Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: reflections from India

ಸಮನ್ವಯ - ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಆಗಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಲ್ಲಿ ಅವಕಾಶಗಳು ಹಾಗೂ ಸವಾಲುಗಳು: ಭಾರತದಿಂದ ಕೆಲವು ಚಿಂತನೆಗಳು

ಡಾ. ನಿಧಿ ಸಿಂಗಲ್

ರೀಡರ್, ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗ, ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು, 184, ಹಿಲ್ಸ್ ರಸ್ತೆ, ಕೇಂಬ್ರಿಡ್ಜ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಯುನೈಟೆಡ್‌ಕಿಂಗ್ಡಂ, ಸಿಬಿ2 8ಪಿಕ್ಯು.

sn241@cam.ac.uk

ಪರಿಚಯ

ಭಾರತವು ವಿಶ್ವದ ಅತಿದೊಡ್ಡ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವವಾಗಿದೆ. ವಿಶ್ವದ 17% ಜನಸಂಖ್ಯೆ ಇಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದು (ಆಫೀಸ್ ಆಫ್ ರೆಜಿಸ್ಟ್ರಾರ್ ಜೆನೆರಲ್, 2011), 200 ಮಿಲಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳು ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ದಾಖಲಾಗಿದ್ದಾರೆ (NUEPA, 2016a) **. ಕೇವಲ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ಫಿನ್ಲಾಂಡಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಗಿಂತ ಬಹಳಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿದೆ ಎಂಬುದು, ಇಲ್ಲಿರುವ ಅಗಾಧತೆಗೆ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಆದರೆ ಬಹಳ ಗಹನವಾದ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ.. ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಗಳಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿ, ಶಾಲಾ ದಾಖಾಲಾತಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಕಡಿಮೆ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪಿದೆ. (ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಕಮಿಷನ್, 2013). 2011ರಲ್ಲಿ, ಗ್ರಾಮೀಣ ಭಾರತದಲ್ಲಿರುವ 6-14 ವಯೊಮಾನದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಶೇಕಡ 96.7 ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲಾಗಿದ್ದು, ಇದರÀಲ್ಲಿ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಾತಿ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಿದವರ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಹೆಚ್ಚಳವಾಗಿದೆ. ಒಂದು ದಶಕÀದಲ್ಲಿ (1990-2010), ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ದಾಖಲಾತಿಯ ಬೆಳÀವಣಿಗೆಯು 4.3.% ಯಿಂದ 6.27% ರಷ್ಟು ಮುನ್ನಡೆ ಸಾಧಿಸಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಯುವಕ ಹಾಗೂ ಯುವತಿಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪ್ರಮಾಣವು 94% ಹಾಗೂ 92% ರಷ್ಟಿದೆ (ನೀತಿ ಆಯೋಗ, 2018). ಈ ಎಲ್ಲಾ ಮಹತ್ತರದ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾದರೂ, ಓದನ್ನು ನಡುವೆ/ ಮಧ್ಯದಲ್ಲೇ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುವುದು, ಕಳಪೆ/ ಕಡಿಮೆ ಹಾಜರಾತಿ, ಕಳಪೆ ಬೋಧನೆ ಹಾಗು ಕಲಿಕಾ ಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರಮಾಣ ಹೆಚ್ಚಿದೆಯೆಂಬುದು (ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಯಜಿ ಮತ್ತಿತರು 2017)ಕಾಳಜಿಯ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ. ಚಟರ್ಜಿ ಮತ್ತಿತರು (2018) 2005ರಿಂದ 2011 ವರೆಗಿನ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಾಂಶ ಕಡಿಮೆ ಅಥವಾ ಇನ್ನಷ್ಟು ಕೆಳಮುಖವಾಗಿದೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಗಣಿತ ಹಾಗೂ ಓದುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಕೊರತೆ ಇದೆ ಎಂದು ಎತ್ತಿತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ.**

ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಅಧಿಕ ದಾಖಾಲತಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. 'ಸಲಮಾನ್ಕ ಹೇಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಕಾರ್ಯಕಲಾಪದ ಚೌಕಟ್ಟಿಗೆ' (ಯುನೆಸ್ಕೊ, 1994) ಭಾರತವು ರುಜು ಹಾಕಿದ ನಂತರದಿಂದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ

ಕುರಿತಾಗಿರುವ ಸರ್ಕಾರಿ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಉಲ್ಲೇಖವು ಪ್ರಮುಖವಾಗಿದೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು, ಭಾರತದ ನೀತಿಗಳು 'ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ'ವನ್ನು ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿದೆ ಎಂದು ಪರಿಶಿಲಿಸುತ್ತೇನೆ ಹಾಗೂ ಅದು ಪ್ರಮುಖ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಭಾರತದ ವಿವಿಧೆಡೆ ಎರಡು ದಶಕಗಳಿಂದ ನಡೆದುಬಂದಿರುವÀ ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧನಾ ಯೋಜನೆಗಳಿಂದ ಹೊಮ್ಮಿರುವ ಕಾಣ್ಕೆಗಳನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಕ್ರೋಡೀಕರಿಸಿ, ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಅವುಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ನೀತಿ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ (ಸಿಂಗಲ್ 2006, ಸಿಂಗಲ್ 2016ಎ), ದ್ವಿತೀಯ ಮೂಲಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ (ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು 2017), ಸಮುದಾಯದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಶೇಖರಿಸಲಾದ ಮಾಹಿತಿ, ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಮಗುವಿನ ಮಟ್ಟ (ಸಿಂಗಲ್ ಹಾಗೂ ಮುತ್ತುಕೃಷ್ಣ, 2014); (ಸಿಂಗಲ್ 2006; ಸಿಂಗಲ್ 2016ಬಿ) ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ನಡೆದಿರುವ ಹಲವಾರು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿರುವ ಮೂಲಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಒಳನೋಟಗಳು ಹಾಗೂ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ವಾಂಸರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ನಾನು ಮೂಲಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ವಿವಿಧ ಭಾಗೀದಾರರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಗಳು ಹೇಗೆ ಕಳೆದ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದುಬಂದಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ.

ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಹೆಚ್ಚಿದ ದಾಖಲಾತಿ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಜರಾತಿಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಭಾರತದ್ದು ಒಂದು ವಿಜಯಗಾಥೆ. ಆದರೆ, ಸೂಕ್ಷ್ಮ, ಸಂಕೀರ್ಣ ಅಲ್ಲದೆ ಹಲವು ವೇಳೆ ವಿರೋಧಾತ್ಮಕವಾದ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ರೂಪುಗೊಳ್ಳಲು ನಡೆದಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಫ್ರೇಸರ್ (1997, 2008) ಅವರ ನ್ಯಾಯದ ಸಂಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ಬಳಸಿದ್ದೇನೆ. ಫ್ರೇಸರ್, ನ್ಯಾಯವೆಂಬುದು, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮರುಹಂಚಿಕೆ ಆಗಬೇಕೆಂದು, ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕೆಂದು ಹಾಗೂ ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಸಮರ್ಪಕವಾದ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಕ್ಕೆ ಗಮನ ದೊರಕಬೇಕೆಂದು ಆಗ್ರಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಚಾರಗಳಾದ ಮರುಹಂಚಿಕೆ, ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವು ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತಾಗಿರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲು ಪ್ರಬಲವಾದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ನೀತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು

ಕಿಂಗ್ (2007) ನಮಗೆ ನೆನಪಿಸುವ ಹಾಗೆ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ತರವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ.. ಇದು ಭಾರತದ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಚಾರದಲ್ಲಂತೂ ಸತ್ಯ (ಸಿಂಗಲ್, 2006). ಭಾರತದಲ್ಲಿ 'ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೆಳವಣಿಗೆ'ಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುವ ಸರ್ಕಾರಿ ದಾಖಲೆಗಳು ಹಲವಾರು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮುನ್ನಡೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಲೇ ವಿವರಿಸುತ್ತವÉ. 1990ರ ದಶಕದಷ್ಟು ಹಿಂದಕ್ಕೆ ಹೋದರೆ, ಜಂಗೀರ (1997) ಮುಂತಾದವರು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದನ್ನು ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರಿಂದ ಆ ಸಂಕಲ್ಪನೆಯ ಬಳಕೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಯಿತು ಎಂದು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ಗ್ರಂಥಗಳಲ್ಲಿನ ಅತಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಉಲ್ಲೇಖಗಳು ಸಲಮಾನ್ಕ ಹೇಳಿಕೆ ಮತ್ತು ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್ಡಮ್ ನಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟವಾದ ವರ್ನಾಕ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುತ್ತವೆ. (ಡಿ.ಇ.ಎಸ್.1978) (ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿವರಗಳಿಗಾಗಿ ಸಿಂಗಲ್ ಹಾಗೂ ಜೆಫ್ರಿ 2011 ನೋಡಿ).

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಕ್ರಮಾನುಗತವಾಗಿ ಎರಡು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾಯಿತು, 1990 ರಲ್ಲಿ ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ (ಜಿ ಪ್ರಾ ಶಿ ಕಾ) (District Primary Education Programme -DPEP) ಹಾಗೂ 2000ದಲ್ಲಿ ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನ್ (ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ). ಇವೆರಡೂ ಕಾರ್ಯಕ್ರಗಳು ಹಣಕಾಸಿನ ನೆರೆವಿಗಾಗಿ ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್ ನಂತಹ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಮೇಲೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದವು. ಜಿ ಪ್ರಾ ಶಿ ಕಾ ದಾಖಲೆಗಳು 'ವಿಶೇಷ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳು' ಹಾಗೂ 'ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ'ಕ್ಕೆ ಅವುಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ನೀಡದೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮುಖ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ನೀಡಿವೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ ಸಹ (2007) 'ವಿಶೇಷ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿರುವ ಮಕ್ಕಳ'ನ್ನು (ವಿ ಶೈ ಅ ಮ) ದೃಢವಾಗಿ ಪುಷ್ಟೀಕರಿಸಿ ಹೀಗೆ ವಿವರಿಸಿತು "ಇವರು ಒಂದಕ್ಕಿಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ನ್ಯೂನ್ಯತೆಯನ್ನು/ ದುರ್ಬಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ: ಸಂವೇದನೆ ಎಂದರೆ ದೃಷ್ಟಿ ಇಲ್ಲವೆ ಶ್ರವಣ ದೋಷಗಳು; ಅಸ್ಥಿಸಂಬಂಧಿತ ಅಥವಾ ಬೌದ್ಧಿಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ (ಪುಟ ಸಂಖ್ಯೆ ಇಲ್ಲ), ಇವರನ್ನು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ತಂದು, ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಿಂದ ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳು ಹೊರಗೆ ಉಳಿಯದಿರಲು 'ಶೂನ್ಯ ನಿರಾಕರಣ ನೀತಿಯನ್ನು' ಅಳವಡಿಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿತು.. ಆದ್ದರಿಂದ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಬಹುಪಾಲು ಸರ್ಕಾರಿ ದಾಖಲೆಗಳಲ್ಲಿ 'ವಿಶೇಷ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿರುವ ಮಕ್ಕಳ' (ವಿ ಶೈ ಅ ಮ) ಎಂದು ಬಳಸಲಾಗಿದ್ದು, ಇದನ್ನು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಬದಲಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿರುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ

ಈ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಹೋಲ್ಡ್ಸ್‌ವರ್ತ್ (2002:7) ಅವರು ವಿವರಿಸುವ ಹಾಗೆ ಹಲವಾರು ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬ ಪದದ ಬಳಕೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವುದಾಗಿಯೂ, ಇದನ್ನು 'ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಸೂಕ್ತ" ಪದವೆಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ. ಹಾಗಯೇ, ಥಾಮಸ್ ಮತ್ತು ಒ ಹಾನ್ಲಾನ್ (2001: vii)) ಅವರು ಇದೊಂದು ಕ್ಲೀಷೆ ಪದವಾಗಿದ್ದು, ಈ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ 'ಸರಿಯಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವವರು' ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಬಳಸಲೇ ಬೇಕಾದ ಪದವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಝಾ (2002) ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ಹಿರಿಯ ಸರಕಾರಿ ಅಧಿಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದು, ಭಾರತವು ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳನ್ನು ದೀರ್ಘ ಕಾಲದಿಂದ ಗಮನಿಸುತ್ತಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಹೊಸ ಪರಿಭಾಷೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತಿದೆಯಾದರೂ, 'ಏಕೆ' ಅಂತಹ ಮಾರ್ಗ ಇಲ್ಲವೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯು, ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ (ಜಾಗತಿಕ ಉತ್ತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳ) ವಾದಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದೆ. ಅದಲ್ಲದೆ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕೃತ ಭಾಷೆ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಆಗಿದ್ದರಿಂದ ಅಂತರರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪರಿಭಾಷೆಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸುಲಭವಾಗಿದೆ.

ಹಲವಾರು ವರ್ಷಗಳ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ, ಭಾರತೀಯ ನೀತಿಗಳು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾ ಬಂದಿದೆ ((ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು 2007). ಭಾರತೀಯ ಸಂವಿಧಾನ ಪರಿಚ್ಛೇದ 21ರ, 86ನೇ ತಿದ್ದುಪಡಿಯಡಿಯಲ್ಲಿ (ಕಾನೂನು ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, 2009) 6-14 ವಯೋಮಾನದ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಮೂಲಭೂತ ಹಕ್ಕನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ವಿಕಲಚೇತನರನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಿಸಿರುವ ವಿಕಲಚೇತನ ಹಕ್ಕುಗಳ ಕಾಯ್ದೆಯು 2016 (the Rights of Persons with Disabilities Act 2016) (ಕಾನೂನು ಹಾಗೂ ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, 2016), 'ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ'ಕ್ಕೆ ತೀವ್ರ ಬದ್ಧತೆ ಹೊಂದಿದ್ದು 'ವಿಕಲಚೇತನ ಇರುವ ಮತ್ತು ಇಲ್ಲದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ

ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ವಿಕಲತೆ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿವಿಧ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಹೊಂದಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.' ಎನ್ನುತ್ತದೆ. (ವಿಭಾಗ 18/23). ಈ ಕಾಯ್ದೆಯು 18 ವಯಸ್ಸಿನವರೆಗೂ ವಿಕಲಚೇತನರ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾನದಂಡದ ಪ್ರಕಾರ ವಿಕಲಚೇತನರಾದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (ಅಂದರೆ ಕನಿಷ್ಟ 40% ಮಟ್ಟದ ವಿಕಲಾಂಗತೆ/ದೈಹಿಕ ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು) 'ಅವರ ಆಯ್ಕೆ ಅನುಸಾರವಾಗಿ, ಹತ್ತಿರವಿರುವ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲವೆ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಚಿತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪಡೆವ ಹಕ್ಕು ಇದೆ' ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸರ್ವರಿಗು ತಲುಪಿಸಲು ಬಹು ಆಯ್ಕೆಯ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದು, ಅದು ಇಂದಿಗೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಇಂತಹ ಮಾದರಿ ಹಿಂದಿರುವ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಅವಕಾಶವನ್ನು ತಲುಪಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವಶ್ಯವಿರುವ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು- ವೃತ್ತಿಪರ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು, ಉಪಯುಕ್ತವಾದ/ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಅಕ್ಷರತೆ ಅಥವಾ ದಿನನಿತ್ಯ ಬದುಕಿನ ಸರಳ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು- ಇವುಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತವಾದ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ನೀಡುವುದಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರುವುದಲ್ಲದೆ, ಗೃಹಾಧಾರಿತ (ಹೊಂ ಬೇಸ್ಡ್ ಎಡುಕೇಶನ್(HBE) ಹಾಗೂ ಪರ್ಯಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಪರಿಸರವೆರಡೂ ಮಿಶ್ರಿತವಾದÀ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ, ತೀವ್ರ ಬೌದ್ಧಿಕ ಹಾಗೂ ದೈಹಿಕ ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಮುಂದಾಗಿದೆ (ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ,2007).

ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಕಟಿಸಲಾಗಿದೆಯಾದರೂ, ಅದನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ಜಿಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಹಾಗೂ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯನುಸಾರವಾಗಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಿಂಗಲ್ (2016) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ 27 ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ (HBE) ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಂಡಿದೆ; ಹಿಮಾಚಲ ಪ್ರದೇಶ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರಾಖಂಡದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲು ಸ್ವಯಂಸೇವಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಲಾಗಿದೆ, ಕರ್ನಾಟಕ ಹಾಗೂ ಕೇರಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಭೇಟಿಮಾಡಿ, ಅವರಿಗೆ ಮೂಲಭೂತ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಸ್ವಯಂಸೇವಕರನ್ನು ನೇಮಿಸಿದೆ. ಇಂತಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುವುದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾದ ನಡೆ ಎನಿಸಿದರೂ ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ವಿವಿಧ ಮಾದರಿಗಳಿದ್ದು ಈ ಯೋಜನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮಕತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಹಲವಾರು ಕಾಳಜಿಗಳು ತಲೆ ಎತ್ತುವಂತೆ ಮಾಡಿದೆ (ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ, 2013).

ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಳ

ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ ಯ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ 2003-2008ರವರೆಗೆ ಸಾಧಾರಣ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ದಾಖಲಾತಿಯು 556921 ರಿಂದ 2.6 ಮಿಲಿಯನ್ ಅಷ್ಟು ತೀಕ್ಷ್ಣವಾದ ಏರಿಕೆಯನ್ನು ಕಂಡಿದೆ (ವಿಶ್ವ ಬ್ಯಾಂಕ್, 2009).2012ರಲ್ಲಿ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯವು ಪ್ರಕಟಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರಕಾರ 3.26 ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಇವರಲ್ಲಿ 87.38% ರಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದಾಖಲು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಒಟ್ಟಾರೆ, 95.33% ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಲವಾರು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳು, ಉದಾ. ಶಾಲಾ ಸಿದ್ಧತಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ(School Readiness Programme) ಹಾಗೂ ಗೃಹಾಧಾರಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಕ ತಲುಪಲಾಗಿದೆ. ಈ ಸಂಖ್ಯೆಗಳನ್ನು 2003ರ ಹಿಂದಿದ್ದ ಸಂಖ್ಯೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ. . ಉದಾ, ಮುಖ್ಯೋಪಾಧ್ಯಾಯ್ ಹಾಗೂ ಮಣಿ (2002) ಅವರುಗಳು ' ಇಡಿ ಚಿತ್ರಣವು (ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿ) ನಿರಾಶಾಯದಾಯಕವಾಗಿದೆ" ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ, 'ಕಾರಣ 1% ಗೂ ಕಡಿಮೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದಾರೆ' (ಪುಟ 101).

ಆದರೆ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಯ ಅಧಿಕ ಸಂಖ್ಯೆಯು ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಪ್ರಮುಖ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಮರೆಮಾಚುತ್ತದೆ. ಯೂನಿಫೈಡ್ ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಇನ್ಫಾರ್ಮೇಷನ್ ಸಿಸ್ಟಂ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (UDISE - ಊ ಇ ಸಿ ಎ), (ಅಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಏಕೀಕೃತ ಜಿಲ್ಲಾ ಮಾಹಿತಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆ) ಮಾಹಿತಿಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು (2017) ವಿಕಲತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ತರ ತಾರತಮ್ಯ ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ, ಆಟಿಸಂ ಹಾಗೂ ಸೆರಿಬ್ರಲ್ ಪ್ಯಾಲ್ಸಿಯಿಂದ ಬಳಲುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸೇರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತಿಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಮುಂದಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ದಾಟಿ ಹೋಗುವ ಪ್ರಮಾಣ, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟಕ್ಕೂ ಸಹ ತಲುಪುವುದು ಅತಿ ಕಡಿಮೆಯಾಗಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ. ದ್ವಿತೀಯ ಹಂತದ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಟ್ಟ ಹಾಗು ಇನ್ನೂ ಮುಂದಿನ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪುವುದು ದೂರದ ಮಾತೇ ಸರಿ. ಇವೆಲ್ಲವನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವಾಗ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಹಲವು ಕಾಳಜಿ/ ಆತಂಕಕಾರಿ ವಿಚಾರಗಳು ಮುಂದೆ ಬಂದಿವೆ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ನ್ಯಾಯಯುತವಾದ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ರಚಿಸುವುದೇ ಆಗಿರುವುದರಿಂದ ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನಾನಿಲ್ಲಿ ಫ್ರೇಸರ್ ಅವರ ನ್ಯಾಯದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ವಿಮರ್ಶಿಸಲಿದ್ದೇನೆ. (UNESCO, 1994)

ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮರುಹಂಚಿಕೆ

ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನೀತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಉಚಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡುವುದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನ ಹಾಗೂ ಸಹಾಯಕಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿದೆ (ಸಿಂಗಲ್ 2009). ಇದು, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅನ್ಯಾಯದ ಇರುವಿಗೆ ಕಾರಣ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಭೌತಿಕ ಸಂಪತ್ತು ಹಾಗೂ ಅವಕಾಶಗಳು ಈಗಾಗಲೇ ಸವಲತ್ತು ಹೊಂದಿರುವ ಪುಟ್ಟ ಗುಂಪಿಗೆ ಪ್ರದಾನಿಸಲಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಈ ಅಸಮತೋಲನವನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಲು ಆರ್ಥಿಕ ಮರುರಚನೆ ಅಗತ್ಯವೆಂಬ ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ ಬಲವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಈ ಉಪಗಮನ ಭಾರತದ ಅನೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿಚ್ಚಳವಾಗಿದೆ. (ಕೋಹ್ಲಿ, 2007). ಬಹಳಷ್ಟು ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಲತೆ ಇರುವವರು ಬಡತನದಲ್ಲಿ ಜೀವಿಸುತ್ತಿರುವವರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ಜಾಗತಿಕ ದಕ್ಷಿಣ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ, ಅಸಮತೋಲನಕಾರಿಯಾಗಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವುದರಿಂದ, ಆರ್ಥಿಕ ಅಪಹಂಚಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ ನೀಡುವುದು ಮುಖ್ಯ. (DFID,, 2000). ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯ ಆಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ವಿಕಲತೆಯು ಕೇವಲ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೇಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಅವನ/ಳ ಪರಿವಾರದ ಮೇಲೂ ಗಹನವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಿದೆ, ಕಾರಣ ಅವರು ಮರುಕಳಿಸುತ್ತಲೆ ಇರುವ ಆರ್ಥಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಖರ್ಚುಗಳ ಹೊರೆಯನ್ನು ಭರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ (ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2009). ಶಿಕ್ಷಣವು, ಹೆಚ್ಚು ಗಳಿಕೆ, ಹೆಚ್ಚು ಕಾರ್ಮಿಕ ಉತ್ಪನ್ನ ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಆದಾಯಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿ, ಈ ವರ್ತುಲ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಮುರಿಯುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಲಾಗಿದೆ (ಮೈರ್ಸ್, ಪಿನ್ನಾಕ್ ಹಾಗೂ ಸುರೇಶ್ 2016, ವಾಲ್ಟನ್ 2012).

ಹೀಗೆ, ಸರಕಾರದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಪ್ರವೇಶ ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿದೆ.. ಉದಾ, ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಕಳುಹಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲು ವಿಕಲಚೇತನರ ಸಬಲೀಕರಣ ಇಲಾಖೆಯು (Department of Empowerment of Persons with Disabilities (DEPD) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿವಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಆರು ವಿವಿಧ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿವೇತನಗಳನ್ನು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಕಲಚೇತನ ಹೆಣ್ಣು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನೀಡುವ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುತ್ತಿದೆ. . ಆದರೆ, ಈ ಯೋಜನೆಯ ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನು ಪಡೆದ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲ. ಇದಲ್ಲದೆ, ಶಾಲಾ ಮೂಲಸೌಕರ್ಯಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. UDISE ಯ ಮಾಹಿತಿ ಪ್ರಕಾರ, 2004-2005ರ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ 1.49ಗಳಷ್ಟು ಶಾಲೆಗಳು ರಾಂಪುಗಳನ್ನು (ಇಳಿಜಾರು ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿ ವಿಭಿನ್ನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿರುವ ಜಾಗವನ್ನು ಕೂಡಿಸುವುದು) ಹೊಂದಿದ್ದವೆಂದು, ಆದರೆ 2012-2013 ರರಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಖ್ಯೆಯು 55.09% ರಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಾಗಿರುವುದಾಗಿ ವರದಿಯಾಗಿದೆ (ಎನ್ ಉ ಇಪಿ ಎ, 2014). ಹಾಗೆಯೇ ವಿಕಲಚೇತನ ಸ್ನೇಹಿ ಶೌಚಾಲಯಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲೂ ಹೆಚ್ಚಳ ಕಂಡಿವೆ.

ಇದಕ್ಕೆ ಸಮಾನಾಂತರವಾಗಿ ಲಿಂಗ ಮತ್ತು ವಿಕಲತೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವಿಂಗಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಶಾಲಾ ದಾಖಲಾತಿ ಸಂಖ್ಯೆಗಳ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಣೆ ಹೆಚ್ಚಿದೆ. . ಉದಾ, 2000ರ ಮೊದಲಲ್ಲಿ, ಡಿ ಐ ಸಿ ಇ ವರದಿಗಳಲ್ಲಿ 'ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಾಗೂ ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಲಿಂಗಾಧಾರಿತ ದಾಖಲಾತಿ' ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಲಾಗಿದೆ. (ಡಿ ಐ ಸಿ ಇ); ಹಾಗೂ 2005-2006 ರ ಹೊತ್ತಿಗೆ 35 ರಾಜ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ 604 ಜಿಲ್ಲೆಗಳ ಮಾಹಿತಿ ಲಭ್ಯವಾಗಿತ್ತು. ಸಿಂಗಲ್ (2016 ಬಿ) ಹೇಗೆ ಕರ್ನಾಟಕದಂತಹ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಸರ್ಕಾರಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮನೆ-ಮನೆಯ ಸಮೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಿ ಶಾಲೆಗೆ ಬಾರದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಮತ್ತು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ದಾಖಲಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ ನೀಡಿದ್ದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಮೇಲಿನ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರವೇಶಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದರೂ, ಈ ಉತ್ತಮಗೊಂಡÀ ಸಹಾಯದಿಂದ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಹಾಜರಾತಿಯ ಮೇಲೆ ಅಗಿರುವ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಇಲ್ಲ. ಇದರೊಡನೆ, ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ ಯ ಹಲವಾರು ಜಂಟಿ ಸಮೀಕ್ಷಾ ನಿಯೋಗದ ವರದಿಗಳು (ಸಿಂಗಲ್ 2017 ಅನ್ನು ವಿವರಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಣೆಗಾಗಿ ನೋಡಿ) ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟವು ಕಳಪೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು, ಉದಾ ಮುರಿದುಹೋದ ಇಲ್ಲವೆ ವಕ್ರವಾಗಿರುವ ರಾಂಪುಗಳು ಇವೆಯೆಂದು ನಿರಂತರವಾಗಿ ತಿಳಿಸಿವೆ.

ಭಿನ್ನತೆಯ ತಪ್ಪು ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ

ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಫ್ರೇಸರ್ (2000) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ, ಕಾರಣ ಅದು ನ್ಯಾಯದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಯಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಇದು ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿರಿಸಿ ಅದರಿಂದ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪುಗಳ ಮುಂದುವರಿದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ನೀಡದೆ, ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿನ ಭಿನ್ನತೆ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಕರೆನೀಡುತ್ತದೆ. ಕಳೆದ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ಸಮೂಹ ಮಾಧ್ಯಮಗಳೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಭಾರತದ ಹಲವಾರು ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಕಲಚೇತನರು ಹಾಗೂ ಅವರಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಗೋಚರವಾಗುತ್ತಿವೆ. ಉದಾ, ರಾವ್ (2015) ಅವರು ಬಾಲಿವುಡ್ಡಿನ ಸಿನಿಮಾಗಳಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನರರನ್ನು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿರುವುದನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆದರೆ, ಈ ಚಿತ್ರಣವು ಮೂಲತಃ ವಿಕಲತೆಯ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೂರಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಎಚ್ಚರಿಕೆಯಿಂದ ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತೀಯ ಮನೋಲೋಕದಲ್ಲಿ ವಿಕಲತೆಯು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಜಾಗವನ್ನು ಆವರಿಸಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನಿದರ್ಶನವೆಂಬಂತೆ, ಪ್ರಧಾನಮಂತ್ರಿಗಳು 2015ರಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರವನ್ನುದ್ದೇಶಿಸಿ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ, 'ವಿಕಲಾಂಗ್' ಎಂಬ

ಪದದ ಬದಲಾಗಿ 'ದಿವ್ಯಾಂಗ್ ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂದು ಘೋಷಿಸಿದರು. ಇದರ ಹಿಂದಿನ ಅವರ ತರ್ಕ:

ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಬ್ಬನ ವಿಕಲತೆ ನಮ್ಮ ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅವನೊಡನೆ ಒಡನಾಡಿದರೆ ಅವನಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾದ ಶಕ್ತಿಯಿದೆ ಎಂದು ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ. ಆನಂತರ, ನಮ್ಮ ದೇಶದಲ್ಲಿ, 'ವಿಕಲಾಂಗ' ಎನ್ನುವ ಬದಲು 'ದಿವ್ಯಾಂಗ' ಎಂದು ಕರೆಯಬೇಕೆಂಬ ಆಲೋಚನೆ ನನಗೆ ಬಂದಿತು.

'ವಿಕಲಾಂಗ್' ಎಂಬುವ ಪದವನ್ನು ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಇದರ ಅರ್ಥ 'ಕುಂಟ' ಇಲ್ಲವೆ 'ಕೂನಿಷ್ಠ' ಎಂದು. 'ದಿವ್ಯಾಂಗ್' ಎಂಬುದು ದೈವಿಕವಾದುದು ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ದೈವೀಕತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ ಹೊರತು ರೋಗವೆಂಬ ಅರ್ಥವಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿನ ಉದ್ದೇಶ ವಿಕಲಚೇತನರು ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮೀರಿ, ಎಲ್ಲಾ ಅಡೆತಡೆ, ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ದಾಟಿ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಬಲ್ಲರೆಂದು ಇಲ್ಲಿ ಸಂಭ್ರಮಿಸಲಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆಯೆ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಲು ಅವರುಗಳು ವಿಶೇಷವಾದÀ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಉಳ್ಳವರಾಗಿದ್ದಾರೆಂದು ಇದರ ಹಿಂದಿನ ಅನಿಸಿಕೆ. 2018ರೊಳಗೆ, ಈ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ರೈಲ್ವೆ ಸಚಿವಾಲಯವು ವಿಶೇಷ ವಿನಾಯತಿ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿತು ಹಾಗೂ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಬಡ್ಜೆಟ್ ಮಂಡನೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಕಂದಾಯ ಸಚಿವರು ಸಂಸತ್ತಿನಲ್ಲಿ ನೀಡುವ ಭಾಷಣದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದರು. ಆದರೆ, ಜನಪ್ರಿಯ ಮಾಧ್ಯಮದಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನರ ಹಕ್ಕುಗಳಿಗಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಹೋರಾಟಗಾರರು ತಮ್ಮ ಲೇಖನಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಕಲಚೇತನರು ಮಾಡಿರುವ ಸಾಧನೆ ಹಾಗೂ ಸಾಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಅರಿವನ್ನು ಮೂಡಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತÀರ ಕುರಿತಾಗಿರುವ ರೂಢಿಗತ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾದರೂ, ವಿಕಲಚೇತನರ ಬಗ್ಗೆ ಮೂಡುವ ಇಂತಹ ಚಿತ್ರಣಗಳು ತನ್ನದೇ ಆದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ವಿಧದ ಏಕರೂಪತೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ವಿಕಲಚೇತನರನ್ನು ಅನಾವಶ್ಯಕವಾಗಿ ಮೇಲೆತ್ತಿ ಕೂಡಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಅವರು 'ಅನ್ಯರು' ಎಂಬ ಭಾವನೆಯನ್ನು ಮೂಡುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಕುರಿತಾಗಿ ಅನುಕಂಪವನ್ನೂ, ಧಾರ್ಮಿಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ದಾನಧರ್ಮ ಮಾಡಬೇಕೆಂಬ ಅರ್ಥವು ಮೂಡುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಅವರನ್ನು ಕುರಿತಾಗಿ ಪೋಷಣಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆಯ ಮೂಲಕ, ಸಮಾಜ ಹಾಗೂ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಮರೆಮಾಚಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಚರ್ಚೆಗಳು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದು, ಇದೇ ರೀತಿಯ ಮನೋಭಾವನೆಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲೂ ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸುತ್ತಿದೆ. ಹರಿಯಾಣದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸರಕಾರ ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಸವಲತ್ತುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದಿದೆಯಾದರೂ (ಈಗಾಗಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಮರು ಹಂಚಿಕೆಯ ವಿಚಾರಗಳು), ಭಿನ್ನತೆಗೆ ಪ್ರಾಧ್ಯಾನತೆ ನೀಡುವ, ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿರುವ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಏಕರೂಪಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿ ಉಳಿದಿರುತ್ತದೆ (ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2018). ಉದಾ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ದೇವರು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಯಾವುದೋ ಗುಣ ಕರುಣಿಸಿರುತ್ತಾನೆ. ಅವರು ನಮಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೂ 'ದಿವ್ಯ (ದೈವಿಕ) ಶಕ್ತಿ ಇದೆ ಎಂದು ನಾನು ಭಾವಿಸಿದ್ದೇನೆ. ನನಗೆ ಈ ತರಗತಿಯಲ್ಲೂ ಅದು ಭಾಸವಾಗಿದೆ. ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿರದ ಯಾವುದೋ ವಿಶೇಷತೆ ಅವರಲ್ಲಿದೆ. (5ನೇ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕ).

ಈ 'ಅನ್ಯರು' ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ ಆ ಶಿಕ್ಷಕನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿದೆ, ಹಾಗೂ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಅವರು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದವರೆಂಬಂತೆ, ವಿಕಲತೆಯಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳಗಿಂತ ಭಿನ್ನರೆಂಬಂತೆ ಅವರನ್ನು ವರ್ಣಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಉದಾ, 'ಈ ರೀತಿಯ

ಮಕ್ಕಳು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಗೌರವಿಸುತ್ತಾರೆ' ಅಥವಾ 'ಅವರಿಗೆ ಏಕಾಗ್ರತೆ ಕಷ್ಟ, ಅವರ ಮನಸ್ಸು ಸದಾ ಅಲೆಯುತ್ತಿರುತ್ತದೆ' ಎಂಬಂತಹ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು ಎದುರಿಸುವ ಕಲಿಕೆಯ ತೊಡಕುಗಳನ್ನು ಅವರ ಅವಧಾನದ ಅಸಮರ್ಥತೆ, ಅವರ ಕಡಿಮೆ ಬುದ್ಧಿಶಕ್ತಿ ಲಬ್ಧ, ಇತರ ಆನುವಂಶಿಕ ಕಾರಣಗಳು, ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಗುವಿನ ಕುಟುಂಬದ ದರಿದ್ರ ವಾತಾವರಣದ ಪರಿಣಾಮ ಎಂದು ವಾಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹೀಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಬಹಳ ಬೇಗ ಪ್ರಧಾನೀಕರಿಸಿ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವನ್ನು ಮಗುವಿನೊಳಗೆ ಇರುವ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಆರೋಪಿಸುತ್ತಾರೆ..

ಸಿಂಗಲ್ (2008) ಅವರು, ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು, ನವದೆಹಲಿಯ ಹೆಚ್ಚು ಶುಲ್ಕ ಕಟ್ಟುವ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಸೇರಿರುವವರು ಕೂಡಾ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿ ಉಳಿಯುತ್ತಾರೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಸಿದ್ಧತೆಯನ್ನು ಸ್ವತಃ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಗಳಿಗೆ ಮಿತಿಗಳಿದ್ದು, ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸರಳವಾದ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅವರು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ, ಮಕ್ಕಳು ಪಾಠವನ್ನು ಓದಿಹೇಳುವುದು, ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಇಲ್ಲವೆ ಕಪ್ಪು ಹಲಗೆಯ ಮೇಲಿರುವನದನ್ನು ನೋಡಿ ಬರೆದುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಹೇಳುವುದು. ದಾಸ್ ಮತ್ತು ಕಟ್ಟುಮುರಿ (2011) ಅವರು ಮುಂಬೈಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ಮಾಡಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಹ ಇದೇ ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಲಚೆತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮುಂದಿನ ಸಾಲಲ್ಲಿ ಕೂರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ' ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ (ಪುಟ 122). ಈ ಕಾಣ್ಕೆಗಳು ಕರ್ನಾಟಕದಿಂದ ಪಡೆದ ಮಾಹಿತಿಗೆ ಸಮನಾಗಿದೆ (ಸಿಂಗಲ್ 2016ಬಿ), ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕಡೆ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಇವರು ಸರಕಾರದ ವಾಕ್ಚಾತುರ್ಯದ ಅನಿವಾರ್ಯ ಭಾಗವೆಂದು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಅವರ ಕಲಿಕೆಯ ಜವಾಬ್ದರಿಯನ್ನು ತಾವು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಕೌಶಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂದು ಸಹ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಬದುಕುವ ಮಂತ್ರವನ್ನು ಅವರು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆಯೆ, ವಿನಃ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಇದ್ದು ಕಲಿಯುವುದಲ್ಲ.

ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅವಶ್ಯಕತೆಯ ವೈವಿಧ್ಯವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಅಸಮರ್ಥತತೆಯಿಂದಾಗುವ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳು ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ; ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಬಿಡುವ ಸಾಧ್ಯತೆ; ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದದೇ ಇರುವುದು; ತಮ್ಮ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಅಂಕ ಇಲ್ಲವೆ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಗಳಿಸುವುದು. 2012ರಲ್ಲಿ ಎನ್ ಸಿ ಆರ್ ಟಿ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಟ್ಟದ ಅಧ್ಯಯನವು ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಪರೀಕೆಗಳನ್ನು 27 ರಾಜ್ಯಗಳ ಹಾಗೂ 4 ಕೇಂದ್ರಾಡಳಿತ ಪ್ರದೇಶÀಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ 6602 ಶಾಲೆಯ 5ನೇ ತರಗತಿಯ 1.2 ಮಿಲಿಯನ್ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ನೀಡಿತು. ಈ ಅಧ್ಯಯನವು 'ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು, ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಕಳಪೆಯಾಗಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆಂದು' ಹೇಳಿತು (ಪುಟ 113). ಇದೇ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ದೈಹಿಕ ನ್ಯೂನ್ಯತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳು ಓದಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ/ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ, ಅವರ ವಿಶೇಷ ಗುಣಗಳ ಹಿನ್ನಲೆಯನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೂ, ಉಳಿದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಸರಾಸರಿ 12 ಪಾಯಿಂಟುಗಳಷ್ಟು ಕಡಿಮೆ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆಂದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಸಹಜವಲ್ಲ, ಬದಲಾಗಿ ಇದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಸಂಭವಿಸಿದೆ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳು ಹಾಗು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅವರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಲಿಕಾ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದಿರುವುದನ್ನು ಪ್ರತಿಫಲಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಒತ್ತಿಹೇಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಅದರೊಡನೆ, ಇತರ ಪರಕೀಯತೆಯ ಗುರುತುಗಳಾದ ಬಡತನ ಮುಂತಾದವು ಅಡ್ಡಹಾಯ್ದು

ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೊರಗಿಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ: ಭಾಗವಹಿಸಲು ಅಶಕ್ತತೆ

ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಆಲೋಚನೆ (ಅಥವಾ ತಪ್ಪಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೂ ಸಹ) ಪ್ರಬಲವಾದದ್ದು ಏಕೆಂದರೆ ಇದು ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಪವರ್ (2012) ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವೆಂಬುದು 'ವ್ಯಕ್ತಿ, ಗುಂಪು ಹಾಗೂ ವರ್ಗದ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಮನ್ನೆಡೆಸಲು ಇರುವ ತಡೆಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕುತ್ತದೆ- ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ಸಶಕ್ತಗೊಳಿಸಿ ಇಲ್ಲವೆ ಗುಂಪಿನ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮೂಲಕ' ಎಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. (ಪುಟ 485). ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವೆಂಬುದು ನ್ಯಾಯದ ರಾಜಿಜಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಫ್ರೇಸರ್(2008) ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ ಅದು '...ಯಾರು ಈ ಮರುಹಂಚಿಕೆ ಹಾಗೂ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆಂಬುದಲ್ಲದೆ, ಹೇಗೆ ಇವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ, ತೀರ್ಮಾನಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಕಡೆಗೆ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ' (ಪುಟ 172). ನಾನು ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವನ್ನು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿನ ನೆÀಲೆಯಿಂದ, ಅದರ ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷರ ನೆಲೆಯಿಂದ ಪರಿಶೀಲಿಸಲಿದ್ದೇನೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ಈ ಭಾಗೀದಾರರು ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿದ್ದಾರೆ.

ಹಲವಾರು ಲೇಖಕರು, ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು, ಅವರ ಧ್ವನಿಗೆ ಬೆಲೆಯಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ, ತಮ್ಮ ಪರಿವಾರ ಹಾಗೂ ವಿಸ್ತೃತ ಸಮುದಾಯ ಎರಡರಲ್ಲೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಭಾಗವಹಿವಿಕೆಯಿಂದ ಹೊರಗಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಟಿಸ್ಡಾಲ್, 2013). ಕೆಳಹಂತದಲ್ಲಿ - ಯಾವ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಲು ಅವರು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಅನುಭವವೇನು ಎಂಬ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಾಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ವಿಶಾಲವಾದ ಸಾಮೂಹಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಕೊರತೆ ಅಘಾತಕಾರಿಯಾಗುವಷ್ಟು ಕಾಣುತ್ತದೆ. ಕೆಲವು ಸಂಶೋಧನಾ ಆಧ್ಯಯನಗಳು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಎಲ್ಟನ್ -ಚಲ್ ಕ್ರಾಫ್ಟ್ ಅವರು ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು: 'ಉತ್ತರ ನೀಡಿದ ಬಹುಪಾಲು ಜನರು, ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಇಲ್ಲದ, ವೈಯುಕ್ತಿಕ ಗಮನ ನೀಡಲಾಗದ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಒಡನಾಟವನ್ನು ನಡೆಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಾಲೆಯ ಮಾದರಿಯು ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ಸರಿಯಾದದ್ದು' ಎಂದು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. (ಪುಟ 2). ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಗ್ರಾಮೀಣ ಮಧ್ಯಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಯುವ ವಿಕಲಚೇತನರ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾಗಿದೆ (ಸಿಂಗಲ್, 2012). ಈ ಯುವ ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಯ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಕೇಳಿದಾಗ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋದವರು ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ ಹಾಗೂ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯ ಅನುಭವಿಸಿರುವುದಾಗಿ ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಬೇಕೆಂಬ ವಾದವನ್ನು ಮಾಡಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನಾವು ಕೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ/ ಮನ್ನಣೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಹಾಗೆಯೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರು, ಅದರಲ್ಲೂ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯವುಳ್ಳವರಿಗೆ ಅಧಿಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯದ ಕೊರತೆ ಇದ್ದು ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕರ್ತತ್ವದಿಂದ ಹೊರತಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ: ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿಗೆ ಯಾವ ರೀತಿಯಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ಔಪಚಾರಿಕವಾದ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯರೂಪದ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು 'ವೈದ್ಯರು, ಕಣ್ಣಿನ ತಜ್ಞರು, ಇ ಎನ್

ಟಿ (ಕಣ್ಣು, ಮೂಗು ಹಾಗೂ ಗಂಟಲು) ತಜ್ಞರು, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಪರಿಣಿತರ ಗುಂಪು' (ಪು 13) ಸೇರಿ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ (2007) ಹೇಳಿದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರ (ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ) ಧ್ವನಿಗಳ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿ ಗಣನೀಯ. 'ಪರಿಣಿತರ' ಮೇಲೆ ಬೇರೂರಿರುವ ನA◌ಂಬಿಕೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯರೂಪ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿಪರ ತರಬೇತಿಯ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂರಚನೆಯಿಂದ ಬೆಂಬಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆÉ . ಈ ರೀತಿಯ ಧೋರಣೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಆಂತರಿಕ ಅಂಶಗಳು- ಅಂದರೆ ಅವರ ಕಡಿಮೆ ಐ ಕ್ಯೂ ಮಟ್ಟ ಇತ್ಯಾದಿಯು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಿಂದ ಅವರನ್ನು ಹೊರಗಿಡಲು ನ್ಯಾಯಸಮ್ಮತವೆಂದು ಸಮರ್ಥಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಕರು 'ಮಾಮೂಲಿ' ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ 'ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡ' ಮಕ್ಕಳ ನಡುವೆ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಅಂತರವನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ' (ಸಿಂಗಲ್, 2006ಬಿ). ಇದರೊಡನೆ ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಅತಿಯಾಗಿ ವೈದ್ಯಕೀಕರಣಗೊಂಡ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ, ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಂದ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದು, ನಾವೀಗಾಗಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿರುವಂತೆ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ಭೌತಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರ ಪಾತ್ರ ಬಹಳವಾಗಿ ಗೈರಾಗಿರುವುದು ಪೋಷಕರು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಬೆಲೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ತಪ್ಪು ನಂಬಿಕೆಯಿಂದ. ಆದರೆ, ಈಗ ಪೋಷಕರು, ಬಡ ಸಮುದಾಯಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದವರೂ, ಸ್ವತಃ ಹೆಚ್ಚು ಸುಶಿಕ್ಷಿತರಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬೆಲೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳು ಹೇಳುತ್ತಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣವೆಂಬುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಳಿತನ್ನು ತರುತ್ತದೆ ಎಂದೂ, ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಜೀವನವನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಸಮಾಜದ ಎಲ್ಲಾ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲೂ ನೋಡಬಹುದು (ಡೆ ಮತ್ತಿತರರು, 2011; ಕೃಷ್ಣ, 2004).ಕರ್ನಾಟಕದ ಬಡ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಸೇರಿದ ಪೋಷಕರು (ಸಿಂಗಲ್, 2016) ಶಾಲೆಗೆ ಸ್ವತಃ ಹೋಗದಿದ್ದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಲ್ಪಕಾಲಿಕ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘ ಕಾಲಿಕ ಲಾಭಗಳನ್ನು ಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದು, ತಮ್ಮ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿಗೆ, ತಮ್ಮ ಇನ್ನಿತರ, ವಿಕಲತೆ ಇಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣದಷ್ಟೇ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಮುಂದಿನ ಉದ್ಯೋಗ ಅವಕಾಶಗಳ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧ ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಕಳಂಕವನ್ನು ಹಿಮ್ಮೆಟ್ಟಿಸುವ ಮಾರ್ಗ ಎಂದು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಅವರ ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕಾ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲಾರದೆಂಬುದರ ಪೂರ್ಣ ಅರಿವು ಪೋಷಕರಿಗಿದೆ. ಜಾನ್ಸನ್ (2016) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಇದೇ ರೀತಿಯ ವಿಚಾರಗಳು ಪ್ರಕಟವಾಗಿದ್ದು, ಪೋಷಕರು ಯಾವುದೇ ಆರ್ಥಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿದ್ದರೂ, ಅವರ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿಗೆ ಒದಗಿಸಬಹುದಾದ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಕೃತಿ ಕಡಿಮೆ. ಅದರೊಡನೆ, ಎಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದ ಆದಾಯದ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಇರುವ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿನ ಶಾಲಾ ಅನುಭವದ ಬಗ್ಗೆ ಭ್ರಮನಿರಸನ ಮತ್ತು ವಿರಕ್ತತೆಯ ಭಾವನೆ ವ್ಯಕ್ತ ಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಈ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ, ಮೂರನೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಗುಂಪು ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದು. ಇವರನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಾಗಿರಬಹುದಾದರೂ, ಶಿಕ್ಷಣದ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಇವರು ಬಹು ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಗಳಾಗಿದ್ದಾರೆಂಬ ಕಾರಣದಿಂದ ಅವರನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾದ ವಿಚಾರವೇನೆಂದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ವದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತಾರೆಯಾದರೂ, ಅವರು ಸ್ವತಃ ಹಲವಾರು ನಿಯಂತ್ರಣ ಹಾಗೂ ನಿಯಮಗಳಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ವಿವಿಧ ಭಾಗೀದಾರರ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಅವರು ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅಧಿಕಾರವಿರುವ ಹಾಗೂ ಅಧಿಕಾರವಿಲ್ಲದ ಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಅಭಿವೃತ್ತಿ ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ

ಸಂದರ್ಶನಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ (ಶಾಹ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2014; ಭಾಟ್ನಾಗರ್ ಮತ್ತು ದಾಸ್, 2013), ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭಿವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಬದಲಾವಣೆ ಗುರುತಿಸಿದೆ. ಆದರೆ ಕಳಪೆ ಮೂಲಸೌಕರ್ಯ, ದೊಡ್ಡ ಸಂಖ್ಯೆಯಿರುವ ತರಗತಿಗಳು, ವೃತ್ತಿಪರರ ಅಭಾವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಅತೃಪ್ತಿ ಈಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯ ಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿದೆ. ಹರಿಯಾಣದ ಗ್ರಾಮೀಣ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿರುವ ಸರಕಾರಿ ಶಾಲೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆಯೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ (ಸಿಂಗಲ್, ಮತ್ತಿತರರು2018). ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ತರಬೇತಿಯ ಅಪ್ರಸ್ತುತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ:

ನನಗೆ ತರಬೇತಿ ದೊರಕಿದೆ - ಎಂದೂ ಎರಡು ದಿನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿಲ್ಲ. ವಿಶೇಷ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸಬೇಕೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಲಾಯಿತು. ವಿಕಲತೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಹೇಳಿದರು. ತುಂಬಾ ಮಾಹಿತಿ ಕೊಟ್ಟರು ಮತ್ತು ಮಗುವಿನ ಕೈಕಾಲು ನೀವುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದಿಷ್ಟು. ಆದರೆ ಈ ಮಾಹಿತಿ ಪೋಷಕರಿಗೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ, ನಮಗಲ್ಲ. (4ನೇ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರA ಸಂದರ್ಶನ).

ತರಗತಿಯ ವಿವಿಧ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೆಣಸಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಬೋಧನೆಯಲ್ಲದೆ ಇನ್ನಿತರ ಕೆಲಸಗಳ ಭಾರ ಅವರ ಮೇಲಿದೆ, ಉದಾ ಆಧಾರ್ ಕಾರ್ಡಿಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ನೋಂದಣಿ ಮಾಡುವುದು, ವಿಕಲತೆ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು, ಲಸಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಉಸ್ತುವಾರಿ, ಚುನಾವಣಾ ಕೆಲಸ. ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ಯಾವ ಬೆಂಬಲ ಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದ್ದಾರೆ- ಸುಲಭವಾಗಿ ದೊರೆಯಬಹುದಾದ ಬೋಧನಾ- ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು, ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕೇಂದ್ರಗಳಿಂದ ಬೆಂಬಲ ಇತ್ಯಾದಿ. ಶಿಕ್ಷಣ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಅಭಿಪ್ರಾಯ, ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಲು ಯಾವುದೇ ದಾರಿಯಿಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ತಮಿಳು ನಾಡಿನಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯವಿರಲಿಲ್ಲವೆಂದು ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು (2017) ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮರುಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು

ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಡಿಯಲ್ಲಿ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ತಾಣಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ವಿಕಲತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳು ಮಹತ್ವದ ಗಮನವನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ. ಸುಲಭವಾಗಿ ದೊರೆಯಬಲ್ಲ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ಮೇಲೆ ವಿಶೇಷ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗಿದೆ, ಇದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದ ಸಂಗತಿ ಏಕೆಂದರೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಮೂಲೆಗುಂಪಾಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ಬಡತನವು ಇದಕ್ಕೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಸಹ ಹೊಂದಿದೆ. ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಈಗಾಗಲೆ ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ವಿಕಲತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದು, ಅವರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರೂ ಹೊರಗುಳಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಆಳವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಆಗಿಲ್ಲ. ನೊಂದಣಿ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಮೀರಿ ನೋಡಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸುಧಾರಣೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಮಗ್ರ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣ ಚಿತ್ರಣವು ಮೂಡಲು ಸಾಧ್ಯ. ಅಂತಹ ಒಂದು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಅಧಿಕಾರ, ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಾನಮಾನದಲ್ಲಿನ ಅಸಮಾನತೆ ಕುರಿತಾದ ವಿಚಾರಗಳ ಆಳವಾದ ವಿಚಾರಣೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಬಾತ್ರ(2017) ಅವರು, ಬಡ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳು ಬರುವ ಶಾಲೆಯ ತರಗತಿಯ ಸಂವೀಕ್ಷಣೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂದರ್ಶನಗಳ ಮೂಲಕ ಕಂಡುಕೊಂಡ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಹೀಗೆ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ:

'...ಬಡ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯಿಂದ ಹೊರಲಿಡಲಾಗಲು ಕಾರಣ ಅವರು ಭಾಗವಹಿಸಲು ಇಲ್ಲವೆ ಕಲಿಯಲು ಬೇಕಾದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಲ್ಲ ಎಂದಲ್ಲ ಬದಲಿಗೆ, ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕಸಿದುಕೊಳ್ಳುವ/ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವಂಚಿತರನ್ನಾಗಿಸುವ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ತರಗತಿಯ ಗುಣದಲ್ಲೇ ಅಡಕಾಗಿರುವುದು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. (ಪುಟ 1).

ಸೇನ್ (1999)À ಬೆಂಬಲಿಸಿರುವÀ ದಕ್ಷತಾ ಉಪಗಮನದ ಪ್ರಕಾರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದ ವಂಚಿತರಾಗುವುದು ಬಡತನದ ಅನೇಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಫಲವಾಗಿದ್ದು ಇದು ಕೇವಲ ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯಕ್ಕಷ್ಟೇ ಸೀಮಿತವಾಗದೆ, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಆಯ್ಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವಕಾಶಗಳ ವಂಚನೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಬಾತ್ರ ಇದನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಲು ಬಳಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಗೌರವಯುತ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು, ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳಿಂದ ಬಡಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳ ತರಗತಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅವಕಾಶಗಳು, ಆಯ್ಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಸವಲತ್ತುಗಳಿಂದ ವಂಚಿತವಾಗಿದೆÀ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವಂಚನೆಯ ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳು ಬಡಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ತೀವ್ರವಾದ ತಡೆಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸನ್ನಿವೇಶವು ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಿಷ್ಟು ದೊಡ್ಡದಾಗುತ್ತದೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಬಡ ಕುಟುಂಬದಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (ಇದು ವಿವಿಧ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆರ್ಥಿಕ ವರ್ಗಗಳಲ್ಲೂ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ) ಹೆಚ್ಚು ತಡೆಗಳನ್ನು ಎಸಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಕೇವಲ ಭೌತಿಕವಾಗಿ ಜಾಗವನ್ನು (ಶಾಲೆ) ತೆರೆದರೆ ಸಾಲದು; ಬದಲಿಗೆ, ಮಕ್ಕಳು ಭಾಗವಹಿಸಿ, ಕಲಿಯುವಂತೆ ನಾವು ನೋಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳು ವಿಕಾಸ ಹೊಂದುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು.

ಭಾರತದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುವ ಬೋಧನಾ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟ ಕಳಪೆಯಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳಷ್ಟು ಕಾಳಜಿಯ ವಿಚಾರವಾಗಿದ್ದು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. (ಬನಗ್ಯೆ ಹಾಗೂ ಲತಂ, 2013; ಚಟರ್ಜಿ ಮತ್ತಿತರರು 2018). ಮಜುಂದಾರ್ ಹಾಗೂ ಮೂಯಿಜ್ (2011) ಅವರು ಭಾರತದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೋಧನಾ- ಕಲಿಕಾ ಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಚಿಂತಿಸಲು ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲವೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ .

ಒಟ್ಟಾರೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿರುವ ಇವೆಲ್ಲಾ ಸವಾಲುಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಸ್ಥಾನಮಾನಗಳಿಂದ ವಂಚಿತರಾದ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳು ಈ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಲೆಗುಂಪಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವಿಲ್ಲ. ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾದ ವಿಚಾರವೇನೆಂದರೆ, ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿ 'ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು' ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯತ್ನಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಈ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ 'ಯಾವುದಕ್ಕೆ' ಸೇರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದಾಗಲಿ, ವಿಚಾರಣೆ ಮಾಡುವುದರೆಡೆಗೆ ಗಮನ ನೀಡಿಲ್ಲ. ಒಟ್ಟಾರೆ ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಒಪ್ಪಿಗೆ ಹಾಗೆಯೇ ಅತೃಪ್ತಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತಿರುವ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ 'ಯಾವುದಕ್ಕೆ' ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಚಿಂತಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾ, ಗ್ರಹಾಂ ಹಾಗೂ ಸ್ಲೀ (2008) ಜಾಗತಿಕ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಚಳುವಳಿಯ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸುತ್ತಾ, 'ಸೇರಿಕೆ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ, ಈಗಾಗಲೆ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಕೇಂದ್ರವೊಂದಿದೆ, ಅಲ್ಲಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಅರ್ಥಬರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆÉ; ಆದರೆ ಈ ಕೇಂದ್ರವೆ ದೊಷಗಳಿಂದ ತುಂಬಿ ಹಾಗೂ ಬರಿದಾಗಿದೆ, ಕಾರಣ ಅದು

ಬಿಳಿಯರ, ಮಧ್ಯಮ ವರ್ಗದ ಜನರ ಹಾಗೂ ಕೈಕಾಲು ಬಲಶಾಲಿಯಾದ ಜನರನ್ನಾಧರಿಸಿದ್ದಾಗಿದೆ. ಗ್ರಹಾಂ ಹಾಗೂ ಸ್ಲಿ 'ಸಮನ್ವಯ' ಎಂಬ ಪದವನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಕೊಟೇಷನ್ (' ') ಗುರುತುಗಳು ಕೇಂದ್ರವೆಂಬುದು ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ನಿರಂತರ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಕಾಣಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂದು ನೆನಪಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿವರ್ತನಾಶೀಲ ಹಾಗೂ ಮೂಲಭೂತವಾದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಬಯಸುವ ದೃಷ್ಟಿಯು, ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳಿಗೆ ಕೇಂದ್ರವು ಸ್ಪಂದಿಸಬೇಕೆಂದು ಕೇಳುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದೆ. ಹಾಗೂ ರೂಢಿಗತ/ಸಾಮಾನ್ಯವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಆಲೋಚನಾ ಕ್ರಮ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವೈಖರಿಗೆ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಳ್ಳುಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಚಿಂತಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಭಾರತದ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚಿಸುತ್ತದೆ, ವಿಕಲಚೇತನ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ಸೇರಿಸುವಲ್ಲಿ ಗಮನವಹಿಸಲಾಗಿದೆ, ಆದರೆ ಈ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲೇ ಇರುವಂತಹ ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲಾಗಿಲ್ಲ.

ಸಲಮಾನ್ಕ ಹೇಳಿಕೆಯಂತಹ ಜಾಗತಿಕ ಘೋಷಣೆಗಳು ಹಾಗೂ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಆದ ಸುಸ್ಥಿರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಗುರಿಗಳು (Sustainable Development Goals) (ಸಮೂಹ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳು, 2015) ವಿಕಲಚೇತನರೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಸರ್ವರಿಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ದೊರೆಯಬೇಕೆಂದು ಹೇಳಿದೆ. ಆದರೆ, ಈ ರೀತಿಯ ಘೋಷಣೆಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಬಾಲಿಶವೆನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ., ಇಲ್ಲಿ ನಾವು 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಬೇರೂರದೆ ಇರುವ ಜ್ಞಾನವು ಜ್ಞಾನವೇ ಅಲ್ಲ' (ಡೆನ್ನಿಂಗ್, 2001:135) ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಬೇಕು. ಭಾರತದಂತಹ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವಾಸ್ತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆ ಇರುವು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕ, ಹಾಗೂ ಯಾವ ರೀತಿಯ ಮಾರ್ಗವು ಗುಣಮಟ್ಟದ, ಸಮಾನ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪುಷ್ಠಿಗೊಳಿಸಬಹುದು ಇಲ್ಲವೆ ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸಬಹುದೆಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯತೆ ಇದೆ.

ಜಾಗತಿಕ ದಕ್ಷಿಣ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿವರ್ಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧಕರು (ಉದಾ., ಲೆ ಫನು, 2013), ಜಾಗತಿಕ ಉತ್ತರ ಭಾಗದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಪರಿಕರಗಳು ಹಾಗೂ ನೀತಿಗಳ ಪರಿಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಅತಿಯಾದ ಅವಲಂಬನೆ ದಕ್ಷಿಣ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿದ್ದು ಇದು ಇರುವ ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ಗಮನಕೊಡದೆ, ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಭಿನ್ನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂಬ ಅನಿಸಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದ್ದಾರೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಪಡೆದ ಆಳವಾದ ಕಾಣ್ಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಈ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಶ್ನಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ. ಉದಾ, ಕಡಿಮೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿದ್ದ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ಕನಿಷ್ಠ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೊಂದಿದ್ದ ಪಾಲಕರಿರುವ ಕುಟಂಬಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಳೆದ ಆದರೆ ವಿಶೇಷ ಹಾಗೂ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗೆಳೆರಡರಲ್ಲೂ ಓದಿದ ಯುವ ವಿಕಲಚೇತನರ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆ, ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರಿಸಿದೆ. (ಸಿಂಗಲ್ ಮತ್ತಿತರರು 2011). ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಅವರು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕವಾದ ಮೂಲಭೂತ ಜೀವನ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿತರೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾ: ಸ್ವಂತ ಕಾಳಜಿ), ಸರಿಯಾದ ಪರಿಕರಗಳ ಮೂಲಕ (ಬ್ರೇಲ್ ಇತ್ಯಾದಿ) ಅಕ್ಷರತೆ ಹಾಗೂ ಗಣಿತವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿತರೆಂದು, ಪ್ರಬಲವಾದ ಹಾಗೂ ಪ್ರೌಢ ಮಾದರಿಗಳು (ಕುರುಡುತನ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು) ಅವರ ಹಕ್ಕುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವನ್ನು ಮೂಡಿಸಿದರೆಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಪರಿಸರವು ಅವರಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ತುಂಬಿ ಕಲಿಯಲು ಸುರಕ್ಷಿತವಾದ ಜಾಗವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿತು ಎಂದೂ, ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತೆಂದು

ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇಂತಹ ಒಳನೋಟಗಳು, ದಿನನಿತ್ಯ ಬದುಕಿಗೆ ಕಷ್ಟಪಡುವ ಕುಟುಂಬಗಳಿಂದ ಬಂದಂತಹ ಈ ಮೊದಲ ಪೀಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆದಾರರು, ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಅವರಿಗೆ ಔಪಚಾರಿಕ ಪರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮೀರಿದ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ತಮ್ಮ ಬದುಕಿನಲ್ಲಿ ಕೇಂದ್ರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಿತು ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ, ಇಂತಹ ವಿಶೇಷ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಿಗುವ ಹಾಗೆ ಮಾರ್ಪಾಡುಗಳಾಗಬೇಕೆಂದು, ಆ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ಅವಕಾಶಗಳ ವರ್ಧನೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಈ ಯುವಕರು ತಿಳಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಬಡತನವು ಅನೇಕ ವಿಕಲಚೇತನರಿಗೆ ಬಹು ದೊಡ್ಡ ವಾಸ್ತವವಾಗಿದೆ. ಸರಕಾರಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದ ಅವರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಮತ್ತಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಶಾಲೆಗಳು, ವಿಶೇಷವೊ ಇಲ್ಲವೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯೊ, ಸಮನ್ವಯತೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಎರಡೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ನಡುವೆ ವರ್ಗಾವಣೆ ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯವೆಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಎರಡೂ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಯೋಗದಿಂದ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಾರ್ಹ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರುವ ಮೂಲಕ ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಅದರಲ್ಲೂ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾಳಜಿಗಳಿಗೆ ಗೌರವ ಮತ್ತು ಅವರ ನಿಜವಾದ ಕಷ್ಟಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಇಲ್ಲದಿರುವುದು ಕಣ್ಣಿಗೆ ರಾಚುವಂತಿದೆ. ಈಗಾಗಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಹಾಗೆ, ಬಹಳಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೀಮಿತ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲವುಳ್ಳ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಬೋಧನೇತರ ಕರ್ತವ್ಯಗಳ ಒತ್ತಡದಲ್ಲಿ, ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದ ಬೆಂಬಲಹೊಂದಿದ್ದು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯನ್ನು 'ಬಲ್ಲವರು'. ಅವರಿಗೆ ಬಹಳ ಕಡಿಮೆ ಆಯ್ಕೆಗಳಿರುತ್ತದೆ, ಹಾಗೂ ಅದರ ಪರಿಮಿತಿಯಲ್ಲೇ ಅವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಆದ್ಯತೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆಂಬ ಅರಿಯ ನಮಗಿರಬೇಕಾಗಿದೆ. ಕೇವಲ ಅವರ ಮನೋಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಬದಲಾಯಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಕ್ಕಿಂತ, ಅವರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ವಿವಿಧ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ತಲುಪಲು ಬೇಕಾದ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪಾಲುದಾರಿಕೆಯ ಮಾದರಿಗಳಿಂದ ಅವರನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವÀ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅವರನ್ನು ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸದೆ, ಪಾಲುದಾರರನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ಸಂವಾದ ನಡೆಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತಾಗಿ ಸೂಕ್ಮ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಸಂಶೋಧಕರ ಮೇಲಿದೆ. ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು ಸಾಕಾರಗೊಳಿಸಲು 'ಏಕೆ' ಅಲ್ಲ, 'ಹೇಗೆ' ಎಂಬ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಒಂದು ದಶಕದ ಹಿಂದೆ, ಮುತ್ತುಕೃಷ್ಣ (2003) ಅವರು, ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದು/ ಹೊರಗುಳಿಯುವ ಕುರಿತಾದ ವಾದ ಚರ್ಚೆಗಳು ಉತ್ತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗೆ ಸೀಮಿತವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದರು. ಇದೇ ವಿಚಾರವನ್ನು ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತಿತರರು (2011) ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸುತ್ತಾ, ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಮಾಣದ ಕೆಲಸ ಉತ್ತರ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾವನಾ ಸೂಚಿಯಾಗಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜ್ಞಾನದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಭೌಗೋಳಿಕ-ರಾಜಕೀಯತೆ ಇದನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸದಿದ್ದರೂ, ನಮಗೆ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ದಕ್ಷಿಣ- ದಕ್ಷಿಣ - ದಕ್ಷಿಣ ದೇಶಗಳ ನಡುವೆ ಸಂವಾದಗಳು ಆಗಬೇಕಾಗಿದೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ- 'ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ದಿನನಿತ್ಯ ಜೀವಿಸುವವರು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ನಿಜವಾದ ತಜ್ಞರು' (ಡೆನ್ನಿಂಗ್, 2001:224). ಕಳೆದ 25 ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಾಗಿರುವ ಸಮನ್ವಯ ಶಿಕ್ಷಣವು ದಕ್ಷಿಣ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವಾಸ್ತವಗಳತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ತಂದಿದೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳುವುದು ತಪ್ಪಾಗುತ್ತದೆ. ಮುಂದಿನ

ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿ, ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಿ, ಸ್ಥಳೀಯ ಆದ್ಯತೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಾಸ್ತವಗಳನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತುನೀಡುವುದು ನಿರ್ಧಾರಕವಾಗಿದೆ.

References

1) ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಡಿ., ಸಿ.ಎ., ಆರ್ಮ್‌ಸ್ಟ್ರಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಐ. ಸ್ಪಾಂಡಗ್ಯೂ 2011. "ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್: ಬೈ ಚಾಯ್ಸ್ ಆರ್ ಬೈ ಚಾನ್ಸ್?" ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 15 (1): 29-39. http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192 Published online: 18 ಫೆಬ್ರುವರಿ 2011.

2) ಬಾಂಗೇ ಸಿ., ಎಂ. ಲಾಥಮ್. "ಆರ್ ವೀ ಆಸ್ಕಿಂಗ್ ದಿ ರೈಟ್ ಕ್ವಶ್ಚನ್ಸ್? ಮೂವಿಂಗ್ ಬಿಯಾಂಡ್ ದಿ ಸ್ಟೇಟ್ ವರ್ಸಸ್ ನಾನ್ ಸ್ಟೇಟ್ ಪ್ರೊವೈಡರ್ಸ್ ಡಿಬೇಟ್: ರಿಫ್ಲೆಕ್ಷನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಎ ಕೇಸ್ ಸ್ಟಡಿ ಫ್ರಂ ಇಂಡಿಯಾ" ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 33 (3): 244-252. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.004

3) ಬಾತ್ರಾ ಪಿ. 2017. "ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ದಿ ಪೂರ್: ಕನ್‌ಸ್ಟ್ರೇನ್ಸ್ ಆನ್ ಲರ್ನಿಂಗ್". ಟೀಚರ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ಕಂಪ್ಯಾನಿಯನ್ ಟು ರಿಸರ್ಚ್, ಸಂ: ಎಂ. ಪೀಟರ್ಸ್ ಬಿ ಕೌವೀ ಮತ್ತು ಐ ಮೆಂಟರ್, 417-433. ಸಿಂಗಾಪೂರ್: ಸ್ಪ್ರಿಂಜರ್.

4) ಭಟ್ನಾಗರ್ ಎನ್. ಮತ್ತು ಎ ದಾಸ್. 2013. "ನಿಯರ್ಲಿ ಟೂ ಡಿಕೇಡ್ಸ್ ಆಫ್ಟರ್ ದಿ ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟೇಷನ್ ಆಫ್ ಪರ್ಸನ್ಸ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಆಕ್ಟ್: ಕನ್ಸರ್ನ್ಸ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯನ್ ಟೀಚರ್ಸ್ ಟು ಇಂಪ್ಲಿಮೆಂಟ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್". ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್. 28 (2) no.doi info.

5) ಭಟ್ಟಾಚಾರ್ಜೀ ಎಸ್. ಡಬ್ಲ್ಯೂ ವಾಧ್ವಾ, ಆರ್. ಬ್ಯಾನರ್ಜಿ, 2017. ಇನ್‌ಸೈಡ್ ಪ್ರೀಮರಿ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್, ಎ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಟೀಚಿಂಗ್ ಅಂಡ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಇನ್ ರೂರಲ್ ಇಂಡಿಯಾ, ನವದೆಹಲಿ: ಆನ್ಯುಯಲ್ ಸ್ಟೇಟಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ (ಎಎಸ್‌ಇಆರ್).

6) ಚಟರ್ಜೀ, ಐ., ಐ. ಲೀ ಮತ್ತು ಎಂ. ರೋಬಿಟೈಲೆಕ್, 2018. "ಎನ್ ಓವರ್ ವ್ಯೂ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ'ಸ್ ಪ್ರೈಮರಿ ಸ್ಕೂಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪಾಲಿಸೀಸ್ ಅಂಡ್ ಔಟ್‌ಕಮ್ಸ್ 2005–2011." ವರ್ಲ್ಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 106: 99-110. doi: https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.01.016 onlineನಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿದೆ 21 ಫೆಬ್ರುವರಿ 2018.

7) ದಾಸ್ ಎ ಅಂಡ್ ಆರ್. ಕಟ್ಟುಮುರಿ, 2011. "ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಇನ್ ಪ್ರೈವೇಟ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಇನ್ ಮುಂಬಯಿ: ಎಕ್ಸ್‌ಪೀರಿಯನ್ಸಸ್ ಅಂಡ್ ಚಾಲೆಂಜಸ್" ಎಲೆಕ್ಟ್ರಾನಿಕ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 2 (8). https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss8/7/

8) ಡಿ, ಎ., ಆರ್. ಖೇರಾ, ಎಂ. ಸ್ಯಾಮ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಎ ಕೆ ಎಸ್ ಕುಮಾರ್, 2011. ಪ್ರೋಬ್ ರಿವಿಸಿಟೆಡ್: ಎ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಆನ್ ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್: ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್.

9) ಡೆನ್ನಿಂಗ್ ಎಸ್, 2001. "ನಾಲೆಜ್ ಶೇರಿಂಗ್ ಇನ್ ದಿ ನಾರ್ತ್ ಅಂಡ್ ಸೌತ್" ಇನ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, ನಾಲೆಜ್, ನ್ಯಾಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೋಆಪರೇಷನ್, ಸಂ.: ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಗ್ಮೆಲಿನ್, ಕೆ. ಕಿಂಗ್, ಮತ್ತು ಎಸ್. ಮ್ಯಾಕ್‌ಗ್ರಾತ್, ಎಡಿನ್‌ಬರ್ಗ್: ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಆಫ್ರಿಕನ್ ಸ್ಟಡೀಸ್, ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಆಫ್ ಎಡಿನ್‌ಬರ್ಗ್.

10) ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಪಾವರ್ಟಿ ಅಂಡ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್, 2000. ಲಂಡನ್: ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಫೋಆರ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವೆಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ (DFID).

11) ಡಯರ್ ಸಿ, "ಫಾರ್ಮಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಪಾಸ್ಟೋರಲಿಸಂ ಇನ್ ವೆಸ್ಟರ್ನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್ ಆರ್ ಅಡ್ವರ್ಸ್ ಇನ್‌ಕಾರ್ಪೊರೇಷನ್?" ಕಂಪೇರ್: ಎ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಕಂಪ್ಯಾರೆಟೀವ್ ಅಂಡ್ ಇಂಟರ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 42 (2): 259-281. doi: https://doi.org/10.1080/03057925.2011.641359. Published Online: 12 Dec 2011.

12) ಎಲ್ಬನ್ ಚಾಲ್‌ಕ್ರಾಫ್ಟ್ ಎಸ್., ಪಿ. ಚಮ್ಮಾಕ್ ಅಂಡ್ ಎಲ್. ಹ್ಯಾರಿಸನ್, 2016. "ಸೆಗ್ರಿಗೇಷನ್, ಇಂಟಿಗ್ರೇಷನ್, ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್ ಅಂಡ್ ಎಫೆಕ್ಟೀವ್ ಪ್ರಾವಿಷನ್: ಎ ಕೇಸ್ ಸ್ಟಡಿ ಆಫ್ ಪರ್ಸ್ಪೆಕ್ಟಿವ್ಸ್ ಫ್ರಂ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ನೀಡ್ಸ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್, ಪೇರೆಂಟ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಟೀಚರ್ಸ್ ಇನ್ ಬೆಂಗಳೂರು, ಇಂಡಿಯ" ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 31 (1): 2-9.

13) ಎವಾಲ್ವಿಂಗ್ ಡಿಐಎಸ್‌ಇ: ಸ್ಟ್ರೆಂತನಿಂಗ್ ಆಫ್ ಎಎಮ್‌ಐಎಸ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ. ಡಿಸ್ಟ್ರಿಕ್ಟ್ ಇನ್‌ಫಾರ್ಮೇಷನ್ ಸಿಸ್ಟಂ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (ಡಿಐಎಸ್‌ಇ). http://schoolreportcards.in/SRC-New/AboutDISE/AboutDISE.aspx (Accessed on: 18/02/2019)

14) ಫ್ರೇಸರ್ ಎನ್. 1998. "ಸೋಷಿಯಲ್ ಜಸ್ಟೀಸ್ ಇನ್ ದಿ ಏಜ್ ಆಫ್ ಐಡೆಂಟಿಟಿ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್: ರೆಡಿಸಸ್ಟ್ರಿಬ್ಯೂಷನ್, ರೆಕಗ್ನಿಷನ್, ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಷನ್" ಡಿಸ್ಕಷನ್ ಪೇಪರ್ಸ್. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Arbeitsmarkt

und Beschäftigung, Abteilung Organisation und Beschäftigung, 98-108). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-126247

15) ಫ್ರೇಸರ್ ಎನ್. “ರಿಥಿಂಕಿಂಗ್ ರೆಕಗ್ನಿಷನ್” ನ್ಯೂ ಲೆಫ್ಟ್ ವ್ಯೂ 3: 107–20. doi: ಮೇ-ಜೂನ್ 2000.

16) ಫ್ರೇಸರ್ ಎನ್. 2008 “ರಿಥಿಂಕಿಂಗ್ ರೆಕಗ್ನಿಷನ್: ಓವರ್‌ಕಮಿಂಗ್ ಡಿಸ್‌ಪ್ಲೇಸ್‌ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ರೀಫಿಕೇಷನ್ ಇನ್ ಕಲ್ಚರಲ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್” ಇನ್ ಆಡಿಂಗ್ ಇನ್ಸಲ್ಟ್ ಟು ಇಂಜುರಿ: ನ್ಯಾನ್ಸಿ ಫ್ರೇಸರ್ ಡಿಬೇಟ್ಸ್ ಹರ್ ಕ್ರಿಟಿಕ್ಸ್, ಸಂ: ಎನ್ ಫ್ರೇಸರ್ ಮತ್ತು ಕೆ. ಓಲ್ಸನ್, 129-141. ಲಂಡನ್ ವರ್ಸೋ

17) ಗ್ರಹಾಂ ಎಲ್. ಅಂಡ್ ಆರ್ ಸ್ಲೀ 2008. “ಅನ್ ಇಲ್ಯೂಷರಿ ಇಂಟೀರಿಯಾರಿಟಿ: ಇಂಟರಾಗೇಟಿಂಗ್ ದಿ ಡಿಸ್ಕೋರ್ಸ್/ಸ್ ಆಫ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್” ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಫಿಲಾಸಫಿ ಅಂಡ್ ಥಿಯರಿ 40 (2): 277-93. doi: https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x Published online: 09 Jan 2013.

18) ಹೋಲ್ಡ್ಸ್‌ವರ್ತ್ ಜೆ.ಸಿ. 2002. ಸೀಕಿಂಗ್ ಎ ಫೈನ್ ಬ್ಯಾಲೆನ್ಸ್: ಲೆಸನ್ಸ್ ಫ್ರಂ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಲಾವೋ ಪಿಡಿಆರ್, ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್ಡಮ್: ಸೇವ್ ದಿ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್.

19) ಜಂಗಿಯಾ ಎನ್.ಕೆ., 1997, ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ಇನ್ ಫಿಫ್ತ್ ಸರ್ವೇ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ರಿಸರ್ಚ್ 1988-1992. ಟ್ರೆಂಡ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ಸ್, ನವದೆಹಲಿ: ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಟ್ರೈನಿಂಗ್ (NCERT).

20) ಝಾ ಎಂ ಎಂ 2002, ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ವಿತೌಟ್ ವಾಲ್ಸ್: ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಆಲ್, ನವದೆಹಲಿ, ಮಧುಬನ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಬುಕ್ಸ್, ಹೈನ್‌ಮನ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಪಬ್ಲಿಷರ್ಸ್.

21) ಜೋಹಾನ್ಸನ್ ಎಸ್ ಟಿ, 2016. “ಪೇರೆಂಟ್ಸ್ ನೆಗೋಷಿಯೇಟಿಂಗ್ ಚೇಂಜ್: ಎ ಮಿಡಲ್ ಕ್ಲಾಸ್ ಲೆನ್ಸ್ ಆನ್ ಸ್ಕೂಲಿಂಗ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಆಟಿಸಂ ಇನ್ ಅರ್ಬನ್ ಇಂಡಿಯಾ.” ಕಾಂಟೆಂಪೊರರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಡಯಲಾಗ್ 13(1): 93–120. Doi: https://doi.org/10.1177/0973184915603175. ಮೊದಲ ಪ್ರಕಟಣೆ ಡಿಸೆಂಬರ್ 14, 2015.

22) ಕಿಂಗ್ ಕೆ 2007. “ಮಲ್ಟಿಲ್ಯಾಟರಲ್ ಏಜೆನ್ಸೀಸ್ ಇನ್ ಕನ್‌ಸ್ಟ್ರಕ್ಷನ್ ಆಫ್ ದಿ ಗ್ಲೋಬಲ್ ಅಜೆಂಡಾ ಆನ್ ಎಜುಕೇಷನ್” ಕಂಪೇರಿಟೀವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 43 (3): 377-391. doi: https://doi.org/10.1080/03050060701556331 ಆನ್‌ಲೈನ್ ಪ್ರಕಟಣೆ: 28 ಆಗಸ್ಟ್ 2007

23) ಕೋಹ್ಲಿ ಎ 2007. “ಸ್ಟೇಟ್ ಅಂಡ್ ರೆಡಿಸ್ಟ್ರಿಬ್ಯೂಟೀವ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ”. ಪೇಪರ್ ಫಾರ್ ದಿ ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ಆನ್ “ಪಾವರ್ಟಿ ರಿಡಕ್ಷನ್ ಅಂಡ್ ಪಾಲಿಸಿ ರಿಜ್ಯೆಮ್ಸ್”, ಯುನೈಟೆಡ್ ನೇಷನ್ಸ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ (UNRISD).

24) ಕೃಷ್ಣ ಎ 2004. “ಎಸ್ಕೇಪಿಂಗ್ ಪಾವರ್ಟಿ ಅಂಡ್ ಬಿಕಮಿಂಗ್ ಪೂರ್: ಹೂ ಗೇಯಿನ್ಸ್, ಹೂ ಲೂಸಸ್ ಅಂಡ್ ವೈ?” ವರ್ಲ್ಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 32 (1): 121–136. doi: https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2003.08.002.

25) ಲೀ ಫನು ಜಿ 2013. “ದಿ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್ ಆಫ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸೀವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್: ಲೆಸನ್ಸ್ ಫ್ರಂ ಪಾಪುವಾ ನ್ಯೂ ಜಿನಿಯ” ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್‌ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 33 (2): 139-148. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.006.

26) ಮಜುಂದಾರ್ ಎಂ ಮತ್ತು ಜೆ ಮೂಜಿ.2011. ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಇನೀಕ್ವಾಲಿಟಿ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಎ ಕ್ಲಾಸ್ ರೂಂ ವ್ಯೂ, ಲಂಡನ್: ರೂಟ್ಲೆಡ್ಜ್

27) ಮುಖೋಪಾಧ್ಯಾಯ್ ಎಸ್ ಅಂಡ್ ಎಂ ಎನ್ ಜಿ ಮಣಿ 2000. “ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ನೀಡ್ಸ್” ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಷನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್, ಎ ಪ್ರೊಫೈಲ್ ಆಫ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಷನ್. ಸಂ: ಆರ್. ಗೋವಿಂದ, ನವದೆಹಲಿ, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

28) ಮುಖೋಪಾಧ್ಯಾಯ್ ಎಸ್ ಅಂಡ್ ಎಂ ಎನ್ ಜಿ ಮಣಿ. 2002. “ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ನೀಡ್ಸ್” ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಎಜುಕೇಷನ್ ರಿಪೋರ್ಟ್, ಎ ಪ್ರೊಫೈಲ್ ಆಫ್ ಬೇಸಿಕ್ ಎಜುಕೇಷನ್. ಸಂ: ಆರ್. ಗೋವಿಂದ, ನವದೆಹಲಿ, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

29) ಮುತ್ತುಕೃಷ್ಣ ಎನ್ 2003. “ದಿ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಷನ್/ಎಕ್ಸ್‌ಕ್ಲೂಷನ್ ಡಿಬೇಟ್ ಇನ್ ಸೌತ್ ಆಫ್ರಿಕಾ ಅಂಡ್ ಡೆವಲಪಿಂಗ್ ಕಂಟ್ರೀಸ್” ಪರ್ಸ್ಪೆಕ್ಟಿವ್ಸ್ ಇನ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 21 (3): vii-ix. doi: ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 2003. No additional doi info.

30) ಮೇಯರ್ಸ್ ಜೆ ಎಚ್ ಪಿನ್ನಾಕ್ ಅಂಡ್ ಎಸ್ ಸುರೇಶ್ 2016 #ಕಾಸ್ಟಿಂಗ್ ಈಕ್ವಿಟಿ: ದಿ ಕೇಸ್ ಫಾರ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಯ ರೆಸ್ಪಾನ್ಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಫೈನಾನ್ಸಿಂಗ್, ಲಂಡನ್: ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಅಂಡ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಕಾನ್ಸಾರ್ಟಿಯಂ, ಲೈಟ್ ಫಾರ್ ದಿ ವರ್ಲ್ಡ್. ರಿಟ್ರೀವ್ಡ್ ಫ್ರಂ https://www.light-for-the-world.org/sites/lfdw_org/files/download_files/costingequity-_the_case_for_disability responsive_education_financing_15032017_acs_pdf.pdf

31) ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ 2012. ನ್ಯಾಷನಲ್ ಅಚೀವ್‌ಮೆಂಟ್ ಸರ್ವೆ, ಕ್ಲಾಸ್ V. ನವದೆಹಲಿ: ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ

32) ನೀತಿ ಆಯೋಗ್ 2019. ಪ್ರೋಗ್ರೆಡಸ್ ಆನ್ ಗೋಲ್ 4: ಎನ್‌ಷೂರ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಅಂಡ್ ಈಕ್ವಿಟಬಲ್ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರೊಮೋಟ್ ಲೈಫ್‌ಲಾಂಗ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಆಪರ್ಚುನಿಟೀಸ್ ಫಾರ್ ಆಲ್. ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ. https://www.niti.gov.in/content/goal-4-ensure-inclusive-and-equitable-quality-education-and-promote-lifelong-learning (Accessed on 23 Jan 2019)

33) ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ 2014. ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ವೇರ್ ಡೂ ವಿ ಸ್ಟ್ಯಾಂಡ್? ಸ್ಟೇಟ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಕಾರ್ಡ್ಸ್ 2012-2013. ನವದೆಹಲಿ: ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ.

34) ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ 2014. ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ವೇರ್ ಡೂ ವಿ ಸ್ಟ್ಯಾಂಡ್? ಸ್ಟೇಟ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಕಾರ್ಡ್ಸ್ 2012-2013. ನವದೆಹಲಿ: ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ.

35) ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ 2016. ಎಲಿಮೆಂಟರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ, ವೇರ್ ಡೂ ವಿ ಸ್ಟ್ಯಾಂಡ್? ಸ್ಟೇಟ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ ಕಾರ್ಡ್ಸ್ 015- 2016. ನವದೆಹಲಿ: ಎನ್‌ಯೂಇಪಿಎ.

36) ಆಫೀಸ್ ಆಫ್ ದಿ ರಿಜಿಸ್ಟ್ರಾರ್ ಜನರಲ್ (2011). ಸೆನ್ಸಸ್ ಆಫ್ ಇಂಡಿಯಾ. ರಿಟ್ರೀವ್ಡ್ ಫ್ರಂ http://www.censusindia.gov.in/

37) ಪೀಪಲ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಫ್ರಂ ಕಮಿಟ್‌ಮೆಂಟ್ಸ್ ಟು ಔಟ್‌ಕಮ್ಸ್ 2009. ವಾಷಿಂಗ್ಟನ್ ಡಿಸಿ: ವರ್ಲ್ಡ್ ಬ್ಯಾಂಕ್ ಹ್ಯೂಮನ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಯೂನಿಟ್, ಸೌತ್ ಏಷಿಯಾ ರೀಜನ್

38) ಪ್ಲಾನಿಂಗ್ ಕಮಿಷನ್ 2013. ಹನ್ನೆರಡನೆಯ ಪಂಚವಾರ್ಷಿಕ ಯೋಜನೆ (2012-2017) ಸೋಷಿಯಲ್ ಸೆಕ್ಟರ್ಸ್, ಸಂಪುಟ III, ನವದೆಹಲಿ: ಸೇಜ್.

39) ಪವರ್ ಎಸ್ 2012. “ಫ್ರಂ ರಿಡಿಸ್ಟ್ರಿಬ್ಯೂಷನ್ ಟು ರೆಕಗ್ನಿಷನ್ ಟು ರೆಪ್ರೆಸೆಂಟೇಷನ್: ಸೋಷಿಯಲ್ ಇನ್‌ಜಸ್ಟೀಸ್ ಅಂಡ್ ದಿ ಚೇಂಜಿಂಗ್ ಪಾಲಿಟಿಕ್ಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್.” ಗ್ಲೋಬಲೈಸೇಷನ್ ಸೊಸೈಟೀಸ್ ಅಂಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 10 (4): 473-492. doi: https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154. ಆನ್‌ಲೈನ್ ಪ್ರಕಟಣೆ: 23 ನವೆಂಬರ್ 2012.

40) ರಾವ್ ಎಸ್. 2015. “ಬಾಡಿ, ಬಿಹೇವಿಯರ್, ಬೌಂಡರೀಸ್ ಅಂಡ್ ಬಿಲಾಂಗಿಂಗ್: ಎಬಿಲಿಟಿ ಇನ್ ಕಾಂಟೆಂಪೊರರಿ ಬಾಲಿವುಡ್ ಫಿಲಂಸ್”. ಇನ್ ಸೌತ್ ಏಷಿಯಾ ಅಂಡ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಸ್ಟಡೀಸ್, ರೆಡಿಫೈನಿಂಗ್ ಬೌಂಡರೀಸ್ ಅಂಡ್ ಎಕ್ಸ್ಟೆಂಡಿಂಗ್ ಹಾರಿಜಾನ್ಸ್, ಸಂ: ಎಸ್ ರಾವ್ ಮತ್ತು ಎಂ. ಕಲ್ಯಾಣ್‌ಪುರ್, ನವದೆಹಲಿ: ಪೀಟರ್ ಲಾಂಗ್

41) ರಿಪೋರ್ಟ್ ಟು ದಿ ಪೀಪಲ್ ಆನ್ ಎಜುಕೇಷನ್, 2011-12. 2012. ನವದೆಹಲಿ: ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಚಿವಾಲಯ, https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/RPE_2011-12.pdf

42) ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ , 2009. ರೈಟ್(ದಿ) ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಟು ಫ್ರೀ ಅಂಡ್ ಕಂಪಲ್ಸರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಕ್ಟ್, 2009. 2009. ನವದೆಹಲಿ: ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, ಲೇಖಕ. ರಿಟ್ರೀವ್ಡ್ ಫ್ರಂ: https://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/rte.pdf

43) ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, 2012. ರೈಟ್(ದಿ) ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಟು ಫ್ರೀ ಅಂಡ್ ಕಂಪಲ್ಸರಿ ಎಜುಕೇಷನ್ (ಅಮೆಂಡ್‌ಮೆಂಟ್) ಆಕ್ಟ್, 2012. 2012. ನವದೆಹಲಿ: Minstry of law and Justice, 2012. Right (The) of Children to Free and Compulsory Education (Amendment) Act, 2012. 2012. New Delhi: ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ

44) ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, 2016. ರೈಟ್(ದಿ) ಆಫ್ ಪರ್ಸನ್ಸ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಆಕ್ಟ್, Act, 2016. 2016. ನವದೆಹಲಿ: ಕಾನೂನು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯ ಸಚಿವಾಲಯ, ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರ

45) ಯುನೆಸ್ಕೋ 1994. ಸಲಮಾನ್ಕ (ದಿ) ಸ್ಟೇಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ಫ್ರೇಮ್‌ವರ್ಕ್ ಫಾರ್ ಆಕ್ಷನ್ ಆನ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ನೀಡ್ಸ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 1994. ಮ್ಯಾಡ್ರಿಡ್: ಯುನೆಸ್ಕೋ/ಮಿನಿಸ್ಟ್ರಿ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಸೈನ್ಸ್

46) ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ, 2007. ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ, ನವದೆಹಲಿ ಎಂಎಚ್‌ಆರ್‌ಡಿ

47) ಸರ್ವಶಿಕ್ಷಾ ಅಭಿಯಾನ, 2013. ಹದಿನೆಂಟನೆಯ ಜಂಟಿ ಪರಿಶೀಲನಾ ಮಿಷನ್ ಜೂನ್ 17–24. ಜ್ಞಾಪನೆ ನವದೆಹಲಿ ಎಸ್ ಎಸ್ ಎ. http://ssa.nic.in/monitoring-documents_old/jrm/18th%20JRM/Final%20Aide%20Memoire.pdf.

48) ಸೆನ್ ಎ 1999. ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಸ್ ಫ್ರೀಡಂ, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್, ಆಕ್ಸ್‌ಫರ್ಡ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

49) ಷಾ ಆರ್ ಎ ದಾಸ್ ಐ ದೇಸಾಯಿ, ಎ ತಿವಾರಿ 2013. "ಟೀಚರ್ಸ್ ಕನ್ಸರ್ನ್ಸ್ ಅಬೌಟ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಅಹಮದಾಬಾದ್, ಇಂಡಿಯಾ, ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಇನ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ನೀಡ್ಸ್ 16 (1): 34-45. doi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12054

50) ಶರ್ಮಾ ಯು, ಡಿ ಮೋರೆ, ಮತ್ತು ಎಸ್ ಸೋನಾವಾನೆ ಎಸ್. 2009. "ಆಟಿಟ್ಯೂಡ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಕನ್ಸರ್ನ್ಸ್ ಆಫ್ ಪ್ರಿ ಸರ್ವೀಸ್ ಟೀಚರ್ಸ್ ರಿಗಾರ್ಡಿಂಗ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಷನ್ ಆಫ್ ಸ್ಟೂಡೆಂಟ್ಸ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿಸ್ ಇನ್‌ಟು ರೆಗುಲಾರ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಇನ್ ಪುಣೆ, ಇಂಡಿಯಾ" ಏಷಿಯಾ ಪೆಸಿಫಿಕ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಟೀಚರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 37(3): 319-331. doi:https://doi.org/10.1080/13598660903050328. Published online: 23 ಜುಲೈ 2009.

51) ಸಿಂಗಲ್ ಎನ್ 2006. "ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್: ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕಾನ್ಸೆಪ್ಟ್, ನ್ಯಾಷನಲ್ ಇಂಟರ್‌ಪ್ರಿಟೇಷನ್ಸ್" ಇಂಟರ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ, ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಅಂಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್ 53 (3): 351-369. doi: https://doi.org/10.1080/10349120600847797. ಆನ್‌ಲೈನ್ ಪ್ರಕಟಣೆ 22 ಜನವರಿ 2007

52) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್ ಜೆಫ್ರಿ ಆರ್, ಜೈನ್ ಎ, ಸೂದ್ ಎನ್ 2009. "ವಿತ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಯೂ ಕ್ಯಾನ್ ಡೂ ಎನಯತಿಂಗ್, ವಿತೌಟ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ದೇರೀಸ್ ನಥಿಂಗ್ ಯೂ ಕ್ಯಾನ್ ಡೂ". ಔಟ್‌ಕಮ್ಸ್ ಆಫ್ ಸ್ಕೂಲಿಂಗ್ ಫಾರ್ ಯಂಗ್ ಪೀಪಲ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್". ರಿಕೂಪ್ ವರ್ಕಿಂಗ್ ಪೇಪರ್: http://ceid.educ.cam.ac.uk/researchprogrammes/recoup/publications/workingpapers/WP24IndiaNSRJAJNS-final1.pdf

53) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್ ಜೆಫ್ರಿ ಆರ್, ಜೈನ್. 2011. "ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ದಿ ಸ್ಟ್ರುಗಲ್ ಫಾರ್ ಎ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಇನ್ ಕಾನ್ಸೊನಾನ್ಸ್ ವಿತ್ ಈಕ್ವಿಟಿ" ಇನ್ ಆರ್ಟೈಲ್ಸ್ ಎ ಕೋಜಲೆಸ್ಕಿ ಇ ಬಿ ವೈಟಾಲರ್ ಎಫ್ ಆರ್ ಇಡ್ಸ್, ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ಎಕ್ಸಾಮಿನಿಂಗ್ ಈಕ್ವಿಟಿ ಆನ್ ಫೈವ್ ಕಾಂಟಿನೆಂಟ್ಸ್ ಹಾರ್ವರ್ಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಪ್ರೆಸ್

54) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್ ಮತ್ತು ಮುತ್ತು ಕೃಷ್ಣ 2014. "ಎಜುಕೇಷನ್ ಚೈಲ್ಡ್‌ಹುಡ್ ಅಂಡ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಇನ್ ಕಂಟ್ರೀಸ್ ಆಫ್ ಸೌತ್: ರಿ ಪೊಸಿಷನಿಂಗ್ ದಿ ಡಿಬೇಟ್ಸ್: ಎನ್ ಇನ್‌ಟ್ರೊಡಕ್ಷನ್" ಚೈಲ್ಡ್‌ಹುಡ್ 21(3): 293-307. doi: https://doi.org/10.1177/0907568214529600. ಮೊದಲ ಪ್ರಕಟಣೆ ಮೇ 9, 2014.

55) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್ 2016a. "ಎಜುಕೇಷನ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ ಅಂಡ್ ಪಾಕಿಸ್ತಾನ್: ಕ್ರಿಟಿಕಲ್ ಅನಾಲಿಸಿಸ್ ಆಫ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ಸ್ ಇನ್ ದಿ ಲಾಸ್ಟ್ 15 ಇಯರ್ಸ್." Prospects 46 (1): 171-183. doi: https://doi.org/10.1007/s11125-016-9383-4. ಮೊದಲ ಆನ್‌ಲೈನ್ ಪ್ರಕಟಣೆ 11 ಆಗಸ್ಟ್ 2016

56) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್. 2016b. "ಸ್ಕೂಲಿಂಗ್ ಆಫ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್: ಪೇರೆಂಟಲ್ ಪರ್ಸೆಪ್ಷನ್ ಅಂಡ್ ಎಕ್ಸ್‌ಪೀರಿಯನ್ಸ್" ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 50: 33-40. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.010. ಸೆಪ್ಟೆಂಬರ್ 2016.

57) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್, ಡಿ ಪೆಡ್ಲರ್ ಡಿ ಮಾಲತಿ ಎಂ ಷಣ್ಮುಖಂ, ಅಂಡ್ ಎಸ್ ಮಾಣಿಕ್ಯವಾಚಗಂ 2017. "ಇನ್‌ಸೈಟ್ಸ್ ಫ್ರಂ ವಿದಿನ್ ಆಕ್ಟಿವಿಟಿ ಬೇಸ್ಡ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ (ಎಬಿಎಲ್) ಕ್ಲಾಸ್‌ರೂಮ್ಸ್ ಇನ್ ತಮಿಳುನಾಡು, ಇಂಡಿಯಾ: ಟೀಚರ್ಸ್ ಪರ್ಸ್ಪೆಕ್ಟಿವ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಪ್ರಾಕ್ಟೀಸಸ್" ಇಂಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಜರ್ನಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ 60: 165-171. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.001. May 2018.

58) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್, ವಾರೆ ಎಸ್, ಖನ್ನಾ ಭೂತಾನಿ, 2017. ಇನ್‌ಕ್ಲುಸಿವ್ ಕ್ವಾಲಿಟಿ ಎಜುಕೇಷನ್ ಫಾರ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್, ವರ್ಲ್ಡ್ ಇನ್ನೊವೇಷನ್ ಸಮ್ಮಿಟ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನ್ (ದೋಹಾ) ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿದ ವರದಿ.

59) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್ ಸಾಮ್ಸನ್, ಎಂ. ಸೊಮರ್ವಿಲ್ಲೆ ಎಂ. 2018. "ಎಜುಕೇಟಿಂಗ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ವಿತ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟೀಸ್ ಇನ್ ಗವರ್ನ್‌ಮೆಂಟ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್ ಇನ್ ಇಂಡಿಯಾ: ಕ್ಲಾಸ್‌ರೂಮ್ ಬೇಸ್ಡ್ ಇನ್‌ಸೈಟ್ಸ್". ರಿಮ್ಯಾಪಿಂಗ್ ಗ್ಲೋಬಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್, ದಿ ಕಂಪ್ಯಾರಿಟೀವ್ ಅಂಡ್ ಇನ್‌ಟರ್‌ನ್ಯಾಷನಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಸೊಸೈಟಿ ವಾರ್ಷಿಕ ಸಮ್ಮೇಳನದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ಪ್ರಸ್ತುತಿ, ಮಾರ್ಚ್ 25-29, ಮೆಕ್ಸಿಕೋ ನಗರ

60) ಸಿನ್‌ಗಲ್ ಎನ್. 2019. "ರಿಸರ್ಚಿಂಗ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿಯ ಅಂಡ್ ಎಜುಕೇಷನ್: ರಿಗೋರ್, ರೆಸ್ಪೆಕ್ಟ್ ಅಂಡ್ ರೆಸ್ಪಾನ್ಸಿಬಿಲಿಟಿ" ಇನ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಇನ್ ದಿ ಗ್ಲೋಬಲ್ ಸೌತ್: ನ್ಯೂ ಪರ್ಸ್ಪೆಕ್ಟಿವ್ಸ್ ಫ್ರಂ ಆಫ್ರಿಕಾ ಅಂಡ್ ಏಷಿಯಾ, ಸಂ; ಎನ್. ಸಿನ್‌ಗಲ್, ಪಿ ಲಿಂಚ್ ಮತ್ತು ಎಸ್. ಜೊಹಾನ್ಸನ್, 41-58. ಲಂಡನ್: ಬ್ಲೂಮ್ಸ್‌ಬರಿ

61) ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆ, 2015. ಸುಸ್ಥಿರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಗುರಿಗಳು 2015. ನ್ಯೂಯಾರ್ಕ್: ವಿಶ್ವಸಂಸ್ಥೆಗಳು

62) ಥಾಮಸ್ ಜಿ ಅಂಡ್ ಸಿ ಓ'ಹಾನ್ಲಾನ್ 2001. ಸರಣಿಯ ಸಂಪಾದಕರ ಪೀಠಿಕೆ. ಇನ್ ಡಿಕನ್‌ಸ್ಟ್ರಕ್ಟಿಂಗ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಕನ್‌ಸ್ಟ್ರಕ್ಟಿಂಗ್ ಇನ್‌ಕ್ಲುಷನ್ ಸಂ: ಜಿ. ಥಾಮಸ್, ಮತ್ತು ಎ ಲೋಕ್ಸ್‌ಲೀ, ಬಕಿಂಗ್‌ಹ್ಯಾಮ್: ಓಪನ್ ಯೂನಿವರ್ಸಿಟಿ ಪ್ರೆಸ್

63) ತಿಸ್ಡಾಲ್ ಇ 2013. “ದಿ ಟ್ರಾನ್ಸ್‌ಫಾರ್ಮೇಷನ್ ಆಫ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಷನ್? ಎಕ್ಸ್‌ಪ್ಲೋರಿಂಗ್ ದಿ ಪೊಟೆನ್‌ಷಿಯಲ್ ಆಫ್ ಟ್ರಾನ್ಸ್‌ಫಾರ್ಮೇಟಿವ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೆಂಟ್ ಫಾರ್ ಥಿಯರಿ ಅಂಡ್ ಪ್ರಾಕ್ಟೀಸ್ ಅರೌಂಡ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಅಂಡ್ ಯಂಗ್ ಪೀಪಲ್ಸ್ ಪಾರ್ಟಿಸಿಪೇಷನ್” ಗ್ಲೋಬಲ್ ಸ್ಟಡೀಸ್ ಆಫ್ ಚೈಲ್ಡ್‌ಹುಡ್ 3 (2): 183-193. doi: https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.2.183. ಮೊದಲ ಪ್ರಕಟಣೆ ಜನವರಿ 1, 2013.

64) ವಾಲ್ಟನ್ ಓ 2012. ಎಕನಾಮಿಕ್ ಬೆನೆಫಿಟ್ಸ್ ಆಫ್ ಡಿಸೆಬಿಲಿಟಿ ಇನ್‌ಕ್ಲುಷನ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ಜಿಎಸ್‌ಡಿಆರ್‌ಸಿ ರಿಸರ್ಚ್ ರಿಪೋರ್ಟ್ (ಹೆಲ್ಪ್‌ಡೆಸ್ಕ್) 831. ಬರ್ಮಿಂಗ್‌ಹ್ಯಾಮ್: ಗವರ್ನೆನ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಸೋಷಿಯಲ್ ಡೆವಲಪ್‌ಮೆಂಟ್ ರಿಸೋರ್ಸ್ ಸೆಂಟರ್ (ಜಿಎಸ್‌ಡಿಆರ್‌ಸಿ).

65) ವಾರ್ನಾಕ್ ರಿಪೋರ್ಟ್: ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ನೀಡ್ಸ್. 1978. ಡಿಪಾರ್ಟ್‌ಮೆಂಟ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನ್ ಅಂಡ್ ಸೈನ್ಸ್ (ಡಿಇಎಸ್). ಲಂಡನ್: ಎಚ್‌ಎಂಎಸ್‌ಓ