ಅರ್ಥ ರಹಿತವಾಗಿ ಓದುವಿಕೆ: ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳ ಸಂದಿಗ್ಧತೆ

ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹಾ, ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ

ಕನ್ನಡ ಅನುವಾದ : ಆನಂದ ಡಿ, ಐ ಟಿ ಫಾರ್ ಚೇಂಜ್, ಬೆಂಗಳೂರು

1. **ಸಾರಾಂಶ** : ವಿಷಯ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ನಡುವೆ ಪಠ್ಯವು ಸೇತುವೆಯಾಗಿದೆ. ವಿಷಯ ಅಥವ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಂವಹನ ಮಾಡುವಾಗ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲವಾದರೆ ಅದು ಕೇವಲ ಸಾಮಾನ್ಯ ಓದಾಗುತ್ತದೆಯೇ ವಿನಹ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವಾಗ ಕ್ಲಿಷ್ಟಪದಗಳಿಗೆ ಅನುವಾದವಾಗುತ್ತದೆಯೇ ವಿನಹ ಅನೇಕ ವೇಳೆ ವಿಷಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದರಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿರುವ ಅನೇಕ ಸಂಶೋಧನಾತ್ಮಕ ಮಾಹಿತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ಓದಿನ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಗುರಿಯಾದ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಕಡಿಮೆಯಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.
2. **ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು** - ಸ್ವರಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನ , ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ಓದುವಿಕೆ , ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹರಿಸುವ ವಿಧಾನ
3. **ಚರ್ಚೆಗೆ ಮೂರು ಅಂಶಗಳು** -
    1. ಅಕ್ಷರವನ್ನು ಓದಲು ಕಲಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ಓದಿದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ?
    2. ಒಂದು ಭಾಷೆಯಲ್ಲಿನ ಪದಗಳು ಅಲ್ಲಿನ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದ್ದರೆ ಬೇರೆ ಮಾತೃಭಾಷೆಯ ಜನ ಓದಿದಾಗ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುವುದಿಲ್ಲವೇ?
    3. ಒಂದು ವಿಷಯವಸ್ತುವನ್ನು ಏಕ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಏಕೆ ಇರಬಾರದು ?
4. **ಪದಕೋಶ** :
    1. ಸಮಾಜೋ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿ ಸನ್ನಿವೇಶ
    2. ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ

ಸಂದೇಶವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಓದುವಿಕೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಗುರಿಯಾಗಿದೆ. ಓದುವಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶ, ಯಾವುದೋ ಉತ್ಪನ್ನವನ್ನು ಬಳಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನಿರ್ದೇಶನಗಳನ್ನು ಓದಬಹುದು ಅಥವಾ ಅರಣ್ಯನಾಶದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ವರದಿಯನ್ನು ಓದಬಹುದು. ಅದು ಯಾವುದೇ ಆಗಿರಲಿ, ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಂಡರೆ ಮಾತ್ರ ಕೆಲಸಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಗ್ರಹಿಸಲು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸಲು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಇತರ ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಲು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿರೂಪಣೆಯಿಂದ ಹಿಡಿದು ವಿವರಣೆಯ ವಿವಿಧ ಪಠ್ಯಗಳ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ,

ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗಿದೆ, ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತುಂಬಾ ಉತ್ತೇಜಕಾರಿಯಾಗಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನರಸಿಂಹನ್ (2004) ಅವರು ಮುಂಬೈನ ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಶಾಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ನಿರೂಪಣೆಯ, ಬಹಿರಂಗ, ಮತ್ತು ಸೂಚನಾ

ಪಠ್ಯಗಳ ಮೇಲೆ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಿದರು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅವರ ಕಾರ್ಯಕ್ಷಮತೆಗಳಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಪಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಮಂಡಳಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಪ್ರದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ನರಸಿಂಹನ್ ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಈ ಫಲಿತಾಂಶವು ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೊಂದಿರಲಿಲ್ಲ ಎಂದು ತೋರಿಸಿತು. ಇನ್ನೊಂದು ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಮ್ಯಾಟ್ರೇಜಾ (2006) ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಗಾಗಿ ದೆಹಲಿಯ ಸರ್ಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳ ಏಳನೇ, ಒಂಬತ್ತನೇ, ಮತ್ತು ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರು. ಇಂಗ್ಲಿಷ್‌ನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಆದ್ಯತೆಯಾಗಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ತಿಳುವಳಿಕೆ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಪಠ್ಯಗಳ ಭಾಷಾಂತರದ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಅವರು ಅರ್ಥೈಸಿ ಓದುವಲ್ಲಿ ಕಳಪೆ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡಿದುದು ಆಶ್ಚರ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ. ದೆಹಲಿಯ ಒಂದು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿತ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದರು. ಇದನ್ನು ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಸಿನ್ಹಾ (1985) ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ .

ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞನೂ ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸುವುದರ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲವೆನ್ನುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೂ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಇನ್ನೂ ಇವೆ. ಈ ಸ್ಥಿತಿಯ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ವ್ಯವಹಾರಗಳ ಒಂದು ಪ್ರಚಲಿತ ಪರಿಶೀಲನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತ ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸಂಭಾವ್ಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವೀಕ್ಷಿಸಲು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಪದ್ಧತಿಗಳೂ ಸಹ ತಿಳಿಯದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ ಇಲ್ಲದ ಕಡೆ ಇಷ್ಟವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ನೂಕುತ್ತಿವೆ. ಈ ಪತ್ರಿಕೆಯಲ್ಲಿ, ನಾನು ಮೊದಲು, ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ, ನಂತರ ಆರಂಭಿಕವಾದ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶ್ರೇಣಿಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಓದಿನಲ್ಲಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಸಹಾಯವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ.

ಓದುವಿಕೆ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆ

ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ, ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಲಾಗಿದೆ. ಭಾರತೀಯ ಅಧ್ಯಾಪಕ ಶಿಕ್ಷಣ ಕಾಲೇಜುಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಳುವಂತೆ ಆಗಾಗ್ಗೆ ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿವೆ, ಬರೆಯುವ ಮತ್ತು ಮಾತನಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಸಕ್ರಿಯವಾದವುಗಳು. ತೀವ್ರವಾದ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯ (ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲ) ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಸಂಕೀರ್ಣ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವಾಗಿ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ . ಓದುಗರಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಡಿಕೋಡ್ ಮಾಡಿದ ತಕ್ಷಣ ಈ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ಹರಡುವುದಿಲ್ಲ, ಒಬ್ಬರು ತಮಗೆ ಗೊತ್ತಿರದ ವಿಷಯದ ಪಠ್ಯದ ಓದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ; ಅವರು ಅದೇನಿರಬಹುದು ಎಂದು ತಿಳಿಯಬಹುದು ಆದರೆ ಅದು ಏನೆಂದು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯು ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣ "ಓದುಗರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರ ಪ್ರಭಾವ, ಪಠ್ಯದ ಬೇಡಿಕೆಗಳು, ಓದುಗರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಮತ್ತು ಓದುವಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳೆಲ್ಲವೂ ಇಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ " (ವಿಲ್ಕಿನ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಸನ್, 2011, ಪುಟ 359). ಇದಲ್ಲದೆ, ಇದು ಸುಮ್ಮನೆ ವಿಧಿಗಳು ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಸ್ಮರಣೆಯಲ್ಲ, ಆದರೆ "ಒಟ್ಟಾರೆ ಇದರರ್ಥ" ಸಂವಾದದಿಂದ ಓದುಗರು, ಪಠ್ಯ, ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದ ರಚಿಸಲಾಗಿದೆ (ಡ್ಯೂಕ್ & ಕಾರ್ಲಿಸ್ಲೆ, 2011). ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಅದು ತುಂಬಾ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕವಾದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಓದುಗನು/ಳು ತನ್ನ ಮೊದಲಿನ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸಂಪರ್ಕಿಸಿ (ಆಂಡರ್ಸನ್ 1994) ಅದರೊಡನೆ ನಿರಂತರ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿರಬೇಕು, ಅವರು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸಲು ವಿಫಲವಾದಲ್ಲಿ ನಂತರ ಸರಿಪಡಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ (ಬ್ರೌನ್, 1980). ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧನೆ ತೋರಿಸುವಂತೆ ಆ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಅವರ ಹಿಂದಿನ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಸಂಪರ್ಕಿಸುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರು ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಫಲತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿತುಕೊಂಡಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಆಗಾಗ್ಗೆ ಸರಿಪಡಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳು

ಬೇಕಾಗುತ್ತವೆ (ಆಂಡರ್ಸನ್, 1994) (ಬ್ರೌನ್, 1980). ಭಾರತದಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ, ನಾವು ಗ್ರಹಿಕೆ ಸೂಚನೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕಾಗಿದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಶಾಲೆಯ ಉಳಿವಿಗೆ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಬೋಧನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಓದುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೋಡಲು ನಾವು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ. ಮೊದಲಿಗೆ, ಮಗು ಓದಲು ಕಲಿಯುವ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತವನ್ನು ನಾನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇನೆ, ಮತ್ತು ನಂತರ ನಾನು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶ್ರೇಣಿಗಳನ್ನು ನೋಡಲು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತೇನೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದು: ಅರ್ಥಹೀನತೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಚಟುವಟಿಕೆ

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸೂಚನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ, ಅಲ್ಲಿ ಡಿಕೋಡ್ ಹೇಗೆ ಮಾಡುವುದು ಎಂದು ಕಲಿಯುವುದರತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಪಿಯರ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಡ್ಯೂಕ್, 2002). ಇತರ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಕೆಟ್ಟದಾಗಿದೆ ಏಕೆಂದರೆ ಬೇರೆಡೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಆಚೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಅವರು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಒಡ್ಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಬಹುಪಾಲು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವ ಏಕೈಕ ಸ್ಥಳವಾಗಿವೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಒಲವು ತೋರುತ್ತವೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಓದುವ ವಿವಿಧ ಸ್ತರಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನದಂತೆ ವಿವರಿಸಬಹುದು: ಮೊದಲು, ಪದವನ್ನು ಹೊರಹಾಕಿ ಧ್ವನಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ, ನಂತರ ಅದರ ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸಿ, ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಮುಂದಿನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಲಿಖಿತ ಭಾಷೆಯ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ತಲೆಕೆಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಕೌಶಿಕ್ (2004), ಆರಂಭಿಕ ಓದಿನ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳಲು ತನ್ನ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಆರಂಭಿಕ ಓದುವ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿ ಅಕ್ಷರಗಳ ಅನುಕ್ರಮ ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಂಯೋಜಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಂಬಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು ಸಂಕೇತಗಳ ಪಾಂಡಿತ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ತ್ಯಾಗ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಆರಂಭಿಕ ಓದುಗಳು ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆ ಇರುತ್ತವೆ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಮೊದಲು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಸರಳೀಕರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ ಇದರಿಂದ ಆರಂಭಿಕರಿಗೆ ಓದುವುದು ಸುಲಭ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಗಾಗ್ಗೆ ಈ ಸರಳೀಕರಣವು ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ, ಅರ್ಥ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳ ಬೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಆರಂಭಿಕ ಓದುಗಳು ಈ ವಿಧಾನದ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ, ಆರಂಭಿಕ ಓದುಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಗ್ರಹಿಸಬೇಕೆಂದು ಕಲಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರ ಗಮನವು ಪ್ರಾಥಮಿಕವಾಗಿ ಡಿಕೋಡ್ ಮಾಡುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ಕಲಿಸುವುದು. ಸಿನ್ಹಾ (2000) ಹಿಂದಿ ಮೊದಲ ಓದುಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಸ್ವರ ಶಬ್ದಗಳ (ಮಾತ್ರಾ) ಸುತ್ತಲೂ ಆಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಪಾಠಗಳು ವೈಶಿಷ್ಟ್ಯಗೊಳಿಸಿದ ಮಾತ್ರಾವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ, ಅದರ ನಂತರ ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ 'ಐ' ಶಬ್ದವನ್ನು ಕಲಿಸಲು (ಸ್ವರ) ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗಿದೆ: ಮಿಥಾಸ್, ಸಿತಾರ್, ಬ್ಯಾರಿಷ್, ಪಾಲಿಶ್, ಟಕಿಯಾ, ಬಿಲಾವ್, ಧಾನಿಯಾ, ಲೈಫಫಾ, ಖತಿಯಾ [ಮಾಧುರ್ಯ, ಸಿತಾರ್, ಮಳೆ, ಪಾಲಿಶ್, ತಲೆದಿಂಬು, ಟಾಮ್‌ಕ್ಯಾಟ್, ಕೊತ್ತಂಬರಿ, ಹೊದಿಕೆ, ಹಾಸಿಗೆ] (ಶಬ್ದಾರ್ಥಗಳನ್ನು ಆವರಣಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ; ಸಿನ್ಹಾ, 2000, ಪುಟ 39 ನೋಡಿ).

ಒಂದೊಂದೇ ಪದಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವಿದ್ದರೂ, ಒಟ್ಟಿಗೆ ಹೇಳಿದರೆ ಅವು ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ ('ಮಾತ್ರೆಗಳನ್ನು 'ಹೊರತುಪಡಿಸಿ) ಹಾಗು ಆದ್ದರಿಂದ ಅವುಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಾಮೂಹಿಕ ಮಹತ್ವವಿಲ್ಲ. ಪದಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಸಹ ನಿರಾಕರಿಸಲಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಶಬ್ದಗಳ ತರ್ಕದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಸಿನ್ಹಾ (2010) ಅವರು ಮೊದಲ ಓದುಗರ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ,

“ನಿಜವಾಗಿ ಓದುವಾಗ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹುಡುಕುವುದಷ್ಟೇ 'ಅಲ್ಲ' ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಗ್ರಹಿಸುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಒಬ್ಬರು ಓದಿದರೆ, ಅನುಭವವು ಬಹಳ ವಿಲಕ್ಷಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಮೊದಲಿಗೆ ಗ್ರಹಿಸಲು ಯಾವುದೇ ಸುಸಂಬದ್ಧ ಪಠ್ಯವಿಲ್ಲ”(ಪು. 122). ಆದ್ದರಿಂದ ಪಠ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ತಳ್ಳಿಹಾಕಲಾಗಿದೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮಗು ಅರ್ಥವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸದಿರಲು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ. ಈ ಪಠ್ಯಗಳ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸಿವೆ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿಯಿಂದ (ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ). ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಆರಂಭಿಕ ಓದುಗಳನ್ನು ಓದಲು ಕಲಿಸಲು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಅವುಗಳು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಮತ್ತು ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯದ ವಾಕ್ಯಗಳಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ, ಅವುಗಳು ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಓದಲು ಯೋಗ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ.

ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬರೆದಿದ್ದರೂ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅರ್ಥದ ಘಟಕವನ್ನು ಹಾಗೇ ಇರಿಸಲು ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನ), ಅವುಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ, ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನಕಲಿಸಿ ಅಥವಾ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಇತರ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಕಥೆಯನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ, ಉದಾ. ನಾಮಪದಗಳು ಅಥವಾ ಕ್ರಿಯಾಪದಗಳ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದು, ಮತ್ತು ಗಮನವು ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅಂಶವನ್ನು ವಿವರಿಸಲು ನಾವು ಭಾರತದ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಮೊದಲ ವೀಕ್ಷಣೆ ಜಾರ್ಖಂಡ್‌ನ ಒಂದು ತರಗತಿಯಿಂದ ಬಂದಿದ್ದು, ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಲು ಹೇಳಿದರು. ಪದಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಯಿತು. ನಂತರ ಅವರು ಅಚ್ಚುಕಟ್ಟಾಗಿ ಕೈಬರಹದಲ್ಲಿ ಪಾಠವನ್ನು ನಕಲಿಸಲು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು. ಉದ್ದಕ್ಕೂ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ಚರ್ಚೆ ನಡೆದಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯವು ಸುಸಂಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿತ್ತು, ಆದರೆ ಅರ್ಥದ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಏನೂ ಮಾಡಲಾಗಿಲ್ಲ. ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿ ಮತ್ತೊಂದು ಪಾಠದಲ್ಲಿ, ಕಥೆಯನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಧ್ವನಿ ವಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕವಾದ ಅರಿವಿನ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಲಾಯಿತು. ಒಂದು ಪದದಲ್ಲಿ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸುವುದು ಎಂದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸಲಾಯಿತು. ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಕಥೆಯ ಒಂದು ವಾಕ್ಯಗುಚ್ಛ ಓದಲು ಸುಮಾರು ಅರ್ಧ ಗಂಟೆ ಕಳೆದರು ಮತ್ತು ಅವರು ಪ್ರತಿ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶವನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಚಪ್ಪಾಳೆ ತಟ್ಟಿದರು. ಪ್ರತಿ ಉಚ್ಚಾರಾಂಶವನ್ನು ಕೇಳುವ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ಶಬ್ದಗಳ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದ್ದರಿಂದ ಕಥೆಯ ಅಂಶವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಾಶವಾಯಿತು. ಎರಡೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯ ವಿಷಯವೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ವಿವಿಧ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಕಥೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದಿಂದ ವಿಚಲಿತರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಆಗಾಗ್ಗೆ, ಅವರು ಒಂದು ಅರ್ಥವನ್ನು ಸಹ ನೋಡಬೇಕಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅಂಶವನ್ನು ಅವರು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಓದುವುದು ಎಂದು ಕಲಿಸಲು ಬಳಸುವ ವಿಭಿನ್ನ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಚರ್ಚೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಪತ್ರವು ಅದನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕಥೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ಇತರ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ಭಾಷಾ ಘಟಕಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ಮಾತ್ರ ಬಳಸಿದಾಗ, ಮಕ್ಕಳು ಎಂದಿಗೂ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಓದಲು ಪ್ರೇರಣೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಈ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯತೆಯು ಮಾರಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು (ಬ್ಲಾಕ್, ಸ್ಚಲ್ಲರ್, ಜಾಯ್ & ಗೇನ್, 2002). ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಆಗಾಗ್ಗೆ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಈ ವಿಧಾನದಿಂದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹುಡುಕಬೇಕು ಎಂದು ತಿಳಿದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರಿಗೆ, ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ಅರ್ಥಹೀನತೆಯ ವ್ಯಾಯಾಮದಂತೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಪಂಚವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು

ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಅಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಾರದು. ಮತ್ತು ಓದುವ ಮಕ್ಕಳ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಮಗುವಿನ ಮೂಲ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಾಯುವಂತೆ ಮಗುವನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನವಲ್ಲ, ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಕ್ಷಣ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆಯಬೇಕಾಗಿದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮುಂದೂಡುವುದು ಪಠ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಬೇರ್ಪಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸಬಲ್ಲದು ಮತ್ತು ಸರಿಪಡಿಸಲು ಕಷ್ಟವೆಂದು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುವುದರಿಂದ ದುಬಾರಿಯಾಗಿದೆ. ಓದುವಿಕೆ ಅಸಂಬದ್ಧ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಉತ್ಪಾದಕವಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು ಎಂಬ ದೃಢವಾದ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು

ಉನ್ನತ ಶ್ರೇಣಿಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಅವರು ಕಷ್ಟಕರ ಪದಗಳ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಹೇಳುವ ಮೂಲಕ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಮೂಲಕ (ಕನಿಷ್ಠ, ಕಷ್ಟವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾದ ಭಾಗಗಳನ್ನು) ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಮೂಲಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೇಗಾದರೂ, ಅವರ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಳಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಯೆಂದರೆ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತಹ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಅವರು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆಯೇ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಸುವ ಕೆಲವು ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುತ್ತೇನೆ.

ಅಧ್ಯಾಯದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಕಷ್ಟಕರವಾದ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಮೂಲಕ ಹೋಗುವುದು ಒಂದು ಅಭ್ಯಾಸ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವುಗಳನ್ನು ಕಷ್ಟಕರವೆಂದು ವರ್ಗೀಕರಿಸುವ ಆಧಾರವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಲ್ಲ. ಬಹುಶಃ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದಿರಬಹುದು ಎಂಬ ಊಹೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪದಗಳನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಬ್ದಕೋಶವು ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡಿದರೂ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಈ ವಿಧಾನವು ಸೀಮಿತ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮೌಲ್ಯವು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯದ ಆರನೇ ಒಂದು ಪದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟಕರ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳೊಂದಿಗೆ ಬದಲಾಯಿಸುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಠ್ಯದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆ ತೋರಿಸುತ್ತದೆ (ಫ್ರೀಬಾಡಿ ಮತ್ತು ಆಂಡರ್ಸನ್, 1983). ಆದ್ದರಿಂದ, ಪರಿಚಯವಿಲ್ಲದ ಪದಗಳು ಯಾವಾಗಲೂ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸವಾಲನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದಿಲ್ಲ (ನಾಗಿ ಮತ್ತು ಹೈಬರ್ಟ್, 2011). ವಾಸ್ತವವಾಗಿ, ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಕಿರುಬರಹ (ಥೀಮ್) ಸಂಬಂಧಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಾದ ಬುದ್ದಿಮತ್ತೆ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ಮೊದಲಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಲು ಸಹ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತವೆ (ನಾಗಿ, 1988).

ಪಠ್ಯ ನಂತರದ ಭಾಗವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ. ಸಾಹ್ (2009) ದೆಹಲಿಯ ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದನ್ನು ನಡೆಸಿದ್ದು, ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದು ಹಿಂದಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಭ್ಯಾಸವಾಗಿದೆ ಎಂದು ಕಂಡುಹಿಡಿದಿದೆ. ಸಿನ್ಹಾ (1985) ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಕಲಿಸುವಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯಗಳ ಅರ್ಥ ತಿಳಿಯಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದರು. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅವರು ಪ್ರತಿಸಾಲಿನ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಒಂದೊಂದು ಸಾಲಲ್ಲೂ ನೀಡಲು ನಿರಾಕರಿಸಿದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಕ್ರೋಶಗೊಂಡರು ಮತ್ತು ಅವರು ಹಾಗೆಯೇ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರು. ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು ತುಂಬಾ ವಿಪರೀತವಾಗಿದ್ದು, ಕೆಲವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹಾಗೆಯೇ ಮತ್ತೆ ಹೇಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ದೊರಕಿಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅವರು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ; ಆದಾಗ್ಯೂ ಸಮಸ್ಯೆಯೆಂದರೆ, ಅವರು ವಿಷಯವನ್ನು

ಮತ್ತೆ ಹೇಳುವುದರಿಂದ ವಿಷಯವನ್ನು ದೊರಕಿಸಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಓದಲು ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಇದು ಓದುವ ತಂತ್ರಗಳ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಮೇಲೆ ದುರ್ಬಲ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಪೂರ್ವತಯಾರಿಯ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ನೀಡದೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಲು ವಿಭಿನ್ನ ಮಾರ್ಗಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುವ ಸವಾಲನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿದೆ. ಸಿನ್ಹಾ (1985) ಒಂದು ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವಾರು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದಿದರು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿನ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟರು. ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ಓದುವಿಕೆ ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನ ಚರ್ಚೆಗಳು, ಒಂದೇ ವಿಷಯದ ಕುರಿತು ಸಂಬಂಧಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಓದುವಲ್ಲಿ ಗಮನ ಮತ್ತು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ವಿಧಾನಗಳಾಗಿವೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಓದುವಾಗ ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹರಿಸುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಶಿಕ್ಷಕನು ಓದುವಾಗ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಎದುರಿಸಿದಾಗ ಏನು ಮಾಡಬೇಕೆಂದು "ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಯೋಚಿಸಿದಾಗ" ಅಲ್ಲಿ ಓದುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಪಿಯರ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಡ್ಯೂಕ್, 2002). ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಣಯಿಸಲು ಪ್ರಶ್ನೆ-ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ವಾಡಿಕೆಯಂತೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಅವು ಆಲೋಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಮಾನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯನ್ನು ಅನುಮತಿಸಿದರೆ ಮಾತ್ರ ಮೌಲ್ಯಯುತ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಪಠ್ಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸದೆ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಮರುಪಡೆಯುವಿಕೆಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಬಹುದು. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಓದುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿಯ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಅಜಾಗರೂಕತೆಯಿಂದ ಗ್ರಹಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವರ್ಷದ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ ಅದಕ್ಕೆ ಹಾಜರಾಗುವುದು ಮುಖ್ಯ ಮತ್ತು ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವಿಕೆ, ಓದುವ ತಂತ್ರಗಳ ಸೂಚನೆ ಮತ್ತು ಓದುವ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿಷಯ ಆಧಾರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳು ಸೇರಿದಂತೆ.

ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹಾ ಅವರು ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯಲ್ಲಿ ಸಹಾಯಕ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿವೆ, ಕಡಿಮೆ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ, ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಸಂದರ್ಭಗಳು ವಿಶೇಷವಾದವು

sinha_shobha@hotmail.com