

од практика за практика

„ДРУГИОТ“ ВО СВЕЛТОТО НА ИНТЕГРАЦИЈАТА И ИНКЛУЗИЈАТА ВО ИЗРАЕЛСКИОТ ЕДУКАТИВЕН СИСТЕМ И ВО ИЗРАЕЛСКОТО ОПШТЕСТВО: НАВИСТИНА „ЗНАЧАЕН ДРУГ“?

Зафи ТИМОР

Факултет за едукација,
Колеџ за едукација, технологија и уметност
„Кибуцим“, Тел Авив, Израел

Примено: 26.02.2013
Прифатено: 15.04.2013
UDK: 316.4.063.4:37.043.2–056.26/.36–057.874(569.4)

Резиме

Оваа статија го проучува концептот на „другиот“, повеќе во смисла на „различниот“ отколку на „оној што не сум јас“, во светлото на интеграцијата и инклузијата во израелскиот едукативен систем и во израелското општество. За таа цел беа воведени два нови концепта: „различен друг“ и „значаен различен друг“. Од анализата на литературата се покажа дека, според моделот за интеграција и идејата за нормализација, обраќањето со „другиот“ како човечко суштество, наместо со „лице со посебни потреби“, е минимизирано, додека основната идеологија на инклузијата се совпаѓа со холистичкиот и плуралистичкиот поглед што ја поддржуваат уникатноста на „различниот друг“ и го насочува кон живот што има значење. Анализата на примери од израелското општество покажува дека, и покрај напреднатата легислатива и свесноста за лицата со посебни потреби, моменталната ситуација не ги исполнува критериумите на инклузија. Реалноста во образованието покажува дека не постои реорганизација на системот, како клучен критериум за инклузија, иако веќе се спроведени принципите за рана идентификација, интервенција и следење.

Адреса за кореспонденција:

Зафи ТИМОР

Факултет за едукација, колеџ за едукација,
технологии и уметност „Кибуцим“

5 Андерсон, Тел Авив, Израел 69107

E-пошта: tsafi.timor@gmail.com; tsafi_tim@smkb.ac.il

from practice to practice

"THE OTHER" IN THE LIGHT OF INTEGRATION AND INCLUSION IN THE ISRAELI EDUCATIONAL SYSTEM AND SOCIETY: A "SIGNIFICANT OTHER" INDEED?

Tsafi TIMOR

Faculty of Education
The Kibbutzim College of Education,
Technology and the Arts, Tel-Aviv, Israel

Received: 26.02.2013
Accepted: 15.04.2013
Review Article

Abstract

The article examines the concept of "The Other" bearing the meaning of "different", rather than the meaning of "whoever is not myself", in the light of Integration and Inclusion in the Israeli Educational System and Society. For this sake two new concepts have been coined: "**different-other**" and "**significant different-other**". The literature analysis indicates that according to the Integration Model and the idea of Normalization, the reference to "The Other" as a human being rather than "a special needs person" is minimized, while the ideological basis of Inclusion matches a holistic and pluralistic view which encourages the uniqueness of the "Different-Other" and leads him towards a meaningful life. The analysis of examples in the Israeli society yields that despite advanced legislation and awareness towards individuals with special needs, the current situation does not meet the criteria of Inclusion. The educational reality indicates that no restructuring of the system, as a major criterion of Inclusion, has taken place, although the principles of early identification, intervention and monitoring are already implemented.

Corresponding Author:

Tsafi TIMOR

Faculty of Education, The Kibbutzim College of
Education, Technology and the Arts,

5 Anderson Street, Tel Aviv, Israel 69107

E-mail: tsafi.timor@gmail.com; tsafi_tim@smkb.ac.il

Општиот впечаток што произлегува од оваа статија е дека, и покрај стремежот за рамноправност и еднаквост во законодавството, треба да се вложат напори за убедување на јавноста дека „различен друг“ е, прво и основно, човечко суштество, па општеството е должно повеќе да го доживува како „значаен различен друг“ отколку како „различен друг“.

Клучни зборови: инклузија, интеграција, нормализација, посебни потреби, „различен друг“

Вовед

Концептот „другиот“ на еврејски има две значења: 1. оној што не сум јас. Во тој случај, сите луѓе што ги познава или не ги познава единката, без разлика дали се роднини, пријатели или целосни странци, ќе се сметаат за „другиот“; 2. исклучителен, чуден, со посебни потреби; **различен**. Оваа статија го проучува концептот „другиот“ со значење повеќе на „различен“ отколку на „оној што не сум јас“, во светлото на интеграцијата и инклузијата во израелското општество и во израелскиот едукативен систем. Концептот „**различен друг**“ е кованица од авторите како замена на концептите „со посебни потреби“ „исклучителен“, „неспособен“, коишто се среќаваат во литературата за посебни потреби. Концептот „**значаен друг**“ се однесува на личност, како што е член на семејството или близок пријател, кој е важен во нечиј живот или има големо влијание во нечиј живот (1). Влијанието на „значајниот друг“ во развојот на поединецот се јавува во голем број истражувања во социопсихолошката и во психолошката литература од 1940-тите (2). Терминот „значаен друг“ е кованица на Sullivan и Mead, кои сугерираат дека во процесот на социјализација, другите служат како референца за убедувањата и верувањата на поединецот (3).

Оваа статија го проучува концептот „различен друг“ како „значаен различен друг“ во системот на општеството и на едукативниот систем, поврзувајќи го со двата постоечки пристапи: интеграциски модел, од една страна, и движење за инклузија, од друга. Оваа статија главно е со локален контекст, но, исто така, се потпира на истражувањата, како и на законодавството во светски рамки.

The overall insight from the article is that despite the strive towards equity and equality in legislation, efforts should be channeled to persuade the public that the "Different-Other" is first and foremost a human being, and it is the duty of the society to view him as a "**Significant Different-Other**" rather than a "Different-Other".

Key Words: inclusion, integration, normalization, special needs, "different-other"

Introduction

The concept of "The Other" in Hebrew has a double meaning: 1. whoever is not myself. For that matter all the people that one knows or does not know, whether family, friends or total strangers will be considered as "The Other"; 2. exceptional; strange; with special needs; **different**. This article examines the concept of "The Other" bearing the meaning of "different" rather than "whoever is not myself" in the light of Integration and Inclusion in the Israeli Social and Educational Systems. The concept of "**different-other**" that was coined by the author substitutes the concepts "having special needs", "exceptional", "disabled" which appear in the literature on special needs. The concept of "**significant other**" refers to "a person, such as a family member or close friend, who is important or influential in one's life". (1) The influence of the "significant other" on an individual's development appears in a large number of studies in the social-psychological and in the psychological literature since the 1940s. (2) The term "significant other" was coined by Sullivan and Mead who suggest that in the process of socialization the others serve as a reference for belief and behavior for an individual. (3)

This article examines the concept of "different-other" as "significant different-other" in the society and in the educational system, with relation to two existing approaches: the Integration Model and on the one hand, and the Inclusion Movement on the other. The article refers mainly to local contexts but relies on worldwide studies and legislation as well.

Декларативни и практични нивоа на интеграција и инклузија

Дебатата околу интеграцијата и инклузијата произлегува од проблематичниот став на општеството за интеграција на „различниот друг“ на природен и автоматски начин. Зошто на луѓето им е тешко да ги прифатат оние што се поинакви од нив? Од каде потекнува тоа? Тоа може да произлегува од длабоките психолошки стравови или од погрешниот начин на едукација. Историски гледано, поединците на кои се гледало како на „различен друг“ живееле одвоено, без можност за интеграција во општеството. Секако, општеството не покажало волја или можност да се справи со нивните посебни потреби. Во средниот век таквите лица биле хоспитализирани во специјални институции во рамките на црквата, без разгледување на можноста за остварување на нивното право за интеграција. Претходниците на интеграцискиот модел посочиле две насоки за санирање на неправдата: јавно образование (4) и законодавство (5, 6). Законодавството во овој контекст се разгледувало на декларативно ниво, додека потребата за такво законодавство, со цел да се постигне рамноправност, посочува дека општеството сè уште немало став за инклузијата. Јавната перцепција, од друга страна, покажува попрактично ниво, а се однесува на тоа како се третирале „различните други“. Во САД и насекаде во светот биле донесени прописи за рамноправен третман на лицата со попреченост (7). Во Израел, Законот за еднакви права на лицата со попреченост (8) ја истакнува слободата за лицата со попреченост да учествуваат активно во сите сфери на животот. Сепак, Извештајот од државниот контролор (9) открил пречки во спроведувањето на прописите во доменот на едукацијата, здравството, сместувањето и слободното време. Стручните лица се согласни дека и законодавството и јавната едукација се подеднакво важни за интегрирање на лицата со попреченост. Сепак, законодавството само по себе не е соодветно за создавање општествена реформа (10), и затоа е неопходна промена на ставот. Прашањето изнесено од Rimerman и Arten-Bergman (11) посочува на врска меѓу јавната перцепција (практично ниво) и законодавството (декларативно ниво) во прилог на правата на „раз-

The Declarative and Practical Levels of Integration and inclusion

The debate which revolves around integration and inclusion derives from the problematic stance of the society to integrate the "different-other" in a natural and automatic way. Why do people find it hard to accept those who are different from them? What is the origin of this difficulty? This may derive from deep psychological fears or from wrong education. Historically, individuals who were perceived as "different-others" lived in segregation and had no chance to integrate in society. Clearly, the society showed no willingness or capability to handle their special needs. In the Middle Ages such individuals were hospitalized in special institutes that belonged to the Church without any consideration of their rights to be integrated. The ancestors of the Integration Model emphasized two directions in order to remediate the injustice: Public Education (4) and Legislation. (5, 6) Legislation in this context is considered as the Declarative Level, while the need for such legislation in order to foster equality indicates that society has not adopted an inclusive stance yet. The public perception, on the other hand, expresses the more practical level and relates to how "different-others" are treated. Acts with regard to equality were issued in the USA and worldwide. (7) In Israel, the Act for Equality of Rights for Individuals with Disability (8) emphasizes the freedom of individuals with disabilities to participate actively in all life circles. Nevertheless, the State Controller Report (9) detected obstacles in the implementation of the Act in the domains of education, health, accommodation and leisure. Professionals agree that both legislation and public education are equally crucial to foster the integration of individuals with disabilities. However, legislation in itself is not adequate to create a social reform (10) and, therefore, a change in attitudes is necessary. The question brought up by Rimerman and Arten-Bergman (11) demonstrates the link between public perception (the practical level) and legislation (the declarative level) with regard to the rights

личните други“. „Дали инвалидската пензија и придружните услуги придонесуваат за интеграцијата на поединците во општеството и за добро вработување? Можно ли е тие да се делумно решение, но не нудат вистинска можност за пробивање низ затворениот круг на зависност и општествена изолација на лицата со попреченост“? (стр. 26)

Dorner, добро познат пензиониран судија од Израел, во едно интервју укажува на врската меѓу промената во општеството и законодавството: *Законот ги рефлектира општествените вредности и може да води до општествена еднаквост. Сепак, законот не може да биде далеку од општеството, зашто треба да постигне легитимност* (12). Судијата укажува на фактот дека денес поединците веќе не се дискриминирани при интервјуата за работа поради нивната сексуална ориентација, а хомосексуалците имаат право да станат родители. Судијата имплицира дека промената и законодавството се меѓусебно поврзани, а јазот меѓу нив треба да биде одржан во границите на разумното и да биде избалансиран. Можеби ќе се дојде до заклучок дека ова поглавје укажува на јаз меѓу декларативното ниво и неговото спроведување, па на тој начин покажува дека „различните други“ се **позначајни теоретски отколку практично**. Наредните поглавја ќе ги истражат овие јазови во општествен и едукативен контекст.

„Различниот друг“ во општествен контекст:

1. Интеграциски модел и нормализација

Во 60-тите години од минатиот век, организациите што се бореа за правата на лицата со попреченост започнаа да се залагаат за целосна општествена реформа, наместо ограничени реформи и помош (13). На една интернационална конференција McConkey (14) го обвинува општеството: *„Дадовме ветување, а не успеавме да го оствариме. Ветивме дека лицата со попреченост ќе живеат со нас и меѓу нас, но не успеавме да го сториме тоа“*. Овие зборови посочуваат дека општеството не го препознава постоењето на разликите меѓу поединците и не ги признава разликите како вредност. Општеството сè уште се стреми кон унификација на неговите членови на тој начин што изразува желба за

of "different-others": "Do disability pension and accompanying services contribute to the integration of the individual in society and employment-wise? Is it possible that they provide a partial response but do not offer a real opportunity to break the circle of dependence and social isolation for individuals with disabilities?" (p. 26).

Dorner, a well-known retired judge in Israel, refers to the link between the social change and the legislation in an interview: "The Law reflects the social values and can lead to social equity. However, the Law cannot stay too far away from society because it needs to gain legitimacy". (12) The Judge relates to the fact that nowadays individuals are not discriminated in job interviews anymore because of their sexual preferences, and homosexuals have the right to become parents. The judge implies that change and legislation are interrelated and the gap between them should be maintained reasonable and balanced. It might be concluded that this chapter indicates a gap between the declarative level and its implementation, thus showing that **"different-others" are significant theoretically rather than practically**. The following chapters will explore these gaps in social and educational contexts.

The "Different-Other" in the Context of Society:

1. The Integration Model and Normalization

In the 1960s organizations fighting for the rights of the disabled started to advocate for a comprehensive social reform rather than limited services and assistance. (13) In an international conference McConkey (14) blames society in his words: *"We've made a promise and failed to keep it. We promised that individuals with disabilities will live with us and among us but failed to do so"*. These words imply that society fails to recognize the existence of differences between individuals, and does not acknowledge differences as a value. Society still strives for a unification of its members, thus expressing a wish to "normalize" people's

„нормално“ однесување на луѓето и за „нормален“ начин на живеење. Според принципот за нормализација и парадигмите што преовладуваат во доцните 60-ти и раните 70-ти години, медицинската парадигма, „различниот друг“ треба да се вклопи во рамките на општествените норми, додека третманот се фокусира на „поправање“ на попреченоста и на дефицитот, а главен критериум се здравјето/неоштетеноста и болеста/отстапувањето. Reiter (15) претпоставува дека иницијалните интенции на претходниците на интеграцискиот модел за „различниот друг“ во општеството не биле разбрани, па затоа поимот „различен“ станал негативен, а поимот „нормален“ станал позитивен. Додека методот широко се применувал во образовните и рехабилитациските институции, тој не се однесувал на посебноста на „различен друг“. На тој начин, рамката на специјалната едукација го нагласила соодветното и физичко присуство, кое станало значајна вредност, а нормализацијата се постигнувала на сметка на чувството на изолација и оттуѓување на „различните други“ во општеството (16).

Се чини дека принципот на нормализација (барем како интерпретиран) нема холистички поглед на „различниот друг“, надвор од попреченоста. Тој претставува јасен критериум за добро и лошо, прифатливо и неприфатливо, нормално и ненормално. Бидејќи повеќето луѓе се дефинирани како нормални, автоматски, „различните други“ стануваат потчинети на општествената скала. Се доаѓа до заклучок, значи, дека **„различните други“ не можат да се сметаат за „значајни различни други“ според принципот на нормализација.**

2. Движењето за инклузија и квалитет на животот

Општествено-еколошката парадигма, која започна во 90-тите години на минатиот век, ја нагласува одговорноста на општеството за стигматизацијата на „различните други“ и потребата за отстранување на општествената стигматизација (17). Општествената парадигма смета дека да се биде „различен“ е предност, а не пречка и го преферира плурализмот во унификацијата како социјална вредност (18). Навистина, овој модел направи замена на „посебни потреби“ со „разновидни потре-

behavior and their way of life. According to the principle of Normalization and the prevailing paradigm of the late 60s and early 70s, the Medical Paradigm, the "different-other" should fit into societal norms, while treatment focuses on "fixing" the disability and the deficits, and the main criteria are health/intactness versus sickness/exception. Reiter (15) assumes that the initial intentions of the ancestors of the Integration Model towards "different-others" in society were probably misunderstood, and consequently the term "different" became negative while "normal" became positive. While this method was applied extensively in educational and rehabilitative institutions, it failed to relate to the uniqueness of the "different-other". Thus, Special Education frameworks started to emphasize conformity and physical appearance which became an important value, and normalization was achieved at the expense of feelings of isolation and alienation of the "different-others" in the community (16).

It seems that the principle of Normalization (at least as interpreted) lacks a holistic view of the "different-other" beyond the disability. It presents clear-cut criteria of right and wrong, acceptable and unacceptable, normal and abnormal. Since most people are defined as "normal", "different-others" automatically become inferior on the societal scale. It is concluded, then, that **"different-others" cannot be considered as "significant different-others" according to the principle of Normalization.**

2. The Inclusion Movement and Quality of Life

The Social-Ecological Paradigm which commenced in the 90s of the last century emphasizes the responsibility of society in the stigmatization of "different-others", acknowledges the importance of public education towards "different-others", and the need to remove social stigmas (17). The social paradigm views being "different" as advantageous rather than as disability, and prefers pluralism to unification as a social

би“. Движењето за општествена инклузија ја предефинира попреченоста како резултат на неуспешна интеракција меѓу поединците и средината, јасно нагласувајќи дека состојбата на попреченост е општествен продукт (16). Во 2001 година, Светската здравствена организација изјави дека дисфункционалноста на поединецот не произлегува само од попреченоста туку, исто така, од неуспехот на општеството да ги разбере посебните потреби на лицето со попреченост (19). Концептот за нормализација е заменет со квалитет на животот, кој укажува на слободата на избор, себисполнувањето, независноста во сопствениот живот и почитувањето од страна на властите (20). „Квалитет на животот“ е главно истражуван во согласност со критериумот којшто го утврдува (21). Истражувањата ја зголемуваат свеста за чувството на среќа и задоволство на „различниот друг“, а стручните лица се согласуваат за важноста на самоevalуацијата надвор од критериумите што ги отсликуваат животните услови (22).

Навистина, принципот на нормализација и интеграцискиот модел го разгледуваат „различниот друг“ како болно лице/лице со недостаток, коешто треба да се излечи главно со сопствени напори со помош од експерти. Како и да е, општествената парадигма и движењето за инклузија го разгледуваат „различниот друг“ како поединец со посебност, којшто може да придонесе во општеството на негов посебен начин. Следниве аспекти покажуваат како движењето за општествена инклузија гледа на „различниот друг“. 1. *Посебност*: верување дека секој поединец е посебен; 2. *Плурализам*: признавање дека секој човек е различен од другиот и дека општеството мора да го одржува општествениот плурализам според разновидноста на потребите, а не само според различните начини на живеење, според етничката или политичката разновидност; 3. *Подобро да се дава отколку да се зема*: верување дека секоја личност е посебна, и затоа може на некој начин да придонесе во општеството; 4. *Холистички поглед*: разгледување на средината како дел од поединецот; еднаков пристап во разгледувањето на силата и недостатоците; разбирање дека попреченоста е една од многуте други карактеристики на поединецот. Може да се заклучи дека општествената парадигма и движењето

value (18). Indeed, this paradigm has substituted "Special Needs" for "Diversity of Needs". The Social Inclusion Movement has re-defined disability as an outcome of unsuccessful interaction between the individual and the environment, with clear emphasis that a condition of disability is a social product (16). In 2001 the World Health Organization stated that a dysfunction of an individual does not derive only from the disability but also from the failure of the society to understand the special needs of individuals with disabilities (19). The concept of Normalization was substituted by Quality of Life, which relates to the freedom of choice, self-fulfillment, autonomy over one's life, and respect on the part of the authorities (20). "Quality of Life" was mainly explored with regard to the criteria which determine it (21). Studies enhanced the awareness towards the sense of happiness and satisfaction of the "different-other" and professionals agree on the importance of self-evaluation beyond criteria which depict life conditions (22).

Indeed, the principle of Normalization and the Integration Model viewed the "different-other" as an individual with a sickness/deficit that needs to be cured mainly by his own efforts with the help of experts. However, the Social Paradigm and the Inclusion Movement viewed the "different-other" as an individual with uniqueness who can contribute to society in his own special way. The following aspects demonstrate how the "different-other" is viewed by the Social Inclusion Movement: 1. *Uniqueness*: belief that every individual is unique; 2. *Pluralism*: acknowledgement that people are different from one another and society must maintain social pluralism with regard to diversity of needs and not only with regard to ways of life, ethnic or political diversity. 3. *Giving rather than taking*: belief that every person is unique and therefore can contribute to society in some way; 4. *Holistic point of view*: consideration of the environment as part of the individual; equal consideration of points of strength and deficits; understanding that the disability is one out of many other features of the individual. It might be concluded that the

за инклузија го разгледуваат „различниот друг“ како значаен за општеството и се стремат да му помогнат да си создаде живот што, исто така, ќе биде значаен за него.

Се донесе заклучок, потоа, дека на „различните други“ се гледа како на „значајни различни други“ според општествено-еколошката парадигма и движењето за општествена инклузија. Прашањето, сепак, е дали општествената инклузија на „различниот друг“ се применува во практиката. Ова прашање се проучува преку различни примери што го покажуваат јазот меѓу сонот и неговото спроведување.

3. Сегашна ситуација

Следниве примери ја покажуваат сегашната ситуација во израелското општество преку два пристапа: интеграција и инклузија.

1. Законодавството во прилог на студентите со посебни потреби во високото образование: Законот за еднакви права на лицата со попреченост (8) и Законот за правата на студентите со потешкотии во учењето на факултетите (23) ги развиваат правата на „различниот друг“ студент. Дополнително, израелското општество за подобрување на високото образование за студентите со потешкотии во учењето (LESHEM) и на другите центри за поддршка, има цел да обезбеди академска, емоционална и социјална поддршка за овие студенти. Некои од истражувањата го покажуваат задоволството на студентите (24), додека други соопштуваат дека услугите за поддршка не одговараат на социјалните и психолошките потреби на студентите со попреченост (25). Забелешките од студентите го нагласуваат следново: предавачите покажуваат ограничено познавање за прописите и за попреченостите (26); студентите со попреченост чувствуваат недостаток на разбирање и сензитивност од дел од предавачите, како и одбивност и низок праг на толеранција за „различните други“ (27, 28). Овие наоди како да противречат на концептот за „квалитет на живот“, за којшто се зборуваше погоре, бидејќи поединците соопштуваат за чувства на лишување и фрустрација, кои не се соодветни на чувствата на задоволство и почит.

Social Paradigm and the Inclusion Movement consider the "different-other" as meaningful to society, and strive to help him create life that will also be perceived as meaningful by him.

It is concluded, then, that "different-others" are considered as "significant different-others" according to **The Social-Ecological Paradigm and the Social Inclusion Movement**. The question is, however, whether social inclusion of the "different-other" take place in practice. This issue is examined via different examples which demonstrate the gap between the dream and its implementation.

3. The Current Situation

The following examples demonstrate the current situation in the Israeli society via the two approaches: Integration and Inclusion.

1. Legislation in favor of students with special needs in Higher Education: "The Act for the Equality of Rights for Individuals with Disability" (8) and "The Act for the Rights of Students with Learning Disabilities in Post-Secondary Schools" (23) pursue the rights of the "different-other" student. In addition, The Israeli Society for the Enhancement of Higher Education for Students with Learning Disabilities (LESHEM) and other support centers aim at providing academic, emotional, and social support for these students. Some studies report students' satisfaction (24), while others report that the support services do not provide adequate response for the social and psychological needs of students with disabilities (25). The students' perceptions highlight the following points: Lecturers demonstrate limited knowledge on legislation and on disabilities (26); Students with disabilities feel lack of understanding and sensitivity on the part of some of the lecturers, as well as rejection and little tolerance for being "different-others" (27, 28). These findings seem to contradict the concept of "Quality of Life" which was discussed earlier, because these individuals report feelings of deprivation and frustration which do not agree with feelings of satisfaction and respect.

2. Вработување: во 2005 година донесена е Резолуција за вработување на лицата со посебни потреби. Во неа се вели: *Во Израел, денес, лицата со посебни потреби се исклучени од пазарот на трудот, најчесто поради предрасудите и тесноградоста на работодавачите коишто немаат разбирање за посебните потреби. Со оваа Резолуција се охрабруваат работодавачите да ги вработуваат овие лица, нудејќи им финансиска стимулација. Тоа се постигнува со обележување на производите од претпријатијата што вработуваат лица со посебни потреби. Резолуцијата е заснована на постоечкото законодавство во Европа и во САД* (преведено од еврејски). Денес, центрите за рехабилитација помагаат во сместување на лицата со посебни потреби во работилници и им обезбедуваат лична поддршка ним и на нивните работодавачи. Гореспоменатата Резолуција како да му противречи на принципот на инклузија, бидејќи со обележување на производите „изработено од лица со посебни потреби“ се посочува дека овие лица се прифатени **само поради** нивните посебни потреби, а не **и покрај** нивните попречености. На тој начин, фокусот не е ставен на уникатноста на талентите на „различниот друг“, туку на неговата попреченост, а кога потенцијалниот работодавач ќе покаже интерес да го/ја вработи, тој го прави тоа како негов придонес кон „различните други“ поради нивната попреченост. Невозможно е да се замисли интервју за работа во коешто лицето со посебни потреби ќе биде прашано како може да придонесе за оваа компанија, со цел да се открие скриениот талент. Овие лица се обично стигматизирани како „различни други“, па работните задачи што се наменети за нив ќе бидат на ниски позиции, со ниски барања и ниска плата.

Уште повеќе, антидискриминаторската легислатива не успева да го смени процентот на невработени „различни други“: практично, 15% од оние со право на инвалидска пензија од социјалното осигурување се вработени; 6% се вработени во рамките на „заштитени вработени“ и се платени под просекот, без социјални бенефиции; мал процент од нив се вработени на слободниот пазар (11). И покрај овие податоци, експертите проценуваат дека 40% од нив можат да се интегрираат на пазарот на трудот (29). Сè уште постојат места на

2. Employment: in 2005 a Bill supporting the employment of individuals with special needs was issued. It says: *"In Israel today individuals with special needs are excluded from the work market, quite often because of prejudices and narrow-mindedness of employers who are unaware of special needs. This Bill aims at encouraging employers to employ these individuals by offering financial incentives. This is done by marking the products of companies which employ individuals with special needs. This Bill is based on existing legislation in Europe and in the US"* (translated from Hebrew). Currently, rehabilitation centers help in the placement of individuals with special needs in work places and provide personal support to these individuals and to their employers. The above mentioned Bill seems to contradict the principle of Inclusion, because marking the products as "made by individuals with special needs" indicates that these individuals are accepted **due to** their special needs rather than **despite** their disabilities. Thus, the focus does not dwell on the unique talents of the "different-other" but rather on his disability, and when the potential employer expresses his wish to employ him/her, he does so as proof to his social contribution towards "different-others" due to their disability. It is quite impossible to imagine a job interview in which an individual with special needs is asked "how can you best contribute to our company?" in an attempt to identify a latent talent. These individuals are usually stigmatized as "different-others" and the jobs they are designated for will be of low requirements and pay.

Moreover, the anti-discriminatory legislation fails to change the rate of unemployment among "different-others": practically 15% of those entitled to a disability pension from the Social Welfare are employed; 6% are employed in the framework of "protected employment" and are under-paid with no social benefits; a small percentage of them is employed in the Free Market (11). Despite these data, experts estimate that 40% of them can be integrated in the job market (29) work

коишто се избегнува вработување на „различните други“ поради стравот од нарушување на нивната продуктивност и профитабилност.

3. Лицата со посебни потреби во харедската (исклучително православна) заедница:

Borzikovsky, социјален работник, ги опишува стигмите, стереотипите и предрасудите коишто ја попречуваат инклузијата на лицата со ментални нарушувања во харедската заедница и им противречат на политиките за рана идентификација на менталните нарушувања и програмите за интервенција во Израел и во западното општество (30). Borzickovsky смета дека, бидејќи браковите се предодредени со „договор“ во којшто е круцијален придонесот за семејството, менталното нарушување на некој од членовите на семејството може да ја загрози репутацијата на семејството, а на тој начин и можностите за „добар“ пар со другите деца, „различниот друг“ е најчесто одвоен дома и останува недијагностициран и не се работи со него. Ставот за „различниот друг“ во овие заедници (8% од популацијата во Израел) не само што противречи на инклузијата туку, исто така, изразува оттуѓување, одбивање и одвојување, коишто го карактеризираат ставот на општеството за лицата со попреченост во далечното минато. Процесот спарување во рамките на харедската заедница противречи на хуманистичко-холистичкиот пристап, кој е основен принцип на движењето за инклузија, бидејќи овој принцип се однесува на силата и слабоста на секој поединец, ја признава неговата уникатна вредност и го поттикнува плурализмот. Затоа, може да се претпостави дека „квалитетот на живот“ на поединците во харедската заедница е на ниско ниво. Интересно е да се испита дали овие согледувања се однесуваат на екстремните групи од другите религии, коишто не се дел од ова истражување.

Гореспоменатите примери покажуваат дека и покрај напреднатата легислатива, „различниот друг“ не се смета за „значаен различен друг“ на практично ниво и во некои културолошки контексти.

„Различен друг“ во контекст на образованието:

1. Интеграциски модел

Законот за посебно образование од 1998 година ги утврдува привилегиите и посебните

places which avoid employing "different-others" fearing a damage to their productivity and profitability still exist.

3. Individuals with mental disorders in Haredi (extreme Orthodox) community:

Borzikovsky a social worker, depicts the stigmas, stereotypes and prejudices which hinder the inclusion of individuals with mental disorders in the Haredi community, and stand in contradiction to the policy of early identification of mental disorders and intervention programs in Israel and in Western society (30). Borzickovsky argues that since marriages are pre-determined by "agreements" for which family attribution is crucial, and mental disorders of a family member can damage the family reputation and thus the prospects of a "good" match for the other children, the "different-other" is often segregated at home and remains undiagnosed and untreated. The attitude towards "different-others" in these communities (8% of the population in Israel) not only contradicts the principles of Inclusion but also expresses alienation, rejection and segregation which characterized the attitudes of societies towards the disabled in the distant past. The process of match-making within the Haredi community contradicts the Humanistic-Holistic Approach which is a major principle of the Inclusion Movement, as this principle relates to strengths and weaknesses in each individual, encourages pluralism, and acknowledges the unique value of each individual. Therefore, it might be assumed that individuals within the Haredi community will perceive their "Quality of Life" as low. It might be interesting to examine whether these insights are valid for extreme groups from other religions which were not part of this study.

The above mentioned examples indicate that despite advanced legislation, the "different-other" is not considered as a "significant different-other" on the practical level and in some cultural contexts.

The "Different-Other" in the Context of Education:

1. The Integration Model

The Special Education Act from 1988 determines the privileges and special services

услуги што ќе им бидат овозможени на учениците со посебни потреби во институциите за посебно образование. Сепак, од 2002 година, учениците со посебни потреби имаат право на овие услуги во рамките на редовното образование. Навистина, Одборот Dorner, којшто го истражува системот на специјална едукација во Израел, ги наведува следниве препораки: 1. „Финансиските средства му припаѓаат на детето“ без разлика каде е тоа сместено; 2. Критериумите што ги определуваат правата на поединците се темелат на можностите, а не на неспособноста (12).

Интеграцискиот модел во образованието, којшто започна во 70-тите години од минатиот век, предлага континуитет, почнувајќи од посебни училишта или институции, посебни одделенија во редовните училишта, делумна интеграција во редовните одделенија и, конечно, потполна интеграција. Се залага за „последна ограничувачка средина“, го поттикнува емоционалниот и општествениот развој на „различниот друг“ и „квалитетот на животот“ на учениците. Основни критериуми за проценка на „квалитетот на животот“ во образовната програма се: почитување на поединецот, култивирање на неговата креативност, потпирање на способноста покрај неспособноста, учествување на поединецот во процесот на донесување одлуки и, конечно, дозволување поединецот да си го изрази своето мислење (15).

2. Движење на инклузијата

Во светлото на движењето на инклузијата, Извештајот од Саламанка (32) утврдува дека секое дете има основно право на образование и дека разновидноста меѓу децата е добредојдена. Последователно, се спротивставува на сегрегационската рамка и ја охрабрува различноста на методите на предавање што ги задоволуваат потребите на детето. Слично, Новата изјава на ОН за правата на лицата со попреченост (33) ја подвлекува потребата образованието да биде достапно и бесплатно за сите деца со попреченост во заедницата во којашто живеат.

Навистина, движењето на инклузивното образование бара комплетна реформа на образовниот систем и повеќе ги нагласува заедничките аспекти за сите ученици отколку различностите. Згора на тоа, различностите се разгледуваат како вредност и можност за

that will be provided to students with special needs in Special Education Institutes. However, since 2002 students with special needs are entitled to these services in Mainstream Education too. Indeed, Dorner Committee which examined the Special Education system in Israel gave the following recommendations: 1. "The budget follows the child", no matter where he is placed; 2. Criteria which determine the individual's rights are performance-based rather than disability-based (12).

The Integration Model in education which started in the 1970s suggests a continuum, starting from special schools or institutes, special classes in mainstream school, partial integration in mainstream classes, and finally full integration. It favors "the least restrictive environment", encourages the emotional and social development of the "different-other" and the "Quality of Life" as a student. The basic criteria for the evaluation of "Quality of Life" of an educational program are: respect for the individual, cultivation of creativity in him, relying on abilities alongside disabilities, participation of the individual in decision making processes, and finally allowing the individual to express his opinion (15).

2. The Inclusion Movement.

In the light of the Inclusion Movement, The Salamanca Statement (32) determines that every child has the basic rights for education and welcomes diversities among children. Consequently, it objects to segregated frameworks and encourages differentiated teaching methods which revolve around the child's needs. Similarly, the New Statement of the UN on the Rights of Individuals with Disabilities (33) highlights the need to make education accessible and free of charge for all children with disabilities in the communities in which they live.

Indeed, the Inclusion Movement in Education requires a comprehensive reform in the educational system and emphasizes aspects that are common to all students more than the

примена на нови методи на предавање во училишната средина (34). Движењето за инклузија повикува на комплетни структурални промени што ќе направат програма достапна за сите ученици во редовните одделенија. Така, Ronen (31) смета дека учениците со попреченост не треба да се „подготвуваат“ за инклузија, **зашто** тие треба да се таму уште од самиот почеток: *укинувањето на сегрегацијата во редовното образование е основно право што може да се спореди со укинувањето на робовите и расната дискриминација*. Ainscow и сор. (35) нудат типологија на инклузијата заснована на претходните истражувања во светски рамки: инклузија на лицата со посебни потреби, инклузија на проблематично однесување и дисциплински проблеми, инклузија на сите „ризични“ групи за исклучување, инклузија на образование за сите и инклузија на училиште за сите. Ainscow and Miles (36) сметаат дека прв чекор кон инклузијата е промената во перцепцијата на наставниците во однос на потенцијалот на специфичната група ученици и одговорноста што треба да ја понесат за нивно подобрување. D'Amato и сор. (37) акцентот во нивниот психо-невролошки-еколошки модел за проблеми во учењето го ставаат на холистичкиот пристап кон поединечни ученици. Моделот ја испитува интеракцијата меѓу човечкиот фактор (на пример, мозокот) и срединските фактори (на пример, колку е поттикнувачка или инхибирачка средината). Овој модел секој „различен друг“ го гледа како некој што има потенцијал за промена и подобрување и ја презентира цикличната парадигма за рана идентификација на потребите, третман и следење. Ова е сосема спротивно на традиционалниот медицински модел, според кој учениците се проценуваа и третираа по низа повторени неуспеси.

3. Сегашна ситуација

Сегашната образовна реалност покажува дека училиштата сè уште имаат селективен систем што се потпира на постигнувањата и оценките. Каде е местото на „различните други“ во овој систем? Touval (38) доаѓа до заклучок дека стратификацијата на „група способни“ е

differences. Moreover, the differences are perceived as a value and an opportunity to apply innovative teaching methods towards school improvement (34). The Inclusion Movement calls for comprehensive structural changes which will make the curriculum accessible to all students in mainstream classes. Thus, Ronen (31) argues that students with disabilities should not be "prepared" for the inclusion **because** they should have been there initially: *"the cancelation of the segregation in mainstream education is a basic right that can be compared to the abolishment of slavery and racial discrimination"*. Ainscow et al (35) offer a typology of inclusion on the basis of previous studies worldwide: inclusion of individuals with special needs, inclusion of exceptional behaviors and discipline problems, inclusion of all "at-risk" groups for expulsion, inclusion of Education for All, and inclusion of School for All. Ainscow and Miles (36) argue that the first step towards inclusion is a change in teachers' perception with regard to the potential of specific groups of students and the responsibility for an improvement in their performance. D'Amato et al (37) place emphasis in their Psycho-neurological-Ecological model for learning disabilities on a holistic view of the individual student. The model examines the interactions between human factors (e.g. the brain) and environmental factors (e.g. how supportive or inhibitive the environment is). This model sees every "different-other" individual as bearing a potential for change and improvement, and present a cyclic paradigm of early identification of needs, treatment and monitoring. This stands in total contradiction to the Medical Traditional Model by which the student is assessed and treated after repeated failures.

3. The Current Situation

The present educational reality yields that schools still make a selective system which relies on achievements and grades. What is the place of "different-others" in this system? Touval (38) found that the stratification to

заедничка културолошка вредност, иако скриена, и дека учениците се групирани според нивните способности и начинот на себеизразување уште откако ќе го започнат школувањето и во текот на школувањето, вклучувајќи го сместувањето во рамките на посебно образование. Touval ја потврдува психолошката димензија на стравот и непријатноста, поттикнати од справувањето на наставниците со „различните други“, во спротивност на чувството на безбедност и слобода на „редовните“ ученици. Како дополнение, стандардните тестови што беа воведени во училиштата пред неколку години, вршат поголем притисок на наставниците за да ги спроведат потребните стандарди во наставната работа, а во исто време се очекува да се поврзат со „различните други“ и да ја направат програмата прифатлива и за нив. Во претходното истражување, исто така беа претставени двата јаза меѓу декларативното и практичното ниво (39-41). Од друга страна, беше воведена новата и подобрена рамка за дејствување во контекст на инклузијата на „различните други“ во редовното образование: Амандманот 7 во Законот за специјално образование 1998 од 2002 година (42), Минстерство за посебна популација од 2007 година (43) и нови образовни и организациски програми во училиштата од 2012 година (44). Како резултат, ресурсите сега се насочени кон индивидуални образовни програми (ИОП). Тие се фокусираат на рана идентификација на посебните потреби, проследена со интензивно подучување. Индивидуалните часови се предвидени за одделните ученици со потешкотии или попреченост, со цел да се погрижат за нивните потреби. Тогаш може да се смета дека додека карактеристиките што преовладуваат во системот повеќе одговараат на интеграција отколку на инклузија, елементите на движењето за инклузија во образованието веќе можат да се детектираат, рефлектирани од холистичкиот пристап на „различниот друг“, од спознавањето на личноста на потребите и, пред сè, претставуваат обид да се разбере дека обврска на училиштата е да се задоволат посебните потреби и да се направат неопходните **структурни** промени. Во согласност со ова, непоходно е промена на ставот „следење на детето“ и прифаќање одговорност за различностите, со што се да-

"ability groups" is a common cultural value, although latent, and that students are stratified in groups according to their abilities and performance from the moment they start school and throughout school, including placement in special education frameworks. Touval acknowledges the psychological dimension of fear and unease which accompanies teachers' handling of "different-others" as opposed to the feeling of safety and comfort towards "regular" students. In addition, the Standard Tests that were introduced to schools a few years ago put more pressure on teachers to meet the required performance standards, while at the same time they are expected to relate to "different-others" and make the curriculum accessible for them too. The gaps between the declarative and practical levels of inclusion were also demonstrated in previous studies (39-41).

On the other hand, new and enhanced frameworks for action with regard to the inclusion of "different-others" in mainstream education have been introduced: Amendment 7 to the Special Education Act 1988 from 2002, (42) the Educational Ministry Circular on Special Populations from 2007, (43) and the new educational and organizational program in schools from 2012 (44). As a result, resources are now allocated for Individual Educational Programs (IEP). They focus on early identification of special needs followed by intensive teaching. Individual hours are allocated to individual students with difficulties or disabilities in order to cater for their needs. It might be argued, then, that while the prevailing features of the system match Integration more than Inclusion, elements of the Inclusion Movement in education can already be detected, reflected by a holistic view of the "different-other", acknowledgement of the diversity of needs, and above all an attempt to understand that it is the responsibility of school to cater for special needs and make the necessary **structural** changes. In this respect it is indeed a shift from relying totally on "within child factors" to account for the difficulties

ва важност на училишниот фактор (45). И покрај селективната природа на училиштата во Израел денес, промената од интеграција и нормализација во инклузија во образовниот систем, посочува дека „**различниот друг**“ се смета за значаен и дека образовниот систем е на средина од овој процес.

Заклучок

Оваа статија изведе два нови концепта - „различен друг“ и „значаен различен друг“, коишто беа разгледани во контекст на општествената интеграција и инклузија, а, исто така, и во контекст на инклузивното образование. Дискусијата покажа дека перцепцијата на „различниот друг“ денес е на крстосница и покажува дека има **празнини**. Од друга страна, декларативното ниво претставено од законодавството поврзано со лицата со посебни потреби одразува позитивен став кон „различните други“ и напредната свест. Сепак, практичното ниво покажува дека нормите се утврдени од оние што се сметаат за „нормални“ во општеството и дека главните напори се насочени кон нормализација на „различните други“ во општествениот и образовниот контекст. Се чини дека сегашната општествена и образовна интеграција повеќе се доживува како **чин на љубезност или општествена должност** за „различните други“ отколку како основно право на овие лица. Општеството сè уште повеќе се потпира на неспособноста отколку на уникатноста на овие лица и не успева да се префрли од стадиумот на интеграција (во светлоста на нормализацијата) во стадиум на инклузија (во светлоста на хуманизацијата и човековите права).

Оваа дискусија се врати и на почетните прашања: „Дали од оваа точка на гледање 'различниот' друг е 'значаен различен друг'? Дали тој/таа е вклучен(а) во општеството и во образовниот систем или тој/таа е само физички интегриран(а)?“ Погоре изложената дискусија дозволува „полунегативен“ одговор: „негативен“ зашто „различните други“ сè уште се сметаат за „различни“ од многу аспекти, а „полу“ затоа што повеќе не може да се игнорираат. Голем предизвик за општеството е да направи огромен скок за да го премости „полунегативниот“ одговор во „позитивен“,

towards the importance of school factors (45).

Despite the selective nature of schools in Israel nowadays, the shift from Integration and Normalization towards Inclusion in the educational system indicates that "**different-others**" are considered as significant and that the educational system is in the midst of a process.

Summary

This article has brought forth two new concepts - "different-other", and "significant different-other" that were explored in the context of social integration and inclusion, and also in the context of inclusive education. The discussion revealed that the perception of the "different-other" nowadays is at a crossroad and demonstrates **gaps**. On the one hand, the declarative level represented by legislation with regard to individuals with special needs reflects a positive attitude towards "different-others" and advanced awareness. However, the practical level demonstrates that norms are determined by those considered as "normal" by society, and that the main efforts are made towards the normalization of "different others" in social and educational contexts, although the educational system seems to demonstrate more progress than the social context. It seems that currently social or educational integration is perceived as **an act of courtesy or a social duty** towards "different-others" rather than a basic right of these individuals. Society still dwells on the disability rather than on the uniqueness of these individuals, and fails to shift from the stage of Integration (in the light of Normalization) to the stage of Inclusion (in the light of Humanism and human rights).

This discussion takes us back to the initial questions: "Is the "different-other" a "significant different-other" at this point? Is he/she included in society and the educational system or is he/she being physically integrated?" The above discussion allows a "semi-negative" answer: "negative" because "different-others" are still perceived as "different" in many respects, and 'semi' because they cannot be ignored anymore. It is a big challenge for a society to make a huge leap in order to build the bridge from the "semi-negative" answer to a "positive" one, by

убедувајќи ја јавноста дека инклузијата на „различните други“ е **вродено човеково право**, и затоа општеството има должност да им ги обезбеди овие права и да им помогне да станат „значајни различни други“, а не само „различни други“.

Конфликт на интереси

Авторот изјавува дека нема конфликт на интереси.

Литература/References

1. 'Significant Other', The free dictionary, Farlex Inc. [Online]. [cited 2013 Feb]; Available from: URL: <http://www.thefreedictionary.com/significant+other>
2. Andersen S, Baum A. Transference in interpersonal relations: inferences and affect based on significant-other representations. *Journal of Personality*; 1994; 62(4): 459–97.
3. 'Significant Others' Blackwell Encyclopedia of Sociology [Online]. [cited 2013 Feb]; Available from: URL: http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405124331_yr2012_chunk_g978140512433125_ss1-119
4. Perrin B, Nirje B. Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle. *Australian & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*. 1985; 11: 69–74.
5. Wolfensberger W. Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*; 1983; 21: 234–239.
6. Bank-Mikkelsen N. Denmark. In: Flynn RJ. & Nitsch KE, editors. *Normalization, social interaction and community services*. Baltimore (MD): University of Park Press; 1980. 51–70.
7. American with Disabilities Act [ADA]. Public Law 1990: 101–136.
8. Equality of Rights Act for Individuals with Disabilities. Collection of acts 1658; 1998.
9. State Comptroller. The integration of individuals with disability in the workplace and in society. Annual Report 52b for 2001. Jerusalem: State Comptroller Office; 2002.
10. Dinerstein R. Law, Justice and individuals with disability. *Dilemmas in Special Education and Rehabilitation*; 2005; 20: 51–61.

persuading the public that the inclusion of "different-others" is **inherent in their basic rights**, and therefore it is a duty of the society to grant these rights to them and help these individuals become "**significant different-others**" rather than "different-others".

Conflict of interests

Author declare no conflict of interest.

11. Rimerman A, Arten-Bergman T. Acts for the Disabled and their implementation in Israel: future directions, *Social Security*; 2005; 69: 11–31.
12. Rotem Y, Reiter Sh. Special Education should be granted as a right: interview with the Supreme Court Judge (Emeritus), Dalia Dorner, after the public committee report on Special Education in Israel. In Avissar G, Leizer Y, Reiter Sh, editors. *Integrations: social and educational systems*. Ahva Publishings; 2011; 25–32.
13. Fougeyrollas P, Beauregard L. The interactive person-environment in disability in creation. In Albrecht GL, Seelman KD, Bury M, editors. *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks (Calif): Sage; 2001. 171–194.
14. McConkey R. Inclusion in society: delivering on the promise. Paper presented at the International Special Education Conference on Inclusion: Celebrating diversity?; 2005, August 1–4; Glasgow Scotland.
15. Reiter Sh. The Normalization of integration, or integration as a life style, In Reiter, Sh, Leizer Y, and Avissar G, editors. *Integrations: learners with disabilities in the educational system*. Ahva Publishings; 2007. 57–87.
16. Reiter Sh. The quality of life of the child with special needs in the light of expanding the principle of Normalization, *Dilemmas in Special Education and Rehabilitation*; 1999; 14: 61–71.
17. Culham A, Nind M. Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*; 2003; 28: 65–78.
18. Mittler P. Working towards inclusive education in social contexts. London: David Fulton Publishers; 2000.

19. World Health Organisation. International classification of functioning, disability and health. Geneva: World Health Organisation; 2001; 18.
20. Schalock RL. Introduction and overview to the special issue on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*. 2005; 10: 695–698.
21. Cummins RA. Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*; 2005; 49: 699–706.
22. Bogner G. The Concept of Quality of Life. *Social Theory and Practice*; 2005; 31(4): 561–580.
23. Students with Learning Disabilities in Post-Secondary Schools Act. 2008.
24. Haiman T, Almog N, Goder A. Students with hearing disability and students with sight disability: difficulties, strategies and assistance in the Open University, Dilemmas in Special Education and Rehabilitation; 2006; 21(2): 33–44.
25. Johnson AL. Students with disabilities in postsecondary education: barriers to success and implications for professionals [Online]. 2006 [cited 2010 Aug]; Available from: URL:<http://www.counselingoutfitters.com/Johnson.htm>
26. Vogel SA, Holt JK, Sligar S, Leake E. Assessment of campus climate to enhance student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*; 2008; 21(1): 15–31.
27. Ryan J. Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*. 2007; 40(5): 436–442.
28. Kurth N, Mellard D. Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*; 2006; 19(1): 71–84.
29. Sandler-Lech A, Strusberg N, Gaon D. Individuals with Disabilities in Israel: Facts and numbers. Jerusalem: The JOINT; 2003.
30. Borzikovsky Y. The Haredi population and mental health. YSPRA Israeli Association for Psychiatric Rehabilitation; 2012; 8: 11.
31. Ronen H. Dilemmas and controversies related to integration and inclusion in formal educational frameworks. In Reiter Sh, Leizer Y., and Avissar G. *Integrations: learners with disabilities in the educational system*. Ahva Publishings; 2007. 27-55.
32. UNESCO, The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, Paris: UNESCO; 1994.
33. United Nations. UN convention on the rights of persons with disabilities. New York: United Nations; 2006.
34. Jenkinson JC. (1997) *Mainstreaming or special? educating students with disabilities*. London: Routledge.
35. Ainscow M, Booth T, Dyson A. *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge; 2006b..
36. Ainscow M, Miles S. *Making education for all inclusive: where next? Prospects*; 2008; 38: 15–34.
37. D'Amato RC, Crepeau-Hobson F, Huang LV, Geil M. *Ecological Neuropsychology: An Alternative to the Deficit Model for Conceptualizing and Serving Students with Learning Disabilities, Neuropsychology Review*; 2005; 15(2): 97-103.
38. Touval S. *The social representations of inclusion, segregation and stratification in school which channel children towards a special education career*. Thesis submitted for the degree of Ph.D. Ben-Gurion University; 2005.
39. Timor T. *A study of school headship in the context of inclusion of learning disabled students as perceived by school staff in mainstream secondary schools in Israel*, *Electronic Journal for Inclusive Education*; 2005; 1(9).
40. Timor T, Burton N. *School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel*. *International Journal of Inclusive Education*; 2006; 10(6): 495–510.
41. Timor T, Burton N. *Physical Inclusion yet curriculum exclusion? School staff perceptions of the curriculum for students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel Aviv, Israel*. *Electronic Journal for Inclusive Education*: 2007; 2(1).

-
42. Amendment 7 to the Special Education Act [Online]. 2002 [cited 2012 Dec]; Available from: URL:<http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&Sub Num=2>
 43. The Educational Ministry Circular: special populations [Online]. 2007 [cited 2013 Jan]; Available from: URL:<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2008-3d-1-2-37.htm>
 44. The Educational Ministry Circular: Ofek Hadash [Online]. 2012 [cited 2013 Feb]; Available from: URL:<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2012-9-1-3-1-43.htm>
 45. Timor T. A study of school leadership, culture and structures in the context of inclusion of learning disabled students as perceived by school staff in mainstream secondary schools in Israel. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Leicester UK; 2003.