

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

THE ATTITUDE OF ROMANIAN SCHOOL PRINCIPALS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION

Atitudinea directorilor de școli din România față de educația incluzivă

Andra-Maria JURCA, Simona SAVA

Journal of Pedagogy, 2023 (2), 95 - 120

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.2/95>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2023/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie* – *Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

ATITUDINEA DIRECTORILOR DE ȘCOLI DIN ROMÂNIA FAȚĂ DE EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Andra-Maria Jurca*

Universitatea de Vest din Timișoara,
Școala Doctorală de Psihologie - Științele Educației,
Timișoara, România
andra.jurca@e-uvt.ro

Simona Sava**

Universitatea de Vest din Timișoara,
Departamentul de Științe ale Educației,
Timișoara, România
lidia.sava@e-uvt.ro

Rezumat

Numeroase țări se confruntă cu provocarea incluziunii pentru a oferi tuturor copiilor o educație echitabilă. Educația incluzivă presupune un proces continuu de a veni în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev, oferind o educație de calitate pentru toți. Cercetările în domeniul educației incluzive au evidențiat rolul esențial al directorului unei școli în dezvoltarea de practici educaționale și culturi favorabile incluziunii în școală. Studiile arată că atitudinea directorilor de școli se află în relație cu angajamentul profesorilor din școală în vederea implementării educației incluzive. Scopul studiului a fost de a investiga atitudinile directorilor de școli din România față de educația incluzivă. Pentru a măsura atitudinile directorilor, pe dimensiunile cognitivă, afectivă și comportamentală, am folosit *The Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* – MATIES. Designul cercetării a fost de tip cantitativ, non-experimental, corelațional și comparativ. O mie patruzeci de profesori, dintre care 115 directori de școli din întreaga țară, au răspuns chestionarului online rulat în perioada septembrie-octombrie 2022. Rezultatele evidențiază că directorii sunt dispuși să implementeze educația incluzivă. Indiferent de vechimea în învățământ, directorii au o atitudine mai deschisă față de educația incluzivă

* Studentă doctorandă, Școala Doctorală de Psihologie - Științele Educației, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România. <https://orcid.org/0000-0002-4220-4795>

** Prof. univ. dr. habil., Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România. Autor corespondent. <https://orcid.org/0000-0003-2398-1801>

în comparație cu profesorii, fiind explicată de experiența directorilor în a lucra cu elevi care au cerințe educative speciale (CES).

Cuvinte-cheie: atitudinea directorilor, atitudinea profesorilor, educația incluzivă.

Abstract

Many countries face the challenge of inclusion to provide all children with an equitable education. Inclusive education involves a continuous process of meeting the needs of students by providing quality education for all. Research in the field of inclusive education showed the essential role the principal of a school has in developing educational practices and cultures favorable to school inclusion. Studies highlight that the attitude of school principals is related to the commitment of school teachers to implement inclusive education. In this direction, the aim of this paper was to investigate the attitudes of Romanian school principals towards inclusive education. The Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale – MATIES was translated and distributed online, between September-October 2022. It measured the teachers' attitudes on three dimensions: affective, cognitive, and behavioral. 1040 teaching staff, of which 115 were school principals from the entire country offered valid answers to the questionnaire. The research design was quantitative, non-experimental, correlational, and comparative. The results show that principals are willing to implement inclusive education. They have a more open attitude towards inclusive education compared to teachers, and this is not predicted by seniority in teaching but by experience of working with students with special needs.

Keywords: attitude of school principals, inclusive education, teachers' attitude.

1. Introducere

Educația incluzivă este o problemă intens dezbătută și cercetată la nivel internațional, mai ales în ultimii 30 de ani, odată cu adoptarea Declarației de la Salamanca (UNESCO, 1994) privind incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă. Fiecare țară se confruntă cu provocarea incluziunii pentru a oferi tuturor copiilor o educație echitabilă (Ainscow & Sandill, 2010). În vederea promovării echității și incluziunii, ONU a elaborat Agenda 2030, urmărind asigurarea „*educației incluzive și echitabile de calitate*”, „*pe tot parcursul vieții pentru toți*” (UNESCO, 2015).

La nivel internațional, educația incluzivă este văzută ca principiu ce susține diversitatea (UNESCO, 2017). Fiecare persoană are dreptul la educație, fiind fundamentul pentru o societate mai dreaptă și sustenabilă, prin abilitarea cetățenilor, încă de pe băncile școlii, întru toleranță, non-discriminare și justiție socială, respect pentru diversitate și bună conviețuire (Ainscow, 2020; Antoninis et al., 2020; UNESCO, 2015).

Îmbunătățirea educației incluzive necesită schimbări la nivel de sistem educațional (Booth & Ainscow, 2002), dar și la nivelul fiecărei școli. Pentru a realiza transformarea către o educație incluzivă, Nind (2005) susținea că este nevoie de reflecție, dar și de a se acționa cu privire la justiția socială, convingeri și o regândire a curriculumului, precum și oferirea sprijinului necesar pentru învățare. Astfel, pentru realizarea educației incluzive sunt necesare politici, practici și culturi care să faciliteze implementarea incluziunii funcțional, calitativ, nu doar declarativ. Cum este realizată la nivelul școlilor? Ce factori o facilitează? Care este rolul directorului de școală, de instituție educațională în realizarea unei educații incluzive de calitate? Sunt câteva întrebări la care încercăm să răspundem pe parcursul acestui articol.

Cercetările au arătat importanța pe care o are directorul unei școli în dezvoltarea de practici educaționale și culturi favorabile incluziunii în școală (McGuigan & Hoy, 2006, apud Yan & Sin, 2015), evidențiind mai ales rolul său în gestionarea schimbării de paradigmă, stimulării de practici reale și optimizării acestora, în a stimula culturi și preocupări susținute pentru a fi cu adevărat școli incluzive (Stanovich & Jordan, 1998, apud Yan & Sin, 2015), formulând politici incluzive (Mac Ruairc, 2013, apud AuCoin et al., 2020), coordonând conceptualizarea,

implementarea și monitorizarea acestor politici la nivelul școlii. O conducere eficientă a școlii contribuie la implementarea cu succes a educației incluzive în școală, jalonată de obiective clar formulate și urmărite, de alocare și gestionare judicioasă a resurselor, de demersuri consecvente pentru atingerea ȳintelor asumate, de practici colaborative și preocupare pentru acumularea de *know-how* (Ainscow et al., 2013), facilitând formarea profesorilor la nivelul școlii, prin stimularea de discuȳii, schimburi de bune practici, ȳmpărtășire, reflecȳii, acorduri acȳionale consecvente, evaluarea profesorilor pe această componentă etc. Pentru liderii educaȳionali problema incluziunii este văzută drept o provocare complexă, multifacȳetată, ce necesită expertiză dedicată, parteneriate multi-actor, *know-how*, implicare, determinare (West et al., 2003, apud Ainscow & Sandill, 2010).

Deși rolul directorului școlii în realizarea educaȳiei incluzive a fost evidenȳiat în numeroase studii, s-a acordat o atenȳie relativ limitată cu privire la investigarea atitudinilor directorilor față de educaȳia incluzivă. Atitudinile lor pozitive cu privire la educaȳia incluzivă contribuie decisiv la realizarea practicilor incluzive (Kielblock, 2018), fiind în relaȳie cu angajamentul profesorilor din școală în vederea implementării educaȳiei incluzive (Al-Mahdy & Emam, 2018; Sumbera et al., 2014, apud Pedaste et al., 2021). Cercetările existente folosesc mai degrabă o metodologie a studiului de caz sau sunt realizate pe un eșantion mic, fiind limitată generalizarea concluziilor acestor studii (Yan & Sin, 2015). În România, nu am identificat o cercetare care să analizeze atitudinile directorilor de școli față de educaȳia incluzivă, ci doar a profesorilor (Clipa et al., 2019; Frumos, 2018; Gregory, 2018).

Scopul prezentului studiu a fost de a investiga atitudinile directorilor de școli din România față de educaȳia incluzivă. Vom căuta, deopotrivă, să evidenȳiem, comparativ, asemănări și deosebiri ale atitudinilor directorilor de școli față de cele ale profesorilor referitoare la educaȳia incluzivă, precum și ce poate prognoza această atitudine.

2. Fundamentarea teoretică

2.1. Dezideratul educaȳiei incluzive

Potrivit Art. 2-3, Legea educaȳiei 198/2023, școala are rolul de a răspunde

nevoilor sociale și psihologice ale tuturor educabililor, asigurând respectarea dreptului fundamental la educație pe tot parcursul vieții, pentru toți cetățenii, fără nicio formă de discriminare. De aceea, o atenție deosebită trebuie acordată valorilor, mentalităților și practicilor educaționale. Este necesar ca profesorii să dețină mentalitatea și sistemul de valori convergente cu aceste deziderate, să acționeze congruent cu acestea, date fiind responsabilitățile lor de a asigura educație de calitate pentru toți elevii, indiferent de specificitatea și diversitatea lor. Pentru ca profesorii să devină promotori ai diversității, acceptării, toleranței și să asigure un mediu prielnic de dezvoltare tuturor elevilor, școlile în care lucrează trebuie să fie medii vibrante care promovează și realizează o astfel de abordare. Diferențele trebuie văzute ca oportunități și nu ca probleme ce trebuie rezolvate (Ainscow, 2020; Antoninis et al., 2020). Fiecare educabil contează în mod egal și implicit nevoile acestora trebuie să fie luate în considerare și adresate, precum educația incluzivă promovează drept principiu fundamental de respectat (Antoninis et al., 2020).

Educația incluzivă are un înțeles mai larg care presupune un proces continuu de a veni în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev, oferind o educație de calitate pentru toți (Ainscow, 2020; UNESCO, 2008), ca drept al fiecărui copil la educație, în baza egalității de șanse (Gherguț, 2016). Acesta este dezideratul pe care se pune accentul și în *Ghidul pentru asigurarea incluziunii și echității în educație* (UNESCO, 2017). Majoritatea țărilor au promovat o astfel de politică educațională (Sharma et al., 2013, apud Ahmmed, 2014), adaptând la nivel național dezideratele formulate în documentele internaționale strategice de viziune, la care au aderat. Cu toate acestea, în România este adoptat mai mult modelul integrării, educația incluzivă se realizează la nivel fizic, fiind doar școlarizați în învățământul de masă elevii cu CES și mai puțin funcțional, în termeni mai largi ce țin de proces, nereușind să ofere o educație de calitate pentru toți elevii (Gregory, 2018).

Dreptul egal la educație în școlile de masă al persoanelor cu dizabilități a fost consemnat în *Declarația de la Salamanca* și *Cadrul de acțiune privind nevoile educaționale speciale*, făcând trecerea de la era segregționistă spre una integratoare și incluzivă (Ainscow, 2016; AuCoin et al., 2020; Gherguț, 2016). Educația incluzivă se regăsește și în Obiectivul 4 pentru Dezvoltare Durabilă (ONU, 2015), unde se reiterează scopul *educației pentru toți*. Incluziunea și echitatea sunt principii generale care

să ghideze politicile și practicile educaționale (Shaeffer, 2019; UNESCO, 2017).

Educația incluzivă permite identificarea timpurie a elevilor aflați în situații de risc și înlăturarea barierelor. Astfel, se poate contribui la reducerea abandonului școlar, scăderea numărului de elevi repetenți și creșterea numărului de copii care să se integreze în societate (Shaeffer, 2019; UNESCO, 2016). Dovezile empirice au arătat că mediile educaționale incluzive conferă beneficii pentru toți elevii, reprezentând o condiție prealabilă pentru incluziunea socială (Agenția Europeană, 2018, apud Kefallinou et al., 2020). În vederea dezvoltării unor medii educaționale incluzive, Ainscow (2020) a propus un cadru acțional care are în centrul său dezvoltarea școlilor. Acest cadru se referă la incluziune și echitate ca principii, la implicarea comunității, utilizarea evidențelor pentru dezvoltarea școlii, care se află în centrul ecosistemului incluziv.

2.2. Școala incluzivă

Școala este definită drept o instituție a comunității care trebuie să fie accesibilă și să faciliteze învățarea și dezvoltarea fiecărui educabil în vederea atingerii idealului educațional (Gherguț, 2016). Școala are rolul de a oferi servicii educaționale pentru fiecare copil, indiferent de particularitățile acestuia sau de origine. Ca urmare a *Declarației de la Salamanca*, s-a demonstrat că școlile de masă care au o orientare incluzivă reprezintă modalitățile cele mai eficiente de a asigura incluziunea și progresul persoanelor cu dizabilități (Ainscow, 2020; Kefallinou et al., 2020).

Gherguț (2016) definește școala incluzivă ca fiind o școală deschisă, prietenoasă, ce implementează mecanisme funcționale de adaptare curriculară. În astfel de școli se urmărește flexibilizarea curriculumului, parteneriatul educațional între profesorii de la clasă și cei de sprijin, diverși specialiști și părinți, precum și calitatea predării-învățării-evaluării. Totuși, un model al unei școli incluzive eficiente, care să fie universal valabil, nu există (Ainscow, 2020). Sunt cunoscute doar anumite elemente comune ce se pot regăsi în școlile care sunt mai incluzive, având, în genere, un mediu primitor și care să ofere sprijinul adecvat nevoilor tuturor elevilor (Ainscow,

2020; Gherguț, 2016). O școală incluzivă se referă la politici, culturi și practici incluzive. Pentru a se dezvolta școli mai incluzive a fost dezvoltat *Indexul incluziunii*, care prevede tocmai dezvoltarea școlilor pe aceste trei dimensiuni (Booth & Ainscow, 2002). Îmbunătățirea procesului educațional, incluziv, oferit de către școală este un deziderat urmărit sistematic, consecvent. Directorul are un rol esențial în optimizarea practicilor și culturilor școlii, care să faciliteze implementarea educației incluzive (Gous, 2009, apud Yan & Sin, 2015; Pedaste et al., 2021), precum și a politicilor incluzive (Cherkowski & Ragoonaden, 2016, apud AuCoin et al., 2020). Pentru a face o școală mai incluzivă, este nevoie de implicarea întregului personal didactic într-un proces de regândire a practicilor și a atitudinilor instituționale (Booth & Ainscow, 2002).

2.3. Atitudinea profesorilor și a directorilor față de educația incluzivă

Atitudinea este definită ca fiind mentalitatea unei persoane față de o acțiune, un grup, o problemă. Este acel *know-how* al unei persoane, dublat de o predispoziție mentală de a acționa. Potrivit lui Allport (1935), atitudinea este acea stare mentală și neuro-fiziologică care este determinată de experiență și influențează persoana, care va acționa în mod specific.

Atitudinile profesorilor sunt considerate ca servind drept predictor al comportamentului lor față de elevii cu CES (Venn et al., 2010, apud Clipa et al., 2019), precum și al intenției pentru implementarea educației incluzive (Vrăsmaș & Vrăsmaș, 2021; Yan & Sin, 2015). O funcțională implementare a educației incluzive ține atât de atitudinea profesorilor (Ahmmed et al., 2014; Miegheem et al., 2020; Siddharth et al., 2018, apud Moberg et al., 2020), cât și a directorilor, leadership-ul având un rol cheie în acest sens (AuCoin et al., 2020).

Cercetările evidențiază rolul important pe care îl are conducerea școlii în vederea stimulării inovării și promovării de schimbări, ameliorării cu privire la practicile incluzive (Ainscow & Sandill, 2010; Harris, 2012, apud Kefallinou et al., 2020). Deși este cunoscut rolul pe care îl are directorul de școală în realizarea educației incluzive, puține cercetări au investigat atitudinea acestora față de educația incluzivă (Kielblock, 2018). Studii care vizau atitudinea directorilor față de educația incluzivă au fost realizate în mai puține țări

comparativ cu cele care vizau atitudinea profesorilor (Boyle et al., 2013; Dorji et al., 2022; Hadjikakou & Mnasonos, 2011; Pedaste et al., 2021; Urton et al., 2014; Yan & Sin, 2015). Ca urmare a acestor studii, au fost identificați diverși factori care pot influența atitudinea profesorilor față de educația incluzivă (Clipa et al., 2019). Și în rândul directorilor au fost identificați câțiva factori comuni cu cei ai profesorilor, precum tipul școlii, formarea continuă, experiența de a lucra cu elevi cu CES, numărul elevilor din școală, atât ca întreg, cât și ca număr al copiilor cu CES ce necesită practici incluzive dedicate, respectiv factori specifici precum experiența ca director, ciclul de școlaritate în școala pe care o manageriază (Sharma & Chow, 2008; Yan & Sin, 2015), servind drept predictorii pentru atitudinea directorilor. Alte studii au arătat că atitudinea directorilor de școli are o legătură semnificativă cu angajamentul întregului personal din școală în vederea implementării educației incluzive (Ainscow & Sandill, 2010; Al-Mahdy & Emam, 2018; Stanovich & Jordan, 1998, apud Yan & Sin, 2014). În aceste studii s-a urmărit înțelegerea atitudinilor directorilor de școală față de educația incluzivă, dar și cum se formează aceasta. Deopotrivă, un studiu realizat în context estonian arată că atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă este, în general, mai deschisă decât a profesorilor (Boyle et al., 2013), fiind pârghia necesară pentru a stimula dezvoltarea școlii, a practicilor didactice înspre o mai bună incluziune. Ne propunem, de aceea, să analizăm dacă o astfel de tendință se menține și în sistemul de învățământ din România, comparând atitudinea directorilor și a profesorilor față de educația incluzivă.

Intenția directorilor de a implementa educația incluzivă este puternic prezisă de atitudinea acestora (Yan & Sin, 2015). Cel mai puternic predictor pentru atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă este viziunea acestora, dar au fost identificați și alți factori, precum tipul școlii și participarea la cursuri de formare continuă. Rezultatele au arătat că directorii de școli care au luat parte la cursuri de formare în acest domeniu au cu o mai mică extensie o atitudine pozitivă față de practica educației incluzive (Pedaste et al., 2021). O atitudine mai rezervată a fost regăsită și la directorii de școli speciale, în comparație cu directorii din școlile de masă. Similare cu datele studiului estonian sunt și rezultatele obținute în Hong Kong cu privire la programele de formare incluzivă (Sharma & Chow, 2008). O posibilă explicație a fost aceea că directorii care au mai multe cunoștințe despre acest domeniu au o viziune mai realistă. În acest studiu se mai susține ideea că directorii cu mai

puțină experiență de predare și cei care au un număr mai mic de elevi în școli au o atitudine mai deschisă față de educația incluzivă (Sharma & Chow, 2008). Pe de altă parte, un studiu realizat în Cipru a remarcat că directorii mai tineri și cu mai puțină experiență au avut atitudini mai puțin deschise față de incluziune comparativ cu cei mai în vârstă (Hadjikakou & Mnasonos, 2011). Un rezultat similar a fost obținut și în Estonia, unde după primul an de predare s-a produs o schimbare negativă în ceea ce privește atitudinile față de incluziune (Boyle et al., 2013). Cum datele evocate sunt oarecum contradictorii, specifice contextului socio-cultural în care au fost colectate, ne propunem să identificăm care este atitudinea directorilor de școli din România față de educația incluzivă.

3. Metodologie

Educația incluzivă continuă să fie o temă actuală de cercetare având în vedere implicațiile pe care le are în societate (Antoninis et al., 2020). Totodată, educația incluzivă depinde foarte mult de contextul socio-cultural în care se încearcă implementarea acesteia (Krischler et al., 2019). Cercetarea educațională poate oferi evidențe empirice, care să fundamenteze demersuri informate de date, întru îmbunătățirea educației incluzive (Kefallinou et al., 2020).

Prin studiul cantitativ, non-experimental, corelațional și comparativ derulat în toamna anului 2022, am urmărit să investigăm atitudinile directorilor de școli din România față de educația incluzivă. Următoarele *ipoteze de cercetare* au jalonat studiul:

1. Există diferențe între atitudinea directorilor de școli și cea a profesorilor față de educația incluzivă.
2. Atitudinea directorilor față de educația incluzivă este explicată prin experiența profesională (vechimea în învățământ, experiența în a lucra cu elevi cu CES).
3. Există diferențe între atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă în funcție de participarea acestora la cursurile de formare (continuă și inițială) în acest domeniu.

3.1. Eșantion

Participanții la studiu au fost 1040 de profesori din toate județele din România. Dintre aceștia, 115 (11%) directori, 6 (0,6%) inspectori, 17 (1,6%) consilieri școlari, 35 (3,4%) de profesori itineranți, 140 (13,5%) de profesori pentru învățământ preșcolar, 216 (20,8%) profesori pentru învățământ primar și 511 (49,1%) profesori pentru învățământ gimnazial/ liceal. Vârsta participanților a variat între 19 și 69 de ani ($M = 43,36$, $SD = 9,91$). Vechimea în învățământ a fost cuprinsă între 0 și 46 de ani ($M = 17,84$, $SD = 10,85$). Dintre directori, cei care fac obiectul studiului de față, 104 (90,4%) au avut experiență în a lucra cu elevi cu CES și 11 (9,6%) nu au avut experiență. Vechimea în învățământ a directorilor a fost cuprinsă între 4 și 40 de ani ($M = 23,38$, $SD = 7,92$), iar cel mai tânăr director a avut 27 de ani și cel mai în vârstă 64 ($M = 47,30$, $SD = 7,48$). Școlile pe care directorii le manageriază sunt atât în mediul rural (48 de respondenți, 41,7%), cât și urban (58,3%, 67 de respondenți). Deopotrivă, 107 directori sunt din școli de masă (93%) și 8 (7%) din școli speciale. Cei mai mulți dintre directorii participanți la studiu au avut gradul didactic I, fiind în număr de 93 (80,9%), urmat de cei cu gradul didactic II care au fost 17 (14,8%), dar au fost și 4 (3,5%) care au doar definitivatul și chiar un debutant (0,9%). Nivelurile de școlaritate la care directorii predau sunt: preșcolar - 17 (14,8%), primar - 17 (14,8%), gimnazial - 41 (35,7%), liceal - 23 (20%), iar 17 (14,8%) la mai multe cicluri de școlaritate.

3.2. Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor

Pentru măsurarea atitudinilor cadrelor didactice și a directorilor de școli am folosit *The Multidimensional Attitudes towards Inclusive Education Scale* (MATIES). Scala a fost realizată de Mahat (2008), fiind una dintre cele mai utilizate la nivel internațional, alături de scala SACIE-R, datorită proprietăților sale psihometrice și a focusului investigativ (Ewing et al., 2018). Scala măsoară atitudinile profesorilor pe trei dimensiuni: afectivă, cognitivă și comportamentală. Răspunsul este măsurat pe o scală Likert cu 6 trepte, în care 1 înseamnă dezacord puternic, iar 6 înseamnă acord puternic. Scala are o consistență internă bună pentru toate cele trei dimensiuni: pentru cea cognitivă, Cronbach alpha = 0,77, pentru cea afectivă, Cronbach alpha =

0,78, iar pentru cea comportamentală, Cronbach alpha = 0,91 (Mahat, 2008). Pentru a folosi această scală și pe populație românească am testat în etapa de pretestare consistența internă a acesteia. Astfel, pentru varianta în limba română, după ce scala a fost tradusă și adaptată cultural prin tehnica traducerii retroverse, respectiv pretestată, prealabil aplicării, am obținut scoruri similare cu cele ale scalei originale pe toate cele trei dimensiuni: Cronbach alpha = 0,78 pentru cea cognitivă, Cronbach alpha = 0,83 pentru cea afectivă și Cronbach alpha = 0,90 pentru cea comportamentală. A fost solicitată permisiunea de utilizare a scalei MATIES, însă nu s-a primit niciun răspuns de la autor, fiind o scală care se utilizează liber, odată oferită detaliat contextului internațional de cercetare (Butakor et al., 2020; Štemberger & Kiswarday, 2018).

3.3. Procedura de colectare a datelor

Datele au fost colectate online prin intermediul platformei *Google forms* în perioada septembrie - octombrie 2022. Chestionarul a fost distribuit prin intermediul inspectoratelor școlare județene din țară, pe grupuri de Facebook ale profesorilor și pe multiple canale media. Participanții au fost informați în instructaj cu privire la scopul studiului și asigurați de confidențialitatea datelor, folosite doar în scop de cercetare, iar prin completarea chestionarului au fost de acord cu participarea la studiu și cu folosirea datelor oferite în maniera anterior menționată. Formularul a cuprins două secțiuni, una pentru colectarea datelor demografice și cealaltă secțiune a reunit cei 18 itemi ai scalei. Datele au fost colectate ca parte a proiectului de cercetare *Măsurarea atitudinilor cadrelor didactice din România privind educația incluzivă*, derulat între lunile mai - noiembrie 2022, cu finanțare din fondurile Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara.

4. Rezultatele cercetării

Ca urmare a analizelor statistice efectuate, vom prezenta ipotezele care au fost confirmate sau infirmate, prezentarea datelor fiind structurată pentru fiecare ipoteză testată. Tabelele aferente oferă o imagine mai clară atât asupra diferențelor, cât și asupra predicțiilor obținute.

Tabelul nr. 1. Rezultate ANOVA One-Way pentru atitudinea directorilor de școli și cea a profesorilor față de educația incluzivă

Funcția (1040)										F	d
Directori (n=115)	Inspectori (n=6)		Consilieri (n=17)		Itineranți (n=35)		Prof. inv. primar și preșcolar (n=356)		Profesori (n=311)		
M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Atitudini t	4,50 0,87	5,12 0,66	4,48 0,77	4,87 0,67	0,66	4,36 d	0,92	4,19 ad	0,95	6,37*	1,16

*Notă: * $p < 0,05$. Diferențe privind funcția cadrelor didactice: Directori (a), Inspectori (b), Consilieri școlari (c), Profesori itineranți (d), Prof. inv. primar și preșcolar (e), profesori (f), potrivit comparațiilor post-hoc Games-Howell, deoarece testul de omogenitate este semnificativ în toate cazurile.*

Prima ipoteză de cercetare conform căreia *Există diferențe între atitudinea directorilor de școli și cea a profesorilor față de educația incluzivă* a fost verificată folosind Analiza de varianță (ANOVA simplă).

Pentru a verifica dacă există diferențe semnificative statistic în ceea ce privește atitudinea față de educația incluzivă a directorilor în raport cu cea a profesorilor, am aplicat metoda analizei de varianță Anova One-Way. Pentru a fi îndeplinite toate condițiile necesare aplicării tehnicii ANOVA One-Way, a fost realizată analiza de normalitate a datelor, folosind testul Kolmogorov-Smirnov. Rezultatul fiind nesemnificativ statistic ($p > 0,05$), distribuția variabilelor pe eșantion nu diferă semnificativ de o distribuție normală, astfel variabila este normal distribuită. Pe baza rezultatelor obținute diferența este semnificativă statistic [$F(6,1033) = 6,37, p < 0,05$] și crescută ca intensitate ($d = 1,16$). Mărima efectului (Cohen's d), arată intensitatea observată, respectiv cât este de mare diferența dintre grupurile comparate. Cu alte cuvinte, atitudinea directorilor față de educația incluzivă este mai deschisă decât cea a profesorilor, prima ipoteză de cercetare fiind confirmată.

Deopotrivă, am aplicat testul post-hoc Games-Howell pentru a verifica între care grupe există diferențe semnificative. Rezultatele obținute au evidențiat existența unor diferențe semnificative statistic între directori, profesori itineranți, profesori pentru învățământul primar și preșcolar și profesori de învățământ gimnazial și liceal, în ceea ce privește atitudinea față de educația incluzivă. Astfel, directorii ($M = 4,50, p < 0,05$) au o atitudine mai bună decât profesorii din învățământul primar, preșcolar, gimnazial și liceal ($M = 4,19, p < 0,05$), dar mai puțin bună decât profesorii itineranți ($M = 4,87, p < 0,01$).

A doua ipoteză, *Atitudinea directorilor față de educația incluzivă este explicată de experiența profesională (vechimea în învățământ, experiența în a lucra cu elevi cu CES)*, a fost verificată folosind regresia multiliniară simplă.

A fost efectuată o regresie multiplă pentru a determina atitudinea directorilor față de educația incluzivă în funcție de *vechime și experiența în a lucra cu elevi cu CES*. Modelul de regresie multiplă nu a prezis semnificativ statistic atitudinea ($F(2,112) = 2,25, p > .05$, adj. $R^2 = 0,02$). Doar variabila *experiență*

Tabelul nr. 2. Rezultatele Analizei de regresie multinomială simplă pentru a explica atitudinea directorilor față de educația incluzivă în funcție de experiența profesională

Atitudini	B	95% CI for B		SE B	B	R^2	ΔR^2
		LL	UL				
Constant	4,95*	4,19	5,72	,38		,04	,02
Vechimea	,007	-,01	,03	,01	,06		
Experiența_CES	-,561*	-1,11	-,02	,27	-,19		

*Notă: * $p < 0,05$.*

în a lucra cu elevii cu CES a reieșit ca fiind semnificativă statistic ($p < .05$), iar variabila *vechime* nu este semnificativă statistic ($p > .05$). Coeficienții de regresie și erorile standard pot fi consultați în Tabelul nr. 2.

Ipoteza a doua se confirmă parțial, rezultatele fiind semnificative statistic doar pentru variabila *experiență în a lucra cu elevi cu CES*. De aceea, am efectuat în continuare analize de regresie liniară cu aceste două variabile (*experiență* și *vechime*) pentru fiecare dimensiune a atitudinilor. În Tabelul nr. 3 sunt prezentate rezultatele obținute pentru dimensiunea *comportament*, deoarece doar pe această dimensiune rezultatele au fost semnificative statistic ($p < .05$).

A fost efectuată o regresie multiliniară simplă pentru a identifica atitudinea directorilor față de educația incluzivă pe dimensiunea *comportament*, în funcție de *experiența profesională* (vechime și experiența în a lucra cu elevi cu CES). Modelul de regresie multiplă a evidențiat ca fiind semnificativ statistic, $F(2,112) = 4,08$, $p < .05$, adj. $R^2 = 0,05$. Potrivit datelor obținute, experiența în a lucra cu elevii cu CES a directorilor prezice semnificativ statistic atitudinea directorilor față de educația incluzivă, având o varianță de 5% care explică atitudinea directorilor pe dimensiunea *comportament*. Cu alte cuvinte, directorii care au experiență în a lucra cu elevi cu CES au o atitudine care arată că sunt mai predispuși să implementeze educația incluzivă. Coeficienții de regresie și erorile standard pot fi consultate în Tabelul nr. 3.

Potrivit datelor obținute, *experiența în a lucra cu elevi cu CES* a directorilor prezice semnificativ statistic atitudinea directorilor față de educația incluzivă, având o varianță de 5% care explică atitudinea directorilor pe dimensiunea *comportament*. Cu alte cuvinte, directorii care au experiență în a lucra cu elevi cu CES au o atitudine care arată că sunt mai predispuși să implementeze educația incluzivă.

Ipoteza a treia, *Există diferențe între atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă în funcție de participarea acestora la cursurile de formare (continuă și inițială) în acest domeniu*, a fost testată folosind ANOVA simplă.

Pe baza rezultatelor obținute, s-a constatat că nu există diferențe semnificative statistic în funcție de variabila *cursuri de formare continuă* în domeniul educației incluzive în ceea ce privește atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă [$F(3,111) = 0,49$, $p > 0,05$].

Tabelul nr. 3. Rezultatele analizei de regresie multiliniară simplă pentru a explica dimensiunea comportament a directorilor față de educația incluzivă în funcție de experiența profesională

Comportament	B	95% CI for B		SE B	B	R^2	ΔR^2
		LL	UL				
Constant	5,86	4,85	6,87	,51		,07	,05*
Vecheimea	-1,03	-1,75	-,31	,36	-,26		
Experiența_CES	,002*	-,02	,03	,01	,02		

*Notă: * $p < 0,05$.*

Cu alte cuvinte, directorii care au participat la mai multe cursuri de formare continuă în domeniul educației incluzive au o atitudine mai deschisă față de educația incluzivă, însă diferențele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

Pentru a testa această ipoteză am avut în vedere și *cursurile de formare inițială*, astfel că, în Tabelul nr. 5 sunt prezentate rezultatele obținute ca urmare a analizei datelor pentru această variabilă.

Pentru a verifica dacă există diferențe semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă în funcție de *cursurile de formare inițială* parcursă în acest domeniu, am aplicat metoda analizei de varianță ANOVA One-Way. Pe baza rezultatelor obținute diferența este semnificativă statistic [$F(3,111) = 2,916, p < 0,05$] și crescută ca intensitate ($d = 1,03$), deoarece mărimea efectului arată intensitatea observată, respectiv cât este de mare diferența dintre grupurile comparate.

Am aplicat testul post-hoc Bonferroni pentru a verifica între care grupuri (0, 1, 2 și 3 sau mai multe cursuri) există diferențe semnificative în ceea ce privește atitudinea directorilor față de educația incluzivă.

Rezultatele obținute au evidențiat existența unor diferențe semnificative între cei care au participat la un *curs de formare inițială* și 3 sau mai multe în ceea ce privește atitudinea directorilor față de educația incluzivă. Astfel, directorii care au participat la un *curs de formare inițială* ($M = 4,30, p < 0,05$) au o medie mai mică a scorurilor obținute, decât cei care au participat la 3 sau mai multe cursuri în formarea inițială în domeniul educației incluzive ($M = 5,12, p < 0,05$). Astfel, ipoteza a treia de cercetare se confirmă parțial, deoarece doar pentru variabila *cursuri de formare inițială* în domeniul educației incluzive au fost obținute diferențe semnificative statistic, nu și pentru variabila *cursuri de formare continuă*, pentru care nu au fost obținute diferențe semnificative statistic ($p > 0,05$).

Tabelul nr. 4. Rezultate ANOVA pentru atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă în funcție de participarea acestora la cursurile de formare continuă în domeniu

Cursuri de formare continuă (115)								F	d
	0 (n=23)		1 (n=34)		2 (n=18)		3 sau mai multe (n=40)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
atitudini	4,52	0,87	4,36	0,89	4,50	0,83	4,60	0,89	0,493 0,27

Tabelul nr. 5. Rezultate ANOVA pentru atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă în funcție de participarea acestora la cursurile de formare inițială în domeniu

Cursuri de formare inițială (115)									F	d	
0									1	2	3 sau mai multe
(n =71)									(n =22)	(n=9)	(n =13)
M			SD			M			SD	M	SD
atitudini	4,47	0,89	4,30 _d	0,68	4,29	0,66	5,12 _B	0,97	2,916*	1,03	

Notă: * $p < 0.05$. Diferențe privind cursurile de formare inițială parcurse în domeniul educației incluzive: 0 (a), 1 (b), 2 (c), 3 sau mai multe (d), potrivit comparațiilor post-hoc Bonferroni, deoarece testul de omogenitate nu este semnificativ.

5. Discuții

Scopul studiului a fost de a investiga atitudinile directorilor de școli din România față de educația incluzivă. Rezultatele prezentului studiu au arătat că există diferențe semnificative statistic între atitudinea directorilor de școli și cea a profesorilor care predau la ciclul gimnazial și liceal, directorii având o atitudine mai deschisă față de educația incluzivă decât profesorii care predau la respectivele cicluri de școlaritate. Rezultatele susțin, astfel, prima ipoteză avansată, fiind similare cu cele obținute și în studiul estonian (Boyle et al., 2013). Deși există date similare în diverse contexte socio-culturale, sunt necesare studii care să explice de ce directorii au o atitudine mai deschisă decât profesorii în școlile din România, Estonia sau alte contexte.

În ceea ce privește a doua ipoteză, aceasta a fost confirmată parțial, doar pentru variabila *experiență în a lucra cu elevi cu CES*, rezultatele fiind semnificative statistic doar în ceea ce privește dimensiunea comportament a atitudinilor. Această dimensiune reflectă intenția unei persoane de a acționa față de un anumit obiectiv, cel al educației incluzive, așa cum *Theory of Planned Behavior* (Ajzen & Fishbein, apud Yan & Sin, 2014) susține faptul că un anumit comportament este determinat de intenție. Rezultatele noastre arată că experiența în a lucra cu elevi cu CES prezice pozitiv atitudinea directorilor față de educația incluzivă, intenția și disponibilitatea lor de a lucra și pe viitor cu astfel de copii. Rezultate convergente au obținut Yan și Sin (2015), care au constatat că atitudinea directorilor este cel mai puternic predictor al intenției lor de a implementa educația incluzivă. Un alt studiu a raportat că a avea contact cu elevii cu CES este asociat cu o atitudine pozitivă față de incluziune (Nolan et al., 2002, apud Sharma & Chow, 2008).

Ipoteza a treia a fost confirmată doar parțial, rezultatele evidențiind că există diferențe semnificative statistic doar pentru variabila cursuri de formare inițială, nu și pentru cursurile de formare continuă în domeniul educației incluzive. Rezultatele prezentei cercetări sunt diferite față de alte studii în ceea ce privește formarea continuă a directorilor care au demonstrat că această variabilă poate explica atitudinea acestora față de educația incluzivă. Studii anterioare au arătat că participarea directorilor la cursuri de formare continuă în acest domeniu a determinat o atitudine negativă față de educația incluzivă (Pedaste et al., 2021; Yan & Sin, 2015). Este de investigat în continuare de

ce formarea continuă nu schimbă semnificativ, de așteptat în sens pozitiv, atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă, fiind de așteptat ca aceasta să îi abiliteze punctual, specific într-o a realiza calitativ. O posibilă explicație în cazul cercetării de față ar putea fi că probabil cursurile respective nu au fost suficient de specifice. Însă, în lipsa unor evaluări de impact a programelor de formare continuă în acest domeniu, privim cu precauție astfel de supoziții și datele obținute.

Limitele studiului de față sunt date de numărul relativ mic de directori respondenți, respectiv de lipsa anumitor variabile care nu au fost colectate în prezentul studiu, precum: genul, mărimea școlii, ce au fost avute în vedere în alte studii, fiind recomandat că viitoarele cercetări să aibă în vedere aceste variabile. De asemenea, studiile viitoare ar putea să investigheze cum atitudinea directorilor influențează concret implementarea educației incluzive în școlile din România, precum și cum poate fi schimbată/ influențată această atitudine. Alte cercetări viitoare pot investiga mai amănunțit cum pot fi sprijiniți directorii să dezvolte școli mai incluzive și cum sprijinul împactează atitudinea directorilor. Deopotrivă, este utilă o radiografie a școlilor din România care se apropie cel mai mult de dezideratul educației incluzive, evidențiind cum a influențat atitudinea directorului.

În România, nu am identificat studii care să cerceteze atitudinea directorilor de școli față de educația incluzivă, studiul nostru contribuind la înțelegerea atitudinilor directorilor din țara noastră. Variabila care a explicat cel mai mult atitudinea directorilor pare să fi fost variabila ce ține de experiența directorilor în a lucra cu elevi cu CES. Variabila vechime în învățământ nu s-a dovedit a fi predictor în studiul de față pentru influențarea atitudinii directorilor, nefiind obținute rezultate semnificative statistic. Însă am putut observa că directorii care au participat la mai mult de trei cursuri de formare inițială în domeniul educației incluzive au avut o atitudine mai tolerantă, obținând diferențe semnificative statistic doar pe variabila formare inițială, spre deosebire de formarea continuă. Prezentul studiu poate fi considerat un punct de plecare în realizarea viitoarelor cercetări pe această temă în România.

6. Concluzie

Având în vedere scopul prezentului studiu, am putut oferi o perspectivă în ceea ce privește atitudinea directorilor de școli din România față de educația incluzivă. Datele arată că directorii au o atitudine mai deschisă față de educația incluzivă decât profesorii care predau în ciclul gimnazial și liceal, atitudinea directorilor fiind explicată de variabila *experiență în a lucra cu elevi cu CES*. De asemenea, pregătirea mai consistentă în formarea inițială arată că directorii au o atitudine mai tolerantă cu privire la educația incluzivă. Datele evocate deschid piste investigative ulterioare, fiind necesare informații mai detaliate despre ce factori pot influența atitudinea directorilor față de educația incluzivă, ce alte variabile o pot explica, precum și cum aceasta poate fi schimbată. De exemplu, rămâne de investigat mai amănunțit care sunt nevoile, barierele cu care se confruntă directorii pentru a putea realiza dezideratul „școlii pentru toți” și cum influențează acestea atitudinea lor față de educația incluzivă. Deopotrivă, este util ca studiile ulterioare să identifice și cu ce extensie atitudinea directorilor influențează culturi și practici școlare incluzive; cum pot fi sprijiniți directorii pentru a avea o atitudine mai intens pozitivă.

Mulțumiri

Studiul a fost finanțat din fondurile Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, fiind realizat în cadrul proiectului *Măsurarea atitudinilor cadrelor didactice din România privind educația incluzivă* (mai-nov. 2022, coordonator drd. Damaris Baci). Mulțumiri echipei de coordonare și supervizare a proiectului, d-nelor prof. Anca Luștea și Claudia Borca, precum și tuturor respondenților. Autoarele au făcut parte din echipa de cercetare, respectiv de supervizare.

Referințe

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust.

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Education Studies*, 51, 143-155.
<https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49, 103-109.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Al-Mahdy, Y. F. H., & Emam, M. M. (2018). 'Much to do about something' - how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1154-1172.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1417500>
- AuCoin, A., Porter, G. L., & Baker-Korotkov, K. (2020). New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects*, 49, 313-328.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09508-8>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. A. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (2nd ed., pp. 798-844). Clark University Press.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2020). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1237-1252. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1512661>
- Clipa, O., Mata, L., & Lazăr, I. (2019). Measuring In Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679723>
- Dorji, R., Bailey, J., Miller, J., Graham, L., & Paterson, D. (2022). School leaders' attitudes to the implementation of inclusive education in Bhutan. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2053062>
- Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.

- <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Frumos, L. (2018). Attitudes and Self Efficacy of Romanian Primary School Teachers towards Including Children with Special Educational Needs in Regular Classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135. <https://doi.org/10.18662/rrem/77>
 - Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Editura Polirom.
 - Gregory, J. (2018). Not My Responsibility: The Impact of Separate Special Education Systems on Educators' Attitudes toward Inclusion. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 127-148.
 - Hadjidakou, K., & Mnasonos, M. (2011). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 66-81. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x>
 - Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes* [Doctoral dissertation, Justus Liebig University Giessen, Germany & Macquarie University Sydney, Australia].
 - Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
 - Krischler, M., Powell, J. W., & Ineke, M. C. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
 - Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
 - Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
 - Miegheem, A. V., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
 - Nind, M. (2005). Inclusive education: Discourse and action. *British Educational Research Journal*, 31(2), 269-275.
 - ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
 - Pedaste, M., Leijen, A., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education

practice. *International Journal of Inclusive Education*.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>

- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20, 181-192.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Sharma, U., & Chow, E. W. S. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9, 380-391. <https://doi.org/10.1007/BF03026725>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Inclusive education: the way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. Global education monitoring report*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000245752>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*.
<https://policytoolbox.iiep.unesco.org/library/QEGJ5RNC>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vršmaš, T., & Vršmaš, E. (2021). *Pe drumul spre educația incluzivă în România: contribuția Rețelei RENINCO*. Editura Universitară.
- Yan, Z., & Sin, K. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>

- Yan, Z., & Sin, K. (2015). Exploring the intentions and practices of directors regarding inclusive education: An application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 205-221.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>
- *Legea educației naționale nr. 198/2023 din 4 iulie 2023.*
<https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/271896>

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2023-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2023-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*