



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÁT  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY  
TRADITIO ET EXCELLENTIA

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**  
**Școala Doctorală “Educație, reflecție, dezvoltare”**

## **REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

**Prof. univ. dr. ALINA S. RUSU**

Student doctorand

**JANETTE SAIED**

**CLUJ-NAPOCA**

**2023**



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITÄT  
BABEȘ-BOLYAI UNIVERSITY  
TRADITIO ET EXCELLENTIA

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca  
**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**  
**Școala Doctorală “Educație, reflecție, dezvoltare”**

**Analiza interculturală a rolului practicii în educație  
specială în dezvoltarea profesională a profesorilor în  
formare din Israel**

CONDUCĂTOR DE DOCTORAT

**Prof. univ. dr. ALINA S. RUSU**

Student doctorand

**JANETTE SAIED**

**CLUJ-NAPOCA**

**2023**

## Cuprins

Introducere .....	1
Cadrul general al cercetării .....	1
Enunțarea problemei de cercetare .....	1
Decalajul de cunoștințe în domeniu .....	2
Obiectivele cercetării .....	2
<b>CAPITOLUL 1. CONTEXT TEORETIC .....</b>	<b>4</b>
1.1 Înțelegerea diversității culturale .....	4
1.2 Dezvoltarea profesională în învățământ .....	4
1.3 Percepția asupra rolului didactic .....	5
1.4 Autoeficacitatea în predare.....	5
1.5 Societăți evreiești și arabe în Israel .....	5
1.6 Programe și modele de formare a profesorilor în Israel.....	6
1.7 Programul de practică în domeniul educației speciale în Israel .....	7
<b>CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII .....</b>	<b>8</b>
2.1 O privire de ansamblu asupra design-ului cercetării în funcție de studii.....	8
2.2 Metode și instrumente de cercetare .....	9
2.2.1 Instrumente de cercetare pentru studiul 1 .....	9
2.2.2 Instrumente de cercetare pentru studiul 2.....	9
2.2.3 Instrumente de cercetare pentru studiul 3.....	9
2.3 Participanții la cercetare .....	9
2.4. Considerații de natură etică.....	10
<b>CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII.....</b>	<b>10</b>
3.1 STUDIUL 1 - Comparații între dezvoltarea identității profesionale, percepția rolului de profesor de educație specială și autoeficacitatea în predare a profesorilor arabi și evrei, aflați în perioada de formare (Studiu cantitativ). .....	10
3.1.1 Rezultatele studiului 1 .....	10
3.1.2 Discuții și concluzii.....	13
3.2 STUDIUL 2 - Impactul pe termen scurt și lung al unui program de practică în educație specială asupra dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare (studiu calitativ). .....	15
3.2.1. Rezultatele studiului 2.....	15
3.2.2. Discuții și concluzii.....	17

3.3 STUDIUL 3 - Percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare privind impactul stagiului de practică asupra diferitelor aspecte personale și profesionale (Studiu calitativ) ...	20
3.3.1. Rezultatele studiului 3.....	20
3.3.2. Discuții și concluzii.....	23
3.3.2.1. Contribuția programului de practică la dezvoltarea profesională .....	23
3.3.2.2 Contribuția experienței de practică la percepția rolului de profesor în educație specială.....	24
3.3.2.3. Instrumente dobândite în timpul experienței de practică .....	25
3.3.2.4. Dificultăți în timpul programului de practică.....	26
3.3.2.5. Mecanismele de coping ale profesorilor aflați în perioada de formare în timpul programului de practică.....	26
CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE .....	27
4.1. Concluzii privind comparația dintre profesorii evrei și arabi aflați în perioada de formare (date cantitative).....	27
4.2. Concluzii privind contribuția stagiului de practică la aspectele personale și profesionale ale profesorilor în formare din învățământul special (date calitative) .....	28
4.3. Concluzii privind contribuția stagiului de practică la dezvoltarea mecanismelor de coping (date calitative).....	28
4.4. Implicații teoretice, metodologice și practice .....	29
4.5. Limitări și direcții viitoare de cercetare .....	29
BIBLIOGRAFIE.....	31

## **Introducere**

### **Cadrul general al cercetării**

Formarea identității profesionale (PI) în rândul viitorilor profesori aflați în perioada de formare (PST) a fost abordată în numeroase studii care datează de la mijlocul anilor 2000. Schepens, Aelterman & Vlerick (2009) au examinat formarea identității profesionale sub două aspecte: (1) trăsăturile demografice și de personalitate care contribuie la înclinația unei persoane de a alege cariera didactică; (2) contribuția experienței și a educației în opțiunea de a alege o carieră didactică.

Tickle (1999) definește identitatea profesională didactică (PTI) ca fiind sentimentul unui profesor de apartenență la profesie și de identificare cu aceasta. Conceptul de identitate profesională didactică include două componente interconectate: (1) Experiența anterioară și atributele personale ale profesorilor, care contribuie la percepția de sine a acestora în viața lor profesională; (2) Percepția profesorilor de către mediul înconjurător (Manor-Binyamini, 2001).

### **Enunțarea problemei de cercetare**

Societatea israeliană este considerată o societate eterogenă, multietnică și multi-culturală (Al-Haj, 2012). Israelul a fost înființat ca stat-națiune al poporului evreu (Boimel, Ze'evi, & Totry, 2009; Haider, 2005). Statul Israel îi recunoaște pe arabo-israelieni ca minoritate religioasă, culturală și lingvistică, dar nu și ca minoritate națională. Prin urmare, arabii primesc statutul de minoritate etnică fără a primi drepturi naționale, funcționând cu succes ca minoritate culturală (Ali & Daas, 2018).

Societatea arabă consideră educația ca fiind una dintre principalele provocări în formarea, dezvoltarea, progresul și menținerea moștenirii și a caracterului său unic. Ca urmare, implicarea acestei societăți în problemele educaționale este din ce în ce mai pregnantă (Shaviv, Binstein, Stone & Fudem, 2013). În ultimul deceniu a avut loc o creștere a nivelului de educație al tinerilor arabi, însă se observă încă un decalaj semnificativ între realizările acestora și realizările tinerilor evrei (Haj-Yahya & Asaf, 2017; Haj-Yahya, Saif, Kasir & Fargeon, 2021; Ali & Daas, 2018).

În pofida intenției de a promova integrarea studenților arabi în lumea academică, realitatea este încă departe de acest obiectiv, deoarece printre obstacolele care împiedică o astfel de integrare se numără nivelul de pregătire academică, lacunele în cunoașterea limbii ebraice care domină mediul academic și diferențele de context socio-financiar (Krill &

Amariya, 2019). Conștientizarea situației actuale a condus la dezvoltarea unor programe unice concepute pentru integrarea studenților arabi în instituțiile de învățământ superior din Israel (Ullman-Drum, 2021).

### **Decalajul de cunoștințe în domeniu**

Numeroase alte studii au analizat contribuția programului de practică la dezvoltarea profesorilor aflați în perioada de formare și au comparat diferitele programe disponibile. Există un număr redus de studii care se axează pe analiza studenților din societatea arabă care se pregătesc să devină profesori în învățământul special din Israel (Anderson & Stillman, 2013; Arbiv-Elyashiv & Lederer, 2011; Maskit & Dorfberger, 2018; McElwee, Regan, Baker & Weiss, 2018), însă nu am identificat niciun studiu specific care să abordeze variabilele țintă propuse în prezenta cercetare doctorală, pe care le vom analiza din perspectiva a două culturi la care se raportează profesorii aflați în perioada de formare: dezvoltarea identității profesionale a profesorilor, percepția rolului profesorilor și sentimentul de autoeficacitate.

Cercetarea de față își propune să examineze dezvoltarea identității profesionale, percepția rolului și sentimentul de autoeficacitate a profesorilor aflați în perioada de formare, care au urmat un stagiul de practică în domeniul educației speciale la un colegiu pedagogic din nordul Israelului. Particularitatea prezentului studiu constă în faptul că profesorii aflați în perioada de formare, care participă la această cercetare, provin din cele două culturi și etnii principale ale societății israeliene: evreii și arabii. Ambele grupuri participă la un curs pedagogic care face parte din programul de practică al colegiului. Cursul este predat în limba ebraică, iar stagiul de practică se desfășoară în școli evreiești și arabe, în funcție de afilierea etnico-lingvistică și de proximitatea rezidențială a fiecărui participant.

### **Obiectivele cercetării**

Prezenta cercetare doctorală este structurată pe baza a trei studii, cu obiective specifice, după cum urmează:

**Studiul 1: Studiu cantitativ** – are ca scop realizarea unei comparații între profesorii, arabi și evrei, aflați în perioada de formare; comparație a aspectelor ce țin de dezvoltarea identității lor profesionale, percepția asupra rolului de profesor în sistemul de educație specială și autoeficacitatea în predare (SET), la începutul și la sfârșitul anului universitar (cu și fără participarea la programul de practică în educație specială).

**Studiul 2: Studiu calitativ** – are ca scop analiza impactului pe termen scurt și lung al unui program de practică în sistemul de educație specială asupra dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare.

**Studiul 3: Studiu calitativ** – are ca scop analiza percepțiilor profesorilor aflați în perioada de formare cu privire la dificultățile cu care s-au confruntat, sistemele de sprijin și ajutorul primit în timpul formării, precum și contribuția acestor aspecte la dezvoltarea identității lor profesionale.

## **CAPITOLUL 1. CONTEXT TEORETIC**

### **1.1 Înțelegerea diversității culturale**

Cultura se referă, în general, la obiceiurile, modelele de comportament, valorile și normele acceptabile ale unui anumit grup de indivizi. Conceptul de cultură este un concept în continuă evoluție, care s-a dezvoltat cu ajutorul științelor sociale, variind de la un grup la altul și de la o societate la alta. O cultură nu poate supraviețui de sine stătător, existența acesteia depinzând de membrii unei anumite societăți (Stanislaus & Ueffing, 2018).

### **1.2 Dezvoltarea profesională în învățământ**

Dezvoltarea profesională reprezintă dezvoltarea continuă a cunoștințelor și abilităților profesionale ale profesorului (Bolam, 2002). Cadrele didactice trebuie să își extindă continuu orizontul profesional, să își aprofundeze viziunea asupra proceselor de predare și învățare și să dezvolte noi metode și abilități de predare (Darling-Hammond, 2005). Identitatea profesională didactică (PIT) face parte integrantă din identitatea individuală a unui profesor (Kozminsky, 2008). Tickle (1999) definește identitatea profesională didactică ca fiind sentimentul profesorului de apartenență la profesie și de identificare cu aceasta. PIT are un impact asupra comportamentului, metodei de lucru, modurilor de gândire, convingerilor și afirmațiilor profesorului (Altman & Katz, 2001), precum și asupra obligațiilor, satisfacției față de muncă (Kelchtermans, 2009), sentimentului de epuizare și în ultimă instanță a eșecului și deciziei de a părăsi cariera didactică (Fisherman, 2016).

Rezultatele studiilor axate pe **dezvoltare profesională în cariera didactică** indică faptul că cei mai importanți factori sunt cantitatea și calitatea interacțiunilor dintre profesorul aflat în perioada de formare cu profesorii formatori/mentorii și elevii (McElwee, și colab., 2018). Profesorii aflați în perioada de formare prezintă un grad înalt de satisfacție legat de dezvoltarea lor profesională și de interacțiunea cu principalii lor formatori, profesorii mentori și consilierii pedagogici (Maskit, și colab., 2018).

Rezultatele studiilor privind **identitatea profesională** indică, de asemenea, că programele de intervenție contribuie la dezvoltarea identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, care se consolidează dacă accentul se pune pe identitatea profesională atât în perioada formării, cât și în timpul activității efective la catedră (Fisherman și Weiss, 2008). Profesorii aflați în perioada de formare sunt orientați spre obiective în ceea ce privește activitatea lor didactică și percep perioada de practică ca pe o etapă a studiilor lor și nu ca pe o parte a dezvoltării identității lor profesionale ca profesori (Živković, 2018).



### 1.3 Percepția asupra rolului didactic

Poper și Ronen (1992) definesc percepția rolului ca fiind partea conștientă a minții individului care îndeplinește rolul. Potrivit lui Manor-Binyamini (2001), percepția rolului include două componente: perceperea rolului ca parte a realității și perceperea rolului ca ideal ce trebuie atins. Rezultatele studiilor indică următoarele: Percepția profesorilor aflați în perioada de formare asupra rolului lor ca profesori depinde de capacitatea acestora de a-și dezvolta setul de competențe și de a pune în aplicare ceea ce au învățat în situații din viața reală (Choya, Wonga, Chuan-Gohb, & Lowe, 2014). În cazul profesorilor aflați în perioada de formare, percepția primară asupra rolului se schimbă în timpul diferitelor etape ale procesului de formare - de la rolul **emoțional** la cel **profesional** (Caspi, Hod-Shemer & Or, 2019).

### 1.4 Autoeficacitatea în predare

Potrivit lui Bandura (1997), autoeficacitatea este credința unei persoane în capacitatea și dorința sa de a experimenta diverse sarcini. Autoeficacitatea profesorilor poate influența comportamentul acestora și modul în care fac față unei sarcini, efortul pe care îl vor depune, sentimentul legat de respectiva sarcină și perspectiva lor cu privire la succesul cu care își îndeplinesc sarcina.

Rezultatele studiilor indică: Autoeficacitatea în predare (SET) este afectată de diverși factori și se dezvoltă în principal în timpul anilor de formare. Astfel de programe au rolul de a oferi experiențe care pot promova dezvoltarea autoeficacității în rândul profesorilor aflați în perioada de formare (Mahajna, 2014). Există o corelație între sentimentul de autoeficacitate al profesorului și starea de bine a elevilor. Se recomandă ca sentimentul de autoeficacitate al profesorilor aflați în perioada de formare să fie promovat cu ajutorul experiențelor profesionale și practice, care sunt integrate în timpul cursurilor teoretice din perioada de formare (Levy-Keren, 2018; Ronen, & Weissblit, 2021).

### 1.5 Societăți evreiești și arabe în Israel

Societatea israeliană este considerată o societate eterogenă, multietnică și multiculturală (Aden, Ashkenazi, & Alperson, 2001). Diferitele grupuri care o compun diferă din punct de vedere al apartenenței naționale, religioase, etnice, de clasă și politice (Al-Haj, 2012). Majoritatea cetățenilor din Israel (~74%) sunt evrei. Există, de asemenea, și minorități, dintre care cea mai mare este minoritatea arabă (~21.1%) (Biroul Central de Statistică, 2022).

Majoritatea cetățenilor arabi locuiesc în localități omogene de la periferie, care se situează pe o treaptă inferioară din punct de vedere al statutului socio-economic (Hadad Haj-Yahya,

2016). Populația sa este foarte diversă în ceea ce privește nevoile, nivelurile socio-economice, normele culturale, religiozitatea, nivelul tradițiilor și nivelul de educație superioară (Hadad Haj-Yahya, 2016). O parte a societății arabe locuiește în orașe arabe sau în orașe mixte arabo-evreiești, în timp ce o altă parte a populației locuiește în satele arabe din zona rurală (Shaviv, Binstein, Stone & Fudem, 2013).

Învățământul superior se află în topul priorităților minorității arabe din societatea israeliană (Ali & Daas, 2018). Acest aspect se datorează faptului că studiile superioare pot promova mobilitatea socială a arabilor (Haj-Yahya, & Arar, 2009), inclusiv accesul lor pe scara politică și economică israeliană (Mustafa & Arar, 2009) și le poate îmbunătăți statutul social (Ali & Daas, 2018). De-a lungul anilor, s-a înregistrat o creștere a ratei de prezență a cetățenilor arabi în instituțiile de învățământ superior (Hadad Haj-Yahya, 2016), în ultimul deceniu această rată dublându-se (Consiliul Israelian pentru Învățământ superior, 2020). Este demn de remarcat aici faptul că această creștere se referă la numărul de femei arabe și nu la cel al bărbaților (Haj-Yahya și colab., 2021).

## 1.6 Programe și modele de formare a profesorilor în Israel

În Israel, formarea cadrelor didactice are loc în două tipuri de instituții: (1) colegii academice de formare a cadrelor didactice; (2) universități. Pornind de la ipoteza că învățarea are loc doar din experiență (Maskit, & Mevarech, 2013), programele de studiu în domeniul educației speciale din colegiile de învățământ israeliene pun accentul pe integrarea învățării teoretice în experiențele de practică în cadrul educației speciale (Shalev & Gilat, 2017).

În Israel sunt disponibile două modele principale coexistente pentru programele de formare a cadrelor didactice. Primul este modelul **concurrent**, cunoscut și sub numele de model integrativ. Acesta este conceput pentru cei care se îndreaptă spre cariera didactică ca primă carieră. Este vorba de o populație relativ tânără, cu o experiență de viață limitată, în mare parte absolvenți de liceu fără studii academice anterioare. Durata studiilor corespunzătoare acestui model este de regulă de patru ani, programul integrând studii de specialitate, specifice respectivei discipline și studii pedagogice. Modelul prevede o pregătire relativ redusă pe partea de disciplină de predare, însă include o experiență practică semnificativă. Al doilea model este modelul **consecutiv**, conceput pentru absolvenții care au finalizat etapa de specializare în disciplină în timpul studiilor academice timpurii în vederea obținerii unei diplome de licență sau, în unele cazuri, de master. Studenții care frecventează acest model sunt adesea persoane mature, cu experiență de viață mai bogată, cu experiență în câmpul muncii, unii dintre aceștia fiind, la rândul lor, chiar părinți. În cazul lor, alegerea carierei didactice este o decizie ulterioară

și, de cele mai multe ori, o decizie informată. Durata studiilor în cadrul acestui model este cuprinsă între unul și doi ani, fără stagiul de practică. Această formare este axată pe domeniul pedagogic, cu experiență practică relativ redusă (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2017).

### 1.7 Programul de practică în domeniul educației speciale în Israel

Programele de formare a cadrelor didactice din Israel și din întreaga lume pun un mare accent pe pregătirea practică intensivă a profesorilor aflați în perioada de formare, cu scopul de a le asigura pregătirea optimă pentru a gestiona o clasă de elevi cu nevoi diverse, de a le îmbunătăți abilitățile de predare și capacitatea de a face legătura între cunoștințele teoretice și cele practice pentru a-și dezvolta autoeficacitatea profesională (Gardiner, 2011).

În timpul stagiului de practică, profesorii aflați în perioada de formare sunt ghidați de un instructor pedagogic<sup>1</sup> din partea colegiului și de un profesor formator<sup>2</sup>. Atât instructorul pedagogic, cât și profesorul formator au misiunea de a-i ajuta pe profesorii aflați în perioada de formare să înțeleagă cerințele lumii didactice, elevii și nevoile acestora. Stagiul de practică este completat de un curs de pedagogie<sup>3</sup>, frecventat în cadrul colegiului (Bracha & Hoffenbartal, 2021).

Programul de practică pune accentul pe metodele de evaluare a studenților. Metodele de evaluare inovatoare sunt semnificative (Nachshon & Rom, 2018), scopul evaluării de bază fiind de a cultiva o învățare semnificativă. Procesul de evaluare încurajează cursantul să depună eforturi semnificative pentru asimilarea materiei, crescând în același timp motivația și angajamentul față de procesele de evaluare (Metzer & Rom, 2014). Metodele de evaluare a profesorilor aflați în perioada de formare, în urma stagiului de practică, includ un **rezumat reflexiv (portofoliu), asistarea/inspecția la ore și evaluarea din partea profesorului formator** (Nachshon & Rom, 2018).

---

<sup>1</sup> Instructorul pedagogic este un membru al echipei academice a colegiului care îndeplinește un rol cheie în procesul de pregătire a profesorului aflat în perioada de formare.

<sup>2</sup> Profesorul formator este un cadru didactic cu cel puțin 4 ani de experiență didactică în școala în care se desfășoară stagiul de practică al profesorului aflat în perioada de formare. Formatorul asigură un program de formare structurat, concentrându-se pe materiile predate și pe alte probleme care decurg din actul de predare propriu-zis.

<sup>3</sup> Cursul de pedagogie prezintă studenților modele și teorii educaționale familiare și inovatoare.

## CAPITOLUL 2: DESIGN-UL ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

### 2.1 O privire de ansamblu asupra design-ului cercetării în funcție de studii

Studiu	Obiectiv	Participanți	Întrebări de cercetare	Instrumente	Analiză
<b>Studiul 1 - Studiu cantitativ</b>	Realizarea unei comparații între dezvoltarea identității profesionale a profesorilor, arabi și evrei, aflați în perioada de formare, percepția lor asupra rolului de profesor în cadrul sistemului de educație specială și autoeficacitatea în predare <b>înainte și după participarea la stagiul de practică.</b>	168 de profesori aflați în perioada de formare pentru învățământul special: <b>103 evrei și 65 arabi.</b>	<p>(1) Există diferențe în ceea ce privește variabilele independente între grupul experimental și grupul de control al profesorilor aflați în perioada de formare, la începutul anului universitar (primul semestru) în funcție de sectorul cultural și anul de studiu?</p> <p>(2) Există diferențe în ceea ce privește variabilele independente în rândul profesorilor aflați în perioada de formare din grupul experimental între cele două momente de timp (începutul anului universitar- primul semestru, sfârșitul anului universitar- al doilea semestru) și cele două sectoare culturale?</p> <p>(3) Caracteristicile demografice ale profesorilor aflați în perioada de formare contribuie semnificativ la varianța explicată (EPV) a variabilelor independente la fiecare moment?</p>	<p>Sondaj: <b>Chestionare Scala identității profesionale pentru profesorii de educație specială</b> (Hao, Niu, Li, Yue &amp; Liu 2014).</p> <p><b>Scala identității profesionale a profesorilor</b> (Weiss &amp; Fisherman, 2011).</p> <p><b>Scala autoeficacității profesorului</b> (Tschannen-Moran &amp; Hoy, 2001).</p>	Analiza statistică cantitativă
<b>Studiul 2 Studiu calitativ</b>	Analiza impactului pe termen scurt și lung al unui program de practică în educație specială	30 de profesori în formare pentru	Există diferențe între perioadele de timp, pe termen scurt și pe termen lung, în ceea ce privește impactul perceput al unui	Reflecții critice ale profesorilor aflați în	Analiza tematică pe teme și categorii.

	asupra dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare.	învățământul special: <b>15 evrei și 15 arabi</b>	program de practică în educație specială asupra dezvoltării identității profesionale a profesorilor arabi și evrei, aflați în perioada de formare?	perioada de formare.	
<b>Studiu 3 Studiu calitativ</b>	Analiza percepțiilor profesorilor aflați în perioada de formare cu privire la dificultățile cu care s-au confruntat, sistemele de sprijin și ajutorul primit în timpul formării, precum și contribuția acestor aspecte la dezvoltarea identității lor profesionale.	30 de profesori în formare din învățământul special: <b>15 evrei și 15 arabi</b>	Care sunt percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare cu privire la dificultățile întâmpinate, sistemele de sprijin și ajutorul primit în timpul stagiului de practică, precum și contribuția acestuia la dezvoltarea identității lor profesionale?	Metodă - Interviuri semi-structurate, în profunzime. Instrument - Ghid de interviu.	Analiza tematică pe teme și categorii.

## 2.2 Metode și instrumente de cercetare

Studiile au implicat utilizarea a trei instrumente, după cum urmează:

- 2.2.1 Instrumente de cercetare pentru studiul 1:** Chestionare valide și fiabile care examinează variabilele independente. Metoda utilizată este sondajul, iar instrumentele sunt chestionarele.
- 2.2.2 Instrumente de cercetare pentru studiul 2:** Reflecții critice concepute și compuse în scris de către profesorii aflați în perioada de formare, care au participat la studii.
- 2.2.3 Instrumente de cercetare pentru studiul 3:** Un interviu semi-structurat, în profunzime, care a fost dezvoltat pentru acest studiu de către cercetătoare și a fost aplicat la sfârșitul programului de practică. Metoda este interviul, iar instrumentul este un ghid de interviu.

## 2.3 Participanții la cercetare

**2.3.1 Participanții la studiul 1** - Participanții la studiul 1 au fost 168 de profesori aflați în perioada de formare (7 bărbați și 161 de femei) cu vârste cuprinse între 20 și 53 de ani, atât din sectorul evreiesc, cât și din cel arab din Israel. Toți profesorii aflați în perioada de formare au urmat studii de licență în educație specială la un colegiu pentru educație din nordul Israelului.

Participanții au fost împărțiți în două grupuri, în funcție de nivelul studiilor: profesori aflați în perioada de formare care au participat la programul de pregătire practică în cadrul cursului de educație specială (al doilea an de facultate) și profesori aflați în perioada de formare care nu au urmat încă programul de practică (primul an de facultate).

**2.3.2 Participanții la studiul 2** - Participanții la studiul 2 au fost 15 profesori arabi aflați în perioada de formare (2 bărbați și 13 femei) și 15 profesori evrei aflați în perioada de formare (15 femei) care au urmat programul de formare practică, în cadrul cursului de educație specială în anul universitar 2021-2022. Acești participanți au fost studenți în anul al doilea și au fost instruiți în cadrul stagiului de practică în domeniul educației speciale doar timp de un an.

**2.3.3 Participanții la studiul 3** - Participanții la studiul 3 au fost 15 profesori arabi aflați în perioada de formare (2 bărbați și 13 femei) și 15 profesori evrei aflați în perioada de formare (15 femei) care au urmat programul de formare practică în cadrul cursului de educație specială în anul universitar 2021-2022, la sfârșitul celui de-al doilea an de studii.

#### **2.4. Considerații de natură etică**

Cercetarea a fost realizată într-un colegiu de educație din regiunea de nord a Israelului. Pentru a putea efectua acest studiu în conformitate cu procedurile în vigoare, propunerea de cercetare a fost aprobată de Comitetul de etică a cercetării din colegiul în care s-a desfășurat studiul. În plus, cercetătoarea a obținut acordul din partea fiecărui profesor aflat în perioada de formare care a participat la cercetare, pentru a colecta date, pentru a analiza chestionarele și reflecțiile lor critice și pentru a realiza interviuri semi-structurate în profunzime.

### **CAPITOLUL 3. CONTRIBUȚII ORIGINALE ALE CERCETĂRII**

#### **3.1 STUDIUL 1 - Comparații între dezvoltarea identității profesionale, percepția rolului de profesor de educație specială și autoeficacitatea în predare a profesorilor arabi și evrei, aflați în perioada de formare (Studiu cantitativ).**

##### **3.1.1 Rezultatele studiului 1**

*(1) Diferențe în dezvoltarea identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, rolul profesorilor de educație specială și autoeficacitatea lor în predare în funcție de sector și anul de studiu la începutul anului universitar (primul semestru)*

- S-au identificat diferențe semnificative între profesorii evrei și arabi, aflați în perioada de formare, în subscala "eficacitate profesională" a chestionarului de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, scala totală a

chestionarului de percepție a profesorilor aflați în perioada de formare asupra rolului profesorilor de educație specială, precum și scala totală și cele trei subscale ale chestionarului de autoeficacitate în predare. La toate aceste măsurători, profesorii arabi aflați în perioada de formare au obținut scoruri mai mari decât profesorii evrei aflați în perioada de formare.

- S-au identificat diferențe semnificative între profesorii aflați în perioada de formare din primul an și cei din al doilea an, în ceea ce privește subscala "încrederea în alegerea carierei" a chestionarului de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, scala totală, precum și cele trei subscale ale chestionarului de autoeficacitate în predare. La toate aceste măsurători, profesorii în formare din anul al doilea au obținut scoruri mai mari decât cei din primul an.

(2) *Îmbunătățiri ale percepțiilor profesorilor în formare cu privire la dezvoltarea identității profesionale, rolul profesorilor de educație specială și autoeficacitatea lor în predare datorită programului de practică*

- S-au identificat principalele efecte semnificative ale sectorului cultural asupra scorului total, precum și a subscalelor "încredere în alegerea carierei" și "eficacitate profesională" în chestionarul de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, indicând că profesorii în formare arabi au obținut scoruri mai mari decât cei evrei. În plus, s-a constatat un efect principal semnificativ al anului de studiu pentru subscala "eficacitate profesională" în chestionarul de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, ceea ce indică faptul că cei din anul al doilea au obținut scoruri mai mari decât cei din primul an. Un test t suplimentar pe eșantioane pereche a indicat că profesorii în formare, atât cei evrei, cât și arabi din anul al doilea au obținut scoruri mai mari la subscala "eficacitate profesională" la sfârșitul celui de-al doilea an universitar, comparativ cu începutul aceluiași an. Contrar acestui rezultat, profesorii evrei aflați în perioada de formare, din primul an, au obținut scoruri mai mici la scorul total, precum și la subscalele "încredere în alegerea carierei" și "eficacitate profesională" la sfârșitul primului an universitar comparativ cu începutul aceluiași an. Trebuie remarcat faptul că nu au fost identificate efecte principale și nici interacțiuni pentru percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare, cu privire la rolul profesorilor de educație specială.

- Efectele principale ale sectorului cultural și ale anului de studiu au fost semnificative pe scala totală, precum și pe cele trei subscale ale chestionarului de autoeficacitate în predare, indicând că profesorii arabi au obținut scoruri mai mari decât cei evrei și că cei din anul al doilea au obținut scoruri mai mari decât cei din primul an. Un test t suplimentar pe eșantioane pereche a indicat faptul că profesorii aflați în perioada de formare, atât evrei, cât și arabi din anul al doilea au obținut scoruri mai mari pe scala totală și pe fiecare subscală a chestionarului de autoeficacitate în predare la sfârșitul celui de-al doilea an universitar, comparativ cu începutul aceluiași an.

*(3) Contribuția caracteristicilor de fond ale profesorilor aflați în perioada de formare la varianța explicată a dezvoltării identității profesionale, a autoidentității lor profesionale în domeniul educației speciale și a autoeficacității în predare*

- Anul de studiu a contribuit în mod semnificativ la varianța explicată a dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, a autoidentității lor profesionale în domeniul educației speciale și, respectiv, a autoeficacității în predare. În plus, anul de studiu al profesorilor aflați în perioada de formare a contribuit semnificativ la varianța explicată pentru subscala "încredere în alegerea carierei" și "eficacitate profesională", precum și pentru cele trei subscale ale chestionarului autoeficacității în predare. Coeficienții  $\beta$  pozitivi au indicat faptul că rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor aflați în perioada de formare din anul al doilea în comparație cu cei din primul an. Sectorul profesorilor aflați în perioada de formare și modelul de studiu au contribuit în mod semnificativ la varianța explicată a scalei totale a chestionarului de dezvoltare a identității profesionale, precum și la subscala de încredere în alegerea carierei.
- Coeficienții  $\beta$  pozitivi în ceea ce privește sectorul profesorilor aflați în perioada de formare au indicat că rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor arabi în comparație cu cei evrei. Coeficienții  $\beta$  negativi referitori la modelul de studiu au indicat faptul că rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor aflați în perioada de formare care au învățat utilizând modelul concurent. Experiența anterioară a profesorilor aflați în perioada de formare, în domeniul educației speciale, a contribuit semnificativ la rata de îmbunătățire a eficacității lor profesionale. În plus, cursurile anterioare în domeniul educației speciale urmate de profesorii în formare au contribuit



semnificativ la rata de îmbunătățire a sentimentului față de misiunea lor. În cele din urmă, genul și vârsta profesorilor aflați în perioada de formare au contribuit în mod semnificativ la varianța explicată a percepțiilor lor privind rolul profesorilor de educație specială. Femeile și-au îmbunătățit percepția rolului de profesor de educație specială mai mult decât bărbații. Coeficienții  $\beta$  negativi cu privire la vârsta profesorilor aflați în perioada de formare au indicat faptul că cei mai tineri au avut tendința de a-și îmbunătăți percepțiile privind rolul învățământului special într-o rată mai mare.

### **3.1.2 Discuții și concluzii**

Dezbaterea rezultatelor studiului 1 va fi realizată în raport cu cele trei întrebări de cercetare ale studiului.

**În ceea ce privește prima întrebare de cercetare**, au fost identificate diferențe semnificative între profesorii în formare evrei și arabi în subscala "eficacitate profesională" din chestionarul de dezvoltare a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, în scala totală a chestionarului de percepție a profesorilor aflați în perioada de formare asupra rolului profesorilor de educație specială și în scala totală, precum și în cele trei subscale ale chestionarului de autoeficacitate în predare. La toate aceste măsurători, profesorii în formare arabi au obținut scoruri mai mari decât cei evrei. O posibilă explicație a diferențelor constatate între profesorii în formare arabi și evrei poate fi legată de dezirabilitatea socială. Este plauzibil ca profesorii arabi aflați în perioada de formare să fi simțit nevoia de a-și evalua dezvoltarea profesională și autoeficacitatea personală în predare la un nivel ridicat, pentru a se prezenta într-o lumină mai pozitivă. Această explicație necesită o analiză mai amplă.

**În ceea ce privește cea de-a doua întrebare de cercetare**, conform ipotezei (2a), rezultatele studiului indică faptul că atât evreii, cât și arabii din anul al doilea de studii au obținut scoruri mai mari la subscala "eficacitate profesională" la momentul măsurării dezvoltării profesionale la sfârșitul celui de-al doilea an universitar, comparativ cu începutul aceluiași an. Nu a fost identificată nicio îmbunătățire la celelalte două măsurători ale încrederii în sine în carieră și ale simțului misiunii.

În ceea ce privește autoeficacitatea în predare a profesorilor aflați în perioada de formare, în conformitate cu ipoteza 2c, atât evreii, cât și arabii din anul al doilea au obținut scoruri mai mari pe scala totală și pe fiecare subscală a chestionarului de autoeficacitate în predare la sfârșitul celui de-al doilea an universitar, comparativ cu începutul aceluiași an. Aceste rezultate indică faptul că programul de practică urmat de profesorii în formare, doar în timpul celui de-al doilea an de studiu, a condus la îmbunătățiri semnificative în ambele

sectoare, în principal în ceea ce privește autoeficacitatea în predare a profesorilor aflați în perioada de formare (2c) și eficacitatea profesională (2a).

Aceste rezultate, care atestă contribuția stagiului de practică la îmbunătățirea sentimentului de autoeficacitate în predare, sunt în concordanță cu studiile anterioare din literatura de specialitate, care au constatat că programele de formare a cadrelor didactice, menite să ofere experiențe practice și profesionale pe parcursul formării profesorilor, contribuie la dezvoltarea autoeficacității acestora (Mahajna, 2014; Levy-Keren, 2018; Ronen & Weissblit, 2021).

**În ceea ce privește cea de-a treia întrebare de cercetare**, referitoare la contribuția variabilelor de context, s-a constatat că anul de studiu a contribuit semnificativ la varianța explicată a dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare, a rolului profesorilor de educație specială și, respectiv, a autoeficienței acestora. În plus, anul de studiu al profesorilor aflați în perioada de formare a contribuit semnificativ la varianța explicată a subscalei "încredere în alegerea carierei" și "eficacitate profesională", precum și a celor trei subscale ale chestionarului de autoeficacitate în predare. O explicație plauzibilă pentru acest lucru ar putea fi faptul că, în timpul celui de-al doilea an, profesorii aflați în perioada de formare urmează mai multe cursuri de educație specială și se supun experienței de practică, toate acestea ducând la formalizarea percepțiilor lor cu privire la rolul de profesor de educație specială. În mod notabil, rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor aflați în perioada de formare din al doilea an în comparație cu cei din primul an.

Sectorul de activitate al profesorilor aflați în perioada de formare și modelul de studiu au contribuit semnificativ la varianța explicată a scalei totale a chestionarului de dezvoltare a identității profesionale, precum și a subscalei de încredere în alegerea carierei, Rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor în formare arabi în comparație cu cei evrei. O explicație plauzibilă pentru rata de îmbunătățire mai mare în rândul profesorilor în formare arabi în comparație cu profesorii în formare evrei, poate fi faptul că profesorii arabi care au ales să urmeze un colegiu evreiesc în care studiile se fac în limba ebraică, o limbă străină pentru ei, sunt foarte motivați să reușească și să avanseze. În plus, colegiul investește în continuare în îndrumarea lor, folosind un instructor pedagogic vorbitor de limbă arabă, pentru a contribui la realizările și dezvoltarea lor profesională. Cu toate acestea, este nevoie de studii suplimentare în alte instituții academice de formare a cadrelor didactice, pentru a aprofunda explicația acestui decalaj.

Rata de îmbunătățire a acestor măsurători a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor aflați în perioada de formare care au învățat folosind modelul concurrent în

comparație cu modelul consecutiv. Modelul consecutiv este conceput pentru cei care urmăresc o schimbare de carieră în domeniul educației speciale, iar durata sa este de numai doi ani. Modelul concurent include mult mai multe cursuri în domeniul de cunoștințe și are o contribuție mai mare la îmbunătățirea măsurătorilor analizate în acest studiu.

O constatare suplimentară a acestui studiu a indicat faptul că experiența anterioară în domeniul educației speciale a contribuit semnificativ la rata de îmbunătățire a eficacității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare și faptul că aceștia au urmat sau nu un curs de educație specială a contribuit semnificativ la rata de îmbunătățire a simțului misiunii.

### 3.2 STUDIUL 2 - Impactul pe termen scurt și lung al unui program de practică în educație specială asupra dezvoltării identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare (studiu calitativ).

#### 3.2.1. Rezultatele studiului 2

Rezultatele reflecțiilor sunt prezentate în conformitate cu subiectele care au apărut în timpul reflecției celor 30 de profesori aflați în perioada de formare, cu privire la experiența lor de practică.

Tabelul 1 prezintă comparația dintre reflecțiile profesorilor aflați în perioada de formare la sfârșitul semestrului I (după jumătate de stagiu de practică) și la sfârșitul semestrului al II-lea (după un an de practică).

**Tabelul 1.** Compararea rezultatelor - între reflecțiile din semestrul I și reflecțiile din semestrul al II-lea

Aspect	Sfârșitul semestrului I	Sfârșitul semestrului al II-lea
	<b>Învățare și perspective personale</b>	
<b>Preocupări și provocări inițiale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocuparea pentru caracteristicile elevilor: vârsta și tipul de handicap.</li> <li>• Prima experiență în învățământul special.</li> <li>• Lipsa de cunoștințe în ceea ce privește materialele didactice și metodele de predare în învățământul special.</li> <li>• Îngrijorare cu privire la relația cu profesorul de formare și cu elevii.</li> </ul>	Aceste preocupări nu au apărut în reflecțiile celor din al II-lea semestru.

<b>Dezvoltare personală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentimentul de satisfacție și de apartenență la învățământul special.</li> <li>• Sentimentul de autoeficacitate.</li> <li>• Incluziune, flexibilitate și răbdare față de elevii din clasă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atașament și conexiune cu elevii și cu profesia.</li> <li>• Un sentiment de împlinire și de autoeficacitate.</li> </ul>
<b>Dezvoltare profesională în domeniul educației speciale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dezvoltarea unei abordări personale și educaționale pentru elevii din învățământul special.</li> <li>• Pregătirea de materiale didactice adaptate elevilor.</li> <li>• Capacitatea de a primi feedback și de a învăța din greșeli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiaritate cu lumea elevilor din învățământul special.</li> <li>• Adoptarea instrumentelor și strategiilor din învățământul special.</li> <li>• Planificarea și predarea unor lecții adaptate, de succes și experiențiale.</li> <li>• Predarea adaptată în funcție de varianza elevilor.</li> </ul>
<b>Învățarea de la partenerii de rol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluziunea și susținerea de către echipa pedagogică din clasă și de către instructorul pedagogic.</li> <li>• Feedback de la profesorul de formare și de la instructorul pedagogic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluziunea și susținerea de către echipa pedagogică din clasă și de către instructorul pedagogic.</li> <li>• Comportamentul cadrului didactic de formare față de elevii din clasă.</li> <li>• Parteneriat cu colegii profesori aflați în perioada de formare, în timpul stagiului de practică.</li> </ul>
<b>Crearea unui climat benefic pentru clasă</b>		
<b>Crearea unui climat benefic pentru clasă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptarea metodelor de predare la cerințele elevilor.</li> <li>• Familiarizarea în detaliu cu elevii.</li> <li>• Analiza metodelor de lucru ale personalului</li> <li>• Apelarea la ajutorul partenerilor de rol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptarea metodelor de predare la elevi.</li> <li>• Adaptarea materialelor didactice pe niveluri.</li> <li>• Formarea unei relații benefice cu elevii.</li> <li>• Stabilirea unor reguli și limite clare.</li> <li>• Aplicarea teoriilor învățate în facultate.</li> </ul>
<b>Percepția rolului profesorului</b>		
<b>Competențe personale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluziune, răbdare și empatie față de elevi.</li> <li>• Observarea lumii emoționale a elevilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluziune, răbdare și empatie față de elevi.</li> <li>• Formarea de relații interpersonale cu elevii.</li> </ul>
<b>Competențe profesionale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea și stăpânirea materialelor didactice și a strategiilor de predare.</li> <li>• Adaptarea metodelor de predare la abilitățile elevilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creșterea motivației și a cooperării elevilor.</li> <li>• Prezență și capacitate de afirmare.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metode de predare diverse și creative.</li> </ul>	
<b>Relația cu personalul didactic din clasă și din școală</b>		
<b>O experiență plină de provocări</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultate în comunicarea cu profesorul de formare.</li> <li>• Conflicte cu personalul și rezolvarea acestora.</li> </ul>	Reflecțiile nu au indicat dificultăți similare în timpul semestrului al II-lea .
<b>O experiență pozitivă semnificativă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprijin semnificativ din partea personalului.</li> <li>• Un sentiment de apartenență și implicare în clasă și în școală.</li> <li>• Comportamentul profesorului formator în clasă.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprijin semnificativ din partea personalului.</li> <li>• Un sentiment de apartenență și implicare în clasă și în școală.</li> </ul>
<b>Relația cu elevii din clasă</b>		
<b>Relația cu elevii din clasă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cunoaștere profundă a studenților și formarea unei relații personale cu aceștia.</li> <li>• Percepțiile PST-urilor cu privire la trăsăturile elevilor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarea în detaliu cu elevii și formarea unei relații personale cu aceștia.</li> <li>• Experiența de a-și lua rămas bun de la elevi.</li> </ul>

### 3.2.2. Discuții și concluzii

În concordanță cu ipoteza noastră, analiza conținutului rezultatelor reflecțiilor scrise de către profesorii aflați în perioada de formare la sfârșitul semestrului I și al II-lea , a indicat că au fost identificate diferențe între perioada de scurtă și lungă durată în ceea ce privește impactul perceput al unui program de practică în educație specială în rândul profesorilor în formare, arabi și evrei, asupra dezvoltării identității lor profesionale. În cele ce urmează sunt prezentate principalele diferențe identificate:

1. **Preocupări și provocări** - subiectul preocupărilor și provocărilor a fost dominant în reflecțiile profesorilor în formare la sfârșitul semestrului I, însă acest subiect nu a fost menționat în reflecțiile de la sfârșitul semestrului al II-lea, după un an de experiență de practică.
2. **Solicitarea de ajutor** - subiectul solicitării de ajutor din partea partenerilor de rol a fost dominant în reflecțiile profesorilor în formare la sfârșitul semestrului I, însă acest subiect nu a fost menționat în reflecțiile de la sfârșitul semestrului al II-lea, după un an de experiență de practică.
3. **O experiență plină de provocări** - în descrierea relației profesorilor aflați în perioada de formare cu clasa și cu personalul școlii, subiectul unei experiențe provocatoare a fost menționat în reflecțiile profesorilor în formare la finalul semestrului I, însă acest subiect

nu a fost menționat în reflecțiile de la finalul semestrului al II-lea, după un an de experiență de practică.

Rezultatele prezentate mai sus indică faptul că există diferențe între cele două momente temporale în ceea ce privește dezvoltarea profesională a profesorilor aflați în perioada de formare în timpul experienței lor de practică, și anume că dezvoltarea lor a fost mai semnificativă după o perioadă de practică îndelungată, la sfârșitul semestrului al II-lea. Conform ipotezei noastre, analiza conținutului reflecțiilor profesorilor aflați în perioada de formare a indicat faptul că aceștia au cunoscut o dezvoltare a identității lor profesionale ca profesori de educație specială. Principalele explicații pentru acest lucru, așa cum au fost identificate în cadrul cercetării, sunt următoarele:

**Procesele de învățare și perspective personale:** la sfârșitul primului semestru, profesorii aflați în procesul de formare au descris procesele lor de învățare și perspectivele personale în urma stagiului de practică, în principal în ceea ce privește aspectele tehnice, și anume, în pregătirea și predarea materialelor didactice. Cu toate acestea, la finalul semestrului al II-lea, aceștia s-au referit la alte aspecte, cum ar fi: adoptarea de instrumente și strategii de învățare în domeniul educației speciale; predarea de lecții adaptative, de succes și experiențiale; și adaptarea metodelor de predare la diferitele niveluri ale elevilor din clasa de practică. În plus, la finalul semestrului I, ei s-au referit în principal la capacitatea de a dezvolta o abordare educațională personalizată față de elevii din învățământul special, în timp ce la finalul semestrului al II-lea, au remarcat aspectul privind importanța cunoașterii lumii interioare a elevilor lor. Un alt aspect la care profesorii în formare au făcut referire, în procesele de învățare pe parcursul participării la practică, este **învățarea de la partenerii de rol**.

În timp ce la finalul semestrului I, aceștia s-au referit la procesele de învățare în urma feedback-ului primit de la profesorul formator și de la instructorul pedagogic, la finalul semestrului al II-lea, ei s-au concentrat pe comportamentul profesorului formator cu elevii din clasă și pe parteneriatul cu colegii profesori aflați în perioada de formare în cadrul stagiului de practică, ca sursă de învățare. Aceste rezultate verifică ipoteza noastră și sunt în concordanță cu literatura de cercetare, potrivit căreia factorul cheie, în dezvoltarea profesională a profesorilor aflați în perioada de formare, este calitatea interacțiunii dintre profesorul formator și elevi și importanța facilitării unor experiențe practice reale în timpul stagiului de practică, mai benefică decât concentrarea pe aspectele teoretice și tehnice (McElwee și colab., 2018; Arbiv-Elyashiși Lederer, 2011 ;Schepens și colab., 2009).

**Crearea unui mediu benefic în sala de clasă.** În reflecțiile lor, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit, de asemenea, la modalitatea de creare a unui mediu benefic în

sala de clasă. La sfârșitul semestrului I, aceștia s-au referit în principal la necesitatea unei cunoașteri profunde a elevilor, au descris metodele utilizate de personal în clasă și chiar au punctat faptul că au solicitat ajutor din partea profesorului formator și/sau a asistentului, la sfârșitul semestrului al II-lea; profesorii aflați în perioada de formare au descris acțiunile pe care le-au întreprins pe cont propriu pentru a crea un mediu benefic în sala de clasă. Astfel de acțiuni includ adaptarea predării lor la diferitele niveluri din clasă; formarea unei relații sigure cu elevii; stabilirea unor reguli și limite clare în timpul lecțiilor și punerea în aplicare a teoriilor pe care le-au învățat în facultate, la cursurile de practică.

Aceste rezultate verifică ipoteza noastră și sunt în concordanță cu literatura de cercetare, potrivit căreia profesorii aflați în procesul de formare ar trebui să aibă contact cu copii cu nevoi speciale încă din perioada de formare, pentru a le permite să experimenteze în interacțiunile cu elevii, colegii, precum și cu personalul administrativ și educațional din școală, punând în aplicare în același timp competențele teoretice și academice dobândite în timpul studiilor universitare. Scopul stagiului de practică este de a le oferi aceste experiențe autentice care le pot îmbunătăți viitoarele abilități ca profesori și pot contribui la progresul dezvoltării lor profesionale în domeniul educației speciale mai mult decât studiile pur academice (Schepens și colab., 2009; Romi și colab., 2009; Landon-Hay și colab., 2020; Maheady și colab., 2014).

**Percepția rolului profesorului de educație specială.** Profesorii aflați în perioada de formare au descris percepția pe care o au despre profesorul de educație specială. În ambele semestre, aceștia au considerat că profesorul are **competențe personale și profesionale de nivel înalt**. În ceea ce privește **competențele personale**, în ambele semestre, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit la abilitățile de incluziune, răbdare și empatie ale profesorului față de elevi. Principala diferență între semestre a fost că, la sfârșitul semestrului I, aceștia s-au referit în principal la observarea lumii emoționale a elevilor, în timp ce la sfârșitul semestrului al II-lea, s-au referit la importanța creării unei relații personale cu elevii.

În ceea ce privește **competențele profesionale**, la finalul semestrului I, profesorii aflați în perioada de formare au perceput rolul profesorului din punctul de vedere al acumulării de cunoștințe și competențe aferente materialelor didactice și strategiilor de învățare. Cu toate acestea, la sfârșitul semestrului al II-lea, aceștia au punctat alte aspecte, cum ar fi prezența și asertivitatea profesorului în clasă și capacitatea acestuia de a crește motivația și cooperarea elevilor lor. Aceste rezultate verifică ipoteza noastră și sunt în concordanță cu literatura de cercetare, potrivit căreia percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare, cu privire la rolul profesorului, se modifică pe parcursul formării lor și depinde de capacitatea lor de a-și dezvolta abilitățile și de a pune în aplicare cunoștințele dobândite în timpul studiilor. Cu cât procesul lor

de învățare este mai avansată, cu atât percepția lor asupra rolului profesorului se modifică în funcție de dezvoltarea lor profesională și educațională. În faza inițială, profesorii aflați în perioada de formare pun un accent mai mare pe factorul emoțional. Pe măsură ce formarea lor avansează, ei se concentrează pe alte calități profesionale. Acest lucru este în concordanță cu sugestia de a iniția formarea practică a profesorilor cât mai devreme posibil în timpul studiilor lor, pentru a le permite să înțeleagă mai bine complexitatea rolului lor și pentru a le permite să-și contureze o percepție a rolului profesional (Choya și colab., 2014; Caspi și colab., 2019; Levy-Keren, 2018; Ronen & Weissblit, 2021; Assadi & Murad, 2017).

**Relația cu elevii din sala de clasă.** Profesorii aflați în perioada de formare au descris în continuare relația lor cu elevii din clasa de practică. La sfârșitul ambelor semestre, aceștia au descris cunoașterea în esență a studenților și relația personală pe care au format-o cu aceștia. Principala diferență între cele două semestre, a fost că la sfârșitul semestrului I, profesorii aflați în perioada de formare au descris elevii conform percepției lor, în timp ce la sfârșitul semestrului al II-lea, au descris despărțirea de elevi, etapă care a fost foarte semnificativă pentru ei. Aceste rezultate indică o dezvoltare mai semnificativă a identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare în urma stagiului de practică la finalul semestrului al II-lea, spre deosebire de finalul semestrului I.

### **3.3 STUDIUL 3 - Percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare privind impactul stagiului de practică asupra diferitelor aspecte personale și profesionale (Studiu calitativ)**

#### **3.3.1. Rezultatele studiului 3**

Rezultatele interviurilor sunt prezentate în conformitate cu subiectele care au fost discutate în cadrul interviurilor realizate cu cei 30 de profesori aflați în perioada de formare, cu privire la experiența lor de practică.

Tabelul 2 prezintă categoriile și temele interviurilor cu profesorii aflați în perioada de formare, la sfârșitul anului universitar.



**Tabelul 2.** Categori și teme ale interviurilor profesorilor aflați în perioada de formare, la sfârșitul anului universitar.

<b>(1) Experiența personală a profesorilor aflați în perioada de formare, în cadrul unui stagiu de practică la o clasă de educație specială</b>		
<b>Tema 1: O experiență semnificativă și pozitivă</b>	<b>Tema 2: O experiență provocatoare</b>	<b>Tema 3: Dificultatea stagiului de practică</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un sentiment de împlinire în urma stagiului de practică</li> <li>• Sprijin semnificativ din partea partenerilor de rol</li> <li>• Învățare și dezvoltare profesională</li> <li>• Un sentiment de autoeficacitate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerințele rolului</li> <li>• Suplinire</li> <li>• Dificultatea de a se conecta cu elevii și de a se adapta la nevoile lor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteristicile elevului: vârstă, handicap, limbaj, comportament, etc.</li> <li>• Comunicarea cu profesorul de formare</li> </ul>
<b>(2) Contribuția stagiului de practică la dezvoltarea profesională</b>		
<b>Tema 1: Dezvoltarea profesională în calitate de profesor de educație specială</b>	<b>Tema 2: Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expunerea la varietatea de dizabilități din învățământul special</li> <li>• Dezvoltarea sensibilității față de elevi și formarea unei legături personale cu aceștia</li> <li>• Dezvoltarea capacității de planificare a lecțiilor și adaptarea la diferitele niveluri din clasă</li> <li>• Dezvoltarea asertivității și a capacității de a face față problemelor disciplinare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborări între partenerii de rol din clasă</li> <li>• Îndrumarea de către instructorul pedagogic</li> <li>• Sprijin și acompaniament din partea profesorului de formare</li> <li>• Feedback din partea profesorului de formare și a instructorului pedagogic</li> </ul>	
<b>(3) Punctele forte identificate în urma stagiului de practică, în rândul profesorilor aflați în perioada de formare</b>		
<b>Tema 1: Trăsături de personalitate</b>	<b>Tema 2: Abilități pedagogice</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Învățare și dezvoltare</li> <li>• Empatie, incluziune și răbdare față de elevi</li> <li>• Sensibilitate la nevoile elevilor</li> <li>• Relația personală cu elevul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamentul în clasă și în activitatea de predare</li> <li>• Adaptarea lecției la populația de elevi</li> <li>• Predare experiențială și creativă</li> </ul>	
<b>(4) Provocările întâmpinate în timpul stagiului de practică și mecanismele de coping ale profesorilor aflați în perioada de formare</b>		
<b>Tema 1: Provocări ce țin de profesorii aflați în perioada de formare</b>	<b>Tema 2: Provocări ce țin de elevi</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asertivitate și stabilirea de limite pentru elevi</li> <li>• Lipsa de competență în diferitele materii de predare</li> <li>• Adaptarea materialelor didactice la abilitățile elevilor</li> <li>• Dificultăți atunci când sunt supravegheați în timpul lecțiilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracteristicile elevilor: handicap, vârstă, limbă</li> <li>• Dificultăți comportamentale și emoționale complexe</li> <li>• Diferențe extreme între nivelul de educație al populației școlare din clasă</li> </ul>	
<b>Tema 1: Mecanisme de coping și surse de sprijin</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parteneri de rol: personalul clasei, instructorul pedagogic și alți profesori aflați în perioada de formare (colegi)</li> <li>• Colaborarea cu elevii și acceptarea de soluții din partea acestora</li> <li>• Predare adaptivă</li> <li>• Învățare personală și pregătirea subiecților de predare</li> <li>• Gândire reflexivă</li> </ul>		
<b>(5) Percepțiile profesorilor aflați în perioada de formare în ceea ce privește rolul unui profesor de educație specială, în urma stagiului de practică</b>		
<b>Tema 1: Roluri pedagogice</b>	<b>Tema 2: Roluri unice în educația specială</b>	<b>Tema 3: Roluri de personalitate</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicare în pregătirea lecțiilor și cunoașterea materialelor învățate</li> <li>• Adaptarea conținutului la diferitele niveluri din clasă</li> <li>• Flexibilitate în funcție de nevoile elevilor</li> <li>• Repetarea semnificativă a conținutului educațional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarea cu populația de elevi și adaptarea aspectelor importante</li> <li>• Planificarea unui program educațional personal care să se potrivească tuturor</li> <li>• Gestionarea dificultăților emoționale și a situațiilor comportamentale complexe</li> <li>• Menținerea igienei elevilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilitate specială și incluziune a elevilor</li> <li>• Comunicarea empatică cu părinții</li> <li>• Formarea unei relații personale cu elevii</li> <li>• A fi o prezență cu valori semnificative</li> </ul>
<b>(6) Instrumente dobândite în timpul practicii de către profesorii aflați în perioada de formare, care le pot facilita succesul viitor ca profesori</b>		
<b>Tema 1: Instrumente pedagogice de predarea în educația specială</b>	<b>Tema 2: Instrumente psiho-pedagogice în educația specială</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predare adaptată la populația de elevi cu referire la diferitele niveluri</li> <li>• Crearea de metode de predare experiențiale și diverse</li> <li>• Comunicare alternativă în funcție de populație (deficiențe de auz, autism, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionarea dificultăților emoționale și comportamentale complexe</li> <li>• Familiaritate cu diferitele nevoi ale elevilor</li> <li>• Comunicarea cu personalul, părinții și elevii</li> <li>• Capacitatea de lucru în echipă</li> </ul>	
<b>(7) Provocări și perspective viitoare ale profesorilor aflați în perioada de formare</b>		

<p><b>Tema 1: Provocări pedagogice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stăpânirea și aplicarea conținuturilor educaționale la diferite discipline</li> <li>• Adaptarea predării la populația de elevi și la diferitele niveluri din clasă</li> </ul>	<p><b>Tema 2: Provocări interpersonale</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarea cu populația de elevi și cu nevoilor acestora</li> <li>• Confruntarea cu problemele de comportament</li> <li>• Comunicarea cu părinții</li> </ul>
<p><b>(8) Mecanisme de coping la provocările viitoare</b></p>	
<p><b>Tema 1: Coping independent</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoptarea instrumentelor dobândite în timpul stagiului de practică.</li> <li>• Participarea la cursuri și programe educaționale</li> <li>• Cercetarea și învățarea subiectelor</li> <li>• Experiență pe teren</li> </ul>	<p><b>Tema 2: Coping colaborativ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanisme de coping prin colaborări</li> <li>• Conversații personale cu elevii</li> </ul>

### 3.3.2. Discuții și concluzii

Mai jos sunt prezentate discuțiile și concluziile referitoare la întrebările de cercetare din Studiul 3, care vizează analiza percepțiilor profesorilor aflați în perioada de formare în ceea ce privește dificultățile lor, sistemele de sprijin și ajutorul primit în timpul formării și contribuția acestora la dezvoltarea identității lor profesionale.

Analiza rezultatelor interviurilor indică faptul că profesorii aflați în perioada de formare percep experiența de practică în educația specială ca pe o experiență semnificativă de succes, pe de o parte, și o experiență provocatoare, cu dificultăți și provocări, pe de altă parte. Mai mult, rezultatele indică faptul că profesorii aflați în perioada de formare consideră foarte important sprijinul semnificativ pe care l-au primit din partea partenerilor lor de rol, și anume personalul de la clasă și instructorul pedagogic, care a contribuit la dezvoltarea identității lor profesionale, în urma participării la stagiul de practică. Aceste rezultate verifică ipoteza noastră de mai sus.

#### 3.3.2.1. Contribuția programului de practică la dezvoltarea profesională

Profesorii aflați în perioada de formare au împărtășit contribuția experienței lor din programul de practică la dezvoltarea identității lor profesionale, care a fost exprimată prin două componente principale: **dezvoltarea ca profesor de educație specială și dezvoltarea capacității de lucru în echipă**. În ceea ce privește dezvoltarea ca profesor de educație specială, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit la: expunerea la o varietate de dizabilități din învățământul special, dezvoltarea sensibilității față de elevi și formarea unei relații

personale cu aceștia, capacitatea de a planifica o lecție și de a o adapta la diferitele niveluri din clasă; asertivitatea și capacitatea de a gestiona problemele disciplinare.

Referitor la dezvoltarea abilității lor de a lucra în echipă, profesorii aflați în perioada de formare au menționat: cooperarea între partenerii de rol, îndrumarea, sprijinul și supravegherea din partea profesorului formator și a instructorului pedagogic, pe lângă sesiunile de feedback cu aceștia la sfârșitul fiecărei lecții. Aceste rezultate susțin contribuția semnificativă a programului de practică la dezvoltarea identității profesionale a profesorilor aflați în perioada de formare în urma participării lor la programul de practică. Aceste rezultate sunt, de asemenea, în concordanță cu literatura de cercetare, potrivit căreia stagiul de practică contribuie la dezvoltarea profesională a profesorilor aflați în perioada de formare, deoarece este o experiență care le permite acestora să treacă printr-o varietate de interacțiuni cu elevii, colegii și personalul administrativ, punând în același timp în aplicare teoriile pe care le-au dobândit în timpul studiilor universitare (Landon-Hays și colab., 2020; Maheady, Smith & Jabot 2014; Fisherman & Weiss, 2008; Schepens și colab., 2009).

În plus, stagiul de practică le permite profesorilor aflați în perioada de formare să se familiarizeze cu multe populații de copii cu nevoi speciale, de la copii cu dificultăți de învățare, ADHD, tulburări de comportament, tulburări emoționale, autism, paralizie cerebrală până la dizabilități intelectuale (Bracha & Hoffenbartal, 2021). Un alt avantaj al stagiului de practică este faptul că profesorii aflați în perioada de formare primesc feedback de la alți profesioniști din domeniul educației. Feedback-ul este considerat a fi un aspect principal care facilitează procesul de învățare al profesorilor aflați în perioada de formare și încurajează dezvoltarea profesională a acestora, precum și percepția lor asupra predării (Nevo, 2011; Sperling, 2016).

### **3.3.2.2 Contribuția experienței de practică la percepția rolului de profesor în educație specială**

Profesorii aflați în perioada de formare au descris **percepția lor despre rolul profesorului** din perspectiva a trei roluri principale: **roluri pedagogice, roluri unice în educația specială și roluri de personalitate**. În percepția lor privind rolurile pedagogice, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit la: competență, în ceea ce privește materialele didactice ale diferitelor discipline; adaptarea predării la diferitele niveluri ale elevilor; aplicarea flexibilității în timpul lecției, în funcție de nevoile elevilor. În percepția rolurilor unice în educație specială, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit, printre altele, la: cunoașterea populațiilor speciale; planificarea unor programe educaționale unice pentru fiecare elev; gestionarea dificultăților emoționale și a situațiilor comportamentale

complexe; menținerea igienei elevilor. În percepția rolurilor de personalitate, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit la: incluziunea și sensibilitatea deosebită față de elevi; formarea unei relații personale cu aceștia, perceperea profesorului ca o figură semnificativă și valoroasă; comunicarea cu părinții. Toate aceste aspecte referitoare la rolul profesorului indică o dezvoltare atât a identității profesionale, cât și a celei personale a profesorilor aflați în perioada de formare, în urma programului de practică. Aceste rezultate se aliniază, de asemenea, cu literatura de cercetare, care a constatat că provocarea de a fi profesor de educație specială constă în abilitățile unice și trăsăturile specifice care sunt cerute profesorului, precum și în utilizarea cunoștințelor și competențelor semnificative pe care trebuie să le dețină în diverse domenii (Sindelar și colab., 2014). Percepția profesorilor aflați în perioada de formare asupra rolului de profesor depinde de capacitatea și abilitățile lor de a pune în aplicare cunoștințele dobândite în timpul studiilor și în timpul experiențelor de practică în sălile de clasă (Choya și colab., 2014).

### **3.3.2.3. Instrumente dobândite în timpul experienței de practică**

Profesorii aflați în perioada de formare au descris cele două tipuri de **instrumente pe care le-au dobândit în timpul stagiului de practică: instrumente pedagogice și instrumente psiho-pedagogice**. Instrumentele pedagogice au inclus: predarea adaptată la populație și la diferitele niveluri ale elevilor din clasă; crearea unui model de învățare experiențială și diversificată; utilizarea comunicării alternative în funcție de populația de elevi. Instrumentele psihopedagogice au inclus: abordarea dificultăților emoționale și comportamentale complexe; familiarizarea cu diferitele nevoi ale elevilor; munca în echipă; o bună comunicare cu elevii și cu profesorii acestora. Aceste rezultate sunt în concordanță cu literatura de cercetare, potrivit căreia stagiul de practică oferă profesorilor în formare posibilitatea de a se familiariza cu diverse aspecte ale sistemului educațional, inclusiv cu programa școlară, populația de elevi, manualele de studiu, auxiliarele didactice, metodele de predare, obiceiurile de lucru, pregătirea unor planuri de clasă eficiente și prezentarea unor unități de predare reușite (Assadi & Murad, 2017). Afirmațiile profesorilor în formare cu privire la dobândirea acestor instrumente indică progresul dezvoltării identității lor profesionale în urma experienței de practică.

Mai mult, profesorii aflați în perioada de formare au mai declarat că, în timpul experienței de practică, și-au identificat punctele forte atât în ceea ce privește **trăsăturile de personalitate** cât și **abilitățile pedagogice**. Cu privire la trăsăturile de personalitate, profesorii aflați în perioada de formare au făcut referire la: capacitatea lor de învățare și dezvoltare;

empatie, incluziune și răbdarea față de elev și formarea de relații personale cu aceștia. În ceea ce privește abilitățile pedagogice, profesorii aflați în perioada de formare s-au referit la atitudinea lor în clasă și în timpul procesului de predare; adaptarea lecțiilor la populația de elevi folosind o predare interesantă, experiențială și creativă, ceea ce a permis auto-reflecția ca parte a dezvoltării identității lor profesionale și personale, în urma experienței de practică. Aceste puncte forte sunt, de asemenea, susținute de literatura de cercetare (Sindelar și colab., 2014; Assadi & Murad, 2017).

#### **3.3.2.4. Dificultăți în timpul programului de practică**

În afară de experiența pozitivă, profesorii aflați în perioada de formare au descris și principalele **dificultăți** cu care s-au confruntat în timpul programului de practică: dificultăți în relația cu **elevii din clasa de practică**, precum și dificultăți ce țin de ei înșiși, ca profesori în formare. În ceea ce privește dificultățile legate de elevi, profesorii în formare s-au referit la: caracteristicile elevilor, cum ar fi: vârsta, dizabilitatea, problemele de disciplină, diferitele niveluri educaționale din clasă. În ceea ce privește dificultățile legate de ei înșiși, ca profesori în formare, aceștia s-au referit la provocările pe care le întâmpină pentru a face față dificultăților cauzate de caracteristicile elevilor, menționate mai sus. Aceste dificultăți sunt, de asemenea, descrise și în literatura de specialitate, de către Hillel-Lavian (2008), care a analizat dificultățile profesorilor aflați în perioada de formare din învățământul special în timpul experienței lor de practică. În acest studiu, profesorii în formare au considerat procesul ca fiind provocator și dificil. Aceștia au subliniat niveluri ridicate de stres în ceea ce privește activitatea de predare propriu-zisă; volum supraîncărcat de muncă la școală; confruntarea cu comportamentele dificile ale elevilor din învățământul special și dificultatea de a planifica lecții la clasă care să răspundă diferitelor nevoi ale fiecărui elev, în timp ce fac față diferitelor situații din clasă.

#### **3.3.2.5. Mecanismele de coping ale profesorilor aflați în perioada de formare în timpul programului de practică**

Profesorii în formare au descris mecanismele cu ajutorul cărora au făcut față acestor dificultăți, concentrându-se în principal pe **sprijinul** primit din partea partenerilor lor de rol, respectiv a profesorului de formare, a asistentului și a instructorului pedagogic. Aceștia au descris, de asemenea, un **mecanism de coping independent**, care a constat în studierea domeniilor în care întâmpinau dificultăți și în dezvoltarea unei capacități de gândire reflexivă. Profesorii în formare au prevăzut, de asemenea, **provocările viitoare** cu care ar putea fi nevoiți să se confrunte în calitate de profesori, și anume, **provocările pedagogice și provocările**

**interpersonale.** În ceea ce privește provocările pedagogice, aceștia s-au referit la: calitatea materialele didactice ale diferitelor materii, precum și la necesitatea de a adapta metoda de predare în funcție de populația de elevi și de diferitele niveluri din clasă. Unele dintre potențialele mecanisme de coping prezentate de profesorii în formare când se confruntă cu aceste provocări au fost **coping independent** și **colaborativ**. Aceste mecanisme de coping sunt, de asemenea, menționate în literatura de cercetare anterioară (Hillel-Lavian, 2008; Schepens și colab., 2009).

Prin urmare, este evident că profesorii aflați în formare consideră că formarea continuă și colaborările au o importanță semnificativă ca mijloc eficient pentru dezvoltarea lor profesională viitoare.

În concluzie, rezultatele acestui studiu dovedesc contribuția stagiului de practică și importanța sprijinului partenerilor de rol pentru dezvoltarea profesională a profesorilor în formare.

#### **CAPITOLUL 4. DISCUȚII ȘI CONCLUZII GENERALE**

Scopul acestei teze de doctorat a fost acela de a analiza dezvoltarea identității profesionale, percepția rolului și sentimentul de autoeficacitate a profesorilor aflați în perioada de formare care au urmat un stagiul de practică în timpul formării lor în domeniul educației speciale la un colegiu pedagogic din nordul Israelului. Particularitatea studiului actual este că profesorii în formare care au participat la studiu provin din cele două culturi și etnii principale din societatea israeliană: evrei și arabi. Ambele grupuri participă la un curs pedagogic care însoțește programul de practică al Colegiului.

##### **4.1. Concluzii privind comparația dintre profesorii evrei și arabi aflați în perioada de formare (date cantitative)**

În timpul primului și celui de-al doilea an de studii, profesorii în formare arabi au obținut scoruri mai mari decât cei evrei în ceea ce privește dezvoltarea identității lor profesionale, percepția rolului de profesor de educație specială și sentimentul de autoeficacitate.

S-a constatat că stagiul de practică a contribuit la dezvoltarea identității profesionale a profesorilor în formare din ambele sectoare culturale în ceea ce privește eficacitatea profesională și sentimentul de autoeficacitate în predare. În plus, nu s-a înregistrat nicio schimbare în percepția rolului profesorului de educație specială în urma experienței de practică.

Sectorul și modelul de studiu al profesorilor aflați în perioada de formare au contribuit în mod semnificativ la varianța explicată a scalei totale a chestionarului de dezvoltare a identității profesionale, precum și la subscala de încredere în alegerea carierei. Rata de îmbunătățire a acestor variabile a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor în formare arabi în comparație cu cei evrei. De asemenea, rata de îmbunătățire a acestor variabile a fost semnificativ mai mare în rândul profesorilor în formare care au învățat în cadrul modelului concurent în comparație cu modelul consecutiv.

#### **4.2. Concluzii privind contribuția stagiului de practică la aspectele personale și profesionale ale profesorilor în formare din învățământul special (date calitative)**

S-a constatat că stagiul de practică a oferit profesorilor aflați în perioada de formare o varietate de experiențe pe parcursul unui an întreg, atât din partea profesorilor calificați pentru elevii cu nevoi speciale, în clasa de practică, cât și din partea personalului clasei și al școlii, ceea ce le-a permis să experimenteze munca în colaborare atât în clasa de practică, cât și în școală.

De asemenea, a fost identificat faptul că stagiul de practică i-a expus pe profesorii aflați în perioada de formare la diverse populații de elevi, pentru a se familiariza mai bine cu aceștia și pentru a forma relații semnificative cu ei. Prin intermediul acestei experiențe, profesorii aflați în perioada de formare au descoperit competențe și abilități personale și profesionale pe care nu știau că le posedă. Mai mult, stagiul de practică i-a echipat pe aceștia cu cunoștințe, precum și cu instrumente pedagogice și psihopedagogice, pe lângă instrumentele unice în domeniul educației speciale, pe care le pot utiliza în activitatea lor ca viitori profesori.

#### **4.3. Concluzii privind contribuția stagiului de practică la dezvoltarea mecanismelor de coping (date calitative)**

Stagiul de practică a permis profesorilor aflați în perioada de formare să dezvolte mecanisme de adaptare pentru a face față dificultăților cu care s-au confruntat cu elevii cu nevoi speciale în clasa de practică. Stagiul de practică le-a pus la dispoziție surse de sprijin, cum ar fi profesorul de formare, asistentul și instructorul pedagogic, care i-au ajutat să facă față dificultăților. În plus, s-a constatat că profesorii în formare consideră, de asemenea, că formarea lor ulterioară are o importanță semnificativă, utilizând cursurile și programele de formare continuă în domeniul educației speciale, precum și colaborările, ca mijloc eficient pentru dezvoltarea lor profesională viitoare.



#### **4.4. Implicații teoretice, metodologice și practice**

Cercetarea actuală completează cunoștințele teoretice privind contribuția stagiului de practică la dezvoltarea profesională a profesorilor, extinzând totodată cunoștințele despre analiza interculturală a rolului stagiului de practică în educație specială în dezvoltarea identității profesionale a profesorilor israelieni aflați în perioada de formare, atât în sectorul evreiesc, cât și în cel arab din Israel.

Cercetarea dovedește, de asemenea, importanța unui program de practică care să facă legătura între cunoștințele teoretice predate în timpul formării profesorilor și prima lor experiență ca profesori în școli. Rezultatele noastre indică faptul că programul de practică promovează dezvoltarea identității profesionale a profesorilor arabi și evrei, aflați în perioada de formare, a percepției lor despre rolul profesorilor de educație specială și autoeficacității lor în predare.

În plus, cercetarea actuală pune în lumină necesitatea de a persista în dezvoltarea programului de pregătire practică pentru a răspunde în continuare nevoii profesorilor aflați în perioada de formare de a experimenta procesul de predare, în timp ce primesc feedback și îndrumare personală din partea profesioniștilor din educație.

Rezultatele cercetării pot fi folosite pentru a determina factorii de decizie din cadrul programelor de formare în domeniul educației speciale să inițieze programe de practică cât mai devreme posibil în primul an de studii. Scopul unui stagiului de practică timpuriu ar fi acela de a facilita dezvoltarea profesională a profesorilor în formare și de a le consolida sentimentul de autoeficacitate, contribuind în același timp la formarea unei percepții pozitive asupra rolului profesorului de educație specială.

#### **4.5. Limitări și direcții viitoare de cercetare**

Prezenta cercetare doctorală a avut câteva limitări principale:

1. Cercetarea a fost realizată într-un colegiu academic evreiesc frecventat de profesori aflați în perioada de formare atât evrei cât și arabi, care studiază în cadrul programului de educație specială. Este nevoie de cercetări suplimentare, în alte instituții academice de formare a cadrelor didactice, pentru a analiza dezvoltarea profesională a profesorilor aflați în perioada de formare, sentimentul lor de autoeficacitate și percepția lor asupra rolului profesorului de educație specială, în urma frecventării cursurilor de practică.

Pandemia de Covid-19 era încă în plină desfășurare în timpul anului universitar (2021-2022) în care au fost colectate datele. Primul semestru al anului a inclus carantine și izolare, ceea ce i-a determinat pe profesorii în formare să experimenteze predarea și învățarea la

distanță. Prin urmare, este important să se desfășoare din nou cercetarea atunci când profesorii în formare vor efectua un an de practică fizică în sălile de clasă.

Recomandările noastre pentru direcțiile viitoare de cercetare sunt următoarele:

- (1) Este nevoie de cercetări suplimentare în alte instituții academice de formare a cadrelor didactice, pentru a realiza o analiză aprofundată a explicațiilor privind diferențele dintre profesorii în formare arabi și evrei în ceea ce privește dezvoltarea profesională și autoeficacitatea lor. Aceste date pot avea o valoare semnificativă din perspectiva comunicării și evaluării programelor de formare practică în societățile multiculturale.
- (2) Este nevoie de cercetări suplimentare în alte instituții academice de formare a cadrelor didactice, pentru a realiza o analiză aprofundată a diferențelor dintre modelul consecutiv și cel concurrent.

## BIBLIOGRAFIE

- Abraham Initiatives Foundation. (2009). *The Arab Society in Israel – Information Binder*.  
Abraham Initiatives Foundation. [Hebrew]
- Abu-Ajaj, A., & Abu-Saad, I. (2020). Experiences and emotions of Bedwin pre-service teachers in the program "Academy–Class". *Talpiot, E*, 164-185. [Hebrew]
- Abu-Asbah, K. (2007). *The Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*. Floersheimer Studies.
- Abu-Baker, K. (2012). The Palestinian family. In I. Kaufman, K. Abu-Baker, & A. Sa'ar (Eds.), *The Arab Society in Israel* (Volume B Unit 5). The Open University.
- Aden, H., Ashkenazi, V., & Alperson, B. (2001). *Being Citizens in Israel: A Jewish Democratic State*. Ministry of Education. [Hebrew]
- Al-Haj, M. (2012). *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*. Suny Press.
- Ali, N. (2011). Task Allocation between ideology and actual behavior in transition societies: The case of the Palestinian family in Israel. *Journal of Greater Middle Eastern Studies*, 4(1), 1-45.
- Ali, N., & Daas, R. (2018). *Higher Education among the Arab Minority in Israel: Representation, Mapping, Barriers and Challenges*. Resling Publishing. [Hebrew]
- Alian, S., & Daniel-Saad, A. (2013). Transition from the traditional to the collaborative model in practicum – a slogan or a timely need? *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 56, 35-59. [Hebrew].
- Altman, A., & Katz, T. (2001). *Leadership and Developing Leadership – Practice*. Retrieved from <http://www.leadersnet.co.il>.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student-teaching's contribution to pre-service teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student-teaching's contribution to pre-service teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69.
- Aran, T., & Zaretsky, R. (2017). The 'Academic Classroom' program for the cultivation of self-efficacy: A comparative study. *Michlol*, 32, 121-130. [Hebrew]

- Arar, H., & Abu-Asbah, H. (2013). Inhibitory factors in the education systems in the Arab local municipality. *Iyunim: Administration and Educational Organization*, 33, 131-162. [Hebrew]
- Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2016). Studies in education. *Shvat*, 150-175.
- Arbiv-Elyashiv, R., & Lederer, D. (2011). Stag: Mixed or dedicated? *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 52, 46-71.
- Arbiv-Elyashiv, R., & Lederer, D. (2011). Stag: Mixed or dedicated? *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 52, 46-71.
- Ariel, D., & Friedman, V. (2015). Between conflict and dialogue: Intervention processes in the encounters between Arab and Jewish students. *Social Issues in Israel*, 19, 9-36.
- Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220.
- Assadi, N., Murad, T., & Khalil, M. (2019). Training teachers' perspectives of the effectiveness of the "Academy-Class" training model on trainees' professional development. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(2), 137-145.
- Avisar, G. (2005). Exploratory study – The perception of the teacher's role: A comparison between preservice teachers with learning disabilities and preservice teachers without learning disabilities. *Issues in Special Education and Inclusion*, 20(2), 5-13. [Hebrew]
- Ayalon, H., & Yogevev, A. (2005). Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel. *European Sociological Review*, 21(3), 227-241. <https://doi.org/10.1093/esr/jci014>
- Bacharach, N., Heck, T., & Dank, M. (2004). *Co-teaching in Student Teaching: A Case Study*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, Texas.
- Bain, R. A. (2012). Using disciplinary literacy to develop coherence in history teacher education: The clinical rounds project. *The History Teacher*, 45(4), 513-532.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th Edition). Retrieved from <https://www.wiley.com/en-us/Multicultural+Education%3A+Issues+and+Perspectives%2C+10th+Edition> -p-9781119510215

- Beck, S. (2008). Is teacher training redundant? On the uniqueness of academic teacher training. In D. Kfir, & T. Ariav (Eds.), *The Teaching Crisis: Towards Revised Teacher Training* (pp. 251-280). Van-Leer Institute.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Birenboim, M. (2009). Assessment for learning and characteristics of classroom culture and of school-based community of practice that empower it. In I. Kashti (Ed.), *Assessment, Jewish Education and History of Education: In Memory of Professor Arie Lewy 1923-2006* (pp. 77-100). Ramot, Tel-Aviv University.
- Boimal, Y., Ze'evi, I., & Totry, M. (2009). *What do Jewish and Arab Students learn from one another?* Oranim Academic College, Research and Evaluation Authority.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush, & L. Bell (Eds.), *The Principles and Practice of Educational Management* (pp. 103-118). Paul Chapman.
- Boogmard, M. (2013). *Changes in Perceived Teacher Self-Efficacy and Burnout as a Result of Facilitated Discussion and Self-Reflection in an Online Course Designed to Prepare Teachers to Work with Students with Autism*. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. The University of San Francisco.
- Booth, C.B., Colomb, G.G., Williams, M.J., Bizup, J., FitzGerald, T.W. (2016). *The Craft of Research*. Fourth Edition. The University of Chicago.
- Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2021). Differences in the sense of coherence in teaching situations among first year special education students and pre-service special education teachers. *Multicolor: Research and Discourse*, 20, 265-285.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Fifth edition. Oxford University Press.
- Buchbinder, E., & Barakat, R. (2014). Between the empowered self and the social costs: Arab abused women's perceptions of their relationship with social workers in community health clinics in Israel. *Social Work Health Care*, 53(4), 398-413.
- Caspi, R., Hod-Shemer, O., & Or, E. (2019). "Kindergarten teacher is not what I thought": The perception of the kindergarten teacher's role among female students in kindergarten teachers training course. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 70, 251-270. [Hebrew]

- Castleberry, A. N., Payakachat, N., Ashby, S., Nolen, A., Carle, M., Neill, K. K., & Franks, A. M. (2016). Qualitative Analysis of Written Reflections during a Teaching Certificate Program. *American journal of pharmaceutical education*, 80(1), 10.
- Central Bureau of Statistics. (2022). *Higher Education in Israel*. Central Bureau of Statistics.
- Choya, D., Wonga, A., Chuan-Gohb, K., & Lowc, L. (2014). Practicum experience: pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5), 472-482.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Third Edition. California: SAGE.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among*. Five Approaches. Forth Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2005). Prepping our teachers for teaching as a profession. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(4), 22-27.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. Jossey-Bass.
- Devanas, M. (2006). *A Summary of a 90-Minute Audio Conference. Teaching Portfolios: Improve Teaching and Personnel Decisions*. The Teaching Professor and Magna Publications.
- Erlingsson, C., Brysiewicz, p. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. [\*African Journal of Emergency Medicine\*](#) 7(3), Pages 93-99.
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 35(1), 7-26.
- Evers, F., Livernois, J., & Mancuso, M. (2006). Where are the boys? Gender imbalance in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 203-116.

- Fisherman, S. (2016). *Professional Identity and Burnout Amongst Education Workers*. Shaanan College. [Hebrew]
- Fisherman, S., & Abbot, J. A. (1998). *Ego Identity as a Predictor of Teaching Success*. Paper presented at the Annual Meeting A.E.R.A., San Diego.
- Fisherman, S., & Weiss, I. (2008). Consolidation of professional identity by using dilemma among pre-service teachers. *Learning and Teaching, 1*(1), 31-50.
- Friedman, Y. (2020). *Sampling in education and society studies, Principals, Strategies and Execution Procedures*. The Henrietta Szold Institute, the National Institution for Behavioral Sciences Research: Jerusalem.
- Fuchs, H., & Friedman-Wilson, T. (2018). *Arab Israeli Women Entering the Labor Market: Higher Education, Employment, and Wages*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Gardiner, W. (2011). Mentoring in an urban teacher residency: Mentors' perceptions of yearlong placements. *New Educator, 7*(2), 153-170.
- Gertel, N. (2018). *Report: How The Academia Can Promote a Common Life for Arabs and Jews*. Retrieved from <http://mekomit.co.il/כך-יכולה-האקדמיה-לקדם-חיים-משותפים/>
- Getao, F.N. (1996) *International Education Systems*. Lectern publications.
- Greenfeld, N., & Bar-Lev, B. (2013). The teacher training division – Policy and practice. In S. Shimoni, & A. Avidar-Unger (Eds.), *On the Spectrum: Training, Practice and Professional Development of Teachers – Policy, Theory and Practice* (pp. 27-59). Mofet Institute Publishing.
- Hadad Haj-Yahya, N. (2016). *Arab Society in Israel: Socio-Economic Situation and a View to The Future*. Israel Institute for Democracy: Office of Social Equality, Authority for Economic Development of Minorities. Retrieved from [https://www.idi.org.il/media/9578/החברה-הערבית-כנס/](https://www.idi.org.il/media/9578/החברה-הערבית-כנס/https://www.idi.org.il/media/9578/החברה-הערבית-כנס/ [Hebrew]) [Hebrew]
- Hagell, A., & Shaw, C. (1996). *Opportunity and Disadvantage*. Policy Studies Institute.
- Haider, A. (2005). *Arab Society in Israel: Populations, Society, Economy*. Van Leer Institute Press and Hakibbutz Hameuchad.
- Haj-Yahya, N., & Arar, K. (2009). *Accessibility for Higher Education among Arab Students in Israel*. Research report submitted to the research unit. Beit Berl College.
- Haj-Yahya, N., & Asaf, R. (2017). *The Arab Society in Israel, A Social-Economic View and a Look to the Future*. The Social Equality office – Israel Institute for Democracy.

- Haj-Yahya, N., Saif, A. Kasir, A., & Fargeon, B. (2021). *Education in Arab Society and Buds of Change*. Israel Democracy Institute.
- Hao, Y. F, Niu, H. J., Li, L. P., Yue, S. J, & Liu, X. H. (2014). Measurement of professional identity in Chinese nursing students. *International Journal of Nursing Sciences, 1*, 137-144. doi:[10.1016/j.ijnss.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2014.05.002)
- Hertz-Lazarowitz, R., & Oplatka, Y. (2009). *Gender and Ethnicity in Higher Education in Israel*. Pardes Publisher.
- Hillel-Lavian, R. (2008). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching, 23*(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928123>.
- Hilu, V. (2011). *Obtaining Higher Education among Adult Arab and Nazareth Christian Women*. Thesis in Education. Haifa University. [Hebrew]
- Hodkinson, P., & Sparks, C. (1997). Careship: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education, 18*(1), 29-44.
- Hong, Y. C., & Choi, I. (2015). Assessing reflective thinking in solving design problems: The development of a questionnaire. *British Journal of Educational Technology, 46*(4), 848-863.
- Jammal-Abboud, R., & Blit-Cohen, E. (2019). Experiences of Arab social workers treating fathers at Arab Child-Parent Centers in Israel. In R. Jammal-Abboud, & E. Blit-Cohen (Eds.), *Social Security, 107*, 109-130.
- Kass, E., & Friedman, I. A. (2005). Between private family and professional family: The construction of female teachers' self-efficacy. *Megamot, 43*(4), 699-728. [Hebrew]
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability, and reflection? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*, 257-272.
- Kenig, A., & Friedberg, C. (2020). Does the Knesset represent the Israeli society? Changes in representation gaps, 1977-2019. *Iyunim, 33*, 249-279. [Hebrew]
- Klein-Avishay, H. (2012). *Higher Education System in Israel, 2012: On a Patch for Growth – The Council for Higher Education – Planning and Budgeting committee*. Concentration and Assessment. Planning and Policy, the Planning and Budgeting Committee, Council for Higher Education. [Hebrew]
- Knesset. (2018). *The Book of Laws, Vol 2743*. Knesset (Israeli parliament).
- Knesset. (2022). List of members of Knesset the 24th (Israeli parliament). Retrieved from <https://main.knesset.gov.il/mk/Pages/current.aspx?pg=mklist>
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp. 99-152). Routledge.



- Korthagen, F. A. J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E. G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty-first-century Teachers and Students* (pp. 377-401). Rowman & Littlefield.
- Kozminsky, L. (2008). Professional identity in teaching. *Research Trail*, 15, 13-16. Retrieved from [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d9969.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d9969.pdf)
- Krill, Z., & Amariya, N. (2019). *Barriers for Integration of the Arab Society in the Higher Education System*. Ministry of Treasury, Department of Head Economist.
- Landon-Hays, M., Peterson-Ahmad, M., & Dawn Frazier, A. (2020). Learning to teach: How a simulated learning environment can connect theory to practice in general and special education educator preparation program. *Education Sciences*, 10(7), 184-201.
- Laron, D., & Shkedi, A. (2006). Development and withdrawal in the perception in the teacher's role: A case study in teacher training. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 41, 109-139. [Hebrew]
- Lavie, E. (2016). *Strategic Evaluation for Israel 2015-2016*. The INSS – The Institute for National Security Studies, Tel-Aviv University. [Hebrew].
- Lavie, E., Wattad, M., & Elran, M. (2022). *Curbing Violence and Crime in Arab Society: The Risk of a Missed Opportunity*. Special Publication. The INSS – The Institute for National Security Studies, Tel-Aviv University. Retrieved from <https://www.inss.org.il/he/publication/arab-community-violence/>
- Lev-Ari, L., & Mula, W. (2016). Us and them: Towards intercultural competence among Jewish and Arab graduate students at Israeli colleges of education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 74(6), 976-996. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0088-7>.
- Levy-Keren, M. (2018). The self-efficacy of the educator, the emotional support to his students, and their sense of belonging. In Y. Optalka (Ed.), *Emotions in Teaching and School Management* (pp. 89-119). Mofet Institute. [Hebrew]
- Luzzato, E., & Rusu, A. S. (2019). Pre-service teachers' self-efficacy and attitudes regarding using motifs from neuroeducation in education and teaching. *Educatia*, 21(17), 40-48. Doi:10.24193/ed21.2019.17.04.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, C.M., Guest, G., & Namey, E. (2011). *Qualitative Research Methods: A DATA COLLECTOR'S FIELD GUIDE*. USAID: Family Health International.

- Mahajna, S. (2014). "On the way to school" – A structural analysis of the relation between environmental variables and self-efficacy among Arab preservice teachers. *Issues in Education, 9-10*, 309-333. [Hebrew]
- Maheady, L., Smith, C., & Jabot, M. (2014). Field experiences and instructional pedagogies in teacher education: What we know, don't know, and must learn soon. In P. Sindelar, E. D. McRay, M. T. Brownell, & B. Lignugaris/Kraft (Eds.), *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. Routledge. pp. 161-177.
- Manor, R. (2016). The quality of second-language writing (Hebrew) among Arab students in Israel. In S. Kleiman (Ed.), *Intentional Hebrew* (pp. 80-98). Mofet Institute.
- Manor-Binyamini, I. (2001). *Patterns of Verbal Interaction in an Interdisciplinary Team in a Special Education School in Israel: An Ethnographic Case Study*. University of Liverpool.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer & Comparative Education Research Center.
- Maskit, D., & Dorfberger, S. (2018). Practicum teacher training in the students' perspective: Associate-Academic model and traditional model. *Mofet Institute – Academia-Kita*, 43-45. [Hebrew]
- Maskit, D., & Mevarech, Z. (2013). Another way is possible: Teacher training based on the peer-to-peer model in a PDS sample. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education, 56*, 15-34. [Hebrew].
- McElwee, C., Regan, K., Baker, P., & Weiss, M. (2018). Preservice special education teachers' perceptions: The influence of university coursework, context, and relationships, during the Clinical Teaching Experience. *Teacher Educators' Journal, 11*, 91-104.
- Meeus, W., Petegem, P. V., & Looy, L. V. (2006). Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Education: Time for a Clarificatory Framework, 17*, 135-127.
- Metzer, D., & Rom, A. (2014). *Evaluation in Education: Theory and Practice. A study guide*. The Open University.
- Ministry of Education. (2015). *Data on Academic Teacher Training Programs*. Presented on a seminar on Science teaching. Mofet Institute.
- Mustafa, M. (2007). Changes in higher education among the Arab minority in Israel over the last decade. In K. Arar, and K. Haj (Eds.). *Academics and Higher Education among Arabs in Israel, Issues and Dilemmas* (pp. 13-46). Ramot Publishing.

- Mustafa, M., & Arar, K. (2009). Access to higher education for Palestinians in Israel: the case of Arab society in Israel. In R. Khamaisi (Ed.), *Arab Society in Israel: Population, Society, Economics* (Vol. 3). Van Leer Institute and Hakibbutz Hameuchad.
- Nachshon, M., & Rom, A. (2018). *Digest – Not Only for Students. Improvement of Evaluation Processes in Schools and Teacher Training*. Mofet Institute.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. [NCATE]. (2010). *Standards for Professional Development Schools*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Nevo, D. (2011). *School-Based Evaluation: Dialogue for improving the School*. Tel Aviv University.
- Nissim, Y., & Nifeld, E., (2020). Two teachers in one class? Emotional aspects of the practicum in the program "Academy-Class". *Education Time*, 6, 23-38. [Hebrew]
- Nohad, A. (2013). *Representation of Arab Citizens in the Institutions of Higher Education in Israel*. Sikkuy publication.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030project/contact/E2030\\_Position\\_Paper\\_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf)
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Sage. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Peleg, R., & Raslan, Sh. (2003). *Evaluation of Minority Teacher Training at Oranim College: Multi-Cultural or Unified Model*. Oranim College, The Research and Evaluation Authority.
- Poper, M., & Ronen, A. (1992). *On Leadership. Leadership in Research, Leadership in the IDF and Leadership Development*. Ministry of Defense, Head of Chief Education Officer.
- RAMA. The National Authority for Measurement and Evaluation in Education. (2011). *Teacher Evaluation Tool*. Ministry of Education.
- Ran, A. (2018). *Teacher Residency Program: A Chosen Model Review*. Mofet Institute, Iner-College Information Center. [Hebrew]
- Romi, S., Mosler, R., & Leizer, Y. (2009). Perceptions towards inclusion of the special needs child and self-efficacy among preservice teachers in formal and informal education in

- colleges and universities. *Issues in Special Education and Inclusion*, 1(24), 15-34. [Hebrew]
- Ronen, I., Daniel-Saad, A., & Holzblat, R. (2018). A practicum based on the "Academy–Class" program compared to traditional based practicum, as perceived by Jewish and Arab students. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education*, 74, 37-63. [Hebrew]
- Ronen, T., & Weissblit, E. (2021). From theory to practice and back – The power of practical experience incorporated to theoretical courses and its effect on preservice teachers' self-efficacy. *The Spirit of Sport*, 7, 1-13. [Hebrew]
- Rosenblum, H. (2010). Development of Personal and Professional Identity for Special Education Educators via Creativity. *Kan – Israeli Art Addendum*. pp. 14-17.
- Sagy, S., Steinberg, S., & Fahiraladin, M. (2002). The individual and the collective self in group encounters of Jews and Arabs in Israel: A debate with intervention strategies. *Megamot (Trends)*, 41, 534-556. [Hebrew]
- Schepens, A., Aelterman A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Shachar-Mansour, R. (2009). Telling identity – development of personal and professional identity in teacher training. In Y. Barak, & A. Gidron (Eds.), *Active Educational Sharing, A Story of Teacher Training* (pp. 167-186). Mofet Institute.
- Shalev, M., & Gilat, Y. (2017). Learning experiences in remote communities: Teacher training at the Eilat branch of Levinsky College. In Y. Gilat, & S. Siton (Eds.), *The Connection Between Theory and Educational Practice in The Teacher Training Process* (pp. 275-303). Pardes Publishers.
- Shaviv, M., Binstein, N., Stone, A., & Fudem, O. (2013). *Pluralism and Equal Opportunity in Higher Education. Expanding Access for Arabs, Druze and Circassians in Israel*. Professional Report by the Israeli Council for Higher Education and Planning and Budgeting Committee (VATAT).
- Shkedi, A. (2011). *The meaning behind the words: Methodologies of qualitative research: Theory and practice*. Tel Aviv: Ramot (In Hebrew).
- Shochat, A., & Zilkha, G. (2007). *Report by the Committee for Examining the Israeli Higher Education System*. Committee for Investigating the Israeli Higher Education System.

- Sindelar, P. T., McCray, E. D., Brownell, M. T., & Lignugaris/Kraft, B. (2014). *Handbook of Research on Special Education Teacher Preparation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817032>.
- Sodhi, T.S. (2006). *Text Book of Comparative Education*. Sixth edition, Vikas publishing house.
- Sperling, D. (2016). *Licensing and New Teacher Evaluation Processes – Review*. Inter-college information center: Mofet Institute.
- Stanislaus, L. & Ueffing, M. *Intercultural Living: Explorations in Missiology*. Orbis, 2018. (MLA 9th Edition Modern Language Assoc.).
- The Council for Higher Education. (2020). *Specialist Committee Report on Examination of Teacher Training in Higher Education Institutions*. The Council for Higher Education.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The Role of Self-Teacher Development* (pp. 121-141). State University of New York Press.
- Totry, M. (2009). *The Needs of Arab Students in Teacher's Colleges and the Degree of their Integration in It*. Oranim College, Research and Evaluation Authority. [Hebrew]
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Ullman-Drum, R. (2021). Peer-Guided Community (PGC) – Integration of Jewish and Arab students in physical education training, at the Kibbutzim College. *Spirit of Sports, 7*, 37-51.
- Volansky, A. (2005). *Academic in a Changing Environment: Higher Education Policy in Israel. 1952-2004*. Hakibbutz Hameuchad. [Hebrew]
- Weinberger, Y. (2006). Professional development in teacher education: Use of portfolio in the pedagogic instruction setting. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teaching Education, 41*, 170-196.
- Weiss, I., & Fisherman, S. (2011). Cognitive and personality factors in teachers training: Comparison of college to university students. *Curriculum and Teaching, 26*(1), 33-55.
- Zha, Q., & Tu, D. (2016). Doing Mixed Methods Research in Comparative Education: Some Reflections on the Fit and a Survey of the Literature. *International Perspectives on Education and Society, 165–191*.
- Živković, P. (2018). The dimensionality of student teacher professional identity. *International Journal of Education Teacher, 8*, 17-27.

Zuzovsky, R., & Donitsa-Schmidt, S. (2017). Attracting, developing and retaining effective teachers and their academic development: Comparison between various models of teacher training programs. *Dapim, Journal for Studies, Research and Teaching in Teachin*