ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪ

ಅಧ್ಯಾಯ 1

ಈ ಪ್ರವೇಶಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಸಾಮಾನ್ಯ ಅವಲೋಕನ ನೀಡುತ್ತಲೇ ಆಸಕ್ತ

ಓದುಗರಿಗೆ ಆ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಪ್ರಧಾನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದಾಗಿದೆ. ಆ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಮುಂದಿನ ಚರ್ಚೆಯು ಕೆಳಗಿನ ಫಲಿತಗಳ ಮೇಲೆಯೇ ಗಮನ ಹರಿಸಿದೆ:

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ನೀಡುವುದು
- ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು
- ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಘಟಕಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ವೈರುಧ್ಯಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸುವುದು
- ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದು

ಇದರಿಂದಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂಬ ಗಹನ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವಾದ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅರಿಯಲು ಬೇಕಿರುವ ಮೂಲಭೂತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಆರಂಭದಲ್ಲಿಯೇ ದೃಢಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು.

ಮುಂದುವರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಎತ್ತಿಕೊಂಡಿರುವ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಇವು:

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದರೇನು? ಅದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯ?
- ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಗಳು ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಘಟಕಗಳು ಯಾವುವು? ಅವು ಕಾಲಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಾ ಬಂದಿವೆ?
- ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ, ಸಾವಯವ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಎಂದರೇನು? ಅವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ಯಾವ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ?

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಣತರು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಯನ್ನು ವಿಮರ್ಶೆ ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೆ ಅದನ್ನು ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಆ ನೀತಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರಿಗಳ ಕಡೆಗೆ ಮುಖ ಮಾಡಿವೆಯೆಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಅಲ್ಲದೆ ಅವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿದೆಯೇ ಎಂದೂ ಗಮನಿಸುತ್ತಿರಬೇಕು.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ

ಇದೊಂದು ಕ್ಲಿಷ್ಟಕರ ಸಂಗತಿ ಮತ್ತು ಬಹುಶಃ ಎಲ್ಲದಕ್ಕಿಂತ ಕಷ್ಟಕರವಾದದ್ದು ಇದೇ ಇರಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ರೂಪಕೊಟ್ಟಾಗಿನಿಂದಲೂ ಅದು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅರ್ಥ ಛಾಯೆಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಿದ್ದರೂ ಸಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೇ ವಿಧಿಯುಕ್ತವಾಗಿ ಅಥವಾ ಎರಡರ ಸಂಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿಯೂ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ಮಾಡಬಹುದು. “ವಿಧಿಯುಕ್ತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಯಾವುದು ಅಗತ್ಯವಾಗಿ ಆಗಬೇಕಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಮಗೆ ಸೂಚಿಸಿದರೆ ಅವು (ಹೆಚ್ಚಿನಂಶ) ಒಂದು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಏನಾಗಬೇಕೆಂಬುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಒಂದು ಯೋಜನೆಯನ್ನೋ ಇಲ್ಲವೇ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೋ ಅಥವಾ ತಜ್ಞರ ಅಭಿಪ್ರಾಯವನ್ನೋ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ" (Ellis (ಎಲೆಸ್), 2004, p.4). ಇದು ವೈದ್ಯರು ರೋಗಿಗಳಿಗೆ ನೀಡುವ ವಿಧಿ-ಕಟ್ಟಳೆಗೆ ಬಲು ಹತ್ತಿರದ ಹೋಲಿಕೆ ಇದೆಯೆನ್ನಬಹುದು; ಇದನ್ನು ರೋಗಿಗಳು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಪಾಲಿಸುತ್ತಾರೆಂದು ಯಾರಿಗೂ ತಿಳಿಯದ ವಿಷಯ. “ಹೆಚ್ಚಿನವನ್ನು ಪಾಲಿಸುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವುದು ಬಹುಶಃ ಸತ್ಯಕ್ಕೆ ಹತ್ತಿರ." (Ellis (ಎಲೆಸ್), 2004, p.4). ಇದನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಹಿಂದಿನ ಉದಾಹರಣೆಯಲ್ಲಿನ ರೋಗಿಯಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಜಾರಿಗೆ ಬರುತ್ತದೆಯೇ ಅಥವಾ ಇಲ್ಲವೇ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುವವರು ಅಲ್ಲಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ “ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಣಿತರು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಬಹುದು ಆದರೆ ಅದನ್ನು ಜಾರಿಗೆ ತರುವುದು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬಿಟ್ಟರುವುದು”. (Ellis (ಎಲೆಸ್), 2004, p.4).

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಅದರ ವೈವಿಧ್ಯತೆಯನ್ನು ಅರಿಯಲು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಅಂದಿನ ಮತ್ತು ಇಂದಿನ ಚಿಂತಕರ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಮತ್ತು ವಿಧಿಯುಕ್ತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ವಿಧಿಯುಕ್ತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿದ್ದು ಆ ಕಾರಣದಿಂದಲೇ ಅವುಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಿ ಕಾಲಾನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಜೋಡಿಸಲಾಗಿದೆ.

• ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಮಗುವಿನ ಪ್ರಸಕ್ತ ಅನುಭವದಿಂದ ಹೊರಟು ನಾವು 'ಅಧ್ಯಯನ' ಎಂದು ಕರೆಯುವ ಸಂಘಟಿತ ಸತ್ಯಗಳ ಕಡೆಗೆ ಸಾಗುವ ನಿರಂತರ ಪುನಾರಚನೆ.....ಆ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಅಧ್ಯಯನಗಳು ಸಹ.......ಇಡೀ ಜನಾಂಗದ ಅನುಭವಗಳೇ ಆಗಿವೆ. (John Dewey (ಜಾನ್ ಡ್ಯೂಯಿ), 1902, pp. 11–12).

• ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವ್ಯಕ್ತಿಯ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳ ಅನಾವರಣದ ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವ ಎಲ್ಲ ಪ್ರತ್ಯಕ್ಷ ಮತ್ತು ಪರೋಕ್ಷ ಅನುಭವಗಳ ಮೊತ್ತ; ಅಥವಾ ಅದು ಶಾಲೆಗಳು ಅನಾವರಣದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣ ಹಾಗೂ ಪರಿಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸಲು ಬಳಸುವ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ತರಬೇತಿಗಳ ಸರಣಿ. (Franklin Bobbitt (ಫ್ರ್ಯಾಂಕ್ಲಿನ್ ಬಾಬಿಟ್), 1918, p. 43)

• [ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ] ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಬದುಕಿಗೆ ಆದಷ್ಟು ಹತ್ತಿರವಾದ ಅನುಭವವನ್ನು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತತ್ಪರತೆಯ ಸರಣಿಯನ್ನು ನೀಡುವುದು........ಬದುಕಿನ ಸಂದರ್ಭ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಎದುರಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವಲ್ಲಿ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗೆ ನೆರವು ನೀಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ. (Rugg(ರಗ್),1927)

• ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಪಡೆಯುವ ಎಲ್ಲಾ ಅನುಭವಗಳು ಕೂಡಿದರೆ ಆಗುವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.... ಹಾಗಾಗಿ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ವಿಭಾಗವೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವಾಗ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಚೌಕಟ್ಟನ್ನು ಸೂಚಿಸದೆ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಥವಾ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. (Hollis Caswell in Caswell & Campbell (ಹಾಲಿಸ್ ಕ್ಯಾಸ್ವೆಲ್. ಕ್ಯಾಸ್ವೆಲ್ ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪ್ಬೆಲ್ ನಲ್ಲಿ), 1935, pp. 66, 70)

• [ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ] ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಲು ಶಾಲೆ ಯೋಜಿಸಿರುವ ಮತ್ತು ನಿರ್ದೇಶಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಕಲಿಕಾನುಭವಗಳು. (ರಾಲ್ಫ್ Ralph Tyler(ರಾಲ್ಫ್ ಟೈಲರ್), 1957,ಪ.79)

• ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ,ಅಲ್ಲಿ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಹೇಳಿಕೆಯಿರುತ್ತದೆ; ಅದರಲ್ಲಿ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ಸಂಯೋಜನೆಯಿರುತ್ತದೆ; ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಕೆಲವು ಬಗೆಯ ವಿನ್ಯಾಸ ಮತ್ತು ಅದರಲ್ಲಿ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿ ಇಲ್ಲವೇ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ವ್ಯಕ್ತವಾಗಿರಬಹುದು........ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಯೋಜನೆ ಇರುತ್ತದೆ. (Hilda Taba (ಹಿಲ್ಡಾ ಟಾಬಾ), 1962, p. 11)

• ನಿರ್ದಿಷ್ಟಪಡಿಸಲಾದ ಹಿಂದಿನ ಘಟಕಗಳ ಸರಣಿಯಲ್ಲಿ ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸಿರುವ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ

ಪಾಂಡಿತ್ಯವನ್ನು ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ಹೊಂದಿದ್ದರೆ ಆಗ ಒಂದೇ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಕಲಿಯಬಹುದಾದ ವಿಷಯಗಳ ಗುಚ್ಛವೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ . (Robert Gagne (ರಾಬರ್ಟ ಜ್ಞಾನೆ), 1967, p.23)

- [ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ] ಶಾಲೆಯ ಹೊಣೆಗಾರಿಕೆಯಾಗಿರುವ ಎಲ್ಲ ಯೋಜಿತ ಕಲಿಕಾ ಫಲಿತಗಳು........ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಬೋಧನೆಯಿಂದ ನಿರೀಕ್ಷಿಸಬಹುದಾದ ಒಟ್ಟು ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುತ್ತದೆ. (James Popham & Eva Baker(ಜೇಮ್ಸ್ ಪಾಫ಼ಮ್ ಮತ್ತು ಇವಾ ಬೇಕರ್), 1970, p.48)
- ಬೋಧನೆಯ ಯೋಜನೆಗಾಗಿ ಬಳಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಫಲವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದು ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತದೆ. (Michael Schiro(ಮೈಕೆಲ್ ಶೆರೋ), 1978, p. 28)
- ವ್ಯಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಿತರನ್ನಾಗಿ ಮಾಡಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವಎಲ್ಲ ಕಲಿಕಾ ಅವಕಾಶಗಳ ಯೋಜನೆಯೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, (J. Galen & William Saylor in Saylor, Alexander, & Lewis (ಜೆ ಗೇಲೆನ್ ಮತ್ತು ವಿಲಿಯಂ ಸೆಲರ್. ಸೆಲರ್, ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್ ಮತ್ತು ಲೂವೆಸ್ ನಲ್ಲಿ), 1981, p. 8)
- ನಿರ್ದಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಅದೊಂದು ಮೂರ್ತ ವಸ್ತುವಲ್ಲ. ಬದಲಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು, ಶಿಕ್ಷಕರು, ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಜಿಕ ಪರಿಸರಗಳ ನಡುವೆ ಪ್ರತಿನಿತ್ಯ ನಡೆಯುವ ನೈಜ ಸಮಂವಹನ. (Catherine Cornbleth(ಕ್ಯಾಥರೀನ್ ಕಾರ್ನಬ್ಲೆತ್), 1990)
- [ಪಠ್ಯಕ್ರಮ] ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಏನನ್ನು ಕಲಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸು) ಎನ್ನುವುದನ್ನು ವಿವರಿಸುವ ಯೋಜನೆಯ ಲಿಖಿತ ದಾಖಲೆ . ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಆ ಶಾಲೆಯು ನೀಡುವ ಎಲ್ಲಾ ಕೋರ್ಸುಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಆಗಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ಒಂದು ವಿಶೇಷ ವಿಷಯ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ನೀಡುವ ಎಲ್ಲಾ ಕೋರ್ಸುಗಳ ಬಗ್ಗೆಯೂ ಆಗಬಹುದು. (J. L. McBrien & R. Brandt ಜೆ ಎಲ್ ಮೆಕ್ಬ್ರಿಯನ್ ಮತ್ತು ಬ್ರಾಂಟ್), 1997)
- ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ನಿಗದಿತ ಜ್ಞಾನಶಾಖೆ ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಅದರ ಸಂವಹನಕ್ಕೆ ಬಳಸಬಹುದಾದ ವಿಧಾನಗಳು. (Alan Block (ಆಲನ್ ಬ್ಲಾಕ್), 1998)

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗೆಗಿನ ಕೆಳಗಿನ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಕೇವಲ ವಿಧಿಯುಕ್ತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳ ಗಡಿಯನ್ನು ದಾಟಿ ಹೋಗುವುದೇಕೆಂದರೆ ಅದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ . ಅದು “ಕೇವಲ ಅಂಥ ವಿವರಣೆಗಳು ಹೇಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ.......ಅವು ನಿಜಕ್ಕೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗಿವೆ ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಸಹ”. (Ellis (ಎಲೆಸ್), 2004, p. 5). ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಗೊಳಿಸಲು ಬಳಸಬಹುದಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಪದವೆಂದರೆ ‘ಅನುಭವ’. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು

ಹೇಗೆ ಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಆವರಣಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎಂದು ಅನುಭವ ಕೇಂದ್ರಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ತೋರ್ಕೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವರಣಾತ್ಮಕ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳ ಅನೇಕ ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದು.

- ಶಿಕ್ಷಕರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ಪಡೆಯುವ ಎಲ್ಲ ಬಗೆಯ ಅನುಭವಗಳು. (Hollis Caswell & Doak Campbell (ಹಾಲಿಸ್ ಕ್ಯಾಸ್ವೆಲ್ ಮತ್ತು ಡೋಕ್ ಕ್ಯಾಂಪ್ಬೆಲ್), 1935)
- ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಮಗುವೂ ಆಯ್ದುಕೊಳ್ಳುವ, ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವ ಮತ್ತು ಮುಂದಿನ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಗಳಿಸಲು ತನ್ನ ಆಂತರ್ಯದಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಎಲ್ಲ ಕಲಿಕೆಯ ಒಟ್ಟು ಮೊತ್ತ. (Thomas Hopkins(ಥಾಮಸ್ ಹಾಪ್ಕಿನ್ಸ್), 1941)
- ಮಗುವಿನ ಎಲ್ಲಾ ಅನುಭವಗಳಿಗು ಶಾಲೆಯು ಜವಾಬ್ದಾರಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು. (W.B. Ragan(ಡಬ್ಲ್ಯೂ ಬಿ ರೇಗನ್),1960)
- ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ತನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಪಡೆಯುವ ನೈಜ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಆ ಅನುಭವಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಇರುವ ಗ್ರಹಿಕೆಯ ಸಂಕುಲ.(Glen Hass(ಗ್ಲೆನ್ ಹಾಸ್), 1987)
- ಕಲಿಕಾರ್ಥಿ ತನ್ನ ಪ್ರಸಕ್ತ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಮೇಲೆ ಬೌದ್ಧಿಕ ನಿಯಂತ್ರಣ ಬಳಸಲು ಅನುವು ಮಾಡಿಕೊಡುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಅನುಭವಗಳ ಪುನಾರಚನೆ. (Daniel Tanner& Laurel Tanner(ಡಾನಿಯಲ್ ಟಾನರ್ ಮತ್ತು ಲೊರಾ ಟಾನರ್), 1995)

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಇಲ್ಲಿ ಮೇಲೆ ಕಾಣಿಸಿದ ಎರಡೂ ವಿಧವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಅವುಗಳ ಹರವು ಮತ್ತು ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಒತ್ತಿನಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನವಾಗಿವೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ಯಾವುದೇ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಎರಡು ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರಬೇಕೆನಿಸುತ್ತದೆ: ಈ ಪದವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಹೇಗೆ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅದು ಬಿಂಬಿಸಬೇಕು; ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅದು ಆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರಿಗೆ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಲು ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಬೇಕು.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಸಲಹೆಗಳು

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಬಳಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲಾಗುತ್ತದೆ: ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕಲಿಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವ ಯೋಜನೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಅನೇಕ ಸ್ತರವುಳ್ಳ, ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದ ದಾಖಲೆಗಳ ರೂಪದಲ್ಲಿ ದೊರಕುವ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕಾ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸೂತ್ರಗಳು; ಅಲ್ಲದೆ ಆ ಯೋಜನೆಗಳ ಕನಸನ್ನು ಕಲಿಯುವವರ ಅನುಭವವಾಗಿ ಮತ್ತು ಗಮನಿಸುವವರು ದಾಖಲಿಸುವ ಮೂಲಕ ನಮ್ಮ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ನನಸು ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ; ಈ ಎಲ್ಲ ಅನುಭವಗಳು ಕಲಿಕಾ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಸಾಕಾರಗೊಳ್ಳುತ್ತಿದ್ದು ಆ ವಾತಾವರಣವು ಸಹ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ.

****

ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯಲ್ಲಿನ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಒತ್ತಿ ಹೇಳುವ ಅಗತ್ಯವಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯೇ ಕಲಿಕೆಯ ಯೋಜನೆ ಹಾಗೂ ಕಲಿಕೆಯ ನೈಜ ಅನುಭವಗಳು, ಈ ಎರಡನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ ಎಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಕೇವಲ ಕಲಿಕಾ ಯೋಜನೆ ಅಥವಾ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸಿದರೆ ಸಾಲದು. ಏಕೆಂದರೆ – ಮುಂದೆ ಚರ್ಚಿಸುವಂತೆ - ಅವು ಹೆಚ್ಚಿನ ಬಾರಿ ಮಾರ್ಪಾಡು ಹೊಂದಬಹುದು ಇಲ್ಲವೇ ಸಂದರ್ಭಾನುಸಾರ ಅದನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಲೂಬಹುದು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ "ಹಿಂಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಕಡತಗಳು" ಎಂಬ ನುಡಿಗಟ್ಟಿನ ಅರ್ಥವ್ಯಾಪ್ತಿ ಗಣಕ ಯಂತ್ರದಲ್ಲಿ ಸಾಫ್ಟ್ ವೇರ್ ರೂಪದಲ್ಲಿ ಅಥವಾ ಅಂತರ್ಜಾಲದಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ರೂಪದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ, ಆ ಕಡತಗಳು, ಕೆಳಗೆ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ, ಅವು ನಿರ್ದಿಷ್ಟತೆಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಸಮಾನವಾಗಿಲ್ಲ: ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಕೆಲವುಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿ ಕಡತಗಳು ತೀರಾ ಸಾಮಾನ್ಯೀಕರಿಸಿದಂತೆ ಕಂಡುಬಂದರೆ ಉಳಿದವು, ಉದಾಹರಣೆಗೆ ದಿನನಿತ್ಯದ ಪಾಠಯೋಜನೆ ಇತ್ಯಾದಿ ತುಂಬಾ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಮೂರನೆಯದಾಗಿ, ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ನೈಜಗೊಳಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎರಡು ಬಹುಮುಖ್ಯ ಆಯಾಮಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತದೆ: ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ಅನುಭವಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ನಿರಾಸಕ್ತ ಪ್ರೇಕ್ಷಕ ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ ಹೀಗೆ ಅನುಭವದ ಪರಿಧಿಯೊಳಗೆ ಬರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ವಿಶಿಷ್ಟ ವಾತಾವರಣದಲ್ಲಿ ಇದ್ದು ಅದು ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವವನ್ನೂ, ಪರಿಣಾಮವನ್ನೂ ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟೀರುತ್ತದೆ. ಇದು *ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ*ವೆಂದು (Hidden curriculum) ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದಾಗಿದೆ.

ಈ ಬಗೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಮಾತ್ರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಯ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧವನ್ನು ನೇರವಾಗಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಸೂಚ್ಯ ಸಂಬಂಧವಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವೆಂದೇ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅದರ ಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಮುಖ್ಯತೆಗಳು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಧದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳೊಡನೆ ಬದಲಾಗುತ್ತಲೇ ಇರುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ – ಅಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಯೋಜನೆಗೆ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನ ನೀಡುವ ಕಡಿತಗಳಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ – ಬೋಧನೆಯು ಇಡೀ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಅಂಶ ಮಾತ್ರ. ಕಲಿಕೆಯ ಯೋಜನೆಗಾಗಿ ಬಳಸಲಾಗುವ ಆ ಹಿಂಪಡೆಯಬಹುದಾದ ಕಡತಗಳು ಐದು ಅಂಶಗಳನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟಪಡಿಸುತ್ತದೆ:

- ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೊಂದು ತಾರ್ಕಿಕ ನೆಲೆಗಟ್ಟು
- ಗುರಿ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳು ಮತ್ತು ಆ ಗುರಿಯ ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ವಿಷಯವಸ್ತು
- ಭೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳು
- ಕಲಿಕಾ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು
- ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವಿಧಾನಗಳು

ಬೋಧನೆಯು ಯೋಜಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಒಂದು ಅಂಗವಾಗಿದ್ದು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಉದ್ದೇಶ, ಗುರಿ ಮತ್ತು ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನಷ್ಟು ಮುಖ್ಯವೇನೂ ಅಲ್ಲ ಎಂಬ ಭಾವನೆ ಇದೆ; ಯೋಜಿತ ಅಥವಾ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿದಾಗ ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿಯು ಹೊಸ ಪ್ರಾಧಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಗಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸಮಗ್ರ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವವೆಂದು ಗ್ರಹಿಸಿ, ಗಮನಿಸುವ ಮೇಲ್ವಿಚಾರಕ ಅಥವಾ ಆಡಳಿತಾಧಿಕಾರಿಯು ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ನಿಗಾ ವಹಿಸುತ್ತಾರೆ - ಶಿಕ್ಷಕರು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಕಾರಗಳು

ಮೇಲಿನ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೋಡಿದಾಗ ಒಂದು ಅಂಶ ನಿಚ್ಚಳವಾಗುತ್ತದೆ. ಯೋಜಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೂ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೂ ಬಹುದೊಡ್ಡ ವ್ಯತ್ಯಾಸವಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ,ಈ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಹಲವಾರು ವಿಭಿನ್ನ ರೀತಿಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಳ್ಳಲು ಸಾಕಷ್ಟು ನಿಖರವಾಗಿಲ್ಲ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅನೇಕ ಮೂಲ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ ಮೊದಲ ಸಂಶೋಧಕ ಬಹುಶಃ ಗುಡ್ಲಾಡ್ (Goodlad and Associates (ಗುಡ್ಲಾಡ್ ಮತ್ತು ಅಸೋಸಿಯೇಟ್ಸ್) 1979).

ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಕೂಲಂಕಷವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿದ ಆತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಐದು ವಿಭಿನ್ನ ಪ್ರಕಾರಗಳಿವೆ ಎಂದು ಗುರುತಿಸಿದ.

1. ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಇದು ವಿದ್ವಾಂಸರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಡಗೂಡಿ ವ್ಯಾಖ್ಯಾಯಿಸಿರುವ ಆದರ್ಶ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಅನುದಾನ ಸಹಾಯದ ಮೂಲಕ ಪಡೆದಿರುವ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಬಿಂಬಿಸುವ, ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

2. ಔಪಚಾರಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಇದು ಅಧಿಕೃತವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಟ್ಟು, ರಾಷ್ಟ್ರ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲಾ ಮಂಡಲಿಗಳು ಅನುಮೋದಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಇದು ಮಂಜೂರಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದು ಸಮಾಜದ ಕಾಳಜಿಗಳನ್ನು ಎತ್ತಿಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ.

3. ಗ್ರಹಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಇದು ಮನೋಭೂಮಿಕೆಯಲ್ಲಿ ನೆಲೆಸಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಶಿಕ್ಷಕರು, ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಇತರ ಎಲ್ಲರೂ ಪರಿಭಾವಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

4. ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಇದು ಅನುಸರಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

5. ಅನುಭವಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ: ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಯು ವಾಸ್ತವವಾಗಿ ಅನುಭವಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

ಮೇಲ್ನೋಟಕ್ಕೆ ಈ ವಿಭಾಗೀಕರಣ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ತೋರಿದರೂ ಸಹ ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ ಪದಗಳು ಕೊಂಚ ಗೊಂದಲ ಉಂಟುಮಾಡುತ್ತವೆ ಹಾಗೂ ಈ ವರ್ಗೀಕರಣವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವೃತ್ತಿನಿರತರಿಗೆ ಅಷ್ಟೇನೂ ಉಪಯುಕ್ತವಲ್ಲ. ಈ ಕೆಳಗಿನ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ಅರ್ಥವ್ಯಾಪ್ತಿ ನೀಡಿದರೆ ಆಗ ಅವು ಪ್ರಸಕ್ತ ಸಂದರ್ಭಕ್ಕೆ ಉಪಯುಕ್ತವಾಗಿರಬಹುದು: ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪರೀಕ್ಷಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು – ಲಿಖಿತ, ಬೆಂಬಲಿತ, ಬೋಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಅಂಗಗಳಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲ್ಪಡುತ್ತದೆ. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಶಾಲಾವ್ಯವಸ್ಥೆಯು ಒಟ್ಟುಮೊತ್ತ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಒಪ್ಪಿಕೊಂಡು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಂಡಿರುವುದು. ಇದು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ವೈದೃಶ್ಯವಾಗಿದೆ. ಎಕೆಂದರೆ ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ಉದ್ದೇಶಿತದ್ದಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

“ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದರೆ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ವಿದ್ವಾಂಸರು, ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣ ಆಯೋಗಗಳು ಇವು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಜೊತೆಗೆ ಇದು ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ ಮಾಡುವ ರಾಜ್ಯ ಹಾಗೂ ಕೇಂದ್ರ ಸರ್ಕಾರಗಳ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಗತ್ಯತೆಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಗುಡ್ಲಾಡ್ (Goodlad) ನ “ಸೈದ್ಧಾಂತಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ” ದಂತೆ ಈ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಹ “ಅತ್ಯಗತ್ಯ” ಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ. ಮೂಲಗಳಿಗೆ ಬೇಕಾಗಿರುವ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಗಳ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಮತ್ತು ಕಡ್ಡಾಯವಾಗಿ ಇರಬೇಕಾಗಿರುವ ಕೌಶಲಗಳು ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಒತ್ತು ನೀಡುತ್ತದೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಸಾಧಾರಣ್ಯವಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ; ಬಹು ಮಟ್ಟಿಗೆ ಅವು ನೀತಿ ಸಲಹೆಗಳಾಗಿ, ಗುರಿಗಳ ಪಟ್ಟಿಯಾಗಿ, ಪದವಿ ಪಡೆಯಲು ಬೇಕಿರುವ ಅಗತ್ಯ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರದ ವಿಷಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯ ಕುರಿತಾದ (ಉದಾ: ಗಣಿತ) ಸಾಮಾನ್ಯ ಸಲಹೆಗಳಾಗಿ ಪ್ರಸ್ತುತಪಡಿಸದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ.

****

ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಪ್ರಭಾವಗಳು ಪ್ರಮುಖ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಸಾಮಾಜಿಕ ಪ್ರವೃತ್ತಿಗಳು ನೀತಿ ನಿರೂಪಕರ ಚಿಂತನೆಯ ಮೇಲೆ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. 1980 ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸಂಪ್ರದಾಯ ಮನೋಸ್ಥಿತಿ ಹೊಂದಿದ್ದ ಅಮೇರಿಕಾ ಜಪಾನೊಂದಿಗೆ ಸ್ಪರ್ಧಿಸಬೇಕೆಂಬ ಚಿಂತೆ ಆ ಕಾಲಘಟ್ಟದಲ್ಲಿ ರೂಪುಗೊಂಡ ಬಹುಪಾಲು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಷ್ಕರಣೆಯ ಹಿಂದಿದ್ದ ಬಲವಾದ ಕಾರಣಗಳು ಎನ್ನುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಆವಿಷ್ಕಾರಗಳು ಸಹ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಪ್ರಮಾಣದಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಳಕೆಯು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಘಟನೆಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಎಲ್ಲ ವಿಭಾಗಗಳಲ್ಲಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಕುರಿತಾಗಿ ಶಿಫಾರಸುಗಳನ್ನು ಮಾಡಲು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿದೆ. ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ನಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಗರಿಷ್ಠಗೊಳಿಸುವುದು ಏಕೆ ಅತ್ಯಾವಶ್ಯಕವೆಂದರೆ

ಇಂದಿನ ನಾಗರಿಕರು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವು ತಮ್ಮ ಬದುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ಆಳುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಜೊತೆಗೇ ಬದುಕನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಗಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಅರಿತಿರಬೇಕಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನ ಸಾಕ್ಷರತೆಯ ಕಲಿಕೆಯು ಸಾಂಪ್ರದಾಯಕ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲಗಳನ್ನು ಪಡೆಯುವಷ್ಟೇ ಮಹತ್ವದ್ದಾಗಿದೆ. ತಮ್ಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಕ್ಷರತೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು ಅವರಿಗೆ ಸಾಧ್ಯವಾಗಬೇಕು; ಅಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲ, ಅದಕ್ಕೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು. (Dugger and Nichols (ಡಗ್ಗರ್ ಮತ್ತು ನಿಕಲ್ಸ್), pp. 316-317)

ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಹಾಗೂ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಸಹ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತಾರೆಂಬುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಹಲವಾರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಶಿಸ್ತುಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಾದಂತಹ ಗಣಿತ ಶಿಕ್ಷಕರ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮಂಡಳಿ (National Council for Teachers of Mathematics) ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತಗಾರರನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವ ನ್ಯಾಷನಲ್ ಅಸೋಸಿಯೇಶನ್ ಫಾರ್ ಸೆಕೆಂಡರಿ ಸ್ಕೂಲ್ ಪ್ರಿನ್ಸಿಪಲ್ಸ್ (National Association for Secondary School principals) - ಇವರು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿದ್ದಾರೆ. ಇದಲ್ಲದೆ ಈ ವೃತ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಅಭಿಪ್ರಾಯ ಸೃಷ್ಟಿಸುವವರ ಜಾಲ ಸಹ ಇದ್ದು, ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು - ಮುಖ್ಯವಾಗಿ ವಿಷಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನ - ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಳಗೆ ತರಲು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲರಾಗಿ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಿರಬೇಕಾದರೆ ಅವರ ಬರಹ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚನೆಗಳು ಅದರ ಮೇಲೆ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಜೊತೆಗೆ (ಇದನ್ನು ಅಧ್ಯಾಯ 4 ರಲ್ಲಿ ಚರ್ಚಿಸಲಿದ್ದೇವೆ) ಸರ್ಕಾರದ ವಿವಿಧ ಶಾಸನಗಳು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಾಲಯದ ತೀರ್ಪುಗಳು ಸಹ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ತಮ್ಮದೇ ಆದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆಯನ್ನು ನೋಡಬಹುದು. ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾನೂನು 94-142 ರ ಪ್ರಕಾರ ದೈಹಿಕ ನ್ಯೂನತೆ ಉಳ್ಳ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ " ಕನಿಷ್ಠ ಪ್ರಮಾಣದ ನಿರ್ಬಂಧಿತ ವಾತಾವರಣ " ವನ್ನು ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲ್ಪಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಕಾನೂನು 107-110 H R 1 ಹಾಗೂ ನೋ ಚೈಲ್ಡ್ ಲೆಫ್ಟ್ ಬಿಹೈಂಡ್ (No Child Left Behind (NCLB)) ಪ್ರಕಾರ, ವಿಶೇಷ ಶಾಲೆಗಳು, ಗೃಹ ಶಾಲೆಗಳು, ಶಾಲಾ ಆಯ್ಕೆ ಮತ್ತು ವೋಚರ್ ಪದ್ಧತಿ ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸಹ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುವವರ ಮೇಲೆ ಆಳವಾದ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಿವೆ.

ವಿಜ್ಞಾನ, ಗಣಿತ, ಕಲೆ, ಸಂಗೀತ, ವಿದೇಶೀ ಭಾಷೆ, ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನ, ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷೆಯ ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಇನ್ನಿತರ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಕೆಲವು ವರ್ಷಗಳಿಂದ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸ್ವಯಂ ಪ್ರೇರಿತ ಮಾನಕಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸಲು ಮಹತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಾರಂಭಿಸಿವೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಅವರ ಶಿಕ್ಷಕರ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನಗಳ ಕುರಿತಾದ ವಿವಿಧ ಸ್ತರದ ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದ ಸಂವಾದಗಳಿಗೆ ಈ ಪ್ರಯತ್ನಗಳು ಒಂದು ಬಗೆಯ ಪ್ರಚೋದಕಗಳಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿವೆ ಎನ್ನಬಹುದು. ಜತೆಗೆ K –12 ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಯೂ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಏನೆಲ್ಲವನ್ನು ತಿಳಿದಿರಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವುದೆಲ್ಲವನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಿರಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಸಾವಿರಾರು ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ಮೂಡಿರುವ ಸಹಮತವನ್ನು ಮಂಡಿಸುವುದರಿಂದ ಇದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ರಾಷ್ಟ್ರಮಟ್ಟದ ಸಂವಾದದಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯಪಾತ್ರ ವಹಿಸಿದೆ ಎನ್ನಬಹುದು.ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಶಿಕ್ಷಣ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಮಾನಕಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಈ ಯೋಜನೆಯನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಲೇಖಕರು ಬೆಂಬಲಿಸುತ್ತಾರೆ. ಏಕೆಂದರೆ ಸಾರ್ವಜನಿಕ ಶಾಲೆಗಳ ಗುರಿಗಳ ಬಗೆಗೆ ಇನ್ನೂ ಹೆಚ್ಚಿನ ಆತ್ಮಾವಲೋಕನ ಮತ್ತು ಸಂವಾದ ಇದರಿಂದ ಸಾಧ್ಯ. ಹಾಗೆ ಶಿಫಾರಸುಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೆಲವು ಉಪಯುಕ್ತ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ನೀತಿ ಹಾಗೂ ಅಗತ್ಯಗಳ ಕುರಿತಾದ ಶಿಫಾರಸುಗಳಾಗಿ ಅವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಧಾನ ಗಡಿರೇಖೆಗಳು, ನೀಡಬೇಕಿರುವ ಒತ್ತು ಮತ್ತು ಅಂತಿಮ ಗುರಿಯನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತವೆ: ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಸಹ ಒಂದು ಸೆಮೆಸ್ಟರ್ ಕಾಲ ಗಣಕತಂತ್ರ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಅವು ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದರಲ್ಲಿ, ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಸಮಾನವಾಗಿ ಸಿಗುವಂತೆ ಅವಕಾಶಗಳನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುಲ್ಲಿ, ಅಗತ್ಯ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಒದಗಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸುರಕ್ಷಿತ ಹಾಗೂ ಸುಸಜ್ಜಿತ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವ ನಿಟ್ಟಿನಲ್ಲಿ ಸಮತೆ ಮತ್ತು ಉತ್ಕೃಷ್ಟತೆಯನ್ನು ಉತ್ತೇಜಿಸುತ್ತವೆ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ನಾವು ಇಂಥ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮುಂದಿರುವ ಸಮಾಜಗಳು ನಿಗದಿಪಡಿಸಿರುವ ಮಾನಕಗಳನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದ ನಂತರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪಂಡಿತರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಕೆಳಕಂಡ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸಬೇಕು ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬಂದೆವು:

- ಮಾನಕಗಳು ಎಂದರೆ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಲ್ಲ.
- ಮಾನಕಗಳು ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಯಾವುದನ್ನು ತಿಳಿಯಬೇಕು ಮತ್ತು ಮಾಡಲು ಸಮರ್ಥರಾಗಬೇಕೋ ಅದರ ವ್ಯಾಖ್ಯೆ ನೀಡುವ ಪ್ರಯತ್ನ.
- ಮಾನಕಗಳು ವಿವಿಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ಇತ್ತೀಚಿನ ಸಂಶೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಸಿದ್ಧಾಂತಗಳ ಮಾಹಿತಿಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ.

- ಮಾನಕ ಕ್ಷೇತ್ರಾಧಾರಿತವಾಗಿದ್ದು ಶಿಕ್ಷಕರ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳ ಹಿಂದಿನ ಯಶಸ್ಸನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುತ್ತವೆ.
- ಮಾನಕವನ್ನು ಬಗೆಬಗೆಯ ಬೋಧನಾ ಶೈಲಿ ಹಾಗೂ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳಿಂದ ಸಾಧಿಸಬಹುದು.
- ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಹಿನ್ನೆಲೆ, ಅಗತ್ಯಗಳು ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಬೋಧಿಸಿದರೆ ಎಲ್ಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಅಗಾಧ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಮಾಡಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಮಾನಕ ಯೋಜನೆ ಪ್ರತಿಪಾದಿಸುತ್ತದೆ.
- ಯಾವುದನ್ನು ಮಾಡಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಮಾಡಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂವಾದಗಳಿಗೆ, ಟೀಕೆಗಳಿಗೆ ಮಾನಕ ಒಂದು ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿರಬೇಕು.
- ಶಿಕ್ಷಕರು ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಸದಸ್ಯರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಅವರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಸಲುವಾಗಿ ಅನೇಕ ವೃತ್ತಿಪರ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಿವೆ.
- ವಿಧ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿವಿಧ ಬಗೆಯ ಸಾಧನಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಬಳಸಿಕೊಂಡು ಅರ್ಥವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸ ಬೇಕೆಂದು 21ನೆಯ ಶತಮಾನದ ಅಕ್ಷರ ಜಗತ್ತು ಬಯಸುತ್ತದೆ.

(Wilhelm (ವಿಲ್ಹೆಮ್), 1996 pp. 2-13)

ಆದರ್ಶಪ್ರಾಯವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೇಗೆ ಉತ್ತಮವಾಗಬಹುದೆಂದು ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮುಂದಿರುವ ಸಮಾಜಗಳ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚನೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಕೊಂಡಿರುವ ಉದ್ಯೋಗಿಗಳ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಕಣ್ಣು ತೆರೆಸಬಲ್ಲವು.

ಮುಖ್ಯವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಬಗ್ಗೆ ದೇಶಾದ್ಯಂತ ಹಾಗೂ ವಿವಿಧ ರಾಜ್ಯಗಳಲ್ಲಿ 1980 ರ ನಂತರ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಚಾಲನೆ ದೊರೆತಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಏನನ್ನು ಬೋಧಿಸಬೇಕೆನ್ನುವುದನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ಈ ರಾಜ್ಯಗಳು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾನದಂಡಗಳನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುತ್ತಿವೆ. ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಮುಂದಿರುವ ಸಮಾಜಗಳ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರೂಪಿಸುವವರಿಗೆ ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಇದು ಸಹಾಯಕ.

ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಗುಡ್ಲಾಡ್ (Goodlad)ನ " ಔಪಚಾರಿಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ" ಯನ್ನು ಬಹುಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೋಲುವ ಈ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪ್ರಧಾನ ಆಶಯವು ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಗುರಿಸಾಧನೆಯಾಗಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಇದು ‘ನಿಯಂತ್ರಣ’ ಸಾಧಿಸಲು ಇರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವೂ ಮತ್ತು ಸಮಗ್ರವೂ ಆಗಿರುತ್ತದೆ. ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸುವ ತಾರ್ಕಿಕ ಆಧಾರಗಳು, ಸಾಧಿಸಬೇಕಿರುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಉದ್ದೇಶಗಳು, ನಿರ್ದಿಷ್ಟ , ನಿಖರ ಗುರಿಗಳು, ಅವೆಲ್ಲವುಗಳ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆ ಮತ್ತು ಬಳಸಬೇಕಿರುವ ಕಲಿಕಾ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೂಡ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಗ್ಲಾಥಾರ್ನ್ (Glatthorn)(1980) ಅವರು ಇಂಥ ಸಮಗ್ರತೆಯನ್ನೇ ಪ್ರಶ್ನಿಸುತ್ತಾರೆನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಬೇಕು; ಅವರು ಇಷ್ಟು ಬಿಗಿಯಾದ ಬಂಧವಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬದಲಾಗಿ ಸ್ವಲ್ಪ ಸಡಿಲ ಎನ್ನುವಂತಹ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಉತ್ತಮವೆಂದೂ, ಅದು ಒಟ್ಟಾರೆ ಧ್ಯೇಯ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮಣೀಯವಾಗಿ ಇರಬೇಕಾದಂತ ವಿಷಯಗಳು, ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಸಮೀಕ್ಷೆ, ಕೋರ್ಸಿನ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಪಟ್ಟಿ ಮತ್ತು ಬಳಸಬೇಕಾದ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು ಎನ್ನುತ್ತಾರೆ. ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೀಗೆ ಸರಳವಾಗಿದ್ದರೆ ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅದನ್ನು ಬಳಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಹೆಚ್ಚು ಎಂದೂ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ಜಿಲ್ಲಾ ಪ್ರಾಧಿಕಾರದಿಂದ ಅನುಮೋದಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

****

ಇದನ್ನು ವಾಕರ್ (Walker) (1979)ಅವರು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಬಳಸಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರಬಹುದು ಮತ್ತು ವಿಶಿಷ್ಟವಾಗಿರಬಹುದು. ವಿಭಿನ್ನ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಸಲುವಾಗಿ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಿಂದೆ 1960ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಬಗೆಯ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಸರ್ಕಾರದ ಅನುದಾನಿತ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಅಭಿವೃದ್ಧಿ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ರಚಿಸಿದ್ದವು: ಈಗ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಅವು ರಾಜ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕಚೇರಿಯಿಂದ ಹೊರಬರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಅದು ಇಡೀ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ - ಅಲ್ಲಲ್ಲಿ ಸ್ಥಳೀಯ ಬದಲಾವಣೆಗಳೊಂದಿಗೆ - ಬಳಕೆಯಾಗಲು ರಚಿಸಲ್ಪಟ್ಟದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಸ್ಥಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ

ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ಥಳಕ್ಕೆ ಅಂದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿರುವ - ಶಾಲಾ ಸಂಕುಲಕ್ಕೆ ಇಲ್ಲವೇ ಒಂದೇ ಒಂದು ಶಾಲೆಗೂ ಸಂಬಂಧಿಸಿರಬಹುದು.

ಸ್ಥಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಅನೇಕ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ಪ್ರಭಾವಗಳಿಗೆ ಒಳಪಟ್ಟಿರಬಹುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಮುಂದೆ ಅಧ್ಯಾಯ 4 ರಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸುವಂತೆ ಫೆಡೆರಲ್ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯ ಸರ್ಕಾರದ ಅಧಿನಿಯಮಗಳು ಮತ್ತು ನ್ಯಾಯಾಲಯದ ತೀರ್ಪುಗಳು ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ. PL–94-142 ಮತ್ತು ಅದರ ಮುಖ್ಯ ಸೂಚನೆಯಾದ, ದೈಹಿಕ ನ್ಯೂನತೆ ಇರುವ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಶಾಲೆಗಳು "ಅತಿ ಕಡಿಮೆ ನಿರ್ಬಂಧಗಳು" ಇರುವ ವಾತಾವರಣವನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆನ್ನುವ ನಿಯಮದಿಂದಾಗಿ ಎಲ್ಲ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ “ಒಳಗೊಳ್ಳುವುದರ” ಕಡೆಗೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನೆರವಿಗೆಂದು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥಳೀಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಪ್ರಚೋದಿಸಿತು. ಆಯಾ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ವಿಷಯ ವಸ್ತುವನ್ನು ಅಳವಡಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಸ್ಥಾನದ ಕುರಿತೂ ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ. ದೃಢ ಅಭಿಪ್ರಾಯಗಳಿರುವ ಪಾಲಕರು ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದವರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಈ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಮಾಡಬಹುದಾದ ಕೆಲಸದ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಇಂಥ ಕೈಪಿಡಿಗಳು ಸ್ಥಳೀಯ ಗಣ್ಯವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಗುಂಪಿನ ಆದ್ಯತೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತವೆ: ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ದೇಶಕರು, ಒಂದು ವಿಷಯವಸ್ತುವಿನ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕರು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ವಿಶೇಷ ಆಸ್ಥೆಯುಳ್ಳ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು, ಜತೆಗೆ ನಾಯಕತ್ವದ ಗುಣಗಳುಳ್ಳ ಕೆಲವು ಅನುಭವೀ ಶಿಕ್ಷಕರು. ಅವರು ಕೂಡ ಬೇರೆಡೆಯಿಂದ ಎಂದರೆ “ಲೈಟ್ ಹೌಸ್ (lighthouse)”* ಜಿಲ್ಲೆಗಳಿಂದ ಪ್ರಭಾವಕ್ಕೊಳಗಾಗಿರುವವರು: ಅವರೆಲ್ಲರೂ ಬೇಸಿಗೆ ಕಾಲದಲ್ಲಿ ಸಭೆ ನಡೆಸಿ ಹೊಸ ಕೈಪಿಡಿಗಳನ್ನು ಬರೆಯುವಾಗ ಸಾಕಷ್ಟು ಪ್ರಮಾಣದ ಸದುದ್ದೇಶದ ಕೃತಿಚೌರ್ಯವು ನಡೆಯುತ್ತದೆ.

ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಮೂರು ಮುಖ್ಯ ಕಾರ್ಯಗಳು ಇವೆಯೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ: ಸಮನ್ವಯಗಳಿಸುವುದು, ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವುದು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಆದರ್ಶ ಸ್ಥಿತಿಗೂ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ವಾಸ್ತವತೆಗೂ ನಡುವೆ ಸೇತುವೆಯಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಇದರರ್ಥ ಇಷ್ಟೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಏನನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ವಿಷಯ ಪರಿಣತರು ಬಯಸುತ್ತಾರೆಯೋ ಮತ್ತು ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸಲು ಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಶಿಕ್ಷಕರು

ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆಯೋ ಅವೆರಡರ ನಡುವೆ ಒಂದು ಒಪ್ಪಂದಕ್ಕೆ ಬರಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ. ಅದು ಆಡಳಿತಗಾರರ ನಿರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ಆದ್ಯತೆಗಳ ನಡುವೆಯೂ ಒಂದು ಸಹಜ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಡುತ್ತದೆ.ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದವು ಶಿಕ್ಷಕರ ಹಾಗೂ ಆಡಳಿತಗಾರರ ನಡುವೆ ಸಂಧಾನದ ಸಮ್ಮತಿಯನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುತ್ತದೆ.

ಅಲ್ಲದೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ದೊಡ್ಡ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ , ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸುವಲ್ಲಿ ಅದು ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಬಹುಪಾಲು ಅವುಗಳನ್ನು “ಶಾಲೆ Aಯ ಮಕ್ಕಳೇಕೆ ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದಾರೆ ಅಥವಾ ಶಾಲೆ Bಯ ಮಕ್ಕಳೇಕೆ ಶಾಲೆ Cಯ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಭಿನ್ನವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಓದುತ್ತಿದ್ದಾರೆ”ಎಂದು ಕಾಳಜಿಯುಳ್ಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರ ಸೂಚನೆಯ ಮೇರೆಗೆ ರೂಪಿಸಲಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಡಲು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಕೇಂದ್ರೀಕರಣಗೊಳಿಸುವುದನ್ನು ಜಿಲ್ಲಾ ಮತ್ತು ಶಾಲಾ ಆಡಳಿತಗಾರರು ನಿರ್ವಹಣಾ ಸಾಧನಗಳನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಈ ನಿಯಂತ್ರಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಆಡಳಿತಗಾರರು ಹಾಗೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಗ್ರಹಿಸಿರುತ್ತಾರೆ. ಆಡಳಿತಗಾರರ ಪ್ರಕಾರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿಡುವುದು ಒಂದು ಮುಖ್ಯ ನಿರ್ವಹಣಾ ಹೊಣೆಯಾಗಿದೆ. ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ತಲುಪಿಸುತ್ತಿರುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಕ್ರಿಯಾಶೀಲವಾಗಿ ಗಮನಿಸಿ ಅದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಇರುವ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತದೆಂದು ಸೂಚಿಸುವ ಶಾಲಾ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಕಡೆ ನಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಸೆಳೆಯುತ್ತಾರೆ. (ವಾಟರ್ಸ್, ಮಾರ್ಜಾನೊ ಮತ್ತು ಮೆಕ್ನಲ್ಟಿ (2003), ಇನ್ ಬಾಲೆನ್ಸಡ್ ಲೀಡರ್ಶಿಪ್: ವಾಟ್ 30 ಇಯರ್ಸ್ ಆಫ್ ರೀಸರ್ಚ್ ಟೆಲ್ಸ ಅಸ್ ಅಬೌಟ್ ಧಿ ಎಫೆಕ್ಟ ಆಫ್ ಲೀಡರ್ಶಿಪ್ ಆನ್ ಸ್ಟೂಡೆನ್ಟ್ಅಚೀವ್ಮೆನ್ಟ್ {Waters, Marzano, and Mc Nulty (2003), in Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells us About the Effect of Leadership on Student Achievement}W), ಈ ಕೃತಿಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಣದ ಪರಿಣಾಮಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮೂರು ದಶಕಗಳಿಗೂ ಹೆಚ್ಚು ಕಾಲ ನಡೆಸಿದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ವಿವರಗಳಿದ್ದು ಅದರಿಂದ ಶಾಲಾ ನಾಯಕತ್ವಕ್ಕೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೂ ನಿಕಟವಾದ ಸಂಬಂಧವಿದೆ ಎಂದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ (ನೋಡಿ: ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.1). ಈ ಅಧ್ಯಯನದ ಫಲಿತಗಳು ಸೇವಾನಿರತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನೆ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ಆಚರಣೆಗಳಿಗೆ

ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನವನ್ನು ನೀಡಿರುವುದಲ್ಲದೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಸೂಕ್ತ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ್ದಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಿಸುತ್ತದೆ.

ಆದರೆ ವಾಲ್ಕೋಟ್ (Walcott)(1977) ಅವರು ಜಿಲ್ಲಾ ಉಸ್ತುವಾರಿ ಯೋಜನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಎಥ್ನೋಗ್ರಾಫಿಕ್ ಅಧ್ಯಯನದ ಮೂಲಕ ತಿಳಿದಿದ್ದೇನೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಈ ಬಗೆಯ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಬಹಳಷ್ಟು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಲವಂತದ ಹೇರಿಕೆ ಮತ್ತು ಮೂಲ ಉದ್ದೇಶಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಕೂಲಿ ಎಂದು ಪರಿಭಾವಿಸುವುದು ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಅಂಥ ಹೂಟಗಳನ್ನು ಮಣ್ಣುಮಾಡಲು ಶತಾಯಗತಾಯ ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಊಹಿಸುವಂತೆ, ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಸ್ಥಳ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಗುಣಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒಂದೇ ತೆರನಾಗಿಲ್ಲ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿರುವುವು ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಆಚರಣೆಗಳ ಉಪಯುಕ್ತ ಸಮನ್ವಯಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಅವುಗಳ ಹಿಂದಿರುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಉತ್ತಮ ಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿದ್ದು, ಅದನ್ನು ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಿದ್ದು, ಅವು ಬಳಸಲು ಸರಳವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅಂಥವು ಕಡಿಮೆ; ಹೆಚ್ಚಿನವು ಆ ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಮುಟ್ಟುವುದಿಲ್ಲ. ಈ ಬಗೆಯ ಸಾಕಷ್ಟು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕೈಪಿಡಿಗಳನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದಾಗ ಕಂಡುಬಂದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಕೊರತೆಗಳು ಇವು:

- ಉದ್ದೇಶಗಳು ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.
- ಬೋಧನೆಯ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ನೇರವಾಗಿ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ,
- ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಪ್ರಸಕ್ತ ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವುದಿಲ್ಲ.
- ಕೈಪಿಡಿಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಗೊಂದಲಮಯವಾಗಿದ್ದು ಬಳಸಲು ಕಠಿಣವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಳವಡಿಕೆಗೆ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲಕ್ಕೆ ಒದಗಿಸಿರುವ ನಿಗದಿತ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ರೂಪಿತವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಇಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಬಗೆಯ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಬಹುಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತವೆ:ಪ್ರತ್ಯೇಕ ತರಗತಿಗೆ ಒಂದು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಿರುವ ಅವಧಿ (ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆಂದು 5 ನೆಯ ತರಗತಿಗೆ ನಾವು ಎಷ್ಟು ಅವಧಿಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು?); ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಆ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ದೊರೆತ ಅವಧಿಗಳಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟನ್ನು ವಿಷಯದ ಒಂದು ಆಯ್ದ

ಭಾಗಕ್ಕೆ ನೀಡುತ್ತಾರೆ? (ಅನ್ವೇಷಕರ ಚರಿತ್ರೆಯ ಮೊದಲನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಎಷ್ಟು ಅವಧಿಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು?); ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಈ ಕಾರ್ಯಕ್ಕಾಗಿ ಬೇಕಾಗುವ ಮಾನವ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು (ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಸರಾಸರಿ 35 ಮಕ್ಕಳುಳ್ಳ ತರಗತಿಗೆ ವಿಸ್ತರಿಸಿದರೆ ಆಗ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ನಮಗೆ ಎಷ್ಟು ಮಂದಿ ದೈಹಿಕ ಶಿಕ್ಷಣದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೇಕಾಗುತ್ತಾರೆ?);ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಕೆಯಾಗುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳು (ನಮ್ಮ ಬಳಿ ಈಗಾಗಲೇ ಇರುವ ಮುಖ್ಯವಾದ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಇನ್ನೂ ಒಂದು ವರ್ಷದ ಕಾಲ ಉಪಯೋಗಿಸಬಹುದಲ್ಲವೇ?) .

ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪ್ರಭಾವಗಳ ಚಿತ್ರಣ ತುಂಬ ಸಂಕೀರ್ಣವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಸರ್ಕಾರ ಈ ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಬಲವಾದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ಇದಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮಾರ್ಗಸೂಚಿಯು ಕನಿಷ್ಠ ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿ ಮಾಡುತ್ತದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಕೆಲವು ರಾಜ್ಯಗಳು ಅನುಮೋದಿಸಿದ ಮೂಲ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಪಟ್ಟಿಯ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಆಯ್ಕೆಯನ್ನು ಕಲವೇ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಸೀಮಿತಗೊಳಿಸುತ್ತದೆ.

ಸ್ಥಳೀಯ ಶಾಲಾ ಮಂಡಲಿಗಳು, ಅವುಗಳ ಮುಖ್ಯಸ್ಥರ ನಾಯಕತ್ವದಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಅನೇಕ ಜಿಲ್ಲಾಮಂಡಲಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಯನ್ನು ಅಳವಡಿಸುವಾಗ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನೀಡಬೇಕಾದ ಕನಿಷ್ಠ ಸಮಯದ ಬಗ್ಗೆ ಉಲ್ಲೇಖಿಸುತ್ತವೆ, ಜಿಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಕೊಂಡಿರುವ ಪಠ್ಯಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅನುಮೋದಿಸುತ್ತವೆ ಮತ್ತು ಅವುಗಳ ಪ್ರಮುಖ ಬಜೆಟ್ ನಿರ್ಧಾರಗಳಿಂದಾಗಿ ಮಾನವ ಮತ್ತು ಸಾಮಾಗ್ರಿಗಳ ಸಂಪನ್ಮೂಲದ ಮೇಲೆ ಬಲವಾದ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರೂ ಸಹ ಬಹುವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತಾರೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಾಗ್ರಿಗಳಿಗೆ ಹಣ ನಿಗದಿ ಮಾಡುವ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತಾರೆ. ಇನ್ನಷ್ಟು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯನ್ನು ನೇಮಿಸಬೇಕು ಎಂದು ವಿನಂತಿ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅವರಿಗೆ ಸ್ವಲ್ಪಮಟ್ಟಿನ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯವಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲಾ ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಬೆಂಬಲಿಸುವ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನಾಗಿ ಕಾರ್ಯಗತಗೊಳಿಸಲು ಶಾಲಾ ಮುಖ್ಯ ಅಧ್ಯಾಪಕರ ಕಾರ್ಯಸೂಚಿ ಮತ್ತು ವೇಳಾಪಟ್ಟಿ ಪ್ರಮುಖ ಸಾಧನವಾಗಿವೆ.

ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.1

ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರ ನಾಯಕತ್ವದ ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು

ಜವಾಬ್ದಾರಿಗಳು	ಇದನ್ನು ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ನಿರ್ವಹಿಸಬೇಕು
ಸಂಸ್ಕೃತಿ	ಇದಕ್ಕೆ ಬೇಕಿರುವ ಪ್ರಮಾಣಿತ ಕಾರ್ಯ ವಿಧಾನಗಳನ್ನು **(Standard Operating Procedures)** ಮತ್ತು ದಿನಚರಿಯನ್ನು ನಿರ್ಧಾರ ಮಾಡುವುದು
ಶಿಸ್ತು	ಸಮಯ ಹಾಳು ಮಾಡುವ ವಿವಾದ - ಸಮಸ್ಯೆಗಳಿಂದ ಮತ್ತು ಪ್ರಭಾವಗಳಿಂದ ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ರಕ್ಷಿಸಿ ಬೋಧನೆಯ ಕಡೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ನೀಡಲು ಸಹಕರಿಸುವುದು
ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು	ತಮ್ಮ ಪಾತ್ರವನ್ನು ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ನಿರ್ವಹಿಸಲು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಸಂಪನ್ಮೂಲಗಳು ಒದಗಿಸುವುದು ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಬೆಳವಣಿಗೆಗೆ ತರಬೇತಿಗಳನ್ನು ಆಯೋಜಿಸುವುದು
ಪಠ್ಯಕ್ರಮ,ಬೋಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ	ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಆಚರಣೆಗಳು - ಇವುಗಳ ರಚನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ ನೇರ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹೊಂದಿರುವುದು
ಲಕ್ಷ್ಯ	ನಿರ್ಧರಿಸಿ ಅವು ಎಲ್ಲ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು
ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನೆ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಜ್ಞಾನ	ಪ್ರಸಕ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧನಾ ಪದ್ಧತಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ವಿಷಯಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು. .
ಸಂಭವನೀಯ ಬಹುಮಾನಗಳು	ವ್ಯಕ್ತಿಗತ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿ ಸಕ್ರಿಯವಾಗಿ ಪ್ರೋತ್ಸಾಹಿಸುವುದು

ಸಂವಹನ	ಶಿಕ್ಷಕರ ಜತೆ ಮತ್ತು ಮಕ್ಕಳೊಂದಿಗೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ಸಂವಹನ ಸ್ಥಾಪಿಸುವುದು
ಹೊರಚಾಚುವಿಕೆ	ಸಂಬಂಧಪಟ್ಟ ಎಲ್ಲ ಭಾಗೀದಾರರಿಗೆ ಉತ್ತಮ ವಕ್ತಾರರಾಗಿ ಹಾಗೂ ಪ್ರವರ್ತಕರಾಗಿ ಕಾರ್ಯ ನಿರ್ವಹಿಸುವುದು
ಆದಾನ	ಶಿಕ್ಷಕರ ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕಷ್ಟ-ಸುಖಗಳ ಅರಿವು ಇರುವುದು.
ಸಮರ್ಥನೆ	ಶಾಲೆಯ ಸಾಧನೆಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುತ್ತ, ಅವನ್ನು ಮೆಚ್ಚುತ್ತಲೇ, ಸೋಲುಗಳಿದ್ದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಒಪ್ಪಿಕೊಳ್ಳುವುದು
ಸಂಬಂಧ	ಶಿಕ್ಷಕರ ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿಯವರ ವೈಯಕ್ತಿಕ ಕಷ್ಟ-ಸುಖಗಳ ಅರಿವು ಇರುವುದು.
ಬದಲಾವಣೆಯ ಹರಿಕಾರ	ಪ್ರಸಕ್ತ ಸ್ಥಿತಿಗತಿಗಳಿಗೆ ಸವಾಲು ಹಾಕುವ ಮನೋಭಾವವನ್ನು ಹೊಂದಿರುವುದು.
ಉನ್ನತಕಾರ (optimiser)	ಹೊಸ ಹಾಗೂ ಸವಾಲುಳ್ಳ ನವೀನತೆಗಳಿಗೆ ತೆರೆದ ಮನಸ್ಸನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದು ಮುಂಚೂಣಿಯಲ್ಲಿದ್ದು ಉಳಿದವರಿಗೆ ಸ್ಫೂರ್ತಿ ನೀಡುವುದು.
ಆದರ್ಶಗಳು / ನಂಬಿಕೆಗಳು	ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಗಾಢವಾದ ಆದರ್ಶ ಮತ್ತು ನಂಬಿಕೆಯಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಬೇರೆಯವರಿಗೆ ಸಮರ್ಥವಾಗಿ ತಿಳಿಸುವುದು
ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ	ಶಾಲಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ಕ್ಷಮತೆಯನ್ನು ಮತ್ತು ಅದು ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ಉಂಟುಮಾಡಿರುವ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುವುದು.
ನಮ್ಯತೆ	ಭಿನ್ನಾಭಿಪ್ರಾಯಕ್ಕೂ ಕಿವಿಗೊಡುವುದು ಮತ್ತು ಪ್ರಸಕ್ತ ಸನ್ನಿವೇಶಕ್ಕೆ ತಕ್ಕಂತೆ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಬದಲಾಯಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು.
ಸಾಂದರ್ಭಿಕ ಅರಿವು	ಶಾಲೆಯನ್ನು ಮುನ್ನಡೆಸುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿ ಎದುರಾಗುವ ಒಳಸುಳಿಗಳು ಮತ್ತು ಇತರ ಸಂಗತಿಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸ್ಪಷ್ಟ

	ತಿಳಿವಳಿಕೆ ಹೊಂದಿದ್ದು . ದಿನನಿತ್ಯದ ಇಲ್ಲವೇ ಭವಿಷ್ಯದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳನ್ನು ಬಿಡಿಸಲು ಇದನ್ನು ಬಳಸುವುದು.
ಬೌದ್ಧಿಕ ಪ್ರಚೋದನೆ	ಪ್ರಸಕ್ತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಹಾಗೂ ಆಚರಣೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮತ್ತು ಸಿಬ್ಬಂದಿಗಳಿಗೆ ಮಾಹಿತಿ ಇರುವಂತೆ ನೋಡಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಮತ್ತು ಇದರ ಬಗ್ಗೆ ನಿಯತ ಚರ್ಚೆ ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿಯ ಅವಿಭಾಜ್ಯ ಅಂಗವಾಗಿ ಇರುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು

ಇದರಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಪಾತ್ರ ಬಹಳ ಮುಖ್ಯವಾದದ್ದು. ಯಾವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಅವಧಿಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕು ಎನ್ನುವ ನಿರ್ಧಾರಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುವುದು ನಿಜ. ಶಾಲಾ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಈ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆಯನ್ನು ಮಿತಿಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಯತ್ನದ ನಡುವೆಯೂ ಇದು ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಇದನ್ನು ಮುಂದುವರಿಸಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಪ್ರತಿ ಅಧ್ಯಾಯಕ್ಕೆ ಮತ್ತು / ಅಥವಾ ಕಲಿಕಾ ಘಟಕಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಸಮಯ ನೀಡುವುದು ಸೂಕ್ತವೆಂಬ ನಿರ್ಧಾರವು ಆಯಾ ಶಿಕ್ಷಕರದ್ದೇ ಆಗಿರುತ್ತದೆ.

ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಪರಿಶೀಲನೆಗೆ ಒಳಪಡಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ ಖಂಡಿತ ಇದೆ. ಏನನ್ನು ಮತ್ತು ಎಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದು ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅನೇಕ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸಾಕಷ್ಟು ದತ್ತಂಶ ದೃಢೀಕರಿಸಿವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಇದಕ್ಕೆ ನೀಡುತ್ತಿರುವ ಸಮಯ. ಈ ಸಂಶೋಧನೆಗಳನ್ನು ಸಮೀಕ್ಷಿಸಿದ ಸ್ಟಾಲಿಂಗ್ಸ (Stallings) (1980) ಅವರು ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ "1970 ರ ದಶಕದಲ್ಲಿ ಬೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಡಿದ ಸಂಶೋಧನೆಯಿಂದ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿದ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಹೇಳಬೇಕಾದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಸಮಯವನ್ನು ನಿಗದಿ ಮಾಡಬೇಕೆಂದು ಹಾಗೂ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ತಮ್ಮ ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರಬೇಕು" (p.12) ಎಂಬ ತೀರ್ಮಾನಕ್ಕೆ ಬರುತ್ತಾರೆ.

"ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆ ಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ನಿಗದಿತಗೊಳಿಸಿರುವ ಸಮಯ ಲಭ್ಯತೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ಅವು ಎಷ್ಟರ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಭಿನ್ನವಾಗಿರಲು ಸಾಧ್ಯ ಎನ್ನುವ ಕುರಿತಾಗಿ ಬರ್ಲಿನರ್. (Berliner) (**1984**) ಕೆಲವು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಐದನೆಯ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರೊಬ್ಬರು ದಿನದಲ್ಲಿ ಕಲೆಯ ಬಗೆಗಿನ ಓದು ಹಾಗೂ ಭಾಷಾಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆಂದು ೬೮ ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು

ನಿಮಿಷಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ನಿಗದಿಗೊಳಿಸಿದರೆ ಮತ್ತೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕರು 137 ನಿಮಿಷವನ್ನು ನೀಡಿದ್ದರು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕರ್ವೈಟ್ (1983) ಸಮಯದ ಒಂದು ಅಂಶದ ಬಗ್ಗೆ ತಮ್ಮ ಕಾಳಜಿಯನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸುತ್ತಾರೆ. ಯಾವ-ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ-ಎಷ್ಟು-ಸಮಯ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಸಮೀಕ್ಷೆಯಲ್ಲಿ ಕರ್ವೈಟ್ ಗುರುತಿಸಿದ್ದೇನೆಂದರೆ " ಅಂತಿಮ ಪರಿಣಾಮ ಕಲಿಕೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಹೇಳುವುದಾದರೆ ಸಂಭಾವ್ಯ ಮಾನದಂಡಗಳಲ್ಲಿ "ಯಾವ-ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ-ಎಷ್ಟು-ಸಮಯ" ಮಾನದಂಡವು ಅಷ್ಟಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಲ್ಲ". (p.46**)**

ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿದೆಯೇ?

> ದೇಶದಾದ್ಯಂತ 182 ಶಾಲಾ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ 4 ಮತ್ತು 8ನೇ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ಸುಮಾರು 20000 ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಕೇಂದ್ರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡು ಮಾಡಿದ ಬೃಹತ್ ಅಧ್ಯಯನದ ನಂತರ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪರೀಕ್ಷಾ ಸೇವೆ ಮತ್ತು ನೀತಿ ಮಾಹಿತಿ ಕೇಂದ್ರವು (Educational Testing Services Policy Information Center) ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಗತಿಯ ರಾಷ್ಟ್ರೀಯ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ (National Assessment of Educational Progress (NAEP) ದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ 4ನೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿರುವ ಕಡಿಮೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಿರುವ (ಅಂದರೆ 20 ಅಥವಾ ಅದಕ್ಕಿಂತಲೂ ಕಡಿಮೆ) ತರಗತಿಗಳು ಹೆಚ್ಚು ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯಿರುವ ತರಗತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಯಶಸ್ಸು ಗಳಿಸಿದ್ದರು (Chambers **(**ಚೇಂಬರ್ಸ್)**, 1999,** pp 1–2).

ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೇರಳವಾಗಿ ಅಧ್ಯಯನಗಳಾಗಿವೆ.ಅವುಗಳ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ತೀರ್ಮಾನಗಳನ್ನು ಬಹಿರಂಗಪಡಿಸುತ್ತದೆ. ಅವುಗಳು: ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆ ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಿದಷ್ಟು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕಲಿಕೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿರುವುದೆಂದು ಟೆನಿಸೀಯ ತರಗತಿಯ ಪ್ರಮಾಣ ಪ್ರಯೋಗವು ತೋರಿಸಿ ಕೊಟ್ಟಿತು (Mosteller,1995; Finn & Achilles,1990 (ಮೋಸ್ಟಿಲಾ, **1995;** ಫಿನ್ ಮತ್ತು ಅಕಿಲೀಸ್**, 1990**)). ಅಕಿಲೀಸ್ (Achilles) (**1997**) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಒಂದು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ 15 ಮಕ್ಕಳು - ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಒಂದನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ - ಇದ್ದರೆ ಮಕ್ಕಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಂಖ್ಯೆ ಮತ್ತು ಉಪಶಿಕ್ಷಕರೂ ಇದ್ದ ತರಗತಿಗಳ ಮಕ್ಕಳಿಗಿಂತ ಮೂರನೆಯ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಡಿಮೆ ಮಕ್ಕಳ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಅನುಭವವಿದ್ದು 4 ನೆಯ ತರಗತಿಗೆ ಬಂದಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ಆಸ್ಥೆ

ವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದುದನ್ನು (Danielson (ಡಾನ್ಯಾಲ್ಸನ್), **2002**) ಫಾಬರ್ ಮತ್ತು ಫಿನ್ (Faber and Finn)(**2000**) ಗಮನಿಸಿದರು.

*Serendipitous Policy Implications From Class-Size-Initiated Inquiry: IAQ? (*ಸೆರೆಂಡಿಪಿಟಸ್ ಪಾಲಿಸಿ ಇಂಪ್ಲಿಕೇಶನ್ಸ್ ಫ್ರಮ್ ಕ್ಲಾಸ್-ಸೈಜ್-ಇನಿಷಿಯೇಟೆಡ್ ಇನ್ಕ್ವೈರಿ: ಐಎಕ್ಯು?) ಎನ್ನುವ ಹೆಸರಿನ ಡಾಕ್ಟರೇಟ್ ಪ್ರೌಢಪ್ರಬಂಧ ಚಿಕ್ಕ ಗಾತ್ರ (15-17) ಮತ್ತು ಮಾಮೂಲಿ ಗಾತ್ರ (20-28) ದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಕರಲ್ಲಿ ವಿಭಿನ್ನ ವರ್ತನೆಯನ್ನು ಗಮನಿಸಿರುವುದನ್ನು ದಾಖಲಿಸಿದೆ.ಅದರ ಪ್ರಕಾರ ದಿನದಲ್ಲಿ ಅವಧಿಗಳು ಸರಿದಂತೆ ಮಾಮೂಲಿ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿಚಲಿತರಾಗಿ, ಕೋಪ ಮತ್ತು ಅಸಮಾಧಾನತೆಯಿಂದ ಕೂಡಿದವರಾಗಿ, ತಾಳ್ಮೆ ಕಳೆದುಕೊಂಡು ಸುಸ್ತಾಗುತ್ತಿದ್ದರು. "ಅವರು ತಮ್ಮ ಕಣ್ಣುಗಳನ್ನು ಒರೆಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾ, ಕುಳಿತುಕೊಂಡು, ಮಕ್ಕಳ ಶಿಸ್ತು, ಆಯಾಸ, ದುರ್ವತನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಗಮನ ಕೊಡದೆ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ನಿಧಾನವಾಗಿ ಅಥವಾ ಕಟ್ಟುನಿಟ್ಟಾದ ಶಿಸ್ತಿನಿಂದ ಮುಂದುವರಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಎಲ್ಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಒತ್ತಡಕ್ಕೆ ಒಳಪಟ್ಟಂತೆ ಇದ್ದರು”. (Achilles, Finn, Prout, and Bobbett (ಅಕಿಲೀಸ್, ಫಿನ್, ಪ್ರೌಟ್ ಮತ್ತು ಬಾಬೆಟ್), 2001, p.2). ಇದಕ್ಕೆ ವೈರುಧ್ಯವೆಂಬಂತೆ ಚಿಕ್ಕ ಗಾತ್ರ ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು “ದಿನವಿಡೀ ಉತ್ಸಾಹುಕರಾಗಿದ್ದರು. ಬೋಧನೆಗೆ ನೀಡುವ ವಾಸ್ತವ ಸಮಯ ಗರಿಷ್ಟ ಪ್ರಮಾಣದ್ದಾಗಿದ್ದು ಅದು ನಿರಂತರವಾಗಿತ್ತು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ವರ್ತನೆ ಉತ್ತಮವಾಗಿದ್ದು ಕಲಿಕೆಯಲ್ಲಿ ತಮ್ಮನ್ನು ತಾವು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಂಡಿರುತ್ತಿದ್ದರು ಹಾಗೂ ಅವರೂ ಉತ್ಸಾಹದಿಂದ ಇರುತ್ತಿದ್ದರು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ವರ್ತನೆಯು ಅನ್ಯೋನ್ಯವಾಗಿದ್ದು ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿತ್ತು” (Achilles et al., (ಅಕಿಲೀಸ್ ಮತ್ತು ಇತರರು) 2001, p.2) .ಈ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಇನ್ನೊಂದು ಮಹತ್ವದ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಇಂಗಾಲದ ಡೈ ಆಕ್ಸೈಡ್ ಪ್ರಮಾಣ. “ಇದು ಒಂದು ಜಾಗದಲ್ಲಿ ಇರುವ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ಸಂಖ್ಯೆಯ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿದ್ದು ಹಾಗೂ ಅದು ಸಂಚಿತವಾಗಿರುವುದರಿಂದ ಜೋಮು ಮತ್ತು ಜಡತ್ವಕ್ಕೆ ದಾರಿಮಾಡಿಕೊಟ್ಟು ಕಲಿಕೆ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಯ ಮೇಲೆ ನೇರ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ. ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ವೇಳೆ - ಇವೆರಡು ಮುಖ್ಯವಾದ ನಿರ್ಣಾಯಕ ಅಂಶಗಳು”(p.2).

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಮತ್ತು ಇತರೆ ಕಲಿಕಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಗುಣಮಟ್ಟ ಬಹಳ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರ ಉಪನ್ಯಾಸಗಳು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕ ಆಧಾರಿತದ್ದಾಗಿದ್ದು ಮತ್ತು ವರ್ಕಶೀಟುಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಸಮಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳ ಮೂರನೆಯ ಎರಡು ಭಾಗದಷ್ಟು ಇರುವುದನ್ನು ಗಮನಿಸಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ

ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ದೋಷಗಳಿರುವುದನ್ನು ಸಂಶೋಧಕರು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆಂದು ಡೊಯಲ್ (Doyle)(1983) ಗಮನಿಸಿದರು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಅನೇಕ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಗೊಂದಲಮಯವಾಗಿ ನೀಡುತ್ತವೆ; ಶಿಕ್ಷಕರ ಕೈಪಿಡಿಯಲ್ಲಿರುವ ಕೆಲವು ವಿಧಿಸೂಚಕಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನಗತ್ಯವಾಗಿ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿದ್ದವು; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚು ವಿವರಣೆ ಮತ್ತು ನೇರ ಸೂಚನೆಗಳು ಇರುತ್ತಿರಲಿಲ್ಲವಾದರೂ ಅಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಾಸಕ್ಕೆ ಮತ್ತು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ವಿಷಯಗಳಿದ್ದವು; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದಲ್ಲಿನ ವಿಷಯವಸ್ತು ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು - ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಿಲ್ಲದೆ ಬೇರೆಯದೇ ಆಗಿದ್ದವು. ಆಲಿಂಗ್ಟನ್ (Allington) (2002) ಪ್ರಕಾರ "ಅವರ ಓದುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಇಲ್ಲದ್ದರಿಂದ 5 ರಿಂದ 12 ನೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಕಲಿಯುತ್ತಿದ್ದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಂದ ಕಲಿಯಲು ಕಷ್ಟಪಡುತ್ತಿದ್ದರು" (p.16). ಚಾಲ್ (Chall) (ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದಂತೆ Allington(ಆಲಿಂಗ್ಟನ್), 2002) ಅವರು ಗುರುತಿಸಿರುವಂತೆ ಅವರ ಕಲಿಕೆ ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದಾಗ ಹಾಗೂ ಅದರಿಂದಾಗಿ ಓದುವುದು ಹೆಚ್ಚಾದಾಗ ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಕಠಿಣವಾಗುತ್ತಿತ್ತು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, "ನಾಲ್ಕನೇ ತರಗತಿಯ ಭಾಷಾಸಂಪತ್ತು ಪರಿಚಿತ, ಆಡುಮಾತಿಗಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ವಿಶಿಷ್ಟ, ತಾಂತ್ರಿಕ ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಶಬ್ದಗಳು (ಮುಖಜ ಭೂಮಿ, ಪ್ರಸ್ಥಭೂಮಿ, ಜಲಾನಯನ ಪ್ರದೇಶ) ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳದ್ದಾಗಿದ್ದವು (ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವ, ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯ, ನಾಗರೀಕತೆ)". ಇದರರ್ಥವೆಂದರೆ "ಪಠ್ಯದ ವಾಕ್ಯರಚನೆ ಮತ್ತು ಜೋಡಣೆ ಇನ್ನೂ ಸಂಕೀರ್ಣವಾಗಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪರಿಶ್ರಮವನ್ನು ಬೇಡುತ್ತದೆ" (p.16-17). ಜತೆಗೆ, "ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ತಾರ್ಕಿಕತೆಯು ಪಲ್ಲಟಗೊಂಡು ಹೆಚ್ಚು ಹೆಚ್ಚು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ, ನಿರ್ಣಾಯಕ ಚಿಂತನೆಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಪೂರ್ವ ಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಒತ್ತುಕೊಡುತ್ತದೆ. (ಉದಾಹರಣೆಗೆ: ಔದ್ಯೋಗಿಕ ಮಾಲಿನ್ಯ ಮಾಡುವವರ ಬಗ್ಗೆ ಈ ಲೇಖಕರು ಯಾವ ನಿಲುವನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಪಡಿಸಿದ್ದಾರೆ? ಇದಕ್ಕಿಂತ ವಿಭಿನ್ನವಾದ ನಿಲುವನ್ನು ಬೇರೆ ಯಾರಾದರೂ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಿದೆಯೇ?)" (p.17). ಬೌಮಾನ್ ಮತ್ತು ಡಫಿ (Baumann and Duffy) ಅವರು ಹೇಳುವಂತೆ (ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದಂತೆ Allington (ಆಲಿಂಗ್ಟನ್), 2002)

> ಶಾಲೆಗಳು ಒಂದೇ ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅವಲಂಬಿಸಿರುವುದರಿಂದ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೂ ವಿಜ್ಞಾನ ಹಾಗೂ ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನಕ್ಕೆ ಒಂದೇ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕದ ಪ್ರತಿಗಳನ್ನು ಕೊಂಡುಕೊಳ್ಳುವುದರಿಂದ ಈ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಹಿಗ್ಗಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಈ ಬಗೆಯ "ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಒಂದೇ ಅಳತೆಯ ಅಂಗಿ" ತತ್ವವು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ

ಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ಬೇರ್ಪಡಿಸಬೇಕಾದರೆ ಉಪಯೋಗಕರವಾಗುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನೈಜ ಮತ್ತು ಅತ್ಯುತ್ತಮ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಉದ್ದೇಶ ನಮ್ಮದಾಗಿದ್ದರೆ ಆಗ ಈ ವಿಧಾನ ದಯನೀಯವಾಗಿ ಸೋಲುತ್ತದೆ. (p.17)

ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ 'ಓದಿನ ಪಠ್ಯ' ದಲ್ಲಿ ಸಾಕಷ್ಟು ಕೊರತೆಗಳಿರುವುದನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬೇಕು: ಪ್ರಾಥಮಿಕ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸುವ ಉದ್ದೇಶದಿಂದ ರಚಿಸಲಾದ ಕಥೆಗಳು ಆಯಾ ಪಾತ್ರಗಳ ಗುರಿ, ಉದ್ದೇಶ ಮತ್ತು ಭಾವನೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿಶೇಷ ಒಳನೋಟವನ್ನು ನೀಡಲು ಸೋಲುತ್ತವೆ; ನಿಜಕ್ಕೂ ಆ 'ಕಥೆ' ಗಳಲ್ಲಿ ಕಥೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳಿಗೆ ತಾರ್ಕಿಕ ಚೌಕಟ್ಟು , ಸಂರಚನೆ ಇರದೆ ಬಹಳ ವೇಳೆ ಅಮುಖ್ಯ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ನೀಡಿ ಮೂಲಭೂತ ತತ್ವವನ್ನು ಕಡೆಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.ಕಠಿಣ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಶಿಕ್ಷಣದ ಸಾಧನೆಯನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವ ಆಸಕ್ತಿಯುಳ್ಳ ತಜ್ಞರ ಮತ್ತು ನೀತಿನಿರೂಪಕರ ಗಮನ ಸೆಳೆದಿದೆ. ಆಲಿಂಗ್ಟನ್ (Allington) (2002) ಅವರು ಕಠಿಣ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಸ್ವತಃ ವೆಬ್ ಸೈಟನ್ನು ರೂಪಿಸುವ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸುತ್ತಾರೆ. "ನೀವು ಅನೇಕ ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ಇವು ತುಂಬ ಸರಳ ಎನ್ನುವ ಕಾರಣಕ್ಕೆ ನಿರಾಕರಿಸುತ್ತೀರಾ? 'ಇದೇನಿದು? ಈ ಒಂದು ಪುಟದಲ್ಲಿ ನಾನು ಉಚ್ಚಾರಣೆ ಮಾಡಲು ಬಾರದ ಶಬ್ದಗಳು ಕೇವಲ 11 ಇವೆ. ಇದು ನನಗೆ ಅತೀ ಸರಳ!'" (p.**18**) ಎಂದು ಉದ್ಗರಿಸುತ್ತೀರೋ? ಈ ಬಗೆಯ ಚಿಂತನೆಗಳಿದ್ದರೆ ಆಗ ನಾವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದರೇನು?ಮತ್ತು ಬೋಧನೆ ಹೇಗಿರಬೇಕು? ಎನ್ನುವಂಥ ಮೂಲಭೂತ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಮರುಚಿಂತನೆ ನಡೆಸಬೇಕಾಗಿದೆ.

ಹೆಸರಾಂತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಲೇಖಕರಾದ ಕ್ಯಾರಲ್ ಆನ್ ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ (ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿದಂತೆ Tomlinson et al., (ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ ªÀÄvÀÄÛ ಮತ್ತು ಇತರರು) 2002), ಅವರು ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಕೆಲವು ನಮ್ಯ ಸಾಧ್ಯತೆಗಳನ್ನೂ ಮತ್ತು ಸಮಾನಾಂತರ ಮಾದರಿಯನ್ನೂ ಸಹ ಒಳಗೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಗಮನಿಸುತ್ತಾರೆ. ತನ್ನ ಪುಸ್ತಕವಾದ *The Parallel Curriculum* (ದಿ ಪ್ಯಾರಲೆಲ್ ಕರಿಕ್ಯುಲಮ್) ನಲ್ಲಿ ಸಮಾನಾಂತರ ಚಿಂತನೆಗಳನ್ನು ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು, ಸಣ್ಣ ಗುಂಪುಗಳು ಮತ್ತು ಇಡೀ ತರಗತಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಲು ಅಥವಾ ವಿಕಸಿಸಲು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು ಎಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಡುತ್ತಾರೆ. ಸಮಾನಾಂತರ ಎಂದರೆ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಒಂದೇ ವಿಷಯ ಅಥವಾ ಶಿಸ್ತಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಗೆ ಹಲವಾರು ಸಂಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು. ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ ಸೂಚಿಸುವ ನಾಲ್ಕು ಸಮಾನಾಂತರಗಳು: ಪ್ರಮುಖ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧಗಳು, ಅಭ್ಯಸಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಕೊನೆಯದಾಗಿ

ಅಸ್ಮಿತೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ. ಈ ಸಮಾನಾಂತರ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ನಿಗಮನಾತ್ಮಕ (**deductive**) ಅಥವಾ ಅನುಗಮನಾತ್ಮಕ (**inductive**) ಆಗಿದ್ದು ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಇಲ್ಲವೇ ಆಸಕ್ತಿಯನ್ನು ಒರೆಗೆ ಹಚ್ಚುವಲ್ಲಿ ವೇಗವರ್ಧಕವಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಬಹುದು ಅಥವಾ ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಮತ್ತು ಆಸಕ್ತಿಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆ ನೀಡುವ ಪ್ರತಿಕ್ರಿಯೆಯೂ ಆಗಿರಬಹುದು. ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ ಅವರು ಇಂಥ ಸಮಾನಾಂತರ ಮಾದರಿಗಳು ವಿಷಯಾಧಾರಿತ (thematic) ಕಲಿಕೆಗೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡಬಲ್ಲದು ಹಾಗೂ ಕಲಿಯುವವರಿಗೆ ಬಿಡಿ-ಬಿಡಿ ಎನಿಸುವ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಪೋಣಿಸುವ ಎಳೆಯಾಗಬಹುದು. ಅವರ ಮಾದರಿಯನ್ನು ಉಪಯೋಗಿಸಿಕೊಂಡು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬದಲಾವಣೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯೊಂದನ್ನು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಬಹುದು, ಬದಲಾವಣೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಮುಖ್ಯ ತತ್ವಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಬಹುದು, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮುಖ್ಯವಾದ ಕೌಶಲಗಳ ಪರಿಚಯ ಮಾಡುವುದಲ್ಲದೇ ಮಾನಕಗಳ ಕುರಿತಾದ ತಿಳಿವಳಿಕೆಯನ್ನು ನೀಡಬಹುದು. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಬೆಂಬಲಿಸಲು ಇರುವ ಅನೇಕ ಮಾರ್ಗಗಳಲ್ಲಿ ಟಾಮ್ಲಿನ್ಸನ್ ಅವರ ಸಮಾನಾಂತರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಬೆಳೆಸುವ ವಿಧಾನವು ಒಂದು ಮಾತ್ರ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅನೇಕ ಹಂತಗಳಲ್ಲಿ ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪ್ರಧಾನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಿಶೇಷ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಇದರಲ್ಲಿ ಸಮಯ ನಿಗದಿ ಮತ್ತು ಬೋಧನಾ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಜಾಸ್ತಿ ಆಸ್ಥೆ ವಹಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೀಗೆ ಅಳವಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಬೇಕಿರುವ ಅಗತ್ಯ ಅನುಕೂಲತೆಗಳನ್ನು ಒದಗಿಸಿದ್ದೇವೆಂದು ಆಡಳಿತವರ್ಗದವರು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಮುಂದಿನದು, 11ನೆಯ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿರುವಂತೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ರಚಿಸುವ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಹೊಂದಿದವರು ಲಿಖಿತ, ಬೆಂಬಲಿತ ಮತ್ತು ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಇದೆಯೆಂಬುದನ್ನು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯಾವುದೇ ಸಮಗ್ರ ಪರಿಶೀಲನೆಯು ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೂ ನಿಷ್ಕರ್ಷೆ ಮಾಡಬೇಕು. ಏಕೆಂದರೆ ಬೆಂಬಲ ನೀಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಇರುವ ನ್ಯೂನತೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಒಟ್ಟು ಸಾಧನೆಗಳ ಮೇಲೆ ಖಂಡಿತವಾಗಿ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತವೆ.

ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಲಿಖಿತ ಹಾಗೂ ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯ ಮಟ್ಟಗಳು ಒಂದೇ ಆಗಿರದೆ ಅವುಗಳ ನಡುವೆ ಬಹಳ ವ್ಯತ್ಯಾಸ ಇರುತ್ತದೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ

ಯೋಜನೆಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಇವೆರಡರ ನಡುವೆ ಬಹುವಾಗಿ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳುವಲ್ಲಿ ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿದ್ದೇವೆ ಎಂದು ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ಹೇಳಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಇದ್ದರೆ, ಇನ್ನೂ ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅರಾಜಕೀಯತೆ ನೆಲಸಿರುತ್ತದೆ. ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ವಿದೃಶ ಚಟಿವಟಿಕೆಗಳು ನಡೆಯುವುದರಿಂದ ಪ್ರತಿಯೊಬ್ಬ ಶಿಕ್ಷಕ / ಶಿಕ್ಷಕಿ ಸಹ ತಮಗೆ ತೋಚಿದ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೆ ಶಾಲಾಭೇಟಿ ನೀಡುವವರು ಗಮನಿಸಬಹುದಾದ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲ್ಪಟ್ಟಿರುವ ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಗತವಾಗುತ್ತಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

****

ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದೊಡನೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಿಲ್ಲದಿದ್ದರೂ ಸಹ ಅದು ಹೇಗೆ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ? ಇದು ಸಂಕೀರ್ಣ ಮತ್ತು ಪ್ರಮುಖ ಪ್ರಶ್ನೆಯಾಗಿದ್ದು, ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ದೊರೆಯಬೇಕಾದರೆ ಆಗ ಶಿಕ್ಷಕರ ಚಿಂತನಾ ಕ್ರಮ, ಯೋಜನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಮತ್ತು ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಮಾಡುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಇರುವ ವಿವರವಾದ ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳನ್ನು ಸಂಶ್ಲೇಷಿಸ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಾಗಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಗ್ಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿರ್ಧಾರಗಳು ಹತ್ತು-ಹಲವು ಅಂತರ್ ಸಂಬಂಧಿತ ಅಸ್ಥಿರಗಳ ಮೇಲೆ ಆಧರಿಸಿರುತ್ತದೆ. ತಿಳಿಗೇಡಿತನದ ಆಯ್ಕೆಗಳಲ್ಲದೆ ಅಥವಾ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಅವಿಧೇಯ ಕೃತ್ಯೆಗಳಲ್ಲದೆ, ಅವು ಶಿಕ್ಷಕ ಹಾಗೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ತರಗತಿಯ ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಳೆದೂ ತೂಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಂಡ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನು ಪ್ರತಿನಿಧಿಸುವಂತದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಇವು ತಮ್ಮ ಶಾಲಾ ಪರಿಸರದ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ತರಗತಿಗಳ ಒಟ್ಟು ಹಿತಾಸಕ್ತಿಗೆ ಪೂರಕವಾಗಿ ಇದೆಯೆಂದೇ ಭಾವಿಸಿ ಅವರು ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿರುತ್ತಾರೆ.

ಪರೀಕ್ಷಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎಂದರೆ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ರೂಪಿಸಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು, ಜಿಲ್ಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಲಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ರೂಪಿಸಿರುವ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಮತ್ತು ಪ್ರಮಾಣೀಕೃತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ - ಇವೆಲ್ಲದರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಕಲಿಕೆಗಳ ಸಮೂಹ. ಇಂಥ ವಿವಿಧ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬೋಧಿಸುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೆ ಇವೆ? ಹೊಂದಿಕೊಳ್ಳಬಹುದು? ಇದಕ್ಕೆ ಉತ್ತರ ಹಲವಾರು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಿಕ್ಷಕರು ರೂಪಿಸಿದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಏನನ್ನು ಬೋಧಿಸಲಾಗಿದೆಯೋ ಅದರಂತೆ ಇರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸಿ ಜಾರಿ ಮಾಡುವ ವಿಚಾರದಲ್ಲಿಹೆಚ್ಚು ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಹೊಂದಿದವರಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ ಮತ್ತು ಘಟಕ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಯಾವುದನ್ನು ಬಿಡಬೇಕು ಎಂದು ಆರಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ವಿಚಾರದ ಬಗ್ಗೆ ಹೆಚ್ಚು ಗಮನ ನೀಡುತ್ತಾರೆ. ಹೆಚ್ಚಿನಂಶ ಅವರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಸ್ತುನಿಷ್ಠ ಮಾಹಿತಿಯ ಕುರಿತಾಗಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆ ಮತ್ತು ಸ್ಮರಣಶಕ್ತಿಯನ್ನು ಮಾತ್ರ ಅಳೆಯುತ್ತವೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಅವರು ಹೀಗೆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಅಳೆಯಲು ಬಳಸುವ ಬಹು ಆಯ್ಕೆ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಕೇವಲ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಊಹಾತ್ಮಕ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವನ್ನು ಅಳಯುವಂತದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ.

.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೂ ಬೋಧನೆಗೂ ಇರುವ ಅನುರೂಪತೆಯ ಆಧಾರಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸಿದರೆ ಬೇರೆಯೇ ಚಿತ್ರಣ ಸಿಗುತ್ತದೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಎಲ್ಲವನ್ನು ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ಅನುಸರಿಸುತ್ತಿರುವರೆ ಎಂದು ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿಯ ಒಂದು ವಿಧಾನವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಬಳಸುವ ಜಿಲ್ಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಪ್ರೇರೇಪಿಸುತ್ತವೆ. ಪರಿಣಾಮ ಅವೆರಡರ ನಡುವೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹೊಂದುವಿಕೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಆದರೆ ಶಿಕ್ಷಣದಲ್ಲಿ ಉನ್ನತ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ಶಿಕ್ಷಣಾಸಕ್ತರಿಗೆ ಈ ಅನುರೂಪತೆ ಅಂತಹ ಆಶ್ವಾಸನೆ ನೀಡುವುದಿಲ್ಲ. ಒಂದು ಬಹು ದೊಡ್ಡ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಅನುಕ್ರಮ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿರುವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಆಧಾರಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಪರಿಶೀಲಿಸುವುದರಿಂದ ತಿಳಿದಿದ್ದೇನೆಂದರೆ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಉದ್ದೇಶವು ಕೆಳಮಟ್ಟದ್ದಾಗಿದ್ದವೆಂದು ಹಾಗೂ ಅವು ಕೇವಲ ವಿರಾಮ ಚಿಹ್ನೆಗಳು, ಕಾಗುಣಿತ, ವ್ಯಾಕರಣಾಂಶಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿದ್ದವು ಎಂದು ತೋರಿಸಿದವು.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸಲಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಕುರಿತಾದ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಹೇಳುವುದೇನೆಂದರೆ ವ್ಯಾಪಕವಾಗಿ ಬಳಕೆಯಲ್ಲಿರುವ ಪ್ರಮಾಣೀಕರಿಸಲಾದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳಿಗೂ ಮತ್ತು

ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಕಲಿಸುತ್ತಿರುವ ವಿಷಯಗಳಿಗೂ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲ.ಪ್ರಸ್ತುತ ಶಿಕ್ಷಕರು ರಾಜ್ಯ ಮತ್ತು ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟದ ಮಾನಕಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿ ಪರೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶಕ್ತಿ ಮತ್ತು ದೌರ್ಬಲ್ಯಗಳ ದತ್ತಾಂಶದ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗೆಂದು ಅಂತರ್ಜಾಲದಿಂದ ಇಳಿಸಿದ ಮಾಹಿತಿ/ಸಾಧನಗಳನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಅಂಥ ಪರೀಕ್ಷಾ ಸಾಧನಗಳು ಪೂರ್ವ ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ಉತ್ತರ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರ ಜತೆ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾ ಚಾರ್ಟ್ಗಳನ್ನೂ ಒದಗಿಸಿ ಗುರುತಿಸಿದ ಅಗತ್ಯಗಳಿಗೆ ಪರಿಹಾರವಾಗಬಲ್ಲ ಬೋಧನಾ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನೂ ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ.

ಆ ಬಗೆಯ ಇಜ್ಜೋಡುವಿನ ಪರಿಣಾಮಗಳು ಬಹು ಗಂಭೀರ ಸಂಗತಿ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಕಲಿಸಿದ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಿತ ವಿಷಯ ವಸ್ತುಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತರವಿದ್ದರೆ ಅಂತಹ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಳು ಕಡಿಮೆ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತವೆಂದು ಸಂಶೋಧನಾ ವರದಿಗಳು ಸೂಚಿಸುತ್ತವೆ ಎಂದು ಬರ್ಲಿನರ್ (Berliner) **(1984)** ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ನಡುವೆ ಅಂತರ ಇದ್ದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಅನನುಕೂಲವಾಗಿ ಹಿನ್ನಡೆಯಾಗುತ್ತದೆ. ಅವರು ಗಳಿಸಿದ ಅಂಕಗಳು ಮತ್ತು ಗ್ರೇಡ್ ಗಳು ಅವರ ಕಲಿಕೆಯ ಮಾನ್ಯ ಅಳತೆ ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಪದವಿ ಹೊಂದಲು ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ ತೇರ್ಗಡೆ ಆಗಲು ಈ ರೀತಿಯ ಗ್ರೇಡ್ ಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಅಂಕಗಳನ್ನು ಮಾನದಂಡವಾಗಿ ಇಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವುದಾದರೆ ಆಗ ಇದು ಕಾನೂನಿನ ತೊಡಕಾಗಿಯೂ ಪರಿಣಮಿಸಬಹುದು.ಪರೀಕ್ಷೆಗಳ ಉದ್ದೇಶವು ಸಮಾನ ರಕ್ಷಣೆಯ ಸಾಂವಿಧಾನಿಕ ಭರವಸೆ ಅಥವಾ ನ್ಯಾಯಯುತ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಉಲಂಘಿಸಿದ್ದಲ್ಲಿ (ಉದಾ: ಪದವಿ ಅನುತ್ತೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ನಿರಾಕರಿಸಿದರೆ), ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಹಾಗೂ ಕೌಶಲ್ಯಗಳನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡುದ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಿರುವ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಅನುಗುಣವಾಗಿದೆಯೆಂದು ಶಾಲೆಗಳು ನಿಖರ ಪುರಾವೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಕೋರ್ಟುಗಳು ಹೇಳಿವೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಘಟಕಗಳು ಬೋಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ಕಲಿತದ್ದರ ನಡುವೆ ಇರುವ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತವೆ.

****

ಮೇಲೆ ಚರ್ಚಿಸಿದ ನಾಲ್ಕು ವಿಧವಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳಾದ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ, ಬೋಧಿಸಿದ ಪಥ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು – ಇವೆಲ್ಲವೂ ಇದ್ದಲ್ಲಿ ಅದು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದಾಗುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಈ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಗುರುತಿಸಿವುದು ಮುಖ್ಯ. ಇದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ದೊರೆಯಬೇಕಾದ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳ ಕುರಿತು ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕ ಉದ್ದೇಶವನ್ನೊಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಈ ಲೇಖನದಲ್ಲಿ ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಎನ್ನುವ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಸಂಪೂರ್ಣ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲ ಅಂದರೆ ಮೌಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ಗ್ರಹಿಕೆಯಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಉಂಟಾದ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸುವ ವ್ಯಾಪಕಾರ್ಥದಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾಗಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಂಡ, ಕಲಿತ ಮತ್ತು ಉಳಿಸಿಕೊಂಡ ಎಲ್ಲವನ್ನೂ ಇದು ಒಳಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ಚರ್ಚೆಯು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಕಲಿತಿರುವುದರ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರಿತವಾಗಿದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದ ಕೊನೆಯ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಆದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ.

ಹಾಗಾದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಿಂದ ಏನನ್ನು ಕಲಿತು ಅದನ್ನುಉಳಿಸಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ? ಇದಕ್ಕೆ ಸರಳವಾದ ಉತ್ತರವಿಲ್ಲ; ಅದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ, ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಅವಲಂಬಿಸಿದೆ ಎನ್ನುವುದು ಸುಸ್ಪಷ್ಟ. ಆದರೆ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿವರಗಳೇನೇ ಇರಲಿ, ಬಹುತೇಕ ಸಂದರ್ಭಗಳಲ್ಲಿ, ಹೆಚ್ಚಿನ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬೋಧಿಸಿದ ಮತ್ತು ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವೆ ಕೆಲವು ಸೂಕ್ಷ್ಮ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳು ಇದ್ದೇ ಇರುತ್ತದೆ. (ಮುಂದಿನ ಭಾಗದಲ್ಲಿ ಮಾಡುತ್ತಿರುವ ಚರ್ಚೆಯು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಗತಿಗಳ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಕುರಿತಾದ ಡೊಯಲ್ (**Doyle)** (1983) ಅವರ ಪರಾಮರ್ಶನ ಲೇಖನವನ್ನು ಆಧರಿಸಿದೆ.)

ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ರಿವಾಜುಗಳಿಗೆ ವಿಶೇಷವಾಗಿ ಸ್ಪಂದಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ತಾವು ಉತ್ತರದಾಯಿಯಾಗುವ ಸಂದರ್ಭಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಗಂಭೀರವಾಗಿ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಯಾವ ಗುರಿ- ಉದ್ದೇಶಗಳಿವೆ ಎಂದೇ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಉದ್ಘೋಷಿಸಲಿ, ಯಾವ ಸಂಗತಿ ಬಹುಮುಖ್ಯವೆಂದೇ ಸಾರಲಿ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ನಡೆಯುವ ವಿಷಯಗಳು ಮುಖ್ಯವೆಂದು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರಿಗಣಿಸುವುದು ಅವು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದ

ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯವಾಗಿದ್ದರೆ ಮಾತ್ರ. ಅವರ ಕಾಳಜಿಯು "ಇದು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಬರುತ್ತದೆಯೇ?" ಎನ್ನುವುದರ ಬಗ್ಗೆ ಮಾತ್ರ ಇರುತ್ತದೆ.

ಈ ಸ್ವರೂಪದ ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ ಕೇಂದ್ರಿತ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂದಿಗ್ಧತೆಯನ್ನು ನಿಭಾಯಿಸಲು ಮತ್ತು ತಮ್ಮ ಮೇಲಾಗಬಹುದಾದ ದುಷ್ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಕಡಿಮೆ ಮಾಡಲು ಬಹುವಿಧವಾದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ತಮ್ಮ ತಪ್ಪುಗಳು ಬಯಲಾಗದಿರಲು ಅವರು ಅಸ್ಪಷ್ಟ ಮತ್ತು ಸೀಮಿತ ಉತ್ತರಗಳನ್ನು ನೀಡಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಪರಿಪೂರ್ಣವಾದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ನೀಡುವುದರಲ್ಲಿ ಕೊರತೆ ಒಡ್ಡುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಉದಾಹರಣೆಗಳು, ಸುಳಿವುಗಳು ಕೇಳುವುದು ಇಲ್ಲವೇ ಪ್ರಶ್ನೆಯನ್ನು ಬೇರೊಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಬೇಕೆಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುವುದರ ಮೂಲಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸೂಚನೆಗಳನ್ನು ಇನ್ನಷ್ಟು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿಸಲು ಪ್ರಯತ್ನಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅದಷ್ಟೇ ಅಲ್ಲದೆ ಅವರನ್ನು ಆಲೋಚಿಸಲು, ಶೋಧಿಸಲು ಮತ್ತು ಅನ್ವೇಶಣೆ ಮಾಡಲು ಒತ್ತಾಯಿಸುವ ಇರುವ ಯಾವುದೇ ಪಠ್ಯಕ್ರವನ್ನು ಬಲವಾಗಿ ವಿರೋಧಿಸಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಂಕೀರ್ಣತೆಯನ್ನು ಸರಳಗೊಳಿಸುವುದಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರ ಮೇಲೆ ಒತ್ತಡ ಹೇರುತ್ತಾರೆ.

ಒಟ್ಟಾರೆಯಾಗಿ ಹೇಳುವುದಾದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪರೀಕ್ಷೆಗೆ ಇರುವ ವಿಷಯವನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಆ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಕೊಟ್ಟ ಪ್ರಶ್ನೆಗಳಿಗೆ ಪ್ರತ್ಯೇಕ ಉತ್ತರಗಳನ್ನಾಗಿ ನೆನಪಿಡುತ್ತಾರೆ; ಅವರ ಕಲಿಕೆಯು ಅವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿಯೂ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದ ಸಂಗತಿಗಳಾಗಿಯೂ ಇರುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಘಟಕಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುವ ಕೆಲಸವು ಒಂದು ಏಕರೂಪ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಎಂದು ಬಹಳಷ್ಟು ಪಠ್ಯಗಳು ಭಾವಿಸಿದರೂ ಸಹ ವಾಸ್ತವಗಳು ಬೇರೆಯೇ ಇವೆ . ಈ ಪರಿಕಲ್ಪನೆ ಅನೇಕ ಸ್ಪಷ್ಟ ವಿಭಾಗಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದ್ದು ಅವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಘಟಕಗಳೆಂದು ಗುರುತಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಅವು ಕೆಳಗಿನಂತಿವೆ. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಪ್ರತಿಯೊಂದನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಸಂಕ್ಷಿಪ್ತವಾಗಿ ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ ಅವುಗಳ ವಿಸ್ತೃತ ವಿವರಣೆಯನ್ನು ಮುಂದಿನ ಅಧ್ಯಾಯಗಳಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗಿದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಗಳು

ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸಿರುವಂತೆ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನೀತಿಯು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರಚಿಸುವ ಹಾಗೂ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಅಧಿನಿಯಮಗಳು, ಮಾನದಂಡಗಳು ಮತ್ತು ಕಾರ್ಯಸೂಚಿಗಳನ್ನುಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಕರ್ಸ್ಟ್ (Kirst) **(1983)** ಹೇಳಿರುವಂತೆ ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಪ್ರಧಾನ ನೀತಿಗಳಾಗಿದ್ದರೆ (ಉದಾ: ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಇರಬೇಕಾದ ಕೋರ್ಸುಗಳ ಬಗ್ಗೆ) ಕೆಲವು ಉಪನೀತಿಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ(ಉದಾ:ಗಣಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಘಟಕದ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಡುವ ಶಿಫಾರಸುಗಳು). ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ನೀತಿಯನ್ನು ನಿರೂಪಿಸುವುದು ಎಂದರೆ "ಪ್ರಮುಖವಾಗಿ ಪರಸ್ಪರ ಪೈಪೋಟಿಯಲ್ಲಿರುವ ಮೌಲ್ಯ ಮತ್ತು ಆದ್ಯತೆಗಳನ್ನು ಅಧಿಕಾರಯುತವಾಗಿ ನಿಯೋಜಿಸುವುದು" (p.282). ಇದನ್ನು ವಿಶದಪಡಿಸಬೇಕೆಂದರೆ, ಒಂದು ಶಿಕ್ಷಣ ಮಂಡಳಿಯು ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಮುಗಿಸಲು 3 ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ವಿಜ್ಞಾನವನ್ನು ಕಲಿಯಬೇಕೆಂದು ನಿರ್ದೇಶಿಸಿ, ಕಲಾ ವಿಭಾಗದಲ್ಲಿ ಇಷ್ಟನ್ನು ಕಲಿಯಲೇಬೇಕೆಂಬ ನಿರ್ಬಂಧವನ್ನು ವಿಧಿಸದಿದ್ದಲ್ಲಿ ಅದು ತನಗೆ ತಿಳಿಯದೆಯೇ, ಜಗತ್ತನ್ನು ಅರಿಯಲು ವಿಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಮಹತ್ವವನ್ನು ನೀಡುತ್ತಲೇ, ಕಲೆಗಿಂತ ವಿಜ್ಞಾನವೇ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಭಾವಿಸುವುದು ಕಂಡುಬರುತ್ತದೆ. ಸೆಲರ್, ಅಲೆಕ್ಸಾಂಡರ್,ಮತ್ತು ಲುವಿಸ್ (Saylor, Alexander and Lewis) (1981) ಅವರು ಎರಡು ಬಗೆಯ ನೀತಿಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹೇಳುತ್ತಾರೆ. ಅವು ಕಾನೂನುಬದ್ಧ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ (ಉದಾ: ನ್ಯಾಯಾಲಯಗಳ ತೀರ್ಮಾನಗಳ, ರಾಜ್ಯ ಶಾಸನ ಸಭೆಯ ನಿರ್ಣಯಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಮತ್ತು ಸ್ಥಳೀಯ ಸಂಸ್ಥೆಗಳ ನಿಯಮಗಳ ಅನುಸಾರ) ಹಾಗೂ ವಸ್ತುತಃ ನೀತಿ ನಿರೂಪಣೆ (ಉದಾ: ಸಮುದಾಯಗಳ ಜಾಲಗಳಲ್ಲಿ, ಪರೀಕ್ಷಣ ಮಂಡಲಿಗಳಲ್ಲಿ, ಮಾನ್ಯತೆ ನೀಡುವ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಸಲಹಾ ಮಂಡಲಿಗಳಲ್ಲಿ ನಿರ್ಧಾರ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚನೆ ನಡೆಯುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ).

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮತ್ತು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಅಂಗೀಕರಿಸಿದ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಯಾವುದೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ನೀತಿಯನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣ ತಜ್ಞರು, ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಮರುಪರಿಶೀಲನೆ ಮಾಡುವುದು ಒಳ್ಳೆಯದು.

****

ಯಾವುದೇ ಶಾಲೆಯ ಸ್ಥಾಪಿತ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೇಲೆ ಬೀರುವ ಪ್ರಭಾವ ಬಹಳ ಗುರುತರವಾದದ್ದು. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಳಸುವ ಬೋಧನಾ ವಿಧಾನವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ

ಬಗ್ಗೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗಿರುವ ಧೋರಣೆ ಮತ್ತು ಅದರ ಯಶಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಶಾಲೆಯಿಡೀ ಮತ್ತು ಪ್ರತಿ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿನ ನೀತಿ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಸಂಬಂಧಕ್ಕೆ ಸೂಕ್ತ ವೇದಿಕೆ ಒದಗಿಸುತ್ತದೆ (Danielson (ಡಾನ್ಯಾಲ್ಸನ್), 2002).

ಶಾಲೆಯ ವಿವಿಧ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಲ್ಲವು ಮತ್ತು ಖಂಡಿತ ಬೀರುತ್ತವೆ. ಕೆಲವು ನೀತಿಗಳನ್ನು ಪ್ರಜ್ಞಾಪೂರ್ವಕವಾಗಿ ರಚಿಸಿದ್ದರೆ ಉಳಿದವು ಸಮಯ ಕಳೆದಂತೆ ಅರಳುತ್ತವೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರಿಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಅಳವಡಿಸಿದಾಗ ಅದರಿಂದ ಶಾಲೆಯು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುವ ಸಾಮಾನ್ಯ ಹಾಗೂ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಿಗುವಂತಹ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಫಲಿತಗಳೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರಿಗಳಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯು ಮೂರು ಮಹತ್ವದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಉದ್ದೇಶಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಸ್ಥೂಲವಾಗಿ ಹೇಳಲಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ , ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷಾ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಗುರಿ ಏನೆಂದರೆ: "ಬರವಣಿಗೆ ಮತ್ತು ಮಾತಿನ ಮೂಲಕ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಸಂವಹಿಸುವುದನ್ನು ಕಲಿಯುವುದು". 5 ನೆಯ ತರಗತಿಯ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಉದ್ದೇಶ ಹೆಚ್ಚು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿರಬಹುದು: "ಸೂಕ್ತ ವಾಣಿಜ್ಯ ಶೈಲಿಯಲ್ಲಿ ಸಮುದಾಯದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಸಲಹೆ ನೀಡುವ ಒಂದು ಪತ್ರವನ್ನು ಬರೆ". ಎರಡನೆಯದಾಗಿ, ಗುರಿಗಳು ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ಸಾಧಿಸಬೇಕಾಗುವ ಫಲಿತಗಳು, ಕಡಿಮೆ ಅವಧಿಯವು ಆಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಹನ್ನೆರಡು ವರ್ಷಗಳ ಔಪಚಾರಿಕ ಶಾಲಾ ಅನುಭವದ ನಂತರ, ಶಾಲೆಯು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುವ ಗುರಿಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಮುಟ್ಟುವರು ಎಂಬ ಆಶಯವನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ.

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರಿಗಳೆಂದರೆ ತನ್ನ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅನುಷ್ಠಾನದಿಂದ ಉಂಟಾಗಬೇಕಿರುವ ಶಾಲೆಯ ಉದ್ದೇಶಿತ ಫಲಿತಗಳು. ಇಲ್ಲಿ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುರಿಗಳ ನಡುವಿನ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯ. ಶಾಲೆಯು ತನ್ನ ಸಂಪೂರ್ಣ ನಿಯಂತ್ರಣದಲ್ಲಿರುವ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೂಲಕ ದೀರ್ಘಾವಧಿಯಲ್ಲಿ ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಿರು ವಫಲಿತಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸುತ್ತೇವೆ ಎಂಬ ಆಶಯವೇ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಗುರಿಯಾಗಿರುತ್ತದೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳು ಹೇಗೆ ಪರಸ್ಪರ ಪೂರಕವಾಗುತ್ತವೆ? ಒಂದು ವಿಧದಲ್ಲಿ ಹೇಳಬೇಕೆಂದರೆ ನೀತಿಗಳು ನಿಯಮವನ್ನು ಪ್ರತಿಷ್ಠಿಸುತ್ತವೆ. ನಿಯಮವು ("ಮೂರು ವರ್ಷಗಳ ಕಾಲ ಆರೋಗ್ಯ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡ ಬೇಕು")ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಿದರೆ, ಗುರಿಗಳು ಅಂತಿಮ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಖಚಿತಗೊಳಿಸುತ್ತವೆ ("ಮೂರು ವರ್ಷಗಳ ಬಳಿಕ ಆರೋಗ್ಯಕರ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಿಕೊಳ್ಳುವುದನ್ನು ನೋಡಬಹುದು"). ಈ ಅರ್ಥದಲ್ಲಿ, ನೀತಿ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳು – ಅವೆರಡೂ ಯಾವುದೇ ಯುಕ್ತ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯಲ್ಲಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲಾ ಘಟಕಗಳ ರೂಪ ಮತ್ತು ವಸ್ತುವಿಷಯವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು. ಆದರೆ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಗಳು ಸಾಧಾರಣವಾಗಿ ತಾರ್ಕಿಕವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ನೀತಿಗಳು ಗುರಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಗುರಿಗಳು ಕ್ಷೇತ್ರ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವುದಿಲ್ಲ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರ

ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರವೆಂದರೆ ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾದ ಮತ್ತು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗುರುತಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಬಹು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಸಿಸಬೇಕಾದ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳ ಸಂಚಿ. ಬಹುಶಃ ಎಲ್ಲಾ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಪ್ರಮಾಣಿತ ಶಾಲಾ ವಿಷಯಗಳೇ ಆಗಿವೆ: ಇಂಗ್ಲೀಷ್ ಭಾಷೆ, ಗಣಿತ, ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನ, ವಿಜ್ಞಾನ ಇತ್ಯಾದಿ. ಕಾಲೇಜಿನಲ್ಲಿ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು ಪ್ರತ್ಯೇಕವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಇತಿಹಾಸ ಅಥವಾ ಮಾನವಶಾಸ್ತ್ರ ಅಥವಾ ಸಮಾಜ ಶಾಸ್ತ್ರದ ಬಗ್ಗೆ ಅಧ್ಯಯನ ಮಾಡುತ್ತಾರೆಯೇ ಹೊರತು "ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನ" ದ ಬಗ್ಗೆ ಅಲ್ಲ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು

ಹಲವಾರು ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡ ಮತ್ತು ಬಹು ವರ್ಷದ ಅವಧಿಯಲ್ಲಿ ಅಭ್ಯಸಿಸಬೇಕಾದ ಒಟ್ಟು ಮೊತ್ತದ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಕಲಿಕಾರ್ಥಿಗಳ ಸಮೂಹಕ್ಕೆ ಶಾಲೆಯು ನೀಡುತ್ತಿರುವುದನ್ನು ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವೆಂದು ಹೇಳಬಹುದು. ಇದನ್ನು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ನೀತಿ ಕಡತದಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಲಾಗಿದ್ದು ಅದರಲ್ಲಿ ಯಾವ ವಿಷಯಗಳು ಕಡ್ಡಾಯ ಮತ್ತು ಯಾವ ವಿಷಯಗಳು ಐಚ್ಛಿಕ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಮೂದಿಸಿ, ಯಾವ ವಿಷಯಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಸಮಯ ನೀಡಲಾಗಿದೆ ಮತ್ತು ಅದಕ್ಕೆ ಎಷ್ಟು ಕ್ರೆಡಿಟ್ ಗಳಿವೆ (ಅಂಕಗಳು ನೀಡಲಾಗಿವೆ) ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಹೇಳುತ್ತದೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಇಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಿ.

ಓದಿಕೆ ಮತ್ತು ಭಾಷಾ ಕಲೆ - ವಾರದಲ್ಲಿ 8 ಗಂಟೆ

ಸಮಾಜ ಅಧ್ಯಯನ - 3 ಗಂಟೆ

ಗಣಿತ: 4 ಗಂಟೆ

ಕಲೆ: 1 ಗಂಟೆ

ಸಂಗೀತ: 1 ಗಂಟೆ

ಆರೋಗ್ಯ ಮತ್ತು ವ್ಯಯಾಮ ಶಿಕ್ಷಣ: 1 ಗಂಟೆ

ಕಾಲೇಜು ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವು ಅವರು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಅಥವಾ ತೆಗೆದುಕೊಂಡಿರುವ ಎಲ್ಲಾ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನೂ ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ.

ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸುಗಳು

ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸು ಎಂದರೆ ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಉಪಗಣ ಮಾತ್ರ. ಅದು ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರದೊಳಗಿನ ಒಟ್ಟಾರೆ ಕಲಿಕಾ ಅನುಭವಗಳ ಸಂಕುಲವಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅದನ್ನು ಶಾಲೆಯು ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಅವಧಿಗೆ (ಒಂದು ವರ್ಷ, ಒಂದು ಸೆಮೆಸ್ಟರ್ ಅಥವಾ ಒಂದು ಟ್ರೈಮೆಸ್ಟರ್) ನೀಡುತ್ತಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಯಶಸ್ವಿಯಾಗಿ ಮುಗಿಸಿದಾಗ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕೆಲವು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಕ್ರೆಡಿಟ್ ಗಳು ದೊರೆಯುತ್ತವೆ.ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸಿಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಹೆಸರು ಮತ್ತು ಅದರ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಸೂಚಿಸುವಂಥ ಗ್ರೇಡ್ ಅಥವಾ ಸಂಖ್ಯಾಸೂಚಕವನ್ನು ನೀಡಿರುವುದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಉದಾ: ಮೂರನೆಯ ತರಗತಿಯ ವಿಜ್ಞಾನ ಅಥವಾ ಇಂಗ್ಲೀಷ್ II; ಇದು ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸು. ಕಾಲೇಜು ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮತ್ತು ಪ್ರಾಧ್ಯಾಪಕರಿಗೆ ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶ. ಉದಾ: ''ನಾನು ಈ ಬಾರಿ ಅರ್ಥಶಾಸ್ತ್ರ I ಅನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತೇನೆ''; "ನಾನು ಈ ಟ್ರೈಮೆಸ್ಟರಿಗೆ ಎಲಿಜಾಬೆಥ್ ಯುಗಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಸಾಹಿತ್ಯವನ್ನು ಬೋಧಿಸುತ್ತೇನೆ''.

ಅಧ್ಯಯನದ ಘಟಕಗಳು

ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸಿನ ಉಪಗಣವೇ ಅಧ್ಯಯನದ ಘಟಕ. ಇದು ಅಧ್ಯಯನದ ಒಂದು ಭಾಗವಾಗಿರುತ್ತದಲ್ಲದೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಕಲಿಕೆಯ ಅನುಭವಗಳ ಒಂದು ಸಂಘಟಿತ ಸಮುಚ್ಚಯವಾಗಿದ್ದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದರಿಂದ ಮೂರು ವಾರಗಳ ಕಾಲದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಘಟಕಗಳು ಒಂದು ವಿಶಾಲ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯಡಿಯಲ್ಲಿ ಸಂಘಟಿತವಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಉದಾ: "ಪೌರಾಣಿಕ ಜೀವಿಗಳು" ಅಥವಾ

"ಸಂಘರ್ಷದ ಸ್ವರೂಪ". ಎಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರೂ ಘಟಕಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸುತ್ತಾ ಪಾಠಯೋಜನೆಯನ್ನು ತಯಾರಿಸುವುದಿಲ್ಲ. ಅನೇಕ ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಪಾಠಗಳನ್ನು ಒಟ್ಟುಗೂಡಿಸಿ ನಿಯೋಜಿಸುತ್ತಾರೆ: "ನಾನು ನಾಳೆ ಕಾಗುಣಿತ ಪಾಠವನ್ನು ಮತ್ತು ನಾಡಿದ್ದು ಒಂದು ವ್ಯಾಕರಣ ಪಾಠವನ್ನು ಮಾಡುತ್ತೇನೆ." ಕಾಲೇಜು ಬೋಧಕರು ತಮ್ಮ ಕೋರ್ಸುಗಳನ್ನು ಪರಿಕಲ್ಪಿಸುವಾಗ, ಅವರು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಇಡೀ ಘಟಕದ ಬಗ್ಗೆ ಯೋಚಿಸದೆ ಒಂದಷ್ಟು ಉಪನ್ಯಾಸಗಳ ಅನುಕ್ರಮವನ್ನು ಕುರಿತು ಯೋಚಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಖ್ಯಾತ ಲೇಖಕ ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕ ರಾಬರ್ಟ್ ಮಾರ್ಜಾನೊ (Marzano, Pickering, & Pollock(ಮಾರ್ಜಾನೊ, ಪಿಕರಿಂಗ್, ಮತ್ತು ಪೊಲೇಕ್), 2001 ರಲ್ಲಿ ಉಲ್ಲೇಖಿಸಲ್ಪಟ್ಟಂತೆ) ಅವರು ಯಾವುದೇ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಅಧ್ಯಯನದ ಘಟಕಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವಾಗ ಆ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಅನೇಕ ಹಂತಗಳ ಸರಣಿಯಾಗಿ ನೋಡುವುದು ಉತ್ತಮ ಎಂದು ಭಾವಿಸುತ್ತಾರೆ. ಘಟಕ ರಚನೆಯ ಯೋಜನಾ ಹಂತಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನಂತಿವೆ:

•ಒಂದು ಘಟಕದ ಆರಂಭದಲ್ಲಿ, ಕಲಿಕೆಯ ಗುರಿಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಪಡಿಸುವ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಅಳವಡಿಸಬೇಕು.
•ಒಂದು ಘಟಕದಲ್ಲಿ, ಈ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಬಳಸಬೇಕು
- ಕಲಿಯುವ ಗುರಿಗಳು ಪ್ರಗತಿ ಸಾಧಿಸಿರುವುದರ ಕುರಿತಾಗಿ ಮೇಲುಸ್ತುವಾರಿ ಮಾಡಲು
- ಹೊಸ ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸಲು
- ಜ್ಞಾನವನ್ನು ಅಭ್ಯಾಸ ಮಾಡಲು, ಸಮೀಕ್ಷೆ ನಡೆಸಲು ಮತ್ತು ಬಳಸುವುದಕ್ಕಾಗಿ
•ಒಂದು ಘಟಕದ ಕೊನೆಯಲ್ಲಿ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಎಷ್ಟು ಚೆನ್ನಾಗಿ ತಮ್ಮ ಗುರಿಗಳನ್ನು ಸಾಧಿಸಿದ್ದಾರೆ ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಲು ನೆರವಾಗುವ ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಸೇರಿಸಬೇಕು.

ಕಾರ್ಯಸಾಧು ತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರು ವ್ಯವಸ್ಥಿತವಾಗಿ ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕೆಂದು ಮರ್ಜಾನೊ (**Marzano)** ಬಯಸುತ್ತಾರೆ. ಇವುಗಳು ಉತ್ತಮ ಆಚರಣೆಯ ವಿಧಾನಗಳು. ಮೂಲಭೂತವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಘಟಕದ ವಿಭಾಗ ಮತ್ತು ಉಪವಿಭಾಗಗಳ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಕುರಿತಾಗಿ ಮಾಹಿತಿ ನೀಡಿ, ನಂತರ ಒಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ವಿಭಾಗ ಅಥವಾ ಉಪವಿಭಾಗಕ್ಕೆ ಒತ್ತು ಕೊಡುವಂತಹ ಸೂಕ್ತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ರಚಿಸಬೇಕು.

ಪಾಠಗಳು

ಒಂದು ಪಾಠವೆಂದರೆ ಅದು ಅಂತರ್ಸಂಬಂಧಿತ ಕಲಿಕಾನುಭವಗಳ ಸಂಚಯವಾಗಿದ್ದು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ 20 ರಿಂದ 60 ನಿಮಿಷಗಳವರೆಗೆ ಇರುತ್ತದೆ. ಅದು ಕೆಲವೇ ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ . ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಒಂದು ಪಾಠವು ಒಂದು ಘಟಕದ ಉಪಗಣವಾಗಿದ್ದರೂ, ಮೇಲೆ ತಿಳಿಸಿದಂತೆ ಶಿಕ್ಷಕರು ಬೋಧನೆಯ ಯೋಜನಾ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಘಟಕ ಮಟ್ಟವನ್ನು ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ಬಿಟ್ಟುಬಿಡುತ್ತಾರೆ.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಘಟಕಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಈ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ಸ್ಪಷ್ಟತೆಯ ಅಗತ್ಯಕ್ಕಿಂತ ಮುಖ್ಯವಾದುದ್ದಾಗಿರುತ್ತವೆ. ಪ್ರತಿಯೊಂದೂ ವಿಭಿನ್ನ ಯೋಜನಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅಧ್ಯಯನದ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸ್ ಅನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ - ಇವೆರಡರ ನಡುವಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸದೆ "ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆ" ಬಗ್ಗೆ ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಮಾತನಾಡುವುದು ಬಲು ಗಂಭೀರ ತಪ್ಪು ಎನ್ನಬಹುದು.

ಮೆದುಳಿನ ಕುರಿತಾದ ಪ್ರಸ್ತುತ ಸಂಶೋಧನೆ ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿನ್ಯಾಸದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಪರಿಷ್ಕರಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಗುಣಮಟ್ಟವನ್ನು ಹೆಚ್ಚಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಆಚರಣೆಗಳ ಹುಡುಕಾಟದಲ್ಲಿ ಪ್ರಮುಖ ಹೆಜ್ಜೆ. ಇದನ್ನು ಆಧರಿಸಿ ಮಾರ್ಜಾನೊ ಮತ್ತು ಇತರರು(**Marzano et al.**) (2001) ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುವ ಒಂಬತ್ತು ವಿಧದ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಅವು ಹೀಗಿವೆ:

• ಸದೃಶ್ಯತೆ ಮತ್ತು ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು
• ಸಾರಾಂಶ ಬರೆಯುವುದು ಮತ್ತು ಟಿಪ್ಪಣಿಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವುದು
• ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಬಲಪಡಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಮಾನ್ಯತೆಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು
• ಗೃಹಕಾರ್ಯ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸ
• ಭಾಷೇತರ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯಗಳು
• ಸಹಕಾರ ಕಲಿಕೆ
• ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನಿಗದಿಗೊಳಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಒದಗಿಸುವುದು
• ಅರುಹುಗಳನ್ನು ರಚಿಸುವುದು ಮತ್ತು ಪರೀಕ್ಷಿಸುವುದು
• ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು, ಸಲಹೆಗಳು ಮತ್ತು ಸೂಕ್ತ ಸಂಘಟನಾ ಸಾಧನಗಳು

ಮಾರ್ಜಾನೊ ಮತ್ತು ಇತರರ ಒಂಬತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುವುದರಿಂದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಸಂಕೀರ್ಣ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವಾಗ ಅವರಿಗೆ ಸೂಕ್ತ ಮಾರ್ಗದರ್ಶನದ ಅವಶ್ಯಕತೆಯಿದೆ ಎಂದು ಗಮನಿಸಬಹುದು. ಆದ್ದರಿಂದ, ಎಲ್ಲ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನೂ ಮೀರಿದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆಯು ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯವಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ತರಗತಿಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರಿಯಬೇಕಿದೆ. ಒಂದು ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೋಡಿದರೆ ಈ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಕೌಶಲಗಳಿದ್ದಂತೆ; ಅಂದರೆ ಹೊಸ ಗ್ರಹಿಕೆಯನ್ನು ಪಡೆಯಲು ಅಥವಾ ಒಂದು ಹೊಸದಾದ ವಸ್ತುವನ್ನು ಉತ್ಪನ್ನ ಮಾಡಲು ಬೇಕಾಗಿರುವ ಕೌಶಲಗಳ ಹಾಗೆ.

ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ, ಸಾವಯವ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಉಪಯುಕ್ತವೆಂದು ಸಾಬೀತಾಗಿರುವ ಒಂದು ವರ್ಗೀಕರಣದ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯನ್ನು ಮೊದಲು ಪ್ರಸ್ತಾಪಿಸಿದವರು ಗ್ಲಾಥಾರ್ನ್ (Glatthorn) (**1980**).

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕರು ಪ್ರತಿ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿಯೂ ಮೂರು ವಿಧದ ಕಲಿಕೆಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಪ್ರತ್ಯೇಕಿಸಬೇಕು. ಆ ಮೂರು ವಿಧಗಳು ಯಾವುವೆಂದರೆ: ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ, ಸಾವಯವ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.

****

ಮೂರು ರೀತಿಯ ಕಲಿಕೆಗಳು ಈ ಕೆಳಗಿನ ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಹಂತಗಳಿಂದ ಹೊರಬಂದ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ, ಆ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಎರಡು ಭಾಗಗಳಾಗಿಸಿ. ಮೂಲಭೂತ ಕಲಿಯುವಿಕೆ-ಪರಿಣತರ ದೃಷ್ಟಿಯಲ್ಲಿ ಎಲ್ಲಾ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೂ ದೊರಕಬೇಕಿರುವ ಸಂಗತಿಗಳು (ಎಲ್ಲಾ ಎಂದರೆ ಇಲ್ಲಿ ಅಗ್ರ 90% ಮಾತ್ರ; ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಕೊರತೆ ಇರುವ ಮತ್ತು ಗಂಭೀರ ಕಲಿಕಾ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವವರನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ). ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಯುವಿಕೆಗಳು ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಆದರೆ ಅತ್ಯವಶ್ಯಕವೆಂದು ಇಲ್ಲಿ ಪರಿಗಣಿಸದಿರುವ ಜ್ಞಾನ ಮತ್ತು ಕೌಶಲ್ಯಗಳು: ಅವು ಕೇವಲ "ಇರಲಿ, ಯಾವುದಕ್ಕೂ ತಿಳಿದಿರುವುದು

ಒಳ್ಳೆಯದು" ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿ ಬರುತ್ತವೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಐದನೇ ತರಗತಿಯ ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರ್ಣಾಯಕರು ವೈಕಿಂಗ್ ಗಳು ಐಸ್ ಲ್ಯಾಂಡ್ ನಲ್ಲಿ ಮೊದಲು ನೆಲೆಸಿದ ಚರಿತ್ರೆಯನ್ನು "ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಕೆಗೆ ಪೂರಕ" ಎಂದು ನಿರ್ಧರಿಸಬಹುದು.

ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧದ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ವಿಭಜಿಸಿದ ನಂತರ ಮೂಲಭೂತ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಮತ್ತೊಮ್ಮೆ ಸಂರಚನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಮತ್ತು ಸಂರಚನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲದ ಎಂದು ವಿಭಾಗಿಸಬೇಕು. ಇಲ್ಲಿ ಬಳಸಲಾದಂತಹ ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ ಕಲಿಕೆಯು ನಾಲ್ಕು ಗುಣಲಕ್ಷಣಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದೆ:

1. ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆ
2. ಯೋಜನೆ
3. ಅಳೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಿರುವ ಫಲಿತಾಂಶಗಳು
4. ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ನಿರೂಪಿಸಲಾದ ವಿಷಯಗಳು

ಮತ್ತೊಂದೆಡೆ ಸಂರಚನೆ ಹೊಂದಿರದ ಕಲಿಕೆಯು ಇಂತಹ ಕಟ್ಟೆಚ್ಚರದ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆ, ಯೋಜನೆ, ಪರೀಕ್ಷೆ ಮತ್ತು ವಿಷಯ ವರ್ಗೀಕರಣವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಕೊಂಡೊಯ್ಯಬಹುದಾದ ಎಲ್ಲ ಕೌಶಲ್ಯಗಳು, ಜ್ಞಾನ, ಮತ್ತು ಧೋರಣೆ.

ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.2 ರಲ್ಲಿ ತೋರಿಸಿರುವಂತೆ ಈ ಎರಡು ವಿಶ್ಲೇಷಣಾತ್ಮಕ ಕ್ರಮಗಳಿಂದ ಮೂರು ವಿಧದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ದೊರೆಯುತ್ತದೆ

- ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟ
- ಸಾವಯವ, ಮತ್ತು
- ಸಮೃದ್ಧ

ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ಮೂಲಭೂತವಾಗಿಯೂ ಮತ್ತು ಸಂರಚನಾತ್ಮಕವೂ ಆಗಿರುವುದು. ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಅಂಥ ಕಲಿಕೆಯ (ಗ್ರೇಡ್ 2) ಉದಾಹರಣೆ ಹೀಗಿದೆ:

> ಇಂಗ್ಲಿಷ್ ನಲ್ಲಿ ಬರೆಯುವಾಗ ವಾಕ್ಯದ ಮೊದಲ ಪದದ ಮೊದಲ ಅಕ್ಷರಕ್ಕೆ ದೊಡ್ಡಕ್ಷರವನ್ನು ಬಳಸಿ

ಸಾವಯವ ಕಲಿಕೆಗಳು ಮೂಲಭೂತವಾದವುಗಳಾಗಿದ್ದರೂ, ಅವಕ್ಕೆ ಸಂರಚನೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವು ದಿನನಿತ್ಯದ ಆಗುಹೋಗುಗಳಿಂದ ಹಲವಾರು ಒಡನಾಟಗಳಿಂದ ನಿಧಾನವಾಗಿ, ಸ್ವಾಭಾವಿಕವಾಗಿ ಮತ್ತು ನಿರಂತರವಾಗಿ ವಿಕಾಸಗೊಳ್ಳುವ ಕಲಿಕೆಗಳು. ಅವು ಯಾವಾಗಲೂ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಕಲಿಕೆಗಳ ಕೇಂದ್ರಬಿಂದುವಾಗಿರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವು ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯಷ್ಟೇ ಮುಖ್ಯವಾದರೂ (ಅದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಇದ್ದರೂ) ಸಹ ಅವುಗಳಿಗೆ ಅನುಕ್ರಮಣಿಕೆಯ ಅಗತ್ಯವಿರುವುದಿಲ್ಲ; ಗತಿಯಿರಬೇಕೆಂದಿಲ್ಲ; ಹಾಗೆಯೇ ಅಭಿವ್ಯಕ್ತಿ ಕೂಡ.
ಗ್ರೇಡ್ 2, ಭಾಷೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಸಾವಯವ ಕಲಿಕೆಯ ಒಂದು ಉದಾಹರಣೆ ಇಲ್ಲಿದೆ:

ಇತರರು ಮಾತನಾಡುವಾಗ ಸೌಜನ್ಯದಿಂದ ಆಲಿಸಿ.

ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೇಲಿನ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪ್ರತಿ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿಯೂ ಒತ್ತಿ ಹೇಳಬಹುದೇ ವಿನಹ ಅದಕ್ಕೆಂದು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾದ ಪಾಠವೊಂದನ್ನು ಮೀಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ. ಮೇಲೆ ವಿವರಿಸಿದಂತೆ ಸಮೃದ್ಧ ಕಲಿಕೆಯು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅರ್ಥವನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ವಿಸ್ತರಿಸುತ್ತದೆ. ಆದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಮೂಲಭೂತ ಕಲಿಕೆ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ.

ಈ ತ್ರಿಪಕ್ಷೀಯ ವಿಭಾಗಿಸುವಿಕೆ ಆಸಕ್ತಿದಾಯಕ ಬೌದ್ಧಿಕ ವ್ಯಾಯಾಮ ಮಾತ್ರವಲ್ಲದೆ ಮಹತ್ವವಾದದ್ದೂ ಸಹ. ಅದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಜಿಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳು ಹಾಗೂ ವ್ಯಾಪ್ತಿ ಮತ್ತು ಅನುಕ್ರಮ ಚಾರ್ಟುಗಳು ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಯ ಕುರಿತು ಮಾತ್ರ ಅವಲೋಕಿಸಬೇಕು. ಪರಿಣಾಮಕಾರಿಯಾದ ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ತರಬೇತಿಗಳ ಮೂಲಕ ಸಾವಯವ ಕಲಿಕೆಯ ಪೋಷಣೆಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಹೆಚ್ಚಿಸಬಹುದು; ಅದರ ಫಲಿತಗಳನ್ನು ಮಾರ್ಗದರ್ಶಕಗಳಲ್ಲಿ ವಿವರವಾಗಿ ಮತ್ತು ಶ್ರದ್ಧೆಯಿಂದ ದಾಖಲಿಸುವ ಅಗತ್ಯವಿಲ್ಲ. ಸಮೃದ್ಧೀಕರಣಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪೂರಕ ಸಾಹಿತ್ಯ ಹಾಗೂ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಆಸಕ್ತ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಒದಗಿಸಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ-ಉಲ್ಲೇಖಿತ ಪರೀಕ್ಷೆಗಳು ವಿಷಯ ಪಾಂಡಿತ್ಯದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮಾತ್ರ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸಬೇಕು; ಸಾವಯವ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಬಾರದು. ಈ ಪ್ರಮುಖ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ನಿರ್ಲಕ್ಷಿಸಿದ ಒಂದು ಜಿಲ್ಲೆಯು ವಿನಮ್ರ ಆಲಿಸುವಿಕೆಯನ್ನು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮಾಡಲು ಒಂದು ಪರೀಕ್ಷೆಯನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ಮಾಡಿದ ಪ್ರಯತ್ನವನ್ನು ಕೈಬಿಡಬೇಕಾಯಿತು. ಇವೆರಡರ ವಿಭಜನೆಯು ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಖರೀದಿಯ ಮೇಲೆ ಸಹ ಪರಿಣಾಮ ಬೀರುತ್ತದೆ: ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ

ಗಳಿಕೆಯ ಉದ್ದೇಶಗಳ ಮೇಲೆ ಗಮನ ನೀಡಬೇಕು; ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳ ಸಹಾಯವಿಲ್ಲದೆಯೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಸಾವಯವ ಕಲಿಕೆಯನ್ನು ಪೋಷಿಸಬಹುದು.

ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.2 ಮೂರು ಬಗೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು

	ಮೂಲಭೂತ	ಸಮೃದ್ಧ
ಸಂರಚನಾತ್ಮಕ	ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ	ಸಮೃದ್ಧ
ಸಂರಚನಾತ್ಮಕವಲ್ಲದ	ಸಾವಯವ	

ಕೊನೆಯದಾಗಿ, ಈ ರೀತಿಯಾಗಿ ವಿಭಜಿಸಿವುದು ಜಿಲ್ಲೆ v/s ಶಿಕ್ಷಕರ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಪರಿಹರಿಸಲು ಸಹಾಯಕವಾಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ, ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ನಿರ್ದಿಷ್ಟವಾಗಿಸುವ ಮಟ್ಟಿಗೆ ಜಿಲ್ಲೆಯು ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ನಿರ್ಧರಿಸಬೇಕು. ಜಿಲ್ಲೆಯು ಪ್ರಮುಖ ಫಲಿತಾಂಶಗಳನ್ನು ಒತ್ತಿ ಹೇಳುತ್ತಿದೆಯಾದರೂ ಅದನ್ನು ಪೋಷಿಸುವ ಸ್ವಾತಂತ್ರವನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಇದರ ಜೊತೆಗೆ, ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸುವ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾದ ವಿವರಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಕರ ವಿವೇಚನೆಗೆ ಬಿಡಲಾಗಿದೆ: ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಆಸಕ್ತಿ ಹುಟ್ಟಿಸುವ ಯಾವುದೇ ವಿಷಯವನ್ನು ಅವರು ಇಲ್ಲಿ ಸೇರಿಸಬಹುದು.

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೂಲಭೂತ ಮತ್ತು ಸಾವಯವ ಕಲಿಕೆಯ ಚರ್ಚೆಗಳ ಜತೆಗೆ ಮೆದುಳಿನ ಸಂಶೋಧನೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಎನ್ನುವುದನ್ನೂ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅರಿಯುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗಿದೆ. ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಲೇಖಕಿ ಮತ್ತು ಸಮಾಲೋಚಕಿ ಪೆಟ್ರೀಶಿಯಾ ವುಲ್ಫ್ (Patricia Wolfe)(**2001**) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ, ಕಲಿಕೆಯು ನರವ್ಯೂಹವನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಾಗಿದೆ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ನಂಬಲಸಾಧ್ಯವಾದ ವೈವಿಧ್ಯಮಯ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಹೊಂದಿರುವ ಮಿದುಳಿನ ಹೊರ ಆವರಣದಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳು ನರವ್ಯೂಹಗಳನ್ನು ನಿರ್ಮಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅವರು ಮೂರು ಹಂತದ ಕಲಿಕೆಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿಮಾಡುತ್ತಾರೆ: ಮೂರ್ತ ಅನುಭವ, ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕಲಿಕೆ, ಮತ್ತು ಅಮೂರ್ತ ಕಲಿಕೆ.

ವುಲ್ಫ್ (Wolfe) ರ ಪ್ರಕಾರ ಮೂರ್ತ ಕಲಿಕೆಯೆಂದರೆ ಏನೆಂಬುದನ್ನು ಅಕ್ಷರಶಃ ಆ ಪದವೇ ಸೂಚಿಸುತ್ತದೆ. ಇದು ಮೆದುಳು ಸಂಗ್ರಹಿಸಿಡಲು, ಜಾಲಗಳನ್ನು ಸೃಷ್ಟಿಸಲು ಮತ್ತು ಬೇಕಾದಾಗ ಸ್ಮರಣೆಗೆ ತಂದುಕೊಳ್ಳುವುದು ಈ ಕ್ರಿಯೆಗಳಿಗೆ ಅನುವು ಮಾಡಲು ಇರುವ ಪುನರಾವರ್ತಿತ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಚಾಕ್ಷುಷೀಕರಣ.

ಎರಡನೇ ಹಂತದ, ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಅಥವಾ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಕಲಿಕೆಯು ಮಿದುಳು ಸಂಬಂಧವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸಿದ ಮತ್ತು ಉಲ್ಲೇಖಿಸಿರುವ ಮಾಹಿತಿಯ ಮೇಲೆ ಆಧಾರಿತವಾಗಿದೆ. ಎಲ್ಲಾ ಐಂದ್ರಿಕ ಸಂವೇದನೆಗಳ ಮಾಹಿತಿಗಳ ನಡುವೆ ಪರಸ್ಪರ ಸಂಬಂಧವಿರುವುದರಿಂದ ಅವು ಜ್ಞಾನಕೋಶದ ಭಾಗವಾಗುತ್ತದೆ. ಮೂರ್ತ ಅನುಭವಗಳನ್ನು ನೆನಪಿಸಿಕೊಂಡಾಗ ಸಂವೇದನೆಯ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ಸಕ್ರಿಯಗೊಳಿಸಬಹುದು. ಯಾರೇ ಆಗಲಿ, ಎಷ್ಟೇ ಬಗೆಯಲ್ಲಿ ವಿವರಿಸಿದರೂ ಮೂರ್ತ ಅನುಭವವು ಸಿಗದಿದ್ದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗೆ ಸಾಂಕೇತಿಕ ಅಥವಾ ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ಕಲಿಕೆಗೆ ಅರ್ಥವೇನೂ ಇರುವುದಿಲ್ಲ.

ಮೂರನೆಯದಾದ ಅಮೂರ್ತ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಮಿದುಳು ಕೇವಲ ಅಮೂರ್ತ ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು - ಪ್ರಧಾನವಾಗಿ ಸಂಖ್ಯೆಗಳು ಮತ್ತು ಪದಗಳು - ಬಳಸುತ್ತದೆ. ಮೂರ್ತ ಅನುಭವಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕ ನಿರೂಪಣೆಗಳಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡ ಬಲವಾದ ನರವ್ಯೂಹದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದಿಂದಾಗಿ ಮಕ್ಕಳು ಅವರ "ಒಳಗಣ್ಣಿ" ನಿಂದ ಕಾಣಲು ಸಾಧ್ಯ. ಪಾರಿಭಾಷಿಕ ಪದಗಳು, ಸಮುಚ್ಚಯ ಗುಚ್ಛಗಳು ಮತ್ತು

ಸಾಮ್ಯತೆಗಳ ಗ್ರಹಿಕೆಯು ಮಗುವಿನ ಬೆಳವಣಿಗೆ ವಯಸ್ಸಿನ ಮೇಲೆ ನಿಂತಿದೆ. ಅಲ್ಲದೆ ಮಕ್ಕಳ ಅನುಭವಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹಾಗೆ ಸಾಕಷ್ಟು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನು ನೀಡಬಲ್ಲ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಮೇಲೂ ಆಧರಿಸಿದೆ. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಅಮೂರ್ತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳಲು ಶಿಕ್ಷಕರು ಅವರಿಗೆ ಅನುಭವಗಳ ಅವಕಾಶವನ್ನು ಕಲ್ಪಿಸುವುದು ಮುಖ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಸಮೃದ್ಧಗೊಳಿಸುವ ಕೀಲಿಕೈ ಎಂದರೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ದೈನಂದಿನ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳಲ್ಲಿ ತೊಡಗಿಸುವುದು.

****

ದೈನಂದಿನ ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ ಸನ್ನಿವೇಶಗಳನ್ನು ಉದಾಹರಣೆಗಳನ್ನಾಗಿ ಬಳಸುವುದರಿಂದ ಸಮರ್ಥ ನರವ್ಯೂಹ ಬೆಳವಣಿಗೆಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗೆ ನೈಜ ಅನುಭವಗಳು ಬೆಂಬಲ ನೀಡುತ್ತದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಇಂದು ಹೆಚ್ಚಿನ ಶಾಲೆಗಳು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಚಿಂತನೆ ಮತ್ತು ಸಮಸ್ಯಾ ಪರಿಹಾರದ ಕೌಶಲಮತ್ತು ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಬಳಸುತ್ತಿವೆ.

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಕೆಲವೆಡೆ " ಅಭ್ಯಸಿಸದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ " ಅಥವಾ " ಅಂತರ್ಗತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ" ಎಂದೂ ಕರೆಯಲಾಗುತ್ತಿದ್ದು ಅದನ್ನು ಕೆಳಕಂಡಂತೆ ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ:

> ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಮೌಲ್ಯಗಳಲ್ಲಿ, ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ವರ್ತನೆಯಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆ ತರುವ - ಶಾಲೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ - ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳು.

ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯಂತೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಹೊರಗಡೆಯೂ ಅನೇಕ ಮುಖ್ಯ ವಿಚಾರಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಬಹಳಬಾರಿ "ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ" ವನ್ನು ನೇತ್ಯಾತ್ಮಕ

ಅರ್ಥದಲ್ಲಿಯೇ ಬಳಸುತ್ತಾರಾದರೂ ಬೆಳವಣಿಗೆಯನ್ನು ಗರಿಷ್ಟಗೊಳಿಸುವ ಮಹಾತ್ವಾಕಾಂಕ್ಷೆಯ ದೃಷ್ಟಿಕೋನದಿಂದ ನೋಡಿದರೆ ಆ ಕಲಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಕೆಲವು ಅಪೇಕ್ಷಿತ ಮತ್ತು ಕೆಲವು ಅನಪೇಕ್ಷಿತ ಆಗಿರಬಹುದು. ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ನಿರ್ದಿಷ್ಟ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಗಮನಿಸುವಾಗ ಎರಡು ಅಂಶಗಳ ನಡುವಿನ ಸೂಕ್ಷ್ಮ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದು ಉಪಯುಕ್ತವೆನಿಸುತ್ತದೆ. ಒಂದು, ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳು - ಬದಲಾವಣೆಯಾಗದ ಶಾಲಾ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳು ಮತ್ತು ಎರಡು, ಚರಾಂಶಗಳು - ಬದಲಾವಣೆಗೆ , ಪರಿವರ್ತನೆಗೆ ತೆರೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಶಾಲಾ ಸಂಬಂಧಿತ ವಿಷಯಗಳು .

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಶಾಲೆಯ ಉದ್ದೇಶಿತ ಪ್ರಯತ್ನಗಳ ಗಡಿಗಳ ಹೊರಗಿರುವ ಆದರೆ ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಭಾಗವಾಗಿರುವ ಅಂಶಗಳು ಎನ್ನಬಹುದು.

****

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳು

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕೆಲವು ಪ್ರಮುಖಾಂಶಗಳು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿರುವ ಶಾಲೆಗಳ ಸ್ವಭಾವದಲ್ಲಿ ಹೇಗೆ ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿವೆ ಎಂದರೆ ಅವುಗಳನ್ನು ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳು ಎಂದು ಸಹಜವಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಆ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳ ಚಿತ್ರಣವನ್ನು ಕೆಳಗೆ ನೀಡಲಾಗಿದ್ದು ಅದು ಹಲವಾರು ಲೇಖಕರ ಆಳವಾದ ಅಧ್ಯಯನದಿಂದ ರೂಪುಗೊಂಡಿದೆ:ಆಪೆಲ್ (Apple)(1979), ಪೈನರ್ (Pinar) (1978), ಮತ್ತು ಗಿರೌ (Giroux) (1979) ಮುಂತಾದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪುನರಚನಾವಾದಿಗಳು; ಡ್ರಿಬೀನ್ (Drebeen)(1968) ನಂತಹ ಸಮಾಜಶಾಸ್ತ್ರಜ್ಞರು; ಮತ್ತು ಜಾಕ್ಸನ್ (Jackson) (1968) ಮತ್ತು ಗುಡ್ಲಾಡ್ (Goodlad)(1984) ಮುಂತಾದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಂಶೋಧಕರು. ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಇಡೀ ಸಮಾಜದ ಒಳಿತಿನ ಸಿದ್ಧಾಂತವಿದ್ದು, ಇದು ಸಹಜವಾಗಿಯೇ ಶಾಲೆಗಳ ಪ್ರತಿಯೊಂದು ಅಂಶದಲ್ಲೂ ಹರಡಿರುತ್ತದೆ. ಹೀಗಾಗಿ, ಅಮೆರಿಕಾದ ಬಂಡವಾಳಶಾಹಿ ಪ್ರಜಾಪ್ರಭುತ್ವದ ಸಿದ್ಧಾಂತವನ್ನು ಶಾಲೆಗಳು ಅನಿವಾರ್ಯವಾಗಿ ಪ್ರತಿಬಿಂಬಿಸುತ್ತವೆ.

ಒಂದು ಸಂಸ್ಥೆಯಾಗಿ ಶಾಲೆಯನ್ನು ಪರಿಗಣಿಸುವಾಗ ಅದರ ಒಂದು ಪ್ರಮುಖ ಭಾಗವೆಂದರೆ ತರಗತಿ. ಇಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅತ್ಯಂತ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಆಚರಣೆಗೆ ಬರುತ್ತವೆ. ತರಗತಿಯು ಒಂದು ಕಿಕ್ಕಿರಿದ ಸ್ಥಳವಾಗಿದ್ದು, ಅಲ್ಲಿ ನಿಯಂತ್ರಣದ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗಿ ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬರುತ್ತವೆ. ಇಲ್ಲಿ

ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಬೇರೆ ಬೇರೆ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ಬಳಸಿ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿಷಯದ ಆಯ್ಕೆ, ಕಲಿಕೆಯ ವಿಧಾನಗಳು, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳ ಚಲನೆ ಮತ್ತು ತರಗತಿಯ ಪಾಠದ ಹರಿವನ್ನು ನಿಯಂತ್ರಿಸುವ ಹಲವಾರು ರೀತಿಯ ಅಧಿಕಾರವನ್ನು ಬಳಸುತ್ತಾರೆ. ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಬುದ್ಧಿವಂತಿಕೆಯಿಂದ ಬಳಸುವುದರಿಂದ ನಿಯಂತ್ರಣವನ್ನು ಸಾಧಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ; ಶಿಕ್ಷಕರು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ವಿಮರ್ಶಾತ್ಮಕ ಹಿಮ್ಮಾಹಿತಿಯನ್ನು ನೀಡಲು ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಮಯವನ್ನು ವ್ಯಯಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅಂತಹ ಪರಿಸರದಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮಗೆ ಅರಿವಿಲ್ಲದೆಯೇ ಬಾಹ್ಯಸಮಾಜವು ಬಯಸುವ ಕೌಶಲ ಮತ್ತು ರೂಢಿಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ; ಅವರು ಸಮಯಪಾಲನೆ, ಸ್ವಚ್ಛತೆಯನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಲ್ಲದೆ ಅನುರೂಪತೆ ಮತ್ತು ವಿಧೇಯತೆಯನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಸರದಿಸಾಲಿನಲ್ಲಿ ನಿಲ್ಲುವುದನ್ನೂ ಅವರ ಸರದಿ ಬರುವವರೆಗೂ ತಾಳ್ಮೆಯಿಂದ ಕಾಯುವುದನ್ನೂ ಕಲಿಯುತ್ತಾರೆ. ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಎಲ್ಲ ಸಂಗತಿಗಳನ್ನೂ ಇಲ್ಲಿ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳೆಂದು ಮತ್ತು ಬದಲಾವಣೆಗೊಳಗಾಗದೇ ಇರುವ ಅಂಶಗಳೆಂದು ಭಾವಿಸಿರುವುದು ನಿಜವಾದರೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಪರಿಣತರು ಇವುಗಳ ಮತ್ತು ಇವುಗಳ ಪ್ರಭಾವದ ಬಗ್ಗೆ ಒಂದು ಸೂಕ್ಷ್ಮತೆಯನ್ನು ಬೆಳೆಸಿಕೊಳ್ಳುವುದು ಅವಶ್ಯಕ.

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿನ ಚರಾಂಶಗಳು

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಬಹಳಷ್ಟು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಬದಲಾಯಿಸಲು ಸಾಧ್ಯ. ಅವುಗಳಲ್ಲಿ ಬಹು ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಮೂರುಗುಂಪುಗಳಾಗಿ ವರ್ಗೀಕರಿಸಿ ಚರ್ಚಿಸಬಹುದು: ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚರಾಂಶಗಳು, ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಚರಾಂಶಗಳು ಮತ್ತು ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚರಾಂಶಗಳು.

ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚರಾಂಶಗಳು

ಶಿಕ್ಷಕರನ್ನು ಬೋಧನೆಗೆಂದು ಗುರುತಿಸುವ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ಕಾರ್ಯಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಆಗಬಹುದಾದ ಎಲ್ಲ ನಿರ್ಧಾರಗಳನ್ನೂ ಈ ಪದದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನಾಗಿ ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗಿದೆ. ಇಲ್ಲಿ ನಾಲ್ಕು ಸಂಗತಿಗಳನ್ನು ಪರಿಗಣನೆಗೆ ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳಬೇಕಿದೆ:ಗುಂಪು ಬೋಧನೆ, ಪದೋನ್ನತಿ ಇತ್ಯಾದಿಗಳ ಕುರಿತಾದ ನೀತಿ, ಸಾಮರ್ಥ್ಯಕ್ಕನುಗುಣವಾದ ಗುಂಪುಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜಾಡನೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಯ ಮೇಲೆ ಗುಂಪು ಬೋಧನೆಯ ಪರಿಣಾಮವು ಖಚಿತವಾಗಿ ಹೀಗೆಯೇ ಎಂದು ಹೇಳುವಂತಿಲ್ಲ. 1980ರ ಸರಿಸುಮಾರಿಗೆ ಅನೇಕ ಶಾಲೆಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ, ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಅವರ ಸಾಧನೆಯ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಮಾತ್ರವೇ ಮುಂದಿನ ತರಗತಿಗೆ

ಪದೋನ್ನತಿ ಮಾಡುವ “ಪದೋನ್ನತಿ ದ್ವಾರ” ನೀತಿಗಳನ್ನು ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳಿಸಿವೆ. ಆದರೆ ಅನೇಕ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಫಲಿತದ ಸಂಶ್ಲೇಷಣೆಯು ಸೂಚಿಸುವುದೇನೆಂದರೆ ಸಾಮಾಜಿಕ ಪದೋನ್ನತಿಯು ಶಾಲೆಯ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಮನೋಭಾವನೆ, ತನ್ನ ಬಗ್ಗೆ ಉತ್ತಮ ಕಲ್ಪನೆ ಹಾಗೂ ಉನ್ನತ ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಕಾರಣವಾಗುತ್ತವೆ.

ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ಅಭ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಹಿತಕರ ಅಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಒಂದು ಎಂದು ವಿಮರ್ಶಕರು ಟೀಕಿಸಿದ್ದಾರೆ. ಇಲ್ಲಿ ಗಿರೌ (Giroux) ಮತ್ತು ಪೆನಾ (Penna) (1979) ರವರ ದೋಷಾರೋಪಣೆಯು ಪ್ರಾತಿನಿಧಿಕವಾಗಿದೆ:

> ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಜಾಡನೆ ಮಾಡುವ ಪದ್ಧತಿಯನ್ನು ಕೈಬಿಡುವುದರಿಂದ ತರಗತಿಯಲ್ಲಿ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರಿಕ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಗಳ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಬುನಾದಿಯನ್ನು ನಾವು ಗಟ್ಟಿಗೊಳಿಸಬಹುದಾಗಿದೆ. ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಅವರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಗಳಿಗೆ ಹಾಗೂ ಅವರ ಸಾಧನೆಗಳೆಂದು ಪರಿಭಾವಿಸಿದ ಸಂಗತಿಗಳ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ರೂಢಿಯು ಪ್ರಶ್ನಾರ್ಹ ಬೋಧನಾ ಮೌಲ್ಯವಾಗಿದೆ (p.223)

ಈ ದೋಷಾರೋಪಣೆಯಿಂದಾಗಿ ಎರಡು ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಹೊರಹೊಮ್ಮುತ್ತವೆ. ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ರೋಸೆನ್ಬೌಮ್ (Rosenbaum) (**1980**) ಅವರು ಹೇಳಿದ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಆಧಾರಿತ ಗುಂಪು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಗುಂಪಿನ ನಡುವಿರುವ ವ್ಯತ್ಯಾಸವನ್ನು ಈ ಲೇಖಕರು ಗಮನಿಸಿದಂತೆ ತೋರುವುದಿಲ್ಲ. ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಧಾರಿತ ವಿಂಗಡಣೆ ಬೋಧನೆಯ ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ (ಉತ್ತಮ, ಮಧ್ಯಮ ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ) ಅಥವಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ (ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಅವರ ವೃತ್ತಿ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ, ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ಕಾಲೇಜಿಗೆ ಪೂರ್ವ ಸಿದ್ದತೆ) ಕಾರಣಕ್ಕಾಗಿ ಇರಬಹುದು. ಆದರೆ ಇದಕ್ಕಿಂತ ಹೆಚ್ಚು ಗಂಭೀರವಾದ ಇನ್ನೊಂದು ಸಮಸ್ಯೆ ಎಂದರೆ ಅವರ ಆ ರೀತಿಯ ಪ್ರತಿಪಾದನೆಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ಅನುಭವಾತ್ಮಕವಾದ ಪುರಾವೆಗಳಿಲ್ಲ.

ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಪೂರ್ವ ನಿರ್ಧರಿಸಿದಂತ ವೃತ್ತಿ ಆಧಾರಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಾದ ಕಾಲೇಜು ಪೂರ್ವಸಿದ್ದತೆ ಅಥವಾ ವೃತ್ತಿಪರ ಅನುಸಾರವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಗುಂಪು ಅಥವಾ ಜಾಡನೆಯ ಆಚರಣೆ ಬಹಳ ಸಂಕೀರ್ಣವಾದ ಸಂಗತಿಯೆಂದು ಭಾಸವಾಗುತ್ತದೆ. ಇಲ್ಲಿ ರೋಸೆನ್ಬೌಮ್ (Rosenbaum) (1980) ಅವರ ಸಂಶೋಧನಾ ವಿಮರ್ಶೆ ಬೆಳಕನ್ನು ಚೆಲ್ಲುತ್ತದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಅಥವಾ ಸಾಮಾಜಿಕ ಸ್ತರವು ಅವರ ವೃತ್ತಿಜೀವನದ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ನಿರ್ಧಾರಕ ಅಂಶವೇ ? ಅಲ್ಲವೇ? ಎನ್ನುವುದರ

ಬಗ್ಗೆ ಸಂಶೋಧನೆಗಳು ಯಾವುದೇ ನಿರ್ಧಾರಕ್ಕೆ ಬಂದಿಲ್ಲವೆಂದು ಅವರು ಮೊದಲನೆಯದಾಗಿ ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ. ಅನೇಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಪ್ರಕಾರ ಮಾರ್ಗದರ್ಶಿ ಸಮಾಲೋಚಕರು ಇಂಥ ವೃತ್ತಿ ಸಂಬಂಧಿತ ನಿರ್ಧಾರಗಳಿಗೆ ಕಾರಣರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ರೋಸೆನ್ಬೌಮ್ (Rosenbaum) ಅವರ ಪ್ರಕಾರ ಅನೇಕ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತಮ್ಮ ವೃತ್ತಿ ಆಯ್ಕೆಗೆ ಹೊಂದಾಣಿಕೆಯಾಗದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮಾರ್ಗದಲ್ಲಿ ಇರುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಜಾಡನೆಯು ಸ್ಥಿರವಾಗಿರುವ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಅನುರೂಪತೆಯಿಲ್ಲದಿರುವ ಸಮಸ್ಯೆಯನ್ನು ಮತ್ತಷ್ಟು ಬಿಗಡಾಯಿಸಿದೆ. ಹಾಗೂ ಕಾಲೇಜು ಪೂರ್ವಸಿದ್ಧತೆಯಿಂದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಪರ ಗುಂಪಿಗೆ ಬರುವುದು ಉಂಟೇ ವಿನಹ ಅದರ ವಿರುದ್ಧದ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆ ಅಷ್ಟಾಗಿ ಇರುವುದಿಲ್ಲ.

ಸಂಶೋಧಕರ ಪ್ರಕಾರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅನುಪಾಲನೆಯ ಮುಖ್ಯ ಸಮಸ್ಯೆ ಒಟ್ಟಾರೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸವಾಲಿನ ಕೊರತೆ. ಸೆಕಾಡಾ (Secada) (1992) ಪ್ರಕಾರ, ಜಾಡನೆ ಅಥವಾ ಸಾಮರ್ಥ್ಯ ಆಧಾರಿತ ಗುಂಪುಗಳು ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಉನ್ನತ ಸಾಧಕರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಮಾತ್ರ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿಯಾಗಿದ್ದು, ಕಡಿಮೆ ಸಾಧಕರ ಗುಂಪುಗಳಲ್ಲಿ ಇರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹಾನಿಯೇ ಆಗುತ್ತದೆ. ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಜಾಡನೆ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಆಗುವ ಬೇರೆ ನಕಾರಾತ್ಮಕ ಪರಿಣಾಮಗಳಿಗೂ ಪುರಾವೆ ಸಿಕ್ಕಿದೆ.

- ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪ್ರಾತಿನಿಧ್ಯ ಇರಬೇಕಾದುದಕ್ಕಿಂತ ಕಡಿಮೆ ಇದೆ (Century (ಸೆಂಚುರಿ), 1994).
- ಗಣಿತ ಮತ್ತು ವಿಜ್ಞಾನದ ಕಲಿಕೆಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದಂತೆ ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಸವಲತ್ತು ಹೊಂದಿರುವ ಬಿಳಿ ಸಮವಯಸ್ಕರಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಲ್ಪಸಂಖ್ಯಾತರು ಮತ್ತು ಕಡಿಮೆ ಆದಾಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿ ಪಡೆಯುವ ಅನುಭವಗಳು ಭಿನ್ನವಾಗಿರುತ್ತವೆ (Oakes, Ormseth, Bell, & Camp (ಓಕ್ಸ್, ಆರ್ಮ್ಸಿಟ್, ಬೆಲ್, ಮತ್ತು ಕ್ಯಾಂಪ್, 1990).
- ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕಡಿಮೆ ಗುಣಮಟ್ಟದ ಬೋಧನೆ ಮಾತ್ರ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ (Secada (ಸೆಕಾಡಾ), 1992).
- ಕಡಿಮೆ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಗುಂಪಿನಲ್ಲಿರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಹೆಚ್ಚಿನ-ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಸಾಗುವುದು ಕಷ್ಟವಾಗುತ್ತದೆ (Century (ಸೆಂಚುರಿ), 1994).

ಸಾಮರ್ಥ್ಯಾಧಾರಿತ ಜಾಡನೆಯ ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಧ್ಯತೆ ಎಂದರೆ ತರಗತಿಯ ಒಳಗೇ ಅಂಥ ಗುಂಪುಗಳನ್ನು ಮಾಡುವುದು. ಈ ಬಗೆಯ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯೊಳಗೆ ಬರುವ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಆ ವಿಷಯದಲ್ಲಿ ಅವರಿಗಿರುವ ಸಾಮರ್ಥ್ಯದನುಗುಣವಾಗಿ ಬೇರೆಬೇರೆ ವಿಷಯಗಳಲ್ಲಿ ಬೇರೆಬೇರೆ ಗುಂಪುಗಳಿಗೆ ಸೇರಿಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಹಿಂದಿನ ಸಮಸ್ಯೆ ಇಲ್ಲಿಯೂ ಮುಂದುವರೆಯುತ್ತದೆಯೇ ಹೊರತು ಪರಿಹಾರವಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎಂದು ಸೆಕಾಡಾ (Secada) (1992) ಅವರು ಗುರುತಿಸುತ್ತಾರೆ.

ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ವಿಧಾನವು ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಪ್ರಯೋಜನಕಾರಿ ಎಂದು ಬಹಳಷ್ಟು ಸಂಶೋಧಕರು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರೆ. ಗುಂಪು ಮಾಡುವ ವಿಧಾನವನ್ನು ಮೆಚ್ಚುವವರು ಮತ್ತು ಮೆಚ್ಚದವರು ಇಬ್ಬರೂ ಸಹ ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಈ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ಒಟ್ಟಿಗೆ ಕಲಿಯಲು ಅವಕಾಶ ಮಾಡಿಕೊಡಬೇಕೆಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳನ್ನು ಜಾಡನೆ ಮಾಡುವ ವಿಧಾನದಲ್ಲಿ ತರಬಹುದಾದ ಪರಿವರ್ತನೆಗಳು ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತ ಮತ್ತು ಉನ್ನತ ಬುದ್ಧಿಮತ್ತೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಯಾವುದೇ ತೊಂದರೆ ಆಗಬಾರದು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ (Century (ಸೆಂಚುರಿ), 1994). ಆದರೂ ಈ ಪ್ರತಿಭಾನ್ವಿತ ಗುಂಪುಗಳು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಮುಕ್ತವಾಗಿದೆಯೆ ಎಂದು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಲು, ಹೆಚ್ಚು ಸಾಮರ್ಥ್ಯದ ಗುಂಪು ಅಭ್ಯಾಸಗಳು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ನಿಯಮಿತ ಪ್ರವೇಶ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನಗಳನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿರಬೇಕು.

ಸಹಕಾರೀ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳ ನಿಯಮಿತವಾದ ಬಳಕೆಯು ಜಾಡನೆಗೆ ಉತ್ತಮ ಪರ್ಯಾಯ. ಮಿಶ್ರರೂಪದ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಸಹಕಾರೀ ಕಲಿಕಾ ಗುಂಪುಗಳಿದ್ದರೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಸಾಧನೆ, ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಕನಿಷ್ಠ ಮಾನಸಿಕ ಹಾನಿ, ಪ್ರತ್ಯೇಕತೆಯನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು (Slavin **(ಸ್ಲಾವಾನ್),1987**). ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಜವಾಬ್ದಾರಿ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವದಲ್ಲಿ ಉಪಯುಕ್ತ ಅನುಭವವನ್ನು ಪಡೆದುಕೊಳ್ಳುತ್ತಾರಲ್ಲದೆ ಇತರರೊಂದಿಗೆ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವ ಕೌಶಲಗಳನ್ನೂ ಪಡೆಯುತ್ತಾರೆ.

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚರಾಂಶಗಳನ್ನು ಸುಧಾರಿಸುವ ಆಸಕ್ತಿ ಹೊಂದಿದ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಮುಂದಾಳುಗಳು ತಮ್ಮ ಗಮನವನ್ನು ಪದೋನ್ನತಿ ನೀತಿಗಳು ಮತ್ತು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಜಾಡನೆಗಳಂತಹ ಮುಖ್ಯ ಚರಾಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಕೇಂದ್ರೀಕರಿಸುವುದು ಉತ್ತಮ ಎಂದು ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಪುರಾವೆಗಳು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಹೇಳುತ್ತವೆ. ಅದರೆ ಅದಕ್ಕೂ ಮುಂಚೆ ಸಾಮಾನ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ನೀರಸ ಅಥವಾ ಕ್ಷುಲ್ಲಕವಲ್ಲ ಎಂದು ಅವರು ಖಚಿತಪಡಿಸಿಕೊಳ್ಳಬೇಕು.

ಇತರ ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ಚರಾಂಶಗಳೆಂದರೆ ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರ, ಉಪಹಾರ ಮತ್ತು ಊಟ, ವಿಶೇಷ ಸಹಾಯ, ಓದುವ ಸಹಾಯಕ್ಕೆಂದು ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ, ಉತ್ತಮ ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳು ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕ ಲಭ್ಯತೆ, ಉತ್ತಮ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ, ಜತೆಗೆ ವಿಸ್ತ್ರತವಾದ ದಿನ ಹಾಗೂ ಶಾಲಾ ನಂತರದ ವಿಶೇಷ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು (Cunningham & Alligton (ಕನ್ನಿಂಗ್ಹ್ಯಾಮ್ ಮತ್ತು ಆಲಿಂಗ್ಟನ್), 1994).

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರದ ಪ್ರಭಾವ ಕುರಿತು ಸಾಕಷ್ಟು ಚರ್ಚೆ ನಡೆಯುತ್ತದೆ. ಅನೇಕ ಲೇಖಕರು ಮತ್ತು ಸಂಶೋಧಕರು ಕಡಿಮೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳುಳ್ಳ ತರಗತಿಗಳು ಬೋಧನೆಗೆ ಮತ್ತು ವೈಯಕ್ತಿಕ ಗಮನ ನೀಡಲು ಹೆಚ್ಚು ಅನುಕೂಲ ಎಂದು ನಂಬುತ್ತಾರೆ. ಆದರೆ ಕೆಲವರು ಇದನ್ನು ಒಪ್ಪುವುದಿಲ್ಲ. ಬಹುಮುಖ್ಯ ಅಂಶ ಎಂದರೆ ಚಿಕ್ಕ ತರಗತಿಗಳಿದ್ದರೆ ಉತ್ತಮ ಬೋಧನೆಗೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕೆಗೆ ಅನುಕೂಲಕರ ಎಂದು ಒಪ್ಪಬಹುದಾದರೂ ಹಾಗೆ ಆದೇ ಆದೀತೆಂದು ಹೇಳುವಂತಿಲ್ಲ. ಆದರೆ ಅನೇಕ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಹೇಗೆ ಅನುಷ್ಠಾನಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ ಎನ್ನುವುದರಲ್ಲಿ ತರಗತಿಯ ಗಾತ್ರ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ನಿರ್ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ಒಪ್ಪುತ್ತಾರಾದ್ದರಿಂದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪವು ಅಂತರ್ಗತವಾಗಿರಬಹುದು ಎಂದು ಹೇಳುತ್ತಾರೆ.

ಉಪಹಾರ ಮತ್ತು ಮಧ್ಯಾನದ ಊಟಗಳ ವೇಳೆ ಇತ್ಯಾದಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧವಿಲ್ಲದಿರುವುದು ನಿಜವಾದರೂ ಅವು ಸಹ ಯೋಜನೆಯಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಪಾತ್ರ ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಉದಾಹರಣೆಗೆ, ತರಗತಿಗಳು ಈ ಅವಧಿಯ ಹೊರಗೇ ನಡೆಯಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ, ಅದರಲ್ಲಿಯೂ ಶಾಲೆಯ ಕ್ಯಾಂಟೀನು ವ್ಯಾಯಾಮಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದರೆ ಇನ್ನಷ್ಟು ವಿವರವಾಗಿ ಆಲೋಚಿಸಿ, ಯೋಜಿಸುವ ಅವಶ್ಯಕತೆ ಇದೆ. ಸ್ವಲ್ಪ ತಡವಾಗಿ ಊಟ ಮಾಡಬೇಕಿರುವ ಅಥವಾ ಪೋಷಣೆಯ ಕೊರತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳನ್ನೂ ಗಮನದಲ್ಲಿಟ್ಟುಕೊಳ್ಳುವ ಗುಪ್ತ ಅಂಶವು ಎಲ್ಲಿ ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಬೋಧನೆಯು ನಡೆಯುತ್ತದೆಂದು ನಿರ್ಧರಿಸುತ್ತದೆ.

ಬೇರೆ ವಿಶೇಷ ಸಹಾಯಗಳು ಸಹ ಶಾಲಾ ವೇಳಾಪಟ್ಟಿಯ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರುತ್ತದೆ ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಬಹಳ ಬಾರಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ತರಗತಿಗೆಬರಲಾಗದಿದ್ದ ಕಾರಣದಿಂದಾಗಿ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಕೆಲವೊಮ್ಮೆ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳು ಬೇರೆ ಶಿಕ್ಷಕರಿಂದ ವಿಶೇಷ ಸಹಾಯವನ್ನು ಪಡೆದು ಪುನಃ ಮೂಲತರಗತಿಗೆ ಬಂದಾಗ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಬೋಧನೆಯನ್ನು ಸ್ವಲ್ಪ ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.

ನೋ ಚೈಲ್ಡ್ ಲೆಫ್ಟ್ ಬಿಹೈಂಡ್ ಆಕ್ಟ್ (NCLB (No Child Left Behind) Act) ಅನುಷ್ಠಾನಕ್ಕೆ 2002 ರಲ್ಲಿ ಬಂದ ನಂತರ ರೀಡಿಂಗ್ ರೆಕವರಿ (Reading Recovery) ಮತ್ತು ರೀಡ್ ವೆಲ್ (Read Well) ಎಂಬ ಹೆಸರಿನ ಎರಡು ವಿಶಿಷ್ಟ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಮುಖ್ಯ ಅಂಗಗಳಾಗಿವೆ. ಈ ಶಬ್ದ ಶಿಕ್ಷಣ ವಿಧಾನ (phonics (ಫಾನಿಕ್ಸ್)) ಆಧಾರಿತ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಅನುಷ್ಠಾನದಲ್ಲಿ ಅಡಕವಾಗಿರುವ ಒಂದು ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಾವು ಮಾಡುವ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಮತ್ತು ಸಂಬಂಧಿತ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳನ್ನು ಹೆಚ್ಚು ಅಪಾಯದ ಸಾಧ್ಯತೆಯಿರುವ ಮಕ್ಕಳ ಸಲುವಾಗಿ ಈ ತೀವ್ರ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮದ ಸುತ್ತಲೂ ರೂಪಿಸಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ.ಈ ರೀತಿಯ ವಿಶೇಷ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳಿಂದಾಗಿ ಸಾಧಾರಣ ತರಗತಿಯನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ, ಬೋಧಿಸುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯ ಮೇಲಾಗುವ ಒಳ್ಳೆಯ ಪರಿಣಾಮದ ಬಗ್ಗೆ ಯಾವ ಅನುಮಾನವೂ ಇಲ್ಲ.

ಉತ್ತಮ ಗ್ರಂಥಾಲಯಗಳಿರುವ ಮತ್ತು ಪುಸ್ತಕಗಳನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಕೈಗೆಟಕುವಂತೆ ಮಾಡಲು ಶ್ರಮಿಸುವ ಶಾಲೆಗಳು ಹಾಗೆ ಮಾಡದ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಖಂಡಿತ ಉತ್ತಮ ಎನ್ನಬಹುದು. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಸರಿಯಾಗಿ ಓದುವ ಮತ್ತು ಮಾಹಿತಿಯುಕ್ತ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ಸಿಗುವಂತೆ ಮಾಡುವುದು ಕಲಿಕೆಗೆ ಕೀಲಿಕೈ ಆಗಲು ಸಾಧ್ಯತೆಗಳಿವೆ. ಇದು ಅವ್ಯಕ್ತ ಅಂಶವಾಗಿರಬಹುದಾದರೂ ಪುಸ್ತಕ ಮತ್ತು ಆ ರೀತಿಯ ಸಾಮಗ್ರಿಗಳನ್ನು ದೊರಕಿಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಶಿಕ್ಷಕರ ಸಾಮರ್ಥ್ಯವು ಅವರು ಹೇಗೆ ಬೋಧನೆ ಮಾಡುತ್ತಾರೆ ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ತರ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರುತ್ತದೆ.

ನೋ ಚೈಲ್ಡ್ ಲೆಫ್ಟ್ ಬಿಹೈಂಡ್ (NCLB (No Child Left Behind) Act) ಕಾಯಿದೆಯು ಮುನ್ನೆಲೆಗೆ ಬಂದ ನಂತರ ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ಉತ್ತರದಾಯಿತ್ವ – ಇವೆರಡೂ ಸಾಕಾರಗಳಾಗಿವೆ. ಕೆಲವರಿಗೆ ಇದು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರಿಸದೆ ಇರಬಹುದು; ಯಾವುದನ್ನು ಬೋಧಿಸಬೇಕು, ಯಾವಾಗ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವ ಕುರಿತಾಗಿ ಇಂದು ಪ್ರಧಾನ ನಿರ್ಧಾರಕ ಅಂಶಗಳಾಗಿ ಹೊರಹೊಮ್ಮಿರುವುದು ಮೌಲ್ಯಮಾಪನ ಮತ್ತು ದತ್ತಾಂಶ ವಿಶ್ಲೇಷಣೆಗಳು. ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ದತ್ತಾಂಶ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಅಂಕಗಳ ಆಧಾರದ ಮೇಲೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನೇ ಸಮಗ್ರವಾಗಿ ಬದಲಾಯಿಸಲಾಗುತ್ತಿದೆ.

ಮೌಲ್ಯಮಾಪನದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಸಂಪೂರ್ಣವಾಗಿ ಅರ್ಥೈಸಿಕೊಳ್ಳುವುದಾಗಲೀ ಅದನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಾಗಲೀ ಆಗದಿದ್ದರೂ ವಿಸ್ತೃತ ಶಾಲಾ ದಿನಗಳು ಮತ್ತು ಶಾಲಾನಂತರದ ವಿಶೇಷ

ತರಗತಿಗಳು ಇವೆಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಯೋಜನೆ ಮತ್ತು ಅನುಷ್ಠಾನದ ಮೇಲೆ ಮಹತ್ವದ ಪ್ರಭಾವವನ್ನು ಬೀರಿವೆ. ಸೇವಾನಿರತ ಮತ್ತು ವೃತ್ತಿಕೌಶಲ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಸಲುವಾಗಿ ಇರುವ ಸಮಯಕ್ಕೆ ಪ್ರತಿಯಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಹೆಚ್ಚಿನ ಹಣವನ್ನು ನೀಡಲಾಗುತ್ತಿದೆ. ಸಿಬ್ಬಂದಿ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಗೆಂದು ಹೆಚ್ಚುವರಿ ಅವಕಾಶಗಳ ಪರಿಣಾಮವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಹೊಸ ವಿಷಯಗಳನ್ನು ಕಲಿಯುವುದಲ್ಲದೇ ವಿಭಿನ್ನ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರಗಳನ್ನೂ ತರಗತಿಗಳಲ್ಲಿ ಬಳಸಲು ತೊಡಗುತ್ತಾರೆ. ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಇದರ ಪರಿಣಾಮವು ಕೆಲವರಿಗೆ ಕಾಣದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ವ್ಯಾಪ್ತಿಯ ದೃಷ್ಟಿಯಿಂದ ಅದು ಬೆಲೆ ಕಟ್ಟಲಾಗದ್ದು.

ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಚರಾಂಶಗಳು

ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದ ಸಂದರ್ಭದಲ್ಲಿ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮವೆಂದು ಕರೆಯಲ್ಪಟ್ಟ ವ್ಯಕ್ತಿ ವ್ಯಕ್ತಿಗಳ ನಡುವೆ ಅಥವಾ ಗುಂಪುಗಳ ನಡುವೆ ಇರುವ ಸಂಬಂಧದ ಸ್ವರೂಪವನ್ನು ಹಿಡಿದಿಡಲು ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಎನ್ನುವ ಪದಬಳಕೆ ಮೊದಲ ಬಾರಿಗೆ ಮಾಡಿದ್ದು ಟಾಜೆರಿ (Tagiuri) (1968). ಶಾಲಾ ವಾತಾವರಣದ ಬಗೆಗಿನ ಸಂಶೋಧನೆಗಳ ಸಮೀಕ್ಷೆ ಮಾಡಿದ ಆಂಡರ್ಸನ್ (Anderson) (1982) ಅವರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಧನಾತ್ಮಕ ಧೋರಣೆ ಮತ್ತು ಸಾಧನೆಗಳಿಗೆ ಅನೇಕ ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆ ಸಂಬಂಧಿತ ಅಂಶಗಳು ನೇರವಾಗಿ ಕಾರಣವಾಗಿವೆ ಎಂದು ಪ್ರತಿಪಾದಿಸಿದರು. ಇವುಗಳಲ್ಲಿ ಹಲವು ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತಾಗಿದ್ದವು: ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಬೋಧನೆಯಲ್ಲಿ ಸಕ್ರಿಯರಾಗಿದ್ದರು; ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವಿನ ಬಾಂಧವ್ಯ ಮತ್ತು ಸಂವಹನವು ಉತ್ತಮವಾಗಿತ್ತು; ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ಶಿಕ್ಷಕರು ಭಾಗವಹಿಸುತ್ತಿದ್ದರುಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಹಾರ್ದಿಕ ಸಂಬಂಧವಿತ್ತು. ಉಳಿದವು ಶಿಕ್ಷಕ-ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಂಬಂಧದ ಕುರಿತಾಗಿದ್ದವು: ಸಾಮಾನ್ಯವಾಗಿ ಶಿಕ್ಷಕ ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆ ಸಕಾರಾತ್ಮಕವಾಗಿದ್ದು ರಚನಾತ್ಮಕವೂ ಆಗಿತ್ತು; ನಿರ್ಣಯಗಳನ್ನು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯಲ್ಲಿ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳೂ ಭಾಗಿಯಾಗಿದ್ದರು; ಅಲ್ಲದೆ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳಲ್ಲಿ ಭಾಗವಹಿಸಲು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಗೆ ಹೇರಳ ಅವಕಾಶಗಳಿದ್ದವು. ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಜತೆಯಾಗಿ ಪರಿಣಾಮಕಾರಿ ನಾಯಕತ್ವವನ್ನು ನೀಡಿದಾಗ ಇವೆಲ್ಲ ಅಂಶಗಳ ಮೇಲೆ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು ಎನ್ನುವುದು ಸ್ಪಷ್ಟವಿದೆ.

****

ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಸಲಹೆಗಳು

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ಸಮಸ್ಯೆಗಳು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಪ್ರಭಾವಿಸಬಹುದು.

****

ಸಾಮಾಜಿಕ ಮತ್ತು ಆರ್ಥಿಕ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಮತ್ತು ಈವನ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Even Start) ಹೆಸರಿನ ಯೋಜನೆಗಳು ಆರ್ಥಿಕವಾಗಿ ಹಿಂದುಳಿದಿರುವ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳಿಗಾಗಿ ರೂಪುಗೊಂಡಿವೆ. ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಒಂದು ಫೆಡೆರಲ್ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಾಗಿದ್ದು 1981 ರ ರಿಂದ ಜಾರಿಯಲ್ಲಿದೆ. ಕೆಲವು ಶಾಲೆಗಳು ತಮ್ಮ ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಶುರುಮಾಡುವ ಉದ್ದೇಶದ ಸುತ್ತ ಶಾಲಾ ಕಾರ್ಯಾಚರಣೆಗಳನ್ನು ವಿನ್ಯಾಸಗೊಳಿಸುತ್ತಿದ್ದಾರೆ. ಇದರಿಂದಾಗಿ ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಮಕ್ಕಳು ಕಿಂಡರ್ ಗಾರ್ಟನ್ ಗೆ ಅಡೆತಡೆಯಿಲ್ಲದೆ ಪ್ರವೇಶ ಪಡೆಯಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ. ಒಂದುಶಾಲಾ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವಿದ್ದರೆ ಆಗ ವೃತ್ತಿವಿಕಾಸಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಹೆಚ್ಚಾಗುವುದಲ್ಲದೆ ಸಿಬ್ಬಂದಿಯ ಜತೆಗಿನ ಬಾಂಧವ್ಯ ಕೂಡ ಉತ್ತಮಗೊಳ್ಳುತ್ತದೆ. ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ನ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಆಡಳಿತಗಾರರು ಜಿಲ್ಲಾ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಸಹಜವಾಗಿ ವಿಲೀನವಾಗುವಂತೆ ತಮ್ಮ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜಿಸುವ ಅವಕಾಶವಿದೆ. ಹಾಗಾಗಿ ಶಾಲೆಯಲ್ಲೇ ಹೆಡ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Head Start) ಯೋಜನೆ ಇರುವ ಶಿಕ್ಷಕರಿಗೆ ಶಾಲಾ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಗುರಿ ಮತ್ತು ಉದ್ದೇಶಗಳನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸುಲಭವಾಗುತ್ತದೆ. ಹಾಗೂ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಿಕ್ಷಕರ ಜತೆ ತಮ್ಮ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೊಂದಾಣಿಕೆ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಗೆರೆ

ಈವನ್ ಸ್ಟಾರ್ಟ್ (Even Start) ಒಂದು ಕುಟುಂಬ ಸಾಕ್ಷರತಾ ಯೋಜನೆಯಾಗಿದ್ದು ಅದು ಶಾಲಾ ಪೂರ್ವ ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪಾಲಕರನ್ನು ಒಳಗೊಂಡದ್ದಾಗಿರುತ್ತದೆ. ಮಕ್ಕಳು ಮತ್ತು ಪಾಲಕರಿಬ್ಬರೂ ಸಹ ಶಾಲೆಗೆ ಹೋಗುತ್ತಾರೆ. ಪಾಲಕರು ತಮ್ಮ ಪ್ರೌಢಶಾಲಾ ಶಿಕ್ಷಣ ಅಥವಾ ವಯಸ್ಕರ ಶಿಕ್ಷಣವನ್ನು ಪೂರ್ಣಗೊಳಿಸುತ್ತಾರೆ. ಇದರ ಅಂತರ್ಗತ ಸಂಗತಿಯೆಂದರೆ ಮಕ್ಕಳಿಗೆ ಸಮೃದ್ಧಿಗೊಳಿಸಿದ ಶಾಲಾಪೂರ್ವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ದೊರೆಯುತ್ತದೆ. ಪಾಲಕರು ಪಾಲನೆಯ ಕೌಶಲಗಳ ಬಗ್ಗೆ ಹಾಗೂ ಓದುವುದರ ಮತ್ತು ಬರೆಯುವುದರ ಕಡೆ ಮಕ್ಕಳನ್ನು ಹೇಗೆ ಕರೆದೊಯ್ಯಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಕುರಿತೂ ತಿಳಿಯುತ್ತಾರೆ. (Cunningham & Allington (ಕನ್ನಿಂಗ್ಹ್ಯಾಮ್ ಮತ್ತು ಆಲಿಂಗ್ಟನ್), 1994).

ಗೆರೆ

ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತವಾಗಿರುವ ಇನ್ನೊಂದು ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಂಶವೆಂದರೆ ಪಾಲಕರ ಮತ್ತು ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ. ಪಾಲಕರು ನೇರವಾಗಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ಸೂಚಿಸದಿರಬಹುದು, ಆದರೆ ಅವರ ಅನುಮೋದನೆ ಅಥವಾ ಅನುಮೋದಿಸದಿರುವುದು ಶಾಲೆಯ ಕಾರ್ಯನಿರ್ವಹಣೆ, ಏನನ್ನು ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಮತ್ತು ಹೇಗೆ ಬೋಧಿಸಬೇಕು ಎನ್ನುವುದರ ಮೇಲೆ ಅಸಾಧಾರಣ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಬೀರಬಹುದು. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಹಂತದಲ್ಲಿ ಪಾಲಕರ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆ ಮತ್ತು ತಂತ್ರಜ್ಞಾನಕ್ಕೆ ಅವರ ಬೆಂಬಲ ಇದಕ್ಕೊಂದು ಉದಾಹರಣೆ. ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಶಾಲೆಯ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಪಾಲಕರು ಶಾಲೆಯಲ್ಲಿದ್ದು ಅವರು ತಮ್ಮ ಮಕ್ಕಳ ಕಲಿಕೆಯ ಮೇಲೆ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಪರಿಣಾಮವನ್ನು ಗಮನಿಸಿದ್ದೇ ಆದರೆ ಅವರು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನದ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಬೆಂಬಲಿಗರಾಗುತ್ತಾರೆ. ಈ ಬಗೆಯ ಅನುಭವಗಳಿಂದ ವಿಶೇಷ ತೆರಿಗೆಗಳು ಮತ್ತು ಬಾಂಡ್ ಗಳನ್ನು ಸರ್ಕಾರ ಜಾರಿಗೊಳಿಸಿ ತಂತ್ರಜ್ಞಾನವನ್ನು ಎಲ್ಲ ಕಡೆ - ಪ್ರೌಢಶಾಲೆಯನ್ನೂ ಸೇರಿದಂತೆ - ಬಳಸಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗುತ್ತದೆ.

ಸಮುದಾಯದ ಭಾಗವಹಿಸುವಿಕೆಯು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ರಚನೆಯಲ್ಲಿಯೂ ಈ ರೀತಿಯ ಪ್ರಭಾವ ಬೀರಬಹುದು. ತಮ್ಮ ಶಾಲೆಗಳಲ್ಲಿ ನಡೆಯುತ್ತಿರುವ ಚಟುವಟಿಕೆಗಳು ಉತ್ತಮವೆಂದು ಸಮುದಾಯದ ಸದಸ್ಯರು ಭಾವಿಸಿದರೆ ಅವರು ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ಆರ್ಥಿಕ ನೆರವು ನೀಡಲು ಉತ್ಸುಕರಾಗಿರುತ್ತಾರೆ. ಇದು ಸಿಬ್ಬಂದಿ ನೇಮಕಾತಿ ಮತ್ತು ತರಬೇತಿ, ಸಾಮಗ್ರಿ ಖರೀದಿ ಮತ್ತು ಹೆಚ್ಚಿನ ಭೌತಿಕ ಸೌಲಭ್ಯಗಳಾಗಿರಬಹುದು. ಕೆಲವರಿಗೆ ಇದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕಿರುವ ಸಂಬಂಧವು ಸ್ಪಷ್ಟವಾಗಿ ಗೋಚರವಾಗದಿರಬಹುದಾದರೂ ಸಹ ಅದು ಶಾಲೆಯ ಯಶಸ್ಸಿನಲ್ಲಿ ಬಹುದೊಡ್ಡ ಪಾಲನ್ನು ಹೊಂದಿರುತ್ತದೆ.

ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚರಾಂಶಗಳು

ಶ್ರದ್ಧಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆ, ಮೌಲ್ಯಗಳು, ಜ್ಞಾನಾತ್ಮಕ ಸಂರಚನೆಗಳು ಮತ್ತು ಅರ್ಥ ಇವುಗಳ ಕುರಿತಾಗಿ ಕಾಳಜಿ ಹೊಂದಿರುವ ಸಾಮಾಜಿಕ ಆಯಾಮಗಳೇ ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ ಚರಾಂಶಗಳು ಎಂದು ಟಾಜೆರಿ (Tagiuri) (1968) ವ್ಯಾಖ್ಯಾನಿಸಿದರು. ಆಂಡರ್ಸನ್ (Anderson) (1982) ಅವರ ಸಮೀಕ್ಷೆಯ ಪ್ರಕಾರ ಇಲ್ಲಿ ಅನೇಕ ಮುಖ್ಯ ಅಂಶಗಳು ಗುಪ್ತಪಠ್ಯಕ್ರಮದಲ್ಲಿ ಮಹತ್ವದ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ. ಇವೆಲ್ಲವೂ ಸುಧಾರಿಸಿದ ಧೋರಣೆ ಅಥವಾ ಉತ್ತಮ ಸಾಧನೆಯ ಜತೆ ತಳುಕು ಹಾಕಿಕೊಂಡಿರುತ್ತವೆ.

1. ಶಾಲೆಗೆ ಸ್ಪಷ್ಟ ಗುರಿಗಳಿದ್ದು ಅವು ಎಲ್ಲರಿಗೂ ಅರ್ಥವಾಗುತ್ತವೆ; ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರ ನಡುವೆ ಉತ್ತಮ ಸಹಮತವಿದ್ದು ಶಾಲಾ ಗುರಿಗಳು ಅವರ ಬೆಂಬಲವನ್ನು ಪಡೆದಿದೆ.

2. ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಪರಸ್ಪರ ಮಹತ್ತರ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ಹೊಂದಿದ್ದಾರೆ, ಮತ್ತು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆಗಳ ಮಹತ್ವಕ್ಕೆ ಎರಡೂ ಗುಂಪುಗಳು ಕಟಿಬದ್ಧವಾಗಿರುತ್ತವೆ.

3. ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿಂದ ಹೆಚ್ಚಿನದನ್ನು ನಿರೀಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ ಮತ್ತು ಈ ಹೆಚ್ಚಿನ ನಿರೀಕ್ಷೆಗಳು ಶಾಲೆಯ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಬಲಗೊಳಿಸುವಲ್ಲಿ ಪರಿವರ್ತಿತವಾಗುತ್ತವೆ.

4. ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಬಹುಮಾನಗಳು ಮತ್ತು ಪ್ರಶಂಸೆಗಳನ್ನು ಸಾರ್ವಜನಿಕವಾಗಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ; ಪ್ರತಿಫಲಗಳು, ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷೆಗಳನ್ನು ನ್ಯಾಯೋಚಿತವಾಗಿ ಮತ್ತು ಸಮಂಜಸ ರೀತಿಯಲ್ಲಿ ನೀಡಲಾಗುತ್ತದೆ.

5. ವೈಯಕ್ತಿಕ ಸ್ಪರ್ಧೆಯ ಬದಲಾಗಿ, ಸಹಕಾರ ಮತ್ತು ಗುಂಪು ಸ್ಪರ್ಧೆಗಳಿಗೆ ಶಾಲೆ ಮಹತ್ವ ನೀಡುತ್ತದೆ.

6. ಶಾಲೆಯು ಶ್ರೇಷ್ಠ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗೆ ಬೆಲೆ ಕೊಡುತ್ತದೆ; ಸಹಪಾಠಿಗಳ ಜತೆಗಿನ ಅಂತರಕ್ರಿಯೆಗಳು ಅಂತಹ ಸಾಧನೆಯ ಮೌಲ್ಯವನ್ನು ಎತ್ತಿ ಹಿಡಿಯುತ್ತದೆ.

ಆಡಳಿತಗಾರರು ಮತ್ತು ಶಿಕ್ಷಕರು ಒಟ್ಟಾಗಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡುವುದರಿಂದ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಈ ಮೇಲಿನ ಅಂಶಗಳನ್ನು ಶ್ರೀಮಂತಗೊಳಿಸಬಹುದು.

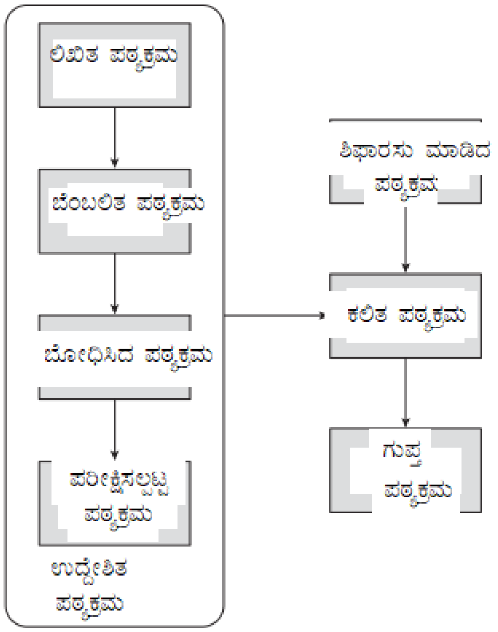
ಸಾರಾಂಶವನ್ನು ಹೇಳುವುದಾದರೆ, ಇಲ್ಲಿ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಲ್ಲಿ ಬದಲಾವಣೆಗಳನ್ನು ತರುವ ಶಾಲಾ ವ್ಯವಸ್ಥೆಯ ಸ್ಥಿರಾಂಶ ಮತ್ತು ಚರಾಂಶಗಳೆಂದು ಪರಿಗಣಿಸಲಾಗುತ್ತದೆ (ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಹೊರತುಪಡಿಸಿ). ಸಮಾಜದ ಸಿದ್ಧಾಂತ, ಕೆಲವು ಪ್ರಕಾರದ ಜ್ಞಾನ ಮಾತ್ರ ಮುಖ್ಯ ಅಥವಾ ಅಮುಖ್ಯ ಎಂದು ಪರಿಗಣಿಸುವ ಮನೋಭಾವ ಮತ್ತು ದೊಡ್ಡ ಸಂಸ್ಥೆಗಳಲ್ಲಿ ಅನಿವಾರ್ಯವೆನಿಸಿರುವ ಅಧಿಕಾರ ಸಂಬಂಧಗಳು - ಈ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳು ಬದಲಾಗುವುದು ಕಷ್ಟಸಾಧ್ಯವೆಂದು ಭಾವಿಸಬೇಕಿದೆ. ಆದಾಗ್ಯೂ ಚರಾಂಶಗಳಾದ - ಸಾಂಸ್ಥಿಕ ರಚನೆ, ಸಾಮಾಜಿಕ ವ್ಯವಸ್ಥೆಗಳು ಮತ್ತು ಬದಲಾಗಬಹುದಾದ ಶಾಲಾ ಸಂಸ್ಕೃತಿ ಇವೆಲ್ಲವನ್ನೂ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಂದಾಳುಗಳು ಗಂಭೀರವಾಗಿ ಗಮನಿಸಬೇಕಿದೆ.

ಉದ್ದೇಶಿತ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅವಲೋಕಿಸಿದಾಗ ಅವೆರಡೂ ಒಂದೇ ಕಡೆ ಸಂಧಿಸುವುದನ್ನು ಕಾಣಬಹುದು. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಹೇಗೆ ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ವಿಸ್ತರಿತಗೊಂಡಿದೆ ಎನ್ನುವುದನ್ನು ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.3 ರಲ್ಲಿ ಗಮನಿಸಬಹುದು.

ಅಧ್ಯಾಯದ ಸ್ಥೂಲ ಸಮೀಕ್ಷೆ

ಈ ಪ್ರವೇಶಿಕಾ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಕ್ಷೇತ್ರದ ಸಾಮಾನ್ಯ ಅವಲೋಕನವನ್ನು ನೀಡಿ ಆ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಣೆ ಮಾಡಲು ಉಪಯುಕ್ತವಿರುವ ಕೆಲವು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಪರಿಚಯಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಯ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ನೀಡಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ಬಗೆಗಳನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಿ, ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿವಿಧ ವೈರುಧ್ಯಪೂರ್ಣ ಘಟಕಗಳನ್ನು ವಿವರಿಸಿ ಕೊನೆಗೆ ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸುತ್ತಲೇ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದಂತಹ ಸಮಗ್ರ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ಅರ್ಥ ಮಾಡಿಕೊಳ್ಳಲು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಕೆಲವು ಮೂಲಭೂತ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ಮಂಡಿಸುತ್ತದೆ. ಈ ಅಧ್ಯಾಯವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮವೆಂದರೇನು ಮತ್ತು ಅದು ಏಕೆ ಮುಖ್ಯ ಎಂಬ ವಿಷಯವನ್ನು ಒಳಗೊಂಡಿದೆ; ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಧಗಳು ಮತ್ತು ಅದರ ವಿವಿಧ ಘಟಕಗಳು ಹಾಗೂ ಅವು ಕಾಲಾಂತರದಲ್ಲಿ ಬದಲಾಗಿರುವ ರೀತಿ; ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ, ಸಾವಯುವ ಮತ್ತು ಸಮೃದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ಸ್ಥೂಲ ಪರಿಚಯ ಮತ್ತು ಅವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಕಾಸದಲ್ಲಿ ವಹಿಸುವ ಪಾತ್ರ; ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಪರಿಚಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮುಂದಾಳುಗಳಿಗೆ ಇರಬೇಕಾದ ಅಗತ್ಯ.

ಪ್ರದರ್ಶಿಕೆ 1.3
ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ವಿಧಗಳ ನಡುವಿನ ಸಂಬಂಧ



SOURCE: Developed by Mark A. Baron, Chairperson, Division of Educational Administration, School of Education, The University of South Dakota. Used with permission.

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಬಳಸಿದ ಪದಗಳು

ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಬೆಂಬಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಬೋಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರ

ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮ

ಅಧ್ಯಯನದ ಕೋರ್ಸು

ಅಧ್ಯಯನದ ಘಟಕಗಳು

ಪಾಠಗಳು
ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ
ಸಾವಯವ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ
ಸಮೃದ್ಧ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ

ಅನ್ವಯ

1. ಇಲ್ಲಿ ನೀಡಿದ ಎಲ್ಲ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನೂ ಪರಿಶೀಲಿಸಿ ಮತ್ತು ಆ ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ನೀವು ಬಳಕೆ ಮಾಡಿದ ಅನುಭವದ ಹಿನ್ನೆಲೆಯಲ್ಲಿ ಅವಲೋಕನ ಮಾಡಿ ನಂತರ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಕುರಿತಾಗಿ ನಿಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಯನ್ನು ಬರೆಯಿರಿ.

2. ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮತ್ತು ಬೋಧನೆಗೆ ಸರಳವಾದ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳನ್ನು ವೃತ್ತಿಪರರು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ಕೆಲವು ಶಿಕ್ಷಣತಜ್ಞರು ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ: ಯಾವುದನ್ನು ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ.; ಅದನ್ನು ಹೇಗೆ ಕಲಿಸುತ್ತೇವೆಯೋ ಅದು ಬೋಧನಾಕ್ರಮ.
ಈ ವ್ಯಾಖ್ಯೆಗಳು ಸಾಕಾಗುತ್ತವೆ ಎಂದು ನೀವು ಭಾವಿಸುತ್ತೀರಾ?

3. ಕೆಲವು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಮುಂದಾಳುಗಳು ಲಿಖಿತ ಮತ್ತು ಬೋಧಿಸಿದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳ ನಡುವೆ ಬಿಗಿಯಾದ ಬಂಧ ಇರಬೇಕೆಂದು ವಾದಿಸುತ್ತಾ ಶಿಕ್ಷಕರು ಅನುಸೂಚಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಮಾತ್ರ ಬೋಧಿಸಬೇಕೆಂದು ಸೂಚಿಸುತ್ತಾರೆ. ಉಳಿದವರು ಅದನ್ನೊಪ್ಪದೆ ಸ್ವಲ್ಪ ಪ್ರಮಾಣದ ಕಾರ್ಯ ಸ್ವಾತಂತ್ರ್ಯತೆ ಇರಬೇಕೆಂದು ಅಪೇಕ್ಷಿಸುತ್ತಾರೆ. ಶಿಕ್ಷಕರು ಅಗತ್ಯವಿರುವ ಪಾಠಗಳನ್ನು ಬೋಧಿಸಿದರೆ ಅವರಿಗೆ ಕೆಲವಷ್ಟಾದರೂ ಸ್ವಾಯತ್ತತೆ ಮತ್ತು ವಿವೇಚನೆಗೆ ಆಸ್ಪದವನ್ನು ಕೊಡಬೇಕು ಎಂದು ಸೂಚಿಸಿದ್ದಾರೆ.
ಈ ವಿಷಯದ ಬಗ್ಗೆ ನಿಮ್ಮ ಸ್ವಂತ ಅಭಿಪ್ರಾಯವೇನು?

4. ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿರುವ ಹೆಚ್ಚಿನ ಪಠ್ಯಪುಸ್ತಕಗಳು ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಸೂಚಿಸಿದಂತಹ ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮಗಳು, ಅಧ್ಯಯನದ ಕ್ಷೇತ್ರಗಳು, ಮತ್ತು ಅಧ್ಯಯನಗಳ ಕೋರ್ಸ್ಗಳ ನಡುವೆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗುರುತಿಸುವುದಿಲ್ಲವಾದರೂ, ಆ ವ್ಯತ್ಯಾಸಗಳನ್ನು ಗಮನಿಸುವುದು ಅಗತ್ಯವೆಂದು ತೋರುತ್ತದೆ. ಈ ಊಹನೆ (Hypothesis) ಯನ್ನು ಪರೀಕ್ಷಿಸಲು, ಈ ಕೆಳಗಿನವುಗಳನ್ನು ಮಾಡಿ: (1) ನೀವು ಪ್ರಾಥಮಿಕ ಅಥವಾ ಮಾಧ್ಯಮಿಕ ಶಾಲಾ ಮಟ್ಟದಲ್ಲಿ ಒಂದು ಅಧ್ಯಯನ ಕಾರ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ರೂಪಿಸಲು ತೆಗೆದುಕೊಳ್ಳುವ ಕ್ರಮಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿ.

(2) ಸಾಮಾಜಿಕ ಅಧ್ಯಯನಗಳು, k–12 ನಂತಹ ಅಧ್ಯಯನ ಕ್ಷೇತ್ರವನ್ನು ರೂಪಿಸಬೇಕಾದರೆ ನೀವು ಇಡಬೇಕಾದ ಹೆಜ್ಜೆಗಳನ್ನು ಪಟ್ಟಿ ಮಾಡಿ.

5. ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ "ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳು" ಸುಲಭವಾಗಿ ಬದಲಾಗುವುದಿಲ್ಲ ಎನ್ನುವ ಗ್ರಹಿಕೆ ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿದೆ. ಆದರೆ ನಿಜವಾಗಿಯೂ ಪ್ರಜಾತಾಂತ್ರಿಕ ಮತ್ತು ಮಾನವತಾವಾದವನ್ನು ಆಧಾರವಾಗಿಟ್ಟುಕೊಂಡ ಶಾಲೆಗಳು ಬಯಸಿದರೆ ಆ ಅಂಶಗಳು ಬದಲಾಗಬೇಕು ಎನ್ನುವ ವಾದವೂ ಇದೆ. ಶಾಲಾ ಮುಖಂಡರಾಗಿ ಆ ಸ್ಥಿರಾಂಶಗಳಲ್ಲಿ ಯಾವುದನ್ನಾದರೂ ಬದಲಿಸುತ್ತೀರಾ? ಅಥವಾ ಅವುಗಳನ್ನು ಬಿಟ್ಟು ಚರಾಂಶಗಳ ಕಡೆಗೆ ಮಾತ್ರ ಗಮನ ಹರಿಸುತ್ತೀರಾ?

6. ಸುಧಾರಿತ ವರ್ತನೆ ಮತ್ತು ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಯೊಂದಿಗೆ ಹೊಂದಿಕೊಂಡಿರುವ "ಸಾಂಸ್ಕೃತಿಕ" ಚರಾಂಶಗಳನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ನೀವು ಬಳಸಿಕೊಳ್ಳುವ ಬದಲಾವಣೆ ಕಾರ್ಯತಂತ್ರವನ್ನು ವಿವರಿಸಿ.

ಪ್ರಸಂಗ ಅಧ್ಯಯನ

ಡೋವರ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಈಗಿರುವ ಬೋಧನೆ ಮತ್ತು ಕಲಿಕಾ ಪ್ರಕ್ರಿಯೆಯನ್ನು ಉತ್ತಮಗೊಳಿಸಲು ಡಾ. ಜಾನ್ ಸಮ್ಮರ್ಸ್ (Dr John Summers) ಅವರನ್ನು ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರ್ದೇಶಕರನ್ನಾಗಿ ನೇಮಿಸಲಾಯಿತು. ಆ ಶಾಲೆಯ ಸೂಪರಿಂಟೆಂಡೆಂಟ್ ಅವರು ಡಾ. ಸಮ್ಮರ್ಸ್ ರನ್ನು ಈ ಸ್ಥಾನಕ್ಕೆ ಆಯ್ಕೆ ಮಾಡಲು ಕಾರಣಗಳಿದ್ದವು. ಡಾ. ಸಮ್ಮರ್ಸ್ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಅಭಿವೃದ್ಧಿಯ ಕ್ಷೇತ್ರದಲ್ಲಿ ಹೆಚ್ಚಿನ ಅರ್ಹತೆ ಹೊಂದಿದ್ದರು ಅಲ್ಲದೆ ಅವರು ಈ ಹಿಂದೆ ನೆರೆ ರಾಜ್ಯದಲ್ಲಿ 5000 ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳಿರುವ ಒಂದು ಚಿಕ್ಕ ಶಾಲಾ ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಕೆಲಸ ಮಾಡಿ ಅದ್ಭುತ ಎನ್ನುವಂಥ ಫಲಿತಾಂಶವನ್ನು ತೋರಿಸಿದ್ದರು. , ಉನ್ನತ ಶೈಕ್ಷಣಿಕ ಸಾಧನೆಗಾಗಿ ಹೆಸರುವಾಸಿಯಾದ ಜಿಲ್ಲೆಯಿಂದ ಅವರು ಬಂದಿದ್ದು ,ಉತ್ತಮವಾಗಿ ಯೋಜಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಆ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ಮತ್ತು ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರು ಬೆಂಬಲಿಸಿದ್ದೇ ಆ ಸಾಧನೆಗೆ ಕಾರಣವಾಗಿತ್ತು.

ಇದಕ್ಕೆ ವ್ಯತಿರಿಕ್ತವಾಗಿ, ಡೋವರ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ಗೊಂದಲಮಯವಾಗಿದ್ದು, ರಾಜ್ಯಮಟ್ಟಕ್ಕೆ ಹೋಲಿಸಿದರೆ ಅಲ್ಲಿನ ವಿದ್ಯಾರ್ಥಿಗಳ ಸಾಧನೆ ಕಡಿಮೆ ಎನ್ನುವಂತೆ ಇತ್ತು. ಶೀಘ್ರವೇ ಡಾ. ಸಮ್ಮರ್ಸ್ ಪತ್ತೆ ಹಚ್ಚಿದಂತೆ ಡೋವರ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಶಿಕ್ಷಕರು ತಮ್ಮ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಆದರ್ಶಪ್ರಾಯವೆಂದೇ ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದರು - ಏಕೆಂದರೆ ಅದು ರಾಜ್ಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮಾನಕಗಳಿಗೆ

ಸರಿಸಾಟಿಯಾಗಿತ್ತು. ಜತೆಗೆ ಏನನ್ನಾದರೂ ಬೋಧಿಸಲಾಗುತ್ತಿದ್ದರೆ ಅದಕ್ಕೆ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವಿದೆ ಎಂದು ಅವರು ಭಾವಿಸುತ್ತಿದ್ದರು. ಆ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪ್ರಾಂಶುಪಾಲರುಗಳು ಯೋಜಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವುಆ ಜಿಲ್ಲೆಗೆ ಮುಖ್ಯವೆಂದು ಅಭಿಪ್ರಾಯಪಟ್ಟರು, ಆದರೆ ಅವರು ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಆಚರಣೆಗಳ ನಡುವಿನ ಅಂತರವನ್ನು ಸರಿದೂಗಿಸಲು ಅಗತ್ಯವಾದ ನಾಯಕತ್ವವನ್ನು ಕಂಡುಕೊಳ್ಳಲು ಸಾಧ್ಯವಾಗಲಿಲ್ಲ.

ಸವಾಲು

ಈ ಅಧ್ಯಾಯದಲ್ಲಿ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸ್ವರೂಪ ಮತ್ತು ಪರಿಕಲ್ಪನೆಗಳನ್ನು ವಿಶ್ಲೇಷಿಸಿ. ಡೋವರ್ ಸ್ಕೂಲ್ ಜಿಲ್ಲೆಯ ಪಠ್ಯಕ್ರಮ ನಿರ್ದೇಶಕರಾಗಿ ಡಾ. ಸಮ್ಮರ್ಸ್ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಸಿದ್ಧಾಂತ ಮತ್ತು ಅಭ್ಯಾಸದ ನಡುವಿನ ಅಂತರವನ್ನು ಹೇಗೆ ಸರಿದೂಗಿಸಬೇಕು?

ಪ್ರಮುಖ ವಿಷಯಗಳು / ಪ್ರಶ್ನೆಗಳು

1. ವಿವಿಧ ಶಿಸ್ತಿನ ಲಿಖಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ಈ ಅಧ್ಯಯನದಲ್ಲಿ ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗಿನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎಂದು ನಿಮಗನಿಸುತ್ತದೆ?
2. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಉತ್ತಮಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ವಿವಿಧ ವಿಷಯಗಳಿಗೆ ಸಂಬಂಧಿಸಿದ ಬೆಂಬಲಿತ, ಪರೀಕ್ಷಿಸಲ್ಪಟ್ಟ ಮತ್ತು ಕಲಿತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಎಷ್ಟರಮಟ್ಟಿಗಿನ ಪಾತ್ರವನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತದೆ ಎನಿಸುತ್ತದೆ?
3. ಶಿಕ್ಷಕರ ಧೋರಣೆಗಳನ್ನು ಬದಲಿಸುವ ಸಾಧ್ಯತೆ ಇದೆ ಎಂಬ ಭರವಸೆ ನಿಮಗಿದೆಯೇ? ಹಾಗಿದ್ದಲ್ಲಿ, ನೀವು ಇದನ್ನು ಹೇಗೆ ಸಾಧ್ಯಗೊಳಿಸಲು ಯತ್ನಿಸುತ್ತೀರಿ? ಇಲ್ಲದಿದ್ದರೆ, ಏಕಿಲ್ಲ?
4. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವು ವಿಧಿಯುಕ್ತವಾಗಿದೆಯೋ ಅಥವಾ ವಿವರಣಾತ್ಮಕವಾಗಿದೆಯೋ ಅಥವಾ ಇವೆರಡರ ಸಂಯೋಜನೆಯಾಗಿದೆಯೋ? ಯಾಕೆ?
5. ಉದ್ದೇಶಪೂರ್ವಕ ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಅಭಿವೃದ್ಧಿಪಡಿಸುವಲ್ಲಿ ಶಿಫಾರಸು ಮಾಡಿದ ಮತ್ತು ಗುಪ್ತ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಗಳು ಯಾವ ಪಾತ್ರಗಳನ್ನು ವಹಿಸುತ್ತವೆ?
6. ಪಠ್ಯಕ್ರಮವನ್ನು ಯೋಜಿಸುವಲ್ಲಿ ಲಭ್ಯವಿರುವ ಸಮಯದ ಅಂದಾಜು 60% ರಿಂದ 75% ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮಕ್ಕೆ ಬೇಕಾಗುತ್ತದೆ. ಪಾಂಡಿತ್ಯ ಮಟ್ಟದ ಪಠ್ಯಕ್ರಮದ ಮೇಲೆ ಡಾ ಸಮ್ಮರ್ಸ್ ಅವರು ಹೆಚ್ಚು ಒತ್ತನ್ನು ನೀಡಬೇಕೆಂದು ನೀವು ಭಾವಿಸುವಿರಾ? ಏಕೆ?

****

ಮೂಲ:ಗ್ಲಾಥಾರ್ನ್ A.A.

ಅನುವಾದ ಎಸ್. ಎನ್. ಗಣನಾಥ

ಟಿಪ್ಪಣಿ

*** ಜಿಲ್ಲೆಯಲ್ಲಿ ಅತ್ಯುತ್ತಮವಾದ ಶಾಲೆ ಎಂದು ಹೆಸರುಗಳಿಸಿ ಉಳಿದೆಲ್ಲ ಶಾಲೆಗಳಿಗೆ ದಾರಿದೀಪದಂತಿರುವ ಶಾಲೆಗೆ "ಲೈಟ್ ಹೌಸ್" ಜಿಲ್ಲಾ ಶಾಲೆ ಎಂದು ಕರೆಯುತ್ತಾರೆ.**

REFERENCES

Achilles, C. M. (1997, October). Small classes, big possibilities. *The School Administrator, 54*(9), 6–15.

Achilles, C. M., Finn, J. D., Prout, J., & Bobbett, G. C. (2001, February 18). *Serendipitous policy implications from class-size-initiated inquiry: IAQ?* Paper presented at the meeting, Conference-Within- A-Conference, of the American Association of School Administrators (AASA), Orlando, FL.

Allington, R. L. (2002). You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership, 60*(3), 16–19.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52,* 368–420.

Apple, M. W. (1979,Winter). On analyzing hegemony. *The Journal of Curriculum Theorizing,* 1, 10–43.

Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In P. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum.* Boston: Houghton Mifflin.

Block, A. (1998). Curriculum as affichiste: Popular culture and identity. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 325–341). New York: Garland.

Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development.* New York: American Book Co.

Century, J. (1994). *Making sense of the literature on equity in education. Draft one: ". . . A think piece. . . ."* Newton, MA: Educational Development Center, Inc., Statewide Systemic Initiative Equity Leadership Institute.

Chambers, L. (1999, September). Sizing up the effects of class size. *Changing Schools, 8,* 1–2.

Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context.* New York: Falmer.

Cunningham, P., & Allington, R. (1994). *Classrooms that wor*k. New York: HarperCollins College.

Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum.* Chicago: University of Chicago Press.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research, 53,* 159–199.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned in schools.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Dugger,W. E., Jr., & Nichols, C. (2003, December). Advancing excellence in technological literacy. *Phi Delta Kappan, 85,* 316–317.

Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory.* Larchmont, NY: Eye on Education.

Farber, S., & Finn, J. (2000, April). *The effect of small classes on student engagement.* Paper presented at the annual AREA meeting in New Orleans, LA.

Finn, J., & Achilles, C. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal, 27,* 557–577.

Gagne, R. W. (1967). Curriculum research and the promotion of learning. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curricular evaluation.* Chicago: Rand McNally.
Giroux, H. A. (1979). Toward a new sociology of curriculum. *Educational Leadership, 37,* 248–253.
Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In H. A. Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction* (pp. 209–230). Berkeley, CA: McCutchan.
Glatthorn, A. A. (1980). *A guide for developing an English curriculum for the eighties.* Urbana, IL: NCTE.
Goodlad, J. I., & Associates. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* New York:McGraw-Hill.
Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future.* New York: McGraw-Hill.
Hass, G. (1987). *Curriculum planning: A new approach* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
Hopkins, L. T. (1941). *Interaction: The democratic process.* Boston: D. C. Heath.
Jackson, P. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
Karweit, N. C. (1983). *Time-on-task: A research review.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
Kirst, M. W. (1983). Policy implications of individual differences and the common curriculum. In G. D. Fenstermacher & J. I. Goodlad (Eds.), *Individual differences and the common curriculum* (Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part I, pp. 282–299). Chicago: University of Chicago Press.
Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
McBrien, J. L., & Brandt, R. (Eds.). (1997). *The language of learning: A guide to educational terms.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. *Future of Children, 5*(2)*,* 113–127.
Oakes, J., Ormseth, T., Bell, R., & Camp, P. (1990, July). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA:RAND.
Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies,10*(3), 205–214.
Popham, W. J., & Baker, E. I. (1970). *Systematic instruction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
Ragan, W. B. (1960). *Modern elementary curriculum* (Rev. ed.). New York: Henry Holt.
Rosenbaum, J. E. (1980). Social implications of educational grouping. In D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 8, pp. 361–404), Washington, DC: AERA.
Rugg, H. (Ed.). (1927). *The foundation of curriculum making* (Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II). Bloomington, IL: Public School Publishing.
Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate.* Englewood Cliffs, NJ:Educational Technology Publications.
Secada, W. (1992). Race, ethnicity, social class, language, and achievement in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
Slavin, R. E. (1987, Summer). Ability grouping and its alternatives: Must we track? *American Educator, 11*(2), 32–36, 47–48.
Stallings, J. (1980, December). Allocated learning time revisited or beyond time on task. *Educational Researcher, 9*(4), 11–16.
Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept.* Boston: Harvard University, Graduate School of Business Administration.
Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: Theory and practice* (3rd ed.). New York:Merrill.
Tomlinson, C. A., Burns, D., Renzulli, J. S., Kaplan, S. N., Leppien, J., & Purcell, J. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners.* Thousand Oaks, CA: Corwin.
Tyler, R. W. (1957). The curriculum then and now. In *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
Walcott, H. F. (1977). *Teacher vs. technocrats.* Eugene: University of Oregon, Center for Educational Policy and Management.
Walker, D. (1979). Approaches to curriculum development. In J. Schaffarzick & G. Sykes (Eds.), *Value conflicts and curriculum issues: Lessons from research and experience* (pp. 263–290). Berkeley,CA: McCutchan.
Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* (Working paper). Aurora, CO: McREL.
Wilhelm, J. D. (1996). *Standards in practice, grades 6–8.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice* (pp. 135–138). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.