The Organizational Context of Teaching and Learning

ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭ

ಬದಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ನೋಟಗಳು

ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮೂಲ: ಆಡಮ್ ಗ್ಯಾಮೊರನ್
ವಾಲ್ಟರ್ ಜಿ. ಸೆಕಾಡಾ
ಕೋರಾ ಬಿ. ಮ್ಯಾರೆಟ್

ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಸಮೂಹದ ಬಗ್ಗೆ ಒಲವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ನಮ್ಮ ಮುಖ್ಯ ಕಾಳಜಿ ಎಂದರೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ಮತ್ತು ರೂಪು ಕೊಡುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಸ್ತುಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮೂಹಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳು. ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಶೋಧನೆ ಈ ಸಮೂಹದ ಬಗೆಗಿನ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪ್ರಭಾವದ ಮೂಲಗಳಿಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಸಂರಚನೆ, ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ, ಶಾಲಾ ನಾಯಕತ್ವ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತ ಮುಂತಾದ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಆದರೂ ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನವು ಯಶಸ್ಸಿಗಿಂತಲೂ ವೈಫಲ್ಯ ಕಂಡಿರುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು. ಒಂದು ವಿಶೇಷವಾದ ಮಹತ್ವದ ಸಂಗತಿಯನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ. ಅದೆಂದರೆ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗೆ ನೀಡಿರುವ ಅತಿ ಪ್ರಮುಖ ಕೊಡುಗೆಯಾದ 1966ರ ಖ್ಯಾತ ಕೋಲ್‌ಮನ್ ವರದಿ ಕೂಡ ಇಂತಹ ವೈಫಲ್ಯದಿಂದ ಹೊರತಾಗಿಲ್ಲ. ಅದು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಮೂಹ ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಆ ವರದಿ ಕೂಡ ಬಹುದೊಡ್ಡ ವೈಫಲ್ಯ ಕಂಡಿದೆ. ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ಬದಲಾವಣೆಯು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಹೊರಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಅವರ ಮನೆಯ ವಾತಾವರಣ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮುಂದೆ ಸೀಮಿತವೆಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. ನೀತಿನಿರೂಪಕರು (policymakers) ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಬಿಳಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಧನಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಕುರಿತು ವಾದ ಮಂಡಿಸಿದ್ದರೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕೌಟುಂಬಿಕ ಹಿನ್ನೆಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಶಾಲೆಯ ಜನಾಂಗೀಯ ಸಮೀಕರಣ ಹೆಚ್ಚು ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ವ್ಯಕ್ತಿಗಿಂತ ಸಮೂಹಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಕೊಡುತ್ತಾರಾದರೂ, ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಫಲಿತಾಂಶದ ವಿವರಗಳು ತೋರಿಸುವುದು ಬೇರೆಯೇ ಆಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕೆಯ ವ್ಯತ್ಯಯ ಶೇಕಡಾ ಎಂಭತ್ತರಷ್ಟು ಶಾಲೆಯ ಒಳಗಿನಿಂದಲೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ವಿನಃ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಶಾಲೆಗಳ ನಡುವೆ ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಕೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ವ್ಯತ್ಯಯವು ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೇ ಇರುವಾಗ, ದೊಡ್ಡ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಶಾಲಾವಾರು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳು ಆ ವ್ಯತ್ಯಯದ ಕುರಿತು ವಿವರಣೆ ಒದಗಿಸಲಾರವು.

ಈ ಮಿತಿಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಮುಂದುವರಿದಿವೆ. ಶಾಲೆಯ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಮಾಣಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ 'ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ' ಎನ್ನುವುದು ಒಂದು ಸುಪ್ರಸಿದ್ಧ ನುಡಿಗಟ್ಟಾಗಿದೆ. ಆ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ನೂರಾರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು

ಕೈಕೊಂಡಿವೆ (ಆಂಡರ್‌ಸನ್, 1982). ಆದರೆ ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೊಳಹುಗಳು ತೀರಾ ದುರ್ಬಲ ಹಾಗೂ ಸುಸಂಬದ್ಧವಲ್ಲದುದಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇತ್ತೀಚಿನ ಕೆಲವು ಬರಹಗಾರರು ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಆವರಣದೊಳಗೇ ಕಾಣುವ ಗೃಹೀತ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿನ(perceived climate) ಗಣನೀಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸಿ ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಅರ್ಥವಂತಿಕೆಯನ್ನೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ(ಪಲ್ಲಾಸ್, 1988). ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲಾ ಪರಂಪರೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಗುರಿಗಳು, ನಾಯಕತ್ವ ಹಾಗೂ ಶಿಸ್ತಿನ ಪರಿಸರ ಮತ್ತಿತರ ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಮೂಹಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿವೆ(ಉದಾ: ಎಡ್‌ಮಂಡ್ಸ್, 1979). ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧಕರು ಸತತವಾಗಿ ವರದಿ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೂ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪರಂಪರೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಒಳಪಡುತ್ತದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಕೇಂದ್ರದೃಷ್ಟಿಯಾಗಲೀ, ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಿನ ಕ್ರಮವಾಗಲೀ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಅಲ್ಲದೆ ಇವುಗಳು ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವ ವಿಧಾನದ ಬಗೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ(ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1983; ಪರ್ಕಿ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್, 1983).

ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗಿನ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಹಾಗೂ ವಾಸ್ತವಾನುಭವ ಆಧಾರಿತ(empirical) ಭರವಸೆಗಳ, ಅಧ್ಯಯನಗಳೂ ಸಹ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅಲಕ್ಷಿಸಿವೆ. ಕಥೊಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಸಾಧನೆಯ ಮುನ್ನಡೆಗಳನ್ನು ದಾಖಲಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಷಯಗಳ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಂಗತಿಯೆಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಂಗತಿಯು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೋ ಅಥವಾ ಸಾಮೂಹಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೋ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವುದಿಲ್ಲ(ಬ್ರಿಕ್, ಲೀ, ಮತ್ತು ಹಾಲೆಂಡ್, 1993; ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಹಾಫರ್, 1987). ನಗರ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು 'ಮ್ಯಾಗ್ನೆಟ್' ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ (ಎಂದರೆ ಆಯ್ದ ಆಧ್ಯಯನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ) ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ(ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಮುಕ್ತ ಶಾಲೆಗಳು) ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿತು. ಆದರೆ ಹಾಗೆ 'ಮ್ಯಾಗ್ನೆಟ್' ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ಅಂಶಗಳೇನು ಎಂದು ತಿಳಿಸಲಿಲ್ಲ(ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1996). ಪುನರ್ರಚಿತ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು ಶಾಲಾ ಪುನರ್ರಚನೆಯು ಸಾಧನೆಗೆ ಪೂರಕ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು; ಆದರೆ ಪುರ್ರಚನೆಯ ಯಾವ ಸಂಗತಿಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಹಾಗೂ ಪುರ್ರಚನೆಯು ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೊಂದಿರುವ ಸಂಬಂಧ ಯಾವುದು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಅನೇಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ(ಲೀ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್, 1995, 1996, 1997; ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಅಸೋಸಿಯೇಟ್ಸ್, 1996).

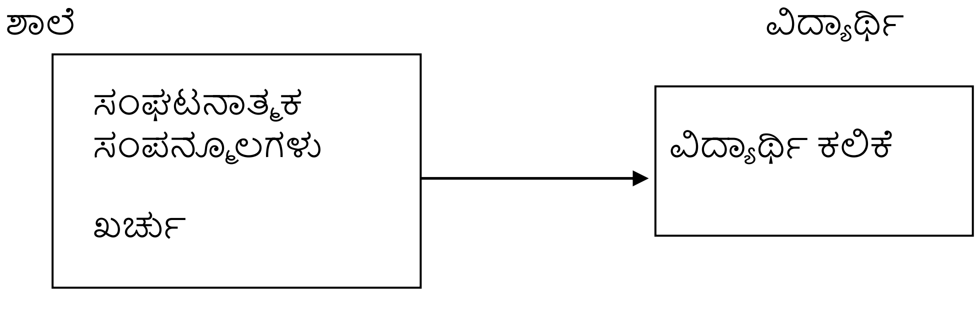
ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ನಾವು ಶಾಲೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಮಿತಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ಶಾಲೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ಶಾಲೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ನೋಡುವ ಹೊಸ ಮಾರ್ಗವೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ ನಾವು ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವಿವಿಧ ದೃಶ್ಯಾವಳಿಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಟ್ಟು ಹೇಗೆ ಆ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಸನ್ನಿವೇಶದಲ್ಲೂ ಶಾಲೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯ ಸಂದರ್ಭ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ ಪಾತ್ರವಹಿಸಲಿದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲಿದ್ದೇವೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಹೊಸ

ಮಾದರಿಯನ್ನು ಅನುಭವಜನ್ಯವಾಗಿ (empirically) ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದರಲ್ಲಿರುವ ಸವಾಲುಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ.

ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳು: ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯಿಂದ ಗೂಡುಪದರಗಳವರೆಗೆ

(School Effects: From the Black Box to Nested Layers)

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗೆಗಿನ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಉದಾಹರಣೆಯು 'ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ'ಗಳ ಶಿಕ್ಷಣದ ಅವಕಾಶಗಳಲ್ಲಿನ ಸಮಾನತೆಯ ಕುರಿತಾದ ಹೆಸರಾಂತ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ(1966) ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಒಂದು ಆರ್ಥಿಕ ಉತ್ಪಾದನಾ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಲೆಕ್ಕ ಮಾಡಿದರು. ಇದರಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಣದ ಖರ್ಚು, ಸೌಲಭ್ಯಗಳು, ಉಪಕರಣಗಳು ಹಾಗೂ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೀಗೆ ಹಲವು ಆರ್ಥಿಕ ಹೂಡಿಕೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಉತ್ಪತ್ತಿ. ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಎನ್ನುವುದು ಇನ್ನೂ ತೆರೆಯದ ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆ (Black Box); ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆ- ವಿಜ್ಞಾನದಲ್ಲಿ, ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇಂಜಿನಿಯರಿಂಗ್ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ, ಬ್ಲಾಕ್ ಬಾಕ್ಸ್ ಅಥವಾ ಕಪ್ಪುಪೆಟ್ಟಿಗೆ ಎಂಬುದು ಒಂದು ಉಪಕರಣ, ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಅಥವಾ ಒಂದು ವಸ್ತುವಾಗಿದ್ದು, ಇದನ್ನು ಅದರೊಳಗಿನ ಕಾರ್ಯಗಳ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಅದರ ಒಳಹೂಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಉತ್ಪನ್ನ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಒಂದು ಸಂಘಟನೆ, ಒಂದು ಸರ್ಕಾರ ಅಥವಾ ಇಂಜಿನ್ನು ಇಲ್ಲವೇ ಮಾನವನ ಮಸ್ತಿಷ್ಕ- ಹೀಗೆ ಯಾವುದಕ್ಕಾದರೂ ಈ ಪದವನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ). ಶಾಲೆಗಳ ಒಳಗೆ ನಡೆಯುವ ಉತ್ಪಾದನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸುತ್ತಿಲ್ಲ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ನೇರವೂ, ಊಹಿಸಬಹುದಾದುದೂ ಆದರೆ ಈ ಹೂಡಿಕೆ ಮತ್ತು ಉತ್ಪನ್ನದ (ಒಳಹೂಡಿಕೆ- ಉತ್ಪನ್ನ of input-output) ಉತ್ಪಾದನಾ ಕ್ರಿಯೆಯು ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪರಿಣಾಮದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಸಮಂಜಸ ಮಾರ್ಗ. ಆದರೂ ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದು ಅದು ಪೂರ್ಣಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಸಿದ್ಧ ಪರಿಪಾಠದಂತಿಲ್ಲ. ಹೂಡಿಕೆ- ಉತ್ಪನ್ನದ ಅಧ್ಯಯನವು ಶಾಲೆಯ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗೆಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಹೇಳುವುದಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಕಲಿಕೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಬಳಕೆ ಉತ್ಪಾದನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗಿಲ್ಲ. ಆಕೃತಿ 2.1 ಹೂಡಿಕೆ-ಉತ್ಪನ್ನದ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ..



ಚಿತ್ರ2.1 ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಕಲಿಕೆಯ ಹೂಡಿಕೆ-ಇಳುವರಿ ಮಾದರಿ

ವಿದ್ವಾಂಸರು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ರಾಜಕಾರಣಿಗಳು ಎಲ್ಲರನ್ನೂ ಚಕಿತಗೊಳಿಸಿದ ಒಂದು ಪರಿಶೋಧನೆ ಎಂದರೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಿನ್ನ ಹಿನ್ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಾಗುವ ಬದಲಾವಣೆಯ

ಮೇಲೆ ಯಾವ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು (ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮುಂತಾದವರು 1966; ಹಾಡ್ಸ್ಸನ್ 1975). ಇದೇ ಪರಿಶೋಧನೆಯು ವ್ಯಾಪಕ ಮರುವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ ಧೃಡಪಟ್ಟಿತು (ಹನುಶೇಕ್, 1994; ಜೆಂಕ್ಸ್ ಮುಂತಾದವರು 1972; ಮೋಸ್ಟೆಲರ್ ಮತ್ತು ಮೋಯ್ನಿಹಾನ್, 1972). ಇತ್ತೀಚಿನ ಒಂದು ಪರಿವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ಹೊಂದಿವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು (ಗ್ರೀನ್‌ವಾಲ್ಡ್ ಹೆಡ್ಜಸ್ ಮತ್ತು ಲೇಯ್ನ್ 1996; ಇದರ ವಿಮರ್ಶೆಗೆ ನೋಡಿ ಹನುಶೇಕ್, 1997). ಅಲ್ಲದೆ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಅಧ್ಯಾಪಕರು, ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಹಾಗೂ ಇತರ ಸೌಲಭ್ಯಗಳ ಲಭ್ಯತೆಯ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಅಜಗಜಾಂತರ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳಿರುವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಶೀಲ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ ಅಮೆರಿಕಾದಂತಹ ಮುಂದುವರಿದ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಗಾಢವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಫುಲ್ಲರ್, 1987; ಫುಲ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಕ್ಲಾರ್ಕ್, 1994; ಹೈನೆಮನ್ ಮತ್ತು ಲಾಕ್ಸ್ ಲೀ, 1983). ಅದೇನೇ ಇರಲಿ; ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವ ಸಂಗತಿ ಎಂದರೆ; ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮ(ಉತ್ಪನ್ನ)ಗಳಿಗಿರುವ ಸಂಬಂಧ ಅನಿರ್ದಿಷ್ಟ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿರಬಹುದು, ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಯಾವುದೇ ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲದೆಯೂ ಹೋಗಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಬಳಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎನ್ನುವುದೇ ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

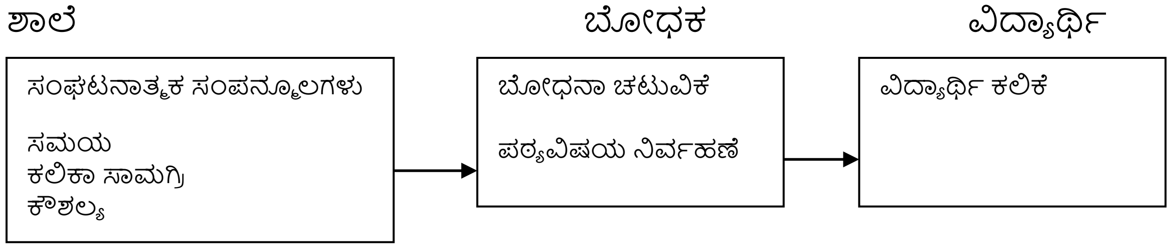
ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆಯನ್ನು ತರೆಯುವುದು: ಗೂಡುಪದರಗಳ ವಿಧಾನ

(Opening the Black Box: The Nested Layers Approach)

1980ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಭವಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದೊಂದಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳ 'ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆ'ಯನ್ನು ತೆರೆಯತೊಡಗಿದರು. ಬಿಡ್‌ವೆಲ್ ಮತ್ತು ಕಸಾರ್ಡ (1980) ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳು, ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಅಥವಾ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಾಲಾನುಭವಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದರು. ಈ ನಿಲುವಿನ ಪ್ರಕಾರ, ಶಾಲೆಗಳು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ಹೇಗೆಂದರೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮವು ಅವುಗಳು ಶಿಕ್ಷಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಮಾಧ್ಯಮದ ಮೂಲಕ ವ್ಯಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. . ಈ ಸೂತ್ರದ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಶಾಲಾಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಶಾಲಾಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಹೊಂದಿರುವ ಪ್ರಭಾವದಿಂದ ಅಳೆಯಬಹುದು. ಮತ್ತು ಶಾಲಾಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಬAಧವನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ ತಿಳಿಯಬಹುದು.

ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್(1983) ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತರಿಸಿದರು. ಅವರು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ವಿವಿಧ ಸಂರಚಾನತ್ಮಕ ನೆಲೆಗಳ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರಿಶೋಧಿಸಿದರು. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಶ್ರೇಣಿಯ ಒಂದು ನೆಲೆಯ ಫಲಿತವು(ಉದಾ:ಶಾಲೆ) ಇನ್ನೊಂದು ನೆಲೆಯ(ಉದಾ:ತರಗತಿ) ಒಳಸೇರಿಕೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತವು ಅಧ್ಯಾಪಕರಿಗೆ ತರಗತಿಗಳ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಿ ಆ ಸಮಯವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ವಿಧಾನವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಧ್ಯಾಪಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಬೇಕಾಗುವ ಬೋಧನಾ ಅವಧಿಯನ್ನು ನಿಗದಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಈ ಬೋಧನಾವೇಳೆಯ ನಿಗದಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಲು ಪೂರಕವಾಗುತ್ತದೆ. (ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986). ಈ ಗೂಡುಪದರ ವಿಧಾನ ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ 'ಕಪ್ಪು ಪೆಟ್ಟಿಗೆ'ಯನ್ನು ತೆರೆಯಿತು ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ

ಮೇಲೆ; ಅಂದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೇಲೆ, ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತು. ಆಕೃತಿ 2.2 ಗೂಡುಪದರ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ.



ಚಿತ್ರ 2.2 ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿ.

ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ತಳಹದಿಯನ್ನು ಹಾಕಿದವರು ಪರ್ಸನ್ಸ್(1963). ಅವರು ಸಂಸ್ಥೆಯ ತಾಂತ್ರಿಕ, ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಹಾಗೂ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ನೆಲೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೋಡಿದರು ಹಾಗೂ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಪರಸ್ಪರ ಅಕ್ಕಪಕ್ಕದ ನೆಲೆಗಳಿಗೆ ಹರಿಯುತ್ತವೆ ಎಂದು ವಾದಿಸಿದರು. ಪರ್ಸನ್ಸ್ ಅವರ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವಿತರಣೆ ಒಂದು ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಇದರ ಫಲಿತಾಂಶವು ತಾಂತ್ರಿಕ ನೆಲೆಯ ಪ್ರಕಿಯೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರಿಬೆನ್(1983) ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಿಗದಿಯಾಗುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿವರ(ಸಮಯ ಮತ್ತು ವಸ್ತು/ಪರಿಕರ(ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿ))ಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ತಾಂತ್ರಿಕ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಚಟುವಟಿಕೆ(ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ವಹಣೆ)ಗಳನ್ನು ಮೂರ್ತರೂಪದಲ್ಲಿ ಒದಗಿಸಿದರು.

ಗೂಡುಪದರದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹಿಂದಿನ ವಿಚಾರಗಳಿಗಿಂತ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮುನ್ನಡೆಯನ್ನು ತೋರಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅದು ಅನುಭವಾತ್ಮಕ ಯಶಸ್ಸನ್ನೂ ಕಂಡಿದೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ವಿತರಣೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬೋಧನಾ ಸಮಯದ ನಿಗದಿಯು ಜಿಲ್ಲೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾಮಟ್ಟದಿಂದ ತರಗತಿಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬರುವಾಗ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಹೇರುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಈ ನಿಯಂತ್ರಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತವೆ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986; ಮಂಕ್, 1992). ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್ (1983) ತಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪಥ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ(Path Analmysis) ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ತಂತ್ರವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ಈ ವಿಧಾನವು ಬ್ಲಾ ಮತ್ತು ಡಂಕನ್(1967) ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಶ್ರೇಣೀಕರಣದ ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯದಿಂದಾಗಿ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರಲ್ಲಿ ಪ್ರಸಿದ್ಧವಾಗಿತ್ತು; ಆದರೆ ಈ ಹಿಂದೆ ಇದನ್ನು ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಆಂತರಿಕ ಕಾರ್ಯಸ್ವರೂಪದ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಬಳಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಮಾರ್ಗವಿಧಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಾಲೆಯಿಂದ ತರಗತಿಗೆ, ತರಗತಿಯಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬೋಧನಾ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ, ಆ ಗುಂಪುಗಳಿಂದ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹರಿಯುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ಅನುಭವಜನ್ಯವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಿದರು. ಮಾರ್ಗವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯ ತರ್ಕವು ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್ ಮತ್ತು ಕುಕ್ (1982), ರೋವನ್ ಮತ್ತು ಮಿರಾಕಲ್ (1983), ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್ (1986), ಮತ್ತಿತರರ ಗೂಡುಪದರ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲೂ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ.

ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯು ಸಂಪನ್ಮೂಲ ನಿಗದಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿಯೇ ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ಪಾತಳಿಯಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ದೊರೆಯುವ ಫಲಿತಾಂಶವು ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಗೆ ಸಮಂಜಸವಾಗಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಎಲ್ಲಾ ವಿಷಯಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿಗದಿಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಾ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಿಗದಿಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ತರ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಕುರಿತ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಸಂಕ್ಷೇಪಿಸಿ ಡಾಯ್ಲ್(1992) ಹೇಳುವುದೆಂದರೆ, “ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ದುರ್ಬಲ ಶಕ್ತಿ” (ಪು.488). ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆಯಾದರೂ ಬೋಧನಾವಿಧಾನ, ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಮಯನಿಗದಿ, ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮುಂತಾದ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ತಮ್ಮದೇ ವಿವೇಚನೆಯನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ (ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಸಾಡೊ, 1989; ಫ್ರೀಮನ್ ಮತ್ತು ಪೋರ್ಟರ್, 1989; ಸ್ಟೋಡೋಲ್ಸ್ಕಿ, 1988). ಈ ವಿಚಾರವು ಅಮೆರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಾಧಾರಿತ ಬಹು ಮೌಲ್ಯದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇರುವ ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿಗದಿಯು ಬೋಧನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ (ಸ್ಟೀವನ್‌ಸನ್ ಮತ್ತು ಬೇಕರ್, 1991; ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1996 ಎ).

ಮೇಲಾಗಿ ಬೋಧನೆಗೆ ನಿಗದಿಯಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ಇತರ ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಬಗೆಯ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಷ್ಟಪಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ; ಗ್ಯಾಮೊರನ್ (1987) ಈ ದಿಸೆಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೋಧನೆಗೊಳಗಾದ ಅನುಭವವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಅವರ ಉದ್ದೇಶವಾಗಿತ್ತು. ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಅನುಭವಗಳು, ಪಠ್ಯಸರಣಿಯ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ನಡುವೆ ಬಲವಾದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಸಮೂಹ, ಲಭ್ಯವಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಮುಂತಾದ ಸಂಗತಿಗಳೊAದಿಗೆ ನೇರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲ. ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಇತರ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಇದೇ ರೀತಿ ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿಫಲವಾಗಿವೆ (ಉದಾ: ಗಾಃನಗ್, 1993; ಗ್ಯಾಮೊರನ್, ಪೋರ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಗಾಃನಗ್, 1995). ಸಂಶೋಧಕರು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಹೊರತಂದಿದ್ದಾರೆ; ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳು (ಬ್ರಿಕ್ ಮುಂತಾದವರು, 1993; ಕೋಲ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ಹಾಫರ್, 1987); ಮ್ಯಾಗ್ನೆಟ್ ಶಾಲೆಗಳು (ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1996). ಆದರೆ ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಗತಿಗಳೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಬೋಧನಾ ಅನುಭವದ ಸರಾಸರಿ ಸೂಚ್ಯಂಕ. ಈ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯಸರಣಿಯ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸುಸಜ್ಜಿತ, ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾ ವಿಧಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಡೆದಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ತೀರ್ಮಾನವೆಂದರೆ; ಬೋಧನಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ; ಆದರೆ ಬೋಧನಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಭಾವದ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಲಕರಣಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲ (ಸೌಲಭ್ಯ)ಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಮಿತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ

ಹರಿಸಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ನಾಯಕತ್ವ, ಸಹಕಾರ, ಶಿಕ್ಷಕರ ದಕ್ಷತೆ ಮುಂತಾದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯತ್ತ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನ ಸಾಹಿತ್ಯವು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಶಾಲಾ ಪರಂಪರೆಯ ತಳಹದಿಯ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ (ಉದಾ: ಎಡ್ಮಂಡ್ಸ್, 1979; ಪರ್ಕಿ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್, 1983). ಇದು ಶಾಲೆಯ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ವಿಷಯಗಳೆಂದರೆ ನಿಶ್ಚಿತ ಗುರಿಯ ಬಗೆಗೆ ಸಹಮತ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಕಲಿಕೆಯ ಉತ್ತಮ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಮುಂಚೂಣಿಯ ನಾಯಕತ್ವ, ಮೂಲಭೂತ ಕೌಶಲ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಒತ್ತು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಪ್ರಗತಿಯ ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ. ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲಾ ಪರಂಪರೆಯಂತೆಯೇ, ಇತ್ತೀಚಿನ ಕೆಲವು ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಬ್ರಿಕ್ ಮತ್ತು ಡ್ರಿಸ್ಕಾಲ್ (1988) ಶಾಲಾ ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗಣಿತದಲ್ಲಿನ ಸಾಧನೆ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರು. ಆ ಸಮುದಾಯ ಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ, ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಒಂದು ಸಮೂಹವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು, ಬೋಧಕರ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಬೆಂಬಲಿಸುವುದು ಮುಂತಾದ ಸಂಗತಿಗಳು ಸೇರಿದ್ದವು. ಹಾಗೆಯೇ ಲೀ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್ (1995,1996) ಅವರು : ಯಾವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಗಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ದಕ್ಷತೆ ಮತ್ತು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೋ, ಎಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಮೂಹ ಬೋಧನೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗುಂಪುಗಳ ಪುರ್ರಚನೆ, ಸರಳ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಮುಂತಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಪುನರ್ರಚನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೋ ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯು ಉತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟರು. ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಆರಂಭಿಸಿ ಪುನರ್ರಚನೆ ಅಧ್ಯಯನದವರೆಗಿನ ಕಾರ್ಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು body of work) ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುರಿಯ ಕುರಿತ ದ್ವಂದ್ವದಿಂದಾಗಿ (ambiguity) ಮಿತಿಗೊಂಡಿದೆ. ಉನ್ನತ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಇವೆರಡರಲ್ಲಿ ಯಾವುದರಿಂದ ಯಾವುದು ಉಂಟಾಗುತ್ತದೆ? ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಯಾವ ವಾಸ್ತವಿಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಸಾಧನೆಗಳಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿತವಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಗಮನ ಕೊಟ್ಟಿಲ್ಲ. ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದ ಮಾರ್ಗ ಯಾವುದು? ಗುರಿಯ ಬಗೆಗೆ ಸಹಮತವನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದು ಹೇಗೆ? ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೇಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ್ದವು? ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತರವಿಲ್ಲ.

ಪ್ರಸ್ತುತ ಅಧ್ಯಯನವು ಗೂಡುಪದರದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ತನ್ನ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿ ಸ್ವೀಕರಿಸಿದೆ. ಅಂದರೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭವು ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಚೌಕಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಒಂದು ಬಲಿಷ್ಟ ಸಮುದಾಯ ಪ್ರಜ್ಞೆಯಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಅಧ್ಯಾಪಕರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಮುಡಿಪಾಗುವುದನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಿ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಗಳಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ (mechanisms) ಸ್ಪಷ್ಟ ಕಲ್ಪನೆಯಿದ್ದರೂ ಸಹ ಸಾಮಾನ್ಯದ್ವಂದ್ವ (causal ambiguity) ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ; ಅಧ್ಯಾಪಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಾಮೂಹಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಲೀ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್(1996) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ತಮ್ಮ ವಾದಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಪ್ರಜ್ಞೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ವಸ್ತುಶಃ ವಿರುದ್ಧ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಚಲಿಸಬಹುದು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವು ಉನ್ನತವಾಗಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಗಣಿತಶಾಸ್ತ್ರದ ಸುಧಾರಣೆಯ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಅದ್ವೈಜಾನ್(1995) ಪ್ರಕಟಿಸಿದ ಸಂಗತಿ ಇದು: ಶಾಲಾದ್ಯಂತ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಸಮುದಾಯಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ನವೀನ ಮಾದರಿಯ ಗಣಿತ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿದುದಲ್ಲದೆ, ಸಮಸ್ಯೆ ಪರಿಹಾರದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನೇರ -ಅನ್ವಯಿಸುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನಿರತರಾದರು. ಈ ಕಾಣ್ಕೆಯು(finding) ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಸಾಮೂಹಿಕ ತೊಡಗುವಿಕೆಯು ನವೀನ ಬೋಧನಾ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವುದಲ್ಲದೆ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಚಿಂತನೆಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅದ್ವೈಜಾನ್ ಅವರ ಸೀಳುನೋಟದ ದತ್ತಾಂಶದಿಂದ(cross sectional data) ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯವು ನವೀನ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತೇ ಅಥವಾ ನವೀನ ಮಾದರಿಯ ಬೋಧನೆಯು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ಎಡೆ ಮಾಡಿಕೊಟ್ಟಿತೇ ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ ಲೀ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್(1997) ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ದತ್ತಾಂಶದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯನ್ನು ಹೀಗೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುತ್ತಾರೆ: ಪಾರಂಪರಿಕ ರಚನೆಯ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ಪುನ್ರಚಿತ ಶಾಲೆಗಳು ಯಶಸ್ಸು ಹೊಂದಲು (ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆ ಮಾಡಲು) ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಉನ್ನತಮಟ್ಟದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯಸರಣಿಯ ಆಯ್ಕೆ(high level of academic coursetaking), ಹಾಗೂ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಪರಿಹಾರಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮಾಡುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗೆ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡಿದುದು. ಆದರೆ ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ಪೂರ್ವಸಿದ್ದಾಂತವನ್ನೂ ನಿರಾಕರಿಸಲಾಗದು. ಅದೆಂದರೆ ನವೀನ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವು ಶಾಲಾ ಪುನ್ರಚನೆಗೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದು.

ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್(1983) ತಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಪಥ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ(Path Analysis)ಯ ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ತಂತ್ರದ (tastistical advances in path analysis) ಅನುಕೂಲವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಂತೆ ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಬಂಧದ ಇಂದಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳೂ ಸಹ ಹೊಸ ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ತಂತ್ರಗಳ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆದಿವೆ. ಈ ತಂತ್ರವೆAದರೆ ಬಹುನೆಲೆಯ ಮಾದರಿ ನಿರ್ಮಾಣ (multilevel modelling) ಅಥವಾ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸರಳರೇಖಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿ ನಿರ್ಮಾಣ (hierarchical linear modelling). ಬಹುನೆಲೆಯ ವಿಧಾನವು ಹಿಂದಿನ ಹಿಂಚಲನಾತ್ಮಕ (regressive) ವಿಧಾನಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನಿಖರವಾಗಿ ಗುಂಪು ನೆಲೆಯ ಮತ್ತು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ನೆಲೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೋಡುತ್ತದೆ(ಬ್ರಿಕ್ ಮತ್ತು ರಾಡೆನ್‌ಬುಶ್, 1992; ಗೋಲ್ಡ್‌ಸ್ಟೈನ್, 1995). ಬಹುನೆಲೆಯ ಮಾದರಿ ನಿರ್ಮಾಣವು ವೈಯಕ್ತಿಕ ನೆಲೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದರಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ನಾಜೂಕಿನ ವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬಹುನೆಲೆಯ ವಿಧಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಅವರ ಸಾಮಾಜಿಕ-ಆರ್ಥಿಕ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳು ಮಾಡುವ ಪರಿಣಾಮವು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳಿಗಿಂತ ಕಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ದುರ್ಬಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ (ಬ್ರಿಕ್ ಮುಂತಾದವರು, 1993). ಈ ಕಾಣ್ಕೆಯು ಸಾಧನೆಯು ಕಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಾನವಾಗಿ ವಿತರಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂದು (ಅಂದರೆ ಕಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಯ ಸಮಾನತೆ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು) ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಬಹುನೆಲೆಯ ವಿಧಾನವು ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ದ್ವಂದ್ವಾರ್ಥದ (causal ambiguity) ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಹರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ ಅದು ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ತಂತ್ರವಿಧಾನಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅರಿಯಲು ಯಾವುದೇ ವಿಶೇಷ ಅನುಕೂಲವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ಬಹುನೆಲೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಕರು ಪಠ್ಯಸರಣಿಯ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಂತಹ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಹಾಗೂ ತರಗತಿ ಕೊಠಡಿಯ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಶಾಲೆಯದೇ ಆದ ಸರಾಸರಿ ಪರಿಸ್ಥಿತಿ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಅವರು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವದ ಸಾಧನಾತಂತ್ರದ ಮೂಲಕ

ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಸಂಬAಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ಬ್ರಿಕ್ ಮುಂತಾದವರು, 1993; ಲೀ ಮತ್ತು ಸ್ಮಿತ್ 1997)).

ಗೂಡುಪದರದ ಮಾದರಿಯು ಬೋಧನಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾದ ಸಮಯ ಮತ್ತು ವಸ್ತುಸೌಲಭ್ಯಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತು ಪಠ್ಯಪೂರ್ವ ಒದು ಸೂಚನೆಗಳಂತಹ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾನದಂಡಗಳಿದ್ದಾಗ ಅದು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಾಪ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಶಾಲಾ ಹಾಗೂ ತರಗತಿಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದಾದುದರ ಬಗೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯಿಲ್ಲ.

ಸಡಿಲಬಂಧ ಮಾದರಿ

ಬಿಡ್‌ವೆಲ್ ಮತ್ತು ಕಸಾರ್ಡ(1980) ಮತ್ತು ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್(1983) ಹೂಡಿಕೆ ಇಳುವರಿ ಮಾದರಿಯ ವೈಫಲ್ಯಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವಾಗ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆ ಇವುಗಳಿಗಿರುವ ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಂಬAಧಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸಿದರು. ಇತರ ಲೇಖಕರು ಶಾಲೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥಾಪಕ ಸಂಸ್ಥೆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಗಟ್ಟಿಯಾದ ಬಂಧಗಳಿಲ್ಲದಿರುವುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದರು. ಹಿಂದೆ ಬಿಡ್‌ವೆಲ್(1965) ಶಾಲೆಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ದೌರ್ಬಲ್ಯವನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರು. ವೇಯಿಕ್(1976) ಹಾಗೂ ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್ (1977, 1978) ಈ ವಿಚಾರವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿದರು. ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ, ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ, ಔಪಚಾರಿಕ ಅಧಿಕಾರದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೊರತೆ ಇವುಗಳು ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಸಡಿಲವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಸಂಘಟನೆಗಳನ್ನಾಗಿಸುತ್ತವೆ. ಸಡಿಲವಾಗಿ ಜೋಡಣೆಗೊಂಡ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಸಂಘಟನೆಯ ಒಂದು ಶಾಖೆಯಲ್ಲಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ನಿರ್ಧಾರಗಳು ಇತರ ಶಾಖೆಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿನ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಅನುರಣನಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗೆ ಒಂದು ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆದ ಸಂಗತಿ ಇತರ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ನಿರ್ಧಾರಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಾಸ್ತವ ಅನುಭವದ ಮೇಲೆ ಕೇವಲ ಸೌಮ್ಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಬಹುದು (ವೇಯಿಕ್, 1976). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳು; ಯಾರು ಯಾರಿಂದ ಬೋಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವ ಸಾಂಕೇತಿಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಬಿಗಿಯಾದ ಬಂಧವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವ ಪ್ರಮುಖ ತಾಂತ್ರಿಕ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಸಡಿಲ ಬಂಧವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತವೆ(ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್, 1978). ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿಯ ಹಾಗೂ ವೃತ್ತಿ ನಿರತ ಸಂದರ್ಭದ ಸಮಾಜೀಕರಣದ ಫಲಿತಾಂಶವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅವು (ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು) ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ನಿರ್ಧಾರಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುವುದಿಲ್ಲ (ವೇಯಿಕ್, 1982). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದನೆಯಾಗಿರುವುದೇ ಹೊರತು ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗಾಗಲೀ, ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆಗಾಗಲೀ ಸ್ಪಂದನೆಯಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ (ಮೆಯರ್, 1977).

ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳ ಸಡಿಲ ಬಂಧಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೆಂದರೆ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರತೆಯನ್ನು ಹೂಡಿಕೆ– ಉತ್ಪತ್ತಿಗಳ ಅಧಿಕಾರಶಾಹೀ ಮಾದರಿಯಿಂದ ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಿರುವುದು ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್ (1977, 1978; ವೇಯಿಕ್, 1976). ಬೋಧನೆ ಒಂದು ಅನಿಶ್ಚಿತ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ: ಇಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು ಯಾವುವು ಎನ್ನುವ ಬಗೆಗೆ ಸಹಮತವಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳು ಸಂದಿಗ್ಧಮಯ ಹಾಗೂ ಸಂಘರ್ಷಣಾತ್ಮಕ; ಹೀಗಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟದ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಯಾವ ಅಳತೆಗೋಲನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು

ಎಂದು ನಿರ್ಣಯಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗೀದಾರರು ಅಥವಾ ಪಾಲುದಾರರು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುವುದರಿಂದ ಬೋಧನೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಗೆ ಹಾಗೂ ಗುರಿಗಳ ಸಂದಿಗ್ಧಕ್ಕೆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಸೇರ್ಪಡೆಯಾಗುತ್ತಾ ಹೋಗುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ತಾಂತ್ರಿಕ ತಿರುಳಾದ ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಗಳಿಂದ ವಿಮುಖವಾಗಿ ಅವುಗಳ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ಶಾಲಾಗುಣಮಟ್ಟದ ವರ್ಗೀಕರಣದ ಬಗೆಗೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರದ ಬಗೆಗೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಂದಲೂ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಪರಿಣಾಮ-ಫಲಿತಾಂಶಗಳಿಂದಲೂ ಹೊರಗುಳಿಯುತ್ತವೆ (ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್, 1978). ಈ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಆಕರ್ಷಣೆಗಳಾದ ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವರ್ಗೀಕರಣದ ರಚನೆಗಳು, ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರ ಪಡೆದ ಅಧ್ಯಾಪಕರು, ಒಂದು ಹಂತದಿಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಮೇಲಿನ ಹಂತಕ್ಕೆ ಹೋಗುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇವುಗಳಿಂದ ದೊರೆಯುವ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತರ್ಕವು ಶಾಲೆಗಳು ಕೆಲಸ ನಿರ್ವಹಿಸುವಂತೆ ತೋರಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ (ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್, 1978). ಹೀಗಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ತಾಂತ್ರಿಕ ತಿರುಳಾದ ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷೆಗೊಳಪಡಿಸದೆ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಹೊರ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ಸಿಂಧುತ್ವ ಗಳಿಸುವುದರತ್ತ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗುತ್ತವೆ.

ಮೆಟ್ಜ್ (1989) ಹಾಗೂ ಹೆಮಿಂಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮೆಟ್ಜ್ (1991) ಎಂಟು ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಒದಗಿಸಿದ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ಶಾಲೆಗಳ ಸಡಿಲಬಂಧದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತೆ ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಎಂಟು ಶಾಲೆಗಳ ಸಮುದಾಯದ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದರೂ ಈ ಎಂಟೂ ಶಾಲೆಗಳು ಒಂದೇ ರೂಪದ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದವು; ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಸ್ವರೂಪ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಹಾಗೂ ಸಮಯ ನಿಗದಿ ಏಕರೂಪದ್ದಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಹೊರ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಿಂಧುತ್ವವನ್ನು “ನಮ್ಮದು ನಿಜವಾದ ಶಾಲೆ” ಎಂದು ಪ್ರಕಟಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಹೋಲಿಕೆಗಳಿರುವಾಗಲೂ ಒಂದು ಶಾಲೆಯಿಂದ ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಭವ ನಾಟಕೀಯವಾಗಿ, ಅಂದರೆ ಎದ್ದು ಕಾಣುವಂತೆ, ಭಿನ್ನವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯ. ಏಕೆಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅನುಭವವು ಶಾಲೆಗಳ ಸಾಂಕೇತಿಕ ರಾಚನಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಮಾದರಿಯ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪುರೋಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗದಿದ್ದಾಗಲೂ ಅಂತಹ ಮಾದರಿಯ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿ “ನಿಜವಾದ ಶಾಲೆ”ಯ ಹೆಸರಿನಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಪರ್ಯಾಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳ ಪರಿಗಣನೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಮೆಟ್ಜ್ (1989)ರ ಪ್ರಕಾರ,

> ಒಂದು ವೇಳೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ, ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಥವಾ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆ ಒಂದು ಬೃಹತ್ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಫಲಕಾರಿಯಾಗದಿರುವುದು ಗಮನಾರ್ಹ; ಆದರೆ ಸಂಘಟನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾರೂ ಪರ್ಯಾಯವಾದ ತಾಂತ್ರಿಕ ಅಥವಾ ರಾಚನಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಕರೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ.(ಪು. 79)

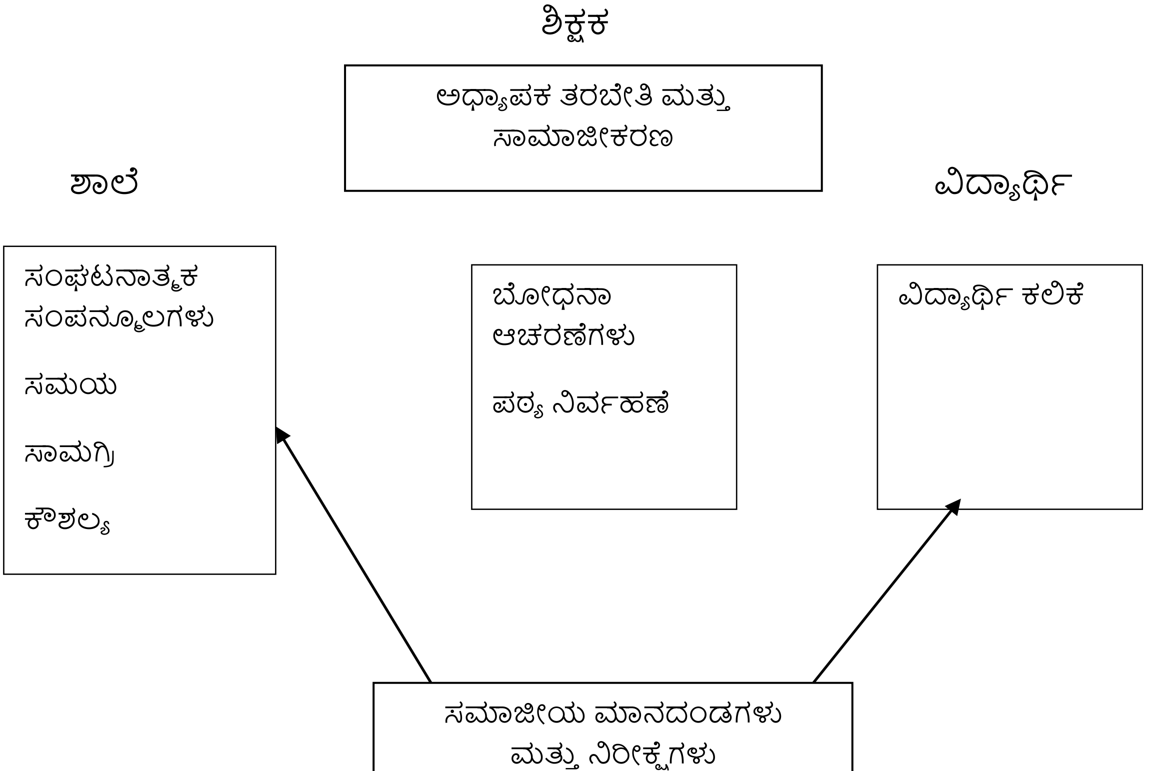
ಬದಲಾಗಿ ಅತ್ಯಂತ ಕಡಿಮೆ ಯಶಸ್ಸುಗಳಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು (educators) ತಮ್ಮ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಹಮತವನ್ನು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವುದರಲ್ಲಿ ಮುಂದಿದ್ದರು.

ಶಾಲೆಗಳು ಸಡಿಲ ಬಂಧಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿದ್ದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಂದು ಬಂಧದಲ್ಲಿ ಇರಿಸುವುದಾದರೂ ಏನು? ಒಂದು ಸಡಿಲ ಬಂಧದ ಸಂಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳು

ಸಮನ್ವಯಗೊಳ್ಳುವುದಾದರೂ ಹೇಗೆ? ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಹಿಂದೆ ನೋಡಿದಂತೆ, ಶಾಲೆಗಳ ಕೆಲವು ಅಂಶಗಳು ಸದೃಢ ಬಂಧಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ: ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟದ ವರ್ಗೀಕರಣವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅಧ್ಯಾಪಕರನ್ನು ಹತ್ತಿರದಿಂದ ಉಸ್ತುವಾರಿ ಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ, ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಮತ್ತು ಸ್ಥಾನಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗೊಳಿಸಲು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ವೇಯಿಕ್ (1982)ರ ಪ್ರಕಾರ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಸಾಮಾನ್ಯ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಶಾಲೆಯ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ವೇಯಿಕ್ ಹೇಳುವುದೆಂದರೆ, “ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಪರ್ಕದಲ್ಲಿ ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗಲೂ ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಗೊಳಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯ; ಏಕೆಂದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಏನನ್ನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿ‌ರುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿಖರವಾಗಿ ಊಹಿಸಬಲ್ಲರು” (1982, ಪು.675). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತರ್ಕದ (ಅಂದರೆ ಯಾರು ಅವರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಪರೀಕ್ಷಿಸದೆ ಊಹಿಸುವ) ತಳಹದಿಯಾಗಬಲ್ಲದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ನಾಲ್ಕನೆಯ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೂರನೆಯ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಾಲ್ಕನೆಯ ತರಗತಿಗೆ ಬಂದಾಗ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸ್ವೀಕರಿಸಲು ತಳಹದಿಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅಂದುಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ ಬೇರೆ- ಬೇರೆ ಹಂತದ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಒಂದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವವರು ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಶಿಸ್ತಿನ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ: ಈ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವು ಒಂದು ಔಪಚಾರಿಕ ಸಮನ್ವಯದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವು ಇಲ್ಲದಿದ್ದಾಗಲೂ ಬೋಧನೆಗೆ ಒಂದು ಸಮಂಜಸ ವಿಧಾನವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ (ರೋವನ್ ಮತ್ತು ಮಿಸ್ಕೆಲ್, 1999; ಸ್ಟೋಡೋಲ್‌ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಸ್‌ಮನ್, 1995). ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಮಾನ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕ ತರಬೇತಿ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಸಾಮಾಜೀಕರಣವನ್ನು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ವಿಸ್ತೃತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳ ಸಾಮಾಜಿಕ ನೆಲೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಅನೇಕ ಲೇಖಕರು ಗಮನಿಸಿರುವುದೆಂದರೆ ಗಣಿತ ಹಾಗೂ ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟ ಶ್ರೇಣಿಗಳಲ್ಲಿ ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಭಾಷಾ, ಕಲೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನ ವಿಷಯಗಳ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಬಿಗಿಯಿಲ್ಲದ ನಿಲುವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ವೇಯಿಸ್ಟನ್, 1998; ಲವ್‌ಲೆಸ್, 1994; ರೋವನ್, ರಾಡೆನ್‌ಬುಷ್ ಮತ್ತು ಚಿಯಾಂಗ್, 1993; ಸ್ಟೋಡೋಲ್‌ಸ್ಕಿ ಮತ್ತು ಗ್ರಾಸ್‌ಮನ್, 1995).

ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್(1978) ಒಪ್ಪಿದ ಸಂಗತಿ ಎಂದರೆ ಸಡಿಲ ಬಂಧವು ಇತರ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತ ಅಮೆರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯ ಎಂದು. ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಅಮೆರಿಕಾದ ವಿಕೇಂದ್ರೀಕರಣದ ಪರಂಪರೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೇಲೆ ಸ್ಥಳೀಯ ನಿಯಂತ್ರಣವಿರುವುದು. ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಿತವಾದ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ಹಿಡಿತವಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಗುರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಬಿಗಿಯಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ (ಬಿಷಪ್, 1998). ಅಮೆರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಕಾಣಲು ಅಪರೂಪವಾದ ಕೇಂದ್ರದ ಅಧಿಕಾರಿಗಳಿಂದ ನಡೆಯುವ ತನಿಖೆ, ಉಸ್ತುವಾರಿಗಳು ಇತರ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ (ವಿಲ್ಸನ್, 1996). ಹೀಗೆ ಸಡಿಲಬಂಧವು ಒಂದು ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಾಗಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದು ಇತರ ಕಡೆಗಳಿಗಿಂತ ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು. ಆದರೆ ಬೋಧನೆಗೆ ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳು ಕೇಂದ್ರೀಕೃತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಿರುವ ಕಡೆಯೂ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎತ್ತುತ್ತವೆ. (ಬೆನಾವೊಟ್ ಮತ್ತು ರೆಷ್, 1998).

ಚಿತ್ರ 2.3ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಲಾಗಿರುವ ಸಡಿಲಬಂಧದ ಮಾದರಿಯು ಗೂಡುಪದರದ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಸವಾಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯಂತಹ ಸೀಮಿತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಗೂಡುಪದರ ವಿಧಾನವು ಸರಿಯಾಗುವಲ್ಲಿ, ನಾಯಕತ್ವ, ಅಧ್ಯಾಪಕರ ನಡುವಣ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಾಪಕ- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಬಂಧ, ಮುಂತಾದ ಶಾಲೆಯ ಇತರ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಿಗೆ ಸಡಿಲಬಂಧ ವಿಧಾನವು ಅನ್ವಯಿಸಬಲ್ಲದೇ? ಶಾಲೆಯ ವಾತಾವರಣವು ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಹೊಂದಿರುವ ದುರ್ಬಲವಾದ ಮತ್ತು ಅಸ್ಥಿರವಾದ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸಡಿಲ ಬಂಧವು ವಿವರಿಸಬಲ್ಲದು (ಆಂಡರ್‌ಸನ್, 1982). ಕಾರ್ಯನೀತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶವು ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯನ್ನು ತಲುಪಲು ಏಕೆ ವಿಫಲವಾಗುತ್ತದೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ, ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಅದು ವಿವರಿಸಬಲ್ಲದು(ಉದಾ: ಪ್ರುಸ್‌ಮನ್ ಮತ್ತು ವಿಲ್ದಾವ್‌ಸ್ಕಿ, 1979). ಅಲ್ಲದೆ ಮೆಯರ್(1977) ವಾದಿಸುವಂತೆ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತರಗಳಿರುವಾಗಲೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ವ್ಯತ್ಯಾಸವು ಏಕೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಸಡಿಲ ಬಂಧ ಸಂದರ್ಭದೊAದಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲೆಗಳು ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಪ್ರವೃತ್ತವಾಗಲು ಕಾರಣ ಎಂದರೆ ಅವುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ನಿಗದಿತ ಸಮಾಜೀಯ ರೀತಿನೀತಿಗಳಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳುವತ್ತ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದೇ ಆಗಿದೆ.



ಚಿತ್ರ 2.3 ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಸಡಿಲ ಬಂಧ ವಿನ್ಯಾಸ.

ಗೂಡುಪದರದ ಮಾದರಿಯ ಆಚೆಗೆ ಹೋಗಿ ಸಡಿಲಬಂಧದ ಸವಾಲನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾದರೆ ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು, ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಮೊದಲ ಹೆಜ್ಜೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ದಿಸೆ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳನ್ನು

ಮರುಚಿಂತನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಬೇಕಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ವಿವಿಧ ಅಂಶಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾದ ಪರಿಶೋಧನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಗೂಡುಪದರಗಳ ಆಚೆಗೆ

ರೋವನ್(1990) ಹಾಗೂ ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1996) ನೀಡಿರುವ ಒಳನೋಟಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ನಾವು ಸೂಚಿಸುವುದು ಹೀಗಿದೆ: ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಏಕರೂಪದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವ ಗೂಡುಪದರ ವಿಧಾನವು ತನ್ನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಿತಗೊಂಡಿದೆ. ರೋವನ್‌ನ ವಾದ ಹೀಗಿದೆ: ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಪರಿಪಾಠವನ್ನು ಮೀರಿದ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದು ನೋಡುವುದಾದರೆ ಅನ್ವೇಷಣೆ ಹಾಗೂ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ ದೊರೆಯಬೇಕಾದರೆ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಜೈವಿಕ ಸಂಬಂಧವಿರಬೇಕು. ಈ ಸಂಬಂಧವು ಎರಡೂ ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ(feedback) ಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆಯ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಗುರುತಿಸಿದಷ್ಟೂ ಸಾವಯವ ರಚನೆಗಳು ಹೊಸದಾಗಿ ಮೂಡುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ; ಬೋಧನೆಯ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಾಹಿತಿ ಹಾಗೂ ಪರಸ್ಪರ ಬೆಂಬಲಕ್ಕಾಗಿ ಕಲಿಕಾ ಜಾಲಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟುವಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಗಳ ಮೇಲೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕಾ ಜಾಲಗಳ ದುರ್ಬಲ ಪ್ರಭಾವದ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ವಿಶಿಷ್ಟ ಒಳನೋಟಗಳೊಂದಿಗೆ ಮರುವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಿದ ರೋವನ್ ಈ ನಿಲುವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಿದರು. ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಗಳು ಕೆಲವು ವೇಳೆ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಅಗತ್ಯದಿಂದಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಕೋಹೆನ್, ಡೀಲ್, ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ಸ್ಕಾಟ್ (1979) ಗಮನಿಸಿದ ಅಂಶ ಇದಾಗಿದೆ: ಸಂಕೀರ್ಣ ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕ ಹಾಗೂ ಸಮುದಾಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿದವು; ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಮೂಹ ಬೋಧನೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಬೋಧನೆಗೆ ಎಡೆ ಮಾಡಲಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ರೋವನ್ ಅವರ ತೀರ್ಮಾನ ಸ್ವಲ್ಪ ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಬಂಧವು ಗಾಢವಾಗಿದ್ದು, ಅದು ಒಂದು ನಿರಂತರ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದ್ದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧದ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಗುಣವು ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅವರ ವಾದ. ಈ ವಾದ ವಿಚಾರ ಪ್ರಚೋದಕವಾದರೂ ಅವರ ನಿರ್ಣಯವು ಅಗತ್ಯ ಪ್ರಮಾಣದ ಪೂರಕ ಸಾಕ್ಷ್ಯದ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿರಲಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಅವರ ತರಗತಿಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷ್ಯ ಒದಗಿಸಲು ರೋವನ್ ಅವರಿಗೆ ಕಷ್ಟವಾಯಿತು. ಆ ನಂತರ ಒಂದು ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ರೋವನ್ ಮತ್ತು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (1993) ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದೆಂದರೆ; ಎಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ನಿತ್ಯದ ಪರಿಪಾಠದ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವುದಿಲ್ಲವೋ ಅಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯ ಸಾವಯವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು. ಆದರೆ ಅಂತಹ ಸಾವಯವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜ್ಞಾನಾರ್ಜನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ.

ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1996) ಇಪ್ಪತ್ನಾಲ್ಕು ಪುನರ್ರಚಿತವಾದ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಒಂದು ನಿಲುವಿಗೆ ಬಂದರು. ಅದೆಂದರೆ, "ಹೊಸರೀತಿಯ ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಗಳ ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಅಧ್ಯಾಪಕರಲ್ಲಿ ಬದ್ಧತೆಯಿದ್ದರೆ, ಅಂತಹ ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲವು ಹೊರಹೊಮ್ಮಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ" ಎಂಬುದು. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಆರಂಭಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾದ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, "ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ರೀತಿಯ

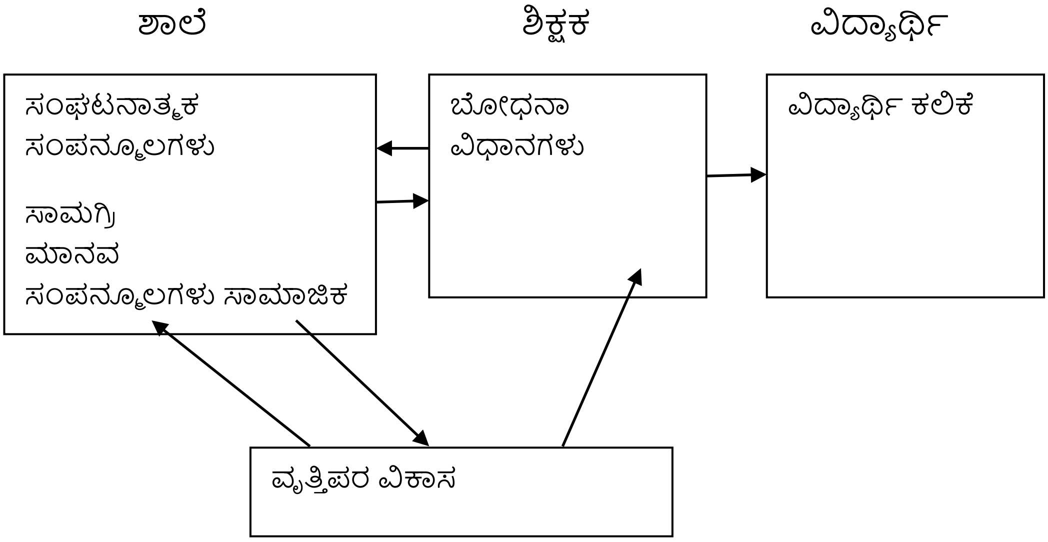
ಸನ್ನೆಗಳು (Levers) ಇರುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿದಾಗ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ" ಎಂದು. ಇಲ್ಲಿ ಸಂಶೋಧಕರು ಕಂಡುದು ಒಂದು ಗೂಡುಪದರ ಸಂಗತಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಂಗತಿ. ಎಲ್ಲಾ ಇಪ್ಪತ್ನಾಲ್ಕು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲೂ ಹೊಸ ಮಾದರಿಯ ರಚನಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣಗಳಿದ್ದವು. ಆದರೆ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪುರಾವೆಗಳಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳು ಅಷ್ಟೇನೂ ಇರಲಿಲ್ಲ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅನುಭವದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇರುವ ಶಾಲೆಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಈ ಬದ್ಧತೆಯೇ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸುಧಾರಣೆಯ ಹಿಂದಿನ ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಗಳಾಗಿದ್ದವು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಸಿಬೋಲಾ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ ವಿಚಾರಣೆ (ಜ್ಞಾನದಾಹ) ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜ್ಞಾನೋತ್ಪಾದನೆಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರು. ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿತ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಜನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ಮಟ್ಟದ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿದ್ದರು. ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ವ್ಯಾಲಿಂಗ್‌ಫೋರ್ಡ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಸಹ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದರು. ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಈ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯು ಹೇಗೆ ಬದಲಾಗಬೇಕು ಎಂಬ ಅರಿವು ಇರಲಿಲ್ಲ. ಸಂಶೋಧಕರು ವ್ಯಾಲಿಂಗ್‌ಫೋರ್ಡ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಗೂ ಸರಳೀಕೃತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಪ್ರತಿಫಲಿತವಾದ ಕಡಿಮೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರು. ಹೀಗೆ ಒಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಬೋಧನಾ ಪಥದ ಬದಲಾವಣೆ ಸಿಬೋಲಾ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮೂಡಿ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆದರೆ, ವ್ಯಾಲಿಂಗ್‌ಫೋರ್ಡ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿ ತರಗತಿಯು ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಸಂಬAಧಿಸಿರಲಿಲ್ಲ.

ಶಾಲಾ ಪುನರ‍್ರಚನೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಪ್ರಮುಖ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಇದೇ ರೀತಿಯ ತೀರ್ಮಾನಗಳು ಮೂಡಿದವು. ಪೀಟರ್‌ಸನ್, ಮ್ಯಾಕ್‌ಕಾರ್ತಿ ಮತ್ತು ಎಲ್‌ಮೋರ್ (1996) ಶಾಲಾ ರಚನೆಯು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ನಿರಂತರವಾಗಿ ಹೊಂದಿರುವ ಪರಿಣಾಮವು ನಗಣ್ಯ ಎಂದು ವರದಿ ಮಾಡಿದರು. ಬದಲಾಗಿ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಈ ಕಲಿಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಂದು ಸಮುದಾಯದಲ್ಲಿ ನಡೆದಾಗ, ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವಂತೆ ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಲೇಖಕರುಗಳ ತೀರ್ಮಾನ ಹೀಗಿದ್ದಿತು:

> (ಬೋಧನಾ) ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಬದಲಾವಣೆ (ಅಧ್ಯಾಪಕರ) ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಯೇ ಹೊರತು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಯಲ್ಲ...ಶಾಲಾ ರಚನೆಗಳು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಹೊಸ ಉಪಾಯಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬಹುದು; ಆದರೆ ಅವು ತಮ್ಮಷ್ಟಕ್ಕೇ ಕಲಿಕೆಯು ಉಂಟಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗುವುದಿಲ್ಲ... ಶಾಲಾ ರಚನೆಯು ಉತ್ತಮ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಉಂಟಾಗುವುವೇ ಹೊರತು ಅದಕ್ಕೆ ತದ್ವಿರುದ್ಧವಲ್ಲ (ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಂದ ಉತ್ತಮ ಶಾಲಾ ರಚನೆಯು ಉಂಟಾಗುವುದಿಲ್ಲ). (ಪು. 149)

ಆಕೃತಿ 2.4ರಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಿರುವ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಬೋಧನೆ ಕಲಿಕೆಗಳ ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ನಿಲುವು ಸಡಿಲ ಬಂಧಕ್ಕಿಂತ ಗೂಡು ಪದರ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಹತ್ತಿರವಾಗಿದೆ. ಸಡಿಲಬಂಧಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯು ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಈ ನಿಲುವು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಸಂಶೋಧನಾ ದಾಖಲೆಗಳ ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಮೂಡಿರುವುದಾಗಿದೆ. ಪಠ್ಯಸರಣಿಯ ಆಯ್ಕೆಯ

ಪರಿಣಾಮ(ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1987), ಪಠ್ಯ ವಿಷಯ ನಿರ್ವಹಣೆ(ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1983; ಗ್ಯಾಮೊರನ್, ಪೋರ್ಟರ್, ಸ್ಮಿತ್‌ಸನ್ ಮತ್ತು ವೈಟ್, 1997, ರೋಮನ್ ಮತ್ತು ಮಿರಾಕಲ್, 1983); ಬೋಧನೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಂವಾದ(ಗ್ಯಾಮೊರನ್, ನಿಸ್ಟ್ರಾಂಡ್, ಬೆರೆಂಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಲೆ ಪೋರೆ, 1995) ಮತ್ತಿತರ ಅಂಶಗಳು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಆ ನಿಲುವು ತಳೆಯಲಾಗಿದೆ. ಗೂಡುಪದರ ನಿಲವಿಗೆ ಹೊಂದುವಂತೆ ನಾವು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಅವುಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯ ಈ ಅಂಶವು ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್ (1983) ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ (ಹಾಗೆಯೇ ನೋಡಿ ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986). ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸುವುದೆಂದರೆ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಅವುಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಿದಾಗ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗುತ್ತವೆ. ಆದರೂ ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯು ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯಿಂದ ಮುಂದೆ ಹೋಗುತ್ತದೆ; ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆಯ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇವು ಪರಸ್ಪರ ಎರಡೂ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಗತವಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಪಲ್ಲಟಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ಶಾಲಾ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದ ಮಿತಿಗೊಳ್ಳಬಹುದು ಅಥವಾ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿತಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳು ಎರಡೂ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ.



ಚಿತ್ರ 2.4 ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಚಲನಶೀಲ, ಬಹು ದಿಸೆಯ ಮಾದರಿ.

ಅದೇ ವೇಳೆ ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯು ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಗಳು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಾಮಾಜೀಕರಣ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಿತವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ಸಡಿಲಬಂಧಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಪೀಟರ್‌ಸನ್, ಮ್ಯಾಕ್‌ಕಾರ್ತಿ ಮತ್ತು ಎಲ್‌ಮೋರ್(1996) ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ ಬೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬದಲಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಧ್ಯ. ಈ ತೀರ್ಮಾನವು ಸೂಚಿಸುವುದೆಂದರೆ, ವೇಯಿಕ್ (1982) ಚರ್ಚಿಸುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸೇವಾಪೂರ್ವ ತರಬೇತಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಸೇವೆಯಲ್ಲಿರುವಾಗಿನ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೂ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಈ ಸೇವಾವಧಿಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಮಾಣಪತ್ರವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು

ರೋವನ್ (1978) ಗುರುತಿಸಿದಂತೆ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಎನ್ನುವುದು ಬೋಧನೆಯ ಅಧಿಕೃತತೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾಗುವ ಕೇವಲ ಒಂದು ಶಾಸ್ತ್ರವಿಧಿಯಂತೆ ಇರುತ್ತದೆ; ಆದರೆ ಅದು ಬೋಧನಾ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವ ಮಹತ್ವವನ್ನೂ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಇನ್ನಿತರ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಪೀಟರ್‌ಸನ್, ಮ್ಯಾಕ್‌ಕಾರ್ತಿ ಮತ್ತು ಎಲ್‌ಮೋರ್ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ; ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಭಾಗವಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು.

ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭವಾಗಿ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು

ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಕುರಿತು ವಿವರವಾದ ಚರ್ಚೆಗೆ ತೊಡಗುವ ಮುನ್ನ ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕಾದ ವಿಷಯವೊಂದಿದೆ. ಅದೆಂದರೆ ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಯಾವ ಅಂಶಗಳು ಚಟುವಟಿಕೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಫಲಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಮುಖ್ಯ ಸಾಂಧರ್ಭಿಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು. ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸೂಚಿಸುವುದು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಅತಿ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಎಂದು(ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986; ಕಿಂಗೋರ್ ಮತ್ತು ಪೆಂಡೆಲ್ಬನ್, 1993). ನಾವು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣುವುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತಾರವಾದ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಿದ್ದೇವೆ. ಇದನ್ನು ಚಿತ್ರ 2.4ರಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ವಿಷದಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹೂಡಿಕೆ– ಇಳುವರಿಯಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಒತ್ತನ್ನು ಪಡೆದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ನಮ್ಮ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ನಾವು ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ ಮತ್ತು ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಪರಂಪರೆಗಳ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ನಮ್ಮ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ನಾಯಕತ್ವ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯ ಇವೆಲ್ಲವುಗಳನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಎಂದು ನಾವು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಸಾಕಷ್ಟು ಪಾಲು ನಮ್ಮ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಒಳಸೇರುತ್ತದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಶಾಲಾ ಸಂದರ್ಭದ ಎಲ್ಲಾ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯು ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ. ಅತ್ಯಗತ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೂರು ವಿಧಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತೇವೆ: ಅವು ಭೌತಿಕ, ಮಾನವ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು. ಇತ್ತೀಚಿನ ಇತರ ಬರಹಗಾರರೂ ಸಹ ಈ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳ ವಿಶೇಷ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ(ಆಂಡರ್‌ಸನ್, 1996; ನ್ಯೂಮನ್ 1998; ಸ್ಪಿಲೇನ್ ಮತ್ತು ಥಾಂಪ್ಸನ್, 1997).

ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಹಣಕಾಸಿನ ಖರ್ಚಿನ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗೆಗೆ ಸ್ಥಿರವಾದ ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವಾತ್ಮಕ ಆಧಾರಗಳಿಲ್ಲ. ಆದರೂ ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರುವ ಅಂಶಗಳೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಸಾಮಗ್ರಿ, ಉಪಕರಣಗಳು, ಸರಬರಾಜು; ಬೋಧನೆಗೆ ಸಿಗುವ ಸಮಯ, ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಸಿದ್ಧತೆ, ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವೆಚ್ಚ ಹಾಗೂ ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬೋಧಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ವೆಚ್ಚ, ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ಹಣವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುವ ಅಧಿಕಾರ. ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗೂ ಕಲಿಕೆಗೂ ನೇರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ; ಏಕೆಂದರೆ ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮವಿರುವುದು ಅವುಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹಣಕಾಸಿನ ವಿನಿಯೋಗದ ಅಧಿಕಾರವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪುನರ್ ಸಂಘಟಿತ ಶಾಲೆಗಳ

ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ತಿಳಿಯುವುದೆಂದರೆ, ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹಣಕಾಸಿನ ವಿನಿಯೋಗದ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಮಾಡುವಾಗಲೂ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳಿಗಾಗಿಯೇ ಬಳಕೆಯಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದಿಲ್ಲ (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಆದಾಗ್ಯೂ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಿದೆ: ಅಧ್ಯಾಪಕರ ನಡುವಿನ ಸಹಭಾಗಿತ್ವಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯದ ನಿಗದಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಬೆಂಬಲ, ಹೆಚ್ಚಿನ ಕಲಿಕಾ ಸಹಾಯ ಬೇಕಾದ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಹೀಗೆ.

ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಅದರ ಬಳಕೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಾಹಿತ್ಯವು(ಬರಹ, ವರದಿ ಮುಂತಾಗಿ) ಲಭ್ಯವಿದೆ. ಬೋಧನೆಗೆ ಮೀಸಲಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಇತರ ದಿಕ್ಕುಗಳಲ್ಲಿ ಹರಿವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗಿಂತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನೀಯುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯದ ಮಾತಲ್ಲ(ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ನಿಗದಿಯಾಗಿದ್ದಾಗಲೂ ಅವುಗಳ ಲಾಭವು ಅವಗಳ ವಿನಿಯೋಗವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಒಂದು ಬಳಕೆಯ ವಿಧಾನ ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರವನ್ನು (ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು) ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದು. ಇದರ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗೆಗೆ ನಡೆದಿರುವ ನೂರಾರು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಬರಹಗಳು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಭಿನ್ನ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ. ಸ್ಲಾವಿನ್ (1989, 1990) ವಾದಿಸಿರುವಂತೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡುವುದು ತನ್ನಷ್ಟಕ್ಕೇ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವುದಿಲ್ಲ. ಅದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವಾಗ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಮಾತ್ರ. ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿತ್ಯದ ಪರಿಪಾಠಗಳಾದ ಉಪನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಪಠಣಗಳನ್ನೇ ಮುಂದುವರಿಸಿದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 15 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದಾರೆಯೋ, 20 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದಾರೆಯೋ ಅಥವಾ 30 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿದ್ದಾರೆಯೋ ಎನ್ನುವುದು ಯಾವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನೂ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದು ಯಾವಾಗ ಎಂದರೆ, ಬೋಧನೆಯು ಸಂವಾದಿಯಾದಾಗ; ಪ್ರಾಯೋಜನ ಕಾರ್ಯ(ಪ್ರಾಜೆಕ್ಟ್ ವರ್ಕ್) ವಿಸ್ತೃತ ಬರಹ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆ ಹೀಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಪುಷ್ಠಿ ಮೂಲಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕಡಿಮೆ ಸಂಖ್ಯೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಲಾಭ ಪಡೆದಾಗ.

ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಬಳಕೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಅಂಶವಾದ ಬೋಧನೆಯ ಸಮಯದ ಬಗೆಗೂ ಇಂತಹುದೇ ವಾದ ಮಾಡಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸೂಚಿಸುವುದೆಂದರೆ ಬೋಧನೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯ ವಿನಿಯೋಗವಾಗುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯು ಹೆಚ್ಚುತ್ತದೆ(ಉದಾ: ಬ್ರೋಫಿ ಮತ್ತು ಗುಡ್, 1986). ಬಾರ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್(1983) ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಕಾಣ್ಕೆಯ ಸೂಚಿತ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವು ಒಂದು ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ದೊರೆತಾಗ ಅವರು ಅದನ್ನು ಪಠ್ಯವಿಷಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಆಳವಾಗಿ, ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಕೆಯು ಉತ್ತಮವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ವಿನ್ಯಾಸವು ಸ್ಥಿರವಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಮೊದಲ ವರ್ಗದ(ಒಂದನೆಯ ತರಗತಿ) ಅಧ್ಯಾಪಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಸಿಕ್ಕರೆ ಅವರು ಅದನ್ನು ತಮ್ಮ ಅತ್ಯಂತ ಮೊದಲ ಆಯ್ಕೆಯಾದ ಓದಿಸುವಿಕೆಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ(ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986). ಅವರು ಅದನ್ನು ಗಣಿತ, ವಿಜ್ಞಾನ, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ, ಮುಂತಾದ ಇತರ ವಿಷಯಗಳಿಗಾಗಿ ವಿನಿಯೋಗಿಸುವುದಿಲ್ಲ(ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1988). ಹೀಗೆ ಆಡಳಿತಗಾರರು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾದ ಸಮಯವು ಮೊದಲನೇ ವರ್ಗದ ಓದಿಸುವಿಕೆಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಒಂದು ಅತ್ಯವಶ್ಯ ಅಂಶ; ಆದರೆ ಅದು

ಇತರ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಗಳ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಷ್ಟೇನೂ ಪರಿಣಾಮ ಹೊಂದಿಲ್ಲ. ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿ ಸಮಯದ ಪರಿಣಾಮವು ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ.

ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಪರಿಣಾಮವು ಅದರ ಬಳಕೆ ಹೇಗೆ ಆಗುತ್ತದೆ ಅನ್ನುವುದನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಮೇಲೆ ನಿಯಂತ್ರಣವೂ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪರಿಗಣನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದು ದೃಷ್ಟಿಯ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದರಿಂದ ಅವರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಪೂರೈಸಲು ಯಾವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಅಗತ್ಯ ಎಂದು ತಿಳಿದಿರುತ್ತದೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಜ್ಞಾನವಂತ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳು; ಆದ್ದರಿಂದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಯಂತ್ರಣ ಹೆಚ್ಚಿದ್ದಷ್ಟೂ ಆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಳಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್, ಪೋರ್ಟರ್ ಮತ್ತು ಗಾಂಗ್, 1995). ಆದಾಗ್ಯೂ ಈ ವರೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮೇಲೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಿಡಿತವು ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಂ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಲ್ಲ(ಪಾರ್ಕ್, 1998).

ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು

ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿನ ಕೆಲವು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಲ್ಲಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು, ಅವರು ಹೇಗೆ ತರಬೇತಿ ಪಡೆದಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಏನನ್ನು ತಿಳಿದಿದ್ದಾರೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿರುವ ಭಿನ್ನತೆಗಳು ಬೋಧನೆ ಕಲಿಕೆಗಳ ಮೇಲೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕ ನಿರಪೇಕ್ಷಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗಿನ ಹಿಂದಿನ ವಿಚಾರಗಳು(ನೋಡಿ, ಬ್ರೋಫಿ ಮತ್ತು ಗುಡ್, 1986) ಅವುಗಳ ಅತ್ಯಂತ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತ ನಿಲುವನ್ನು ಮಾದರಿ ಪ್ರಮಾಣದ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಹೊಂದಿವೆ. ಇದರ ಪ್ರಕಾರ ಯಶಸ್ವೀ ಬೋಧನೆಯ ಕೀಲಿ ಇರುವುದು ಮಾದರಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಖಾತ್ರಿಪಡಿಸುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆ(ಬೋರ್‌ಮನ್, ಕುಕ್‌ಸನ್, ಸ್ಯಾಡೊವ್ನಿಕ್, ಮತ್ತು ಸ್ಪೇಡ್, 1996). ಹಾಗೆಯೇ ಹೂಡಿಕೆ–ಇಳುವರಿಯ ಮಾದರಿಯೂ ಕಲಿಕೆಯ ಉತ್ಪಾದನೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೇ ಅಲಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ(ನೋಡಿ ಆಕೃತಿ 2.1). ಅತಿ ಹೆಚ್ಚು ದಕ್ಷತೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಮಾದರಿಯಾದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಅಧಿಕಾರಶಾಹೀ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಗೆ ಮೇಲಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹೊಂದುತ್ತದೆ(ಉದಾ: ಕ್ಯಾಲಹಾನ್, 1962).

ಸಂಶೋಧನಾ ಸಾಕ್ಷ್ಯವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ತೀವ್ರ ಪರಿಪಾಠಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸುತ್ತದೆ. ಜ್ಯಾಕ್‌ಸನ್(1968) ಬೋಧನೆಯು ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗದೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸದೆ, ಪೂರ್ವಯೋಜಿತವೂ, ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮುಂಚಿತವಾಗಿ ಜರುಗುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಿದರು. ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಅಂಕೆಯಲ್ಲಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅನೇಕರು ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ (ಉದಾ: ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1995; ಗುಡ್‌ಲ್ಯಾಡ್, 1984; ಮ್ಯಾಕ್‌ನೇಲ್, 1986). ಸಡಿಲಬಂಧದ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ಈ ಪರಿಪಾಠಬದ್ಧತೆ ಬಿಡುವುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಈ ಬಿಡುವುಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯದೊಂದಿಗೆ ಏಕತ್ರವಾಗಬಹುದು, ಆಗದಿರಬಹುದು. ಅದೇನೇ ಆದರೂ, ಒಂದು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತರ್ಕವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇಲ್ಲದಿರುವ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತಿಸದೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ (ಹೆಮಿಂಗ್ಸ್ ಮತ್ತು ಮೆಟ್ಜ್, 1991; ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್, 1978).

ಆದರೆ, ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತರ್ಕ ಎಲ್ಲಾ ಸಮಯದಲ್ಲೂ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನವು ಬೋಧನೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂದೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ (ಕೋಹೆನ್, 1990). ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಜ್ಞಾನದ (cognitive science) ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ-ಸಂಶೋಧಕರು ಬೋಧನೆಗೆ ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾದ ಮೂರು ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಮುಂದಿಡುತ್ತಾರೆ: ಬೋಧನೆಯ ಉಪಾಯಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರಿಯುವ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನ (pedagogical knowledge); ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವು ಹೇಳಿಕೊಡಬೇಕಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯದ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಜ್ಞಾನ; ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗಿಸಲು ಹೇಗೆ ಹೇಳಿಕೊಡಬೇಕೆಂಬ ಪಠ್ಯ ಬೋಧನಾ ಜ್ಞಾನ (ಶುಲ್‌ಮನ್, 1987). ಈ ವಾದವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ್ಯ ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವ ಅಥವಾ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಅವರ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವು ಅವರ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಒಂದು ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಬೋಧನಾ ಪಠ್ಯದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನದ ಬಗೆಗೆ ನಡೆಸಿರುವ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಒಂದು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಅಳವಡಿಕೆಯು ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಆ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಅರಿತಂತೆ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. (ಥಾರ್ಪ್ ಮತ್ತು ಗ್ಯಾಲಿಮೋರ್, 1988).

ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯ ಕೇಂದ್ರಿತವಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಿಂತ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಕ್ಕೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ಬೇರೊಂದು ಮಾದರಿಯ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮುಖ್ಯವಾದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಸುಧಾರಣಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕೇಂದ್ರಾಂಶವಾಗುತ್ತದೆ (ಥಾರ್ಪ್ ಮತ್ತು ಗ್ಯಾಲಿಮೋರ್, 1988). ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಾಪಕರಿಗಿರುವ ಅಪಾರ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗಿಂತ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುವ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಹೆಚ್ಚು ಭರವಸೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ನಾಯಕತ್ವವು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣುವ ಇನ್ನೊಂದು ಬಗೆಯ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ. ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲಾ ಪರಂಪರೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನವು ನಾಯಕತ್ವಕ್ಕೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ನಾಯಕತ್ವದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯ ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವಾತ್ಮಕ ಆಧಾರ ದುರ್ಬಲವಾಗಿದೆ(ಬ್ರೋಫಿ ಮತ್ತು ಗುಡ್, 1986). ಈ ಅಂಶದ ಒಂದು ಮಿತಿ ಎಂದರೆ ನಾಯಕತ್ವವು ಉತ್ತಮ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸಬಹುದಾದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದಾಗಿದೆ. ನಾಯಕತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಇಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸರ್ವಸಮ್ಮತ ಉದ್ದೇಶದ ಒಂದು ಸಮುದಾಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಯಶಸ್ವಿಯಾದ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡುವ ಒಂದು ಕಾರ್ಯೋದ್ದೇಶದ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು (vision) ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದೇ ವೇಳೆ ಶಾಲೆಯ ಕಾರ್ಯೋದ್ದೇಶವನ್ನು ಒಪ್ಪುವ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ನಾಯಕತ್ವವು ಸಾಮಾನ್ಯ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆಯಾದ್ಯಂತ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲದು.

ನಾಯಕತ್ವದ ಬಗೆಗಿನ ಈ ದೃಷ್ಟಿಯು ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಗಿಂತ ಸಡಿಲಬಂಧ ಮಾದರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೊಂದುತ್ತದೆ ಎನ್ನುತ್ತದೆ ಆಸಕ್ತಿಕರವಾಗಿದೆ. ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ ನಾಯಕತ್ವದ ಪರಿಣಾಮಕ್ಕಾಗಿ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ನಿಗದಿಯನ್ನು ಮುಖ್ಯ

ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಾಗಿ ನೋಡುವುದಕ್ಕಿಂತ, ಈ ದೃಷ್ಟಿಯು ಸಡಿಲ ಬಂಧದ ಕೇಂದ್ರವಾಗಿರುವ ನಾಯಕತ್ವದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ (ಮೆಯರ್ ಮತ್ತು ರೋವನ್, 1978). ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಆಯ್ಕೆಯು ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕೆಲಸವಾದರೂ ಸಹ, ಆಯ್ಕೆಯ ಮುಖ್ಯ ನಿಕಷವಾಗಿ ಒಂದು ಸರ್ವಸಮ್ಮತದ ಕಾಣ್ಕೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದು ಸಾಂಕೇತಿಕ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಡಿಲಬಂಧದ ಪ್ರಕಾರ, ರಚನೆ ಮತ್ತು ತಾಂತ್ರಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳು ದುರ್ಬಲವಾಗಿ ಜೋಡಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ (ಧಾರ್ಮಿಕ/ ಸಾಂಕೇತಿಕ) ವಿಧಿಗಳು, ಶಾಲೆಯ ಕಾರ್ಯೋದ್ದೇಶವನ್ನು ವಿಸ್ತೃತ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವ ಸಂಕೇತಗಳು ಹಾಗೂ ಇತರ ಸಂಕೇತಗಳು, ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒತ್ತಟ್ಟಿಗಿಡುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವಲ್ಲಿ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿದಾಗ, ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ನಾಯಕತ್ವವು ಒಂದು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕ ಕಾಣ್ಕೆಯ (guiding vision) ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಯ ಮೂಲಕ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡುವುದರ ಜೊತೆಗೆ ಶಾಲೆಗೆ ಒಂದು ಕಾರ್ಯೋದ್ದೇಶವನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಬಗೆಗಿನ ನಮ್ಮ ವಿಚಾರವು ಸಡಿಲ ಬಂಧದಿಂದಾಗಲೀ, ಗೂಡುಪದರ ವಿನ್ಯಾಸದಿಂದಾಗಲೀ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆ (isolation) ಮತ್ತು ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವೆಂದರೆ ಗೂಡುಪದರ ಮಾದರಿಯು ತರಗತಿಗೆ ನಿಗದಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಬಳಕೆ ಮಾಡಲ್ಪಟ್ಟ ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಡ್ರೀಬೆನ್, 1986). ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕವರ್ಗದ ಸಾಮುದಾಯಿಕತೆಯಿಂದ ಒಂದು ಸ್ನೇಹಪರ ಕೆಲಸದ ವಾತಾವರಣಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದೇನನ್ನೂ ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ಹಾಗೆಯೇ ಈ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ನಂಬಲಾಗುವ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಪ್ರಕಾರ, ಶಾಲಾ ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿರ್ಣಯದ ಬಗೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಂದ ಅಂತಹದ್ದೇನು ಪ್ರಯೋಜನವನ್ನೂ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದು. ಸಡಿಲ ಬಂಧ ವಿನ್ಯಾಸದ ಪ್ರಕಾರ ಶಾಲಾ ನೀತಿನಿಯಮಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಪ್ರಸ್ತುತವಲ್ಲ. ಗೂಡುಪದರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಪ್ರಕಾರ ನೀತಿ ನಿರ್ಣಯಗಳು ವ್ಯವಸ್ಥಾತ್ಮಕ, ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು. ಅವುಗಳ ಪ್ರಭಾವ ಇರುವುದು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಿಗದಿಯಲ್ಲಿ; ಆದರೆ ಆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿಗದಿಮಾಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಎನ್ನುವುದು ಅಮುಖ್ಯ. ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ ಈ ಎರಡೂ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಬಾಂಧವ್ಯ ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತವೆ.

ಬದಲಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಇತ್ತೀಚಿನ ಬರಹಗಳು ಹೇಳವುದೇ ಬೇರೆ. ಅವುಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಗತಿಯ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನೂ ಗಾಢವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ. ರೋವನ್ (1990) ಅವರ ವಿವರಣೆ ಹೀಗಿದೆ. ಬೋಧನೆಯು ಒಂದು ಪರಿಪಾಠದ ಚಟುವಟಿಕೆ ಎನ್ನದೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಅನ್ಯೋನ್ಯ ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ (interactive) ಎಂದೂ ಚಲನಶೀಲ ಹಾಗೂ ಬದಲಾವಣೆ ನಿರತ ಎಂದೂ ನೋಡಬೇಕು. ಹಾಗೆ ನೋಡಿದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳನ್ನು ಹೇರುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಿಂತ ಅವರ ಬದ್ಧತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಸಾವಯವ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾವಯವ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎಂದರೆ ಪರಸ್ಪರ ನಂಬುಗೆಯ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹ, ಹಂಚಿಕೊಂಡ ಜವಾಬ್ದಾರಿ, ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿರ್ಣಯ, ಸರ್ವಸಮ್ಮತ ಮೌಲ್ಯಗಳು ಇವುಗಳನ್ನು ಬದಲಾವಣೆಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವ ವ್ಯವಸ್ಥೆ. ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಕೇಂದ್ರ ಬಿಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ- ಕಲಿಕೆಯಾದಾಗ ಅವುಗಳು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸಬಲ್ಲವು (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಹೀಗೆ ಹಂಚಿಕೊAಡ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿರ್ಧಾರ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾತಾವರಣವು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನುಶಕ್ತಿಯುತವಾಗಿಸಲು ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾಗುತ್ತವೆ.

ಅದೇ ವೇಳೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅನುಭವದಿಂದಲೂ ಹೊಮ್ಮಬಹುದು. ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಪರಿಪಾಠದ ಹಾಗೂ ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ (Standardized) ಚಟುವಟಿಕೆ ಎಂದು ನೋಡಲು ಒಪ್ಪದ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳನ್ನು ಪೂರೈಸುವ ಯಶಸ್ವೀ ವಿಧಾನಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗೆ ಒಳಗಾಗಬಹುದು. ಈ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಇದ್ದದ್ದೇ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಯಿಂದ ಕದಲದ ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧರಿತ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತರ್ಕ ಇದನ್ನು ಮಸುಕಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದು ಅಧ್ಯಾಪಕರ ನಡುವೆ ಸಂಭಾಷಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆ-ಕಲಿಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗೆ ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ಹೊಸ, ಉತ್ತಮ ಪರಿಹಾರಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವಾಗ ಬೋಧನೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಒಡೆಯುತ್ತದೆ. ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈ ಚರ್ಚೆಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಬಾಂಧವ್ಯವನ್ನು ಸಬಲಗೊಳಿಸಿ ಅವರ ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಕಾಳಜಿಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವಾಗಬಲ್ಲವು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಹೊಂದಿವೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರ(1996) ಕಾಣ್ಕೆಯು ಹೊಂದುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಈ ಸಾಕ್ಷ್ಯದ ಬದಲೀ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಲಾಗದು. ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬಾಂಧವ್ಯವು ಸೃಷ್ಟಿಯಾಗುವುದಾದರೂ, ಈ ಬಾಂಧವ್ಯವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅಷ್ಟೇನೂ ಪ್ರಭಾವಿಸಬೇಕಿಲ್ಲ; ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ವಾಯತ್ತರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಈ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬAಧವು ಯಶಸ್ವೀ ಬೋಧನೆಯ ಸಹಮೌಲ್ಯವಾಗಬಹುದೇ ಹೊರತು ಕಾರಣಕರ್ತವಾಗದು. ಇಂದಿನವರೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈ ಬದಲೀ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳ ಬಗೆಗೆ ತೀರ್ಪು ನೀಡಲು ಶಕ್ತವಾಗಿಲ್ಲ.

ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ: ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ವರ್ಣಿಸಬಹುದಾದ ಒಂದು ರೂಪ ಎಂದರೆ ಅದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ಒಂದು ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ ಎಂದು ನೋಡುವುದು. ಇತ್ತೀಚಿನ ಹಲವು ಬರಹಗಾರರು ಹೇಳುವುದೆಂದರೆ ಒಂದು ಶಕ್ತಿಯುತ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಅಂತಿಮವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತದೆ. ಟ್ಯಾಲ್‌ಬರ್ಟ್ ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್‌ಲಾಫಿನ್(1994) ವೃತ್ತಿಪರತೆ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಿ ನೋಡಿದರು. ವೃತ್ತಿಪರತೆಯು ತಾಂತ್ರಿಕ ಜ್ಞಾನ, ಸೇವಾ ನೀತಿ, ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಗೆ ಬದ್ಧತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಸಮುದಾಯ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ನಿರಂತರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ವೃತ್ತಿಪರತೆಯ ಕುರಿತ ಈ ಲೇಖಕರ ದೃಷ್ಟಿಯು ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಕುರಿತನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಹತ್ತಿರ ವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಹೊರತಾಗಿ ಅವರು ಸಾಮುದಾಯಿಕ ಸಮಾನ(shared) ತಾಂತ್ರಿಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ತಾಂತ್ರಿಕ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯನ್ನು ಬೆಳಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು

ಸಂಗಡಿಗರು(1996) ಪರಿಶೋಧಿಸುವ ಸಂಗತಿಗಳೆಂದರೆ; ಅಧಿಕೃತ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಣಾಳಿಕೆಗೆ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯದ ಕೊಡುಗೆ, ಶಿಸ್ತು(ಜ್ಞಾನ)ಬದ್ಧ ವಿಷಯ ಅಡಕದ ಬಗೆಗೆ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ಕೇಂದ್ರಿತ ಗಮನ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜ್ಞಾನಸೃಷ್ಟಿ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆ. ಅವರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ, ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ಹೊಂದಿರುವ ಲಕ್ಷಣಗಳೆಂದರೆ; ಸಮಾನ ಉದ್ದೇಶ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಸಾಮೂಹಿಕ ಗಮನ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನಶೀಲ ವಿಚಾರವಿನಿಮಯ, ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಮುರಿಯುವ (ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ತೊರೆದು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸ) ಇವು. ಈ ಸಂಶೋಧಕರು ಸಬಲ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕೃತವಾದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಕಂಡರು. ಇಂತಹುದೇ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಬಳಸಿದ ಸೆಕಾದಾ ಮತ್ತು ಅದ್ಯೆಜನ್(1997) ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯದ ಲಕ್ಷಣಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಮುಖ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಸಾಮೂಹಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸೇರಿಸಿದರು. ಅವರು ಒಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ಹೇಗೆ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗಣಿತದ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಯಿತು ಎಂದು ತೋರಿಸಿದರು.

ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಂದ ಸಿಗುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ವಿಚಾರ ಪ್ರಚೋದಕವಾಗಿವೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಆಕ್ಷೇಪಣೆಗಳು ಸಹಜ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಈ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಕಲವೇ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಶಾಲೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿವೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1996) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಾಮನ್ಯೀಕರಣವು ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕ; ಏಕೆಂದರೆ ಅವರ ಶಾಲೆಗಳ ಆಯ್ಕೆಯು ಆ ಶಾಲೆಗಳ ವಿಶೇಷ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಗೂಡುಪದರ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ; ಅದೆಂದರೆ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು; ಆ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು. ಹೀಗೂ ಹೇಳಲು ಸಾಧ್ಯ: ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಗೆ ಪ್ರೇರಕ ಅನ್ನುವುದಕ್ಕಿಂತ ಅದು ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯ ಫಲ ಎನ್ನುವುದು ಸೂಕ್ತವಾಗುತ್ತದೆ. ಸೆಕಾದಾ ಮತ್ತು ಅದ್ಯೆಜನ್ (1997) ಅವರು ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಒಂದನ್ನೊಂದು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದರು. ಆದರೆ ಅವರ ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವ ಆಧಾರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಕೇವಲ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಂಬಂಧದ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ; ಅಂದರೆ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಮಿತಗೊಂಡಿದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಲೂಯಿ, ಕ್ರೂಸ್ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಕ್ಸ್ (1996) ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಾಂಧವ್ಯ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಬೋಧನೆ ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣ ಎಂದು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ:

> (ನಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯು) ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯವು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಅಧಿಕೃತವಾದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಾಧಿಸಲಾರದು. ಒಬ್ಬ ಸಂದೇಹವಾದಿಯು, 'ಅಧಿಕೃತ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಅರಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಒಂದು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯದ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು' ಎಂದು ವಾದಿಸಲೂಬಹುದು.(ಪು. 184)

ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ: ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಎಂದೂ ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಜಾಲದ ಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ವಿಶ್ವಾಸ, ನಿರೀಕ್ಷೆ, ಸಮಾನ ತಿಳುವಳಿಕೆ, ಮತ್ತು ಕರ್ತವ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆ (ಇದರ ಸಾಮಾನ್ಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಾಗಿ ನೋಡಿ, ಕೋಲ್‌ಮನ್ 1988). ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ಕಾಳಜಿಗಳ ಸುತ್ತ ಪರಸ್ಪರ

ಸಂಬಂಧಗಳ ಜಾಲವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಜಾಲಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಾಗುತ್ತವೆ (ಕಿಲ್‌ಗೋರ್ ಮತ್ತು ಪೆಂಡೆಲ್ಟನ್, 1993). ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನಪೂರ್ಣ ಚರ್ಚೆಗೆ ಅವಕಾಶಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ನಿರ್ಮಿತಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ. ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಕರು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲೂ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಹೀಗೆ ಬೋಧನೆಯು ಖಾಸಗಿತನದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾಗಿ ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಮೀರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ನೀತಿ-ನಿಯಮಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಲಹೆ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚನೆಯಂತಹ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವಲಂಬಿಸಬಹುದಾದ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತದೆ. ಕೋಲ್‌ಮನ್ (1988) ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಒಂದು ಪ್ರಮಾಣಜನ್ಯ(normative) ವಾತಾವರಣದ ಮೂಲಕ ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳದ; ಅಂದರೆ ಅವರ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ವಾತಾವರಣವು ಪ್ರಯೋಗಶೀಲತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿ, ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯ ಚರ್ಚೆಗೆ ಸ್ಥಳವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತದೆ, ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಪ್ರತಿಫಲ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಈ ಶಾಲಾಚಿತ್ರವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಇತರ ಪ್ರಬುದ್ಧರ ಗಮನಕ್ಕೆ ಬರದಿರುವ, ಅವರ ವಿಶಿಷ್ಟ ಕೊಡುಗೆಗಳು ಗಮನಿಸಲ್ಪಡದ, ಗುರುತಿಸಲ್ಪಡದ, ಅಭಿನಂದಿಸಲ್ಪಡದ ಶಾಲೆಗಳ ಚಿತ್ರಕ್ಕಿಂತ ತುಂಬಾ ಭಿನ್ನವಾಗಿದೆ.

ಹೆಚ್ಚು ವಿಸ್ತಾರವಾಗಿ ನೋಡುವುದಾದರೆ ಭೌತಿಕ, ಮಾನವ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಡುವಿನ ಪರಸ್ಪರ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯ; (ಇವುಗಳನ್ನು ಆರ್ಥಿಕ, ಮಾನವ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ ಎಂದೂ ಕರೆಯಬಹುದು; ನೋಡಿ; ಸ್ಪಿಲ್ಲೇನ್ ಮತ್ತು ಥಾಂಪ್ಸನ್, 1997). ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವು ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳವನ್ನು ಬೆಳೆಸುವಂತೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಮನೋಭಾವದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಥಮವಾಗಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಬಹುದು. ಅಲ್ಲದೆ ಮಾನವ ಹಾಗೂ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ಬಂಡವಾಳವೂ ಅತ್ಯವಶ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಲಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸಹಭಾಗಿತ್ವಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕಾರ್ಯ ಹಾಗೂ ಅದರ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯಾಚೆಗಿನ ಸಮಯ, ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಪರಿಣತಿ ಅಗತ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಬಹುಶಃ ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಮೀಸಲಾದ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮಾನವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳವನ್ನೂ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೂ ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು. ಈ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಆಕೃತಿ 2.4ರಲ್ಲಿರುವ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹಾಗೂ ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ನಡುವಿನ ಇಮ್ಮುಖ ಬಾಣದ ಗುರುತುಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಬದಲಾವಣೆಯ ಸಾಧನವಾಗಿ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸ

Professional Development as the Engine of Change

ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಲು ಆಧಾರವಾದರೂ ಏನು? ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಈ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಸಂದೇಹದಿAದ ನೋಡಬಹುದು. ಏಕೆಂದರೆ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಬೋಧನೆಯ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ, ಸೇವಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸೇವೆಯಲ್ಲಿರಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ಒಂದು ನಿರೀಕ್ಷೆ ಎಂದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಸ್ಪಾರ್ಕ್ಸ್ ಮತ್ತು ಲೂಕ್ಸ್- ಹಾರ್ಸ್ ಲೀ, 1989). ಹೆಚ್ಚಿನ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಲು ವಿಫಲವಾಗುತ್ತದೆಎನಿಸುತ್ತದೆ. ಕಾರ್ಯಾಗಾರವು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿತ್ಯದ ಕಾಳಜಿಗಳಿಂದ ದೂರ

ಉಳಿಯುವ ಘಟನೆಗಳು. ಒಂದು ಕಾರ್ಯಾಗಾರವು ಉಪಯುಕ್ತ ಎನಿಸುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರು ನೇರವಾಗಿ ತಕ್ಷಣವೇ ಬಳಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯೋಪಕರಣವನ್ನು ಅದು ನೀಡಿದಾಗ(ಫುಲ್ಲನ್, 1991). ಈ ರೀತಿಯ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂದೂ (ಗೋಲ್ಡನ್‌ಬರ್ಗ್ ಮತ್ತು ಗ್ಯಾಲಿಮೋರ್, 1991). ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಬದಲಾವಣೆಗೂ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲವೆಂದೂ ನಾವು ಎಣಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ

ಆದರೂ, ಬೋಧನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಈಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಒಂದು ಪರ್ಯಾಯ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಸತತವಾದ, ಸಮಂಜಸವಾದ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ ಹಾಗೂ ಚಿಂತನಶೀಲ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನಿಜವಾದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಬಹುದು (ಡಾರ್ಲಿಂಗ್- ಹ್ಯಾಮಂಡ್, ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್‌ಲಾಫ್ಲಿನ್, 1996). ಲೀಬರ್‌ಮನ್(1996) ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ನೀಡಿದರು: ಇದರಲ್ಲಿ ಕೋರ್ಸ್‌ಗಳ ಮೂಲಕ, ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳ ಮೂಲಕ, ಹಾಗೂ ಇತರ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ನೇರ ಕಲಿಕೆ, ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಕಲಿಕೆ, ಬೋಧನಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ, ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ, ಶಾಲೆಯ ಹೊರಗೆ ಅಂತರ್ಜಾಲಗಳು, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಹಾಗೂ ಸಂಯೋಗಗಳ ಮೂಲಕ ಅನೌಪಚಾರಿಕ ಕಲಿಕೆ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸೇರುತ್ತವೆ.

ಲೀಬರ್‌ಮನ್ ಪ್ರಕಾರ, "ಈ ವೃತ್ತಿಪರ ಅವಕಾಶಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಒಂದು ಉಲ್ಲಾಸಮಯ ಹಾಗೂ ಸಶಕ್ತ ವರ್ತುಲದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿತಂತೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಇದರಿಂದಾಗಿ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯಲು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ" (ಪು. 189-190). ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಈ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವುದಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಅನುಸರಿಸುವವರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಗಾಢವಾದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗುತ್ತಾರೆ.

ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನು ಎರಡು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಮನೋಭಾವಗಳಿಗೆ; ಅಂದರೆ, ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡಬಹುದು. ಇದು ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸದ ಲಾಭದ ಬಗೆಗಿನ ಸಾಮಾನ್ಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವಾಗಿದೆ(ಸ್ಪ್ಯಾರ್ಕ್ಸ್ ಮತ್ತು ಲೂಕ್ಸ್-ಹಾರ್ಸ್ಲೀ, 1989). ಅಲ್ಲದೆ ಅನೇಕ ಅಮೆರಿಕನ್ ರಾಜ್ಯಗಳ ನಿಯಮದ ಪ್ರಕಾರ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಪರವಾನಗಿಯನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಒಂದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಸಹಭಾಗಿತ್ವದ್ದೂ ಹಾಗೂ ಚಿಂತನಶೀಲವೂ ಆದಾಗ ಅದು ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಕ್ಕೆ ಕೊಡುಗೆಯಾಗಬಹುದು. ಗಂಭೀರವಾದ ವೃತ್ತಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಒಂದು ಶಾಲೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದಾಗ ಅದು ಒಂದು ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯದ ಅನೇಕ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಅಲ್ಲಿ ಸ್ಥಾಪಿಸಬಹುದು. ಆ ಲಕ್ಷಣಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರುವುವು ಎಂದರೆ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ, ಎಲ್ಲರೂ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಖಾಸಗಿತನದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾದ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನಪೂರ್ಣ ಚರ್ಚೆಗಳು. ಹೀಗೆ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರಬಲ್ಲ ಶಾಲಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಶಕ್ತಿ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆÉ ಇರುತ್ತದೆ(ಡಾರ್ಲಿಂಗ್- ಹ್ಯಾಮಂಡ್, ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್‌ಲಾಫ್ಲಿನ್, 1996; ಲಿಟಲ್ 1996; ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು 1996; ಥಾರ್ಪ್ ಮತ್ತು ಗ್ಯಾಲಿಮೋರ್, 1988).

ಅದೇ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಹಾಗೂ ಅದಕ್ಕಾಗಿ ನಿಧಿ ವಿನಿಯೋಗವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು. ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಸಾಕಷ್ಟು ಕಾಲಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಿರತವಾಗಿದ್ದು, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಭಾಗಿತ್ವವನ್ನು

ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವಂತಹುದಾದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಹಣ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಲಿಟಲ್(1986, 1990) ಅವರು ತೋರಿಸಿದ್ದೆಂದರೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಕಾಲ, ನಾಯಕತ್ವ ಹಾಗೂ ಶಕ್ತಿ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವುದರಿಂದ ಅದನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವುದು ಕಠಿಣ ಎಂದು. ಹೀಗೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸದ ಸಂಬಂಧವು ಚಲನಶೀಲವಾಗಿದ್ದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅದು ಲೀಬರ್‌ಮನ್(1996) ಗಮನಿಸುವಂತೆ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿದ್ದು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಹಣದ ಕೊರತೆಯಿಂದಾಗಿ ಹಿಂದಡಿ ಇಡಬಹುದು(ಲಿಟಲ್, 1990).

ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸ ಒಂದನ್ನೊಂದು ಪ್ರಭಾವಿಸುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ; ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಪರಿಣಾಮವು ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳ ಪ್ರಸಾರ ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ. ಲೋಟನ್, ಕೋಹೆನ್, ಮತ್ತು ಮಾರ್‌ಫ್ಯೂ(1997) ವರದಿ ಮಾಡಿರುವುದು ಹೀಗಿದೆ. ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸದ ಒಂದು ಪರಿಣಾಮವಾದ ಪರಿಪಾಠಮುಕ್ತ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮದ ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಿದ್ಧವಾಗುವುದು ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಅರಿವುಳ್ಳವರೂ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವವರೂ ಆಗಿದ್ದಾಗ; ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ಪರಿಕರಗಳನ್ನು, ಬೋಧನೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಭೌತಿಕ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದ್ದಾಗ. ಇಂತಹುದೇ ಸುಧಾರಣೆಯ ಇರುವಿಕೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದ ಡಾಲ್(1997) ಕಂಡ ಸಂಗತಿ ಇದು: ಹೊಸ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಅಳವಡಿಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದು ದೀರ್ಘ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ವಸ್ತುಗಳ ಸರಬರಾಜು, ಪರಿಕರ ಹಾಗೂ ಸ್ಥಳಾವಕಾಶವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಒಟ್ಟಿಗೇ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲವನ್ನೂ ಸಾಮರಸ್ಯಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡಿದಾಗ.

ನಮ್ಮ ಸೂತ್ರದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪರಿವರ್ತನೆ ತರಲು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದು ಶಾಲಾ ಆವರಣಗಳು. ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂದರೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಶಾಲೆಯನ್ನು ತಲುಪುವುದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಗತ್ಯ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದೆ (ಚಿತ್ರ 2.4 ನ್ನು ನೋಡಿ). ಈ ಗ್ರಹಿಕೆ ಭೌತಿಕ ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಯೇ ಸೂಕ್ತ. ಏಕೆಂದರೆ ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಲಾಗುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಶಾಲೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮುಖೇನ ಶೋಧಿಸಲ್ಪಟ್ಟು ಬರುತ್ತವೆ. ಶಾಲೆಯು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಕೇಂದ್ರುವೇ(locus) ಎಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ. ಇತರ ಸ್ವರೂಪದ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸಹಯೋಗಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಕಾಣುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಾದರೆ ಯಶಸ್ವೀ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿ ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಶಾಲೆಗಳು ಎಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ? ಅನೇಕ ಸಂಶೋಧನಾ ಬರಹಗಳು ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರುವಾಗಿರಿಸಿದರೂ, (ಉದಾ: ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು 1996), ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ವಿಷಯ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಮುಖ್ಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಘಟಕಗಳಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತವೆ (ಲಿಟಲ್, 1990, ಟ್ಯಾಲ್‌ಬರ್ಟ್, 1995). ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಇಡೀ ಶಾಲೆಗಿಂತ ವಿಷಯ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮೇಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕೇಂದ್ರುವಾಗಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು. ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳು ವಿಷಯ ವಿಭಾಗಗಳಾಗಿ ವಿಂಗಡಣೆಯಾಗಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಅಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ಇತರ ಒಳ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಕಾಣಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು. ಅದಲ್ಲದೆ ಹಲವು ಶಾಲೆಗಳಿಂದ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದಾದ ಶಿಕ್ಷಕಜಾಲಗಳು, ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳಾಗಬಹುದು (ಉದಾ: ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು 1996). ಆದ್ದರಿಂದ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಮಿತಿಗಳು ಶಾಲಾ ಮಿತಿಗಳೂ ಆಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಹಂತದಲ್ಲೂ ಖಾತರಿ ಇಲ್ಲ.

ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸಮಗ್ರ ಪರಿವರ್ತನೆ

ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಉದ್ದಗಲಕ್ಕೂ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಬಹುದು. ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು(1996) ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಆರಿಸಿಕೊಂಡ ಹಂಬೋಲ್ಟ್ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ತೋರಿದ ಆಸಕ್ತಿಯಿಂದಾಗಿ, ಆ ಶಾಲೆಯು ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಒಂದು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಯನ್ನು ಸೇರಿತು. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೇವಾವಧಿಯ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ಇಡೀ ಶಾಲಾ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯೇ ಒಂದು ಹೊಸ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡರು. ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದ ಶಾಲೆಗಳು ಹೊಸದಾಗಿ ಸ್ಥಾಪಿತವಾದ ಶಾಲೆಗಳಂತೆ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳಲಿಲ್ಲ. ಬದಲಾವಣೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ನಡೆಯುವ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿ ಕಾಣದೆ, ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನಾಗಿ ನೋಡಲಾಯಿತು. ಒಂದು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಾದ 'ಕೆರೀನ್ ಅಕಾಡೆಮಿ'ಯಲ್ಲಿ ಈ ಕೆಳಗಿನ ನವೀನ ಆವಿಷ್ಕಾರ/ಮಾದರಿಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು: ಇಲಾಖಾ ಮಟ್ಟದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಗತಿಯ ಬಗೆಗೆ ಆಖ್ಯಾನ ವರದಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರು ಅಧ್ಯಾಪಕರೊಂದಿಗೆ ನಿರಂತರ ಒಂದು ವರ್ಷಕಾಲ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೀಗೆ. ಸಂಶೋಧಕರು ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದ್ದೆಂದರೆ "ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿವೆ; ಪ್ರಕ್ರಿಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿ ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿರಂತರ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996, ಪು.84). ಹಾಗೆಯೇ ಸಿಬೋಲಾ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಒಬ್ಬರು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವರಿಸಿದುದು ಹೀಗೆ ಇದೆ; " ... ಪ್ರತಿ ವರ್ಷವೂ ನಾವು ಉತ್ತಮವಾಗುತ್ತಾ ನಡೆಯಬೇಕು. ಒಂದು ವರ್ಷ ನಾವು ಯಾವುದನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ಎಂದು ಭಾವಿಸುವೆವೊ ಅದು ಮುಂದಿನ ವರ್ಷ ಅತೃಪ್ತಿಕರ ಅನಿಸಬೇಕು. ಅದು ಇರಬೇಕಾದುದು ಹಾಗೆ. ನಾವು ಪ್ರತಿ ವರ್ಷ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಕೇಳಬೇಕು. ಇದು ನಿರಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ; ನಾವು ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಹೋರಾಡುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಲಾರೆವು" (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996, ಪು. 131). ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಪುರ್ರಚಿತಗೊಂಡ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು ಚಲನಶೀಲವೂ, ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಒಗ್ಗುವಂತವೂ ಆಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು, ಜಡವಾಗಿರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ.

ಈ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಿ, ಬೆಂಬಲಿಸಿ, ವಿಸ್ತೃತಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಹೊಂದಿತ್ತು. 'ಕೆರೀನ್ ಅಕಾಡೆಮಿ'ಯು ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಮನವರಿಕೆಯಾಗಬಹುದಾದಂತಹ ಸಾಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಕೆರೀನ್ ಅಕಾಡೆಮಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರತಿ ವರ್ಷವೂ ಒಂದರಿಂದ ಮೂರು ವಾರಗಳ ಅವಧಿಗೆ ಬೇಸಿಗೆಯ ಬೋಧಕ ತರಬೇತಿ ಸಂಸ್ಥೆಗೆ ಹಾಜರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ನಾಲ್ಕು ಶನಿವಾರದ ಶಿಬಿರಗಳಿಗೆ ಹಾಜರಾಗುವುದಲ್ಲದೆ, ಅವರ ಶಾಲಾ ಸೀಮೆಯ ಆಚೆಗಿನ ವಿವಿಧ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1996) ಗಮನಿಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಒಂದು ನಿರಂತರತೆಯ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ ಅಲ್ಲಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಅಧ್ಯಯನ ಶಿಬಿರಗಳಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕರ ಈ ಎಲ್ಲಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅವರ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಮಹತ್ವದ ಕೊಡುಗೆ ಸಲ್ಲಿಸುತ್ತಿದ್ದವು.

ಈ ಎಲ್ಲಾ ಪೂರ್ಣ ಪ್ರಮಾಣದ ಬದಲಾವಣೆಯ ನಿದರ್ಶನಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ಇಂತಹ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಾಲಾ ಸಮಗ್ರ ಪರಿವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿತ ಯಶ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಬಹುಪಾಲು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸತತ ಹಾಗೂ ಚಿಂತನಶೀಲ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ನಾವು ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಇತರೆ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಬದಲಾವಣೆಯ ಪರವಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು

ಬದಲಾವಣೆಯ ವಿರೋಧಿಗಳಾದ ಶಾಲೆಯ ಇತರ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ನಿರಂತರ ಸಂಘರ್ಷದಲ್ಲಿ ಸಿಲುಕಬಹುದು. ಅವರು ತಮ್ಮ ಆದರ್ಶಗಳ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಂಡು, ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಆದರ್ಶಗಳೊಂದಿಗೆ ರಾಜೀ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು, ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ಹಾಲಿ ಇರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಂಡು ಅಂತಹ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಂದ ಪಾರಾಗಬಹುದು (ಅಥವಾ ತಮ್ಮ ತಾಂತ್ರಿಕ ಶ್ರಮದ ಮೂಲಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಬಹುದು). ಅಥವಾ ಅವರು ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿಯೇ ತಮ್ಮ ಹೊಸ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಪೂರಕ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಂಡು ಈ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯು ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದ ಮಿತಿಗಳನ್ನು ದಾಟದಂತೆ ಎಚ್ಚರ ವಹಿಸಬಹುದು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವ ಫಲಿತಾಂಶವು ಭಾಗಶಃ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮಗಳ ನಡುವಿನ ಚಲನಶೀಲ ಕೊಡುಕೊಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಪುನರ್ರಚನೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಈ ಹೇಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ವಿವಿಧ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳತ್ತ ನಮ್ಮ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುತ್ತದೆ.

ಸತತ ಸಂಘರ್ಷ: ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಶಾಲೆಯೊಳಗೆ ನಿರಂತರ ಸಂಘರ್ಷಕ್ಕೆ ಎಡೆಮಾಡಿ ಕೊಡುತ್ತವೆ. ಈ ಸಂಘರ್ಷಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವ ವಿಧಾನಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು(1996) ಪರಿಶೋಧನೆಗೆ ಒಳಪಡಿಸಿದ ಅತ್ಯಂತ ಪುನರ್ರಚನೆಗೊಂಡ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ 'ಫ್ರೆಮಾಂಟ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ'ಯಲ್ಲಿ ಕಂಡದ್ದು ಇದು. ಒಂದು ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ಗುಂಪು ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಗಣಿತ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ತೆಗೆದು ಹಾಕಿ, ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ ಶಾಲೆಯ ಒಂದು ಮಿಶ್ರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿ ಬೋಧಿಸ ಹೊರಟರು. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಶಾಲೆಯೊಳಗೆ ಒಂದು ರೀತಿಯ ಒತ್ತಡದ ನಿರ್ಮಾಣವಾಯಿತು. ಕೇವಲ ಅನಗತ್ಯ ಸಂಗತಿಗಳಿಗೆ ಸಮಯ ವ್ಯಯವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾಳಜಿಗಳು ಹಿಂದೆ ಬಿದ್ದಿವೆ; ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಗಣಿತದ ಕೋರ್ಸಿನ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ ಎಂದು ಆ ಗುಂಪಿನ ಹೊರಗಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಾದಿಸಿದರು. ಇದೇ ಅಧ್ಯಯನ ತಂಡವು ಸೆಲ್ವೇ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಸತತ ಸಂಘರ್ಷದ ಉದಾಹರಣೆಯೊಂದನ್ನು ಗಮನಿಸಿತು. ಈ ಶಾಲೆಯು ಅಧಿಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ಬದ್ಧರಾಗಿದ್ದ ನಾಲ್ವರು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮುನ್ನಡೆಸುತ್ತಿದ್ದ ಅನುದಾನಿತ ಖಾಸಗೀ (ಚಾರ್ಟರ್)ಶಾಲೆ. ಇಲ್ಲಿ ಉಳಿದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಧಿಕೃತ ಶಿಕ್ಷಣದ ಆದರ್ಶವನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡರೂ ಸಹ, ಆ ನಾಲ್ವರು ಮುಂಚೂಣಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಮೇಲೆ ಹೊಂದಿದ್ದ ಹಿಡಿತದ ಬಗ್ಗೆ ಅಸಮಾಧಾನವಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಅವರನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ತಮಗೆ ಶಾಲೆಯ ನೀತಿ ನಿಯಮಗಳು ಹಾಗೂ ಅದರ ಗುರಿಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ನಿರ್ಧರಿಸುವ ಯಾವುದೇ ಅವಕಾಶವಿಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಿದ್ದರು.

ಮೊದಲ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಗಣಿತದ ಬೋಧನೆಯ ಅತ್ಯವಶ್ಯ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಭಿನ್ನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಗಳಿದ್ದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಎರಡು ಬಣಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ. ಎರಡನೆಯ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಎರಡು ಬಣಗಳ ನಡುವೆ ಸಂಘರ್ಷವಿದ್ದರೂ ಆ ಸಂಘರ್ಷದ ಕಾರಣ ನಿಯಂತ್ರಣಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ವಿಚಾರಗಳೇ ಹೊರತು ಅದು ಶಿಕ್ಷಣದ ತಾತ್ವಿಕತೆಯ ಕುರಿತ ಜಿಜ್ಞಾಸೆಯಲ್ಲ. ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಘರ್ಷಣೆಯು ಆಡಳಿತಜ್ಞರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪೋಷಕರ ನಡುವೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸತತ ಸಂಘರ್ಷವು ಈ ಮೂರರಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮುವುದು ಕಾಣುತ್ತದೆ: ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ತಾತ್ವಿಕ ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯವಿದ್ದಾಗ; ಮಿತವಾಗಿರುವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಿಗದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಾತ್ಮಕ ಆಯ್ಕೆಗಳಿದ್ದಾಗ; ಅಥವಾ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ಬೋಧನಾ

ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಅಗತ್ಯವಾದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಕೆಲಸವನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಿದಾಗ. ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ತೀವ್ರಗೊಳಿಸುವ ಸಂಗತಿಗಳೆAದರೆ ಬದಲಾವಣೆಯ ವಿರೋಧಕ್ಕೆ ಆಡಳಿತಜ್ಞರ ಬೆಂಬಲ; ಬದಲಾವಣೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮುಂದಾಳುಗಳಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಮಿತಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆ; ಸುಧಾರಣಾ ವಿರೋಧೀ ಶಕ್ತಿಗಳಿಂದ ಬದಲಾವಣೆಯನ್ನು ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸುವಿಕೆ; ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ವಿರೋಧಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಾಹ್ಯಶಕ್ತಿಗಳ ಬೆಂಬಲ ಪಡೆಯುವುದು ಮುಂತಾಗಿ.

ಸಂಧಾನ ಮತ್ತು ಅಳವಡಿಕೆ: ಆಂತರಿಕ ಸಂಘರ್ಷವನ್ನು ತಡೆಯುವ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯ ಫಲಿತಾಂಶ ಹೊರಹೊಮ್ಮಬಹುದು. ಸುಧಾರಣಾಸಕ್ತರು ಅವರ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸಕ್ತ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸೌಮ್ಯಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇದರ ಅರ್ಥ ಎಂದರೆ ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳದೆ, ಪರಿವರ್ತನೆಯ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆಡುವುದು. ಸಂಶೋಧಕರು ಇಂತಹ ಒಂದು ಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಪುರ್ರಚಿತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದರು. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿವರ್ತನೆಯ 'ನುಡಿಯನ್ನು ನುಡಿ'ಯುತ್ತಾ 'ನಡೆಯನ್ನು ನಡೆ'ಯುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲ. ಅಂದರೆ ಅವರು ಸುಧಾರಣೆಯ ವಾಗ್ವಿಲಾಸದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದರೇ ಹೊರತು ಮುನ್ನಡೆಯ ಆವಿಷ್ಕಾರಯುತ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಲ್ಲಿ ನಿರತವಾಗಿರಲಿಲ್ಲ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1996 ಬಿ; ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಇಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಕಾರಣಗಳು ಹಲವು: ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅಗತ್ಯ ತರಬೇತಿ ಇಲ್ಲದಿರುವುದು; ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲಾರವು ಎಂಬ ಗ್ರಹಿಕೆ; ಜಿಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗವು ಪರೀಕ್ಷಾ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬೇಕೆಂದು ಹೇರುವ ಒತ್ತಡ ಮುಂತಾದ ಬಾಹ್ಯ ಒತ್ತಡಗಳು.

ಅಳವಡಿಕೆಯ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಬದಲಾವಣೆಗಳತ್ತ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಹೆಜ್ಜೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಅನುಭವದಿಂದ ದೊರೆಯುವ ಸೂಚನೆ ಎಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಣ್ಣಪ್ರಮಾಣದ ಬದಲಾವಣೆಯು ದೀರ್ಘಕಾಲದಲ್ಲಿ ಶಾಶ್ವತ ಬದಲಾವಣೆಗಳತ್ತ ಕೊಂಡೊಯ್ಯದಿರಬಹುದು. ಒಮ್ಮೆ ಬದಲಾವಣೆಯ ಗಡಿಗಳನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿದ ಮೇಲೆ ಅದೇ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಾರವು.

ಪರ್ಯಾಯ ರಚನೆಗಳು: ಕೆಲವು ವೇಳೆ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಬಗೆಗೆ ತಮ್ಮ ಆವಿಷ್ಕಾರಯುತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅವರು ತಮ್ಮ ಮುನ್ನಡೆಯನ್ನು ಸಮಸ್ತ ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕ ಸಮುದಾಯಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತರಿಸಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗದೆ ಇರಬಹುದು. ಇಂತಹ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಒಂದು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಎನ್ನಬಹುದಾದ ಉದಾಹರಣೆ ಎಂದರೆ ಐಲ್ಯಾಂಡ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ. ಈ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಹೊಸ ವಿಚಾರವೂ ಒಂದು ಹೊಸ ಸಂರಚನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು. ಇಲ್ಲಿ ಅಪಾಯದ ನೆರಳಲ್ಲಿರುವ ಯುವಕರಿಗೆ, ಗರ್ಭಿಣಿಯರಾದ ಹುಡುಗಿಯರಿಗೆ, ದ್ವಿಭಾಷಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಹಿಂದೆ ಬಿದ್ದವರಿಗೆ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ- ಪ್ರೇರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೀಗೆ ವಿವಿಧ ವರ್ಗಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿದ್ದವು(ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಹೆಜ್ಜೆಯೂ ಶಾಲೆಯೊಳಗೊಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಂರಚನೆಯ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕೆ ಕಾರಣವಾಗಿ ಆ ಸಂರಚನೆಯು ಶಾಲೆಯ ನಿತ್ಯದ ಸಂರಚನೆಗಳ ಜೊತೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪರ್ಧೆಯಲ್ಲಿ ಇರಬಹುದು.

ಆವಿಷ್ಕಾರದ ಹೆಜ್ಜೆಗಳು, ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ಹಾಲಿ ಇರುವ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ಬದಲು ಪರ್ಯಾಯ ಸಂರಚನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಏಕೆ ಪ್ರಕಟಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಮುಖ್ಯ ಕಾರಣ ಎಂದರೆ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅದರಲ್ಲೂ ಭೌತಿಕ ಹಾಗೂ

ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ, ಕೊರತೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಸುಧಾರಣೆಗಳಿಗೆ ಲಭ್ಯವಾಗಬಹುದು; ಆದರೆ ಹೊಸ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಒಂದು ಅಮೂಲಾಗ್ರವಾದ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಪ್ರೇರಣೆಯಾಗಲು ಸಾಕಾಗದಿರಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಗಳ ಗೋಡೆಗಳ ಎಲ್ಲೆಗಳಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿತರಾಗಿ ಏಕಾಕಿಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರಿಗೆ ಬೋಧಿಸುವ ಹಾಗೂ ಒಬ್ಬರಿಂದ ಇನ್ನೊಬ್ಬರು ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಸಂಪರ್ಕವು ಮಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳೊಳಗೆ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯ ನೀತಿಯಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಒಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ ಬೇರೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದು ಸೂಕ್ತವಲ್ಲ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಲು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಇತರರು ಅವರ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲೇ ಮುಂದುವರಿಯುವುದನ್ನು ಸರಿ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತರಾಗಿ ಆಸಕ್ತಿ ವಹಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಿತಿಗೊಳಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ.

ಹೊರಗಿನವರು ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಬದಲೀ ರಚನೆಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಂಡಾಗ ಇದನ್ನು ಅವರು ಸುಧಾರಣೆಯ ವೈಫಲ್ಯ ಎಂದು ಭಾವಿಸಬಹುದು. ಇಂತಹ ಗ್ರಹಿಕೆ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಬಹುದು; ಅಥವಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ಹಿನ್ನಡೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು. ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮಿತಿಯು ಬದಲಾವಣೆಯ ನಾಯಕರಲ್ಲಿ "ಬಂಡಿಗಳನ್ನು ಸುತ್ತುವರಿಯುವ" ಅಂದರೆ ಸುಧಾರಣೆಗಳನ್ನು ಜೀವಂತವಾಗಿ ಉಳಿಸಲು ಅವುಗಳ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸುವ ಮನೋಭಾವಕ್ಕೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದು. ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, (1996) 'ಐಲ್ಯಾಂಡ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ'ಯಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ ಇಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಶಾಲಾ ಸುಧಾರಣೆಯ ವಿಭಜಿತ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಲು ಕಾರಣವಾಗಬಹುದು.

ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಉದಾಹರಣೆಗಳು: ಮಾದರಿಗಳ ಅನ್ವಯ

ಈವರೆಗೆ ನಾವು ಬೋಧನೆಯ ಹಲವು ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದೇವೆ; ಆದರೆ ಅವುಗಳ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಿಲ್ಲ. ನಾವು ರೂಢಿಯಾಗಿರುವ ಪರಿಪಾಠದ ಮುಂದೆ ಬೋಧನೆಯ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳನ್ನು ಅಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಅವುಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಭಿನ್ನತೆಯು ಬೋಧನೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಹೊಂದಿರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಈ ಉದಾಹರಣೆ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಎನ್ನಿಸುವ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭವು ಒಬ್ಬರ ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಚಾರದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಶೋಧನೆಗಾಗಿ ನಾವು ಬೋಧನೆಯ ಮೂರು ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇವೆ; ಅರಿವಿಯುವಿಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆ, ಹಾಗೂ ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆ. ನಮ್ಮ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ, ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಚಲನಶೀಲ ಮಾದರಿಯ ಭಿನ್ನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈ ಮೂರೂ ವಿಧಾನಗಳು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ತರುತ್ತವೆ.

ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ (Teaching for Understanding): ಕಾರ್ಪೆಂಟರ್ ಮತ್ತು ಲೆಹ್ರರ್ (1996) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಅರಿವು ಐದು ಅಂತರಸಂಬಂಧಿತ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುತ್ತದೆ: ಸಂಬಂಧಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ, ಜ್ಞಾನದ ವಿಸ್ತರಣೆ ಮತ್ತು ಅನ್ವಯಿಸುವಿಕೆ, ಅನುಭವಗಳ ಪುನರಾವಲೋಕನ, ಅರಿತಿರುವುದರ

ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತನ್ನದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಎಂದರೆ ಮೇಲೆ ಹೇಳಿದ ಎಲ್ಲಾ ಮಾನಸಿಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಬೋಧನೆ. ಹಲವು ಕಲಿಕಾ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರತಿಪಾದಕರು, ಇಂತಹ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥರಚನೆ ಹಾಗೂ ಜ್ಞಾನಶೋಧನೆಗೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ಎಂದು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: ಕೋಹೆನ್, ಮ್ಯಾಕ್‌ಲಾಫ್ಲಿನ್ ಮತ್ತು ಟ್ಯಾಲ್‌ಬರ್ಟ್, 1993). ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು (1996) ಅಧಿಕೃತ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವಾಗ ಇಂತಹುದೇ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರು. ಆ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸವು ಶಿಸ್ತುಬದ್ಧ ವಿಚಾರಣೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಜ್ಞಾನದ ನಿರ್ಮಾಣ, ಮತ್ತು ಆ ಜ್ಞಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಜೀವನದೊಂದಿಗೆ ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದಿಂದಲೂ ಆಚೆಗೆ ಹೊಂದಿದ್ದ ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು.

ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆಯ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವುದನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಸಡಿಲಬಂಧದ ಸಿದ್ಧಾಂತದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಿದಂತೆ, ಬೋಧನೆಯು ಒಂದು ಅಸ್ಪಷ್ಟ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ. ಈ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಮತ್ತು ವಿಧಿವತ್ತಾದ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ತಾಂತ್ರಿಕ ತಿರುಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸದ ತಾರ್ಕಿಕ ಬಲ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಸಾಕಾಗದು. ಇಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೇವಲ ಸಿದ್ಧ ಮಾದರಿಯ ಪರಿಪಾಠಗಳನ್ನು ಮೀರಿ ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅರಿಯಬಲ್ಲರು ಹಾಗೂ ಯಾವ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲಾರರು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಅನಿವಾರ್ಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಯಾವ ಯಾವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವ ಯಾವ ಕಾಲಘಟ್ಟಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವ ಯಾವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಅರಿವಿನ ಸುಧಾರಣೆಗೆ, ವಿಸ್ತರಣೆಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗಬಲ್ಲವು ಎಂಬ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸಹ ಎದುರಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಅರಿವಿಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನವು ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸುವ ಸಾಧನವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ಸಾಧನವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಬದಿಗೆ ತಳ್ಳುವುದಿಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಅವುಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಇಂತಹುದೇ ಪ್ರಯತ್ನದಲ್ಲಿರುವ ಇತರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯಕ್ಕೆ ಮುಂದಾಗುತ್ತಾರೆ. ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ನೈತಿಕ ಬೆಂಬಲ ಹಾಗೂ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಅವರು ಪರಸ್ಪರ ಸಂಭಾಷಣೆ ನಡೆಸಬಹುದು, ಒಟ್ಟಿಗೆ ಬೋಧನಾ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸಬಹುದು, ಒಬ್ಬರು ಇನ್ನೊಬ್ಬರ ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಗಳನ್ನು ಸಂದರ್ಶಿಸಬಹುದು; ಹೀಗೆ ಅವರು ಒಂದು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯವಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಬಹುದು. ಹೀಗೆ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಒಂದು ಬೆಂಬಲಯುತ ಸಾಮಾಜಿಕ ವಾತಾವರಣದ ಮೂಡುವಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಲ್ಲದು. ಇಂತಹ ವಾತಾವರಣವು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಬೆಳೆಯಲು ಸಹಭಾಗಿತ್ವಕ್ಕಾಗಿ ಸಮಯ ಮುಂತಾದ ಭೌತಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಹಾಗೂ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೂ ಅಗತ್ಯ. ಅಗತ್ಯವಾದ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ, ಪೋಷಿಸುವ ಜ್ಞಾನ. ಈ ಜ್ಞಾನವು ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದಿಂದ ದೊರೆಯುವಂತಹುದಾಗಿದೆ. ನಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತಾವವೆಂದರೆ, ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಒಂದು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವು ಚಲನಶೀಲ ಎಂಬುದು. ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸದ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಯನ್ನು ಒಮ್ಮೆ ಗುರುತಿಸಿದರೆ ಅದು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ವಸ್ತುವಾಗುತ್ತದೆ, ತಳಹದಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಬಂಧಗಳು ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಿತ ಗುಣಾತ್ಮಕತೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ. ಈ ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಬಿಡ್‌ವೆಲ್, ಫ್ರಾಂ‌ಯಂಕ್, ಮತ್ತು ಕ್ವಿರೋಜ್ (1997) ಇವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕಾಣ್ಕೆಗೆ ಹೊಂದುತ್ತದೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಯಾವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ವಾತಾವರಣವು

ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸೌಹಾರ್ದತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿರುತ್ತದೋ ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಗತಿಪರ ಚಿಂತನೆಗಳು ಜೀವಂತವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯು ಚಿತ್ರ 2.4ರಲ್ಲಿ ನಾವು ಗುರುತಿಸಿರದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತ ಪರಾಮರ್ಶೆ (ಹಿನ್ನುಣಿಕೆ ಅಥವಾ ಪ್ರತಿಪುಷ್ಠಿ) ಮತ್ತು ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅರಿಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವ ಅಧ್ಯಾಪಕರು ತಮ್ಮ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಾದ ಪ್ರಗತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಹೀಗೆ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯು ಎರಡು ದ್ವಂದ್ವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರ ಒಂದು ಬದಿಯಲ್ಲಿ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬAಧಗಳ ನಡುವಿನ ಚಲನಶೀಲ ಸಂಬAಧವಿದ್ದರೆ ಇನ್ನೊಂದು ಬದಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ನಡುವಿನ ಪರಾಮರ್ಶೆಯ ಕುಣಿಕೆ ಅಥವಾ ಲೂಪ್ ಇರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆ (Conventional Teaching): ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆ ಎಂದರೆ ಒಂದು ನಿಗದಿತ ವಿನ್ಯಾಸದ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು, ವಾಚನ, ಮತ್ತು ಡೆಸ್ಕ್-ವರ್ಕ್ ಇವುಗಳ ಸುತ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಂಡಿರುವ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸ. ಇದು ಒಂದು ಅಮೂರ್ತ ಆದರ್ಶವಲ್ಲ; ಬದಲಾಗಿ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಹಂತದ ನಂತರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಮೆರಿಕನ್ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡು ಬರುವ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸದ ಲಕ್ಷಣ ಇದೇ ಆಗಿದೆ. ಹಲವು ಬಗೆಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ತಟಸ್ಥವಾದ ಅಧ್ಯಾಪಕ ಕೇಂದ್ರಿತ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ರಮವನ್ನೇ ಚಿತ್ರಿಸಿವೆ (ಉದಾ: ಗುಡ್‌ಲ್ಯಾಡ್, 1984). ನೈಸ್ಟ್ರ್ಯಾಂಡ್ (1997) ಇದನ್ನು ಏಕವ್ಯಕ್ತಿ ಭಾಷಣದ (monologue) ಬೋಧನಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆದರು. ಎಂದರೆ ತರಗತಿಯ ಕೋಣೆಯ ಜೀವಂತಿಕೆ ಏಕವ್ಯಕ್ತಿಯ ಭಾಷಣದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಾಚಿಸುವಾಗಲೂ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪೂರ್ವನಿರ್ಧಾರಿತವಾದ ಬರಹವನ್ನೇ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರ ಎನ್ನುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಪ್ರಶ್ನೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಿಂದ ಉತ್ತರ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಆ ಉತ್ತರದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಈ ನಿಗದಿತ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನೇ ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ (ಮೇಹನ್, 1979). ಇಂತಹ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಂದು ಸಣ್ಣ ಗುಂಪು ಚಟುವಟಿಕೆ ಸಹ ಶಿಕ್ಷಕರ ಆದೇಶಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿರುತ್ತದೆ (ನೈಸ್ಟ್ರ್ಯಾಂಡ್, ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಹೆಕ್, 1993).

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಯಾವುವು? ಇಲ್ಲಿ ಚಲನೆ ಏಕಮುಖವಾಗಿದ್ದು ಅದರಲ್ಲಿ ಚಲನಶೀಲತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಗೂಡುಪದರ (Nested Layers) ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕನುಗುಣವಾಗಿ ಕಾಲ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ವಸ್ತುಗಳ ನಿಗದಿಯು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯವಸ್ತುವನ್ನು ಬೋಧಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಗೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸದ ಮೇಲೆ ಯಾವುದೇ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಬ್ಬರಿಂದೊಬ್ಬರು ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಅನಿಶ್ಚಿತತೆಗೆ ಸರಕಾಗಬಹುದಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಬೋಧನಾ ಪರಿಪಾಠಗಳ ಕೆಳಗೆ ಮರೆಮಾಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಪ್ರೇರಣೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸದ ತಾಪತ್ರಯಗಳ ಬಗೆಗೆ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ಹರಟುತ್ತಾರೆ ನಿಜ. ಈ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳು ಆಡಳಿತಾತ್ಮಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಂತಾದ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿರುತ್ತವೆ; ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು, ಪಠ್ಯಾಧಾರಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೆಲಸದ, ಸಾಧನೆಯ ಬೌದ್ಧಿಕ ಮಟ್ಟ ಮುಂತಾದ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗೆಗೆ

ಇರುವುದಿಲ್ಲ (ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996). ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲುಗೈ ಹಾಗೂ ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಗೆ ಕೇವಲ ಪರಿಧಿಯ ಪ್ರಸ್ತುತತೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಇವುಗಳ ಜೋಡಿಯು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ದುರ್ಬಲವಾದ ಹಾಗೂ ಸಮಂಜಸವಲ್ಲದ ಶಾಲಾ ನೆಲೆಯ ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕತೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದು ನಮ್ಮ ಪ್ರಸ್ತಾಪವಾಗಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ, ದುರ್ಬಲ ಶಾಲಾ ವಿನ್ಯಾಸದ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಅಪವಾದಗಳಷ್ಟೆ. ಆದರೆ ಈ ಪರಿಣಾಮಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಯೇ ಹೊರತು ಆ ಯಶಸ್ಸಿನ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಕಾರಣಗಳಲ್ಲ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಡುವೆ ಸಡಿಲ- ಬಂಧವಿರುತ್ತದೆ.

ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆ (Core Knowledge Teaching): ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿತ ಅಧಿಕಾರಯುತ ಮೂಲಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. ಹರ್ಷ್ (1993-1996) ಪ್ರಕಾರ ಈ ಜ್ಞಾನದ ವರ್ಗಾವಣೆಯೇ ಶಿಕ್ಷಣದ ಮೂಲಭೂತ ಕಾರ್ಯ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವೇ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳುವ ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಯು ಅರ್ಥ ಎನ್ನುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಆಚೆಗೆ ಪಠ್ಯವಿಷಯದಲ್ಲಿಯೇ ಇರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತದೆ. ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಯು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಗಿಂತ ಎರಡು ಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನ ಎನ್ನುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಜ್ಞಾನ ಎಂದರೆ ಏನು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ (ಹರ್ಷ್, 1996). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಯು ಜ್ಞಾನದ ಮಹತ್ವವನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಗಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಯು ಕೆಲವು ವೇಳೆ ಮಾಹಿತಿಯ ತುಣುಕುಗಳನ್ನು ಜ್ಞಾನ ಎಂದು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ; ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ವಿಚಾರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಅದು ಅಲಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆ(ಮ್ಯಾಕ್‌ನೇಇಲ್, 1986).

ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧಕರಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವಿಷಯದ ಬಗೆಗಿನ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಜ್ಞಾನ. ಹೀಗಾಗಿ ಭೌತಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧಕರು ಪಠ್ಯ ವಿಷಯದ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವರೆಂದು ಯಾರೇ ಊಹಿಸಬಹುದು. ಈ ಚರ್ಚೆಗಳಿಂದ ಒಂದು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯವು, ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆಗುವಂತೆ, ಹೊರಹೊಮ್ಮುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ಆದರೂ ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಪಠ್ಯ ವಿಷಯವು ಪೂರ್ವ ನಿಗದಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಅರಿವು ಅನಿಶ್ಚಿತವಾದುದರಿಂದ ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ಅಷ್ಟೊಂದು ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಯ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಆ ಅಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಬಂಧಗಳು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಕ್ಕೆ ಸರಿಹೊಂದುವಂತೆ; ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಂಬಂಧಗಳು ಮತ್ತು ಅವರು ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸಗಳಿಗೆ ನೀಡುವ ಒತ್ತು ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣ ಸಂಬಂಧ ಕಂಡುಬರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಬಿಡ್‌ವೆಲ್, ಫ್ರ್ಯಾಂಕ್ ಮತ್ತು ಕ್ವಿರೋಜ್ (1997) ವರದಿ ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ.

ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಆಗುವಂತೆ ಅವಶ್ಯ ಜ್ಞಾನದ ಬೋಧನೆಗೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಿನ್ನುಣಿಕೆಯಕಾರ್ಯತಂತ್ರವಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಾವು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಹೀಗೆ ನೋಡಿದಾಗ, ನಾವು ಪರಿಗಣಿಸಿರುವ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಅರಿವಿಯುಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಬೋಧನಾಭ್ಯಾಸವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆಗೆ ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವುದನ್ನು ಕಾಣುತ್ತೇವೆ.

ಉಪಸಂಹಾರ: ಒಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಯೋಜನೆಯ ಕಡೆಗೆ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಶಾಲೆಯು ಒಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಘಟನೆಯಾಗಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸಿ ಮಂಡಿಸಿದ್ದೇವೆ ಮತ್ತು ಅದೇ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಆ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನೂ ಸೇರಿಸಿದ್ದೇವೆ. ನಾವು ಅವನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿದ ರೀತಿ ಎಂದರೆ, ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಅತಿ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಎಂದು ವಾದಿಸುವ ಮೂಲಕ. ಹಿಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದ್ದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಸಂಗತಿಗಳಾದ ಸಮಯ, ಭೌತಿಕ ವಸ್ತುಗಳು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆ, ಜ್ಞಾನ, ನಾಯಕತ್ವ, ಸಹಭಾಗಿತ್ವ ಇವುಗಳನ್ನು ನಾವು ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಅಡಕಗೊಳಿಸುತ್ತೇವೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಗೆಗೆ ನಾವು ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿದುದು, ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಯ ಬಗೆಗೆ ನಮಗೆ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು, ಆ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಒಳಸುರಿ ಮತ್ತು ಉತ್ಪತ್ತಿ ಗ್ರಹಿಕೆಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು, ಗೂಡುಪದರ ವಿನ್ಯಾಸದವರೆಗೆ ಹಲವು ಸಂಗತಿಗಳು ನಮಗೆ ನಮ್ಮದೇ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮಾದರಿಗಳತ್ತ ಚಲಿಸಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಿದೆ. ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿಯೂ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದ ಅತಿ ಮುಖ್ಯ ಲಕ್ಷಣಗಳೆಂದರೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳೇ ಆಗಿವೆ.

ಈ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸುವ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ, ನಾವೂ ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ರಚನೆಯ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೈ ಬಿಟ್ಟಿದ್ದೇವೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಅಡಿಯಲ್ಲಿ ಬಾರದ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪಥಗಳು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ರಚನಾತ್ಮಕ ಭಿನ್ನತೆಗಳ ನಿರ್ಮಾಣ ಆರ್ಥಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಬರುವುದಿಲ್ಲ; ಆದರೆ ಅವು ಬೋಧನೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ತೋರುತ್ತವೆ (ಓಕ್ಸ್, ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ಪೇಜ್, 1992). ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರ ಸಂಗತಿ ಎಂದರೆ, ಭಿನ್ನ ಗುಂಪು ನಿರ್ಮಾಣದ ನೀತಿಯಲ್ಲಿನ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದೇನೂ ಇಲ್ಲ (ಗ್ಯಾಮೊರನ್ ಮತ್ತು ವೇಯ್ನ್ ಸ್ಪೇಯ್ನ್ 1998). ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ನಡೆದಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಂದ ತಿಳಿಯುವುದೆಂದರೆ, ರಾಚನಿಕ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳು ಸುಲಭಸಾಧ್ಯವಾದ ಸರಳ ನೀತಿಯಲ್ಲ ಎಂದು; ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣ ಎಂದರೆ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಪ್ರತಿರೋಧ ಮತ್ತು ಹೊಸ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ ಕೊರತೆ (ವೆಲ್ಸ್ ಮತ್ತು ಸೆರ್ನಾ, 1996). ರಾಚನಿಕ ಬದಲಾವಣೆಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇರುವ ಸಂಶೋಧನಾ ಮಾಹಿತಿಯು ಪೀರ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರ (1996) ತೀರ್ಮಾನಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿಯೇ ಇವೆ. ಅವರು ಹೇಳುವುದೆಂದರೆ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಬಹುದಾದರೂ ಅವೇ ಆ ಸುಧಾರಣೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಅಂಶಗಳಲ್ಲ ಎಂದು. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಕವಾಗಿ ಸಂರಚನೆಗಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಇನ್ನು ಮುಂದೆ ನಡೆಯಲಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬಹುದು (ನ್ಯೂಮನ್, 1998).

ನಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣ ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮೂಹದ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪ. ಈ ಸ್ವರೂಪವು ಸಂರಚನೆಯಂತೆಯೇ ಬೋಧನೆ ಕಲಿಕೆಗಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರಬಹುದು; ಆದರೆ ಅದು ಒಂದು ಚಾಲಕ ಶಕ್ತಿಯಾಗದು (ಗ್ಯಾಮೊರನ್, 1992). ಈ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪದ ಬಗೆಗಿನ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಎಂದರೆ ಅದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಅನಿಶ್ಚಿತ ಶಕ್ತಿಯಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆಯೇ ಎಂದು; ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮೂಹದಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನತೆಗಳಿರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ, ಪರಿವರ್ತನೆಗಳನ್ನು ತರಲು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಮತ್ತು ನೆಲೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಅಗತ್ಯವೇ ಎಂದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ವಂಚಿತರಾಗಿದ್ದಾಗ, ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧ ಅಥವಾ ಗುಣವು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಲು ಅಗತ್ಯವೇ? ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಮೂಹದ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೈಗೆ ಎತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪದ ಕೆಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೈಬಿಡುವುದರ ಮೂಲಕ ನಾವು ಅದನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸಿರುವೆವು ನಿಜ. ಆದರೆ ಬೇರ ಕೆಲವು ವಿಧಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಬಗೆಗಿದ್ದ ದೃಷ್ಟಿಗಿಂತ ನಮ್ಮ ಮಾದರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಹಾಗೂ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಇವುಗಳ ನಡುವೆ ಚಲನಶೀಲ ಹಾಗೂ ಬಹುಮುಖೀ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಹ ಸಂಕೀರ್ಣತೆ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಇಲ್ಲದಿರಬಹುದು. ಆದರೆ ಸುಧಾರಣಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಪ್ರಸ್ತುತದಲ್ಲಿರುವ ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅವು ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅರಿಯುವಿಕೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿರುವ ಸುಧಾರಣಾ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು (ಕೋಹೆನ್ ಮುಂತಾದವರು, 1993); ಅಧಿಕೃತ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಣಾಳಿಕೆ (Authentic pedagogy- ನ್ಯೂಮನ್ ಮತ್ತು ಸಂಗಡಿಗರು, 1996); ಇಮ್ಮುಖ (ಸಂಭಾಷಣಾತ್ಮಕ) ಬೋಧನೆ (dialogic instruction- ನೈಸ್ಟ್ರ್ಯಾಂಡ್, 1997). ಈ ಚಲನಶೀಲ ಸಹಯೋಗಗಳು ಹೇಗೆ ಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಹೊಸ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಪೂರಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂದು ತಿಳಿಯಲು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ ಇವುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು, ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಜಿಲ್ಲೆಗಳ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಗುಣಾತ್ಮಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿದೆ.

ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭದ ಸಂಬಂಧವು ಪ್ರಸ್ತುತವಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸುತ್ತದೆ. ಭಿನ್ನವಾದ ಮತ್ತು ಪರಿವರ್ತನಶೀಲವಾದ ಆಡಳಿತ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಮಹತ್ವವು ನಿರ್ಧರಿತವಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಬದಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ ಅಮೆರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಸಡಿಲಬಂಧವು ಕಂಡುಬಂದರೂ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನನ್ನು ಬೋಧಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಹೊಸ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ಪ್ರಮಾಣಗಳು ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಬದಲು ಮಾಡಬಹುದು. ಭವಿಷ್ಯದ ಸಂಶೋಧನೆ ಉತ್ತರಿಸಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆ ಇದು: ಗೂಡುಪದರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದ ಗ್ರಹಿಕೆಯಂತೆ ಹೊಸ ಪ್ರಮಾಣಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡುವ ಸುಧಾರಣೆಗಳು ಪಠ್ಯ ನಿಗದಿ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚು ಧೃಡವಾದ ಸಂಪರ್ಕವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸುತ್ತದೆಯೇ? ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮೇಲಿನ ಆದ್ಯತೆಗಿಂತ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರ ವಿಕಾಸವು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆಯೇ? ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಧ್ಯತೆ ಎಂದರೆ ಅಮೆರಿಕನ್ ಶಿಕ್ಷಣದ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಸ್ವರೂಪಗಳನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು; ಒಂದು ಸಡಿಲಬಂಧ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ ಬೇಡಿಕೆಗಳ

ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿರೋಧಿಸಬಹುದು. ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ಸಂಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳೊಳಗೆ ಉಂಟಾಗುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ದೀರ್ಘ ಕಾಲಾವಧಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಈ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗೆಗೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲಬಹುದು.

ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ವಿನಿಯೋಗ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕೆಲವು ಇತರ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳಿಗಿಂತ ಕೆಲವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಕುರಿತು ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ಣಾಯಕ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ನೀಡಿದೆ. ಕೆಲವು ಸೀಮಿತ ದೃಷ್ಟಿಯ ಸಮಯ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಚಾರಗಳು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರ್ವಹಣೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕಲಿಕೆ ಈ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಗೂಡು ಪದರ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಂಜಸವಾಗಿದೆ. ಬೋಧನಾ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿದಾಗ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜ್ಞಾನ ಎನ್ನುವುದು ಬೋಧನೆಗೆ ನೇರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಹಾಲಿ ಇರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಾಯಕತ್ವದಂತಹ ಇತರ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಬಗೆಗೆ ಅಥವಾ ಶಿಕ್ಷಕರುಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದಂತಹ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಬಗೆಗೆ ವಿಶ್ವಾಸವನ್ನೇನೂ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ವಿಚಾರಗಳಲ್ಲಿ ಆಗಿರುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗಿಲ್ಲ. ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಹರಿವಿನ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಹಾಗೂ ಸುಧಾರಿತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ಅವುಗಳ ಬಹುಮುಖೀ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ನಮ್ಮ ವಾದವಾಗಿದೆ.

ಒಂದು ಸಂಘಟನೆ ಎಂದರೆ ಅದು ಕೇವಲ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಧಗಳ ಅಥವಾ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಮೂಹವಾಗಿರದೆ, ಸುಸಂಬದ್ಧ ಸಂಬಂಧಗಳ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಪಾತ್ರ ಎಂದರೆ, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ಶಿಕ್ಷಕನದೇ ಎನ್ನೋಣ; ಅದು ಅರ್ಥ ಪಡೆಯುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ, ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲ, ಪೋಷಕ ಮುಂತಾದ ಇತರ ಪಾತ್ರಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಂಬಂಧದಿಂದ. ಈ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಒಂದು ಸಂಘಟನೆಯ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅಧ್ಯಯನವು ಸಂಬಂಧಗಳ ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನವಾಗುತ್ತದೆ; ಆ ಸಂಬಂಧಗಳು ಹೇಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ, ಬದಲಾಗುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬ ಅಧ್ಯಯನವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂಘಟನೆಗಳ ನಡುವೆ ಸಮಸ್ಯಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಕಾಣುವುದು ಅಲ್ಲಿ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳ ಸ್ವಭಾವದ ಭಿನ್ನತೆ. ಆದ್ದರಿಂದ ಒಂದು ಸಂಸ್ಥೆಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿಗಳ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕಿಂತ, ಸಂಬಂಧಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗುವ ಅಧ್ಯಯನವು ಬೋಧನೆ- ಕಲಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಅರಿಯುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ; ಹಾಗೂ ಬೋಧನೆಯ ಸುಧಾರಣೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗುತ್ತದೆ.

ಕೃತಜ್ಞತೆ:

ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ವಿಸ್ಕಾನ್ಸಿನ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾನಿಲಯ, ಮ್ಯಾಡಿಸನ್‌ನ ವಿಸ್ಕಾನ್ಸಿನ್ ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ನ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಸೆಂಟರ್ ಫಾರ್ ಇಂಪ್ರೂವಿಂಗ್ ಸ್ಟೂಡೆಂಟ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ ಇನ್ ಮ್ಯಾಥಮ್ಯಾಟಿಕ್ಸ್ ಅಂಡ್ ಸೈನ್ಸ್ ಸಂಸ್ಥೆಯಿಂದ ಬೆಂಬಲ ದೊರೆತಿದೆ. ಅಮೆರಿಕಾ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ಶಿಕ್ಷಣ ಇಲಾಖೆಯ ಆಫೀಸ್ ಆಫ್ ಎಜುಕೇಷನಲ್ ರಿಸರ್ಚ್ ಅಂಡ್ ಇಂಪ್ರೂವ್ ಮೆಂಟ್ (ಅನುದಾನ ಸಂಖ್ಯೆ: ಆರ್ 305 ಎ 60007) ಅನುದಾನ ದೊರೆತಿದೆ. ಲೇಖಕರು ಉಪಯುಕ್ತ ವಿಮರ್ಶೆಗಾಗಿ ಆಂಡಿ ಆಂಡರ್‌ಸನ್, ಚಾರ್ಲ್ಸ್ ಬಿಡ್‌ವೆಲ್, ರಾಬರ್ಟ್ ಡ್ರೀಬೆನ್, ಎರಿಕ್ ಗ್ರಾಡ್‌ಸ್ಕಿ, ಕ್ಯಾಥರೀನ್ ರೇಮರ್, ಬ್ರಯಾನ್ ರೋವನ್,ಮತ್ತು ಟೋನಾ ವಿಲಿಯಮ್ಸ್ ಅವರಿಗೆ ಕೃತಜ್ಞರು. ಕಾಣ್ಕೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಣಯಗಳು ಲೇಖಕರದೇ ಹೊರತು ಬೆಂಬಲಿಸಿರುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳದು ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.

References: ಉಲ್ಲೇಖಗಳು

ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿತ ಬರಹಗಾರರ ಹೆಸರಿನ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ರೂಪಗಳನ್ನು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಅವರ ಹೆಸರಿನ ಕನ್ನಡ ರೂಪವು ಅನುವಾದಿತ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಕೃತಿ ಹಾಗೂ ಲೇಖನಗಳ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಮೂಲದೊಂದಿಗೆ ಕನ್ನಡ ಅನುವಾದವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಕೊಡಲಾಗಿದೆ_ ಅನುವಾದಕರು.

Adajiann, L. B. (1995). *Teacher's professional community and the teaching of mathematics*. Unpublished doctoral dissertation, (ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ ಮತ್ತು ಗಣಿತದ ಬೋಧನೆ) University of Wisconsin, Madison.

Alexander, K. L., & Cook, M. A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. (ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕೋರ್ಸ್ವರ್ಕ್: ಒಂದು ಪರಿಚಿತ ಕಥೆಯ ಕೌತುಕಮಯ ಅಂತ್ಯ) *American Sociological Review*, 47, 626-640.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. (ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣ ಶೋಧ: ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪುನರಾವಲೋಕನ) *Review of Educational Research*, 52, 368^20.

Anderson, C. W. (1996). *Reform in teacher education as building systemic capacity to support the scholarship of teaching*. Paper presented at the International Workshop on Reform Issues in Teacher Education, Taipei, Taiwan. ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ನಿರ್ಮಾಣಕ್ಕಾಗಿ ಅಧ್ಯಾಪಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸುಧಾರಣೆ.

..

Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work.* (ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ) Chicago: University of Chicago Press.

Barr, R., & Sadow, M. W. (1989). Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction. (ನಾಲ್ಕನೆಯ ತರಗತಿಯ ವಾಚನಾ ಅನುದೇಶದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಪ್ರಭಾವ) Reading Research Quarterly, 24, 44-71.

Benavot, A., & Resh, N. (1998). *Diversity within uniformity: Conflicting pressures in the costruction of implemented school curricula.* (ಸಮರೂಪತೆಯೊಳಗೆ ವೈವಿಧ್ಯತೆ: ಜಾರಿಗೊಂಡ ಶಾಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಜಾರಿಗೊಳಿಸು ಸಂಘರ್ಷಾತ್ಮಕ ಒತ್ತಡಗಳು) Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, San Francisco, California.

Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization (ಒಂದು ಔಪಚಾರಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಶಾಲೆ) In J. G. March (Ed.), *Handbook of organizations* (pp. 922-1022). Chicago: Rand McNally.

Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1997). Teacher types, workplace controls, and the organization of schools. (ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಧಗಳು, ಕಾರ್ಯಸ್ಥಾನದ ನಿಯಂತ್ರಣಗಳು, ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಸಂಘಟನೆ) *Sociology of Education*, 70, 285-307.

Bidwell, C. E,, & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling (ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಣಾಮಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಅಳತೆ). *American Journal of Education*, 88, 401-430.

Bishop, J. H. (1998). The effect of curriculum-based external exit exams on student achievement (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಬಾಹ್ಯ ಹೊರನಡೆಯುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಪರಿಣಾಮ). *Journal of Economic Education*, 29, 171-182.

Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The American occupational structure* (ಅಮೆರಿಕಾದ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂರಚನೆ). New York: Wiley.

Borman, K., Cookson, P., Sadovnik, A., & Spade, J. Z. (Eds., 1996). *Implementing federal legislation: Sociological perspectives on policy* (ಒಕ್ಕೂಟ ಕಾನೂನಿನ ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆ: ನೀತಿನಿಯಮಗಳ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳು). Norwood, NJ: Ablex.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement (ಬೋಧಕರ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ). In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315-375). New York: Macmillan.

Bryk, A. S., & DriscoU, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers* (ಸಮುದಾಯವಾಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆ: ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳು). Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.

Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good* (ಕಥೋಲಿಕ್ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಮಾನ್ಯ {ಸಾರ್ವಜನಿಕ} ಒಳಿತು). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models* (ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸರಳ ರೇಖಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿಗಳು). Newbury Park, CA: Sage.

Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency* (ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ದಕ್ಷತೆಯ ಪಂಥ). Chicago: University of Chicago Press.

Carpenter, T. P., & Lehrer, R. (1999). Teaching and learning mathematics with understanding (ಅರಿಯುವಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಗಣಿತದ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆ In E. Fenneman & T. A. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (pp. 19-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, D. K. (1990). A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier (ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಕ್ರಾಂತಿ: ಶ್ರೀಮತಿ ಔಬ್ಲಿಯರ್ ಅವರ ಪ್ರಸಂಗ). Educational Evaluation and Policy Analysis, 12, 311-330.

Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Teaching for understanding* (ಅರಿಯುವಿಕೆಗಾಗಿ ಬೋಧನೆ). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cohen, E. G., Deal, T. E., Meyer, J. W., & Scott, W. R. (1979). Technology and teaming in the elementary school (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗುಂಪುಕಾರ್ಯ). *Sociology of Education*, 52, 20-33.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital (ಮಾನವ ಬಂಡವಾಳ ನಿರ್ಮಿತಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಬಂಡವಾಳ). *American Journal of Sociology*, 94, S95S120.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C, McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity* (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆ). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Coleman, J. S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities* (ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳು: ಸಮುದಾಯಗಳ ಪರಿಣಾಮ). New York; Basic Books.

Dahl, R. (1997). Organizational factors and the continuation of a complex instructional technology (ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಒಂದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಬೋಧನಾತ್ಮಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಮುಂದುವರಿಕೆ). In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. KsQ-llA). New York: Teachers College Press.

Darling Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform (ಸುಧಾರಣೆಯ ಯುಗದಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ನೀತಿಗಳು). In *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy (ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಶಾಸ್ತ್ರ).. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor (ನಗರದ ಬಡವರಿಗಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಶಾಲೆಗಳು). *Educational Leadership*, 37, 15-27.

Freeman, R. J., & Porter, A. C. (1989). Do textbooks dictate the content of mathematics instruction in elementary schools? (ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗಣಿತದ ಬೋಧನಾ ವಿಷಯ ವಿವರಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆಯೇ?) *American Educational Research Journal*, 26, 403—421.

FuUan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬದಲಾವಣೆಯ ಹೊಸ ಅರ್ಥ). New York: Teachers College Press.

Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World? (ತೃತೀಯ ಜಗತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಯಾವ ಶಾಲಾ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಸಾಧನೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ?) *Review of Educational Research*, 57, 255-292.

Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy (ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಹೆಚ್ಚಳ ಅದೇ ವೇಳೆ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಅಲಕ್ಷ್ಯವೇ? ಸ್ಥಳೀಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಪರಿಕರಗಳು, ನಿಯಮಗಳು ಹಾಗೂ ಬೋಧನಾ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಪ್ರಭಾವ). *Review of Educational Research*, 64, 119-157.

Gahng, T.-J. (1993*). A further search for school effects on achievement and intervening school experiences: An analysis of the Longitudinal Study of American Youth data* (ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯವರ್ತಿ ಶಾಲಾ ಅನುಭವದಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗಾಗಿ ಮುಂದುವರಿದ ಶೋಧ: ಅಮೆರಿಕನ್ ಯುವಜನಾಂಗದ ದತ್ತಾಂಶಗಳ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ). Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin, Madison.

Gamoran, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities (ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳ ಸ್ತರೀಕರಣ). *Sociology of Education*, 60, 135-155.

Gamoran, A. (1988). Resource allocation and the effects of schooling: A sociological perspective (ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಹಂಚಿಕೆ ಮತ್ತು ಶಾಲಾಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳು: ಒಂದು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ In D. W. Monk & J. Underwood (Eds.). *Microlevel school finance: Issues and implications for policy* (pp. 207-232). Ninth Annual Yearbook of the American Educational Finance Association. Cambridge, MA: Ballinger.

Gamoran, A. (1992). Social factors in education (ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶಗಳು). In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., pp. 1222-1229). New York: Macmillan.

Gamoran, A. (1996a). Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education (ಸ್ಕಾಟಿಶ್ ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪ್ರಮಾಣೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶದ ಸಮಾನತೆ), 1984-1990. *Sociology of Education*, 29, 1-21.

Gamoran, A. (1996b). Goals 2000 in organizational perspective: Will it make a difference for states, districts, and schools? (ಒಂದು ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ 2000ದ ಗುರಿಗಳು: ಅದು ರಾಜ್ಯ, ಜಿಲ್ಲೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಉಂಟು ಮಾಡಲಿದೆಯೇ?) In K. Borman, P. Cookson, A. Sadovnik, & J. Z. Spade (Eds.), *Implementing federal legislation: Sociological perspectives on policy* (pp. 429^43). Norwood, NJ: Ablex.

Gamoran, A. (1996c). Student achievement in public magnet, public comprehensive, and private city high schools (ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಮ್ಯಾಗ್ನೆಟ್, ಸಾರ್ವಜನಿಕ ವ್ಯಾಪಕ ಮತ್ತು ಖಾಸಗಿ

ನಗರ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆ). *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 18, 1-18.

Gamoran, A., & Dreeben, R. (1986). Coupling and control in educational organizations (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಲಗ್ನತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ). *Administrative Science Quarterly* 31, 612-632.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping (ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಧಾರಿತ ಗುಂಪು ನಿರ್ಮಾಣದ ಪರಿಣಾಮದ ಒಂದು ಸಘಟನಾತ್ಮಕ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ). *American Educational Research Journal,* 32, 687-715.

Gamoran, A., Porter, A. C, & Gahng, T.-J. (1995). Teacher empowerment: A policy in search of theory and evidence (ಶಿಕ್ಷಕ ಸಬಲೀಕರಣ : ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷ್ಯದ ಪರಿಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ನೀತಿ ನಿಯಮ). In W. J. Fowler, B. Levin, & H. J, Walberg (Eds.), *Organizational Influences on Educational Productivity, Volume 5* (pp. 175-193). Greenwich, CT: JAI Press.

Gamoran, A., Porter, A. C, Smithson, J., & White, P. A. (1997). Upgrading high school mathematics instruction: Improving learning opportunities for low-income, low-achieving youth (ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಗಣಿತ ಬೋಧನೆಯ ಉನ್ನತೀಕರಣ: ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ, ಕಡಿಮೆ ಸಾಧನೆಯ ಯುವಜನತೆಗೆ ಕಲಿಯುವ ಅವಕಾಶಗಳ ಹೆಚ್ಚಳ). *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 19, 325-338.

Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools (ಪುನರ್ರಚಿತ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿಚ್ಛೇದೀಕರಣ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶ). *American Journal of Education*, 106, 385^15.

Goldenberg, C, & Gallimore, R. (1991, November). Changing teaching takes more than a one-shot workshop (ಬೋಧನೆಯ ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಂದು - ಕಾರ್ಯಾಗಾರಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅಗತ್ಯವಿದೆ). *Educational Leadership,* 49, 69-72.

Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (ಬಹುಬಹುಮಟ್ಟದ ಸಂಖ್ಯಾಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮಾದರಿಗಳು). New York: Halsted Press.

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1986). School effects (ಶಾಲಾ ಪರಿಣಾಮಗಳು). In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 570-602). New York: Macmillan.

Goodlad, J. (1984). *A place called school* (ಶಾಲೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ಸ್ಥಳ). New York: McGraw-Hill.

Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. D. (1996). The effects of school resources on student achievement (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪರಿಣಾಮ). *Review of Educational Research*, 66, 361-396.

Hanushek, E. (1994). *Making schools work: Improving performance and controlling costs* (ಶಾಲೆಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು: ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಸುಧಾರಣೆ ಮತ್ತು ವೆಚ್ಚ ನಿಯಂತ್ರಣ) . Washington, DC: Brookings.

Hanushek, E. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಶಾಲಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಪರಿಣಾಮದ ಲೆಕ್ಕಾಚಾರ: ಒಂದು ವರ್ತಮಾನದ ನೋಟ). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-64.

Hemmings, A., & Metz, M. H. (1991). Real teaching: How high school teachers negotiate societal, local community, and student pressures when they define their work (ವಾಸ್ತವಬೋಧನೆ: ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಸ್ಥಳೀಯ ಸಮುದಾಯದ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಒತ್ತಡಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. In R. N. Page & L. Valli (Eds.), *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U.S. secondary schools* (pp. 91-112). Albany, NY: State University of New York Press. ಯುಎಸ್‌ನ ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಗಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ವಿಭೇದೀಕರಣ: ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು

Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The effects of primary-school quality on academic achievement across twentynine high- and low-income countries (ಇಪ್ಪತ್ತೆಂಟು ಬಡ ಮತ್ತು ಶ್ರೀಮಂತ ರಾಷ್ಟ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಪರಿಣಾಮಗಳು). *American Journal of Sociology,* 88, 1162-1194.

Hirsch, E. D. (1993). The core knowledge curriculum: What's behind its success? (ತಿರುಳು ಜ್ಞಾನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಅದರ ಯಶಸ್ಸಿನ ಹಿಂದೆ ಏನಿದೆ?) *Educational Leadership,* 50, 23-25.

Hirsch, E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them* (ನಮಗೆ ಬೇಕಿರುವ ಶಾಲೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವೇಕೆ ನಮಗಿಲ್ಲ). New York: Doubleday.

Hodgson, G. (1975). Do schools make a difference? (ಶಾಲೆಗಳು ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತವೆಯೇ?) D. M. Levine & M. J. Bane (Eds.), *The inequality controversy* (pp. 24-44). New York: Basic Books.

Jackson, P. A. (1968). *Life in classrooms* (ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಜೀವನ). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jencks, C. L., Smith, M., Acland, H, Bane, M. J., Cohen, D. K., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America* (ಅಸಮಾನತೆ: ಅಮೆರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಕುಟುಂಬ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳ ಪರಿಣಾಮದ ಪುನರ್ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ). New York: Basic Books.

Kilgore, S. B., & Pendelton, W. W. (1993). The organizational context of learning: Framework for understanding the acquisition of knowledge (ಕಲಿಕೆಯ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಂದರ್ಭ: ಜ್ಞಾನಗಳಿಕೆಯನ್ನು ಅರಿಯಲು ಒಂದು ಚೌಕಟ್ಟು). *Sociology of Education*, 66, 63-87.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement (ಶೀಘ್ರ ಸಾಧನೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗುವಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಪುರ್ರಚನೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರದ ಪರಿಣಾಮ). *Sociology of Education*, 68, 241-270.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary students (ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಮೂಹಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿ: ಮತ್ತು ಆರಂಭಿಕ ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮಗಳು). *American Journal of Education*, 104, 103-147.

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). How high school organization influences the equitable distribution of learning in mathematics and science (ಹೇಗೆ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸಮಾನ ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಪ್ರಭಾವಿಸುತ್ತದೆ). *Sociology of Education*, 70, 128-150.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning (ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿಕಾಸವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳು: ವೃತ್ತಿಪರ ಕಲಿಕೆಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಪರಿವರ್ತಿಸುವಿಕೆ). *In Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.

Little, J. W. (1986). Seductive images and organizational realities in professional development (ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಮೋಹಕ ಪ್ರತಿಮೆಗಳು ಹಾಗೂಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವಾಸ್ತವಗಳು). In A. Lieberman (Ed.), *Rethinking school improvement* (pp. 26^5). New York: Teachers College Press.

Little, J. W. (1990). Conditions of professional development in secondary schools (ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವೃತ್ತಿ ವಿಕಾಸದ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳು). In M. W. McLaughlin, J. E. Talbert, & N. Bascia, *The contexts of teaching in secondary schools: Teachers' realities* (pp. 187-223). New York: Teachers College Press. ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಗಲಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಗಳ ಸಂದರ್ಭಗಳು

Lotan, R. A., Cohen, E. G., & Morphew, C C. (1997). Principals, colleagues, staff developers: The case for organizational support (ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರುಗಳು, ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವಿಕಾಸಗೊಳಿಸುವವರು: ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಬೆಂಬಲದ ಪ್ರಸಂಗ).). In E. G. Cohen & R. A. Lotan (Eds.), *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice* (pp. 223-239). New York: Teachers College Press. ವಿಜಾತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಮತೆಗಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದು: ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಆಚರಣೆ
Louis, K. S., Kruse, S. D., & Marks, H. M. (1996). Schoolwide professional community (ಶಾಲಾದ್ಯಂತ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯ). In F. M. Newmann & Associates, *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179-203). San Francisco, CA: Jossey-Bass. ವಿಶ್ವಾಸಾರ್ಹ ಸಾಧನೆ: ಬೌದ್ಧಿಕ ಗುಣಾತ್ಮಕತೆಗೆ ಶಾಲೆಗಳನ್ನು ಪುನರ್ರಚಿಸುವುದು

Loveless, T. (1994). The influence of subject areas on middle school tracking policies (ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಪಥಾನುಸರಣೆಯ ನೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವಿಷಯಗಳ ಪ್ರಭಾವ). *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 147-175.

McNeil, L. (1986). *Contradictions of control* (ನಿಯಂತ್ರಣದ ವೈರುಧ್ಯಗಳು). New York: Routledge & Kegan Paul.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom* (ಪಾಠ ಕಲಿಕೆ: ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution (ಒಂದು ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳು). *American Journal of Sociology*, 83, 55-77.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony (ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು: ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಯಾಗಿ ಔಪಚಾರಿಕ ಸಂರಚನೆಗಳು). *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಘಟನೆಗಳ ರಚನೆಗಳು). In M. Meyer & Associates, *Environments and organizations.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. ಪರಿಸರಗಳು ಮತ್ತು ಸಂಘಟನೆಗಳು

Metz, M. H. (1989). Real school: A universal drama amid disparate experiences (ವಾಸ್ತವದ ಶಾಲೆ: ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಭಿನ್ನ ಅನುಭವಗಳ ವಿಶ್ವವ್ಯಾಪೀ ನಾಟಕ). *Politics of Education Association Yearbook*, 1989, 75-91.

Monk, D. H. (1992). Education productivity research: An update and assessment of is role in education finance reform (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉತ್ಪಾದಕತೆಯ ಸಂಶೋಧನೆ: ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಹಣಕಾಸು ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಅದರ ಪಾತ್ರದ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಹಾಗೂ ವರ್ತಮಾನ ನೋಟ). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 307-332.

Mosteller, F. W., & Moynihan, D. P. (1972). *On equality of educational opportunity* (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅವಕಾಶಗಳ ಸಮಾನತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು). New York: Random House.

Newmann, F. M. (1998). How secondary schools contribute to academic success (ಸೆಕೆಂಡರಿ ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಗೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಕೊಡುಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ). In K. Borman & B. Schneider (Eds.), *The adolescent years: Social influences and educational challenges.* National Society for the Study of Education Yearbook 97:1. Chicago: University of Chicago Press.

Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (ಅಧಿಕೃತ ಸಾಧನೆ: ಬೌದ್ಧಿಕ ಗುಣಮಟ್ಟಕ್ಕಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳ ಪುರ್ರಚನೆ). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue* (ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಆರಂಭ). New York: Teachers College Press.

Nystrand, M., Gamoran, A., & Heck, M. J. (1993). Using small groups for response to and thinking about literature (ಸಾಹಿತ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಚಿಂತನೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರತಿಸ್ಪಂದನೆಗಾಗಿ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳ ಬಳಕೆ). *English Journal*, 82, 14-22.

Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings (ಪಠ್ಯವಿಷಯ ಭಿನ್ನತೆ: ಅವಕಾಶಗಳು, ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗಳು). In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York; Macmillan.

Pallas, A. (1988). School climate in American high schools (ಅಮೆರಿಕನ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರ). *Teachers College Record*, 89, 541-554.

Park, B.-J. (1998). *Teacher empowerment and its ejfects on teachers' lives and student achievement in the U.S. high school* (ಅಮೆರಿಕನ್ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಬಲೀಕರಣ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜೀವನ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಅದರ ಪರಿಣಾಮ). Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin, Madison.

Parsons, T. (1963). *Structure and process in modern societies* (ಆಧುನಿಕ ಸಮಾಜಗಳಲ್ಲಿ ಸಂರಚನೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ). Glencoe, IL: The Free Press.

Peterson, P. L., McCarthey, S. J., & Elmore, R. F. (1996). Learning from school restructuring (ಶಾಲಾ ಪುರ್ರÀಚನೆಯ ಪಾಠಗಳು). *American Educational Research Journal*, 33, 119-153.

Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1979). *Implementation* (ಜಾರಿಗೊಳಿಸುವಿಕೆ) (2nd ed.). Berkeley, CA; University of California Press.

Purkey, S. C, & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review (ಪರಿಣಾಮಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳು: ಒಂದು ಪರಾಮರ್ಶೆ). Elementary School Journal, 83, A21-Ai2.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools (ಬದ್ಧತೆ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಣ: ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ವಿನ್ಯಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಪರ್ಯಾಯ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯಗಳು). In C. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education*, Vol., 16 (pp. 353-389). Washington, DC: American Educational Research Association.

Rowan, B., & Miracle, A. W., Jr. (1983). Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools (ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಧಾರಿತ ಗುಂಪು ನಿರ್ಮಾಣ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಧನೆಯ ಸ್ತರೀಕರಣ). *Sociology of Education*, 56, 133-144.

Rowan, B., & Miskel, C. (1999). Institutional theory and the study of educational organizations (ಸಂಘಟನಾತ್ಮಕ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಅಧ್ಯಯನ). In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a non-routine task: Implications for the management of schools (ಪರಿಪಾಠವಲ್ಲದ ಕಾರ್ಯವಾಗಿ ಬೋಧನೆ: ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತಕ್ಕೆ ನಿಹಿತಾರ್ಥಗಳು). *Educational Administration Q*uarterly, 29, 479-500.

Secada, W. G., & Adajian, L. B. (1997). Mathematics teachers' change in the context of their professional communities (ತಮ್ಮ ಸಮುದಾಯಗಳ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಗಣಿತ ಬೋಧಕರ ಪರಿವರ್ತನೆ). In L. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition* (pp. 193-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform (ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ: ಹೊಸ ಸುಧಾರಣೆಯ ತಳಹದಿಗಳು). *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement: Small effects of small classes (ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆ: ಸಣ್ಣ ತರಗತಿಗಳ ಸಣ್ಣ ಪರಿಣಾಮಗಳು). *Educational Psychologist*, 24, 99-109.

Slavin, R. E. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better? (ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆ: ಸಣ್ಣಗಿದ್ದಷ್ಟೂ ಉತ್ತಮವೇ?) *Contemporary Education*, 62, 6-12.

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers (ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಐದು ಮಾದರಿಗಳು). *Journal of Staff Development*, 10, 40-57.

Spillane, J., & Thompson, C. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious educational reform (ಸ್ಥಳೀಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಪುನರ್ ರಚಿಸುವತ್ತ: ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸುಧಾರಣೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನಿಯೋಗದಸಾಮರ್ಥ್ಯ). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 185-203.

Stevenson, D., & Baker, D. (1991). State control of the curriculum and classroom instruction (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಭುತ್ವದ ಹಿಡಿತ ಮತ್ತು ತರಗತಿ ಬೋಧನೆ). *Sociology of Education*, 64, 1-10.

Stodolsky, S. (1988). *The subject matters* (ಪಠ್ಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಮಹತ್ವವಿದೆ). Chicago: University of Chicago Press.

Stodolsky, S., & Grossman, P. (1995). The impact of subject matter on curricular activity: An analysis of five academic subjects (ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವಿಷಯದ ಪ್ರಭಾವ: ಐದು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ). *American Educational Research Journal*, 32, 227-249.

Talbert, J. E. (1995). Boundaries of teachers' professional communities in U. S. high schools: Power and precariousness of the subject department (ಅಮೆರಿಕ ಸಂಯುಕ್ತ ಸಂಸ್ಥಾನದ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿ ಸಮುದಾಯಗಳ ಎಲ್ಲೆಗಳು: ಪಠ್ಯ ವಿಷಯ ಇಲಾಖೆಯ

ಅಧಿಕಾರ ಮತ್ತು ಅನಿಶ್ಚಿತತೆ). In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The subjects in question* (pp. 68-94). New York: Teachers College Press.

Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts (ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ವೃತ್ತಿಪರತೆ). *American Journal of Education*, 102, 123-153.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life* (ಬದುಕಿಗೆ ಮನಸ್ಸುಗಳನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುವುದು). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems (ಸಡಿಲಬಂಧದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಾಗಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು). *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled systems (ಶೈಕ್ಷಣಿಕ (ಸಡಿಲಬಂಧದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಿಕೆ). *Phi Delta Kappan*, 63, 673-675.

Wells, A. S., & Serna, I. (1996). The politics of culture: Understanding local political resistance to detracking in racially mixed schools (ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ರಾಜಕೀಯ: ಜನಾಂಗೀಯ ಮಿಶ್ರ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ತರಗತಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಥಳೀಯ ರಾಜಕೀಯ ಪ್ರತಿರೋಧವನ್ನು ಅರಿಯುವತ್ತ).. *Harvard Educational Review*, 66, 93-118.

Wilson, T. P. (1996). *Reaching for a better standard* (ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ತಲುಪುವತ್ತ). ~~New York: Teachers College Press.~~

Note:

1. ಅನುವಾದಕರು Loose Coupling Pharase ಅನ್ನು ಸಡಿಲ ಬಂಧ ಅನುವಾದಿಸಿದ್ದರು. ನಾನು ಅದನ್ನು ಪುಟ 9 ರಿಂದ 13 ವರೆಗಿನದನ್ನು ಸಡಿಲ ಸಂಯೋಜನೆ ಎಂದು ತಿದ್ದಿದ್ದೆ. ಆದರೆ, ನಂತರ ಈ ಅನುವಾದವೆ ಸರಿಯಿದೆ ಎಂದು ಯೋಚನೆ ಮಾಡಿ ಅನುವಾದಕರ 'ಸಡಿಲ ಬಂಧ' ಎಂಬುದನ್ನೇ ಉಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದೇನೆ.

2. Nested Layers ಗೆ ಗೂಡು ಪದರ ಸರಿಯಾಗಿದೆ.

3. Organization ಸಂಘಟನೆ ಸರಿಯಾದ ಅನುವಾದ. 'ಸಂಸ್ಥೆ' ಅಲ್ಲ. 'ಸಂಸ್ಥೆ' ಪದವನ್ನು 'Institution' ಅಥವಾ 'Assosication' ಎಂಬ ಪದಗಳಿಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕು.

4. Professional, ಅಂದರೆ 'ವೃತ್ತಿ', ಅಂದರೆ Occupation 'ಉದ್ಯೋಗ' Professional Development ಅಂದರೆ ವೃತ್ತಿ (ವೃತ್ತಿಪರ) ವಿಕಾಸ

5. Black Box ಪದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆ ಕೊಟ್ಟಿದ್ದೇನೆ.

6. Vital ಗೆ ಜೈವಿಕ ಎಂಬ ಪದ ಸರಿ. ಸಾವಯವ ಸರಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

7. Empirical ಇಂದ್ರಿಯಾನುಭವಾತ್ಮಕ ಅಧ್ಯಯನ.

8. Development ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿಕಾಸ ಎಂಬ ಪದ ಸೂಕ್ತ

9. Engine ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ತಂತ್ರ ಎಂಬ ಪದ ಸೂಕ್ತ

10. Workshop ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಕಾರ್ಯಾಗಾರ ಸೂಕ್ತ

11. Enhanced ಹೆಚ್ಚಾಗುವಿಕೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥ ಸೂಕ್ತ. ಇಲ್ಲಿ ಬಂದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಾಗುವಿಕೆಯಂಬ ಪದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಅರ್ಥವಾದ 'ಸುಧಾರಿತ ಗುಣಾತ್ಮಕತೆ' ಎಂದು ಬರೆಯಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಈ ಅರ್ಥವನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. 'ವಿಸ್ತೃತಿ" ಎಂಬುದು ಸರಿಯಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

12. Pedagogy ಬೋಧನಾಶಾಸ್ತ್ರ (ಪ್ರಣಾಳಿ)

ಅನುವಾದ ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವು ಪದಗಳ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿ ಏರುಪೇರಾಗಿದೆ.

Edited by

B.N. Manjunathaiah

Prof. Of Education (Rtd)

14-07-2020s