

Original Article

The Dimensions of Inclusion in the Context of Cultural and Educational Diversity

Balint Nela Tatiana^{1*}

Adam Isabela²

¹"Vasile Alecsandri" University of Bacău, Calea Mărășești 157, 600115, Romania

²"Stefan cel Mare" National Pedagogical College of Bacău, 6, Spiru Haret St., 600115, Romania

DOI: 10.29081/gsjesh.2019.20.2.15

Keywords: *inclusion, experiences, school environment*

Abstract

In this paper I have done the three countries were Romania, Greece, and Turkey. The hypothesis of this research was the presumption that by conducting a comparative study on the three countries, one can assess the level and ways in which the inclusion was done through cultural and educational diversity. The research was directed toward the analysis of the way in which the inclusion was done in regards to the physical, functional, or sensory disabilities, the education level for which this approach is done, and the identification of the implementation means and methods. The conclusion that can be drawn at the end of this analysis can offer good practice models in regards to person - environment - occupation (education), opportunities for the teachers to train and develop professionally in this sense.

1. Introduction

Children with special educational needs represent one of the target groups for the strategic priority to ensure everyone's access to education and improvement of the quality of education (Eacea.ec., 2018).

An inclusive environment is one that welcomes, protects and educates all children, regardless of their gender, physical, intellectual, economic, linguistic characteristics (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO). According to the 1994 Salamanca Declaration, inclusive education was promoted respecting the main principle that "the differences between people are normal, the education must adapt to these differences and to the specific demands that derive from them, rather than forcing the child to adapt to certain prefabricated assertions regarding the purpose and nature of education". (UNESCO, 1994).

*E-mail: balint.tatiana@gmail.com, 0744680507

Also, at the World Summit for Social Development (Copenhagen, 1995), it was stipulated that the governments should "ensure equal educational opportunities at all levels for children, youth and adults with disabilities, in integrated settings, taking full account of individual differences and situations (Schoolforeveryone.org., 2016; Profesori-buni, 2019).

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) states that inclusive education is based on the right of all children to a quality education that meets the needs basic learning and enriches life (Mecc.gov.md., 2018). With a particular focus on vulnerable and marginalized groups, inclusive education aims to develop the full potential of each individual. The same organization also launched the term special needs education, which means adapting, supplementing and making more flexible the education for certain children, in order to equalize the chances of participation and inclusion.

The United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) promotes the child-friendly school model - a holistic concept (with a key contribution to ensuring the quality of education), which refers to a safe, healthy and protective learning environment. Child-friendly school is inclusive, effective, healthy and protective, encouraging the participation of children, families and communities; is based on respect for the rights of the child, gives priority to the most disadvantaged children (Marin, 2019).

The World Bank argues that the fundamental principle of an inclusive school is that all children should learn together whenever possible, no matter what difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to the diverse needs of students.

Inclusion implies change, being a process that contributes to an increase in the participation and learning of all pupils. MacKay as cited in Voicu, and Baba (2018), show that inclusive education refers to the education of all pupils and not just of the ones with disabilities or of a disadvantaged group.

Inclusion in education presupposes:

- equal treatment of all pupils;
- increasing the participation of all pupils in education, at the same time reducing the number of excluded pupils;
- reducing the barriers in education and participation for all pupils, not just for the ones with disabilities;
- understanding the differences between the pupils as a source for the education process and not just as a problem that needs to be solved;
- recognizing the pupils' right to education in their community.

Before the nineties, the method of care and education was to put the children in specialized institutions that had an environment adapted to their special needs. The children were divided into recoverable (schools for hearing, vision, motor impairments), partially recoverable (homes-schools) and unrecoverable (homes-hospitals). Over the last two decades the efforts to include children with disabilities in mass schools have intensified. The alignment to international regulations has determined Romanian education to become more open to inclusive education. The

inclusion process is still hard because of the difficulties that education confronts with: underfinancing, a high rate of school abandonment, lack of necessary resources to offer support to special needs children, poor performances in international tests, training, attitude, and behavior of the teachers.

The identification and assessment procedures for children with disabilities have went through a series of transformations determined by the laws: The Child Protection Law - 3/1970, Law 53/1992 regarding the special protection of handicapped people (qualification for a handicap type of children through commissions of diagnosis and triage), the Education Law 84/1995 (art. 43 - creating expert commissions in school inspectorates), Order 153/1999 regarding the creation of expert medical commissions for handicapped people, Decision 1205/2001, completed by Decision 1437/2004 regarding the Methodology for the functioning of the commission for child protection, Law 1/2011 of national education (Schoolforeveryone.org, 2016).

One of the directions of education is comprising this category of children into special or mass schools. In Romania there are the following types of education:

- Institutions of special education, according to the type of disability;
- Mass education units with socio-educational support services (logopedics, support teachers, psycho-pedagogical assistance, school counselors).

Over the last decades, the rights of children with special educational needs were in the forefront. The accent of the current policy regarding the inclusive education means placing the children with disabilities and special educational needs in mass education, instead of special schools, according to Eacea.ec. (2019).

The exploration of education inclusion starts from the perspective of primary school teachers and of parents of special needs children. One key objective was to determine whether the reality of the inclusion of children with disabilities in mass schools corresponds to the inclusion policy. Although inclusive education is beneficial for children, with or without a handicap, especially in regards to their social development, many times the opportunity of a real inclusion of children with intellectual disabilities is compromised by the challenges and barriers in the educational system.

One of the most important principles of inclusive education is that there are no to students alike, and inclusive schools give special attention to the pupils' opportunity to learn and to be assessed in multiple ways. The teachers in inclusive schools must, therefore, take into consideration a wide variety of teaching methods (visual, auditory, kinesthetic, etc.) in their work. Of course, this improves the way in which the teachers give support to children with special needs, but also it diversifies the educational experience of all pupils.

Addressing a right, personalized curriculum is important so that each child's education is according to the standards and objectives of the national curriculum. Thus, inclusive schools offer academic support that creates a supportive environment for all pupils. It is clear the way in which this support helps the pupils with disabilities, but inclusive schools can also challenge and involve the pupils as much as possible, so that they would build a more receptive learning environment.

Another important factor for an effective inclusive education is implementing certain behavioral therapies on pupils, consistent within the learning environment. This consistency is essential for the pupils with emotional or behavioral disabilities to succeed in a general educational environment, but the support regarding the behavior modeling in school also contributes to maintaining a positive learning environment for all children. (European-Agency.org, 2015)

There are also many integration barriers for children with special education needs observed over the course of these authors' professional experience. There is generally a lack of teachers, especially sufficiently trained ones, who are motivated to include children with disabilities (and from other marginalized groups) into regular schools.

In order to develop their skills, experience and trust in the inclusion of all children, the teachers must learn and practice inclusive education during their initial training and during their continuous training, and they must be given opportunities for their professional development.

Each teacher should have opportunities to practice inclusive education during their professional training and should feel supported (for example, by their colleagues) to continue to try new ideas throughout their professional life. There must be an effective balance between theoretical and practical learning of the teachers during their professional training.

Inclusive education must be conceived and conducted with the help of certain interested parties (members of the community and professionals), in order to bring more professionalism and motivation to the teachers.

2. Material and methods

The *purpose* of this study is to establish, based on comparative models and models of inclusive education from Romania, Greece, and Turkey, the role and importance of school inclusion.

The tasks of this research were to verify the hypothesis and to bring a scientific contribution to the field of school inclusion.

The research used methods that aimed to ensure a scientific basis of the topic, and to ease the gathering, recording, and interpretation of the data that would support the activity and the results.

This paper tried to prove the following *hypothesis*:

- Presumably, through a comparative study between Greece, Turkey, and Romania, one can assess the importance, the level, and the methods of inclusion and diversity in schools, in each country.

The study tried to identify the level of inclusion in Greece, Turkey, and Romania.

For this, a questionnaire was created to identify the problems that are specific to inclusion in mass education, from the point of view of the teachers. The questionnaire was applied on 30 subjects (10 for each). The subjects were divided equally into 3 distinct groups, according to their country, 10 questionnaires being applied in three schools: the "Ștefan cel Mare" National Pedagogical College of

Bacău, the "Ekpedheftiria Platon" Katerini School of Pieria, Greece and 10 teachers from the Davutpaşa Anatolian High School (the first Turkish school of Istanbul, founded in 1485), Turkey. The research was based also on direct observation through contact with the specific school environments in the respective countries.

The study consisted in the application of a questionnaire with open and closed questions, measuring and assessing:

- the way in which the integration of children with special needs is seen in the three countries;
- the perception of the teachers in regards to the education of the special needs children;
- the barriers that intervene in the application of school inclusion;
- the role played by the team of experts in the inclusive education in mass schools;

3. Results and Discussions

Starting from the hypothesis stating that a comparative study between Greece, Turkey, and Romania, one can assess the importance, the level, and the methods of inclusion and diversity in schools, in each country, the questionnaire was analyzed and interpreted in relation to the discussed topic.

Some of the subjects' answers are presented and discussed below:

Question 1.

How do you feel the society's attitude is, generally, in regards to children with special educational needs in your country? Possible answers: a) isolation tendency; b) ignorance; c) social rejection; d) support.

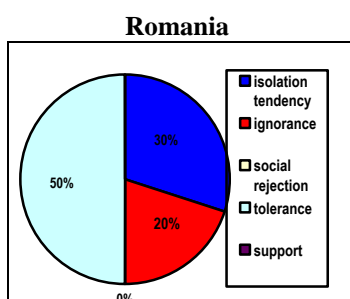


Figure 1. The dynamics of the answers to question 1 - Romania

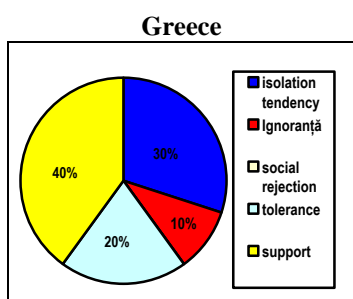


Figure 2. The dynamics of the answers to question 1 - Greece

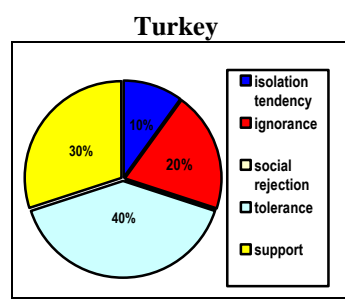


Figure 3. The dynamics of the answers to question 1 - Turkey

According to Figures 1, 2 and 3 on the attitude of society in general, towards children with special educational needs for the 3 countries there is an increased trend of isolation of 30% for Romania and Greece, compared to Turkey by only 10%. Regarding the level of ignorance of the society towards children with special educational needs, there is a level of 20% for Romania and Turkey and 10% for Greece. The level of social rejection is 0% for all 3 countries. The tolerance level is

the highest for Romania of 50% and the lowest of 20% for Greece. The support provided by society to these categories of children is absent for Romania and the highest involvement is found for Greece in a ratio of 40%.

Question 2

What is your attitude toward children with special education needs?
 Răspunsuri posibile: a) tendință de izolare; b) ignoranță; c) respingere sociale; d) sprijin.

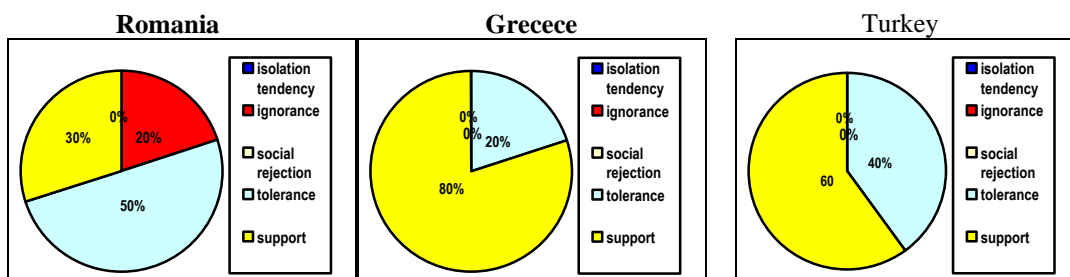


Figure 4. The dynamics of the answers to question 2 - Romania

Figure 5. The dynamics of the answers to question 2 - Greece

Figure 6. The dynamics of the answers to question 2 - Turkey

According to Figures 4, 5 and 6 on the attitude of teachers towards children with special educational needs, we find an increased level of support for teachers in Greece of 80%, 60% for teachers in Turkey and only 30% support for teachers in Romania. However, the tolerance level is increased for teachers in Romania by 50% and the lowest for Greece by 20%.

Question 4

What do you think are the reasons why the family of a child with special education needs chooses a regular school and not a special school? Possible answers: a) the possibility of integration in society; b) establishing interpersonal relationships; c) assimilation of the daily way of life; d) the right to an equal chance.

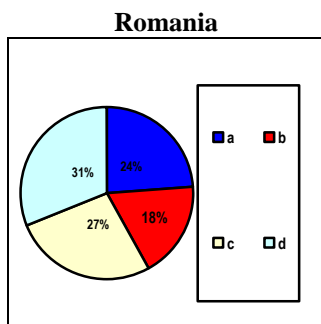


Figure 7. The dynamics of the answers to question 4 - Romania

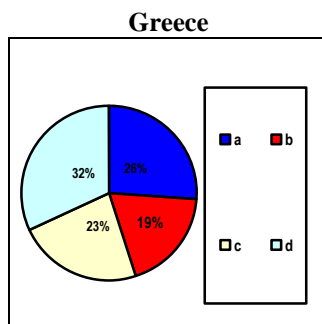


Figure 8. The dynamics of the answers to question 4 - Greece

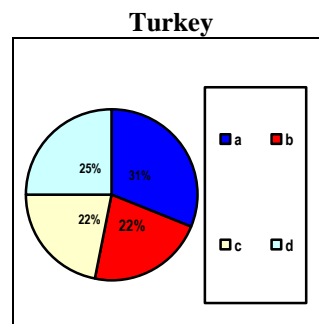


Figure 9. The dynamics of the answers to question 4 - Turkey

According to Figures 7, 8 and 9 on the motivation for choosing the type of school by parents in which children with educational needs to learn, we find that: the possibility of integration into society is the highest for children in Turkey with 31% and more small for children in Romania by 24%. Regarding the establishment of interpersonal relationships, it is equally sensitive for children from all 3 countries. The assimilation of the daily way of life is the biggest for children in Romania. And the right to an equal chance receives children from Greece with 32%, followed by those from Romania with 31% and then those from Turkey with 25%.

Question 7

What are the factors determining the learning difficulties in children with special educational needs? Give points from 1 to 5 (1 - the least important, 5 - the most important). Possible answers: a) parental disinterest; b) lack of individualized learning; c) non-use of individualized evaluation methods; d) lack of the group of specialists from the school.

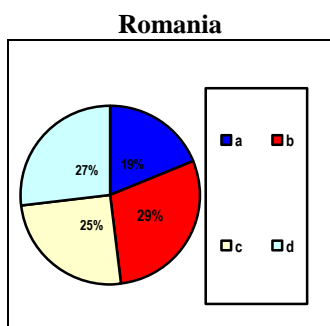


Figure 10. The dynamics of the answers to question 7 - Romania

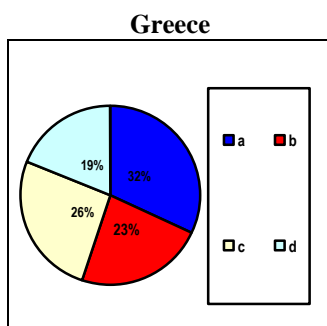


Figure 11. The dynamics of the answers to question 7 - Greece

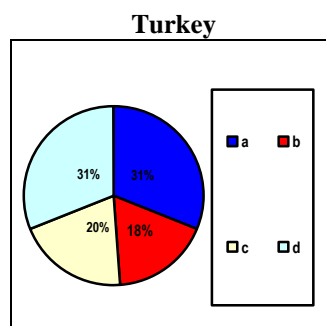


Figure 12. The dynamics of the answers to question 7 - Turkey

According to Figures 10, 11 and 12 on the factors that determine the learning difficulties of children with special educational needs, they are highlighted as follows: parental disinterest in learning difficulties in Greece 32% and Turkey 31% is the highest compared to that of parents from Romania 19%. The lack of individualized learning has a high percentage for education in Romania of 29% and a much lower percentage for education in Turkey of 18%. The modalities of individualized evaluation represent a problem for all 3 countries, Romania and Greece with 25% and Turkey with 20%. Also, the lack of a group of specialists is a problem for education in Greece with only 19%.

Question 8

What are the factors in integrating a child with special educational needs in a regular school? Give points from 1 to 5 (1 - the least important, 5 - the most important). Possible answers: a) curricular adaptation to personalization; b) activities and differentiated evaluation; c) the socio-affective relations established between student-student and student-teacher; d) the group of specialists from the school.

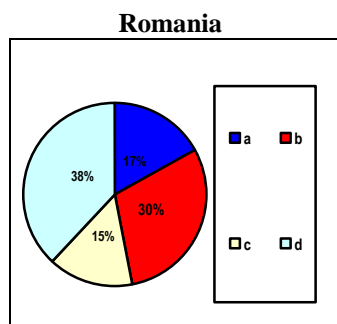


Figure 13. The dynamics of the answers to question 8 - Romania

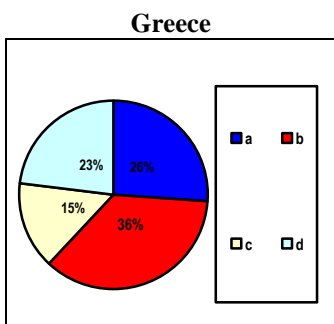


Figure 14. The dynamics of the answers to question 8 - Greece

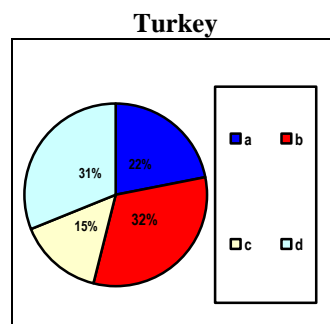


Figure 15. The dynamics of the answers to question 8 - Turkey

According to figures 13, 14 and 15 regarding the factors of integration of a child with special educational needs in a regular school, we find: a curricular adaptation to the needs of the individual higher for education in Greece by 26% and lower for that in Romania by 17%, activities and differentiated evaluation for education in Greece with 36%, socio-affective relations in the educational community equal for all 3 countries representing 15%, and for the group of school specialists the highest percentage was obtained in education in Romania with 38%.

Question 9

If you could, would you choose to work with special needs pupils? Possible answers: a) classes without children with special educational needs; b) heterogeneous classes; c) special classes.

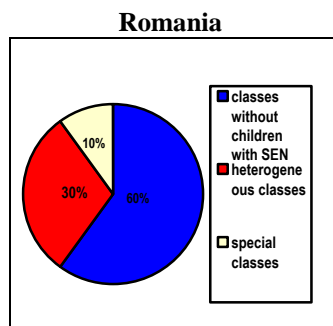


Figure 14. The dynamics of the answers to question 9 - Romania

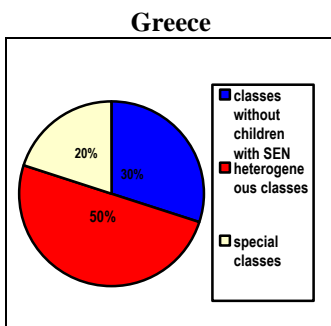


Figure 15. The dynamics of the answers to question 9 - Greece

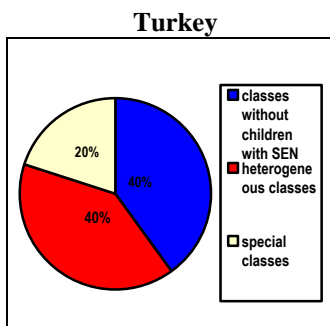


Figure 16. The dynamics of the answers to question 9 - Turkey

According to Figures 14, 15 and 16, teachers in Romania are dissuaded to work with children with special educational needs in a percentage of 60% while teachers in Greece showed their availability only 30% and teachers in Turkey are willing to work with these children in a percentage of 40%. The orientation towards heterogeneous classes is higher for teachers in Greece by 50%, followed

by the one in Turkey by 40% and then those in Romania by 30%. The orientation of teachers towards special classes shows a small percentage for Romania of 10% and 20% for Greece and Turkey.

Discussions

The analysis of the results recorded from the questionnaire has allowed a comparison between them:

In regards to question 1, as shown in figures 1, 2, 3, the highest values were recorded for tolerance and support, by all three countries. The highest percentage, 50%, was recorded by Romania. It is worrying that two of the three countries, Greece and Turkey, have recorded also significant values in regards to those societies' tendency to isolate and ignore children with special educational needs. For Greece, the highest percentages are for isolation (40%) and ignorance (30%).

In regards to question 2, as shown in figures 4, 5, 6, the answers show a high percentage for the Greek teachers, with a tolerance level of 80% and support of 20%. At the opposite pole were the Romanian teachers, with a tolerance level of 50% and support of 20%, but also ignorance, of 30%.

In regards to the answers to question 4, as shown in figures 7, 8, 9, concerning the reasons why the family of a child with special education needs chooses a regular school and not a special school, one can observe a heterogeneity of the answers for all the 3 countries: possibility for integration in society – Turkey (31%), Greece (26%), Romania (24%); establishing interpersonal relationships - Turkey (22%), Greece (19%), Romania (18%); assimilation of everyday life - Romania (27%), – Greece (23%), Turkey (22%); right to equal chances - Greece (32%), Romania (31%), Turkey (25%).

In regards to the answers to question 7, as shown in figures 10, 11, 12, concerning the factors determining the learning difficulties in children with special educational needs, one can observe the following: the high disinterest of the Greek families (32%), followed by the Turkish families (31%), then a still relatively high percentage for the Romanian families (19%); a lack of differentiated learning in Romania (29%), Greece (23%), and Turkey (18%); a lack of use of the differentiated assessment methods in Greece (26%), Romania (25%), and Turkey (20%); a lack of experts in schools, in Turkey (31%), Romania (27%), Greece (19%).

In regards to the question concerning the factors in integrating a child with special educational needs in a regular school, the answers are highlighted in figures 13, 14, 15. In regards to the question concerning the curricular adaptation up to personalization, there is a high percentage for Greece (26%) and Turkey (22%), and a relatively low percentage for Romania (17%); differentiated activities and assessment - high scores for Greece (36%), Turkey (32%) and Romania (30%); social-affective relationships (pupil-pupil, pupil-teacher) - the score is the same for all three countries: 15%; the presence of a group of experts in school - in Romania they are in 38%, in Turkey 31%, and in Greece, 26%.

When analyzing the answers to questions 7 and 8, one sees a discordance between the factors determining the learning difficulties and the integration that offer antagonistic answers valid for all countries.

In regards to question 9, the answers given by the teachers emphasize their desire to not work with children with special needs (lack of availability) - Romania 60%, Greece 50%, Turkey 40%.

4. Conclusions

As it can be seen in this comparative study between three countries (Greece, Turkey, Romania), school inclusion is a priority for the education everywhere.

The hypothesis stating that through a comparative study between Greece, Turkey, and Romania, one can assess the importance, the level, and the methods of inclusion and diversity in schools, in each country, was confirmed.

The research emphasized the following aspects:

- the way in which the integration of children with special needs is seen in in the three schools in Romania, Greece, Turkey;
- the societies' general tendency for the tolerance and support of special needs children;
- the different perception and refusal of the teachers who were part of the study to the education of the special needs children;

The study identifies the fact that in all education systems, but especially in Romania, there are not enough experts in education problems, this being obvious in the activity of all teachers, both from an education and a training viewpoint. The questioned teachers are not motivated enough to work with heterogeneous groups, given the material problems, the large number of pupils in one group, the deficient professional training, and a lack of expert staff.

- the legislative, educational, and morality barriers intervening in the application of school inclusion;
- the solution preferred by most of the subjects is a special group in mass education schools and the active role of a team of experts in inclusive education in mass schools;
- compared to the other two countries (Greece and Turkey), in Romania, although the children with special needs are included in mass education system, many of them do not benefit from the help of specialized teachers. This is because of a lack of school counselors, occupational therapists, supporting teachers, who would create a team that would help integrate children with special educational needs in the education system;

The inclusion of children with special educational needs in mass education is obvious in Romania, 8 of the 10 teachers working with such children. In Greece and Turkey, the number of children with disabilities is much smaller - only 2 teachers work with such pupils.

This could mean that there are few children with special educational needs in the two countries, or that they are not integrated in mass schooling.

All countries think that for a successful inclusion of children with special educational needs, collaboration with the family is very important. The teachers answering this questionnaire have identified several decisive factors at the basis of learning difficulties: parents being uninterested (Greece and Turkey), a lack of an

individualized education (Romania), lack of use of differentiated assessment methods (all three countries in a proportional ratio), and a lack of a group of experts in school (Turkey and Romania).

Acknowledgments

This paper was written as a result of a participation in a project developed in collaboration with the Bacau House of Teachers and two schools from Greece and Turkey. In Greece, Pieria, the workshop was called "Diversity and examples of good practices in European schools" and was conducted in April 2017, while in Turkey, the workshop was called "Multiculturalism, intercultural dialog, cultural differences and inclusive practices", Istanbul, conducted in October 2017.

References

1. EACEA.EC. (2018, November 23). *Special Education Needs Provision within Mainstream Education (Grecia)*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-27_en
2. EACEA.EC. (2019, April 29). *Special Education Needs Provision within Mainstream Education*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-56_ro
3. EUROPEAN-AGENCY.ORG. (2015). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (februarie 2015). Retrieved April 22, 2017 from <https://www.european-agency.org/country-information/greece>.
4. MARIN, A.C. (2019, January 15). *Inclusive Education in Romania: UNICEF Qualitative Inclusive Education Package*. Retrieved from https://www.academia.edu/30508822/Inclusive_Education_in_Romania_UNICEF_Qualitative_Inclusive_Education_Package
5. MECC.GOV.MD. (2018, February 18). *Educație Incluzivă (suport de curs, Chișinău)*. Retrieved from https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf.
6. PROFESORI-BUNI. (2019, November 14). *Concepte de baza in educatia incluziva*, Retrieved from <https://www.profesori-buni.ro/concepte-de-baza-in-educatia-incluziva-2/>
7. SCHOOLFOREVERYONE.ORG. (2016). Retrieved April 22, 2017 from <http://schoolforeveryone.org/wp-content/uploads/2016/05/Suport-de-curs-educatie-incluziva.pdf>.
8. UNESCO. (1994). *The Salamanca Declaration and Framework for Action*, Paris.
9. UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education*, Paris. Retrieved april 2, 2019 from www.unesco.org/education/educprog.sne.
10. VOICU, N., & BABA, L. (2018, May 12). *Raport cu privire la situația educației incluzive în România*. Retrieved from <https://vdocuments.mx/raport-cu-privire-la-situatia-educatiei-incluzive-in-romania.html>.

Dimensiunile Incluziunii Școlare în Contextul Diversității Culturale și Educaționale

Balint Nela Tatiana¹

Adam Isabela²

¹Universitatea "Vasile Alecsandri" din Bacău, Calea Mărășești 157, 600115, România

²Colegiul Național Pedagogic „Stefan cel Mare” din Bacău, Str. Spiru Haret 6, România

Cuvinte cheie: *incluziune, experiențe, mediu școlar.*

Rezumat

În lucrarea de față am realizat studiu comparativ în trei țări în care diversitatea culturală și educațională este evidențiată de tradiție și context geografic și istoric diferit. Cele trei țări care au făcut obiectul cercetării de față au fost România, Grecia și Turcia. Ipoteza de la care am plecat în realizarea cercetării a fost constituită de presupunerea că prin realizarea studiului comparativ între cele trei țări, putem aprecia nivelul și modalitățile de realizare a incluziunii prin diversitate culturală și educațională. Cercetarea a fost orientată spre analiza modului în care se realizează incluziunea pe categoriile de tulburări fizice, funcționale sau senzoriale, nivelul de studii pentru care se realizează acest tip de abordare și de asemenea identificarea mijloacelor și metodelor de implementare. Concluziile ce se desprind oferă repere de bune practici, legate de persoană – mediu – ocupație (educație), oportunități în formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în această direcție.

1. Introducere

Copiii cu nevoi educaționale speciale reprezintă unul dintre grupurile țintă pentru prioritatea strategică de a asigura accesul tuturor la educație și îmbunătățirea calității educației (Eacea.ec, 2018).

Mediul incluziv este acel mediu în care sunt bineveniți, protejați și educați toți copiii, indiferent de gen, caracteristici fizice, intelectuale, economice, lingvistice sau alte caracteristici (conform Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură - UNESCO). Conform declarației de la Salamanca din 1994, educația incluzivă a fost promovată respectând principiul de bază și anume „că diferențele dintre oameni sunt normale, că învățământul trebuie să se adapteze la aceste diferențe și la cerințele specifice de educație care derivă din ele, mai degrabă decât să obligăm copilul să se adapteze unor aserțiuni prefabricate privind scopul și natura învățământului” (UNESCO, 1994).

De asemenea și Summitul mondial asupra dezvoltării sociale (Copenhaga, 1995) stipulează că guvernele „trebuie să asigure șanse educaționale egale, la toate nivelurile, pentru copiii și tinerii cu dizabilități, în contexte integrate, luând complet în considerare diferențele și situațiile individuale” (Schoolforeveryone.org. 2017).

Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) declară că educația incluzivă se bazează pe dreptul tuturor copiilor la o educație de calitate care satisface necesitățile de bază de învățare și îmbogățește viața (Mecc.gov.md, 2018; UNESCO, 2001). Cu accent deosebit asupra grupurilor vulnerabile și marginalizate, educația incluzivă urmărește să dezvolte întregul

potențial al fiecărui individ. De asemenea, aceeași organizație a lansat termenul educația cerințelor speciale, acesta însemnând adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și incluziune.

Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite (UNICEF) promovează modelul școlii prietenoase copilului – un concept holistic (cu contribuție-cheie în asigurarea calității educației), care se referă la un mediu sigur, sănătos și protector de învățare. Școala prietenoasă copiilor este incluzivă, efektivă, sănătoasă și protectoare, încurajând participarea copiilor, familiilor și comunităților; se bazează pe respectarea drepturilor copilului, dă prioritate celor mai dezavantajați copii (Marin, 2019).

Banca Mondială susține că principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună, ori de câte ori este posibil, indiferent de orice dificultăți sau diferențe pot avea. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă necesităților diverse ale elevilor.

Includerea presupune schimbare, fiind un proces care contribuie la creșterea participării și învățării tuturor elevilor. MacKay, citată în Voicu, and Baba (2018), arată că educația incluzivă se referă la educația tuturor elevilor și nu doar a celor cu dizabilități sau a unui grup dezavantajat.

Includerea în educație presupune:

- tratament egal al tuturor elevilor;
- creșterea participării tuturor elevilor la educație, reducând în același timp numărul elevilor excluși;
- reducerea barierelor în educație și participare pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dizabilități;
- înțelegerea diferențelor dintre elevi ca sursă pentru procesul de educație și nu doar ca o problemă care trebuie rezolvată;
- recunoașterea dreptului elevilor la educație în comunitatea lor.

Copiii cu nevoi speciale au reprezentat în România o categorie destul de controversată, deși a fost ocrotită conform Legii 3/1970. În perioada comunistă modalitatea de îngrijire și școlarizare era în instituții specializate cu un mediu adaptat cerințelor speciale. Copiii erau împărțiți în recuperabili (școli pentru deficiențe de auz, vâz, motorii), partial – recuperabili (cămine-școală) și nerecuperabili (cămine-spital). În ultimele două decenii s-au intensificat eforturile pentru incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă. Alinierea la reglementările internaționale a determinat învățământul românesc să devină tot mai deschis la educația incluzivă. Procesul de incluziune este totuși dificil datorită dificultăților cu care se confruntă învățământul: subfinanțare, rată destul de mare a abandonului școlar, lipsa resurselor necesare pentru a oferi sprijin copiilor cu nevoi speciale, performanțe slabe la testări internaționale, formarea, atitudinile și comportamentul cadrelor didactice.

Procedurile de identificare și evaluare a copiilor cu dizabilități au cunoscut de-a lungul istoriei o serie de transformări determinate de actele normative adoptate: Legea protecției copilului-3/1970, Legea 53/1992 privind protecția

specială a persoanelor handicapate (încadrarea în grad de handicap a copiilor prin comisiile de diagnostic și triaj), Legea învățământului nr.84/1995 (art.43-înființarea comisiilor de expertiză din cadrul inspectoratelor școlare), Ordinul nr.153/1999 privind înființarea comisiilor de expertiză medicală a persoanelor cu handicap, Hotărârea nr.1205/2001, completată prin Hotărârea nr.1437/2004 privind Metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului, Legea 1/2011 a educației naționale (evaluarea, orientarea școlară și profesională a copiilor și elevilor cu dizabilități revine Centrului Județean de Resurse și Asistență Educațională (Schoolforeveryone.org, 2016).

Una din direcțiile învățământului este cuprinderea acestei categorii de copii în școli speciale sau de masă. În România există următoarele oferte educaționale:

- Instituții de învățământ special în concordanță cu tipul de dizabilitate;
- Unități de învățământ de masă cu servicii socio-educative de sprijin (cabinete logopedice, cadre didactice de sprijin, cabinete de asistență psihopedagogice, mediatori școlari).

În ultimile decenii, drepturile copiilor cu cerințe educaționale speciale au fost în prim plan. Accentul actualei politici asupra educației incluzive înseamnă plasarea copiilor cu dizabilități și nevoi educaționale speciale în învățământul de masă, în loc de școli speciale.

Explorarea domeniului de incluziune în educație pleacă de la perspectiva cadrelor didactice din învățământul primar și a părinților copiilor cu cerințe educaționale speciale. Un obiectiv cheie a fost acela de a determina dacă realitatea includerii copiilor dizabilități în școlile de masă corespund politicii privind incluziunea. Deși educația incluzivă este benefică pentru copiii cu și fără handicap, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea socială, de multe ori oportunitatea unei incluziuni reale a copiilor cu dizabilități intelectuale este compromisă de provocările și barierele care există în sistemul educațional.

Unul dintre cele mai importante principii ale educației incluzive este că nu există doi elevi la fel, iar școlile incluzive acordă o importanță deosebită creării de oportunități elevilor de a învăța și de a fi evaluați în mai multe moduri. Profesorii în școlile incluzive trebuie, prin urmare, să ia în considerare o gamă largă de modalități de învățare (vizuale, auditive, kinestezice etc.) în proiectarea instruirii. Desigur, acest lucru îmbunătățește modul în care cadrele didactice oferă suport pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, dar, de asemenea, diversifică experiența educațională a tuturor elevilor.

Accesarea unui curriculum potrivit, personalizat este important să se asigure că fiecare copil se adresează standardelor și obiectivelor din curriculum național. Astfel, școlile incluzive oferă suporturi academice care creează un mediu de susținere pentru toți cursanții. Este clar modul în care aceste suporturi ajută elevii cu dizabilități, dar școlile incluzive pot, de asemenea, să provoace și să implice elevii cât mai mult, astfel încât să construiască un mediu de învățare mai receptiv.

Un alt factor important în educația incluzivă eficientă este implementarea unor terapii comportamentale asupra elevilor, consecvente în mediul de învățare. Această consecvență este esențială pentru succesul elevilor cu dizabilități

emoționale sau comportamentale în mediul educațional general, dar sprijinul privind modelarea comportamentului, la nivel de școală, contribuie la menținerea unui mediu pozitiv de învățare pentru toată lumea (European-Agency.org. (2015).

Educația incluzivă pentru elevii cu dizabilități nu poate avea succes decât atunci când aceștia simt că sunt cu adevărat o parte a comunității școlare. Acest lucru necesită o discuție deschisă și onestă despre diferență și un respect instituțional pentru toate persoanele. În școlile incluzive, instituirea unui astfel de climat aduce beneficii tuturor, prin promovarea unui mediu în care elevii și familiile lor sunt apreciați pentru cine sunt.

Există însă și multe bariere de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale observate de-a lungul experienței mele profesionale:

Există o lipsă globală a cadrelor didactice, în special a profesorilor care sunt suficient de instruiți și motivați să includă copiii cu dizabilități (și din alte grupuri marginalizate) în școli obișnuite.

Pentru a-și dezvolta abilitățile, experiența și încrederea în includerea tuturor copiilor, cadrele didactice trebuie să învețe și să practice educația incluzivă în timpul pregătirii inițiale și a formării continue și trebuie să li se ofere oportunități pentru dezvoltarea profesională.

Fiecare profesor ar trebui să aibă oportunități de practică de educație incluzivă în timpul formării profesionale și să se simtă susținut (de exemplu, de către colegii de specialitate) pentru a continua să încerce idei noi pe tot parcursul angajării. Trebuie să existe un echilibru efectiv al învățării teoretice și practice a cadrelor didactice în stadiul pre-serviciu și în etapa de funcționare.

Educația incluzivă trebuie concepută și realizată cu ajutorul unor factori interesați (membri ai comunității și profesioniști) pentru a oferi un sentiment mai puternic realității experiențelor de învățare ale cadrelor didactice.

2. Material and metode

Scopul lucrării de față este de a stabili, pe baza unor modele comparative, respectiv modele de educație incluzivă din România, Grecia și Turcia, rolul și importanța incluziunii școlare.

Sarcinile cercetării de față au fost de a verifica ipoteza stabilită, și de a aduce o contribuție științifică în domeniul incluziunii școlare.

Pe parcursul cercetării, am utilizat *metode* ce au avut drept scop asigurarea unui fundament științific teoretic al temei, cât și să faciliteze culegerea, înregistrarea și prelucrarea datelor care să sprijine activitatea desfășurată și rezultatele obținute.

Lucrarea de față își propune următoarea *ipoteză*:

- Se presupune că prin realizarea studiului comparativ între Grecia, Turcia și România, putem aprecia importanța, nivelul și modalitățile de realizare a incluziunii și diversitatea în mediul școlar, în fiecare stat în parte.

Cercetarea a avut în vedere identificarea nivelului de incluziune în Grecia, Turcia și România.

Am elaborat un chestionar de identificare a problemelor specifice incluziunii

în învățământul de masă, din punctul de vedere al cadrelor didactice. Chestionarul s-a aplicat pe un număr de 30 de subiecți (câte 10 pentru fiecare în parte). Aceștia au fost repartizați în mod egal în 3 loturi distincte, conform țării din care fac parte, respectiv câte 10 chestionare aplicate în trei școli: Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău, la Școala "Ekpedheftiria Platon" Katerini, din județul Pieria, Grecia și 10 cadre didactice de la Liceul Davutpașa Anatolian (prima școală turcă din Istanbul, înființată în 1485), Turcia. Cercetarea a avut la bază și observația directă prin contactul cu mediile școlare specifice țărilor vizitate.

În cercetarea pe care am desfășurat-o, am aplicat un chestionar cu întrebări închise și deschise, am măsurat și evaluat:

- modul în care e privită integrarea copiilor cu nevoi speciale în cele trei state;
- percepția cadrelor didactice cu privire la educația copiilor cu nevoi speciale;
- barierele care intervin în aplicarea incluziunii școlare;
- rolul echipei de specialiști în educația incluzivă în școlile de masă;
- analiza buletinului statistic al Agenției Naționale pentru Pregătirea Personalului Didactic pentru perioada 2013-2017.

3. Rezultate și discuții

Pornind de la ipoteza că prin realizarea studiului comparativ între Grecia, Turcia și România, putem aprecia importanța, nivelul și modalitățile de realizare a incluziunii și diversitatea în mediul școlar, în fiecare stat în parte, am analizat și interpretat chestionarul cu privire la atitudinea cadrelor didactice în raport cu problematica luată în discuție.

Conform întrebărilor am obținut următoarele răspunsuri și vom face o prezentare a rezultatelor pentru unele întrebări:

Întrebarea 1.

Cum simțiți că este atitudinea societății, în general, față de copiii cu cerințe educative speciale din țara dumneavoastră? Răspunsuri posibile: a) tendință de izolare; b) ignoranță; c) respingere sociale; d) sprijin.

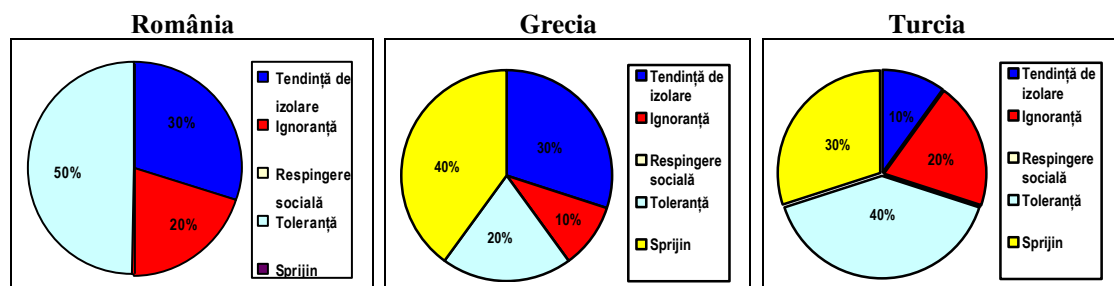


Figura 1. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 1 - România

Figura 2. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 1 - Grecia

Figura 3. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 1 - Turcia

Conform figurilor 1, 2 și 3 privind atitudinea societății în general, față de copii cu cerințe educative speciale pentru cele 3 țări se constată o tendință de izolare crescută de 30% pentru România și Grecia, față de Turcia cu doar 10%.

În ceea ce privește nivelul de ignoranță a societății față de copii cu nevoi educative special se constată un nivel de 20% pentru România și Turcia și 10% pentru Grecia.

Nivelul de respingere socială este de 0% pentru toate cele 3 țări. Nivelul de toleranță este cel mai mare pentru România de 50% și cel mai mic de 20% pentru Grecia. Sprijinul pe care îl acordă societatea acestor categorii de copii este absent pentru România și cea mai mare implicare se constată pentru Grecia într-un raport de 40%.

Întrebarea 2

Care este atitudinea dumneavoastră față de copiii cu cerințe educative speciale ? Răspunsuri posibile: a) tendință de izolare; b) ignoranță; c) respingere sociale; d) sprijin.

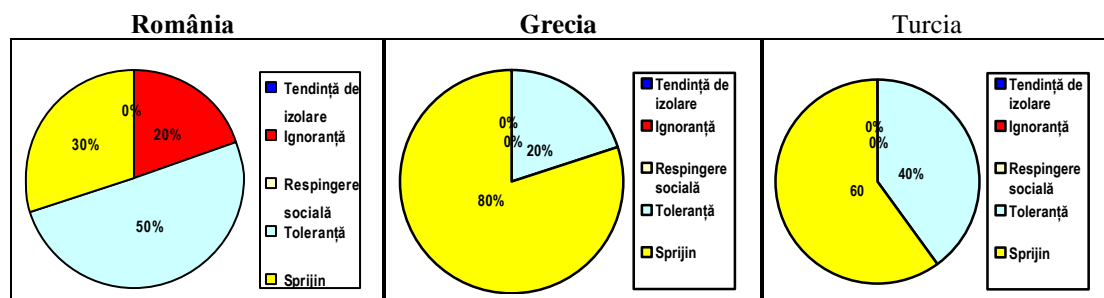


Figura 4. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 2 - România

Figura 5. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 2 - Grecia

Figura 6. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 2 - Turcia

Conform figurilor 4, 5 și 6 privind atitudinea cadrelor didactice față de copiii cu cerințe educative special, constatăm un nivel crescut de sprijin al cadrelor didactice din Grecia de 80%, 60% pentru cadrele didactice din Turcia și doar 30% sprijin pentru cadrele didactice din România.

Nivelul de toleranță însă este unul crescut pentru cadrele didactice din România de 50% și cel mai mic pentru Grecia de 20%.

Întrebarea 4:

Care credeți ca sunt motivele pentru care familia unui copil cu cerințe educative speciale alege o școală obișnuită și nu una specială?

Răspunsuri posibile: a) posibilitatea de integrare în societate; b) stabilirea de relații interpersonale; c) asimilarea modului de viață cotidian; d) dreptul la o șansă egală.

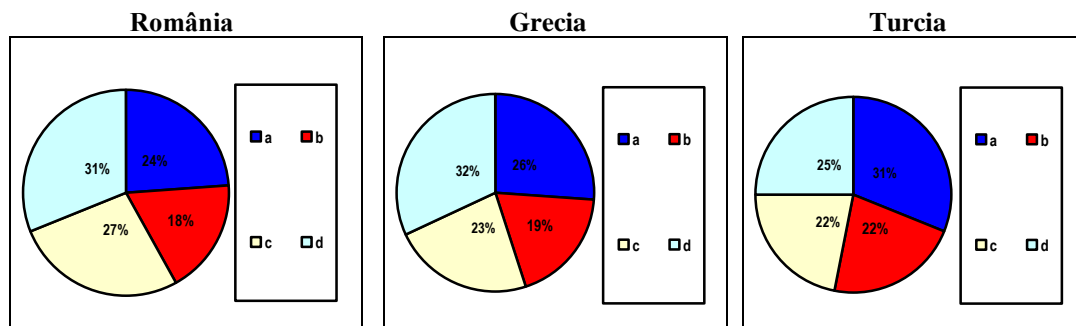


Figura 7. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 4 - România

Figura 8. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 4 - Grecia

Figura 9. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 4 - Turcia

Conform figurilor 7, 8 și 9 privind motivația în ceea ce privește alegerea tipului de școală de către părinți în care copiii cu nevoi educaționale să învețe, constatăm că: posibilitatea de integrare în societate este cea mai mare pentru copii din Turcia cu 31% și mai mică pentru copii din România cu 24%. În ceea ce privește stabilirea de relații interpersonale acesta este sensibil egal pentru copii din toate cele 3 țări. Asimilarea modului de viață cotidian este cel mai mare pentru copii din România. Iar dreptul la o șansă egală primesc copii din Grecia cu 32%, urmați de cei din România cu 31% și apoi cei din Turcia cu 25%.

Întrebarea 7

Care sunt factorii care determină dificultățile de învățare ale copiilor cu cerințe educative speciale? Acordați un punctaj de la 1 la 5 (1 – cel mai puțin important, 5 – cel mai important). Răspunsuri posibile: a) dezinteresul părinților; b) lipsa unei învățări individualizate; c) neutilizarea modalităților de evaluare individualizată; d) lipsa grupului de specialiști din școală.

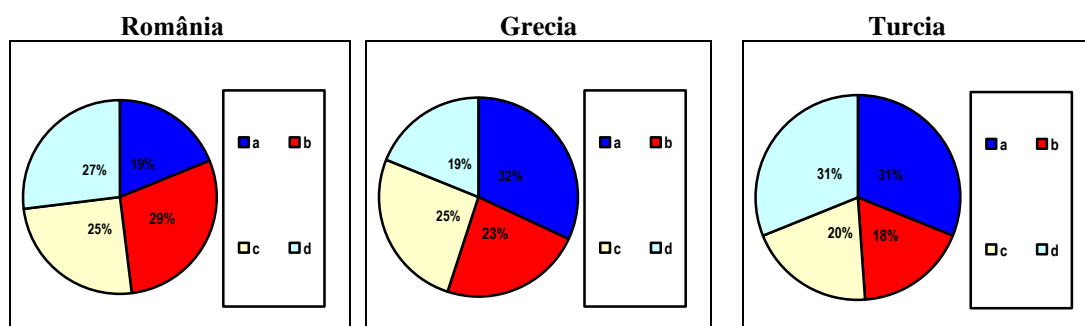


Figura 10. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 7 - România

Figura 11. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 7 - Grecia

Figura 12. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 7 - Turcia

Conform figurilor 10, 11 și 12 privind factorii care determină dificultățile de învățare ale copiilor cu cerințe educative special, aceștia sunt evidențiați astfel: dezinteresul părinților privind dificultățile de învățare din Grecia 32% și Turcia 31% este cel mai mare în comparație cu cel al părinților din România 19% . Lipsa învățării individualizate prezintă un procent ridicat pentru educația din România cu 29% și un procent mult mai mic pentru educația din Turcia de 18%. Modalitățile de evaluare individualizată reprezintă o problemă pentru toate cele 3 țări, România și Grecia cu 25% și Turcia cu 20%. De asemenea, lipsa grupului de specialiști reprezintă o problemă pentru educația din Grecia cu doar 19%.

Întrebarea 8

Care sunt factorii integrării unui copil cu cerințe educative speciale într-o școală obișnuită? Acordați punctaj de la 1 la 5 (1 – cel mai puțin important, 5 – cel mai important). Răspunsuri posibile: a) adaptarea curriculară până la personalizare; b) activități și evaluare diferențiată; c) relațiile socio-afective stabilite între elev-elev și elev-cadru didactic; d) grupul de specialiști din școală.

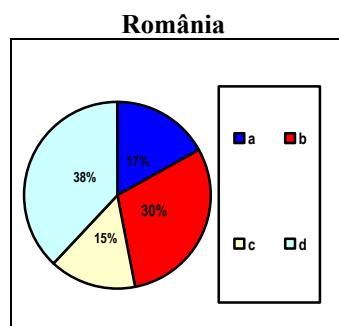


Figura 13. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 8 - România

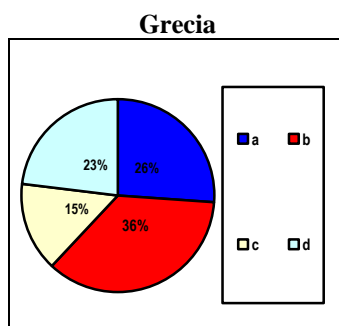


Figura 14. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 8 - Grecia

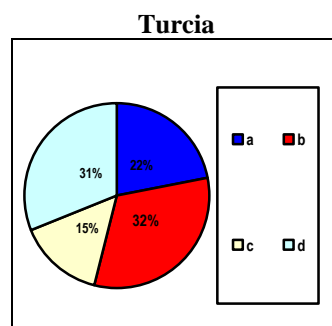


Figura 15. Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 8 - Turcia

Conform figurilor 13, 14 și 15 privind factorii integrării unui copil cu cerințe educative speciale într-o școală obișnuită, constatăm: o adaptare curriculară la nevoile individului mai mare pentru educația din Grecia cu 26% și mai mica pentru cea din România cu 17%, activități și evaluare diferențiată pentru educația din Grecia cu 36%, relații socio-afective în comunitatea educațională egală pentru toate cele 3 țări reprezentând 15%, iar pentru grupul de specialiști din școală cel mai mare procent l-a obținut educația din România cu 38%.

Întrebarea 9:

Daca ați putea alege, ați opta să lucrați?

Răspunsuri posibile: a) clase fără copii cu cerințe educaționale speciale; b) clase eterogene; c) clase speciale.

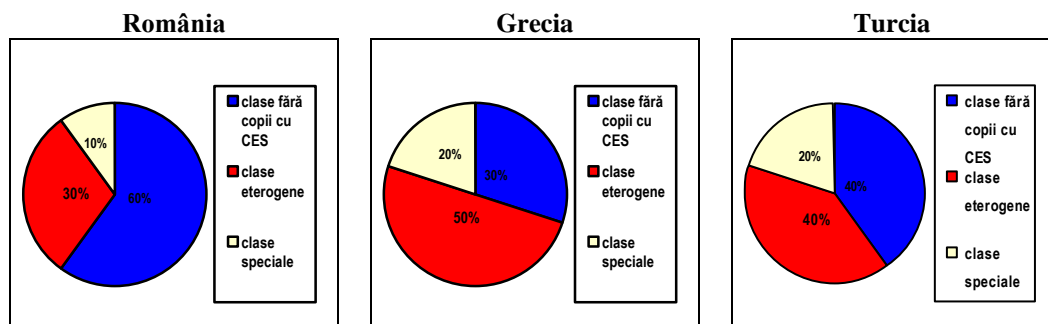


Figura 14. *Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 9 - România*

Figura 15. *Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 9 - Grecia*

Figura 16. *Dinamica evoluției răspunsurilor pentru întrebarea nr. 9 - Turcia*

Conform figurilor 14, 15 și 16, cadrele didactice din România sunt disuse să lucreze cu copii cu nevoi educaționale speciale într-un procent de 60% în timp ce cadrele didactice din Grecia și-au arătat disponibilitatea doar de 30% iar cadrele didactice din Turcia sunt dispuse spre a lucra cu acești copii într-un procent de 40%. Orientarea spre clase eterogene este mai mare pentru cadrele didactice din Grecia cu 50%, urmate de cel din Turcia cu 40% și apoi cele din România cu 30%. Orientarea cadrelor didactice către clase special arată un procent mic pentru România de 10% și câte 20% pentru Grecia și Turcia.

Discuții

Ca urmare a analizei rezultatelor obținute în urma aplicării chestionarelor am realizat o comparație privind dinamica acestor rezultate:

În urma analizei răspunsurilor se relevă faptul că cele mai mari valori se observă la indicatorii toleranță și sprijin. Îngrijorător e faptul că în două din cele trei țări, respectiv în Grecia și Turcia, se înregistrează și valori destul de semnificative la indicatorii ce vizează tendința de izolare și ignoranța societăților enunțate cu privire la copiii cu cerințe educaționale speciale.

Se poate observa clar că s-au înregistrat valori semnificative pentru itemii ce țin de toleranță și sprijin, dar și o atitudine de ignoranță față de copiii cu cerințe educaționale speciale, respectiv e vorba de răspunsul a două cadre didactice din România.

Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă e evidentă în România, existând 8 cadre didactice care lucrează cu copii cu CES, din cele 10 chestionate. În Grecia și Turcia numărul copiilor cu dizabilități e mult mai mic, respectiv e vorba de 2 cadre didactice care lucrează cu astfel de elevi. Aceasta ar putea însemna că ori sunt puțini copii cu CES la nivelul celor două țări, ori aceștia nu sunt integrați în învățământul de masă.

Cercetarea evidențiază mai departe că motivele pentru care un părinte ar dori integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă sunt următoarele:

- În România, cele mai mari procente au fost identificate ca și nevoi dreptul la o șansă egală și asimilarea modului de viață cotidian.

- În Grecia, se observă alegerea opțiunii pentru a oferi copilului dreptul la o șansă egală, posibilitatea de integrare, stabilirea de relații interpersonale și asimilarea unui mod de viață cotidian.

- În Turcia, răspunsurile cadrelor didactice scot în evidență aceeași mentalitate deși predomină ca procentaj posibilitatea de integrare.

În ceea ce privește categoriile de deficiențe ale copiilor cu dizabilități putem remarca că cele mai multe cadre didactice integrează în învățământul de masă elevi cu tulburări socio-afective (Turcia), tulburări de învățare și tulburări de limbaj.

În vederea realizării incluziunii copiilor cu CES, în toate cele trei țări, este considerată ca fiind foarte importantă colaborarea cu familia.

Cadrelor didactice care au răspuns la chestionar au identificat ca și factori decisivi care stau la baza dificultăților de învățare: dezinteresul părinților (Grecia și Turcia), lipsa unei învățări individualizate (România), neutilizarea modalităților de evaluare diferențiată (toate cele trei țări într-un raport proporțional) și lipsa grupului de specialiști în școală (Turcia și România).

O dinamică interesantă se poate observa în ceea ce privește factorii integrării copiilor cu CES observându-se importanța activităților și evaluărilor diferențiate, adaptarea curriculară și grupul de specialiști din școală.

Dorința de a lucra cu copii cu cerințe educaționale speciale nu reprezintă un punct forte pentru cadrele didactice. Cei mai mulți doresc să lucreze în clase fără copii cu CES sau clase eterogene.

4. Concluzii

După cum se observă din studiul comparativ realizat pentru cele trei țări (Grecia, Turcia, România) incluziunea școlară este o prioritate pentru educație în toată lumea.

Se confirmă ipoteza lucrării aceea că prin realizarea studiului comparativ între Grecia, Turcia și România, putem aprecia importanța, nivelul și modalitățile de realizare a incluziunii și diversitatea în mediul școlar, în fiecare stat în parte.

Cercetarea a avut în vedere următoarele aspecte:

- modul în care e privită integrarea copiilor cu nevoi speciale în cele trei state

- în opinia celor chestionați, tendința generală a societăților este de a tolera și sprijinii acești copii.

- percepția cadrelor didactice cu privire la educația copiilor cu nevoi speciale

Cercetarea identifică faptul că în toate sistemele de învățământ, dar cu precădere în România, nu există suficient personal specializat pe probleme de învățare și acest lucru este evident în activitatea tuturor cadrelor didactice, atât la nivel educativ, cât și formativ. Cadrele didactice chestionate nu sunt motivate să lucreze în clase eterogene, date fiind problemele ce țin de resursele materiale de care dispun, numărul mare de elevi dintr-o clasă, formarea profesională deficitară, lipsa personalului specializat.

- barierele care intervin în aplicarea incluziunii școlare

Principala cauză pentru care unii copii cu CES sunt greu integrați în învățământul de masă este înțelegerea redusă a nevoilor acestora. Soluția preferată de cei mai mulți dintre cei chestionați este clasa specială din școlile cu învățământ de masă.

- rolul echipei de specialiști în educația incluzivă în școlile de masă

Deși legislația, la nivelul ambelor țări, oferă cadru optim pentru realizarea incluziunii, acest lucru este unul greu de realizat. Comparativ cu celelalte două state, respectiv Grecia și Turcia, în România deși sunt incluși, într-un număr semnificativ, mulți elevi nu beneficiază de ajutorul cadrelor specializate. Acest lucru vine din lipsa consilierilor școlari, a terapeuților ocupaționali, a profesorilor de sprijin care să determine realizarea unei echipe care să vină în ajutorul integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul de învățământ

- analiza buletinului statistic al Asociației Naționale Profesionale a Personalului Didactic pentru perioada 2013-2017.

Statisticile realizate de către instituțiile de resort nu evidențiază o situație clară, ceea ce demonstrează că această monitorizare nu reprezintă o prioritate națională. În România, există o analiză clară, actualizată semestrial a persoanelor cu dizabilități, dar nu există niciun fel de monitorizare a copiilor incluși în învățământul de masă.

Consider că este oportună introducerea unei clase speciale în școala de masă care să beneficieze de cadre didactice pregătite corespunzător pentru acordarea unei educații incluzive. Astfel se pot evita conflictele dintre cadre didactice și elevi, dintre elevi și părinți, cadre didactice și părinți, dar și creșterea nivelului de educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale și a continuității educației incluzive la toate nivelurile (gimnazial, liceal).