

ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆಯ ಮಹತ್ವ

ವಿಮಲಾ ರಾಮಚಂದ್ರನ್

“ಈ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಕಾಣಿಸುವ ಪ್ರಧಾನ ನಂಜಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ಮೊದಲಿಗೆ ಕಾಣುವುದು ‘ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವೂ ಕಲಿಯಬಲ್ಲದು, ಆ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ನಮ್ಮದು’ ಎಂಬ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಶ್ವಾಸ.. ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿ ಮಾಡಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತ ಅದನ್ನು ಬಳಸಿ ಇನ್ನಷ್ಟು ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಬದುಕಿಗೆ ಸಮೀಕರಿಸಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ....” (ಎಸ್. ಗಿರಿಧರ್, 2019. ಪು.122)

ಎಸ್. ಗಿರಿಧರ್ ಅವರ ಇತ್ತೀಚಿನ ಪುಸ್ತಕ ಸಾಧಾರಣ ಜನ ಅಸಾಧಾರಣ ಶಿಕ್ಷಕರು (Ordinary People- Extraordinary Teachers (S Giridhar 2019) ಓದುತ್ತಿದ್ದಾಗ ಅನಿಸಿದ್ದು ಈ ಎಲ್ಲ ಅಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೀವನದಲ್ಲಿನ ಒಂದು ಸಮಾನವಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಲ್ಲೂ ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಕಲಿಯಲು ಬೇಕಾದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಅವರಲ್ಲೂ ಹೊಂದಿರುವುದು. ಈ ಒಂದು ನಂಬಿಕೆಯು ಅವರು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ, ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗಿನ ಅವರ ಸಂಬಂಧದ ಮೇಲೆ ಅಗಾಧವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿತು.

ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆ ಅತಿ ಮುಖ್ಯ ಎನ್ನುವುದು ಕಳೆದ ಮೂವತ್ತು ವರ್ಷಗಳ ನನ್ನ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ನನಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಈ ನಂಬಿಕೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಬಗ್ಗೆ ಅವರ ವರ್ತನೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಅನುಸರಿಸುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಹಾಗೂ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಅಗತ್ಯಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪಾಲನಬೇಕಾದ ಸಮಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಇದೇ ಧೋರಣೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳು, ಪಕ್ಷಪಾತಗಳು ಹಾಗೂ ವರ್ತನೆಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕ ತಡೆಗಳಾಗಬಹುದು. ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಜಾತಿಯ/ವರ್ಗದ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯೆಡೆಗೆ ಜನ್ಮಜಾತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬಿದರೆ ಆ ಮಗುವನ್ನು ಬಹುತೇಕ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿದ್ದು, ಕಲಿಯಬಹುದು ಎಂದು ನಂಬಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆಷ್ಟೇ ಅವರ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಗಣಿತವನ್ನು ಕಲಿಯಲಾರರು ಎಂದು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ನಂಬಿದನು ಪ್ರಕಟಪಡಿಸಿದರೆ ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಅಥವಾ ಸಂದೇಹಗಳನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಹೆದರಬಹುದು. ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಬಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅವರು ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿಯುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ.

ಇಲ್ಲಿ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನಗಳಿವೆ - ‘ಒಂದು ಸಮುದಾಯದಿಂದ ಅಂಗೀಕರಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನ (ಉದಾ. ಅಧಿಕೃತ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ) ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನ. ನಂಬಿಕೆಯು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತಿದ್ದು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನದಿಂದ ಬೇರೆಯಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ...’ (ಟರ್ನರ್, ಕ್ರಿಸ್ಟಿನ್‌ಸನ್ ಹಾಗೂ ಮಯರ್, 2014, ಪು. 361). ಭಾರತ ಸರ್ಕಾರದ ಎಂಹೆಚ್‌ಆರ್‌ಡಿಗಾಗಿ 2011-12ರಲ್ಲಿ ಸಮನ್ವಯತೆ ಮತ್ತು ಹೊಡಗಿಡುವಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನನ್ನ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ನಾವು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆಂದರೆ ಕಡು ಬಡತನದ ಕುಟುಂಬದ ಮಕ್ಕಳು - ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬುಡಕಟ್ಟು ಹಾಗೂ ದಲಿತ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ, ಗಣಿತ ಹಾಗೂ ವಿಜ್ಞಾನ ಕಲಿಯುವಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರು ನಂಬಿದ್ದರು. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಕಲಿಯಲಾರದವರು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬಿದ್ದ ಆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತಲುಪುವ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನೂ ಅವರು ಮಾಡಲಿಲ್ಲ (ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಹಾಗೂ ನೌರ್ಮ್, 2012). ಅದೇ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳೂ ಕಲಿಯಬಲ್ಲರು ಹಾಗೂ ಅವರ ಮನೆಯ ಪರಿಸರ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಲ್ಲ ಸಮಯದಲ್ಲೂ ತಡೆಯಾಗಬೇಕಿಲ್ಲ ಎಂದು ನಿಜವಾಗಿ ನಂಬಿದ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಕೂಡ ಸಿಕ್ಕರು.. ಇಂತಹ ಶಿಕ್ಷಕರ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನವು ಬಡ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜದ ಅಂಚಿನಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿರುವುದು ಹಾಗೂ ಮೂಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅವರನ್ನು ಸಮರ್ಥರನ್ನಾಗಿಸುವುದರ ಅನುಭವವನ್ನು ಆಧರಿಸಿರುವುದು ನಾವು ಇದನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಅಧ್ಯಯನ ನಡೆಸಿದಾಗ ತಿಳಿದು ಬಂದಿತು. ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿಗೆ ಹೊತ್ತುತಂದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ವೃದ್ಧಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಡಿರುವುದೂ ಅಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ.

ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಕಪ್ಪುಹಲಗೆಯ ಮೇಲೆ ಕಾಲಂಗಳನ್ನು ಬರೆದು, ಒಂದೇ ಪದವನ್ನು ಬೇರೆಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ - ಆ ಪ್ರದೇಶದ ಮುಖ್ಯ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ಆ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಬುಡಕಟ್ಟು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತ ಬುಡಕಟ್ಟು ಜನಾಂಗದವರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಆಂಗ್ಲ ಭಾಷೆಯಲ್ಲೂ ಸಹ - ಬಳಸುವಂತೆ ಬರೆದರು. ಒಂದೇ ವಸ್ತು ವಿಷಯವು ಹೇಗೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿನಿಧಿತವಾದ ಬೇರೆಬೇರೆ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿತವಾದುದನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸಿದೊಡನೆಯೇ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವನ್ನೂ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸೇರಿಸಿಕೊಂಡರು. ಇನ್ನೊಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸ್ಥಾನಬೆಲೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಎಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಡ್ಡಿಗಳಿರುವ ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡಿದೆ. ಆ ಹಳ್ಳಿಯ ಅತ್ಯಂತ ಬಡ ಸಮುದಾಯಗಳ

ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರು ಎಲೆಗಳ ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವುದನ್ನು ಹಾಗೂ ಎಣಿಸುವುದನ್ನು ನೋಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಮಕ್ಕಳು 50 ಎಲೆಗಳು ಅಥವಾ 100 ಎಲೆಗಳಿರುವ ಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ತಮ್ಮ ಪೋಷಕರಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. ಗಣಿತದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನಿಜ ಜೀವನದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಮೀಕರಿಸಿದ್ದು ಅದ್ಭುತವಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಿತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಕೆ ವಿನೋದವೆನಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಆ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡರು.

ಕೆಲವು ಆಸಕ್ತಿಕರವಾದ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನೂ ಸಹಾ ನಾವು ನೋಡಿದೆವು. 'ಆರು ಮಾದರಿ ರಾಜ್ಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆಯ ಚರ್ಚೆಗಳು ಸಹ ಒಂದು ಸಮಾನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಎತ್ತಿ ತೋರಿಸಿತು: ಅತ್ಯಂತ ಅವಕಾಶ ವಂಚಿತ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಿತ್ತು. ಆಸಕ್ತಿಕರವಾದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಅದೇ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಇದೊಂದು ತಪ್ಪು ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದ್ದು ಅವಕಾಶ ವಂಚಿತ ಸಮಾಜದ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸಿತು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ವಾಸ್ತವದ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವತಃ ತಾವೇ 'ಚುರುಕಾದ' ಮಕ್ಕಳು ಹಾಗೂ ಪಾಠದಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನು (ಅವರಲ್ಲಿ ಹಲವರು ದಲಿತರು/ಆದಿವಾಸಿಗಳು) ಗುರುತಿಸಿದರು. ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಅವರಲ್ಲಿ ರೂಢಿಗತ ಮಾದರಿ, ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಕೂಡಾ ಹೊಂದಿದ್ದರು. (ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಹಾಗೂ ನೌರೇಮ್, 2015, ಪುಟಗಳು 25-26) ನಾವು ಈ ವೈರುಧ್ಯದೊಡನೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗಮನ ಸೆಳೆದಾಗ, ಅವರು ಕಲಿಯಲು ಅಸಮರ್ಥರು ಎನ್ನುವಂತಹ ಸಮುದಾಯ ಅಥವಾ ಕುಟುಂಬದಿಂದ ಅವನು/ಳು ಬಂದಿದ್ದರೂ ಸಹ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಒಂದು ಮಗುವಿನ ಅಸಾಧಾರಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ 'ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಕಾರಣವಾಗಿಸುತ್ತ, ಎಲ್ಲದರಲ್ಲಿಯೂ ಅಪವಾದಗಳಿರುತ್ತವೆ ಎಂಬಂತಹ ಮಾತುಗಳನ್ನಾಡಿದರು.

ಜಾಗತಿಕ ಪುರಾವೆಗಳು ಸೂಚಿಸುವಂತೆ 'ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಕೆಲವು ಬಲವಾದ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಥವಾ ಕಲಿಕಾ - ಕೇಂದ್ರಿತ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ತಡೆಯಾಗಿವೆ'. ಮೊದಲಿಗೆ, ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಷಯ ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಹೊಂದಿಸಿ-ಕೊಳ್ಳುವಂತಹದು ಎಂದುಕೊಳ್ಳದೆ ಸ್ಥಿರವಾದುದು ಎಂದು ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹಾಗೂ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಮಿತಿಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಹಾಗಾಗಿ ಇದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ 'ಸರಿಹೊಂದುವ' ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬ ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಅವರು ನಂಬಿಕೆಯುಳ್ಳವರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಇನ್ನೊಂದು ನಂಬಿಕೆಯೆಂದರೆ, ಏನನ್ನಾದರೂ ಕಲಿಸಿದರೆ (ಅಂದರೆ, ವಿವರಣೆ ಅಥವಾ ಪ್ರದರ್ಶನದ ಮೂಲಕ), ಅದನ್ನು

ಕಲಿಯಲೇಬೇಕು (Nuthall-2004) ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯದಿದ್ದರೆ ಆ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ (ಅಚಲವಾದ) ಉತ್ತೇಜನ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ನಿರಂತರತೆಯ ಕೊರತೆಯೇ ಕಾರಣ ಎಂದು ಆರೋಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಸೂಚನೆಗಳ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಎನ್ನುವುದಿಲ್ಲ (ಫ್ಲೋಡೆನ್ 1996). 'ಇಂತಹ ನಂಬಿಕೆಗಳು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ತೋರಿಸುವಂತಹ ನಂಬಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿವೆ...' (ಟರ್ನರ್, ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್‌ಸನ್ ಹಾಗೂ ಮಾಯರ್, 2014, ಪು 362; ನೆಬ್ಲಾಲ್ 2004 ಹಾಗೂ ಫ್ಲೋಡೆನ್ 1996-ಕ್ರಿಸ್ಟೆನ್‌ಸನ್ ಹಾಗೂ ಮಾಯರ್ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ್ದಾರೆ.).

ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ತರಗತಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅವರ ನಂಬಿಕೆಗಳ ಸುತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ಸರ್ಕಾರವು ಆಯಾ ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರ/ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಗಳು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯೊಳಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ನಿರ್ದೇಶನವಿತ್ತಾಗ ಈ ನಂಬಿಕೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಗಟ್ಟಿಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿ ತಿಂಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರನ್ನು ನಿರ್ಬಂಧಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರೊಡನೆ ನಡೆಸಿದ ಚರ್ಚೆಯ ವೇಳೆ ತಿಳಿದುಬಂದಿತು. ಮನೆಪಾಠಗಳನ್ನು ಏಕೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೀರಿ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಾರಣ ಕೇಳಿದಾಗ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪಾಠದ ಕಲಿಕೆ ಆಗಿದೆಯೇ ಅಥವಾ ನೆನಪಿಟ್ಟು-ಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆಯೇ ಎಂದು ಮನೆಪಾಠದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಖಾತರಿ-ಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಸಮರ್ಥನನ್ನಾಗಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಪಾಠಗಳು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಕಂಠಪಾಠ ಮಾಡಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾದ ಗಮನಿಸುವಿಕೆ ಅಥವಾ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮನೆಪಾಠದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 'ಒಂದು ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ' ಏರದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರಿಂದ ಕೊನೆಯ ಬೆಂಚಿನಲ್ಲಿ ಕುಳಿತು-ಕೊಳ್ಳುವುದು ಅಥವಾ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾದ ಗಮನಿಸುವಿಕೆಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನಾಗುತ್ತಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ.

ತರಗತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಮನೆಪಾಠ ಎರಡರಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಠಪಾಠ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿರುವಾಗ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಮನೆಪಾಠದ ಕೇಂದ್ರಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನಾ-ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರಬೇಕಾದ ನಂಬಿಕೆಯೇ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶವಾಗುತ್ತದೆ. 2015ರಲ್ಲಿ ಲೇಖಕರು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ (ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಹಾಗೂ ನೌರೇಮ್, 2015) ಕಂಡುಬಂದಂತೆ ಕೆಲವು ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಅಥವಾ ತರಗತಿಗೆ ಬರುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಂದಿರುವ ಜಾತಿ/ಲಿಂಗ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ವರ್ಗದ ರೂಢಿಗತ ಮಾದರಿಗಳು ಬಹಳ ದೊಡ್ಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಈ ರೂಢಿಗತ ಮಾದರಿಗಳು ಸ್ವತಃ ನೆರವೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಭವಿಷ್ಯವಾಣಿಗಳಂತೆ

- ಕಲಕೆಗೆ ಅಸಮರ್ಥರು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಿ ಅವರನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸುವುದು - ಇಂತಹ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲೇ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯ ಹಾಗೂ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ದೂಡಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿಯೇ ಅಂಚಿಗೆ ತಳ್ಳಲ್ಪಟ್ಟಾಗ ಅವರು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಒಂದು ತರಗತಿಯಿಂದ ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ ಹೋದಾಗ, ಈಗಿರುವ ನಪಾಸು ಮಾಡುವಂತಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಪದ್ಧತಿಯು (ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವಂತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಂತೆ), ಕಲಯುತ್ಥಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಹೊರೆಯೊಂದಿಗೆ ಕೂಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ತಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲವಾದ್ದರಿಂದ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆಯದೇ ಬೇರೆ ಆಯ್ಕೆ ಇರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ಫೋಕಸ್ ಗ್ರೂಪ್ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ 9ನೇ ತರಗತಿಗೆ ದಾಖಲಾಗಿ ಅನಂತರ ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆದ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ.

ಅಭ್ಯಾಸ ಕೈಗೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಅಸಮರ್ಥತೆ ಹಾಗೂ ವೈಫಲ್ಯವೇ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣವಾಯಿತು. 'ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆಯುತ್ತು, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಪಾಠಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಹಾಗಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಯನ್ನು ತೊರೆದರು (ಪಠಾಯ ಭೂಟ್‌ಗಾಯಿ)' ಎಂದು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಗುಳಿದ ಮಕ್ಕಳ ಪೋಷಕರು ಹೇಳಿದರು.

'ಕನೇ ತರಗತಿಯ ನಂತರವೂ ನಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳು ಮುಂದುವರೆಯಲಿ ಎಂಬುದು ನಮ್ಮ ಆಸೆಯಾಗಿತ್ತು, ಆದರೆ "ಕನೇ ತರಗತಿಯವರೆಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನೂ ಕಲಕೆಯಾಗದೇ ಇದ್ದುದರಿಂದ ಅವರು ಓದುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಲು ಬಯಸಲಿಲ್ಲ" - ಓದುವುದು ಅವರಿಗೆ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುತ್ತಿತ್ತು' ಎಂಬುದಾಗಿ ಇನ್ನೊಂದು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಪೋಷಕರು ಹೇಳಿದರು. ಸ್ಥಾರಣ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿಯಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಯುತ್ಥಿಲ್ಲ ಎಂಬುದಾಗಿ ಸಂಶೋಧನಾ ತಂಡದವರಿಗೆ ಹೇಳಲಾಯಿತು. (ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಹಾಗೂ ನಾಗ್‌ಪಾಲ್, 2019).

ಮೇಲೆ ಹೇಳಿರುವ ಯಾವುದೇ ಒಳನೋಟಗಳು ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಗಳು ಹೊಸದಲ್ಲ - ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಜಕೆ ಎನ್ನುವುದು ಪರಿಹರಿಸಲು ಕಷ್ಟಕರವಾದ ವಿಷಯ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಬಹುಶಃ ಮೊದಲನಿಂದಲೂ ತಿಳಿದಿದೆ. ಆಡಳಿತಗಾರರು, ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧಕರಿಗೆ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಎನ್ನುವುದೇ ತಿಳಿಯುತ್ತಿಲ್ಲ. ಇಷ್ಟೆಲ್ಲ ತಿಳಿದಿದ್ದರೂ, ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯು ಗಡಸು ವಿಷಯಗಳು ಎಂದು ಅನ್ವಯಿಸಿ ಹೇಳಲಾಗುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅರಿವಿನ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈಗಿರುವ ನಂಜಕೆಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಪ್ರಯತ್ನ ನಡೆದೇ ಇಲ್ಲ. ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಶಾಲೆಗಳು ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಗ್ಗೆ ನಡೆದ ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿರುವ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ತರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಮತ್ತೆಮತ್ತೆ ಸೂಚಿಸಿದರೂ ಇದು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿತ ಕ್ಷೇತ್ರವೇ ಆಗಿದೆ. ಅವರ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವು ಕಡಿಮೆಯಿದ್ದರೂ, ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಥವಾ ಇತರೆ ಬೆಂಬಲ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳತ್ತ (ಶಿಕ್ಷಕರ ವೇದಿಕೆಗಳು ಅಥವಾ ವಿಷಯ ವೇದಿಕೆಗಳು) ಕೈಚಾಚಿ ಸಹಾಯ ಕೋರುತ್ತಾರೆ.

ಸರ್ಕಾರ (NCERT) ಅಥವಾ ಖಾಸಗಿ/ಸರ್ಕಾರೀತರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು (ASER, EI) ನಡೆಸುವ ನಿಗದಿತ ಅವಧಿಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ದೇಶದಾದ್ಯಂತ ಸರ್ಕಾರಿ ಹಾಗೂ ಖಾಸಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಕಲಕಾ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟು ಇದೆಯೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿವೆ. ಆದರೂ, ಹೆಚ್ಚುಹೆಚ್ಚು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಹಾಗೂ (ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ) ಯಾದೃಷ್ಟಿಕ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು (Randomised control trial-RCT) ಮಾಡಲು ಒತ್ತಡವಿದೆ. ಸದ್ಯ ಭಾರತಕ್ಕೆ ಪೋಲಿಷ್ ಅಥವಾ ಫಿನ್ನಿಶ್ ದೇಶಗಳ ನಿದರ್ಶನದಿಂದ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಅಗತ್ಯತೆಯಿದೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಜಕೆಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ಥೈರ್ಯ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಗಳೆಡೆಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಬೇಕಿದೆ. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀತಿ 2019ರ ಕರಡು ಈ ಕಲಕಾ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರೂ ಈ ಬಿಕ್ಕಟ್ಟನ್ನು ಎದುರಿಸುವ ರೀತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅದರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನೂ ಇಲ್ಲ.

ಕಲಕೆಯ ವಿಷಯ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕ ಅಸಮಾನತೆಯೊಂದಿಗೆ ಬಹಳ ನಿಕಟವಾಗಿ ಹೆಣೆದುಕೊಂಡಿದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗೆ ಹೊತ್ತುತರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ (Social capital) ಅವರ ಯಶಸ್ಸಿನ ಪ್ರಮುಖ ಸೂಚಕವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಜಾಗತಿಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿತವಾದ ವಿಷಯವಾಗಿದೆ. ಅಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾವಂತ ಪೋಷಕರನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳು, ಪುಸ್ತಕಗಳು ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ಓದುವ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅವಕಾಶವಿರುವ, ಸೃಜನಶೀಲ ಕಲೆಗಳು, ಮಾಧ್ಯಮಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತೆರೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಮತ್ತು ಸಂಪದ್ಧರಿತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹೊಂದಿರುವ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳು - ಕಡಿಮೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳುಳ್ಳ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರತಿಯೆಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಇದಕ್ಕೆ ವೈತರಿಕವಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಹಾಗೂ ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದ ಸಮುದಾಯದ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಹಾಗೂ ಸಹಪಾಠಿಗಳಿಂದ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ತಾರತಮ್ಯಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಇದರಿಂದಾಗಿ ಕಡಿಮೆ ಸ್ವಾಭಿಮಾನ ಮತ್ತು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸ ಹಾಗೂ ಅತೀ ಕಡಿಮೆ 'ಕಲಕೆಯೊಂದಿಗೆ' ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬರುತ್ತಾರೆ.

ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಮೇಲೇರುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅನನುಕೂಲತೆಯನ್ನು ಹೊಂದುತ್ತಾರೆ - ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಇಷ್ಟದ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ (ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಕೆಲವು ಉತ್ತರ ಹಾಗೂ ಪಶ್ಚಿಮದ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ) ಬಾಲಕಿಯರ ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆಗಳು ವಿಜ್ಞಾನ, ಗಣಿತ ಅಥವಾ ವಾಣಿಜ್ಯದಂತಹ ಆಯ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ, ಬುಡಕಟ್ಟು ಪ್ರದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಅತ್ಯಂತ ಹಿಂದುಳಿದ ಬುಡಕಟ್ಟು ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳು ತಾರತಮ್ಯವನ್ನು ಎದುರಿಸುವುದಲ್ಲದೇ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ನಂತರದ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳು ಸುಲಭವಾಗಿ ಸಿಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕರ ನಂಜಕೆಗಳು ಎನ್ನುವ ವಿಷಯದ ಮೇಲೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದಾಗ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವಿಗೂ ಕಲೆಯು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕನೂ ಪ್ರಾಮಾಣಿಕವಾಗಿ ನಂಬುವುದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಚರ್ಚೆಗೆ ನಾಂದಿ ಹಾಡಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾಜಿಕ ಧ್ರುವೀಕರಣ ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿರುವ ಇಂತಹ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವುದೂ ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚಿನಿರುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸಮಾನವಾಗಿ ನೀಡಿದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ

ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಕಲೆಯು ಅವಕಾಶ ಸಿಗುವಂತಹ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ನೀಡಿದರಷ್ಟೇ ನಮ್ಮ ದೇಶ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ಜನರಿಗೆ ಮನವರಿಕೆ ಹಾಗೂ ಮಾಡಿಕೊಡುವುದನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚೆಚ್ಚು ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಬಿತ್ತುವುದರಲ್ಲಿಯೇ ಕಾಲ ಕಳೆಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಬಹುಶಃ ಶಿಕ್ಷಕರು, ನಮ್ಮ ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ನಾಯಕರು ಅವರ ವರ್ತನೆಗಳು, ನಂಬಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅವರ ಜ್ಞಾನ ಇವುಗಳೆಡೆಗೆ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತರಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಇದು ಸೂಕ್ತ ಸಮಯ ಎನ್ನಬಹುದೇನೋ?

ಆಕರಗಳು

Giridhar, S. 2019. Ordinary People, Extraordinary Teachers: The Heroes of Real India. Westland Publications. Chennai.

Ramachandran, Vimala and Nagendra Nagpal. 2019. Status of Secondary Education in Rajasthan – insights from a qualitative study in Chittorgarh District, Draft Report, ERU Consultants Private Ltd. New Delhi.

Ramachandran, Vimala and Taramani Naorem. 2012. Inclusion and exclusion of students in the school and in classrooms in primary and upper primary schools: A qualitative study commissioned by SSA, MHRD, GOI. Technical Support Group, EdCIL, New Delhi.

Turner, Julianne C, Andrea Christensen and Debra K Meyer. 2014. Teacher's Beliefs about Student Learning and Motivation, in L J Saha and A G Dworkin (eds.), International Handbook on Research on Teachers and Teaching (pp361-371). Springer. UK.



ವಿಮಲಾ ರಾಮಚಂದ್ರನ್ ಅವರು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣ, ಹೆಣ್ಣುಮಕ್ಕಳ ಶಿಕ್ಷಣ, ಮಹಿಳೆಯರ ಸಬಲೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಆರೋಗ್ಯ, ಪೌಷ್ಟಿಕಾಂಶ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ನಡುವಿನ ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧ ಮತ್ತು ಶಿಶುಪಾಲನಾ ಕ್ರಮಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಅವರು ಶಿಕ್ಷಣ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಸಂಶೋಧಕರು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರರ ಜಾಲವನ್ನು ರಚಿಸುವ ಸಲುವಾಗಿ 1998ರಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಘಟಕವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿಸಿದರು. 2011ರಿಂದ 2015ರ ಮಧ್ಯದವರೆಗೂ ಅವರು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ಸಂಸ್ಥೆ (National Institute of Educational Planning and Administration -NUEPA) ಯಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಫೆಲೋ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ವಹಣೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ವಿಭಾಗದ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದರು. ಪ್ರಸ್ತುತ ಇವರು ಇಆರ್‌ಯು ಕನ್ಸಲ್ಟಂಟ್ಸ್ ಪ್ರೈವೇಟ್ ಲಿಮಿಟೆಡ್‌ನ ನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. (www.eruindia.org). ಇವರನ್ನು vimalar.ramachandran@gmail.com ಇಲ್ಲಿ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬಹುದು.

ಅನುವಾದ: ವಿನಯ ವಿಠಲ್ | ಪರಿಶೀಲನೆ: ಲತಾ ಕೆ ಸಿ