ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿ ಯಾವುದು?

ಲಾನಿ ಫ್ಲೋರಿಯನ್

ಮೊರೆ ಹೌಸ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಶನ್, ಎಡಿನ್ಬರ್ಗ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಎಡಿನ್ಬರ್ಗ್, ಸ್ಕಾಟ್ಲೆಂಡ್

ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅನೇಕ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದಿದ್ದು, ಉತ್ತಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳೆಂದರೆ ಯಾವುವು, ಅಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸದ ಪುರಾವೆಗಳು ಯಾವುವು, ಮತ್ತು ಅವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಾರ್ಯೋಪಯುಕ್ತ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವು ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ನಿಲುಕದಿರುವುದೇಕೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕುರಿತ ಗೋರಾನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ನಿಲ್ಹೋಮ್ ಅವರ ಟೀಕಾತ್ಮಕ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ಈ ಲೇಖನವು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಜ್ಞಾನದ ಮುನ್ನಡೆಗೆ ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಅರಿವುಳ್ಳ ಕಾರ್ಯದ ಅಗತ್ಯವಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಇದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಂಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ರೂಪಿಸಲಾದ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕವಾಗಿ ಪ್ರಬುದ್ಧವಾಗಿರುವ ಸಾಧನದ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಇದನ್ನು ಬಳಸಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವು ತಾನು ಕೊಡಬಹುದಾದದ್ದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಶ್ವಾಸನೆ ನೀಡಿದೆ ಎಂದು ಟೀಕೆಗೊಳಗಾಗಿದೆ. ಆರ್ಟಿಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು ಇದನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸದ ಗತಿಯನ್ನು ಮೀರಿದ ಒಂದು ಆಲೋಚನೆ ಎಂದು ಕರೆದರು (2006, 97), ಮತ್ತು ಗೊರಾನ್ಸನ್ ಹಾಗು ನಿಲ್ಹೋಮ್ ಅವರ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಮರ್ಶೆಯೂ ಇದನ್ನು ಅನುಮೋದಿಸಿದೆ. ಅವರು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದಂತೆ, "ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಜನ್ಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾವೇಶನದ ಕಾರ್ಯಕಾರಿ ಅರ್ಥ ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗೊಳ್ಳಬೇಕಲ್ಲದೆ, ಹೊಸ ರೀತಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ." ಆದರೆ, ಇದು ಹೇಳಲು ಸುಲಭ, ಮಾಡುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳ ಹಿಂದೆ ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯ ಸಂಪಾದಕರು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಸಮಾವೇಶನವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಲ್ಲಿ ಉತ್ತರಿಸದೆ ಉಳಿದಿರುವ ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ತೊಡಕುಗಳಿವೆ (ಹೆಗಾರ್ಟಿ 2001). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಹ್ಯಾಂಡ್‌ಬುಕ್ ಆಫ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಆನ್ ಎಫೆಕ್ಟಿವ್ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸಿವ್ ಸ್ಕೂಲ್ಸ್‌ನ (ಮ್ಯಾಕ್ಲೆಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಇತರರು 2014) ಆರಂಭಿಕ ಅಧ್ಯಾಯವು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಲ್ಲಿನ ಒಮ್ಮತದ ಕೊರತೆಯ ವಿವರಣೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಮಾವೇಶನದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಾರ್ಯೋಪಯೋಗಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೂ ಏಕೆ ನುಣುಚಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಲೇಖನವು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಂಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಲು ಹೊಸ ವಿಧದ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಗೊರಾನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ನಿಲ್ಹೋಮ್ ಅವರ ಕರೆಗೆ ಇದು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತದೆ.

1960ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ತರಗತಿಗಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಉಗಮವನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು (ಆಸ್‌ಗುಡ್ 2005). ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗವು ಆ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅನಿರ್ಣಾಯಕ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ, ವಿಶೇಷ

ಶಿಕ್ಷಣದ ಒದಗಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಗುಂಪುಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅತಿಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಮತ್ತು ಹಣೆಪಟ್ಟಿ ಹಚ್ಚುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಕಳಂಕವು ನಾಗರಿಕ ಹಕ್ಕುಗಳ ಸಮಸ್ಯೆಯೆನಿಸಿದ್ದು, ಇವುಗಳನ್ನು ಲಾಯ್ಡ್ ಡನ್ ಅವರು ತಮ್ಮ, 'ಸೌಮ್ಯ ಬುದ್ಧಿಮಾಂದ್ಯತೆಯುಳ್ಳವರಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ - ಅದರಲ್ಲಿನ ಬಹಳಷ್ಟನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸಬಹುದೇ? (Special Education for the Mildly Retarded – Is Much of It Justifiable?) ಎಂಬ 1968ರ ಮೂಲ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಸುಸಂಗತವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಆಸ್‌ಗುಡ್ ಗಮನಿಸುವಂತೆ:

> ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ಟೀಕಾಕಾರರೂ ಕೂಡಾ ವಿಕಲಚೇತನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕಾಗಿ ಪರ್ಯಾಯ ವಿಧಾನಗಳು ಅಥವಾ ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಂಡು, ಅವನ್ನು ರೂಪಿಸಿ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವ ಇಚ್ಛೆಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಅವು ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಇಡೀ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಪುನರ್ರಚನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಒಳಗಿನ ಮತ್ತು "ಹೊರಗಿನ" ಅನೇಕ ಪ್ರಮುಖ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು, 1970ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದ ವೇಳೆಗೆ, ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆಳವಾಗಿ ಬೇರೂರಿರುವ ಮತ್ತು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಬಹಿರಂಗವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸಿದರು. ಇಂತಹ ಟೀಕೆಗಳು 1970ರ ದಶಕ ಮತ್ತು ಅದರಾಚೆಗೆ ತೀವ್ರವಾದ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನದ ಕಾಲವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ನೆರವಾದವು ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕರೆ ನೀಡಿದವು (83–84).

ಅಂದಿನಿಂದ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅನೇಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸಿ, ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸ್ವರೂಪಗಳು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಮೂಲಭೂತ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಅನೇಕ ಪ್ರಯತ್ನಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಆದರೆ ಪೂರಕವಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಪ್ರಪಂಚದ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು. ಕೆನಡಾದಲ್ಲಿನ ಸಮರ್ಥಕರು(advocates) ಮಾನವ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಕೊರತೆಯಲ್ಲ ಒಂದು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಎಂದು ಸಂಭ್ರಮಿಸುವ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ವ್ಯಕ್ತಿ-ಕೇಂದ್ರಿತ ವಿಧಾನದ ಪ್ರವರ್ತಕರಾಗಿ (ಫಾರೆಸ್ಟ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್‌ಪಾಯಿಂಟ್ 1992), ಸಮ್ಮಿಳನವನ್ನು, 'ವೈವಿಧ್ಯತೆಗೆ ಮಾನ್ಯತೆ' ಅಥವಾ "ವಿಕಲತೆಯಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಮುದಾಯದ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಮತ್ತು ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಸದಸ್ಯರೆಂದು ವೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುವ ತತ್ವಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವೆಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ" (ಉಡಿಟ್ಸ್ಕಿ 1993, 88). ಯುನೈಟೆಡ್ ಕಿಂಗ್‌ಡಮ್‌ನಲ್ಲಿ, ಮೆಲ್ ಐನ್‌ಸ್ಕೋ (1991), ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸುಧಾರಣೆಯ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಒಂದುಗೂಡಿಸಿ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣವು, ಕಲಿಯುವವರ ನಡುವಿನ ಭಿನ್ನತೆಗೆ ಗಮನ ಕೊಡುವ ಬದಲು ಶಾಲಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಕಡೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು. ಕ್ಲಾರ್ಕ್, ಡೈಸನ್ ಮತ್ತು ಮಿಲ್ವಾರ್ಡ್ (1995), ಸಮಾವೇಶನವನ್ನು "ಮಕ್ಕಳ ಹೆಚ್ಚಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು" (v) ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಆದರೂ ರೌಸ್ ಮತ್ತು ಫ್ಲೋರಿಯನ್ (1997) ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ, ಸಮಾವೇಶನದ ನೀತಿಗಳು ಮಾರುಕಟ್ಟೆಯ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅನ್ವಯಿಸಲು ರೂಪುಗೊಂಡ ಇತರ ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ಆರಂಭದ ಸಮಯದಲ್ಲೇ ರೂಪುಗೊಂಡವು. ಇದರ ಪರಿಣಾಮದಿಂದಾಗಿ ಕಂಡುಬಂದ 'ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ' ಮತ್ತು 'ಗುಣಮಟ್ಟ ಆಧಾರಿತ

ಸುಧಾರಣಾ' ಚಳುವಳಿಗಳನ್ನು ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಆತಂಕದಿಂದ ಎದುರುಗೊಂಡರು. ಏಕೆಂದರೆ ಅವರು, ಈ ಸುಧಾರಣಾ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಯ ಲಕ್ಷಣವೆನಿಸಿದ್ದ, ಸ್ಪರ್ಧೆಗೆ ನೀಡಲಾದ ಮಹತ್ವವು ನೈತಿಕ ಅಗತ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಸಂಘರ್ಷಿಸಬಹುದೆಂದು ಶಂಕಿಸಿದ್ದರು. ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದ ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣಾ ಆಂದೋಲನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲರಾಗಿರುವವರನ್ನು ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿದರೂ (ಸ್ಲೀ, ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ವೀನರ್ 1998), ಶಾಲೆಯ ಸುಧಾರಣೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಅಧ್ಯಯನವು ದೃಢವಾಗಿ ನಿಶ್ಚಯಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿತು (ಉದಾ. ಐನ್ಸ್ಕೋ, ಬೂತ್, ಮತ್ತು ಡೈಸನ್ 2006; ಡೈಸನ್ ಮತ್ತು ಮಿಲ್‌ವಾರ್ಡ್ 2000; ಥಾಮಸ್, ವಾಕರ್ ಮತ್ತು ವೆಬ್ 1998).

ಯುನೈಟೆಡ್ ಸ್ಟೇಟ್ಸ್‌ನಲ್ಲಿ, ಕನಿಷ್ಠ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ಪರಿಸರದ (LRE) ತತ್ವ ಹಾಗೂ ವಿಕಲಚೇತನ ಮಗುವಿನ ಶಿಕ್ಷಣವು ಅವನು ಅಥವಾ ಅವಳು ವಿಕಲಚೇತನರಾಗಿರದಿದ್ದರೆ ಹಾಜರಿರುತ್ತಿದ್ದ ತರಗತಿ ಅಥವಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯತಕ್ಕದ್ದೆಂಬ ವಿಚಾರವು, ಸ್ಥಳವೊಂದರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಮಾವೇಶನದ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತು (ಸ್ಟೇನ್‌ಬ್ಯಾಕ್ ಮತ್ತು ಸ್ಟೇನ್‌ಬ್ಯಾಕ್ 1990). ಮತ್ತು ಕೆಲವರು ಸಮಾವೇಶನದ ಸಂಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸೇವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು (ಉದಾ. ಲಿಪ್ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಗಾರ್ಟ್ನರ್ 1997), ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗಮನವು ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಯೋಜನೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಪ್ರವೃತ್ತಗೊಂಡಿತು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಬೆಂಬಲ ಸಹಾಯಕರ ಬಳಕೆ. ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ಸಮಾವೇಶನವೆಂದು ಮರುನಾಮಕರಣ ಮಾಡಿದ್ದು ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಗ್ರಹಾಂ ಮತ್ತು ಸ್ಲೀ (2006), ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸವಲತ್ತಿನ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರು ಮಾತ್ರ "ಸಮಾವೇಶನ'ದ ಮಾತನ್ನು ಆಡಬಹುದು" (20) ಎಂಬುದಾಗಿ ಹೇಳಿದರು. ಹೀಗೆ ಹೇಳಿದ್ದರಿಂದ ಅವರು, ತಾನು ಯಾವುದನ್ನು ನಾಶಮಾಡಲು ಹೊರಟಿದೆಯೋ ಅದನ್ನೇ ಅವಲಂಬಿಸುವ, ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಎಂದು ಮರುನಾಮಕರಣ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು, ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಗೆ ಸವಾಲೊಡ್ಡುವ ಬದಲು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಆ ಸ್ಥಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ರಾಜಿಮಾಡಿಕೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿದರು.

ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದ ವಿಧಾನಗಳು, ಭಿನ್ನತೆಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಪ್ರಕಾರಗಳ ಒದಗಣೆ(provision)ಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಪದ್ಧತಿಗಳನ್ನು ಭಂಗಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಅವು ಅಪೂರ್ಣ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ. ಸಮಾವೇಶನದ ವ್ಯಕ್ತಿ-ಕೇಂದ್ರಿತ ವಿಧಾನಗಳು ವಿಕಲತೆಯುಳ್ಳವರನ್ನು ಸಬಲಗೊಳಿಸುವ ಬದಲು, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಅಣಿಮಾಡುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದ ನ್ಯೂನತಾ ಮಾದರಿಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಗತಿಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸಿದಾಗ್ಯೂ, ಅವು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಸಮಾವೇಶನದ ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣಾ ವಿಧಾನಗಳು ಶಾಲೆಯ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲು ಅಥವಾ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಒಲವು ತೋರಿವೆ. ಸಮಾವೇಶನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಒಂದು ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ನೀಡಿದ ಮಹತ್ವವು, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಸ್ಥಳಾಂತರ ಅಥವಾ ವಿಸ್ತರಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರವೃತ್ತಗೊಂಡಿದೆ.. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಸಮಾವೇಶನದ ಈ ಮೂರು ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ (ವ್ಯಕ್ತಿ-ಕೇಂದ್ರಿತ, ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣೆ ಮತ್ತು ವಿಶೇಷ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭ್ಯಾಸ) ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಪುರಾವೆಗಳ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ (ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವ್ಯಕ್ತಿ, ತರಗತಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆ). ಆದರೆ

ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಅಧಿರಾಷ್ಟ್ರೀಯ, ಪ್ರಾದೇಶಿಕ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ, ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿ, ಮಗು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯ ಸೇರಿದಂತೆ ಹಲವು ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ದತ್ತಾಂಶಗಳ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಈ ಯಾವುದೇ ಹಂತಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯು ಸೀಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಮರ್ಶೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೀರ್ಮಾನಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಿಲ್ಲ. ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಗೊರಾನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ನಿಲ್ಹೋಮ್ ಬೇರೆಡೆಯ ವಿಮರ್ಶೆಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಆಸ್ಟ್ರೇಲಿಯನ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಲೈಯನ್ಸ್ ಫಾರ್ ಚಿಲ್ಡ್ರನ್ ಅಂಡ್ ಯೂತ್ (ARACY 2013), ಮತ್ತು ಐರಿಶ್ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಕೌನ್ಸಿಲ್ ಫಾರ್ ಸ್ಪೆಷಲ್ ಎಜುಕೇಶನ್ (ವಿಂಟರ್ ಮತ್ತು ಓ'ರಾ 2010), ವ್ಯಾಖ್ಯಾನದ ವಿವಾದಿತ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುವ ಎರಡು ಇತ್ತೀಚಿನ ವಿಮರ್ಶೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ. ಕೆಲವರು ಸಮಾವೇಶನವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಕೊರತೆ ಮತ್ತು ಸಂಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳಿಂದ ಭ್ರಮನಿರಸನಗೊಂಡರೆ, ಇತರರು ಸಮಾವೇಶನ ಎಂದರೆ ಏನು ಮತ್ತು ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ವಿಭಿನ್ನ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಮಾವೇಶನ ಮತ್ತು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಈ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಹಲವಾರು ವಿಭಿನ್ನ ಸಂಶೋಧನಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳು ಮತ್ತು ರೂಪರೇಖೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸಿವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿತ ತಾರ್ಕಿಕರಚನೆಯಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಸಾಹಿತ್ಯ ವಿಮರ್ಶೆಯು ಅನುಭವಜನ್ಯ ಸಾಕ್ಷ್ಯಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವುದು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ ಎನ್ನುವುದು ತರ್ಕಬದ್ಧವಾಗಿದೆ. ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಅಥವಾ ಒಮ್ಮತದ ಕೊರತೆಯು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಒಪ್ಪುವುದು ಅಕರ್ಷಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಅಗೆದು ತೆಗೆಯುವಷ್ಟು ಸಮೃದ್ಧತೆ ಇರಬಹುದು.

ಹೆಗಾರ್ಟಿ (op cit) ಅವರು, ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಮಾವೇಶನವನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವಲ್ಲಿನ ಸಂಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ತೊಂದರೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯ ವಿವಾದಾಂಶಗಳನ್ನು ಅಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಎಚ್ಚರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿವಿಧ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾವೇಶನದ ಅರ್ಥವು ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಕಲ್ಪನೆಯು ಆಧುನಿಕೋತ್ತರ ಸಂದರ್ಭದ ಮನೋಭಾವಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ. 1990ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅಭ್ಯಾಸದ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಅದರ ಅರ್ಥವು ಸಾಂದರ್ಭಿಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು (ಕಟ್ಸಿಯಾನ್ನಿಸ್, ಕಾಂಡರ್‌ಮ್ಯಾನ್ ಮತ್ತು ಫ್ರಾಂಕ್ಸ್ 1995; ಓ'ಹಾನ್ಲಾನ್ 2003), ಮತ್ತು ಈ ಕಲ್ಪನೆಯು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು 'ಒಂದು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ' ಎಂದು ಒತ್ತಿಹೇಳುವ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಲ್ಲಿ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಗೊಂಡಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಮತ್ತು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ (ಬೂತ್ ಮತ್ತು ಐನ್‌ಸ್ಕೋ 2002), ಅಥವಾ 'ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮೌಲ್ಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನ ಉಪಗಮನ' (ಐನ್‌ಸ್ಕೋ, ಬೂತ್ ಮತ್ತು ಡೈಸನ್ 2006, 5). ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಶಾಲೆ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯಂತಹ ಸ್ಥಳದಿಂದ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲು ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಸಹಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ವ್ಯಕ್ತಿ, ಸಂಸ್ಥೆ, ಸಮಾಜ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅವುಗಳ ಕುರಿತ ಹಲವು ವರ್ಷಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ (ಕೇಸ್ ಸ್ಟಡಿ) ನಿಟ್ಟಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಇದು ಹಲವು ರೂಪಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿ ತೋರಿಸಿ, ಯಾವುದು ಉತ್ತಮ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು

ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ, ಅಂತಹ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಪುರಾವೆಯಾಗಿ ಏನನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ತಿಳಿಯಬಹುದು ಎಂಬ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸ್ಪರ್ಧೆಯನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಮಾಪನದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ, ಪ್ರಸ್ತುತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಗಳ ವಿಶಾಲವಾದ ನೀತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಂಡಿರುವ ತರಗತಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನಡೆಯುವುದರಿಂದ ಹೆಚ್ಚು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಜ್ಞಾನವುಳ್ಳ ಕೆಲಸದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಿತ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು

ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯ ಇತ್ತೀಚಿನ ವಿಶೇಷ ಸಂಚಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ನನ್ನ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ, ಜೆನ್ನಿ ಸ್ಪ್ರಾಟ್ ಮತ್ತು ನಾನು ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸುವ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದ್ದೇವೆ (ಫ್ಲೋರಿಯನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪ್ರಾಟ್ 2013). ನಾವು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಆರಂಭಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೊಸದಾಗಿ ಆರಂಭಗೊಂಡು, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬೇಡಿಕೆಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ರೂಪಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ಸಮಾವೇಶನದ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಾಠಕ್ರಮದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಫಲಿತಾಂಶ, ಈ ಚೌಕಟ್ಟು. ಇವುಗಳು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಕೆಲಕಾಲದವರೆಗೆ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದ ಅನುಭವಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ನಾವು ಕಲಿತದನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ (ಬ್ಲ್ಯಾಕ್-ಹಾಕಿನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಫ್ಲೋರಿಯನ್ 2012; ಫ್ಲೋರಿಯನ್ ಮತ್ತು ಬ್ಲ್ಯಾಕ್-ಹಾಕಿನ್ಸ್ 2011). ನಾವು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ, ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣ ಶಾಸ್ತ್ರವು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿದ್ದು ಇದು ಕಲಿಯುವವರ ನಡುವಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಬೇರೆಯಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಿದರೆ ಆಗಬಹುದಾದ ಅಮುಖ್ಯೀಕರಣವನ್ನು ತಪ್ಪಿಸುತ್ತದೆ. ನಾವು ಈ ವಿಧಾನವು, ಅದರಲ್ಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಾವು ಇದರ ಗುಣಲಕ್ಷಣವೆಂದು ನಂಬಿರುವ ಆಲೋಚನೆಯ ಬದಲಾವಣೆಯು ಹೇಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬರೆದಿದ್ದೇವೆ (ಫ್ಲೋರಿಯನ್ 2014). ಏಕೆಂದರೆ ನಮ್ಮ ಪಾಠಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರು ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ ವಿವಿಧ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಜಾರಿಗೆ ತಂದರು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ನಾವು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ್ದರಿಂದ, ನಮ್ಮ ಚೌಕಟ್ಟು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಪಾಠಕ್ರಮದ ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದೆ.

ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ರೂಪರೇಖೆ ಅಥವಾ ಚೌಕಟ್ಟು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಿದ್ದು, ಇದು ಸಂಶೋಧಕರು ಅವಲೋಕಿಸಬಹುದಾದ ಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮೀರಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬ ಆಳವಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಯತ್ತ ಸಾಗಲು ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ನಾವು ತಪ್ಪಿಸಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿರುವ ಅತಿಸರಳೀಕರಣ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ನಮ್ಮನ್ನು ಕರೆದೊಯ್ಯದೆ, ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಳಕೆಯು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಕಲ್ಪನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಅನುಷ್ಠಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಕಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದೆ ಎಂದು ನಾವು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ. ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಬಳಸಿ, ಪಾಠಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿರುವ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ತತ್ವಗಳು ನಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಲು

ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು. ರೂಪರೇಖೆಯು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ವಿಶಿಷ್ಟತೆಯ ಬಗ್ಗೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ, ಬಹುತೇಕ ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳಿಂದ ದೂರ ಸಾಗಿ, ಎಲ್ಲರೂ ಎಂಬುದರತ್ತ ಗಮನದ ಸ್ಥಳಾಂತರಿಸುವಿಕೆ ಎಂದು ನಾವು ವಿವರಿಸಿರುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದೆ. ನಂತರದಲ್ಲಿ, ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲಾಯಿತು (ಫ್ಲೋರಿಯನ್ 2014) ಮತ್ತು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಷ್ಕೃತಗೊಂಡ ಆವೃತ್ತಿಯನ್ನು ಕೋಷ್ಟಕ 1ರಲ್ಲಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕಾಣುವಂತೆ, ಸಕ್ರಿಯ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಚೌಕಟ್ಟು (IPAA) ನಾವು ಹಿಂದೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕುರಿತು ಮಾಡಿರುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡಂತೆ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಅವುಗಳಿಗೆ ಆಧಾರವಾಗಿರುವ ಕಲ್ಪನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸುಗಮಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಇಲ್ಲವೇ ಪ್ರತಿಬಂಧಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಂಬಿರುವ 'ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಸವಾಲುಗಳಿಗೆ' ಸರಿಹೊಂದಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಕೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಲಾಗದ ಗೊಂದಲಗೊಳಿಸುವ ಪರಿವರ್ತ್ಯಗಳೆಂಬುದಕ್ಕೆ ಬದಲಾಗಿ, ಅಡ್ಡ-ಪ್ರಕರಣದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬಹುದಾದ ಸಂದರ್ಭೋಚಿತ ಮಾಹಿತಿಯೆಂದು ಕಾಣಬಹುದು. ಕೊನೆಯ ಕಾಲಂನಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರದ ಪುರಾವೆಗಳಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು (ಬೋಧನೆಯ ಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಸಂವಾದವೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್‌ನ 2004ರ ಶಿಕ್ಷಣಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ) ಒದಗಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಯಾವ ಅನುಭವಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಶಾಸ್ತ್ರದ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಚೌಕಟ್ಟು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾವೇಶನದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆಯೋ ಅವರಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತ, ನಾವು ಐಪಿಎಎ ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ಸ್ನಾತಕೋತ್ತರ ಮಟ್ಟದ ಪಾಠಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಚಿಂತನಾಶೀಲ ಸಾಧನವಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ (ಸ್ಪ್ರಾಟ್ ಮತ್ತು ಫ್ಲೋರಿಯನ್ ಮುಂಬರುವ). ಇತರೆಡೆ ಇರುವ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಈ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾಕ್ರಮಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ (ಡೆಪ್ಪೆಲರ್, ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಂವಹನ).

ಕೋಷ್ಟಕ 1. ಸಕ್ರಿಯ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಚೌಕಟ್ಟು (IPAA)

	ಆದಿಕಲ್ಪನೆಗಳು	**ಸಹ ವರ್ತಿ ಸಂಕಲ್ಪನೆಗಳು/ಕ್ರಿಯೆಗಳು**	**ಪ್ರಮುಖ ಸವಾಲುಗಳು**	**ಸಾಕ್ಷಿ (ಕಾರ್ಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನುಹುಡುಕಬೇಕು)**
1	ಕಲಿಕೆಯ ಯಾವುದೇ ಸಂಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ, ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಮಾನವನ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಅತ್ಯಗತ್ಯ	ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ನಿರ್ಧಾರಕ ನಿಲುವುಗಳನ್ನು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಭಾವ್ಯತೆ ಅಪರಿಮಿತ ಎಂಬ	'ಬೆಲ್-ಕರ್ವ್ ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಸ್ಥಿರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕಲ್ಪನೆಗಳಿನ್ನೂ ಶಾಲೆಗಳ	ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು (ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರನ್ನೂ)

	ಅಂಶವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ	ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಬದಲಾಯಿಸುವುದು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಮಾನವನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೆಲವರ ಇರುವಿಕೆ ಇತರರ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ತಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವುದು ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಬಲ್ಲರೆಂಬ ನಂಬಿಕೆ	ಸಂರಚನೆಯ ಆಧಾರವಾಗಿವೆ.	*ಕಲಿಯುವ ಎಲ್ಲರೂ ತರಗತಿಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಲಭ್ಯವಾಗುವ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಸರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು; *ಅನೇಕರಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಬೋಧನಾ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಜೊತೆ ಕೆಲವು 'ಹೆಚ್ಚಿನ' ಅಥವಾ 'ವಿಭಿನ್ನ' ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತೊಂದರೆ ಅನುಭವಿಸುವ ಕೆಲವರಿಗಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಬದಲು ಹೆಚ್ಚಿನವರಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೇ ವಿಸ್ತರಿಸುವುದು. (ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಕಾ ಸಮುದಾಯವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದು) *ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಆಯ್ಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸುವುದು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಲ್ಲಿ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನೇ ಮುಖ್ಯ ಅಥವಾ ಏಕೈಕ ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ತಿರಸ್ಕರಿಸುವುದು. ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸುವ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆ

				ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಏನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಏನು ಮಾಡಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನಾವಾದಿ ವಿಧಾನಗಳು, ಉದಾ. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಸಹಕಾರದ (ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ) ಮೂಲಕ ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ರಚನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯೀಕರಣದ ಬಳಕೆ.
2.	ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲು ಅರ್ಹರು/ಸಮರ್ಥರು ಎಂಬ ವಿಶ್ವಾಸವಿರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು	ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅನುಭವಿಸುವ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ, ಬೋಧನೆಯ ಸಂದಿಗ್ಧತೆ ಎಂದು ಹೇಗೆ ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸುವುದು ಕಲಿಯುವ ಎಲ್ಲರ ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ಬದ್ಧತೆ.	ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ತೊಂದರೆಗಳ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಬಂಧಿತ ಗಮನವು ಆಗಿಂದಾಗ್ಗೆ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಗರಿಷ್ಠ ಮಿತಿಯನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಲವು	ಯಾರು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ, ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕು (ಮತ್ತು ಹೇಗೆ) ಎನ್ನುವುದರತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಾವು (ಪೂರ್ವನಿರ್ಧಾರಿತವಲ್ಲದ) ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು. ಯುಕ್ತಿಪೂರ್ಣ/ಚಿಂತನಾಶೀಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ ಎದುರಿಸುವ ತೊಂದರೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ನೆರವು ನೀಡುವುದು.

		ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಸ್ವಂತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ನಂಬಿಕೆ	ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಲ್ಲ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ.	ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುವವರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಮಗುವಿನ ಸಮಗ್ರ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯೆಂದರೆ ಅದು ಕೇವಲ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಲ್ಲ. ಪಾಠವನ್ನು ಮುಗಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ, ಕಲಿಯುವವರ ಅಗತ್ಯಗಳಿಂದ ಚಾಲಿತಗೊಂಡ ನಮ್ಯ ವಿಧಾನಗಳು - ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿನ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವವರಲ್ಲಿನ ಕೊರತೆಗಳು ಎಂದು ಭಾವಿಸುವ ಬದಲು ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವೃತ್ತಿಪರ ಸವಾಲು ಎಂಬುದಾಗಿ ಭಾವಿಸಬೇಕು
3.	ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸೃಜನಶೀಲ ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ	ಇತರರೊಡನೆ (ಸೃಜನಾತ್ಮಕವಾಗಿ) ಮತ್ತು ಇತರರ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಇಚ್ಛೆ	ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯ ಕುರಿತು 'ಬಹುತೇಕ' ಮತ್ತು 'ಕೆಲವು' ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು 'ಎಲ್ಲರಿಗೂ' ಎಂಬುದಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸುವುದು.	ವೈಯಕ್ತಿಕ/ವೃತ್ತಿಪರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ನಡುವಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಪ್ರಭಾವ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ - ಸಾಧ್ಯವಿರುವೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಮಾವೇಶನಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳ ಸೃಜನೆ *ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಕಾರ್ಯಶೀಲತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಹೊಸ ವಿಧಾನಗಳ ಅನ್ವೇಷಣೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಯತ್ನ *ತರಗತಿಯ ಸಮುದಾಯದ ಪೂರ್ಣ ಸದಸ್ಯರೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ,

		ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನಗಳ (ನವೀನ ಸೃಜನಾತ್ಮಕ) ಮಾದರೀಕರಣ.		ಕಲಿಯುವವರ ಘನತೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇತರ ವಯಸ್ಕರೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ವಯಸ್ಕರ ಮೂಲಕ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು; *ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಒಂದು ರೀತಿಯೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ನಿರಂತರ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಬದ್ಧತೆ. ತಮ್ಮ ಜೊತೆ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲಸಮಾಡುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಇತರೆ ವಯಸ್ಕರೊಡನೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡ ಸಹಭಾಗಿತ್ವಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯಿಂದಾಚೆ ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರರೊಡನೆ ಚರ್ಚೆಯ ಮೂಲಕ.

ಮೂಲ: ಫ್ಲೋರಿಯನ್ 2014 ಮತ್ತು ಫ್ಲೋರಿಯನ್ ಮತ್ತು ಸ್ಪ್ರಾಟ್ 2013ರಿಂದ ಅಳವಡಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅನೇಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಈಗ ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ನಾನು ಪ್ರಪಂಚದ ವಿವಿಧ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ಏಕಕಾಲದಲ್ಲಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವ ಸಮಾವೇಶನದ ಬಗ್ಗೆ ಪೂರಕವಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುವ ಮೂರು ವಿಧದ ವಿಭಿನ್ನ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಏಕೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಅವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದ್ದೇನೆ. ಸ್ಪಷ್ಟತೆಗಾಗಿ ಹುಡುಕಾಟವನ್ನು ತ್ಯಜಿಸುವ ಬದಲು, ಈ ಕಲ್ಪನೆಯ ಇತಿಹಾಸ ಮತ್ತು ಅದರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಮುಖ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ಇತಿಹಾಸದ ಉತ್ಖನನವು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಕ್ಕೆ ಪರಿಕಲ್ಪನಾ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ಸಮಾವೇಶನವು ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿದೆ, ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ಥಳಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ರೂಪಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಜನಪ್ರಿಯ ವಿಚಾರವು ಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಗೊಂದಲಕ್ಕೆ ಇಂಬು ನೀಡಿದೆ. ಆದರೂ, ಸಣ್ಣ-ಪ್ರಮಾಣದ ಶಾಲಾ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಯೋಜನೆಗಳು, ದೊಡ್ಡ-ಪ್ರಮಾಣದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಾವೇಶನದ ಮೂರು ವಿಧದ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ 20 ವರ್ಷಗಳ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಆಧಾರವನ್ನು ಸೃಜಿಸಿದೆ. ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಹೊರಗಿಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಈಗ ನಮಗೆ ಹೆಚ್ಚು ವಿಚಾರಗಳು ತಿಳಿದಿವೆ, ಪರಿಪಾಠದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡಲು ಹೊಸ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ಕಾರ್ಯವು ಹಾಗೆಯೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಸಂದರ್ಭದ ಒಂದು ಗೊಂದಲಗೊಳಿಸುವ ಪರಿವರ್ತ್ಯವಾಗಬಹುದೆಂಬ ವೈಧಾನಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಉತ್ತರವಾಗಿ ಐಪಿಎಎ (IPAA) ರೂಪರೇಖೆಯನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಲಾಯಿತು. ತತ್ವಗಳು, ಆದಿಕಲ್ಪನೆಗಳು, ಸವಾಲುಗಳು ಮತ್ತು ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಐಪಿಎಎ (IPAA) ರೂಪರೇಷೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ, ಸಮಾವೇಶನ ಎಂದರೇನು ಮತ್ತು ಅದು ಸಂಭವಿಸಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತ ತೀರ್ಪುಗಳು ತಾತ್ವಿಕ ನಿಲುವು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದಿದೆ ಎಂಬುದರ ಪರಿಶೋಧನೆಯಿಂದ ಬದಲಾಯಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ.

ಸಮ್ಮಿಳಿತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪುರಾವೆಯಾಗಿ ಯಾವುದು ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ತತ್ವಗಳು, ಊಹೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಧಾನದಿಂದ ಭಾಗಶಃ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು. ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಸ್ಥಾಪಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ರೀತಿಯ ವಿಧಾನವು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ 20 ವರ್ಷಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲದಿಂದ ಪ್ರಾಬಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನದ ಸರ್ವೇಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾಣ್ಕೆಗಳು ಈಗ ಈ ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಪರ್ಯಾಪ್ತಗೊಳಿಸಿವೆ. ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಸೈದ್ಧಾಂತೀಕರಣಕ್ಕೆ ಈಗ ಅವುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಉಪಯೋಗಿಸಲೇಬೇಕು. ಐಪಿಎಎ (IPAA) ಚೌಕಟ್ಟು ಇದನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಒಂದು ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ.

References

Ainscow, M. 1991. *Effective Schools for All*. London: David Fulton.
Ainscow, M., T. Booth, and A. Dyson. 2006. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
ARACY (Australian Research Alliance for Children and Youth). 2013. Inclusive Education for Students with Disability: A Review of Best Evidence in Relation to Theory and Practice. http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/filename/Inclusive_education_for_students_with_disability_-_A_review_of_the_best_evidence_in_relation_to_theory_and_practice.pdf.
Artiles, A., E. B. Koleski, S. Dorn, and C. Christensen. 2006. "Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda." In *Review of Research in Education 30*, edited by J. Green and A. Luke, 65–108. Washington, DC: American Educational Research Association.
Black-Hawkins, K., and L. Florian. 2012. "Classroom Teachers' Craft Knowledge of Their Inclusive Practice." *Teachers and Teaching* 18 (5): 567–584. doi:10.1080/13540602.2012.709732.
Booth, T., and M. Ainscow. 2002. *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. 2nd ed. Bristol: CSIE.
Clark, C., A. Dyson, and A. Milward. 1995. *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
Dyson, A., and A. Milward. 2000. *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.

Florian, L. 2014. "Reimagining Special Education: Why New Approaches Are Needed." In *The SAGE Handbook of Special Education*. 2nd ed, edited by L. Florian, 9–22. London: Sage.
Florian, L., and K. Black-Hawkins. 2011. "Exploring Inclusive Pedagogy." *British Educational Research Journal* 37 (5): 813–828. doi:10.1080/01411926.2010.501096.
Florian, L., and J. Spratt. 2013. "Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice." *European Journal of Special Needs Education* 28 (2): 119–135. doi:10.1080/08856257.2013.778111.
Forest, M., and J. Pearpoint. 1992. "Families, Friends, and Circles." In *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities*, edited by J. Nisbet, 65–86. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
Graham, L., and R. Slee. 2006. "Inclusion?" Paper Presented to the Disability Studies in Education SIG, AERA, San Francisco, CA.
Hegarty, S. 2001. "Inclusive Education – A Case to Answer." *Journal of Moral Education* 30 (3): 243–249.
Katsiyannis, A., G. Conderman, and D. J. Franks. 1995. "State Practices on Inclusion: A National Review." *Remedial and Special Education* 16 (5): 279–287.
Lipsky, D. K., and A. Gartner. 1997. *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
McLeskey, J., N. L. Waldron, F. Spooner, and B. Algozzine, eds. 2014. *Handbook of Research on Effective Inclusive Schools*. New York: Routledge.
O'Hanlon, C. 2003. *Educational Inclusion as Action Research: An Interpretive Discourse*. Buckingham: Open University Press.
Osgood, R. L. 2005. *History of Inclusion in the United States*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
Rouse, M., and L. Florian. 1997. "Inclusive Education in the Market-Place." *International Journal of Inclusive Education* 1 (4): 323–336.
Slee, R., S. Tomlinson, and G. Weiner, eds. 1998. *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London: Taylor & Francis.
Spratt, J., and L. Florian. (forthcoming). "Developing and Using a Framework for Gauging Inclusive Pedagogy in New and Experienced Teachers." In *International Perspectives on Inclusive Education. Vol. 3, Measuring Inclusive Education*, edited by T. Loreman and C. Forlin, Melbourne: Emerald.
Stainback, W. C., and S. B. Stainback., eds. 1990. *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Brookes.
Thomas, G., D. Walker, and J. Webb. 1998. *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
Uditsky, B. 1993. "From Integration to Inclusion: The Canadian Experience." In *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*, edited by R. Slee, 79–92. London: Falmer Press.
Winter, E., and P. O'Raw. 2010. *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. County Meath: National Council for Special Education.