ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷೆ ಹಾಗೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ-
ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕರಡು

ಅಧ್ಯಾಯ 6
ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಶಿಕ್ಷಣಕ್ಕೆ ವಿಧಾನಗಳು

ಈ ವಿಭಾಗವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಆರಂಭಿಕ ಹಂತದ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಕಲಿಸುವುದು ಹೇಗೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ಪ್ರಮುಖ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳನ್ನು ಶೋಧಿಸುತ್ತದೆ. ಪಶ್ಚಿಮದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ವಿಧಾನಗಳು ಮತ್ತು ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳು ತೀವ್ರ ಟೀಕಾಪ್ರಹಾರ ಮತ್ತು ವಾಗ್ವಾದಗಳಿಂದ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ (Chall (ಚಾಲ್), 1967/1983; Baumann, et al., (ಬೌಮೆನ್ ಮತ್ತಿತರರು), 2000, ಇತ್ಯಾದಿ). ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಕಾರರು ಗಮನಿಸಿದ ಹಾಗೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕವಾಗಿ ಯಾವ ವಿಧಾನವನ್ನೇ ಆದರೂ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಯಥಾಸ್ಥಿತಿಯ ವಿಧಾನಗಳಿಗಿಂತ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಎಂದು ನಿದರ್ಶಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲನೇ ತರಗತಿ ಓದಿನ ಬೋಧನಾ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿನ (ಮೊದಲನೇ ತರಗತಿಯ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಎಂದೂ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ) ದೊಡ್ಡ ಪ್ರಮಾಣದ ಸಹಕಾರಿ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯಲ್ಲಿ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗುವ ಏಕೈಕ ಮಹತ್ವದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಅದು ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕ, ಯಾವುದೇ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನವಲ್ಲ (Bond (ಬಾಂಡ್) & Dykstra (ಡೈಕ್ಸ್ಟ್ರ), 1967/1997) ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡಿತು. ಇದು ಸರಿಯಾದ ವಿಧಾನಕ್ಕೆಂದು ಮಾಡುವ ಹುಡುಕಾಟವು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದತ್ತ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಮತ್ತು ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಯಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಿದಾಗ, ಸಕಾರಣವೇ ಎಂಬ ಗಂಭೀರವಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುತ್ತವೆ.

ಈ ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯ ಕರಡಿನಲ್ಲಿ, ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಗೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹುಡುಕುವುದಕ್ಕಿಂತ ವಿಶ್ವಸನೀಯವಾದ *ತತ್ವಗಳನ್ನು* ಹುಡುಕುವುದು ಹೆಚ್ಚು ಫಲಕಾರಿಯಾಗಬಲ್ಲುದು ಎಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ನಾವು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇವೆ. ತತ್ವಗಳು ನಾವು ಸಾಧಿಸಲು ಹೊರಟಿರುವ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯ *ಸಂದರ್ಭಗಳ ಪ್ರಮಾಣಕ ನೋಟವನ್ನು* (ಅಥವಾ ಗುರಿಗಳನ್ನು) ಗಣನೆಗೆ ತೆಗದುಕೊಳ್ಳುವುದಲ್ಲದೆ ಅದರ ಜೊತೆಗೆ ಆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಇರುವ *ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಸಾಧನಗಳನ್ನೂ* ಪರಿಗಣಿಸುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ವಿಧಾನಗಳು ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಸಾಧನಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಗುರಿಗಳು ಅಥವಾ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ವ್ಯತ್ಯಯವನ್ನು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ನಾವು ಐತಿಹಾಸಿಕವಾಗಿ ಭಾರತ ಮತ್ತು ಪಶ್ಚಿಮದ ದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವುದರೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಾರಂಭಿಸುತ್ತೇವೆ. ನಂತರ, ನಾವು ವಿಧಾನಗಳಿಂದ ತತ್ವಗಳೆಡೆಗೆ ಹೋಗಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ವಿಧಾನೋತ್ತರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇವೆ (Kumaravadivelu (ಕುಮಾರವಡಿವೇಲು), 2001). ಭಾರತದಲ್ಲಿ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹಿಂದಿನ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಾಗಿದೆ.

6.1 ಪಶ್ಚಿಮದಲ್ಲಿ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆ

6.1.1. ಸಂಪೂರ್ಣ ಪದ ವಿಧಾನ: ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಬಹು ಭಾಗದಲ್ಲಿನ ಪಾಶ್ಚಿಮಾತ್ಯ ಸಂಕಥನಗಳು ಲಿಪಿಯನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದರ ಮೇಲೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಗಮನವನ್ನು ಕ್ರೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿವೆ. ಪ್ರಾಯಶಃ ಇಂಗ್ಲಿಷಿನಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರ–ಶಬ್ದಗಳ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಗಳು ಕ್ರಮರಹಿತ ಸ್ವರೂಪದ್ದಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಅಮೇರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಲಿಪಿಯನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಬಳಸುವ ನೆಚ್ಚಿನ ವಿಧಾನವೆಂದರೆ ಅದು ಹೆಚ್ಚು ಪುನರಾವರ್ತಿತವಾಗುವ ಕೆಲವೇ ಕೆಲವು ಪದಗಳನ್ನು, ಮಗು ನೋಡುವ ಮೂಲಕವೇ ಅವುಗಳನ್ನು ಓದಲು ಕಲಿಯುವವರೆಗೆ, ಮೇಲಿಂದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸಲಾಗುವ "ಸಂಪೂರ್ಣ ಪದ" ವಿಧಾನ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುವ ವಿಧಾನವಾಗಿತ್ತು. ಹೆಚ್ಚು ಪುನರಾವರ್ತಿತವಾಗುವ ಪದಗಳನ್ನು ಪದೇ ಪದೇ ಮಂಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹೊಸ ಪದಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಒಲವು ತೋರಿದ ಈ ವಿಧಾನವು ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದಲ್ಲಿ ಸುದೀರ್ಘ ಕಾಲದವರೆಗೆ ಅಮೇರಿಕಾದ ಭಾಷಾ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ತರಗತಿಗಳನ್ನು ಆಳಿದ ನಿಯಂತ್ರಿತ ಶಬ್ದಭಂಡಾರದ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಗೆ ಕಾರಣವಾಯಿತು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, *Dick-and-Jane* (ಡಿಕ್-ಮತ್ತು-ಜೇನ್) ಅಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳು) (Hiebert (ಹೀಬರ್ಟ್), 1999). ಈ ಪಠ್ಯಗಳಲ್ಲಿನ ಭಾಷೆಯು ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯ ಸಹಜ ಲಯ ಮತ್ತು ಸರಾಗ ಹರಿವಿಗೆ ಸಂವಾದಿಯಾಗಿರಲಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ನಂತರ ಆರಂಭಿಕ ಓದುಗರ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಒಂದು ಸಂಕುಚಿತವಾದ, ಸಹಜವಲ್ಲದ ಭಾಷೆಯಾದ ಅದನ್ನು (Bloome (ಬ್ಲೂಮ್) & Nieto (ನಿಯೆಟೋ), 1989) "ಮೂಲಾಂಕುರದ್ದು ಯಾ ಅಪೂರ್ಣಾವಸ್ಥೆಯದ್ದು (basalese)" ಎಂದು ಟೀಕೆಗೊಳಗಾಯಿತು.

6.1.2. ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ವಿಧಾನಗಳು: ಇಪ್ಪತ್ತನೆಯ ಶತಮಾನದ ಆದಿ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರ- ಶಬ್ದಗಳ ಅನುರೂಪತೆಗಳನ್ನು (phonics-ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ) ಕಲಿಸುವ ಕಲ್ಪನೆಯೂ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿತ್ತು; ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ವಿಧಾನವು 1960 ರ ವರೆಗೂ, ಅಂದರೆ ಜೀನ್ ಚಾಲ್ (Jeanne Chall) ಅವರಿಂದ ವರ್ಣಿಸಲಾದ (1967/1983) ಓದಿನ ವಿಧಾನ ಕುರಿತ "ವಾಗ್ಯುದ್ಧಗಳು (reading "wars")" ಮುಂಚೂಣಿಗೆ ಬರುವವರೆಗೂ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಸಾಹಿತ್ಯದಲ್ಲಿ ಎರಡು ರೀತಿಯ ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು. ಸಂಶ್ಲಿಷ್ಟ ಪದಪ್ರಯೋಗದ (synthetic) ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ವಿಧಾನದ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ, ಮೊದಲಿಗೆ ಪ್ರತಿ ಪದದ ಅಕ್ಷರ ಉಚ್ಚಾರಣೆಯ ಶಬ್ದವನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಆನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಜೋಡಿಸಿ ಪದಗಳಾಗಿ ರಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ವಿಶ್ಲೇಷಕ (analytic) ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪದಗಳನ್ನು ಮೊದಲು ಮುಂದಿಡಲಾಗುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ನಂತರ ಅವುಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಘಟಕಗಳ ಅಕ್ಷರಗಳು ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರ-ಶಬ್ದಗಳಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಹೀಗೆ, ಪದಗಳನ್ನು ಅವುಗಳ ಅವಯವ ಅಕ್ಷರ-ಶಬ್ದ ಘಟಕಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಜಿಸಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸದ ಸಂಪೂರ್ಣ ಪದ ವಿಧಾನದಿಂದ ಅವುಗಳನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ). ಸಂಪೂರ್ಣ ಪದ ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಇವೆರಡೂ ವಿಧಾನಗಳು "ಮೂಲ ಘಟಕದಿಂದ ಸಂಕೀರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಾಗಿ" ರೂಪಿಸುವುದು (bottoms-up) ಹೇಗೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು - ಮೊದಲನೆಯದರಲ್ಲಿ ಪದಗಳು, ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದರಲ್ಲಿ ಅಕ್ಷರಗಳು, ಅಕ್ಷರ-ಶಬ್ದಗಳು

ಮತ್ತು ಪದಗಳ ರಚನಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ತರಗತಿಗಳ ಆದ್ಯ ಕಾರ್ಯವನ್ನಾಗಿ ನೋಡಿದವು. DISTAR (ಡಿಸ್ಟಾರ್- ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಓದಿನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ) (Ogletree (ಓಗಲ್ಟ್ರೀ), 1976) ಅಂತಹ ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು 1970 ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿದವು.

6.1.3. ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಾಷೆ: ಇಪ್ಪತ್ತನೇ ಶತಮಾನದ ಮಧ್ಯ ಭಾಗದ ನಂತರ ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಇತರ ಜ್ಞಾನಶಿಸ್ತುಗಳ ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಆದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗಳು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸತೊಡಗಿದವು. ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳು ವರ್ತನಾವಾದದಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ಹೆಚ್ಚು ಸಂಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ-ಆಧಾರಿತ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಲಾರಂಭಿಸಿದರು (Shuell (ಶ್ವೆಲ್), 1986). ಚೋಮ್ಸ್ಕಿಯವರ ಭಾಷಾ ಅಧಿಗ್ರಹಣ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಸುಮಾರು ಇದೇ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿತು; ಈ ಸಿದ್ಧಾಂತವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು ದತ್ತವಾಗಿದ್ದರೆ, ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಅವರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಸಹಜ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು. ಅಂತಹ ವಿಚಾರಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಓದುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ "ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಾಷೆ" ಎಂದು ಕರೆಯಲಾದ ಹೊಸದೊಂದು ದೃಷ್ಟಿಕೋನವನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಯಿತು. ಇದು ಹಲವು ಸಿದ್ಧಾಂತಿಗಳ, ಅವರಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖರಾದವರು ಕೆನ್ (Ken) ಮತ್ತು ಯೆಟ್ಟಾ ಗುಡ್ಮೆನ್ (Yetta Goodman) (ಗುಡ್ಮೆನ್, 1967; ಗುಡ್ಮೆನ್ & ಗುಡ್ಮೆನ್, 1977), ಚಿಂತನೆಗಳಿಂದ ವಿಕಾಸ ಹೊಂದಿದವು. ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಾಷಾ ವಿಧಾನವು ಓದು ಕೂಡಾ ಮಾತಿನಂತೆ ಒಂದು ಸಮಾನ ಭಾಷಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಆಗಿದ್ದು, ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷೆಯ ಲಿಖಿತ ಸಂಕೇತಗಳನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಒಂದು ಸಮೃದ್ಧ ಭಾಷಿಕ ಪರಿಸರಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಿಕೊಂಡರೆ ಮತ್ತು ತನ್ಮಯತೆಯಿಂದ ತೊಡಗಿಕೊಂಡರೆ ಸಾಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿತು. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಓದಿನ ಮೊದ ಮೊದಲ ಪ್ರಯತ್ನಗಳಿಂದಲೇ ಅವರು ಅರ್ಥ ಕರ್ತೃಗಳಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಎಂದು ಗ್ರಹಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಅಗ್ರ ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರ ಸ್ಥಾನ ಸಿಗಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸಿತು. ಸಂಪೂರ್ಣ ಭಾಷಾ ಆಂದೋಲನವು ಪಶ್ಚಿಮದ ಪ್ರಗತಿಪರ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರ ಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಸೆರೆಹಿಡಿಯಿತು, ಮತ್ತು ತೀರ ಇತ್ತೀಚೆಗೆ, ಭಾರತದಲ್ಲಿನವರದ್ದೂ ಕೂಡಾ.

6.1.4. ಸಮತೋಲಿತ/ ಸಮಗ್ರವಾದ ವಿಧಾನಗಳು: 1960 ಮತ್ತು 70 ರ ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಆಂದೋಲನವು ಕೆಲವು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿತ್ತಾದ್ದರಿಂದ ಓದು ಎಂದರೇನು, ಮಕ್ಕಳು ಓದುವದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಆದ್ದರಿಂದ, ಅವರಿಗೆ ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವ ಉತ್ತಮ ವಿಧಾನ ಯಾವುದು ಎಂಬಂತಹ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಎರಡು ವಿಚಾರ ಪಂಥಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ವಾಗ್ವಾದ ತಲೆ ಎತ್ತಿತು. ಇದನ್ನೇ "ಓದಿನ ವಿಧಾನ ಕುರಿತ ವಾಗ್ಯುದ್ಧಗಳು" ಎಂದು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ (ಚಾಲ್, 1967/1983). ಇಪ್ಪತ್ತೊಂದನೆಯ ಶತಮಾನವು ಆರಂಭವಾಗುವ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಎರಡು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವಂತಹ ವರದಿಗಳು ವರ್ಣಮಾಲಾ ಪದ್ಧತಿಯ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿ ಅಮೇರಿಕಾದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಲಾಗುವ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಭಾಷೆಯ ಓದು ಮತ್ತು ಬರಹವನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಮೇಲೆ ಆಗಿದ್ದ ಒಂದು ವಿಸ್ತೃತ ಸಂಶೋಧನೆಯನ್ನು ಸಾರಾಂಶ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟವು (Prevention of Reading Difficulties (ಓದಿನ ತೊಡಕುಗಳನ್ನು ತಡೆಯುವುದು), ಸ್ನೋ, ಬರ್ನ್ಸ್ ಮತ್ತು ಗ್ರಿಫಿತ್, 1998; ಮತ್ತು ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಓದಿನ ಸಮಿತಿ, 2000). ಎರಡೂ ವರದಿಗಳು ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣ

ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಸಂಕೇತಗಳಲ್ಲಿ (ಲಿಪಿ) ಪರಿಣಿತಿ ಸಾಧಿಸಲು ನೆರವಾಗುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನ ನೀಡುವಂತಹ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಗೆ ಒಂದು "ಸಮತೋಲಿತ" ಅಥವಾ " ಸಮಗ್ರವಾದ" ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದವು. ಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು (ಈ ಆನಂತರದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳಲ್ಲಿ) ತಲ್ಲೀನವಾಗುವುದರ ಮೂಲಕ ಅಥವಾ ಬೋಧನೆಯ ಅಂತರ್ಗತ ವಿಧಾನಗಳ ಮೂಲಕ ಆಗುವ ಪ್ರಾಸಂಗಿಕ ಕಲಿಕೆಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿ ಕಂಡು ಬಂದವು. NRP (ಎನ್‌ಆರ್‌ಪಿ) ವರದಿಯು (2000) - ಧ್ವನಿಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವು, ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ, ಸರಾಗ ಹರಿವು, ಶಬ್ಧಕೋಶ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಣ - ಹೀಗೆ ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಕಲಿಸಬೇಕಾದ ಓದಿನ ಐದು "ಘಟಕಗಳನ್ನು" ಗುರುತಿಸಿತು. ಈ ವರದಿಯು ವೈಧಾನಿಕ, ರಾಜಕೀಯ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಹೀಗೆ ಅನೇಕ ಕಾರಣಗಳಿಗೆ (Garan (ಗರನ್), 2001; Krashen (ಕ್ರಾಶೆನ್), 2001) ಟೀಕೆಗೊಳಗಾಗಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಏಕಕಾಲಕ್ಕೆ ಹಲವಾರು ಸ್ತರಗಳಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ಅದರ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಸಂದೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದಾದ ಅದು ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ರಾಜಕೀಯ ಪಂಥಗಳಿಗೆ ಸೇರಿದ ಪಶ್ಚಿಮದ ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರು ಸ್ವೀಕರಿಸಿದ್ದಾರೆ.

ಈ ಸಮತೋಲಿತ/ಸಮಗ್ರವಾದ ಮಾದರಿಯ ಒಂದು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನವು ಈ ಮಾದರಿಯ ಬಲಗಳು ಮತ್ತು ಮಿತಿಗಳು ಇವೆರಡನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಒಂದು ಮಿಶ್ರಣವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಮಾದರಿಯ ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ಬಲವೆಂದರೆ ಅದು "ಸಂಕೀರ್ಣದ" (ಅರ್ಥವನ್ನಾಧರಿಸಿದ) ಮತ್ತು "ಮೂಲ ಘಟಕದ" (ಶಬ್ದ-ಸಂಕೇತ) ಇವೆರಡೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೂ ಸರಿಸಮಾನವಾದ ಗಮನವನ್ನು ನೀಡಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿರುವುದು. ಅಲ್ಲದೇ ಅದು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಘಟಕಗಳನ್ನು, ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರ ಗಮನವನ್ನು ಓದಿನ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳತ್ತ ಸೆಳೆಯುತ್ತಾ, ಮತ್ತಷ್ಟು ಉಪ-ಘಟಕಗಳನ್ನಾಗಿ (ಧ್ವನಿಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವು, ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಸರಾಗ ಹರಿವು ಹೀಗೆ) ವಿಭಜಿಸುತ್ತದೆ. ಸಮತೋಲಿತ ವಿಧಾನವು ಕೇವಲ ಕೌಶಲಗಳಲ್ಲಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದರಲ್ಲೂ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ. ಇವುಗಳನ್ನು ಮೂರು ಪ್ರಧಾನ ತತ್ವಗಳಾಗಿ ಪರಿಕಲ್ಪಿಸಲಾಗಿದೆ (Fitzgerald(ಫಿಟ್ಸ್ಜೆರಾಲ್ಡ್), 1999) ; ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರು ವಿಸಂಕೇತಿಸುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಜ್ಞಾನವನ್ನು, ಅರ್ಥಗ್ರಹಣಕ್ಕೆ ಹಾಗೂ ಸಾಹಿತ್ಯಕ್ಕೆ ಸ್ಪಂದಿಸಲು ಬೇಕಾದ ಅವರ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಜ್ಞಾನವನ್ನು, ಹಾಗೂ ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಓದುವ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಪೋಷಿಸುವುದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ ಅವರ ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವರು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಓದಿನ ಕಾರ್ಯಾಗಾರಗಳಂತಹ ಅಂತರ್ನಿಹಿತವಾಗಿ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿರುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸಲಾಗುವುದು. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ವಾಣಿಜ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಹಿಡಿದು ನಿಯಂತ್ರಿತ ಶಬ್ದಭಂಡಾರದ ಓದಿನ ಮಟ್ಟಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಮೂಲಾಂಕುರದ ಯಾ ಅಪೂರ್ಣಾವಸ್ಥೆಯ ಓದುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳವರೆಗೆ ಅನೇಕ ಬಗೆಯ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಾರೆ. ಮುಂದುವರೆದು, ಫಿಟ್ಸ್ಜೆರಾಲ್ಡ್ ಒಂದು ಸಮತೋಲಿತ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕಾ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳು ಈ ಎಲ್ಲ ರೀತಿಯ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಗಳಿಸಲು ಅವರಿಗೆ ನೆರವಾಗುವುದರ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುತ್ತಾರೆ: ಶಾಬ್ದಪಾಠ ಕ್ರಮ, ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಮತ್ತು ಶಬ್ದಾರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರವನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ "ಸ್ಥಳೀಯ ಜ್ಞಾನ"; ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಓದುಗರ ಸ್ಪಂದನೆಯನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ "ಜಾಗತಿಕ ಜ್ಞಾನ"; ಹಾಗೂ ಓದಿನ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕ ಮನೋಭಾವನೆ ಮತ್ತು ಓದಲು ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಂತೆ "ಭಾವಸಂಬಂಧಿ ಜ್ಞಾನ" (ಪು.102). ಈ ಮಾದರಿಯು ಹೆಚ್ಚು ಶಿಕ್ಷಕ-ಕೇಂದ್ರಿತ (ಮಕ್ಕಳಿಗೆ

ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು) ತಂತ್ರಗಳು ಹಾಗೂ ಹೆಚ್ಚು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ-ಕೇಂದ್ರಿತ (ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದುವುದು) ತಂತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಒಂದು ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಸಾಧಿಸುವ ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು, ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು, ಮಾದರೀಕರಣದ ಬರಹ, ಅಂತರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಬರಹದಂತಹ ಹಲವಾರು ಬೋಧನಾವಿಧಾನ ತಂತ್ರಗಳನ್ನೂ ಸಹ ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ (ಅನುಬಂಧ ನೋಡಿ).

6.2 ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ತತ್ವಗಳ ಪ್ರಮುಖತೆ

ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ ಸಮತೋಲಿತ/ಸಮಗ್ರವಾದ ಮಾದರಿಗಳು ಜನಪ್ರಿಯವಾಗಿವೆಯಾದರೂ ಆರಂಭಿಕ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಗೆ ತಕ್ಕಮಟ್ಟಿಗೆ ಅತ್ಯವಶ್ಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಾದ ಹಲವಾರು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಈ ಮಾದರಿಗಳಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಿಸಿಲ್ಲ. ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗಿ ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಒಂದು ಅತ್ಯಗತ್ಯವಾದ ಅಂಶವಾದ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸೇರಿಸದೆ ಇರುವುದಾಗಿದೆ. ಜೊತೆಗೆ ಅದು ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಗಳೊಂದಿಗೆ ಒಂದು ಸೌಂದರ್ಯಪ್ರಜ್ಞೆಯದ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂಬ ವಿಚಾರವನ್ನು ಸಹಾ ಅದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಚರ್ಚಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಓದುಗರು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಅವುಗಳಿಂದ ಕೇವಲ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅದರಿಂದ ಆನಂದವನ್ನು ಹೊಂದಲೂ, ಸಾಹಿತ್ಯಿಕವಾಗಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಮುಂತಾದಂತಹ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೂ ಸಹ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಇಂತಹ ಸಮಗ್ರವಾದ ಮಾದರಿಯ ಪರಿಷ್ಕರಿತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಈ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸುಮ್ಮನೆ ಸೇರಿಸುವ ಮೂಲಕ ಈ ರೀತಿಯಾದಂತಹ ಲೋಪಗಳನ್ನು ಸುಲಭವಾಗಿ ನಿವಾರಿಸಬಹುದು.

ಆದಾಗ್ಯೂ, ಈ ಮಾದರಿಯ ಪ್ರಮೇಯವು ಸ್ವತಃ ಅದು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಐತಿಹಾಸಿಕ ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಅಥವಾ ಸಂದರ್ಭ ಹೊಂದಿಲ್ಲವೆಂದು ಟೀಕಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿದೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳದೇ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣ ನೀಡಬೇಕಾದಂತಹ ತಟಸ್ಥ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅಥವಾ ಕೌಶಲಗಳ ಒಂದು ಸಮುಚ್ಚಯವೆಂದು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೇ? ಇದನ್ನು "ಸಂದರ್ಭ ತಾಟಸ್ಥ್ಯ" ಸಾಕ್ಷರತಾ ಮಾದರಿಯೆನ್ನಲಾಗುತ್ತದೆ; ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಮತೋಲಿತ/ಸಮಗ್ರವಾದ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಇದಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆಯಾಗಿ ನೋಡಬಹುದು. ಇದಕ್ಕೆ ವಿರುದ್ಧವಾಗಿ, ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂದರ್ಭದೊಳಗಿರುವ ಅಧಿಕಾರ ಸಂರಚನೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತಳಕು ಹಾಕಬಹುದಾದ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳ ಒಂದು ಸಮುಚ್ಚಯವಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು ಎಂದು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯ "ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ" ಮಾದರಿಯು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (Jayaram (ಜಯರಾಮ್), 2009; Street (ಸ್ಟ್ರೀಟ್), 1995, 2003). ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೋ-ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಮಾದರಿಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಾದರಿಗಳು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವ "ತಟಸ್ಥ" ವೆಂದು ತೋರುವ ಕೌಶಲಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯಗಳು ದತ್ತ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಪ್ರಬಲವಾಗಿರುವ ಅಧಿಕಾರ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಮೌಲ್ಯಯುತವಾಗಿರುವ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆಯಾದರೆ, ಇತರ ಶಕ್ತಿಯುತವಲ್ಲದ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳು ಉಪ-ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಗಳಲ್ಲಿ ಜೊತೆಜೊತೆಗೆ ಅಸ್ತಿತ್ವದಲ್ಲಿರಬಹುದಾದರೂ ಅವುಗಳನ್ನು ತಪ್ಪಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ ಅಥವಾ ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಮಾದರಿಯು ತೀರಾ ಚಿಕ್ಕ

ಮಕ್ಕಳೂ ಸೇರಿದಂತೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅವರಿಗೆ ನೀಡಲಾಗುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಾಮಾಜಿಕ, ಐತಿಹಾಸಿಕ ಮತ್ತು ರಾಜಕೀಯ ಸಂದರ್ಭಗಳ ಒಳಗೆ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ (ಲೂಕ್, 1995, 2004). ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಒಂದು ಉಪಭಾಷೆಯ ಬಳಕೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಅಸಡ್ಡೆಯಿಂದ ಸೇರಿಸುವುದು ಅಥವಾ ಬಿಡುವುದರ ಬದಲು ಅದನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪರಿಶೀಲಿಸಬಹುದು ಮತ್ತು ಚರ್ಚಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಭವಿಸುವಂತಹ ರಾಜಕೀಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಐತಿಹಾಸಿಕ ನೆಲೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಮರ್ಶನಶೀಲರಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಬಹುದು. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ತಟಸ್ಥ ಕೌಶಲಗಳ ಒಂದು ಸಮುಚ್ಚಯವಾಗಿ ನೋಡುವುದರ ಬದಲು ರಾಜಕೀಯ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಬಲೀಕರಣಕ್ಕೆ ಅದೊಂದು ಸಾಧನವಾಗಿ ನೋಡಲಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕೇವಲ "ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದನ್ನು," ಅಥವಾ "ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣವನ್ನು" ಕಲಿಸಿದರೆ ಸಾಲದು, ಅವರ ಜೀವನದಲ್ಲಿ *ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸುವುದನ್ನು* ಮತ್ತು ಅವರು ಬಳಸುವ *ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಟೀಕೆಮಾಡಲು* ಸಹ ಉತ್ತೇಜಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಲೂಕ್ (Luke) ಮತ್ತು ಫ್ರೀಬಾಡಿ (Freebody) (1999) ಅವರು ವಾದಿಸಿರುತ್ತಾರೆ.

ದತ್ತ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂದರೆ ಏನು, ಅವುಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳು ಕಲಿಯುವುದು ಹೇಗೆ, ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ಅವರಿಗೆ ಹೇಗೆ ಕಲಿಸುವುದು ಎಂಬುದರ ಮೇಲಿನ ದೃಷ್ಟಿಕೋನಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಜಟಿಲ ಚರ್ಚೆಗಳು ಇರುವುದರಿಂದ, ಈ ದೃಷ್ಟಿ ನಿರೂಪಣೆಯು ಕರಡು ನಾವು *ತತ್ವಗಳಿಗೆ* ಬದ್ಧರಾಗಬೇಕು ಎಂಬ ನಿಲುವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ವಿಧಾನದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗೆ ಅಂತರ್ಗತವಾದ ಮಿತಿಗಳಿವೆ ಎಂದು ಕುಮಾರವಡಿವೇಲು (2002) ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ವಿಧಾನಗಳು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದ್ದು ಅದು ಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಿಗೆ ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲಾಗಿದ್ದರೆ, ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯು ಯಾವುದೇ ಒಂದು ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ವಿಧಾನವು ಮುಂಚಿತವಾಗಿಯೇ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದಂತಹ ಅನೇಕ, ವೈವಿಧ್ಯದ ಮತ್ತು ನಿರೀಕ್ಷಿಸಲಾಗದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭವಿಸುತ್ತದೆ. ವಿಧಾನಗಳು ಸಂಕುಚಿತವಾಗಿಯೂ ಸಹ ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯು ಸಂಭವಿಸುವ ಗೊತ್ತುಪಡಿಸಿದ ಸಂದರ್ಭಗಳಾದ ರಾಜಕೀಯ, ಆರ್ಥಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದ ತರಗತಿಯ ಬೋಧನಾ ತಂತ್ರಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತವೆ. ಕುಮಾರವಡಿವೇಲು (1993) ಒಂದು "ವಿಧಾನ"ಕ್ಕೆ ನೆಚ್ಚಿಕೊಂಡಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯಾಪಕವಾದ ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬಹುದಾದರೆ, ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದೇ ರೀತಿಯ ತರಗತಿಯ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿರಬಹುದು ಎಂದು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ಹುಡುಕುವುದಕ್ಕಿಂತ, "ತತ್ವಾಧಾರಿತ ವ್ಯಾವಹಾರಿಕ ಕಾರ್ಯವಿಧಾನ (principled pragmatism)" ದ ಲಕ್ಷಣವನ್ನು ಹೊಂದಿದ ಒಂದು "ವಿಧಾನೋತ್ತರ" ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಆಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದು "ಯಾವುದಾದರೂ ನಡೆಯುತ್ತದೆ" ಎಂಬಂತಹ ಒಂದು ಸಾರಸಂಗ್ರಹ ರೂಪದ ಮಿಶ್ರಣವಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ, ಮಾರ್ಗದರ್ಶೀ ತತ್ವಗಳ ಅಥವಾ ಸ್ಥೂಲ-ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಿಂದ ಸಂದರ್ಭೋಚಿತವಾಗಿ ಹಾಗೂ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಹಲವು ವಿಧದ ಭಿನ್ನ ಭಿನ್ನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ-ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಬಹುದಾದಂತಹದೊಂದು ಸಮುಚ್ಚಯಕ್ಕೆ ಬದ್ಧವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ.

ಒಂದು ವಿಧಾನೋತ್ತರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವನ್ನು ಬಳಸುವುದಾದರೆ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯು ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಕನಿಷ್ಠ ಎರಡು ನಿರ್ಣಾಯಕ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ನಂಬುವುದನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ: ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡಲಾದ ಸ್ಥೂಲ-ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು; ಮತ್ತು ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವರು ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಮತ್ತು ತರಗತಿ-ಆಧಾರಿತ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಈ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಔಚಿತ್ಯಪೂರ್ಣ ಸೂಕ್ಷ್ಮ-ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಬಳಸುವುದು.

ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಉತ್ತಮ ತರಬೇತಿ ಹೊಂದಿದ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೊರತೆ, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಸ್ವಾಯತ್ತ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆಗೆ ನಿಜವಾದ ಹಾಗೂ ರಾಜಕೀಯ ಬದ್ಧತೆಯ ಕೊರತೆ ಇರುವುದರಿಂದ ಇದು ಒಂದು ದೊಡ್ಡ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಿ ತೋರಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಶಿಕ್ಷಣದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಚೌಕಟ್ಟು (National Curriculum Framework for Teacher Education) (NCFTE (ಎನ್‌ಸಿಎಫ್‌ಟಿಇ), 2010) ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣಜ್ಞರು (Batra (ಬಾತ್ರಾ), 2005; Dholaki (ಧೋಲಾಕಿ), 2010; Kingdon (ಕಿಂಗ್ಡನ್) & Sipahimalani-Rao (ಸಿಪಾಹಿಮಲಾನಿ-ರಾವ್), 2010) ಸಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗಿದಾರರಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಬೋಧನಾ ವೃತ್ತಿಗೆ ವೈಚಾರಿಕ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ನೀಡುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.

6.3 ಉತ್ತಮ ಸಾಕ್ಷರತಾ/ಭಾಷಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ತತ್ವಗಳು

ತತ್ವ 1: ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಾಕ್ಷರತೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಬೇಕು: ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯು ಮಕ್ಕಳ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ (ಭಾಷೆಗಳ) ಜ್ಞಾನದೊಂದಿಗೆ ನಿಕಟ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದೆ, ಮತ್ತು ಅದು ಆ ಜ್ಞಾನಾಧಾರದ ಮೇಲೆಯೇ ರಚಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಮೌಖಿಕ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯು ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅವರ ಮನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯ ನಡುವೆ ಸಂಬಂಧ ಕಲ್ಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಬಾರದು. ಅದು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಧ್ವನಿಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಅಂಶಗಳ ಅರಿವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನೆರವಾಗುತ್ತದೆ.

ತತ್ವ 2: ಬರವಣಿಗೆಗೆ ಒತ್ತು: ಮೌಖಿಕ ಭಾಷೆಯನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮಕ್ಕಳಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರಬಹುದು; ಆದಾಗ್ಯೂ, ಲಿಖಿತ ಭಾಷೆಗಳನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವೂ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲ. ಚಿತ್ರ ಬಿಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿಸಲು ಒಂದು ಸಾಧನವಾಗಬೇಕು. ಮಕ್ಕಳು ಲಿಖಿತ ಸಂಕೇತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ದಕ್ಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ನಾವು ಯೋಜಿತ ಮತ್ತು ಸುವ್ಯವಸ್ಥಿತ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಡಬೇಕು.

ತತ್ವ 3: ಬಹುಭಾಷಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದು: ನಮ್ಮಂತಹ ಬಹುಭಾಷಾ ಸಮಾಜದಲ್ಲಿ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅಥವಾ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕವಾಗಿ "ಪ್ರಥಮ ಭಾಷೆ" ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು "ದ್ವಿತೀಯ ಭಾಷೆ"ಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯಿಂದ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವುದು ಸಮರ್ಥನೀಯವಲ್ಲ; ಬದಲಿಗೆ, ಭಾಷಾರ್ಜನೆಯನ್ನು

ಬೆಂಬಲಿಸುವ ವಿವಿಧ *ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ* ಬಗ್ಗೆ ಆಳವಾದ ತಿಳುವಳಿಕೆಯನ್ನು ನಾವು ಹೊಂದಬೇಕು, ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಅವರ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅಗತ್ಯಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸ್ಪಂದಾನಾಶೀಲ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಲು ನಮಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು.

ತತ್ವ 4: ಬೋಧನೆಯ ಒಂದು ಸಮಗ್ರವಾದ ಮಾದರಿಯ ಮೇಲೆ ಗಮನ: ಪುರಾವೆ ಹಾಗೂ ವಾಸ್ತವವು ಬರೀ ಕೌಶಲಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ (ಮೂಲ ಘಟಕ) ಅಥವಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನಾಧರಿಸಿದ (ಸಂಕೀರ್ಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ) ಮಾದರಿಯನ್ನು "ಸರಿ"ಯಾದ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಎಂದು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ತರವಲ್ಲದ್ದಾಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ; ಪ್ರತಿಯೊಂದರ ಅಂಶಗಳನ್ನೂ ಒಂದು ಸಮಗ್ರವಾದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯ ಮಾದರಿಯೊಳಗೆ ಸೇರಿಸುವುದು ಉತ್ತಮವಾಗಿರಬಹುದು.

4.1 ಕನಿಷ್ಠ ಪಕ್ಷ, ಈ ಮಾದರಿಯು ಅರ್ಥಗ್ರಹಣ, ಶಬ್ದಕೋಶ, ಭಾಷೆಯ ಸರಾಗ ಹರಿವು, ಪದ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ, ಅಕ್ಷರ ಜ್ಞಾನ, ಮತ್ತು ಧ್ವನಿಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಅರಿವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವಂತಹ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಗಮನ ನೀಡುವುದನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕು.

4.2 ಅದರ ಜೊತೆಗೆ, ಸಾಹಿತ್ಯಾಭಿರುಚಿಯನ್ನು, ಮತ್ತು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗಾಗಿ ವಿವಿಧ ಸಾಹಿತ್ಯ ಪ್ರಕಾರಗಳಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಬೆಳೆಸಬೇಕು.

ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಶಿಕ್ಷಣದ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಕಣ್ಣೆಲೆಯಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಒಂದು ಕ್ರಮಬದ್ಧ ಬೋಧನಾ ಗಮನ ಅತ್ಯಗತ್ಯ.

ತತ್ವ 5: ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಒಂದು ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೋ-ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳ ಸಮುಚ್ಚಯವಾಗಿ ನೋಡಬೇಕು: ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಒಂದು "ಸಂದರ್ಭ ತಟಸ್ತ ಕೌಶಲವಲ್ಲ," ಬದಲಾಗಿ ಅದು ಸಮಾಜೋ-ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಜೋ-ರಾಜಕೀಯವಾಗಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ *ಅಭ್ಯಾಸಕ್ರಮಗಳ* ಸಮುಚ್ಚಯ.

5.1 ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಕೇವಲ ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದಲ್ಲ ಅಥವಾ ಅರ್ಥ-ನಿರ್ಮಾಣವಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪಠ್ಯ ಬಳಕೆದಾರರಾಗಿ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯ ವಿಮರ್ಶಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸಲು ಅವರನ್ನು ಸಶಕ್ತರನ್ನಾಗಿಯೂ ಸಹ ಮಾಡಬೇಕು.

5.2 ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಒಂದು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಆಂತರಿಕವಾಗಿರುವ ಸಂಬಂಧಗಳಿಂದಾಚೆಗೆ ವ್ಯಾಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಪದ-ಜಗತ್ತಿನ ಸಂಬಂಧಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು.

5.3 ಸಂವಾದ ಸಮುದಾಯಗಳು ನಮ್ಮ ಭಾಷಾ ಬಳಕೆಯನ್ನು ರೂಪುಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ; ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸಂವಾದಗಳೊಂದಿಗೆ ನಾವೆಷ್ಟು ನಿಪುಣರಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವೇ ಭಾಷಾ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯತೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಸಾಧ್ಯ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಸಂವಾದಗಳಿಗಿಂತ ದ್ವಿತೀಯಕ ಸಂವಾದಗಳು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಷ್ಟವಾಗಬಹುದು.

5.4 ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಸಮುದಾಯಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅವರ ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯಗಳಿಂದ ಕಲಿಯುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಸಮಾಜೀಕರಣಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ, ಮತ್ತು ಇದು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿನ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವರು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು, ಕೆಲವರು ವಿಫಲರಾಗಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತದೆ.

5.5 ಅವಕಾಶವಂಚಿತ ಸಮುದಾಯಗಳಿಂದ ಬರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಕಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ಅವರಿಗೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಶಕ್ತಿಯ ಸೂತ್ರಸಂಗ್ರಹಗಳನ್ನು ಹೊಂದಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕು.

ತತ್ವ 6: ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಕೊಡುವ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಮಾದರಿಯ ಬಳಕೆ: ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ, "ನಾನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ-ನಾವು ಮಾಡುತ್ತೇವೆ-ನೀನು ಮಾಡು" ಎಂಬ ವಿಧಾನವನ್ನು (ಎಷ್ಟು ಸಾಧ್ಯವೋ ಅಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ) ಅನುಸರಿಸುವ ಕ್ರಮೇಣವಾಗಿ ಜವಾಬ್ದಾರಿಯನ್ನು ಬಿಟ್ಟುಕೊಡುವ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಮಾದರಿ (GRR (ಜಿಆರ್‌ಆರ್) – Gradual Release of Responsibility) ಯನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯಾಗಿರಬಹುದು. ಇದು ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು/ಮಾದರಿ ಬರವಣಿಗೆ, ಹಂಚಿಕೊಂಡು ಓದುವುದು/ಬರೆಯುವುದು, ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಓದುವುದು/ಬರಹಗಾರರ ಕಾರ್ಯಾಗಾರ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದುವುದು/ಬರೆಯುವುದಂತಹ ಅನೇಕ ಬಗೆಯ *ಬೋಧನಾ ದಿನಚರಿಗಳನ್ನು* ಸೇರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಬೇಡುವುದು (ಅನುಬಂಧ ನೋಡಿ). ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಸ್ಪಷ್ಟ ಮಾದರೀಕರಣವು ವಿವಿಧ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತಿರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ; ಅದು ಜೋಡಿಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಣ್ಣ ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕಾ ಕಾರ್ಯಗಳನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಸೇರಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವುದರ ಮೂಲಕ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅನುಕೂಲಕರ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ.

ತತ್ವ 7: ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಹಿತ್ಯವು ತರಗತಿ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನದ ಒಂದು ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಶವಾಗಬೇಕು: ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಬಹಳ ಎಳೆಯ ವಯಸ್ಸಿನಿಂದಲೇ ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಒಡ್ಡಬೇಕು. ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪುಸ್ತಕ ಮೂಲೆಗಳು ಅಥವಾ ತರಗತಿಯ ವಾಚನಾಲಯಗಳ ಮುಖಾಂತರ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶ್ರೇಷ್ಠ ಗುಣಮಟ್ಟದ, ವಯಸ್ಸು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗೆ ತಕ್ಕುದಾದ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯಗಳು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆಯ ಆರಂಭಿಕ ತರಗತಿಗಳಿಂದಲೇ ಸುಲಭಗಮ್ಯವಾಗುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಒಂದು ಅತ್ಯವಶ್ಯಕ ಅಂಶವಾಗಿದೆ. ಮಗುವು ಮನೆ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಮಾತನಾಡುವ ಭಾಷೆಗಳಲ್ಲಿನ ಹಲವಾರು ಬಗೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು (ಕವಿತೆಗಳು, ಚಿತ್ರಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳು, ಕತೆಪುಸ್ತಕಗಳು, ಅಕಾಲ್ಪನಿಕ ಸಾಹಿತ್ಯ) ನಿಯಮಿತವಾಗಿ ಬಳಸಬೇಕು. ಗಟ್ಟಿದನಿಯಲ್ಲಿ ಓದುವುದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಒಂದು ಅದ್ಭುತ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ.

6.4 ಕೆಲವು ಯೋಜನೆಗಳಿಂದ ಕಲಿಕೆಗಳು: ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಬೋಧನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪರಿಗಣಿಸಲೇಬೇಕಾದ ಕೆಲವು ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕೂಡಾ ಭಾರತದ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯು ಗುರುತಿಸಿದೆ. ಕೆಲವು ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ಥಳೀಯ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಿಕ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ರೂಪಿಸಿವೆ. ಮಧ್ಯ ಪ್ರದೇಶದಲ್ಲಿ *ಏಕಲವ್ಯ* (2002), ಮಹಾರಾಷ್ಟ್ರದ ಫಲ್ಟಾನಿನಲ್ಲಿ ಪ್ರಗತ್ ಶಿಕ್ಷಣ್ ಸಂಸ್ಥಾ, ರಾಜಸ್ಥಾನದಲ್ಲಿ ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಚಾರದ ಸಂಸ್ಥೆ (ಜಯರಾಮ್, 2008), ಭೋಪಾಲಿನಲ್ಲಿ ಮುಸ್ಕಾನ್ ಮತ್ತು NCERT (ಅಂದರೆ ಅವರ ಓದಿನ ಯೋಜನೆ) ಅಂತಹ ಕೆಲವು ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಒಳಗೊಂಡಿದೆ.

ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಕೊಡುವುದಾದರೆ, ಜಯರಾಮ್ (2008) ಅವರು ಎಳೆಯ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಧ್ವನಿಶಾಸ್ತ್ರೀಯ ಕೌಶಲಗಳು, ಕಾಗುಣಿತ ಜ್ಞಾನದ ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ರಚನೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆಂದು ಒಂದು ಪರಿಹಾರಿಕ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪವನ್ನು ರೂಪಿಸಿದರು. ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಹಿಂದಿ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಅವು ಸಂಭವಿಸುವ ಆವರ್ತನ, ಶಬ್ದ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ರೂಪದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಅವುಗಳನ್ನು *ವರ್ಣಸಮೂಹ* ಎಂದು ಕರೆಯಲಾದ ಏಳು ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ವಿಭಾಜಿಸಲಾಯಿತು. ಈ *ವರ್ಣಸಮೂಹ* ವಿಧಾನವನ್ನು ಅಕ್ಷರಗಳು, ಪದಗಳು, ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಏಕಕಾಲಿಕವಾಗಿ ಪರಿಚಯಿಸಲು ಬಳಸಲಾಯಿತು. ಈ ಪರಿಹಾರಿಕ ವಿಧಾನವು ಮಕ್ಕಳು ಅವರ ಭಾಷೆ ಮತ್ತು ಸಂದರ್ಭಗಳಿಂದ ಪದಗಳನ್ನು ರಚಿಸಲು ನೆರವಾಗಲು, ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಒಂದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಮತ್ತು ತರಗತಿ-ಸೂಕ್ತ ಪಠ್ಯಗಳಿಗೆ ಪರಿಚಯಿಸುವುದರ ಮೇಲೆಯೂ ಸಹ ಗಮನ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿತು. ತರಗತಿ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಸಮಾನಸ್ಕಂದರೊಂದಿಗೆ ಜೋಡಿ ಮಾಡಲಾಯಿತು (*ಪಥನ್ ಸಾಥಿ*). ಇಂತಹವುಗಳಂತಹ ಹಸ್ತಕ್ಷೇಪಗಳು ಎಲ್ಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯೂ ಎಳೆಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೇ ಬೇಕಾದ ಒಂದು "ಸಮಗ್ರ ಪ್ರಕ್ರಿಯಾ" ವಿಧಾನದ ಅಗತ್ಯವನ್ನು ಎತ್ತಿತೋರಿಸುತ್ತವೆ. ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ ಕಲಿಕಾ ಮಾನದಂಡಗಳ ಚೌಕಟ್ಟಿನೊಳಗೆ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಕಲಿಕಾಪಥವನ್ನು ಅನುಸರಿಸಲು ಸಾಕಷ್ಟು ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ ಮತ್ತು ಅವಕಾಶಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕವಾಗಿ ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ಮತ್ತು ಭಯ ಹುಟ್ಟಿಸದ ಕಲಿಕಾ ಪರಿಸರಗಳನ್ನೂ ಸಹ ಬೇಡುತ್ತದೆ (ಜಯರಾಮ್, 2008). ತರಗತಿಯ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಈ ವಾಸ್ತವದೊಂದಿಗೆ ಅನುರಣಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಸಂವೇದನಾಶೀಲವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಿರಬೇಕು.