ಶೆಲ್ಬಿ ಜೆ. ಬ್ಯಾರೆಂಟೈನ್

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಮೂಲಕ ಅನುಸಂಧಾನ

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದುಗಳು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಪಠ್ಯ, ಸಹಪಾಠಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತವೆ. ಪಠಣದ ಅಥವಾ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವ ಈ ವಿಧಾನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ನಿರ್ಮಾಣದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಓದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅನ್ವೇಷಣೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಾರ್ಗೋಪಾಯವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದಿನ ಖುಷಿಯನ್ನೂ ಪುಸ್ತಕದ ರುಚಿಯನ್ನೂ ಪರಿಚಯಿಸಲು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದನ್ನು ಒಂದು ಉಪಾಯವಾಗಿ ಎಂದಿನಿಂದಲೂ ಬಳಸುತ್ತಲೇ ಬಂದಿದ್ದಾರೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ, ಇತ್ತೀಚೆಗೆ ಈ ಓದಿನ ಉದ್ದೇಶವನ್ನು ಬೋಧನೋದ್ದೇಶಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುವಂತೆ ವಿಸ್ತರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ವಿಷಯಾಧಾರಿತ ಘಟಕಗಳ ವಿಷಯ ವಸ್ತುಗಳನ್ನು ತಿಳಿಸಲು (ಮೊಸ್, 1995), ಸಾಹಿತ್ಯಾಧಾರಿತ ಗಣಿತ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಕಲಿಸಲು (ವಿಟಿನ್ ಮತ್ತು ವೈಲ್ಡ್, 1992), ಮತ್ತು ಓದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಲು (ಹಾರ್ಸ್ಟೆ, ವುಡ್ ವರ್ಡ್ ಮತ್ತು ಬರ್ಕ್, 1984; ಹೋಲ್ಡ್ಸ್ವೇ, 1979) ಶಿಕ್ಷಕರು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ.

ಅನೇಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕತೆ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಉದ್ದಕ್ಕೆ ಓದಿಕೊಂಡು ಹೋಗುವುದರ ಬಗ್ಗೆ, ಅದು ಶ್ರೋತೃಗಳನ್ನು ನಿಷ್ಕ್ರಿಯರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕಾಗಿ ಅತೃಪ್ತರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಓದುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುವ ಸಲಹೆಗಳನ್ನು ಅವರು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ಲೇಖನದ ಉದ್ದೇಶವು ದ್ವಿಮುಖವಾದದ್ದು: ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಮೂಲಕ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಫಲಪ್ರದವಾದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು ಎಂಬುದರ ಮೇಲೆ ಬೆಳಕು ಚೆಲ್ಲುವುದು ಮತ್ತು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾದ ಯೋಜನಾ ಪರಿಗಣನೆಗಳನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು.

ಗಟ್ಟಿ ಓದಿಗೆ ಪ್ರವೇಶ ಮಾರ್ಗಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾಚನ ಶೈಲಿಗಳಲ್ಲಿ ಭಿನ್ನರಾದರೂ (ಮಾರ್ಟಿನೆಜ್ ಮತ್ತು ಟೀಲ್, 1993), ಅನೇಕರು ಓದಿನ ಸಮಯದ ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕತೆಯ ಕುರಿತು ತರಗತಿಯ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡ ಆಳವಾದ ಚರ್ಚೆಯೊಂದಿಗೆ ಪ್ರಸಂಗವನ್ನು ಮುಕ್ತಾಯಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ವಾಚನೋತ್ತರ ಚರ್ಚೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕತೆಯನ್ನು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜೀವನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಟ್ಟು ನೋಡಲು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತವೆ (ಪೀಟರ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಈಡ್ಸ್, 1990). ಮಹತ್ವವೆನಿಸಿದಾಗ್ಯೂ, ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುಳಿದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು "ಶೋಧಿಸಲು" (ಸ್ಮಿತ್, 1990), ಅರ್ಥದ ಪದರಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಲು, ಅಥವಾ ಸಾಹಿತ್ಯಾಂಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬೆಳೆಸಲು ಸಹ ವಾಚನೋತ್ತರ ಚರ್ಚೆಗಳು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತವೆ. ಈ ವಾಚನೋತ್ತರ ಚರ್ಚೆಗಳು ಚಿಂತನಪರವಾಗಿದ್ದು ಕತೆಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಆಳವಾಗಿಸುವ, ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ.

ಇನ್ನು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಭಿನ್ನವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಕತೆಗಳನ್ನು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ. ಈ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪುಸ್ತಕ ಓದುವ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು

ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯ, ಸಹಪಾಠಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಸುವುದನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ (ಬ್ಯಾರೆಂಟೈನ್, 1993; ಮೇಸನ್, ಪೀಟರ್ಮನ್ ಮತ್ತು ಕೆರ್, 1988). ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ವಾಚನದ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಕತೆಯ ಅರ್ಥದ ಸೃಜನೆಯನ್ನು ಸಂವರ್ಧಿಸುವ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಹೇಗೆಂದು ತೋರಿಸಿಕೊಡುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಕತೆ ಅನಾವರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ಸ್ವಯಂಪ್ರೇರಿತ ಟೀಕೆ ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕತೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತವೆ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದು ಹೇಗೆ, ಕತೆ ಅನಾವರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಏನೆಲ್ಲವನ್ನು ಯೋಚಿಸಬೇಕು – ಮುಂತಾದ ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೂ ಸಹ ಅವರು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕುರಿತ ವೈಯಕ್ತಿಕ, ಕಲಾತ್ಮಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳ ಜೊತೆಗೆ ಓದಿನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತೂ ಸಂವಾದಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ಸಂವಾದಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಅರ್ಥನಿರ್ಮಾಣ ತಂತ್ರಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವ ಮತ್ತು ಕತೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸುವ ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಗುರಿ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ತರಗತಿಗಳು ವಾಚನೋತ್ತರ ಚರ್ಚಾ ತರಗತಿಗಳಷ್ಟು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ದಾಖಲಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿಲ್ಲ. ಹೀಗಾಗಿ ಸಾಹಿತ್ಯ ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಕುರಿತು ಸಂಶೋಧನೆಗಳಿಗೆ ಅನುವುಮಾಡಿಕೊಡಬಲ್ಲ ಅದರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಪರಿಶೋಧನೆಯಾಗದೇ ಉಳಿದಿದೆ. ಎರಡೂ ಓದಿನ ವಿಧಾನಗಳೂ ಸಹಿತ ಮೌಲಿಕ ಪ್ರವೇಶಮಾರ್ಗಗಳೇ ಆಗಿದ್ದರೂ ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ವಿಧಾನವನ್ನಷ್ಟೇ ಪರಿಶೋಧಿಸಲಾಗಿದೆ.

ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ತಳಹದಿಗಳು

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದುಗಳು ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್ ಕಲಿಕಾ ಸಂದರ್ಭಗಳ (1988) ಮತ್ತು ಗೋಲ್ಡನ್‌ಬರ್ಗ್ ಬೋಧನಾ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ (1992/1993) ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮೇಳೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತವೆ. ದೈನಂದಿನ ಜೀವನದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್ ಅವರು, ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಬಳಸಬಲ್ಲವರಾಗುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಮಾದರಿಯೊಂದನ್ನು ರೂಪಿಸಿದರು. ಅವರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಸಿದ್ಧಾಂತದ ಪ್ರಕಾರ ಸಹಜ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯು ಕೆಲವು ರೀತಿಗಳಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗುತ್ತದೆ. ಈ ರೀತಿಗಳೆಂದರೆ ತಲ್ಲೀನತೆ, ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆ, ಬಳಕೆ, ಅಂದಾಜಿಸುವಿಕೆಗಳು, ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು, ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ, ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆ. ಸಾಕ್ಷರತಾ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಲು ಸಹಜ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನೇ ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲೂ ನಿರ್ಮಿಸಬೇಕೆಂದು ಅವರು ವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ (ಮಥ್ಯೆ, 1995). ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಥಾಪುಸ್ತಕ ವಾಚನಕ್ಕೆ ಈ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ರೀತಿಯೂ ಸೂಚ್ಯಾರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದರೂ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆ ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯು ವಾಚನದ ಈ ಮಾರ್ಗವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆ ಎಂದರೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಹೇಗೆ ಮಾಡುವುದೆಂದು ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಮಾಡಿ ತೋರಿಸುವುದು (ಹಾರ್ಸ್ಟೆ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1984). ಚಿಕ್ಕ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಏರ್ಪಡಿಸಿದ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯು ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೇಗೆ ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಭಾಷೆಯು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಬಳಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂಬುದಾಗಿ, ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಕಲಿಕೆಯ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್ ಅವರು (1988)ನಿಶ್ಚಯಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು ಕಲಿಯುವವರನ್ನು, ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತಿರುವ ತಮ್ಮ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು "ತಮ್ಮನ್ನು ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ಸಾಕ್ಷರರನ್ನಾಗಿಸುವ ವಿನ್ಯಾಸಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳನ್ನಾಗಿ" ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು, ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಲು ಮತ್ತು ಸಂಘಟಿಸಲು ಶಕ್ತರನ್ನಾಗಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಅವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಪುಟ. 47). ಹಾರ್ಸ್ಟೆ ಮತ್ತು ಇತರರು (1984) ಸಹ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತ, ಓದಿನ ಪ್ರಸಂಗಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರದರ್ಶಿಸಬೇಕಾದ ಕೆಲವು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ: ಕತೆಗಳು ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಕ್ರಮ, ಪುಟ ತಿರುಗಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಕಥಾಲೋಕದಲ್ಲಿ ಚಲಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧ, ಓದುವ ವಿಧಾನ, ಓದನ್ನು / ಅರ್ಥವನ್ನು, ಧ್ವನಿಯ ಏರಿಳಿತ ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು

ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (ಮತ್ತು ಲಕ್ಷ್ಯವಿಡುವ) ಬಗೆ, ಭಾಷೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಕ್ರಮ, ಮತ್ತು ಲಿಖಿತ ಭಾಷೆಯ ಚಹರೆ.

> ಕತೆ ಪುಸ್ತಕದ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಹೊತ್ತಿನಲ್ಲಿ ಶ್ರೋತೃಗಳಿಗೆ ವೈಯಕ್ತಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಪಾರಸ್ಪರಿಕವಾಗಿ ಕತೆಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವ ಅವಕಾಶವಿರುತ್ತದೆ.

ಓದಿನಿಂದ ದೊರೆಯುವ ಮಾಹಿತಿಯು ಕೇವಲ ವಸ್ತುವಿನ ಮಾಹಿತಿಯಾಗಿರುವುದಕ್ಕಿಂತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಮಾಹಿತಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅವರು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ಕತೆಗಳಿಂದ ಹೊಚ್ಚ ಹೊಸ ಲೋಕಜ್ಞಾನವನ್ನು ಸಂಪಾದಿಸಬಹುದು (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕ್ಯಾನಿಂಗ್ ಎನ್ನುವುದು ಆಹಾರವನ್ನು ಸಂರಕ್ಷಿಸಿಡುವ ವಿಶೇಷ ವಿಧಾನ ಅಥವಾ ಚಿಟ್ಟೆಗಳು ರೂಪಾಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಒಳಗಾಗುವುದು), ಆದರೆ ಅನೇಕ ಸಲ ಪ್ರಸ್ತುತ (relevant) ವಸ್ತು ಜ್ಞಾನ ಒಂದೇ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಸಿಕ್ಕಿಬಿಡುತ್ತದೆ. ಪ್ರಸ್ತುತವಾದ ವಸ್ತು ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿ, ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಮಾಹಿತಿಯು ಒಂದೇ ಓದಿನಲ್ಲಿ ಲಭಿಸುವುದು ಅಪರೂಪ. ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್ ಮತ್ತು ಹಾಸ್ಟೆ ಮತ್ತಿತರರು ಗಮನಸೆಳೆದಿರುವಂತೆ, ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯಲು ಸಾಮಂಜಸ್ಯ ಮತ್ತು ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು ಅವಶ್ಯ.

ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್ ಪ್ರಕಾರ, ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳಿಂದ ನಿಷ್ಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಮಾಹಿತಿಯಲ್ಲಿ ಮಗ್ನರಾಗುವ ಮೂಲಕ ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಕಲಿಯಲು, ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಅವರು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಥಾಪುಸ್ತಕ ವಾಚನದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, 'ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು' ಎಂದರೆ, ಕತೆಗೂ ಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಬಳಸಿದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಮತ್ತು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠವಾಗಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಕೇಳುಗರಿಗೆ ಅವಕಾಶವಿರುವ ಕಥಾ ಘಟ್ಟಗಳು. ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಲು ಪಾರಸ್ಪರಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಸಂವಾದಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸಲು ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಆದರೆ ಅವರನ್ನು ಆಕರ್ಷಿಸಬಹುದು. ಕಲಿಯುವವರನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಪ್ರಲೋಭಿಸಬಹುದಾದ ಒಂದು ದಾರಿಯೆಂದರೆ, ಬೋಧನಾ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸುವುದು. ಈ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳೆಂದರೆ, "ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಭಾಷಿಕ ಪುರೋಭಿವೃದ್ಧಿಗೆ ಸಮೃದ್ಧವಾಗಿ ಸಂರಚಿತಗೊಂಡ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಸಜ್ಜುಗೊಂಡಿರುವ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಬಗೆಯ ಪಾಠಗಳು" (ಗೋಲ್ಡನ್‌ಬರ್ಗ್, 1992/1993, ಪು. 317). ಈ ಪಾಠಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನಾತ್ಮಕ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿದ್ದರೂ ಮಾತಿನ ಸ್ವರೂಪವು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಗೋಲ್ಡನ್‌ಬರ್ಗ್ ಅವರು ಹೀಗೆನ್ನುತ್ತಾರೆ:

> ಒಂದೆಡೆ, ಅವುಗಳ ಉದ್ದೇಶವು ಬೋಧನಾತ್ಮಕವಾದದ್ದು, ಅಂದರೆ, ಅವು ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಂಡವು.... ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕತೆಯು ಬೋಧನಾ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳ ವಿಶೇಷ ಲಕ್ಷಣ – ಅವು ವಿಧಿವತ್ ಅಧ್ಯಾಪನೆಯೊಂದಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ತಳಕುಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುವ ಉಪದೇಶಾತ್ಮಕ ಲಕ್ಷಣದಿಂದ ಮುಕ್ತವಾದ ಸಹಜ ನಿರರ್ಗಳ ಪರಸ್ಪರ ಮಾತುಕತೆಗಳಾಗಿ ತೋರುತ್ತವೆ (ಪು. 319).

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಥಾಪುಸ್ತಕ ವಾಚನಗಳು ಬೋಧನಾ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಹೋಲುತ್ತವೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಅವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಕತೆಗಳು, ಸಹಪಾಠಿಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರೊಂದಿಗೆ ಪೂರ್ವಯೋಜಿತವಲ್ಲದ್ದು,

ಸಹಜವಾದದ್ದು ಎಂಬಂತೆ ತೋರುವ ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಕಲಿಕಾ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ – ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರ ಮಾಹಿತಿಗಳೊಂದಿಗೆ – ತೊಡಗಿಸುವ ಗುರಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತವೆ. ಆದರೆ, ಸಂವಾದವನ್ನು ವಾಚನದ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಏರ್ಪಡಿಸದೇ ಕಥಾವಾಚನದುದ್ದಕ್ಕೂ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಅವು ಬೋಧನಾ ಸಂವಾದಗಳಿಂದ ಭಿನ್ನವಾಗುತ್ತವೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದ ಓದಿನ ಜೊತೆಗೆ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಹೆಣೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೇ ತರಗತಿಯ ಓದಿನ ಪ್ರಸಂಗದ ಈ ಕೆಳಗಿನ ವಿವರಣೆಯುಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ನಿದರ್ಶಿಸುತ್ತದೆ.

ಒಂದು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭ

ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಓದಿದ ಕತೆಯೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು. ಮುಂದಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಗಳನ್ನು ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಓದಿದ **ಸಾಲ್ ಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿಗಳು** [Blueberries for Sal (ಮ್ಯಾಕ್ ಕ್ಲೊಸ್ಕಿ, 1984)] ಕತೆಯ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭದಿಂದ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ. ಈ ಉತ್ತಮ ಸಚಿತ್ರ ಕಥಾ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಅವಳ ತಾಯಿ ಹಾಗೂ ಒಂದು ತಾಯಿ ಕರಡಿ ಮತ್ತು ಅದರ ಮರಿ, ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಬೆಟ್ಟಕ್ಕೆ ಬೆರಿ ಆಯಲು ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಸಾಲ್ ತನ್ನ ತಾಯಿಯಿಂದ ಬೇರ್ಪಡುತ್ತಾಳೆ. ಆಗ ಅವಳಿಗೆ ತಾಯಿ ಕರಡಿಯ ಭೆಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಅದನ್ನು ಹಿಂಬಾಲಿಸುತ್ತಾಳೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸದೃಶವಾಗಿ ಮರಿ ಕರಡಿಯೂ ತನ್ನ ತಾಯಿಯಿಂದ ಬೇರ್ಪಟ್ಟು ಸಾಲ್ ಳ ತಾಯಿಯನ್ನು ಹಿಂಬಾಲಿಸುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಮಕ್ಕಳ ಮತ್ತು ಅವರ ತಾಯಿಯರ ಸುರಕ್ಷಿತ ಪುನರ್ಮಿಲನವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಂವಾದದ ಆರಂಭ

ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕರೆದು ಚಾಪೆಯ ಮೇಲೆ ಆರಾಮವಾಗಿ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ತಿಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನೋಡಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುವಂತೆ ಕುಳಿತುಕೊಳ್ಳಲು ಅವರನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಹೇಗೆ ಹಿಡಿದಿದ್ದಾರೆಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪುಸ್ತಕದ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳೂ, ಚಿತ್ರಗಳೂ ಸರಿಯಾಗಿ ಕಾಣುತ್ತವೆ. ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಿನಗಳಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಕರಡಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತಾಡುತ್ತ, ಓದುತ್ತ, ಬರೆಯುತ್ತ ಇದ್ದುದನ್ನು ಅವರು ನೆನಪಿಸುತ್ತಾರೆ. ಆಮೇಲೆ, **ಸಾಲ್ ಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿಗಳು** ಹೆಸರಿನ ಈ ಹೊಸ ಕತೆಯೂ ಸಹಿತ ಕರಡಿಗಳ ಬಗ್ಗೇ ಇದೆ ಎಂದು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ. ಹೀಗೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕತೆ ಕೇಳಲು ಸಿದ್ಧಗೊಳಿಸಿ ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಪುಸ್ತಕದ ಕೊನೆಯ ಪುಟದಲ್ಲಿದ್ದ ಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸಿ ಅದರಲ್ಲಿರುವ ಎರಡು ಮನುಷ್ಯ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಂತೆ ಕೇಳುತ್ತಾರೆ, ಕತೆಯ ಆವರಣವನ್ನು ಊಹಿಸುವಂತೆ ಅವರನ್ನು ಆಮಂತ್ರಿಸುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಲೇಖಕರ, ಚಿತ್ರಕಾರರ ಹೆಸರನ್ನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಾರೆ:

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ನಾವೀಗ ಇಲ್ಲಿರುವ ಚಿತ್ರ ನೋಡೋಣ. ಇದು ಯಾರಾಗಿರಬಹುದು? (ಅವರು ಕೊನೆಯ ಪುಟವನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಸಿ ಅಡುಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಬ್ಲೂಬೆರಿಗಳನ್ನು ಕ್ಯಾನಿಂಗ್ ಡಬ್ಬದಲ್ಲಿ ಸುರಿಯುತ್ತಿರುವ ಸಾಲ್ ಳ ತಾಯಿಯ ಚಿತ್ರವನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ.)

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ 1 : ಅವರು ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಪೈ ಮಾಡ್ತಾರೆ!

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ 2 : ಅಮ್ಮ

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಹಾಗಾದ್ರೆ ಇದು ಯಾರಾಗಿರಬಹುದು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ 3 : ಅದು... ಅವಳು... ಸಾಲ್.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ವೆರಿ ಗುಡ್. ಅವ್ರು ಪಟ್ಟಣದಲ್ಲಿದ್ದಾರಾ ಹಳ್ಳೀಲಾ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು : (ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ) ಹಳ್ಳಿ. ಪಟ್ಟಣ. ಎರಡೂ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಹಳ್ಳಿ? ಹೇಗೆ ಹೇಳ್ತೀಯಾ ಅವ್ರು ಹಳ್ಳೀಲಿದ್ದಾರೆ ಅಂತ?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ : ಯಾಕೇಂದ್ರೆ... ಅಲ್ಲಿ ತುಂಬಾ ಮರಗಳಿವೆ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಬಹಳ ಮರಗಳಿವೆ ಹೌದು. ನಾವು ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ನೋಡಿದ್ದೀವಲ್ಲ, ಅಂತಹ ದೊಡ್ಡ ಎತ್ತರದ ಕಟ್ಟಡಗಳು ಏನಾದ್ರೂ ಇದ್ಯಾ ಅಲ್ಲಿ? ಗಗನಚುಂಬಿ ಕಟ್ಟಡಗಳು?

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು : ಇಲ್ಲ

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ : ಅವರು ಹಳ್ಳೀಲಿ ವಾಸಿಸುತ್ತಾರೆ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ : ಅವರು ಕಾಡಿನಲ್ಲಿದ್ದಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಈ ಮುಖಪುಟ ನೋಡಿ. “ಸಾಲ್ ಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿಗಳು” ಅನ್ನೋದು ಪುಸ್ತಕದ ಹೆಸರು. ಬರೆದದ್ದು ರಾಬರ್ಟ್ ಮ್ಯಾಕ್ ಕ್ಲೊಸ್ಕಿ. ನಾವು ಈಗಾಗಲೇ ಓದಿರುವ ಬೇರೆ ಕೆಲವು ಕತೆಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಅವರೇ ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ. **ಬಾತುಮರಿಗಳಿಗೆ ದಾರಿ ಬಿಡಿ,** (Make way for Ducklings) ಯಾರು ಕೇಳಿದ್ದೀರಿ ಕೈ ಎತ್ತಿ.

ಇಲ್ಲಿ ಈಗಾಗಲೇ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಕ್ಷರ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ನೀಡುವ ಎಷ್ಟೆಲ್ಲ ನಿರೂಪಣೆಗಳಿವೆ ನೋಡಿ: ಓದುಗರು ಅದೇ ಲೇಖಕರ ಇತರ ಕೃತಿಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಕತೆ ಓದುವ ಮೊದಲು ಪುಸ್ತಕದ ವಿವಿಧ ಪುಟಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದ್ದಾರೆ ಮತ್ತು ಚಿತ್ರಗಳನ್ನು ನೋಡಿ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡಿದ್ದಾರೆ. ಸಚಿತ್ರ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಿರುವ (illustration) ಅಡಿಗೆ ಮನೆಯ ಕಿಟಕಿಯಿಂದ ಹಳ್ಳಿಯ ದೃಶ್ಯ ಕಾಣುತ್ತಿದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಚಿತ್ರ ವಿವರಣೆಗಳ ಮೂಲಕವೂ ಕತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಊಹೆಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಸಾಧ್ಯ ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಒಟ್ಟೊಟ್ಟಿಗೆ ನೀಡಿದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯಿಂದ ಕೆಲವರಿಗೆ ಚಿತ್ರದ ಕಿಟಕಿಯಿಂದ ಕಾಣುವ ದೃಶ್ಯವನ್ನು ನೋಡಿ ಕತೆಯ ಆವರಣವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ ಎಂಬುದು ತಿಳಿಯುತ್ತದೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿಯೇ ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು, “ಹಳ್ಳಿ” ಎಂಬ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಿ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಅದನ್ನು ಸಮರ್ಥಿಸುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು. ಮುಂದುವರಿದು ಅವರು, ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರ ಪಾಠಗಳಿಂದ ಪಡೆದುಕೊಂಡ ಸಾಮಾನ್ಯಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲಗೊಳಿಸಿ, ಕತೆ ನಡೆಯುವುದು ಪಟ್ಟಣದಲ್ಲಲ್ಲ, ಹಳ್ಳಿಯಲ್ಲಿ ಎಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಿದರು. ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್, ತಮ್ಮ ಓದಿನ ತರಗತಿಯನ್ನು ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಭಾಗವಹಿಸಿದ ಉಲ್ಲಾಸಕರ ಮಾಹಿತಿ ವಿನಿಮಯದೊಂದಿಗೆ ಆರಂಭಿಸಿ ಓದಿನ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಸಂಭಾಷಣೆಯ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಂಡರೆಂಬುದು ತುಂಬ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು.

ಕಿರು ಸಂವಾದಗಳಿಗೆ ಎಡೆ ನೀಡುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಿನುದ್ದಕ್ಕೂ ಸಂವಾದದ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಸಂವಾದದ ನಿರಂತರತೆ

ಓದಿನುದ್ದಕ್ಕೂ ಕಿರು ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಏರ್ಪಡಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕಿ, ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯ. ತರಗತಿಯುದ್ದಕ್ಕೂ ಸಂವಾದಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಡೆಗಣಿಸಿಬಿಡಬಹುದಾದ ಕಥಾಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಲು, ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ಪ್ರಬುದ್ಧ ಯಥಾದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು (perspective) ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಥವಾ ಪರಸ್ಪರರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಲು ಸಹಾಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಸಾಲ್, ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಹರಡಿರುವ ನೆಲದ ಮೇಲೆ ಕುಳಿತು ಹಣ್ಣುಗಳನ್ನು ತಿನ್ನುತ್ತಿರುವಾಗಿನ ಅವಳ ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುವಂತೆ ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಆಹ್ವಾನಿಸುವ ಈ ಕೆಳಗಿನ ಸಂವಾದವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಇದೀಗ ಸಾಲ್ ಭಾವನೆಗಳು ಏನಿರಬಹುದು? ಕಾರ್ಲಿ, ನೀನು ಹೇಳ್ತೀಯಾ?
ಕಾರ್ಲಿ	:	ಖುಷಿ.
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಅವ್ಳಿಗೆ ಸಂತೋಷ ಆಗಿದೆ ಅಂತೀಯಾ?
ಕಾರ್ಲಿ	:	ಹೌದು. ಏಕೆಂದರೆ, ಅವಳ ಮುಖದಲ್ಲಿ ಮುಗುಳ್ನಗೆ ಇದೆ.
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಅವ್ಳಿಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಇಷ್ಟವೆಂದು ನಿಮಗನಿಸುತ್ತದೆಯೇ?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು		ಹೌದು!
ಶಿಕ್ಷಕಿ		ಅವ್ಳಿಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಇಷ್ಟ ಅಂತ ಹೇಗೆ ಹೇಳ್ತೀರಿ?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ	:	ಯಾಕೇಂದ್ರೆ ಅವ್ಳು ಆಗ್ಲೇ ತಿನ್ನೋಕೆ ಶುರು ಮಾಡ್ಬಿಟ್ಟಿದ್ದಾಳೆ.
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಅವ್ಳು ನೇರ ಬಾಯ್ಗೆ ಹಾಕ್ಕೊಳ್ತಿದ್ದಾಳೆ, ಅಲ್ವಾ?

ಈ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಅಲ್ಲಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಸಾಲ್ ಪಾತ್ರದ ಕುರಿತು ತಿಳುವಳಿಕೆಯುಕ್ತ ಯಥಾದೃಷ್ಟಿಯನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಮಕ್ಕಳು ಪರಸ್ಪರರ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ಯಾರು ಸಾಲ್ ಮನಃಸ್ಥಿತಿಯ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಿರಲಿಲ್ಲವೋ ಅವರಿಗೂ ಯೋಚಿಸಲು ಅವಕಾಶ ದೊರಕಿದೆ. ಕತೆ ಮುಂದುವರಿದಂತೆ ಶ್ರೋತೃಗಳಿಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚು ಯೋಚಿಸಲು, ಗಮನಿಸಲು ಅವಕಾಶವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಲ್ ಭಾವನೆಯ ಕಡೆಗೆ ಒಮ್ಮೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನ ಸೆಳೆದರು ಎನ್ನುವಂತಿಲ್ಲ. ಮುಂದೆಯೂ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸಾಲ್ ಭಾವನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆಂಬುದನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯನ್ನು ತೊಡಗಿಸಲಿದ್ದಾರೆ.

ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆ ಹಾಗೂ ಮಾತು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳ ಸಮತೋಲನ

ಕತೆಗಳಿಗೆ ಮಕ್ಕಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹಲವಿರುತ್ತವೆ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಲಯಕ್ಕೆ ತರಲು ಅವಕಾಶ ದೊರಕುತ್ತದೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಈ ಕಥಾ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ, ಸಾಲ್, ತನ್ನ ತಾಯಿಯಿಂದ ಬೇರ್ಪಟ್ಟಿದ್ದಾಳೆ ಎಂದು ಅರಿವಾದಾಗ ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮಲ್ಲೇ ಮಾತಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಶುರುಮಾಡಿದರೆ, ಅನೇಕರು ತಮ್ಮ ಅನಿಸಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶಕ್ಕಾಗಿ ಕೈ ಎತ್ತಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕರು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವವೊಂದನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವಂತೆ ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಹೇಳಿದರು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ	:	ಒಮ್ಮೆ ನಾನು ಅಮ್ಮನ ಜೊತೆ ಪೇಟೆಗೆ ಹೋಗಿದ್ದೆ. ನಾನು ಅವಳ ಹಿಂದೆಯೇ ಇದ್ದೇನೆ ಅಂದ್ಕೊಂಡು ಅಮ್ಮ ಇನ್ನೊಂದೆಡೆ ಹೋಗ್ಬಿಟ್ರು. ನನಗೆ ಅವ್ರು ಕಾಣಿಸ್ಲೇ ಇಲ್ಲ. ನಾನು ಒಂದೆರೆಡು ಓಣಿ ಹುಡುಕಿ ಅಳೋದಕ್ಕೆ ಶುರುಮಾಡಿದೆ. ಆಮೇಲೆ ಅವ್ರು ಸಿಕ್ಕಿದ್ರು.
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಆಗ ನಿನಗೆ ಏನನಿಸಿತ್ತು?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ	:	ದುಃಖ ಆಯ್ತು.
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಎಲ್ರೂ ಹೇಳಿ. ನಿಮಗೆ ಏನನಿಸ್ತಿತ್ತು?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು	:	ದುಃಖ
ಶಿಕ್ಷಕಿ	:	ಮತ್ತೆ ಭಯ ಕೂಡ?
ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು	:	ಹೌದು.

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಕುರಿತಾದ ಒಂದು ಸಂಭಾವ್ಯ ಟೀಕೆ ಎಂದರೆ, ಓದಿನ ಸಮಯದ ಅತಿಯಾದ ಸಂವಾದವು ಒಳ್ಳೆಯ ಸಾಹಿತ್ಯದ ಆಸ್ವಾದನೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು ಎಂಬುದು. ಪಾತ್ರಗಳ ಅತಿಯಾದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ಮಾಹಿತಿಯ ಮಹಾಪೂರ, ಹಿನ್ನೆಲೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ನೆನಪಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ದೀರ್ಘವಾಗಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದೂ ಸಹ ಕತೆಯ ಹರಿವಿಗೆ ಅಡ್ಡಬರಬಹುದು ಮತ್ತು ಕಥೆಯ ಓದಿನ ಶ್ರವಣ ಸುಖಕ್ಕೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡಬಹುದು. ಹಾರ್ಕರ್ (1988) ಅವರ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಪ್ರಕಾರ, ಓದಿನ ಕಾಲದ ಮಾತುಕತೆಯು ಕಥೆಯಿಂದಲೇ ದೂರವಾದಾಗ ಗ್ರಹಿಕೆ ಕಡಿಮೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿದಾಗ ಕತೆಯು ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಸ್ತುತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಮೇಲಿನ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ, ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳನ್ನು ಸಾಲ್ ಳ ಅನುಭವ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಯೊಂದಿಗೆ ಮೇಳೈಸುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಒಬ್ಬ ಹುಡುಗನ ಅನುಭವವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಹೀಗಿದ್ದರೂ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಇಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಇದ್ದೇ ಇದೆ: ಎಲ್ಲಾ ಮಕ್ಕಳಿಗೂ ತಮ್ಮ ಅನುಭವವನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶ ನೀಡಬೇಕೆ ಅಥವಾ ಕತೆಯನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಬೇಕೆ?

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸಲು ಮತ್ತು ಮಾತು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯದ ನಡುವೆ ಸಮತೋಲನವನ್ನು ಕಾಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಯುಕ್ತಾಯುಕ್ತ ಪರಿಜ್ಞಾನವಿರಬೇಕಾದದ್ದು ಅಗತ್ಯ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಅನುಭವ ಹೆಚ್ಚಿದಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಹಜ ಸಂವೇದನಾಶೀಲತೆ ಬೆಳೆದು, ಸಂವಾದವು ಲಂಬಿಸಿ, ಕಥೆಯ ಓದಿನ ಖುಷಿಯ ಸೃಜನೆಯೊಂದಿಗೆ ಅಸಮತೋಲನವನ್ನು ತಕ್ಷಣ ಗುರುತಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ದೀರ್ಘ ಸಂವಾದಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವ, ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ಮತ್ತು ವಿಸ್ತರಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುತ್ತವೆ. ಆದರೂ ವಿಸ್ತೃತವಾದ ಮಾತುಕತೆಯನ್ನು ಓದಿನ ನಂತರದ ಚರ್ಚೆಗಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದೇ ಹೆಚ್ಚು ಸೂಕ್ತವಾದದ್ದು.

ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ತೊಡಗುವಿಕೆ

ಓದಿನ ಪ್ರಸಂಗಗಳು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳಿಗೆ ಹೇರಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದರಿಂದ ಬೋಧನಾರ್ಹ ಕ್ಷಣಗಳು ತಲೆದೋರಿದಾಗಲೆಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ನಿರ್ದೇಶಿಸಬಹುದು. ಬೋಧನಾರ್ಹ ಕ್ಷಣಗಳು ಎಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಅಥವಾ ವಿಷಯ ಜ್ಞಾನದ ಬಗ್ಗೆ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ಅವಕಾಶಗಳು (ಮಕ್ ಗೀ, 1995). ಪ್ರಸ್ತುತ ಓದಿನಲ್ಲಿ

ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಕೇಳಿದ ಸಮಯೋಚಿತ ಪ್ರಶ್ನೆಯಿಂದಾಗಿ ತರಗತಿಯು, ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಮರಿ ಕರಡಿಯ ನಡುವೆ ಅವಿರತ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತಾಯಿತು. ಈ ಎರಡು ಪಾತ್ರಗಳ ನಡುವಿನ ಸಾದೃಶ್ಯದ ಬಗೆಗೆ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮವಾದ ತಿಳಿವನ್ನು ಅವರು ಒಟ್ಟಾಗಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡರು. ಆ ರೂಪಣವು, ಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಲೇಖಕರ ಪಠ್ಯ ರಚನೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಬಳಸಬೇಕು ಎಂಬುದರ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಯಾಗಿತ್ತು. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರೇ ಮೊದಲು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ್ದರೂ ಸಹಿತ, ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಅರ್ಥವನ್ನು ರೂಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಒದಗಿಸಿಕೊಟ್ಟಿದ್ದಾರೆಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, “ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಕಂದು ಬಣ್ಣದವರು” ಎಂಬ ಹೇಳಿಕೆಯನ್ನು ನೋಡಿ. ಕತೆಯಲ್ಲಾಗಲಿ ಸಚಿತ್ರ ವಿವರಣೆಯಲ್ಲಾಗಲಿ ಸಾಲ್ ಚರ್ಮದ ಬಣ್ಣ ಕಂದು ಎಂಬ ಯಾವುದೇ ಸೂಚನೆ ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಆ ಹೇಳಿಕೆ ಸ್ವೀಕೃತವಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೇ, ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಮರಿ ಕರಡಿ ಇಬ್ಬರೂ “ಹೆಣ್ಣು” ಹೌದೆ ಅಲ್ಲವೆ ಎಂಬ ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಒಮ್ಮತದ ಕೊರತೆ ಇದ್ದರೂ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಅದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಲಿಲ್ಲ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಪುಟಾಣಿ ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಮರಿ ಕರಡಿ ಇಬ್ಬರಿಗೂ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಒಂದು ಸಂಗತಿ ಏನೆಂದು ಹೇಳ್ತೀರಾ? ಬಾರ್ಟ್?

ಬಾರ್ಟ್ : ಇಬ್ರೂ ಚಿಕ್ಕವರು.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಸರಿಯಾಗಿದೆ. ಇಬ್ಬರೂ ಚಿಕ್ಕವರು ಹೌದು. ಮಾಲ್ಟ್, ನೀನೇನಂತೀಯ?

ಮಾಲ್ಟ್ : ಇಬ್ಬರೂ ಕಂದು.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಸರಿ... ಮತ್ತೆ... ಹಿಂದಿನ ಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ಯಾರಾದ್ರೂ... ಬೆನ್, ನೀನು ಚಿತ್ರ ನೋಡೋಕೆ ಬಯಸ್ತೀಯಾ? ಇಲ್ನೋಡು... ಇದು ಪುಟಾಣಿ ಸಾಲ್... ಮತ್ತೆ ಇದು ಮರಿ ಕರಡಿ.

ಬೆನ್ : ಇಬ್ರೂ ಹೆಣ್ಣು.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಸರಿ. ಇರಬಹುದು.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ : ಆದ್ರೆ... ಅಂ... ಇಲ್ಲಿ **ಅವನ** ತಾಯಿ ಎಂದಿದೆ (ಪುಸ್ತಕದ 18ನೇ ಪುಟದಲ್ಲಿ ಲೇಖಕ, ಮರಿ ಕರಡಿಗೆ **ಅವನ** ಎಂಬ ಪುಲ್ಲಿಂಗ ಸರ್ವನಾಮ ಬಳಸಿರುವುದನ್ನು ಅವನು ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತಿದ್ದಾನೆ.)

ಶಿಕ್ಷಕ : ಬಾರ್ಟ್?

ಬಾರ್ಟ್ : ಅವ್ರಿಬ್ರಿಗೂ ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಇಷ್ಟ.

ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ಓದುವುದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಿದ್ದಂತೆ ಮಕ್ಕಳು ಅಡ್ಡ ಬಂದು ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಮರಿ ಕರಡಿ ನಡುವೆ ಇತರೆ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಯಸಿದರು: ಅವರಿಬ್ಬರೂ ಬೆರಿ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲು ನಿಂತಿದ್ದರು, ಇಬ್ಬರೂ ತಮ್ಮ ತಾಯಿಯನ್ನು ಕೂಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವಸರಿಸಬೇಕಾಯಿತು, ಇಬ್ಬರೂ ಬೆರಿ ತಿನ್ನಲೆಂದು ಪೊದೆಗಳ ನಡುವೆ ಕುಳಿತಿದ್ದರು. ಸಾಮ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಸಮಾರೋಪಿಸಲು ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಉದ್ಗರಿಸಿದ: “ಮತ್ತೆ ಅದೇ!” ಇನ್ನೊಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ದನಿಗೂಡಿಸಿದ, “ಅವ್ರು ಅದೇ ಅದೇ ಮಾಡ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅವ್ರು ಒಂದೇ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ಮಾಡ್ತಿದ್ದಾರೆ!”

ವಯಸ್ಕರು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಯುವ ಕೇಳುಗರಿಗೆ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳು ಸುಸ್ಪಷ್ಟವಾದದ್ದೇ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಇತರೆ ಕಿರಿಯ ಕೇಳುಗರಿಗೆ, ಈ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳು, ಆಕರ್ಷಕ ಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕತೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದರ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ನಿರೂಪಣೆ. ಕತೆಯನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಕತೆಯ ಶಿಲ್ಪವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಓದಿದ್ದನ್ನು ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ತಂತ್ರವಾಗಿದೆ (ಡೋಲ್, ಡಫಿ, ರೋಚ್ಲರ್ ಮತ್ತು ಪಿಯರ್ಸನ್, 1991). ಓದಿನ ನಡುವೆ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ಹೆಣೆಯುವುದರ ಒಂದು ಲಾಭವೆಂದರೆ ಶೋಧಗಳೆಲ್ಲ ಉದ್ದಕ್ಕೂ ಗುಂಪಿನ ಸಾಮೂಹಿಕ ಹುಡುಕಾಟದ ಫಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಕಥನ ಕೌಶಲವನ್ನು ಮೆಚ್ಚಿಕೊಳ್ಳುವ ಅವಕಾಶದಿಂದ ಯಾರೊಬ್ಬರೂ ವಂಚಿತರಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮೇಲಾಗಿ, ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅವಿರತ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳ ಅರಿವಿರುವುದರಿಂದ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬರೂ ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ ಹಾಗೂ ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದಾಗಿದೆ.

ತರುವಾಯ, ಕತೆಯ ಅಂತ್ಯ ಸಮೀಪಿಸುತ್ತಿದ್ದಾಗ, ಒಬ್ಬ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯು ಕೈ ಎತ್ತಿದ.

ಬೆನ್ : ಇಲ್ಲೊಂದು ವಿನ್ಯಾಸ ಇದೆ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಏನು ವಿನ್ಯಾಸ?

ಬೆನ್ : (ತನ್ನ ವಿಚಾರವನ್ನು ಹೇಳುವುದಕ್ಕೆ ಮೊದಲ ಕೆಲವು ಕ್ಷಣಗಳ ಕಾಲ ತಡೆದು) ಕರಡಿ ಮತ್ತು ಸಾಲ್ ಳ ಅಮ್ಮ ಒಂದೇ ರೀತಿ ವ್ಯವಹರಿಸ್ತಿದ್ದಾರೆ.

ಶಿಕ್ಷಕಿ : ಹೌದು, ಕರಡಿ ಮತ್ತು ಸಾಲ್ ಳ ಅಮ್ಮ ಒಂದೇ ರೀತಿ ವ್ಯವಹರಿಸ್ತಾರೆ. ತುಂಬ ಸರಿಯಾಗಿ ಹೇಳಿದೆ, ಬೆನ್. ಈ ಕತೇಲಿ ತುಂಬ ಒಳ್ಳೆಯ ವಿನ್ಯಾಸಗಳಿವೆ.

ಸಾಮ್ಯತೆಯ ವಿನ್ಯಾಸವನ್ನು ಕುರಿತ ತನ್ನ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ಸಾಲ್ ಮತ್ತು ಮರಿ ಕರಡಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳ ಆಚೆಗೂ ಬೆನ್ ಕೊಂಡೊಯ್ದ. ಅವರ ತಾಯಂದಿರೂ ಸಹ "ಒಂದೇ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವ್ಯವಹರಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ" ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ. ಈ ಸಾಮ್ಯತೆಗಳ ಶೋಧವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಥೆಯನ್ನು ಕುರಿತಂತೆ, ವ್ಯಕ್ತಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾದ ಅರಿವಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಾಯಮಾಡಿದೆ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಕಥಾ ವಾಚನಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕತೆಗಳೊಂದಿಗೆ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಉತ್ತೇಜಿಸುವ ವಾಚನ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕತೆಯ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಮಾಹಿತಿ ಒದಗಿಸುವ ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲಿ ಭಾಗಿಯಾಗುತ್ತಾರೆ. ಯಾವುದೇ ಉತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಹುದುಗಿರುವ ಕತೆ ಹಾಗೂ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರದ ಮಾಹಿತಿಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕೃತವಾಗಿರುವ, ಸಂಭಾಷಣಾತ್ಮಕವೂ ಅಕೃತ್ರಿಮವೂ ಆದ ಪರಸ್ಪರ ಸಂವಾದವನ್ನು ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತಾರೆ. ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಿಕೆಗಳ ಮೂಲಕ ಮಕ್ಕಳು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಆಂತರೀಕರಣಗೊಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ಕ್ಯಾಂಬೋರ್ನ್, 1988; ಹಾಸ್ಟೈರ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, 1984).

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಆಯೋಜನೆ

ಬಹುತೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕತೆ ಕೇಳಲು ಇಷ್ಟಪಡುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆ ಸಮಯವನ್ನು ಎದುರು ನೋಡುತ್ತಾರೆ. ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಓದಿನ ಅನುಭವವನ್ನು ಆನಂದಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೂಲಕ ಅವರು ಉತ್ತಮ ಪುಸ್ತಕಗಳೊಂದಿಗೆ ಸುಗಮವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಅರ್ಥ ನಿರ್ಮಾಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಓದಿನ ಆಯಾಮಗಳೊಂದಿಗೆ ಮಕ್ಕಳು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ದಿಗ್ದರ್ಶಿಸುವ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕತೆ ಕೇಳುವ ಅನುಭವವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಕತೆಗಳಿಗೆ ಉತ್ಕೃಷ್ಟವೂ ವೈಯಕ್ತಿಕವೂ ಆದ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ಆತ್ಯಂತಿಕ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ನಿರಂತರ ಸಂವಾದದ ಮೂಲಕ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ಮತ್ತು ಪ್ರಕ್ರಿಯಾತ್ಮಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು

ಲಕ್ಷ್ಯವಾಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಆದಾಗ್ಯೂ, ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಓದುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡಲು ನಿರಂತರ ಸಂವಾದವನ್ನು ಬಳಸುವುದು ಮತ್ತು ಈ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಸಾಮಾಜಿಕ ವಲಯಕ್ಕೆ ಅಳವಡಿಸುವುದು ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಕಾಣಿಸುವುದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಹೆಚ್ಚು ಸವಾಲಿನದಾಗಿದೆ. ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೊಂದಿಗೆ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ಸಂವಾದಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವ ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಸಂಪೂರ್ಣ ವಿಶ್ವಾಸವಿಲ್ಲವೆಂದು ಈಡ್ಸ್ ಮತ್ತು ಪೀಟರ್ಸನ್ (1991) ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಗೋಲ್ಡನ್ ಬರ್ಗ್ (1992/1993) ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಭಾಷಣೆಯು ಬೌದ್ಧಿಕವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಸಿದ್ಧತೆಯನ್ನು ಬಯಸುವಂತಹದು ಮತ್ತು ಸುಲಭ ಹಾಗೂ ಸಹಜವಾಗಿ ಸಿದ್ಧಿಸುವಂತಹದಲ್ಲ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ತರಲು ಬಯಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಅದನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಲು ಮತ್ತು ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಕೆಳಗಿನ ಸೂಚನೆಗಳು ನೆರವಾಗಬಹುದು:

ಪುಸ್ತಕಗಳ ಆಯ್ಕೆ

ಸಮೃದ್ಧವಾದ ಭಾಷೆ, ಸ್ವಾರಸ್ಯಕರವಾದ ಕಥಾವಸ್ತುಗಳು, ಸೂಟಿಯಾದ ಪಾತ್ರಗಳು ಮತ್ತು ಬಹುಸ್ತರೀಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಚಿತ್ತಾಕರ್ಷಕ ಸಚಿತ್ರ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಆನಂದವನ್ನು ನೀಡುವುದರೊಂದಿಗೆ ಕಲಿಕಾವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುತ್ತವೆ. ತೀರ ಸರಳವಾದ ಅಥವಾ ಅತಿ ಪರಿಚಿತವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಸಂವಾದವನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳದಿರಬಹುದು. ಅದೇ ರೀತಿ, ತುಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಕತೆಗಳೂ ಸಹಿತ ಓದಿನ ಖುಷಿಗೆ ಇಂಬುಕೊಡುವ ಸಂವಾದವನ್ನು ಹುಟ್ಟುಹಾಕುವ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ತೀವ್ರವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕಾಗಿ, ನಿಮ್ಮ ನೆಚ್ಚಿನ ಮಕ್ಕಳ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಪುನಃ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ. ನಿಮಗೆ ಇಷ್ಟವಾದ ಮತ್ತು ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಆಸಕ್ತಿಗೆ ಸೂಕ್ತವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನೇ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಿ.

ಯಶಸ್ವಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿಗೆ ಸಿದ್ಧತೆ

ಯಥೋಚಿತ (appropriate) ಪುಸ್ತಕದ ಆಯ್ಕೆಯು ಯಶಸ್ವಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಕಥೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ಸಹಜ ಹಾಗೂ ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ತೊಡಗುವಿಕೆಯು, ತೆರೆಮರೆಯಲ್ಲಿನ ಸಮಗ್ರ ಸಿದ್ಧತೆಯ ಫಲಿತಾಂಶವೇ ಹೌದು.

1. ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ನಿಮಗೆ ನೀವೇ ಹಲವು ಸಲ ಓದಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವಷ್ಟು ಕಾಲಾವಕಾಶವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಿ. ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಸರಳವಾಗಿ ಕಂಡುಬರುವ ಅನೇಕ ಮಕ್ಕಳ ಪುಸ್ತಕಗಳು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಕತೆಯ ಪಾತ್ರಗಳು, ಪಠ್ಯದ ಶಿಲ್ಪ, ಕಥಾವಸ್ತುವು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಂಘರ್ಷಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪರಿಹಾರಗಳು, ಪಾತ್ರಗಳು, ಕತೆ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಮೆಗಳ ಸೃಷ್ಟಿಗಾಗಿ ಲೇಖಕರು ಬಳಸಿರುವ ಭಾಷೆ ಇವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸಿ. ದೃಷ್ಟಿಕೋನ ಹಾಗೂ ಸನ್ನಿವೇಶವನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಯಾಕೆ ಇವನ್ನೇ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅವು ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿವೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ನಿಮ್ಮನ್ನೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ. ಪುಸ್ತಕವು ಒಳಗೊಂಡಿರುವ ಸಚಿತ್ರ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ, ಅವು ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿ ಕತೆಯನ್ನು ಸಂಪನ್ನಗೊಳಿಸಿ, ಅರ್ಥವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ. ಕತೆಯ ಘಟನೆಗಳು ಮತ್ತು ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ಅವು ಎಲ್ಲಲ್ಲಿ ಸೂಕ್ತವಾಗಿ ಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ. ಬಹು ಆಯಾಮಗಳಿಂದ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದು ಕಾಲಾವಕಾಶವನ್ನು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತದೆಯಾದರೂ ಅದು ಆಹ್ಲಾದಕರವಾದದ್ದು. ಪುಸ್ತಕದ ಸಾಹಿತ್ಯಿಕ ಮತ್ತು ಕಲಾತ್ಮಕ ಸ್ವರೂಪದ ಕುರಿತು ನಿಮ್ಮಲ್ಲಿ ಕುತೂಹಲವನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸಲು ಈ ಸಮಯವನ್ನು ಬಳಸಿ.

2. ನೀವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಾಗಿ ಯಾವ ವಾಚನೋದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಇಟ್ಟುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಿ ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಿ ಮತ್ತು ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ.

ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದಯೋನ್ಮುಖ ಓದುಗರೆಂಬ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ನಿಮ್ಮ ಕೆಲವು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿ. ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವೆಲ್ಲ ಅರ್ಥೈಸುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕೆಂದು ಬಯಸಿದ್ದೀರಿ? ಪಠ್ಯ ಶಿಲ್ಪವನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಪಾತ್ರದ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಕ್ರಿಯೆಗಳೊಂದಿಗೆ ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಕತೆಯನ್ನು ಸಾರಾಂಶಿಸುವುದು, ಕತೆಯ ವಸ್ತುವನ್ನು ಊಹಿಸಿ, ಗುರುತಿಸಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸುವುದು, ಕಥಾವಸ್ತುವಿನ ಕುರಿತು ಚಿಂತಿಸಿ ವಿಮರ್ಶಿಸುವುದು ಹಾಗೂ ಅರ್ಥೈಸುವ ಕ್ರಿಯೆ ಕುಸಿದಾಗ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದರ ಕಲಿಕೆಗೆ ಒತ್ತು ನೀಡಬೇಕು ಎಂದುಕೊಂಡಿದ್ದೀರಾ? ಈ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ಕೆ ಯಾವ ಉದ್ದೇಶಗಳು ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತವಾಗಿವೆ? ಕತೆ ಪುಸ್ತಕದ ವಾಚನವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ವಾಚನ ಪ್ರಾತ್ಯಕ್ಷಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸದ್ಯದ ಬೋಧನಾಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ನೀವು ಆಯ್ದುಕೊಂಡ ಕತೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಯಾವ ಧ್ಯೇಯಗಳು ಸಮರ್ಪಕವಾಗಿ ಬೋಧಿಸಲ್ಪಡುತ್ತವೆ ಎಂಬ ನಿಟ್ಟಿನ ಆಲೋಚನೆಯ ಒಂದು ಸಂದರ್ಭವೂ ಹೌದು ಎಂಬುದರ ಕುರಿತು ನಿಮ್ಮ ಬೋಧನೋದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳಲೆಂದು ನೀವು ಬಿಡುವು ಪಡೆದಾಗ, ಯೋಚಿಸಲೇಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭವೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ, ಕತೆಯ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ವೈಲಕ್ಷಣಗಳು ಹೊಚ್ಚ ಹೊಸ ದಾರಿಗಳ ಓದಿನಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಎಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ.

3. ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಿರುವ ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದೇನಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಊಹಿಸುವಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಆಮಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಇತರರಲ್ಲಿ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

ಕತೆಯ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಹಂಚಿಕೊಳ್ಳುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಾವೇ ಕತೆಯ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಅವಕಾಶವನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಗೆ ಕತೆಯನ್ನು ನೀವು ಓದಿ ಹೇಳುವ ಮೊದಲು ಕತೆಯ "ವಿವೇಕಪೂರ್ಣ" ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ದೊರಕಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಓದುಗರಿಗೆ ನೆರವಾಗುವ ಕಥನ ಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಪೂರ್ವಭಾವಿಯಾಗಿ ನಿರ್ಧರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ (ವುಲ್ಫ್, 1988). ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದಾಗುವುದರ ಊಹೆಯು, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕತೆಗಳು ಹೇಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುತ್ತವೆ – ಅವು ಹೇಗೆ ಸಂಘಟಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿವೆ – ಎಂಬುದನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಆ ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸಲು ಸಹಾಯ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಇದರಿಂದ ಅವರು ಪರಿಣಿತರಂತೆ ಓದುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಕತೆಯಲ್ಲಿ ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸುವುದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಅವರನ್ನು ತಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳೊಂದಿಗೆ ಕತೆಯಲ್ಲಿರುವ ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಹೋಲಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹ ಅಣಿಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ. ಭಾವನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಸಾಮ್ಯ ವೈಷಮ್ಯಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಕತೆಯನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಸ್ತುತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

4. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಎಲ್ಲೆಲ್ಲಿ ಹಿನ್ನೆಲೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಒದಗಿಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ಊಹಿಸಿ.

ಅನೇಕ ಸಲ ಕತೆಗಳು ಕೆಲವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಬಂದಿರದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು ಅಥವಾ ಮಾಹಿತಿಗಳ ಉಲ್ಲೇಖವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತವೆ. ಈ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಓದಿನ ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ (ಕತೆಯ ಓದಿನ ಮೊದಲು ಅಥವಾ ನಡುವೆ) ಮತ್ತು ಯಾವ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಬೇಕೆಂಬುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

5. ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕೇಳಬೇಕು, ಯಾವ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸುವಂತೆ ಆಮಂತ್ರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಗಳು ಹೇಗಿರಬಹುದು ಎಂಬುದನ್ನೆಲ್ಲ ಯೋಚಿಸಿ.

ಆಶ್ಚರ್ಯಕರವಾಗಿ ಮೇಲಿನ ಎಲ್ಲ ಸಿದ್ಧತೆಗಳ ನಂತರವೂ ನೀವು ಮೊದಲ ಸಲ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದನ್ನು ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಆರಂಭಿಸಿದಾಗ ಸ್ವಚಲಿತವಾಗಿ (automatically) ಸೂಕ್ತ ಪದಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗದೆ ಇರಬಹುದು. ಶುರುವಿನಲ್ಲಿ, ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿಕೊಂಡ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಪುಸ್ತಕದ ಪುಟದಲ್ಲಿ ಬರೆದಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸಬಹುದು. ಆಮೇಲೆ ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಮುಂದಾಗುವುದನ್ನು ಊಹಿಸಿರೆಂಬ ಆಮಂತ್ರಣಕ್ಕೆ ಹೇಗೆಲ್ಲ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಬಹುದೆಂದು ಯೋಚಿಸಿ. ಅರಿವಿನಿಂದ ಕೂಡಿದ ಒಳನೋಟಗಳನ್ನು ನೀಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿರುತ್ತದೆಂಬುದನ್ನು ಅರಿತಿರಿ. ವಯಸ್ಕರು ಸುಲಭವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿಖರವಾಗಿ ಊಹಿಸಬಹುದಾದ್ದನ್ನು ಎಳೆಯ ಓದುಗರೂ ಅಷ್ಟೇ ಸುಲಭವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿಖರವಾಗಿ ಊಹಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಹ ಅರಿತುಕೊಳ್ಳಿ. ನಿಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಗೌರವಿಸಿ ಮತ್ತು ಅವರ ಆಲೋಚನೆಗಳನ್ನು ಅರಿಯಲು ಅದನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಿ.

6. ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭವನ್ನು ಆಯೋಜಿಸಿದ ನಂತರ ನಿಮ್ಮ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಕೈಬಿಡಲು ಸಹ ಸಿದ್ಧರಾಗಿರಿ.

ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಮಿಗಿಲಾಗಿ, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುವಂತಿರಬೇಕು. ನಿಮ್ಮ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಸಂಭಾಷಣೆಗೆ ಸರಿಹೊಂದಿಸಲು ಸಿದ್ಧರಾಗಿರಿ. ನಾನು ಗಮನಿಸಿದ ಒಂದು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ನಾನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಭಾಷಣೆಯ ಮಟ್ಟವನ್ನು ನೋಡಿ ತಬ್ಬಿಬ್ಬಾದೆವು. ಕತೆಯಲ್ಲಿ ನಾವು ಯಾರೂ ಕಂಡುಕೊಂಡಿರದಿದ್ದ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅವರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದರು. ಶಿಕ್ಷಕಿಯು ಅವರ ವಿಚಾರಗಳಿಗೆ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಮತ್ತು ಆ ದಿನ ಕತೆಯ ಸಮಯಕ್ಕಾಗಿ ಕೆಲವು ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಗೆ ವ್ಯಯಿಸಿದರೂ, ಪುಸ್ತಕದ ಓದಿನುದ್ದಕ್ಕೂ ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಮ್ಮ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಅನ್ವೇಷಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಹಕರಿಸಿದರು ಎನ್ನುವುದಕ್ಕಾಗಿ ನಾನು ಆ ಶಿಕ್ಷಕಿಯನ್ನು ಗೌರವಿಸುತ್ತೇನೆ.

7. ಓದಿನ ನಂತರ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕತೆಗಳನ್ನು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಮತ್ತು ಉತ್ಸಾಹಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅನ್ವೇಷಿಸಲು ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿ.

ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ನಂತರದಲ್ಲಿ ಕತೆಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸ್ಪಂದನೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಪರಿಶೋಧಿಸುವ ಚರ್ಚೆಯನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸೂಕ್ತ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದುಗಳು ಕತೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅರ್ಥವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವತ್ತ ಗಮನ ಹರಿಸಿದರೆ, ಈ ಚರ್ಚೆಗಳು ಕಥೆಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಹೆಚ್ಚಿನ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ಪಂದನೆಗೆ ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದು, ಸಹಭಾಜಿತ (shared) ಅರ್ಥದ ಸೃಜನತೆಯತ್ತ ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುತ್ತದೆ. ವಾಚನೋತ್ತರ ಚರ್ಚೆಯ ಜೊತೆಗೆ, ಅದನ್ನು ಅನುಸರಿಸಿ ಕೆಲವು ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹಮ್ಮಿಕೊಳ್ಳುವುದು, ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ದಾರಿ ಮಾಡಿಕೊಡಬಹುದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, **ಸಾಲ್ ಗಾಗಿ ಬ್ಲೂಬೆರಿಗಳು** ಓದಿದ ನಂತರ ಶ್ರೀಮತಿ ಹರ್ಬರ್ಟ್ ಅವರು ತರಗತಿಯ 5-6 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಬ್ಲೂಬೆರಿ ಪ್ಯಾನ್‌ಕೇಕುಗಳನ್ನು ತಯಾರಿಸುವ ಚಟುವಟಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನೆರವಾಗಲು ಅರೆಕಾಲಿಕ ವೃತ್ತಿಗಾರರೊಬ್ಬರನ್ನು ಗೊತ್ತುಮಾಡಿದ್ದರು. ಇದು ಸಾಲ್ ಳ ಭಾವನೆಗಳೊಂದಿಗಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿತು – ಈಗವರು ಬೆರಿಗಳನ್ನು ತಿನ್ನುವ ಖುಷಿಯನ್ನೂ ಸ್ವತಃ ಅನುಭವಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಯಿತು! ಬರವಣಿಗೆ, ಕಲೆ, ಸಂಗೀತ ಮತ್ತು ನಾಟಕ ಸಹ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ಅನ್ವೇಷಣೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ.

ಇತರ ಪರಿಗಣನೆಗಳು

ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ವಾತಾವರಣವಿರುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಸಲ ಅಸ್ಪಷ್ಟ ವಿವರಣೆಗಳೂ ಯಶಸ್ವಿ ಪಾಠಕ್ಕೆ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ. ಎರಡು ಅಸ್ಪಷ್ಟವಾದ ಆದರೂ ಮುಖ್ಯವಾದ ವಿವರಗಳು, ಅಂದರೆ, ಸಮಯ ಮತ್ತು ಸರಿಯಾದ ನಿರ್ಣಯ, ಯಶಸ್ವಿ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ತರಗತಿ ಸಮಯದ ಸಾಕಷ್ಟು ಭಾಗವನ್ನು ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿಗಾಗಿ ಮೀಸಲಿಡಿ. ಕತೆಯನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗುವುದಕ್ಕಿಂತ ಸುಮಾರು ಎರಡು ಪಟ್ಟು ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಓದಲು ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಓದಿಗಾಗಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಸಮಯವನ್ನು ಮೀಸಲಿಟ್ಟರೆ, ವೇಗವಾಗಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂವಾದವನ್ನು ಮೊಟಕುಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರವೃತ್ತಿಯನ್ನು ನಿಗ್ರಹಿಸಬಲ್ಲಿರಿ. ಮತ್ತು ಓದಿನ ಸಮಯದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟು ಕಾಲ ಸಂವಾದವನ್ನು ನಡೆಸಬೇಕೆಂಬುದರ ಕುರಿತು ಸೂಕ್ತ ತೀರ್ಮಾನವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬಲ್ಲಿರಿ. ಅತಿಯಾದ ಸಂಭಾಷಣೆಯು ಕತೆಯ ಆಸ್ವಾದನೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯಾಗಬಹುದು. ನಮ್ಮ ಅನುಭವದೊಂದಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಕತೆ ಕೇಳುವ ಕಾಲವು ಮಾತಿನ ಕಾಲ ಕೂಡ ಎಂಬ ಅರಿವನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳತೊಡಗಿದಂತೆ, ಸಂವಾದದ ಸೂಕ್ತ ಪ್ರಮಾಣವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ, ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಓದಿನ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಹಲವು ಅಂಶಗಳು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆಯಾದರೂ ಯಶಸ್ಸಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಸಿದ್ಧಸೂತ್ರ ಇಲ್ಲ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪ್ರಸಂಗದಲ್ಲೂ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವೈಲಕ್ಷಣಗಳು, ಕತೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ, ವಾಚನದೊಂದಿಗೆ ಹೊಸ ಬಗೆಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕತೆ ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಅರ್ಥ ನಿರ್ಮಾಣ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಸಂಭಾಷಣೆಯು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಬೆಂಬಲವಾಗಿ ಒದಗಿಬರುತ್ತದೆ. ಈ ಅರ್ಥಕೇಂದ್ರಿತ ಸಂವಾದಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೂ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದಿಕೊಳ್ಳುವಾಗ ಅವರು ಬಳಸಬಹುದಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನೂ ತೋರಿಸಿಕೊಡುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಓದೂ ಸಂವಾದಾತ್ಮಕ ಆಗಿರಲೇಬೇಕು ಎಂಬುದೇನೂ ಇಲ್ಲ. ಆದರೆ ಓದಿನ ಈ ವಿಧಾನವು ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಕ್ಷರತಾ ಮಾಹಿತಿಯೊಂದಿಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವನ್ನು ವಿಸ್ತರಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು ದಾರಿಯನ್ನು ತೆರೆಯುತ್ತದೆ.

***

ಈ ಮೊದಲು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರಾಗಿದ್ದ ಬ್ಯಾರೆಂಟೈನ್ ಅವರು ಈಗ ಉತ್ತರ ಡಕೋಟ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದಲ್ಲಿ (ಶಿಕ್ಷಣ ಮತ್ತು ಮಾನವ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಕಾಲೇಜು, ಪೋಸ್ಟ್ ಬಾಕ್ಸ್ 7189, ಗ್ರ್ಯಾಂಡ್ ಫೋರ್ಕ್ಸ್, ಎನ್.ಡಿ. 58202-7189, ಯು.ಎಸ್.ಎ.) ರೀಡಿಂಗ್ ಕೋರ್ಸ್ ಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಲಿಂಡಾ ಬಿ. ಗಾಂಬ್ರೆಲ್ ಮತ್ತು ಜೆನ್ನಿಸ್ ಎಫ್ ಅಲ್ಮಾಸಿ ಸಂಪಾದಿಸಿದ, **ಲೈವ್ಲಿ ಡಿಸ್ಕಶನ್ಸ್! ಫ್ಲಾಸ್ಟರಿಂಗ್ ಎಂಗೇಜ್ಡ್ ರೀಡಿಂಗ್ ಎಂಬ** ಐ.ಆರ್.ಎ.ಯ ಹೊಸ ಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿ ಬ್ಯಾರೆಂಟೈನ್, ಈ ವಿಷಯ ಕುರಿತು ಒಂದು ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಬರೆದಿದ್ದಾರೆ.

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು

Barrentine, S.J. (1993). *Teacher's comprehension building practices during storybook reading events.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Cambourne, B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom.* Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.

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 Edcuational Research, 61, 239-264.*

Eeds, M., & Peterson, R. (1991). Teacher as curator: Learning to talk about literature. *The Reading Teacher, 45, 118-126.*

Goldenberg, C. (1992/1993). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher, 46, 316-326.*

Harker, J.O. (1988). Contrasting the content of two story-reading lessons: A propositional analysis. In J.L. Green & J.O. Harker (Eds.), *Multiple perspective analyses of classroom discourse (pp. 49-70).* Norwood, NJ: Ablex.

Harste, J.C., Woodward, V.A., & Burke, C.L. (1984). *Language stories and literacy lessons.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Sydney, Australia: Ashton Scholastic.

Martinez, M.G., & Teale, W.H. (1993). Teacher storybook reading sytle: A comarision of six teachers. *Research int eh Teaching of English, 27, 175-199.*

Mason, J.M., Peterman, C.L., & Kerr. B.M. (1988). Reading to kindergarten children. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write (pp. 52-62). Newark, DE: International Reading Association.*

Mathie, V. (1995). Making beliefs explicit: One teacher's journey. In B. Cambourne & J. Turbill (Eds.), *Responsive evaluation: Making valid judgements about student literacy (pp. 28-37).* Portsmouth, NH: Heinemann.

McCloskey, R. (1948). *Blueberries for Sal.* New York: Viking.

McGee, L.M. (1995). Talking about books. In N.L. Roser & M.G. Martinez (Eds.), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (pp. 105-115). Newark, DE: International Reading Association.

Moss, J.F. (1995). Preparing focus units with literature: Crafty foxes and author's craft. In N.L. Roser & M.G. Mattinez (Eds.), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (pp. 53-65). Newark, DE: International Reading Association.

Peterson, R., & Eeds, M. (1990). *Grand conversations: Literature groups in action.* New York: Scholastic.

Smith, K. (1990). Entertaining a text. In K.G. Short & K.M. Pierce (Eds.), *Talking about books: Creating literate communities (pp. 17-31).* Portsmouth, NH: Heinemann.

Whitin, D.J., & Wilde, S. (1992). *Read any good math lately? Children's books for mathematical learning. K-6.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wolf, D.P. (1988). *Reading reconsidered: Literature and literacy in high school.* New York: College Board Publications.