelul atitudinilor celor două categorii de profesori privind implicarea părinților copiilor cu NS în luarea deciziilor educaționale, precum și la nivelul influenței IP asupra autoeficacității profesorilor (subtemă a contribuțiilor și implicațiilor IP).

##### **IV.2.1 Diferențe între atitudinile profesorilor din învățământul de masă și cei din învățământul special față de implicarea parentală în luarea deciziilor educaționale**

Profesorii din Israel incluși în această cercetare au exprimat un nivel scăzut de acord față de IP în luarea deciziilor (după cum am menționat în discuțiile referitoare la prima întrebare de cercetare), fiind identificate diferențe semnificative între profesorii



din învățământul special și cei de masă. Profesorii din învățământul special au manifestat atitudini mai favorabile în comparație cu profesorii din învățământul de masă față de IP în luarea deciziilor, în general, și luarea deciziilor privind PEI, în particular. După cum am menționat și mai sus, au existat studii care au analizat în mod direct atitudinile profesorilor față de IP (Addi-Racah & Ainhoren, 2009; Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2009; Dor & Rucker-Naidu, 2012; Shamay, 2008), dar foarte puține dintre acestea au evaluat atitudinile profesorilor față de IP în **luarea deciziilor** (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008; Razalli et al., 2015). Mai mult decât atât, nu au fost identificate studii care să abordeze diferențele la nivel atitudinal între profesorii din învățământul special și cei din școlile de masă față de IP, în general, și față de IP în luarea deciziilor, în special.

Se consideră că aceste diferențe sunt, printre altele, influențate de factori care au legătură cu profesorii și cu modalitățile de predare utilizate în clasele de masă: (a) atitudini și perspective ale profesorilor din sistemul de masă față de incluziunea elevilor cu NS în clasele de masă – în studii privind atitudinile a fost identificat faptul că profesorii din sistemul de masă manifestă atitudini mai puțin pozitive în comparație cu cei din învățământul special (Shemesh, 2009; Tomer & Malki, 2015); (b) provocările întâmpinate de profesorii din învățământul de masă în cadrul incluziunii elevilor cu NS – profesorii sunt rezervați în privința incluziunii și menționează numeroase motive din cauza cărora incluziunea este dificilă: volumul mare de muncă al profesorilor, clasele suprapopulate care nu permit cadrelor didactice să lucreze în mod corespunzător și individual cu elevii cu NS și multe altele (Avramidis & Norwich, 2002; Gasteiger-Klicpera et al., 2013; Gavish, 2017; Heiman & Olenik-Shemesh, 2001; Shemesh, 2009); (c) diferențele în caracteristicile muncii profesorilor din învățământul special în comparație cu cele ale profesorilor din sistemul de masă – profesorii din învățământul de masă utilizează într-o măsură mai mică abordarea individuală, nu sunt formați să proiecteze programe educaționale individualizate și nu sunt obișnuiți să adapteze programul nevoilor individuale ale elevilor cu NS (Almog & Shechtman, 2004; De Neve & Devos, 2016).

Acești trei factori pot să influențeze capacitatea profesorilor din învățământul de masă în a face față elevilor cu nevoi speciale și părinților acestora.

Factorii care au legătură cu părinții copiilor cu NS și caracteristicile acestora au fost adăugați celor menționați mai sus, după cum urmează: (d) diferite motive și motivații ale părinților copiilor cu NS pentru IP a părinților copiilor fără NS; (e) complexitatea emoțională pe care părinții o manifestă în cadrul comunicării cu profesorii. Profesorii sosesc la școală obosiți de modul în care este abordată această situație în prezent, iar de cele mai multe ori au senzația că trebuie să lupte pentru orice – părinții sunt vulnerabili și agresivi și este nevoie să știi cum să acționezi în cadrul acestor manifestări complexe ale lor. Profesorii din învățământul de masă nu studiază acest lucru și nu sunt formați să facă toate aceste lucruri, de aceea este foarte posibil să privească această legătură cu părinții ca fiind o interferență.

În concluzie, putem afirma că factorii care au legătură cu profesorii și modul în care aceștia fac față procesului de incluziune a copiilor cu NS și factorii care au legătură cu părinții copiilor cu NS și caracteristicile acestora pot influența atitudinile profesorilor față de IP în luarea deciziilor educaționale.

#### **IV.3 Discuții privind a treia întrebare de cercetare (cantitativă) și a treia ipoteză a cercetării: Comparație a atitudinilor față de IP (reflectate de CAPIP) la profesorii israelieni de la școlile situate la periferie și cei de la școlile centrale**

A treia întrebare de cercetare a avut în vedere analiza diferențelor atitudinale între profesorii care predau la școli situate la periferia Israelului și profesorii care predau la școli din centrul aceluiași țări față de implicarea părinților elevilor cu NS în procesul incluziunii. Ipoteza corespunzătoare acestei întrebări a fost aceea că profesorii din școlile situate la periferie vor exprima atitudini mai favorabile în comparație cu profesorii de la școlile centrale.

Rezultatele din cadrul cercetării noastre au confirmat parțial ipoteza corespunzătoare celei de-a treia întrebări de cercetare. Rezultatele arată că atitudinile profesorilor de la școlile situate la periferie sunt mai favorabile la nivelul primului subiect investigat: contribuțiile și implicațiile IP. Profesorii din Israel din școlile de la periferie au exprimat atitudini mai favorabile față de contribuția IP pentru școală, elevii cu NS și cei fără dizabilități.

Reexaminarea caracteristicilor orașelor care au participat la prezenta cercetare și diferențele dintre acestea cresc posibilitatea ca atitudinile profesorilor din școlile de la periferie să fie mai favorabile pe fondul unei **IP mai scăzute** în aceste părți ale Israelului. Nivelul IP pare să fie influențat sau legat de mulți factori inclusiv (a) **conștientizarea de către părinți a drepturilor copilului lor** – într-un studiu efectuat pe directorii MATYA s-a observat că există o conștientizare foarte bună în rândul părinților care locuiesc în centrul Israelului privind suportul pe care familiile îl pot solicita de la școli pentru copiii lor (Naon et al., 2011); (b) **circumstanțele socio-economic** – numeroase studii au arătat că nivelul implicării părinților cu statut socio-economic scăzut era, de asemenea, redus (Bakker et al., 2007; Ofarim, 2014; Yotyodying & Wild, 2016). În această cercetare, profesorii participanți au provenit atât din zone periferice, cât și din centrul Israelului, zone care sunt caracterizate printr-un statut socio-economic mediu (4 într-o scală de 7). Cu toate acestea, calculele și măsurătorile mediei din orașele periferice participante la cercetarea noastră a fost de 4-5, o medie mai scăzută în comparație cu cea a orașelor centrale (6-7); (c) **tipul dizabilității elevilor** – studiile arată că părinții copiilor cu tulburări de comportament se distanțează adesea de implicarea în școală. Frica de a auzi vești proaste de la școală poate să îi determine pe aceștia să evite comunicarea cu școala (Hornby, 2011, Hornby & Lafaele, 2011). În studiul nostru a existat un decalaj mare în detrimentul periferiei, la nivelul numărului de elevi cu tulburări de comportament; (d) **percepția părinților față de rolul școlii** - Hayisraeli (2016), care a studiat legătura dintre

familie și educație la periferia Israelului, a concluzionat că majoritatea familiilor din aceste zone acceptă autoritatea școlii ca și agent al statului. Acestea consideră că școala își îndeplinește scopurile educaționale, iar școala, respectiv educația publică în mod special simbolizează pentru aceste comunități brațul de educație al statului (Hayisraeli, 2016).

Concluziile privind rezultatele referitoare la cea de-a treia întrebare de cercetare se referă la faptul că diferențele care au fost identificate între atitudinile profesorilor din Israel de la periferia și din centrul țării privind contribuția PI pot fi explicate pe baza diferențelor între periferie și centru la nivelul implicării părinților copiilor cu NS. Putem considera că un nivel redus de implicare parentală, care ar putea reduce interacțiunea dintre școală și familie, poate reduce nivelul de opoziție față de IP din rândul profesorilor și poate conduce la atitudini mai favorabile ale acestora. În plus, înțelegerea implicațiilor lipsei de implicare conduce la o mai bună recunoaștere din partea profesorilor a contribuției implicării parentale (mai ales în rândul elevilor cu tulburări de comportament) și la atitudini mai favorabile ale profesorilor.

## CAPITOLUL V: CONCLUZII, LIMITE ȘI DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

În cadrul acestui capitol am inclus concluziile factuale și conceptuale, precum și implicațiile care derivă pe baza acestora, limitele cercetării și direcțiile viitoare de cercetare. În ultima parte a acestui capitol am menționat contribuția cercetătorului la dezvoltarea cunoașterii și contribuțiile prezentei cercetări la domeniul cunoașterii.

### V.1 Concluzii factuale și conceptuale

1. Prima întrebare de cercetare – atitudinile profesorilor față de IP în cadrul procesului de incluziune a copiilor cu NS
  - a) **Concluzie factuală** - Profesorii din Israel au atitudini favorabile față de contribuția IP în procesul de incluziune a copiilor cu NS și față de nevoia unei bune comunicări cu părinții. Este însă dificil pentru acești profesori să perceapă această implicare și la nivelul luării deciziilor de natură educațională.
  - a) **Concluzie conceptuală** – Profesorii din Israel acționează conform modelului expertului.
2. A doua întrebare de cercetare – Comparatie între profesorii din învățământul de masă și cei din învățământul special din Israel
  - a) **Concluzie factuală** – Profesorii israelieni din învățământul special au atitudini mai favorabile față de IP în luarea deciziilor, în comparație cu profesorii din învățământul de masă.
  - b) **Concluzie conceptuală** – Incluziunea elevilor cu NS în clase de masă este complicată și constituie o provocare pentru personalul din învățământul de masă.
3. A treia întrebare de cercetare - Comparatie la nivelul atitudinilor față de IP (reflectate de CAPIP) între profesorii de la periferia și din centrul Israelului
  - a) **Concluzie factuală** – Profesorii de la periferie au atitudini mai favorabile față de contribuția IP în comparație cu cei din centrul țării.
  - b) **Concluzie conceptuală** – Un nivel redus al IP determină dificultăți pentru profesori în a face față elevilor cu NS, dar conduce și la recunoașterea de către profesori a contribuției acestei implicări.

**Toate aceste concluzii reflectă un decalaj între atitudinile profesorilor israelieni și principiile fundamentale ale reformei Dorner care încurajează incluziunea elevilor cu NS și permite părinților să fie factori decizionali.**

### V.2 Implicații practice ale cercetării

Concluzia principală a acestei cercetări a fost că există un decalaj între atitudinile profesorilor din Israel față de implicarea părinților în incluziunea copiilor cu NS și principiile fundamentale ale reformei Dorner. În cele de mai jos, vom preciza și

descrie câteva recomandări și implicații practice, în raport cu ceea ce a concluzionat cercetătorul. Aceste recomandări se referă atât la procesele de sus în jos care se referă la politica Ministerului Educației (Secțiunea 1) și la cele de jos în sus care se referă la profesorii care se angajează în relația zilnică cu părinții și implicarea acestora în domeniul educațional:

1. Este important ca sistemul educațional din Israel să își redefinească clar modelul implicării părinților copiilor cu NS în raport cu care sistemul educațional va opera în raport cu modelul centrării pe familie sau al consumatorului.
2. Profesorii trebuie să beneficieze de toate condițiile necesare pentru a-și putea dezvolta capacitățile de a include elevii cu NS pe de o parte, iar pe de altă parte pentru a putea stabili parteneriate cu părinții.
3. Părinții trebuie încurajați să se implice activ în sistemul școlar.

### **V.3 Limitele cercetării**

**Limite referitoare la eșantionul de participanți** – distribuția dizabilităților întâlnite de profesori, cel puțin la nivelul școlilor periferice, nu a fost uniformă, ceea ce face posibil ca acest lucru să fi influențat rezultatele. Cu toate acestea, focus-grupul (zece consilieri) a întărit rezultatele cercetării calitative și a permis realizarea triangulației.

**Implicarea cercetătorului** – Cercetătorul este director MATYA într-un oraș din centrul Israelului, în care reforma Dorner a fost implementată. Pentru a menține fidelitatea cercetării și pentru a evita posibilele biasări, cercetătorul a ales să nu realizeze întreaga cercetare în orașul în care își desfășoară activitatea.

### **V.4 Direcții viitoare de cercetare**

Ca urmare a rezultatelor obținute și a concluziilor extrase, au putut fi formulate câteva direcții viitoare de cercetare care pot determina extinderea cunoașterii privind acest subiect și care sunt prezentate mai jos:

1. Analiza legăturii între atitudinile profesorilor față de incluziunea elevilor cu NS și atitudinile lor față de implicarea parentală în cazul acestor elevi în procesul de luare a deciziilor educaționale.
2. Studiarea legăturii între autoeficacitatea profesorilor în incluziunea elevilor cu NS și atitudinile lor față de implicarea parentală în procesul de luare a deciziilor educaționale.
3. Analiza atitudinilor părinților elevilor cu diferite tipuri de NS incluși în învățământul de masă față de locul lor în luarea deciziilor privind PIE și în alegerea contextului educațional, iar ulterior realizarea unei comparații cu atitudinile profesorilor privind același subiect.

## V.5 Contribuții la dezvoltarea cunoașterii

Cercetarea de față contribuie la dezvoltarea cunoașterii în Israel și în alte state și culturi, privind următoarele subiecte:

- Prezentul studiu oferă o nouă perspectivă față de atitudinile profesorilor privind implicarea parentală în procesul de incluziune a copiilor cu nevoi speciale.
- Cercetarea a ilustrat diferențele existente între atitudinile profesorilor din învățământul de masă față de implicarea parentală și a celor ale profesorilor din învățământul special.
- Acest studiu a subliniat efectele geografice asupra atitudinilor profesorilor față de implicarea parentală.

## V.6 Inovații

**Teoretice** – Prezentul studiu se situează printre primele studii care accentuează dificultățile profesorilor și care se axează pe atitudinile acestora față de implicarea parentală în procesul luării deciziilor educaționale; acest studiu este unul dintre primele studii care analizează legătura între tipul dizabilității și atitudinile profesorilor față de implicarea parentală.

**Metodologice** – Chestionarul CAPIP a fost construit în mod particular pentru această cercetare. CAPIP a fost testat în vederea stabilirii validității și fidelității sale și poate fi utilizat și în cadrul unor studii suplimentare. Rezultatele cercetării care au indicat în principal dificultățile profesorilor de a accepta implicarea părinților în luarea deciziilor educaționale au întărit, ca și în cazul nostru, nevoia existenței unor instrumente care să evalueze în mod specific aspecte referitoare la implicarea parentală în cazul elevilor cu NS.

## V.7 Importanța cercetării

Cel mai important aspect al acestei cercetări este adăugarea unor informații valoroase cunoașterii privind atitudinile profesorilor israelieni față de implicarea parentală în procesul incluziunii copiilor cu NS, cu accent pe problematica luării deciziilor. Implicarea parentală în luarea deciziilor s-a dovedit a fi un aspect complicat și problematic care constituie o dificultate pentru profesori, iar această dificultate se exprimă prin atitudinile acestora. Componenta luării deciziilor este cea care face diferența între modelele implicării parentale și cea care influențează atât perspectiva asupra rolului cadrelor didactice, cât și cea asupra rolului părinților în cadrul sistemului educațional. Aspectul luării deciziilor este considerat unul relevant pentru sistemele educaționale din întreaga lume care se confruntă cu o creștere a implicării părinților, în general, în sistemul educațional și a părinților copiilor cu NS, în mod particular. Este important, pentru sistemele educaționale și politica acestora, ca în abordarea politicilor și modelelor implicării parentale să fie luată în considerare

componenta luării deciziilor și complexitatea acesteia, ilustrată și în prezenta cercetare.

În afara importanței la nivelul înțelegerii componentelor implicării parentale în raport cu atitudinile profesorilor, această cercetare are importanță la nivel cultural referindu-se la procesul implementării reformei Dorner în Israel. Rezultatele acestei cercetări au indicat dificultățile pe care profesorii israelieni le au în a accepta implicarea părinților copiilor cu NS în luarea deciziilor privind PEI și în luarea deciziilor privind alegerea tipului de context educațional. Atitudinile investigate în prezenta lucrare arată existența unor decalaje între atitudinile profesorilor față de aspectele implicării parentale și principiile fundamentale ale reformei, care pot întârzia sau împiedica implementarea reformei. Această cercetare este importantă pentru înțelegerea atitudinilor profesorilor față de implicarea părinților copiilor cu NS în procesul incluziunii acestora din urmă. Înțelegerea acestor aspecte permite planificarea, structurarea și implementarea unor modele de acțiune viitoare care să aibă în vedere aceste atitudini în sensul construirii unei colaborări optime între familii și sistemul școlar.

## BIBLIOGRAFIE

- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 805-813.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education, 43*(3), 394-411.
- Alaluf, O., Ungureanu, D., Rusu, A.S. (2016). Israeli Teachers' Attitudes Assessment Regarding Parental Involvement of Children with Special Needs. The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences, eISSN 2357-1330, 18, 19-26.
- Alaluf, O. (2015). Who is Afraid of Parental Involvement? New Education Reform in Israel. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 209*, 364-369
- Almog, O., & Schechtman, Z. (2004). Democratic Attitudes, Perception of Teaching Efficacy and Style of Teachers' Coping with Problems. Behavior of Pupils with Special Needs. *Mifgash Le'avoda Sotzialit, 20*, 11-31. (In Hebrew)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First experiences with early intervention: A national perspective. *Pediatrics, 113*, 887-896.
- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177-192.
- Banerjee, R., Sundeen, T., Hutchinson, S. R., & Jackson, L. (2016). Factors that explain placement decisions for students with multiple disabilities: findings from national data. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Version of Record online: 28 APR 2016, DOI: 10.1111/1471-3802.12363
- Blass, N., & Laor, A. (2002). *Special Education in Israel and Inclusion Policy*. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (In Hebrew)
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167-184.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology, 22*, 723-742.
- Brown, A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2<sup>nd</sup> Edition, New York: The Guilford Press.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children, 76*(3), 339-355.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113.



- Burke, M. M. (2012). Examining family involvement in regular and special education: Lessons to be learned from both sides. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 43, 187-218.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling Using Mplus*. New York: Routledge.
- Cleary, M., Horsfall, J., & Hayter, M. (2014). Data collection and sampling in qualitative research: Does size matter? *Journal of Advanced Nursing*, 70(3), 473-475.
- Coogle, C. G. A Study of Family Centered Help Giving Practices in Early Intervention (2012). *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 4778.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4, 269-284.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2<sup>nd</sup> ed). Los Angeles, CA: Sage.
- De Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Dempsey, I., & Keen, D. (2008). A review of processes and outcomes in family-centered services for children with a disability. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 42-52.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 557-579.
- Director General's Circular (2014). 5A. *Implementation of the Special Education Law: Institutional Integration Committee, Placement Committee as an Appeals Committee, Placement Committee and Appeals Committee*, Jerusalem: Ministry of Education. (In Hebrew)
- Dor, A. (2013). Israeli teachers' attitudes towards parental involvement in school: A qualitative study. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 6-17.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Dorner, D. (2009). The Public Committee for the Examination of the Special Education System in Israel ("Dorner "committee"). Jerusalem: January 2009 <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf> Accessed in January 2014. (In Hebrew)
- Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family–professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305-318.

- Epley, P. H., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention, 33*(3), 201-219.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Second Edition. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. (2009). *School, Family, and Community Partnership* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fisher, Y. (2009). Defining Parental Involvement: The Israeli Case. *Online Submission, 6*(11), 33-45.
- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools, 1*(6), 1-29.
- Forlin, C., & Hopewell, T. (2006). Inclusion—the heart of the matter: trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education, 33*(2), 55-61.
- Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P., & Gross, J. M. (2016). Building “Our School”: Parental perspectives for building trusting family–professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 1*-8.
- Francis, G. L., Hill, C., Blue-Banning, M., Turnbull, A. P., & Haines, S. J. (2016). Culture in inclusive schools: Parental perspectives on trusting family-professional partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51*(3), 281-293.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 17*(7), 663-681.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education, 61*, 37-46.
- Greenbank, A. (2016). The Unique Relationship between Educational Staff and Special Families – Families of Children with Special Needs [E-version] accessed pm September 2 2016: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3398> (In Hebrew)
- Greenberg, A., & Sorek, Y. (2003). Educational Reforms around the World: enhancing Factors. Central Teachers' In-Service School. Histadrut Hamorim: <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=209> (In Hebrew)
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2001). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research* (pp. 3-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haines, S. J., Gross, J. M., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering family–school and community–school partnerships in inclusive schools: Using practice as a guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40*(3), 227-239.

Hayisraeli, A. (2016). *Family as an Agent of Social Change. Family Capital – A Comparative Overview. PhD Dissertation*. Jerusalem: Hebrew University (In Hebrew, <http://in.bgu.ac.il/icqm/DocLib1/>).

Hebel, O. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 29(3), 58-68.

Heiman, T. Olenik-Shemesh, D. (2001). Inclusion of special needs students in regular classes: Teachers' attitudes and coping. Tel Aviv: Mofet Institute, the *Online*

Hess, R. S., Molina, A. M., & Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148-157.

Hodatov, B. (2001). *The Connection between Sense of Empowerment of Parents of Young Children with Special Needs and their Involvement and Participation in the Educational Setting*. M. Ed. Thesis, Bar Ilan University. (In Hebrew)

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.

Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. Springer Science & Business Media.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

Ingber, S. & Dromi, E. (2010). *Parental Involvement in Family Centered Intervention Programs for Children with Special Needs*. <http://education.academy.ac.il> (In Hebrew)

Ingber, S., & Dromi, E. (2010). Actual versus desired family-centered practice in early intervention for children with hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 59-71.

King, G., Kertoy, M., King, S., Law, M., Rosenbaum, P., & Hurley, P. (2003). A measure of parents' and service providers' beliefs about participation in family-centered services. *Children's Health Care*, 32(3), 191-214.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Krispin, T. (2005). *Families of children with Special Needs*. Position Paper. Jerusalem: Ashalim-Joint, Israel. (In Hebrew)

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.

Kumar, A., Singh, R. R., & Thressiakutty, A. T. (2015). Normalization vs. social role valorization: Similar or different? *International Journal of Special Education*, 30(3), 71-78.

Kyzar, K. B., Turnbull, A. P., Summers, J. A., & Gómez, V. A. (2012). The relationship of family support to family outcomes: A synthesis of key findings from research on severe disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(1), 31-44.

Lavan, A., & Heiman, T. (2011). Parents to children with special needs included in mainstreamed educational settings: Their perceptions and involvement within the educational process. In: G. Avisar, Y. Leyzerm & S. Reiter (Eds). *Inclusiveness: Education and Society*. (pp. 245-267). Haifa, Israel: Achva. (In Hebrew)

Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Royal College of Speech & Language Therapists, 51(5), 495.

McAnuff-Gumbs, M., (2006). Understanding teachers' attitudes toward barriers to family-school partnerships. Doctoral dissertation, Ohio University.

Mishori, E. (2014). *Life Journey with Autism. Parents' Life Story*. Tel Aviv: Mofet Institute. (In Hebrew)

Murray, M. M., & Mereoiu, M. (2015). Teacher-parent partnership: An authentic teacher education model to improve student outcomes. *Journal of Further and Higher Education*, (ahead-of-print), 1-17.

Murray, M., Christensen, K., Umbarger, G., Rade, K., Aldridge, K., & Niemeyer, J. (2007). Supporting family choice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 111-117.

Naon, D., Milstein, E., & Marom, M. (2012). *Inclusion of Children with Special Needs in Primary Schools. Follow-up on the Implementation of the "Inclusion" Chapter in the Special Education Law*. Jerusalem: Myers JDC Brookdale Institute. (In Hebrew)

Nelson, R. F., Winfield-Thomas, E., & Lew, M. M. (2017). Academic Service Learning and Cultural Competence in Teacher Education. In *Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education* (pp. 47-57). Springer International Publishing.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In R. Kugel and W. Wolfensberger, (Eds.). *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation. Pp. 178-195. [Available at <http://www.disabilitymuseum.org/dhm/lib/detail.html?id=1941> ]

Noy, B. (2014). *Whose Child Is It? Parents' Relationship with Their Children's Schools*. Tel Aviv: Mofet Institute. (In Hebrew)

Ofarim, Y. (2014). *Possible Ways of Communication between Parents and Their Children's Schools and Their Influence on Adolescents*. Commissioned Review as Background for the Work of the Committee "Between School and Family: Teachers-Parents Relationship in a Changing Environment" Initiative for Applied Research in Education.

Oliver, M., & Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Palgrave Macmillan.

Osborne, J. W. (2014). *Best Practice in Exploratory Factor Analysis*. PStat. [https://www.researchgate.net/profile/Jason\\_Osborne2/publication/265248967\\_Best\\_Practices\\_in\\_Exploratory\\_Factor\\_Analysis/links/5405ec140cf23d9765a79c54.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jason_Osborne2/publication/265248967_Best_Practices_in_Exploratory_Factor_Analysis/links/5405ec140cf23d9765a79c54.pdf)

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903.

- Pritzker, D., & Hen, D. (2010). Burnout causes among teachers in their first teaching years. *Research and Readings in Teacher Education*, 12, 94–134. (In Hebrew)
- Razalli, A. R., Mamat, N., Hashim, A. T. M., Ariffin, A., Rahman, A. A., & Yusuf, N. M. (2015). Epstein Model Application for Measuring Parents' Participation Level In The Individual Education Plan (IEP) Students With Special Needs. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 9(25) Special 2015, Pages: 105-110
- Ronen, H. (2007). Issues and controversies regarding integration and inclusion in formal education systems. In: Reiter, S. Lazer, Y. Avisar, G. (Eds.). *Shiluvim: Learners with Disabilities in the Education System* (pp. 27 – 27). Haifa: Achva. (In Hebrew)
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Routledge.
- Shamay, L. (2008). *The Attitudes of Primary School Teachers towards Parental Involvement in School*. M.Ed. Levinsky College of Education. (In Hebrew)
- Shepherd, K. G., & Djenne-Amal, N. M. (2016). *The Art of Collaboration: Lessons from Families of Children with Disabilities*. Springer.
- Shemesh, Y. R. (2009). "I get by with a little help from my friends": A survey of teachers' perceptions of administrative support and their attitudes toward inclusion in New Jersey. Doctoral dissertation. Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology.
- Shimoni, S., & Gavish, B. (2006). Perceptions of general teachers of the inclusion of SEN students in their classes. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 21(1), 35–54. (In Hebrew)
- Simpson, W. (2017). *Accommodation for adults with intellectual disability: Exploring the lived experiences of ageing parent carers and the reasons behind their decision to continue to care in the family home*. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/theses/1948>
- Special Education Law 1988*. Israeli Legal Database. Nevo Publications Ltd.
- Swirski, S., Konoir-Atias, E., & Zelinger, R. (2015). *Israel: Social Report, 2015*. Tel Aviv: Adva Center. (In Hebrew)
- Talmor, R. (2007). Teachers' Attitudes to the Inclusion of Special Needs Students in Regular Classes. In: Reiter, S. Lazer, Y and Avissar, G. (Eds). *Inclusions: Vol. 1 Learning with Disabilities in the Education System*. pp. 157–195. Haifa: Achva. (In Hebrew)
- Tomer, E. & Malki, S. (2015). Inclusion and its failure: Inclusion teachers' attitudes towards the process of including pupils with learning disabilities in regular education frameworks. *Dapim*, 60, 170–197. (In Hebrew)
- Tozer, S. E., Senese, G., & Violas, P. C. (2006). *School and Society Historical and Contemporary Perspectives*, 5th ed. New York: McGraw-Hill.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E., Soodak, L., & Shogren, K. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust*. Boston, MA: Merrill/Prentice Hall.
- Vidislavski, M. (2013). Reforms in Education Systems – Literature Review. Jerusalem: Ministry of Education, elementary Education. School Administration.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/893A28FA-22AD-4629-856D-D84D66A5C48B/155713/reformat.pdf>

Webster, A., Cumming, J., & Rowland, S. (2017). Effective Practice and Decision-Making for Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. In *Empowering Parents of Children with Autism Spectrum Disorder*, pp. 3-7. Singapore: Springer.

Yotyodying, S., & Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences, 49*, 74-84.

Zhang, Q. (2016). Whose decision is it? Unpacking shared decision-making as a component of partnership in New Zealand early childhood education settings. *New Zealand Research in Early Childhood Education, 19*, 62-72.

**ANEXA: CAPIP: Chestionar privind atitudinile profesorilor față de implicarea parentală**  
**Vă rugăm să indicați nivelul Dvs. de acord față de următoarele afirmații**

Nr	Afirmație	Dezacord puternic	Dezacord	Acord	Acord puternic
1	Rolul școlilor este de a informa părinții copiilor cu NS și de a le explica drepturile lor și ale copiilor				
2	Implicarea părinților copiilor cu NS poate dăuna simțului de autoeficacitate al profesorilor				
3	Părinții sunt invitați la întâlnirile de PIE pentru a fi parteneri în construirea programului copilului lor				
4	Implicarea parentală în cazul copiilor cu NS consolidează relația între profesori și elevii cu NS din școală				
5	Este responsabilitatea școlii să discute cu părinții utilizând concepte clare și de a le explica terminologia de specialitate				
6	Implicarea parentală în școală în cazul copiilor cu NS conduce la diminuarea calității autoîngrijirii copilului (din cauza timpului necesar)				
7	Este important ca părinții să fie parteneri în luarea deciziei privind relizarea unor programe personalizate pentru copilul lor				
8	Este important ca părinții să aibă un rol activ în întâlnirile PIE				
9	Profesorii trebuie să investească mai mult timp în implicarea părinților copiilor cu NS în comparativ cu părinții copiilor fără NS				
10	Programele individualizate de educație (PIE) pentru copiii cu NS ar trebui construite de către școală în parteneriat cu părinții				
11	Întâlnirile cu părinții copiilor cu NS ar trebui să aibă loc cu aceeași frecvență ca și cele cu părinții copiilor fără NS				
12	Implicarea părinților copiilor cu NS în școală contribuie la reducerea problemelor de disciplină				
13	Trebuie realizate mai multe întâlniri cu părinții copiilor cu NS decât cu părinții copiilor fără NS				
14	Implicarea părinților copiilor cu NS în școală ajută școala în a face față copiilor cu NS				
15	Ar trebui realizate întâlniri frecvente și regulate cu părinții copiilor cu NS				
16	Ar trebui să li se permită părinților copiilor cu NS să decidă ce tip de context este potrivit pentru copilul lor (clasă de masă, clasă specială în sistemul de masă sau școală specială)				
17	Este responsabilitatea școlii să ofere părinților informații detaliate privind integrarea și comisiile de plasament				
18	Inițiativele și ideile părinților servesc drept bază pentru construirea PIE				
19	Profesorii au nevoie de formare specială pentru a realiza cu succes implicarea parentală				
20	Trebuie să ne asigurăm că părinții copiilor cu NS înțeleg jargonul/conceptele de specialitate				
21	Implicarea părinților copiilor cu NS presupune o mare investiție de timp și muncă din partea mea				
22	Deciziile privind tipul de context adoptate de către părinți în exclusiv pot conduce în mod sigur la decizii eronate și neprofesionale				
23	Implicarea părinților copiilor cu NS în școală contribuie la creșterea nivelului de satisfacție a părinților față de școală				
24	Implicarea părinților copiilor cu NS în școală contribuie la îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor				
25	Implicarea parentală poate afecta profesionalismul cadrelor didactice.				



Nr	Afirmație	Dezacord puternic	Dezacord	Acord	Acord puternic
26	Implicarea părinților copiilor cu NS crește atitudinile pozitive față de copiii cu NS din școală				
27	Părinții copiilor cu NS ar trebui să poată lua anumite decizii privind programul individualizat de educație (PIE) al copilului lor				
28	Implicarea părinților copiilor cu NS este importantă pentru școală și pentru imaginea acesteia				
29	Părinții copiilor cu NS ar trebui să aibă posibilitatea de a decide asupra contextului în care este plasat copilul lor chiar dacă această decizie este în contradicție cu poziția echipei de specialiști				
30	Implicarea părinților copiilor cu NS îmi poate afecta poziția și abilitatea de a-mi realiza rolul				
31	Implicarea părinților copiilor cu NS îmbunătățește rezultatele copiilor în plan social				
32	Implicarea părinților copiilor cu NS presupune formare specializată a profesorilor pentru a realiza o comunicare optimă				
33	Se întâmplă adesea să le explic părinților termeni și concepte de specialitate pe care aceștia le întâlnesc				

**Sunteți pregătit(ă) pentru a fi intervievat(ă) personal?**

**Vă rugăm să încercuiți: DA/NU**

**Vă mulțumim pentru completarea chestionarului**