೧

ಅರ್ಥವಿಲ್ಲದ ಓದುವಿಕೆ: ಭಾರತೀಯ ಶಾಲೆಗಳ ಸಂಕಷ್ಟ

– ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹ

ಸಾರಾಂಶ: ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಅಥವಾ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಓದನ್ನು ಕುರಿತು ಈ ಲೇಖನವಿದೆ. ಅದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆಚರಣೆಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಸಮಸ್ಯೆಗಳ ಕಡೆಗೆ ಈ ಲೇಖನ ಸಾಧಾರವಾಗಿ ಬೆರಳು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ. ಅಕ್ಷರಗಳ ಓದು, ಪದಗಳ ಓದು, ವಾಕ್ಯಗಳ ಓದು ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣದ ರೂಪದಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆ ನಿರ್ಲಕ್ಷ್ಯಕ್ಕೊಳಗಾಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನೂ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಇದರ ಸುಧಾರಣೆಗೆ, ಓದು ಅರ್ಥ ಗ್ರಹಿಕೆಯೊಂದಿಗೆ ಆಗುವುದಕ್ಕೆ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆ ಮಾಡುವುದು, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ ಬೇಸ್ಡ್) ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಎಂಬ ಪ್ರಸ್ತಾವಗಳನ್ನೂ ಮುಂದಿಡುತ್ತದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯ ದಾರಿ ಹಿಡಿಯದ ಯಾವುದೇ ಭಾಷಾಭ್ಯಾಸವೂ ಮಗುವಿನಲ್ಲಿ ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಫಲವನ್ನು ನೀಡಲಾರದು. ಹೀಗಿರುವುದರಿಂದಲೇ ಯಶಸ್ವೀ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಫಲ ದೊರಕದೆ ಉಳಿದಿದೆಯಲ್ಲವೇ ಎಂಬ ವಾಸ್ತವಿಕತೆಯ ಕಡೆಗೂ ಇದು ನಮ್ಮ ಗಮನ ಹರಿಯುವಂತೆ ಮಾಡುತ್ತದೆ.

ಪ್ರಮುಖ ಪದಗಳು: ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ– **reading comprehension**, ಗ್ರಹಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ (ಓದಿನ) ತಂತ್ರಗಳು– **Strategies for comprehension**, ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– **Narrative texts**, ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– **Expository texts**, ಸೂಚನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳು– **Instructional texts**, ತಟಸ್ಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ– ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ– **Passive processes-active processes**, ಅಪರಿಚಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆ – **Competence to comprehend unfamiliar texts**, ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ – **overall meaning**, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಓದುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಧ್ಯದ ಅನುಸಂಧಾನ – **interplay between the knowledge and capabilities of the reader**, ಪದರ ವಿಧಾನ – **layered method**, ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣ – **decode**, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳು – **reading strategies**.

ಓದುವಿಕೆಯ ಮೂಲಭೂತ ಗುರಿ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಾಗಿದೆ. ಓದುವಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವು – ಅದು ಯಾವುದೋ ಉತ್ಪನ್ನದ ಬಳಕೆಯ ಬಗ್ಗೆ

ಇರಬಹುದು ಅಥವಾ ಅರಣ್ಯನಾಶ ಕುರಿತ ಸಂಕೀರ್ಣ ವಿಷಯಗಳ ವರದಿ ಆಗಿರಬಹುದು – ಈಡೇರುವುದು ಅದರ ಅರ್ಥವನ್ನು ನಾವು ಮಾಡಿಕೊಂಡಾಗ ಮಾತ್ರವೇ ಆಗಿದೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ನಿರ್ಣಾಯಕವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಎಲ್ಲ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲೂ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಎಂಬುದು ಜ್ಞಾನದ ಬೆಳವಣಿಗೆಯು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಆಗುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕೇ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ಸ್ವತಂತ್ರವಾಗಿ ಓದುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲವಾದರೆ, ಅದು ಭಾಷೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ, ಇತರ ವಿಷಯಗಳ ಮೇಲೂ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಒಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ, ಮಕ್ಕಳು ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕದಿಂದ ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕದವರೆಗಿನ ವಿವಿಧ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬೆಳಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಮಾಡುವುದೇ ಗುರಿ ಆಗಿರಬೇಕು.

ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ನಿಚ್ಚಳ ಪ್ರಾಮುಖ್ಯವನ್ನು ಲೆಕ್ಕಿಸಿದರೆ, ಭಾರತೀಯ ಶಾಲಾ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೆಚ್ಚುಕಮ್ಮಿ, ಮನಸ್ಸಿಗೆ ಹಿಡಿಸುವಂತೆ ಇಲ್ಲ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಮುಂಬೈಯ ಎಲೈಟ್ (ಮೇಲ್ವರ್ಗದ) ಶಾಲೆಗಳ ಮಕ್ಕಳ ಮೇಲೆ ನಡೆಸಿದ ಅಧ್ಯಯನವೊಂದರ ಮೂಲಕ ನರಸಿಂಹನ್ (೨೦೦೪) ಎಂಬುವರು, ಆ ಮಕ್ಕಳ ನಿರೂಪಣಾತ್ಮಕ, ಪ್ರತಿಪಾದನಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ಸೂಚನಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಒಳಪಡಿಸಿದರು. ಮಕ್ಕಳು ತಮ್ಮ ಕ್ಷಮತೆಯಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ಮಟ್ಟದ ಪ್ರಾವೀಣ್ಯವನ್ನು ತೋರಿದರು ಮತ್ತು ಪಬ್ಲಿಕ್ ಪರೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲರೂ ಸರಾಸರಿಗಿಂತ ಕೆಳಮಟ್ಟದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಿದರು. ಈ ಫಲಿತಾಂಶವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಪರಿಚಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ಕ್ಷಮತೆಯಿಲ್ಲ ಎಂಬುದನ್ನು ತೋರಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನರಸಿಂಹನ್ ವಿವರಿಸಿದರು. ಇದಕ್ಕಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ, ಮಾತ್ರೆಜಾ (೨೦೦೬) ಅವರು ದೆಹಲಿಯ ಸರ್ಕಾರೀ ಶಾಲೆಗಳ ಏಳನೇ, ಒಂಬತ್ತನೇ ಮತ್ತು ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸಮಾಡುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡಿದರು. ಅವರು ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸುವಿಕೆಯು ಆದ್ಯತೆಯದಲ್ಲ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯದ ಅನುವಾದ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಇದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಧನೆಯು ಕಡಮೆಯಾಗಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಆಶ್ಚರ್ಯಪಡುವ ವಿಷಯವಲ್ಲ. ದೆಹಲಿಯ ಶಾಲೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಸುವಾಗ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಾಹಿತ್ಯದ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದಕ್ಕೆ ಶಿಕ್ಷಕರ

ಮೇಲೆಯೇ ಅತಿಯಾಗಿ ಅವಲಂಬಿತರಾಗಿದ್ದನ್ನು ಸಿನ್ಹಾ (೧೯೮೫) ಅವರು ಕಂಡುಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ.

ಯಾವ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಮಹತ್ತ್ವವನ್ನು ಅಲ್ಲಗಳೆಯಲಾರರು. ಹಾಗಿದ್ದೂ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತಲೇ ಇವೆ. ಇಂತಹ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಗೆ ಕಾರಣವೇನು ಎಂಬುದಕ್ಕೆ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಹುಡುಕಲು ಪ್ರಸಕ್ತ ಚಾಲ್ತಿಯಲ್ಲಿರುವ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ ಅವುಗಳ ಪಾತ್ರವೇನು ಎಂದು ನೋಡುವ ಆವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಆಚರಣೆಗಳು ಕೂಡಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗೊತ್ತಿಲ್ಲದಂತೆಯೇ ಗ್ರಹಿಕಾಹೀನತೆಯೆಡೆಗೇ ತಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ, ನಾನು ಮೊದಲಿಗೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತೇನೆ. ಅನಂತರ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತರಗತಿ ಕಲಿಕಾ ಬೋಧನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸುವುದಕ್ಕೆ, ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯ ಹಿನ್ನೆಲೆಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುತ್ತೇನೆ.

ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ

ಕಳೆದ ಕೆಲವು ದಶಕಗಳಲ್ಲಿ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಕುರಿತಂತೆ ಬಹಳ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ನಡೆದಿವೆ. ಭಾರತದ ಶಿಕ್ಷಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಕಾಲೇಜುಗಳ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆಗಾಗ, ಆಲಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಓದುವುದು ತಟಸ್ಥ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಮಾತು ಮತ್ತು ಬರವಣಿಗೆಗಳು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಸತ್ಯದಿಂದ ಯಾವುದೂ ಇದಕ್ಕಿಂತ ದೂರವಿರುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿಲ್ಲ. ತೀವ್ರ ಸ್ವರೂಪದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಗಳು (ಇವು ದುರದೃಷ್ಟವಶಾತ್ ಭಾರತದಲ್ಲಿ ನಡೆದವು ಅಲ್ಲ) ತೋರಿಸುವಂತೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬುದು ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಒಂದು ಗತಿವಿಧಾನವಾಗಿದೆ. ಅವನು/ಅವಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿಸಂಕೇತಿಸಿದ (ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಿ ಓದಿದ–decode) ತತ್‌ಕ್ಷಣ ಓದುಗರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥ ವರ್ಗಾವಣೆ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ. ಅಪರಿಚಿತ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಪಠ್ಯದ ಮೂಲಕ ಮಾತ್ರ (ತರಗತಿ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಬಿಟ್ಟು) ಒಬ್ಬರು ತಮ್ಮ ಓದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಬ್ಬರಿಗೆ ವಿಸಂಕೇತೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಸಾಧ್ಯವಾಗಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರಿಗೆ ಅದೇನು ಹೇಳುತ್ತದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ನಿಜಕ್ಕೂ ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಾರದು. ಗ್ರಹಿಕೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ "ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಓದುಗನ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮಧ್ಯದ ಅನುಸಂಧಾನ, ಪಠ್ಯ ಓದುಗರಿಗೆ ಒಡ್ಡುವ ಸವಾಲು, ಓದುಗರು ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಓದುವ ಚಟುವಟಿಕೆ, ಮತ್ತು ಓದುವಿಕೆ ಸಂಭವಿಸುವ ಸಮಾಜೋ–ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ

ಸಂದರ್ಭವಾಗಿದೆ." (Wilkinson & Son, 2011, p. 359). ಮುಂದುವರಿದು, ಅದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಾಕ್ಯ ಭಾಗಗಳ ಮತ್ತು ವಾಕ್ಯಗಳ ನೆನಪು ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಜೊತೆಗೆ ಓದುಗರ ಸಂವಾದ, ಪಠ್ಯ, ಮತ್ತು ಸಾಂದರ್ಭಿಕತೆ ಮೂಲಕ ಪಠ್ಯದಿಂದ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ "ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥ"ವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ (Duke & Carlisle, 2011). ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅದೊಂದು ಅತ್ಯಂತ ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾದ ರಚನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಓದುಗರು ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವುದಕ್ಕೆ ಮಾಡಬೇಕಿರುವ ಕೆಲವು ಕೆಲಸಗಳೆಂದರೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ತನ್ನ ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನದ ಜೊತೆ ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು (Anderson1994), ತಾವು ಅದನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡೆವೇ ಎಂದು ಎಚ್ಚರವಾಗಿರುವುದು, ಮತ್ತು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ತಾವು ವಿಫಲರಾದರೆ ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮವನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿರುವುದು (Brown, 1980). ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಕೈಗೊಂಡ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸುವಂತೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಸಂಬಂಧೀಕರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗುವುದಿಲ್ಲ, ಅಥವಾ ಅವರಿಗೆ ತಮ್ಮ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿಯ ವಿಫಲತೆಯ ಅರಿವೂ ಆಗುವುದಿಲ್ಲ, ಮತ್ತು ಸರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಯ ಆವಶ್ಯಕತೆ ಇರುತ್ತದೆ (Anderson, 1994) (Brown, 1980). ಭಾರತದಲ್ಲಿಯೂ ಕೂಡ, ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಕುರಿತ ಸೂಚನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಕೊಡುವುದನ್ನು ನಾವು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿದುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಅದು ನಿರ್ಣಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ನಾವು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಗಳಲ್ಲಿಯ ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣ ಹೇಗಿದೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತೇವೆ. ಮೊದಲಿಗೆ ನಾನು, ಮಕ್ಕಳು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವ ಆರಂಭಿಕ (ಕಿರಿಯ) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಯನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇನೆ, ಮತ್ತು ಅನಂತರ (ಹಿರಿಯ) ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳ ಪರಿಶೀಲನೆ ಕಡೆಗೆ ಮುಂದುವರಿಯುತ್ತೇನೆ.

ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಓದು: ಒಂದು ಅರ್ಥಹೀನ ಆಚರಣೆ

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಮತ್ತೆ ಮತ್ತೆ ಉಪೇಕ್ಷಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅಲ್ಲಿಯ ಗಮನವು ಹೇಗೆ ವಿಸಂಕೇತಿಸುವುದು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಷ್ಟೆ ಆಗಿರುತ್ತದೆ (Pearson & Duke, 2002). ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಪರಿಸ್ಥಿತಿಯು ಇತರೆ ದೇಶಗಳಿಗಿಂತಲೂ ಕಡೆಯಾಗಿದೆ. ಯಾಕೆಂದರೆ ಇತರೆಡೆಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕತೆಗಳನ್ನು ಓದಿ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಮತ್ತು ಅವರಿಗೆ ಪಠ್ಯದ ಹೊರತಾದ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಹಿತ್ಯದ ವಿಸ್ತಾರವಾದ ತೆರೆಯುವಿಕೆ ಇದೆ. ಭಾರತದಲ್ಲಿ, ಬಹುಸಂಖ್ಯಾತ

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ, ಶಾಲೆ ಮಾತ್ರವೇ ಸಾಕ್ಷರತೆಗೆ ಮುಖಾಮುಖಿಯಾಗುವುದಕ್ಕೆ ಇರುವ ಏಕೈಕ ಸ್ಥಳವಾಗಿದೆ, ಮತ್ತು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುವ ರೀತಿಯ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ವಿವರಣೆ ಎಂದರೆ, ಓದಿನ ಕಡೆಗಿನ ಪದರ ವಿಧಾನ (layered method) ಎನ್ನಬಹುದು: ಮೊದಲಿಗೆ, ಪದಗಳ ಧ್ವನಿಯನ್ನು ಉಚ್ಚರಿಸಲು ಬರಬೇಕು, ಅನಂತರ ಅದರ ಅರ್ಥದ ಕುರಿತು ಆಲೋಚಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಅದು ಇರುವುದೇ ಆದರೆ, ಕಲಿಕೆಯ ಮುಂದುವರಿಕೆಯಾಗಿ ಬರವಣಿಗೆ ಭಾಷೆಯ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಸ್ತುತತೆ ಕುರಿತಾಗಿ ಚಿಂತಿಸುವುದು. ಕೌಶಿಕ್ (೨೦೦೪). ಆರಂಭಿಕ ಓದನ್ನು ಕುರಿತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳೇನು ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಹಿಡಿಯುವುದಕ್ಕೆ ಕೈಗೊಂಡ ತಮ್ಮ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ, ಆರಂಭಿಕ ಓದಿನ ಅತಿ ಪ್ರಮುಖ ಗುರಿಯು ಅನುಕ್ರಮವಾಗಿ ಅಕ್ಷರಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅವನ್ನು ಹೇಗೆ ಜೋಡಿಸುವುದು (ಅವುಗಳ ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಸಂಯೋಜಿಸುವುದು) ಎಂಬುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಎಂದು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಈ ವಿಧಾನವು ಸಂಕೇತಗಳ (ಅಕ್ಷರಗಳ) ಮೇಲಿನ ಪ್ರಭುತ್ವವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕಾಗಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ಬಲಿಕೊಡುವುದರಲ್ಲಿ ಕೊನೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು, ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳು, ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯ ಮೂಲ ಎಂಬುದಾಗಿ ದೂಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳಲ್ಲೂ ಸಹಿತ ಇದೆ. ಈ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ನಾವು ಮೊದಲಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ನೋಡುತ್ತೇವೆ ಮತ್ತು ಅನಂತರ ಆರಂಭಿಕ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ವರ್ಗಗಳ ತರಗತಿ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುತ್ತೇವೆ.

ಪಠ್ಯ ಪುಸ್ತಕಗಳು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತವೆ. ಆ ಮೂಲಕ ಆರಂಭಿಕರಿಗೆ ಓದನ್ನು ಸುಲಭಗೊಳಿಸಿಕೊಡುವ ಉದ್ದೇಶ ಇರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಈ ಸರಳೀಕರಣ ಬಹಳಷ್ಟು ಸಲ ಸುಸಂಬದ್ಧತೆ, ಅರ್ಥ, ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಬಲಿಕೊಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತದೆ. ಬಾಲಬೋಧೆಗಳದು ಇಂತಹ ವಿಧಾನಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಮಾತ್ರವಾಗಿದೆ. ಪಾರಂಪರಿಕವಾಗಿ, ಬಾಲಬೋಧೆಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ಕಡೆಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳ ಪ್ರಧಾನ ಗಮನ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ವಿಸಂಕೇತೀಕರಣವನ್ನು ಕಲಿಸುವುದರ ದಿಕ್ಕಿನಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಇರುತ್ತದೆ. ಸಿನ್ಹ ಅವರು (೨೦೦೦) ಹಿಂದಿ ಭಾಷೆಯ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ಕಂಡುಕೊಂಡಂತೆ, ಅವುಗಳು ಸ್ವರಾಕ್ಷರಗಳ ಧ್ವನಿಗಳ (ಕಾಗುಣಿತ) ಸುತ್ತ ರಚಿತವಾಗಿವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಪಾಠಗಳ ಮೂಲ ಲಕ್ಷಣವು ಸ್ವರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಿಂದ ರಚಿತವಾಗಿರುವುದು ಆಗಿದೆ. ಅವುಗಳ ಜೊತೆ ಕೆಲವು ವಾಕ್ಯಗಳು ಇದ್ದು, ಅವು ಆ

ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಧ್ವನಿಗಳಿಂದ ಕೂಡಿದ್ದವೇ ಆಗಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, 'ಇ' ಸ್ವರ ಹೇಳಿಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ ಈ ಮುಂದಿನ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಿ ಬಳಕೆಮಾಡಿದೆ: ಮಿಠಾಸ್ (ಸಿಹಿ), ಸಿತಾರ್ (ಸಿತಾರು), ಬಾರಿಶ್ (ಮಳೆ), ಪಾಲೀಶ್ (ಪಾಲೀಶ್), ತಕಿಯಾ (ದಿಂಬು), ಬಿಲಾವ್ (ಗಂಡು ಬೆಕ್ಕು), ಧನಿಯಾ (ಕೊತ್ತಂಬರಿ), ಲಿಫಾಫಾ (ಲಕೋಟೆ), ಖಾತಿಯಾ(ಹಾಸಿಗೆ) (ಆವರಣದೊಳಗೆ ಇರುವವು ಹಿಂದಿ ಪದಗಳ ಸಮಾನಾರ್ಥಕಗಳು; ಸಿನ್ಹ, ೨೦೦೦, ಪುಟ ೩೯).

ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಪದಕ್ಕೂ ಅರ್ಥ ಇರುವುದು ನಿಜವಾದರೂ, ಒಟ್ಟಾಗಿ ನೋಡಿದರೆ ಅವು ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿರುವುದಿಲ್ಲ. (ಸಮಾನ ಸ್ವರ ಧ್ವನಿಯ ಬಳಕೆ ಮಾತ್ರ ಇದೆ.) ಹಾಗಾಗಿ ಒಟ್ಟಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡರೆ ಅವಕ್ಕೇನೂ ಮಹತ್ತ್ವ ಇಲ್ಲ. ಪದಗಳ ಪಟ್ಟಿಯ ಜೊತೆ ನೀಡಲಾದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೂ, ಅವೂ ಬಿಡಿಬಿಡಿಯಾಗಿ ಸಂಬಂಧ ಇಲ್ಲದೆಯೇ ಇವೆ. ಆ ವಾಕ್ಯಗಳೂ ಧ್ವನಿಯ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರ ಕಾರ್ಯವೆಸಗುತ್ತವೆ. ಸಿನ್ಹ (೨೦೧೦) ಅವರು ಬಾಲಬೋಧೆಗಳ ಅರ್ಹತೆಯನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತ, ಅವುಗಳನ್ನು ಓದುವಾಗ, ಅರ್ಥವನ್ನು ಹುಡುಕದೆ ಇರುವುದನ್ನು ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. "ಯಾರಾದರೂ ಆ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಓದುತ್ತಾರಾದರೆ, ಅವರ ಅನುಭವ ವಿಲಕ್ಷಣವಾಗಿ ಇರುತ್ತದೆ, ಯಾಕೆಂದರೆ ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಅದರಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಬೇಕಾದ ಸುಸಂಬದ್ಧವಾದ ಪಠ್ಯವೇ ಇರುವುದಿಲ್ಲ." (ಪುಟ ೧೨೨). ಹಾಗಾಗಿ ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಂದರ್ಭವೇ ಬರುವುದಿಲ್ಲ, ಮಾತ್ರವಲ್ಲ, ಮಗು ನಿಜವಾಗಿ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಟ್ಟಿಕೊಳ್ಳದೇ ಇರುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತದೆ. ಇಂತಹ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವುದರಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳು ಸಂಭವಿಸಿವೆ. ವಿಶೇಷವಾಗಿ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ, ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ ಮಂಡಳಿಯಲ್ಲಿ (NCERT), ಇತ್ತೀಚಿನ ವರ್ಷಗಳಲ್ಲಿ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಬಹಳ ಶಾಲೆಗಳು ಓದುವುದನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಇನ್ನೂ ಪಾರಂಪರಿಕ ಬಾಲಬೋಧೆಗಳನ್ನೇ ಉಪಯೋಗಿಸುತ್ತಿವೆ. ಅವುಗಳು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿ, ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧ ಹೊಂದಿದ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿವೆಯಾದರೂ, ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ನೀರಸವಾಗಿದ್ದು ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಅಷ್ಟು ಸಮಂಜಸವಾಗಿಲ್ಲ.

ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಬರೆಯಲಾಗಿರುವಾಗಲೂ (ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಎನ್‌ಸಿಇಆರ್‌ಟಿಯು ಇತ್ತೀಚಿಗೆ ಅರ್ಥದ ಅಂಶವನ್ನು ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಇಡುವುದಕ್ಕೆ ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು), ಅವುಗಳನ್ನು ತರಗತಿಯೊಳಗೆ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಸಹಾಯವಾಗುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಕಲಿಸುವುದಾಗುತ್ತಿಲ್ಲ. ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುತ್ತಾರೆ, ನಕಲು

ಮಾಡುತ್ತಾರೆ, ಅಥವಾ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ಬಾಯಿಪಾಠ (ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನ) ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಅಥವಾ ಕತೆಯನ್ನು ಇತರೆ ಭಾಷಾ ಕೌಶಲಗಳ ಬೋಧನೆಗೆ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ನಾಮಪದ ಅಥವಾ ಕ್ರಿಯಾ ಪದಗಳನ್ನು ಹೆಸರಿಸಿ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಕೊಡುವುದಕ್ಕೆ, ಅಂದರೆ ಗಮನವನ್ನು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಕೊಡುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅಂಶದ ಚಿತ್ರಣಕ್ಕಾಗಿ ನಾವು ಭಾರತದ ಎರಡು ವಿಭಿನ್ನ ಭಾಗಗಳಿಗೆ ಹೋಗಿ ತರಗತಿ ವೀಕ್ಷಣೆ ಮಾಡಿದ್ದೇವೆ. ಮೊದಲ ವೀಕ್ಷಣೆಯು ಜಾರ್ಖಂಡ್‌ನ ಒಂದನೇ ತರಗತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದೆ. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಮೊದಲ ಅಧ್ಯಾಯವನ್ನು ಗಟ್ಟಿಯಾಗಿ ಓದುವುದಕ್ಕೆ ಹಲವು ಬಾರಿ ಹೇಳಿದರು. ಅಲ್ಲಿ ಗಮನವು ಪದಗಳನ್ನು ಸರಿಯಾಗಿ ಉಚ್ಚರಿಸುವುದರ ಕಡೆಗೆ ಇತ್ತು. ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಾಠವನ್ನು ಸುಂದರವಾದ ಕೈಬರಹದಲ್ಲಿ ನಕಲು ಮಾಡುವಂತೆ ಹೇಳಿದರು. ಈ ಎಲ್ಲಾ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲೂ ಅರ್ಥವನ್ನು ಕುರಿತ ಅಥವಾ ಪಠ್ಯದ ಇನ್ನಿತರೆ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಕುರಿತ ಚರ್ಚೆಗಳೇ ಇರಲಿಲ್ಲ. ಪಠ್ಯವು ಸುಸಂಬದ್ಧವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕವಾಗಿಯೂ ಇತ್ತು. ಆದರೆ ಅದರೊಂದಿಗೆ ಅರ್ಥದ ಜೊತೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವ ಯಾವ ಪ್ರಯತ್ನವೂ ನಡೆಯಲಿಲ್ಲ. ಬೆಂಗಳೂರಿನಲ್ಲಿ ಇನ್ನೊಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ, ಕತೆಯನ್ನು ಓದುವ ವೇಳೆ, ಗಮನವು ಧ್ವನಿಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಅರಿವು ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದರ ಕಡೆಗಿತ್ತು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಒಂದು ಪದದೊಳಗಿನ ಅಕ್ಷರಗಳನ್ನು (ಸಿಲೆಬಲ್ಸ್‌ಗಳನ್ನು) ಹೇಗೆ ಗುರುತಿಸಬೇಕು ಎಂದು ಹೇಳಿಕೊಡಲಾಯಿತು. ಎರಡನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳು ಸುಮಾರು ಅರ್ಧ ಗಂಟೆಯನ್ನು ಒಂದು ಕತೆಯ ಒಂದು ವಾಕ್ಯ ವೃಂದವನ್ನು ಓದುವುದರಲ್ಲಿ ಕಳೆದರು ಮತ್ತು ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಕ್ಷರವನ್ನು (syllable) ಕೇಳಿಸಿಕೊಂಡಾಗಲೂ ಚಪ್ಪಾಳೆ ತಟ್ಟಿದರು. ಪ್ರತಿ ಅಕ್ಷರವನ್ನೂ ಆಲಿಸುವ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸುವ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಧ್ವನಿಯ ಕಡೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನಕೊಟ್ಟ ಕಾರಣ ಕತೆಯ ಅಂಶವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಾಶವಾಯಿತು. ಎರಡೂ ಪ್ರಕರಣಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ವಿಷಯ ಆಗಲೇ ಇಲ್ಲ. ಕತೆಯನ್ನು ಭಾಷೆಯ ವಿವಿಧ ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಬಳಸುವುದರ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ, ಮಕ್ಕಳು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದಿಂದ ವಿಮುಖರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳ ಸಲ ಅವರು ತಾವು ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕಿದೆ ಎಂಬುದರ ಕಡೆಗಿನ ದೃಷ್ಟಿಯನ್ನೇ ಕಳೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ.

ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಹೇಗೆ ಓದಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು ಹೇಳಿಕೊಡುವ ವಿವಿಧ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು ಕುರಿತು ಬಹಳ ಚರ್ಚೆಗಳು ನಡೆಯುತ್ತಿವೆ. ಆದರೆ ಈ ಲೇಖನ

ಅದಕ್ಕೊಂದು ಉತ್ತರವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಇಲ್ಲಿ ಮುಂದಿಡುತ್ತಿರುವ ಒಂದೇ ವಿಷಯವೆಂದರೆ, ಕತೆಗಳಾಗಿರಬಹುದು ಅಥವಾ ಬೇರೆ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯವಿರಬಹುದು, ಅವುಗಳನ್ನು ಭಾಷೆಯ ಆಯ್ದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಾತ್ರ ಬಳಸುತ್ತಾ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಹೀಗಾದಾಗ ಮಕ್ಕಳು ಎಂದಿಗೂ ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥದ ಜೊತೆ ತೊಡಗುವುದಕ್ಕೆ ಕಲಿಯುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಅರ್ಥೈಸುವಿಕೆಯ ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸುವಿಕೆಯ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಖಂಡಿತವಾಗಿಯೂ ವಿನಾಶಕಾರಿ ಆಗಿ ಬಿಡಬಹುದು. ಇದರಿಂದ ಓದಿನ ಬಗೆಗಿನ ಪ್ರೇರಣೆಯೇ ಕಳೆದು ಹೋಗಬಹುದು (Block, Schaller, Joy & Gaine, 2002). ಭಾರತದ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಇಂಥ ವಿಧಾನಗಳಿಂದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ತಾವು ಅರ್ಥವನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ ಎಂಬ ಅರಿವೇ ಇಲ್ಲವಾಗುತ್ತಿದೆ. ಅವರಿಗೆ, ಆರಂಭಿಕ ವರ್ಷಗಳ ಓದಿನ ಅಭ್ಯಾಸವು ಅರ್ಥಹೀನತೆಯ ಜೊತೆಗಿನ ಅಭ್ಯಾಸವೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳ ಹುಡುಕಾಟ ತಮ್ಮ ಸುತ್ತಲಿನ ಜಗತ್ತಿನ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ತಮಗೆ ಬೋಧೆಯಾಗದ್ದರ ಜೊತೆಗೆ ತೊಡಗಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕಲ್ಲ. ಓದುವಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ತೊಡಗಿಸುವ ಒಂದು ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಮಗುವೊಂದರ ಮೂಲ ಸ್ವಭಾವವನ್ನು ಉಪೇಕ್ಷಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವೇ ಇಲ್ಲದ ಮಾತು ಆದೀತು. ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸ್ವಲ್ಪ ನಿಲ್ಲು ಎಂದು ಮಗುವೊಂದಕ್ಕೆ ಹೇಳುವುದು ಅರ್ಥಪೂರ್ಣ ವಿಧಾನ ಆಗಲಾರದು. ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ತತ್‌ಕ್ಷಣವೇ ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಮುಂದಕ್ಕೆ ಹಾಕುವುದರಿಂದ ಪಠ್ಯದ ಜೊತೆ ಮಗು ತೊಡಗದೆ ಹೊರಗೆ ಉಳಿದೀತು ಮತ್ತು ಮುಂದೆ ಅದನ್ನು ಸರಿಪಡಿಸಿ ಕೊಳ್ಳುವುದು ದುಸ್ತರವಾದೀತು. ಓದುವಿಕೆಯು ಅರ್ಥಹೀನ ಕ್ರಿಯೆ ಎಂಬುದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಗಟ್ಟಿ ನಂಬಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಮತ್ತು ಅವರು ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಒಂದು ಉತ್ಪಾದಕ ವಿಧಾನವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಲು ವಿಫಲವಾಗಬಹುದು.

ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಓದುವಿಕೆ

ಹಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರ್ಥದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ. ಆದರೆ ಅವರು ಇದನ್ನು ಬಗೆಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ರೀತಿ ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿದೆ. ಅವರು ಕಠಿಣ(ಹೊಸ) ಪದಗಳಿಗೆ ಅರ್ಥವನ್ನು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ, ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುತ್ತಾರೆ (ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಕಷ್ಟವೆನಿಸುವ ಭಾಗಗಳನ್ನು), ಮತ್ತು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳನ್ನು ಕೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅದೇನೇ ಇದ್ದರೂ, ಅವರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಆಚರಣೆಗಳ

ಕುರಿತು ಕೇಳಲೇಬೇಕಾದ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇವೆ. ಅವರು ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಸ್ವತಂತ್ರರಾಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದಕ್ಕೆ ಬೇಕಾದ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಯುವುದನ್ನು ಖಾತರಿಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದಾರೆಯೇ? ನಾನು ಈ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಮನಸ್ಸಿನಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಮುಂದೆ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇನೆ.

ಪ್ರತಿ ಹೊಸ ಅಧ್ಯಾಯ (ಪಾಠ)ದ ಪ್ರಾರಂಭಕ್ಕೆ ಕಠಿಣ (ಹೊಸ) ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡಲಾಗಿರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳನ್ನು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಒಂದು ಆಚರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಕಠಿಣ ಪದಗಳು ಎಂದು ಯಾವ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ವರ್ಗೀಕರಿಸಲಾಗಿದೆ ಎಂಬುದು ಬಹಳ ಸ್ಪಷ್ಟವಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಅಪರಿಚಿತ ಇರಬಹುದು ಎಂಬ ಊಹೆಯ ಮೇಲೆ ಆ ಪದಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿರುವ ಸಂಭವವಿದೆ. ಪದಗಳು ಅರ್ಥಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಕೊಡುಗೆ ಕೊಡುತ್ತವೆ ಎಂಬುದು ನಿಜ ಇದ್ದರೂ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಈ ಆಚರಣೆಗೆ ಪರಿಮಿತವಾದ ಬೆಲೆಯಷ್ಟೇ ಇದೆ. ಅದರ ಜೊತೆಗೆ, ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪದದ ಒಟ್ಟಾರೆ ಅರ್ಥವು ಪಠ್ಯವನ್ನು ಗ್ರಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮಹತ್ತ್ವದ್ದು ಅಲ್ಲದೆಯೂ ಇರಬಹುದು. ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ತೋರಿಸಿಕೊಟ್ಟಿರುವಂತೆ, ಒಂದು ಪಠ್ಯದ ಆರನೇ ಒಂದು ಭಾಗ ಪದವನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಕಠಿಣವಾದ ಸಮಾನಾರ್ಥಕ ಪದಗಳಿಂದ ಸ್ಥಾನ ಬದಲಾಯಿಸಿದಾಗಲೂ, ಅದು ಆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಕುಂಠಿತಗೊಳಿಸಲಿಲ್ಲ (Freebody & Anderson, 1983). ಹೀಗೆ, ಅಪರಿಚಿತ ಪದಗಳು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಯಾವಾಗಲೂ ಸವಾಲನ್ನು ಒಡ್ಡುವುದಿಲ್ಲ (Nagy & Hiebert, 2011). ವಾಸ್ತವದಲ್ಲಿ, ಮನಮಂಥನ ಮತ್ತು ಪದಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವಂತಹ ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (theme) ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಉತ್ತಮವಾದವು. ಯಾಕೆಂದರೆ ಅವು ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುವುದಕ್ಕೂ ನೆರವಾಗುತ್ತವೆ (Nagy, ೧೯೮೮).

ಜೋರಾಗಿ ಓದಿದ ಅನಂತರ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಠ್ಯದ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮಾಡುವುದು ಭಾರತೀಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಾಮಾನ್ಯವಾದ ಒಂದು ಆಚರಣೆಯಾಗಿದೆ. ಸಾಹ್ (೨೦೦೯) ದೆಹಲಿಯ ಆರನೇ ತರಗತಿ ಕೋಣೆಯೊಂದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕೈಗೊಂಡರು. ಅವರು ಹಿಂದಿ ಸಾಹಿತ್ಯದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಕೊಡುವುದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಆಚರಣೆ ಎಂಬುದನ್ನು ಕಂಡುಕೊಂಡರು. ಸಿನ್ಹ (೧೯೮೫) ಹನ್ನೊಂದನೇ ತರಗತಿ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ಬೋಧಿಸುವಾಗ, ಪಠ್ಯದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಪಡೆಯುವುದಕ್ಕೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆಯೇ ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದನ್ನು

ಗಮನಿಸಿದರು. ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸಾಲು ಸಾಲಿಗೂ ಅರ್ಥ ವಿವರಣೆ ನೀಡಲು ನಿರಾಕರಿಸಿದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಗಾಬರಿಗೊಂಡರು ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಹೇಳುವಂತೆ ಒತ್ತಾಯಿಸಿದರು. ಪಠ್ಯವನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಈ ಅಭ್ಯಾಸವು ಎಷ್ಟು ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಇದೆ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೂಡಾ ಕೆಲವು ಸ್ವಯಂಸ್ಪಷ್ಟ ವಾಕ್ಯಗಳನ್ನೂ ಸಂಗ್ರಹಿಸಿ ಹೇಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಹೀಗೆ ಮಾಡುವುದರ ಉದ್ದೇಶ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವು ಅರ್ಥವಾಗಲಿ ಎಂಬುದೇ ಆಗಿದೆ. ಆದರೆ ಸಮಸ್ಯೆ ಏನೆಂದರೆ, ಅವರ ವಿಷಯದ ಈ ಪುನರಾವರ್ತನೆಗಳು ವಿಷಯವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸುಲಭಗೊಳಿಸೀತಾದರೂ, ಗ್ರಹಿಕೆಯುಕ್ತ ಓದು ಕಲಿಯುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಅವು ಕಡಮೆ ಮಾಡುತ್ತವೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಅವು ಓದುವ ತಂತ್ರಗಾರಿಕೆಗಳ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಮೇಲೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ. ಶಿಕ್ಷಕ/ಕಿಯರು ಸಿದ್ಧ ವಿವರಣೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸದೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿವಿಧ ಮಾರ್ಗಗಳನ್ನು ಯೋಚಿಸುವ ಸವಾಲನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಸಿನ್ಹ (೧೯೮೫) ಒಂದು ವಿಧಾನವನ್ನು ವಿವರಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅದರಲ್ಲಿ ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ (ಥೀಂ) ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಲವು ಕವಿತೆಗಳನ್ನು ಓದಲಾಯಿತು ಮತ್ತು ಅವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಚರ್ಚೆಗೊಳಗಾದವು ಮತ್ತು ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಅವರು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲಿನ ತಮ್ಮ ಅವಲಂಬನೆಯನ್ನು ಮರೆತು ಬಿಟ್ಟರು. ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ) ಓದು ವಿಷಯದ ಕಡೆಗೆ ಗಮನ ಹರಿಸುವಂತೆ ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತದೆ. ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನದ ಚರ್ಚೆಗಳು, ಅದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಕುರಿತ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಓದುವುದು, ಮತ್ತು ಎಲ್ಲಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಚರ್ಚೆಗಳು, ಗಮನವನ್ನು ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದನ್ನು ಮತ್ತು ಸ್ವತಂತ್ರ ಓದುವಿಕೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸುವ ಮಾರ್ಗಗಳಾಗಿವೆ. ಅದೇ ರೀತಿ, ಓದುವಾಗ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಕೈಗೆತ್ತಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು. ಅಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಓದಿನ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಮಸ್ಯೆ ಎದುರಾದಾಗ ಏನು ಮಾಡಬೇಕು ಎಂಬುದನ್ನು "ತಮಗೆ ತಾವೇ ಮಾತನಾಡುತ್ತಾ ಯೋಚನೆ" ಮಾಡುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸವಾಲಿನ ಪಠ್ಯವೊಂದು ಕೈಯಲ್ಲಿರುವಾಗ ಅದನ್ನು ನಿವಾರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ತಂತ್ರಗಳು ಯಾವುವು ಎಂಬುದನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕರಗತಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದಕ್ಕೆ ಸಹಾಯ ಮಾಡಬಹುದು (Pearson & Duke, 2002). ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯದ ಗ್ರಹಿಕೆಗೆ ಪ್ರಶ್ನೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದ ವಿಧಾನವನ್ನು ವಾಡಿಕೆಯಾಗಿ ಬಳಸುವ ಕ್ರಮವಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವು ಯೋಚಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಊಹಿಸುವುದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶ ಕೊಟ್ಟಲ್ಲಿ ಮಾತ್ರ ಮೌಲಿಕವಾಗುತ್ತವೆ ಎಂಬುದನ್ನು ನೆನಪಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪಠ್ಯವನ್ನು ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಗ್ರಹಿಸದೆಯೂ ಉತ್ತರಿಸುವುದು ಸಾಧ್ಯವಿದೆ.

ಅಂತಿಮವಾಗಿ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುವ ಒಂದು ವಿಷಯವೇನೆಂದರೆ, ಓದಿನ ಗ್ರಹಿಕೆ ಕುರಿತ ಕಾಳಜಿಗಳ ಹೊರತಾಗಿಯೂ, ತರಗತಿಯ ಆಚರಣೆಗಳು ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿರುದ್ದೇಶವಾಗಿ ದುರ್ಬಲಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಆರಂಭಿಕ ಕಿರಿಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ವರ್ಷಗಳ ಆರಂಭದಿಂದಲೇ ಆ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನಕೊಡುವುದು ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ ಓದಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಪೂರ್ವಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಚ್ಚರಿಸುವುದು, ಓದುಗಾರಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಲಿಸುವುದು, ಮತ್ತು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (ಥೀಂ) ಚರ್ಚೆಗಳನ್ನು ನಡೆಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

* * *

ಪರಾಮರ್ಶನೆಗಳು:

1. Anderson, R C (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R B Ruddell, M R Ruddell, & H Singer (Eds.), Theoretical models and processes of reading (4th ed.) (pp.469-482). Delaware: International Reading Association.
2. Block, C C, Schaller, J L, Joy, J A, & Gaine, P (2002). Process-based reading comprehension: Perspectives of four reading educators. In C. C. Block, & M Pressley (Eds.), Comprehension instruction (pp. 42-61). New York: The Guilford Press.
3. Brown, A L (1980). Metacognitive development and reading. In R J Spiro, B C Bruce, & W F Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 453-481). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Duke, N K, & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje, & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. IV) (pp. 199-228). New York: Routledge.
5. Freebody, P & Anderson, R C (1983). Effects on text comprehension of differing proportions and locations of difficult vocabulary. Journal of Reading Behaviour, 15(3), 19-39.

6. Kaushik, S (2004). Teachers'assumptions about early reading (Unpublished M. Ed. dissertation), University of Delhi, Delhi, India.
7. Matreja, G (2006) Reading comprehension of English texts: A study of seventh, ninth, and eleventh grade students (Unpublished M. Ed. dissertation). University of Delhi, Delhi, India.
8. Narasimhan, R (2004). Characterizing literacy. New Delhi: Sage Publications.
9. Nagy, W E and Hiebert, E H (2011). Toward a theory of word selection. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje, & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of reading research (Vol. IV) (pp. 388-404). NewYork: Routledge.
10. Nagy, W E (1988). Teaching vocabulary to improve reading comprehension. Urbana, IL: NCTE.
11. Pearson, P D & Duke, N K (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C C Block, & M Pressley (Eds.), Comprehension instruction (pp. 247-258). NewYork: The Guilford Press.
12. Sah, S (2009). Reading Hindi literature in elementary school context (Unpublished M.Phil dissertation). University of Delhi, Delhi, India. Sinha, S (1985). Exploring literature: An experience. Parents and Pedagogues, May, June, 3-4.
13. Sinha, S (2000). Acquiring literacy in Indian schools. Seminar, 493, 38-42.
14. Sinha, S (2010). Literacy instruction in Indian schools. In A Nikolopoulou, T Abraham and F Mirbagheri (Eds.). Education for sustainable development (pp. 117-128).
15. Wilkinson, I A G & Son, E H (2011). A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend. In M L Kamil, P D Pearson, E B Moje & P P Afflerbach (Eds.), Handbook of Reading Research (Vol. IV) (pp. 359-387). NewYork: Routledge.

* * *

ಚಿಂತನಾತ್ಮಕ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು:

೧. ಮಕ್ಕಳು ಸಾಕ್ಷರತೆಯಲ್ಲಿ ಮುನ್ನಡೆಯುವುದಕ್ಕೂ ಅರ್ಥಯುಕ್ತ ಓದಿಗೂ ಇರುವ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೨. ನೆನಪಿಡುವುದು ಮತ್ತು ಅರ್ಥಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು- ಇವುಗಳ ಮಧ್ಯದ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

೩. ಲೇಖಕರು ಆರಂಭಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯ ಓದುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಹಿರಿಯ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿಯ ಓದುವಿಕೆಯ ಅಭ್ಯಾಸ ಎರಡೂ ವಿಫಲ ಓದುವಿಕೆಯೇ ಆಗಿದೆ ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಆ ಭಿನ್ನತೆಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿ, ಚರ್ಚಿಸಿ.

೪. ಕಥೆಯನ್ನು ಹೇಗೆ ಓದಬೇಕು? ಯಾಕೆ?

೫. ಓದುವಿಕೆಯ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಚರ್ಚಿಸಿ.

ಶೋಭಾ ಸಿನ್ಹ: ದೆಹಲಿ ವಿಶ್ವವಿದ್ಯಾಲಯದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಸಹ ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಾಗಿದ್ದಾರೆ. ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ಆಸಕ್ತಿಗಳು ಆರಂಭಿಕ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಅದರಲ್ಲೂ ಮುಖ್ಯವಾಗಿ, ಕೆಳವರ್ಗದ ಸಮಾಜೋ-ಆರ್ಥಿಕ ಹಿನ್ನಲೆಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಾಕ್ಷರತೆ, ಸಾಹಿತ್ಯ ಸ್ಪಂದನೆ, ಮತ್ತು ತರಗತಿಯೊಳಗಿನ ಸಂದರ್ಭದ ಸಾಕ್ಷರತೆ ಇವುಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. sinha shobha@hotmail.com

ಅನುವಾದ: ರಾಮಕೃಷ್ಣ ಭಟ್ / **ಪರಿಶೀಲನೆ:** ನಾಗಮಣಿ ಎಸ್ ಎನ್

ಮೂಲ: Language and Language Teaching Volume 1 Number 1 January 2012.

❑