



علمی: فراگیرسازی در آموزش و پرورش ویژه قسمت دوم و پایانی

پدیدآورده (ها) : کتی شولنز ستوت؛ سعیدی، ابوالفضل
علوم تربیتی :: تعلیم و تربیت استثنائی :: زمستان 1380 - شماره 6 و 7
از 3 تا 8
آدرس ثابت : <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/388816>

دانلود شده توسط : پژوهشکده حج و زیارت
تاریخ دانلود : 16/12/1394

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تالیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [فوائین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



فراگیر سازی در آموزش و پرورش ویژه

کتی شولتز ستوت^۱
مدیر تدریس و توسعه تخصصی از
مؤسسه جهانی آموزش و پرورش کودکان
مترجم: ابوالفضل سعیدی

قسمت دوم و پایانی



یاد آوری

مراجعات کامپیوتر علوم ریاضی

پژوهش

مزیت آموزش ویژه برای دانش آموزان را گزارش می کنند. (کوال ۲، کی. ای ۴، گلاس ۵، جی. وی ۶، ۱۹۸۲، مدن و سلاوین ۷، ۱۹۸۲). در هر حال، در پنجاه مطالعه‌ای که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دچار معلولیت‌های خفیف را مقایسه کرده بودند (آنها، که در روند عادی تحصیل قرار گرفته یا جداسازی شده‌اند.) متوسط عملکرد تحصیلی گروه تلفیقی درصد ک ۸۰ بود در حالیکه امتیاز دانش آموزان جداسازی شده درصد ک ۵۰ قرار گرفته بود. (واینر آر^۸ ۱۹۸۵)

در مورد بهره تحصیلی آموزش و پرورش ویژه برای دانش آموزان، نرخ فارغ التحصیلی، آماده سازی برای آموزش پس از دوره متوسطه یا ورود به زندگی اجتماعی، هیچ اطلاعات جامع یا ملی در دسترس نیست. بنابراین در مورد برنامه‌های مجزاسازی یا فراگیر سازی نمی‌توانیم مقایسه روشن و دقیقی را به عمل آوریم. در ذیل مروری اجمالی بر تعدادی از مطالعه‌های مربوط به راهبردهای متفاوت فراگیر سازی را ملاحظه می‌کنید. تعدادی از مرورها و فراتحلیل‌ها^۲ موجودند که به نحوی پایدار، مزایای کم یا عدم

همانگونه که در بخش اول این مقاله در شماره پیش ملاحظه کردید، مولف ضمن بررسی مفهومی فلسفه فراگیر سازی آموزش و پرورش، به بررسی قوانین موجود در این زمینه در کشور آمریکا و نیز آراء صادره از دادگاه‌ها به نفع خانواده‌های معترض کودکان دارای نیازهای ویژه پرداخت.

در این شماره ضمن مروری بر پژوهش‌های شافص در مورد اثربخشی آموزش و پرورش ویژه و فراگیر، آثار این دو رویکرد را بر پیشرفت تحصیلی و اجتماعی کودکان عادی و دارای نیازهای ویژه مقایسه می‌کند و در بحث مختصری، اقتصادی بودن دو روش را مورد بررسی قرار می‌دهد. در پایان نیز ضمن تأکید بر تفاوت نتایج به‌کارگیری این رویکرد در مناطق متفاوت، توصیه‌های مفیدی را در مورد اجرای صحیح و بهینه فراگیر سازی آموزش و پرورش ارائه می‌کند.

با بهره‌گیری از این شواهد، مدافعان فراگیر سازی ادعا می‌کنند که برنامه‌های جداسازی برای دانش‌آموزان مضر می‌باشد و به هدف اصلی آموزش و پرورش ویژه نایل نخواهد شد. فرا تحلیلی که اخیراً به انجام رسیده، میزان اثر بخشی مفید آموزش فراگیر بر نتایج عملکرد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را در حد کم تا متوسط تأیید کرده است. (کارلبرگ، سی. و کوال، کی^۹، ۱۹۸۰، بیسکر، ای. تی، و وانگ، ام. سی، و والبرگ، اچ. جی،^{۱۰} ۹۵-۱۹۹۴). مطالعه دیگری که اثر بخشی فراگیر سازی را ارزیابی می‌کند در دانشگاه جان هاپکینز به انجام رسیده است. در یک برنامه‌نویسی ساختار آموزش و پرورش در سطح مدرسه، با نام "موفقیت برای همه" میزان پیشرفت دانش‌آموزان اندازه‌گیری شد. این برنامه به خودی خود تلاشی فراگیر است که کار با گروه‌های حمایت خانواده، ارتقاء تخصص معلمان، خواندن، آموزش انفرادی، برنامه‌های ویژه خواندن، ارزیابی هشت هفته‌ای خواندن و فرصت‌های گسترده برای کودکان پیش دبستانی و کودکان دبستانی را در برمی‌گیرد. در ارزیابی اثر بخشی، یک گروه گواه با دانش‌آموزان تحت پوشش "برنامه‌های موفقیت برای همه" مقایسه شد، معیارهای مورد مقایسه مجموعه آزمونهای تسلط زبانشناختی وود کاک^{۱۱} (۱۹۸۴). شامل موارد زیر بود: تحلیل دشواری‌های خواندن دورل^{۱۲} (۱۹۸۰) مانند گاری^{۱۳} و حضور دانش‌آموز.

مقایسه‌ها در پایه‌های اول، دوم و سوم به عمل آمد. به نتایج عملکرد دانش‌آموزانی که با عنوان "دارای نیازهای آموزشی پرورشی ویژه" شناسایی شده بودند در تمامی مقایسه‌ها توجه شد. در حالیکه ارزیابی نشانگر بهبود عملکرد خواندن همه دانش‌آموزان بودند، قابل توجه‌ترین بهبودها در میان دانش‌آموزان دارای پایین‌ترین سطح پیشرفت تحصیلی رخ داده بود. علی‌رغم این واقعیت که به طور معمول اینگونه مدارس که در داخل شهرها هستند مشکلات بسیار زیادی در زمینه ماندگاری دارند، فقط ۴ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم در گروه آزمایشی، یک یا چند پایه عقب‌مانده بودند. در حالیکه پنج مدرسه گروه گواه ۳۱ درصد از دانش‌آموزان نشان حداقل یکسال مردود شده بودند.

یافته‌های مشابهی در مقایسه نرخ‌های حضور موجود بود. علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان دادند که بهترین نتایج در مدرسی با بالاترین سطح اعتبار مالی ایجاد شده بود. پژوهشگران نتیجه گرفتند که هرگاه منابعی برای فراهم آوردن کمک‌های تکمیلی در دسترس باشند، تمام کودکان بهتر عمل خواهند کرد. اهمیت اولیه پژوهش در مورد "موفقیت برای همه" آن است که نشان می‌دهد با اقدام به‌هنگام و مداوم، تقریباً تمام کودکان می‌توانند در خواندن موفقیت کسب کنند. اقدام عمومی در مورد آموزش جبرانی^{۱۴} و ویژه، شناسایی کودکانی است که پیش از این در فراگیری دروس عقب

مانده بودند و فراهم آوردن خدمات اصلاحی^{۱۵} برای آنان سالها طول خواهد کشید (آلینگتون و مک‌گیل فرازن^{۱۶}، ۱۹۹۰). پژوهشها در مورد موفقیت برای همه و سایر برنامه‌های دقیق اقدام به‌هنگام مانند بهبود در خواندن^{۱۷} (پینل^{۱۸}، ۱۹۹۱) و پیش‌گیری از ناتوانی‌های یادگیری (سیلور و هاگن^{۱۹}، ۱۹۸۹) پیشنهاد می‌کنند که برای رویکردهای اصلاحی جانشینهای موثر دیگری نیز وجود دارند.

با وجودی که پژوهشگران در نتیجه‌گیری از پژوهش‌ها محتاط هستند، نشانه‌های مثبتی در مورد موفقیت روش فراگیر وجود دارند. بطور ویژه، دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در آموزش و پرورش ویژه و عادی تغییرهای مثبت متعددی را نشان داده‌اند، شامل بر:

- کاهش ترس از تفاوت‌های موجود در انسانها همراه با راحتی و آگاهی بیشتر در این مورد (یک و همکاران، ۱۹۹۲).
 - رشد در شناخت اجتماعی (مورای-سیگرت^{۲۱}، ۱۹۸۹).
 - بهبود در خوشبختی پنداری دانش‌آموزانی که ناتوان نیستند (یک و همکاران، ۱۹۹۲).
 - ایجاد و توسعه اصول اخلاقی شخصی و توانایی شروع نقش ایفای مدافع از همسالان و دوستان دچار ناتوانی‌ها.
 - دوستیهای گرم و همراه با صمیمیت (بوگدان و تایلور^{۲۲}، ۱۹۸۹).
- آخرین مقوله‌ای که مدافعان فراگیر سازی در آن اتفاق نظر دارند به رابطه "هزینه-اثر بخشی" مربوط است. یک مطالعه در سال ۱۹۸۹

فقدان نسبی مشابهت بین نظامهای آموزش و پرورش عادی و ویژه است که در مناطق آموزشی و مدارس امروزی مشاهده می شود (وانگ، رینولدز، و والبرگ^{۲۶}، ۱۹۸۸) (الیوت، باربارا، وریدل، ماگارت^{۲۷}، ۱۹۹۲). تجربه های موفق در فراگیری سازی آموزش و پرورش، بر مدارسی مبتنی هستند که ساختار آنها تغییر یافته، محیط های یادگیری، برنامه درسی و روش های تدریس انعطاف پذیر امکان می سازند، تحت شرایط مطلوب، تمامی، دانش آموزان در جهت دستیابی به نتایج آموزشی پرورشی مجموعاً همانندی فعالیت می کنند.

پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مدارس ویژه مغشوش است. اکثر گروه ها و افراد معتقدند که فراگیر سازی در کلاس درس عادی مناسب است و به منظور جایدهی مناسب باید پیوستاری از گزینه های جایدهی و خدمات در دسترس باشد. همانگونه که در بخش بررسی مقررات این مقاله اشاره شد، این تصمیم گیری ها باید بر مبنای نیازهای کودکان، همسالانش، و توانایی نظام آموزش و پرورش برای برآورده ساختن آن نیازها، اتخاذ شود.

یکسی از بزرگترین چالش های دخیل در این منازعه

دریافت که در یک دوره ۱۵ ساله، نرخ اشتغال فارغ التحصیلان دبیرستانی دارای نیازهای ویژه که در مدارس خاص تحصیل می کردند ۵۳ درصد بود در حالیکه فارغ التحصیلان برنامه های تلفیقی نرخ اشتغال ۷۳ درصد رانشان می دادند. به علاوه هزینه آموزش و پرورش دانش آموزان در برنامه های جداسازی دو برابر هزینه آموزش و پرورش آنان در برنامه های تلفیقی بود (پیموما^{۲۳}، ۱۹۸۹).

مطالعه ای مشابه که توسط افلک، مادگ، آدامز، و لوونیران^{۲۴} (۱۹۸۸) انجام شده است نشان داد که کلاس درس تلفیقی برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه از نظر هزینه - اثربخشی نسبت به برنامه مرجع بهینه تر بوده است، گرچه پیشرفت در خواندن، حساب و زبان در هر دو این الگوهای انتقال خدمات اساساً مشابه باقی مانده بود.

بحث

بنابراین، آموزش و پرورش و رای تمامی ابزارهای دیگر نوع بشر، تعدیل کننده ای بزرگ برای شرایط انسانهاست. به این معنا که آموزش و پرورش چرخ تعادل ماشین اجتماع است.

هوریس مان^{۲۵}

در سراسر ادبیات پژوهشی آشکار است که مدت زمان بیرون کشیده شدن کودکان از کلاس درس عادی یک موضوع مورد توجه است. در حالیکه در بسیاری موارد معلمان آموزش و پرورش ویژه و عادی و والدین از بیرون کشیدن کودکان از کلاس درس عادی حمایت می کنند، شواهد بهبود



توصیه ها

فراگیر تریه مناطق آموزشی یا نواحی، کمک دهند:

۱- باید تمامی دانش آموزان به پیوستاری از انواع جایدهی‌ها، پشتیبانی‌ها و خدمات، دسترسی داشته باشند، در حالیکه همیشه باید فرض کنیم که نخستین فرصت جایدهی برای هر دانش آموز، آموزش و پرورش عادی می باشد.

۲- تمامی تصمیم گیری‌های مربوط به جایدهی باید بر اساس برنامه آموزش انفرادی طراحی شده و بر نیازهای کودک، همکلاساش، و تمهید معقول خدمات تاکید داشته باشد.

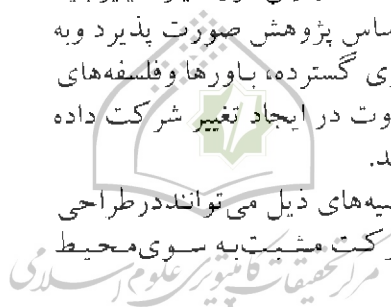
۳- فراگیر سازی کامل بر مبنای فرمانهای حکومتی از بالا به پایین نامناسب است. نه قوانین ملی و نه

وقتی در نظر داریم از برنامه ریزی سنتی (آموزش و پرورش عادی و ویژه) به سوی رویکردی فراگیر تر حرکت کنیم، درگیر شدن تمامی جامعه مدرسه‌ای در یک انتقال متفکرانه، زیرکانه و مبتنی بر پژوهش، از اهمیت برخوردار است. فرمانهای شدید از بالا به پایین، والدین و معلمان را دچار جناح بندی می کنند و محیط‌هایی را به وجود می آورند، که با ایجاد هر گونه تغییر با خشونت مواجه می شوند.

همانند سایر حیطه‌های بازسازی مدرسه، در این مورد نیز تغییر باید بر اساس پژوهش صورت پذیرد و به نحوی گسترده، باورها و فلسفه‌های متفاوت در ایجاد تغییر شرکت داده شوند.

توصیه‌های ذیل می توانند در طراحی حرکت مثبت به سوی محیط

آنچه متفاوت می باشد عبارت خواهد بود از سطح نتایج بدست آمده، پشتیبانی اضافی که بعضی از دانش آموزان نیاز دارند و میزان تاکید که بر نتایج متفاوت وجود دارد. نظامی که بر اساس ادغام آموزش و پرورش عادی و ویژه تغییر ساخت یافته، باید روشهایی را که بر انتظارات بالا برای همه تاکید دارند را نیز به کار گیرد و از آموزش نسخه نویسی شده در رویکرد اصلاحی که به پیشرفت کمتر منجر می شود، خودداری کند (گس و تامپسون^{۲۸}، ۱۹۸۹، هوشیوس^{۲۹}، ۱۹۸۸). همچنین ما باید تصمیم بگیریم که آیا متفاوت بودن (در توانایی، نژاد و مانند آن) ارزشمند است یا نه. ایجاد تسهیلات، پذیرش و تحمل کردن نه تنها یک واقعیت است..... بلکه واقعیتی ارزشمند است (یورک^{۳۰} و همکاران، ۱۹۹۳).



فراگیرسازی واقعی شامل است بر بازسازی تمامی برنامه مدرسه و مستلزم ارزیابی مداوم تجربیات و نتایج می باشد.

به تدریج که فراگیرسازی گسترده تر می شود باید پژوهشهای گسترده تری به انجام برسند. اگر خواستار آن هستیم که در مورد راهبردهای ویژه ای که به کودکان در نشاط و مشارکت در اجتماع به عنوان شهروند، کمک می کنند، شفاف سازی شود، ضروری است بطور مداوم آنچه را انجام می شود منعکس کنیم.

- 1 KATIE SCHWITZ STOUT
- 2 META ANALYSES
- 3 KAVALA
- 4 K.A.
- 5 GLASS
- 6 G.V.
- 7 MADDEN AND SLAVIN
- 8 WEINER
- 9 CARLBERG;C +KAVALA.K.
- 10 BAKER,E.T.+WANG, M.C.+WALBERG,H.J.
- 11 WOOD COCK
- 12 DUREREL

۱۳- مانند گاری: شاخصی از جریانهای تحصیلی است که نشانگر میزان حضور دانش آموزان در دوره تحصیلی بر حسب تعداد سالهای تحصیلی می باشد.

- 14 COMPANSATORY SERVICE
- 15 REMEDIAL SERVICES
- 16 ALLINGTON+McGILL-FRAZEN
- 17 READING RECOVERY
- 18 PINNEL
- 19 SILVER+HAGEN
- 20 PECK
- 21 MURRAY+SEEGERT
- 22 BOGDAN+TAYLOR
- 23 PIUMA
- 24 AFFLECK,MADGE,ADAMS +LOWENBRAUN
- 25 HORACE MANN
- 26 WANG,REYNOLDS +WALBERG
- 27 ELLIOTT,BARBARA, +RIDDLE ,MARGARET
- 28 GUESS+THOMPSON
- 29 HESHUSIUS
- 30 YORK

هیجانی و شناختی تمامی دانش آموزان، مجریان مجاز به فعالیت، به تعداد کافی استخدام شده باشند. در وضعیتهای فراگیرسازی، کاهش تعداد دانش آموزان کلاس و یا افزایش تعداد معلمان در کلاس درس ضروری است.

۸- فرایندهای جذب باید به طریقی طراحی شوند که به معلمان اجازه دهند، برنامه های آموزش انفرادی و جایدهی را که برای کودکان نامناسب تشخیص می دهند به چالش بکشند.

۹- والدین و دانش آموزان را به عنوان همکار، در فرآیند تصمیم گیری درگیر کنید.

۱۰ در هنگام طراحی برنامه ها، رویکردهای آموزش / یادگیری چندگانه مانند آموزش توسط گروه، آموزشی مشترک، همکاری دانش آموزان در آموزش، یادگیری مشارکت جویانه، گروه بندی نامتجانس، طراحی مطالعه گروهی، آموزش موازی، آموزش ایستگاهی، و مانند آن را در نظر داشته باشید.

نتیجه گیری

اینکه هر منطقه یا بخش که به دنبال اجرای فعالیتهای فراگیرسازتر می باشد وقت لازم برای اثربخش شدن طراحی را به این امر اختصاص دهد از حساسیت برخوردار است. توجه به دانش آموزان و کارکنان آموزش ویژه، نیمی از راهبرد مورد نیاز است. برنامه ریزی باید تمامی سرمایه گذاران را در پژوهش، مباحثه و واریسی تمامی برنامه های آموزشی پرورشی درگیر سازد.

مقررات ایالتی هیچکدام الزامی برای فراگیرسازی کامل به وجود نمی آورند. (نشریه DPI شماره ۹۳/۱۲ و دایره پاسخگویی آموزش و پرورش به پرسشهای انجمن ملی آموزش و پرورش).

۴- پیش از آنکه هر گونه برنامه جدیدی طراحی شود، اعضاء گروه برنامه ریزی باید در مورد فلسفه آموزش و پرورش که به دقت توصیف شده باشد (اخلاق مربوط به آموزش و پرورش) به توافق رسیده باشند. معلمان و کارکنان بخش پشتیبانی باید به نحوی کامل در فرآیندهای تصمیم گیری طراحی و ارزشیابی فرد فرد دانش آموزان و برنامه های وسیع اجرایی، درگیر شوند.

۵ ارتقاء آموزش و پرورش کارکنان باید به عنوان بخشی از برنامه روزانه معلمان و متخصصان پشتیبانی کننده فراهم آید. حیطه هایی که باید بر آنها تاکید شوند عبارتند از:

- . تاکید بر مهارتهای تفکر سطح بالا.
- . برنامه درسی در هم تنیده.
- . آموزش میان رشته ای.
- . برنامه درسی چند فرهنگی.
- . برنامه درسی زندگی محور.

۶- فعالیت در جهت وحدت بخشی به نظام های آموزش و پرورش ویژه و آموزش و پرورش عادی: برای نمونه، نظام های جداگانه ارزشیابی کنندگان و ارزشیابی، نتایج متضاد ایجاد می کنند. لذا باید یک نظام واحد وجود داشته باشد.

۷- اطمینان حاصل کنید که برای برآورده ساختن نیازهای اجتماعی،

- Affleck, Madge, Adams, and Lowenbraun. "Integrated Classroom versus Resource Model: Academic Viability and Effectiveness." *Exceptional Children* (1988): 339-348.
- Allington, Richard L., and Anne McGill-Franzen. "Comprehension and Coherence: Neglected Elements of Literacy Instruction in Remedial and Resource Room Services." *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International* (1990): 149-187.
- Arnold, Jean B., and Dodge, Harold. "Room for All." *The American School Board Journal* (October, 1994): 10.
- Baker, E.T., Wang, M.C., and Walberg, H.J. "The Effects of Inclusion on Learning." *Educational Leadership* (1994-1995): 33-35.
- Bogdan, R., and Taylor, S.J. "Relationships with Severely Disabled People: The Social Construction of Humanness." *Social Problems* (1989): 36,2:135-148.
- Carlberg, C., and Kavale, K. "The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis." *The Journal of Special Education* (1980): 295-305.
- The Council on Exceptional Children, Position Paper (1993).
- Elliott, Barbara, and Riddle, Margaret. "An Effective Interface Between Regular and Special Education: A Synopsis of Issues and Successful Practices." Indiana University, Bloomington: Council of Administrators of Special Education, Inc., 1992.
- Guess, D., and Thompson, B. "Preparation of Personnel to Educate Students with Severe and Multiple Disabilities: A Time For Change?" *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*, 1989.
- Heshusius, Lous. "The Arts, Science, and the Study of Exceptionality." *Exceptional Children* (September 1988): 60-65.
- Heshusius, Lous. "Reading Meaning Into Texts." *Exceptional Children* (March-April 1992): 472-475.
- "The Inclusive School." *Educational Leadership* (December 1994/January 1995): 4.
- The Integration of Students with Special Needs into Regular Classrooms: Policies and Practices that Work.* Washington, DC: National Education Association, 1992.
- Kaufman, J. "The Regular Education Initiative as Reagan-Bush Education Policy: A Trickle-Down Theory of Education of the Hard to Teach." *Journal of Special Education* (1989): 3.
- Kavale, K.A., and Glass, G.V. "The Efficacy of Special Education Interventions and Practices: A Compendium of Meta-Analysis Findings." *Focus on Exceptional Children* (1987): 1-14.
- Madden, N.A., and Slavin, R.E. "Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes." *Review of Educational Research* (1983): 519-569.
- McLaughlin, Margaret. "What Makes Inclusion Work?" *Doubts and Certainties*, (January/February, 1995). Volume IX, Number 3. Washington, DC: National Education Association Center for Innovation.
- Murray-Seegert, C. "Nasty Girls, Thugs, and Humans Like Us: Social Relations Between Severely Disabled and Nondisabled Students in High School." Baltimore: Paul H. Brookes, 1989.
- Peck, C.A., Carlson, P., and Helmstetter, E. "Parent and Teacher Perceptions of Outcomes for Typically Developing Children Enrolled in Integrated Early Childhood Programs: A Statewide Survey." *Journal of Early Intervention* (1992): 53-63.
- Pinnell, G.S. *Restructuring Beginning Reading with the Reading Recovery Approach.* Bloomington: Phi Delta Kappa, 1991.
- Piuma, Mary F. *Benefits and Costs of Integrating Students With Severe Disabilities Into Regular Public School Programs: A Study Summary of Money Well Spent.* San Francisco: San Francisco State University, 1989.
- Rogers, Joy. *The Inclusion Revolution.* Bloomington: Phi Delta Kappa, 1993.
- Silver, Larry B. *The Assessment of Learning Disabilities: Preschool Through Adulthood.* Boston: Little Brown, 1989.
- United States Department of Education Response to NEA Questions, OSERS, Inclusion (Spring 1992), IV, 4.
- Wang, M.C., Reynolds, M.C., and Walberg H.J. "Serving Students at the Margins." *Educational Leadership* (1988): 12-17.
- Webb, N. "With New Court Decisions Backing Them, Advocates See Inclusion as a Question of Values." *The Harvard Education Letter* (1994): 4.
- Weiner, R. *Impact on the Schools.* Capital Education, (1985).
- Weisman, M.I. "When Parents Are Not in the Interest of the Child." *The Atlantic Monthly* (July 1994): 43-44, 46-47, 50-54, 56-60, 62-63.
- Winners All: A Call for Inclusive Schools.* Alexandria, VA: National Association of State Boards of Education, 1992.
- Wisconsin Department of Public Instruction, *Bulletin Number 93.12.* (1993).
- Working Forum on Inclusive Schools. *Creating Schools for All Our Students: What 12 Schools Have to Say.* (1994).
- York, Jennifer, et.al., *Creating Inclusive School Communities.* Minneapolis: University of Minnesota, 1993.
- This paper was written by Katie Schultz Strout, WFAC's Director of Instruction and Professional Development*
- Posted November 5, 2001*