

<http://revped.ise.ro>

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

## TRAINING NEEDS ANALYSIS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Analiza nevoilor de formare pentru educația incluzivă

Daniela IONESCU, Ecaterina VRĂȘMAȘ

*Journal of Pedagogy*, 2024 (1), 193 - 222

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.1/193>

The online version of this article can be found at: <https://revped.ise.ro/category/2024/>



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/>

# ANALIZA NEVOILOR DE FORMARE PENTRU EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

**Daniela Ionescu\***  
**Ecaterina Vrășmaș\*\***

Universitatea din București  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației  
București, România  
*daniela.ionescu@fpse.unibuc.ro*  
*ecaterina.vrasmas@fpse.unibuc.ro*

## Rezumat

Analiza literaturii de specialitate arată un interes din ce în ce mai mare pentru investigarea formării profesorilor în perspectivă incluzivă, având în vedere numărul copiilor cu cerințe educaționale speciale din școlile de masă, dar și studiile care dovedesc valoarea acestei abordări. Scopul acestui articol este de a analiza, din perspectiva personalului didactic din școlile din România, nevoia acestora de formare, pentru a sprijini învățarea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Profesorii oferă experiența și opiniile lor pentru dezvoltarea programelor de formare continuă în domeniul incluziunii. Este prezentat numărul de copii cu cerințe educaționale speciale în clasele lor, formările primite, capacitatea de implementare, sprijinul școlar, dar și așteptările profesorilor și barierele întâmpinate. La studiu au participat 1132 de cadre didactice din învățământul preuniversitar, din 40 de județe. Datele au fost analizate folosind un sistem inductiv de categorii și coduri. Rezultatele cercetării au evidențiat aspecte relevante pentru următoarele teme: nivelul competențelor profesionale ale cadrelor didactice dezvoltate prin participări la programe de formare, valoarea percepută asupra programelor de formare profesională continuă la care au participat, motivația pentru dezvoltare profesională, conținuturile considerate necesare în perspectivă incluzivă și cadrul pentru explorarea dezvoltării practicii colaborative în formarea profesională continuă. Concluziile articolului evidențiază nevoia dezvoltării

---

\* Studentă doctorandă, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

\*\* Profesor universitar emerit doctor, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, București, România.

și implementării, la nivelul școlilor, a unor politici, intervenții adaptate comunităților lor.

**Cuvinte-cheie:** CES (cerințe educaționale speciale), educație incluzivă, formarea profesorilor, nevoi de formare.

### **Abstract**

*The literature review shows a growing interest in investigating teacher education in an inclusive perspective, given the number of children with special educational needs in mainstream schools as well as the studies that focus on the value of this approach. The purpose of this article is to analyze the training needs from the perspective of an inclusive education of the students with special educational needs, in the context of the Romanian school staff.*

*In the current study, teachers provided their experience and opinions for the development of in-service training programs in the field of inclusion. They presented the number of children with special educational needs in their classes, the training they received, the implementation capacity, and the school support, as well as the teachers' expectations and the barriers they encountered. 1132 teachers from pre-university education from 40 counties participated. The methodology is quantitative and qualitative and the data was collected through online questionnaires. Data was analysed using an inductive system of categories and codes. The results addressed the following themes: the teachers' level of competencies they acquired from previous training, the importance they give to continuous training, their motivation for professional development, the contents they considered necessary from an inclusive perspective, and the framework for exploring the development of collaborative practice in training. The conclusions section addressed the need for schools to design and implement training policies for their communities.*

**Keywords:** inclusive education, SEN (special educational needs), teacher needs, training teachers.

## 1. Introducere

Numărul elevilor cu cerințe educative speciale (CES) din învățământul de masă a crescut constant în ultimii 25 de ani. Cercetările arată că profesorii din clasele incluzive își exprimă adesea nemulțumirea față de modul în care sistemul educațional îi sprijină cu cunoștințe de bază și tehnici de predare pentru copiii cu CES. Mai mult decât atât, profesorii din întreaga lume simt că sunt lăsați să se confrunte singuri cu incluziunea, fără o pregătire adecvată, după cum reiese din studiile de cercetare efectuate. Un sfert dintre profesorii din 48 de sisteme educaționale raportează o nevoie ridicată de dezvoltare profesională în abordarea predării la elevii cu cerințe educaționale speciale (UNESCO, 2020).

De peste 40 de ani, școlarizarea copiilor cu CES se face în școlile de masă (din anii 1970 în Italia, SUA, Marea Britanie) (Tomlinson, 1982). De atunci, educația incluzivă a obținut un impuls global tot mai mare. „Toți înseamnă toți” este noua idee care modelează direcțiile incluzive în educație, iar cunoștințele și abilitățile profesorilor sunt considerate factori-cheie pentru o practică incluzivă de succes (Ainscow et al., 2006; Evans & Lunt, 2002; UNESCO, 2020).

Educația incluzivă în Europa este văzută ca o componentă esențială a drepturilor sociale, subliniată de Pilonul European al Drepturilor Sociale (European Commission, 2022), care accentuează dreptul la educație și formare profesională de calitate și accesibilă pentru toți. Aceasta este integrată în obiectivele strategice ale UE, cum ar fi promovarea egalității, coeziunii sociale și cetățeniei active, și este aliniată cu *Strategia Europa 2020* și cu cadrul strategic *Educație și Formare 2020*. Raportul Eurydice „Învățarea pentru sustenabilitate în Europa: Dezvoltarea competențelor și sprijinirea profesorilor și școlilor” (European Commission, 2024) analizează acțiunile de formare din țările europene și subliniază necesitatea unor acțiuni solide pentru a echipa profesorii cu instrumentele necesare pentru practici incluzive. Proiectul *Teacher Professional Learning for Inclusion* (TPL4I) (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022), inițiat de Agenția Europeană pentru Educație Specială și Incluziune, urmărește să identifice elementele esențiale de politică necesare pentru pregătirea tuturor profesorilor

pentru educație incluzivă. Un raport de sinteză al acestuia a analizat politicile țărilor europene, evidențiind provocările și problemele cheie pentru factorii de decizie și pentru furnizorii de formare profesională pentru incluziune, conducând la dezvoltarea *Profilului 2022 pentru Formarea Profesională a Profesorilor Incluzivi*.

Succesul programelor de formare pentru incluziune depinde în mare măsură de atitudinea profesorilor față de incluziune și de cunoștințele lor profesionale despre „educația specială” (Sokal & Sharma, 2017). Cursurile de formare care au durat cel puțin 18 luni au cel mai mare impact asupra schimbărilor adăugate (Gibbs & Coffey, 2004). Acest subiect a fost în centrul cercetării în ultimii ani și arată o evoluție spre acceptarea diferitelor situații, spre toleranță și incluziune în India (Hazarika, 2020), Australia (Page et al., 2020), Grecia (Mouchritsa et al., 2022) și China (Fu et al., 2021). În urma revizuirii literaturii privind atitudinile profesorilor față de incluziune în Spania s-a constatat că atitudinile pozitive au fost influențate de formare și de contactul cu elevii cu cerințe speciale (Lacruz-Pérez et al., 2021).

În proiecții, se anticipează o creștere a cererii pentru modele de formare profesională a cadrelor didactice, în abordări incluzive. Aceste tendințe necesită o schimbare spre abordări pedagogice care valorizează și includ cunoștințele și identitățile elevilor în clasă, transformând în același timp școlile în medii de învățare incluzive (Artiles et al., 2006; Cochran-Smith, 2003; Florian, 2012; Forlin & Chambers, 2011).

În *Preparing Teachers for Inclusive Education*, Florian (2019) discută despre cum pregătirea profesorilor pentru incluziune necesită o schimbare de paradigmă și o abordare nouă și creativă, care să se îndepărteze de la modelul tradițional, deficit-centric. Pentru aceasta este importantă realizarea unei analize a nevoilor de formare.

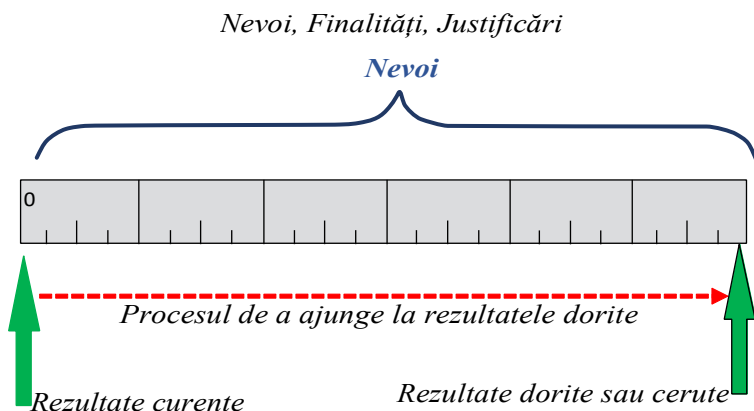
### 1.1. Evaluarea nevoilor de formare

Alkin (1975, p. 201) a văzut „nevoia” ca discrepanța dintre ceea ce este și ceea ce ar trebui să fie. Odată identificate, nevoile sunt plasate în ordinea priorității. Potrivit lui Barbazette (2006, p. 5), „evaluarea nevoilor este procesul

de colectare a informațiilor despre o nevoie organizațională exprimată sau implicită care ar putea fi satisfăcută prin desfășurarea instruirii”. Din aceste definiții, se poate concluziona că identificarea nevoilor de instruire este diferența dintre performanța reală și performanța necesară, cu alte cuvinte, ce vrea o școală și ce deține profesorul.

Butler (1987) a raportat că niveluri diferite de oameni implicați în procesul de dezvoltare, fiecare cu interese și obiective diverse, fac sarcina evaluării nevoilor complexă și de o importanță vitală.

Allison Rossett (1987, p. 3) definește evaluarea nevoilor ca fiind „studiul sistematic al unei probleme sau inovații, încorporând date și opinii din surse variate, pentru a lua decizii eficiente sau recomandări cu privire la ceea ce ar trebui să se întâmple în continuare”. Delimitarea conceptuală a termenilor cercetării este necesară definirii nevoilor, în general, care sunt pur și simplu diferențele dintre realizările actuale personale și realizările personale dorite (Figura nr. 1).



**Figura nr. 1.** Relaționarea nevoilor cu discrepanțele dintre ceea ce este (rezultate curente) și ceea ce ar trebui să fie (rezultatele dorite)

Sursa: Adaptare după Kaufman et al. (2003, p. 46)

Definirea „nevoilor” ca un decalaj între rezultatele actuale și rezultatele dorite, și nu ca lipsuri percepute în intrări și/sau procese ne permite să gândim strategic în formare. Terminologia ar trebui să fie precisă atunci când descriem dezvoltarea profesională. O evaluare a nevoilor de instruire nu este un demers strategic, formarea putând fi o soluție, nu un rezultat (Triner et al., 1996).

Pentru a crea o paradigmă de formare a profesorilor în domeniul incluziunii și impactul acesteia asupra educației pentru toți, am explorat metodologia de formare în acest domeniu în literatura de specialitate, influența comunității asupra incluziunii și posibilele implicații pentru formarea profesorilor în viitor, ceea ce reprezintă provocarea acestui demers. Pentru a găsi un răspuns la una dintre întrebările de cercetare (*La ce fel de activități de formare ar prefera să participe profesorii pentru a-și îmbunătăți competențele incluzive*), această analiză rezumă ideile strategiilor de formare și alte activități desfășurate în școli din diferite țări, ca oportunități pentru creșterea climatului incluziv al școlilor. Am analizat articole care abordează legăturile dintre educația incluzivă și comunitatea de practică. De asemenea, alte aspecte pe care le-am urmărit sunt: ce fel de activități sunt mai utile și par mai atractive pentru profesori, de exemplu: cele organizate de școală, voluntariat, învățare funcțională sau climat deschis în clasă (Eaker & Marzano, 2020). Studiile efectuate de-a lungul timpului au evidențiat cu pregnanță importanța programelor de dezvoltare profesională pentru profesori în contextul educației incluzive, însă impactul acestora pare să nu fie pe măsura așteptărilor. După participare, profesorul revine la vechile metode și cu aceeași atitudine. Nu există suficiente cercetări privind existența sau crearea de comunități de practică incluzive pentru profesorii de gimnaziu (Moriña et al., 2020).

În România, ultima cercetare publicată (Jurca et al., 2023) prezintă faptul că este importantă formarea profesorilor în oferirea unei educații incluzive, în special pentru elevii cu CES. Studiul evidențiază necesitatea unei formări cuprinzătoare în domeniul educației speciale, ca parte a formării inițiale și continue a profesorilor, pentru a dezvolta competențele necesare predării în medii incluzive.

Definirea analizei nevoilor implică procesul de evaluare a comunității sau a profesorilor, pentru a identifica nivelul de competențe și nevoile lor de formare.

Este primul pas care ar trebui făcut pentru a dezvolta cu succes un program de formare eficient. Acesta este un proces vital în determinarea perioadei de pregătire și formare necesară profesorilor, pentru a fi productivi și eficienți (Watkins et al., 2012).

Termenii de *analiză a nevoilor* și *evaluare a nevoilor* sunt adeseori confundați, însă aceștia își asumă funcții diferite, deși corelate, în cadrul procesului de recunoaștere a problemelor legate de performanță și/sau a oportunităților de dezvoltare, analizând totodată dacă instruirea constituie răspunsul adecvat pentru abordarea acestora (Christensen, 2018).

Această cercetare poate contribui la demonstrarea faptului că pregătirea profesională continuă a profesorilor poate influența o schimbare în bine, oferind garanții pentru acțiune, puncte de referință pentru decizii și seturi de instrumente practice în comunitățile de practică incluzive. Rezultatele sunt prezentate în mod sistematic, fiecare fiind direct corelată cu o întrebare de cercetare specifică, permițând o interpretare clară și directă a datelor în contextul obiectivelor noastre de analiză.

## 2. Metodologia de cercetare

Am adoptat un design exploratoriu cu scopul de a dobândi cunoștințe despre nevoile de formare ale profesorilor, prin descrierea cât mai detaliată a acestor nevoi (Ruane, 2005), pe baza cărora se pot deduce ipoteze (Mellenbergh, 2019).

### 2.1. Întrebările de cercetare

1. Care sunt diferențele cu privire la participarea/ motivația de participare la programe de dezvoltare profesională în domeniul educației incluzive, determinate de mediul de rezidență al școlii, vechimea în învățământ, ocuparea unei funcții de conducere?
2. În ce măsură gradul didactic și responsabilitățile specifice ale cadrului didactic în școală influențează adoptarea și implementarea practicilor relevante pentru educația incluzivă?
3. Cum contribuie participarea la programe de dezvoltare profesională, la gestionarea comportamentelor disruptive și la promovarea incluziunii în clasă?



4. Care sunt principalele bariere cu care se confruntă cadrele didactice debutante, în accesarea programelor de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive?

## 2.2. Ipoteze de cercetare

11. Cadrele didactice din mediul urban, cu o vechime mai mare în învățământ, care predau la gimnaziu, sunt mai predispușe să participe la programe de dezvoltare profesională de educație incluzivă comparativ cu cele din mediul rural, cu o vechime mai mică în învățământ, care predau la gimnaziu.
12. Există o corelație pozitivă între gradele didactice deținute de cadrele didactice, rolul și deschiderea acestora către adoptarea și implementarea practicilor de educație incluzivă în activitatea didactică.
13. Participarea la programe de dezvoltare profesională în domeniul educației incluzive este utilă cadrelor didactice care au în clase copii cu CES, atât pentru dezvoltarea profesională, cât și pentru cea personală.
14. Participarea profesorilor debutanți la programe de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive este influențată negativ de lipsa timpului, a resurselor financiare și a sprijinului instituțional.
15. Cadrele didactice care ocupă funcții de conducere, îndrumare și control sunt mai motivate să urmeze programe de formare profesională în educația incluzivă decât cadrele didactice care nu ocupă astfel de funcții.

## 2.3. Obiectivele analizei de nevoi de formare în domeniul educației incluzive

Obiectivul general al acestui studiu vizează *identificarea nevoilor de formare ale profesorilor și corelarea acestora cu valorile educației incluzive și cu formarea comunităților de practică*. Obiectivele specifice de cercetare se concentrează pe evaluarea și îmbunătățirea formării profesionale continue a personalului didactic de predare din România, pentru dezvoltarea unor practici incluzive. Principalele obiective specifice pot fi sintetizate astfel:

- Evaluarea experiențelor și a opiniilor cadrelor didactice cu privire la educația incluzivă.
- Identificarea nevoilor de formare pentru implementarea unor practici incluzive la clasă.

- Identificarea provocărilor cu care s-au confruntat participanții la sesiuni de formare profesională continuă.
- Evaluarea opiniilor profesorilor cu privire la eficacitatea programelor de formare continuă la care au participat, în domeniul educației incluzive.

Prin urmărirea acestor obiective, cercetarea aspiră să contribuie la dezvoltarea și implementarea unor programe de formare profesională continuă mai eficiente și mai relevante pentru nevoile cadrelor didactice, în contextul promovării educației incluzive în sistemul educațional din România.

## 2.4. Metode și instrumente de cercetare

Investigația referitoare la identificarea nevoilor de formare ale profesorilor a fost realizată printr-o anchetă pe bază de chestionar care cuprinde itemi cu răspuns multiplu sau itemi cu răspuns deschis. Chestionarul a fost construit urmărind un proces care a combinat și adaptat concluzii ale mai multor studii din domeniu, prezentate în Tabelul nr. 1 și Figura nr. 2.

***Tabelul nr. 1. Dimensiuni ale analizei și itemi din chestionar asociați***

| Nr. crt. | Dimensiuni                                                                                                                                                                    | Itemi                             |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 1        | date socio-demografice: (mediul de rezidență, vechimea în învățământ, funcție, grad didactic, nivel de studii, nr. de credite profesionale transferabile deținute în prezent) | i1-i10, i33, i34                  |
| 2        | atitudini generale față de formarea în domeniul educației incluzive                                                                                                           | i11                               |
| 3        | motivația cu privire la participarea la programe de formare în educația incluzivă, așteptările și domeniul de interes                                                         | i15, i17, i28, i29, i30, i31, i32 |
| 4        | impactul formărilor anterioare asupra activităților realizate în școală                                                                                                       | i12, i13, i16, i19, i20           |
| 5        | proiectarea și derularea activităților de învățare                                                                                                                            | i18, i23                          |
| 6        | participarea la programe de formare                                                                                                                                           | i21, i14                          |
| 7        | atitudinea față de elevii cu CES                                                                                                                                              | i24, i25, i26, i27                |
| 8        | număr elevi cu CES cu care lucrează în prezent                                                                                                                                | i22                               |

Chestionarul a fost aplicat prin intermediul unui formular Google postat pe rețele sociale și trimis pe emailurile personale ale colaboratorilor după aprobarea Comisiei de Etică a Universității din București.

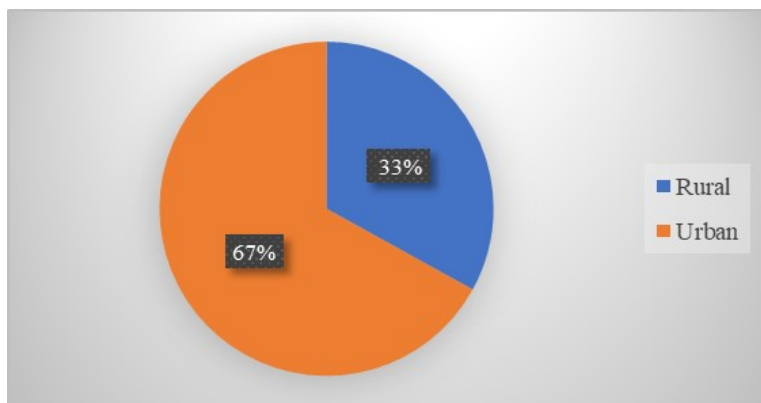
## 2.5. Populația investigată

Constituirea eșantionului de cercetare a avut în vedere preponderent acoperirea varietății structurilor școlare și a actorilor sistemului educațional, neglijând abordările strict bazate pe probabilitate și reprezentativitate. A fost aplicată metoda eșantionării convenționale. Scopul acestui demers investigativ constă în reliefarea unor linii directe întâlnite în școala românească, în conexiune cu problematica educației pentru toți și construirea unei imagini a intenției de dezvoltare profesională în această arie.

### 2.5.1. Caracteristicile eșantionului

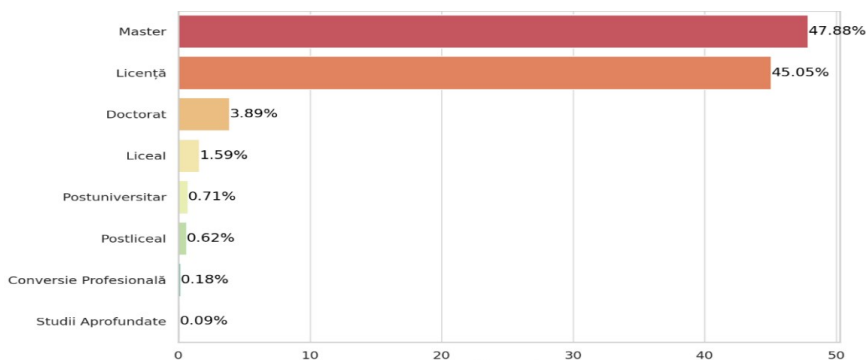
În urma validării răspunsurilor la chestionar, a rezultat un total de 1132 de cadre didactice, dintre care 371 proveneau din învățământul primar, 451 din școli gimnaziale, 35 din școlile postliceale, 86 din școlile profesionale, 234 din grădinițe și 337 din învățământul liceal. Unii profesori predau la două sau mai multe niveluri de învățământ.

Profesorii care au răspuns chestionarului acoperă 40 de județe (95,23%). Cei mai mulți sunt din Prahova (379) și Constanța (278). În cadrul lotului de cercetare, 1019 cadre didactice sunt femei și doar 113 sunt bărbați. În urma analizei, 758 de cadre didactice (67%) erau din mediul urban și 374 din rural (33%).



**Graficul nr. 1.** Mediul de proveniență al respondenților

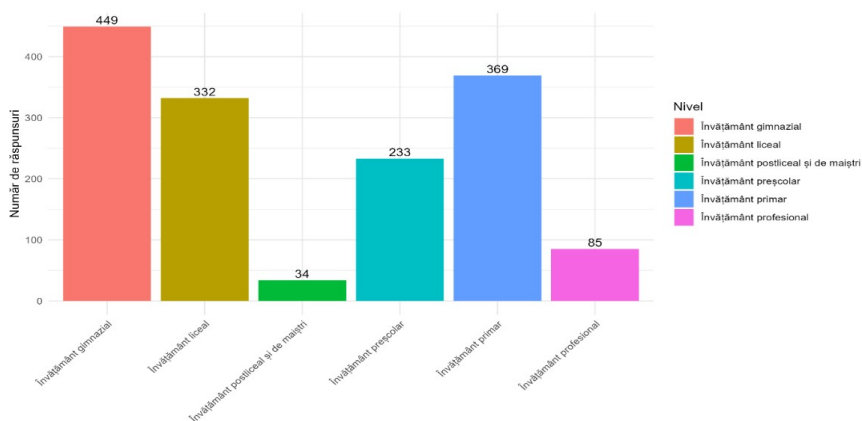
Numărul profesorilor care au răspuns chestionarului, din învățământul special, este de 25, dintre care 11 psihopedagogi, 9 itineranți și de sprijin și 5 profesori logopezi (iar numărul elevilor cu CES cu care lucrează aceștia este 3720). Dintre cei 25 de profesori, 17 lucrează în centrele de educație incluzivă (CSEI). Din totalul respondenților, acești profesori specializați reprezintă doar 1,8%. Chestionarul a fost completat preponderent de profesori care predau în școli de masă. Dintre respondenți, 129 (aprox. 12%) au funcție de conducere, restul de 88,3% nu au o funcție de conducere. În ceea ce privește pregătirea inițială, profesorii care au răspuns la acest chestionar au studii superioare și chiar postuniversitare.



**Graficul nr. 2.** Distribuția în funcție ISCED a respondenților

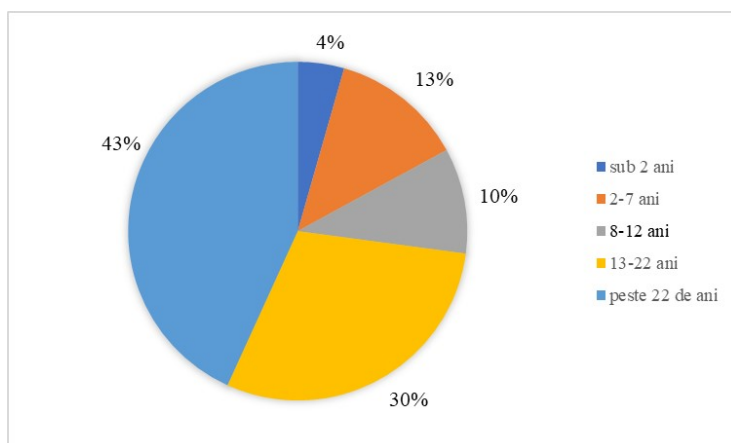
Această distribuție a nivelului de educație ilustrează și un profil educațional solid al cadrelor didactice, cu un accent pe specializare, ceea ce este promițător pentru calitatea învățământului. Totodată, reflectă politica și cerințele sistemului educațional care încurajează și oferă o gamă diversă de studii avansate pentru profesori.

Din punctul de vedere al statutului, 87,9% dintre respondenți sunt titulari și 12,1% sunt suplinitori. La nivelul lotului de investigație, cei mai mulți profesori dețin gradul didactic I (61%), 13% au gradul didactic II, 16% au definitivatul și 8% sunt profesori debutanți. Referitor la nivelul la care predau, cei mai mulți respondenți se regăsesc în gimnaziu, urmași de profesorii din învățământul primar și din cel liceal.



**Graficul nr. 3. Nivelul la care predau profesorii**

Graficul de mai jos ilustrează vechimea în învățământ a respondenților. Mai mult de jumătate dintre cei care au răspuns chestionarului (819) au o vechime de peste 13 ani, iar dintre aceștia 43,1% (485) au mai mult de 22 de ani de experiență didactică.



**Graficul nr. 4. Vechimea didactică**

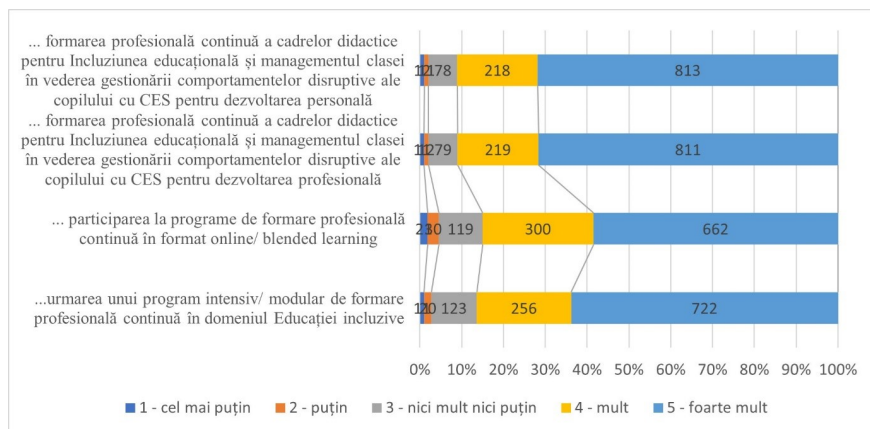
Referitor la participarea la programe de formare continuă, un procent semnificativ (42,1%) de profesori respondenți au peste 90 de credite profesionale transferabile (CPT) obținute în ultimii 5 ani (prevădute conform LEN, 2011), 22% între 60 și 90 de CPT și doar 7,4% au 0 CPT. La nivelul respondenților, se constată o pondere semnificativă a profesorilor care au experiență de formare continuă consistentă.

### *Identificarea nevoilor și a opțiunilor de formare continuă*

Proporțiile profesorilor care doresc să participe la programe de dezvoltare profesională sunt următoarele:

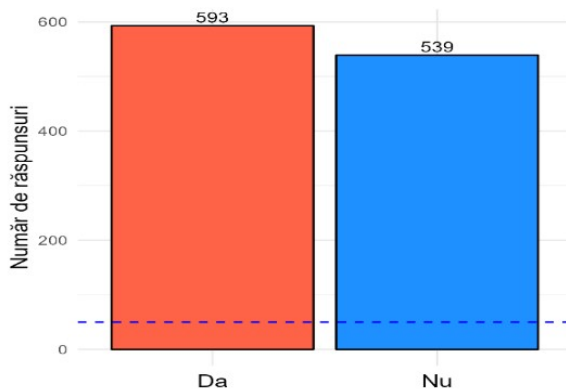
- Urban: 91,35% doresc să participe, iar 8,65% nu doresc să participe la programe de formare profesională continuă.
- Rural: 88,10% doresc să participe, iar 11,90% nu doresc să participe la astfel de programe.

Aceste ponderi sugerează că există o diferență între mediul urban și rural în ceea ce privește participarea la programe de dezvoltare profesională, cu o rată mai mare a intențiilor de participare la formare a profesorilor din mediul urban. Majoritatea respondenților (58,5%) consideră în mare măsură valoroasă dezvoltarea continuă în format *blended learning* (combinând întâlnirile online cu cele tradiționale/față-în-față). Acest lucru sugerează o deschidere semnificativă către utilizarea tehnologiei și a formatelor flexibile de învățare. O pondere și mai mare a respondenților (71,6%) consideră utilă și necesară formarea profesională continuă pentru gestionarea comportamentelor disruptive ale copiilor cu CES. Aceasta indică o conștientizare crescută a importanței pregătirii cadrelor didactice în abordarea comportamentelor disruptive și a necesității schimbărilor spre incluziune în educație. Similar, o proporție însemnată a respondenților (71,8%) consideră că formarea profesională continuă pentru incluziunea educațională și management devine utilă pentru dezvoltarea personală a cadrelor didactice, evidențiind faptul că profesorii nu doar că văd beneficiile pentru profesia lor, ci și pentru creșterea lor personală.



**Graficul nr. 5.** Utilitatea absolvirii programelor de dezvoltare profesională

Identificarea aspectelor activității didactice care stârnesc interesul respondenților de a se înscrie și a absolvi programe de dezvoltare profesională în domeniul educației incluzive ne-a dus la evidențierea unui procent semnificativ (54,4%) care consideră că *Educația copiilor cu CES* este pe primul loc între preferințe.

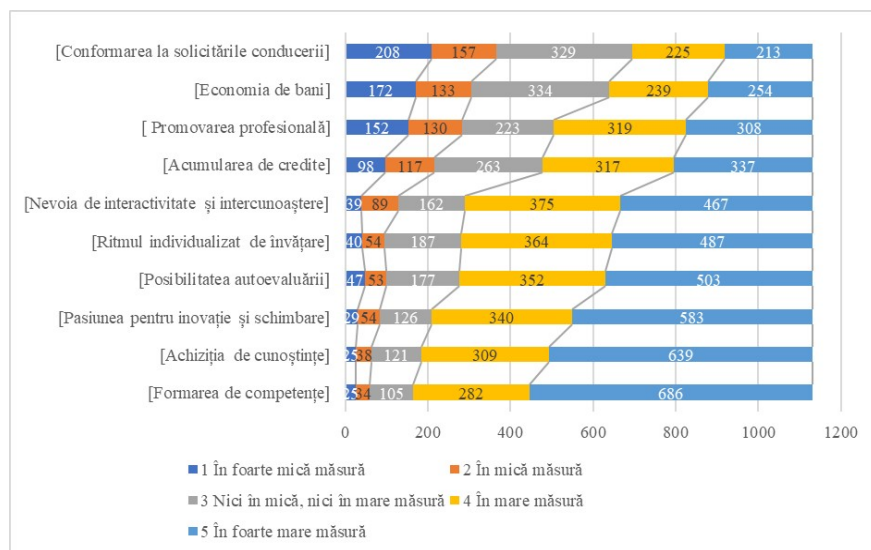


**Graficul nr. 6.** Distribuția în eșantion în funcție de participarea la programe de instruire pentru educația incluzivă

Chiar dacă aproape 50% dintre respondenți (47,6%) au parcurs deja programe de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive, arătând o implicare activă din partea unei proporții semnificative a cadrelor didactice în îmbunătățirea competențelor legate de educația incluzivă, interesul pentru participarea la programe viitoare de formare este foarte mare – peste 90% declară că doresc să participe. Aceasta dovedește fie că nu și-au format, încă, competențele necesare domeniului, fie situațiile de zi cu zi dovedesc nevoia de a căuta permanent soluții.

Aceste răspunsuri oferă o înțelegere valoroasă pentru furnizorii de programe de formare, întrucât indică o cerere clară pentru formarea continuă în domeniile cheie ale educației pentru toți și sugerează modalități preferate de livrare a acestor programe.

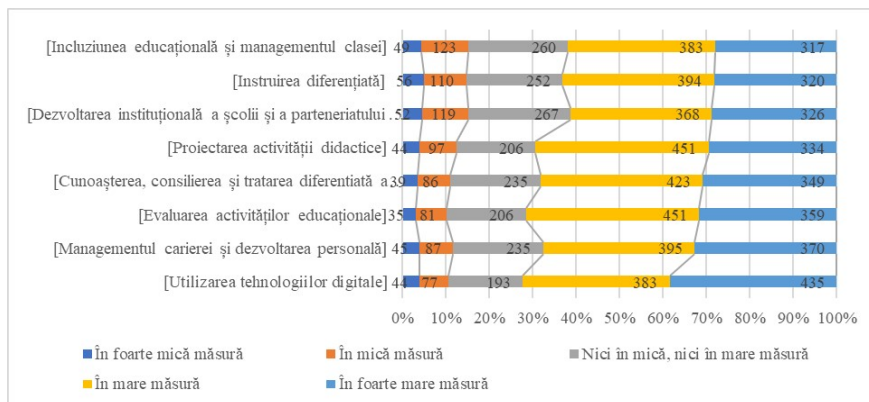
Motivația participării la programe de formare în domeniul educației incluzive variază între profesori, ceea ce oferă o imagine clară a nevoii continue de soluții, metode, aplicații. Se evidențiază că *formarea de competențe* este principalul argument pentru participarea la programe de formare în domeniul educației incluzive.



**Graficul nr. 7.** Motivația de participare la perfecționări în domeniul incluziunii



Referindu-se la experiențele de formare, respondenții evidențiază trei teme de interes și pentru care resimt nevoia studiului aprofundat: *Incluziunea educațională*, *Managementul clasei* și *Instruirea diferențiată*. Putem evidenția aici deschiderea către o pedagogie a incluziunii de care se simte tot mai mult nevoia, în toate cursurile de formare continuă.



**Graficul nr. 8.** Tematici asociate educației incluzive și impactul acestora

Analizând datele prezentate în Graficul nr. 8, putem observa că cel mai mare impact l-au avut utilizarea tehnologiilor digitale și evaluarea activităților educaționale, ceea ce reflectă o adaptare a profesorilor la era digitală în educație.

Datele sugerează că programele de formare profesională continuă acoperă majoritatea competențelor esențiale în educația incluzivă, cu un accent deosebit pe *proiectarea didactică*, *evaluarea educațională* și *utilizarea tehnologiilor digitale*. Cu toate acestea, este important să se continue explorarea și îmbunătățirea tuturor domeniilor pentru a asigura o pregătire cuprinzătoare și profund didactică a cadrelor didactice, în înțelegerea rolului lor în dezvoltarea unor practici de predare-învățare care se adresează tuturor elevilor, într-un mediu mereu adecvat.

În cadrul unei alte interogații referitoare la ariile de interes principal (16 domenii tematice propuse de Ministerul Educației (2011b, p. 12)) pentru participanții în contextul perfecționării și profesionalizării, dintre cele 1132

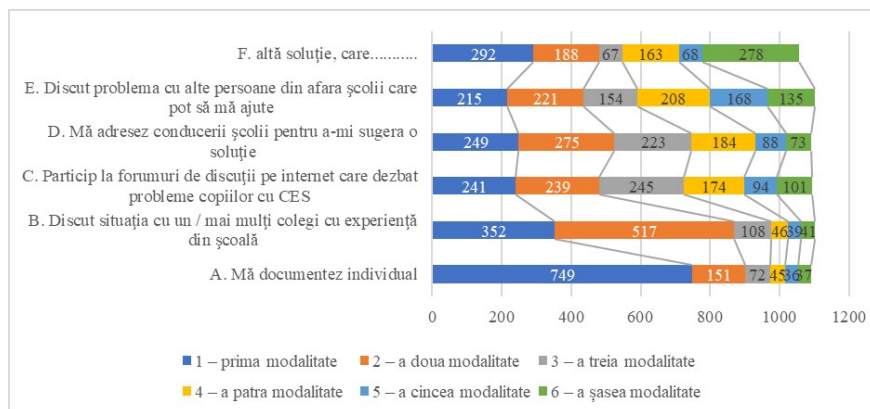
de contribuții, preferințele au fost exprimate în modul următor: *educația copiilor cu CES* (795), *strategii de predare-învățare-evaluare* (599), *managementul clasei de elevi* (551), iar pe ultimul loc regăsindu-se *abilitarea curriculară* (190 de răspunsuri).

Profesorii care au răspuns la acest chestionar au declarat că, în cadrul programelor de perfecționare la care au participat, s-au format competențele necesare activității didactice (69,5%). Ei au obținut, în principal, *dezvoltarea de competențe noi* (11%), cât și *îmbunătățirea competențelor anterioare* (15%) și numai 4% au declarat că nu s-a reușit *nici dezvoltarea de competențe noi, nici anterioare*.

Datele furnizate de respondenți cu privire la componenta de măsurare a transferului la clasă a competențelor dezvoltate indică faptul că o pondere semnificativă a respondenților (85,4%) a semnalat că programele de formare au inclus o componentă ce măsoara transferul competențelor din mediul de formare către practica didactică. Numai 14,6% dintre respondenți declară lipsa acestei componente.

În aceeași linie, referirile la cursuri *urmate în ultimul an, cu tematica dezvoltării competențelor de lucru cu elevii cu CES*, evidențiază că peste jumătate (53,3%) dintre respondenți nu au participat la niciun curs și doar 25 de profesori (2%) declară participarea la peste 4 programe, ceea ce este cu mult peste medie.

Întrebați fiind cum caută soluții pentru depășirea situațiilor problematice de integrare a copiilor cu CES, răspunsurile profesorilor au fost diverse și elocvente. Majoritatea profesorilor (749) se documentează individual pentru căutarea soluțiilor și depășirea situațiilor dificile în învățare, iar 292 dintre respondenți caută și găsesc soluțiile în participarea la cursuri. Alți 352 de profesori declară că discută situația cu unul sau mai mulți colegi cu experiență din școală. Cei mai mulți dintre ei preferă să se documenteze individual. Aceste date argumentează teoriile lui John Hattie (2023) despre impactul învățării vizibile și rolul colaborării și feedbackului în eficacitatea educațională.



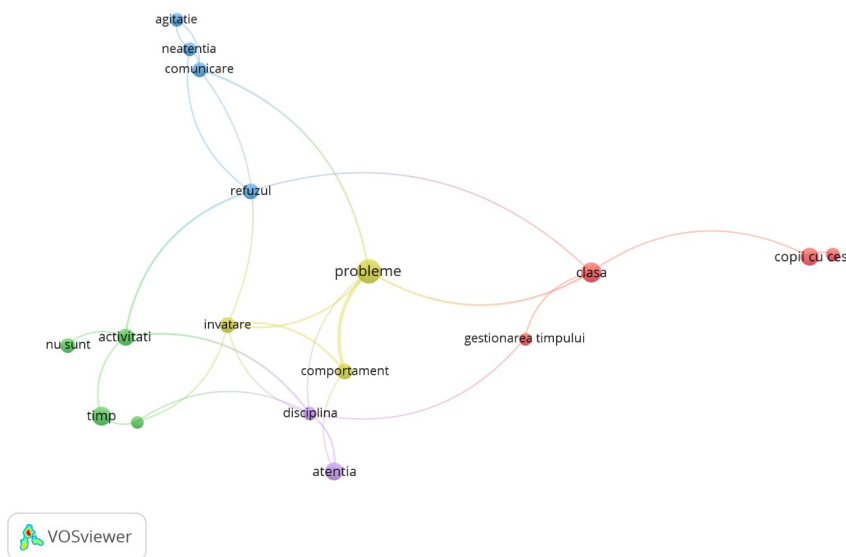
**Graficul nr. 9. Soluții pentru depășirea dificultăților de la clasă (posibil alegere multiplă)**

Răspunsurile deschise pentru întrebarea referitoare la *Dificultățile întâmpinate în cursul lecțiilor desfășurate în clasele ce includ elevi cu cerințe educaționale speciale* au arătat concluzii foarte relevante.

Analiza răspunsurilor profesorilor privind provocările întâmpinate în timpul orelor, cu copii cu CES, evidențiază probleme comune. Acestea includ: dificultăți legate de menținerea atenției și disciplinei, adaptarea metodelor de predare la nevoile speciale ale elevilor și lipsa resurselor adecvate, inclusiv sprijinul insuficient din partea personalului specializat. Se remarcă, de asemenea, provocări legate de gestionarea timpului, lipsa materialelor didactice adaptate și nevoia de evaluări individualizate sau adaptate. Aceste dificultăți subliniază importanța unei abordări diferențiate și a unei pregătiri adecvate pentru profesori în lucrul cu copiii cu CES. Imaginea de mai jos, realizată cu VOSviewer, prezintă cuvintele cu cea mai mare utilizare în răspunsurile libere și relațiile dintre ele.

Datele reflectă faptul că profesorii recunosc o largă importanță a dezvoltării profesionale continue în mai multe domenii esențiale legate de educația incluzivă și sunt conștienți că eficiența lor în clasă, în special când lucrează cu elevi cu CES, depinde de capacitatea lor de a rămâne informați, de a-și extinde continuu cunoștințele și de a adopta metode didactice sensibile la

diversitatea elevilor lor. De asemenea, este evident că există o dorință pentru formare profesională specifică, ce se aliniază la cerințele întâmpinate în practica educațională de zi cu zi. Profesorii identifică faptul că soluțiile la aceste provocări vin din continua perfecționare a planificărilor, metodelor, tehnicilor și mijloacelor diferențierii didactice. Este nevoie de a dezvolta o pedagogie a incluziunii și de a perfecționa continuu tehnicile acestea.



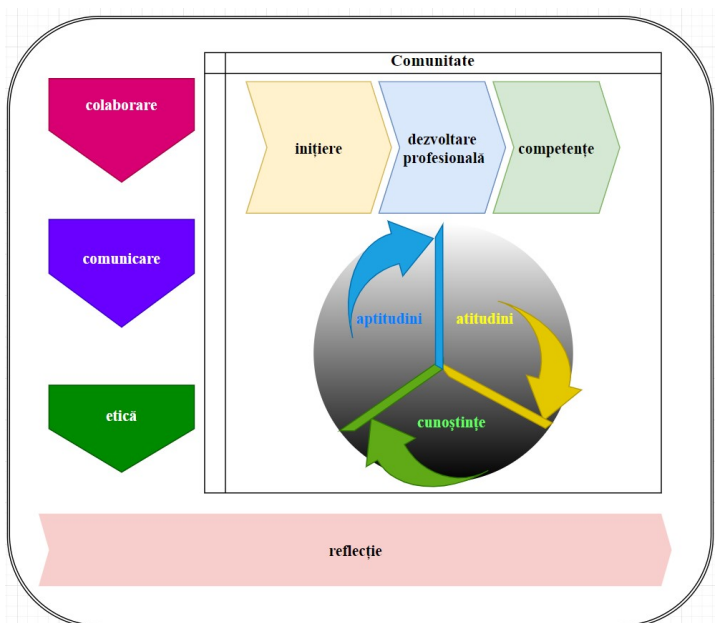
**Figura nr. 3.** Dificultățile întâmpinate în cursul lecțiilor desfășurate în clasele ce includ elevi cu CES

Sursa: VOSviewer (Van Eck & Waltman, 2010)

Întrebați fiind de așteptările pe care le au de la formarea profesională în perspectivă *incluzivă*, profesorii au avut răspunsuri libere ce au fost codate, calitativ folosind atât codificarea inductivă, cât și deductivă pentru a construi o rețea cauzală (Miles et al., 2014). Există o pondere de 8% dintre respondenți care nu și-au exprimat așteptările cu privire la formarea profesională în perspectivă *incluzivă*.

Rezultate interesante s-au obținut și prin prelucrarea răspunsurilor prin codarea deductivă, axată pe nevoia dezvoltării practicilor colaborative în

formare, identificate ca fundamentale în cadrul formărilor și în aplicarea practicilor incluzive de succes. Codarea deductivă poate fi înțeleasă ca fiind procesul de aplicare a unui cadru teoretic sau a unui set de ipoteze prestabilite la analiza datelor calitative, cu scopul de a trage concluzii sau de a verifica ipotezele, inspirat de structura logică și metodică a raționamentului deductiv descris prin silogismul lui Aristotel (Cohen et al., 2018).



**Figura nr. 4.** Cadru pentru explorarea dezvoltării practicii colaborative pentru formare

Prin codurile deductive aplicate datelor care reflectă/indică colaborarea, s-au marcat următoarele: colaborare pentru planificare, implementare/ revizuire colaborativă, comunicare (cum, de ce, răspuns/reacție), valori (cine, ce, cum) și etică. Ca actori colaboratori, se menționează: părinți, profesori, elevi, profesori itineranți, alți profesioniști, alte școli. Codificarea inductivă a implicat procesul iterativ de citire, recitare și atribuire a codurilor unităților de date. În ceea ce privește colaborarea, aceasta a dus la generarea următoarelor coduri: colaborare, învățare prin colaborare, schimbări/evoluții, provocările

colaborării, implicații pentru învățarea profesională.

Procesul general de codificare a condus la generarea și perfecționarea unei scheme de codificare constând din 43 de coduri. Codurile au contribuit la dezvoltarea a nouă categorii în toate sursele de date care acoperă formarea incluzivă: incluziunea, formarea, planificarea, strategiile didactice, colaborarea, suportul, învățarea, rezultatele și experiența de la clasă. Categoriile au contribuit la apariția a patru teme-cheie: incluziunea, colaborarea, experiența și dezvoltarea profesională. Pentru această lucrare, prezentarea rezultatelor se bazează în mare măsură pe tema colaborării, ceea ce conduce către ideea identificării necesității construirii comunității de practică.

Informațiile colectate oferă argumentație în acord cu studiile și proiectele din domeniu, validate de comunitatea științifică internațională. Se demonstrează că drumul către bunele practici într-o școală incluzivă trece prin abilitarea metodologică a tuturor profesorilor.

Puși să aleagă din șase module de formare, în ordinea importanței lor în formarea continuă, profesorii au considerat că cele mai necesare module sunt *Educație incluzivă* și *Sprijin în individualizarea învățării*.

Din perspectiva duratei cursurilor de formare continuă, 32,3% dintre profesori au considerat mai potrivit să participe la un program cu o durată medie (41-60 de ore) și 31,4% la unul tematic (10-20 de ore), pe ultimul loc, cu 7,4%, fiind preferința pentru un program lung (61-89 ore).

Analizând alegerea optimă pentru furnizorii de formare continuă, prima poziție este ocupată de Casele Corpului Didactic de la nivelul fiecărui județ (700 de răspunsuri), iar universitățile (529) ocupă aproape același loc cu organizațiile (563) care oferă cursuri.

În ultimii ani, în urma diverselor interogări și studii existente, profesorii au declarat că cel mai potrivit este să se perfecționeze în timpul anului școlar, ceea ce reiese și din acest chestionar (41%).

### 3. Discuții

Așa cum am arătat anterior, scopul analizei cantitative, realizate pe un eșantion de cadre didactice din România, este să surprindă modul în care, la acest nivel, este perceput procesul de trecere către educația incluzivă. Orice instruire menită să îmbunătățească practicile școlare pentru toți elevii devine eficace doar când este demonstrată în cadrul activităților desfășurate în clasă, conform lui Florian și Camedda (2019).

Atitudinea generală a profesorilor, motivația, deschiderea și empatia sunt factori importanți care ar putea fi asigurați numai prin efectuarea schimbărilor necesare în programele de formare ale cadrelor didactice (Atkinson, 2010). Ținta principală a acestei cercetări a fost de a dezvolta o înțelegere a nevoilor profesorilor și pentru a reorienta serviciile de formare continuă în perspectivă incluzivă, cu accent pe sprijinul colaborării și construcției comunității de practică la nivel de școală.

Pentru a răspunde la întrebările de cercetare, le vom examina pe fiecare dintre ele, bazându-ne pe constatările și datele analizei de nevoi de formare în domeniul educației incluzive prezentate anterior.

Studiul sugerează un interes crescut pentru educația incluzivă în rândul tuturor cadrelor didactice și face o distincție bazată pe vechimea în învățământ, însă nu specifică diferențe clare între mediul urban și rural. Coeficientul de corelație Pearson de 0.02142484 între variabilele *mediul de proveniență* și *intenție* indică o corelație pozitivă foarte slabă între aceste două variabile. O valoare de 0.02142484 este foarte apropiată de 0, ceea ce sugerează că nu există aproape deloc o relație liniară între mediu și intenția de a participa și la alte programe de formare în perspectivă incluzivă. Acest lucru înseamnă că, pe baza datelor analizate, variațiile determinate de mediul de rezidență nu par să influențeze în mod semnificativ variațiile în intenția de participare la formare. Participarea la formare, dar și dorința de perfecționare continuă a profesorilor cu o vechime de peste 22 de ani este evidentă, iar motivația de participare la programe de formare este demonstrată de dorința de formare de competențe în foarte mare măsură a mai mult de jumătate dintre respondenți.

Cadrele didactice care ocupă funcții de conducere, îndrumare și control sunt mai motivate să urmeze programe de formare profesională în educația incluzivă. Dintre cei 132 de directori care au participat la acest studiu, 60 au răspuns că nu au absolvit până acum programe de formare în domeniul educației incluzive. Toți cei 132 au declarat că doresc să participe la aceste programe de formare, chiar dacă au peste 90 de credite și o pregătire profesională temeinică (studii de masterat). Și alte studii din literatura de specialitate au obținut date similare (Carrington et al., 2024; Ionescu & Vrăsmaș, 2023), date care corespund tendințelor și politicilor europene (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

Studiul evidențiază un interes general ridicat pentru formarea în educația incluzivă, subliniind că profesorii cu gradul I doresc să participe la cursuri chiar dacă au mai urmat și altele programe de formare. Poate acest fapt a fost influențat și de obligativitatea acumulării a minimum 90 de credite profesionale transferabile într-un interval de 5 ani (LEN, 2011). Totuși, experiența acumulată și confruntarea cu diversitatea nevoilor elevilor pot contribui la recunoașterea importanței formării continue. Principalul domeniu de interes pentru profesorii cu gradul I, în ceea ce privește perfecționarea, este educația copiilor cu CES (510 respondenți dintre cei 795 cu gradul I, chiar dacă 296 au peste 90 de credite).

Profesorii consideră participarea la programe de formare în educația incluzivă extrem de utilă pentru dezvoltarea profesională și personală. Profesorii care predau la ciclul gimnazial au declarat, în procentul cel mai mare, că au nevoie de sprijin și formare de competențe. Chiar dacă au fost implementate proiecte sistemice la nivel național (Proiectul CRED<sup>1</sup>) în domeniul abilitării curriculare, incluzând un modul referitor la educația copiilor cu CES, aproape jumătate au declarat că nu au fost formați în acest domeniu. Mai mult, 10 respondenți au declarat că nu sunt interesați să participe la programe de formare continuă în domeniul educației incluzive. Analiza calitativă a demonstrat nevoia dezvoltării practicilor colaborative în școală în cadrul cursurilor și construirea unei comunități de practică la nivelul școlii sau chiar a unei pedagogii a conexiunii, așa cum au fost descrise și în alte studii (Andrews et al., 2021; Hattie, 2023; Vangrieken et al., 2017; Weddle et al., 2020). Cu alte cuvinte, rezultatele confirmă studiile anterioare care au arătat că participarea la programe de dezvoltare profesională poate avea un impact imediat asupra



practicilor actuale și viitoare din clasă, susținând îmbunătățirea dezvoltării unor noi practici (Desimone et al., 2002).

Lipsa timpului, a resurselor financiare și a sprijinului instituțional sunt identificate ca principale obstacole în participarea la formare a debutanților. Dintre cei 88 de debutanți, din cei 1132 de respondenți, numai șase au declarat că nu doresc să participe la cursuri de formare în domeniul educației incluzive. Foarte mulți respondenți au declarat că se documentează individual sau că discută cu colegii din școală și că nu au participat la formare, au mai multă nevoie de sprijin, formare și modele de bună practică. În cazul în care ar participa la formare, ar dori să participe la cursurile oferite de furnizorul regional județean, care să aibă și componentă asincron, iar formarea să aibă o durată medie, timpul alocat pentru aceasta nefiind suficient în activitatea didactică. Rezultatele sunt în concordanță cu constatările pe care unii cercetători le-au prezentat în studiile lor (Amod, 2018; Salas & Cannon-Bowers, 2001).

Rezultatele studiului confirmă, în mare parte, ipotezele propuse, evidențiind un interes general ridicat pentru formările continue care asigură dezvoltarea practicilor incluzive dintr-o perspectivă concretă, pedagogică acțională. Putem spune chiar că se simte nevoia unei pedagogii incluzive care să orienteze practica curentă. În același timp, confirmarea ipotezelor este parțială sau indirectă în unele cazuri, din cauza lipsei de date specifice sau a distincțiilor neclare în răspunsurile cadrelor didactice. Aceasta sugerează necesitatea unor investigații suplimentare pentru a clarifica relațiile dintre variabilele propuse și participarea la programele de formare profesională în educația incluzivă.

Un aspect important al limitărilor acestui studiu îl reprezintă reprezentativitatea eșantionului. Deși eforturile de colectare a datelor au fost extensive, caracteristicile specifice ale eșantionului nostru pot afecta caracterul general al rezultatelor. O altă limitare a fost cea legată de limbă. Profesorii din județe în care mare parte a populației este vorbitoare de altă limbă decât limba română nu au răspuns la acest studiu. Nu în ultimul rând, putem adăuga limitarea legată de reticența profesorilor de a mai răspunde la încă o analiza de nevoi, având în vedere practica curentă în școală, care impune la începutul fiecărui an școlar completarea unui astfel de document, solicitat la nivelul furnizorului județean de formare.

## 4. Concluzii

Efectuarea acestui sondaj poate sprijini orice specialist sau formator de profesori să propună demersuri care să răspundă nevoilor de informare ale cursanților. A fost un prim pas important în obținerea de dovezi care să ghideze viitorul serviciilor de formare. Serviciile oferite vor dezvolta competențele profesorilor, care vor sprijini direcția strategică a comunității și, în cele din urmă, vor sprijini crearea unei școli incluzive, construită pe comunități de practică.

Provocările pentru munca eficientă în echipă și comunicarea eficientă, evidente în acest studiu, pot evidenția un impact disproporționat al cerinței educației incluzive asupra implementării colaborării. Profesorii au recunoscut provocările practicii colaborative, dincolo de recomandarea „formării profesionale continue a cadrelor didactice pentru incluziunea educațională și managementul clasei în vederea gestionării comportamentelor disruptive ale copilului cu cerințe educaționale speciale pentru dezvoltarea personală”, în procent de 71%, și mai ales,

*„Nu avem formare inițială în această direcție.*

*Colaborare scăzută cu profesorul de sprijin.*

*Colaborare scăzută cu familia.”* (opinii profesori)

Cu toate acestea, studiul are implicații pentru formatori pentru dezvoltarea competențelor speciale de colaborare legate de munca de instruire comună, comunicare, valori și etică. Astfel de oportunități de învățare profesională pot permite profesorilor să dezvolte valorile comune ale echipei și să ghideze procesul decizional și acțiunile de colaborare pentru modalități din ce în ce mai eficiente de a lucra cu și prin intermediul altora, pentru sprijinirea incluziunii. În acest scop, cadrul prezentat în acest articol, cu descrierea sa multifacțată a colaborării, are potențialul de a evidenția domeniile de interes nu numai pentru formarea profesorilor, ci și pentru dezvoltarea și revizuirea practicilor colaborative pentru o școală care practică o pedagogie incluzivă.

## NOTĂ

- <sup>1</sup> „CRED-Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” – cod SMIS: 118327  
Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020  
<https://www.educared.ro/>

## Referințe

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alkin, M. C. (1975). Evaluation: Who needs it? Who cares? *Studies in Educational Evaluation*, 1(3), 201–212.  
[https://doi.org/10.1016/0191-491X\(75\)90023-1](https://doi.org/10.1016/0191-491X(75)90023-1)
- Amod, Z. (2019). A Collaborative Problem-Solving Psychoeducational Approach Implemented in Underresourced South African Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(4), 423–443.  
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1531764>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Atkinson, E. S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45–57.  
<https://doi.org/10.1080/014434100110371>
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assesment: methods, tools, and techniques*. Pfeiffer.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggars, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 141, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466>
- Carter Andrews, D. J., Richmond, G., & Marciano, J. E. (2021). The Teacher Support Imperative: Teacher Education and the Pedagogy of Connection. *Journal of Teacher Education*, 72(3), 267–270. <https://doi.org/10.1177/00224871211005950>
- Cerel, R. M. (2008). *Formarea cadrelor didactice pentru educație incluzivă*. [Teză de doctorat].

- Christensen, B. D. (2018). From Needs Assessment to Needs Analysis. *Performance Improvement*, 57(7), 36–44. <https://doi.org/10.1002/pfi.21785>
- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7–26.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8 ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>
- Eaker, R., & Marzano, R. J. (2020). *Professional Learning Communities at Work and High Reliability Schools: Cultures of Continuous Learning*. Solution Tree Press.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL\\_Literature\\_Review.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Teacher Professional Learning for Inclusion*. <https://www.european-agency.org/activities/teacher-professional-learning-inclusion>
- European Commission. (2022, December 23). *Inclusive education*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education>
- European Commission. (2024). *Learning for sustainability in Europe: building competences and supporting teachers and schools: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: Are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>
- Farla, T., Ciolan, L., & Iucu, R. (2007). *Ghid pentru pregătirea, implementarea și interpretarea datelor analizei nevoilor de formare în școli*. Editura Atelier Didactic.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Florian, L. (2019). Preparing Teachers for Inclusive Education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–6). Springer.
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion.

*European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fu, W. q., Xie, Y., Li, R., & He, X. (2021). General Teachers' Attitude toward Inclusive Education in Yunnan Province in China. *International Journal of Psychology and Psychoanalysis*, 7(1), 1–8. <https://doi.org/10.23937/2572-4037.1510052>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement* (1st ed.). Taylor & Francis Group.
- Hazarika, S. (2020). Attitude Of High School Teachers' Towards Inclusive Education: A Study In Amguri Block Of Sivasagar District. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(9), 1183–1192.
- Ionescu, D., & Vršmaş, E. (2023). Inclusive Leadership in Romanian Schools. *Educatia 21 Journal*, 25, 15–27. <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.02>
- Jurca, A. M., Baci, D., Lustrea, A., Sava, S., & Borca, C. V. (2023). Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. *Education Sciences*, 13(12), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- Kaufman, R., Oakley-Brown, H., Watkins, R., & Leigh, D. (2003). *Strategic Planning For Success: Aligning People, Performance, and Payoffs*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Lacruz-Pérez, I., Sanz Cervera, P., & Tárraga Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education sciences*, 11(2), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- LEN. (2011). *Legea educației naționale nr. 1/2011*.
- Ministerul Educației. (2011a). *ORDIN Nr. 5555 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Regulamentului privind organizarea și funcționarea centrelor județene/al municipiului București de resurse și asistență educațională*. [https://www.edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/retea%20scolara/conexe/OM\\_5555\\_2011\\_ROF\\_centre\\_jud\\_resurse\\_%C5%9Fi\\_asisten%C5%A3%C4%83\\_educa%C5%A3ional%C4%83\\_CJRAE.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/retea%20scolara/conexe/OM_5555_2011_ROF_centre_jud_resurse_%C5%9Fi_asisten%C5%A3%C4%83_educa%C5%A3ional%C4%83_CJRAE.pdf)
- Ministerul Educației. (2011b). *OM\_5564\_2011 Metodologie acreditare și evaluare periodică*.

- <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Ordin%205564%20-%20%20Programa%20de%20formare.pdf>
- Mellenbergh, G. J. (2019). *Counteracting Methodological Errors in Behavioral Research*. Springer International Publishing.
  - Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3 ed.). Sage Publications, Inc.
  - Moríña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *Sage Open*, 10(3).  
<https://doi.org/10.1177/2158244020962758>
  - Mouchritsa, M., Romero, A., Garay, U., & Kazanopoulos, S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Education Sciences*, 12(6), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
  - OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
  - Page, A., Berman, J., & Serow, P. (2020). Parent and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education in Nauru. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 116–128.  
<https://doi.org/10.1017/jsi.2020.10>
  - Rossett, A. (1987). *Training Needs Assessment*. Education Technology Publications.
  - RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R*. RStudio.
  - Ruane, J. M. (2005). *Essentials of Research Methods: A Guide to Social Science Research*. Wiley-Blackwell.
  - Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471–499.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
  - Sokal, L., & Sharma, U. (2017). Do I Really Need a Course to Learn to Teach Students with Disabilities? I've Been Doing It for Years. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 739–760.
  - Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge.
  - Triner, D., Greenberry, A., & Watkins, R. (1996). Training Needs Assessment: A Contradiction in Terms? *Educational Technology*, 36(6), 51–55.
  - UNESCO. (2020). *2020 Global Education Monitoring Report Inclusion and education: All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
  - Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). VOSViewer: Visualizing Scientific Landscapes [Software]. <https://www.vosviewer.com>
  - Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

- Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results*. The World Bank.
  - Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2020). *Teacher collaboration in school improvement*. Oxford Bibliographies.
- 

The online version of this article can be found at:  
<http://revped.ise.ro/category/2024-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/2024-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.*