

Changes in Stakeholders' Attitudes towards Inclusive Education Practices

Kanapathippillai Ketheeswaran *

Faculty of Education, The Open University of Sri Lanka, Sri Lanka.

Abstract

This study aims to investigate the extent to which the attitudes of stakeholders are changed about the regular classroom practices that have been transformed as Inclusive Education (IE) practices in the school system. The research design was a case study, and the research approach was qualitative. Five government schools in the Batticaloa district that practice IE were selected using a convenience sampling method. Five Assistant Directors of Special Education, five principals, five class teachers, and ten subject teachers were selected as participants, purposively. The interview schedules were administered to gather data from Assistant Directors of Special Education, principals, and class teachers. The focus group discussion schedule was utilized to collect data from subject teachers of inclusive classrooms. The observation schedule was utilized to collect data from selected schools. Thematic analysis was used to analyze qualitative data by coding and categorizing. Stakeholders have positive attitudes and practices in both the key practices of information provisions for IE and student interactions in IE. On the other hand, negative attitudes were observed among the stakeholders regarding the development of individual education programmes for students with special educational needs, and a policy for IE. Also, there are mixed attitudes towards the practice of physical features for IE among stakeholders. As a recommendation, awareness should be created about the importance of IE policy and individual education program at school level and zonal level. Additionally, awareness should be created regarding the importance of physical features in IE and the responsibilities of stakeholders.

Keywords: Inclusive Education, Special Educational Needs, stakeholder attitudes

*Contact: Mr. K. Ketheeswaran; email: kketh@ou.ac.lk
<https://orcid.org/0000-0001-7501-9273>

(Received 08 October 2024; Revised 01 January 2025; Accepted 05 January 2025) © OUSL



This article is published under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (CC-BY-SA). This license permits use, distribution and reproduction in any medium; provided it is licensed under the same terms and the original work is properly cited.

உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகள் தொடர்பாக பங்குதாரர்களின் மனப்பாங்கில் ஏற்படும் மாற்றங்கள்

ஆய்வுச் சுருக்கம்

சாதாரண பாடசாலை அமைப்பு உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளாக மாற்றமடைவது தொடர்பில் பங்குதாரர்களின் மனப்பாங்கு எந்தளவுக்கு மாற்றப்பட்டுள்ளது என்பதனை ஆராய்வதே இந்த ஆய்வின் நோக்கமாகும். இவ் ஆய்வானது விடய ஆய்வு வடிவமைப்பு மற்றும் பண்புசார் அணுகுமுறையையும் பின்பற்றி முன்னெடுக்கப்பட்டுள்ளது. மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ளடங்கற் கல்விமுறையைப் பின்பற்றும் ஐந்து சாதாரண பாடசாலைகள் வசதி மாதிரி முறை மூலம் தெரிவு செய்யப்பட்டன. ஐந்து விசேட கல்விக்கான உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள், ஐந்து அதிபர்கள், மற்றும் ஐந்து வகுப்பு ஆசிரியர்கள், 10 பாட ஆசிரியர்கள் பங்கேற்பாளர்களாகத் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர். நேர்காணல் அட்டவணைகள் விசேட கல்விக்கான உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள், அதிபர்கள், வகுப்பு ஆசிரியர்கள் ஆகியோர்களிடமிருந்து தரவைச் சேகரிக்க நிர்வகிக்கப்பட்டன. உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் பாட ஆசிரியர்களிடமிருந்து தரவுகளை சேகரிக்கக் குழுமியக் கலந்துரையாடல் அட்டவணை பயன்படுத்தப்பட்டது. குறியீடாக்கம், வகைப்படுத்துதல் மற்றும் கருப்பொருள் மூலம் தரவுகளைப் பகுப்பாய்வு செய்ய விவரணப் பகுப்பாய்வு முறை பயன்படுத்தப்பட்டது. கண்டுபிடிப்புக்களுக்கமைய உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள் மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்வியில் மாணவர்களின் இடைத்தொடர்புகள் ஆகிய இரு பிரதான நடைமுறைகளிலும் உள்ளடங்கற் கல்வியின் பங்குதாரர்கள் நேர் மனப்பாங்கினையும் நடைமுறைகளையும் கொண்டுள்ளார்கள். மறுபுறம் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்ட உருவாக்கம், மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள் தொடர்பில் பங்குதாரர்களிடையே எதிர்மறையான மனப்பாங்கும் நடைமுறைச் சவால்களும் காணப்படுகின்றன. மேலும், உள்ளடங்கற் கல்விக்கான பௌதீக அமைப்புகள் நடைமுறையை நோக்குமிடத்து கலந்த மனப்பாங்குகள் காணப்படுகின்றன. அந்தவகையில், உயர் அதிகாரிகள் மட்டத்தில் எதிர் மனப்பாங்கும் ஆசிரியர்கள் மத்தியில் நேர் மனப்பாங்கும் காணப்படுகின்றன. பரிந்துரைப்புக்களாக, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் அரசு பாடசாலைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கற் கல்விச் செயன்முறைகளை மேம்படுத்தும் வகையில் பாடசாலை மட்டத்திலும் வலய மட்டத்திலும் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கையின் முக்கியத்துவம் மற்றும் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் குறித்து விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்தல் வேண்டும். அத்துடன், உள்ளடங்கற் கல்வியில் பௌதீக அம்சங்களின் அவசியம் தொடர்பிலும் பங்குதாரர்களின் பொறுப்புக்கள் தொடர்பிலும் விழிப்புணர்வுகளை ஏற்படுத்தல் வேண்டும்.

கலைச் சொற்கள்: உள்ளடங்கற் கல்வி, பங்குதாரர்கள், விசேட கல்வித் தேவைகள்

அறிமுகம்

உள்ளடங்கற் கல்வி என்ற எண்ணக்கரு உலகில் கல்வித் துறையில் மிகவும் பிரபலமானதாக வளர்ந்துள்ளது. மேலும், இது உலகில் உள்ள அனைத்துக் குழந்தைகளுக்கும் கல்வியை வழங்குவதற்கான எல்லையை விஸ்தரிக்கும் எதிர்பார்ப்புடன் நடைமுறைப்படுத்துகிறது. உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறை விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கு ஒரு சிறந்த கொடையாக நோக்கப்படுகின்றது. மேலும், உள்ளடங்கற் கல்வி குழந்தைகளின் உரிமை, மாறாக அது சலுகையாகக் கருதப்படமுடியாது (Mag, Sinfield & Burns, 2017). மேலும், ஒவ்வொரு குழந்தையும் தனித்துவமானது மற்றும் வித்தியாசமானது என்பதால் வினைத்திறனான உள்ளடங்கற் கல்வி மிகவும் முக்கியமானது. குறிப்பாக, விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய குழந்தைகள் வெவ்வேறு திறன்களைக் கொண்டுள்ளனர்; வெவ்வேறு வழிகளில் மற்றும் வெவ்வேறு வேகங்களில் கற்றுக்கொள்கின்றார்கள். உலகெங்கிலும் உள்ள ஒவ்வொரு பாடசாலையிலும் சமூகத்திலும் உள்ளடங்கல், கற்றல், நட்பு மற்றும் தடையற்ற சூழல்கள் உருவாக்கப்பட வேண்டும், இதன் மூலம் அனைத்துக் குழந்தைகளும் அவர்களின் முழுக் கல்வி, சமூக, உணர்ச்சி மற்றும் உடல் திறன்களை உருவாக்க முடியும். ஒரு குழந்தையின் கல்வித் திறனை அவளது அல்லது அவரது சமூக, உணர்ச்சி மற்றும் உடல் திறன் ஆகியவற்றிலிருந்து தனித்தனியாக உருவாக்க முடியாது என்பதை நினைவில் கொள்வது அவசியம், ஏனெனில் அவை குழந்தையின் வளர்ச்சியின் ஒன்றோடொன்று சார்ந்த அம்சங்களாகும் (Haddad, 2009; Peters, 2003). எனவே, குடும்பத்திலிருந்து சமூகம் வரை சேர்ப்பது தொடங்கப்பட வேண்டும், மேலும் வழக்கமான கல்வி முறையில் விசேட கல்வித் தேவைகள் இல்லாத மாணவர்களுடன் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்கு கல்வி கற்பிக்க பாடசாலைகள் முக்கிய பங்கு வகிக்க வேண்டும்.

இந்நிலையில், விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கற் கல்வியில் பங்குதாரர்களான பெற்றோர்கள், சமூக அங்கத்தவர்கள், சகபாடிகள், குடும்ப உறுப்பினர்கள், பாடசாலை ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள் போன்றோரின் மனப்பாங்கு மையப்புள்ளியாகக் காணப்படுகின்றது.

ஆய்வுப் பிரச்சினை

மட்டக்களப்பு மாவட்டம் 30 வருட உள்நாட்டு யுத்தம் மற்றும் சனாமி, சூறாவளி, வெள்ளம் போன்ற இயற்கை அனர்த்தங்களினால் பாதிக்கப்பட்டது, இதன் விளைவாக அதிக வறுமை விகிதமும், அதிக ஊட்டச்சத்து குறைபாடும் காணப்படுகின்றது. குறிப்பாக மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் அதிகளவான விசேட தேவையுடைய சிறுவர்கள் வாழ்கின்றனர். சில ஆராய்ச்சி கண்டுபிடிப்புகள் மற்றும் ஆய்வாளர்களின் அனுபவத்தின்படி, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள சாதாரண பாடசாலைகள் உள்ளடங்கற் கல்வி முறையை நடைமுறைப்படுத்தினாலும், விசேட தேவைகளையுடைய மாணவர்கள் முறையான கல்வியைப் பெறுவதில் சவால்களை எதிர்கொள்கின்றனர் (Ketheeswaran, 2019). இப் பிரச்சினைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, இந்த ஆய்வு சாதாரண பாடசாலை அமைப்பு உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளாக மாற்றமடைவது தொடர்பில் பங்குதாரர்களின் மனப்பாங்கு எந்தளவுக்கு மாற்றப்பட்டுள்ளது என்பதை ஆராய்ந்து உள்ளடங்கற் கல்வியை மேம்படுத்தும் வகையில் இவ்வாய்வு முன்னெடுக்கப்பட்டது.

உள்ளடங்கற் கல்வி

உள்ளடங்கற் கல்வி என்பது அனைத்து மாணவர்களும் கலந்துகொள்வது மற்றும் அவர்களின் அருகிலுள்ள பாடசாலைகளினால் மாணவர்களின் வயதுக்கு ஏற்ப, வழக்கமான வகுப்புகளில் வரவேற்கப்படுவதுடன், பாடசாலையின் வாழ்க்கையின் அனைத்து அம்சங்களையும் கற்கவும்,

பங்களிக்கவும் மற்றும் பங்கேற்கவும் உதவுகிறது. உள்ளடங்கற் கல்வி என்பது எங்கள் பாடசாலைகள், வகுப்பறைகள், நிகழ்ச்சிகள் மற்றும் செயல்பாடுகளை எவ்வாறு உருவாக்கி வடிவமைக்கிறோம் என்பது பற்றியது, இதன் மூலம் அனைத்து மாணவர்களும் ஒன்றாகக் கற்கவும் பங்கேற்கவும் முடியும் (Nilholm, 2021).

இவ்வாய்வில், உள்ளடங்கற் கல்வி என்பது தகவல், பௌதீக அம்சங்கள், உள்ளடங்கற் கொள்கைகள், தனியாள் மையக் கல்வித் திட்டம், மாணவர் தொடர்புகள், பணியாளர்கள் மற்றும் வாண்மையாளர்களின் திறமைகள், வெளிப்புறத் தொடர்புகள், அடைவுகளின் மதிப்பீடு, பாடத்திட்டம் மற்றும் வழக்கமான அமைப்பில் அவர்களின் திறனை வளர்ப்பதற்கு விசேட தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்குக் கல்வி கற்பித்தல் உத்திகள் ஆகியவற்றின் செயல்பாடுகளுடன் உள்ளடங்கற் கல்வி முறையை நடைமுறைப்படுத்துவதாகும்.

நடைமுறைச் சவால்கள்

உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் உள்ள சிக்கல்கள் மற்றும் சவால்கள் பற்றிய சான்றுகள் உள்ளன. அதன்படி, சவால்களும் தடைகளும் நன்கு புரிந்து கொள்ளப்பட்டுள்ளன, மேலும் 21 ஆம் நூற்றாண்டின் முற்பகுதியில் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான ஒரு சில தடைகள் அறியப்பட்டன. இதற்கு மேலாக, நிபுணர்களின் கருத்துக்களும் ஆவணங்களும் உள்ளடங்கற் கல்வியில் உள்ள சிக்கல்கள் தொடர்பான தற்போதைய புரிதலை விளக்குவதாகக் காணப்படுகின்றது (Eleweke & Rodda, 2002; Mittler, 2012; Peters, 2003).

வெற்றிகரமான உள்ளடங்கற் கல்விச் செயல்பாடுகள் மற்றும் நடைமுறைகளுக்கு சர்வதேச அளவில் மிகவும் பொதுவான சவால்களாக கொள்கை மற்றும் சட்ட உதவிகள் இல்லாமை, போதிய பாடசாலை வளங்கள் மற்றும் வசதிகள் இல்லாமை, போதிய நிபுணத்துவம் வாய்ந்த பாடசாலை

வாண்மையாளர்கள் இல்லாமை, உள்ளடங்கற் சிந்தனை மற்றும் நுட்பங்களில் போதிய ஆசிரியர் பயிற்சியற்ற நிலை, செயற்திறனற்ற கல்வியியல் நுட்பங்கள், இறுக்கமான பாடத்திட்டம். இடமளித்தல், மாற்றியமைத்தல் அல்லது தனிப்பயனாக்கம், உதவியற்ற பாடசாலைகள், மற்றும் பிராந்தியத் தலைமைப் பாடசாலைகள் மற்றும் இயலாமை பற்றிய சமூக-கலாச்சார எதிர்மறையான மனப்பான்மை (Eide & Ingstad, 2011; Eleweke & Rodda, Johnstone & Chapman, 2009; Mittler, 2012; Peters, 2003; Rose, 2010; Schuelka, 2018; Yasunaga, 2014). இந்த முக்கிய சவால்கள் சர்வதேச அளவில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்துவதையும் விருத்திசெய்வதையும் கட்டுப்படுத்துகிறது.

விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் திறன்மிக்க உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் இலங்கைக்கு சிக்கல்கள் மற்றும் சவால்கள் உள்ளன என்பதற்கான சான்றுகள் உள்ளன. உள்ளடங்கல் வகுப்பறையில் (Alwis, 2012) அனைத்து மாணவர்களுக்கும் தகுந்த வழிமுறைகளை வழங்குதல், விசேட தேவையுடையோருக்கான வரையறுக்கப்பட்ட வளங்கள் மற்றும் வாய்ப்புகள் மற்றும் விசேட தேவையுடைய குழந்தைகளிடையே போதிய கல்வி வாய்ப்புகள் மற்றும் கிராமப்புறங்களில் பாடசாலைகளுக்குப் பிந்தைய சமூகப் பங்கேற்புக்கான தடைகள் (Higashida et al., 2016). சர்வதேச மற்றும் தேசிய அளவிலான ஆய்வு முடிவுகள் உலகளாவிய மற்றும் தேசிய மட்டத்தில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகள் தொடர்பான சவால்கள் மற்றும் சிக்கல்களை ஆராய்கின்றன.

கிழக்கு மாகாண கல்வித் திணைக்களத்தின் புள்ளிவிபரத் தரவுகளின்படி இலங்கையின் மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் 7248 மாற்றுத்திறனாளிகள் வாழ்கின்றனர். மேலும், சமூக-பொருளாதாரத்தின் முக்கிய குறிகாட்டிகள் வறுமை விகிதம் 19.4%, 10.99% குடும்பங்கள் ஊட்டச்சத்துக் குறைபாட்டால் பாதிக்கப்பட்டுள்ளனர் மற்றும் 27,706 பெண்கள் குடும்பத்தைத் தலைமை தாங்கி மட்டக்களப்பு

மாவட்டத்தில் வாழ்கின்றனர் (Guruge, et al, 2017). குறிப்பாக, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் மாற்றுத்திறனாளிகளின் எண்ணிக்கை அதிகரிப்பதற்கு மேற்கூறிய காரணிகள் பங்களிக்கின்றன. இதேவேளை, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள 174 அரசு பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளில் 247 விசேட கல்வித் தேவைகளுள்ள மாணவர்கள் கல்விகற்று வருகின்றார்கள். இந்தப் பின்னணியில் இவ்வாய்வு முன்னகர்த்தப்பட்டது.

ஆய்வு நோக்கம்

சாதாரண பாடசாலை அமைப்பு உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளாக மாற்றமடைவது தொடர்பில் பங்குதாரர்களின் மனப்பாங்கு எந்தளவுக்கு மாற்றப்பட்டுள்ளது என்பதனை ஆராய்வதே இந்த ஆய்வின் நோக்கமாகும்.

ஆய்வு முறையியல்

ஆய்வு அணுகுமுறையும் வடிவமைப்பும்

ஆய்வு அணுகுமுறையும் ஆய்வு வடிவமைப்பும் ஆய்வு முறையியலில் முக்கிய அம்சங்களாகக் காணப்படுகின்றன. அந்தவகையில், முழுமையான பண்புசார் அணுகுமுறை இவ்வாய்வினை முன்னெடுப்பதற்காகப் பின்பற்றப்பட்டது.

இந்த ஆய்வுக்கு பல்வகை விடய ஆய்வு வடிவமைப்பு தெரிவுசெய்யப்பட்டது. ஒரு குறிப்பிட்ட உண்மை உலக விஷயத்தைப் பற்றிய உறுதியான மற்றும் சூழ்நிலை தொடர்பான ஆழமான அறிவைப் பெற ஆராய்ச்சியாளர்கள் முற்படும் போது விடய ஆய்வு ஒரு பொருத்தமான ஆராய்ச்சி வடிவமைப்பாகக் காணப்படுகின்றது. மேலும் விடயம் தொடர்பான முக்கிய பண்புகள், விளக்கங்கள் மற்றும் தாக்கங்களை ஆராய விடய ஆய்வு அடிப்படையாக அமைகின்றது.

ஆய்வுக் குடித்தொகையும் மாதிரித் தெரிவும்

இலங்கையில் 4,431 அரசு பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி முறையில் உள்ளது. மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் அமைந்துள்ள அரசு பாடசாலைகளை உள்ளடக்கியதாக இந்த ஆய்வு மேற்கொள்ளப்பட்டது. இதன்படி, இந்த ஆய்வின் குடித்தொகையானது மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ளடங்கற் கல்வியை நடைமுறைப்படுத்தும் 174 அரசு பாடசாலைகள் காணப்படுகின்றன.

இந்நிலையினை விரிவாக நோக்குமிடத்து, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் ஐந்து கல்வி வலயங்கள் முறையே மட்டக்களப்பு மத்தி, மட்டக்களப்பு மேற்கு, மட்டக்களப்பு, கற்குடா மற்றும் பட்டிருப்பு ஆகியன காணப்படுகின்றன. அவற்றில் மட்டக்களப்பு மத்தி கல்வி வலயத்தினை நோக்குமிடத்து 76 பாடசாலைகளைக் கொண்டுள்ளது, அவற்றில் 31 பாடசாலைகள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை 52 விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களையும் 50 உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பாசிரியர்களையும் 232 உள்ளடங்கல் வகுப்பிற்கான பாட ஆசிரியர்களையும் கொண்டமைந்துள்ளன.

தொடர்ந்து மட்டக்களப்பு மேற்குக் கல்வி வலயத்தினை நோக்குமிடத்து 68 பாடசாலைகளைக் கொண்டுள்ளது, அவற்றில் 25 பாடசாலைகள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை 34 விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களையும் 29 உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பாசிரியர்களையும் 179 உள்ளடங்கல் வகுப்பிற்கான பாட ஆசிரியர்களையும் கொண்டமைந்துள்ளன.

மட்டக்களப்புக் கல்வி வலயத்தினை நோக்குமிடத்து 65 பாடசாலைகளைக் கொண்டுள்ளது, அவற்றில் 41 பாடசாலைகள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை 54 விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களையும் 51 உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பாசிரியர்களையும் 257 உள்ளடங்கல் வகுப்பிற்கான பாட ஆசிரியர்களையும் கொண்டமைந்துள்ளன.

மேலும், கற்குடா கல்வி வலயத்தினை நோக்குமிடத்து 83 பாடசாலைகளைக் கொண்டுள்ளது, அவற்றில் 49 பாடசாலைகள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை 72 விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களையும் 69 உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பாசிரியர்களையும் 302 உள்ளடங்கல் வகுப்பிற்கான பாட ஆசிரியர்களையும் கொண்டமைந்துள்ளன.

இறுதியாக, பட்டிருப்பு கல்வி வலயத்தினை நோக்குமிடத்து 69 பாடசாலைகளைக் கொண்டுள்ளது, அவற்றில் 28 பாடசாலைகள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளைக் கொண்டுள்ளன. அவை 35 விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களையும் 32 உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பாசிரியர்களையும் 186 உள்ளடங்கல் வகுப்பிற்கான பாட ஆசிரியர்களையும் கொண்டமைந்துள்ளன.

ஐந்து கல்வி வலயங்களும் தலா ஒரு விசேட கல்விக்கான உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளரையும் தலா ஒரு விசேட கல்விக்கான ஆசிரிய ஆலோசகரையும் கொண்டமைந்துள்ளமை குறிப்பிடத்தக்கது.

இதனடிப்படையில், ஐந்து கல்வி வலயங்களில் இருந்து தலா ஒரு உள்ளடங்கற் பாடசாலை வசதி மாதிரி முறையைப் பயன்படுத்தி தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டது. இந்த ஆய்வில் பங்கேற்பவர்களைத் தேர்ந்தெடுக்க நோக்க மாதிரி முறை பயன்படுத்தப்பட்டது. அந்தவகையில், தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட ஐந்து உள்ளடங்கற் பாடசாலைகளில் இருந்து ஒரு உள்ளடங்கல் வகுப்பறை தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டது.

தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட பாடசாலைகளிலிருந்து ஐந்து அதிபர்கள், வகுப்பாசிரியர்கள், இரண்டு பாட

ஆசிரியர்களும் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர். மேலும், ஐந்து கல்வி வலயங்களிலிருந்தும் ஐந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் நோக்க மாதிரி அடிப்படையில் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டனர்.

தரவு சேகரிப்புக் கருவிகள்

பாடசாலை அதிபர்கள், விசேட கல்விப் பணிப்பாளர்கள், உள்ளடங்கல் வகுப்பாசிரியர் மற்றும் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய பிள்ளைகளின் பெற்றோர்களிடமிரும் தரவுகளைச் சேகரிக்க தனித்தனியே நேர்காணல் படிவங்கள் தெரிவுசெய்யப்பட்டு விருத்தியாக்கப்பட்டன உள்ளடங்கல் வகுப்பறைப் பாட ஆசிரியர்களிடமிருந்து தரவுகளைப் பொற்றுக்கொள்ள குழுமியக் கலந்துரையாடற் படிவம் தெரிவுசெய்யப்பட்டு தயாரிக்கப்பட்டது.

அனைத்துத் தரவு சேகரிப்புச் செயன்முறைகளும் ஆய்வாளரினால் முன்னெடுக்கப்பட்டு தரவுகள் சேமிக்கப்பட்டது.

தரவு சேகரிப்புக் கருவிகளின் செவ்வைபார்ப்பு

விருத்திசெய்யப்படாத நேர்காணல் படிவமும் குழுமியக் கலந்துரையாடற் படிவமும் துறைசார் கலாநிதி ஒருவரிடமும் ஆய்வியல் சார் பேராசிரியர் ஒருவரிடமும் நிபுணர்களின் தரமறி முறையின் கீழ் செவ்வைபார்க்கப்பட்டன.

நம்பகத்தன்மை பேணல்

தரமான ஆய்வுகள் நம்பகமானதாக இருக்க வேண்டும். அந்தவகையில் ஆய்வின் நம்பகத்தன்மையை உறுதி செய்வதற்காக, ஆய்வாளர்கள் துல்லியம், நம்பகத்தன்மை போன்ற பல குறிகாட்டிகளைப் பயன்படுத்துகின்றனர் (Higashida, 2014). அதன்படி, ஆய்வின் நம்பகத்தன்மையை உறுதிப்படுத்த இந்த ஆய்வின் ஆராய்ச்சியாளர் நடவடிக்கை எடுத்துள்ளார். அந்தவகையில் தரவுகளின்

துல்லியத்தன்மை, உறுதிப்பாடு, மற்றும் நம்கம் போன்ற தன்மைகளை உறுதிசெய்ததன் மூலம் ஆய்வுத் தரவுகளின் நம்பகத்தன்மை பேணப்பட்டது.

தரவுப் பகுப்பாய்வு

சேகரிக்கப்பட்ட தரவுகள் குறியீடாக்கம் செய்யப்பட்டு பின்னர் குறியீடுகள் வகைப்படுத்தப்பட்டு, கருப்பொருட்கள் உருவாக்கப்பட்டன. தரவைப் பகுப்பாய்வு செய்ய விவரணப் பகுப்பாய்வு முறை பயன்படுத்தப்பட்டது.

ஆய்வொழுக்கம்

ஆய்வொழுக்கத்தைப் பேணும் வகையில் மாகாணக் கல்விப் பணிப்பாளரிடம் அனுமதிக்கடிதம் பெறப்பட்டது. மேலும் வலயக்கல்வி அதிகாரிகளிடமும் பாடசாலை அதிபர்களிடமும் அனுமதிக்கடிதம் பெறப்பட்டதுடன். தரவு சேகரிப்பின் முன்னர் ஒவ்வொரு பங்குதாரர்களிடமும் அனுமதி பெறப்பட்டதன் பின்னர் நேர்காணல்களும் குழுமியக் கலந்துரையாடல்களும் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

தரவு சேகரிக்கப்பட்டு பகுப்பாய்வின் போது பங்குபற்றுனரின் உண்மையான அடயாளங்களுக்குப் பதிலாக போலியான அடயாளங்கள் பயன்படுத்தப்பட்டன.

ஆய்வின் வரையறைகள்

ஆய்வானது மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் மாத்திரம் செய்யப்பட்டமையும் அங்கு காணப்பட்ட 174 உள்ளடங்கற் பாடசாலைகளில் ஐந்து (5) பாடசாலைகள் மாத்திரம் ஆய்வுக்காகத் தெரிவுசெய்யப்பட்டமையும் ஆய்வியல்சார் வரையறைகளாகக் காணப்படுகின்றன.

ஆய்வுப் பகுப்பாய்வும் கண்டுபிடிப்புக்களும் கலந்துரையாடல்களும்

சேகரிக்கப்பட்ட தரவுகள் பகுப்பாய்வு செய்யப்பட்டு கண்டுபிடிப்புக்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டு கலந்துரையாடல்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டது. பகுப்பாய்வின் போது தெரிவுசெய்யப்பட்ட ஐந்து பாடசாலைகளும் A, B, C, D, E எனப் பெயரிடப்பட்டன. அவ்வாறே தகவல் வழங்கிய பங்குபற்றுனரின் உண்மையான பெயர்களுக்குப் பதிலாக மாதிரிப் பெயர்கள் பயன்படுத்தப்பட்டன. அவை தொடர்பான விடயங்கள் பின்வரும் அட்டவணை - 1 இல் வழங்கப்பட்டுள்ளன.

அட்டவணை 1

பங்குபற்றுனர்களின் மாதிரிப் பெயர்களும் பாடசாலைகளுக்கான குறியீடுகளும்

பாடசாலைக மாதிரிப் பெயர்கள்							
ள் (விடயம்)	பாடசாலைகளின் வகைகள்	மாணவர்கள்	உதவிக் பணிப்பாளர்	கல்விப் பெயர்	அதிபரின் பெயர்	வகுப்பாசிரியரின் பெயர்	பாட ஆசிரியர்களின் பெயர்கள்
A	1AB	மாலா	அருள்	பாமினி	சந்திரிக்கா	(1) குகன் (2) ரோஜா	
B	வகை 1	பாலு	பாபு	குமார்	சாந்தி	(1) ஜோதி (2) ரதி	
C	1C	கோகிலா	குமாரி	கனா	ஜானு	(1) சிறி (2) நிசன்	
D	1C	குஸ்னா	அப்துல்லா	பதுருடன்	குஸன்	(1) பாத்திமா (2) முபாரக்	
E	வகை 1	அமல்	பார்வதி	குமலன்	சரஸ்வதி	(1) வள்ளி (2) கலா	

மேலும் தரவுப் பகுப்பாய்வானது உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள், உள்ளடங்கற் கல்விக்கான பௌதீக அம்சங்கள், உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள், தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள், மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்வியில் மாணவர்களின் இடைத்தொடர்புகள் ஆகிய உபதலைப்பின் கீழ் பகுப்பாய்வு முன்னெடுக்கப்பட்டது.

உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள்

உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள் இரண்டு வகைகளைக் கொண்டுள்ளது.

1. உள்ளடங்கற் கல்விக்கான நடைமுறைகள் தொடர்பாக பாடசாலை மற்றும் பங்குதாரர்களுக்கு இடையேயான தொடர்பு.
2. உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான பங்குதாரர்களுடனான ஒத்துழைப்பு.

அந்தவகையில், அனைத்து ஐந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் தமது கல்வி வலயத்தில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்குப் பாடசாலை மற்றும் பங்குதாரர்களுக்கு இடையேயான தொடர்பை மேம்படுத்துவதற்கான பணிகளை மேற்கொண்டுள்ளனர். அதன்படி, பாடசாலை A, C, D மற்றும் E ஆகியவற்றிலிருந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் பங்குதாரர்களுடன் தொடர்புகொள்ளக் கூட்டங்களை நடத்துகின்றனர். எடுத்துக்காட்டாக, உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர் பாடசாலை A இல் இருந்து அருள் குறிப்பிடதற்கமைய, "...மாதத்திற்கு ஒருமுறை கூட்டத்தை நடத்தி மாணவர்களுக்கு கிடைக்கும் சேவைகளைப் பெற்றுக்கொள்ள வலயத்துடன் பகிர்த்து கொள்ளவுவும், சேவைகளைப் பெற அதிகாரிகளுக்கு வழிகாட்டுகின்றேன்...". மேலும், அனைத்து ஐந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் அரசசார்பற்ற நிறுவனங்கள், காவல் துறைகள், சமூக உறுப்பினர்கள், மருத்துவர்கள், கல்வித் துறை மற்றும் பாடசாலைச் சமூகம் போன்ற பங்குதாரர்க்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கு ஒத்துழைத்துள்ளனர் அத்துடன் உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும்

ஒத்துழைப்பை மேம்படுத்த பல்வேறு பங்குதாரர்களுடன் இணைந்து செயல்படுகிறனர், பாபு பாடசாலை வலயம் B கூறியது, "...காவல் துறைகள், சமூக அமைப்புகள், தன்னார்வ தொண்டு நிறுவனங்கள், வலயக் கல்வித் துறை ஆகியன பாடசாலை உள்ளடங்கற் நடைமுறைகளுக்கு ஒத்துழைக்கின்றன..".

நான்கு பாடசாலை அதிபர்கள் (A, B, C & E) பங்குதாரர்களுடன் தொடர்பு கொண்டு உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்த விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்துகின்றார்கள். மேலும், அவர்கள் தங்கள் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்த பங்குதாரர்களுடன் இணைந்து பணியாற்றுகிறார்கள். உதாரணமாக, பாடசாலை C யிலிருந்து உதவிக்கல்விப் பணிப்பாளர் குமாரி குறிப்பிடுகிறார், "...இந்தப் பாடசாலையில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் நலனுக்காக வேஸ்ட் விஸன் மற்றும் சமூக உறுப்பினர்கள் எங்களுடன் இணைந்து பணியாற்றுகிறார்கள்...". பாடசாலை மற்றும் பங்குதாரர்களுக்கு இடையிலான தொடர்பு மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் பங்குதாரர்களுடனான ஒத்துழைப்பை அவர்கள் நேர்மறையாக உணர்ந்துள்ளனர் என்பதை இது காட்டுகிறது. மேலும், பெரும்பான்மை (நான்கு) அதிபர்களின் நேர்மறை கருத்துக்கள் அவர்களின் அறிவு மற்றும் அணுகுமுறைகளைக் காட்டுகிறது, இது தகவல் வழங்குவதன் மூலம் அவர்களின் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்துவதற்கும் உதவுகிறது. இருப்பினும், உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான பாடசாலை மற்றும் பங்குதாரர்களுக்கு இடையேயான தொடர்பு மற்றும் உள்ளடங்கற் நடைமுறைகளுக்கான பங்குதாரர்களின் ஒத்துழைப்பு குறித்து ஒரு பாடசாலை அதிபர் (D) எதிர்மறையான கருத்தைக் கொண்டிருந்தார். உதாரணமாக, பதுருதீன் குறிப்பிட்டார், "...இந்த சமூகம் பெண்களின் கல்விக்கு முன்னுரிமை அளிப்பதில்லை, எனவே பெற்றோர்கள் எங்களுடன் இணைந்து பணியாற்றுவதில் ஆர்வம் காட்டுவதில்லை..." மேலும் அவர் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய பெண் மாணவர்களின் கல்வி பற்றிய சமூகத்தின் போலியான சிந்தனைகளுக்கு முன்னுரிமை

அளிக்கிறார். பாடசாலையில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான தகவல் வழங்கல்களை மேம்படுத்துவதற்கு இது தடையாக இருக்கலாம்.

உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் ஐந்து வகுப்பாசிரியர்களும் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான தகவல்களை வழங்குவதில் சாதகமாக மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளார்கள். இரண்டு ஆசிரியர்கள் (பாடசாலை A & C) பெற்றோருடன் தொடர்பு கொண்டனர், மேலும் இரண்டு ஆசிரியர்கள் (பாடசாலை B & D) முந்தைய ஆசிரியர்களுடன் தொடர்பு கொண்டனர் மற்றும் ஒரு ஆசிரியர் (பாடசாலை E) பெற்றோர்கள் மற்றும் முந்தைய ஆசிரியர்களுடன் தொடர்பு கொண்டார். பாடசாலை E இன் வகுப்பு ஆசிரியை சரஸ்வதி குறிப்பிட்டுகையில், "...அமலுடன் உள்ளடங்கல் வகுப்பறையில் வேலை செய்வதற்காக முந்தைய வகுப்பு ஆசிரியர்களிடமும், அமலின் பெற்றோரான அனுலாவிடமும் நான் பேசி யோசனைகளைப் பெற்றேன்..." பாடசாலை B, C, மற்றும் E இன் உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்கள் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களின் பெற்றோருடன் பணிபுரிகின்றனர், உதாரணமாக, பாடசாலை D இன் உள்ளடங்கல் வகுப்பாசிரியர், "...நான் மாணவர் ஆலோசகர் ஆசிரியரிடமிருந்து ஆதரவைப் பெறுகிறேன், நாங்கள் குஸ்னாவை மேம்படுத்த ஒன்றாகச் செயல்படுகிறோம்..." என்று வெளிப்படுத்தினார். இப்பகுப்பாய்வின்படி, உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் அனைத்து ஐந்து வகுப்பு ஆசிரியர்களும் பங்குதாரர்களுடன் ஒத்துழைப்பதை இது சான்றளிக்கிறது. பங்குதாரர்கள் மற்றும் ஆசிரியர்களிடமிருந்து உள்ளடங்கற் கல்வி மீதான நேர்மறையான மனப்பாங்கும் அர்ப்பணிப்பும் பாடசாலைக்குள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்துகிறது என்பது உறுதிப்படுத்தப்பட்டுள்ளது.

உள்ளடங்கல் வகுப்பின் பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகள் தொடர்பில் நேர்மறையான மனப்பாங்கை 10 பங்குபற்றுணரில் எட்டு பங்குபற்றுணர்கள் (A, B, C & E பாடசாலை இருந்து) வெளிப்படுத்தினர். அதன்படி, அவர்கள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளை மேம்படுத்த

பெற்றோர்கள், வகுப்பு ஆசிரியர்கள், பிற பாட ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள், சமூக உறுப்பினர்கள் மற்றும் விசேட பாடசாலைகளுடன் தொடர்பு கொள்கிறார்கள். எடுத்துக்காட்டாக, பாட ஆசிரியை ரோஜா, "...புதிய ஆசிரியர்கள் வரும்போது மாலா பற்றிய எனது அனுபவங்களைப் பகிர்ந்து கொள்கிறேன்..." எனக்கூறினார். மேலும், மேற்கூறிய பாட ஆசிரியர்கள் அதிபர்கள், ஆசிரியர்கள், பெற்றோர்கள், சக மாணவர்கள் மற்றும் விசேட பாடசாலையுடன் ஒத்துழைக்கிறார்கள். எடுத்துக்காட்டாக, கலா பாட ஆசிரியர் பாடசாலை E குறிப்பிடுகையில், "...அமலின் தாய் அனுலா ஒரு ஆசிரியர் மற்றும் அமலை மேம்படுத்த என்னுடன் இணைந்து பணியாற்றுகிறார்...". இது உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான தகவல் வழங்கல்களை மேம்படுத்துவதற்கு பாட ஆசிரியர்களின் நேர் மனப்பாங்கினைக் காட்டுகிறது மற்றும் விசேட தேவைகளை உடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளை மேம்படுத்துவதற்கு இது துணைபுரிகிறது.

மறுபுறம், இரண்டு பாட ஆசிரியர்கள் ஒரே பாடசாலையில் இருந்து உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கு தகவல் வழங்குவது தொடர்பில் எதிர்மறையாக உணர்ந்தனர். உதாரணமாக, பாட ஆசிரியர் பாடசாலை D இல் இருந்து பாத்திமா, "...விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் பெற்றோருடன் தொடர்புகொள்வது கடினம்..." என்று குறிப்பிட்டார், மேலும் இது அவர் குஸ்னாவின் பெற்றோருடன் தொடர்புகொள்வதற்கு எந்த நடவடிக்கையும் எடுக்கவில்லை, அதன் பிறகு தொடர்பு கொள்ள வேண்டிய அவசியத்தை புறக்கணித்தார். மேலும், பாடசாலை D இன் பாட ஆசிரியர் முபாரக், "...குஸ்னாவின் தாயார் உணர்ச்சி ரீதியாக தகுதியற்றவர், அதனால் நாங்கள் அவருடன் வேலை செய்ய முடியாது..." என்று கூறினார். குஸ்னாவின் பெற்றோருக்கு அவள் உணர்ச்சி ரீதியில் தகுதியற்றவள் என்று சுட்டிக்காட்டி தண்டிக்க முயற்சிக்கிறார் என்பதை இது அம்பலப்படுத்துகிறது. உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான தகவல்களை வழங்குவதில் பாட ஆசிரியர்களுக்கு நேர்மறையான மனப்பாங்கு இல்லை என்பதை இது உறுதிப்படுத்துகிறது.

தொகுப்பாக, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயங்களில் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான தகவல்களின் ஏற்பாடுகள் தொடர்பில் அனைத்து ஐந்து உதவிக்கல்விப் பணிப்பாளர்களும் நேர் மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளார்கள். மேலும், நான்கு அதிபர்கள் தங்கள் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் பற்றிய தகவல்களை வழங்குவது குறித்து நேர்மறையான மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர், உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் அனைத்து ஐந்து வகுப்பு ஆசிரியர்களும் வகுப்பறை மற்றும் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் பற்றிய தகவல்களை வழங்குவதில் நேர்மறையான மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர் மற்றும் எட்டு பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளின் தகவல்களின் விதிகள் பற்றிய நேர்மறையான மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளார்கள். இந்நிலை, உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் பற்றிய தகவல்களை வழங்குவதில் ஆசிரியர்கள், அதிபர்கள் மற்றும் உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களின் நேர் மனப்பாங்கு அவர்களின் அறிவு மற்றும் அணுகுமுறைகளைக் காட்டுகிறது மற்றும் மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயங்களில் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளை மேம்படுத்துவதற்கு இது துணைபுரியலாம். Bouillet (2013) நடத்திய ஆய்வில், குரோஸ்டிய பாடசாலைகளில் தகவல் தொடர்பு மற்றும் ஒத்துழைப்பு நன்கு ஒழுங்கமைக்கப்படவில்லை மற்றும் வரையறுக்கப்படவில்லை, மேலும் இந்தக் கண்டுபிடிப்பு தற்போதைய ஆய்வுடன் முரண்படுகிறது. குரோஸ்டி பாடசாலை உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளின் தகவல் தொடர்பு மற்றும் ஒத்துழைப்பு குறித்த பாடசாலைகளில் சமூகத்தின் நேர் மனப்பாங்கு இல்லாததால் இந்நிலை ஏற்பட்டிருக்கலாம். மேலும், உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான தகவல்களின் ஏற்பாடுகள் பற்றிய நேர் மனப்பாங்கு பங்குதாரர்களின் விழிப்புணர்வை உறுதிசெய்து மட்டக்களப்பு அரசு பாடசாலைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களின் உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகள் தொடர்பாக அவர்களின் சிறப்பான பங்காற்றலுக்கு உதவலாம்.

இருப்பினும், ஒரு பாடசாலை மற்றும் இரண்டு பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் பற்றிய தகவல்களை வழங்குவது பற்றி எதிர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளமை குறித்த பாடசாலையின் உள்ளடங்கற் கல்விச் செயற்பாடுகளில் பாதகமான விளைவினை ஏற்படுத்தலாம்.

உள்ளடங்கற் கல்விக்கான பௌதீக அம்சங்கள்

உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான பௌதீக அம்சங்களின் கீழ் இரு பிரதான விடயங்கள் உள்ளடங்குகின்றன.

1. விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கான பாதுகாப்பான சூழல்
2. மாணவர்களுக்கு அணுகக்கூடிய சூழல்கள்

இதில் உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் உள்ள பாடசாலை அதிபர்களின் கருத்துக்கள் ஆராயப்படுகின்றன. அதன்படி, அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் அனைத்து அதிபர்களும் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்குப் பாதுகாப்பான சூழல் மற்றும் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயத்தில் அணுகக்கூடிய சூழல் குறித்து எதிர்மறையாகப் பதிலளித்துள்ளனர். பொதுவாக, பாதுகாப்பான மற்றும் அணுகக்கூடிய சூழலை உருவாக்குவது கடினம் என்றும் பாடசாலை கட்டிடங்களை வடிவமைக்கப் பொறுப்பான அதிகாரிகள் இருப்பதாகவும் அவர்கள் தெரிவித்தனர். உதாரணமாக, பாடசாலை B யைச் சேர்ந்த பாபு, "...கட்டிடங்கள் பொறியாளர்களால் வடிவமைக்கப்படுவதால், பாதுகாப்பான சூழலைப் பற்றி என்னால் எதுவும் செய்ய முடியாது..." என்று கூறினார், மேலும் பாடசாலை A யைச் சேர்ந்த பாமினி குறிப்பிடுகையில், "...பாதுகாப்பான சூழலை உருவாக்குவது நம் கையில் இல்லை...", பொறுப்பு வாய்ந்த அதிகாரிகள் தங்கள் பங்கை ஆற்ற வேண்டும் என்பதை இந்த அறிக்கைகள் காட்டுகின்றன. எவ்வாறாயினும், உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் அதிபர்களும் பாடசாலைச் சூழலின் வளர்ச்சியில் ஒரு குறிப்பிட்ட பங்கை வகிக்க வேண்டும்.

உள்ளடங்கற் பாடசாலைகளின் பாதுகாப்பான மற்றும் அணுகக்கூடிய சூழலை வளர்ப்பதில் உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் அதிபர்கள் தங்கள் பங்கை அறிந்திருக்கவில்லை என்பதை இந்தப் பதில்கள் உறுதி செய்தன. பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயங்களில் பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் எதிரான மனப்பாங்கினை வெளிப்படுத்துகின்றது.

மேலும், நான்கு உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்கள் (பாடசாலைகள் A, C, D & E) தங்கள் பதில்களை வெளிப்படுத்தினர், உள்ளடங்கல் வகுப்பறையில் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்கள் வகுப்பறை மற்றும் பாடசாலைச் சூழலில் பாதுகாப்பாக உணர்கிறார்கள் மற்றும் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்கள் விடயங்களை மற்றும் வகுப்பறை மற்றும் பாடசாலைச் சூழலில் உள்ள இடங்களை அணுகுவதில் சவால்களை எதிர்கொள்ளவில்லை என்பது புலப்படுகின்றது. எடுத்துக்காட்டாக, பாடசாலை C யைச் சேர்ந்த ஜானு குறிப்பிடுகையில், "...கோகிலாவுக்கு ஓரளவு செவித்திறன் குறைபாடு உள்ளது, இருப்பினும் அவர் இயக்கத்தில் எந்தச் சவாலையும் உணரவில்லை...". இக்கூற்று விசேட தேவைகளுடனான மாணவரின் பாதுகாப்பான சூழலை உறுதிப்படுத்துகிறது. மேலும், பெரும்பான்மையான (நான்கு) வகுப்பு ஆசிரியர்கள், விசேட தேவைகளுள்ள மாணவர்களுக்குப் பாதுகாப்பான சூழலையும், உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளுடைய மாணவர்களுக்கு அணுகக்கூடிய சூழலையும் சாதகமாக உணர்ந்துள்ளனர். மேலும், பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான பாதுகாப்பான மற்றும் அணுகக்கூடிய பௌதீக அம்சங்களை இது உறுதிப்படுத்தியது. இருப்பினும், உள்ளடங்கற் கல்வி வகுப்பு ஆசிரியர் (பாடசாலை - B) விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்குப் பாதுகாப்பான சூழலையும், உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கு அணுகக்கூடிய சூழலையும் எதிர்மறையாக உணர்ந்தார். உதாரணமாக, சாந்தி, "...பாலு வகுப்பறையில் இயக்கத்தில் மாற்றங்களை எதிர்கொள்கிறார், அது அணுகலைப் பெறுவதில் ஒரு தடையாக இருக்கிறது..." என்று கூறினார், மேலும் இந்தக் கூற்று

பாடசாலையின் அணுகக்கூடிய சூழலைப் பற்றிய அவரது எதிர்மறையான மனப்பாங்கை உறுதி செய்கிறது மற்றும் இந்நிலை தடையாக அமையலாம். பாடசாலையில் பாலுவின் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள். மேலும், மாணவர் விசேட கல்வித் தேவையுள்ள பிள்ளைகளின் இயலாமையின் வகை மற்றும் இயலாமையின் தீவிரத்தன்மை உள்ளடங்கற் கல்வியின் நடைமுறைகளுக்கான அணுகளவு நிலைக்கு ஏற்ப உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்களின் மனப்பாங்கைப் பாதிக்கலாம்.

உள்ளடங்கல் வகுப்பறையின் எட்டு பாட ஆசிரியர்கள் (பாடசாலை A, C, D & E), விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்கள் வகுப்பறையிலும் பாடசாலைச் சூழலிலும் பாதுகாப்பாக உள்ளனர் மற்றும் பொருட்களையும் இடங்களையும் அடைவதில் சவால்களை எதிர்கொள்ளவில்லை என்று பதிலளித்தனர். உதாரணமாக, ரோஜா பாடசாலை A கூறியதாவது, "...மாலா வழக்கமான வகுப்பறையில் சில சமயங்களில் அவளுக்கு இடங்களை அடைய உதவி தேவைப்படுகின்றது..." மற்றும் பாடசாலை E யிலிருந்து கலா, "...அமல் இந்தச் சூழலில் வசதியாக இருப்பதாகவும், பாடசாலைச் சூழலில் அவர் மகிழ்ச்சியாக இருப்பதாகவும் நான் நினைக்கிறேன்..." என்று தெரிவித்தார். உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் பெரும்பான்மையான (நான்கு) பாட ஆசிரியர்கள், விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்குப் பாதுகாப்பான சூழலையும் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளுடைய மாணவர்களுக்கு அணுகக்கூடிய சூழலையும் சாதகமாக உணர்ந்துள்ளனர். இருப்பினும், உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர் (பாடசாலை B) விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்குப் பாதுகாப்பான சூழலையும், உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கு அணுகக்கூடிய சூழலையும் எதிர்மறையாக உணர்ந்தார். உதாரணமாக, ரதி, "...பாலுவுக்கு அடிக்கடி சிறுநீர் கழிக்க வேண்டும், ஆனால் அவர் கழிவறைக்கு வெகுதூரம் நடக்க வேண்டும், அது அவருக்கு ஒரு சவாலாக இருக்கிறது..." என்று கூறினார், மேலும், இது அவர்களின் பௌதீக அம்சத்தைப் பற்றிய எதிர்மறையான கருத்தை உறுதிப்படுத்துகிறது. மேலும், கண்டுபிடிப்புகள் விசேட கல்வித்

தேவைகளின் தன்மை, இயலாமையின் வகை மற்றும் இயலாமையின் தீவிரம் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் தொடர்பில் வகுப்பு ஆசிரியர்களின் மனப்பாங்கைப் பாதிக்கலாம்.

பகுப்பாய்வின் அடிப்படையில், அனைத்து ஐந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் ஐந்து உள்ளடங்கல் பாடசாலை அதிபர்களும் கல்வி வலயங்களிலும் பாடசாலைகளிலும் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் எதிர் மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர். இந்நிலை, பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கு இடையூறாகவும் அமையலாம். இருப்பினும், உள்ளடங்கல் வகுப்பறையின் நான்கு வகுப்பு ஆசிரியர்கள் மற்றும் எட்டு பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளின் பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் நேர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளார்கள். மறுபுறம், உள்ளடங்கல் வகுப்பறையின் ஒரு உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர் மற்றும் இரண்டு பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளின் பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் எதிர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளார்கள். இந்தக் கண்டுபிடிப்புகள், அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் மற்றும் ஐந்து அதிபர்களும் உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் எதிர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளார்கள் என்பதைக் காட்டுகிறது. இதற்கிடையில், பெரும்பாலான ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளின் பௌதீக அம்சங்கள் தொடர்பில் நேர் மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர். உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்கான பௌதீக அம்சங்கள் குறித்து உள்ளடங்கல் கல்வி நிர்வாகிகள் மற்றும் வகுப்பறை ஆசிரியர்களின் மனப்பாங்குகளில் முரண்பாடுகள் இருப்பதை இது உறுதிப்படுத்துகிறது. Ackah-Jnr மற்றும் Danso (2019) நடத்திய ஆய்வில், வகுப்பறைகள் மற்றும் கட்டிடங்களில் பயனுள்ள பௌதீக மற்றும் செயற்கை வெளிச்சம், வசதிகளை மாற்றியமைத்தல் மற்றும் பாடசாலைகளின் பௌதீக நிலப்பரப்பின் மறுவடிவமைப்பு, பாதுகாப்பு மற்றும் அணுகல் மற்றும் பயன்பாட்டை மேம்படுத்துவதற்கு நல்ல கட்டிடக்கலை வடிவமைப்புகளின் அவசியத்தை கண்டறிந்துள்ளது. உள்ளடங்கல் பாடசாலைகளில் உள்ள

அனைத்து மாணவர்களுக்கும் பாதுகாப்பான மற்றும் அணுகக்கூடிய சூழலின் முக்கியத்துவத்தை இந்தக் கண்டுபிடிப்பு உறுதிப்படுத்துகிறது. எனவே, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்திலுள்ள அரசு பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் உள்ள பௌதீக அம்சங்களைப் பற்றிய தமது நேர்மறை மனப்பாங்கினை அனைத்து பங்குதாரர்களும் மேம்படுத்த வேண்டும்.

உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள்

உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள் என்ற அமைப்பின் கீழ்,

1. பாடசாலை மட்டத்திலான கொள்கைகள்
2. தேசிய மட்டத்திலான கொள்கைகள் என இரு பிரதான விடயங்கள் பகுப்பாய்வு செய்யப்படுகின்றன.

அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் அனைத்து அதிபர்களும் தங்கள் வலயங்கள் மற்றும் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான உள்ளடங்கற் பாடசாலைக் கொள்கைகள் குறித்து எதிர்மறையான எண்ணக்கருவையே கொண்டுள்ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, பாடசாலை Dயைச் சேர்ந்த அப்துல்லா, "... விசேட கல்வித் தேவைகளைக் கொண்ட மாணவர்களின் கல்விக்கு ஏற்ப எங்கள் கல்வி வலயத்திற்கான ஒரு குறிப்பிட்ட கொள்கை எங்களிடம் இல்லை..." என்று கூறினார், மேலும் இது உள்ளடங்கற் பாடசாலைக் கொள்கைகளின் மீதான எதிரான மனப்பாங்கை உறுதிப்படுத்துகிறது. இந்நிலை பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கு சவாலானதாக அமையலாம்.

உள்ளடங்கற் பாடசாலைக் கொள்கைகள் தொடர்பில் உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்கள் மற்றும் பாட ஆசிரியர்களின் கருத்துக்கள் விளக்கப்படுகின்றது. அதன்படி, அனைத்து உள்ளடங்கல் வகுப்பறை ஆசிரியர்களும் மற்றும் உள்ளடங்கல் வகுப்பறையின் அனைத்து பாட ஆசிரியர்களும்

உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான உள்ளடங்கற் பாடசாலைக் கொள்கை நடைமுறை தொடர்பில் எதிர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளார்கள். உதாரணமாக, பாடசாலை C யிலிருந்து ஜானு, "...உள்ளடங்கற் கொள்கை பற்றி எனக்கு எந்த யோசனையும் இல்லை..." மற்றும் பாடசாலை E இலிருந்து வள்ளி, "...விசேட கல்விக் கொள்கைகள் பற்றி நான் கற்றுக்கொள்ளவில்லை..." என்று கூறினார், மேலும் இது உள்ளடங்கற் பாடசாலை தொடர்பாக ஆசிரியர்களின் போதிய மனப்பாங்கின்மையைக் காட்டுகிறது. மேலும், இந்நிலை பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்குச் சவாலாக அமையலாம்.

மொத்தமாக, அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் உள்ளடங்கற் பாடசாலைகளின் அதிபர்கள், உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்கள் மற்றும் பாட ஆசிரியர்கள் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயங்களில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான கொள்கைகள் குறித்து எதிர்மறையான மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர். Ireri et al., (2020) ஆகியோரால் நடத்தப்பட்ட சமீபத்திய ஆய்வு, சிறப்பான உள்ளடங்கற் கல்விச் செயற்படுத்துவதற்குத் தடையாக இருக்கும் பௌதீகத் தடைகளைக் கடக்க, உள்ளடங்கற் கொள்கைகள் அவசியம் என்பதை வெளிப்படுத்தியது. மேலும், இது உள்ளடங்கற் கல்வியைச் நடைமுறைகளுக்கான உள்ளடங்கற் கொள்கைகளின் அவசியத்தை உறுதிப்படுத்துகிறது. எனவே, மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் அரசு பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வியை நடைமுறைப்படுத்துவதற்கான உள்ளடங்கற் கொள்கையின் மீது பங்குதாரர்கள் நேர்மறையான மனப்பாங்கினை விருத்தியாக்க வேண்டும்.

தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள்

தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டம் இரண்டு வகைகளாக நோக்கப்படுகின்றது.

1. விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டம்

2. விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழு.

அந்தவகையில், அனைத்து உதவிக் கல்விப் பிணிப்பாளர்கள் மற்றும் அனைத்துப் பாடசாலை அதிபர்களும் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டம் மற்றும் தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழு பற்றி எதிர்மறையான மனப்பாங்கினைக் கொண்டுள்ளனர். விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்கு அவர்களின் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயத்தில் உள்ள உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்ட நடைமுறைகள் தொடர்பில் வெளிப்படுத்தியுள்ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, பாடசாலை A யின் அருள், "...தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் அவர்களின் கல்வி வலயத்தில் நடைமுறையில் இல்லை..." என்று கூறினார், மேலும் பாடசாலை D லிருந்து பதுருதின் குறிப்பிட்டார், "...தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் அவர்களின் கல்வி வலயத்தில் நடைமுறையில் இல்லை...". இந்நிலை, உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டம் மற்றும் தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழுவுடன் தொடர்புடைய உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் அதிபர்களின் அர்ப்பணிப்பு சார் நிலையையும் மனப்பாங்கையும் தெளிவுபடுத்துகின்றது.

அனைத்து ஐந்து உள்ளடங்கல் வகுப்பறை ஆசிரியர்களும் விசேட கல்வித் தேவைகள் உள்ள மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டத்தை எதிர்மறையாக உணர்ந்தனர், விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்குத் தங்கள் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்ட நடைமுறைகள் தொடர்பில் பின்வருமாறு குறிப்பிட்டார்கள். உதாரணமாக, பாடசாலை D யிலிருந்து ஹசன் குறிப்பிடுகையில், "...பாடசாலையில் குஸ்னாவின் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் பற்றி எனக்குத்

தெரியாது..." மற்றும் "... தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழு பாடசாலையில் இல்லை...".

தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டம் மற்றும் தனியாள் மையக் கல்வித் நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழு பற்றிய மனப்பாங்கு அவர்களுக்கு இல்லை என்பதை இது காட்டுகிறது.

மேலும், உள்ளடங்கல் வகுப்பறையின் அனைத்து பாட ஆசிரியர்களும் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் மற்றும் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழுவை தங்கள் பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டத்தினை எதிர்மறையாக உணர்ந்தனர். எடுத்துக்காட்டாக, பாடசாலை E இலிருந்து வள்ளி, "... அமல் போன்ற மாணவர்களுக்குத் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் தேவையற்றது..." என்று கூறினார், மேலும் பாடசாலை B யிலிருந்து ஜோதி, "... விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் பற்றி எனக்கு எந்த யோசனையும் இல்லை..." என்று குறிப்பிட்டார். உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளில் தனியாள் மையக் கல்வித் திட்டம் பற்றிய அறிவும் விழிப்புணர்வும் ஆசிரியர்களுக்கு இல்லை என்பதை மேலே குறிப்பிட்ட பதில்கள் காட்டுகின்றன.

ஒட்டுமொத்தமாக, அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும், உள்ளடங்கல் பாடசாலைகளின் அதிபர்கள் மற்றும் உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்கள் மற்றும் பாட ஆசிரியர்கள் பாடசாலை உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளுக்கு விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கு தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் தொடர்பில் எதிர்மறையான கருத்தைக் கொண்டுள்ளனர்.

இருப்பினும், திமோதி (Timothy) மற்றும் அக்பெனியேகா (Agbenyega, 2018) நடத்திய ஆய்வில், மாணவர்களின் கற்றல் தேவைகளைத் தொடர்புகொள்வதற்கான வழிமுறைகளை வழங்கும் திட்ட ஆவணங்களாக தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் பாடசாலைத் தலைவர்களால் பயன்படுத்தப்படுகின்றன என்பது தெரியவந்துள்ளது. தனியாள் மையக் கல்வித் திட்டங்களை

உருவாக்கும் போது பாடசாலைத் தலைவர்கள் சக ஊழியர்களிடையே ஒத்துழைப்பையும் ஆலோசனையையும் ஊக்குவித்தனர். இந்தக் கண்டுபிடிப்பு உள்ளடங்கல் நடைமுறைகள் பற்றிய பங்குதாரர்களின் நேர்மறையான கருத்தை உறுதிப்படுத்துகிறது, மேலும் இது தற்போதைய ஆய்வின் கண்டுபிடிப்புகளுடன் முரண்பாடுகளைக் கொண்டுள்ளது, மேலும் இது மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் பாடசாலைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்ட நடைமுறைகள் குறித்து பங்குதாரர்களுக்கு விழிப்புணர்வு இல்லாததாக இருக்கலாம். இருப்பினும், Kovač-Cerović மற்றும் பலர் (2016) நடாத்தித்திய ஆகியோரால் நடத்தப்பட்ட மற்றொரு ஆய்வில், தனியாள் மையக் கல்வித் திட்டங்களின் அறிமுகம் பாடசாலைகள் மற்றும் ஆசிரியர்களின் “பாரம்பரிய பழக்கவழக்கங்களுக்கு” இடையே பல முரண்பாடுகளை உருவாக்கியுள்ளது, மேலும் இது அவர்களின் எதிர்மறையான மனப்பாங்கின் வெளிப்பாட்டை உறுதி செய்கிறது. இந்தக் கண்டுபிடிப்பு தற்போதைய ஆய்வுடன் ஒற்றுமையைக் கொண்டுள்ளது. எனவே, பங்குதாரர்கள் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டத்தைப் பின்பற்றுவதில் உள்ள சவால்களைக் கடக்க வேண்டும். விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் மற்றும் உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டக் குழு தொடர்பான பங்குதாரர்களின் எதிர்மறையான மனப்பாங்கு மட்டக்களப்பு மாவட்ட அரசு பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளுக்குச் சவாலாக இருக்கும்.

உள்ளடங்கல் கல்வியில் மாணவர்களின் இடைத்தொடர்புகள்

உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர் இடைத் தொடர்புகள் இரண்டு வகைகளைக் கொண்டுள்ளது,

1. உள்ளடங்கல் கல்வி நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் சகபாடித் தொடர்பு.

2. உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்-ஆசிரியர் தொடர்பு.

அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும் அதிபர்களும் பாடசாலைகள் மற்றும் கல்வி வலயங்களில் சகபாடிகளின் தொடர்பு பற்றி நேர்மறையான கருத்துக்களைக் கொண்டுள்ளனர். எடுத்துக்காட்டாக, பாடசாலை E இருந்து பார்வதி குறிப்பிடுகையில், “...உடல் ஊனமுற்ற ஒரு மாணவருக்கு வகுப்பு ஒன்றில் இடமளிக்கும் போது நடக்க முடியவில்லை, அவர் படிப்படியாக முன்னேறி இன்று நன்றாக நடக்கிறார், ஏனெனில் அவருக்கு சகாக்கள் அளித்த ஆதரவின் காரணமா..” மற்றும் மேலும் இது விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் குறைபாடுகளின் அளவைக் குறைப்பதற்கான சகபாடித் தொடர்பு ஆதரவைக் காட்டுகிறது. மேலும், பாடசாலை B யில் இருந்து அதிபர் குமார், “...சகாக்களின் தொடர்பு மற்றும் ஆசிரியர் - மாணவர்கள் இந்தப் பாடசாலையில் நட்புச் சூழலை உருவாக்குகிறார்கள்..” என்றார். மேலும் பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் ஒரு நட்பு சூழலை உருவாக்க சகபாடித் தொடர்பு ஆதரவை வெளிப்படுத்துகிறது.

அனைத்து ஐந்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் மற்றும் அதிபர்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்-ஆசிரியர் தொடர்புகளை சாதகமாக உணர்ந்தனர். உதாரணமாக, D யில் இருந்து அப்துல்லா குறிப்பிடுகிறார், “... சந்திப்பின் போது ஆசிரியர்-மாணவர் தொடர்புகளின் முக்கியத்துவத்தை நான் எடுத்துரைக்கிறேன்..” மேலும் பாடசாலை E இன் அதிபர் கூறினார், “...உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறையில் மாணவர்- ஆசிரியர் தொடர்பு விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களுக்கு வசதியான சூழலை உருவாக்குகிறது..”. இது உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளரின் கருத்தை மேலும் உறுதிப்படுத்துகிறது.

உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்- ஆசிரியர் தொடர்பு பற்றி அதிபர்கள் நேர்மறையான மனப்பாங்கைக் கொண்டுள்ளனர். இந்த பகுப்பாய்வு, உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்களின் இடைத் தொடர்பு குறித்த நேர்மறையான உணர்வைக் காட்டுகிறது. மேலும், அவர்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகள் உடைய மாணவர்களின் கல்வி மற்றும் சமூக செயல்பாடுகளை மேம்படுத்த உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர் தொடர்புகளைப் பயன்படுத்தலாம்.

உள்ளடங்கல் வகுப்பறைகளின் ஐந்து வகுப்பு ஆசிரியர்களும் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர் தொடர்புகளை நேர்மறையாக உணர்ந்தனர். சான்றாக, பாடசாலை வகுப்பு ஆசிரியை சாந்தி, உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் கற்பித்தல்-கற்றலை ஆதரிக்கிறார். எடுத்துக்காட்டாக, ஆசிரியர் பாடசாலை E "... எனது கற்பிதலுக்கு உதவ நான் சகபாடித் தொடர்புகளை மேம்படுத்துகிறேன்...". மேலும், மாணவர் ஆசிரியர் தொடர்பு, விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கலுக்கு உதவுகின்றது. உதாரணமாக, வகுப்பு ஆசிரியர் பாடசாலை A இல் இருந்து சந்திரிகா, "... எனக்கு மாலாவுடன் நல்ல உறவு இருக்கிறது, மேலும் அது அவளை இந்த வகுப்பறையில் உள்ளடக்க உதவுகின்றது..." இது வகுப்பு ஆசிரியர்களின் உள்ளடங்கற் கல்விக்கு உதவுகின்றது என்பதை உறுதிப்படுத்துகிறது. இந்நிலை உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்களின் தொடர்பு பற்றிய நேர்மறையான மனப்பாங்கினை வெளிப்படுத்திகின்றது.

அனைத்து 10 பாட ஆசிரியர்களும் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்களின் தொடர்பு தொடர்பாக நேர்மறையான கருத்தைக் கொண்டுள்ளனர். அதன்படி, பாடசாலை D மற்றும் B இலிருந்து பாட ஆசிரியர்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களின் கல்வி மற்றும் சமூக சாதனைகளுக்கு சகபாடித் தொடர்புக்கான ஆதரவை வெளிப்படுத்தினர். உதாரணமாக, பாடசாலை D இல் இருந்து பாட ஆசிரியர் ஜோதி, "... விசேட

கல்வித் தேவைகள் உடைய மாணவர்களின் கல்விச் செயல்பாடுகளை மேம்படுத்த சகபாடித் தொடர்பு உதவுகின்றது..." என்று கூறினார். மேலும், ஆசிரியர் - மாணவர் தொடர்புகளின் முக்கியத்துவம் மற்றும் நன்மைகள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறையில் அனைத்து பாட ஆசிரியர்களாலும் வெளிப்படுத்தப்பட்டது. உதாரணமாக, பாட ஆசிரியர் முபாரக் கூறினார், "...ஆசிரியர் விசேட கல்வித் தேவைகளைக் கொண்டுள்ள மாணவர்களுடன் நல்ல உறவைக் கொண்டிருக்க வேண்டும்..". பாட ஆசிரியர்களின் பதில்கள் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்களின் தொடர்பு பற்றிய நேர்மறையான கருத்தை உறுதிப்படுத்தியது, மேலும், உள்ளடங்கல் நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளை உடைய மாணவர்களின் கல்வி மற்றும் சமூக செயல்பாடுகளை மேம்படுத்துவதற்கு இது உதவும்.

ஒட்டுமொத்தமாக, அனைத்து உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்களும், உள்ளடங்கற் பாடசாலை அதிபர்களும், உள்ளடங்கல் வகுப்பு ஆசிரியர்களும் பாட ஆசிரியர்களும் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர்களின் தொடர்புகளை நேர்மறையாக உணர்ந்தனர். உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர் தொடர்புகளை மேம்படுத்துவதற்கான அனைத்துப் பங்குதாரர்களினதும் அறிவு, திறன்கள் மற்றும் மனப்பான்மையை இது உறுதிப்படுத்துகிறது. மேலும், மட்டக்களப்பு மாவட்ட பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளை ஊக்குவிப்பதற்கான மாணவர்களின் தொடர்புகளை மேம்படுத்துவதற்கு அவர்கள் அர்ப்பணிப்புடன் இருப்பார்கள் என்பது தெளிவுபடுகின்றது. கேமரூன் (Cameron, 2014) நடத்திய ஆய்வின் கண்டுபிடிப்புகள், குறைபாடுகள் உள்ள மாணவர்களில் அதிக தனிப்பட்ட கவனம் செலுத்துவதை ஆசிரியர்கள் அறிந்துள்ளனர் மற்றும் பயனுள்ள கற்பித்தல் குறித்த ஆராய்ச்சிக்கு இசைவாக தங்கள் அறிவுறுத்தல்களை அவர்கள் மாற்றியமைக்கும் பல வழிகளை விவரித்துள்ளனர். மேலும், மாமாஸ் மற்றும் அவ்ரமிடிஸ் (Mamas & Avramidis, 2013), விசேட கல்வித் தேவைகள் இல்லாத சாதாரண குழந்தைகள் விளையாட்டு நேரம் மற்றும் கட்டமைக்கப்பட்ட விளையாட்டு நடவடிக்கைகளின் போதும் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய குழந்தைகளுடன் உதவுவதற்கும் விளையாடுவதற்கும்

சுய-உந்துதல் கொண்டவர்களாக இருப்பதைக் கண்டறிந்துள்ளனர். இந்தக் கண்டுபிடிப்புகளின் ஒற்றுமை உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் மாணவர் தொடர்புக்கு ஏற்ப தற்போதைய ஆய்வின் கண்டுபிடிப்புகளை உறுதிப்படுத்துகிறது. மேலும், மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள அரசு பாடசாலைகளின் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் கல்வி மற்றும் சமூக செயற்பாடுகளை மேம்படுத்துவதற்கு இது துணைபுரியும்.

முடிவுரை

மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கற் கல்விச் செயல்நடைகள் தொடர்பில் தரவுப்பகுப்பாய்வு மற்றும் கலந்துரையாடல்கள் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள், உள்ளடங்கற் கல்விக்கான பௌதீக அம்சங்கள், உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள், தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள், மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்வியில் மாணவர்களின் இடைத்தொடர்புகள் ஆகிய உப தலைப்புகளின் கீழ் விளக்கப்பட்டுள்ளன.

ஆய்வு முடிவு

மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள ஐந்து பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறையின் நடைமுறைகள் தொடர்பில் பங்குதாரர்களின் மனப்பாங்கில் பூரண மாற்றம் ஏற்படவில்லை.

- மொத்தத்தில், தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட பாடசாலைகளில் உள்ளடங்கற் கல்வி நடைமுறைகளுக்கான தகவல்களை வழங்குவது பற்றி பங்கேற்பாளர்களின் நேர்மறையான மற்றும் எதிர்மறையான மனப்பாங்குகளை ஐந்து பாடசாலைகளிலும் ஆய்வுகளின் அடிப்படையில் ஆய்வின் முடிவுகள் காட்டுகின்றன.

- உள்ளடங்கற் கல்விக்கான தகவலுக்கான ஏற்பாடுகள் மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்வியில் மாணவர்களின் இடைத்தொடர்புகள் ஆகிய இரு பிரதான நடைமுறைகளிலும் உள்ளடங்கற் கல்வியின் பங்குதாரர்கள் நேர் மனப்பாங்கினையும் நடைமுறைகளையும் கொண்டுள்ளார்கள்.

- விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களுக்கான தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்களை உருவாக்கம், மற்றும் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கைகள் தொடர்பில் பங்குதாரர்களிடையே எதிர்மறையான மனப்பாங்கும் நடைமுறைச் சவால்களும் காணப்படுகின்றன.
- உள்ளடங்கற் கல்விக்கான பௌதீக அமைப்புக்கள் நடைமுறையை நோக்குமிடத்து கலந்த மனப்பாங்குகள் காணப்படுகின்றன. அந்தவகையில், உயர் அதிகாரிகள் மட்டத்தில் எதிர் மனப்பாங்கும் ஆசிரியர்கள் மத்தியில் நேர் மனப்பாங்கும் காணப்படுகின்றது.

ஆய்வின் பரிந்துரைப்புக்கள்

- மட்டக்கள்பு மாவட்டத்தின் அரசு பாடசாலைகளில் விசேட கல்வித் தேவைகளையுடைய மாணவர்களின் உள்ளடங்கற் கல்விச் செயன்முறைகளை மேம்படுத்தும் வகையில் பாடசாலை மட்டத்திலும் வலய மட்டத்திலும் உள்ளடங்கற் கல்விக்கான கொள்கையின் முக்கியத்துவம் மற்றும் தனியாள் மையக் கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டம் குறித்து விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்தல் வேண்டும்.
- உள்ளடங்கற் கல்வியில் பௌதீக அம்சங்களின் அவசியம் தொடர்பிலும் பங்குதாரர்களின் பொறுப்புக்கள் தொடர்பிலும் விழிப்புணர்வுகளை ஏற்படுத்தல் வேண்டும்.

Author Bio:

Ketheeswaran serves as a Senior Lecturer in the Department of Special Needs Education at The Open University of Sri Lanka. His research focuses on the education of individuals with disabilities, special needs education, and inclusive education. In recognition for his contributions to the field, he received the Open University Research Awards in both 2021 and 2022.

Disclosure statement: No potential conflict of interest was reported by the author(s).

உசாத்துணைகள் / References

- Ackah-Jnr, F. R., & Danso, J. B. (2019). Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 188–208.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1427808>
- Alwis, K. A. C. (2012). A teacher helper model for effective implementation of inclusive education in Sri Lanka. *SAARC Journal of Educational Research*, 9, 46-59
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers' Experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(2), 93–117.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.241>
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12021>
- Eide, A., & Ingstad, B. (2011). *Disability and poverty: A global challenge*. Policy Press.
- Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113–126.
<https://doi.org/10.1080/13603110110067190>
- Guruge, S., Ford-Gilboe, M., Varcoe, C., Jayasuriya-Illesinghe, V., Ganesan, M., Sivayogan, S., ... & Vithanarachchi, H. (2017). Intimate partner violence in the post-war context: Women's experiences and community leaders' perceptions in the Eastern Province of Sri Lanka. *PLOS one*, 12(3), e0174801. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174801>

Haddad, C. (Ed.). (2009). *Teaching children with disabilities in inclusive settings*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Higashida, M. (2014). Community mobilisation in a CBR programme in a rural area of Sri Lanka. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 25(4), 43–60.

<https://doi.org/10.5463/dcid.v25i4.383>

Higashida, M., Kumara, M. S., & Nakashima, Y. (2016). Educational Opportunity, Post-School Life and CBR: A Multisectoral Approach in Rural Sri Lanka. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 27(1), 61–77. <https://doi.org/10.5463/dcid.v27i1.482>

Ireri, B. R., King'endo, M., Wangila, E., & Thurania, S. (2020). Policy strategies for effective implementation of inclusive education in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 28–42.

Johnstone, C. J., & Chapman, D. W. (2009). Contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 131–148. <https://doi.org/10.1080/10349120902868582>

Ketheeswaran, K. (2019). *Teachers' Perception about the Inclusive Education (IE) Practices in the Government Schools in the Batticaloa District of Sri Lanka*. Commonwealth of Learning.

<http://hdl.handle.net/11599/3249>

Kovač-Cerović, T., Jovanović, O., & Pavlović-Babić, D. (2016). Individual education plan as an agent of inclusiveness of the educational system in Serbia: Different perspectives, achievements and new dilemmas. *Psihologija*, 49(4), 431–445.

<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=688760>

- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. In *MATEC web of conferences* (Vol. 121, p. 12011). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201712112011>
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217–226. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.07.001>
- McCombes, S. (2020). *How to do a case study: Definition, Examples & Methods*. <https://www.scribbr.com/methodology/case-study> (accessed on 23 March 2023).
- Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. David Fulton Publishers.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020—How can we improve our theories in order to change practice. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Peters, S. J. (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. World Bank, 1–133. <https://policycommons.net/artifacts/1442872/inclusive-education/2073899/>
- Rose, R. C. (2010). *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 1–7). Routledge.
- Schuelka, M. (2018). The cultural production of the “disabled” person: Constructing difference in Bhutanese schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(2), 183–200. <https://doi.org/10.1111/aeq.12244>
- Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive School Leaders' Perceptions on the Implementation of Individual Education Plans. *International Journal of whole schooling*, 14(1), 1–30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170727>

Yasunaga, M. (2014). Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents. *Montreal: UNESCO Institute for Statistics.*

<https://www.allinschool.org/media/1991/file/Paper-OOSCI-Non-Formal-Education-Learning-Needs-2014-en.pdf>