

PRIELAIDOS ĮGYVENDINTI NAUJĄ MOKYTOJŲ RENGIMO PROGRAMĄ: INKLIUZINIS UGDYMAS MOKYKLOJE

Elena Marin

Bukarešto universitetas, Rumunija

Anotacija

Straipsnyje bandoma analizuoti inkliuzinio ugdymo diegimą Rumunijoje: pateikiama statistinių duomenų ir aprašoma, kokių veiksmų buvo imtasi pereinant nuo segregacijos principu pagrįstos ugdymo sistemos mokykloje prie inkliuzijos principais grindžiamos sistemos. Dėmesys kreipiamas į mokytojus ir mokytojų pirminio rengimo programas. Mokytojų pirminis rengimas Rumunijoje remiasi prielaida, kad, siekiant įdiegti inkliuzinio ugdymo sistemą, tokių mokytojų rengimo poreikis yra labai didelis. Kokybiniu tyrimu buvo siekiama pateikti specialistų nuomonę dėl inkliuzinio ugdymo mokytojų rengimo politikos prioritetų, atkreipiamas dėmesys į tokių specialistų rengimo, privalomo kiekvienam inkliuzinį ugdymą taikančiam mokytojui, sistemos įdiegimo sąlygas ir aspektus, susijusius su mokytojų rengimo proceso reformavimu nacionaliniu lygmeniu.

Esminiai žodžiai: *inkliuzinis ugdymas, pirminis mokytojų rengimas, mokytojų kompetencijos, įvairovė, Rumunija.*

Įvadas

Pasitelkus inkliuzinį ugdymą galima ieškoti būdų, leidžiančių transformuoti ugdymo sistemas ir siekti, kad mokyklos galėtų pašalinti barjerus, trukdančius visiems mokiniams būti aktyviems ir visiškai įsitraukusiems į ugdymosi procesą. Vienas iš svarbiausių inkliuzinio ugdymo aspektų apibrėžiamas labai įvairiai, nusakant ir išskirtinumą, ir įvairovę, kaip visuomenės vertybę, ir žmogaus teises, ir socialinį teisingumą ar nešališkumą, ir negalios socialinį modelį (Farrell, 2010; Kauffman ir Badar, 2014; Slee, 2011). Ši sąvoka yra susijusi ir su mokyklų transformacijos procesu, su vaikų teisėmis, švietimo prieinamumu (Kozleski et al., 2011), šiuolaikine lygių galimybių, socialinės pagarbos ir solidarumo derme, apima inkliuzinio ugdymo mokslinio tyrimo ir ugdymo sritis (Norwich, 2013). Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija pateikia apibrėžimą, akcentuojantį inkliuzinio ugdymo glaudžias sąsajas su vystymosi potencialu ir mokymusi, įskaitant kultūrinius, kalbinius, etninius, religinius ir socioekonominius skirtumus (OECD, 2010). Remdamiesi šiuo apibrėžimu, kai kurie

autoriai teigia, kad inkluzinis ugdymas yra susijęs su sunkumais, kuriuos mokiniai patiria patekę į situacijas, kai mokykla jiems padėti nebegali. Tokie terminai padeda apibrėžti požiūrį į skirtumus kaip į „medicines problemas“ – taip sumažinama mokykloms tenkanti atsakomybė (Hart, 1996; Lewis ir Norwich, 2005; Black-Hawkins et al., 2007).

Apskritai kalbant, atrodo, kad nors daugelis tyrėjų akcentavo terminologijos problemą, vis dar nesėkmingai bandoma paaiškinti skirtingų *inkliuzijos* ir *skirtingumo* bei *specialiųjų ugdymosi poreikių* ir *negalios* terminų vartoseną (Keil et al., 2006).

Be to, inkluzinis ugdymas traktuojamas kaip fundamentalus procesas, kurio svarbiausia paskirtis yra integruoti visus mokinius į bendrojo lavinimo mokyklas, privalančias siūlyti lanksčias mokymosi programas ir personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų atliepti skirtingus ugdytinių poreikius, nenaudamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo (Liasidou, 2012). Kad mokyklos tai atliktų, jose privalo dirbti aukštos kvalifikacijos mokytojai. Dėl šios priežasties mokytojų rengimo klausimai yra atsidūrę tarp švietimo politikos prioritetų; be to, dėl tos pačios priežasties skiriamas didesnis dėmesys mokytojų, kurie įgyvendins inkluzinį ugdymą, pasirengimui dirbti. Šiame straipsnyje siekiama aptarti skirtingų sričių specialistų nuomones apie rengimo sistemos, privalomos visiems pedagogams, svarbą inkluzinio ugdymo aspektu. Kitas reikšmingas dalykas yra švietimo politikos plėtros prioritetų, susijusių su mokytojų pasirengimu taikyti inkluzinį ugdymą, pristatymas ir analizė, kaip tai įgyvendinama Rumunijoje.

Žingsniai inkluzijos link: Rumunijos atvejis

Lyginant su XX a. dešimtuoju dešimtmečiu, kada galimybės suteikti paramą vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, apsiribojo specialiosiomis mokyklomis, kuriose būdavo arba nebūdavo teikiamos apgyvendinimo ar globos paslaugos, dabartinis paslaugų spektras yra kur kas įvairesnis, atsiranda naujų ugdymo krypčių, pavyzdžiui, vaikų inkluzija į viešąsias valstybines mokyklas.

Iki 1989 m. nebuvo oficialių duomenų apie asmenis, turinčius negalią, arba tokie duomenys buvo prieinami tik dirbantiesiems institucinės globos sistemoje. Dabar šie duomenys yra vieši, su jais gali susipažinti kiekvienas, besidominintis šia sritimi. Be to, jei anksčiau apie asmenis, turinčius negalią, žinojo tik šeimos, kaimynų, draugų ar paslaugas šiems žmonėms teikiančių specialistų ratas, dabar reikalaujama išsamesnės viešos informacijos: akcentuojamas atliekamas įvertinimas, nustatant sutrikimo tipą, siekiama sukurti skubios pagalbos vaikui sistemą (*World Health Organization*, 2011).

Deja, daugeliui vaikų negalios nustatymas sutampa su laikotarpiu, kada pradama eiti į mokyklą. Šio fakto neigiamos pasekmės yra akivaizdžios: pavėluotas negalios nustatymas labai sumažina ankstyvos intervencijos galimybę, kuri būtų efektyviausia tokiais atvejais (Mušu ir Vršmaš, 2001). Skatinant lygybę ir vaiko teisių nediskriminavimą, privaloma vaikus ugdyti – toks ugdymas turėtų būti grindžiamas kiekvieno vaiko mokymu.

Atsižvelgdama į šį kontekstą, Rumunijos švietimo sistema turėtų susitelkti į politikos ir praktikos gairių inkliuzinio ugdymo srityje rengimą, tačiau UNICEF dokumente teigiama, kad „Rumunijos ugdymo sistema kelia didelių problemų negalią turintiems asmenims. Tokiu būdu mokyklos nelankymo atvejų dažnumas ir ankstyvas mokyklos metimas yra atitinkamai septynis arba du kartus didesnis negalią turinčių asmenų atveju, lyginant su bendrąja gyventojų populiacija. Labiausiai nuskriausta grupė, turint omenyje prieigą prie ugdymo(si), yra žmonės, turintys rimtų fizinių, somatinių ar regėjimo negalių ir gyvenantys kaimiškose vietovėse“ (UNICEF, 2013).

Remdamiesi Europos Komisijos rekomendacijomis dėl investicijų į vaikus, sprendimų priėmėjai, pavyzdžiui, nevyriausybinės organizacijos, dalyvaujantys vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo procese, privalo „suprasti finansinių instrumentų mobilizavimo svarbą bei tinkamai išnaudoti galimybes, kurias teikia ES finansiniai instrumentai, skirti ikimokyklinio amžiaus vaikams ugdyti, mažinti anksti mokyklas metančių mokinių skaičių, suderinti asmeninį ir profesinį gyvenimą, prieigą prie paslaugų, apimančių socialines paslaugas ir sveikatos priežiūrą, vietos plėtros strategijas bendruomenėms, paramą skurdžioms teritorijoms atgaivinti bei pereiti nuo institucinių prie bendruomeninių paslaugų“ (COM, 2013).

Siekiant įgyvendinti inkliuziją mokykloje, reikia imtis veiksmų: pradėdant politikos plėtra ir baigiant mokytojų, kurie privalo turėti žinių ir įgūdžių dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, rengimu. Mūsų visuomenė turėtų ne tik žinoti, kad kiekvienas vaikas yra unikalus, bet ji turėtų būti pasirėngusi pažinti ir toleruoti skirtingumą.

Ugdymo institucijos turi priimti vaikus, nepaisydamos jų lyties, etninės priklausomybės, religijos, tautybės, rasės ar kalbos. Dėl to inkliuzija yra glaudžiai susijusi su įvairovės pripažinimu ir toleravimu – tuo remiasi demokratijos ideologija. Be to, vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, inkliuzija mokykloje apima ne tik įprastų mokyklų atvėrimą vaikams, turintiems vidutinio sunkumo negalių, bet ir specialiųjų mokyklų kūrimą mokiniams, turintiems sunkių negalių. Inkliuzijos paradigma akcentuoja būtinybę adaptuoti mokomąjį turinį, pertvarkyti mokytojų, dirbančių su tokiais mokiniais, rengimą, vykdyti informacijos sklaidos kampanijas, mokymą asmenų, kurie yra įsitraukę į šiuos pokyčius, plėtoti jų tolerantišką požiūrį į negalių turinčius mokinius.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, lankančių Rumunijos bendrojo lavinimo mokyklas, statistinė apžvalga

Rumunijos mokyklas lankančių vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, realybę atskleidžia nacionaliniai ir tarptautiniai statistiniai duomenys. Straipsnyje pateikiami statistiniai įrodymai, patvirtinantys, kad Rumunijos mokyklos privalo būti pasirengusios suvaldyti ugdymo įvairovę.

Nacionaliniai statistiniai duomenys patvirtina tai, kas jau buvo įrodyta tarptautiniu lygmeniu, pateikiant vaikų, kuriems diagnozuotos įvairaus laipsnio negalios, registruotų viešosiose valstybinėse mokyklose, duomenis. Pagrindinis statistinės informacijos apie negalių turinčius asmenis apskritai ir vaikus, turinčius negalių, šaltinis nacionaliniu lygmeniu yra Darbo, šeimos ir socialinės apsaugos ministerija bei jos du specializuoti direktoratai: Asmenų, turinčių negalių, apsaugos direktoratas, skirtas vaikams ir suaugusiesiems, ir Vaikų apsaugos direktoratas, skirtas vaikams.

Situacija įvairiose vaikų grupėse, skirstant juos pagal amžių, rodo, kad 2013 m. kovo 31 d. Rumunijoje buvo 13 321 neįgalus 0–4 metų amžiaus vaikas, 18 141 neįgalus 5–9 metų amžiaus vaikas, 18 347 neįgalūs 10–14 metų vaikai ir 11 254 vaikai nuo 15 iki 17 metų, turintys negalių (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Negalių turintys asmenys pagal amžiaus grupes

Vaikų, turinčių negalių, skaičius amžiaus grupėse			
Amžiaus grupė	IŠ VISO	Lyginant su 2012 m. kovo 31 d.	
		IŠ VISO	IŠ kurių mergaitės
Iš viso	699 780	12 184	5 560
0–4 m.	13 321	529	242
5–9 m.	18 141	209	33
10–14 m.	18 347	-28	-97
15–17 m.	11 254	0	-77

Adaptuota pagal Socialinės pagalbos ir vaikų apsaugos direktorato statistiką.

Negalių turinčių vaikų priėmimas į tradicines bendrojo lavinimo mokyklas rodo kryptį, kuria vyksta specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų inkluzija.

Praktika ir naujoji ugdymo politika parodė, kad pozityvi diskriminacija gali būti sėkminga, nes ji apima teisę būti kitokiam nediskriminuojančios mokyklos aplinkoje. Šis principas akcentuoja vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi

poreikių, įtraukimą į viešąsias valstybines mokyklas. Nacionaliniu lygmeniu vykstančios įvairios reformos ugdymo srityje sudarė sąlygas iš naujo įvertinti vaikus ir priimti neįžymaus laipsnio sutrikimų turinčius vaikus į viešąsias valstybines mokyklas. Tačiau, siekiant, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymas(is) būtų efektyvus, iš vienos pusės, reikia, jog būtų laikomasi inkliuzinio pobūdžio, iš kitos pusės, reikalingas diferencijuotas požiūris į mokinius.

Ugdymo inkliuzinis pobūdis sukuria keblią situaciją: kai neįgalus vaikas integruojamas į tradicinę klasę, keičiasi ir vaiko, ir klasės, į kurią toks vaikas integruojamas, situacija. Būtina siekti bendro supratimo, vaikų normalaus socialinio sugyvenimo, nepaisant esamų skirtumų. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui tai reiškia būti suprastam ir pripažintam, nepaisant jo kitoniškumo. Likusiems mokiniams tai reiškia mokymąsi gerbti teisę būti kitokiam, solidarizuotis su bendramoksliais, patiriančiais sunkumų.

Socialinės pagalbos ir vaikų apsaugos direktoratas pateikia statistiką apie vaikus, priimtus į viešąsias valstybines mokyklas, priklausomai nuo paskirto ugdymo tipo: šis skaičius stabiliai auga nuo 4 475 mokinių 2003 m. iki 22 291 mokinio 2008 m., 2010 m. jis pasiekė 24 410 vaikų. Šis išaugęs vaikų, lankančių viešąsias valstybines mokyklas, skaičius užfiksuotas dėl identifikavimo ir įvertinimo veiksmų, padedančių nustatyti sutrikimo tipą, siekiant sukurti skubios pagalbos vaikui sistemą.

Galima sakyti, kad ankstyvas sutrikimo nustatymas, ankstyva intervencija, ikimokyklinis ugdymas, mokyklos tapimas viešąja valstybine mokykla, edukacinių metodų taikymas, atsižvelgiant į vaiko negalės tipą ir laipsnį, gali padaryti didelį poveikį vaiko raidai ir jo tolesnei integracijai į visuomenę.

Keletas prielaidų, susijusių su mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skaičiumi šalies mastu

Remiantis pateikta statistika akivaizdu, kad neįgalūs vaikai visuomenėje užima reikšmingą dalį, todėl būtina kurti mokytojų rengimo programas, įgalinančias sėkmingai diegti inkliuzinio ugdymo sistemą. Specializuotas mokytojų rengimas turėtų būti svarstomas iš naujo, kad būtų pasiektas mokytojų įgalinimas dirbti įvairiose institucijose ir prisidėti prie inkliuzinio ugdymo programų įdiegimo. Tradicinių mokyklų, dirbančių pagal programas, skirtas įvairių specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, mokytojų ugdymas ir rengimas yra švietimo politikos prioritetas.

Kitaip tariant, ne tik mokytojai privalo prisitaikyti prie naujos ugdymo sistemos, bet ir mokymosi centrai bei visa sistema turi prisitaikyti, kad taptų mokymosi bendruomenėmis, kur patenkinami visų mokinių ir mokytojų poreikiai.

Mokyklos nebeprivalo garantuoti įprastą ar specialųjį ugdymą – jos privalo diegti inkliuzinį ugdymą, kad mokiniai galėtų mokytis kartu.

Reikia pabrėžti, kad vienas iš svarbiausių veiksnių inkliuzinio ugdymo procese yra visų jo dalininkų, t. y. mokytojų, tėvų, mokinių ir bendruomenės, pozityvaus požiūrio į sistemą išlaikymas. Tai turėtų būti pastebima tiek įtvirtinant nediskriminavimo principą, tiek ir orientuojantis į geresnės ateities kiekvienam kūrimą.

Būtina užtikrinti, kad visa ugdymo bendruomenė įsisavintų, jog kiekvienas vaikas turi gerų savybių, kurias reikia atrasti ir jomis pasinaudoti, kadangi tik pasiekus šį tikslą vaikų pasitikėjimas savimi išaugs ir susiformuos teigiamas savęs suvokimo vaizdinys.

Statistika yra skirta tam, kad pateiktų realią mokyklų situaciją; vis dėlto tokia statistika negali koreliuoti su kitais tyrimais, skirtais negalią turinčių vaikų problemoms ar viešojo valstybinio švietimo sistemos darbui analizuoti, kadangi arba tokios statistikos nėra, arba, jei yra, susiduriama su terminų netikslumais. Ši iniciatyva turėtų būti geranoriškai vertinama, nors šalyje įdiegta integruota duomenų sistema sudaro galimybę sukurti bendrą informacijos pateikimo sistemą, kurios pagrindinis tikslas – pateikti kuo daugiau informacijos apie negalią turinčius asmenis. Be to, detalios statistikos realizavimo atveju informacija gali būti gaunama greitai, išvengiant kliūčių, pasitaikančių byloms keliaujant biurokratiniais koridoriais.

Reikėtų, kad žemos rizikos vaikų integracijos į viešąsias valstybines mokyklas stebėseną ir vertinimą būtų atliekami nacionaliniu lygmeniu. Labai reikia institucijų, kurios būtų atsakingos už kiekybinės ir kokybinės statistikos apie specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus rinkimą, siekiant įgyvendinti nacionalinį veiksmų planą, kad vaikai sulauktų individualios pagalbos pereidami į privalomąjį ugdymą, nustatytą įstatymų. Šis nacionalinis švietimo, skirto visiems, planas turėtų numatyti atsakomybę rinkti statistinius duomenis apie negalią turinčius vaikus, vertinti jų poreikius, pabrėžti tėvų įsitraukimo ir paramos svarbą vaikų ugdymo procese, skatinti bendruomenės sąmoningumą ir apsvarstyti poreikį sudaryti sąlygas mokyklose fiziškai pasiekti visus mokinius.

Švietimo politikos lygmeniu turi būti užtikrinama, kad tam tikri principai, pavyzdžiui, pagarba žmogaus teisėms, lygios galimybės, kuriuos užtikrina valstybės Konstitucija, būtų įgyvendinami. Šios politikos pagrindiniai uždaviniai yra kovoti su diskriminacija, rasizmu ir ksenofobija, kelti sąmoningumą, teikti pagalbą ir skleisti informaciją apie gerąją praktiką tiek vietos, tiek ir šalies lygmeniu. Tokia praktika turėtų propaguoti integracijos ir inkliuzijos priemones,

atviras įvairovei, akcentuojančias ugdymo vertybes, kurias turi įsisavinti mokiniai, nepaisant jų kilmės ar poreikių.

Remiantis Europos specialiųjų ugdymo(si) poreikių plėtros agentūros informacija, galima teigti, kad aukštojo mokslo institucijų atstovai viešai pasisako (interneto svetainėse ar lankstinukuose) apie politiką ir (ar) veiksmų planus, kurių laikosi teikdami pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo(si) poreikių.

Be to, reikia tobulinti įstatymus, kadangi inkliuzinio ugdymo sėkmė priklauso ir nuo šalies noro priimti atitinkamus įstatymus, plėtoti tokio ugdymo politiką ir suteikti adekvatų finansinį rėmimą, kad tai būtų įgyvendinta.

Siūloma investuoti į rengimą programų, kuriomis siekiama identifikuoti visus vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, ir sukurti duomenų bazę, pateikiančią aiškų Rumunijos švietimo sistemos vaizdą. Būtina numatyti naujas ugdymo finansinio rėmimo formas, tinkančias bet kokioms ugdymo situacijoms, kai į ugdymo procesą įtraukiami specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai (ar tai būtų vykdoma specializuotose institucijose, ar bendrojo lavinimo mokyklose, ar per šalies biudžetą, tiek finansuojant individualių institucijų reikmes (medžiagas, mokytojų padėjėjus, mokytojus ar specializuotą eksploatacijos paramą), tiek finansiškai remiant individus ir tokiu būdu padengiant specialiųjų ugdymosi poreikių sąlygotas reikmes).

Svarbu paminėti, kad ministerija turėtų sukurti tam tikras gaires, nustatančias, kuri institucija turi būti atsakinga už specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų integraciją – Švietimo ministerija ar Sveikatos ministerija.

Svarbu turėti aiškią nacionalinę vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo politiką. Ši politika atlieka esminį vaidmenį plėtojant lygiateises ugdymo sistemas. UNESCO pateikiamos ataskaitos ilgainiui tampa reikšmingos formuojant tam tikras gaires, kurias pasitelkus būtų galima teikti paramą vaikams, padėti politikams ir vadovams imtis sumanymų, kuriais būtų propaguojama vaikų integracija.

Reikia teisiniu lygmeniu priartinti Rumuniją prie Europos direktyvų, reglamentuojančių inkliuziją, būtina akcentuoti atitiktį tarptautiniams įsipareigojimams, susijusiems su negalių turinčių vaikų teise į švietimą, sukuriant kokybiškas mokytojų rengimo programas, kad mokytojai galėtų įgyvendinti inkliuziją klasėse. Atsižvelgiant į realią situaciją, kurią pateikia nacionalinė statistika apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų skaičių bendrojo lavinimo mokyklose, šio straipsnio tikslas yra pateikti skirtingų universitetų ugdymo mokslų srities dėstytojų požiūrį į inkliuzinio ugdymo sistemos diegimą.

Metodologija

Siekiant išanalizuoti akademinį kolektyvų skirtingus požiūrius į inkluzinio ugdymo sistemos įgyvendinimą, tyrime taikomi kokybiniai metodai. Tyrimas prasidėjo nuo prielaidos, kad egzistuoja didelis poreikis rengti mokytojus, galinčius diegti inkluzinio ugdymo sistemą Rumunijoje. Interviu siekiama sužinoti specialistų nuomonę apie mokytojų rengimą, turint omenyje sistemos, apimančios visus pedagogus, formavimo svarbą. Be to, siekiama identifikuoti specialistų nuomonę apie švietimo politikos plėtotės prioritetinius klausimus, susijusius su mokytojų, galinčių taikyti inkluzinį ugdymą, rengimu. Interviu buvo imti iš dėstytojų, dirbančių penkiuose Rumunijos universitetuose, kuriuose intensyviausiai vykdomi moksliniai tyrimai. Turinio analizės metodai buvo taikomi norint apibendrinti interviu metu surinktus duomenis. Duomenims analizuoti ir sisteminti naudotasi „Maxqda 11“ programa. Sutelktas dėmesys į pagrindines temas, kurios paaiškėjo interviu metu, ir į klausimus ar temas, kurie galėjo būti traktuojami kaip ginčytini. Visi šio interviu dalyviai buvo susipažinę su mokytojų situacija ir poreikiu atitikti Europos Sąjungos direktyvas, reglamentuojančias inkluzinio ugdymo sistemą. Koduojant informaciją apie ekspertus, pasirinkta raidė E (ekspertas) ir žymėjimas numeriais nuo vieno iki devynių (E1–E9).

Buvo atlikti devyni interviu penkiuose Rumunijos universitetuose, kuriuose intensyviausiai vykdomi moksliniai tyrimai (žr. 2 lentelę):

2 lentelė

Duomenys apie dalyvius

Universitetiniai centrai	Bukarešto universitetas (UB)	Babes-Bolyai universitetas (UBB)	Vakarų Timišoaros universitetas (UVT)	Alexandre'o Jean'o Cuza'o universitetas (UIAC)	Transilvanijos universitetas Brašove (UTB)
Dalyvių skaičius	3	2	2	1	1

Rezultatai

Rezultatai apima elementus, kurie yra svarbūs įgyvendinant mokytojų rengimo sistemą, privalomą visiems mokytojams, taikantiems inkluzinį ugdymą, ir aspektus, kurie siejasi su mokytojų rengimo proceso permąstymu nacionaliniu lygmeniu.

(1) *Išankstinės sąlygos siekiant įdiegti privalomą mokytojų rengimo sistemą inkluzinio ugdymo srityje*

Visi respondentai išreiškė tvirtą pritarimą tam, kad labai svarbu yra įdiegti inkluziją visuose mokomuosiuose dalykuose, o ne tik įtraukti šį aspektą į pavienius dalykus. Remiantis gautais atsakymais paaiškėjo, kad labai svarbu parengti kvalifikuotus bendrojo lavinimo mokytojus, galinčius tapti efektyviais inkluzinės klasės ugdytojais. Kitas svarbus elementas susijęs su faktu, kad šiandien inkluzinės klasės aplinka tampa vis populiareesnė, todėl bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai turi išmanyti metodus, strategijas, apibrėžiančius, kaip reikia dirbti tokioje klasėje. Dėl šios priežasties ugdymo sistemos artėja prie socialinės dimensijos – tokią mintį išreiškė tyrimo dalyvis: *Šiandien, labiau nei kada anksčiau, mokytojams nebepakanka tiesiog turėti puikų savo specialybės žinių bagažą, pavyzdžiui, kalbų, matematikos ar chemijos; be to, mokytojai turėtų būti pasirengę dirbti su mokiniais, kurių gebėjimai yra skirtingi* (UB, docentas).

Net jei nėra tikslių duomenų apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, respondento manymu, svarbu turėti bendrų žinių, įrodančių perėjimo nuo tradicinės mokyklos sistemos prie inkluzinės bendrojo lavinimo sistemos svarbą. Ši mintis išsakyta taip: *Mums reikia parengti ateities mokytojus, kurie mokytų mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, – šis faktas grindžiamas ne vien tik statistika, bet ir mokyklos realybe, kuri mums rodo, kad didėja inkluzinių klasių bendrojo lavinimo aplinkoje populiarumas* (UIAC, asistentas).

Be to, diskutuojama apie tai, kad mokytojai privalo turėti kompetencijų, įgalinančių juos dirbti inkluzinėje klasėje: *Geras mokytojas privalo pripažinti mokinių įvairovę, o ne išimti, šiandienos mokytojas privalo matyti tai kaip normą <...> mokytojai privalo gebėti suteikti mokymosi patirties, atliepančios ne vien akademinis standartus, bet ir mokinių poreikius* (UBB, profesorius).

Dėl šios priežasties, siekdami suteikti geriausią mokymosi patirtį visiems mokiniams, mokytojai privalo įgalinti mokinius išreikšti savo žinias skirtingais būdais: *Esminiai dalykai yra naudoti įvairias technologijas, įgyvendinti mokymosi su bendramoksliais veiklas, taikyti įvairius mokymo metodus, jei mokytojai nori dirbti veiksmingai su labai įvairiais mokiniais* (UVT, lektorius).

Siekiant parengti tokius mokytojus, galinčius perteikti geriausią ir gražiausią mokymosi patirtį, jiems turi būti prieinamos visos įmanomos mokytojų rengimo galimybės. Todėl svarbu inovatyviai atnaujinti mokytojų rengimo sistemą, papildyti ją įvairiais kursais. Tyrimo dalyvis šią idėją argumentuoja taip: *Esant dabartinei situacijai, kai įvairovė reprezentuoja realybę ugdymo institucijose, manau, dabar yra tinkamas laikas įgyvendinti privalomo visų mokytojų rengimo*

inkliuzinio ugdymo srityje sistemą. Kadangi inkliuzinis ugdymas propaguoja visų vaikų lygybę, aš pritariu tokiam mokytojų rengimui, kuris išplėstų jų žinias, gebėjimus ir, svarbiausia, suprojektuotų teigiamą požiūrį, o šis sąlygotų efektyvias veiklas (UB, docentas).

Be to, svarbiausias dėmesys, plėtojant mokytojų rengimą, privalo koncentruotis ne į naujų iniciatyvų kūrimą, bet į žmogiškųjų išteklių parengimą priimti pokyčius: *Tie mechanizmai, kuriuos mes kuriame, turėtų, visų pirma, įgalinti mokytojus pritariuti inkliuzijai. Turėtų būti sukurtas naujas planas, užtikrinantis visų mokytojų rengimą, nepaisant amžiaus – tiek savo, tiek ir mokinių grupių (UTB, profesorius).*

Mokytojų rengimo sistemos reguliavimas, siekiant įgyvendinti tyrimo uždavinius – įdiegti inkliuzinį ugdymą kaip svarbiausią dalyką, siejasi su būtinybe sukurti sistemą, kuri būtų autonominė, tačiau kartu ir reguliuojama nacionaliniu lygmeniu. Vienas tyrimo dalyvių akcentuoja būtiną sąlygą: *Sureguliuota tarpininkavimo sistema turėtų būti pagrįsta aiškia, apibrėžta metodologija, nes be jos mes negalime sukurti jokio reguliavimo (UVT, profesorius).*

(2) *Nacionalinės mokytojų rengimo sistemos reformavimas – tarp galimybių ir rizikos*

Ypač svarbu užtikrinti būtiniausias mokytojų pirminio ir tęstinio mokymosi sąlygas, garantuojančias teisę į kokybišką mokymąsi visą gyvenimą. Investicijos į mokytojų rengimą turėtų būti traktuojamos kaip nuolatinis reiškinys, leidžiantis įgyvendinti įsipareigojimus, užtikrinti kiekvienam profesionalų ir tinkamą ugdymą.

Akcentuojama mintis, kad labai svarbu vertinti mokytojo profesiją kaip esminį aukštos kokybės ugdymo elementą, pritaikytą prie laikmečio poreikių. Šiame kontekste akademinio ir profesinio rengimo stiprinimas, siekiant įtvirtinti šią profesiją, užtikrinant atlyginimą ir tinkamas karjeros sąlygas bei didinant šios veiklos patrauklumą tarp jaunų žmonių, tampa pagrindiniais elementais, padedančiais realizuoti esminį uždavinį, įgyti aukštesnio lygio išsilavinimą.

Kalbėdami apie galimybes ir pavojus, su kuriais susiduriama plėtojant mokytojų pirminį ir tęstinį inkliuzinio ugdymo rengimą, respondentai darsyk pabrėžė mentaliteto pokyčius, būtinus, siekiant prisitaikyti prie XXI a. ugdymo. Pavyzdžiui, vienas respondentas atkreipė dėmesį į ugdymo inovatorių, kurių dėka vyksta pokyčiai švietimo srityje, vaidmenį: *Galimybės yra susijusios su tuo faktu, kad, pirmiausia, ši sistema turėtų skatinti mokytojų mentalinius pokyčius; antra, turėtų pasiūlyti jiems teorinį ir kontekstinį modelį, pagal kurį jie galėtų tobulinti savo įgūdžius, reikalingus inkliuzijai įgyvendinti. Mano nuomone, didžiausią riziką kelia kai kurių mokytojų išankstinis nusistatymas: aš žinau pakanka*

mai, man tai nerūpi, savo kasdieniame darbe aš nesusiduriu su šiuo klausimu etc. (UB, docentas).

Be to, norėtusi, kad visi mokytojai gautų naudos iš tinkamo rengimo, galėtų dirbti su mokiniais, kurie yra linkę anksti mesti mokyklą, gyvena skurde arba aplinkoje, kurioje vyrauja socialinės problemos ar atskirties rizika. Dėl šios priežasties reikia modernių mokytojų, gebančių integruoti daugiakultūrę ir daugiadimensę mokymosi aplinką.

Išvados

Kalbant apie galimybes plėtoti naują mokytojų, taikančių inkliuzinį ugdymo būdą, rengimą, nurodoma, kad visi mokytojai gali gauti naudos tiek iš profesinio pirminio, tiek ir iš tęstinio mokymo(si), sąlygojančio greitesnę integraciją į specialią inkliuzinio ugdymo sistemą. Naujos mokytojų rengimo sistemos plėtotė, norint parengti juos dirbti taikant inkliuzinį ugdymą, pravers ateities mokytojams, siekiantiems integruotis į XXI a. mokymo paradigmą.

Plėtojant naują mokytojų rengimo sistemą, susiduriama su tokiais pavojais: 1) gali būti labai išplečiama universitetinių studijų programa (į pagrindinių dalykų sąrašą papildomai įtraukiami dalykai, susiję su inkliuziniu ugdymu); 2) dėl teisinio modelio nebuvimo ir tik ganėtinai menkai apibrėžtos metodologijos už mokytojų rengimą atsakingose institucijose gali kilti sumaištis.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad mokytojų rengimo programos restruktūrizavimas susidurs su mokytojų pasipriešinimu, kadangi per pastaruosius dvidešimt metų šioje sistemoje nuolat vyko įvairių pokyčių. Dėl šios priežasties rekomenduojama mokytojų rengimo sistemą performuoti ir įgyvendinti, koncentruojantis į aiškaus teisinio modelio ir nuoseklios metodologijos kūrimą, kas turėtų prisidėti prie dabartinių ir būsimųjų mokytojų profesinio tobulėjimo.

Literatūra

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. London: Routledge.

COM (2013). *Investing in children: breaking the vicious circle of deprivation (2013/112/UE)*. Prieiga internete: http://europa.eu/epic/docs/countries/at-investing-in-children-2013_en.pdf.

Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.

Hart, S. (1996). *Beyond special needs: Enhancing children's learning through innovative thinking*. London: Paul Chapman.

- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014a) 'Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA'. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13–20.
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 168–172.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., & Waitoller, F. R. (2011). 'Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments'. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.) (2005). *Special teaching for special children*. Maidenhead: Oxford University Press.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.
- Muşu, I., & Vrăsmaş, E. (2001). *Ghid de predare – învăţare pentru copiii cu cerinţe educative speciale*; UNICEF – România and RENINCO Association.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. London: Routledge.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD CERI. Prieiga internete: <https://www.oecd.org/edu/ceri/educating-teachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>.
- OECD (2014). *TALIS–2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. Prieiga internete: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Peters, S., & Reid, K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 551–558.
- UNICEF (2013). *Copii cu dizabilităţi*, Coordonator Monica Stanciu. Prieiga internete: <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Raport-Copiii-cu-dizabilitati.pdf>.
- World Health Organization (2011). *World report on disability*.

PRIELAIDOS ĮGYVENDINTI NAUJĄ MOKYTOJŲ RENGIMO PROGRAMĄ: INKLIUZINIS UGDYMAS MOKYKLOJE

Elena Marin

Santrauka

Inkliuzinis ugdymas yra prieiga, kuria remiantis ieškoma būdų, kaip transformuoti ugdymo sistemas, kad mokyklos galėtų pašalinti kliūtis, trukdančias visiems mokiniams būti aktyviems ir visiškai įsitraukti į ugdymosi procesą. Be to, inkliuzinis ugdymas traktuojamas kaip fundamentalus procesas, kurio pagrindinė misija yra integruoti visus mokinius į bendrojo lavinimo mokyklas. Akcentuojama, jog mokyklos privalo rengti lanksčias mokymosi programas ir taikyti personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų atliepti skirtingus mokinių poreikius, nenaudodamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo (Liasidou, 2012). Kad tai būtų įgyvendinta, mokyklose privalo dirbti aukštos kvalifikacijos mokytojai. Dėl šios priežasties mokytojų rengimo klausimai yra tarp švietimo politikos prioritetų; be to, dėl šios priežasties skiriamas ir didesnis dėmesys mokytojų, įgyvendinsiančių inkliuziją, rengimui. Atsižvelgiant į tai, straipsnyje siekiama aptarti skirtingų sričių specialistų požiūrį į inkliuzinio ugdymo specialistų rengimo sistemą, privalomą visiems pedagogams. Kitas svarbus dalykas yra švietimo politikos prioritetų, susijusių su mokytojų pasirengimu taikyti inkliuzinį ugdymą, plėtros pristatymas ir analizė, kaip tai įgyvendinama Rumunijoje. Straipsnyje bandoma aptarti inkliuzinio ugdymo diegimą Rumunijoje, remiantis statistiniais duomenimis ir aprašant veiksmus, kurių buvo imtasi, kad būtų pereita nuo segregacijos principu grįstos mokyklos prie inkliuziniu ugdymu paremtos mokyklos.

Siekiant išanalizuoti akademinį kolektyvų skirtingus požiūrius į inkliuzinio ugdymo sistemos įgyvendinimą, tyrime taikyti kokybiniai metodai. Tyrimas prasidėjo nuo prielaidos, kad egzistuoja poreikis rengti mokytojus, gebančius taikyti inkliuzinį ugdymą Rumunijoje. Pasitelkus interviu buvo siekiama sužinoti specialistų nuomonę apie mokytojų rengimą, apie sistemas, privalomas visiems pedagogams, kūrimo svarbą, mokytojų nuomonę apie švietimo politikos prioritetinius klausimus, susijusius su mokytojų pasirengimu taikyti inkliuzinį ugdymą. Interviu buvo imti iš dėstytojų, dirbančių penkiuose Rumunijos universitetuose, intensyviausiai vykdančiuose mokslinius tyrimus. Turinio analizės metodai buvo taikomi norint apibendrinti interviu metu surinktus duomenis. Duomenims analizuoti ir sisteminti naudota „Maxqda 11“ programa. Sutelktas dėmesys į pagrindines temas, paaiškėjusias interviu metu, ir į klausimus, kurie gali būti traktuojami kaip ginčytini. Visi interviu dalyviai buvo susipažinę su mokytojų situacija ir poreikiu atitikti Europos Sąjungos direktyvas, reglamentuojančias inkliuzinio ugdymo taikymą.

Gauti tyrimo rezultatai vertinami nevienareikšmiškai. Kalbant apie galimybes išplėtoti naują mokytojų, taikančių inkliuzinį ugdymą, rengimą, nurodoma, kad visi mokytojai gali gauti naudos tiek iš pirminio, tiek ir iš tęstinio mokymo(si), sąlygojančio greitesnę integraciją į specialią inkliuzinio ugdymo sistemą. Naujos mokytojų rengimo sistemos plėtotė, siekiant parengti juos dirbti taikant inkliuzinį ugdymą, bus naudinga ateities mokytojams, norintiems integruotis į XXI a. mokymo paradigmą.

Plėtojant naują mokytojų rengimo sistemą, susiduriama su tokiais pavojais: 1) gali būti labai išplečiama universitetinių studijų programa (į pagrindinių dalykų sąrašą papildomai įtraukiami dalykai, susiję su inkliuziniu ugdymu); 2) dėl teisinio modelio nebuvimo ir tik ganėtinai menkai apibrėžtos metodologijos už mokytojų rengimą atsakingose institucijose gali kilti sumaištis.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad mokytojų rengimo programos restruktūrizavimas susidurs su mokytojų pasipriešinimu, kadangi per pastaruosius dvidešimt metų šioje sistemoje nuolat vyko įvairių pokyčių. Dėl šios priežasties rekomenduojama mokytojų rengimo sistemą performuoti ir įgyvendinti, koncentruojantis į aiškaus teisinio modelio ir nuoseklios metodologijos kūrimą, kas turėtų prisidėti prie dabartinių ir būsimųjų mokytojų profesinio tobulėjimo.

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION - THE PREMISES FOR IMPLEMENTING A NEW INITIAL TEACHER TRAINING PROGRAMME

Elena Marin
University of Bucharest, Romania

Abstract

This paper attempts to highlight and examine the Romanian perspective regarding inclusive education by presenting some statistical data and the steps that have been made in order to make the switch from a school system lead by the segregation principle to a school system based on inclusive principles. Moreover, the attention focuses on the schools' key actors, the teachers, more specifically on the initial teacher training programmes available in Romania. The starting point, when it come to the initial teacher training programmes, is based on the assumption that there is an acute need for training when it comes to the implementation of an inclusive educational system in Romania. Using a qualitative approach, we aimed at presenting the specialists' opinion on priority issues in policy development regarding teacher training in the field of inclusive education, focusing on the premises for implementing a training system that is mandatory for every teacher in inclusive education and on the aspects that relate to the rethinking of the teacher's training process at a national level.

Keywords: *inclusive education; initial teacher training; teachers competences; diversity; Romania.*

Introduction

Inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems so that schools contribute to removing the barriers that prevent all students to be active and fully involved in education. One of the main important aspects related to inclusive education is related to the multiple definitions that spread from the value of difference and diversity in the society to human rights or social justice and equality and equity issues, as well as of a social model of disability (Farrell, 2010; Kauffman & Badar, 2014; Slee, 2011). The concept also relates to topics as the process of school transformation and a focus on children's entitlement and access to education (Kozleski et al., 2011) or to a contemporary mix of the values of equal opportunity, social respect and solidarity' and this fits inclusive research as well as inclusive education (Norwich, 2013). Also,

the OECD provides a definition highlighting that inclusive education is closely related to developmental potential and learning, including cultural, linguistic, ethnic, religious and socio-economic differences' (OECD, 2010). In accordance with the definition provide by the OECD, some authors argue that inclusive education is related to the difficulties that a student encounters when he/she exceeds the capacity of the school to respond. Such terms can support a view that sees difficulties as 'medical problems' which, in turn, reduces the school's sense of responsibility (Hart, 1996; Lewis and Norwich, 2005; Black-Hawkins et al., 2007).

Altogether, it seems that even though many researchers have raised the difficult issue of terminology there are still some largely unsuccessful attempts to clarify the use of different terms around inclusion and diversity and in particular, special needs and disability (Keil et al., 2006).

Moreover, inclusive education is seen as a fundamental process that has as a main mission the integration of all students into mainstream schools. Schools that must provide flexible learning programmes and personalized curricular so that it will be able to respond to differences without any additional or special provision (Liasidou, 2012). To do so schools must be represented by highly qualified teachers. That is why teacher training issues are high on policy agendas and for that reason an increasing attention it is being given to teacher education for inclusion in particular. That is why this article aims at bringing into discussion different specialists' opinions regarding the importance of a training system that is compulsory to all the members of the teaching staff from the perspective of inclusive education. Another point of interest is the presentation and analysis of the priority issues in policy development regarding teacher training in the field of inclusive education and how these policies are implemented in Romania.

Steps towards inclusion. A Romanian perspective

Compared to the 90s when the opportunities for children with special educational needs were limited to special schools with or without boarding or foster care, now the range of services has diversified, thus appears a new trend, namely the inclusion of children in public schools.

Until 1989, the official data on persons with disabilities were missing altogether or could be accessed only by those working in the institutional care system. Now this data is made public and accessible to anyone interested in this field. Moreover, the existence of people with special educational needs was known only by the family, neighbours, friends or by specialists offering services to these people. Now better public information is desired, focusing on

an expertise that has the role to identify the type of disability in order to create an emergency child support system (World Health Organization, 2011).

Unfortunately, for many children the identification of the disability coincides with the entry into the school system. The negative consequences of this fact are obvious: the late detection of the disability greatly reduces the possibility of early intervention, the most effective in these cases" (Muşu & Vrăsmaş, 2001). Therefore, children must receive an education that promotes equality and non-discriminatory rights. This education should be based on the teaching of each child.

This is the premise from which the educational system in Romania should go in the development of policies and practices in the field of inclusive education, but according to the UNICEF report *"Romania's educational system creates major drawbacks for people with disabilities. Thus, the incidence of non-schooling and early drop out is seven times or two times higher for people with disabilities compared to the general population. The most disadvantaged group in terms of access to education consists of people with serious physical, somatic or visual disabilities from the rural areas"* (UNICEF, 2013).

According to the recommendation on investing in children of the European Commission the decision-makers in education, namely the NGOs involved in the education of children with special educational needs must "understand the importance of mobilizing financial instruments and proper use of the possibilities offered by the EU financial instruments for the education of preschool children, reduction of early school leaving, reconciliation between the private and the professional life, access to services, including social services and healthcare, local development strategies of communities, supporting the regeneration of deprived areas and the transition from institutional to community services" (COM, 2013).

In order to promote school inclusion a number of actions are needed, starting with the development of policies and ending with the training of the teachers having the knowledge and skills to work with children with special educational needs. Our society should not only know that each child is unique, but it should also accept and be prepared for the knowledge and acceptance of diversity.

Educational institutions have to accept children regardless of gender, ethnicity and social religion, nationality, race or language. Therefore, inclusion is closely related to the recognition and acceptance of diversity, which is in turn based on the ideology of democracy. In addition, school inclusion for children with special educational needs covers not only the opening of regular schools to children with moderate disabilities, but also the opening of special schools for students with severe disabilities. The paradigm of inclusion advocates for the necessity of adapting the curricular, training the teachers to work with these

students, conducting information campaigns and training the social actors involved in this change, as well as developing a tolerant attitude towards them.

A statistical overview on number of children with special education needs enrolled in the Romanian mainstream schools

The reality of the presence of pupils with SEN in the public schools of Romania is supported both by the national statistics as well as the international ones. Hereinafter, statistical evidence will be presented, confirming that the Romanian school must be prepared to cope with educational diversity and not only that.

The national statistics meet what has been statistically proven at the international level by presenting the number of children enrolled in public schools who are diagnosed with varying degrees of disabilities. The main source of statistical information at the national level concerning persons with disabilities in general and children with disabilities in particular is the Ministry of Labour, Family, and Social Protection by its two specialized directorates: the Directorate for the Protection of Persons with Disabilities (DTT), for children and adults, and the Child Protection Department (CPD) for children.

The situation by age groups of children with disabilities shows that, on 31 March 2013, in Romania there were 13 321 disabled children aged 0-4 years, 18 141 disabled children aged 5-9 years, 18 347 disabled children aged 10-14 years, respectively 11 254 children with disabilities aged 15 to 17 years. (See Table 1)

Table 1

People with disabilities, by age groups

The number of children with disabilities, by age groups			
Age group	TOTAL	Compared to March 31, 2012	
		TOTAL	of which women
Total	699.780	12.184	5.560
0-4 years	13.321	529	242
5-9 years	18.141	209	33
10-14 years	18.347	-28	-97
15-17 years	11.254	0	-77

Adapted from the Statistics of the Directorate of Social Assistance and Child Protection

The situation of children with disabilities enrolled in regular schools gives us an overview of the direction of the inclusion of children with special educational needs.

In practice, and through a new educational policy, it has been shown that positive discrimination can bring success because it involves the right to specificity in an indiscriminate school setting. This principle underlies the practice of including the children with SEN in public schools. At the national level, various reforms in education have allowed the reevaluation of children and enrolled a number of children who have a low degree of deficiencies in public education. However, in order that the education of children with special educational needs is effective, on one hand it must have an inclusive character, and on the other hand it must have a differentiated character and it must be adapted to the students' educationally specific needs.

The inclusive character of education puts us in front of a problematic situation where a disabled child is integrated into a regular class. On one hand, it is the child's situation, and on the other hand, the situation of the class in which he or she is integrated. Under both aspects, what we aim is a mutual understanding, a normal social life for the children, despite the pre-existing differences. For the child with special educational needs, this means to be understood and accepted with everything he positively has, with all that he can bring to the group life. This normalisation of relations is also beneficial for the other students who learn to respect the right to difference, to be in solidarity with their peers who face difficulties in life.

The statistic of the Directorate of Social Assistance and Child Protection showed the number of children enrolled in public schools, depending on the type of education attended, which is steadily growing from 4475 students in 2003 to 22.291 students in 2008, and later reaches 24.410 children in 2010. This increase in the number of special needs children enrolled in public schools is due to their detection and expert actions, which have the role to identify the type of the deficiency in order to create an emergency child support system.

We can say that the early detection of the deficiency, the early intervention, the preschool education, the school entrance into public school, the attendance of the educational pathways which are compatible with the type and the degree of impairment of the child can have a major impact on the child's development and further in her/his integration into society.

Some assumptions regarding the statistical data available at national level when it comes to the number of students with special educational needs

Based on the presentation of these statistics it is obvious that in the society in which we live, the category of disabled children represents a considerable share, and our attention is drawn to the fact that it is absolutely necessary to conduct teacher training programs in order to successfully implement an inclusive educational system. Specialised teacher training should be reconsidered in order to meet the purpose of teachers' empowerment to work in various institutions and to play a role in inclusive education programs. The education/training of teachers in the ordinary schools that have programs for the children with special needs of any kind are a priority for the educational policies.

In other words, not only teachers must adapt to this new educational system, but the centers of learning and education must adapt too, so that they become learning communities where all the needs of students and teachers are met. Schools do not have to provide a regular education or special education anymore, but they must provide an inclusive education, and as a result the students will be able to learn together.

It should be emphasized that one of the most important factors involved in the process of inclusion is keeping a positive approach towards this system by all stakeholders: teachers, parents, students and community. This should be seen in terms of non-discrimination and the right to a better future for everyone.

It is imperative that the entire educational community start from the premise that every child has something good that should be discovered, accepted and exploited in a positive way because only by achieving this goal can the self-confidence of children be increased and a positive self-image formed.

Thus, these statistics are designed to present the reality of schools in terms of quantity. However, these statistics cannot be correlated with other studies on the existence of children with disabilities in the public educational system simply because they do not exist or if they exist, they are met with some discrepancies regarding the statistical terms. The initiative must be welcomed nevertheless since the implementation of an integrated data system in the country can offer the possibility of establishing a single reporting system, whose aim will be to collect knowledge of as much information about the people with disabilities as possible. Moreover, in the case of the realisation of a detailed statistic, the information may be obtained in a short time, thus eliminating the possible barriers that are recorded when transferring files through the bureaucratic stages.

It is advisable that the monitoring and evaluation of children with low-risk integration in public schools be accomplished at the national level. The need is acutely felt from institutions that have the responsibility of collecting quantitative and qualitative statistical data on children with SEN. This is in order to implement a national action plan so that all children may benefit from individualised help whilst transiting through the compulsory education stipulated by the law. This National Plan of Education for All should have the responsibility of collecting the statistical number of children with disabilities and assessing their needs. It should highlight the importance of parental involvement and support in the course of the education of children, to promote the awareness of the community and to consider the need to provide physical access of all students in schools.

At the level of education policy, the makers must ensure that certain principles such as respect for human rights and equality of opportunities, which are guaranteed by the state constitution, are implemented. The main objectives of this policy are to combat discrimination, racism and xenophobia, but also to raise awareness, support and disseminate good practice at the local and national levels. Such practices should promote integration and inclusion measures which are open to diversity and highlight the educational values accumulated by all students, regardless of their origin or the needs they have.

According to the European Agency for the Development of Special Needs in Education across Europe, representatives of the higher education institutions are making more explicit and public statements (via websites or brochures) on the policies and/or their action plans to support students with special educational needs.

Moreover, some improvements are required at the legislative level, because the success of inclusive education systems may depend on the willingness of the country to adopt appropriate legislation, to develop policies and to provide adequate funding for their implementation.

It is suggested that policy is invested in the development of programs that aim to identify all the children with SEN and to create a database that provides a clear view on the Romanian education system. It is also necessary to identify new forms of educational funding for any educational situations involving children with special educational needs, whether it is conducted in specialised institutions or in regular schools or through the national budget, either by funding individual needs institutions (materials, teaching assistants, teachers or specialised operational support) or by funding individuals to cover their special educational needs.

It is noteworthy that the ministries have this fiscal responsibility, and it is suggested that they develop clear references on what institution will deal with the integration of children with SEN, whether it will be the Ministry of Education or the Ministry of Health.

In conclusion, it has to be stated that it is important to have a clear national policy on the education of children with special educational needs. These policies are essential to the development of more equitable education systems. As a starting point the reports provided by UNESCO may be taken into account, which over time have become involved in actions that support children by generating guidelines to help the politicians and the managers to create policies and practices that promote the integration of children.

Thus, at the legislative level we need to align Romania to the European directives on inclusion and we must place great emphasis on the compliance with international commitments related to the right to education of children with disabilities, by creating qualitative training programs for teachers in order to become ready to face inclusion in the classroom. Starting from the reality presented by the national statistics regarding the number of children with SEN in mainstream schools, the aim of this paper is to present different perspectives of university teachers from the departments of education sciences with respect to the implementation of the inclusive education system.

Methodology

This study applies qualitative methods to analyse the different perspectives of academic collectives with respect to the implementation of the inclusive education system. This investigation started from the assumption that there is an acute need for training when it comes to the implementation of an inclusive educational system in Romania. The interview guide focuses on the identification of specialists' opinion in the domain of training regarding the importance of forming a system that is compulsory to all the members of the teaching staff from the perspective of inclusive education. It also aims at the identification of the specialists' opinion on priority issues in policy development regarding teacher training in the field of inclusive education. The interviews were conducted at five of the most research intensive universities in Romania and involved university professors. A content-analysis method was used to summarize the data that arose from the interviews. The tool used to analyse and systematize the data was Maxqda 11 software. We focused on identifying the key themes that emerged from the interviews, as well as any issues or themes that could be considered contentious. All participants in this interview are aware of the teaching situation and of the need to align with the directives

of the European Union on the implementation of an inclusive education system. Regarding the coding system of the experts, we will use the phrase E (Expert) and numbered from one to nine (E1–E9).

Nine interviews were conducted at five of the most research intensive universities in Romania and the participants profile is presented in Table 2.

Table 2

Participants profile

University centers	University of Bucharest (UB)	Babes-Bolyai University (UBB)	West University of Timișoara (UVT)	Alexandru Ioan Cuza University (UIAC)	Transilvania University of Brașov (UTB)
No. of participants	3	2	2	1	1

Results

The results are presented from an integrated perspective that considered both the elements that focus on the premises for implementing a training system that is mandatory for every teacher in the inclusive education and on the aspects that relate to the rethinking of the teacher's training process at a national level.

(1) Prerequisites regarding the implementation of a mandatory training system of all teachers in the inclusive education field

All the respondents strongly agree that it is important to embed inclusion throughout all training courses and not simply covering these issues through standalone courses. In accordance with the responses given, the main idea that arose is that it is very important to train general education teachers to be able to become efficient educators in the inclusive classroom environment. Another main element is related to the fact that nowadays, inclusive classroom environments are becoming more popular and therefore general teachers need to be aware of methods, strategies and resources that will prepare them to face inclusion in the classroom. Therefore, the educational system moves towards the social dimension, an idea presented by a university professor that states:

'today, more than ever, it isn't enough for teachers to simply have an excellent knowledge about their specialisation area, such as languages, mathematics, or Chemistry, but also teachers should also be prepared to work with students of all different abilities' (UB, associate professor).

Even though we do not have clear statistics regarding the number of students with special education needs, a professor emphasises the importance of common knowledge that shows the importance of making the shift from the traditional school system to an inclusive mainstream education system. This idea was expressed as follows:

'We need to prepare future teachers to teach students with special needs – that is a fact that is based not only on statistics, but also on the school reality that shows us that there is an increasing popularity of inclusive classrooms in mainstream educational setting' (UIAC, assistant lecturer).

Moreover, the competences that teachers must hold in order to face inclusion in the classroom was discussed, stating that:

'a good teacher must be able to recognise that student diversity is the rule rather than an exception, today's teachers must see it as a norm [...] teachers must be skilled in providing learning experiences that are responsive not only to the academic standards, but mainly to student standards' (UBB, full professor).

Therefore, in order to provide the best learning experiences for all students, teachers must empower students to express their knowledge in different ways:

'using multiple technologies, implementing peer learning activities, using various instructional methods is essential if teachers want to become more effective with a wide range of students' (UVT, lecturer).

All in all, in order to prepare teachers to provide the best learning experience and the most fruitful ones, they must be provided with the best teacher training opportunities possible. That is why it is important to innovate the current teacher training system by adding courses that deal with the concept of inclusion in the classroom. This idea was presented by a professor that considers that:

'In the current state, when diversity represents a reality within the scholar institutions, I consider it is a good time to implement a mandatory training system for all teachers in the inclusive education field. As inclusive education promotes the equality for all children, I agree to the teacher's training, in order to develop their knowledge, abilities and most importantly projecting a positive attitude so as to deploy efficient activities' (UB, associate professor).

Furthermore, the most important aspects, in developing policies in the field of training the teachers from the perspective of inclusive education, need to

keep focussed not on creating new initiatives, but on training and preparing the human resources to cope with the change:

'the mechanisms we create should lead, in the first place, to open up the teachers to the inclusion. A new plan should be developed, to facilitate training in this field to all the teachers, regardless of age, age in the field or which age group they teach for' (UTB, full professor).

Regarding the regulation of the training system for teachers in relation to the implementation of the subject of study - inclusive education as a primary matter, the necessity of implementing a system that is autonomous was highlighted, but to be regulated at a national level. In this sense, a professor states that it is necessary to implement a:

'regulated medium system, but which should be based on a clear, defined methodology, as without it, we cannot create any regulation' (UVT, full professor).

(2) Reforming the national training system for teachers – between opportunities and risks

It is essential to guarantee the necessary conditions for an initial and continuous training for teachers, complying with the right to a qualitative training throughout life. The investment made in training the teachers needs to be seen as a permanent necessity, which allows us to pursue the obligation of assuring a proficient and relevant education for everyone.

Strongly promoted is the idea that it is urgent for the teacher profession to be seen as a key element for promoting high quality education, capable of adapting itself to the exigency of the era we live in. In this context, enhancing the academic and professional training, in order to exert professional standards, assuring good salary remuneration and proper career conditions whilst increasing the attractiveness of this activity amongst young people, are becoming essential elements to reach the central objective and to boost special needs education as a higher ranking professional field.

Regarding the opportunities and risks involved in developing an initial/continuous training for the teachers within inclusive education, the respondents refer, once more, to the change of mentality, in order to adapt to the new requirements for the 21st century education. As such, one professor brings to attention the role of education innovators that lead change into education stating that:

'The opportunities are linked to the fact that this system would lead to a mentality change of the teachers, in the first place, and in the second, it would

offer them the theoretical and contextual frame, where they could develop their skills needed for inclusion. The biggest risk, in my opinion, would be the preconceived ideas of some teachers - I know enough, I don't care, I don't deal with this aspect in my every day work, etc.' (UB, associate professor).

Even more, we wish that all the teachers could benefit from proper training, to work with the students that are prone to leaving school early, or deal with poverty or live in areas with social problems or exclusion risk. That is why we need modern teachers, capable of integrating a multi-cultural and multi-dimensional learning environment.

Conclusions

Regarding the opportunities to develop a new training system, teachers in the inclusive education field point out that all teachers can benefit from a professional initial and continuous training, which will imply a faster integration to the specifics of the inclusive training system. The development of a new training system to prepare teachers for inclusive education will serve all interests and needs for teaching the future teachers, integrating itself into the 21st century training characteristics.

At the same time, the risks of developing a new training system for the teachers within the inclusive education field shows the following characteristics. Firstly, it can lead to an overcharge of the university curriculum (by adding the subject of inclusive education to the list of fundamental subjects). Secondly, in the lack of a legislative framework and a fairly low defined methodology, a confusion may be created among the institutions responsible for training teachers. All in all, the restructuring of the teacher training programme will encounter resistance from teachers because the training system changed constantly during the last 20 years. That is why it is recommended that the system be redesigned and the implementation of such training systems for the teachers focuses on developing a clear legal framework and a coherent methodology which should aid the professional development of the current and future teachers within the field of an integrated curriculum.

References

- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in schools*. London: Routledge.
- COM (2013). *Investing in children: breaking the vicious circle of deprivation (2013/112/UE)*, Retrieved from: http://europa.eu/epic/docs/countries/at-investing-in-children-2013_en.pdf

- Farrell, M. (2010). *Debating Special Education*. London: Routledge.
- Hart, S. (1996). *Beyond special needs: Enhancing children's learning through innovative thinking*. London, Paul Chapman.
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014a). 'Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA'. *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13–20.
- Keil, S., Miller, O., & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33 (4), 168-172.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J., & Waitoller, F. R. (2011). 'Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments'. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski & F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lewis, A., & Norwich, B. (Eds.) (2005). *Special teaching for special children*. Maidenhead, Oxford University Press.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.
- Muşu I., & Vrăsmaş, E. (2001). *Ghid de predare – învăţare pentru copiii cu cerinţe educative speciale*; UNICEF - România and RENINCO Association.
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education*. London: Routledge.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD CERI, Retrieved from: <https://www.oecd.org/edu/ceri/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>
- OECD (2014). *TALIS- 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Peters, S., & Reid, K. (2009). Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 551-558.
- UNICEF (2013). *Copiii cu dizabilităţi*, Coordonator Monica Stanciu, Retrieved from: <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Raport-Copiii-cu-dizabilitati.pdf>
- World Health Organization (2011). *World report on disability*.

TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION - THE PREMISES FOR IMPLEMENTING A NEW INITIAL TEACHER TRAINING PROGRAMME

Elena Marin

Summary

Inclusive education is an approach that looks into how to transform education systems so that schools assist in removing the barriers that prevent all students to be active and fully involved in education. Moreover, inclusive education is seen as a fundamental process that has as a main mission the integration of all students into mainstream schools. Meaning that schools must provide flexible learning programmes and personalised curriculum so they can respond to differences without any additional or special provision (Liasidou, 2012). To do so schools must be represented by highly qualified teachers. That is why teacher training issues are high on policy agendas and for that reason increasing attention it is being given, in particular, to teacher education for inclusion. That is why this article aims at bringing into discussion different specialists' opinion regarding the importance of a training system that is compulsory to all members of the teaching profession from the perspective of inclusive education. Another point of interest is the presentation and analysis of the priority issues in policy development regarding teacher training in the field of inclusive education and how these policies are implemented in Romania. This paper also attempts to examine and highlight the Romanian perspective regarding inclusive education by presenting some statistical data and the steps that have been made in order to make the switch from a school system lead by the segregation principle to a school system based on inclusive principles.

This study applies qualitative methods to analyse the different perspectives of academic collectives with respect to the implementation of the inclusive education system. The investigation started from the assumption that there is an acute need for training when it comes to the implementation of an inclusive educational system in Romania. The interview guide focuses on the identification of specialist opinion in the domain of training regarding the importance of a forming system that is compulsory to all members of the teaching staff from the perspective of inclusive education. It also identifies the specialists' opinion on priority issues in policy development regarding the teacher training in the field of inclusive education. The interviews were conducted at five of the most research intensive universities in Romania and involved university professors. A content-analysis method was used to summarise the data that arose from the interviews. The tool used to analyse and systematise the data was Maxqda

11 software. We focused on identifying the key themes that emerged from the interviews, as well as any issues or themes that could be considered contentious. All participants in this interview are aware of the teachers' situation and of the need to align with the directives of the European Union on the implementation of an inclusive education system. Regarding the coding system of the experts, we used the phrase E (Expert) and numbers from one to nine (E1–E9).

The results of this study emphasised different findings. First, regarding the opportunities to develop a new training system for the teachers in the inclusive education field it was pointed out that all teachers can benefit from professional initial and continuous training. This will imply a faster integration of the qualities of an inclusive training system. The development of a new training system to prepare teachers for inclusive education will serve all the interests and needs of teaching future teachers, integrating itself into the 21st century.

At the same time, the risks of developing a new training system for teachers within the inclusive education field shows the following characteristics. Firstly, it can lead to an overcharge of the university curriculum (by adding the subject of inclusive education to the list of fundamental subjects). Secondly, with the lack of a legislative framework and a fairly low defined methodology, a confusion may be created among the institutions who are responsible for training teachers. All in all, the restructuring of the teacher training programme will encounter resistance from the teachers, because the training system was changed constantly during the last 20 years. That is why a clear legal framework needs to be developed including a coherent methodology. This should aid the professional development of the current and future teachers.

