E-ISSN: 2583-9667
Indexed Journal
Peer Reviewed Journal
https://multiresearchjournal.theviews.in/

Received: 07-10-2023
Accepted: 15-12-2023

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCE RESEARCH IN MULTIDISCIPLINARY

Volume 1; Issue 1; 2023; Page No. 189-194

मुंबई में निजी समावेशी विद्यालयों में विकलांग बच्चे: विशेषज्ञ और चुनौतियां

[1]Sushma Singh and [2]Dr. Maheep Mishra

[1]Research Scholar, Department of Education, Monad University, Hupur, Uttar Pradesh, India
[2]Professor, Department of Mathematics, Monad University, Hupur, Uttar Pradesh, India

Corresponding Author: Sushma Singh

सारांश

विकलांग बच्चों को मुख्यधारा की शिक्षा में शामिल करने के लिए अंतर्राष्ट्रीय स्तर पर प्रयास किए गए हैं। समावेशी शिक्षा का मुख्य उद्देश्य विकलांग बच्चों और युवाओं की शिक्षा, मुख्यधारा के स्कूलों में उनकी भागीदारी पर जोर देना और स्थानीय संस्कृतियों, पाठ्यक्रम और समुदायों से उनके बहिष्कार को कम करना है। 1994 में विशेष आवश्यकता शिक्षा पर विश्व सम्मेलन द्वारा अपनाए गए सलामांका वक्तव्य और विशेष आवश्यकता शिक्षा पर कार्रवाई की रूपरेखा ने समावेशी शिक्षा के सिद्धांत की वकालत करते हुए राष्ट्रीय कार्यक्रमों और नीतियों में महत्वपूर्ण बदलाव का मार्ग प्रशस्त किया। यह इस बात पर जोर देता है कि प्रत्येक बच्चे को विशिष्ट आवश्यकताओं, रुचियों, क्षमताओं और सीखने की आवश्यकताओं के साथ शिक्षा का मौलिक अधिकार है। समावेशी शिक्षा को मुख्य रूप से मानवाधिकारों के परिप्रेक्ष्य से देखा जाता है, जो विकलांगता से संबंधित मानवीय विशेषताओं से भिन्न होती है, चाहे वह संज्ञानात्मक, संवेदी या मोटर हो, जो मानवीय स्थिति में निहित हो और मानवीय क्षमताओं को सीमित न करती हो। देखभाल के निष्क्रिय प्राप्तकर्ता के बजाय सक्रिय अधिकार धारक के रूप में बच्चों की धारणा एक अपेक्षाकृत नई अवधारणा है, शुरुआती कानूनों में अक्सर बच्चों को "देखा जाता है लेकिन सुना नहीं जाता" के रूप में देखा जाता है। 1989 में अपनाए गए बाल अधिकारों पर कन्वेंशन (सीआरसी) और 1990 में विश्व बाल शिखर सम्मेलन अधिनियम में किए गए संशोधनों ने सरकारों और अंतर्राष्ट्रीय समुदाय द्वारा बच्चों के अधिकारों पर गंभीरता से विचार किए जाने पर प्रकाश डाला। सीआरसी बच्चों के अधिकारों की संकल्पना करता है और हाल ही में, संयुक्त राष्ट्र शिखर सम्मेलन के माध्यम से विकलांग व्यक्तियों के अधिकारों पर संयुक्त राष्ट्र कन्वेंशन (यूएनसीआरपीडी) ने इसकी पुष्टि की है। दोनों सम्मेलन विकलांग बच्चों के लिए शिक्षा के महत्व को रेखांकित करते हैं और यह सुनिश्चित करते हैं कि उन्हें मुख्यधारा की शैक्षिक प्रणालियों से बाहर नहीं रखा जाए। हालाँकि, सदस्य देशों ने इन सम्मेलनों के माध्यम से दुनिया भर में अच्छी प्रथाओं और उल्लंघनों दोनों की व्यापकता को स्वीकार किया है। बच्चों में विकलांगताएँ उनके अधिकारों को और कमज़ोर कर देती हैं और उन्हें अधिकारों के उल्लंघन के प्रति अधिक संवेदनशील बना देती हैं। विकलांग बच्चों से संबंधित अधिकांश मामलों को अनुच्छेद 28 (शिक्षा का अधिकार) जैसे अन्य लेखों के बजाय पुनर्वास और विशेष देखभाल पर ध्यान केंद्रित करते हुए केवल अनुच्छेद 23 के तहत संबोधित किया जाता है। विकलांगता के प्रति समाज की प्रतिक्रिया अपने विशिष्ट पैटर्न विकसित करती है, विकलांगता को समझती है और अपने संसाधनों के आधार पर इसकी पहचान करती है। विकलांगता की नकारात्मक धारणाओं के साथ-साथ पिछले दुष्कर्मों के साथ विकलांगता के जुड़ाव के कारण विकलांग व्यक्तियों को कलंक और भेदभाव का सामना करना पड़ता है। इन नकारात्मक दृष्टिकोणों ने सामाजिक विकलांगता को समाप्त कर दिया है और इसके परिणामस्वरूप सामाजिक और विकासात्मक क्षेत्रों से हाशिये पर डाल दिया गया है और बहिष्कार किया गया है। इस प्रकार सांस्कृतिक कलंक को मिटाने और विकलांग बच्चों को समान शैक्षिक अवसर प्रदान करने के लिए ठोस प्रयासों में निवेश करने, विकलांगता को व्यक्तिगत भाग्य का एक पहलू मानने और प्रदान करने के लिए पर्याप्त प्रयासों में निवेश करने की आवश्यकता के लिए विकलांग व्यक्तियों के अधिकारों पर कन्वेंशन भारत में अत्यधिक प्रासंगिक है। विकलांग बच्चों को शिक्षा में समान अवसर।

मूलशब्द: शिक्षा, विकलांग, अंधविश्वास, समावेशी विद्यालयों, मुख्यधारा की शैक्षिक

परिचय

शैक्षिक मुख्यधारा में विकलांग बच्चों को शामिल करने के लिए अंतरराष्ट्रीय स्तर पर प्रयास हुए हैं। ज्योफ लिंडसे (2007: 1) सुझाव देते हैं कि 'समावेशी शिक्षा / मुख्यधारा मुख्य रूप से विकलांग बच्चों और युवाओं की शिक्षा के लिए नीतिगत उद्देश्य है'। समावेशी शिक्षा 'छात्रों की भागीदारी में वृद्धि, और स्थानीय स्कूलों के संस्कृतियों, पाठ्यक्रम और समुदायों से उनके बहिष्कार को कम करने' पर जोर देती है (बूथ और एइनशेंको, 1998: 2)। विशेष आवश्यकताओं की शिक्षा पर विश्व सम्मेलन द्वारा अपनाई गई सलामांका स्टेटमेंट एंड एक्शन फॉर एक्शन ऑन स्पेशल नीड्स एजुकेशन (1994) ने समावेशी शिक्षा का मार्ग प्रशस्त किया। इसने राष्ट्रों के कार्यक्रमों और नीतियों में कुछ मूलभूत परिवर्तनों का सुझाव देकर 'सभी के लिए शिक्षा' के उद्देश्य को बरकरार रखा। वक्तव्य सरकारों को शिक्षा प्रणालियों को समावेशी बनाने के

लिए सर्वोच्च प्राथमिकता देने और कानून या 4 नीति के रूप में समावेशी शिक्षा के सिद्धांत को अपनाने का आग्रह करता है। यह इस बात पर जोर देता है कि प्रत्येक बच्चे को शिक्षा का मूल अधिकार है और हर बच्चे के पास विशिष्ट विशेषताएं, रुचियां, क्षमताएं और सीखने की आवश्यकताएं हैं।

सलामांका स्टेटमेंट का कहना है कि 'समावेश और भागीदारी मानवीय गरिमा और मानव अधिकारों का आनंद और अभ्यास के लिए आवश्यक है' (सीएसआईई 1997 में उद्धृत)। इस प्रकार हम समावेशी शिक्षा को मुख्य रूप से मानवाधिकारों के दृष्टिकोण से मुक्त करते हुए देखते हैं, जो कि विकलांगता से जुड़ी मानवीय विशेषताओं में भिन्नता है, चाहे वह संज्ञानात्मक, संवेदी या मोटर क्षमता में हो, जैसा कि मानव स्थिति में निहित है और ऐसी स्थितियां मानव क्षमता को सीमित नहीं करती हैं (Rioux) और कार्बेट 2003)। अपने आसपास के वयस्कों के स्वतंत्र रूप से अधिकार रखने वाले बच्चों का विचार पिछली शताब्दी की अपेक्षाकृत नई अवधारणा है और प्रारंभिक कानून में एक सामान्य विषय यह था कि बच्चों को निष्क्रिय प्राप्तकर्ता के रूप में देखा जाता था, जिसे 'देखा नहीं गया लेकिन सुना नहीं गया' (मुनरो 2001)। 1989 में बच्चों के अधिकारों पर कन्वेंशन (सीआरसी) को अपनाना और 1990 में वर्ल्ड समिट फॉर चिल्ड्रेन एक्ट में संशोधन किए गए थे और यह सामने आया कि बच्चों के अधिकारों पर सरकारों और अंतर्राष्ट्रीय समुदाय द्वारा गंभीरता से विचार किया जा रहा है (इंटरनेशनल सेव द चिल्ड्रेन अलायंस 2001))।

सीआरसी में बच्चों के अधिकारों की परिकल्पना की गई थी और हाल ही में संयुक्त राष्ट्र के विकलांग व्यक्तियों के अधिकारों (यूएनसीआरपीडी) (2006) के संयुक्त राष्ट्र सम्मेलन के माध्यम से इसकी पुष्टि की गई थी। सीआरसी एक ऐतिहासिक दस्तावेज है, जो बच्चों के नागरिक और राजनीतिक, सामाजिक, आर्थिक और सांस्कृतिक अधिकारों को व्यापक रूप से शामिल करता है। यह बच्चों के अस्तित्व, विकास, संरक्षण और भागीदारी की जरूरतों पर ध्यान देता है। भारत ने दिसंबर 1992 में अधिवेशन की पुष्टि की, जिससे वह अपने सभी बच्चों के अधिकारों की रक्षा और उन्हें बढ़ावा दे सके। दोनों सम्मेलन स्पष्ट रूप से 5 विकलांग बच्चों की शिक्षा के महत्व को बनाए रखते हैं और यह सुनिश्चित करते हैं कि उन्हें सामान्य शैक्षिक प्रणाली से बाहर नहीं किया जाना चाहिए।

हालांकि सदस्य राष्ट्रों ने इस सम्मेलन की पुष्टि की है कि दुनिया भर में अच्छी प्रथाओं और उल्लंघनों की सूचना है। बच्चों में 'विकलांगता' उन्हें उनके अधिकारों के उल्लंघन के लिए और भी कमजोर बनाता है। विकलांग बच्चों को सार्वभौमिक रूप से भेदभाव, हिंसा और दुर्व्यवहार, गरीबी, बहिष्करण और संस्थागतकरण (अंतर्राष्ट्रीय बचाओ बच्चों का गठबंधन 2001: 2) का सामना करना पड़ा है। जोन्स '(2000) बाल अधिकारों पर संयुक्त राष्ट्र समिति के लिए' देश की रिपोर्ट 'के आलोचक हैं, कि अधिकांश मामलों में विकलांग बच्चों को अनुच्छेद 23 के तहत केवल पुनर्वास और विशेष देखभाल पर ध्यान केंद्रित करने के लिए संदर्भित किया जाता है। विकलांग बच्चों के प्रति राष्ट्रों के 'अधिकारों' के बजाय अनुच्छेद 28 (शिक्षा का अधिकार) और अन्य लेखों के तहत बच्चों का उल्लेख शायद ही कभी 'कल्याण' के लिए किया गया था। सोसाइटी विकलांगता की प्रतिक्रिया के अपने विशिष्ट पैटर्न को विकसित करती है, जिस तरह से विकलांगता को समझा जाता है और उनके संसाधनों के अनुसार पहचान की जाती है।

ऐतिहासिक और सांस्कृतिक संदर्भ, काफी हद तक, सामान्यता और एक आदर्श या स्वीकार्य व्यक्ति की परिभाषा का निर्धारण करते हैं (वाहन 2004 में उद्धृत अरस्तू 1260)। विकलांगता की सांस्कृतिक बारीकियों और प्रतिक्रियाओं पर गहराई से नज़र डालकर एक समाज के पुनर्वास प्रथाओं को समझा जा सकता है। ऐतिहासिक घटनाएं, पवित्र ग्रंथ और सामाजिक संस्थान, सभी विकलांगता के सामाजिक निर्माण में योगदान करते हैं। भारतीय और अन्य एशियाई समाजों में, कर्म की अवधारणा विकलांगता के बारे में बुनियादी धारणाओं को नियंत्रित करती है, जहां विकलांगता को पिछले जन्मों में कर्मों के परिणाम के रूप में देखा जाता है (घी 2001, कर्ण 2001 घोष 2005 में उद्धृत)। विश्व बैंक की एक रिपोर्ट (2007: 21- 29) ने विकलांगता के सांस्कृतिक मॉडलिंग की खोज की है जिसने सामाजिक दृष्टिकोण को प्रभावित किया है। विकलांगता से संबंधित मुद्दों पर अज्ञानता के साथ-साथ विकलांगता जैसे कष्टों के साथ बुरे कर्मों की संगति से विकलांग व्यक्तियों को कलंक और भेदभाव का सामना करना पड़ा।

इन नकारात्मक दृष्टिकोणों ने सामाजिक अक्षमता को समाप्त कर दिया है और इसके परिणामस्वरूप सामाजिक और विकास क्षेत्रों में समान अवसरों का हाशिए और खंडन हुआ है। विकलांग व्यक्तियों के अधिकारों पर कन्वेंशन इसलिए भारत में सांस्कृतिक प्रासंगिकता को दूर करने में मदद करने के लिए बहुत प्रासंगिकता है, जैसे विकलांगता एक व्यक्ति का भाग्य है और विकलांग बच्चों को शिक्षा के समान अवसर प्रदान करने के लिए ठोस प्रयासों का निवेश करना है।

साहित्य की समीक्षा

विकलांग बच्चों की समावेशी शिक्षा के प्रति राष्ट्रीय प्रतिक्रिया का अनुमान लगाने के लिए, बचपन की विकलांगता के परिमाण को जानना महत्वपूर्ण है। भारत में विकलांग बच्चों की संख्या का अनुमान लगाना मुश्किल है। भारत की जनगणना 2001 में 7.73 मिलियन बच्चों और युवा वयस्कों की आयु 0-19 वर्ष है। सिंगल (2006) ने विकलांग व्यक्तियों के लिए मुख्य आयुक्त के कार्यालय (2003) का हवाला दिया है, जो नोट करता है कि उपलब्ध आंकड़े अत्यधिक अविश्वसनीय हैं और भारत में 6 मिलियन से 30 मिलियन बच्चों के बीच विकलांग हैं। यह आगे नोट करता है कि भारतीय पुनर्वास परिषद 30 मिलियन बच्चों को विकलांग के रूप में सबसे अच्छे अनुमान के रूप में लेता है।

विकलांग बच्चों की शिक्षा से संबंधित विख्यात विसंगतियां हैं। सिंह (2003) ने बताया कि विशेष आवश्यकताओं वाले 3 से 4 प्रतिशत बच्चों को शिक्षा के साथ या बिना समर्थन सेवाओं के साथ प्रवेश दिया गया था और मुखोपाध्याय और मणि (2002) ने कहा कि 5-15 आयु वर्ग के विकलांग बच्चों में से केवल 1 प्रतिशत बच्चों की शिक्षा तक पहुंच थी। । विश्व बैंक की एक हालिया रिपोर्ट (2007) में कहा गया है कि 6-13 वर्ष आयु वर्ग के विकलांग 38 प्रतिशत बच्चे स्कूल से बाहर हैं। अनुमान के बावजूद, भारत में यह तथ्य बना हुआ है कि अधिकांश विकलांग बच्चों की शिक्षा तक पहुंच नहीं है। 7 विकलांग बच्चों के लिए शिक्षा के अधिकार के संदर्भ में, जैसा कि सीआरसी में रखा गया है और UNCPRD में अधिक शानदार ढंग से, यह शोध मुंबई, भारत के समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के अनुभवों को समझना चाहता है। द्वितीय। अनुसंधान संदर्भ और तर्क

समावेशी शिक्षा की अवधारणा भारत में 1997 में जांगिरा द्वारा पेश की गई थी जब उन्होंने यूके वॉर्नोक कमेटी की रिपोर्ट का हवाला दिया था। हालांकि, मणि (2000) ने कहा कि उन्होंने 1980 के दशक में 'दोहरे शिक्षण मॉडल' और 'बहु-कुशल शिक्षक योजना' (सिंगल 2005 देखें) की अवधारणाओं का उल्लेख करते हुए भारत में समावेशी शिक्षा का बीड़ा उठाया था। हालांकि, समावेशी शिक्षा

ने 1990 के दशक के दौरान अंतर्राष्ट्रीय घटनाक्रमों की प्रतिक्रिया में भारत में गति प्राप्त की, जो समावेशी शिक्षा की वकालत करते हैं (उदाहरण के लिए बाल अधिकारों पर कन्वेंशन 1989, संयुक्त राष्ट्र मानक न्यूनतम नियम 1993) और मुख्य रूप से सलामांका स्टेटमेंट (यूनेस्को 1994) से प्रभावित था।)।

इस घोषणा में भारत सहित कई हस्ताक्षरकर्ता देशों (हॉलड्सवर्थ, 2002 का हवाला देते हुए 2006) के आधिकारिक दस्तावेजों में समावेशी शिक्षा को शामिल किया गया। यह दिलचस्प होगा कि प्रवचन का निर्माण करने और दर्शकों को संदर्भ को समझने में मदद करने के लिए भारत में समावेशी शिक्षा के लिए एक ऐतिहासिक निशान का निर्माण किया जाए। हालाँकि, भारत में उन्नीसवीं शताब्दी में विकलांग बच्चों की शिक्षा पर प्रलेखन की कमी एक प्रमुख बाधा है (अलुर 2002 ए)। एकीकृत करने का पहला प्रयास रॉयल कॉमनवेल्थ सोसाइटी द्वारा नेत्रहीनों और क्रिस्टोफर ब्लाइंड मिशन के लिए शुरू किया गया था।

नेत्रहीन बच्चों को नियमित कक्षाओं में एकीकृत किया गया था, जहां उन्हें सत्र के दौरान आत्म-शिक्षण तंत्र 8 तैयार करने की उम्मीद की गई थी, जहां मौखिक दोहराव एक प्रमुख शिक्षाशास्त्र (चड्ढा 2003) था। पूर्वनिर्भरता अवधि के दौरान, प्रांतीय सरकारों ने विकलांग बच्चों को स्कूलों और संस्थानों को स्वैच्छिक क्षेत्र (गुप्ता, 1984 का हवाला देते हुए 1984 में चलाए जा रहे अनुदान) को हटाकर विकलांग बच्चों को शिक्षित करने में छिटपुट रुचि ली।

कोठारी आयोग (1966) ने स्वतंत्रता के बाद के समय में विकलांग बच्चों को शिक्षित करने के महत्व पर प्रकाश डाला। यह व्यक्त किया कि विकलांग बच्चों की शिक्षा सामान्य शैक्षणिक प्रणाली का एक हिस्सा होना चाहिए जो यह सुझाव दे कि शैक्षिक सुविधाओं को अंधे, बहरे, अनाथ और मानसिक रूप से विकलांग (पांडे 2006) तक बढ़ाया जाना चाहिए। 1974 में, विकलांग बच्चों के लिए एकीकृत शिक्षा (IEDC) के लिए केंद्र प्रायोजित योजना शुरू की गई थी, जिसे वर्तमान में देश के 90,000 से अधिक स्कूलों में लागू किया जा रहा है।

यह योजना सामान्य स्कूलों में विकलांग बच्चों को समान अवसर प्रदान करने और उनके प्रतिधारण को सुविधाजनक बनाने के लिए शुरू की गई थी। यह पुस्तकों, स्टेशनरी और वर्दी से संबंधित व्यय, परिवहन के लिए भत्ता, पाठक के लिए भत्ता और विकलांग छात्रों के लिए एस्कॉर्ट जैसी सुविधाएं प्रदान करता है। यह विशेष शिक्षकों की नियुक्ति, संसाधन कमरे के प्रावधान और वास्तु बाधाओं (एमएचआरडी 2009) को हटाने का भी समर्थन करता है। सभी के लिए बुनियादी शिक्षा प्रदान करने के लक्ष्य की खोज में, राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986) और इसके अनुवर्ती कार्रवाई प्रमुख स्थान रहे हैं। 1990 में अपनाई गई शिक्षा की विश्व घोषणा ने देश में पहले से ही गति में निर्धारित विभिन्न प्रक्रियाओं को और बढ़ावा दिया।

भारतीय पुनर्वास परिषद अधिनियम 1992 ने विकलांग छात्रों की आवश्यकताओं का जवाब देने के लिए पेशेवरों के विकास के लिए एक प्रशिक्षण कार्यक्रम शुरू किया। 1996 में विकलांगता अधिनियम के साथ पीपुल 9 के अधिनियमन ने विधायी समर्थन प्रदान किया। इस अधिनियम ने 18 वर्ष की आयु (यूनिसेफ 2003) तक उपयुक्त वातावरण में विकलांग बच्चों को मुफ्त शिक्षा प्रदान करना अनिवार्य कर दिया । भले ही कानून (विकलांग व्यक्ति अधिनियम, 1995) ने नियमित स्कूलों तक पहुंच आसान बना दी, फिर भी सभी छात्रों के लिए समान अधिकार की गारंटी नहीं दी गई। 1999 में, सरकार ने विकलांग लोगों के आर्थिक पुनर्वास के लिए ऑटिज्म, सेरेब्रल पाल्सी, मानसिक प्रतिशोध और कई विकलांग अधिनियम के साथ व्यक्तियों के कल्याण के लिए राष्ट्रीय ट्रस्ट पारित किया। ये अधिनियम सरकार, गैर सरकारी संगठनों और विकलांग लोगों के दृष्टिकोण में एक परिवर्तनकारी परिवर्तन / सुधार लाने में महत्वपूर्ण भूमिका निभाते हैं। पिछले वर्षों में, सरकार द्वारा दो बड़ी पहलें शुरू की गई हैं

अध्ययन का उद्देश्य

इस शोध के उद्देश्य

1. उन कारकों की जांच करना जो समावेशी सेटिंग्स में विकलांग बच्चों में आत्म अवधारणा के विकास को प्रभावित कर सकते हैं।
2. समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के अनुभवों की जांच करना।
3. समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के अनुभव को बढ़ाने के लिए रणनीतियों का सुझाव दें।

इस प्रकार हमने समावेशी सेटिंग्स में बच्चों के अनुभव और स्वयं के बारे में उनकी धारणाओं का विश्लेषण किया है। समावेशी विद्यालयों में अनुभवों से संबंधित विकलांग बच्चों के विवरण जो सहायक थे और साथ ही एक चुनौती शामिल थी, का विश्लेषण किया गया था। इन विश्लेषणों के आधार पर, हम भारत में विकलांग बच्चों के लिए समावेशी शिक्षा को आगे बढ़ाने के लिए कुछ सिफारिशें सुझाते हैं।

अनुसंधान क्रियाविधि

यह मुंबई में समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के साक्षात्कार पर आधारित एक गुणात्मक अध्ययन है। हमने समावेशी कक्षाओं में अध्ययनरत विकलांग बच्चों के अनुभवों का वर्णन और विश्लेषण किया है।

किसी भी शोध को डिजाइन करने के लिए प्राथमिक और महामारी संबंधी मान्यताओं को बदलना प्राथमिक चरण हैं। तालिका 1 उस पद्धति का चित्रण करती है जो इस शोध का आधार है; ऑन्कोलॉजी, महामारी विज्ञान, तरीके और जांच का तर्क। यह पूछताछ के तर्क को पहले देखना दिलचस्प होगा, जो कि अपहरण है, "इसे कभी-कभी प्रेरण को शामिल करने के रूप में वर्णित किया जाता है, लेकिन यह कार्य की जटिलता को कम करके आंकता है " (ब्लैकी 2000: 25)। 18 अपहरण का विचार सामाजिक अभिनेताओं के खातों के आधार पर सामाजिक-वैज्ञानिक खातों को उत्पन्न करने के लिए इस्तेमाल की जाने वाली प्रक्रिया को संदर्भित करता है; सामाजिक जीवन की अवधारणाओं और व्याख्याओं से तकनीकी अवधारणाओं और सिद्धांतों को प्राप्त करने के लिए (ibid: 114)। साहित्य बताता है कि भारत में "समावेशी शिक्षा" एक उभरती हुई अवधारणा है और इसे अलग तरह से समझा और अभ्यास किया जाता है। भारतीय संदर्भ में नियमित कक्षाओं में विकलांग बच्चों को शामिल करने की घटना का अध्ययन करने के लिए, यह सबसे आशाजनक दृष्टिकोण दिखाई दिया।

विधि

यह गुणात्मक अध्ययन मुंबई, भारत में निजी समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के साथ चर्चा पर आधारित है। हमने केस स्टडी पद्धति को नियोजित किया था क्योंकि यह विकलांग बच्चों के वास्तविक जीवन के संदर्भ में गहन अध्ययन (शेपर्ड 2003) की अनुमति देता है। यह घटनाओं को देखने का एक अनिश्चित और व्यवस्थित तरीका प्रदान करता है और कार्य-कारण की गहन समझ हासिल करने में मदद करता है और भविष्य के अनुसंधान (बेंट

2006) में व्यापक अन्वेषण के लिए एक ध्वनि आधार प्रदान करता है। मुंबई के सात समावेशी स्कूलों से कुल दस गहन साक्षात्कार किए गए। बच्चों की 19 सामान्य विशेषताओं को तालिका 2 में प्रस्तुत किया गया है। बच्चों की धारणाओं और खुद के बारे में अनुभवों और नियमित शैक्षिक सेटिंग्स में उनके प्लेसमेंट से संबंधित चर्चाओं का उल्लेख किया गया था।

साक्षात्कार ऑडियो-टेप किए गए थे और बाद में विश्लेषण के लिए स्थानांतरित किए गए थे। कई शोधकर्ताओं ने पूर्वाग्रह (बोर्ग एंड गैल 1989, सीले और सिल्वर 1997) से बचने के लिए साक्षात्कार के ऑडियो-टैपिंग की सदस्यता ली है। बोर्ग और गैल (1989) ने सुझाव दिया कि यह शोधकर्ता के पूर्वाग्रह के अनुकूल पाठ के बेहोश चयन को रोक सकता है। इस शोध में इसने विशेष रूप से मदद की क्योंकि बच्चों के साथ साक्षात्कार का समय प्रत्येक मामले में एक घंटे से अधिक समय तक चलता था और अनुसंधान से संबंधित प्रश्न बहुत सी अन्य सूचनाओं को साझा करने के साथ जोड़ दिए जाते थे। यदि शोधकर्ता ने नोटबंदी का सहारा लिया तो बच्चे अक्सर रुचि खो देते हैं।

साक्षात्कार जुलाई से दिसंबर 2008 तक आयोजित किए गए थे। साक्षात्कार एक साक्षात्कार गाइड की सहायता से आयोजित किए गए थे जिसमें मुद्दों की सूची और जांच शामिल थी, जहां भी आवश्यक माना गया था। इन 20 छात्रों ने अपने शारीरिक, सामाजिक और मनोवैज्ञानिक आत्म, उनकी योग्यता, वर्ग प्लेसमेंट, समावेशी शिक्षा की वैधता, और खुद को व्यापक विद्यालय और सामुदायिक संस्कृति के हिस्से के रूप में किस हद तक माना, इसकी समझ हासिल करने का इरादा रखते हैं। और अपने सहपाठियों, मित्रों और शिक्षकों द्वारा स्वीकार किए जाते हैं। दो बच्चे थे जिन्हें संचार (सानिया और तन्मय) की समस्या थी और इसलिए, उनकी माता ने इन दोनों बच्चों के साथ साक्षात्कार के लिए दुभाषियों के रूप में काम किया। यह एक सीमा है कि क्या व्याख्याओं ने बच्चों के विचारों को पर्याप्त रूप से प्रतिबिंबित किया है। हालांकि, उनकी मां इन बच्चों के लिए सबसे अच्छा व्याख्याकार थीं। जैसा कि स्टैंक्लिफ (1999) ने यह भी कहा कि एक सुविचारित अनुमान (जो हमारे मामले के अध्ययन में माँ ने नियोजित किया हो सकता है) उन मामलों में वांछनीय है, जहाँ व्यक्ति अपने विचारों का संचार करने में असमर्थ है।

प्रत्येक साक्षात्कार से पहले, अध्ययन के उद्देश्य को संभावित प्रतिभागियों को समझाया गया था, यह भी स्पष्ट किया गया था कि भाग नहीं लेने से उनकी स्कूली शिक्षा या किसी अन्य तरीके से कोई परिणाम नहीं होगा, कि भाग लेने के लिए कोई बाध्यता नहीं थी और तदनुसार सहमति थी। साक्षात्कार आयोजित करने से पहले दोनों बच्चों और उनके माता-पिता से प्राप्त किया। उत्तरदाताओं की समझ के आधार पर अंग्रेजी और हिंदी में साक्षात्कार आयोजित किए गए थे। बाद में हिंदी में आयोजित साक्षात्कारों का अनुवाद किया गया।

यह अध्ययन दो प्रमुख क्षेत्रों पर केंद्रित है; बच्चों की स्वयं की समझ के साथ-साथ समावेशी पर्यावरण के उनके व्यापक अनुभव, जो दोनों समावेशी स्कूलों में उनकी भागीदारी और उनके व्यक्तित्व के विकास को नियंत्रित करते हैं।

डेटा संग्रह और विश्लेषण

साक्षात्कार सात समावेशी निजी स्कूलों में आयोजित किए गए थे। मासिक शुल्क का भुगतान करने की आवश्यकता थी और वर्दी, किताबें, स्कूल 21 गतिविधियों और परिवहन पर सहायक खर्चों के लिए अतिरिक्त खर्च किए गए थे। वे सभी मुख्यधारा के स्कूल थे जिनमें विकलांग बच्चों की एक संसाधन इकाई थी, जो विकलांग बच्चों की सहायता के लिए परिसर के भीतर कम से कम एक संसाधन शिक्षक उपलब्ध कराते थे। स्कूल "संसाधन कक्ष मॉडल" को लागू कर रहे थे। स्मिथ एट अल। (1993) 'रिसोर्स रूम मॉडल' को एक के रूप में परिभाषित करता है, जहां विकलांग बच्चे घाटे वाले क्षेत्रों में विशेष सहायता के लिए संसाधन कक्ष में जाते हैं और शेष दिन अपने गैर-विकलांग साथियों के साथ सामान्य कक्षाओं में बिताते हैं।

चूंकि समावेशी स्कूलों की कोई आधिकारिक सूची नहीं थी, इसलिए सात स्कूलों को मुख्य मुखबिरों और चिकित्सकों / एनजीओ की जानकारी के आधार पर चुना गया था। जिन समावेशी स्कूलों में रोल पर विकलांग बच्चों के कम से कम पांच बच्चे थे, उन्हें इस अध्ययन के लिए चुना गया था। इस समावेश की कसौटी के पीछे का विचार यह था कि इससे हम कम से कम एक छात्र प्राप्त कर सकते हैं जिसका हम साक्षात्कार कर सकते हैं। इसने विभिन्न प्रकार की विकलांगता वाले बच्चों को ढूंढना भी संभव बना दिया। उदाहरण के लिए, लोकोमोटर अपंगता वाले एक बच्चे के साथ एक स्कूल केवल गतिशीलता के मुद्दों से निपटता होगा और संसाधन कक्ष या थेरेपी रूम आदि जैसे अन्य संसाधन नहीं हो सकता है। एक अन्य धारणा जो यह निर्देशित करती है कि विकलांग बच्चों की संख्या होगी। विभिन्न कक्षाओं में प्रकाश में लाए जाने वाले विभिन्न ग्रेडों में बिखरे रहना जैसे कि पाठ्यक्रम में भिन्नता, शिक्षण रणनीति आदि। पांच से अधिक संख्या बहुत अधिक आशावादी हो सकती है क्योंकि अवधारणा अभी भी नई है और कार्यान्वयन के अपने पहले चरणों में है ताकि हम न हों 5 से अधिक बच्चों वाले किसी भी स्कूल को खोजने में सक्षम है। इससे छात्रों के इनकार और गैर-प्रतिक्रिया को ध्यान में रखते हुए आगे के चयन में भी मदद मिली।

मुम्बई में किसी भी राज्य के समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के कम से कम 5 बच्चे नहीं थे इसलिए हमारे अध्ययन में सभी सात स्कूल निजी स्कूल थे। इसलिए बच्चे उच्च आय वाले परिवारों के थे जो अपने बच्चों की शिक्षा के लिए (लगभग 12000 / - (£ 163) प्रति वर्ष) का भुगतान करने में सक्षम थे। स्कूलों द्वारा वसूला जाने वाला मासिक शुल्क इसे समाज के कुछ वर्गों के लिए 22 दुर्गम बनाता है, केवल कभी-कभी कुछ 'उज्ज्वल' बच्चों को इन स्कूलों में धर्मार्थ इशारा (सिंगला और रोस 2003) के रूप में भर्ती कराया जाता है।

गोपनीयता के प्रयोजनों के लिए, चूंकि प्रत्येक चयनित स्कूलों में विकलांग बच्चों की संख्या बहुत कम है, इसलिए हमने स्कूलों के नाम का खुलासा नहीं किया है।

स्कूलों के प्रधानाचार्यों से अनुमति रिश्तेदार सापेक्ष आसानी से प्राप्त कर ली गई। बच्चों की पहचान करना और उनके माता-पिता से सूचित सहमति प्राप्त करना समय लेने और कठिन था। माता-पिता और बच्चों से सहमति प्राप्त करना आसान नहीं था। हमने तीस अभिभावकों को उनके बच्चों के माध्यम से अनुरोध पत्र भेजे थे। उनमें से बारह लोगों ने एकमुश्त अस्वीकृति के साथ सहमति प्रपत्र वापस कर दिए। दस माता-पिता ने फोन और व्यक्तिगत बैठकों के माध्यम से स्पष्टीकरण मांगा और उनमें से आठ ने बिल्कुल भी जवाब नहीं दिया। इस प्रकार मना करने की दर उच्च (66%) थी क्योंकि माता-पिता इस तथ्य के पुनर्मूल्यांकन से डरते थे कि बच्चे की विकलांगता थी और बच्चे की विकलांगता से संबंधित प्रश्नों का कोई नकारात्मक प्रभाव। इसलिए दी गई प्रतिक्रियाएँ मूल्यवान थीं और उन बच्चों और अभिभावकों के लिए संकेत थीं जिन्होंने शोध में रुचि दिखाई।

बच्चे की पृष्ठभूमि की जानकारी, प्रदर्शन, चुनौतियों और उपलब्धियों

से संबंधित अतिरिक्त जानकारी, सात स्कूलों के प्राचार्यों, बीस नियमित शिक्षकों, बारह संसाधन शिक्षकों के साक्षात्कार से सुरक्षित थी। प्रधानाचार्यों के साथ चिंताओं को शामिल किया गया; एक समावेशी स्कूल के लिए बुनियादी आवश्यकताएं, प्रवेश मानदंड संभावित छात्रों की आवश्यकताओं, विशेषताओं और विविधता को कैसे दर्शाते हैं, किस तरह से स्कूल अन्य स्कूलों से अलग है, विकलांग बच्चों के लिए कौन-कौन से सहायक सिस्टम उपलब्ध थे आदि पंद्रह के साथ साक्षात्कार। गैर-अक्षम साथियों, उपयुक्त सहमति के साथ, पारस्परिक संपर्क से संबंधित डेटा प्रदान किया। स्कूल के प्रिंसिपल ने शिक्षकों से स्कूलों में हमारी यात्राओं के उद्देश्य और 23 परिपत्र के माध्यम से उनसे जानकारी प्राप्त करने के लिए संवाद किया था। शोधकर्ता को नियमित शिक्षकों के लिए सुविधाजनक नमूने का सहारा लेना पड़ा। शोधकर्ता 'स्टाफ रूम' में समय बिताते थे और उन शिक्षकों ने उस दौरान जगह का दौरा किया और अपने अनुभव साझा करने की इच्छा दिखाई। अधिकांश नियमित शिक्षक चर्चा के लिए सहमत थे, उन शिक्षकों के एक जोड़े को छोड़कर जो अपने खाली समय पर समझौता नहीं करना चाहते थे। सात स्कूलों में से छह में केवल एक संसाधन शिक्षक थे और वे सभी अध्ययन में शामिल थे। एक स्कूल में नौ संसाधन शिक्षक थे और उनमें से छह ने अपनी चिंताओं को साझा किया था। पंद्रह गैर-विकलांग साथियों की पहचान बच्चों ने खुद उनके 'अच्छे दोस्तों' के रूप में की थी, इसलिए शोधकर्ता ने अपने साथियों के प्रति उनके व्यवहार को विकलांगता के साथ खोजा। केस स्टडी तैयार करने के लिए कई स्रोतों से प्राप्त डेटा को मिलाया गया था। क्रॉस-केस तुलनाओं के परिणामस्वरूप सामान्य विषय थे। विश्लेषण के लिए एटलस-टी (गुणात्मक डेटा विश्लेषण सॉफ्टवेयर) का उपयोग किया गया था।

सिफारिशें

दस में से छह बच्चों को चोट लगी और स्कूल में कुछ मुलाकातों से, विशेषकर नियमित शिक्षकों और साथियों से अलग हुए। नियमित शिक्षकों के साक्षात्कार से पता चला कि शिक्षकों के पास अपने पूर्व-सेवा प्रशिक्षण के दौरान विकलांग बच्चों के साथ व्यवहार करने के लिए उचित प्रदर्शन नहीं था और इसलिए, उपयुक्त दृष्टिकोण और संवेदनशीलता का अभाव था। भारत भर में शिक्षक प्रशिक्षण पाठ्यक्रम विविध हैं और 'घाटे के परिप्रेक्ष्य' से समावेशी शिक्षा का दृष्टिकोण है। 'विशेष जरूरतों वाले बच्चों' पर एक वैकल्पिक पेपर के अलावा समावेशी शिक्षा पर कोई औपचारिक जानकारी नहीं है जो शिक्षकों को कक्षाओं में विविधता को संभालने के लिए तैयार कर सकती है (सिंघल 2005 गिफर्ड-लिंडसे 2007 में उद्धृत)। भारत में विशेष आवश्यकताओं वाले बच्चों को शिक्षित करने के लिए मानक बैचलर इन एजुकेशन प्रोग्राम का एक कोर्स है। हालाँकि, समावेशी कक्षाओं में पढ़ाने की व्यावहारिक चुनौती का सामना करने वाले शिक्षकों में स्थिति से निपटने के लिए कौशल की कमी थी और ज्यादातर विकलांग बच्चों को अकेले अनदेखा कर दिया क्योंकि वे अकेले संसाधन शिक्षकों की जिम्मेदारी थे । अध्ययन के दौरान साक्षात्कार देने वाले अधिकांश (20 शिक्षकों में से 15) विकलांग बच्चों के साथ व्यवहार करने में असमर्थता व्यक्त की।

साथियों को नियमित और संसाधन शिक्षकों द्वारा समूह सत्रों के माध्यम से समझा जा सकता है जहां वे विकलांगता और सहानुभूति के बारे में सीखते हैं। स्कूल के सामान्य गतिविधियों में विकलांगता वाले बच्चे को शामिल करने के लिए स्कूल कर्मियों द्वारा निरंतर प्रयास निश्चित रूप से विकलांगता के साथ अपने सहपाठियों के प्रति गैर-विकलांग साथियों के व्यवहार में बदलाव ला सकता है। अनुशंसित परिवर्तन उन विकलांग बच्चों के लिए फायदेमंद साबित हो सकते हैं जिन्होंने समावेशी स्कूलों में पढ़ाई करने की चुनौती के साथ-साथ उन स्कूलों को पुरस्कृत किया है जिन्होंने समावेशी शिक्षा को अपनाया है।

निष्कर्ष

भारत में समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के अनुभवों के बारे में हमारा अध्ययन समावेशी स्कूली शिक्षा के कुछ पहलुओं पर विचार करने और कुछ सुधारों का सुझाव देता है जो विकलांग बच्चों के लिए फायदेमंद हो सकते हैं और समावेश की प्रक्रिया को मजबूत करते हैं। जैसा कि समावेशी शिक्षा की अवधारणा को एक साथ समझा और अभ्यास किया जा रहा है, प्राथमिक हितधारकों की आवाज वास्तव में जरूरी है। इन जीवित अनुभवों को नीति को सूचित करना चाहिए और मार्गदर्शन करना चाहिए क्योंकि हम इन स्कूलों को शब्द के वास्तविक अर्थ में 'समावेशी' बनाने का प्रयास करते हैं। समावेशी स्कूलों में पढ़ने वाले विकलांग बच्चों के पास अद्वितीय अनुभव हैं जहां वे अपने गैर-विकलांग साथियों के साथ लगातार बातचीत करते हैं। यह शिक्षाविदों, शारीरिक स्वयं, सक्रिय स्वयं और सामाजिक स्वयं से संबंधित क्षेत्रों में उनकी आत्म अवधारणा के विकास को प्रभावित करता है। यह पत्र इन क्षेत्रों में बच्चों की आत्म-धारणाओं को स्पष्ट करता है जो काफी हद तक एक समावेशी स्कूल सेटिंग में उनके समायोजन को निर्धारित करता है। शामिल करने की प्रक्रिया को स्कूल, संसाधन शिक्षकों और विशेष रूप से माता-पिता से प्राप्त समर्थन के माध्यम से सुविधाजनक बनाया गया है। हमारे शोध के निष्कर्षों में समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के साथ विशिष्ट संबंधों और नियमित शिक्षकों के दृष्टिकोण के बारे में विशेष चुनौतियों पर प्रकाश डाला गया है। मुंबई में निजी समावेशी स्कूलों 42 में हमारे निष्कर्षों के आधार पर, हमने समावेशी स्कूलों में विकलांग बच्चों के अनुभवों में सुधार के लिए सिफारिशें की हैं। मुख्य सिफारिशों में एक स्कूल में विकलांग बच्चों की संख्या और जरूरतों के अनुपात में संसाधन शिक्षकों की भर्ती शामिल थी; समावेशी कक्षाओं, सहकर्मी संवेदीकरण से संबंधित मुद्दों पर नियमित शिक्षकों के पूर्व-सेवा और नियमित रूप से सेवा प्रशिक्षण; और विकलांग बच्चों के लिए प्रासंगिक वैकल्पिक गतिविधियों की शुरुआत। समावेशी शैक्षिक प्रणाली में इन प्रक्रियाओं को लागू करने से विकलांग बच्चों की भागीदारी बढ़ेगी और उनकी गैर-विकलांग साथियों की तरह होने की आकांक्षा को बढ़ावा मिलेगा।

संदर्भ

1. अगेनेयेगा, जोसेफ (2007)। घाना के अंतर्राष्ट्रीय जर्नल व्होलस्कूलिंग वॉल्यूम 3 नं। 2007 में समावेशी शिक्षा के लिए शिक्षकों की चिंता और दृष्टिकोण की जांच।
2. अलुर, एम। (2002 ए)। भारत में विशेष आवश्यकता नीति, सीमस हेगार्टी और मिठू अलूर (ईडीएस) में शिक्षा और विशेष आवश्यकता वाले बच्चे- अलगाव से अलगाव तक। नई दिल्ली: ऋषि प्रकाशन।
3. अलुर, एम। (2003)। अदृश्य बच्चे: नीति बहिष्कार का एक अध्ययन। नई दिल्ली: चिरायु पुस्तकें।
4. एपलटन, पीएल, मिनचोम पी।, एलिस, एन इलियट, सीई, बोल, वी।, और जोन्स पी। (1994)। स्पाइना बिफिडा वाले लोगों की आत्म अवधारणा: विकासात्मक चिकित्सा और बाल न्यूरोलॉजी, मैकेथ प्रेस; ब्लैकवेल वैज्ञानिक प्रकाशन,

ऑक्सफोर्ड।
5. Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000) इतालवी शिक्षकों और अभिभावकों का स्कूल में मानसिक मंदता के साथ छात्रों को शामिल करने का दृष्टिकोण: मानसिक मंदता और विकास संबंधी विकलांगता में अनुभव, शिक्षा और प्रशिक्षण की भूमिका, 35, 148-159।
6. बेंट फ्लावजर्ज (2006)। "केस स्टडी रिसर्च के बारे में पाँच गलतफहमी"। गुणात्मक जांच, वॉल्यूम। 12, नहीं। 2, अप्रैल 2006, पीपी। 219-245
7. बेर्स्फोर्ड बी।, रबी पी। और स्लॉपर, पी (2007)। विकलांग बच्चों और युवा लोगों और उनके माता-पिता की प्राथमिकताएं और सहायता सेवा से परिणाम के बारे में धारणाएं। सामाजिक नीति अनुसंधान इकाई, यॉर्क विश्वविद्यालय।
8. ब्लाइकी, नॉर्मन (2000)। डिजाइनिंग सोशल रिसर्च: द लॉजिक ऑफ एंटीसेप्शन। कैम्ब्रिज: पॉलिटी प्रेस।

Creative Commons (CC) License
This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. This license permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.