අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය හා එහි භාවිතාව පිළිබඳව විමසුමක්

ඉඹුලමුරේ විමලරතන හිමි

ප්‍රවේශය

විවිධ රටවල සමාජ හා සංස්කෘතික සංදර්භයන්හි ක්‍රියාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති දෙස අවධානය යොමු කිරීමේ දී විවිධ සාධක පදනම් කර ගනිමින් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සකස් කර ඇති බව විද්‍යමානය. ඇතැම් සමාජයන්හි සමාජ සංස්කෘතික පිළිගැනීම්, ආගමික පිළිගැනීම් හා පුද්ගලයාගේ කායික ලක්ෂණ ආදිය පදනම් කර ගනිමින් සිසුන් වර්ගීකරණය කර ඇති අතර ඔවුනට ලබා දෙන අධ්‍යාපනයේ ස්වභාවය ද ඒ අනුව විවිධාංගීකරණයට ලක්ව ඇත. මෙකී අධ්‍යාපනික ප්‍රතිපත්ති පිළිබඳ අවධානය යොමු කළ දාර්ශනිකයන් හා අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් සියලු දරුවන්ට සමාන අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබාදීමේ අරමුණින් විවිධ ප්‍රතිපත්ති අනුගමනය කළ ආකාරය දහනව වන සියවස අග භාගය දක්වා වූ අධ්‍යාපනික ප්‍රතිපත්ති ඇසුරින් දැකිය හැකි ය. ඒ අනුව සියලු දරුවන්ට අධ්‍යාපනයේ සම සාධාරණ ප්‍රවේශයක් ලබාදීමේ අරමුණ විශ්ව සංකල්පයක් ලෙස කතිකාවට භාජනය වෙමින් පැවැති අතර එය ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා බොහෝ රටවල් මූලිකත්වය ගත්බව ජාත්‍යන්තර අධ්‍යපන ක්‍රියාවලිය අධ්‍යයනයෙන් පැහැදිලි වන කරුණකි. එකී සංකල්ප මත ගොඩ නැගුණු විශ්ව සංකල්පය ලෙස අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය හැඳින්විය හැකි ය. මෙකී සංකල්පය ගොඩ නැගීම විෂයෙහි එක්සත් ජාතීන්ගේ ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය විසින් සිදුකරන ලද දුබලතා සහිත දරුවන් පිළිබඳ විග්‍රහය (1980), එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ප්‍රඥප්තිය (1989), දුබලතාවූවන්ට සමාන සහභාගීත්වයක් සඳහා වූ ජාත්‍යන්තර සම්මත නීති (1993) ආදී අන්තර් ජාතික ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශන හා ප්‍රඥප්තීන් හේතු වී ඇත.

සාකච්ඡාව

ස්පාඤ්ඤයේ සලමන්කා (Salamanca) නුවර 1994.06.07 දින පැවති යුනෙස්කෝ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳව වූ ලෝක

සම්මේලනයේදී[1] (World Conference on Special Needs Education - 1994) ප්‍රකාශිත 'යුනෙස්කෝ සලමන්කා ප්‍රකාශය' මගින් මූලිකවම අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය (Inclusive Education) යන සංකල්පය පිළිබඳව සාකච්ඡාවට බඳුන්වුණි. ඒ අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පයට පදනම වූ 'සැමට අධ්‍යාපන සංකල්පය' ඔස්සේ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්හට ද සාමාන්‍ය දරුවන් සෙයින් අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අයිතිය හිමි විය. අන්තර්ජාතික වශයෙන් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය සාමාජීය, ආර්ථික, දේශපාලනික හා ආගමික ආදී විවිධ සන්දර්භයන් යටතේ සාකච්ඡාවට බඳුන්විය.

ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපනික සංදර්භය තුළ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳව ප්‍රවේශයන් 19 වන සියවසේ මුල් භාගයේදී ද දක්නට ලැබුණි. තත්කාලීන රජය විසින් 1912 දී සාමාන්‍ය පාසල්වලට අමතරව අන්ධ, බිහිරි ආදී විශේෂ පාසල් ආරම්භ කිරීම අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ මූලික පියවරක් ලෙස දැක්විය හැක. විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ගේ පාසල් අතුරින් තෝරාගත් පාසල් 25ක්, නේවාසික හා දිවා පාසල් වශයෙන් ආධාර ලබන උපකෘත (ඉංග්‍රීසි) පාසල් ව්‍යවස්ථා මාලාව යටතේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් පවත්වාගෙන යාම, 1968 දී ආබාධිත ළමුන් සාමාන්‍ය පාසල්වලට ඇතුළත්කර අධ්‍යාපනය ලබාදීම පිළිබඳ ඒකීයකරණ අධ්‍යාපනය වැඩ පිළිවෙළ (Integrated Education Programme) ක්‍රියාත්මක කිරීම, 1980 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකය මගින් සැලසුම්කොට ක්‍රියාවටනංවන ලද ප්‍රජා මූලික අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ හා දුබලතා පුද්ගලයින් පිළිබඳ පනත (1990) ආදිය අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ යම් යම් ප්‍රවේශයන් ලෙස දැක්විය හැක.

කායික මානසික යෝග්‍යතාවකින් හෙබි ළමුන් මෙන් ම කායික හා මානසික දුබලතා සහිත දරුවන්ට ද අධ්‍යාපනය ලැබීමේ එකහා සමාන අයිතියක් පවතී. ඔවුන්ගේ ආබාධයන් අධ්‍යාපනය ලැබීම උදෙසා බාධාවක් නොවන බව අන්තර්ජාතික පිළිගැනීම යි. විවිධතාවන්ගෙන් තොරව අධ්‍යාපනය ලැබීම ලොව සියලු දරුවන්ට හිමි ළමා අයිතිවාසිකමක් ලෙස යුනෙස්කෝ සංවිධානය විසින් මූලික මිනිස් අයිතිවාසිකම් ප්‍රඥප්තිය යටතේ තහවුරු කර ඇත. එම පිළිගැනීම මත පදනම්ව දුබලතා සහිත දරුවන් සඳහා

විශේෂ අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් සකස් විය. ශ්‍රී ලංකාවේ ද සෑම දරුවෙකුගේම වර්ධනයට මෙන්ම සංවර්ධනයට අන්‍යයන්ගේ උදව් අවශ්‍යය. සාමාන්‍ය ළමයි කෙටි කාලීන උපකාර මඟින් සිය අධ්‍යාපන කටයුතු සාර්ථක කරගන්නා අතර සුභග සිසුහු සුළු මගපෙන්වීම් ඔස්සේ කරුණු අවබෝධ කරගනිති. දුබලතා සහිත සිසුහු යම් යම් උපක්‍රම හා දීර්ඝ කාලීන උදව් මගින් තම ඉගෙනීම සාධනය කරගනති. මෙබඳු සාමාන්‍ය තත්ත්වයෙන් විශේෂිතවූ දරුවන් විෂයෙහි ලබා දෙන අධ්‍යාපනය විශේෂ ආකාරයෙන් සකස් වූ අධ්‍යාපනයකි. විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමුන් කොටසට කායික, මානසික දුබලතා ඇති සිසුන් පමණක් නොව සාමාජීය හා චිත්තවේගීය ගැටලු සහිත සිසුන් ද සාධනය හා ධාරණය අංශයෙන් ඉහළ සුභග හා ප්‍රතිභාපූර්ණ සිසුන් ද අයත් ය. යුනෙස්කෝ ප්‍රකාශනයට අනුව විශේෂ අධ්‍යාපනය ලැබිය යුතු ළමුන් වනුයේ,

- දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත ළමුන්
- ශ්‍රවණ ඌනතා සහිත ළමුන්
- අඳබිහිරි ළමුන් (දෘෂ්ටි හා ශ්‍රවණ ඌනතා දෙකම ඇති)
- භාෂා හා සන්නිවේදන ගැටලු සහිත ළමුන්
- බුද්ධිමය ගැටලු සහිත ළමුන් (සෙමෙන් මනස වර්ධනය වන)
- ඉගෙනීමේ ගැටලු සහිත ළමුන්
- විකලාංග හා වෙනත් සෞඛ්‍ය ඌනතා සහිත ළමුන්
- චිත්තවේගීය ගැටලු සහිත ළමුන්
- මනෝ වික්ෂිප්ත ළමුන්
- සුභග හා ප්‍රතිභාපූර්ණ ළමුන් ය.

යම් යම් සාධක මත පදනම්ව විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් වෙන් කර තැබීම ඔවුන්ගේ සංවර්ධනය කෙරෙහි සෘණාත්මකව බලපාන බව ළමා මනෝවිද්‍යාඥයන්ගේ හා සමාජ විද්‍යාඥයන්ගේ අනාවරණ අනුව උපකල්පනය කළ හැකිය. 1990 දී එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය හඳුන්වා දුන් 'සැමට අධ්‍යාපන සංකල්පය' විවිධත්වයට උචිත ලෙස අධ්‍යාපනය සම්පාදනය වීම පිළිබඳ වැදගත් වූවකි. විශේෂ

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක සමුළුවේදී ඉදිරිපත් වූ 'සලමන්කා ප්‍රකාශය' මගින් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රවාහයෙන් බැහැරව සිටි ළමුන් නැවත අධ්‍යාපන ප්‍රවාහයට සම්බන්ධකිරීම පිළිබඳ අවධානය යොමුකරන ලදි. සැමට අධ්‍යාපනය සැලසීම සඳහා වඩාත්ම ඵලදායී වන්නේ අන්තර්කරණය දෙසට යොමුවූ සාමාන්‍ය පාසල බවත් බහුතරයක් දරුවන් සඳහා එම පාසල මඟින් ඵලදායී අධ්‍යාපනයක් සැපයිය හැකි බවත් එහි පිරිවැය ඵලදායී වන අතරම වඩාත් කාර්යක්ෂම වන බවත් වාර්තාවේ දක්වා තිබේ.[2] මෙහිදී අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය (Inclusive Education) සම්බන්ධව සුවිශේෂී වූ යෝජනා රාශියක් ඉදිරිපත් වු අතර එමගින් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමුන්ට සාමාන්‍ය ළමුන් සමග කිසිම බෙදීමකින් හෝ වර්ග කිරීමකින් තොරව එකම පන්ති කාමරයක අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අයිතයිතිය තහවුරු විය.

ඒකීයකරණ අධ්‍යාපනයේ පවතින අසාර්ථකත්වය හා අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ පවතින වැදගත්කම මෙම සමුළුවේදී අවධාරණය වූ අතර ඒ ඒ දරුවන්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට ගැළපෙන විවිධාකාර ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීම සිදු කළ යුතු බව ද යෝජනා විය. අන්තර්කරණ අධ්‍යානය හඳුන්වාදීමට පූර්වයෙන් ඒකීයකරණ (Integration) අධ්‍යාපනය වූ අතර එහිදී දුබලතා සහිත දරුවෝ අනෙක් සාමාන්‍ය දරුවන් සමග සාමාන්‍ය පංතිකාමරයේ අධ්‍යාපනය නොලැබූහ. ඔවුන් සඳහා විශේෂිත පාසැල් වූ අතර ඔවුහු ඒවායෙහි අධ්‍යාපනය ලැබූහ. මේ අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය සංකල්පය විසින් ඒකීයකරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය නව මාවතකට ප්‍රවේශකරන ලදි.

යුනෙස්කෝ සංවිධානය ප්‍රකාශකරන අයුරින් අධ්‍යාපනයේ අසමානත්වය දුබලතා හා සුභග සිසුන්ට පමණක් නොව වෙනත් සාමාජීය හා ආර්ථික හේතු මගින් අසරණ වූ දරුවන්ට ද හිමිව තිබේ. ඒ අනුව වීදි ළමුන්, සරණාගත ළමුන්, දිළිඳු ළමුන්, ගැහැනු ළමුන්, ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ළමුන් හා ගෝත්‍රික ළමුන්ට මෙන්ම පාසල් ගිය ද සාධාරණ අධ්‍යාපන අවස්ථා හිමි නොවීම නිසා පාසල් හැර යන ළමයි ද අධ්‍යාපනයේ සමසාධාරණ අධ්‍යාපන අවස්ථා හිමි විය යුතු දරුවන් ලෙස දැක්වේ. අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය විවිධ අධ්‍යාපනඥයන්, දාර්ශනිකයන් හා විචාරකයින් විසින් ගෝලීය සංදර්භය තුළ විවිධ මාන ඔස්සේ නිර්වචනය කර ඇත.

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය සංකල්පය විවරණය කිරීම

ජොන්සන්ගේ විවරණට අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු නම්‍යශීලීවූත් පුද්ගල බද්ධවූත් අධ්‍යාපන වැඩසටහනකි. දුබලතා හා වෙනත් හේතු නිසා විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත තත්ත්වයන්ට පත්වූ දරුවන් සඳහා එය සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ කොටසක් ලෙස ක්‍රියාත්මක වේ. එය පාසල, ප්‍රජාව, විෂයමාලාව හා පාසල් සංස්කෘතිය සඳහා දරුවන්ගේ සහභාගීත්වය වැඩිකිරීමේ ක්‍රියාවලියකි. එසේම එය සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජගත් වැඩසටහනේ ම කොටසක් ලෙස සාමාන්‍ය පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක වන්නකි.[3]

ක්ලාක් විසින් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධ දෙයක් ලෙසත්, දරුවන්ගේ වෙනස්කම් නියෝජනය වන පරිදි සාමාන්‍ය පාසල කරා යොමු වූ ව්‍යාපාරයක් ලෙසත් දක්වන අතර අන්තර්කරණය දුබලතා සහිත දරුවන්ට පාසල් ජීවිතයේදී අවශ්‍ය සෑම සැලකිල්ලක්ම ලබා දෙන්නා වූත්, ඔවුන්ගේ අගයන් හා ගැළපෙන්නා වූත්, ඔවුන්ගේ ම අවශ්‍යතාවන් ඉටුකිරීමට සමත්වන්නා වූත් මූලධර්ම ගණනාවකින්ම සමන්විත වූවක් බව දක්වයි.[4]

ලෝ පියෝගේ අදහසට අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු දරුවන් තුළ පවත්නා දුබලතාවන් මෙන්ම සියලුම පෞද්ගලික විවිධත්වයන් නොසලකා සියලු දරුවන්ට සාමාන්‍ය පාසල් පද්ධතිය මගින් අධ්‍යාපන පහසුකම් ලබාදීම හා ඒ සඳහා යෝග්‍ය ලෙස පාසල් පද්ධතිය ඵලදායී කිරීමයි.[5] මේ අනුව විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ට අධ්‍යාපනයේදී හා සමාජයේදී ඔවුන්ට හිමිතැන ලබාදීම සඳහා කටයුතු කිරීම අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය වශයෙන් හැඳින්විය හැකිය. තෝමස් ඇතුළු කණ්ඩායමට අනුව අන්තර්කරණය යනු දුබලතා සහිත දරුවන්ට සිය සහෝදර සහෝදරියන් සමග හා අසල්වැසි හිතමිතුරන් සමග තම නිවසට ආසන්නතම පාසලේ අධ්‍යාපනය ලැබීම යි. තවද ඔවුන් පවසන පරිදි අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පාසලට පමණක් සීමා වූවක් නොවේ. ඉන් ඔබ්බට ද එය විහිදේ. පාසල් විෂය මාලාව, විනය පද්ධතීන් ආකල්ප මෙන්ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ශිල්ප ගැන ද එමගින් අවධානය යොමු කෙරේ.

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය, අධ්‍යාපනයට පමණක් සීමා වී නොමැත. නමුත් ඒකීයකරණ අධ්‍යාපනය පන්ති කාමර අධ්‍යාපනයට පමණක් සීමා වූවකි. මෙසේ ඒකීයකරණ අධ්‍යාපන සංකල්පයේ පටුත්වය ත්, අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ පුළුල් බව ත් එහිදී මැනවින් විග්‍රහ කරයි.[6] රෝෆ්ට අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු ඉගෙනුම් දුෂ්කරතාවන් නිසා විශාල වශයෙන් කරදරයට පත් පුද්ගලයින්ගේ අයිතිවාසිකම් ලබාදීමේ වැඩසටහනකි.[7] ඕල්පර් ඇතුළු කණ්ඩායම දක්වන අදහසට අනුව දරුවන් අතර අසමානකම්වලට වඩා සමානකම් පවතී. එසේම දරුවන් තුළ පවතින දුබලතා ඔවුන්ගේ ඉගෙනීම කෙරෙහි සැලකිය යුතු බලපෑමක් ඇති නොකරයි. හොඳ ඉගෙනීමක් සිදුවන්නේ සහභාගීත්වය මෙන්ම නිපුණතා සහිත සමවයස් කාණ්ඩයම් ආදර්ශයට ගැනීමෙනි. එසේම සාමාන්‍ය පංතියේ යොදාගන්නා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද දරුවන්ගේ දුබලතා මගහරවා යහපත් ඉගෙනීමට හේතු වන බව[8] ඔවුහු දක්වති.

රෙනයිසන්ස් කණ්ඩායම දක්වන අදහසට අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු දරුවන් අතර පවතින කවර ආකාරයක හෝ දුර්වලතා මෙන්ම දක්ෂතා හා කුසලතා සැලකිල්ලට ගනිමින් සියලුම දරුවන්ට පාසල් ප්‍රජාව අතර කොටස්කාරයන් වීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලැබීමත් දුබලතා සහිත දරුවන්ට අනෙක් දරුවන් අතර මෙන්ම ගුරුමණ්ඩලය අතරත්, පොදුවේ පාසල් ප්‍රජාව අතරත්, 'තමන් අයත්ය' යන හැඟීමක් ඇතිකිරීමට කටයුතු කිරීම යි.[9] අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝපේස්ගේ අදහස් උපුටා දක්වන රෝලන්ඩ් අබේපාල දක්වනුයේ ''පුද්ගලයන් සම්බන්ධව කතාකරන විට 'ඒකීයකරණය' යන්න අදට නොගැළපෙන යෙදුමක් බවයි. අන්තර්කරණයේදී එසේ එකට එකතු කිරීමෙන් පමණක් සෑහීමකට පත්විය නොහැක්කේ ය. එකට එකතුවී ගොඩනැගෙන නව වාතාවරණය තුළ අන්‍යෝන්‍ය එකමුතුව, සහයෝගය, සුහදත්වය, උපකාරය හා මාර්ගෝපදේශනය සහිත ඉගෙනුම් අවස්ථා රැසක් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය තුළ අඩංගු වනු ඇත''[10] යනුවෙනි.

අන්තර්කරණය පිළිබඳ මිට්ලර්ගේ අදහසට අනුව අන්තර්කරණය සඳහා තනි නිර්වචනයක් දිය නොහැකි බවත්, ඒ සඳහා ප්‍රස්තුත ප්‍රකාශන තුනක් ඉවහල් කර ගත හැකි බවත් දක්වයි. ඒ අනුව, සියලු

දරුවන් තමාට ආසන්නම හෝ තම ගමේ පාසලේ සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයේ නිසි උදව් උපකාර ඇතිව අධ්‍යාපනය ලැබිය යුතු ය. සියලු දරුවන්ට තම පාසලේ ඉගෙන ගැනීමට හැකි වන පරිදි විෂයමාලාවේ ඉගැන්වීම් කලාව, ඇගයීම් ක්‍රම ආදිය සකස් කරමින් ප්‍රතිව්‍යුහගත කළ යුතු ය. සියලුම දරුවන්ට එකසේ ඉගැන්වීමට තිබෙන වගකීම සියලු ගුරුවරුන් පිළිගත යුතුය. විදුහල්පති, ගුරුමණ්ඩලයේ අය, ප්‍රජාව තුළින් ලැබෙන සහයෝගයෙන් සියලුම ළමයින් ඉගෙනගන්නා අතර මේ සඳහා අඛණ්ඩ කාර්ය මණ්ඩල සංවර්ධනයක් අවශ්‍ය වේ. දුබලතා සහිත හා දුබලතා රහිත දරුවන්ට පෙර පාසලේදී මෙන් ම පාසැල් හා විශ්වවිද්‍යාල යන ආයතනවලදී ද යෝග්‍ය ආධාරක හා උපකරණ සහිතව සියලුම දරුවන්ට එක්ව ඉගෙනීමට අවස්ථාව ලැබීම අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේදී සිදුවන බව අන්තර්කරණය පිළිබඳ අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථානය දක්වන අතර එමගින් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳව වඩාත් පුළුල් අරුතක් සංජානනය කරයි.

වීරකෝන් ඇතුළු පිරිස (2009) අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳව කරුණු තුනක් ඇසුරින් පැහැදිලි විස්තරයක් ඉදිරිපත් කරයි. ඒ අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ පවතින මූලික කරුණු 03ක් ඔවුහු දක්වති. එනම්

01. සියලුම දරුවන් ඔවුන්ගේ නිවෙස්වලට යාබද පාසල්වල සාමාන්‍ය පංතිකාමරවල අදාළ පහසුකම් සහිතව ඇතුළත් කිරීම.

02. ප්‍රජාවේ සියලුම දරුවන්ට ප්‍රවේශ විය හැකි පරිදි යහගුණ අත්පත් කරගත හැකි පරිදි සෑම පාසලක් විසින්ම ඔවුන්ගේ විෂයමාලා, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම, තක්සේරුව හා ඇගයීම් ක්‍රමවේද නැවත සකසා ගැනීම.

03. විදුහල්පති හා අනෙක් ගුරුවරුන් විසින් ප්‍රජාවගේ අවශ්‍ය සහාය හා උපකාර ලබාගෙන සිය වෘත්තීමය නිපුණතා දියුණු කරගනිමින් සියලු ම ගුරුවරුන් විසින් සියලු ම දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළබඳ වගකීම දැරීම. වශයෙනි.[11]

ඇල්ෆර් ඇතුළු පිරිස විසින් දක්වන නිර්වචනයට අනුව සියලු ම දරුවන්ට එකට ඉගෙනීම හා එක්ව කෙළි සෙල්ලම්වල යෙදීමේ

අයිතියක් ඇත. දරුවන් තුළ පවතින ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා නිසා හෝ වෙනත් දුබලතා නිසා හෝ ඔවුන් අනෙක් දරුවන්ගෙන් වෙන් කළ යුතු නොවේ. ළමයින් වෙන්කොට ඉගැන්වීම බියජනක වේ. එය දරුවන්ගේ අගතියට හේතු වේ. එසේම දරුවන් පාසල්වියේදී අනෙක් දරුවන්ගෙන් වෙන්කිරීම සඳහා නිත්‍යනුකූල හේතු නොමැත. ඔවුන් එක් එක්කෙනා වෙන් කරනවාට වඩා එක්ව සිටීමේ අයිතිය ලබාදිය යුතු ය. සියලු ම දරුවන්ට සාමාන්‍ය ජීවිතයට හුරුකරන අන්දමේ අධ්‍යාපනයක් ලැබිය යුතු අතර විශේෂ පාසල් මඟින් සාමාන්‍ය ප්‍රජාවෙන් දරුවන් වෙන්කිරීම අහෝසි කළ යුතු ය.[12]

ඉහත සඳහන් විවරණයන්ට අනුව අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය ගෝලීය සංදර්භය තුළ ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපන දර්ශනයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි අතර එය දෙස් විදෙස් විද්වතුන්ගේ අවධානයට ලක් වූ සුවිශේෂී සංකල්පයක් වශයෙන් ද හඳුනාගත හැක. ශ්‍රී ලාංකීය සංදර්භය තුළ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ සැමට අධ්‍යාපන ඒකකය විසින් සැමට අධ්‍යාපනය සැපයීම, වෙනස්කම් නොසලකා සියලු ම දරුවන් පාසලට ඇතුළත්කර ගැනීම, පාසලේදී සියලු ම දරුවන්ට ඵලදායී අධ්‍යාපනයක් ලැබෙන සේ සමාන අයුරින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ කරගැනීම, අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය වශයෙන් හඳුන්වා ඇත. එහිදී සැමට අධ්‍යාපනය ඒකකයේ අරමුණු 06 ක් දක්වා ඇත.[13] අන්තර්කරණය පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශන හා නිර්වචන අනුව මානව සමාජය විසින් විභේදිත විවිධ වර්ගීකරණයන් නොසලකා ලොව උපන් සෑම දරුවෙකුටම එකසේ අධ්‍යාපන අයිතිය ලබාදීම අර්ථවත් කරන සංකල්පයක් බව දැක්විය හැකි ය. එකී සමාන අවස්ථාව වඩාත් අර්ථවත්වීම සඳහා ප්‍රාදේශීය විවිධත්වය, පන්තිකාමර විවිධත්වය ආදී පොදු සහ සුවිශේෂී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට ප්‍රස්තුත සාධක පිළිබඳ අවධානය යොමු කරමින් විෂයමාලා සම්පාදනය කරමින් සියලු සිසුන්ගේ උපරිම විභව්‍යතා ශක්තීන් ප්‍රවර්ධනය උදෙසා ගුරුවරුන් හා අධ්‍යාපන කාරකය හා බද්ධ සැමගේ ඒකායන වගකීම හා වගවීම වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් තුළ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය

ගෝලීය සංදර්භය තුළ සැමට අධ්‍යාපනය යන අරමුණ සාක්ෂාත්කරණය සඳහා ක්‍රියාත්මක කළ වැඩ සටහන වූයේ විශේෂ අධ්‍යාපනය හෙවත් විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපනය වැඩ පිළිවෙළ යි. ඒ සඳහා විශේෂිත පාසල් ආරම්භ කිරීම, ඒකීයකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ, ප්‍රජා මූලික පුනරුත්ථාපනය හා ප්‍රතිකාර්ය අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ ආදිය භාවිතයට ගන්නා ලදි. ශ්‍රී ලංකාවෙහි ද යථෝක්ත වැඩ පිළිවෙළ ඵලදායී මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක විය. ඒ අතර අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයට අදාළ ක්‍රමවේදයන් රැසක් ඒකීයකරණ අධ්‍යාපනය තුළ ක්‍රියාත්මක වීම නිසා 1994 දී ජාත්‍යන්තර වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ ගෞරව සම්මානනයට පාත්‍රව ඇත. ඒ අනුව ශ්‍රී ලාංකේය සංදර්භය තුළ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම සම්බන්ධව ගත් යම් යම් උත්සාහයන් හා පියවර දශක කිහිපයක අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ නියාමනය අධ්‍යයනය කිරීමෙන් වටහාගත හැකි ය.

විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමුන් පිළිබඳ අවධානය යොමු කරමින් සැමට අධ්‍යාපනය ලබාදීමේ අරමුණ ඉටුකර ගැනීමට ගත් මුල්ම පියවර වශයෙන් ක්‍රි.ව. 1912 දී හා ඉන් පසුව සාමාන්‍ය පාසල්වලට අමතරව විශේෂ පාසල් ආරම්භ කිරීම දැක්විය හැකිය. ඒ අනුව අඳ, ගොළු, බිහිරි ආදී දුබලතා හේතුවෙන් පාසල් නොයමින් සිටි ළමයින් සඳහා විශේෂ පාසල් ආරම්භ විය. නේවාසික හා දිවා පාසල් ලෙස ආරම්භ වූ එම පාසල් ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය මෙන්ම පුනරුත්ථාපන කටයුතු සඳහා ද ක්‍රියාත්මක විය. එම පාසල් අතරින් පාසල් 25ක් රජය විසින් තෝරා ගෙන ආධාර ලබන උපකෘත (ඉංග්‍රීසි) පාසල් විෂයමාලාව යටතේ ලියාපදිංචි කර පවත්වාගෙන ගිය අතර ආයතන රැසක් පෞද්ගලික වශයෙන් ද පවත්වාගෙන යන ලදි. ශ්‍රී ලාංකීය සංදර්භය තුළ දැඩි දරිද්‍රතාවෙන් පෙළෙන ප්‍රජාවට මෙමගින් ලැබෙන පිටු බලය බොහෝය. එසේ ම දුබලතා මද වශයෙන් පවතින දරුවන්ට සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රවේශවීමේ අවස්ථා සලසා දිය යුතු බව දක්වමින් 1961 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව (Section 84) ඉදිරිපත් කිරීම ද සිදුවිය. එමගින් අන්ධ හා බිහිරි දරුවන්ට හැකි

සෑම අවස්ථාවකදීම සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනය ලබාදීමට කටයුතු කළ යුතු බව අවධාරණය කර ඇත.[14] 1968 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් ඒකීයකරණ අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ (Integrated Education programme) හඳුන්වාදීම සැමට අධ්‍යාපනය ලබාදීම සඳහා ගනු ලැබූ වැදගත්ම පියවරකි. එමගින් ආබාධිත ළමුන් සාමාන්‍ය පාසලේ සාමාන්‍ය පන්තිකාමරයට ඇතුළත් කිරීමට විධිවිධාන සලසා ඇති අතර උග්‍ර ආබාධිත ළමුන් පාසලෙහි පිහිටුවන ලද විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකකයෙන් අධ්‍යාපනය හැදෑරීමට අවකාශ සලසා දුණි. සාමාන්‍ය ළමුන් සමග කටයුතු කළ හැකි විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමුන් පොදුවේ ළමුන් සමග ඉගෙනීමට යෙදවීය. මේ අනුව විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකක පිහිටුවීම හා ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ප්‍රවාහයට යොමුවීම හෙවත් සාමාන්‍ය පන්තිකාමරයට සම්බන්ධවීමට හැකි වීම අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පයේ ක්‍රියාත්මකයේ සුවිශේෂී අවස්ථාවක් විය. ක්‍රි.ව.1979 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කකරණ කමිටු වාර්තාවේදී (Section 152) සාමාන්‍ය ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවේ විෂය මාලාව දුබලතා සහිත දරුවන්ට ඉගැන්වීම පිළිබඳ මූලික දැනුම හා කුසලතා අත්පත්කරගත හැකිවනසේ සැකසිය යුතු බව අවධාරණය කර ඇති අතර[15] ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපන ඉලක්කය වන්නේ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන්ට සාමාන්‍ය පාසල් අධ්‍යාපනය ලබාදීමත්, අනතුරුව සමාජයට අනුගත කිරීමත් යැයි අවධාරණය කරමින් ක්‍රි.ව.1991 ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති හා මඟපෙන්වීම් ප්‍රකාශනය ඉදිරිපත් කර ඇත. මේ අනුව යුනෙස්කෝ සලමන්කා ප්‍රකාශනය මඟින් අන්තර්කරණ අධ්‍යපන සංකල්පය හඳුන්වාදීමට පූර්වයෙන් එකී සංකල්පයට සමගාමීව ඊට අනුගත වූ ක්‍රමවේදයන් රාශියක් ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වූ බව පැහැදිලි ය.

සැමට අධ්‍යාපනය සැලසීමේ අරමුණ ඉටුකර ගැනීම සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයෙන් හඳුන්වාදුන් විශේෂ වැඩ සටහනක් වශයෙන් 'ප්‍රජා මූලික අධ්‍යාපන වැඩ පිළිවෙළ' දැක්විය හැක. එමගින් ගෝත්‍රික හා වීථි දරුවන් මෙන් ම විවිධ හේතු පදනම් කර ගනිමින් පාසල් නොඑන හා පාසල් පැමිණ විවිධ හේතුන් නිසා පාසල හැර යන සිසුන්ට සම අධ්‍යාපන අවස්ථා සලසා දීමට හැකි විය. මෙකී වැඩ සටහන සාර්ථකවීම පිළිබඳ ලෝක ප්‍රජාවගේ අවධානය යොමු

වූ අතර 1994 ලෝක බැංකු තාක්ෂණික වාර්තාවේ (CSIE 2001) සඳහන් ආකාරයට ආසියානු කලාපයේ එනම් නේපාලය, ඉන්දියාව, පිලිපීනය, මලයාසියාව, චීනය, ඉන්දුනීසියාව, කොරියාව වැනි රටවල මූලික මට්ටමේ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක වන අතර එහි දී අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාවට නැංවීමේ ආසියානු කලාපයේ පුරෝගාමීයා වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාව සුවිශේෂී ඇගයීමට ලක්විය.[16]

ශ්‍රී ලාංකාවේ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ ක්‍රියාත්මකයේදී ක්‍රි.ව. 1998 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනාව ද වැදගත් වේ. එහිදී 'විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සාමාන්‍ය පාසැල් පද්ධතියට ත් අනතුරුව යථාකාලයේදී සමාජය හා ඒකාබද්ධ වීමට අවස්ථාව සැලසීමත් විශේෂ අධ්‍යාපනයේ අරමුණක් බව දක්වා ඇත.[17] විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමුන් ශ්‍රී ලාංකාවේ පාසල් මගින් අන්තර්කරණය කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳව ධනාත්මක හා ඍණාත්මක ආකල්ප ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධවූවන්ගේ ද වේ. බහු සංස්කෘතික, බහු ආගමික, බහු ජනවාර්ගික රටක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය ප්‍රශංසනීය මට්ටමක පවතී. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පංතිකාමරයන්හි විවිධ ජනවාර්ගිකයන්ට අයත්, විවිධ ආගම්වලට අයත්, විවිධ කුලවලට අයත් සිසුහු එකම පන්තිකාමරයක අධ්‍යාපනයෙහි නිරත වෙති. කායික හා මානසික ආදී විවිධ ආබාධ සහිත දරුවන් ද ජාති, ආගම්, කුල, වර්ණ භේදයකින් තොරව, දුප්පත් පොහොසත් භේදයකින් තොරව අධ්‍යයනය ලැබීමේ හැකියාව රටක යහ පැවැත්ම උදෙසා වැදගත් ය.

ගෝලීය වශයෙන් පිහිටුවාගන්නා ලද තිරසර සංවර්ධන අරමුණු 2030 දී සම්පූර්ණ කරගැනීමේ යාන්ත්‍රණයේ සිවු වන අරමුණ වශයෙන් දැක්වෙන්නේ 2030 දී සැමට ගුණාත්මක හා සමාන අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් සහතික කිරීම හා යාව ජීව ඉගෙනුම ප්‍රවර්ධනය කරමින් ඒ සඳහා අවස්ථා සැලසීමයි. (තිරසර සංවර්ධන ඉලක්ක, 2030) මේ අරමුණ සාක්ෂාත් කරගැනීම පිණිස 13 වසරක අනිවාර්ය පාසල් අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම උදෙසා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ 2017 දී සකස්කරන්නට යෙදුණි. ඒ අනුව අ.පො.ස.සා/පෙළ විභාගය අවසානයේ පාසලින් ඇදහැළෙන සිසුන්ට සමත් අසමත් බව

නොසලකා වෘත්තීය විෂය ධාරවක් ඔස්සේ අධ්‍යාපනය හැදෑරීමට අවස්ථාව සලසා දී ඇත. එහිදී වෘත්තීය පාඨමාලා 26ක් ශිෂ්‍යයාගේ අභිමතය පරිදි හැදෑරීමට අවස්ථාව සලසා ඇත. මේ අනුව 2017 වර්ෂයේ නියමු ව්‍යාපෘතිය යටතේ පාසල් 42ක සිසුන් 2,560කට 2017 ඔක්තෝම්බර් සිට පන්ති ආරම්භ කරන ලදි.[18]

අධ්‍යාපනයේ සම සාධාරණ අවස්ථා හිමිවීම සහස්‍ර සංවර්ධන ඉලක්කයන් කරා ගමන්කිරීමේදී වඩාත් කාලෝචිත ය. එමගින් සමාජයේ විවිධාකාරයෙන් ප්‍රභේදිත කාරක පදනම් කරගනිමින් උද්ගත වන ගැටලු අවම කරගැනීමට හැකියාව පවතී. කුලය, ප්‍රාදේශීය විවිධත්වය, වර්ග භේද, ආගම් හා සංස්කෘතීන් පිළිබඳ සිසුන්ගේ දැනුම මෙන්ම ඔවුනොවුන්ට ගරු කිරීමේ චින්තනය ඇති කිරීමට එය මනා රුකුලක් වේ. එහෙත් ඇතැම් අවස්ථාවල කළමනාකරණ භූමිකාවන්හි සංවිධානාත්මක බව හීන වීම නිසා ගැටුම්කාරී තත්ත්වයන් ද උද්ගත වන අවස්ථා පාසල් පද්ධතියේ විද්‍යාමාන වේ. කෙසේ නමුත් බහු සංස්කෘතික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ද අවධානය යොමු වෙමින් ඒ පිළිබඳ සාකච්ඡා වෙමින් ක්‍රියාත්මක වන වපසරියක සිසුන් අන්තර්කරණ කිරීම වඩාත් යෝග්‍යය. විවිධත්වය අගයන විවිධත්වයට ගරුකරන මානව සමාජයක් ගොඩ නගා ගැනීම සඳහා අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය ක්‍රියාත්මක කිරීම අත්‍යවශ්‍යය ය.

අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය විමසීමේදී විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් සඳහා ද අධ්‍යාපන අවස්ථා තහවුරු කිරීමට පියවර ගත යුතුය. ශ්‍රී ලංකාවේ උග්‍ර කායික හා මානසික දුබලතා සහිත දරුවන් අන්තර්කරණය කිරීම සඳහා විශේෂ ඒකක සෑම පාසලකම දැකිය නොහැකි ය. විශේෂ පාසල් කිහිපයක පමණක් පවතී. 2018 මහ බැංකු වාර්තාවට අනුව විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට ලබාදෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැවීම සඳහා 'ඔටිසම්' (Autism) සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් වෙන්වූ නව ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද පිළිබඳව ගුරුවරුන් 40 දෙනෙකු හා සංඥා භාෂාව හා බ්‍රේල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ ගුරුවරුන් 30 දෙනෙකු පුහුණු කර ඇත.[19] එමෙන්ම 2017 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ වාර්තාවට අනුව විශේෂ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක හා භෞතික සංවර්ධනය උදෙසා විවිධ ක්‍රියාමාර්ග ගෙන ඇත. විශේෂ අධ්‍යාපන උපදේශන කමිටු රැස්වීම් 3ක් පැවැත්වීම,

බුද්ධිමය ඌනතා සහිත සිසුන් සඳහා විෂය නිර්දේශ සකස් කිරීම, ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් සඳහා ඉ-තක්සලාව ප්‍රතිනිර්මාණය කාරීම ආදිය ද භෞතික සංවර්ධනය ලෙස විශේෂ අධ්‍යාපන සම්පත් හා තොරතුරු මධ්‍යස්ථානයේ දෙමහල් ගොඩනැගිල්ල ඉදිකිරීම, විශේෂ අධ්‍යාපන ඒකක සඳහා ක්‍රීඩා හා සංගීත කට්ටල 25 බැගින් පිරිනැමීම, රු.මි. 150 ක වියදමින් ඩිජිටල් තාක්ෂණික උපකරණ ලබාදීම ආදිය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් සිදුකර ඇත.[20]

මෙසේ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය සඳහා විවිධ ව්‍යාපෘති හා යොජනා ඉදිරිපත් වුවද එහි සාධනීය ලක්‍ෂණ අවධාරණය කෙරෙන වැඩ සටහන් විධිමත්ව දියත් විය යුතු ය. විදුහල්පති, ගුරුවරු හා දෙමාපියන් පූර්ව නිගමනවල එල්බ කටයුතු කිරීම ද අන්තර්කරණය ක්‍රියාත්මකයේ ගැටලු උත්පාදනය කරයි. එසේ ම සාමාන්‍ය පන්තිකාමරයක කායික මානසික ආබාධ සහිත ළමුන් සංඛ්‍යාව පාලනය කිරීම පිළිබඳ පාසල් කළමනාකාරීත්වය අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

එසේ ම දරිද්‍රතාවෙන් පෙළෙන සිසුන් ග්‍රාමීය පාසල්වල වැඩි ප්‍රතිශතයක් දක්නට ලැබේ. එකී හේතුවෙන් පාසල් හැර යන ප්‍රමාණය ද විශාලය. මේ හේතුවෙන් 2017 ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් තුළ ක්‍රියාත්මක ප්‍රාථමික ළමුන්ට උදෑසන හා දිවා ආහාර ලබා දීම වැදගත්ය. ලෝක ආහාර වැඩසටහනේ අරමුදල් යොදාගනිමින් දිවා ආහාරය ලබාදීමේ වැඩසටහන උතුරු පළාතේ පාසල් 957 ක්‍රියාත්මක විය.[20] මෙමගින් සිසුන් පාසලේ රඳවා තබාගැනීමේ හැකියාව පැවතුණි. එමෙන්ම ගම් මට්ටමින් අනිවාර්ය පාසල් කමිටු ස්ථාපනය කිරීම මගින් පාසල් හැරයාම අවම කිරීමට හැකිව ලැබීම සතුටුදායක ය. වීථි දරුවන් අන්තර්කරණය කිරීම පිළිබඳ විධිමත් වැඩ පිළිවෙළක් නොමැතිවීම වර්තමානයේ සුවිශේෂී ගැටලුවක් ලෙස දැකිය හැකිය. එසේම මුඩුක්කු පරිසරයේ සිටින ළමුන් පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනීම පිළිබඳව ද ගැටලු පවතී. අධ්‍යාපනයේ සමසාධාරණ අවස්ථා ලබාදීම සඳහා සැමට අධ්‍යාපනය ලබාදීම පිළිබඳ දැඩි අවධානය යොමු වුව ද නාගරික ජනප්‍රිය පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමේදී දරිද්‍රතාවෙන් පෙළෙන දරුවන්, වීථි දරුවන්, මුඩුක්කු දරුවන්, ප්‍රතික්ෂේප වන බවත්, ඔවුන්ට වෙන් වූ පහසුකම් රහිත පාසල් ගොඩනැගී ඇති බවත් දක්නට ලැබේ. සැමට අධ්‍යාපනය සැලසීමේ සාර්ථක මගක ගමන් කරන ශ්‍රී ලංකික

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට එය අපථ්‍යකරය. එබැවින් ඒ සඳහා නිශ්චිත ක්‍රියා පිළිවෙතක් පිළිබඳ සම්මුතියකට ප්‍රවිෂ්ටව කටයුතු කිරීම වැදගත් ය. ජාතික මට්ටමේදී හා පළාත් මට්ටමේ දී අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳව මනා වැටහීමක් හා පිළිගැනීමක් පවතින්නේ ද යන්න ගැටලුවකි. ඇතැම් ප්‍රදේශවල ඒ ඒ ජාතිකයන්ට ඒ ඒ ආගමිකයන්ට පමණක් වෙන් වූ පාසල් ද පවතී. ඉහළ පාන්තික දරුවන් උදෙසා ජනප්‍රිය හා ජාත්‍යන්තර පාසල් පවතින අතර ඒවායෙහි අසීමිත සම්පත් පවතී. නූතන අධිතාක්‍ෂණික උපකරණ ආශ්‍රයෙන් අධ්‍යාපනය ලබන ඒ දරුවන්ගේ හා ග්‍රාමීය දිළිඳු දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනයෙහි හාත්පසින්ම වෙනස්කම් දක්නට ලැබේ. නූතනයේ පවතින පාසල් වර්ගීකරණ ක්‍රමවේදය එයට ප්‍රධාන හේතුකාරකය වේ. එමෙන්ම වර්තමානයේ ලිංගිකත්වය මත විභේදනය වූ පාසල් ස්ථාපනවී ඇති අතර ඒවා ද ශීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වෙමින් පවතී. එම පාසල් පදනම් කරගනිමින් නූතනයේ විවිධ ගැටලු නිර්මාණය වෙමින් පවතී. ඒ අතර, ඔවුන් නිසි සමාජානුයෝජනයකට පත් නොවීම ප්‍රධාන ගැටලුවකි. එබැවින් ඒ පිළිබඳ අමාත්‍යාංශ මට්ටමින් අවධානය යොමු විය යුතු ය.

නිගමනය

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මකය පිළිබඳ විමසීමේදී සම්පත් විෂම බව ගැටලුකාරී තත්ත්වයක් ලෙස දැක්විය හැකිය. ගුරු ආකල්ප, විදුහල්පති ආකල්ප හා දෙමාපිය ආකල්ප පදනම් කර ගනිමින් මෙම සංකල්පය ඇතැම් අවස්ථාවන්හි අභියෝගයට ලක් වෙමින් පවතී. කුලය, වර්ණය හා සංස්කෘතිය වැනි ප්‍රාථමික සාධක පදනම්ව විභේදිතව පැවති මානව සමාජය ආර්ථිකය හා බලකාමය වැනි වූ ප්‍රාථමික සාධක ඔස්සේ නව නිශේධනීය මාවතකට ඇදී යමින් පවතී. එබඳු තත්ත්වයන් මානව ප්‍රජාවෙහි ප්‍රගමනය උදෙසා ඉවහල් නොවේ. ගෝලීය සංදර්භය තුළ අධ්‍යාපනයේ සම සාධාරණ අවස්ථා සිසුන්ට ලබාදෙමින් ළමා අයිතිවාසිකම් ආරාක්‍ෂාකරමින් අන්‍යෝන්‍ය ගරුත්වය රකින, විවිධත්ත්වයට ගරු කරන පිරිසක් බවට දරුවන් පත් කිරීම විශ්ව ප්‍රජාවගේ වගකීමයි. එකී ප්‍රස්තුතය ශ්‍රී ලංකාව තුළ ස්ථාපනය කිරීම අප සැමගේ යුතුකමකි. ඒ සඳහා පොදු ක්‍රියාවලියකට අවතීර්ණවීම වැදගත් ය. මෙතෙක් ශ්‍රී ලංකාව පැමිණ ඇති අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේ සාර්ථක ගමන් මග වඩාත්

සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා යථෝක්ත ගැටලු නිරාකරණය සඳහා ඇවැසි කටයුතු පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය. පෙරදිග හා අපරදිග රටවල ක්‍රියාත්මක අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන රටා ඇතැම් විට ශ්‍රී ලාංකීය සංදර්භයට නොගැළපේ. ඇතැම් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන රටා ගැළපේ. එබැවින් දේශීය සංදර්භයට උචිත අන්තර්කරණයට අනුගත අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයක් සකස් කර ගනිමින් කටයුතු කළ යුතු අතර එමගින් අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පයෙන් අපේක්ෂිත සෑම දරුවෙකුටම සමසාධාරණ අධ්‍යාපන වරම් හිමිකර දෙමින් අධ්‍යාපනයේ අවසන් පරමාර්ථය වන පූර්ණ පෞරුෂයකින් යුත් පුද්ගලයෙකු බිහිකරගැනීමේ අවකාශ පවතී.

ආන්තික සටහන්

1. World Conference on Special Needs Education - unesdoc - Unesco unesdoc.unesco.Org /images/0011/001107/110753eo.pdf, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. United Nations.
2. Ibid.
3. Jonsson; (1994). Inclusive Education UNP International Program for disable people (UNDP) Services no 14, Woshington D.C. American Association of College For Teacher Education.
4. Clark.C.,Dyoson,A.,& Skidmore,D. .(1995); Innovatory practice in mainstream schools for special Education Needs New castle: University of New Castle. 1995, p.13.
5. Lo Peo; (1995). Inclusive Education, A New Phase of Special Education house,India - New Dilhi.1995, p 04.
6. Thomes,L.G.,Walker,D.&Webb,J. .(1998); The making of inclñive school. London,Ront ledge.1998, p 07.
7. Roaf.C.Robinson,I.N.O. (1998),; The concept of a whole school approach to special needs, O'Robiion & Thomes,G (EDS) talkingLearning difficulties, London,1998, p.22.
8. Alper,S., Schools,D.J., Elschaitt.S.K., & Macferlane.C.A. (1995). Inclusive are we abanding or Helping standent ? : Crown Press INC.1995,p. 09.

9. Renaissance Group; Inclusive Education, (1999) http//www.uni.edu.coe. inclution/ indian/html.1999. p 20.
10. අබේපාල, රෝලනඩ්, අධ්‍යාපනයේ මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම, කොට්ටාව, සාර ප්‍රකාශන, 2015, 557 පිට.
11. වීරකෝන්, ඩබ්ලිව්.එම්.කේ. ඇතුළු පිරිස, අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ගුරුවත් සතු නිපුණතා, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය. කොළඹත අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. 2009. 13 පිට.
12. Alper,S., Schools,D.J., Elschaitt.S.K., & Macferlane.C.A. (1995). Inclusive are we abanding or Helping standent ? : Crown Press INC. 1995. p 03.
13. http://www.moe.gov.lk/sinhala අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය 2019 සැමට අධ්‍යාපනයේ අරමුණු 06.
14. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව (Section 84) , 1961 කොළඹ, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. 43 පිට.
15. 1979 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කකරණ කමිටු වාර්තාව. කොළඹ, රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව. 54 පිට.
16. 1994 ලෝක බැංකු තාක්ෂණික වාර්තාව (CSIE 2001) 11 පිට.
17. ඉගෙනුමට ඇති බාධා හඳුනාගෙන දරුවන්ට උපකාර කිරීම සඳහා ගුරු උපදෙස් සංග්‍රය, සැමට අධ්‍යාපන ශාඛාව, අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය. 2012 කොළඹ, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. 23 පිට.
18. 2017 වාර්ෂික කාර්ය සාධන වාර්තාව. කොළඹ, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, 16 පිට.
19. 2018 මහබැංකු වාර්තාව. කොළඹ, රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව. 104 පිට.
20. 2017 වාර්ෂික කාර්ය සාධන වාර්තාව. කොළඹ අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, 47 පිට.
21. 2018 මහබැංකු වාර්තාව. කොළඹ, රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, 105 පිට.