



**UNIVERSITATEA ALEXANDRU IOAN CUZA DIN IAȘI**  
**ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**Contribuția unui program de formare a  
profesorilor de sprijin la percepția acestora  
privind promovarea comportamentului social al  
elevilor cu deficiențe de vedere**

**REZUMAT AL TEZEI DE DOCTORAT**

**Conducător de doctorat: Conf. univ. dr. Florin Vasile Frumos**

**Student-doctorand: Orit Shapira**

**Iași, 2022**

## Cuprins

Glosar .....	5
Abrevieri .....	5
Abstract .....	6
<b>INTRODUCERE.....</b>	<b>1</b>
Contextul cercetării și decalajul de cunoștințe în domeniu.....	1
Principalele obiective de cercetare.....	3
Principalele întrebări de cercetare.....	3
<b>CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE .....</b>	<b>5</b>
I.1 Aspecte ale percepției rolului profesorilor și percepția rolului profesorilor privind comportamentul social al elevilor .....	5
I.2 Aspecte ale sentimentului de autoeficacitate al profesorilor și ale sentimentului de autoeficacitate privind comportamentul social al elevilor .....	5
I.3. Aspecte ale motivației profesorilor și ale motivației privind comportamentul social al elevilor .....	6
I.4 Aspecte ale dezvoltării profesionale a profesorilor și ale dezvoltării profesionale care abordează comportamentul social al elevilor .....	7
I.5 Revizuirea literaturii de specialitate privind abilitățile sociale și comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere .....	8
I.6 Programul israelian de formare a profesorilor de sprijin care promovează comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere - Obiective și etape .....	9
I.7 Cadrul conceptual .....	11
<b>CAPITOLUL II - METODOLOGIA CERCETĂRII .....</b>	<b>11</b>
II.1 Paradigma cercetării: Abordarea bazată pe metode mixte .....	11
II.2 Planul cercetării .....	11
II.3 Grupul țintă a cercetării .....	15
<b>CAPITOLUL III - REZULTATELE PRINCIPALE.....</b>	<b>16</b>
III.1 Rezultate derivate din studiul 1: Contribuția programului de formare la percepția profesorilor de sprijin absolvenți asupra rolului lor, a sentimentului de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere (studiu calitativ- discuții de tip focus grup) .....	16
III.2 Rezultate derivate din Studiul nr. 2: Schimbări în percepția profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și percepția comportamentului social al elevilor, ca urmare a participării profesorilor la programul de formare (studiu cantitativ).....	18

III.3 Rezultate derivate din studiul nr. 3: Percepțiile profesorilor de sprijin privind contribuția programului de formare la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social elevilor cu deficiențe de vedere și percepțiile privind schimbările în comportamentul social al elevilor lor (studiu calitativ - interviuri semi-structurate) .....	25
<b>CAPITOLUL IV: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI.....</b>	<b>29</b>
IV.1. Concluzii de natură conceptuală: Regândirea și îmbunătățirea formării profesorilor de sprijin în domeniul social (modelul STT-SF).....	29
IV.2. Principalele implicații practice și recomandări.....	36
IV. 3. Contribuția la domeniul cunoașterii.....	37
IV. 4. Direcții viitoare de cercetare.....	39
IV. 5. Importanța cercetării și contribuția generală.....	39
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>41</b>

## Lista de tabele

Tabelul A:	Principalele întrebări de cercetare în raport cu cele trei studii	3
Tabelul II.1:	Planul cercetării	13
Tabelul III.1:	Teme și categorii aferent referitoare la întrebarea de studiu 1	16
Tabelul III.2:	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 2	16
Tabelul III.3:	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 3	17
Tabelul III.4 :	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 4	18
Tabelul III. 5:	Mediile și abaterile standard ale celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în fiecare grup	19
Tabelul III. 6:	Mediile și abaterile standard ale celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate în fiecare grup	21
Tabelul III. 7 :	Mediile și abaterile standard ale fiecărui tip de motivație a profesorilor de sprijin	22
Tabelul III. 8:	Corelații Pearson ale percepțiilor profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivație	23
Tabelul III. 9 :	Mediile și abaterile standard ale dimensiunilor sociale și scorul total în fiecare grup	24
Tabelul III. 10 :	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 1	25
Tabelul III. 11:	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 2	26
Tabelul III. 12 :	Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 3	27

Tabelul III. 13:	14 tipuri de percepții ale profesorilor de sprijin și ale părinților interesate privind schimbările comportamentale ale elevilor în urma participării profesorilor de sprijin la program	28
------------------	--	----

## Lista de figuri

Figura I.1:	Cadrul conceptual	11
Figura II.1:	Trei studii secvențiale în cadrul planului etapizat al cercetării	12
Figura II.2:	Ordinea cronologică de aplicare a celor trei studii de cercetare	12
Figura III.1:	Planul studiului 2	19
Figura III. 2 :	Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de control	20
Figura III. 3:	Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de studiu	20
Figura III. 4 :	Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate, în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de studiu	21
Figura III. 5 :	Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate, în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de control	21
Figura III. 6:	Mediile dimensiunilor sociale și scorul total în grupul de studiu	25
Figura III. 7:	Mediile dimensiunilor sociale și scorul total în grupul de control	25
Figura IV.1:	Cadrul dezvoltării profesionale al modelului STT-SF	33
Figura VI.2:	Modelul STT-SF pentru îmbunătățirea percepției profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională pentru promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere	35

## Glosar

Termen	Explicație
Elev cu deficiențe de vedere	Un elev cu deficiențe de vedere la toate nivelurile de gravitate ale dizabilității, inclusiv orbire completă. În Israel, această categorie de elevi învață în școli obișnuite, cu excepția elevilor care prezintă o dizabilitate suplimentară gravă, care învață în școli speciale.
Profesor de sprijin	Un profesor calificat în domeniul deficiențelor de vedere care oferă sprijin continuu elevilor cu deficiențe de vedere din școlile în care activează. Profesorul de sprijin vizitează școala în mod regulat, de câteva ori pe săptămână, oferind ședințe de sprijin personal elevilor, pe de o parte, și, pe de altă parte, colaborând cu personalul școlii.

## Abrevieri

VI – Vision Impairment - Deficiențe de vedere

ST – (Support-Teacher) profesor de sprijin israelian pentru elevii cu deficiențe de vedere (termen local)

TVI – (Teacher of student with Vision Impairment) Profesor al elevilor cu deficiențe de vedere (termen universal)

SET – (Special Education Teacher) Profesor în sistemul de educație specială

PD – (Professional Development) Dezvoltare profesională

## Abstract

Deficiența de vedere (VI) are implicații substanțiale asupra dezvoltării sociale a elevilor. Prin urmare, este important ca profesorii să promoveze comportamentul social al acestora în cadrul școlii. Cercetarea noastră a explorat contribuția unui program israelian de formare pentru profesorii de sprijin (ST) ai elevilor cu deficiențe de vedere la percepția acestora cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate, motivația și dezvoltarea profesională (PD), prin promovarea conduitei sociale a elevilor lor. Importanța cercetării constă în evaluarea eficacității programului de formare în vederea îmbunătățirii acestuia, a creării de programe similare și a încurajării unor cercetări suplimentare în acest domeniu de mare importanță, care însă este insuficient explorat în prezent.

Prezenta cercetare a fost realizată utilizând o abordare bazată pe metode mixte și cuprinde trei studii. Primul studiu, de natură calitativă, a fost realizat sub forma unor discuții de grup cu profesorii de sprijin care au absolvit programul cu câțiva ani în urmă și a fost utilizat ca bază pentru structurarea instrumentelor de cercetare și pentru colectarea perspectivelor profesorilor de sprijin cu experiență. Cel de-al doilea, un studiu cantitativ longitudinal, a utilizat cinci chestionare structurate pentru a examina pe percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate, motivația și comportamentul social al elevilor lor și trăsăturile de personalitate ale profesorilor. În cel de-al treilea studiu, de natură calitativă, am utilizat interviuri semi-structurate cu profesorii de sprijin selectați care au participat la programul care a făcut obiectul cercetării noastre pentru a obține o înțelegere mai profundă a percepțiilor acestora. Au fost realizate interviuri suplimentare pentru a evalua în continuare percepțiile profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor în urma participării profesorilor lor în cadrul programului.

Rezultatele au indicat că programul a contribuit la percepția profesorilor de sprijin asupra rolului lor, asupra sentimentului de autoeficacitate, motivației și dezvoltării personale, însă unele subiecte semnificative au rămas insuficient abordate în cadrul programului. Unul dintre acestea este aspectul practic al creării de mijloace și strategii de predare, promovarea funcțiilor sociale sensibile, susținerea elevilor care își neagă deficiența de vedere, cazurile complicate ale elevilor nevăzători și ale elevilor de liceu. În plus, programul a contribuit la percepția profesorilor de sprijin cu privire la comportamentul social al elevilor lor, deși contribuția nu a fost identică pentru toate dimensiunile comportamentului social.

Acest lucru a condus la elaborarea unui model îmbunătățit de formare profesională a profesorilor de sprijin în domeniul social, modelul STT-SF, un model integrator pentru un proces de dezvoltare profesională progresivă și cuprinzătoare pentru profesorii de sprijin, care abordează nevoile lor profesionale și emoționale precum și provocările, cazurile și situațiile complexe cu care se confruntă, așa cum au fost evidențiate în cadrul cercetării. Acest model ar putea duce la o schimbare în politica de formare a profesorilor din învățământul special pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere. De asemenea, modelul poate fi utilizat în diferite țări și culturi, pentru a promova aspectele sociale în activitatea profesorilor care lucrează cu elevi cu deficiențe de vedere, elevi din învățământul obișnuit și elevi cu nevoi speciale și alte dizabilități.

**Cuvinte-cheie:** Elevii cu deficiențe de vedere (VI), conduita socială a elevilor, profesorii de sprijin (ST), programul de formare, percepția rolului profesorilor,

sentimentul de autoeficacitate al profesorilor, motivația profesorilor și dezvoltarea profesională a profesorilor.

## **INTRODUCERE**

### **Contextul cercetării și decalajul de cunoștințe în domeniu**

Pentru a încuraja integrarea persoanelor cu nevoi speciale în societate, în multe țări din întreaga lume a fost adoptată o politică de integrare a elevilor cu nevoi speciale, inclusiv a elevilor cu deficiențe de vedere, în școlile obișnuite (Dimitrova-Radojichikj, 2018).

Literatura de specialitate privind incluziunea elevilor cu nevoi speciale, inclusiv a elevilor cu deficiențe de vedere, subliniază o mare nevoie de promovare nu doar a integrării educaționale, ci și a integrării sociale (Celeste & Grum, 2010; Giese și colab., 2021; Manitsa & Doikou, 2022; Pavri & Hegwer-DiVita, 2006; Sacks & Wolffe, 2006; Vlachou și colab., 2016; Whitburn, 2014). Acest model se manifestă în politica de integrare din Israel și din alte țări din întreaga lume. Cu toate acestea situația este mai complexă, elevii cu dizabilități, inclusiv cei cu deficiențe de vedere, continuă să se confrunte cu dificultăți sociale (Cook și colab., 2008; Dimitrova-Radojichikj, 2018; Hess, 2010; Khadka și colab., 2012; Sazak & Sucuoglu, 2013). În plus, literatura de specialitate confirmă că profesorii din sistemul de educație specială sunt considerați agenți-cheie în consolidarea creșterii sociale a elevilor cu nevoi speciale. Prin urmare, este foarte important ca profesorii să acorde o mai mare importanță integrării comportamentului al acestor elevi în timpul programului școlar (Giese și colab., 2021; Hess, 2015; Manitsa & Doikou, 2022; Papuda-Dolińska, 2017).

Cu toate acestea, literatura de specialitate prezintă un deficit în ceea ce privește cunoștințele, abilitățile și competențele profesionale de care are nevoie un profesor pentru a promova comportamentul social al elevilor, în general, și a celor cu nevoi speciale din școlile obișnuite, în special (Dobbins, 2007; Durlak și colab., 2015; Pavri & Hegwer-DiVita, 2006; Schonert-Reichl, 2017), inclusiv elevii cu deficiențe de vedere (Manitsa & Doikou, 2022; Sacks & Wolffe, 2006). În consecință, este imperios necesară pregătire și instruirea cadrelor didactice pentru a promova comportamentul social al elevilor folosind diverse mijloace, cum ar fi programe de formare pentru cadrele didactice, în formare și în activitate, mentorat și dezvoltare profesională continuă în acest domeniu (Brabeck și colab., 2014; Greenberg și colab., 2013; Schonert-Reichl, 2017).

Aceste rezultate se reflectă și în Israel, unde profesorii de sprijin au descris, de asemenea, un deficit la nivel de informații profesionale, capacități și abilități de predare pentru a promova comportamentul social al elevilor lor (Hess 2007, 2010, 2015). Această situație



a determinat Ministerul Educației să dezvolte un program de formare în domeniul social pentru profesorii de sprijin în activitate. Programul se bazează pe concepția că există o legătură între nivelul de încredere și autoeficacitate al profesorilor în promovarea comportamentului social al elevilor și dorința și motivația elevilor de a fi proactivi în domeniul social.

În plus, analiza literaturii de specialitate demonstrează, de asemenea, că schimbările pozitive în percepțiile profesorilor influențează și îmbunătățesc calitatea performanței lor (Choi & Lee, 2018; Zee, de Jong & Koomen, 2016), inclusiv acțiunile lor în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor lor (Bossaert et al., 2013; Davies & Cooper, 2013; Robinson, 2017; Schonert-Reichl, 2017). Ca urmare, este esențial să se exploreze contribuția profesională a programului de formare a profesorilor de sprijin la percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate, motivația și dezvoltare profesională pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere.

În plus, analiza literaturii de specialitate arată că nu există suficiente studii care să descrie programele de formare pentru profesorii elevilor cu deficiențe de vedere în general. Cea mai mare parte a literaturii de specialitate limitată, care abordează programele de formare și educație academică pentru profesorii elevilor cu deficiențe de vedere, se concentrează pe aspectele pedagogice și nu pe cele sociale ale educației acestor elevi (Celeste and Grum 2010; Dimitrova-Radojichikj 2018; Khadka și colab. 2012;). În plus, nu s-au găsit prea multe cercetări care să abordeze eficacitatea programelor de formare pentru profesorii elevilor cu deficiențe de vedere, în general, și în special în domeniul social.

Este important de remarcat faptul că, pentru elevii cu deficiențe de vedere, domeniul social este foarte dificil din cauza consecințelor dizabilității lor. Acești elevi nu pot dobândi abilități sociale prin învățare întâmplătoare, în principal pentru că multe gesturi sociale esențiale pentru funcționarea socială se dezvoltă pe baza unor indicii vizuale (Giese et al. 2021; Hess 2010, 2015; Manitsa and Doikou 2022; Papuda-Dolińska 2017; Roe 2008; Sacks and Wolffe 2006). Prin urmare, este esențial ca profesorii să promoveze comportamentul social al acestor elevi. Pentru a acoperi acest decalaj de cunoștințe în domeniu, această cercetare doctorală a evaluat contribuția programului israelian de formare a profesorilor de sprijin, care se concentrează pe profesorii de

sprijin, promovând comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, percepția profesorilor de sprijin asupra rolului lor, autoeficacitatea, motivația și dezvoltarea profesională.

### Principalele obiective de cercetare

1. Să exploreze percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare asupra rolul lor, a sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere.
2. Să exploreze percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională din perspectiva promovării comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere.
3. Să examineze percepțiile profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor de sprijin la program.

### Principalele întrebări de cercetare

Tabelul A, de mai jos, prezintă întrebările de cercetare în raport cu cele trei studii realizate în cadrul acestei cercetări.

**Tabelul A: Principalele întrebări de cercetare în raport cu cele trei studii**

Principalele întrebări de cercetare	Întrebarea 1 - Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare la rolul lor, a sentimentului de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere ?	Întrebarea 2 - Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la contribuția dezvoltării profesionale a profesorilor de sprijin în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere ?	Întrebarea 3 - Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor de sprijin la program?	Întrebări suplimentare
<b>Studiul 1:</b> <b>Studiu calitativ - discuții de grup cu profesorii de sprijin absolvenți</b>	✓	✓		Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenților în ceea ce privește promovarea comportamentului social al studenților cu deficiențe de vedere ?

				Care sunt ideile profesorilor de sprijin absolvenților pentru îmbunătățirea programului de formare?
<b>Studiul 2:</b> <b>Studiu cantitativ -</b>  <b>Profesorii de sprijin care participă la program</b>	✓		✓	Care este asocierea dintre schimbările în percepția profesorilor de sprijin asupra rolului lor, a sentimentului de autoeficacitate, motivație (de a promova comportamentul social al elevilor) și percepția comportamentului social al elevilor? Două întrebări suplimentare, care nu sunt direct legate de program, sunt prezentate mai jos.
<b>Studiul 3:</b> <b>Studiu calitativ -</b>  <b>Interviuri semi-structurate cu profesorii de sprijin care participă la program</b>	✓	✓	✓	Care sunt ideile profesorilor de sprijin pentru îmbunătățirea programului de formare?

## **CAPITOLUL I: PERSPECTIVE TEORETICE**

### **I.1 Aspecte ale percepției rolului profesorilor și percepția rolului profesorilor privind comportamentul social al elevilor**

Teoria rolului este o teorie sociologică care descrie rolul ca fiind comportamentul indivizilor în cadrul sistemului lor de interacțiune socială. Tema principală a teoriei este că indivizii au mai multe roluri pe parcursul vieții lor și aceste roluri definesc modul în care indivizii ar trebui să se comporte (Biddle & Thomas, 1966). Teoria rolului prezintă atitudinile indivizilor față de așteptările lor și așteptările celorlalți privind percepția rolului lor. De asemenea, prezintă corelația dintre așteptările indivizilor și îndeplinirea rolului și modul în care aceștia învață să își desăvârșească rolurile (Biddle, 1986; Biddle & Thomas, 1966). Literatura de specialitate actuală privind teoria rolului s-a concentrat asupra comportamentelor sau acțiunilor de rol ca parte a unui rol profesional, inclusiv cerințele postului (Dierdorff & Morgeson, 2007; Srikanth, 2014).

Schimbările în rolul profesorilor au fost recunoscute la nivel mondial și includ atât aspecte practice, cât și teoretice. Rolul actual al cadrelor didactice cuprinde mai mult decât instruirea în sălile de clasă, acesta se extinde la sarcini precum proiectarea diferitelor medii de învățare, crearea de rețele și colaborarea cu colegii mentori și cu părțile interesate (Chodasová și colab., 2015; Niemi și colab., 2018).

Pavri și Hegwer-DiVita (2006) au prezentat rezultate privind percepția rolului profesorilor de promovare a comportamentului social al elevilor, în concordanță cu rezultatele altor studii, în care profesorii au declarat că au jucat un rol major în dezvoltarea socială a elevilor lor. Profesorii care au participat la acest studiu s-au considerat mai degrabă facilitatori ai relațiilor sociale decât instructori de competențe sociale. În plus, potrivit acestora, profesorii de specialitate s-au concentrat pe acest rol mai mult decât profesorii din învățământul special (SET). Profesorii din învățământul special au subliniat că ei considerau instruirea competențelor academice ca fiind principala lor prioritate și nu aveau nici timp, nici pregătire pentru a promova competențele sociale.

### **I.2 Aspecte ale sentimentului de autoeficacitate al profesorilor și ale sentimentului de autoeficacitate privind comportamentul social al elevilor**

Revizuirea literaturii de specialitate a arătat contribuția și productivitatea sentimentului ridicat de autoeficacitate al profesorilor asupra realizărilor și motivației elevilor,

precum și asupra angajamentului, motivației și satisfacției profesionale a profesorilor, atât în învățământul normal, cât și în cel special. Cu toate acestea, există studii insuficiente cu privire la impactul sentimentului de autoeficacitate al profesorilor de sprijin asupra realizărilor elevilor cu deficiențe de vedere. De altfel, există studii insuficiente cu privire la impactul autoeficienței profesorilor asupra dezvoltării abilităților sociale ale elevilor din învățământul normal și special, ceea ce înseamnă că există un decalaj de cunoștințe în domeniu. Acest studiu va încerca să acopere o parte din acest decalaj prin examinarea autoeficacității profesorilor de sprijin în legătură cu dezvoltarea socială a elevilor cu deficiențe de vedere.

### **I.3. Aspecte ale motivației profesorilor și ale motivației privind comportamentul social al elevilor**

Termenul "motivație" provine din latină, care înseamnă "a mișca". Cu alte cuvinte, el descrie ceea ce îi determină pe indivizi să ia decizii, să selecteze anumite alegeri, să se angajeze și să persiste în acțiuni etc. , (Dornyei & Ushioda, 2011). Cu toate acestea, din cauza complexității motivației, nu există un consens în ceea ce privește înțelegerea motivației și există o serie de teorii ale motivației ( Han & Yin, 2016). Această trecere în revistă a literaturii de specialitate se concentrează pe teoria autodeterminării (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008; Ryan & Deci, n.d.; Ryan și colab., 1993), care oferă o explicație a proceselor care îi motivează pe indivizi să desfășoare o anumită activitate sau sarcină (Mano-Israeli & Gero, 2017).

Motivația profesorilor este definită ca un ansamblu de factori care îi determină pe indivizi să urmeze cariera didactică și să persiste în practicarea acesteia (Mano-Israeli & Gero, 2017). Sinclair (2008) a prezentat motivația profesorilor prin formularea unor întrebări generale, printre care se numără: De ce indivizii aleg să predea? Ce îi atrage spre predare? Cât timp rămân în profesia didactică pe care au ales-o prima dată? Care este nivelul lor de implicare în profesia didactică?

Literatura de specialitate subliniază faptul că motivația profesorului în activitate este un factor esențial și critic în îmbunătățirea eficienței predării și a rezultatelor învățării elevilor (Carson & Chase, 2009; Han & Yin, 2016; Orsini și colab., 2020). În plus, se așteaptă ca profesorii să conducă, să gestioneze și să acționeze ca motivatori ai elevilor lor. Motivația profesorilor de a preda și de a promova procesele de învățare și realizările elevilor lor sporește motivația elevilor în multe aspecte personale, inclusiv aspectele

sociale și emoționale (Orsini și colab., 2020; Pelletier & Rocchi, 2016). Cu toate acestea, cele mai multe programe de dezvoltare profesională a profesorilor se concentrează pe îmbunătățirea competențelor și abilităților de predare, dar neglijează dimensiunea motivației profesorilor, deși aceasta este, de asemenea, o componentă cheie în performanța și succesul profesorilor.

#### **I.4. Aspecte ale dezvoltării profesionale a profesorilor și ale dezvoltării profesionale care abordează comportamentul social al elevilor**

Dezvoltarea profesională (PD) este un proces de formare și educație continuă pentru indivizi, din perspectiva carierei acestora. Obiectivele principale sunt: menținerea indivizilor la curent cu tendințele actuale, dobândirea de noi cunoștințe profesionale și dezvoltarea de noi competențe în rolul lor profesional (Ben-Peretz & Kemer, 2019). Havea și Mohanty (2020) au completat definiția dezvoltării profesionale ca fiind un proces construit în mod conștient pentru a ajuta profesioniștii să dobândească cunoștințe, abilități și competențe profesionale.

Literatura de specialitate a descris o varietate de abordări pentru dezvoltarea profesională a profesorilor și a subliniat, indiferent de abordarea utilizată, importanța dezvoltării profesionale și contribuția vastă a acesteia atât la performanța profesorilor, cât și la cea a elevilor (Altun & Cengiz, 2012; Havea & Mohanty, 2020; Lowe și colab., 2019; Lynn & Woods, 2010; Nasser și colab., 2013; Patton și colab., 2015). Mai mult, literatura de specialitate a subliniat faptul că scopul dezvoltării profesionale în educație nu este doar de a extinde și aprofunda cunoștințele profesionale, abilitățile și strategiile de predare, ci și de a îmbunătăți percepția profesorilor cu privire la rolul lor, abilitățile lor profesionale și motivația lor de a-și îndeplini rolul educațional (Allameh și colab., 2012; Altun & Cengiz, 2012; Beck Wells, 2016; Geijsel et al., 2009; Havea & Mohanty, 2020; Watt et al., 2016). Potrivit lui Borko et al. (2010), există o trecere de la abordarea formării în timpul serviciului, în care profesorii urmează un atelier sau un curs unic predat în afara școlii. Această abordare tradițională nu are, de obicei, legătură cu practicile din clasă ale profesorilor și nu le oferă acestora o viziune completă, profundă și adaptată.

Conform acestei abordări, dezvoltarea profesională, cu un conținut de înaltă calitate, ar trebui să fie localizată în practică. În plus, literatura de specialitate a prezentat mai multe elemente ale dezvoltării profesionale eficiente a cadrelor didactice: accentul pus pe

conținut, învățare activă, colaborarea cadrelor didactice, modele și modelare a practicii eficiente, coaching și sprijin de specialitate, feedback și reflecție, durată susținută, învățarea din experiențele de succes într-un mediu de sprijin și responsabilizare și procese continue de orientare, formare și supervizare ( Aliakbari & Amoli, 2016; Bosso, 2017; Darling-Hammond et al., 2017; Kleickmann et al., 2016).

Literatura de specialitate a arătat că programele de formare a cadrelor didactice sunt eficiente în ceea ce privește furnizarea de cunoștințe despre predarea abilităților sociale și despre utilizarea acestor abilități și strategii în practicile lor la clasă (Bridgeland și colab., 2013; Davies & Cooper, 2013; Sazak & Sucuoglu, 2013; Schonert-Reichl, 2017). Cu toate acestea, școlile oferă rareori resurse, cum ar fi cursuri, materiale didactice și activități de învățare, pentru a promova instruirea profesorilor în domeniul învățării socio-emoționale (SEL) (Schiepe-Tiska și colab., 2021). Potrivit lui Kettler și colab. (2012) și Davies și Cooper (2013), programele de formare eficiente pentru promovarea SEL elevilor ar trebui să includă două dimensiuni principale. Prima dimensiune include ateliere de lucru care oferă cunoștințe, teorie și cele mai bune practici SEL, combinate cu cunoașterea și înțelegerea dezvoltării sociale, emoționale și cognitive a elevilor. Pentru ca aceste programe să fie mai eficiente, conținutul ar trebui să se bazeze pe nevoile, așteptările și interesele profesorilor. Cea de-a doua dimensiune principală este sprijinul continuu, inclusiv resurse pentru a ajuta profesorii să planifice și să pună în aplicare, împreună cu sesiuni de observare și autorefecție, care pot fi folosite ca bază pentru discuțiile de evaluare reciprocă.

### **I.5. Revizuirea literaturii de specialitate privind abilitățile sociale și comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere**

Învățarea abilităților sociale este un proces continuu care începe cu legătura inițială creată între părinți și copilul lor, care este primul pas semnificativ către interacțiunile sociale și succesul social ulterior (Aviles și colab., 2006; Koller et al., 2018; Schonert-Reichl, 2017; Vlachou et al., 2016). În general, dezvoltarea abilităților sociale diferă de la copil la copil. Mai mult, copiii cu dizabilități tind să aibă lacune în domeniul social (D'Allura, 2002; Durlak et al., 2015; Khadka et al., 2012) iar integrarea lor socială în școlile incluzive este mai dificilă (Reiter & Schalock, 2008; Sazak & Sucuoglu, 2013). Ei pot avea dificultăți sociale în crearea de relații cu colegii și în a fi acceptați de aceștia (Frostad & Pijl, 2007; Meadan & Monda-Amaya, 2008; Schonert-Reichl, 2017).

Comunicarea socială timpurie cu colegii se caracterizează prin mai multe comportamente nonverbale, cum ar fi observarea și imitarea colegilor și oferirea de obiecte pentru a iniția contactul cu aceștia (Khadka et al., 2012; Roe, 2008). Din cauza lipsei de informații vizuale, copiii cu deficiențe de vedere pot folosi alți indicatori, cum ar fi tonul vocii, pentru a înțelege sentimentele altor persoane, dar există o serie de comportamente nonverbale și expresii faciale care le lipsesc (Dimitrova-Radojichikj, 2018). Literatura de specialitate arată că deficiența de vedere are implicații substanțiale asupra dezvoltării sociale a copiilor cu deficiențe de vedere: elevii cu deficiențe de vedere au dificultăți în dobândirea abilităților sociale și în dezvoltarea autonomiei și independenței (Giese et al., 2021; Hess, 2010, 2015; Manitsa & Doikou, 2022; Sacks & Wolffe, 2006). De asemenea, aceștia au adesea dificultăți în stabilirea și cultivarea relațiilor interpersonale cu colegii și, în special, cu colegii văzători. Din această cauză, copiii cu deficiențe de vedere inițiază mai puține interacțiuni decât colegii lor văzători (D'Allura, 2002; Giese et al., 2021; Hess, 2015; Khadka et al., 2012; Manitsa & Doikou, 2022; Perkins, s.n.).

#### **I.6. Programul israelian de formare a profesorilor de sprijin care promovează comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere - Obiective și etape**

Scopul principal al programului de formare este de a oferi o pregătire structurată și cuprinzătoare care să permită profesorilor să îmbunătățească comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, abordând în același timp diferitele dificultăți și nevoi ale profesorilor care au acest rol specific. Cu alte cuvinte, scopul programului este de a clarifica profesorilor de sprijin unicitatea rolului lor în promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere, de a elabora, explica și evidenția cerințele rolului, astfel încât acest rol important să devină mai clar pentru profesorii de sprijin și să fie perceput de aceștia ca un rol pe care îl pot îndeplini cu succes. Pentru a atinge acest obiectiv, programul vizează două domenii principale: în primul rând, furnizarea de cunoștințe extinse, abilități de predare și instrumente pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere. În al doilea rând, încurajarea unei responsabilizări semnificative a profesorilor prin dezvoltarea autocunoașterii de către profesori a convingerilor, dificultăților, nevoilor și îndoielilor lor în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor. Scopul acestei proceduri importante este de a încuraja și de a dezvolta percepțiile profesorilor cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova abilitățile sociale ale

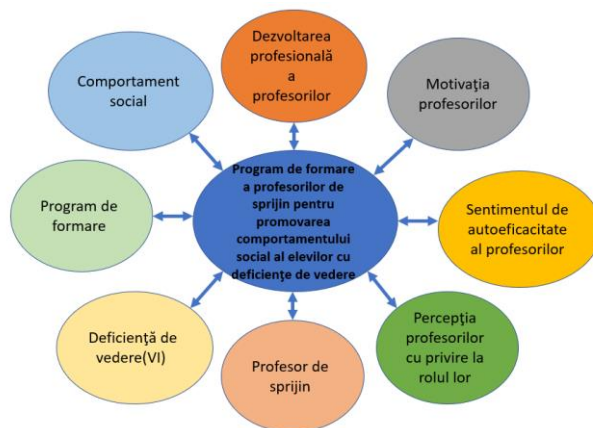


elevilor cu deficiențe de vedere. În plus, programul se bazează pe combinarea aspectelor teoretice și practice, astfel încât, în timpul programului, profesorii își pun în aplicare cunoștințele și instrumentele dobândite cu un elev cu deficiențe de vedere. Programul include următoarele etape:

- Prima etapă - Presentare generală a programului
- Etapa a doua - Un atelier de lucru pentru a promova conștientizarea de sine a profesorilor de sprijin cu privire la semnificația aspectelor sociale în viața lor și caracteristicile comportamentului lor social.
- Etapa a treia - Un atelier de lucru pentru a explora percepțiile profesorilor de sprijin în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere.
- Etapa a patra - Privire de ansamblu asupra comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere
- Etapa a cincea - Principalele principii de sprijin și modele recomandate pentru promovarea comportamentului social al elevilor
- Etapa a șasea - Evaluarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere, inclusiv construirea profilurilor sociale ale acestora
- Etapa a șaptea - Selectarea unui obiectiv social pe baza rezultatelor chestionarului
- Etapa a opta - Conceperea unui program de sprijin axat pe atingerea unui obiectiv social
- Etapa a noua - Alegerea instrumentelor de predare, a strategiilor și a activităților de învățare adecvate
- Etapa a zecea - Criterii de cuantificare a succesului programului de formare
- Etapa a unsprezecea - Presentarea poveștilor de succes ale diferiților elevi absolvenți în fața profesorilor de sprijin
- Etapa a douăsprezecea - Un proces de învățare între colegi pentru reflecții și păreri personale

## I.7. Cadrul conceptual

În plus față de obiectivele și întrebările principale ale cercetării, cadrul conceptual ales pentru a ghida acest studiu a inclus conceptele prezentate în figura I.1.



**Figura I.1: Cadrul conceptual**

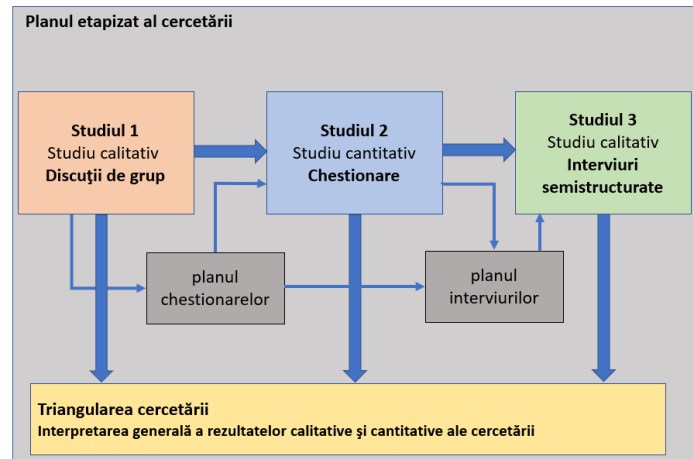
## CAPITOLUL II - METODOLOGIA CERCETĂRII

### II.1 Paradigma cercetării: Abordarea bazată pe metode mixte

Cercetarea a utilizat o combinație de metode cantitative și calitative. Această "amestecare" a datelor din ambele metode oferă o înțelegere mai exactă a unui subiect de cercetare decât utilizarea unei singure metode cantitative sau calitative separat (Creswell & Creswell, 2018; Fetters & Freshwater, 2015). Cercetarea include trei studii în care datele au fost colectate secvențial atât din metode cantitative, cât și calitative. Triangularea tuturor rezultatelor calitative și cantitative care apar din diferitele studii a clarificat perspectivele, a extins și a aprofundat înțelegerea rezultatelor și a fenomenului investigat (Creswell & Creswell, 2018).

### II.2 Planul cercetării

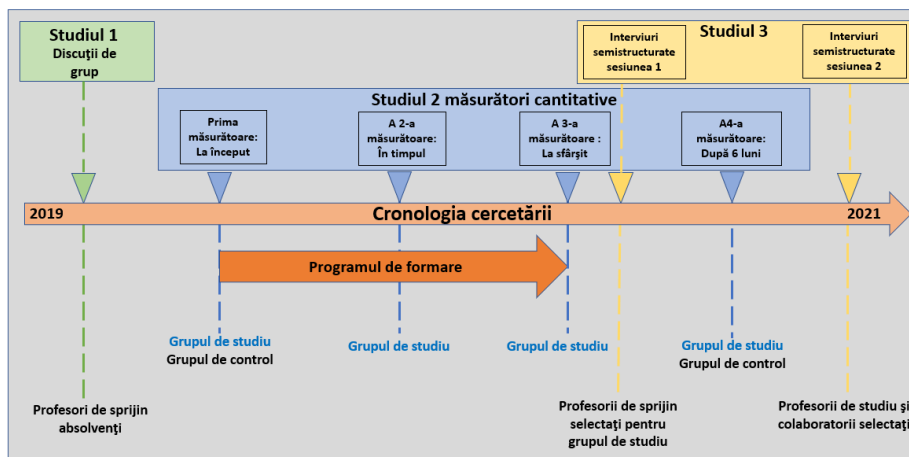
În cazurile de explorare a programelor de intervenție, Creswell și Plano (2017) au recomandat utilizarea metodelor mixte în evaluarea cercetării, care include un plan structurat pe mai multe etape. Figura II.1 prezintă cele trei studii secvențiale din cadrul planului etapizat al acestei cercetări.



**Figura II.1: Trei studii secvențiale în cadrul planului etapizat al cercetării**

După cum este prezentat în figura II.1, studiul 1 a furnizat date calitative preliminare și complexe, care au fost folosite ca bază pentru structurarea chestionarelor din studiul 2 și a ghidurilor de interviu pentru studiul 3. Mai mult, rezultatele cantitative ale Studiului 2 au fost, de asemenea, utilizate în procesul de structurare a celor două ghiduri de interviu pentru Studiul 3. Cele trei studii s-au desfășurat pe parcursul anilor 2019-2021, ca cercetare longitudinală.

Figura II.2 prezintă ordinea cronologică de aplicare a celor trei studii de cercetare.



**Figura II.2: Ordinea cronologică de aplicare a celor trei studii de cercetare**

După cum se arată în figura II.2, cercetarea a inclus trei studii secvențiale, fiecare dintre acestea adăugând constatări și perspective cu privire la principalele întrebări de cercetare.

Proiectul de cercetare prezentat în tabelul II.1 descrie această procedură de cercetare și prezintă cele trei studii în raport cu trei momente în timp - înainte de program, în timpul programului, inclusiv monitorizarea, și după program.

**Tabelul II.1: Planul cercetării**

Studiul 1: Înainte de program	
<b>Obiectivele studiului</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin absolvenți în ceea ce privește promovarea comportamentului social al studenților cu deficiențe de vedere.</li> <li>2. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la percepția rolului lor, la sentimentul de autoeficacitate și la motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere.</li> <li>3. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere.</li> <li>4. Analiza ideilor profesorilor de sprijin absolvenți în vederea îmbunătățirii programului de formare.</li> </ol>
<b>Întrebările studiului</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți în ceea ce privește promovarea comportamentului social al studenților cu deficiențe de vedere?</li> <li>2. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la percepția rolului lor, la sentimentul de autoeficacitate și la motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?</li> <li>3. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere?</li> <li>4. Care sunt ideile profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la îmbunătățirea programului de formare?</li> </ol>
<b>Instrumentele studiului</b>	2 Discuții de tip focus grup bazate pe un set de întrebări deschise
<b>Participanții la studiu</b>	7 profesori de sprijin absolvenți
<b>Metoda de analiză a datelor</b>	Analiză de conținut
Studiul 2: În timpul programului + Monitorizare	
<b>Obiectivele studiului</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analiza schimbărilor percepțiilor profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere ca urmare a participării lor la programul de formare.</li> <li>2. Analiza schimbărilor percepțiilor profesorilor de sprijin privind comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor la programul de formare.</li> <li>3. Analizarea relațiilor dintre schimbările percepțiilor profesorilor de sprijin despre rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivație (pentru a promova comportamentul social al elevilor) și schimbările în percepțiile lor despre comportamentul social al elevilor.</li> </ol> <p><b>Doă obiective suplimentare (care nu au legătură directă cu programul):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Analizarea asocierilor dintre caracteristicile socio-demografice ale profesorilor de sprijin (sex, sector și ani de experiență în educație) și percepția acestora cu privire la</li> </ol>

	<p>rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor.</p> <p>5. Analizarea asocierilor dintre trăsăturile de personalitate ale profesorilor de sprijin și percepția acestora cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor.</p>
<b>Întrebările studiului</b>	<p>1. Cum influențează, participarea la programul de formare, percepția profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?</p> <p>2. Cum influențează participările profesorilor de sprijin la programul de formare percepția lor asupra comportamentului social al elevilor lor?</p> <p>3. Ce asocieri se găsesc între schimbările în percepțiile profesorilor de sprijin despre rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor și schimbările în percepțiile lor despre comportamentul social al elevilor?</p> <p><b>Doă întrebări suplimentare (care nu au legătură directă cu programul):</b></p> <p>4. Ce asocieri se găsesc între caracteristicile profesorilor de sprijin, adică sexul, experiența profesională și sectorul de activitate, și percepțiile acestora despre rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor?</p> <p>5. Ce asocieri se găsesc între trăsăturile de personalitate ale profesorilor de sprijin și percepția acestora despre rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor?</p>
<b>Instrumentele studiului</b>	<p>Set de chestionare structurate:</p> <p>1. Chestionar privind percepția profesorilor de sprijin despre rolul lor în promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere (Habók &amp; Nagy, 2016)</p> <p>2. Chestionar privind percepția profesorilor de sprijin despre sentimentul lor de autoeficacitate în promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere (Fridman &amp; Kess, 2000)</p> <p>3. Chestionar privind percepția profesorilor de sprijin cu privire la motivația lor de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere (Mano-Israeli &amp; Gero, 2017)</p> <p>4. Chestionarul privind percepția profesorilor de sprijin asupra comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere (Ministerul israelian al Educației, 2011).</p> <p>5. Chestionarul Big Five Inventory (BFI) (McCrae &amp; John, 1992).</p>
<b>Participanții la studiu</b>	<p>65 profesori de sprijin: 27 de profesori în grupul de studiu și 38 de profesori în grupul de control</p>
<b>Metoda de analiză a datelor</b>	<p>Analiza statistică</p>
<b>Studiul 3: După program</b>	
<b>Obiectivele studiului</b>	<p>1. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere.</p> <p>2. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională din punct de vedere al promovării comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere.</p> <p>3. Analiza ideilor profesorilor de sprijin pentru îmbunătățirea programului de formare.</p>

	4. Analiza percepțiilor profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor de sprijin la program.
<b>Întrebările studiului</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin despre contribuția programului de formare la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?</li> <li>2. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin despre contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere</li> <li>3. Care sunt ideile profesorilor de sprijin pentru îmbunătățirea programului de formare?</li> <li>4. Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor de sprijin la program?</li> </ol>
<b>Instrumentele studiului</b>	Ghid de interviu pentru sesiunea 1 de interviuri semi-structurate Ghid de interviu pentru sesiunea 2 de interviuri semi-structurate
<b>Participanții la studiu</b>	Sesiunea 1- 11 profesori de sprijin Sesiunea 2 - 4 profesori de sprijin și 3 părți interesate
<b>Metoda de analiză a datelor</b>	Analiza de conținut

### II.3 Grupul țintă a cercetării

Grupul-țintă al cercetării a fost reprezentat de profesorii de sprijin, în activitate, care predau elevilor cu deficiențe de vedere, la începutul carierei lor în cadrul Ministerului Israelian al Educației (de la doi la trei ani de experiență în predarea elevilor cu deficiențe de vedere).

Participanții la cercetare au fost profesori de sprijin cu diverse niveluri de experiență profesională în domeniu: profesori de sprijin cu experiență care au finalizat programul analizat cu mai mulți ani în urmă (discuții în cadrul focus-grupului, Studiul 1), profesori de sprijin la început de carieră care, la momentul realizării cercetării, participau la programul de formare analizat (grupul de studiu, Studiul 2 și Studiul 3), profesori de sprijin la început de carieră care nu participaseră încă la program (grupul de control, Studiul 2).

Profesorii de sprijin israelieni provin din diferite sectoare din întreaga țară: evrei religioși, evrei laici și arabi. Prin urmare, eșantionul de profesori de sprijin ales pentru a participa la studiile acestei cercetări, a reprezentat aceste sectoare diferite.

## CAPITOLUL III - REZULTATELE PRINCIPALE

**III.1 Rezultate derivate din studiul 1: Contribuția programului de formare la percepția profesorilor de sprijin absolvenți asupra rolului lor, a sentimentului de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere (studiu calitativ- discuții de tip focus grup)**

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 1: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere ?**

**Tabelul III.1: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 1**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
1. Semnificația rolului profesorilor în promovarea comportamentului social al elevilor	1. Esențial pentru promovarea incluziunii sociale a elevilor	"... contribuie foarte mult la progresul incluziunii sociale a elevului" (Participant A, 15 martie 2020).
	2. Răspunde nevoilor și dificultăților obiective ale elevilor	"... elevii cu deficiențe de vedere sunt, de obicei, mai puțin acceptați în clasa lor" (Participant G, 15 martie 2020).
	3. Esențial pentru promovarea capacității elevilor de a se alătura și de a se integra într-un grup	"...De asemenea, încerc să le sugerez elevilor mei să invite un prieten sau doi la unele dintre lecțiile noastre..." (Participant B, 15 martie 2020).
2. Complexitatea și dificultatea rolului	1. Din punct de vedere profesional mai dificil decât promovarea aspectelor legate de învățare	"...domeniul social este mult mai complex decât cel academic, " (Participant A, 15 martie 2020).
	2. Dificil din punct de vedere emoțional	"... acesta este un domeniu complet diferit, este, de asemenea, dificil din punct de vedere emoțional" (Participant C, 22 martie 2020).
	3. Deosebit de dificil în cazurile de orbire completă	"...Mai ales cu elevii nevăzători. Este foarte dificil pentru ei din punct de vedere social..." (Participant C, 15 martie 2020).
	4. Deosebit de dificil atunci când familia neagă deficiența	"... Dar ea și părinții ei tot nu acceptă handicapul și nu permit desfășurarea niciunui proces explicativ... " (Participant G, 15 martie 2020).

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 2: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la percepția rolului lor, a sentimentului de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?**

**Tabelul III.2: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 2**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
1. Îmbunătățirea percepției rolului	Rol perceput ca fiind mai vast și mai cuprinzător	"... Rolul include multe părți, că este un proces complex..." (Participant E, 22 martie 2020).

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
2. Nicio îmbunătățire a percepției rolului	Rolul perceput ca nefiind suficient pentru dezvoltarea instrumentelor și strategiilor de predare	"... mai puțin clar pentru mine, de exemplu: cum să dezvolt strategii de predare" (Participant E, 22 martie 2020).
3. Îmbunătățirea eficacității personale	1. Autoeficacitatea percepută ca dobândire de cunoștințe și înțelegere a aspectului social	"Simt că știu mai multe, că înțeleg mai bine domeniul social, îmi este mai puțin străin" (Participant B, 22 martie 2020).
	2. Autoeficacitatea percepută ca acceptarea de a face față situațiilor sociale complicate ale elevilor	"Văd că există mici succese chiar și cu elevii care au situații sociale complexe" (Participant C, 22 martie 2020).
4. Nicio îmbunătățire a autoeficacității	1. Autoeficacitatea percepută ca nefiind suficientă pentru dezvoltarea instrumentelor și strategiilor de predare	"Încă nu știu suficient de bine cum să creez oportunități de învățare pentru a promova funcționarea socială la diferite vârste" (Participant G, 22 martie 2020).
	2. Autoeficacitatea percepută ca neputința de a face față elevilor care își neagă dizabilitatea	"În ceea ce privește elevii ale căror familii neagă dizabilitatea, simt că nu am instrumente" (Participant B, 22 martie 2020).
5. Îmbunătățirea motivației	Motivația percepută ca manifestare pregnantă a inițiativei și proactivității față de părinți și echipele didactice	"Inițiez procese cu părinții, personalul și cu oricine poate contribui" (Participant A, 22 martie 2020).
6. Factori care diminuează motivația după încheierea programului	1. Motivație scăzută ca urmare a situațiilor sociale dificile ale elevilor	"... dar cazurile, în special cele ale elevilor nevăzători, sunt atât de complicate și chiar frustrante" (Participant A, 22 martie 2020).
	2. Motivație scăzută ca urmare a unei cooperări insuficiente cu părinții	"Cazurile de negare a dizabilității sunt foarte dificile... în aceste cazuri, motivația mea scade" (Participant B, 22 martie 2020).
	3. Motivație scăzută ca urmare a presiunii pentru a obține rezultate la învățură	"Sunt multe sarcini de învățare care trebuie îndeplinite și acest lucru îmi scade motivația..." (Participant D, 22 martie 2020).

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 3: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin absolvenți cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere?**

**Tabelul III.3: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 3**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
1. Capacitatea de a promova procese semnificative în domeniul social cu elevii	1. Promovarea comportamentului social ca proces continuu	"... un proces lung și complex, pe care trebuie să îl promovez în mod sistematic" (Participant A, 15 martie 2020).
	2. Utilizarea eficientă a instrumentelor profesionale	"Instrumentele specifice... mă ajută foarte mult să simt că promovez un proces profesional adaptat la nevoile fiecărui elev" (Participant B, 15 martie 2020). "... încă nu este ușor pentru mine să creez instrumente de învățare și activități..." (Participant D, 22 martie 2020).
	3. Planificarea în prealabil a unui program anual în domeniul social	"...fără a concepe un plan de lucru organizat ...nu va progresa" (Participant A, 15 martie 2020).



	4. Elevii din centru ca parteneri principali în promovarea comportamentului social	"Mi-am dat seama că... ar trebui să se facă printr-un dialog permanent cu fiecare elev în funcție de vârsta sa..." (Participant F, 15 martie 2020).
2. Promovarea activității cu părțile interesate	1. Dezvoltarea de activități cu părinții	"... Îi implic și le împărtășesc fiecare succes... le dă speranță..." (Participant A, 15 martie 2020). "Cel mai dificil pentru mine este să lucrez cu părinții care neagă dizabilitățile..." (Participant E, 22 martie 2020).
	2. Dezvoltarea de activități cu echipa didactică a școlii	"Este un proces lent la care trebuie să se lucreze cu profesorul său de acasă și cu personalul său educațional" (Participant D, 15 martie 2020).

### Rezultate derivate din întrebarea nr. 4 - Care sunt ideile profesorilor de sprijin absolvenți pentru îmbunătățirea programului de formare?

**Tabelul III.4: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 4**

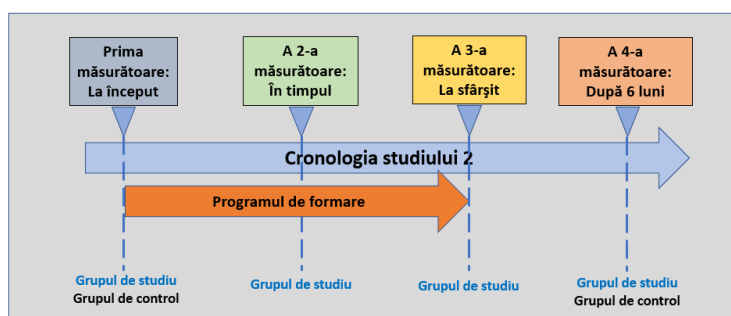
Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
1. Idei pentru îmbunătățirea conținutului programului	1. Completarea cu modalități de promovare a obiectivelor sociale ale elevilor nevăzători	"Aș fi fericit dacă programul ar avea o unitate de studiu axată pe elevii nevăzători" (Participant B, 15 martie 2020).
	2. Completarea cu un atelier de lucru pentru a pregăti profesorii din punct de vedere emoțional și mental pentru a lucra cu elevi "mai complecși".	"... cred că mi-ar fi fost mai ușor dacă programul m-ar fi pregătit pentru asta, oferindu-mi instrumente care să mă ajute din punct de vedere emoțional..." (Participant A, 22 martie 2020).
	3. Accesul la mai multe îndrumări axate pe dezvoltarea de strategii și instrumente de predare în domeniul social	"Problema mea sunt mijloacele de învățare, cum să le promovez, nu am suficiente abilități pentru a face acest lucru" (Participant C, 15 martie 2020).
	4. Adăugarea în cadrul programului a unor activități care să abordeze modul de a face față presiunii rezultatelor academice, promovând în același timp zona socială	"Domeniul academic domeniul "preia" timpul de sprijin" (Participant F, 22 martie 2020).
2. Idei pentru îmbunătățirea structurii programului	1. Prelungirea duratei programului	"Aș recomanda, dacă este posibil, prelungirea programului... mai mult timp pentru a învăța și a exersa" (Participant G, 22 martie 2020).
	2. Completarea cu un program de formare continuă	"Un program punctual nu este suficient. Trebuie să ne îmbunătățim și să aprofundăm cunoștințele ... în mod continuu după terminarea programului" (Participant B, 22 martie 2020).

### III.2 Rezultate derivate din Studiul nr. 2: Schimbări în percepția profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și percepția comportamentului social al elevilor, ca urmare a participării profesorilor la programul de formare (studiu cantitativ)

#### Planul studiului

Bazat pe "studiul longitudinal" (Coolican, 2014), adică participanții sunt analizați de-a lungul timpului pentru a analiza schimbările datorate unei intervenții, Figura III. 1 prezintă planul studiului 2, inclusiv măsurătorile efectuate pe parcursul studiului în

ambele grupuri. Figura III. 1 arată că, în acest studiu, participanții la programul de formare, "grupul de studiu", au fost analizați de patru ori de-a lungul unei perioade de timp, folosind același set de chestionare: înainte, în timpul, la sfârșit și la șase luni după program. Rezultatele grupului de studiu au fost comparate cu cele ale "grupului de control", care au fost utilizate ca măsuri de referință a comportamentului fără tratament (Coolican, 2014).



**Figura III. 1: Planul studiului 2**

"Grupul de control" a fost analizat cu ajutorul aceluiași set de chestionare în două momente în timp: înainte și la șase luni și după terminarea programului. Pentru fiecare ipoteză din acest studiu, a fost aplicat un chestionar cu întrebări închise (Shaughnessy et al., 2012) și s-a utilizat o scală de răspuns (Coolican, 2014) care a fost creată și utilizată în mod specific în această cercetare.

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 1: Cum afectează participarea la programul de formare percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?**

**Ipoteza întrebării nr. 1** - Vor exista schimbări pozitive în percepția profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere în urma participării la programul de formare. Nivelul percepțiilor profesorilor de sprijin va crește.

Rezultatele întrebării 1 sunt prezentate mai întâi în funcție de tipul percepțiilor fiecărui de profesor de sprijin, urmate de asocierile dintre cele trei tipuri de percepții.

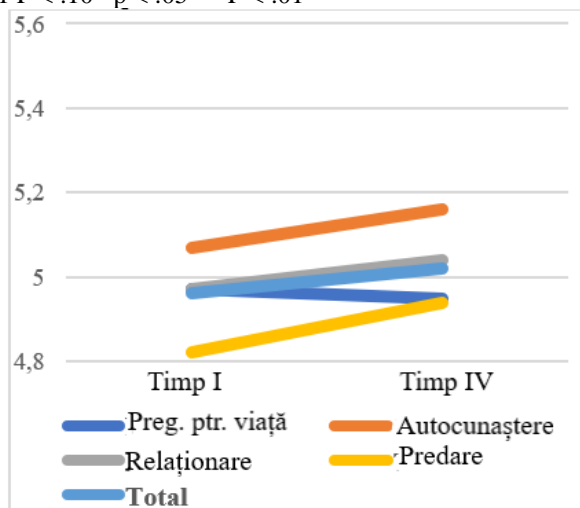
**Prezentare comparativă a percepției profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor**

**Tabelul III.5: Mediile și abaterile standard ale celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în fiecare grup**

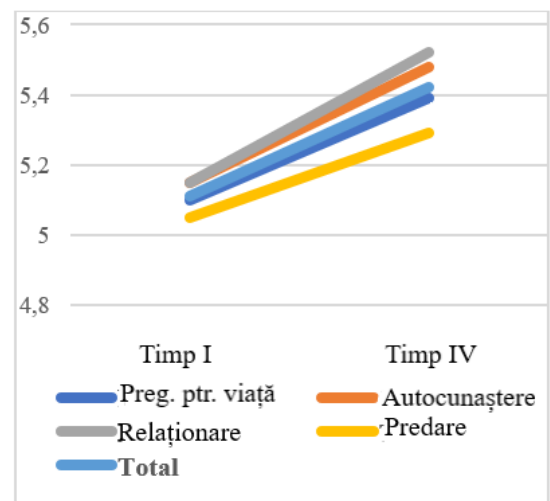
Categorie	Grup	N	Timp I		Timp IV		DF	F
			Media	Abateri standard	Media	Abateri standard		
Percepția rolului	Studiu	25	5.10	.32	5.39	.48	1,46	5.91*

pregătirea pentru viață	Control	37	4.97	.61	4.95	.70	1,70	0.03
<b>Percepția rolului</b>	Studiu	25	5.15	.36	5.48	.42	1,46	8.75**
autocunoaștere	Control	37	5.07	.64	5.16	.60	1,70	0.35
<b>Percepția rolului</b>	Studiu	25	5.15	.42	5.52	.32	1,46	11.77**
relaționare semnificativă	Control	37	4.97	.61	5.04	.73	1,70	0.23
<b>Percepția rolului</b>	Studiu	25	5.05	.43	5.29	.47	1,46	3.45 <sup>1</sup>
strategii de predare	Control	37	4.82	.58	4.94	.75	1,70	0.53
<b>Percepția rolului</b>	Studiu	25	5.11	.33	5.42	.36	1,46	9.63**
Chestionar - Total	Control	37	4.96	.57	5.02	.66	1,70	0.19

1 P < .10\* p < .05 \*\* P < .01



**Figura III.2: Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de control**



**Figura III.3: Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de studiu**

Tabelul III. 5 prezintă mediile și abaterile standard ale fiecărei categorii, pe grupe și timp, precum și rezultatele ANOVA. Mediile sunt, de asemenea, prezentate în figurile III. 2 și III. 3.

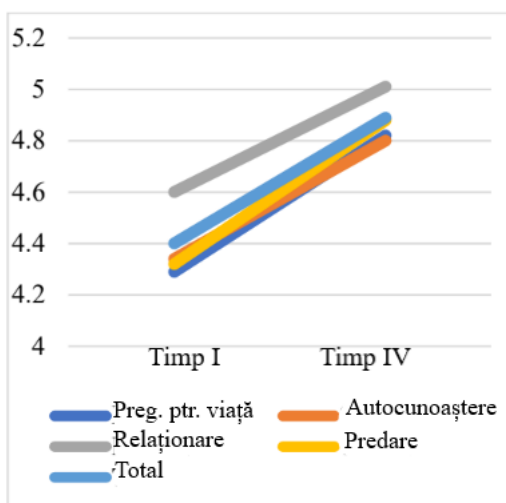
Rezultatele au dezvăluit un model diferit în cele două grupuri. În grupul de studiu, s-a înregistrat o creștere semnificativă în ceea ce privește pregătirea pentru viață, autocunoașterea, relaționarea și scorul total, fără o creștere semnificativă în categoria strategiilor de predare. În grupul de control, nu s-au constatat schimbări semnificative între cele două măsurători temporale, la niciuna din categorii sau la scorul total.

### **Prezentare comparativă a sentimentului de autoeficacitate al profesorilor de sprijin**

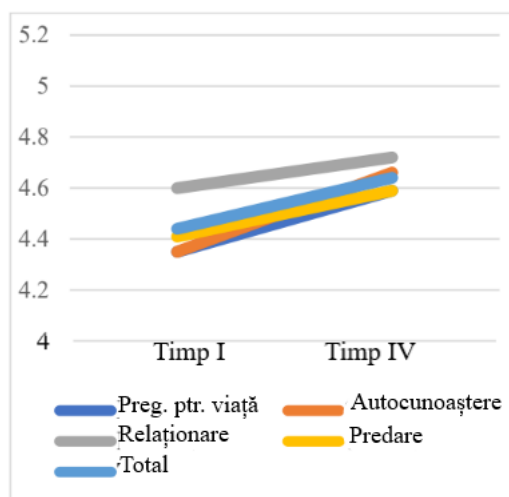
Mediile și abaterile standard ale celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin în ceea ce privește sentimentul de autoeficacitate sunt prezentate în tabelul III. 6 și în figurile III. 4 și III. 5.

**Tabelul III.6: Mediile și abaterile standard ale celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate, în fiecare grup**

Categoricia	Grup	N	Timp I		Timp IV		DF	F
			Medie	Deviație standard	Medie	Deviație standard		
Sentimentul autoeficacitate pregătirea pentru viață	de Studiu	25	4.29	.51	4.82	.65	1,46	10.61**
	Control	37	4.35	.71	4.59	.74	1,70	1.88
Sentimentul autoeficacitate autocunoaștere	de Studiu	25	4.34	.49	4.80	.57	1,46	9.01**
	Control	37	4.35	.68	4.66	.70	1,70	3.77*
Sentimentul autoeficacitate relaționare semnificativă	de Studiu	25	4.60	.55	5.01	.69	1,46	5.22*
	Control	37	4.60	.70	4.72	.76	1,70	0.46
Sentimentul autoeficacitate Strategii de predare	de Studiu	25	4.32	.48	4.88	.62	1,46	12.30**
	Control	37	4.41	.82	4.59	.76	1,70	.94
Sentimentul autoeficacitate Chestionar - Total	de Studiu	25	4.40	.41	4.89	.56	1,46	11.71**
	Control	37	4.44	.64	4.64	.69	1,70	1.53



**Figura III. 4: Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de studiu**



**Figura III.5: Mediile celor patru categorii de percepții ale profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate în funcție de grup și de timpul petrecut în grupul de control**

Rezultatele au arătat un model diferit în cele două grupuri. În grupul de studiu, există o creștere semnificativă în ceea ce privește pregătirea pentru viață, autocunoașterea, relaționarea, strategiile de predare și scorul total. În grupul de control, nu s-a constatat nicio schimbare semnificativă între cele două momente de măsurare, în toate categoriile și în scorul total, cu excepția unei schimbări moderate în categoria autocunoaștere .

### **Prezentare comparativă a motivațiilor profesorilor de sprijin**

Tabelul III. 7 prezintă mediile și abaterile standard pentru fiecare tip, pe grupe și timp, precum și rezultatul ANOVA.

**Tabelul III.7: Mediile și abaterile standard ale fiecărui tip de motivație a profesorilor de sprijin**

Tip	Grupul	N	Timp I		Timp IV		F
			Medie	Abateri standard	Medie	Abateri standard	
Motivația intrinsecă	Studiu	25	3.60	.79	3.65	.91	0.04
	Control	37	3.65	.72	3.86	.80	1.24
Motivația identificată	Studiu	25	4.57	.38	4.68	.47	0.80
	Control	37	4.67	.35	4.68	.54	0.02
Motivația introiectată	Studiu	25	2.40	.66	2.14	.71	1.72
	Control	37	2.67	.80	2.34	.99	2.27
Motivația extrinsecă	Studiu	25	2.36	.75	2.28	.66	0.18
	Control	37	2.68	.77	2.52	.89	0.21
Total - motivație	Studiu	25	3.28	.40	3.23	.49	0.18
	Control	37	3.47	.43	3.38	.59	0.46

Analiza nu a evidențiat schimbări semnificative în ceea ce privește nivelurile de percepție a motivației profesorilor de sprijin între cele două momente de timp, pentru fiecare tip de motivație și pentru scorul total. Acest rezultat a fost constatat atât în grupul de studiu, cât și în grupul de control.

**În concluzie**, rezultatele referitoare la prima întrebare au relevat o creștere a percepției profesorilor de sprijin asupra rolului lor și a sentimentului de autoeficacitate, dar nicio schimbare în ceea ce privește motivația.

### **Asocieri între schimbările survenite în cazul celor trei tipuri de percepții ale profesorilor de sprijin**

Pentru a examina asocierile dintre schimbările în percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova

comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, s-au calculat corelațiile Pearson pentru schimbările (scoruri de diferență) scorului total al fiecărui tip de percepție. Rezultatele analizei sunt prezentate în tabelul III. 8.

**Tabelul III.8: Corelații Pearson ale percepțiilor profesorilor de sprijin despre rolul lor, sentimentul de autoeficacitate și motivație (N= 80)**

Variabile	1	2	3
1. Percepția rolului - Total	-		
2. Autoeficacitate - Total	.41**	-	
3. Motivație - Total	.04	.22	-

Notă: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Analiza a evidențiat o corelație pozitivă semnificativă la un nivel mediu ( $r = 0,41$ ,  $p < 0,01$ ) între percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate și percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor. O creștere a importanței percepute a rolului profesorilor este asociată cu o creștere a percepțiilor acestora cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate. Percepțiile profesorilor cu privire la motivația lor nu au fost asociate în mod semnificativ cu percepțiile acestora cu privire la sentimentul lor de autoeficacitate ( $r = 0,22$ ,  $P > 0,05$ ) și nici cu percepția rolului lor ( $r = 0,04$ ,  $P > 0,05$ ).

O analiză mai atentă a asocierilor dintre percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la motivația lor și celelalte două percepții a fost realizată folosind corelații între fiecare categorie de motivație și scorul total al percepției rolului de către profesorii de sprijin și al sentimentului de autoeficacitate.

Rezultatele au arătat corelații semnificative între schimbările în categoria **motivației identificate** și **schimbările în sentimentul de autoeficacitate** ( $r = 0,20$ ,  $P < 0,05$ ) și schimbările în **percepția rolului** ( $r = 0,29$ ,  $P < 0,05$ ). Aceste rezultate au arătat că profesorii de sprijin care s-au identificat mai mult cu valorile și scopurile rolului lor în urma programului, au prezentat creșteri mai mari în percepția rolului și a sentimentului de autoeficacitate.

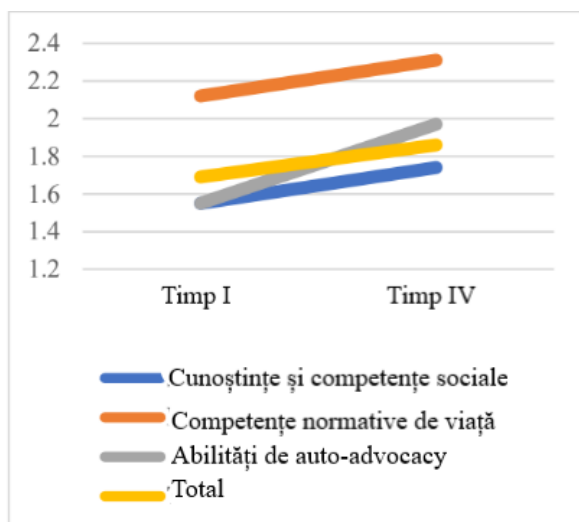
**Rezultate derivate din întrebarea nr. 2: Cum influențează participarea profesorilor de sprijin la programul de formare profesională percepția lor asupra comportamentului social al elevilor?**

**Ipoteza întrebării 2** - Va exista o schimbare pozitivă în percepția profesorilor de sprijin cu privire la comportamentul social al elevilor lor, în urma participării acestora la programul de formare.

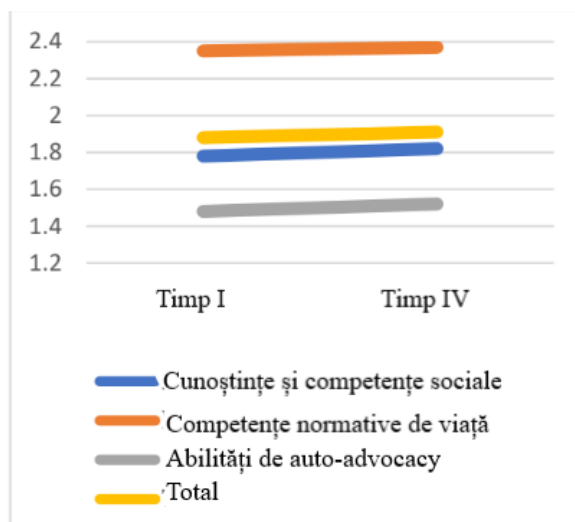
Pentru a compara schimbările în percepțiile profesorilor de sprijin a fost realizată o analiză ANOVA cu o singură cale, comparând două măsurători: Timpul I, înainte de program și Timpul IV, monitorizarea grupului de studiu și a grupului de control. Tabelul III.9 prezintă mediile și abaterile standard ale fiecărei dimensiuni, în funcție de grup și timp, precum și rezultatul ANOVA. Mediile sunt, de asemenea, prezentate în figurile III. 6 și III. 7.

**Tabelul III.9: Mediile și abaterile standard ale dimensiunilor sociale și scorul total în fiecare grup**

Dimensiuni	Grup	N	Timp I		Timp IV		F(1,57)
			Media	Abateri standard	Media	Abateri standard	
Cunoștințe și competențe sociale (16 itemi)	Studiu	24	1.55	.30	1.74	.44	2.77*
	Control	36	1.78	.67	1.82	.66	.05
Competențe normative de viață (5 itemi)	Studiu	24	2.12	.61	2.31	.57	1.16
	Control	36	2.35	.68	2.37	.77	.44
Abilități de auto-advocacy (5 itemi)	Studiu	24	1.55	.62	1.97	.76	.48
	Control	36	1.48	.64	1.52	.59	.05
Total	Studiu	24	1.69	.40	1.86	.47	.22
	Control	36	1.88	.56	1.91	.67	.05



**Figura III.6: Mediile dimensiunilor sociale și scorul total în grupul de studiu**



**Figura III.7: Mediile dimensiunilor sociale și scorul total în grupul de control**

ANOVA a arătat o creștere semnificativă a dimensiunii de cunoștințe și competențe sociale între cele două momente în grupul de studiu, în timp ce în grupul de control nu s-a constatat nicio creștere. Nu s-a constatat nicio creștere semnificativă între cele două momente în celelalte dimensiuni, la nivelul grupului de studiu sau al grupului de control. Trebuie remarcat faptul că dimensiunea cunoștințelor și competențelor sociale este dimensiunea majoritară din chestionar și include 16 itemi, din cei 21 de itemi ai chestionarului.

### III.3 Rezultate derivate din studiul nr. 3: Percepțiile profesorilor de sprijin privind contribuția programului de formare la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională în ceea ce privește promovarea comportamentului social elevilor cu deficiențe de vedere și percepțiile privind schimbările în comportamentul social al elevilor lor (studiu calitativ - interviuri semi-structurate)

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 1: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin privind contribuția programului de formare la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere?**

**Tabelul III.10: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu nr. 1**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
1. Îmbunătățirea percepției rolului	1. Percepția clarificată a rolului ca urmare a programului	"Programul mi-a îmbunătățit și dezvoltat capacitatea de a înțelege ... ceea ce trebuie să fac de fapt..." (ST 4, 19 februarie 2020).
	2. Percepție structurată, etapizată și organizată a rolului	"... așa cum am învățat în timpul programului, pas cu pas (ST 2, 17 februarie 2020).
2. Implicații ale unei percepții	1. Creșterea nivelului de empatie față de dificultățile elevilor	"Programul m-a ajutat să îmi înțeleg mai bine elevii și să fiu mai empatic cu ei" (ST 8, 24 februarie 2020).



Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
<b>îmbunătățite asupra rolului</b>	2. Capacitate sporită de evaluare și de stabilire a obiectivelor sociale	" ... Utilizarea instrumentului de evaluare a conduitei sociale și alegerea celui mai relevant obiectiv pentru fiecare elev"(ST 10, 27 februarie 2020).
<b>3. Surse care facilitează sentimentul de autoeficacitate</b>	1. Practică și implementare în cadrul programului	"Practica pe parcursul programului... mi-a consolidat foarte mult încrederea în sine pe plan profesional în domeniul social" (ST 13, 24 februarie 2020).
	2. Îndrumare continuă, inclusiv validare pe tot parcursul programului	"Îndrumarea pe parcursul programului și validarea primită din partea mediatorilor... m-au făcut mai puternic și mi-au consolidat autopercepția" (ST 12, 24 februarie 2020).
<b>4. Surse de creștere a motivației</b>	1. Înțelegerea impactului rolului asupra calității vieții studenților	" ... pentru că știu că voi contribui foarte mult și voi influența foarte mult dezvoltarea și funcționarea lor în viitor..." (ST 2, 17 februarie 2020).
	2. Dobândirea unor cunoștințe, competențe și instrumente profesionale unice	"Astăzi... știu cum să promovez domeniul social, așa că și motivația mea este mai mare..." (ST 6, 20 februarie 2020).
	3. Punerea în practică cu succes a cunoștințelor și abilităților dobândite pe parcursul programului	"... personal am simțit că am avut succes în practică... și mi-a crescut foarte mult motivația" (ST 11, 27 februarie 2020).

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 2: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin cu privire la contribuția programului de formare la dezvoltarea lor profesională în ceea ce privește promovarea a comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere?**

**Tabelul III.11: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 2**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
<b>1. Surse pentru îmbunătățirea dezvoltării profesionale</b>	1. Înțelegerea caracteristicilor comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere, a condus la dezvoltarea empatiei din partea profesorilor de sprijin, a sporit încredere în ei și a promovat cooperarea elevilor cu aceștia	" Sunt mai empatic și mai înțelegător cu privire la sursa dificultăților sociale ale elevilor mei, ei se simt mai confortabil cu mine și au mai multă încredere în mine" (ST 4, 19 februarie 2020).
	2. Adoptarea abordării umaniste ca bază pentru sprijinirea elevilor	" ... am fost mai atent la fiecare lucru bun al elevului, la fiecare pas mic pe care îl face, și îl încurajez foarte mult pentru asta..." (ST 11, 27 februarie 2020).
<b>2. Îmbunătățirea practicii educaționale în domeniul social</b>	1. Stabilirea unor obiective specifice pentru promovarea comportamentului social al elevilor și realizarea acestora prin sprijin zilnic sistematic	"... Programul anual de sprijin are obiective și ținte operaționale în domeniul social și, în consecință, se concep lecții de sprijin" (ST 3, 18 februarie 2020). " Pare simplu, dar nu este... M-aș bucura să am mai multă practică" (ST 8, 24 februarie 2020).
	2. Extinderea colaborării cu personalul didactic al elevilor și cu părinții acestora	"...o mare parte din activitatea mea... se desfășoară prin intermediul personalului școlii și al grupului de colegi. Sunt ajutat de ei, fac schimb de informații..." (ST 2, 27 februarie 2020). "... Dar sunt cazuri în care nu există colaborare și simt că nu am suficiente instrumente pentru a o promova" (ST 3, 18 februarie 2020).

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
	3. Încurajarea elevilor să se alăture grupurilor de colegi ai elevilor cu deficiențe de vedere	"Încerc în mod repetat să încurajez legăturile cu grupul lor de colegi, în final, când încearcă, le place foarte mult" (ST 7, 24 februarie 2020).
	4. Utilizarea scenariilor sociale ca oportunități de învățare socială în care elevii întâmpină dificultăți	"... dar încerc, de asemenea, să folosesc experiențele pe care elevul le are la cursuri ca bază pentru învățarea socială..." (ST 7, 24 februarie 2020). "... Dar nu reușesc întotdeauna și aș vrea să fiu mai pricepută la asta..." (ST 11, 27 februarie 2020).

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare nr. 3: Care sunt ideile profesorilor de sprijin pentru îmbunătățirea programului de formare?**

**Tabelul III.12: Teme și categorii aferente referitoare la întrebarea de studiu 3**

Tema	Categoria	Exemplu de dovezi
<b>1. Idei pentru îmbunătățirea conținutului programului</b>	1. Consolidarea discuțiilor despre comportamentul social al elevilor de liceu, inclusiv modul de promovare a unui dialog semnificativ pe teme sociale	"Programul ar trebui să aibă mai multe exemple despre elevii de liceu, pentru că cu ei este mai greu, mai complex" (ST 8, 24 februarie 2020).
	2. Consolidarea discuțiilor despre caracteristicile comportamentului social al elevilor nevăzători și modalități de sprijin	"Au existat exemple, dar nu suficiente... mai ales pentru elevii care sunt total nevăzători" (ST 2, 17 februarie 2020).
	3. Abordarea aspectelor sociale ale elevilor cu deficiențe de vedere care au un handicap primar suplimentar	"... aș recomanda adăugarea mai multor discuții despre aspectele sociale ale elevilor din învățământul special, a căror dizabilitate secundară este VI" (ST 3, 18 februarie 2020).
<b>2. Idei pentru îmbunătățirea structurii programului</b>	1. Extinderea duratei programului pentru a include mai multe studii de caz	"...dar cred că a fost de prea scurtă durată pentru mine, adică aș fi fost fericită dacă ar fi fost o perioadă mai lungă..." (ST 2, 17 februarie 2020).
	2. Primire unor îndrumări în domeniul social după încheierea programului	"... să continui să beneficiaz de instruire din partea lectorilor programului privind implementarea în teren, mi-ar fi folosit foarte mult" (ST 5, 20 februarie 2020).

**Rezultate derivate din întrebarea de cercetare 4: Care sunt percepțiile profesorilor de sprijin și ale părților interesate cu privire la schimbările în comportamentul social al elevilor ca urmare a participării profesorilor de sprijin la program?**

**Tabelul III.13: 14 tipuri de profesorii de sprijin și percepțiile părților interesate cu privire la schimbările comportamentale ale elevilor în urma participării profesorii de sprijin la program**

Nu.	Percepția schimbărilor comportamentale legate de funcționarea socială	Elev în clasa a II-a (Raportat de profesorul de sprijin și mama)	Elev de clasa a III-a (Raportat de profesorul de sprijin și de profesorul de la clasă)	Elev în clasa a IV-a (Raportat de profesorul de sprijin și de mamă)	Elev în clasa a XI-a (Raportat de profesorul de sprijin)
1.	Împărtășește experiențe și dileme sociale în cadrul lecțiilor de sprijin	+	+	+	+
2.	Iese mai des din clasă în pauze	+	+		+
3.	Se întoarce și le cere celorlalți să completeze informațiile care îi lipsesc pentru a înțelege scenariile sociale			+	
4.	Face un efort pentru a înțelege mai bine scenariile sociale		+	+	
5.	Manifestă un mai mare respect pentru spațiul personal al altor persoane cu care se joacă/ discută	+			
6.	Încearcă să se alăture mai des jocurilor/ discuțiilor cu grupuri de copii		+	+	+
7.	Își prezintă mai bine nevoile în contextul handicapului său la școală	+	+		+
8.	Este mai conștient de comportamentul său social și încearcă să răspundă în moduri suplimentare			+	
9.	Dezvoltă o legătură socială cu un elev din clasă.	+		+	
10.	Este mai conștient și își întreține mai bine propria igienă și estetică	+			
11.	Se apără mai mult și nu renunță imediat în cazul unui conflict cu un prieten		+	+	
12.	Propune soluții suplimentare posibile în caz de conflict cu un prieten		+	+	
13.	Participă la o activitate socială în grupul de colegi în timpul liber		+	+	+
14.	Încearcă să fie mai independent	+	+		+

Analiza celor 14 aspecte a arătat că percepțiile privind schimbările comportamentale în comportamentul social al elevilor pot fi clasificate în șapte mari categorii de percepții privind schimbările reale. Aceste categorii au corespuns celor învățate în cadrul programului de formare pentru profesori. Fiecare dintre cele șapte categorii este legată de una sau mai multe dintre cele trei dimensiuni ale comportamentului social al elevilor

cu deficiențe de vedere: cunoștințe și abilități sociale, abilități de comunicare, abilități de viață.

În cele din urmă, chiar dacă au existat schimbări comportamentale în comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, ale căror profesori de sprijin au participat la program, schimbarea nu a fost incluzivă în toate cazurile. Mai mult, în domenii semnificative în care nu a existat aproape nicio îmbunătățire reală, cum ar fi abilitățile de viață socială, autocunoașterea și conștientizarea celorlalți, s-ar putea concluziona că programul nu a oferit profesorilor de sprijin suficiente instrumente profesionale pentru a-și promova elevii.

## **CAPITOLUL IV: CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI**

### **IV.1. Concluzii de natură conceptuală: Regândirea și îmbunătățirea formării profesorilor de sprijin în domeniul social (modelul STT-SF)**

Concluziile de natură factuală, care au rezultat din discuțiile privind rezultatele celor trei studii de cercetare, au permis avansarea unui model bazat pe dovezi de îmbunătățire a **formării profesorului de sprijin în domeniul social (modelul STT-SF)**. Cu alte cuvinte, pe baza rezultatelor derivate din cercetare, modelul STT-SF include componente critice pentru atingerea obiectivelor îmbunătățite ale programului, și anume, promovarea percepției profesorului de sprijin cu privire la rolul său, a sentimentului de autoeficacitate, a motivației și a dezvoltării profesionale pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, care studiază în sistemul de învățământ obișnuit. Modelul dezvoltat este ilustrat prin două figuri, prima figură prezintă fundamentul modelului STT-SF, adică cadrul îmbunătățit de dezvoltare profesională al modelului STT-SF, în timp ce a doua figură prezintă modelul STT-SF complet.

Figura IV.1 ilustrează cadrul îmbunătățit de dezvoltare profesională al modelului STT-SF, descriind componentele necesare pentru a forma un profesor de sprijin pregătit profesional în domeniul social al elevilor cu deficiențe de vedere. Cadrul îmbunătățit de dezvoltare profesională cuprinde trei componente majore: un program de formare de bază pentru profesorii de sprijin, procese de îndrumare și supervizare continuă după finalizarea programului de bază și un program de formare avansată în domeniul social la care profesorii vor participa în decurs de aproximativ doi-trei ani după finalizarea programului de bază.

Programul de formare de bază include trei părți principale, desfășurate în paralel, pentru a oferi un proces cuprinzător de formare și responsabilizare a profesorilor: Prima parte se concentrează pe dobândirea cunoștințelor teoretice, a instrumentelor profesionale și a abilităților de predare necesare pentru a parcurge fiecare etapă din promovarea comportamentului social al elevilor lor, ca parte a rolului profesorilor de sprijin. A doua parte este implementarea și punerea în practică a cunoștințelor și abilităților învățate în relație cu un elev cu deficiențe de vedere. Cea de-a treia parte include un atelier de abilitare care însoțește procesul de implementare, în care profesorii de sprijin își prezintă rezultatele implementării împreună cu perspectivele personale din practica lor, dificultățile, întrebările și dilemele.

Partea de cunoștințe teoretice, instrumente profesionale și abilități de predare conține subiecte teoretice semnificative, cum ar fi: importanța aspectului social și impactul acestuia asupra dezvoltării și calității vieții elevilor acum și în viitor, impactul deficiențelor de vedere asupra dezvoltării și funcționării sociale a elevilor, dificultățile și caracteristicile sociale ale elevilor nevăzători față de cei cu deficiențe de vedere, negarea deficienței de vedere de către părinți și elevi și implicațiile acestuia asupra funcționării elevilor, inclusiv modul de a face față acestui fenomen. Printre aspectele suplimentare se numără: abordarea educațională umanistă pozitivă, ca o abordare de susținere pentru a spori dezvoltarea socială a elevilor, care îi plasează pe elevi în centru ca parteneri principali în acest proces; importanța colaborării cu părțile interesate în promovarea comportamentului social al elevilor și cum se poate realiza acest lucru; valoarea grupurilor de colegi pentru dezvoltarea socială și emoțională a elevilor cu deficiențe de vedere.

În plus, această parte clarifică, de asemenea, toate abilitățile sociale unice și esențiale care trebuie promovate în rândul elevilor cu deficiențe de vedere și al elevilor nevăzători. Cu alte cuvinte, este important să se aprofundeze și să se extindă discuția despre toate obiectivele sociale incluse în cele trei dimensiuni ale Chestionarului de evaluare a conduitei sociale a elevului cu deficiențe de vedere: cunoștințe și abilități sociale, abilități de advocacy și abilități de viață socială, deoarece acestea sunt fundamentele pentru promovarea comportamentului social al elevilor. În plus, dovezile arată că a fost important să se mențină un echilibru între obiectivele din cele trei dimensiuni sociale în timpul discuțiilor din cadrul programului. Ca urmare, obiectivele

din dimensiunile abilități de advocacy și abilități de viață socială ar trebui să fie discutate și practicate pe scară mai largă pe parcursul programului, prezența lor în chestionarul de evaluare a fost limitat.

În plus, este esențială dezvoltarea și aprofundarea discuțiilor referitoare la obiectivele specifice, semnificative, complicate și sensibile în cele trei dimensiuni sociale, cum ar fi conștientizarea de către elevi a dizabilității lor, consecințele asupra igienei lor, adaptarea comportamentului lor la situații sociale complexe și provocatoare, conștientizarea comportamentului lor și a celor din jur, în diferite scenarii sociale. În plus, această parte teoretică include, de asemenea, o definiție structurată a rolului profesorilor de sprijin în domeniul social, incluzând etape de lucru clare și secvențiale. Fiecare etapă a rolului profesorului de sprijin include o descriere detaliată a utilizării unor instrumente și abilități profesionale unice și necesare.

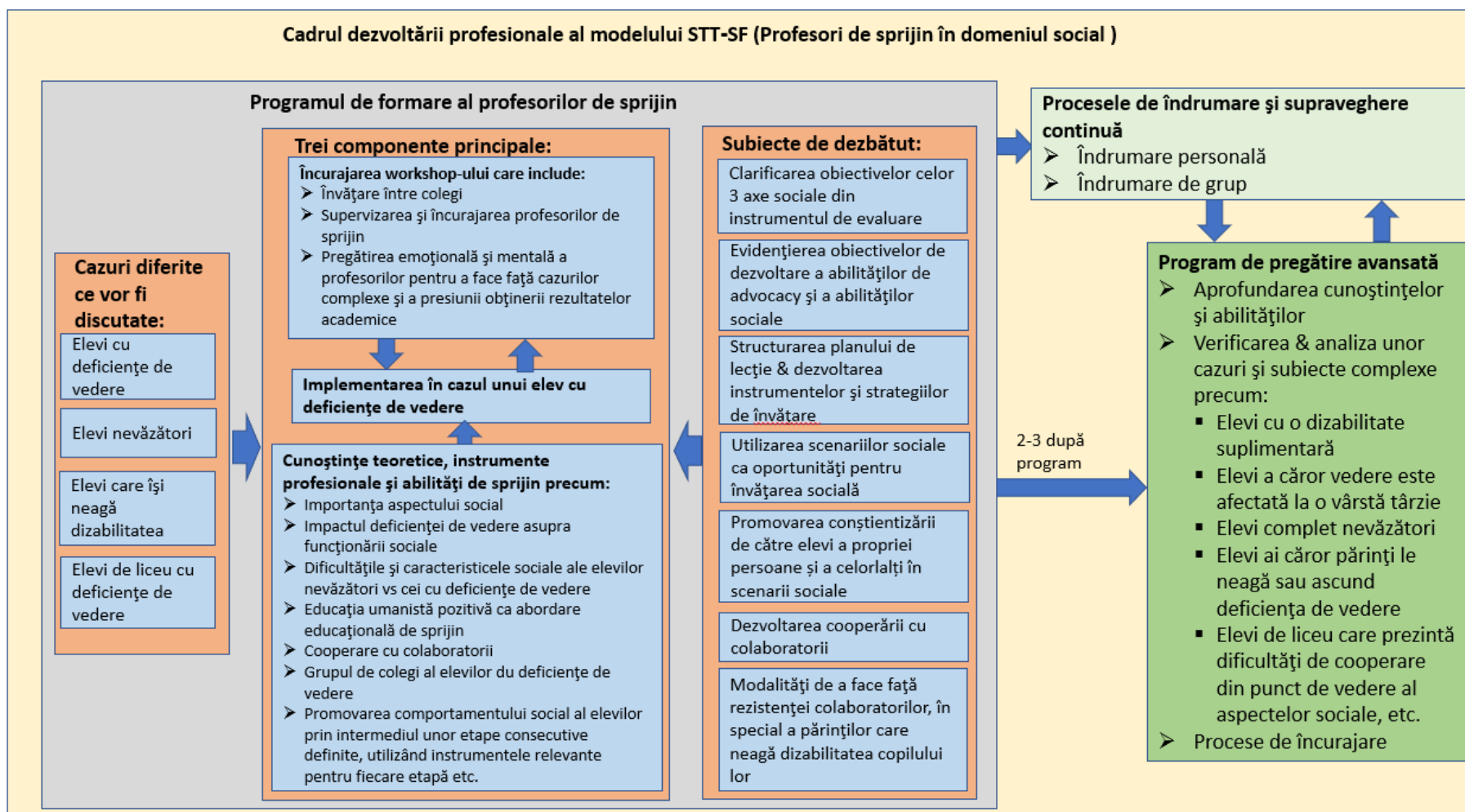
În plus, în toate cele trei părți ale programului de formare îmbunătățit, și anume, transmiterea de cunoștințe și instrumente, punerea în aplicare a acestora de către profesori prin practică cu un elev cu deficiențe de vedere și atelierul de responsabilizare a profesorilor, este esențial să se dezvolte și să se aprofundeze formarea profesorilor atât în elaborarea planurilor de lecții în domeniul social, cât și în crearea de oportunități, instrumente și strategii de învățare socială, adaptate la vârsta și nevoile elevului, inclusiv utilizarea scenariilor sociale în care elevul întâmpină dificultăți ca oportunități de învățare socială. De asemenea, este esențial ca toate cele trei părți ale programului de formare de bază să includă demonstrarea unor cazuri diferite și variate, inclusiv a diverselor grade de severitate a deficiențelor de vedere. Cu alte cuvinte, este esențial să li se ofere profesorilor de sprijin exemple atât de elevi cu diverse deficiențe de vedere, cât și de elevi nevăzători. În plus, este esențial să se ofere exemple de elevi cu deficiențe de vedere cu caracteristici unice și complicate, cum ar fi: elevi adolescenți cu deficiențe de vedere din liceu, care întâmpină dificultăți de cooperarea în scena socială, elevi și părinți care neagă handicapul.

În plus, pe parcursul programului de formare îmbunătățit este important să se sublinieze două modalități paralele și complementare de promovare a conduitei sociale a elevilor, care ar trebui să fie realizate în mod sistematic pe parcursul anului școlar. Prima modalitate este munca individuală cu un elev în cadrul lecțiilor de sprijin, iar cea de-a

doua este munca în colaborare cu părțile interesate: părinți, personalul școlii, personalul grupului de colegi și orice alte părți interesate relevante.

Rezultatele cercetării au arătat, de asemenea, că profesorii de sprijin se confruntă cu cazuri de rezistență din partea părinților, în special a părinților care neagă dizabilitatea copilului lor, sau cu rezistență din partea personalului educațional când vine vorba de cooperare. Prin urmare, programul ar trebui, de asemenea, să îi pregătească pe profesorii de sprijin pentru cazurile în care există o astfel de rezistență și să le ofere abilități și strategii pentru a o aborda.

Atelierul de responsabilizare, care este o parte semnificativă a programului îmbunătățit, include două dimensiuni. Prima se referă la colaborarea profesorilor, adică un proces de învățare între colegi, în care profesorii de sprijin învață din experiențele celorlalți și din feedback-ul pe care îl primesc de la colegii lor. Cea de-a doua este un proces de supervizare, feedback, întărire pozitivă și consolidare a capacităților profesionale ale profesorilor de sprijin pentru promovarea comportamentului social al elevilor lor, din partea coordonatorilor programului, care sunt experți în acest domeniu.



**Figura IV.1: Cadrul dezvoltării profesionale al modelului STT-SF**



Acest feedback se referă la implementarea și punerea în practică de către profesorii de sprijin a rezultatelor și perspectivelor. În plus, este important ca acest atelier de lucru să aprofundeze și să extindă pregătirea profesorilor de sprijin în domeniul aspectelor mentale și emoționale, adică pentru a face față unei varietăți de cazuri complexe și sensibile și pentru a aborda diverse situații dificile, inclusiv presiunea ridicată referitoare la rezultatele academice ale elevilor, făcând în același timp încercări de promovare a comportamentului lor social.

În plus, dovezile au arătat că, datorită complexității cazurilor, provocărilor și presiunilor exercitate asupra profesorilor de sprijin, precum și pentru a asimila materialul învățat și a menține motivația profesorilor de sprijin pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere, este necesar ca profesorii de sprijin să continue procesul de învățare profesională în domeniul social după terminarea programului de formare îmbunătățit prin intermediul a două direcții de dezvoltare profesionale.

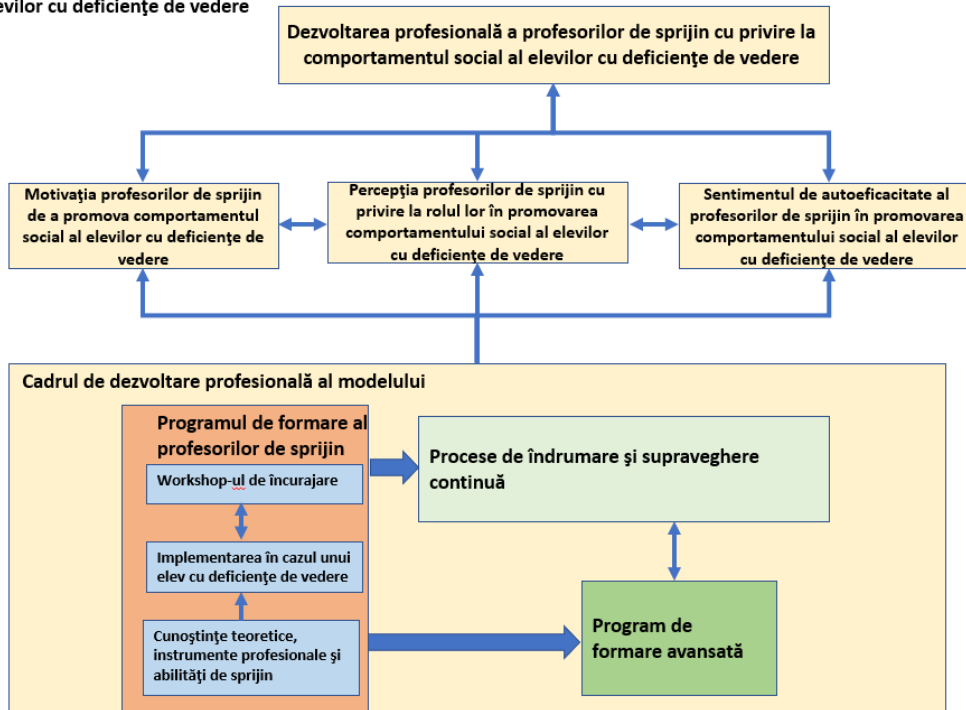
Prima direcție este un proces structurat de îndrumare și supervizare continuă, desfășurat atât individual, cât și în grupuri, care oferă sprijin, consolidare și responsabilizare a profesorilor de sprijin în ceea ce privește practica și eforturile lor de a promova comportamentul social al elevilor lor pe parcursul carierei. Această direcție ar permite profesorilor de sprijin să își împărtășească sentimentele, dificultățile, conflictele, succesele și frustrările, să ridice întrebări și subiecte de interes pentru a purta discuții profesionale aprofundate cu supraveghetorii. În cadrul acestor procese, profesorii de sprijin vor continua să primească validări și feedback și să reflecteze asupra practicii lor, pe de o parte, și sfaturi, idei și recomandări pentru îmbunătățirea practicii lor, pe de altă parte.

A doua direcție este un program de formare avansată care se concentrează pe aprofundarea și extinderea pregătirii profesionale a profesorilor și pe aprofundarea asimilării cunoștințelor, abilităților și instrumentelor unice de care au nevoie profesorii de sprijin pentru a lucra cu cazuri complexe și subiecte sensibile, inclusiv cu elevii cu deficiențe de vedere care au un handicap primar suplimentar și cu elevii total nevăzători.

Un alt scop major al programului de formare avansată este de a continua să consolideze percepția profesorilor cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate și

motivația de a promova comportamentul social al elevilor în astfel de cazuri complexe și sensibile. Figura IV.2 prezintă modelul complet STT-SF pentru a îmbunătăți percepția rolului, sentimentul de autoeficacitate, motivația și dezvoltarea profesională a profesorilor de sprijin pentru a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere. **Participarea activă a profesorilor de sprijin în cadrul dezvoltării profesionale, din modelul STT-SF, le crește sentimentul de autoeficacitate și motivația de a promova comportamentul social al elevilor lor.** La rândul său, progresul în ceea ce privește sentimentul de autoeficacitate și motivație al profesorilor de sprijin consolidează percepția rolului lor și creează o sinergie care duce la îmbunătățirea și validarea pregătirii profesionale a profesorilor de sprijin care promovează comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere.

Modelul STT-SF (Pregătirea profesorilor de sprijin în domeniul social) pentru îmbunătățirea percepției profesorilor cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională în vederea promovării comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere



**Figura IV. 2: Modelul STT-SF pentru îmbunătățirea percepției profesorilor de sprijin cu privire la rolul lor, la sentimentul de autoeficacitate, motivație și dezvoltare profesională pentru promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere**

## **IV.2. Principalele implicații practice și recomandări**

Modelul STT-SF, pe baza concluziilor trase din această cercetare, oferă implicații practice și recomandări pentru factorii de decizie, instituțiile academice din întreaga lume care pregătesc cadrele didactice pentru a lucra cu elevii cu deficiențe de vedere, liderii de echipă ai profesorilor de sprijin și profesorii de sprijin înșiși.

### **Principalele implicații practice pentru factorii de decizie**

1. Alocarea resurselor necesare pentru a prelungi durata unui program de formare de bază și pentru a extinde domeniul de aplicare al acestuia, astfel încât să ofere un răspuns mai cuprinzător, mai profund și mai exhaustiv la nevoile profesorilor de sprijin aflați la începutul carierei lor profesionale.
2. Inițierea unui proces de formare pentru mentori care să ofere îndrumare și supraveghere continuă în domeniul social pentru profesorii de sprijin care au finalizat programul de bază.

### **Principalele implicații practice pentru instituțiile academice**

1. La nivel local, să examineze posibilitatea de a extinde dezvoltarea profesională a profesorilor de sprijin în domeniul social în cadrul unui program de master la una dintre universitățile din Israel, și nu doar în cadrul formării profesionale, așa cum se întâmplă în prezent.
2. La nivel global, să includă în programele academice, pregătirea profesorilor pentru a lucra cu elevii cu deficiențe de vedere, cu cel puțin un curs anual aprofundat care să abordeze rolul profesorilor în promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere.

### **Principalele implicații practice pentru profesorii de sprijin care predau elevilor cu deficiențe de vedere și pentru șefii lor de echipă**

1. Încurajarea profesorilor să participe la programe de perfecționare profesională, în domeniul social, concepute pentru profesorii de sprijin, dincolo de programul de bază.
2. Să participe la activități de coaching individual și de grup, axate pe sprijinirea comportamentului social al elevilor, și să utilizeze aceste cadre pentru a pune în

discuție nevoile și dificultățile cu care se confruntă profesorii în acest domeniu și pentru a învăța din experiența altor profesori.

### **IV. 3. Contribuția la domeniul cunoașterii**

#### **Contribuția la domeniul cunoașterii teoretice**

Modelul STT-SF dezvoltat în cadrul acestei cercetări este un model original și inovator care a acoperit un gol de cunoștințe în domeniu și contribuie astfel la cunoștințele teoretice în domeniul formării profesorilor de sprijin al elevilor cu deficiențe de vedere în ceea ce privește rolul acestora în promovarea comportamentului social al elevilor lor. În acest sens, acest studiu este primul de acest gen și constituie o inovație în domeniul formării profesorilor de sprijin pentru promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere. Acest decalaj de cunoștințe se evidențiază în special din perspectiva literaturii de specialitate care a subliniat implicațiile semnificative ale deficienței de vedere asupra dezvoltării și funcționării sociale (Dimitrova-Radojichikj, 2018; Hartmann, 2012; Papuda-Dolińska, 2017), precum și literatura de specialitate care subliniază importanța promovării, de către profesori, a comportamentului social al elevilor, în general, precum și al elevilor cu nevoi speciale, inclusiv a elevilor cu deficiențe de vedere. (Giese et al., 2021; Hess, 2010, 2015; Manitsa & Doikou, 2022)

Modelul STT-SF contribuie la completarea literaturii de specialitate din acest domeniu și extinde cunoștințele despre nevoile profesionale unice, provocările pedagogice și emoționale ale profesorilor care lucrează cu elevi cu deficiențe de vedere, care încearcă să promoveze comportamentul social al elevilor lor. Contribuția sa este sporită în lumina cazurilor complexe de elevi complet nevăzători și elevi cu grade diferite de severitate a deficiențelor de vedere, negarea dizabilității și altele, așa cum se reflectă în literatura de specialitate (Manitsa & Doikou, 2022; Papuda-Dolińska, 2017).

Modelul STT-SF completează, de asemenea, cunoștințele despre dezvoltarea profesională a profesorilor. Pe baza rezultatelor acestui studiu, modelul oferă un cadru de dezvoltare profesională în mai multe etape pentru a promova capacitatea profesorilor de sprijin de a face față rolului lor provocator în aspectele sociale, combinând procesele de specializare și sprijinul instituțional continuu (Darling-Hammond et al., 2017; Havea & Mohanty, 2020; Shukshina et al., 2016; Taylor et al., 2017). În plus, modelul STT-SF contribuie și completează cunoștințele în domeniul dezvoltării profesionale a

profesorilor din sistemul de educație special, aflați în activitate, (Havea & Mohanty, 2020; Robinson, 2017; Rock et al., 2016) și în domeniul dezvoltării profesionale a profesorilor în activitate cu scopul de a promova funcționarea și integrarea socială a elevilor lor (Schiepe-Tiska et al., 2021; Schonert-Reichl, 2017; Stipp, 2019).

### **Contribuția la domeniul cunoașterii practice**

Modelul STT-SF este un model conceptual, practic și integrator care promovează un proces gradual și cuprinzător de pregătire profesională a profesorilor de sprijin a elevilor cu deficiențe de vedere. Modelul se bazează pe rezultatele derivate din acest studiu, care abordează nevoile profesionale și emoționale ale profesorilor de sprijin, ridicate în urma eforturilor acestora de a promova comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere în școlile obișnuite. În acest sens, modelul STT-SF este adaptat pentru a oferi un răspuns profesional și detaliat la nevoile profesorilor de sprijin, la dificultățile și dilemele profesionale ale acestora în timp ce fac față unor cazuri și situații complexe, așa cum au fost prezentate în cadrul studiului. În plus, modelul ar putea duce la o schimbare în politica de formare a profesorilor din sistemul de educație special, care promovează comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere. La nivel practic, modelul STT-SF poate servi drept directivă pentru cadrul de formare a profesorilor care doresc să ofere cursuri de promovare a dezvoltării profesionale și a abilităților emoționale ale profesorilor care lucrează cu elevii cu deficiențe de vedere. De asemenea, modelul poate fi util la nivel universal, pentru a fi utilizat în diferite țări și culturi, în vederea promovării aspectelor sociale în activitatea profesorilor care lucrează cu elevii cu deficiențe de vedere, precum și pentru a-i promova pe cei care predau elevilor din învățământul obișnuit și elevilor cu nevoi speciale și alte dizabilități.

### **Contribuția la domeniul cunoașterii metodologice**

Patru chestionare cantitative, bazate pe rezultatele derivate dintr-un studiu calitativ, au fost adaptate pentru a servi nevoilor acestei cercetări. Chestionarele ce vizează percepțiile profesorilor cu privire la rolul lor (Habók & Nagy, 2016), sentimentul de autoeficacitate (Fridman & Kess, 2000) și motivație (Mano-Israeli & Gero, 2017) au servit drept bază pentru adaptarea itemilor compatibili cu obiectivele acestui studiu. Cele trei chestionare adaptate au fost supuse unui proces de validare de către experți și unor teste de fiabilitate. În plus, chestionarul ce vizează percepțiile profesorilor de sprijin israelieni privind comportamentul social al elevilor cu deficiențe de vedere (Ministerul israelian al Educației, 2011) a fost scurtat, au fost adăugați itemi și apoi

instrumentul a fost supus unui proces de validare de către experți și de fiabilitate pentru a corespunde obiectivelor acestei cercetări.

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

Cercetarea actuală a examinat un program de formare specific, în principal din perspectiva profesorilor de sprijin. Se sugerează efectuarea unor cercetări suplimentare care să se concentreze asupra perspectivelor elevilor cu deficiențe de vedere. O astfel de cercetare ar trebui să fie longitudinală și să analizeze persistența schimbărilor în primii ani după încheierea programului. Deși cercetarea de față a abordat această problemă, domeniul de aplicare a fost limitat. Se recomandă efectuarea unei cercetări bazate pe un eșantion de populație mai mare, inclusiv profesori de clasă și alte părți interesate, pentru a avea o viziune mai cuprinzătoare asupra modului de promovare a comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere într-o manieră mai naturală. Ca urmare a importanței promovării comportamentului social al elevilor, în principal al elevilor cu nevoi speciale, din punctul de vedere al contribuției programului studiat, pentru elevii cu deficiențe de vedere, se recomandă efectuarea de studii pentru evaluarea programelor profesorilor care promovează comportamentul social al elevilor cu alte dizabilități. În plus, întrucât cercetarea de față s-a concentrat pe analiza programului israelian pentru profesorii de sprijin, se recomandă realizarea de studii pe alte programe de formare în domeniul social din întreaga lume pentru a extinde perspectivele și cunoștințele despre componentele cheie, universale și eficiente ale acestor programe de formare.

#### **IV. 5. Importanța cercetării și contribuția generală**

Această cercetare și literatura de specialitate, analizată în profunzime pentru a susține această cercetare, arată că sistemele educaționale din întreaga lume fac față elevilor cu deficiențe de vedere. Mai mult, se pare că deficiența de vedere este una dintre deficiențele cu cel mai mic număr de cazuri în învățământul special. Pe de altă parte, problemele sociale au un rol important când vine vorba de calitatea vieții elevilor cu deficiențe de vedere, de unde și importanța universală a acestui studiu. Se pare că modelul dezvoltat în acest studiu, modelul STT-SF, poate servi sistemelor de învățământ special care se adresează acestui grup special de elevi și poate îmbunătăți aspectele sociale ale acestora prin inițierea unor serii de cursuri de învățare, programe de formare, cadre de îndrumare și supervizare continuă pe tot parcursul carierei

profesorilor care sprijină elevii cu deficiențe de vedere în cadrul lor de învățare. Programul de formare al profesorilor de sprijin, analizat în cadrul acestei cercetări, care s-a axat pe promovarea comportamentului social al elevilor cu deficiențe de vedere, nu a mai fost prezentat într-un alt studiu, de aici rezultând importanța studiului și contribuția sa. În plus, la nivel general, literatura de specialitate este deficitară în ceea ce privește cercetarea unor astfel de programe pentru profesorii elevilor cu deficiențe de vedere. Mai mult, principiile modelului STT-SF pot fi implementate și utilizate la nivel global în cadrul dezvoltării profesionale axate pe aspectele sociale pentru profesorii din învățământul obișnuit și din învățământul special, adaptând în același timp conținuturile la caracteristicile unice ale fiecărui elev cu dizabilități și la caracteristicile culturale locale.

## BIBLIOGRAFIE

- Perkins. (n.d.). *Developing Social Skills in Children Who Are Blind or Visually Impaired*. Retrieved November 13, 2021, from <https://www.perkinselearning.org/videos/webcast/developing-social-skills-children-who-are-blind-or-visually-impaired>
- Aliakbari, M. & Amoli, F. A. (2016). The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, July 2016. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p649>
- Allameh, S. M., Heydari, M. & Reza Davoodi, S. M. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in abade township. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2011), 224–230. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.046>
- Altun, T. & Cengiz, E. (2012). Upper Primary School Teachers' Views about Professional Development Opportunities. *İlköğretim II. Kademe Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Fırsatları Hakkındaki Görüşleri.*, 4(3), 672–690.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. & Davila, E. R. (2006). Child and Adolescent Social-Emotional Development Within the Context of School. 11(1), 32–39. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2005.00365.x>
- Beck Wells, M. V. (2016). *Special Education Teachers' Sense of Efficacy and Reading Achievement of Students with Severe Disabilities*. ProQuest Dissertations and Theses, 162.
- Ben-Peretz, M. & Kemer, N. (2019). professional development Of teachers - the personal aspect. *Mofet Institute Bulletin*, 63(2), 77–80.
- Biddle, B. (1986). Recent Developments in Role Theory. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 67–92. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.12.1.67>
- Biddle, B. J. & Thomas, E. J. (1966). *Role theory: Concepts and research*. John Wiley & Sons.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, November 2017, 548–556. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>



- Bosso, D. (2017). *Teacher Morale, Motivation and Professional Identity: Insight for Educational Policymakers from State Teachers of the Year*. Teacher Researcher Policy Paper Series. National Network of State Teachers of the Year, May.
- Brabeck, M. M., Anne Dwyer, C., Geisinger, K. F., Marx, R. W., Noell, G. H., Pianta, R. C., Worrell, F. C. & Subotnik, R. (2014). *Assessing and Evaluating Teacher Preparation Programs*. American Psychological Association.
- Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece a Report for CASEL*. Civic Enterprises, 1–58.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carson, R. & Chase, M. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education & Sport Pedagogy, 14*, 335–353. <https://doi.org/10.1080/17408980802301866>
- Celeste, M. & Grum, D. (2010). Social integration of children with visual impairment: A developmental model. *Elementary Education Online Online, 9*(1), 11–22.
- Chodasová, Z., Tekulová, Z., Hřušková, L. & Jamrichová, S. (2015). Education of Students and Graduates of Technical Schools for Contemporary Requirements of Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 3170–3177. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1058>
- Choi, E. & Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and teaching practices. *ELT Journal, 72*(2), 175–186. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx046>
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. & Crews, S. D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>
- Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology (Sixth Edit)*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203769669>
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Fifth edit)*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd Revise)*. SAGE Publications Inc.

- D'Allura, T. (2002). Enhancing the social interaction skills of preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(8), 576–584.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. June, 1–2.
- Davies, M. & Cooper, G. (2013). Training Teachers to Target and Develop Social Skills as an Academic Enabler. *Teaching Innovations Supporting Student Outcomes in the 21st Century*, January 2013, 1–9.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dierdorff, E. C. & Morgeson, F. P. (2007). Consensus in Work Role Requirements: The Influence of Discrete Occupational Context on Role Expectations. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1228–1241. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1228>
- Dimitrova-Radojichikj, D. (2018). Social inclusion of students with visual impairment: A review of literature.
- Dobbins, N. (2007). *An Analysis of Co-Teaching Instruction Provided in Teacher Education and Inservice Training for Special Education and General Education Teachers*. University of Nevada.
- Dornyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. In Pearson Education Inc (Second Edi). Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., by Linda Darling-Hammond, F., by James Comer, A. P. & Goleman, D. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning Research and Practice*. The Guilford Press.
- Fetters, M. D. & Freshwater, D. (2015). The 1 + 1 = 3 Integration Challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115–117.

- Fridman, I. & Kess, E. (2000). The sense of self-efficacy of the teacher - The concept and its measurement. Henrietta Szold Institute (in Hebrew).
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D. & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Giese, M., Ruin, S., Baumgärtner, J. & Haegele, J. A. (2021). "... and after that came me". Subjective constructions of social hierarchy in physical education classes among youth with visual impairments in germany. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph182010946>
- Greenberg, J., McKee, A. & Walsh, K. (2013). Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs - Executive Summary. Ssrn. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2354106>
- Habók, A. & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. SpringerPlus. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>
- Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(11), 728–738. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601103>
- Havea, P. H. & Mohanty, M. (2020). Professional Development and Sustainable Development Goals. In *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals* (pp. 1–12). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_53-1)
- Hess, I. (2007). Integration of visually impaired students: a qualitative research. *Issues in Special Education and in Rehabilitation*, 22(2), 35–50.

- Hess, I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *The British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/0264619609347242>
- Hess, I. (2015). Neither darkness nor light: Students with visual impairments and blindness in Israel. Mofet Institute (in Hebrew).
- Israeli the Ministry of Education. (2011). Professional Standard Book for the Support-teachers (2<sup>nd</sup> editi). Unpublished internal document (in Hebrew).
- Kekelis, L., Sacks, S. & Gylord-Ross, R. (1997). The development of social skills by blind and visually impaired students. American Foundation for Blind.
- Kettler, R. J., Elliott, S. N., Davies, M. & Griffin, P. (2012). Testing a multi-stage screening system: Predicting performance on australia’s national achievement test using teachers’ ratings of academic and social behaviors. *School Psychology International*, 33(1), 93–111. <https://doi.org/10.1177/0143034311403036>
- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T. h., Woodhouse, J. M. & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus group study. *The British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 182–196. <https://doi.org/10.1177/0264619612453105>
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers’ beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21–42. <https://doi.org/10.1037/edu0000041>
- Koller, D., Pouesard, M. Le & Rummens, J. A. (2018). Defining Social Inclusion for Children with Disabilities: A Critical Literature Review. *Children and Society*, 32(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/chso.12223>
- Lowe, G. M., Gray, C., Prout, P. F., Jefferson, S. & Shaw, T. (2019). Positive veteran teachers: Who are they, and where are they to be found? *Issues in Educational Research*, 29, 823–840.
- Lynn, S. K. & Woods, A. M. (2010). Following the Yellow Brick Road: A Teacher\_s Journey along the Proverbial Career Path. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 54–71.
- Manitsa, I. & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29–47. <https://doi.org/10.1177/0264619620941885>

- Mano-Israeli, S. & Gero, A. (2017). What drives teachers to teach electronics at a two-year technical college? A self-determination theory perspective. *International Journal of Engineering Education*, 33(6), 1892–1899.
- Mccrae, R. R. & John, O. P. (1992). The five-factor model: issues and applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–532.
- Meadan, H. & Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/1053451207311617>
- Nasser, Mansour, Saeed M., B. M. A., Abdulwali H., A. & Alqudah. (2013). Saudi Arabian Science Teachers and Supervisors' Views of Professional Development Needs. *Eurasian Journal of Educational Research*, n51, p29-44.
- Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A. & Lavonen, J. (2018). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. Brill Sense.
- Orsini, C. A., Tricio, J. A., Segura, C. & Tapia, D. (2020). Exploring teachers' motivation to teach: A multisite study on the associations with the work climate, students' motivation, and teaching approaches. *Journal of Dental Education*, 84(4), 429–437. <https://doi.org/10.1002/jdd.12050>
- Papuda-Dolińska, B. (2017). Differences in social and academic functioning among visually impaired children in special, integrated and inclusive educational settings in poland. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja*, 53, 113–126.
- Patton, K., Parker, M. & Tannehill, D. (2015). Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
- Pavri, S. & Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting the social and emotional needs of students with disabilities: The special educators' perspective. *Reading and Writing Quarterly*, 22(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/10573560500242200>
- Pelletier, L. G. & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. In R. R. Liu W., Wang J. (Ed.), *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore.
- Reiter, S. & Schalock, R. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*.

- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. In *Teaching and Teacher Education* (Vol. 61, Issue January). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., Luckner, J., Bausch, M., Donehower, C. & Jones, J. L. (2016). 21st century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98–120. <https://doi.org/10.1177/0888406416640634>
- Roe, J. (2008). Social inclusion : meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *The British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147–158.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ryan, R. M. & Deci, E. (n.d.). self determination theory. <http://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., Rigby, S. & King, K. (1993). Two Types of Religious Internalization and Their Relations to Religious Orientations and Mental Health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 586–596. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.3.586>
- Sacks, S. & Wolffe, K. E. (2006). *Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments: From Theory from Practice*. American Foundation for Blind.
- Sazak, P. E. & Sucuoglu, B. (2013). The outcomes of a social skills teaching program for inclusive classroom teachers. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 13(4), 2247–2261. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1736>
- Schiepe-Tiska, A., Dzhaparkulova, A. & Ziernwald, L. (2021). A Mixed-Methods Approach to Investigating Social and Emotional Learning at Schools: Teachers' Familiarity, Beliefs, Training, and Perceived School Culture. *Frontiers in Psychology*, 12(June). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.518634>

- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Shaughnessy, J. & Zechmeister, Eugene Zechmeister, J. (2012). *Research Methods in Psychology*. McGraw-Hill.
- Shukshina, T. I., Gorshenina, S. N., Buyanova, I. B. & Neyasova, I. A. (2016). Practice-oriented teachers' training: Innovative approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9125–9135.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Srikanth, P. B. (2014). Role Perception and Role Performance: Moderating Effect of Competence Mobilization. *Global Business Review*, 15(3), 531–544. <https://doi.org/10.1177/0972150914535139>
- Stipp, B. (2019). A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 204–218. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597569>
- Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C. D., Stuhlsatz, M. A. M. & Tipton, E. (2017). The Effect of an Analysis-of-Practice, Videocase-Based, Teacher Professional Development Program on Elementary Students' Science Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 241–271. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1147628>
- Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>
- Watt, Helen, M. G., Richardson, P. W., Han, J. & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Whitburn, B. (2014). “A really good teaching strategy”: Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *British Journal*

of Visual Impairment, 32(2), 148–156.  
<https://doi.org/10.1177/0264619614523279>

Zee, M., de Jong, P. F. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000106>