

# IEKĻAUJOŠĀ IZGLĪTĪBA ITĀLIJĀ

## *Inclusive Education in Italy*

**Vita Voitkāne**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

**Abstract.** *European member States implement Inclusive Education policies thus contributing to a sustainable, inclusive society, although each country is at a different stage in this process. Italy, one of the first countries to launch integrative learning, has set an example since the 1970s, although the quality of inclusive education is unpredictable due to many issues. Authors Cantoni and Panetta (2006) emphasize that, although the culture of integration in Italy exists, much needs to be done to improve the quality of inclusive education and at present new, innovative projects are exploring strategies to this effect, the results of which will lead to a national reform on Special Needs Education.*

*The aim of this study is to learn about Italian solutions to inclusive education, the obstacles presented, results achieved and people's attitudes to inclusivity, by carrying out theoretical and empirical research using Action as Research method. A survey was carried out on pupils' parents and educational staff, the results of which reveal a variety of existing issues around quality assurance in inclusive education. Consequently people's thoughts and attitudes towards inclusive education are divided, however the majority of people are in agreement that Inclusive education is the best solution for everyone concerned, pupils, parents and teachers. This research is in agreement with the the Salamanca Declaration (1994, IX) which states that inclusive education is an evolving process - not the end result.*

**Keywords:** *attitude; obstacles; pupils with special educational needs; quality of inclusive education; solutions; special educational needs teacher.*

## **Ievads**

### **Introduction**

1994. gadā UNESCO Spānijā organizētajā Salamankas konferencē pieņemtā, 92 valstu parakstītā, Salamankas deklarācija (1994, IX) apliecina iekļaujošās izglītības nozīmīgumu: „Vispārīzglītojošās skolas ar iekļaujošu raksturu ir visefektīvākais veids, kā izvairīties no diskriminējošas attieksmes, kā veidot draudzīgu vidi, iekļaujošu sabiedrību, vienlaicīgi paaugstinot visas izglītības sistēmas efektivitāti”. Šis vēstījums dažos vārdos skaidri parāda, kāds virziens būtu jāizvēlas skolām un kāpēc tas būtu jādara. Bet neskatoties uz

skaidrajām norādēm, Eiropas valstīs ir tomēr vērojamas dažādas izglītības vides un pakalpojumu veidi. Itālija ir viena no nedaudzajām Eiropas valstīm, kas ir izvēlējusies vienvirziena pieeju, kur pēc pielietotās politikas un prakses vispārīglītojošajās skolās iekļauj visus skolēnus. Tomēr neskatoties uz aptuveni 40 gadus bagāto Itālijas pieredzi šajā jomā vēl joprojām nav atrisinātas daudzas problēmas, kas kavē kvalitatīvu pakalpojumu nodrošināšanu.

Pētījuma autore ar šīm problēmām saskaras ikdienā, strādājot Romas skolā ar skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Tādēļ rodas doma dziļāk izziņāt iekļaujošās izglītības jomu un pedagoģiskos risinājumus darbā ar dažādību. Tā top maģistra darbs “Pedagoģiskie risinājumi saistībā ar autisma dažādām vajadzībām Itālijas pamatskolā iekļaujošās izglītības sistēmas ietvaros”, pirmais publicētais raksts “Iekļaujošās izglītības sistēmas kvalitāte darbā ar skolēniem ar autisma dažādām vajadzībām Itālijā” un šis pētījums. Tā mērķis ir izziņāt Itālijas iekļaujošās izglītības sistēmas kontekstu, tur izmantotos pedagoģiskos risinājumus, sastaptos šķēršļus, ar speciālo pedagoģiju saistīto cilvēku (vecāku, skolas darbinieku, skolotāju, psihologu, rehabilitācijas terapeita) domas un attieksmi par skolēnu ar speciālās izglītības vajadzībām iekļaušanu vispārīglītojošajās skolās. Pētījums balstās uz darbības pētīšanu un tajā tiek izmantotas gan teorētiskās, gan empīriskās metodes, tādas kā zinātniskās literatūras izpēte, analīze un aptauja, kurā tiek iesaistīta 31 persona. No aptaujas izrietošie kvantitatīvie dati tiek apstrādāti SPSS Descriptive statistic programmā. Empīriskais pētījums top 2012. gadā Romā, bet teorētiskā pētījuma aizsākums ir 2010. gads un laika gaitā tas tiek papildināts.

### **Pētījuma teorētiskā bāze** *The research theoretical base*

Itālijā sākot no septiņdesmitajiem gadiem pakāpeniski tiek radīta avangarda likumdošana saistībā ar skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām integrāciju un iekļaušanu izglītības sistēmā. Autori Guido un Stellacci (1995) un Cantoni un Panetta (2006) šo ilgo pieredzi iedala 4 svarīgākajos posmos:

- Egalitārās utopijas vai cerību laiks (60 gadu beigas – 70 gadi). 1977. gadā paredz pilnīgu diferenciālo klašu atcelšanu, apstiprinot elastīgas didaktikas modeļus ar specializēta skolotāja atbalstu.
- Restaurācijas laiks (80 gadi). Iepriekš pieņemto normu īstenošanā rodas nopietni šķēršļi saistībā ar finansiālajām grūtībām pašvaldībās un nenoteiktību sadarbībā starp skolām, pašvaldībām un vietējās veselības aprūpes centriem.

- Drosmes laiks (90 gadi). Tiek nodrošinātas tiesības uz integrāciju visos skolas līmeņos. Skolēnu integrācijai tiek gatavots individuālais mācību plāns, funkcionālā diagnoze un dinamiski - funkcionālais profils.
- Darba laiks jeb ceļš uz kvalitatīvu integrāciju, kas bieži vien tiek minēts tikai teorētiski, bet līdz praksei nenonāk (sākot no 2000 gadiem).

Visos šajos posmos pakāpeniski tiek arvien vairāk apzinātas daudzās grūtības saistībā ar skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām integrāciju un iekļaušanu "parastajās" skolās, kas izrādās nopietns izaicinājums. Itālijas Palātas vadītājs Sbarbati, 1998. gada debatēs par integrācijas situāciju Itālijā, uzskaita dažus kritiskos jautājumus, kas joprojām nav atrisināti, vai tiek risināti ar lielu efektivitātes atšķirību dažādos Itālijas reģionos: grūtas attiecības ar veselības aprūpes pakalpojumiem; grūtības noteikt un respektēt programmu līgumus ar pašvaldību un veselības iestādēm; parasto klases skolotāju vāja sagatavotība un tieksme visu uzticēt speciālās izglītības vajadzību skolotājiem jeb, kā tos sauc Itālijā, atbalsta skolotājiem; liela atšķirība integrācijas kvalitātē starp Ziemeļitālijas un Dienviditālijas skolām.

Canevaro un Ianes (2003) sarunā ar Iosa apspriež jautājumu par skolēnu ar smagiem traucējumiem skolā iekļaušanu un norāda, ka „...skolā integrācijas reālā problēma nav skola, bet gan nepilnības „integrācijas integrācijā”, tas nozīmē labas mijiedarbības trūkums starp skolu, sociālajiem, klīniskajiem pakalpojumiem, asociācijām, ģimeni. Tieši tas ir svarīgi, nevis skolēna traucējumu smaguma pakāpe. Skaidrs, ka, jo smagāki ir skolēna traucējumi, jo vairāk visiem ir savstarpēji jāapvienojas kā profesionāļiem, lai sniegtu viņam labāku atbalstu. Es ticu, ka, jo skolēna grūtības ir lielākas, jo vairāk jāpaplašina dažādu pakalpojumu integrācija un elastīga didaktika. Tas ir arī viss” (Canevaro & Ianes, 2003, 79).

Ianes (2007) raksta, ka skolēniem ar mazāk smagiem traucējumiem bieži vien tiek radītas labākas integrācijas iespējas nekā nopietnāku traucējumu gadījumos, jo var gadīties dzirdēt apgalvojumus par to, ka nav vērts "izdot" lielus materiālos un cilvēku resursus, ja sasniegtie rezultāti ir ļoti trūcīgi. Ģimenes, paši skolēni ar speciālām vajadzībām un viņu skolotāji dzīvo pārāk lielās neskaidrībās: pietiekama integrācijas kvalitāte nevar būt uzticēta veiksmei un laba likteņa laimei sastapt motivētus skolotājus, jūtīgus skolu direktorus, rūpīgus pašvaldību administratorus, utt.

Dažos Itālijas ziemeļu reģionos darbojas teritoriālie integrācijas centri, bet līdzekļu trūkuma dēļ to sadarbība ar skolām ir minimāla. Tādēļ daži aktīvistu nolemj organizēt funkcionējošas atbalsta struktūras skolām, izmantojot "Peer to Peer" sistēmu. Šo organizāciju izveide tiek aprakstīta autoru Munaro un Cervellin (2016) grāmatā un tā tiek pamatota ar skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām negaidītu pieaugumu un skolu nesagatavotību šai situācijai. Piemēram, Vičencas provinces skolās 2001. gadā ar autisma diagnozi mācās un atbalsta skolotāju pakalpojumus saņēma 26 skolēni, bet ar katru nākamo gadu šo skolēnu skaits

pieaug, 2016. gadā sasniedzot 267 skolēnus. Jaunizveidotajos atbalsta centros darbojas īpaši atlasīti un speciāli sagatavoti skolotāji, kas sniedz palīdzību grūtībās nonākušajām skolām un skolotājiem, nododot iegūtās kompetences tālāk un veidojot starp skolām sadarbības tīklu. Šo centru darbība ir labs risinājums, bet nav pietiekošs, tādēļ briest jaunas idejas.

Ianes (2015) piesaka inovatīvas radikālas izmaiņas iekļaujošas izglītības veicināšanai, jo skaidrs, ka tradicionālās metodes un pieejas ir pierādījušas savu neefektivitāti. Viņš iesaka radikāli mainīt speciālās izglītības jeb atbalsta skolotāja lomu, kā tas ir pieņemts šodien, un to dziļi transformēt. Iekļaujošai skolai, pēc viņa domām, ir vajadzīgi labi funkcionējoši, kompetenti “parastie klases skolotāji”, kas strādā pāri un “peer tutor”, specializēti skolotāji eksperti, kas apmeklē klases, sniedzot konkrētu palīdzību saviem kolēģiem klases skolotājiem. Šis autors kādā intervijā (2014) stāsta par atbalsta skolotāja svarīgo nozīmi integrācijas procesā pagātnē, bet šī sistēma iesala un tagad, viņaprāt, ir moments evolūcijai jeb izmaiņām. Atbalsta skolotāja loma ir tik stratēģiska iekļaujošā skolā, ka tā ir jāmaina, lai šis pedagogs kļūtu galvenais atbalsts klases skolotājam, kurš ļoti bieži neuzņemas atbildību un aizmirst par klases skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Aptuveni 80 % no tagadējiem atbalsta skolotājiem strādās kopā ar klases skolotājiem un 20 % ar vislielāko pieredzi kļūs par “peer” konsultantiem. Itālijas 2 ziemeļu reģionos 2014. gadā ir uzsākta šī projekta eksperimentēšana, bet ideja rodas 2011. gadā, jo ir vērojamas lielas problēmas, piemēram, tas, ka klases skolotāji neliekas ne zinīs par skolēniem ar speciālām vajadzībām un visu atbildību novel uz atbalsta skolotājiem un savukārt atbalsta skolotāji vairāk nekā 50 % gadījumu šos bērnus ved ārā no klases, šādā veidā pārkāpjot integrācijas un iekļaušanas principus. Eksperiments ilgst 2 gadus un tiek izvērtēts, salīdzinot dažādus parametrus (mācību programmas apguve, socializācija, ģimeņu apmierinātības pakāpe).

Ianes (2016) savā jaunākajā grāmatā iepazīstina ar veiktā pētījuma rezultātiem, kas pierāda, ka atbalsta skolotāja lomas evolūcija divos virzienos ir devusi pozitīvus rezultātus. Šis autors uzsver, ka beidzot ir jānonāk līdz tiešām iekļaujošai didaktikai nevis specializētai, kas skolēnus izslēdz no klases. Tātad ir nepieciešama iekļaujoša gaisotne, kas atbalsta visu klases skolēnu vajadzības, nevis nošķir, strādājot ārpus klases ar kādu vienu skolēnu.

Šis nav viegls uzdevums, tā realizēšanai ir vajadzīgi ļoti kompetenti pedagogi, kas saprot kā plānot un organizēt darbu, kādus materiālus un metodes izmantot darbā, kā un kāpēc tos izmantot. Ir jāsaprot iekļaujošās izglītības būtība, jāmacās strādāt komandā, izmantojot “peer teaching” un “peer tutoring” metodes, jāpazīst kvalitātes indikatori. Šī tēma ir ļoti plaša un būs ļoti interesanti sekot līdzi Itālijas jaunajai izglītības reformai, tās ieviešanai praksē un sasniegumiem. Bet pagaidām autore, veicot empīrisko pētījumu, izzina cilvēku domas un attieksmi,

kas izriet no šajos gados piedāvātajiem iekļaujošās izglītības pakalpojumiem Itālijā.

### **Empīriskā pētījuma rezultāti** *The results of empirical research*

Empīriskais pētījums aptaujas formā tiek organizēts Romā, 2012.gada decembrī un tajā piedalās 31 persona (19 bērnu vecāki, 5 skolotāji no kuriem viens ir atbalsta skolotājs, 2 audzināšanas darba asistenti, 2 skolas darbinieki, 2 psihologi un 1 rehabilitācijas terapeits). Autore sniedz īsu ieskatu tās rezultātos, izceļot, viņasprāt, svarīgākos šķēršļus, kas varētu traucēt kvalitatīvas iekļaujošās izglītības realizēšanos.

Šeit svarīgi ir atzīmēt, ka aptaujāto personu attieksme pret iekļaujošo izglītību lielākoties ir pozitīva ar dažiem izņēmumiem:

- Jautājumā par to vai iekļaujoša izglītība bagātina visus skolēnus, pozitīvi izsakās 26 respondenti, 4 domā, ka tas notiek daļēji, bet 1 atbild noliedzoši. Respondentu atbildes lielākoties ir pozitīvas, bet aizdomāties liek fakts, ka 1 skolotājs nav pilnībā pārliecināts par to, vai skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušana bagātina visus klases skolēnus. Šai pedagoģei pietrūkst pozitīvas attieksmes un ticības.
- Jautājumā par to vai skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām iekļaušana stimulē skolotāju profesionalitāti, 23 respondenti atbild pozitīvi, 7 uzskata, ka tas ir jūtams daļēji, bet 1 izsakās negatīvi. Arī šeit respondentu atbildes lielākoties ir pozitīvas, bet aizdomāties liek fakts, ka 1 skolotājs nav pilnībā pārliecināts par to, vai skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušana stimulē viņa profesionalitāti. Šis fakts liecina par to, ka skolotājs vēl nav apzinājies, cik nozīmīga savas profesionalitātes pilnveidošanai ir iespēja strādāt heterogenā vidē, kur būtu jāakcentē savstarpējais atbalsts un sadarbība, tolerance, kooperatīvā mācīšanās, individuāla pieeja bērnu vajadzībām un, lai to veiktu, ir jābūt labi sagatavotiem, kompetentiem pedagogiem, kas nepārtraukti pilnveido savas zināšanas, kritiski izvērtē savu darbību, meklē uzlabojumus.
- Jautājumā par to, kādas pieejas skolā ir vislabākās, 26 respondenti izvēlas bērncentrētu pieeju, 3 dod priekšroku skolotājcentrētai pieejai, bet 2 respondenti neatbild. Šeit jāatzīmē, ka 1 skolotājs kā vislabāko atzīst skolotājcentrētu pieeju. Tātad, šajā gadījumā nevar būt runa par skolotāja sagatavotību darbam mūsdienu izglītības sistēmā, ne par iekļaujošās izglītības kvalitāti, jo skolotājcentrēta pieeja balstās uz

skolēnu individuālo darbu un tā jau ir novecojusi pieeja un ir pretrunā ar iekļaujošās izglītības principiem.

- Jautājumā par to, kādas ir labākās iekļaušanas modalitātes izglītības sistēmā skolēniem ar smagiem traucējumiem, 21 respondents izvēlas iekļaujošo izglītības modeli, 1 skolotājs un 3 vecāki atzīst nošķirtu speciālo izglītību, kas tikai reizēm ir savienota ar parasto skolu, bet par speciālo klašu nepieciešamību vispārizglītojošo skolu ietvaros izsakās 2 vecāki un 1 skolas darbinieks. Skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām iekļaušana ir apgrūtināta, jo tai dažreiz nav ticības kā vispiemērotākajai gan no vecāku, gan skolotāju puses. Tas varētu liecināt par pozitīvas pieredzes trūkumu. Lai tāda pozitīva pieredze rastos, pirmkārt ir jānodrošina pilnvērtīga visu skolotāju sagatavotība darbam iekļaujošā vidē un jāveicina savstarpējā sadarbība.

1.tab. Kādas ir labākās iekļaušanas modalitātes izglītības sistēmā skolēniem ar smagiem traucējumiem?

*Table 1 What are the best methods for inclusion in the education system for students with severe disabilities?*

Kādas ir labākās iekļaušanas modalitātes izglītības sistēmā skolēniem ar smagiem traucējumiem?		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Parastās klases vispārizglītojošajās skolās	21	67,7	67,7	67,7
	Speciālās klases vispārizglītojošajās skolās	3	9,7	9,7	77,4
	Nošķirta speciālā izglītība, bet reizēm savienota ar vispārizglītojošām skolām	4	12,9	12,9	90,3
	Cits	2	6,5	6,5	96,8
	Nav atbildes	1	3,2	3,2	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

- Jautājumā par šķēršļiem skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kvalitatīvai iekļaušanai skolā, autore dod iespēju izvēlēties starp 6 jau definētiem šķēršļiem un pievienot arī citus, pēc respondentu domām, svarīgus šķēršļus. Visvairāk pieminētie šķēršļi ir finansiālo resursu nepietiekamība (28 respondenti), strukturālo resursu nepietiekamība (24 respondenti), visi pārējie šķēršļi (skolotāju un skolas atbalsta personāla nesagatavotība; sadarbības un atbalsta tīkla nepietiekamība; aizspriedumi) tiek minēti 16 reizes. 1 respondents ir atzīmējis, ka pastāv arī cits šķērslis (skolotājiem trūkst praktisko iemaņu un vēlēšanās strādāt), bet vēl viens respondents atzīmē, ka ir arī citi šķēršļi, bet tos

nespecificē. Skolās un ārpus tām bieži vien tiek uzsvērts akūts finansiālo resursu trūkums, lai nodrošinātu skolotāju labāku apmācību, inovatīvu metodoloģisko materiālu un ierīču ieguvu, lai veicinātu dažādu atbalsta pakalpojumu darbību skolās. Tādēļ lielākā daļa respondentu arī liek uzsvaru tieši uz šo šķērslī. Arī strukturālie resursi ir atkarīgi no finansiālajiem resursiem. Visi šie aspekti ir cieši savstarpēji saistīti.

- Pētot cilvēku domas par to vai skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām iekļaušana vienmēr izdodas labi, viņu pieredze dalās: 12 respondenti atbild, ka iekļaušana bieži izdodas labi; 5 atzīst, ka tā gandrīz vienmēr izdodas labi, bet 13 personas domā, ka laba iekļaušana izdodas reti un 1 ir pārliecināts, ka nekad tā neizdodas labi. Šīs atbildes liecina par pastāvošām problēmām.

Aptaujas rezultātu analīzē tiek izmantoti Chi-Square Tests un Directional Measures (Lambda, Goodman and Kruskal testi) un no tiem izrietošās statistiski nozīmīgākās atšķirības starp dažādiem mainīgajiem ir sekojošas:

- Nepietiekami finansiālie resursi ir viens no galvenajiem šķēršļiem skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kvalitatīvai iekļaušanai skolā un šo skolēnu iekļaušana bagātina visus klases skolēnus - Chi-Square testā  $p = 0,004$ ;
- Nepietiekami finansiālie resursi ir viens no galvenajiem šķēršļiem skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kvalitatīvai iekļaušanai skolā un šo skolēnu iekļaušana stimulē skolotāju profesionalitāti - Chi-Square testā  $p = 0,005$ ;
- Skolotāju zema profesionālā sagatavotība ir viens no galvenajiem šķēršļiem skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kvalitatīvai iekļaušanai skolā un vislabākā ir bērncentrētas pieejas īstenošana skolā - Chi-Square testā  $p = 0,050$ .

2.tab. Chi-Square Tests

Table 2 Chi-Square Test

Kādas metodoloģijas jeb pieejas skolā ir vislabākās?		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Skolotājcentrēta pieeja	Pearson Chi-Square	. <sup>a</sup>		
	N of Valid Cases		3	
Bērncentrēta pieeja	Pearson Chi-Square	11,088 <sup>b</sup>	5	,050
	Likelihood Ratio	14,049	5	,015
	N of Valid Cases		26	
Nav atbildes	Pearson Chi-Square	. <sup>c</sup>		
	N of Valid Cases		2	

## Secinājumi *Conclusion*

Itālijā iekļaujošā izglītība izrādās nopietns izaicinājums. Ianes (2008) atklāj, ka neskatoties uz normatīvajiem noteikumiem, kam būtu jāregulē integrācijas procesi, kvalitāte ir patiešām neprognozējama. Tādēļ nobriest ideja par jaunu radikālu reformu nepieciešamību skolā ar mērķi nonākt līdz tiešām iekļaujošai nevis specializētai didaktikai.

Aptaujas rezultāti, kas izzina cilvēku domas un attieksmi, ir sekojošie:

Lielākā daļa respondentu domā, ka iekļaujošā izglītība bagātina visus skolēnus un stimulē skolotāju profesionalitāti. Lielākā daļa respondentu izvēlas bērncentrētu pieeju kā vislabāko darbā iekļaujošā izglītībā. Lielākais skaits respondentu, kā labāko iekļaušanas modalitāti izglītības sistēmā skolēniem ar smagiem traucējumiem, izvēlas iekļaujošo izglītības modeli, bet domas tomēr dalās. Respondenti kā galvenos šķēršļus skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām kvalitatīvai iekļaušanai skolā min: finansiālo un strukturālo resursu nepietiekamība; skolotāju un skolas atbalsta personāla nesagatavotība; sadarbības un atbalsta tīkla nepietiekamība; skolotājiem trūkst praktisko iemaņu un vēlēšanās strādāt; aizspriedumi. Respondentu domas dalās jautājumā par to, vai skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām iekļaušana izdodas labi.

No aptaujas rezultātiem, vērojot statistiski nozīmīgākās mainīgo atšķirības, var secināt ka, ja skolotāji būtu labi profesionāli sagatavojušies darbam iekļaujošā vidē, tad būtu lielāka iespēja realizēt bērncentrētu pieeju, kur tiek ņemtas vērā katra skolēna individuālās vajadzības un uzsvars tiek likts uz sadarbību un atbildību. Ja būtu lielāki finansiālie resursi, kas pietiekami atbalstītu iekļaujošo izglītību (lielāka skolotāju profesionālā sagatavotība, inovatīvu metodoloģisko materiālu un ierīču pieejamība, telpu iekārtošana, strukturālo barjeru noņemšana, sadarbības tīkla ciešāka izveide starp skolu un citām atbalsta struktūrām), tad tā izdotos labāk. Līdz ar to būtu iespējams vairāk izjust tās sniegtos labumus, piemēram, tādus kā skolotāju profesionālo kompetenču pieaugumu, visu iesaistīto skolēnu personīgo bagātināšanos, visas skolas efektivitātes pieaugumu.

Šai sakarā ir jāpiemin itāļu autora Cottini (2004) teiktais: viņš uzsver, ka dažādības integrācijas un iekļaušanas kvalitāte ir cieši saistīta ar visas skolas kvalitāti, jo tas nozīmē strādāt pie tā, lai uzlabotu visu izglītības struktūru kopumā. Nozīmīga dažādības iekļaušanas pieredze var realizēties tikai tādā vidē, kur ir kompetence, organizācija, fleksibilitāte, prasme strādāt kopā, kas ir tipiskas kvalitatīvas skolas iezīmes. Cottini (2009) daudz runā arī par klasesbiedru nozīmību, izceļot to kā unikālu sociālās integrācijas resursu. Šī resursa aktivizēšana prasa nopietnu gatavošanos, kur ir jāņem vērā gan klases konteksts, gan skolēnu sociālās prasmes, un nepietiek tikai ar skolotāju aicinājumu ievērot morāles principus. Ir nepieciešama vesela virkne gan tiešu, gan netiešu aktivitāšu,



kas veicinātu klasē iekļaujošu gaisotni, pateicoties kurai var realizēties cieņa, pozitīvi uzskati un savstarpēja palīdzība. Cottini iesaka lietot stratēģijas, kas uzsver palīdzību un sadarbību, piemēram, tādas kā konsultēšana un palīdzības sniegšana starp vienaudžiem jeb “tutoring” un kooperatīvā mācīšanās. “Tutoring” efektivitāte ir pierādīta daudzos pētījumos un no tās labumu gūst gan skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām, gan citi viņu klasesbiedri.

### **Summary**

This Paper is action research, and its purpose is to study the context of the Italian inclusive education program and the resulting position and attitude of the involved persons, identifying the obstacles and pedagogical solutions for the assurance of quality. The theoretical part of the study is based on the analysis of literature, while the empirical part contains a quantitative research, conducted in a form of survey, and the data obtained are then processed using SPSS Descriptive statistic program.

Theoretical research of the subject demonstrates a clear position of Italian people in regard to human rights and the desire that had emerged in the 1970s to create an inclusive society by initiating reorganization of the education system among other things. Over the time this task turned out to be very complex, because there are various obstacles: difficult relations with health care services; problems to determine and respect program agreements with municipalities and health care institutions; a big difference in the quality of integration between the schools in Northern Italy and Southern Italy; lack of positive interaction among the school, social, clinical services, associations and family; poor background of regular class teachers and an inclination to entrust everything to supporting teachers, who, in turn, take children outside the class, thus violating the integration and inclusion principles. Munaro and Cervellin (2016) believe that the rapid increase in the number of students with special needs in recent years has had a further destabilizing effect on the quality of inclusion, because the schools are unable to guarantee presence of competent supporting teachers. Radical changes are required, as traditional methods and approaches have proved to be inefficient; therefore an innovative educational reform is under way in Italy with the purpose of transforming the role of a supporting teacher. However, for now, the traditional approach to integration and the inclusion of students with special educational needs is still applied in schools.

A survey was conducted in Rome in December 2012 for the purpose of implementing the empirical research and it involved 31 individuals (19 parents, 5 teachers, one of whom is a supporting teacher, 2 instructing assistants, 2 school employees, 2 psychologists and 2 rehabilitation therapists). A mixed type of questionnaires with closed and open questions were prepared for the survey.

Results of the survey confirm that the majority of respondents have a positive attitude towards the inclusive education, acknowledging that it enriches all students and encourages professionalism of teachers, that child-oriented approach is the best one in the inclusive education and that the inclusive education model is the best one in

particular for the students with even severe disabilities. These results represent the position of the majority of respondents, although there are some exceptions as well, and among these is a teacher who is either not certain or has an opposite opinion. Most frequently mentioned obstacles to qualitative inclusion of students with special needs in school are insufficient financial and structural resources, low professional level of teachers and supporting personnel of the school, insufficient cooperation and support networks and prejudice.

The statistically significant differences between various variables resulting from the outcome of the Survey, analysed using the Chi-Square Tests, are the following:

- Insufficient financial resources is one of the main obstacles preventing qualitative inclusion of students with special educational needs at the school and inclusion of these students enriches all students of the class – in the Chi-Square test  $p = 0,004$ , and inclusion of these students encourages professionalism of the teachers – in the Chi-Square test  $p = 0,005$ ;
- Poor professional level of the teachers is one of the main obstacles preventing qualitative inclusion of students with special educational needs at the school and implementation of the child-oriented approach at school is the best solution – in the Chi-Square test  $p = 0,050$ .

It may be concluded that if the teachers would be competent professionals experienced in work in an inclusive environment, then implementation of the child-oriented approach, which takes into account individual needs of every student and puts emphasis on the cooperation, responsibility and inclusive environment, would be more likely. If the financial resources were increased to sufficiently support the inclusive education (better professional level of the teachers, availability of innovative instructional materials and equipment, improved facilities, removal of structural barriers, creating a closer cooperation network between the school and other supporting units), then it would have better success at succeeding. Therefore it would be possible to better experience its benefits, for example, such as the improvement of professional competence of the teachers, personal enrichment of all involved students and improved efficiency of the entire school. This means that investing in the improvement of the education system is required, putting more emphasis on preparation of competent, responsible teachers, capable of implementing inclusive didactics rather than isolating.

### Literatūra References

- Canevaro, A., & Ianes, D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento, Italia: Erickson.
- Cantoni, G., & Panetta, U. (2006). *Handicap, scuola, lavoro. Percorsi di integrazione scolastica e di inserimento lavorativo*. Roma, Italia: Risa.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma, Italia: Carocci editore.
- Cottini, L. (2009). *Il bambino con autismo in classe. Quattro parole chiave per l'integrazione*. Firenze, Italia: Giunti.
- Guido, C., & Stellacci, L. (1995). *Handicap e scuola*. Bari, Italia: Franco Milella editore.

- Ianes, D. (2007). Gli indicatori di integrazione/inclusione, la ricerca e la definizione di “Livelli essenziali di Qualità”. In F. Dovigo, *Fare differenze*. Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D. (2008). L’Index per l’inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth, M. Ainscow (a cura di), *L’Index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-107). Trento, Italia: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *Insegnanti di sostegno: eliminazione no, evoluzione sì*. Iegūts no <https://www.youtube.com/watch?v=7ELPEdYX72I>
- Ianes, D. (2015). *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*. Trento, Italia: Ericson.
- Ianes, D. (a cura di) (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve). Alcuni contributi di ricerca in Pedagogia e Didattica speciale al dibattito sulla Legge 107*. Trento, Italia: Ericson.
- Munaro, C., & Cervellin, I. (a cura di) (2016). *Peer teaching e inclusione. Da insegnante a insegnante: supporto di rete per la condivisione di competenze educative*. Trento, Italia: Ericson.
- Sbarbati, L. (1998). *Handicap e integrazione scolastica*. Roma, Italia: Armando.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain: UNESCO.

**SOCIĀLĀ PEDAGOĢIJA**  
*SOCIAL PEDAGOGY*

