



العوامل المؤثرة على تطور التربية الخاصة في كل من بريطانيا وفرنسا (تحليل فلسفي)

د. آمنة بنت محمد الغامدي
أستاذ مساعد، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
البريد الإلكتروني: am.alghamdi@ut.edu.sa

الملخص

تعد دراسة تاريخ التربية الخاصة في كل من دولتي بريطانيا وفرنسا، لها أهمية كبيرة في التعرف على أصول التربية الخاصة، والتي بدأت من تلك الدول الأوروبية، لذلك تكشف هذه الورقة عن العوامل المؤثرة في تشكيل ذلك التاريخ، والتي تمثلت في ثلاث عوامل رئيسية: وهي العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، بدأت في عرضها بشكل تاريخي متسلسل، يحكي تطورها، ويرصد أبرز السياسات الدولية، والتحركات والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية. وصولاً إلى أهم القضايا المعاصرة في الوقت الحالي بما في ذلك التعليم الشامل والتعليم العالي لذوي الإعاقة. وبمقارنة مرجعية لما بين تلك الدولتين، تمت مناقشة تلك الأصول من خلال الاستشهاد بأدبيات الدراسات والمراجع المتخصصة في ذلك، من كتب وتقارير وسياسات تشريعية عالمية.

الكلمات المفتاحية: العوامل، التربية الخاصة، تحليل فلسفي.



Factors Affecting the Development of Special Education in Britain and France (A philosophical analysis)

Dr. Amna bint Muhammad Al-Ghamdi
Assistant Professor, University of Tabuk, Kingdom of Saudi Arabia
Email: am.alghamdi@ut.edu.sa

ABSTRACT

Studying the history of special education in the United Kingdom and France is crucial for understanding the origins of special education, which began in these European countries. This paper explores the factors that influenced the development of this history, focusing on three main aspects: social, political, and economic. These factors are presented chronologically, detailing their evolution and highlighting key international policies, social movements, and economic activities. The paper also addresses significant contemporary issues, such as inclusive education and higher education for individuals with disabilities. By comparing these two countries, the study discusses these origins by referencing relevant literature and specialized sources, including books, reports, and global legislative policies.

Keywords: Factors, special education, philosophical analysis.



المقدمة

إن تاريخ التربية الخاصة لأغلب دول العالم إن لم يكن أجمعها، مر بمراحل متسلسلة ومتعاقبة ومتشابهة في ذات الوقت إلى حد ما مع بعضها البعض، فعندما نروي قصة تاريخ التربية الخاصة وتطورها في العالم، نجد أنها بدأت بسجلات العزلة والإقصاء وتدمير الأبناء، والإهمال والنهش في المجتمعات، واستمرت لمدة طويلة من الزمن ، ثم ظهرت المعالجات والتدخلات نتيجة للعديد من العوامل والحركات الثقافية والسياسية والاجتماعية، التي ساهمت بطريقة فاعلية في إرساء القواعد الإيجابية التطورية نحو ذوي الإعاقة، وأحرزت تقدماً كبيراً في ذلك، والتي بدأت من أوروبا وانتقلت بعد ذلك إلى أمريكا، وبلدان عديدة أخرى، وقد تفاوتت تلك الدول في مدى التقدم والتطور في التربية الخاصة، فنجد أن أوروبا هي منشأ التربية الخاصة وبدايتها، ويعد عصر النهضة في التربية الخاصة بدأ منذ ذلك الوقت، ولهذا اختيرت الدول الأوروبية (بريطانيا وفرنسا) للبحث والتقصي لمعرفة أصول التربية الخاصة وكيف بدأت من منظور هاتين الدولتين، وماهي العوامل الدافعة في تشكيل مفهوم ذوي الإعاقة، وكيف أثرت هذه العوامل على تقديم الخدمات التعليمية والمهنية، لأنه بمعرفة الأصول نستطيع فهم الحاضر والتغيير فيه، وبناء مستقبل شامل تتمثل فيه حقوق ذوي الإعاقة في جميع نواحيها، ويعد المعاق شخصاً مستقلاً ينمو به اقتصاد الدول، ويعد نموذجاً مثالياً في تمثيل تحقق أهداف التربية الخاصة.

دولة بريطانيا

العوامل الاجتماعية والسياسية

تأثرت بريطانيا بالعديد من العوامل الاجتماعية والسياسية والتي ساهمت بشكل إيجابي في تطور التعليم الخاص لذوي الإعاقة، فبعد أن تركت الحرب العالمية الثانية بظلالها على هذه الدولة، وما خلفته من أعداد كبيرة من المعاقين، دفع ذلك سلطات التعليم المحلية، إلى توفير الخدمات التعليمية، وخصوصاً فيما يتعلق بعملية التقييم واتخاذ القرارات النهائية بشأن أماكن التعليم الخاص. وإلى جانب تقدم الطب وعلومه في تلك الفترة، والنظر في إسهامات الأطباء في علم الأمراض، أدى ذلك إلى فهم أكثر لكيفية تقديم التعليم الخاص، وما ينبغي أن تكون عليه الاستجابات التعليمية لذوي الإعاقة (Winzer, 1993).

ظهر نشاط الحركة البريطانية للإعاقة في الستينيات والسبعينيات، ونتج عنها تطوير النموذج الاجتماعي كرد فعل لقيود النموذج الطبي للإعاقة، ويفترض النموذج الاجتماعي أن الإعاقة ظاهرة هي عبارة عن (بناءً اجتماعياً) (D'Alessio 2011). ووفقاً للنموذج الاجتماعي (والذي يشار إليه أحياناً بنموذج الأقلية)، فإن المجتمع - هو الذي يعوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يجب أن يكون أي حل ذي معنى موجهاً نحو التغيير المجتمعي بدلاً من التكيف وإعادة التأهيل الفرديين " (Barnes, Mercer & Shakespeare 2010).

واحدة من أهم الوثائق في تطوير هذا النهج، هي وثيقة بيان اتحاد المعاقين جسدياً ضد العزل (UPIAS)، والتي تضمنت المبادئ الأساسية للإعاقة (1976). وذكر أنه من العناصر الأساسية للنموذج الاجتماعي للإعاقة، فكرة أن الإعاقة هي في النهاية ظاهرة بناء اجتماعي، وأكد على أهمية هذا البعد في تعريفه للإعاقة (UPIAS, 1976).

ومن العوامل الرئيسية التي أثرت على تطور التعليم الخاص في فترة ما بين السبعينيات وبداية الثمانينات، ظهور عدد من الحركات الاجتماعية، كمجموعات الدفاع عن النفس، ومجموعات الضغط على الوالدين. وبدأ النظر حول جودة التعليم المقدم في المدارس الخاصة، وكان لتطور حركة المعوقين وجهودها دور حاسم في تحول وجهات النظر نحو ذوي الإعاقة والمطالبة بحقوقهم، ومنظمة الأشخاص المعوقين والتي قامت بحملات من أجل الإعراف بحقوق الأطفال المعوقين وإيصال أصواتهم، ودعمتها في ذلك أجنحة حقوق الإنسان والحقوق المدنية (Armstrong, 2007).

بدأ التعليم الخاص في بريطانيا في نهاية القرن الثامن عشر، عند افتتاح أول مدارس للأطفال المكفوفين في ليفربول وادنبره وبريستول ولندن، (Pritchard, 1963, p.63). وخلال القرن التاسع عشر، كان هناك عدد قليل من المؤسسات الخيرية والدينية التي تسعى إلى تثقيف الأطفال ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، خلال عام 1899م درس حوالي (2000) تلميذ من التلاميذ "المختلفين عقلياً" في (43) موقعا، وأثارت هذه الجهود الفردية والخيرية؛ اهتمام الحكومة بالتعليم الخاص، من خلال تشريعات في التسعينات تطلب من سلطات المدارس أن



تقدم في مدارسها أو غيرها، التعليم للأطفال المكفوفين والصم من سن الخامسة والسابعة إلى ستة عشر عاماً على التوالي. واتسع نطاق هؤلاء الأطفال الذين يعتبرون من الممكن تعليمهم تدريجياً. وبحلول عام 1918م نص تشريع آخر على التعليم الإلزامي لأطفال "المعيوب بدنيا والصراع" (Safford and Safford, 1996). وعلى الرغم من هذه الجهود، فإن نظام التعليم العام كان يميل إلى تعزيز عزلة الأطفال المعوقين (Humphries and Gordon, 1992). وقد أنشأ قانون التعليم لعام 1944م، الذي ضم إحدى عشرة فئة من فئات "الإعاقة"، اعترافاً محدوداً بأن التعليم العام قد يوفر بعض المزايا لهؤلاء. واعتبر عدد قليل من المدارس الخاصة التي تقدم للأطفال "ذوي التفكير الضعيف"، أن لديها قدرة كافية على تقديم التعليم (Pritchard, 1963). وافتتحت أول مدرسة من بين عدة مدارس للتلاميذ المصابين بالشلل الدماغي في لندن في عام 1947 وأندبرة في عام 1948. بيد أن الأمر استغرق سنوات عديدة قبل أن يعترف بالتلاميذ ذوي الإعاقة على أنهم الأفراد الذين يحق لهم الحصول على تعليم كريم خاص بهم. وحتى سبعينيات القرن العشرين، كان الأشخاص ذوو الإعاقة مستبعدين من الحقوق الكاملة للمواطنة، وحتى عام 1971، لم يعترف رسمياً بحقوق الأطفال المعوقين في التعليم. وقد صممت تقليدياً فحوصات الأطباء وعلماء النفس والمدرسين لمحاولة تحديد طبيعة صعوبة التعلم داخل الطفل (Tilstone and Layton, 2004). ويذكر (Lewis, 2001) أن بعض الآباء والمدرسين والأطفال يجدون صعوبة في "قبول" صعوبات التعلم إذا ما تم تطبيق علامة "طبية".

من أبرز الحركات السياسية التي أثرت في تقديم التعليم لذوي الإعاقة، تقرير وارنوك البارز (DES, 1978) الذي دعا إلى الابتعاد عن رؤية الاحتياجات الخاصة من حيث "العجز". وأقر التقرير بأن بعض الأطفال المعوقين سيلتحقون دائماً بمدارس خاصة، وأن الاندماج مفيد لبعض الأطفال وليس لجمعهم. وإن إدراج البند (10) في مشروع قانون التعليم لعام 1976 (الذي نص على توفير التعليم الخاص في المدارس العادية) كان نتيجة لضغوط مارسها جماعة ضغط، تريد حضور الأطفال المعوقين جسدياً، في المدارس العادية لا الخاصة. وقال جاكسون إن مجموعة الضغط هذه نجحت في تجاوز الحكومة وآخرين في حالة عدم تقديم لجنة وارنوك دعماً غير مشروط للتكامل.

كما ميز وارنوك (DES, 1978) بين مختلف أشكال التكامل. وأشار التقرير إلى أن بعض الأطفال قد ينتقلون من المدارس الخاصة إلى المدارس العادية (الإدماج المحلي)، ويتعرضون للاندماج الاجتماعي (عن طريق الاختلاط من أجل أوقات الفراغ) ويستفيدون من الإدماج الوظيفي، حيث يكون الأطفال مختلطين اجتماعياً وفكرياً، في صلب هذا التقرير، كان الهدف الشامل لإدخال نهج تكاملي يستند إلى تقديم "الأهداف التعليمية المشتركة" لجميع الأطفال بغض النظر عن القدرة أو الإعاقة. وضعت هذه التوصيات موضع التنفيذ مع قانون التعليم في عام (1981). عزز هذا القانون هذا الدافع السياسي المتنامي للتعليم السائد التكاملي من خلال تبني لغة "الاحتياجات التعليمية الخاصة" وخلق إطار جديد ألغى فيه الفئات الرسمية للإعاقة، وتم التركيز فيه في المقام الأول حول موضوعات التقييم. (Runswick-Cole, Hodge, 2009)

ويمكن إرجاع مصطلح "الاحتياجات التعليمية الخاصة" إلى هذا التقرير، وتم تقديمه كشكل من أشكال اللغة والمصطلحات التكاملية لتحديد كل طفل يمتلك احتياجاتاً فردية، فهو مصطلح جامع للتعليم المدرسي في المملكة المتحدة، يركز على الطلاب الذين يعانون في المقام الأول من صعوبات التعلم و / أو الإعاقة. في وثائق المدرسة يتم اختصار "SEN" أو "SEND" - ويتم استخدام هذه الاختصارات أيضاً في دول الكومنولث مثل أستراليا وسنغافورة. ويتم تبادلها أيضاً بشكل شائع مع "الإدماج" و "تصنيف الفجوة" كمصطلحات واسعة. ويغطي المصطلح صعوبات التعلم المحددة مثل عسر القراءة و اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، والاضطرابات المنتشرة مثل التوحد والإعاقة الجسدية مثل ضعف البصر وضعف السمع. قد تصف أيضاً الحاجة إلى تعليم الموهوبين. (Pritchard, 1963).

على الرغم من أن قانون التعليم لعام 1981 فرض مبدأ "الدمج"، إلا أن سلطات التعليم المحلية كانت مدفوعة فقط، وليس مطلوباً قانونياً تنفيذ هذا الدمج، وبالتالي لم تحصل على الموارد اللازمة لتوفير الخدمات التي يمكن أن تلبى الاحتياجات الفردية لكل طفل، ولم تعط إشارة مباشرة إلى أنها تتحمل المسؤولية عن توفير الخدمة للأطفال ذوي الإعاقة (Whalley, 1989). ونتيجة لذلك الإختلاف في الفهم والموقف والموارد المتاحة، أدى إلى عدم وجود مساواة بين التلاميذ في التعليم، حيث تتلقى مجموعات من الأطفال المصابين بمتلازمة نقص المناعة المكتسب (SEN) مخصصات منفصلة، وتم استبعادهم من الوصول إلى التعليم السائد، وفي بعض الحالات لم يتلقوا أي تعليم على الإطلاق. (Gardiner, 2017).



أسهمت حكومة حزب العمال الجديد لدى توليها السلطة في عام (١٩٩٧) إلى إدماج حركة حقوق الإنسان مع أجندة الإدماج الاجتماعي، والذي استندت فيه إلى بيان سالامونكا (١٩٩٤)، وهدفت فيه لتعزيز المساواة وتوسيع نطاق التعليم، وإتاحة الفرصة للتلاميذ في الحصول على حقوقهم، ودعم ذلك قانون الإحتياجات التعليمية الخاصة في عام (٢٠٠١). (Gardiner, 2001). والذي أكد على توفير التعليم للأطفال ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية، لكن هذا القانون يظل طارئاً ومؤقتاً لأنه لا ينطبق إلا إذا كان " متوافق مع رغبات الوالدين و تم توفير تعليم فعال للأطفال الآخرين " (Armstrong, 2007).

العوامل الاقتصادية

من أبرز الحركات الاقتصادية والتي أثرت على التربية الخاصة بشكل خاص، هو ظهور حركة كارل بولاني أو بما تسمى " الحركة المزدوجة أو المضاعفة" لعام (١٩٥٧) والتي قامت على مبدآن منظمان: مبدأ الليبرالية الاقتصادية الذي يُعزز الحاجة لسياسة عدم التدخل الحكومي في هذا الشأن، ومبدأ الحماية الاجتماعية الذي يسعى لصون وحماية الإنسان ووضعه الطبيعي "ضد تهديد الإنسان لإقتصاد السوق الصناعي، وخصوصاً عندما يُترك غير منظم، ويهدد التضامن الاجتماعي الأوسع للمجتمع، والذي يوسع من تأثيراته الهدامة ليس على الرفاه الاجتماعي للإنسان فحسب وإنما أيضاً ليصل إلى طبيعته الإنسان تماماً. ويكون بنهاية هدف سياسة عدم التدخل في إقتصاد السوق شكلان من الحماية الجماعية والتي وصفها بولاني بالتبادلية أو مبدأ التبادل وإعادة التوزيع، وتعني هذه الحركة أن تقوم الدول بتبادل المصالح والبضائع مع بعضها البعض، من خلال أشخاص يعيدون توزيع المنتجات في الأسواق، فلا يكون هناك فقراء أو أشخاص بحاجة إلى مساعدة، فدخل إلى السوق جميع طبقات المجتمع، ولم يعد الأمر مقتصر على كبار الدولة والمسؤولين، وأُتيحت الفرصة لذوي الإعاقة في أن يكون لهم دور في الاقتصاد، ونمى ذلك حقوق المواطنة لديهم (Richardson, Powell, 2011).

كذلك مهدت فترة مابعد الحرب الطريق لنشوء نزاعات سياسية حول التنافسية الاقتصادية، والتي غدت بدورها إهتمامات أبوية وأسرية لضمان وصول أبنائها للتعليم والتحرك المستند على التعليم، ورفعت هذه الإهتمامات والقلق بشأن الثبات الاقتصادي للدولة من أهمية قوى السوق ومقتضياتها، مما انعكس على العمل والتدريب للمهارات اللازمة لتلبية متطلبات الاقتصاد العالمي الجديد، وكنيجة لذلك وجهت السلطات المحلية إلى بناء وإنشاء المؤسسات التعليمية والمدارس في أواخر القرن الثامن عشر للصم والمكفوفين، وذوي الإعاقة العقلية، وبالرغم من المستوى الذي بدأت فيه، كان يعتبر شكلاً من الدمج. وتعد تلك نقطة البداية في الإتجاه نحو الإهتمام بذوي الإعاقة، وأضحى التحول نحو المؤسسات كوسائل للمعالجة والتعليم في هذا السياق (Richardson, Powell, 2011).

دولة فرنسا

العوامل الاجتماعية والسياسية

دعمت الأفكار الجديدة التي ظهرت من خلال الحركة التنويرية الفرنسية؛ الأثر الشامل على منشأ وأصل تطور التربية الخاصة، وكانت هي بداية استهلال التعليم والتدريب المنظم للأشخاص ذوي الإعاقات (Farrell, 2009) وكان الصم هم من أوائل من تلقوا خدمة التعليم في هذا المجال، وكانت تنصدر جميع الإعاقات في تلقي الخدمة، وهذا يعود إلى الحركة الفلسفية التنويرية الفرنسية، التي بحثت حول طبيعة الإنسان وتطور اللغة ودورها في ذلك. وأصبح الأشخاص الصم في القرن الثامن عشر قوة مُجبرة في فرنسا من أجل الإنعكاس الفلسفي في تلك الفترة، واستتبقت الحركة الفرنسية المفاهيم والنظريات بشأن أولئك المحرومين حسيًا، مما أدى إلى الإهتمام ببقية الأشخاص من ذوي الإعاقات البصرية والعقلية.

في عام (1905) أصبحت المساعدة الحكومية التزاماً قانونياً في فرنسا للمسنين المعاقين وغير القابلين للشفاء، استهدفت هذه المساعدة المجانية الأفراد الذين كانوا بلا موارد والذين لم يتمكنوا من العمل ("الفقراء المستحقون") (Ravaud, Winance, Ville, 2007). وفي نهاية القرن التاسع عشر وفي بداية القرن العشرين، أدى حدثان رئيسيان إلى حدوث تغيير في المساعدة المقدمة للمعاقين وإلى انهيار التمييز بين الفقراء "ذوي الإعاقة" والفقراء "المسؤولين": من ناحية، التصنيع وما ينتج عنه من فقر، ومن ناحية أخرى، الحرب العالمية الأولى. لقد جعلت ظروف العمل الجديدة التي نشأت عن موجات التصنيع المتتالية من المستحيل بالنسبة لغالبية



العمال أن يكتفوا بالمدرجات الفردية لحمايتهم من الفقر، فقد كان من الممكن أن تكون عاملاً وفقيراً في نفس الوقت. بالإضافة إلى أن حوادث العمل كانت شائعة، وكانت تعد مشكلة فالقانون المدني الفرنسي لم ينص على تعويض ضحايا الحوادث المرتبطة بالعمل، لأن الإجراء يتطلب إثبات أنه خطأ صاحب العمل. فقامت حركات العمال واضراباتهم إلى نشر الوعي والنقاش في الجمعية الوطنية، الذي أدى بدوره إلى قانون (9 أبريل 1898)، بشأن الحوادث المتعلقة بالعمل. حدد القانون مفهوم المسؤولية "للمخاطر" (دون أن يكون هناك خطأ بالضرورة) وقدم مفهوم إصلاح الاجتماعي للأضرار الناجمة. يشير الضرر، أي العجز الناجم عن الحادث، إلى فقدان القدرة على العمل. لم يعد ينظر إليه على أنه نتيجة للسلوك الفردي، وخطأ الفرد، ولكن كنتيجة لنشاط جماعي، وعليه ينبغي أن يتعامل معه المجتمع. وهكذا انفصل هذا القانون عن التقليد الليبرالي القائم على الحرية والمسؤولية الفردية. من خلال تقديم فكرة الخطر الجماعي، فقد شكل تغييراً في طريقة التفكير في العلاقات الاجتماعية وتنظيمها. دفع قانون عام 1898 حكم الأفراد والمسؤولية الفردية إلى الخلفية، وعرض فكرة المشاركة الجماعية في التكاليف المتعلقة بالحوادث في العمل (Rosanvallon, 2000).

وسعت الحرب العالمية الأولى هذا المنطق المتمثل في المسؤولية المجتمعية للمخاطر ليشمل مساندة الجنود ذوي الإعاقة، عن طريق إدخال نظام التقاعد. كما هو الحال بالنسبة لضحايا الحوادث المرتبطة بالعمل، أسفرت الإصابات التي لحقت بجندي في الجبهة عن نشاط جماعي. تم إنشاء نظام خاص للحقوق الاجتماعية للجنود المعاقين. في عام 1919، قدمت الوزارة الفرنسية للجنود السابقين جدولاً رسمياً لتقييم الإعاقات، والذي تم استخدامه لتحديد مستويات المعاشات المدفوعة. يتضمن الحق في الحصول على معاش العجز العسكري الذي تضمنه الدولة على عجز الفرد المعاق الذي يجري تقييمه وفقاً لهذا الجدول الرسمي (Winance, Ville & Ravaud, 2007).

ولكن قلة العمال نتيجة للحرب أدت إلى ظهور ممارسات إعادة التأهيل لتمكين الجنود ذوي الإعاقة من العودة إلى العمل. وكان لزاماً على الحكومة لمساندة هؤلاء الجنود أن تدفع تعويض يتمثل بالعلاج الطبيعي والأطراف الاصطناعية وتحقيق إعادة الإدماج من خلال العمل. امتدت هذه الممارسات تدريجياً لتشمل المدنيين ذوي الإعاقة، أي الأشخاص الذين يتعين عليهم أن يعيشوا مع ضعف لا يمكن علاجه (Oshinsky, 2005)، لهذا أصبحت الدولة تفكر في التحول من التعويض المالي البسيط (فيما يتعلق بالإصابة) إلى التعويض عن الإعاقة من خلال إعادة التأهيل والعلاج الطبيعي، وإلى إعادة الإدماج المهني (Stiker 1999).

في عام (1945) تم وضع نظام التأمينات الاجتماعية الذي تم إنشاؤه في النصف الأول من القرن العشرين، وساهم في إضفاء الطابع المؤسسي على ممارسات إعادة التأهيل، حيث نص الخطاب التأسيسي (مرسوم 4 أكتوبر 1945) بوضوح على الهدف المتمثل في ضمان أن يزود جميع المواطنين بالموارد اللازمة للعيش في الحالات التي يكونون فيها غير قادرين على كسب هذه الموارد من خلال العمل (Winance, Ville, Ravaud, 2007).

تأسست أول مدارس للأطفال ذوي الإعاقة في باريس في القرن الثامن عشر، (معهد للصم والبكم تأسست في عام 1760)، و (في 1784، فالنتين هاوي افتتحت المدرسة الأولى التي أصبحت في عام 1786 مؤسسة الأطفال المكفوفين) (Winance, Ville, Ravaud, 2007). ثم امتد هذا الاهتمام بالتعليم ليشمل الأطفال البلهاء، في عام 1882، جعل قانون (جول فيري) التعليم الابتدائي إلزامياً لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6 و 12 عاماً). ولكن أصبح واضحاً أن المدرسة كانت تجد صعوبة في دمج أولئك الذين يشار إليهم باسم "الأطفال غير الطبيعيين" (Vial 1990, 1991).

ومن هنا تم إنشاء فصول متخصصة في عام (1909) مدمجة في المدارس العادية و (المدارس المتخصصة المستقلة). كانت هذه نقطة الانطلاق لقطاع متخصص، من خلال إنشاء نظام تعليمي طبي، لتمييز الأطفال القادرين على التكيف مع المجتمع مع جميع الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس، أو الذين يجب إرسالهم إلى أماكن خاصة كالمؤسسات الإصلاحية. لهذا طلب من أطباء الأطفال النفسيين إعطاء التشخيص باستخدام اختبارات الذكاء، وتوجيه الأطفال (الذين شخصوا بأنهم غير عاديين)، للحصول على أساليب تعليمية وتأهيلية تسمح في نهاية المطاف بوضع هؤلاء الأطفال في العمل (Winance, Ville & Ravaud, 2007).

العوامل الاقتصادية

شهدت الفترة الممتدة بين الحربين والفترة التي تلت نهاية الحرب العالمية الثانية مباشرة إنشاء أول جمعيات للمعوقين (تأسست جمعية قصر في عام 1933) للأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة، كان هدفهم الرئيسي هو



إخراج المعاقين من المستشفيات والعيادات النفسية، ومن خلال إعادة التأهيل المناسبة، واطاحة الفرصة لهم لاكتساب القدرات التي يحتاجون إليها لإعادة الاندماج في المجتمع (Winance, Ville & Ravaud, 2007). شهدت السبعينات ظهور سياسة رسمية لا جدال فيها لصالح الاندماج في المدارس، تنفذ من خلال مبادرات متنوعة ومتعددة من القطاعين العام والخاص. وتترجم هذه السياسة وهذه المبادرات بصورة أكثر وضوحاً، في كثير من النواحي، إلى واقع، ومع ذلك فهي تتناقض مع أساليب التفكير السائدة بشأن إضفاء الطابع الموسمي على رعاية وتعليم الأطفال الذين يقال إنهم معوقون. وعلى وجه الخصوص، لا يزال الفصل المستمر بين نهج تعليمي يركز على إدارة صعوبات التعلم في المدارس، وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذي يضرب بجذوره في التوجه الطبي، مع التشديد على "إعادة التعليم" (تعليم المهارات الاجتماعية للأطفال) أو "إعادة التكيف" (التدريب بمختلف أنواعه بهدف تحسين فرص العمل)، يؤثر تأثيراً قوياً على الإصلاحات الممكنة. (Bernard, 2015).

نشأت مسألة إمكانية الوصول في السبعينات، أصبح المزيد والمزيد من المعوقين الراغبين بالاندماج في الحياة السائدة، لكنهم كانوا يواجهون العقبات في البناء، ونقص الخدمات. لهذا تأسست جمعية إسكان المعاقين بجدية، والتي كان الغرض الأولي منها منح منازل بديلة للمعوقين لدى مغادرتهم مراكز التأهيل أو العلاج. في فرنسا، تم تحديد مبدأ إمكانية الوصول في قانون عام 1975م، بعد ذلك تمت العديد من التعديلات على هذا القانون كان آخرها قانون (11 فبراير 2005م) (Winance, Ville & Ravaud, 2007).

أنشئت السلطة المحلية للمعوقين (MDPH) بموجب القانون رقم 2005-102 في 11 شباط/فبراير 2005 من أجل توفير مكتب لإعلام ودعم الأفراد المعاقين وأسرتهم. ووفقاً للتعريف الوارد في المادة D351 من القانون الفرنسي للتعليم، يقوم فريق من الخبراء (الأطباء والمعالجون وعلماء النفس والمساعدون الاجتماعيون...) بتقييم احتياجات الطالب المعوق ويقترح ومشروع التعليم الشخصي (PPS). واستناداً إلى برنامج العمل، تتخذ اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة واستقلالهم، التي تخضع لسلطة الهيئة، تدابير من أجل جعل مشروع التعليم العادي ممكناً. قد تكون هذه الدراسة في الفصول العادية أو في فصول ملحقة، والتكيف مع الحياة المدرسية باستخدام الأجهزة المساعدة أو تكيفها (Serge, 2006).

استهدف قانون توظيف المعوقين لعام 1987 وظائف بدوام جزئي وبدوام كامل لذوي الاحتياجات الخاصة، وتطبق على جميع المؤسسات، سواء كانت عامة أو خاصة، بحيث أن المؤسسة التي توظف 20 موظفاً على الأقل، يجب أن توظف ما نسبته 6٪ من العمال المعوقين في إجمالي العمالة فيها. وعدل هذا القانون في 2005 ولا زال نظام (الكوتا) سارياً حتى اليوم (Barnay, Duguet, Clainche & Videau, 2016). وبناءً على ماسبق، نستنتج أن هناك العديد من العوامل التي اتفقت عليها كل من بريطانيا وفرنسا في تأثيرها على التربية الخاصة، فظهور الحركات الاجتماعية والثقافية غيرت مسرى التاريخ للتربية الخاصة، والتي كان منشأها في الدول الأوروبية. تصدرت ذلك فرنسا وبريطانيا في تفسير احتياجات واهتمامات ذوي الإعاقة، فوجد الحركة البريطانية ومجموعات الدفاع عن النفس وغيرها من الحركات الاجتماعية، أسهمت في توجيه الاهتمامات نحو ذوي الإعاقة، يقابلها في فرنسا ظهور الحركة التنويرية الفرنسية والتي أثرت بدورها أيضاً على دولة بريطانيا، وعلى العالم بعد ذلك.

ونجد أن ماتركته الحرب العالمية من ازدياد أعداد ذوي الإعاقة في كلا الدولتين، دفع ذلك الحكومات إلى إنشاء سياسات وتشريعات تدعم حقوق ذوي الإعاقة، بيد أن بريطانيا اتبعت الارتباط ما بين التعليم العام ومابين السوق الاقتصادي، فبدأت في فتح المدارس والمؤسسات لتعليم ذوي الإعاقة، ودعم العمل من خلال توفير مناهج تعليمية تؤهل ذوي الإعاقة لاكتساب مهنة، يمكنهم الاعتماد عليها مستقبلاً. بينما نجد في فرنسا كان التعليم ينفذ من خلال مبادرات متنوعة ومتعددة من القطاعين العام والخاص.

وهكذا نجد أن بدايات تاريخ التربية الخاصة في كلا الدولتين بدأ في فترات متزامنة مع بعضها البعض منذ القرن الثامن عشر، وبدأ الأهتمام بالإعاقات الحسية (الإعاقة السمعية بالدرجة الأولى تلتها الإعاقة البصرية) ثم توسع تقديم الخدمات ليشمل ذوي الإعاقة الفكرية وصعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات. وتختلف بريطانيا عن فرنسا في النظر إلى مشكلات الفقر كناحية اجتماعية، سعت بريطانيا لحل تلك المشكلات من خلال إنشاء مؤسسات تدعم الفقراء، وجعلت الحماية الاجتماعية أساساً لتطور إقتصاد السوق الصناعي، فلم تعد التجارة والعمل مقتصرة على رجال الدولة والمسؤولين، بل يشترك في ذلك الفقراء وذوي الإعاقة لتحسين



المستوى الاقتصادي. بينما فرنسا كانت تركز على إنشاء المستشفيات والعيادات النفسية، لرعاية المرضى والفقراء لتقدم لهم العلاج الطبي، وتساعد على إعادة تأهيلهم بعد خروجهم من السجون، وإدماجهم في المجتمع.

التعليم الشامل كقضية معاصرة

على مستوى العالم يواجه التعليم الشامل العديد من المخاطر من أن يصبح مجرد موضة يتم تطبيقها دون تحقيق التحول الجذري المطلوب، والذي يتطلب إعادة هيكلة كل جانب من جوانب التعليم، ففي معظم الرؤى العالمية لا يتطلب التعليم الشامل التقيد بنظام موحد في الهياكل المدرسية، وإنما يتطلب إصلاح هذه الهياكل جذرياً بما يتلائم مع الإحتياجات المتنوعة والقدرات المختلفة لجميع الطلاب، بغض النظر عن تصنيفهم وفق فئات محددة، فمثلاً بريطانيا والنرويج، لا تستخدم إلا الفئة العامة الشاملة " الإحتياجات التربوية الخاصة". في حين تنتقد بعض البلدان هذا الإتجاه باعتبارها لا تسمى الفئات بمسمياتها. ومن منطلق التعليم الشامل سوف نتطرق إلى تاريخ التعليم الشامل في بريطانيا وفرنسا، وأهم التحديات التي واجهت هذه الدول عند تطبيقه، حتى يمكن توظيفها في الواقع وتجنب المشكلات التي قد تظهر مستقبلاً، بمعالجتها منذ بداية التطبيق Richardson, (Powell,2011).

التعليم الشامل والعالي في بريطانيا:

عندما ننظر إلى التاريخ التشريعي للتعليم الشامل في بريطانيا، نجد أن بدايته تعود إلى قيام لجنة " وارنوك" عام (١٩٧٤)، بمراجعة الحكم التعليمي للأطفال ذوي الإعاقات. وأكدت على أهمية إشراك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدارس العادية، ودافعوا عن خفض عدد المدارس التي تركز على تعليم التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة والإعاقات التعليمية (SEND). كما أكد التقرير على أهمية التفرد وتقييم الإحتياجات التعليمية فيما يتعلق بالعوامل النفسية والبيئية التي لم يتم حسابها من قبل. بالإضافة إلى ذلك، تمت معالجة عوامل مثل شدة أو تعقيد إحتياجات التعلم للطفل وتعطيل تعليم الأطفال الآخرين، واحتمال الفشل الأكاديمي في سياق الفصول الدراسية السائدة.

في عام (1981) صدر قانون برلماني أدى إلى تغييرين رئيسيين: أن سلطات التعليم المحلية ستتحمل مسؤولية توفير التعليم للأطفال ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة، وأن للآباء الحق في المشاركة بنشاط في تقييم إحتياجات أطفالهم والقرارات المتعلقة بالتعليم المدرسي. تم تعديل القانون في وقت لاحق في عام (1988) والذي جعل وزارة التعليم تتحمل مسؤولية جودة التعليم للأطفال المصابين بظاهرة SEN، فضلاً عن تخصيص الموارد المالية التي كانت في السابق من اختصاص وزارة الصحة. تم تنفيذ التعديل الثاني في عام (1993) والذي اقترح بقوة أن يتم وضع الأطفال الذين يعانون من SEN حسب الإقتضاء، في البيئات الرئيسية باستخدام برامج دراسية مناسبة، بمساعدة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصة عند الضرورة.

بشكل عام. جوانب التعليم الشامل تبدو إيجابية في بريطانيا، خاصةً عندما يكون لدى الطلاب ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة والطلاب العاديين إحتياجات واهتمامات متشابهة، وهذا مما يؤدي إلى تطوير صداقات قوية، ويساعد في التخلص من مشاعر العزلة الاجتماعية ووصمة العار، ووجد أن دمج الأطفال ذوي الإحتياجات التعليمية الخاصة والذين لديهم مستويات متشابهة من القدرة الأكاديمية، أفاد كلا المجموعتين من الأطفال أكاديمياً وعاطفياً (Mullan, Prendeville, Kinsella, 2018).

ومع التحاق أعداد كبيرة من التلاميذ ذوي الإعاقات في التعليم الشامل ونجاحه في تقديم الخدمات التعليمية في مراحل التعليم العام، زادت الحاجة إلى التحرك نحو التعليم الشامل في مراحل التعليم العالي والذي يعد أمراً صعباً في الوقت الحالي (Moriña, 2017). ويقر الأدب من الناحية التاريخية أن التلاميذ من ذوي الإعاقات ممثلين تمثيلاً ناقصاً في التعليم العالي، وأن أنه من غير القانوني أن تقوم مؤسسات التعليم العالي بالتمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقات، أو تقديم خدمات أو دعماً محدوداً، وهذا يتنافى مع قانون المساواة في الإعاقة لعام (٢٠٠٥) وغيره من القوانين والإتفاقيات العالمية، والتي تتطلب من مؤسسات التعليم العالي أن تعزز بنشاط تكافؤ الفرص للأشخاص ذوي الإعاقات، وعدم التمييز بشكل مباشر أو غير مباشر ضد ذوي الإعاقات، وفي دراسة هدفت إلى استكشاف وجهات نظر الطلاب المعوقين في الدراسة لمرحلة التعليم العالي، وماهي الحواجز أو المعوقات



التي تحد من مشاركتهم في العملية التعليمية وتقلل من أدائهم الأكاديمي في دولة بريطانيا، وُجد أن غالبية التلاميذ كشفوا عن عجزهم قبل بدء الدراسة في الجامعة، في حين أن الآخرين أحجموا عن الإبلاغ لما لذلك من تأثير سلبي على مستقبلهم الوظيفي، وأعرب المشاركون عن إحباطهم من الحاجة إلى إبلاغ أعضاء هيئة التدريس باستمرار بحاجتهم إلى الدعم، وكذلك لديهم مشكلات في مواعيد تقديم المهام وهذا ما يجعلهم يشعرون بالضغط والقلق. وكذلك طرق التقييم المعتمدة والتي لا تلائمهم في كثير من الأحيان، كاعتمادهم على التقييم الكتابي في المقالات والاختبارات وبالتالي يجدون صعوبة في التعبير الكتابي عن أفكارهم وآرائهم، وطالبوا بضرورة تصميم تقييمات بديلة، واقترحوا أن يتم تقديم برامج خدمات للطلاب بطريقة إلكترونية يسهل الوصول إليها (Kendall, 2016).

التعليم الشامل والعالي لذوي الإعاقة في فرنسا

القانون رقم 102-2005 الصادر في 11 فبراير (2005) يسمح للطلبة المعاقين بالمشاركة في الامتحانات والامتحانات التنافسية التي تنظمها وزاره التربية الوطنية في ظروف محدده (مساعد ، اطار زمني أطول ، ماده محدده). وعلاوة علي ذلك ، فان قرار 10 أكتوبر (2016) يسمح للطلاب المعاقين أو الطلاب الذين لديهم احتياجات خاصة الحصول على ترتيب أو اعفاء من امتحانات معينه أو جزء من الامتحانات في حاله دبلوم الوطنية (Brigitte, Alette 2006).

وتنص المادة L321 من القانون الفرنسي للتعليم على تنفيذ ترتيبات واليات دعم محدده للطلبة الذين يعانون من صعوبات محدده في اللغة (الشفوية أو المكتوبة) مثل المعسررين قرائيا. ويمكن لأسر هؤلاء الطلاب طلب المساعدة من MDPH لتعيين استاذ مساعد. وعلاوة علي ذلك، يمكن لهؤلاء الطلاب الاستفادة من خطة الدعم الشخصية (PAP) (Serge , Peter , 2006).

وفي فرنسا يبلغ عدد التلاميذ الحاصلين على الدعم في المدارس (175.000 تلميذ) لذلك مع استمرار تزايد الحاجة إلى الدعم ، تثار أسئلة حول ما إذا كان وجود عامل دعم يمكن أن يمنع التلاميذ من تحقيق الاكتفاء الذاتي. يلعب عمال الدعم دورًا حيويًا للتلاميذ الذين يحتاجون إليهم ، لكن مشاركتهم يجب ألا تنتقص من عمل أصحاب المصلحة الآخرين. يجب أن يتفاعل مقدمي الدعم مع غيرهم من المهنيين كجزء من العملية الشاملة. ويجب أن يتم تقديم الدعم البشري بالطريقة الصحيحة ، وذلك لمساعدة التلاميذ على أن يصبحوا أكثر اكتفاءً ذاتياً وليسوا أكثر اعتماداً. وشدد المشاركون أيضاً على أنه لا ينبغي تعيين التلاميذ كعامل دعم إلا كملاد أخير، وأن الإعاقة تتبع من عدم التوافق بين البيئة وقدرات التلميذ الشخصية ، والتي يمكن التعامل معها. نتيجة لذلك ، يمكن أن تركز الجهود المبذولة لتعزيز الاندماج الاجتماعي بشكل أكبر للتلاميذ المعوقين على تكييف بيئتهم.

ومن أبرز التحديات التي تواجه التعليم الشامل في فرنسا، حاجة المعلمين إلى المزيد من التدريب في كيفية تحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة، وكيفية معالجتها، وأيضاً تدريب المعلمين على كيفية استخدام التقنيات الرقمية. وحاجة الطلاب من ذوي الإعاقة على التدريب على المهارات التي يكتسبونها في المدرسة للانتقال بنجاح إلى عالم العمل. من أجل صياغة مسار واضح من المدرسة إلى العمل ومنع تسرب الطلاب من النظام ، وترتيب لقاءات بين ممثلي التعليم الحكومي وقطاع العمل، لتوظيف أكبر عدد ممكن الطلاب المعوقين.. (Corre, 2019) في بداية العام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) تم تسجيل ٩١٪ من طلاب ذوي الإعاقة في الجامعات بفرنسا. وتم تزويد ٧١٪ منهم بنوع من الدعم، وأصبحت مؤسسات التعليم العالي مسؤولة عن توفير جميع أنواع الدعم اللازم للطلاب ذوي الإعاقة، لضمان نجاحهم في دراساتهم وتكاملهم المهني، وشملت أنواع الدعم المساعدات الإنسانية والتقنية للمساعدة في التعلم، والتعديلات على الدورات وشروط الإمتحانات، ولضمان سير الأمور بسلاسة خلال فترة دراستهم، يتم تقديم مساعدة محددة لهؤلاء الطلاب، ويمكن أن تشمل المساعدة الشخصية (تدوين الملاحظات، أو المترجم الشفهي، أو توفير المستندات بلغة برايل، مترجم لغة إشارة فرنسية) وغير ذلك مما يحتاج إليه الطالب، ومن أكبر الأقسام قبولاً للطلاب من ذوي الإعاقة هي أقسام (الفنون، واللغات، والعلوم الإنسانية) ومن أقلها (الطب). ونتيجة للتحديات التي تواجهها فرنسا في التعليم الشامل، فقد نظمت وزارة التعليم الفرنسية مؤتمر بعنوان "وجهات نظر دولية حول التعليم الشامل" وذلك لمقارنة النهج المتبعة في جميع أنحاء العالم، وتبادل وجهات النظر، وإثراء المزيد من النقاش حول دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تواجه فرنسا الكثير من الأسئلة فيما يتعلق بالتعليم الشامل، ويشمل ذلك كيفية مساعدة الأسر في التعامل مع القضايا اليومية التي تواجهها، وكيف توفر للتلاميذ الدعم الفردي الذي يحتاجون إليه، وكيف يمكن تكييف المباني المدرسية والمواد التعليمية ، وكيف يقوم عمل فريق متعدد التخصصات، وتسهل الحكومة الفرنسية لمعالجة العديد من



المشكلات التي تواجهها، وتأمل أن تحقق المزيد من التقدم في السنوات القادمة، بما في ذلك بناء برامج تطوير مهني للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس وقادة المدارس ومهني الرعاية الصحية والعمل الاجتماعي، وإنشاء المنظمات الغير هادفة للربح لدعم التعليم الشامل، وتسعى في إعطاء الدعم للعاملين في مجال صعوبات التعلم ٦٠ ساعة على الأقل، من التدريب كل عام في عقودهم، وهذه خطوة مهمة في الحقيقة. وتم التأكيد على أنه إذا أردنا إنشاء مدارس شاملة حقاً، فيجب علينا تغيير العقلية بشكل جذري وإصلاح النظام التعليمي وتلبية احتياجات التلاميذ، إلى جانب احتياجات أسرهم بأسرع ما يمكن (International perspectives on inclusive education, 2019).

ومما سبق يتضح لنا أن التعليم الشامل و التعليم العالي لذوي الإعاقة في كلا الدولتين لازال يواجه الكثير من التحديات التي تستدعي البحث فيها، على الرغم من اختلافها نوعياً، في بريطانيا نجد أن من أكبر التحديات التي يواجهها الطلاب هي طرق التقييم المستخدمة في الإختبارات والمتطلبات الأكاديمية، وكذلك النقص في توفر بعض الخدمات بطريقة إلكترونية، في حين ذكرت فرنسا أن تدريب المحاضرين في الجامعات على كيفية تحديد الاحتياجات التعليمية لذوي الإعاقة ومعالجتها، والحاجة أيضاً إلى التدريب على استخدام التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية.

وأخيراً يمكن القول أيما وجدت التربية الخاصة، ستواجه المشكلات فيها، وهذا يعني قبول تلك المشكلات ودراستها والعمل على تقديم الحلول الملائمة لها من خلال استكشاف جميع وجهات النظر والتصورات للعاملين والطلاب والقادة في الميدان، للإضطلاع بدور ريادي يسهم في حركة التنمية وعلاج القصور وتقديم الأفضل في التعليم؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من قدرات ذوي الإعاقة، والإضطلاع على خبرات الدول المختلفة في حلها لمثل هذه القضايا، مما يسرع من عجلة التقدم والنجاح.

المراجع

1. Armstrong, F. (2007). Disability, education and social change in England since 1960. *History of Education*, 36(4-5), 551-568.
2. Barnay, T., Duguet, E., Clainche, C. & Videau, Y. (2016). An evaluation of the 1987 French Disabled Workers Act: Better paying than hiring. *The European Journal of Health Economics*, 20(4), 597-610. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292132/document>
3. Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (2010). 'The social model of disability', in Giddens, A. & Sutton, P. (eds.). *Sociology: Introductory readings*, rd eds., (pp. 161–166), Cambridge: Polity Press.
4. Bernard, C. (2015). Teacher Education in France: Universitisation and professionalisation – from IUFMs to ESPEs. *Journal Education Inquiry*, 1, 10-22.
5. Brigitte, B. & Alette, V. (2006). Integration of disabled children in French schools: partnership between mainstream school teachers and specialist professionals. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-11.
6. Corre, F. (2019). Students with disabilities in higher education. Retrieved 7 December 2019, from https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eestr/10EN/EESR10EN_ES_14-students_with_disabilities_in_higher_education.php
7. D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.



8. DES. (1978). Warnock Committee Report. London: HMSO.
9. Disability Nottinghamshire. (2019). The Social Model vs The Medical Model of Disability. Retrieved from <http://www.disabilitynottinghamshire.org.uk/about/social-model-vs-medical-model-of-disability>
10. Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: An introduction*. (1st ed.). Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.
11. Gardiner, J. B. (2017). Special Educational Needs and Inclusion: How have the major historical changes to the language of special education and inclusive policy influenced the provision for children with SEN/D within English primary schools? Anglia Ruskin University. England, UK.
12. Humphries, S. & Gordon, P. (1992). *Out of sight. The experience of disability, 1900-1950*. Plymouth: Northcote House.
13. International perspectives on inclusive education. (2019). Retrieved 7 December 2019, from <https://www.education.gouv.fr/cid140800/international-perspectives-on-inclusive-education.html>
14. Kendall, L. & Tarman, B. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, 3(1).
15. Lewis, A. (2001), 'Charlotte's Web: special educational needs in mainstream schools', in Richards, C. ed. *Changing English primary education, stoke on trent*. Trentham Books, 79-93.
16. Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
17. Mullan, P., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). Factors influencing the successful transition of young people with Down syndrome. *British Journal of Special Education*, 45(4), 371-391.
18. Oshinsky, D. M. (2005). *Polio: An American story*. Oxford and New York: Oxford University Press.
19. Pritchard, D. G. (1963). *Education and the handicapped, 1760-1960*. London: Routledge & K. Paul.
20. Richardson, J & Powell, J. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford, CA. Stanford University Press.
21. Rosanvallon, P. (2000). *The new social question: Rethinking the welfare state*. Princeton: Princeton University Press.
22. Runswick-Cole, K., Hodge, N., 2009. Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*. 36(4), 198-203.
23. Safford, P. L. & Safford, E. J. (1996). *A history of childhood and disability*. New York: Teachers College Press.
24. Serge, E. & Peter, E. (2006). Special education in France. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 247-272.
25. Stiker, H. J. (1999). *A history of disability*. MI: University of Michigan Press.
26. Thomas, D. & Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.



27. Tilstone, C. & Layton, L. (2004). *Child development and teaching pupils with Special educational needs*. Abingdon: Routledge Falmer.
28. U.S. Department of Education. (2018). 40th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC.
29. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris, UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
30. UPIAS. (1976). *Fundamental principles of disability*. London: Union of the Physically Impaired against Segregation.
31. Vial, M. (1991). L'intégration scolaire des enfants "anormaux": débats et réalités au début du siècle (The integration of "abnormal" children at school: debates and realities at the beginning of the century). *Handicaps et Inadaptations Les cahiers du CTNERHI*, 53, 63-73.
32. Whalley, G. E., 1989. A critical view of the Education Act 1981. *Education and the Law*, 1(2), 47-49.
33. Winance, M., Ville, I. & Ravaut, J. (2007). Disability Policies in France: Changes and Tensions between the Category-based, Universalist and Personalized Approaches. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(34), 160-181.
34. Winzer, M. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington DC: Gallaudet University Press.