

**MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE
UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI, CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ “EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”**

REZUMATUL EXTINS AL TEZEI DE DOCTORAT

**Aspecte psiho-sociale ale formării în educația sănătății sexuale în pregătirea
personalului didactic din domeniul psihopedagogiei speciale**

Coordonator,

CONF. UNIV. DR. ALINA SIMONA RUSU

Student doctorand,

YIFAT GERCHENOVITCH

**Cluj-Napoca
2019**

CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII	1
1.1 Introducere și definiții ale educației pentru sănătate sexuală (ESS)	1
1.2 Teorii asociate ESS	2
1.2.1 <i>Teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner</i>	2
1.2.2 <i>Teoria câmpului lui Lewin</i>	2
1.2.3 <i>Modelul convingerilor despre sănătate (eng. HBM)</i>	3
1.2.4 <i>Teoria acțiunii motivate (TAM) și teoria comportamentului planificat (TCP)</i>	3
1.2.5 <i>Modelul trans-teoretic (MTT) / Modelul stadiilor schimbării (MSS)</i>	3
1.2.6 <i>Modelul informării-motivației-abilităților comportamentale (IMC)</i>	4
1.3 Programele de ESS	4
1.3.1 <i>Principii ale programelor de ESS în școli</i>	4
1.3.2 <i>Provocările asociate programelor de ESS</i>	4
1.3.3 <i>Provocări asociate multiculturalismului și interculturalității</i>	5
1.4 Programe de ESS în Israel	5
1.4.1 <i>Aspecte multiculturale ale programelor ESS în Israel</i>	6
1.5 Introducere și definiții ale educației speciale (ES)	6
1.6 Fundamente teoretice ale educației pentru copiii cu nevoi educaționale speciale	7
1.6.1 <i>Teoria socioculturală a lui Vygotsky</i>	7
1.7 Învățământul special din Israel	7
1.8 Istoricul ESS în învățământul special	8
1.9 Modele teoretice pentru ESS în contextul educației speciale (ES)	9
1.10 Provocări întâmpinate în dezvoltarea programelor de ESS în învățământul special	9
1.11 ESS în învățământul special din Israel	9
1.12 Pregătirea cadrelor didactice pentru livrarea programelor de ESS în învățământul special din Israel	10
CAPITOLUL 2. METODOLOGIA CERCETĂRII	11
2.1. Paradigma cercetării	11
2.2 Designul cercetării	11
2.3 Studiile cuprinse în cercetarea doctorală	12
2.4 Eșantionul cercetării	12
2.5 Instrumente de cercetare	12
2.6 Triangularea și generalizarea rezultatelor	14
2.7 Considerații etice	14
2.8 Analiza statistică a datelor	14
CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII	15
3.1 Studiul 1. Componente ale programelor ESS pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și profesorii pre-serviciu: O analiză sistematică a literaturii	15
3.1.1 <i>Introducere și obiective</i>	15
3.1.2 <i>Metodologie</i>	15
3.1.3 <i>Rezultate</i>	16
3.1.4 <i>Discuții, concluzii și limite</i>	18
3.2 Studiul 2. Studiu pilot: Dezvoltarea și validarea chestionarelor KASHED cu privire la programul de pregătire în domeniul sănătății sexuale pentru profesorii din învățământul special	19
3.2.1 <i>Introducere</i>	19
3.2.2 <i>Metodologie</i>	19
3.2.3 <i>Rezultate</i>	20
3.2.4 <i>Discuții, concluzii și limite ale studiului</i>	21

3.3 Studiul 3: Studiul cantitativ al efectelor participării la programul de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și disponibilității viitoarelor cadre didactice de a preda ESS în Israel	22
3.3.1 <i>Introducere</i>	22
3.3.2 <i>Metodologie</i>	22
3.3.3 <i>Rezultate ale cercetării</i>	23
3.3.4 <i>Rezultate ale cercetării cu privire la diferențele pre- / post-implementare a Programului de instruire ESS</i>	26
3.3.5 <i>Discuții, concluzii și limite ale studiului</i>	35
3.4 Studiul 4. Studiul calitativ al reflecțiilor personale ale viitorilor profesori în urma participării la programul de formare în domeniul ESS destinată persoanelor cu nevoi speciale.....	37
3.4.1 <i>Introducere</i>	37
3.4.2 <i>Metodologie</i>	37
3.4.3 <i>Rezultate</i>	38
3.4.4 <i>Discuții și concluzii</i>	39
3.4.5 <i>Limite ale studiului</i>	41
3.5 Triangularea datelor calitative și cantitative	42
CAPITOLUL IV: DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE	44
4.1 Discuții	44
4.2. Implicații teoretice și constatări privind întrebările de cercetare	46
4.3 Implicații practice ale cercetării doctorale	48
4.4. Concluzii generale ale cercetării doctorale. Recomandări	50
4.5 Limite ale cercetării și direcții viitoare de cercetare	50
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE	51

CAPITOLUL 1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE CERCETĂRII

Acest capitol prezintă fundamentele teoretice ale studiilor cuprinse în cercetarea doctorală. Cadrul teoretic al cercetării integrează: aspecte teoretice ale educației pentru sănătate sexuală (ESS), caracteristici ale programelor de tip ESS, aspecte introductive și definiții ale educației speciale (ES), fundamente teoretice ale educației elevilor cu nevoi speciale și modele teoretice ale ESS în contextul educației speciale.

1.1. Introducere și definiții ale educației pentru sănătate sexuală (ESS)

Organizația Mondială a Sănătății (WHO) definește sexualitatea ca „un element central al ființei umane, de-a lungul vieții, care cuprinde aspecte referitoare la actul sexual, identitatea și rolul de gen, orientarea sexuală, erotismul, plăcerea, intimitatea și reproducerea” (WHO, 2018). Potrivit lui Schaafsma et al., (2015) termenul „sănătate sexuală” este definit de WHO (2006) nu doar prin absența bolilor cu transmitere sexuală sau evitarea experiențelor negative cu privire la sexualitate, ci și ca „posibilitatea de a avea experiențe sexuale plăcute și în siguranță”. Definiția prevede, de asemenea, că „... drepturile sexuale ale tuturor persoanelor trebuie respectate, protejate și îndeplinite” (p. 4). În consecință, ESS poate fi definită ca predare și învățare de înaltă calitate privind o varietate mare de subiecte relaționate sexualității și sănătății sexuale, explorării valorilor și credințelor privind acele subiecte și dobândirii deprinderilor necesare pentru a naviga în relații și a gestiona propria sănătate sexuală. Incapacitatea de adresare a problemelor de sănătate sexuală și reproductivă (SSR) privează fetele care rămân însărcinate în adolescența timpurie de accesarea educației necesare (Herat et al., 2018).

În ianuarie 2018, UNESCO alături de UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women și WHO au actualizat Orientările tehnice internaționale privind ESS, ajungând astfel la o abordare unificată privind Educația sexuală globală (CSE), (UNESCO et al., 2018). CSE a fost definit ca un proces (bazat pe curriculum) de predare-învățare a aspectelor cognitive, emoționale, fizice și sociale ale sexualității. Prin CSE s-a urmărit echiparea copiilor și tinerilor cu cunoștințe, abilități, atitudini și valori care să susțină: sănătatea, bunăstarea și demnitatea; dezvoltarea relațiilor sociale și sexuale bazate pe respect; conștientizarea modului în care alegerile lor afectează propria lor bunăstare și pe cea a altor persoane; înțelegerea și asigurarea protecției drepturilor copiilor și tinerilor, de-a lungul vieții lor (UNESCO et al., 2018). Lachover & Argaman (2007) susțin că educația sexuală se bazează pe trei concepte majore: conștientizarea sexuală, asertivitatea sexuală și consimțământul conștient. *Conștientizarea sexuală* include autopercepția și înțelegerea factorilor și a termenilor care afectează sexualitatea individului (Snell, 1991). *Asertivitatea sexuală* vizează recunoașterea dorințelor personale și definirea lor și dezvoltarea abilităților de exprimare a acestor dorințe într-o manieră directă, onestă, clară (Hannah & Stagg, 2016). *Consimțământul conștient* se referă la consimțământul obținut în mod direct, fără constrângeri sau manipulare (Argaman, 2010; Fisher et al., 2011;).

În secolul XXI, dezvoltarea programelor echilibrate, complete, de ESS a câștigat o importanță din ce în ce mai mare, deoarece tinerii sunt expuși în mod continuu la noi surse de informații, în special provenite din mediile de socializare online. O mare parte din informațiile referitoare la sexualitate pot fi distorsionate, dezechilibrate, nerealiste și adesea degradante, în

special pentru femei (Seidman, Fischer and Meeks 2007; Crooks and Baur 2014; Raz and Levi 2014). Concluziile unui studiu desfășurat de Darom & Skoop (2014) au evidențiat că majoritatea adolescenților dobândesc cunoștințele și atitudinile față de sexualitate din materialele pornografice. Prin urmare, a apărut o nouă necesitate de educație sexuală, pentru a contracara și corecta informații și imagini înșelătoare transmise prin mass-media (Seidman et al., 2007; Crooks & Baur 2014; Raz & Levi 2014).

În această cercetare doctorală, conceptul de ESS cuprinde aspectele biologice, cognitive, emoționale, sociale și interactive ale sexualității. Considerăm că ESS ar trebui să înceapă cât mai devreme în copilărie și să evolueze treptat în adolescență și la vârsta adultă. ESS își propune să sprijine și să protejeze dezvoltarea sexuală a copiilor și a tinerilor. Prin ESS se oferă treptat copiilor și tinerilor informații, se dezvoltă abilități și valori pozitive pentru a înțelege și a se bucura de sexualitatea lor, pentru a avea relații optime și pozitive și pentru a-și asuma responsabilitatea pentru bunăstarea lor și a altor persoane. În ESS, focalizarea este asupra sexualității privită ca potențial uman pozitiv și sursă de satisfacție și bunăstare (WHO, 2002; 2006; UNESCO, 2015 a).

1.2 Teorii asociate ESS

Curricula ESS în școli și în programe comunitare se construiește în jurul unei varietăți de teorii asociate comportamentului sănătos. Este important de menționat că diferite populații țintă pot necesita diferite combinații de intervenții pentru a schimba comportamentul. Mai mult decât atât, predarea abilităților sociale relevante pentru comportamentul sexual în spațiul școlar necesită expertiză de specialitate atât în proiectarea programului, cât și în furnizarea de către profesori sau facilitatori.

1.2.1 Teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner

În concepția ecologică a promovării sănătății, individul este considerat în relație cu mediul său, astfel încât comportamentul individului se presupune că este influențat de acțiunile comunităților și organizațiilor din care face parte (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2007). De exemplu, dacă un individ folosește mijloace de protecție sexuală, comportamentul său poate fi influențat de cunoștințele și motivația individului, dar va fi, de asemenea, modelat de legislația în vigoare, de acțiunile întreprinse de autoritățile din domeniul sănătății, comportamentele promovate în școală și informațiile transmise de alți factori de decizie (Schaalma et al., 2004). Modelul socio-ecologic, bazat pe teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2007) argumentează că dezvoltarea unui copil și a comportamentului său sexual sunt influențate de o serie de factori dispuși concentric, referitori la: individ, relațiile interpersonale, comunitatea de apartenență și societate. Acțiunile de promovare a sănătății sexuale în general și a ESS în școli, în mod particular, trebuie să se bazeze pe dovezi științifice, să adreseze nevoile identificate și să fie supuse evaluării (Schaalma et al., 2004).

1.2.2 Teoria câmpului lui Lewin

Profesioniștii din domeniul sănătății sexuale au depus eforturi pentru a produce o schimbare în comportamentul de sănătate sexuală a populației. Teoria dinamică a personalității (elaborată de

Lewin) și Teoria câmpului (Lewin, 1935), s-au numărat printre teoriile inițiale ale comportamentului privind sănătatea și au introdus ideea conform căreia schimbarea comportamentului este influențată atât de factori-barieră, cât și de facilitatori, fiind un proces care se desfășoară etapizat.

1.2.3 Modelul convingerilor despre sănătate (eng. HBM)

Eforturile științifice ale psihologilor sociali americani din anii '50 au fundamentat elaborarea *Modelului convingerilor despre sănătate*, care a devenit un cadru conceptual acceptat pentru cercetarea comportamentului în sănătate, în mod specific pentru investigarea factorilor facilitatori ai schimbării comportamentelor legate de sănătate și pentru proiectarea intervențiilor în sănătate (Abraham & Sheeran, 2005; Rosenstock, 1991). Inițial, factori demografici precum genul, statutul socio-economic, etnia și vârsta erau considerați ca potențiali determinanți ai comportamentelor legate de sănătate, dar acești factori nu pot fi modificați prin intervenție bazată pe educație. Modelul a fost elaborat în baza teoriei cognitive a lui Lewin (1951) și teoriei condiționării dezvoltate de Skinner (1938), care explicau asocierea dintre convingeri și comportament și modificarea comportamentului uman în raport cu nivelul pericolului perceput. Comportamentul este modelat de raportul dintre potențialele câștiguri sau pierderi. Dacă beneficiile percepute depășesc potențialele pierderi, individul va acționa. În acest sens, educația este esențială pentru ca oamenii să evalueze cât mai corect beneficiile și pierderile reale, astfel încât toate riscurile să fie luate în considerare.

1.2.4 Teoria acțiunii motivate (TAM) și Teoria comportamentului planificat (TCP)

Teoria acțiunii motivate (TAM), formulată la sfârșitul anilor '60 (Fishbein & Ajzen, 1975) și Teoria comportamentului planificat (TCP), dezvoltată în anii '80 (Ajzen, 1991), se concentrează asupra unor constructe teoretice referitoare la factorii motivaționali individuali determinanți ai probabilității de a efectua un comportament specific. Aceste două teorii sunt utilizate pe scară largă în domenii precum promovarea comportamentelor sănătoase (de ex., exerciții fizice, prevenirea creșterii în greutate și combaterea dependenței), precum și promovarea sănătății sexuale prin utilizarea mijloacelor de protecție sexuală (Taylor et al., 2007).

1.2.5 Modelul trans-teoretic (MTT) / Modelul stadiilor schimbării (MSS)

Acest model a fost dezvoltat de Prochaska și DiClemente la începutul anilor 1980. La fel ca în cazul HBM, TAM și TCP, modelul se bazează pe conceptele dezvoltate de Lewin, însă a fost influențată și de psihoterapie. Modelul conectează concepte din diverse teorii și are o dimensiune temporală (Prochaska et al. 1994; Taylor et al., 2007). Utilizat pe scară largă în programele de intervenție concepute pentru a schimba comportamentele relaționate sănătății, modelul este adesea aplicat în cadrul educației pentru sănătate, în general și educației pentru sănătate sexuală, în mod particular, cu toate că au existat preocupări cu privire la validitatea celor cinci etape ale schimbării (Taylor et al., 2007).

1.2.6 Modelul informării-motivației-abilităților comportamentale (IMC)

Modelul IMC a fost propus de Fisher & Fisher (1992) și se bazează pe trei constructe - informație, motivație și abilități comportamentale - necesare pentru angajarea în comportamentele de sănătate. În prezent, modelul este utilizat pentru a crea programe eficiente de ESS (Virul & Zencir, 2010). Modelul IMC este folosit, de asemenea, pentru înțelegerea comportamentului de risc sexual, argumentând că indivizii trebuie informați, motivați și înzestrați cu abilități comportamentale pentru a iniția și menține măsuri de prevenire a contactării bolilor cu transmitere sexuală (John, Walsh & Weinhardt, 2017).

1.3 Programele de ESS

Programele de educație pentru sănătate sexuală (ESS) cuprind o varietate de subiecte precum fiziologia și anatomia corpului, diversitatea orientărilor sexuale, identitatea de gen, prevenirea bolilor cu transmitere sexuală (BTS) și contracepția și stereotipurile sexuale. Cu toate acestea, conform unui studiu cuprinzător realizat în Statele Unite, privind opinia publică asupra predării ESS în școli (Bleakley, Hennessy & Fishbein, 2006), majoritatea respondenților (82%) au susținut programele de ESS în școli bazate exclusiv pe abținerea și informații privind metodele contraceptive. Cu toate că abordarea practică a ESS diferă între statele europene, asiatice și SUA (Ketting & Ivanova, 2018), există un consens privind necesitatea adecvării acestor programe școlare în funcție de vârsta și nivelul de dezvoltare al participanților. Potrivit lui Brosch, (2007), cele mai frecvente obiective ale programelor de ESS sunt: 1) Extinderea cunoștințelor elevilor; 2) Dezvoltarea unui sistem personal de valori stabil în raport cu sexualitatea și numeroasele sale expresii; 3) Dezvoltarea comportamentului sexual sănătos și responsabil față de sine și față de ceilalți; 4) Dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sexualitate; 5) Dezvoltarea unui sistem personal de valori stabil în raport cu sexualitatea și numeroasele sale expresii.

1.3.1 Principii ale programelor de ESS în școli

Oficiul European al WHO a enunțat cinci principii care ghidează curricula ESS (WHO, 2010): 1) ESS este adecvată vârstei, nivelului de dezvoltare și înțelegere al tânărului, racordată la cultură și societate; 2) ESS se fundamentează pe drepturile omului; 3) ESS se bazează pe un concept de bunăstare, care înglobează sănătatea; 4) ESS se bazează ferm pe egalitatea de gen, autodeterminare și acceptarea diversității; 5) ESS se bazează pe informații științifice. UNESCO et al. (2018) a adăugat că ESS ar trebui să fie bazată pe curriculum și să sprijine dezvoltarea abilităților de viață necesare pentru a susține alegerile sănătoase. Conform Pop & Rusu (2017) și Pop (2018), există patru tipuri principale de programe ESS în școli: 1) Abținerea până la căsătorie. 2) Abținerea plus programe ESS. 3) Programe ESS extensive. 4) Programe holistice de ESS.

1.3.2 Provocările asociate programelor de ESS

ESS rămâne o problemă complexă, în ciuda evoluțiilor recente evidențiate de factorii de decizie internaționali precum WHO, UNESCO și UNFPA. După cum a indicat Auteri (2015), la nivel internațional persistă o enormă disparitate între politici și implementare. Aceasta decurge din valorile și principiile morale diferite care generează dezacorduri între factorii de decizie, profesori

și părinți, atât în ceea ce privește caracteristicile programelor ESS cât și în ceea ce privește conținutul lor (Corngold, 2013). Programele ESS sunt adeseori refuzate de părinți, care consideră că responsabilitatea ESS le revine lor. În realitate, părinții adeseori nu oferă educație copiilor lor pe tema sexualității, dar cu toate acestea, dezaprobă conținutul programelor și chestionează competența profesorilor care livrează programul (Pop & Rusu, 2017; Pop, 2018). Atitudinile diferite ale părinților constrâng școlile în încercările de a adapta programele ESS la nevoile comunității lor (Zimmerman, 2015).

O altă provocare întâmpinată în implementarea programelor de ESS se referă la personalul (profesorii și consilierii) care lucrează cu elevii. În lipsa unei instruirii adecvate (cunoștințe și abilități), livrarea programelor poate să fie inefficientă. Există nevoia de programe de formare în materie de ESS. Rezultatele studiului desfășurat de Cozzens (2006) susțin acest fapt, identificând un nivel scăzut al cunoștințelor profesorilor privind sexualitatea adolescenților. Alte studii au evidențiat că unii profesori au raportat convingerea că ESS ar încuraja adolescenții să participe la experimentare sexuală timpurie și ar încuraja comportamentul sexual inadecvat (Chirawu et al., 2014).

1.3.3 Provocări asociate multiculturalismului și interculturalității

Situația referitoare la interculturalism / multiculturalism și ESS este extrem de complexă, diverse culturi având atitudini diferite față de rolul educatorilor și consilierilor în societatea lor, precum și față de sexualitate și programele de ESS (Dwairy, 2008). În societățile multiculturale, programele ESS trebuie să fie accesibile vorbitorilor de limbi diferite, cu tradiții culturale diferite. Profesioniștii ESS trebuie să fie sensibili la normele culturale pentru a menține încrederea. Populațiile imigrante cu culturi diferite de țara gazdă pot fi percepute ca având opinii incompatibile cu acceptarea și atitudinile interculturale incluzive față de culturile LGTB. Refuzul dialogului cu părțile care au opinii diferite față de această temă poate genera probleme (Mepschen, Duyendak & Tonkens, 2010).

1.4 Programe de ESS în Israel

În 1978, Ministerul Educației din Israel a declarat că educația pentru sexualitate este obligatorie de la clasa I la clasa a XII-a (MOE, 1999). Cu toate acestea, Harpaz (2010) descrie două percepții diferite ale ESS în Israel. Prima afirmă că sistemul școlar nu este pregătit să facă față ESS și nu este dator să desfășure acest tip de educație, deoarece acesta este locul pentru a dobândi cunoștințe și abilități de la diverși discipoli. Această părere a persistat parțial până în prezent, deși fenomenul este mai vizibil în acele țări conservatoare în care părinții refuză să discute cu copiii lor despre sănătatea sexuală și sexualitate (Ketting & Ivanova, 2018). A doua percepție prezentată de Harpaz (2010) afirmă că școala trebuie să se ocupe de ESS, deoarece ignorarea subiectului, în special în adolescență, poate accentua aspectele distructive ale sexualității. Brosch (2007) indică faptul că, în Israel, deși profesorii erau dispuși să predea ESS, foarte puțini au participat la formare pe această temă (Brosch, 2007; Assulin & Barnea, 2002). Programele ESS fac parte din programa obligatorie a „Abilităților de viață” - un program de dezvoltare amănunțit și structurat, care este predat de profesori cu îndrumarea consilierilor școlari israelieni (Ministry of Education, 2010). Deși programul „Abilități de viață” este obligatoriu în Israel, un sondaj realizat de Ministerul Educației a demonstrat că este implementat în proporție de 60% - 70% în instituțiile de învățământ din sistemul școlar laic. Dintre instituțiile

care au implementat programul, doar o parte au inclus subiectele privind educația sexuală, așadar se poate concluziona că implementarea este parțială și selectivă (Weissblai, 2010). În anul școlar 2012-2013, în cadrul Ministerului Educației din Israel a fost înființată o unitate specială responsabilă de ESS. Zvieli-Efrat (2010) argumentează că, deși au fost dezvoltate mai multe programe de ESS în Israel, implementarea lor nu este optimă deoarece lipsesc resursele necesare și personalul instruit corespunzător.

1.4.1 Aspecte multiculturale ale programelor ESS în Israel

Sistemul de învățământ israelian cuprinde mai multe divizii, fiecare deservind sectoare diferite, cu noi imigranți, evrei ultraortodocși și populații arabe indigene, fiecare prezentând provocări culturale și lingvistice diferite pentru dezvoltarea programelor educaționale sensibile caracteristicilor culturale (Gumpel & Sharoni, 2007). Oameni din medii etnice diferite din Israel ar putea avea, de asemenea, atitudini foarte variate față de sexualitate și programele ESS (Lapidot-Berman & Firstater, 2018). ESS în Israel este adesea livrată de către consilieri școlari. Deși unii consilieri educaționali arabi au participat la programe de instruire privind furnizarea programelor ESS, mulți consilieri evrei lucrează și în sectorul arab (Sinai & Shehade, 2018). În societatea musulmană tradițională, părinții sunt responsabili de furnizarea educației privind sănătatea sexuală a copiilor lor, în conformitate cu legea Sharia referitoare la sex, sexualitate, căsătorie și drepturile soțului și soției în cadrul unei căsătorii (Sinai & Shehade, 2018). Cu toate acestea, în realitate, există prea puține discursuri despre sex și sexualitate în societatea tradițională arabă (Cok & Gray, 2007), majoritatea părinților arabi nu discută deschis despre aceste teme cu copiii lor (Joubran, 2008). Consilierii care încearcă să furnizeze ESS în sectorul arab de educație se confruntă cu aceeași problemă a incongruenței dintre teoriile studiate (derivate dintr-o perspectivă occidentală) și punerea lor în practică la locul de muncă, în școli cu cultură arabă. Conform perspectivei occidentale, indivizii sunt entități autonome îndreptățite la convingeri proprii, responsabile pentru propriile acțiuni. În schimb, cultura arabă tradițională privește individul ca o entitate care este dependentă de colectiv, în toate aspectele vieții (Erhard, 2014; Erhard & Harel, 2005).

1.5 Introducere și definiții ale educației speciale (ES)

Educația specială (ES) este îndreptată către o populație țintă diversă, incluzând, printre altele, persoane cu deficiențe senzoriale, dizabilități de dezvoltare, probleme emoționale și de comportament, dizabilități de învățare și dizabilități de comunicare. Datorită acestor impedimente diferite, modul de predare și prezentare a conținutului trebuie adaptat pentru a corespunde nevoilor particulare ale fiecărei populații. După cum se precizează în „Individuals with Disabilities Education Act” (2018), ES constituie un tip de instrucțiune specială, ceea ce înseamnă că profesorii au responsabilitatea de a adapta conținutul, metodologia sau modalitatea de desfășurare a actului instructiv-educativ pentru a răspunde nevoilor asociate dizabilității unui elev, și pentru a asigura accesul său la programa generală și la activitățile școlii. În general, un copil are nevoi de ES dacă întâmpină dificultăți de învățare comparativ cu covârșnicii. ES, așa cum este definită în „The SE Law of the State of Israel” (1988, 2018), constă în „instrucție și tratament sistematic acordat fiecărui copil cu nevoi speciale ... în funcție de nevoile copilului”. Nevoile speciale, în acest context, sunt de ordin psihic, fizic, emoțional, cognitiv, comportamental, de comunicare și alte forme (The SE Law, 1988). Copiii cu nevoi speciale pot

fi integrați în sistemul de învățământ în diferite moduri, de la a fi plasați în școlile speciale adaptate nevoii lor unice, până la a fi integrați în sălile de clasă obișnuite, în general însoțiți de un asistent de sprijin sau de un expert în integrare (Lauderdale-Littin, Howell, & Blacher, 2013).

1.6 Fundamente teoretice ale educației pentru copiii cu nevoi educaționale speciale

1.6.1 Teoria socioculturală a lui Vygotsky

Perspectiva asupra rolului profesorului și a mediului în care are loc educația specială (ES) a fost puternic influențată de psihologul sovietic Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934). ES diferă de educația obișnuită în ceea ce privește cerințele suplimentare ale sistemului. Perspectiva unică a lui Vygotsky a considerat deficiența individului din punct de vedere al implicațiilor sale sociale, mai degrabă decât al deficienței neurologice sau fizice. Deficiența primară se referă la dizabilitatea organică, în timp ce deficiența secundară se referă la impactul asupra funcțiilor psihologice superioare, ca urmare a afectării primare. Această deprecieri secundară cauzată de dificultăți sociale poate agrava dizabilitatea primară: "the experience of being retarded makes one more so" (Haywood, 1989). Vygotsky a subliniat importanța atitudinilor societății ca element critic pentru deteriorarea sau optimizarea proceselor de învățare și dezvoltare a individului cu o dizabilitate și a încurajat identificarea calităților pozitive. Conceptul lui Vygotsky de „zonă a proximei dezvoltări”, surprinde potențialul dezvoltării cognitive a unui individ sub influența mediului său. Conceptul a fost conturat în cadrul „Teoriei socioculturale a lui Vygotsky”, care susține că învățarea are loc pe două axe principale, prima reprezentând componenta socială și ce-a de-a doua, componenta individuală (Gindis, 2003; Vygotsky, 1978). Familia, colegii, școala și profesorii sunt factori critici pentru dezvoltare și învățare. Dintr-o perspectivă concentrică, nucleul se referă la capacitatea actuală a individului, zona imediat următoare fiind zona proximei dezvoltări, iar zona exterioară constituie zona extinsă determinată de condițiile favorabile. Profesorii experimentați furnizează „schele” pentru a-și ajuta elevii să ajungă în zona extinsă. Vygotsky considera că ES se adresează dizabilității secundare, în combaterea deficitelor produse ca urmare a dizabilității primare.

1.7 Învățământul special din Israel

În Israel, începând cu anul 2016, conform datelor nepublicate, disponibile cercetătorului din cadrul Ministerului Educației din Israel, în sistemul școlar au fost înscriși 213.372 de elevi cu nevoi speciale. Dintre aceștia, 41.350 sunt înscriși în școli speciale segregate, 42.336 sunt incluși în clase speciale din școlile de masă, 113.076 sunt integrați cu sprijin profesional în clasele școlilor de masă, iar 16.610 de elevi cu dizabilități complexe sunt înscriși cu sprijin profesional în școlile de masă. Toți acești elevi au nevoie de ESS care să răspundă nevoilor lor, iar în prezent această necesitate nu este adresată în mod corespunzător. Mai mult, datorită naturii multiculturală a societății israeliene, profesioniștii din domeniul dizabilităților de învățare au fost nevoiți să dezvolte expertiză în diagnosticarea copiilor cu diferite limbi materne (ebraică, arabă, franceză, idiș – limba unei țări care a fost membră a Uniunii Sovietice – sau amhară, pentru noi imigranți din Etiopia) (Gumpel & Sharoni, 2007).

În 2007, în Israel a fost înființat un comitet public pentru analiza sistemului de învățământ special, cu scopul de a reconsidera politica Ministerului Educației și bugetarea ES și de a stabili prioritățile. Raportul comisiei, cunoscut sub numele de raportul Dorner, publicat în

2009, a concluzionat că ar trebui să se permită o implicare mai mare a părinților în elaborarea deciziei de a plasa elevul în cadrul învățământului special sau a celui de masă. În situațiile care permit acest lucru, copiii cu dizabilități ar trebui să fie incluși în sistemul de învățământ de masă, iar guvernul să aloce finanțare pentru a oferi sprijin suplimentar în cadrul sistemului. Conform lui Alaluf (2017), cu toate că în trecut profesioniștii erau considerați experți care dețineau cele mai bune practici, iar familiile erau considerate beneficiari ai serviciilor de specialitate, mai recent, viziunea a suferit modificări, programele de formare a cadrelor didactice evidențiind importanța parteneriatului dintre familiile elevilor și profesioniști. În Israel, similar procedurii din SUA, la începutul fiecărui an școlar este dezvoltat un program educațional individualizat (PEI) pentru fiecare copil. Cu toate acestea, spre deosebire de SUA, consimțământul părinților nu este necesar pentru implementarea PEI (Meadan & Gumpel, 2002).

1.8 Istoricul ESS în învățământul special

Sexualitatea este considerată o parte importantă a experienței umane, însă sănătatea sexuală este adesea ignorată, în special în cazul persoanelor cu dizabilități (Argaman, 2018; Daciuk, 2015; McDaniels & Fleming, 2018; Girgin, et al., 2017; Katalinic et al., 2012; Murphy & Elias, 2006; McDaniels & Fleming, 2016; Schaafama et al., 2013; Treacy, 2016; WHO, 1975, 2006). Până la mijlocul secolului XX, atitudinile negative au dus la neglijarea drepturilor persoanelor cu dizabilități intelectuale (Kempton & Kahn, 1991). Din anii 1960-1970, odată cu dezinstituționalizarea persoanelor cu ceea ce, la acea vreme, purta denumirea de retard mental, s-au făcut unele încercări, atât de către familii, cât și de către profesioniști, pentru sprijinirea persoanelor cu dizabilități intelectuale în înțelegerea sexualității și adoptarea unei conduite comportamentale sexuale adecvate, sănătoase (Argaman, 2018; Kempton & Kahn, 1991). Cu toate acestea, a fost nevoie de zeci de ani până când s-a înțeles pe scară largă că persoanele cu dizabilități intelectuale au dreptul la împlinire sexuală, cu admiterea faptului că în lipsa sprijinului, adolescenții cu dizabilități nu au cunoștințe necesare pentru a dezvolta o identitate sexuală sănătoasă, ceea ce poate conduce la confuzii severe, frustrare și dezvoltarea comportamentelor inacceptabile din punct de vedere social (Baladerian et al., 2013; Blanchett & Wolfe, 2002; Daciuk, 2015; Lapidot-Berman & Firstater, 2018; Owens 2014).

Încercările inițiale de elaborare și implementare a programelor de ESS pentru elevii cu nevoi speciale au fost axate mai degrabă, pe protecție, decât pe dezvoltarea participanților și nu au evaluat nivelul cunoștințelor sau nevoile persoanelor destinate (McCabe & Schrek, 1992; Szollos & McCabe, 1995). Conținutul programelor s-a focalizat asupra consecințelor negative ale actului sexual și a limitărilor care se aplică, cum ar fi locurile adecvate pentru desfășurarea acestor acte (Daciuk, 2015; Whitehouse & McCabe, 1997).

În perioada 1980-1990, au fost descrise în literatura de specialitate primele programe ESS pentru persoanele cu dizabilități intelectuale, în principal ca răspuns la creșterea accelerată a numărului de persoane infectate cu HIV și în curs de dezvoltare aceea ce era incontrollabil și devastator, debutul SIDA (Whitehouse & McCabe, 1997). Recent, perspectiva asupra programelor ESS s-a îmbogățit considerabil, prioritizând adaptarea corespunzătoare a acestor programe și acordând o importanță deosebită (dintr-o serie de motive) furnizării programelor persoanelor cu dizabilități și elevilor cu nevoi speciale. Necesitatea programelor ESS a câștigat sprijin, iar înțelegerea contribuției lor la dezvoltarea individului este recunoscută dreptat (Rowe & Wright, 2017).

1.9 Modele teoretice pentru ESS în contextul educației speciale (ES)

În 1976, Jack Annon a dezvoltat un model generalizat cunoscut sub numele de PLISSIT (*“Permission, Limited Information, Specific Suggestions, and Intensive Therapy”*), ca schemă conceptuală pentru tratamentul problemelor sexuale (Annon, 1976). Acest model a fost ulterior extins de către Taylor și Davis (2007), și poate să aibă o aplicabilitate mai mare în cazul persoanelor cu dizabilități. Inițial, se considera că lipsa dialogului privind anumite probleme este un indicator al absenței problemei, dar în domeniul sănătății sexuale o astfel de prezumție poate să fie extrem de nocivă. Modelul inițial PLISSIT oferă, de asemenea, reflecții aprofundate pentru a dezvolta cunoștințe și conștientizare. Un nou model a fost prezentat de Ronit Argaman în cadrul conferinței internaționale NADD din 2014 cu tema „Wellness being in Dual Diagnosis: Research to Practice” (IDD / MI). Modelul argumentează că persoanele cu dublu diagnostic - dificultăți de dezvoltare intelectuală (IDD) și boli mintale (MI)- necesită sprijin suplimentar (Argaman, 2018).

1.10 Provocări întâmpinate în dezvoltarea programelor de ESS în învățământul special

Una dintre problemele omniprezente care trebuie depășite constă în combaterea credinței (pe scară largă) a „asexualității” persoanelor cu dizabilități (Daciuk, 2015; Earle, 2001, Esmail et al., 2010). Acest lucru se datorează parțial persistenței atitudinilor negative și de asemenea, lipsei de pregătire (Argaman, 2018; Gerchenovitch & Rusu 2019). Persoanele cu nevoi speciale au nevoie de dragoste, căldură, afecțiune și relații intime dar sunt deprivatate de acestea, deoarece educatorii și îngrijitorii lor nu înțeleg pe deplin aceste nevoi, din cauza asincroniei în dezvoltare care adeseori se manifestă prin infanțilitate - incompatibilă cu nevoile sexuale (Argaman, 2018; Rowe & Wright, 2017). Din păcate, mijloacele de a face față acestor nevoi sunt adesea absente (Rowe & Wright, 2017). Chiar dacă există programe de ESS pentru sectorul educației speciale, livrarea lor depinde de pregătirea și disponibilitatea educatorilor de a oferi aceste programe. Neavând abilitățile necesare pentru a livra programe de ESS, profesorii și persoanele care îngrijesc persoanele cu nevoi speciale au dificultăți majore în abordarea eficientă a temelor privind educația sexuală (Gerchenovitch & Rusu, 2019). În vederea abordării eficiente a ESS (destinată persoanelor cu nevoi speciale), nu sunt necesare doar programe speciale adaptate acestei populații, ci și programe de formare destinate cadrelor didactice care vor furniza ESS.

1.11 ESS în învățământul special din Israel

Potrivit Ministerului Educației, în Israel nu există un program specific, ajustat, de ESS pentru elevii cu nevoi speciale și instituțiile de învățământ special (Barnard-Brak, Schmidt, Chesnut, Wei & Richman, 2014; Lahover & Argaman, 2007). Până la momentul desfășurării acestei cercetări doctorale, am reușit să identificăm un singur studiu publicat, desfășurat într-o unitate de învățământ special din Israel, unde a fost implementat un program de ESS, care s-a focalizat în principal pe prevenirea hărțuirii sexuale a elevilor (Manor-Binyamini et al., 2013). S-a constatat că profesorii și îngrijitorii din învățământul special au raportat lipsa pregătirii profesionale adecvate pentru a oferi informații despre sexualitate, sănătate sexuală și dizabilitate. Începând cu anii 1980, profesorul Shimon Zachs (pionier în dezvoltarea unui sistem de educație specială în Israel), a promovat includerea ESS pentru copiii din învățământul special. Unul dintre primele programe de educație psiho-sexuală pentru persoanele cu dizabilități intelectuale a fost elaborat

în anul 1990 de departamentul de Educație Specială al Ministerului Educației din Israel (Nissim, 1995). În ultimele două decenii, au fost redactate noi programe și ghiduri pentru echipele care livrează ESS în învățământul special (Lachover & Argaman, 2007).

Totodată, în ultimii ani au existat încercări individuale ale instituțiilor de învățământ special de a dezvolta programe de ESS. De exemplu, conform lui Manor-Binyamini, Schreiber-Divon & Stein, (2013), a fost dezvoltat un program în instituția școlară Shalom Junior High School din Petah Tikva (un oraș din Israel) bazat pe: a) un curriculum ESS adaptat nevoilor speciale (inclusiv dizabilităților ușoare și dizabilităților intelectuale) ale elevilor cu vârste cuprinse între 12 și 21 de ani și b) acordare de sprijin cadrelor didactice care livrează programul. Un alt exemplu îl constituie Reut Junior School (de asemenea din Petah Tikva), instituție școlară care a elaborat un curriculum pentru educația socio-sexuală destinat elevilor cu tulburări din spectrul autist, cu vârste cuprinse între 6-12 ani. Curriculumul include obiective și tehnici detaliate pentru furnizarea fiecărei componente, care acoperă subiecte precum dezvoltarea fizică și sexuală, imaginea corporală, igiena, stilul de viață sănătos, relațiile și normele de comportament, inclusiv comportamentul sexual.

1.12 Pregătirea cadrelor didactice pentru livrarea programelor de ESS în învățământul special din Israel

Conform datelor disponibile, cadrele didactice au raportat că nu dețin cunoștințe adecvate și nu au primit instruirea necesară pentru a oferi programe de ESS studenților cu dizabilități intelectuale (Aderemi, 2014) și alte nevoi speciale (Girgin et al, 2017). În Israel, recent, au fost implementate câteva programe de instruire privind educația sexuală în învățământul special (Lachover & Argaman, 2007). Asociația israeliană de planificare familială (IFPA) desfășoară ateliere despre sexualitate pentru persoanele cu dizabilități și organizează un seminar național anual pe această temă, în colaborare cu organizații academice și profesionale. IFPA oferă, de asemenea, servicii specializate de sănătate sexuală și reproductivă pentru persoanele cu dizabilități. Începând cu anul 2010, departamentul de ES din cadrul consiliului de învățământ israelian oferă un program de formare profesională pentru ESS pentru profesorii din învățământul special și organizează o conferință națională anuală în cadrul căreia se dezbate diverse probleme privind educația sexuală în învățământul special.

Justificarea cercetării doctorale

Profesorii și personalul din învățământul special percep adesea că nu au o pregătire adecvată pentru a oferi elevilor informații despre sexualitate și sănătate sexuală (Kim, 2009, Chirawu et al. 2014; East and Orchard, 2014). De asemenea, nu există date de specialitate cu privire la: 1) nevoile de ESS ale persoanelor cu dizabilități; 2) Necesitățile ESS ale persoanelor cu diferite tipuri și grade de dizabilități; 3) Formarea cadrelor didactice privind programele de ESS destinate persoanelor cu dizabilități și 4) Curriculumuri ESS valide și fiabile atât pentru populația generală, cât și pentru persoanele cu dizabilități.

Importanța cercetării doctorale

În Israel, ESS este mai puțin dezvoltată comparativ cu alte domenii ale educației, iar cadrele didactice, inclusiv studenții aflați în programe de pregătire a personalului didactic, nu sunt

pregătite în mod adecvat pentru a răspunde nevoilor pentru sănătate sexuală. Cercetările indică faptul că persoanele cu cerințe speciale constituie populații cu risc în ceea ce privește abuzurile sexuale, copiii cu dizabilități având riscul de a fi abuzați sexual 3.4 ori mai mare decât copiii care nu au dizabilități (Manor-Binyamini et al., 2013). În ultimii ani, numărul elevilor din sectorul de învățământ special din Israel a crescut cu peste 3%, numărul elevilor diagnosticați cu autism fiind în continuă creștere în ultimii patru ani. În ciuda riscului și a populației cu dizabilități, aflată în creștere, ESS este mai puțin dezvoltată în învățământul special, comparativ cu cel de masă. În plus, lipsește pregătirea personalizată, aprofundată, a cadrelor didactice, necesară pentru a permite livrarea adecvată a programelor ESS în învățământul special. Programele de formare și evaluare a nivelului de pregătire a cadrelor didactice pentru predarea ESS în învățământul special au o importanță critică.

CAPITOLUL 2. METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. Paradigma cercetării

Această cercetare doctorală s-a bazat pe metode mixte de cercetare, care combină abordări cantitative și calitative și facilitează obținerea unor informații mai cuprinzătoare și aprofundate cu privire la atitudinile și capacitățile studenților care urmează pregătire de specialitate pentru obținerea calificării de cadru didactic în învățământul special (denumiți, în continuare, profesori sau cadre didactice pre-serviciu). Literatura de specialitate sugerează că utilizarea metodelor mixte de cercetare permite o abordare pragmatică și multifacetată pentru înțelegerea fenomenelor sociale (Creswell, 2015; Johnson, 2012).

Metodele de cercetare cantitativă au fost utilizate în două dintre studiile prezentate în această teză de doctorat: studiul nr. 1 - studiul pilot și studiul nr. 2 - studiul de evaluare pre/post-intervenție. Cercetarea cantitativă trebuie să respecte două criterii importante: cel al validității și cel al fiabilității. În plus, cercetările cantitative permit generalizarea rezultatelor obținute la întreaga populație din care a fost extras eșantionul de participanți (Bryman, 2012).

Metodele de cercetare calitativă se concentrează asupra înțelegerii subiective și unice a participantului cu privire la fenomenul investigat. Contextul social joacă un rol semnificativ în cercetare, iar interpretarea datelor calitative este dependentă contextual și necesită a fi efectuată de către un cercetător care este familiarizat cu societatea și cultura în care se desfășoară cercetarea (Shkedi, 2011). În această cercetare doctorală, metodele de cercetare calitativă au facilitat colectarea datelor referitoare la atitudinile, emoțiile și comportamentele profesorilor pre-serviciu din învățământul special. Prin observarea unui fenomen din mai multe perspective științifice, folosind tehnici și metode diferite și triangularea cercetătorul poate să acceseze o reprezentare mai acurată a fenomenului investigat (Creswell, 2009).

2.2 Designul cercetării

Această cercetare doctorală a cuprins patru studii. Primul studiu a constatat într-o analiză sistematică a literaturii de specialitate privind ESS în învățământul special; al doilea studiu a fost un studiu pilot (cantitativ) de validare a chestionarelor elaborate pentru a fi utilizate în al treilea studiu; al treilea studiu a fost un studiu cantitativ de evaluare a impactului participării la un

program de formare în domeniul ESS asupra cunoștințelor, atitudinilor și capacităților studenților aflați în program de formare a personalului didactic de a preda ESS în învățământul special; al patrulea studiu, un studiu calitativ, a contribuit la înțelegerea în profunzime a rezultatelor obținute în studiile anterioare. Fuzionarea rezultatelor celor patru studii a permis obținerea unei imagini mai complete cu privire la importanța desfășurării programelor de formare în domeniul ESS pentru persoanele aflate în faza de formare pedagogică, care intenționează să lucreze în învățământul special, și asupra impactului unui astfel de program asupra cunoștințelor, atitudinilor și capacităților cadrelor didactice.

2.3 Studiile cuprinse în cercetarea doctorală

În cadrul cercetării doctorale au fost desfășurate patru studii, după cum urmează:

Studiul 1 - Analiza sistematică a literaturii: Componente ale programelor ESS destinate elevilor din învățământul special și studenților aflați în programe de pregătire a personalului didactic (PPD).

Studiul 2 - Elaborarea și validarea chestionarului KASHED cu privire la programul de pregătire pentru ESS pentru studenții aflați în programe de tip PPD din învățământul special - studiu pilot.

Studiul 3: Studiul cantitativ al efectelor participării la programul de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și disponibilității studenților PPD de a preda ESS în Israel.

Studiul 4. Studiul calitativ al reflecțiilor personale ale studenților PPD din învățământul special în urma participării la programul de formare în domeniul ESS destinată persoanelor cu nevoi speciale.

2.4 Eșantionul cercetării

Studiul 2 – Au participat 38 de studenți israelieni PPD (învățământ special): 2 bărbați (5,3%) și 36 de femei (94,7%), care au participat la colegii și seminarii de predare în perioada 2016-2017. Toți participanții au fost evrei israelieni, cu vârste cuprinse între 22 și 47 de ani ($M = 28,66$, $SD = 5,69$). Datele au fost colectate pe tot parcursul anului universitar 2016-2017, în departamentele de învățământ special a două colegii de instruire a profesorilor, din centrul Israelului.

Studiul 3- Au participat 179 de studenți PPD din învățământul special din Israel. Studiul a fost desfășurat în cursul anului universitar 2017-2018.

Studiul 4 - Au participat 11 studenți PPD din învățământul special din Israel, din cadrul unui colegiu din centrul Israelului. Cei 11 studenți PPD din învățământul special din Israel au participat în primăvara anului 2018 la un program de formare în domeniul ESS, axat pe predarea ESS pentru studenții cu nevoi speciale. Toți studenții PPD din învățământul special au fost implicați în activități de predare pentru elevi cu nevoi speciale. Studenții PPD din învățământul special și-au scris reflecțiile personale la sfârșitul semestrului și au împărtășit detalii despre formarea lor, opinia personală și experiențele lor în ESS. Din punct de vedere demografic, participanții la acest studiu a fost caracterizat astfel: participanții au fost de gen feminin, cu vârste cuprinse între 24 de ani și 27 de ani ($M=25$ de ani, $SD= 0.98$).

2.5 Instrumente de cercetare

Analiza sistematică de literatură științifică au fost utilizate pentru prima dată în științele medicale în anii 1970, iar ulterior au fost aplicate și în alte domenii (Mallet et al., 2012). Analiza critică,

sistematică (de ex., meta-analiza) urmărește să stabilească măsura în care anumite constatări științifice sunt consistente de la o populație la alta și să sporească acuratețea constatărilor (Mulrow, 1994). Se consideră că principiile de analiză sistematică îmbunătățesc rigoarea analizei de literatură de specialitate și ajută la identificarea unor întrebări de cercetare concentrate, chiar dacă acestea nu constituie o finalitate, în sine (Mallet et al., 2012). În general, este acceptat faptul că există cinci etape principale în realizarea analizei sistematice de literatură (Khan et al., 2003; Ryan, 2010). Protocolul în cinci etape a fost utilizat în cadrul primului studiu al acestei teze de doctorat, după cum urmează (Khan et al., 2003):

1. Identificarea și formularea întrebărilor de cercetare.
2. Definirea criteriilor de căutare, inclusiv a bazelor de date utilizate pentru căutări și identificarea studiilor relevante.
3. Evaluarea critică a relevanței și calității studiilor identificate și selecția finală a studiilor.
4. Rezumarea și reprezentarea datelor sub formă de tabel.
5. Rezumarea și interpretarea rezultatelor.

Pentru a identifica studiile relevante pentru tema analizei, s-au efectuat căutări în baza unor cuvinte cheie, într-o serie de baza de date științifice, după cum urmează: ProQuest – Education database, ProQuest – ERIC, Psychnet, EBSCO Host – Psychology and Behavioural Science Knowledge. Căutarea literaturii relevante s-a bazat pe combinații între următoarele cuvinte cheie: educație sexuală, învățământ special, profesori pre-serviciu. Căutarea a condus la identificarea unui număr mare de studii, care au fost filtrate după criterii prestabilite.

În cadrul celui de-al doilea studiu, s-au utilizat următoarele chestionare (chestionarele au fost ulterior adaptate pentru a fi utilizate în studiul 3):

1. **Brosch's Demographic and Sexual Education Questionnaire:** măsoară atitudinile, cunoștințele și disponibilitatea profesorilor pre-serviciu de a trata subiecte legate de educația sexuală și de viață în familie, ca parte a activității lor didactice (Brosch, 2007).
2. **Reuth Open Door – IFPA's (Israel Family Planning Association) Questionnaire:** Attitudes about Sexuality for People with Disabilities (Porat, 2009).
3. **Attitudes toward Sexuality Scale (ATSS): Fisher and Hall (1988),** publicat în Handbook of Sexuality Related Measures (3rd Edition), Routledge, New York & London.

Aceste chestionare cu proprietăți psihometrice satisfăcătoare au fost adaptate pentru a fi utilizate în cercetarea de față. Pachetul de chestionare a fost conceput pentru a examina impactul unui program de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și disponibilității profesorilor pre-serviciu israelieni de a preda și de a trata subiecte legate de ESS, ca parte a sarcinilor lor didactice. Chestionarele au fost adaptate (conținutul și detaliile de redactare) pentru a corespunde populației investigate. Studiul pilot a avut scopul de a investiga caracteristicile psihometrice (validitate) a celor trei chestionare care au fost adaptate pentru a fi utilizate în această cercetare.

Cele trei chestionare au fost incluse într-un singur pachet, chestionarul KASHED (Knowledge and Attitudes to SHE and Disability). Chestionarul KASHED (*ro.* Cunoștințe și atitudini față de educația pentru sănătate sexuală și dizabilitate), adaptat și dezvoltat în studiul pilot, a fost administrat grupului experimental și grupului de control alcătuit din studenți PPD din învățământul special, din Israel. Grupul de control a fost alcătuit din studenți ai colegiilor care nu au luat parte la programul de formare ESS. Grupul experimental a fost alcătuit din participanții unui nou program național, care pregătește studenții PPD pentru a preda ESS în învățământul special. Ambele grupuri au completat chestionarele în două puncte situate în timp înainte și după programul de formare.

În baza rezultatelor analizei statistice a datelor preliminare din studiul pilot, pachetul de chestionare KASHED a fost alcătuit din 43 de itemi și două scale (12 itemi, respectiv 16 itemi). Analiza calitativă a reflecțiilor personale ale studenților PPD din învățământul special a fost realizată ulterior participării lor la cursul ESS. Prin studiul calitativ s-a urmărit identificarea unui suport suplimentar pentru rezultatele cantitative, obținute în studiul anterior. Obiectivele specifice ale studiului calitativ au fost: Investigarea atitudinilor studenților PPD din învățământul special față de furnizarea ESS elevilor cu nevoi speciale; Explorarea percepțiilor studenților PPD din învățământul special față de capacitatea lor de a oferi ESS elevilor cu nevoi speciale; Examinarea modificărilor de percepție a studenților PPD din învățământul special privind importanța (din punct de vedere profesional și personal) ESS, ca urmare a participării lor la programul de formare în domeniul ESS.

2.6 Triangularea și generalizarea rezultatelor

Triangularea presupune organizarea datelor obținute utilizând diferite metodologii de cercetare (Teddlie & Tashakkori, 2009). Potrivit lui Greene et al. (1989), triangularea poate scădea prejudecata și crește validitatea unui studiu.

Generalizabilitatea permite cercetătorului să extindă rezultatele unei cercetări la alte cazuri, medii și populații (Goertz & Mahoney, 2012; Shkedi, 2012). Cercetarea cantitativă conferă obiectivitate colectării datelor, folosind teste standardizate și analize statistice (Shkedi, 2012). Interviuurile calitative au susținut și au completat colecția de date cantitative obținute prin intermediul chestionarelor KASHED, cu informații culturale și perspective personale. Având în vedere că această cercetare doctorală a combinat mai multe metode de cercetare care s-au confirmat și s-au completat reciproc, concluziile sale pot fi generalizate cu precauție și adaptate de diferite țări și culturi.

2.7 Considerații etice

Cercetarea s-a desfășurat în patru unități de învățământ din regiunea centrală a Israelului. Pentru a efectua acest studiu în conformitate cu normele de etică în cercetare, cercetătorul a obținut permisiunea de a colecta date la două niveluri: de la fiecare dintre studenții PPD din învățământul special și de la autoritatea de cercetare a colegiilor. Ulterior aprobării pentru efectuarea cercetării de către comitetul de etică al colegiului, participanții la cercetare au fost localizați prin distribuirea aplicațiilor personale studenților specializării învățământ special. Fiecare participant a completat un formular de consimțământ, semnătura participantului reprezentând acordul acestuia. Nu au existat relații sau conflicte de interese între studenții PPD din învățământul special și cercetător. În colectarea datelor s-a asigurat anonimitatea participanților la studiu. Având în vedere că reflecțiile personale ale profesorilor pre-serviciu nu au fost înregistrate după o structură prestabilită, cercetătorul a luat măsuri pentru a asigura claritatea mesajelor studenților PPD.

2.8 Analiza statistică a datelor

Chestionarele au fost validate psihometric calculând coeficientul de validitate Alpha-Cronbach. Pentru analiză statistică a datelor au fost utilizate următoarele teste: testul Shapiro-Wilk, testul Levene, testul Chi pătrat (χ^2). Datele statistice (medii, abateri standard și valorile t) au fost

examineate folosind testele lui Cohen. De asemenea, au s-a utilizat testul Wilcoxon, McNemar, analiza two-way Mixed ANOVA, analizele Bonferroni și testul T al eșantioanelor pereche. Pentru a investiga diferențele dintre cele două grupuri de studiu, au fost efectuate analize ANCOVA. Totodată, s-au efectuat analize MANOVA, analize de corelație Pearson și Spearman. Pentru a examina relația dintre caracteristicile individuale ale studenților PPD din învățământul special și nivelul lor de cunoaștere a subiectelor legate de ESS, atitudinile față de sexualitate și dizabilitate s-au utilizat analiza de regresie (atât pentru etapa pre-intervenție, cât și pentru etapa post-intervenție). Variabilele independente au fost introduse etapizat.

CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII

3.1. Studiul 1. Componente ale programelor ESS pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și profesorii pre-serviciu: O analiză sistematică a literaturii

3.1.1 Introducere și obiective

Acest studiu analizează sistematic literatura academică actuală privind programele formale de ESS pentru studenții cu nevoi speciale. Prin intermediul acestui studiu s-a urmărit identificarea provocărilor particulare pe care aceste programe le pot prezenta educatorilor și îngrijitorilor, precum și componentele centrale ale programelor, atât în ceea ce privește formarea profesorilor, cât și cu privire la nevoile speciale ale elevilor (în materie de ESS). În etapa inițială a acestei cercetări doctorale, cercetătorul a identificat analizele sistematice recente care tratau diverse teme referitoare la sexualitatea persoanelor cu dizabilități. Pornind de la analizele existente, s-a stabilit că această analiză sistematică va investiga aspecte privitoare la componentele programelor de ESS pentru studenții cu nevoi educaționale speciale și studenților PPD din învățământul special, având ca referință studiile publicate între anii 2009-2016.

3.1.2. Metodologie

Această analiză sistematică a literaturii a fost efectuată conform protocolului descris în Judi & Sahari (2013) și Petticrew & Roberts (2006). Mai specific, prima etapă a protocolului constă în identificarea necesității unei asemenea analize, urmată de formularea întrebărilor de cercetare și a cuvintelor cheie de căutare.

Studiul de față a avut următoarele întrebări de cercetare:

- 1: Care sunt programele existente de ESS (atât programe de formare pentru cadre didactice, cât și programe pentru elevi) în învățământul special?
- 2: Ce fel de provocări întâmpină profesorii și profesioniștii care predau programe de educație sexuală în învățământul special?
- 3: Care sunt componentele semnificative ale programelor (pentru elevi și profesori) și ar trebui incluse în programele de educație sexuală din învățământul special?

Căutările sistematice au fost efectuate în baza unor cuvinte cheie, într-o serie de baze de date academice, într-un interval de timp definit (2009-16). Pentru identificarea literaturii relevante s-au utilizat următoarele baze de date: ProQuest – Education database, ProQuest –

ERIC, Psychnet, EBSCO Host – Psychology and Behavioral Science Knowledge. Căutarea s-a desfășurat în baza următoarelor cuvinte cheie: educație sexuală, educație specială, profesori pre-serviciu. Articolele identificate au fost ulterior filtrate după o serie de criterii.

3.1.3. Rezultate

Această secțiune prezintă studiile identificate în urma căutărilor sistematice, în funcție de țara de origine, populația investigată, tipurile de dizabilități ale participanților, anul publicării studiului, vârsta participanților la studiu, metoda de colectare a datelor și tipul de analiză a datelor. În tabelul 3.1.1 este prezentată lista completă și descriptorii studiilor incluse în analiza sistematică. Din punct de vedere al țării de origine, dintre cele 14 studii revizuite, un studiu a fost realizat în Malaezia, unul în Israel, unul în Suedia, unul în Olanda, unul în Coreea, două în Africa de Sud, două în Canada, patru în Statele Unite și un studiu a reprezentat o analiză a literaturii disponibile la nivel global privind tema de interes.

Tabelul 3.1.1. Lista completă a studiilor incluse în analiza sistematică a literaturii.

#	Autori	Țara	Eșantion de participanți	Dizabilitate	Vârsta	Colectarea datelor	Metoda de analiză a datelor	Anul
1	<i>Ang et al.</i>	Malaezia	Conducerea programelor pentru integrarea elevilor cu nevoi speciale	Dizabilități de învățare	Elevi de gimnaziu	Chestionar național	Analiză factorială	2016
2	<i>Barnard-Brak et al.</i>	USA	Aproximativ 5000 de tineri cu dizabilități, cu și fără dizabilități intelectuale	Dizabilități intelectuale	Tineri (media de vârstă 15 ani)	Studiu cantitativ longitudinal	Chi pătrat	2014
3	<i>Chirawu et al.</i>	Africa de Sud	Cadre didactice din învățământul special	Diverse dizabilități	N/A	Chestionare	Corelație	2014
4	<i>East et al.</i>	Canada	Adolescenți cu dizabilități, părinți, medici și profesori	Dizabilități fizice	Adolescenți	Interviuri Focus grup	Studiu calitativ narativ	2014
5	<i>Esmail, Darry et al.</i>	Canada	Persoane cu dizabilități vizibile și nevizibile, îngrijitori, publicul general	Diverse dizabilități vizibile și nevizibile	Toate vârstele, Predomina nt adulți	Interviuri Focus grup	Studiu calitativ narativ	2010
6	<i>Kim et al.</i>	Coreea	Cadre didactice din învățământul special și de masă	Dizabilitate intelectuală, precum și copii fără dizabilități	Ciclul școlar primar-ciclul școlar liceal	Experimental (pre-post intervenție)	Analiza de varianță	2009
7	<i>Löfgren-Mårtenson et al.</i>	Suedia	Tineri, 16-21 ani	Dizabilitate intelectuală	16-21	Interviuri	Analiză de conținut	2012
8	<i>McDaniels</i>	USA	Analiză de	Dizabilitate	Analiză de	Analiză de	Analiză de	2016

	<i>et al.</i>		literatură	intelectuală	literatură	literatură	literatură	
9	<i>Minch</i>	USA	Cadre didactice din învățământul special	Dizabilitate de dezvoltare	Liceu	Metode mixte (cantitative, calitative)	Analiză factorială și de frecvență	2011
10	<i>Manor-Binyamini et al.</i>	Israel	Școală specială	Dizabilitate intelectuală	12-21	Experiment educațional	Experiment educațional	2013
11	<i>Rohleder</i>	Africa de Sud	Cadre didactice care predau ESS copiilor cu nevoi speciale	Dizabilități de învățare	Adolescenți Adulți tineri	Interviuri	Studiu calitativ narativ	2010
12	<i>Schaafsma, Kok et al.</i>	Olanda	Îngrijitori	Dizabilitate intelectuală	12 ani și peste 12 ani	Chestionare online	Corelație	2014
13	<i>Sinclair et al.</i>	Analiză a literaturii	Analiză de literatură	Dizabilitate de dezvoltare sau Dizabilitate intelectuală	Analiză de literatură	Analiză de literatură	Analiză de literatură	2015
14	<i>Wilkenfeld et al.</i>	USA	Profesori și îndrumători într-un centru pentru adulți cu dizabilități de învățare	Dizabilitate de dezvoltare	Adolescenți Adulți tineri	Interviuri structurate	Studiu calitativ Analiză de conținut	2011

Întrebarea de cercetare nr. 1: Ce provocări pot întâmpina profesorii și profesioniștii atunci când predau programe de ESS elevilor cu nevoi educaționale speciale?

S-a constatat că o serie dintre studiile incluse în această analiză sistematică a literaturii au examinat provocările pe care le pot întâmpina profesorii și persoanele care îngrijesc copiii cu nevoi speciale în livrarea ESS, după cum urmează:

Problema 1: Lipsa unei instruirii adecvate în educația sexuală pentru populațiile cu dizabilități și nevoi speciale

Una dintre problemele întâmpinate de profesori și profesioniști în livrarea ESS, a constat în lipsa pregătirii adecvate. Profesorii au exprimat un confort sporit și disponibilitate în predarea ESS elevilor cu nevoi speciale, ulterior participării lor la o formă de pregătire structurată pentru predarea ESS (Kim, 2009; Chirawu et al., 2014; East and Orchard, 2014).

Problema 2: Îngrijorările relaționate eșecului în predarea educației sexuale persoanelor cu dizabilități.

Unele cadre didactice incluse în studiile analizate au manifestat ambivalență față de predare ESS persoanelor cu dizabilități. Preocuparea lor principală a fost reprezentată de potențialele consecințe negative (asupra persoanelor cu dizabilități) ale discuțiilor despre problemele sexuale (Wilkenfeld and Ballan, 2011; Rohleder, 2010; Minch, 2011). Persoanele cu dizabilități reprezintă o populație cu risc ridicat față de de exploatare sexuală (Minch, 2011). În același timp, este o populație pentru care livrarea programelor ESS ridică probleme complexe.

Problema 3: Senzația de disconfort a personalului generată de predarea educației sexuale (persoanelor cu dizabilități).

Analiza de față a cuprins studii care au evidențiat faptul că profesorii și îngrijitorii se simt adeseori inconfortabil atunci când trebuie să discute cu persoanele cu dizabilități diverse teme relaționate sexualității. Disconfortul lor lor se referă la dezbaterea anumitor conținuturi specifice

din cadrul ESS (Minch, 2011; Chirawu et al., 2014). Acest disconfort față de temele sexualității ar putea să fie diluat prin instruire adecvată.

Întrebarea de cercetare nr. 2: Care sunt componentele semnificative ale programelor de ESS (pentru studenți și profesori) desfășurate în cadrul învățământului special?

Studiile incluse în această analiză sistematică au adresat în mod direct problema conținutului și a componentelor care lipsesc din programele de educație sexuală existente (tabelul 3.1.3). Fiecare componentă semnificativă a unui astfel de program ar trebui să fie asociată ca o componentă potențial importantă. Dintre studiile revizuite care au examinat atitudinile profesorilor față de persoanele cu nevoi speciale, patru studii au evidențiat necesitatea de a preda conținut precum igiena personală și prevenirea pericolelor pentru sănătate (Ang and Lee, 2016; Chirawu et al., 2014; Löfgren-Mårtenson, 2012). O altă componentă identificată în trei studii vizează problema hărțuirii sexuale și a exploatării sexuale (Minch, 2011; McDaniels and Fleming, 2016). Exploatarea sexuală constituie tema centrală a unicului program ESS pentru învățământ special, identificat în studiile analizate (Manor-Binyamini et al. Al., 2013). O altă componentă prezentă în două programe, constă în furnizarea de instrumente pentru o comunicare interpersonală și socială adecvată, cu accent pe relațiile de cuplu (Sinclair et al., 2015; Minch, 2011). O componentă suplimentară identificată în unul dintre studiile incluse în analiză constă în lipsa impactului fizic al dizabilității asupra sexualității (Esmail et al., 2010).

Tabelul 3.1.3. Componente semnificative ale programelor de educație sexuală cu potențial de aplicabilitate în învățământul special.

Componente
Igiena sexuală personală și prevenirea bolilor și a pericolelor medicale.
Prevenirea hărțuirii și exploatării sexuale.
Comunicare interpersonală și socială adecvată, cu accent pe relațiile de cuplu.
Impactul fizic al dizabilității asupra sexualității.

3.1.4 Discuții, concluzii și limite

Prin intermediul acestei analize sistematice a literaturii s-a evidențiat lipsa programelor formale pentru predarea ESS populației cu cerințe speciale. Rezultatele analizei au relevat o nevoie urgentă de programe formale de ESS pentru elevii cu nevoi educaționale speciale (Barnard-Brak, Schmidt, Chesnut, Wei & Richman, 2014). Rezultatele au sugerat, de asemenea, lipsa programelor de formare în domeniul ESS pentru profesorii din învățământul special (Barnard-Brak, Schmidt, Chesnut, Wei & Richman, 2014). Profesorii participanți la studiile analizate au raportat lipsa unei pregătiri adecvate. Unii profesori și profesioniști și-au exprimat îngrijorarea cu privire la potențiale consecințe negative ale predării ESS persoanelor cu nevoi speciale. Mai mult, o serie de profesori și educatori au raportat că experimentează disconfort în predarea ESS persoanelor cu dizabilități.

Prin intermediul acestui studiu, s-au evidențiat patru teme principale pe care profesorii și profesioniștii ar trebui să le trateze în predarea ESS elevilor cu dizabilități: 1) Igiena sexuală personală și prevenirea bolilor și a pericolelor medicale, 2) Prevenirea hărțuirii și a exploatării sexuale 3) Comunicare interpersonală și socială adecvată, cu accent pe relațiile de cuplu 4)

Impactul fizic al dizabilității asupra sexualității. Deși importanța deosebită de a oferi ESS elevilor cu nevoi speciale a devenit evidentă, există factori care pot face furnizarea educației sexuale deosebit de dificilă pentru profesori. Una dintre provocările exprimate de profesori constă în lipsa pregătirii pentru livrarea acestor programe. Unii profesori au exprimat convingerea că nu au abilitățile necesare pentru a preda ESS elevilor cu nevoi speciale. Totodată, în procesul de derulare a acestei analize sistematice s-a remarcat o disponibilitate scăzută a cercetărilor care tratează ESS în învățământul special. Considerând rezultatele obținute privind lipsa de instruire adecvată a cadrelor didactice responsabile de ESS, devine evidentă necesitatea programelor de formare și a cercetărilor științifice care să evalueze impactul lor. De asemenea, investigarea efectelor psiho-sociale ale programelor de ESS elevilor cu nevoi speciale ar putea oferi o perspectivă mai complexă asupra măsurii în care aceste programe răspund în mod adecvat nevoilor elevilor.

3.2. Studiul 2. Studiu pilot: Dezvoltarea și validarea chestionarelor KASHED cu privire la programul de pregătire în domeniul sănătății sexuale pentru studenții PPD din învățământul special

3.2.1 Introducere

Un studiu realizat de Brosch (2007), a investigat atitudinile, cunoștințele și disponibilitatea profesorilor pre-serviciu de a aborda subiectele legate de educație sexuală și viață de familie, ca parte a sarcinilor lor didactice. În cadrul studiului a fost elaborat un chestionar care a cuprins informații demografice, informații privind experiența cu ESS în școală, în calitate elev, situația ESS în școala în care cadrul didactic își desfășura activitatea și un scurt chestionar de cunoștințe de anatomie și fiziologie (Brosch, 2007). În cadrul acestui studiu, adițional chestionarului Brosch, s-au utilizat alte două chestionare, după cum urmează: (1) Reuth Open Door – IFPA's (Israel Family Planning Association) Attitudes questionnaire on Sexuality and Disabilities, elaborat de Porat (Porat, 2009), și (2) Attitudes toward Sexuality Scale (ATSS), elaborate de Fisher, Davis, Yarber, & Davis (2011). Deoarece nu am identificat un chestionar specific pe tema ESS pentru cadrele didactice pre-serviciu din învățământul special (în engleză sau ebraică), ulterior consultării unui grup de experți, chestionarul Brosch (2007) și chestionarul Fisher et al. (2011) -Attitudes Toward Sexuality Scale au fost adaptate prin adăugarea unor itemi. **Scopul acestui studiu** a constat în validarea chestionarelor și fuzionarea lor într-un pachet de chestionare, chestionarul KASHED (*ro.* Cunoștințe și atitudini față de educația pentru sănătate sexuală și dizabilitate) care va fi utilizat în studiul 3, de evaluare a rezultatelor programelor ESS pentru studenții PPD din învățământul special din Israel, care vor lucra cu studenți cu cerințe educaționale speciale.

3.2.2 Metodologie

Metodologia folosită în cadrul studiului pentru construirea și validarea chestionarului KASHED a cuprins un studiu pilot și o reconstrucție a chestionarului, în baza rezultatelor procesului de validare.

Construcția chestionarului

Chestionarul a cuprins întrebări adaptate din mai multe chestionare: Demographic and Sexual Education Questionnaire (Brosch, 2007), Attitudes about Sexuality for People with Disabilities

(Porat, 2009), Attitudes toward Sexuality Scale (ATSS) – (Fisher, Davis, Yarber, & Davis, 2011).

Versiunea pilot a chestionarului KASHED a cuprins următoarele categorii de informații: Detalii personale și demografice, întrebări referitoare la ESS (scurt chestionar de cunoștințe privind tema anatomiei și fiziologiei, atitudini față de sexualitate pentru persoanele cu dizabilități și atitudini față de sexualitate în general).

Validarea chestionarului

Procesul de validare a chestionarului a cuprins discuții referitoare la conținut cu cinci experți din domeniu, pentru a identifica teme, adaptarea și traducerea itemilor în limba ebraică. Ulterior, 38 de cadre didactice pre-serviciu au fost solicitate să completeze chestionarul și au fost intervievate cu privire la claritatea și formularea întrebărilor. Coeficientul de validitate internă și delimitarea scalelor s-a efectuat în baza unui studiu pilot, la care au participat cei 5 experți și cele 38 de cadre didactice pre-serviciu.

3.2.3 Rezultate

Proprietățile psihometrice ale chestionarului adaptat după Demographic and Sexual Education Questionnaire (Brosch, 2007) care formează părțile A, B, C și D ale chestionarului KASHED au fost următoarele (Tabelul 3.2.1):

- Consistența internă pentru partea a doua a chestionarului - .94
- Consistența internă pentru partea a treia a chestionarului a fost calculată pe baza subsecțiunilor chestionarului:
 - Consistența internă a itemilor 16-26: .89
 - Consistența internă pentru itemul 18: .60
 - Consistența internă pentru itemul 20: .90
 - Consistența internă pentru a patra parte a chestionarului a fost de 65.

Tabelul 3.2.1 Proprietățile psihometrice ale versiunii adaptate a Demographic and Sexual Education.

Secțiune	Instrument	Categorii	Nr. itemi	Alpha-Cronbach
Brosch, 2007				
A	11 itemi	demografice		
B	4 itemi	Experiența participantului privind ESS în adolescență		$\alpha = .94$
C	11 itemi	Perspectiva curentă asupra ESS în educația specială (subsecțiunea 1)	Itemii 16-26	$\alpha = .89$
		Perspectiva curentă asupra ESS în educația specială (subsecțiunea 2)	Itemul 18	$\alpha = .60$

		Perspectiva curentă asupra ESS în educația specială (subsecțiunea 3)	Itemul 20	$\alpha = .90$
D	17 itemi	Cunoștințe privind temele ESS		$\alpha = .65$
Porat, 2009				
E	12 itemi	Atitudini privind sexualitatea și persoanele cu dizabilități	1-4 scala Likert	$\alpha = .85$
(Fisher & Hall, 1988)				
F	16 itemi	Atitudini privind tema sexualității	1-5 scala Likert	$\alpha = .62$

3.2.4 Discuții, concluzii și limite ale studiului

Rezultatele obținute prin procesarea răspunsurilor oferite de participanți la chestionarele KASHED au relevat faptul că profesorii pre-serviciu nu au cunoștințe despre ESS, în ciuda participării la programele ESS în calitate de elevi. Această constatare este congruentă cele raportate de alte studii (Girgin et al., 2017; Schaafsma et al., 2013). Cu toate că rezultatele au subliniat o lipsă a cunoștințelor de ESS, s-a constatat că majoritatea studenților PPD din învățământul special (peste 97%) au avut o atitudine pozitivă față de predarea ESS în școlile de masă și în sectorul de învățământ special. Rezultatele studiului pilotul sunt în acord cu concluziile analizei de literatură (studiul 1), care a arătat că profesorii necesită programe de instruire specializate anterior desfășurării activității de ESS cu elevii. Astfel de programe s-au dovedit a avea un impact pozitiv asupra încrederii cadrelor didactice în ceea ce privește predarea ESS în învățământul special (Kim, 2009; Chirawu et al., 2014; East and Orchard, 2014). Rezultatele analizelor statistice efectuate au indicat proprietăți psihometrice bune ale chestionarului KASHED. Prin acest studiu s-a contribuit la obținerea unui chestionar care facilitează măsurarea cunoștințelor, atitudinilor și capacităților studenților PPD din învățământul special de a desfășura activități de ESS cu elevii. Pachetul de chestionare KASHED poate fi utilizat în continuare în alte țări și culturi, aducând astfel o contribuție metodologică valoroasă care poate susține dezvoltarea personală și profesională a studenților PPD din învățământul special.

3.3. Studiul 3: Studiul cantitativ al efectelor participării la programul de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și disponibilității studenților PPD din învățământul special de a preda ESS

3.3.1 Introducere

Rezultatele studiilor desfășurate anterior susțin importanța programelor de instruire pentru profesorii care intenționează să desfășoare activități sau programe de ESS în învățământul de masă (Arrington et al., 2018; Leung et al., 2019; McKay & Barrett, 1999) și în învățământul special (Owens, 2014; Thorpe & Oakes, 2019; Treacy et al., 2018). Cu toate acestea, lipsa pregătirii profesorilor pentru livrarea ESS în general și în școlile speciale, în mod particular, a fost raportată ca unul dintre obstacolele care împiedică participarea tinerilor la o ESS eficientă (Attwood, Henault, & Dubin, 2014; Goldman & Coleman, 2013; Klein & Breck, 2010; May & Kundert, 1996; Wilkenfeld & Ballan, 2011; Travers et al., 2014). Rezultatele au arătat că atitudinile și cunoștințele studenților PPD din învățământul special și a celor aflați în activitate, afectează puternic eficiența programelor ESS (Barnard-Brak et al., 2014; Howard-Barr et al., 2005; Thorpe & Oakes, 2019). Prin urmare, este necesară instruirea adecvată a cadrelor didactice pre-serviciu și evaluarea efectelor psihosociale ale participării la instruire.

Contextul cultural și convingerile religioase s-au dovedit a avea un impact asupra cunoștințelor pre-existente și a percepțiilor privind ESS în general și în învățământul special, în mod specific (Lapidot Berman & Firstater, 2018). Prin urmare, este esențial ca acești factori să fie considerați în grupurile care urmează programul de formare ESS, astfel încât cursul să poată fi adaptat corespunzător, pentru fiecare grupul demografic. Programele de formare ESS îmbină elemente teoretice din teoria cognitivă (Lewin, 1951); modelul transteoretic (Procaska et al., 1994), modelul convingerilor despre sănătate (Abraham & Sheeran, 2005; Rosenstock, 1991) și teoria comportamentului în sănătate (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Versiunile actualizate ale acestor teorii accentuează autoeficacitatea, expectanțele, indicii de acțiune și variabile demografice și socio-economice (Taylor et al., 2007). S-a constatat că programele ESS puternic fundamentate teoretic și supuse evaluării au mai mult succes în îndeplinirea obiectivelor lor (Haberland & Rogow, 2015; Kirby, 2007). Studiile desfășurate anterior au sugerat că atitudinea cadrelor didactice față de ESS, cunoștințele lor despre subiectele ESS și disponibilitatea lor de a preda ESS în învățământul special au impact asupra succesului programelor (Argaman, 2018; Cozzens, 2016; Foley, 2008; Iyer & Aggleton, 2013; Peltzer and Promtussananon, 2003).

Obiectivele principale acestui studiu au constat în 1) evaluarea cantitativă a diferențelor de cunoștințe, atitudini și capacități percepute ale studenților PPD de a preda ESS în învățământul special (analiză în funcție de vârstă, sex, religiozitate, cunoștințe generale despre sexualitate, statut personal și experiență de predare) și 2) examinarea efectelor programului de formare ESS pentru cadrele didactice pre-serviciu (învățământ special) asupra cunoștințelor, atitudinilor și capacității lor de a preda ESS (post-test).

3.3.2 Metodologie

La acest studiu au participat 179 de studenți PPD din învățământul special, din Israel, înscrise la colegii și seminarii în perioada 2017-2018. Toți participanții au fost israelieni nativi, cu orientare religioasă evreiască. Grupul experimental a fost alcătuit din 128 de studenți care intenționau să participe la un program de formare ESS, în anul universitar curent. Grupul de control a cuprins 51 de studenți, care nu intenționau să participe la programul de formare.

Instrumente - chestionarele KASHED au fost distribuite participanților.

3.3.3 Rezultate ale cercetării

Date demografice, variabile psiho-sociale ale celor două grupuri

Rezultatele de mai jos se referă la variabilele măsurate cu pachetul de chestionare KASHED, distribuite anterior participării la programul de formare ESS destinat studenților PPD din învățământul special. Măsurătorile pre-test există s-au efectuat într-un singur punct în timp, pentru două grupuri: grup experimental și grup de control. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative ale caracteristicilor demografice între cele două grupuri (experimental, control) s-a utilizat Testul Chi-pătrat (χ^2) (Tabelul 3.3.1).

Table 3.3.1 Analiza de frecvență (%) a caracteristicilor demografice ale participanților din cele două grupuri în etapa pre-test.

Caracteristici demografice	Valori	Experiment (n = 128)	Control (n = 51)	χ^2	p
În ce an de studii universitare vă aflați?	primul	4 (3.1%)	4 (7.8%)		
	al II-lea	14 (10.9%)	9 (17.6%)		
	al III-lea	69 (53.9%)	23 (45.1%)		
	al IV-lea	41 (32%)	15 (29.4%)	3.72	.29
În acest moment, profesăți meseria de cadru didactic?	Nu	89 (69.5%)	40 (78.4%)		
	Da	39 (30.5%)	11 (21.6%)	1.44	.23
Gen	Masculin	6 (4.7%)	3 (5.9%)		
	Feminin	122 (95.3%)	48 (94.1%)	.11	.74
Statut marital	Singur/ă	61 (47.7%)	33 (64.7%)		
	Partener stabil	14 (10.9%)	3 (5.9%)		
	Căsătorit/ă	50 (39.1%)	14 (27.5%)		
	Divorțată	3 (2.3%)	1 (2.0%)	4.40	.22
Aveți copii?	Nu	89 (69.5%)	40 (78.4%)		
	Da	39 (30.5%)	11 (21.6%)	1.43	.23
Religiozitate	Laic	59 (46.1%)	20 (39.2%)		
	Tradițional	19 (14.8%)	11 (21.6%)		
	Religios	50 (39.1%)	20 (39.2%)	1.37	.50

Nu s-au identificat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri în ceea ce privește caracteristicile demografice.

3.3.3.1 Experiențele celor două grupuri cu ESS în timpul copilăriei / adolescenței

Una dintre secțiunile din pachetul KASHED a cuprins itemi referitori la experiențele ESS ale participanților din perioada copilăriei / adolescenței. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri, s-a utilizat testul Chi-pătrat (χ^2). Rezultatele nu au evidențiat diferențe semnificative între cele două grupuri (experimental, control) privind participarea lor la activități de ESS în copilărie sau adolescență.

3.3.3.2 Atitudinile cadrelor didactice pre-serviciu din cele două grupuri (experimental, control) privind ESS în școli

Secțiunea C din pachetul de chestionare KASHED a cuprins itemi referitori la atitudinea cadrelor didactice pre-serviciu față de desfășurarea educației sexuale în școli. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri, s-a utilizat testul Chi-pătrat (χ^2). Rezultatele nu au evidențiat diferențe semnificative între cele două grupuri (experimental, control) privind atitudinea participanților față de activitățile de ESS desfășurate în școli.

Pentru a investiga importanța acordată de participanți însușirii celor cinci subiecte pe tema sexualității, de către elevii de vârste fragede, s-a efectuat o analiză ANOVA măsurători repetate. Variabila independentă a constat în fost cele cinci subiecte, iar variabila dependentă a fost reprezentată de importanța acordată. Subiectul: „de unde vin bebelușii” are un nivel de importanță mai scăzut comparativ cu celelalte patru subiecte, pentru ambele grupuri ($F(4,17) = 7.07$, $p < .001$, $\eta^2 = .62$ - grup de control; $F(4,49) = 21.48$, $p < .001$, $\eta^2 = .64$ - grup experimental). Cadrele didactice pre-serviciu au fost, de asemenea, solicitate să indice subiectul de ESS pe care îl consideră cel mai important, dintre cele cinci propuse. În faza pre-test, nu au fost identificate diferențe semnificative statistic între cele două grupuri între răspunsurile participanților din cele două grupuri. De asemenea, participanții ($N=179$) au fost solicitați să coteze importanța abordării unor anumite subiecte de ESS în perioada adolescenței. Rezultatele au arătat diferențe nesemnificative statistic între cotările celor două grupuri (experimental, control).

În ceea ce privește itemul: „Credeti că profesorii ar trebui să abordeze subiectele menționate?”, 170 (95%) din participanți au declarat că este rolul școlii să abordeze aceste subiecte importante (96,1% în grupul experimental și 92,2% în grupul de control, fără diferențe semnificative statistic între cele două grupuri $\chi^2(1) = 1,18$, $p = .28$). Participanții au raportat că este în mare parte rolul consilierului școlar de a desfășura activități de ESS, mai degrabă decât a profesorului de biologie sau a altor profesori. De asemenea, majoritatea participanților au raportat disponibilitate de a preda ESS în condiția în care ar primi instruire adecvată prealabilă. Ambele grupuri de participanți au dorința de a primi mai multe informații despre temele ESS. Dintre participanți, aproximativ o pătrime (24%) au studiat pe larg subiecte de ESS în școală, în calitate de elevi (27,3% din grupul experimental și 15,7% din grupul de control, fără diferențe semnificative între cele două grupuri $\chi^2(1) = 2,71$, $p = 0,10$).

3.3.3.3 Nivelul cunoștințelor participanților (grup experimental, grup de control) privind ESS în etapa pre-intervenție

Prin secțiunea D a chestionarului KASHED, s-au măsurat cunoștințele participanților privind teme ale ESS precum anatomia și fiziologia organelor reproductive, avortul, orientarea sexuală și agresivitatea sexuală. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri privind cunoștințele de sănătate sexuală, s-a utilizat Testul t pentru eșantioane

independente. Ca variabila independentă a fost introdus grupul de studiu (experiment, control), iar variabila dependentă a fost reprezentată de nivelul cunoștințelor de sănătate sexuală. Nu s-au identificat diferențe semnificative între nivelul cunoștințelor de sănătate sexuală ale celor două grupuri de studiu, $t(177) = -1,15$, $p = .25$.

3.3.3.4 Rezultate referitoare la atitudinea ambelor grupului experimental și de control față de sexualitate și dizabilitate înainte de participarea la programul de intervenție

Participanți au răspuns la cei 12 itemi din secțiunea a cincea a pachetului de chestionare KASHED, care a evaluat atitudinile față de sexualitate și dizabilitate.

Tabelul 3.3.2 Valorile medii, abaterile standard și rezultatele Testului t privind atitudinile față de sexualitate și dizabilitate (grup experimental, grup de control).

Teme ale sexualității	Experiment (n = 128)		Control (n = 51)		t	p	Cohen d
	M	SD	M	SD			
1. Persoanele cu dizabilități au nevoi sexuale similar cu cele ale persoanelor fără dizabilități	3.54	0.59	3.33	0.68	-2.02*	.05	0.33
2. Persoanele cu dizabilități nu au experiențe sexuale „reale”	3.47	0.68	2.47	0.99	-6.63***	.00	1.18
3. Persoanele cu dizabilități sunt mai puțin exploatate decât cele fără dizabilități	3.46	0.72	2.49	1.08	-5.90***	.00	1.06
4. Persoanele cu dizabilități nu au experiențe sexuale spontane	2.96	0.73	2.47	0.90	-3.46***	.00	0.60
5. Persoanele cu dizabilități au probleme mai importante decât relațiile sexuale	3.16	0.65	2.57	0.98	-3.94***	.00	0.71
6. Părinții și profesioniștii consideră că majoritatea tinerilor cu dizabilități nu au nevoie de educație pentru sănătate sexuală	2.77	0.89	2.45	1.03	-2.09*	.04	0.33
7. Tinerii cu dizabilități au nevoie de o informații privind metodele contraceptive	3.62	0.56	3.37	0.72	-2.42*	.02	0.39
8. Fiecare persoană are dreptul de a-și exercita potențialul sexual indiferent de starea fizică sau psihică	3.52	0.71	3.61	0.60	.75	.45	0.14

9. Este mai bine să nu discutăm despre sexualitate cu tinerii cu dizabilități, pentru a „nu sădi idei suplimentare în mintea lor”	3.63	0.50	2.37	1.17	-7.45***	.00	1.40
10. Persoanele cu dizabilități au aceeași libido ca și cele fără dizabilități	3.60	0.57	3.33	0.65	-2.74**	.01	0.44
11. Dacă o persoană cu o dizabilitate are probleme sexuale, este aproape întotdeauna din cauza dizabilității sale	3.21	0.68	2.57	0.96	-4.34***	.00	0.77
12. Experiențele sexuale sunt pozitive numai dacă „merge până la capăt”	3.35	0.67	2.69	1.14	-3.91***	.00	0.71
Total	3.36	0.34	2.82	0.53	-6.62***	.00	0.72

După cum arată Tabelul 3.3.2, grupul experimental a înregistrat scoruri mai mare pentru toți itemii exceptând itemul nr. 8 (Fiecare are dreptul să își exercite potențialul sexual, indiferent de starea fizică sau psihică).

3.3.4 Rezultate ale cercetării cu privire la diferențele pre- / post-implementare a Programului de instruire ESS

Măsurătorile post-test s-au efectuat la aproximativ patru luni după încheierea programului de instruire în domeniul ESS. Anterior efectuării analizelor statistice, s-a examinat dacă variabilele dependente au o distribuție normală, prin intermediul testului statistic Shapiro-Wilk. Rezultatele au indicat că unele dintre variabilele dependente nu aveau o distribuție normală a datelor ($p < .05$). Prin urmare, s-au examinat întrebările și ipotezele de studiu efectuând teste parametrice (analize mixte ANOVA sau analize ANCOVA) și teste non-parametrice (testele Wilcoxon și McNemar). Majoritatea rezultatelor analizelor non-parametrice au fost congruente cu rezultatele analizelor parametrice. Prin urmare, s-a decis raportarea rezultatelor analizelor parametrice. Testul Wilcoxon a fost utilizat pentru a examina diferențele dintre cele două puncte de timp (înainte și după participarea la programul de formare ESS) pentru fiecare grup individual. Analizele testului McNemar au fost utilizate pentru a determina dacă există diferențe între cele două puncte de timp pentru fiecare grup participant. Mai mult, înainte de a efectua analizele ANOVA, s-a efectuat testul Mauchly al sfericității pentru a testa asumția sfericității. În cazurile în care această asumție a fost încălcată, rezultatele au fost raportate utilizând corecția Greenhouse-Geisser.

3.3.4.1 Atitudinile cadrelor didactice pre-serviciu privind derularea ESS în școli

Această parte a secțiunii de rezultate a examinat atitudinile studenților PPD din învățământul special privind derularea ESS în școli. Pentru a identifica acest aspect, au fost formulate două întrebări, măsurate pe scală ordinală:

- „Credeți că este importantă includerea lecțiilor de ESS în programa școlară din învățământul special?”
- „În opinia dumneavoastră, la ce vârstă / grad de dezvoltare ar trebui inițiate discuțiile cu elevii despre subiectul sexualității?”

Pentru a examina diferențele dintre cele două puncte de timp, pentru fiecare grup individual (experimental, control) au fost efectuate teste Wilcoxon. Rezultatele au arătat diferențe semnificative între cele două puncte de timp (pre-post program de formare ESS) pentru grupul experimental și rezultate ne semnificative statistic pentru grupul de control. În ceea ce privește întrebarea „Pentru ce populație școlară este importantă predarea ESS?”, peste 90% din participanți au declarat că ESS trebuie predată atât în învățământul de masă, cât și în cel special (Experimental: 93,8% înainte și 96,1% după programul de formare ESS, Control: 94,1% înainte și 92,2% după programul de formare ESS).

Referitor la itemul „în opinia dumneavoastră, la ce vârstă / grad de dezvoltare ar trebui să începeți să discutați cu copiii despre subiectul sexualității”, cei 113 participanți care au răspuns „la grădiniță” sau „în ciclul școlar primar” au fost solicitați să coteze importanța percepută în învățarea diverselor subiecte de sănătate sexuală la vârste fragede. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri referitoare la nivelul importanței percepute privind învățarea subiectelor sexuale la vârste fragede, după programul de instruire ESS, s-a utilizat Testul t al eșantioanelor independente. Rezultatele au arătat diferențe ne semnificative între cele două grupuri de studiu, $t(111) = .94$, $p = .35$. Nivelul importanței percepute privind învățarea subiectelor de educație pentru sănătate sexuală în grupul de control ($M = 4.51$, $SD = 0.42$) nu a fost semnificativ diferit față de cel al grupului experimental ($M = 4.39$, $SD = 0.49$). Rezultatele au indicat diferențe semnificative pre/post intervenție al nivelului importanței acordată predării subiectelor de educație sexuală în grupul experimental, $t(45) = -2.45$, $p < .05$. Diferențele au fost ne semnificative statistic pentru grupul de control, $t(13) = 1,26$, $p = .23$. Nivelul importanței acordată învățării subiectelor de educație sexuală în rândul participanților din grupul experimental a înregistrat o creștere după participarea la programul de formare ESS ($M = 4.51$, $SD = 0.47$), comparativ cu nivelul inițial ($M = 4.28$, $SD = 0,56$). Rezultatele au fost ne semnificative statistic pentru grupul de control (vezi Figura 3.3.1).

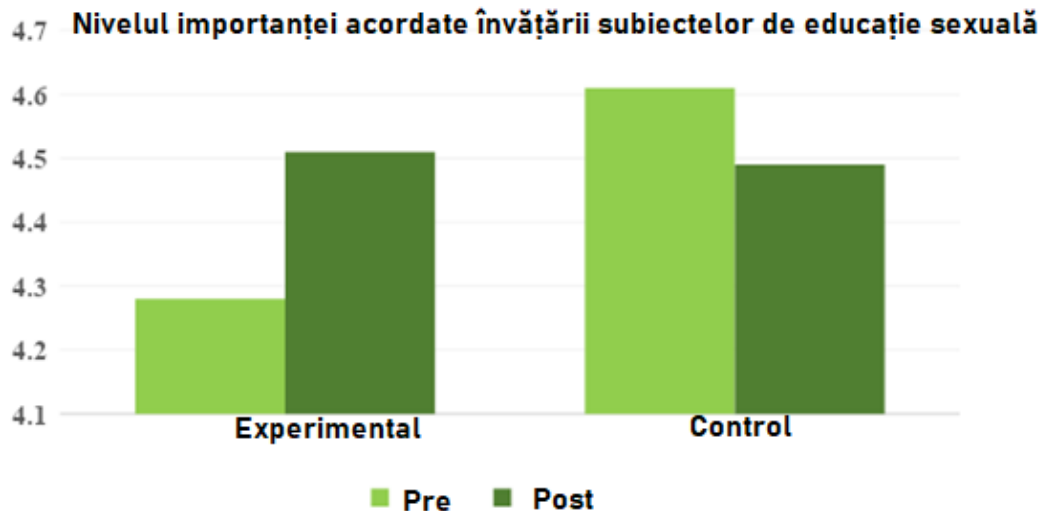


Figura 3.3.1 Nivelul importanței acordată învățării subiecților de educație sexuală pre-/post participare la programul de formare ESS, pentru ambele grupuri (experimental, control)

Participanții la studiu au fost solicitați să coteze nivelul de importanță al abordării unui anumit subiect de ESS, în perioada adolescenței. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două puncte de timp și cele două grupuri de studiu s-a fost utilizat analiza ANOVA mixtă.

Efectele principale ale factorului timp, $F(1,177) = .00, p = .95, \eta_p^2 = .00$ și grup de studiu, $F(1,177) = 2.90, p = .09, \eta_p^2 = .02$ nu au fost semnificative statistic. Pe de altă parte, s-a constatat o interacțiune semnificativă statistic între factorii timp și grup, $F(1,177) = 4.77, p < .05, \eta_p^2 = .03$. Analizele Bonferroni au indicat că, deși au fost identificate diferențe semnificative între cele două puncte de timp au în grupul experimental ($p < .05$), nu au fost identificate diferențe semnificative statistic pentru grupul de control ($p = .19, M = 4.35, SD = 0.47$ pre-intervenție și $M = 4.38, SD = 0.54$ post-intervenție). Nivelul de importanță al abordării unui anumit subiect, în perioada adolescenței a fost semnificativ mai mare în grupul experimental, post-intervenție, comparativ cu etapa pre-intervenție ($M = 4.25, SD = 0.60$ pre-intervenție și $M = 4.47, SD = 0.44$ post-intervenție) (Figura 3.3.2).

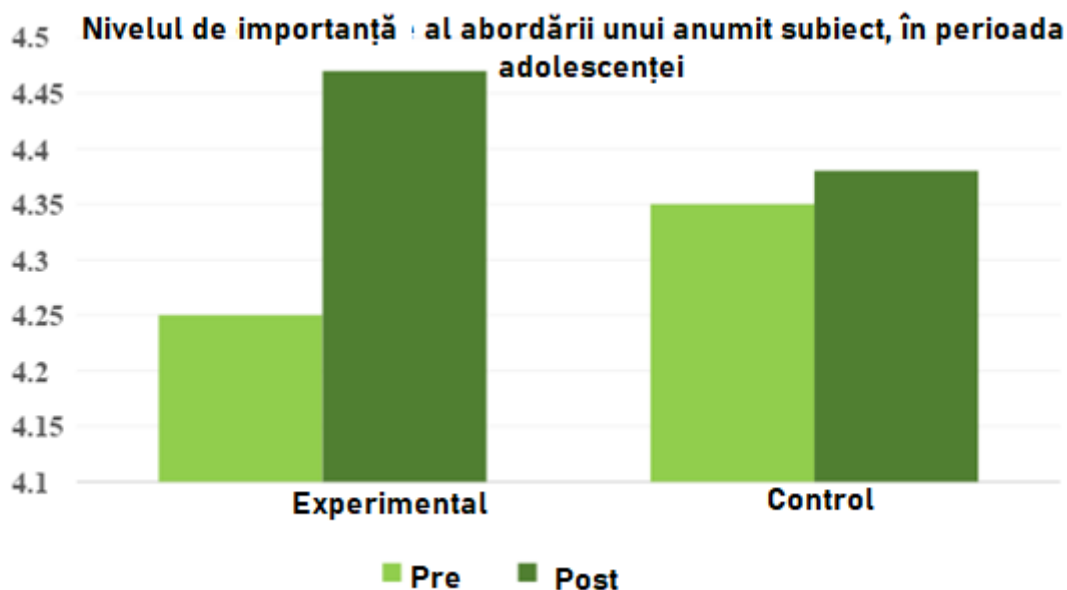


Figura 3.3.2 Nivelul de importanță al abordării unui anumit subiect, în perioada adolescenței, pre-/post participare la programul de formare ESS, pentru ambele grupuri (experimental, control)

În continuare au fost examinate temele de educație sexuală pentru care participanții au acordat niveluri diferite de esențialitate. În acest sens, s-a utilizat Testul t al eşantioanelor pereche. Nivelul de importanță percepută privind abordarea următoarelor teme de educație sexuală în adolescență a fost semnificativ mai mare în grupurile experimentale, după participarea la programul de intervenție (comparativ cu scorurile inițiale):

- Sexualitate și dizabilitate - atitudini, definiții, drepturi
- Dezvoltarea în perioada pubertății
- Tulburări ale imaginii corporale și ale alimentației în adolescență
- Relații sexuale în timpul adolescenței
- Abuz sexual, agresivitate sexuală și viol
- Confidențialitate, spațiu personal și distanța socială

În ceea ce privește itemul: „Credeti că profesorii ar trebui să abordeze în școală subiectele menționate? ”, 176 (98,3%) din participanți au declarat că este rolul școlii să abordeze aceste subiecte importante (100% din grupul experimental și 94,1% din grupul de control), cu diferențe semnificative între cele două grupuri $\chi^2(1) = 7,66, p < .01$.

3.3.4.2 Diferențe ale nivelului de cunoștințe al participanților privind temele ESS

În a doua parte a chestionarului, participanții au completat 17 itemi cu privire la cunoștințele lor referitoare la teme precum anatomia și fiziologia organelor de reproducere, avortul, orientările sexuale și agresivitate sexuală. Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două puncte de timp și cele două grupuri de studiu (în ceea ce privește nivelul de cunoștințe referitoare la temele ESS), a fost efectuată o analiză ANOVA mixtă.

Factorul timp a avut un efect semnificativ statistic, $F(1,177) = 3.95, p < .05, \eta_p^2 = .02$, indicând un nivel mai ridicat de cunoștințe al temelor ESS după participarea la program, comparativ cu nivelul inițial. Factorul grup a avut, de asemenea, un efect semnificativ, $F(1,177) = 14.66, p < .001, \eta_p^2 = .08$, indicând un nivel mai mare de cunoștințe al temelor ESS în grupul

experimental, comparativ cu grupul de control. De asemenea, rezultatele au arătat o interacțiune semnificativă statistic între factorii timp și grup, $F(1,177) = 4.45$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .03$. Analizele Bonferroni au indicat că nu au existat diferențe semnificative între cele două puncte de timp, pentru participanții din grupul de control ($p = .94$, $M = 7.22$, $SD = 3.41$ – timp 1, pre-intervenție și $M = 7.18$, $SD = 3.00$ – timp 2, post-intervenție). Nivelul de cunoștințe post-test al grupului experimental a fost semnificativ mai mare comparativ cu nivelul pre-test ($M = 7.80$, $SD = 2.91$ pre-test și $M = 9.11$, $SD = 2.19$ post-test) (Figura 3.3.3).

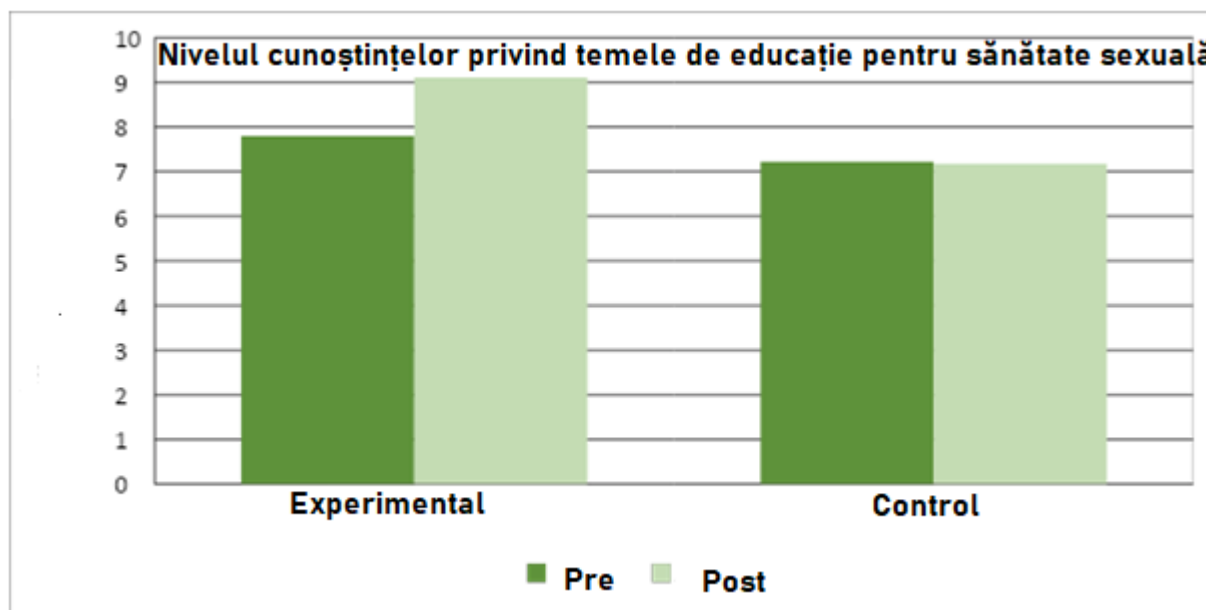


Figura 3.3.3 Nivelul cunoștințelor privind temele de educație pentru sănătate sexuală, pre-/post participare la programul de formare ESS, pentru ambele grupuri (experimental, control)

În continuare, rezultatele testelor McNemar au relevat diferențe semnificative între cele două puncte de timp al nivelului cunoștințelor grupului experimental privind următorii itemi:

- Fetele pot opta pentru avort legal în Israel, fără acordul părinților
- Funcția glandei prostatei a bărbatului este de ...
- În prezent, există mai multe femei decât bărbați infectați cu SIDA
- O modalitate de a contacta Hepatita B este prin actul sexual
- Homosexualitatea este definită astăzi de psihiatri și psihologi ca fiind o boală psihică

Rezultatele au indicat că rata răspunsurilor corecte a fost semnificativ mai mare după participarea la programul de instruire ESS (comparativ cu cele inițiale, pre-intervenție).

3.3.4.3 Diferențe referitoare la factorii „atitudinile privind sexualitatea și dizabilitatea” și „atitudinile față de sexualitate”

În cea de-a treia secțiune KASHED, participanții au completat cei 12 itemi ai chestionarului atitudinilor privind sexualitatea și dizabilitatea și la cei 16 itemi ai chestionarului atitudinilor față de sexualitate. S-au identificat diferențe semnificative între cele două grupuri de studiu, în etapa pre-test, pentru ambele chestionare ($p < .001$). Pentru a examina dacă există diferențe semnificative între cele două grupuri de studiu în etapa post-test, s-a efectuat o analiză

ANCOVA. Grupul a fost introdus în analiză ca variabilă independentă, iar atitudinile participanților raportate în cele două chestionare în etapa pre-test au fost introduse ca variabile covariate. Atitudinile participanților raportate în cele două chestionare în etapa post-test au fost introduse ca variabile dependente.

În ceea ce privește atitudinile față de sexualitate și dizabilitate, analiza a relevat diferențe semnificative între cele două grupuri de studiu în etapa post-test, $F(1,174) = 16.02, p < .001, \eta_p^2 = .08$. Rezultatele au indicat atitudini mai pozitive față de sexualitate și dizabilitate ale grupului experimental, comparativ cu grupul de control. Efectul variabilei covariate, atitudinile față de sexualitate și dizabilitate înainte de implementarea programului, a fost semnificativ statistic, $F(1,174) = 66.29, p < .001, \eta_p^2 = .28$.

În ceea ce privește atitudinile față de sexualitate, analiza a relevat diferențe semnificative între cele două grupuri de studiu în etapa post-test, $F(1,175) = 5.15, p < .05, \eta_p^2 = .03$, indicând atitudini mai pozitive față de sexualitate ale participanților din grupul experimental, comparativ cu grupul de control. Efectul variabilei covariate, atitudinile față de sexualitate și dizabilitate înainte de implementarea programului, a fost semnificativ statistic, $F(1,175) = 91.73, p < .001, \eta_p^2 = .34$. Diferențele grup experimental-grup de control (în etapa post-test), referitoare la atitudinile față de sexualitate și atitudinile față de sexualitate și dizabilitate sunt rezumate în tabelul de mai jos (Tabelul 3.3.3).

Table 3.3.3 Valorile M, SD și M.E pentru itemii celor două chestionare: atitudini față de sexualitate și dizabilitate și atitudini față de sexualitate obținute de participanții din cele două grupuri în etapa post-test.

<i>Chestionar</i>	<i>Experiment (n = 128)</i>			<i>Control (n = 51)</i>		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M.E</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M.E</i>
Atitudini față de sexualitate și dizabilitate	3.45	0.31	3.37	2.88	0.60	3.09
atitudini față de sexualitate	3.71	0.59	3.63	3.24	0.66	3.43

3.3.4.4. Influența caracteristicilor demografice asupra impactului psihosocial al programului de formare ESS

În acest studiu au fost măsurate următoarele caracteristici demografice: gen, stare civilă (singur sau divorțat, căsătorit sau cu un partener stabil), anul studiilor universitare, vârsta, nivelul de religiozitate, statut profesional, copii (nu, da), grup (control, experiment) și nivelul de educație parentală.

Diferențe de gen - Nu au fost identificate diferențe semnificative între bărbați și femei pentru variabilele dependente.

Statut profesional - Nu au fost identificate diferențe semnificative între studenții care erau înscriși la studii universitare cu frecvență (cadre didactice pre-serviciu) care nu activau la acel moment ca profesori și cei care au început activitatea didactică.

Starea civilă - S-a înregistrat o diferență semnificativă privind atitudinile față de sexualitate și dizabilitate, în etapa pre-test, între participanții care nu se aflau într-o relație și cei care erau într-o relație ESS [$t(177) = -3.08, p < .01$]. Acest rezultat a indicat faptul că participanții care nu erau într-o relație au înregistrat (în baza auto-raportării) atitudini mai puțin pozitive față de sexualitate și dizabilitate înainte de implementarea programului de formare ESS. Nu au fost identificate diferențe semnificative între cele două grupuri de stare civilă pentru alte variabile dependente investigate.

Stare parentală (copii) - Nu s-au înregistrat diferențe semnificative la nivelul variabilelor dependente între participanții care nu aveau copii și cei care aveau copii.

Religiozitate – Anterior implementării programului de instruire ESS s-au efectuat o serie de analize ANOVA privind nivelul cunoștințelor sexuale ale participanților la studiu. Ulterior, s-au efectuat comparații ale scorurilor obținute în etapa inițială și cea finală a studiului, post-implementare. De asemenea, s-au considerat în analiză trei niveluri ale religiozității: laic, tradițional și religios (sau ortodox). Toți participanții studiului au fost de origine evreiască, dar cu niveluri diferite de practică și credință religioasă. Analiza statistică MANOVA a fost utilizată pentru a investiga diferențele de scoruri pre-/post-test privind atitudinile față de sexualitate și dizabilitate și atitudinile față de sexualitate ale participanților cu diferite niveluri de religiozitate.

Tabelul 3.3.4 Valorile medii, abaterilor standard și valorile t ale nivelului de cunoștințe, atitudinilor față de sexualitate și dizabilitate și atitudinilor față de sexualitate: pre-test și diferența dintre cele două puncte de timp (pre-/post-test) în funcție de nivelul de religiozitate.

Variabile dependente	<i>Laic</i> ($n = 10$)		<i>Tradițional</i> ($n = 10$)		<i>Religios</i> (<i>ortodox</i>) ($n = 10$)		F	p	η_p^2
	M	SD	M	SD	M	SD			
Etapa pre-test (anterior implementării programului ESS)									
Nivel de cunoștințe	8.80	2.95	8.30	2.78	6.03	2.60	19.30***	.00	.18
Atitudini față de sexualitate și dizabilitate	3.22	0.54	3.17	0.48	3.19	0.36	.15	.86	.00
Atitudini față de sexualitate	3.97	0.53	3.84	0.56	3.23	0.57	35.71***	.00	.29
Diferența dintre cele două puncte de timp (pre-/post-test)									
Nivel de cunoștințe	0.01	3.93	-0.10	3.92	2.40	3.44	8.90***	.00	.09

Atitudini față de sexualitate și dizabilitate	0.04	0.40	0.12	0.36	0.10	0.40	.76	.47	.01
Atitudini față de sexualitate	-0.17	0.51	-0.12	0.52	0.02	0.62	2.37	.10	.03

*** $p < .001$

După cum arată Tabelul 3.3.4, nivelul cunoștințelor și atitudinilor din grupul religios a fost mai redus în etapa inițială, anterior implementării programului de instruire ESS, comparativ cu nivelul grupului laic și tradițional (analize post-hoc Scheffe).

Vârsta, educația parentală și anul studiilor universitare - Pentru a examina relația dintre vârsta participantului și educația parentală, pe de-o parte și variabilele dependente, pe de altă parte, s-au efectuat o serie de analize de corelație Pearson. Investigarea relației dintre anul studiilor universitare ale participantului și variabilele dependente, s-au efectuat prin intermediul analizei de corelație Spearman. Rezultatele analizelor au evidențiat o corelație pozitivă între nivelul cunoștințelor sexuale, atitudinile față de sexualitate și vârsta participantului, indicând că pe măsură ce vârsta participantului crește, nivelul de cunoștințe sexuale este mai mare și atitudinea față de sexualitate este mai pozitivă. Nu am identificat relații de asociere semnificative statistice între educația părinților, anul studiilor universitare ale participanților și variabilele dependente.

Efectul caracteristicilor demografice și a variabilei grup de studiu asupra impactului psihosocial al programului de instruire ESS

Investigarea efectului caracteristicilor demografice ale participanților asupra: a) nivelului lor de cunoștințe privind subiectele ESS, b) atitudinilor față de sexualitate și dizabilitate și c) atitudinilor față de sexualitate în cele două puncte de timp (pre-/post-test) a fost efectuată prin intermediul analizei de regresie multiplă. Variabilele independente au fost introduse în pas. Singurele variabile care au contribuit semnificativ la variația explicată au fost introduse în ecuație urmând o procedură de tip pas cu pas (*eng. stepwise*). În Tabelul 3.3.3.5 sunt prezentate rezultatele analizei de regresie multiplă pentru scorurile obținute de participanți în etapa pre-test.

Tabelul 3.3.5 Rezultatele analizei de regresie multiplă privind relația dintre caracteristicile demografice și: nivelul de cunoștințe a subiectelor de ESS, atitudinile față de sexualitate și dizabilitate și atitudinile față de sexualitate ale participanților (etapa pre-test)

Variabile dependente	Pași	Variabile independente	<i>B</i>	<i>SE.B</i>	β	<i>t</i>	R^2	ΔR^2
Cunoștințe privind subiectele ESS	1	Religiozitate	-1.36	.24	-.41	-5.68***	.172***	.172** *

Atitudini față de sexualitate și dizabilitate	1	Statut marital	.19	.07	.21	2.66**	.044**	.044**
Atitudini față de sexualitate	1	Religiozitate	-.37	.05	-.52	-7.66***	.275***	.275** *
	2	Religiozitate	-.33	.05	-.47	-6.65***		
		Vârstă	.01	.01	.16	2.25*	.298***	.023*
	3	Religiozitate	-.29	.05	-.41	-5.53***		
		Vârstă	.03	.01	.30	3.19**		
		Statut parental	-.28	.13	-.20	-2.24*	.320***	.022*
	4	Religiozitate	-.29	.05	-.41	-5.57***		
		Vârstă	.03	.01	.29	3.13**		
		Statut parental	-.42	.14	-.29	-2.94**		
		Statut marital	.21	.11	.17	2.01*	.338***	.018*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

După cum se poate observa în Tabelul 3.3.5, **nivelul de religiozitate** - Coeficientul β negativ a indicat faptul că, în etapa pre-test, participanții laici au înregistrat un nivel al cunoștințelor de ESS mai mare și atitudini față de sexualitate mai pozitive comparativ cu participanții religioși (ortodocși).

Statut marital - Coeficientul β pozitiv a indicat faptul că, în etapa pre-test, participanții căsătoriți sau cu un partener stabil au raportat a) atitudini mai pozitive față de sexualitate și dizabilitate și b) atitudini mai pozitive față de sexualitate, comparativ cu participanții care nu aveau o relație de cuplu sau participanții divorțați.

Vârsta – rezultatele au indicat faptul că pe măsură ce vârsta participanților a crescut, atitudinile față de sexualitate au fost mai pozitive.

Statut parental - Coeficientul β negativ al variabilei „copii” a indicat faptul că participanții care nu aveau copii au avut o atitudine mai pozitivă față de sexualitate comparativ cu cei care aveau copii.

Tabelul 3.3.6 Rezultatele analizei de regresie multiplă privind relația dintre caracteristicile demografice și: nivelul de cunoștințe a subiecților de ESS, atitudinile față de sexualitate și dizabilitate și atitudinile față de sexualitate ale participanților (etapa post-test)

Variabile dependente	Etape	Variabile independente	B	SE.B	β	t	R ²	ΔR^2
Cunoștințe privind subiectele ESS	1	Grup	2.11	.42	.37	5.03***	.140***	.140***
	2	Grup	.55	.07	.51	7.50***		
Atitudini față de sexualitate și dizabilitate	1	Grup	.57	.07	.53	7.81***	.283***	.283***
	2	Statut marital	.13	.06	.14	1.99*	.301***	.018*
Atitudini față de sexualitate	1	Religiozitate	-.28	.05	-.40	-5.43***	.160***	.160***
	2	Religiozitate	-.27	.05	-.38	-5.44***		
	2	Grup	.47	.10	.32	4.58***	.261***	.101***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

După cum se poate observa în Tabelul 3.3.6 variația nivelului de cunoștințe ale participanților cu diverse caracteristici demografice a fost influențată de condiția grup de apartenență, experimental sau control.

3.3.5 Discuții, concluzii și limite ale studiului

Rezultatele analizelor statistice ale datelor colectate în etapa pre-test a studiului au susținut prima ipoteză a studiului cu privire la impactul caracteristicilor demografice asupra cunoștințelor de ESS și atitudinilor față de sănătatea sexuală. Impactul caracteristicilor demografice investigate asupra mai cunoștințelor de ESS a fost mai mare decât cel asupra atitudinilor față de sexualitate sau dizabilitate. Răspunsurile participanților la cei 12 itemi referitori la atitudinile lor față de sexualitate și dizabilitate au indicat diferențe semnificative între rezultatele cele două grupuri de studiu, „experimental” și „de control”. Considerând că participanții din grupul experimental au exprimat intenționalitatea de a lucra în învățământul special, în vreme ce participanții din grupul de control nu au manifestat disponibilitate în acest sens, diferențele identificate au fost într-o oarecare măsură justificate.

În ceea ce privește analiza impactului programului de formare ESS asupra variabilelor investigate, s-au identificat o serie de schimbări la nivelul grupului experimental. Procentul participanților din grupul experimental care au considerat includerea lecțiilor de ESS în programa din învățământul special a crescut semnificativ de la 76,6% la 88,3%. De asemenea, a existat o schimbare semnificativă a vârstei considerată ca fiind adecvată pentru introducerea

discuțiilor despre sexualitate. În timp ce doar 22% dintre participanți au considerat (în etapa anterioară implementării programului de ESS) că temele de sexualitate ar trebui discutate începând cu ciclul de învățământ preșcolar, după participarea la programul de pregătire aproape 65% au considerat că ciclul de învățământ preșcolar reprezintă o etapă oportună pentru inițierea tratării temelor de ESS. Importanța percepută a învățării temelor de ESS a înregistrat o ascensiune în rândul participanților din grupul experimental. În mod contrar, a existat o ușoară descreștere a importanței acordată de către participanții grupului de control, care nu au participat la program.

În concluzie, curriculum inovator al acestui program de formare ESS a fost asociat cu mai multe rezultate pozitive. În primul rând, participanții la program și-au sporit cunoștințele privind ESS în general și ESS în învățământul special, în mod particular. Literatura de specialitate arată că participanții programelor de instruire ESS au intervenit mai eficient în modelarea percepțiilor și atitudinilor elevilor lor față de sexualitate (WHO, 2002), în timp ce profesorii care nu aveau cunoștințe de ESS au perpetuat valorile culturale care limitează accesul la servicii și cunoașterea temelor de ESS (Iyer & Aggleton, 2013).

Al doilea rezultat pozitiv al programului se referă la schimbarea atitudinilor față de ESS în general și ESS în învățământul special, în mod particular. Una dintre cele mai semnificative schimbări la nivel atitudinal (asociate participării la program) a vizat vârsta considerată oportună pentru inițierea ESS. Ulterior participării la programul de intervenție, cadrele didactice au raportat că ESS ar trebui inițiată în grădinițe. Studiul demonstrează, de asemenea, înțelegerea dobândită cu privire la importanța livrării ESS elevilor de toate vârstele, din sistemul de învățământ. S-a constatat că atitudinile cadrelor didactice reprezintă un factor esențial în livrarea eficientă a programelor de ESS (Argaman, 2018; Gerchenovitch & Rusu 2019; Lapidot-Berman & Firstater, 2018).

Al treilea rezultat pozitiv al programului se referă la disponibilitatea cadrelor didactice de a preda ESS în învățământ, în general, și în învățământul special, în mod particular. Majoritatea cadrelor didactice participante (aproximativ 80%) au indicat că ar fi dispuse și capabile să predea ESS, ulterior unei pregătiri adecvate. Acest lucru reiterează importanța de a avea programe de instruire ESS bine proiectate și incluse în toate programele de formare pentru cadrele didactice pre-serviciu.

Rezultatele acestui studiu sunt relevante nu doar prin prisma faptului că au evidențiat componentele ESS esențiale programelor de instruire în învățământul special, dar și datorită faptului că au sugerat anumite modalități de adaptare a programului în funcție de mediul de viață al participanților. În cadrul acestui studiu s-au evidențiat trei caracteristici demografice importante: religiozitatea participanților, vârsta și starea lor civilă. În plus, concluziile au subliniat faptul că există o lipsă de cunoștințe generale despre temele ESS în învățământul special, care la rândul său influențează atitudinile cadrelor didactice pre-serviciu. Deoarece cunoștințele de ESS și atitudinile față de sexualitate variază între grupurile demografice, programele de instruire trebuie adaptate nevoilor participanților lor. În plus, pentru a flexibiliza atitudinile înrădăcinate ale participanților, programul de formare trebuie să fie sensibil la mediile din care provin participanții și să creeze momente de discuție și reflecție.

În final, menționăm una dintre principalele limite ale studiului: omogenitatea eșantionului de participanți (sau diversitatea limitată), participanții fiind selectați din patru colegii din centrul Israelului.

3.4. Studiul 4. Studiul calitativ al reflecțiilor personale ale studenților PPD din învățământul special în urma participării la programul de formare în domeniul ESS destinată persoanelor cu nevoi speciale.

3.4.1 Introducere

În încercarea de a identifica dovezi suplimentare care să susțină și completeze datele cantitative prezentate în studiul anterior, s-a efectuat o analiză calitativă a reflecțiilor personale ale profesorilor care au participat la un program de formare privind ESS în învățământul special. Acest studiu calitativ a pornit de la premisa că informațiile oferite de cei 11 participanți ar putea completa aspectele care au fost abordate prin intermediul chestionarului, în studiul anterior.

Scopurile acestui studiu au constat în: 1) Investigarea atitudinilor studenților PPD din învățământul special față de livrarea ESS în învățământul special. 2) Explorarea percepțiilor studenților PPD din învățământul special în ceea ce privește capacitatea lor de a livra eficient ESS elevilor cu nevoi educaționale speciale. 3) Examinarea modificărilor de percepție a studenților PPD din învățământul special privind importanța individuală și personală a ESS, ca urmare a participării lor la programul de formare ESS.

Ipooteza studiului calitativ a fost aceea că participarea la programul de instruire ESS: a) va avea un impact pozitiv asupra atitudinilor cadrelor didactice pre-serviciu față de sexualitate, b) va îmbunătăți înțelegerea acestora și atitudinile față de ESS în general și față de ESS destinată persoanelor cu dizabilități, în special, și c) va spori încrederea lor în capacitatea de a preda ESS.

3.4.2 Metodologie

În acest studiu a fost utilizată o abordare de cercetare calitativă pentru a colecta date referitoare la atitudinile studenților PPD din învățământul special, în urma participării la programul de formare ESS. Ca parte a proiectului de final de semestru al programului ESS desfășurat la un colegiu din Israel, studenții PPD din învățământul special au fost solicitați să își împărtășească reflecțiile personale cu privire la programul de instruire la care au participat, inclusiv experiențele, gândurile personale și profesionale. O analiză profundă a textelor reflecțiilor personale permite relevarea compoziției tematice a reflecțiilor și clasificarea reflecțiilor în teme.

Participanți

La acest studiu au participat 11 studenți PPD din învățământul special, studenți ai unui colegiu educațional din centrul Israelului. Participanții studiului au beneficiat de un program de instruire ESS, în semestrul de primăvară al anului 2018 (detalii în studiul 3 al cercetării doctorale). Eșantionul studiului a fost alcătuit după criteriul convenienței. Anterior desfășurării studiului, toți cei 11 participanți au completat un acord scris pentru prelucrarea reflecțiilor lor în scopul cercetării. În cadrul acestui studiu s-a asigurat anonimitatea participanților.

Instrumente de cercetare și analiza datelor

Instrumentul de cercetare utilizat în studiu a constat în reflecția personală, scrisă, în urma participării la un program de instruire ESS, desfășurat pe parcursul unui semestru de studiu și predat de către cercetător. Ca parte a misiunii finale a programului de formare ESS, studenții PPD din învățământul special au fost solicitați să scrie reflecții personale cu privire la impactul programului asupra vieții profesionale și personale. Analiza datelor a fost realizată prin

organizarea și clasificarea informațiilor colectate de la participanți, folosind metoda de analiză tematică. Prin urmare, datele au fost analizate în funcție de sortarea categorică a diferitelor criterii evidențiate de intervieatori (Shkedi, 2011). Răspunsurile au fost comparate și temele au fost clasificate în funcție de aspectele comune accentuate a (Patton, 1990). Ulterior, a fost realizată o clasificare a rezultatelor și a relațiilor dintre categorii pentru a permite extragerea concluziilor. Procesul de clasificare a implicat o etapă de conceptualizare, prin care a fost generat un set de concepte care să permită atribuirea semnificației datelor.

3.4.3 Rezultate

Analiza calitativă a reflecțiilor personale ale studenților PPD din învățământul special a conturat următoarele categorii: Permișunea de a discuta problemele de sexualitate; Reflecția și reacția societății față de ESS; Opinia personală cu privire la intimitate; Predarea temelor de ESS; Atitudinea cadrelor didactice pre-serviciu față de formarea în domeniul ESS și Abordarea comportamentelor sexuale inadecvate ale adolescenților față de cadrele didactice pre-serviciu (Fig. 3.4.1). În studiile calitative sunt utilizate transcrierile discursurilor participanților (Holliday, 2007).

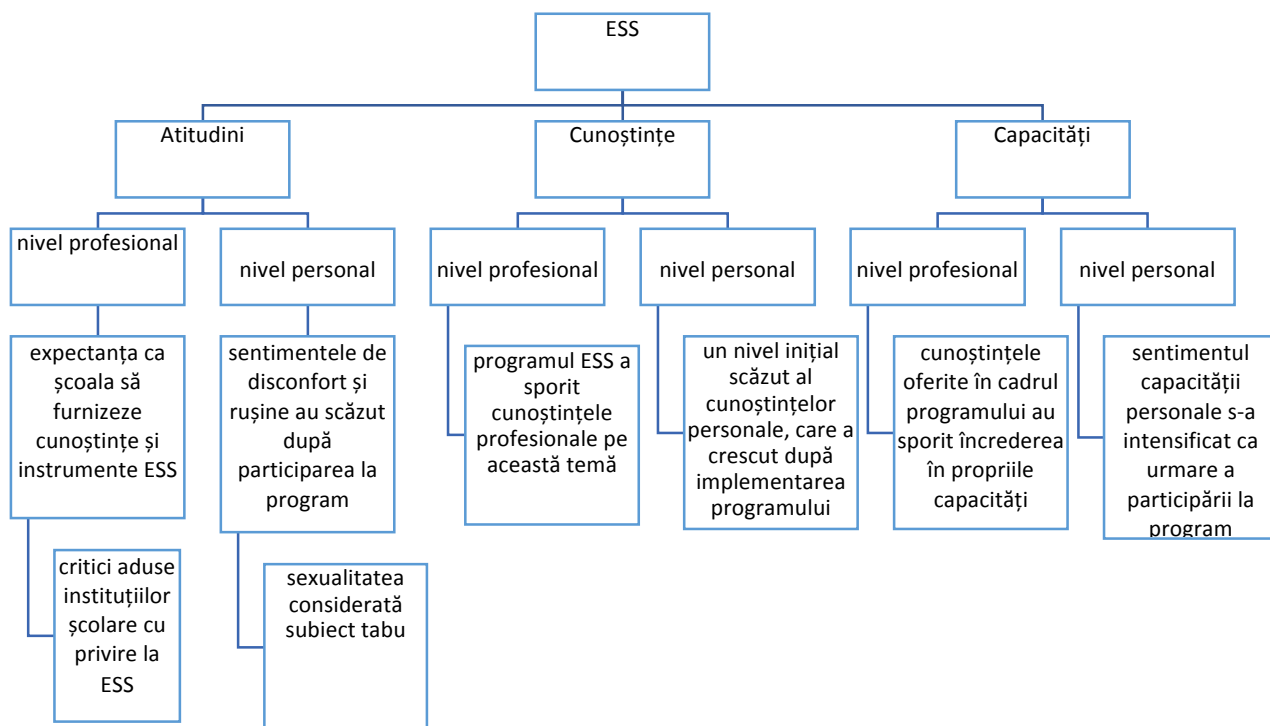


Figura 3.4.1 Clasificarea rezultatelor obținute în urma analizei reflecțiilor studenților PPD din învățământul special.

Fiecare dintre cele trei categorii identificate a cuprins mai multe teme. Figura 3.4.1 ilustrează relația dintre categoriile și temele extrase din reflecțiile personale ale studenților PPD din învățământul special. Reflecțiile participanților au evidențiat că anterior participării la program nu considerau că dețin cunoștințe și abilități necesare pentru livrarea eficientă a ESS elevilor cu nevoi speciale. Reflecțiile individuale au descris lipsa de cunoștințe disconfort în abordarea subiectelor ESS. S-au evidențiat o serie de contribuții pozitive ale programului la cunoștințele și capacitățile participanților.

3.4.4 Discuții și concluzii

Rezultatele conturează experiențele și gândurile personale și profesionale exprimate de către studenții PPD din învățământul special cu privire la programul ESS la care au participat. Concluziile extrase în baza analizei reflecțiilor personale ale participanților arată că, deși aceștia au avut în general, o atitudine pozitivă în ceea ce privește ESS pentru elevii cu nevoi educaționale speciale, o mare parte dintre ei se simțeau limitați de capacitățile lor personale și profesionale.

Toți participanții au exprimat necesitatea de predare a ESS în școli și în mod particular în școlile speciale. De asemenea s-a evidențiat o diferență între opiniile lor inițiale, anterior participării la programul de instruire ESS și opiniile și atitudinile acestora după finalizarea programului.

Analiza calitativă a furnizat o evaluare descriptivă a percepțiilor, atitudinilor și comportamentelor în curs de dezvoltare ale participanților, rezultate în urma participării la instruire. Eficacitatea programului ar putea fi atribuită, în parte, schimbărilor sentimentului de disconfort pe care profesorii pre-serviciu l-au simțit anterior începerii programului de formare și creșterii încrederii că în capacitatea lor de a discuta subiecte de educație pentru sănătate sexuală cu elevii cu dizabilități.

În general, majoritatea studenților PPD din învățământul special au exprimat o opinie fermă privind rolul personalului educațional din școală în viața elevilor și responsabilitatea crescută pentru abordarea eficientă a temelor de ESS.

Atitudinea cadrelor studenților PPD din învățământul special față de sexualitate și ESS

Ezitare, stânjenire

Atitudinile participanților au fost complexe în ceea ce privește stânjenirea și ezitarea și pot exprima confuzia pe care au experimentat-o în timpul participării la programul de formare ESS. Cercetările anterioare au arătat că studenții PPD se simt inconfortabil și nesiguri în privința problemelor sensibile legate de sănătatea sexuală și reproductivă, sexualitatea și relații (Mehmedovic & Cvjetkovic, 2017; Van de Bongardt et al., 2013). Subiectele pe care unii dintre participanții le-au considerat anterior tabu au fost discutate în mod deschis și profesional în cadrul formării ESS.

Critici ale sistemului școlar

Există așteptarea ca școlile să ofere cadrelor didactice instrumentele necesare pentru a ESS. Deși ESS este obligatorie în școlile din Israel începând cu anul 1978, programele ESS desfășurate în școli au abordat selectiv subiectele ESS, oferind astfel informații lacunare. Așadar, programele ESS par să nu corespundă în totalitate așteptărilor și nevoilor. În cadrul acestui studiu, un

participant a raportat că într-una dintre instituțiile școlare în care se predă ESS au existat decalaje majore între program și așteptările cadrelor didactice care abordează subiectul.

Cunoștințele în domeniul ESS anterior și ulterior participării la programul de formare

Rezultatele analizei calitative au evidențiat că studenții PPD din învățământul special au asociat participarea la programul de instruire ESS cu sporirea cunoștințelor profesionale și personale privind educația pentru sănătate sexuală.

Lipsa educației pentru sănătate sexuală, în mediul familial

Una dintre temele conturate în cadrul analizei a fost aceea că temele de sănătate sexuală sunt insuficient discutate cu copiii în mediul familial. În cartea sa, Vernacchio (2014) abordează deschis și oferă sfaturi părinților privind discutarea aspectelor despre sexualitate, în mediul familial. Autorul subliniază necesitatea de a discuta despre sex într-o societate caracterizată de sexualitate, care este foarte diferită de societatea în care au crecut generațiile anterioare. Adolescenții de astăzi au acces la informații online, iar conținuturile sexuale sunt mult mai accesibile și necontrolate. Cu toate acestea, pentru a vorbi eficient cu adolescenții despre sexualitate și relații, autorul sugerează că părinții trebuie să își adapteze discursul în funcție de vârsta copilului. Respectarea nevoilor de dezvoltare ale adolescenților este o problemă complexă în sine, la care se adăugă nevoia de a vorbi despre probleme de sex și sexualitate, ceea ce face și mai dificilă munca multor părinți (Pariera, 2016). În cadrul acestui studiu calitativ, respondenții au subliniat importanța discutării temelor de sexualitate, în mediul familial. Cu toate acestea, în foarte puține familii părinții au oferit deschis copiilor explicații despre sexualitate. Mai mult, părinții s-au simțit adesea provocați de discutarea problemelor legate de sexualitate (Calderon & Rami, 1989). Respondenții studiului au menționat că în unele familii evitată discuțiile legate de sexualitate. Cu toate acestea, respondenții studiului au conștientizat importanța discuțiilor despre sexualitate în mediul familial.

Capacitatea personală și profesională de a preda ESS în învățământul special

Reflecțiile participanților au relevat o îmbunătățire a capacității lor profesionale de a preda ESS în învățământul special. Acest lucru s-a referit, parțial, la acumularea de cunoștințe despre instrumentele necesare predării ESS. Diverse studii au evidențiat provocări personale cu care se confruntă educatorii sexuali, nevoile nesatisfăcute în raport cu profesia lor și așteptările lor față de ei înșiși, în calitate de educatori sexuali. În mod cert, mulți educatori recunosc pe deplin importanța instruirii pentru a preda ESS. Cu toate acestea, în același timp, profesorii argumentează că pregătirea pe care o primesc este inadecvată și că nu beneficiază de sprijin instituțional adecvat (Depauli et al., 2016; Goldman & Coleman, 2013; Mehmedovic and Cvjetkovic, 2016; Van de Bongardt, Bos & Mouthaan, 2009).

Lipsa instruirii adecvate și a instrumentelor necesare pentru predarea ESS

Respondenții studiului au indicat faptul că anterior participării la program nu au primit o instruire adecvată și instrumentele necesare pentru a fi calificați în predarea ESS și pentru a oferi răspunsuri profesionale elevilor lor. Participanții la studiu au exprimat dificultăți în tratarea

problemelor relaționate ESS, instrumente limitate și lipsa de cunoștințe despre modul de utilizare a instrumentelor din clasă. Una dintre participantele studiului, R.D. a relatat o experiență personală întâmpinată la clasa a VIII-a, o clasă cu elevi de gen masculin, adolescenți, cu dificultăți comportamentale, care discutau frecvent despre sex și sexualitate. Participanta a explicat că anterior programului de formare ESS: „Nu am știut să reacționez la aceste întrebări și acum, după ce am acumulat cunoștințe despre acest subiect, sunt mai încrezătoare în abordarea acestor situații”.

Provocări legate de capacitățile profesionale și personale

Participanții studiului calitativ au exprimat incertitudine cu privire la capacitatea lor de a face față problemelor ESS. O parte din confuzia lor provine din sentimentele lor că nu dețineau cunoștințele necesare pentru a trata temele ESS cu elevii lor. Unul dintre respondenți a relatat că „în școli problema ESS este în mare parte nedezbătută cu profesorii și, în consecință, există un fel de „zonă gri” pe care personalul școlii nu o abordează.”

Neîncredere în capacitatea profesională, anterior participării la programul de formare ESS

Instruirea ESS oferită în prezent a fost adesea recunoscută ca inadecvată nevoilor reale. Unul dintre respondenții studiului, V.P, a menționat lipsa de pregătire în colegiu și a subliniat că subiectul sexualității nu a fost discutat la cursuri. Sentimentele de incapacitate au devenit mai clare odată ce profesorii au participat la un programul de formare ESS și au putut analiza situația lor anterior participării la program. Cunoștințele și experiența dobândite în timpul programului au permis participantului D.G. să asocieze „situațiile prezentate cu modelele de comportament ale elevilor” cu care lucrează.

ESS pentru persoane cu diverse dizabilități

Pe parcursul acestei cercetări, întreaga populație de elevi din învățământul special a fost tratată ca grup unitar de referință. Cu toate acestea, elevii din învățământul special au dizabilități eterogene, care includ un spectru larg de dizabilități fizice, probleme comportamentale, deficiențe cognitive și sindroame care afectează învățarea și interacțiunile lor cu ceilalți. Unele cercetări sugerează că abordarea ESS ar trebui particularizată în funcție de dizabilitățile elevilor. Acest aspect a fost de asemenea remarcat în unele dintre reflecțiile participanților.

3.4.5 Limite ale studiului

Acest studiu a avut câteva limitări. În primul rând, menționăm eșantionarea de conveniență. Mai mult, eșantionul de participanți ai studiului a fost omogen: cei 11 studenți PPD din învățământul special au fost de gen feminin și s-au încadrat în intervalul de vârstă 24-27 de ani. Toți participanții la acest studiu au fost selectați din cadrul unui colegiu educațional din centrul Israelului. Totuși, populația de cercetare poate fi considerată o reflexie reală a fenomenului cercetat, cu toate că populația eșantionului poate să nu reflecte situația fenomenului în populația generală.

Pentru a înțelege mai profund atitudinile cadrelor didactice implicate în predarea programelor de ESS în școală sunt necesare cercetări suplimentare. Toți participanții acestui studiu calitativ au

participat la programul de formare ESS. Investigarea, prin studii viitoare, a cunoștințelor și capacității de predare ESS a studenților PPD care nu au beneficiat de pregătire în domeniul ESS ar putea clarifica aspecte suplimentare legate de livrarea ESS în învățământul special. Un alt factor major care lipsește în prezent, în majoritatea programelor ESS, dar care este perceput ca fiind important atât de populația cu nevoi speciale, cât și de profesori și îngrijitori, chiar și în societăți mai conservatoare, constă în prevenirea riscurilor pentru sănătate (Ang & Lee, 2016).

3.5 Triangularea datelor calitative și cantitative

Triangularea este definită ca utilizarea combinată a diferitelor tipuri de metodologii, în studiul aceluiași fenomen, pentru a consolida validitatea rezultatelor studiului (Greene et al, 1989; Jick, 1979). Triangularea rezultatelor cantitative și calitative integrează cele două tipuri de date și permite analiza rezultatelor obținute dintr-o perspectivă a Tonkin-Crine et al, 2016). Caracteristica principală a triangulării este că permite cercetătorului să obțină o imagine mai complexă a rezultatelor intervenției. Triangularea evaluează dacă cele două tipuri de date converg și se completează reciproc (Jick, 1979; Tonkin-Crine et al, 2016). De asemenea, prin triangulare, se compensează reciproc limitele sau neajunsurile utilizării unei metode de cercetare individuale, calitativă sau cantitativă (Jick, 1979). În cazul utilizării metodelor mixte de cercetare, datele sunt mai întâi colectate și analizate separat (cantitativ, calitativ), iar rezultatele sunt comparate într-o etapă ulterioară.

Întrebarea de cercetare nr. 1: Ce provocări pot întâmpina profesorii și profesioniștii atunci când predau programe ESS în învățământul special?

Rezultatele primului studiu, analiza sistematică a literaturii, au indicat faptul că lipsesc programele de pregătire pentru profesorii care sunt responsabili de predarea ESS în învățământul special. Literatura analizată în cadrul primului studiu a indicat, de asemenea, că lipsa pregătirii adecvate este relaționată disconfortului cadrelor didactice în discutarea temelor de ESS cu elevii. În cadrul studiului pilot în care a fost elaborat setul de chestionare KASHED (Knowledge and Attitudes to SHE and Disability), a devenit evident că datele demografice ale cadrelor didactice ar trebui să fie luate în considerare în elaborarea programelor de instruire. În cadrul studiului cantitativ, experimental, datele demografice ale profesorilor au fost analizate mai profund. Astfel s-au evidențiat că o serie de factori care au un impact asupra atitudinilor cadrelor didactice pre-serviciu față de ESS în învățământul special: vârsta, religiozitatea, statutul relației și statutul parental. Rezultatele studiului cantitativ au arătat, de asemenea, că lipsa de cunoștințe a afectat atitudinile cadrelor didactice participante față de dizabilitate, în general și atitudinile față de ESS pentru persoanele cu dizabilități, în mod particular. Acest rezultat a indicat necesitatea unor cursuri de pregătire destinate cadrelor didactice pre-serviciu, în care să se abordeze predarea temelor de ESS elevilor cu diverse dizabilități.

Rezultatele studiului calitativ, bazat pe analiza reflecțiilor cadrelor didactice pre-serviciu, au sugerat că participanții proveneau din medii familiale cu atitudini diferite față de discutarea temelor de sexualitate. Atitudinea din mediul familial față de aceste teme a influențat perspectiva și deschiderea participanților la programul ESS privind învățarea temelor de sexualitate și a altor subiecte abordate. Cu toate acestea, toți participanții au raportat că atât cunoștințele lor, cât și capacitățile percepute pentru predarea ESS s-au îmbunătățit după participarea la program.

Întrebarea de cercetare nr. 2: Care sunt temele de ESS care ar trebui incluse în programele de educație sexuală din învățământul special?

Analiza sistematică a literaturii a evidențiat câteva componente importante ale programelor de formare ESS. Acestea includ predarea temelor de igienă personală a elevilor din învățământul special, prevenirea riscurilor pentru sănătate, conștientizarea hărțuirii și exploatării, comunicare interpersonală și socială adecvată, sexualitatea în contextul dizabilităților fizice, etc. Rezultatele studiului cantitativ au sugerat că participanții au considerat necesară includerea în programe a unor teme de ESS precum: abuzul sexual, violența sexuală și violul, dezvoltarea în perioada pubertății și actul sexual în timpul adolescenței. Pentru a fi mai bine pregătiți să predea ESS în învățământul special, cadrele didactice participante au indicat necesitatea de a fi instruiți privind teme precum „sexualitate și dizabilitate - atitudini, definiții, drepturi” și „identitate personală, identitate sexuală în rândul adolescenților cu dizabilități”.

Prin intermediul studiului calitativ s-a analizat impactul programului de formare oferit, care a fost elaborat luând în considerare rezultatele analizei sistematice a literaturii și a studiilor cantitative cuprinse în această cercetare doctorală, precum și experiența și opiniile experților în domeniu. Cadrele didactice pre-serviciu au raportat că instrumentele și cunoștințele oferite în cadrul programului le-au sporit capacitatea percepută de a preda ESS în învățământul special. Participarea la program și oportunitățile de a discuta despre sexualitate au contribuit, de asemenea, la înlăturarea disconfortului față de tratarea temelor de ESS cu elevii. Astfel, pe lângă componentele propriu-zise ale programului de formare, oportunitatea interacțiunii cu lectorii și cu alte cadre didactice a adus multiple beneficii participanților.

Întrebarea de cercetare nr. 3: Care este impactul programului de instruire în domeniul ESS asupra cunoștințelor, atitudinilor și capacității studenților PPD de a preda ESS elevilor din învățământul special?

În cadrul studiului experimental cu design pre-post intervenție s-a examinat impactul participării la programul de instruire. Astfel, s-a constatat că participarea la program a condus la o creștere a importanței acordată predării ESS. Nivelul de importanță atribuit diferitelor componente ESS s-a modificat în urma participării la program, în special în ceea ce privește tema abuzului sexual în prima copilărie. În mod particular, participarea la program a sporit importanța acordată învățării despre atitudinile, definițiile și drepturile asociate sexualității și dizabilității. Participarea la program a determinat, de asemenea, creșterea conștientizării importanței predării unor teme precum intimitatea, spațiul personal și distanțele sociale.

Studiul calitativ a relevat opiniile cadrelor didactice pre-serviciu privind participarea la programul de instruire ESS. Exprimarea descriptivă a impactului programului, mai degrabă decât exprimarea în scoruri numerice, a permis conturarea unei imagini mai complete a impactului programului.

Utilizarea metodelor mixte de cercetare (metode calitative, precum și cantitative) a oferit o perspectivă mai profundă asupra impactului programului de instruire.

Întrebarea de cercetare nr. 4: Există diferențe între atitudinile și capacitățile percepute privind predarea temelor de ESS în funcție de: vârsta, genul, nivelul de religiozitate,

cunoștințele generale despre sexualitatea umană, statutul personal (inclusiv statutul parental) și experiența de predare?

Rezultatele acestei cercetări au indicat că atitudinile participanților față de predarea ESS diferă semnificativ în funcție de vârstă și nivelul de religiozitate. Întrucât studiul calitativ a evidențiat impactul atitudinilor asupra dobândirii de cunoștințe și asupra capacităților percepute de predare a ESS în învățământul special, se poate concluziona că în proiectarea programelor de formare ESS, destinate cadrelor didactice pre-serviciu, nu ar trebui neglijate caracteristicile demografice ale beneficiarilor programului. În acest sens, un studiu calitativ care să investigheze caracteristicile demografice ale participanților la un program de formare ESS poate oferi informații esențiale. În baza rezultatelor obținute în studiul cantitativ al acestei cercetări doctorale se desprinde necesitatea ca în elaborarea programelor de formare în domeniul ESS să se considere caracteristici ale mediului de proveniență al participanților. Întrucât atitudinile față de ESS, în general și în învățământul special, în mod particular, sunt diverse, este necesară acordarea unei atenții deosebite modului în care se tratează temele ESS pornind de la ansamblul caracteristicilor demografice ale participanților la programul de formare.

CAPITOLUL 4: DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE

4.1 Discuții

Scopul acestei teze de doctorat a fost de a investiga aspectele psiho-sociale ale programului de instruire ESS pentru studenții PPD din învățământul special. Rezultatele studiului pot fi rezumate astfel:

- Concluziile analizei sistematice a literaturii au indicat necesitatea programelor de ESS pentru elevii cu nevoi speciale. În cadrul analizei, s-au identificat un număr redus de programe formale ESS care au fost concepute special pentru nevoile elevilor din învățământul special. Subiectele ESS care s-au dovedit a fi importante atât pentru personalul didactic cât și pentru elevi au fost: problemele de sănătate și igienă, comunicarea interpersonală în contextul relațiilor de cuplu și sexualității, prevenirea hărțuirii și exploatării sexuale și impactul dizabilității asupra sexualității.

- Pachetul de chestionare KASHED (Cunoștințe și atitudini față de ESS și dizabilitate) dezvoltat în cadrul cercetării doctorale s-a dovedit a fi un pachet valid și cuprinzător de chestionare, care ar putea fi utilizat în continuare pentru investigarea atitudinilor, cunoștințelor și capacității studenților PPD din învățământul special de a preda ESS în Israel și în alte culturi din întreaga lume.

- Studiile cantitative și calitative au indicat că participarea la programul de instruire ESS destinat studenților PPD care intenționează să lucreze în învățământul special a dus la creșterea nivelului de cunoștințe privind temele de sănătate sexuală. Prin intermediul studiilor efectuate s-au evidențiat cunoștințe lacunare ale studenților PPD din învățământul special privind diferite teme de ESS. Prin urmare, recomandăm incorporarea cursurilor pe tema ESS în programele de formare a cadrelor didactice.

- Studiile cantitative și calitative au arătat, de asemenea, că participarea la programul de formare ESS a avut un impact asupra atitudinilor participanților față de subiectele sexualității și sănătății sexuale. Studiul cantitativ a indicat o deschidere sporită a participanților spre aceste

subiecte, în timp ce studiul calitativ a subliniat faptul că au existat schimbări la nivelul atitudinilor față de subiectele ESS și discutarea acestor subiecte cu alte persoane.

- Studiile (cantitativ și calitativ) cuprinse în această cercetare au arătat, de asemenea, că participarea la programul de formare a produs modificări la nivelul atitudinilor cadrelor didactice pre-serviciu față de sexualitate și dizabilitate. Atitudinile profesorilor față de autonomia sexuală a persoanelor cu dizabilități au un efect important asupra deciziilor cadrelor didactice cu privire la selectarea temelor și componentelor de ESS discutate cu elevii. Mai mult, participarea la program s-a asociat cu o schimbare de atitudine privind capacitatea percepută a cadrelor didactice participante de a preda ESS. Participarea la programe de formare precum cel discutat în această cercetare doctorală poate avea un impact asupra disponibilității și abilităților profesorilor de a preda teme de ESS precum asertivitatea sexuală, consimțământul și alte teme specifice nevoilor și drepturilor elevilor cu dizabilități.

- Participarea la program a promovat discutarea și reflecția asupra unor teme esențiale de ESS. S-a dovedit că acest proces este important pentru creșterea încrederii participanților de a aborda teme de ESS în școli. Această constatare evidențiază, în continuare, importanța programelor de instruire eficiente pentru profesori, anterior predării ESS în învățământul special. Considerăm că programele de formare în domeniul ESS necesită evaluare atât în ceea ce privește eficiența lor în extinderea cunoștințelor privind diverse teme de ESS, cât și eficiența lor în producerea unor schimbări de atitudine față de ESS și dizabilitate.

Rezultatele prezentate anterior subliniază importanța critică a unor astfel de programe de formare în colegii și universități și evidențiază necesitatea personalizării unor astfel de programe în funcție de caracteristicile contextuale ale cadrelor didactice pre-serviciu. Cu toate că au frecventat școala în aceeași țară, participanții programelor de formare în domeniul ESS pot avea atitudini, niveluri de cunoștințe și capacități de predare a ESS foarte diferite. În elaborarea unui program ESS de succes nu trebuie neglijate caracteristicile demografice ale participanților și factori precum: convingerile religioase, nivelul de cunoștințe, dezinformarea primită prin stereotipizarea publică privind drepturile persoanelor cu dizabilități, etc.

Această cercetare a relevat lipsa actuală de programe de pregătire adecvate proiectate pentru studenții PPD care vor preda ESS în învățământul special. Literatura reiterează că ESS necesită adaptare în funcție de dizabilitățile persoanelor beneficiare și că lipsa pregătirii educatorilor și îngrijitorilor care sunt însărcinați să furnizeze ESS este unul dintre obstacolele majore care împiedică livrarea de ESS completă acestor persoane.

În încercarea de a investiga influența variabilelor demografice, în această cercetare s-a măsurat impactul următoarelor variabile: vârsta, religiozitatea, starea civilă, experiență anterioară cu ESS și nivelul de educație al părinților. De asemenea, a fost explorat impactul experienței în muncă asupra nivelului de cunoștințe și atitudini ale participanților. Rezultatele au indicat că participanții care nu au activat ca profesori au avut atitudini mai puțin pozitive față de sexualitate, după implementarea programului de intervenție, comparativ cu nivelul inițial. Rezultatul obținut este dificil de justificat. Diferența dintre cele două grupuri poate fi explicată prin prisma efectului practic al predării. Programul de formare ESS ar putea fi mai potrivit pentru participanții care au fost deja expuși comportamentului elevilor și au experiența de a lucra într-o școală. De asemenea, s-a constatat că participanții care nu se aflau într-o relație au avut atitudini mai puțin pozitive față de sexualitate și dizabilitate înainte de a participa la programul de instruire. Participarea la programul de formare s-a asociat cu o creștere mai mare a nivelului de cunoștințe în rândul subiecților tineri, comparativ cu cei mai în vârstă. Rezultatul poate fi explicat de nivelul inițial mai scăzut al cunoștințelor. Totodată, nivelul de cunoștințe (privind

ESS) al participanților din grupul religios a fost mai mic, comparativ cu cel al participanților din grupurile seculare și tradiționale. Acest rezultat poate reflecta diferențele de predare a ESS în școlile din diferite sectoare (de stat, religioase naționale, ultraortodoxe). Creșterea mai mare a nivelului de cunoștințe în rândul studenților religioși ar putea fi explicată de nivelul inițial mai scăzut, astfel încât participarea la programul ESS a condus la o uniformizare a nivelului de cunoștințe al participanților cu diferite niveluri de religiozitate.

4.2. Implicații teoretice și constatări privind întrebările de cercetare

Întrebarea de cercetare nr. 1: *Care sunt provocările întâmpinate de profesorii și profesioniștii care predau programe de ESS în învățământul special?*

Din rezultatele primului studiu, a devenit vizibil faptul că una dintre provocările majore ale furnizării ESS în învățământul special constă în lipsa disponibilității informațiilor în literatura de specialitate. Mai exact, s-a constatat că nu există informații suficiente despre nevoile de ESS ale persoanelor cu dizabilități, în general și pentru persoanele cu diferite categorii de dizabilități, în particular (Kim, 2009, Chirawu et al., 2014; East & Orchard, 2014). În plus, nu există suficiente programe de pregătire a profesorilor care predau ESS în învățământul special. Fără o pregătire corespunzătoare, profesorii nu au cunoștințe adecvate și abilitățile necesare pentru a furniza programele (Cozzens, 2006; Verdugo et al., 2012).

Modelele care au fost dezvoltate progresiv pentru predarea ESS în învățământul special, inclusiv PLISSIT (Taylor and Davis, 2007) și PLISSIT extins (Argaman, 2018) recunosc din ce în ce mai mult sprijinul de care au nevoie persoanele cu diferite dizabilități în domeniul ESS. Cu toate acestea, în lipsa programelor de pregătire adecvate, profesorii nu știu să abordeze subiectul ESS în contextul dizabilității.

Atitudinea conform căreia persoanele cu dizabilități au drepturi diferite cu privire la sexualitatea lor au fost explorate prin chestionarul KASHED, care a cuprins itemi precum: „Persoanele cu dizabilități nu au parte de relații intime” real”; „Persoanele cu dizabilități sunt mai puțin exploatate decât cele fără dizabilități; „Persoanele cu dizabilități nu au relații sexuale spontane” și „Persoanele cu dizabilități au probleme mai importante decât relațiile sexuale”.

În urma studiului calitativ s-a constatat că participarea la programul de instruire ESS a oferit cadrelor didactice pre-serviciu oportunitatea de a dobândi cunoștințe fundamentale de ESS și de a discuta despre propriile lor atitudini și opinii. Astfel, capacitatea auto-percepută a participanților privind predarea ESS în învățământul special a fost sporită.

Întrebarea de cercetare 2: *Care sunt componentele ESS semnificative pentru elevi și profesori, care ar trebui incluse în programele de educație sexuală din învățământul special?*

Diferite organisme internaționale au formulat diverse obiective ale programelor ESS. De exemplu, European Office of the WHO (WHO, 2010) a evidențiat unsprezece obiective pentru ESS, inclusiv, încurajarea oamenilor de a face alegeri informate bazate pe fapte și care să permită un comportament responsabil; permiterea dezvoltării ca ființe sexuale; dezvoltarea unor abilități de viață pentru a face față sexualității și relațiilor; dezvoltarea unor abilități de comunicare necesare, etc. În Israel, printre obiectivele programelor ESS se regăsesc următoarele: Creșterea cunoștințelor elevilor despre actul sexual, pentru a reduce efectele nedorite; Dezvoltarea comportamentului sexual sănătos și responsabil față de sine și față de ceilalți;

Dezvoltarea atitudinilor pozitive față de sexualitate; Dezvoltarea cunoștințelor asupra atitudinilor sexuale; Dezvoltarea unui sistem personal de valori stabil în raport cu sexualitatea și numeroasele sale expresii.

Deși sectorul de învățământ special se adresează unei populații diverse de studenți, cu o gamă largă de deficiențe senzoriale, dizabilități de dezvoltare, probleme emoționale și de comportament, dizabilități de învățare și dizabilități de comunicare, fiecare impunând cerințe educaționale specifice, în această cercetare, tema de interes a fost investigată în sectorul de învățământ special în general, recunoscând, în același timp că furnizarea ESS trebuie să țină cont de particularități. Cu toate acestea, cercetarea evidențiază importanța critică a ESS pentru persoanele cu dizabilități și a elementelor cursurilor pregătitoare care să ofere cadrelor didactice pre-serviciu instrumentele și cunoștințele de care au nevoie pentru a furniza programe către populațiile de elevi cu nevoi speciale. Similar altor activități de predare desfășurate în învățământul special, este important ca furnizorii ESS să înțeleagă natura unică a dizabilității individului (Gindis, 2003). În mod special, în ESS, atitudinile cu privire la persoanele cu dizabilități ca fiind persoane „asexuale” sau persoane care nu au nevoie de ESS fac ca provocările să fie mai proeminente. Dacă acceptăm că sănătatea sexuală și reproductivă a unei persoane este o parte intrinsecă a dezvoltării sale și că formarea cadrelor didactice este critică în achiziționarea cunoștințelor și instrumentelor pentru a oferi programe special adaptate, atunci programele de ESS trebuie să fie eficiente nu doar în furnizarea de instrumente și cunoștințe, ci și în asigurarea timpului și a spațiului în care pot fi discutate și dezvoltate propriile atitudini ale profesorilor.

Studiul pilot cantitativ din această cercetare doctorală a indicat faptul că participanții necesită instruire în patru domenii: Relații sociale și romantice între adolescenții cu dizabilități; Identitate sexuală, orientare sexuală și homosexualitate; Sexualitate și dizabilitate - atitudini, definiții, drepturi și identitate personală, Identitate sexuală în rândul adolescenților cu dizabilități. Componentele pe care le-au clasat ca fiind importante pentru a fi predate elevilor au inclus: „Eu și corpul meu - să-mi cunosc corpul la o vârstă fragedă”; „Abuzuri sexuale în copilăria timpurie (corpul meu este doar al meu)”; „Apel la ajutor în caz de suferință (adrese și numere de telefon ale centrelor de asistență)”; „Schimbări de dezvoltare în perioada pubertății”; „Abuz sexual, violență sexuală și viol”; „Confidențialitate, spațiu personal și distanțe sociale”; „Relații sexuale în adolescență (inclusiv luarea deciziilor)”. Participanții la studiu au considerat că pentru adolescenți ar fi benefică adăugarea unei teme privind „Imaginea corporală și tulburările alimentare în adolescență”.

Întrebarea de cercetare 3: *Care este impactul programului de instruire ESS în învățământ special asupra cunoștințelor, atitudinilor și capacității studenților PPD din învățământul special de a preda ESS?*

Studiile cantitative și calitative din această cercetare au analizat impactul participării la un program special de pregătire în domeniul ESS pentru cadre didactice pre-serviciu care intenționează să lucreze în învățământul special. S-a constatat că grupul experimental din studiul cu design pre - post a avut niveluri semnificativ mai mari de cunoaștere a subiectelor ESS după participarea la programul de formare. Participarea la programul de instruire a avut, de asemenea, impact asupra atitudinilor participanților față de o varietate de probleme, referitoare inclusiv la nevoile sexuale ale persoanelor cu dizabilități, dreptul de exercitare a potențialului sexual, indiferent de starea fizică sau psihică; libido, etc.

Studiul calitativ a examinat schimbările la nivelul: cunoștințelor, atitudinilor și capacității de a preda ESS în învățământul special, după participarea la programul de formare. Prima constatare a dezvăluit o ezitare în rândul cadrelor didactice pre-serviciu cu privire la participarea la program în sine. Rușinea și jena asociate cu discutarea sexualității în societate pot fi pronunțate, adeseori sexualitatea fiind considerat un subiect tabu. În situațiile în care cadrele didactice sunt reținute în discutarea temelor de sexualitate sau problemelor legate de sănătatea sexuală, nu vor putea livra eficient programe de ESS elevilor. După cum am menționat anterior, în această lucrare, rușinea/disconfortul a fost un obstacol major în furnizarea ESS cuprinzătoare, în general, agravată în învățământul special de atitudinile față de sexualitatea persoanelor cu diferite dizabilități.

Studiul calitativ a dezvăluit, de asemenea, că participarea la programul de instruire ESS le-a oferit cadrelor didactice pre-serviciu instrumentele și cunoștințele profesionale și personale necesare pentru a furniza ESS în învățământul special.

În mod surprinzător, oportunitatea participanților de a-și explora propriile atitudini față de sexualitate a contribuit la competența lor auto-percepută de a aborda subiecte de ESS și le-a permis să își îmbunătățească auto-evaluarea sinelui ca figură educațională. Multe dintre reflecțiile analizate au surprins încrederea crescută post-participare la program a cadrelor didactice pre-serviciu privind propria lor capacitate de a preda ESS.

Întrebarea de cercetare 4: *Există diferențe între atitudinile și capacitățile percepute privind predarea temelor de ESS în funcție de: vârsta, genul, nivelul de religiozitate, cunoștințele generale despre sexualitatea umană, statutul personal (inclusiv statutul parental) și experiența de predare a studenților PPD?*

Studiul cantitativ a examinat efectele caracteristicilor demografice asupra atitudinilor, cunoștințelor și capacității auto-percepute a participanților de a preda ESS. Având în vedere că la acest studiu a participat un număr redus de subiecți de gen masculin (9 bărbați, spre deosebire de 170 de femei), a fost dificil să concluzionăm dacă genul a avut impact asupra variabilelor testate. În schimb, experiența de muncă anterioară, nivelul de religiozitate, statutul civil și vârsta au avut impact semnificativ asupra cunoștințelor și atitudinilor participanților față de sexualitate și educație sexuală. Acest lucru indică faptul că toate aceste aspecte trebuie luate în considerare în planificarea programelor de instruire ESS.

4.3. Implicații practice ale cercetării doctorale

Datele colectate în cele patru studii incluse în această cercetare doctorală au contribuit la o înțelegere profundă a implicațiilor participării studenților PPD la programe de formare în domeniul ESS, în învățământul special. Studiile cuprinse în cercetarea doctorală au investigat efectele programului de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și capacității participanților de a preda ESS. Rezultatele au relevat lipsa actuală de programe de pregătire adecvate, proiectate pentru cadrele didactice care vor lucra în învățământul special, care să le pregătească pentru livrarea ESS elevilor cu o gamă largă de dizabilități.

Studiul 1: Componente ale programelor ESS pentru elevii cu nevoi educaționale speciale și profesorii pre-serviciu: O analiză sistematică a literaturii
Subiectele ESS care s-au evidențiat ca fiind importante atât pentru personalul didactic, cât și pentru elevi au vizat probleme de sănătate și igienă, comunicarea interpersonală în contextul

relațiilor de cuplu și sexualității, prevenirea hărțuirii și exploatării sexuale și impactul dizabilității asupra sexualității. Implicațiile practice ale studiului cuprind îndrumări privitoare la modul în care resursele pot fi alocate în mod optim, pentru a susține ESS de calitate în învățământul special și pentru a pregăti cadrele didactice în mod corespunzător, prin programe de formare.

Studiul 2: Elaborarea și validarea chestionarului KASHED cu privire la programul de pregătire ESS pentru profesorii pre-serviciu din învățământul special - studiu pilot.

Acest studiu a oferit un instrument pentru examinarea impactului participării la programul de formare asupra: atitudinilor, cunoștințelor și capacității cadrelor didactice de a preda ESS în Israel. Pachetul de chestionare obținut în acest studiu a fost denumit chestionarul KASHED (Cunoștințe și atitudini față de ESS și dizabilitate). Chestionarul KASHED poate fi utilizat, pe viitor, pentru a obține o înțelegere mai profundă a atitudinilor, cunoștințelor și capacității cadrelor didactice și a studenților din programele de pregătire pedagogică de a preda ESS în învățământul special.

Studiul 3: Studiul cantitativ al efectelor participării la programul de formare ESS asupra atitudinilor, cunoștințelor și disponibilității cadrelor studenților PPD din învățământul special de a preda ESS. Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu au furnizat informații valoroase privitoare la subiectele ESS considerate esențiale curriculumului programelor de ESS destinate elevilor cu nevoi speciale. Studiul a evidențiat, de asemenea, relația dintre caracteristicile demografice ale participanților și cunoștințele lor despre subiectele ESS, precum și atitudinile față de sexualitate, în general și sexualitate în contextul dizabilității, în mod particular. Concluziile au subliniat, de asemenea, că există o lipsă generală de cunoaștere a temelor ESS în învățământul special, care la rândul său influențează atitudinile studenților PPD din învățământul special. Deoarece cunoștințele și atitudinile față de sexualitate și educație pentru sănătate sexuală variază de la un grup demografic la altul, programele de instruire trebuie adaptate caracteristicilor participanților lor. În plus, pentru a aborda atitudini rigide, adânc înrădăcinate, programul de formare trebuie să fie sensibil la mediile din care provin participanții și să permită discuții și reflecții.

Studiul 4: Studiul calitativ al reflecțiilor personale ale studenților PPD din învățământul special în urma participării la programul de formare în domeniul ESS destinată persoanelor cu nevoi speciale. Structura programului a permis discuții în profunzime, explorarea atitudinilor participanților față de sexualitate și dizabilitate și discutarea percepțiilor privind capacitatea participanților de a furniza ESS în învățământul special. Concluziile studiului au indicat faptul că, adițional oferirii unor instrumente și formării cunoștințelor, programele de instruire trebuie să genereze oportunități de explorare și discutare a atitudinilor (referitoare la sexualitate și educație sexuală) a cadrelor didactice pre-serviciu, care vor livra ESS în învățământul special. Reflecțiile au indicat, de asemenea, o importanță critică a obținerii de informații acurate privind ESS și conținuturile sale.

Rezultatele acestui studiu au indicat că instrumentele și cunoștințele oferite în programul de formare au îmbunătățit capacitatea auto-percepută a participanților de preda ESS în învățământul special. Oportunitățile de a discuta despre sexualitate au contribuit, de asemenea, la înlăturarea disconfortului și rușinii. Așadar, oportunitatea interacțiunii cu lectorii și cu alte cadre didactice pre-serviciu a adăugat valoare programului de formare.

4.4. Concluzii generale ale cercetării doctorale. Recomandări

Prin intermediul acestei cercetări doctorale s-a remarcat în rândul studenților PPD din învățământul special din Israel o lipsă a cunoștințelor actualizate de educație sexuală în contextul adresării persoanelor cu dizabilități și în general. De asemenea, s-a evidențiat o asociere a caracteristicilor demografice ale participanților și cunoștințele și atitudinile acestora privind sexualitatea și educația sexuală.

Majoritatea studenților PPD din învățământul special participanți la această cercetare, au raportat necesitatea ESS în școli și disponibilitate de a preda ESS, cu condiția unei pregătiri anterioare corespunzătoare.

Unul dintre motivele pentru care este extrem de important ca profesorii să fie instruiți și să livreze ESS în școli constă în întâlnirea zilnică dintre aceștia și elevi, fapt care deschide multe oportunități de a comunica și forma relații pedagogice eficiente (spre deosebire de consilierii școlari, care au întâlniri mai rare cu elevii). Interacțiunea dintre profesor și elev presupune investiții emoționale și interes reciproc și creează o oportunitate pentru profesor de a fi un adult de referință pentru copil. Importanța menținerii unui discurs educațional deschis, direct și adecvat elevilor este nemărginită.

Comportamentele sexuale responsabile și informate sunt subiecte cheie în viața oricărei persoane tinere sau mature din societatea modernă. În prezent, în contextul unei expansiuni a pornografiei, a expunerii la violență sexuală și reclame erotice în mediul online, există riscul formării unei percepții confuze și denaturate despre sex, ceea ce face din ce în ce mai importantă consolidarea înțelegerii intimității și dragostei. Pornind de la rezultatele acestei cercetări care au sugerat că viitorii profesori erau insuficient pregătiți pentru a oferi ESS în școli, se conturează necesitatea de a oferi programe de formare în domeniul ESS, care să susțină cadrele didactice în livrarea eficientă a ESS și să sensibilizeze personalul privind nevoile elevilor cu dizabilități. Astfel, colegiile responsabile de pregătirea personalului didactic ar trebui considere adăugarea programelor de formare ESS în cadrul pregătirii viitoarelor cadre didactice. Cunoașterea actualizată a problemelor de ESS va contribui la bunăstarea emoțională a cadrelor didactice și le va consolida încrederea în sine și capacitatea de a fi sensibili la nevoile elevilor lor, ale familiilor elevilor și ale societății, în ansamblu. Oferirea unor programe de pregătire a cadrelor didactice eficiente, special concepute, îi va sprijini ca pe viitor să abordeze temele de ESS fără anxietate, și cu o atitudine deschisă.

4.5. Limite ale cercetării și direcții viitoare de cercetare

Această cercetare doctorală a avut câteva limite. Cel de-al treilea studiu a fost realizat în patru colegii din centrul Israelului, iar intenția eșantionării a fost includerea unei populații de cercetare diversă, reprezentativă pentru o varietate de culturi și religii. Cu toate acestea, întrucât eșantionul a fost alcătuit din studenții care au participat la anumite programe, s-a constatat că: 1) Toți participanții studiilor cantitative au fost evrei israelieni, care au beneficiat de educație în Israel. 2) La studiul calitativ a participat un eșantion relativ mic de profesori, de gen feminin.

De asemenea, conținutul programului de instruire ESS a vizat în principal elementele de protecție față de experiențele sexuale negative și nu a explorat în profunzime aspectele pozitive ale ESS în contextul învățământului special, cum ar fi dreptul la intimitate și relații. Discutarea temelor legate de relații și intimitate provoacă personalul educațional responsabile de ESS cu

situații care necesită abilități de dialogare deschisă și procesare emoțională. Adeseori, personalul educațional este reticent în a iniția dialoguri cu elevii privind relațiile și intimitatea, deoarece există un decalaj între înțelegerea temei și capacitatea lor de a ține un discurs fundamentat privind aceste subiecte. Această situație subliniază necesitatea prelucrării atitudinile personale în cadrul programelor de formare în domeniul ESS și oferirea, în același timp, a unor instrumente practice, care să sprijine cadrul didactic în inițierea unui discurs educativ semnificativ cu elevii. În ceea ce privește direcțiile de cercetare viitoare, considerăm importante următoarele:

- Investigarea diferitelor grupuri demografice. Eșantionul participant al acestei cercetări a fost alcătuit din israelieni evrei, educați în Israel. Cu toate acestea, Israel este o țară multiculturală, iar includerea unor populații de cercetare diverse, precum minorități etnice și imigranți recent, ar putea evidenția o serie de variabile culturale asociate educației pentru sănătate sexuală.

- Cercetările viitoare pot investiga istoricul demografic al eșantionului, de exemplu, dacă profesorii participanți au avut prieteni sau membri ai familiei cu dizabilități și modul în care acestea se relaționează atitudinilor lor curente și capacității lor de a preda ESS în învățământul special.

- O analiză calitativă, complexă, a atitudinilor și capacității cadrelor didactice de a preda ESS, în urma participării la programul de formare, utilizând interviuri semi-structurate și / sau reflecții personale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Abraham, C., & Sheeran, P. (2005) The Health Belief Model. In Connor M. & Norman, P. Eds (2005) *Predicting Health Behaviour*. Maidenhead: Open University Press.
- Aderemi, T.J. (2014) Teachers' Perspectives on Sexuality and Sexuality Education of Learners with Intellectual Disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*. 32(3), 247 -258.
- Alaluf, O. (2017) *Teachers' attitudes towards Parental Involvement in the Inclusion of Children with Special Needs*. Doctoral Thesis. Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca.
- Almahbobi G. (2012) Multiculturalism and inconsistency in the perception of sex education in Australian society. *Australas Medical Journal*. 12 (5), 623–626. doi:10.4066/AMJ.2012.1510.
- Alriksson-Schmidt, A. I., Armour, B. S., & Thibadeau, J. K. (2010). Are adolescent girls with a physical disability at increased risk for sexual violence? *Journal of School Health*, 80(7), 361-367.
- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. M. (2014) The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In H. Zhang, P. W. Keung Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in Education: Fairness and Inclusion* (pp. 23 - 34). The Netherlands: Sense Publishers.
- Anderson, R. C. (1984). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 373–383). Laurence Earlbaum Associates.
- Ang, C. T., & Lee, L. W. (2016). Sexuality Education Curriculum Content for Malaysian Students with Learning Disabilities. *Sexuality and Disability*, 34(3), 255-267.
- Annon, J. (1976) The PLISSIT Model: A Proposed Conceptual Scheme for the Behavioral Treatment of Sexual Problems. *Journal of Sex Education and Therapy*. 2 (1) 1-15
<https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483>.
- Apteslis, N. (2019) The View on the Sexual Education of People with Autism in Modern Greek Society. *Journal of Autism*. <http://www.hoajonline.com/autism/2054-992X/6/2>.
- Argaman, R. (2010). *Guidance Kit for Sexual-Social Education in the Realm of Developmental Disabilities*. Jerusalem: Ashalim (in Hebrew).
- Argaman, R. (2018). Sex and Sexuality in People with Intellectual Developmental Disabilities. *Shikum - Journal of Rehabilitative Social Workers in Israel* – July 2018 (In Hebrew).
- Arrington, A.B., Ismail, O.H., Werle, N., Esters, J., Frederick, S., Ellis, K., & Kolbo, J. R. (2018) Sex-Related Education: Teacher Preparation and Implementation. *National Teacher Education Journal*. 11 (1) 5-14.
- Asante, M. (1996). Multiculturalism and the academy. *Academe*, 82(3), 20-23.
- Assulin, M. & Barnea, H. (2002). *Survey on activating programs on sexuality education and education towards family life*. The Israeli Ministry of Education, Pedagogy Administration (Hebrew).
- Attwood, T., Henault, I., & Dubin, N. (2014). *The autism spectrum, sexuality and the law: What every parent and professional needs to know*. Jessica Kingsley Publishers.
- Auteri, S. (2015) The Evolving State of Sexuality Education Around the World. *American Association of Sexuality Educators, Counsellors and Therapists*. Retrieved from: <https://www.aasect.org/evolving-state-sexuality-education-around-world>.
- Award Address). *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 15
Award Address). *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 15

- Ayalon J. & Tzabar Ben Yehoshua, N. (2010). The process of analyzing substance according to the theory based on field research, in L. Kassen & M. Kromer (editors), *Data Analysis in Qualitative Research*, pp. 121-153. Be'er Sheva: The Ben Gurion University in the Negev. (Hebrew)
- Baladerian N. J., Coleman T. F., & Stream, J. (2013). Abuse of people with disabilities: Victims and their families speak out: A report on the 2012 national survey on abuse and people with disabilities. Retrieved from <https://ncvc.dspacedirect.org/handle/20.500.11990/998>.
- Barnard-Brak, L., Schmidt, M., Chesnut, S., Wei, T., & Richman, D. (2014). Predictors of access to sex education for children with intellectual disabilities in public schools. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 52(2), 85-97.
- Bartz, T. (2007) Sex Education in Multicultural Norway.
- Beckett-Wrighton C and Macey M (2001) Race, Gender and Sexuality: The Oppression of Multiculturalism. *Women's Studies International Forum*. 24(3-4): 309-319.
- Bazzo, G., Memo, L. Soresi, S., & Minnes, P. (2007). Attitudes of social service providers towards the sexuality of individuals with intellectual disability. *J. Appl. Res. Intellect. Disability*. 20, 110–115.
- Ben-Ami, O. (2015). *Sexuality education in Israel: From conservativeness, morality and prevention to a positive, developmental, and holistic conception (in Hebrew)*. Retrieved from: <https://tinyurl.com/y744xfz3>.
- Blanchett, W.J., & Wolfe, P.S. (2002) A Review of Sexuality Education Curricula: Meeting the Sexuality Education Needs of Individuals with Moderate and Severe Intellectual Disabilities. *Research and Practise for Persons with Severe Disabilities*. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.1.43>.
- Blass, N. (2014) *Arab Israeli Teachers Working in Jewish Schools and Jewish Teachers Working in Arab Israeli Schools*. Taub Center. Retrieved from: http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/arabisraeliteachersworkinginjewishschools....pdf.
- Bleakley, A., Hennesy, M., & Fishbein, M. (2006), public opinion on sex education in US schools. *Archives of Pediatric & adolescence Medicine*, 160(11), 1151-1156.
- Boehning, A. (2006). Sex education for students with disabilities. *Law & Disorder*, 1, 56 - 66.
- Bowden, R. G., Lanning, B. A., Pippin, G., & Tanner, J. F. (2003). Teachers' attitudes towards abstinence-only sex education curricula. *Education*, 123(4), 780-789.
- Bratlinger, E. (1991) The Influence of teacher gender on students' access to knowledge about their sexual and intimate social selves. *Feminist Teacher*, 5(3) 25-29.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2007) The Bioecological Model of Human Development in: *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0114.
- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742 <https://psycnet.apa.org/record/1987-06791-001>.
- Brosch, I. (2007). *Awareness, knowledge, and willingness to deal with sexual education among student teachers: Research report*. Tel Aviv: Mofet. (Hebrew).
- Browes, N.C. (2015) Comprehensive sexuality education, culture & gender: The effect of the cultural setting on a sexuality education programme in Ethiopia. *Sex Education* 15 (6) 1-16.
- Brown, O., Howcroft, G., & Jacobs, T. (2009). The coping orientation and resources of teachers educating learners with intellectual disabilities. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 448-459.

- Bruder, C. & Kroese, B.S. (2005) The Efficacy of Intervention designed to prevent and protect people with intellectual disabilities from sexual abuse: A review of the literature. *Journal of Adult Protection* 7, 13-27. doi:10.1108=14668203200500009.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2012). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Routledge.
- Burns, J. (1993). Sexuality, sexual problems and people with learning difficulties. In J. M. Ussher & C. D. Baker (Eds.), *Psychological perspectives on sexual problems: New directions in theory and practice* (130-150). London: Routledge.
- BZgA, The European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education—what is it?. *Sex Education*, 16(4), 427-431.
- BZgA, The Federal Centre for Health Education (Germany), and W. H. O. Regional Office for Europe (2017). *Training Matters: A Framework for Core Competences of Sexuality Educators*.
- Calderon, M.S. & Rami, J.W. (1989), Talking about sex with your child, *Ma'ariv*.(in Hebrew).
- Cantle, T. (2012) *Interculturalism: the new era of cohesion and diversity*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Castleberry, A. N., Payakachat, N., Ashby, S., Nolen, A., Carle, M., Neill, K. K., & Franks, A. M. (2016). Qualitative Analysis of Written Reflections during a Teaching Certificate Program. *American journal of pharmaceutical education*, 80(1), 10.
- CDC Centers for Disease Control and Prevention (2017) Sexually Transmitted Disease Surveillance, 2017. https://www.cdc.gov/std/stats17/2017-STD-Surveillance-Report_CDC-clearance-9.10.18.pdf.
- Chang, S.J., Choi, S., Kim, S.A. & Song, M. (2014). Intervention strategies based upon Information-Motivation-Behavioural Skills Model for Health Behaviour Change: A systemic review. *Asian Nursing Research* 8, (3), 172 -181.
- Chirawu, P., Hanass-Hancock, J., Aderemi, T. J., de Reus, L., & Henken, A. S. (2014). Protect or enable? Teachers' beliefs and practices regarding provision of sexuality education to learners with disability in KwaZulu-Natal, South Africa. *Sexuality and Disability* 32(3), 259-277.
- Christmas, D., Kudzai, C. & Mambeau, J. (2013). Vygotsky's Zone of Proximal Development Theory: What are its implications for mathematical teaching. *Greener Journal of Social Sciences* 3(7), 371-377.
- Cok, F., & Gray, L. A. (2007). Development of a sex education program for 12-year-old to 14-year-old Turkish adolescents. *Sex Education*, 7, 127–141.
- Coleman, E., Elders, J., Satcher, D. & Shindel, A.W. (2013) Summit on Medical School Education in Sexual Health: Report of an Expert Consultation. *Journal of Sexual Medicine* 10 (4): 924-38.
- Constantine, N. A., Slater, J. K., & Carroll, J. (2007). Motivational aspects of community support for school based comprehensive sexuality education. *Sex Education*, 7(4), 421-439.
- Corngold, J. (2013). Introduction: The ethics of sex education. *Educational Theory*, 63 (5), 439-442.
- Cornwell, P. (2017) Sex-education classes in Seattle area tackle tough issue of consent. *Seattle Times* Accessed at: <https://www.seattletimes.com/seattle-news/education/sex-education-classes-in-king-county-tackle-tough-issue-of-consent/>.
- Council of Europe (2008), *White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

- Council of Europe (2013) *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Ed. Barrett, M., Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cozzens, J. (2006). Assessing the awareness of adolescent sexual health among teachers-in-training. *American Journal of Sexuality Education*, 1(3), 25-50.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. London: Sage Publication.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crooks, R. & Baur, K. (2014) *Our sexuality* (12 ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Curtiss, S.L.(2013). *Educating the Educator; Delivering Sexuality Education to Individuals with Autism Spectrum Disorder*. Thesis under the supervision of Ebata A. &Wiley, A. University of Illinois. Retrieved from:
<https://pdfs.semanticscholar.org/35ab/77060a7887b7888eed2d5df503c189703b8c.pdf>.
- Daciuk, S. (2015) *Sexuality and Disability: A comparison of themes found in the sex and disability literature*. MC Thesis, City University, Seattle. Accessed at:
<https://pdfs.semanticscholar.org/590e/41a72d3fb9a780c67efb432004fb1613fa01.pdf>.
- Darom, N., & Skoop, Y. (2014, April 3). Sex, lies, and Whatsup: The new sexuality of the Israeli adolescent. *Haaretz*. Retrieved from: www.haaretz.co.il/misc/article-print-page/.premium-1.2287034.
- De Visser, R. O., Smith, A. M. A., Richters J. & Rissel C. E. (2007). Associations between religiosity and sexuality in a representative sample of Australian adults. *Archives of Sexual Behavior*, 36, 33-46.
- Depauli, C., Plaute, W., & Oberhuttinger, P. (2016). *Sexual health and sexuality education in Austrian schools 2015* (in German). Salzburg: Padagogische Hochschule Salzburg.
- Duh, E., Medina, S. P., Coppersmith, N., Adjei, N., Roberts, M., & Magee, S. (2017). Sex Ed. by Brown Med.: A Student-Run Curriculum and Its Impact on Sexual Health Knowledge. *Family Medicine* 49 (10), 785-788.
- Duhoney, L. M., & Salend, S. J. (2010) History of SE, in Peterson, P. Baker, S.E., & McGaw (eds) *International encyclopaedia of education*, 3rd edition, Oxford: Elsevier.
- Dukes, E., & McGuire, B. E. (2009). Enhancing capacity to make sexuality-related decisions in people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(8), 727-734.
- Dwairy, M. (2008). Counseling Arab and Moslem clients. In P. B. Pederson, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling Across Cultures* (pp. 147–160). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Earle, S. (2001). Disability, facilitated sex and the role of the nurse. *Journal of advanced nursing*. 36(3) 309 -323.
- East, L. J., & Orchard, T. R. (2014). Somebody else’s job: Experiences of sex education among health professionals, parents and adolescents with physical disabilities in Southwestern Ontario. *Sexuality and Disability*, 32(3), 335-350.
- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., & Sieving, R. E. (2013). Barriers to providing the sexuality education that teachers believe students need. *Journal of School Health*, 83(5), 335-342.

- Eisenberg, M. E., Madsen, N., Oliphant, J. A., Sieving, R. E., & Resnick, M. (2010). "Am I qualified? How do I Know?" A Qualitative Study of Sexuality Educators' Training Experiences. *American Journal of Health Education*. 41(6), 337 -344.
- Erhard, R. (2014). *School counseling –A profession in search of identity*. Tel – Aviv: Mofet (Hebrew).
- Erhard, R., & Harel, Y. (2005). Role Behavior Profiles of Israeli School Counsellors. *International Journal of Advancement of Counseling*, 27, 87-100.
- Erhard, R., Ziskind-Mozar, R., & Brill, Y. (2009). Summary of Research Report: Implementing Life Skills Program In the schools. Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/MechkarimBetahalich/MimtsaeiHaarachaKH.htm> (Hebrew).
- Erhardt, R. (1985), SHE in Adolescence, in *New articles on adolescence* (pp 47-77), Tel-Aviv: Papyrus.
- Esmail, S., Darry, K., Walter, A., & Knupp, H. (2010). Attitudes and perceptions towards disability and sexuality. *Disability and Rehabilitation*, 32(14), 1148-1155.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- European Expert Group on Sexuality Education. (2016). Sexuality education–what is it?. *Sex Education*, 16(4), 427-431.
- Evans, D., McGuire B., Healy, E., & Carley, S. (2009). Sexuality and personal relationships for people with an intellectual disability. Part II: Staff and family career perspectives. *J. Intellect. Disability. Res.* 53, 913–921.
- Erevelles, N. (2011). *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. Springer.
- Fani, T. & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-Scaffolding. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29,1549 – 1554.
- Ferguson, D. L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109-120.
- Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rojas-Drummond, S. (2002) Reconceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *The Journal of Classroom Interaction* 36, 40-54.
- Firstater, E., Lapidot-Berman, Y. (2018), SHE – What For? The Contribution of SHE Course for Pre-Service Teachers. Rav-Gvanim, Research and discussion, 16(3), 2018 (In Hebrew)
- Fisher, D.T., Davis, C.M., Yarber W.L., & Davis S.L. (Eds.). (2011) *Handbook of Sexuality Related Measures* (3rd Edition). New York & London: Routledge.
- Fisher C.M. & Cummings, C.A. (2016) Assessing Teacher Confidence and Proficiency with Sexuality Education Standards: Implication for Professional Development. *Pedagogy in Health Promotion* 2 (2) 101-107.
- Fisher, J.D. & Fisher W.A. (1992) Changing AIDS-risk behavior *Psychological Bulletin*, 111, (3),455-474.
- Fisher, T., & Hall, R.G. (1988) A Scale for the Comparison of the Sexual Attitudes of Adolescents and their Parents. *The Journal of Sex Research*. 24(1), 90-100.
- Fisher, W.A., & Fisher, J.D. (1998) Understanding and Promoting Sexual and Reproductive Health Behaviour: Theory and Method. *Annual Review of Sex Research*. 9 (1), 39-76.

- Foley, R.M. (2008) Special Educators' Competencies and Preparation for the Delivery of Sex Education. *Special Services in the Schools* 10 (1) 95-112.
- Gerchenovitch, Y. & Rusu, A.S. (2018). Components of Sexual Health Programs for SE Students and Pre-service Teachers: A Systematic Literature Review. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, XLI* (June 2018), <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ERD2017F53.pdf>.
- Gerchenovitch, Y. & Rusu, A.S. (2019). Sexual Health Training Program for SE Pre-Service Teachers: Assessment Tools Preparations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, LXIII* (June 2019), <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ERD2018F037.pdf>.
- Gerdhardt, P.F. (2018). *Sexuality and individuals with ASD: What behavior analysts need to know*. Retrieved from: <https://www.stlawrencecollege.ca/-/media/files/documents/about/building-behavioural-solutions-2018/gerhardt--sexuality-ab-instruction.pdf>.
- Gilmore, L., & Chambers, B. (2010). Intellectual disability and sexuality: attitudes of disability support staff and leisure industry employees. *J. Intellect. Dev. Disability*. 35, 22–28.
- Gindis, B. (2003) Remediation through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Eds. Kozulin, A., Gindis, B. & Ageyev V.S. Cambridge University Press pp. 200 – 222.
- Girgin, B. C., Konuk, E.R. & Kesiki, S. (2017) According to the Opinions of Teachers of Individuals with Intellectual Disabilities: What are the Sexual Problems of Students with SE Needs? How Should Sexual Education Be Provided for Them? *Journal of Education and Practice*. 8 (7) ISSN 2222-288X (Online).
- Giryń'ski, A. (2005). Sex education of people with intellectual disabilities in light of the opinions of parents and teachers. In: Głodkowska, J., Giryń'ski, A. (eds.) *Sexuality of people with intellectual disabilities*, pp. 61–69. APS, Warszawa.
- Goertz, G., & Mahoney, J. (2012). *A tale of two cultures: Qualitative and quantitative research in the social sciences*. Princeton University Press.
- Goldman, J. D., & Coleman, S. J. (2013). Primary school puberty/sexuality education: Student-teachers' past learning, present professional education, and intention to teach these subjects. *Sex Education*, 13(3), 276-290.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham., W.F. (1989) Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3) 255-279.
- Griego, A., McLaren, S., & Lindsay, W. R. (2007). An evaluation of research and training resources for the sex education of people with moderate to severe learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 30-37.
- Grieve, A., McLaren, S., Lindsay, W., & Culling, E. (2008). Staff Attitudes towards the Sexuality of People with Learning Disabilities: a Comparison of Different Professional Groups and Residential Facilities. *Br. J. Learn Disability*. 37, 76–84. doi:10.1111/j.1468-3156.2006.00401. x.
- Grossman, J. M., Jenkins, L. J., & Richer, A. M. (2018). Parents' Perspectives on Family Sexuality Communication from Middle School to High School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1), 107-121.
- Guess, D., & Helmstetter, E. (1986). Skill cluster instruction and the Individualized Curriculum Sequencing. In R.H. Horner, L. H. Meyer, & H. D. Fredericks, (Eds.), *Education of learners with severe handicaps (pp.221 – 248)*. Baltimore: Brooks.

- Gumpel, T.P., & Sharoni, V. (2007). Current Best Practices in Learning Disabilities in Israel. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 202-209.
- Gursimsek, I. (2010). Sexual education and teacher candidates' attitudes towards sexuality. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 81-90.
- Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality Education: Emerging Trends in Evidence and Practice. *Journal of Adolescent Health*. 56 (1), S15-S21.
- Hannah, L.A., & Stagg, S.D. (2016). Experiences of Sex Education and Sexual Awareness in Young Adults with Autism Spectrum Disorder *Journal of Autism and Developmental Disorders* 46 (12), 3678-3687.
- Harader, D. L., Fullwood, H., & Hawthorne, M. (2009). Sexuality among adolescents with moderate disabilities: Promoting positive sexual development. *The Prevention Researcher*, 16(4), 17-21.
- Hartman, T. & Samet, B. (2007). Uncovering private discourse: Teachers' perspectives of sex education in Israeli Religious Jewish schools. *Curriculum Inquiry*, 37 (1), 71-95.
- Harpaz, Y. (2010). Moral Sex, *Hed Hachinuch*, 84(6),6. (Hebrew).
- Haywood, H. C. (1989). Multidimensional treatment of mental retardation (Edgar A. Doll Award Address).
- Haywood, H. C. (1989). Multidimensional treatment of mental retardation (Edgar A. Doll Award Address). *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 15 (1), 1-10.
- Herat, J., Plesons, M., Castle, C., Babb, J., & Chandra-Mouli V. (2018) The revised international technical guidance on sexuality education – a powerful tool at an important crossroads for sexuality education *Reproductive Health* 2018; 15 (1), 185.
- Holliday, A. (2007). *Doing and writing qualitative research*. London; Thousand Oaks: SAGE.
- Howard-Barr, E. M., Rienzo, B. A., Pigg Jr, R., & James, D. (2005). Teacher beliefs, professional preparation, and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75, 99-104. doi:10.1111/j.1746-1561.2005.00004.x
- <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/psyc.64.3.256.18464>.
- Ingham, R., & Mayhew, S. (2006). Research and policy in sexual health. In R., Ingham & P., Aggleton (Eds.), *Promoting young people's sexual health: International perspectives* (pp. 209-225). London: Routledge.
- IOM & NRC. (2014). *Confronting commercial sexual exploitation and sex trafficking of minors in the United States: A guide for the health care sector*. Retrieved from: [http://nationalacademies.org/hmd/~media/Files/Resources/SexTrafficking/guideforhealthcaresector.pdf](http://nationalacademies.org/hmd/~/media/Files/Resources/SexTrafficking/guideforhealthcaresector.pdf).
- IPPF. (2006a). *Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. The Safe project*. Brussels.
- IPPF. (2010). *Framework for comprehensive sexuality education (CSE)*. London. Retrieved from: https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf.
- Israel Central Bureau of Statistics (2016). *Annual Report*. Jerusalem. <http://www.cbs.gov.il>. (Hebrew).

- Iyer, P., & Aggleton, P. (2013) 'Sex education should be taught, fine...but we make sure they control themselves': teachers' beliefs and attitudes towards young people's sexual and reproductive health in a Ugandan secondary school. *Sex Education* 13 (1): 1-14.
- Jick, T.D. (1979) Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly* 24: 602 – 611.
- Johnson, B. R. (2012) Dialectical Pluralism and Mixed Research. *American Behavioral Scientist*. 56 (6), 751-754.
- Jones, J. (2014). *Unnormalizing education: Addressing homophobia in higher education and K-12 Schools*. Charlotte, NC: IAP.
- Jones, J. (2015) Infusing Multicultural Education into the Curriculum: Preparing Pre-Service Teachers to Address Homophobia in K-12 Schools. *International Journal of Multicultural Education*. 17 (3), 107 – 119. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104934.pdf>.
- Jones, T. (2011). A sexuality education discourses framework: Conservative, liberal, critical, and postmodern. *American journal of sexuality education*, 6(2), 133-175.
- Joubran, S. (2008). *Perceptions on Sex Education among Arab Mothers: Muslim's Christian's*. Tivon: Oranim College (Hebrew).
- Judi, H.M., & Sahari, N. (2013). Student centered learning in statistics: Analysis of systematic review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 103, 844-851.
- Kang, J., Kang, Jeo, & Plunkett, D. (2015). Inclusion of young children with disabilities in South Korea: Current status and challenges. *Childhood Education*. 91 (4) 292-299.
- Kahraman, H. (2017). Effects of a SHE programme on school psychological counsellor candidates' sexism tendencies in Turkey, *Sex Education*, 17(4), 399-412.
- Katalinic, S., Sendula-Jengic, V., Sendula-Pavelic, M., Zudenigo, S. (2012) Reproductive Rights of Mentally Retarded Persons. *Psychiatria Danubina* 24 (1), 38-43.
- Kellerman, N.P.F. (2001) Transmission of Holocaust Trauma - An Integrative View. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. *Psychiatry*: <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/psyc.64.3.256.18464>.
- Kempton, W., & Kahn, E. (1991) Sexuality and people with intellectual disabilities: A historical perspective. *Sexuality and Disability*, 9 (2), 93 -111.
- Ketting, E. & Ivanova, A. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments. An Overview of 25 Countries*. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA and International Planned Parenthood Federation. IPPF EN.
- Ketting, E., Friele, M., Michielsen, K. (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement. *The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care*, 21(1), 68-80.
- Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J. and Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review, *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96(3), 118-121.
- Kim, H. J. (2009). *Effects of two intervention approaches on Korean general and SE teachers' goals, attitudes, factors affecting willingness to teach, and knowledge regarding sexuality education for students with intellectual disabilities*. Columbia University.
- Kirby, D. (2007) *Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy.

- King County Public Health (2016) <https://www.kingcounty.gov/depts/health/locations/family-planning/education/FLASH/about-FLASH.aspx>.
- Klein, N. A., & Breck, S. E. (2010). "I Wish I Had Known the Truth Sooner": Middle School Teacher Candidates' Sexuality Education Experiences. *RMLE Online*, 33(6), 1-10.
- Kontula, O. (2014). Challenges and progress in holistic sexuality education of teenagers in Finland. In: M.C. Kenny (Ed.), *Sex education: Attitude of adolescents, cultural differences and schools' challenges* (pp. 93-129). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Kukulu, K., Gursoy, E., & Sozer, G. A. (2009). Turkish university students' beliefs in sex myths. *Sex Disability*, 27(1), 49-59.
- Lachover, Y., & Argaman, R. (2007). *Toward sexual maturity: Aspects in sexual education in a social perspective* (in Hebrew). Tel Aviv: Ma'alot.
- Lambert, H., & Wood K. (2005) Review: A comparative Analysis of Communication about Sex, Health and Sexual Health in India and South Africa: Implications for Prevention. *Cult. Health Sex* 7 (6), 527- 541.
- Lapidot-Berman, J., & Firstater, E. (2018) Sex Education – Why Bother? The Contribution of a Sex Education Course in a Multicultural College for Student Teachers. *Journal of Advances in Education Research*, 3 (1), 47-58.
- Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 469-478.
- Lief, H. I., & Reed, D. M. (1972). *Sex knowledge and attitude test*. University of Pennsylvania, Department of Psychiatry.
- Levrau, F. (2018). Towards a new way of interacting? Pondering the role of an interpersonal ethos. [Peer commentary on "Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence," by R. Zapata-Barrero]. *Comparative Migration Studies*, 6. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0081-7>.
- Leung, H., Shek, D.T.L., Leung, E., & Shek, E.Y. W. (2019). Development of Contextually relevant Sexuality Education: Lessons from a Comprehensive Review of Adolescent Sexuality Education Across Cultures. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16, 62; doi:10.3390/ijerph1604621,
- Lewin, K. (1935) *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951) *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Löfgren-Mårtenson, L. (2012). "I want to do it right!" A pilot study of Swedish sex education and young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 30(2), 209-225.
- Lopata, C., Rodgers, J. D., Donnelly, J. P., Thomeer, M. L., McDonald, C. A., & Volker, M. A. (2017). Psychometric properties of the adapted skillstreaming checklist for high-functioning children with ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(9), 2723-2732.
- Malacane, M., & Beckmeyer, J. J. (2016). A review of parent-based barriers to parent-adolescent communication about sex and sexuality: Implications for sex and family educators. *American Journal of Sexuality Education*, 11(1), 27-40.

- Mallet, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R. & Duvendak, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic literature reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness* 4 (3), 445-455.
- Mallicoat, S. L. (2018). *Women, Gender, and Crime: Core Concepts*. SAGE Publications.
- Manor- Binyamini, I., Schreiber -Divon M., & Stein, R. (2013). Sexual education for students with mental retardation: A practical model for teachers. In S. L. Ferrara (Ed.) *SE: Standards, teaching practices, and parent expectations* (pp. 89-104). New York: Nova.
- Mar'i, S.K. (1982). Cultural and socio-political influences on counselling and career guidance: The case of Arabs in the Jewish state. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 5, 247–263.
- Matusov, E., & Hayes, R. (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky. *New Ideas in Psychology* 18, 215 – 239. Retrieved from: <https://www.academia.edu/1815777/>
- May, D.C., & Kundert, D.K., (1996). Are special educators prepared to meet the sex education needs of their students? A progress report. *The Journal of SE*, 29(4): 433-441.
- Mazor, D. (2015) *A comparison of the social construction of sexuality among women with and without physical or sensory disabilities*. Doctoral Dissertation, University of Haifa.
- McCabe, M. P., & Cummins, R. A. (1996). The sexual knowledge, experience, feelings and needs of people with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), 13-21.
- McCabe, M.P., & Screck, A. (1992). Before sex education: An evaluation of the sexual knowledge, experience feelings and needs of people with mild intellectual disabilities. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 18,75 -83.
- McConkey, R., & Ryan, D. (2001). Experiences of staff in dealing with client sexuality in services for teenagers and adults with intellectual disability. *J. Intellect. Disability. Res.* 45, 83–87.
- McDaniels, B., & Fleming, A. (2016). Sexuality Education and Intellectual Disability: Time to Address the Challenge. *Sexuality and Disability*, 34(2), 215-225.
- McDaniels, B., & Fleming, A. (2018) SHE: A Missing Piece in Transition Services for Youth with Intellectual and Developmental Disabilities? *Journal of Rehabilitation* 84 (3) 28-38.
- Mckay, A., & Barrett, M. (1999) Pre-service sexual health education training of elementary, secondary, and physical health education teachers in Canadian faculties of education. *The Canadian Journal of Human Sexuality*.8 (2) 91-101.
- McKenney, G.M. (1995) *Demographic characteristics of teachers and the potential impact on sexuality education*. University of Windsor Electronic Theses and Dissertations. 1623 <https://scholar.uwindsor.ca/etd/1623>.
- McNamara, P.M., Geary, T., & Jourdan, D. (2011). Gender implications of the teaching of relationships and sexuality for health-promoting schools. *Health Promotion International*. 26(2):230 -7.
- McRuer, R., & Mollow, A. (2012). *Sex and disability*. Duke University Press.
- Mead, M. (1954). *Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Adolescence and Sex in Primitive Societies*. Penguin books.
- Meadan, H., and Gumpel, T.P. (2002) SE in Israel. *Teaching Exceptional Children*.34 (7),16-20. Retrieved from <https://www.science.co.il/education/articles/Special-Education-in-Israel.pdf>.

- Mehmedovic, F., & Cvjetkovic, D. (2017). *Health and “healthy lifestyles” — educational tools and resources for teaching about sexual and reproductive health. Manual for teachers*. Sarajevo: Association XY.
- Mepschen, P., Duyvendak, J.W., & Tonkens (2010). Sexual Politics, Orientalism and Multicultural Citizenship in the Netherlands. *Sociology* 44(5), 962 – 979. DOI: 10.1177/0038038510375740.
- Minch, L.M. (2011). *Let’s talk about sex: Recommendations for educating adolescents with developmental disabilities* (Unpublished doctoral dissertation). John F. Kennedy University, CA.
- Ministry of Education. (1999). *Director-General Circular 1999/2(a) article 7: Coping with sexual abuse of students* (in Hebrew). Retrieved from: http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s2ak2_1_2.htm.
- Ministry of Education. (2010). *Director-General Circular 9-9.4, Activating the life skills program* (in Hebrew). Retrieved from <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-4/HoraotKeva/H-2011-4b-9-4-9.htm>. (Hebrew).
- Morgan, J. J., Mancl, D. B., Kaffar, B. J., & Ferreira, D. (2011). Creating safe environments for students with disabilities who identify as lesbian, gay, bisexual, or transgender. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 3-13.
- Mulrow, C.D. (1994) Systematic Reviews: Rationale for systematic reviews. *BMJ Clinical Research*. 309 (6954) 597-9.
- Murphy, G. H. (2003). Capacity to consent to sexual relationships in adults with learning disability. *Journal of Family Planning and Reproductive Health Care*, 29, 148-149.
- Murphy, N. A., & Elias, E. R. (2006). Sexuality of children and adolescents with developmental disabilities. *Pediatrics*, 118(1), 398-403. Retrieved from <https://pediatrics.aappublications.org/content/118/1/398.short>.
- MEXT (The Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology), (2017) *SE Needs*. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail_02/1373858.htm.
- Niehaus, S., Kruger, P., Schmitz, S.C. (2013) Intellectually Disabled Victims of Sexual Abuse in the Criminal Justice System. *Psychology*, 4 (3a), 374-379.
- Nielsen, K.E. (Ed., 2005) *Helen Keller, Selected Writings*. New York: New York University Press.
- Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ninomiya, M. M. (2010). SHE in Newfoundland and Labrador schools: Junior high school teachers' experiences, coverage of topics, comfort levels and views about professional practice. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 19(1/2), 15-26.
- Nissim, D. (1995) *Program for socio-sexual education for people with intellectual disabilities*. Tel Aviv: Israel Ministry of Education; Department of SE. (In Hebrew).
- Noland, R.M., Bass, M.A., Keathley, R.S., & Miller, R. (2009) "Is a little knowledge a good thing? College students gain knowledge, but knowledge increase does not equal attitude change regarding same-sex sexual orientation and gender reassignment surgery in sexuality courses". *American Journal of Sexuality Education*, 4, (2), 139-157.
- Owens, T. (2014) *Supporting Disabled People with Their Sexual Lives: A Clear Guide for Health and Social Care Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Oz, S. (1996). Teaching sex education in the Arab sector in Israel: An approach for working with a traditional population. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 22, 54–62.
- Paquette, D., & Ryan, J. (2011) Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>.
- Parchomiuk, M. (2013) Model of Intellectual Disability and the Relationship of Attitudes Towards the Sexuality of Persons with an Intellectual Disability. *Sexuality and Disability* 31 (2) 125 -139.
- Pariera, K. L. (2016). Barriers and prompts to parent-child sexual communication. *Journal of Family Communication*, 16(3), 277-283.
- Parmawati, I., Emilia, O., & Nisman, W. A. (2015) The effect of gender based SHE in promoting adolescent girls' sexual health attitude. *International Journal of Research in Medical Sciences*. 3(10), 2780 – 2785.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park:Sage.
- Pecheone, R.L. & Whittaker, A. (2016) Well-prepared teachers inspire student learning. *Phi Delta Kappan* 97 (7), 8-13.
- Peckham, N. G. (2007). The vulnerability and sexual abuse of people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 131-137. doi:10.1111/j.1468-3156.2006.00428. x.
- Pelivan, H. (2017) Effects of a SHE programme on school psychological counsellor candidates' sexism tendencies in Turkey. *Sex Education* 17 (4) 399-412. Accessed at: www.researchgate.net/publication/313536047_Effects_of_a_sexual_health_education_programme_on_school_psychological_counsellor_candidates'_sexism_tendencies_in_Turkey.
- Peltzer, K., & Promtussananon, S. (2003). HIV/AIDS education in South Africa: Teacher knowledge about HIV/AIDS: Teacher attitude about and control of HIV/AIDS education. *Social Behavior and Personality*, 31, 349-356.
- Pepper, D. (2007) *Assessment of disabled children. An international comparison*. UK Ofqual's Qualifications and Curriculum Authority, Regulation & Standards Division.
- Petticrew, M. and H. Roberts (2006), *Systematic Reviews in the Social Sciences*, Oxford: Blackwell.
- Planned Parenthood League of Massachusetts, (2014). Data available online: <https://www.plannedparenthood.org/planned-parenthood-massachusetts/newsroom/planned-parenthood-league-massachusetts-earns-national-education-honors>. (accessed on January 19, 2019).
- Pop, M. & Rusu, A. (2017) Developing a Sexuality Education for Parents in Romania – Preliminary Analysis. *Journal of Psychological and Educational Research*. *JPER* 25(1a) Suppl., 57-73.
- Pop, M. (2018). Psycho-social factors relevant to couple satisfaction and parent-child relationship in the context of sexual education. (Doctoral Thesis.).
- Porat, (2009). Reuth Open Door. IFPA (Israel Family Planning Association, Questionnaire: *Attitudes about Sexuality for People with Disabilities*. (in Hebrew).
- Prokopiak, A. (2005). Teacher Attitudes Towards Sexuality of People with Moderate and Severe Mental Disabilities. In: Głodkowska, J., Giryn'ski, A. (eds.) *Sexuality of people with intellectual disabilities*, pp. 77–82. APS, Warszawa.
- Public Health – Seattle & King County: *2013 Curriculum Mapping Tool Alignment with National Sexuality Education Standards Grades 6-8 Strands 1-7* Accessed at <http://www.futureofsexed.org/docs/NSESCurriculumMap78FLASH%5B2%5D.pdf>. Published Online: <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2000.54.3.372>.

- Rahimi, R., & Liston, D. D. (2009). What does she expect when she dresses like that? Teacher interpretation of emerging adolescent female sexuality. *Educational Studies*, 45(6), 512-533.
- Raz E. K., & Levi M. (2014). Messages about sex on Israeli television: Comparing local and foreign programming. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58(1), 42-58.
- Rekhes, E., & Rudnitzky, A. (2008). (Eds.), *Arab youth in Israel: Caught between prospects and risk*. Ramot: University of Tel – Aviv (Hebrew).
- Ribner, D. S. (2003). Modifying sensate focus for use with Haredi (Ultra-Orthodox) Jewish couples. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 29(2), 165-171.
- Rodina, K. (2007) The Impact of Vygotsky's Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia. In Siebert, B. (Hrsg). *Integrative Pädagogik und kulturhistorische Theorie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Rohleder, P. (2010). Educators' ambivalence and managing anxiety in providing sex education for people with learning disabilities. *Psychodynamic Practice*, 16(2), 165-182.
- Rojas-Guyler, L., & King, K.A., (2007). Sexuality education among Latinas: experiences, preferences, attitudes and risk behavior, *American Journal of Sexuality Education*, 2(4), 25-41.
- Rosenstock, I. M. (1991). The Health Belief Model: Explaining health behaviour through expectancies. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education* (pp. 39-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ross, C. (2012). Overexposed and under-prepared: The effects of early exposure to sexual content. *Psychology Today*. August 13. Accessed at: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/real-healing/201208/overexposed-and-under-prepared-the-effects-early-exposure-sexual-content>.
- Rowe, B., & Wright, C. (2017) Sexual Knowledge in adolescents with intellectual disabilities: A timely reflection. *Journal of Social Inclusion*, 8(2), 41- 52.
- Rubin, H. J., & Rubin, S. I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Rudnitzky, A. (2014). *The Arab Citizens of Israel at the Start of the 21st Century*. Tel-Aviv: Institute of National Security Studies Press (In Hebrew).
- Ryan, G. (2010) *Guidance notes on planning a systematic review*. James Hardiman Library. NUI Galway. Accessed at: [https://www.tcd.ie/library/support/subjects/psychology/Guidance%20on%20planning%20a%20systematic%20review%20\(2\).pdf](https://www.tcd.ie/library/support/subjects/psychology/Guidance%20on%20planning%20a%20systematic%20review%20(2).pdf).
- Saada, N. & Gross, Z. (2019) The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teaching Education*. 79, 198-207.
- Saxe, A., & Flanagan, T. (2014). Factors that impact support workers' perceptions of the sexuality of adults with developmental disabilities: a quantitative analysis. *Sexuality and Disability*, 32(1), 45-63.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M., Van Doorn, P., & Curfs, L. M. (2014). Identifying the important factors associated with teaching sex education to people with intellectual disability: A cross-sectional survey among paid care staff. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(2), 157-166.
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T. & Curfs, L.M.G. (2015) Identifying Effective Methods for Teaching Sex Education to Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Sex Research*, 52 (4), 412 – 432.

- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T. & Curfs, L.M.G. (2017) People with Intellectual Disabilities Talk About Sexuality: Implications for the Development of Sex Education. *Sexuality and Disability* 35(1), 21 -38.
- Schaafsma, D., Stoffelen, J. M., Kok, G., & Curfs, L. M. (2013). Exploring the development of existing sex education programmes for people with intellectual disabilities: an intervention mapping approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 157-166.
- Schaalma, H.P., Abraham, C., Gillmore, M. R. & Kok, G., (2004) Sex Education as Health Promotion: What Does It Take? *Archives of Sexual Behavior*, 33, (3), 259–269.
- Scharf, M. (2007) Long-term effects of trauma: Psychological functioning of the second and third generation of Holocaust survivors. *Development and Psychopathology*, 19, 603 – 622.
- Seidel, A., Wienholz, S., Michel, M., Lupp, M., & Riedel-Heller, S. G. (2014). Sexual knowledge among adolescents with physical handicaps: a systematic review. *Sexuality and Disability*, 32(3), 429-441.
- Seidman S., Fischer N., & Meeks C. (2007). *Handbook of the new sexuality studies*. London: Routledge.
- Shayer, M. (2003) Not just Piaget; Not just Vygotsky, and certainly not Vygotsky as an alternative to Piaget. *Learning and Instruction* 13, 465 -485.
- SHEFI (Ministry of Education, Pedagogical Department, Psychological and Counselling Services) (2019) http://meyda.education.gov.il/files/shefi/miniutumeniatpgia/Shvua_Pgiot_Miniyot_2019/En_safek_Hemed_Hativa.pdf ; http://meyda.education.gov.il/files/shefi/miniutumeniatpgia/Shvua_Pgiot_Miniyot_2019/Muganut_Barshet_Yesodi_Hemed.pdf (In Hebrew).
- Sheridan, C. (2016) *Staff and Public Attitudes towards Sexuality, Marriage and Parenting regarding People with Intellectual Disabilities*. Higher Diploma.
- Shilo, G. (2009) Social work students' attitudes towards homosexuality. *Hevra veRevacha*, 29 (4), 455-481 (in Hebrew).
- Shkedi, A. (2003). *The meaning behind the words, qualitative research – theory and implementation*. Tel Aviv: Ramot, Tel Aviv University. (Hebrew).
- Shkedi, A. (2011). *The meaning behind the words: Methodologies of qualitative research: Theory and practice*. Tel Aviv: Ramot (In Hebrew).
- Shkedi, A. (2012). *Words of meaning*. Tel Aviv: Ramot-Tel Aviv University (Hebrew).
- Simon, L., & Daneback, K. (2013). Adolescents' use of the internet for sex education: A thematic and critical review of literature. *International Journal of Sexual Health*, 25, 305–319.
- Sinai, M. & Shehade, F.M. (2018) Let's (Not) talk about Sex: Challenges in Integrating Sex Education in Traditional Arabic Societies. *International Journal for the Advancement of Counselling* 1-15 Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9355-x>.
- Sinai, M. (2018) *A Study of Multiculturalism in School Counselling (Personal communication, Conference Abstract)*.
- Sinclair, J., Unruh, D., Lindstrom, L., & Scanlon, D. (2015). Barriers to sexuality for individuals with intellectual and developmental disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(1), 3-16.
- Skarbek, D., Hahn, K., & Parrish, P. (2009). Stop sexual abuse in SE: An ecological model of prevention and intervention strategies for sexual abuse in SE. *Sexuality and disability*, 27(3), 155-164.

- Skinner, B.F. (1938) *The Behavior of Organisms, an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.). *Rethinking methods in psychology* (pp. 9-27). Thousand Oaks: Sage.
- Smith, S.W. & Gilles, D. L. (2003) Using Key Instructional Elements to Systematically Promote Social Skill Generalization for Students with Challenging Behaviour. *Intervention in School and Clinic*. 39; 30 Retrieved from DOI:10.1177/10534512030390010401.
- Snell, W. E., Terri, D., & Miller, R. (1991). Development of the sexual awareness questionnaire: Components, reliability and validity. *Annals of Sex Research*, 4(1), 62–92.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research*. (2nd ed.). USA: Sage.
- Sumer, Z. H. (2014) Gender, religiosity, sexual activity, sexual knowledge, and attitudes toward controversial aspects of sexuality. *Journal of Religion and Health* 54 (6), 2033-2044 Retrieved from DOI: [10.1007/s10943-014-9831-5](https://doi.org/10.1007/s10943-014-9831-5).
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226–231.
- Swango-Wilson, A. (2010). Systems theory and the development of sexual identity for individuals with intellectual/developmental disability. *Sexuality and Disability*, 28(3), 157-164.
- Szollos, A.A., & McCabe, M.P. (1995) Sexuality of people with mild intellectual disability: Perceptions of clients and caregivers. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20, 205-222.
- Tahir, Z. (2014). Sex education in the Middle East: Promising or punishing? An insight to perception and reality. https://www.academia.edu/9891766/Sex_education_in_the_Middle_East.
- Tayebeh, F., & Ghaemi, Farid. (2011) Implications of Zygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self Scaffolding. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY, 2011) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29 1549 - 1554. Retrieved from doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.396.
- Taylor, B. & Davis, S. (2007) The Extended PLISSIT Model for Addressing the Sexual Wellbeing of Individuals with an Acquired Disability or Chronic Illness. *Sexual Disability* 25:135-139 DOI 10.1007/s11195-007-9044-x.
- Taylor, D., Bury, M., Campling, N., Carter, S. Garfield, S. Newbould, J., Rennie, T. (2007) A Review of use of the Health Belief Model (HBM), the Theory of Reasoned Action (TRA), the Theory of Planned Behaviour (TPB), and the Trans-Theoretical Model (TTM) to study and predict health related behaviour change. *The National Institute for Health and Clinical Excellence*. University of London: The School of Pharmacy, London.
- Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009) *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage, London.
- The Knesset (Israeli Parliament) Research and Information Center (2010), Sexuality education in the School System, Jerusalem. Retrieved from <https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02462.pdf> (Hebrew).
- The SE Law – Revised (2018), Statute Book, No. 2734, P. 762-776.
- The SE Law (1988). Statute Book, No. 1256, P. 114.

- Thorpe, S., & Oakes L. (2019) Sexual Health Training Needs for Postsecondary Education Program Staff: A Mixed Methods Study. *Journal of Inclusive Postsecondary Education* 1 (2)441 <https://doi.org/10.13021/jipe.2019.2411>.
- Tonkin-Crine, S., Anthierens, S., Hood, K., Yardley, L., Cals, J.W.L., et al. (2016) Discrepancies between qualitative and quantitative evaluation of randomised controlled trial results: achieving clarity through mixed methods triangulation. *Implementation Science*, 11, Article number: 66.
- Travers, J., Tincani, M., Whitby, P. S., & Boutot, E. A. (2014). Alignment of sexuality education with self-determination for people with significant disabilities: a review of research and future directions. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 232-247.
- Treacy, A.C. (2016) *A Mixed Method Study of SHE for Students with Disability*. Doctoral Thesis, University of Nevada, Reno.
- Treacy, A.C., Taylor, S.S., & Abernathy, T. V. (2018) SHE for Individuals with Disabilities: A Call to Action. *American Journal of Sexuality Education* 13(1) 65-93.
- Tzabar Ben-Yehoshua, N. (2011). *History of Qualitative Research in Israel – Personal Journey*. Shvilei Mehkar, 17 (2011). (Hebrew).
- Tzemah, M. (2009). *Sexuality education aimed at the general public*. A survey presented at a conference organized by the Israeli Association for family planning. (Hebrew).
- UNESCO, (2018) *Revised Edition of the International Technical Guidance on Sexuality Education*. Paris: UNESCO; 2018.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015a). *Emerging evidence, lessons and practice in comprehensive sexuality education*. A global review. Paris (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243106e.pdf>).
- UNESCO. (2015b). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>.
- UNFPA (2018) *Young Persons with Disabilities: Global Study in Ending Gender Based Violence, and Realizing Sexual and Reproductive Health and Rights*. New York UNFPA. Retrieved from: https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Final_Global_Study_English_3_Oct.pdf.
- UNFPA. (2010). *Comprehensive sexuality education: Advancing human rights, gender equality and improved sexual and reproductive health*. Retrieved from: <https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Comprehensive%20Sexuality%20Education%20Advancing%20Human%20Rights%20Gender%20Equality%20and%20Improved%20SRH-1.pdf>.
- UNHR OHCHR (1971) Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/RightsOfMentallyRetardedPersons.aspx>.
- Van de Bongardt, D., Bos, H., & Mouthaan, I. (2013). Sexual and relational education practices in the Netherlands: Evidence of a discourse of erotics? In: S. Khoja-Moolji and S. McCall (Eds.), *Engaging with difference, gender, and sexuality in education* (pp. 76-103). Columbia University: New York.
- Van de Bongardt, D., Mouthaan, I., & Bos, H. (2009). Seksuele en relationele vorming in het voortgezet onderwijs. *Pedagogiek*, 29(1), 60-77.
- Van den Toren, S. J. (2015) *Evaluation of a Sex Education Programme for Girls with a Mild Intellectual Disability: A Mixed Methods Approach*. University of Utrecht, MA Thesis.

- Varnechchio, A. (2014). *For Goodness Sex: Changing the Way We Talk to Teens About Sexuality, Values, and Health*, Tel Aviv: Schocken Publishing House. (In Hebrew).
- Verdugo, M. A., Navas, P., Gómez, L. E., & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1036-1045.
- Virul, B.K., & Zencir, G. (2010) SHE Model: IMB Model. *Gaziantep Meical Journal* 16, (3) 1-5.
- Vorobjov, S., Abel-Ollo, K., Part, K., Kull, M. (2011). *The situation in the provision of sexuality education and drug prevention education in Estonian schools*. Tallinn, Estonia: National Institute.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walpot, M & Riis Hansen, G. (2017) *Safeguarding young people in care: summary of six core publications*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie.
- Walters, A. S., & Hayes, D. M. (2007). Teaching about sexuality: Balancing contradictory social messages with professional standards. *American Journal of Sexuality Education*, 2(2), 27-49.
- Washington State Department of Health (2011). *SHE curriculum review*, Office of Superintendent of Public Instruction and Department of Health, Washington State.
- Weiss, M., & Weiss S. (2000) Second Generation to Holocaust Survivors: Enhanced differentiation of trauma transmission. *American Journal of Psychotherapy*.
- Weissblai, E. (2010). *Sexuality education in the education system* (in Hebrew). Jerusalem: The Knesset Research and Information Unit. Retrieved from: https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ad546b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_9155.pdf.
- Whitehouse, M. A., & McCabe, M. P. (1997). Sex education programs for people with intellectual disability: How effective are they?. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*.
- World Health Organization. (1975). *Education and Treatment in Human Sexuality: The Training of Health Professionals-Report of a WHO Meeting*.
- World Health Organization. (2002). *The world health report-reducing risks, promoting healthy life*.
- World Health Organization. (2004). *Reproductive health strategy to accelerate progress towards the attainment of international development goals and targets. Global strategy adopted by the 57th world health assembly*. Geneva, WHO, 36.
- World Health Organization. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*, 28–31 January 2002.
- World Health Organization. (2010) *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists - WHO Regional Office for Europe and BZgA*.
- World Health Organization. (2018). *Defining sexual health*. Retrieved from: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/.
- Wight, D., & Buston, K. (2003). Meeting needs but not changing goals: Evaluation of in-service teacher training for sex education. *Oxford Review of Education*, 29(4), 521-543.
- Wilkenfeld, B. F., & Ballan, M. S. (2011). Educators' attitudes and beliefs towards the sexuality of individuals with developmental disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(4), 351-361.

- Winges-Yanez, N. (2014). Discourse analysis of curriculum on sexuality education: FLASH for SE. *Sexuality and Disability*, 32(4), 485-498.
- Wyatt, T. (2009). Sexual risk taking: For better or worse. *American Journal of Health Education*, 40(6), 333-340.
- Yeo, L.S. & Tan, S. (2018) Educational inclusion in Singapore for children with physical disabilities. *Asia Pacific Journal of Education* 38 (2), 1-12.
- Zapata-Barerro R. (2018) Rejoinder: multiculturalism and interculturalism: alongside but separate. *Comparative Migration Studies* 6:20 Retrieved from:
<https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-018-0090-6>
- Zimmerman, J. (2015) *Too Hot to Handle: A Global History of Sex Education*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Zvieli-Efrat, A. (2010). Secrets and fears—being LGBT in school. *Hed Hahinuch*, 84(6), 82-84.