



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

**Percepțiile profesorilor referitoare la competențele
sociale și academice și la dezvoltarea identității de
sine în rândul copiilor surzi și a celor cu deficiențe de
auz din sistemele de învățământ general și special**

REZUMAT AL TEZEI DE DOCTORAT

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

Conf. univ. dr. ALINA ROMAN

Student doctorand

IRIS KRAWCZYK-

ULIANITSKI

CLUJ-NAPOCA

Decembrie 2022

Tabelul de conținut

ABSTRACT	V
INTRODUCERE	1
Cadrul cercetării	1
Decalaje în domeniul cunoașterii	1
Originalitatea cercetării	1
Obiectivele cercetării	1
Importanța cercetării.....	2
CAPITOLUL I: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE.....	2
I.1 Educația specială în Israel	2
I.2 Includerea copiilor cu nevoi speciale și surzi/DdA în sistemele de educație.....	3
I.2.1 Definiții ale pierderii auzului.....	3
I.2.2 Incluziunea copiilor cu nevoi speciale în sistemul de educație israelian și european	4
I.2.3 Incluziunea copiilor surzi/DdA în sistemul de educație	5
I.2.4 Planuri de acțiune privind incluziunea	6
I.3 Percepția profesorilor cu privire la includerea copiilor cu nevoi speciale în planurile de acțiune privind incluziunea.....	7
I.4 Principalele teorii ale cercetării	9
I.5 Competențe sociale și academice și dezvoltarea identității de sine.....	11
I.6 Programul de intervenție " Hear the Hard-of-Hearing "	12
I.7 Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educațional, tranziția la învățământul la distanță și modul în care profesorii abordează elevii surzi/DdA	18
CAPITOLUL II: PLANUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII	19
II.1. Obiectivele, întrebările, ipotezele și variabilele cercetării	19
II.1.1. Obiectivele cercetării	19
II.1.2. Întrebările de cercetare.....	20
II.1.3. Ipoteze de cercetare	20
II.1.4. Variabilele cercetării.....	21
II.2. Paradigma de cercetare – Metode mixte de cercetare.....	21
II.3. Participanții la cercetare (în etapa cantitativă/calitativă)	21
II.4. Metode și instrumente de cercetare.....	21
II.5. Planul cercetării	23
II.6. Analiza datelor.....	24
CAPITOLUL III: PRINCIPALELE REZULTATE ALE CERCETĂRII.....	25

III.1. Rezultate cantitative	25
III.1.1. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 2.....	25
III.1.2. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 3.....	28
III.1.3. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 4.....	30
III.2 Rezultate calitative	31
III.2.1. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 1.....	31
III.2.2. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 5.....	33
III.3 Programul de intervenție - Contribuția la schimbarea percepției profesorilor	38
III.3.1. Schimbarea percepției profesorilor cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în general și a elevilor surzi/DdA în special	39
III.3.2. Informații, cunoștințe, instrumente practice și aplicative pentru incluziunea elevilor surzi/DdA	40
III.3.3. Videoclipuri care ilustrează aparatele auditive și sistemul FM	41
CAPITOLUL IV: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI.....	41
IV.1. Principalele concluzii de natură factuală și conceptuală.....	41
IV.1.1 Concluzii de natură factuală	41
IV.1.2. Concluzii de natură conceptuală.....	43
IV.2. Contribuția cercetării la domeniul cunoașterii - teoretice, metodologice și practice .43	
IV.2.1 Contribuția la cunoștințele teoretice	43
IV.2.2. Contribuția la cunoștințele metodologice	44
IV.2.3 Contribuția la cunoștințele practice.....	44
IV.3. Limitările cercetării	45
IV.4. Recomandări	45
IV.5. Direcții viitoare de cercetare	45
Bibliografie.....	47

Lista de tabele

Tabelul 1: Exemple de seminarii din Programul de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing"	14
Tabelul 2: Planul și metodologia cercetării.....	23
Tabelul 3: Mediile și abaterile standard ale atitudinilor față de integrare, în funcție de momentul măsurării (N=51)	255
Tabelul 4: Rezultatele analizei MANOVA care testează efectul intervenției asupra percepțiilor față de incluziune (df=1,100)	26
Tabelul 5: Valorile medii și abaterile standard ale competenței sociale și competenței academice ale copiilor cu nevoi speciale, în funcție de momentul măsurării (N=51)	277
Tabelul 6: Rezultatele analizei MANOVA care testează efectul intervenției asupra competenței sociale și academice (df=1,100)	277
Tabelul 7: Valorile medii și abaterile standard ale percepțiilor față de includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general în rândul profesorilor din învățământul special (N=41) și al profesorilor din învățământul general (N=36).	299
Tabelul 8: Corelații între vechimea în activitatea didactică și variabilele dependente	30

Lista de figuri

Figura 1: Principalele teorii ale cercetării.....	14
Figura 2: Programul de intervenție	17
Figura 3: Percepții cu privire la incluziune, în funcție de momentul măsurătorii	26
Figura 4: Competența socială și competența academică a copiilor din învățământul special, în funcție de momentul măsurării	28
Figura 5: Percepțiile profesorilor cu privire la procesul optim de incluziune al elevilor surzi/DaA în clasele din învățământul general	32
Figura 6: Rolurile profesorului incluziv (profesor diriginte) în clasa obișnuită.....	35
Figura 7: Dificultăți ale profesorilor, ale elevilor incluși și ale elevilor incluzivi în clasa obișnuită.....	36
Figura 8: Abordarea dificultăților legate de incluziune	37
Figura 9: Programul de intervenție: "Hear the Hard-of-Hearing"	38

ABSTRACT

Acest studiu explorează percepțiile profesorilor cu privire la incluziunea elevilor cu nevoi speciale, cu precădere a elevilor surzi și a celor cu deficiențe de auz [termenul utilizat în continuare – "surzi/DdA"]. Studiul se axează pe percepția profesorilor din învățământul general/special cu privire la competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA care învață în clasele din învățământul general/special, precum și pe modul în care profesorii fac față procesului de incluziune a acestor elevi în sistemele educaționale. Acest studiu este realizat în conformitate cu paradigma metodelor mixte. La cercetarea cantitativă au participat 78 de cadre didactice. Din cei 78 de participanți au fost intervievați zece profesori, cinci dintre ei activând în învățământul general și cinci în învățământul special, care lucrează cu elevi surzi/DdA într-o clasă specială desemnată doar lor. Instrumentele de cercetare includ trei chestionare care analizează efectul incluziunii copilului cu nevoi speciale, efectul incluziunii asupra copilului incluziv, a profesorului, acceptarea principiului incluziunii și dorința de a include. Interviuurile în profunzime semi-structurate au fost aplicate pe profesori, cu scopul de a analiza percepțiile profesorilor care au parcurs programul de intervenție cu privire la gradul lor de implicare, autoritate și modalități de abordare a elevilor surzi/DdA integrați în clasele lor obișnuite/speciale. Investigarea percepțiilor profesorilor care participă la programul de intervenție, în ceea ce privește implicarea, autoritatea și modalitățile lor de a face față elevilor surzi/DdA incluși în clasa lor obișnuită/specială. Studiul a produs trei rezultate principale. Primul se referă la importanța programului de intervenție pentru toți profesorii din învățământul general și special, având un efect pozitiv asupra percepției profesorilor privind integrarea elevilor cu nevoi speciale, în general, și cu precădere a elevilor din sistemele de învățământ special, prin înțelegerea lumii și a nevoilor lor personale. Cel de-al doilea se referă la importanța formării profesorilor din învățământul special și general pentru o incluziune optimă și pentru transmiterea de cunoștințe care îi vor ajuta să înțeleagă persoanele din învățământul special și nevoile acestora. Cel de-al treilea se referă la importanța colaborării dintre personalul didactic, părinți și elevii implicați în procesul de incluziune. Concluziile de natură factuală se referă la importanța formării continue a cadrelor didactice și la pregătirea prealabilă a elevilor incluși și incluzivi, a personalului școlar și a conducerii școlii în vederea includerii elevilor surzi/DdA în clasele de învățământ general. Concluziile se referă și la importanța sincronizării și cooperării între profesorul diriginte incluziv, profesorul de educație specială de la clasa de educație specială și părinții ai căror copii sunt incluși, precum și la programul de intervenție dezvoltat pentru acest studiu care a facilitat accesul la cunoștințe și informații concrete, tangibile și experiențiale care au ajutat la înțelegerea semnificativă a elevilor și la schimbarea percepțiilor acestora, afectând direct modul în care aceștia abordează problema. Prin urmare, se poate afirma că programul de intervenție amplu, dezvoltat de cercetătoare poate contribui la o mai bună incluziune a elevilor cu nevoi speciale, în general, și a celor surzi/ DdA, în special. Concluziile de natură conceptuală se referă la efectul semnificativ al programului de intervenție asupra modului în care cadrele didactice gestionează incluziunea elevilor cu nevoi speciale, cu înțelegere și empatie pentru nevoile acestora și își îmbunătățesc abilitățile de abordare și includere a acestor elevi în cel mai eficient mod posibil. Prin urmare, programul de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing" este un factor semnificativ care influențează percepția cadrelor didactice cu privire la incluziune. Contribuția acestui studiu constă în dezvoltarea unui program de intervenție care demonstrează în mod experimental și practic nevoile personale ale elevilor surzi/DdA, precum și modul de facilitare a incluziunii lor optime. Acesta poate constitui o parte integrantă a politicii sistemelor educaționale atât în Israel, cât și în întreaga lume, ca mijloc de a oferi profesorilor cunoștințe teoretice și practice pentru o incluziune optimă.

Cuvinte-cheie: educație specială, incluziune, surzi, persoane cu deficiențe de auz (DdA), competență socială, competență academică, identitate de sine.

INTRODUCERE

Cadrul cercetării

Acest studiu își propune să exploreze efectul programului de intervenție asupra percepției referitoare la incluziune a profesorilor din învățământul general și special și a dorinței lor de a include elevii cu nevoi speciale și elevii surzi și cu deficiențe de auz [termenul utilizat în continuare - "Surd/DdA"] în clasele din învățământul general. În plus, acest studiu analizează relația dintre cadrul de învățare (incluziune într-o clasă din învățământul general sau învățare într-o clasă destinată celor cu nevoi speciale) și percepția profesorilor cu privire la competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a acestor elevi.

Cercetătoarea a decis să analizeze incluziunea elevilor surzi/DdA din punctul de vedere al cadrelor didactice din învățământul general și special. Ea a ales acest subiect pe baza interesului său pentru această categorie de populație, în calitate de profesor pentru elevi cu vârste cuprinse între 3 și 21 de ani. Ea predă acestei categorii de populație, cu regularitate, de mai bine de un deceniu și înțelege ambele tabere, atât profesorii din învățământul general și special precum și populația surdă/DdA, în special, și importanța satisfacerii nevoilor personale ale acestora în scopul includerii lor optime în mediul natural în care trăiesc.

Decalaje în domeniul cunoașterii

Originalitatea cercetării

Originalitatea cercetării este reflectată de programul de intervenție original care a fost dezvoltat special în scopul acestei cercetări, și asta în lumina lacunelor existente în literatura de specialitate.

Au fost selectate chestionare specifice care au fost adaptate la subiectul cercetării și a fost elaborat un chestionar original pe tema identității de sine a persoanele surde/DdA, care nu a fost utilizat în studiile anterioare și care adaugă noi perspective la cunoștințele deja existente.

Obiectivele cercetării

Această cercetare are cinci obiective principale:

1. Să analizeze efectul unui program de intervenție pentru profesori asupra percepției lor privind incluziunea și dorința lor de a include elevii surzi/DdA în clasele din învățământul general.
2. Să analizeze efectul unui program de intervenție pentru profesori asupra percepției acestora cu privire la competența socială și academică a elevilor surzi/DdA incluși în clasele din învățământul general sau cel special.

3. Să analizeze efectul programelor de intervenție pentru profesori asupra percepției acestora cu privire la dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA incluși în clasele din învățământul general sau cel special.
4. Să analizeze percepțiile profesorilor cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale, în deosebi a elevilor surzi/DdA, ca mijloc de dezvoltare profesională a profesorilor, ca parte a percepției rolului lor de incluziune optimă a acestor elevi în clasele din învățământul general.
5. Să analizeze relația dintre cadrul de învățare (includerea în clasele din învățământul general/ special) și percepțiile profesorilor privind competența (socială și academică) și dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA.

Importanța cercetării

Importanța acestui studiu este dată, în principal, de contribuția sa în domeniul educației generale și speciale, îndeosebi pentru elevii surzi/DdA din Israel și din întreaga lume. Acest studiu îmbunătățește înțelegerea nevoilor elevilor surzi/DdA în ceea ce privește competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine. El ajută profesorii din învățământul general și special să înțeleagă nevoile personale ale populației cu nevoi speciale și ale elevilor surzi/DdA, importanța utilizării sistemelor de ascultare FM și a aparatelor auditive și importanța includerii optime a acestor elevi în mediul lor natural în cadrul învățământului general.

CAPITOLUL I: ANALIZA LITERATURII DE SPECIALITATE

I.1 Educația specială în Israel

Ministerul Educației din Israel a fost înființat în 1949 și a definit rolul educatorului (atât în învățământul obișnuit, cât și în cel special) ca fiind o figură educațională semnificativă, responsabilă pentru o întreagă clasă, îndrumând în același timp elevii în procesele de învățare (Wiedislavski, 2021). Legea educației speciale (Ministerul Educației, 1988) stipulează că copiii cu nevoi speciale cu vârste cuprinse între 03 și 21 de ani au dreptul la educație specială gratuită (Kol Zchut, 2019a; Ministerul Educației, 1988).

Legea incluziunii din capitolul D, amendamentul nr. 7 la Legea educației speciale, stipulează că toți copiii au dreptul la educație în sistemul de învățământ general într-un "mediu mai puțin restrictiv" (Byrnes, Sigafos, & Rickards, 2002, Kol Zchut, 2019b, 2019d). Clasele din învățământul general sunt preferabile pentru majoritatea elevilor cu nevoi speciale, deoarece acestea constituie un centru de activitate academică și socială, precum și o sursă a sentimentului

de apartenență și de dezvoltare a identității pentru acești elevi (Agran și colab., 2020). Un elev cu nevoi speciale are dreptul de a beneficia de metode de predare adaptate, de metode de învățare variate, precum și de terapie asigurată de experți în diferite discipline, cum ar fi terapie ocupațională, logopedie, kinetoterapia (Ministerul Educației, 1988). Populația surdă/DdA face parte din sistemul de învățământ special și este împărțită în diferite grade de dizabilitate auditivă (Kim și colab., 2021; Wiesel & Zandberg, 2002).

Educația specială este destinată promovării, dezvoltării și îmbunătățirii competențelor fizice, cognitive, mentale și comportamentale, precum și a abilităților copiilor cu nevoi speciale, în vederea includerii acestora în viața societății obișnuite și, în viitor, pe piața muncii (Institutul Național de Asigurări Sociale, 2010). Legea educației speciale se bazează pe un concept dinamic, care vede excepțiile ca pe un fapt care poate fi schimbat. O perioadă mai îndelungată de tratament adecvat îi poate ajuta pe copiii cu nevoi speciale să progreseze spre integrarea lor în societatea obișnuită. Scopul a fost acela de a include și de a reduce pe cât posibil izolarea copiilor cu nevoi speciale, pentru a facilita viitoarea lor includere ca adulți cu drepturi egale în societatea în care trăiesc (Ben-Yehuda & Last, 2004; Firsteter & Lahav, 2011). O intervenție focalizată și direcționată cu scopul de a estompa diferențele dintre elevii incluși și cei incluzivi, eliminând în același timp barierele de mediu, poate contribui la integrarea optimă a acestora în viața socială (Bolborici și Bódi, 2018).

I.2 Includerea copiilor cu nevoi speciale și surzi/DdA în sistemele de educație

I.2.1 Definiții ale pierderii auzului

Dizabilitatea auditivă este definită din punct de vedere funcțional, comunicațional și medical. Acesta indică gradul de auz al oamenilor și modul în care aceștia își folosesc simțul auditiv pentru a dezvolta și utiliza limbajul vorbit (Niv, 1987). Dizabilitatea auditivă se împarte în deficiență de auz sau surditate. Aceasta afectează funcționarea obișnuită a sistemului auditiv de-a lungul căii auditive, de la pavilionul urechii externe și până la cortexul auditiv din creier. Există trei tipuri principale de dizabilitate auditivă: pierdere auditivă conductivă - afectarea urechii externe sau medii; Neurosenzorială - afectarea cohleei din urechea internă sau afectarea conducerii impulsurilor nervoase de la urechea internă la creier; și Mixtă - o afectare conductivă și neurosenzorială. Persoanele care sunt surde/DdA se disting prin modul în care sunt definite. Definiția audiologică clasifică severitatea dizabilității auditive după cum urmează – foarte ușoară, ușoară, moderată, severă și profundă, în timp ce definiția funcțională se bazează pe gradul de utilizare a simțului auditiv în scopul dezvoltării unui limbaj vorbit și al utilizării acestuia (Plaut, 2007; Wiesel & Zandberg, 2002).

Dizabilitatea auditivă poate afecta întreaga viață a copiilor surzi/DdA (Anderson, 2001), având un impact crucial asupra dezvoltării lor, a capacității lor de a stabili relații sociale și a apariției dificultăților emoționale (Eliyahu, 2007). Comunicarea verbală este esențială în stabilirea relațiilor sociale. Mai mult, o problemă în realizarea unui dialog fluent ar putea duce la o dificultate în stabilirea relațiilor de prietenie, ceea ce ar duce la izolare socială și la dificultăți emoționale (Anderson, 2001). Copiii surzi/DdA se confruntă frecvent cu întârzieri în dezvoltarea lor lingvistică (Plaut, 2007). Acest lucru se datorează lipsei stimulării auditive în etapele inițiale ale vieții care inhibă dezvoltarea spontană a sistemului auditiv al copiilor (Dromi & Ringold-Frimerman, 1996). Relația și conexiunea inițială a copiilor cu părinții lor sunt esențiale și semnificative pentru dezvoltarea copiilor (Hoshen & Korach, 2006). Modul și gradul de acceptare de către părinți a copiilor lor influențează capacitatea copiilor și adulților surzi/DdA de a accepta și de a face față dizabilităților într-un mod regulat și sănătos, permițându-le să se dezvolte din punct de vedere personal și social (Ministerul Educației, 2001).

1.2.2 Incluziunea copiilor cu nevoi speciale în sistemul de educație israelian și european

Statul Israel și țările din Europa de Vest sunt cele mai dezvoltate țări în ceea ce privește serviciile de educație specială, legislația și aplicarea legii în sistemul educațional (Atamni, 2013). Politica israeliană de incluziune s-a consolidat în același timp cu schimbările în definițiile copiilor cu nevoi speciale și ale educației speciale (Bar & Kizel, 2015; Ronen, 1997), care au dus la promulgarea Legii educației speciale în 1988. Această lege a pus accentul pe includerea copiilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general, oferind în același timp un "înveliș de sprijin" adaptat nevoilor acestora (Atamni, 2013; Ronen, 1997). În ultimii ani, multe țări din întreaga lume au implementat o politică de incluziune, de reglementare și de integrare a copiilor cu nevoi speciale în cadrele educaționale. Această politică de incluziune a devenit mai accesibilă pentru toți copiii.

În România, politica de incluziune este pusă în aplicare. Cu toate acestea, nu toate școlile au adoptat ideea de incluziune în clasele din învățământul general, deoarece incluziunea copiilor cu nevoi speciale creează multe dificultăți și provocări (Frumos, 2018). În Italia, există un cadru de incluziune deplină a copiilor cu nevoi speciale în școlile din învățământul general, asigurând în același timp asistență, servicii de asistență socială și servicii medicale. În Austria, școlile din învățământul general au atât clase speciale, cât și clase integrate de elevi din învățământul general și special. În Luxemburg, elevii cu nevoi speciale au dreptul la asistență din partea unui profesor special timp de până la opt ore săptămânale în clasa obișnuită. În Irlanda, elevii cu nevoi speciale învață în cadrul învățământului special sau într-o clasă specială dintr-o școală

obișnuită, în funcție de tipul de handicap. În Belgia, există un cadru de învățământ special și școlarizare la domiciliu în cazuri speciale. Cu toate acestea, cea mai mare parte a școlarizării se desfășoară într-o școală obișnuită, beneficiind în același timp de sprijin din partea profesorilor de educație specială. În Danemarca, există opțiunile de clasă specială într-o școală specială sau obișnuită, includerea într-o clasă obișnuită, înscrierea într-o clasă specială într-o școală obișnuită sau includerea într-o clasă obișnuită cu lecții speciale suplimentare. În Anglia, opțiunile sunt o clasă incluzivă, o clasă de educație specială într-o școală obișnuită, includerea într-o clasă obișnuită împreună cu o unitate de sprijin în afara școlii sau o clasă de educație specială într-o școală obișnuită. Doar în cazuri extreme, elevii au fost referiți la cadre de educație specială. În Grecia, există opțiuni de clase speciale, clase incluzive, includerea individuală a unui singur elev într-o clasă obișnuită sau includerea în campusuri incluzive (Meijer & Watkins, 2019).

1.2.3 Incluziunea copiilor surzi/DdA în sistemul de educație

În Israel, nevoia identificării de soluții și tratament pentru dizabilitățile auditive a devenit evidentă în ultimul deceniu și au fost înființate multe institute destinate tratării afecțiunilor auditive. Odată cu creșterea gradului de conștientizare a populației cu privire la această problemă, a devenit clar că persoanele surde/DdA ar trebui ajutate să se integreze în orice cadru social, educațional și ocupațional (Audiophone, 2017). Elevii surzi/DdA pot fi incluși în totalitate într-o clasă obișnuită sau într-o școală din învățământul general, sau parțial în clase separate; incluși parțial într-o școală din învățământul general sau incluși într-un sistem separat de învățământ special (Yonah & Ben-Asher, 2017). Sistemul de învățământ israelian a creat clase speciale care sunt accesibile și adaptate prin mijloace specifice precum plafonul acustic, iluminatul adaptat, perdele, ferestrele și ușile clasei izolate fonic, garnituri pe picioarele scaunelor pentru a preveni zgomotele de mișcare, instalație silențioasă de aer condiționat și un sistem special de sonorizare al clasei (FM). Toate acestea sunt concepute pentru a le permite elevilor surzi/DdA să fie incluși în sistemele de învățământ general (Stove & Pendegraft, 2005).

În multe țări din întreaga lume, incluziunea elevilor surzi/DdA se realizează ca parte a politicilor de educație și incluziune. În Etiopia, dreptul la educație este universal (în conformitate cu Constituția etiopiană). În consecință, au fost înființate școli speciale pentru copiii cu dizabilități de vedere, dizabilități de auz și dezvoltare mentală limitată (Desalegn & Worku, 2016). În România, sistemul educațional a introdus schimbări în domeniul metodelor de predare adaptate nevoilor elevilor, atât în învățământul general, cât și în cel special. Mai mult, cadrele didactice au participat la cursuri de formare continuă pe această temă, iar acest

lucru a adus beneficii considerabile elevilor surzi/DdA. În Japonia, politica de incluziune s-a dezvoltat în ultimii ani, încurajând incluziunea elevilor surzi/DdA în învățământul general. Cu toate acestea, conștientizarea de către profesori a nevoilor personale ale acestor elevi este defectuoasă, iar atitudinile lor nu sunt pozitive (McGuire, 2020). În Danemarca, există o conștientizare a incluziunii elevilor surzi/DdA în sistemul de învățământ. În prezent, ca urmare a popularității crescânde a implantului cohlear în această țară, aproape toți elevii surzi/DdA învață în învățământul general din școlile comunale locale. Cei mai mulți dintre acești elevi au un astfel de implant și folosesc limba vorbită fără a se ajuta de limbajul semnelor (Dammeyer & Ohna, 2021). În Norvegia, legea promulgată în anii 1990, recunoaște limba semnelor ca fiind limba naturală a surzilor. În plus, guvernul a definit o politică de incluziune pe baza conceptului de educație adaptată, adică elevii surzi/ DdA sunt incluși în școlile din învățământul general și beneficiază de predare și asistență adaptate în funcție de nevoile lor (Dammeyer & Ohna, 2021).

1.2.4 Planuri de acțiune privind incluziunea

În Israel, există trei modele principale de incluziune a copiilor cu nevoi speciale în sistemul de învățământ general: incluziunea individuală, incluziunea în clase speciale într-o școală din învățământul general și includerea în clase incluzive. În plus, există școli speciale pentru nevăzători, surzi, persoane cu dizabilități de comunicare și copii cu o dizabilitate mentală de dezvoltare (State Comptroller Office, 2013). În cadrul planului de incluziune individuală, elevii surzi/DdA sunt incluși într-o clasă obișnuită dar beneficiază și separat de învățare individuală și personală în funcție de numărul de ore care le este alocat, pe baza tipului lor de dizabilitate auditivă (Cambra, 2002; Wiesel & Zandberg, 2002). În cadrul planului de incluziune în clase speciale într-o școală din învățământul general, elevii își desfășoară în clasa lor cea mai mare parte a orelor de învățare și, în plus, sunt incluși timp de câteva ore într-o clasă obișnuită pentru a lua parte la evenimente și ceremonii (Plaut, 2007). În cadrul planului de incluziune în clase incluzive, un număr mic de elevi cu dizabilități învață împreună cu elevii din școala din învățământul general. În această clasă există doi profesori, unul este un profesor de educație specială și celălalt este un profesor din învățământul general și, împreună, stabilesc programa școlară (Har, 2000).

Multe țări europene au fost influențate de Declarația de la Salamanca, care subliniază obligația unei educații eficiente, a dezvoltării învățării și a adaptării școlilor pentru toți elevii, indiferent de diferențele de cadru (Meijer & Watkins, 2019). În Italia, majoritatea elevilor cu nevoi speciale sunt incluși în școlile din învățământul general, însă există școli speciale pentru elevii nevăzători și surzi. Există un plan de incluziune totală cu un profesor de educație specială

pentru patru elevi cu nevoi speciale, iar copiii incluși beneficiază de asistență din partea serviciilor sociale și medicale. În Luxemburg, elevii incluși într-o clasă obișnuită au dreptul la opt ore pe săptămână în care primesc asistență din partea unui profesor special. În Irlanda, elevii învață într-o clasă specială într-o școală din învățământul general sau într-un cadru de învățământ special. În Austria, există clase incluzive care oferă asistență completă din partea unui profesor care îi ajută pe elevii incluși, precum și o clasă specială într-o școală din învățământul general. În Danemarca, există opțiunea unei clase speciale într-o școală din învățământul general sau școală specială și există opțiunea includerii într-o clasă obișnuită cu asistență și lecții suplimentare. În Anglia, majoritatea elevilor învață în învățământul general care includ elevii cu nevoi speciale și, doar în cazuri extreme, în învățământul special. Incluziunea are loc într-o școală din învățământul general care are o clasă incluzivă sau o clasă de educație specială, sau într-o unitate de sprijin în afara școlii (Meijer & Watkins, 2019). În România, Legea educației consideră educația specială ca fiind o parte inseparabilă a sistemului de învățământ, respectiv incluziunea elevilor cu nevoi speciale în școlile din învățământul general și în comunitate. Elevii cu nevoi speciale sunt incluși în două moduri: grupuri speciale sau clase speciale și incluziunea individuală prin asigurarea unor forme și structuri de sprijin (Barth și colab., 2019).

I.3 Percepția profesorilor cu privire la includerea copiilor cu nevoi speciale în planurile de acțiune privind incluziunea

Politica de incluziune pledează pentru acceptarea persoanelor diferite și integrarea lor în societate, pe baza convingerii că toți oamenii au drepturi egale când vine vorba de apartenența la societatea în care trăiesc (Samara & Abu-Hassin, 2007). Legea educației speciale (Ministerul Educației, 1988), precum și modificările și completările acesteia, subliniază principiul includerii copiilor cu nevoi speciale în cadrul învățământului general (Romy și colab., 2009). De la legiferarea Legii incluziunii, mulți elevi cu nevoi speciale din cadrele de învățământ special au fost incluși în clasele și școlile din învățământul general (Crispel & Kasperski, 2019). Succesul incluziunii și implementarea depind de mai mulți factori cheie, în principal de profesorii care utilizează o metodă de predare incluzivă la clasă, adică de percepțiile, abilitățile și competențele acestora (Cohen & Lazer, 2004). În general, atitudinile cadrelor didactice față de incluziune sunt pozitive, dar majoritatea profesorilor consideră că nu dispun de cunoștințele, formarea și mijloacele necesare pentru o incluziune optimă (Samara & Abu-Hassin, 2007; Tomer & Malachi, 2015).

În țările care au avut un cadru legislativ pentru incluziunea elevilor cu nevoi speciale, cadrele didactice au manifestat o percepție mai pozitivă a incluziunii decât profesorii din țările care nu au avut un cadru legal obligatoriu. În plus, atât directorii, cât și politica școlii constituie un factor care afectează percepțiile profesorilor cu privire la incluziune (Avramidis & Norwich, 2002). Un alt factor care influențează percepțiile pozitive ale profesorilor cu privire la incluziune este experiența lor didactică. Profesorii care s-au implicat în incluziunea elevilor cu nevoi speciale și au dobândit experiență, au avut percepții mai pozitive asupra incluziunii (Avramidis & Norwich, 2002). Școlile care au realizat că o clasă obișnuită nu oferă răspunsul necesar incluziunii copiilor cu nevoi speciale (Matityahu, 2016), au reorganizat mediul educațional astfel încât să fie accesibil și adaptat copiilor cu nevoi speciale. Percepțiile profesorilor cu privire la incluziune au devenit mai pozitive, iar profesorii care, în timpul activității lor, au primit sprijinul și îndrumarea de care aveau nevoie pentru a face față elevilor cu nevoi speciale, au dezvoltat percepții mai pozitive cu privire la incluziune (Avramidis & Norwich, 2002).

Factorii care au determinat percepția negativă a cadrelor didactice referitoare la incluziune se împart în două categorii majore: volumul de muncă și lipsa unei formări adecvate. Profesorii care includ elevi cu nevoi speciale sunt nevoiți să pregătească programe educaționale adaptate nevoilor acestor elevi, pe lângă programele obișnuite pe care trebuie să le pregătească, ceea ce duce la un volum de muncă suplimentar (Tomer & Malachi, 2015). Sistemul de învățământ solicită respectarea obiectivelor și a programelor școlare, dar nu ia în considerare adaptările necesare în cadrul predării incluzive. Prin urmare, mulți profesori sunt frustrați din cauza efortului depus și de capacitatea lor de a include cu succes elevii cu nevoi speciale în clasa lor (Crispel & Kasperski, 2019). Învățământul special este diferit de învățământul general, iar profesorii care nu au o pregătire adecvată în domeniul educației speciale și care dețin puține cunoștințe despre elevii cu nevoi speciale, complexitatea acestora și modalitățile de a le face față, dezvoltă percepții negative asupra incluziunii (Crispel & Kasperski, 2019). În procesul de incluziune a factorilor educaționali, formarea cadrelor didactice reprezintă unul dintre cei mai importanți piloni și o modalitate de raționalizare a serviciilor din sistemul educațional. Acest proces ar trebui să se bazeze pe învățarea analitică și să satisfacă nevoile reale și complexe ale elevilor incluși și a elevilor incluzivi (Bolborici și Bódi, 2018). Prin urmare, formarea și dezvoltarea cadrelor didactice constituie cheia unei incluziuni de succes (Avramidis și Norwich, 2002).

I.4 Principalele teorii ale cercetării

Acest studiu se bazează pe trei teorii principale: prima este teoria bioecologică concepută de Bronfenbrenner (1979, 1986, 1992); a doua este teoria evoluției concepută de Vygotsky (1978, 2004); iar a treia este teoria psiho-socială concepută de Erikson (Clayton, 1975; Kerpelman & Pittman, 2018).

Teoria bioecologică a lui Bronfenbrenner (1979, 1986, 1992)

Această teorie analizează efectul mediului social asupra indivizilor și asupra formării identității acestora ca parte a procesului de socializare. De asemenea, aceasta explorează modul în care indivizii sunt influențați de mediul lor. Această teorie prezintă efectele mediilor sociale asupra indivizilor și viceversa. Mediile sociale sunt reprezentate de familie, școală, grupul de colegi, cursuri extracurriculare, mișcări de tineret și așa mai departe, jucând un rol important în dezvoltarea indivizilor, în experiența socială și în asimilarea normelor și valorilor.

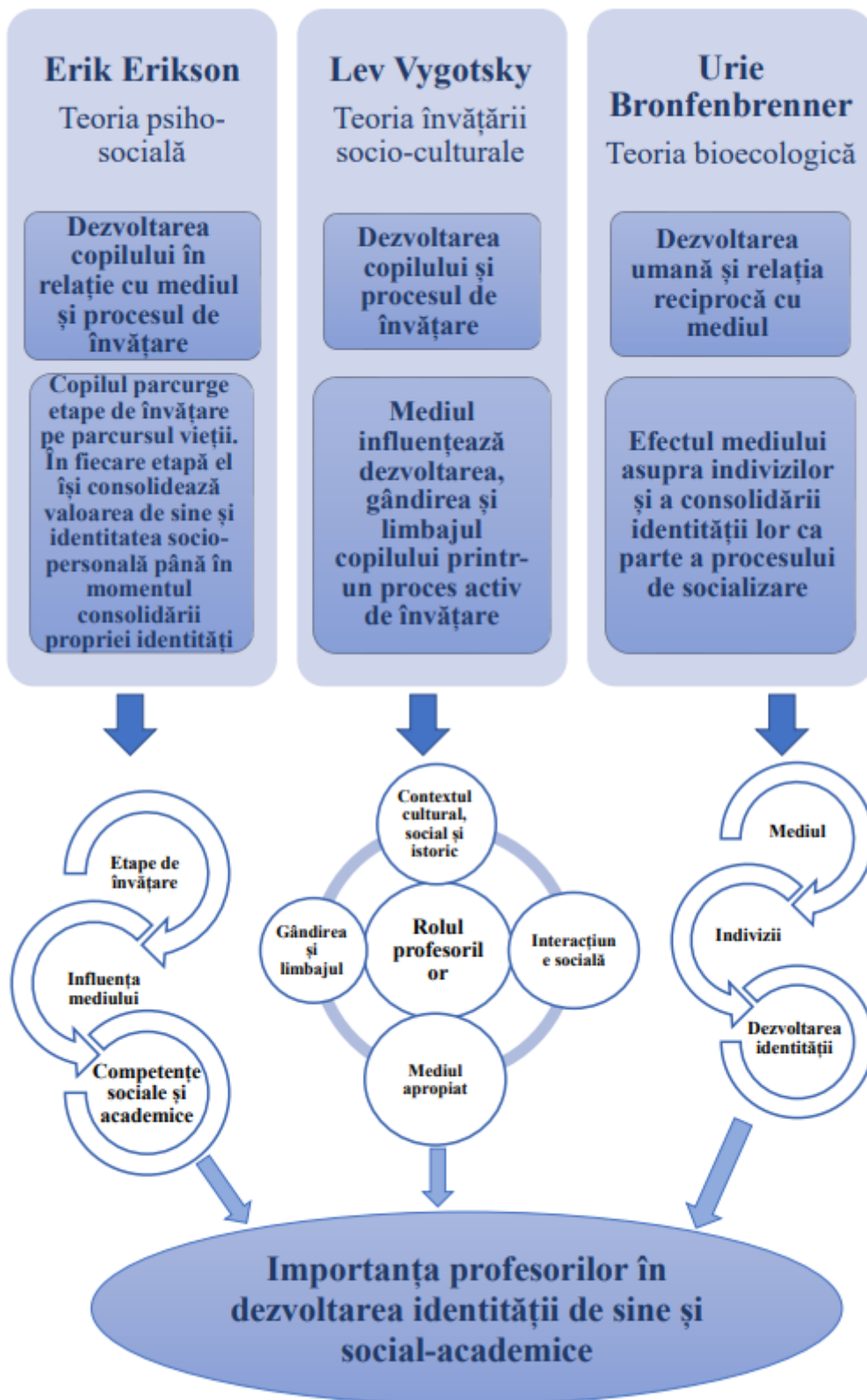
Teoria evoluției lui Vygotsky (1978, 2004)

Această teorie se bazează pe teoria învățării socio-culturale. Aceasta este influențată de cultura mediului care orientează și influențează dezvoltarea copiilor. Dezvoltarea gândirii și a limbajului transpune din interacțiunile sociale cu mediul înconjurător și din dezvoltarea relațiilor sociale. Vygotsky susține că dezvoltarea mentală este constantă și se desfășoară în fiecare etapă a vieții. Interacțiunea socială permite dezvoltarea prin învățare, utilizarea limbajului, dobândirea de instrumente pentru rezolvarea problemelor și conflictelor, planificare și execuție, precum și controlul asupra comportamentului și acțiunilor impulsive.

Teoria psiho-socială a lui Erikson (1968)

Această teorie face referire la viața oamenilor, din copilărie și până la vârste mai înaintate, din prisma a opt etape (sugar, copil mic, preșcolar, elev de școală generală, adolescent, tânăr adult, adult de vârstă mijlocie și adult în vârstă). Această teorie analizează contribuția efectelor educaționale și sociale asupra dezvoltării și personalității oamenilor pe tot parcursul vieții lor. În fiecare etapă, oamenii se confruntă cu un conflict unic între nevoile lor personale și cerințele societății. Ei trebuie să facă față și să navigheze între aceste crize folosind instrumentele pe care le-au dobândit pe parcursul vieții (Clayton, 1975; Kerpelman & Pittman, 2018).

Figura 1: Principalele teorii ale cercetării



I.5 Competențe sociale și academice și dezvoltarea identității de sine

Competența socială este un concept integrator care se referă la capacitatea de a crea, de a se plia pe o situație și de a se adapta la o anumită situație socială (Calderon și colab., 2011). Competența socială pune accentul pe dorința de a aparține grupului de colegi (Dehart și colab., 2004), cu referire la interacțiunile sociale, la calitatea acestora și la eficiența gestionării acestor interacțiuni. Capacitatea copiilor de a se integra în grupul de colegi este o funcție a competenței sociale (Tal, 2002). Se consideră că școala are un impact puternic asupra viziunii despre lume a copiilor și constituie baza inculcării de cunoștințe și dobândire de numeroase competențe. Obiectivul este de a stabili relații academice, sociale și comportamentale, precum și de a menține contactul cu grupul de colegi care îi influențează pe copii pe parcursul vieții lor (Calderon și colab., 2011; Tal, 2002). Copiii învață să identifice și să interpreteze comportamentele sociale prin interacțiunile lor cu alți copii și, astfel, dobândesc competențe sociale semnificative. În consecință, în cazul copiilor surzi/DdA a căror capacitate de a învăța aceste comportamente este compromisă, acești indivizi întâmpină o dificultate în stabilirea relațiilor sociale ca urmare a dizabilității lor (Antia & Kreimeyer, 2015).

Competența academică implică respectarea cerințelor academice și capacitatea de a îndeplini sarcinile de învățare într-un mod eficient și optim (Mussen și colab., 1998). Aceasta este o competență academică care se dobândește și se dezvoltă odată cu vârsta, în special într-un mediu de învățare precum grădinița sau școala (Schwarzman & Rubin, 2014). În scopul dobândirii competențelor academice, elevii ar trebui să fie deschiși și conștienți de acest proces, cu atât mai mult elevii surzi/DdA care au nevoie de aceste competențe (Alshutwi și colab., 2020). Elevii surzi/DdA întâmpină dificultăți în dobândirea competențelor și abilităților de dezvoltare a limbajului. Din cauza dizabilității lor, aceștia întâmpină dificultăți în producerea limbii vorbite și în comunicarea verbală cu cei din jur (Ingber și colab., 2008). Prin urmare, dizabilitatea auditivă afectează competențele academice ale elevilor, precum și abilitățile de scriere și de citire (Luckner & Ayantoye, 2013). Cadrul de învățare joacă un rol esențial în dobândirea competențelor de învățare, iar cadrele didactice sunt o parte inseparabilă a acestuia (Alegre de la Rosa & Angulo, 2019). Privarea auditivă provoacă probleme de comunicare și de limbaj, ceea ce determină multe greutăți și provocări academice. Copiii DdA sunt susceptibili de a se confrunta cu dificultăți de atenție și de distragere a atenției, deoarece le este dificil să persevereze în sarcina de ascultare care se bazează în principal pe calea auditivă. Spre deosebire de persoanele auzitoare, ei nu își pot distra parțial atenția de la subiectul învățat,

deoarece nu sunt capabili să completeze informațiile lipsă prin intermediul tuturor simțurilor (Hoff, 2013).

Dezvoltarea identității: Identitatea oamenilor se dezvoltă și se consolidează de-a lungul întregii vieți, într-un proces consecvent și continuu. Identitatea de sine se dezvoltă din identitatea colectivă, permițând indivizilor să caute asemănările și deosebiriile din grup și, astfel, să își construiască propria identitate (Talmi, 2017). Cea mai clară definiție a identității este dată de contraste, de exemplu, auzitor versus DdA sau surd (Epstein, 2002), însă, în multe cazuri, persoanele surde se simt înstrăinate de societate (Belényi, 2014). Persoanele surde se consideră diferite din punct de vedere cultural față de întreaga populație. Surzii/DdA se consideră o comunitate cu o limbă, o cultură și norme, simțind că aparțin acestei comunități pe care se pot baza (Epstein, 2002). Sentimentul de apartenență la grup îi ajută pe indivizi în dezvoltarea identității lor (Acuña & Bugas, 2010). Procesul de dezvoltare a identității de sine a persoanelor surde/DdA și de integrare a acestora în societate este facilitat de patru factori principali: sprijinul societății, sprijinul familiei, acceptarea dizabilității ca parte inseparabilă a identității de sine și motivația interioară (Yonah & Ben-Asher, 2017). Prin urmare, o mare importanță este atribuită procesului de dezvoltare a identității, deoarece conceptul de sine joacă un rol important în dezvoltarea personalității, a comportamentelor și a capacităților sociale. Mai mult, percepția de sine servește drept bază pentru convingerile și atitudinile oamenilor în fiecare interacțiune umană, precum și un factor esențial în modul în care oamenii fac față dizabilităților și mediului în care trăiesc (Neeraja & Leelavathi, 2014).

În concluzie, elevii surzi/DdA pot primi sprijin social și confirmarea identității lor prin interacțiunea cu prietenii surzi/DdA. Cu toate acestea, acest lucru necesită un program de studiu și profesori care să fie receptivi și să încurajeze dezvoltarea identității de sine și a încrederii în sine (Epstein, 2002). Programele educaționale ar trebui să le ofere acestor elevi o învățare socio-emoțională, inovații pentru percepția auditivă, acces la varietatea de competențe de bază care sunt vitale pentru realizările sociale și academice. Toate acestea vor contribui la dezvoltarea identității în rândul acestei populații (Alshutwi și colab., 2020).

I.6 Programul de intervenție " Hear the Hard-of-Hearing "

Unul dintre scopurile programelor de intervenție în educație este acela de a ajuta elevii în dezvoltarea și dobândirea de experiențe pozitive din punct de vedere academic, social și emoțional (Levin-Epstein, 2015). Acestea constituie unul dintre instrumentele de promovare a învățării socio-emoționale (Benbenisti & Friedman, 2020) și pot oferi instrumente, cunoștințe, informații, competențe și strategii variate (Ministerul Educației, 2021). Cheia unui program de

intervenție de succes începe cu formarea cadrelor didactice, care reprezintă legătura de bază dintre succesul elevilor și predarea optimă (Levin-Epstein, 2015).

Literatura empirică se concentrează asupra percepțiilor profesorilor din învățământul general și special cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale. Cu toate acestea, există doar câteva studii care au investigat percepțiile profesorilor cu privire la includerea elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general din punctul de vedere al competenței sociale, al competenței academice și al dezvoltării identității de sine. Acesta este decalajul în domeniul cunoașterii care a dus la inițierea programului de intervenție "Hear the Hard of Hearing", dezvoltat de cercetătoarea acestui studiu.

Obiectivele programului de intervenție

1. Îmbogățirea cunoștințelor profesorilor cu privire la incluziunea elevilor cu nevoi speciale, în general, și a elevilor surzi/DdA, în special.
2. Crearea de punți și conectarea populației din învățământul general cu cea din învățământul special, încurajând atitudini pozitive față de incluziunea în clasele obișnuite.
3. Creșterea gradului de conștientizare anti-stereotipică și inculcarea de cunoștințe și instrumente practice pentru profesori în scopul de a face față procesului de incluziune.
4. Furnizarea de instrumente practice pentru promovarea competenței sociale, a competenței academice și a dezvoltării identității de sine a elevilor surzi/DdA.
5. Îmbunătățirea colaborării între întregul personal educațional al școlii (directori, consilieri, profesorii de acasă profesori de discipline, coordonatori și profesori de incluziune, echipă de para-medici, asistenți).

Programul cuprinde un stagiul de practică conceput pentru a crea înțelegere și empatie față de nevoile studenților surzi/DdA.

Participanții la program

Participanții la programul de intervenție au fost 78 de cadre didactice din învățământul general și special, care își desfășurau activitatea în clasele din învățământul general/special pentru populația cu nevoi speciale în general, și pentru populația surdă/DdA în special. Toți profesorii lucrau în școli din învățământul general din districtele din nordul și sudul Israelului.


Programul - teme și activități de învățare

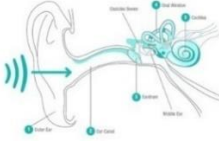
Subiectele studiate în cadrul programului de intervenție au fost: Legea incluziunii și amendamentele acesteia, populația incluzivă, precum și dilemele cu care se confruntă cadrele didactice și modul de acțiune al acestora. Cercetătoarea a prezentat exemple din cunoștințele sale și din experiența personală în lucrul cu elevii surzi/DdA.

Programul de intervenție a constat în prelegeri deschise, ateliere de lucru în grup, discuții și punerea la dispoziție a unui set de instrumente necesare pentru implementarea incluziunii în clasă, așa cum este prezentat în tabelul 1. Programul a fost însoțit de videoclipuri unice, concepute pentru a facilita accesul profesorilor la cunoștințe practice în scopul realizării unei incluziuni optime a elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general.

Tabelul 1: *Exemple de seminarii din Programul de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing"*

* Toate seminariile atelierelor de lucru au durat două ore.

Seminarii	Subiecte	Obiective	Activități
3.	<p>Relația dintre învățământul general și învățământul special</p> 	<p>Să medieze și să explice relația dintre învățământul general și învățământul special în Israel în comparație cu alte țări din lume</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deschidere: "Drumul trupei "Shalva" din Israel, spre celebritatea mondială: https://www.youtube.com/watch?v=WZhmq4jSNkc . 2. Relația dintre învățământul general și învățământul special în Israel în comparație cu restul lumii - o prezentare. 3. Împărțire pe grupe: studiul țărilor - legislația privind educația specială în diferite țări din lume. 4. Discurs de reflecție și prezentare creativă a rezultatelor prin comparație cu legislația din Israel. 5. Încheierea seminarului cu cântecul trupei Shalva Band - A Million Dreams - Eurovision 2019 https://www.youtube.com/watch?v=4HWaldJt5Bc .
5.	<p>Prelegere și atelier de lucru: Influența mediului social asupra individului - (Bronfenbrenner 1979, 1986), învățarea și dezvoltarea proceselor sociale (Vygotsky, 1978), dezvoltarea</p>	<p>Creșterea gradului de conștientizare a cadrelor didactice cu privire la influența pe care mediul social și educațional o are asupra individului.</p> <p>Să înțeleagă dezvoltarea</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Întrebare pentru seminar - Putem noi, ca profesori, să ne influențăm elevii? Cum? 2. Împărțire pe grupe - discuții în grup cu privire la întrebarea prezentată. Prezentarea ideilor rezultate în urma discuției. 3. Video (în limba engleză): "Rita Pierson: Fiecare copil are nevoie de un campion TED" https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw 4. Discuții și perspective pe baza videoclipului - cum noi, în calitate de profesori, ne influențăm elevii și cum

	psihologică și socială a copilului (Erikson, 1968).	psihologică și socială a individului	<p>putem dezvolta procesele sociale, educaționale și psihologice ale acestora.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Prezentarea și explicarea modelului lui Bruchbrenner, a teoriei lui Vygotsky și a teoriei lui Erikson. 6. Sarcina pentru următoarea întâlnire - încercați să vă gândiți la un profesor care v-a influențat și modul în care v-a influențat acesta.
10.	<p>Prelegere - Copii cu deficiențe de auz și/sau surzi - care sunt nevoile lor?</p> <p>Cum poate contribui mediul înconjurător la procesul de incluziune al acestora?</p> 	Cunoașterea nevoilor populației cu deficiențe de auz și surde - inclusiv informații despre proteze auditive și amplificatoare de volum.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sesiune de deschidere – cuprinde informații introductive referitoare la populația cu deficiențe de auz și surzi (structura urechii și problemele care pot cauza deficiențe de auz) precum și videoclipuri despre - "Cum se aude atunci când există o deficiență de auz ușoară" și videoclipuri de simulare - "Cum aude un elev cu deficiențe de auz/surd atunci când profesorul se îndepărtează de el și când clasa este zgomotoasă". "Cum aude un elev cu un implant cochlear" și "Cum aude un elev cu deficiențe de auz/surd cu sau fără un sistem de amplificare FM". Cum vom ajuta un elev cu deficiențe de auz/surd? 2. Un test "KAHOOT" pentru a încheia cursul. 3. Rezumatul întâlnirii - cerc de ascultare + subliniați un lucru important pe care l-ați aprofundat în cadrul întâlnirii
11.	Atelier de lucru - persoane cu deficiențe de auz și surzi - cum să le integrăm în mod optim în clasa obișnuită	Încurajarea unei viziuni cuprinzătoare pentru identificarea modalităților de incluziune optimă a acestei populații în clasa obișnuită	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetarea informațiilor de la o sesiune anterioară. 2. Prezentarea unui studiu de caz. 3. Împărțirea pe trei grupuri- fiecare grup va analiza un caz, va discuta și va prezenta, în funcție de schema sa, cum ar trebui să fie inclus elevul cu deficiențe de auz în clasa obișnuită. 4. Discurs de reflecție în cerc - cum să se comporte în procesul de includere a unui elev cu deficiențe de auz sau surd - ce face și ce nu face în funcție de evaluarea profesorului.

			5. Video despre cum să incluzi elevii cu deficiențe de auz și surzi: https://www.ndcs.org.uk/information-and-support/being-deaf-friendly/information-for-professionals/here-to-learn/watch-our/here-to-learn-videos/positioning
12.	O prelegere combinată cu un atelier creativ - un set de instrumente practice pentru o incluziune și o promovare optimă a elevilor cu nevoi speciale în general și a celor cu deficiențe de auz și surzi în special.	Punerea la dispoziția cadrelor didactice a instrumentelor practice pentru a integra și promova elevul cu nevoi speciale în general și elevul cu deficiențe de auz și surd în special.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recapitularea informațiilor din ședințele anterioare. 2. Prezentarea unei cutii de instrumente cu cele zece chei ale incluziunii elevilor cu nevoi speciale în general și a elevilor cu deficiențe de auz și surzi în special și modul în care acest lucru se reflectă pe teren - în clasa obișnuită + cele zece reguli "ce trebuie să faci și ce nu trebuie să faci" în procesul de incluziune al elevilor surzi și cu deficiențe de auz. 3. Atelierul de creare a celor zece chei - fiecare profesor pregătește pentru sine cele zece chei și regulile "ce trebuie și ce nu trebuie", pe care le poate agăța în clasă și care vor fi folosite pentru o incluziune optimă. 4. Rezumatul unei întâlniri și al unui atelier, prezentarea produselor și un cerc de ascultare în care fiecare profesor va prezenta un lucru pe care l-a învățat și pe care îl va aplica în următoarea lecție cu elevul cu deficiențe de auz/surd inclus în clasa sa.



Cadrul programului – Durata și locația

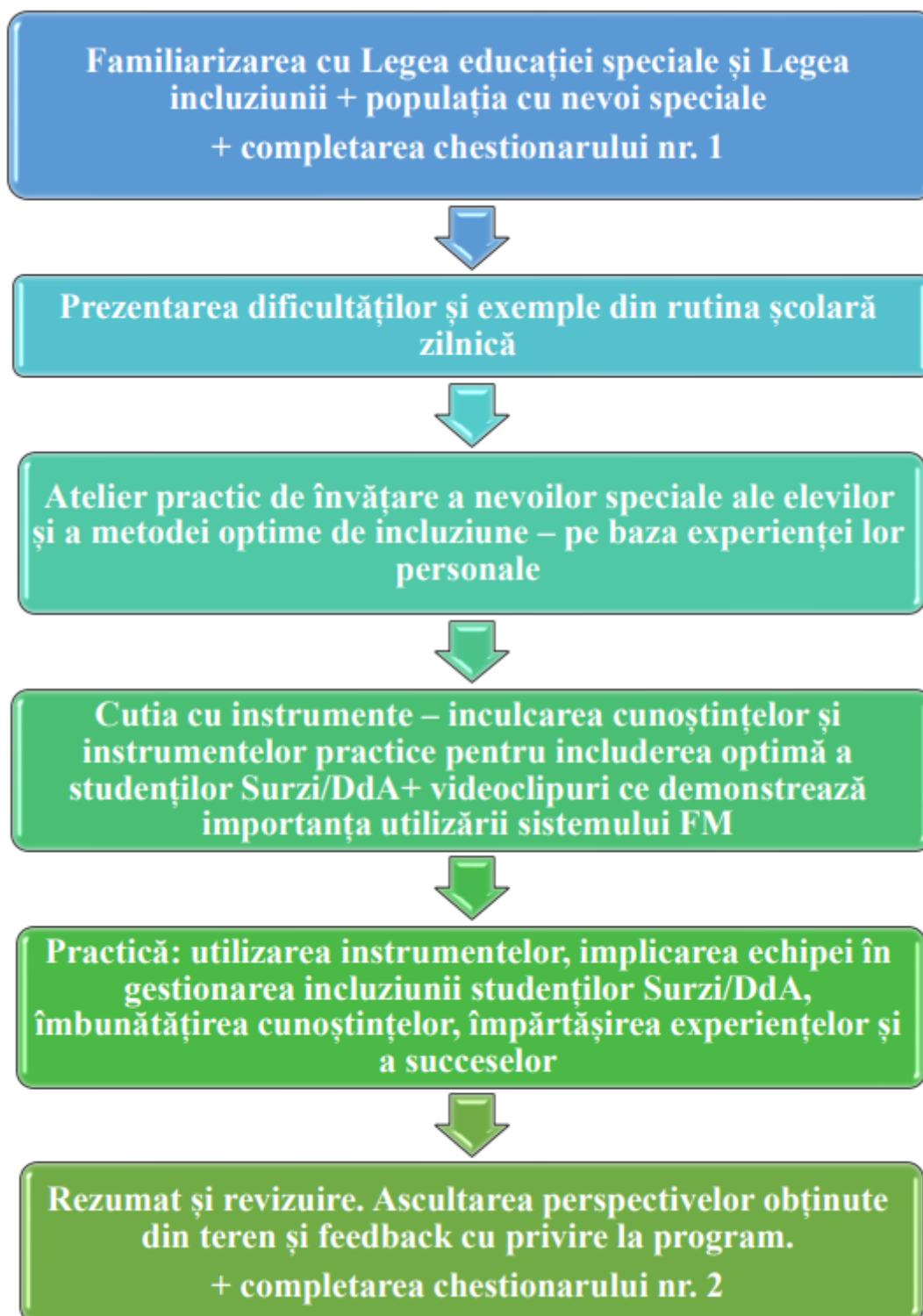
Programul a cuprins 15 seminarii săptămânale, fiecare având o durată de două ore, adică un total de 30 de ore săptămânale, împărțite pe parcursul a patru luni. Seminariile s-au desfășurat în școli, la sfârșitul programului școlar, ca parte a orelor obișnuite de formare continuă din Israel.

Unicitatea programului

Unicitatea programului constă în faptul că se concentrează pe elevii surzi/DdA incluși în sistemul de învățământ general. Acesta s-a concentrat pe accesibilitatea cunoștințelor, informații concrete și instrumente practice pentru a face față nevoilor personale și individuale

ale elevilor surzi/DdA incluși în clasele de învățământ general, așa cum este descris în figura 2.

Figura 2: Programul de intervenție



I.7 Impactul pandemiei COVID-19 asupra sistemului educațional, tranziția la învățământul la distanță și modul în care profesorii abordează elevii surzi/DdA

Pandemia COVID-19 care a cuprins întreaga lume a dus la închiderea masivă a întreprinderilor comerciale și a școlilor pentru a preveni răspândirea virusului și a bolii. Aproximativ 186 de țări din întreaga lume au închis școlile, trecând peste 1,5 miliarde de elevi la învățământul la distanță. În data de 15.03.2020, școlile din Israel au trecut la învățământul integral online prin intermediul dispozitivelor digitale. Deși școlile din Israel s-au angajat într-un exercițiu anual caracteristic de învățare la distanță, pregătindu-se pentru un caz de urgență, nimeni nu a presupus că tranziția la învățarea la distanță va fi atât de rapidă, bruscă și lungă. Potrivit publicațiilor OCDE și UNESCO, tranziția la învățământul la distanță a provocat inegalități în rândul elevilor, crescând decalajele dintre ei, în principal în rândul populațiilor dezavantajate care au fost afectate de un declin academică (Weissblei, 2020). Întregul sistem educațional a trebuit să facă tranziția peste noapte la învățământul la distanță și să facă adaptări speciale ale rolului profesorilor. Ca urmare a tranziției la învățământul la distanță în timpul pandemiei COVID-19, sistemul de învățământ s-a confruntat cu provocări noi și complexe, nemaîntâlnite până atunci. Astfel, pe lângă complexitatea predării și învățării prin mijloace computerizate, oamenii au trebuit să facă față complexității familiale a învățării în perioadele de izolare. Cu toate acestea, pe lângă aceste provocări, această perioadă a oferit destul de multe oportunități (Blinder, 2020).

Mulți profesori au promovat posibilitatea de a purta discuții aprofundate pe subiecte academice, de a prezenta și de a împărtăși materiale de învățare și de a permite tuturor elevilor să progreseze singuri și, astfel, să își dezvolte capacitățile de a învăța independent. Cu toate acestea, a existat o dificultate reală și semnificativă în ceea ce privește urmărirea academică a progresului elevilor, supravegherea îndeplinirii sarcinilor, o povară suplimentară asupra activității profesorilor și, evident, absența contactului personal cu elevii (Kulal & Nahak, 2020).

Au existat percepții care au sprijinit învățarea la distanță, dar au existat, de asemenea, multe dificultăți, provocări și eșecuri care au apărut pe teren în timpul pandemiei COVID-19. Profesorii au întâmpinat o dificultate în a face față elevilor care nu aveau abilitățile necesare pentru a învăța independent. Acest lucru a făcut extrem de dificilă delegarea autorităților și transferul unei părți din responsabilitatea pentru învățare către elevi. O altă dificultate a fost legată de solicitarea sistemului ca profesorii să utilizeze tehnologii inovatoare care nu le erau

familiale și pentru care nu fuseseră instruiți. O altă problemă a fost dificultatea profesorilor de a monitoriza îndeplinirea sarcinilor de către elevi. Ultimul inconvenient a fost legat de problemele tehnologice referitoare la conexiunea la internet și la mijloacele tehnologice. Cu toate acestea, cea mai mare dificultate cu care s-au confruntat majoritatea profesorilor a fost lipsa de interacțiune personală cu elevii (Yang, 2020).

Pe baza experienței profesionale a cercetătoarei din ultimii 18 ani, ca profesor al elevilor surzi/DdA, majoritatea dificultăților pe care elevii surzi/DdA le-au întâmpinat în procesul de învățare în general, și în învățarea la distanță în special, gravitau în jurul menținerii atenției și concentrării, care se bazau pe citirea buzelor și contactul vizual, care erau greu de realizat în cazul învățământului la distanță. În plus, acești elevi au întâmpinat dificultăți în a învăța cu zgomotele de fond atunci când toate microfoanele studenților erau pornite.

CAPITOLUL II: PLANUL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

Acest capitol prezintă metodologia de cercetare, obiectivele, întrebările, ipotezele, precum și considerațiile cercetătoarei pentru alegerea acestui plan de cercetare și a metodologiei.

II.1. Obiectivele, întrebările, ipotezele și variabilele cercetării

Această parte prezintă compatibilitatea dintre obiectivele cercetării, întrebările de cercetare și ipoteze.

II.1.1. Obiectivele cercetării

1. Analiza impactului programului de intervenție "Hear the Hard of Hearing" asupra percepției profesorilor privind incluziunea și a dorinței lor de a include elevii surzi/DdA în clasele din învățământul general.
2. Analiza impactului programului de intervenție "Hear the Hard of Hearing" asupra percepției profesorilor cu privire la competența socială și academică a elevilor surzi/DdA incluși în clasele obișnuite sau speciale.
3. Analiza impactul programului de intervenție "Hear the Hard of Hearing" asupra percepției profesorilor cu privire la dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA incluși în clasele obișnuite sau speciale.
4. Analiza percepțiile profesorilor cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în general și a elevilor surzi/DdA în special, ca mijloc de dezvoltare profesională a profesorilor, ca parte a percepției rolului lor de incluziune optimă a acestor elevi în clasele din învățământul general.

5. Analiza relației dintre cadrul de învățare (inclusiunea în clasele obișnuite/speciale) și percepțiile profesorilor privind competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA.

II.1.2. Întrebările de cercetare

1. Care sunt percepțiile cadrelor didactice cu privire la includerea copiilor surzi/DdA în clasele obișnuite, competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a copiilor cu nevoi speciale în general și a elevilor surzi/DdA în special, care învață în cadrul învățământului special sau general?
2. Care sunt schimbările care se vor produce în rândul profesorilor participanți la programul de intervenție, în ceea ce privește percepțiile privind incluziunea copiilor surzi/DdA în clasele din învățământul general, competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor?
3. Care este relația dintre cadrul de învățare (educație specială/ incluziune în clasele din învățământul general) și percepțiile profesorilor cu privire la incluziunea copiilor surzi/DdA în clasele din învățământul general, competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a acestor elevi?
4. Care este relația dintre variabilele de mediu ale profesorilor (gen, pregătire, vechime în activitatea didactică, formare avansată în acest domeniu, raportul între numărul de copii surzi/DdA și numărul celorlalți copii din clasă), percepția lor privind includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general și dezvoltarea identității de sine a acestor elevi?
5. Cum percep profesorii (a) implicațiile includerii elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general sau special, (b) implicarea lor în procesul de incluziune al elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general sau special, (c) modul în care fac față cadrelor didactice procesului de incluziune a acestor elevi în clasa lor?

II.1.3. Ipoteze de cercetare

1. Percepțiile privind includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general vor fi mai pozitive în urma programului de intervenție în rândul celor două grupuri de profesori – din învățământul general și învățământul special.
2. Profesorii vor percepe competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor ca fiind mai ridicate, în urma programului de intervenție.
3. Profesorii care lucrează în școlile din învățământul special vor prezenta o percepție mai pozitivă a incluziunii elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general decât profesorii care activează în școlile din învățământul general.

4. Profesorii care lucrează în școlile de învățământ special vor percepe competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor ca fiind mai ridicate decât profesorii din școlile din învățământul general.

II.1.4. Variabilele cercetării

Variabile independente:

- Program de intervenție pentru profesori;
- Timpul efectuării măsurătorii (înainte/ după intervenție);
- Tipul de educație (educație specială / educație generală);
- Caracteristicile de mediu ale profesorilor: sex, vechime, formare în domeniul educației speciale, numărul de copii surzi/DdA din clasă.

Variabile dependente:

- Atitudini față de incluziunea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general;
- Percepția cadrelor didactice cu privire la competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor cu nevoi speciale

II.2. Paradigma de cercetare – Metode mixte de cercetare

Studiul a utilizat o abordare de tipul metodelor mixte de cercetare (Creswell & Plano Clark, 2011), care combină metodologiile cantitative și calitative ce permit cercetătorilor să includă simultan rezultate dintr-un eșantion de populație și să înțeleagă în profunzime fenomenul investigat. Dintr-o analiză statistică a chestionarului au fost extrase datele cantitative, iar din interviuri au fost extrase datele calitative.

II.3. Participanții la cercetare (în etapa cantitativă/calitativă)

La prima măsurătoare, înainte de programul de intervenție, 78 de profesori din cele două grupuri au răspuns la chestionar. La cea de-a doua măsurătoare, după programul de intervenție, din cei 78 de profesori, 55 de profesori din învățământul general și din învățământul special au răspuns la chestionar. Intenția cercetătoarei a fost acela de a alege un eșantion mare al populației de cercetare. Cu toate acestea, unii profesori nu au fost de acord să completeze chestionarele în urma izbucnirii pandemiei COVID-19 din lipsă de timp, în ciuda solicitărilor repetate. Profesorii au fost aleși la întâmplare din diferite școli din districtele de nord și de sud ale Israelului.

II.4. Metode și instrumente de cercetare

Această cercetare utilizează mai multe instrumente de cercetare, atât cantitative (trei chestionare), cât și calitative (interviuri în profunzime semi-structurate). Chestionarele au fost înaintate profesorilor înainte de programul de intervenție, iar după participarea la programul de

intervenție, aceștia au completat din nou aceleași chestionare pentru a examina impactul programului asupra percepțiilor lor. Comparația a evidențiat dacă acest program de intervenție ar putea ajuta și ar putea determina o schimbare în percepțiile profesorilor cu privire la incluziunea elevilor cu nevoi speciale, în general, și a elevilor surzi/DdA, în special, într-o clasă din învățământul general sau special.

Primul chestionar - Percepțiile profesorilor cu privire la procesul de incluziune

Numele: Percepțiile profesorilor cu privire la procesul de incluziune și dorința lor de a include [elevii] (Shechtman și colab., 1993), bazat pe chestionarul lui Gans (1985) și Scruggs și Mastropieri (1996), conceput în Statele Unite.

Scopul: Analiza percepțiilor profesorilor cu privire la incluziunea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general.

Structura: Chestionarul este împărțit în trei secțiuni: secțiunea unu se referă la etică și consimțământul informat; secțiunea doi se referă la date demografice; secțiunea trei analizează atitudinile profesorilor față de incluziune și dorința de a include.

Al doilea chestionar - Competența socială și competența academică

Numele: Competența socială și academică (Gresham și Eliot, 1990).

Scopul: Evaluarea competenței sociale și a competenței academice a elevilor.

Structura: Chestionarul este alcătuit din două părți:

Prima parte se concentrează pe competența socială în ceea ce privește cooperarea, inițiativa, autocontrolul, precum și comportamentul introvertit și extravertit. Chestionarul conține 46 de itemi care examinează competența socială.

Partea a doua se concentrează pe competența academică în domeniul abilităților de citire și scriere, abilitățile matematice, aplicarea și înțelegerea instrucțiunilor profesorilor de acasă, motivația elevilor de a reuși, funcționarea intelectuală a elevilor și comportamentul general. Chestionarul este alcătuit din nouă itemi.

Al treilea chestionar – Identitatea de sine a elevilor surzi/DdA.

Numele: Identitatea de sine a elevilor surzi/DdA.

Scopul: Analiza identității de sine a elevilor surzi/DdA. Chestionarul a fost elaborat de De-Markesh și Ulianitski - cercetătorul (2014) și se concentrează pe competența socială și pe identitatea de sine a elevilor surzi/DdA. Acest chestionar vine în completarea chestionarului elaborat de Gresham și Eliot (1990).

Structura: Chestionarul este alcătuit din două părți.

Prima parte cuprinde un ghid pentru profesori privind frecvența comportamentului elevilor surzi/DdA în legătură cu competența socială și dezvoltarea identității de sine.

Partea a doua constă în 14 întrebări la care se răspunde utilizând scara Likert de la 1 la 5.

Interviurile

Interviurile din acest studiu au fost interviuri semi-structurate în profunzime, cu mai multe întrebări orientative. Au fost intervievați 10 profesori, cinci profesori din învățământul general care predau în clase din învățământ general care includ mai mulți elevi cu nevoi speciale, inclusiv surzi/DdA, și cinci profesori din învățământul special care predau în clase din învățământul special pentru surzi/DdA. Profesorii au niveluri diferite de experiență și predau fie în nordul, fie în sudul Israelului. Interviurile au fost analizate în cadrul unei analize calitative de conținut în funcție de teme și categorii.

II.5. Planul cercetării

Planul de cercetare și metodologia sunt prezentate în tabelul 2.

Tabelul 2: *Planul și metodologia cercetării*

	Etapa de cercetare	Scopul cercetării	Populația de cercetare	Instrumentul cercetării	Analiza datelor
1.	Elaborarea și validarea chestionarelor (un studiu pilot)	Elaborarea, evaluarea și validarea chestionarului în cadrul unui studiu pilot, în vederea analizării potențialului de implementare a acestuia.	Pilot- 40 de profesori care au experiență în procesul de incluziune al elevilor cu nevoi speciale	Chestionarele de cercetare: 1. Percepțiile profesorilor cu privire la procesul de incluziune. 2. Competența socială și competența academică. 3. Identitatea de sine a elevilor surzi/DdA.	Statistici descriptive, analiză de frecvență, analiză factorială exploratorie, coeficientul alfa Cronbach pentru consistența internă.
2.	Dezvoltarea și implementarea unui program de intervenție și analiza percepțiilor profesorilor înainte și după programul de intervenție, cu privire la	Să analizeze dacă există o schimbare în percepțiile profesorilor care predau elevilor din învățământul general și din învățământul special, în clasele speciale din	78 de profesori care au participat la programul de intervenție, atât din cadrul învățământului general cât și învățământului special	Metoda - sondaj; Instrument - Chestionare privind percepțiile profesorilor	Modele de regresie pentru testarea ipotezelor

	competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor cu nevoi speciale.	învățământul general, ca impact al programului asupra percepțiilor profesorilor .			
3.	Interviuri în profunzime cu profesorii care au participat la program:	Analizarea percepțiilor profesorilor cu privire la procesul de incluziune și la eficacitatea incluziunii depline, precum și la contribuția programului de intervenție.	10 profesori - cinci dintre ei includ elevi surzi/DdA într-o școală din învățământul general, la o clasă obișnuită, și cinci profesori care includ elevi surzi/DdA într-o școală din învățământul general, la o clasă specială pentru acești elevi.	Metoda - Interviuri în profunzime cu întrebări deschise Instrument - Ghid de interviu	Analiza de conținut pe teme și categorii

II.6. Analiza datelor

Rezultatele etapelor unu și doi au fost analizate statistic, iar etapa a treia a fost analizată cu ajutorul unei analize de conținut calitative a temelor și categoriilor.

Metoda triangulației

În cercetarea calitativă, cercetătorii recunosc faptul că nu se pot separa de studiu, deoarece își aduc propriile experiențe, valori și perspective (Fusch, Fusch & Ness, 2018). Rezultatele cercetării sunt obținute prin triangulație, asigurându-se că studiul contribuie într-adevăr la domeniul cunoașterii.

CAPITOLUL III: PRINCIPALELE REZULTATE ALE CERCETĂRII

Acest capitol prezintă principalele rezultate cantitative (întrebările 2, 3, 4) și calitative (întrebările 1, 5), referitoare la fiecare dintre întrebările și ipotezele cercetării.

III.1. Rezultate cantitative

III.1.1. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 2

Rezultate derivate din ipoteza de cercetare nr. 1: În urma programului de intervenție, percepțiile cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general vor fi mai pozitive în rândul celor două grupuri de cadre didactice – din învățământul general și învățământul special.

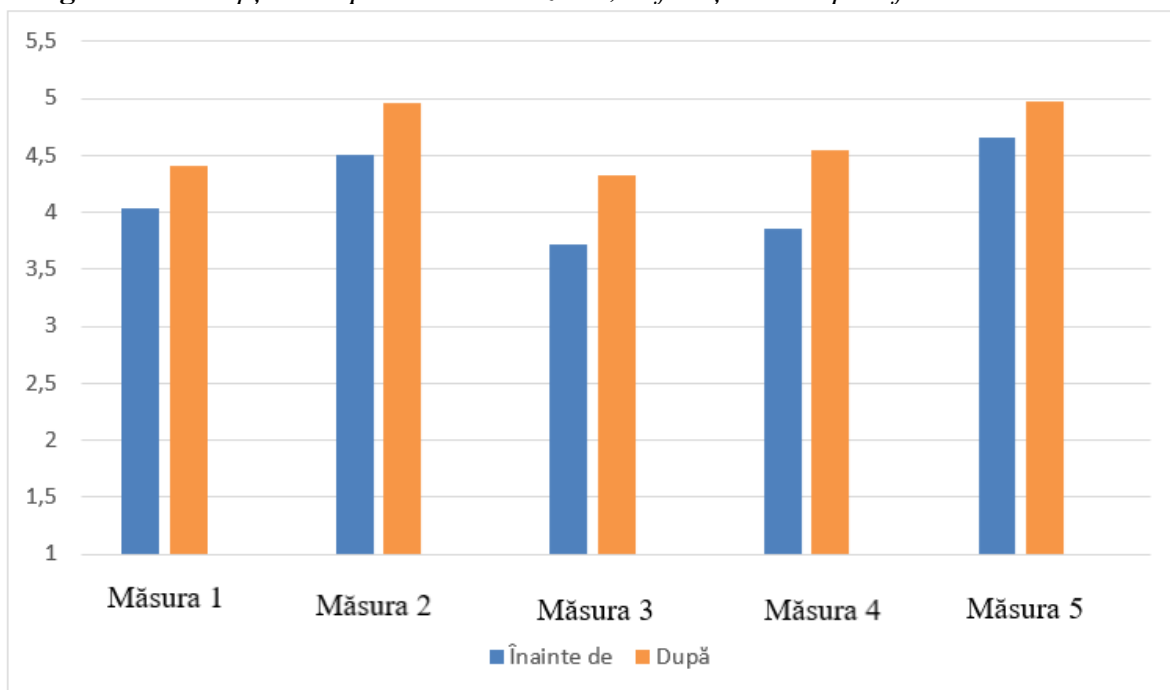
Pentru a testa această ipoteză, a fost efectuată o analiză MANOVA (analiză multiplă a varianței) cu timpul de măsurare (înainte/după intervenție) ca variabilă independentă și cele cinci măsurători ale percepției față de incluziune ca variabile dependente. Valorile medii și abaterea standard ale măsurătorilor sunt prezentate în tabelul nr. 3.

Tabelul 3: *Mediile și abaterile standard ale atitudinilor față de integrare, în funcție de momentul măsurării (N=51)*

Variabila	Timpul de măsurare	Valoarea mediei	Abaterile standard
Efectul incluziunii asupra copiilor cu nevoi speciale	Înainte de intervenție	4.03	.80
	După intervenție	4.48	.63
Efectul incluziunii asupra copiilor din învățământul general și asupra clasei	Înainte de intervenție	4.51	.79
	După intervenție	4.95	.61
Efectul incluziunii asupra profesorilor	Înainte de intervenție	3.72	.68
	După intervenție	4.33	.69
Acceptarea principiului incluziunii	Înainte de intervenție	3.84	.92
	După intervenție	4.54	.72
Disponibilitatea de a include elevii cu nevoi speciale în clasele din învățământul general	Înainte de intervenție	4.65	1.18
	După intervenție	4.97	.874

În figura nr. 3 este prezentată și o comparație între cele două momente în care s-au efectuat măsurătorile:

Figura 3: Percepțiile cu privire la incluziune, în funcție de timpul efectuării măsurătorii



Măsura 1: Efectul incluziunii asupra copiilor cu nevoi speciale.

Măsura 2: Efectul incluziunii asupra copiilor din învățământul general și asupra clasei.

Măsura 3: Efectul incluziunii asupra profesorilor.

Măsura 4: Acceptarea principiului incluziunii.

Măsura 5: Disponibilitatea de a include elevii cu nevoi speciale în clasele din învățământul general.

Rezultatele analizei MANOVA sunt prezentate în tabelul nr. 4.

Tabelul 4: Rezultatele analizei MANOVA care testează efectul intervenției asupra percepțiilor față de incluziune ($df=1,100$)

Variabila	F	Sig.
Efectul asupra copiilor cu nevoi speciale	10.05	0.009
Efectul asupra copiilor din învățământul general și asupra clasei	20.10	0.002
Efectul asupra profesorilor	18.27	0.001
Acceptarea principiului incluziunii	2.31	0.001
Dorința de a include	1.25	N.S.

În ceea ce privește ipoteza de cercetare nr. 1, analiza a evidențiat o creștere semnificativă a percepțiilor profesorilor, în urma programului de intervenție. Creșterea s-a manifestat în patru din cele cinci percepții, după cum urmează:

- Efectul incluziunii copiilor cu nevoi speciale.
- Efectul incluziunii asupra copiilor din clasele din învățământul general.

- Efectul incluziunii asupra profesorilor.
- Acceptarea principiului incluziunii.

Nu a fost identificată o schimbare semnificativă în ceea ce privește variabila privind disponibilitatea de a include, care era deja destul de ridicată înainte de intervenție.

Rezultate derivate din ipoteza nr. 2: Profesorii vor percepe competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor ca fiind mai ridicate, în urma programului de intervenție.

Pentru a testa această ipoteză, a fost realizată o analiză MANOVA, având ca variabilă independentă timpul de măsurare (înainte/după intervenție), iar ca variabile dependente competența socială și competența academică a copiilor cu nevoi speciale. Mediile și abaterea standard ale măsurătorilor sunt prezentate în tabelul nr. 5.

Tabelul 5: Valorile medii și abaterea standard ale competenței sociale și competenței academice ale copiilor cu nevoi speciale, în funcție de timpul efectuării măsurării (N=51)

	Timpul de măsurare	Media	Abatere standard
Competența socială a copiilor cu nevoi speciale	Înainte de intervenție	2.84	.44
	După intervenție	2.85	.39
Competențele academice ale copiilor cu nevoi speciale	Înainte de intervenție	3.04	.90
	După intervenție	3.06	.97
Identitatea de sine	Înainte de intervenție	2.44	.37
	După intervenție	2.53	.64

Rezultatele analizei MANOVA sunt prezentate în tabelul nr. 6.

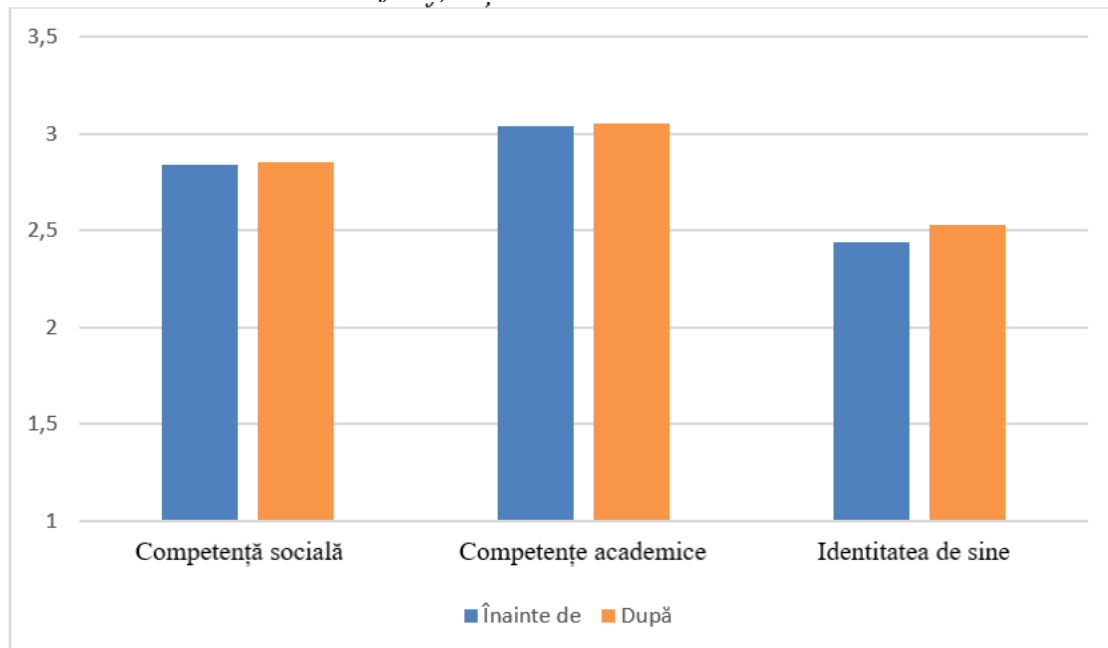
Tabelul 6: Rezultatele analizei MANOVA care testează efectul intervenției asupra competenței sociale și academice ($df=1,100$)

Variabila	F	Sig.
Competența socială a copiilor cu nevoi speciale	0.04	N.S.
Competențele academice ale copiilor cu nevoi speciale	0.01	N.S.
Identitatea de sine a copiilor cu nevoi speciale	0.42	N.S.

Rezultatele nu au arătat niciun efect semnificativ asupra celor două măsurători ale competenței copiilor. Astfel, nu a existat nicio schimbare între măsurarea efectuată

înainte și măsurarea efectuată după intervenție, în ceea ce privește competența socială și competența academică a copiilor cu nevoi speciale. Comparația între cele două momente de măsurare în ceea ce privește competența socială, competența academică și identitatea de sine, este prezentată și în Figura nr. 4.

Figura 4: *Competența socială și competența academică a copiilor din învățământul special, în funcție de momentul măsurării*



III.1.2. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 3

Comparație între profesorii care lucrează în școlile din învățământul special și învățământul general

Rezultate derivate din ipoteza de cercetare nr. 3: Profesorii care lucrează în școli din învățământul special vor manifesta percepții mai pozitive față de includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele obișnuite decât profesorii din școlile din învățământul general.

Pentru a analiza această ipoteză, a fost efectuată o analiză multiplă a varianței (MANOVA), având ca variabilă independentă tipul de educație (învățământ special/ învățământ general) și ca variabile dependente percepțiile cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general. Valorile medii și abaterea standard a măsurătorilor sunt prezentate în tabelul nr. 7.

Tabelul 7: Valorile medii și abaterea standard ale percepțiilor cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în clasele din învățământul general în rândul profesorilor din învățământul special (N=41) și al profesorilor din învățământul general (N=36).

Variabila	Tipul de educație	Media	Abatere standard
Efectul incluziunii copiilor cu nevoi speciale	Învățământ special	3.93	.75
	Învățământ general	4.08	.78
Efectul incluziunii asupra copiilor din învățământul general și asupra clasei	Învățământ special	4.56	.77
	Învățământ general	4.59	.73
Efectul incluziunii asupra profesorilor	Învățământ special	3.70	.60
	Învățământ general	3.99	.83
Acceptarea principiului incluziunii	Învățământ special	3.76	.91
	Învățământ general	4.07	.78
Disponibilitatea de a include elevii cu nevoi speciale în clasele din învățământul general	Învățământ special	4.30	1.22
	Învățământ general	4.72	.99

Rezultatele au arătat o diferență între cele două grupuri în ceea ce privește efectul incluziunii asupra modului de abordare al profesorilor. Profesorii din învățământul general au afișat o percepție mai pozitivă decât profesorii din învățământul special. Diferența dintre grupuri în ceea ce privește celelalte percepții nu a fost semnificativă.

Rezultate derivate din ipoteza de cercetare nr. 4: Profesorii care lucrează în școlile de învățământ special vor avea o percepție mai bună asupra competenței sociale, competenței academice și dezvoltării identității de sine a elevilor, decât profesorii din școlile de învățământ general.

Pentru a verifica această ipoteză, a fost efectuată o analiză multiplă a varianței (MANOVA), având ca variabile independente tipul de educație (educație specială/învățământ general) și ca variabile dependente competența socială și competența academică a copiilor cu nevoi speciale. Comparația privind identitatea de sine a fost realizată prin testul t, examinând schimbarea dintre cele două măsurători.

Nu s-a constatat nicio diferență semnificativă între cele două grupuri în ceea ce privește competența socială și competența academică a copiilor cu nevoi speciale. Mai mult, nu s-a constatat nicio diferență semnificativă între cele două grupuri în ceea ce privește identitatea de sine ($t(60) = 0,83, p > 0,05$).

III.1.3. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 4

Rezultatele derivate din relația dintre variabilele de mediu ale profesorilor (gen, pregătire, vechime în activitatea didactică, formare avansată în domeniu, numărul de copii surzi/cu deficiențe de auz (Surzi/DdA) din clasă și ceilalți copii), percepția acestora privind incluziunea elevilor cu nevoi speciale în clasele de învățământ general și dezvoltarea identității de sine a acestor elevi. Mai jos sunt prezentate rezultatele obținute cu referire la această întrebare.

Genul: Nu s-a efectuat nicio analiză din cauza numărului mic de profesori de sex masculin din eșantion.

Vechime în activitatea didactică: coeficientul de corelație Pearson a fost calculat între vechimea în activitatea didactică și fiecare dintre variabilele dependente. Rezultatele sunt ilustrate în tabelul nr. 8.

Tabelul 8: Corelații între vechimea în activitatea didactică și variabilele dependente

Variabila	Vechime în activitatea didactică
Efectul asupra copiilor cu nevoi speciale	-.24*
Efectul asupra copiilor din învățământul general și asupra clasei	-.04
Efectul asupra profesorilor	-.13
Acceptarea principiului incluziunii	-.10
Dorința de a include	-.21
Competența socială a copiilor cu nevoi speciale	-.23
Competența academică a copiilor cu nevoi speciale	-.04
Identitatea de sine	-.24*

În ceea ce privește efectul incluziunii asupra copiilor cu nevoi speciale, s-a constatat o corelație negativă semnificativă cu intensitatea scăzută. Profesorii cu mai multă experiență au prezentat un nivel mai scăzut al percepției efectului incluziunii asupra copiilor cu nevoi speciale în comparație cu profesorii cu mai puțină experiență. Cu cât profesorii aveau mai multă experiență, cu atât percepția lor despre identitatea de sine a elevilor cu nevoi speciale era mai scăzută. Nu au fost găsite corelații semnificative în legătură cu celelalte variabile, ceea ce indică faptul că percepțiile profesorilor cu privire la impactul incluziunii, precum și percepția lor privind dezvoltarea identității elevilor surzi/DdA în clasele de învățământ general nu s-au schimbat odată cu creșterea experienței profesorilor.

Rezultatele nu au arătat diferențe semnificative între profesorii care au participat la programe de formare în domeniul educației speciale și profesorii care nu au participat la aceste programe. Testul T pentru eșantioane independente a fost efectuat pentru a compara profesorii care au avut în clasă elevi surzi/DdA și profesorii care nu au avut astfel de elevi în clasă.

Rezultatele au relevat faptul că profesorii care au avut în clasă elevi surzi/ DdA au perceput competențele academice ale acestor elevi ca fiind mai ridicate, în comparație cu profesorii care nu au avut astfel de elevi în clasă. Nu s-au constatat diferențe semnificative în ceea ce privește celelalte variabile.

III.2 Rezultate calitative

Acest subcapitol prezintă rezultatele obținute în urma interviurilor profesorilor cu privire la incluziunea elevilor surzi/DdA în școlile din învățământul general și special..

III.2.1. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 1

Rezultatele de mai jos au derivat din întrebarea de cercetare nr. 1: "Care sunt percepțiile profesorilor cu privire la incluziunea copiilor surzi/DdA în clasele din învățământul general, competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a copiilor cu nevoi speciale, în general, și a copiilor surzi/DdA, în special, care studiază în cadrul învățământului special sau general?".

Analiza de conținut a acestei întrebări a evidențiat două aspecte cheie:

1. Percepțiile profesorilor pro și contra incluziunii.
2. Incluziunea optimă într-o clasă din învățământul general.

Tema 1: Percepțiile profesorilor pro și contra incluziunii

Profesorii din învățământul general care au inclus elevi surzi/DdA în clasele lor au declarat că ei înșiși erau în favoarea incluziunii atunci când aceasta aducea un plus valoare atât elevilor incluzivi, cât și celor incluși:

"Este important să includem copiii din învățământul special în învățământul general. Ei nu trăiesc într-o bulă, ies mai târziu în societate și chiar și copiii "obișnuiți" trebuie să-i cunoască și să-i includă, precum și să interacționeze cu ei. Acest lucru începe de la o vârstă fragedă" (Orit, învățământ general).

Cu toate acestea, cadrele didactice au subliniat că unii dintre colegii lor erau împotriva incluziunii, deoarece acest proces implica un volum de muncă suplimentar în predarea la clasă, îngreunând munca profesorilor: *"Pentru unii profesori, incluziunea este o povară, este mai dificilă. Aceștia spun că orele de curs sunt deja o provocare în sine. Dacă iei în considerare*

complexitatea suplimentară a unui copil inclus în clasă, devine foarte dificil" (Odelia, învățământ general).

Profesorii de educație specială care au predat la clasele de elevi surzi/DdA au indicat argumente similare în favoarea incluziunii în clasele obișnuite, subliniind nevoia acestor elevi de a întâlni persoane auzitoare în mediul lor natural:

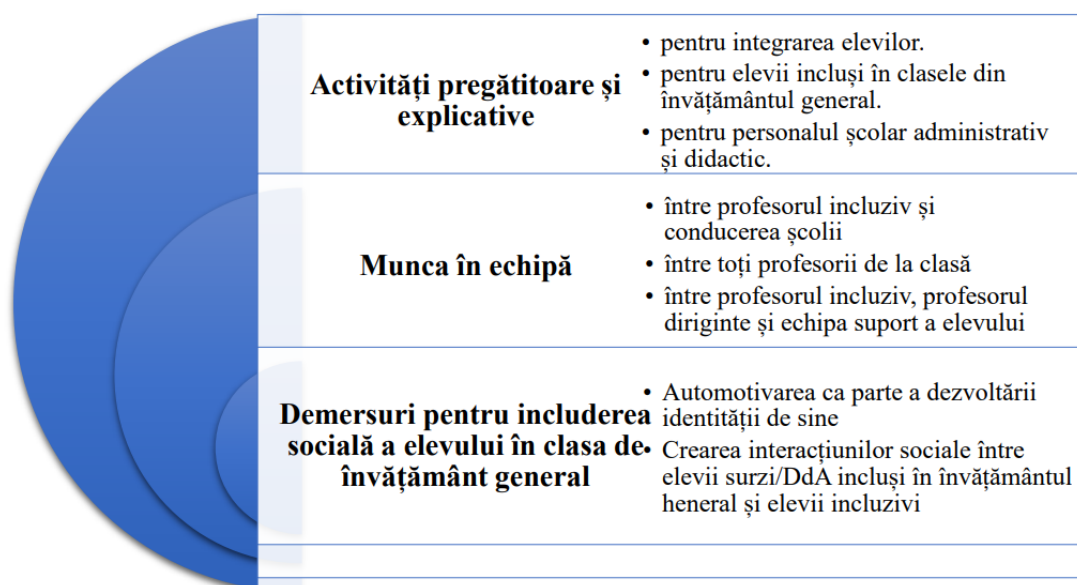
"Eu sunt în favoarea incluziunii. La un moment dat, acești elevi cu nevoi speciale merită să se afle în mediul cu care sunt obișnuiți. Acest lucru se datorează faptului că și ei provin din case de auzitori, cu prieteni și vecini auzitori. Acesta este mediul lor natural" (Noa, educație specială pentru elevii surzi/DdA).

Cu toate acestea, un alt profesor a spus că copiii din clasa de surzi/DdA se opuneau includerii într-o clasă obișnuită și se temeau de acest lucru: *"Incluziunea este mai degrabă artificială. Copiii nu doresc cu adevărat să fie incluși și pleacă din clasele speciale. Noi îi convingem să facă acest lucru... este ca o pedeapsă pentru ei"* (Daniel, profesor de educație specială pentru elevii surzi/DdA).

Tema 2: Incluziunea optimă într-o clasă din învățământul general

În figura nr. 5 sunt reprezentate categoriile de incluziunea optimă care au fost obținute în urma analizei de conținut. În comentariile lor, cadrele didactice s-au referit la factorii care au favorizat incluziunea optimă a copiilor în clasele din învățământul general.

Figura 5: Percepțiile profesorilor cu privire la procesul optim de incluziune al elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general



Atât cadrele didactice din învățământul general, cât și cele din învățământul special au indicat că, realizarea unei incluziuni optime necesită, în primul rând, de o pregătire adecvată în vederea

incluziunii la nivelul elevilor incluși, al elevilor care includ, al conducerii și al personalului clasei din învățământul general. Cadrele didactice au subliniat importanța pregătirii elevilor care includ, astfel încât aceștia să poată înțelege dizabilitatea și modul de includere a elevilor în societatea clasei și să dea dovadă de empatie. În plus, aceștia au precizat că, pentru ca incluziunea să aibă succes, este necesară o muncă în echipă constantă și aprofundată, implicând profesorul de incluziune și ceilalți profesori din clasă și personalul școlii. Un alt aspect care a reieșit în cadrul interviurilor a fost nevoia esențială de incluziune socială a elevilor surzi/DdA într-o clasă obișnuită, reprezentând un alt nivel în incluziunea optimă a acestora: "*Este foarte important să începem cu aspectul social. Dacă reușesc să se integreze social, atunci va avea loc și învățarea*" (Maya, profesor de educație specială pentru elevii surzi/DdA).

În plus, profesorii au menționat importanța auto-provocării ca parte a dezvoltării identității de sine a elevilor surzi/DdA. Acești elevi ar trebui să știe cum să se angajeze în auto-motivare, să își înțeleagă dizabilitatea și implicațiile acesteia și să își susțină drepturile pe care le merită, astfel încât să poată fi incluși în mod optim într-un mediu auditiv. Un astfel de mediu i-ar putea sprijini și asista în procesul de incluziune:

Este important să îi lăsăm să fie independenți, astfel încât, atunci când vor ieși în lume, să fie capabili să se descurce în ciuda dizabilității lor și a implicațiilor acesteia (Daniel, profesor de educație specială pentru elevii surzi/ DdA).

Mai mult, profesorii de educație specială care au predat într-o clasă de educație specială pentru elevii surzi/DdA și care au selectat o parte dintre elevii lor pentru a-i include într-o clasă obișnuită au subliniat faptul că contactul lor cu profesorii incluzivi a fost foarte important. Acest contact a facilitat o comunicare adecvată și corespunzătoare între ei, profesorii incluzivi și elevii incluși și părinții acestora.

III.2.2. Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 5

Rezultate derivate din implicațiile includerii elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general și special

Rezultatele de mai jos au derivat din întrebarea de cercetare nr. 5a: "Cum percep cadrele didactice implicațiile includerii elevilor surzi/DdA în clasele de învățământ general sau special?".

Cadrele didactice din învățământul general și special au indicat că includerea elevilor surzi/DdA într-o clasă obișnuită a avut unele implicații. Uneori, incluziunea a avantajat elevii și mediul lor, alteori nu. Cu toate acestea, incluziunea a avut, fără îndoială, un impact, iar elevii incluși și mediul lor ar trebui să știe cum să facă față acestor implicații. În plus, profesorii au afirmat că cadrul de învățământ special este mai mic și mai cuprinzător, fiind mai potrivit

pentru a satisface nevoile fiecărui copil: "*Cred că incluziunea ar trebui să fie adaptată la fiecare elev. Cred că nu toți elevii din învățământul special pot fi incluși în clasele obișnuite*" (Maya, profesor de educație specială pentru elevii surzi/DdA).

Rezultate derivate din implicarea profesorilor diriginți în incluziunea elevilor surzi/DdA în clasele obișnuite

Următoarele rezultate au derivat din întrebarea de cercetare nr. 5b: "Cum percep cadrele didactice implicarea profesorilor diriginți în incluziunea elevilor surzi/DdA în clasele obișnuite?"

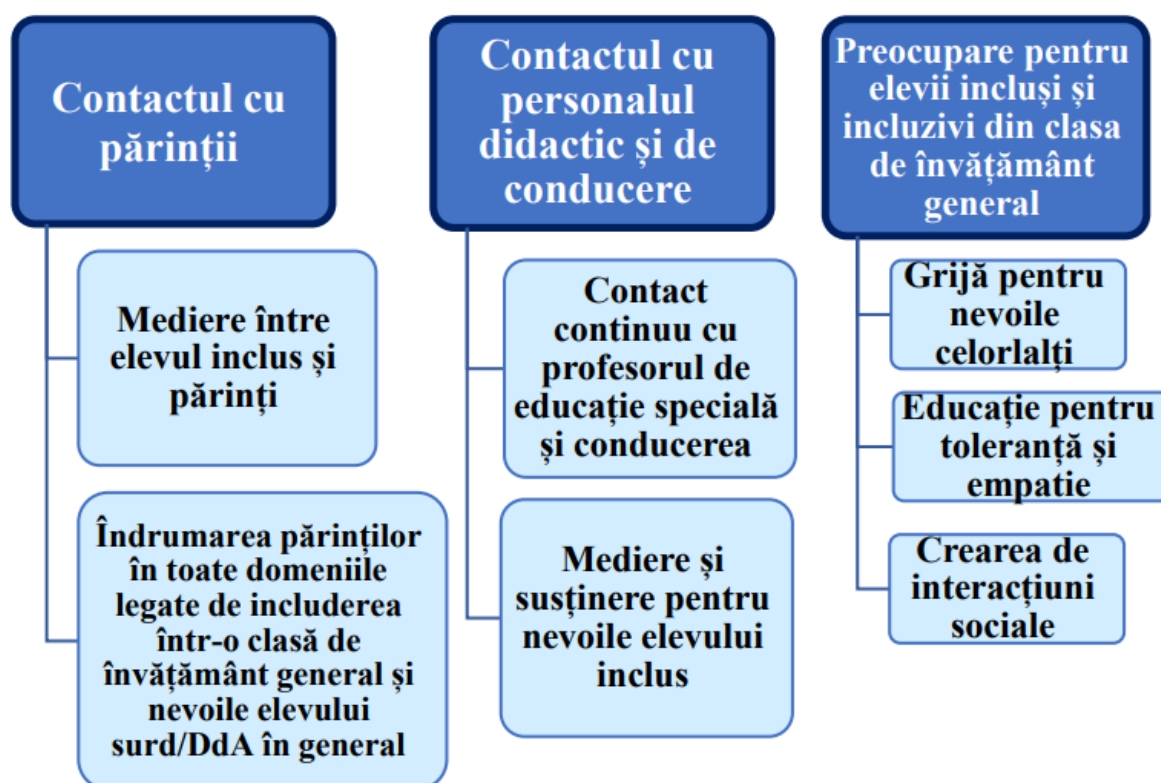
Cadrele didactice din învățământul general și special au subliniat că profesorul care include, și anume profesorul diriginte, a jucat cel mai important rol în realizarea unei incluziuni optime pentru elevii surzi/DdA incluși într-o clasă din învățământul general. Profesorul diriginte al clasei obișnuite îi primește pe elevii surzi/DdA și îi include în clasa sa. Ea trebuie să îi integreze pe elevii incluși, precum și pe ceilalți elevi din clasă, oferind explicații atât clasei, cât și elevilor incluși. Ea trebuie să fie foarte conștientă și să se asigure că acești elevi sunt incluși în mod optim în clasă.

În cazul în care apare o problemă, profesorul diriginte trebuie să raporteze profesorului diriginte al clasei de elevi surzi/DdA și echipei terapeutice, astfel încât aceștia să o poată ajuta pe ea și pe elevul inclus. Ea este mediatorul între personalul didactic obișnuit și conducerea școlii, elevii incluși și părinții acestora:

"Rolul meu, în calitate de profesor diriginte al clasei de surzi/DdA, este de mediator între elevul inclus în clasa obișnuită, profesorii din clasa obișnuită și părinți. Trebuie să îi îndrum și să îi dirijez pe toți, la fel ca pe o navă, al cărei căpitan sunt eu" (Noa, profesor de educație specială pentru elevii surzi/DdA).

Figura nr. 6 ilustrează categoriile și subcategoriile obținute în urma analizei de conținut.

Figura 6: Rolurile profesorului incluziv (profesor diriginte) în clasa obișnuită



Rezultatele au indicat nevoia de mediere între elevii incluși și părinții lor, de îndrumare a acestora cu privire la tot ceea ce ține de importanța incluziunii într-o clasă obișnuită și de recrutare a acestora ca parteneri pentru o incluziune de succes. Un alt aspect care a reieșit a fost nevoia de mediere și de susținere a nevoilor elevilor în fața personalului de conducere a școlii și a tuturor cadrelor didactice: "*Rolul meu în calitate de profesor diriginte al clasei de elevi surzi/DdA este, în primul rând, de a le apăra nevoile, încercând să le explic profesorilor, personalului școlii și copiilor care îi includ, cum că, în cele din urmă, ei sunt copii normali, doar că au nevoi speciale*" (Maya, profesor de educație specială pentru elevii surzi/DdA).

Un alt aspect a fost legat de gradul de preocupare pentru elevii incluși și cei incluzivi în ceea ce privește educarea toleranței și răbdării, dezvoltarea empatiei, observarea nevoilor copiilor incluși, crearea de interacțiuni sociale și jocuri sociale comune pentru o incluziune socială optimă a elevilor incluși într-o clasă obișnuită, împreună cu elevii incluzivi, precum și oferirea de explicații elevilor incluzivi.

Rezultate derivate din dificultățile de incluziune a unui elev surd/DdA într-o clasă obișnuită

Rezultatele de mai jos au derivat din întrebarea de cercetare nr. 5c: "Cum fac față cadrele didactice incluziunii elevilor surzi/DdA în clasa lor?"

Analiza de conținut a acestei întrebări a scos la iveală trei categorii principale asociate cu dificultățile de incluziune:

1. Dificultăți întâmpinate de elevii incluzivi
2. Dificultăți întâmpinate de elevii incluși
3. Dificultăți întâmpinate de profesori.

Figura nr. 7 ilustrează categoriile și subcategoriile obținute în urma analizei de conținut cu privire la dificultățile de incluziune.

Figura 7: *Dificultăți ale profesorilor, ale elevilor incluși și ale elevilor incluzivi în clasa obișnuită*



Dificultățile întâmpinate de elevii incluzivi - se referă la dificultățile sociale, comunicaționale și emoționale ale elevilor incluzivi, atât în clasă, cât și în afara ei. Aceștia trebuie să se gândească la ceilalți, să îi accepte, să îi ajute și, în același timp, să își depășească propriile dificultăți personale și să răspundă așteptărilor profesorilor care le-au acordat un rol care presupune responsabilitate față de, și ajutor pentru elevul inclus.

Dificultățile întâmpinate de elevii incluși – sunt legate de dificultățile sociale din sala de clasă, în timpul pauzelor, în mediul academic, în cazul învățării la distanță în urma pandemiei COVID-19, dezvoltarea identității de sine și auto-apărarea. Ei trebuie să fie capabili să facă față tuturor acestor factori, să se confrunte cu situații sociale greu de rezolvat, să stabilească prietenii și să le mențină, să își explice problemele, dorințele, să se angajeze în auto-motivare,

să ceară/primească ajutor, să se adapteze schimbărilor de sistem, să primească critici/atribuții din mediul lor și să fie puternici. Pentru a putea realiza toate acestea, ei au nevoie de ajutor.

Dificultățile întâmpinate de profesori - profesorii au declarat că au înfruntat diferite dificultăți din sistem. Printre acestea se numără dobândirea de cunoștințe, cursuri de formare continuă care le erau dictate de sistem și care nu erau întotdeauna relevante pentru domeniu, gestionarea unei clase mari și eterogene, cu un număr limitat de ore de incluziune pentru copiii cu nevoi speciale, cu clase inaccesibile din punct de vedere acustic și tehnologic și cu dificultăți de includere a elevilor cu nevoi speciale, a părinților, cu constrângeri de sistem, precum și cu multe alte dificultăți cauzate de pandemia COVID-19.

Rezultate derivate din modul de abordare a dificultăților întâmpinate în procesul de incluziune

Analiza de conținut a interviurilor profesorilor referitoare la diferitele modalități de gestionare a dificultăților legate de procesul de incluziune a scos la iveală diverse metode de adaptare dezvoltate de profesori.

Figura 8: *Abordarea dificultăților legate de incluziune*



Profesorii, atât din învățământul general, cât și din cel special, au fost foarte creativi. Aceștia au găsit soluții variate la dificultățile pe care le-au întâmpinat în includerea copiilor surzi/DdA într-o clasă obișnuită.

Elaborarea unor metode de predare adaptate - lucrul în echipe:

Pentru a gestiona clase foarte mari, cu un număr mare de elevi cu nevoi diferite și variate, profesorii și-au schimbat metodele de predare pentru a putea ajunge la elevii incluși. Unii profesori au decis să predea în grupuri și să creeze un grup de elevi puternici care să ajute elevii incluși care întâmpinau dificultăți. Unii dintre ei au trecut la lucrul cu elevii incluși în timp ce restul clasei lucra independent.

Abordarea accesibilității spațiului de învățare:

Profesorii de educație specială pentru elevii surzi/DdA au acordat o mare importanță problemei accesibilității, precizând că aceasta a necesitat multă atenție în alegerea clasei și adaptarea acesteia la nevoile de învățare ale elevilor surzi/DdA.

Gestionarea activităților necorespunzătoare de formare, îndrumare și tutoriat:

Profesorii au declarat că au fost adesea nevoiți să includă elevii în clasa lor obișnuită fără o pregătire sau instruire corespunzătoare.

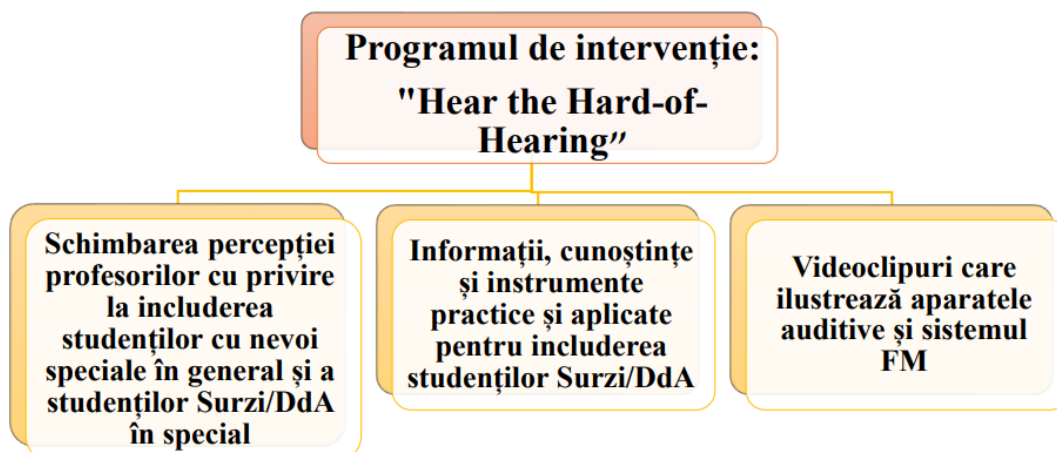
Gestionarea procesului de învățare la distanță în timpul pandemiei COVID-19:

Profesorii au găsit modalități variate și semnificative de a face față constrângerilor cauzate de izbucnirea pandemiei COVID-19, cum ar fi învățarea în capsule (clase cu un număr mic de elevi) și cu elevi care nu au fost întotdeauna de acord să participe la lecții prin Zoom. Majoritatea profesorilor intervievați au declarat că au încercat să acorde mai multă atenție aspectului socio-emoțional, pe lângă cel academic.

III.3 Programul de intervenție - Contribuția la schimbarea percepției profesorilor

Profesorii din învățământul general și cei din învățământul special și-au exprimat satisfacția și susținerea față de programul de intervenție, construit special pentru acest studiu. Cei mai mulți dintre profesori au pus accentul pe clipurile video care au contribuit la ilustrarea și înțelegerea în profunzime a nevoilor individuale și sistemice ale elevilor cu deficiențe de auz/DdA. Unii dintre cei intervievați au indicat informațiile, cunoștințele și instrumentele pe care le-au primit în cadrul programelor de formare continuă și pe care le-au aplicat în clasă. Aceștia au raportat că au avut succes și că informațiile le-au servit până acum și le-au schimbat percepția. Figura 9 descrie contribuția programului de intervenție la schimbarea percepției profesorilor, așa cum a reieșit din analiza interviurilor.

Figura 9: Programul de intervenție: "Hear the Hard-of-Hearing"



III.3.1. Schimbarea percepției profesorilor cu privire la includerea elevilor cu nevoi speciale în general și a elevilor surzi/DdA în special

Rezultatele obținute în urma interviurilor au ilustrat faptul că programul de intervenție care a fost dezvoltat special pentru acest studiu și care a inclus cunoștințe și informații exacte și accesibile despre elevii surzi/DdA și a fost însoțit de clipuri video, a fost foarte semnificativ pentru profesori. Persoanele intervievate au menționat că programul de intervenție le-a deschis perspectivele și le-a schimbat percepția cu privire la modul de a gestiona și de a se adresa elevilor surzi/DdA. Roni, un profesor de învățământ general, a subliniat faptul că programul de intervenție, prezentat de cercetătoare în școala sa, a fost semnificativ pentru el și i-a schimbat percepția privind includerea elevilor surzi/DdA: "*numai cursul dumneavoastră de formare continuă a fost semnificativ și mi-a oferit un răspuns care m-a ajutat foarte mult în ceea ce privește elevii surzi/DdA incluși în clasa mea. Mi-a schimbat modul de gândire cu privire la elevi și la nevoile lor*". Orit, o profesoară de învățământ general, a confirmat spusele lui Roni, afirmând că programul de intervenție i-a oferit multe cunoștințe și instrumente care i-au schimbat percepția asupra includerii elevilor surzi/DdA. Ea a pus în aplicare aceste instrumente și a păstrat semnul special de carte distribuit în timpul atelierului. Rita, o profesoară de învățământ general, s-a identificat în părerile colegilor ei de învățământul general. Ea a subliniat convingerea că toți profesorii ar trebui să participe la programul de intervenție dezvoltat special pentru acest studiu:

"Cred că fiecare profesor trebuie să participe la programul dumneavoastră. Este extrem de important și util, în special atunci când incluzi elevi surzi/DdA în școală și în clasa ta. Eu însămi sunt hipoacuzică și acest lucru nu a făcut decât să mă facă să realizez că trebuie să fiu meticuloasă și că atunci când inculc materiale de învățare, trebuie să includ sistemul FM, care este cu adevărat esențial pentru acești elevi".

În mod similar, profesorii de învățământul special au subliniat importanța programului de intervenție și schimbarea de percepție pe care acesta a provocat-o în rândul lor. Maayan, o profesoară de educație specială pentru elevii surzi/DdA, a subliniat că, datorită programului de intervenție la care a participat, a înțeles importanța incluziunii, nevoile sociale ale elevilor surzi/DdA, iar acest lucru i-a schimbat modelul de gândire. Maya, o profesoară de educație specială pentru elevii surzi/DdA, a confirmat și a subliniat importanța programului de intervenție ca mentorat pentru profesorii de educație specială și, cu atât mai mult, pentru profesorii din învățământul general:

"Dacă pentru profesorii de educație specială nu este suficient, atunci profesorii de învățământ general ... au nevoie de mai multă pregătire... Abia atunci, în cadrul programului

dumneavoastră, am realizat cât de important este ca profesorii să folosească mereu sistemul FM și ca elevii să ia cu ei sistemul FM și la orele de educație fizică, precum și la clasele incluzive... Îmi amintesc acest lucru ca fiind unul semnificativ pe care l-am deprins din atelierul dumneavoastră, pe care mi-l amintesc foarte bine din acest punct de vedere și care, de fapt, mi-a schimbat modul de gândire".

După cum arată rezultatele, atât profesorii din învățământul general, cât și cei din învățământul special au subliniat importanța programului de intervenție, semnificația și contribuția acestuia la schimbarea modului de gândire cu privire la incluziunea învățământului general, pe ansamblu, și a elevilor surzi/DdA, în special.

III.3.2. Informații, cunoștințe, instrumente practice și aplicative pentru incluziunea elevilor surzi/DdA

Sesiunile din timpul programului de intervenție au constat în activități comune pentru punerea în aplicare a cunoștințelor și instrumentelor furnizate. Persoanele intervievate au indicat că cunoștințele aplicate cuprinse în program au fost foarte semnificative pentru ele. În timpul interviului, Roni, profesor de învățământ general pentru elevi surzi/DdA, a subliniat că informațiile și instrumentele pe care le-a primit în cadrul programului de intervenție l-au ajutat personal: *"Am participat la cursul dumneavoastră de formare continuă, care a avut ca subiect incluziunea elevilor surzi/DdA. Informațiile pe care ni le-ați împărtășit m-au ajutat foarte mult pe plan personal"*.

Orit, o profesoară de învățământ general, s-a identificat în cuvintele lui Roni și a subliniat că informațiile furnizate în cadrul programului de intervenție au fost esențiale și i-au adus o mare contribuție: *"Informațiile și diferitele instrumente pe care ni le-ați oferit pentru o incluziune optimă... m-au ajutat cu adevărat... Nu aveam nicio cunoștință despre acest subiect, ați venit cu multă energie, entuziasm, precum și cunoștințe, a fost grozav"*. Maya, o profesoară de educație specială pentru elevii surzi/DdA, a confirmat spusele profesorilor, subliniind importanța informațiilor și a instrumentelor furnizate în cadrul programului de intervenție: *"... Ați venit la școala noastră și ne-ați prezentat programul. A fost uimitor și semnificativ. Îmi amintesc că, în timpul atelierului, ne-ați arătat multe lucruri despre surzi/DdA... Credeam că știu totul și apoi mi-am dat seama că nu e așa..."*.

Interviurile au ilustrat faptul că informațiile, cunoștințele și instrumentele practice și aplicative, furnizate de programul de intervenție dezvoltat special în scopul acestui studiu, au fost foarte semnificative atât pentru profesorii din învățământul general, cât și pentru cei din învățământul special, schimbându-le viziunea asupra incluziunii elevilor surzi/DdA.

III.3.3. Videoclipuri care ilustrează aparatele auditive și sistemul FM

Programul de intervenție a cuprins sesiuni în care au fost difuzate videoclipuri unice. Acestea au ilustrat modul în care elevii surzi/DdA auzeau cu/fără un aparat auditiv și un sistem FM. Maayan, o profesoară de educație specială pentru elevii surzi/DdA, a subliniat că videoclipurile au ajutat-o să înțeleagă cât de important este să instaleze sistemul FM. Acesta i-a ajutat pe elevi să înțeleagă în mod optim ceea ce se spunea în clasă sau într-un mediu zgomotos în care avea loc procesul sau activitatea de învățare: *"Ați venit la noi și ne-ați oferit ... pregătirea ... cu explicații și clipuri video care ne-au facilitat înțelegerea lumii elevilor și a importanței implementării sistemului FM..."*.

Maya, o profesoară de educație specială pentru elevii surzi/DdA, a confirmat cuvintele profesorilor și a subliniat mai mult decât oricine altcineva importanța clipurilor video care au fost cele mai esențiale pentru ea: *"Ați ilustrat modul în care copiii auzeau cu și fără aparat auditiv și ... sistemul de sunet FM care amplifică sunetul și cât de semnificativ este ... pentru elevii noștri. Acest lucru m-a surprins cu adevărat și mi-l amintesc foarte bine"*.

Interviurile au arătat că videoclipurile au reprezentat o ilustrație semnificativă pentru profesorii care au participat la programul de intervenție. Cu toate acestea, toate instrumentele și cunoștințele furnizate în cadrul programului au fost, de asemenea, foarte semnificative pentru ei și i-au ajutat să facă față incluziunii elevilor surzi/DdA.

CAPITOLUL IV: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Acest capitol prezintă concluziile de natură factuală și conceptuală derivate din rezultatele cercetării, implicațiile cercetării, limitările, contribuția la domeniul cunoașterii și recomandările pentru cercetările viitoare .

IV.1. Principalele concluzii de natură factuală și conceptuală

IV.1.1 Concluzii de natură factuală

La nivel faptic, din rezultatele cercetării s-au desprins mai multe concluzii:

1. Spre deosebire de ceea ce era de așteptat, rezultatele cantitative ale studiului au arătat că nu a existat nicio schimbare substanțială în percepțiile profesorilor față de integrarea elevilor cu nevoi speciale în cadrul învățământului normal și special, chiar și după un program de intervenție, datorită percepției lor inițial ridicată. La fel ca și percepțiile lor față de competența socială și academică și față de dezvoltarea identității de sine.

2. Variabilele de mediu ale profesorilor (cum ar fi genul, formarea, vechimea în învățământ) nu au un efect asupra percepțiilor acestora față de integrarea elevilor cu nevoi speciale, în general, și a celor cu deficiențe de auz și surzi, în special.
3. Cea mai fundamentală și mai importantă concluzie a acestui studiu a fost importanța programului de intervenție, dezvoltat special pentru acest studiu. Programul a facilitat furnizarea de cunoștințe și informații concrete profesorilor elevilor surzi/DdA și a fost însoțit de videoclipuri unice care au ilustrat modul de a auzi al elevilor. Programul de intervenție a fost extrem de semnificativ pentru profesori. Acesta le-a schimbat percepția cu privire la modul de a face față și de a-i include pe elevii surzi/DdA în clasa lor. Prin urmare, programul de intervenție cuprinzător, cu accent pe dezvoltarea abilităților sociale, academice și a identității de sine, dezvoltat de cercetătoare, ar putea contribui la o mai bună incluziune a elevilor cu nevoi speciale, în general, și a elevilor surzi/DdA, în special.
4. Importanța este atribuită pregătirilor preliminare ale elevilor incluși și incluzivi, precum și ale întregului personal didactic și de management al școlii, în vederea includerii elevilor surzi/DdA în cadrele de învățământ special. Preocuparea pentru satisfacerea nevoilor tuturor elevilor prin educația pentru răbdare, toleranță și empatie, crearea de interacțiuni sociale și jocuri comune, precum și dobândirea de instrumente pentru identificarea abilităților sociale și a punctelor forte ale identității de sine, vor facilita o incluziune de succes.
5. Ar trebui să se pună accentul pe cooperare și formare a părinților și pe furnizarea de instrumente pentru a identifica abilitățile sociale și punctele forte ale identității de sine și pentru a le implementa în rândul copiilor, deoarece părinții sunt o parte integrantă a procesului de incluziune a copiilor lor în clasele obișnuite.
6. Este important să se adapteze cadrul de învățare la nevoile elevilor surzi/ cu deficiențe de auz, pentru a crea un climat optim și empatic prin considerație, reciprocitate, comunicare pozitivă și interacțiune socială între elevii incluși și cei incluzivi. Accesibilitatea spațiilor de învățare și dezvoltarea unor metode de predare adaptate sunt necesare pentru elevii surzi/ cu deficiențe de auz incluși în sistemul de învățământ, deoarece nu orice cadru este potrivit pentru fiecare elev.
7. Cadrele didactice trebuie să fie formate în domeniul educației speciale și al incluziunii încă din instituțiile de formare a acestora, precum și în timpul activității didactice în școală. Astfel, ei vor dobândi cunoștințe mai extinse în acest domeniu.
8. O mare importanță este atribuită sincronizării și cooperării dintre profesorul diriginte și profesorul de educație specială din clasa de elevi surzi/ cu deficiențe de auz. Acest lucru

va îmbunătăți incluziunea, va ajuta la recunoașterea abilităților sociale ale elevilor din învățământul special și va dezvolta auto-motivarea elevilor incluși în general și a celor cu deficiențe de auz și surzi în special.

9. Profesorii s-au confruntat cu dificultăți legate de integrarea elevilor surzi/DdA, mai ales în perioada desfășurării acestui studiu, adică în perioada epidemiei COVID-19. Acest lucru i-a obligat pe profesori să organizeze și să țină lecții în moduri noi, care nu erau accesibile tuturor elevilor. Aceste metode au inclus mijloace și instrumente tehnologice -Pedagogii care au pus accentul pe învățarea socio-emoțională. Implicarea tuturor elevilor în predarea la distanță a fost slabă, iar elevii din învățământul special au avut dificultăți în a urmări lecțiile livrate prin Zoom.

IV.1.2. Concluzii de natură conceptuală

La nivel conceptual, rezultatele cercetării au dus la concluzia că participarea la programul de intervenție a influențat percepțiile atât ale profesorilor din învățământul general, cât și ale celor din învățământul special. I-a făcut pe aceștia mai înțelegători și mai empatici față de elevii incluși și incluzivi, știind cum să îi instruiască pe elevii incluzivi în ceea ce privește nevoile elevilor incluși. Programul de intervenție i-a ajutat pe profesori într-un mod profesional după ce au dobândit instrumentele și cunoștințele necesare incluziunii optime. În plus, a îmbunătățit capacitățile profesorilor de a înțelege nevoile speciale și personale ale elevilor surzi/DdA. Acest lucru conduce la concluzia că programul de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing" constituie un factor semnificativ care a avut un impact asupra percepțiilor profesorilor participanți, de învățământ general și special, în ceea ce privește includerea elevilor cu nevoi speciale în diverse cadre de incluziune.

IV.2. Contribuția cercetării la domeniul cunoașterii - teoretice, metodologice și practice

IV.2.1 Contribuția la cunoștințele teoretice

Studiile anterioare s-au axat pe dificultățile întâmpinate în procesul de incluziune a elevilor surzi/DdA, incluziune care a constituit o problemă cheie în viața acestora din urmă în ceea ce privește aspectele sociale, academice și educaționale. Alte studii s-au concentrat asupra nevoilor elevilor incluși în ceea ce privește dezvoltarea limbajului. Cu toate acestea, doar câteva studii au explorat problema elevilor surzi/DdA în clasele din învățământul general și chiar și un număr mai mic de studii s-a concentrat asupra aspectelor socio-emoționale ale dezvoltării elevilor. Mai mult, un număr mic de studii s-a referit la percepțiile profesorilor cu

privire la competența socială, competența academică și dezvoltarea identității de sine a elevilor surzi/DdA incluși în cadrele de învățământ general și/sau special.

În consecință, cercetătoarea a dezvoltat un nou program de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing", conceput pentru a face incluziunea accesibilă într-un mod practic și experiențial. Rezultatele acestui studiu arată că acesta a ajutat cadrele didactice din învățământul general și special să dobândească cunoștințe vitale prin intermediul unor ateliere practice, videoclipuri și instrumente practice pentru a înțelege nevoile personale ale acestor elevi, precum și a metodelor de incluziune optimă. Programul de intervenție a demonstrat decalajul dintre cunoștințele existente ale profesorilor din învățământul general și special și înțelegerea empatică a acestor elevi incluși.

Acest studiu contribuie la cunoștințele teoretice în domeniul incluziunii. El sugerează o schimbare de politică în ceea ce privește formarea cadrelor didactice în instituțiile de învățământ, fără a face distincție între dobândirea de cunoștințe de către cadrele didactice din învățământul general și cele din învățământul special. Astfel, toate cadrele didactice și profesorii de grădiniță pot dobândi cunoștințe în domeniul educației speciale și le pot face accesibile.

IV.2.2. Contribuția la cunoștințele metodologice

Acest studiu a aplicat un chestionar original, dezvoltat de De-Markesh și Ulianitski [cercetătorul] (2014), cu scopul de a explora dezvoltarea identității de sine a studenților surzi/DdA. Chestionarul s-a axat pe competența socială și pe identitatea de sine a studenților surzi/DdA. Acest chestionar poate fi utilizat și în alte culturi și țări, în cadrul unor studii care analizează incluziunea copiilor surzi/DdA în diverse cadre de incluziune .

IV.2.3 Contribuția la cunoștințele practice

La nivel practic, programul de intervenție "Hear the Hard-of-Hearing", dezvoltat în scopul acestui studiu, poate fi o parte inseparabilă a politicii sistemului educațional, servind ca mijloc de formare atât a profesorilor din învățământul general, cât și a celor din învățământul special, în ceea ce privește populația cu nevoi speciale, în general, și elevii surzi/DdA, în special. Programul poate constitui un curs de formare continuă bazat pe cunoștințe pentru cadrele didactice care lucrează în prezent în sistemul de învățământ și care includ în clasa lor elevi surzi/DdA. Acesta poate oferi cunoștințe teoretice și practice, precum și instrumente practice pentru o incluziune optimă, contribuind la formarea profesorilor care predau în cadrul programelor de formare a cadrelor didactice. Acest program poate fi implementat și poate fi adaptat la alte țări și culturi care includ elevii cu nevoi speciale în clasele obișnuite

IV.3. Limitările cercetării

Prima limitare se referea la locația geografică. Acest studiu a fost realizat în districtele de nord și de sud ale statului Israel. Districtul central nu a fost analizat, ceea ce a limitat populația cercetării la două zone principale și a împiedicat obținerea unei perspective mai aprofundate. A doua limitare a fost legată de nivelul de generalizabilitate. Programul de intervenție a fost asimilat cu succes. Cu toate acestea, o parte considerabilă a acestuia s-a desfășurat în timpul pandemiei COVID-19. Perioadele de izolare au făcut extrem de dificilă deplasarea cercetătoarei la școlile care au participat la acest studiu și care erau situate în nordul și sudul țării. În consecință, cercetătoarea a trebuit să viziteze aceeași școală de mai multe ori pentru a finaliza procedura de cercetare și pentru a obține răspunsurile din partea profesorilor la chestionarele de după programul de intervenție. A treia limitare a fost legată de profesia cercetătoarei. Cercetătoarea este un expert în domeniul elevilor surzi/DdA și predă efectiv elevilor din această populație, fiind foarte apropiată de subiectul cercetării. Cercetătoarea a fost conștientă de această limitare, a urmărit declarațiile persoanelor intervievate, le-a oferit spațiu pentru ași exprima liber opiniile și a făcut tot posibilul pentru a evita implicarea afectivă față de subiectul cercetării (Shkedi, 2003, 2011).

IV.4. Recomandări

Următoarele recomandări se bazează pe concluziile cercetării.

1. Se recomandă instruirea profesorilor cu privire la populația cu nevoi speciale din învățământul special încă din instituțiile de formare a cadrelor didactice reducându-se, astfel, decalajului dintre cadrele didactice din învățământul general și cele din învățământul special.
2. Se recomandă dezvoltarea unui program de intervenție practică pe termen lung, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, analizând participanții înainte, în timpul și după program.
3. Se recomandă implicarea și mobilizarea părinților în procesul de incluziune a copiilor lor și planificarea unor programe de instruire unice pentru părinți.

IV.5. Direcții viitoare de cercetare

Pe baza rezultatelor și a concluziilor acestui studiu, există mai multe direcții viitoare de cercetare:

1. Implementarea în viitor a studiului în mai multe locații din Israel și din întreaga lume.
2. Explorarea diferitelor sectoare și realizarea unei comparații multiculturale.
3. Analiza mediului de învățare - sala de clasă - din punctul de vedere al elevilor incluși și cei incluzivi, poate aduce informații suplimentare asupra competenței sociale, a

competenței academice și a dezvoltării identității de sine a elevilor cu nevoi speciale, în general, și a elevilor surzi/DdA, în special.

Bibliografie

- Acuña, J. E., & Bugas, R. Q. (2010). Well-being and interest of the hearing impaired. *The International Journal of Research and Review*, 5.
- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., & Wehmeyer, M. (2020). Why aren't students with severe disabilities being placed in general education classrooms: Examining the relations among classroom placement, learner outcomes, and other factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13.
- Alegre de la Rosa, O. M. A., & Angulo, L. M. V. (2019). Attitudes of Children with Hearing Loss towards Public Inclusive Education. *Education Sciences*, 9(3), 244. <https://doi.org/10.3390/educsci9030244>
- Alshutwi, S. M., Ahmad, A. C., & Lee, L. W. (2020). The impact of inclusion setting on the academic performance, social interaction and self-esteem of deaf and hard of hearing students: Systematic review and meta-analysis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 248-264.
- Anderson, K. (2001). The relationship between a prolonged deterioration of hearing and sociopsychological aspects and educational needs (Translation: Bronsky, R., & Zeichik, A.). *Seeing the voices: Forum of professional publications in the field of deaf, hearing-disabled, and hard-of-hearing*, 1, 78-80.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2015). *Social competence of deaf and hard-of-hearing children*. Professional Perspectives on Deafness Evidence and Applications. Oxford University Press. New-York.
- Atamni, K. (2013). Aspects of special education in the world and in Israel: legislation, implementation and future possibilities. *Artă Și Educație Artistică*, (2), 15-21.
- Audiophone (2017). *Only good. This is what time has done to the treatment and response to hearing disabilities*. <https://did.li/kQcrl>. [Hebrew]
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bar, N., & Kizel, A. (2015). On the continuum from mainstreaming to inclusion: The development of the approaches towards students with special needs and their expression in the educational frameworks in Israel. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 11, 163-187.

- Barth, K. M., Florescu, M. C., & Ciobanu, N. R. (2019). I also want to go to school... or the success of inclusive education depends on the attitude of the teachers. *Romanian Journal of School Psychology*, 12(23), 7-16.
- Belényi, E. (2014). Deaf identity and social inclusion: A case study in western Romania. *Euroregional Journal of Socio-Economic Analysis*, 2(2), 52-67.
- Benbenisti, R., & Friedman, T. (Eds.). (2020). *Nurturing social-emotional learning in the education system – Summary of the expert committee’s work – Status and recommendations*. Yozma – Center of Knowledge and Research in Education, Israeli National Academy of Sciences. [Hebrew]
- Ben-Yehuda, S., & Last, A. (2004). Attitudes of teachers who succeed in social inclusion of special needs students in mainstream classes. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 19(2), 65-78. [Hebrew]
- Blinder, G. (2020). Education and pedagogy in a corona reality. In A. Futerman (2020). *From all my teachers: Inspiring teachers* (pp. 188-216). Misskal Publishers (Yediot Sfarim). [Hebrew]
- Bolborici, A-M., & Bódi, Dw-C. (2018). Issues of Special Education in Romanian Schools. *European Journal of Education*, 1(3). ISSN 2601-8624 (online).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Byrnes, L., Sigafoos, J., & Rickards, W. (2002). Inclusion of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing in Government Schools in New South Wales, Australia: Development and Implementation of a Policy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 244-257.
- Calderon, R., Greenberg, M., Marschark, M., & Spencer, P. (2011). Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, 1, 188-199.
- Cambra, C. (2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 147(1), 38-43.
- Clayton, V. (1975). Erikson’s theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictive cognition. *Human development*, 18(1-2), 119-128.
- Cohen, A., & Lazer, L. (2004). Teachers’ attitudes towards inclusion of students according to the disability categories and the severity thereof, and the perception of skills for coping

- with these students in the including class. *Issues in Special Education and Rehabilitation* 19(2), 95-109. [Hebrew]
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications. Ltd.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090.
- Dammeyer, J. and Ohna, S.E., (2021). Changes in Educational Planning for Deaf and Hard of Hearing Children in Scandinavia over the Last Three Decades. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1), 114–123.
- Dehart, G., Cooper, R., & Sruf, A. (2004). *Children's development, its nature and course* (Translation Yaacobson, H., Landsberger, N.). Open University. [Hebrew]
- De-Markesh, G., & Krawczyk-Ulianitski, I. (2014). Identity of Deaf/HoH students Questionnaire.
- Desalegn, D., & Worku, A. (2016). Review of challenges of hearing-impaired students in integrated class in public schools in Ethiopia: A Review Article. *Journal of Medicine, physiology and Biophysics*, 22, 74-78.
- Dromi, A., & Ringold-Frimerman, D. (1996). Develop of language at the pre-verbal stage. In: A. Dromi & D. Ringold-Frimerman, *Intervention of communication and language for hearing-disabled children – The pre-verbal stage* (pp. 96-103). Ramot Publishing. [Hebrew]
- Eliyahu, M. (2007). Development of narrative capability among hard of hearing children: comparing children aged 7-8 and 10-11. *Lirot Et Hakolot*, 3, 70-76. [Hebrew]
- Epstein, N. (2002). Hard of hearing adolescents and identity construction: influences of school experiences, peers and teachers. *Shema Israel Association for Deaf and Hard of Hearing Children*. Translated from *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. [Hebrew]
- Firsteter, A., & Lahav, G. (2011). Attitudes of teachers who include in their classes visually-disabled and blind students towards the tutoring role of the teacher who supports these students. *Issues in Special Education and Inclusion*, 7-19. [Hebrew]
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.

- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 2.
- Gans, K. D. (1985). Regular and special educators: Handicap integration attitudes and implications for consultants. *Teacher Education and Special Education*, 8(4), 188-197.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (1990). Social skills questionnaire, teacher form, elementary level. *American Guidance*.
- Har, S. (2000). *The forgotten rights of handicapped and disabled children in Israel*. Lecture at the University of Haifa. [Hebrew]
- Hoff, E. (2013). Language development. *Cengage Learning* (5th ed.), (pp. 333-336). Cengage Learning.
- Hoshen, M., & Korach, M. (2006). *Reinforcing the relationship and communication between parents and hard-of-hearing children from East Jerusalem*. Jerusalem Center of Research of Israel. [Hebrew]
- Ingber, S., Eden, S., Anshel, B., Michaeli, H., & Ben-Yehuda, M. (2008). *Including Hard of Hearing Children in Regular Educational Frameworks – A model of success*. Ministry of Education, Pedagogical Administration, Primary Education of Children with Special Needs.
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/preschool/baaleytrachimyechudim/tochnitshiluv/shiluvlekuyeyshmia.htm>. [Hebrew]
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity*, 18(4), 306-314.
- Kim, S. Y., Min, C., Yoo, D. M., Chang, J., Lee, H. J., Park, B., & Choi, H. G. (2021). Hearing impairment increases economic inequality. *Clinical and experimental otorhinolaryngology*, 14(3), 278.
- Kol Zchut (2019a). *Special Education Law*. <https://did.li/KTarI> 23.1.2020. [Hebrew]
- Kol Zchut (2019b). *Special education and inclusion in education*. <https://did.li/25C5q> 23.1.2020. [Hebrew]
- Kol Zchut (2019d). *Special Education Law – Amendment No. 7-2002 – Inclusion Law*. <https://did.li/tIINf> 23.1.2020. [Hebrew]
- Kulal A., & Nayak A. (2020) A study on perception of teachers and students toward online classes in Dakshina Kannada and Udupi District, *Emerald Asian Association of Open Universities Journal*. 15(3), 285-296. <https://did.li/wSF5q>

- Levin-Epstein, M (2015). *Intervention programs dealing with the promotion of students and bridging academic gaps*. Henrietta Szold Institute, National Institute of Research in Behavioral Sciences. [Hebrew]
- Luckner, J. L., & Ayantoye, C. (2013). Itinerant teachers of students who are deaf or hard of hearing: Practices and preparation. *Journal of deaf studies and deaf education*, 18(3), 409-423.
- Matityahu, N. (2016). *Attitudes towards inclusion of students with behavioral disorders in mainstream education system and level of empathy towards them: Comparison between teachers, parents, and peers' group*. Bar-Ilan University, School of Education. [Hebrew]
- McGuire, J. M. (2020). Who am I with others? Selfhood and “*shuwa*” among mainstream educated deaf and hard-of-hearing Japanese youth. *Contemporary Japan*, 32(2), 197-217.
- Meijer, C. J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education—from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721.
- Ministry of Education (1988). *Special Education Law*. Ministry of Education. [Hebrew]
- Ministry of Education (2001). *Attentive ear – acceptance of deaf children by their parents*. Department of Supervision of hearing-disabled students' education. <https://sites.google.com/a/lakash.tzafonet.org.il/main/okkabalat> 11.1.2013. [Hebrew]
- Ministry of Education (2021). *Intervention programs – Learning disabilities, attention deficit and hyperactivity disorders*. Pedagogical Administration, Shefinet – Psychological and Counselling Service Website. <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/TochniotHotarvut.htm>
- Mussen, P.H, Kagan, G., & Kunger, J., (1998). *Child Development and Personality – Vol. 2*. Ladori Publications. [Hebrew].
- Neeraja, M. P., & Leelavathi, K. (2014). Self-Concept among Hearing Impaired Children. Research Paper. *Ijsr – International Journal of Scientific Research*, 3(2).
- Niv, D. (1987). *Level of hearing disability, educational frameworks, acceptance of disability, and school*. Bar-Ilan University. [Hebrew]
- Plaut, A. (2007). *What has Changed? History of Special Education Frameworks for Hearing Impaired Pupils in Israel, 1932-2005*. MOFET Institute. [Hebrew]

- Romy, S., Mossler, R., & Lazer, Y. (2009). Attitudes towards the inclusion of special needs children and perception of self-efficacy among formal and non-formal education pre-service teachers in colleges and universities. *Special Education and Inclusion*, 24(1), 15-34. Achva Publishing. [Hebrew]
- Ronen, H. (1997). Inclusion of children in mainstream education. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 16 (1), 71-79. [Hebrew]
- The National Insurance Institute. (2010). *National Insurance Regulations (disabled child)*. https://www.btl.gov.il/Laws1/02_0001_199901.pdf. [Hebrew]
- Samara, N., & Abu-Hassin, G. (2007). *Mainstream and special education teachers' attitudes towards the inclusion of learning-disabled students in mainstream education of the Arab education system in Israel*. Alkassami Academic College of Education in collaboration with MOFET Institute. [Hebrew]
- Schwarzman, A. M. & Rubin, L. C. (2014). *Diagnosis and Treatment Planning Skills: A Popular Culture Casebook Approach (DSM-5 Update)*. SAGE Publications.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Shechtman, T. (1993). *Inclusion of Special Needs Students in Mainstream Education*. Henrietta Szold Institute. [Hebrew]
- Shkedi, A. (2003). *Words of Meaning Qualitative Research: Theory and Practice* (pp. 55-71). Ramot Publications. [Hebrew]
- Shkedi, A. (2011). *The meaning behind the words: Methodologies of qualitative research: Theory and practice*. Ramot Pub.
- State Comptroller Office (2013). *Inclusion of special needs students in mainstream education institutions – Annual report*. . <https://did.li/0IsCN> 7.1.2022. [Hebrew]
- Stover, D. L., & Pendegraft, N. (2005). Revisiting computer-aided notetaking: Technological assistive devices for hearing-impaired students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 94-97.
- Tal, K. (2002). *Social Competence – development, assessment, cultivation coping with difficulties*. Technoseder Publications. [Hebrew]
- Talmi, S. (2017). The dance of identities: The group as an identity generating-desecrating space. *Mitbatz – Israeli Journal of Instruction and Group Therapy*, 21(2), 7-20. [Hebrew]

- Tomer, O., & Malachi, S. (2015). Inclusion and its interpretation: Inclusion teachers' attitudes towards the inclusion process of learning-disabled students in mainstream frameworks. In: D. Inbar (Ed.). *Dapim*, 60, 170-198. MOFET Institute. [Hebrew]
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wiedislavski, M. (2021). *Time of a home-class teacher*. Ministry of Education, Pedagogical Administration, Primary Education Department. [Hebrew]
- Wiesel, A. Zandberg, S. (2002). Hearing Loss: Educating deaf and hard of Hearing Pupil. *Issues in Special Education (Unit 8)*. Open University. [Hebrew]
- Weissblei, A. (2020). Distance learning in an emergency during the closure of educational institutions following the outbreak of the corona virus, Knesset's Research and Information Center. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a/2_6c81656c-de69-ea11-8113-00155d0af32a_11_13773.pdf
- Yang, X. (2020), Teachers' Perceptions of Large-Scale Online Teaching as an Epidemic Prevention and Control Strategy in China, *ECNU Review of Education*, 3(4). <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120922244>.
- Yonah, D., & Ben-Asher, S. (2017). Inclusion of learning-disabled adolescents in mainstream classes as facilitating or inhibiting experience of optimization at school. *Educational Counselling*, 20, 331-356. [Hebrew]