

FACILITAREA INCLUZIUNII ÎN ȘCOLILE EUROPENE

**Cercetare asupra modalităților specifice
de îmbunătățire a incluziunii în școli**

Această cercetare a fost realizată în cadrul proiectului Erasmus + „Promovarea incluziunii prin activități extracurriculare” (2023-1-RO01-KA220-SCH-000158071) finanțat de Comisia Europeană.

Proiectul este coordonat de Școala Gimnazială Valeriu D. Cotea Vidra (România) și este implementat în colaborare cu Primaria Vidra (România), Școala Gimnazială Pufești (România), Primăria Pufești (România), OOU „Bratstvo-Migjeni” Tetovo (Macedonia de Nord).), Zdruzenie Na Gragani Centar Za Edukacija I Razvoj S. Tearce (Macedonia de Nord), OŠ Sveti Sava Trstenik (Serbia), Osnovna škola Jovan Popović Sremska Mitrovica (Serbia), Hüseyin Avni Ateşoğlu İlkokulu Izmir (Turcia) și Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Izmir (Turcia).

Material tradus din limba engleză de Mariana DAMIAN BOGDAN. În caz de discrepanțe între versiunile lingvistice, prevalează versiunea în limba engleză.

Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Agenția Națională și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care va fi folosit conținutul informației

Cuprins

1. Contextul cercetării	1
2. Metodologia cercetării	3
2.1. Obiective	3
2.2. Instrumente de colectare a datelor	4
2.2.1. Chestionar	4
2.2.2. Focus grup	5
2.3. Subiecți/ persoane chestionate	5
2.4. Colectarea datelor	6
3. Date de cercetare.....	7
3.1. Cunoștințe privind incluziunea educațională	7
3.1.1. Informații generale	7
3.1.2. Comparatie pe categorii de respondenți	9
3.2. Evaluarea situației actuale privind incluziunea educațională	10
3.2.1. Informații generale	10
3.2.2. Comparatie pe categorii de respondenți	12
3.3. Evaluarea situației actuale privind incluziunea socială	14
3.3.1. informații generale	14
3.3.2. Comparatie pe categorii de respondenți	14
3.4. Evaluarea consecințelor pozitive ale incluziunii	15
3.4.1. Informații generale	15
3.4.2. Comparatie pe categorii de respondenți	16
3.5. Soluții potențiale – acțiuni sugerate pentru facilitarea incluziunii educaționale	17
3.6. Percepția importanței și necesității incluziunii educaționale	21
4. Raport de țară: România	23
5. Discuții și concluzii	28

1. Contextul cercetării

Această cercetare a fost realizată în cadrul proiectului Erasmus + „Promovarea incluziunii prin activități extracurriculare” în România, Macedonia de Nord, Serbia și Turcia, țări est-europene care împărtășesc multe aspecte similare ale legislației și practicilor educaționale, dar au și diferențe relevante în educație bazată pe diferite valori culturale și practici.

În ceea ce privește incluziunea educațională, un lucru pe care toate cele patru sisteme educaționale îl au în comun este interesul și dorința de a include copiii cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă, cu doar foarte puține școli speciale care răspund nevoilor specifice ale copiilor care nu pot fi integrați în școlile de masă, fiind tratați mai bine în școlile speciale.

Situația specialiștilor disponibili pentru copiii cu nevoi educaționale speciale (sau alți copii care au nevoie de asistență pentru integrarea lor – migranți, minorități etc.) este, de asemenea, similară între cele patru țări participante:

- specialiștii în psihologie – în România și Turcia sunt numiți consilieri școlari, în Macedonia de Nord și Serbia sunt numiți psihologi; numărul lor variază: foarte puțini în Macedonia de Nord, prezenți în majoritatea școlilor urbane din Serbia, iar aproape în toate școlile din România (după o creștere majoră a numărului lor în 2024, dar în școala rurală mai poate exista un consilier școlar în 4/5 școli), prezenți în absolut fiecare școală din Turcia, de multe ori mai mult decât unul într-o școală. În toate cele patru țări, sarcinile specifice ale consilierilor școlari/psihologilor școlari sunt foarte generale, iar fișa postului include multe activități legate de elevi, părinți și profesori, incluziunea fiind doar una dintre numeroasele activități pe care trebuie să le implementeze;
- logopezii sunt mai mult sau mai puțin absenți în școlile din Macedonia de Nord, foarte puțini în Serbia și doar în școlile speciale, cu sarcini legate de asistența profesorilor din școlile de masă, puțini în România și Turcia, în principal în școlile urbane; sarcinile lor sunt legate doar de corectarea problemelor lingvistice și deci contribuie indirect la incluziune, fără a avea sarcini specifice în fișa postului în această direcție;
- asistenții sociali sunt total absenți în toate cele patru țări (chiar dacă ei sunt, poate, cei mai importanți specialiști implicați în incluziune în multe cazuri specifice); sunt foarte puțini asistenți sociali în alte instituții educaționale – de exemplu, în România, în

anumite județe C.J.R.A.E. au un asistent social care teoretic asistă toate școlile din județ cu servicii sociale. În majoritatea cazurilor, este nevoie de asistență socială, școlile solicită asistență de la primării, dar serviciile sunt furnizate în timpul disponibil și cu resursele disponibile.

- cadrele didactice de sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, în mod clar cei mai importanți specialiști implicați în incluziunea acestei categorii de copii, lipsesc în Turcia (sarcinile lor fiind responsabilitățile consilierilor școlari), câte unul sau doi pe municipiu în Macedonia de Nord și foarte puțini în Serbia și România, complet depășiți numeric de numărul mare de copii cu C.E.S.

Prin urmare, imaginea generală despre incluziune în cele patru țări participante este dominată de lipsa sau numărul redus de specialiști care lucrează pentru incluziunea educațională în școlile din România, Macedonia de Nord, Serbia și Turcia; legislația este mai mult sau mai puțin prezentă și interesul pentru incluziune există, dar se pare că toate țările întâmpină dificultăți în a găsi resursele necesare pentru a aplica această legislație și a angaja destui specialiști care să ofere servicii de calitate și suficiente pentru incluziunea educațională.

Numărul redus de specialiști în incluziunea educațională este asociat în mod evident cu faptul că specialiștii existenți își aleg activitățile în funcție de priorități, iar de obicei prioritatea principală este legată de incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Prin urmare, în toate cele patru țări implicate în această cercetare, incluziunea educațională este mai mult sau mai puțin asociată cu includerea copiilor cu C.E.S., în majoritatea cazurilor neglijând alte categorii de copii care au nevoie de sprijin suplimentar (migranți, minorități etc.). De asemenea, în cele mai multe cazuri, chiar și profesorii și alți specialiști în educație identifică greșit copiii cu C.E.S. cu copiii cu dizabilități, fără a putea diferenția nevoile educaționale speciale și dizabilități. Din păcate, această percepție socială existentă chiar și în educație exclude posibilitatea acordării de sprijin educațional copiilor fără dizabilități, întrucât aceștia nu sunt percepuți ca având nevoi educaționale speciale. De exemplu, în România, în ultimii ani numărul copiilor remigranți a crescut constant (copii români care se întorc în țara natală după o perioadă de migrație), dar deoarece cei mai mulți dintre ei sunt fără dizabilități este greu pentru mulți oameni, chiar și pentru profesori, pentru a înțelege existența unor nevoi educaționale speciale în cazul acelor copii și nevoia de sprijin suplimentar pentru aceștia.

Un alt aspect important legat de incluziunea educațională în cele patru țări investigate este absența implicării școlii în identificarea și evaluarea nevoilor educaționale speciale, în toate cazurile o instituție externă fiind responsabilă de evaluarea și stabilirea acestor nevoi speciale. În România, această instituție externă este C.J.R.A.E., care există în fiecare județ; în Turcia este o agenție locală aparținând Ministerului Educației, în timp ce în Macedonia de Nord și Serbia această sarcină este îndeplinită de municipalitate – chiar mai mult, în Macedonia de Nord este nevoie de aprobarea Ministerului Educației.

Prin urmare, după analizarea incluziunii educaționale în România, Macedonia de Nord, Serbia și Turcia se poate argumenta că sistemele de învățământ nu duc lipsă de legislația de reglementare necesară incluziunii, în consecință interesul pentru această temă fiind mai mult sau mai puțin prezent, dar le lipsesc resursele, în special resursele umane (dar condiționate de lipsa resurselor financiare). În școli există unii specialiști, dar numărul acestora este considerat a fi complet insuficient pentru toate activitățile care sunt necesare pentru a facilita incluziunea educațională. Având în vedere lipsa resurselor, este mai mult sau mai puțin de înțeles că specialiștii existenți își selectează activitățile în funcție de prioritățile lor sau de prioritățile școlare, concentrându-se pe copiii cu dizabilități și copiii cu nevoi educaționale speciale și mai puțin pe alte categorii de copii care au nevoie de sprijin pentru incluziune.

2. Metodologia cercetării

2.1. Obiective

Obiectivul principal al analizei noastre este de a identifica cele mai eficiente acțiuni care ar putea fi implementate pentru a spori incluziunea educațională în cele patru țări incluse în cercetarea noastră: România, Macedonia de Nord, Serbia și Turcia, printr-o analiză multi-criteriu și multi-respondent.

Obiectivele operaționale sunt:

1. să identifice perspectiva elevilor, părinților și specialiștilor asupra incluziunii educaționale, cu accent pe acțiunile recomandate de îmbunătățire a incluziunii pe baza cunoștințelor specifice pe care le are fiecare actor educațional;

2. să investigheze diferențele interculturale în cunoștințele privind incluziunea educațională și potențialele acțiuni pentru a o îmbunătăți;

3. să analizeze gradul de conștientizare cu privire la consecințele pozitive ale incluziunii și percepția specifică a diferiților actori educaționali în diferite țări.

2.2. Instrumente de colectare a datelor

Metodologia cercetării a fost de tipul multi-metodă (cu date cantitative și calitative colectate) și multi-evaluator, pentru a facilita o cunoaștere aprofundată a problemei analizate.

Cercetarea a fost multi-metodă deoarece a implicat două moduri de colectare a datelor de la subiecți – chestionare (date cantitative) și focus-grupuri (date calitative), în afară de cercetarea documentară constând în revizuirea literaturii privind incluziunea în fiecare țară implicată.

Cercetarea a fost multi-evaluator, deoarece a implicat colectarea datelor de la elevi, părinți și diverse categorii de specialiști educaționali; implicarea directă a copiilor și a părinților lor este principala inovație a acestei cercetări, depășind tendința generală de a întreba specialiștii când vrem să aflăm ceva despre educație, ei fiind „experții” care știu totul și sunt capabili să ia cele mai bune decizii, ajungând în punctul în care considerăm că perspectivele beneficiarilor direcți (elevi) și beneficiarilor indirecți (părinți) pot fi foarte utile pentru luarea deciziilor.

2.2.1. Chestionar

Datele cantitative au fost colectate printr-un chestionar care a inclus 6 secțiuni diferite:

- o secțiune care măsoară acuratețea cunoștințelor despre incluziunea educațională (7 întrebări – afirmație asociată cu o scală Likert de la 1 – total dezacord la 5 – total de acord);

- o secțiune care măsoară percepția asupra necesității și importanței incluziunii educaționale (2 întrebări cu scala Likert);

- o secțiune de măsurare a evaluării incluziunii educaționale (5 întrebări – afirmație asociată cu o scală Likert de la 1 – total dezacord la 5 – total de acord);

- o secțiune de măsurare a evaluării incluziunii sociale (6 întrebări – afirmație asociată cu o scală Likert de la 1 – total dezacord la 5 – total de acord);
- o secțiune care măsoară evaluarea consecințelor pozitive ale incluziunii educaționale (9 întrebări – afirmație asociată cu o scală Likert de la 1 – total dezacord la 5 – total de acord);
- o secțiune care investighează potențiala acțiune de creștere a incluziunii educaționale (respondenții sunt rugați să selecteze cele mai importante 3 acțiuni dintr-o listă de 12 acțiuni propuse sau să propună o altă acțiune dacă este mai potrivită, în opinia lor, decât cele din listă).
- în plus, pentru specialiști, mai există o secțiune care colectează date despre profesia și experiența în profesia respectivă.

Chestionarele pentru elevi, părinți și specialiști sunt foarte asemănătoare, cu doar ajustări minore în unele propoziții (de exemplu, „colegii mei” în chestionar pentru elevi vs. „copii” în chestionar pentru părinți și specialiști).

Chestionarele sunt prezentate în Anexa 1.1. Chestionarele au fost traduse în limbile naționale.

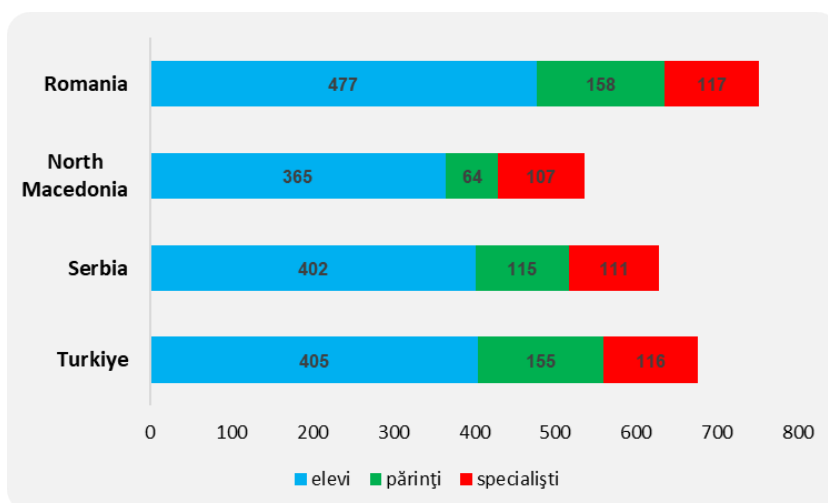
2.2.2. Focus grup

Datele calitative au fost colectate printr-un focus-grup pentru a facilita o înțelegere mai profundă a subiectului analizat. Întrebările din focus grup au fost legate de semnificația și importanța incluziunii, evaluarea generală a incluziunii educaționale și sociale, sugestii pentru creșterea incluziunii educaționale.

Lista de întrebări pentru focus-grupuri este prezentată în Anexa 1.2. Au fost implementate focus grupuri în limbile naționale.

2.3. Subiecți/ persoane chestionate

Graficul numărul 1 prezintă numărul de respondenți din fiecare țară și din fiecare categorie de respondenți (elevi, părinți, specialiști).



Graficul nr. 1: Repartizarea subiecților

Lotul de subiecți a inclus 2.592 subiecți în total, asigurând reprezentativitatea datelor colectate; după statut, erau 1649 elevi, 492 părinți și 451 specialiști; după statut, au fost 752 respondenți din România, 536 din Macedonia de Nord, 628 din Serbia și 676 din Turcia.

Lotul de specialiști a inclus 315 profesori, 21 manageri, 37 consilieri școlari, 7 asistenți sociali, 7 reprezentanți ai altor instituții de învățământ (inspectorate școlare/direcții, alte instituții pentru copii cu CES), 5 reprezentanți ai întreprinderilor locale sau ONG, 5 reprezentanți ai autorităților locale, 9 reprezentanți ai instituțiilor de cultură, 2 reprezentanți ai forțelor de ordin locale, alți 43 de specialiști (în mare parte din grădinițe sau din învățământul primar). După experiență, eșantionul de specialiști a inclus 79 de specialiști cu experiență mai mică de 5 ani, 52 cu experiență de 6-10 ani, 129 cu experiență de 11-20 ani și 191 cu experiență de peste 20 de ani.

2.4. Colectarea datelor

Parteneriatul intenționa să utilizeze chestionare online (formular Google) pentru a colecta date. Totuși, având în vedere legislația și practica națională din Turcia, care nu permite utilizarea chestionarelor digitale pentru elevi, în cele din urmă parteneriatul a decis să colecteze date de la elevi prin chestionare tipărite (în toate țările) și să colecteze date de la părinți și specialiști prin chestionare online.

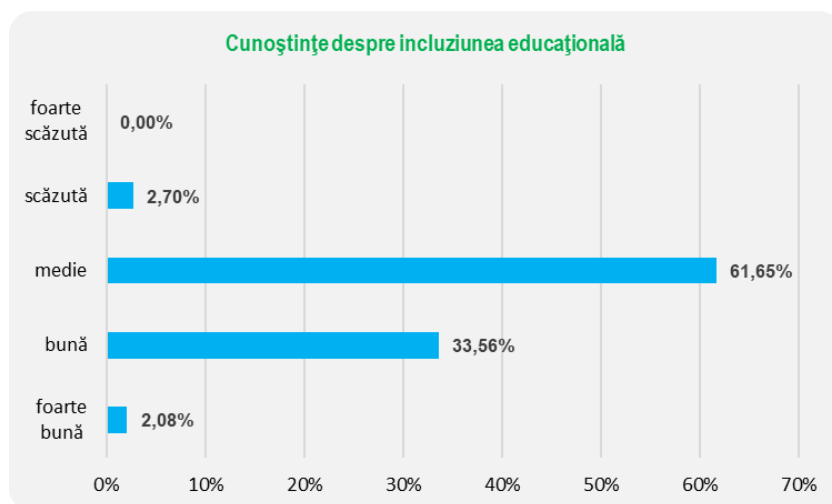
Parteneriatul a planificat câte un focus grup în fiecare țară, cu participarea profesorilor, părinților, elevilor, reprezentanților autorităților locale; în total, au fost implementate 5 focus grupuri (2 în România, 1 în alte țări) cu un total de 39 de participanți.

3. Date de cercetare

3.1. Cunoștințe privind incluziunea educațională

3.1.1. Informații generale

Graficul numărul 2 prezintă procentul respondenților din lotul de subiecți în funcție de nivelul lor de cunoștințe cu privire la ceea ce înseamnă incluziunea educațională (1,00-1,49 – nivel foarte scăzut, 1,50-2,49 – scăzut, 2,50-3,49 – mediu, 3,50-4,49 – bun, 4,50-5,00 – nivel foarte bun):



Graficul nr. 1: Cunoștințe privind incluziunea educațională

Distribuția rezultatelor arată că marea majoritate a respondenților au cel puțin un nivel mediu de cunoștințe privind incluziunea educațională, dar această informație nu este neapărat pozitivă având în vedere că lotul de subiecți include și specialiști în educație, iar nivelul lor de cunoștințe privind incluziunea educațională era de așteptat să fie mai mare decât media.

În focus grupuri, incluziunea educațională este legată de diverse aspecte, majoritatea corecte, dar niciunul exhaustiv:

- „să planifice lecțiile și să proiecteze educația în mod egal, fără discriminare în funcție de grupurile defavorizate, diferențele individuale și caracteristicile tuturor elevilor”, „să se concentreze pe dezvoltarea întregului grup de elevi în toate domeniile necesare”, „să dezvolte fiecare elev în ritmul său”, „să acorde sprijin suplimentar elevilor cu nevoi speciale fără a marginaliza niciun elev”;

- „a avea mai multe opinii, a avea mai multe opțiuni, a avea idei diferite”; „a avea propriile gânduri, caracteristici și sentimente”; „să avem elevi diferiți împreună, având elevi cu interese și abilități diferite în același mediu”;

- incluziunea, pentru mulți, înseamnă crearea unui spațiu în care toată lumea se simte binevenită și apreciată, indiferent de mediul, abilitățile sau diferențele lor; este vorba despre „a ne asigura că toată lumea are șanse egale de a participa”, despre „înlăturarea barierelor care ar putea împiedica oamenii să se implice” sau despre „favorizarea unui mediu în care oamenii din diverse grupuri se simt respectați, incluși și având șansa de a contribui în mod egal”. Un punct de vedere interesant este că „incluziunea înseamnă îmbrățișarea diversității, a se asigura că nimeni nu este lăsat deoparte și a se asigura că fiecare individ simte că aparține și este important”;

- incluziunea educațională este legată de „importanța adaptării metodelor de predare pentru ca toată lumea să poată participa și să reușească”, de „necesitatea de a oferi șanse egale în clasă, asigurând sprijinirea elevilor cu stiluri sau provocări diferite de învățare” sau de „nevoia ca școlile să se asigure că toți elevii pot învăța împreună, indiferent de provocările lor”, subliniind, prin urmare, responsabilitatea educației și incluziunii;

- „respectarea tuturor copiilor și asigurarea de condiții egale de învățare, educație și avansare” bazată pe „capacitatea școlii de a oferi copiilor o educație bună indiferent de diferențele, abilitățile, condițiile de viață, posibilitățile materiale și dizabilitățile de dezvoltare ale acestora”.

Totuși, una dintre principalele observații din focus grup este că majoritatea participanților se declară foarte familiarizați cu tema incluziunii, considerând că sunt conștienți de semnificația acesteia, atitudini mai degrabă disonante cu rezultatele chestionarului arătând un nivel mediu de cunoștințe pe această temă.

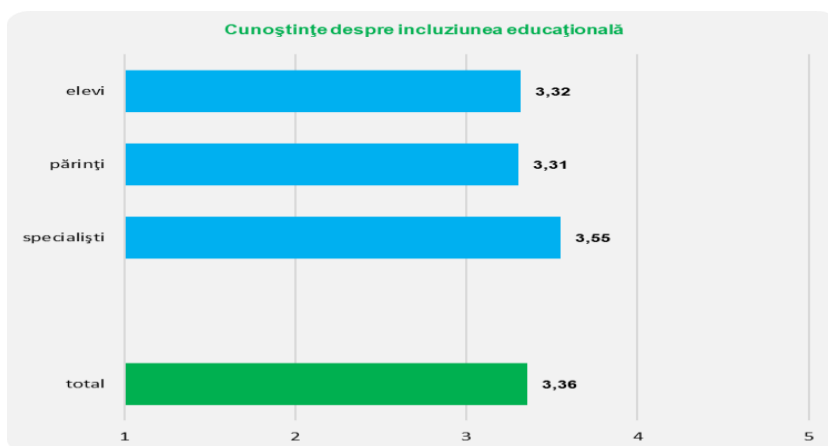
Cu toate acestea, este important să recunoaștem că majoritatea participanților la focus-grupuri au fost de acord că incluziunea nu se referă doar la copiii cu nevoi educaționale speciale, menționând și „elevi cu statut socio-economic slab”, „elevi cu rezultate academice bune sau slabe”, „elevi migranți”, „diferite grupuri etnice”, „cei care locuiesc în mediul rural”, „orice elevi din „grupurile cele mai favorizate” în majoritatea focus-grupurilor concluzia generală fiind că incluziunea este pentru „toți elevii”, pentru „oricine se confruntă cu provocări în școală”.

3.1.2. Comparație pe categorii de respondenți

Graficul numărul 3 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor pe scala care evaluează cunoștințele privind incluziunea educațională (precum și un punctaj mediu total).

Așa cum era de așteptat, există diferențe semnificative între cele trei categorii de respondenți (OneWay Anova $F(2, 2589)=41,39$, $p<0,001$) nivelul de cunoștințe este semnificativ mai ridicat în cazul specialiștilor comparativ cu elevii (testul post-hoc Bonferroni $p<0,001$) și cu părinții ($p<0,001$), fără diferențe semnificative între elevi și părinți ($p=1.00$).

Cu toate acestea, scorul mediu pentru specialiști este de 3,55 pe o scală de la 1 la 5, corespunzând unei cunoștințe medii spre bune despre ce este incluziunea educațională, deși ne așteptam să obținem un scor mult mai mare de la această categorie de respondenți.



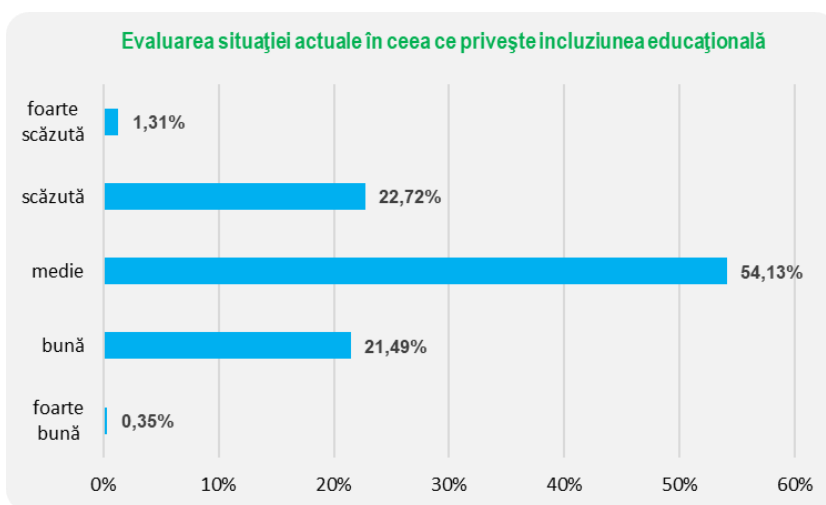
Graficul nr. 3: Cunoștințe privind incluziunea educațională în funcție de statutul educațional

Aceste date pot fi argumentul perfect pentru cercetătorii care susțin investigarea specialiștilor atunci când cercetează în educație: specialiștii au semnificativ mai multe cunoștințe, prin urmare știu mai bine și nu este necesar să întrebe alte categorii de respondenți. Totuși, pe de o parte, am putea argumenta că o cunoaștere mai bună nu înseamnă neapărat soluții mai bune și căutăm în principal soluții în această cercetare, iar, pe de altă parte, trebuie să subliniem că informațiile pe care le au specialiștii pe această temă specifică a incluziunii educaționale nu sunt nici pe departe cele pe care le-am fi așteptat, nivelul lor de cunoștințe fiind puțin mai mare decât media teoretică a scalei (3,55 pe scala de la 1 la 5, cu o medie teoretică de 3).

3.2. Evaluarea situației actuale privind incluziunea educațională

3.2.1. Informații generale

Graficul numărul 4 prezintă procentul respondenților din lotul de subiecți în funcție de nivelul lor de percepție asupra situației actuale privind incluziunea educațională (1,00-1,49 – nivel foarte scăzut, 1,50-2,49 – mic, 2,50-3,49 – mediu, 3,50-4,49 – bun, 4,50-5 – nivel foarte bun):



Graficul nr. 4: Evaluarea situației actuale privind incluziunea educațională

Distribuția rezultatelor este mai mult sau mai puțin similară cu curba normală, mai mult de jumătate dintre respondenți evaluând incluziunea educațională în țara lor ca fiind „medie”; totuși, aproximativ un sfert dintre respondenți au o percepție pozitivă asupra

incluziunii educaționale în țara lor, în timp ce celălalt sfert au o percepție negativă asupra acestui aspect.

Având în vedere eforturile depuse oficial în toate țările implicate pentru îmbunătățirea calității educației în special prin facilitarea incluziunii educaționale prin diverse inițiative naționale sau locale, inclusiv prin modificarea legislației, și faptul ca doar un sfert din respondenți sunt mulțumiți de acest subiect, sistemele naționale de educație implicate ar trebui să continue să lucreze pe această temă.

Focus-grupurile au evidențiat un model specific de răspunsuri în ceea ce privește nivelul de incluziune educațională, majoritatea respondenților începând cu o evaluare pozitivă și apoi rafinând-o luând în considerare numeroase limite:

- „școlile noastre sunt incluzive, cel puțin cele în care toate facilitățile sunt disponibile și barierele sunt înlăturate”;
- „există un efort general către incluziune... dar, deseori, școlilor le lipsesc resursele, formarea și sprijinul necesar pentru a găzdui cu adevărat toți elevii, în special cei cu nevoi speciale sau din medii minoritare”; de asemenea, „poate exista o lipsă de conștientizare în rândul profesorilor cu privire la modul de a sprijini în mod eficient diverși cursanți, ceea ce duce la practici de predare inadecvate” și „este posibil ca multe școli să nu aibă facilitățile sau programele necesare pentru a crea un mediu cu adevărat incluziv”;
- „școlile din țara noastră sunt incluzive. Există o diferență în practica și susținerea incluziunii în unele domenii din cauza lipsei de resurse, educației și formării cadrelor didactice”.

O altă evaluare ia în considerare diferența dintre teorie și practică: „Deși părem incluzivi în teorie, avem probleme serioase în practică. Sălile de educație de sprijin sunt destul de inadecvate. Facilitățile fizice ale școlilor și sălilor de clasă nu sunt potrivite pentru toți elevii. Țara noastră nu se află în această poziție în ceea ce privește nivelul de conștientizare”.

În ceea ce privește ceea ce este necesar pentru incluziune, pentru ca școlile să fie cu adevărat incluzive, participanții la focus grupuri au menționat aspecte foarte diferite:

- resurse umane (profesori și alți specialiști): „profesori incluzivi cu calificări profesionale... ar trebui să existe cursuri de formare continuă. Ar trebui să existe voluntari și profesori ”; „școlile au nevoie de o pregătire adecvată pentru profesori,

astfel încât aceștia să poată sprijini eficient toți elevii, în special pe cei cu nevoi speciale sau din medii diverse”, „mai multe programe de sprijin în vigoare, cum ar fi consiliere și mentorat”, „prezența unui personal profesional suplimentar (defectolog, logoped...)”.

- resurse: „mai multe resurse sunt cruciale, cum ar fi personalul de învățământ special și materialele de învățare care se adresează diferitelor stiluri de învățare”, „facilități fizice sporite”, „școlile trebuie să se asigure că facilitățile sunt potrivite pentru toți elevii, inclusiv pentru cei cu dizabilități fizice”, „diverse instrumente și materiale didactice, tehnologii moderne”.

- analiza precisă a nevoilor: „nevoile trebuie determinate corect”;

- cooperarea cu comunitatea locală: „alți factori interesați din educație ar trebui să sprijine incluziunea, organizațiile neguvernamentale și familiile ar trebui incluse în educație”, „școlile trebuie să implice familiile în procesul de incluziune și să asculte preocupările și sugestiile acestora”, „cooperarea cu părinții, comunitatea locală, organizațiile umanitare”;

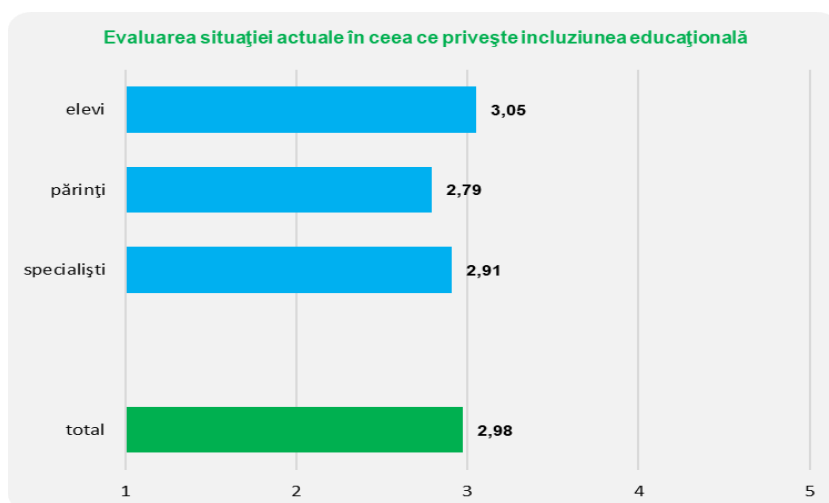
- management: „școlile ar trebui să creeze un mediu primitiv prin promovarea conștientizării și înțelegerii în rândul elevilor cu privire la diversitate și incluziune”.

3.2.2. Comparație pe categorii de respondenți

Graficul numărul 5 prezintă evaluările medii ale elevilor, părinților și specialiștilor pe scala care evaluează percepția asupra situației actuale privind incluziunea educațională (precum și un punctaj mediu total).

Analiza statistică arată că există diferențe semnificative între evaluările făcute de cele trei categorii de respondenți ($F(2, 2589)=32,65$; $p<0,001$), testele post-hoc Bonferroni arătând că scorurile sunt mai mari la elevi față de părinți ($p<0,001$), la elevi față de specialiști ($p<0,001$), dar și pentru specialiști comparativ cu părinții ($p<0,001$).

În mod surprinzător, părinții sunt mai rezervați în evaluarea incluziunii educaționale în țara lor, în timp ce elevii au cea mai bună percepție asupra acestei probleme, specialiștii fiind undeva la mijloc.



Graficul nr. 5: Evaluarea situației actuale privind incluziunea educațională după statut

Pe de o parte, am putea explica percepția mai pozitivă a elevilor prin luarea în considerare a faptului că societățile de astăzi se schimbă foarte repede și diversitatea devine din ce în ce mai prezentă și mai importantă în toate țările, iar copiii fac parte din această schimbare și se adaptează mai repede, își schimbă mai repede atitudinile la încredința lor, dar și datorită capacității lor mai mari de adaptare. În această perspectivă, adulții se schimbă mai lent, prin urmare părinții sunt și mai prinși în stereotipurile lor și văd schimbările mai greu.

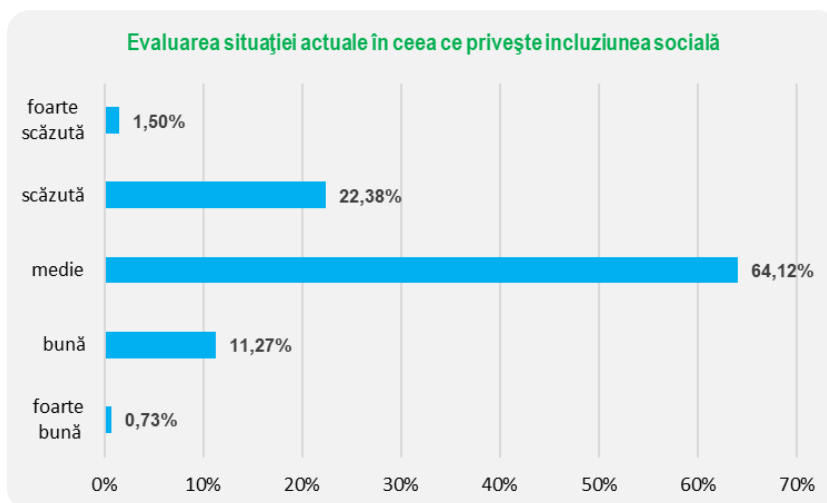
Cadrele didactice (specialiștii în educație în general) se află la mijloc, în special datorită dublului lor statut, colaborând în același timp cu elevii și cu părinții, dar și compensând adaptarea lor mai lentă cu formarea profesională inițială și continuă.

Aceste date sunt importante mai ales având în vedere că recunoașterea existenței unei probleme (sociale, personale etc.) este prima condiție pentru a începe lucrul la rezolvarea acelei probleme; prin urmare, recunoașterea existenței unei probleme privind incluziunea educațională este primul pas în implicarea în potențiale soluții sociale pentru această problemă. Prin urmare, conform datelor noastre, elevii, care au cea mai bună percepție asupra incluziunii educaționale vor fi mai greu implicați în activități specifice axate pe creșterea incluziunii, în timp ce părinții, care sunt cei mai receptivi la existența acestor probleme sociale, ar trebui să fie cel mai ușor de convins să se implice. *Prin urmare, școlile ar trebui să ia mai mult în considerare măsurile specifice pentru a implica mai mult părinții în creșterea incluziunii educaționale.*

3.3. Evaluarea situației actuale privind incluziunea socială

3.3.1. informații generale

Graficul numărul 6 prezintă procentul respondenților din lotul de subiecți în funcție de nivelul lor de percepție asupra situației actuale privind incluziunea socială (1,00-1,49 – nivel foarte scăzut, 1,50-2,49 – scăzut, 2,50-3,49 – mediu, 3,50-4,49 – bun, 4,50-5,00 – nivel foarte bun):



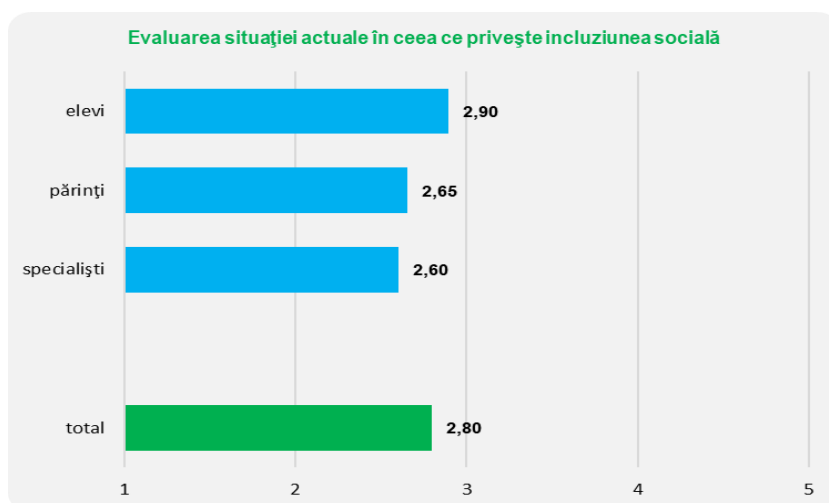
Graficul nr. 6: Evaluarea situației actuale privind incluziunea socială

Distribuția scorurilor arată că aproape 2/3 dintre respondenți evaluează incluziunea socială în țara lor ca fiind „medie”, în timp ce mai mulți respondenți au perceput incluziunea socială într-un mod negativ (aproximativ 24%) comparativ cu respondenții care au perceput incluziunea socială într-un mod pozitiv (aproximativ 12%).

Prin urmare, putem argumenta că percepția asupra incluziunii sociale în cele patru țări implicate este moderat negativă. Incluziunea socială este evaluată într-un mod semnificativ negativ în comparație cu incluziunea educațională (test t pentru eșantioane pereche $t(2591)=13,86$; $p<0,001$).

3.3.2. Comparație pe categorii de respondenți

Graficul numărul 7 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor pe scala care evaluează percepția asupra situației actuale privind incluziunea socială (precum și un punctaj mediu total).



Graficul nr. 7: Evaluarea situației actuale privind incluziunea socială în funcție de statutul educațional

Există o influență semnificativă a statutului asupra evaluării incluziunii sociale ($F(2,2589)=67,95$, $p<0,001$). Incluziunea socială este evaluată mai bine de către elevi comparativ cu părinții ($p<0,001$) și comparativ cu specialiștii ($p<0,001$), fără diferențe semnificative între evaluările făcute de părinți și specialiști ($p=0,492$).

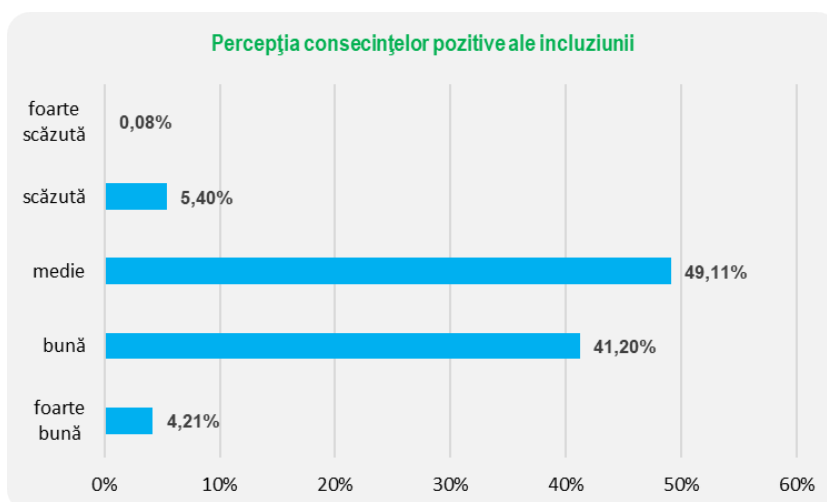
Incluziunea socială este percepută ca fiind mai bună de către copii în comparație cu adulții, cel mai probabil datorită unei mai bune adaptări și, probabil, a lipsei de experiență în contexte sociale care îi face mai puțin receptivi la discriminarea socială, prejudecăți etc.

3.4. Evaluarea consecințelor pozitive ale incluziunii

3.4.1. Informații generale

Graficul numărul 8 prezintă procentul respondenților din lotul de subiecți în funcție de nivelul lor de percepție asupra consecințelor pozitive ale includerii (1,00-1,49 – nivel foarte scăzut, 1,50-2,49 – scăzut, 2,50-3,49 – mediu, 3,50-4,49 – bun, 4,50-5,00 – foarte bun).

Distribuția răspunsurilor sugerează o percepție destul de pozitivă a consecințelor pozitive ale incluziunii; doar aproximativ 5% dintre respondenți au o percepție negativă sau foarte negativă pe această temă, în timp ce 45% au o percepție pozitivă sau foarte pozitivă asupra consecințelor incluziunii.

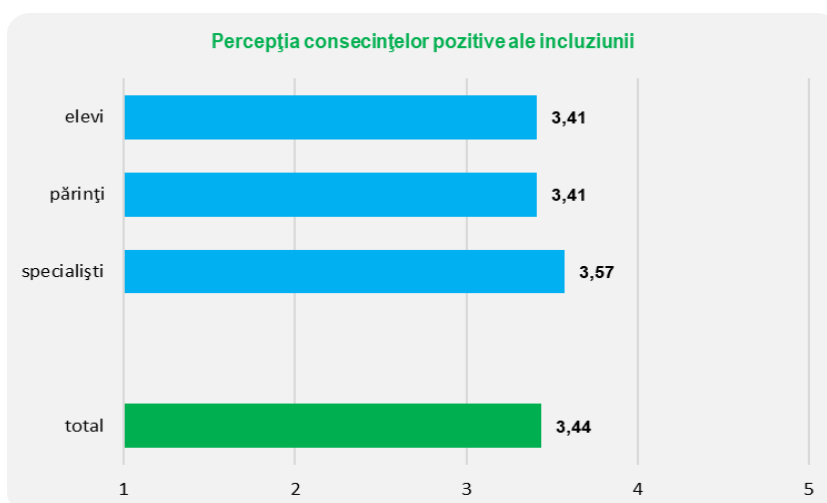


Graficul nr. 8: Evaluarea consecințelor pozitive ale incluziunii

Totuși, aproape jumătate dintre respondenți și nu sunt încă hotărâți cu privire la acest subiect, ceea ce sugerează cu tărie că informațiile despre incluziunea educațională încă nu au ajuns la un număr mare de persoane din cele patru țări implicate.

3.4.2. Comparație pe categorii de respondenți

Graficul numărul 9 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor pe scala care evaluează percepția asupra consecințelor pozitive ale incluziunii educaționale (precum și un punctaj mediu total).



Graficul nr. 9: Evaluarea consecințelor pozitive ale includerii după statut

Consecințele pozitive ale incluziunii sunt percepute într-un mod dependent de statut ($F(2, 2589)=14,59$, $p<0,001$); sunt mai vizibile pentru specialiști comparativ cu elevii ($p<0,001$) și comparativ cu părinții ($p<0,001$), fără diferențe semnificative între elevi și părinți ($p=1,000$).

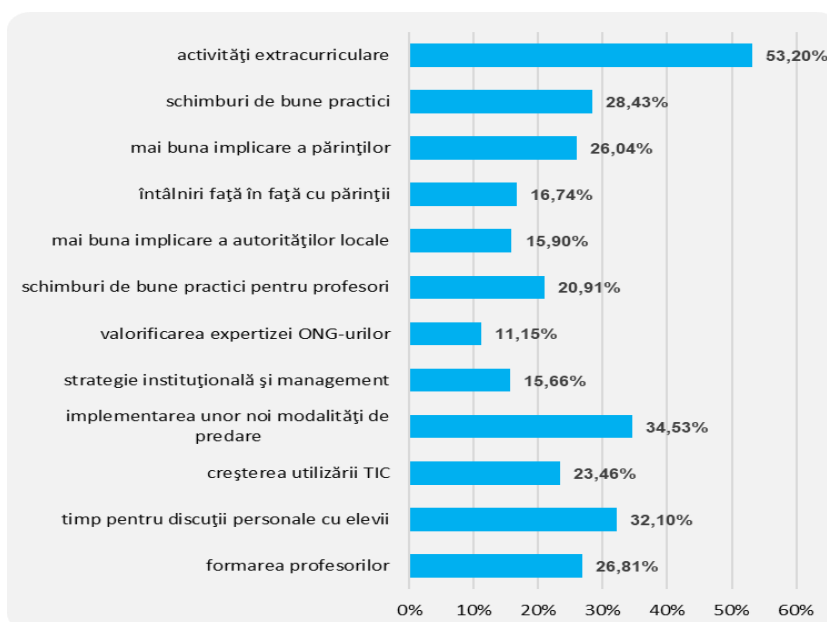
După cum era de așteptat, specialiștii sunt mai conștienți de consecințele pozitive ale incluziunii educaționale în comparație cu elevii și părinții, iar acest lucru se datorează, mai probabil, pregătirii lor pedagogice și cunoștințelor generale care îi fac mai conștienți de ceea ce se schimbă într-o societate incluzivă și într-o școală incluzivă.

Pe de o parte, acest rezultat înseamnă că specialiștii vor avea mai multe șanse să se implice în proiecte sau activități dedicate facilitării incluziunii educaționale (deoarece sunt mai conștienți de schimbările pozitive pe care le-ar putea declanșa aceste activități), dar, pe de altă parte, acest rezultat arată că este nevoie de informarea elevilor și părinților cu privire la consecințele pozitive ale incluziunii educaționale.

3.5. Soluții potențiale – acțiuni sugerate pentru facilitarea incluziunii educaționale

Graficul numărul 10 prezintă procentul de respondenți care au selectat fiecare acțiune potențială ca fiind una dintre cele mai importante trei soluții de îmbunătățire a incluziunii educaționale (fiecare respondent a avut posibilitatea de a alege trei acțiuni).

Datele din graficul 10 arată că cea mai bună modalitate de facilitare a incluziunii educaționale este, de departe, implementarea activităților extracurriculare, mai mult de jumătate dintre respondenți menționând această soluție ca fiind una dintre cele trei cele mai eficiente. Alte activități care ar putea avea efecte pozitive asupra incluziunii sunt implementarea de noi moduri de predare cu activități interactive, oferind mai mult timp profesorilor pentru a avea discuții personale cu copiii, schimburi de bune practici și o mai bună implicare a părinților.



Graficul nr. 10: Acțiuni sugerate pentru îmbunătățirea incluziunii educaționale

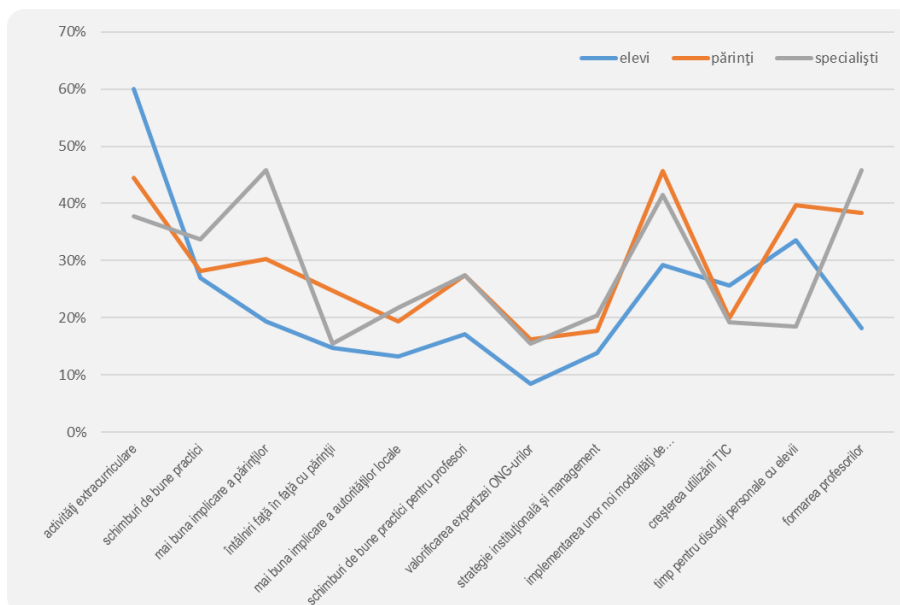
În focus grupurile, respondenții au menționat lucruri foarte diverse:

- formarea cadrelor didactice și a părinților: „creșterea cooperării profesor-părinte-elev, organizarea de traininguri pentru părinți, asigurarea de formare continuă pentru profesori”, „părinții ar trebui să coopereze mai mult cu școala”, „școlile trebuie să investească în formarea profesorilor în practici incluzive. Astfel, ei pot înțelege și susține mai bine nevoile diverse ale tuturor elevilor”;
- activități de îmbunătățire a incluziunii sociale: „trebuie organizate seminare publice generale de informare pentru toți cetățenii”, „trebuie oferită instruire tuturor părților interesate”;
- implicarea altor experți: „ar trebui să existe mai multă cooperare cu ONG-urile”;
- obținerea mai multor resurse: „este important să avem mai multe resurse disponibile, cum ar fi materiale pentru a ajuta elevii care au nevoie de sprijin suplimentar în învățare”, „facilitățile fizice ar trebui îmbunătățite. Ar trebui să existe mai multe materiale și activități”, „accesibilitatea trebuie îmbunătățită”. Școlile ar trebui să se asigure că facilitățile și programele lor găzduiesc toți elevii, inclusiv cei cu dizabilități fizice.”

- sărbătorirea diversității: „Școlile ar trebui să promoveze o cultură a acceptării și a respectului prin organizarea de activități care să sărbătorească diversitatea, astfel încât elevii să învețe valoarea incluziunii încă de la o vârstă fragedă”.

Este important să menționăm care ar trebui să fie ținta acelor activități de îmbunătățire a incluziunii educaționale, potrivit participanților noștri la focus grupuri, deoarece aceștia definesc școala ideală ca „un mediu educațional proactiv în care toți părțile interesate din educație (elevi, profesori, administratori, părinți etc.) își pot spune problemele din cadrul instituției și să găsească împreună soluții, un mediu în care toată lumea este apreciată și are încredere unii în alții” „școli cu toate oportunitățile pentru toți elevii, în care toți factorii interesați se simt fericiți și liniștiți, în care se organizează activități pentru toți elevii”, „școli care au interiorizat valorile universale și desfășoară activități pentru a crește oameni buni”, „un loc sigur în care copiii vor fi fericiți și acceptați, în care profesorul este un lider, iar elevii sunt cercetători în descoperirea cunoștințelor, oferind condiții pentru dezvoltarea și avansarea individuală”.

Graficul numărul 11 prezintă procentul de respondenți care au selectat fiecare acțiune potențială ca fiind una dintre cele mai importante trei soluții de îmbunătățire a incluziunii educaționale, segregate pentru elevi, părinți și specialiști:



Graficul nr. 11: Acțiuni propuse pentru îmbunătățirea incluziunii educaționale după statut

Analiza statistică arată diferențe semnificative între cei trei actori educaționali pentru toate cele 12 dimensiuni analizate (cu p variind de la $p < 0,001$ la $p = 0,021$), cu tendința generală a părinților să fie de acord cu majoritatea acțiunilor și elevii mai puțin de acord cu majoritatea acestora.

Sunt prezente câteva excepții notabile:

- elevii evaluează majoritatea acțiunilor într-un mod mai rezervat, dar au cea mai bună evaluare pentru creșterea numărului de activități extracurriculare ca soluție pentru a spori incluziunea;
- specialiștii evaluează majoritatea acțiunilor într-un mod mai pozitiv, dar au cea mai rezervată evaluare asupra posibilității ca profesorii să acorde mai mult timp pentru discuții personale profesori - elevi;
- părinții evaluează majoritatea acțiunilor într-un mod moderat, dar au cea mai pozitivă evaluare asupra faptului că e nevoie de mai mult timp pentru discuții personale între profesori și elevi;

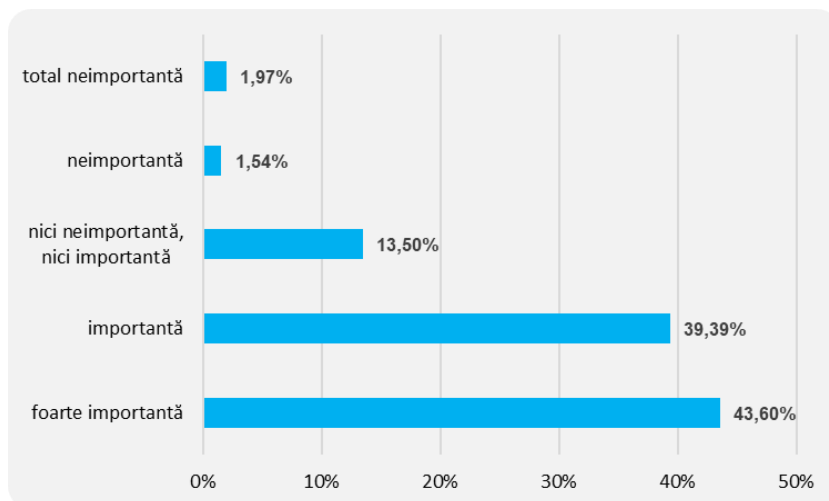
Dintr-o altă perspectivă, am putea observa că cele mai importante acțiuni de promovare a incluziunii educaționale pentru fiecare categorie de respondenți sunt (în ordinea descrescătoare a frecvenței răspunsului):

- pentru elevi: mai multe activități extracurriculare (de departe cea mai selectată acțiune), mai mult timp pentru discuții personale profesori-elevi, noi moduri de predare – activități interactive și schimb de bune practici cu alte școli.
- pentru părinți: noi modalități de predare – activități interactive, mai multe activități extracurriculare, mai mult timp pentru discuții personale profesori-elevi și instruirea cadrelor didactice;
- pentru specialiști: o mai bună implicare a părinților, formarea cadrelor didactice, noi modalități de predare – activități interactive și mai multe activități extracurriculare.

S-ar putea observa că activitățile extracurriculare sunt importante pentru toate categoriile de actori educaționali, dar mult mai importante pentru elevi comparativ cu cadrele didactice; de asemenea, acordarea unui timp mai mare profesorilor pentru a avea discuții personale cu elevii este important pentru elevi și părinții, dar nu atât de important pentru profesori înșiși, specialiști considerând mai importantă implicarea părinților.

3.6. Percepția importanței și necesității incluziunii educaționale

Graficul nr. 12 prezintă procentul fiecărui răspuns referitor la importanța percepută asupra incluziunii educaționale.

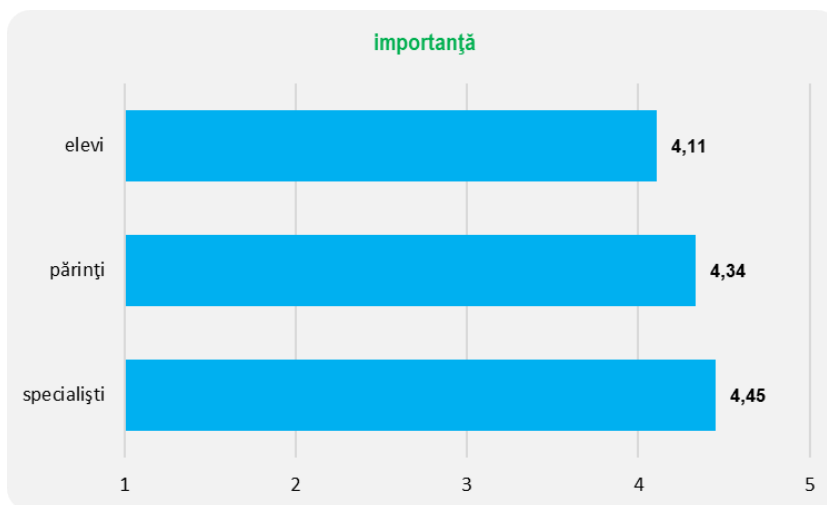


Graficul nr. 12: Importanța percepută a incluziunii educaționale

Incluziunea educațională este percepută ca importantă sau foarte importantă de marea majoritate a respondenților noștri (aproximativ 85%), doar în jur de 3-4% dintre respondenți considerând că este neimportant sau complet neimportant. Acest rezultat arată că percepția socială a incluziunii educaționale este pozitivă, confirmând efectul diferitelor strategii implementate în fiecare țară pentru promovarea rolului incluziunii educaționale în dezvoltarea calității educației.

Importanța incluziunii este legată, pe baza răspunsurilor din focus-grupuri, de „fiecare copil care merită o șansă de a învăța și de a crește, indiferent de background” și „fiecare elev ar trebui să se înțeleagă, să asculte și să empatizeze unul cu celălalt”, pe baza faptului că „nu este doar o tendință; este esențial. Când copiii învață împreună, se înțeleg și se apreciază mai mult”, „incluziunea ajută la crearea unui mediu de sprijin. Copiii învață abilități de viață valoroase, cum ar fi empatia și munca în echipă” și „este necesar pentru că toți copiii au nevoi diferite. Școlile ar trebui să se adapteze pentru a ajuta toți să reușească, nu doar câțiva aleși”. O concluzie ar putea fi că „incluziunea este importantă pentru că oferă aceleași drepturi, acceptare, condiții egale pentru învățare și avansare, dar și obligații într-o singură comunitate”.

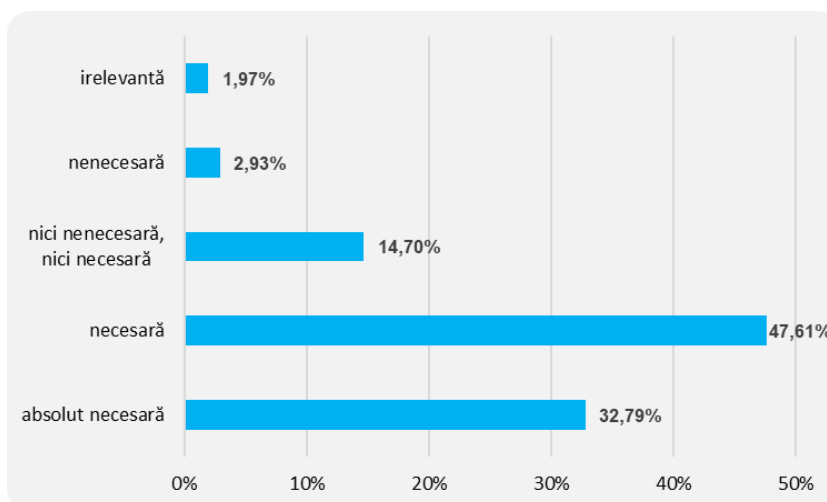
Graficul nr. 13 prezintă evaluările medii făcute de elevi, părinți și profesori cu privire la importanța incluziunii educaționale.



Graficul nr. 13: Importanța percepută a incluziunii educaționale în funcție de statut

Există o influență semnificativă a statutului asupra evaluării importanței incluziunii educaționale ($F(2,2589)=34,27$, $p<0,001$). Incluziunea educațională este semnificativ mai importantă pentru părinți comparativ cu elevii ($p<0,001$) și pentru specialiști comparativ cu elevii ($p<0,001$), fără diferențe semnificative între părinți și specialiști ($p=0,136$).

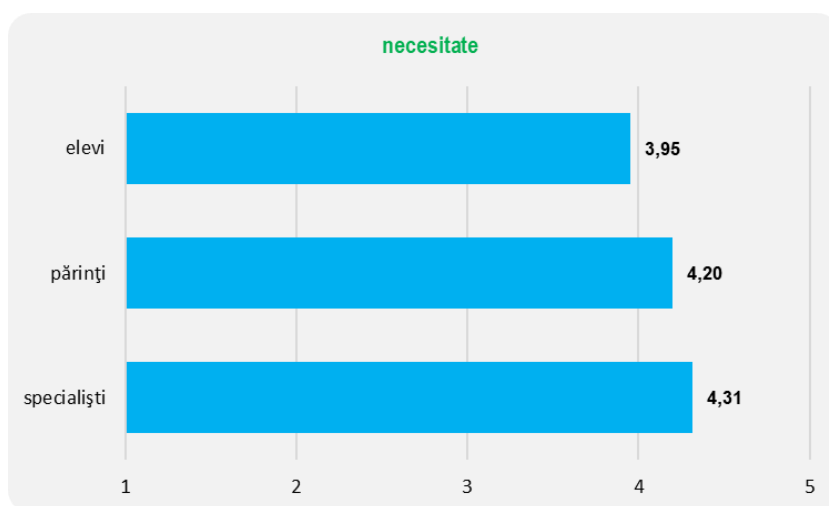
Graficul nr. 14 prezintă procentul fiecărui răspuns referitor la necesitatea percepută a incluziunii educaționale.



Graficul nr. 14: Necesitatea percepută a incluziunii educaționale

Incluziunea educațională este percepută ca necesară sau absolut obligatorie de marea majoritate a respondenților (aprox. 80%), doar aproximativ 4-5% dintre respondenți considerând că incluziunea educațională nu este necesară sau irelevantă. Aceste rezultate confirmă percepția socială pozitivă a incluziunii educaționale, întrucât este considerată necesară pentru calitatea educației de către toți actorii educaționali (elevi, părinți, specialiști).

Graficul nr. 15 prezintă evaluările medii făcute de elevi, părinți și profesori cu privire la necesitatea incluziunii educaționale.

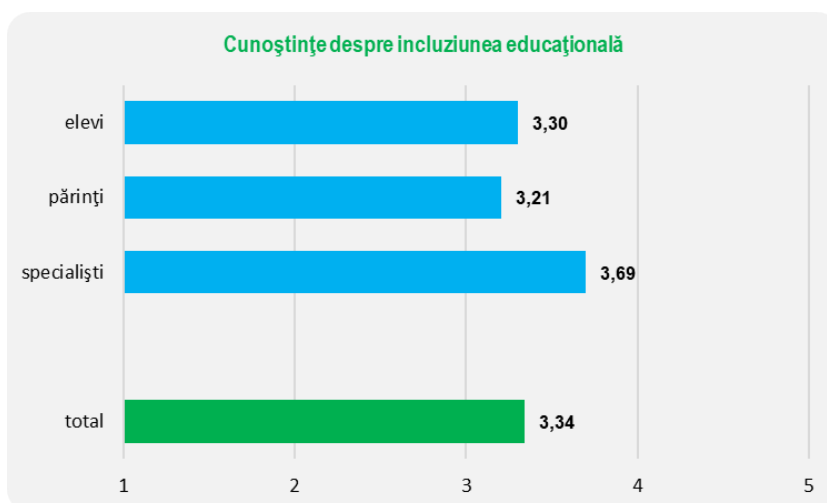


Graficul nr. 15: Necesitatea percepută a incluziunii educaționale în funcție de statut

Există o influență semnificativă a statutului asupra evaluării necesității incluziunii educaționale ($F(2,2589)=38,55$, $p<0,001$). Incluziunea educațională este percepută ca fiind mai necesară de către părinți comparativ cu elevii ($p<0,001$) și de către specialiști comparativ cu elevii ($p<0,001$), fără diferențe semnificative între părinți și specialiști ($p=0,119$).

4. Raport de țară: România

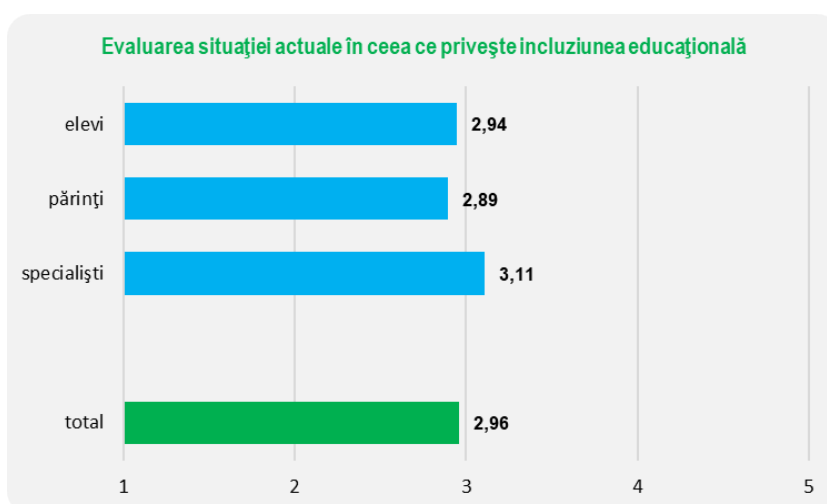
Graficul numărul 16 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor români la scara pe scara care evaluează cunoștințele privind incluziunea educațională (precum și un punctaj mediu total):



Graficul nr. 16: Cunoștințe privind incluziunea educațională în România după statut

Analiza statistică arată că există diferențe semnificative între evaluările făcute de cele trei categorii de respondenți ($F(2.749)=40,28$; $p<0,001$), testele post-hoc Bonferroni arătând că scorurile sunt mai mari la specialiști față de elevi ($p<0,001$) și față de părinți ($p<0,001$), dar fără diferențe semnificative între elevi și părinți ($p=0.099$).

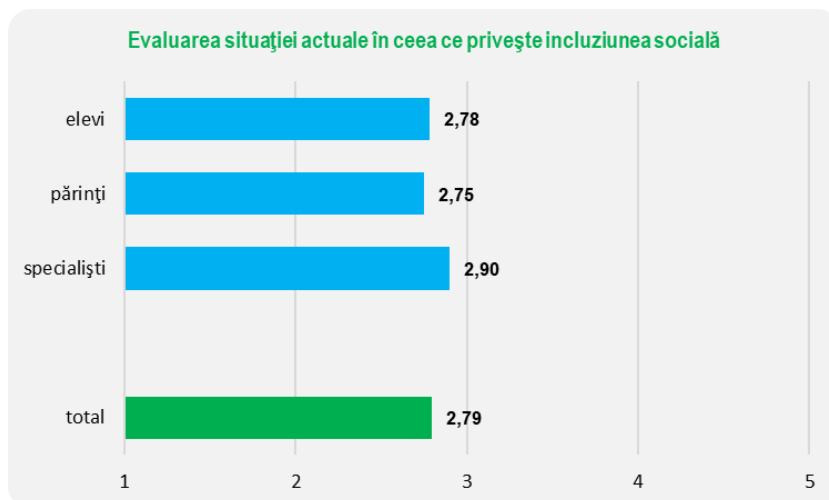
Graficul numărul 17 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor români la scala care evaluează percepția asupra situației actuale privind incluziunea educațională (precum și un punctaj mediu total):



Graficul nr. 17: Evaluarea situației actuale privind incluziunea educațională în România în funcție de statutul educațional

Analiza statistică arată că există diferențe semnificative între evaluările făcute de cele trei categorii de respondenți ($F(2,749)=4,02$; $p=0,018$), testele post-hoc Bonferroni arătând că scorurile sunt mai mari la specialiști față de elevi ($p=0,042$) și față de părinți ($p=0,021$), fără diferențe semnificative între elevi și părinți ($p=1000$).

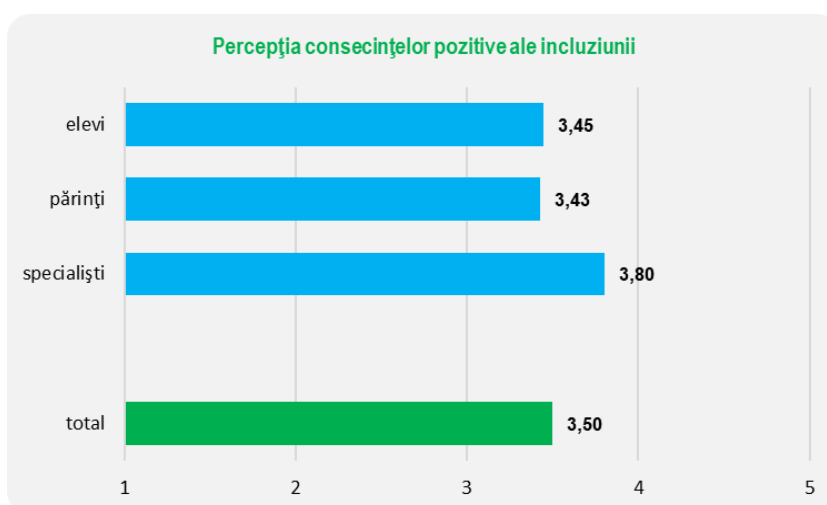
Graficul numărul 18 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor români la scala care evaluează percepția asupra situației actuale privind incluziunea socială (precum și un punctaj mediu total):



Graficul nr. 18: Evaluarea situației actuale privind incluziunea socială în România în funcție de statutul educațional

Analiza statistică nu arată diferențe semnificative între cele trei categorii de respondenți în ceea ce privește evaluarea incluziunii sociale în România ($F(2,749)=2,34$; $p=0,097$).

Graficul numărul 19 prezintă punctajele medii ale elevilor, părinților și specialiștilor români pe scala care evaluează percepția asupra consecințelor pozitive ale incluziunii (precum și un punctaj mediu total):



Graficul nr. 19: Evaluarea consecințelor pozitive ale incluziunii în România după statut

Analiza statistică arată că există diferențe semnificative între evaluările făcute de cele trei categorii de respondenți ($F(2,749)=22,28$; $p<0,001$), testele post-hoc Bonferroni arătând că scorurile sunt mai mari la specialiști comparativ cu elevii ($p<0,001$) și comparativ cu părinții ($p<0,001$), cu diferențe semnificative între elevi și elevi ($p<0,001$).

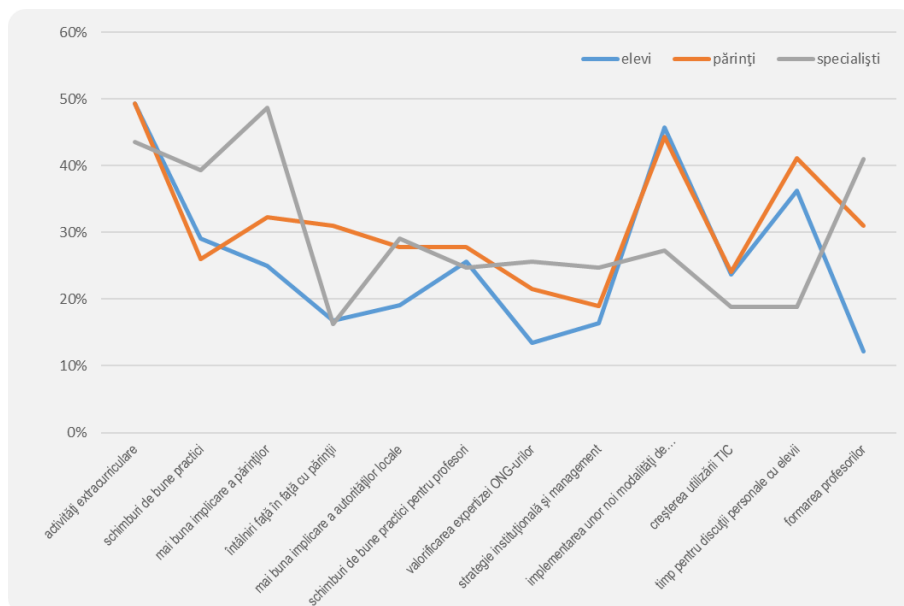
Graficul numărul 20 prezintă procentul respondenților români care au selectat fiecare acțiune potențială drept una dintre cele mai importante trei soluții de îmbunătățire a incluziunii educaționale:



Graficul nr. 20: Acțiuni sugerate pentru îmbunătățirea incluziunii educaționale în România

După cum se vede în grafic, în România, cele mai eficiente modalități de a spori incluziunea educațională sunt considerate a fi: activități extracurriculare, implementarea unor noi modalități de predare – activități interactive, oferind mai mult timp profesorilor pentru a avea discuții personale cu elevii.

Graficul numărul 21 prezintă procentul respondenților români care au selectat fiecare potențială acțiune ca fiind una dintre cele mai importante trei soluții de îmbunătățire a incluziunii educaționale, diferențiate pentru elevi, părinți și specialiști:



Graficul nr. 21: Acțiuni sugerate pentru îmbunătățirea incluziunii educaționale în România după statut

Analizând fiecare categorie de respondenți în mod individual, s-ar putea observa că, în România, cele mai importante acțiuni percepute pentru creșterea incluziunii educaționale sunt:

- pentru elevi: activități extracurriculare, noi moduri de predare – metode interactive, timp pentru discuții personale profesori-elevi, schimb de bune practici între școli,
- pentru părinți: activități extracurriculare, noi moduri de predare – metode interactive, timp pentru discuții personale profesori-elevi, implicarea părinților;
- pentru specialiști: implicarea părinților, activități extracurriculare, formarea cadrelor didactice, schimbul de bune practici între școli.

Analizând comparativ răspunsurile celor trei actori educaționali, se poate observa că, în România, în ceea ce privește potențialele soluții de creștere a incluziunii educaționale:

- ierarhia elevilor este foarte asemănătoare cu ierarhia părinților, primele trei opțiuni fiind identice: activități extrașcolare, metode interactive, discuții personale;
- prima alegere a specialiștilor este legată de părinți, trecând mai mult sau mai puțin responsabilitatea părinților care ar trebui să fie mai implicați (în opinia lor);
- consens general asupra activităților extracurriculare ca una dintre cele mai bune acțiuni de creștere a incluziunii în școlile din România.

5. Discuții și concluzii

Incluziunea educațională este percepută de majoritatea actorilor educaționali ca fiind un aspect important și necesar al unei educații de bună calitate. Importanța și necesitatea incluziunii educaționale sunt mai evidente pentru adulți (părinți și profesori) decât pentru elevi și mai evidente în România și mai puțin evidente în Turcia.

Actorii educaționali (elevi, părinți, profesori) au un nivel mediu de cunoștințe privind incluziunea educațională, chiar dacă majoritatea au impresia generală a unei înțelegeri mai profunde a acestui concept. După cum era de așteptat, cunoștințele despre incluziune sunt semnificativ mai mari pentru specialiști în comparație cu elevii și părinții, dar chiar și specialiștilor le lipsesc multe informații importante despre acest concept. Toți actorii educaționali au ideile generale despre incluziune, cum ar fi că incluziunea înseamnă că toți copiii ar trebui să se simtă primiți, asigurați și apreciați, înseamnă că toți copiii fac parte din activitățile educaționale și implică un sprijin adecvat pentru ca toți copiii să învețe alături de semenii lor. Totuși, percepția socială a incluziunii are nevoie de multe actualizări, deoarece mulți dintre actorii educaționali încă mai cred că incluziunea înseamnă introducerea tuturor copiilor în învățământul de masă, chiar dacă nu este posibil un sprijin adecvat pentru cei care au nevoie de el, că înseamnă introducerea copiilor cu nevoi educaționale speciale în clase speciale din școlile de masă sau chiar în școlile speciale; de asemenea, mulți actori educaționali, chiar specialiști, nu sunt conștienți că incluziunea se referă la toți copiii, nu doar la cei cu nevoi educaționale speciale.

Punând la o altă parte aceste informații, se poate concluziona că eforturile depuse în ultimele decenii în promovarea incluziunii educaționale nu își ating încă obiectivele; dacă mulți oameni, inclusiv specialiști, consideră în continuare că incluziunea înseamnă doar introducerea unui copil special în învățământul de masă, fără a-i oferi niciun sprijin suplimentar sau adecvat, este clar că sistemele de învățământ mai au mult de lucru și trebuie întreprinse acțiuni suplimentare, poate începând cu profesorii. Potrivit datelor noastre, există două lucruri care vor îngreuna această intervenție sistemică. Pe de o parte, aproape 20% dintre respondenți nu sunt siguri de importanța și necesitatea incluziunii educaționale (sau chiar nu sunt de acord cu acestea) și aceștia vor fi aproape imposibil de motivat să înțeleagă pe deplin incluziunea și să aplice principiile acesteia în educație. Pe de altă parte, actorii educaționali, în special profesorii, sunt convinși că înțeleg pe deplin conceptul de incluziune educațională (în focus grupuri, nimeni nu a menționat că ar avea nevoie de mai multe informații, toți au răspuns că conceptul este foarte bine cunoscut în educație), și de asemenea, acest lucru îngreunează învățarea, deoarece nimeni nu este ușor de motivat să învețe despre un subiect considerat foarte cunoscut.

Din aceste premise, se mai poate sublinia că intervenția ar putea fi puțin mai dificilă în Turcia în comparație cu România, Macedonia de Nord și Serbia, întrucât atât importanța, cât și necesitatea incluziunii sunt mai puțin evidente pentru participanții turci; totuși, aceasta ar putea fi doar o situație temporară explicată de contextul social și cultural influențat de numărul foarte mare de migranți și refugiați din această țară, în special de sirieni, și de lipsa resurselor, ceea ce face ca populația generală să fie mai îngrijorată de furnizarea de hrană și adăpost, astfel încât incluziunea educațională nu este o prioritate reală.

Percepția socială a incluziunii educaționale este mai degrabă moderată, majoritatea respondenților evaluând-o ca medie, cu diferențe semnificative între percepția celor trei categorii de actori educaționali implicați în cercetarea noastră. Incluziunea educațională este percepută într-un mod pozitiv de către elevi, specialiștii sunt puțin mai rezervați în timp ce părinții sunt cei mai critici și evaluează incluziunea educațională în cel mai negativ mod (comparativ cu elevii și specialiștii). Pe de o parte, acest aspect este important pentru factorii de decizie politică, deoarece sugerează că va fi mult mai dificil să se implice elevii în activități axate pe incluziunea educațională, deoarece ei consideră că acest lucru ar putea fi deja prezent. Pe de altă parte, datele noastre sugerează că factorii de decizie care se concentrează pe incluziune ar trebui să se bazeze cu adevărat pe părinți pentru a-i ajuta, percepția lor destul de negativă asupra

nivelului real de incluziune educațională făcându-i mai puțin dornici să se implice și să fie mai motivați să participe la activități sau proiecte pentru a spori incluziunea educațională.

Analiza comparativă a informațiilor din cele patru țări în care a fost desfășurată cercetarea a arătat că incluziunea educațională este percepută ca fiind mai bună în Serbia și Macedonia de Nord, puțin mai puțin prezentă în România și chiar mai puțin prezentă în Turcia; am putea înțelege nivelul mai scăzut de incluziune educațională din Turcia, gândindu-ne la numărul mare de migranți încă care nu au fost integrați și la numărul mare de elevi din clasele din Turcia, care poate ajunge până la 40 sau chiar mai mult (existând diferențe mari între școli). În teorie, acceptarea unui nivel mai scăzut de incluziune în școlile turcești ar trebui să faciliteze proiecte sistemice de dezvoltare a acestui aspect al educației, dar, din păcate, astfel de acțiuni sistemice ar putea fi foarte dificil de implementat dacă nu se schimbă contextul general și numărul refugiaților rămâne în creștere, punând din ce în ce mai multă presiune asupra resurselor limitate de care dispune Turcia.

Incluziunea socială este percepută într-un mod destul de negativ, majoritatea respondenților evaluând-o ca fiind medie, dar suficienți evaluând-o ca fiind scăzută sau foarte scăzută. Incluziunea socială este evaluată ca fiind semnificativ mai scăzută decât incluziunea educațională, sugerând că, într-un fel, sistemul educațional este puțin mai eficient decât sistemul social în promovarea incluziunii, ceea ce este un aspect îmbucurător pentru profesori și o modalitate de a recunoaște eficacitatea muncii lor (fără a neglija necesitatea unei intervenții viitoare în educație)

Incluziunea socială este percepută ca fiind mai bună de către copii în comparație cu adulții, cel mai probabil datorită unei mai bune adaptări și, probabil, a lipsei de experiență în contexte sociale care îi face mai puțin receptivi la discriminarea socială, prejudecăți etc. Analiza între țări a arătat că incluziunea socială este percepută ca fiind mai puțin prezentă în Turcia în comparație cu Serbia, Macedonia de Nord și România; din nou, acest lucru este probabil legat de contextul social, cultural și economic de a avea tot mai mulți refugiați cu resurse limitate.

Consecințele pozitive ale incluziunii nu sunt atât de evidente pentru toți actorii educaționali, deoarece aproape jumătate dintre ei nu sunt convinși de acest aspect; este adevărat că aproape toată cealaltă jumătate este de acord cu acele consecințe pozitive, dar, totuși, proporția mare de respondenți indeciși sugerează cu tărie că informațiile despre incluziune urmează să ajungă încă la o mare parte a populației.

După cum era de așteptat, specialiștii sunt mai conștienți de consecințele pozitive ale incluziunii educaționale în comparație cu elevii și părinții, iar acest lucru se datorează, mai probabil, pregătirii lor pedagogice și cunoștințelor generale. Partea pozitivă a acestui rezultat este că specialiștii ar putea fi cu ușurință implicați în proiecte sau activități care au consecințe pozitive măsurabile (deoarece sunt mai conștienți de schimbările pozitive pe care le-ar putea declanșa aceste activități), dar dezavantajul este că există încă o nevoie majoră de informare a elevilor și părinților cu privire la consecințele pozitive sau incluziunea.

Analiza comparativă a arătat că percepția consecințelor pozitive ale incluziunii educaționale este mai puțin accentuată în Turcia, iar această evaluare este mai mult sau mai puțin similară cu cea privind incluziunea educațională și incluziunea socială; aceasta sugerează că respondenții și-au menținut consonanța cognitivă evaluând acele trei aspecte într-un mod corelat: dacă educația și societatea sunt percepute ca incluzive, atunci consecințele pozitive ale incluziunii sunt mai vizibile, dacă societatea și educația sunt percepute ca mai puțin incluzive, atunci consecințele pozitive ale incluziunii sunt mai puțin evidente, mai puțin vizibile.

Pe baza datelor noastre, am putea sublinia cauzalitatea complexă a percepțiilor sociale cu privire la incluziune: consecințele pozitive ale incluziunii educaționale sunt mai vizibile pentru actorii educaționali mai informați și pentru cei care evaluează mai bine incluziunea educațională și socială. Pe de o parte, acest lucru sugerează că incluziunea educațională ar putea fi îmbunătățită dacă societatea în sine devine mai incluzivă, sugerând, prin urmare, că este nevoie de coerență și coerență între intervențiile educaționale și sociale pentru incluziune. Pe de altă parte, datele noastre sugerează cu tărie că, așa cum era de așteptat, consecințele pozitive ale incluziunii ar putea fi făcute mai evidente într-un mod indirect, prin creșterea nivelului de cunoștințe despre incluziune și creșterea nivelului de incluziune educațională.

Pentru a crește nivelul de incluziune educațională, actorii noștri educaționali au menționat activitățile extracurriculare ca fiind cea mai de încredere soluție, urmată (cu mult în urmă) de implementarea unor noi modalități de predare prin activități interactive, alocarea de către profesori a unui timp mai amplu pentru a avea discuții personale cu copiii, schimburi de bune practici și o mai bună implicare a părinților. Totuși, se poate sublinia că aproape toate aceste activități potențiale au încă o componentă nonformală foarte importantă (caracteristică activităților

extracurriculare), întrucât discuțiile personale și o mai bună implicare a părinților și chiar schimburile de bune practici sunt dominate de componenta nonformală.

Activitățile extrașcolare sunt menționate ca cea mai bună soluție de către elevi (de departe cea mai selecționată soluție potențială), dar sunt prezente ca opțiuni de top și pentru părinți și specialiști; totuși, părinții se concentrează în primul rând pe noi modalități de predare – activități interactive, în timp ce specialiștii se concentrează mai mult pe o mai bună implicare a părinților și pe formarea profesorilor. Ierarhia elevilor le reflectă clar preferințele, deoarece activitățile extracurriculare vor fi întotdeauna selectate de elevi în comparație cu predarea și învățarea „clasică”, în timp ce ierarhiile părinților și a specialiștilor sunt mai surprinzătoare. Pe de o parte, părinții și specialiștii dovedesc „eroarea fundamentală de atribuire”, părinții menționând în primul rând aspecte care depind de profesori (noi modalități de predare – activități interactive) și specialiștii menționând în primul rând aspecte care depind de părinți (mai bună implicare a părinților). Pe de altă parte, se remarcă faptul că specialiștii își asumă totuși și rolul lor în facilitarea incluziunii educaționale și au menționat necesitatea formării cadrelor didactice și a implementării activităților interactive.

Analiza comparativă a arătat că, indiferent de țară, principala soluție propusă pentru a facilita incluziunea educațională este implementarea unor activitățile extracurriculare.

Având în vedere contribuția respondenților noștri, subliniem că un ghid metodologic pentru a ajuta profesorii în facilitarea incluziunii educaționale în școala lor ar trebui să includă în principal activități extracurriculare, deoarece acestea sunt considerate a fi eficiente de către elevi, părinți și specialiști. Mai mult decât atât, datele sugerează că acele activități extracurriculare, pentru a fi mai eficiente, ar putea fi organizate sub formă de activități individuale care facilitează comunicarea dintre profesori și elevi, sau activități de grup care utilizează metode interactive și/sau includ părinți.