ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಪದ್ಧತಿಗಳು

ನೆಲ್ ಕೆ ಡ್ಯೂಕ್ ಹಾಗೂ ಪಿ. ಡೇವಿಡ್ ಪಿಯರ್ಸನ್

ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಸಮೃದ್ಧ ಹಾಗೂ ಸುದೀರ್ಘ ಇತಿಹಾಸವಿದೆ. ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯುಳ್ಳ ಓದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಸ್ವರೂಪ ಹಾಗೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯುಳ್ಳ ಓದಿನ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತು ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಚಾರಗಳಿವೆ. ನಾವು ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ಏನು ತಿಳಿದಿರುವೆವೊ ಅವೆಲ್ಲ 1975ರ ನಂತರ ಕಲಿತದ್ದು, ಹೀಗಿರುವಾಗ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ವೇಗವಾಗಿ ನಾವು ಬಹಳಷ್ಟು ಪ್ರಗತಿಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಏಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು? ಈ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾ ರೇಖೆಯು ಬಹು ಎತ್ತರಕ್ಕೇರಲು ಬೋಧನೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಯಾವುದೇ ವಿವಾದಗಳಿಲ್ಲದಿರುವುದೇ ಭಾಗಶಃ ಕಾರಣವಾಗಿದೆ. ವಿಸಂಕೇತನ (decoding), ಮೌಖಿಕ ಓದು (oral reading) ಮತ್ತು ಓದಿನ ಉತ್ಸುಕತೆಗಳಿಗೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಓದಿನ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುವವರು, ಓದಿಕೆಯ ಇತರೆ ಅಂಶಗಳ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿನ ಬಹುತೇಕ ನಿಷ್ಠುರ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ದೂರವಿರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಗ್ರಹಿಕೆಯುಳ್ಳ ಓದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಾದ ಹೆಚ್ಚಿನ ಕೆಲಸವು, ಉತ್ತಮ ಓದುಗರನ್ನು ಕುರಿತ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ. ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಓದುವಾಗ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಈಗಾಗಲೆ ಸಾಕಷ್ಟು ತಿಳಿದುಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ:

- ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಸಕ್ರಿಯ ಓದುಗರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ.
- ಆರಂಭದಿಂದಲೇ, ತಮ್ಮ ಓದಿನ ಗುರಿಗಳೇನು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟತೆ ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯ ಹಾಗೂ ಅವರ ಓದು, ಆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ತಲುಪುತ್ತದೆಯೇ ಎಂಬ ನಿರಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಲ್ಲಿ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ.
- ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು, ಓದಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವ ಮುನ್ನ ಪಠ್ಯದ ಮೇಲೆ ಒಮ್ಮೆ ಕಣ್ಣಾಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯದ ರಚನೆ ಹಾಗೂ ಅದರ ವಿಭಾಗಗಳು ತಮ್ಮ ಓದಿನ ಗುರಿಗೆ ತಕ್ಕಂತಿವೆಯೇ ಎಂದು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ.
- ಓದುವಾಗ, ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಮುಂದೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಊಹಿಸುತ್ತಾರೆ.
- ಅವರು ಏನನ್ನು ಓದಬೇಕೆಂದು ನಿರಂತರವಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತಾ, ತಮ್ಮ ಓದನ್ನು ಆಯ್ಕೆಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಯಾವುದನ್ನು ಗಮನವಿಟ್ಟು ಓದಬೇಕು, ಯಾವುದನ್ನು ತ್ವರಿತವಾಗಿ ಓದಬೇಕು, ಯಾವುದನ್ನು ಓದಬೇಕಿಲ್ಲ, ಯಾವುದನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಓದಬೇಕು, ಇತ್ಯಾದಿ.
- ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಓದುವಾಗ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಾ ಹಾಗೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾ ಓದುತ್ತಾರೆ.
- ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳು ಹಾಗೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಅಸಂಗತವಾದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲವೆ ಅಂತರಗಳನ್ನು ಅವಶ್ಯಕವಾದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ.
- ಈಗಾಗಲೆ ತಮಗಿರುವ ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ, ಅದರಿಂದ ಎರವಲು ಪಡೆಯುತ್ತಾ, ಸಂಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ.
- ಪಠ್ಯದ ಲೇಖಕರು, ಅವರ ಶೈಲಿ, ನಂಬಿಕೆಗಳು, ಉದ್ದೇಶಗಳು, ಐತಿಹಾಸಿಕ ಸಂದರ್ಭ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚಿಂತಿಸುತ್ತಾರೆ.

• ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ಬಗ್ಗೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ವಿಡುತ್ತಾ, ಓದಿಗೆ ಅವಶ್ಯಕವಾದ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ.

• ಪಠ್ಯದ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಅಂದಾಜಿಸಿ, ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ - ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಭಾವನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುತ್ತಾರೆ.

• ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ವಿವಿಧ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುತ್ತಾರೆ.

• ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಪಾತ್ರಗಳು ಹಾಗೂ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ನಿಕಟವಾಗಿ ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ.

• ವೈಚಾರಿಕತೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಈ ಓದುಗರು ತಾವು ಓದಿದ ಪಠ್ಯದ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಅದನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುತ್ತಾರೆ.

• ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕವಾಗಿ ನಾವು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದಂತೆ, ಉತ್ತಮ ಓದುಗರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯು ಓದುವಾಗ ಮಾತ್ರ ಘಟಿಸುವಂಹುದಲ್ಲ, ಬದಲಿಗೆ ಅದು ಓದಿನ ನಡುವಿನ ಸಣ್ಣ ವಿರಾಮದಲ್ಲೋ, 'ಓದನ್ನು' ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದ ನಂತರವೋ ಅಥವಾ 'ಓದು' ಮುಗಿದ ನಂತರವೋ ಸಂಭವಿಸುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತದೆ.

• ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬುದು ಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಒಳಗೊಳ್ಳುವ, ನಿರಂತರವಾದ ಹಾಗೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಆದರೆ ಉತ್ತಮ ಓದುಗರಿಗೆ ಅದು, ತೃಪ್ತಿಕರ ಮತ್ತು ಫಲಪ್ರದವಾದ (productive) ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

(ಉತ್ತಮ ಓದುಗರ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳಿಗಾಗಿ ಪ್ರೆಸ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಆಫ್ಲರ್ಬಾಕ್ [1995] ಹಾಗೂ ಬ್ಲಾಕ್ ಮತ್ತು ಪ್ರೆಸ್ಲಿ (2001)ನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಬೌದ್ಧಿಕಮೂಲವು, "Developing Expertise in Reading Comprehension" [ಪಿಯರ್ಸನ್, ರೋಹ್ಲರ್, ಡೋಲ್ ಮತ್ತು ಡಫ್ಫಿ, 1992] ಎಂಬ ಲೇಖನದಲ್ಲಿದ್ದು, ಇದನ್ನು 'What Research Has to Say About Reading Instruction; ಎಂಬ ಪುಸ್ತಕದ ಎರಡನೇ ಆವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ; ಈ ಲೇಖನವು ಉತ್ತಮ ಓದಿನ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಆಧಾರಿತವಾಗಿರುವ ಕಾರ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ.)

ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಓದುವಾಗ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆಂಬುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಈಗಾಗಲೆ ಇರುವ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ಉತ್ತರಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಿದ್ದಾರೆ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ರೀತಿಯ ಫಲಪ್ರದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ನಾವು ಬೋಧಿಸಬಹುದೆ? ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ 'ಹೌದು' ಎಂಬ ಉತ್ತರ ಪ್ರತಿಧ್ವನಿಸುತ್ತದೆ. ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಜಿಸಲು ನಾವು ಸಹಾಯಮಾಡಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಈಗಾಗಲೆ ಇದರ ಕುರಿತಾಗಿ ನಡೆಸಿರುವ ವಿಸ್ತೃತ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಇದು ಅವರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಸಮಗ್ರ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂದರೆ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸಲು ಬಳಕೆಯಾದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಹಾಗೂ ಮುಂದೆ ಅವರು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಓದುವ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ಫಲಪ್ರದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅರ್ಜಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಈಗಾಗಲೆ ಸಾಬೀತಾಗಿರುವ ಕೆಲವು ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಾವು ವಿವರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಈ ವಿಚಾರವಾಗಿ

ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಮಹಾಪೂರವಲ್ಲವಾದರೂ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅನೇಕ ಮಾರ್ಗಗಳಿದ್ದು, ಅವೆಲ್ಲವೂ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತವೆ, ಅದರಲ್ಲಿ ಯಾವುದಾರೊಂದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು. ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ಈ ಸಂಗ್ರಹಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳಿಕೊಡುವ ಮೂಲಕ ಅವರು ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವಲ್ಲಿ ವಸ್ತುತಃ ಸಮರ್ಥರೆನಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಬಹುದು.

ಸಮತೋಲಿತ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆ

ವಿಸಂಕೇತನದ ಚರ್ಚೆಯ ಮಾತೊಂದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದಾದರೆ, ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಬೋಧನೆಯು ಸಮತೋಲಿತವಾಗಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಇದರರ್ಥ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುವುದಲ್ಲದೆ, ಯಥಾರ್ಥ ಪಠ್ಯದ ಓದು, ಬರವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಸಮತೋಲಿತ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಗೆ ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಮಾರ್ಗಗಳೆಂದರೆ, ತರಗತಿಯ ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ವಾತಾವರಣ ಹಾಗೂ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಮಾದರಿ.

ತರಗತಿಯ ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ವಾತಾವರಣ

ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನೀಡುವುದಷ್ಟೇ ಪರ್ಯಾಪ್ತವೆನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಉತ್ತಮ ಓದಿನ ಬೋಧನೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅನೇಕ ಲಕ್ಷಣಗಳೂ ಅಗತ್ಯ. ಇಲ್ಲವಾದಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಬೋಧನೆಯ ಸಾಫಲ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಂವೃದ್ಧಿಯು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಆ ಲಕ್ಷಣಗಳು ಕೆಳಕಂಡವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ:

- *ಯಥಾರ್ಥ ಓದಿಕೆಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ನೀಡುವುದು.* ವಿಸಂಕೇತನದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬರುವ ಹಾಗೆ, ಅವರಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನ, ಕೌಶಲಗಳು ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಯಥಾರ್ಥ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಅಗಾಧ ಅನುಭವದ ಸಹಯೋಗವಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಜಗತ್ತಿನ ಸಮಸ್ತ ಸುಸ್ಪಷ್ಟ ಬೋಧನೆಯೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮ ಓದುಗರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲಾರದು.

- *ನೈಜ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಯಥಾರ್ಥ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಅನುಭವ.* ಸಮರ್ಥ, ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗೆ ಮುಕ್ತರಾದ ಹಾಗೂ ಓದಿಗೆ ಬದ್ಧರಾದ ಓದುಗರಾಗಲು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕೇವಲ ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ರೂಪಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನಲ್ಲದೆ, ಬೇರೆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಅನುಭವನ್ನು ಪಡೆದಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಇದಲ್ಲದೆ, ಪಠ್ಯದ ಓದಿಕೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟ ಹಾಗೂ ಬಾಧ್ಯತೆಯುಕ್ತ ಉದ್ದೇಶವುಳ್ಳ ಮನಸ್ಸಿನಿಂದ ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

- *ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗ್ರಹಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುವ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಓದುವ ಅನುಭವ.* ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಓದು ಹಾಗೂ ಬರವಣಿಗೆಯ ಅನುಭವವಿಲ್ಲದೆಯೇ ದತ್ತ (given) ಪಠ್ಯದ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಕಾರವನ್ನು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುವ ಅನುಭವವಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬನಿ/ಳಿಗೆ, 'ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಕೈಪಿಡಿ'ಯನ್ನೊ ಇಲ್ಲವೆ 'ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಮಾಡುವುದೆಂದು' ತಿಳಿಸುವಂತಹ, ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನೊ ಓದಲು, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೇ ಇರಬಹುದು.

- *ಓದು, ಅನುಭವದ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಪದಗಳನ್ನು ಹಾಗೂ ಅದರ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಪದಸಂಪತ್ತು ಹಾಗೂ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಸಮೃದ್ಧ ವಾತಾವರಣ.* ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಅದಕ್ಕೆ ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ಜ್ಞಾನದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಒಂದು ಹಂತದವರೆಗೆ, ಉತ್ತಮ ಆಯ್ಕೆಯ ಪಠ್ಯಗಳು ತಾವಾಗಿಯೇ ಓದುಗರ ಜ್ಞಾನದ ತಳಹದಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಬಲ್ಲವು. ಅದರೊಡನೆ, ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಪುಟ್ಟ ಪ್ರವಾಸಗಳು,

ಸಂವಾದಗಳು ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ಅನುಭವಗಳು ದತ್ತ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬೇಕಾದ ಪದಸಂಪತ್ತನ್ನು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಶ್ಯವೆನಿಸುತ್ತವೆ.

- *ಪದಗಳ ಸ್ವಯಂ ಹಾಗೂ ಕರಾರುವಕ್ಕಾದ ವಿಸಂಕೇತನದಲ್ಲಿನ ಪರ್ಯಾಪ್ತ ಅನುಕೂಲತೆಗಳು.* ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಾಹಿತ್ಯ ಪರಾಮರ್ಶೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರೆಸ್ಲಿ (2000), ಕೌಶಲಪೂರ್ಣ ವಿಸಂಕೇತನವು ಅವಶ್ಯವೆಂದು ಒತ್ತಾಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ವಾದಿಸಿದರೂ ಕೌಶಲಪೂರಿತ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಅದಷ್ಟೇ ಸಾಲದು.

- *ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಬೇರೆಯರಿಗೆ ಅರ್ಥವಾಗುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ವಿನಿಯೋಗಿಸುವುದು.* ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವ ಬರವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಬೇಕೆಂದು ನಾವು ಬಯಸುತ್ತೇವೆಯೋ, ಅಂತಹ ಬರವಣಿಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವ ಅನುಭವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮುಖ್ಯ. ಓದುಗರ ಹಾಗೆ ಬರೆಯುವ ಹಾಗೂ ಬರಹಗಾರರ ಹಾಗೆ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ರೂಪಿಸಿ, ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾಗುವ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಓದು ಹಾಗೂ ಬರವಣಿಗೆಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕು.

- *ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನುಳ್ಳ ಸಮೃದ್ಧ ವಾತಾವರಣ.* ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಡುವಿನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಇದು ಒಳಗೊಂಡಿರತಕ್ಕದ್ದು. ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೇಳಲಾಗಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ವಿಚಾರಗಳ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಪಠ್ಯದ ವಸ್ತುವಿನ ಪ್ರಸ್ತುತಿ, ಇನ್ನಿತರ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ, ಅನುಭವಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಓದಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವವರೆಗಿನ ಪಠ್ಯದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅನೇಕ ಹಂತಗಳ ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ಅದು ಒಳಗೊಂಡಿರತಕ್ಕದ್ದು.

ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಒಂದು ಮಾದರಿ.

ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಮಾದರಿಯು ಕೇವಲ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಿಕೆ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ಓದಿ, ಬರೆಯುವ ಹಾಗೂ ಚರ್ಚಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನೀಡುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾದುದಲ್ಲವೆಂದು ನಾವು ನಂಬಿದ್ದೇವೆ. ಬದಲಿಗೆ ಅದು, ಈ ವಿಭಿನ್ನ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ, ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುತ್ತದೆ. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ನಾವು ಕೆಳಗೆ ನೀಡಿರುವ ಐದು ಅಂಶಗಳನ್ನುಳ್ಳ ಬೋಧನಾ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇವೆ:

1. *ಕಲಿಕಾವಿಧಾನದ ಸ್ಪಷ್ಟ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲಿ, ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂಬುದರ ವಿವರಣೆ.* "ಪಠ್ಯವು ಮುಂದೇನನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ ಎಂದು ಊಹಿಸುವುದನ್ನು ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮುನ್ಸೂಚನೆ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಓದುವಾಗ ಸದಾ ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ಊಹೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿರಬೇಕು. ಸದ್ಯಕ್ಕೆ, ನೀವು ಪ್ರತಿ ಎರಡು ಪುಟಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ಓದುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಕೆಲವು ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು."

2. *ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು/ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಸಕ್ರಿಯ ವಿಧಾನದ ನಮೂನೆ:* "ನಾನು ಈ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುತ್ತಾ ಮುಂದಿನದನ್ನು ಊಹಿಸುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಮೊದಲು ಮುಖಪುಟದಿಂದಲೇ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುವೆ. ಮ್... ಇಲ್ಲಿ ಒಂದು ಗೂಬೆಯ ಚಿತ್ರವಿದೆ. ಇದು ಗಂಡು ಗೂಬೆಯಂತೆ ಕಾಣುತ್ತದೆ-ನನ್ನ ಪ್ರಕಾರ ಗಂಡುಗೂಬೆಯೇ- ಅದು, ಪೈಜಾಮ ತೊಟ್ಟಿದ್ದು, ಮೊಂಬತ್ತಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗುತ್ತಿದೆ. ನನ್ನ ಊಹೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಇದು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಕತೆ. ಏಕೆಂದರೆ, ಗೂಬೆಗಳು ಪೈಜಾಮ ತೊಡುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಮೊಂಬತ್ತಿ ಹಿಡಿದು ಓಡಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ, ಇದು, ಗೂಬೆಯೊಂದರ ಕತೆ ಹಾಗೂ ಕತೆಯು ರಾತ್ರಿ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ.

"ಕತೆಯ ಶೀರ್ಷಿಕೆ "ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಗೂಬೆ". ಈ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯು ನನಗೆ ಪುಸ್ತಕದ ಬಗ್ಗೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ಸುಳಿವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ; ಹೀಗಾಗಿ ಈ ಪುಸ್ತಕವು ಗೂಬೆಯ ಬಗ್ಗೆಯೇ ಎಂದು ನನಗೆ ಪ್ರಬಲವಾಗಿ ಅನಿಸುತ್ತಿದೆ. ಬಹುಶಃ ಅದೇ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರಧಾರಿ. ಕತೆಯು ಗೂಬೆಯ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ."

"ಸರಿ, ನಾನು ಪುಸ್ತಕದ ಮುಖಪುಟದ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ, ಕೆಲವು ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದೇನೆ. ಈಗ ನಾನು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ತೆರೆದು ಓದಲು ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇನೆ."

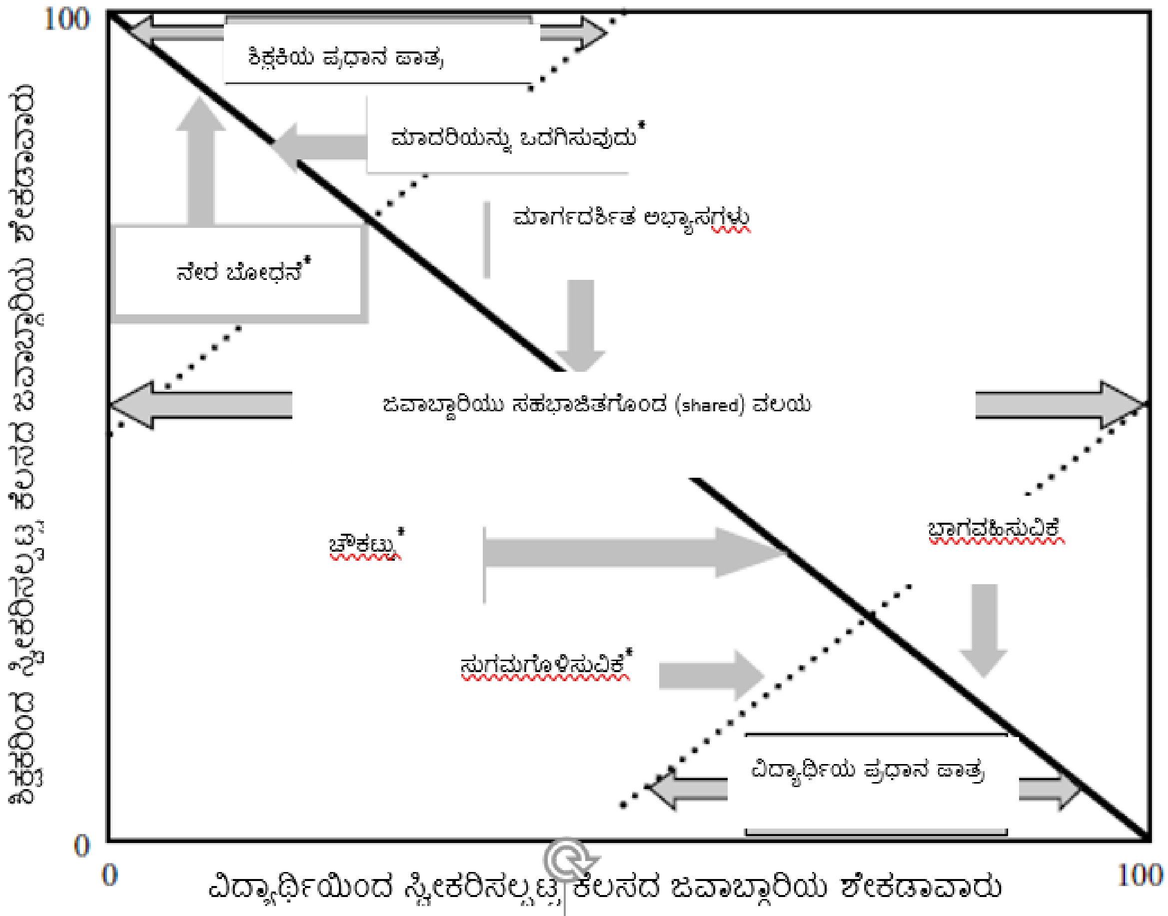
3. *ಸಕ್ರಿಯ ವಿಧಾನಗಳ ಸಹಯೋಗಾತ್ಮಕ ಬಳಕೆ.* ಉದಾಹರಣೆಗೆ: "ಈವರೆಗೂ ನಾನು ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಉತ್ತಮ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದೇನೆ. ಈಗ ನೀನು ನನ್ನೊಂದಿಗೆ ಮುಂದಿನದನ್ನು ಊಹಿಸು. ನಾವಿಬ್ಬರೂ ಓದುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಯೋಚಿಸಬೇಕು.... ಸರಿ, ಈಗ ನಾವು ನಿನ್ನ ಆಲೋಚನೆಯೇನು ಮತ್ತು ಏಕೆ.... ಎಂಬುದನ್ನು ಆಲಿಸುವ."

4. *ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಾ, ಕ್ರಮೇಣ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ಮುಕ್ತರಾಗುವುದು.*
ಮೊದಲಿಗೆ...
ನಾನು, ಈ ಪುಸ್ತಕ ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾ ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನಾಗಬಹುದೆಂದು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಊಹಿಸಲು ನೀವು ಮೂವರನ್ನು ಕರೆದಿದ್ದೇನೆ. ಕೆಲವು ಪುಟಗಳನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ, ನಾನು ಪತ್ರಿಯೊಬ್ಬರಿಗೂ ಓದುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಊಹಿಸಲು ಹೇಳುತ್ತೇನೆ. ನಿಮ್ಮ ಊಹೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಾವು ಮಾತನಾಡೋಣ, ಅನಂತರ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಮುಂದೆ ಓದಿ ನಿಮ್ಮ ಊಹೆ ಸರಿ ಇದೆಯೇ ಎಂದು ನೋಡೋಣ."
ನಂತರ...
"ನಿಮಗೆಲ್ಲರಿಗೂ ನಿಮ್ಮ ಪುಸ್ತಕದ ವಿವಿಧ ಪುಟಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಚಾರ್ಟನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ. ನೀವು ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿರುವ ಪುಟವನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ ಓದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಊಹಿಸಬೇಕು. ನಿಮ್ಮ ಆ ಊಹೆಯನ್ನು 'ಊಹೆಗಳು' ಎಂದಿರುವ ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಬರೆಯಬೇಕು. ಮುಂದಿನ ಪುಟವನ್ನು ಓದಿದ ನಂತರ, ನೀವು ಊಹೆಯು 'ನಡೆಯಿತು'. 'ನಡೆಯುವುದಿಲ್ಲ' ಅಥವಾ 'ಮುಂದೆ ನಡೆಯಬಹುದು' ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಿ. ನಂತರ ಇನ್ನೊಂದು ಊಹೆಯನ್ನು ಮಾಡಿ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಬರೆದುಕೊಳ್ಳಿ." (ಇದು, ಮೇಸನ್ ಹಾಗು ಅಯು [1986] ಅವರ ರೀಡಿಂಗ್ ಫೋರ್ಕ್ಯಾಸ್ಟರ್ ಟೆಕ್ನಿಕ್‌ನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದು, ಇದನ್ನು ಲಿಪ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ವಿಕ್ಸನ್ [1991] ಅವರು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿ, ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ.)
5. *ಕಾರ್ಯವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು.* "ಈಗ ಮೌನವಾಗಿ ಓದುವ ಸಮಯ. ಇಂದು ನೀವು ಓದುವಾಗ ಈವರೆಗೂ ನಾವು ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದುದ್ದನ್ನು ಅಂದರೆ, ಓದುವಾಗ ಮುಂದೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಊಹಿಸುತ್ತಿದ್ದೆವು ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಡಿ. ಎರಡು ಮೂರು ಪುಟಕ್ಕೊಮ್ಮೆ ಊಹೆ ಮಾಡುವುದನ್ನು ಮರೆಯಬೇಡಿ. ನೀವು ಏಕೆ ಆ ಊಹೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದಿರಿ? ಅದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದು ನಿಮ್ಮನ್ನು ಕೇಳಿಕೊಳ್ಳಿ. ಮುಂದೆ ಓದುತ್ತಾ ನಿಮ್ಮ ಊಹೆ ನಿಜವಾಯಿತೆ ಎಂದು ನೋಡಿ. ಜಮಾಲ್ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾನೆ! ನಿಮಗೆ ನೆನಪಿರಲೆಂದು ಬುಕ್ ಮಾರ್ಕ್‌ಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಿದ್ದಾನೆ.

"ಈ ಐದು ಹಂತಗಳಾದ್ಯಂತ, ಶಿಕ್ಷಕ ಅಥವಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಿ, ಯೋಜಿಸಬೇಕೆಂಬುದರ ಅವಶ್ಯಕತೆಯನ್ನು ನೆನೆಪಿನಲ್ಲಿಡುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯ. ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಏಕೈಕ ಮಾರ್ಗವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದಲ್ಲ. ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಪುಸ್ತಕವೊಂದನ್ನು ಓದುತ್ತಾ ಮುಂದಿನದರ ಊಹೆಯನ್ನಷ್ಟೇ ಮಾಡುವುದಿಲ್ಲ. ಬದಲಿಗೆ, ಅವರು ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಿರಂತರವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುತ್ತಾರೆ. ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿರುವ ಮಾದರಿಯು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿದೆಯಾದರೂ, ಇನ್ನಿತರ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾದ್ಯಂತ ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿ, ಪ್ರತಿದರ್ಶಿಸಿ, ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಬೇಕು. ಪಿಯರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಗಲ್ಲಘೆರ್ (1983) ಅವರು ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಡಿರುವ ಮುಂಚಿನ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಆಯೋಜನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ, ಸಂಕಲ್ಪನೆಯ ರೀತಿಯನ್ನು ಒಂದು ಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ದೃಶ್ಯ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ (ಚಿತ್ರ 10.1ನ್ನು ನೋಡಿ), ಶಿಕ್ಷಕರು ನಿಯತ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಎಲ್ಲಾ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಂಡು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಲ್ಲದ ಸ್ಥಿತಿಯಿಂದ ಮುಂದುವರಿದು, (ಇದನ್ನು ನಾವು ಮಾದರಿ ಇಲ್ಲವೆ ನಮೂನೆಯೊಂದರ ರೂಪಿಸುವಿಕೆ ಅಥವಾ ವಿಧಾನವೊಂದರ ನಿರೂಪಣೆ

[ಮೇಲ್ಭಾಗದ ಎಡ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ] ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಲ್ಲಾ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ವಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನೂ ಮಾಡದಿರುವ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಇದನ್ನು ನಾವು ಸ್ವತಂತ್ರ ವಿಧಾನದ ಬಳಕೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತೇವೆ (ಕೆಳ ಭಾಗದ ಬಲ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ). ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿರುವ ಯಾವುದೇ ಇತರೆ ಸದಸ್ಯರಂತೆ ಕಾರ್ಯವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಭಾಗವಹಿಸುವ ಪ್ರಾತಕ್ಕೆ ಸ್ಥಳಾಂತರಗೊಳ್ಳಬಹುದು. ಮೇಲಿನ ಭಾಗದ ಎಡ ಕೊನೆಯ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕ ಕೇಂದ್ರಿತವೆಂದು ಕರೆದರೆ, ಕೆಳ ಭಾಗದ ಬಲ ಕೊನೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಕೇಂದ್ರಿತವೆಂದು ಕರೆಯಲಾಗಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 10.1. ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ಕ್ರಮೇಣ ಮುಕ್ತರಾಗುವುದು



ಎಡ ಮೇಲ್ಭಾಗದಿಂದ ಬಲಬದಿಯ ಕೆಳಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಗೋನದಿಂದ ಕೆಳಗಿಳಿದಂತೆ, ಕೆಲಸವೊಂದನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಮೂರು ವಲಯಗಳು ಇಲ್ಲಿವೆ: ಮೇಲ್ಭಾಗದ ಬಲ ಮೂಲೆಯಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದು, ಕೆಳ ಬಲಬದಿಯಲ್ಲಿ, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯಿಂದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯು ನಿರ್ವಹಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಮಧ್ಯ ಭಾಗವು ಜವಾಬ್ದಾರಿಯ ಹಂಚಿಕೆಯ ವಲಯವಾಗಿದೆ. (ಈ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಪಿಯರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಗಲ್ಲಘೆರ್ (1983) ಅವರ ಅನುಮತಿಯೊಂದಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ; ನಕ್ಷತ್ರಚಿಹ್ನೆ ಇರುವ ಪದಗಳನ್ನು ಅಯು ಹಾಗೂ ರಾಫೇಲ್ ಅವರಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ [1998]).

ಪರಿಗಣಿಸತಕ್ಕ ಇನ್ನಿತರ ಬೋಧನೆಗಳು

ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಗಳ ಆಯ್ಕೆ: ಈ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗಿರುವ ಮತ್ತೊಂದು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವೆಂದರೆ, ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಆರಿಸುವುದು. ಕನಿಷ್ಠ, ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು, ಕಲಿಯತಕ್ಕ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಅನುವಾಗುವಂತೆ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ವಿಸಂಕೇತನದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಶಬ್ದ ಮತ್ತು ಪದಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಅನೇಕರು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವಂತೆಯೇ, ಆರಂಭದಲ್ಲಿ ಅನ್ವಯಿಸಲು ಮತ್ತು ಅನುಸರಿಸಲು ಅನುಕೂಲವಾಗುವಂತೆ ಪಠ್ಯ ಹಾಗೂ ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ನಿಕಟವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿತಗೊಳಿಸಿರಬೇಕು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈವರೆಗೂ ಓದಿರದ, ಅನೇಕ ಘಟನೆಗಳ ಸರಣಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ, ಮುಂದೆ ಏನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಓದುಗರು ಊಹಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸುಳಿವುಗಳನ್ನು ನೀಡುವ, ಓದುಗರು ಅದನ್ನಾಧರಿಸಿ ಸರಿಯಾದ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಬಹುದಾದಂತಹ ಪಠ್ಯವು, ಓದುವಾಗ ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಊಹೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಉತ್ತಮ ಪಠ್ಯವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಅದರೊಂದಿಗೆ, ವಿಸಂಕೇತನದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವಂತೆ, ಇಲ್ಲೂ ಸಹ, ಬೋಧನೆಯ ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಪಠ್ಯಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಹಾಗೂ ಅವಶ್ಯಕತೆಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲಬಾರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ, ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು, ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ವಿಸಂಕೇತನದಂತಹ ಇತರೆ ಆಯಾಮಗಳಲ್ಲಿ ಅಪಾರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳಿಲ್ಲದ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಬೇಕು. ನಂತರ, ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ತಾವು ಓದುವ ಪಠ್ಯಗಳ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವಂತೆ ಅಂದರೆ, ಉದಾ: ಓದಿಕೆ/ಭಾಷಿಕ ಕಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ತರತಿಗಳಲ್ಲಿ (ಸಮಾಜ ಶಾಸ್ತ್ರ, ವಿಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಗಣಿತ) ಹಾಗೂ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಿಳಿಸತಕ್ಕದ್ದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರೇರಣೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗ್ರಹಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಲು ಹೇಗೆ ಮತ್ತು ಯಾವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಉತ್ತೇಜಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂಬುದರ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆಯೇ, ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದು ನಿರ್ಧಾರಿತವಾಗುತ್ತದೆ (ಡೋಲ್, ಬ್ರೌನ್ ಹಾಗೂ ತ್ರಾತೆನ್ 1996; ಗುತ್ರಿ ಮತ್ತು ಇತರರು 1996). ಹೀಗಾಗಿ, ನಾವು ಆದಷ್ಟು ಅವರಿಗೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರೇರಣೆ ನೀಡುವಂತಹ ಪಠ್ಯಭಾಗಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಾವು ಈಗಾಗಲೆ ಗಮನಿಸಿರುವಂತೆ, ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಜೊತೆಗೆ ಕಂಡುಬರುವಂತಹ ಅಂಶಗಳೆನಿಸಿದ, ಯಥಾರ್ಥ ವಿವೇಚನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ವಾಸ್ತವಿಕ ಪಠ್ಯಗಳ ಓದಿನ ಅನುಭವದ ಒದಗಣೆ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಸಂವಾದದ ವಾತಾವರಣದ ಸೃಜನೆಯು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಸಹಾಯಕ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಹಾಗೂ ತೊಡಗಿಸುವ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳಿಗಾಗಿ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಲೇಖನಗಳು ಮತ್ತು ಇದಕ್ಕಾಗಿ ಮೀಸಲಾದ ಅಧ್ಯಾಯಗಳನ್ನು ನೋಡಬಹುದಾಗಿದೆ (ಉದಾ: ಗುತ್ರೆ ಹಾಗು ವಿಗ್‌ಫೀಲ್ಡ್, 1997).

ನಿರಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ: ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಯಾವುದೇ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿನಂತೆ, ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ನಿರಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಅಗತ್ಯ. ಗ್ರಹಿಕಾ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಾವು ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆಯೇ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಮನಹರಿಸತಕ್ಕದ್ದು. ಈ ಮೂಲಕ ತಿಳಿದುಬಂದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಮುಂದಿನ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇದ್ದಾಗ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಇಲ್ಲವೆ ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಮಾರ್ಪಾಡನ್ನು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೆಯೇ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ

ಸಹ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುತ್ತಾ, ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ತಮ್ಮ ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ವಿಕಾಸಶೀಲರಾಗತಕ್ಕದ್ದು.

ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸೃಜನೆ

ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಈ ಒಟ್ಟಾರೆ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಯಾವುದೇ ಉಪಯುಕ್ತ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದೆಂಬ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆಯು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳತ್ತ ಗಮನಹರಿಸೋಣ. ಈ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ನಾವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿವರಿಸುವಾಗ ಹಾಗೂ ಮಾದರಿಯನ್ನು ತೋರಿಸುವಾಗ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೇ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಹಭಾಜಿತ (shared), ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಓದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಇವಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಬಹುದು. ಈ ವಿಧಾನಗಳ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಯೋಮಾನಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಸೀಮಿತವಾದುದಲ್ಲ. ಇದರ ಸಮೀಕ್ಷೆಗೆಂದು ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಸಮಾಲೋಚಿಸಿದವರ ವಯಸ್ಸಿನ ಹರಹು (range), ಬಾಲವಾಡಿಯ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳಿಂದ ಕಾಲೇಜು ಹಂತದ ವಯಸ್ಸಿನ ಮಕ್ಕಳವರೆಗೆ ವ್ಯಾಪಿಸಿತ್ತು. ಆದರೆ, ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಯೋಮಾನದ ಗುಂಪಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ನೋಡಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಯಾವುದೇ ವಿಧಾನವು ಯಾವುದೇ ವಯಸ್ಸಿನ ಗುಂಪಿಗೆ ಅಪ್ರಸ್ತುತವೆಂದು ಸೂಚಿಸುವ ಪರ್ಯಾಪ್ತ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲ. ಮೊದಲಿಗೆ, ನಾವು ಆರು ಮುಖ್ಯವಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಂತರ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನೂ ಏಕೈಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ವಸ್ತುತಃ ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸುವ ಕೆಲವು 'ಮಾಮೂಲು ದಿನಚರಿಗಳ' ಕುರಿತು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ನಡೆಸುತ್ತೇವೆ.

ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು

ಊಹೆ. ಮೊದಲ ವಿಧಾನವನ್ನು ನಾವು ಊಹಿಸುವಿಕೆ ಎಂದು ಕರೆದರೂ, ಇದನ್ನು ಗುರತಿಸಬಹುದಾದ ಒಂದು ಮಾರ್ಗವೆಂದು ಭಾವಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ, ಅನೇಕ ವಿಧಾನಗಳ ಸಮೂಹವಾಗಿ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಉತ್ತಮ. ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಊಹಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಆ ಊಹೆ ಸರಿಯೇ ಎಂದು ಗಮನಹರಿಸುವುದು, ಇಲ್ಲಿನ ಕೇಂದ್ರ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾದಾಗ್ಯೂ, ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ಇತರ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ನಾವು ಹೆಸರಿಸಬಹುದು. ಉದಾ: ಈಗಾಗಲೇ ನಮ್ಮಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದು, ಮುನ್ನೋಟ ಮತ್ತು ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆ ನಡೆಸುವುದು ಇತ್ಯಾದಿ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ ಈಗಾಗಲೇ ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ, ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಎದುರಾಗುತ್ತಿರುವ ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು. ಈ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಹಳೆಯ ಬೇರುಗಳಿದ್ದರೂ (ಉದಾ., ಅಸಾಬೆಲ್, 1968; ಸ್ಟಾಫರ್, 1976, 1980), ಈ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು 1980ರ ದಶಕದ ಪರಂಪರೆಗೆ ಸೇರಿದ್ದು, ಇಲ್ಲಿ ರೂಪುರೇಷೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ (ಆಂಡರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1984) ಈಗಾಗಲೆ ತಿಳಿದ ಹಾಗೂ ಹೊಸದರ ನಡುವಿನ ಸೇತುವೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಆಂಡರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1978).

ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಊಹೆ ಮತ್ತು ಈಗಾಗಲೇ ನಾವು ಹೊಂದಿರುವ ಜ್ಞಾನದ ಚಾಲನೆಯ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ನಿರೂಪಣಾ ಹಾಗೂ ವಿಚಾರ ಪ್ರತಿಪಾದಕ ಪಠ್ಯಗಳೆರಡನ್ನೂ ಕುರಿತ ಸಮಾನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿರಬೇಕೆಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯು ತರ್ಕಸಂಗತವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ನಿಸ್ಸಂದೇಹವಾಗಿಯೂ ನಿರೂಪಣಾ ಪಠ್ಯಗಳ ಕುರಿತಾದ ಪಕ್ಷಪಾತವನ್ನು ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ (ಪಿಯರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಫೀಲ್ಡಿಂಗ್, 1991ನ್ನು ನೋಡಿ). ಇವುಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಕಥಾವಸ್ತುವನ್ನು ಕುರಿತ ಊಹೆಗಳು ಮತ್ತು ನಮ್ಮಲ್ಲಿನ ಜ್ಞಾನದ ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವಿಕೆ, ವಿಷಯವಸ್ತು ಅಥವಾ ರಚನೆಯ ಎರಡು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೇ ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಹಾನ್ಸನ್ (ಹಾನ್ಸನ್, 1981; ಹಾನ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1983) ನಮ್ಮಲ್ಲಿನ ಪೂರ್ವ (prior) ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿದ ಎರಡೂ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಅಂತಹ

ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗಳಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವಗಳನ್ನೇ ಆಧರಿಸಿ, ಪಾತ್ರಗಳು ಹೇಗೆ ವ್ಯವಹರಿಸಬಹುದೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ನಿರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ವಿಧಾನವು, ಚಟುವಟಿಕೆ ಕೇಂದ್ರಿತ ಕತೆಗಳ ಉತ್ಕೃಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಹಾದಿಯಾಯಿತಲ್ಲದೆ, ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಾಯವಿಲ್ಲದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದಿದ ಹೊಸ ಕತೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಎಳೆಯ ಹಾಗೂ ಅಲ್ಪಮಟ್ಟದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಹಿರಿಯ ಓದುಗರಿಗೆ ಉನ್ನತ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ಸಹ ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸಿತು. ನಾಲ್ಕನೆ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಜೊತೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತಿದ್ದ ನ್ಯೂಮನ್ (1988), ಶಿಕ್ಷಕರು ಕತೆಗಳ ಮೌಖಿಕ ಮುನ್ನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡಿ, ಅದನ್ನು ನಂತರ ಚರ್ಚೆ ಹಾಗೂ ಊಹೆಗಳ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ಪರಿವರ್ತಿಸಿದಾಗ, ಕತೆಯ ಸಾರಗ್ರಹಿಕೆಯು, "ಓದಿಕೆಯನ್ನು" ಮಾತ್ರವೇ ಒಳಗೊಂಡ ಮುನ್ನೋಟಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಆಧಾರಭೂತ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪಠ್ಯಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗಿಂತಲೂ ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿತ್ತು ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರು. ಮ್ಯಾಕ್‌ಗಿನ್ಲೆ ಹಾಗೂ ಡೆನ್ನರ್ (1987) ಮುಂಬರುವ ಕತೆಯಲ್ಲಿನ ಕೆಲವು ಮುಖ್ಯ ಪದಗಳ ಆಧಾರದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಸಣ್ಣ ಕತೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಡಿಲಗೊಂಡಿರುವ ಹಲ್ಲು, ತಂತಿ, ನೋವು, ಚೆಂಡಾಟ, ಸಮ ಗೋಲುಗಳು, ರನ್ನುಗಳು ಎಂಬ ಪದಗಳು, ಸಡಿಲಗೊಂಡ ಹಲ್ಲಿರುವ ಸಣ್ಣ ಹುಡುಗಿಯೊಬ್ಬಳು ಆಟದಲ್ಲಿ ತಲ್ಲೀನಳಾಗಿರುವಾಗ ಅವಳ ಹಲ್ಲು ಸಹಜವಾಗಿ ಬೀಳುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಒತ್ತಾಯದಿಂದ ಹೊರಬರುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬ ಕತೆಯ ಮುಖ್ಯ ಪದಗಳೆನಿಸುತ್ತವೆ. ಅವರ "ಊಹೆಯೆಷ್ಟು" ಸರಿ ಎಂಬುದು ನೈಜ ಕತೆಗಳ ನಂತರದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿವರಣೆಗೆ ತುಲನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಮುಖ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬ ವಿಷಯವು ರುಜುವಾತುಗೊಂಡಿರುವುದು ಕುತೂಹಲಕಾರಿಯಾದ ವಿಚಾರ; ಕತೆಯ ಜೊತೆ ಅವರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ರೀತಿಯೇ ಅವರಲ್ಲಿ ಆಳವಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟ.

ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಊಹಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಥೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಹಾಗೂ ಕತೆಯನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆಯೆಂಬುದು ರುಜುವಾತುಗೊಂಡಿದೆ (ಆಂಡರ್ಸನ್, ವಿಲ್ಕಿನ್ಸನ್, ಮೇಸನ್ ಹಾಗೂ ಸ್ಶೈರಿ 1987). ಫೀಲ್ಡಿಂಗ್, ಆಂಡರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ (1990), ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮುಂದೆ ಓದುವ ಪಠ್ಯದ ವಿಚಾರಗಳ ಜೊತೆ ಸ್ಪಷ್ಟತಃ ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ ಮಾತ್ರವೇ ಊಹೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಕತೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಿದವೆಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಅಂದರೆ, ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೋಲಿಸುವ, ಪರಿಶೀಲನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಊಹೆ ಮಾಡುವಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದುದು ಎಂಬುದು ಇದರ ಅರ್ಥ.

ಓದುವ ಮುನ್ನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೀಗಾಗಲೆ ಇರುವಂತಹ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಅನುಭವವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಅನೇಕ ಫಲದಾಯಕ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಬಹುತೇಕ ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಕತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಪರಿಣಾಮವು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ ನಿರೂಪಣಾ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯ-ವಸ್ತು ಹಾಗೂ ವಿಷಯಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸುಪರಿಚಿತವೆನಿಸಬಹುದಾದ ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ವಿಷಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಮಾಡುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಅದರಲ್ಲೂ ವಿಜ್ಞಾನದ ವಿಚಾರಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿರುವ ಜ್ಞಾನವು ಅನೇಕ ತಪ್ಪು ತಿಳುವಳಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ಮಾನವ ಅನುಭವದ ಪರಿಧಿಗೆ ಬರುವ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪೂರ್ವಾಗ್ರಹಗಳಿದ್ದಾಗ ಇದು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರಬಹುದು (ಉದಾ.ಗೆ, ಗುಝೆಟಿ, ಸ್ನೈಡರ್, ಗ್ಲಾಸ್ ಹಾಗೂ ಗಮಸ್, 1993ನ್ನು ನೋಡಿ).

ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು: ಆಲೋಚನೆಗಳ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಿಕೆಯು ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವುದೆಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾರ್ಗವೆನಿಸಿದೆ. ಅಂದರೆ, ಹೆಸರೇ ಸೂಚಿಸುವಂತೆ, ನಾವು ಏನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆಯೋ ಅದನ್ನು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಹೇಳುವುದು- ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಾ, ಅಂದರೆ, ಓದಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿದ್ದಾಗ ಏನೇನು ಆಲೋಚನೆಗಳು ಮೂಡುತ್ತಿವೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುತ್ತಿರುವಾಗ ಹೀಗೆ ಆಲೋಚಿಸಿದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು

ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಹುದು ಇಲ್ಲವೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಅವರಿಗೆ ಮೂಡುವ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೇಳಿ ತಿಳಿಸಬಹುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು: ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದನ್ನು, ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬೋಧನೆಯ ಒಂದು ಮಾದರಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆ. ಯೋಚಿಸಿದ್ದನ್ನು ಹೇಳುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಡಬಹುದು, ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಆ ಮೂಲಕ ಯಾವಾಗ ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು ಅಥವಾ ಉಪಯೋಗಿಸಬಾರದೆಂಬುದನ್ನು ಅವರು ತಿಳಿಸಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ಉದಾ.ಗೆ, ಈ ಕೆಳಗೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಮಾದರಿಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ದೃಶ್ಯೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಹಾಗೂ ಊಹಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದಾರೆ:

> ಆ ರಾತ್ರಿ ಮ್ಯಾಕ್ಸ್, ತನ್ನ ತೋಳದ ವೇಷದ ಉಡುಪನ್ನು ತೊಟ್ಟು, ಒಂದಲ್ಲಾ ಒಂದು ಚೇಷ್ಟೆ ಮಾಡುತ್ತಲೇ ಇದ್ದ. ...ಹುಡುಗನೇ, ಅವನು ಹೇಗೆ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದ ಎಂಬ ಚಿತ್ರವನ್ನು ನನ್ನ ಕಣ್ಣೆದುರು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲೆ. ನರಿ ವೇಷದಲ್ಲವನು ರಾಕ್ಷಸನ ಹಾಗೇ ಕಾಣುತ್ತಿದ್ದು, ಕೈಯಲ್ಲೊಂದು ಚುಚ್ಚುಕ (fork) ಹಿಡಿದು ತನ್ನ ನಾಯಿಯನ್ನು ಬೆನ್ನಟ್ಟುತ್ತಿದ್ದ. ಅವನು ನಿಜವಾಗಲೂ ಹುಚ್ಚನ ಹಾಗೇ ಆಡಲು ಶುರುಮಾಡಿದ್ದ. ಮ್ಯಾಕ್ಸ್ ಹಾಗೆ ಆಡಲು ಕಾರಣವೇನೆಂದು ನಾನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ...ಹುಮ್-ಮ್-ಮ್...ಬಹುಶಃ ಅವನಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಬೇಜಾರಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಯಾವುದಾದರೂ ಸಾಹಸ ಕಾರ್ಯದಲ್ಲಿ ತೊಡಗಬೇಕೆಂದು ಅನಿಸಿರಬೇಕು. ಇದು ನನ್ನ ಊಹೆ. (ಪ್ರೆಸ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1992, ಪು. 518)

ಅಧ್ಯಯನಗಳು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವುದರ ಪರಿಣಾಮದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರವೇ ಅದರ ಪರಿಶೀಲನೆಯನ್ನು ಕೈಗೊಂಡಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳ ಭಾಗವಾಗಿ ಅದನ್ನು ಗಮನಿಸಿವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ನಾವು ನೇರವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸುವುದು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲಾಗದಿದ್ದರೂ, ಒಟ್ಟಾರೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ರುಜುವಾತುಗೊಂಡಿದೆ. ಉದಾ: ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಜ್ಞಾತ ವಿಧಾನಗಳ [ಇನ್ಫಾರ್ಮ್ಡ್ ಸ್ಟ್ರ್ಯಾಟಜಿಸ್ ಫಾರ್ ಲರ್ನಿಂಗ್ (ಐಎಸ್ಎಲ್)] ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೆ (ಪ್ಯಾರಿಸ್, ಕ್ರಾಸ್ ಹಾಗೂ ಲಿಪ್ಸನ್, 1984), ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನಾ ಮಾರ್ಗ (ಮುಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ) ಹಾಗೂ SAIL ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳೂ (ಮುಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿ) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸಲು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂದು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಅನೇಕ ತರಬೇತಿ ದಿನಚರಿಗಳ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಸಹ ಇದು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವಾಗಿದೆ. ಉದಾ.ಗೆ ರಾಫೆಲ್ ಹಾಗು ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ (ರಾಫೆಲ್, ವೊನಾಕಾಟ್, ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1983) QAR ಅಧ್ಯಯನ ಹಾಗೂ ಗಾರ್ಡನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ (1983) ಅವರ ಊಹೆಯ ಕುರಿತಾದ ತರಬೇತಿಯ ಅಧ್ಯಯನ. ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿದ ಮಾದರಿಯು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದ್ದು, ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಅದರ ಅನ್ವಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ತರ್ಕಿಸಿ, ಊಹಿಸುವಂತಿದ್ದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಮಾರ್ಗವು ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ನಿಯಮಗಳಿಲ್ಲದೆ, ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಒಗ್ಗುವಂತಹುದಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅಂತಹ ವಿಧಾನಗಳು ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ತಿಳಿಸಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ಕ್ರಿಯೆಯು ಇವೆಲ್ಲಾ ಗುಣಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಠ್ಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಸಂಭವತಃ ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತದೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ತಿಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಬೋಧನೆಯೂ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ (ಇದರ ಕುರಿತಾದ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ, ಕುಕಾನ್ ಮತ್ತು ಬೆಕ್, 1997ನ್ನು ನೋಡಿ). ಬೆರ್ರೈಟೆರ್ ಹಾಗೂ ಬರ್ಡ್ (1985) ಅವರು ನಡೆಸಿರುವ ಪ್ರಖ್ಯಾತ ಅಧ್ಯಯನವು, ಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರ ಗ್ರಹಿಕಾ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಓದುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು

ಹೇಳುವಂತೆ ಸೂಚಿಸಲಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಹಾಗೆ ಸೂಚನೆ ನೀಡದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೆಂಬುದನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಿದೆ. ಸಿಲ್ವೆನ್ ಹಾಗೂ ವಯುರಸ್ (1992) ನಡೆಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಗುರುತರವಾದ ಅಧ್ಯಯನವು, ಗ್ರಹಿಕೆಯ ತರಬೇತಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸಲಾಗಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಬೇತಿಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿಲ್ಲದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪಠ್ಯವೊಂದರ ಮಾಹಿತಿಯ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲವರಾಗಿದ್ದರೆಂದು ತಿಳಿಸಿದೆ.

ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯು ಏಕೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬುದನ್ನು ಅನೇಕ ವಿದ್ವಾಂಸರು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಒಂದು ಪ್ರಸಿದ್ಧ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯು, ಅವರ ಆವೇಗಶೀಲತೆಯನ್ನು ಕಡಿಮೆಮಾಡುತ್ತದೆ (ಮಯಚೆಬಾಯುಂ ಹಾಗೂ ಅಸ್ನಾರೊವ್, 1979). ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದೇ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರಲು ಅವಸರಿಸುವ ಅಥವಾ ಓದಿ ಮುಗಿಸಿರುವ ಭಾಗವನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದೆ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುಂದುವರಿಯುವ ಬದಲಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಚಿಂತನಾಶೀಲ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲದಿಂದ ಕೂಡಿದ ಓದಿಗೆ ಎಡೆಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ. ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತಕ್ಕೆ ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವು ಪ್ರಯೋಗಸಿದ್ಧ ಆಧಾರವನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಬಾಯುಮನ್ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ನಿಟ್ಟಿನ ತರಬೇತಿಯು, ಓದುವಾಗ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಎಚ್ಚರದಿಂದ ಗಮನಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ (ಬಾಯುಮನ್, ಸೀಫರ್ಟ್- ಕೆಸ್ಸೆಲ್, ಮತ್ತು ಜೋನ್ಸ್ 1992). ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುವ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು, ವಿಭಿನ್ನ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಮೂರನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಚಿಕ್ಕ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ತಪ್ಪುಗಳನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಪ್ರಶ್ನಾವಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವೊಂದರಲ್ಲಿ ಖಾಲಿ ಬಿಟ್ಟ ಸ್ಥಳಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತ ಪದಗಳಿಂದ ಭರ್ತಿಮಾಡುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರು ಎಂದು ತಿಳಿದುಬಂದಿದೆ. ತನ್ನ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳುವ ತರಬೇತಿಯನ್ನು ಪಡೆದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೊಬ್ಬ ವಿವರಿಸುವ ಹಾಗೆ, 'ನಾನು ಓದುವಾಗ, ಇದಕ್ಕೆ ಅರ್ಥವಿದೆಯೇ ಎಂದು ಯೋಚಿಸುತ್ತೇನೆ. ನಾನು ಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು, ಇಲ್ಲವೆ ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಅದನ್ನು ಓದುತ್ತೇನೆ ಅಥವಾ ಹೇಳುತ್ತೇನೆ" (ಬಾಯುಮನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು., ಪು. 159). ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಾಗೂ ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು, ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಓದಿಕೆಯ ಚಿಂತನಾಶೀಲ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲಭರಿತ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಸೂಚಿಸಿದವು.

ಪಠ್ಯದ ರಚನೆ: 1970ರ ದಶಕದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡು, 1980ರ ದಶಕದಾದ್ಯಂತ ಹಾಗೂ 1990ರ ದಶಕದ ಪ್ರಾರಂಭದವರೆಗೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಲು ಹಾಗೂ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಅಪರಿಮಿತ ಹೆಚ್ಚಳವನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಬಹುತೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು, ಪಠ್ಯವೊಂದರಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿನ ತಾತ್ಪರ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಅದರ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿದವು. ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯಕ್ಕಿಂತ ಅದರ ರಚನೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವ ಹೊಸ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ವರ್ಗಾವಣೆಯಾಗುತ್ತದೆಯೆಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ತರ್ಕವಾಗಿದೆ.

ಕತೆಯ ರಚನೆ: ಕತೆಯ ರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕೆಲವು ಸುಸಂಗತ ಸ್ವಯಂಅನ್ವೇಷಣಾ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಮೂಲಕ, ಕತೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತಗೊಳಿಸಲು ಹಾಗೂ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇವನ್ನು ಕಥಾ ವ್ಯಾಕರಣವಾಗಿ ಆಯೋಜಿಸಲಾಗಿದೆ (ಮ್ಯಾಂಡಲರ್, 1978; ಸ್ಟೇನ್ ಹಾಗೂ ಗ್ಲೆನ್ 1979ನ್ನು ನೋಡಿ) ಅಥವಾ ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಭಾಷೆಯಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಕತೆಯ ನಕ್ಷೆ (ಪಿಯರ್ಸನ್,

1981ನ್ನು ನೋಡಿ) ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು, ಸಂದರ್ಭ, ಸಮಸ್ಯೆ, ಗುರಿ, ಕ್ರಿಯೆ, ಫಲಿತಾಂಶ, ತೀರ್ಮಾನ ಹಾಗೂ ವಿಷಯವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವರ್ಗವನ್ನೂ ನಿದರ್ಶನದ ಮೂಲಕ ನಿರೂಪಿಸುವ ಚರ್ಚೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಕಥೆಯ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಬೋಧನೆಯು; ರೂಪರಚನೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಅಭ್ಯಾಸ ಹಾಗೂ ಸ್ವಂತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. ಈ ರೀತಿಯ ಬೋಧನಾ ಕ್ರಮವು ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳು, ಪಠ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಕಥಾ ರಚನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಬೋಧನೆಯು, ಬಾಲವಿಹಾರದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ (ಮರ್ರೋ, 1984ಎ, 1984ಬಿ) ಪ್ರಾರಂಭಗೊಂಡು, ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿ (ಗೊರ್ಡನ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ಸನ್, 1983; ನೊಲ್ಟೆ ಮತ್ತು ಸಿಂಗರ್, 1985), ಪ್ರೌಢ ಶಾಲೆ (ಸಿಂಗರ್ ಹಾಗೂ ಡೊನ್ಲಾನ್, 1982), ವಿಶೇಷ ಗುಂಪಿಗೆ ಸೇರಿದ (ಐಡಲ್, 1987) ಮತ್ತು ಓದಲು ಪ್ರಯಾಸಪಡುತ್ತಿರುವ ಓದುಗರೆಂದು (ಫಿಟ್ಜ಼್ ರಾಲ್ಡ್ ಹಾಗೂ ಸ್ಪೀಗೆಲ್, 1983) ಗುರುತಿಸಲಾದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳವರೆಗಿನ ವಿಸ್ತೃತ ಶ್ರೇಣಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತದೆ. ವರ್ಗಾವಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಪರಿಣಾಮಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣ ಹಾಗೂ ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾಗಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಬೋಧನೆಯು ಅಂತರ್ನಿಹಿತಗೊಂಡ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ಈ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಿರವಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತವೆಯಲ್ಲದೆ (ಸಿಂಗರ್ ಹಾಗೂ ಡೊನ್ಲಾನ್, 1982), ಹೊಸದಾದ, ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಓದುವ ಪಠ್ಯಕ್ಕೂ ಅವು ರವಾನೆಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ (ಗೊರ್ಡನ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1983; ಗ್ರೀನ್ವಾಲ್ಡ್ ಹಾಗೂ ರೊಸ್ಸಿಂಗ್, 1986).

ಬೋಧಕ ಪಠ್ಯಗಳ ರಚನೆ: 1970ರ ದಶಕದ ಅಂತಿಮ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದ ವಿಸ್ತೃತ ಪಠ್ಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಯೋಜನೆಗಳ ಕಾಲದಿಂದಲೂ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಸ್ಮರಣೆಗೆ ನೆರವಾಗುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಬೋಧಕ ಪಠ್ಯಗಳ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ನೆರವಾಗುವಲ್ಲಿನ ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಸ್ಥಾಪಿತಗೊಳಿಸುವ ಬಹುತೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಕೈಗೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ (ಉದಾ: ಕಿನ್ಸ್ತ್ಚ್ ಹಾಗೂ ವಾನ್ ಡಿಜ್ಕ್, 1978; ಮೆಯರ್, 1975; ಆರಂಭಿಕ ಅಧ್ಯಯನದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ, ಮೆಯರ್ ಹಾಗೂ ರೈಸ್, 1984ನ್ನು ನೋಡಿ). ಆರಂಭದ ಅಧ್ಯಯನವು, ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಗೆ ಗಮನಹರಿಸುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಉತ್ತಮ ಓದುಗರಾಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ (ಅದು ಯಾವುದೇ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿರಬಹುದು), ಪಠ್ಯದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ತಿಳುವಳಿಕೆಯುಳ್ಳವರು, ಅದನ್ನು ಕುರಿತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯಿಲ್ಲದವರಿಗಿಂತಲೂ ಮೂಲಪಠ್ಯದ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲರು ಎಂಬುದನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದೆ (ಬಾರ್ಟ್‌ಲೆಟ್, 1978; ಮೇಯರ್, ಬ್ರಾಂಡ್ ಹಾಗೂ ಬ್ಲುತ್, 1980). ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಜ್ಞಾನವೊಂದೇ ಸಾಲದೆಂದು ಈ ಅಧ್ಯಯನವು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಅರಿಯಲು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನೆನಪನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯನ್ನು ಅನುಸರಿಸತಕ್ಕದ್ದು; ಸಾಧಾರಣ ಓದುಗರಿಗಿಂತ ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಇದರಲ್ಲಿ ಪ್ರವೃತ್ತರಾಗುತ್ತಾರೆಂಬುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಕರ ಸಂಗತಿಯಲ್ಲ (ಬಾರ್ಟ್‌ಲೆಟ್, 1978; ಟೈಲರ್, 1980).

ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ ಬಹಳಷ್ಟು ವಿಭಿನ್ನತೆಗಳಿವೆ. ಪಠ್ಯದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳಿಗೆ ಸಂವೇದಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಯಾರುಮಾಡುವ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದ ಮೊದಲುಗೊಂಡು (ಉದಾ., ಬಾರ್ಲೆಟ್, 1978; ಡೇವಿಸ್, ಲ್ಯಾಜ್ ಹಾಗೂ ಸ್ಯಾಮುಯಲ್ಸ್, 1988; ಸ್ಲೇಟರ್, ಗ್ರೇವ್ಸ್, ಹಾಗೂ ಪಿಶೆ, 1985), ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳ ಶ್ರೇಣೀಕೃತ ಸಾರಾಂಶಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತೃತಗೊಂಡು (ಉದಾ., ಟೈಲರ್ ಹಾಗೂ ಬೀಚ್, 1984), ದೃಶ್ಯ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಅಂದರೆ, ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ನಕ್ಷೆಗಳು, ಶಬ್ದಾರ್ಥ ಜಾಲಗಳು (networks), ಚಾರ್ಟುಗಳು ಹಾಗೂ ರೇಖಾ ನಕ್ಷೆಗಳವರೆಗೂ ಇದನ್ನು (ಉದಾ., ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರುಸ್ಟರ್ ಹಾಗೂ ಆಂಡರ್ಸನ್, 1980; ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರುಸ್ಟರ್, ಆಂಡರ್ಸನ್, ಹಾಗೂ ಒಸ್ಟರ್‌ಟ್ಯಾಗ್ 1987; ಗಲ್ಲಘರ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ಸನ್, 1989; ಗೆವ, 1983; ಹೊಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಡಾನ್ಸೆರುಯು, 1984) ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ. ಬೋಧಕ ಪಠ್ಯಗಳ ರಚನೆಯನ್ನು ಬೋಧಿಸುವ ಯಾವುದೇ ವಿಧಾನವು, ಓದುಗರಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳ ಸ್ಮರಣೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು ತಿಳಿಯಪಡಿಸಿದೆ. ಇದರ ಸಂಭಾವ್ಯ ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯದ ಮೌಲಿಕ ಸಂರಚನೆಗೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ, ಅದನ್ನು ಲೇಖಕರು

ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿರಲಿ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲದಿರಲಿ, ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪರಸ್ಪರ ಹೊಂದಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವುದಲ್ಲದೆ ಅದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿ, ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಗೆ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ರಚನಾತ್ಮಕತೆಯ ಸುಗಮತೆಯ ಬದಲಾಗಿ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ವಿಷಯದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ತಮ್ಮದಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದು ಇದಕ್ಕೆ ನೀಡಬಹುದಾದ ಮತ್ತೊಂದು ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣವೆನಿಸಿದೆ. ಇದನ್ನು ಇನ್ನೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯು ಆ ಕ್ಷೇತ್ರಲ್ಲಿನ ಮೌಲಿಕ ಜ್ಞಾನ ರಚನೆಯ ಮತ್ತೊಂದು ಉಪನಾಮವಲ್ಲದೇ ಮತ್ತೇನೂ ಅಲ್ಲ.

ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಕೆಲವೇ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮಾತ್ರ ಈ ಪ್ರತಿಸ್ಪರ್ಧಿ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಿವೆ. ಗಲ್ಲಘರ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ (1989) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಾಂಶವು, ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯ ಹಾಗೂ ರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಲಕ್ಷಣಗಳೆರಡೂ 'ಪಠ್ಯದ ರಚನೆ' ಕುರಿತಾದ ಬೋಧನೆಯ ಉತ್ತಮ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೆ ಕೊಡುಗೆಯನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಹಲವು ವಾರಗಳ ಕಾಲ, ಗಲ್ಲಘರ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ ಅವರು ನಾಲ್ಕನೆ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಹಿಂದುಳಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ವಿವಿಧ ಸಂಸರ್ಗಶೀಲ ಕೀಟಗಳ (ಇರುವೆ, ದುಂಬಿ ಮತ್ತು ಗೆದ್ದಲು ಹುಳ) ಕುರಿತಾದ ಕಿರು ಪುಸ್ತಕಗಳ ಓದು ಮತ್ತು ಚರ್ಚೆಗೆ ಮ್ಯಾಟ್ರಿಕ್ಸ್ ಚಾರ್ಟುಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮ ಚಾರ್ಟುಗಳಾಗಿ ದೃಷ್ಟಾಂತೀಕರಿಸಿದ ಸುಸಂಗತ ರಚನಾತ್ಮಕ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ನೀಡಿದರು. ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪನವು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಓದಿದ ಅನೇಕ ಪಠ್ಯ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು,. ಪ್ರತಿ ಪಠ್ಯ ಭಾಗವು ಮೊದಲು ಓದಿದ ಸಂಸರ್ಗಶೀಲ ಕೀಟಗಳ ಮೂಲ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಗಿಂತ ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಭಿನ್ನವಾಗಿತ್ತು. ಕ್ರಮಬದ್ಧವಾಗಿ ಅವರು ನಾಲ್ಕನೆಯ ಕೀಟ, ಕಾಗದ ಕಡಜ, ಮಾನವ ಸಮಾಜ, ಭೌಗೋಳಿಕ ರಚನೆಗಳಾದ ಕೊಲ್ಲಿಗಳು, ಭೂಶಿರಗಳು, ಪರ್ಯಾಯ ದ್ವೀಪಗಳು ಮುಂತಾದವುಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಪಠ್ಯ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಓದಿದರು. ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು ನೀಡಿದ ಪಠ್ಯ ಭಾಗಗಳು ಹಾಗೂ ಮೊದಲು ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಅಂತರವು ಹೆಚ್ಚಾದಂತೆಲ್ಲಾ (ಅದೇ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಓದಿ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸಿದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪು ಹಾಗೂ ಕೇವಲ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿದ ಗುಂಪಿನ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಲಾಯಿತು), ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶದ (intervention) ಪರಿಣಾಮದ ಹರವು ಕಡಿಮೆಯಾಯಿತು. ಆದರೆ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವು ಮಹತ್ವಪೂರ್ಣವಾಗಿದ್ದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು (ಅ) ಕೀಟಗಳ ಸಮಾಜಗಳು, (ಆ) ಒಟ್ಟಾರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ರಚನೆ ಮತ್ತು (ಇ) ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಹೇಗೆ ಅದರ ರಚನೆಯನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂಬ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವುದಾದರೂ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದರು. ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ನೋಡಿದಾಗ, ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯ ರಚನೆಗಳೆರಡೂ ಸಹಜವಾಗಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಪರಸ್ಪರ ಬೆಸೆದುಕೊಂಡಿವೆಯೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಸಮಾಧಾನಕರವಾದುದು. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ತರ್ಕಬದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಂಬಂಧಿತ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವವು ಇವೇ ಅಲ್ಲವೇ.

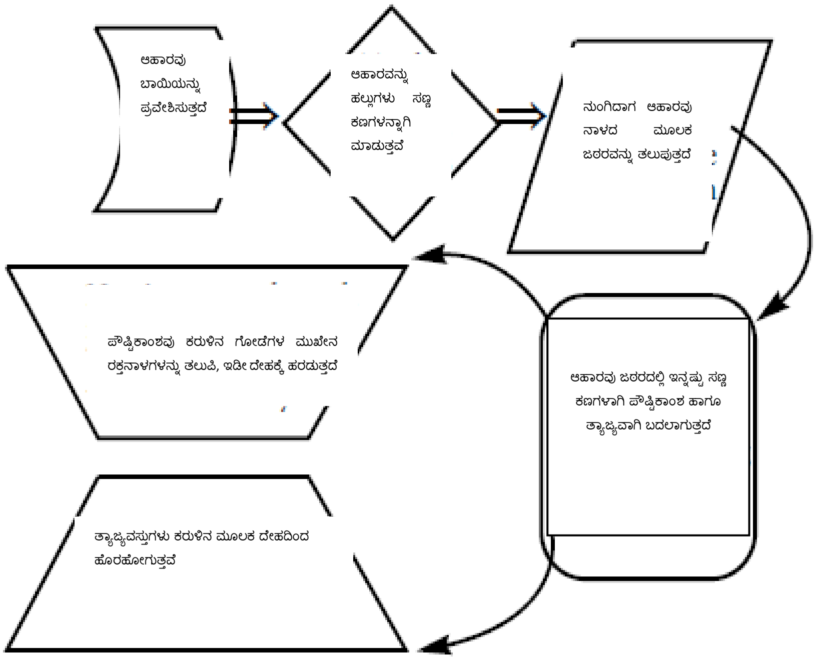
ಪಠ್ಯದ ಚಕ್ಷುಷ (visual) ನಿರೂಪಣೆ - ಒಂದು ಚಿತ್ರ ನೂರು ಮಾತಿಗೆ ಸಮವೆಂಬ ಹಳೆಯದೊಂದು ಹೇಳಿಕೆ ಇದೆ. ಇದನ್ನು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, 'ಒಂದು ಚಕ್ಷುಷ ನಿರೂಪಣೆಯು ಓದುಗರಿಗೆ, ತಾವು ಓದಿದ ಸಾವಿರ ಪದಗಳನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಡಲು, ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಹಾಗೂ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.' ಪಚನಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಣ್ಣ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಚಿತ್ರ 10.2ರಲ್ಲಿನ ಅನುಕ್ರಮ ಚಾರ್ಟಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿ. ಪಠ್ಯ ರೂಪವು ಅಮೂರ್ತ, ಶಾಬ್ದಿಕ, ಹಾಗೂ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮರೆತುಬಿಡುವಂತಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಅನುಕ್ರಮ ಚಾರ್ಟು ದೃಶ್ಯ ರೂಪದಲ್ಲಿದ್ದು, ಮೂರ್ತ ಹಾಗೂ ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವಂತಿದೆ ಎಂದು ಹೇಳಬಹುದು.

ಚಿತ್ರ 10.2. ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಎದುರಾಗಿ (versus) ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆ

ಪಚನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಪಠ್ಯ:

ಆಹಾರವನ್ನು ತಿನ್ನುವಾಗ, ಹಲ್ಲನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಆಹಾರವನ್ನು ಅಗಿದು ಸಣ್ಣ ಕಣಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಈ ಸಣ್ಣ ತುಂಡುಗಳು ಲಾಲಾರಸದ ಜೊತೆ ಸೇರಿ ಗಂಜಿಯಂತಾಗುತ್ತವೆ. ಅದನ್ನು ನುಂಗಿದಾಗ, ಅದು ನಾಳವೊಂದರ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ಹೊಟ್ಟೆಗೆ ತಲುಪಿ, ಅಲ್ಲಿ ಜೀರ್ಣವಾಗುತ್ತದೆ. ಜೀರ್ಣವಾಗುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ದೇಹವು ಆಹಾರವನ್ನು ಇನ್ನೂ ಸಣ್ಣ ಸಣ್ಣ ಚೂರುಗಳನ್ನಾಗಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಆ ಆಹಾರವು ದೇಹಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು ನಾವು ಪೌಷ್ಟಿಕಾಂಶಗಳೆಂದು ಕರೆಯತ್ತೇವೆ. ಆಹಾರವು ಜಠರದಿಂದ ಕರುಳಿಗೆ ಸಾಗುವಾಗ, ಪೌಷ್ಟಿಕಾಂಶಗಳು ಕರುಳಿನ ಗೋಡೆಗಳ ಮುಖೇನ ರಕ್ತಕ್ಕೆ ತಲಪುತ್ತವೆ. ರಕ್ತನಾಳವು ಈ ಪೌಷ್ಟಿಕಾಂಶಗಳನ್ನು ನಮ್ಮ ದೇಹದ ಎಲ್ಲಾ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗುತ್ತದೆ. ನಾವು ತ್ಯಾಜ್ಯವೆಂದು ಕರೆಯುವ ಜೀರ್ಣವಾಗದ ಆಹಾರ, ಕರುಳಿನ ಮೂಲಕ ದೇಹದಿಂದ ಹೊರಹೋಗುತ್ತದೆ.

ಪಚನಕ್ರಿಯೆಯ ಅನುಕ್ರಮ ಚಾರ್ಟ್:

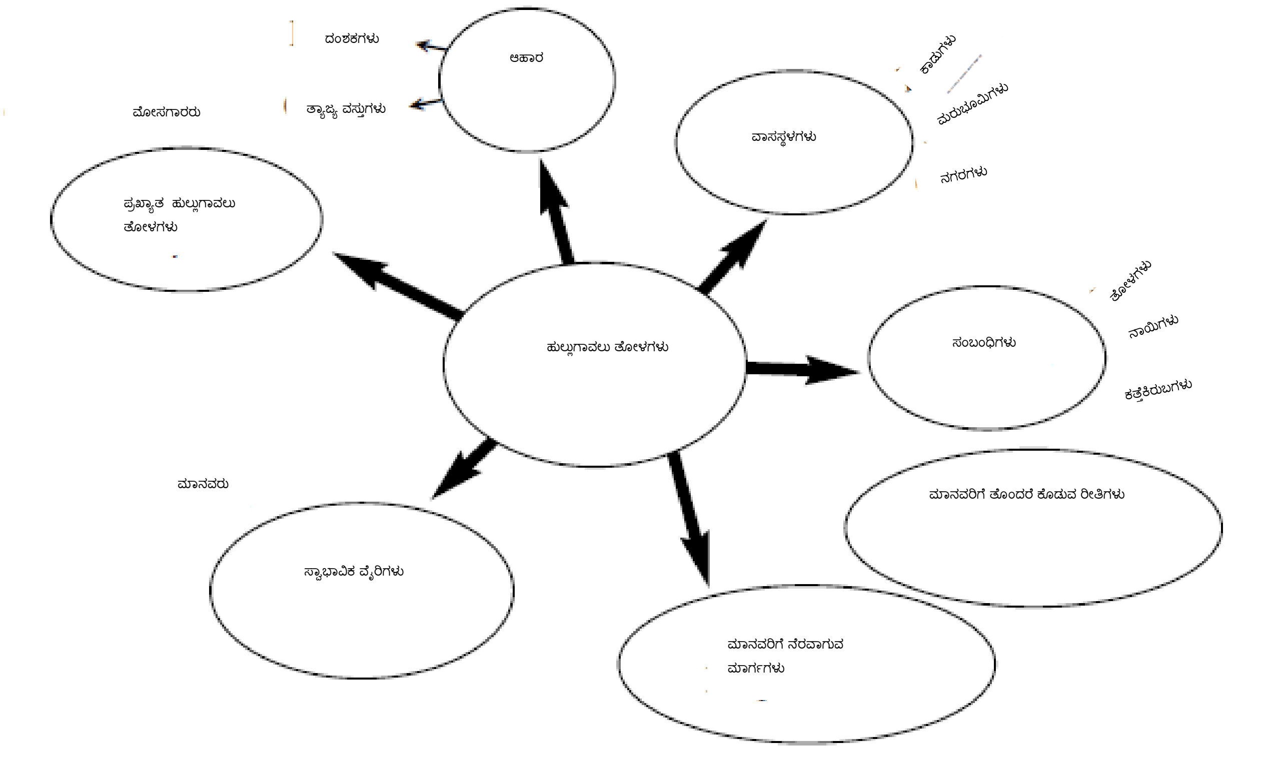


ಆದರೆ, ನಾವಿಲ್ಲಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯದ ಚಕ್ಷುಷ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಸ್ಮರಣೆಗೆ ನೆರವಾಗಲೆಂಬ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ಯುಕ್ತಿಯಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಯಾವುದಕ್ಕೆ ಲಕ್ಷ್ಯ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ ಹಾಗೂ ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆಂದು ಹೇಳುವುದು ಕಠಿನಷ್ಟ. ಒಮ್ಮೊಮ್ಮೆ ಅದು ಅಸಾಧ್ಯವೂ ಹೌದು. ಶಬ್ದಾರ್ಥ ನಕ್ಷೆಗಳು ಹಾಗೂ ಜಾಲಗಳ (web) ಸಾರ್ವತ್ರಿಕ ಉಪಯೋಗವು ಈ ಅಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಉದಾ.ಗೆ, ಚಿತ್ರ 10.3ರಲ್ಲಿನ ಜಾಲವನ್ನು ನೋಡಿ.

ಇದು, ಹುಲ್ಲುಗಾವಲು ತೋಳಗಳ ಕುರಿತಾದ ಲೇಖನವೊಂದರ ರೇಖಾಚಿತ್ರೀಯ ಸಾರಾಂಶವಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಹುಲ್ಲುಗಾವಲು ತೋಳಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಓರ್ವ ವ್ಯಕ್ತಿಗೆ (ಅಥವಾ ಸಮಗ್ರ ತರಗತಿಗೆ) ಇರುವ ಜ್ಞಾನದ ನಕ್ಷೆ ಕೂಡ ಆಗಿರಬಹುದು

ಅಥವಾ ಕೊಳೆತ ಮಾಂಸ, ಹೊಲಸು ಮುಂತಾದುವನ್ನು ತಿನ್ನುವ ಪ್ರಾಣಿಗಳ ಕುರಿತ ಪಠ್ಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಅನ್ವೇಷಣಾತ್ಮಕ ಯುಕ್ತಿಯಾಗಿರಬಹುದು. ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ನೋಡಿದಾಗ, ನಾವು ಪಠ್ಯ ರಚನೆಯ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವಾಗ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಇದೇನು ಅಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ನಾವು ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುವ ಪರಿಕರಗಳು ಹಾಗೂ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು, ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಅರ್ಜನೆಯನ್ನೂ ವರ್ಧಿಸಬೇಕೆಂದು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇಲ್ಲಿನ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರವೆಂದರೆ, ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆಗಳು ಮರು-ಪ್ರಸ್ತುತಿಗಳಾಗಿವೆ; ಅಕ್ಷರಶಃ ಅವು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ನಮಗೆ ನೀಡುತ್ತವೆ. ಆ ಸಕ್ರಿಯ, ರೂಪಾಂತರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ಜ್ಞಾನ, ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗು ಸ್ಮರಣೆಗಳು ಸಹ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ರೂಪಿಸುತ್ತವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿನ ಯಾವುದೇ ಒಂದನ್ನು ಯಾವುದಾದರೂ ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿದಲ್ಲಿ, ಅದು ಉಳಿದವುಗಳನ್ನೂ ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಚಿತ್ರ 10.3. ಪರಿಕಲ್ಪನೆ, ಹುಲ್ಲುಗಾವಲು ತೋಳಗಳ ಶಬ್ದಾರ್ಥ ನಕ್ಷೆ



ಹಿಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬಹುತೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಯು ದೃಶ್ಯ ರೂಪದ ಪ್ರಸ್ತುತಿಗಳ ಬಳಕೆಗೆ ಅನ್ವಯಿಸುತ್ತದೆ. ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಅವಧಿಯವರೆಗಿನ ಅವರ ನಿರಂತರ ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ, ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯಂತ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುವ ಸಂಶೋಧನೆಯೆಂದರೆ, ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರಸ್ಟರ್, ಆಂಡರ್ಸನ್, ಹಾಗೂ ಒಸ್ಟರ್‌ಟ್ಯಾಗ್ (1987) ಮತ್ತು ಗಲ್ಲಘರ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ (1989) ಅವರುಗಳು ಕೈಗೊಂಡ ಅಧ್ಯಯನ. ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರಸ್ಟರ್ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (1987), ವಿಷಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆ ಮಾಡುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯಲು ನೆರವಾಗುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಚೌಕಟ್ಟೊಂದರ ಸ್ವಯಂ ಅನ್ವೇಷಣೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರು. ಉದಾ.ಗೆ, ಚರಿತ್ರೆಯಲ್ಲಿ, ಅನೇಕ ಐತಿಹಾಸಿಕ ಆಗುಹೋಗುಗಳ ಸಂಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಘರ್ಷದ ಚೌಕಟ್ಟು ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸಿದೆ: ಒಂದು ಕಡೆಯವರಿಗೆ 'ಎಕ್ಸ್' ಬೇಕಿದ್ದರೆ, ಇನ್ನೊಂದು ಕಡೆಯವರಿಗೆ 'ವೈ' ಬೇಕಿರುತ್ತದೆ, ಅವರ ಆಶಯಗಳು ಒಂದು ರೀತಿಯ ಹೋರಾಟದಲ್ಲಿ ಘರ್ಷಿಸುತ್ತವೆ

(ಯುದ್ಧ, ವಾದವಿವಾದ, ರಾಜಕೀಯ ಹೋರಾಟ). ಅವರು, ಕೊನೆಗೊಂದು ತಾತ್ಕಾಲಿಕ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಗಾಗಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಾದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿ, ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರಸ್ಟರ್ ಹಾಗೂ ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರಸ್ಟರ್ ಹಾಗೂ ಇತರರು., 1987; ಆರ್ಮ್‌ಬ್ರಸ್ಟರ್, ಆಂಡರ್ಸನ್, ಹಾಗೂ ಮೇಯರ್, 1990) ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ತಮ್ಮ ಓದಿನಿಂದ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ವಿಚಾರಗಳ ಆಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಬಂದಿಸಿದಂತೆ, ಅನೇಕ ವರ್ಗೀಯ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಪರಿಕರಗಳಾಗಿ ಬಳಸಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಕಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ, ಸಂಘರ್ಷಗಳು, ಕಾರ್ಯಕಾರಣ ಸಂಬಂಧಗಳು, ವಿವರಣೆಗಳು, ವರ್ಣನೆಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಗಳ ಚಿತ್ರಣದ ಚೌಕಟ್ಟುಗಳನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಬೋಧನೆಯು ಅಂತರ್ನಿಹಿತಗೊಂಡಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಸ್ಮರಣೆಯನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವಲ್ಲಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಸಾಕಷ್ಟು ಕೌತುಕಪೂರ್ಣವಾಗಿವೆ. ಯಾವುದೇ ಸಹಾಯವಿಲ್ಲದೆ ಅಥವಾ ಯಾವುದೇ ಚೌಕಟ್ಟಿನ ಬಳಕೆಯ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲದೆ ಓದಿದ ಹೊಸ ಪಠ್ಯ ಭಾಗಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ವರ್ಗಾವಣೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಅತ್ಯಲ್ಪ ಪ್ರಭಾವಶಾಲಿಯೆನಿಸಿವೆ.

ವರ್ಗಾವಣೆಯ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಹೊರತಾದ ಕೆಲಸವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಈ ಹಿಂದೆ ವಿವರಿಸಲಾದ ಗಲ್ಲಘರ್ ಹಾಗು ಪಿಯರ್ಸನ್ (1989) ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆ. ಮೂಲ ಮಾಹಿತಿಯ ಜ್ಞಾನಕ್ಷೇತ್ರದಿಂದ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ ವಿಚಾರಗಳು ದೂರವಾಗುತ್ತಾ ಹೋದ ಹಾಗೆ (ಉದಾ: ಕೀಟಗಳ ಸಮಾಜ) ವರ್ಗಾವಣೆಯು ಕಡಿಮೆಯಾದಾಗ್ಯೂ, ಅಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನುಳ್ಳ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲೂ ಜ್ಞಾನ ವರ್ಗಾವಣೆಯು ಗಮನಾರ್ಹವಾಗಿದ್ದಿತೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಹಾಗೂ ಏಕೆ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂಬ ತರ್ಕಯುತ, ನಿರಂತರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದೊಂದಿಗೆ, ನೇರವಾಗಿ ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆಯ ಸೃಜನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಿಕೆಯು ಈ ರೀತಿಯ ಬೋಧನೆಯ ಪ್ರಧಾನ ವಿಷಯವೆನಿಸಿದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಜೊತೆಗೇ, ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮರು-ನಿರೂಪಿಸುವ ಕೆಲಸವು ಕಠಿಣವಾದರೂ ಸಹ, ಕಲಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅದರ ಪರಿಣಾಮವು ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿದ್ದು, ಹಿರಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಅಂಕಗಳನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಬಲವಾದ ಸಾಕ್ಷ್ಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮನದಟ್ಟು ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದಾಗಿದೆ.

ಸಾರಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹ: ಓದಿದ ಪಠ್ಯದ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವುದು, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಅವರ ಸಮಗ್ರ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಡೋಲ್, ಡುಫ್ಫಿ, ರೋಹ್ಲರ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್ (1991), ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣದ ಕುರಿತು ಹೀಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ:

> ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರಮುಖವಾದುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದನ್ನೇ ಸಾರಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹವೆಂದುಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಾರಾಂಶ ಸಂಗ್ರಹವೆಂಬುದು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಮನ್ವಯವನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದ್ದು, ಈ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಯಾವುದು ಪ್ರಮುಖವೆಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವುದು ಅವಶ್ಯಕವಾದರೂ, ಅದಷ್ಟೇ ಪರ್ಯಾಪ್ತವಲ್ಲ. ಮಾಹಿತಿಯೊಂದರ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಸಂಗ್ರಹಿಸಲು ಓದುಗರು ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಪಠ್ಯ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸಿ, ಮುಖ್ಯ ಹಾಗೂ ಅಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಚಾರಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ, ಆ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸಮನ್ವಯಿಸಿ, ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ, ಮೌಲಿಕ ಮಾನದಂಡದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಮೂಲ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರವಾಗುವ ಹೊಸದೊಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸೃಜಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದ್ದು, ಸಂಶೋಧನೆಯೂ ಸಹ ಇದನ್ನೇ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತದೆ. (ಪು. 224).

ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಂಬದ್ಧ ಅನುಭವವಿರುವ ಬಹುಪಾಲು ಜನರು, ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣವು ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಷ್ಟಕರವೆನಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಹಲವಾರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೌಖಿಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೆ ಬರಹ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದ ಉತ್ತಮ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣಕ್ಕೆ ತೊಡಗುವ ಮೊದಲು ಈ ಕುರಿತಂತೆ, ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಅಭ್ಯಾಸವು ಅವಶ್ಯ. ಕುತೂಹಲಕರ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ, ಸಾರಾಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಅಭ್ಯಾಸದಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೀಡುವ

ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ವೃದ್ಧಿಸುವುದಲ್ಲದೆ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಅವರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೂ ಸುಧಾರಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು ತಿಳಿಯಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಹೀಗೆ, ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣದ ಬೋಧನೆಯು, ಎರಡು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತದೆಯೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ: ಅವೆಂದರೆ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಿಸುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಹಾಗೂ ಸ್ಮರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಲ್ಲಿನ ವೃದ್ಧಿ.

ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಕಡಿಮೆಯೆಂದರೆ ಎರಡು ಪ್ರಮುಖ ವಿಧಾನಗಳಿವೆ. ಕಟ್ಟಳೆಗೊಳಪಟ್ಟ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ, ಸಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಂತಾನುಹಂತವಾಗಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯದ ಅನುಸರಣೆಯನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾ: ಮ್ಯಾಕ್‌ನೀಲ್ ಹಾಗೂ ಡೊನಾಂಟ್ (1982), ಕೆಳಗಿನ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಾರೆ, ಇದು, ಬ್ರೌನ್, ಕಾಂಪಿಯೊನ್ ಹಾಗೂ ಡೇ (1981) ಹಾಗೂ ಕಿನ್ಸ್ ಮತ್ತು ವ್ಯಾನ್ ಡಿಜ್ಕ್ (1978) ಅವರ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ:

ನಿಯಮ 1: ಅನಾವಶ್ಯಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕುವುದು.

ನಿಯಮ 2: ಪುನರಾವರ್ತಿತ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಹಾಕುವುದು.

ನಿಯಮ 3: ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳಿರುವ ಪಟ್ಟಿಯ ಬದಲಾಗಿ ಒಂದು ಪದವನ್ನು ಬಳಸುವುದು.

ನಿಯಮ 4: ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕ್ರಿಯೆಯ ಭಾಗಗಳ ಬದಲಾಗಿ ಒಂದು ಪವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವುದು.

ನಿಯಮ 5: ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯವನ್ನು ಒಂದು ವಾಕ್ಯದಲ್ಲಿ ಹೇಳುವುದು.

ನಿಯಮ 6: ಪಠ್ಯದ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ವಾಕ್ಯವು ಲಭ್ಯವಿಲ್ಲದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ವಾಕ್ಯವೊಂದನ್ನು ಶೋಧಿಸುವುದು.

ಶಿಕ್ಷಕರು ತೋರಿಸಿದ ಮಾದರಿಯಂತೆ, ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸಿಸುತ್ತಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಈ ನಿಯಮಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಪಠ್ಯಗಳ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಬರೆಯಲು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ.

ಪಠ್ಯದ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಬರೆಯಲು ಕಲಿಯುವ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾರ್ಗವು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಗ್ರವಾಗಿದೆ. ಜಿಐಎಸ್‌ಟಿ (GIST) ವಿಧಾನವು (ಕನ್ನಿಂಗ್ಹಾಮ್, 1982) ಸಂಶೋಧನೆಯ ವಿಷಯವೆನಿಸಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 15 ಅಥವಾ ಕೆಲವೇ ಪದಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಸಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮೊದಲಿಗೆ ಒಂದು ವಾಕ್ಯದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿ, ಅದನ್ನು ಒಂದು ಪರಿಚ್ಛೇದವನ್ನಾಗಿ ರೂಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕನ್ನಿಂಗ್ಹಾಮ್ ವಿವರಿಸುವ ಹಾಗೆ, ಜಿಐಎಸ್‌ಟಿಯನ್ನು ಮೊದಲು ಪೂರ್ಣ ತರಗತಿಗೆ, ನಂತರ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಕೊನೆಗೆ ವ್ಯಕ್ತಿಗತವಾಗಿ ಸಂಚಾಲಿತಗೊಳಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಆರನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಡನೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ಬೀನ್ ಹಾಗೂ ಸ್ಟೀವಾಯಕ್ (1984) ಅವರು, ಮ್ಯಾಕ್‌ನೀಲ್ ಹಾಗೂ ಡೊನಾಂಟ್ ಅವರ ನಿಯಮಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಕನ್ನಿಂಗ್ಹಾಮ್ ಅವರ ಜಿಐಎಸ್‌ಟಿ ವಿಧಾನಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಮಾಡಿದರು. ಅವರು, ಇವೆರಡೂ ವಿಧಾನಗಳ ಪಾಠಾಂತರಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವೊಂದರ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ, ಮಾನಕೀಕೃತ (stadardized) ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಮಾನದಂಡಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನೂ ಸಹ ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇವೆರಡೂ ವಿಧಾನಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟತಃ ವಿಭಿನ್ನವಾದರೂ ಸಹ, ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ, ಸಮನಾದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನುಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಇವೆರಡೂ ಉತ್ತಮ ನಿಯಂತ್ರಣ ತಂತ್ರಗಳಾಗಿದ್ದು, ಪಠ್ಯದ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿ ಸಾರಾಂಶಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನಷ್ಟೇ ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದವು.

ಮ್ಯಾಕ್‌ನೀಲ್ ಮತ್ತು ಡೊನಾಂಟ್ ಹಾಗೂ ಕನ್ನಿಂಗ್ಹಾಮ್ ಅವರ ಸಾರಾಂಶ ವಿಧಾನಗಳು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರಲು ಕಾರಣವೇನಿರಬಹುದೆಂದರೆ, ಇವೆರಡೂ ವಿಧಾನಗಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸಂಸ್ಕರಿಸುವ ಸಮಗ್ರ ಮಾದರಿಗೆ ನಿಷ್ಠವಾಗಿದ್ದು.,

ವಿಧಿಬದ್ಧತೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿವೆ. ಕಿನ್ಚ್ ಮತ್ತು ವ್ಯಾನ್ ಡಿಜ್ಕ್ (1978) ಅವರ ಪಠ್ಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಾದರಿಯು, ಪಠ್ಯವನ್ನು, ಗುರುತಿಸಬಹುದಾದ ಬೌದ್ಧಿಕ ಕಾರ್ಯಗಳ ಸರಣಿಯಿಂದ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂಚಾಲನೆಗಳು, ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ನೆನಪು, ಓದುಗನ ಗುರಿಗಳು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದ ರಚನೆಯ ಮಿತಿಯಲ್ಲಿ, ಪಠ್ಯದ ಸ್ಥಳೀಯ ಹಾಗೂ ಜಾಗತಿಕ ಅರ್ಥಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಾಗಿವೆ. ಈ ಸಂಚಾಲನೆಗಳ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ನೀಡುವುದು ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ವ್ಯಾಪ್ತಿಗೆ ಮೀರಿದ್ದಾದರೂ, ಮ್ಯಾಕ್‌ನೀಲ್ ಹಾಗೂ ಡೊನಾಂಟ್ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದ ಸಾರಾಂಶ ವಿಧಾನಗಳಿಗೆ ಅವಶ್ಯಕವೆನಿಸಿದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಹೋಲುವ ವಿಲೋಪನಗಳ (deletion) ಸರಣಿ, ನಿರ್ಣಯಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವತ್ರೀಕರಣಗಳನ್ನು ಅವು ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಒಳಗೊಂಡಿವೆ.

ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಹಾಗೂ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದಿದ ಪಠ್ಯಗಳ ಕುರಿತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವ ಸಂಪ್ರದಾಯವು ಬಹುಶಃ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಹಾಗೂ ಅತ್ಯಂತ ವ್ಯಾಪಕ ಸಂಪ್ರದಾಯವೆನಿಸಿದೆ. ಅದನ್ನು ಓದಿನ ಮೊದಲು, ನಂತರ ಅಥವಾ ಓದುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದಾಗಿದೆ (ಈ ಪದ್ಧತಿಯ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕತೆಯ ಗಮನಾರ್ಹ ಪುರಾವೆಗಾಗಿ ಡರ್ಕಿನ್, 1978ನ್ನು ನೋಡಿ). ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದರ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ತಿಳಿದಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಿತವೆನಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಮೂಲಕ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗು ನೆನಪನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ರೂಪಿಸಬಹುದೆಂಬ ಒಟ್ಟಾರೆ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಇದು ಆಧರಿಸಿದೆ (ಉತ್ತಮ ಸಮೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಆಂಡರ್ಸನ್ ಹಾಗೂ ಬಿಡ್ಡಲ್, 1975ರಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ, ಲೆವಿನ್ ಹಾಗೂ ಪ್ರೆಸ್ಲೀ, 1981; ಪ್ರೆಸ್ಸಿ, 1926; ರಿಕರ್ಡ್ಸ್, 1976ನ್ನು ಸಹ ನೋಡಿ). ಆದುದರಿಂದ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ವಾಸ್ತವಿಕ, ಸವಿಸ್ತಾರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅವರು, ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ಓದಿದಾಗ, ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ವಾಸ್ತಾಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೇ ತಮ್ಮ ಓದನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವಂತಾಗುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿವರಗಳನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿದರೆ, ಇದು, ಆ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಆದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಆಶಿಸುವುದಾದರೆ, ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳು ಅದಕ್ಕೆ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಗಾಗ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿರುವ ಮಾಹಿತಿಗೆ ತಮ್ಮ ತಿಳಿವಿನ ಮೂಲದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಅನುಭವವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಅವರು ಮುಂದಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಪೂರ್ಣಾತ್ಮಕ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದುವತ್ತ ಗಮನಹರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: ಹಾನ್ಸನ್, 1981).

ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಬೀರುವ ಪರಿಣಾಮವು ಪ್ರಮುಖವಾದುದಾದರೂ, ನಮ್ಮ ಉದ್ದೇಶಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಹೆಚ್ಚು ಆಸಕ್ತಿಕರ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೆಂದರೆ, (ಅ) ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದೇ? (ಆ) ಇಂತಹ ಉತ್ಪಾದಕ ನಡವಳಿಕೆಯು ನಂತರದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಯಾವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಬಹುದು? ಓದುವ ಪಠ್ಯಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತೊಡಗಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯು ನಿರ್ಣಾಯಕವಲ್ಲದಿದ್ದರೂ, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕವೆನಿಸಿದೆ (ಸಮೀಕ್ಷೆಗಾಗಿ, ರೋಸನ್‌ಶೈನ್, ಮೈಸ್ಟರ್, ಹಾಗೂ ಚಾಪ್ಮಾನ್, 1996ನ್ನು ನೋಡಿ). ರಫಾಯೆಲ್ ಹಾಗೂ ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು (ರಫಾಯೆಲ್ ಹಾಗೂ ಮ್ಯಾಕ್‌ಕಿನ್ನಿ, 1983; ರರಫಾಯೆಲ್ ಹಾಗೂ ಪಿಯರ್ಸನ್, 1985; ರಫಾಯೆಲ್‌ರ ಹಾಗೂ ವೊನ್ನಾಕಾಟ್, 1985) 1980ರ ದಶಕದ ಮಧ್ಯಭಾಗದಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಬಹುಶಃ ಅತ್ಯಂತ ವಿಸ್ತೃತ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಕ್ಯುಎಆರ್ [QAR (ಕೊಶ್ಚನ್-ಆನ್ಸರ್-ರಿಲೇಶನ್‌ಶಿಪ್ಸ್- ಪಶ್ನೋತ್ತರ ಸಂಬಂಧಗಳು)], ಎಂಬ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನದ ಮೂಲಕ, ರಫಾಯೆಲ್ ಹಾಗೂ ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಅವರು ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಕೇಳಬಹುದಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ವಿಭೇದಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ತೊಡಗಿಸಿದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮೂರು ರೀತಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಕಲಿತರು: 1) ಅಲ್ಲೇ ಇವೆ –

ಪಶ್ನೋತ್ತರಗಳು (Right there QARs): ಪಠ್ಯದಲ್ಲೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ತಿಳಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ. 2) ಯೋಚಿಸಿ ಹಾಗೂ ಹುಡುಕಿ ಪಶ್ನೋತ್ತರಗಳು (Think & Search QARs): ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆ ಹಾಗೂ ಉತ್ತರಗಳು ಪಠ್ಯದಲ್ಲೇ ಇರುತ್ತವೆಯಾದರೂ, ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಹುಡುಕಾಟ ಮತ್ತು ಸಂಪರ್ಕದ ನಿಟ್ಟಿನ ಆನುಮಾನಿಕ (inferential) ಪಠ್ಯ ಸಂಯೋಜನೆಗಳು ಅವಶ್ಯ. 3) ಸ್ವಪ್ರಶ್ನೋತ್ತರಗಳು (On My Own QARs): ಇಲ್ಲಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯ ಹಿಂದೆ ಪಠ್ಯದ ಯಾವುದೋ ಭಾಗ ಇಲ್ಲವೆ ಮಾಹಿತಿಯ ಪ್ರೇರಣೆ ಇರುತ್ತದೆ, ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಮುಂಚಿನ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿ ಉತ್ತರವನ್ನು ಸೃಜಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಸೃಜನೆಯ ಕುರಿತಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ನೀಡುವ ಮಾದರಿಯ ಮೂಲಕ ರಫಾಯೆಲ್ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ನೀಡುವ ಹಾಗೂ ತಮ್ಮದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ತಿಳಿಯುವ ತಮ್ಮ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಕ್ಷಮತೆ ಹಾಗೂ ಆತ್ಮವಿಶ್ವಾಸವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಿದರು.

ನಂತರ ಯೋಪ್ಪ್ (1988) ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯವೊಂದಕ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸಿದಾಗ, ಅವರ ಒಟ್ಟಾರೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಸುಧಾರಿಸುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಕ್ಯುಎಆರ್ ತರ್ಕವನ್ನು ಕಥಾ ರೂಪರೇಷೆಗಳ (ಉದಾ: ಸಿಂಗರ್ ಹಾಗೂ ಡೊನ್ಲಾನ್, 1982) ಅಧ್ಯಯನದ ಜೊತೆಗೂಡಿಸಿದ ಇನ್ನೊಂದು ಮಾಪಾರ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಯೊಪ್ಪ್, ಮೂರು ವಿಭಿನ್ನ ಗುಂಪಗಳನ್ನು ಅಧ್ಯಯನಮಾಡಿದರು. ಮೂರು ಗುಂಪುಗಳೂ ಯಾರು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆಂಬ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಒಂದಕ್ಕೊಂದು ಭಿನ್ನವಾಗಿದ್ದವು. ಮೊದಲ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಿದರೆ; ಎರಡನೇ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸಿದರು. ಮೂರನೇ ಗುಂಪು ತನ್ನದೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿತಲ್ಲದೆ, ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ಹೇಳಲು ಅಧಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ನಿಯಮಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೊಂದನ್ನು (ಕ್ಯುಎಆರ್ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ) ನೀಡಲಾಗಿತ್ತು. ಎರಡನೇ ಹಾಗೂ ಮೂರನೇ ಗುಂಪುಗಳು ಬೋಧನೆಯ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಹಾಗೂ ಬೋಧನೆಯು ಮುಗಿದ ನಂತರ ನಡೆಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ತೋರಿದ್ದರು. ಅಂದರೆ, ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ನಿಯಂತ್ರಣವು, ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯ ಬೋಧನೆಯ ಗುರಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ಇದು ತಿಳಿಸುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಇದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಗಳಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ನಿರ್ವಹಣೆಯನ್ನು ತೋರಿಸದಿದ್ದರೂ, ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಅಧಿಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ನಿಯತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪಡೆದ ಮೂರನೇ ಗುಂಪಿನವರು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡಲು ತಾವು ಬಳಸಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಿದ್ದರು.

ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೇ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವಕ್ಕೆ ಪ್ರಬಲವಾದ ಸಾಕ್ಷಿಯನ್ನು ಬಹುಶಃ ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ತಿಳಿಸಲಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಇದರಲ್ಲಿ ನಾವು ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಕಲಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಯಮಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳತ್ತ ಸಾಗುತ್ತೇವೆ. ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ಮೂರು ಕ್ರಮಗಳೆಂದರೆ- ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಲೇಖಕರ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಈ ಮೂರೂ ವಿಧಾನಗಳು ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ್ದು, ಇವು, ಒಟ್ಟಾರೆ ಬೋಧನೆಯ ಭಾಗವಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ಕುರಿತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕೇಳಬಹುದೆಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತವೆ. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಸೃಜಿಸುವ ವಿಧಾನವು ವಿಸ್ತೃತ ದಿನಚರಿಯ ಭಾಗವಾಗಿ ಉತ್ತಮ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಲ್ಲದು. ಇದನ್ನು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಹೊರಟಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವ ಪ್ರತಿ ಪಠ್ಯಕ್ಕೂ ಇದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸದೆ, ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಆದರೆ ಅನಿರಂತರವಾಗಿ ನಡೆಯುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯ ಭಾಗವಾಗಿಸಿ, ಭಾಗೀದಾರರಾಗಿ ಓದುವ ಅಥವಾ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಓದುವಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಬಳಸಬಹುದಾಗಿದೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥವನ್ನು ಇದು ಧ್ವನಿಸುತ್ತದೆ.

ಆರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಸಾರಾಂಶ: ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ, ವಿಕಾಸಶೀಲ ಓದುಗರಿಗೆ ಬೋಧಿಸಲು ಸಹಾಯಕವೆಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯು ಸೂಚಿಸಿರುವ ಆರು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಾವು ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇವೆ:

ಊಹಿಸುವಿಕೆ/ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನ, ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು, ಪಠ್ಯ ರಚನೆ, ದೃಶ್ಯ ನಿರೂಪಣೆಗಳು, ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತೀಕರಣ ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು/ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ. ಇದನ್ನು ಬೇರೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೆಸರಿಸಿದರೂ, ಈ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ಪ್ರಾರಂಭಿಕ ಓದಿನ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕಾಗಿ ಇತ್ತೀಚಿನ ಅಮೆರಿಕಾದ ಕಾಂಗ್ರೆಸ್‌ನಿಂದ ನಿಯೋಜಿತವಾದ ನ್ಯಾಶನಲ್ ರೀಡಿಂಗ್ ಪ್ಯಾನೆಲ್‌ನ (ಎನ್ ಆರ್ ಪಿ) ವರದಿಯಲ್ಲಿಯೂ (2000), ಗುರುತಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಎನ್ ಆರ್ ಪಿ ವರದಿಯು, "ಗ್ರಹಿಕಾ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆ" ಮತ್ತು "ಸಹಯೋಗೀ ಕಲಿಕೆ" ಎರಡನ್ನೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಿದೆ. ಆಲೋಚನೆಯ ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪರಿವೀಕ್ಷಣೆಯನ್ನು ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಸಹಯೋಗೀ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನವೆನ್ನದೆ, ಬೋಧನಾ ಮಾಧ್ಯಮವಾಗಿ ನೋಡುವ ಕಾರಣ, ಅದನ್ನು ನಾವು ನಮ್ಮ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿಲ್ಲ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ಕೆಲಸದ ಕಲ್ಪನೆಯು, ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಮೊದಲ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಸೂಚಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಒಟ್ಟಾರೆ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಂತರದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ದಿನಚರಿಯಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿದೆ.

ಶಬ್ದಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಡುವೆ ಅವಿನಾಭಾವ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೆಂದು ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಆದುದರಿಂದ, ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳ ಅರ್ಥವನ್ನು ತಿಳಿದುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ಸಾರ್ವಿಕ (general) ಶಬ್ದಜ್ಞಾನದ ವೃದ್ಧಿಯು ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಸಶಕ್ತ ಯೋಜನೆಯ ಅವಶ್ಯಕ ಭಾಗವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ದಿನಚರಿಗಳು

ಈ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದ ಯಾವುದೇ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ಅವಶ್ಯವಾಗಿ ಅಂತರ್ನಿಹಿತಗೊಳಿಸಬಹುದಾಗಿದ್ದು, ಇನ್ನಿತರ ವಿಧಾನಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಂಯುಕ್ತಗೊಂಡಿರುವ ಅತ್ಯಂತ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಂದ, ಗ್ರಹಿಕಾ ದಿನಚರಿಯವರೆಗೆ ಸಾಗಿದ್ದೇವೆ. ಈ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮವೆಂಬ ಪದವನ್ನು ನಾವು, ಒಂದು ಪಠ್ಯವಾದ ನಂತರ ಇನ್ನೊಂದು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದಾದ ಸಂಯೋಜಿತ ಅಭ್ಯಾಸಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯದ ವಿಚಾರಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಲಾಭವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ: 1) ಈ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಗಳ ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು 2) ಮುಂದೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅದರಲ್ಲೂ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದಂತಹ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಮೂಲಭೂತ ಅವಶ್ಯಕ ತತ್ವಗಳ ಸಂವರ್ಧನೆ. ಈ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದೆನಿಸಿದ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆಯು, ಬಹುತೇಕ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎಲ್ಲೆಯೆನಿಸಿದೆ. ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳೆಂಬುದಾಗಿಯೂ ಚಿನ್ಹಿತಗೊಳಿಸಬಹುದಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಇತರೆ ಪದ್ಧತಿಗಳಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ನಾವು ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಮೂರು ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳತ್ತ ಕೇಂದ್ರಿಕರಿಸಿದ್ದೇವೆ-ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಲೇಖಕರ ಪ್ರಶ್ನಿಸುವಿಕೆ (QtA). ಉದಾ: ನಿರ್ದೇಶಿತ ಓದು-ಆಲೋಚನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆ (DR-TA) (ಉದಾ: ಬಯುಮನ್ನ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1992) ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಸೂಚಿತ ವಿಧಾನಗಳು (ಪ್ಯಾರಿಸ್, ಕ್ರಾಸ್, ಹಾಗೂ ಲಿಪ್ಸನ್, 1984).

ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆ: ಊಹಿಸುವುದು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಹಾಗೂ ಸಾರಾಂಶೀಕರಣವೆಂಬ ನಾಲ್ಕು ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು - ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಪ್ರಮುಖ ಅಂಶಗಳು. ಮೂಲತಃ ಆನ್ನಿಮೇರಿ ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್ ಅವರು ರೂಪಿಸಿದ ಈ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯು (1982; ಬ್ರೌನ್ ಮತ್ತು ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್, 1985; ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್ ಮತ್ತು ಬ್ರೌನ್, 1984), ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮದ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಭಾಗದ ನಿರ್ವಹಣೆಯ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ರವಾನಿಸುತ್ತದೆ. ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಆರಂಭದ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಬಹುಪಾಲು ನಿರ್ಧಾರಿತ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಿ ತೋರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಕೆಲವು ಸಂದರ್ಭಗಳು, ಪ್ರತ್ಯೇಕ ವಿಧಾನಗಳ ನೇರ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ

ವಿಧಾನಗಳ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕಾಗಿ ಅಭ್ಯಾಸದ ಹಾಳೆಗಳ (worksheets) ಬಳಕೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ (ಉದಾ: ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್, ಬ್ರೌನ್ ಹಾಗೂ ಮಾರ್ಟಿನ್, 1987). ಸಮಯ ಕಳೆದಂತೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಧಾನದ ಬಳಕೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಹತೋಟಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ಅಂತಿಮವಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ನೆರವು ಅಥವಾ ಅವರ ನೆರವಿಲ್ಲದೆಯೇ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ.

ಪರಸ್ಪರ ಭೋಧನೆಯ ಒಂದು ಮಾದರಿ ತರಗತಿಯು, ಹಿಂದಿನ ಬಾರಿ ಓದಿದ ಪಠ್ಯದ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿಚಾರಗಳ ಪುನರಾವಲೋಕನ ಅಥವಾ ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯವು ಹೊಸದಾಗಿದ್ದರೆ, ಪಠ್ಯದ ಶೀರ್ಷಿಕೆ ಇಲ್ಲವೆ ಇನ್ನಿತರ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನಾಧರಿಸಿ ಪಠ್ಯದ ಬಗೆಗಿನ ಊಹೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇದಾದ ನಂತರ, ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಪಠ್ಯದ ಮೊದಲ ಕಂಡಿಕೆಯನ್ನು (paragraph) ಓದುತ್ತಾರೆ. ನಂತರ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸಲು ನೇಮಕವಾಗಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು, ಅ) ಆ ಕಂಡಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಆ) ಅದನ್ನು ಸಾರಾಂಶೀಕರಿಸುತ್ತಾನೆ/ಳೆ ಇ) ಅವಶ್ಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾನೆ/ಳೆ. ಈ) ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಏನಿರಬಹುದೆಂದು ಊಹಿಸುತ್ತಾಳೆ/ನೆ. ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ/ಈಗ ಶಿಕ್ಷಕರಾದವರನ್ನು ಅವಶ್ಯವಿದ್ದಲ್ಲಿ, ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ, ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ/ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೆಲಸದ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಪರಸ್ಪರ ಬೋಧನೆಯ ಅವಧಿಯು 30 ನಿಮಿಷಗಳೆಂಬುದಾಗಿ ಅಂದಾಜಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಪ್ರತಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಒಬ್ಬರಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ನೇಮಿಸಬಹುದು. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇದನ್ನು ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ಒಬ್ಬೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ಮತ್ತು ಇಡೀ ಗುಂಪುಗಳಿಗೂ ಇದನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಚೆನ್ನಾಗಿ ಓದಬಲ್ಲ ಹಾಗೂ ಓದಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗಿದೆ. ನೈಪುಣ್ಯದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಯಾಸಪಡುತ್ತಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗಿನ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನಾ ತರಗತಿಗಳ ಸಂವಾದವು ಈ ಕೆಳಕಂಡಂತಿದೆ:

ಶಿಕ್ಷಕರು: ಗುಳಿಮಂಡಲ ಹಾವಿನ ಬಗ್ಗೆ 'ಏಕೆ" ಎಂದು ಪ್ರಾರಂಭವಾಗುವ ಒಂದು ಉತ್ತಮ ಪ್ರಶ್ನೆಯೇನು ಹೇಳಿ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ: (ಉತ್ತರವಿಲ್ಲ)

ಶಿ: 'ಏಕೆ ಈ ಹಾವುಗಳನ್ನು ಗುಳಿಮಂಡಲ ಹಾವೆಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ?' ಎಂದು ಕೇಳಬಹುದೆ?

ವಿ: ಸ್ಪಿನ್ನರ್ ಹಾವಿನ (ಒಂದು ರೀತಿಯ ಹೆಬ್ಬಾವು) ಸಂಗಾತಿಯು ....ಗಿಂತಲೂ ಹೇಗೆ ಚಿಕ್ಕದಾಗಿದೆ. ಇದನ್ನು ನಾನು ಹೇಗೆ ಹೇಳುವುದು?

ಶಿ: ಪರವಾಗಿಲ್ಲ, ನಿಧಾನವಾಗಿ ಯೋಚಿಸಿ ಹೇಳು. ನೀನು ಸ್ಪಿನ್ನರ್ ಹಾವಿನ ಸಂಗಾತಿಯ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಅದು ಏನು ಮಾಡುತ್ತದೆಂಬುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಲು ಇಚ್ಛಿಸುತ್ತಿದ್ದೀಯ ಹಾಗೂ ಅದು, ಹೇಗೆ ಎಂಬ ಪದದಿಂದ ಪ್ರಾರಂಭವಾಗಬೇಕು.

ವಿ: ಅವು ತನ್ನ ಬಹುತೇಕ ಸಮಯವನ್ನು ಹೇಗೆ ಕುಳಿತುಕೊಂಡು ಕಳೆಯುತ್ತವೆ?

ಶಿ: ನೀನು ಪ್ರಶ್ನೆಗೆ ನಿಕಟವಾಗಿದ್ದೀಯೆ. ಹೀಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಕೇಳಬಹುದು: 'ಹೇಗೆ ಸ್ಪಿನ್ನರ್ ಹಾವಿನ ಸಂಗಾತಿಯು ಬಹುತೇಕ ಸಮಯವನ್ನು ಕಳೆಯುತ್ತದೆ?' ಈಗ ನೀನು ಕೇಳು.

ಶಿ: ಚೆನ್ನಾಗಿ ಕೇಳಿದೆ, ಕೆನ್, ಆದರೆ ನಮ್ಮ ಸಾರಾಂಶಕ್ಕೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು. ನಾವು ಮತ್ತಷ್ಟು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸೇರಿಸಬಹುದೆಂದು ನನಗನಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಕಂಡಿಕೆಯು ಬಹುತೇಕವಾಗಿ ಯಾವುದನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ?

ವಿ: ಕೃತಕ ಬಾಷ್ಪೀಕರಣದ ಮೂರನೇ ವಿಧಾನವನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದೆ. (ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್ ಮತ್ತು ಬ್ರೌನ್, 1984, ಪು. 138)

ಮುಂದಿನ ಸಂವಾದವನ್ನು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿರುವ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಿಂದ ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ವಿ1: ನೀರಿನೊಳಗೆ ಈಜುವವರಿಗೆ, ನೀರಿನ ಒಳಗೆ ಹೋದ ನಂತರ ಏನು ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ?

ವಿ2: ಕೈಗಡಿಯಾರ

ವಿ3: ವಿಶೇಷ ಚಪ್ಪಲಿ/ಬೂಟುಗಳು

ವಿ4: ನಡುಪಟ್ಟಿ (Belt)

ವಿ1: ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸೂಕ್ತವಾದ ಉತ್ತರಗಳು

ಶಿ: ಭೇಷ್! ನನ್ನದೂ ಒಂದು ಪ್ರಶ್ನೆ ಇದೆ. ನೀರಿನಡಿಯಲ್ಲಿ ಈಜುವವರು ನಡುಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ಏಕೆ ಧರಿಸುತ್ತಾರೆ? ಅದರ ವಿಶೇಷತೆ ಏನು?

ವಿ3: ಅದು ಬಹಳ ಭಾರವಾಗಿದ್ದು,, ಅವನು ಮೇಲೆ ತೇಲದಂತೆ, ನೀರಿನೊಳಗೆ ಇರಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಿ: ಸರಿ.

ವಿ1: ಈಗ ನನ್ನ ಸಾರಾಂಶಕ್ಕೆ: ಈ ಕಂಡಿಕೆಯು ನೀರಿನೊಳಗೆ ಈಜುವವರು ನೀರಿನೊಳಗೆ ಹೋಗುವಾಗ ಏನೇನು ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಹೋಗಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತಾಗಿದೆ.

ವಿ5: ಹಾಗೂ ಅವೆಲ್ಲಾ ಏಕೆ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ವಿ3: ಸಿದ್ಧತಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ನಾವಿಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಬೇಕು

ವಿ6: ಅವರಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬೇಕಾದದ್ದು ಅದೇ.

ಶಿ: ಈ ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಸಿದ್ಧತಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಉಪಕರಣವೆಂಬ ಮತ್ತೊಂದು ಪದವೂ ಇರಬಹುದು, ನೀರಿನೊಳಗಿನ ಈಜುಗಾರರಿಗೆ ಅವರ ಕೆಲಸವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಈ ಉಪಕರಣಗಳು ಸಹಾಯಮಾಡುತ್ತವೆ.

ವಿ1: ಈಗ ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನಾಗಬಹುದೆಂದು ಊಹಿಸಲಾರೆ ಅನಿಸುತ್ತದೆ.

ಶಿ: ಈ ಕತೆಯು, ನೀರೊಳಗೆ ಈಜುವವರು ತಮ್ಮ ಕೆಲಸವನ್ನು ಮಾಡುವಾಗ ಅನೇಕ 'ವಿಚಿತ್ರ ಹಾಗೂ ಅದ್ಭುತ ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ನೋಡುತ್ತಾರೆಂದು' ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಕೆಲವು ಪ್ರಾಣಿಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆಂಬುದು ನನ್ನ ಊಹೆ. ನಿಮಗೀಗಾಲೆ ತಿಳಿದಿರುವ, ಸಮುದ್ರದಲ್ಲಿ ವಾಸವಾಗಿರುವ ವಿಚಿತ್ರ ಪ್ರಾಣಿಗಳಾವುವು?

ವಿ6: ಆಕ್ಟೋಪಸ್‌ಗಳು

ವಿ3: ತಿಮಿಂಗಿಲಗಳು?

ವಿ5: ಶಾರ್ಕ್ ಮೀನುಗಳು!

ಶಿ: ಈಗ ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂದು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳೋಣ. ಈಗ ಯಾರು ನಮ್ಮ ಉಪಾಧ್ಯಾಯರಾಗುತ್ತೀರ? (ಪಲಿನ್‌ಕ್ಸರ್ ಮತ್ತು ಬ್ರೌನ್, 1986, ಪು. 771)

ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ನಿಟ್ಟಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರದ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯು ಸಂವಾದದಾದ್ಯಂತ ವೇದ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ ಹಾಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಪಾತ್ರದ ಜೊತೆಗೆ, ಈ ವಿಧಾನಗಳೇಕೆ ಮುಖ್ಯವೆನಿಸಿವೆ ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಓದಿಗೆ ಅವು ಹೇಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ನೆನಪಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಪರಿಶೀಲಿಸಿವೆ. ರೊಸನ್‌ಶೈನ್ ಹಾಗೂ ಮೈಸ್ಟರ್ (1994), ಈ ವಿಧಾನದ ಕುರಿತಾದ 16 ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷಿಸಿ, ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂಬುದಾಗಿ ತೀರ್ಮಾನಿಸಿದರು. ಈ ವಿಚಾರವು, ಪ್ರಯೋಗಕರ್ತರು ರೂಪಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಹಾಗು ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿಗೆ ಮಾನಕೀಕೃತ ಗ್ರಹಿಕಾ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಂದ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷಿಸಿದ ಮೂರ್ (1988), ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯು ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಮಾದರಿಯ ನಿರ್ವಹಣೆ, ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ಹಾಗೂ ಅಭ್ಯಾಸದ ಹಾಳೆಗಳು (worksheets), ಪ್ರತಿದಿನ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆಂದು ರೂಪಿಸಿದ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದಿ ಅದರಲ್ಲಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ತರಿಸುವುದು, ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಉತ್ತರಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ, ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಇನ್ನೂ ಅನೇಕ ವಿಧಾನಗಳ ಜೊತೆ ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೋಲಿಸಲಾಗಿದೆ. ಈ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲೂ, ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲಾಯಿತು. (ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಹೊಸತೊಂದು ಆವಿಷ್ಕಾರವನ್ನು ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ಕೌಶಲಯುತ ಓದು(Collaborative Strategic Reading [CSR]) ಎಂಬುದಾಗಿ ಕರೆಯಲಾಗಿದ್ದು, ಇದು ಸಹ ಹಲವಾರು ಸಂಶೋಧನಾ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯೆಂದು ತಿಳಿಯಲಾಗಿದೆಯಲ್ಲದೆ, ಈ ವಿಧಾನವು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವವರ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲೂ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಎಂದು ಆಧ್ಯಯನಗಳು ತೋರಿಸಿವೆ. ಈ ವಿಧಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾಹಿತಿಗಾಗಿ, ಕ್ಲಿಂಗರ್ ಹಾಗೂ ವಾಘ್ನ್ [1999])ನ್ನು ನೋಡಿ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಂತ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನೆ [Students Achieving Independent Learning (SAIL)] ಹಾಗೂ ಇನ್ನಿತರ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರ್ಯನೀತಿಗಳ ವಿಧಾನಗಳು: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ವಂತ ಕಲಿಕೆಯ ಸಾಧನೆಯ ಅಥವಾ SAIL ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಸಮಗ್ರ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅಮೆರಿಕದ ಮೇರಿಲ್ಯಾಂಡ್‌ನ ಮೊನ್ಟಗೊಮೆರಿಯಲ್ಲಿ ಇದನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗಿದ್ದು, SAILನಲ್ಲಿ ಒತ್ತು ನೀಡಲಾಗುವ ವಿಧಾನಗಳೆಂದರೆ: ಊಹಿಸುವುದು, ದೃಶ್ಯೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣ, ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು (ಉದಾ- ಪಠ್ಯ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅನುಭವಗಳು) ಮತ್ತು ಸಾರಾಂಶೀಕರಣ (ಪ್ರೆಸ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1994). ಈ ವಿಧಾನಗಳ ಉಪಯೋಗವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವುದರ ಮೂಲಕ ಹೇಳಿಕೊಡುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಈ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು, ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತಾ ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಎಸ್‌ಎಐಎಲ್ ಹಾಗೂ ಇದೇ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಮೆರಿಕದ ಪೆನ್ಸಿಲ್ವೇನಿಯಾದ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಶಾಲೆ, ಮೀಡಿಯಾದಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಲಾಗಿದ್ದು, ಇದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಹಾಗೂ ಪಠ್ಯದ ನಡುವಿನ ವ್ಯವಹಾರಕ್ಕೆ (ಒಡನಾಟಕ್ಕೆ) ಅವರು ನೀಡುವ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯಿಂದಾಗಿ (ಪ್ರೆಸ್ಲಿ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1992) ಇದನ್ನು, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆ ಎಂದು ನಿರೂಪಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಎಸ್‌ಎಐಎಲ್‌ನಲ್ಲಿ, ಯಾವ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವಾಗ ಉಪಯೋಗಿಸಬೇಕೆಂಬುದರ ಕಲಿಕೆಗೆ ನೆರವು ನೀಡಲು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಇವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸವಾಲನ್ನು ಒಡ್ಡುವಂತಿರುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು, ಉತ್ತಮ ದರ್ಜೆ ಇಲ್ಲವೆ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಉನ್ನತ ಹಂತದಲ್ಲಿರುತ್ತವೆ. ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯ ಎಸ್‌ಎಐಎಲ್ ಪಠ್ಯದ ಈ ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ನೋಡಿ:

- ಮುಖ ಪುಟವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ಪುಸ್ತಕವು ಏನನ್ನು ಕುರಿತದ್ದಾಗಿದೆ ಎಂದು ಊಹಿಸಿ, ಬರೆಯುವಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

- ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದುತ್ತಾ, ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ., "ಇಲ್ಲಿ ಹೇಳಿರುವ ಜಾರ್ಜ್‌ಟೌನ್, ವಾಶಿಂಗ್ಟನ್ ಡಿ. ಸಿ.ಯಲ್ಲಿದೆಯೇ ಎಂದು ನಾನು ಯೋಚಿಸುತ್ತಿದ್ದೇನೆ"; "ಆಗಸ್ಟ್ ಎಂಬುದು ಒಬ್ಬ ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಹೆಸರಿರಬಹುದು").

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಬ್ಬರಾದ ಮೇಲೊಬ್ಬರು ಜೋರಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುತ್ತಿದ್ದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಸೂಕ್ತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: "ಅಲ್ಲೇನು ಆಗುತ್ತಿದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ನಮಗೆ ಹೇಳು").

- ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಅನ್ವೇಷಣೆ, ತಮ್ಮ ಬದುಕಿನೊಂದಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಅನ್ವಯ ಹಾಗೂ ದೃಶ್ಯೀಕರಣಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಂತೆ, ಹಿಂದಿನ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ತಾವು ಕಲಿತಿರುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸ್ವಯಂ ಸ್ಫೂರ್ತಿಯಿಂದ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಾರೆ (ಉದಾ: "ನನಗೆ ಹೀಗೆ ಕಾಣುತ್ತಿದೆ...").

- ತಮ್ಮ ಯಥಾರ್ಥತೆಯ (accuracy) ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕಾಗಿ ಅವರು, ತಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಬರೆದುಕೊಂಡ ಊಹೆಗಳಿಗೆ ಮರಳುತ್ತಾರೆ.

ಈ ಸಾರಾಂಶವು ಸೂಚಿಸುವ ಹಾಗೆ, ಎಸ್‌ಎಐಎಲ್ ಪಾಠಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಪೂರ್ವನಿಶ್ಚಿತವಾದ ಯಾವುದೇ ಅನುಕ್ರಮ ವಿಧಾನಗಳಿಲ್ಲ. ವಿಧಾನದ ಬಳಕೆಯು ಸನ್ನಿವೇಶದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ; ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸಂಗ್ರಹದಲ್ಲಿರುವ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸಬೇಕು. ಅಲ್ಲದೆ, 'ಸರಿಯಾದ ಉತ್ತರ'ಕ್ಕಿಂತ ಪಠ್ಯದ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಚಿತ್ರ 10.4ರಲ್ಲಿ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಾದ ವಿಧಾನಗಳ ಪಟ್ಟಿಯನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಪಟ್ಟಿಯಲ್ಲಿನ ಎರಡು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಇದು ಪಾರಸ್ಪರಿಕ ಬೋಧನೆಯ ಎಲ್ಲಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ (ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಭಾಗವನ್ನು ನೋಡಿ). ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪಟ್ಟಿಯು ದೀರ್ಘವಾಗಿದ್ದು, ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಆರಿಸಿ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಧಾನವನ್ನೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವ ಪ್ರತಿ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಉಪಯೋಗಿಸುವುದನ್ನು ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

ಚಿತ್ರ 10.4. ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಘಟಕಗಳು

ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ವಿಧಾನಗಳು	ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ತಂತ್ರಗಳು
ಆಲೋಚನೆಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುವುದು	ಪಾತ್ರಗಳ ರಚನೆ
	ಪಾತ್ರದ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
	ಪಾತ್ರದೊಡನೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು
ಪ್ರತಿರೂಪಗಳ ರಚನೆ	ವಿಷಯದ ಸೃಜನೆ
ಸಾರಾಂಶೀಕರಣ	ವಿವಿಧ ಅರ್ಥಗಳ ನಿಟ್ಟಿನ ಓದಿಕೆ
ಊಹಿಸುವುದು (ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಚಾಲನೆ)	ವಾಚ್ಯಾರ್ಥ ಮತ್ತು ಲಾಕ್ಷಣಿಕ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳ ಸೃಜನೆ
ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು	ಸಮಂಜಸ ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ಹುಡುಕುವುದು
ಸ್ಪಷ್ಟೀಕರಣ	ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಸ್ವಂತ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವನ್ನು

	ಕಲ್ಪಿಸುವುದು
ಕತೆಯ ವಾಚ್ಯಾರ್ಥದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ	ಒಂದು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಇನ್ನೊಂದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸುವುದು
ಪಠ್ಯ ರಚನೆಯ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ	ಪಠ್ಯದ ಕೆಲವು ವಿಶಿಷ್ಟ ಲಕ್ಷಣಗಳಾದ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ, ಧ್ವನಿ ಅಥವಾ ಭಾವಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವುದು

ಓರೆಅಕ್ಷರದಲ್ಲಿರುವ ವಿಧಾನಗಳು ಪಾರಸ್ಪರಿಕರ ಬೋಧನೆಯ ಭಾಗವೂ ಆಗಿವೆ.

ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ಹಾಗೂ ಅದರ ಬೌದ್ಧಿಕ ಬಂಧುವೆನಿಸಿದ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ನಡೆದಿರುವ ಬಹುತೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಗುಣಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದು, ಈ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವಿವರವಾಗಿ ಅವಲೋಕಿಸುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಸಮೃದ್ಧ ಹಾಗೂ ಪ್ರೇರಣಾಜನಕ ಸಂವಹನಗಳು ಮತ್ತು ಸಮಯ ಕಳೆದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವಿಧಾನಗಳ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ವಿಶೇಷಜ್ಞತೆಯ ಹೆಚ್ಚಳದೊಂದಿಗೆ ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ಹಾಗೂ ಅದೇ ರೀತಿಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಭರವಸೆಯುಕ್ತ ವಿಧಾನವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆಂಬುದಾಗಿ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ. ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ಕುರಿತಾದ ಒಂದು ಅರೆ- ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಅಧ್ಯಯನವು, ಈ ವಿಧಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ವೃದ್ಧಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿದೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸುತ್ತದೆ (ಬ್ರೌನ್, ಪ್ರೆಸ್ಲಿ, ವಾನ್ ಮೀಟರ್, ಹಾಗೂ ಶುಡರ್, 1996). ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಓದಿಕೆಯನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಹಾಗೂ ಪದಗಳನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಕುರಿತಂತೆ ಮಾನಕೀಕೃತ ಮಾಪನದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಎರಡನೇ ದರ್ಜೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು, ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಬಳಸದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ, ಅವರು ಉತ್ತಮವಾದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ತೋರಿದ್ದಾರೆಂಬುದು ತಿಳಿದುಬರುತ್ತದೆ. ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯದ ಪಾಠಗಳಿಂದ ಎಸ್‌ಐಎಲ್ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಬಳಸದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವಿಷಯವನ್ನು ನೆನಪಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದರೆಂದು ಕಂಡುಬಂದಿದೆ. ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನದ ಬೋಧನಾ ದಿನಚರಿಗಳ ಈ "ಪರಿವಾರದ" ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಪುರಾವೆಯನ್ನು, ಪ್ರೆಸ್ಲಿಯವರ (1998) ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು.

ಲೇಖಕನನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು: 1990ರ ದಶಕದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಇಸಬೆಲ್ ಬೆಕ್ ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗರೆಟ್ ಮೆಕೆಯೊನ್, ಪಿಟ್ಸ್‌ಬರ್ಗ್ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು ಮತ್ತು ಸುತ್ತಮುತ್ತಲಿನ ಶಾಲೆಗಳ ಗುಂಪಿನೊಂದಿಗೆ ಸೇರಿ, ಲೇಖಕನನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದರ (QtA) ಕುರಿತಾದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿದರು. ಪಠ್ಯವೊಂದನ್ನು ಪುನರಾವರ್ತಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿಚಾರಶೀಲಗೊಳಿಸುವ (ಬೆಕ್, ಮೆಕೆಯೊನ್, ಮತ್ತು ಗ್ರೊಮೊಲ್, 1989) ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಪಡೆದ ತಮ್ಮದೇ ಒಳನೋಟಗಳಿಂದ ಪ್ರೇರಿತರಾದ (ಬೆಕ್, ಮೆಕೆಯೊನ್, ಸಾನ್ದೊರಾ, ಹಾಗೂ ವರ್ದಿ, 1996, ಪು. 386ನ್ನು ನೋಡಿ), ಬೆಕ್ ಮತ್ತು ಆಕೆಯ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಅನುಸರಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು. ತಿಳುವಳಿಕಸ್ಥ ಪ್ರೌಢ ಓದುಗರೆನಿಸಿದ ಇವರು, ಲೇಖಕರು ನಿಗದಿತ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವಾಗಿನ ಲೇಖಕರ ಮನಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ತಿಳಿಯಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಉಪಯುಕ್ತವೆಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಲ್ಲಿ, ಅದೇ ಹುರುಪಿನಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಲೇಖಕರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಮೂಲಕ ಲಾಭವನ್ನು ಪಡೆಯಬಹುದೆಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ವಿಚಾರವಾಗಿದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೇಳಬಹುದಾದ 'ಎಲ್ಲಕ್ಕೂ ಅನ್ವಯಿಸುವಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ" ಸಮುಚ್ಚಯವೊಂದನ್ನು ಸೃಜಿಸಿದರು, ಆ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪು, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಿತು. ಪಠ್ಯವನ್ನು, ಚಿತ್ರ 10.5ರಲ್ಲಿ ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿರುವ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣವಾಗಿ, ಶಾಖಾಗತವಾಗಿ (section by section) ಪ್ರಶ್ನಿಸುವುದು, ಪ್ರಮುಖವಾದ ಮಾರ್ಗವೆನಿಸಿದೆ.

ಚಿತ್ರ 10.5. ಲೇಖಕರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಚರ್ಚೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

ಗುರಿ	ಪರೀಕ್ಷಾರ್ಥಿಯ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು
ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸು	ಲೇಖಕರು ಏನನ್ನು ಹೇಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ? ಲೇಖಕರ ಸಂದೇಶವೇನು? ಲೇಖಕರು ಯಾವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತನಾಡುತ್ತಿದ್ದಾರೆ?
ಲೇಖಕರ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಹಾಯಮಾಡುವುದು	ಲೇಖಕರು ಹಾಗೆ ಹೇಳುತ್ತಿದ್ದಾರಾದರೂ, ಅದರ ಅರ್ಥವೇನು?
ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುವುದು	ಇದಕ್ಕೂ ಈಗಾಗಲೇ ಲೇಖಕರು ನಮಗೆ ತಿಳಿಸಿರುವುದಕ್ಕೂ ಏನು ಸಂಬಂಧ? ಲೇಖಕರು ಇಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಿರುವ ಯಾವ ಮಾಹಿತಿಯು . . .ಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಅಥವಾ ಸರಿಹೊಂದುತ್ತದೆ?
ಲೇಖಕರು ಮಾಹಿತಿ ಅಥವಾ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸುವಲ್ಲಿನ ತೊಂದರೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು	ಇದಕ್ಕೆ ಅರ್ಥವಿದೆಯೇ? ಇದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗಿದೆಯೇ? ಲೇಖಕರು ಅದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆಯೇ? ಏಕೆ? ಅಥವಾ ವಿವರಿಸಿಲ್ಲವೇಕೆ? ಯಾವುದು ಕಾಣೆಯಾಗಿದೆ? ನಾವು ಏನನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯಬೇಕು?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯದ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡಾಗ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಅವರಲ್ಲಿನ ತಾರ್ಕಿಕ ಅನುಮಾನಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದು	ಲೇಖಕರು ನಮಗೆ ಅದನ್ನು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆಯೆ? ಲೇಖಕರು ಅದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಉತ್ತರವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದಾರೆಯೆ?

ಪಠ್ಯವೊಂದರ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಈ ರೀತಿಯ ವಿಧಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಲು ಕಲಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ, ಮುಂದೆ ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಅವರು ಓದುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲರು, ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಸಾರ್ವಿಕ (general) ಪಠ್ಯಗಳ ಜೊತೆ, ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ರೂಢಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ನಿರೀಕ್ಷೆಯಿದೆ. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ತಮ್ಮ ಓದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ ಭಾವನಾತ್ಮಕ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿಲ್ಲದಿರುವುದು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುವಂತೆಯೇ, ವಿಚಾರಶೀಲ ಸಂದೇಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿನ ಲೇಖಕರ ಅಸಫಲತೆಯು ಸಹ ಈ ಸೋಲಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆಂಬ ಸಂಭಾವ್ಯತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಈ ವಿಧಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

ಲೇಖಕರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ವಿಧಾನದ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವದ ಕುರಿತಾದ ದತ್ತಾಂಶಗಳು (ಬೆಕ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1996) ಪ್ರೋತ್ಸಾಹದಾಯಕವಾಗಿವೆ. ಮೊದಲು, ವೃತ್ತಿಪರ ಸಮುದಾಯದ ನೆರವಿನೊಂದಿಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯದ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ವಾಚನಗಳ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ನಿರ್ವಹಿಸುವ ಬದಲಿಗೆ, ಅವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಕೇಂದ್ರಿತ, ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಹಾಗೂ

ನಿಶ್ಚಿತ ರೂಪದ ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚರ್ಚೆಗಳಾಗಿ ಮಾರ್ಪಾಡುಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯಬಹುದಾಗಿದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮವನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಿದಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಒಟ್ಟಾರೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು, ಅವರ ಚರ್ಚೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಪಾಲ್ಗೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ದ್ವಿಗುಣಗೊಂಡು (ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ) ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಒಡನಾಟ ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮತ್ತು ಬಹು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಲೇಖಕರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಮೂಲಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ತಲುಪುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗುವುದಲ್ಲದೆ, ಲೇಖಕರನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿನ ತಮ್ಮ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ, ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯತ್ತ ಲಕ್ಷ್ಯ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಬ್ಬರೂ ಇದರಿಂದ ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಲು ಇಚ್ಛಿಸುವವರು ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕುರಿತಾಗಿ ಬೆಕ್ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಹೋದ್ಯೋಗಿಗಳ ಲಿಖಿತ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಬಹುದು (ಬೆಕ್, ಮ್ಯಾಕ್ ಕಿಯಾನ್, ಹಾಮಿಲ್ಟನ್ ಮತ್ತು ಕುಕಾನ್, 1997).

ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಮುಂದಿನ ದಾರಿ ಏನು?

ಕೆಲವು ಸವಾಲುಗಳು

ವಿಸಂಕೇತನದ ವಿಚಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಅದರಲ್ಲೂ ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿನ, ತೀವ್ರ ಗಮನವು, ಶೀಘ್ರದಲ್ಲೇ ಗ್ರಹಿಕೆಯತ್ತ ಪಲ್ಲಟಗೊಳ್ಳಬಹುದೆಂಬುದು ಅನೇಕರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವಾಗಿದೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ, 'ನಿಶ್ಶೇಷ' ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನ ಸಿಗುವಂತಾಗುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪೋಷಕರು ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತಗಾರರು ಹೆಚ್ಚಿನ ಆಲೋಚನೆಗೆ ತೊಡಗುತ್ತಾರೆಂಬ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಇದು ಅಪೇಕ್ಷಣೀಯವೆನಿಸಿದರೂ, ವಿಸಂಕೇತನದ (decoding) ಕುರಿತಾದ ಚರ್ಚೆಗಳ ಸ್ವರೂಪದ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಇದು ನಮ್ಮನ್ನು ಚಿಂತೆಗೀಡಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ನಮ್ಮನ್ನು ಕಾಡುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳೆಂದರೆ:

- ಗ್ರಹಿಕೆಯೆಂಬುದನ್ನು, ಅದು ಒಳಗೊಳ್ಳುವ ಎಲ್ಲಾ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆಯೆ?

ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು ಓದುವಾಗ ಏನು ಮಾಡುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಪ್ರಾರಂಭದಲ್ಲಿನ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿಯೂ, ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಸಂಕೀರ್ಣವೆಂಬುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ. ವಿಸಂಕೇತನವೆಂಬುದು ಕೇವಲ ಪ್ರತಿ ಅಕ್ಷರದ 'ಉಚ್ಚಾರಣೆ' ಎಂಬುದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದು ಎಂದು ಹಲವರಿಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಸುವುದು ಕಷ್ಟಕರವಾಗಿದೆ. ಹಾಗೆಯೇ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯೆಂಬುದು ನೀವು ವಿಸಂಕೇತನಗೊಳಿಸಿದ ಪದಗಳು ಅರ್ಥವನ್ನು ನೀಡುತ್ತವೆಯೇ ಎಂದು ತಿಳಿಯುವ ನಿಟ್ಟಿನ ಅವುಗಳ ಆಲಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ. ಇದು, ಅನೇಕ ವಿವಿಧ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನೊಳಗೊಂಡಿದ್ದು, ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳ ಬಹುತ್ವವನ್ನು ಅವಶ್ಯಕವಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಹಾಗೂ ವಿಭಿನ್ನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಸಲು ಸಹ ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು.

- ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರ ಗ್ರಹಿಕಾ ಕಲಿಕೆಯು ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆಯೇ?

ವಿಸಂಕೇತನದ ಬಹುತೇಕ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ, ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಭಿನ್ನತೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯು ಮುಂದುವರಿದಿದೆ. ಹಾಗಾದರೆ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತಾದ ಸಂವಾದದಲ್ಲೂ ಈ ಅನುಪಸ್ಥಿತಿಯು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆಯೆ? ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ, ವಿವಿಧ ಕಲಿಕೆಗಾರರಿಗೆ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳು ಅವಶ್ಯವೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆಯೆ?

- ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನ ಮತ್ತು ಮೂಲಭೂತ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ಬದಲಾಗುವ ಪಠ್ಯದ ಸ್ವಭಾವದ ಗತಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿದೆಯೆ?

ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಾವು ಒಂದರ ನಂತರ ಮತ್ತೊಂದರಂತೆ ಘಟಿಸುವ ಸರಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯೆಂಬಂತೆ ವಿವರಿಸುತ್ತೇವೆ. ಉತ್ತಮ ಓದುಗರು, ಅವರು ಮಕ್ಕಳಾಗಲಿ ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕರಾಗಲಿ, ಸಾಂಪ್ರದಾಯಿಕ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಸಹ ಹಾಗೆ ಓದುವುದಿಲ್ಲವೆಂದು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಇದು ಸತ್ಯ. ಓದುಗರು ತಮ್ಮ ಓದಿನ ಗುರಿಗೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಪಠ್ಯದ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು, ಮುಂದಿನ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ ಅಥವಾ ಅವರು ಓದಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಮೊದಲೇ ತಾವು ಮೊದಲು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾದ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಪುನಃ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು, ಉದಾ.ಗೆ ಕಂಪ್ಯೂಟರ್ ಕೈಪಿಡಿಗಳು, ಪತ್ರಿಕೆಗಳು ಹಾಗೂ ಅಡುಗೆ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಯಾರೂ ಮೊದಲಿನಿಂದ ಕೊನೆಯವರೆಗೆ ಓದುವುದಿಲ್ಲ. ಕಾದಂಬರಿಗಳನ್ನು, ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮೊದಲಿಂದ ಕೊನೆವರೆಗು ಓದಿದರೂ, ಹಲವಾರು ಬಾರಿ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಮುಂದೆ ಓದುವುದು ಇಲ್ಲವೆ ಕೆಲವು ಭಾಗಗಳನ್ನು ಮರು ಓದುವುದೂ ಉಂಟು. ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಓದುಗರೊಬ್ಬರು ನಮ್ಮಲ್ಲೊಬ್ಬರಿಗೆ, ಹೇಗೆ ಅವರು ಓದುವಾಗ ವಿವರಣೆಗಳಿರುವ ಭಾಗಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಓದುತ್ತಾರೆ, ಹಾಗೂ ಮುಖ್ಯ ವಿವರಣೆಯು ತಪ್ಪಿಹೋಗಿದೆ ಎನಿಸಿದಾಗ ಬಿಟ್ಟ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಹಿಂದುರುಗುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸಿದರು. ಹೈಪರ್ ಟೆಕ್ಸ್ಟ್, ವೆಬ್ ಲಿಂಕ್‌ಗಳು ಹಾಗೂ ಶಿಥಿಲವಾಗಿ ಸಂಯೋಜಿಸಿದ್ದಾಗ್ಯೂ, ಸ್ವತಂತ್ರ ಸೃಜನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳ ಬಳಕೆಯು ಹೆಚ್ಚಾಗುತ್ತಿದ್ದು, ನಾವು ಒಂದಾದ ಮೇಲೊಂದನ್ನು ಓದುವ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಅನುಸರಿಸದೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಓದಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮುಂದೆ ಪಠ್ಯಗಳ ಓದಿಕೆಯನ್ನು, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಪರ್ಕಿಸಬೇಕಾಗಬಹುದು.

- ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ನಮ್ಮ ದೀರ್ಘಕಾಲೀನ ಅಥವಾ ನಮಗೆ ಪ್ರಿಯವಾದ ಅನಿಸಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆಯೆ?

ಉದಾ.ಗೆ ನಾವು, ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು 'ನೈಜ ಪಠ್ಯವನ್ನು ನೈಜ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಓದಬೇಕೆಂದು' ಸದಾ ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತಿರುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಈ ಶಿಫಾರಸ್ಸನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಯು ವಿರಳ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೆಂತಲೂ ಹೇಳಬಹುದು. ಮಕ್ಕಳು ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವ ಮೂಲಕ ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಬಲ್ಲರೆಂದು ನಿಶ್ಚಿತವಾಗಿ ತೋರಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿವೆ. ಆದರೆ, ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಓದುವ ಪಠ್ಯಗಳಿಗಿಂತ ಅಧಿಕೃತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕಾ ಕೌಶಲ್ಯವು ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ತ್ವರಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೀರಾ ವಿರಳ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೆಂತಲೂ ಹೇಳಬಹುದು. ಹಾಗೆಯೇ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂಬ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಅತೀತವಾದ ಕಾರಣಗಳಿಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವುದರಿಂದ ಅವರ ಗ್ರಹಿಕಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ವಿಕಸಿತಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುವ ಯಾವ ಸಂಶೋಧನೆಯೂ ಇಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅತಿ ವಿರಳ. ನಮ್ಮ ಸಂದೇಹವೆಂದರೆ (ನಮ್ಮ ನಂಬಿಕೆ), ನೈಜ ಪಠ್ಯಗಳು ಹಾಗೂ ಅಧಿಕೃತ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಅಂಶಗಳು, ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷ್ಯಾಧಾರಗಳಿಲ್ಲದ ಕಾರಣ, ನಾವು ಎರಡನ್ನೂ ಶಿಫಾರಸ್ಸುಮಾಡುತ್ತೇವೆ. ಆದರೆ ಅಪ್ರತಿರೋಧ್ಯ ಅನುಭವಜನ್ಯ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲದೆ ಯಾವುದೇ ಒಂದನ್ನು ಮಾತ್ರ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ.

- ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಸೂಕ್ತ ಸಂಖ್ಯೆ ಹಾಗೂ ವಿಧಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ನಾವು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತೇವೆಯೆ?

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಾದ್ಯಂತ ನೋಡಿದ ಹಾಗೆ, ಅನೇಕ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನಗಳು ನಮಗೆ ತಿಳಿದಿವೆಯಾದರೂ, ಒಂದು ಹಂತದಲ್ಲಿ ಅದರಿಂದ ಸಿಗಬಹುದಾದ ಫಲಿತಾಂಶವು ಕ್ಷೀಣಿಸುತ್ತದೆಂಬ ಅನುಮಾನವೂ ನಮಗಿದೆ. ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಿದ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿತ ಎರಡು ವಿಧಾನಗಳು ಒಂದು ವಿಧಾನಕ್ಕಿಂತ ಉತ್ತಮವೆ? ಎರಡಕ್ಕಿಂತ ಮೂರು ಉಪಯೋಗಿಸಿದರೆ ಒಳ್ಳೆಯದೆ? ಮೂರಕ್ಕಿಂತ ನಾಲ್ಕು ಉತ್ತಮವೆ? ಇತ್ಯಾದಿ. ಹೀಗಾಗಿ ಈ ಕ್ಷೇತ್ರವು ಅಧಿಕ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ

ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ತನ್ನ ಗಮನವನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ, ಬಹುಶಃ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವಂತಹ ವಿಧಾನಗಳ ಪರಿಷ್ಕರಣೆ ಹಾಗೂ ಆದತ್ಯೆಗಳತ್ತ ಬಹುಶಃ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ.

- ನಾವು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕಠಿಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತೇವೆಯೆ?

1978ರಲ್ಲಿ, ಡೊಲರಿಸ್ ಡರ್ಕಿನ್, ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿಧಾನದ ವಿವರಗಳ ನ್ಯೂನತೆಯನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದ ತಮ್ಮ ಖ್ಯಾತ (ಬಹುಶಃ ಕುಖ್ಯಾತ!) ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಪ್ರಕಟಿಸಿದರು. ನಮ್ಮ ಸಮೀಕ್ಷೆಯು ದಾಖಲಿಸಿದಂತೆ, ನಾವು ಡರ್ಕಿನ್ ಹೇಳಿದ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸುಧಾರಿಸಬಹುದೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಳೆದ 20 ವರ್ಷಗಳಿಂದ ಸಾಕಷ್ಟು ಕಲಿತಿದ್ದೇವೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, 1980 ಹಾಗೂ 1990ರ ದಶಕಗಳ ನಂತರದ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಓದಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬೋಧನೆಯು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆಯೆಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿವೆ (ಉದಾ: ಪ್ರೆಸ್ಲಿ ಮತ್ತು ವಾರ್ಟನ್ ಮ್ಯಾಕ್ಡೊನಾಲ್ಡ್, 1998). ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು ಹಾಗೂ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಬಹುತೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರೇಕೆ ನೇರವಾಗಿ ಗಮನಿಸುವುದಿಲ್ಲವೆಂಬುದನ್ನು ನಾವು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ ಮತ್ತು ನಾವು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನೀಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ನೆರವನ್ನು ಹೇಗೆ ಒದಗಿಸಬಹುದೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಲಿಯಬೇಕಿದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯು ದಾಖಲಿಸಿರುವ ಈ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೇಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳತಕ್ಕದ್ದು ಎಂಬುದು ಇಲ್ಲಿನ ಅತ್ಯಂತ ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆ. ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನವೊಂದನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ, ಉದಾ.ಗೆ 10 ವಾರಗಳ ಅವಧಿಯವರೆಗೆ ಕಲಿಸಿದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಧಾನಗಳ ಕಲಿಕೆ, ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮ ಪ್ರತಿಫಲವನ್ನು ಪಡೆಯಬಲ್ಲರೆಂದು ಅಥವಾ ಮಾನಕೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಪ್ರದರ್ಶನ ನೀಡುತ್ತಾರೆಂದು ತೋರಿಸುವುದು ಒಂದು ಕಡೆಯಾದರೆ, ಓದಿಕೆಯ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ನಿಯತವಾಗಿ ಸಮ್ಮಿಳಿತಗೊಳಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹಾಗೂ ಜಿಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಮಿತಿಗೆ ತಮ್ಮನ್ನು ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಇತರೆಲ್ಲ ಸಂಶೋಧನಾ-ಪ್ರಮಾಣಿತ ವಿಧಾನಗಳೊಂದಿಗೆ, ಆ ವಿಧಾನವನ್ನು 'ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅಳವಡಿಸುವುದು" ಹೇಗೆಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತೊಂದು ವಿಷಯವೆನಿಸಿದೆ. ನಾವು ಚರ್ಚಿಸಿರುವ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ವಿಧಾನ ಹಾಗೂ ದಿನಚರಿ ಕ್ರಮಗಳು ಗ್ರಹಿಕಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸೇರಿಸಲು ಯೋಗ್ಯವಾಗಿವೆಯಾದರೂ, ಒಂದೇ ವಿಧಾನವನ್ನು ಏಕೈಕ ಚಟುವಟಿಕೆಯಾಗಿ ದಿನನಿತ್ಯ, ಒಂದಾದ ಮೇಲೊಂದರಂತೆ ನಿರ್ವಹಿಸಲಾಗದು.

ಹೀಗಾಗಿ, ಆಯ್ಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಹಾಗೂ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲಿ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ. ಇದುವರೆಗೂ ಒಂದು ಸಮಯಾವಧಿಯಲ್ಲಿನ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳ ಸೂಕ್ತ ಸಂಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಹಂಚಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ನಮ್ಮಲ್ಲಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಕಡಿಮೆ. ಈ ವಿಚಾರಕ್ಕೆ ಅತ್ಯಂತ ನಿಕಟವೆನಿಸಿದ ನಿಶ್ಚಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯೆಂದರೆ, ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ವಿಧಾನಗಳ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಕುರಿತದ್ದು. ಇದನ್ನು ರೂಪಿಸಿರುವವರು, ಇದನ್ನು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕತೆ, ಪುಸ್ತಕ ಅಥವಾ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಅತ್ಯಂತ ಸೂಕ್ತವೆನಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳ ಉಪಸಮುಚ್ಚಯವೆಂಬುದರ ಬದಲಾಗಿ, ಈ ವಿಧಾನವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ಆಯ್ಕೆಮಾಡಬಹುದಾದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳ ಒಂದು ಸೂಚಿಯಾಗಿ ಚಿತ್ರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಸಂಶೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳಲ್ಲಿನ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿ, ವಿಶೇಷ ಭಾಗಗಳಾಗಿ ಬೋಧಿಸುವಾಗಿನ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿತ್ವವನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ನಮ್ಮ ತಿಳುವಳಿಕೆಗೆ ಪೂರಕಗೊಳಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತ. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಾವು ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದು ಎಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮವಾದ ದಾರಿಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳದಿದ್ದಲ್ಲಿ, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವುದರ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಯಾವುದೇ ಮಹತ್ವವಿರುವುದಿಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅದು ಅಲ್ಪಮಾತ್ರದ್ದೆನಿಸುತ್ತದೆ.

ಈ ಕಠಿಣ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು, ಶಿಕ್ಷಕರ ತರಬೇತುದಾರರು ಹಾಗೂ ಓದಿನ ಕುರಿತಾಗಿ ಸಂಶೋಧನೆ ಮಾಡುವವರು ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗಬೇಕು. ಇದು ಬಹು ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರವಾದ ಕಾರಣ, ಅದನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸದೆ, ಉತ್ತರಿಸದೇ

ಸುಮ್ಮನಿರಲಾಗದು. ಅಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಯಾವುದೇ ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳ ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ಸಂಗ್ರಹವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಕೆಲಸಮಾಡಲು ಬಯಸಿದಲ್ಲಿ, ಅದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ಪರಿಕರಗಳು ನಮ್ಮಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿವೆ ಎಂಬ ತಿಳುವಳಿಕೆಯು ನಮಗೆ ಸಮಾಧಾನ ನೀಡುವ ಸಂಗತಿಯಾಗಿದೆ.. ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ, ಯುಕ್ತಿಪೂರ್ಣ, ಆತ್ಮನಿರ್ಭರ ಓದುಗರಾಗಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ನೆರವಾಗಬಹುದೆಂಬುದರ ಬಗ್ಗೆ ನಮಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಜ್ಞಾನವಿದೆ. ಈ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಬೇಕಾದ ಸಮಯ ಬಂದಿದೆ.

ಸಾರಾಂಶ

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ, ನಾವು ಪಠ್ಯವೊಂದರ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಹಾಗೂ ಸಾಮೂಹಿಕ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಅಂತಹ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದಾದ ಸಮತೋಲಿತ ಗ್ರಹಿಕಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಚರ್ಚಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಚಿತ್ರ 10.6ರಲ್ಲಿ ನಿಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ವಾತಾವರಣದ ಮೌಲ್ಯಾಂಕನಕ್ಕಾಗಿ ಪರಿಕರವೊಂದನ್ನು ನೀಡಿದ್ದೇವೆ. ಇದು ಓದುಗರಿಗೆ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ನ್ಯೂನತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದೆಂದು ಹಾಗೂ ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾದ ವಿಚಾರಗಳ ಸಾರಾಂಶವಾಗಿಯೂ ಉಪಯೋಗವಾಗಬಹುದೆಂದು ಆಶಿಸುತ್ತೇವೆ. ಇದು, ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಆರಂಭಿಗರಿಗೂ ಸಹ ಅಗಾಧವೆನಿಸದು ಎಂಬುದಾಗಿ ಭಾವಿಸಿದ್ದೇವೆ. ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾದ ಯಾವುದಾದರೂ ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಿದಾಗ್ಯೂ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಅದು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಬಲ್ಲದು ಎಂಬುದನ್ನು ಮನಗಾಣಬೇಕು. ಈ ಪುಸ್ತಕದ ಹಿಂದಿನ ಆವೃತ್ತಿಯಲ್ಲಿ, ಪಿಯರ್ಸನ್ ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯು, ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಉತ್ತಮ ಬೊಧನಾ ಮಾರ್ಗ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿತ ವಿಧಾನಗಳತ್ತ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೇಳಿದ್ದಾರೆ. ನಾವಿಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ವಿಧಾನಗಳ ಪಟ್ಟಿಗಳನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರೂ, ಆ ವಿಧಾನಗಳ ಪಟ್ಟಿಯ ಬಳಕೆ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ಇದರ ಅರ್ಥವಲ್ಲ.

ಚಿತ್ರ 10.6. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಾತಾವರಣ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಪರೀಕ್ಷಣಾ ಸೂಚಿ (checklist)

ಒಟ್ಟಾರೆ ಓದಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದಿನಲ್ಲಿ ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಎಷ್ಟು ಸಮಯ ಕಳೆಯುತ್ತಾರೆ?
- ಓದಲೆಂದೇ ನಿಗದಿಪಡಿಸಲಾದ ಅಥವಾ ವಿಷಯ ಕೇಂದ್ರಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ, ದಿನನಿತ್ಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ನಿಯತವಾಗಿ ಬೇರೆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟು ಓದುತ್ತಾರೆ?
- ಓದುವಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟ ಹಾಗೂ ನಿಖರವಾದ ಉದ್ದೇಶಗಳು ಇರುತ್ತವೆಯೆ?
- ನಿಮ್ಮ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ವಿಧದ ಪಠ್ಯ ಪ್ರಕಾರಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಓದಲು ಲಭ್ಯವಿವೆ? ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪ್ರಕಾರಗಳನ್ನು ಎಷ್ಟು ಜನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುತ್ತಾರೆ?
- ಪಠ್ಯಗಳ ಮೂಲಕ ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು ಹಾಗೂ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ವಿವಿಧ ಅವಕಾಶಗಳಿವೆಯೆ?
  ಹೊಸ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಮೂಲಕ ಇದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆಯೆ ?
  ನೇರವಾಗಿ ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು ಹಾಗೂ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಬೋಧಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಇದು ಸಾಧ್ಯವೆ?
- ಪದಗಳನ್ನು ಕರಾರುವಾಕ್ಕಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸ್ವತಃ ವಿಸಂಕೇತಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೆ?
- ಓದು-ಬರಹದ ಸಂಬಂಧಗಳಿಗೆ ಒತ್ತುನೀಡುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಬೇರೆಯವರ ಗ್ರಹಿಕೆಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬರೆಯಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ವಿನಿಯೋಗಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ?

- ಪಠ್ಯದ ಬಗ್ಗೆ ಸಮೃದ್ಧ ಹಾಗೂ ಉತ್ತಮ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಚರ್ಚೆಯ ವಾತಾವರಣ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದೊರೆಯುತ್ತಿದೆಯೆ?

ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನದ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಂತೆ

- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಳಕಂಡವುಗಳನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೆ?

- ತಮ್ಮ ಓದಿನ ಉದ್ದೇಶದ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ?
- ಓದುವ ಮೊದಲು ಪಠ್ಯದ ಪೂರ್ವಾವಲೋಕನ?
- ಓದುವ ಮೊದಲು ಹಾಗೂ ಓದುವಾಗಿನ ಮುನ್ಸೂಚನೆಗಳು (predictions)
- ಓದುತ್ತಿರುವ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಇರಬಹುದಾದ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಚಾಲನೆ?
- ಓದುವಾಗಿನ ಆಲೋಚನೆಗಳ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ?
- ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ಸ್ವರೂಪದ ಬಳಕೆ?
- ಗ್ರಹಿಕೆ ಹಾಗೂ ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುವಂತೆ ಚಾಕ್ಷುಷ (visual) ನಿರೂಪಣೆಗಳ ಸೃಜನೆ?
- ಓದುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿಚಾರಗಳ ನಿರ್ಣಯ?
- ಓದಿನ ಸಾರಾಂಶೀಕರಣ?
- ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಪಶ್ನೆಗಳ ಸೃಜನೆ?
- ಓದುವಾಗಿನ ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳ ನಿರ್ವಹಣೆ?
- ಓದುವಾಗ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯತ್ತ ಲಕ್ಷ್ಯವಿಡುವುದು?

- ಈ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಬೋಧನೆಯು ಈ ಕೆಳಕಂಡವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆಯೆ

- ವಿಧಾನ ಹಾಗೂ ಅದನ್ನು ಯಾವಾಗ ಬಳಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿವರಣೆ?
- ಸಕ್ರಿಯ ವಿಧಾನದ ಮಾದರಿ?
- ಸಕ್ರಿಯ ವಿಧಾನದ ಸಹಯೋಗಪೂರ್ಣ ಬಳಕೆ?
- ಜವಾಬ್ದಾರಿಯಿಂದ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಮುಕ್ತವಾಗುವುದರೊಂದಿಗೆ, ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುವ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿತ ಅಭ್ಯಾಸ?
- ವಿಧಾನದ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿನ ಸ್ವತಂತ್ರ ಅಭ್ಯಾಸ?

ಬೋಧನೆಯ ಇನ್ನಿತರ ಪರಿಗಣನೆಗಳ ಕುರಿತು

- ಒಂದು ಬಾರಿಗೆ ಒಂದೇ ವಿಧಾನವನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸುವ ಬದಲು, ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಯೋಜಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೆರವು ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆಯೆ?
- ಬೋಧನೆಗಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯವು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಲ್ಪಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹಾಗೂ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಹೊಂದುವಂತಿದೆಯೆ?
- ಸಾಹಿತ್ಯಕ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗುವಿಕೆ ಮತ್ತು ಕಲಿತ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನ್ವಯಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಕಾಳಜಿಯಿದೆಯೆ?
- ನಿರಂತರವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕಾ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆಯೆ?

ಚರ್ಚೆಯ ನಿಟ್ಟಿನ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

1. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಶೋಧನೆ ನಡೆದಿದೆ ಎಂದು ಸಾಧಿಸಿದ್ದೇವೆ, ಆದರೆ ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸದಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿತವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೂ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿನ ನಿಮ್ಮ ಅನುಭವವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ, ನೀವಿದನ್ನು ಒಪ್ಪುತ್ತೀರಾ? ಒಪ್ಪುವುದಾದರೆ, ಇದಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನು?

2. ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಅನೇಕ ವಾಣಿಜ್ಯಿಕ ಓದಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಲ್ಲಿ ನೋಡಬಹುದು. ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಬೇಕಾದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ನೀವು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೀರಾ?

3. ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿ, ಈ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನೀವು ಗಮನಿಸಿದ ಗ್ರಹಿಕಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿನ ಸಂಬಂಧಿತ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹಾಗೂ ನ್ಯೂನತೆಗಳೇನು?

4. ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಭವಿಷ್ಯದ ಸಂಶೋಧನೆಗೆ ಅನೇಕ ಸವಾಲುಗಳಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದು ಪ್ರಮುಖವೆಂದು ನಿಮಗನಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಏಕೆ?

ಪರಾಮರ್ಶನಗಳು

Anderson, R.C., & Biddle, W.B. (1975). On asking people questions about what they are reading. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 9, pp. 9–129). New York: Academic Press.

Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). New York: Longman.

Anderson, R.C., Wilkinson, I.A.G., Mason, J.M., & Shirey, L. (1987, December). Prediction versus word-level questions. In R.C. Anderson (Chair), *Experimental investigations of prediction in small-group reading lessons*. Symposium conducted at the 37th annual meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg Beach, FL.

Armbruster, B.B., & Anderson, T.H. (1980). *The effect of mapping on the free recall of expository text* (Tech. Rep. No. 160). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armbruster, B.B., Anderson, T.H., & Meyer, J.L. (1990). *The framing project: A collaboration to improve content area reading using instructional graphics* (Tech. Rep.). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Armbruster, B.B., Anderson, T.H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, *22*, 331–346.

Au, K.H., & Raphael, T.E. (1998). Curriculum and teaching in literature-based programs. In T.E. Raphael & K.H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 123–148). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Ausabel, D.P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bartlett, B.J. (1978).*Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text.* Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe.

Baumann, J.F., Seifert-Kessel, N., & Jones, L.A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, *24*, 143–172.

Bean, T.W., & Steenwyk, F.L. (1984). The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *16*, 297–306.

Beck, I.L., McKeown, M.G., & Gromoll, E.W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, *6*, 99–158.

Beck, I.L., McKeown, M.G., Hamilton, R.L., & Kucan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
Beck, I.L., McKeown, M.G., Sandora, C., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *The Elementary School Journal*, *96*, 385–414.
Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, *2*, 131–156.
Block, C.C., & Pressley, M. (2001). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*, *10*, 14–21.
Brown, A.L., & Palinscar, A.S. (1985). *Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one programme for enhancing learning*. (Tech. Rep. No. 334). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 18–37.
Cunningham, J.W. (1982). Generating interactions between schemata and text. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 42–47). Rochester, NY: National Reading Conference.
Davis, J.N., Lange, D.L., & Samuels, S.J. (1988). Effects of text structure instruction on foreign language readers' recall of a scientific journal article. *Journal of Reading Behavior*, *20*, 203–214.
Dole, J.A., Brown, K.J., & Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, *31*, 62–88.
Dole, J.A., Duffy, G.G., Roehler, L.R., & Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, *61*, 239–264.
Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, *14*, 481–533.
Fielding, L.G., Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1990). *How discussion questions influence children's story understanding* (Tech. Rep. No. 490). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Fitzgerald, J., & Spiegel, D.L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, *15*, 1–17.
Gallagher, M., & Pearson, P.D. (1989). *Discussion, comprehension, and knowledge acquisition in content area classrooms* (Tech. Rep. No. 480). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Geva, E. (1983). Facilitating reading comprehension through flowcharting. *Reading Research Quarterly*, *18*, 384–405.
Gordon, C.J., & Pearson, P.D. (1983). *The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities* (Tech. Rep. No. 277). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Greenewald, M.J., & Rossing, R.L. (1986). Short-term and long-term effects of story grammar and self-monitoring training on children's story comprehension. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds.), *Solving problems in literacy: Learners, teachers, and researchers* (35th Yearbook of the National Reading Conference, pp. 210–213). Rochester, NY: National Reading Conference.
Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, *31*, 306–332.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
Guzzetti, B.J., Snyder, T.E., Glass, G.V., & Gamas, W.S. (1993). Promoting conceptual change in science: A comparative meta-analysis of instructional interventions from reading education and science education. *Reading Research Quarterly*, *28*, 116–159.
Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *16*, 391–417.
Hansen, J., & Pearson, P.D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *75*, 821–829.
Holley, C.D., & Dansereau, D.F. (1984). *Spatial learning strategies: Techniques, applications, and related issues*. New York: Academic Press.
Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, *20*, 196–205.
Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, *85*, 363–394.
Klinger, J.K., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, *52*, 738–747.
Kucan, L., & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction and social interaction. *Review of Educational Research*, *67*, 271–299.
Levin, J.R., & Pressley, M. (1981). Improving children's prose comprehension: Selected strategies that seem to succeed. In C.M. Santa & B.L. Hayes (Eds.), *Children's prose comprehension: Research and practice* (pp. 44–71). Newark, DE: International Reading Association.
Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1991). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach*. New York: HarperCollins.
Mandler, J.M. (1978). A code in the mode: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, *1*, 14–35.
McGinley, W.J., & Denner, P.R. (1987). Story impressions: A prereading/writing activity. *Journal of Reading*, *31*, 248–253.
McNeil, J., & Donant, L. (1982). Summarization strategy for improving reading comprehension. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 215–219). Rochester, NY: National Reading Conference.
Meichebaum, D., & Asnarow, J. (1979). Cognitive behavior modification and metacognitive development: Implications for the classroom. In P. Kendall & S. Hollon (Eds.), *Cognitive behavioral interventions: Theory research and procedures* (pp. 11–35). New York: Academic Press.
Meyer, B.J.F. (1975). *The organization of prose and its effect on memory*. Amsterdam, Netherlands: North-Holland Publishing.
Meyer, B.J.F., Brandt, D.M., & Bluth, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, *16*, 72–103.
Meyer, B.J.F., & Rice, G.E. (1984). The structure of text. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 319–351). New York: Longman.
Moore, P.J. (1988). Reciprocal teaching and reading comprehension: A review. *Journal of Research in Reading*, *11*, 3–14.
Morrow, L.M. (1984a). Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of story structure. In J.A. Niles & L.A. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading language processing and instruction* (33rd Yearbook of the National Reading Conference, pp. 95–100). Rochester, NY: National Reading Conference.
Morrow, L.M. (1984b). Reading stories to young children: Effects of story structure

and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *16*, 273–288.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (National Institute of Health Pub. No. 00-4769). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Neuman, S. (1988). Enhancing children's comprehension through previewing. In J. Readence & R.S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research* (37th Yearbook of the National Reading Conference, pp. 219–224). Chicago: National Reading Conference.

Nolte, R., & Singer, H. (1985). Active comprehension: Teaching a process of reading comprehension and its effects on achievement. *The Reading Teacher*, *39*, 24–31.

Palincsar, A.S. (1982). *Improving the reading comprehension of junior high students through the reciprocal teaching of comprehension-monitoring strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, *1*, 117–175.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1986). Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Reading Teacher*, *39*, 771–777.

Palincsar, A.S., Brown, A.L., & Martin, S.M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, *22*, 231–253.

Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1239–1252.

Pearson, P.D. (1981). Asking questions about stories. In *Ginn Occasional Papers: Writings in reading and language arts* (Monograph No. 15). Lexington, MA: Ginn & Co. Reprinted in A.J. Harris & E.R. Sipay (Eds.), *Readings in reading instruction* (3rd ed.). New York: Longman, 1984.

Pearson P.D., & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 815–860). White Plains, NY: Longman.

Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, *8*, 317–344.

Pearson, P.D., & Johnson, D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Pearson, P.D., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S.J. Samuels & A.E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed., pp. 145–199). Newark, DE: International Reading Association.

Pressey, S.L.A. (1926). A simple apparatus which gives tests and scores—and teaches. *School and Society*, *23*, 373–376.

Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 113–133). New York: Guilford.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P.B., et al. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland, SAIL Program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *10*, 5–19.

Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J., et al. (1992). Beyond diect explanation: Transactional instruction of reading comprehension

strategies. *The Elementary School Journal*, *92*, 513–555.
Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1998). The development of literacy, part 4: The need for increased comprehension in upper-elementary grades. In M. Pressley (Ed.),
240 *Duke and Pearson*
Reading instruction that works: The case for balanced teaching (pp. 192–227). New York: Guilford.
Raphael, T.E., & McKinney, J. (1983). An examination of fifth- and eighth-grade children's question answering behavior: An instructional study in metacognition. *Journal of Reading Behavior*, *15*, 67–86.
Raphael, T.E., & Pearson, P.D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, *22*, 217–236.
Raphael, T.E., & Wonnacott, C.A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, *20*, 282–296.
Raphael, T.E., Wonnacott, C.A., & Pearson, P.D. (1983). *Increasing students' sensitivity to sources of information: An instructional study in question-answer relationships* (Tech. Rep. No. 284). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
Rickards, J.P. (1976). Type of verbatim question interspersed in text: A new look at the position effect. *Journal of Reading Behavior*, *8*, 37–45.
Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, *64*, 479–530.
Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, *66*, 181–221.
Silven, M., & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, *2*, 69–88.
Singer, H., & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, *17*, 166–186.
Slater, W.H., Graves, M.H., & Piche, G.H. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository test. *Reading Research Quarterly*, *20*, 189–202.
Stauffer, R.B. (1976). *Teaching reading as a thinking process*. New York: Harper.
Stauffer, R.B. (1980). *Directing the reading-thinking process*. New York: Harper & Row.
Stein, N.I., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
Taylor, B.M. (1980). Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*, *15*, 399–411.
Taylor, B.M., & Beach, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middlegrade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, *19*, 134–146.
Yopp, R.E. (1988). Questioning and active comprehension. *Questioning Exchange*, *2*, 231–238.

ಇತರೆ ಪರಾಮರ್ಶನಗಳು

ಪರಾಮರ್ಶನ ವಿಭಾಗವವು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬೋಧನೆಯ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ ಅನೇಕ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಅಧ್ಯಾಯಗಳು ಮತ್ತು ಲೇಖನಗಳ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಅನೇಕ ಸಮೀಕ್ಷೆಗಳ ಉಲ್ಲೇಖಗಳನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಕಾಣಬಹುದು. ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿ ಬೋಧಕರನ್ನು ಉದ್ದೇಶಿಸಿ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಗ್ರಹಿಕಾ ಬೋಧನೆಯ ಮತ್ತಷ್ಟು

ವಿಸ್ತೃತ ಚರ್ಚೆಗಳಿಗಾಗಿ, ಸದರಿ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಪ್ರಕಟಗೊಂಡ ಈ ಕೆಳಕಂಡ ಯಾವುದೇ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ನೀವು ಪರಾಮರ್ಶಿಸಬಹುದು.

Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York: Guilford.

Block, C.C., & Pressley, M. (Eds.) (2001). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.

Keene, E.O., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a readers' workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.