

**14th Edition of the International Conference on Sciences
of Education. Learning for Life - ICSED 2016, 12-13
May 2016, Suceava (Romania) & Chernivtsi (Ukraine)**

**Studies and Current Trends in Science of Education
Editors Otilia CLIPA & Constantin-Florin DOMUNCO
ISBN: 978-973-166-435-4; e-ISBN: 978-973-166-475-0**

**Equity and Inclusion
inside the School
Environment. Perceptions
of Students and Teachers
from the County of
Suceava**

Elena BUJOREAN

pp.99-107

©2016 The Authors & LUMEN Publishing House.

Selection, peer review and publishing under the responsibility of the editors.

How to cite: Bujorean, E. (2016). Equity and Inclusion inside the School Environment. Perceptions of Students and Teachers from the County of Suceava. In O. Clipa & C. F. Domunco, (eds.), Studies and Current Trends in Science of Education (pp. 99-107). Iasi, Romania: Editura LUMEN.

Equity and Inclusion inside the School Environment. Perceptions of Students and Teachers from the County of Suceava

Elena BUJOREAN¹

Abstract

The perceptions of students and teachers on the quality of the student-teacher interaction are important aspects of the school climate. For a student, the school climate is an element of school culture which affects the feeling of security and acceptance and is, consequently, a determining factor of the ability to concentrate on the task of learning.

The present study offers and investigation of the perception of educational actors on the equitable character of the school system and on the quality of the educational environment, referring to the exigencies of social and educational inclusion. The results obtained through an opinion survey of a lot of 652 pupils and 440 teachers from Suceava county have shown us that students perceive more than teachers the equitable character of the school system and that teachers perceive more favorably than the students the inclusive character of the educational environment.

Keywords

Equity, inclusion, school climate.

Introducere

Reforma educațională actuală urmărește, printre alte ținte strategice, democratizarea educației. Creșterea incluziunii și sporirea egalității șanselor sunt dimensiuni fundamentale ale democratizării. Una din inegalitățile experimentate în educație de multe grupuri se referă la lipsa respectului și recunoașterii diversității (referitoare la limbă, gen, credințe religioase, etnicitate, categorie socio-economică).

În acest context asistăm la un declin al modelului școlar meritocratic, paralel cu afirmarea unui nou model în care prevalează regula echității asupra celei de excelență (Chioso, G., 2011, p.83). Această trecere a fost impulsionată de critica sistemului selectiv de educație din partea unor cercetători importanți, exponenți ai culturii sociologice și educaționale conflictuale (Althusser, Bourdieu, Passeron, Snyders, Oury (în Franța),

¹ Assistant Lecturer at „Ștefan cel Mare” University from Suceava.

Bernstein, Bowles, Gintis (în lumea anglo-saxonă). Critica acestor sociologi a vizat instituțiile pe care se sprijinea societatea modernă capitalistă și mecanismele acesteia: selecție meritocratică, diviziunea muncii intelectuale și manuale, stratificarea socială. Propunerea lor viza “utilizarea politică” a școlii, o nouă distribuție a puterii în vederea emancipării indivizilor înțeleasă ca detașare de normele și instituțiile percepute ca obstacole în manifestarea deplinei libertăți individuale. De pildă, Bourdieu și Passeron (1964) pledau pentru o ”pedagogie rațională”, un sistem care ar urmări neutralizarea efectelor factorilor sociali asupra inegalității culturale și educaționale. Se admite însă, că nu toți elevii pot primi aceleași răspunsuri din partea școlii la nevoile culturale și educaționale, unii elevi fiind mai capabili decât alții să utilizeze în beneficiul lor oportunitățile școlare. Mai mult decât invocarea unor măsuri de discriminare pozitivă, a pleda pentru egalitate presupune să sancționezi inegalitățile inițiale în fața culturii, prin tratarea tuturor elevilor, oricât de diferiți ar fi aceștia, ca egali în drepturi și obligații.

Actualmente, conceptul de *incluziune* a fost preluat din domeniul psihopedagogiei speciale și utilizat, prin extensiune, pentru a desemna principiul asigurării accesului egal la o educație de calitate pentru toate categoriile de copii și tineri (Nedelcu, D., 2007, p.8), un interes special fiind acordat grupurilor dezavantajate și defavorizate. Astfel, documentele Conferinței de la Salamanca (1994) precizează că educația incluzivă trebuie” să răspundă nevoilor de învățare ale tuturor copiilor, tinerilor și adulților, cu accent deosebit pe cei vulnerabili din punctul de vedere al marginalizării și excluziunii școlare” (apud. Vărăjmaș, T., 2010, p.15). Astfel, principiul incluziunii are în centru o școală centrată pe copil ce susține respectul unicității ființei umane, valorizarea diversității, șanse egale pentru toți elevii, responsabilitate colectivă și parteneriat comunitar, flexibilitate curriculară. Mediul unei școli devine incluziv atunci când:

- școala/ clasa este primitoare pentru toată lumea și include toți copiii;
- dispune de o strategie eficientă pentru diminuarea încercărilor de intimidare și abuz asupra elevilor și între elevi;
- există așteptări maxime pentru toți elevii și se urmărește, prin urmare, creșterea rezultatelor școlare și dezvoltarea potențialului tuturor elevilor;
- planificarea lecțiilor are în vedere toți elevii, iar în derularea lor se utilizează o varietate de strategii de predare;
- distribuie resursele în școală în mod deschis și echitabil (cf. Gherguț, A., 2011, pp.350-364).

Datele studiului

Într-o anchetă pe bază de chestionar ne-am propus să verificăm percepția elevilor asupra echității în sistemul școlar prin evaluarea încrederii acestora în ideologia meritocratică, prin comparație cu perspectiva profesorilor. De asemenea, ne-a interesat să surprindem în ce măsură climatul școlar promovează incluziunea elevilor și cum afectează acest aspect al culturii școlare starea de bine și distresul emoțional al elevilor în contextul școlar formal.

Cercetarea s-a realizat în lunile aprilie-iunie 2014 și a cuprins un lot de 652 de elevi de liceu din județul Suceava, din clasele a X-a și a XI-a. Au fost selectate 7 licee din mediul urban și 2 licee din mediul rural. Lotul de participanți a cuprins atât elevi care învață în licee cotate ca reprezentative pentru elita învățământului sucevean, cât și elevi din școli care au obținut în ultimii ani scoruri mai reduse în clasamentele oficiale. Metodologia de cercetare a presupus conceperea și aplicarea unui chestionar prin evaluarea mediului școlar. În stabilirea dimensiunilor acestui chestionar am avut în vedere și *Indexul de Incluziune Școlară* elaborat de Tony Booth și Mel Ainscow (2003). Itemii chestionarului au urmărit operaționalizarea variabilelor *inechitate*, *nonincluziune* și *marginalizare*, conform următoarei scheme:

- 1. Inechitate în sistemul educațional** – cu următorii indicatori:
 - Neîncredere în ideologia meritocratică
 - Șanse inegale, în funcție de categoria socială, apartenența etnică, potențialul de învățare

- 2. Climat non-incluziv** - indicatori:
 - Mediu nesigur și inaccesibil pentru *toți* elevii
 - Neimplicarea *tuturor* elevilor în luarea deciziilor
 - Lipsa suportului pentru aspirații înalte privind realizarea școlară a *tuturor* categoriilor de elevi
 - Lipsa gratificării pentru eforturile depuse de *toți* elevii
 - Etichetarea celor cu rezultate slabe
 - Atitudini negative față de elevii din medii dezavantajate
 - Ironizarea elevilor care utilizează accente regionale
 - Ne-recunoașterea și ignorarea elevilor din familii atipice

- 3. Marginalizarea în relațiile dintre elevi**- indicatori
 - Marginalizarea elevilor cu situație materială/financiară precară

- Marginalizarea minoritarilor etnici
- Marginalizarea datorită apartenenței religioase
- Marginalizarea elevilor cu opinii și stiluri de viață diferite.

Rezultatele studiului

Pentru a verifica dacă există diferențe în perceperea dimensiunilor studiate, determinate de statutul socioprofesional (elevi - profesori), am recurs la testul t pentru eșantioane independente.

Pentru scala *Inechitate*, mediile obținute de către profesori sunt semnificativ mai mari decât mediile obținute de către elevi [$t(1090) = 4.698$, $p = 0.000$]. Prezentăm în continuare datele statistice pentru itemii la care s-au înregistrat diferențe semnificative statistic.

Tabel 1. Mediile, deviațiile standard și rezultatele la testul t de comparare a mediilor între grupurile profesori și elevi, în cazul itemilor scalei *Inechitate*

	Variabila	Media	Deviația standard	Rezultatele la testul t
Item .	Neîncredere în ideologia meritocratică			
	profesori	2.13	0.748	$t(1090) = 5.223$
	elevi	1.90	0.694	$p = 0.000$
Item .	Șanse inegale în funcție de categoria socială			
	profesori	2.31	0.840	$t(883) = 5.549$
	elevi	2.03	0.766	$p = 0.000$
Item .	Șanse inegale în funcție de posibilitățile de învățare			
	profesori	2.58	0.800	$t(1090) = 2.504$
	elevi	2.46	0.813	$p = 0.012$

Pentru scala *Mediu Nonincluziv*, mediile obținute de către profesori sunt mai mici decât mediile obținute de către profesori [$t(1090) = - 8.404$, $p = 0.000$], ceea ce demonstrează că elevii percep mai mult decât profesorii caracterul nonincluziv al mediului școlar. Prezentăm în continuare datele statistice pentru itemii la care s-au înregistrat diferențe semnificative statistic.

Tabel 2. Mediile, deviațiile standard și rezultatele la testul t de comparare a mediilor între grupurile profesori și elevi, în cazul itemilor scalei Mediu Nonincluziv

Variabila	Media	Deviația standard	Rezultatele la testul t
Item . Școala în care lucrați oferă un mediu sigur și accesibil pentru toți elevii. profesori	1.90	0.800	t (1051) = - 6.584
elevi	2.02	0.893	p = 0.000
Item . Toți elevii sunt încurajați să aspire la rezultate școlare cât mai bune. profesori	1.79	0.782	t (1007) = -2.275
elevi	1.98	0.979	p = 0.023
Item . Profesorii oferă tuturor elevilor șansa de a se simți mândri de rezultatele obținute profesori	1.97	0.815	t (1051) = - 6.584
elevi	2.33	1.000	p = 0.000
Item . Profesorii descurajează etichetarea celor care au rezultate slabe la învățătură profesori	2.51	1.071	t (1090) = -6.637
elevi	2.97	1.155	p = 0.000
Item . Personalul didactic descurajează atitudini negative față de elevii care provin din medii dezavantajate profesori	2.39	1.181	t(1003)= - 8.372
elevi	3.03	1.308	p = 0.000
Item . Personalul didactic descurajează ironizarea elevilor care se exprimă utilizând accente regionale. profesori	2.35	1.072	t (1019) = - 9.707
elevi	3.03	1.223	p = 0.000

În studiul nostru am încercat să comparăm perspectiva oferită de elevi asupra dimensiunilor *inechitate*, *mediu nonincluziv*, *marginalizare*, cu cea surprinsă de cadrele didactice care predau la diferite niveluri de învățământ.

- Astfel, conform rezultatelor obținute, profesorii apreciază mai mult decât elevii caracterul inechitabil al sistemului de învățământ, în timp ce elevii percep într-o măsură mai mare decât profesorii caracterul nonincluziv al mediului școlar. Cei mai mulți profesori, în dorința de a impulsiona motivația elevilor de realizare școlară îi animă pe elevi cu ajutorul ideologiei meritocratice. De altfel, încrederea în această ideologie este singura șansă de inserție socială, “*cea care permite situarea într-un spațiu delimitat de frontierele dorite*” (Gheorghiu, M. D., 2011), a categoriilor de elevi mai puțin avantajați din punct de vedere socio-cultural. Însă, profesorii percep mai mult decât elevii regulile “jocului” din câmpul social și evită să analizeze cauzele și implicațiile devalorizării diplomelor. Apreciam că școala a fost indirect implicată în acest proces paradoxal de creștere a inegalității

șanselor sociale ale elevilor în condițiile realizării unui mai bun acces la educație al elevilor. În lucrarea “*Inflația diplomelor*” (1982), J. C. Passeron (apud. Surdu, E., 2004, p. 85) precizează că inflația titlurilor este efectul creșterii efectivelor școlare, la toate nivelurile de învățământ și în toate țările și că ea nu a fost însoțită de o evoluție în ierarhia posturilor și a scării de salarizare, încât să asigure unui titlu, un profit neschimbat. Această inflație a diplomelor dă câștig de cauză capitalului social în detrimentul celui școlar și poate fi motivul pentru care profesorii percep mai mult decât elevii caracterul inechitabil al școlii. Potrivit cercetătorului danez Ove Sernehede (2011), școlile ar câștiga credibilitate dacă ar recunoaște în fața beneficiarilor săi că nu toți absolvenții au oportunități egale pe piața muncii.

- De asemenea, profesorii, din postura de manageri ai clasei, sunt mai atenți decât elevii la relațiile create în colectivul școlii, sesizând și conceptualizând mult mai ușor fenomene de excludere, marginalizare a unor categorii de elevi. În acest fel ne explicăm cum profesorii apreciază mai mult decât elevii frecvența unor comportamente de marginalizare în funcție de posibilitățile financiare ale unor elevi. Pe de altă parte, elevii apreciază mai mult decât profesorii frecvența unor comportamente de marginalizare ce au la bază apartenența religioasă, etnică sau categoria socială. Astfel, conform datelor obținute, elevii din mediul rural resimt mai mult decât cei din mediul urban lipsa de suport și de implicare a cadrelor didactice în descurajarea unor atitudini negative manifestate față de colegii lor din medii dezavantajate, precum și neintervenția acestora în situațiile în care sunt ironizați datorită particularităților lingvistice.

În momentul intrării în școală și pe tot parcursul acesteia, o categorie de elevi parcurg un proces de aculturație care presupune distanțarea de pattern-urile lingvistice și gesturile însușite în familie și în grupurile de covârșnici, pentru a învăța altele, cele impuse de cultura școlară. Prin urmare, unii elevi (o parte dintre cei din mediul rural, cei ce provin din medii dezavantajate socio-economic și cultural) întâmpină dificultăți în adaptarea la exigențele lingvistice impuse de diferite medii formale. Profesorii trebuie să fie conștienți de obstacolele experimentate de aceste categorii de elevi în adaptarea școlară și să gestioneze relațiile interpersonale în direcția prevenirii și combaterii unor prejudecăți și discriminări.

Concluzii

În pofida politicilor educaționale care au în vedere creșterea egalității șanselor în educație, studiul de față scoate în evidență că există o categorie de elevi și profesori care consideră că societatea nu distribuie meritele sociale în funcție de meritele școlare și că există inegalitate de șanse în educație, în funcție de apartenența la o categorie socială. De asemenea, în opinia elevilor, școala nu satisface în totalitate exigențele organizării mediului școlar pornind de la principiul incluziunii.

Perspectiva etică favorabilă incluziunii stă la baza respectului pentru diferențe și fundamentează practici pedagogice echitabile. Dacă elevii și profesorii trebuie să învețe să respecte și să recunoască diversitatea, ei au nevoie să o experimenteze, să trăiască cu diferențele, mai degrabă decât să învețe în mod abstract despre ele.

Egalitatea condițiilor nu presupune încercarea de a face inegalitățile mai suportabile, ci de asigurarea perspectivelor egale pentru fiecare la o viață bună, ce implică posibilități egale și emanciparea indivizilor. În acest sens, K. Lynch și J. Baker (2005, pp.132-134) identifică *cinci dimensiuni ale egalității*: resurse, respect și recunoaștere, dragoste, grijă și solidaritate, putere și acces la educație și muncă. Prin egalitatea resurselor, autorii nu înțeleg numai egalitate în obținerea formelor de capital economic, social (legături familiale și relații sociale) și cultural (materializat în diplome), ci alte resurse importante sunt dezvoltarea personală, sănătatea și îngrijirea, educația și calitatea mediului înconjurător. Respectul și recunoașterea presupun atât garantarea drepturilor și privilegiilor cetățenești, cât și aprecierea ori acceptarea diferențelor (mai mult decât tolerarea acestora). Dragostea, grija și solidaritatea sunt considerate prerechizite fundamentale pentru sănătatea mentală și emoțională și pentru dezvoltare, în general. De aceea, este vital ca oamenii să aibă atât posibilitatea să ofere, cât și să beneficieze de aceste tipuri de relații; chiar dacă ele nu pot fi garantate și impuse organizațiilor, oamenii pot să fie educați despre importanța lor în reglementarea relațiilor sociale. Scopul central al egalității condițiilor asigurate prin aceste dimensiuni este de a reduce, pe cât posibil, *inegalitățile de putere*.

Egalitatea de șansă este atât o datorie a educației, prin democratizarea constantă a ofertei, cât și a societății în ansamblu, prin suport economic și social adecvat. De aceea, structurile de putere investite cu elaborarea și implementarea politicilor educaționale au responsabilitatea clară a abordării sistemice, structurale ale acestor aspecte privind promovarea unei educații echitabile și calitative pentru toți elevii. În

construirea acestui demers, un principiu fundamental trebuie luat în calcul, indiferent de tipul de dezavantaj căruia i se adresează o anumită politică educațională de compensare. Acest principiu se referă la faptul că “egalitatea șanselor este diferită de identitatea șanselor” (Husen, T., Tuijnman, A., Halls, W. D., 1992, apud. Nedelcu și al., 2007, p.136). Cu alte cuvinte, egalizarea oportunităților nu înseamnă tratament similar, comun, ci diferențiat, în funcție de specificul unui grup sau individ. Există dovezi care arată că, în cazurile în care statul este dispus să se ocupe de aceste inegalități direct, prin investiții în asigurarea calității învățământului obligatoriu, în programele de sprijin educațional timpuriu pentru copii și, indirect, prin susținerea politicilor educaționale de desegregare școlară și de promovare a diversității culturale, de sprijin a părinților în exercitarea rolurilor parentale prin informare și consiliere, se pot estompa efectele negative ale factorilor socioeconomici și culturali în performanțele școlare ale elevilor nondominanți.

Bibliografie

- Booth, T., Ainscow (2007). *Indexul incluziunii școlare*. Centre for Studies on Inclusive Education,
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Romanian.pdf>.
- Bourdieu, P., Passeron, J. -C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et leurs études*. Les Éditions de Minuit: Paris.
- Chiosso, G. (2011). Politici educaționale și strategii de intervenție în spațiul european. *Revista de Pedagogie* nr. 1.
- Gheorghiu, M. D., Merklen, D. (2011). Frontiere sociale. De la reflecție la punerea practică a unui concept. Gheorghiu, Mihai Dinu, Saint Martin de, Monique (coord). *Educație și frontiere sociale*. Iași: Editura Polirom.
- Gherguț, A. (2011). Managementul clasei în condițiile școlii incluzive. Gherguț, A., Ceobanu, C., Diac, G. et. al. (2011). *Introducere în managementul clasei*. Iași: Editura Universității ”Al.I.Cuza” Iași.
- Lynch, K., Baker, J. (2005). Equality in education. An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(131), 132-134.
<http://dx.doi.org/10.1177/1477878505053298>
- Nedelcu, A., Palade, E., Ștefănescu, D.O. (2006). Șanse în egale în educație. Al. Crișan (coord). *Patru exerciții de politică educațională în România*. București: Editura Humanitas.
- Nedelcu, D. (2007). *Educație democratică, incluziune și interculturalitate*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.

- Sernhede, O. (2011). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.1177/110330881001900203>
- Surdu, E. (2004). Sociologia educației. Formarea ființei sociale. Timișoara: Editura Eurostampa.
- Vrăjmaș, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educative speciale. Aspirații și realități*. Editura Vanemonde: București.