-

ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು

ಸುದೇಶ್ ಮುಖೋಪಾಧ್ಯಾಯ

ಪೀಠಿಕೆ

ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯು ಆಲಿಸುವ (ಮೌಖಿಕ ಸಂವಹನ), ಮಾತನಾಡುವ (ನುಡಿ ಸಂವಹನ) ಹಾಗೂ ನಂತರದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ (ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಯ ವಿಧಾನ, ಇದನ್ನು ಲಿಖಿತ ಸಂವಹನವೆಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ) ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ತಿಳಿದಿರುವ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಶೈಶವದಿಂದ ಹಿಡಿದು ಪ್ರೌಢಾವಸ್ಥೆಯವರೆಗೆ ಅವರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಹನ ನಡೆಸುವ ಮತ್ತು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಘಟ್ಟಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿವೆ, ಆದರೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಘಟ್ಟಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾದ ಭಾಷಾ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುವ, ಹಾಗೂ ಆ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಮಾದರಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಅದು ಸವಾಲಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೆನಿಸಿದೆ.

ಕೇವಲ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೇ ಜಗತ್ತಿನ ಇತರ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡಾ ಕಂಡುಬರುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ತರಗತಿಗೆ ತರುವ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿದಾಗ ಅವು ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಗಳೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ರೀತಿಯ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ದ್ವಿಭಾಷಿಕ ಅಥವಾ ಬಹುಭಾಷಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವ ಭಾಷಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯೊಂದಿಗೆ ತುಲನೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಗ್ರೀನ್‌ಫೀಲ್ಡ್ ಅವರ (2013) ಪ್ರಕಾರ "ಭಾಷಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೆಂದರೆ (LDS) ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಕೊನೇ ಪಕ್ಷ ಇತರ ಒಂದಾದರೂ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತನಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಎಂದು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದು. ಭಾಷಿಕ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪಾರಂಪರಿಕ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಭಾಷೆಯು ಮಗುವಿನ ಮಾತೃಭಾಷೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೆ ಆಗ ಭಾಷೆಯು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಮಗುವು ತಾನು ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಮತ್ತೊಂದು ಭಾಷೆಯನ್ನು, "ರೂಢಿಗೆ(norm)" ಸರಿಹೊಂದದ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಆಲಿಸುತ್ತಿರುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ವಲಸೆಯಂತಹ ಬಾಹ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಈ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತವೆ. ಹೀಗೆ ಭಾಷೆಯು ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾದ ಸ್ಥಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ, ಅದೊಂದು ಅತೀ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಸಂವಹನಾ ವಿಧಾನವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

-

ಈ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲರಾಗಿ ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮುಂದಿರುವ ಸವಾಲಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಶೀಲತೆಯ ರೀತಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಮತ್ತು ಇವತ್ತಿನ ಜಗತ್ತಿನ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗಳ ಕುರಿತಂತೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡುವ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕೂಡಾ ಅಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಭಾಷೆಯನ್ನು ಒಂದು ವಿಷಯವನ್ನಾಗಿ ಅಥವಾ ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣದ ವಿಷಯವಾಗಿ ಕಲಿಯುವುದು ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಭಾಗ ಮಾತ್ರ; ಆದರೆ ಒಂದು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಲುಪಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಮತ್ತು ಇತರ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ತರಬೇತಿ ನೀಡುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅದರ ಪ್ರಯೋಜನವು ಅಷ್ಟಕ್ಕೇ ಸೀಮಿತವಾಗಿಲ್ಲ. ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮದ ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯು ಎಲ್ಲ ಇತರೆ ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ಸಹ-ಪಠ್ಯದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ.

ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆ

ಭಾರತದ ಶಾಲೆಗಳ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಎದುರಾಗುವ ವೈವಿಧ್ಯತೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚರ್ಚಿಸಲು ನಾವು ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಆಳವಾಗಿ ಗಮನಿಸೋಣ. ತಮ್ಮ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆ ಅಥವಾ ಉಪಭಾಷೆಯಿಂದ ಸಂಕ್ರಮಣಗೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಅರ್ಜಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆಯುಳ್ಳ ಮೊದಲ ಸಾಕ್ಷರ ತಲೆಮಾರಿನ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರಬಹುದು. ಅದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೇ, ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬಂದ ಮಕ್ಕಳು ಅಲ್ಲಿರಬಹುದು, ಅಥವಾ ಸಮಾಜದ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳಿಂದ ಬಂದವರು ಅಥವಾ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವಿರುವವರು ಇರಬಹುದು. ಅವರು ಮೊದಲ ಸಾಕ್ಷರ ತಲೆಮಾರಿಗೂ ಸೇರಿರಬಹುದು, ಹೀಗೆ ನಾನಾ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿರುತ್ತವೆ. ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವಿರುವ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ವೈಕಲ್ಯದ ಜೊತೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಬಹುವಿಧದ ಸವಾಲುಗಳಿದ್ದು, ಅದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯಾಗಿ ಅವರಿಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವರ್ಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮಬೀರಬಹುದು. ಈಗ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯದ ಪ್ರಕಾರ ಹಾಗೂ ಆಲಿಸುವ, ಮಾತನಾಡುವ, ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಅದರ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳೋಣ.

ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಗುವಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಓದಲು ಮತ್ತು ಬರೆಯಲು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು. ದೃಷ್ಟಿಯು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಸ್ಪರ್ಶವನ್ನು ಪ್ರತಿಸ್ಥಾನಿಕಗೊಳಿಸಿದಲ್ಲಿ (substitute), ಮಗುವು ಓದಲು ಕಲಿಯಬಹುದು ಮತ್ತು ಬ್ರೈಲ್ ಅನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಟ್ಟರೆ, ಬರೆಯಲು ಸಹಾ ಕಲಿಯಬಹುದು. ಬ್ರೈಲ್ ಎಂಬುದು ಸ್ಪರ್ಶಿಸುವ ಮೂಲಕ ಗ್ರಹಿಸಬಹುದಾದ ಆರು ಉಬ್ಬು ಚುಕ್ಕೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿದ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿದೆ. ಈ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆಂದು ವಿಶೇಷ ಬ್ರೈಲ್ ಕಾಗದವನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬರೆಯಲಿಕ್ಕಾಗಿ, ಪೆನ್ನು ಅಥವಾ ಪೆನ್ಸಿಲ್ ಬದಲಿಗೆ ಸ್ಟೈಲಸ್ ಅನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ ಬೋಧನೆ

-

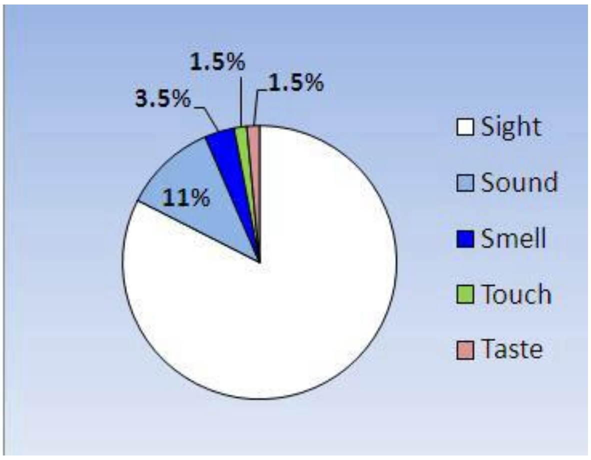
ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮಗ್ರಿಯನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸುವ ಮೂಲಕ ದೃಷ್ಟಿ ದೋಷದಿಂದ ಆಗುವ ಕೊರತೆಯನ್ನು ನೀಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಆದರೆ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ಶಬ್ದಾವಳಿಯ ಅರ್ಜನೆ ಕುರಿತದ್ದೂ ಹೌದು. ಅದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ರಚನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಂರಚನೆ, ಶಬ್ದಾವಳಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣದ ಅಮೂರ್ತತೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದು ಮತ್ತೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ತಂದೊಡ್ಡುತ್ತದೆ: ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ರಚನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಒಬ್ಬ ಅಂಧ ಅಥವಾ ದೃಷ್ಟಿಮಾಂದ್ಯವಿರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೂ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗೂ ಒಂದೇ ಬಗೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆಯೆ? ಅದು ಅನುಭವ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವ, ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಮತ್ತು ಆಂತರೀಕರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಯಾದ್ದರಿಂದ, ಹೌದು ಎನ್ನುವುದು ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ. ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ನೆರವಾಗಲು ಒಬ್ಬ ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಭಾಷೆಯೊಂದರ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅನುಭವವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು, ನಮ್ಮ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ ಘಟನೆಗಳು, ಸ್ಥಿತಿಗಳು, ಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮೊದಲಾದವುಗಳ ಅನುಭವ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮಧ್ಯವರ್ತಿಯು ನೆರವಾಗುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಇದು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆ.

ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ

ಒಂದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಒಂದು ಸಮುದಾಯದ ಒಳಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಎರಡು ಮಹತ್ವದ ಅಂಶಗಳ ಸುತ್ತ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುತ್ತದೆ-ಅವೆಂದರೆ, ಅವಕಾಶ ಹಾಗೂ ಅನುಭವ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪೈ ರೇಖಾನಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಚಿತ್ರಿಸಿರುವಂತೆ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ (VI) ಅನುಕೂಲಕರ ಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿರುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ಅವರು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅರ್ಜಿಸಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಚಾಕ್ಷುಷ(visual) ಅನುಭವವು ಶೇ. ೮೦ರಷ್ಟು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ(ಕೋರ್ಪಸ್ ಮತ್ತಿತರರು, 2007). ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ (VI) ಇತರ ಇಂದ್ರಿಯಗಳ ಮೂಲಕ, ಅಂದರೆ ಸ್ಪರ್ಶ, ಆಲಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ವಾಸನೆಗಳ ಗ್ರಹಣದ ಮೂಲಕ ಮಾಹಿತಿ ಒದಗಿಸಿ ಅವರ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳ ಶಬ್ದಭಂಡಾರ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹು-ಸಂವೇದಕ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಅನುಸರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

-



ಚಿತ್ರ 1. ಇಂದ್ರಿಯಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪೈ ರೇಖಾನಕ್ಷೆ. ಕೃಪೆ: ಕೋರ್ಪರ್ಸ್ ಮತ್ತಿತರರು, (2007)

Sight - ದೃಷ್ಟಿ, Sound – ಶಬ್ದ -11%, Smell - ವಾಸನೆ - 3.5%, Touch - ಸ್ಪರ್ಶ- 1,5%, Taste - ರುಚಿ -1.5%

ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶವೊಂದರಲ್ಲಿ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ. ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯೊಂದರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಲ್ಲಿ, ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಅದು ಒಂದು ಸರಳ ಪ್ರಚೋದಕ-ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ, ಅಂದರೆ 'ಚೆಂಡು' ಎಂಬ ಪ್ರಚೋದಕವನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಚೆಂಡನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ(ಚಾಕ್ಷುಷೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು). ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು 'ಚೆಂಡು' ಎಂಬ ಶಬ್ದಕ್ಕೂ ಮತ್ತು ಚೆಂಡು ಎಂಬ ವಸ್ತುವಿಗೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ನಂತರ, ಈ ರೀತಿ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಚೆಂಡಿನ ಲಕ್ಷಣಗಳುಳ್ಳ ಯಾವುದೇ ಗೋಲಾಕಾರದ ವಸ್ತುವಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಿ ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿನ ಸ್ಥಿತಿಗಳೂ ಸಹಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಮಸ್ಯೆಯ ಪರಿಹಾರದ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಜಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ನೆನಪು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಚೋದಕವನ್ನು, ಮತ್ತು ಯೋಚನೆಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾದ ಹಾದಿಯಲ್ಲಿಡಲು ಮಾರ್ಗಸೂಚಿ ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಕಲಿಕಾ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಇವುಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ ಕೌಶಲ್ಯವು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬೆಳೆಯುವುದಿಲ್ಲ. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಗುವಿನ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಬಂದರೆ, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಚೋದಕಗಳು ಇಲ್ಲದೆ ಇರುವ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅವನು/ಅವಳು ಎದುರಿಸಬಹುದಾದ ಕಾರಣ, ಕಲಿಕಾ ಪ್ರೇರಣೆಯೂ ಇಲ್ಲದಾಗುತ್ತದೆ. ಸೂಕ್ತ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಗುವು ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಗುವಿನ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ. ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಗುವಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸರಾಗವಾದ ಅಥವಾ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದಕ್ಕೆ ಸಮನಾದುದನ್ನು ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ಒದಗಿಸಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಅದು ಸಾಧ್ಯ. ಅಂದರೆ, ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಗುವಿಗೆ ರೂಪ

-

ಗ್ರಹಣದ (ದೃಷ್ಟಿ) ಇಂದ್ರಿಯವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಉಳಿದ ಇಂದ್ರಿಯಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಬಹುದು.

ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಶಬ್ದಾವಳಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ. ಅವರಿಗೆ ನಾಮಫಲಕಗಳ ಮೂಲಕ ನಡೆಯುವ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಕಲಿಕೆ, ಪರಿಸರದಲ್ಲಿನ ಪೋಸ್ಟರ್‌ಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಪ್ರಚೋದಕಗಳು ಔಪಚಾರಿಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸದೃಢಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಒಂದು ಮಗುವಿಗೆ ಆ ಅನುಭವವನ್ನು ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರವೇ ಒದಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಗುವು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು, ವಸ್ತುವೊಂದರ ಅಸ್ತಿತ್ವ, ಸ್ಥಿರತೆ ಮತ್ತು ಅದು ಇತರ ವಸ್ತುಗಳಿಂದ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಅದರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಮೂಲಕ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅವಳು/ಅವನು ಮೂರ್ತ ಕಲಿಕೆಯ ಹಂತದಿಂದ ಅಮೂರ್ತ ಕಲಿಕೆಯ ಹಂತಕ್ಕೆ ದಾಟಿದಾಗ ಹಲವಾರು ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವಗಳಿಂದ ದೊರೆತ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಗಳಿಂದ ಸಾರವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾಳೆ/ನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಣದ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾಳೆ/ನೆ. ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಸಂಸ್ಕರಣೆಗೆ ಬದಲು ದತ್ತಾಂಶ ಚಾಲಿತ ಸಂಸ್ಕರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚು ಅವಲಂಬಿತರಾಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ (ಪ್ರಿಂಗ್ ಮತ್ತು ಪೇಂಟರ್, 2002;25).

ದೃಷ್ಟಿಯುಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರ ಸುತ್ತ ಇರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಸ್ತುಗಳ ಬಗೆಗೂ ಕಲಿಸಬೇಕಾಗಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳ ಸಮೀಪ ಗಮನದ (approach) ನಿಟ್ಟಿನ ತಮ್ಮ ಬಹು-ಇಂದ್ರಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಕಾರಣದಿಂದ ಅವರಿಗೆ ಅವುಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಜ್ಞಾನ ಲಭ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ನೇರವಾದ, ಕೇವಲ ಒಂದು ಹೆಜ್ಜೆಯ ಕಣ್ಣೋಟದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬದಲು, ಸ್ಪರ್ಶಜ್ಞಾನದ ಕುಶಲ ಬಳಕೆ, ಶ್ರವಣಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಗ್ರಹಣ ಮತ್ತು ಘ್ರಾಣೇಂದ್ರಿಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂವೇದನೆಗಳ ಮೂಲಕ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಭಾಗಶಃ ಅನುಭವಿಸುತ್ತ ಅಷ್ಟೇನೂ ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿರದ ಕಲ್ಪನೆಯತ್ತ ಸಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆಕಳು ಕುದುರೆಗಿಂತ ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಅವರು ಅವುಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹಂತಹಂತವಾಗಿ ಸಮೀಕರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಮೂರ್ತ ಹಂತದ ಕಲಿಕೆಯು ಅವರಿಗೆ ಸವಾಲಾಗುತ್ತದೆ.

ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

-ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪದಗಳ ಮೂಲಕ ಕಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ, ಚಟುವಟಿಕೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

-

-ದೃಷ್ಟಿದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು.

-ಸ್ಪರ್ಶಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದರೆ ಮಗುವಿಗೆ ಗೊಂದಲವಾಗುತ್ತದೆ, ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಕೀರ್ಣ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಬಳಸದೇ ಇರುವುದು ಸೂಕ್ತ.

-ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವಾಗ ಏನನ್ನೂ ಹೇಳದೇ ಉಳಿಸುವುದು ಸಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದದ್ದು ಅವಶ್ಯ.

-ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಮೌಖಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಪರಿಹಾರ ರೂಪದ(compensatory) ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು.

-ಸ್ಪರ್ಶಜ್ಞಾನದಂತಹ ಸಮರ್ಪಕ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನಿಟ್ಟಿನ ಪರಿಹಾರ ರೂಪದ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು.

-ಮೂರು ಆಯಾಮದ ಪೂರಕ ಸಾಧನಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪರಿಹಾರ ರೂಪದ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು.

ಒಂದು ತರಗತಿಯ ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಾಗ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಮೇಲ್ಕಂಡ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿದ ಒಂದು ಸಮಗ್ರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಸೂಕ್ತ.

ಇತರ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳು

ಶ್ರವಣದೋಷವಿರುವ ಮಕ್ಕಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಮಟ್ಟದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವರು ಹುಟ್ಟು ಕಿವುಡರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ; ಕೆಲವರು ಅನಾರೋಗ್ಯ, ಅಪಘಾತ ಅಥವಾ ಔಷಧಿಯ ಪರಿಣಾಮದಿಂದ ಬದುಕಿನ ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶ್ರವಣ ಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹುಟ್ಟಿನಿಂದಲೇ ಶ್ರವಣದೋಷವಿರುವವರು ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದರೆ ಅವರಿಗೆ ಮಧ್ಯಸ್ಥಿಕೆಯು ಅವಶ್ಯ. 5 ವರ್ಷದವರೆಗಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ನ್ಯಾಯ ಮತ್ತು ಸಬಲೀಕರಣ ಸಚಿವಾಲಯದ ADIP (Assistance to Disabled Persons) ಯೋಜನೆಯ ವತಿಯಿಂದ ಶ್ರವಣ ಸಾಧನಗಳನ್ನು (ಕಾಕ್ಲಿಯರ್) ಒದಗಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಕಾಕ್ಲಿಯರ್ ಕಸಿಯ ನಂತರವೂ ಆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆರಂಭದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ ಅವುಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಭಾಷೆಯಾಗಿ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವವ ಕೌಶಲ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಈ ಮಕ್ಕಳು ಎಂದಿನ ಶ್ರವಣ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವುಳ್ಳ ಇತರ ಮಕ್ಕಳಂತೆಯೇ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡ ನಂತರವೇ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಆರಂಭಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶ್ರವಣ ಸಾಧನಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಉಪಯೋಗವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅದನ್ನು

-

ಹಾಕಿಸಿಕೊಳ್ಳದ ಮಕ್ಕಳು ಶ್ರವಣ ಸಾಧನವು ಸಿಗದೆ ಮಾತನಾಡಲೂ ಅಸಮರ್ಥರಾಗುವುದರಿಂದ ಅಂಥವರಿಗೆ ಸನ್ನೆಯ ಭಾಷೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ತಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡ ನಂತರ ಕಿವುಡರಾದ ಮಕ್ಕಳು ಮಾತನಾಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ, ಆದರೆ ಆಲಿಸಲು ಶಕ್ತರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಶ್ರವಣದೋಷಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಭಿನ್ನ ಸ್ಥಿತಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲರಾಗಿರಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಎಲ್ಲ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿಂದಾಗಿ ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಹು-ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆಯ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು. ಮೂಲಭೂತ ಸಮಸ್ಯೆಯು ಲಿಖಿತ ಸಂವಹನದಲ್ಲಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ, ಆಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಮಾತನಾಡುವುದರಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲಾ ಮಂಡಳಿಗಳು ಈ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತ್ರಿಭಾಷಾ ಸೂತ್ರವನ್ನು ಒತ್ತಾಯಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. NCERT ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಸನ್ನೆಯ ಭಾಷಾ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಮಾನ್ಯ ಮಾಡುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಸರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. 2012ರ ತಿದ್ದುಪಡಿಯೊಂದಿಗೆ ಜಾರಿಗೆ ಬಂದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಕ್ಕಿನ ಕಾಯಿದೆ (2009) ಮತ್ತು ಸರ್ವ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಭಿಯಾನದ ರೂಪರೇಖೆಯು ಕೂಡಾ ಅಂಗವಿಕಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ (ಸಮಾನ ಅವಕಾಶ, ಹಕ್ಕುಗಳ ಸಂರಕ್ಷಣೆ ಮತ್ತು ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ) ಅಧಿನಿಯಮ (1995) ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಟ್ರಸ್ಟ್ ಅಧಿನಿಯಮಗಳಿಂದ (1992) ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯಗಳ ಅನುಸಾರ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ವಿಶೇಷ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಕಲಿಕೆಯ ಅಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಯಾವುದೇ ಕಾಯ್ದೆಗಳು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ ಅಲ್ಲಿ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕುರಿತ ಉಲ್ಲೇಖಗಳು ಇವೆ. ಈ ಕಾಯ್ದೆಯಡಿಲ್ಲಿನ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯತೆಗಳು ಇಂತಿವೆ: ಅಂಧತ್ವ ಮತ್ತು ಮಂದ ದೃಷ್ಟಿ, ವಾಕ್ ಹಾಗೂ ಶ್ರವಣ ದೋಷ, ಚಲನಶಕ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಗವಿಕಲತೆ, ಮಸ್ತಿಷ್ಕ ಪಾರ್ಶ್ವವಾಯು, ಸ್ವಲೀನತೆ (autism), ಮಂದ ಬುದ್ಧಿ, ಮಾನಸಿಕ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆ, ಮತ್ತು ಬಹುವಿಧ ಅಂಗವಿಕಲತೆಗಳು. ಇವುಗಳನ್ನು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತೆ ವಿಂಗಡಿಸಬಹುದು:

ಕೋಷ್ಟಕ ೧

ಅಂಗವೈಕಲ್ಯದ ವರ್ಗೀಕರಣ

ಬೌದ್ಧಿಕ	ಮಂದ ಬುದ್ಧಿ, ಮಾನಸಿಕ ಅಸ್ವಸ್ಥತೆ
ಸಂವೇದಿ	ಅಂಧತ್ವ, ಭಾಗಶಃ ಅಂಧತ್ವ ಮತ್ತು ವಿವರ್ಣ(ಅಲ್ಬಿನೋ), ಮಂದ ದೃಷ್ಟಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ದೃಷ್ಟಿ ದೋಷಗಳು, ಶ್ರವಣ ದೋಷ, ಮೂಳೆಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಗವಿಕಲತೆ
ಕಲಿಕೆ	ಕಲಿಕೆಯ ಅಂಗವಿಕಲತೆ

ಬಹುವಿಧದ	ಮಸ್ತಿಷ್ಕ ಪಾರ್ಶ್ವವಾಯು, ಸ್ವಲೀನತೆ, ಬಹುವಿಧದ ಅಂಗವಿಕಲತೆಗಳು

ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳ ವಿಶಿಷ್ಟ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಭರವಸೆಯಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಾವು ಅದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥರಲ್ಲ ಎನಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಈ ಸ್ಥಿತಿಗಳು ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುತ್ತವೆ. ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕಾ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ತಕ್ಕ ಸ್ಪಂದನೆ ನೀಡಲು ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ನಾವು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಅನುಭವವನ್ನು ಅರ್ಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾಗುವ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ (ಚಿತ್ರ 2ನ್ನು ನೋಡಿ):

ಚಿತ್ರ 2. 'ಅನುಭವದ ಶಂಕು' ಕೃಪೆ: ಡೇಲ್ (1954)

Real experience - ನೈಜ ಅನುಭವಗಳು

Contrieved experiences - ಯೋಜಿಸಿದ ಅನುಭವಗಳು

Demonstration - ಪ್ರದರ್ಶಕ ಬೋಧನೆ

Exhibits - ಪ್ರದರ್ಶನ ವಸ್ತುಗಳು

Video/TV/Film - ವೀಡಿಯೋ/ದೂರದರ್ಶನ/ಚಲನಚಿತ್ರ

Pictures - ಚಿತ್ರಗಳು

Writing - ಬರೆಹ

Speech - ಮಾತು

ಅನುಭವದ ಶಂಕು ಒಂದು ಚಿತ್ರರೂಪದ ನಿರೂಪಣೆಯಾಗಿದೆ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ದೃಶ್ಯ-ಶ್ರವಣ ಮಾಧ್ಯಮಗಳು ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿ ನೆಲೆಗೊಂಡಿವೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿ ಅವುಗಳ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ಇದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಈ ತಲೆಕೆಳಗಾಗಿರುವ ಶಂಕುವಿನಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮೇಲಿರುವ-ನೈಜ ಅನುಭವವು-ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿನಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಅನುಭವವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಕೆಳಗಿರುವ "ಮಾತು," ಕೇವಲ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ, ಮತ್ತು ಅದು ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿನಿಂದ ಬಹಳ ದೂರದಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ. ಕಲಿಕೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಗೆ ವಾಸ್ತವ ಬದುಕಿನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಾಗ

-

ಧಾರಣಶಕ್ತಿಯು ಅತ್ಯಧಿಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದರ ಬದಲು ಆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕುರಿತು ಕೇವಲ ಮಾತನಾಡುವುದರಿಂದ ಅಷ್ಟು ಪ್ರಯೋಜನವಾಗದು.

ಕೊನೆಯ ಮಾತು ಒಂದು ಮುಖ್ಯವಾಹಿನಿಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸುವಾಗ ಹಿಂದೆ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಿದಂತೆ ಅನೇಕ ರೀತಿಯ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೆ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮೊದಲು ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವೆಂಬುದು ಒಂದು ಸಮಸ್ಯೆಯಲ್ಲ, ಅದೊಂದು ಭಿನ್ನತೆ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನತೆಯೇ ಮಾನದಂಡವೆಂಬ (norm) ಒಂದು ಮೂಲಭೂತ ಅಂಶವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಬಹುತೇಕ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಧಾನಗಳು, ಮಾನದಂಡ ಸಂಬಂಧಿತ ಊಹೆಯಿಂದ ವ್ಯಕ್ತಗೊಳ್ಳುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ಅಂಗವಿಕಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಂತೆ ಕಂಡುಬರುವ ಕಾರಣ, ಅವು ವಿಫಲವಾಗಿಯೇ ತೀರುತ್ತವೆ. ಈ ಅಡ್ಡಿಯನ್ನು ನಾವು ದಾಟುವ ತನಕ ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ನಾವು ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತಿಲ್ಲ.

ಲೇಖಕಿ:

ಅಂಗವಿಕಲ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ತಜ್ಞರಾದ ಸುದೇಶ್ ಮುಖೋಪಾಧ್ಯಾಯರವರು, ಇತ್ತೀಚಿನವರೆಗೆ ಭಾರತದ ಪುನರ್ವಸತಿ ಮಂಡಳಿಯ ಅಧ್ಯಕ್ಷರಾಗಿದ್ದರು. NUEPAಯಲ್ಲಿನ ಇನ್‌ಕ್ಲೂಸಿವ್ ಎಜುಕೇಶನ್ ವಿಭಾಗದ ಮಾಜಿ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕಿ ಮತ್ತು ಮುಖ್ಯಸ್ಥರಾಗಿದ್ದ ಅವರು, ದಿಲ್ಲಿಯ SCERT ನಿರ್ದೇಶಕರೂ ಹೌದು. *drsudesh.mukhopadhyay@gmail.com*

ಪರಿಶೀಲನಾ ಗ್ರಂಥಗಳು:

-

Corpus, Brenda B. & Salandanan, Gloria G. (2007). *Principles of teaching* 1. Quezon City: Lorimar Publishing, Inc. Retrieved from http://www.slideshare.net/nic212005/cone-of-experience1

Dale, E. (1954). *Audio-visual methods in teaching.* NY: Dryden Press. Retrieved from http://www.slideshare.net/nic212005/cone-of-experience1

Greenfield, Renée A. (2013). *Perceptions of elementary teachers who educate linguistically diverse students: The qualitative report*, Volume 18, Article 94, 1-26. Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/greenfield94.pdf

Pring, Linda and Painter, Joan. (2002). Recollective experience in individuals with a visual impairment: the role of sensory and conceptual processing. *British Jounal of Visual Impairment*, *20*, 24-32.

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

1. ದೃಷ್ಟಿದೋಷವುಳ್ಳ ಮಗುವಿನ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಹೇಗೆ ಭಿನ್ನ?
2. ಅಂಗವೈಕಲ್ಯವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿತ ಮಾನದಂಡಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸುತ್ತೇವೆ?

ಅನುವಾದಕರ ಹೆಸರು: ಪ್ರಜ್ಞಾ ಎಲ್. ಎಸ್.

ಪರಿಶೀಲಕರ ಹೆಸರು: ಗುಂಡೂರ್, ಶೈಲಜ ಜಿ.ಪಿ.