೧

ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದು: ಕತೆ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಕತೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳೋಣ

– ಸ್ಟೀಫನ್ ಕ್ರಶೆನ್

ಸಾರಾಂಶ: ಈ ಲೇಖನವು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದರಿಂದ, ಆ ಮಕ್ಕಳು ಬೇಗನೆ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತದೆ. ಆ ರೀತಿಯ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ಹೋಲಿಸಿ ನೋಡಿ, ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ ಮಾಡದಿದ್ದರೂ ಮಕ್ಕಳು ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ಕತೆಯ ಆಸ್ವಾದನೆಗೆ ಭಂಗ ಉಂಟುಮಾಡಬಾರದು ಎಂಬ ನಿಲುವು ತಳೆಯುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಮುದ್ರಣದ ಅರಿವು– **print awareness,** ಓದಿಗೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡುವುದು– **interrupting reading,** ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ/ಅನುಭವ ಆಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆ– **empirical research,** ಪೂರ್ವ ಸಾಕ್ಷರತೆ– **early literacy,** ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪು– **comparison group/non experimental group,** ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದು– **read aloud,** ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆ ಓದುವುದು– **reading to young children.**

* * *

ಪೀಠಿಕೆ:

ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ಕತೆಗಳನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ, ಓದುಗರು ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳ ಕಡೆ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದರಿಂದ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಬೆಳೆಯುವುದಲ್ಲದೆ ಚೆನ್ನಾಗಿ ಓದುವುದನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ

ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಲಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ನಾನು ಈ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅದೇ ಹೊತ್ತಿಗೆ, ಈ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಕತೆಗೆ ತಡೆ ಒಡ್ಡುವುದರಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತೇನೆ. ಮುದ್ರಣದ ಎಲ್ಲ ಮುಖಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಲ್ಲೇ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಆಧಾರವಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಹೋಲಿಕೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನವಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳು ಮುದ್ರಣ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಮುದ್ರಣದ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎಂಬುದೂ ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ನಿಜವಾದ ಸಂಗತಿಯೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ಓದಿನ ಮಧ್ಯೆ ತಡೆಯೊಡ್ಡುವುದರಿಂದ, ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಆಗುವ ಲಾಭಗಳು ಬಹಳ ಕಡಮೆ ಮತ್ತು ತಡೆಯೊಡ್ಡಿದಾಗ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಓದು ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ನಿದರ್ಶನಗಳಿಲ್ಲ. ಕೊನೆಗೆ, ಕತೆ ಓದುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ, ಮಧ್ಯದಲ್ಲಿ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದರಿಂದ ಕಥೆಯ ಕೇಂದ್ರ ವಸ್ತುವಿನಿಂದ, ಓದಿನಿಂದ ಪಡೆಯುವ ಲಾಭಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ರಸಾನುಭವದಿಂದ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ದೂರ ಸರಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಅದು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ಋಣಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡಬಹುದು.

ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವುದರ ಪರಿಣಾಮ

ಯಾವುದೇ ಅಡೆತಡೆಯಿಲ್ಲದೆ ಕತೆಗೇ ಒತ್ತುಕೊಟ್ಟು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವುದು, ಸಾಕ್ಷರತೆ ಸಾಧಿಸಲು ಇರುವ ಅತ್ಯಂತ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ಮಾರ್ಗವಾಗಿದೆ. ಯಾವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮನೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪದೇಪದೇ ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತೋ ಅವರ ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಮೇಲ್ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ (ಸೆನೆಚಲ್, ಲೇಫೆಬ್ರೆ, ಹಡ್ಸನ್ ಮತ್ತು ಲಾಸನ್, ೧೯೯೬: ಬಸ್ ವ್ಯಾನ್ ಐಝೆಂಡಾರ್ನ್, ಮಾರಿನಸ್ ಮತ್ತು ಪೆಲ್ಲಿಗ್ರಿನಿ, ೧೯೯೫; ಬ್ಲಾಕ್, ೧೯೯೯; ಡೆಂಟನ್ ಮತ್ತು ವೆಸ್ಟ್, ೨೦೦೨; ಟ್ರೆಲೀಸ್, ೨೦೦೬).

ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳಲ್ಪಟ್ಟ ಕತೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಅನುಕೂಲವಾಗುವುದರೊಂದಿಗೆ, ಅದು ಬಹಳ ಖುಷಿಯನ್ನೂ ಕೊಡುತ್ತದೆ ಎಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಪೋಷಕರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿರುವುದನ್ನು ಅನುಭವಾಧಾರಿತ ಸಂಶೋಧನೆಯೂ ದೃಢೀಕರಿಸುತ್ತದೆ: ಅಂದರೆ, ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಕೇಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಆನಂದಿಸುವುದಾಗಿ ಬಹುಸಂಖ್ಯೆಯ ಮಕ್ಕಳೂ ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. (ವಾಕರ್ ಮತ್ತು ಕುಅರ್‌ಬಿಟ್ಜ್, ೧೯೯೨; ಮೇಸನ್ ಮತ್ತು ಬ್ಲಾನ್ಟನ್ ೧೯೭೧; ವೆಲ್ಸ್, ೧೯೮೫; ಸೆನೆಚಲ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೧೯೯೬).

ಆದ್ದರಿಂದ ಕತೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಚರ್ಚಿಸುವುದು ಓದುವುದನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಸಂಶೋಧನೆಯು ಖಚಿತಪಡಿಸುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯವೇನಲ್ಲ. ಬ್ರಸೆಲ್‌ರವರ ಬರಹದ ಶೀರ್ಷಿಕೆಯೂ ಅದನ್ನೇ ಹೇಳುತ್ತದೆ: 'ಈ ರಾತ್ರಿ ಹದಿನಾರು ಪುಸ್ತಕಗಳು ಮನೆಗೆ ಬಂದವು: ಹದಿನೈದನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕಿ ಪರಿಚಯಿಸಿದಳು' (ಬ್ರಸೆಲ್, ೨೦೦೩). ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವುದರ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು ಎರಡನೇ ಭಾಷೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವಲ್ಲಿಯೂ ಕಂಡುಬರುತ್ತವೆ. ಗಟ್ಟಿ ಓದಿಗೆ ಬಳಸಿದ ಕತೆ ಪುಸ್ತಕಗಳು ವಿದೇಶಿ ಭಾಷೆಯಾದ ಇಂಗ್ಲಿಷನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ, ನಿಗದಿಯಾದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗಿಂತ, ಭಾಷಿಕ ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಬಹು ಶ್ರೀಮಂತವಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲವಾಗಿರುತ್ತವೆ (ವಾಂಗ್ ಮತ್ತು ಲೀ, ೨೦೦೭).

ಒಂದು ಸಲಹೆಯನ್ನು ನೀಡಲಾಗಿದೆ, ಏನೆಂದರೆ, ನಾವು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವುದನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾಗಿಸಲು, ಗಟ್ಟಿ ಓದನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಸುಧಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು: ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಲಾದ ಸರಣಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ, ಓದುಗರು ಕತೆಯನ್ನು ಓದುವಾಗ ಮಧ್ಯೆಮಧ್ಯೆ ನಿಲ್ಲಿಸಿದರೆ ಮತ್ತು ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆಗೂ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆದರೆ, ಆ ಮಕ್ಕಳು ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಅರಿವು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದರೊಂದಿಗೆ ಸಾಕ್ಷರತೆಯೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯಾಗುತ್ತದೆ ಎಂಬುದೇ ಆ ಸಲಹೆಯಾಗಿದೆ.

"ಮಧ್ಯ ಪ್ರವೇಶ"ದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು: ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಕಾಳಜಿಗಳು

ಕೋಷ್ಟಕ ೧ರಲ್ಲಿ ಈ ಮೇಲೆ ಪ್ರಸ್ತಾವಿಸಿದ ಸರಣಿಯ ಮೂರು ಪ್ರಮುಖ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ವಿವರವಿದೆ (ಜಸ್ಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಎಝೆಲ್, ೨೦೦೦, ೨೦೦೨; ಜಸ್ಟಿಸ್, ಕಡೇರವೆಕ್, ಫ್ಯಾನ್, ಸೋಫ್ಕಾ ಮತ್ತು ಹಂಟ್, ೨೦೦೯). ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಗುಂಪುಗಳ ಜೊತೆ ನಡೆಸಿದ ಈ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ, ವಯಸ್ಕರು, ನಾಲ್ಕು ವರ್ಷದ ಮಕ್ಕಳ ಒಂದು ಗುಂಪಿಗೆ ಕತೆ ಓದಿದರು. ಓದುವಾಗ ಮಧ್ಯೆಮಧ್ಯೆ ಓದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತೋರಿಸಿದರು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳಿದರು ಮತ್ತು ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಮಾಡುತ್ತಿದ್ದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ಈ ಪುಟದಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಿಂದ ಓದಲಿ?", "ನಿಮಗೆ ಈ ಅಕ್ಷರ ಗೊತ್ತಾ?", ಅಥವಾ "ಈ ಪದ ಅಪಾಯ", ಇತ್ಯಾದಿ. ಮತ್ತೊಂದು ಗುಂಪಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶವಿಲ್ಲದೆ ಓದಿದರು. ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಗುಂಪಿಗೂ ಒಂದೇ ಸಂಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿ ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಲಾಯಿತು.

ಕೋಷ್ಟಕ ೧: ಮಧ್ಯೆಮಧ್ಯೆ ಓದುವುದನ್ನು ನಿಲ್ಲಿಸಿ ಮುದ್ರಿತ ಅಕ್ಷರದ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದ ಮೂರು ಅಧ್ಯಯನಗಳು

ಅಧ್ಯಯನ	2000	2002	2009
ಓದುಗರು	ಪೋಷಕರು	ಸಂಶೋಧಕರು	ಶಿಕ್ಷಕರು .
ಗುಂಪಿನ ಸಂಖ್ಯೆ	1	1–3	ತರಗತಿ
ಅವಧಿ	8 ವಾರಗಳು	8 ವಾರಗಳು	30 ವಾರಗಳು
ಓದಿದ ಪುಸ್ತಕಗಳು	8	8	30
ಪ್ರತಿ ಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಓದಲಾದ ಸಂಖ್ಯೆ	2	3	4
ತರಗತಿ ಅವಧಿ	16	24	120

೨೦೦೦: ಜಸ್ಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಎಝೆಲ್, ೨೦೦೦

೨೦೦೨: ಜಸ್ಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಎಕ್ಸೆಲ್, ೨೦೦೨

೨೦೦೯: ಜಸ್ಟೀಸ್, ಕಡೇರವೆಕ್, ಫ್ಯಾನ್, ಸೋಫ್ಕಾ ಮತ್ತು ಹಂಟ್, ೨೦೦೯

ಕೆಳಗೆ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಕೋಷ್ಟಕ ೨, ಮೂರು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳನ್ನು ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕವನ್ನಾಗಿ ಕಾಣಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಮೋರಿಸ್ ಅವರು (೨೦೦೮) ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡು ಲೆಕ್ಕಹಾಕಲಾಗಿದೆ (ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಭ್ಯಾಸದ ಪ್ರಕಾರ, ಪರಿಣಾಮ ಮಾಪಕವು ೨ ಆಗಿದ್ದರೆ ಅದನ್ನು ಚಿಕ್ಕದು ಎಂದು, ೫ಅನ್ನು ಮಧ್ಯಮ ಎಂದು ಮತ್ತು ೮ಅನ್ನು ದೊಡ್ಡದು ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ).

ಕೋಷ್ಟಕ ೨: ಪರಿಣಾಮ ಮಾಪಕಗಳು

ಅಳತೆ	2000	2002	2009
ಮುದ್ರಿತ ಪದಗಳು (1)	1.22	1.7	
ಅಕ್ಷರ ಜ್ಞಾನ	0.003	0.51	0.42
ಪದ ವಿಭಜನೆ (2)	0.26		
ಮುದ್ರಣದ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ (3)	0.89	1.05	
ಮುದ್ರಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳು (4)	0.67	0.91	
ತರಬೇತಿ/ವಿವೇಚನೆ		0.02	
ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಪದಗಳು		0.6	
ಹೆಸರು ಬರೆಯುವುದು			

ಕೋಷ್ಟಕ ೨ರ ೧ರಿಂದ ೪ರ ವಿವರಣೆಗೆ ಕೆಳಗೆ ನೋಡಿ:

(೧) ಪದಗಳ ನಡುವೆ ಜಾಗವಿರುವುದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು

(೨) ಒಂದು ಸಲಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಪದಗಳನ್ನು ಹೇಳಿದರೆಂದು ಗುರುತಿಸುವುದು

(೩) ಚಿತ್ರಗಳ ನಡುವೆ ಮುದ್ರಿತ ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ

(೪) ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಪುಸ್ತಕದ ಶೀರ್ಷಿಕೆ ಎಲ್ಲಿದೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸುವುದು

ಓದಿನ ಮಧ್ಯೆ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶದ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದ ಮಕ್ಕಳು, ಈ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ಒಳಗಾಗದ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಚೆನ್ನಾಗಿಯೇ ನಿರ್ವಹಿಸಿದರು ಮತ್ತು ಕೆಲವೆಡೆ ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಎದ್ದುಕಾಣುತ್ತಿತ್ತು. ಆದರೆ ಈ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಗಮನ ಕೊಡಬೇಕಾದ ಮೂರು ಅಂಶಗಳಿವೆ:

- ಮೊದಲನೆಯದು, ಒಂದೇ ರೀತಿಯ ಪರಿಣಾಮ ಎಲ್ಲ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಿಸಲಿಲ್ಲ.
- ಎರಡನೆಯದು, ೨೦೧೯ರ ಅಧ್ಯಯನವು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಪರಿಣಾಮವು ಹಿಂದಿನ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಗಿಂತ ವಿಶೇಷವಾಗೇನಿಲ್ಲ. ಇದು ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಜಾಸ್ತಿಯಿದ್ದದ್ದರಿಂದ ಇರಬಹುದು.
- ಮೂರನೆಯದು, ಮತ್ತು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದುದು, ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದ ಎಲ್ಲ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಯಾವುದೇ ಬೋಧನೆಯಿಲ್ಲದೆಯೂ ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ತೆರೆದುಕೊಂಡಿದ್ದ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳು ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಬಹು ಬೇಗನೆ ಗಳಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರು.

ಇಂದು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಮುದ್ರಿತ ಪದಗಳ ನಡುವೆ ಜಾಗವಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳದ ಅಥವಾ ಪುಸ್ತಕದ ಶೀರ್ಷಿಕೆ ಎಲ್ಲೆಂದು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದ ಮಕ್ಕಳು ಬಹಳ ಇದ್ದಾರೆಯೇ? 'ಪದ' ಎಂಬ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯು ಒಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಹೊತ್ತಿಗೆ ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ನೆಲೆಯೂರಿರುತ್ತದೆ (ನೈಟ್ ಮತ್ತು ಫಿಶರ್, ೧೯೯೨). ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ಮಕ್ಕಳು ಪೂರ್ವಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗೆ ಬರುವುದಕ್ಕೂ ಮೊದಲೇ, ಮತ್ತು ಬಹುಬೇಗನೆ, ಶಿಶು ಮಂದಿರಗಳಿಗೆ ಪ್ರವೇಶಿಸುವುದಕ್ಕೂ ಮೊದಲೇ, ಈ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಂಡಿರಬೇಕು ಎಂದು ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಪ್ರಸ್ತುತ ಮಕ್ಕಳು ಭಾಷೆಯ ಧ್ವನಿಗಳ ಪರಿಚಯ ಮತ್ತು ಮುದ್ರಣಗಳಿಂದ 'ಪೂರ್ವ ಸಾಕ್ಷರ' ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೇಗನೆ ಅರಿತಿರಬೇಕು, ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಶಾಶ್ವತವಾಗಿ ಹಿಂದೆ ಉಳಿದುಬಿಡುತ್ತಾರೆ ಎಂಬ ನಂಬಿಕೆಗೆ ನಿದರ್ಶನವಾಗಿದೆ. (ಇದರ ಪ್ರತಿವಾದಕ್ಕೆ ಕ್ರಶೆನ್ ಮತ್ತು ಮ್ಯಾಕ್‌ಕ್ವಿಲನ್‌ರನ್ನು ಓದಿ, ೨೦೦೭; ಕ್ರಶೆನ್ ೨೦೦೧ಎ, ೨೦೦೨, ೨೦೧೧).

ಬಹುಬೇಗನೆ ಶುರುಮಾಡುವುದು ಆವಶ್ಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ ಅಥವಾ ಲಾಭದಾಯಕವಾಗಿದ್ದರೂ, ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪುಗಳ ಮಕ್ಕಳೂ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಒಳ್ಳೇ ಪ್ರಗತಿಯನ್ನೇ ಸಾಧಿಸಿದ್ದರು ಮತ್ತು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಅವರ ಪ್ರಗತಿಯೂ ಅಲ್ಪಾವಧಿಯಲ್ಲೇ ಕಂಡುಬಂದಿತ್ತು. ಇದು ಕೋಷ್ಟಕ ೩ರಲ್ಲಿ ಸಾಬೀತಾಗಿದೆ, ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೆ ಒಳಗಾದ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಗೆ ಆರಿಸಿದ ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲೂ ಶೇಕಡವಾರು ಹೆಚ್ಚಳ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಗೊಳಗಾದ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಪ್ರಗತಿ ಕಂಡುಬಂದಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಗಮನಿಸಿ. ಕೆಲವೇ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರಯೋಗಕ್ಕೊಳಗಾದ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಹೋಲಿಕೆಗೊಳಗಾದ ಗುಂಪಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಳ ಕಂಡುಬಂದಿರುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಅಂಥ ಗಣನೀಯ ಶೇಕಡವಾರು ವ್ಯತ್ಯಾಸವೇನಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಗಮನಿಸಿ.

ಕೋಷ್ಟಕ ೩: ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಗೊಳಗಾದ ಗುಂಪುಗಳ ದಾಖಲಾದ ಮಾಹಿತಿ, ಪ್ರಗತಿ ಮತ್ತು ಶೇಕಡವಾರು ಹೆಚ್ಚಳ

ಜಸ್ಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು 2000	ದಾಖಲಾದ ಅಂಶಗಳು	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಪ್ರಗತಿ– ಪ್ರ. ಗುಂ.	ಪ್ರಗತಿ– ಹೋ. ಗುಂ.	% ವ್ಯತ್ಯಾಸ	% ವ್ಯತ್ಯಾಸ
ಮುದ್ರಿತ ಪದಗಳು	12	3.6	7.7	3.6	4.9	4.1	1.3	2.8	23%
ಅಕ್ಷರ ಜ್ಞಾನ	20	17	17.6	15.6	16.6	0.6	0.8	0.2	1%
ಪದ ವಿಭಜನೆ	16	6.9	9.1	7.4	7.4	2.3	0.2	2.1	13%
ಮುದ್ರಣ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ	15	1.5	7.35	6.15	6.15	5.85	4.5	1.35	9%
ಮುದ್ರಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ	18	9.7	14.4	11.5	11.5	4.7	1.6	3.1	17%

ಜಸ್ಟೀಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು 2000	ದಾಖಲಾದ ಅಂಶಗಳು	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಪ್ರಗತಿ– ಪ್ರ. ಗುಂ.	ಪ್ರಗತಿ– ಹೋ. ಗುಂ.	% ವ್ಯತ್ಯಾಸ	% ವ್ಯತ್ಯಾಸ
ಮುದ್ರಣ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ	30	8.9	11.9	9.1	11	3	1.9	1.1	5.5%
ಮುದ್ರಣ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ	30	0.8	5.9	0.3	1.3	5.1	1	4.1	20.5%
ಮುದ್ರಿತ ಪದಗಳು	30	1.5	7.4	2	3	6	1	5	25%
[illegible]	30	14.9	17.8	15.3	15.5	2.9	2.2	0.7	3.5%
[illegible]	20	6.7	10.9	6.8	7.8	4.2	1	3.2	16%
[illegible]	30	7.6	10	7.7	8.5	2.4	0.9	1.5	7.5%

[illegible]	[illegible]	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಪ್ರ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಪೂಪ	ಹೋ. ಗುಂ. ಸಾಪ	ಪ್ರಾಪ್ತಿ– ಪ್ರ. ಗುಂ.	ಪ್ರಾಪ್ತಿ– ಹೋ. ಗುಂ.	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	5.7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	4	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

ಪ್ರ. ಗುಂ.: ಪ್ರಯೋಗದ ಗುಂಪು; **ಹೋ.ಗು**; ಹೋಲಿಕೆ ಗುಂಪು; **ಪೂಪ:** ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆ; **ಸಾಪ:** ಸಾಫಲ್ಯ ಪರೀಕ್ಷೆ

ಓದಿನ ನಡುವೆ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದು ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಇತರ ಆಯಾಮಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದೇ?

ವಾಕ್ಯರಚನೆ, ಪದ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಪದಗಳ ಕಲಿಕೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ಓದಿದ ಕೂಡಲೇ ಮಾಡಿದಾಗ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆಯಿಂದ ಯಾವುದೇ ಪ್ರಗತಿಯಾಗಿಲ್ಲ (ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು, ೨೦೦೯, ೨೦೧೦). ಆದರೂ, ಪಿಯಾಸ್ತ ಮತ್ತು ಇತರರು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುವಂತೆ, ಒಂದು ಅಥವಾ ಎರಡು ವರ್ಷಗಳ ಅನಂತರ ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ, ಅಂದರೆ, ಮಕ್ಕಳು ಐದು ಅಥವಾ ಆರು ವರ್ಷದವರಾದಾಗ, ಅಕ್ಷರ–ಪದ ಗುರುತಿಸುವಲ್ಲಿ, ಕಾಗುಣಿತದ ಬರವಣಿಗೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು 'ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ'ಯ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ತರವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಉಂಟಾಗಿರುವುದು ಕಂಡಿದೆ. (ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಬಳಸಿದ ಸಾಧನವು 'ವುಡ್‌ಕಾಕ್ ಪ್ಯಾಸೇಜ್ ಕಾಂಪ್ರೆಹೆನ್ಷನ್ ಟೆಸ್ಟ್' (the Woodcock Passage Comprehension test) ಆಗಿತ್ತು. ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ ಅದು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬಳಸಿದ್ದು ಪದ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಾಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳನ್ನು, "ಕೊಟ್ಟ ಹಲವು ಚಿತ್ರಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುವು ಅರ್ಥಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿವೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಲು ಮತ್ತು ಕೊಟ್ಟಿರುವ ವಾಕ್ಯಭಾಗ ಅಥವಾ ವಾಕ್ಯವೃಂದ (ಪ್ಯಾಸೇಜ್)ವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುವಂಥ ಪದವನ್ನು ಅಥವಾ ಚಿತ್ರವನ್ನು ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಹೇಳಲಾಗಿತ್ತು". ಪುಟ, ೮೧೩.)

ಕೋಷ್ಟಕ ೪ನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಿದರೆ, ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆ ಗುಂಪುಗಳ ಸರಾಸರಿ ಮೌಲ್ಯವು, ಮೊದಲ ಮತ್ತು ಎರಡನೇ ವರ್ಷದ ಕೊನೆಗೆ, ಹೆಚ್ಚುಕಡಮೆ ಒಂದೇ ಇರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಸಾಂಖ್ಯಿಕವಾಗಿ ಅಂಕಿಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಕಾಣಬರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು–ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಇದ್ದರೂ–ಮಹತ್ತ್ವದವೇ ಹೌದು ಎನ್ನಬೇಕು, ಯಾಕೆಂದರೆ, ಅವುಗಳ ಪರಿಣಾಮ ಪ್ರಮಾಣವು (ಸ್ವಲ್ಪವೇ ಇದ್ದರೂ), ಸಕಾರಾತ್ಮಕವೇ ಆಗಿದೆ.

ಕೋಷ್ಟಕ ೪: ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಿ, ಅನಂತರ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನು ಮುಗಿಸಿದ ೧ ಮತ್ತು ೨ ವರ್ಷಗಳಾದ ಮೇಲೆ ಕಂಡುಬಂದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು

ಪಿಯಾಸ್ತ ಮತ್ತು ಇತರರು 2012, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಧ್ಯ ಪ್ರವೇಶ	ದಾಖಲಾದ ಅಂಶಗಳು	1–ವರ್ಷದ ಅನಂತರ ಪ್ರಯೋಗ ಗುಂಪಿನ ಸಾ. ಪರೀಕ್ಷೆ	1–ವರ್ಷದ ಅನಂತರ ಹೋಲಿತ ಗುಂಪಿನ ಸಾ. ಪರೀಕ್ಷೆ	ಶೇಕಡವಾರು ತಾಳೆ	ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕ
ಅಕ್ಷರ–ಪದ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ	76	20.19 (27%)	21.19 (28%)	2.34 (.022)	0.26
ಕಾಗುಣಿತ	59	15.13 (26%)	15.5 (26%)	2.3 (.024)	0.21
ಗ್ರಹಿಕೆ	47	8.68 (18%)	8.54 (18%)	2.72 (.006)	0.21
ಪಿಯಾಸ್ತ ಮತ್ತು ಇತರರು 2012, ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಧ್ಯ ಪ್ರವೇಶ*	ದಾಖಲಾದ ಅಂಶಗಳು	2–ವರ್ಷದ ಅನಂತರ ಪ್ರಯೋಗ ಗುಂಪಿನ ಸಾ. ಪರೀಕ್ಷೆ	2–ವರ್ಷದ ಅನಂತರ ಹೋಲಿತ ಗುಂಪಿನ ಸಾ. ಪರೀಕ್ಷೆ	ಶೇಕಡವಾರು ತಾಳೆ	ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕ
ಅಕ್ಷರ–ಪದ ಗುರುತಿಸುವಿಕೆ	76	32.8 (43%)	31.21 (41%)	2.34 (.022)	0.27
ಕಾಗುಣಿತ	59	21.23 (36%)	21.17 (36%)	3.19 (.31)	0.31
ಗ್ರಹಿಕೆ	47	15.84 (34%)	15.64 (33%)	2.28 (.025)	0.26

*ಪಿಯಾಸ್ತ ಮತ್ತು ಇತರರು, ಹೆಚ್ಚು ಓದಿನ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ (ವಾರಕ್ಕೆ ೪ ಬಾರಿ) ಮತ್ತು ಕಡಮೆ ಓದಿನ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶ (ವಾರಕ್ಕೆ ೨ ಬಾರಿ), ಈ ಎರಡೂ ಪ್ರಯೋಗಗಳನ್ನೂ ದಾಖಲಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಕೇವಲ ಹೆಚ್ಚು ಓದಿನ ದಾಖಲೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸಲಾಗಿದೆ, ಏಕೆಂದರೆ ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪಿಗೆ ಅವುಗಳೇ ಹೋಲಿಸಲು ತಕ್ಕವು.

*ಮೋರಿಸ್ ಅವರ (೨೦೦೮) ಪ್ರಕಾರವೇ ಪರಿಣಾಮದ ಗಾತ್ರವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಹಾಕಲಾಗಿದೆ.

ಈ ಸಾಮಾನ್ಯವಲ್ಲದ ಫಲಿತಾಂಶಕ್ಕೆ ಕಾರಣವೇನೆಂದರೆ, ಪಿಯಾಸ್ತ್ರ ಮತ್ತು ಇತರರು "ಪೂರ್ವಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದ ಉದಯೋನ್ಮುಖ ಸಾಕ್ಷರ ಕೌಶಲ"ಗಳಾದ ಧ್ವನಿಗಳ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರ ಜ್ಞಾನಗಳನ್ನು ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಿಂದ ಹೊರತುಪಡಿಸಿರುವುದೇ ಆಗಿದೆ (ಪುಟ ೮೧೬). ಈ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳಲ್ಲಿ, ನಿಜವಾಗಿಯೂ, ಹೋಲಿಕೆ ಗುಂಪಿನ ಸಾಧನೆ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಗುಂಪಿಗಿಂತ ಗಣನೀಯ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿತ್ತು. ಆದರೆ ಪ್ರಯೋಗಿತ ಗುಂಪು ಪದಗಳ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕೋಷ್ಟಕ ೫ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿದಂತೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿತ್ತು. ಪಿಯಾಸ್ತ ಮತ್ತು ಇತರರು ಪದಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿದ್ದರೆ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತಿದ್ದವು. (ಪದಗಳ ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಗುಂಪಿನ ಮೇಲ್ಮೈ ಹೋಲಿಕೆ

ಗುಂಪಿನ ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಧ್ವನಿಗಳ ಅರಿವಿಗೆ ಸಮಾನವಾಗಿರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಎರಡರ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ೨೫ ಆಗಿದೆ ಮತ್ತು ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪಿನ ಅಕ್ಷರ ಜ್ಞಾನಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಿನದಾಗಿದೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸ= ೧೮).

ಕೋಷ್ಟಕ ೫: ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆಯ ಫಲಿತಾಂಶ

	ಸಂಖ್ಯೆಗಳು	ಪ್ರಯೋಗ ಗುಂಪು	ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪು	ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕ
ಧ್ವನಿಮಾಗಳ ಅರಿವು	೪೦೦	೨.೨೧ (೩.೩೬)	೩.೨೧ (೪.೨೯)	-೦.೨೬
ಅಕ್ಷರಗಳ ಜ್ಞಾನ	೪೦೦	೭.೮೨ (೮.೬)	೯.೩೮ (೯.೨)	-೦.೧೮
ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು	೩೯೬	೯೨.೭೭ (೧೫.೨)	೮೯.೦೮ (೧೪.೩)	೦.೨೫

ES = effect size (mean of experimental group - mean of comparison group)/ pooled standard deviation.

ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕ: ಪ್ರಯೋಗದ ಗುಂಪಿನ ಸರಾಸರಿ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಹೋಲಿಕೆ ಗುಂಪಿನ ಸರಾಸರಿ ಪರಿಣಾಮದ ಜೊತೆ ಹೋಲಿಸಿದೆ.

ಪರಿಣಾಮದ ಮಾಪಕಕ್ಕೆ ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲಾಗಿದೆ.

ಇಲ್ಲಿಯವರೆಗೆ, ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶದ ಓದುವಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಿದಾಗ ಕಂಡುಬಂದ ದೀರ್ಘಾವಧಿ ಪ್ರಭಾವಗಳನ್ನು ತೋರಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗಾಗಿ ಓದಿದವುಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿಲ್ಲ. ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ, ಸಂಶೋಧಕರು ಧ್ವನಿಗಳ ಅರಿವು ಮತ್ತು ಅಕ್ಷರಗಳ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿದಾಗ ಮಾತ್ರ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಕಾಣುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವರು ಪದಸಂಪತ್ತಿನ ಅರಿವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಿರಲಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಚಿಕ್ಕವಯಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಯೇ ಧ್ವನಿಗಳ ಜ್ಞಾನ ಹೊಂದಿರುವುದು ಕ್ರಮೇಣ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ (ಕೋಲ್ಸ್, ೨೦೦೦; ಕ್ರಶೆನ್, ೨೦೦೧ಎ, ೨೦೦೧ಬಿ, ೨೦೦೨).

ಅಡ್ಡಿಪಡಿಸುವ ಅಂಶ: ಗಟ್ಟಿ ಓದನ್ನು ಮಧ್ಯ ತಡೆಯುವುದರಿಂದ ಆಗಬಹುದಾದ ಅಪಾಯ

ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಎಝೆಲ್‌ರವರು (೨೦೦೦), ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಆವರ್ತನೆಯ ಅಂಕಿಅಂಶವನ್ನು ಒದಗಿಸುತ್ತಾರೆ. ಕೋಷ್ಟಕ ೬ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ, ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ ನಾಲ್ಕು ಸಲ ಪ್ರಾಯೋಗಿಕ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನ ಸೆಳೆಯಲಾಗುತ್ತಿತ್ತು (ಮುದ್ರಣದ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿಕೆಗಳು, ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮತ್ತು ವಿನಂತಿಗಳ

ಮೂಲಕ), ಮತ್ತು ಶಾಬ್ದಿಕವಲ್ಲದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನಸೆಳೆಯುತ್ತಾ) ಒಂದು ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ ಸುಮಾರು ಹನ್ನೊಂದು ಸಲ ಪ್ರಯೋಗಿಸಲಾಯಿತು.

ಕೋಷ್ಟಕ ೬: ಒಂದು ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಹರಿಸಿದ ದಾಖಲೆ

	ಪ್ರಯೋಗಿತ ಗುಂಪು	ಹೋಲಿತ ಗುಂಪು
ಶಾಬ್ದಿಕ	೪.೦೪	೦.೧೩
ಅಶಾಬ್ದಿಕ	೧೦.೭೧	೪.೩೩

ಶಾಬ್ದಿಕಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆ: ಮುದ್ರಣದ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳಿಕೆಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

ಅಶಾಬ್ದಿಕಕ್ಕೆ ಉದಾಹರಣೆ: ಮುದ್ರಣವನ್ನು ಗುರಿಯಾಗಿಸಿಕೊಂಡು ತೋರಿಸುವುದು (ಹೋಲಿಕೆ ಗುಂಪಿನ ೩.೮೭ ಗೆ ಹೋಲಿಸಿದಾಗ ಪ್ರಯೋಗಿತ ಗುಂಪಿಗೆ ೭.೯೧ ಸಲ), ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಏಝುಲ್, ೨೦೦೦, ಕೋಷ್ಟಕ ೩.

ಶಾಬ್ದಿಕ ಮತ್ತು ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಎರಡನ್ನು ಒಟ್ಟಿಗೆ ಸೇರಿಸಿ ನೋಡಿದಾಗ, ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದದ್ದು ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ ಹದಿನೈದು ಸಲ ಅಂದರೆ ನಾಲ್ಕು ಸೆಕೆಂಡಿಗೆ ಒಂದು ಸಲ. ಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳು ಪ್ರತಿ ಹದಿನೈದು ಸೆಕೆಂಡಿಗೆ ಒಂದು ಸಲವಿದ್ದವು. ಪ್ರತಿ ಕತೆಯನ್ನು ಓದಲು ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ಸರಾಸರಿ ಸಮಯ ಐದರಿಂದ ಏಳು ನಿಮಿಷಗಳು (ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಎಝುಲ್, ಪುಟ ೨೧). ಆಗ ಪ್ರತಿ ಕತೆಗೂ, ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದ ಸೂಚನೆಗಳು ಸುಮಾರು ಎಪ್ಪತ್ತೈದರಿಂದ ನೂರೈದು ಸಲವಾಗಿದ್ದವು, ಜೊತೆಗೆ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳು ಇಪ್ಪತ್ತರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತೆಂಟು ಸಲವಿದ್ದವು. ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ ಹೋಲಿಕೆಯ ಗುಂಪಿನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳು ಇರಲೇ ಇಲ್ಲ ಎನ್ನಬಹುದು ಮತ್ತು ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಅಶಾಬ್ದಿಕ ಸೂಚನೆಗಳು ನಿಮಿಷಕ್ಕೆ ನಾಲ್ಕು ಸಲ, ಸರಿಸುಮಾರು ಒಂದು ಕತೆಗೆ ಇಪ್ಪತ್ತರಿಂದ ಇಪ್ಪತ್ತೆಂಟು ಸಲವಿದ್ದವು.

ಜಸ್ಟಿಸ್ ಮತ್ತು ಎಝುಲ್(೨೦೦೦)ರಿಗೆ ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಅತಿಯಾದ ಗಮನ ನೀಡುವುದು ಕತೆಯನ್ನು ಕೇಳುವ ಆನಂದವನ್ನು ದೂರಮಾಡುತ್ತದೆ ಎಂಬ ಅರಿವಿತ್ತು. "....ಕತೆಯನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಲು ಕೆಲವು ಪೋಷಕರು ಬಹಳ ಉತ್ಸಾಹಿತರಾಗಿದ್ದರು. ಪೋಷಕರು ಈ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದರಿಂದ ಬಹುಬೇಗನೆ ಮಕ್ಕಳು

ಸಾಕ್ಷರ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿತರು, ಆದರೂ, ಹೇಳಲೇಬೇಕಾದದ್ದೆಂದರೆ, ಈ ತಂತ್ರಗಳ ಅತಿಯಾದ ಬಳಕೆಯಿಂದ ಮಕ್ಕಳು ಕತೆ ಕೇಳಿ ಆನಂದಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟು ಮಾಡಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ" (ಪುಟ ೨೬೬).

ಈ ನಾಲ್ಕು ಸೆಕೆಂಡಿಗೊಂದು ಸಲ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದದ್ದು ಅತಿಯಾಯ್ತೇ ಇಲ್ಲವೇ ಎಂದು ನಮಗೆ ಗೊತ್ತಿಲ್ಲ. ಏಕೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳು ಹೇಗೆ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯಿಸಿದರು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಯಾವುದೇ ಮಾನದಂಡ ಅಥವಾ ಚರ್ಚೆ ನಡೆದದ್ದರ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನಗಳಿಲ್ಲ. ಈ ಮೇಲೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತ ವಿವರಣೆ ಬಿಟ್ಟರೆ ಅಲ್ಲಿ ಯಾವುದೇ ಚರ್ಚೆ ನಡೆದದ್ದಾಗಲಿ, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೀಗೆ ಮುದ್ರಣಕ್ಕೆ ಗಮನ ಸೆಳೆದದ್ದರಿಂದ ಅದು ಅವರಿಗೆ ರಸಭಂಗವುಂಟು ಮಾಡಿತಾ ಅಥವಾ ಅವರು ಮತ್ತಷ್ಟು ಕತೆ ಕೇಳುವ ಉತ್ಸಾಹವನ್ನೇ ಕಳೆದುಕೊಂಡರಾ ಎಂಬ ಯಾವ ಚರ್ಚೆಯೂ ನಡೆದಿಲ್ಲ. ಸಾಕ್ಷರತೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಮಕ್ಕಳು ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಕತೆಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ತೋರುವುದು ಬಹಳ ನಿರ್ಣಾಯಕವಾದುದು. ಕತೆ ಓದಿದಾಗ ಕೇಳುವುದು ಸ್ವತಃ ಓದಬೇಕೆಂಬ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಕೆರಳಿಸುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಸ್ವತಃ ಓದುವುದು ಮುಂದುವರಿದರೆ ಅದು ಸಾಕ್ಷರತೆಯು ಬೆಳವಣಿಗೆ ಹೊಂದುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಸಾಬೀತುಪಡಿಸುತ್ತದೆ.

ಇದನ್ನೇ ಮತ್ತೊಂದು ಮಾತಿನಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಖುಷಿಗಾಗಿ ಓದುವುದು ನಮ್ಮ ಸಾಕ್ಷರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಮೂಲಭೂತ ಸಂಪನ್ಮೂಲ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಸಾಕ್ಷಿಯಿದೆ. ಯಾರು ಸ್ವಂತವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಓದುತ್ತಾರೋ ಅವರು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಓದಿನ ಕೌಶಲ, ಉತ್ತಮ ಬರವಣಿಗೆಯ ಕೌಶಲ, ಉತ್ತಮ ಶಬ್ದಸಂಪತ್ತು, ಉತ್ತಮ ಕಾಗುಣಿತ ಮತ್ತು ಸಂಕೀರ್ಣ ವ್ಯಾಕರಣ ರಚನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ (ಕ್ರಶೆನ್, ೨೦೦೪). ಈಗಾಗಲೇ ಗಮನಿಸಿದಂತೆ, ಖುಷಿಗಾಗಿ ಓದಿದ್ದನ್ನು ಕೇಳುವುದು ಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಆಸಕ್ತಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಮತ್ತು ಓದುವ ಹವ್ಯಾಸ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಕಾರಣ ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ಸಾಕ್ಷಿಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, 'ಖುಷಿಗಾಗಿ ಪುಸ್ತಕ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ' ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವುದು ಮಕ್ಕಳನ್ನು ರಸಾನುಭವದಿಂದ ದೂರಸರಿಸಿದಂತಾಗುತ್ತದೆ. ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ಕೊಡುವುದು ಸಾಕ್ಷರತೆ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಅಡ್ಡಿಯುಂಟುಮಾಡಬಹುದು.

ಉಪಸಂಹಾರ

ಇಲ್ಲಿ ಪುನರ್‌ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡಿದ ಅಧ್ಯಯನಗಳಲ್ಲಿ ಕಂಡುಬಂದ ಪ್ರಯೋಜನಗಳು, ಮಕ್ಕಳು ಸಾರ್ವತ್ರಿಕವಾಗಿ ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳೇ

ಆಗಿವೆ. ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಅವರಿಗೆ ಕಥೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆ ಮಾಡುವ ಅಗತ್ಯವೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಅಲ್ಲದೆ, ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆಯಿಂದಾಗಿ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿಯಾದರೂ ಒಂದು ಸ್ಪಷ್ಟ ಪ್ರಯೋಜನವು ಸಿಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬುದೂ ಇಲ್ಲಿ ಕಾಣುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ವೇಳೆ ಅದರಿಂದ ಬಹಳ ಚಿಕ್ಕ ಮಟ್ಟದ ಲಾಭವಿದೆಯೆಂದರೂ, ಅದಕ್ಕಾಗಿ ಮಾಡುವ ಪ್ರಯೋಗವು, ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವುದರಲ್ಲಿ ಗಟ್ಟಿ ಓದು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರಕ್ಕೆ ಧಕ್ಕೆಮಾಡುವ ಅಪಾಯ ಇದ್ದೇ ಇದೆ.

ಇಲ್ಲಿ ಕೊಟ್ಟಿರುವ ಸರಣಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ, ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳುವವರು ಪ್ರಯತ್ನಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಮುದ್ರಣದ ಕಡೆ ಮಕ್ಕಳ ಗಮನ ಸೆಳೆಯಬೇಕು ಎಂಬ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಧಾನವನ್ನು ಶಿಫಾರಸ್ಸು ಮಾಡುವುದು ಅಪಕ್ವ ನಿರ್ಧಾರವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದ್ದರಿಂದ, ಸದ್ಯಕ್ಕೆ ನಾವು, ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆಗಳನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದಿ ಹೇಳುವಾಗ ಕತೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳೋಣ, ಅದೇ ಸೂಕ್ತವಾದುದು.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Blok, H (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. Language Learning, 49(2), 343-371.
2. Brassell, D (2003). Sixteen books went home tonight: Fifteen were introduced by the teacher. The California Reader, 36(3), 33-39.
3. Bus, A, Van Ijzendoorn, M, & Pellegrini, A (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 65, 1-21.
4. Coles, G (2000). Misreading reading: The bad science that hurts children. Portsmouth: Heinemann.
5. Denton, K & West J (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. Washington DC: National Center for Educational Statistics.
6. Justice, L M & Ezell, H K (2000). Enhancing children's print and

word awareness through home-based parent intervention. American Journal of Speech-Language Pathology, 9, 257269.

7. Justice, L M & Ezell, H K (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at- risk children. American Journal of Speech Language Pathology, 11, 17-29.

8. Justice, L M, Kaderavek, J N, Fan, X, Sofka, A, & Hunt, A (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroombased teacher-child storybook reading and explicit print referencing. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40, 67-85.

9. Justice, L M, McGinty, A, Piasta, S B, Kaderavek, J N, & Fan, X (2010). Print-focused read-alouds in pre-school classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41, 504-520.

10. Knight, C & Fischer, K 1994. Learning to read words: Individual differences in developmental sequences. Journal of Applied Developmental Psychology 13, 377-404.

11. Krashen, S (2001a). Low PA can read OK. Practically Primary, 6(3), 17-20.

12. Krashen, S (2001b). Does "pure" phonemic awareness training affect reading comprehension? Perceptual and Motor Skills, 93, 356-358.

13. Krashen, S (2002). The great phonemic awareness debate. WSRA Journal (Wisconsin Reading Association), 44(2), 51-55.

14. Krashen, S (2004). The power of reading (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann Publishing Company, and Westview, CONN: Libraries Unlimited.

15. Krashen, S (2011). Need children read "proficiently" by grade 3? Some possible misinterpretations of the "double jeopardy" study. Language Magazine, 11(2), 24-27.

16. Krashen, S & McQuillan, J (2007). Late intervention. Educational Leadership, 65(2), 68-73.

17. Mason, G, & Blanton, W (1971). Story content for beginning reading instruction. Elementary English, 48, 793-796.

18. Piasta, S, Justice, L, McGinty, A, & Kaderavek, J (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. Child Development, 83(3), 810-820.

19. Morris, S (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. Organizational Research Methods, 11(2), 364386.

20. Senechal, M, LeFebre, J, Hudson, E, & Lawson, E (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. Journal of Educational Psychology, 88(1), 520-536. Trelease, J (2006). The read-aloud handbook (6th ed.). New York: Penguin.

21. Wang, F Y, & Lee, S Y (2007). Storytelling is the bridge. International Journal of Foreign Language Teaching, 3(2), 30-35. (Available at http://www.tprstories.com/ijflt/)

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮುದ್ರಣದ ಎಲ್ಲ ಮುಖಗಳ ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಎಂಬುದು ಯಾವೆಲ್ಲ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಅಧ್ಯಯನವು ಒಳಗೊಂಡ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ ಮತ್ತು ಇತರೇ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸಿ. ಇದರ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಬೆಳವಣಿಗೆ ಕುರಿತು ನಿಮ್ಮದೇ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನವನ್ನು ಸಿದ್ಧಪಡಿಸಿ.

೨. ಲೇಖಕರು ಗಟ್ಟಿ ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭ ಮುದ್ರಣದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಗಮನ ಸೆಳೆಯುವ ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಯೋಜನ ಇದೆ ಎಂದರೂ ಯಾವ ಆಧಾರ ಮತ್ತು ಅನುಭದಿಂದ ಹಾಗೆ ಮಾಡಬಾರದು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ? ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ಲೇಖಕರು ಓದಿ ಹೇಳುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ 'ಮಧ್ಯಪ್ರವೇಶಿಕೆ'ಯಿಂದ ಯಾವ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಾಗುತ್ತವೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ? ಚರ್ಚಿಸಿ ಮತ್ತು ಉದಾಹರಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಿ.

೪. ಕತೆ ಓದಿ ಹೇಳುವ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ 'ಕಥೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಅಂಟಿಕೊಳ್ಳೋಣ' ಎಂದರೆ ಏನು? ಯಾಕೆ?

ಸ್ಟೀಫನ್ ಡಿ ಕ್ರಶೆನ್: ಗೌರವ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರು, ದಕ್ಷಿಣ ಕ್ಯಾಲಿಫೋರ್ನಿಯಾ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯ, ಅವರು ೧೯೯೪ರಲ್ಲಿ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನ ವಿಭಾಗದಿಂದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಹೋದರು. ಒಬ್ಬ ಭಾಷಾವಿಜ್ಞಾನಿ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಕರ್ತ. ಅವರು ಬಹುಶಃ, ಇತ್ತೀಚಿನ ದಿನಗಳಲ್ಲಿ ಎರಡನೇ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕಾ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದ ಬಹು ಪ್ರಮುಖ ಧ್ವನಿಯಾಗಿದ್ದಾರೆ. skrashen@yahoo.com

ಅನುವಾದ: ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್/ **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ರಾಮಕೃಷ್ಣಭಟ್

ಮೂಲ: *Language and Language Teaching,* Volume 1 Number 2 Issue 4 July 2013.

❑