



کاظمی، صدیقه؛ امین خندقی، مقصود؛ به پژوه، احمد؛ غنایی چمن آباد، علی (۱۳۹۲). پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم. پژوهش‌نامه تعلیم و تربیت، ۳(۱)، ۱۳۶-۱۱۱.

پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم^۱

صدیقه کاظمی^۲، مقصود امین خندقی^۳، احمد به پژوه^۴، علی غنایی چمن آباد^۵

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۲۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۸/۱۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی پارادایم‌های حاکم بر تربیت ویژه از منظر جامعه‌شناسی علم می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیل تطبیقی بهره گرفته شد. با این توضیح که به دلیل اثرگذاری پارادایم علمی حاکم بر هر رشته علمی بر صاحب‌نظران، نظریه‌ها و تحول‌های علمی موجود در آن رشته، جریان‌شناسی کلان پارادایمی در هر رشته از اهمیت برخوردار است. لذا، این مطالعه با هدف جریان‌شناسی کلان تغییرات و شکل‌گیری پارادایم‌ها در حوزه تربیت ویژه/آموزش و پرورش ویژه به توصیف، دسته‌بندی، تحلیل و ارزیابی پارادایم‌های شناسایی شده موجود در این رشته توسط صاحب‌نظران، پرداخته است. سپس، با انتخاب یکی از این دسته‌بندی‌ها، تغییر و تحول‌های پارادایمی شکل گرفته در چهار مرحله پیش‌پارادایم، نرمال، بحران و انقلاب از منظر جامعه‌شناسی علمی کوهنی مورد بررسی قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: پیش‌پارادایم، پارادایم، تربیت ویژه، آموزش و پرورش ویژه، ناتوانی، نظریه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

^۱. این مقاله از رساله دکتری خانم صدیقه کاظمی استخراج شده است.

^۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، Kazemisahar92@yahoo.com

^۳. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد

^۴. استاد دانشگاه تهران

^۵. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

مکتب جامعه‌شناختی علم^۱، با رهبری کوهن^۲، در سال ۱۹۶۰ شروع شد و تا امروز در حوزه‌های مختلف، به ویژه رشته‌های علوم انسانی مورد توجه قرار گرفته است. این مکتب بر تاریخ علم و توجه به رشد تاریخی جوامع علمی و جامعه‌شناسی علم به جای منطق و تحلیل منطقی علم تکیه دارد. از منظر این مکتب، دانشمندان هر علمی سازندگان جو علمی هر مقطعی از تاریخ هستند و هر دانشمند جدیدی هم که قصد پژوهش داشته باشد، باید در این فضا فعالیت کند. مفهوم جامعه‌شناسی علم و هدف و غایت آن از نظر کوهن، به نوعی اقتباس نظری از مفهوم‌های اصلی در ایجاد تحول و انقلاب‌های اجتماعی در حوزه‌های علمی و تبیین تحولات علمی با مفهوم‌های عاریت گرفته شده از علوم اجتماعی است. بزرگ‌ترین شعار این مکتب «پارادایم علمی»^۳ است. اگر چه تعریف‌های متعددی از پارادایم طرح شده است (شوتز و هاج^۴، ۱۹۹۵). به طور کلی، منظور کوهن از پارادایم، الگوهای کلان فکری حاکم بر یک جامعه علمی است. به زعم کوهن (۱۹۷۰) پارادایم، مجموعه‌ای از باورها و پیش‌فرض‌های بنیادی است که در هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی و روش‌شناسی متجلی می‌شود و راهنمای کنشی افراد در زندگی شخصی و علمی است (بابیچ^۵، ۲۰۰۳). از نظر کوهن کسانی که به پارادایم‌های مشترک متعهدند، نسبت به قواعد و استانداردهای مشابهی در پژوهش و علم پایبندند. این پایبندی و اجماع آشکار ناشی از آن، پیش شرط‌های علم بهنجار^۶، یعنی پیدایش و دوام یک سنت پژوهشی ویژه به شمار می‌آیند (کوهن، ۱۳۸۳، ۹۵).

کوهن، در کتاب مشهور خود با عنوان «ساختار انقلاب‌های علمی»^۷ مراحل مختلف سیر و تحول جوامع علمی را توصیف می‌کند. او از ساختار انقلاب‌های اجتماعی برای کشف مراحل انقلاب‌های علمی الگوبرداری کرده و با بسط آن به جوامع علمی به توضیح پارادایم‌های موجود در علوم و نحوه تحول آن‌ها می‌پردازد. به زعم کوهن، همان‌گونه که جوامع دارای ساختاری اجتماعی^۸ هستند، در جوامع علمی نیز

۱. sociological school

۲. Kuhn

۳. scientific paradigm

۴. Schuts & Hatch

۵. Babich

۶. علم بهنجار به معنای پژوهشی است که به شکل استواری بر شالوده یک یا چند دستاورد علمی پیشین بنا شده است. دستاوردهایی که برخی از جامعه‌های علمی در برهه‌ای از زمان، آنها را به مثابه بنیاد عمل آینده خویش به رسمیت شناخته‌اند.

۷. The structure of scientific revolutions

۸. Social Structure

نوعی ساختار علمی وجود دارد. ساختار اجتماعی به روابط و مناسبات نسبتاً ثابت و تقریباً پایداری گفته می‌شود که میان افراد یا گروه‌های اجتماعی یک جامعه که تحت مجموعه مشترکی از ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی گرد آمده‌اند، برقرار می‌باشد. به همین سیاق، ساختار علمی در جوامع علمی، دانشمندان علوم را تحت مجموعه مشترکی از ارزش‌ها و هنجارها گرد هم می‌آورد. از نظر کوهن، انقلاب‌های اجتماعی دارای سه مرحله‌اند: مرحله نرمال^۱، مرحله بحران^۲ و مرحله انقلاب^۳. مرحله نرمال دوره‌ای است که در آن یک یا چند پارادایم بر جامعه حاکم است و افراد جامعه هیچ گونه چالشی با این پارادایم ندارند. در این مرحله دانشمندان و نظریه‌پردازان سعی می‌کنند خود را با پارادایم هماهنگ کنند و اگر در افکار و اعمال خود نسبت به پارادایم حاکم، اختلاف و اعوجاجی مشاهده کردند، خود را به انحراف متهم می‌کنند و کوچک‌ترین تردیدی به پارادایم حاکم وارد نمی‌سازند. اما اگر جامعه از مرحله نرمال عبور کرده و به مرحله بحران وارد شود، تعداد اختلاف‌ها با پارادایم حاکم افزایش می‌یابد و به تدریج جسارت و شجاعت در افراد جامعه نسبت به متهم کردن پارادایم حاکم به جای متهم کردن خود، ایجاد می‌شود. همه بحران‌ها با آشفتگی یک پارادایم و به دنبال آن، سست شدن قواعد پژوهش بهنجار آغاز می‌شوند (کوهن، ۱۷۶، ۱۳۸۳).

گذار از یک پارادایم بحران زده به یک پارادایم نوین که از آن سنت تازه‌ای از علم بهنجار بروز می‌کند، از فرایند انباشتی که از راه قرائت یا گسترش پارادایم کهن صورت می‌گیرد، بسیار متفاوت است. این گذار بیشتر عبارت از بازسازی یک رشته علمی بر بنیادهای نوین است که برخی از اساسی‌ترین تعمیم‌های نظری آن و نیز بسیاری از روش‌ها و کاربردهای پارادایم را دگرگون می‌کند. کوهن (۱۳۸۳، ۸۴-۸۳) گذار حاصله به یک پارادایم نوین را انقلابی علمی می‌نامد و اشاره می‌کند که دانشمندان هنگام رویارویی با نابهنجاری یا بحران، موضع متفاوتی نسبت به پارادایم موجود اتخاذ می‌کنند و به تناسب آن، سرشت پژوهش آنان نیز تغییر می‌کند. تکثیر خوانش‌های رقیب، آمادگی برای دست زدن به هر کوششی، بیان صریح ناخرسندی و توسل به فلسفه و بحث درباره بنیادها، علامت‌های گذار از پژوهش بهنجار به پژوهش فوق‌العاده هستند. برداشت علم بهنجار، بیش از وجود انقلاب به وجود این علامت‌ها وابسته‌اند. با افزایش اختلاف‌ها و انحراف‌ها، جامعه بحرانی می‌شود و ناسازگاری جمعی با پارادایم حاکم، جامعه را وارد مرحله انقلاب می‌کند. در این مرحله با وقوع انقلاب، پارادایم‌ها تغییر می‌کنند و پارادایمی جدید که

۱. Normal stage

۲. Critical stage

۳. Revolution stage

سازگار با جامعه است، جایگزین پارادایم قبلی می‌شود. بنابراین از نظر او، پارادایم‌ها حالت رکود و ایستایی ندارند و در حال تغییر و تحول هستند و انقلاب‌های علمی باعث تغییر آن‌ها می‌شوند. ابتدا جامعه علمی در حالت نرمال به سر می‌برد و پارادایم‌هایی بر جامعه علمی حاکم است و کل عالم و پدیده‌های آن از ورای این پارادایم‌ها مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرند و ززمه‌های مخالفت به نفع پارادایم حاکم، مرتفع یا سرکوب می‌شود. وقتی این اختلاف‌ها و نظرات مخالف زیاد شوند و تعداد منتقدان افزایش یابند، جامعه علمی وارد مرحله بحران علمی می‌شود. در این مرحله است که در پارادایم موجود، خلل و روزنه‌هایی به واسطه وجود نقدها و نظرات مخالف که به طور فزاینده مطرح می‌شوند، رخ می‌دهد. با بالا گرفتن بحران، به تدریج گفتمان غالب در جامعه علمی به نفع پارادایم جدید شکل می‌گیرد و جامعه دچار اتفاق بزرگ یا انقلاب می‌شود و پارادایم قدیمی جای خود را به پارادایم جدید می‌دهد و تغییر پارادایمی^۱ واقع می‌شود. رایج‌ترین ادعایی که طرفداران یک پارادایم نوین مطرح می‌کنند، این است که می‌توانند مسائلی را که پارادایم کهنه را به بحران کشانده است، حل کنند (کوهن، ۱۳۸۳، ۲۵۵-۲۵۴). به زعم کوهن (۱۹۷۰) نکته اصلی در ظهور یک پارادایم نوین این است که کدام پارادایم باید در آینده، پژوهش درباره مسائل یک حوزه را راهبری کند که هیچ‌یک از رقبای هنوز نمی‌تواند ادعای حل کامل بسیاری از آن‌ها را داشته باشد. کوهن معتقد است که با تغییر پارادایمی تغییر جهانی در جامعه علمی رخ می‌دهد و نحوه دیدن پدیده‌ها و ارتباط بین آن‌ها متحول می‌شود.

به دلیل اثرگذاری پارادایم علمی حاکم بر هر رشته علمی بر صاحب‌نظران، نظریه‌ها و تحول‌های علمی موجود در یک رشته، جریان شناسی کلان پارادایم‌گمیتیک^۲ در هر رشته از اهمیت برخوردار است. به نظر میل^۳ (۲۰۱۰) در طول تاریخ، حوزه گسترده تربیت ویژه بخشی از پارادایم‌های متفاوت بوده است که روابط مشخصی را بین افراد دارای ناتوانی ویژه و محیط‌شان و نوع این رابطه فرض می‌کند. بنابراین در حوزه آموزش و پرورش ویژه به عنوان رشته‌ای که عمر زیادی از آن نمی‌گذرد، مانند هر رشته علمی دیگر، این جریان شناسی کلان پارادایمیک مسئله‌ای اساسی به شمار می‌رود که منجر به شناسایی گفتگوی غالب صاحب‌نظران کشور در این عرصه خواهد شد و در نتیجه توضیح بسیاری از پدیده‌های به وقوع پیوسته در این رشته محسوب می‌شود. ضمن این که در بررسی‌های به عمل آمده تاکنون در کشور این جریان شناسی کلان پارادایمیک به انجام نرسیده است. در منابع داخل کشور به این موضوع و جریان

۱. paradigm shift

۲. paradigmatic

۳. Mitchell

شناسی پارادایمیک پرداخته نشده است؛ ارزیابی مقالات منتشر شده در فصلنامه علمی-پژوهشی «پژوهش در حیطه کودکان استثنایی»، ماهنامه علمی-ترویجی «تعلیم و تربیت استثنایی» که مجله‌های خاص حوزه آموزش و پرورش استثنایی در کشور هستند و فصلنامه علمی-پژوهشی «تعلیم و تربیت» که مجله‌ای مربوط به حوزه عام آموزش و پرورش است از اولین شماره در سال ۱۳۶۴ تا آخرین شماره ۱۳۹۱ حاکی از آن است که اغلب از جریان‌های جدید و پارادایم‌های نوین در حوزه آموزش و پرورش ویژه غفلت شده است و بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته بر مبنای پارادایم سنتی در کشور انجام شده‌اند. در منابع خارجی نیز میان صاحب‌نظران مختلف درباره پارادایم‌های موجود در رشته آموزش و پرورش ویژه توافقی مشاهده نمی‌شود. بررسی پیشینه پژوهش در خارج از کشور نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای که به قصد جریان‌شناسی کلان پارادایمیک به این موضوع بپردازد، انجام نشده است. بنابراین، این مطالعه به جریان‌شناسی کلان تغییرات و شکل‌گیری پارادایم‌ها در تربیت ویژه پرداخته و پس از بیان رابطه میان مفهوم‌هایی چون گفتمان رایج، پارادایم، الگو، و نظریه با استفاده از روش تحلیلی-تطبیقی پارادایم‌های عمده حاکم بر تربیت ویژه و تحول‌های درون پارادایمی و برون پارادایمی ایجاد شده در این حوزه را از منظر مکتب جامعه‌شناسی علم در چند گام مورد بررسی قرار داده است: الف) توصیف جریان‌شناسی‌های موجود در حوزه تربیت ویژه؛ ب) تحلیل و جمع‌بندی جریان‌شناسی‌های موجود و شناسایی جریان‌شناسی‌هایی که برای تبیین تحول‌های پارادایمیک در حوزه تربیت ویژه از نظر کوهن، قوت بیشتری دارند؛ ج) بررسی تغییر و تحول‌های پارادایمیک در تربیت ویژه با توجه و تاکید بر ایده‌های اصلی و کانونی هر پارادایم؛ و د) طرح چشم‌انداز آینده رشته تربیت ویژه با توجه به نشانه‌ها و شواهد در حال گسترش که چالش‌ها و امیدواری‌هایی را برای علم‌هنجار فعلی فراهم کرده است. ترغیب صاحب‌نظران جامعه علمی به جریان‌های کلان و نظریه‌های جدید حوزه تربیت ویژه و در نتیجه رصد و تعقیب نگاه‌های تحولی جدید در عرصه‌های نظری و عملی این حوزه علمی، آگاهی از جنبه‌های پنهان پدیده ناتوانی به مدد بهره‌مندی از نگاه‌های جدید پارادایمیک، جریان‌شناسی و سازماندهی پژوهش‌های علمی در این حوزه می‌تواند از دستاوردهای این مطالعه باشد.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل تطبیقی استفاده شد. ریگین^۱ (۱۳۸۸) پژوهش‌های موجود را به دو دسته متغیرمحور و موردمحور تقسیم کرده و پژوهش‌های دسته نخست را همان پژوهش‌های کمی-آماري

^۱. Ragin

معمول بر می‌شمارد که به دنبال کشف روابط بین متغیرها هستند و دسته دوم را پژوهش‌هایی می‌داند که برای شناسایی روابط غیرمتغیری به کار می‌روند و روش تطبیقی به زعم ریگین، جزء دسته دوم پژوهش‌ها قرار دارد. روش تحلیل تطبیقی یکی از روش‌های گوناگون تحلیل محتوای کیفی است و ناظر بر مقایسه تحلیلی افراد، گفتگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی به منظور آشکار کردن شباهت‌ها و تفاوت‌های بین آنها می‌باشد (ریوکس^۱، ۲۰۰۶ به نقل از ضرغامی، ۱۳۹۰). در روش تطبیقی از دو روش استقرایی توافق و روش اختلاف غیرمستقیم استفاده می‌شود. روش توافق اساساً به دنبال الگوهای فاقد اختلاف یا تفاوت است. در این روش نمونه‌های مختلف یک پدیده شناسایی شده و محقق تلاش می‌کند تا مشخص کند کدام یک از علت‌ها ممکن است در همه نمونه‌ها منشا تأثیر باشد. روش تفاوت غیرمستقیم، کاربست مضاعف روش توافق است. بدین معنا که در روش تفاوت غیرمستقیم از موارد نفی برای استحکام بخشیدن نتایج برگرفته از مطالعه موارد مثبت اشتراک بین نمونه‌ها نیز در جهت درک تأثیر آنها بر پدیده استفاده می‌شود (ریگین، ۱۳۸۸، ۷۱).

در دانشنامه پژوهش کیفی بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» عنوان شده و در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها مانند یک مفهوم یا یک گزاره با دیگر مفهوم‌ها یا گزاره‌ها مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفهوم‌ها و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده روابط گوناگون میان مفهوم‌ها یا گزاره‌هاست (گیون^۲، ۲۰۰۶ به نقل از ضرغامی، ۱۳۹۰). در روش تطبیقی نسبت به فراوانی نسبی انواع موارد موجود حساسیتی وجود ندارد و ماهیتی کل‌گرایانه دارد (ریگین، ۱۳۸۸، ۴۶). بنابراین، در این پژوهش ملاک تحلیل محتوا، تحلیل کمی نبوده و از معیارهای تحلیل محتوای کمی استفاده نشده است، بلکه به بررسی محتوای متون مهم و اثرگذار در حوزه تربیت ویژه که واجد ویژگی‌ها و شاخص‌های خاصی بودند، جهت تحلیل گزاره‌ها و مفاهیم آنها استفاده شد. این ویژگی‌های خاص و شاخص‌ها در متون انتخابی فارسی و انگلیسی عبارتند از: الف) متونی که نویسندگان آنها صاحب‌نظرانی هستند که مقاله‌های نظری، کتاب‌ها و آثار آنها در حوزه تربیت ویژه جز پرآستانه‌ترین مقاله‌ها بوده‌اند؛ ب) اثرشان بارها تجدید چاپ شده است؛ ج) متن اصلی در حوزه تربیت ویژه محسوب می‌شوند؛ د) بیشتر به مباحث نظری اختصاص دارند؛ و ه) مورد تایید متخصصین علوم تربیتی و تعلیم و تربیت ویژه بوده‌اند. لازم به ذکر است

^۱. Rihoux

^۲. Given

که سه مقاله از مجموع سیزده مقاله کتاب «نظریه‌پردازی تربیت ویژه»^۱ انتخاب شدند که توسط کلارک و همکارانش^۲ در سال ۱۹۹۸ گردآوری و تدوین شده است. محور اصلی این کتاب، بحث درباره نظریه پردازی، چالش‌های نظریه‌پردازی، پارادایم‌ها و رویکردهای نظری برخاسته از آنهاست. در معرفی این کتاب تصریح شده است که این کتاب توسط افراد صاحب نام رشته تربیت ویژه در انگلستان و دیگر کشورها تألیف شده و متن اساسی برای دانشجویان و اساتید این رشته به شمار می‌رود. سایر کتاب‌ها و مقاله‌ها نیز با توجه به شاخص‌ها و معیارهای فوق جهت تحلیل انتخاب شدند.

جریان شناسی کلان پارادایمی در تربیت ویژه

در این پژوهش جریان شناسی کلان پارادایمی تربیت ویژه در سه گام به شرح زیر مورد بررسی قرار گرفتند.

الف) توصیف جریان شناسی‌های موجود

میل (۲۰۱۰) از سه پارادایم عمده در این حوزه نام می‌برد: پارادایم روان‌شناسی-پزشکی^۳، پارادایم جامعه‌شناسی-سیاسی^۴ و پارادایم سازمانی^۵. میل اشاره می‌کند که در حال حاضر در اغلب کشورهای ترکیبی از هر سه پارادایم در تربیت ویژه دیده می‌شود، اما پارادایم مسلط، پارادایم روان‌شناسی-پزشکی است که هنوز حامیان خود را از دست نداده است. حتی هنگامی که دو پارادایم دیگر تاکید خود را از فرد بر محیط متمرکز کردند، در سال‌های اخیر حمایت از پارادایم روان‌شناسی-پزشکی بیشتر هم شده است. در راستای جریان شناسی کلان در تربیت ویژه، اسکاید مور^۶ (۱۹۹۶) نیز مانند میل (۲۰۱۰) از سه پارادایم حاکم در تربیت ویژه نام می‌برد که عبارتند از: پارادایم پزشکی روان‌شناختی^۷، پارادایم جامعه‌شناختی^۸ و پارادایم سازمانی^۹.

۱. Theorizing Special Education

۲. Clark

۳. psycho-medical paradigm

۴. socio-political paradigm

۵. organisational paradigm

۶. Skidmore

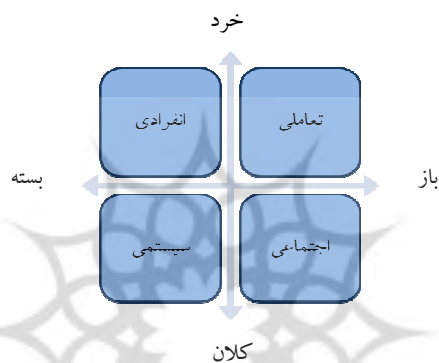
۷. psychomedical paradigm

۸. sociological paradigm

۹. organisational paradigm

بلیدیک و فربر^۱ (۱۹۷۹) در حوزه تربیت ویژه از چهار پارادایم عمده نام می‌برند. این پارادایم‌ها و نوع نگاهی که در هر پارادایم به ناتوانی وجود دارد، عبارتند از: ۱) پارادایم انفرادی - نظریه‌ای^۲ (ناتوانی به عنوان یک دسته‌بندی پزشکی)؛ ۲) پارادایم تعاملی - نظریه‌ای^۳ (ناتوانی به عنوان یک برچسب)؛ ۳) پارادایم سیستمی - نظریه‌ای^۴ (ناتوانی به عنوان یک محصول سیستمی)؛ و ۴) پارادایم اجتماعی - نظریه‌ای^۵ (ناتوانی به عنوان یک تولید اجتماعی) (به نقل از استنگویک، ۱۹۹۸، ۱۴۵-۱۴۲). استنگویک (۱۹۹۸) برای تشریح این پارادایم‌ها و همچنین مفهوم‌های خرد-کلان و بسته-باز که در شکل (۳) نشان داده شده است، به معرفی رویکردهای متمایز روان‌شناسی و تعریف ناتوانی از منظر این رویکردها می‌پردازد.

شکل ۳: چهار پارادایم عمده در تاریخ تربیت ویژه



در این طبقه‌بندی هر پارادایمی توجه را به منبع متفاوتی در ساخت واقعیت اجتماعی - ترسیم انواع متفاوت دانش - معطوف می‌کند. در این شکل تمایز خرد و کلان^۶ به بخش یا سطح تجزیه و تحلیل یک پدیده مشخص (معلولیت/ ناتوانی) اشاره دارد. همچنین، در این تمایز، تفاوتی بین تجزیه و تحلیل ناتوانی بر حسب فرایندهای مرتبط با باز تولید طبقه اجتماعی (که ناتوانی به وسیله فرایندهایی در یک سطح اجتماعی تعریف می‌شود) با تعریف ناتوانی بر حسب فرایندهایی که بیشتر با اختلال فردی مربوط است، وجود دارد. با وجود این، این تفاوت بر رابطه بین تربیت ویژه و سایر علوم به عنوان دو رویکرد که به مبانی متفاوت

1. Bleidick & Ferber
2. the individual-theoretical paradigm
3. the interaction-theoretical paradigm
4. the system-theoretical paradigm
5. the society-theoretical paradigm
۶. micro & macro

دانش مربوط می‌شوند، اثر می‌گذارد. این رابطه، در دو ویژگی بسته یا باز^۱ توصیف شده است. شواهد زیادی وجود دارد که اغلب رشد و توسعه در سایر علوم، دلالت‌های گسترده‌ای در تربیت ویژه داشته‌اند. به طور مثال، انتقاد به آزمون‌های هوش، طبقه‌بندی و جایگذاری خاص به عنوان نتیجه رشد و توسعه علم جامعه‌شناسی، تغییر پارادایم جامعه‌شناسی نظم دهی به جامعه‌شناسی تغییر بنیادی باعث ظهور طبقه‌بندی‌های جدیدی شده‌اند. در واقع، ریشه تحول‌های درون رشته‌ای در حوزه تعلیم و تربیت ویژه را می‌توان در تحول‌های برون‌رشته‌ای و از جمله رشته‌های مادر و اثرگذار بر سایر رشته‌ها همچون فلسفه علم ملاحظه کرد. به طور نمونه، یکی از این شواهد چهارچوب پیشنهادی بارل و مورگان^۲ (۱۹۷۹) است. بارل و مورگان با استفاده از مفهوم پارادایم کوهنی و جامعه‌شناسی علم در حوزه مدیریت و نظریه سازمان، جهت ترسیم نقشه قلمروی نظریه سازمان، ماتریسی چهار پارادایمی که متشکل از دو محور با پیش‌فرض‌های متفاوت نسبت به علوم اجتماعی و ماهیت جامعه ارائه کرده‌اند. محور افقی مربوط به پیش‌فرض‌های نظریه‌پردازان درباره ماهیت جهان اجتماعی و چگونگی بررسی و تفحص آن است. این محور میان دو رویکرد ذهنی گرا^۳ و عینی گرا^۴ تقسیم شده است. دیدگاه عینی گرا فرض می‌کند که واقعیت قابل دریافت عینی و بی‌طرفانه است و کانون توجه آن بر رفتار قابل مشاهده استوار است. در مقابل رویکرد ذهنی گرا بیشتر بر نحوه معنابخشی افراد به موقعیت متمرکز است و عنوان می‌کند که هیچ ابزار بی‌طرفانه‌ای برای قضاوت درباره واقعیت وجود ندارد. در محور عمودی ماتریس، پیش‌فرض‌های مربوط به ماهیت اجتماع در دو سوی طیف دیده می‌شود. در یک سر جامعه‌شناسی نظم دهی^۵ و در مقابل جامعه‌شناسی تغییر بنیادی^۶. اولی فرض می‌کند که جامعه و نهادهای آن با مشخصه‌های توازن بنیادین، اجماع و انسجام و بدون تفاوت‌های اساسی منافع میان گروه‌های مختلف جامعه شناخته می‌شوند. از این منظر، حفظ شرایط موجود مشروعیت داشته و هرگونه تعارض، بی‌نظمی محسوب می‌شود. در مقابل، جامعه‌شناسی تغییر بنیادی چنین فرض می‌کند که جامعه کلاف سردرگمی از تعارض‌های بنیادی، تحکم و محروم‌سازی

۱. open & closed

۲. Burrell & Morgan

۳. subjectivist

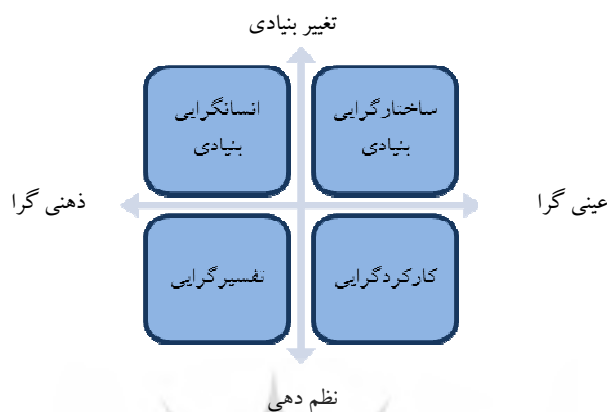
۴. objectivist

۵. sociology of regulation

۶. sociology of radical change

است. بارل و مورگان ساختارگرایی بنیادی، انسان‌گرایی بنیادی، کارکردگرایی و تفسیرگرایی^۱ را به عنوان چهار پارادایم اصلی در جامعه‌شناسی برشمرده و در ماتریس خود به نحوی که در شکل (۴) قابل مشاهده است، جای می‌دهند (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۸۹، ۷۴۴).

شکل ۴: چهار پارادایم عمده در حوزه نظریه سازمان و ماهیت جامعه از دیدگاه بارل و مورگان



اسکرتیک^۲ (۱۹۹۵) از چهار فراتئوریه یا جهت‌گیری نظری سخن می‌گوید که حاصل چهار پارادایم نوین در اندیشه‌های علوم اجتماعی است و به زعم اسکرتیک می‌تواند منشا اصلاح نظر و عمل در تربیت ویژه باشد. این چهار فراتئوریه عبارتند از: انسان‌گرایی بنیادین^۳، ساختارگرایی بنیادین^۴، تفسیرگرایی^۵ و کارکردگرایی^۶. این فراتئوریه‌ها در ماتریس بارل و مورگان نیز اشاره شدند و نشان می‌

۱. در انسان‌گرایی بنیادی، فرض اصلی این است که انسان‌ها در دام همان واقعیت‌های اجتماعی گرفتار آمده‌اند که خود در ساختشان سهیم بوده‌اند و بنابراین هدف، رهاسازی انسان از این محدودیت‌هاست. پیش‌فرض اصلی در ساختارگرایی بنیادین این است که جامعه و سازمان‌ها استثمارگر و تفوق‌طلب بوده است. از این رو هدف، تحلیل بیطرفانه این فرایندها و تناقض‌های آنهاست تا بدین ترتیب امکان تغییر اجتماعی فراهم شود. در کارکردگرایی که نفوذ زیادی بر اندیشه‌های اجتماعی داشته و دارد، پیش‌فرض اصلی این است که جامعه و نهادهای آن وجود عینی ملموسی دارند که وضع موجود نظام یافته‌ای را پدید می‌آورند که این وضعیت به صورت عینی و از طریق روش علمی موشکافانه قابل تحلیل است. در نهایت در تفسیرگرایی، فرض بر این است که پدیده‌ها هیچ‌گونه وجود مستقل پیشینی ندارند و باید از نقطه نظر افراد درگیر در آنها درک شوند تا بدین صورت دریافت که تفاسیر مشترک از واقعیت به چه نحو ایجاد و حفظ شده است (مکولی، دبرلی و جانسون، ۱۳۸۹).

۲. Skrtic

۳. radical humanist

۴. radical structuralist

۵. interpretivist

۶. functionalist

دهند که تحول‌های برون رشته‌ای در اندیشه‌های علوم اجتماعی تا چه حد در تعلیم و تربیت ویژه نیز اثرگذار است. لوئیس (۱۹۹۸) در طبقه بندی دیگری از پارادایم‌های مطرح در عرصه تربیت ویژه از دو پارادایم که او یکی را پارادایم کهنه^۱ و دیگری را پارادایم نوظهور^۲ می‌خواند، نام می‌برد. به اعتقاد او پارادایم اول، پارادایمی تحویلی^۳ درباره بشر ارائه می‌دهد و پارادایم جدید پارادایمی کل نگر^۴ نسبت به انسان است. همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، دسته‌بندی پارادایمی ارائه شده توسط صاحب‌نظران حوزه تربیت ویژه از دو پارادایم تا چهار پارادایم متغیر است.

جدول ۱: دسته بندی‌های پارادایمی ارائه شده توسط برخی از صاحب نظران حوزه تربیت ویژه

صاحب نظر	دسته بندی پارادایمی
لوئیس (۱۹۹۸) و هوشینز (۱۹۸۹)	پارادایم کهنه نیوتنی/مکانیکی و پارادایم در حال ظهور کل نگر
اسکایدمور (۱۹۹۶)	پارادایم کاهش گرایانه/ تحویلی و پارادایم غیر کاهش گرایانه/ غیر تحویلی
میچل (۲۰۱۰)	پارادایم پزشکی روان شناختی؛ پارادایم جامعه شناختی و پارادایم سازمانی
بلیدیک و فربر (۱۹۷۹)	پارادایم روان شناسی-پزشکی؛ پارادایم جامعه شناسی-سیاسی و پارادایم سازمانی پارادایم انفرادی- نظریه‌ای؛ پارادایم تعاملی- نظریه‌ای؛ پارادایم سیستمی- نظریه‌ای؛ و پارادایم اجتماعی- نظریه‌ای

ب) تحلیل و جمع‌بندی جریان شناسی‌های موجود

عقاید هسوسیز و لوئیس درباره ماهیت رشته تربیت ویژه متفاوت است به گونه‌ای که هسوسیز (۱۹۸۹) رشته تربیت ویژه را بخشی از یک پارادایم واحد می‌داند که چند قرن است بر علوم و مطالعات اجتماعی غلبه یافته است، در حالی که به نظر لوئیس (۱۹۹۸) این رشته از نظریه پردازی‌های عام موجود در تعلیم و تربیت و علوم انسانی جدا شده و موجودیتی مستقل دارد. بنابراین، پارادایم خاص خود را دارد. با وجود این تفاوت و گذشت حدود یک دهه فاصله در ارائه دسته‌بندی پارادایمی توسط این دو

۱. old paradigm

۲. emergent paradigm

۳. old paradigm

۴. reductioist

صاحب نظر، دسته بندی لوپس و هوشینز شباهت زیادی به هم داشته و نسبت به دسته‌بندی اسکایدر مور و بلیدیک و فربر و همچنین میچل کلی تر است.

لوپس پارادایم کهنه/سستی در تربیت ویژه را منبعث از پارادایم نیوتنی/ مکانیکی/ اثبات‌گرایی/ نوین^۱ حاکم برشمرده است. در پارادایم نیوتنی/ مکانیکی، جهان بر حسب استعاره ماشین نگریسته می‌شود. سخن اصلی پارادایم نیوتنی/ مکانیکی این است که اگر مجموعه‌ای از داده‌های مطالعاتی یا حسی در اختیار باشد، آنگاه می‌توان با استفاده از قواعد منطقی استقرا، از داده‌ها به فرضیه یا نظریه رسید (کاپرا، ۱۹۸۲). در واقع مبانی کشف دانش در این پارادایم جستجو برای نظم، نظریه‌های تعمیم‌پذیر و اطلاع از چگونگی کار هر بخش از این ماشین بزرگ است. بنابراین، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در این پارادایم، تحویلی یا کاهش‌گرایانه است. در مقابل نگاه کاهش‌گرایانه این پارادایم، پارادایم کل‌نگر به تمامیت پدیده و همه جنبه‌های آن یعنی احساس، درک مستقیم و بافت اجتماعی^۳ توجه دارد. نکته کلیدی تمایز بین کل‌نگری و تقلیل‌گرایی این است که در کل‌نگری ادعا می‌شود که کل پدیده چیزی بیش از جمع اجزای آن پدیده است. در کل‌نگری فهم یک پدیده تنها از طریق فهم اجزای گوناگون آن و سپس ترکیب این اجزای از هم گسسته دانش برای فهم کلیه آن پدیده، نامناسب تلقی می‌شود؛ چرا که در کل‌نگری، نوع ارتباط این بخش‌ها و روابط بین آنها و سایر عوامل تاثیرگذار نیز از جنبه‌های مهم درک و فهم آن پدیده به شمار می‌روند. یک مطالعه کل‌نگر نیازمند تلاشی منظم است و اعتبار یافته‌های آن از بررسی کل‌نگر به یک پدیده بر اساس اصول کل‌نگری و نه تاکید بر حقیقت مطلق به دست می‌آید. در کل‌نگری ادعا می‌شود که همه دانش بشری موقتی و ناتمام است. مانند داستان فیل و مردان نابینا که بر اساس آن هر شش مرد نابینا در پی شناسایی فیل، به معرفت متفاوتی از آن دست یافتند. اگرچه هر یک از این معرفت‌ها معرف بخشی از پدیده مورد نظر می‌شود، اما با جمع این شش معرفت نیز معرفت کامل نسبت به پدیده (فیل) فراهم نمی‌شود. بنابراین، معرفت و شناخت ما از کل، همواره محدود به چشم انداز فعلی ماست. برخلاف مردان نابینا که هر کدام سعی داشتند دیگران را متقاعد کنند که دیدگاه آن‌ها از آن موجود، درست است و سایر دیدگاه‌ها را نفی می‌کردند، در چشم انداز کل‌نگر همیشه در به روی اطلاعات جدید باز است و اندیشه‌ها و نظرهای متناقض به عنوان شواهد نادرست تلقی نمی‌شوند، بلکه به عنوان فرصتی برای آشکار شدن بیشتر ابعاد کل که ادراک‌های متفاوتی از خود را سبب شده است، نگریسته می‌شوند. البته، چشم انداز کل‌نگر به

۱. newtonian/ mechanistic/ positivist/ modern

۲. Capra

۳. feeling, intuition & social context

این معنا نیست که هر کسی حرفی بزند و ادعا کند دیدگاه خود را از کل ارائه می‌کند، چرا که این چشم انداز نیز بر مبنای اصولی شکل گرفته که از آن حمایت می‌کند. پارادایم کل‌نگر به مثابه مبنای نظری در تربیت ویژه شامل تغییر از «یک عقلانیت روشی به یک خردورزی انسانی»^۱ است (برنشتاین^۲، ۱۹۸۳) یا تغییر از «یک الگوی علم طبیعی به یک الگوی علم انسانی»^۳ (لانو^۴، ۱۹۸۶) است. مفروضه‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه طبقه‌بندی منتخب در این پژوهش در قالب دو پارادایم کاهش‌گرا و کل‌گرا به طور خلاصه در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: مفروضه‌های هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه پارادایم‌های دو گانه

روش‌شناسی	معرفت‌شناسی	هستی‌شناسی	دسته بندی پارادایمی
مشاهده‌گر (پژوهشگر) به صورت عینی و بیطرفانه می‌تواند واقعیت خارجی (ناتوانی) را مشاهده کند و از طریق گردآوری داده‌های تجربی لازم در مورد واقعیت خارجی موجود، نظریه را به صورت عینی آزمون کند (رشد روش‌های کمی و آماری و تعمیم‌های حاصل از آن)	دانش قطعی و قابل دستیابی است و واقعیت را می‌توان با شیوه‌های ساختاریافته و منظم، احصا نمود. تقلیل پدیده ناتوانی به یک سری نشانگان قابل مشاهده جهت شناخت ناتوانی	ناتوانی/ معلولیت مستقل از ساختارهای ادراکی یا شناختی ما، در خارج از ما وجود دارد.	پارادایم کهنه نیوتنی/ مکانیکی / کاهش‌گرایانه/ تحویلی (لوئیس، ۱۹۹۸ و هوشینز، ۱۹۸۹)

۱. a rationality of method to a human rationality

۲. Bernstein

۳. a natural science model to a human science model

۴. Lano

مشاهده گر (پژوهشگر) بی- طرف نیست و مطالعه پدیده‌های اجتماعی به دلیل پیچیدگی و کلی بودن، نیازمند روش‌های خاص خود هستند.	همه دانش بشری موقتی و ناتمام است و معرفت و شناخت ما از کلیه یک پدیده، همواره محدود به چشم انداز فعلی ما از آن پدیده است. توجه به کلیه پدیده ناتوانی و شخص ناتوان نه صرفاً نشانگان قابل مشاهده	آنچه ما ناتوانی می‌پنداریم، آفریده و بازتاب آگاهی و شناخت ماست و ناتوانی، جایگاه مستقلی خارج از کنش دانستن ما ندارد. احساس، درک مستقیم و بافت اجتماعی در درک کلیه هر پدیده از جمله ناتوانی اثرگذار است.	پارادایم غیر کاهش- گرایانه / غیر تحویلی / پارادایم در حال ظهور کل نگر
--	---	---	--

همان‌گونه که از بررسی جریان شناسی لوئیس در باب پارادایم کهنه و نوظهور در ارتباط با طبقه‌بندی هوش‌سینز در تربیت ویژه بر می‌آید، این دو طبقه‌بندی به دلیل برخورداری از مجموعه‌ای از فرضیه‌ها، ارزش‌ها و روش‌شناسی‌های پارادایگماتیک مشابه به رغم دو نام‌گذاری متفاوت، پارادایم‌های یکسانی را در بر می‌گیرند و پارادایم کهنه از نظر لوئیس همان پارادایم کاهش‌گرایانه / تحویلی از نظر هوش‌سینز است و پارادایم نوظهور لوئیس نیز با پارادایم کل نگر هوش‌سینز مطابقت دارد. همان‌طور که لوئیس نیز در توضیح پارادایم کهنه و نوظهور به ترتیب از پارادایم کاهش‌گرایانه نیوتنی و غیر کاهش‌گرایانه و کلی به عنوان «معادل برای پارادایم کهنه و نوظهور» نام می‌برد (لوئیس، ۱۹۹۸، ۹۵).

به نظر می‌رسد پارادایم‌های سه‌گانه اسکایدر مور و میچل نیز تحت تأثیر پارادایم کلان کاهش‌گرا / تحویلی قابل سازماندهی هستند، زیرا اسکایدر مور خود نیز بر مبتنی بودن پارادایم‌های سه‌گانه بر فرضیه‌های تحویل‌گرایی اذعان دارد، اما از پارادایم جدید یا نوظهوری خبر نمی‌دهد، اسکایدر مور فقط اشاره می‌کند که هر سه این پارادایم‌ها از فرضیه‌های کاهش‌گرایانه / تحویلی برخوردارند. او به جای تأکید بر پارادایم جدید، بر لزوم توجه به چهارچوبی غیر کاهش‌گرایانه / تحویلی در پژوهش‌هایی که در حوزه تربیت ویژه انجام می‌شوند، تأکید می‌کند. زیرا به عقیده او یادگیری، فرایندی تعاملی و پیچیده است و نظام مدرسه‌ای، ساختی اجتماعی دارد و تجزیه و تحلیل‌های دیالکتیکی در این نظام و ابهام‌سازمانی موجود در آن، مسائلی پیچیده و کلی هستند که نیازمند استفاده از روش‌های خاص مطالعه می‌باشند.

دسته‌بندی بلیدیک و فربر در قالب چهار پارادایم، بیانگر چهار جهت‌گیری و نه پارادایم است؛ پارادایم اول و دوم پیش‌فرض‌های نسبتاً یکسانی نسبت به ناتوانی دارند و پارادایم سوم و به ویژه چهارم به سوی کل‌نگری نسبت به ناتوانی/ معلولیت حرکت می‌کنند.

لویس در انتقاد از اسکرتیک ضمن به کار بردن اصطلاح جهت‌گیری نظری به جای پارادایم در اشاره به چهار فرانتزیه بیان شده توسط اسکرتیک، بیان می‌کند که اگرچه این جهت‌گیری‌های نظری، مدرن هستند و از یکدیگر قابل تفکیک می‌باشند، ولی پارادایم‌های مختلف کوهنی نیستند و از نظر لویس، اسکرتیک نتوانسته است به ارائه پارادایم‌های علمی آنچنان که در مکتب جامعه‌شناسی کوهن مطرح می‌شود، دست یابد. هوشوسیز (۱۹۹۵) نیز نظام طبقه‌بندی اسکرتیک را فارغ از تمایزگذاری بین دیدگاه‌های جهانی تحویلی و غیرتحویلی دانسته و بر این باور است که دیدگاه‌های ساختارگرایی رادیکال و کارکردگرایی از فرضیه‌های کاهش‌گرایانه/تحویلی بهره می‌گیرند و در عین حال چشم‌اندازهای تفسیری و انسان‌گرایانه از پارادایمی کل‌گرا و غیر کاهش‌گرایانه/تحویلی حکایت می‌کنند.

ج) مراحل تغییر و شکل‌گیری پارادایم در تربیت ویژه

بر اساس تحلیل و جمع‌بندی ارائه شده در این نوشتار، دو پارادایم کاهش‌گرا/تحویلی و غیرتحویلی/کل‌نگر به عنوان دو جریان کلان با پیش‌فرض‌های کاملاً متفاوت به عنوان پارادایم‌های رقیب در تربیت ویژه در نظر گرفته شده و بر این اساس مراحل شکل‌گیری و تغییر این دو جریان کلان پارادایماتیک در ادامه مورد بررسی و بحث قرار می‌گیرد.

۱) مرحله پیش‌پارادایمی و تعدد مکاتب فکری

آنچه در نتیجه بررسی پیش‌پارادایم‌های موجود در تربیت ویژه حاصل شد، شناخت جریان‌ها و گفتمان‌هایی است که در رابطه با وجود تفاوت‌ها در جامعه انسانی و نحوه مواجهه با این تفاوت‌ها در بین افراد یک جامعه در گذشته تاریخی این رشته قابل پیگیری است. از ابتدای خلقت، انسان با مسئله افرادی مواجه بوده است که به دلیل بیماری، تصادف، یا وراثت با دیگر افراد جامعه تفاوت داشتند و نمی‌توانستند در جامعه مانند اکثریت عمل کنند. تا اواخر قرن هجدهم که تربیت ویژه رسمیت یافت (کرک و جانسون، ۱۳۸۲) سنت مشخصی نسبت به نگرش و مواجهه با این افراد وجود نداشت. آثار به جای مانده و شواهد تاریخی نشان می‌دهد که در برخی جوامع این افراد را از سایر اعضای جامعه دور می‌کردند و حتی

در برخی جوامع آنها را به دریا می‌انداختند. چنانکه «در یونان و روم قدیم، افراد مبتلا به عقب ماندگی ذهنی مورد سرزنش و آزار و اذیت قرار می‌گرفتند. آنها سربار جامعه تلقی می‌شدند و کشتن کودکان عقب مانده توسط والدین به منظور اصلاح جامعه امر غیرمنتظره‌ای نبود.» (کاکاوند، ۱۳۸۵، ۷۴).

در بعضی جوامع بیشتر در سایه تعالیم مذهبی سعی می‌شد با این افراد مدارا شود. تعالیم مسیح، نگرش مردم را نسبت به افراد معلول و عقب ماندگان ذهنی تغییر داد و تلاش‌های محدودی به منظور حمایت و رفاه حال آنها صورت گرفت. در قرون وسطی، در اروپا و شرق این گفتمان دوباره در خصوص افراد استثنایی و از جمله افراد عقب مانده ذهنی رواج یافت که این افراد قابلیت مراقبت از سوی جامعه را ندارند (روزن و کلارک^۱ به نقل از کاکاوند، ۱۳۸۵). با شروع رنسانس، علاقه به کارهای علمی، تعلیم و تربیت و انسان‌گرایی به وجود آمد و باعث شد تا از اواخر قرن هجدهم به بعد، فهم درباره افراد دارای ناتوانی و کار با آنها سیر تحولی و تکامل تدریجی داشت باشد. این سیر تحولی از اندیشه‌های اولیه که بر مغایرت‌ها و تفاوت‌ها تأکید داشت و از طریق چهارچوب‌های مدیریت اجتماعی و نظری به جداسازی این افراد از اکثریت جامعه مشروعیت می‌بخشید و بر آسیب‌شناسی و نقص تمرکز داشت به سوی اندیشه‌های بشری، فراگیرسازی، حقوق شهروندی و نیاز به حمایت‌های بیشتر تغییر جهت داد.

۲) مرحله نرمال - یک پارادایم واحد

پیدایش حوزه تربیت ویژه، همزمان با اوج رشد «علم‌گرایی»^۲ و «وحدت روش شناختی»^۳ بود. در این دوران اثبات‌گرایی و حمله آن به شناخت‌شناسی‌های متافیزیکی پیشین و تلاش برای نسخه‌برداری از روش‌های علوم طبیعی در علوم انسانی و اجتماعی نفوذ گسترده‌ای بر مطالعات، آثار و نشریه‌ها و محافل علمی داشت. پیش فرض اساسی اثبات‌گرایان پایبندی آنان به تجربه بود. اثبات‌گرایان منطقی که اندیشه‌هایشان ریشه در کارهای بیکن، دکارت، لاک، کنت و میل دارد، بر این نکته تأکید می‌کنند که علم باید بتواند از طریق کشف قوانینی که امکان پیش‌بینی، دست‌کاری و کنترل پدیده‌های اجتماعی و طبیعی را فراهم می‌آورد، دانش و نظریه‌هایی برای کنترل جهان طبیعی و اجتماعی تولید و ارائه دهد (تایلز^۴، ۱۹۸۷ به نقل از استنگویک، ۱۹۹۸). در چنین فضای حاکم بر جامعه علمی، نظریه‌هایی در حوزه تربیت ویژه

^۱. Rosen & Clark

^۲. scientism

^۳. methodological monism

^۴. tiles

مطرح شدند که در دسته کلی الگوهای^۱ ناکارایی^۲ (که ناتوانی را مبتنی بر نقص ذاتی تعریف می‌کنند) جای می‌گیرند. در این الگوها ناتوانی به وسیله نبود شایستگی‌های ذاتی در فرد ناتوان توضیح داده می‌شوند و با ارجاع به هنجارهای تخمین زده شده، توصیف می‌شوند. آموزش بیشتر به سوی این نقص‌های ذاتی معطوف می‌شد. شخص ناتوان به عنوان کسی که روی دامنه چپ یک منحنی توزیع نرمال جمعیت جای می‌گیرد یا کسی که توانایی انجام وظایف اجتماعی مورد انتظار معینی را ندارد، قلمداد می‌شود. در این الگو بر صفت و خصیصه‌های فردی تمرکز می‌شود. توانایی‌ها به عنوان چیزی نگریسته می‌شوند که می‌توانند جدایی از چشم‌انداز اجتماعی مطالعه شوند. پیشوند «نا»^۳ در کلمه‌های ناکارایی، ناتوانی یا نقص^۴ در ادبیات مورد استفاده این الگوها بر چنین درکی دلالت دارد. نظریه‌های این دسته شامل الگوی پزشکی است که از پیدایش تربیت ویژه تا اواخر دهه ۱۹۵۰ حاکم بودند. الگوی روان‌شناسی دهه ۱۹۶۰-۱۹۷۰ و الگوی راهبردهای شناختی/یادگیری دهه ۱۹۸۰ با وجود تفاوت در متغیرها، از پارادایم واحدی سرچشمه می‌گیرند.

در الگوی پزشکی، افرادی چون ایتار^۵، سگین^۶، مونته سوری^۷، دکرولی^۸ و بینه^۹ نقش اصلی را ایفا کردند. بیشتر کمک‌کنندگان به رشته آموزش و پرورش کودکان استثنایی/ تربیت ویژه در آغاز به جز بینه پزشک بودند. دلیل توجه پزشکان و روان‌پزشکان به حوزه تربیت ویژه را می‌توان از دو منظر موردنظر قرار داد. نخست اینکه، حوزه تربیت ویژه در دنیا با کار روی افراد دارای نقص ذهنی یا عقب ماندگی ذهنی شروع شد و متخصصان تعلیم و تربیت مایل بودند که مسئولیت طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی این افراد را به پزشکان و روان‌شناسان واگذار نمایند، چرا که ناتوانی ذهنی را نقصی جسمی و روحی تلقی می‌کردند (کرک و جانسون، ۱۳۸۲).

۲. الگوها در یک تعریف کلی به قول کوهن نمونه‌های قابل قبول تمرین‌های علمی هستند که در خود، قانون، نظریه، کاربرد و ابزار را دارا می‌باشند (بایچ، ۲۰۰۳).

۲. deficiency models

۳. "dis/de"

۴. deficiency, disability and defect

۵. Itard

۶. Seguin

۷. Montessori

۸. Decroly

۹. Binet

با رواج نظریه‌های شناختی-رفتاری که الگوی غالب روانشناسی کنونی را نیز تشکیل می‌دهند (گرینبرگ^۱، ۲۰۱۰ به نقل از فالتا^۲، ۲۰۱۱، ۳۹) و بر اهمیت یادگیری، شرطی‌سازی و الگوبرداری در ایجاد معنا تاکید دارند (پیترسون^۳، ۱۹۹۹ به نقل از فالتا، ۲۰۱۱، ۳۹) الگوهای طراحی برنامه‌های درسی رویه‌ای برای آموزش و پرورش افراد معلول به کار گرفته شد. در این مرحله، روان‌شناسی اغلب شامل روان‌شناسی سنتی با تاکید بر پژوهش تجربی و شرایط کنترل شده بود. در این رویکرد که در کارهای بینة نیز دیده می‌شود، فعالیت کودک یا بزرگسال به عنوان نوعی سازگاری در یک محیط ثابت فرض می‌شود. این رویکرد به تعریف‌های هنجاری^۴ از ناتوانی گرایش دارد و در آن ناتوانی برحسب هنجارهای رشد ادراکی و مهارت‌های سازشی تعریف می‌شد (مورس^۵، ۱۹۹۶ به نقل از استنگویک، ۱۹۹۸، ۱۴۴-۱۴۳). بررسی الگوهای فوق‌نشان می‌دهد که این الگوها بر فرضیه‌هایی مبتنی هستند که از پارادایم یکسانی حکایت دارند. این فرضیه‌ها عبارتند از:

- ۱) ناتوانی به عنوان یک پدیده عینی مورد توجه قرار می‌گیرد تا توضیحی درباره یک پدیده؛
- ۲) تمام این الگوها، علت و درمان را به طور مستقیم معطوف به فرد می‌کنند؛
- ۳) هر الگو تشخیص و عیب‌شناسی خاصی را پیشنهاد می‌کند که هدف آن مستندسازی نقص‌های مشخص است؛
- ۴) هر الگو سعی دارد تا یادگیری را به بخش‌های مختلف تقسیم کند؛
- ۵) روش‌های تدریسی که هر یک از این الگوها پیشنهاد می‌کنند بر این پیش‌فرض استوارند که آموزش، زمانی بیشترین اثرگذاری را دارد که سخت کنترل شده باشد و یادگیرنده به طور قابل ملاحظه‌ای در این پیش‌فرض، منفعل در نظر گرفته می‌شود؛
- ۶) نظام‌های تشخیص پیشنهادی در هر یک از این الگوها، ماهیت مداخله را نیز تعیین می‌کند؛
- ۷) آموزش در هر الگو بر محور کمبودها و نقصان‌های فرد انجام می‌شود؛
- ۸) تدریس و یادگیری در هر الگو فرایندی یک‌سویه تلقی می‌شود. معلم چیزی را که یاد داده می‌شود، می‌داند و دانش‌آموز آن را یاد می‌گیرد؛

۱. Greenberg

۲. Falletta

۳. Peterson

۴. normative definitions

۵. Morss

- ۹) هر الگو وضعیت‌های درست و غلط درباره تدریس و یادگیری را فرض می‌کند؛
 ۱۰) تقریباً هر الگویی هدف‌های مدرسه را بیشتر از هدف‌های زندگی ارتقا می‌دهد؛
 ۱۱) در هر یک از این الگوها از تجزیه کلیت دانش‌آموزان به بخش‌های مجزا حمایت می‌شود (پاپلین، ۱۹۸۸).

۳) مرحله بحران - انحلال پارادایم

چنانکه اشاره شد، پارادایم روان‌شناسی - پزشکی به عنوان پارادایم مسلط بر حوزه تربیت ویژه بر فرضیه‌هایی مبتنی است که بر نقص‌های درونی افراد تاکید دارد (کلارک و همکاران، ۱۹۹۵؛ به نقل از میچل، ۲۰۱۰). به طور تاریخی این پارادایم در تشخیص و درمان تربیتی دانش‌آموزان دارای ناتوانی، بیشتر گسترش یافته و مورد استفاده قرار گرفته است. همان‌طور که اکرمین و همکارانش^۱ (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌سازند در الگوهای منبعث از این پارادایم، دانش‌آموزان تشخیص‌های پزشکی مبتنی بر آسیب‌های روان‌شناختی و یا فیزیکی دریافت می‌کنند و نقاط قوت و ضعف آنها در این حوزه‌ها برای تربیت و آموزش شناسایی می‌شود. با این کار دانش‌آموزان در گروه‌های مشابه و سطوح کارکردی یکسان جهت هدف‌های آموزشی طبقه‌بندی می‌شوند (نقل از میچل، ۲۰۱۰). الگوهای این پارادایم، به دلایل چندی زیر سوال رفت. کریستن سن^۲ (۱۹۹۶) این دلایل را شامل این موارد می‌داند؛ نخست اینکه این پارادایم باعث می‌شود شکست دانش‌آموز به نقص یا بی‌کفایتی درون فردی او نسبت داده شود. بنابراین، بر نقشی که نظام‌های تربیتی تحمیلی و قید و بندهای اجتماعی پیرامون فرد در ایجاد شکست دانش‌آموز دارند، سرپوش گذاشته می‌شود. دوم اینکه، در این پارادایم، به اشتباه نوعی همگنی درون طبقه‌بندی‌های تشخیصی گوناگون پیشنهاد می‌شود و فرض می‌شود که در هر طبقه افراد همگن وجود دارند. سوم اینکه، بسیاری از دانش‌آموزانی که در تربیت ویژه جای می‌گیرند و ثبت نام می‌کنند، نشانه‌های آسیب‌شناسی مشخص ندارند. چهارم اینکه، همان‌طور که مطالعات نیز نشان می‌دهند، آموزش مبتنی بر طبقه‌بندی‌ها به طور عمده موثر نبوده و نیستند.

استگویک (۱۹۹۸) پارادایم پزشکی - روان‌شناسی را پارادایم نظریه‌ای - انفرادی معرفی کرد و این پارادایم را به دلیل داشتن این پیش فرض عمده که دانش مبتنی بر چیزی است که فقط در پزشکی و

۱. Ackerman

۲. Christensen

زیست‌شناسی به دست آمده است، مورد انتقاد قرار داد. او اشاره می‌کند که در نظریه‌های مبتنی بر این پارادایم، با ناتوانی به عنوان یک طبقه‌بندی پزشکی رفتار می‌شود. نتیجه این رویکرد، پیدایش تعامل‌های ناکافی و نظام‌های ناقص اجتماعی برای افراد ناتوان است. این پارادایم به دلیل برخورد و جایگذاری افراد معلول به عنوان افراد قربانی نیز مورد انتقاد قرار گرفت. فارل (۲۰۰۹، ۸۷-۸۶) در نقدی به تمرکز بر الگوی پزشکی در تعلیم و تربیت ویژه بیان می‌دارد که «نگاه کلی به دیدگاه پزشکی این است که این دیدگاه یک نوع جهت‌گیری حرفه‌ای دارد و اغلب بر آسیب‌شناسی و نه هنجارشناسی، بر بیماری و نه تندرستی، بر ماهیت و علت‌های مشکل و نه تمامیت فردی که آن مشکل را دارد، بر اجرای نوعی آسیب‌شناسی خاص به شیوه‌ای متمرکز و نه بر اجتماع یا زیست‌بومی (شامل بیمار، خانواده اش، شرایط محیط اجتماعی و اقتصادی، ارزش‌ها و نگرش‌ها) که مشکل را احاطه کرده، تمرکز یافته است.» از نظر پاپلین (۱۹۸۸، ۱۹۸۵) پیش‌فرض‌های سازنده نظریه‌های مبتنی بر پارادایم روان‌شناسی-پزشکی در تربیت ویژه بیانگر شواهدی از «مغالطه کاهش گرایانه^۱ یا تحویلی^۲» است. انگلس^۳ (۱۹۸۱) این مغالطه را در موارد زیر چنین خلاصه کرده است؛ وجود این باور غلط که یک کل پیچیده چیزی جز اجزا و علت‌هایش نیست و یا این که یک کل پیچیده می‌تواند به تمامیت بر حسب توصیف بخش‌ها و علت‌هایش توضیح داده شود. خطای تشریح یک پدیده و توجه به این تشریح به عنوان یک واقعیت بیشتر از خود پدیده‌ای است که تشریح و توضیح داده شده است (لوئیس^۴، ۱۹۹۸، ۹۵). به زعم لوئیس (۱۹۹۸) تمامی رویکردهای موجود در الگوی روان‌شناسی و همچنین الگوی پزشکی و زیست‌شناسی، با وجود پیشرفت‌هایی که در طول پیدایش خود تاکنون داشته‌اند، نتوانستند خود را از دام سقوط به تقلیل‌گرایی نجات دهند. همه این نظریه‌ها و الگوهای برخاسته از آنها (پزشکی، روان‌شناسی، رفتاری) با توجه به برخورداری از فرضیه‌های مشابه در این زمینه با نظر به تفاوت در مفهوم‌ها، گزاره‌ها و سایر عناصر و مولفه‌ها، باعث پیدایش مغالطه تحویلی که ناشی از نفوذ اثبات‌گرایی در علوم تربیتی است، می‌شوند.

۱. Reductive fallacy

۲. «مغالطه عبارت است از خطا و آشفتگی در سبک استدلال که بر اساس این تعریف وقوع مغالطه‌ها را می‌توان در حوزه استنتاج در نظر گرفت. به این معنا که شخص با مقدمات و یا بدون مقدمات از راه‌های منطقی یا غیر از آن و به صورت معتبر و یا غیر معتبر بخواهد صدق و یا کذب گزاره‌ای را نتیجه بگیرد، به ویژه آن که بخواهد در مقام تفهیم یا تاثیرگذاری، مدعا یا محتوای گزاره‌ای را به افراد دیگر منتقل نماید. چنین نتیجه‌گیری یا گذر استنتاجی، چیزی است که متصف به مغالطه‌ای بودن می‌شود» (خندان، ۱۳۸۰، ۲۳)

۳. Angeles

۴. Lewis

۴) مرحله انقلاب-رقابت مکاتب فکری

طبق عقیده کوهن، با افزایش اختلاف‌ها و انحراف‌ها، جامعه بحرانی می‌شود و ناسازگاری جمعی با پارادایم حاکم، جامعه را وارد مرحله انقلاب می‌کند. در این مرحله با وقوع انقلاب، پارادایم‌ها تغییر می‌کنند و پارادایم جدید که سازگار با جامعه است، جایگزین پارادایم قبلی می‌شود. لوئیس در سال ۱۹۹۸ از تلاش‌هایی در جامعه علمی توسط برخی صاحب نظران تربیت ویژه از جمله هشوسیز و پاپلین در راستای نظریه‌پردازی بر حسب یک پارادایم جدید و کل نگر خبر داد. لوئیس خاستگاه پارادایم نو را در اندیشه‌های بعد از مدرنیسم ذکر می‌کند. او معتقد است به کار بردن «پست مدرنیسم» (به معنای یک کلمه خاص برای مشخص نمودن یک دیدگاه) نادرست است و ما باید درباره «پست مدرنیسم» (یک کلمه مرکب که دوره موقتی و گذرای بعد از مدرنیسم را مشخص می‌کند) گفت و گو کنیم. جایگزین‌های مدرنیسم ممکن است غیر مدرن باشند تا پست مدرن. لوئیس عقیده دارد پارادایم جدید و نوظهور کل نگر، اندیشه‌ای خارج از فضای اندیشه‌های مدرنیسم است. در اندیشه‌های بعد از مدرنیسم، توجه به تفاوت‌ها به گونه‌ای نو مطرح می‌شود و ناتوانی / معلولیت‌ها جلوه‌ای دیگر می‌یابند. به نحوی که بررسی تفاوت‌ها و نظام‌های تفاوت به عنوان یک هدف تربیتی در کنار هدف‌های تربیتی قرار می‌گیرند. چنانکه لیوتار یکی از اندیشمندان صاحب نظر پست مدرنیسم، مدرسه آرمانی اش را مدرسه‌ای می‌داند که افراد در آن تفاوت‌هایی که فردیت آن‌ها را می‌سازد، شکوفا کنند؛ یعنی حضور در جمع دیگران، به فرد بودن آنها لطمه‌ای نزند، چون لیوتار نمی‌خواهد دگرسانی‌ها و تفاوت‌ها از میان برود- که به نظر او در جامعه از میان خواهد رفت- پس اجتماع‌های کوچکتر، یا روایت‌های متفاوت را جایگزین جامعه و فرا روایت آن می‌سازد.

در پارادایم جدید، ناتوانی به عنوان سازه‌ای اجتماعی مورد توجه قرار می‌گیرد. مشکلات شخص به عنوان سازه‌های اجتماعی که وابسته به پویایی‌های تعامل اجتماعی هستند، نگریسته می‌شوند. تأثیر بدکاری / معلولیت فرد انکار نمی‌شود، اما بر پیامدهای ذهنی این بدکاری‌ها / معلولیت در یک چشم انداز اجتماعی تمرکز می‌شود. برخی از این پیامدها ممکن است کیفیت زندگی افراد را تحت تأثیر قرار دهند. به طور مثال، جداسازی، محرومیت، تضعیف و واپس زنی این افراد یا بدکاری‌ها ممکن است به طور مستقیم با فرایندهای روان شناختی و اجتماعی بر حسب نوع اسناد دهی، ناهنجاری یا برچسب زنی و نقش‌های اجتماعی مرتبط باشد (استنگویک، ۱۹۹۸، ۱۴۷).

نظریه‌های این دسته مبتنی بر پذیرش تغییر، بی‌ثباتی، سیال بودن و پیش‌بینی ناپذیری در نظام‌های پویا و پیچیده است. یک نظریه تربیت ویژه باید بر عدم قطعیت بنا شود، چرا که ساختارهای اجتماعی (بیلیس^۱، ۱۹۹۸) در صورت لزوم پیچیده و قطعیت ناپذیرند. تربیت ویژه به عنوان حوزه‌ای تاریخی و موقعیت‌وابسته، دارای پیچیدگی‌های زیادی در ساختار و عمل است (کلارک، دایسون و میلوارد، ۱۹۹۸، ۱۷۲). پارادایم نوظهور با پیش‌فرض‌های پارادایم پیچیدگی که پیش‌فرض‌های فلسفی متفاوتی نسبت به پارادایم نیوتنی تقلیل‌گرایانه دارد، هم‌خوانی دارد. پارادایم پیچیدگی بر پیش‌فرض‌هایی نظیر کلیت‌باوری، علیت متقابل، واقعیت ذهنی، عدم قطعیت و رابطه به عنوان واحد تحلیل است در حالی که پارادایم نیوتنی بر پیش‌فرض‌هایی نظیر تحویل‌گرایی، جزئی‌نگری، علیت خطی، واقعیت عینی، قطعیت‌پذیری، موجودیت به عنوان واحد تحلیل استوار است (دانایی فرد، ۱۳۸۵). ورای نگاه آسیب‌شناسی الگوی روان‌شناسی-پزشکی، در پارادایم رقیب ناتوانی به عنوان سازه‌ای اجتماعی در نظر گرفته می‌شود، زیرا نگاه تک‌بعدی و آسیب‌شناسی فردی به ناتوانی باعث می‌شود تا نقش نیروهای بزرگ‌تر سیاسی، اقتصادی و فرهنگی مورد غفلت قرار گیرد (ویرا^۲، ۲۰۰۱، ۱۰۷). پذیرفتن پارادایم نوین اجتماعی از ناتوانی باعث می‌شود که افراد دارای معلولیت به عنوان یک گروه اقلیت نگریسته شوند که در معرض انواع پیش‌داوری‌ها و ستم‌ها قرار می‌گیرند. مدل اجتماعی، مسئله‌ناتوانی را بیش از آنکه مسئله‌ای در رابطه با سلامت ذهنی یا پزشکی بداند، مسئله‌ای مرتبط با سیاست و سیاست‌گذاری می‌داند. این تغییر از این نظر مهم است که مدل پزشکی و مداخله‌ها و درمان‌های مربوط به آن از سوی حرفه‌های تربیت ویژه منجر به غفلت از راه‌حل‌های اجتماعی و سیاسی، بازطراحی‌های فناورانه و معماری می‌شود (پوتک^۳، ۲۰۰۱، ۱۶۲).

چشم‌انداز آینده در حوزه تربیت ویژه و نتیجه‌گیری

در تربیت ویژه به عنوان حوزه‌ای که از عمر پیدایش آن تقریباً دوپست بیش‌تر نمی‌گذرد، پارادایم کاهش‌گرایانه/تحویلی که جنبه مدرنیسمی/اثبات‌گرایی داشته تاکنون حاکم بوده است. الگوهای پدید آمده تحت این پارادایم - الگوی پزشکی - زیست‌شناختی و الگوی روان‌شناختی - رفتاری - و نظریه‌های برآمده از آن، با وجود تفاوت در نوع مفهوم‌ها و گزاره‌ها و موضع نسبت به ناتوانی، شباهت‌ها و

۱. Bayliss

۲. Ware

۳. Potok

جهت‌گیری‌های یکسانی دارند که زمینه نقد منتقدان را فراهم کرده است. برخی منتقدان بر این باورند که پارادایم حاکم به پرتگاه مغالطه تحویلی افتاده و در چنین شرایطی صاحب‌نظرانی چون لویس، هوشوسیز، پاپلین و استنگویک از ظهور پارادایمی جدید در حوزه تربیت ویژه سخن گفته‌اند که قصد دارد پدیده ناتوانی را در کلیت آن مورد توجه قرار دهد و عدم قطعیت، پیچیدگی و سیال بودن را جایگزین قطعیت، ساده‌انگاری و ایستایی کند.

با ورود نظریه‌های جدید درباره آزمون‌های هوش و توان آنها در جداسازی افراد کم‌هوش از باهوش، طرح نظریه هوش موفق استرنبرگ^۱ و تأثیر آن بر روان‌شناسی تربیتی، طرح ورود دانش‌آموزان ناتوان/معلول به آموزش عالی و گسترش روزافزون این امر در جوامع مختلف و حتی تحصیل افراد کم‌توان ذهنی در دوره‌های آموزش عالی، رشد فناوری‌های نو و نفوذ و تأثیر آن در کاهش اثرات معلولیت/ناتوانی شواهدی به دست است که علم هنجار موجود در تربیت ویژه را با چالش‌هایی نو مواجه کرده است. حدود نیم قرن پیش، صاحب‌نظران زیادی مدعی بودند که تفاوت‌های موجود در نمره‌های هوشیهر تا اندازه زیادی حاصل ژنتیک بوده و به همین دلیل ثابت و نشان‌دهنده توانایی فرد هستند. دیدگاه‌های اولیه درباره هوش تک بعدی بودند و هوشمندی را با داشتن نمره‌های هوشی بالا برابر می‌دانستند. در مقابل، رویکرد جدید به هوش، چندبعدی است. رویکردهای جدید قابلیت‌های شناختی پیچیده‌تری را دربر می‌گیرند و شامل مولفه‌های چندگانه‌ای می‌شوند که به طور حتم در آزمون‌های استاندارد شده قابل سنجش نیستند.

نظریه‌های چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) و نظریه هوش سه‌گانه استرنبرگ (۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی هستند که دامنه متفاوتی از قابلیت‌های بشر و تأثیر بافت را بر گستره زندگی فرد در نظر می‌گیرند. این گونه بحث‌ها باعث شده تا برخی صاحب‌نظران حوزه آموزش و پرورش ویژه مانند لورمن، دپلر و هاروی (۱۳۹۱، ۵۱) حیطه آموزش و پرورش ویژه را در حال تغییر توصیف کنند. به زعم این نویسندگان تصور ما از هوش تغییر کرده است و به دنبال آن، مواجهه ما با ناتوانی/معلولیت از برچسب‌گذاری و جداسازی آموزشی تا رویکرد پاسخگو بودن بیشتر به دانش‌آموزان در بافت اجتماعی مدارس در نوسان است. چالش پیش رو، پاسخ مثبت به عملکرد همه دانش‌آموزان در بافتی است که در آن تفاوت‌ها با ارزش تلقی می‌شوند. کافمن^۲ (۲۰۱۰) نیز در مقاله‌ای با عنوان «تربیت ویژه/امروز و پیام‌هایش

۱. Sternberg

۲. Kauffman

برای فرد^۱ ده ویژگی برای آموزش و پرورش ویژه معاصر نام می‌برد و معتقد است که این ویژگی‌ها اهمیت و ضرورت ایجاد تغییر در آموزش و پرورش ویژه را نشان می‌دهد. به زعم کافمن ده ویژگی آموزش و پرورش ویژه امروز عبارتند از: غفلت از تاریخ؛ شرمندگی به خاطر وضع موجود؛ توجه به تصویر (بازماندگی از اصل)؛ از دست دادن جایگاه خود؛ داشتن انتظارات غیرواقعی؛ نداشتن آمادگی برای تمرکز بر آموزش و یادگیری؛ ناآگاهی از رانش سیاسی-اجتماعی؛ مسخ شدگی توسط الهام‌های پست مدرنیسم و ساختارزدایی؛ هدفی آسان برای کلاه‌برداران حرفه‌ای و نداشتن انعطاف لازم برای پیش‌بینی تحول‌ها.

با توجه به آنچه در این مقاله مطرح شد، پیشنهاد می‌شود صاحب‌نظران، پژوهشگران و دست‌اندرکاران حوزه تعلیم و تربیت ویژه و آموزش و پرورش استثنایی کشور با ردیابی دقیق تغییرات صورت گرفته در این حوزه سعی کنند از نگاه سنتی و تقلیلی به ناتوانی در مطالعات، تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری‌ها اجتناب نمایند، چرا که در حال حاضر آموزش و پرورش استثنایی کشور به مفهوم کودک و نوجوان استثنایی، یک نگاه سنتی و کاستن‌گرا دارد و چندان توجهی به موارد اشاره شده در بالا ندارد. «این نگرش سنتی و کاستن‌گرایی را وقتی می‌توان تغییر داد که شأن و ارزش انسانی کودکان و نوجوانان در مفهوم‌رهایی بخشی آن و متناسب با فلسفه زندگی و فلسفه علوم انسانی متناسب با عصر حاضر مورد نظر قرار گیرد.» (لطف‌آبادی، ۱۳۹۱، ۴۸). از طرفی به دست‌اندرکاران و کارشناسان نظام برنامه‌ریزی درسی کشور پیشنهاد می‌شود تا با الهام گرفتن از تغییرات پارادایمی کلان حاکم بر جامعه علمی در حوزه تعلیم و تربیت ویژه و آشنایی با جهت‌گیری‌های بنیادین نظری آن، برنامه‌ریزی درسی در حوزه تعلیم و تربیت ویژه را مورد توجه دقیق قرار دهند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. Commentary: Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow

منابع

- جانسون، فیل؛ دوبرلی، ژوان (۱۳۹۱). *فهم مبانی فلسفی پژوهش‌های مدیریت*. ترجمه حسن دانایی فرد، علی نوری و سید حسین کاظمی، تهران: کتاب مهربان نشر.
- خندان، علی اصغر (۱۳۸۸). *مغالطات*. قم: بوستان کتاب، چاپ چهارم.
- ریگین، چارلز (۱۳۸۸). روش تطبیقی: فراسوی راهبردهای کمی و کیفی. ترجمه محمد فاضلی. تهران: آگاه.
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۵). کنکاشی در مبانی فلسفی تئوری پیچیدگی: آیا علم پیچیدگی صبغه پست مدرنیست دارد؟. ویژه نامه مدیریت، شماره ۴۶، ۱۷۱-۲۱۰.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۰). فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی، *مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱(۱)، ۷۵-۹۸.
- کرک، ساموئل؛ جانسون، ارویل (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی* (چاپ ششم). ترجمه مجید مهدی زاده، مشهد: به نشر.
- کاکاوند، علیرضا (۱۳۸۵). *روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی*. تهران: روان.
- کوهن، توماس (۱۳۸۳). *ساختار انقلاب‌های علمی*. ترجمه عباس طاهری. تهران: نشر قاصد.
- لطف آبادی، حسین (۱۳۹۱). روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی: رویکرد فراگیر و رهایی بخش، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، دوره دوم، سال دوازدهم، شماره ۳، پیاپی ۱۱۱، صص ۳۹-۵۰.
- لورمن، تیم؛ دیلر، جوان و هاروی، دیوید (۱۳۹۱). *آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون*. ترجمه احمد به پژوه و عباسعلی خانزاده، تهران: دانشگاه تهران.
- Babich, B (2003). From fleck Denkstill to kuhen paradigm: Conceptual schemes and incommensurability, *International Studies in the Philosophy of Science*, 17(1).
- Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices, In C. Clark et al. (Eds) *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivity control and relativity: science, Hermeneutics and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education*. London: Routledge.
- Capra, F. (1982). *The Turning Point*. New York: Simon & Schuster.
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: What's in a name? In C. Christensen and F. Rizvi (Eds.). *Disability and the dilemmas of education*. English, Article, Book chapter edition.
- Clark, C. Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising special education*. New York: Routledge.
- Falletta, L. M. (2011). *It's not just pure science: Federal funding of children's mental health research through the request for applications (RFA) process*. A dissertation submitted to Case Western Reservr University in partial fulfillment of the requirement for the degree of doctoral of Philosophy.

- Farrel, M. (2009). *Foundations of special education*. London: Wiley-Blackwell.
- Hatch, M.J. and Schultz, M.S. (1995) Reconstructing organizational culture. *Studies in Cultures, Organizations and Societies*, 1:1-8.
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education and contours of alternatives. *Journal of learning Disabilities*, 22(7): 403-15.
- Heshusius, L. (1995). *Holism and special education: There is no substitute for real life purposes and processes*, in T. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy*, New York: Teachers College Press.
- Kauffman, J. M. (1999). Commentary: Today's Special Education and Its Message for Tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32:244-254.
- Kirk, S. and Johnson, A. (1996). *Educating exceptional children*. Eighth Edition, New York: Houghton Mifflin Company.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lano, R. (1986). *The study and development of teaching: With implications for the advancement of Special Education*. *Remedial and Special Education journal*, 7 (5) : 50-61.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorizing Special Education*. London: Routledge.90-105.
- Mitchell, D. (2010). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Poplin, M.(1988). *Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process*. Implications for the field of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 21(7).401-16.
- Potok, A, (2001). *A matter of dignity: Changing the world of the disabled*. New York: Bantam Books.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1).33-47.
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability and Democracy: Reconstructing (special) Education for Post modernity*. New York: Teachers College Press.
- Stangvik, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds). *Theorizing special education*. London: Routledge.137-55.
- Ware, L. (2001). Writing, identity and the other. *Dare we do disability studies? Journal of Teacher Education*, 52(2), 107-123.