SAMODHANA JOURNAL
Faculty of Social Sciences and Humanities,
Rajarata University of Sri Lanka,
Mihintale

2023 Volume 12 Issue I

කායික අභියෝග සහිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරු කාර්ය භාරය

කථිකාචාර්ය සම්පත් ගමගේ [1*]

Received Date: 16th June 2022
Accepted Date: 23rd February 2024
Published Date: 06th March 2024

Abstract

Students are at the center of the learning-teaching process. Learning or teaching does not take place where there are no students. From the Early Childhood Development Center to the end of secondary school, the school community studying the formal school curriculum is different. Among them are many students with special needs. Thus, there is also a group of students with physical challenges. They need teachers' special attention and support inside and outside the teaching and learning process. The entire teaching community recruited into the Sri Lankan school system does not have the full qualifications in education science. They show a weakness in student psychology in relation to the learning-teaching process and in identifying the student well. Accordingly, the teaching-learning process should be designed to suit the specific needs of physically challenged students, using learning methods, learning tools, and specialized facilities. The main purpose of this research work, which is based on contextual analysis, is to identify how a student with a physical disability can be better identified and plan his or her role as a teacher. The research approach was Qualitative research approach.

[1] මානව ශාස්ත්‍ර අධ්‍යයනාංශය, සමාජීයවිද්‍යා හා මානවශාස්ත්‍ර පීඨය, ශ්‍රී ලංකා රජරට විශ්වවිද්‍යාලය
cshgamage@gmail.com

The research methodology used was content analysis using a qualitative approach. Thematic analysis was used as the analysis method.

Keywords: Physically Challenged, Teacher's Role, Students, Learning Teaching Process

ක්‍රමවේදය

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය (Qualitative Reserch Approach) යටතෙහි එන විෂය සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Content Analysis) පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය ලෙස යොදා ගැණුනි. අදාළ විෂය සන්දර්භය සවිස්තරාත්මකව හා තාර්කිකව විශ්ලේෂණයට බඳුන් කරමින් දත්ත රැස් කළ අතර දත්ත රැස්කිරීමේ දී ද්විතීයික මූලාශ්‍ර ලෙස ප්‍රාමාණික වියත්හු ප්‍රකාශයට පත් කළ විෂයානුබද්ධ පර්යේෂණ ලිපි, ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථ, ලිපිලේඛන, සඟරා, අන්තර්ජාලය ආදිය අධ්‍යයන කාර්යය පෝෂණය විෂයෙහි භාවිත කෙරිණ. දත්ත විශ්ලේෂණය කිරීම තේමාපාදකව, විස්තරාත්මක විශ්ලේෂණය මගින් සිදු කෙරිණි.

හැඳින්වීම

විශේෂ අධ්‍යාපනය යනු අධ්‍යාපන හා මනෝවිද්‍යා ක්ෂෙත්‍රයෙහි වඩාත් මෑත කාලීනව දියුණු වූ ක්ෂෙත්‍රවලින් එකකි (Mohammed, (2016). ලොව සෑම දරුවෙක් ම අද්විතීය වේ. ඔවුහු අන්තර් සම්බන්ධිත විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවන් හි පුළුල් වර්ණාවලියකින් ද යුක්ත ය (Farrel, 2004). දරුවන්ට ඔවුන්ගේ ම ශක්තීන් හා දුබලතා ඇත. ඊට සාපේක්ෂව ඔවුන් ලබන සංවර්ධනයේ වේගය ද වෙනස් විය හැකි ය. කෙසේ වුව ද සෑම ළමයෙකුට ම ස්වකීය ජීවිතය නිවැරදිව හැඩගසා ගැනීම සඳහා විවිධ වූ සහායන් අවශ්‍ය වේ. මෙසේ අවශ්‍ය සහාය එකිනෙකාට සාපේක්ෂව අඩුවැඩි වීම ස්වභාවය යි. සාමාන්‍ය පාසල් පුරුදු වෙනස් කිරීමට අවශ්‍යවන තරමට සාමාන්‍ය මට්ටමට වඩා සමාජීයව, මානසිකව හෝ ශාරීරිකව වෙනස් දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය විශේෂ අධ්‍යාපනය ලෙස හඳුන්වයි (Britannica, 2022). මේ අනුව විශේෂ අධ්‍යාපනයේ දී විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවෙක් ලෙස හඳුන්වන්නේ සාමාන්‍ය පන්ති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හමුවේ ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා ප්‍රදර්ශනය කරන දරුවන් ය. කායික, බුද්ධිමය, සමාජීය හා චිත්තවේගීය ස්වභාවයන් හි වර්ධනය සහ සංවර්ධනය අපගමනය වී තිබීම මෙම දරුවන් තුළින් දැකිය හැකි ය. මොවුහු විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවෝ වෙති. මෙම සිසුන් පිළිබඳ අවබෝධය ගුරු දෙගුරු සැමට වැදගත් වේ. විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් පිළිබඳ අවබෝධය ප්‍රයෝජනවත් වන්නේ

එමගින් අවශ්‍ය සේවා ලබා ගැනීමට, සුදුසු ඉලක්ක තැබීමට සහ ඔබේ පවුලට මුහුණ දීමට සිදුවිය හැකි ආතතීන් පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට ද හැකිවන බැවිනි (Mauro, 2020). විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් සිටින පවුල් ඒකකයන් හි බිඳ වැටීම, දික්කසාදය, තනි මාපියන් ඇති කිරීම දැකිය හැකි තත්ත්වයකි (Ott, 2015). මෙම තත්ත්වයන් පිළිබඳ අවබෝධය ගුරුවරයාට ඉතා වැදගත් වේ.

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්, කායික අභියෝග සහිත සිසුන් (Physically Challenged), මානසික අභියෝග සහිත සිසුන් (Mentally Challenged), චර්යා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් (Behaviour Desorder), ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත සිසුන් (Learning difficulties) සහ සුභග සිසුන් (Gifted) ලෙස වර්ගීකරණය කළ හැකි ය.

විවිධ කායික ඌනතා සහිත සිසුන් කායික අභියෝග සහිත දරුවන් ලෙස හැඳින් වේ. කායික සීමා සහ ඒවායෙහි සමාජීය සහ චිත්තවේගී සහචාර හේතුකොටගෙන පෞරුෂයේ යම් අවුල් ඇතුළුව සමහර සැකසීම් ගැටළු මොවුන් තුළ ඇති වේ (මොහොන්, 2004). කායික ආබාධ සහිත සිසුන් කොටස් හතරක් යටතේ වර්ග කළ හැකි ය.

1. දෘශ්‍යාබාධිත සිසුන් (Visually Impaired)
2. ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් (Hearing Impaired)
3. කථනාබාධිත සිසුන් (Speech Impaired)
4. චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් (Disorders in motor functioning)

ඇතැම් විට මෙම සිසුන් හට රෝග විනිශ්චය කිරීමෙන් පසු සුදුසුකම්ලත් විශේෂඥයින් විසින් චිකිත්සක මැදිහත්වීමක් හෝ විශේෂ සැලකිල්ලක් අවශ්‍ය වේ (Foreman, 2004).

දෘශ්‍යාබාධිත සිසුන්

ඇසෙහි පෙනීම හා සම්බන්ධ ගැටළු පවතින සිසුන් වේ. දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත සිසුන්ගේ ස්වභාවයන් කිහිපයකි. ඒ පූර්ණ හෝ අර්ධ දෘෂ්ටික අන්ධභාවය, දුර නොපෙනීම, වර්ණ අන්ධතාවය, පෙනීමේ ක්ෂේත්‍රය සීමා වීම, පෙනුමේ අසාමාන්‍යතා

හෝ විකෘතිතා ආදී වශයෙනි. මෙබඳු ඌනතා සහිත සිසුන් සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයෙහි දැකිය හැකි අතර ඔවුන් හඳුනා ගැනීම ගුරුවරයාගේ ප්‍රමුඛ කාර්යයකි, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම ඔවුනට උචිත පරිදි සැලසුම් කර ගත යුත්තේ දෘශ්‍යාබාධිත සිසුවාගේ ස්වභාවය මනාව හඳුනා ගැනීමෙන් අනතුරුව ය.

දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත දරුවන් හඳුනාගැනීම

පුහුණුවක් දෙනු නොලැබුව හොත් අනුන් කෙරෙහි ඉඳුරා යැපෙන්නට සිදු වීම හේතුකොටගෙන දෘෂ්ටි ඌනතා ඇති ළමයා අධ්‍යාපනඥයන්ට ඉතා අභියෝගාත්මක ප්‍රශ්නයක් වෙයි (මොහොන් 2004). අන්ධ සිසුවෙකු හඳුනාගැනීම පහසු ය. ඔවුන්ට බ්‍රේල් මාර්ගයෙන් කියවීම ඉගැන්විය හැකි ය. නමුත් පෙනීමේ ඌනතා සහිත සිසුන් හඳුනා ගැනීම තරමක් දුෂ්කර වේ. ඒ සඳහා ගුරුවරයාගේ සියුම් පන්ති කාමර නිරීක්ෂණය හා සියුම් අවධානය සෑම සිසුවෙකු කෙරෙහි ම නාභිගත විය යුතු ය. දෘශ්‍යාබාධිත සිසුන් වෙතින් ප්‍රදර්ශනය වන ලක්ෂණ කිහිපයකි. කුඩා අකුරු කියවීමේ අපහසුව, පොත් කියවීමේ දී ඇස ළඟට ගෙන හෝ ඈත්කර කියවීම, නිතර දෑසින් කඳුළු ගැලීම, ඇස් රතුවීම හෝ ඉදිමීම, පින්තූර හෝ රූප සටහන්වල සියුම් තොරතුරු හඳුනා ගැනීමේ අපහසුව, කලුලෑල්ලේ ඇති දේ ගැන අසල සිසුන්ගෙන් විමසීම, නිතරම කලුලෑල්ල වෙත ගොස් ලියා ඇති දේ කියවීම, ඈතින් ඇති දේ ගැන උනන්දුවක් නොදැක්වීම, රූපවාහිනිය අසලට ගොස් නැරඹීම, ඇස් කුඩාකර හෝ ලොකුකර හෝ ඇදකර බැලීම, ඔබ මොබ ගමන් කිරීමේ දී ඩෙස්ක් පුටුවල හැපීම, නිතර හිසරදය පැවතීම, ඇස් රිදෙන බව පැවසීම, වපර ලෙස බැලීම හෝ හිස දෙපසට හරවමින් බැලීම ඉන් සමහරකි. දෘෂ්ටි හානියට භාජනය වූවන් පොදුවේ පෙන්නුම් කරන ලක්ෂණ කිහිපයක් රවුෆ් (1976) පෙන්වා දෙයි. ඒ, හීන ඕජෝගුණය, ආරම්භනය හීනකම, හීනමානී හැඟීම, අධික කනස්සල්ල ආදිය යි. හැලහන් හා කොෆ්මන්ට අනුව දෘශ්‍යාබාධිතයින් තුළ යැපීම් චර්යා පෝෂණය කරනු ලබන්නේ විශේෂයෙන් ම ඔවුන්ගේ දෙමාපියන් වේ (මොහොන්, 2004).

දෘශ්‍යාබාධිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරු කාර්ය භාරය

දෘශ්‍යාබාධිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරුවරයාගේ භූමිකාව සුවිශේෂී විය යුතු ය. දෘෂ්ටි ඌනතා ඇති අය සඳහා විෂය නිර්දේශයේ සංස්කරණය විය යුතු ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍ර හතරකි. ඒවා නම් බ්‍රේල්, ශේෂව ඇති දෘෂ්ටියෙන් වැඩ ගැනීම, සවන්දීමේ කුසලතා හා සචලතා පුහුණුව වශයෙනි (මොහොන්, 2004). දෘෂ්ටි ඌනතාවන්ගෙන් සිසුවාගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සිදුවන හානිය උපරිම වශයෙන් අවම කරලිය හැකි

ක්‍රියාමාර්ග ගත යුතු වේ. ඒ, සිසුවාගේ මානසික සමතුලිතතාව නොබිඳෙන ලෙස අවශ්‍ය පියවර ගනිමිනි. ඒ අනුව ගුරුවරයාත් ඉගෙනුම් ආධාරකත් පහසුවෙන් ප්‍රදර්ශනය වන තැනක සිසුවා ස්ථානගත කිරීම, හිරු එළිය සිසුවාගේ මුහුණ මතට නොවැටෙන ලෙස ආසනය පිළියෙල කර දීම, සිසුවාගේ මේසය මතට මනා ආලෝකයක් ලැබෙන අයුරින් පන්ති කාමර වාතාවරණය සැකසීම, සිසුවා සතුව පෙනීමේ උපකරණ ඇත්නම් ඒවා නිසි ලෙස භාවිත කිරීමට පහසුකම් සැලසීම, දෘෂ්ටි විශේෂඥයෙකු වෙත යොමු කොට ඌනතා පිළිබඳ පැහැදිලි විනිශ්චයක් ලබා ගැනීම, පන්තියේ සෙසු සිසුන් සමග සහයෝගී ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම, උපහාසයට හෝ සමච්චලයට බඳුන් වීමට ඇති අවකාස ඇහිරීම, නිසි පරිදි වෛද්‍ය උපදෙස් ලබා ගැනීමට උනන්දු කරවීම, යහපත් චර්යා සහිත සුබග සිසුන්ගේ ඇසුර සමීප කිරීම, ඌන දෘෂ්ටික සිසුන්ට ද පහසු වන සේ ඉගෙනුම් උපකරණ සඳහා විශාල අකුරු භාවිතය, නිවසේ දී ඉටුකිරීමට පවරන අභ්‍යාස උපරිමයෙන් සීමා කිරීම, දැස් දැඩි ලෙස වෙහෙසට පත්වන ක්‍රියාකාරකම් හා ඉගෙනුම් අවස්ථා අවම කිරීම, ශ්‍රවන මාධ්‍ය භාවිත කළ හැකි ඉගෙනුම් පහසුකම් සැලසීම ආදී පියවර රැසක් ගත හැකි වේ. මීට අමතරව දෘෂ්ටි ඌනතා ඇත්තවුන් සමාජ පුනරුත්ථාපනය සඳහා අවැසි සහයෝගය ලබා දීමට ද පියවර ගත යුතු ය. පවුලේ භූමිකාව නැවත නිර්වචනය කොට අධි ප්‍රතික්ෂේපය හා අධි ආරක්ෂාව යන දෙඅන්තයෙහි නොව මධ්‍යයෙහි රැඳවීම, දෘෂ්ටි ඌනතා ඇත්තන් පිළිබඳ සමාජයේ පවතින පූර්ව නිගමන හා වැරදි වැටහීම් මුලිනුපුටා දැමීමට සහාය වීම, ජනතා ආකල්ප සංස්කරණය කොට අනුකම්පාවත් පිලිකුලත් වෙනුවට දයාවත් ස්වාධීනත්ව පුහුණුවත් ආදේශ කිරීම, අන්ධභාවය අතීත පාපකර්මයක් යැයි යන විශ්වාසය නැති කිරීම, සාමාන්‍ය විවාහ හා පවුල් ජීවිත ගත කිරීමට හැකියාව ඇති බව ඔවුනට ඒත්තු ගැන්වීම, සන්නිවේදන කුසලතා වැඩිදියුණු කිරීම (මොහොන්, 2004) ආදියට ගුරුවරයා සහාය විය යුතු වේ.

ශ්‍රව්‍යාබාධිත සිසුන්

මොවුහු පූර්ණ බිහිරි සහ මද බිහිරි වශයෙන් උභය ගුණී ය. කවර වර්ගයේ වුව ද ශ්‍රව්‍යාබාධිත බව ඉගෙනුම් සාධනය විෂයෙහි බලපෑම් සිදු කරයි. විවිධ ප්‍රතිවිපාක ඇති කරයි. මනෝවිද්‍යාඥයින්ට අනුව ශ්‍රව්‍යාබාධිත බව කථන සංවර්ධනය හා භාෂා සංවර්ධනය කෙරෙහි ද විවිධ බලපෑම් ඇති කරයි.

ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් හඳුනා ගැනීම

ශ්‍රවනාබාධිතයන් සඳහා වූ ඇමෙරිකානු පාසල් විධායකය විසින් සම්මත නිර්වචනයට අනුව දෛනික කටයුතු සඳහා ශ්‍රවණ ඉන්ද්‍රිය ක්‍රියාකාරී නොවන්නේ නම් එබන්දන් බිහිරන් ලෙස හඳුන්වා තිබේ. මේ ප්‍රවර්ග තුළ කාණ්ඩ කිහිපයකි. සහජ බිහිරන්, අනියම් බිහිරන්, ශ්‍රවණ හීන, සාමාන්‍ය කන් ඇසීම ඇතිව උපත ලැබුව ද පසුව අසනීප හෝ හදිසි අනතුරක් නිසා ශ්‍රවනේන්ද්‍රිය ක්‍රියාකාරී නොවන අය වශයෙනි (මොහොන්, 2004). මේ අනුව ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් හඳුනා ගැනීම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ගුරුවරයාට ඉතා වැදගත් වේ. ඒ, ගුරුවරයාට සිය භූමිකාව ඵලදායී කර ගැනීමට මෙන් ම සිසුවාගේ ඉගෙනුම් සාධනය කෙරෙහි ද එය බලපැවැත්වෙන බැවිනි. ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් තුළින් ප්‍රදර්ශනය වන සුලබ ලක්‍ෂණ රැසකි. ඒ අතර අවධානයෙන් තොර බව, තමා හාත්පස සිදු වන දේ පිළිබඳ එතරම් උනන්දුවක් නොදැක්වීම, කටහඬ එන දිශාව මෙන් ම කටහඬ කුමක්දැයි හඳුනාගැනීමේ දුෂ්කර බව, තරමක් උස් හඬකින් හෝ ඉතා දුබල හඬකින් කතා කිරීම, කතා කරන පුද්ගලයාගේ දෙතොල් දෙස බලා සිටීම, අඩු වචන සංඛ්‍යාවකින් කතා කිරීම, පසුපසින් සිට කතා කරන්නාට ප්‍රතිචාර නොදැක්වීම, හිස නමා හෝ ශරීරය නමා ආයාසයෙන් සවන් දීම, ගොනුගත වීමට වඩා හුදෙකලාව ප්‍රිය කිරීම, ගුවන් විදුලිය, රූපවාහිනිය හෝ දුරකථනයේ හඬ වැඩි කිරීම, කනෙන් දියර ගැලීම හෝ පැසවීම, ප්‍රශ්නකරණයේ දී, පැවරුම් ලබා දීමේ දී හා දේශනවල දී පුනරුච්චාරණය කිරීමට සිදු වීම, ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමේ අපහසුව, නිතර නළල රැළි ගැන්වීම, කණ්ඩායම් අතර සිටින විට කෙරෙන කතාබහ නෑසෙන බව ඇඟවීම ආදිය ඒ අතර වේ.

ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරු කාර්යභාරය

ගුරුවරයා සිසුන් හමුවෙහි උපක්‍රමශීලී සහ ප්‍රවේසම් සහගත විය යුතු ය. තමා අවශ්‍ය කෙනෙකැයි යන හැඟීම, සුරක්ෂිත බව මේ ළමයින් තුළ ඇතිවන අයුරින් ඔවුන් සමග සබැඳියාවක් ගොඩනගන්නට ගුරුවරයා තැත් කළ යුතු ය (මොහොන්, 2004). සෑම විට ම ශ්‍රවණ ඌනතා සහිත කායික ආබාධ සාමාන්‍ය ස්වභාවයක් ලෙස පිළිගැනීමට සිසුන්ට සහාය වීම අත්‍යාවශය වේ. සෑම විට ම සාමාන්‍ය සිසුන් මෙන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි යෙදීමට සුදුසු භෞතික පන්ති කාමර පරිසරය මෙන් ම සිසුන්ගේ මානසික පරිසරය ද නිර්මාණය කළ යුතු ය. මෙහි දී ශ්‍රවණාබාධිත සිසුවාගේ ආත්ම විශ්වාසය ප්‍රවර්ධනය කළ හැකි අවස්ථා හඳුනාගත යුතු ය. අන් සිසුන් අභිබවා යා හැකි විභව්‍යතා වෙත් නම් ඒවා සංවර්ධනය කළ හැකි අවස්ථා

උදා කළ යුතු ය. ශ්‍රවණාබාධිත සිසුන් සමග සන්නිවේදනයේ දී ගුරුවරයා සෑම විට ම ඉතා පැහැදිලි නිවැරදි උච්චාරණය සහිතව කතා කළ යුතු ය. සිය පවුලේ සාමාජිකයින් සමග සන්නිවේදනයේ දී ද ශ්‍රවණාබාධිත සිසුවා දෙස එක එල්ලේ බලමින් පැහැදිලිව ශ්‍රවනය සිදු කළ හැකි ලෙස උච්චාරණය සිදු කිරීමට පවුලේ සාමාජිකයින් උනන්දු කිරීම ද ගුරුවරයා සිදු කළ යුතු වේ. එමගින් සාමාන්‍ය සිසුන්ට මෙන් ම සන්නිවේදන කාර්යය ඉහළ මට්ටමින් පවත්වාගෙන යාමට අනුබල දිය හැකි වේ. එමෙන් ම ගුරුවරයා තම ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සාමාන්‍ය ප්‍රමාණයට වඩා වැඩියෙන් දෘශ්‍යාධාරක යොදා ගැනීම, ගුරුවරයා මෙන් ම ඉගෙනුම් ආධාරක පැහැදිලිව ප්‍රදර්ශනය වන ස්ථානයක ආසනගත කිරීම, වෛද්‍යවරයෙක් නිර්දේශ කරන ලද ශ්‍රවනාධාරක පැළදීම හෝ ප්‍රතිකාර කටයුතු වෙත්නම් ඒවා අනුගමනය කිරීමට උනන්දු කරවීම සිදු කළ යුතු ය. එමෙන් ම ශ්‍රවන ඌනතාවෙන් පෙළෙන දරුවාට උචිත කටහඬේ ස්වභාවය, උච්චාරණ පරිමාව, හඬ පාලනය සිදු කළ යුතු අතර දරුවාට ද සන්නිවේදනයට සුදුසු ලෙස හඬ උච්චාරණයට හා පාලනයට සහාය විය යුතු වේ. මන්ද යත් ශ්‍රවනාබාධිත දරුවන් ඇසෙන නෑසෙන තරමේ ස්වරයකින් කතා කිරීමට සාමාන්‍යයෙන් පුරුදු වී ඇති බැවිනි.

කථනාබාධිත සිසුන්

කායික ආබාධ සහිත සිසුන් අතරින් වැඩි වශයෙන් අවධානය යොමු කළ යුතු කොටසක් ලෙස කථනාබාධිත සිසුන් හඳුනාගත හැකි ය. කථනය අපගේ දෛනික ජීවිතයෙහි ඉතාම ස්වාභාවික අංගය යි. සමාජීය සල්ලාපයෙහි පදනම යි. වාචික භාෂාවෙහි ශබ්ද ගොඩනංවා අනුපිළිවෙල ඉගැන්වීමේ චර්යාව කථනය යි. කථනය ව්‍යාකරණානුකූල නොවන විට තේරුම්ගත නොහැකි විට සංස්කෘතිකමය හෝ පෞද්ගලික වශයෙන් හෝ තුෂ්ටිදායක නොවන විට හෝ කථන යාන්ත්‍රණය කෙලෙසන සුළු වන විට ඒ කථනය දෝෂ සහගත වේ. කථන දෝෂ සමාජ කළංකය (Stigma) දරන අතර බොහෝ ඉච්ඡාභංගමය අපචාරයට හේතු වේ (මොහොන්, 1996). කථන ඌනතා සහිත සිසුන් සාමාන්‍ය ළමයින්ට වඩා කියවීම, බුද්ධි සාධනය සහ අනුයෝජන සමාජීය චර්යාවන්හි දුබලතා දක්වති. සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයේ දී මොවුහු ගැටලු රැසකට මුහුණ දෙති. ඉච්ඡාභංගය, කාංසාව, විරෝධය ඔවුන් තුළ නිරායාසයෙන් ගොඩ නැගේ. මෙවන් දරුවන් අනවධානය හා විශේෂ සහයෝගයකින් තොරව වැඩිහිටි වුවහොත් දුස්සමාහිත චර්යා ප්‍රදර්ශනය කරනු ඇත.

ගුරුවරයා කථනාබාධිත සිසුන් කෙරෙහි වෙසෙස් අවධානයක් දැක්විය යුත්තේ එබැවිනි.

විවිධ වර්ගයේ කථන දෝෂ රැසකි.

1. උච්චාරණය දෝෂ සහිත වීම
2. කටහඬෙහි අසාමාන්‍යතා
3. අවප්‍රමාණ අනුනාසික යෙදීම
4. නැවත නැවත කීම හෙවත් වික්කල් ගැසීම
5. කලබලකාරීත්වය සහිත පැකිලීම

කථනයේ දී ශබ්ද හැලී යාම, වෙනත් ශබ්ද ආදේශ වීම, එකතු වීම උච්චාරණ දෝෂයන්හි දී සිදු වේ. කටහඬෙහි අසාමාන්‍ය ඝෝෂාව හේතුවෙන් හඬෙහි ගුණාත්මක බව දුබල වීම කටහඬෙහි අසාමාන්‍ය ස්වභාවයක් වේ. අනුනාසික යෙදීම හෙවත් නාසය ඇසුරින් හඬ පිට කිරීම තවත් දෝෂයකි. එක ම වචනය නැවත නැවත කීම හෙවත් ගොතය කථන දෝෂ අතුරෙහි ප්‍රමුඛ වූවකි. ව්‍යාකුල වාක්‍ය රටාවන් සහිතව වේගයෙන් කතා කිරීමට පෙළඹීම හේතුවෙන් කථනයෙහි දෝෂ සිදු වීම සිදු වන්නේ කලබලකාරීත්වය හේතුවෙනි. මෙම කථන අක්‍රමතා කෙරෙහි මානසික ඌන සංවර්ධනය, ශ්‍රවන හානි හා චිත්තවේගීය කැළඹීලි හා සමගාමී වේ (මොහොන්, 2004).

කථනාබාධිත සිසුන් හඳුනා ගැනීම

විවිධ කථනාබාධිත සිසුන්ගෙන් ප්‍රදර්ශනය වන ලක්‍ෂණ පොදුවේ පහත පරිදි ගොනුගත කළ හැකි ය. අපැහැදිලි කතා විලාසය, අන් අයට මුමුණන ස්වභාවය, කතාකරන විට තදින් ඇසිපිය හෙලීම සහ සිරුර චලනය කිරීම, වචනවල මුල් ශබ්දය පුන පුනා පිට කිරීම (ත.. තත්.. තාත්තා, ම්.. ම.. මල), පිට විය යුතු ශබ්දයට වෙනත් ශබ්දයක් පිට කිරීම (මට.. මත, රතු.. තතු, වතුර.. වතුල, පූසා.. පූතා), ඇතැම් ශබ්දයන්ට අමුතු ශබ්ද එකතු කිරීම (සමනලයා.. සලමලයා, හතු .. අතු, හරකා.. අලකා), ඇතැම් වචන විකෘති කිරීම (කොළඹ.. කොඹළ, වලහා.. වහලා), කොපමණ වෑයම් කළ ත් ශබ්ද පිට නොවීම, දෙතොල් පැටලීම, කථනයේ දී එක්වර නිහඬ වීම, අල්පප්‍රාණ මහාප්‍රාණ ශබ්ද උච්චාරණය නිසි ලෙස සිදු නොවීම, අසාමාන්‍ය කතා විලාසය නිසා අන් අයගේ අවධානයට ලක් වීම ආදිය වේ.

කථනාබාධිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරු කාර්යභාරය

කථනාබාධිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරු කාර්යභාරය අතිශය වැදගත් හා සුවිශේෂී වේ. ගුරුවරයාගේ භූමිකාව කථනාබාධයේ ස්වභාවය අනුව කොටස් තුනක් යටතේ විග්‍රහ කළ හැකි වේ. උච්චාරණය අක්‍රමවත් සිසුන් හමුවෙහි දී ගුරුවරයා කෙසේ හැසිරිය යුතු දැයි යන්න පළමු වැන්නයි. සිසුවාට නිවැරදි උච්චාරණය පහසු කිරීම සඳහා ගුරුවරයා නිසි පියවර අනුගමනය කළ යුතු වේ. ඒ අතර සිසුවා තුළ නිවැරදි උච්චාරණය සඳහා අභ්‍යන්තර පෙළඹවීමක් ඇති කිරීම, කතා කිරීමට රසවත් මාතෘකා සපයා දීමෙන් කතා කිරීම ආස්වාද ජනක කිරීම, දෛනික ව්‍යවහාරයට අදාළ නිවැරදි ශබ්ද භාවිතයට ළමයාට උපකාර කිරීම, ළමයාගේ මානසික සෞඛ්‍යයට තර්ජනයක් වන බාහිර සාධක හා අනිටු බලපෑම් මග හැරවීම, නිවැරදි ශබ්ද ශ්‍රවනය කිරීමට අවස්ථාව සැලසීම හා පුහුණු කරවීම, නිවැරදි ශබ්ද වෙන්කර ගැනීමට උපකාර කිරීම සිදු කළ යුතු වේ.

වික්කල් ගැසීම හෙවත් නැවත නැවත කීම යන කථන දෝෂ සහිත සිසුන් හමුවෙහි ගුරුවරයා බොහෝ ප්‍රවේසම් සහගතව උපකාර කළ යුතු වේ. ගුරුවරයාගෙන් සිදු විය යුතු ප්‍රමුඛ කටයුත්තක් වනුයේ පන්තියේ සෙසු සිසුන්ගේ සහයෝගය ලබා දීමට ක්‍රියා කිරීම යි. ඒ අනුව කථන දෝෂය සහිත සිසුවා පන්තියේ නොමැති අවස්ථාවක වික්කල් ගැසීම ස්වාභාවික තත්ත්වයක් බවත් ඔහුට හෝ ඇයට සාමාන්‍ය තත්ත්වයට ළඟා වීමට කල්ගතවන බවත් පහදා දී අනුකම්පාවෙන් තොර සහාය දැක්වීමේ වටිනාකම පෙන්වා දිය යුතු ය. ගුරුවරයා අදාළ සිසුවා හෝ සිසුවිය සමග සමීප සබඳතාවක් ගොඩනගා ගනිමින් තමාට පිළිගැනීමක් හා ගෞරවයක් ඇතැයි යන වැටහීම ඇති කළ යුතු ය. එමගින් ළමයා තුළ චිත්තවේගීය ව්‍යාකූලත්වයක් හෝ අසහනයක් ගොඩනැගීම සමනය කළ හැකි ය. මීට අමතරව වාචික ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදීම අපහසු නම් ඒ සඳහා බලපෑම් නොකිරීම, ජයග්‍රාහී අත්දැකීම් ලබා දීමට ඉවහල්වන ක්‍රියාකාරකම් හි යෙදවීම, මානසික පීඩනය ඇති කරවන නිශේධාත්මක අවස්ථාවන්ට ඉඩහසර නිර්මාණය නොකිරීම හා වික්කල් ගැසීම සමග ඇබ්බැහිකරගත් අසාමාන්‍ය පුරුදු (නියවීම, දිව මදක් එලියට දැමීම, වේගයෙන් ඇසිපිය හෙලීම, උරහිස් ගැස්සීම, විරිත්තීම) බැහැර කරලීමට අවැසි සහයෝගය සැපයිය යුතු වේ. ටේප් රෙකෝඩරයක් ආධාරයෙන් තමන්ගේ ම කටහඬට සවන් දී දියුණු වීමට ද සිසුවා යොමු කළ හැකි ය.

කටහඬෙහි සෙසු දුර්වල ස්වභාවයන් පවතී නම් ගුරුවරයා කටහඬ වෙනස් කර ගැනීම සඳහා ඕනෑකමක් සිසුවා තුළ නිර්මාණය කිරීමට අනුබල දිය යුතු වේ. එමෙන් ම ගුරුවරයා තමාගේ දුෂ්කරතාව තේරුම්ගන්නා බවටත් තමාට සහාය වීමේ වුවමනාවක් ඇති බවටත් හැඟීමක් ළමයා තුළ ඇති කළ යුතු ය (මොහොන්, 2004). දෛනික භාෂණයේ දී ස්වාභාවික කටහඬ භාවිතයට ළමයාට උපකාරී විය යුතු ය. ඒ සඳහා ස්වාභාවික හා අස්වාභාවික කටහඬවල්හි පවතින වෙනස හඳුනා ගැනීමට සිසුවාට උපකාර කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ. විවිධ තාලයන්ගෙන් යුතු කටහඬවල් අනුකරණයට අවස්ථාවන් සැලසීම ද ගුරුවරයාට සිදු කළ හැකි තවත් ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියාවකි. එමෙන් ම ශරීර භාෂාව කථනාබාධිත සිසුන්ට සිය කථනය කළමනාකරණය කර ගැනීම සඳහා උපකාර කරයි. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ශරීර භාෂාවේ ශක්‍යතාව පිළිබඳ සිදු කරන ලද පර්යේෂණයක දී පන්ති කාමරයේ ඵලදායී සන්නිවේදන මෙවලමක් ලෙස ශරීර භාෂාව හඳුනාගන්නා ලදී. භාෂා හා කථන දුර්වලතා සහිත සිසුන්ට ගුරුවරයාගේ ශරීර භාෂාව ඉතා ඵලදායී වී තිබේ (Ezeh, Anidi, Nwokolo, 2021). කථනාබාධ සහිත සිසුන් හමුවෙහි සෑම විට ම ගුරුවරයා සුදුසු පන්ති කාමර වාතාවරණයක් ගොඩනැගිය යුතු ය. නුසුදුසු පන්ති කාමර වාතාවරණය කථන සංජානනයට පමණක් නොව අධ්‍යාපනික සහ මනෝසමාජීය ජයග්‍රහණවලට ද අහිතකර ලෙස බලපෑම් කරයි (Crandell & Smaldino, 2000). මෙම සහායන් දැක්වීම ගුරුවරයා මෙන් ම දෙමාපියන් සිදු කළ යුතු අතර එහි දී කථන චිකිත්සකගේ සහාය ලබා ගැනීම ඉතා උචිත වේ. ප්‍රමාණවත් අවධානය සහ සුදුසු අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමෙන් කථන ඌනතා ඇති ළමයෙකුට ඒ බාධකය ජයගෙන සිය පෞද්ගලික සහ සමාජීය සැකසීම වැඩි දියුණු කර ගත හැකි වේ (මොහොන්, 2004).

චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන්

ඒ ඒ වයස් කාණ්ඩයට සාපේක්ෂව චාලක හැකියා සංවර්ධනයෙහි ස්වභාවය ඉක්මවා ගොස් අසාමාන්‍ය ස්වරූපයක් හෝ අඩුවක් පෙනේ නම් එවන් ළමුන් චාලක හැකියාවන් හි අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් ලෙස හඳුනාගත හැකි ය. මෙම සිසුන් කොටස් දෙකකට වර්ග කළ හැකි වේ. ඒ, දළ චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් සහ සියුම් චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් වශයෙනි. ඇවිදීම, ඇල්ලීම, පැනීම, පෙරළීම වැනි ක්‍රියාවන් දළ චාලක කුසලතා යටතට ගැනෙන අතර එම ක්‍රියාවන් හි දුබලතා පෙන්වනුයේ දළ චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් වේ. සාමාන්‍ය

සිසුන් මෙන් සෙල්ලම් කිරීම, තනි කකුලෙන් සිට ගැනීම, ව්‍යායාම කිරීම වැනි දෑට අසාමාන්‍ය නොහැකියාවක් ප්‍රදර්ශනයය කිරීම තුළින් මෙම සිසුන් හඳුනා ගැනීම පහසු වේ.

සියුම් චාලක කුසලතා ළමා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියට අත්‍යාවශ්‍ය වේ. සියුම් රේඛා දිගේ ඇඳීම, වර්ණ ගැන්වීම, ලිවීම, බොත්තම් දැමීම, සපත්තු ලේස් ගැටගැසීම, කලුලෑල්ලේ ලිවීම, මැහුම් ගෙතුම් වැනි අත සහ ඇස සමායෝජනය අත්‍යාවශ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් හි දුර්වලතා දක්වනුයේ සියුම් චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත දරුවන් ය. පුද්ගල සංවර්ධනයෙහි කේන්ද්‍රීය අවධියක් වන ප්‍රාථමික පන්ති කාමරයෙහි සිදු කෙරෙන සියුම් මාංශපේශීන් සමායෝජිත ක්‍රියාකාරකම් හි මෙම සිසුහු දුබලතා පෙන්වීම සිදු වනුයේ එබැවිනි.

චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා සහිත සිසුන් සම්බන්ධව ගුරු කාර්යභාරය

මෙම සිසුන් කෙරෙහි ද විශේෂ අවධානයක් යොමු කිරීමට ගුරුවරයාට සිදු වේ. සාමාන්‍ය පන්තිකාමර වාතාවරණය තුළ පන්තියේ සෙසු සාමාන්‍ය සිසුන්ගේ සංවේදීතාව ඇති කිරීම ගුරු කාර්ය භාරයේ ප්‍රමුඛ වගකීමකි. එමෙන් ම සහයෝගී ඉගෙනුම් අවස්ථා (Corporative learning) සැලසීම, පෙර ලිවීමේ අභ්‍යාසවල නිරථ කරවීම, උචිත විශේෂ ඉගෙනුම් උපකරණ (Special teaching aids) භාවිත කිරීම, ගුරුවරයාගේ අවධානය නිතර ලැබෙන ක්‍රියාකාරකම්වලට සුදුසු ස්ථානයක අසුන් ගැන්වීම, විශේෂ ඉගෙනුම් අවස්ථාවල දී අතිරේක කාලයක් වැය කරමින් කැපවීම, ආදරය හා ගෞරවය ප්‍රදානය කිරීම, සුදුසු හා අවශ්‍ය අවස්ථාවන් හි දී දෙමාපිය සහයෝගය සහිතව උපදේශන සේවා හා වෛද්‍ය උපදේශ සැපයීම සිදු කළ යුතු වේ. තවද ස්වාධීනත්වය කායික ආබාධ සහිත දරුවෙකුට ලබා දීම ඉතා අවශ්‍ය වූවකි. එය ධනාත්මක බව තේරුම් ගත යුතු ය (Pizzi, 2008). රෝස් ඇතුලු පිරිස සිදු කළ පර්යේෂණයක් මගින් පෙන්වා දී ඇත්තේ ආබාධිත සහ ආබාධිත නොවන සිසුන්ගේ සංවර්ධනය විෂයෙහි ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් සඳහා සහභාගීත්වය තීරණාත්මක සාධකයක් වන බවත් ආබාධ සහිත දරුවන් සඳහා සහභාගීත්වය යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ සහභාගී වීම පමණක් ම නොවන බවයි (Ross, Bogart, Logan,Case Fine 2016). කෙසේ වුව ද සෑම සමාජයක ම ආබාධිතයින් සම්බන්ධ ප්‍රශ්නය දෙමාපියන්ට හා පවුලේ අයට ආතති ප්‍රභවයක් වේ. නිවසෙහි ආබාධිතයින් සිටීම ව්‍යාධි තත්ත්වයක් ජනනය කරයි. දෙමාපියෝ වික්ෂිප්ත භාවයෙන් හා ලැජ්ජාවෙන් පෙළෙති. හීනමානී හැඟීමක් ඔවුන්ගේ සිත්වල ඇති වී සමාජ අන්තර් ක්‍රියා මග හරිති

(මොහොන්, 2004). ගුරුවරයා සිය කායික ආබාධ සහිත සිසුවා සංවර්ධනය කිරීමේ දී දෙමාපියන් සහිත සිසුවාගේ පවුල් පරිසරය කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතු බව මින් ප්‍රකට වේ.

නිගමන

කායික ආබාධ සහිත දරුවෙකුට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථකත්වයට පත් කර ගැනීම සඳහා විශේෂිත මෙන් ම විකල්ප ක්‍රියා මාර්ග අවශ්‍ය වේ. එය ඔවුන්ගේ ස්වභාවයට පමණක් නොව ඉගෙනීමට මෙන් ම සංවර්ධනය සඳහා ඔවුන්ගේ ම හැකියා තවදුරටත් වර්ධනය කර ගැනීමට අවකාස සලසන බැවිනි. අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිලාභ ලබා ගැනීමට සහ ඒ ඒ සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා නිසිලෙස ඉටු කිරීමට අත්‍යාවශ්‍ය සාධක කිහිපයකි. ඒ අතර ගුරුවරුන්ගේ දැනුම සහ කුසලතා, සුදුසු භාවිතය, නිසි චර්යාත්මක මැදිහත්වීම සහ සුදුසු පරිදි නිර්මාණය කර ඇති විෂයමාලාව දුෂ්කරතා සහිත සිසුන්ගේ සාර්ථකත්වයේ මූලික පදනම වේ (Mohammed, 2016). සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා මෙන් ම විශේෂතා කෙරෙහි ගුරුවරුන්ගේ විශේෂාවධානය යොමු විය යුතු බව මින් ප්‍රකට වේ. ඒ සඳහා ගුරුවරයා සිය භූමිකාවට අදාළ පරිපූර්ණ විෂය දැනුමක් මෙන් ම ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් හි සන්නද්ධභාවය උපයාගෙන තිබීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ.

ගුරුවරයා අධ්‍යාපන විද්‍යාවේ සියලු ක්‍ෂෙත්‍ර පිළිබඳ ප්‍රාමාණික දැනුමකින් සමන්විත විය යුතු ය. එම දැනුම යාවත්කාලීන කරගත යුතු ය. තමා අභියස සිටින සිසුවා මැනවින් තේරුම්ගෙන සිය භූමිකාව නිවැරදිව හැසිරවිය හැක්කේ එවිට ය. නිදසුනක් ලෙස ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුවෙකු ලිවීමේ හා කියවීමේ දුෂ්කරතා පෙන්විය හැකි වුව ද ඔහුගේ හෝ ඇයගේ බුද්ධිය ඉහළ අගයක පැවතිය හැකි ය. එහෙත් සිසුවා හෝ සිසුවිය ප්‍රදර්ශනය කරන සියුම් චාලක හැකියා අක්‍රමිකතා ස්වරූපය ඩිස්ලෙක්ෂියා තත්ත්වයක් නොවන බවට අවබෝධය ගුරුවරයා සතු විය යුතු ය. පන්ති කාමරය තුළ සිටින බුද්ධියෙන් අඩු හෝ ඉගෙනුම් පසුබට දරුවන් තුළ ද ලිවීම, කියවීම සම්බන්ධ ගැටළු තිබිය හැකි ය. එනම් පෙනීමේ හෝ ඇසීමේ දෝෂ සහිත දරුවා තුළ ත් ලිවීම, උච්චාරණය, කියවීමේ දෝෂ තිබිය හැකි ය. මෙය වඩාත් හොඳින් ගුරුවරයා හඳුනා ගත යුතු තත්ත්වයකි (සෙනරත්, 2015). සිය පන්ති කාමරයේ සිටින දක්‍ෂ සිසුන් හා අදක්‍ෂ සිසුන් සැසඳීම ද ගුරුවරයා නොකළ යුතු ය. මන්ද යත් ඇතැම් සිසුන්ගේ කායික ආබාධ තත්ත්වයන් බාහිරට පැහැදිලිව නොපෙනෙන බැවිනි. අධ්‍යාපනඥයන් ඉගෙනුමට අයහපත් ලෙස බලපාන

සාධකයක් ලෙස දක්වන්නේ පන්ති කාමරයේ දක්ෂ සිසුන් හා දුබල පසුබට සිසුන් සන්සන්දනය කිරීම, දක්‍ෂ සිසුවා මෙන් වැඩකරන්නට බැරි වීම ගැන බැන වැදීම ආදිය පසුබට සිසුන්ට අයහපත් ලෙස බලපාන බව යි. එබැවින් ගුරුවරුන් මෙන් ම දෙමාපියන් ද තම දරුවාට කිසියම් දක්‍ෂ ළමයෙකු වන්නට බැරි ඇයි දැ යි ප්‍රශ්න කිරීම උචිත නැත (ජයවර්ධන, 2015). එමෙන් ම කායික ආබාධ සහිත දරුවන් හමුවෙහි ගුරුවරයා මෘදු කුසලතාවන්ගෙන් සමන්විත භූමිකාවක් ප්‍රදර්ශනය කළ යුතු ය.

කායික ආබාධ සහිත සිසුන් හීනමානය, ඉච්ඡාභංගය, ලැජ්ජාව සහිත ඍනාත්මක චින්තනයෙන් යුක්ත වේ. ඒ, තමන් හට සෙසු සිසුන්ට සාපේක්‍ෂව ලැබෙන ප්‍රතික්‍ෂේපය හා අවම තක්සේරුව හේතුවෙනි. එබැවින් ගුරුවරයා ද තමා තුළ පවතින පූර්ව නිගමනයන් හා ඍනාත්මක සිතිවිලි පළමුව බැහැර කළ යුතු ය. කායික ආබාධ සහිත සිසුවා තුළ පවතින ප්‍රජානන හා බුද්ධිමය ශක්‍යතා වැඩි දියුණු කරමින් අධ්‍යාපනික සාධනය ඉහළ නැංවීමට අවශ්‍ය සහයෝගය සිසුවා වෙත ලබා දිය යුතු වේ. එකී සහයෝගය යනු අනුකම්පාව නොවේ. අනුකම්පාව සිසුවා වෙත ලැබෙන නිරන්තර ප්‍රතිචාරය නම් ඔවුන් යැපුම් මානසිකත්වයකින් හැසිරීමට පෙළඹීම සාමාන්‍ය ස්වභාවය යි. යැපුම් මානසිකත්වය ස්වාධීනව නැගී සිටීමට බාධා පමුණුවයි. එබැවින් කායික ආබාධ සහිත සිසුවා තුළ කායික නොහැකියාව අභිබවා නැගී සිටීමට සහාය විය යුතු වේ. ඒ සඳහා අධ්‍යාපනය මගින් මූලික ශාස්ත්‍රීය කුසලතා මෙන් ම වෘත්තීය කුසලතා ද සම්ප කිරීම ගුරුවරයාගේ වගකීම වේ. මෙලෙස ප්‍රමාණවත් ගුරුදෙගුරු සැලකිල්ල මත කායික ආබාධ සහිත සිසුන් පන්තියේ ඉහළින් ම රඳවමින් ඉහළ සාධන මට්ටම් වෙත ළඟා කරවීම දුෂ්කර නො වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Crandell C.C, Smaldino J.J (2000). Classroom Acoustics for Children with Normal Hearing and with Hearing Impairment, Language, Speech and Hearing Services in Schools.Vol:31, American Speech Language Hearing Association.

Ezeh N.G, Anidi O.C, Nwokolo, B. O, (2021). Body language as a communicative aid amongst language impaired students: Managing

disabilities. English Language Teaching. Vol: 14. No 06. Canadian Centre of Science Education.

Farrell, M. (2004). Special Educational Needs: A resource for practitioners (1st Ed). Paul Chapman Publishing. London.

Foreman, P. (2009). Education of students with an intellectual Disability: Research and practice (4th edition). Information age publishing. Charlotte. NC.237.

Kotwal R, Chauhan G.S, Ghosh S, (2022). Challenges and Opportunities Online Learning amid Covid 19: A study on hearing-speech impaired students of Jammu and Kashmir. Department of Humanities and Social Sciences. Birla Institute of Technology and Science. Rajasthan. SAGE Journal Publishing.

Mauro, T. (2020). What does special needs mean..? Verywellfamily.

Mohammed, A. A. (2016). Review of the literature on children with special educational needs. Journal of Education and Practice. vol. 07

Ott, L. (2015). Families with special needs children and stress. BU Journal of Graduate Studies in Education. Vol. 07. Issue 2.

Pizzi, J. (2008). Challenges of Children with Physical Disabilities. InSight: Review Academic Journal. Vol: 4. Spring.

Ross S.M, Bogart K.R, Logan S.W, Case L, Fine J, Thompson H. (2016). Physical Activity Participation of Disabled Children: A Systematic Review of Conceptual and Methodological Approaches in Health Research. Frontiers in public health. Vol: 4

ජයවර්ධන, ඒ. (2015). ළමයින් ඉගෙන නොගැනීම කෙරෙහි බලපාන සාධක. අධ්‍යාපන සංවාද 06. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයීය අධ්‍යාපන පීඨයේ පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා - පූර්ණ කාලීන පාඨමාලා විද්‍යාර්ථීන්ගේ වාර්ෂික අධ්‍යාපන සඟරාව. අධ්‍යාපන පීඨය. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

මොහොන්, ජී. (2004). විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයි. අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව. අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්මේන්තුව. ඉසුරුපාය.

සෙනරත්, එස්. (2015). ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමුන් යනු කව්රුන්ද..? අධ්‍යාපන සංවාද 06. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයීය අධ්‍යාපන පීඨයේ පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා - පූර්ණ කාලීන පාඨමාලා විද්‍යාර්ථීන්ගේ වාර්ෂික අධ්‍යාපන සඟරාව. අධ්‍යාපන පීඨය. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.