

بررسی مبانی نظری رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش استثنایی ایران

مجید قدمی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۱/۱۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۱/۸/۱۸

چکیده

این مقاله مبانی نظری رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش را می‌کاود و با تبیین مبانی فلسفی این رویکرد، اصول تربیتی آن را مورد بررسی قرار می‌دهد و با ژرف‌نگری در این مبانی و اصول، مکتب فلسفی را که در بروز رویکرد جداسازی نقش اساسی داشته معرفی می‌کند. در این پژوهش توصیفی و تحلیلی از منابع مختلف حاوی نظریات و مستندات فلسفی و تاریخی صاحب‌نظران و فیلسوفان تربیتی بهره گرفته شده است. در این پژوهش، نظریات و دیدگاه‌های مندرج در کتابها و مقالاتی که در حوزه مبانی فلسفی جداسازی در آموزش و پرورش ارائه گردیده و مجموعه نظریاتی که در کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی در حوزه جداسازی، در دسترس بوده‌اند واکاوی شده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش استثنایی متأثر از دیدگاه مدرنیسم است که با توجه به این رویکرد فلسفی و اجتماعی، وجود برخی پیامدهای تربیتی و آموزشی اجتناب‌ناپذیر است. با این تبعات آموزشی و اجتماعی و با عنایت به وضعیت اقلیمی کشور و کمی پوشش تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی و به ویژه محروم ماندن دانش‌آموزان استثنایی ساکن روستاها از آموزش رسمی، رویکرد جداسازی در نظام آموزش و پرورش توصیه نمی‌شود. بلکه بایست از رویکردی در آموزش و پرورش استفاده شود که زمینه توسعه هر چه بیشتر پوشش تحصیلی افراد استثنایی را در کشور فراهم کند.

کلید واژگان: آموزش و پرورش، دانش‌آموزان استثنایی، جداسازی، مدرنیسم

وجود تفاوت‌های فردی از واقعیت‌ها و زیبایی‌های خلقت است و حقیقتی است که بی‌توجهی به آن اجرای عدالت را در جامعه با خطر مواجه نموده و از جهات مختلف برای جامعه مشکل‌ساز می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد که بطور طبیعی نزدیک به ۱۰ درصد از جمعیت هر جامعه با دیگران متفاوت هستند و این تفاوت‌ها از ضعیف تا شدید در جهات مختلفی چون بینایی، شنوایی، ذهنی، جسمی، و رفتاری نمود پیدا می‌نماید (هالاهان^۱ و کافمن^۲، ۱۳۷۵؛ کرک^۳ و گالاگر^۴، ۱۳۷۶). بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد که آموزش و پرورش استثنایی در جهان بیش از ۲۰۰ سال قدمت دارد. اولین اقدامات در این خصوص با تأکید بر جداسازی افراد استثنایی از افراد عادی صورت گرفته است. با ظهور دیدگاه‌ها و نظریات تربیتی جدید به خصوص در دوره معاصر شاهد تغییر در آموزش و پرورش استثنایی در جهان و در ایران هستیم (همان منبع).

اگرچه نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر کم‌اثر بودن نسبی برنامه‌های درسی و تحصیلی جداسازی را نشان می‌دهند (اسلی^۵، ۱۹۸۷) و نیز بر این نکته تأکید می‌کنند که آموزش دانش‌آموزان استثنایی در مدارس مجزا، عموماً منجر به دستاوردهای تربیتی پایینی می‌شود اما هستند برخی تحقیقات که نشان می‌دهند سطح موفقیت دانش‌آموزان استثنایی که در کلاسهای تفکیکی دارای برنامه‌ریزی آموزشی دقیق و منظم حضور مرتب دارند از دانش‌آموزان استثنایی حاضر در کلاسهای عادی متفاوت نیستند. البته محققان معتقدند بسیاری از این مقایسه‌های میان کلاسهای عادی و تفکیکی بر اساس انتخاب تصادفی دانش‌آموزان صورت نگرفته‌اند و نیز برنامه‌های تفکیکی آنها از بدترین نوع بوده‌اند. همچنین بسیاری از برنامه‌های مدارس عادی نیز با هم یکسان نبوده‌اند. بعلاوه معیارهای مشترک برای ارزیابی رشد دانش‌آموزان در دو محیط عادی و تفکیکی، نادرست است.

1. Hallahan
2. Kauffman
3. Kirk
4. Gallager
5. slee

تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان استثنایی حاضر در محیط‌های مجزا که به موقعیت‌های سطح پایین در مدارس عادی منتقل شده‌اند عزت نفس و انگیزه خود را برای موفقیت از دست می‌دهند. اما دانش‌آموزان استثنایی که به سطوح عادی منتقل می‌شوند سطح بالایی از خودباوری نشان می‌دهند (کارسون^۱، ۱۹۹۲). اطلاعاتی که از بعضی از انواع استقرار در مؤسسه‌ها به ویژه در رابطه با ظرفیت دانش‌آموزان برای سازش با شرایط عادی زندگی به دست می‌آید دلگرم‌کننده نیست (زیگلر^۲، و هوداپ^۳، ۱۹۸۶).

متخصصان آموزش و پرورش در سال‌های اخیر این نظریه را مطرح کرده‌اند که انسان به‌رغم داشتن ویژگیهای متفاوت از همسالان، دارای ویژگیهای مشترک انسانی است که نظام آموزش و پرورش باید با تمرکز بر این مشترکات و نه بر اساس تفاوت‌ها، نسبت به ارائه خدمات و تربیت نسل اقدام نماید (آندرسون^۴ و پلیسر^۵، ۱۹۹۰). تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از پدیده‌هایی است که همواره نظام‌های آموزش و پرورش را به چالش می‌کشاند. برای پاسخگویی مناسب به این چالش از سال‌ها پیش دو رویکرد متعارض مطرح بوده است (توماس^۶، واکر^۷ و وب^۸، ۱۹۹۸). یکی از این رویکردها بر تأمین تسهیلات یا نظام‌های جداگانه‌ای برای این تفاوت‌ها به‌ویژه تفاوت‌هایی چون معلولیت تأکید دارد. محصول چنین نگرشی در نظام‌های آموزشی به وجود آمدن مدارس ویژه برای گروه‌های مختلف از جمله معلولان گردیده است. این دیدگاه در برخورد با مخاطبین صرفاً به تفاوت‌ها توجه داشته و نسبت به ویژگیهای مشترک انسان‌ها بی‌توجه است. این نوع نگاه هدفمدار بوده و نسبت به فرایند و روند تربیت حساس نیست. در چنین دیدگاهی

-
1. Carson
 2. Zigler
 3. Hodapp
 4. Anderson
 5. Pelliacer
 6. Thomas
 7. Walker
 8. Webb

تفاوت‌های فردی چون حصول اهداف را تحت تأثیر قرار می‌دهد به عنوان محور و معیار اصلی برنامه‌ریزی نظام آموزشی در تمامی ابعاد از جمله کتاب، مدرسه، نمره و ارزشیابی قرار می‌گیرد. هر چیزی که رسیدن به اهداف را با خطر مواجه سازد از روند عادی تربیت جدا و در مسیری متفاوت با اکثریت جامعه انسانی برای او برنامه‌ریزی می‌شود. بطور مثال، کودکی که به دلیل ناتوانی ذهنی نمی‌تواند همسو و همگام با سایر همسالان پیشرفت نماید باید از مدرسه عادی خارج شده و در مدرسه ویژه قرار گیرد.

با توجه به تعهدات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در مورد پیگیری و اجرای اصول تبیین شده در بیانیه‌های آموزش و پرورش برای همه (یونسکو، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴، ۲۰۰۰) به منظور بومی‌سازی برنامه‌های بین‌المللی و پیشگیری از اقدامات ناآگاهانه در اجرای برنامه‌های مزبور که می‌تواند آثار مخربی را به همراه داشته باشد تبیین مبانی و اصول منطقی و فلسفی رویکرد حاکم بر این تحرکات جهانی و رویکردهای متعارض با آنها برای سیاستگذاران و دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش کشور ضروری است.

در حال حاضر، جهت‌گیری نظام آموزشی کشور مبتنی بر جداسازی است و نمود چنین سیاستی را در تنوع مدارس در نظام آموزش فعلی مشاهده می‌نماییم که نمونه بارز آن مدارس ویژه دانش‌آموزان استثنایی است. از سوی دیگر تأکید مؤسساتی چون یونسکو و یونیسف بر فراگیرسازی است. بدیهی است حرکت از جداسازی بسوی فراگیرسازی، تمام عوامل مؤثر بر نظام آموزشی از جمله معلم، مدرسه، متون درسی، دوره‌های تحصیلی و ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. با عنایت به موارد فوق انجام پژوهش درخصوص مبانی و اصول فلسفی رویکرد جداسازی و پاسخ به سئوالات می‌تواند سیاستگذاران و مسئولین نظام آموزش و پرورش کشور را در جهت مطلوب و مناسب با ویژگیهای نظام آموزشی کشور مساعدت نماید. همچنین فیلسوفان و نظریه پردازان تعلیم و تربیت در مراکز آموزشی و دانشگاهها و معلمان و به ویژه اولیاء دانش‌آموزان استثنایی از نتایج این پژوهش بهره‌مند خواهند شد. در این تحقیق به سؤالیهای زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. مبانی فلسفی رویکرد جداسازی کدامست؟
۲. اصول حاکم بر رویکرد جداسازی چیست و چه الزاماتی را به نظام آموزش و پرورش تحمیل می‌کند؟
۳. آیا رویکرد جداسازی برای آموزش و پرورش ویژه در ایران توصیه می‌شود؟

روش تحقیق

این تحقیق از نوع بنیادی و روش انجام آن توصیفی و تحلیلی است. روش جمع‌آوری اطلاعات در آن چنین است: الف) شناسایی منابع مکتوب در زمینه مبانی و اصول فلسفی رویکرد جداسازی از کتابخانه‌های کشور و پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی و ب) استخراج مبانی و اصول فلسفی رویکرد جداسازی از متون. تجزیه و تحلیل اطلاعات به کمک تحلیل محتوا انجام می‌شود. هدف اصلی پژوهش حاضر چنین است که با بررسی تحولات تاریخی و مبانی نظری رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تناسب این الگو را برای آموزش و پرورش استثنایی بازکاوی کند.

تأملی بر دیدگاه‌های نظری متقارن با آغاز رویکرد جداسازی

همانطور که پیشتر ذکر شد آموزش و پرورش استثنایی با رویکرد جداسازی از اوایل قرن ۱۸ میلادی مورد توجه قرار گرفت و نیمه دوم قرن معاصر شاهد توجه و تأکید بر فراگیرسازی هستیم. در حوزه فلسفه نیز مباحث مربوط به مدرنیسم به قرن ۱۸ و پست مدرنیسم مقارن با نیمه دوم قرن معاصر می‌باشد (نوذری، ۱۳۸۰). از آنجا که مباحث مطرح در حوزه فلسفه آثار تربیتی بر فرهنگ و جامعه دارد در این بخش به طور اختصار دیدگاه مدرن مطرح می‌شود و تأثیرات تربیتی آن بر جامعه، انسان و آموزش و پرورش مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مدرنیسم: جهان‌بینی مدرن

مدرنیسم به دوره نسبتاً طولانی از تاریخ جهان که به نظر برخی صاحب‌نظران با رنسانس (قرن ۱۵) و برخی دیگر با روشنگری (قرن ۱۸) آغاز و باعث تحولاتی گردید که زمینه‌های گوناگون زندگی انسانها را در بر گرفته است اطلاق می‌گردد. لیودتار^۱ آن را معادل سرمایه‌داری می‌خواند و به نظر هابرماس^۲ پروژه‌ای ناتمام است که قصد گسترش دانش و عدالت اجتماعی را دارد و در نظر گیدنز^۳ مدرنیته نیروی مقاومت ناپذیر و خرد کننده است که همه انسانها می‌توانند بر آن سوار شده پیش روند (نوذری، ۱۳۸۰). به طور اجمال مدرنیته به معنای «واجد خاستگاه معاصر بودن» و «به تازگی خلق شدن» است. این دیدگاه ابتدا در عرصه هنر و ادبیات و سپس فلسفه و علوم تجربی ظاهر شد. پایه‌های اصلی این دیدگاه بر سه اصل استوار است:

۱. در همه عرصه‌ها چیزهای نو «حقیقی‌تر، مفیدتر، صحیح‌تر و زیباتر» از کهنه است.
۲. عملکرد عقل از حیث توانمندی، استعداد و ظرفیت و ابتکار نامحدود است.
۳. تاریخ بشر همواره گامهای رو به جلو دارد (همان منبع).

مدرنیته عبارتست از نوعی حالت یا کیفیت که بیانگر تازگی، بداعت و نو بودن زمان حال به عنوان گسست یا انقطاع از گذشته دور و رو به آینده و سریعاً در حال ظهور و ناپایدار است. این ایده شامل ابداع، ابتکار، خلاقیت، رشد و تکامل و نقطه مقابل گذشته‌گرایی، کهنه پرستی، رکود، قدیمی بودن و سنت است. تفکیک، تجزیه و جدایی در واقع مضامین ثابت در گفتمان نظری مدرنیته است. قوه ناطقه (عقل) و پول بطور همزمان محصولات و یا فرآورده‌های همزمان اجتناب ناپذیر و ضروری برای زندگی در شرایط مدرن تلقی می‌گردند. تقسیم کار، تجزیه کارکردها و وظایف پیچیده به وظایف کوچکتر

1. Lyotard
2. Habermas
3. Giddens

و ساده‌تر و قابل کنترل‌تر برجسته‌ترین عامل کارآیی و خلاقیت دیدگاه مدرنیسم محسوب می‌شود.

معرف‌شناسی مدرن

مدرنیستها با محور قرار دادن عقل امکان‌شناسایی را برای انسان صرفاً در حوزه محسوسات میسر می‌دانند. پوزیتویستهای منطقی (مدرنیستها) با جهان‌بینی خود شناخت را در حوزه علوم طبیعی تبیین و تفسیر می‌کنند و فلسفه را نظریه و آموزه می‌دانند و هیچ حوزه‌ای را برای آن متصور نیستند (نقیب زاده، ۱۳۸۰). وظیفه فلسفه تهذیب روشهای علوم است و تفکیک روشهای استدلالی درست و اصولی از نادرست و غیراصولی. تأکید می‌کنند که حوزه معرفت یکسره در تصرف علم است و علم جهان را توصیف می‌کند و قلمرو دیگری وجود ندارد که فلسفه به آن بپردازد. پس کار فلسفه تحلیل و نقد نظریه‌ها و مفهومیهای علمی است. تأکید می‌کنند چون شناخت ما از حقایق علمی تنها از راه حواس به ما می‌رسد پس علم باید در نهایت حسیات را وصف کند پس با علم و ابزار آن یعنی منطقی می‌توان به شناخت جهان نائل شد (شریعتمداری ۱۳۷۹، ص ۱۶۳).

انسان در نگاه مدرن

وضع کنونی انسان مدرن از آن جهت قابل بررسی و ژرف‌نگری بیشتری است که مدرنیسم کار خود را بر محور انسان آغاز کرد، انسان را به مرکز این میدان کشید و با ترویج اندیشه‌هایی چون انسان‌گرایی و اصالت هستی هم‌براهمیت و هم‌مسئولیت او افزود. از سوی دیگر مدرنیسم مترادف با خود‌گرایی در نظر گرفته شد. از انسان خواسته شد تا خود را از قید زنجیرهای جهل و خرافه و عصبیت‌های متصل به قبیله و خاک و فرهنگ برهاند و چون موجودی خود فرمان، اراده خود را بر هستی خویش بگسترد و دست به انتخاب بزند و مسئولیت زندگی خود را در دنیا به عهده بگیرد.

جامعه در نگاه مدرن

طی دورانی که غرب از تسلط جهانی خود بر دنیا لذت می‌برد از دیدگاه کلی‌گرا و سکولار «روشنگری» چون ابزاری فرهنگی برای توجیه قدرت سیاسی و اقتصادی خود استفاده می‌کرد. غرب در این دوران از مفاهیم روشنگری عقل و دانش به اندازه ماشینها و بمبهای خود، برای تحمیل اقتدار خود به سایر نقاط دنیا بهره‌گرفت، به همین دلیل کوشید تا در کنار گسترش چیرگی فنی و نظامی‌اش مفاهیم روشنگری درباره طبیعت، آزادی و حقیقت را تکثیر و پخش کند. و اینطور تبلیغ شد که تسلط فرهنگ و واژگان عقل‌گرایی و طبیعت‌گرایی مدرن از نوع غربی خود، شرط لازم برای پیشرفتهای اقتصادی و فنی در سطوح گوناگون جامعه است. یعنی فرهنگ تعیین‌کننده یک تمدن انسانی پیشرفته، فقط در لابلای مفاهیم مدرنیته غربی یافت می‌شود.

تأثیر مدرنیسم بر نگرش به آموزش و پرورش

آموزش و پرورش مبتنی بر مدرنیسم عاداتها و رفتارهایی را در قالبهای مشخص عقلانیت، احساسات، ارزشها و ذهنیتها تدارک می‌بیند به شکلی که هرچه انسان تربیت شده‌تر باشد منطقاً باید عاقلتر و متمدن‌تر باشد. آموزش و پرورش نقش کلیدی در شکل‌دهی ذهن انسان دارد و هدف نهایی آموزش مدرن عقلانیت و پرورش عقلانی است (پارک^۱، ۱۹۹۷). نتیجه آموزش و پرورش مدرن اجرای آموزش اجباری به منظور تربیت عقلانی جامعه و کشف کودک به عنوان محور تربیت است. لذا تلاش آموزش و پرورش در جهت ارتقاء کیفیت، تهیه محتوای متناسب، تمرکز یادگیری بر معلم و معلم محوری، رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده، سلسله مراتب کردن امور، تنظیم روابط و عواطف، تشخیص تفاوتها و استعدادها و بکارگیری آن در جهت اهداف جامعه است (مارو^۲ و ترنر^۳، ۱۹۹۵). با عنایت

-
1. Park
 2. Maraow
 3. Turner

به اینکه هرگونه تعامل در فضای آموزش و پرورش مدرنیسم بر مدار عقل تعریف شده لذا نوعی خشکی و بی‌روحي و فقدان عواطف در ارتباطات مشاهده می‌شود. استفاده از آزمون‌ها برای طبقه‌بندی دانش‌آموزان و ویژگی‌های هوشی، جنسیتی، اقتصادی و آنها، مدارس را طبقه‌بندی کرده و مدرسه را الگویی غیر طبیعی از جامعه نشان می‌دهد (جونز^۱، ۱۹۸۴).

کوهن^۲ (۱۹۸۳) در جنبه اجتماعی یادگیری بر این نکته تأکید می‌کنند که دانش‌آموزان ماشین نیستند که مفاهیم را دریافت کنند و بکار برند بلکه آنان موجوداتی فعال و دارای عواطف هستند که با ارتباط و مشارکت با دیگران به یادگیری معنا می‌دهند و لذا همیشه در حال ساخت خود و دانش هستند (مک کورمیک^۳، ۲۰۰۱). مفاهیمی چون ارتباطات، همبستگی و مشارکت به تعاملات انسانی و عاطفی جای خود را به رقابت در رسیدن به سودمندی هرچه بیشتر و تسلط بر طبیعت با محوریت عقل را داده است (گیلسپی^۴، ۲۰۰۱).

نمای مدرسه مدرن

آموزش و پرورش مدرن تلاش زیادی کرد تا با ایجاد پویایی هر چه بیشتر در محتوا، معلم و دانش‌آموز از اسیر شدن در مجموعه‌ای از فعالیتهای ذهنی و پرورش‌های متکی بر حافظه رهایی بخشد، هرچند در بسیاری از موارد کامیابی زیادی به دست نیامد. آموزش و پرورش مدرن در کنار جنبه‌های مادی نظام آموزشی خود به مسئله نیروی انسانی و بالندگی دارندگان نقش‌های اصلی مدرسه توجه کرد. تربیت معلم، تربیت مدیر، آموزش نیروهای چون مربیان ورزشی و هنری مشاوران، راهنمایان تعلیماتی و حتی برنامه‌ریزان، کارشناسان مالی و اداری جدی گرفته شد. رشته‌هایی چون روانشناسی تربیتی، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری تحصیلی، برنامه ریزی آموزشی -

-
1. Jones
 2. Cohon
 3. McCormik
 4. Gilspy

درسی و مانند اینها، به اتکای نیاز هر روز از سوی مربیان و والدین توسعه فراینده یافت. بین شرایط وجود بهسازی نیروی انسانی با اثربخشی و کارآیی سازمانهای آموزشی ارتباطی همه جانبه و ژرف کشف گردید و همه گونه تلاش برای وارد ساختن نظریه‌هایی که روزه‌روز بر تعدادشان افزوده می‌شد به میدان عمل صورت پذیرفت. آموزش مدرن بهترین راه این کار را استفاده از نیروهای انسانی دانست که به خوبی نظریه‌ها را آموخته‌اند هرچند آنان در میدان عمل با مشکلات اجرایی خاصی روبه‌رو می‌شدند که به وسیله هیچ یک از نظریه‌ها قابل حل نبود.

بحث و بررسی مبانی تربیتی آموزش ویژه (جداسازی)

آموزش ویژه بر این نکته تأکید می‌کند که دانش‌آموزان دارای مشکل به لحاظ شرایط خاص ذهنی و جسمی باید از دانش‌آموزان سالم و عادی جامعه جدا شده و در مدارس ویژه تحصیل کنند. آموزش ویژه برخاسته از دیدگاه متمرکز بر دانش‌آموز است. دیدگاه غالبی که چگونگی پاسخگویی به کودکان استثنایی را در مدارس هدایت می‌کند و با ویژگی‌هایی همراه است که می‌توان به آن عنوان «متمرکز بر فرد» را داد (فرمن^۱، ۱۹۹۸).

دیدگاه متمرکز بر فرد در مورد دشواری‌های آموزشی - پرورشی، از فرضیات معینی در مورد مقاصد آموزش و پرورش، ماهیت دانش و فرایند یادگیری نشأت گرفته است. این فرضیات به این دیدگاه منجر می‌شوند که آموزش و پرورش، فرایندی است که در آن، کسانی که می‌دانند یعنی معلمان، برای انتقال دانش خود به کسانی که به دانستن نیازمندند یعنی دانش‌آموزان، استخدام می‌شوند. پس مدارس به شیوه‌هایی سازماندهی می‌شوند که این فرآیند انتقال را به نحوی اثربخش تسهیل می‌کنند و بنابر این از آن‌ها انتظار می‌رود که به شیوه‌ای عقلانی عمل کنند (اسکرتیک^۲، ۱۹۹۱). رویکرد متمرکز بر فرد بر چهار اصل استوار است:

1. Fairman
2. Skertic

اصل اول: گروهی از کودکان را می‌توان استثنایی دانست.

مشکلات برخی از شاگردان بر حسب ویژگیهای آنها که مانع پیشرفت‌شان می‌شوند توضیح داده می‌شود. بدین ترتیب شاگردان به دو گروه تقسیم می‌شوند که یکی، گروه استثنایی است. در بسیاری از کشورها به لحاظ قانونی و اجرایی از این روش برای مشخص کردن کودکان نیازمند به آموزشهای ویژه استفاده می‌شود. با پیشرفت آموزشهای جبرانی در برخی از کشورها، گروه دیگر تشکیل شد: شاگردانی که به آموزشهای جبرانی نیازمند بودند. این شاگردان را برای دریافت آموزشهای اضافی از مدرسه بیرون می‌آورند و یا در کلاسهای جبرانی مجزا جای می‌دهند.

اصل دوم: حل مشکلات این کودکان، نیازمند آموزشهای ویژه است.

آموزش ویژه به اصل «همه یا هیچ» گرایش دارد. یعنی کودک یا استثنایی تلقی شده و در گروه ویژه قرار می‌گیرد و یا در کلاسهای معمولی و بدون هیچگونه ملاحظات ویژه باقی می‌ماند. پس فرآیند تشخیص، اهمیتی حیاتی پیدا می‌کند. برای تسهیل این فرآیند، فنون کاملی شکل گرفته که چه بسا آموزگاران مدارس از آنها با خبر هم نباشند.

اصل سوم: بهتر است کودکانی که مشکلات مشابه دارند در کنار هم آموزش ببینند.

در تلاش برای ارائه کمکهای مطلوب به کودکانی که استثنایی شناخته شده‌اند برخی اوقات آنها را در مدرسه، واحد، کلاس یا گروه‌های ویژه جای می‌دهند و این تصمیم بر اساس عامل و مشکل مشترک آنان اتخاذ می‌گردد. همه کودکانی که از نظر آموزشی عقب افتاده محسوب می‌شوند یا همه معلولین جسمی و مانند آنها در کنار هم جای می‌گیرند. برای کلاسهای آموزش جبرانی یا گروه‌هایی از کودکان که مشکلات آموزشی مشابه دارند نیز وضع چنین است. هدف از کنار هم گذاردن آنان این است که آموزگاران متخصص و با علاقه و توانایی ویژه در برخورد با مشکلات آنان، بهترین عملکرد را ارائه دهند.

اصل چهارم: سایر کودکان «عادی» بوده و از مدارس عادی موجود استفاده می‌کنند.

پس از تخصیص منابع ویژه به کودکان استثنایی، نظام آموزشی ممکن است بدیهی بداند که سایر شاگردان به دلیل برخورداری از برنامه‌های آموزشی فراهم شده با موفقیت در مدارس آموزش می‌بینند. بنابر این، آموزگاران کلاسهای معمولی تشویق نمی‌شوند که به شاگردان دچار مشکل پردازند. در واقع ممکن است که آموزگاران را از این کار باز دارند زیرا تدریس به کودکانی دارای نیازهای ویژه را کار متخصصان مدارس، واحدها یا کلاسهای ویژه می‌دانند. آموزگاران کلاسهای معمولی اگر بکوشند امکاناتی برای شاگردان استثنایی فراهم کنند ممکن است متهم شوند که آنان را از دسترسی به متخصصان و منابع اضافی محروم کرده‌اند.

بر اساس این چهار فرض در مدارس بسیاری از نقاط جهان تأکید بر گروه‌بندی، مراقبت و جداسازی است. این بدان معناست که در بسیاری از کشورها باید کودکان را به یکی از گروه‌های استثنایی منتسب کرد مانند کم‌توانی ذهنی یا ناتوانی یادگیری تا بتوانند از آموزشهای ویژه برخوردار شوند. از پیامدهای چنین نگرش و روشی، گروه‌بندی و برچسب زدن است. تأثیرات منفی گروه‌بندی کودکان و برچسب زدن آنها روزه‌روز روشن‌تر می‌شود. فرآیند برچسب‌زنی به کودکان می‌تواند در ایجاد مشکلات آموزشی از هر فعالیت دیگر آموزگاران مؤثرتر باشد (پرسون، ۱۹۹۹).

نقد دیدگاه جداسازی

بر این دیدگاه چهار انتقاد وارد شده است:

۱. برچسب زدن

در سال‌های اخیر به استفاده از برچسب‌ها برای توصیف وضعیت دانش‌آموز و خلاصه کردن ماهیت دشواری‌های آموزشی-پرورشی وی، به طور گسترده انتقاد شده است

(آینسکو^۱ و تویدل^۲، ۱۹۸۸، تاملینسون^۳، ۱۹۸۲). در نتیجه این انتقادات، بسیاری از معلمان از چگونگی تغییر رفتار و انتظاراتشان از دانش‌آموزان بر اثر برچسب زدن آگاه شده‌اند. در بعضی از کشورها از طریق قانونگذاری و با منسوخ کردن بهره‌گیری از گروه‌بندیهای مرسوم در جهت کاهش خطرات ناشی از برچسب زدن کوشیده‌اند. اما شواهد نشان می‌دهند که پدیده برچسب زدن به اثرگذاری شدید خود بر اندیشه و عمل اولیای خانه و مدرسه همچنان ادامه می‌دهد (فرمن، ۱۹۸۹).

۲. ایجاد چارچوب خاص در پاسخدهی و روش تدریس معلم

دومین انتقاد، مربوط است به تأثیر دیدگاه جداسازی بر پاسخگویی معلم به نیازهای دانش‌آموزان و سبک تدریس وی. در دیدگاه متمرکز بر فرد، توجه بیش از حد به کودکان استثنایی، جمعیت مدرسه را به دو گروه از کودکان تقسیم می‌کند که باید هر کدام به شیوه متفاوت و حتی به کمک معلمان متفاوت آموزش ببینند. یعنی به نظر معقول می‌رسد دانش‌آموزان استثنایی باید شکل‌های ویژه‌ای از آموزش را دریافت کنند. البته فنون معینی می‌توانند به این کودکان کمک کنند اما باید دانست که این روش‌ها به تنهایی نمی‌توانند این کودکان را در آموختن موفق کنند. بعلاوه، ایجاد چارچوب خاص در آموزش به کودکان، توجهات را از پرسش‌های مهم‌تری در مورد چگونگی بهبود آموزش و پرورش برای کمک به یادگیری موفقیت‌آمیز تمامی کودکان منحرف می‌کند (دالهم، ۱۹۹۴).

۳. محدودیت فرصت‌ها

سومین اثر منفی دیدگاه متمرکز بر فرد ایجاد محدودیت در فرصتهای یادگیری و تعامل برای دانش‌آموزان است. در نتیجه این دیدگاه، برخی از شکل‌های مداخله فردی شده

-
1. Ainscow
 2. Tweddle
 3. Tomlinson
 4. Dalehim

فراهم می‌شود. این نوع مداخلات عبارتند از تکالیفی طراحی شده، بر اساس توانایی کنونی کودک، با همراهی و کمک اضافی بزرگسالان و به منظور تسهیل پیشرفت کودک. علی‌رغم ارزش این تلاشها، باید آگاه بود که گاهی می‌توانند به تنهایی و انزوای کاری و آموزشی دانش‌آموزان در مدرسه منجر شوند. تردیدی نیست که این به ضرر آنهاست. موفقیت‌آمیزترین یادگیریها آن زمان بوجود می‌آیند که در فعالیتها با سایر افراد همراه شویم. جدا از تحریک عقلانی، حمایت و کمک سایر افراد، اطمینان و آرامش روانی و عاطفی در پی دارد (دالهی، ۱۹۹۴).

۴. درخواست منابع اضافی

درخواست منابع اضافی، چهارمین حیطه نگران‌کننده در آموزش و پرورش مبتنی بر دیدگاه متمرکز بر فرد است. پاسخگویی به نیازهای ویژه بر حسب ویژگی‌های هر دانش‌آموز بر تمهید منابع اضافی متکی است. بدون تردید منابع از اهمیت بسیاری برخوردارند و مدارس در اکثر کشورها از ساختمان‌های بهتر، تجهیزات و کتاب‌های بیشتر، تعداد دانش‌آموزان کمتر و معلمان متبحرتر و با روحیه بالاتر می‌توانند بهره بیشتری ببرند. اما اختصاص منابع اضافی به کودکان استثنایی ضررهایی را موجب می‌شود. نخست آنکه معلمان را از تلاش و اعتماد به نفس دلسرد می‌سازد چون این پیش‌فرض وجود دارد که با منابع موجود نمی‌توان دانش‌آموزان استثنایی را آموزش داد. دوم آنکه صرف وقت و توان و نزع بر سر دریافت چنین منابعی را موجب می‌شود و نیاز به تعداد مدیران بیشتر برای مدیریت بر توزیع کمک‌ها را افزایش می‌دهد. سوم آنکه شواهد، نشانگر افزایش کودکان در گروه‌های جداسازی شده است چون نگهداری آنان در مدارس ویژه برای پیروزی در مبارزه کسب منافع و منابع اضافی بیشتر برای دانش‌آموزان ضروری است. و سرانجام اینکه خوب است به منبع تأمین امکانات اضافی نیز توجه شود. در اغلب موارد برای تأمین این امکانات از اعتبارات مدارس عمومی استفاده می‌شود (دالهی، ۱۹۹۴).

نتیجه‌گیری

۱. رویکرد جداسازی بر مبنای کدامیک از مکاتب فلسفی پایه گذاری شده است؟

با توجه به ویژگیهای مکتب مدرنیسم و تأکید آن بر طبقه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس استعدادها از طریق آزمونها و تأکید بر تفاوت‌های فردی و طبقه‌بندی کردن مدارس بر اساس ویژگیهای هوشی، جنسیتی و اقتصادی (جونز، ۱۹۹۴) رویکرد جدا نمودن دانش‌آموزان استثنایی از دانش‌آموزان عادی در دوره مدرنیته به وقوع پیوست و با الگوی پزشکی به مسئله معلولیت نگریده شد. بنابر این می‌توان گفت تکیه‌گاه رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش استثنایی مکتب مدرنیسم است.

۲. مبانی فلسفه و اصول حاکم بر رویکرد جداسازی چیست در عمل چه الزاماتی را به نظام آموزش و پرورش تحمیل می‌کند؟

مبانی فلسفی این رویکرد بر این اصل استوار است که وجود تفاوت‌های فردی از واقعیات جامعه انسانی است و تمامی برنامه‌ها و فعالیتهای جامعه باید بر اساس استعدادهای متفاوت افراد طراحی گردیده و طبقه‌بندی افراد انسانی از جهت جنسیت، هوش، رنگ، نژاد، وضعیت اقتصادی و اجتماعی مبنای هر گونه برنامه‌ریزی است و تمامی فعالیتهای متکی به فرآیند تشخیص و ارزیابی مبتنی بر موشکافی در ویژگیهای فردی است. اصول حاکم بر دیدگاه جداسازی عبارتند از: ۱) به لحاظ وجود تفاوت‌های فردی، گروهی از کودکان را می‌توان استثنایی دانست. ۲) حل مشکلات این کودکان نیازمند آموزشگاه‌های ویژه است. ۳) بهتر است کودکانی که مشکلات مشابه دارند در کنار هم آموزش ببینند. ۴) سایر کودکان عادی بوده و از مدارس به شکل موجود استفاده می‌کنند.

از طریق آزمونها تفاوت‌های فردی قابل شناسایی است. آن دسته از افرادی که به لحاظ شرایط جسمی و ذهنی تفاوت معناداری با سایر کودکان دارند استثنایی تلقی شده و به دلیل دارا بودن شرایط متفاوت با اکثریت جامعه باید از دیگران جدا شده و تحت آموزش‌های ویژه قرار گیرند. پس تمامی افراد جامعه بر اساس اصل همه یا هیچ، یا در مدارس عادی و

یا در مدارس استثنایی ثبت نام می‌شوند. به منظور ارائه خدمات بهتر باید از تداخل ایشان در مدارس یکدیگر پرهیز کرد و با سازماندهی مدارس مجزا، کودکانی که شرایط مشترک و مشابهی دارند را در کنار هم قرار داد تا آموزگاران متخصص با بکارگیری امکانات محیطی مناسب بهترین کارآیی را داشته باشند.

با توجه به اینکه کودکان استثنایی در مدارس استثنایی سازماندهی می‌شوند سایر کودکان نیز عادی تلقی می‌شوند و معلمان مدارس عادی برای کودکانی که در مدارس عادی با مشکل روبرو شوند تلاش مضاعف نمی‌کنند زیرا مبنا این است که همه کودکان شاغل به تحصیل در مدارس عادی بدون مشکل هستند و نیاز به تلاش ویژه از سوی معلمان ندارند. رویکرد جداسازی الزامات ذیل را بر نظام آموزشی تحمیل می‌کند: (۱) جدا کردن دانش‌آموزان استثنایی از عادی و سازماندهی ایشان در مدارس ویژه (۲) تحمیل هزینه گزاف برای ساخت فضای آموزشی ویژه با تجهیزات تخصصی (۳) تحمیل هزینه گزاف ایاب و ذهاب برای والدین (۴) اجبار در تعیین محل تحصیل فرزند استثنایی برای والدین (۵) توسعه مراکز شبانه‌روزی و بروز مشکلات رفتاری و عاطفی برای کودکان استثنایی (۶) افزایش هزینه سرانه دانش‌آموزان استثنایی^۱ (۷) کاهش پوشش تحصیلی به علت عدم استقبال از تحصیل در مدارس استثنایی به دلیل نگرش منفی جامعه.

۳. آیا رویکرد جداسازی برای آموزش و پرورش ویژه در ایران توصیه می‌گردد؟

آموزش و پرورش کودکان استثنایی از اواخر دهه ۱۳۲۰ و اوایل دهه ۱۳۳۰ شمسی با اقدامات پراکنده‌ای برای آموزش کودکان نابینا و ناشنوا آغاز شد (امیدوار، ۱۳۷۹). از سال ۱۳۴۷ با تأسیس اداره کل آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی ذیل تشکیلات معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش این اقدامات شتاب جدی‌تر و رسمی‌تر به خود گرفت. با پیروزی انقلاب اسلامی در ایران و اقدامات گسترده و مؤثر

۱. براساس اطلاعات بودجه‌ای وزارت آموزش و پرورش در حال حاضر هزینه سرانه یک دانش‌آموزان استثنایی ۴ تا ۵ برابر یک دانش‌آموز عادی است (سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴).

دولت‌های مردمی، آموزش و پرورش این گروه از کودکان از نظر کمی گسترش چشمگیری یافت. در سال ۱۳۶۹ تشکیلات آموزش و پرورش استثنایی از اداره کل به سازمان ارتقا یافت و اقدامات لازم جهت تحت پوشش قرار دادن گروه‌های وسیع‌تری از کودکان استثنایی گسترش یافت. تعداد نسبت جمعیت دانش‌آموزان استثنایی تحت پوشش نسبت به جمعیت دانش‌آموزان عادی به چند برابر افزایش یافته است. در تحلیل وضعیت مذکور دلایل ذیل ارائه می‌گردد: (۱) فراوانی نارسایی جسمی یا ذهنی در کشور ما پایین‌تر از میزان جهانی است. (۲) برخی از خانواده‌ها حتی در مناطق شهری از مراجعه به آموزشگاه استثنایی برای ثبت نام فرزندشان خودداری می‌کنند و داشتن فرزند استثنایی را کسر شأن دانسته و آنها را پنهان می‌کنند. (۳) به علت نبود مدرسه استثنایی در روستاها به دلیل کمی دانش‌آموز استثنایی و عدم رضایت والدین به اعزام فرزندشان به مراکز شبانه‌روزی تعداد زیادی از کودکان استثنایی در روستاها از نعمت آموزش و پرورش محرومند (سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۴).

لازم به ذکر است در اکثر کشورهای پیشرفته جهان که سوابق طولانی در امر آموزش و پرورش دانش‌آموزان استثنایی دارند امکان تحصیل به هر دو شکل آموزش فراگیر و آموزش ویژه برای کودکان استثنایی فراهم است و این والدین هستند که با آزادی نسبت به انتخاب یکی از دو رویکرد اقدام می‌نمایند.

می‌توان محدودیتهای زیر را در مطالعات بعدی مورد توجه قرار داده و تا حدی از آنها پرهیز کرد: منابع در حوزه مبانی نظری آموزش و پرورش استثنایی بسیار کم تعداد هستند. عمده منابع به زبان غیر فارسی بوده و منابع به زبان فارسی متأسفانه محدود و ناجامع تهیه شده‌اند. تاکنون هیچ پژوهشی مشابه پژوهش حاضر در جهت تبیین مبانی نظری رویکرد جداسازی در ایران صورت نگرفته است.

دو پیشنهاد مرتبط با این پژوهش می‌تواند موضوع مطالعات بعدی باشد. نخست، بررسی مبانی فلسفی رویکرد تلفیق و فراگیرسازی و دوم، بررسی مقایسه‌ای دو رویکرد جداسازی و فراگیرسازی از نظر مبانی و کاربرد و پیامدهای آنها.

منابع

- امیدوار، احمد. (۱۳۷۹). سیر تاریخی آموزش و پرورش استثنایی در ایران. تهران: نشر ثارالله.
- جیمسون، فردریک. (۱۳۷۹). وضعیت پست مدرن. ترجمه حسینعلی نوذری. تهران: انتشارات گام نو.
- دلاور، علی. (۱۳۸۴). روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: نشر ویرایش.
- درآمدی بر جامعه‌شناسی اسلامی. (۱۳۷۳). تهیه شده توسط گروهی از نویسندگان. جلد اول. تهران: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
- اساسنامه سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. (۱۳۶۹). تهران: انتشارات آموزش و پرورش استثنایی.
- آیین‌نامه اجرایی سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور. (۱۳۷۱). تهران: انتشارات آموزش و پرورش استثنایی.
- سالنامه آماری وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۴). تهران: انتشارات آموزش و پرورش.
- سعیدی، ابوالفضل. (۱۳۸۰). پرونده‌های باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر. تهران: انتشارات آموزش و پرورش استثنایی. پژوهشکده کودکان استثنایی.
- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۰). روش تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات سخن.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۶۰). تعلیم و تربیت در اسلام. (چاپ دوم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۹). فلسفه. تهران: دفتر نشر و فرهنگ اسلامی.
- فلسفه تعلیم و تربیت. (۱۳۷۸). تهیه شده توسط گروهی از نویسندگان. (جلد اول). تهران: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.
- فصلنامه نمای تربیت. (۱۳۸۲). تهران: مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی. (۱۳۸۲). تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی. شماره ۲۰-۱۱.
- کرک و گالاگر. (۱۳۷۶). آموزش و پرورش کودکان استثنایی. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کاکوجوبیاری، علی اصغر. (۱۳۸۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

- پرورش استثنایی. انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی.
- مک کانکی و همکاران. (۱۳۸۳). درک و پاسخگویی به نیازهای کودکان در کلاسهای فراگیر. (ترجمه ابوالفضل سعیدی). تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی. انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی.
- میکانی، عباس. (۱۳۷۴). آشنایی با آموزش و پرورش استثنایی در ایران. تهران: نشر آوای نور.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۰). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۵). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری.
- نمای تربیت. (۱۳۸۲). فصلنامه تربیتی یونسکو. تهران: مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۰). صورتبندی مدرنیته و پست مدرنیته. تهران: انتشارات نقش جهان.
- نوذری، حسینعلی. (۱۳۸۰). مدرنیته و مدرنیسم: مجموعه مقالات. تهران: انتشارات نقش جهان.
- هالاها و کافمن. (۱۳۷۵). کودکان استثنایی. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.
- Anderson, L. W. and Pellicer, L. O. (1990). *Synthesis of research of compensatory and remedial education*. Educational Leadership, 48 (1): 10-16.
- Andreski, S. Ainscow, M. and Tweddle, D. A. (1988). *Encouraging classromm success*. London: Fulton.
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: Fulton.
- Dalehim, M. (Ed.) (1994). *Toward inclusive classroom*. West Haven; CT: NEA.
- Dunn, L. M. (1968). *Special education for the mildly mentally retarded*. Exceptional children. 35: 5-22.
- Dessent, T. (1987). *Making the ordinary school special*. London: Falmer.
- Fairman. N. (1998). *The End of education*. New York.
- Gartner, A. & Lipsky, D. K. (1987). *Beyond separate education: Toward a quality system for all students*. Harvard Educational Review, 57, 367-395.
- Gitlin, A. D. (1987). *Common school structures and teacher behavior*. London: Falmer.
- Hocutt, A. M. (1996). *Effectiveness of special education: Is placement the critical factor?* Special Education for Students with Disabilities, 6(1), 77-102.
- Jenkinson, K. (1987). *Integrated or segregated education?* University of western sydney macarthur. Department of school education. Metropolitan south west region.

- Jones, R. L. (1984). (Ed.). *Attitudes and attitude change in Special education: Theory and practice*. Reston, VA: The Council of Exceptional Children. U.S. Congress.
- Kaufman, J. M. (1993). *How we might achieve the radical reform of special education*. *Exceptional Children*, 60 (1), 6-16.
- Kogan, M. (1975). *Educational policy making*. London: Allen and unwin.
- Lewis, J. and Cook, S. (1993). Possible directions in school integration. *Australian Disability Review*, 1, 28-34.
- Mitchell, D. (1998). *Reforming Special Education: A NewZealand Perspective Lecture presented at Yokahama, Japan and elsewhere*.
- Morrow, R., & Torres, C. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- McCormick, R. (2001). Information and communications technology. *Knowledge and pedagogy*, Vol. 1. No. 1.
- Martin, B. (2000). Community modernity. *Leyotimination Human studies*, 23.
- Norwich, B. (1994). *National Segregation and Exclusion Statistics*. Bristol: GSIE.
- Oliver. M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
- Papastephanou, A. M. (1999). *Discourse theory and its implications for philosophy of education*. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 33, no. 3: 419-435.
- Park, Ynhui. (1997). *Rationality and Human Dignity- Confucius, Kant and Scheffler on the Ultimate Aim of Education*. Netherlands: Springer.
- Purson, C. (1999). *Education, Exclusion and citizen*. London: Routledge.
- Skertic, M.T. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver Colorado: Love Publishing Co.
- Slee, R. (1991). "Learning initiatives to include all students in regular schools", in Ainscow, M. (ed.) *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.
- Thomas, G, & walker, D. & Webb, S. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Thompson, D. & Whitney, I. & Smith, P. (1994). *Bullying of children with special needs in mainstream school*. *Support for Learning*, 9(3), 103-106.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of Special education*. London: Routledge.
- UNESCO. (1993). *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom*. (Paris, UNESCO).

- UNESCO. (1994). *Final Report: world conference on special needs education: Access and quality*. (Paris, UNESCO).
- UNESCO. (1995). *Review of the present situation in Special Education*. (Paris, UNESCO).
- UNESCO. (1990). *Salamanca Five Years On: A Review of UNESCO Activities in the Light of the Salamanca Statement Framework for Action*. Adopted at the world conference on Special Needs Education: Access and Quality (Paris, UNESCO).
- UNESCO. (2000). *One School for All Children*. EFA 2000 Bulletin. United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution. 44/25 of 20 November. 1989. Entry into force 2 September. 1990. in accordance with article 49.
- United Nations. (1993). *United Nations Standard and Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. (A/C.3/48/L.3, 1 October 1993). New York: United Nations.
- World Education Forum. (2000). *the Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Text adopted by the world Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28. April. 2000.
- Wang, M. (1992). *Adaptive Education Strategies: Building on Diversity*. New York: Paul Brookes.
- Zigler, E. and Hall, N. (1986). *Mainstreaming and the Philosophy of Normalization*. In *Mainstreaming Handicapped Children*, edited by C.J. Meisel. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zigler, E. and Hodapp, R. (1987). *Understanding mental retardation*. Cambridge: Cambridge university press.