

## Capitolul 2

### PROVOCĂRI REGIONALE PENTRU INCLUZIUNE

**Zornitsa Staneva<sup>1</sup>, Ivana Tsvetkova<sup>2</sup>, Mihaela Constantina Vatavu<sup>3</sup>, Alina Ailincăi<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>*CuBuFoundation (BULGARIA)*

<sup>2</sup>*CuBuFoundation, (BULGARIA)*

<sup>3</sup>*Fundatia EuroEd, (ROMANIA)*

<sup>4</sup>*Fundatia EuroEd (ROMANIA)*

*zornitsastaneva@gmail.com, iptsvetkova@gmail.com, mihaela.vatavu@euroed.ro,  
alina.ailincăi@euroed.ro*

## 1 INTRODUCERE

Potrivit Declarației Universale a Drepturilor Omului (UDHR), articolul 26, toată lumea are dreptul la educație. Mai mult, se precizează că „Educația trebuie să fie îndreptată spre dezvoltarea deplină a personalității umane și către întărirea respectării drepturilor omului și a libertăților fundamentale. Se promovează înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile, grupurile rasiale sau religioase” (UDHR). Într-o lume ce se dezvoltă foarte repede, marcată de globalizare și diversitate, problema incluziunii și educației a devenit unul dintre punctele centrale ale cercetării, inovării și practicii. De fapt, conform Raportului de Monitorizare Globală a Educației - UNESCO, echitatea și incluziunea au devenit punctele cheie ale Agendei 2030. Cu toate acestea, distribuția inegală a resurselor este încă predominantă, succesul în atingerea acestor obiective a fost până acum limitat și plin de provocări. Unele dintre aceste provocări provin din caracteristicile comune ale inegalității, care includ, dar nu se limitează la, dizabilitate, etnie, limbă, migrație, strămutare, gen și religie. Altele sunt legate de contexte geografice, economice (sărăcie), toate fiind accentuate de pandemia de Covid-19.

Acest capitol va analiza educația incluzivă (IE), văzută ca un principiu care sprijină și salută diversitatea în rândul tuturor cursanților (UNESCO, 2017). Se va concentra pe câteva dintre principalele provocări care predomină în Europa, și anume migrația, sărăcia, situația persoanelor supradotate, nevoile speciale, dizabilitățile și pandemia de Covid-19. Pentru a prezenta și a aborda unele dintre aceste provocări, termenii „incluziune” și „echitate” trebuie definiți clar, făcând referire la Ghidul UNESCO pentru asigurarea incluziunii și echității în educație (UNESCO, 2017).

Incluziunea este un proces care ajută la depășirea barierelor care limitează prezența, participarea și performanța cursanților. Echitatea înseamnă asigurarea corectitudinii, în care educația tuturor cursanților este văzută ca având o importanță egală.

## 2 PROVOCĂRI REGIONALE ASUPRA INCLUZIUNII ȘI A EDUCAȚIEI

### 2.1 Migrația

Migrația reprezintă un fenomen răspândit în Europa ultimilor ani. Conflictul de securitate și criza economică au forțat oamenii să se mute în căutarea unei noi vieți. Unii ajung ca solicitanți de azil și/sau în tabere de refugiați. Alții sunt conduși de mobilitatea globală, găsesc oportunități de muncă și se integrează ușor în comunitate. Familii întregi care provin din alte culturi, rase, medii și credințe religioase trăiesc acum în Europa, iar copiii lor învață în școlile locale. Cu toate acestea, toți se confruntă cu provocări, nu doar cele de adaptare la noul mediu, ci și cele referitoare la incluziunea în

procesul educațional. De fapt, migrația și toate aspectele aferente acesteia sunt considerate a fi unul dintre cei mai mari factori de risc în ceea ce privește excluderea. Acest lucru produce noi provocări pentru predare, dar și pentru evaluarea, stereotipurile culturale pot avea consecințe de amploare asupra carierei ulterioare a elevilor, în educație, ocupație și viață. (Altrichter, 2020).

Potrivit rapoartelor UNICEF și UNESCO, statisticile legate de educație și migrație sunt destul de îngrijorătoare:

- 28 de milioane de copii au fost fără adăpost din cauza conflictelor, în 2016,
- În 2017, 61% dintre copiii refugiați erau înscriși în școala primară,
- În același an, doar 23% dintre elevii refugiați s-au înscris în școlile secundare.

Potrivit Green Paper, dacă sistemele de învățământ nu acționează pentru a integra migranții, aceștia au potențialul de a exacerba diviziunile etnice, de a segrega și de a contribui la dezavantajul socioeconomic experimentat de multe grupuri de migranți (Rashid, Tikly 2010). De aceea, e necesară o actualizare a modelului standardizat de școlarizare și examinare, întrucât obiectivul echității nu este întotdeauna atins deoarece, potrivit cercetătorilor, notele elevilor sunt corelate cu categoriile de mediu social din care provin (Alcott, 2017). Această problemă este sporită și mai mult de faptul că mulți profesori nu au suficiente competențe interculturale pentru a aborda diferențele „culturale” (Altrichter, 2020).

Când analizăm mai în profunzime, există o mulțime de factori de risc/provocări care au legatura cu incluziunea în educație, derivați din acest fenomen de migrație.

### *2.1.1. Bariere lingvistice*

Bariera lingvistică este considerată una dintre cele mai predominante provocări pentru IE. Studiile arată că, deoarece elevii dintr-o sală de clasă multiculturală învață adesea conținut într-o a doua limbă, acest lucru afectează grav rezultatele acestora, asta dacă nu au competențe lingvistice (Cooper, Helmes & Ho, 2004) (Alsubaie, 2015). Se spune că deficiențele lingvistice reprezintă o barieră în toate nivelurile de învățământ. Incapacitatea de a înțelege materialul și nevoia de repetare pot fi frustrante pentru elevi, pentru profesor, precum și pentru restul clasei. În plus, se spune că duce la scăderea încrederii în sine, la timp suplimentar petrecut după orele de școală pentru a evita rămânerea în urmă cu materialul și, adesea, la divergențe sociale și excludere. De exemplu, într-un eșantion de studiu din Belgia, elevii non-nativi prezentau un risc mai mare de a fi victimizați, în special în școlile în care constituiau o minoritate (Higen, Mo'sko 2020).

În plus, bariera lingvistică poate afecta comunicarea părinte-profesor, care poate fi crucială pentru progresul și incluziunea copilului. Potrivit cercetărilor, părinții evită adesea să meargă la școală, să participe la întâlnirile profesor-părinți sau să citească/răspundă la comunicarea scrisă din școală, din cauza nivelului lor de cunoaștere a limbii. Chiar dacă membrii familiei știu suficient pentru a înțelege mesajele comunicate în scris, încrederea lor în a-și comunica propriile gânduri, preocupări și sugestii ar putea fi limitată. În multe cazuri, lipsa traducătorilor care vorbesc limba lor maternă duce la nevoia copiilor de a face traduceri, ceea ce duce la o comunicare greșită sau chiar la lipsa acesteia.

### *2.1.2. Cultura*

Cultura include tot ceea ce face ca un grup sau comunitate dintr-o societate să fie distinct/ă. (Alsubaie, 2015).

Când luăm în considerare cultura și IE, provocările aferente sunt multiple. În ceea ce privește comunicarea, ceea ce trebuie recunoscut este că există variații semnificative între culturi în comunicare sau contacte interpersonale ale elevilor din sala de clasă multiculturală, deoarece aceștia au un stil diferit de comunicare nonverbală. Acest lucru poate duce la neînțelegeri atât între profesor și elevi, cât și între colegii de clasă (Bohm, Davis, Meares & Pearce, 2002) (Alsubaie, 2015). Adesea, aceasta poate fi o cauză de excludere, bătaie de joc, bullying sau agresiune din partea colegilor, frustrare și confuzie din partea profesorului.

În majoritatea școlilor, caracteristicile și diversitățile culturale specifice nu sunt abordate în mod regulat și adesea nu sunt prezentate în curriculum. Prin urmare, majoritatea cursanților migranți își pot reprezenta cultura doar în proiecte sau prezentări, ceea ce duce adesea la consolidarea stereotipurilor, și poate provoca un sentiment de neapartenență și denaturare. Acest lucru este observat și menționat de cercetători, care susțin că dintr-o perspectivă mai largă, pentru mulți, apare nesiguranța privind *apartenența lor socială*, acolo unde noul elev, adesea nou și în comunitate, nu se simte ca acasă nici acasă, nici în noul mediu. Acest lucru poate duce la alienare atât din punct de vedere educațional, cât și social și, în unele cazuri, poate duce la depresie.

Provocările culturale, cât și lingvistice, cu care se confruntă familiile pentru a comunica cu profesorul și școala nu sunt adesea luate în considerare. În subsecțiunea anterioară, limbajul a fost abordat ca o provocare. Cu toate acestea, aspectul cultural are mai multe fațete. Pot exista anumite presupuneri pe care familiile le au despre comunicarea cu școlile pe baza experiențelor lor anterioare sau a valorilor culturale. În unele țări, profesorul este foarte respectat și nu ar trebui să fie chestionat cu privire la metodele utilizate. În plus, există o mare diversitate în ceea ce privește modul în care familiile minoritare sunt implicate în educația copiilor, care trebuie luată în considerare și trebuie implementată abordarea corectă.

### 2.1.3. Sănătatea mintală

Sănătatea mintală a elevului afectează direct performanța acestuia. Când ne raportăm la migrație și sănătatea mintală, factorul căruia trebuie să-i acordăm atenție este *stresul* prin care trec unii dintre copii. Plecarea dintr-o țară din cauza riscurilor de securitate și solicitarea de azil, părăsirea casei familiale, au efecte pe termen lung asupra stării psihice a copilului. Potrivit cercetărilor efectuate în rândul profesorilor, tensiunea cauzată de experiențele pe care le-au avut în țara lor de origine, sau în timpul migrației, este evidentă. Dacă copiii au experimentat situații traumatice, aceasta poate duce la dificultăți de concentrare și, în unele cazuri, chiar la tulburări de stres post-traumatic (Higen & Mo'sko 2020). Acest lucru poate duce la performanțe educaționale scăzute, sporite de barierele lingvistice indicate anterior și de dificultățile de adaptare la noul mediu. A te simți ca un paria, în suferință emoțională și mentală împiedică fără echivoc oportunitățile pentru IE, precum și incluziunea socială. În plus, în unele cazuri, copiii proveniți țărilor aflate în dificultate se poate să nu fi învățat cum să rezolve conflictele fără violență (Higen & Mo'sko 2020). Prin urmare, atunci când se confruntă cu o situație tulburătoare, hărțuire sau maltratare, aceștia pot recurge la un comportament antisocial și chiar agresiv. Acest lucru duce la încă o tensiune pe drumul spre incluziune.

### 2.1.4. Rasă, gen și religie

În centrul predării eficiente într-o clasă multiculturală se află de fapt conștientizarea rasială, unde recunoașterea diversității rasiale, etnice și culturale în sala de clasă modelează strategiile de predare (Centrul Poorvu pentru Predare și Învățare). O cercetare amplă confirmă modalitățile în care micro-agresiunile pot afecta performanța academică (Sue, 2013), iar profesorii ar trebui să ia în considerare modalități de a dezvolta un climat de clasă incluziv, care să respecte toți indivizii prezenți în sala de clasă (Centrul Poorvu).

Rasa este una dintre bazele predominante ale discriminării. Elevii migranți care au, de asemenea, un mediu rasial sau etnic diferit de grupul predominant în clasă sau școală, sunt adesea excluși sau devin o țintă a agresiunii. Acest lucru poate duce la depresie, conflicte, excludere și chiar abuz fizic, toate acestea având un impact negativ cuprinzător asupra copilului.

Religia reprezintă unul dintre motivele cel mai des menționate pentru apariția barierelor dintre copii și, de asemenea, un factor care poate afecta incluziunea în educație. Sărbătorile legale diferite sau valorile referitoare la relații, de exemplu, pot provoca conflicte și insulte (Higen & Mo'sko 2020). Lipsa de înțelegere a practicilor și acceptarea acestora, poate duce la discriminare și excludere din procesul educațional și poate afecta relațiile sociale din școală. Ceea ce este important de remarcat în legătură cu aceasta, este problematica de gen și decalajul care încă există în ceea ce privește accesul,

rezultatele învățării și continuarea în educație. Dovezile sunt că sistemele de învățământ adesea perpetuează mai degrabă, decât provoacă inegalitățile de gen (UNGEI, 2012). Potrivit statisticilor, fetele din întreaga lume au mai multe șanse să aibă acces limitat la educație decât băieții. Acest lucru se datorează, printre altele, atât atitudinilor culturale, cât și religioase față de rolurile de gen, în special în țările în curs de dezvoltare. Cu toate acestea, unele familii de migranți, după ce au venit în Europa, își pot reține fiicele de la școală pe baza acestor valori, sau uneori chiar se tem de noul mediu. În unele țări, din cauza culturii sau religiei, băieții și fetele învață separat, mai ales după o anumită vârstă, însă acest lucru este rar în Europa, cu excepția cazului în care sunt luate în considerare școlile specializate. Acest lucru limitează oportunitățile fetelor de a accesa IE și reprezintă o provocare greu de depășit.

### 2.1.5. Pregătirea profesorilor

Strategia de diversitate și incluziune a Comisiei Europene stabilește o țintă pentru acceptarea diversității, respinge discriminarea și îndeamnă la asigurarea șanselor egale (Figura 1). Cu toate acestea, în ciuda faptului că este o societate multiculturală și are un istoric substanțial în educație incluzivă și diversitate, se pare că există încă unele dificultăți referitoare la atribuirea acestor valori în sala de clasă (Carballo, 2009), iar profesorii sunt și pot fi adevărații actori ai schimbării.



Figura 1. Strategia de diversitate și incluziune a Comisiei Europene (2017)

Mulți teoreticieni critici susțin că predarea este un act politic. Politica predării implică exercitarea conștiinței critice într-un proces de luare a deciziilor privind ce să predea și cum să predea (Freire, 1995; Hooks, 1994; McLaren 2003).

Deoarece profesorii fac parte din societatea noastră, ei au inevitabil stereotipuri și prejudecăți, pe care pot să nu le conștientizeze sau să le recunoască. Acestea ar putea implica, printre altele, discriminare rasială, roluri de gen și stereotipuri culturale. Potrivit cercetărilor, cadrele didactice care au prejudecăți legate de diversitate, întâmpină mai multe dificultăți în a preda eficient la o clasă multiculturală, sau în a oferi IE. Flores și Smith sugerează că profesorii trebuie să treacă prin procesul dificil de a reflecta la propriile sentimente și atitudini, pentru a le oferi copiilor o educație fără prejudecăți (Higen, & Mo'sko

2020). Este important ca profesorii să fie, de asemenea, conștienți de faptul că așa-numita perspectivă daltonistă, care consideră mediile culturale, rasiale și etnice ca fiind irelevante și presupune că tratarea tuturor indivizilor la fel va șterge problemele de inechitate și nedreptate (Guo & Jamal, 2006), nu este o soluție. De cele mai multe ori, duce la un decalaj lărgit și îndepărtarea de la includerea reală.

De fapt, o altă provocare, și probabil cea mai răspândită, cu care se confruntă și care stă la baza celor menționate mai sus este lipsa resurselor și a pregătirii pentru a lucra eficient într-o clasă diversă și a oferi IE. În multe cazuri, restricțiile financiare fac dificilă asigurarea celui mai bun mediu pentru incluziune. Cu toate acestea, cercetările arată că profesorii recunosc provocările pe care le prezintă o clasă diversă și, respectiv, nevoia lor de a obține instrumente și pregătire pentru a lucra eficient (Carballo, 2009). Este important de menționat faptul că există un decalaj între formarea inițială oferită viitorilor profesori și cea necesară pentru abordarea provocărilor menționate și a mediului în continuă dezvoltare. În plus, profesorii trebuie să-și ajusteze stilul de predare atunci când se confruntă cu o clasă diversă, deoarece în unele cazuri se așteaptă să urmeze programa, în timp ce predau simultan o nouă limbă unor elevi. Potrivit interviurilor realizate cu profesori, acest lucru, combinat cu necesitatea de a acorda timp suplimentar unora dintre noii elevi migranți, în timp ce ceilalți lucrează independent, repetând aceleași informații sau trebuind să le explice în moduri diferite, poate fi perceput de către semenii copilului ca „tratament special” și devin un motiv de tachinare sau de agresiune. În general, există un echilibru delicat care trebuie menținut.

## 2.2. Dizabilități

Potrivit Organizației Mondiale a Sănătății, cel puțin una din zece persoane din lume are un handicap. Dizabilitatea nu este ceva cu care te naști neapărat, iar un handicap poate fi dobândit de-a lungul vieții.

Definițiile dizabilității variază foarte mult nu numai de la o țară la alta, ci și în cadrul diferitelor grupuri, dar dacă trebuie să selectăm și să oferim o definiție simplă și ușor de înțeles, ar fi că o dizabilitate este o condiție fizică, mentală sau psihologică care poate limita activitățile unei persoane.

Nu există limite și delimitări ale dizabilității. Ea afectează copiii și adulții indiferent de statutul lor social, etnic, economic sau de situația geografică. Acestea fiind spuse, trebuie să ținem cont de faptul că sărăcia îi face pe oameni deosebit de vulnerabili, deoarece condițiile, care apar cu mai multă frecvență în țările mai sărace, cum ar fi malnutriția, lipsa sau îngrijirea precară a sănătății, probabilitatea de accidente în munca riscantă, este mai mare, lipsa unor metode de depistare precoce a bolilor și anomaliilor se numără printre cauzele principale, stând la baza apariției dizabilităților.

Dizabilitățile pot impune numeroase piedici unei vieți productive și satisfăcătoare. Pentru persoanele cu dizabilități este adesea greu să acceseze diverse servicii de sănătate, angajare și educație, din cauza obstacolelor din mediu, precum și din cauza atitudinilor altor persoane.

Modelul social al dizabilității a fost creat ca o încercare de a schimba poziția persoanelor cu dizabilități și de a schimba perspectiva atât a societății, cât și a grupurilor cu dizabilități față de dizabilități. Conform modelului social, persoanele cu dizabilități sunt văzute ca fiind invalide nu din cauza deficiențelor lor (de exemplu, surditate sau boli mintale), ci prin incapacitatea societății de a răspunde nevoilor lor (Setul de instrumente privind dizabilitățile pentru EDUCAȚIA INCLUZIVĂ AFRICA). Înțelegerea că a fi cu dizabilități face parte din spectrul normal al vieții umane, iar societatea trebuie să se aștepte ca persoanele cu dizabilități să fie acolo și să le includă, este o înțelegere la care și InCrea+ aderă și la care încearcă să contribuie prin metode artistice în educația școlară. Modelul medical nu poate oferi persoanelor cu dizabilități acces la întreaga gamă de oportunități educaționale, de angajare, sociale și de altă natură, precum și la o viață egală.

Având în vedere că educația adecvată este primul pas, care trebuie asigurat pentru ca șansele cuiva la o viață egală și împlinită să fie îmbunătățite, aici vom acorda o atenție deosebită asigurării incluziunii în educația școlară de calitate. Primul tratat privind drepturile omului care solicită o astfel de educație este Convenția cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități, care stabilește cerințele în articolul 24: Educație.



### *2.2.1. Dizabilități, educație specială și Educație incluzivă*

În trecutul nu atât de îndepărtat, educația copiilor cu dizabilități era implementată în școli speciale, care, indiferent de potențiale beneficii, de obicei purtau și încă poartă (în locurile în care există) o aură de stigmatizare și izolare, precum și implicarea de costuri mai mari pentru comunitate. Școlile de învățământ general sunt mai ieftine și disponibile la nivel local. Pregătirea acestora pentru furnizarea de educație incluzivă este totuși o întreprindere complicată.

Ceea ce înseamnă în principiu educația incluzivă este educarea elevilor cu nevoi educaționale speciale în medii educaționale obișnuite. Educația incluzivă cu siguranță nu se limitează doar la plasament. De fapt, înseamnă facilitarea educației acestor elevi cu un pachet complex de prevederi, care includ adaptarea curriculumului, metode de predare adaptate, tehnici de evaluare modificate și aranjamente de accesibilitate. Pe scurt, educația incluzivă este o strategie cu mai multe componente (Suleymanov, 2015).

Pentru a merge puțin mai departe, atunci când vorbim de educația incluzivă (IE) a copiilor cu dizabilități, orientările politicii UNESCO justifică trei motive principale în sprijinul educației incluzive. Conform primei justificări, educația incluzivă urmărește dezvoltarea unor modalități de predare care să răspundă nevoilor diferite, astfel încât toți copiii să poată profita de procesul de la clasă. A doua justificare socială afirmă că educația incluzivă este un instrument excelent pentru schimbarea atitudinilor față de diversitate și pentru a forma baza unei societăți nediscriminatorii și nepărtinitoare. A treia justificare economică afirmă că educația incluzivă este rentabilă – este mai ieftin să se înființeze și să mențină școli care educă toți copiii împreună decât să înființeze un sistem complex de diferite tipuri de școli specializate pe diferite grupuri de copii (UNESCO, 2009).

Principiile internaționale ale educației incluzive sunt definite în Declarația și Cadrul de Acțiune de la Salamanca (UNESCO, 1994):

1. Principiul călăuzitor care informează acest Cadru este că școlile ar trebui să găzduiască toți copiii, indiferent de condițiile lor fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură;
2. Educația cu nevoi speciale încorporează principiile dovedite ale unei pedagogii solide de care pot beneficia toți copiii;
3. Principiul fundamental al școlii incluzive este ca toți copiii să învețe împreună, ori de câte ori este posibil, indiferent de orice dificultăți sau diferențe pe care le-ar putea avea;
4. În cadrul școlilor incluzive, copiii cu nevoi educaționale speciale ar trebui să primească orice sprijin suplimentar de care ar putea avea nevoie pentru a-și asigura o educație eficientă;
5. O atenție deosebită trebuie acordată nevoilor copiilor și tinerilor cu dizabilități severe sau multiple;
6. Curricula trebuie adaptată la nevoile copiilor, nu invers;
7. Copiii cu nevoi speciale ar trebui să primească sprijin educațional suplimentar în contextul curriculum-ului obișnuit, nu al unui curriculum diferit.

### *2.2.2. Beneficii ale educației incluzive*

Beneficiile educației incluzive depășesc cu mult aspectele academice, opiniile asupra cărora, în anumite locații geografice, sunt de fapt destul de controversate. Beneficiile asupra cărora experții sunt unanimi, acoperă beneficiile sociale, deoarece învățarea într-un mediu general oferă copiilor cu dizabilități posibilitatea de a interacționa cu un grup divers de colegi și de a dezvolta relații cu aceștia. Acest lucru le permite să-și îmbunătățească abilitățile sociale și comportamentul, având exemple adecvate în sala de clasă de educație generală. Aceste exemple și corecțiile comportamentale atente, pe care profesorii și colegii sunt încurajați să le întreprindă, duc la acceptarea socială, care este unul dintre principalele avantaje ale educației incluzive.

Un alt beneficiu al educației incluzive este depășirea prejudecăților sociale. Expunerea la medii incluzive îi determină pe elevi în general să obțină o mai bună înțelegere a diferitelor aspecte ale vieții și, prin urmare, o atitudine mai tolerantă și o acceptare a diferențelor individuale.

### 2.2.3. *Obstacole*

Educația incluzivă se confruntă cu numeroase obstacole. Unul dintre principalele **obstacole** de pe listă este lipsa unei pregătiri adecvate a profesorilor. Adesea, profesorii simt că nu sunt pregătiți pentru a preda într-un cadru incluziv, deoarece nu le-au fost oferite formarea adecvată sau dezvoltarea profesională.

Acesta este unul dintre motivele pentru care mulți elevi cu dizabilități, precum și părinții lor au preferat de fapt programele de educație specială în detrimentul unor programe incluzive furnizate inadecvat.

Chiar dacă expunerea elevilor cu dizabilități la materiale curriculare adecvate vârstei poate părea foarte benefică, dacă aceste materiale nu sunt modificate corespunzător în funcție de nevoile lor, acești elevi nu ar putea să țină pasul cu toți ceilalți și să aibă succes. Spre deosebire de aceasta, dacă conținutul este simplificat excesiv pentru a răspunde nevoilor elevilor cu dizabilități, acest lucru îi va dezavantaja pe elevii cu rezultate medii și înalte.

Printre obstacole putem enumera și unele dintre cele mai evidente – lipsa accesibilității fizice în toate locurile în care are loc educația incluzivă. Numeroase sunt cazurile în care școlile sunt pregătite cu o rampă care poate conduce un copil în scaun cu roțile în școală, dar accesibilitatea se termină acolo, adică toate etajele și zonele școlare rămase sunt inaccesibile.

Un alt obstacol sau barieră în calea educației incluzive sunt așa-numitele bariere atitudinale. Atitudinile negative și convingerile dăunătoare creează bariere semnificative în fața educației persoanelor cu dizabilități. Există cazuri în care copiii cu dizabilități nu au voie să meargă la școală din cauza atitudinii greșite din partea conducerii școlii și a societății. Nu vorbim de cazuri în care părinții încearcă să ascundă o anumită afecțiune medicală, care impune o amenințare reală atât pentru copilul afectat, cât și pentru persoanele din jurul acestuia din școală. Bariera atitudinii este legată de faptul că, potrivit anumitor grupuri, copiii cu dizabilități sunt considerați incapabili de a participa la educație și orice astfel de ambiție din partea copilului sau a părinților săi se poate confrunța nu numai cu respingere, ci și cu violență, abuz sau izolare socială.

Trebuie să menționăm un alt tip de barieră în calea educației incluzive – cele economice. Familiile cu copii cu dizabilități au costuri mai mari în comparație cu alte familii. Nevoia constantă de reabilitare, de acoperire a anumitor servicii medicale, de tratamente speciale slăbește bugetele familiei. Toate taxele școlare care trebuie plătite de familii impun o povară suplimentară. Acest lucru este deosebit de relevant pentru familiile care se confruntă cu dificultăți financiare și chiar și în țările bogate, acesta este adesea cazul, având în vedere că unul dintre părinți, de obicei mama, nu are un serviciu stabil și plătit din cauza necesității de a oferi sprijin și îngrijire la domiciliu.

### 2.2.4. *Depășirea obstacolelor*

Având în vedere beneficiile educației incluzive, educatorii și specialiștii în educație sau formatorii ar trebui să se concentreze pe implementarea strategiilor pentru depășirea provocărilor și obstacolelor.

Înainte de a intra în vastele aspecte ale educației incluzive, putem lua în considerare câțiva pași simpli pe care îi poate face un profesor pentru a oferi IE o șansă. Primul lucru ar fi plasarea adecvată a elevilor cu dizabilități în sala de clasă, așezându-i în față, însoțiți la masă sau la rând de elevi fără dizabilități.

De asemenea, profesorul nu ar trebui să uite niciodată cât de importantă este tratamentul egal pentru atmosfera socială din clasă. Dacă elevii cu dizabilități simt că li se acordă privilegii mai mari și nu sunt corecți atunci când se comportă greșit sau nu reușesc să livreze rezultatele așteptate, vor apărea conflicte.

Procesul de educație incluzivă a unui elev cu dizabilități ar trebui să fie stabilit sub forma unui plan individual de educație, elaborat de profesori, experți educaționali, părinți și elevii înșiși. Planul ar trebui

să includă informații despre ceea ce este necesar pentru ca nevoile cauzate de dizabilități să fie satisfăcute și pentru ca educația generală să fie eficientă. Cei implicați în scrierea acestui plan ar trebui să se întâlnească periodic pentru a verifica dacă progresul corespunde cu ceea ce este prevăzut.

Planul trebuie să includă o declarație de obiective măsurabile, o strategie de participare a copilului, o declarație a progresului copilului, linii directoare pentru implicarea părinților și menținerea lor informați și actualizați cu privire la progresele realizate pe parcursul anului.

Având în vedere că, de obicei, profesorul cu clase incluzive nu are, de obicei, sprijinul unei terțe părți, oferit de un alt profesor sau expert extern, de dragul gestionării clasei și a face posibilă coeziunea, acesta poate crea un cerc de prieteni în jurul copilului sau copiilor cu dizabilități. Acest lucru ar face posibil ca copilul să primească ajutor chiar și atunci când profesorul acordă atenție unui alt grup de elevi. Cercul de prieteni ar putea cuprinde colegi care se descurcă bine la școală și locuiesc lângă copilul cu dizabilități. Membrii acestui cerc se oferă voluntari să ajute la sarcini, ajutând astfel copilul cu dizabilități să progreseze școlar, dar și doborând barierele psihologice și atitudinale. Implicarea părinților și a comunității în acest proces este o altă necesitate atunci când vorbim de depășirea barierelor atitudinale, deoarece comunitatea ar accepta treptat normalitatea atât a dizabilității, cât și a faptului că face parte din viața comunității. Organizarea de seminarii de instruire sau de informare pentru membrii comunității pentru explicarea diferitelor dizabilități și a abilităților și potențialului care merg împreună cu acestea adaugă un alt pas în direcția corectă pentru educația incluzivă.

O altă idee eficientă pentru a face posibilă educația incluzivă este adoptarea și aplicarea așa-numitului design universal pentru învățare (UDL), care reprezintă un cadru care abordează atât aspectele fizice ale mediului de învățare, cât și pe cele academice, adică are ca scop aranjarea sălii de clasă astfel încât să fie utilizabilă de către toți elevii fără modificarea și aplicarea unui design special (având astfel grijă și de aspectul social al sălii de clasă, în care toți elevii s-ar simți confortabil) și, în același timp, găzduind mediile de instruire, care devin flexibile, furnizarea de programe, care nu urmează abordarea „unic pentru toți”. În ceea ce privește componenta instrucțională, UDL aderă la trei principii și anume: să ofere mijloace multiple de reprezentare („ce” este de învățat); oferiți mai multe mijloace de acțiune și exprimare („cum” se învață); oferiți mai multe mijloace de implicare („de ce” se învață). (Suleymanov, 2015)

Având în vedere că am aprofundat deja aspectele instrucționale ale IE, trebuie să menționăm că, pentru ca IE să funcționeze, toți profesorii ar trebui să primească formare și ar trebui să acopere aspecte care să permită incluziunea cu succes și dezvoltarea treptată a abilităților și competențelor, precum și ca informații privind politicile și strategiile de promovare a dreptului persoanelor cu dizabilități de a participa la procesul educațional la toate nivelurile. Aceste cunoștințe și conștientizare le-ar permite profesorilor să se simtă mai puțin neputincioși și inadecvați atunci când trebuie să adapteze mediul educațional pentru a îndeplini o serie de cerințe de învățare. O astfel de instruire poate acoperi utilizarea tehnologiei accesibile, acolo unde aceasta este disponibilă, adaptări la curriculum, asigurarea accesibilității fizice (de exemplu prin UDL), implicarea părinților, de asemenea, deoarece dacă părinții copiilor cu și fără dizabilități sunt implicați, șansele IE sunt mult mai mari. Implicarea părinților copiilor fără dizabilități ar fi crucială pentru depășirea barierei atitudinale, în timp ce implicarea părinților copiilor cu dizabilități, care sunt de fapt primii lor educatori, poate fi crucială pentru depășirea izolării, precum și pentru completarea lacunelor de cunoștințe, legate de condițiile, interesele și abilitățile copiilor lor, pe care profesorii nu ar avea nicio modalitate alternativă de a le obține.

Formarea profesorilor ar include în mod necesar și cunoștințe despre cum să lucrezi cu elevii cu probleme mentale și în special cu cei care demonstrează un comportament exteriorizant, care ar putea perturba extrem de mult procesul educațional și atmosfera clasei. Profesorii ar trebui să fie conștienți, de asemenea, de pericolele retragerii elevilor, care nu provoacă ravagii în sala de clasă, dar cad în izolare, nu au un mediu de prieteni și, prin urmare, sunt în pericol de a debloca probleme mai profunde pe termen lung, cu rezultate imprevizibile. Un profesor cu elevi cu probleme de sănătate mintală ar trebui să se bazeze pe sprijinul altor membri ai personalului și/sau să formeze un cerc de prieteni în jurul copilului sau tânărului afectat, gata să-i distragă atenția de la comportamentul perturbator, să ofere sprijin, mediază conflictele și scad nivelul general de suferință (Higen & MoĚsko, 2020).



În afara puterii profesorilor rămâne rezolvarea problemelor economice. Deciziile de a reduce taxele școlare și de a ridica povara financiară a familiilor cu copii cu dizabilități revin fie administrațiilor școlare, când vorbim de instituții de învățământ private, fie deciziilor politice, când vorbim de școli municipale și de stat.

Una dintre cele mai bune modalități de a susține IE ar fi dacă este inclusiv incluzivă în domeniul educativ, ceea ce înseamnă garantarea faptului că persoanele cu dizabilități pot deveni profesori. Acest lucru nu numai că ar aduce abilități și înțelegere de specialitate, ci poate aduce și o contribuție puternică la reducerea discriminării și la oferirea tuturor copiilor modele de incluziune.

Simpla plasare a elevilor cu dizabilități în aceeași clasă împreună cu colegii fără dizabilități este inadecvată. Toți membrii clasei trebuie să fie implicați în învățarea semnificativă și ar trebui să participe la acest proces împreună – scoaterea copiilor din sala de clasă comună pentru instruire suplimentară ar trebui redusă la minimum și nu ar trebui să fie doar o alternativă. Toți elevii învață mai bine dacă predarea este adaptată la abilitățile, interesele și diferențele lor. Este datoria educatorilor să se asigure că toți elevii primesc atenția și sprijinul de care au nevoie pentru a avea succes. Acest lucru le-ar oferi o educație egală și adecvată. Întrebarea pentru educația de astăzi și pentru viitor nu trebuie să fie „ar trebui școlile să implementeze educația incluzivă?” ci ar trebui să fie „cum implementează școlile educația incluzivă și o fac cu succes?” (McMillan, 2008).

### 2.3. Sărăcie, provocări financiare și digitalizare

O altă provocare critică atât pentru accesul la educație, cât și pentru educația incluzivă este sărăcia. Sărăcia este legată în mod intrinsec de o mare varietate de probleme care afectează fie în mod direct, fie indirect educația și realizările aferente - foametea, lipsa de casă/adăpost, acces la îngrijire medicală, securitate și multe altele.

Pragul oficial de sărăcie este de 1,25 USD pe zi. Potrivit lui Pritchett (2006), ideea a fost de a face acest nivel mai scăzut atât de scăzut încât ar fi imposibil să existe discuții sau dezacord cu privire la statutul financiar al oricărei persoane care trăiește cu o astfel de sumă. (Armstrong, 2009) Cu toate acestea, în Europa, oamenii pot trăi cu mai mult pe zi și pot fi în continuare considerați săraci. Statisticile arată cifre destul de îngrijorătoare în ceea ce privește copiii expuși riscului de sărăcie sau excluziune socială.

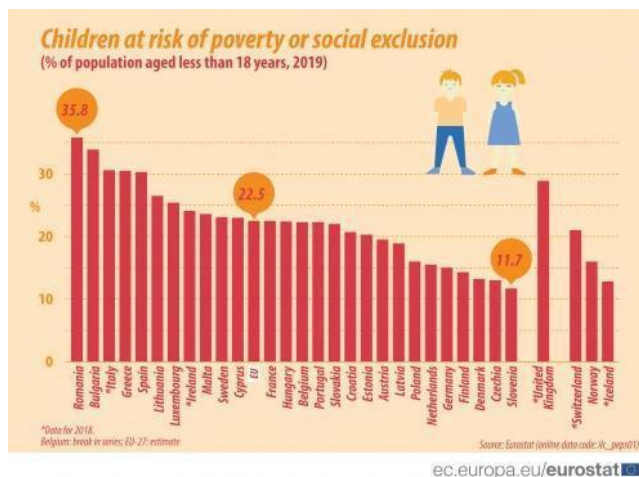


Figura 2 Date europene privind riscurile pentru sărăcie [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children\\_at\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion#:~:text=In%202019%2C%20an%20estimated%2022.5,aged%2065%20years%20and%20over](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion#:~:text=In%202019%2C%20an%20estimated%2022.5,aged%2065%20years%20and%20over).

Există mai multe efecte critice ale sărăciei care au fost selectate pentru a fi discutate în acest capitol. Luând abordarea de sus în jos, este important să se ia în considerare faptul că inclusive școlile se confruntă cu provocări financiare care le împiedică capacitatea de a oferi educație incluzivă.

După cum s-a menționat în secțiunea anterioară, investițiile în renovarea și adaptările clădirilor școlare care asigură accesibilitatea copiilor cu dizabilități fizice sunt adesea limitate sau inexistente. Ascensoarele, balustradele, băile pentru persoane cu handicap sunt adesea prea scumpe pentru școală, mai ales în zonele mai sărace și mai îndepărtate, ceea ce îndepărtează în mod direct posibilitatea ca acești copii să aibă acces la educație la acea instituție.

În cazurile unor SEM, mediul poate avea fie un efect pozitiv, fie negativ asupra bunăstării, capacității de concentrare etc. Adaptările la sălile de școală, dimensiunea clasei și personalul suplimentar necesită, de asemenea, finanțare care este adesea insuficientă, prin urmare includerea acelor elevi ră poate fi rareori realizată pe deplin. Personalul școlii se confruntă cu multe provocări în eforturile lor de a servi diverse familii și copii cu dizabilități. Capacitatea umană și fiscală inadecvată sunt de obicei factori determinanți pentru această problemă. Au fost raportate un număr mare de cazuri în care un copil în scaun cu roțile sau cu SEM nu poate primi educație la o anumită instituție de învățământ, așa că trebuie să fie școlarizat acasă (rata este mai ales mare în zonele îndepărtate), cu grade diferite de succes.

### 2.3.1. Sărăcia și performanța școlară scăzută

Potrivit unui studiu efectuat asupra educației speciale, sărăcia singură poate cauza rezultate școlare scăzute. Sărăcia, împreună cu diferențele culturale și lingvistice, tind să scadă rezultatele școlare și să conducă la rate ridicate de abandon școlar (Enwefa, Enwefa și Jennings, 2006). Potrivit Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE, 2018), elevii din medii socio-economice scăzute au de două ori mai multe șanse de a avea performanțe slabe, ceea ce implică faptul că circumstanțele sociale ale unui individ prezintă obstacole în calea atingerii potențialului lor educațional.

Părinții din medii cu venituri mici pot afecta, de asemenea, includerea copiilor lor în procesul educațional. De cele mai multe ori, le lipsește disponibilitatea, încrederea sau capacitatea atât de a se angaja în studiile copiilor lor, cât și de a dezvolta rețele în comunitate (Peters, 2007, citat în Sime, 2014). Părinții se simt uneori inadecvați în cunoștințele lor pentru a-și ajuta copiii cu temele sau în chestiuni legate de învățământul superior (Koshy et. al, 2013). Acest lucru afectează, la rândul său, încrederea și pregătirea elevilor de a ajunge mai sus și de a obține mai mult la școală.

Pe lângă aceasta, sărăcia prezintă o serie de alte provocări. Furnizarea de hrană și costurile aferente pot reprezenta o povară pentru unii părinți, neasigurând astfel o alimentație adecvată elevilor, ceea ce, conform studiilor, afectează negativ atât sănătatea, cât și performanța.

### 2.3.2. Cheltuieli legate de educație care reprezintă o provocare pentru familiile cu venituri mici

În plus, deși educația este gratuită, există o serie de cheltuieli care trebuie acoperite de familie.

- Manuale și alte materiale: pentru mulți părinți care sunt săraci sau chiar trăiesc sub pragul sărăciei, achiziționarea de manuale și toate celelalte materiale necesare copiilor lor poate fi o luptă, mai ales pentru clasele superioare. Chiar dacă în unele țări sau comunități sunt disponibile schimburi sau cărți de tip second-hand, acesta nu este cazul pentru toate.
- Îmbrăcăminte: există școli care necesită uniforme (care sunt plătite), dar în majoritatea îmbrăcăminteii alegerea este la latitudinea elevului. Pentru familiile sărace, aceasta este o altă cheltuială, adesea pusă în spatele listei de priorități. Studiile au arătat că felul în care se îmbracă un copil poate duce la excluderea sa din rețeaua socială la școală și chiar la bullying. În unele cazuri severe, acesta din urmă a provocat abandonuri.
- Transport: mai ales în zonele mai îndepărtate, școlile pot fi foarte departe de locul de locuit al unor copii. Transportul, de exemplu un autobuz școlar, este rareori disponibil. Din cauza veniturilor scăzute ale părinților, este posibil ca copiii să nu poată avea acces fizic la școală.
- Digitalizarea: Într-o lume în continuă schimbare, vedem dezvoltarea rapidă a tehnologiilor și integrarea lor în educație. Din ce în ce mai mult putem vedea nevoia de a folosi internetul, computerele, aplicațiile și așa mai departe. Această digitalizare în educație a fost din ce în ce mai răspândită, și cu atât mai mult în timpul pandemiei de Covid-19, despre care va fi discutată în ultima secțiune a acestui capitol. Cu toate acestea, este important de menționat că familiile sărace sau cu venituri mici ar putea să nu aibă acces la instrumentele tehnologice,

conexiune stabilă la internet etc. pentru a asigura includerea copilului lor în procesul educațional.

Toți acești factori pot duce direct la excluderea din educație. Riscurile legate de sărăcie și limitări sau lipsa generală a educației incluzive sunt complexe, legate de o serie de constructe sociale, bariere fiscale și sunt greu de depășit.

## **2.4. Elevi supradotați**

Fiecare an școlar începe cu planificare și organizare. Profesorii, părinții și elevii vor face cu toții un plan și vor încerca să estimeze modul în care urmează să progreseze anii de școală. Există totuși un grup de elevi care probabil va atrage mai puțină atenție decât de obicei și aceștia sunt cursanții talentați. Cei care sunt talentați, creativi și inovatori și, în același timp, ignorați în mod inexplicabil în nevoia lor de a învăța într-un fel anume.

Elevii supradotați învață în moduri care diferă și sunt mai avansate decât modurile în care învață elevii obișnuiți. Învățarea reprezintă transformarea informațiilor în cunoștințe, care sunt apoi elaborate, defalcate sau reorganizate în diverse moduri. Elevii supradotați învață mai mult într-o anumită perioadă de timp decât alți colegi. Ei formează, de asemenea, o cunoaștere mai largă, mai detaliată și diferențiată a unui subiect. În plus, acești elevi nu își bazează concluziile pe afirmații explicite, așa cum este cazul obișnuit, ci mai degrabă pe dovezi și raționament. Combinarea cunoștințelor din mai multe surse duce la o teorie intuitivă, care nu este neapărat corectă, dar și copilul supradotat este capabil să-și valideze noile cunoștințe, să le schimbe în consecință sau să o respingă dacă este greșită.

Dacă analizăm acest fenomen din punctul de vedere al manifestării ei în clasă, putem identifica copiii supradotați verbal, care trag concluzii despre direcția predării și lasă profesorului și colegilor lor impresia că sunt mult înaintea a ceea ce se întâmplă. În clasă, și copii supradotați vizual-spațial, care formulează concepte mai laterale sau creative, care sunt adesea neașteptate și pun la îndoială procesul sau abordarea de predare. Aceștia din urmă - elevi supradotați vizual-spațial – deseori nu au succes din punct de vedere academic sau social, adică adesea se încadrează în categoria considerată a fi de două ori excepțională.

### **2.4.1. Elevi supradotați și talentați**

O descriere clară a definiției și a conexiunii dintre elevi supradotați și talentați este oferită prin „Modelul diferențiat de supradotare și talent” al lui François Gagné. Potrivit lui Gagné, abilitățile umane sunt mai generale în copilăria timpurie și pot fi descrise ca daruri, care pot fi creative, senzorio-motorii, intelectuale și socio-afective (vezi Figura 3).

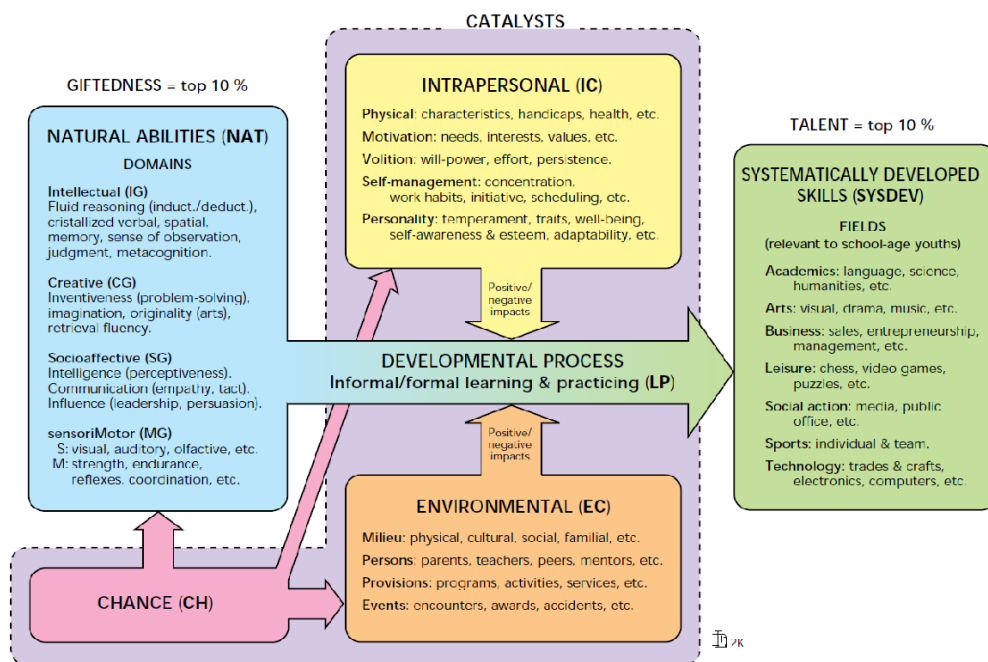


Figura 3. Modelul diferențiat de supradotare și talent a lui Gagne (online). Accesat pe 23 iulie 2021  
<https://giftedstudentliteracy.weebly.com/gagnes-differentiated-model-of-giftedness-and-talent.html>

Aceste daruri, atunci când sunt dezvoltate sistematic, evoluează în talente prin învățare și cu ajutorul catalizatorilor, care sunt intrapersonali, de mediu și/sau genetici – Gagné (2004) îl numește caracter întâmplător.

Singura sferă, pe care sistemul educațional nu o poate influența, nici pozitiv, nici negativ, este sfera genetică. Intervențiile educaționale adecvate sub forma unor programe de formare adecvate și expunerea la gama necesară de evenimente, activități și servicii pot ajuta copiii să descopere darul la care ar putea lucra și, în același timp, sprijină dezvoltarea trăsăturilor personale care însoțesc procesul de transformare a cadourilor în talente.

#### 2.4.2. Copiii de două ori excepționali

Așa-zii copii de două ori excepționali au fost deja menționați în acest capitol, dar formează un grup despre care merită să fie discutat mai în profunzime.

Anumite situații ale copiilor sunt ușor de explicat - unii sunt foarte talentați la matematică, scris sau muzică, în timp ce alții au provocări care le afectează învățarea - fie că este vorba despre ADHD, dislexie, discalculie, autism sau unele probleme de procesare senzorială. Cel mai complicat grup este însă format din copii care se încadrează în ambele categorii. Sunt așa-numiții copii excepționali de două ori, adică manifestă o combinație de abilități excepționale și provocări de învățare sau de dezvoltare. Numărul de celor de două ori excepționali în diverse domenii științifice și creative este un semn clar al importanței ca sistemul educațional să depună eforturile necesare și să introducă flexibilitatea necesară, care poate ajuta procesul de recunoaștere și înțelegere a acestora astfel încât să fie sprijiniți în procesul de valorificare cât mai bună a punctelor lor forte și compensarea nevoii lor speciale.

Adesea, copiii de două ori excepționali reușesc să-și mascheze problemele de învățare până ajung la un anumit nivel educațional sau se confruntă cu un domeniu științific anume, greu de procesat. Se poate întâmpla și invers, ca nevoile speciale să mascheze dotarea, lăsând-o nedezvoltată. Există, de asemenea, cazuri în care atât dizabilitatea, cât și talentul rămân nerecunoscute.

În ocaziile mai puțin frecvente în care copiii de două ori excepționali sunt identificați cu succes, sprijinul de care au nevoie în școală pare greu de obținut, deoarece programele comune pentru toți

pot prezenta domenii care sunt provocatoare pentru ei și acest lucru este valabil pentru toți copiii supradotați, deoarece nu reprezintă un grup coerent, omogen, împărțind aceleași nevoi educaționale (Sapon-Shevin, 2003).

Pe de altă parte, atunci când talentul rămâne nerecunoscut și copilul este plasat într-un program specializat, acest lucru poate să nu-l provoace în vreun mod semnificativ, ceea ce duce la frustrare și anxietate.

Oricare ar fi cazul, problemele de comportament – indiferent dacă acestea se manifestă sub formă de lipsă de încredere sau de anxietate și frustrare – pot fi folosite ca un semn clar că programul oferit nu se potrivește cu potențialul și statutul copilului (Beth, 2021).

Pentru a demonstra în continuare complexitatea subiectului, ar trebui să menționăm, de asemenea, că aceste talente speciale poate deseori să inducă în eroare experții pentru a diagnostica greșit copiii ca autiști sau cu ADHD. În numeroase cazuri, hipersensibilitatea copiilor supradotați la diferiți stimuli, cum ar fi lumini puternice, zgomot sau mulțimi, păstrarea distanței față de colegii lor îi poate face să pară izolați și ciudați. În același timp, atunci când un copil supradotat lucrează pe o anumită temă, se scufundă în ea cu o intensitate, care poate fi de neînțeles pentru semenii lor sau chiar pentru unii dintre adulții din mediul său.

În cel mai bun caz, copiii supradotați trebuie să beneficieze de o atenție specială și de oportunități în perioada educației lor școlare. Posibilitățile de autodescoperire și dezvoltare nu trebuie lăsate în seama libertății mai mari pe care o oferă anii de facultate și de universitate, deoarece darurile trebuie să fie alimentate în talente într-o etapă mult mai timpurie a vieții.

#### *2.4.3. Identificarea elevilor supradotați*

Testele IQ au fost de multă vreme abordarea populară folosită pentru identificarea supradotării. Totuși, această abordare este problematică pentru anumite profiluri și/sau evaluează doar o gamă restrânsă de cunoștințe valoroase din punct de vedere cultural. Capacitățile generale de învățare și diferitele tipuri de dotări rămân adesea necontrolate. În plus, profesorii nu sunt de obicei calificați să interpreteze în mod adecvat evaluările IQ.

Evaluările la clasă sunt de obicei concepute pentru a testa cât de bine au învățat elevii ceea ce a fost predat, nu modul în care și-au extins cunoștințele.

Prin urmare, este necesară o alternativă, care să permită profesorilor să evalueze calitatea, maturitatea și nivelul de sofisticare a modului în care elevii raționează și ce strategii de învățare folosesc, capacitatea lor de a îmbunătăți cunoștințele, precum și ceea ce știu sau cred că este posibil cu privire la un anumită problemă.

Identificarea unui elev talentat nu este o știință exactă. Este necesar ca un profesor să aibă educația necesară și o anumită experiență relevantă pentru a putea recunoaște anumite trăsături comportamentale - atât pozitive, cât și negative - care conturează un elev ca fiind dotat sau având potențialul de a performa.

Iată o încercare de a face o listă a unor trăsături comportamentale generale pe care copiii supradotați le pot prezenta - nu neapărat toate - care îi pot ajuta pe profesorii cu experiență și atenție să identifice un elev talentat pentru a-și asigura succesul academic și dezvoltarea personală:

- Curios și motivat
- Pune multe întrebări
- Are o memorie bună
- Reține rapid informațiile
- Stăpânește devreme abilitățile de citire
- Demonstrează abilități puternice de matematică
- Gândește independent
- Exprimă opinii unice, originale
- Posedă abilități de gândire de nivel superior și de rezolvare a problemelor
- Are un puternic simț al dreptății și îi place să se implice în dezbateri despre probleme actuale și probleme din viața reală



Există totuși și trăsături care pot afecta într-un mod negativ procesul de învățare dacă nevoile unui elev talentat nu sunt îngrijite:

- Iese repede în afara sarcinii sau a subiectului
- Nerăbdător atunci când nu este chemat în clasă
- Se plictisește ușor
- Rezistă muncii repetitive
- Preia prea multă muncă
- Nu funcționează bine în grupuri
- Critic față de ceilalți și de ei înșiși

„Fiind supradotat nu e întotdeauna văzut ca o trăsătură pozitivă și apreciat din punct de vedere social”, potrivit dr. Marianne Kuzujanakis, medic pediatru și director al departamentului de Susținere a nevoilor emoționale ale supradotaților (SENG). „Mulți copii supradotați sunt hărțuiți, alții nu reușesc să-și ascundă abilitățile. , iar unii experimentează anxietate și depresie cu risc crescut de autovătămare. Până la 20 la sută pot abandona școala”, adaugă ea. Abordarea unui elev într-un mod neamenințător este de o importanță esențială, la fel ca și furnizarea unei diversități de experiențe în școală, acasă și în comunitate, pentru ca zonele de forță să fie identificate, autocunoașterea să fie integrată și imaginea adultului cu performanțe înalte care urmează să fie formată.

#### 2.4.4. Educația răspunde nevoilor celor supradotați?

Când sunt întrebați de educatori și factorii de decizie politică, elevii talentați împărtășesc faptul că sălile lor de clasă nu oferă cele mai potrivite oportunități și condiții pentru ca ei să învețe sau să demonstreze ceea ce știu. Elevii au remarcat, de asemenea, că profesorii au o capacitate limitată de a identifica și identifica multiplele manifestări ale supradotării. De asemenea, ei afirmă că doar cele mai evidente profiluri de elevi dotați sunt prioritare în educația obișnuită, neîndeplinind cerințele celor cu profilul de două ori excepțional.

Având în vedere că acești elevi prosperă și excelează atunci când li se oferă șansa de a-și demonstra interpretările inițial în formate pe care le pot gestiona, de exemplu, formate vizuale sau prin reprezentări fizice, abordările artistice InCrea+ vor fi extrem de utile pentru acest tip de cursanți, conducându-i astfel spre utilizarea unor moduri de exprimare mai convenționale precum scrisul. Copiii de două ori excepționali se bazează, de obicei, pe forme alternative de comunicare, cum ar fi construirea de modele, desenarea de imagini, reprezentarea conceptelor lor, de exemplu, sau chiar utilizarea unor astfel de progrese în sectorul IT, precum artele digitale.

Lipsa unor instrumente sau abordări educaționale adecvate, în special în anii medii și superioare, duce la niveluri ridicate de dezlegare de la învățământul obișnuit de către unii elevi supradotați.

Devine din ce în ce mai evident, iar acest lucru este relevant nu numai pentru supradotați, ci și pentru copiii cu dizabilități și pentru toți copiii în general, că a se asigura că toată lumea este inclusă în procesul educațional, atingerea unor niveluri de bază sau standarde de performanță, nu este ceea ce trebuie să vizăm. Direcția în care ar trebui să depunem eforturi este ca toți copiii să aibă șansa de a-și folosi talentele și abilitățile emergente la maximum, ceea ce necesită o atenție specializată și sprijin (Feldhusen, 2003).

Una dintre cele mai mari probleme cu majoritatea programelor pentru supradotați este că au scopul de a ajuta copiii supradotați să-și dezvolte capacitățile generale. Programele pe care trebuie să le dezvoltăm ar trebui să-i ajute pe elevii supradotați să identifice și să-și extindă sau chiar să-și dezvolte și mai mult talentele speciale, deoarece viitoarea carieră de succes și potențialele beneficii pentru societate ar proveni din talentele speciale și nu din capacitățile generale.

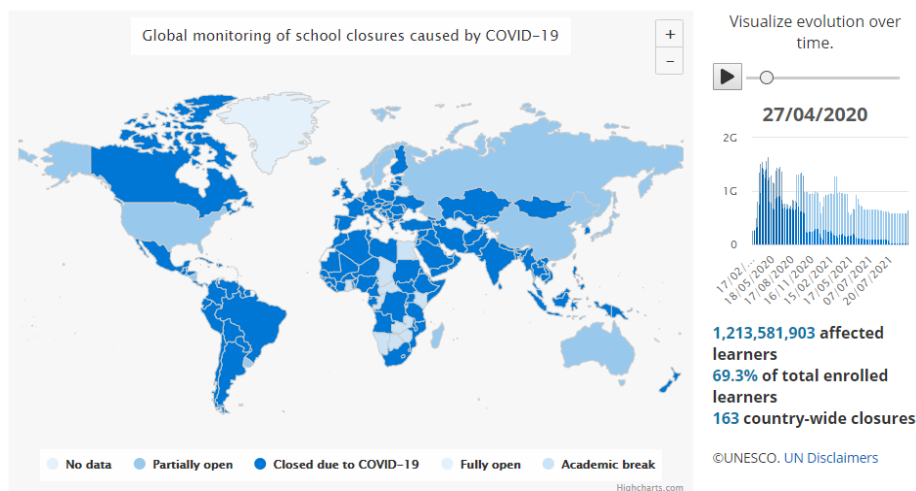
## 2.5. Amenințările COVID-19

Organizația Mondială a Sănătății a declarat, pe 11 martie 2020, că boala cauzată de Sars-CoV-2 ar putea fi caracterizată drept o pandemie. În această situație neobișnuită și ciudată, școlile au trebuit să reducă și să suspende activitatea pentru a reduce riscurile de infecție. Pandemia a oferit tuturor șansa de a înțelege mai bine cum se pot manifesta inegalitățile sociale în sectorul educațional.

După cum menționează mai mulți autori în articolul *COVID-19 - o provocare globală: spre un viitor incluziv și durabil* (p. e312), COVID-19 a adus (alături de alte probleme) o criză a educației, guvernele din întreaga lume au închis temporar școlile într-un efort de a pune în aplicare distanțare socială și o transmitere virală lentă a bolii. Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură (UNESCO) estimează că 60% din populația școlară din întreaga lume a fost afectată, 19 miliarde de elevi nu au putut participa la cursurile școlare în 150 de țări. Studiile au arătat că pierderea accesului la educație nu doar că diminuează învățarea pe termen scurt, ci crește și ratele de abandon școlar pe termen lung și reduce oportunitățile socio-economice viitoare.

### 2.5.1. Impactul pandemiei

Se preconizează că consecințele închiderii școlilor cauzate de COVID-19 vor avea un impact negativ disproporționat asupra celor mai vulnerabili și riscă să exacerbeze inegalitățile globale existente (a se vedea Figurile 4, 5 și 6). Copiii vulnerabili vor avea mai puține oportunități de a învăța acasă, se confruntă cu un risc mai mare de exploatare, cu lipsa hranei adecvate - în absența accesului la mesele școlare gratuite, sau subvenționate și ar putea suferi de malnutriție. Răspunsurile sistemelor de învățământ la COVID-19 trebuie să țină seama în mod deosebit de factorii culturali și contextuali, inclusiv de diferențele de gen, socio-economice și geografice, pentru a nu se exacerba inegalitățile.

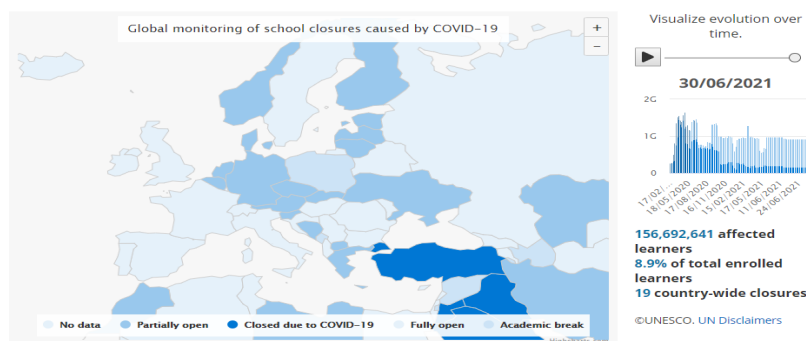


*Note:* Figures correspond to number of learners enrolled at pre-primary, primary, lower-secondary, and upper-secondary levels of education [ISCED levels 0 to 3], as well as at tertiary education levels [ISCED levels 5 to 8]. Enrolment figures based on latest UNESCO Institute for Statistics data. See [methodological note](#).

Figura 4. Monitorizarea globală a închiderii școlilor cauzate de COVID-19. Preluat de pe site-ul UNESCO pe 27 aprilie 2021 de la <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

## Global monitoring of school closures

Data



Note: Figures correspond to number of learners enrolled at pre-primary, primary, lower-secondary, and upper-secondary levels of education [ISCED levels 0 to 3], as well as at tertiary education levels [ISCED levels 5 to 8]. Enrolment figures based on latest UNESCO Institute for Statistics data. See methodological note.

Figura 5. Monitorizarea globală a închiderii școlilor. Situația școlii europene la 30 iulie 2021, preluată de pe site-ul UNESCO <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

După cum ne-am imaginat, închiderile extinse ale instituțiilor de învățământ ar putea avea consecințe grave în rândul populației tinere, din întreaga lume, fie că vorbim de țări dezvoltate și/sau în curs de dezvoltare, copii săraci și marginalizați fiind cei mai afectați.

## Total duration of school closures

Data

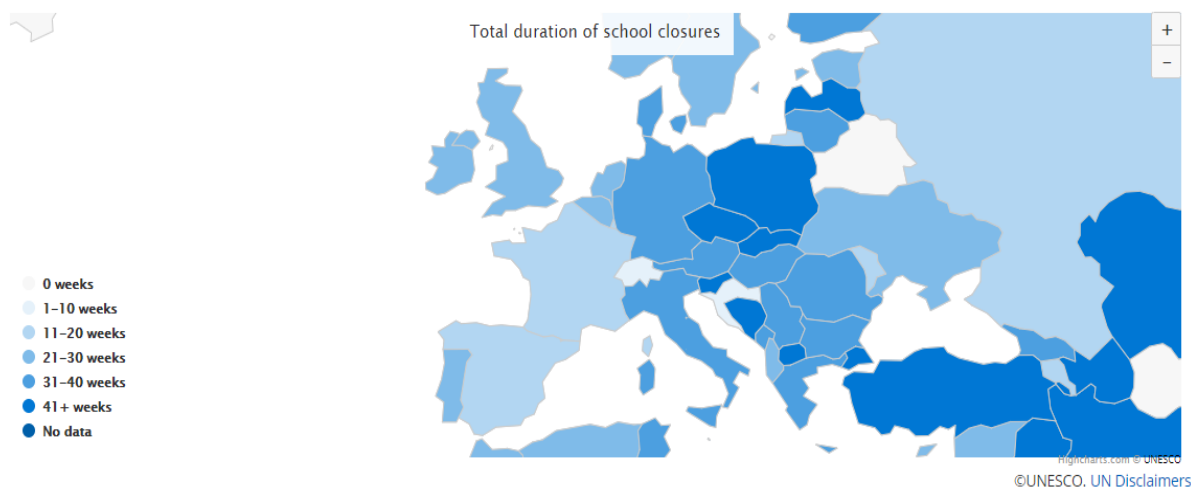


Figura 6. Durata totală a închiderii școlii. zona europeană. Recuperat de pe site-ul UNESCO la 30 iulie 2021 din <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

După cum se arată în Tabelul 1, închiderile totale și parțiale ale școlilor din cauza COVID-19 au avut un impact diferit asupra vieții școlare în țările europene..

| Țara                              | ISO | Durata închiderii PARȚIALE a școlilor (în săptămâni) |
|-----------------------------------|-----|------------------------------------------------------|
| Ultima actualizare: 30 iunie 2021 |     |                                                      |
| Bulgaria                          | BGR | 41                                                   |
| Italia                            | ITA | 38                                                   |
| Lituania                          | LTU | 38                                                   |
| Romania                           | ROU | 32                                                   |
| Spania                            | ESP | 15                                                   |
| Turcia                            | TUR | 49                                                   |

Tabel 1. Setul de date global UNESCO privind durata închiderii școlilor (total pentru închiderea totală și parțială). Date preluate de pe site-ul UNESCO la 30 iulie 2021 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Multe articole din întreaga lume, precum *Educația incluzivă în timpul COVID-19: Lecții de la profesori din întreaga lume* (2020), dar și profesori și cercetători, menționează că COVID-19 a precipitat o criză a educației, alimentată de inegalitățile profunde și multiple, de altfel ascunse în săli de clasă. Blocajele și închiderile școlilor i-au adus brusc în prim plan.

Consecințele crizei de sănătate și financiare pentru incluziunea în educație au fost atât imediate, cât și treptate. Pentru cursanții cu dizabilități și/sau nevoi speciale de învățare, trecerea la învățarea la distanță a prezentat provocări suplimentare, inclusiv bariere tehnologice, acces redus la materiale educaționale, lipsa suportului individual/personalizat și o pierdere a conexiunilor sociale. De exemplu, multe resurse nu sunt accesibile orbilor, sau celor cu deficiențe de auz, chiar dacă tehnologia există. Copiii cu deficit de atenție, tulburare de hiperactivitate, sau cursanții care sunt sensibili la schimbare, cum ar fi cei cu tulburări din spectrul autist, nu se pot adapta la munca independentă/solitară în fața unui computer.

Specialiștii Comisiei Europene menționează că impedimentele pentru sistemul educațional includ infrastructura inaccesibilă pentru elevi/școli/profesori, materiale și programe neadaptate, pregătirea scăzută a profesorilor pentru educația incluzivă, IT&C și multe altele.

De asemenea, șocurile economice cauzate de COVID-19 au avut consecințe devastatoare prin agravarea sărăciei și insecurității alimentare cu care se confruntau deja multe familii, menționează raportul Rețeaua Inter-agenții pentru Educație în Situații de Urgență (INEE) și Alianța pentru Protecția Copilului în Acțiune Umanitară (*Fără educație, Fără protecție*, 2021). Multe familii nu se aflau într-o poziție financiară și dispuneau de infrastructura tehnică pentru a le oferi copiilor de vârstă școală sprijin (laptopuri, smartphone-uri sau acces la internet), de aceea s-au luptat îndelung pentru a sprijini predarea la distanță.

### 2.5.2. Covid-19, izolarea socială și învățarea la distanță

O dată cu creșterea izolării și distanțării sociale, pandemia a crescut, de asemenea, și riscul ca elevii marginalizați să se îndepărteze mai mult de mediul educațional și/sau să părăsească timpuriu școala (Raportul UNESCO GEM, 2020).

În afara sistemului educațional, blocarea, autoizolarea și distanțarea socială îi expun pe unii copii la alte riscuri, precum stigmatizarea și discriminarea, accesul limitat la îngrijiri medicale de calitate, violența în familie, neglijența sau abuzul, sărăcia în gospodărie etc. Anterior pandemiei copiii intrau în contact și erau văzuți de mai mulți adulți diferiți în fiecare zi (profesori, vecini, bunici și prieteni) în aceste vremuri dificile sunt mai puține oportunități ca anumiți adulți să observe schimbări de comportament, anomalii, semne, să ajute sau să tragă un semnal de alarmă referitor la un copil aflat într-o situație de risc. În situația în care părinții devin actorii principali în educația copiilor lor, acei copii care trăiesc în familii disfuncționale sunt afectați, alături de toți cei menționați mai sus.

Închiderile școlilor are o influență negativă semnificativă asupra rezultatelor școlare și asupra învățării sociale și emoționale (SEL). Instituțiile educaționale reprezentative au încercat rapid să disemineze online resurse de învățare la distanță, oferind lecții prin internet, televiziune și radio, precum și materiale de studiu tipărite pentru a acoperi pierderea contactului educațional față în față. Analiza acestor eforturi globale, realizată de INEE și Alianța pentru Protecția Copilului în Acțiunea Umanitară (*Fără educație, Fără protecție*, 2021), a produs câteva constatări cheie:

- Conținutul și calitatea educației la distanță variază foarte mult, chiar și în cadrul aceleiași țări, iar capacitatea copiilor de a se angaja în învățare depinde în mare măsură de resursele și sprijinul disponibil în gospodăriile individuale.
- Mulți cursanți se luptă să acceseze opțiunile de învățare la distanță, din cauza barierelor legate de tehnologia informației și comunicațiilor, infrastructura și alfabetizarea digitală.
- Provocările în ceea ce privește accesul și disponibilitatea educației au fost exacerbate pentru copiii și tinerii care trăiesc în contexte afectate de criză și post-criză, precum și pentru cei din medii socio-economice inferioare.
- Accesibilitatea copiilor și tinerilor cu dizabilități a fost extrem de limitată pe platformele de învățare la distanță disponibile, multe dintre acestea nefiind concepute pentru a fi incluzive.
- Au fost, de asemenea, marginalizate și alte grupuri de copii și tineri; fetele în special sunt mai puțin capabile să se implice în învățământul la distanță oferit, din cauza sarcinilor lor casnice.
- În diferite contexte, implicarea părinților – inclusiv disponibilitatea lor individuală, nivelul de educație, capacitatea sau dorința de a sprijini învățarea copiilor lor acasă în timp ce jonglează cu mai multe priorități – este un factor semnificativ în succesul sau eșecul modalităților de învățare la distanță.
- În absența interacțiunii zilnice, față în față cu profesorii, copiii și tinerii pierd nu doar contactul cu expertiza pedagogică a profesorilor în facilitarea participării și a angajării cu conținutul predat, inclusiv SEL, ci pierd și rutina de încredere și supraveghere protectoare a educatorilor.

### 2.5.3. Limitarea serviciilor

În același raport (*Fără educație, Fără protecție*, 2021), se mai menționează că școlile oferă servicii sociale dincolo de învățarea academică, încurajând înscrierea și păstrarea tinerilor care altfel ar putea fi excluși din educație și societate. Servicii esențiale au fost limitate sau pierdute din cauza închiderii școlilor, așadar:

- 396 de milioane de copii și tineri din întreaga lume (estimativ) nu au acces la programele de nutriție și suplimentele nutriționale oferite de școală, acestea aveau ca scop combaterea malnutriției, totodată stimulând părinții să-și înscrie copiii la școală.
- Copiii și tinerii cu dizabilități au pierdut accesul la îngrijire specializată, sprijinul academic, sau reabilitare și serviciile clinice diferențiate.
- Copiii și tinerii nu au acces la serviciile formale de sănătate mintală și sprijin psihosocial (MHPSS) oferite adesea în școli; integrarea acestor servicii în școală previne stigmatizarea celor cu probleme de sănătate mintală și „normalizează” procesul de vindecare, în special pentru copiii și tinerii refugiați.
- Închiderea școlilor înseamnă că copiii și tinerii au pierdut facilități și garanții sociale informale importante. Relațiile cu colegii lor și cu profesorii pot promova sănătatea mentală pozitivă, iar școlile oferă puncte de intrare în rețelele sociale atât pentru elevi, cât și pentru părinții lor. Acest lucru este deosebit de important pentru grupurile marginalizate, cum ar fi tinerii LGBTQIA.

Uniunea Europeană (UE) a reînnoit *Planul de Acțiune pentru Educația Digitală (2021-2027)* pentru a sprijini adaptarea durabilă și eficientă a sistemelor educaționale ale statelor membre ale UE la era digitală, confruntându-se cu provocările și oportunitățile pandemiei de COVID-19, care a condus la utilizarea fără precedent a tehnologiei în scopuri educaționale și de formare. Potrivit acestui document, pandemia a demonstrat că este esențial să existe un sistem de educație și formare adecvat pentru era digitală.

În timp ce COVID-19 a demonstrat necesitatea unor niveluri mai ridicate de capacitate digitală în educație și formare, a condus, de asemenea, la amplificarea unui număr de provocări și inegalități existente între cei care au acces la tehnologii digitale și cei care nu au acces, inclusiv persoanele din



medii dezavantajate. Pandemia a dezvăluit, de asemenea, o serie de provocări pentru sistemele de educație și formare legate de capacitățile digitale ale profesorilor și nivelurile generale de abilități și competențe digitale.

Aproape toate țările au introdus învățământul la distanță pentru a asigura continuitatea educației. Profesorii transmit prin e-mail temele elevilor și părinților, înregistrează cursurile și le transmit online, folosesc aplicații educaționale live, sau platforme online pentru a comunica cu elevii.

#### 2.5.4. Priorități identificate în timpul pandemiei

Fiecare țară a trebuit să identifice provocări prioritare atunci când implementează măsuri pentru a asigura continuitatea, echitatea și incluziunea în educație în timp ce cursurile față în față sunt suspendate, aceste priorități pot fi incluse în următoarele categorii (Raportul COVID-19, CEPAL-UNESCO, 2020, p. 16):

- Echitate și incluziune: accent pe cele mai vulnerabile și marginalizate grupuri de populație — inclusiv refugiați și migranți, cele mai dezavantajate populații socioeconomice și persoane cu dizabilități — și pe diversitatea sexuală și de gen.
- Calitate și relevanță: accent pe îmbunătățirea conținutului curriculei (în legătură cu sănătatea și bunăstarea, în special) și pe sprijinul specializat pentru profesori, asigurarea unor condiții contractuale și de lucru adecvate, formarea profesorilor pentru învățământul la distanță și întoarcerea la școală, precum și sprijin emoțional pentru a lucra cu elevii și familiile acestora.
- Sistemul de învățământ: pregătirea sistemului de învățământ pentru a răspunde la crize, adică reziliență la toate nivelurile.
- Abordări interdisciplinare: planificarea și implementarea concentrate nu numai pe educație, ci și pe sănătate, nutriție și protecție socială.
- Parteneriate: cooperare și colaborare între diferite sectoare și actori pentru realizarea unui sistem integrat, axat pe elevi și personalul din învățământ.

Potrivit Raportului conferinței online UNESCO, o imagine globală a pierderilor educaționale este greu de obținut, conform unui studiu al Institutului UNESCO de Statistică, se estimează că 100 de milioane de copii și tineri vor scădea sub nivelul minim de competență în citire din cauza COVID-19, ștergând câștigurile realizate în ultimele două decenii.

Datele UNICEF arată că școlarii care au acces la Internet acasă au abilități fundamentale de citire mai mari decât copiii care nu au acces. De asemenea, televiziunea, indiferent de tipul de proprietate, este principalul canal utilizat de guverne pentru a oferi învățarea la distanță, radioul fiind a treia cea mai folosită resursă pentru a oferi servicii educaționale în timp ce școlile sunt închise.

#### 2.5.5. Drumul spre reabilitare

Un an după pandemia de COVID-19, potrivit unui raport UNESCO - *Educație: de la întrerupere la recuperare* - aproape jumătate din elevii din lume sunt încă afectați de închiderea parțială sau totală a școlilor, iar peste 100 de milioane de copii vor scădea sub nivelul minim de competență în ceea ce privește cititul, ca urmare a crizei de sănătate (UNESCO, 2021).

Marcând această primă „aniversare” a celei mai mari perturbări educaționale din istoria recentă, miniștrii educației din lume, conduși de secretarul general al ONU António Guterres, au decis să acorde prioritate redresării educației pentru a evita o „catastrofă generatională”, populația lumii trebuie pur și simplu să acorde prioritate și să protejeze educația pentru a atinge Obiectivele de Dezvoltare Durabilă. Cele trei teme de primă preocupare pe agendele politice au fost: redeschiderea școlilor și sprijinirea profesorilor; atenuarea abandonului școlar și a pierderilor de învățare; și accelerarea transformării digitale (UNESCO, 2021, *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, p. 1-2).

Recuperarea educației urmărește să asigure că:

- Niciun copil nu este lăsat în urmă - asigurându-vă că toți copiii și tinerii se întorc la școală și primesc sprijin complet pentru a reuși.

- Fiecare copil învață - accelerând învățarea și distrugând decalajul digital al învățării.
- Toți profesorii sunt împuterniciți - sprijinirea forței de muncă din predare (One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe, 2021, p.15).

Pentru a împiedica extinderea decalajului ca urmare a acestui nou tip de criză, situația necesită răspunsuri imediate care să asigure calitatea rezultatelor educaționale pentru toți copiii, în special pentru cei vulnerabili și dezavantajați.

După cum am menționat mai sus, guvernele trebuie să mobilizeze resurse, atât umane, cât și financiare, pentru a promova incluziunea și echitatea în educație, formând parteneriate între părinți/îngrijitori; profesori/profesioniști din educație; formatori și cercetători; administratori și manageri la nivel național, local și școlar; furnizorii de servicii sociale (sănătate, protecția copilului); reprezentanți ai grupurilor minoritare care sunt expuse riscului de excludere (Institutul Rodrigo Mendes, 2021, p.21).

Dar, mai presus de toate, trebuie să evidențiem unele dintre rezultatele pozitive ale acestei pandemii. Migrarea către predarea online i-a forțat pe profesori să accelereze tehnologiile și să-și îmbunătățească abilitățile. Desigur, mulți dintre ei încă au nevoie de pregătire cu privire la modul de utilizare a tehnologiei pentru a asigura incluziunea și pentru a implica copiii cu nevoi speciale, dar majoritatea profesorilor s-au bazat pe tehnologie nu numai pentru a comunica cu elevii, ci și cu familiile elevilor, oferind oportunitatea de a consolida aceste parteneriate, oferind o modalitate mai bună de a comunica feedback și acordând atenție nevoilor de învățare și emoționale ale elevilor lor.

Pandemia poate fi, de asemenea, un catalizator pentru o educație mai susținătoare și incluzivă, care le permite elevilor să acceseze lecțiile de la distanță și oferă o ofertă educațională flexibilă, online sau hibridă.

Criza COVID-19 ne-a arătat tuturor că problema nu este doar să găsim soluții tehnice pentru a sprijini educația, ci să ne concentrăm asupra modului prin care putem acoperi pierderile temporare de învățare și de a asigura incluziunea.

### 3. CONCLUZII

Există numeroase provocări pentru incluziunea în educație la nivel global. Cele mai multe dintre ele pot fi găsite manifestându-se și la nivel regional, în Europa. Acest capitol a încercat să analizeze unele dintre riscurile predominante pentru implementarea IE, pe care proiectul InCrea+ le va aborda direct.

Cercetătorii și profesorii au descoperit că migrația este una dintre cele mai răspândite provocări ale incluziunii, toate aspectele sale prezentând diferite tipuri și grade de risc. Analizând barierele culturale, religioase, de gen, rasiale în calea incluziunii care pot decurge din migrație, precum și discriminarea și stereotipurile care pot apărea odată cu aceasta și fără a uita implicațiile asupra sănătății mintale, putem susține cu siguranță că migrația este o problemă complexă în termenii IE.

Dizabilitățile reprezintă o altă provocare majoră pentru IE, fie că luăm în considerare dizabilități fizice sau mentale, sau elevi cu CES, spectrul provocărilor este destul de vast și variază în funcție de contextul țării, dizabilități și, adesea de resursele economice. De fapt, în ceea ce privește finanțarea, s-a constatat că sărăcia este direct legată de excluderea în contexte educaționale. Acest lucru se datorează lipsei de facilități și investiții în mediile educaționale, pregătirea insuficientă a profesorilor, creșterea cheltuielilor, transportul, îngrijirea sănătății și multe altele.

Supradotarea și talentul sunt două categorii care oferă o bază pentru provocarea incluziunii, care au fost discutate și în acest capitol și vor fi abordate prin proiectul InCrea+. Modul lor de învățare, procesare și nevoi diferă de restul clasei și adesea nu sunt îngrijite corespunzător. Modelul – unul se potrivește tuturor, nu poate satisface copiii „supradotați”, devenind astfel o provocare pentru incluziune.

Toate provocările menționate mai sus au crescut în timpul pandemiei de COVID-19. Putem vedea cu adevărat acum că decalajul se lărgeste în ceea ce privește incluziunea, cu toate riscurile și barierele care vin în prim-plan și devin și mai greu de depășit într-un mediu de distanțare socială și educație online. Ceea ce ar fi cu adevărat esențial pentru a avansa în ceea ce privește realizarea incluziunii în

educație ar fi formarea profesorilor, îmbunătățirea resurselor și strategiile durabile și pe termen lung pentru a aborda provocările și a preveni riscurile.

**Cuvinte cheie :** provocări pentru incluziune, date regionale, educație incluzivă, beneficii pentru elevi

## REFERINȚE

Ainscow, M. (2020) Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>

Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.

Arky, B. (2019). Twice-Exceptional Kids: Both Gifted and Challenged. *Child Mind Institute. Pridobljeno*, 25(8), 2019.

Armstrong, A., Spandagou, I., (2009) *Poverty, Inclusion and Inclusive Education: exploring the connections*, Ann Cheryl Armstrong, University of Sydney

Armstrong, A. (2020) *How to support young learners in racially diverse classrooms*, as seen at: <https://www.edutopia.org/article/how-support-young-learners-racially-diverse-classrooms>

Carballo, J. (2009) *Teachers' challenges regarding cultural diversity*, Consolidated Research Group, ESBRINA "Contemporary Subjectivities and educational environments, University of Barcelona.

Carter, A. (2019) *The challenges and strengths of culturally diverse classrooms: A consideration of intercultural curricula*, TESL Ontario, CONTACT Magazine.

Drakopoulou, E. (2021) *Inclusive Education and the Impact of COVID-19 on learners with disabilities*, 2020, website accessed on July 18, 2021 [https://www.edf-feph.org/content/uploads/2021/06/Inclusive-Education-and-COVID-19\\_Eleni-Drakopoulou.docx](https://www.edf-feph.org/content/uploads/2021/06/Inclusive-Education-and-COVID-19_Eleni-Drakopoulou.docx)

Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC) and the Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization OREALC/UNESCO (2021) *Education in the time of COVID-19*, Santiago, 2020, website accessed on July 20, 2021. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509\\_en.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf)

Enwefa, R. L., Enwefa, S. C., & Jennings, R. (2006). Special Education: Examining the Impact of Poverty on the Quality of Life of Families of Children with Disabilities. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2006, No. 1, p. n1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.

European Commission, Education & Training, *The Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age*, 2021, website accessed on July 05, 2021 [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en)

European Commission, *Inclusive Education for All. Let's Break Silos for Disability-Inclusive Education - Webex Meeting*, 2021, website accessed on July 18, 2021 [https://ec.europa.eu/international-partnerships/events/inclusive-education-all-lets-break-silos-disability-inclusive-education\\_en](https://ec.europa.eu/international-partnerships/events/inclusive-education-all-lets-break-silos-disability-inclusive-education_en)

Feldhusen, J.F. (2003) *Beyond General Giftedness: New Ways to Identify and Educate Gifted, Talented, and Precocious Youth*. In Borland, J.H. (Ed.) *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Gagné, F. (2004) *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. December 2004 High Ability Studies 15(2):119-147

Guo, S., Jamal, Z. (2006), *Toward inclusive education: Integrating cultural diversity into adult learning*, Paper presented at the 36th Annual SCUTREA Conference, Trinity and All Saints College, Leeds

Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M. et al. (2020) *Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey*. Educ Asse Eval Acc 32, 395–424, as seen at: <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09330-y>

Higgen S, MoĚsko M, (2020) *Mental health and cultural and linguistic diversity as challenges in school? An interview study on the implications for students and teachers*. PLoS ONE 15(7): e0236160. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236160>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action (2021) *No education, no protection: What school closures under COVID-19 mean for children and young people in crisis-affected contexts*, New York, 2021, website accessed on July 18, 2021 <https://reliefweb.int/report/world/no-education-no-protection-what-school-closures-under-covid-19-mean-children-and-young>

McMillan, Nicole M. (2008) *Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles*. Education and Human Development Master's Theses. 445.

Nottinghamshire County Council (2010), Education Standing Committee: *Inclusion in schools: benefits and challenges*.

Poorvu Center for Teaching and Learning (n.d.), Yale University, As seen at: <https://poorvucenter.yale.edu/RacialAwareness> .

Rashid, N., & Tikly, L. (2010) *Inclusion and Diversity in Education: Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools*, The European Youth Charter on Inclusion and Diversity, [www.britishcouncil.org/INDIE](http://www.britishcouncil.org/INDIE)

Rodrigo Mendes Institute (2021) *Protocols on inclusive education during the COVID-19 pandemic. An Overview of 23 Countries and International Organizations*, Brazil, 2020, website accessed on July 05, 2021 <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/08/research-pandemic-protocols.pdf>

Sapon-Shevin, M. (2003) *Equity, Excellence, and School Reform: Why is Finding Common Ground So Hard?* In Borland, J.H. (Ed.) *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College Press.

Sharma, U., May, F. (2020) *Inclusive education during COVID-19: Lessons from teachers around the world*, Australia,, website accessed on July 05, 2021 <https://lens.monash.edu/@education/2020/10/05/1381365/inclusive-education-during-covid-19-lessons-from-teachers-around-the-world>

Suleymanov, F. (2015). Issues of Inclusive Education: Some Aspects to be Considered. *Journal for Inclusive Education*, 3 (4).

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*, Brussels, 2018, website accessed on July 31, 2021 <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>

UNDESA (2016), Toolkit on disability for Africa, UN Division for Social policy Development <https://www.un.org/development/desa/dspd/2016/11/toolkit-on-disability-for-africa-2/>

United Nations. General Assembly (1949). *Universal declaration of human rights* (Vol. 3381). Department of State, United States of America. accessible at: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

UNESCO (2021) *Education: From disruption to recovery*. Website accessed on July 18, 2021 <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*, Paris, 2020. Website accessed on July 05, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNESCO, (2021) Report of UNESCO Online Conference: *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, 2021, website accessed on July 18, 2021 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>

UNESCO (2020) *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*, The UNESCO Salamanca Statement 25 years on, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, ISBN 978-92-3-100396-7

USC (2014) *How To Identify a Gifted Student*. <https://rossieronline.usc.edu/how-to-identify-a-gifted-student/>

Vranješević, J. (2014). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473-485. DOI: 10.2298/ZIP11402473V

Walden University (n.d.), *Why cultural diversity and awareness in the classroom is important*, Resource Article, Alabama. <https://www.waldenu.edu/online-bachelors-programs/bs-in-elementary-education/resource/why-cultural-diversity-and-awareness-in-the-classroom-is-important>

World Health Organization (WHO) Regional Office for Europe (2021) *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*, Denmark, 2020, website accessed on July 31, 2021 <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

## RESURSE ADIȚIONALE:

Affect, *Cultural barriers and migration: Module 2 How to Overcome Language Barriers*, as seen at: <https://affect.coe.hawaii.edu/lessons/overcoming-differing-views-of-education/>

Affect, *Cultural barriers and migration: Module 4 Ways to Overcome Cultural Barriers*, as seen at: <https://affect.coe.hawaii.edu/lessons/overcoming-differing-views-of-education/>