ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಒಂದು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯಾಗಿ ಕಾಣುವುದು

ಪ್ರಣಾಲೀ ಶರ್ಮಾ

"...ಅಯಾನ್ ಹುಟ್ಟಿದ ನಂತರ ನಾನು ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾನಸಿಕ ಆಘಾತವನ್ನು ಅನುಭವಿಸಬೇಕಾಗಿತ್ತು. ಹುಟ್ಟಿದಾಗಲೇ ಅವನಿಗೆ ಉಸಿರುಕಟ್ಟುವ (Asphyxia) ತೊಂದರೆಯಿತ್ತು. ಬೆಳೆಯುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಅಯಾನ್ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಕೆಲವು ಬೆಳವಣಿಗೆ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾನೆಂದು ವೈದ್ಯರು ನನಗೆ ಹೇಳಿದ್ದರು. ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ನಾನು ವೈದ್ಯರನ್ನೇ ದೂಷಿಸಬೇಕು. ನಾನು ನನ್ನ ಪತಿ ಮತ್ತು ಅವರ ತಂದೆತಾಯಿಯರ ಜೊತೆವಾಸಿಸುತ್ತಿದ್ದೆ. ಅವರು ಅಯಾನ್‌ನನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲಿಲ್ಲ, ಹಾಗಾಗಿ ತನ್ನ ಅಜ್ಜಿತಾತನ ಆರೈಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ವಂಚಿತನಾದ. ಅಯಾನ್‌ನ ಹಿತದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ, ನಾವು ಆ ಮನೆಯನ್ನು ತೊರೆದು, ನನ್ನ ತವರಿಗೆ ಬಂದೆವು.ನನ್ನ ಪತಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಕಂಪನಿಯಲ್ಲಿ ಆಗಾಗ ಪಾರ್ಟಿಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರತಿ ಬಾರಿ ನಾನು ಅಯಾನ್‌ನನ್ನು ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋದಾಗ ಬೇರೆ ಪೋಷಕರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವನಿಂದ ದೂರಕರೆ-ದೊಯ್ಯುತ್ತಿದ್ದರು. ಸ್ವಲ್ಪ ಕಾಲ ನಾನು ಇದನ್ನು ಸಹಿಸಿಕೊಂಡೆ. ನಂತರ ಇಂಥ ಪಾರ್ಟಿಗಳಿಗೆ ಹೋಗುವುದನ್ನೇ ನಿಲ್ಲಿಸಿದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಡೆಗಣನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯ ವಾತಾವರಣದಿಂದ ನನ್ನ ಮಗುವನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲು ನಾನು ಈಗ ಸಾಮಾಜಿಕವಾಗಿ ಬೇರೆಯವರೊಂದಿಗೆ ಬೆರೆಯದ ಬದುಕಿಗೆ ಬದಲಾಗಿದ್ದೇನೆ.."

2012ರಲ್ಲಿ ದೆಹಲಿಯ ರಾಜ್‌ಕುಮಾರಿ ಅಮೃತ್ ಕೌರ್ (ಆರ್‌ಎಕೆ) ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನ ಕೇಂದ್ರದ ಒಂದು ಪೂರ್ವಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ, ತಡವಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಿರುವ, ಅಯಾನ್ ಎಂಬ ಎಂಟು ವರ್ಷದ ಮಗುವಿನ ಪ್ರಕರಣದ ಕುರಿತಂತೆ ಇದುಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಸಣ್ಣ ತುಣುಕು. ಆರ್‌ಎಕೆ ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನ ಕೇಂದ್ರಕ್ಕೆ ಸೇರುವ ಮುಂಚೆ ಅಯಾನ್ ಬೇರೆ ಎರಡು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ. ಆ ಎರಡೂ ಪೂರ್ವ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ 'ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವನು ಅಲ್ಲಿಗೆ 'ಹೊಂದದವನು' ಎಂದು ಮಗುವನ್ನು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಬಿಡಿಸುವಂತೆ ಅಯಾನ್‌ನ ತಾಯಿಗೆ ಹೇಳಿದ್ದರು.2012ರಲ್ಲಿ, ಆರ್‌ಎಕೆ ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನ ಕೇಂದ್ರದಲ್ಲಿ ಅಯಾನ್ ಆಗಲೇ ಮೂರು ವರ್ಷಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಿದ್ದ ಮತ್ತು ಅವನ ತಾಯಿಯ ಪ್ರಕಾರ, ಅಲ್ಲಿ ಅವನು ತನ್ನ ಇಡೀ ಸಮಯವನ್ನು ಸಂತೋಷದಿಂದ ಕಳೆದಿದ್ದನು.

ಆರ್‌ಎಕೆ ಮಕ್ಕಳ ಅಧ್ಯಯನ ಕೇಂದ್ರದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಳಿಕ ಮುಂದೇನು ಎಂದು ತಾಯಿ ಅವನ ಭವಿಷ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಕಳವಳಗೊಂಡರು. ಅದಾಗಲೇ ಅಯಾನ್‌ನಿಗೆ 8 ವರ್ಷವಾಗಿತ್ತು. ಅವನು ಮುಂದಿನ ವರ್ಷ ಒಂದು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯಬೇಕಿತ್ತು. ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್, ಅವನ ತಾಯಿ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಕಶಾಲೆಯಲ್ಲೂ ಅವನಿಗೆ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಲಾಗಿತ್ತು. ಅವನಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಪ್ರಯತ್ನಪಟ್ಟು ಅವರು ಬಹಳ ಒತ್ತಡದಲ್ಲಿದ್ದರು.. ಅವರಿಗೆ ಏನೂ ಮಾಡಲು ತೋಚಲಿಲ್ಲ, ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಬೇರೆ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸುವಂತಿದ್ದ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತ್ರ ಬೇಕಿತ್ತು.

ವಿಕಲತೆಎಂದರೇನು?

'ಅಂತಾರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆ ವರ್ಗೀಕರಣ'ದ (International Classification of Functioning) ಪ್ರಕಾರ, ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ದುರ್ಬಲತೆಗಳು (ಅಥವಾ ಆರೋಗ್ಯ ವೈಕಲ್ಯ) ಎಂದರೆಪರಿಮಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ಬಂಧಗಳು ಹಾಗೂ ಪಾರಿಸರಿಕ ಅಂಶಗಳಂಥ ಎಲ್ಲಾ ರೀತಿಯ ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಒಂದು ಪದ. ಕೆಲವು ಮಿತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಅಥವಾ ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ದೌರ್ಬಲ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಹುಟ್ಟಿದ ಮಗುವನ್ನು 'ವಿಕಲತೆ ಹೊಂದಿದವನು' ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಬಹುಪಾಲು ಜನರಂತೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗದ ಅಥವಾ ಕೆಲಸ ಮಾಡಲಾಗದ ವ್ಯಕ್ತಿ ಎಂದರ್ಥ. ವಿಕಲತೆಯುಳ್ಳ ಮಗುವಿನೊಂದಿಗೆ ವಾಸಿಸುವುದು ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಅದರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಗಾಢ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದು. ಈ ಮೇಲಿನ ಸನ್ನಿವೇಶವು ವಿಕಲತೆಯಿಂದ ಬಳಲುವ ಮಗು ಮತ್ತು ಅವನ ಅಥವಾ ಅವಳ ಕುಟುಂಬವು ಎದುರಿಸ-ಬೇಕಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಳಂಕ ಮತ್ತು ತಾರತಮ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ. ಬಹುತೇಕ ಕುಟುಂಬಗಳು ಮಗುವನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದಲ್ಲೇ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದರೂ, ವಿಕಲತೆಹೊಂದಿರುವ ಮಗುವಿನ ಪಾಲನೆಪೋಷಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಯಾವಾಗಲೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. (ಬೆನೆಟ್, ಡೆಲುಕಾ ಮತ್ತು ಅಲೆನ್, 1995). ವೈಕಲ್ಯವನ್ನುಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ, ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಯೋಚಿಸಿದಾಗ, ಕುಟುಂಬಗಳ ಮೇಲೆ ವಿಕಲತೆಯಿಂದಾಗುವ ಏರಿಳಿತಗಳನ್ನು ನಾವು ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತೇವೆ. ಈ ಪ್ರಕರಣದಲ್ಲಿ, ಅಯಾನ್‌ನ ತಾಯಿ, ತನ್ನ ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಷ್ಟಪಡ-ಬೇಕಾಯಿತು.

ಬೇರೆಬೇರೆ ಆರೋಗ್ಯ ಸೇವಾ ವೃತ್ತಿನಿರತರ ಭೇಟಿ, ಮಕ್ಕಳ ಆರೈಕೆ ಸೇವೆಗಳ ಕೊರತೆಯ ಕಾರಣ ಪೋಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಜೀವನ ಕೌಶಲ್ಯ ತರಬೇತಿ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭಾವ ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿಗಾಗಿ ಕುಟುಂಬಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಹಣ ವೆಚ್ಚಮಾಡಬೇಕಾಗುವುದು ಮೊದಲಾದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಮಾದರಿಯ ವಿಕಲತೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಕೇವಲ ದೌರ್ಬಲ್ಯ ಇರುವುದರಿಂದಷ್ಟೇ ಮಗು ವೈಕಲ್ಯ ಎನ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಈ ದೌರ್ಬಲ್ಯದಿಂದ ವಿಕಲತೆ ಉಂಟಾಗಲು ಪರಿಸರದ ಪಾತ್ರ ಬಹಳ ದೊಡ್ಡದು. ಜೀವನದ ದೈನಂದಿನ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳಲು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಅಶಕ್ತತೆಯು ಆತನ ದೇಹ ಮತ್ತು ವಾಸಿಸುವ ಪರಿಸರದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕದ ಮೂಲಕ ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. '... ನಾನು ಅಯಾನ್‌ನನ್ನು ಸಣ್ಣ ಪಟ್ಟಣ ಅಥವಾ ಹಳ್ಳಿಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅಲ್ಲಿನ ಜನರು ತಮ್ಮ ಅಜ್ಞಾನದಿಂದಾಗಿ ಅಥವಾ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ಕನಿಷ್ಟ ಪಕ್ಷ ಸಂವೇದನಾ

ಶೀಲರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇಂತಹವರನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಲ್ಲಿ ಅಯಾನ್ ಕನಿಷ್ಠಪಕ್ಷ ಗೆಳೆಯರನ್ನಾದರೂ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾನೆ. ದೂರದ ಹಳ್ಳಿಗಳ ಜನರು ಅವನನ್ನು ಮಂದಬುದ್ಧಿಯವನು ಎಂದು ಹೆಸರಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರು ನಗರದ ಜನರಂತೆ ಅವನನ್ನು ದೂರವಿಡುವುದಿಲ್ಲ... 'ಹೊರಗಿಡುವಿಕೆಯ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳು (ವೈಕಲ್ಯ ಹೊಂದಿರುವ) ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಆರೈಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ತಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. (ಆಪಲ್‌ಬೈ 2014). ವಿಕಲತೆಯುಒಂದು ಗ್ರಹಿಕೆಯೇ? ಜನರು ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಾರೆ? ವೈಕಲ್ಯವಿರದ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ವೈಕಲ್ಯತೆಯ ಪೂರ್ಣ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಹೊರಟಾಗ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಬರುತ್ತವೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಲತೆಯು ಭಯ, ಕುತೂಹಲ, ಆತಂಕ ಇತ್ಯಾದಿ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಬಹುತೇಕರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ವರ್ತಿಸುವುದೆಂದು ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳವನ್ನು ತಲುಪಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುವ ಅಂಥ ಮಗುವಿನ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ಮೂಲಕ ಆರೈಕೆಯಿಂದ ವರ್ತಿಸಬೇಕೋ ಅಥವಾ ವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ನಾವು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಬೇಕೋ? ಕಾಳಜಿಯಿಂದ ವರ್ತಿಸಿದರೆ ಅದು ಮಗುವನ್ನು ಕೀಳಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದಂತೆಯೇ? ನಾವು ಮಗುವಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿ ಅದನ್ನು ಅಂಚಿನಲ್ಲಿಡುತ್ತಿದ್ದೇವೋ ಅಥವಾ ವಿಕಲತೆ ಇಲ್ಲ ಎಂಬಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತಿರುವೆವೋ? ವಿಕಲತೆ ಹೊಂದಿರುವ ಒಂದು ಮಗುವನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ, ನಾವು ಉತ್ತಮರು ಎಂಬ ಇಂಗಿತವಿರುವಂತೆ ಸಹಾಯವನ್ನು ನೀಡಲು ಒಲವು ತೋರಿಸುವುರಿಂದಾಗಿ ವಿಕಲತೆ ಹೊಂದಿರುವ ಮಗುವನ್ನು ತಾರತಮ್ಯದಿಂದ ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಅಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ನಾವು ವಿಕಲತೆ ಹೊಂದಿರುವವರ ಜೊತೆಗೆ ಉಳಿದವರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಎಂಬಂತೆ ವರ್ತಿಸುತ್ತೇವೆ.

ವಿಕಲತೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹ

ಯಾವಾಗಲೂ ಒಂದು ನವಜಾತ ಶಿಶುವನ್ನು ದೇವರ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿ ದೊಡ್ಡವರ ಆರೈಕೆ ಬೇಕೆಂಬಂತೆ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ, ಒಂದು ಮಗು ಕೆಲವು ಕಣ್ಣಿಗೆ ಕಾಣುವ ಅಥವಾ ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ 'ದೋಷ'ದಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದರೆ,' ಚೆನ್ನಾಗಿ ಹುಟ್ಟಿದ' ಮಗುವಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಸಮಾಜವು ಆ ಮಗುವನ್ನು ತುಂಬು ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ಪ್ರೀತಿಯಿಂದ ಸ್ವಾಗತಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಸ್ವೀಕರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇದರೊಂದಿಗೆ, ಭಾರತೀಯರು ಕರ್ಮ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ನಂಬುತ್ತಾರೆ, ಅಂದರೆ, ಮಗುವಿನ ಅಥವಾ ಹೆತ್ತವರ ಹಿಂದಿನ ಜನ್ಮದಲ್ಲಿ ಮಾಡಿದ ತಪ್ಪು ಕಾರ್ಯಗಳು/ಕರ್ಮದಿಂದಾಗಿ ಮಗುವು ಕೆಲವು ರೀತಿಯ ಗೋಚರ ದೌರ್ಬಲ್ಯದಿಂದ ಹುಟ್ಟಿದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಮಗು ಮತ್ತು ಹೆತ್ತವರನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯರಂತೆ ಕಾಣದೆ ದೂರತಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ, ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆಗ ಈ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ಪೋಷಕರು, ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಮಗು ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಮತ್ತು ತಟಸ್ಥರಾಗಿರುವ ಮನೋಸ್ಥಿತಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅಗತ್ಯವಾದ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ನೀಡುವಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಡಚಣೆಯೆಂದರೆ ಆರ್ಥಿಕ ಸಮಸ್ಯೆ. ಮಗುವಿಗೆ ಪೂರ್ಣ ಸಮಯದ ಆರೈಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಒಬ್ಬ ಪೋಷಕ ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತಾಯಿ ತನ್ನ ಕೆಲಸವನ್ನು ಬಿಡಬೇಕಾದ ಹಲವಾರು ಉದಾಹರಣೆಗಳಿವೆ. ಇತರ ಮಕ್ಕಳು ಭಿನ್ನ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬದುಕುವುದು, ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು, ಗೆಳೆಯರೊಂದಿಗೆ ಆಟವಾಡುವುದು, ಸ್ನೇಹಿತರನ್ನು ಮಾಡಿ-ಕೊಳ್ಳುವುದು ಇವನ್ನೆಲ್ಲಾ ಗಮನಿಸುತ್ತಿದ್ದರೆ ಆ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಗುವಿನ ಆತ್ಮಾಭಿಮಾನದ ಮೇಲೆ ಗಾಢ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.

ಶಾಲೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಿಕಲತೆ

ಕೇವಲ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯೇ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ, ಭರವಸೆ ಮತ್ತು ಯೋಗಕ್ಷೇಮದ ಪ್ರಜ್ಞೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುತ್ತದೆ. ಇತರ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆಗೆ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಗುಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುವುದು, ಎಲ್ಲರಂತೆ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವುದು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮಗುವಿನಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುವುದು ನಡೆದಾಗ ಆ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯ ಬೇಕಾದ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಯೋಗಕ್ಷೇಮವು ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ. (ಶರ್ಮಾ ಮತ್ತು ಸೇನ್ 2012). ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಿದ್ದ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಪುರಾವೆಗಳಿವೆ. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯ ಬೇಕಾದ ಮಕ್ಕಳೂ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಮಾಜದ ಸದಸ್ಯರಾಗಿ ತಮ್ಮ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬೇಕು ಎಂದು ನೀತಿಗಳು ನಂಬಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಈ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿ ಶಿಕ್ಷಣದಿಂದ ಹೊರಗಿಡಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಇದು ಅವರನ್ನು 'ಸಾಮಾನ್ಯ'ರಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವರ್ಗವಾಗಿ ಕಂಡು ಸಮಾಜದ ಮತ್ತಷ್ಟು ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲಾಯಿತು ನಂತರದ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಕ್ರೋಡೀಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣ ಯೋಜನೆ–1987 (Project Integrated Education for the Disabled (1987), ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಮಕ್ಕಳ ಕ್ರೋಡೀಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣ–1974 (Integrated Education for Disabled Children (1974))ದಂಥ ಯೋಜನೆಗಳು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ತರುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು. ಈ ಯೋಜನೆಗಳು ಬೌದ್ಧಿಕ ಅಸಮರ್ಥರಿಗಿಂತ ದೈಹಿಕವಾಗಿ ಅಶಕ್ತರಾದ ಬಹಳಷ್ಟು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣದತ್ತ ಆಕರ್ಷಿಸಿದವು. ನಂತರ 1997ರಲ್ಲಿ' ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಣ' (Inclusive education)ವನ್ನು ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಲಾಯಿತು. ಇದನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ, ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ – 1986) (National Policy on Education -1986), ಭಾರತೀಯ ಪುನರ್ವಸತಿ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಕಾಯ್ದೆ–1992 (Rehabilitation Council of India Act -1992), ವಿಕಲತೆಯಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕಾಯ್ದೆ (ಸಮಾನ ಅವಕಾಶಗಳು, ಹಕ್ಕು ರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಪೂರ್ಣ ಭಾಗಿತ್ವ) –1995 (The Persons with Disabilities (Equal Opportunities, Protection of Right and Full Participation) Act -1995) ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಟ್ರಸ್ಟ್ ಕಾಯ್ದೆ (ಆಟಿಸಂ, ಸೆರೆಬ್ರಲ್ ಪಾಲ್ಸಿ, ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಬಹುಅಂಗ ವೈಕಲ್ಯವುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಕಲ್ಯಾಣಕ್ಕಾಗಿರುವ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಟ್ರಸ್ಟ್–1999 (The National Trust Act (National Trust for the Welfare of Persons with Autism, Cerebral Palsy, Mental Retardation and Multiple Disability -1999), ಇವೆಲ್ಲವೂ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿವೆ. ಈ ನೀತಿಗಳು, ಯೋಜನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾಯ್ದೆಗಳು ಇಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಜಾಗೃತಿ ಮೂಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿವೆ. ಕಡ್ಡಾಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಹಕ್ಕು ಕಾಯ್ದೆ 2009ರ (Right to Education Act-RTE)

ಜಾರಿಯಿಂದಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿರುವ ಹಕ್ಕು ಇದೆ.

ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಮುಕ್ತವಾಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಇದು ಎಷ್ಟು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ. ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕಲಿಕೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬಹಳ ಸಮಯ ಬೇಕಾದೀತು. ಈಗ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಭೌತಿಕ ಪ್ರವೇಶವಿದೆ, ಅವರು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಗೆಳೆಯರು ಮತ್ತು ಇತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಣದ ಹಕ್ಕಿನ ಮೇಲೆ ಈಗಲೂ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪ ಮಾಡುವಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲೆಗೆ ಸೇರ್ಪಡೆಗೊಂಡರೂ ಕಲಿಕೆಯ ಅಶಕ್ತತೆಗಳಂತಹ ಹಲವಾರು ವೈಕಲ್ಯಗಳು ಕಾಣಿಸುತ್ತವೆ. ದೈಹಿಕ ವಿಕಲತೆಗಳಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಕಲಿಕಾ ಅಥವಾ ಬೌದ್ಧಿಕ ವಿಕಲತೆಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಸೂಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣ ಪಡೆಯುವಲ್ಲಿ ವಂಚಿತರಾಗುವುದು ಹೆಚ್ಚು. ಸಮರ್ಪಕ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದ ವೃತ್ತಿಪರರು, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅಭಾವ ಮತ್ತು ಭವಿಷ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳವಳಿಕೆಯ ಕೊರತೆಯು ಬೌದ್ಧಿಕ ವಿಕಲತೆಯಿರುಮ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ದೂರವಿರಲು ಕಾರಣವಾಗಿದೆ.

ನಾನು ಉತ್ತರ ಕಾಶಿಯ ಮಾಟ್ಲಿಯ ಅಜೀಂ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ಶಾಲೆಗೆ ಭೇಟಿ ನೀಡಿದಾಗ ಅಲ್ಲಿ ಎಲ್‌ಕೆಜಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಡೌನ್–ಸಿಂಡ್ರೋಮ್ ಇದ್ದ ಒಂಬತ್ತು ವರ್ಷದ ಅಕ್ಷತ್ (iii) ಎಂಬ ಮಗುವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದೆ. ನಾನು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕೇಳಿದಾಗ ಇದೇ ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಅವನು ಶಾಲೆಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆದದ್ದು ಎಂದು ಹೇಳಿದರು. ಈ ಮೊದಲು ಅವನು ಯಾವುದೇ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಯಾನ್‌ನಂತೆ ಅವನಿಗೂ ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರವೇಶವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿದ್ದರು. ಆತ ವಿಶೇಷ ಮಗು ಎಂದು ಪೋಷಕರಿಗೆ ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ ಅದು ಏನೆಂಬುದನ್ನು ಅವರು ಅರಿತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಅವನ ತಾಯಿ 'ಮೇಡಂ, ಅವನಿಗೆ ಯಾವಾಗ ಓದಲು ಬರೆಯಲು ಬರುತ್ತದೆ? ಯಾವಾಗ ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಹಾಡುಗಳನ್ನು ಹಾಡಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತಾನೆ?' ಎಂದು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದರು.

ಅಯಾನ್‌ನ ತಂದೆತಾಯಿ ಭರವಸೆ ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಸಾಮಾಜಿಕ ಕಳಂಕದಿಂದ ವಿಚಲಿತರಾದರೆ, ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಅಕ್ಷತ್‌ನ ತಂದೆತಾಯಿ ಬೇರೆ ಹೆತ್ತವರಂತೆ ತಮ್ಮ ಮಗನ ಬಗ್ಗೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಭರವಸೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು ಎಂಬುದು ನನ್ನನ್ನು ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡಿದಾಗ ಅಕ್ಷತ್‌ನ ತಾಯಿ ಅವನಿಗೆ ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಒತ್ತಾಯಿಸುತ್ತಿದರು ಎಂಬುದೂ ತಿಳಿಯಿತು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅರಿವಿನ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಅಕ್ಷತ್‌ನನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಹೇಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ತಿಳಿದಿರಲಿಲ್ಲ. ಅವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅವಾಸ್ತವವಾಗಿದ್ದರೂ ಅವರಿಗೆ ಅಕ್ಷತ್‌ನ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶ್ವಾಸವಿತ್ತು. ಅಕ್ಷತ್ ತನ್ನ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರೀತಿ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸಿ ಆಟವಾಡುತ್ತಿದ್ದನು. ಆದರೆ ಅಯಾನ್ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಬಹುತೇಕ ದೂರವೇ ಹೋಗುತ್ತಿದ್ದ. ಈ ಎರಡೂ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಯಾನ್‌ನ ತಾಯಿಯ ಈ ಹೇಳಿಕೆ ನಿಜವಾಗಿದೆ:

'...ನಾನು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅಯಾನ್ ನನ್ನು ಸಣ್ಣ ಪಟ್ಟಣ ಅಥವಾ ಹಳ್ಳಿಗೆ ಕರೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗುವ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅಲ್ಲಿನ ಜನರು ತಮ್ಮ ಅಜ್ಞಾನದಿಂದಾಗಿ ಅಥವಾ ತಿಳುವಳಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವಿಕೆ–ಯಿಂದಾಗಿ ಕನಿಷ್ಟಪಕ್ಷ ಸಂವೇದನಾಶೀಲರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಇಂತಹವರನ್ನು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ...'

ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಧ್ರುವೀಕರಣ ಮತ್ತು ದ್ವೇಷ ಅಪರಾಧಗಳು ತೀವ್ರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚುತ್ತಿರುವ ಈ ಯುಗದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಜನರ ಬಗ್ಗೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಸಂವೇದನೆಗಳು, ಅನುಭೂತಿ ಮತ್ತು ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ಬಾಲ್ಯದಿಂದಲೇ ಬೆಳೆಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ, ಶಾಲೆಗಳು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಬಲೀಕರಣ ಮತ್ತು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಇದನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ತಂದೆತಾಯಿಗಳು ಸರ್ವಸನ್ನದ್ಧ–ವಾಗಿರಬೇಕು. ಅಲ್ಲದೆ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಯಾರಾಗಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ ತುಂಬಾ ಇದೆ. ಸೌಮ್ಯ ಅಥವಾ ಮಧ್ಯಮ ವಿಕಲತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಜ್ಜುಗೊಳಿಸಲು ಈಗಿನ ಪೂರ್ವ ಸೇವಾ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಲ್ಲ. (ಸಂಜೀವ್ ಮತ್ತು ಕುಮಾರ್, 2007).

ಅಂತಹ ತರಬೇತಿ / ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ / ಕಾರ್ಯಾ–ಗಾರಗಳಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಮಹತ್ವ, ವಿಕಲತೆಯ ವಿಧಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳಿದ್ದರೂ ಅವು ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಏಕರೂಪವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸುವ (Stereotyping), ದೂಷಿಸುವ (Stigmatization), ದೂರಸರಿಸುವಂತಹ (Marginalization) ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ಯಾವ ರೀತಿಯಲ್ಲೂ ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನೆಯ ಧೋರಣೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಇತರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದರಿಂದ ಅಂಥಾ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಧೋರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜಾಗೃತರಾಗಿರುವುದು ಮುಖ್ಯ.

ಶಾಲೆಗಳು ದೃಢತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಮತ್ತು ಸಹಾನು–ಭೂತಿಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಬೇಸರವಾಗಿದ್ದಾಗ ಜನರೊಂದಿಗೆ ಮಾತನಾಡುವುದು, ಇತ್ಯಾದಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರೇರಣೆ ಅಗತ್ಯವಿದ್ದಾಗ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಮಾನಸಿಕ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಥವಾ ದೈಹಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಯೋಗ–ಕ್ಷೇಮವನ್ನು ಕಾಪಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೂಲಕ ಜಾಗರೂಕರಾಗಿ ಮುನ್ನಡೆಯುವ ಮತ್ತು ಒಪ್ಪಂದಗಳ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪೋಷಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. (ಅಂಗಾರ್, 2006) ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸ್ಥಳವನ್ನೂ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳವರ ಸ್ನೇಹಿಯಾಗಿಸಲು ಬಹಳ ಸಮಯ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೂ, ಹಾಗಾದಾಗಲೇ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಸಮಾಜ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ತನ್ಮೂಲಕ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಪ್ರಜ್ಞಾ ಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಕೇಳುವ ಮತ್ತು ಅರಿಯುವ ಶಾಲೆಯ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಬಹುದು.

ವಿಕಲತೆಯನ್ನು ನಾವು ವೈವಿಧ್ಯತೆಯಾಗಿ ಕಾಣಬಹುದೇ? ವೈವಿಧ್ಯತೆಯೆಂದರೆ ಕೇವಲ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ, ಧಾರ್ಮಿಕ ಅಥವಾ ಭಾಷಾ ವೈವಿಧ್ಯತೆ ಮಾತ್ರವೇ? ಭಾರತವು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳು, ಧರ್ಮಗಳು, ಭಾಷೆಗಳು, ಆಚರಣೆಗಳು,

ಜನಾಂಗಗಳು ಇತ್ಯಾದಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಬಹು–ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಹೆಮ್ಮೆಯ ರಾಯಭಾರಿಯಾಗಿದ್ದರೂ ಕೂಡ ಇಲ್ಲಿಜನಾಂಗೀಯ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಸಂಘರ್ಷ, ದಂಗೆಗಳು ನಡೆದಹಲವಾರು ನಿದರ್ಶನಗಳಿವೆ. ಭಾರತದ ಸಂವಿಧಾನವು ಧಾರ್ಮಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ರಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಕೇವಲ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಆಚರಣೆಗಳು ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಮಾತ್ರ ನಾವು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದಾಗ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಪುನರ್ವಿಮರ್ಶಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ.

ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ನಾವು ಅಂಗೀಕರಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಹಾಗಾದಾಗ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಮನುಷ್ಯನನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸುವ, ಗೌರವಿಸುವಮತ್ತು ಬೆಳೆಸುವ ವಾತಾವರಣವು ರೂಪುಗೊಳ್ಳುವುದು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ವಿಭಿನ್ನ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಗತಿಯೂ ಬೇರೆಬೇರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನಂಬುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅಂಗೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ. ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯವುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ಸಹಭಿನ್ನವಾಗಿ ಬೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ, ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಗಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಸಂವಹನ, ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಬೇರೆಬೇರೆ ಗತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯ ಬೇಕಾದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದಾಗ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿರುವ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಬಹುದು ಮತ್ತು ಜನರ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿರುವ ಕಳಂಕದ ಭಾವನೆಯನ್ನು ತೊಡೆದುಹಾಕಬಹುದು.

References

Appleby, J.M. (2014). *Resilience in families of children who have disabilities*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Arlington). Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/5668/268d9e7d49a7ad211c795a66638f6e633292.pdf

Bennett, T., Deluca, D. A., & Allen, R. W. (1995). Religion and children with disabilities. *Journal of Religion and Health*, 34(4), 301–312. doi: 10.1007/bf02248739

Sanjeev, K., & Kumar, K. (2007). Inclusive Education in India. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2).

Sharma, N., & Sen, R. S. (2012). Children with Disabilities and Supportive School Ecologies. *The Social Ecology of Resilience*, 281–295. doi: 10.1007/978-1-4614-0586-3_22

Ungar, M. (2006). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. doi: 10.1093/bjsw/bcl343

[i] ಗುರುತನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲು ಹೆಸರನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ.
[ii] A case study conducted in 2012 as part of M.Sc. in Human Development and Childhood Studies.
[iii] ಗುರುತನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಲು ಹೆಸರು ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪ್ರಣಾಲೀ ಶರ್ಮಾರವರು ಅಜೀಮ್ ಪ್ರೇಮ್‌ಜಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ 'ಇನ್‌ಸ್ಟಿಟ್ಯೂಟ್ ಫಾರ್ ಅಸೆಸ್ಮೆಂಟ್ ಆಂಡ್ ಅಕ್ರೆಡಿಟೇಷನ್' ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು, ಬಾಲ್ಯಾವಸ್ಥೆಯ ಕುರಿತಾದ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ–ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಆರಂಭಿಕ ಬಾಲ್ಯದ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ವೃದ್ಧಿಸುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ನಿರತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇದಕ್ಕೂ ಮೊದಲು ಅವರು ವೈಷ್ಣವ ಸಂಪ್ರದಾಯದ ಮಠಗಳಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರು. ಪ್ರಣಾಲೀಯವರನ್ನು pranalee.sharma@azimpremjifoundation.org ಮೂಲಕ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು.

ಅನುವಾದ: **ಹೇಮಾದೇವಿ ಬಿ ಎನ್** । ಪರಿಶೀಲನೆ: **ಚಂದ್ರಶೇಖರ್ ಮಂಡೆಕೋಲು**