

आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि

उमेश काफ्ले

क्रमाङ्क : ३२/२०७६

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका निमित्त प्रस्तुत
शोधप्रबन्ध

विभुवन विश्वविद्यालय

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय

ग्राजुएट स्कूल अफ एजुकेशन

कीर्तिपुर, काठमाडौं

२०८२/सन् २०२५

आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि



उमेश काफ्ले

क्रमाङ्क : ३२/२०७६

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका निम्ति प्रस्तुत
शोधप्रबन्ध

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय
ग्राजुएट स्कुल अफ एजुकेशन
कीर्तिपुर, काठमाडौं
२०८२/सन् २०२५



आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि

उमेश काफ्ले

क्रमाङ्क : ३२/२०७६

नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधिका निम्ति प्रस्तुत
शोधप्रबन्ध

शोधनिर्देशक

प्रा. डा. पारसमणि भण्डारी

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

सहशोधनिर्देशक

प्रा. डा. विनोद लुइटेल

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

त्रिभुवन विश्वविद्यालय

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालय

ग्राजुएट स्कूल अफ एजुकेसन

कीर्तिपुर, काठमाडौं

२०८२/सन् २०२५


शिक्षाशास्त्र संकाय
डिनको कार्यालय
काठमाडौं

शोधार्थीको प्रतिवद्धता

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिनको कार्यालयमा नेपाली शिक्षा विषयमा विद्यावारिधि (पिएचडी) उपाधि प्राप्त गर्ने प्रयोजनका लागि प्रस्तुत "आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि" शीर्षकको अनुसन्धान शोधनिर्देशकहरूको निर्देशनमा तयार पारिएको मौलिक कार्य हो । यसलाई विश्वविद्यालय वा अन्य निकायबाट उपाधि हासिल गर्ने प्रयोजनका लागि वा स्वतन्त्र लेखका रूपमा पनि उपयोग गरिएको छैन । प्रस्तुत प्रतिवद्धताका विरुद्ध कुनै प्रमाण भेटिएमा म त्यसप्रति पूर्णतः जवाफदेही हुने छु ।



उमेश काफ्ले

शोधार्थी

मिति : २०८२, असार ६

(जुन २०, सन् २०२५)



शोधनिर्देशकको सिफारिस

उमेश काफ्लेले प्रस्तुत “आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि” शीर्षकको शोधप्रबन्ध हाम्रो निर्देशनमा तयार गर्नुभएको हो । उहाँले वाह्य मूल्याङ्कनबाट आएका सुझावलाई समेटेर शोधप्रबन्धको परिमार्जन र संशोधन गर्नुभएको छ । अतः यस शोधकार्यको अन्तिम मूल्याङ्कन प्रक्रियाका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, डिन कार्यालयसमक्ष सिफारिस गर्दछौं ।

मिति : २०८२, असार ७

(जुन २१, सन् २०२५)

.....U. R. B. (2)

प्रा. डा. पारसमणि भण्डारी

शोधनिर्देशक

मिति : २०८२, असार ७

(जुन २१, सन् २०२५)

.....B. M. D. L.

प्रा. डा. विनोद लुइटेल्

सहशोधनिर्देशक

मूल्याङ्कन समितिको स्वीकृति



उमेश काफ्लेद्वारा “आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि” शीर्षकमा तयार पारिएको प्रस्तुत शोधप्रबन्ध विद्यावारिधि उपाधिका निम्ति उपयुक्त ठानिएकाले स्वीकृति प्रदान गरिएको छ।

(प्रा. डा. वेदराज आचार्य)
अध्यक्ष, अनुसन्धान समिति
डिन, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

(प्रा. डा. पारसमणि भण्डारी)
शोधनिर्देशक

(प्रा. डा. विनोद लुइटेल्)
सहशोधनिर्देशक

(प्रा. डा. रामप्रसाद भट्टराई)
वाह्यपरीक्षक

(प्रा. डा. केशवराज पोखरेल)
वाह्यपरीक्षक

(सहप्रा. डा. रवीन्द्र शिवाकोटी)
नि. निर्देशक, ग्राजुएट स्कूल अफ एजुकेशन

मिति : २०८२, असार १५
(जुन २९, सन् २०२५)

कृतज्ञताज्ञापन

यस शोधप्रबन्धको शीर्षक चयनदेखि अन्तिम स्वरूपमा ल्याउन अभिभावकत्वको गुणसहित सप्रेम मार्गदर्शन गर्ने मेरा शोधनिर्देशक आदरणीय गुरु प्रा. डा. पारसमणि भण्डारीलाई हृदयतः धन्यवाद व्यक्त गर्दछु। त्यस्तै निरन्तर उत्प्रेरणा र पृष्ठपोषण दिई अनुसन्धानलाई प्रामाणिक र तथ्यपरक बनाउन सहयोग गर्नुहुने सहशोधनिर्देशक आदरणीय गुरु प्रा. डा. विनोद लुइटेललाई हार्दिक कृतज्ञता प्रकट गर्दछु। उहाँहरूको प्राज्ञिक सहयोगबाट नै यस कार्यले पूर्णता पाएको हो।

शोधप्रबन्धलाई वस्तुपरक बनाउन सुभाव दिनुहुने शिक्षाशास्त्र सङ्कायका डिन तथा अनुसन्धान समितिका अध्यक्ष प्रा. डा. वेदराज आचार्यलाई हार्दिक कृतज्ञताज्ञापन गर्दछु। शोधप्रबन्धलाई प्राज्ञिक र वस्तुपरक बनाउन प्राज्ञिक र प्राविधिक पक्षमा सल्लाह, सुभाव दिनुहुने बाह्य मूल्याङ्कनकर्ता आदरणीय गुरुहरू प्रा. डा. रामप्रसाद भट्टराई र प्रा. डा. केशवराज पोखरेललाई कृतज्ञताज्ञापन गर्दछु। शोधयात्रामा प्रोत्साहन गर्नुहुने ग्राजुएट स्कुल अफ एजुकेशनका नि. निर्देशक सहप्रा. डा. रवीन्द्र शिवाकोटीलाई धन्यवाद दिन्छु। त्यस्तै शोधलाई उत्कृष्ट बनाउन प्राज्ञिक सुभाव दिनुभएका शोधप्रबन्धका आन्तरिक मूल्याङ्कनकर्ता आदरणीय गुरुहरू प्रा. डा. ऋषिराम शर्मा र प्रा. डा. पेशल खनाल (अनुसन्धान समिति सदस्य) लाई हृदयदेखि हार्दिक धन्यवाद व्यक्त गर्दछु।

शोधप्रबन्धको तथ्याङ्क विश्लेषणका सन्दर्भमा समय समयमा सुभाव दिई सहयोग गर्नुहुने सहायक डिन सहप्रा. डा. विष्णु खनाललाई हार्दिक धन्यवाद व्यक्त गर्दछु। त्यस्तै शिक्षाशास्त्र सङ्कायका सहायक डिन सहप्रा. डा. बुद्धराज खनिया र सहप्रा. जन्तराज कार्कीलाई पनि कृतज्ञताज्ञापन गर्दछु। शोधप्रस्ताव क्रममा देखिएका कसरमसर औल्याई संशोधन गर्न उत्प्रेरित गर्नुहुने शिक्षाशास्त्र सङ्कायका तत्कालीन डिन प्रा.डा. चित्रबहादुर बुढाथोकीलाई धन्यवाद व्यक्त गर्दछु। त्यस्तै शोधप्रबन्धलाई संशोधन र परिमार्जन गर्न विभिन्न चरणमा प्राज्ञिक सरसल्लाह दिनुहुने अनुसन्धान समितिका सदस्यहरू प्रा. डा. वासुदेव काफ्ले, प्रा. डा. भीमसेन देवकोटा, प्रा. डा. रमेश अधिकारी, सहप्रा. डा. राजेन्द्र कुँवर र सहप्रा. डा. गोपालप्रसाद पाण्डेको भूमिका उल्लेखनीय रहेको छ। अतः म उहाँहरूप्रति पनि हार्दिक आभार व्यक्त गर्दछु।

अनुसन्धानको बाटोमा लाग्न सधैं सत्प्रेरणा दिने आदरणीय गुरुहरू प्रा. डा. राजेन्द्रप्रसाद पौडेल, प्रा.डा. रामनाथ ओझा, सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने, सहप्रा. डा. माधवप्रसाद पौडेल, सहप्रा. डा. नेत्रप्रसाद पौडेलको उत्प्रेरणा स्मरणीय छ। नेपाली शिक्षा विभाग, कीर्तिपुरका विभागीय सदस्यहरू सहप्रा. डा. कुशिमला आचार्य, सहप्रा. रविकिरण अधिकारी, उपप्रा. डा. राजेन्द्र खनाल, उपप्रा. डा. केशव भुसाल, उपप्रा. डा. दिनेश घिमिरे, उपप्रा. डा. मोहनप्रसाद भट्ट, उपप्रा. डा. सिद्धिबहादुर महर्जन, उपप्रा. गीता खनाल, उपप्रा. गोपालबहादुर श्रेष्ठ, उपप्रा. शिवप्रसाद तिमल्सिना, श्री गणेशबहादुर वोहरा र शारदा



अधिकारीको सहयोग महत्त्वपूर्ण छ । त्यसमा पनि आत्मीय मित्र उपप्रा. गोपालवहादुर श्रेष्ठले शोधकार्यको प्राविधिक पक्षमा दिनुभएको सल्लाह र सहयोग अविस्मरणीय छ । शोधसहकर्मी तथा आत्मीय मित्र उपप्रा. शक्तिराज नेपाल, उपप्रा. प्रकाशचन्द्र खत्री, उपप्रा. डा. लक्ष्मीप्रसाद आचार्य, उपप्रा. डा. सुरेन्द्र बम, हेरम्बराज वास्तोला, भगिन्द्रराज ढकाल र गोकर्ण जोशीको सहयोग उल्लेखनीय रहेको छ । उपकरण निर्माणदेखि विश्लेषणसम्म सहयोग गर्ने सहप्रा. डा. मोहन पौडेल, उपप्रा. अशोक सापकोटा र उपप्रा. आर. पी. गजुरेलको भूमिका अविस्मरणीय छ । तथ्य सङ्कलनका क्रममा सहयोग गर्ने सहपाठी मित्र ईश्वरीप्रसाद पौडेल, कृष्णहरि सत्याल र यमकुमार भण्डारी पनि धन्यवादका पात्र हुनुहुन्छ ।

सुनाइ सामग्रीको उत्पादनका लागि सहयोग गर्नुहुने मित्रहरू उमा के.सी, सन्तोप परियार, उषा किरण, माधव तिमल्सिना, अपेक्षा वास्तोलालगायत प्राविधिक रूपमा मद्दत गर्ने रेडियो एनआरएन ९९.९ मेगाहर्ज परिवारलाई आभार व्यक्त गर्दछु । परिमाणात्मक र गुणात्मक तथ्याङ्कका लागि विद्यार्थी र शिक्षक उपलब्ध गराइदिने विद्यालय तथा सहभागी विद्यार्थी र शिक्षकको सहयोग स्मरणीय छ । अध्ययन विदाका लागि प्रशासनिक व्यवस्था मिलाइदिने शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग र समन्यव महाशाखा, त्रि.वि., कीर्तिपुरप्रति आभार व्यक्त गर्दछु । त्यस्तै ग्राजुएट स्कुल अफ एजुकेसन र डिन कार्यालयका कर्मचारीहरूप्रति पनि कृतज्ञता प्रकट गर्दछु ।

विद्यावारिधि अध्ययनका लागि विद्वत्वृत्ति (PhD-76/77- Edu-1) उपलब्ध गराइदिने विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, सानोठिमी, भक्तपुरलाई हार्दिक धन्यवाद व्यक्त गर्दछु ।

पारिवारिक वातावरण सिर्जना गरी सधैं अध्ययनको लागि हौसला बढाउनुहुने बुवा ऋषिराज काफ्ले र आमा इन्द्रकुमारी काफ्लेप्रति कृतज्ञ छु । त्यस्तै गरी पढाइप्रति अभिप्रेरित गर्ने दाजुहरू रमेश काफ्ले, हरिकृष्ण काफ्ले र वासुदेव काफ्ले तथा भाउजूहरू राधा, पवित्रा र शर्मिलाप्रति आभार व्यक्त गर्दछु । दिदीहरू अप्सरा, दुर्गा, शोभा र उमा तथा भिनाजुहरू उत्तम भट्टराई, युवराज ढकाल, रवीन्द्रकुमार घिमिरे र राजु ढुङ्गेलको हौसला उल्लेखनीय छ । भतिजभतिजा अनुपा, उत्सव, अमिता, आशिका, अनुष्का र आवृत्ति तथा भान्जाभान्जी परमात्मा, प्रकृति, आदर्श, आयुष्मा, प्रतीक्षा, प्रशान्त, आकृति र असीमको उत्प्रेरणा महत्त्वपूर्ण छ । पारिवारिक वातावरण सिर्जना गर्ने श्रीमती पूजा भट्टराई र छोरी श्रीवाणीको बालसुलभ धैर्य पनि प्रशंसनीय छ । छोटो समयमा पनि शोधको टङ्कण र सेटिड मिलाएर सहयोग गर्नुहुने 'जी' कम्प्युटर सेन्टर, कीर्तिपुरका जितेन महर्जनलाई हार्दिक आभार व्यक्त गर्दछु । त्यस्तै गरी शिक्षण सिकाइ र अनुसन्धानको समग्र वातावरण सिर्जनामा प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष भूमिका निर्वाह गरिदिने समग्र व्यक्तित्वप्रति कृतज्ञ छु ।

उमेश काफ्ले
शोधार्थी



प्रस्तुत अध्ययन आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा आठका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि पहिचान र विश्लेषणमा केन्द्रित छ। विधाक्षेत्रका आधारमा सुनाइका सहायक सिपको विभाजित स्वरूपलाई लिई सुनाइ नतिजाको व्याख्याका लागि शिक्षक र विद्यार्थीका मतलाई आधार मानिएको छ। यस अध्ययनमा प्रयोजनवादलाई दार्शनिक आधार मानी व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचाको अवलम्बन गरिएको छ। सर्वेक्षण विधिको प्रयोग गरी सम्भाव्य नमुना छनोट पद्धतिको अवलम्बन गरी नेपाली भाषी, नेपाल भाषा मातृभाषी, तामाङ भाषी र मैथिली भाषी गरी जम्मा ४३१ विद्यार्थीलाई नमुनाका रूपमा लिइएको छ।

कथा, कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार विधालाई आधार मानी शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य, श्रुतितुलनालाई सुनाइ उपलब्धिसम्बद्ध प्रश्न बनाई त्यसको रेकर्ड गराएर परीक्षण गरिएको छ। पहिलो चरणमा सुनाइका उपलब्धिको प्रतिशत, मध्यमानलगायतका तथ्याङ्कीय मानलाई टी परीक्षण, एनोभा परीक्षण, पोस्ट हक टेस्ट र प्रतिगमन सञ्चलनद्वारा नतिजा देखाइएको छ। उद्देश्यपूर्ण नमुना छनोट पद्धतिबाट पाँच जना शिक्षक र १२ जना विद्यार्थीसँग अन्तर्वार्ता लिएर गुणात्मक तथ्यबाट परिमाणात्मक तथ्याङ्कको थप व्याख्या गरिएको छ। यसमा भाषिक परीक्षणका पृथकीकृत, एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका साथै अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनालाई सैद्धान्तिक आधार मानिएको छ।

सुनाइ स्तरका दृष्टिले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि मध्यम रहेको छ। कथा विधाको उपलब्धि उच्च तहमा छ भने अन्य सबै विधाको सुनाइ उपलब्धि कथाको भन्दा कम छ। सुनाइ उपलब्धिका आधारमा कथा, नियात्रा, कविता, संवाद र समाचार विधामा क्रमशः घट्दो नतिजा देखिएको छ। सुनाइका सहायक सिपअन्तर्गतका संरचना पहिचान र श्रुतिअनुमानको सुनाइ उपलब्धि सामान्य छ भने शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलनाको उपलब्धि मध्यम रहेको छ। शब्दपहिचानको उपलब्धि उच्च तहमा भएकाले सबैभन्दा राम्रो देखिएको छ। श्रुतिबोधात्मक सिपका लागि शब्द पहिचान मात्र नभएर अन्य सहायक सिपको पनि समान भूमिका पहिचान भएको छ।

विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सबैभन्दा वढी मातृभाषाको भूमिका रहेको तथ्य पुष्टि भएको छ। सुनाइ उपलब्धिका आधारमा क्रम निर्धारण गर्दा नेपाली भाषी सबैभन्दा माथि

छन् भने त्यसपछि क्रमिक रूपमा नेपाल भाषा मातृभाषी, तामाङ भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थी छन् । यस अध्ययनका आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको प्रयोग गर्ने र नगर्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता छ । भाषिक पृष्ठभूमिले सुनाइ उपलब्धिमा पारेको प्रभावलाई केही विद्यार्थी र शिक्षकले अस्वीकार गरे पनि धेरैले यसको थप व्याख्या गरेका छन् । रेडियो र मोबाइलको प्रभाव न्यून रहे पनि टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रभाव स्पष्ट छ । अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत संवाद र वक्तृताका भूमिका बढी देखिन्छ तर वादविवादको प्रभाव कम देखिएको छ । विद्यार्थीको उमेरगत विविधताले भने समग्र सुनाइ तथा शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण र बोधमा अन्तर रहेको पुष्टि भएको छ । पठनपाठनको सन्दर्भबाट भन्दा पनि अन्य गतिविधिमा बढी भुकाव राख्ने हुँदा मोबाइलको प्रयोगलाई शिक्षकहरूले पनि प्राथमिकता दिन नहुने विचार राखेका छन् । परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा अतिरिक्त क्रियाकलापको प्रभावमा मिश्रित नतिजा आए पनि शिक्षकबाट फरक फरक मत प्राप्त भएको छ । विद्यालय तहमा सुनाइ सिपको परीक्षण हुने नगरेको तर कक्षा शिक्षककै सन्दर्भमा पाठलाई आधार मानेर अभ्यास गरिएको छ ।

सुनाइ सिपको शिक्षण एकीकृत रूपमा गरे पनि परीक्षण पृथकीकृत नै आवश्यक देखिएको छ । दोस्रो भाषी विद्यार्थीको लक्ष्य भाषामा सुनाइ सिपको उपलब्धिमा पहिलो र दोस्रो भाषाविचको परिवारगत समानता वा भिन्नताभन्दा पनि सिकारुले गर्ने दोस्रो भाषाको व्यवहारगत प्रयोगले बढी प्रभाव पार्दछ । शब्दपहिचान र त्यसको अर्थप्राप्तिका आधारमा सार र बोधकेन्द्रित सुनाइ विद्यार्थीका लागि प्रभावकारी हुन्छ । प्राप्त नतिजा र शोधार्थीको अन्तर्दृष्टिबाट सुनाइ सिप परीक्षणका नमुना विकास गरिएको छ । भाषिक सिपको परीक्षणमा एकीकृत रूपमा नभई पृथकीकृत रूपमा हुनुपर्ने कुरा अध्ययनबाट पुष्टि भएकाले सरोकारवालाले पनि यसलाई अपनाउनु उपयुक्त हुन्छ । सुनाइका सहायक सिपको आधार मानी परीक्षण गर्न सके विद्यार्थीको भाषिक ज्ञान र बोधमा सहयोग पुग्दछ । यस अध्ययनले भाषाशिक्षण र परीक्षणसँग सम्बद्ध शिक्षक र विद्यार्थीका साथसाथै नीति निर्माण र अनुगमन गर्ने निकायका लागि पनि सहयोग पुऱ्याउने छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि स्पष्ट आधार तय गरी कार्यान्वयनमा जोड दिनुपर्ने देखिन्छ । सहायक सिपको समष्टिलाई आधार मानी भाषाका अन्य सिपबाट अलग गराई वस्तुगत प्रश्नबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने र यसका लागि शब्दज्ञान र बोध प्रक्रिया मुख्य हुने यस अनुसन्धानको मूल निष्कर्ष हो ।



शोधसार (Abstract)

This study [Listening Achievement of Students' Studying at Basic Level in the Nepali Language] aimed at identifying and analyzing the listening achievement of Grade 8 students studying Nepali at the basic level in Nepal. Based on content areas, the sub-skills of listening have been taken into account, and the interpretations of listening outcomes are grounded based on perspectives of both students and teachers in the Nepali language. Philosophically based on pragmatism, this research follows explanatory sequential mixed-method design. A probability sampling technique was used having a total of 431 students — the native speakers of Nepali, Nepal Bhasa, Tamang, and Maithili — as the sample.

Based on the genres of story, poem, travelogue, dialogue, and news, listening achievement-related questions were constructed focusing on ten sub-skills such as word recognition, word meaning, recognition sentence discrimination, structure identification, listening comprehension, identifying summary, identifying the sequence of events, inferencing identifying cause-effect and comparison based on listening. The questions were tested by recording and playing the audio for the students. Data were collected by gathering the students, responses accordingly. In the first phase of analysis statistical values such as percentage and mean of listening achievement were analyzed using T-test, ANOVA test, Post hoc test and regression analysis. In the second phase, purposive sampling was used where interviews were conducted with five teachers and twelve students. The study was grounded in theoretical frameworks of language testing such as discrete point, integrated, and communicative approaches, along with Input hypothesis.

From the perspective of listening levels, students' listening achievement was found at a moderate level. Among the genres, listening achievement was found highest in story, while in all other genres, it is lower than that of stories. When listening achievement was compared across the genres, reducing trend was established in the case of the genres of story, travelogue, poem, dialogue and news. Among the listening sub-skills, achievement in structure identification and inferencing was found average, while word meaning recognition, sentence discrimination, listening comprehension, identifying summary, identifying the sequence of events, identifying cause-effect, and comparison are at a moderate level. Word recognition shows the highest level of achievement, making it the most proficient area for students' listening comprehension. For listening comprehension skills, it is evident that not only word recognition but also other supporting sub-skills play equally important roles.

The study confirms that the mother tongue plays the most significant role in students' listening achievement. Based on listening performance, Nepali-speaking students rank the highest, followed sequentially by Nepal Bhasa, Tamang, and Maithili speakers. The study shows a clear distinction in listening achievement between the students who use Nepali as a mother tongue and those who do not use it in this way. Although some students and teachers rejected the influence of linguistic background, majority provided further explanation supporting its role. While radio and mobile phones had minimal impact, the influence of television and computers was found notable. Among extracurricular activities, conversation and public speaking were found having a greater impact, whereas debate showed less influence. Age-related diversity among students was found affecting the overall listening ability, especially in areas like word meaning, sentence discrimination, and comprehension. Teachers observed that many students are more inclined toward the activities other than reading and academics, therefore mobile usage should not be prioritized for educational purposes. Although quantitative data showed mixed results regarding the impact of extracurricular activities, teachers expressed varying opinions. Listening skills are generally not formally tested at the school level, but they are practiced during classroom instruction based on textbook content.

Although the teaching of listening skills is conducted in an integrated manner, the study reveals that discrete testing of listening skills is necessary. Regarding the listening achievement in the target language of second language speaking students, the linguistic behaviour of the learner in the second language plays more influential role than the similarity or difference in the language families of the two languages. Listening activities that focus on summary and comprehension are effective for students when based on word recognition and meaning-making. Based on the findings and the researcher's insight, sample tools for listening skill assessment have been developed. As the study confirms that language skill assessment should be done discretely rather than integratively, it is advisable for stakeholders to adopt this approach. Testing based on listening sub-skills can support students in enhancing their language knowledge and comprehension. This study will be helpful not only for teachers and students involved in teaching and assessing language skills but also for policy makers and monitoring bodies. Therefore, it is necessary to establish a clear framework for testing listening skills and to emphasize its implementation. The core conclusion of the research is: Listening skills can be assessed separately by isolating it from other language skills and focusing on the various supporting sub-skills. Importantly, objective-type questions can be used for such testing, where word knowledge and comprehension processes are key components.

विषयसूची



अ

पृष्ठ

शोधार्थीको प्रतिबद्धता	क
शोधनिर्देशकको सिफारिस	ख
मूल्याङ्कन समितिको स्वीकृति	ग
कृतज्ञताज्ञापन	घ
शोधसार	च
शोधसार (Abstract)	ज
विषयसूची	अ
तालिकासूची	द
आरेखसूची	फ
स्तम्भ रेखासूची	व

अध्याय एक

शोधपरिचय

पृष्ठभूमि	१
समस्याकथन	३
अध्ययनको उद्देश्य	६
अनुसन्धान प्रश्न	६
अध्ययनको प्राक्कल्पना	७
अध्ययनको औचिन्य	८
अध्ययनको परिसीमा	९
विशिष्ट पदपदावली	१०
अध्याय योजना	११
सारांश	११

अध्याय दुई

पूर्वकार्यको पुनरवलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

श्रुतिपरम्परा	१३
भाषाशिक्षण	१४

भाषाशिक्षणको आधार परीक्षण	१४
भाषिक परीक्षणमा शिक्षकको भूमिका	१५
विद्यार्थीका भाषिक सिपको आकलन	१६
पृष्ठमार्जनका रूपमा परीक्षण	१७
भाषाशिक्षण र परीक्षण	१८
भाषिक परीक्षणका प्रकार	१९
भाषिक सिप परीक्षण	२५
भाषातत्त्वको परीक्षण	३४
भाषिक सिपहरूको सम्बन्ध	३५
परीक्षणमा सिपगत प्राथमिकता	३७
सुनाइका प्रकार	३८
सुनाइका सहायक सिप	३९
सुनाइको चरण	४२
सुनाइ सिपका प्रभावक	४४
सुनाइ सिप परीक्षणका युक्ति	४५
सुनाइ सामग्री र रेकर्ड समय	४६
सुनाइ सिप परीक्षणका आधारहरू	४८
सुनाइ सिप परीक्षणको अनुस्थापन	५३
विद्यार्थीका भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा परीक्षण	५४
सुनाइ सिप परीक्षण र उत्पादनात्मक सिप	५५
सुनाइ उपलब्धिको स्तर मापन	५५
परीक्षण सञ्चालनमा चुनौती र नैतिकता	५६
शिक्षण-परीक्षणमा ब्लुम्स टेक्सोनोमीको प्रयोग	५८
भाषिक परीक्षणको राष्ट्रिय प्रयास	५८
भाषिक परीक्षणको अन्तर्राष्ट्रिय प्रयास	५९

भाषापाठ्यक्रमको आधारमा भाषिक परीक्षण	५९
भाषिक परीक्षणका सिद्धान्त	६२
पूर्वपृथकीकृत पद्धति	६२
पृथकीकृत पद्धति	६३
एकीकृत पद्धति	६४
सम्प्रेषणात्मक पद्धति	६६
अन्तरक्रिया र अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना	७०
सुनाइ सिप परीक्षणका पद्धतिहरू	७२
अनुसन्धानको अन्तरालन	७४
अवधारणात्मक ढाँचा	७५
सारांश	७६

अध्याय तीन

विधि तथा अध्ययन प्रक्रिया

दार्शनिक आधार : प्रयोजनवाद	७८
सत्तामीमांसा	७९
ज्ञानमीमांसा	८०
मूल्यमीमांसा	८१
अनुसन्धान ढाँचा	८२
व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा	८२
परिमाणात्मक चरण (पहिलो चरण)	८३
सर्वेक्षण विधि	८३
अनुसन्धानको क्षेत्र र जनसङ्ख्या	८४
नमुना छनोट पद्धति	८४
नमुनाको आकार	८५
सुनाइ पाठका लागि क्षेत्र पहिचान	८७

	ड
अनुसन्धानको उपकरण	८७
सुनाइ सामग्रीको रेकर्ड	८९
पूर्वपरीक्षण र मानकीकरण	९०
तथ्याङ्क सङ्कलनको प्रक्रिया	९०
उत्तरको मापन वा अङ्कन	९२
चल निर्धारण	९२
तथ्यको प्रस्तुतीकरण र विश्लेषण	९३
वैधता र विश्वसनीयता	९४
गुणात्मक चरण (दोस्रो चरण)	९४
परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा भिन्नता पहिचान	९५
नमुना छनोट पद्धति	९५
नमुना छनोटका आधार र सहभागी	९६
अन्तर्वार्ता प्रश्नावली विकास प्रक्रिया	९८
तथ्याङ्कको अन्तरालन	९८
अन्तर्वार्ता सञ्चालन	९९
गुणात्मक तथ्यको विश्लेषण	९९
अध्ययनको आचारसंहिता	१००
अनुसन्धानकर्ताको स्थान	१०१
अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचा	१०१
सारांश	१०२

अध्याय चार

आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण

उत्तरदाताको पृष्ठभूमिको विशेषता	१०४
समष्टिगत सुनाइ उपलब्धि	१०६
लैङ्गिकताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१०७

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१०७
मातृभाषाका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१०८
कार्यक्रम श्रवणका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११०
सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११०
अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११२
उमेरगत आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११४
सञ्चलन प्रतिगमन (रिग्रेसन) का आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११५
सारांश	११८

अध्याय पाँच

विधाका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको मापन

समष्टिमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	११९
लैङ्गिकताको आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२०
पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२१
मातृभाषाका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२३
कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२७
सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२८
अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३१
सारांश	१३४

अध्याय छ

सुनाइका सहायक सिपहरूको उपलब्धि लेखाजोखा

सुनाइका सहायक सिपहरूको समष्टिगत उपलब्धि	१३७
वाक्यविभेदीकरण	१३८
शब्दपहिचान	१४५
शब्दार्थ पहिचान	१५१
श्रुतिअनुमान	१५९

श्रुतिकारणकार्य	१६५
श्रुतिघटनाक्रम	१७१
श्रुतितुलना	१७८
श्रुतिबोध	१८४
श्रुतिसार	१९१
संरचना पहिचान	१९८
परिमाणात्मक तथ्याङ्कले गुणात्मक तथ्यको अपेक्षा	२०४
सारांश	२०५

अध्याय सात

शिक्षक र विद्यार्थीको दृष्टिकोणका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको व्याख्या

परिमाणात्मक तथ्याङ्कको भिन्नता	२०६
पाठ्यपुस्तककेन्द्रित सुनाइ अभ्यास	२०७
सुनाइसम्बन्धी प्रशस्त अभ्यास नभएको	२०९
बोधभन्दा अभिव्यक्तिमा बढी समस्या	२११
विद्यार्थीको रुचि र ध्यान	२१२
सिपगत प्राथमिकता	२१३
सैद्धान्तिक भुकाव	२१५
समान सिकाइ अवसर	२१७
विविध विषयवस्तुको पठन अभ्यास	२१९
श्रवण, पठन र अभ्यासको क्रमिकता	२२०
हृदयसम्बद्धता र विम्बात्मकता	२२०
रुचि क्षेत्रका सामग्रीको प्रभाव	२२३
सुनाइका सहायक सिपको अभ्यास	२२४
भाषिक पृष्ठभूमि, भाषिक व्यवहार र नीति	२२९

भाषिक र विद्यालयीय गतिविधिको भूमिका	२३१
सूचना सञ्चारको बहुस्वरूप	२३४
अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता	२३७
दोहोरो सञ्चार र गतिशील कथन	२३८
वाक्कलाका लागि बोध	२३९
वास्तविक उमेरमा सिकाइ	२४०
व्यावहारिक जीवनमा सुनाइ	२४०
वस्तुगत प्रश्नबाट सुनाइ परीक्षण	२४१
नीतिगत पक्ष	२४२
सारांश	२४४

अध्याय आठ

नतिजाको छलफल

समग्र सुनाइ उपलब्धि	२४५
विधा वा क्षेत्रका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	२४६
सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धि लेखाजोखा	२४७
सुनाइ नतिजाका सम्बन्धमा शिक्षक र विद्यार्थीका प्रतिक्रिया	२४८
सिद्धान्त र विधिसम्बद्ध छलफल	२५०
परिमाणात्मक र गुणात्मक नतिजाको संयुक्त विश्लेषण	२५०
सारांश	२५२

अध्याय नौ

निष्कर्ष र उपयोगिता

निष्कर्ष	२५३
अध्ययनको मुख्य योगदान	२५५
सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक उपयोगिता	२५६
सुनाइ सिप अध्ययनको नमुना	२५७

भाषाशिक्षणका क्षेत्रमा मुख्य योगदान	२५९
अनुसन्धानका लागि मार्गदर्शन	२६०
अनुसन्धान यात्राको प्रतिविम्बन	२६०
मूल्य प्रस्ताव	२६१
अध्ययनको सीमा	२६२
सन्दर्भ सामग्री	२६३
परिशिष्ट क पोस्ट हक टेस्ट तालिका	
परिशिष्ट ख अङ्ग्रेजी भाषाबाट अनूदित शब्द शब्दावली	
परिशिष्ट ग सुनाइ सामग्री र प्रश्न	
परिशिष्ट घ शिक्षक अन्तर्वार्ताका लागि मार्गदर्शन प्रश्न	
परिशिष्ट ङ विद्यार्थीका लागि मार्गदर्शन प्रश्न	
परिशिष्ट च लिप्यन्तरणको नमुना	
परिशिष्ट छ विद्यालयको नामावली	
परिशिष्ट ज विद्यार्थीको नामावली	
परिशिष्ट झ स्थलगत अध्ययनका क्रमका केही फोटाहरू	

तालिकासूची

पृष्ठ

तालिका १	सम्प्रेषणात्मक संरचनाका आधारमा सिपगत अवस्था	६८
तालिका २	विद्यार्थी छनोटको आधार	८६
तालिका ३	सहायक सिपका आधारमा प्रश्न निर्माण	८८
तालिका ४	सुनाइ सामग्रीको रेकर्ड समय	८९
तालिका ५	सुनाइ सिप मापनको स्केल	९३
तालिका ६	अन्तर्वार्तामा सहभागी शिक्षकको विवरण	९६
तालिका ७	अन्तर्वार्तामा सहभागी विद्यार्थीको विवरण	९७
तालिका ८	उत्तरदाताको पृष्ठभूमिको विशेषता	१०४
तालिका ९	लैङ्गिकताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१०७
तालिका १०	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१०८
तालिका ११	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा सुनाइ सिप उपलब्धि	१०८
तालिका १२	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११०
तालिका १३	सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	१११
तालिका १४	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि	११३
तालिका १५	उमेरगत आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११४
तालिका १६	सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि	११६
तालिका १७	लैङ्गिकताका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२०
तालिका १८	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२२
तालिका १९	मातृभाषाका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२३
तालिका २०	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२७
तालिका २१	कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२८
तालिका २२	टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१२९
तालिका २३	मोबाइल प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३०
तालिका २४	रेडियो प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३१
तालिका २५	छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३२

तालिका २६	वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३३
तालिका २७	वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि	१३४
तालिका २८	लैङ्गिकताका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१३८
तालिका २९	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१३९
तालिका ३०	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१३९
तालिका ३१	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१४१
तालिका ३२	सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१४१
तालिका ३३	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१४३
तालिका ३४	उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि	१४४
तालिका ३५	लैङ्गिकताका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१४५
तालिका ३६	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१४६
तालिका ३७	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१४६
तालिका ३८	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१४८
तालिका ३९	सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१४८
तालिका ४०	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि	१५०
तालिका ४१	उमेरगत आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि	१५१
तालिका ४२	लैङ्गिकताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५२
तालिका ४३	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५२
तालिका ४४	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५३
तालिका ४५	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५४
तालिका ४६	सञ्चार साधनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५५
तालिका ४७	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५७
तालिका ४८	उमेरगत आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि	१५८
तालिका ४९	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१५९
तालिका ५०	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६०
तालिका ५१	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६०

तालिका ५२	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६१
तालिका ५३	सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६२
तालिका ५४	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६४
तालिका ५५	उमेरगत आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि	१६५
तालिका ५६	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१६६
तालिका ५७	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१६६
तालिका ५८	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१६७
तालिका ५९	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१६८
तालिका ६०	सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१६८
तालिका ६१	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१७०
तालिका ६२	उमेरगत आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि	१७१
तालिका ६३	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७२
तालिका ६४	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७२
तालिका ६५	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७३
तालिका ६६	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७४
तालिका ६७	सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७५
तालिका ६८	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७६
तालिका ६९	उमेरगत आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि	१७७
तालिका ७०	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१७८
तालिका ७१	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१७९
तालिका ७२	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१७९
तालिका ७३	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१८०
तालिका ७४	सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१८१
तालिका ७५	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१८३
तालिका ७६	उमेरगत आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि	१८४

तालिका ७७	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८५
तालिका ७८	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८५
तालिका ७९	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८६
तालिका ८०	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८७
तालिका ८१	सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८८
तालिका ८२	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि	१८९
तालिका ८३	उमेरगत आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको परीक्षण	१९१
तालिका ८४	लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९२
तालिका ८५	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९२
तालिका ८६	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९३
तालिका ८७	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९४
तालिका ८८	सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९५
तालिका ८९	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिसारको उपलब्धि	१९६
तालिका ९०	उमेरगत आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि	१९७
तालिका ९१	लैङ्गिकताका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	१९८
तालिका ९२	पत्रपत्रिका पठनका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	१९९
तालिका ९३	मातृभाषा प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	१९९
तालिका ९४	कार्यक्रम श्रवणका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	२००
तालिका ९५	सञ्चार साधनका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	२०१
तालिका ९६	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको संरचना पहिचान उपलब्धि	२०३
तालिका ९७	उमेरगत आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि	२०४
तालिका ९८	परिमाणात्मक र गुणात्मक नतिजाको संयुक्त विश्लेषण	२५२

आरेखसूची

पृष्ठ

आरेख १	बोलाइ सिपको आकलन प्रक्रिया	३०
आरेख २	भाषिक सक्षमताका तत्त्व	६९
आरेख ३	सुनाइ सिप आकलनको ज्ञान	७३
आरेख ४	अवधारणात्मक ढाँचा	७६
आरेख ५	अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचा	१०२
आरेख ६	सुनाइ उपलब्धि परीक्षण नमुना	२५९

स्तम्भ रेखासूची

पृष्ठ

स्तम्भ चित्र १	समष्टिगत सुनाइ उपलब्धि	१०६
स्तम्भ चित्र २	समष्टिमा विधागत सुनाइ उपलब्धि	११९
स्तम्भ चित्र ३	सुनाइका सहायक सिपहरूको समष्टिगत उपलब्धि	१३७

अध्याय एक

शोधपरिचय

यस अध्यायमा आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि शोधप्रबन्धको परिचय दिइएको छ। यसमा शोधप्रबन्धको पृष्ठभूमि, समस्याकथन, अध्ययनको उद्देश्य, अनुसन्धान प्रश्न, प्राक्कल्पना, अध्ययनको औचित्य, अध्ययनको परिसीमा, विशिष्ट पदपदावली, अध्याय योजना र अध्यायगत सारांश प्रस्तुत गरिएको छ।

पृष्ठभूमि

प्रस्तुत शोधप्रबन्ध आधारभूत तहका विद्यार्थीहरूको सुनाइ सिपको अध्ययनमा केन्द्रित छ। भाषिक सिपको अनुसन्धानमा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपलाई मुख्य आधार मानिन्छ। विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि परीक्षण गर्ने सन्दर्भबाट अध्ययन अगाडि बढाइएको छ। ग्रिन (सन् २०१४) ले भाषिक सिपलाई आदानात्मक र उत्पादनात्मक गरी विभाजन गरेका छन्। बोधसँग सम्बन्धित सुनाइ र पढाइलाई आदानात्मक सिप तथा अभिव्यक्ति पक्षसँग सम्बन्धित बोलाइ र लेखाइलाई प्रदानात्मक सिप मानिन्छ। बोध र अभिव्यक्तिको समग्र मापन नै यस अनुसन्धानको मुख्य आधार हो। भाषिक बोधले व्यक्तिमा ज्ञान वृद्धि गराउँछ। पूर्वीय भाषिक चिन्तनमा पनि श्रवणलाई ज्ञान निर्माणका रूपमा लिइन्छ। “गुरुहरू वा अन्य आधिकारिक व्यक्तिहरूको प्रवचन सुनेर सिकारुले ज्ञान प्राप्त गर्न सक्छन् भन्ने कुरा वैदिक दर्शनमा उल्लेख छ” (घिमिरे, २०७५, पृ. ७१)। भाषाका सिपबाट सिकारुमा विभिन्न विषयक्षेत्रको ज्ञान प्राप्त हुन्छ। “भाषाकेन्द्रित सिकाइमा भाषाका सिपका आधारमा विविध ज्ञानको प्राप्ति र प्रस्तुति मुख्य रहन्छ” (न्युटन र नेसन, सन् २०२१, पृ. ९)। सुनाइ सिपले भाषा सिकारुको ज्ञानमा विकास गर्दछ। सन् १९०० को दशकपछि भाषाशिक्षणमा सुनाइ सिपको भूमिकालाई चर्चा गर्न थालेपछि (पौलमेन्स, २००३) परीक्षणमा पनि यसको प्रभाव स्विकारिएको छ। यस अध्ययनबाट सुनाइ सिपप्रति चासो बढेको देखिन्छ।

माध्यमगत र भाषा विकासका दृष्टिले सुनाइ र बोलाइ प्रारम्भिक सिप तथा पढाइ र लेखाइ उत्तरवर्ती सिप हुन्। प्रारम्भिक सिप कथ्य सन्दर्भसँग बढी नजिक छ भने उत्तरवर्ती सिप लेख्य सन्दर्भसँग नजिक छ। विद्यार्थीका भाषिक उपलब्धि जाँचका लागि

अभिव्यक्तिलाई मुख्य आधार मानिन्छ । बाह्य पक्षको मापन बोलाइ र लेखाइका आधारमा हुन्छ । भाषिक उपलब्धि परीक्षण गर्ने सर्वमान्य साधनका रूपमा परीक्षणलाई लिइन्छ । यसले संज्ञानात्मक तथा सिपगत उपलब्धिलाई जनाउँछ । सुनाइ सिपको प्राप्ति अप्राप्तिको जानकारीका लागि परीक्षण गरिन्छ । भाषा सिकाइको पहिलो आधार भएकाले सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषणका लागि शिक्षण सिकाइ प्रक्रियासँगै परीक्षणलाई सञ्चालनमा ल्याइन्छ ।

सुनाइले वास्तविक जीवन सञ्चालन र शिक्षण सिकाइको समग्र प्रक्रियालाई सहज तुल्याएको हुन्छ । विद्यार्थीका लागि सुनाइ सिप शिक्षण सिकाइ र दैनिक व्यवहार सञ्चालनका सन्दर्भमा अपेक्षित छ (मोदी, सन् १९७५) । यस सिपले व्यक्तिको दैनिक व्यवहार सञ्चालनदेखि शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीको कक्षा सहभागिता र बोध प्रक्रियामा सहयोग गर्दछ । उर्र (सन् २०१०) ले पनि सुनाइलाई वास्तविक जीवनको भाषिक सम्प्रेषणको आधार मानेकाले विद्यार्थीको समग्र भाषिक व्यवहार सञ्चालनमा सुनाइको भूमिका देखिन्छ । विद्यार्थीको भाषिक बोध र सम्प्रेषण मापन गर्नका लागि विभिन्न उपाय अपनाई परीक्षण गरिन्छ । त्यसैले विद्यार्थीका नेपाली भाषामा सुनाइ सिपको उपलब्धि मापनका लागि परीक्षण आवश्यक ठानिएको छ ।

विद्यालय तहलाई आधारभूत र माध्यमिक गरी दुई संरचनामा विभाजन गरिएको छ । आधारभूत तहलाई पनि कक्षा १-३, कक्षा ४-५ र कक्षा ६-८ गरी छुट्याइएको छ । यो अध्ययन आधारभूत तह (कक्षा ६-८) मा केन्द्रित छ । आधारभूत तहमा भाषिक सिप शिक्षणका लागि सिपगत उद्देश्य तय गरी विद्यार्थीको भाषिक व्यवहार मापनका आधार तोकिएको छ । यस शोधकार्यमा आधारभूत तहअन्तर्गतको माथिल्लो कक्षा आठलाई आधार बनाई सुनाइ सिपको अध्ययन गरिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले कक्षागत सिकाइ उपलब्धिअन्तर्गत विभिन्न विषयको वर्णन सुनी प्रतिक्रिया जनाउन र सञ्चारका विभिन्न माध्यमबाट व्यक्त विषयवस्तु सुनी प्रतिक्रिया जनाउन सक्षम हुने गरी उद्देश्य किटान गरेको छ । पाठ्यक्रमकै आधारमा निर्माण गरिएका भाषापाठ्यपुस्तकमा पनि सुनाइ र बोलाइका अभ्यास अलगगै राखिएका छन् । त्यसमा सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणका लागि बोलाइ सिप आधार बनेको छ । सुनाइ सिपलाई मात्र आधार मानी अभ्यासको संयोजन गरिएको छैन । पाठ्यक्रमले आन्तरिक मूल्याङ्कनअन्तर्गत सुनाइ र बोलाइका लागि अङ्क किटान गरेकाले विद्यार्थीमा रहेको वास्तविक सुनाइ अवस्थाको

खोजी आवश्यक देखिन्छ । विद्यालय तहको भाषिक मूल्याङ्कनमा सुनाइ सिपको विकास र उपलब्धि परीक्षणमा विशेष भुकाव रहेकाले यसलाई अध्ययन क्षेत्र मानिएको हो ।

सुनाइ सिपको शिक्षणपश्चात् त्यसको प्राप्ति खोजी गरिन्छ । भाषा सिकाइका प्रत्येक अवस्था र प्रक्रियामा परीक्षणको अपेक्षा गरिन्छ । खनिया (सन् १९९०) ले सुनाइ र बोलाइको शिक्षणपछि परीक्षण गर्नुपर्ने बताएभैं विद्यालयमा सुनाइ सिपको विश्लेषणले विद्यार्थीको भाषा सिकाइमा पुऱ्याएको प्रभावको अध्ययन अपेक्षित छ । भण्डारी (सन् २०१७) ले द्वैध शैक्षिक प्रणाली, भाषा, सांस्कृतिक ज्ञान, शिक्षण पद्धति र पेपर पेन्सिल टेस्टलाई परीक्षा प्रणालीको मुख्य मुद्दा र चुनौती मानेका छन् । विद्यालय तहमा सुनाइ सिपको परीक्षणमा यी पक्षको प्रभाव रहन सक्छ । तहगत आधारमा विद्यार्थीको भाषिक सिपलाई फरक तरिकाले मापन गर्न सकिन्छ । “भाषाशिक्षणमा निश्चित उद्देश्य हासिल गर्न बारम्बार परीक्षणको उपयोग गरी विद्यार्थीको प्रगति क्षमता, सक्षमता-असक्षमता तथा उन्नति र अवनतिका बारेमा भाषा शिक्षक निरन्तर सचेत रहनुपर्छ” (शर्मा र पौडेल, २०७४, पृ. २२१) । सुनाइ सिपको उपलब्धि पहिचानमा शिक्षकको भूमिका रहन्छ । परीक्षणलाई परीक्षा र उपलब्धि मापनको आधारमात्र मान्दा शिक्षण सिकाइमा असर पुगेको छ । भाषिक सिपको परीक्षण गर्दा शिक्षण सिकाइ र भाषिक सक्षमता जाँचमा ध्यान पुऱ्याउन जरुरी देखिन्छ । पाण्डे (सन् २०२४) ले परम्परित, कम्प्युटर अनुकूलन र वैकल्पिक उपागममार्फत भाषिक सिपको आकलन गर्न सकिने बताएबाट सुनाइ सिपको उपलब्धि पहिचानका लागि सैद्धान्तिक र व्यावहारिक पक्षमा बहस सिर्जना भएको छ । यिनै सन्दर्भबाट विद्यालय तहका विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण अपेक्षित देखिएको छ । यसर्थ भाषिक सिपहरूलाई समान महत्त्व दिई परीक्षणात्मक स्थितिको आकलन गर्नाका लागि “आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि” शीर्षकको शोधप्रबन्ध तयार पारिएको हो ।

समस्याकथन

विद्यालय तहमा भाषाशिक्षणको प्रारम्भ वि. सं. १९५८ बाट भए पनि सिपगत परीक्षणमा अझै स्पष्टता नभएकाले सुनाइ सिपको अध्ययन महत्त्वपूर्ण छ । भाषाका सिपहरूको समान विकासका लागि ती सिपको परीक्षणबाट प्राप्त सूचनाले दिशानिर्देश गर्दछ । सुनाइ सिपले अन्य सिप विकासमा कसरी सहयोग पुऱ्याउँछ भनेर व्यावहारिक र कार्यात्मक तहमा आजसम्म कुनै अध्ययन भएको छैन । विद्यार्थीले सुनेका कुरा कति बोध

गरे र त्यसलाई वास्तविक जीवनमा कसरी स्थानान्तरण गरे भन्ने कुराको खोजी मुख्य विषय बन्न आउँछ। विद्यार्थीको सुनाइ सिपको परीक्षण कुन विधि र तरिकाबाट गर्ने भन्ने विषयमा पर्याप्त सोधखोज हुन सकेको छैन। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण गर्नुपर्ने प्रावधान राखी त्यसकै आधारमा भाषापाठ्यपुस्तकमा सुनाइ र बोलाइ अभ्यासको व्यवस्था गरे पनि उपलब्धिको लेखाजोखाका दृष्टिले थप अध्ययन आवश्यक देखिएको छ। पाठ्यपुस्तकको अभ्यासले पनि वस्तुगत, अतिसङ्क्षिप्त र मौलिक प्रकृतिका प्रश्नबाट सुनाइको मापन गर्न खोजेको छ। सुनाइ सिपको परीक्षण कसरी गर्ने भन्नेबारे स्पष्ट दिशानिर्देश नभएकाले त्यसको समाधानका लागि व्यावहारिक प्रयास आवश्यक देखिएको छ।

शिक्षण सिकाइका सुधारका लागि विभिन्न आयोगले फरक फरक सुझाव दिँदै आएका छन्। राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग (२०११) ले पनि अन्तिम परीक्षाको प्रभाव कम गर्नेतर्फ जोड दिएको छ। यसले शिक्षण सिकाइसँगै जोडेर आन्तरिक मूल्याङ्कनतिर सङ्केत गरे पनि भाषिक सिपको मूल्याङ्कनका लागि स्पष्ट सुझाव दिएको छैन। त्यसपछिका आयोगहरूका प्रतिवेदनले पनि भाषिक मूल्याङ्कनको व्यवस्थित प्रयोगका लागि सुझाएका छन्। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०२८) ले भाषिक विधाहरू छुट्याएर भाषिक मूल्याङ्कन गर्ने व्यवस्था गरेपछि त्यसकै आधारमा सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन लागि विधालाई उपयोग गर्न सक्ने आधार बनेको हो। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०) ले पढाइ र लेखाइकै केन्द्रीयतामा भाषिक मूल्याङ्कन गर्न मार्गनिर्देश गरेको छ। पढाइ र लेखाइलाई मात्र प्राथमिकता दिँदा सुनाइ सिपको अध्ययन ओझेलमा पर्नु स्वाभाविक छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९) को भाषापाठ्यक्रममा आइपुग्दा प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत सुनाइ र बोलाइको परीक्षण गरिने कुरा उल्लेख छ। त्यसपछि वर्तमान पाठ्यक्रम (२०७७) मा भाषिक सिप मूल्याङ्कनको प्रावधान प्रस्ट भए पनि त्यसलाई कार्यान्वयन गर्न नसकिएकाले सुनाइ सिपको मूल्याङ्कनको आधार पहिचानका लागि अध्ययन अनुसन्धानको आवश्यकता देखिएको छ।

सुनाइ सिपसम्बन्धी अध्ययन विदेशी विद्वान्बाट प्रारम्भ भएको हो। सैद्धान्तिक रूपमा हेर्दा ल्याडो (सन् १९६५) ले भाषिक सिपअन्तर्गत श्रुतिबोधको परीक्षण गर्न सकिने कुरा उल्लेख गरेका छन् तर सो पक्ष विदेशी भाषाको अध्ययन अनुसन्धानमा मात्र केन्द्रित छ। यसपछि ह्युजेज (सन् २००३), ब्राउन (२००४), लुओमा (सन् २००४) आदिले सुनाइ

सिप परीक्षणसम्बन्धी राखेका दृष्टिकोणका आधारमा नेपाली भाषाका सन्दर्भमा सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन गर्ने आधार खोज्नुपर्ने हुन्छ। रोस्ट (सन् २०१०) ले सुनाइ सिपको परीक्षणका तरिका र सिद्धान्तका बारेमा व्यावहारिक उपाय सुझाएकाले त्यसका आधारमा नेपाली भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा सुनाइ सिपको परीक्षण आवश्यक रहेको छ। अङ्ग्रेजी विषयको सन्दर्भमा गिरी (सन् २००५) को अध्ययनले स्तरीकृत परीक्षणका लागि उपकरण निर्माण, त्यसको व्याख्या र उपयुक्त मोडेल विकासमा सहयोग पुऱ्याएको छ भने त्यसले नेपाली भाषाका सन्दर्भमा देखिएका समस्यालाई समाधान गर्न सकेको छैन। खनिया (सन् १९९०) ले परीक्षणको पृष्ठमार्जनका सन्दर्भमा र पौडेल (२०६६) ले मूल्याङ्कनका साधनका सन्दर्भमा अध्ययन गरे पनि सिपगत उपलब्धिका लागि सुनाइ सिपको परीक्षण हुन नसकेकाले यसतर्फ यो अध्ययन केन्द्रित छ। आचार्य (२०६७) को अध्ययन पनि नेपालीइतर मातृभाषीको भाषिक उपलब्धिको अध्ययनमा केन्द्रित छ तर सुनाइ सिपको अलग्गै अध्ययनमा केन्द्रित छैन। २०६८ पछि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले विभिन्न विषयको उपलब्धि परीक्षण गर्ने क्रममा नेपाली विषयको पनि अध्ययन गरेको छ तर त्यो अध्ययन पढाइ र लेखाइमा भएकाले सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण भन् अध्ययनीय विषयक्षेत्र बनेको छ।

विद्यार्थीका भाषिक सिप विकासको आधारबाट परीक्षण हुन नसक्दा उनीहरूको उपलब्धि पहिचानमा समस्या भएको छ। सिपगत विकासका लागि तय गरिएका नीतिगत व्यवस्था निश्चित पद्धति र प्रामाणिक अनुसन्धानबिना पूर्ण हुँदैनन्। यही विषय सन्दर्भको केन्द्रीयताबाट यस अध्ययनलाई निष्कर्षमुखी बनाउनुपर्ने स्थिति सिर्जना भएको हो। अधिकारी (२०६७) ले भनेभैँ हाल हाम्रा विद्यालयमा प्रचलित शिक्षण प्रणालीमा सुनाइ र बोलाइको परीक्षणलाई बेवास्ता गरिएकाले यसको उपयोगमा पनि समस्या छ र यसको समाधानको अपेक्षा गरिएको छ। पढाइ र लेखाइ सरह सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणमा ध्यान पुऱ्याउन सकिएन भने नेपाली भाषाको प्राज्ञिक उन्नयनमा समस्या हुन सक्छ। नीतिगत र भाषिक दृष्टिबाट सुनाइ सिपको परीक्षणको उपायका खोजीले वास्तविक अवस्था निर्धारण हुन्छ। सुनाइ सिपलाई कसरी परीक्षण गर्न सकिन्छ भन्ने कुरा चासोको विषय हो। मोदी (सन् १९७५) ले फरक सन्दर्भ र फरक प्रस्तुति भएका सुनाइमा विद्यार्थी कति जानकार रहन सक्छन् भनेर अध्ययन गरेका छन्। विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतासम्बन्धी अध्ययनमा विदेशी विद्वान्को बढी चासो देखिएको छ। नेपालका

सन्दर्भमा यस्ता अध्ययन नभएकाले विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता पहिचानका आधार खोजी गर्नेतर्फ शोधप्रबन्ध केन्द्रित छ । विद्यार्थीले सुनाइ सिपमा राम्रो गर्न नसक्दा व्यावहारिक जीवन र शिक्षण सिकाइमा समेत सक्रिय सहभागिता जनाउन समस्या हुन्छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि पहिचान गरी प्राप्त परिणामलाई थप पुष्टिका लागि शिक्षक विद्यार्थीको व्याख्यात्मक दृष्टिकोणलाई मुख्य समस्या मानी त्यसको समाधान गर्ने दिशामा यो अध्ययन केन्द्रित छ ।

अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको उद्देश्यलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

- (क) भाषिक मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा आधारभूत तह (कक्षा ८) का विद्यार्थीहरूको समग्र सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण गर्नु,
- (ख) नेपाली भाषाशिक्षणका क्षेत्रमा प्रयुक्त विभिन्न विधाक्षेत्रका माध्यमबाट सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्नु,
- (ग) भाषिक सिपका लागि उपयोग गरिने सुनाइसम्बन्धी सहायक सिपका उपलब्धिको लेखाजोखा गर्नु,
- (घ) शिक्षक र विद्यार्थी दृष्टिकोणका आधारमा सुनाइ सिपका उपलब्धिको व्याख्या गर्नु ।

अनुसन्धान प्रश्न

अध्ययनको उद्देश्यसँग सम्बद्ध निम्नलिखिन अनुसन्धान प्रश्नमा केन्द्रित भई शोधप्रबन्ध पूरा भएको छ :

- (क) उद्देश्य 'क' सँग सम्बन्धित अनुसन्धान प्रश्न
 - (अ) कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीको समग्रमा सुनाइ सिपको उपलब्धिस्तर कति छ ?
 - (आ) लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, भाषाको प्रयोग, सञ्चार साधनका प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलाप र उमेरगत आधारमा समग्र सुनाइमा के अन्तर र असर रहन्छ ?

- (ख) उद्देश्य 'ख' सँग सम्बन्धित अनुसन्धान प्रश्न
- (अ) विधाका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिस्तर कति छ ?
- (आ) लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, भाषाको प्रयोग, सञ्चार साधनको प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता र उमेरले विधाका आधारमा सुनाइ उपलब्धिमा के अन्तर पर्दछ ?
- (ग) उद्देश्य 'ग' सँग सम्बन्धित अनुसन्धान प्रश्न
- (अ) सुनाइका सहायक सिपमा विद्यार्थीको उपलब्धि कति रहेको छ ?
- (आ) लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, भाषाको प्रयोग, सञ्चार साधनको प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता र उमेरले सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिमा कस्तो प्रभाव पर्दछ ?
- (घ) उद्देश्य 'घ' सँग सम्बन्धित अनुसन्धान प्रश्न
- (अ) सुनाइ सिपको नतिजालाई शिक्षक र विद्यार्थीले कसरी व्याख्या र पुष्टि गरेका छन् ?
- (आ) सुनाइको अस्वाभाविक र अनपेक्षित नतिजालाई विद्यार्थी र शिक्षकले कसरी सम्बोधन गरेका छन् ?

अध्ययनको प्राक्कल्पना

सुनाइ उपलब्धिको परिमाणात्मक तथ्याङ्कको नतिजाका लागि प्राक्कल्पना निर्माण गरिएको छ । स्वतन्त्र चलले आश्रित चलको नतिजामा पार्ने प्रभावको अनुमानका लागि प्राक्कल्पना बनाइएको छ । औसतमानको सार्थक भिन्नता सिर्जना हुने र नहुने आधारमा प्राक्कल्पना निर्धारण गर्न सकिन्छ । यस अध्ययनमा पनि वैकल्पिक प्राक्कल्पनाका आधारमा तथ्याङ्कीय विश्लेषण अगाडि बढाइएको छ । यस अध्ययनको प्राक्कल्पनालाई तल दिइएको छ :

प्राक्कल्पना_१ : लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, भाषिक पृष्ठभूमि, सञ्चार साधन, अतिरिक्त क्रियाकलाप र उमेरका आधारमा विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता हुन्छ ।

प्राक्कल्पना_२ : लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका, भाषा, सञ्चार साधन, अतिरिक्त क्रियाकलाप र उमेरले विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धिमा अन्तर सिर्जना गर्छ ।

प्राक्कल्पना_३ : लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका, भाषा, सञ्चार साधन, अतिरिक्त क्रियाकलाप र उमेरले विद्यार्थीका सहायक सिपको उपलब्धिमा भिन्नता ल्याउँछ ।

अध्ययनको औचित्य

यस अध्ययनबाट मुख्य रूपमा सुनाइ सिपको स्तर पहिचान, सहायक सिपको स्थिति, अध्ययन ढाँचा, सैद्धान्तिक पक्षको प्रयोग र सुनाइ सिप अध्ययनको नमुना तयार भएको छ । आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सुनाइ स्तर पहिचान गरिएको यो पहिलो अनुसन्धान हो । सुनाइ सिपका बारेमा अहिलेसम्म कुनै पनि अनुसन्धान नभएको अवस्थामा यस शोधप्रबन्धबाट आधारभूत तहका विद्यार्थीको श्रुतिक्रमताको पहिचान गरिएकाले अध्ययन सान्दर्भिक रहेको छ ।

विधागत विविधताका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता पहिचान भएको छ । विधागत विविधताको सुनाइमा पर्ने प्रभाव किटान भएकाले यस अध्ययनलाई औचित्यपूर्ण मानिएको छ । यस अध्ययनमा सुनाइका सहायक सिपको पहिचान गरी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि निर्धारण गरिएकाले भाषाशिक्षण सिकाइका दृष्टिले यो शोधप्रबन्ध महत्त्वपूर्ण छ । सुनाइ सिपका सहायक सिपको पहिचान गरी सिपगत कौशल सिर्जना गर्न यसको भूमिका निर्धारण भएकाले पनि अध्ययन सान्दर्भिक छ । यसमा सुनाइका प्रभावकका आधारमा त्यसको सम्बन्ध र भिन्नता पहिचान गरिएको छ । यस अध्ययनको प्राप्तिबाट सुनाइ सिपको परीक्षणसम्बन्धी स्पष्ट मार्गदर्शन तयार भएको छ ।

नेपाली भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा मिश्रित ढाँचाको अवलम्बन गरी अहिलेसम्म अध्ययन हुन सकेको छैन । यस अध्ययनले व्याख्यात्मक क्रमागत ढाँचाको अवलम्बन गरी शोध गर्ने वस्तुगत पद्धति निर्माण गरेकाले अध्ययन विधि निर्माणका दृष्टिले औचित्यपूर्ण छ । नेपाली भाषाका सन्दर्भमा सुनाइ सिपलाई पृथकीकृत गरी आजसम्म कुनै अध्ययन भएको छैन । यस अध्ययनबाट सुनाइ सिपलाई अन्य सिपबाट अलग गरी परीक्षण गर्ने आधार तय भएको छ । यस अध्ययनबाट सुनाइ सिपको दक्षता पहिचानका लागि परीक्षणको नमुना तयार भएको छ । यस अध्ययनले भाषाशिक्षण र परीक्षणसँग सम्बद्ध पाठ्यक्रमविद्, लेखक, शिक्षक र विद्यार्थीलाई सहयोग गर्दछ । सुनाइ सिपको उपलब्धि मापनका सन्दर्भबाट देखिएका रिक्तताको परिपूर्तिका लागि यो अध्ययन उपयुक्त छ ।

अध्ययनको परिसीमा

प्रस्तुत अध्ययन आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीका सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणमा केन्द्रित रहेको छ । पहाड, उपत्यका र तराई क्षेत्रमा बोलिने मातृभाषी पर्ने गरी काभ्रेपलान्चोक, उपत्यका र धनुषाबाट नमुना लिइएको छ । यसका लागि क्रमशः तामाङ, नेपाली, नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीलाई छनोट गरिएको छ । व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचाको अवलम्बन गरी अध्ययन अगाडि बढाइएकाले परिमाणात्मक तथ्याङ्कको पुष्टिका लागि मात्र गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । छनोट गरिएका विद्यालयभित्रकै प्रतिनिधि शिक्षक र विद्यार्थीसँग अन्तर्वार्ता लिई अध्ययन सीमित गरिएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि ४३१ विद्यार्थी छनोट गरिएको छ भने गुणात्मक तथ्यका लागि ५ जना शिक्षक र १२ जना विद्यार्थी लिइएको छ । सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणका लागि पाँचओटा विधालाई आधार मानी शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलना सहायक सिपमा केन्द्रित भई वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न बनाइएको छ । तथ्याङ्क सङ्कलन गर्दा लिखित परीक्षाको प्रयोग गरिए पनि विद्यार्थीलाई श्रव्य सामग्रीको उत्तरमा रेजा चिनो लगाउने कार्य मात्र गराइएको छ । यस अध्ययनका लागि पृथकीकृत पद्धति, एकीकृत पद्धति, सम्प्रेषणात्मक पद्धति तथा अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना र अन्तरक्रिया सिद्धान्तलाई आधार मानिएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्क विश्लेषणका लागि प्रतिशत, टी परीक्षण, एनोभा परीक्षण, पोस्टहक परीक्षण र सञ्चलन प्रतिगमन उपयोग गरिएको छ । गुणात्मक तथ्यको विश्लेषणका लागि मुख्य आशय निर्माण पद्धति अपनाइएको छ । परिमाणात्मक तथ्यबाट प्राप्त परिणामलाई सामान्यीकरण गरिए पनि गुणात्मक तथ्यबाट प्राप्त विचार, अनुभव वा धारणालाई सामान्यीकरण गरिएको छैन । गुणात्मक तथ्य परिमाणात्मक तथ्याङ्कको व्याख्यामा केन्द्रित छ । तथ्याङ्कको विश्लेषण र नतिजाको प्रस्तुतिमा निर्धारित विधा, सहायक सिप, सञ्चारका साधन र अतिरिक्त क्रियाकलापलाई वर्णानुक्रममा राखिएको छ । शोधप्रबन्धको उद्देश्यका आधारमा अध्याय विभाजन गरी सुनाइ उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ ।

विशिष्ट पदपदावली

प्रस्तुत अध्ययनमा प्रयोग गरिएका विशिष्ट पदपदावलीलाई निम्नलिखित अर्थका रूपमा उपयोग गरिएको छ :

- अनुप्रविष्टि** : भाषा प्राप्त गर्ने प्रक्रियासम्बद्ध सिकाइ सिद्धान्त मानिएको
- अनुस्थापन** : सुनाइ सिपको परीक्षणबारे अनुसन्धानबाट स्थापित मान्यताको रूपमा लिइएको
- आकलन** : विद्यार्थीका सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्ने अर्थमा लिइएको
- उपागम** : भाषिक सिपको परीक्षण तरिकाका रूपमा लिइएको
- आधारभूत तह** : कक्षा ६-८ मा अध्ययनरत विद्यार्थीलाई जनाइएको
- एकीकृत** : भाषाका सिपहरूलाई अन्तर्सम्बन्धित बनाइने
- चल निर्धारण** : स्वतन्त्र, आश्रित र मध्यवर्ती चलको निर्धारण गरिएको
- तथ्य** : शाब्दिक सूचनालाई तथ्य भनिएको
- तथ्याङ्क** : अङ्कमा आधारित सूचनालाई तथ्याङ्क भनिएको तथा तथ्य र तथ्याङ्क दुवैलाई जनाउन पनि यही शब्दको प्रयोग गरिएको
- पश्चमार्जन** : परीक्षाले पार्ने सकारात्मक र नकारात्मक प्रभावलाई मानिएको
- प्रकल्पित** : भाषिक सिपहरूलाई एकत्रित गर्ने अर्थमा लिइएको
- पृथकीकृत** : भाषाका सिपहरूलाई अलग अलग गराइने
- व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा** : परिमाणात्मक तथ्याङ्क प्राप्तिपछि गुणात्मक तथ्य लिइने ढाँचा
- विधा** : विधाका रूपमा कथा, कविता, नियात्रा, संवाद र समाचारलाई लिइएको
- सम्प्रेषणात्मक** : भाषिक व्यवहार र ज्ञानको स्थानान्तरण हुने
- सम्भावनायुक्त** : एकाइहरू छानिने सम्भावना समान हुने

सहायक सिप : सुनाइसँग सम्बद्ध शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलनालाई सहायक सिपका रूपमा लिइएको

सुनाइका प्रभावक : सुनाइ सिपको विकासमा असर पुऱ्याउने

सुनाइ सामग्री : सुनाइ उपलब्धिको पहिचानका लागि प्रयोग गरिने श्रव्य विषय वा सन्दर्भलाई सुनाइ सामग्री भनिएको

अध्याय योजना

अध्याय एक : शोधपरिचय

अध्याय दुई : पूर्वकार्यको पुनरवलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

अध्याय तीन : विधि र अध्ययन प्रक्रिया

अध्याय चार : आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण

अध्याय पाँच : विधाक्षेत्रका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको मापन

अध्याय छ : सुनाइका सहायक सिपहरूको उपलब्धि लेखाजोखा

अध्याय सात : शिक्षक र विद्यार्थीको दृष्टिकोणका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको व्याख्या

अध्याय आठ : नतिजाको छलफल

अध्याय नौ : निष्कर्ष र उपयोगिता

सन्दर्भसामग्री

परिशिष्ट

सारांश

प्रस्तुत शोधप्रबन्धमा सुनाइ उपलब्धिको पहिचान र विश्लेषणलाई मुख्य क्षेत्र मानी शीर्षक निर्धारण गरिएको छ । भाषाका चारओटा सिपमध्ये पढाइ र लेखाइमा पर्याप्त अध्ययन भएको छ तर बोधका लागि महत्त्वपूर्ण मानिने सुनाइ सिपका बारेमा अध्ययन भएको छैन । यही ज्ञानको रिक्तता पूरा गर्नाका लागि सुनाइ सिपको उपलब्धि पहिचानलाई समस्याका रूपमा लिइएको छ । भाषिक मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा आधारभूत

तहका विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धि पहिचान गर्दै विधाक्षेत्र र सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धि लेखाजोखा गरी सहभागीबाट उक्त नतिजाको व्याख्याका लागि उद्देश्य निर्धारित छ । उपयुक्त अध्ययन ढाँचा चयन गरी सुनाइ सिपको स्तर पहिचान र त्यसको विश्लेषणका दृष्टिले अध्ययन महत्त्वपूर्ण रहेको छ । यस अध्ययनमा काठमाडौँ उपत्यका, काभ्रेपलान्चोक र धनुषा जिल्लाबाट नेपाली भाषी, नेपाल भाषा मातृभाषी, तामाङ भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थी लिइएको छ । शोधमा प्रयोग गरिएका पारिभाषिक वा विशेष पदपदावलीको अर्थ दिइएको छ र अन्त्यमा समग्र शोधलाई नौ अध्यायमा विभाजन गरी देखाइएको छ ।

अध्याय दुई

पूर्वकार्यको पुनरवलोकन र सैद्धान्तिक अवधारणा

यस अध्यायमा सुनाइ सिपका सन्दर्भमा भएका अध्ययनहरूलाई मुख्य आशय निर्माण गरी अध्येताको अन्तर्दृष्टिसमेत प्रस्तुत गरिएको छ। शोधप्रबन्धको समस्या, उद्देश्य र अनुसन्धान प्रश्नमा केन्द्रित भई सुनाइ सिप परीक्षणसम्बद्ध सन्दर्भपुस्तक, अनुसन्धान प्रतिवेदन, अनुसन्धानमूलक लेख आदिको पुनरवलोकन गरी अध्ययनसँग जोडिएको छ। पूर्वकार्य गर्दा ऐतिहासिक, प्रायोगिक र सैद्धान्तिक पुनरवलोकनलाई आशय निर्माण गर्दै क्रमिक रूपमा दिइएको छ। यसमा भाषाशिक्षण, सुनाइ सिप शिक्षण र परीक्षण तथा यससम्बद्ध अध्ययनलाई मुख्य आधार बनाई भाषिक सिप परीक्षणका लागि स्थापित पद्धति र भाषा सिकाइमा उपयोग गरिने सिद्धान्तका आधारमा सैद्धान्तिक दृष्टिकोण तय गरिएको छ। अन्त्यमा पूर्वकार्यको समीक्षाका आधारमा अनुसन्धानको अन्तराल पहिचान गर्दै अध्ययनको अवधारणात्मक ढाँचा र अध्यायगत सारांश दिइएको छ।

श्रुतिपरम्परा

सुनाइ सिपको सम्बन्ध पूर्वीय श्रुतिपरम्परासँग छ। पूर्वीय वैदिक चिन्तनमा यसको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको छ। श्रुतिले 'ध्यानपूर्वक सुन्ने' अर्थ दिए पनि ऐतिहासिक सन्दर्भमा विभिन्न अर्थमा प्रयोग भएको छ। "गुरुशिष्य परम्पराबाट श्रवणलाई सुरक्षित राख्ने भएकालाई वेदलाई श्रुति भनिएको हो" (द्विवेदी, सन् २०००, पृ. २)। पूर्वीय दर्शन र ज्ञान परम्पराको आदिग्रन्थ मानिने वेद सुरुमा श्रुतिपरम्परामै चलेको र धेरैपछि मात्र यसलाई लिपिबद्ध गरिएको हो। वेदाध्ययन गर्दा गुरुमुखबाट श्रवण गरेपछि मात्र अध्ययन गर्ने परम्परा रहेको छ। "गुरुबाट सुनेर प्राप्त हुने भएकाले यसलाई श्रुति भनिन्छ" (पाण्डेय, सन् १९९४, पृ. ३)। शिष्यले पनि गुरुकै उच्चारण पद्धतिलाई ध्यानपूर्वक श्रवण गरी अध्ययन गर्दछन्। वेद अहिलेसम्म अविचलित भई प्रयोगमा रहनुको मुख्य कारण श्रुतिपरम्परा नै हो। वेदका छ अङ्गमा शिक्षा, कल्प, व्याकरण, निरुक्त, छन्द र ज्योतिषमध्ये शिक्षाको सम्बन्ध वेदको शुद्ध उच्चारण सिकाउने कलासँग सम्बन्धित छ। "स्वर, अक्षर, उदात्त, अनुदात्त आदिको उच्चारणका नियमहरू बताउने ज्ञानलाई शिक्षा भनिन्छ" (मिश्र, २०४६, पृ. २२६)। यसले स्वर, अक्षर, मात्रा आदि विषयको उच्चारण गर्ने तरिकाका सम्बन्धमा विवेचना गरेको छ। शब्दको शुद्ध उच्चारण र श्रवणका दृष्टिले

पूर्वीय परम्परा सशक्त रहेको छ । “पूर्वीय परम्परामा ऋषिमुनिहरू जो गुरुका रूपमा क्रियाशील हुन्थे र सन्यास धारण गरी योग, तप, ध्यानको माध्यमबाट ज्ञान प्राप्त गरी आफ्ना शिष्यहरूलाई ज्ञानको उपदेश गर्दथे । त्यस्ता उपदेशहरू विभिन्न श्रुति वा स्मृतिग्रन्थको रूपमा विकास भएका छन्” (घिमिरे, २०७५, पृ. ६७) । वेद श्रवणलाई पूर्वीय दर्शनमा ज्ञान आर्जनको स्रोत मानिएको छ । नेपाली भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा पनि श्रुतिपरम्पराको प्रभाव भेटिन्छ । यसले उच्चारण र श्रवण सिपका लागि आधारभूमि प्रदान गरेको छ ।

भाषाशिक्षण

भाषिक सिपको सक्षमता प्राप्तिका लागि भाषाशिक्षण गरिन्छ र त्यसभित्र सुनाइ सिप पर्दछ । सुनाइ विचार विनिमय र ज्ञान प्राप्तिको सशक्त माध्यम हो । यसले व्यक्तिको समग्र व्यक्तित्व विकासमा सहयोग पुऱ्याउँछ । भाषाशिक्षणको मूल उद्देश्य भाषिक सिपमा कुशलता सिर्जना गर्नु भएकाले त्यही सिपगत कुशलताका लागि परीक्षण गरिन्छ । “भाषाशिक्षण भनेको भाषा बारेको शिक्षण नभई भाषिक सिपहरूको शिक्षण हो” (शर्मा र पौडेल, २०७३, पृ. ९३) । भाषिक सिप (सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ) मा सक्षमता सिर्जना गर्नु भाषाशिक्षणको मुख्य अभिप्राय हो । सुनाइ र पढाइ ज्ञानसँग सम्बद्ध भएकाले आन्तरिक प्रकृतिका तथा बोलाइ र लेखाइ अभिव्यक्ति भएकाले बाह्य प्रकृतिका हुन्छन् । “एउटा सिपको प्रभाव अर्को सिपमा पर्न जाने अनि प्रत्येक सिप पृथक् पृथक् रूपमा अस्तित्ववान् हुन सक्ने भएकाले भाषाका सिपहरू एकआपसमा अन्तर्सम्बन्धित र अन्योन्याश्रित हुन्छन्” (शर्मा र पौडेल, २०७३, पृ. ९३) । यसर्थ भाषाका सिपलाई अलग अलग रूपमा पनि परीक्षण गर्न सकिन्छ । यही मान्यतालाई आधार मानी सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षण सञ्चालन गर्न सकिने ज्ञान प्राप्त भएको छ । प्राज्ञिक अनुसन्धानमा सिपको शिक्षणबाट नै परीक्षण निर्देशित हुने गर्दछ । भाषाशिक्षणको मुख्य उद्देश्य भाषिक सिपमा सक्षमता सिर्जना गर्नु भएकाले सुनाइ सिपको विकास हुने गरी पनि भाषाशिक्षण गर्न सकिन्छ ।

भाषाशिक्षणको आधार परीक्षण

भाषिक सिपको सक्षमता मापनको आधार परीक्षण हो । यसको सम्बन्ध शिक्षण प्रक्रियासँग हुन्छ । “तोकिएका विषय क्षेत्रमा व्यक्तिको क्षमता, ज्ञान तथा दक्षता मापन

गर्ने विधिलाई परीक्षण भनिन्छ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ०३) । विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता मापन गर्ने आधार नै सुनाइ सिप परीक्षण हो । विद्यार्थीले जे जति भाषा सिक्छन्, त्यसका आधारमा परीक्षण गर्नुपर्छ । “परीक्षण व्यापक मान्यता भए पनि यो शिक्षणमा अन्तर्निहित हुन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १) । सुनाइ सिपलाई पनि भाषाशिक्षणसँग जोडेर हेरिन्छ । शिक्षण र परीक्षण सँगसँगै अगाडि बढ्ने प्रक्रिया हुन् । “भाषिक परीक्षण भाषिक क्षमता मापनको साधन हो” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ०३; डग्लस, २०१०, पृ. ०२) । सुनाइ सिप उपलब्धि मापनको साधनका रूपमा परीक्षणको भूमिका देखिन्छ । सिपगत विशिष्टता पहिचानका लागि शिक्षणसँगै सुनाइ सिपको परीक्षण आवश्यक हुन्छ । परीक्षणबाट प्राप्त तथ्याङ्कको आधारमा शिक्षण सिकाइ गतिविधिलाई अगाडि बढाइन्छ । “शिक्षण र सिकाइका प्रत्येक अनुभव वा व्यवहारमा परीक्षणलाई महत्त्वपूर्ण अङ्ग मानिन्छ” (म्याड्सेन, सन् १९८३, पृ. ०३) । यसर्थ भाषाशिक्षणको अभिन्न अङ्गका रूपमा सुनाइ सिपको उपलब्धि लेखाजोखा गर्न सकिने ज्ञान प्राप्त भएको छ ।

भाषिक परीक्षणमा शिक्षकको भूमिका

सुनाइ सिपको परीक्षणमा शिक्षकको मुख्य भूमिका रहन्छ । शिक्षण सिकाइकै आधारमा शिक्षकले विद्यार्थीको उपलब्धिको मापन गर्दछन् । शर्मा र पौडेल (२०७४) ले भनेभैँ प्रत्येक विद्यार्थीको सिकाइ प्रगतिबारे शिक्षक जानकार रहनुपर्छ । शिक्षणपश्चात् विद्यार्थीले कति भाषिक व्यवहार प्राप्त गरे भनेर दैनिक, पाक्षिक, मासिक वा पाठगत र एकाइगत रूपमा मापन गरिन्छ । शिक्षकले शिक्षण प्रारम्भ गरेपछि सुनाइ सिपको शिक्षण कति प्रभावकारी भयो र विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि वा बोध कस्तो रह्यो भन्ने पक्षमा सूचना लिएर कार्यान्वयन गर्छन् । प्रत्येक पाठ्यवस्तुको शिक्षणपछि विद्यार्थीले के प्राप्त गरे र पाठ्यांशको अपेक्षा अनुकूलको उद्देश्य प्राप्त भयो या भएन भनेर परीक्षण गरिन्छ । “शिक्षण र परीक्षणले शिक्षणको सन्दर्भमा सम्पूर्णताको दृष्टिले हेर्दछ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. ३) । भाषिक परीक्षणकै आधारमा समग्र उपलब्धि लेखाजोखा गर्न सकिन्छ । भाषा शिक्षक शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा कक्षाकोठामा विद्यार्थीसँग नै रहन्छन् र शिक्षण सिकाइ कार्यकलापका समग्र गतिविधि सम्पन्न गर्दछन् । त्यस्ता गतिविधि सम्पन्न गर्न सुनाइ सिप आवश्यक हुन्छ । परीक्षणले शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्न तथा सिकाइ प्रक्रियाको बारेमा अन्तर्दृष्टि प्रदान गर्दछ । शिक्षकलाई सुनाइ सिपको परीक्षणका बारेमा सैद्धान्तिक र व्यावहारिक ज्ञान आवश्यक पर्ने देखिन्छ ।

विद्यार्थीका सुनाइ उपलब्धिको पहिचान र त्यससँग सम्बद्ध समस्या पहिचानार्थ शिक्षकको भूमिका मुख्य हुन्छ । सबै विद्यार्थीले भाषा सिकाइमा समान अवसर प्राप्त गर्न सक्दैनन् । उनीहरूका सिकाइ समस्याको उपचारार्थ परीक्षण गरिन्छ (डग्लस, सन् २०१०) । विद्यार्थीमा आत्मविश्वास वृद्धि गर्न, उपलब्धिको जाँच गर्न र सुनाइ क्षमताका बिच तुलना गर्न भाषा शिक्षकको भूमिका मुख्य रहन्छ । “परीक्षणले शिक्षण र सिकाइका सम्पूर्ण गतिविधिमा प्रभुत्व राख्दछ” (ट्युजेज, सन् २००३, पृ. ०१) । शिक्षकले उक्त प्रभुत्वलाई अपनाएर परीक्षण गर्छन् । लगानीकर्ता, प्रशासक, अभिभावकलगायतका व्यक्तिमा विद्यार्थीको भाषिक उपलब्धिका बारेमा चासो रहनाले यस पक्षलाई आधार मानी परीक्षण गरिन्छ । यसर्थ भाषा शिक्षककै प्रयासबाट प्रभावकारी सुनाइ परीक्षण उपयोगमा ल्याइन्छ ।

विद्यार्थीका भाषिक सिपको आकलन

विद्यार्थीको भाषिक सिपको आकलनका लागि परीक्षण गरिन्छ । डग्लस (सन् २०१०) ले उपलब्धि र सक्षमता परीक्षणबाट विद्यार्थीको भाषिक सिपको आकलन गर्न सकिने दृष्टिकोण राखेका छन् । विद्यार्थीका सुनाइ क्षमताका गुण वा विशेषतालाई निश्चित स्केलमा मापन गरिन्छ । विद्यार्थीका सुनाइ सक्षमता प्राप्तिको तह अनुकूल परीक्षण पद्धतिमा विविधता रहने र त्यसका आधारमा मापनका स्केलमा फरकपना रहन्छ । यसले विद्यार्थीको सिकाइ क्षमताको निर्णय दिन तथा प्रयोगात्मक तरिकाले भाषिक उपलब्धिको मापन गर्न पनि सहयोग पुऱ्याउँदछ । शिक्षण सञ्चालनका आधारमा विद्यार्थीका सिपको आकलन हुन्छ । “कक्षाकोठाको अवस्थाका आधारमा शिक्षण र परीक्षणलाई अलग गर्न कठिन हुन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. २) । शिक्षण सिकाइकै क्रममा सुनाइ सिपको परीक्षण गरिन्छ । दोस्रो विश्वयुद्धपछि भाषिक परीक्षण प्रभाव बढ्दै गएको पाइन्छ । दोस्रो भाषा सिकाइ तथा त्यसको मापनको रूपमा परीक्षणलाई उपयोग गरिएको देखिन्छ । यस समयमा निबन्ध लेख्ने, अनुवाद र श्रुतिलेखनमार्फत भाषिक क्षमताको मापन गर्ने प्रचलन रहेको थियो । यस पक्षबाट विद्यार्थीको अभिव्यक्ति प्रणालीका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्ने आधार प्राप्त भएको छ ।

सुनाइ उपलब्धिको मापनका लागि शिक्षकको ज्ञान र भाषिक सन्दर्भ महत्त्वपूर्ण हुन्छ । परीक्षणले विभिन्न भाषिक परियोजना र त्यसको प्रभावकारिता मूल्याङ्कनमार्फत

सिकाइ स्थिति पहिचान गर्दछ । कतिपय पक्षमा शिक्षकले कक्षाकोठामा विद्यार्थीसँग अन्तरक्रिया, जिज्ञासा र कौतूहलमार्फत सिकाइका सन्दर्भमा ज्ञान प्राप्त गरेका हुन्छन् । ल्याडो (सन् १९६५) ले पनि विद्यार्थीको भाषा सिकाइसँगै परीक्षण आवश्यक रहेको बताएबाट यस कुराको पुष्टि भएको छ । भाषा सिकाइकै सन्दर्भबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गरिन्छ । खनिया (सन् २०१३) ले नमुना छनोटका आधारमा विद्यार्थी पहिचान गरेभैँ सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि पनि उपयुक्त चल निर्धारणसम्बद्ध ज्ञान प्राप्त भएको छ । सिकाइका सन्दर्भमा विषयवस्तुको परीक्षणका लागि सधैँजसो नमुना छनोट गरी त्यसको आधारमा परीक्षण गरिन्छ । भाषा सिकाइका क्रममा रहेका समस्याको पहिचान गरी त्यसको अवस्थाबारे थाहा पाउन परीक्षण आवश्यक छ । ल्याडो (सन् १९६५) ले भाषा परीक्षणलाई सहज प्रक्रियाको रूपमा लिँदै भाषागत विशेषताका आधारमा यसको उपयोगमा विविधता रहने बताएका छन् । भाषिक परीक्षणका सन्दर्भमा बोलीमा रहने भिन्नता, दोषपूर्ण तर्क, शब्दज्ञानको अल्पता, लेखाइ तथा शैलीमा रहने भिन्नताले पनि समस्या सिर्जना गर्दछ । यसर्थ सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्दा विद्यार्थीको भाषिक व्यवहारसम्बद्ध पक्षलाई आधार मान्नुपर्ने हुन्छ ।

पृष्ठमार्जनका रूपमा परीक्षण

पृष्ठमार्जनले सुनाइ सिपको शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी वा उपलब्धिपूर्ण बनाउँछ । ब्राउन (सन् २००४) ले विद्यार्थीको वैयक्तिक दक्षता, ज्ञान र सक्षमताको मापनका आधारमा यसको निर्धारण हुने तर्क राखेबाट यस कुराको बोध हुन्छ । भाषाको सम्प्रेषणमा शब्दभण्डार, व्याकरण र उच्चारणजस्ता तत्त्वको संलग्नता रहनाले (म्याड्सेन, सन् १९८३, पृ. ११) विद्यार्थीको सिकाइ अवस्था पहिचान हुन्छ । भाषिक सिपहरूको विकास तथा कक्षाकोठाको प्रशासनिक र शैक्षणिक व्यवस्थापनमा परीक्षण महत्त्वपूर्ण हुन जान्छ ।

परीक्षणले परीक्षाको तयारी, पाठ्यांशप्रतिको सचेतना र भाषिक व्यवहारको निरन्तर सुधारको बाटो तय गर्न विशेष जोड दिन्छ । यसले कक्षाकोठामा विद्यार्थीमा सकारात्मक अभिवृत्तिको सिर्जना गर्न तथा भाषा सिकाइ क्षमता अभिवृद्धिमा सहयोग पुऱ्याउँछ (म्याड्सेन, सन् १९८३) । परीक्षण भाषिक चरित्रको उन्नत विकासमा सहयोगी छ । सन्दर्भ अनुकूल भाषिक परीक्षण सम्पन्न गर्न स्थूल र सूक्ष्म रूपमा थुप्रै चुनौती

देखिन्छन् (म्याकनमारा, सन् २००७) । संवादात्मक विश्लेषणबाट वैयक्तीकरण गरी मापन गर्नु सूक्ष्म तहको चुनौती तथा समाजको सन्दर्भ अनुकूल समालोचनात्मक प्रकृतिले मापन गर्नु स्थूल प्रकृतिको चुनौती हो । शैक्षणिक कार्यक्रमका निर्णय लिन र भाषिक व्यवहार, अभिवृत्ति, क्षमताको मापन गर्नाका लागि भाषिक परीक्षणको उपयोग गरिन्छ । विद्यार्थी छनोट, स्थान निर्धारण, भाषिक निदान, उपलब्धि र श्रेणी निर्धारणका लागि भाषिक परीक्षणले प्रभाव सिर्जना गर्दछन् ।

परीक्षण मानवका प्रत्येक विषयक्षेत्रमा आवश्यक छ । “परीक्षण सामाजिक जीवनको सर्वव्यापी गुण हो” (म्याकनमारा, २०००, पृ. ३) । खेलकुद, स्वास्थ्य, कानुन आदि क्षेत्र हुँदै शिक्षणका सन्दर्भमा यसको प्रवेश भएको हो । यसले विद्यार्थीको भाषिक क्षमताको मापनका साथसाथै विद्यालयका समग्र गतिविधिको सकारात्मक र नकारात्मक प्रभाव जाँच गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । लम्साल (२०६६) ले पृष्ठमार्जनको प्रभावलाई शिक्षक र विद्यार्थीमा पर्ने प्रभावका रूपमा स्विकारेका छन् । भाषाशिक्षणका परिप्रेक्ष्यमा पृष्ठमार्जन भनेको मूल्याङ्कनले शिक्षण सिकाइमा पर्ने प्रभावको रूपमा लिइएको छ । कुनान (सन् २०१८) ले पृष्ठमार्जनलाई आधार मानी विद्यार्थीको भाषिक उपलब्धिको अध्ययन गर्न प्राक्कल्पना निर्माण गर्न सकिने उल्लेख गरेका छन् । यिनको मतलाई आधार मान्दा सुनाइ सिपलाई परिमाणात्मक अध्ययन गर्न सकिने देखिन्छ । सुनाइ सिपको परीक्षण अभ्यासले पृष्ठमार्जनको भूमिका प्रस्ट पार्छ ।

भाषाशिक्षण र परीक्षण

भाषाशिक्षण र परीक्षणको सम्बन्ध अन्योन्याश्रित रहेकाले त्यसकै सापेक्षमा अनुसन्धान गरिएको छ । भाषिक सिपहरूको सक्षमता प्राप्तिका लागि भाषाशिक्षण तथा तिनै सक्षमता कति प्राप्त भए भनेर भाषिक परीक्षण गरिन्छ । “परीक्षणलाई शिक्षणकै अन्तर्निहित अभिन्न अङ्ग मानिन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. ०१) । शिक्षण सिकाइको मुख्य अभीष्ट सिकारुमा भाषिक सक्षमता अभिवृद्धि गर्नु हो । शिक्षण गरिरहँदा प्रत्येक भाषा शिक्षकलाई विद्यार्थीले के उपलब्धि प्राप्त गरे र शिक्षण कति प्रभावकारी रह्यो भन्ने चासो रहन्छ । प्रत्येक पाठ, एकाइ तथा समग्र विषयवस्तुको शिक्षणपछि विद्यार्थीमा आएका भाषिक परिवर्तनको लेखाजोखाका लागि शिक्षणपछि परीक्षण गरिन्छ । “विद्यार्थीले सुनाइका लागि सिकारुकेन्द्रित र सम्प्रेषणकेन्द्रित शिक्षणको अपेक्षा गरे पनि आधारभूत विद्यालयमा शिक्षकले पाठकेन्द्रित परीक्षण अपनाउने गर्दछन्” (चौ, सन् २०१९, पृ. १) ।

सुनाइ सिप परीक्षणका लागि पाठ्यक्रमको निर्देशनअनुसारका विधागत पाठ छनोट गरिन्छ। शिक्षणीय अपेक्षाको प्राप्त अप्राप्तिको सूचना परीक्षणबाट हुन्छ भने परीक्षणमा आएका तथ्यका आधारमा शिक्षण विधि, कार्यकलाप, सामग्री चयन आदि पक्षमा सुधार हुन्छ। परीक्षणकै आधारमा शिक्षकले आफ्नो पेसागत विकासका विविध पक्षमा सचेतना जागृत गराउन सक्छ। शिक्षणपछि परीक्षण अनिवार्य सर्त मानी दुवैको उचित संयोजन गर्दा सुनाइ क्षमताको विकास हुन्छ। यसर्थ शिक्षणकै अभिन्न अङ्गका रूपमा लिइने परीक्षणको अध्ययनका क्रममा सुनाइ सिप प्रारम्भिक आधार बन्न पुग्छ।

भाषिक परीक्षणका प्रकार

भाषिक विषयवस्तुको प्रकृति र परीक्षणको प्रयोजनका आधारमा परीक्षणका प्रकार निर्धारण हुन्छन्। भाषिक व्यवहारको आकलनबाट विद्यार्थीका वैयक्तिक क्षमता पहिचान गर्दै शैक्षणिक र प्रशासनिक सन्दर्भमा उपयोग गरिन्छ। ह्युजेज (सन् २००३) ले दक्षतापरक, उपलब्धिमूलक, निदानात्मक, स्थान निर्धारणमूलक, प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष, पृथकीकृत र एकीकृत, मानकमा आधारित र आधारसँग सम्बन्धित, वस्तुगत र विषयगत, कम्प्युटरमा आधारित र सम्प्रेषणात्मक परीक्षणको चर्चा गरेका छन्। ब्राउन (सन् २००४) ले परीक्षणलाई भाषिक कौशल परीक्षण, दक्षतापरक परीक्षण, स्थान निर्धारणमूलक परीक्षण, निदानात्मक परीक्षण र उपलब्धिमूलक परीक्षण गरी विभाजन गरेका छन्। यसबाट भाषिक समस्यामा केन्द्रित भई समाधानमुखी परीक्षणका लागि मार्गदर्शन भएको छ। खनिया (सन् २०१३) ले पनि ह्युजेजका प्रकारलाई लिँदै माध्यममा आधारित, दृष्टिकोणमा आधारित (व्याकरण, शब्दभण्डार र उच्चारण) र भाषावैज्ञानिक सक्षमता आधारित परीक्षणको चर्चा गरेका छन्। यो मत भाषिक एकाइको परीक्षण गर्ने दृष्टिकोणले अझ प्रभावकारी रहेको छ। लिन्न र मिलर (सन् २०१६) ले उपलब्धि परीक्षण र कौशल परीक्षणलाई विशेष प्राथमिकता दिएका छन्। भाषिक उपलब्धि मापन र विद्यार्थीको भाषिक व्यवहारको लेखाजोखाका दृष्टिले यस मतलाई महत्त्वपूर्ण मानिएको छ। पौडेल (२०७०) ले सामयिक र औपचारिक, विषयगत र वस्तुगत, सामान्य र प्रयोगात्मक, निरन्तर र अनौपचारिक, पृथकीकृत र एकीकृत, उपलब्धिपरक र दक्षतापरक, अभिक्षमतापरक र निदानात्मक, प्रवेशात्मक र स्थान निर्धारणमूलक गरी परीक्षणलाई विभाजन गरेका छन्। यिनले सबैजसो परीक्षणका प्रकारलाई समेटेका छन्। उल्लिखित मतका आधारमा परीक्षणका प्रकार यसप्रकार प्रस्तुत गरिन्छ :

उपलब्धि परीक्षण : निश्चित पाठ्यांशको शिक्षण सिकाइपछि विद्यार्थीमा आउने भाषिक परिवर्तनको मापन नै उपलब्धि परीक्षण हो । सुनाइ सिपको अपेक्षाअनुकूल विद्यार्थीमा आएका भाषिक परिवर्तनको मापन अनिवार्य छ । “विद्यार्थीले निर्धारित पाठ्यांशको शिक्षणपछि वैयक्तिक वा सामूहिक रूपमा उद्देश्यअनुसार केकस्ता भाषिक उपलब्धि प्राप्त गरे भनेर गरिने परीक्षणलाई उपलब्धि परीक्षण भनिन्छ” (ह्युजेज, सन् २००३, पृ. १३) । विद्यालय तहमा भाषाका सिपगत उद्देश्य तय भएकाले त्यसको प्राप्ति अप्राप्तिको मापन गर्दा सुनाइ उपलब्धिलाई पनि मुख्य आधार बनाइन्छ । यसले विद्यार्थीका भाषिक व्यवहारको सैद्धान्तिक लेखाजोखा गर्दछ । “कुनै विषय वा विषयको समूहमा विद्यार्थीको ज्ञान, बोध, सिप र अभिवृद्धिलाई मापन गर्न तयार गरिएको परीक्षणलाई उपलब्धि परीक्षण भनिन्छ” (जबरा, श्रेष्ठ र रञ्जितकार, २०७०, पृ. ६८) । यसले भाषिक क्षमतालाई मुख्य आधार मान्दछ । यो भाषिक ज्ञान र बोध सुनाइ सिपका आधारमा निर्धारण हुन्छ । “प्रत्यक्ष रूपमा कक्षाकोठामा पठनपाठन हुने पाठ, एकाइ र समग्र पाठ्यक्रमका आधारमा उपलब्धि परीक्षण गरिन्छ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ४७) । प्रत्येक विधाअनुकूलका पाठ शिक्षण गर्दा सुनाइको उपलब्धि परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

शिक्षण उद्देश्य र त्यसको कार्यान्वयनको आधारमा परीक्षण अगाडि बढ्छ । उपलब्धि परीक्षण अन्तिम र प्रगतिमूलक गरी दुई प्रकारको हुन्छ (खनिया, सन् २०१३; ह्युजेज, सन् २००३) । समग्र पाठ्यवस्तुको शिक्षणपश्चात् लिइने परीक्षण अन्तिम उपलब्धि परीक्षण तथा विद्यार्थीको सिकाइ क्षमता वृद्धिका लागि लिइने निर्माणात्मक प्रकृतिको परीक्षण प्रगतिमूलक उपलब्धि परीक्षण हो । विद्यालय तहमा लिइने परीक्षण अन्तिम उपलब्धि परीक्षणको नजिक रहँदा यसको वास्तविक अवस्था पहिचान गर्न गाह्रो हुन्छ । सुनाइ सिपको उपलब्धि मापन निर्माणात्मक प्रकृतिको हुने भएकाले प्रगतिमूलक उपलब्धिलाई अपनाउन सकिन्छ तर यसको प्रयोगमा चुनौती छ । भाषा सिकाइको उच्चता प्राप्त र त्यसको प्रभावकारिता सिर्जना गर्न प्रगतिमूलक उपलब्धि उपयुक्त हुन्छ । पौडेल (२०७०, पृ. १२) ले उपलब्धिपरक परीक्षणलाई यसरी चिनाएका छन् :

कुनै निर्दिष्ट भाषापाठ्यक्रम बमोजिम शिक्षण सिकाइ कार्य सम्पन्न भएपछि सम्बन्धित विद्यार्थीमा के कस्ता सिप दक्षता कुन हदसम्म हासिल भए र पाठ्यक्रमका उद्देश्यहरू के कति मात्रामा पूरा हुन सके भनेर गरिने अध्ययन उपलब्धिसँग सम्बन्धित परीक्षणलाई उपलब्धिपरक परीक्षण भनिन्छ र यसको प्रकृति निर्णयात्मक किसिमको हुन्छ ।

उपलब्धि परीक्षणमा पाठ्यांशको उद्देश्य र त्यसबाट प्राप्त हुने भाषिक व्यवहार मुख्य आधार बन्ने गर्छ । ब्राउन (सन् २००४) ले उपलब्धि परीक्षणमा पाठ, एकाइ र पाठ्यांशको उद्देश्यअनुकूलको मूल्य निर्धारण, उद्देश्यअनुकूलका महत्त्वपूर्ण पक्षको आकलन, कक्षाकोठामा प्रत्येक पाठ र एकाइको समाप्तिपछिको कार्य, निर्धारित समयमा वा प्रत्येक समयमा शिक्षण पक्षको परीक्षण र निर्माणात्मक पृष्ठमार्जनको विस्तरणलाई जोड दिएबाट यसको भूमिका अभि प्रस्ट हुन्छ । उपलब्धिमा आधारित भाषिक परीक्षण गर्दा सर्वप्रथम शिक्षणीय पाठ्यांश र त्यसले निर्धारण गरेका एकाइ र पाठलाई पहिचान गरिन्छ । त्यसपछि उद्देश्यसँग सम्बद्ध महत्त्वपूर्ण पक्ष कितान गरी शिक्षण सिकाइका क्रममै शिक्षण गरिएका विषयवस्तुको परीक्षण गरी आवश्यकताअनुसार पृष्ठमार्जन दिइन्छ । भाषापाठ्यक्रममा निर्धारित सिकाइ उपलब्धि, पाठगत क्षेत्र र क्रमलाई आधार मानेर पनि सुनाइ उपलब्धिको अध्ययन गर्न सकिन्छ ।

दक्षतापरक परीक्षण : भाषिक ज्ञानलाई व्यवहारमा उतार्न सक्नु दक्षता हो र त्यसकै परीक्षणलाई दक्षतापरक परीक्षण भनिन्छ । सुनेका कुरालाई मौखिक र लिखित रूपमा अभिव्यक्त गर्न सकेमा दक्षता भएको मानिन्छ । “सिकारुले तोकिएको भाषिक कार्य पूरा गर्न सक्छन् भने त्यसलाई दक्षतापरक परीक्षण भनिन्छ” (ट्युजेज, २००३, पृ. ११) । यो उद्देश्यअनुसार प्रकार्यात्मक पद्धतिको हुन्छ । “विद्यार्थीहरूले आफूले सिकेका भाषिक ज्ञान र क्षमतालाई वास्तविक जीवनसापेक्ष विभिन्न व्यावसायिक वा दैनन्दिनीमूलक कार्यमा कुन हदसम्म उपयोग गर्न सक्छन् भन्ने कुरा पहिल्याउन गरिने परीक्षणलाई दक्षतापरक परीक्षण भनिन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. १२) । यसले विद्यार्थीका व्यवहारजन्य भाषिक गतिविधिलाई आधार मान्दछ । “भाषिक क्षमता निर्माणको परीक्षण नै दक्षतापरक परीक्षण हो” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ४५) । यसबाट भाषिक सिपको कुशलतापूर्वक प्रदर्शन गरे नगरेको परीक्षण गर्न सकिन्छ । “विद्यार्थीले आफूले सिकेका भाषाका विविध सिप र ज्ञानलाई कतिको राम्ररी वा नराम्ररी उपयोग गरेर जीवनमा अनुवाद गर्न सक्छन् भन्ने कुराको जानकारी लिई आवश्यक परे रचनात्मक सहयोग पुऱ्याउने ध्येय पनि दक्षतापरक परीक्षणको अभीष्ट रहेको पाइन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. १२) । यस परीक्षणले व्यक्ति विशेषमा रहेका योग्यता र कार्यकुशलताको लेखाजोखा गर्दछ । न्युटन र नेसन (सन् २०२१, पृ. २२६) ले सुनाइ र बोलाइ सिपको आन्तरिक दक्षता परीक्षणका लागि जोड दिएबाट यसको पुष्टि हुन्छ । दक्षतापरक परीक्षणको भाषिक

कुशलतासँग सोभो सम्बन्ध रहेकाले अभिव्यक्ति पक्षलाई यसले विशेष प्राथमिकता दिन्छ । सुनाइ दक्षताको मापनका लागि बोलाइ र लेखाइ अभिव्यक्तिको आत्मसात् गर्न सुभाइएको छ ।

दक्षतापरक परीक्षण भाषिक व्यवहारको मापनसँग सम्बन्धित हुन्छ । “दक्षतापरक परीक्षण पाठ्यवस्तुमा वा कुनै एक सिपमा मात्र सीमित नरही समग्र क्षमता मापनमा केन्द्रित हुन्छ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ४४) । सुनाइ सिपमा मात्र केन्द्रित भएर भाषिक दक्षताको मापन गर्न कठिन हुन्छ । यसका लागि अन्य सिपसँगको सहकार्य आवश्यक छ । बोधका आधारमा अभिव्यक्ति हुन्छ, र अभिव्यक्तिकै सापेक्षमा दक्षताको परीक्षण गरिन्छ । यो भाषा सिकाइको सैद्धान्तिक पक्षमा मात्र नभई भाषिक कार्यमा पनि अग्रसर हुन्छ । दक्षतापरक परीक्षणलाई स्तरीकृत परीक्षणका रूपमा पनि लिइन्छ । “टोफेल, आएल्ट्स, विश्वविद्यालयका प्रवेश परीक्षा, क्याम्ब्रिजका दक्षतापरक परीक्षा आदिलाई यसको उदाहरण मान्न सकिन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १०९) । दक्षतापरक परीक्षण स्तरीकृत र मानक परीक्षा प्रणालीमा भुकाव राख्दछ । भाषाशिक्षणको मूल अभीष्ट सिपगत कौशल प्रदर्शन भएकाले परीक्षण गर्दा भाषिक सिपका सापेक्षमा यी पक्षको जाँच हुन्छ । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि अन्य भाषिक सिपको आधार लिई समग्र भाषिक व्यवहारका सापेक्षमा दक्षता मापन हुन्छ ।

निदानात्मक परीक्षण : भाषा सिकारुका समस्या वा कमजोरी पहिचानका लागि निदानात्मक परीक्षण गरिन्छ । भाषिक सिपहरूको विकासमा रहेका समस्या पहिचान गरी त्यसको निदान गर्नु यसको उद्देश्य हो । “निदानात्मक परीक्षण चिकित्सा क्षेत्रमा डाक्टरले निदान गरेजस्तै हुन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. ११३) । सुनाइ सिपमा रहेका समस्याको पहिचान गरी निदान गर्न सकिन्छ । यो पद्धति सिकारुको भाषा सिकाइको समस्या उपचारार्थ केन्द्रित छ । पौडेल (२०७०, पृ. १३) ले निदानात्मक परीक्षणलाई यसरी चिनाएका छन् :

निर्धारित भाषापाठ्यक्रमअनुरूप सम्पन्न हुन सके नसकेका पक्षहरू पहिल्याउन, विद्यार्थीले सिक्न सके नसकेका कुरा पत्ता लगाउन, विद्यार्थीले सिक्न नसकेका कुराहरूको कारण पत्ता लगाउन, सिकाइ क्षेत्रका कठिनाइ पत्ता लगाउन र ती कठिनाइ वा समस्याहरूको निराकरण कसरी गर्न सकिन्छ वा कुन कुन पक्षमा के कस्तो सुधारात्मक, गत्यात्मक वा वैयक्तिक उपचारका उपायहरू अपनाउन

आवश्यक छ, भन्ने कुराको यथार्थ जानकारी लिन निदानात्मक परीक्षण आवश्यक ठानिन्छ।

निदानात्मक परीक्षणले विद्यार्थीको खास समस्याको सुधारमा जोड दिन्छ।

ज.ब.रा., श्रेष्ठ र रञ्जितकार (२०७०) ले यसको प्रयोगबाट सुधारात्मक एवम् उपचारात्मक शिक्षण गर्न, निर्माणात्मक मूल्याङ्कनले समाधान गर्न नसकेका सिकाइ समस्या हल गर्न, जटिल वा विशिष्ट सिकाइ समस्याको कारण खोजी गर्न, विद्यार्थीका व्यावहारिक, संवेगात्मक आदि समस्याको समाधान गर्न र विद्यार्थीका व्यक्तित्व तथा सामञ्जस्यका समस्याको निराकरण गर्न सहयोग पुग्ने कुरा बताएका छन्। यो परीक्षण भाषिक सिप विकासमा रहेका समस्या पहिचान गरी समाधान गर्न सहयोगी हुन्छ। “निदानात्मक परीक्षणले समस्याको परिमाणात्मक र गुणात्मक दुवै प्रकृतिको सूचना सङ्कलन गर्दछ” (खनिया, २०१३, पृ. ११४)। यस्तो प्रकृतिका सूचनाबाट मिश्रित ढाँचामा अनुसन्धान गर्न सकिन्छ। सिकारुका उच्चारण, शब्दभण्डार तथा कुन भाषिक सिपमा समस्या भएको छ, सो पक्षलाई आधार मानी प्रश्न निर्माण गरी परीक्षण गरिन्छ। यसमा भाषा सिकारुका समस्यालाई विशेष प्राथमिकता दिई त्यसको सुधारमा जोड दिइन्छ। यस्तो परीक्षण गर्दा पाठ्यक्रमको अपेक्षाभन्दा पनि विद्यार्थीका व्यावहारिक सिकाइ समस्यामा चासो राखिन्छ। “विद्यार्थीमा केही सिकाइगत समस्या रहेमा शिक्षकले भनेअनुसार भाषिक कार्य सम्पन्न गर्न सक्दैनन्” (खनिया, २०१३, पृ. ११४)। भाषा शिक्षकले शिक्षण सिकाइका क्रममा यस पक्षलाई विशेष ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ। भाषा सिकाइ प्रक्रियाको समस्या पहिचान गरी विद्यार्थीको सिकाइ दरमा वृद्धि गर्न तथा समस्याको गुणात्मक र परिमाणात्मक सूचना सङ्कलन गरी निदानात्मक परीक्षण गर्नुपर्ने हुन्छ। सुनाइ सिप परीक्षणमा पनि विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता र त्यसमा भएका समस्याको खोजी गरिने भएकाले यसबाट प्राप्त परिणामले विद्यार्थीको सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउँछ।

अभिक्षमतापरक परीक्षण : भाषाशिक्षण सिकाइको मुख्य आधार विद्यार्थी हुने भएकाले उनीहरूको रुचि, स्तर, क्षमताका आधारमा सिकाइप्रतिको भुकावको मात्रा निकर्षण हुन्छ। “अभिक्षमतापरक परीक्षणको ध्येय लक्षित भाषामा विद्यार्थीहरूको उत्प्रेरणा, भुकाव, सक्षमता अथवा प्राप्ति पहिल्याउनु हो” (पौडेल, २०७०, पृ. १३)। त्यही भुकाव वा उत्प्रेरणाको आधारमा भाषा सिकाइ र परीक्षण प्रभावित हुन्छन्। “सिकारुका अन्तर्निहित क्षमता मापनको साधनका रूपमा अभिक्षमतापरक परीक्षणलाई

लिइन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. ११५ । शिक्षणीय विषयवस्तुमा रहने उत्प्रेरणाले त्यसप्रतिको भुकाव निर्धारण गर्दछ । विद्यार्थीमा रहेका उत्प्रेरणाका आधारमा सिकाइ दरमा फरकपना आउँछ । “यसले सिकारुको बुद्धिमत्ता, उत्प्रेरणा, स्मृति आदि पक्षको मापनमा सहयोग पुऱ्याउँछ । खासगरी दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको सम्भाव्य सफलताको साङ्ख्यिकीय जानकारी लिन यसप्रकारको परीक्षण सहायक हुने मानिन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. १३) । भाषा सिकाइको चरणमा विद्यार्थीमा रहेका उत्प्रेरणामूलक गतिविधिका कारण उपलब्धिमा विविधता रहन्छ । विद्यार्थीले भविष्यमा कुन विषय र क्षेत्रमा बढी राम्रो गर्न सक्छन् भनेर पूर्वानुमान गरी त्यसलाई व्यावहारिक सुभावा दिन पनि अभिक्षमतापरक परीक्षण उपयोगी हुन्छ । सुनाइ सिपसम्बद्ध भुकाव पहिचानका लागि पनि अभिक्षमतापरक परीक्षण उपयोगी छ ।

स्थाननिर्धारणमूलक परीक्षण : विद्यार्थीका क्षमताका आधारमा उनीहरूको अवस्थालाई वर्गीकरण गर्नु नै स्थाननिर्धारणमूलक परीक्षण हो । सुनाइ सिपको परीक्षणबाट विद्यार्थीको सिकाइ स्तर पहिचान गरिन्छ । “खास तहमा पढ्ने विद्यार्थीको क्षमताका आधारमा सिकाइ अवस्था पहिचान र वर्गीकरण गर्न स्थाननिर्धारणमूलक परीक्षण सहयोगी हुन्छ” (ट्युजेज, सन् २००३, पृ. १६) । कुनै संस्था वा निकायका मान्यताका आधारमा विद्यार्थीको सिकाइ क्षमता के कस्ता छ, त्यसको कितान गरिन्छ र सोही आधारमा नीति निर्माण गरी कार्यान्वयनको प्रयास गरिन्छ । “स्थाननिर्धारणमूलक परीक्षण भनेको खास गरी नवप्रवेशी विद्यार्थीहरूलाई भाषाशिक्षण सिकाइमा समान वा भिन्नस्तरका समूहमा विभाजन गरेर उपयुक्त किसिमको विधि, प्रविधि अपनाई शिक्षण गर्न सुगम होओस् भन्ने दृष्टिले अपनाइने परीक्षण हो” (पौडेल, २०७०, पृ. १३) । विद्यार्थीको क्षमता मापनको प्रकृति र त्यसको संरचना संस्थाअनुकूल भिन्न हुन सक्छ । संस्था र अध्ययन प्रयोजनका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतालाई खास स्तरमा राखी विश्लेषण गरिन्छ । यसमा स्तरगत हिसाबले उच्च, मध्यम र निम्न समूह बनाइन्छ । यस्तो स्तर बनाउँदा भाषापाठ्यक्रमका अपेक्षित उपलब्धि स्तरलाई मुख्य आधार मानिन्छ । यसले विद्यार्थीका क्षमताका आधारमा तह निर्धारण गर्दछ । भाषिक परीक्षणको समग्र स्थितिको सूचना प्राप्त गर्न सहयोगी हुन्छ । यसबाट प्राप्त स्तरगत तहले विद्यार्थी सुनाइ सिपसम्बद्ध उपलब्धिलाई निर्धारित स्तरमा राख्न सहयोग गर्दछ ।

प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष परीक्षण : संरचनाका आधारमा भाषिक परीक्षणलाई प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष गरी विभाजन गरिन्छ। “विद्यार्थीका क्षमता वा सिपलाई सहजै मापन गर्न सकिन्छ भने त्यसलाई प्रत्यक्ष परीक्षण भनिन्छ” (ह्युजेज, सन् २००३, पृ. १७)। विद्यार्थीका निबन्ध लेखन, उच्चारणजस्ता बोलाइ र लेखाइ सिपमा केन्द्रित उत्पादनात्मक क्षमतालाई प्रत्यक्ष रूपमा परीक्षण गरिन्छ। यसबाट सिकारुको अभिव्यक्ति बाह्य रूपमा प्रस्तुत हुन्छ। सिकारुका व्यवहारलाई आधार मानी उत्पादनात्मक सिपको मापन गरिए पनि यसका आधारमा सिकारुले कसरी सुनाइ र पढाइ गरे भन्ने कुराको पनि निर्धारण हुन्छ। विडोसन (सन् २०११, पृ. ५५) ले भाषाको आदानात्मक प्रकृतिको सिपको परीक्षण अप्रत्यक्ष हुने बताएका छन्। ठुलो सङ्ख्याको नमुना प्रतिनिधिबाट गरिने परीक्षण नै अप्रत्यक्ष परीक्षण हो। सुनाइ र पढाइ सिपको परीक्षण अन्य सिपको आधारमा गरिने हुँदा यसलाई अप्रत्यक्ष परीक्षण मानिन्छ। यसमा तथ्याङ्कशास्त्रीय विश्लेषण गरिने हुँदा प्राप्त तथ्यलाई सामान्यीकरण गर्न सकिन्छ। सुनाइ सक्षमता मापनका लागि आधार तय गरी त्यसको सूक्ष्म विश्लेषण गर्न यी दुवै प्रकार उपयोगी मानिन्छन्। यसमा सुनाइ र पढाइ सिपमै केन्द्रित भएर परीक्षण गर्दा अप्रत्यक्ष परीक्षण तथा बोलाइ र लेखाइलाई आधार मान्दा प्रत्यक्ष परीक्षण उपयोगी हुन्छ। सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई अप्रत्यक्ष परीक्षण मानी परिमाणात्मक अध्ययन गर्न शोधार्थीलाई सैद्धान्तिक ज्ञान प्राप्त भएको छ।

भाषिक सिप परीक्षण

भाषिक सिपहरूको शिक्षणपश्चात् सिकारुमा केकस्ता क्षमता प्राप्त भए भनेर मापन गरिन्छ। विद्यार्थीले भाषिक क्षमता वा बोधलाई कसरी अभिव्यक्तिमा ल्याउँछन् भनेर भाषा शिक्षकले समय समयमा परीक्षण गर्दछन्। भाषिक सिपको परीक्षणलाई यसप्रकार उल्लेख गरिएको छ :

सुनाइ सिपको परीक्षण : मौखिक वा विद्युतीय सामग्रीबाट व्यक्त भाव, सूचना, अर्थ वा धारणा विद्यार्थीले बुझ्न सक्ने गरी सुन्न सके वा सकेनन् भनेर गरिने परीक्षण नै सुनाइ सिप परीक्षण हो। यसका लागि भाषावैज्ञानिक र भाषावैज्ञानिकेतर पक्षको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। “भाषावैज्ञानिक पक्षमा ध्वनिविज्ञान, शब्दभण्डार, वाक्यविज्ञान, सङ्कथनात्मक संरचना, प्रायोगिक भाषाविज्ञान र समाजभाषाविज्ञान पर्दछन् भने भाषावैज्ञानिकेतर पक्षमा विषय शीर्षकको ज्ञान, शब्दको सन्दर्भअनुकूलको ज्ञान र त्यसको कार्य पर्दछन्” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १८०)। सुनाइ आदानात्मक सिप भएकाले यसको

परीक्षण बोलाइमार्फत गर्न सकिन्छ । पढाइ र लेखाइभन्दा सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण बढी कठिन हुन्छ । सुनाइ सिपको परीक्षण एकीकृत र पृथकीकृत पद्धतिबाट मापन गर्न सकिन्छ । यसका लागि बोलाइ र लेखाइ सिप आधार बन्ने गर्छन् । विद्यार्थीका क्षमता, स्तर, तह र रुचिअनुकूलका सामग्री निर्माण गरी सुनाइ सिप परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

सुनाइ सिप परीक्षणका लागि विभिन्न सिद्धान्तहरू स्थापित भएका छन् । लिन्य (सन् २००९) ले सुनाइ सिप विकासको सम्प्रेषणात्मक सिद्धान्त, सूचना प्रक्रियाको सिद्धान्त र सामाजिक निर्माणवादी सिद्धान्तको चर्चा गरेका छन् । सुनाइ सिपलाई विषयवस्तुको प्रसारण, सूचना प्राप्ति र ज्ञान निर्माणका दृष्टिले विश्लेषण गर्न सकिन्छ । ध्वन्यात्मक विभेदीकरणबाट सुनाइ क्षमताको प्रारम्भिक परीक्षण हुन सक्छ । यस्तो कार्य गर्न लगाउँदा जोडी शब्दहरू सुनाएर केही समय रोकिई तिनीहरूको पहिचान गराइन्छ । वाक्यात्मक संरचनामा उनीएका त्यस्ता वाक्यहरू विद्यार्थीहरूलाई दिई सुनाइएका शब्दहरू भन्ने, पढ्ने वा रेखाङ्कन गर्न लगाइन्छ । नेपाली भाषाका सन्दर्भमा बाग/बाघ, ताल/टाल जस्ता शब्दको परीक्षण यस प्रकृतिबाट गर्न सकिन्छ । विद्यार्थीलाई कुनै वाक्य सुनाएर त्यसमा निहित भावलाई पहिचान गर्न लगाउने परीक्षणलाई भावगत सङ्गठन भनिन्छ । “श्रोतालाई कुनै एउटा प्रश्न सुनाएर त्यसका लागि चारओटा विकल्प प्रस्तुत गरी उपयुक्त प्रतिक्रिया छान्न लगाउने तरिका नै प्रतिक्रियाको मूल्याङ्कन हो” (बुक, सन् २००९, पृ. ६४) । विशेष अर्थ प्रदान हुने प्रश्नलाई मात्र यस पद्धतिमा उपयोग गर्न सकिन्छ । “भाषिक एकाइको वा तत्त्वहरूको संयोजनलाई आधार मानी परीक्षण गरिन्छ” (बुक, सन् २००९, पृ. ६७) । खाली ठाउँ भर्ने, क्लोज प्रविधि, श्रुतिलेखन, वाक्य पुनरावृत्तिमूलक कार्य, भनाइ मूल्याङ्कन र अनुवादबाट एकीकृत रूपमा सुनाइ सिपको परीक्षण गरिन्छ ।

सुनाइ सिप परीक्षणको मुख्य उद्देश्य भनेकै विद्यार्थीका बोध क्षमताको मूल्याङ्कन हो । बहुवैकल्पिक, सङ्क्षिप्त उत्तरात्मक प्रश्न र सूचना रूपान्तरण प्रक्रियाबाट सुनाइको विस्तृत रूपमा परीक्षण गर्न सकिन्छ भने श्रुतिलेखनबाट सीमित क्षेत्रको परीक्षण गरिन्छ । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि श्रुतिविभेदीकरण र श्रुतिबोधलाई मुख्य आधार मानिन्छ । “खास समस्यात्मक वर्ण भएका शब्दयुग्मको सूची शिक्षार्थीहरूलाई दिने र उक्त प्रत्येक शब्दयुग्ममध्ये एउटा मात्र शब्दको उच्चारण गरिदिने र सो उच्चारण कुन चाहिँ शब्दको

हो त्यसमा चिनो लगाउन निर्देशन दिने” (अधिकारी, २०६७, पृ. २६४) प्रक्रियाबाट श्रुतिविभेदीकरणलाई उपयोग गर्न सकिन्छ। यसरी प्रश्न, अप्रश्न, आश्चर्य, आवेश आदिमा एक एक ओटा वाक्य सुनाएर छुट्याउन लगाइन्छ। विभिन्न अनुतान र आघातमा एउटै शब्द वा वाक्य सुनाएर उपर्युक्त कुराको ख्याल गरी चिनो लगाई श्रुति विभेदीकरणमार्फत सुनाइ सपको परीक्षण गर्न सुझाव दिइएको छ।

सुनाइएका सामग्रीको उपयुक्त बोध भयो या भएन भनेर सुनाइ सपको परीक्षण गर्न सकिन्छ। ब्राउन (सन् २००४) ले भनेभैँ आन्तरिक परीक्षण, व्यापक परीक्षण, सम्प्रेषणात्मक उत्तेजना, प्रतिक्रियात्मक कार्य र सन्दर्भ अनुकूलको श्रवणबाट सुनाइ सपको परीक्षण गरिन्छ। श्रवण सामग्रीको विषयवस्तुमा दिइने प्रतिक्रियाबाट पनि यसको बोधात्मक पक्षको परीक्षण हुन्छ। उर्र (सन् २०१०) ले सुनाइको बोध हुँदा प्रतिक्रियाविहीन, छोटो प्रतिक्रियायुक्त र लामो प्रतिक्रियायुक्त हुने बताएका छन्। सुनाइ परीक्षणका लागि सीमित प्रतिक्रिया, बहुवैकल्पिक प्रतिक्रिया र विस्तारित सम्प्रेषणात्मक परीक्षणलाई आधार बनाइन्छ। यसमा मूल भाषामा प्रतिक्रिया, चित्र सङ्केत, कार्यप्रतिको प्रतिक्रिया दिन लगाइन्छ। “बहुवैकल्पिक प्रतिक्रियामा अर्थमा जोड, सरल प्रकृतिको छनोट, कठिन प्रश्नको समायोजनयुक्त सिकाइ आदि पर्दछन्” (म्याड्सेन, सन् १९८३, पृ. १३८)। विस्तारित सम्प्रेषणात्मक परीक्षणमा छोटो प्रवचनात्मक सन्दर्भ र सामाजिक सन्दर्भ पर्दछन्। यसर्थ श्रवण गरिएको विषयवस्तुका आधारमा बोध क्षमताको मापन गरिन्छ।

सुनाइ सपका शिक्षण कार्यकलापकै आधारमा पनि यस सपको परीक्षण हुन्छ। अधिकारी (२०६७) ले वर्णविभेदीकरण, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिलेख, श्रुतिरचना, बुँदाटिपोट, श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तर र विवादास्पद कुरामार्फत सुनाइ सप शिक्षण गर्न सकिने बताएका छन्। शिक्षण समापनसँगै विद्यार्थीका भाषिक गतिविधिबाट सुनाइ उपलब्धि मापन गरिन्छ। पौडेल (२०६६) ले नै श्रवण क्षमता परीक्षणका लागि आंशिक श्रवण, विभेदीकृत श्रवण, एकाग्र एवम् विशिष्टीकृत श्रवण, श्रुतिगायन, वर्णन, कथन, श्रुतिबोधात्मक अन्तरक्रिया र अन्य विविध (उच्चारण, गतियति, प्रवाह, स्वर सन्तुलन, लय सन्तुलन, भावानुसारिता, मिठास, श्रवण धैर्य र संरचनात्मक) पक्षहरूलाई नै जोड दिएबाट पुष्टि हुन्छ। सुनाइ शिक्षणकै सन्दर्भमा परीक्षण गर्दा यी पक्षलाई पनि आत्मसात् गर्न सकिन्छ। “सुनाइ एवम् श्रुतिबोधका धेरैजसो कार्यकलाप बोलाइ, पढाइ र लेखाइका

पनि कार्यकलाप हुन सक्छन्” (अधिकारी, २०६७, पृ. ३९) । सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा अन्य सिपको पनि सहयोग लिनुपर्ने देखिन्छ । सुनाइ सिपको परीक्षण प्रारम्भमा पृथकीकृत पद्धतिबाट भए पनि क्रमशः एकीकृत पद्धतिमा प्रवेश गरेको छ । “भाषिक दक्षता मापनका सन्दर्भमा सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि सम्प्रेषण र बोधलाई मुख्य प्राथमिकता दिनुपर्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १८७) । यसका लागि स्वनिम विभेदीकरण, आवाजको आघात र श्रुतिबोधलाई आधार मानिन्छ । यसर्थ शिक्षण सिकाइसँगै जोडेर पनि सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्न सकिन्छ ।

बोलाइ सिपको परीक्षण : श्रोता वा सन्दर्भअनुकूल मानवीय उच्चारण अवयवद्वारा आफ्ना भाव वा सूचना व्यक्त गर्नु बोलाइ सिप हो । परिस्थितिअनुकूल श्रोतालाई प्रभावित पार्न सक्ने गरी कुनै विषयवस्तु, भाव वा सूचना प्रवाह गर्नुलाई बोलाइ मानिन्छ । बोलीबाट व्यक्त भाव र विषयवस्तुको समग्रतामा परीक्षण गर्नु नै बोलाइ सिपको परीक्षण हो । “सुनाइ र बोलाइका आधारमा पढाइ र लेखाइ सिपको विकास हुँदै जान्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १८८) । उत्पादन र बोधको आधारमा बोलाइको मापन गरिन्छ । बोलाइलाई लेखाइको जस्तै उत्पादनात्मक सिप मानिन्छ । बोलाइ एकल प्रक्रिया नभई सहभागीको आवश्यकताको आधारमा निर्धारण हुन्छ । “बोलाइमा सम्झौता, शब्दभण्डारको चयन, कथनको निर्माण, समस्वर र आदानप्रदानको मुख्य भूमिका रहन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १९०) । भाषिक बोधगम्यताका सन्दर्भमा सहभागी सबैमा सम्प्रेषण भयो भने मात्र बोलाइको अभीष्ट पूरा हुन्छ । बोलाइको परीक्षण भाषिक दक्षताको परस्पर प्रभावबाट हुन्छ ।

सुनाइ र पढाइ क्षमताबाट बोलाइ प्रभावित हुन्छ । ह्युजेज (सन् २०१०) ले मौखिक अभिव्यक्ति क्षमताका सिपलाई सूचनात्मक, अन्तरक्रियात्मक र अन्तरक्रियाको व्यवस्थापनको रूपमा विश्लेषण गरेका छन् । बोलाइका लागि प्रस्तुतीकरण, छलफल, संवाद, तत्कालीन सामना र अन्तर्वार्तायुक्त पक्षहरूलाई प्रयोग गर्न सकिन्छ । ह्युजेज (सन् २०१०) ले मौखिक अभिव्यक्तिको वैध नमुना पहिचान गर्न विभिन्न प्रारूपको उपयोग गरेका छन् । पहिलो प्रारूपमा अन्तर्वार्तालाई आधार मानी प्रश्न र सूचनाका लागि अनुरोध, चित्र, भूमिका निर्वाह, व्याख्या, स्वगत कथनको तयारी र सस्वरपठनलाई मानिएको छ भने दोस्रो प्रारूपमा सहभागीको अन्तरक्रियालाई आधार मानी छलफल र भूमिका निर्वाहलाई लिइएको छ । तेस्रो प्रारूपमा श्रव्य दृश्य अभिलेखको प्रतिक्रियालाई

आधार मानी परिस्थितिको वर्णन, प्रतिक्रियाको पुनर्विच्छेद, अभिनयात्मक कुराकानीलाई आधार मानिएको छ । वेर (सन् १९९०) ले बोलाइ क्षमता मापनका लागि मौखिक निबन्ध, मुक्त अन्तर्वार्ता, बद्ध अन्तर्वार्ता, सूचनाको स्थानान्तरण र वर्णन, एकल चित्रमार्फत सूचना स्थानान्तरण, अन्तरक्रियात्मक कार्य र भूमिका निर्वाह (पृ. ७३-८०) लाई आधार मानेका छन् । बोलाइ सिपको मापनका लागि मौखिक अभिव्यक्तिलाई आधार मानिएकाले त्यसका सापेक्षमा अन्य सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

बोलाइ सिपको परीक्षण गर्दा प्रविधिको प्रयोग गरिनुपर्छ । यसमा लेखाइ सिपको जस्तो कलम र कापीको प्रयोग नहुने भएकाले रेकर्डका लागि उपयुक्त साधनको सहयोग लिनुपर्छ । रेकर्डेड साधनको अभिलेखीकरण गरी त्यसका आधारमा परीक्षण गरिन्छ । “कुनै विषयवस्तु वा सन्दर्भका बारेमा तत्कालीन प्रतिक्रिया लिएर वा केही बोल्न लगाएर बोलाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ । मौखिक अभिव्यक्ति क्षमताको मापन गर्दा चित्र, संवाद आदिको उपयोग गरिन्छ । “बोलाइ सिपको वस्तुपरक र विश्वसनीय परीक्षणका लागि धेरै चुनौती छ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. १४०) । बोलाइ सिपको मापनका लागि स्पष्ट आधार नहुँदा समस्या सिर्जना हुने गरेको छ । बोलाइ अनुकरणात्मक वा कृत्रिम, गहन, प्रतिक्रियात्मक, अन्तरक्रियात्मक र विस्तृत हुने भएकाले परीक्षणमा पनि यी कुरा महत्वपूर्ण मानिन्छन् । अनुकरणात्मक वा कृत्रिम बोलाइ परीक्षणमा शब्द वा वाक्यको पुनरावृत्तिमूलक उच्चारण गर्न लगाइन्छ । गहन बोलाइ परीक्षणमा प्रत्यक्ष प्रतिक्रियात्मक कार्य, सस्वरपठन (ठुलो स्वरमा), मौखिक कुराकानी वा प्रश्नावली, सङ्केतयुक्त चित्रात्मक कार्य र अनुवाद पर्दछन् । प्रतिक्रियात्मक बोलाइ परीक्षणमा प्रश्नोत्तर, अनुदेशन, छलफल, कुराकानी र खेल पर्दछन् । विस्तृत बोलाइ परीक्षणमा मौखिक प्रस्तुतीकरण, चित्रात्मक कथाकथन, पुनर्कथन, घटनावर्णन र अनुवाद पर्दछन् । उल्लिखित पक्षलाई आधार मानी सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

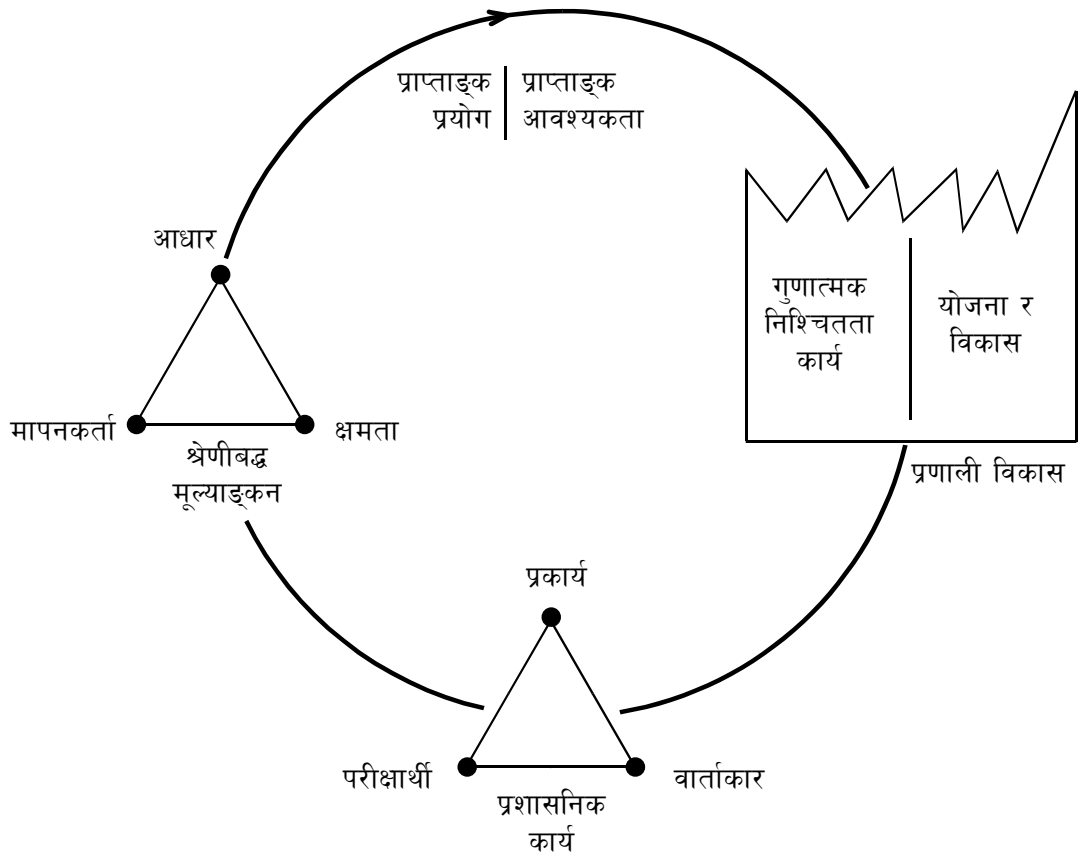
बोलाइलाई प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनबाट परीक्षण गर्न सकिन्छ । पौडेल (२०६६) ले बोलाइ सिपको प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनका लागि वैयक्तिक कथन, लयात्मक अभिव्यक्ति, सामूहिक अथवा अन्तरक्रियात्मक कथन, वर्णनात्मक कथन र विविध (शब्दप्रयोग निर्माण, वाक्य निर्माण रूपान्तरण, शुद्धीकरण, आवृत्ति पुनरावृत्ति तथा मौखिक अनुवाद) पर्ने (पृ. ३३८) उल्लेख गरेबाट यसको पुष्टि हुन्छ । निश्चित आधार तय गरेर बोलाइ सिपको परीक्षण गरिनुपर्छ । अधिकारी (२०६७) ले बोलाइ शिक्षणका कार्यकलापमा कुराकानी वा

संवाद, प्रश्नोत्तर, वस्तु तथा चित्रवर्णन, कथाकथन, घटना वर्णन वा मौखिक प्रतिवेदन, वादविवाद, छलफल, खास परिस्थिति वा समस्याबारे विचार प्रस्तुति, परिचर्चा, अभिनय तथा नाटकीकरण, चिट्ठा खेल र भाषण उल्लेख गरेका छन् । शिक्षण र परीक्षण अन्तर्सम्बन्धित भएकाले यी कार्यकलापको सापेक्षमा पनि बोलाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

बोलाइ सिपको मापनका लागि निश्चित आधार तय गरी त्यसको उपयोग गर्नुपर्छ । बोलाइ सिपको आकलनका लागि लुओमा (सन् २००४, पृ. ५) ले निम्नलिखित गतिविधि चक्रीय रूपमा हुने बताएका छन् :

आरेख १

बोलाइ सिपको आकलन प्रक्रिया



उल्लिखित आरेख १ ले बोलाइ सिपको आकलनका लागि दुईओटा अन्तरक्रियात्मक प्रक्रिया आवश्यक पर्ने देखाएको छ । सर्वप्रथम परीक्षार्थीले उचित प्रशासनका साथ निश्चित प्रकार्यको अभिव्यक्ति दिन्छ । त्यसपछि मापनकर्ताले एउटा आधार बनाई उसको क्षमता मापन गर्छन् । त्यसपछि प्राप्ताङ्कको व्याख्या विश्लेषण गरी

पृष्ठपोषण प्रदान गरिन्छ । लुओमा (सन् २००४) ले मौखिक भाषाको वर्णनमा बोलीको आवाज, मौखिक व्याकरण, शब्दोच्चारण, भुल र त्रुटि आदि मुख्य हुने बताएका छन् । बोलाइ सिपको क्रम विकासमा परिस्थिति, सहभागी, समाप्ति, वाक्क्रमिकता, उपकरण, मानक, शैली आदिले मुख्य भूमिका निर्वाह गर्छन् । यसर्थ बोलाइ सिपको मापनका लागि परीक्षणको आधार तय गरी उपयोगमा ल्याउनुपर्ने देखिन्छ ।

पढाइ सिपको परीक्षण : लिपिचिह्नमार्फत लेख्य वा दृश्य सामग्रीमा व्यक्त विषयवस्तुलाई बुझ्ने गरी पढ्न सक्नुलाई पढाइ भनिन्छ । “लिपिबद्ध सामग्रीहरूबाट अर्थ ग्रहण गर्नु अथवा लिपिचिह्नद्वारा व्यक्त कुरालाई पाठकले आफ्ना अनुभव र ज्ञानका आधारमा ग्रहण गर्नु नै पढाइ हो” (अधिकारी, २०६७, पृ. ७६) । यही अर्थग्रहण प्रक्रियाको परीक्षण नै पढाइ सिपको परीक्षण हो ।

पढाइ सिपको परीक्षण गर्दा भाषिक बोधगम्यतासहित त्यसमा निहित कोशीय र वाक्यात्मक संरचनाको पहिचान आवश्यक हुन्छ । “पढाइ सिपको परीक्षण गर्दा धारणात्मक अर्थ, वाक्यको सम्प्रेषणात्मक मूल्य, कोशीय र व्याकरणिक सम्बद्धकको पहिचानमा ध्यान दिनुपर्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. २१३) । यी पक्षको समग्रताबाट पढाइ सिपको मापन गर्न सकिन्छ । लेख्य विषयवस्तुप्रतिको धारणा निर्माणमा व्याकरणिक र शब्दकोशीय अर्थको भूमिका स्पष्ट हुन्छ । ब्राउन (सन् २००४) ले पढाइलाई प्राज्ञिक/शैक्षणिक, रोजगारमूलक र वैज्ञानिक गरी विभाजन गरेका छन् । यिनी पढाइलाई ज्ञानविषयक, चयनात्मक, संवादात्मक र विस्तृत गरी वर्गीकरण गर्दछन् । ज्ञानविषयक पढाइको परीक्षणका लागि वाचन, लिखित प्रतिक्रिया र चित्रको सङ्केतद्वारा प्राप्त बोधलाई लिइन्छ । चयनात्मक पढाइको परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्न, जोडा मिलाउने प्रश्न, खाली ठाउँ भर्ने प्रश्न र सम्पादनात्मक कार्यको उपयोग गरिन्छ । संवादात्मक पढाइको परीक्षणका लागि क्लोज (बन्द) कार्य, बोधात्मक प्रश्न, सङ्क्षिप्त उत्तरात्मक कार्य, सम्पादन, क्रम निर्धारण, सूचनाको रूपान्तरण आदि प्रक्रियालाई लिन सकिन्छ । विस्तृत पढाइको परीक्षणका लागि द्रुत पठन, सारांश र प्रतिक्रिया नोटको निर्माण र रूपरेखालाई आधार बनाइन्छ । सामान्य सूचनाको खोजी गर्न, द्रुत पठन गर्न, पाठबाट सिक्न र आलोचना गर्न, सूचनालाई एकीकृत गर्न, लेखनको आधार तय गर्न र साधारण प्रकृतिको बोधको लागि पढाइ सिपको उपयोग वाञ्छनीय हुन्छ ।

लिखित सामग्रीमा अभिव्यक्त सूचना र आलोचनात्मक सोचको विकासमा पढाइ सिप उपयोगी हुन्छ । पढाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्दा निश्चित क्रमलाई आधार मानिन्छ । ग्रेव र स्टोलर (सन् २०११) ले पठन कौशलको नमुनालाई पठनको उद्देश्य निर्धारण, योजना निर्धारण र पठनक्रम चयन, पाठको पुनर्विलोकन, पाठको विषयवस्तुको अनुमान, अनुमानको परीक्षण, पाठप्रति प्रश्न उठान, प्रश्नका आधारमा उत्तर पहिचान, पृष्ठभूमिगत ज्ञानसँग पाठको सम्बद्धता, सूचनाको सङ्क्षेपीकरण, अनुमान निर्धारण र पाठगत अन्तर्सम्बद्धता मानेका छन् । यसपछि पठन कौशलमा पाठ संरचनाप्रति ध्यान, पुनर्पठन, नयाँ शब्दको अर्थप्रति पूर्वानुमान, सङ्कथनात्मक सम्बद्धता, बोधको परीक्षण, कठिनाइको पहिचान, कठिन बोधको क्रम मिलान, लेखक र पाठप्रति आलोचना, प्रभावकारी पठनको मूल्याङ्कन र पाठ पठनप्रति प्रतिविम्बन पर्दछ । अल्डर्सन (सन् २०००) ले पढाइ सिपको परीक्षण गर्दा व्याकरण, शब्दभण्डार, शब्दकोशको सहायता, पढाइ र बौद्धिकता तथा पाठको कठिनाइस्तरले प्रभाव पार्ने बताएबाट यी पक्षको भूमिका प्रस्टिएको छ । ग्रिन (सन् २०१४) ले सुनाइ र पढाइ सिपलाई आदानात्मक सिपअन्तर्गत चर्चा गरेका छन् । आदानात्मक सिपको परीक्षणका लागि प्रदानात्मक सिपको सहयोग लिइन्छ । लेख्य सामग्रीमा अभिव्यक्त सूचनाको विश्लेषणात्मक बोधका लागि पढाइ उपयोगी छ ।

लेखाइ सिपको परीक्षण : विषयवस्तु, विचार, भाव, अनुभूति, सूचना आदिलाई लिपिचिह्नमार्फत स्थानान्तरण गर्नु नै लेखाइ हो । यसलाई भाषिक सिपहरूमध्ये सबैभन्दा उत्तरवर्ती सिप मानिन्छ । लेखाइलाई उत्पादनात्मक सिपका रूपमा लिइन्छ । भाषिक ज्ञान वा बोधलाई लेख्य चिह्नमार्फत बाहिर ल्याउने सक्षमताको परीक्षण नै लेखाइ सिपको परीक्षण हो । “लेखाइ भनेको सङ्कथनको एउटा टुक्रा हो र यसले भाषिक उत्पादनको अन्तिम स्वरूपलाई जनाउँछ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. २०५) । लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा विविध सूचनाको सङ्गठन र त्यसको लेखाइगत क्षमतालाई आधार मानिन्छ । लेखाइमा सम्बद्धक र सम्बद्धन, विषयवस्तुको उपयुक्त संयोजन, भाषिक प्रयोजनको उपयुक्तता, शब्दको यथोचित प्रयोग, व्याकरणात्मक ज्ञान र प्रयोग, लेखनको मानक रूपको प्रयोग र वर्णविन्यासलाई आधार मानिन्छ । लिखित अभिव्यक्तिको संरचक घटकलाई आधार मानी सुनाइ सिपको परीक्षण गरिन्छ ।

लेखाइ सिपको विकास र परीक्षणमा प्रयोगपरक सन्दर्भलाई पनि आधार मान्नुपर्छ । “लेखाइ सिपका प्रयोगपरक सन्दर्भहरू मूलतः प्राविधिक पक्षहरूमा केन्द्रित हुन्छन् । त्यसैले हस्तलेखन, अनुलेखन, सफाइ, श्रुतिलेखन र वर्णविन्यासका सन्दर्भहरू लिखित अभिव्यक्तिका प्रयोगपरक सन्दर्भ हुन सक्छन्” (पौडेल, २०७०, पृ. ५२) । यिनले लिखित अभिव्यक्तिका कतिपय प्रयोगपरक सन्दर्भहरू लेखनकै क्रममा अड्कन गर्ने खालका हुन्छन् भने कतिपय सन्दर्भहरू कापी सङ्कलनपश्चात् अड्कन गर्ने खालका हुने बताएका छन् । “लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा लेखन कार्यको वास्तविक पक्ष स्थापना गर्न, लेखनको उपयुक्त नमुना प्रदर्शन गर्न र अड्कनमा एकरूपता ल्याउन कठिनाई हुन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. २१०) । नियन्त्रित वा निर्देशित प्रकृतिको लेखनलाई आत्मसात् गरी परीक्षण गर्दा भने केही सहजता हुने देखिन्छ । लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा विश्वसनीय अड्कन, लेखनमा दायरा किटान, उत्तरको अपेक्षा निर्धारण, अड्कन स्केल तयार र समग्रतामा परीक्षण पद्धति उपयोग गरिन्छ (ह्युजेज, सन् २००३) । यसरी लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा प्रश्नको आधारमा मापनीय आधार तय गर्न सकिन्छ ।

लेखाइ नियन्त्रित र प्रतिक्रियात्मक हुन्छ । यही प्रकृतिको आधारमा लेखाइ सिप परीक्षण गर्नुपर्छ । “नियन्त्रित लेखाइको परीक्षण गर्दा श्रुतिलेखन, व्याकरणानुवाद कार्य, चित्र निर्देश कार्य, शब्दभण्डार परीक्षण कार्य, शब्दार्थ कार्य तथा सङ्क्षिप्त उत्तरात्मक र वाक्य निवृत्ति कार्यलाई अवलम्बन गरिन्छ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. २२५-२३०) । प्रतिक्रियात्मक लेखाइको परीक्षण गर्दा भावग्रहण, निर्देशित प्रश्नोत्तर र अनुच्छेद रचना कार्य गराइन्छ । बोलाइ र लेखाइ प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा अन्तरक्रियात्मक नै हुन्छन् । लिखित सामग्रीमा पनि पाठक एकालापीय अन्तरक्रियाबाट लेखकीय उद्देश्यअनुकूल भावको ग्रहणमा पुग्छ । “लेखाइमा शारीरिक र मनोवैज्ञानिक दुवै पक्षको संलग्नता रहन्छ” (ग्रिन, सन् २०१४, पृ. १३७) । लेखनलाई पूर्वलेखन, निर्देशित लेखन र स्वतन्त्र लेखन गरी तीन प्रकारमा विभाजन गरिन्छ । पूर्वलेखनको अभ्यास र परीक्षण गर्दा वाक्यमेल, वाक्यविस्तार, वाक्यसंश्लेषण, वाक्यात्मक अनुकरण, मौखिक रूपमा खाली ठाउँ भर्ने जस्ता कार्य गराउन सकिन्छ । निर्देशित लेखनको परीक्षणमा अनुच्छेद परिवर्तन र रूपरेखाका आधारमा अनुच्छेद निर्माणलाई आधार बनाइएको हुन्छ ।

लिखित अभिव्यक्तिको मापन गर्दा निश्चित आधार छुट्याइन्छ । म्याड्सेन (सन् १९८३) ले लेखाइ क्षमताको परीक्षण गर्दा प्राविधिक पक्ष २० प्रतिशत, शब्दचयन २०

प्रतिशत, व्याकरणात्मक प्रयोग ३० प्रतिशत र सङ्गठनलाई ३० प्रतिशत हुने (पृ. १२१) बताएका छन् । ह्यालेन्ड (सन् २००९) ले लेखाइ सिपको अनुसन्धानमा अन्तर्वार्ता, प्रश्नावली, समूहगत छलफल, शाब्दिक प्रतिवेदन, लिखित प्रतिवेदन, अवलोकन, परीक्षण, प्रयोग र घटना अध्ययनको उपयोगलाई मुख्य आधार मानेका छन् (पृ. १४५ र १४६) । लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा लेखकले किन, के र कसरी लेख्छ र त्यसलाई भन् प्रभावकारी बनाउन के गर्न सकिन्छ भन्ने भावबाट हेरिन्छ । लेखाइमा हस्तलेखन, हिज्जे, विरामचिह्न, व्याकरण, क्रियापद, वाक्य निर्माण, सम्बद्धक र सम्बद्धन, लेखनको प्राविधिक पक्ष, संरचना र शैली आदिको मुख्य भूमिका हुने भएकाले यिनकै सापेक्षमा परीक्षण गर्न सकिन्छ । महर्जन (सन् २०१७, पृ. १५४) का अनुसार लेखाइको परीक्षणका लागि पृथकीकृत तह र प्रत्यक्ष विधिलाई अपनाउन सकिन्छ । भाषिक अभिव्यक्तिको क्रममा व्यक्त विषयवस्तु वा भावको सम्प्रेषणमा तथा बोधगम्यताबारे गरिने प्राविधिक र व्यावहारिक परीक्षण नै लेखाइ सिपको परीक्षण हो ।

भाषातत्त्वको परीक्षण

भाषाको बोध र अभिव्यक्तिकै सन्दर्भमा भाषातत्त्वको परीक्षण उपयोग गरिन्छ । यसको परीक्षण गर्दा ध्वनि प्रक्रिया, शब्दभण्डार र व्याकरणलाई आधार बनाइन्छ । विडोसन (सन् २०१२) ले भनेभैँ शब्दभण्डार, व्याकरण र सन्दर्भका आधारमा सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ । भाषिक तत्त्वको परीक्षणका सन्दर्भमा पृथकीकृत र एकीकृत पद्धतिले प्रभाव पारेको हुन्छ । पृथकीकृत मान्यता राख्नेहरूले भाषिक तत्त्वको अलग्गै परीक्षणमा जोड दिन्छन् भने एकीकृत मान्यता राख्नेहरूले भाषिक सिपहरूसँगै भाषिक तत्त्वको पहिचान गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राख्दछन् । खनिया (सन् २०१३) ले पनि भाषिक अभिव्यक्तिकै आधारमा भाषातत्त्वको परीक्षणमा जोड दिएका छन् । बोध र अभिव्यक्तिका आधारमा नै भाषिक तत्त्वहरूको परीक्षण गरिने हुँदा भाषाको प्रारम्भिक सिपको परीक्षणकै सन्दर्भमा भाषिक तत्त्वको पनि कुनै न कुनै रूपमा परीक्षण हुने गर्दछ । सुनाइ सिपको बोधात्मक क्षमता पहिचानका लागि शब्दभण्डार र वाक्यात्मक संरचनाको भूमिका देखिएको छ ।

भाषिक सिपहरूको सम्बन्ध

भाषाको पूर्णता वा भाषिक दक्षता सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपको उचित संयोजन र समन्वयबाट सम्भव हुन्छ। भाषाको बोध (सुनाइ र पढाइ) र अभिव्यक्ति (बोलाइ र लेखाइ) का क्रममा एउटा सिपले अर्को सिपलाई सहयोग पुऱ्याउँछ। सुनाइ र बोलाइ कथ्य स्वरूपमा तथा पढाइ र लेखाइ लेख्य स्वरूपमा आधारित छन्। प्रत्येक सिपमा शब्दभण्डार, प्रयोगसन्दर्भ, वाक्यात्मक संरचना र अर्थ सम्प्रेषण आवश्यक छ। कथ्यमा अन्तरक्रिया, सहभागिताको अभिव्यक्ति र श्रोताको बोध क्षमता मुख्य हुन्छ। लेख्यमा लेखक र पाठकका बिच मानसिक तालमेल रहनुपर्दछ। भाषाका चारवटै सिप र भाषातत्त्वलाई एकीकृत रूपमा शिक्षण गरिन्छ। सुनेको आधारमा बोल्न, पढ्न र लेख्न सक्ने क्षमता विकास हुन्छ भने बोलेको आधारमा सुन्न, पढ्न र लेख्न सक्ने कौशल सिर्जना हुन्छ। पढेका कुराका आधारमा सुन्न, बोल्न र लेख्न सक्ने क्षमता विकास हुन्छ भने लेखाइ सिपका आधारमा सुन्न, बोल्न र पढ्न सहयोग पुग्दछ। भाषिक सिपमा उच्चारण, वर्णविन्यास, बोध, अभिव्यक्ति, वाक्यसंरचना, शब्दभण्डार, व्याकरण, शुद्धता र अर्थ सम्प्रेषण मुख्य मानिने र यी सबै कुरालाई एकीकृत रूपमा शिक्षण गरिनु उपयुक्त हुन्छ। यसर्थ चारवटै भाषिक सिपहरूको आपसी सम्बन्ध देखिन्छ। भाषिक सिपहरूको आपसी सम्बन्धलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिन्छ :

सुनाइ र बोलाइ सिपको सम्बन्ध : सुनाइ र बोलाइ भाषाका प्रारम्भिक सिप हुन्। सुनाइका लागि बोलाइ र बोलाइका लागि सुनाइ एकअर्काका पूरक हुन्। भाषेतर र सांवेगिक पक्षको उपयोग र बोधात्मक क्षमताको विकासका लागि यी दुवै सिपको संलग्नता रहन्छ। भाषा सिकाइको प्रारम्भ सुनाइ र बोलाइसँगै सुरु हुन्छ। “नयाँ सिकारुलाई सुनाइ र बोलाइमा अभ्यास गराउँदा नयाँ वर्ण वा अक्षरको पहिचान, पदावली तहका स्वकेन्द्रित भनाइको उपयोग, दैनिक जीवनका शब्दावलीको प्रयोग, दृश्य शब्दावलीको उपयोग, कक्षाकोठाका अभिव्यक्ति र उच्च पुनरावृत्तिमूलक शब्दमा विशेष विचार पुऱ्याउनुपर्छ” (न्युटन र नेसन, २०२१, पृ.१७ र १८)। भाषाको वास्तविक र सान्दर्भिक पक्षसँग सुनाइ र बोलाइको सम्बन्ध रहन्छ। भाषाको कथ्य स्वरूप मानिने यी सिपमा वक्ता र श्रोता आमनेसामने हुन्छन्। तत्काल प्रतिक्रिया दिन वा हाउभाउ आदिको उपयोगमार्फत भनाइलाई अझ ताजा बनाउन यी सिप अन्तर्निश्चित छन्। सुनाइको मापनका लागि बोलाइको उपयोग गरिन्छ। “सुनेर बुझ्ने क्षमता (श्रुतिबोध) को

प्रगति मापनको सरलतम उपाय बोलाइ नै हो” (अधिकारी, २०६७, पृ. ३४) । श्रवण गरिएका ध्वनि, शब्दभण्डार, वाक्यसंरचना आदिको बोध र विभेदीकरणबाट बोलाइ क्षमताको विकास हुँदै जान्छ । “सुनाइ र बोलाइ सिप एउटै साइकलको सहयात्री जस्तै संगसंगै सम्प्रेषणात्मक गतिविधिबाट सञ्चालित हुन्छन्” (लिनच, सन् २००९, पृ. १२४) । विपरीत जस्ता लाग्ने आदान र प्रदान सिपसँग सम्बन्धित यी दुवै सिपले मौखिक सम्प्रेषणको मनोवैज्ञानिक प्रकार्यसँग सामीप्य कायम गरेका हुन्छन् ।

सुनाइ र पढाइ सिपको सम्बन्ध : सुनाइ र पढाइ भाषाको ग्रहण कौशलसँग सम्बन्धित छन् । “सुनाइ उच्चार्य भाषाको बोध हो भने पढाइ लेख्य भाषाको बोध हो” (अधिकारी, २०६७, पृ. ३४) । यी सिपका लागि भाषावैज्ञानिक र मनोवैज्ञानिक सहसम्बद्धता रहन्छ । शब्दको बोध, शाब्दिक विश्लेषण, अर्थगत भविष्यवाणी, भाषिक समझजस्ता पक्ष दुवै सिपमा रहन्छन् । सुनाइ कथ्य र पढाइ लेख्य वा दृश्य सामग्रीको बोधसँग सम्बन्धित भए पनि विषयवस्तुको सन्दर्भ र त्यसको आशय प्राप्तमा दुवै सिपको समान भूमिका रहन्छ । न्युटन र नेसन (सन् २०२१) ले विषयको बुझाइ, ज्ञानको प्राप्ति र मनोरञ्जनको लागि सुनाइ र पढाइको समान भूमिकाका साथ अन्तर्सम्बन्ध रहने बताएका छन् । सुनाइ र पढाइ सिप बोध पक्षसँग सम्बद्ध रहेकाले कुनै पनि सूचना वा भावलाई विद्यार्थीले कसरी बुझ्छन् भनेर हेरिन्छ । ग्रहण प्रक्रियाकै सन्दर्भमा भाषिक पूर्वज्ञान र विषयवस्तुप्रतिको पूर्वानुमान दुवै सिपमा आवश्यक छ । “सुनाइ र पढाइ दुवै मानसिक प्रक्रिया हुन्” (अधिकारी, २०६७, पृ. ३४) । सुनेका कुरा राम्रोसँग बुझ्न सक्ने व्यक्तिले लेख्य सामग्रीलाई पनि बोध गर्न सक्दछ । यी दुवै सिपले भाषिक ज्ञान र बोधलाई प्राथमिकता दिन्छन् ।

बोलाइ र लेखाइ सिपको सम्बन्ध : बोलाइ र लेखाइ सिप उत्पादनात्मक वा बाह्य प्रकटीकरणसँग सम्बन्धित छन् । अधिकारी (२०६७) ले भनेभैँ बोधका आधारमा भाषिक प्रयोगकर्ताले केकस्ता पक्ष सम्प्रेषण गर्दछन् भन्ने कुरालाई यी सिपले प्राथमिकता दिन्छन् । बोलाइमा शब्दभण्डार, वाक्यसंरचना, कथनसन्दर्भ तथा प्रयोगात्मक दक्षता आवश्यक रहन्छ भने लेखाइमा पनि तार्किक सोचाइ, शब्दभण्डार, वाक्यसंरचना र व्याकरणात्मक पक्षको आवश्यकता रहन्छ । खनिया (सन् २०१३) ले भनेभैँ भाषाको उपयोग वा सम्प्रेषणमा यी दुवै सिपको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । सूचना वा भावादिको सकारात्मक स्थानान्तरण, ज्ञानको प्रस्तुतीकरण तथा विचारको संयोजनमा यी दुवै सिपले

उपयुक्तता र स्तरीयताको अपेक्षा गर्छन् । विद्यालय तहमा पनि सिकारुलाई बोलाइमा प्रशस्त अभ्यास गराएपछि मात्र लेखाइमा प्रवेश गराइन्छ । त्यसैले एकअर्का सिपमा रहेका कमीकमजोरी हटाउन सुधारात्मक शिक्षण गर्न पनि यी सहयोगी हुन्छन् ।

परीक्षणमा सिपगत प्राथमिकता

पढाइ र लेखाइ सिपको परीक्षण गर्दा सुनाइ र बोलाइ ओभेलमा परेको देखिन्छ । भट्टराई (२०५५) ले प्रवीणता प्रमाणपत्र दोस्रो वर्षका विद्यार्थीका श्रवण क्षमता, वक्तृत्वकला क्षमता, पठनबोध क्षमता र लेखन सिपको अध्ययनमा श्रवण क्षमतामा विद्यार्थी कमजोर रहेको निष्कर्ष निकालेका छन् । भाषाका चारओटै सिपमा समान प्राथमिकता नदिँदा विद्यार्थीको उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना भएको छ । विशेषतः यस अध्ययनले चारओटै सिपको मूल्याङ्कनमा जोड दिएको छ । मुस्ताफा (सन्, २०१०) को अध्ययनमा पनि पढाइ र लेखाइ केन्द्रित शिक्षण र परीक्षणका कारण मौखिक सञ्चारको बोध र अभिव्यक्तिमा विद्यार्थी कमजोर भएको देखाइएको छ । भाषाका चारओटै सिपमा समान महत्त्व दिई परीक्षण योजना र कार्यान्वयनमा ध्यान दिनुपर्ने सुझाव दिइएको छ । मोदी (सन् १९७५) ले भनेभै विद्यार्थीका भाषिक ज्ञान र बोधका लागि सुनाइ र पढाइले उत्तिकै प्रभाव पार्ने भए पनि अध्ययनको चासो बढी पढाइ (बोध) तिर रहनाले सुनाइ सिपको स्तरीकृत परीक्षण हुन सकेको छैन । बोध र ज्ञानप्राप्तिको आधार पढाइ र लेखाइ सिप हुन् । व्यावहारिक जीवनका अनेकौं पक्षको बोध पहिचान र विकासमा पनि सुनाइको भूमिका बढी हुन्छ । यसको अनुसन्धानमा सुनाइलाई ज्ञानप्राप्तिको मुख्य आधार मान्ने गरिएको छ ।

नीतिगत रूपमा सुनाइ सिप परीक्षणको स्पष्ट आधार देखिएको छैन । केर (सन् १९९९) ले नेपालको शैक्षिक कालखण्डलाई आधार मान्दै अङ्ग्रेजी भाषाको शिक्षण परीक्षणमा सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन सिपगत रूपमा पृथकीकृत र बहुआयामिक दृष्टिले गर्न सकिने अध्ययनबाट देखाएका छन् । यसलाई भाषाको प्रयोग र ज्ञानका दृष्टिले मात्र हेरिएको हुनाले नेपाली भाषाका सन्दर्भमा पनि सुनाइ सिपको परीक्षणको आवश्यकता खड्किएको हो । खनिया (सन् १९९०) को अध्ययनमा भाषिक सम्प्रेषण, विद्यालय गतिविधि सञ्चालन, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागीदेखि लिएर दैनिक जीवन सञ्चालनसम्म आवश्यक भएकाले विद्यालय तहमा सुनाइ र बोलाइको परीक्षण गर्नुपर्ने सुझाव दिइएको छ । अङ्ग्रेजी विषयको सन्दर्भमा गरिएको अध्ययन भए पनि यसको

सापेक्षमा नेपाली भाषाको अध्ययन गर्न सकिन्छ । समग्र भाषिक गतिविधिमा सुनाइ सिपको भूमिका रहन्छ । पौडेल (२०६६) ले कक्षा कार्यकलापमा मौखिक परीक्षालाई उपयोग गरे पनि औपचारिक परीक्षणमा लिखित परीक्षामा प्राथमिकता दिइएकाले भाषिक परीक्षण मूलतः लेखाइ सिप, त्यसपछि पढाइ सिप र न्यून मात्रामा सुनाइ सिपमा केन्द्रित भएको पुष्टि गरेका छन् । कथ्य भाषाको ग्रहण र अभिव्यक्ति सिपको परीक्षणलाई भाषापाठ्यक्रमले बेवास्ता गरेको छ । पढाइ र लेखाइप्रतिको अत्यधिक भुकावका कारण सुनाइ सिपको व्यवस्थित अध्ययनमा ध्यान नपुगेको देखिन्छ ।

सुनाइका प्रकार

श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त भाव, सूचना, सन्देश, आशय आदिलाई राम्रोसँग बुझ्ने गरी सुन्नु नै सुनाइ हो । सुनाइ सिप विकासका सन्दर्भमा श्रुतिबोधलाई महत्त्वपूर्ण आधार मानिन्छ । श्रोताले कुनै पनि सामग्रीबाट श्रवण गर्दा सबैमा उत्तिकै ध्यान पुऱ्याएको हुँदैन । आफ्नो रुचि, विषयवस्तुप्रतिको अनुराग आदिको कारण श्रुतिबोधमा विविधता रहन सक्छ । सुनिएका सामग्रीमा कुन कुरालाई प्राथमिकता दिइयो भन्ने आधारमा पनि बोध निर्धारण हुन्छ । अधिकारी (२०६७) ले सुनाइलाई सामान्य सुनाइ, मनोरञ्जनात्मक सुनाइ र विश्लेषणात्मक सुनाइ गरी विभाजन गरेका छन् भने शर्मा र पौडेल (२०७३) ले सुनाइलाई गहन श्रुति र व्यापक श्रुति गरी विभाजन गरेका छन् । यस आधारमा हेर्दा विश्लेषणात्मक सुनाइको गहन श्रुतिसँग नजिकको सम्बन्ध देखिन्छ भने सामान्य सुनाइ र मनोरञ्जनात्मक सुनाइलाई व्यापक सुनाइअन्तर्गत लिन सकिन्छ । सुनाइका प्रकारलाई यसप्रकार प्रस्तुत गरिन्छ :

गहन श्रुति : श्रव्य सामग्रीमा अभिव्यक्त मुख्य भाव वा भाषिक पक्षलाई राम्रोसँग बुझेर सुन्नुलाई गहन श्रुति भनिन्छ । यसले विषयवस्तुको गहिरो बोध र भाषिक संरचनाको विश्लेषणात्मक बोध गर्ने क्षमतालाई जोड दिन्छ । गहन श्रुतिलाई पनि अर्थगत र भाषागत गरी विभाजन गर्न सकिन्छ ।

अर्थगत गहन श्रुति : श्रव्य सामग्रीमा भएका भाव, सूचना, सन्देश, आशय आदिको विस्तृत रूपमा पहिचान गर्ने सुनाइ नै अर्थगत गहन श्रुति हो । अर्थगत गहन श्रुतिका लागि प्रश्नोत्तर, सारांश कथन र लेखन, तर्कपूर्ण समस्या समाधानका कार्यकलाप उपयोगी छ । श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तरबाट अर्थगत गहन श्रुतिको पहिचान गराउन सकिन्छ । तथ्यपरक, अनुमानात्मक र निजात्मक प्रकृतिका प्रश्नहरू सोधी मूलतः मौखिक

रूपमा र कहिलेकाहीं लिखित रूपमा पनि अर्थगत गहन श्रुतिबोधको अभ्यास गराउन सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०७३) । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि मौखिक अभिव्यक्ति मुख्य आधार बन्छ । श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त आशयलाई राम्रासँग केलाएर बुझ्नु नै सुनाइ सिपको मुख्य आधार भएकाले यसको परीक्षणका लागि अर्थगत गहन श्रुति मापनीय मानिन्छ ।

भाषागत गहन श्रुति : श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त भएका भाषिक पक्षमा केन्द्रित भई गराइने श्रुतिबोधलाई भाषागत गहन श्रुति भनिन्छ । “वर्णविन्यास, शब्दनिर्माण, वाक्यरचना, शब्दप्रयोग, वाक्यान्तरण, शब्दान्तरण, रूपायन, व्युत्पादन, वर्गपहिचान, व्याकरणिक कोटि तथा उक्ति परिवर्तन आदि भाषागत कुराहरूलाई आधार बनाएर तिनै कुराहरूको अभ्यासलाई यसअन्तर्गत राख्न सकिन्छ तर यस्ता अभ्यासहरू श्रुति अभिव्यक्तिसँग परस्पर सम्बन्धित हुनु आवश्यक छ” (शर्मा र पौडेल, २०७३) । सुनाइएका सामग्रीमा रहने व्याकरणिक पक्षको पहिचानको स्थिति नै भाषागत गहन श्रुतिबोध हो । अन्य विषयवस्तुको बोधका लागि पनि सर्वप्रथम भाषिक बोध नै आवश्यक पर्ने भएकाले यस्तो श्रुतिबोध सुनाइ सिप परीक्षणको महत्त्वपूर्ण आधार रहेको छ ।

व्यापक श्रुति : श्रव्य सामग्रीमा भएका भाव, सूचना, सन्देश, आशय आदिको सरसर्ती बोध हुने गरी सुन्नुलाई व्यापक श्रुति भनिन्छ । शिक्षकले पहिले नै सुनाउने कुराका बारेमा परिचय र सङ्केत दिएर अथवा श्रुत अभिव्यक्तिका बारेमा विद्यार्थीले के गर्ने भन्ने सम्बन्धमा पहिले नै सङ्केत गरेर तिनै अथवा निर्दिष्ट कुराका सम्बन्धमा गराइने अभ्यासात्मक कार्यकलापलाई व्यापक श्रुति भन्न सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०७३) । यसमा सुनाइएका विषयवस्तुका बारेमा सूक्ष्म ज्ञान वा बोधको अपेक्षा नगरी त्यसमा भएका मुख्य मुख्य कुराहरूको सामान्य जानकारी रह्यो वा रहेन भनेर परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

सुनाइका सहायक सिप

सुनाइका सहायक सिपका सम्बन्धमा अनुसन्धानबाट फरक फरक धारणा प्राप्त भएको छ । श्रीदेवी (सन् २०१४) को अध्ययनमा सुनाइ सिप परीक्षणमा शब्दभण्डार, व्याकरण र मुख्य आशयबोधलाई आधार मानिनाले यसको सहायक सिप पहिचानमा जोड दिएको पुष्टि हुन्छ । शब्दको पहिचान र विभेदीकरणलाई पनि सुनाइ सिप विकासको मुख्य

आधार मानिएको छ । पौलमेन्स (सन् २००३) ले सुनाइका सहायक सिपका रूपमा शब्दको पहिचान (ध्वनि विभेदीकरणसहित), वाक्यको सत्यापन र बोधलाई बढी प्राथमिकतामा राखेका छन् । श्रुत विषयवस्तुको उच्चार्य शब्द र त्यसमा निहित वाक्यात्मक अर्थको बोधबाट सुनाइ उपलब्धि प्राप्त हुन्छ । लिनच (सन् १९८८) ले सुनाइका लागि बोधको प्रविष्टि महत्त्वपूर्ण हुने बताएबाट सुनाइका सहायक सिप परीक्षणमा बोधलाई लिन सकिन्छ । सुनाइमा सबैभन्दा बढी भूमिका रहने सहायक सिप श्रुतिबोध हो । न्युटन र नेसन (सन् २०२१) भाषाका चारओटा सिपसँगै यसका सहायक सिपका रूपमा उपयुक्तता, प्रवाह र रणनीतिलाई आधार मान्नुपर्ने बताएका छन् । श्रवण गरिएका सामग्रीमा व्यक्त विषयवस्तुको उपयुक्त बोध, गति र प्राप्ति रणनीतिलाई मुख्य आधार मान्नुपर्ने देखिन्छ । बर्त (सन् २०१०) ले भाषिक सक्षमताअन्तर्गत सुनाइका सहायक सिप व्याकरणात्मक, सङ्कथनात्मक र समाजभाषिक गरी तीन प्रकारभित्र चर्चा गरेका छन् । यिनले व्याकरणात्मक ज्ञानभित्र ध्वन्यात्मक विशेषताको बोध, शब्दको बोध, वाक्यसंरचनाको बोध र मौखिक संरचना (विराम चिह्नसहित) को बोधलाई आधार मानेका छन् । सङ्कथनात्मक ज्ञानमा सार वा मुख्य विचारको बोध र विशिष्ट वा महत्त्वपूर्ण विवरणको बोध आवश्यक हुन्छ । यसरी समाजभाषावैज्ञानिक बोधमा सामाजिक परिस्थितिगत सन्दर्भ र शब्दको पृष्ठभूमिगत र वास्तविक अर्थ बोधलाई आधार मानिएको छ । बुक (सन् २०१०) ले सुनाइका सहायक सिपका लागि भाषावैज्ञानिक सूचना र सम्प्रेषणात्मक सूचना एकसाथ हुने दृष्टिकोण राखेका छन् । सुनाइ सिपका लागि भाषिक पक्ष र अर्थगत पक्षको भूमिका रहन्छ ।

सुनाइको आधारभूत पक्ष शब्दपहिचान हो । भाषिक उच्चार्यले श्रोतामा ध्वनि र वर्णका माध्यमबाट प्रभाव सिर्जना गर्दछ । भट्टराई (२०६०) ले तहगत आधारमा शब्दभण्डार निर्धारण गरेबाट यस पक्षको थप व्याख्या भएको छ । ध्यानपूर्वक शब्द सुन्न सके नसकेको आधारमा बुझाइ विकास हुने गर्दछ । सुनाइ सिपको विकास शब्दपहिचानबाट हुने भएकाले परीक्षणमा पनि यसलाई लिइन्छ । बुक (सन् २०१०) ले संरचना र ध्वन्यात्मक पहिचानका रूपमा यसलाई अर्थ्याएका छन् । शब्दपहिचानबाट नै अर्थबोधमा प्रवेश हुन्छ । उर्र (सन् २०१०) ले पनि ध्वन्यात्मक पक्षको पहिचानका लागि शब्दलाई नै श्रवण गराउनुपर्ने पक्षमा जोड दिएका छन् । यसलाई संरचनागत बोधमा

रूपमा पनि लिइन्छ । शब्दको मानसिक धारणा विकास गर्न पनि प्रापकमा शब्दपहिचान क्षमता रहनुपर्छ (ग्रिन, सन् २०१४) । यसैले सुनाइ सिपका लागि सर्वप्रथम श्रोतासँग शब्दपहिचान क्षमता आवश्यक हुन्छ ।

सुनेको कुरा राम्रोसँग बुझ्नका लागि शब्दार्थको मुख्य भूमिका रहन्छ । श्रव्य सामग्रीमा भएका शब्दको अर्थबोध भएन भने समग्र विषयवस्तुको प्राप्तिमा समस्या हुन्छ । विद्यार्थीको तह र क्षमताअनुकूलको शब्दावलीबाट मात्र प्रभावकारी सिकाइ हुन सक्छ (भण्डारी, २०६०) । विद्यार्थीको क्षमताअनुकूलका शब्दभण्डार प्रयोग गरिएन भने सुनाइमा अवरोध सिर्जना हुन्छ । बुक (सन् २०१०) ले शब्दको संरचना र त्यसले व्यक्त गर्ने अर्थका आधारमा सुनाइ हुने धारणा राखेका छन् । परिचित र अपरिचित शब्दको अर्थले सुनाइको विकासमा प्रभाव पार्दछ (लिनच, सन् २००९) । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले पनि सुनाइ र बोलाइको परीक्षणका लागि शब्दबोधलाई आधार मानेको छ । यही आधारमा सुनाइको सहायक सिपका रूपमा शब्दार्थलाई लिइएको छ ।

श्रव्य सामग्रीको बोधका लागि व्याकरणात्मक संरचना र त्यसमा निहित अर्थको प्राप्ति आवश्यक छ । वाक्यसंरचना व्याकरणात्मक पहिचान र त्यसको विभेदीकरणका दृष्टिले मुख्य हुन्छ (लिनच, सन् २००९) । संरचनागत भिन्नता हुँदा अर्थमा पार्ने प्रभावलाई विद्यार्थीले ख्याल गर्न सक्नुपर्छ । वक्ताको उच्चारणगत बलाघातले पनि वाक्यविभेदीकरण पहिचानमा सहयोग गर्दछ । बुक (सन् २०१०) ले पनि भाषिक एकाइको भिन्नता पहिचानका मुख्य आधारका रूपमा यसलाई चिनाएका छन् । श्रव्य सामग्रीको बोधका लागि व्याकरणात्मक संरचना र अर्थको समान स्थान रहन्छ ।

सङ्कथनात्मक संरचनाको बोधबाट प्रभावकारी सुनाइ हुन्छ । बुक (सन् २०१०) ले समग्र पाठको संरचना बोधबाट नै सुनाइ हुन सक्ने बताएका छन् । विधागत संरचना बोधसँगै त्यसको अर्थगत प्रभाव सिर्जना हुन्छ । आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (२०७७) ले प्रत्येक विधाका पाठबाट सुनाइ र बोलाइका संरचना पहिचानमा जोड दिएको छ । सुनाइका लागि विधागत संरचना पहिचान आवश्यक रहेको छ ।

श्रुतिकारणकार्य, श्रुतिअनुमान, श्रुतिसार, श्रुतितुलना आदिको समग्रताबाट सुनाइ सिपको विकास हुन्छ । श्रुतिकारणकार्यका लागि व्याकरण, प्रकार्य र भाषिक सन्दर्भलाई

उपयोग गर्न सकिन्छ । श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त भएका खास कारण र त्यसको प्रभावमा भएका परिणामलाई कार्यका रूपमा लिई परीक्षण गर्न सकिन्छ । बुक (सन् २०१०) ले विशेषतः व्याकरण र सन्दर्भलाई प्राथमिकता दिएका छन् । श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त भएका सामग्रीको सन्दर्भका आधारमा कारणकार्य पहिचान गराइन्छ । श्रव्य सामग्रीमा भएका विषयवस्तुका आधारमा यस्तो परीक्षण गरिन्छ । श्रव्यसामग्रीको श्रवणपश्चात् त्यसको बारेमा थप सन्दर्भ वा सूचनाको पूर्वानुमान गर्दा सुनाइ प्रभावकारी हुन्छ (उर्र, सन् २०१०) । यसमा शब्द, वाक्य वा सन्दर्भको अन्त्यसँगै थप पक्षको अनुमान गर्न लगाइन्छ । प्रत्यक्ष बोधमा रूपमा श्रुतिसारलाई लिइन्छ (बुक, सन् २०१०) । मुख्य सूचना वा विचारको बोध र त्यसप्रतिको धारणा पहिचानबाट समग्र सुनाइको विकास हुन्छ । बुक (सन् २०१०) ले मुख्य विषयवस्तुको उदाहरणसहित थप प्रमाणबाट समानता असमानता पहिचान गर्न सक्ने गुणलाई सुनाइको सहायक सिप मानेका छन् । उल्लिखित पक्षका आधारमा सुनाइका सहायक सिप कितान भएको छ ।

मौखिक अभिव्यक्ति र उत्पादनात्मक पद्धतिको आधारमा सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन गरिन्छ । अल्जाहर्नी (सन् २०२०) ले भाषाको मौखिक सक्षमताको अध्ययनमा अन्तर्वार्ता वा खास विषयवस्तुमा प्रतिक्रियाका लागि शब्दभण्डार, रूपतत्त्व, वाक्य र वर्णका तहमा जटिलता हुने र विषयवस्तुको बोधगम्यताका साथसाथै शुद्धता र प्रवाहको मुख्य भूमिका रहने तर्क प्रस्तुत गरेकाले शब्दभण्डार, वाक्य र वर्णविभेदीकरणको सन्दर्भ सुनाइ सिप परीक्षणका लागि उपयोग गर्न सकिन्छ । ग्रिन (सन् २०१४) ले आदानात्मक सिपको परीक्षणमा उत्पादनात्मक पद्धतिको विकासमा मुख्य भूमिका निर्वाह गर्ने व्याकरण र शब्दभण्डारको आकलन गर्नुपर्ने बताएका छन् । यस आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षणमा शब्दभण्डार र व्याकरणात्मक संरचनालाई पनि लिइएको छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि शब्दपहिचान, वाक्यविभेदीकरण, विधागत संरचना पहिचान, बोध, श्रुतिअनुमान, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिसारांश आदिको भूमिका मुख्य रहने गरेको छ । यस अध्ययनमा पनि यिनै पक्षलाई आधार मानिएको छ ।

सुनाइको चरण

विद्यार्थीलाई पाठ वा सन्दर्भ श्रवण गराउँदा निश्चित क्रम अपनाउनुपर्छ । पौलमेन्स (सन् २००३) ले सुनाइका लागि श्रवणशक्ति, ध्वनिको वर्गीकरण, शब्दपहिचान

र बोध हुने तर्क राखेका छन् । कुनै सामग्री राम्रोसँग सुनेपछि त्यसको ध्वनिपहिचान भएर त्यसपछि शब्दका सहायताले विषयवस्तुको बोध हुन्छ । सुनाइलाई पूर्व सुनाइ, वास्तविक सुनाइ र पश्च सुनाइ गरेर विभाजन गरिन्छ । यसले शिक्षणका सन्दर्भमा भने स्पष्ट आधार तय गर्छ । विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणका सन्दर्भमा सामग्री श्रवण गराउँदा यस प्रक्रियालाई अपनाइन्छ । “अन्तर्राष्ट्रिय रूपमै भाषाको परीक्षणका लागि सामान्य दक्षता र विशिष्ट दक्षताको अपेक्षा गरिने” (गिरी, सन् २००५, पृ १३९) भएकाले सुनाइ सिप परीक्षणका लागि यसका सबै वैशिष्ट्य समावेश गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

सुनाइका लागि भाषिक, भाषेतर र मनोवैज्ञानिक पक्षको संलग्नता हुन्छ । लिन्च (सन् १९८८) ले पनि सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणका लागि भाषिक र भाषेतर पक्षको भूमिकामा जोड दिएका छन् । पूर्ण श्रवण र श्रव्यदृश्य श्रवणले पनि विद्यार्थीको बोधमा फरक पार्छ । दोस्रो भाषीले श्रवण गर्दा वक्ताले जनाउने सत्ता, त्यसप्रतिको भविष्यवाणी, वक्ताको मनोवृत्ति र सम्प्रेषणात्मक घटनाप्रति वक्ताको सोचाइलाई आधार मान्दछन् (लिन्च, सन् १९८८) । नेपाली भाषालाई मातृभाषाका रूपमा प्रयोग गर्ने र नगर्ने विद्यार्थीको सुनाइको चरणमा भिन्नता हुन्छ । नेपाली भाषा मातृभाषा नभएका वक्ताले आफ्नो भाषाको साथ लिनै व्यक्त सामग्रीको बोधमा वृद्धि गर्दछन् । चौ (सन् २०१९, उद्धृत भन्डारग्रिफ्ट र गो, सन् २०१९) ले पाठोन्मुख, सम्प्रेषणोन्मुख र विद्यार्थीउन्मुख निर्देशनबाट सुनाइको परीक्षण गर्न सकिने बताएका छन् । पाठमा भनिएका विषयवस्तुको मुख्य आधार मान्दा विधागत विविधताले पनि प्रभाव पार्दछ । खास सन्दर्भमा भनिएका वा प्रसारण गरिएका सामग्रीको कति सूचना स्थानान्तरण भयो भन्ने पक्षले सम्प्रेषणमा जोड दिन्छ । श्रवण गर्नुपूर्व विद्यार्थीले गर्नुपर्ने कामको उपयुक्त निर्देशनले पनि बोधमा प्रभाव पार्दछ । विद्यार्थीले सुनाइका लागि विधागत पाठ अनुकूल बोध गर्ने कुरा क्रमिक रूपमा आउँछ ।

श्रवणकर्ताले सुनाइ परीक्षणको उपकरण वा प्रश्न निर्माण गर्दा विशेष सावधानी अपनाउनु पर्ने हुन्छ । चौ (सन् २०१९) ले आफ्नो अध्ययनमा पूर्वाभ्यास, संज्ञानात्मक, भाषिक र सामाजिक रणनीतिमार्फत सुनाइ सिपको परीक्षण गरेका छन् । सामग्री सुन्नुपूर्वको अभ्यासले विद्यार्थीको बोध क्षमतामा प्रभाव पार्दछ । सुनाइबाट विद्यार्थीमा भाषिक ज्ञान र अभिक्षमतामा वृद्धि हुने कार्यकलाप सञ्चालन गरिन्छ । सामग्रीको बोधका लागि त्यसमा भएका शब्दभण्डार, वाक्यसंरचना र सूचनाको स्थानान्तरणको प्रक्रिया

रहन्छ । विषयवस्तुको बोध गर्दा प्रसारित सामग्री र बोधकको सामाजिक सन्दर्भ र परिवेशले मुख्य भूमिका निर्वाह गरेको हुन्छ । “उचित विषयवस्तु वा सन्दर्भमा उपयुक्त प्रतिक्रिया व्यक्त गर्न लगाई त्यसका आधारमा सुनाइको परीक्षण गरिन्छ” (वेर, सन् १९९०, पृ. ५१) । यिनले व्यापक रूपमा र सीमित रूपमा सुनाइको परीक्षण गर्न सुझाव दिएका छन् । ग्रिन (सन् २०१४) ले सुनाइमा प्रारम्भमा भाषावैज्ञानिक पक्षको बोध र त्यसपछि मानसिक धारणा निर्माण हुने बताएभैं व्यक्तिमा प्रभावकारी सुनाइ हुनाका लागि यो पक्ष महत्त्वपूर्ण छ । यी सबै अध्ययनबाट सुनाइका लागि पूर्व सुनाइ अवस्थाबाट क्रमिक रूपमा ध्वनि, शब्दभण्डार, वाक्यसंरचना र सन्देशको बोधबाट पूर्ण सुनाइमा पुग्न सकिन्छ ।

सुनाइ सिपका प्रभावक

सुनाइ सिपका प्रभावकको छनोट बोधकै केन्द्रीयतामा गरिन्छ । अम्बुब्युयोग र अन्य (सन् २०२३, पृ. ६७४) ले सक्रिय सुनाइका आधारमा भाषा सिकाइ र बुझाइमा प्रभाव पार्ने देखाएका छन् । यसमा सक्रिय सुनाइका आधारमा ध्वनिविज्ञान, रूपिमविज्ञान, वाक्यविज्ञान, अर्थविज्ञान र प्रयोगार्थविज्ञानमा पार्ने प्रभावको अध्ययन गरिएको छ । सक्रिय सुनाइले सकारात्मक र नकारात्मक प्रभाव पार्ने आधार तय गरी परिमाणात्मक विश्लेषण गरिएको छ । सकारात्मक प्रभावमा भाषा सिकाइ र बोधमा ध्यानकेन्द्रित गर्न सहयोग, भाषा सिक्ने उपयुक्त वातावरण सिर्जना, अस्पष्ट अवधारणाको समाधान, भाषासम्बद्ध अवधारणा प्राप्त र अवशोषित तथा राम्रो भाषा सिकारु निर्माणमा स्वसचेतीकरण सिर्जना पर्दछ । नकारात्मक प्रभावले अन्य भाषा सिकाइ प्रविधिमा रोकावट, छलफलमा प्रश्न सोध्न संशयशील, जोड दियाइमा सीमितता, निर्धारित भाषाबाहेकको सिकाइ अवसरमा निरुत्साहन र खर्चिलो समय भएको देखाउँछ । यसर्थ सुनाइ सिपका प्रभावकले भाषाशिक्षणसँग सकारात्मक र नकारात्मक भूमिका देखाउँछन् ।

भाषा सिकाइको परिस्थिति र औचित्यका आधारमा सुनाइ सिपका प्रभावकको निर्धारण गरिन्छ । पौडेल (२०७२) ले नेपाली भाषा सिकाइका मुख्य र सहायक प्रभावक गरी विभाजन गरेका छन् (पृ. ११२) । भाषाको औपचारिक सिकाइ सन्दर्भलाई मुख्य प्रभावक र वातावरण, सामग्रीको व्यवस्थापन र कार्यकलाप, आपसी सहकार्य, चिन्तनशीलता, सिर्जनात्मक क्षमता, पूर्वभाषिक अनुभवको उपयोग, अनुभवहरूको समन्वय, अपरिचित क्षेत्र, सामाजिक र जातीय पृष्ठभूमि, स्वास्थ्य र शारीरिक अवस्था,

सामूहिक सहभागिता, नियमित प्रोत्साहन, वैयक्तिक भिन्नता, सामाजिक सम्बन्ध, भाषिक सहकार्य, स्वनिर्देशन, भाषिक सामर्थ्य, भाषिक परिवेश, पारिवारिक सहयोग र सम्बन्ध, सुविधा र अवसर, पारिवारिक संरचना, समयको उपलब्धता, जिज्ञासा, नियमितता, उपस्थिति, व्यक्तिगत बोली, संरचनागत टेवा आदिलाई सहायक प्रभावक मानिएको छ । मौलिना र अन्य (सन् २०२२) ले सामाजिक सञ्जालको उपयोगबाट विद्यार्थीमा सुनाइ क्षमता सङ्गठित बन्ने बताएकाले सूचना सञ्चारको प्रयोग हुने र नहुने स्थितिले पनि विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा प्रभाव पार्ने देखिन्छ । यसर्थ समग्रमा विद्यार्थीसँग सम्बद्ध, श्रवण सामग्री र अतिरिक्त कार्यकलापले सुनाइमा प्रभाव पार्ने पुष्टि हुन्छ । यसरी सुनाइ सिपका चल र प्रभावक पहिचानको आधार निश्चित भएको छ ।

सुनाइ सिप परीक्षणका युक्ति

सुनाइ सिप परीक्षणका युक्तिका विषयमा विविधता देखिएको छ । मुस्ताफा (सन्, २०१०) ले सुनाइ सिप परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्नलाई बढी प्राथमिकता दिएका छन् । सुनाइ सिपलाई पृथकीकृत रूपमा परीक्षण गर्नाका लागि यसको मुख्य भूमिका रहन्छ । बहुवैकल्पिक प्रश्नले सुनाइ उपलब्धिको विश्वसनीयता सिर्जना गर्ने हुँदा सामग्रीको निर्माण गर्दा यस पक्षलाई विशेष सावधानी अपनाउनुपर्ने सुझाव दिइएको छ । सुनाइ सिपलाई अलग्गै परीक्षण गर्दा पृथकीकृत पद्धतिको अवलम्बन गर्न सकिन्छ र यसका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्नको उपयोग गरिन्छ । श्रीदेवी (सन् २०१४) को अध्ययनमा सुनाइ सिप परीक्षणका लागि टेलिफोन संवाद वा कुराकानी र श्रुतिलेखनलाई विशेष प्राथमिकता राखिएको छ । सुनाइलाई एकल रूपमा पहिचान गर्दा कुराकानीलाई मुख्य आधार मानिन्छ । सुनेका आधारमा विद्यार्थीले के कति अभिव्यक्ति गर्न सके भन्ने कुराका मापनका लागि श्रुतिलेखन महत्त्वपूर्ण छ । तल्ला कक्षादेखि माथिल्ला कक्षासम्म सुनाइको परीक्षणका लागि श्रुतिलेखनलाई अपनाउन सकिन्छ । पौलमेन्स (सन् २००३) ले अनलाइन, अफलाइन र स्मृति परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्नकै बढी उपयोग गर्न सकिने बताएका छन् । यसबाट सुनाइलाई पृथकीकृत रूपमा परीक्षण गर्नका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्न बढी उपयोगी देखिएको छ ।

सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि श्रवणीय सामग्री र श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोगमा जोड दिइएको छ । “सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्न, सूचनाको स्थानान्तरण, नोट निर्माण, श्रुतिलेखन, रेकर्डेड सामग्रीको श्रवण आदिको प्रयोग गरिन्छ”

(ट्युजेज, सन् २००३, पृ. १६५-१६९) । रेकर्डेड सामग्रीबाट सुनाइ उपलब्धिका मापन गर्न सकिने र यसका लागि वस्तुगत प्रश्नको प्रयोग बढी प्रभावकारी हुने देखिन्छ । न्युटन र नेसन (सन् २०२१, पृ. २२८) ले सुनाइ सिपको परीक्षणलाई बढी विश्वसनीय बनाउन बहुवैकल्पिक र ठिक बेठिक प्रश्न सोध्न सकिने बताएका छन् । सामग्री सुनाएर त्यससँग सम्बद्ध विषयवस्तुको परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक र ठिक बेठिक प्रश्नको माध्यमबाट विद्यार्थीको प्रतिक्रिया सङ्कलन गरी विश्लेषण गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

सुनाइलाई प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनकै एउटा अङ्ग मानी परीक्षण गर्न सकिन्छ । पौडेल (२०६४) ले सुनाइलाई प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनबाट जाँचसूची र श्रेणीमापकका आधारमा भाषिक सिपको प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन गर्न सकिने कुरा गरेका छन् । भाषा व्यवहारसम्बद्ध पक्ष भएकाले बृहत् रूपमा अध्ययन गर्नाका लागि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन पनि महत्त्वपूर्ण हुन्छ । आचार्य (२०६७) ले सुनाइ सिपका लागि वर्णविभेदीकरण, शब्दविभेदीकरण र श्रुतिबोधलाई सिकाइको तह मानी वस्तुगत प्रश्नमार्फत परीक्षण सम्पन्न गरेका छन् । वर्ण र शब्दमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी त्यसको समग्र पक्षको विश्लेषण गरिने युक्तिको प्रयोग बढी उपयोगी हुन्छ । खनाल (२०७६) को अध्ययनले सेमेस्टर प्रणालीमा व्यवस्था गरिएको आन्तरिक ४० प्रतिशतको मूल्याङ्कन प्रक्रियाका सम्बन्धमा विद्यार्थीको मध्यम किसिमको सहमति (पृ. ६०) रहेकाले विद्यालय तहमा व्यवस्था गरिएको २५ प्रतिशत प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन (सुनाइ र बोलाइ) को प्रभावकारी उपयोग र कार्यान्वयन अवस्थाको अध्ययन गर्न सहयोग पुग्दछ । सुनाइलाई पनि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको एउटा आधार मानिएकाले यसलाई निश्चित आधार बनाई अध्ययन गर्नुपर्ने हुन्छ । बुक (सन् २०१०, पृ. १४३) ले पनि बहुवैकल्पिक प्रश्नका आधारमा सुनाइको परीक्षण उपयुक्त हुने बताएकाले यस अध्ययनमा पनि सबैभन्दा बढी बहुवैकल्पिक प्रश्नको प्रयोग उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

सुनाइ सामग्री र रेकर्ड समय

सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणका लागि छनोट गरिएका सामग्री र त्यसको लम्बाइका विषयमा फरक फरक मत रहेको पाइन्छ । जफारी र हसिम (सन् २०१२) ले सहभागीहरूको उमेरका लागि उपयुक्त र सांस्कृतिक पक्षपाती नभएका विभिन्न विषयहरू समावेश गर्न जोड दिएका छन् । श्रुत सामग्रीको शब्दगत लम्बाइ १४८ देखि ४८० रही रेकर्ड समय १ मिनेटदेखि ४ मिनेटसम्मको हुने गर्छ । विद्यार्थीको उमेर, रुचि,

क्षमता आदिलाई आधार मानी कुनै सामाजिक, सांस्कृतिक, जातीय विभेद नहुने सामग्रीको चयनबाट सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्न सकिन्छ। यस आधारमा सुनाइ सामग्रीको आयतनको मापन शब्दसङ्ख्या र रेकर्ड समयका आधारमा हुने गर्छ। सुवेदी (सन् २०२२) ले पढाइ सिपको परीक्षणका लागि आधिकारिक र गैरआधिकारिक पाठको प्रयोगमा जोड दिएका छन्। उत्पाद्य र प्रसारण प्रविधिको आधारमा सुनाइ सामग्रीको छनोट गर्न सकिने आधार तय भएको छ। न्युटन र नेसन (सन् २०२१, पृ. २२९) ले सुनाइका लागि उपयोग गरिने सामग्रीको वाचन समय २ मिनेटको हुनुपर्ने बताएका छन्। यिनले सुनाइका लागि कुराकानी वा सम्प्रेषणसम्बद्ध पक्ष चयनलाई प्राथमिकता दिएबाट यस कुराको पुष्टि हुन्छ। विद्यार्थीलाई कुनै पाठ वा रेकर्ड गरिएको सामग्री सुनाएर त्यससँग सम्बद्ध बहुवैकल्पिक प्रश्न दिई सुनाइको परीक्षण गरिनुपर्छ (न्युटन र नेसन, सन् २०२१)। उपर्युक्त अध्ययनबाट सुनाइ सिपको मापनका लागि श्रवण पाठ र रेकर्ड सामग्रीमा जोड दिएको पाइन्छ।

विद्यार्थीका क्षमताअनुकूल सामग्रीको रेकर्ड र उपयोगबाट विद्यार्थीका वास्तविक सुनाइ क्षमता पहिचान गरिन्छ। उर् (सन् २०१०) ले सुनाइका लागि रेकर्ड गरिएका सामग्री वा शिक्षक आफैले वाचन गरेका सामग्री उपयोगी हुने र यसको प्रस्तुतिमा शिक्षकको मुख्य भूमिका हुने बताएका छन्। सामग्री रेकर्ड गराउँदा उच्चारणगत भिन्नता वा स्वराघात, भावावेग, स्वरप्रसारण र परिस्थितिलाई विशेष प्राथमिकताका साथ जोड दिइएको छ। विद्यालय तहमा सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणका लागि शिक्षकको भूमिकाले प्रभाव पार्दछ। सामग्री रेकर्ड गराउँदा त्यसको उपयुक्तता र अनुपयुक्तताको अवस्थाले श्रवण क्षमतामा विविधता सिर्जना गर्न सक्छ। ग्रिन (सन् २०१४) ले मौखिक भाषाको रेकर्ड गरेर सुनाइ क्षमताको मापन गर्न सकिने (पृ. १११) आधार प्रस्तुत गरेका छन्। सुनाइ क्षमताको मापनका लागि मौखिक अभिव्यक्तिका विविध आयामलाई रेकर्ड गरी परीक्षण गर्न सकिने ज्ञान प्राप्त भएको छ।

सुनाइ र बोलाइको सोभो सम्बन्ध रहनाले त्यसको मुख्य मर्मलाई आत्मसात् गरी सुनाइ सामग्री उत्पादन गरिन्छ। बुक (सन् २०१०) ले पनि पूर्व रेकर्ड सामग्री र प्रत्यक्ष रेकर्ड सामग्रीको प्रयोग गर्नुपर्ने बताएबाट यस कुराको पुष्टि भएको छ। विभिन्न सञ्चार साधनमा प्रसारण गरिएका सामग्री सङ्कलन गरी सुनाएमा पूर्व रेकर्ड तथा विभिन्न पाठ वा सन्दर्भलाई प्रत्यक्ष श्रवण गराएमा प्रत्यक्ष रेकर्ड मानिन्छ। यिनले सुनाइ सामग्री रेकर्ड

गर्दा आवाज र ध्वनि स्पष्ट र गुणवत् हुनुपर्नेमा जोड दिएका छन् । यस आधारमा श्रुतसामग्रीलाई स्टुडियोमा रेकर्ड गरी उत्पादन गर्नु उपयुक्त हुने देखिन्छ ।

सुनाइका लागि छनोट र उत्पादन गरिएका सामग्रीको शब्दसङ्ख्या र रेकर्ड समय मुख्य मानिन्छ । काफ्ले (सन् २०२४, पृ. २५) ले आधारभूत तह कक्षा आठको पाठ्यपुस्तकमा भएका सुनाइ पाठको रेकर्ड समयलाई आधार मानी गरेको अध्ययनमा सबैभन्दा कम सुनाइ पाठ ४३ सेकेन्डको र सबैभन्दा लामो सुनाइ पाठ २ मिनेट ३० सेकेन्डको रहेको देखिन्छ । विद्यालय तहको अभ्यास हेर्दा २ मिनेट ३० सेकेन्डसम्मको सुनाइ पाठलाई उपयोग गर्न सकिने आधार तय भएको छ । जफारी र हसिम (सन् २०१२) तथा न्युटन र नेसन (सन् २०२१) को अध्ययनमा ४ मिनेटसम्मको श्रुतिसामग्रीलाई उपलब्धि परीक्षणका लागि उपयोग गरिएको छ । नेपालको विद्यालय तहका पाठ्यपुस्तकको सन्दर्भ र विदेशी अनुसन्धानको उपयोगको मध्यमार्ग अपनाउँदा १ मिनेटदेखि ४ मिनेटसम्मको सामग्री उपयुक्त हुने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ । पूर्व रेकर्ड सामग्रीको उपयोगमार्फत सुनाइ उपलब्धिको परीक्षण गर्ने आधार तय भएको छ ।

सुनाइ सिप परीक्षणका आधारहरू

सुनाइ सिप परीक्षणका लागि विद्यार्थीका लागि सुनाइएका सामग्रीप्रति उनीहरूले दिने प्रतिक्रियाले मुख्य भूमिका निर्वाह गर्दछ । मुस्ताफा (सन् २०१०) ले सुनाइ सिप परीक्षणका लागि सुनाइ सामग्रीका आधारमा प्रतिक्रिया (सीमित प्रतिक्रिया, मातृभाषीका लागि प्रतिक्रिया, सुनाइका आधारमा चित्र पहिचान, कार्यका आधारमा प्रतिक्रिया) र विस्तारित सञ्चार परीक्षणलाई मुख्य मानेका छन् । विद्यार्थीले श्रवण गरेका सामग्रीप्रति निर्माण गर्ने धारणाले पनि यसको परीक्षणमा प्रभाव पार्दछ । बोधगम्यताको गति निरन्तर हुन सक्नु वा नसक्नुमा विद्यार्थीको अवस्था र सूचनाको स्तर मुख्य हुन्छ । श्रीदेवी (सन् २०१४) को अध्ययनमा सुनाइएका सामग्रीमा भएका शब्द वा आशयको पहिचान, विभेदीकरण र उपयोगितालाई आधार मानी सुनाइ सिपको लेखाजोखा गर्न सकिने कुरा बताइएको छ । उपर्युक्त कथनबाट विद्यार्थीको शब्दबोधबाट अर्थ सम्प्रेषणसम्मको स्थितिलाई सुनाइ परीक्षणको आधार मान्न सकिने कुरामा जोड दिइएको छ ।

श्रुतिबोध र श्रवणसम्बद्ध प्रश्नका आधारले सुनाइ सिपको मापन गरिन्छ । गिरी (सन् २००५) ले ग्रहणात्मक र सम्प्रेषणात्मक सिप परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक

प्रश्नलाई उपयोग गरी अध्ययन गर्न सकिने आधार प्रस्तुत गरेका छन् । न्युटन र नेसन (सन् २०२१) ले १५० शब्दसम्मका सामग्री सुनाएर श्रुतिलेखनको परीक्षण गर्न सकिने आधार देखाएका छन् । यस्तो सुनाइको मापनलाई साधारण श्रुतिलेखनको नामकरण दिइएको छ । बोजोर्जन (सन् २०१४) ले भनेभैँ सुनाइबाट अधिसंज्ञानात्मक पक्षको पनि बोध गर्न सकिन्छ । त्यस्तै आचार्य (२०६३) ले सुनाइ सिपको मूल्याङ्कनका आधारअन्तर्गत सुनेको भरमा ठिक बेठिक छुट्याउने, निर्देशनअनुसार काम गर्ने, सुनेको कुरा फेरि आफूले दोहोर्‍याएर बताउने, लामो लामो वाक्यको अर्थ बुझ्ने र वक्ताले बोलेको विषयमा विभिन्न विचारधारा पत्ता लगाउने क्षमता उल्लेख गरेका छन् । सुनाइलाई प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत जाँच गर्न सकिन्छ । पौडेल (२०६४) ले श्रवण सिपको प्रयोगपरक मूल्याङ्कन सन्दर्भमा श्रुतिबोधात्मक तह श्रुतिगायन, श्रुतिवर्णन/ कथन, श्रुतिबोधात्मक अन्तरक्रिया र विविध रहने कुरा उल्लेख गरेका छन् । श्रुतिबोधात्मक तहमा आंशिक श्रवण क्षमता, विभेदीकृत (ध्वनि, शब्द, वाक्य) श्रवण क्षमता, एकाग्र श्रवण क्षमता र विशिष्टीकृत (भावानुसारी) श्रवण क्षमताको चर्चा गरिएको छ । कविता, गीत र गजल गायनलाई श्रुति गायनमा समेटिएको छ । श्रुतिकथनअन्तर्गत श्रुतिवर्णन (समाचार, घटना आदि), श्रुतिप्रतिवेदन (लिखित/मौखिक), श्रुतिभाव (लिखित/मौखिक), श्रुतिसम्भाषण, श्रुतिकथाकथन, श्रुतिचुट्किला कथन, श्रुतिपुनरावृत्ति, श्रुतिकल्पना र श्रुतिसमीक्षाको चर्चा गरिएको छ । श्रुतिबोधात्मक अन्तरक्रियामा श्रुतिसंवाद, कुराकानी, छलफल, श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तर, श्रुतिबोधात्मक निर्देशन पालन, श्रुतिअभिनय, श्रुतिबोधात्मक खण्डनमण्डनको विषय उठाइएको छ । विभिन्न अनुसन्धानबाट प्राप्त निष्कर्षलाई केन्द्रबिन्दु मानी सुनाइ सिप परीक्षणका आधारलाई यसप्रकार उल्लेख गरिएको छ :

श्रुतिबोध : श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त मुख्य भावको पहिचानलाई श्रुतिबोध भनिन्छ । वेर (सन् १९९०) ले सुनाइ सिप परीक्षणको मुख्य उद्देश्य बोध क्षमताको मापनलाई मानेका छन् । पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त विधालाई बोधगम्यताका आधारमा अध्ययन गर्न सकिन्छ । पौडेल (२०६६) ले पाठको बोधगम्यताका आधारमा पाठ्यपुस्तकको विश्लेषण गरिएको कारण भाषिक बोधकै आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्ने आधार पहिचान गर्न सहजता सिर्जना हुने बताएका छन् । काफ्ले (सन् २०२३) ले श्रुतिबोधको पहिचानबाट सुनाइ उपलब्धिको वास्तविक मापन सम्भव हुने दाबी गरेबाट यसको थप पुष्टि भएको

छ । श्रव्य सामग्रीमा व्यक्त विषयवस्तुका बारेमा अनुमान, पूर्वानुमान, शब्दबोध, अर्थबोध, सन्दर्भबोध, भावबोध गर्न लगाई सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले पनि यिनै पक्षका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने बताएको छ । “खास विषयको छोटो वर्णन वा व्याख्या सुनाउने र त्यसबाट सङ्क्षिप्त उत्तरात्मक प्रकृतिका बोधप्रश्न दिई उत्तर लेख्न लगाउने वा बहुविकल्पी प्रश्न दिई सही उत्तरमा चिनो दिन लगाई” (अधिकारी, २०६७, पृ २६४) श्रुतिबोधको परीक्षण गर्न सकिन्छ । सारांशलेखन, बुँदाटिपोट, मुख्यभाव वर्णन आदि पक्षबाट श्रुतिबोधको परीक्षण हुन्छ । “यसमा मौखिक अभिव्यक्तिका भाषेतर तत्त्वहरूको ठम्याइ र त्यसको समेत बोधमा निर्भर हुन्छ” (अधिकारी, २०६७, पृ २६४) । बोलाइका आधारमा सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्दा बढी प्रभावकारी हुने देखिन्छ । “श्रुतिबोधलाई पृथकीकृत रूपमा शिक्षण गर्ने ध्येय नराखी वक्तृतासँग सहगामी बनाएर लैजाने र आवश्यकता अनुरूप पठन र लेखन कार्यकलापसँग सम्बद्ध गरेर लैजाने कुरामा समेत शिक्षकले ध्यान दिनुपर्छ तर यसो गर्दा सुनाइ अथवा श्रुतिबोधलाई बढी जोड दिनुपर्छ” (शर्मा र पौडेल, २०६८, पृ. २६७) । यी विचारका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा बोलाइ सिपलाई नै मुख्य आधार मान्नुपर्ने देखिन्छ ।

श्रुतिविभेदीकरण : श्रुति सामग्रीमा भएका ध्वनि, वर्ण, शब्द र वाक्यको पहिचान र भेद छुट्याउन सक्ने स्थिति नै श्रुतिविभेदीकरण हो । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि ध्वनि, वर्ण, शब्द र वाक्यविभेदीकरण गराउन सकिन्छ । साना कक्षाहरूका लागि ध्वनिविभेदीकरणबाट सुनाइको शिक्षण र परीक्षण गर्न सकिन्छ । “सुनाइ अथवा श्रुतिबोधका लागि ध्वनिपहिचान र त्यसको विभेद/व्यतिरेक गर्न सक्ने क्षमता पूर्वावश्यक सर्त पनि हो” (शर्मा र पौडेल, २०६८, पृ. २६७) । विद्यार्थीले ध्वनिविभेदीकरणका माध्यमबाट नै बिस्तारै वर्ण र शब्दविभेदीकरण गर्न सक्दछन् । “खास समस्यात्मक वर्ण भएका शब्दयुग्महरूको सूची शिक्षार्थीहरूलाई दिने र उक्त प्रत्येक शब्दयुग्ममध्ये एउटा मात्र शब्दको उच्चारण गरी दिने र सो उच्चारण कुन चाहिँ शब्दको हो त्यसमा चिनो लगाउन निर्देशन दिने” (अधिकारी, २०६७, पृ २६४) कार्य गराई वर्णविभेदीकरणको परीक्षण गर्न सकिन्छ । सार्थक शब्दयुग्मबाट वर्णविभेदीकरणको परीक्षण गरिन्छ । बुक (सन् २००९) ले पृथकीकृत पद्धतिका आधारमा यस्तो परीक्षण हुने बताएका छन् । श्रुतिसमभिन्नार्थक शब्द, पदयोग र वियोगयुक्त शब्द, हलन्त र अजन्त शब्द, मात्रागत

द्वस्वदीर्घयुक्त शब्दहरूलाई लिएर उस्तै उस्तै सुनिने युग्महरू बनाई सुनाउने र फरक छुट्याउन लगाउने कार्य गर्न सकिन्छ । “वाक्यात्मक संरचनाको आधारमा अर्थगत एवम् आशयगत भिन्नता छुट्याउन लगाउने कार्यकलाप विशेष गरी प्रारम्भिकदेखि माध्यमिक तहसम्म र अझ कतिपय अवस्थामा उच्चमाध्यमिक तहसम्म नै सञ्चालन गर्न सकिन्छ” (शर्मा र पौडेल, २०६८, पृ. २६९) । वाक्यमा भएका संरचनागत र अर्थगत भिन्नताको पहिचान गर्ने क्षमताबाट विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि पहिचान गर्न सकिन्छ । “प्रश्न, अप्रश्न, आश्चर्य, आवेग आदिमा एक एक ओटा वाक्य सुनाउने र छुट्याउन लगाउने अथवा विभिन्न सुर वा अनुतान र आघातमा एउटै शब्द वा वाक्य बोलिएको सुनाउने र दिइएको सूचीमा उपर्युक्त कुराको ख्याल गरी चिनो दिन निर्देशन दिने” (अधिकारी, २०६७, पृ २६४) कार्य गराई परीक्षण गर्न सकिन्छ । सुनाइ सिपको मापनमा शब्द र वाक्यविभेदीकरणलाई मुख्य आधार मानिन्छ ।

श्रुतिलेखन : कुनै कुरा सुनेर जस्ताको तस्तै लेख्नु नै श्रुतिलेखन हो । म्याड्रसेन (सन् १९८३) ले सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन गर्दा श्रुतिलेखनलाई आधार बनाउनुपर्ने बताएका छन् । “कुनै वर्णयुग्म, शब्दयुग्म, वाक्य, वाक्य समूह वा अनुच्छेद सुनेका आधारमा उपयुक्त उच्चारण वा वर्णविन्यासअनुरूप लेख्न अभ्यस्त गराउन श्रुतिलेखन गराइन्छ” (अधिकारी, २०६७, पृ ३९) । श्रुतिलेखनबाट सुनाइ र लेखाइ दुई सिपको संगसंगै परीक्षण गर्न सकिन्छ । बुक (सन् २००९) ले यसलाई एकीकृत पद्धतिको रूपमा लिएका छन् । यसमा श्रव्य सामग्रीको बोधका साथै उच्चारण र वर्णविन्यासको पहिचान हुन्छ । श्रुतिलेखनमा सुनाइका आधारमा लेखाइमा देखिने प्राविधिक पक्षको परीक्षण गरिन्छ । “शिक्षकले विद्यार्थीको स्तर र आवश्यकताअनुसार शब्द, पदावली, वाक्य र अनुच्छेदहरूको श्रुतिलेखन गराउन सक्छन् र यसो गर्दा विद्यार्थीको लेखनगति र क्षमता हेरी मन्दगतिमा सम्बन्धित लेख्य सामग्रीलाई बढीमा तीन पटकसम्म दोहोर्याएर सुनाउन आवश्यक हुन्छ” (शर्मा र पौडेल, २०६८, पृ. २७३) । श्रुतिलेखन गराउँदा विद्यार्थीमा श्रुतिबोध र लेखन दुवै कुराको संलग्नता रहन्छ । सुनेका कुरालाई बुझेर मात्र लेखनको अभ्यास गराउन सकिन्छ । “ध्वनिको उपयुक्त सुनाइ र सुनाइपछि निर्माण हुने सोच तथा बुझाइबाट नै श्रुतिलेखन तयार हुन्छ” (ह्युजेज, सन् २००३, पृ. १६९) । यसरी श्रुतिलेखनमा विद्यार्थीलाई शिक्षणीय अपेक्षा अनुकूलको सामग्री श्रवण गराई त्यसका आधारमा लेखन अभ्यासमा संलग्न गराइन्छ ।

सूचनाको स्थानान्तरण : सुनाइएका विषयवस्तु, घटना, कार्य, अवस्था आदिको चित्र, तालिका आदिमा रूपान्तरण गर्न सक्ने स्थिति नै सूचनाको स्थानान्तरण हो । विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता परीक्षण गर्दा कुनै अवस्था वा घटनावर्णन गरिएको विषयवस्तु सुनाइन्छ, र त्यही विषय भल्कने गरी तीन चारओटा चित्र प्रस्तुत गरी वर्णन गरिएका विषयवस्तुसँग मिल्दो चित्र छान्न लगाइन्छ (ब्राउन, सन् २००४) । यसरी प्रस्तुत गरिएको चित्र विषयवस्तुसँग मिल्दो हुनुपर्छ तर खास खास स्थितिमा ती भिन्न पनि हुनुपर्छ ।

प्रश्नोत्तर र छलफल : सुनाइ सिप परीक्षणमा बोलाइ सिपको सहयोग लिनुपर्ने हुन्छ । खनिया (सन् २०१३) ले भनेभै विद्यार्थीले सिकाइ गतिविधिमा वा अन्य सामूहिक छलफलमा के कति सुनाइ र त्यसको प्रतिक्रिया व्यक्त गर्दछन्, त्यसका आधारमा सुनाइ परीक्षण गर्न सकिन्छ । विद्युतीय सामग्री सुनाएर त्यसमा अभिव्यक्त भावलाई मौखिक प्रश्नोत्तर वा छलफलबाट पहिचान गरिन्छ । सुनाइ र बोलाइ सिप एकसाथ प्रयोगमा रहँदा प्रश्नोत्तर र छलफलबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

कुराकानी श्रवण : मौखिक भाषा वक्ता र श्रोतामा आधारित हुन्छ । वक्ताले भनेको कुरा श्रोताले राम्रोसँग सुनी त्यसको प्रतिक्रिया दिने गर्दछन् । विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणका लागि विद्यार्थी विद्यार्थी तथा विद्यार्थी शिक्षक बिचको कुराकानी श्रवण गर्न लगाएर पनि परीक्षण गर्न सकिन्छ । ग्रिन (सन् २०१४) ले मौखिक अभिव्यक्ति सुनाएर सुनाइ सिपको मापन गर्न सकिने राय दिएका छन् । यस्तो परीक्षणका लागि गरिने कुराकानी विद्यार्थीको स्तर, रुचि, तह र क्षमताअनुकूल हुनुपर्छ । विद्यार्थीको सहभागिता र परिस्थितिअनुसार औपचारिक र अनौपचारिक दुवै प्रकृतिबाट यस्तो कुराकानी सञ्चालन गर्न सकिन्छ ।

सहपाठीसँगको समूह कार्य : सुनाइ दोहोरो सञ्चार प्रणालीमा आधारित छ । सामान्य कुराकानी वा शिक्षणीय गतिविधिका प्रत्येक सन्दर्भमा सुनाइको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहने गर्दछ । खनिया (सन् २०१३) र ग्रिन (सन् २०१४) ले सुनाइ दोहोरो सञ्चार प्रणालीमा आधारित भएकाले विद्यार्थीको समूह कार्यका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्न सकिने बताएका छन् । विद्यार्थीले आफ्ना सहपाठीहरूमा हुने सामूहिक कार्यमा सहभागी भई कति श्रुतिबोध गर्न सक्छन्, त्यही आधारमा आफ्ना कार्यहरू पूरा गर्दछन् ।

सुनाइ सिप परीक्षणको अनुस्थापन

सुनाइ सिप परीक्षणका लागि यससँग सम्बन्धित पक्षको पहिचान आवश्यक छ । रोस्ट (सन् २०११) ले सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि अनुसन्धानात्मक अध्ययन गरेका छन् । व्यक्तिले कसरी सुनाइ गर्दछ र त्यसमा के के कुरा पर्दछन् भन्ने कुराको खोजीले सुनाइ सिपको उपलब्धि लेखाजोखा गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । समाजभाषावैज्ञानिक अनुस्थापनले समाज र भाषाको सम्बन्धको चर्चा गर्दछन् । भाषाको बोध र अभिव्यक्तिका लागि सामाजिक तत्त्वहरूले प्रभाव पार्दछ । सुनाइ सिपको लागि पनि सामाजिक विषयवस्तुको मुख्य भूमिका हुन्छ । सामाजिक परिप्रेक्ष्यबाट अनुसन्धान गर्दा हाम्रो संस्कृतिले पनि विद्यार्थीको श्रुतिबोधलाई प्रभावित पार्दछ । रोस्ट (सन् २०११) ले समाजभाषावैज्ञानिक अनुस्थापनलाई श्रोताको दृष्टिकोण, श्रोताको सहभागिता र श्रोताको प्रतिक्रिया गरी विभाजन गरेका छन् । संज्ञानात्मक, सांस्कृतिक र भावनात्मक पक्षले व्यक्तिको सुन्ने तरिकामा प्रभाव पार्छ र त्यही आधारमा उसले संसारलाई बुझ्ने, वर्गीकरण गर्ने र अनुभवलाई संहिता बनाउने काम गर्दछ । प्रारम्भिक प्रश्न, कथा पुनर्गणना र निर्माण तथा परियोजना कार्यमार्फत श्रोताको दृष्टिकोण परीक्षण गर्न सकिन्छ । श्रोताहरूले विभिन्न यन्त्रहरूको प्रयोग गरी आफ्नो सहभागिताको दायरा देखाउँदै पाठ्यांश तथा सङ्कथनको अर्थपूर्ण आकार निर्माण गर्छन् (रोस्ट, सन् २०११) । यसका लागि प्रारम्भिक प्रश्न, अभिभावक र बालबालिकाको अन्तरक्रिया, परियोजना कार्य, आधारभूत प्रतिलेखन सम्मेलन आदिको उपयोग गर्न सकिन्छ । श्रोताले आफूले सुनेका घटनाबाट प्रभावित भई त्यसमा प्रतिक्रिया व्यक्त गर्दछ । सुनिएका घटनामा श्रोताले शृङ्खलाबद्ध रूपमा आफ्नो प्रतिक्रिया व्यक्त गर्दै जान्छन् । त्यसपछि परिणामलाई प्रभाव पार्ने आधारहरू पहिचान गरिन्छ । यस प्रकारको अनुसन्धानका लागि तथ्यको स्रोतका रूपमा पेसागत सेवा गर्नेहरूलाई आधार बनाउनुपर्छ ।

मनोभाषावैज्ञानिक अनुस्थापन श्रोताको संज्ञानात्मक प्रक्रियासँग सम्बन्धित छ । यसले सुनाइका लागि आवश्यक ज्ञान, भाषिक लगानीको विकोडीकरण, अर्थनिर्माण र अर्थको स्मृतिजस्ता पक्षको अध्ययन गर्दछ । बुक (सन् २००९) ले शिक्षण सक्षमताअन्तर्गत संज्ञानात्मक कौशलका रूपमा मनोभाषावैज्ञानिक अनुस्थापनलाई चिनाएका छन् । यसमा श्रुतिबोधका लागि भाषिक ज्ञान र त्यसको उपयुक्त उपयोगलाई आधार बनाइन्छ । यसमा सुनाइको स्मृति, गलत बुझाइ, सुनाइ कौशल आदि पक्ष

पर्दछन् । “विकासात्मक अनुस्थापनले समाजभाषावैज्ञानिक र मनोभाषावैज्ञानिक धारणासँग सम्बन्ध राख्दछ” (रोस्ट, सन् २०११, पृ. २७७) । सुनाइ सिपको विकास, शीघ्र श्रुतिबोध, सुनाइका प्रभावक, सुनाइ सिप विकासका आधार आदि पक्षको अध्ययन अनुसन्धानलाई विकासात्मक अनुस्थापन भनिन्छ । यसअन्तर्गत प्राज्ञिक सुनाइ (व्यापक सुनाइ), सुनाइ सामग्रीहरू, स्वायत्त सुनाइ, शिक्षक तालिम आदि पर्दछन् । सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन गर्दा समाजभाषावैज्ञानिक, मनोभाषावैज्ञानिक र विकासात्मक पक्षमा ध्यान दिनु उपयुक्त हुन्छ ।

विद्यार्थीका भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा परीक्षण

विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको मापनमा भाषिक पृष्ठभूमिले प्रभाव पारेको हुन्छ । श्रीदेवी (सन् २०१४) को अध्ययनमा प्राविधिक विषय क्षेत्रका इन्जिनियर पढ्ने विद्यार्थीमा पहिलो भाषी र दोस्रो भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता भएको पुष्टि गरिएको छ । यस्तो भिन्नता दोस्रो भाषी विद्यार्थीमा देखिएको छ । नेपाल बहुभाषिक देश भएकाले दोस्रो भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको अध्ययन गर्नुपर्ने हुन्छ । पौलमेन्स (सन् २००३) ले शब्दको अर्थ पहिचान र शुद्धताका लागि पहिलो भाषी र दोस्रो भाषीको तुलनात्मक अध्ययनमा मातृभाषी हुँदा र नहुँदा सुनाइमा प्रभाव पार्ने दाबी गरेका छन् । दोस्रो भाषा सिकने विद्यार्थीका दुई भाषामा भएका समान ध्वनि, उस्तै ध्वनि तथा नयाँ ध्वनि पहिचानमा समस्या हुनाले बहुभाषिक विद्यार्थीको भाषिक उच्चार्यको श्रवण र बोधमा समस्या देखिन्छ । गिरी (सन् २००५) ले पनि दोस्रो भाषा वा विदेशी भाषाको सुनाइ सिप परीक्षण अन्तरक्रियात्मक हुन नसकेको सन्दर्भबाट नेपालमा अङ्ग्रेजी विषयको प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको अवस्थालाई आफ्नो अध्ययनको अन्तरालन मानेबाट यस कुराको पुष्टि भएको छ । भाषा प्रयोगमा दोहोरो सञ्चार आवश्यक मानिएको र यस्तो सञ्चार मौखिक र लिखित रूपमा सम्भव छ ।

विद्यार्थीको सुनाइ क्षमताको मापन गर्दा पनि उनीहरूको आपसी अन्तरक्रिया र सञ्चारलाई आधार बनाइन्छ । लिन्च (सन् १९८८) ले दोस्रो भाषी विद्यार्थीका लागि प्रयोग गरिएका सुनाइ सामग्रीमा नवीन शब्दको प्रयोगले पनि प्रभाव पार्ने बताएका छन् । दोस्रो भाषी विद्यार्थीका लागि नवीन शब्दको प्रयोगले श्रुतिबोधमा प्रभाव पार्ने देखिन्छ । स्वोहामी (सन् २०११) द्वारा एकभाषी द्विभाषी र बहुभाषी विद्यार्थीमा प्रयोग गरिने प्रश्न र त्यसको प्रभावका बारेमा चर्चा गरिएको छ । एकभाषी विद्यार्थीलाई सोधिएको प्रश्न सोधदा

बहुभाषी विद्यार्थीले कम अङ्क प्राप्त गरेका छन् । विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमिले उनीहरूको सुनाइ उपलब्धिमा विविधता सिर्जना गर्दछ । बहुभाषी परीक्षणले विद्यार्थीको वास्तविक सिकाइको द्योतन गर्छ भने एकभाषी परीक्षणले राजनैतिक र सामाजिक सन्दर्भको प्रभाव ग्रहण गर्दछ । आचार्य (२०६७) ले गुरुङ र मगर मातृभाषी विद्यार्थीलाई नमुना बनाई सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणलाई मुख्य आधार मानेका छन् । यस अध्ययनमा सुनाइ सिपको उपलब्धिमा मिश्रित गुरुङ, मिश्रित मगर, बहुल गुरुङ र बहुल मगर विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि क्रमशः उत्तरोत्तर निम्न हुँदै गएकोले बहुल क्षेत्रका भन्दा मिश्रित क्षेत्रका विद्यार्थीको नेपाली भाषाको सुनाइ उपलब्धि राम्रो रहेको बताइएको छ (पृ. १०८) । उल्लिखित विषयको अध्ययनबाट विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भाषिक पृष्ठभूमिको मुख्य भूमिका रहने ज्ञान प्राप्त भएको छ ।

सुनाइ सिप परीक्षण र उत्पादनात्मक सिप

उत्पादनात्मक सिपमार्फत सुनाइ सिपको परीक्षण गरिन्छ । भाषिक सिपहरूको विकास र परीक्षण एकीकृत पद्धतिका आधारमा हुन्छ । कुनै एक सिप मात्र लिएर परीक्षण गर्न असहज हुन्छ । भाषाको स्वरूप नै सम्प्रेषणात्मक रहने र यस पक्षको पूर्णता दोहोरो सञ्चारबाट मात्रै सम्भव छ । पौडेल (२०६६) ले सुनाइ र बोलाइ सिपको एकीकृत परीक्षणका लागि श्रुतिगायन, श्रुत कथाकथन, सामान्य विषयमा कुराकानी र छलफललाई उपयोग गर्न सक्ने बताएका छन् । अन्तरक्रियात्मक बोलाइ र श्रव्य सामग्रीको बोध, प्रश्नोत्तर, छलफल, संवाद आदि पक्षको मापन एकीकृत पद्धतिबाट गर्न सकिन्छ । ग्रिन (सन् २०१४) ले सुनाइ ग्रहणसँग सम्बन्धित भएकाले यसका लागि उत्पादनात्मक सिपको उपयोग गर्न सुझाएका छन् । यसर्थ सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणका लागि दोहोरो मौखिक सञ्चार पक्षसँग सम्बद्ध कुराकानी, संवाद, छलफल, प्रश्नोत्तर आदिलाई एकीकृत पद्धतिबाट उत्पादन क्षमतासँग जोडेर लेखाजोखा गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

सुनाइ उपलब्धिको स्तर मापन

सुनाइ उपलब्धिको स्तर निर्धारणका लागि अध्ययनअनुसार विविधता देखिएको छ । गिरी (सन् २००५) ले अङ्ग्रेजी विषयका मापनका लागि तह १ सीमित तर सन्तोषजनक, तह २ मध्यम वा राम्रो, तह ३ उच्च वा धेरै राम्रो र तह ४ उत्कृष्ट गरी विभाजन गरेका छन् । यी दुई अध्ययनले चारओटा तहमा सुनाइको उपलब्धिको विश्लेषण

गर्न सकिने आधार तय भएको छ । घिमिरे (सन् २०१८) द्वारा अङ्कनसम्बन्धी बुझाइ, दृष्टिकोण र अभ्यास पत्ता लगाई आवश्यक सुधारका उपायहरू पहिचान गरेका छन् । यसमा नेपाली विषयको परीक्षण अङ्कनमा ठुलो अन्तर रहेको, उत्तरकुञ्जिकाको व्यवस्थित उपयोग नभएको, भाषा विषयको परीक्षण परीक्षकहरू बिचमा ५-१० प्रतिशत अङ्कसम्मको अङ्कन अन्तर देखिएको निष्कर्ष निकालिएको छ । यस आधारमा नेपाली भाषाको वस्तुपरक मूल्याङ्कनको अभाव रहेको देखिन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत नेपाली विषयको सुनाइ र बोलाइ सिपको मापनका लागि उपलब्धि स्तर, मापन र व्याख्या निर्धारण गरेको छ । यसअन्तर्गत पाँचओटा स्केलमा कमजोर १, सामान्य २, राम्रो ३, उच्च ४ र उत्कृष्ट ५ गरी विभाजन गरिएको छ । दिइएका सुनाइ र बोलाइ क्रियाकलाप सुनेमा तर प्रतिक्रिया नजनाएमा कमजोर, दिइएका सुनाइ र बोलाइ क्रियाकलाप सुनेर त्यसका बारेमा सीमित प्रतिक्रिया व्यक्त गरेमा सामान्य र दिइएका सुनाइ र बोलाइ क्रियाकलाप सुनेर त्यसका बारेमा सन्तोषजनक रूपमा प्रतिक्रिया व्यक्त गरेमा राम्रो स्तरमा राखिएको छ । दिइएका सुनाइ र बोलाइ क्रियाकलाप सुनेर त्यसका बारेमा आशय र भावसहित प्रतिक्रिया व्यक्त गरेमा उच्च र दिइएका क्रियाकलाप सुनेर त्यसका बारेमा विषय विस्तारसहित प्रतिक्रिया व्यक्त गरेमा उत्कृष्ट भनेर व्याख्या गरिएको छ । त्यस्तै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले अङ्ग्रेजी विषयको सुनाइ र बोलाइ सिपको मापनका लागि सुनाइ कार्यका आधारमा स्केलमा मापन गर्न सुझाएको छ । यसले आधारभूतभन्दा कम स्केल १, आधारभूत स्केल २, आधारभूतभन्दा माथि स्केल ३, प्रवीणता स्केल ४ र उच्च स्केल ५ गरी विभाजन गरेको छ । केही काम गरेमा १, ३० देखि ५० प्रतिशत काम गरेमा २, ५० देखि ७० प्रतिशत काम गरेमा ३, ७० देखि ९० प्रतिशत काम गरेमा ४ र ९० प्रतिशत माथि काम गरेमा ५ तह निर्धारित छ । सुनाइ उपलब्धिको स्तर निर्धारण गर्दा प्रतिशतलाई आधार मान्न सकिन्छ । प्रतिशतका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण गर्दा पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले अङ्ग्रेजी र नेपाली विषयका लागि निर्धारण गरेको स्केललाई संयोजन गरी उपयोग गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

परीक्षण सञ्चालनमा चुनौती र नैतिकता

सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणमा धेरै चुनौती रहेका छन् । सुनाइ सिप प्रविधिसँग सम्बद्ध भएकाले पनि यसको मापन र विश्लेषणमा ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ ।

दवाडी (सन् २०१९) द्वारा माध्यमिक शिक्षा परीक्षाको अङ्ग्रेजी विषयको सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण गर्दा त्यसको उपयुक्तता र निष्पक्षताप्रति विद्यार्थी र अभिभावकले प्रश्न उठाएको निष्कर्ष निकालिएको छ । अङ्ग्रेजी विषयको सापेक्षमा नेपाली विषयको सुनाइ र बोलाइको परीक्षणमा पनि चुनौती रहेको छ । राना र राना (सन् २०१९) ले अङ्ग्रेजी भाषालाई विद्यालयको सम्प्रेषणात्मक गतिविधिमा उपयोग गरे पनि भाषिक सिप विकासका दृष्टिले समान महत्त्व नदिइएको बताएका छन् (पृ. १७) । शिक्षकले विद्यार्थीलाई परीक्षा केन्द्रित लिखित परीक्षामा मात्र जोड दिने र सुनाइ र बोलाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणमा कम महत्त्व दिने गरेको तथ्य पहिचान भएको छ । परीक्षालाई विश्वसनीय र प्रभावकारी बनाउन शिक्षकले सबै सिपलाई समान महत्त्व दिई शिक्षण गर्नुपर्ने हुन्छ । यसर्थ अङ्ग्रेजी भाषाको सिप विकासमा समान महत्त्व नदिइएभैं नेपाली भाषाका सिपहरूको परीक्षणमा समस्या हुन सक्ने र यस्तो अध्ययन नभएकाले रिक्तता पहिचान गर्न उल्लिखित अध्ययन महत्त्वपूर्ण मानिएको छ ।

सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा प्रश्ननिर्माण र त्यससँग सम्बद्ध व्यक्तिको भूमिका पनि महत्त्वपूर्ण रहन्छ । शर्मा (सन् २०२०) ले अङ्ग्रेजी भाषा शिक्षाको परीक्षणका सम्बन्धमा प्रश्न निर्माण, प्रशासन र अङ्कनसम्बन्धी पक्षको अन्वेषण तथा सम्बद्ध पक्षमा संलग्न व्यक्तिको नैतिक सचेतना मूल्याङ्कन र त्यसमा रहेका द्वन्द्वात्मक पक्षलाई मुख्य मानेका छन् । गुणात्मक घटनाक्रम अध्ययन ढाँचालाई आधार मानी गरिएको यस अध्ययनले प्रश्न निर्माण, प्रश्न वैधता, परीक्षण वातावरण, प्रश्न निर्मातालाई तालिम, परीक्षण प्रशासन र अङ्कन सुधार गर्नुपर्ने निष्कर्ष निकालेको छ । यसले परीक्षणका लागि प्रश्ननिर्माण, त्यसको सञ्चालन र अङ्कनसम्बन्धी सैद्धान्तिक र व्यावहारिक ज्ञानका लागि सहयोग पुग्छ । घिमिरे (सन् २०१९) ले विद्यालय तहमा अङ्ग्रेजी भाषाको सिकाइको क्रममा सुनाइ सिपलाई उपेक्षित सिपको रूपमा लिइएको तथ्य प्रस्तुत गरेका छन् । शिक्षक र विद्यार्थी दुवैले क्यासेट जस्ता श्रवण साधनको प्रयोग गर्न सकेका छैनन् तर अन्तिम परीक्षामा भने यस्तो प्रक्रिया हुने गरेको छ । शिक्षकले सुनाइ शिक्षण नगरी अर्को अभ्यासमा प्रवेश गर्ने प्रचलन रहेको छ । विद्यालय तहमा सुनाइका लागि आधारभूत संरचनाको अभाव, प्रविधिमैत्री कक्षाकोठाको अभाव, भाषा प्रयोगशाला र श्रव्यदृश्य सामग्रीको अभावका कारण पनि सामुदायिक विद्यालयमा सुनाइ सिपको शिक्षण हुन सकेको छैन । विद्यार्थीको रुचि, क्षमता, तहअनुकूल विविध प्रकृतिका सामग्री सुनाएर

सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ। नेपाली भाषाको सन्दर्भमा सुनाइ सिपको परीक्षणबारे अध्ययन नभए पनि अङ्ग्रेजी विषयको बारेमा भएका अध्ययनबाट यसको प्रभावकारी सञ्चालन र व्याख्यामा समस्या हुन सक्ने देखिन्छ।

शिक्षण-परीक्षणमा ब्लुम्स टेक्सोनोमीको प्रयोग

प्रश्ननिर्माण गर्दा शिक्षणीय उद्देश्य अनुकूल ब्लुम्स टेक्सोनोमीको उपयोग गरिएको छ। सन् १९५६ मा बेन्जामिन ब्लुम्स र उनका सहयोगीले प्रस्तुत गरेका उद्देश्यहरूको वर्गीकरणलाई आधार बनाई विद्यार्थीको भाषिक सिप परीक्षणका लागि प्रश्नावलीहरू निर्माण गर्न सकिन्छ। ब्लुम्स (सन् १९५६) का अनुसार उद्देश्य संज्ञानात्मक, भावात्मक र मनोक्रियात्मक गरी तीन किसिमका छन्। संज्ञानात्मक ज्ञानसँग, भावात्मक अभिवृत्तिसँग र मनोक्रियात्मक सिपसँग सम्बन्धित छ। परीक्षणका सन्दर्भमा विषय क्षेत्रका आधारमा यी पक्षलाई उपयोग गर्न सकिन्छ। बघाई, बाघेरी र यामिनी (सन् २०२०) ले टोफल, आइइएलटिएसमा प्रयोग गरिएका सुनाइ सिप परीक्षणसम्बद्ध प्रश्नलाई ब्लुम्सको नयाँ तहअनुसार विश्लेषण गरेका छन्। यस आधारमा आइइएलटिएसमा स्मरणमा १५.८ प्रतिशत, बुझाइमा ८०.८ प्रतिशत र विश्लेषणमा ३.३ प्रतिशत प्रश्न प्रयोग गरिएको पाइन्छ। त्यस्तै गरी टोफलमा स्मरणमा ११.५ प्रतिशत, बुझाइमा ६२.७ प्रतिशत, विश्लेषणमा २५.७ प्रतिशत प्रश्न प्रयोग गरिएको छ। दुवैका प्रश्नमा प्रयोग, मूल्याङ्कन र सिर्जनामा कुनै प्रश्न राखिएको छैन। विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणका लागि निर्माण गरिएका प्रश्नावलीलाई उपर्युक्त आधारमा व्यवस्थित गर्न सकिन्छ।

भाषिक परीक्षणको राष्ट्रिय प्रयास

विद्यालय शिक्षाका विभिन्न कक्षाका विद्यार्थीहरूमा पाठ्यक्रमद्वारा निर्धारित सिकाइ उपलब्धि हासिल भएका छन् वा छैनन् भन्ने निश्चित गर्न अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास, मापदण्ड र प्रक्रियाका आधारमा नेपालमा पनि सन् १९९७ देखि विभिन्न कक्षाका विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गर्न थालिएको छ। संस्थागत रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणलाई व्यवस्थित बनाउने प्रयासस्वरूप विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२ कार्यान्वयनको क्रममा शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गत शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापना गरियो। यसले निश्चित समयको अन्तरालमा स्तरीकृत विधि र प्रक्रिया प्रयोग गरी राष्ट्रिय स्तरमा उपलब्धि परीक्षण गर्दै आएको छ। यसै क्रममा

पहिलो पटक २०६८ बाट कक्षा आठको नेपाली, गणित र सामाजिक विषयको सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गरिएको पाइन्छ। नेपाली विषयको अध्ययन गर्दा पढाइ र लेखाइ सिपलाई प्राथमिकता दिएकाले सुनाइ सिपको अनुसन्धान अन्तरालन पहिचान गर्न यस अध्ययनले सहयोग पुऱ्याएको छ।

भाषिक परीक्षणको अन्तर्राष्ट्रिय प्रयास

भाषाका विभिन्न सिकाइको परीक्षणका लागि निश्चित आधार तय गरी त्यसको उपयोग गरिन्छ। भाषा जाँचका लागि टोफल र आइइएलटिएस प्रयोग हुँदै आएको छ। टोफलको विकास सन् १९६३ मा गरिएको हो। यससँग विभिन्न संस्थाको संलग्नता रहँदै आएको छ। यसले उपकरण परीक्षणका लागि लक्षित उद्देश्य निर्धारण, अवलोकन, मूल्याङ्कन, प्राप्ताङ्कको अवलोकन, अपेक्षित प्राप्ताङ्क, प्रश्ननिर्माण, लक्षित प्राप्ताङ्क र परीक्षणको प्रयोगको चरणलाई अपनाउँछ। यसमा उपयुक्तता, प्रवाह, वाक्यात्मक र कोशीय जटिलता, सम्बद्धक र सम्बद्धन, विषयवस्तु र सङ्कथन आदिका आधारमा परीक्षणीय एकाइको मापन गरिन्छ। सुनाइ सिप परीक्षणका लागि टोफल, आइइएलटिएसको तरिकालाई पनि उपकरण निर्माण र अङ्कनको सन्दर्भमा प्रयोग गर्न सकिन्छ।

भाषापाठ्यक्रमका आधारमा भाषिक परीक्षण

नेपालमा भाषाशिक्षणको प्रारम्भ 'अक्षराङ्क शिक्षा' (१९५८) बाट भएको मानिन्छ। त्यस्तै १९६२ मा स्थापित सेस्ता पाठशाला र १९६७ मा स्थापित पासजाँच अड्डामा नेपाली लेखन तथा नेपाली साहित्य (पठन) समावेश गरिएको पाइन्छ। १९९० मा एस.एल.सी. बोर्डको स्थापना भएपछि, भर्नाकुलर, रचनापत्र र अतिरिक्त पत्र गरी ३०० पूर्णाङ्कको नेपाली लिन सकिने व्यवस्था गरिएको छ। २००४ मा गान्धीवादी शैक्षिक दर्शनमा आधारित भई 'आधार शिक्षा' प्रारम्भ भयो। "आधार शिक्षाका प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक तथा माध्यमिक तीनै तहमा एक पत्र नेपाली पढाउने व्यवस्था पनि थियो" (अधिकारी, २०६३, पृ. ७)। राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग (२०११) को सिफारिसपछि २०१६ मा शिक्षा विभागबाट प्रकाशित प्राथमिक र निम्नमाध्यमिक (६-८) पाठ्यक्रममा नेपाली भाषालाई देशका सबै क्षेत्रमा अनिवार्य बनाइएको छ। सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति (२०१८) को प्रतिवेदनमा पनि २०११ कै

सिफारिसलाई आधार बनाएर नेपाली भाषालाई अनिवार्य विषय मानेको थियो । यस अवधिको नेपाली भाषाशिक्षणको परम्परालाई हेर्दा परीक्षणसम्बन्धी स्पष्ट व्यवस्था हुन सकेको देखिँदैन । २०२८ पछि, भाषिक सिपका लागि व्यवस्थित प्रयास भएकाले यस समयदेखिको सुनाइ सिपको सिकाइ उपलब्धि र मूल्याङ्कन प्रावधानबारे यसप्रकार चर्चा गरिएको छ :

सुनाइ सिपसम्बन्धी उद्देश्यगत व्यवस्था : भाषापाठ्यक्रमले सुनाइ र बोलाई सिपलाई उद्देश्यगत आधारमा तय गरेको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०२८) ले उच्चरित ध्वनिलाई ध्यानपूर्वक पहिल्याउन सक्ने गरी सुनाइ क्षमताको विकास गराउने उद्देश्य राखेको छ । कक्षा ८ को विशेष उद्देश्यमा विधागत पाठ, बोलीको प्रवाह, सार कुरा पहिचान, उत्तर दिने दृष्टिकोणले ध्यानपूर्वक श्रवण, दृश्य सामग्री र श्रव्य सामग्रीको श्रवणलाई जोड दिएको छ । यस पाठ्यक्रमदेखि सुनाइ सिपलाई स्पष्ट किटान गरी शिक्षणमा ल्याइएको देखिन्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०३८) ले साधारण र भाषिक सिपगत उद्देश्यलाई अलग राखेको छ । भाषिक सिपगत उद्देश्यमा सुनाइ सिपका लागि अरूले भनेको कुरा सुन्न, सुनेको कुराका आधारमा अभिव्यक्ति दिन र सामूहिक गतिविधिमा सहभागी भई आफ्नो उपस्थिति देखाउने खालका पक्षमा विशेष जोड दिएको छ । यस पाठ्यक्रमले पनि मौखिक अभिव्यक्तिका सन्दर्भको सुनाइलाई जोड दिएको छ तर विद्युतीय सामग्रीको श्रवणका पक्षमा ध्यान पुऱ्याउन सकेको छैन । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०) ले सुनाइ र बोलाई सिपलाई सँगै प्रस्तुत गरेको छ । यसले सुनाइ सिपको विकासका लागि समान किसिमका वर्ण सुनेर भिन्नता पहिचान, मौखिक अभिव्यक्तिलाई सुनेर बोध, विधागत श्रवण र विभिन्न विषयवस्तुको श्रवणपश्चात् अभिव्यक्तिलाई आधार मानेको छ । यसले पनि अघिल्ला पाठ्यक्रमभन्दा फरक उद्देश्य किटान गरेको छैन । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९) ले सुनाइ सिपका लागि शब्दका आधारमा उच्चार्य वर्णको भिन्नता पहिचान, अरूको कुरा सुनी आफ्नो शब्दमा व्यक्त, सञ्चार साधनको श्रवण र मौखिक अभिव्यक्तिको श्रवणलाई प्राथमिकता दिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले सुनाइ सिपका लागि विभिन्न विषय सुनी प्रतिक्रिया, अरूले भनेको कुरा सुन्न, श्रुतिवर्णन र श्रुतिविवेचना गर्न र सञ्चारका साधनमा व्यक्त विषयवस्तु सुनी प्रतिक्रिया दिन सक्ने उद्देश्य किटान गरेको छ । यस पाठ्यक्रमले सुनाइलाई आलोचनात्मक तहसम्म पुऱ्याउने प्रयास गरेको देखिन्छ । अहिलेसम्मका पाठ्यक्रमको

समीक्षा गर्दा वर्ण वा शब्दको श्रवण, मौखिक अभिव्यक्तिको श्रवण र प्रतिक्रिया, पाठगत श्रवण र विद्युतीय सामग्रीका विषयवस्तुको श्रवणलाई बढी जोड दिएको पाइन्छ। यस पक्षले सुनाइ सामग्रीको क्षेत्र पहिचान गर्न र सहायक सिपलाई आधार मानी उपकरण निर्माणमा आधारको काम गर्न सक्ने देखिन्छ।

सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन व्यवस्था : भाषापाठ्यक्रमले सुनाइ सिपको मूल्याङ्कनका लागि मार्गनिर्देश गरेको छ। “राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति २०२८ ले आन्तरिक मूल्याङ्कनमा जोड दिँदै प्रत्येक तीनतीन महिनामा विद्यार्थीहरूको प्रगतिको मूल्याङ्कन गर्न परीक्षा गरिने व्यवस्था गरेको छ।” (शर्मा, २०६६, पृ. २६३)। आन्तरिक मूल्याङ्कनको २५ प्रतिशत अङ्क एस.एल.सी. को परिणाम निकाल्दा जोड्ने व्यवस्था गरे पनि सुनाइ सिपको परीक्षणका बारेमा स्पष्ट निर्देशन प्रदान गरेको छैन। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०३८) ले पनि सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणका लागि स्पष्ट निर्देशन दिएको छैन। शिक्षकले शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा सुनाइ सिपको मूल्याङ्कन गर्न सक्ने कुराको सङ्केत चाहिँ गरेको छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०) ले कक्षा आठको लागि कक्षागत अङ्कभार किटान गरेको छ। यसका लागि भाषिक सिपअन्तर्गत सुनाइ र बोलाइका लागि १०, पढाइका लागि १५, लेखाइका लागि ३५, शब्दभण्डारका लागि १०, व्याकरण वा भाषातत्त्वका लागि २० र रचना कौशलका लागि १० छुट्याइएको छ। यस आधारमा हेर्दा शिक्षणीय गतिविधिको सन्दर्भमा सुनाइ र बोलाइ सिप विकासप्रति केही रूपमा भए पनि चासो रहेको देखिन्छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९) ले यस तहको लागि प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनअन्तर्गत सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणमा जोड दिएको छ। सुनाइका लागि श्रुतिलेखन तथा बोलाइको लागि मौखिक वर्णन, सस्वरवाचन र उच्चारणलाई परीक्षणीय पक्ष मानेको छ। प्रयोगात्मक कार्यका लागि २५ अङ्क छुट्याइएको छ। सुनाइ सिपको लागि ५ अङ्कभार र बोलाइका लागि २० अङ्कभार दिइएको छ। सुनाइका लागि ५० शब्दसम्मको कुनै एक दृष्टांश अनुच्छेदको श्रुतिलेखन गराई परीक्षण गर्ने कुरा उल्लेख गरिएको छ। मौखिक वर्णन, सस्वरवाचन र उच्चारणमार्फत बोलाइ सिपको परीक्षण गर्ने कुरा विशिष्टीकरण तालिकामा दिइएको छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) मा मूल्याङ्कनलाई आन्तरिक र आवधिक गरी छुट्याइएको छ। यसमा सुनाइ र बोलाइका लागि १६ अङ्क तथा पढाइ र लेखाइका लागि २० अङ्क हुने प्रावधान राखिएको छ। सुनाइ र लेखाइका लागि श्रुतिबोध र

श्रुतिलेखन गराउने कुरा उल्लेख छ । मौखिक प्रतिक्रिया र वर्णनमार्फत बोलाइ सिपको परीक्षण गर्ने व्यवस्था गरेको छ ।

नेपाली भाषापाठ्यक्रमको इतिहास केलाउँदा २०२८ पछि सिपगत उद्देश्य किटान गरे पनि २०७७ सम्म सुनाइ र बोलाइ सिप परीक्षणको लागि वस्तुपरक आधार प्राप्त हुन सकेको छैन । २०६९ पछि प्रयोगमा आएका भाषापाठ्यक्रमले भने सुनाइ र बोलाइ सिप परीक्षणको नीतिगत व्यवस्था गरे पनि यसको परीक्षण र कार्यान्वयन स्थिति कस्तो रहेको छ भनेर कुनै अध्ययन अनुसन्धान भएको देखिँदैन ।

भाषिक परीक्षणका सिद्धान्त

भाषिक परीक्षणको ऐतिहासिक सन्दर्भबाट परीक्षण पद्धतिको उपयोग र विकास पहिचान हुन्छ । हिटन (सन् १९८८) ले निबन्धात्मक अनुवाद पद्धति, संरचनात्मक पद्धति, एकीकृत पद्धति र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको विकास क्रमिक रूपमा भएको उल्लेख गरेका छन् । वेर (सन् १९९०) ले सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका साथसाथै मनोसंरचनात्मक, मनोभाषावैज्ञानिक र समाजभाषावैज्ञानिक पद्धतिबाट भाषिक सिपको परीक्षण गर्न सक्ने धारणा राखेका छन् । यिनले हिटन (सन् १९८८) को भन्दा थप सिद्धान्तको चर्चा गरेका छन् । खनिया (सन् २०१३) पूर्वपृथकीकृत, पृथकीकृत, एकीकृत, प्रकार्यात्मक र सम्प्रेषणात्मक गरी परीक्षण पद्धतिको चर्चा गरेका छन् । पौडेल (२०७०) ले भने सबै विद्वान्का मतलाई लिएर पूर्वपृथकीकृत, पृथकीकृत, एकीकृत, मनोभाषावैज्ञानिक, समाजभाषावैज्ञानिक, प्रकार्यपरक र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका आधारमा भाषिक सिपको परीक्षण गर्न सकिने आधार देखाएका छन् । यी सबैका मतलाई आधार मानी भाषिक परीक्षणका पद्धतिलाई यसप्रकार प्रस्तुत गरिन्छ :

पूर्वपृथकीकृत पद्धति : पृथकीकृत पद्धति सुरु हुनुभन्दा अगाडिको परीक्षण पद्धतिलाई पूर्वपृथकीकृत पद्धति भनिन्छ । हिटन (सन् १९८८) ले विशेष सिप र विशेषज्ञताविना नै विषयगत मान्यतालाई आधार मानी भाषिक सिपको परीक्षण गरिने हुँदा यस पद्धतिलाई निबन्धात्मक अनुवाद पद्धति भनेका छन् । यस पद्धतिबाट भाषिक सिपको परीक्षण गर्दा निबन्ध लेखन, अनुवाद र व्याकरणात्मक विश्लेषणलाई पहिलो प्राथमिकतामा राखिन्छ । पूर्वपृथकीकृत पद्धतिको उपयोग गर्दा विषयवस्तु र विद्यार्थीको तहले पनि प्रभाव पार्दछ । “केही रूपमा माथिल्लो कक्षाहरूमा मौखिक परीक्षाको उपयोग

गरिन्छ” (हितन, सन् १९८८, पृ. १५) । यसले भाषा शिक्षकको कार्य कुशलता र त्यसको उपयोगलाई मुख्य आधार मानी परीक्षण गर्ने मान्यता राखेको छ । “एउटा राम्रो शिक्षक नै राम्रो परीक्षक पनि हो भन्ने मान्यतामा आधारित यो पद्धति परापूर्व कालदेखि नै चल्दै आएको पद्धति हो” (पौडेल, २०७०, पृ. २१) । यसले भाषा शिक्षकलाई नै परीक्षणको आधार तय गर्ने र सञ्चालन गर्ने मुख्य व्यक्ति मान्दछ । परीक्षण गर्दा प्रश्न वा उपकरणमा ध्यान पुऱ्याइन्छ । “पूर्वपृथकीकृत पद्धतिले अनुवाद दक्षता र खुला बन्द प्रकृतिका निबन्धात्मक क्षमताको मापनलाई बढी जोड दिएको छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १४) । यस पद्धतिमा निबन्धात्मक प्रकृतिका प्रश्न सोधी त्यसमा निहित संरचना र विषयवस्तुको मापन नै उद्देश्यका रूपमा रहन्छ । “भाषिक सिपगत अथवा भाषाका विभिन्न पक्षहरूको परीक्षणका सट्टा अनुवाद क्षमता, वर्णन वा व्याख्यात्मक क्षमता, खुला बन्द प्रकृतिका निबन्धात्मक क्षमता, सैद्धान्तिक व्याकरणात्मक क्षमता र केही मात्रामा शब्दभण्डार क्षमता जाँचमा सीमित गरिएको पाइन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. २१) । यस आधारमा हेर्दा भाषिक परीक्षणको प्रारम्भिक अवस्थाको रूपमा पूर्वपृथकीकृत पद्धतिलाई लिइन्छ ।

पृथकीकृत पद्धति : पूर्वपृथकीकृत पद्धतिको प्रतिक्रिया स्वरूप पृथकीकृत पद्धतिको विकास भएको हो । भाषिक सिप र भाषिक एकाइलाई अलग अलग परीक्षण गर्ने मान्यता नै पृथकीकृत पद्धति हो । पृथकीकृत पद्धतिलाई भाषिक परीक्षणको प्रचलित पद्धति मानिन्छ । हितन (सन् १९८८) ले यसलाई संरचनात्मक पद्धति भनेका छन् । यसले भाषिक सिपहरूलाई अलग अलग रूपमा परीक्षण गर्ने मान्यता राखेको छ । “यसले एउटा तत्त्वको एक पटकमा परीक्षण गर्ने मान्यता राख्दछ” (ट्युजेज, सन् २००३, पृ. १९) । यस पद्धतिले भाषिक सिप र भाषातत्त्वको अलग अलग परीक्षणमा जोड दिएको छ । पृथकीकृत पद्धति व्यवहारवादी मनोविज्ञानबाट प्रभावित छ । यसले भाषालाई बानी निर्माणको आधार मानी सोही आधारमा परीक्षण गर्नुपर्ने मान्यता राख्छ । “सुनाइ सिपको परीक्षणको लागि पृथकीकृत पद्धतिको उपयोग गर्दा ध्वन्यात्मक विभेदीकरणको कार्य, भावगत सङ्गठन र प्रतिक्रियाको मूल्याङ्कनलाई उपयोग गरिन्छ” (बुक, सन् २००९, पृ. ६३) । यस आधारमा सुनाइ सिपसम्बद्ध अभिलक्षणलाई छुट्याएर परीक्षण गरिन्छ । “ध्वनिशास्त्र, शब्दभण्डार र व्याकरण तथा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपलाई एकअर्काबाट छुट्याएर परीक्षण गर्नुपर्छ किनकि एउटा समयमा एउटा पक्षको मात्र

परीक्षण गर्नु उपयुक्त हुन्छ” (हिटन, सन् १९८८, पृ. १५) । वर्णविन्यास, शब्दभण्डार जस्ता केही पक्षमा पृथकीकृत पद्धतिको उपयोग गर्न सकिन्छ । “भाषालाई विभिन्न भाषिक एकाइको सोपानक्रम ध्वनि, रूप, शब्द, वाक्य र व्याकरणात्मक संरचनामा राखेर हेर्ने र भाषिक परीक्षणलाई पनि त्यसैअनुरूप मोड्ने प्रचलनको व्यापक विकास सन् १९६० को दशकमा भएको पाइन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. २१-२२) । यसर्थ सुनाइ सिपलाई अन्य सिपबाट अलग गराएर परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

परम्परागत रूपमा पृथकीकृत पद्धतिले व्याकरणको परीक्षणप्रति बढी चासो देखाउँछ । “यसको लक्ष्य भनेकै व्याकरण, ध्वनिशास्त्र, वाक्यविज्ञान र शब्दभण्डारको पृथक रूपमा मापन गर्नु रहन्छ” (ओलर, सन् १९७९, पृ. ३७) । यिनै पक्षको आधारमा सिपको परीक्षण निर्देशित हुने मान्यता यस पद्धतिको छ । “पृथकीकृत पद्धतिमा परीक्षण एकरूप, यथार्थ, उद्देश्यपूर्ण र वैज्ञानिक हुने कुरामा जोड दिइन्छ” (खनिया, सन् २०१३, पृ. १६) । यसले भाषिक एकाइ र सिपहरूको मुक्त प्रकृतिको परीक्षणलाई आधार मान्दछ । “यस पद्धतिले सङ्क्षिप्त उत्तरात्मक प्रश्न र वस्तुगत प्रश्न (खासगरी बहुवैकल्पिक प्रश्न) निर्माण गरेर भाषिक ज्ञान र सिपको परीक्षण गर्ने प्रचलन चलाई भाषिक परीक्षणका क्षेत्रमा वस्तुता र एकरूपता कायम गर्न जोड दिएको देखिन्छ” (पौडेल, २०७०, पृ. २२) । भाषिक सिप र भाषातत्त्वलाई पृथक गरी परीक्षण गर्न यो पद्धति उपयोगी हुन्छ । यसर्थ सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण वस्तुगत प्रश्नको उपयोगमार्फत पृथकीकृत पद्धतिको सैद्धान्तिक मान्यतालाई टेकेर सम्पन्न गर्न सकिन्छ ।

एकीकृत पद्धति : एकीकृत पद्धतिले भाषिक सिप र व्याकरणलाई एकैसाथ परीक्षण गर्नुपर्ने मान्यता राख्दछ । “पृथकीकृत पद्धतिको विरोध स्वरूप एकीकृत पद्धतिको धारणा जन्मिएको हो” (ओलर, सन् १९७९, पृ. ३७) । यसले सिप र भाषातत्त्वको अलग अलग परीक्षणलाई स्विकार्दैन । “एकीकृत पद्धतिले भाषा सिकारुका क्षमताका विविध अंशलाई अलग नगरी व्याकरणात्मक तथा भाषिक सिपहरूलाई प्रकल्पित रूपमा प्रस्तुत गर्दछ” (ओलर, सन् १९७९, पृ. ३७) । भाषिक सिपहरूको परीक्षण गर्दा एक सिपले अर्को सिपलाई सहयोग र प्रभाव पारेका हुन्छन् । सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ सिपको सहसम्बद्धता रहन्छ । बोधको परीक्षण पनि अभिव्यक्तिबाटै हुने भएकाले सिपगत सम्बन्ध महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । “भाषिक सिपहरूको परीक्षण भने उपयुक्त तत्त्वहरू (उच्चारण, वाक्यरचना, शब्दभण्डार आदि) को अलग अलग परीक्षणबाट मात्र पूरा हुँदैन, त्यसमा

तिनको समग्रता अन्तर्निहित सिपको परीक्षण अनिवार्य हुन्छ” (अधिकारी, २०६७, पृ. २५५) । सुनाइका सहायक सिपको समग्रतालाई एकीकृत पद्धतिबाट परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

भाषातत्त्वभिन्न समावेश भएका विभिन्न एकाइको समग्रताबाट नै भाषिक सिपको परीक्षण हुन्छ । “भाषिक कार्यको समापनपछि भाषाका विभिन्न तत्त्वहरूलाई मिलाएर परीक्षण गर्न सकिन्छ” (ट्युजेज, सन् २००३, पृ. १९) । सुनाइ सिपको परीक्षणमा पनि सहायक सिपको समष्टिगत आधालाई केन्द्रबिन्दु मानिएको छ । “भाषाका अलग अलग तत्त्वलाई एकीकृत ढङ्गले एकैचोटि उपयोग गरेर सम्प्रेषणात्मक दक्षताका साथ ग्रहण र अभिव्यक्त गर्न सक्ने खुबीको जाँच वा माप नै वास्तविक जाँच भएकाले त्यस्तो जाँच एकीकृत परीक्षणबाटै सम्भव हुन्छ भन्ने मान्यता यस पद्धतिको रहेको छ” (पौडेल, २०७०, पृ. २४) । यस पद्धतिले क्लोज, श्रुतिनिर्देशनालय र मौखिक अन्तर्वार्ता जस्ता प्रमुख परीक्षणका उपाय अगाडि सारेको पाइन्छ । “एकीकृत परीक्षणले भाषिक सक्षमता र व्याकरणात्मक प्रत्याशाको विश्वव्यापी दृष्टिकोणलाई आधार मान्दछ” (हितन, सन् १९८८, पृ. १६) । भाषिक व्यवहार र व्याकरणको उचित प्रयोग स्वभावैले एकीकृत स्वरूपको हुन्छ ।

सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा एकीकृत पद्धतिको उपयोग गर्न सकिन्छ । “सुनाइलाई उच्च स्तरीय एकीकृत सिप मानिन्छ र यसको मूल्याङ्कन गर्दा श्रुतिलेखनलाई आधार मानिन्छ” (म्याड्सेन, सन् १९८३, पृ. १२७) । यिनले बोलाइको एउटा भागको रूपमा सुनाइको विकास हुने भएकाले त्यसकै सहायताले मूल्याङ्कन गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राखेका छन् । “एकीकृत परीक्षण कार्यमूलक भाषासँग सम्बन्धित छ तर यसले भाषिक प्रकार्यलाई उपयोग गर्दैन” (हितन, सन् १९८८, पृ. १६) । भाषिक व्यवहारको समग्रताभिन्न नै भाषिक सिप र भाषातत्त्वको परीक्षण गर्ने पद्धति बढ्दै गएको छ । “यस्तो परीक्षण क्लोज परीक्षण, श्रुतिलेखन, मौखिक अन्तर्वार्ता, अनुवाद र निबन्धात्मक लेखाइबाट पूरा गर्न सकिन्छ” (हितन, सन् १९८८, पृ. १६) । परीक्षण सन्दर्भ र औचित्यका आधारमा परीक्षण साधनको प्रयोग गरिन्छ । “एकीकृत पद्धतिको ऐतिहासिक सन्दर्भ हेर्दा यसले क्लोज परीक्षण र श्रुतिलेखनलाई मुख्य आधार मान्दछ” (ब्राउन, सन् २००४, पृ. ८) । यस पद्धतिमार्फत परीक्षण गर्दा भाषिक सिप र भाषातत्त्वलाई श्रुतिलेखन, विवेचनात्मक उत्तर तथा मौखिक अन्तर्वार्ताको उपयोग गर्न सकिन्छ ।

भाषाका प्रारम्भिक सिप सुनाइको परीक्षणका लागि श्रुतिलेखन र बोलाइ सिपको परीक्षणका लागि मौखिक अन्तर्वार्ता प्रभावकारी हुने देखिन्छ ।

सम्प्रेषणात्मक पद्धति : भाषिक व्यवहार वा सूचनाको मौखिक वा लिखित रूपमा हुने स्थानान्तरण नै सम्प्रेषण हो । सम्प्रेषणात्मक सामर्थ्यलाई आधार मानी हाइम्सले सन् १९७२ मा यस पद्धतिको प्रयोग गरेका हुन् । व्यक्तिको भाषा प्रयोग सन्दर्भका आधारमा निर्देशित हुने भएकाले सम्प्रेषणात्मक पक्ष सन्दर्भजनित हुन्छ । “भाषिक क्षमता र कौशल व्यक्तिको इच्छाशक्ति, परिस्थिति र कार्यमा आधारित हुन्छ” (हाइम्स, सन् १९७२, पृ. २७३) । सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका आधारमा भाषाका सिपलाई अलग रूपमा पनि परीक्षण गर्न सकिन्छ । मुस्ताफा (सन् २०१०) ले सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका आधारमा भाषाका चारओटा सिप अर्थात् सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइलाई अलग अलग परीक्षण गरेका छन् । सम्प्रेषणात्मक पद्धतिबाट भाषिक सिपको परीक्षण गर्दा विद्यार्थीको भाषा सिकाइमा परिवर्तन ल्याएको छ । यसबाट भाषिक सिपको परीक्षण गर्दा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा सुनाइ र त्यसको प्रतिक्रिया र आवश्यक सूचनाको नोटलाई मुख्य आधार मान्न सुझाइएको छ । यसका लागि शाब्दिक रूपमा उत्तर दिने र रेजा वा चिह्न लगाउनुपर्ने प्रश्नबाट विद्यार्थीको परीक्षण गरिएको छ । सम्प्रेषणात्मक पद्धतिबाट सुनाइ सिपलाई अलग रूपमा मापन गर्न सकिने आधार प्राप्त भएको छ । खनिया (सन् १९९०) ले नेपालमा अङ्ग्रेजी भाषाको परीक्षण गर्दा परीक्षकले पृथकीकृत पद्धतिको अवलम्बन गर्ने तर यसको अपेक्षा चाहिँ सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको हुने निष्कर्ष निकालेका छन् । यसले अन्य पद्धतिको आत्मसातीकरणलाई पनि जोड दिएको छ । चौ (सन् २०१९) ले सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा ज्ञानको परीक्षण सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको अवलम्बनबाट हुने निष्कर्ष निकालेका छन् । यसर्थ सुनाइ सिपको अध्ययनका लागि सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयोगी देखिन्छ ।

भाषाप्रयोगको मुख्य उद्देश्य नै सम्प्रेषणलाई मानिने हुनाले सुनेको कुरा कति प्राप्त भयो भन्ने कुरा मुख्य हुन्छ । भाषिक क्षमता व्यक्तिको आन्तरिक पक्षसँग सम्बन्धित रहन्छ । “सम्प्रेषणात्मक पद्धतिलाई भाषावैज्ञानिक र समाजभाषावैज्ञानिक तत्त्वको आधारमा हेरिन्छ” (गिरी, सन् २००३, पृ. ६०) । यसले बाह्य प्रस्तुतीकरणमा घटित हुने अवसर प्राप्त हुनासाथ भाषिक कौशल सिर्जना गर्छ । “सम्प्रेषणात्मक परीक्षणले सिर्जनात्मक क्षमतामा पनि जोड दिन्छ” (हाइम्स, सन् १९७२, पृ. २७५) । भाषिक

क्षमतामा व्यवहार, मूल्य र उत्प्रेरणा अभिन्न रूपमा रहन्छन् । सम्प्रेषणात्मक पद्धति सम्प्रेषणात्मक सक्षमता र वास्तविक सम्प्रेषणसँग सम्बन्धित हुन्छ । “सम्प्रेषणात्मक सक्षमतामा व्याकरणात्मक ज्ञान, समाजभाषावैज्ञानिक ज्ञान र सक्षमता कौशल पर्दछन् भने भाषिक ज्ञानका आधारमा हुने प्रदर्शनलाई वास्तविक सम्प्रेषण मानिन्छ” (फल्चर र डेविडसन, सन् २०११, पृ. ३८) । सम्प्रेषणात्मक भाषिक परीक्षण सम्प्रेषणात्मक भाषाशिक्षणसँग सम्बन्धित छ । “सम्प्रेषणात्मक पद्धति कहिलेकाहीं एकीकृत पद्धतिसँग पनि सम्बन्धित हुन्छ” (हितन, सन् १९८८, पृ. १८) । भाषिक सिपको बोध र अभिव्यक्ति पद्धति आफैँमा एकीकृत प्रकृतिको हुन्छ । “परिस्थिति र सन्दर्भअनुकूल भाषाको सूचना सम्प्रेषण भयो या भएन भनेर गरिने परीक्षण सम्प्रेषणात्मक पद्धति हो” (बुक, सन् २००९, पृ. ६४) । यसले भाषा प्रयोगका आधारमा सिपगत परीक्षणको सम्भावना देखाउँछ । बुक (सन् २००९) ले सम्प्रेषणात्मक परीक्षणमा विश्वसनीय पाठ र कार्य रहने भन्दै त्यसका आधारमा परीक्षण गर्नुपर्ने सुझाव दिएका छन् । यस आधारमा श्रवणीय सन्दर्भको सम्प्रेषणलाई मुख्य आधार मानिन्छ ।

सम्प्रेषणात्मक पद्धतिमा खास सामग्रीमा भएका सूचना कति सम्प्रेषण भयो भनेर अध्ययन गरिन्छ । “सम्प्रेषणात्मक पद्धतिमा सामान्यतः भाषा कसरी सम्प्रेषित हुन्छ भन्ने हेरिन्छ” (हितन, सन् १९८८, पृ. १९) । विद्यार्थीको वास्तविक जीवनसम्बद्ध विषयवस्तुको बोधका लागि यो पद्धति उपयोगी छ । पौडेल (२०७०, पृ. २७-२८) ले सम्प्रेषणात्मक पद्धतिबारे निम्न धारणा राखेका छन् :

प्रसिद्ध सामाजिक भाषावैज्ञानिक डेल हाइम्स (सन् १९७२) ले प्रस्तुत गरेको भाषाको द्विआयामिक सम्प्रेषणात्मक सामर्थ्यसम्बन्धी अवधारणाबाट सम्बन्धित भाषिक र सामाजिक भाषिक तत्त्वलाई एकै ठाउँमा राखेर सम्प्रेषणात्मक भाषाशिक्षण विधि र परीक्षणका प्रविधिकालाई थुप्रै नमुनाहरू युरोप र दक्षिण अमेरिकामा निर्मित भएका पाइन्छन् ... यस पद्धतिको जन्मका पछाडि मनोभाषावैज्ञानिक, सामाजिक भाषावैज्ञानिक तथा प्रकार्यात्मक भाषिक परीक्षणका एकीकृत स्वरूप र सन्दर्भहरूले आधारभूमिको काम गरेको देखिन्छ । सम्प्रेषणात्मक भाषिक परीक्षण प्रविधिलाई सम्प्रेषणात्मक दक्षतासम्बन्धी कार्यहरूको प्रतिनिधित्व गर्ने विभिन्न कार्य र सामग्रीका सहयोगले परीक्षार्थीहरूले सामान्य भाषा प्रयोग गरे जस्तै वास्तविक जीवन सापेक्ष सम्प्रेषण कार्य प्रदर्शन गर्ने प्रक्रियासित सम्बन्धित गराइनु पर्ने मान्यता राखेको पाइन्छ ।

सम्प्रेषणात्मक परीक्षण उद्देश्यपूर्ण हुनाका साथै भाषिक प्रकार्य र त्यसको वास्तविक जीवनसँगको अवस्थालाई विशेष प्राथमिकता दिन्छ। यसले परीक्षणको साधनका रूपमा क्लोज प्रश्न, श्रुतिलेखन, छलफल, मौखिक प्रतिवेदन, भूमिका निर्वाह, अनुकरण, कथन, वर्णन आदिको प्रयोग गर्न सकिन्छ। हिटन (सन् १९८८) ले सम्प्रेषणात्मक परीक्षण गुणात्मक र परिमाणात्मक ढाँचामा गर्न सकिने बताएका छन् (पृ. २०-२१)। यसबाट विद्यार्थीका उपलब्धिलाई पनि मिश्रित ढाँचामा अध्ययन गर्न सकिने देखिन्छ। विडोसन (सन् २०१२) ले वाक्यहरू कसरी सम्प्रेषणात्मक प्रभावमा उपयोग हुन्छन् (पृ. १) भन्ने कुरामा जोड दिएका छन्। यिनले भाषाका चारवटै सिपलाई सम्प्रेषणात्मक दक्षताको आधारमा प्रस्तुत गरेका छन् भने सुनाइ सिपलाई बोलाइको बोध पक्ष मानेका छन्। विडोसन (सन् २०१२, पृ. ५७) ले सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका दृष्टिकोणबाट भाषाका चार सिपलाई निम्नानुसार चिनाएका छन् :

तालिका १

सम्प्रेषणात्मक संरचनाका आधारमा सिपगत अवस्था

	उत्पादनात्मक/प्रत्यक्ष	आदानात्मक/अप्रत्यक्ष
श्रवणसम्बन्धी	बोलाइ	सुनाइ
दृश्यसम्बन्धी	लेखाइ	पढाइ

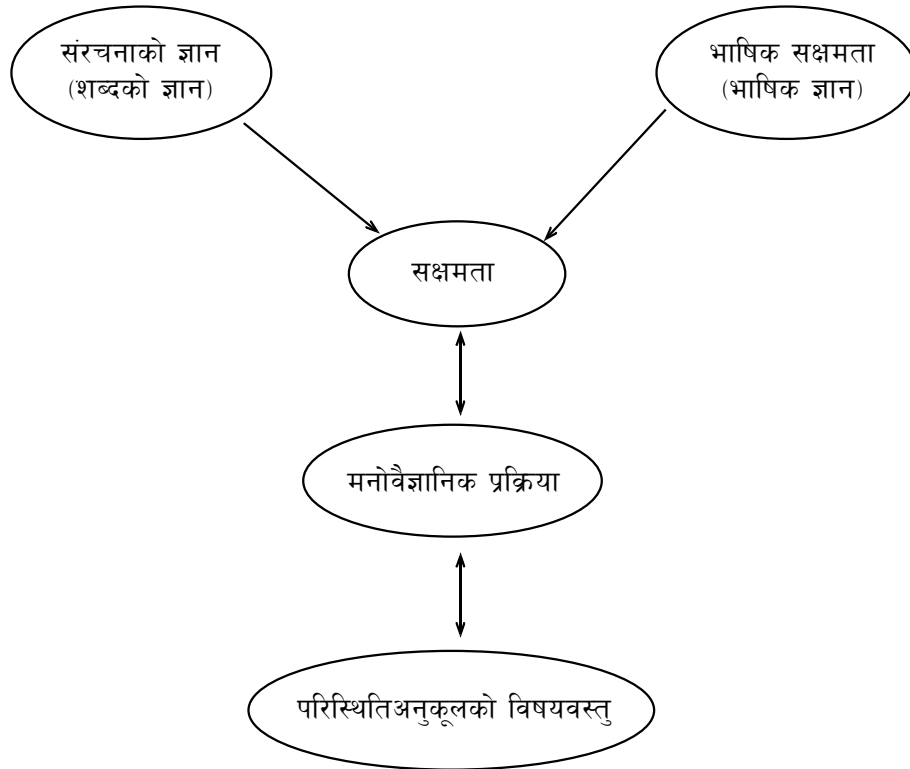
माथिको तालिका १ मा भाषिक सिपको परीक्षण प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष रूपमा गर्न सकिने अवस्था देखाइएको छ। बोलाइ र लेखाइ सिपलाई प्रत्यक्ष पद्धतिबाट परीक्षण गरिन्छ भने सुनाइ र पढाइलाई अप्रत्यक्ष पद्धति मानिन्छ। सुनाइ सिपलाई श्रवणसम्बद्ध सामग्रीका आधारमा अप्रत्यक्ष किसिमले परीक्षण गरिन्छ। विषयवस्तुको बोधका लागि भाषिक पक्षले सहयोग गर्दछ। “भाषिक सिपको सम्प्रेषण हुँदा भाषावैज्ञानिक सिप पनि महत्त्वपूर्ण रहन्छन्” (विडोसन, सन् २०१२, पृ. ६७)। बोलाइ वा लेखाइ जुन सिपमार्फत सम्प्रेषण भए पनि त्यसमा भाषिक ज्ञान रहन्छ। त्यही भाषिक ज्ञानका आधारमा उत्पादनात्मक दक्षताको अभिवृद्धि हुन्छ। फल्चर (सन् २०००) ले सम्प्रेषणात्मक परीक्षणमा उत्पादनात्मक क्षमता, अन्तरक्रियात्मक आधार र अनिश्चितता (वास्तविक जीवनको अन्तरक्रियाबाट निर्धारण) लाई आधार मानेका छन्। “उद्देश्यपूर्ण, प्रामाणिक र सन्दर्भअनुकूलको परीक्षणबाट यसको विश्वसनीयता कायम हुन्छ” (फल्चर, सन् २०००,

पृ. ४९०) । भाषिक परीक्षणमा प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष जस्तो किसिमको परीक्षण गरे पनि यसको विश्वसनीयतालाई मुख्य आधार मानिन्छ ।

सम्प्रेषणात्मक पद्धतिले भाषिक सक्षमतामा जोड दिन्छ । यसका लागि संरचना, भाषिक सक्षमता, मनोवैज्ञानिक प्रक्रिया र परिस्थितिअनुकूलको विषयवस्तुको मुख्य भूमिका रहन्छ । बकम्यान (सन् १९९५) ले सम्प्रेषणात्मक भाषिक सक्षमताका लागि संलग्न तत्त्वलाई यसप्रकार प्रस्तुत गरेका छन् :

आरेख २

भाषिक सक्षमताका तत्त्व



आरेख २ मा भाषिक सम्प्रेषणको लागि भाषिक संरचना र भाषिक ज्ञानले सक्षमता सिर्जना गराउने कुरा उल्लेख छ । त्यसका लागि परिस्थितिअनुकूलको विषयवस्तुलाई मनोवैज्ञानिक रूपले बोध गर्ने क्षमता पनि आवश्यक हुन्छ । त्यही बोधका आधारमा क्रमशः अभिव्यक्तिको विकास हुन्छ । यस आधारलाई सुनाइ सिकेको परीक्षणमा उपयोग गरिएको छ ।

सम्प्रेषणात्मक परीक्षणमा पनि विवादहरू पनि रहेका छन् । क्यारोल (सन् १९८१) ले पनि सम्प्रेषणात्मक परीक्षणमा रूप र प्रकार्यबिच विरोधाभाष रहेको (पृ. ३५) बताएका

छन् । भाषिक व्यवहार, भाषिक कला र त्यसको बोधलाई सहज किसिमले परीक्षण गर्ने कुराप्रति यस धारणाले सङ्केत गरेको छ । भाषिक सम्प्रेषणलाई मुख्य आधार मानी क्लोज प्रश्न, श्रुतिलेखन, छलफल, भूमिका निर्वाह, कथन वर्णन आदि साधनमार्फत सिपहरूको परीक्षण गर्न सकिन्छ ।

अन्तरक्रिया र अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना

भाषा सिकाइका सन्दर्भमा भाषिक ज्ञान र त्यसको उपयुक्त प्रयोग आवश्यक छ । लड (सन् १९८१) ले मातृभाषी र गैरमातृभाषीबिचको अन्तरक्रिया र संवादमा विविधता हुने दृष्टिकोण राखेका छन् । यिनले यही मान्यतालाई टेकेर अन्तरक्रिया प्राक्कल्पना सिद्धान्त प्रतिपादन गरेका छन् । अभिव्यक्तिको क्रममा मातृभाषी सिकारुले गैरमातृभाषीभन्दा बढी संशोधनयोग्य भाषा प्रयोग गर्दछ । त्यस्तो प्रयोगमा उसले तत्काल निर्णय गर्ने क्षमता राख्दछ । दोहोरो सञ्चारका दृष्टिले मातृभाषीभन्दा गैरमातृभाषी कमजोर हुन सक्ने मान्यता अगाडि ल्याइएको छ । यसमा 'बाल कुराकानी' र 'विदेशी भाषाको कुराकानी' को आधारमा अन्तरक्रिया प्राक्कल्पना निर्धारण गरिएको छ । लड (सन् १९८१) ले अनौपचारिक कुराकानी, परिकल्पनात्मक कथा, खेलका लागि निर्देशन, पहिलो खेल, दोस्रो खेल र अनुसन्धानात्मक विषयको छलफल गरी छोटो भाषिक प्रकार्यका आधारमा सिकारुको अन्तरक्रियामा हुने भिन्नताको अध्ययन गरेका छन् । यस पक्षलाई आधार मानी सुनाइ सामग्री छनोट र विश्लेषण प्रक्रिया अवलम्बन गर्न सकिन्छ । अन्तरक्रियाका सन्दर्भमा मातृभाषी र गैरमातृभाषीबिच सुनाइ सिपको अन्तर हेर्न सकिने ज्ञान प्राप्त भएको छ । लड (सन् १९८१) ले क्रियापद, प्रश्नात्मक वाक्य, पुष्टि, बोध, अनुरोध, स्वपुनरावृत्ति, पुनरावृत्ति र विस्तारमा पुनरावृत्ति क्षेत्रमा मातृभाषी र गैरमातृभाषीको अन्तरक्रियामा सार्थक भिन्नता हुने पुष्टि गरेका छन् । गैरमातृभाषीको भाषा आर्जनका लागि परिमार्जित लागत र अन्तरक्रिया आवश्यक रहनाले सुनाइ सिपका लागि पनि भाषिक पृष्ठभूमिले प्रभाव पार्ने देखिन्छ ।

दोस्रो भाषा सिकाइका सन्दर्भमा सिकारुले आफ्नो क्षमताका आधारमा केही कुरा बुझ्दै जान्छन् र त्यसको आधारमा अन्य पक्षको बोधमा पनि योग्य हुन्छन् । क्रासन (सन् १९९५) ले कसरी भाषा आर्जन गरिन्छ भन्ने प्रश्नका आधारमा अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनाप्रतिको भुकाव प्रस्तुत गरेका छन् । दोस्रो भाषीले भाषा प्राप्त गर्ने प्रक्रियाको केन्द्रबिन्दुबाट लागत प्राक्कल्पनाको स्थापना गरिएको छ । यस सिद्धान्तले आई जोड एक

(i+१) को प्राक्कल्पना निर्धारण गरेको छ। 'आई' ले सिकारुको वास्तविक स्तर वा बुझाइलाई जनाउँछ भने 'जोड एक' (+१) ले अर्को तहको पनि अपेक्षा गर्दछ। भाषा सिकाइका क्रममा भाषाको ज्ञान थपिँदै जाने प्रक्रियालाई जोड दिएको छ। सिकारुको बुझाइका लागि भाषिक अपेक्षा, शब्दभण्डार, ध्वनि र वाक्यरचनाको मुख्य भूमिका रहन्छ। अर्को तहमा अन्तरभाषिक प्रणाली, नवीन भाषिक तत्त्व र वातावरणको सार्थक उपयोगको आधार रहन सक्छ। यसलाई अनुमान गर्न सकिन्छ तर वस्तुपरक किटान गर्न सकिन्न। सिकारुसँग भएका भाषिक ज्ञान र संरचनाले समग्र पक्षको बोधमा सहयोग गर्ने विषयमा विरोधाभाष रहेको कुरालाई पनि क्रासन (सन् १९९५, पृ. २१) ले जोड दिएका छन्। अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनाले प्रचलित सिकाइ सिद्धान्त र पद्धतिलाई पनि चुनौती दिएको छ। यसले भाषा सिकारुमा भाषिक सम्प्रेषणका क्रममा सर्वप्रथम अर्थप्राप्ति हुने र त्यसपछि मात्र संरचनामा ध्यान पुग्ने दृष्टिकोण राखेको छ। मिचेल र माइल्स (सन् २००४) ले अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना स्थापनाको मुख्य आधार बोधात्मक अनुप्रविष्टि रहेको दाबी गरेका छन्। 'बोध' र 'सूचनात्मक अन्तरालन' को आधारमा अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनालाई अर्थ्याइएको छ। अन्तरक्रियात्मक प्राक्कल्पनालाई पनि वर्णनात्मक चरण र वातावरणात्मक पक्षका आधारमा भाषा आर्जनसँग जोडिएको छ। क्रासनले अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनाको दुई नियम प्रतिपादन गरेका छन्। पहिलो अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना भाषा सिकाइभन्दा पनि भाषा प्राप्तिसँग सम्बद्ध छ भने अर्को प्राक्कल्पना विषयवस्तुको बोधपछि मात्र संरचना आवश्यक छ भन्ने मान्यतामा आधारित छ। यसले थप विषयवस्तु र भाषावैज्ञानिक सूचना प्रदान गर्दछ। लोसकी (सन् १९९४) ले बोधात्मक अनुप्रविष्टिका बारेमा चर्चा गर्दै प्रयोगात्मक विधिबाट यसको उपयोगिता पुष्टि गरेका छन्। सुनाइ पनि बोधसँग सम्बद्ध भएकाले भाषा सिकाइमा यसको उपयोग अनिवार्य छ। अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनालाई मिचेल र माइल्स (सन् २००४, पृ. १६६) ले स्वायत्त प्रेरणा मानेका छन्। सिकारु भाषाको बोध गर्ने प्रक्रियामा स्वतन्त्र हुन्छन्। श्रुतिबोधका सन्दर्भमा पनि सिकारुको आन्तरिक क्षमता र उसले थप्ने ज्ञानमा निर्भर रहन्छ।

सुनाइ सिकारुको प्राप्तमा सिकारुले पाएको अन्तरक्रियाको वातावरण र उसमा निहित भाषिक ज्ञानले मुख्य भूमिका निर्वाह गर्दछ। सिकारुले भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा भाषिक व्यवहार सञ्चालन गर्दै आफ्नो भाषा प्राप्तिसँग जोड्दछ। म्याकी (सन् १९९९) को अध्ययनले पनि अन्तरक्रिया र व्याकरणात्मक ज्ञानको विकासको सम्बन्धलाई दाबी गर्दै अन्तरक्रियामा सक्रिय सहभागितामा जोड दिएबाट पनि भाषा सिकाइमा यसको

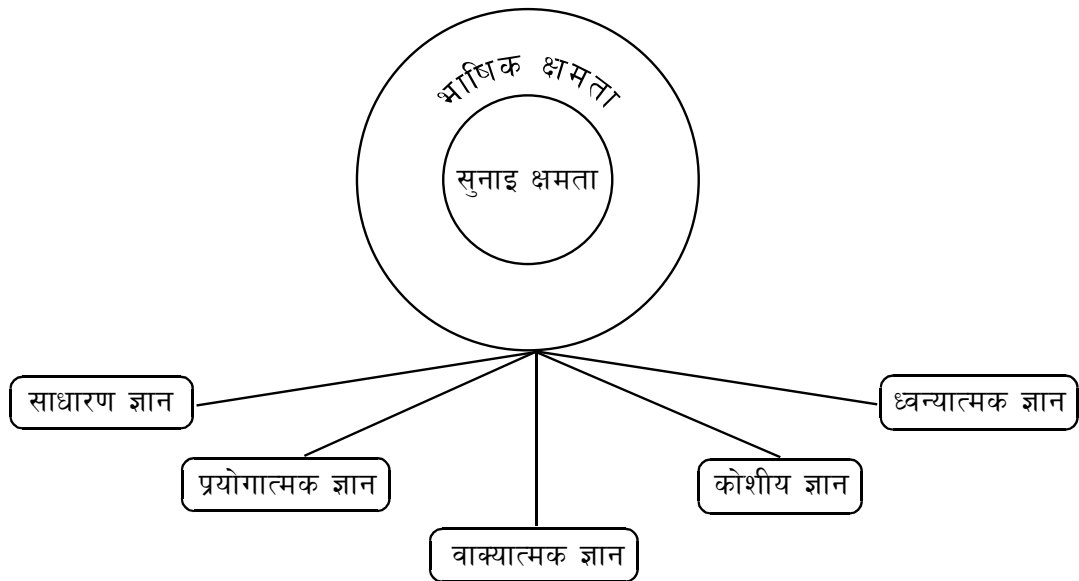
भूमिका रहेको पुष्टि हुन्छ । सुनाइ बोधसँग सम्बद्ध रहेकाले भाषिक पृष्ठभूमि र भाषिक ज्ञानका आधारमा सिकाइ हुने मान्यतालाई अवलम्बन गर्न सकिन्छ ।

सुनाइ सिप परीक्षणका पद्धतिहरू

भाषिक सिप परीक्षणमा प्रचलित पद्धतिलाई आधार मानेर सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि परीक्षणीय प्रश्नका आधारमा यसका पद्धतिको चयन र कार्यान्वयन गरिन्छ । “पृथकीकृत, एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ” (बुक, सन् २०१०; फ्लावरडियु र मिलर, सन् २००५) । पृथकीकृत पद्धतिमा संरचनावादी व्यवहारवादी मनोविज्ञानको प्रभाव रहेको छ (फ्लावरडियु र मिलर, सन् २००५) । यसले भाषाका सिपलाई अलग अलग रूपमा परीक्षण गर्नुपर्ने मान्यता राख्छ । पृथकीकृत पद्धतिअनुसार वर्णविभेदीकरण, भावपहिचान र प्रतिक्रिया मूल्याङ्कनबाट सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्न सकिन्छ (बुक, सन् २०१०) । प्रत्येक सिपलाई सहज किसिमले अलग गर्न नसकिने भएकाले यस पद्धतिबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न कठिन हुन्छ । ओलर (सन् १९७९) को पनि एकीकृत पद्धतिबाट भाषिक सिपको परीक्षण गर्न सकिने मान्यता छ । उनी भाषाका प्रत्येक भागलाई एकअर्कासँग सम्बन्धित गराई परीक्षण गर्नुपर्ने मान्यता राख्छन् । एकीकृत पद्धतिबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा अनावश्यक प्रयोगको कटौती, आवाज परीक्षण, क्लोज परीक्षण, खाली ठाउँ भर्ने पद्धति, श्रुतिलेखन, वाक्य पुनरावृत्ति कार्य, वाक्य मूल्याङ्कन र अनुवादको प्रयोग गर्न सकिन्छ (बुक, सन् २०१०) । वाक्यनिर्माण पद्धति र व्याकरणको प्रायोगिक अपेक्षा परिपूर्तिको लागि यो पद्धति उपयोगी छ । रोस्ट (सन् २०११) ले सुनाइ सिपको आकलनका लागि आवश्यक ज्ञानलाई यसरी देखाएका छन् :

आरेख ३

सुनाइ सिप आकलनको ज्ञान



उल्लिखित आरेख ३ ले भाषिक क्षमताभित्र सुनाइ क्षमता पर्ने पक्ष किटान गरेको छ। यसका लागि सुनाइएका सामग्रीमा रहने सामान्य ज्ञान, प्रयोगात्मक ज्ञान, वाक्यसंरचनासम्बन्धी ज्ञान, अर्थ निर्धारण र उत्पादनसम्बन्धी ज्ञान र ध्वनि पहिचानसम्बन्धी ज्ञान आवश्यक छ।

सुनाइ सिप परीक्षणका लागि स्थापित सिद्धान्तले उचित मार्गदर्शन गर्दछ। रोस्ट (सन् २०११) ले सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि समाजभाषावैज्ञानिक, मनोभाषावैज्ञानिक र विकासात्मक मार्गनिर्देश गरी तीन प्रकारको तरिका उल्लेख गरेका छन्।

समाजभाषावैज्ञानिक मार्गनिर्देशभित्र श्रोताको दृष्टिकोण, सहभागिता, प्रतिक्रिया र सांस्कृतिक अन्तरक्रिया पर्दछन्। मनोभाषावैज्ञानिक मार्गनिर्देशभित्र श्रोताको सुनाइ प्रक्रिया, स्मृति, गलत बुझाइ र सुनाइ रणनीति पर्दछन्। विकासात्मक मार्गनिर्देशभित्र प्राज्ञिक सुनाइ, सुनाइका सामग्री, स्वायत्त श्रवण र शिक्षक तालिमसँग सम्बन्धित पक्षहरू पर्दछन्। यसबाट सामाजिक, मनोभाषावैज्ञानिक र विकासात्मक मार्गनिर्देशका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने आधार तय भएको छ।

भाषा प्रयोक्ताले वास्तविक परिवेशमा परिस्थितिअनुकूल भाषिक सूचना कसरी प्रवाहित गर्छ भनेर परीक्षण गर्नाका लागि सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयोगी हुन्छ। आधिकारिक सामग्री सुनाएर त्यसको आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिन्छ (बुक,

सन् २०१०) । प्राज्ञिक र गैरप्राज्ञिक सामग्रीको श्रवणबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने दृष्टिकोण विकास भएको छ ।

अनुसन्धानको अन्तरालन

भाषाशिक्षणको प्रारम्भसँगै कुनै न कुनै रूपमा भाषिक परीक्षणका प्रारम्भिक कार्य हुँदै आएका छन् । यस क्रममा सर्वप्रथम विदेशी विद्वान्मा सर्वप्रथम ल्याडो (सन् १९६५) ले सैद्धान्तिक रूपमा भाषिक सिप, भाषातत्त्व र शब्दभण्डार परीक्षणको आधार तय गरेका छन् । त्यसपछि ब्राउन (सन् २००४), डग्लस (सन् २०१०), म्याड्सेन (सन् १९८३), ह्युजेज (सन् २००३), म्याकनमारा (सन् २०००), विडोसन (सन् २०११), लिन्च (सन् २००९) आदि विद्वान्ले भाषिक परीक्षणको परिचय, प्रकार र यसका लागि उपयोगी हुने साधनबारे चर्चा गरे पनि यस पक्षलाई टेकेर नेपाली भाषाका सन्दर्भमा सुनाइ सिपको अध्ययन हुन सकेको छैन । परीक्षणको पूर्वपृथकीकृत, पृथकीकृत, एकीकृत, सम्प्रेषणात्मक आदि सैद्धान्तिक मान्यता स्थापित गराउने हिटन (सन् १९८८), ओलर (सन् १९७९), हाइम्स (सन् १९७२), बुक (सन् २०१०), लुओमा (सन् २००४) र खनिया (सन् २०१३) का मतलाई आधार मानेर नेपाली भाषामा सुनाइ सिपको उपलब्धिबारे कुनै अध्ययन नभएकाले त्यस ठाउँको अन्तरालन पूरा गर्न अध्ययन आवश्यक देखिएको छ ।

नेपालमा भाषाशिक्षणको अध्ययन परम्परा प्रधानमन्त्री देवशमशेरले खोलेका भाषापाठशाला (वि.सं १९५८) देखि हुँदै आएको छ । यससँगै प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा भाषिक सिप परीक्षणको उपयोग भएको छ । तत्पश्चात् वि. सं. २०२८ मा औपचारिक पाठ्यक्रम निर्माणपछि भाषाका सिप शिक्षणको उद्देश्यहरू किटान गरिए पनि मूल्याङ्कनमा रिक्तता यथावत रहेको छ । यसपछि क्रमशः प्रयोगमा आएका २०३८ र २०५० का पाठ्यक्रममा सुनाइको मूल्याङ्कनप्रति चासो देखिएको छैन । २०६९ र २०७७ मा विद्यालय तहका परिमार्जित पाठ्यक्रमले प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनमा सुनाइ र बोलाइको मूल्याङ्कन व्यवस्थालाई स्पष्ट निर्देशन नदिएकाले अध्ययन क्षेत्र पहिचान गर्न सहयोग पुगेको छ ।

पढाइ र लेखाइको उपलब्धिको परीक्षणका लागि विशिष्टीकरण तालिका निर्माण भई मूल्याङ्कनको स्पष्ट खाका रहेको तर सुनाइका लागि कुनै योजना तय नभएकाले यस क्षेत्रको अध्ययन अधुरै छ । पौडेल (२०६६) ले प्राथमिक तहका भाषिक सिपको प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन प्रविधिको आधार तय गरेका थिए तर त्यसपछि नेपाली

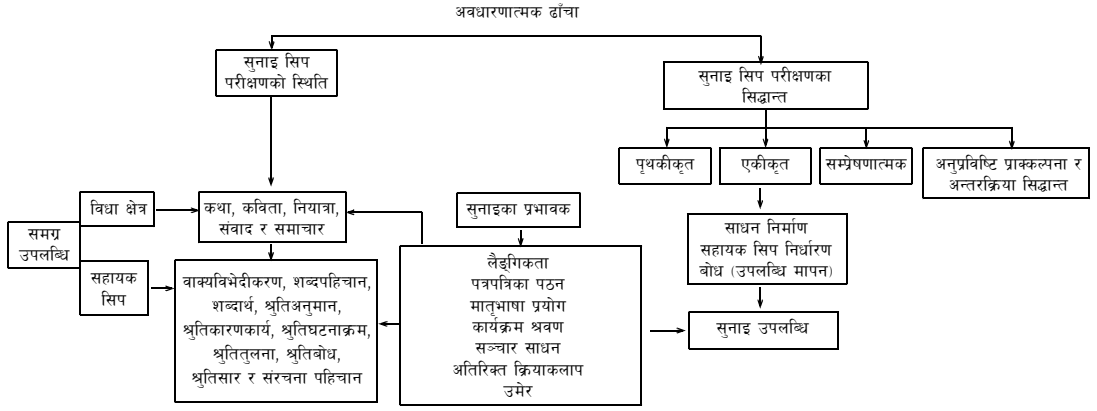
भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा सुनाइ सिप परीक्षणबारे अध्ययन भएको छैन । खनिया (सन् १९९०) ले पृष्ठमार्जनका दृष्टिले, गिरी (सन् २००५) ले स्तरीकृत परीक्षणका सन्दर्भमा उपकरणको प्रयोग र आचार्य (२०६७) ले भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा सिकाइ उपलब्धिको अध्ययन गरे पनि सुनाइ सिपको उपलब्धिको परीक्षणबारे प्रामाणिक र वस्तुपरक अध्ययन नभएकाले यस क्षेत्रलाई रिक्तताको रूपमा छनोट गरिएको हो । वि.सं २०६९ पछिका आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रमले भने पाठ्यक्रममै सुनाइ र बोलाइलाई प्रयोगात्मक पद्धतिबाट परीक्षण गरिने व्यवस्था गरेको छ । नेपालमा सन् १९८० बाट विद्यार्थी उपलब्धि मापनको प्रयास सुरु गरिएको हो । शिक्षा मन्त्रालयले सन् १९९५ देखि सन् २०१० सम्म सानो आकारमा विद्यार्थी उपलब्धि मापन गरेको पाइन्छ । २०६८ पछि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट हुँदै आएका भाषिक उपलब्धि परीक्षणमा लेखाइ र पढाइ अनि त्यसकै सापेक्षमा व्याकरण, शब्दभण्डार र वर्णविन्यासको अध्ययन गरिए पनि सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षणबारे स्पष्ट आधार तय नभएकाले यसको अध्ययन आवश्यक देखिएको छ । यसर्थ विद्यालय तहको भाषापाठ्यक्रममा सुनाइ र बोलाइ सिपको परीक्षण गर्ने व्यवस्थाको प्रयोगका बारेमा पर्याप्त अध्ययन हुन नसकेकाले उल्लिखित रिक्तताको परिपूर्तिका लागि प्रस्तुत अध्ययन महत्त्वपूर्ण देखिन्छ ।

अवधारणात्मक ढाँचा

प्रस्तुत अध्ययनका लागि भाषिक परीक्षण र भाषा सिकाइ सिद्धान्तको आधार मानी अवधारणात्मक ढाँचा निर्माण गरिएको छ । पूर्वकार्यको पुनरवलोकनबाट प्राप्त धारणालाई अध्ययनको आधार मानिएको छ । यसका लागि पृथकीकृत पद्धति, एकीकृत पद्धति (ओलर, सन् १९७९) र सम्प्रेषणात्मक पद्धति (हाइम्स, सन् १९७२) लाई सैद्धान्तिक आधारका रूपमा लिइएको छ । यस्तै अन्तरक्रिया र अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना (क्रासन, सन् १९९५) सिद्धान्तलाई पनि भाषिक बोधसँग जोडेर हेरिएको छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि रोस्ट (सन् २०१०) र बुक (सन् २०१०) ले प्रस्तुत गरेका आधारलाई अपनाइएको छ । नेपाली भाषाको आफ्नै प्रकृतिको वैशिष्ट्य भएकाले पूर्वकार्यको पुनरवलोकनबाट प्राप्त विचारलाई मिलाएर नेपाली भाषाका लागि सुहाउँदो अवधारणा तयार गरिएको छ । यस अध्ययनको अवधारणात्मक ढाँचालाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिन्छ :

आरेख ४

अवधारणात्मक ढाँचा



आरेख ४ मा दिइएको अवधारणाका आधारमा प्रस्तुत अध्ययन पूरा भएको छ । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि सर्वप्रथम विधाक्षेत्र छनोट गरिएको छ । कथा, कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार विधाअन्तर्गत वाक्यविभेदीकरण, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतितुलना, श्रुतिबोध, श्रुतिसार र संरचना पहिचानलाई सहायक सिप किटान गरी सुनाइका प्रभावक निर्धारण गरिएको छ । सुनाइका प्रभावकका रूपमा लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण, सञ्चार साधनको प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता र उमेरलाई किटान गरिएको छ । सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि पृथकीकृत, एकीकृत, सम्प्रेषणात्मक, अन्तरक्रिया र अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना सिद्धान्तलाई आधार मानिएको छ । सुनाइ सिपका लागि प्रश्न निर्माणदेखि व्याख्या विश्लेषणसम्म यी सिद्धान्तलाई लिइएको छ । यी सबै पक्षलाई आधार मानी सुनाइ सिपको अध्ययन सम्पन्न गरिएको छ ।

सारांश

यस अध्यायमा भाषिक परीक्षण र सुनाइ सिपका विविध आयामलाई पुनरवलोकन गरिएको छ । भाषाशिक्षणकै अभिन्न अङ्गका रूपमा परीक्षणलाई स्थापित गर्दै सुनाइ सिप परीक्षणको स्पष्ट आधार किटान भएको छ । शिक्षकको मुख्य सक्रियताबाट भाषाशिक्षणसँग सम्बद्ध गराई सुनाइ सिपका उपलब्धि मापन गर्न सकिन्छ । सुनाइ सिपको उपलब्धिको नतिजाबाट शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकलाई प्रभाव पार्दछ । परीक्षणका प्रकारले सुनाइका अपेक्षित उपलब्धि आकलन गर्न, भाषिक क्षमता प्रदर्शन

गर्न, वास्तविक समस्याको निदान गर्न, सुनाइ क्षमताका आधारमा स्तर निर्धारण गर्न सहयोग गर्दछन् । सुनाइ बोध वा ज्ञान प्रक्रियासँग सम्बद्ध भएकाले यसको उपलब्धि परीक्षण गर्नु अप्रत्यक्ष परीक्षणको उपयोग गरिन्छ । सुनाइ सिपको विश्लेषण गर्नु सबै सिपको सहयोग खट्किएको छ । स्वदेशी तथा विदेशी अध्ययनले पढाइ र लेखाइ उपलब्धिप्रति चासो बढी देखाए पनि सुनाइको भूमिका शाशवत् रहेको स्वीकारोक्ति छ । यसमा सुनाइका प्रकार पहिचान गरी सुनाइका सहायक सिप, सुनाइका चरण, सुनाइका प्रभावक, परीक्षणयुक्ति, सुनाइ सामग्री र रेकर्ड समय, सुनाइ सिप परीक्षणसम्बन्धी राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय प्रयासको अध्ययन भएको छ । समग्र पूर्वकार्यको अध्ययनबाट सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणका लागि अवधारणा ढाँचा निर्माण गरिएको छ ।

अध्याय तीन

विधि तथा अध्ययन प्रक्रिया

अनुसन्धान व्यवस्थित र क्रमबद्ध प्रक्रिया भएकाले यसका लागि उपयुक्त दार्शनिक आधार र त्यसबाट निर्देशित प्रक्रियाको अवलम्बन आवश्यक हुन्छ। यस अध्यायमा प्रयोजनवादलाई दार्शनिक आधार मानी सत्तामीमांसा, ज्ञानमीमांसा र मूल्यमीमांसाको चर्चा गरिएको छ। व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा अवलम्बन गरिएकाले परिमाणात्मक चरणमा सर्वेक्षण विधि, अनुसन्धान क्षेत्र र जनसङ्ख्या, नमुना छनोट पद्धति, नमुनाको आकार, सुनाइ पाठका लागि क्षेत्र पहिचान, अनुसन्धान उपकरण, सुनाइ सामग्रीको रेकर्ड, पूर्वपरीक्षण र मानकीकरण, तथ्याङ्क सङ्कलन र तथ्य प्रस्तुतीकरणको क्रम अपनाइएको छ। गुणात्मक चरणमा नमुना छनोट पद्धति, नमुना छनोटका आधार र सहभागी, अन्तर्वार्ता प्रश्नावली विकास प्रक्रिया, तथ्याङ्कको अन्तराल, अन्तर्वार्ता सञ्चालन, गुणात्मक तथ्यको विश्लेषणको चरण दिइएको छ। त्यस्तै अध्ययनको आचारसंहिता, अनुसन्धानकर्ताको स्थान, अनुसन्धान विधिको अवधारणात्मक ढाँचा र अध्यायगत सारांश दिइएको छ।

दार्शनिक आधार : प्रयोजनवाद

प्रस्तुत अध्ययन प्रयोजनवादसम्बद्ध अनुसन्धान दर्शनमा आधारित छ। सुनाइ सिप परीक्षणका लागि प्रयोजनवादको दर्शनलाई केन्द्रबिन्दु मानी समग्र अनुसन्धानलाई अगाडि बढाइएको छ। अनुसन्धानको दार्शनिक आधारले अनुसन्धानकर्तालाई कुन ठाउँमा उभिएर अनुसन्धान पूरा गर्ने भन्ने विषयमा नियन्त्रण गर्दछ। यसले कसरी अनुसन्धान गर्ने भन्ने प्रकार्यात्मक र सैद्धान्तिक विश्वास दिन्छ। प्रयोजनवाद विषयगत र वस्तुगत सत्यमा आधारित हुन्छ। “यसले कुनै एउटै दर्शन र सत्यलाई मात्र आधार नमानी मिश्रित अनुसन्धानात्मक विधिमा जोड दिन्छ” (क्रिसवेल, सन् २०१९, पृ. ९)। यही कारण अनुसन्धानकर्ताले सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणमा विविध आवश्यकता र उद्देश्यअनुसार विभिन्न विधि र प्रक्रिया छनोट गर्न सक्दछ।

यस अनुसन्धानमा सुनाइ सिपको उपलब्धिको वस्तुगत र विषयगत दुवै प्रकृतिले अध्ययन गरिएकाले प्रयोजनवादी दर्शन उपयुक्त ठानिएको छ। प्रयोजनवादको विकासमा डिबे, मिड, वेन्टली, काप्लान, रोटी, वेस्ट आदि विद्वान्को महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको छ

(म्याटेन्स, सन् २०१५) । अनुसन्धानको वास्तविक समस्या पहिचान गरी त्यसप्रतिको बुझाइ विकास गर्न प्रयोजनवाद उपयुक्त हुन्छ । “यसले अनुसन्धानका लागि स्पष्ट रूपमा मूल्य उन्मुख दृष्टिकोण राख्दछ” (जोन्सन र ओनवुएगबुजी, सन् २०१४, पृ १७ । यसले अन्तरविषयगत मुद्दालाई सामाजिक जीवनको एउटा अङ्गको रूपमा हेर्दछ । यसमा ज्ञानको विकासका लागि संयुक्त कार्य, परियोजना कार्य तथा व्यक्तिको सहभागिता मुख्य मानिन्छ (मोर्गन, सन् २००७) । यसर्थ भाषिक सिपअन्तर्गतको सुनाइ सिपको मापनका लागि पनि यस दर्शनको उपयोग उपयुक्त हुन आउँछ ।

प्रयोजनवादबाट निर्देशित भई अनुसन्धान गर्दा वस्तुगत र विषयगत पक्षलाई मुख्य आधार बनाइन्छ । यसले गुणात्मक र परिमाणात्मक दुवै अनुसन्धान पद्धतिको अवलम्बन गर्दछ (टेड्ली र तसक्कोरी, सन् २००९) । यी दुवै अनुसन्धानको फाइदा र बेफाइदा हुन सक्छन् । कुनै परिस्थितिमा गुणात्मक अनुसन्धान तथा कुनै परिस्थितिमा परिमाणात्मक अनुसन्धान उपयुक्त हुन्छ । “धेरै परिस्थितिमा अनुसन्धानकर्ताले दुवै दृष्टिकोणलाई एकसाथ राखेर उत्कृष्ट पद्धतिको उत्पादन पनि गर्न सक्छन्” (जोन्सन र ओनवुएगबुजी, सन् २०१४, पृ १७) । अनुसन्धानमा वस्तुपरक तथ्यका साथसाथै त्यसको पुष्टिका लागि गुणात्मक वा शाब्दिक तथ्यको अपरिहार्यता रहन्छ । यी दुवै पद्धतिको प्रयोगबाट निस्कने तथ्य बढी विश्वसनीय र वैध हुन्छ । गुणात्मक र परिमाणात्मक आधार मान्ने भएकाले यसलाई अनुसन्धानको मध्यस्थिति मानिन्छ । “यस दार्शनिक आधारबाट किशोरावस्थाको कक्षा छाड्ने स्थिति, केटाकेटीमा हुने दुर्व्यसनी, प्रभावकारी सिकाइका लागि उपयोग गरिने शिक्षण कौशल, विशेष प्रकृतिका विद्यार्थीको विभेदीकरण र सिकाइ प्रोत्साहन तथा सिकाइ प्रक्रियाको अध्ययन गर्न सकिन्छ” (जोन्सन र ओनवुएगबुजी, सन् २०१४, पृ १७) । भाषिक परीक्षणका सन्दर्भमा विद्यार्थीको सिपगत सक्षमताको स्थिति पहिचान गरी त्यसमा निहित विविध समस्या पहिचानार्थ तथा प्राप्त नतिजाको थप पुष्टि गर्न प्रयोजनवाद उपयुक्त हुन्छ । प्रयोजनवादका प्रतिमानलाई यसप्रकार उल्लेख गरिएको छ :

सत्तामीमांसा : भाषाका सुनाइ सिपको परिमाणात्मक र गुणात्मक तरिकाबाट परीक्षण गर्न सकिने पक्षलाई यस अध्ययनमा सत्तामीमांसा मानिएको छ । सुनाइ सिपलाई वस्तुपरक र विषयगत रूपमा मापन गर्न सक्नु नै यस अध्ययनको सत्तामीमांसा हो । सत्य वा यथार्थसम्बन्धी धारणा नै सत्तामीमांसा हो । “प्रयोजनवादले वस्तुगत र विषयगत

धारणालाई सत्य मान्दछ” (मारुफ, सन् २०१९, पृ. ६) । सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई अङ्कगणितीय रूपमा पुष्टि गर्नु वस्तुपरक सत्य हो भने त्यस नतिजासम्बद्ध व्यक्तिबाट फरक फरक मत प्राप्त हुनु विषयगत सत्य हो । यसलाई ज्ञानमीमांसा र अध्ययन पद्धतिले पनि निर्धारण गर्दछ । “शोधकर्ताले सत्यको चक्रीयतालाई सत्तामीमांसाको धारणात्मक अडानका रूपमा स्वीकार गर्दछ” (मारुफ, सन् २०१९, पृ. ७) । धारणा, व्यवहार र सन्दर्भको चक्रीयताबाट सत्यको पहिचान हुन्छ । सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणका सन्दर्भमा पनि शोधार्थीको सत्तामा चक्रीयता रहन सक्छ । वस्तुगत यथार्थले मात्र सबै कुराको मापन हुँदैन । त्यसको पुष्टि वा प्रमाण पेस गर्न गुणात्मक यथार्थ आवश्यक हुन्छ । भाषिक सिप विकासको गति पहिचानका लागि सिपहरूको शिक्षणीय गतिविधि सँगसँगै परीक्षण गरिनुपर्छ । सुनाइ सिपले उत्तरवर्ती सिप विकासमा प्रभाव पार्दछ र पहिलो भाषा सिकाइभन्दा दोस्रो भाषा सिकाइमा विद्यार्थी कमजोर रहन्छन् भन्ने सत्तामीमांसाका आधारमा अध्ययनलाई अगाडि बढाइएको छ । सुनाइ सिपका प्रभावकले यसको विकासमा वस्तुगत र विषयगत मापनको आधार निर्माण गर्दछ भन्ने सत्तामीमांसालाई मुख्य आधार मानिएको छ ।

ज्ञानमीमांसा : सुनाइ सिपका लागि विद्यार्थीबाट प्राप्त उपलब्धिको प्रत्यक्ष बोध वा सरोकारवालासँगको अन्तरक्रिया वा प्रत्यक्ष सम्पर्कबाट ज्ञानमीमांसा तयार भएको छ । प्रयोजनवादको सापेक्षमा ज्ञानमीमांसालाई दोहोरो ज्ञानको अवधारणाको रूपमा लिइन्छ (मारुफ, सन् २०१९) । यसले विषयगत र वस्तुपरक तथ्यका आधारमा अवलोकन गर्न सकिने र नसकिने दुवै ज्ञानका प्राप्तिलाई आधार मान्दछ । वस्तुपरक तथ्य, अनुभव वा घटना व्यवहारलाई आधार मानी ज्ञानप्रतिको धारणा विकास हुन्छ । भाषिक सिप परीक्षणका क्रममा विद्यार्थीमा रहेका वास्तविक सिपगत उपलब्धि तथा त्यसको प्राप्तिमा रहेका जीवन्त अनुभवका आधारमा अध्ययनको ज्ञान निर्धारण हुन्छ । सामाजिक परिवेश तथा वातावरणमा उपलब्ध विद्यार्थीसँगको छलफल, अन्तरक्रिया, प्रश्नोत्तर आदिका आधारमा ज्ञानमीमांसा तयार गरिन्छ । प्रयोजनवादको आधारमा ज्ञान निर्माणको महत्त्वपूर्ण पक्ष व्यक्तिगत वा सामाजिक अनुभवलाई लिइन्छ (कौसिक र क्रिस्टिन, सन् २०१९) । शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा विद्यार्थीसँग भएका प्रत्यक्ष सम्पर्क वा व्यवहारबाट पनि अनुसन्धानसम्बन्धी ज्ञानमीमांसा निर्माण हुन्छ । समुदायसँगको घुलमिल, अन्तरक्रिया वा समुदायमा रहेका विविध समस्याको निकटताबाट ज्ञान मीमांसा तयार हुन्छ (म्याटेन्स,

सन् २०१५) । यसमा विद्यार्थी पनि समुदायका एक अभिन्न अङ्गका रूपमा रहेका र त्यसका आधारमा सुनाइ सिपसम्बद्ध विभिन्न समस्याको सामीप्यबाट ज्ञानमीमांसा निर्माण हुन्छ । विद्यार्थीको प्रत्यक्ष सम्बन्ध विद्यालयसँग रहन्छ । विद्यालयमा गरिने यावत् शैक्षणिक गतिविधि भाषाबाट सञ्चालित हुन्छन् । यस अध्ययनको ज्ञानमीमांसा विद्यार्थीको भाषिक सिप परीक्षणबाट उनीहरूको भाषालगायत समग्र पक्षको विकासमा पारेको प्रभावबाट निर्धारण हुन्छ । भाषिक सिपलाई बोध र अभिव्यक्ति गरी विभाजन गरिन्छ । बोध भन्नाले सुनाइ र पढाइ हुन् । बोधको सोभो सम्बन्ध ज्ञानसँग हुन्छ । त्यही भाषिक ज्ञानको आधारमा नै विद्यार्थीले अभिव्यक्ति क्षमताको विकास गर्छन् । सुनाइलाई बोधात्मक क्षमताअन्तर्गतको ज्ञान निर्माणसँग जोडेर ज्ञानमीमांसा तय गरिएको छ ।

मूल्यमीमांसा : सुनाइ सिपको उपलब्धि मापन गर्दा भाषिक पृष्ठभूमि र सुनाइ क्षमतालाई मुख्य मूल्य मानिएको छ । मूल्यमीमांसा अनुसन्धानको नीतिपक्षसँग सम्बन्धित हुन्छ । यसले अनुसन्धानको प्रारम्भिक कार्यदेखि तथ्य विश्लेषण र प्रतिवेदन लेखनसम्म सहयोग पुर्याउँछ । प्रयोजनवादले परिमाणात्मक र गुणात्मक अनुसन्धानका आधारमा मूल्य निर्धारणको सङ्केत गर्दछ । प्रयोजनवादका सापेक्षमा गरिने अनुसन्धानमा एकै प्रकृतिको मूल्यलाई आत्मसात् गर्न असहज हुन्छ (मारुफ, सन् २०१९) । अनुसन्धानकर्ताले समस्या, उद्देश्य र तथ्य प्राप्ति र विश्लेषणमा आवश्यकताअनुसार विभिन्न पद्धतिको अवलम्बन गर्न सक्छन् । मूल्य सिद्धान्त अनुसन्धानकर्ताले लिएको विषय क्षेत्र र त्यस सम्बद्ध ज्ञानको आधारमा नियन्त्रित हुन्छ । यस प्रयोजनवादको सापेक्षमा रहने मूल्यमीमांसालाई लोकतान्त्रिक नमुना मानिन्छ (म्याटेन्स, सन् २०१५) । यसले अध्ययन प्रकृतिका आधारमा अनुसन्धानकर्ताको अध्ययनसम्बद्ध मूल्य निर्धारण गर्न स्वतन्त्र छाडिदिन्छ ।

यस अध्ययनको मूल्यमीमांसा परिमाणात्मक र गुणात्मक अनुसन्धानको आधारमा निर्धारण भएको छ । नेपाली भाषाको शिक्षण सिकाइ तथा दोस्रो भाषाको रूपमा नेपाली शिक्षणलाई दिइएको प्राथमिकताबाट यस अध्ययनको मूल्यमीमांसा निर्देशित हुन्छ । स्तरीय भाषिक अभिव्यक्ति विकासका लागि सुनाइ र बोलाइ सिपको मुख्य भूमिका रहन्छ । मिश्रित अनुसन्धान ढाँचाको अवलम्बन गरिएकाले दुवै प्रकृतिको तथ्यको सङ्कलन, विश्लेषण र लेखन कार्य अगाडि बढाइएको छ । विद्यार्थीबाट लिइएका तथ्यलाई

सही रूपमा उपयोग गर्नु नै यस अध्ययनको मूल्यमीमांसा हो । विद्यार्थीले श्रवण गरेका सामग्रीको राम्रोसँग बोध गर्नुलाई अध्ययनको मुख्य मूल्यमीमांसा मानिएको छ ।

अनुसन्धान ढाँचा

यस अध्ययनमा मिश्रित ढाँचा अवलम्बन गरिएको छ । यसमा गुणात्मक र परिमाणात्मक अनुसन्धान तथ्यको अध्ययन र संयोजन एकीकृत रूपमा हुने गर्छ । अध्ययनको समस्या, उद्देश्य आदिका आधारमा मिश्रित ढाँचाको तथ्य सङ्कलन, व्याख्या र छलफलमा परिमाणात्मक र गुणात्मक पक्षको प्रयोगमा विविधता रहन्छ । अनुसन्धानकर्ताले गुणात्मक र परिमाणात्मकमध्ये कुन पक्षलाई आत्मसात् गर्दै छन् भन्ने पक्षले पनि महत्त्वपूर्ण अर्थ राख्दछ । यस अध्ययनमा मिश्रित ढाँचाअन्तर्गत व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा अवलम्बन गरिएको छ ।

व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा : सर्वप्रथम सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई तथ्याङ्कशास्त्रीय विश्लेषण गरी त्यही तथ्याङ्कलाई आधार मानी नतिजाको थप व्याख्या विश्लेषण गरिएकाले यसमा व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचाको अवलम्बन गरिएको छ । “यदि पहिलो चरणमा सङ्ख्यात्मक तथ्याङ्क प्राप्त गरिन्छ र त्यस तथ्याङ्कको विश्लेषणबाट प्राप्त नतिजालाई थप व्याख्या र विश्लेषण गर्ने उद्देश्यले अर्को चरणमा गुणात्मक तथ्याङ्क सङ्कलन गरिन्छ भने त्यस प्रकारको क्रमागत ढाँचालाई व्याख्यात्मक क्रमागत ढाँचा भनिन्छ” (खनाल, २०८०, पृ. १०४) । प्रारम्भमा परिमाणात्मक तथ्याङ्क र त्यसपछि गुणात्मक तथ्य लिइने पद्धति नै व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा हो । “यस ढाँचामा प्रारम्भमा परिमाणात्मक तथ्याङ्क र त्यसपछि गुणात्मक तथ्य गरी दुई चरणमा तथ्य/तथ्याङ्क लिइन्छ” (अक्सफोर्ड, सन् २०१६; क्रोसवेल, सन् २०१९) । प्रस्तुत अध्ययनमा पहिलो चरणमा सुनाइ उपलब्धिसम्बन्धी परिमाणात्मक तथ्याङ्क तथा दोस्रो चरणमा गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । दोस्रो चरणमा गुणात्मक तथ्यका लागि उद्देश्यपूर्ण रूपमा सहभागीलाई आवश्यक अनुसन्धानात्मक प्रश्नमा केन्द्रित रही प्रश्नहरू सोधिएको छ । गुणात्मक तथ्यका लागि अन्तर्वार्तालाई बढी उपयोगी मानिन्छ । यसमा दुवै पद्धतिबाट प्राप्त नतिजालाई आधार मानी व्याख्या विश्लेषण गरिन्छ । “यसमा गुणात्मक र परिमाणात्मक तथ्यबाट आएको नतिजालाई एकीकृत रूपमा छलफल गरी निष्कर्ष दिइन्छ” (अक्सफोर्ड, सन् २०१६) । परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि पनि निश्चित चरण

अपनाइन्छ । “यसका लागि उद्देश्यको पहिचान, अपेक्षित जनसङ्ख्याको पहिचान, पूर्वकार्यको समीक्षा, नमुनाको निर्धारण, सर्वेक्षणका लागि उपकरणको पहिचान, सर्वेक्षण प्रक्रियाको ढाँचा, विश्लेषणात्मक ढाँचा र प्रतिवेदन लेखन प्रक्रियाको निर्धारणलाई चरणगत प्रक्रियाका रूपमा अवलम्बन गरिन्छ” (नुनान, सन् २०१०, पृ. १४१) । सुनाइ सिप मापनको उद्देश्य निर्धारण गरी जनसङ्ख्या पहिचानका आधारमा सर्वेक्षण विधि उपयोगमा ल्याइएको छ ।

परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि सुनाइ सिप उपलब्धि अध्ययनका लागि लिइएको क्षेत्र, सहभागी, तथ्याङ्क सङ्कलनको उपकरण र विश्लेषण पद्धति मुख्य हुन्छ । यस अनुसन्धानका प्रारम्भमा विद्यार्थीका सुनाइ सिप परीक्षण गरिएको छ र त्यसमा आएको तथ्यका आधारमा विद्यार्थीसँग अन्तर्वार्ता तथा सामूहिक छलफल गरी गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । यस अनुसन्धानमा परिमाणात्मक तथ्यको प्रभावमा रही केही गुणात्मक तथ्य लिइएकाले क्वाण → क्वाल (QUAN→ qual) रहेको छ । इभानकोभा, क्रेसवेल र स्टिक (सन् २००६) ले व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचाअनुसार परिमाणात्मक चरण र गुणात्मक चरण गरी दुई चरणमा तथ्य सङ्कलन पूरा हुने बताएका छन् । यस अध्ययनमा पनि उक्त भनाइको उपयोग गरिएको छ । म्याटेन्स (सन् २०१५, पृ. ३०७) ले क्रमागत मिश्रित ढाँचामा एकप्रकारको तथ्यले अर्का प्रकारको तथ्य उपलब्ध गराउन आधार तय गर्ने बताएका छन् । यही पक्षलाई आधार मानी सुनाइ उपलब्धिको परिमाणात्मक तथ्याङ्कको पुष्टिका लागि गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । सुवेदी (सन् २०१६) व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचालाई अनुसन्धानको ज्ञान दाबी गर्ने तेश्रो समुदायको रूपमा चिनाउँछन् । यिनले पनि परिमाणात्मक तथ्यको पुष्टि गर्न गुणात्मक तथ्य लिइने बहुप्रचलित विधिका रूपमा व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा उपयोगको सुझाव दिएका छन् । यस ढाँचाअनुसार सर्वप्रथम परिमाणात्मक र त्यसपछि गुणात्मक चरणमा अनुसन्धान कार्य गरिन्छ ।

परिमाणात्मक चरण (पहिलो चरण) : पहिलो चरणमा सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई तथ्याङ्कशास्त्रीय रूपमा विश्लेषण गरिन्छ । यसमा अध्ययनको समस्या र उद्देश्यमा केन्द्रित भई वास्तविक स्थलमा पुगी विद्यार्थीको उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ । यस चरणमा पूरा गरिएका अनुसन्धानात्मक प्रक्रियालाई यसप्रकार देखाइएको छ :

सर्वेक्षण विधि : सुनाइ सिपको उपलब्धि मापन गर्नाका लागि सर्वेक्षण विधिको उपयोग गरिएको छ । सर्वेक्षण विधिबाट लिइएको तथ्याङ्क शाब्दिकभन्दा पनि अङ्कगणितीय हुन्छन् । अप्रयोगात्मक परिमाणात्मक अध्ययनमा सर्वेक्षण विधिलाई बढी उपयोग गरिन्छ । यस विधिमा अनुसन्धानकर्ता स्तरीय प्रश्न वा प्रश्नावली निर्माण गरी तथ्याङ्क सङ्कलनमा संलग्न हुन्छ । “यस विधिमा टेलिफोन, प्रत्यक्ष सम्पर्क, हुलाक, कागज कलम परीक्षण, इमेल वा वेभमा आधारित भई तथ्याङ्क लिइन्छ” (मुइस, सन् २००४, पृ. ३४) । सुनाइ सिपको उपलब्धिका लागि निश्चित प्रश्न बनाई त्यसलाई परीक्षण गरी नतिजा सङ्कलन गरिएको छ । अध्ययन उद्देश्य, क्षेत्र, जनसङ्ख्या र नमुनाको आकारको छनोट र त्यसको उपयुक्त गुणले सर्वेक्षण विधिमा फर्त परिमाणात्मक अनुसन्धानलाई अन्तिम चरणमा पुऱ्याइन्छ । मौलिना र अन्य (सन् २०२२) ले यसमा अनलाइन वा अफलाइन रूपमा प्रश्नावली प्रयोग गरेर व्यक्तिबाट सूचनाहरू लिन सकिने बताएका छन् । यस अनुसन्धानमा विद्युतीय सामग्री प्रयोग नगरी कागज कलम परीक्षणको पद्धतिलाई नै अवलम्बन गरिएको छ ।

अनुसन्धानको क्षेत्र र जनसङ्ख्या : यस अध्ययनका लागि बागमती र मधेस प्रदेशका सरकारी विद्यालयलाई अध्ययन क्षेत्र मानिएको छ । क्षेत्र निर्धारण गर्दा नेपाली भाषी र दोस्रो भाषीलाई समेटिएको छ । नेपालमा दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली भाषाको प्रयोग विगत तीनओटा जनगणनामा क्रमशः वृद्धि हुँदै आएको छ । २०५८ को जनगणनामा दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली बोल्ने दर २५.२ प्रतिशत थियो जुन २०६८ मा ३२.८ प्रतिशत र २०७८ मा ४६.२ प्रतिशत पुगेको छ । दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली बोल्नेहरूको सङ्ख्या सबैभन्दा बढी मधेस प्रदेशमा देखिएको छ भने सबैभन्दा कम कर्णाली प्रदेशमा रहेको छ (नेसलन स्ट्याटिस्टिक्स अफिस, सन् २०२५) । नेपाली भाषालाई दोस्रो भाषाका रूपमा प्रयोग गर्ने वक्ताको सङ्ख्या बढ्दै गएकाले यस अध्ययनमा मैथिली भाषी, तामाङ भाषी र नेपाल भाषाका मातृभाषी लिई उनीहरूको दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि परीक्षण उपयुक्त ठानिएको हो । यसका लागि काभ्रेपलान्चोकबाट तामाङ, काठमाडौँ उपत्यकाबाट नेपाली भाषी र नेपाल भाषा तथा धनुषा जिल्लाबाट मैथिली भाषी विद्यार्थीलाई लिइएको छ । निर्धारित जिल्लाबाट भाषिक पृष्ठभूमिलाई समेत आधार मानी शैक्षिक सत्र २०८० मा कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीलाई जनसङ्ख्याको रूपमा लिइएको छ ।

नमुना छनोट पद्धति : परिमाणात्मक अनुसन्धानका लागि विद्यार्थीका भाषिक पृष्ठभूमि समेतलाई ख्याल गरी सम्भाव्य नमुना छनोट पद्धति अपनाइएको छ । विद्यार्थीको समान सुनाइ सिपको अपेक्षाबाट सजातीय विशेषतालाई आधार मानी तथ्य लिइएको छ । भाषिक पृष्ठभूमिलाई मुख्य आधार मानी विद्यार्थी छनोट गरिएकाले सम्बद्ध मातृभाषा प्रयोग गर्ने विद्यार्थीलाई मात्र समेटिएको छ । विद्यार्थी छनोट गर्दा भाषा शिक्षकको सहयोग लिई विद्यार्थीको मातृभाषा बुझ्न र प्रयोग गर्न सक्ने अवस्थालाई आधार मानिएको छ । शोधार्थी आफैँले पनि विद्यार्थीलाई सोधपुछ गरेर उनीहरूको भाषिक पृष्ठभूमि पहिचान गरिएको छ । विद्यालय र विद्यार्थी छनोट गर्दा भाषिक पृष्ठभूमिलाई आधार मानी गोलाप्रथा पद्धति अपनाइएको छ ।

नमुनाको आकार : ठूलो जनसङ्ख्याबाट अध्ययनका लागि छनोट गरिएका समान विशेषतायुक्त समूहबाट नमुना छनोट गरिएको छ । भाषिक सिप परीक्षण अन्य विषयको जस्तो व्यापक जनसङ्ख्यामा गर्न कठिन हुन्छ । सुनाइ र बोलाइ सिप परीक्षणका लागि नमुना लिँदा विशेष ध्यान पुऱ्याउनुपर्ने हुन्छ । पौडेल (२०६६) ले २४० जना र आचार्य (२०६७) ले ४६६ जनालाई नमुनाका रूपमा लिई विद्यावारिधि अध्ययन पूरा गरेको पाइन्छ । यसरी नेपाली भाषाशिक्षणको परिमाणात्मक अध्ययनमा नमुना आकार २४० देखि ४६६ सम्म लिएर अध्ययन पूरा गरिएको पाइन्छ ।

यस अध्ययनका लागि काभ्रेपलान्चोक जिल्लाबाट तामाङ भाषी, उपत्यकाबाट नेपाली भाषी र नेपाल भाषा मातृभाषी र धनुषाबाट मैथिलीभाषी विद्यार्थी लिइएको छ । म्याटेन्स (सन् २०१५, पृ. २०६) ले सम्भाव्य नमुना छनोटको प्रयोग गर्दा विश्वस्तताको तह र अन्तरालको आधारमा नमुना आकार निर्धारण हुने बताएका छन् । यिनले विश्वस्तताको तह ९५ प्रतिशत मानेर विश्वस्तताको अन्तराल ५ प्रतिशत मान्दा १ लाख जनसङ्ख्यासम्म ३८३ नमुना आकार भए पर्याप्त हुने बताएका छन् । नमुना त्रुटि ०.०५ प्रतिशत मानी स्लोभिन विधि (एलेन, सन् २०२२) को उपयोग गर्दा ५० हजार विद्यार्थी भए ३९७ र १ लाख विद्यार्थी भए ३९८ नमुना पर्याप्त हुने देखिन्छ । यस अध्ययनमा ३९८ जना लिने गरी १२ प्रतिशत प्रतिक्रिया नआउने दर राखी ४८ जना थप नमुना कायम गरिएको छ । यस शोधकार्यमा जम्मा ४४८ जना नमुनालाई क्षेत्र (क्लस्टर) गत आधारमा ११२ पर्ने गरी तथ्याङ्क लिइएकाले त्यसलाई तलको तालिकामा देखाइएको छ :

तालिका २

विद्यार्थी छनोटको आधार

क्षेत्र	भाषा	अपेक्षित नमुना	विद्यालय	नमुना	भाषा परिवार
काभ्रेपलान्चोक	तामाङ	११२	५	१०४	भोटबर्मेली
काठमाडौँ उपत्यका	नेपाल भाषा	११२		१०५	
	नेपाली	११२	८	११२	भारोपेली
धनुषा	मैथिली	११२	५	११०	
		४४८	१८	४३१	

तालिका २ मा क्षेत्रगत आधारमा छनोट गरिएको नमुना विद्यार्थी सङ्ख्या दिइएको छ । यसमा अपेक्षित नमुनाबाट १७ जना विद्यार्थीको पूरा उत्तर नआएकाले त्यस्ता विद्यार्थीका उत्तरलाई परीक्षणमा समावेश गरिएको छैन । क्षेत्रभित्रका विद्यालय र विद्यार्थी छनोटमा भने सम्भावनायुक्त नमुना छनोट पद्धति अँगालिएको छ । कम सङ्ख्या भएका विद्यालयमा सबै विद्यार्थी लिइएको छ भने धेरै विद्यार्थी भएका विद्यालयमा भने सम्भावनायुक्त नमुना छनोटलाई आधार बनाई विद्यार्थी चयन गरिएको छ ।

नेपालको कुल जनासङ्ख्याका आधारमा भारोपेली परिवारका जम्मा वक्ता सङ्ख्या ८३.१ प्रतिशत तथा भोटबर्मेली परिवारका वक्ताको सङ्ख्या १६.६ प्रतिशत रहेको पाइन्छ (नेसनल स्ट्याटिस्टिक्स अफिस, सन् २०२५) । यस अध्ययनमा भारोपेली परिवारका सबैभन्दा बढी वक्ताले बोल्ने दुईओटा भाषा (नेपाली र मैथिली) र भोटबर्मेली परिवारको पनि सबैभन्दा बढी वक्ताले बोल्ने दुईओटा भाषा (तामाङ र नेपाल भाषा) लिइएको छ । भारोपेली परिवारअन्तर्गत नेपाली भाषी वक्ता ४४.९ प्रतिशत र मैथिली भाषी वक्ता ११ प्रतिशत रहेका छन् भने भोटबर्मेली परिवारअन्तर्गत तामाङ भाषी वक्ता ४.९ प्रतिशत र नेपाल भाषा मातृभाषी वक्ता ३ प्रतिशत छन् (नेसनल स्ट्याटिस्टिक्स अफिस, सन् २०२५) । यस अध्ययनमा पनि भाषा प्रयोगगत आधिक्यलाई आधार मानी विद्यार्थी छनोट गरिएको छ ।

सुनाइ पाठका लागि क्षेत्र पहिचान : यस अध्ययनमा सुनाइ सामग्री छनोटका लागि सर्वप्रथम पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) को सिकाइ उपलब्धि, विधागत सुनाइ उपलब्धि र पुनरवलोकनबाट प्राप्त निष्कर्षलाई आधार बनाइएको छ । कक्षा आठको सुनाइ उपलब्धिमा विभिन्न विषयको वर्णन सुनी छलफल तथा अन्तरक्रिया गर्न र सञ्चारका विभिन्न माध्यमबाट व्यक्त विषयवस्तु सुनी प्रतिक्रिया जनाउन सक्नुपर्ने उद्देश्य राखिएको छ । यही सिकाइ उपलब्धिलाई आधार मानी तय गरिएको विषयवस्तुको क्षेत्र-क्रम र विस्तृतीकरणमा सुनाइका क्षेत्र स्पष्ट किटान गरिएका छन् । यस अध्ययनमा टेकेर पाठगत विधाअनुकूलका सामग्री छनोट गरिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०) को कक्षा आठको पाठ्यपुस्तकमा सुनाइ र बोलाइका लागि सुनाइ सामग्रीको छनोट गर्दा विधागत संयोजनका आधारमा कविता, कथा (लघुकथासमेत), जीवनी, प्रबन्ध, मनोवादलाई समेटिएको छ । पाठ्यक्रमको अपेक्षा र पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त सुनाइ पाठको विविधतालाई आधार मानी यस अध्ययनमा संवाद, समाचार, कथा, नियात्रा र कविता विधाका पाठ छनोट गरिएको छ ।

अनुसन्धानको उपकरण : परिमाणात्मक अध्ययनका लागि सुनाइ सिपको परीक्षणसम्बद्ध प्रश्न तयार गरिएको छ । कोप्रिभा (सन् २००८) ले भाषिक अनुसन्धानका लागि उपकरण निर्माण गर्दा विज्ञको सहभागिता, सानो समूहमा पूर्वपरीक्षण र ठुलो सङ्ख्यामा स्थलगत परीक्षण, परीक्षणको विशिष्टीकरण र विषयगत वैधता, साधनको अन्तिम रूप, प्रशासन, प्रतिक्रिया सङ्कलन, अङ्कन र विश्लेषणलाई आधार मानेका छन् । यस अध्ययनमा उपकरण निर्माण गर्दा पाठ्यक्रमको अपेक्षाअनुरूप साहित्यिक र साहित्येतर विषयक्षेत्रबाट प्रश्न निर्माण गरिएको छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि सर्वप्रथम छनोट गरिएका विधाबाट वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न बनाइएको छ । चयनीय विधाबाट शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलना आदि सुनाइका सहायक सिपलाई परीक्षण गर्ने गरी प्रश्नावली तयार गरिएको छ । विधागत आधारमा संवादबाट १४ अङ्क, समाचारबाट १० अङ्क, कथाबाट १४ अङ्क, नियात्राबाट ११ अङ्क र कविताबाट ११ अङ्क गरी जम्मा ६० अङ्कको प्रश्न सोधिएको छ । विधा, सहायक सिप एवम् प्रश्न प्रकृति र समग्र अङ्कभारको स्वरूप तलको तालिकामा प्रस्तुत गरिएको छ :

तालिका ३

सहायक सिपका आधारमा प्रश्न निर्माण

आधार	विधा	साधन वा उपकरण	प्रश्न प्रकृति	परीक्षण आधार अङ्क
१. वाक्यविभेदीकरण	कथा र संवाद	प्रश्नावली	वस्तुगत	४
२. शब्दपहिचान	कथा, कविता, नियात्रा, संवाद	प्रश्नावली	वस्तुगत	८
३. शब्दार्थ	कथा, कविता र संवाद	प्रश्नावली	वस्तुगत	६
४. श्रुतिअनुमान	कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार	प्रश्नावली	वस्तुगत	४
५. श्रुतिकारणकार्य	कथा, कविता, नियात्रा र समाचार	प्रश्नावली	वस्तुगत	५
६. श्रुतिघटनाक्रम	कथा र नियात्रा	प्रश्नावली	वस्तुगत	२
७. श्रुतितुलना	कथा, कविता र संवाद	प्रश्नावली	वस्तुगत	३
८. श्रुतिबोध	कथा, कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार	प्रश्नावली	वस्तुगत	२०
९. श्रुतिसार	कथा, कविता र संवाद	प्रश्नावली	वस्तुगत	४
१०. संरचना पहिचान	कथा, कविता, संवाद र समाचार	प्रश्नावली	वस्तुगत	४

जम्मा : ६०

तालिका ३ मा सुनाइका सहायक सिपलाई विधाका आधारमा प्रश्न तयार गरी अङ्क किटान गरिएको छ । प्रश्न निर्माण गर्दा सुनाइका सहायक सिपका विधागत वैशिष्ट्यलाई आधार मानिएको छ । श्रुतिबोधलाई सबैभन्दा बढी अङ्कभार दिइएको छ । यो सबै विधामा आवश्यक छ । विधागत विविधताले फरक पार्ने क्षेत्रमा पनि ती विधाको

सुनाइ उपलब्धिलाई मुख्य आधार मानिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले भाषिक सिप विकासका दृष्टिले विधा संयोजन गरेको छ । सबै विधाबाट एकै प्रकृतिका सिप विकास गर्न सकिँदैन । कविता विधाबाट धारणा निर्माण, छलफल, बोध, मौखिक कथन, संरचना, शब्दप्रयोग आदिमा जोड दिइएको छ । श्रुतिघटनाक्रमका लागि कथा र नियान्त्रा विधा नै उपयुक्त हुन्छ । कविता विधाबाट वाक्यविभेदीकरण, घटनाक्रमजस्ता सहायक सिपको प्रयोग गर्न सकिँदैन । यसर्थ सुनाइ उपलब्धिका मापनका मुख्य आधार पाठ्यक्रमको अपेक्षासहित विधागत सुनाइ र यसका सहायक सिपलाई प्राथमिकताका आधारमा प्रस्तुत गरिएको छ ।

सुनाइ सामग्रीको रेकर्ड : विद्यार्थीलाई श्रवण गराउने मुख्य पाठ र सोधिने प्रश्नको रेकर्ड गरिएको छ । रेकर्डिङ स्टुडियोको सहायताले सुनाइ सामग्रीको उत्पादन भएको छ । यसमा कुनै बाह्य ध्वनिप्रभाव रहेको छैन । एउटा प्रश्न र विकल्पको वाचनपछि केही सेकेन्ड विश्राम दिँदै समग्र प्रश्न रेकर्ड गरिएको छ । विद्यार्थीलाई श्रवण गराउने पाठ र प्रश्नको रेकर्ड समयको निर्धारण यसप्रकार रहेको छ :

तालिका ४

सुनाइ सामग्रीको रेकर्ड समय

विधा	सामग्री रेकर्ड समय (मिनेटमा)	प्रश्न रेकर्ड समय (मिनेटमा)
कथा	३.५	३.३१
कविता	१.४०	३.२२
नियान्त्रा	३.२०	२.२५
संवाद	२.४५	३.४०
समाचार	२.१३	२.५०

तालिका ४ मा संवाद, समाचार, कथा, नियान्त्रा र कविता विधाका श्रव्य सामग्री र उक्त सामग्रीसम्बद्ध प्रश्नलाई रेकर्ड गरी अलग अलग रूपमा सूचीकरण गरिएको छ । सामग्री रेकर्ड गर्दा विधागत वैशिष्ट्यलाई आधार मानिएको छ । संवाद विधाको रेकर्ड गराउँदा यसको सन्दर्भ उल्लेख गरी दुई साथीबिच भएको कुराकानीलाई कथ्य

अभिव्यक्तिकै ढाँचामा रेकर्ड गरिएको छ । समाचारका लागि रेडियो नेपालबाट प्रसारित मुख्य र दुईओटा विस्तारित समाचारको अंश लिइएको छ । यसमा राष्ट्रिय प्राथमिकतामा रहेका समाचार छन् । भाषापाठ्यक्रमले विद्युतीय सामग्रीमा प्रसारित विषयको श्रुतिबोधमा जोड दिएकाले यो विधा छनोटमा परेको हो । कथा र नियान्त्रा विधालाई विषयवस्तुअनुकूल वर्णन हुने गरी सामग्री रेकर्ड गरिएको छ । कक्षा आठको कक्षागत सक्षमतालाई आधार मानी छन्दोबद्ध कविता छनोट गरी त्यसलाई रेकर्ड गरिएको छ ।

पूर्वपरीक्षण र मानकीकरण : अनुसन्धानका लागि उपयोग गरिने तथ्यलाई वैधानिक, प्रामाणिक र विश्वसनीय बनाउन पूर्वपरीक्षणको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । निर्माण गरिएका उपकरणलाई समग्र नमुनाको दस प्रतिशतमा पूर्वपरीक्षण गरिएको छ, र त्यसबाट आएका नतिजालाई आधार मानी उपकरणलाई परिमार्जन र परिष्कार गरी अन्तिम रूप दिइएको छ । सुनाइ सिप परीक्षणका लागि निर्माण गरिएका प्रश्नावलीलाई मङ्गल मावि, कीर्तिपुरका कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीमा प्रयोग गरी परिमार्जन गरिएको छ । यस प्रयोगमा सुरुमा विद्यार्थीलाई उनीहरूले गर्नुपर्ने सूचना, कार्य र बसाइ व्यवस्थाको बारेमा जानकारी दिइएको छ । त्यसपछि एकपटक प्रश्न नदिई सामग्री सुनाएर र दोस्रो पटक प्रश्न दिएर सामग्री श्रवण गराइएको छ । प्रश्न सबै रेकर्डेड भएकाले विद्यार्थीलाई प्रश्नको वाचनसँगै उत्तर भर्न लगाइएको छ । नेपाली भाषी, नेपाल भाषा मातृभाषी, तामाङ भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीको प्रतिनिधित्व गराई पूर्वपरीक्षण गरिएको छ । पूर्वपरीक्षणमा चारओटै भाषाका १०/१० जना गरी ४० जना विद्यार्थीमा संवाद, प्रबन्ध (संस्कृति), समाचार, कथा, नियान्त्रा, प्रबन्ध (कृषि), वादविवाद, जीवनी (रवीन्द्रनाथ टैगोर) र कविता विधाबाट प्रश्न बनाई उपयोग गरिएको छ । २० देखि ८० प्रतिशतलाई प्रश्नको कठिनाइस्तर मानी सुनाइका लागि विधा लिइएको छ । कठिनाइस्तरका आधारमा प्रबन्ध (संस्कृति), प्रबन्ध (कृषि), वादविवाद र जीवनी विधालाई भिकिएको छ भने संशोधन र परिमार्जनसहित संवाद, समाचार, कथा, नियान्त्रा र कविता विधा छनोट गरिएको छ । विद्यार्थीले दिएका उत्तर, कठिनाइस्तर र विधागत सन्तुलनका आधारमा विधा छनोट गरी उपकरणको अन्तिम रूप दिइएको छ ।

तथ्याङ्क सङ्कलनको प्रक्रिया : सर्वप्रथम विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणका लागि विद्यालय पुगी तथ्य सङ्कलन गरिएको छ । पढाइ सिपको परीक्षणभन्दा सुनाइ सिपको परीक्षणमा बसाइ व्यवस्थापन, सामग्री श्रवण, बोध आदिमा विशेष ध्यान

पुन्याइएको छ । यही आधारलाई टेकेर तथ्याङ्क सङ्कलनका प्रक्रियालाई निम्न बुँदामा प्रस्ट पारिएको छ :

बसाइ व्यवस्थापन : सुनाइ सिप परीक्षणका लागि सबै विद्यार्थीले रेकर्ड सामग्री श्रवण गर्न सक्ने गरी बसाइ व्यवस्थापन गरिएको छ । बाहिरी अवरोध (श्रवणका सन्दर्भमा) हुने कक्षामा विद्यार्थीलाई राखिएको छैन । नेपाली विषयको प्रयोगात्मक कक्ष भएका विद्यालयमा त्यही कक्षामा विद्यार्थीलाई राखिएको छ भने त्यस्तो व्यवस्था नभएका विद्यालयमा पुस्तकालय, सेमिनार हल वा कम्प्युटर शिक्षण कक्षामा व्यवस्थापन गरिएको छ । सकेसम्म एउटा बेन्चमा एक वा दुई विद्यार्थीलाई राखिएको छ । विद्यार्थीलाई कक्षामा राख्दा सबै विद्यार्थीले सुन्न सके नसकेको पहिचान गर्न एउटा नमुना पाठ श्रवण गराई सामग्री श्रवण गराइएको छ ।

उत्तर प्रस्तुति प्रक्रिया : विद्यार्थीको बसाइ व्यवस्थापन भएपछि सामग्री सुन्ने र उत्तर दिने प्रक्रियाबारे जानकारी दिइएको छ । यसमा विद्यार्थीलाई सर्वप्रथम सामग्री श्रवण गराउने र त्यसलाई ध्यानपूर्वक सुनी उत्तर दिनुपर्ने कुरा भनिएको छ । यसमा विद्यार्थीले सुरुमा दुईपटकसम्म सामग्री सुन्ने र त्यसपछि प्रश्न दिइने कुरामा प्रस्ट पारिएको छ ।

सामग्री श्रवण : सुनाइ क्षमता पहिचानका लागि रेकर्ड गरिएका पाँचओटा सामग्रीलाई क्रमिक रूपमा श्रवण गर्ने व्यवस्था मिलाइएको छ । प्रत्येक पाठ वा सन्दर्भलाई उचित ध्वनिको व्यवस्था गरी सुनाइएको छ । सामग्री सुनाउँदै गर्दा पनि विद्यार्थीले राम्रोसँग सुन्न सके नसकेको कुरामा विचार गरिएको छ । सामग्रीलाई श्रवणयोग्य हुने गरी दुई पटकसम्म सुनाइएको छ ।

प्रश्नवितरण र प्रश्नश्रवण : रेकर्डेड सामग्रीको दुई पटक श्रवण गराएपछि विद्यार्थीलाई पाठसम्बद्ध प्रश्न दिइएको छ । एउटा पाठको श्रवण र उत्तर सकेपछि मात्र अर्को पाठमा प्रवेशको व्यवस्था मिलाइएको छ । सबै विद्यार्थीलाई प्रश्नवितरण गरेपछि ती प्रश्नको अडियो श्रवण गराइएको छ । प्रश्न श्रवण गर्दै जाँदा उपयुक्त उत्तरमा रेजा (✓) चिह्न लगाउन प्रोत्साहन गरी उत्तरपुस्तिका लिइएको छ ।

समय निर्धारण : प्रश्नको वाचनसँगै वस्तुगत प्रश्नको बोध र उत्तर प्राप्तिको अपेक्षा गरिएको छ । प्रश्नवाचन सकिएपछि प्रश्नको सबै सेटका लागि बढीमा ५

मिनेटभित्र उत्तर पूरा गर्न लगाइएको छ । प्रश्नवाचनको समयका आधारमा विद्यार्थीको उत्तर प्राप्तिको समय निर्धारित छ । प्रश्नको वाचनचाहिँ एकपटक मात्र गरिएको छ । एउटा विद्यालयमा टिफिन अगाडि र पछाडि वा अधिल्लो दिन र भोलिपल्ट गरी दुई पटकमा तथ्याङ्क लिइएको छ ।

उत्तरपुस्तिका सङ्कलन : एउटा पाठको श्रवण गरेर उत्तर पूरा भएपछि क्रमिक रूपमा अर्को पाठ सुनाइएको छ । पाँचओटै विधाको श्रवण गरी उत्तर दिएपछि स्टिज लगाएर उत्तरपुस्तिका सङ्कलन गरिएको छ ।

उत्तरको मापन वा अङ्कन : यसमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि मापनका लागि वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्नमात्र राखिएको छ । विद्यार्थीले दिएका उत्तर मिलेमा १ अङ्क र नमिलेमा शून्य (०) अङ्क दिइएको छ । बहुवैकल्पिक प्रश्नको उत्तरमा एकपटक उत्तर लगाइसकेपछि त्यसलाई काटेर सही उत्तरमा रेजा लगाए पनि अङ्क दिइएको छैन ।

चल निर्धारण : सुनाइ उपलब्धिको परीक्षण गर्नका लागि स्वतन्त्र र आश्रित गरी दुई किसिमका चल निर्धारित छन् । अनुसन्धानमा मध्यवर्ती चलको सम्बन्ध र प्रभावको अध्ययन पनि महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । बिचमा रहेर स्वतन्त्र र आश्रित चलको समन्वय गर्ने चललाई मध्यवर्ती चल भनिन्छ । यो चल अनुसन्धानसँग प्रत्यक्ष रूपमा सम्बन्धित नभए पनि यसले परिणाममा असर पुऱ्याउन सक्ने देखिन्छ (भट्टराई, २०७५/२०७६, पृ. १२५) । सञ्चारका साधन प्रयोग, नेपाली भाषाका कार्यक्रम श्रवण र अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागितालाई मध्यवर्ती चलका रूपमा अध्ययन गर्न सकिन्छ । स्वतन्त्र र आश्रित चलबिचको समन्वयात्मक भूमिकाका आधारमा सुनाइ सिपको अध्ययन विश्लेषण गरिएको छ । पूर्वकार्यको पुनरवलोकनबाट प्राप्त संश्लेषित बुझाइका आधारमा लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, भाषिक पृष्ठभूमि (मातृभाषा र घरमा प्रयोग), सञ्चारका साधन प्रयोग, नेपाली भाषाका कार्यक्रम श्रवण, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता र विद्यार्थीको उमेरलाई स्वतन्त्र चल निर्धारण गरिएको छ । स्वतन्त्र चलका आधारमा समग्र सुनाइ उपलब्धि, विधागत सुनाइ उपलब्धि र सुनाइका सहायक सिपलाई आश्रित चल मानी परिमाणात्मक तथ्याङ्क निकालिएको छ । यसरी शोधकार्यमा स्वतन्त्र चलका आधारमा सुनाइका प्रभावक पहिचान भएको छ ।

तथ्यको प्रस्तुतीकरण र विश्लेषण : तथ्याङ्क सङ्कलन पश्चात् अध्ययनको समस्या र उद्देश्यमा केन्द्रित भई व्याख्या विश्लेषण गरिएको छ । भाषिक प्रतिक्रियाका दुई माध्यम बोलाइ र लेखाइको मापनका लागि श्रेणी मापक र अङ्कन पद्धतिमा आधारित रुब्रिक्स प्रयोग गर्ने चलन रहेको पाइन्छ (कार, सन् २०११) । यसमा वस्तुगत प्रश्न उपयोगमा ल्याइएकाले उत्तरकुञ्जिकाबाट विद्यार्थीको उपलब्धि मापन गरिएको छ । यस अध्ययनमा परिमाणात्मक तथ्याङ्कलाई बढी प्राथमिकता दिई त्यसकै आधारमा गुणात्मक तथ्य लिइएकाले परिमाणात्मक पक्षले बढी प्रभाव पारेको छ । लिङ्ग, मातृभाषा, नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण, पत्रपत्रिका पठन, सञ्चार साधनको प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता, उमेर आदिलाई स्वतन्त्र चल मानी सुनाइ सिपको समग्र उपलब्धि, विधागत सुनाइ उपलब्धि र सहायक सिपको उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ । प्रस्तुत अध्ययनमा परिमाणात्मक प्रकृतिको तथ्याङ्कको विश्लेषणका लागि एस.पी.एस.एस. सफ्टवेयरको भर्सन सन् २०२३ प्रयोग गरिएको छ । प्रतिशतका आधारमा सुनाइ उपलब्धि निर्धारण गर्नका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले आधारभूत तह (कक्षा ८) को अङ्ग्रेजी र नेपाली विषयको सुनाइ र बोलाइ सिपको मापनका लागि छुट्याएको स्तरलाई समायोजन गरी यसप्रकारको आधार उपयोगमा ल्याइएको छ :

तालिका ५

सुनाइ सिप मापनको स्केल

तह	स्केल	व्याख्या
कमजोर	१	३० प्रतिशतभन्दा कम कार्य गरेमा
सामान्य	२	३०-५० प्रतिशत कार्य गरेमा
मध्यम	३	५०-७० प्रतिशत कार्य गरेमा
उच्च	४	७०-९० प्रतिशत कार्य गरेमा
उत्कृष्ट	५	९० प्रतिशतभन्दा माथि कार्य गरेमा

माथिको तालिका ५ मा प्रतिशताङ्कलाई स्केलमा राखी तुलनात्मक अध्ययन पद्धति अपनाइएको छ । यसमा उपयोग गरिएको मध्यम तहलाई राम्रो भन्ने तहको सट्टामा राखी अन्य तहलाई पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले नेपाली विषयका लागि निर्देश गरेका तहअनुसार लिइएको छ । नेपाली विषयका लागि तहको व्याख्या प्रतिशतमा

नभएकाले अङ्ग्रेजी विषयका सुनाइ र बोलाइका लागि निर्धारित व्याख्या उपयोग गरिएको छ । सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण गर्दा विद्यार्थीले दिएका उत्तरलाई सुरुमा प्रविष्टि गरी स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट औसत, मानक विचलन र सार्थकताको मानका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ । समग्र सुनाइ उपलब्धिका लागि चाहिँ सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा स्वतन्त्र चलको असर र सुनाइ उपलब्धिको सम्भावना पनि देखाइएको छ । बहुचल भएको अवस्थामा वन वे एनोभा र पोस्ट हक टेस्ट गरी तिनीहरूको औसतमानमा सार्थक भिन्नता रहे नरहेको हेरिएको छ । यसका लागि सार्थकताको मान ०.०५ मानी योभन्दा तल र माथि रहेका औसतको भिन्नता निर्धारण गरिएको छ । ०.०५ भन्दा कम मानलाई सार्थक भिन्नता मानिएको छ । सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा समग्र सुनाइको प्रभाव निकालिएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कबाट प्राप्त नतिजालाई शोधार्थीको दाबी र तर्कसहित अर्थपूर्ण बनाइएको छ ।

वैधता र विश्वसनीयता : परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि पाठ्यक्रमको अपेक्षा र विधागत सिकाइ उपलब्धिलाई आधार मानी विषयगत वैधताका आधारमा प्रश्न बनाइएको छ । प्रश्नहरू वस्तुगत प्रकृतिका भएकाले अङ्कनमा एकरूपता सिर्जना भएको छ । प्रश्नको विश्वसनीयता र वैधता सिर्जनाका लागि प्रयोग गरिएका प्रश्नको समग्र कठिनाइस्तरलाई मुख्य आधार मानिएको छ । कठिनाइस्तर ८० प्रतिशतभन्दा माथि भएका र २० प्रतिशतभन्दा कम भएका विधा र प्रश्नलाई संशोधन गरिएको छ । प्रश्न विश्लेषण पद्धतिको अवलम्बन गरी प्रत्येक प्रश्नलाई अन्तिम रूप दिइएको छ । बहुवैकल्पिक प्रश्नमा विद्यार्थीका उत्तरका आधारमा उपयुक्त विकल्प र सम्भावित विकल्पको संशोधन र परिमार्जन गरिएको छ । केही विधा र प्रश्न छनोटमा विषयविज्ञ र शोधनिर्देशकहरूको राय सुझावलाई पनि मुख्य आधार मानिएको छ । सुनाइ उपलब्धिको केन्द्रीयतामा प्रश्न निर्माण गरी त्यसको वैधता र विश्वसनीयता सुनिश्चित गरिएको छ । मिश्रित अनुसन्धान ढाँचामा परिमाणात्मक र गुणात्मक दुवै प्रकृतिका तथ्य रहने हुँदा अनुसन्धान अझ वैध भएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि आवश्यक नमुना प्रयोग गरी विषयविज्ञ र पूर्वपरीक्षणबाट उपकरणको संशोधन गरिएकाले यसको वैधता र विश्वसनीयता कायम भएको छ ।

गुणात्मक चरण (दोस्रो चरण) : यस अध्ययनमा परिमाणात्मक तथ्याङ्कको सङ्कलन र विश्लेषण गरेपछि गुणात्मक तथ्य लिइएको छ ।

परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा भिन्नता पहिचान : लैङ्गिकताका आधारमा समाचार र कथा विधाको उपलब्धिमा मात्र भिन्नता देखिएको छ । पत्रपत्रिका पठनका आधारमा समग्र सुनाइ, संवाद, समाचार र कविता विधामा तथा सहायक सिपअन्तर्गत शब्दपहिचान, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध, श्रुतिअनुमान र श्रुतितुलनामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता छ । मातृभाषा र घरमा प्रयोग गरिने भाषाका आधारमा समग्र सुनाइ, विधागत सुनाइ र सहायक सिपहरूमा अन्तर सिर्जना भएको छ । कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा अन्तर परेको छ । मोबाइल प्रयोगका आधारमा कविता विधाको श्रवणमा भिन्नता देखिएको छ । रेडियो प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचानमा मात्र फरक रहेको छ । टेलिभिजन उपयोगले समग्र सुनाइ, सबै विधा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, विधागत संरचना, श्रुतिघटनाक्रम र श्रुतिसारको उपलब्धिमा भिन्नता रहेको छ । कम्प्युटर उपयोगले समग्र सुनाइ, सबै विधा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, विधागत संरचना, श्रुतिअनुमान र श्रुतिसारको उपलब्धिमा अन्तर देखिएको छ । अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, विधागत संरचना, बोध, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतितुलना, श्रुतिसारमा भिन्नता सिर्जना भएको छ । वादविवादले श्रुतितुलना उपलब्धिमा मात्र अन्तर सिर्जना गरेको छ । वक्तृताका आधारमा समग्र सुनाइ, समाचारबाहेक सबै विधामा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, विधागत संरचना पहिचान, श्रुतिसार, श्रुतिबोध र श्रुतितुलनामा भिन्नता देखिएको छ । विद्यार्थीको उमेरगत विविधताले भने समग्र सुनाइ तथा शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण र बोधमा अन्तर रहेको पुष्टि भएको छ । यस चरणमा परिमाणात्मक नतिजाले देखाएका अन्तर वा अनपेक्षित सन्दर्भलाई आधार मानी शिक्षक र विद्यार्थीबाट अन्तर्वार्ता लिई तथ्य लिइएको छ ।

नमुना छनोट पद्धति : सुनाइ सिप परीक्षणको तथ्याङ्क प्राप्त गरेपछि उक्त नतिजाका आधारमा विद्यार्थीसँग अलग अलग गुणात्मक तथ्य लिइन्छ । क्रेसवेल (सन् २०१९) ले दोस्रो चरणमा लिइने गुणात्मक तथ्यका लागि उद्देश्यपूर्ण नमुना छनोटलाई आधार मानेका छन् । अध्ययनको समस्या र अध्ययन पद्धतिका आधारमा आवश्यक तथ्य लिनका लागि उद्देश्यपूर्ण नमुना छनोट उपयोगी छ । कोहेन, मेनियन र मोरिस (सन् २०१९) ले पनि यस्तो पद्धतिको अवलम्बन गर्दा वास्तविक समस्या र त्यसको कारण

खोजीमा प्राथमिकता दिएका छन् । यस अध्ययनमा सुनाइ उपलब्धिको नतिजाको अन्तरलाई मुख्य आधार मानी उद्देश्यपूर्ण नमुना छनोट पद्धतिबाट सहभागी निर्धारण गरी अन्तर्वार्ताबाट अध्ययन पूरा गरिएको छ ।

नमुना छनोटका आधार र सहभागी : परिमाणात्मक तथ्याङ्कबाट प्राप्त नतिजालाई पछ्याउँदै गुणात्मक तथ्यका लागि नमुना छनोट गरिएको छ । सुनाइ सिएप परीक्षणका सन्दर्भमा उच्च, मध्य र निम्न उपलब्धि भएका विद्यार्थीलाई गुणात्मक तथ्यका लागि नमुनाको रूपमा लिइएको छ । क्रेसवेल (सन् २०१९) ले परिमाणात्मक तथ्याङ्कबाट प्राप्त नतिजा असाधारण वा बाह्य घटनामा आधारित, सार्थक भविष्यवाणी, चलसँग सम्बन्धित सार्थक नतिजा तथा सार्थक भिन्नता नदेखिएका वा जनसाङ्ख्यिकी प्रभावका आधारमा गुणात्मक तथ्यका लागि नमुना छनोट गरिनुपर्ने उल्लेख गरेका छन् (पृ. १७९) । यस अध्ययनमा पनि समग्र नतिजाका आधारमा देखिएको भिन्नतालाई मुख्य आधार मानिएको छ । विद्यार्थी र शिक्षक छनोट गर्दा स्वतन्त्र चलले भिन्नता सिर्जना गरेको र अनपेक्षित नतिजाको केन्द्रबिन्दुबाट अन्तर्वार्ता लिइएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कको पुष्टि गर्नका लागि पाँच जना शिक्षकलाई अन्तर्वार्तामा छनोट गरिएको छ । सहभागी शिक्षकको विवरण तलको तालिकामा दिइएको छ :

तालिका ६

अन्तर्वार्तामा सहभागी शिक्षकको विवरण

सङ्केत	लिङ्ग	शिक्षा	उमेर	सेवा अवधि	सेवा प्रकृति
शिक्षक _१	महिला	एम.एड.	३८	११	स्थायी
शिक्षक _२	पुरुष	एम.ए./बि.एड.	५८	३८	स्थायी
शिक्षक _३	पुरुष	बि.एड.	३२	५	करार
शिक्षक _४	पुरुष	एम.ए.	३३	३	करार
शिक्षक _५	पुरुष	एम.ए./आचार्य/बि.एड.	४२	१०	स्थायी

तालिका ६ मा शिक्षक छनोट गर्दा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको व्याख्यालाई आधार मानिएको छ । यसमा चारओटै भाषिक पृष्ठभूमिमा पठनपाठन गर्ने एक/एक जना पर्ने गरी शिक्षक छनोट गरी तथ्यलाई विश्वसनीय र सत्यतायुक्त बनाइएको छ । मैथिली भाषिक पृष्ठभूमिका विद्यार्थीको नतिजाको थप पुष्टिका लागि एकजना शिक्षकबाट मात्र पर्याप्त तथ्य नआएकाले दुईजना लिइएको छ । विद्यार्थीको छनोट गर्दा चाहिँ भाषिक पृष्ठभूमि र विद्यार्थीको सुनाइ नतिजालाई आधार मानिएको छ । विद्यार्थीले समग्र सुनाइमा प्राप्त गरेका वैयक्तिक प्राप्ताङ्क हेरी उच्च, मध्यम र निम्न अङ्क ल्याउने विद्यार्थीलाई अन्तर्वार्ताका लागि छनोट गरिएको छ । प्रत्येक भाषिक पृष्ठभूमिबाट ३/३ जना गरी जम्मा १२ जना विद्यार्थीलाई छानिएको छ । अन्तर्वार्तामा छनोट गरिएका विद्यार्थीका विवरणलाई तल तालिकामा देखाइएको छ :

तालिका ७

अन्तर्वार्तामा सहभागी विद्यार्थीको विवरण

सङ्केत	लिङ्ग	भाषिक पृष्ठभूमि	प्राप्त नतिजा	उमेर
विद्यार्थी _१	छात्रा	नेपाल भाषा	उच्च	१३
विद्यार्थी _२	छात्र	नेपाल भाषा	कमजोर	१७
विद्यार्थी _३	छात्र	नेपाली	कमजोर	१४
विद्यार्थी _४	छात्र	नेपाल भाषा	राम्रो	१५
विद्यार्थी _५	छात्रा	नेपाली	राम्रो	१३
विद्यार्थी _६	छात्र	नेपाली	उच्च	१३
विद्यार्थी _७	छात्र	तामाङ	उच्च	१४
विद्यार्थी _८	छात्रा	तामाङ	कमजोर	१२
विद्यार्थी _९	छात्र	तामाङ	राम्रो	१४
विद्यार्थी _{१०}	छात्र	मैथिली	उच्च	१३
विद्यार्थी _{११}	छात्र	मैथिली	राम्रो	१७
विद्यार्थी _{१२}	छात्रा	मैथिली	कमजोर	१२
			जम्मा	१२ जना

तालिका ७ मा अन्तर्वार्तामा छनोट गरिएका विद्यार्थीको विशेषता दिइएको छ । विद्यार्थी छनोट गर्दा लैङ्गिकता, भाषिक पृष्ठभूमि, प्राप्त नतिजा र उमेरलाई आधार मानिएको छ । छनोट गरिएका विद्यार्थीबाट आवश्यक तथ्यमा स्थिरता आएपछि अन्तर्वार्ता लिन छाडिएको छ ।

अन्तर्वार्ता प्रश्नावली विकास प्रक्रिया : परिमाणात्मक नतिजामा सार्थक भिन्नता देखिएको वा अस्वाभाविक र अनपेक्षित नतिजा आएका ठाउँमा केन्द्रित भई अन्तर्वार्ता प्रश्नावली बनाइएको छ । केही ठाउँमा विद्यालय तहमा भएको अभ्यास र समस्यालाई पनि आधार मानिएको छ । अन्तर्वार्तालाई उद्देश्यकेन्द्रित बनाउन अन्तर्वार्ता मार्गदर्शकालाई अपनाइएको छ । शिक्षक र विद्यार्थीका लागि अलग अलग मार्गदर्शक बनाइएको छ । अन्तर्वार्ताको मुख्य केन्द्रबिन्दु भनेको परिमाणात्मक नतिजाको व्याख्या नै हो । यसका सार्थक भिन्नता देखिएका चल र त्यसको प्रभावका विषयमा 'किन' र 'कसरी' यस्तो नतिजा आयो भनेर अन्तर्वार्ता मार्गदर्शक निर्माण गरिएको छ । उक्त मार्गदर्शकको आधारमा अन्तर्वार्ता लिन सहजता सिर्जना भएको छ तर अन्तर्वार्ता लिँदै जाँदा विषयवस्तु र भिन्नता सिर्जना भएका ठाउँमा गहिराइमा पुग्न शोधार्थीबाट थप प्रश्न सोधिएको छ ।

तथ्याङ्कको अन्तराल : गुणात्मक तथ्य सङ्कलन गर्दा परिमाणात्मक तथ्याङ्कलाई आधार मानिएकाले दुवै प्रकृतिका तथ्य सङ्कलनको समयमा अन्तराल देखिन्छ । यहाँ परिमाणात्मक तथ्याङ्क लिएको पाँच छ महिनापछि गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । २०८० असोजदेखि २०८० मङ्सिरसम्म परिमाणात्मक तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको छ भने उक्त तथ्याङ्कको विश्लेषणपश्चात् २०८० फागुन देखि २०८१ जेठसम्म गुणात्मक तथ्य लिइएको छ । विद्यार्थी र शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता लिँदा पुरानो परीक्षणका बारेमा पुनर्स्मरण गराइएको छ । सुनाइ सिप उपलब्धिका आधारमा अन्तर्वार्ता लिइएकाले नजानिँदो किसिमले ठाउँ ठाउँमा परिमाणात्मक नतिजालाई बढी आधार मानिएको छ ।

अन्तर्वार्ता सञ्चालन : परिमाणात्मक तथ्याङ्क प्राप्त भइसकेपछि त्यसको नतिजाका आधारमा विद्यार्थी र शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता सञ्चालन गरिएको छ । अन्तर्वार्ता लिँदा यसका लागि छनोट भएका विद्यार्थी र शिक्षकसँग आपसी सम्बन्ध र सहयोगात्मक प्रकृतिबाट नजिक भई उनीहरूले सुनाइ सिकेको शिक्षण र परीक्षणका सन्दर्भमा भोगेका अनुभवमा केन्द्रित भई कुराकानी गरिएको छ । प्रारम्भमा अनौपचारिक कुराकानी गर्दै बिस्तारै विषयवस्तुमा प्रवेश गरिएको छ । विद्यार्थी र शिक्षकसँग कुराकानी गर्दा परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा देखिएका भिन्नता वा अनपेक्षित नतिजालाई प्रमुख आधार मानिएको छ । विद्यार्थीसँग पटक पटक गरी ३० देखि ४० मिनेट र शिक्षकसँग ३५ मिनेटदेखि १ घण्टासम्मको अन्तर्वार्ता लिइएको छ । शिक्षकसँगको कुराकानी विद्यार्थीका सुनाइ नतिजामा भिन्नता देखिएका क्षेत्रका साथै विद्यालय तहमा सुनाइ सिके परीक्षणका लागि भएका अभ्यास, अनुभव, चुनौती आदि विषयमा केन्द्रित छ । विद्यार्थीसँगको कुराकानी श्रव्य सामग्रीको छनोट, सञ्चार साधनको प्रयोगका साथै श्रुतिबोधको उपलब्धिका बारेमा गरिएको छ ।

गुणात्मक तथ्यको विश्लेषण : गुणात्मक तथ्यका लागि सर्वप्रथम अन्तर्वार्तालाई लिप्यन्तरण गरी त्यसबाट साधारण आशय निकालिएको छ । ब्राउन र क्लार्क (सन् २००६) ले गुणात्मक तथ्यको आशयगत विश्लेषण गर्दा तथ्यसँग स्वपरिचयीकरण, प्रारम्भिक कोड निर्माण, आशयको खोजी, आशयको पुनरवलोकन, आशयको परिभाषा र नामकरण र प्रतिवेदनको तयारीलाई चरणगत रूपमा देखाएका छन् । सुनाइ उपलब्धिको नतिजाबारे सहभागी विद्यार्थी र शिक्षकको अन्तर्वार्ता विश्लेषण गर्दा यही चरणलाई अपनाइएको छ । सुनाइ सिकेको उपलब्धि सम्बन्धित साधारण आशयलाई एकत्रित गरी सङ्गठित आशय निर्माण गरी त्यसकै आधारमा मुख्य आशयको विवेचना गरिएको छ । सहभागीसँग भएका कुराकानीलाई सर्वप्रथम जस्ताको तस्तै देवनागरी लिपिमा उतारिएको छ । यसो गर्दा भाषेतर पक्ष र संवेगात्मक पक्षलाई कोष्ठकमा राखिएको छ । लिप्यन्तरण गरेपछि उक्त अन्तर्वार्ताका प्रत्येक पदपदावली र वाक्यांशबाट उत्पन्न आशय वा अर्थलाई अनुसन्धानकर्ताको बुझाइका आधारमा पद वा पदावलीको तहमा टिपोट गरिएको छ । सबै अन्तर्वार्ताको आशय वा अर्थ उत्पादन गरेपछि त्यसलाई तालिकाबद्ध गरी एकै ठाउँमा

राखिएको छ । एकीकृत गरिएको शीर्षक उपशीर्षकका आधारमा मुख्य आशय सिर्जना भएको छ । पुनरावृत्तिमूलक आशयलाई हटाएर सङ्क्षिप्त र प्रभावकारी आधार बनाइएको छ । अध्ययनको शीर्षक र परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि उपयुक्त हुने आशय निर्माण गरी त्यसलाई व्याख्या विश्लेषणको क्रम अपनाइएको छ । सबै प्रश्नमा आशय निर्माण हुने गरी उत्तर नआएका सहभागीको मतलाई उल्लेख गरिएको छैन । आशयको थप पुष्टि गर्न सहभागीको भनाइलाई राखी व्याख्या विश्लेषण गरी अनुसन्धानलाई विश्वसनीय बनाइएको छ । गुणात्मक तथ्यको विश्लेषण गर्दा परिमाणात्मक तथ्याङ्कसँगको सम्बन्ध र भिन्नतालाई बढी जोड दिइएको छ । सहभागीले परिमाणात्मक तथ्याङ्कलाई थप पुष्टि, व्याख्या वा अस्वीकार के गरे भन्ने पक्षलाई आधार मानी तथ्यको विश्लेषण गरिएको छ ।

अध्ययनको आचारसंहिता : यस अध्ययनका लागि भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा छनोट गरिएको विद्यालयका प्रअ र विषय शिक्षकलाई अध्ययनको प्रयोजन बताएर सहमति लिई तथ्यसङ्कलन प्रारम्भ गरिएको छ । भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा तथ्य लिनुपर्ने कारण सो क्षेत्रका विद्यार्थी र शिक्षण गर्ने शिक्षकलाई आधार मानिएको छ । सहभागीका सहमतिका आधारमा मात्र तथ्य लिइएको छ । अध्ययनका लागि प्रयुक्त सहभागीहरूलाई सूचना गोप्य राखिने कुरामा विश्वस्त बनाइएको छ । सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा कुनै पनि विद्यार्थीलाई जबर्जस्ती तथ्याङ्क वा अनुभव दिन लगाइएको छैन । यो अध्ययन सुनाइसँग सम्बन्धित भएकाले श्रवणसमस्या भएका विद्यार्थीलाई लिइएको छैन । विद्यार्थीका सुनाइ सिपको उपलब्धिसम्बन्धी परिमाणात्मक तथ्याङ्कलाई कुनै किसिमले फेरबदल नगरी राखिएको छ । यस प्रयोजनका लागि सङ्कलित तथ्याङ्कलाई अन्य सन्दर्भमा प्रयोग गरिएको छैन । केही स्थानमा यस अनुसन्धानले विद्यालय र विद्यार्थीलाई के फाइदा पुग्छ भनेर लाभका दृष्टिले चासो व्यक्त गरिए पनि उनीहरूलाई अध्ययनको सन्दर्भ बुझाएर तथ्य लिइएको छ । धेरैजसो विद्यालयका शिक्षकले यस्तो अध्ययनको खुलेरै प्रशंसा गरे पनि अनुसन्धानको क्षेत्रभन्दा बाहिरका सन्दर्भलाई आधार बनाइएको छैन । सहभागीहरूको परिचयलाई बाह्य प्रस्तुतीकरणमा ल्याइएको छैन र सहभागीको अनुमतिबेगर कुनै किसिमको सूचना लिने प्रयास गरिएको छैन । गुणात्मक तथ्यको लागि सहभागीसँग सहसम्बन्ध स्थापित गरी अन्तर्वार्ता लिइएको छ ।

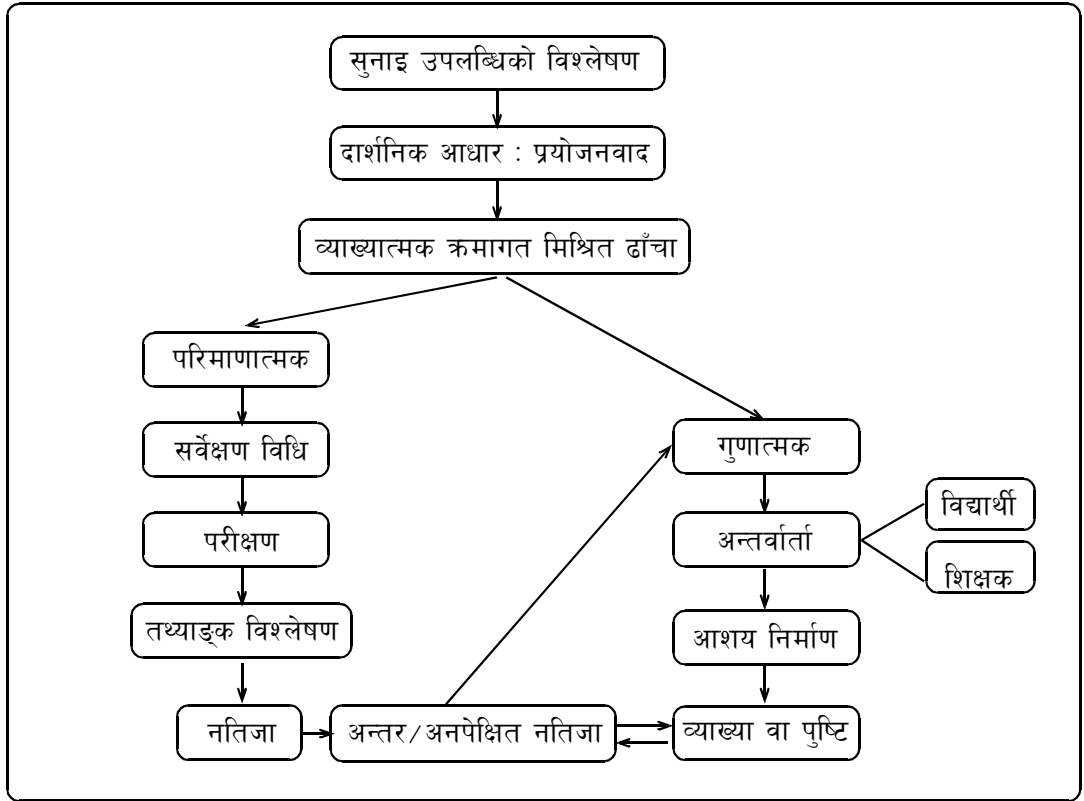
परिमाणात्मक तथ्याङ्कको प्रविष्टि, नतिजा र विश्लेषणमा कुनै फेरबदल गरिएको छैन । गुणात्मक तथ्य लिन जाँदा आफ्नो विद्यालय र विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिबारे चासो गर्ने शिक्षक र विद्यार्थीलाई उनीहरूको प्राप्ताङ्क सुनाइएको पनि छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कलाई पछ्याउँदै गुणात्मक तथ्य सङ्कलनमा केन्द्रित छ । गुणात्मक तथ्यको लिप्यन्तरणदेखि आशय निर्माण तथा सैद्धान्तिकीकरणसम्म अनुसन्धानकर्ता पूर्वाग्रहबाट बाहिर छ । सहभागीको मतलाई सङ्केतका रूपमा शिक्षक_१, शिक्षक_२ ... तथा विद्यार्थी_१, विद्यार्थी_२ ... गरिएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कका आधारमा गुणात्मक तथ्य लिई त्यसको थप व्याख्या विश्लेषण देखाइएको छ ।

अनुसन्धानकर्ताको स्थान : सुनाइ सिपको उपलब्धि विश्लेषणका लागि मिश्रित अनुसन्धान ढाँचा प्रयोग गरिएकाले अनुसन्धानकर्ताको भूमिका पनि गतिशील र बहुविध प्रकृतिको रहेको छ । सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणका लागि उपकरण निर्माणदेखि विश्लेषणसम्म अनुसन्धानकर्ताको भूमिका तटस्थ र वस्तुगत रहेको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कको थप व्याख्याका लागि शिक्षक र विद्यार्थीसँग पुग्दा विश्वासको वातावरण सिर्जना गर्न सक्रिय सहभागिता र सामाजिक सन्दर्भमा विचार पुऱ्याइएको छ । यसमा लचिलो र व्यावहारिक प्रकृति अपनाइएको छ । यस अध्ययनमा परिमाणात्मक र गुणात्मक तथ्याङ्क/तथ्यलाई जोर्नी बनाई निष्कर्षमुखी बनाउन अनुसन्धानकर्ताको स्थान समन्वयकारी रहेको छ ।

अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचा : प्रयोजनवादको दार्शनिक आधारमा टेकेर सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा अवलम्बन गरिएको यस शोधप्रबन्धको अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचालाई तालिकामा यसप्रकार देखाइएको छ :

आरेख ५

अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचा



आरेख ५ मा सुनाइ उपलब्धिको अध्ययन विधिको अवधारणात्मक ढाँचा देखाइएको छ । सुनाइ उपलब्धिलाई वस्तुगत र विषयगत प्रकृतिबाट परीक्षण गर्न सकिने दार्शनिक आधारलाई टेकेर अध्ययन विधि बनाइएको छ । सुनाइ उपलब्धिको नतिजालाई परिमाणात्मक र गुणात्मक प्रकृतिबाट विश्लेषणमा गरिएको छ । सुनाइ उपलब्धिलाई सर्वेक्षण विधिमाफत प्रश्न निर्माण गरेर विद्यार्थीमा परीक्षण गरी तथ्याङ्क ल्याइएको छ । विद्यार्थीले दिएका उत्तरलाई सङ्कलन गरी व्याख्या विश्लेषणपश्चात् त्यस उपलब्धिलाई थप व्याख्या वा पुष्टि गर्नका लागि गुणात्मक ढाँचाको अवलम्बन गर्दै विद्यार्थी र शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता लिइएको छ । सुनाइ उपलब्धिको थप व्याख्या गर्नका लागि आशय निर्माण गरी छलफलका साथ अध्ययन सम्पन्न गरिएको छ ।

सारांश

यस अनुसन्धानमा प्रयोजनवादको दार्शनिक आधारमा टेकेर अध्ययन विधि र प्रक्रिया उपयोग गरिएको छ । यसमा परिमाणात्मक र गुणात्मक तथ्यलाई क्रमिक रूपमा

लिई गुणात्मक तथ्यले सुनाइ उपलब्धिको थप व्याख्या गर्ने हुँदा व्याख्यात्मक क्रमागत ढाँचाको अवलम्बन स्वाभाविक रहेको छ । सुनाइको उपलब्धि मापन वस्तुगत र विषयगत प्रकृतिबाट गर्न सकिन्छ, भन्ने सत्तामीमांसालाई टेकेर अध्ययन पद्धति अवलम्बन गरिएको छ । यस शोधकार्यमा प्रथम चरणमा ठुलो सङ्ख्यामा विद्यार्थी छनोट गरी ती विद्यार्थीलाई सुनाइ सिपसम्बद्ध प्रश्न प्रयोगमार्फत उपलब्धिको तथ्याङ्कशास्त्रीय विश्लेषण गरिएको छ । दोस्रो चरणमा सुनाइ नतिजाको थप पुष्टि गर्न विद्यार्थी र शिक्षकसँग अन्तर्वार्ता लिइएको छ । अन्तर्वार्ताका आधारमा मुख्य आशय निर्माण गरी परिमाणात्मक नतिजाको पुष्टि/व्याख्या वा अस्वीकार्य पक्षलाई समेटिएको छ । सुनाइ सिपको वास्तविक उपलब्धि र त्यसको थप चर्चाका लागि यो विधि महत्त्वपूर्ण सावित भएको छ । परिमाणात्मक र गुणात्मक दुवै प्रकृतिका तथ्य सङ्कलन र विश्लेषणका लागि नैतिक आचारसंहितालाई पूर्णतः परिपालन गरिएको छ ।

एकाइ चार

आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण

यस एकाइमा आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सुनाइ सिपलाई सङ्कलित तथ्याङ्कका आधारमा समग्र उपलब्धि निकाली विश्लेषण गरिएको छ । समग्र सुनाइ उपलब्धिको अध्ययनमा लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषा प्रयोग, घरमा प्रयोग गरिने भाषा, अतिरिक्त क्रियाकलाप, सञ्चारका साधनको प्रयोग र उमेरको आधार उपयोगमा ल्याइएको छ । स्वतन्त्र र मध्यवर्ती चलको प्रभावका आधारमा समग्र सुनाइ उपलब्धिलाई सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा विश्लेषण गरिएको र अन्त्यमा अध्यायगत सारांश दिइएको छ ।

उत्तरदाताको पृष्ठभूमिगत अवस्था

यस अध्ययनमा स्वतन्त्र चलका आधारमा उत्तरदाताको उपस्थिति निर्धारण भएको छ । समग्र सुनाइ, विधागत सुनाइ र सहायक सिपको उपलब्धि पहिचानका लागि विद्यार्थीका विविध विशेषतालाई आधार मानिएको छ । निर्धारित चलमा उत्तरदाताको सङ्ख्यात्मक स्थितिले पनि तथ्याङ्कको व्याख्यामा भिन्नता सिर्जना गरेको छ । सुनाइ सिपको उपलब्धि विश्लेषणका लागि उत्तरदाता विद्यार्थीको अवस्थालाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरिएको छ :

तालिका ८

उत्तरदाताको पृष्ठभूमिको अवस्था

आधार	विशेषता	सङ्ख्या	प्रतिशत
लैङ्गिकता	छात्र	२१०	४८.७
	छात्रा	२२१	५१.३
पत्रपत्रिका पठन	छ	६१	१४.६
	छैन	३५७	८२.८
	अप्राप्त	१३	३

मातृभाषा	नेपाली	११२	२६	
	नेपाल भाषा	१०५	२४.४	
	तामाङ	१०४	२४.१	
	मैथिली	११०	२५.५	
नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण	छ	१४१	३५.७	
	छैन	२८५	६६.९	
	अप्राप्त	५	१.२	
सञ्चार साधन प्रयोग	कम्प्युटर	छ	१३४	३१.१
		छैन	२९७	६८.९
	टेलिभिजन	छ	२३१	५३.९
		छैन	१९९	४६.२
	मोबाइल	छ	४१५	९६.६
		छैन	१६	३.७
	रेडियो	छ	८०	१८.६
		छैन	३५१	८१.४
	अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता	छ	७८	१८.१
		छलफल	छैन	३५३
	वक्तृता	छ	८३	१९.३
		छैन	३४८	८०.७
वादविवाद	छ	९५	२२	
	छैन	३३६	७८	

तालिका ८ मा उत्तरदाताको सङ्ख्यात्मक स्थिति देखाइएको छ । लैङ्गिकताका आधारमा छात्र र छात्राको प्रतिशताङ्क नजिक छ । पत्रपत्रिका पठन नगर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्या ८२.८ प्रतिशत छ । मातृभाषा प्रयोगको सङ्ख्या २४ देखि २६ प्रतिशतको बिचमा देखिन्छ । घरमा प्रयोग गरिने भाषामा नेपालभाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीको सङ्ख्या घटेको छ । यस तथ्याङ्कले यी दुई भाषी विद्यार्थीहरू बढी द्विभाषी परिवेशमा रहेको पुष्टि

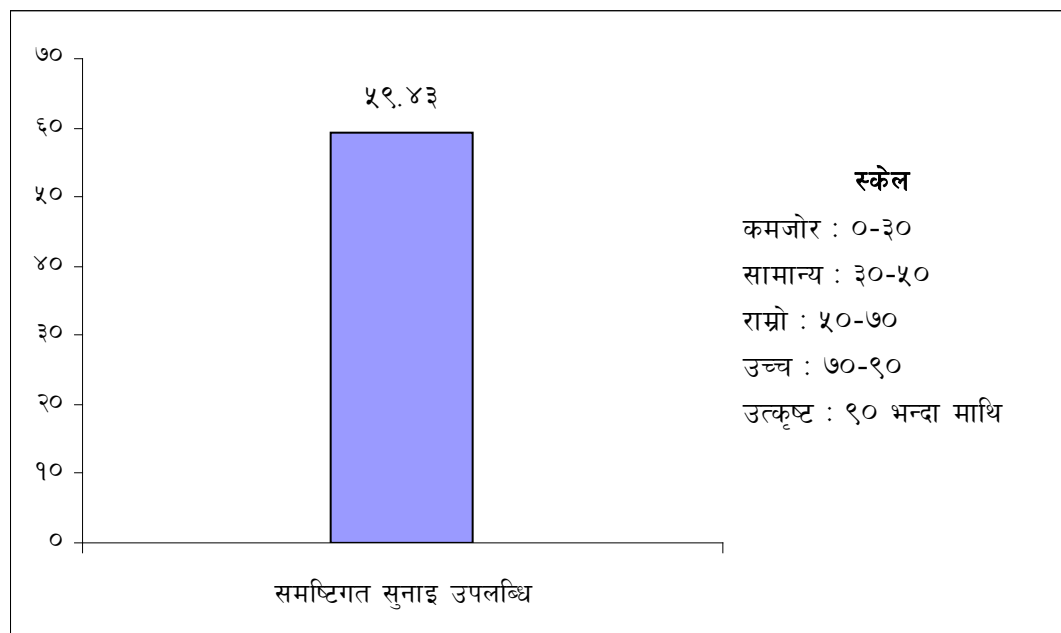
हुन्छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण नगर्ने विद्यार्थी ६६.९ प्रतिशत छन् । यसमा नेपाली भाषाको श्रवण गर्नेभन्दा नगर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्या धेरै छ । सञ्चारका साधनमा रेडियो प्रयोग नगर्ने विद्यार्थी ८१.४ प्रतिशत रहेका छन् । मोबाइल प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्या ९६.६ प्रतिशत छ । टेलिभिजन प्रयोग गर्ने र नगर्नेको सङ्ख्या भने आधाको नजिक छ । कम्प्युटरको प्रयोग नगर्ने विद्यार्थी ६८.९ प्रतिशत बढी छन् । अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता १८ देखि २२ प्रतिशतसम्म छ । उत्तरदाताका यिनै पृष्ठभूमिगत विशेषताको आधारमा अध्ययन पूरा गरिएको छ ।

समष्टिगत सुनाइ उपलब्धि

कक्षा आठका विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धि ५९.४३ प्रतिशत रहेको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि ६० प्रतिशतभन्दा कम पाइएको छ । यस अध्ययनमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिलाई तलको स्तम्भ चित्रमा प्रस्तुत गरिएको छ :

स्तम्भ चित्र १

समष्टिगत सुनाइ उपलब्धि



स्तम्भचित्र १ अनुसार कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि मध्यम रहेको देखिन्छ । चारओटा भाषिक सिपमध्ये पहिलो र अन्य सिपको विकासमा सहयोग गर्ने सुनाइ सिपको उपलब्धि त्यति राम्रो नभएकाले विद्यालय तहका विद्यार्थीको भाषा विकासमा समस्या सिर्जना भएको देखिन्छ । बोधक्षमता विकासको प्रमुख आधार

सुनाइ भएकाले यसको मध्यम उपलब्धिले विद्यार्थीको समग्र भाषिक सक्षमता सिर्जना गर्न कठिनाइ हुन्छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

समग्र सुनाइ उपलब्धिमा छात्रको भन्दा छात्राको औसत सुनाइ उपलब्धि बढी भए पनि सार्थक भिन्नता रहेको छैन । यसलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको समग्र सुनाइ उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९

लैङ्गिकताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत (६०)	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	३५.५६	८.९६	-२.२६	.८२१	-०.१९८
छात्रा	३५.७६	९.२०			

तालिका ९ अनुसार छात्रको समष्टिगत औसत सुनाइ उपलब्धि ३५.५६ र छात्राको औसत सुनाइ उपलब्धि ३५.७६ रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी मानक विचलन ८ अङ्कभन्दा माथि रहेकाले विद्यार्थीको सुनाइ सिपमा प्राप्त गरेको अङ्कमा विविधता देखिन्छ । लैङ्गिकताका आधारमा छात्र र छात्राको सुनाइ क्षमतामा सार्थक भिन्नता नरहेको तर मानक विचलनको विविधताले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा अन्य कुनै कुराले भूमिका खेलेको हुन सक्ने भएकाले अन्य दृष्टिले सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण गर्नुपर्ने देखिन्छ । लैङ्गिक दृष्टिले विद्यार्थीको समष्टिगत सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता नरहेको पुष्टि भएको छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिमा पत्रपत्रिका पठनले भिन्नता सिर्जना गरेको देखिन्छ । पत्रपत्रिका पढेका र नपढेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट अन्तर रहेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट अध्ययन गरी प्राप्त तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १०

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	३९.७०	९.१४	-३.६६	.०००	-४.५६
छैन	३५.१४	८.९५			

तालिका १० अनुसार पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको औसत सुनाइ उपलब्धि ३९.७० रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि ३५.१४ छ । पत्रपत्रिका पठन गर्ने विद्यार्थीको मानक विचलन ९.१४ र नगर्ने विद्यार्थीको मानक विचलन ८.९५ रहेकाले प्राप्ताङ्क औसतभन्दा तलमाथि छरिएको छ । औसतमानका आधारमा पत्रपत्रिका पढ्ने र नपढ्ने विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । सुनाइ सिपको विकासमा पत्रपत्रिकाको मुख्य भूमिका रहेको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकबाहेकका सन्दर्भ सामग्रीको नियमित पठनले विद्यार्थीको बोधक्षमतामा विकास गर्ने भएकाले सुनाइ क्षमताको विकासमा सहयोग गरेको छ । विद्यार्थीको सुनाइ क्षमताको अभिवृद्धिमा पत्रपत्रिकालगायतका सामग्रीको उपयोग गर्न सकिने कुरा उपर्युक्त तथ्यबाट स्पष्ट हुन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

मातृभाषाले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता सिर्जना गरेको छ । विद्यार्थीको मातृभाषाको प्रकृति र प्रयोगले सुनाइ उपलब्धिमा असर पारेको छ । मातृभाषा प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रवण क्षमतामा विविधता देखिएको छ । यसलाई वन वे एनोभा परीक्षण गरी प्राप्त तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ११

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा सुनाइ सिप उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	४२.०२	७.८८	३९.७२	.०००
नेपाल भाषा	३६.२६	८.०२		
तामाङ	३३.३४	७.७६		
मैथिली	३०.८०	८.५१		

तालिका ११ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा सुनाइ सिपको परीक्षण गरी औसतमान, मानक विचलन र सार्थकताको मान देखाइएको छ । औसत उपलब्धिका आधारमा हेर्दा नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि सबैभन्दा माथि देखिन्छ भने त्यसपछि क्रमशः नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली मातृभाषी विद्यार्थीको क्रम रहेको छ । मानक विचलन ७ अङ्कभन्दा माथि रहेकाले औसतबाट अङ्कहरू विविधतापूर्ण छन् । समग्र सुनाइ उपलब्धिको औसतमानमा मातृभाषाको प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । विद्यालय तहमा बहुभाषिक विद्यार्थी रहने र उनीहरूलाई एउटै नीतिगत प्रावधानभित्र शिक्षण सिकाइमा संलग्न गराइए पनि भाषिक उपलब्धिमा भिन्नता आएको छ । भाषिक पृष्ठभूमिलाई आधारमान्दा सुनाइ क्षमतामा विविधता रहेको पुष्टि भएको छ ।

मातृभाषी विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धिको तुलनासहित अध्ययन गरिएको छ । औसतको अन्तरालको आधारमा हेर्दा सबैभन्दा बढी अन्तराल नेपाली भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीबिचमा छ । नेपाली भाषी र नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीको प्राप्ताङ्कको अन्तराल भने कम देखिन्छ । नेपाल भाषा मातृभाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीबिच धेरै अन्तराल छ भने त्यसको सापेक्षमा तामाङ र नेपाल भाषा विद्यार्थीको औसतको अन्तराल कम छ । नेपाली भाषी र दोस्रो भाषी विद्यार्थीको औसत प्राप्ताङ्कबिच सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । दोस्रो भाषीहरू बिचमै पनि सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ । सार्थकताको मानका आधारमा हेर्दा नेपाल भाषा र तामाङबिच केही नजिकको सम्बन्ध रहेको देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०४०) भने तामाङ र मैथिली भाषीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । मैथिली र नेपाल भाषाका विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिमा भने सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कका आधारमा हेर्दा नेपाली भाषी र दोस्रो भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भाषिक पृष्ठभूमिले स्पष्ट प्रभाव पारेको देखिन्छ । मातृभाषा प्रयोगका हिसाबले नेपाल भाषा समुदायभन्दा तामाङ र मैथिली समुदाय बढी सक्रिय भएका कारण यी दुई भाषीबिच भिन्नता देखिएको छैन । भाषापरिवारगत असमानता भए पनि सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता नदेखिएकाले यस पक्षको थप खोजी गर्नुपर्ने देखिन्छ (पोस्ट हक टेस्ट परिशिष्ट 'क' को तालिका १ मा दिइएको छ) ।

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिको औसतमानमा अन्तर पारेको छैन । कार्यक्रम श्रवणको निरन्तरता, कार्यक्रमको प्रकृति, सामग्रीको स्तर, प्रस्तुति शैली, विद्यार्थीको ध्यान र सक्रियताले पनि यस्तो नतिजा देखाएको छ । श्रवण सुनाइ उपलब्धिलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट अध्ययन गरी प्राप्त तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १२

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	३५.३९	१०.१५	.४५९	.६४७	०.४३
छैन	३५.८२	८.५६			

तालिका १२ का आधारमा औसत अङ्कका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको भन्दा नसुन्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी रहेको छ । मानक विचलनका आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क औसतबाट १०.१५ अङ्कमा विविधतायुक्त देखिन्छ भने नसुन्ने विद्यार्थीको ८.५६ अङ्क देखिएको छ । यस आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको अङ्क बढी विचलनयुक्त छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने र नसुन्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा तार्किक भिन्नता देखिँदैन । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले समग्र सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव नपार्ने देखिन्छ । श्रवणकला विकासको मुख्य आधार नै मौखिक वा विद्युतीय साधनमा प्रसारित सामग्रीको श्रवण अभ्यास हो तर यस अध्ययनमा त्यस्तो नदेखिएकाले प्राप्त परिणामलाई अनपेक्षित मानिन्छ । यसको कारण पहिचानका लागि गुणात्मक तथ्यलाई आधार मानी सोधखोज गरिएको छ ।

सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

सञ्चारका साधनमध्ये टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रयोगले सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना भएको छ । मोबाइल र रेडियोको प्रयोगले सुनाइ उपलब्धिको

औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा हुने भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १३

सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

	सञ्चारका साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	३८.७०	८.९३	-४.७९	.०००	-४.४१
	छैन	३४.२८	८.८१			
टेलिभिजन	छ	३७.९१	८.७०			
	छैन	३३.०८	८.८४	-४.६९	.०००	-४.८२
मोबाइल	छ	३५.७१	९.०९			
	छैन	३४.४३	८.८४	-४.५०	.५८३	-१.२७
रेडियो	छ	३६.८८	९.६०			
	छैन	३५.३८	८.९४	-१.३३	.१८२	-१.५०

तालिका १३ मा सञ्चारका साधन प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको समग्रमा सुनाइ उपलब्धिको स्थिति देखाइएको छ । औसत उपलब्धिका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग नगरेका भन्दा प्रयोग गरेका विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धि बढी देखिएको छ । मानक विचलनका आधारमा औसतबाट अड्कहरू ८.८१ देखि ८.९३ सम्म छरिएकाले विद्यार्थीको त्यो उपलब्धि एकै प्रकृतिको देखिँदैन । कम्प्युटर प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा सुनाइ उपलब्धिमा तात्त्विक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००) । कम्प्युटरको प्रयोगबाट विभिन्न सामग्री सुन्न, पढ्न र हेर्न मिल्ने भएकाले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव परेको छ ।

औसत अड्कका आधारमा तुलना गर्दा टेलिभिजन प्रयोग नगरेका भन्दा प्रयोग गरेका विद्यार्थीको प्राप्ताड्क बढी छ । त्यस्तै मानक विचलनमा दुवै प्रभावकको ८ अड्कमाथिको फैलावटले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा विविधता रहेको देखिन्छ । औसतमान र त्यसको भिन्नतालाई आधार मान्दा टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००) ।

टेलिभिजनमा श्रव्य र दृश्य दुवै गुण रहेकाले यसको प्रयोगबाट विद्यार्थीमा भाषिक धारणा विकास, सूचना सम्प्रेषण र बोधमा सहयोग पुगेको देखिन्छ ।

मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ३५.७१ रहेको छ भने मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ३४.४३ रहेको छ । मानक विचलन ८ अङ्कभन्दा माथि रहेकाले मोबाइल प्रयोग गरेका र नगरेका दुवै विद्यार्थीको प्राप्ताङ्कमा विविधता रहेको छ । औसतमानको भिन्नतालाई आधार मान्दा मोबाइल प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा तात्त्विक भिन्नता देखिएको छैन । प्रायः विद्यार्थीले मोबाइल प्रयोग गरे पनि यसले सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव नपारेकाले सुनाइ सिपको विकासमा मोबाइलको सकारात्मक भूमिका नरहेको पुष्टि हुन्छ ।

उल्लिखित तालिकाकै आधारमा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको औसत ३६.८८ रहेको छ भने रेडियो नसुन्ने विद्यार्थीको औसत ३५.३८ रहेको छ । मानक विचलनका आधारमा हेर्दा रेडियो प्रयोग नगर्नेभन्दा रेडियो प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको उपलब्धि बढी छरिएको छ । सार्थकताको मानका आधारमा रेडियो सुन्ने र नसुन्ने विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । मानक विचलनका आधारमा पनि अङ्कहरूको फैलावट बढी देखिएकाले कमै भए पनि यसको प्रभाव देखिन्छ । हिजोआज रेडियोको प्रयोग कम हुँदै गएकोले पनि यस्तो नतिजा आएको हो ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा समग्र सुनाइ उपलब्धिमा परेको प्रभावको अध्ययन गरिएको छ । समग्र सुनाइ उपलब्धिका आधारमा छलफल र वक्तृतामा सहभागिता जनाएका आधारमा सुनाइ उपलब्धि बढेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलाप (छलफल, वादविवाद र वक्तृता) मा सहभागिता जनाएका आधारमा भएको भिन्नतालाई आधार मानी समग्र सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई यसप्रकार विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १४

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि

	अतिरिक्त क्रियाकलाप	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छलफल	छ	४०.०६	९.३५			
	छैन	३४.६९	८.७५	-४.८५	.०००	-५.३७
वक्तृता	छ	३९.०४	९.७२			
	छैन	३४.८५	८.७४	-३.८४	.०००	-४.१९
वादविवाद	छ	३६.१५	१०.०२			
	छैन	३५.५२	८.८०	-६.०१	.५४८	-०.६३

तालिका १४ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको परीक्षण गरिएको छ। छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको औसत प्राप्ताङ्क ४०.०६ रहेको छ भने सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसत प्राप्ताङ्क ३४.६९ रहेको छ। छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको मानक विचलन ८ अङ्कभन्दा माथि छरिएकाले उनीहरूको प्राप्ताङ्कमा विविधता देखिन्छ। औसतमानको भिन्नताका आधारमा छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००)। छलफल भाषा प्रयोगको स्वाभाविक अभिव्यक्ति हो। दोहोरो सञ्चारमा सहभागी हुने विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता अपेक्षाकृत राम्रो रहेको छ। छलफल प्रक्रियामा सुनाइलाई मुख्य आधार मानी सम्प्रेषण हुनाले यस्तो अवस्था सिर्जना भएको हो।

वक्तृत्वमा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसतमान ३९.०४ रहेको छ भने वक्तृत्वमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान ३४.८५ रहेको छ। मानक विचलनका आधारमा वक्तृत्वमा सहभागी विद्यार्थीको ९.७२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको ८.७४ रहेकाले प्राप्ताङ्कमा विविधता रहेको देखिन्छ। वक्तृत्वमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा समग्र सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। मौखिक अभिव्यक्तिकलामा राम्रो गर्ने विद्यार्थीले सुनाइमा पनि राम्रो गर्दछन्। बोधकै आधारमा अभिव्यक्ति प्रभावकारी हुने भएकाले पनि वक्तृत्वमा सहभागी हुँदा भाषिक बोध र ज्ञानमा वृद्धि हुन्छ। सिपगत सहसम्बद्धताका दृष्टिले पनि यस पक्षलाई महत्त्वपूर्ण मानिएको छ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसतमान ३६.१५ छ भने वादविवादमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान ३५.५२ रहेको छ । मानक विचलन ८ अड्कभन्दा माथि रहेकाले विद्यार्थीले प्राप्त गरेका अड्कहरू औसतमानबाट छरिएर रहेको देखिन्छ । वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता भने छैन । वादविवाद दोहोरो सञ्चारभन्दा पनि एकोहोरो सञ्चार प्रक्रिया भएकाले यसबाट विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव नपरेको हुन सक्छ । यस नतिजालाई भाषिक बोध र सम्प्रेषण विकासका दृष्टिले अनपेक्षित मानिएको छ ।

उमेरगत आधारमा सुनाइ उपलब्धि

समग्र सुनाइ उपलब्धिका आधारमा उमेरगत भिन्नताले सुनाइमा प्रभाव पार्ने देखिएको छ । उमेरका आधारमा विद्यार्थीको समग्र सुनाइ सिपको उपलब्धिलाई तल तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १५

उमेरगत आधारमा सुनाइ उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	३४.४४	१०.०८	७.००९	०.००१
१३-१४	३६.९३	८.९९		
१५-१७	३३.४२	८.६१		

तालिका १५ मा उमेरगत आधारले विद्यार्थीको समष्टिगत सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । उमेर समूहका आधारमा १३ र १४ वर्षका विद्यार्थीको औसत सुनाइ उपलब्धि बढी रहेको देखिन्छ । १५ देखि १७ वर्षका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि सबैभन्दा कम रहेको देखिन्छ । मानक विचलनका आधारमा ११ र १२ वर्षका विद्यार्थीको उपलब्धिमा बढी विविधता रहेको छ । उमेरगत आधारमा विद्यार्थीको औसत सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । यी समूहबिचको भिन्नता पहिचान गर्नाका लागि पोस्ट हक टेस्ट गरिएको छ । यस परीक्षणबाट ११ र १२ उमेर समूहको १३-१४ र १५-१७ उमेर समूहको उपलब्धिसँग सार्थक भिन्नता देखिएको

छैन तर १३-१४ उमेर समूह र १५-१७ उमेर समूहको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । यस आधारमा निर्धारित उमेर समूहभन्दा माथिल्लो उमेर समूहका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता देखिन्छ । (पोस्ट हक तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका २ मा दिइएको छ ।)

सञ्चलन प्रतिगमन (लजिस्टिक रिग्रेसन) का आधारमा सुनाइ उपलब्धि

समग्र सुनाइ उपलब्धिलाई आश्रित चल मानी त्यसमा स्वतन्त्र चलको असर के कस्तो छ, भनेर विश्लेषण गर्नाका लागि सञ्चलन प्रतिगमन विधिको प्रयोग गरिएको छ । ३५ प्रतिशतभन्दा कमलाई न्यून सुनाइ र त्यसभन्दा माथिको सुनाइलाई प्रभावकारी सुनाइ मानी सुनाइ उपलब्धिमा चलका प्रभावको सम्भावना देखाइएको छ । अनुमानित सञ्चलन नतिजाअनुसार नेगेल्केरके आरको वर्गमूलअनुसार २१.४ प्रतिशत सुनाइ प्रभावकारितामा भएको विचलनलाई नमुनामा संलग्न स्वतन्त्र चलहरूले व्याख्या गर्न सक्दछ । यसले अनुमान मध्यमस्तरीय रूपमा शून्य नमुनाभन्दा बढी प्रभावकारी भएको देखाउँछ । त्यस्तै नमुना गुणाङ्कका लागि अक्लिबस परीक्षणअनुसार काइस्वायरको मान १ प्रतिशत सार्थकताको सम्भावित मानभन्दा कम ($\chi^2 = ३२.१६३, p = ०.०२$) तथा होज्मर र लेमेस्वको परीक्षणअनुसार काइस्वायरको मान ५ प्रतिशत सार्थकताको सम्भावित मानभन्दा बढी ($\chi^2 = ८.९७२, p = ०.३४५$) भएकाले यस अनुमानित सञ्चलन प्रतिगमन तथ्याङ्कीय रूपमा सही अनुमान रहेको छ । समग्र वर्गीकृत तालिकाअनुसार ९४.४ प्रतिशत तथ्याङ्कले उच्च सुनाइ प्रभावकारितालाई विश्लेषण गरेको देखिन्छ । सुनाइ क्षमताको प्रभावकारितालाई अनुमान गर्न छनोट गरिएका विभिन्न स्वतन्त्र चलबिचको सम्बन्धलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १६

सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

आधार	गुणाङ्क (बेटा)	स्तरीकृत त्रुटि	वाल्ड	सार्थकताको मान	अनुमानित गुणाङ्क
पत्रपत्रिको पठन (पढ्ने = १, नपढ्ने = ०: सन्दर्भ)	०.०९३	०.७०७	०.०१७	०.८९५	१.०९८
लैङ्गिकता (छात्रा = १, छात्र = ०: सन्दर्भ)	-०.२९७	०.४७२	०.३९६	०.५२९	०.७४३
नेपाली भाषाको कार्यक्रम (सुन्ने = १, नसुन्ने = ०: सन्दर्भ)	०.८९१	०.५२३	२.९०२	०.०८८	२.४३७
मातृभाषा					
नेपाली (मातृभाषी = १, दोस्रो भाषी = ०: सन्दर्भ)	२.६५०	१.०६२	६.२१९	०.०१३	१४.१४८
नेपाल भाषा (मातृभाषी = १, दोस्रो भाषी = ०: सन्दर्भ)	१.४११	०.६९६	४.१०८	०.०४३	४.१०१
तामाङ (मातृभाषी = १, दोस्रो भाषी = ०: सन्दर्भ)	१.२७९	०.६२४	४.१९६	०.०४१	३.५९२
सञ्चार साधनको प्रयोग					
कम्प्युटर (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	-१.४८१	०.८३०	३.१८०	०.०७५	०.२२७
टेलिभिजन (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	-०.९४२	०.५१२	३.३८३	०.०६६	०.३९०
मोबाइल (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	-०.३६३	१.१३८	०.१०२	०.७५०	०.६९६
रेडियो (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	-०.१४६	०.६९७	०.०४४	०.८३४	०.८६४
अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता					
छलफल (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	-	०.७१६	०.४९५	०.४८२	०.६०४
वक्तृता (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	०.१७०	०.६३३	०.०७२	०.७८८	१.१८५
वादविवाद (छ = १, छैन = ० सन्दर्भ)	०.३२२	०.५३१	०.३६८	०.५४४	१.३८०
स्थिर	३.३९५	१.१७२	८.३९०	०.००४	२९.८२४

तालिका १६ मा सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको प्रभाव वा असर अध्ययन गरिएको छ। नतिजाअनुसार नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गर्नेहरू कार्यक्रम नसुन्नेहरूको भन्दा उच्च सुनाइ प्रभावकारिता हुने सम्भावना बढी देखिन्छ। नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्नेहरू २.४३७ गुणाले यस्ता कार्यक्रमहरू नसुन्नेभन्दा बढी सुनाइ प्रभावकारिता हासिल गर्ने सम्भावनालाई देखाउँछ। यस अध्ययनमा नेपाली भाषाका श्रव्य सामग्रीहरू सुनाइ त्यसको प्रभावकारितालाई मापन गर्न खोजिएकाले यस्ता कार्यक्रमहरू सुन्ने व्यक्तिहरू नसुन्नेहरूको दाँजोमा बढी सुनाइ क्षमता राख्ने कुरालाई सङ्केत गर्दछ।

दोस्रो भाषी विद्यार्थीका तुलनामा पहिलो भाषी विद्यार्थीको सुनाइ बढी प्रभावकारी हुने सम्भावना देखिन्छ। ५ प्रतिशत सार्थकताको तहमा अनुमानित गुणाङ्क वा विजोड अनुपात (OR = १४.१४८, $p = ०.०१३$) ले गैरनेपाली मातृभाषीहरूको तुलनामा नेपाली मातृभाषीहरूको १४.१४८ गुणा बढी सुनाइ प्रभावकारिता हुने अनुमान रहेको छ। त्यस्तै ५ प्रतिशत सार्थकताको तहमा अनुमानित गुणाङ्क वा विजोड अनुपातले नेपाल भाषा र तामाङ मातृभाषी हुनेहरू क्रमशः ४.१०१ र ३.५९२ गुणा बढी दोस्रो भाषीभन्दा सुनाइ क्षमता प्रभावकारी हुने सम्भावनालाई देखाउँछ। मातृभाषाको समग्र नतिजालाई हेर्दा नेपाली मातृभाषीहरू अन्य मातृभाषीभन्दा बढी गुणाले सुनाइ क्षमता उच्च हुने कुरालाई सङ्केत गर्दछ। नेपाली भाषा मातृभाषा हुँदा उनीहरूको लामो समयदेखिको सुनाइ संवेदनशीलता, अभ्यस्तता तथा भाषिक गहनताका कारण समेत दोस्रो भाषीभन्दा बढी सुनाइ क्षमता प्रदर्शन गर्न सक्ने देखिन्छ।

सुनाइ उपलब्धिका सम्बन्धमा सञ्चारका साधनको प्रभाव भने नकारात्मक प्रकृतिको देखिएको छ। मोबाइल र रेडियोले सुनाइ प्रभावकारितामा तथ्याङ्कीय रूपमा कुनै पनि असर नगरे पनि अनुमानित गुणाङ्कअनुसार क्रमशः टेलिभिजन र कम्प्युटर भएका विद्यार्थीको तुलनामा क्रमशः ०.३९० र ०.२२७ गुणा न्यून सुनाइ प्रभावकारिता हुने सम्भावना रहन्छ। नतिजा केही विरोधाभाषपूर्ण देखिए पनि टेलिभिजन तथा कम्प्युटरहरूको प्रयोग सुनाइ क्षमता अभिवृद्धिका लागि प्रयोग नभएको कुरालाई सङ्केत गर्दछ। सुनाइ क्षमता व्यक्तिको भाषिक पृष्ठभूमि, टेलिभिजन तथा कम्प्युटरको प्रयोगमा सुनाइ सहभागिताको गहनता तथा यसको प्रयोगको उद्देश्यलगायतलाई हेर्दा यस्ता सञ्चारका साधनले मात्रै प्रभावकारी सुनाइ क्षमता विकास नभएको देखिन्छ।

सहभागीको लैङ्गिकता, पत्रपत्रिकाको पठन तथा छलफल, वादविवाद र वक्तृता जस्ता अतिरिक्त क्रियाकलापको तथ्याङ्कीय प्रभाव सुनाइ प्रभावकारितामा नभएको अनुमान रहेको छ । सुनाइ क्षमता विशेषगरी लैङ्गिक स्थितिभन्दा भिन्न रहेको, पत्रपत्रिका जस्ता पाठ्यसामग्रीहरू सुनाइसँग प्रत्यक्ष नजोडिने र छलफल, वादविवाद तथा वक्तृता जस्ता अतिरिक्त क्रियाकलापहरू कम मात्रामा वा पर्याप्त रूपमा अभ्यास नभएकाले पनि यो अनुमानलाई ठिकै मान्न सकिन्छ । समग्रमा सुनाइ क्षमतामा भाषिक पृष्ठभूमि र सुनाइ कार्यक्रमहरूमा निर्भर भएको तथा सञ्चारका साधनहरूको उपलब्धताभन्दा पनि तिनीहरूबाट श्रवण हुने सामग्रीहरूको प्राथमिकताले मात्र सुनाइको प्रभावकारिता वृद्धि गर्न सकिने देखिन्छ ।

सारांश

यस अध्यायमा सुनाइ सिपको समग्र उपलब्धिको विश्लेषण गरी यसका प्रभावको पहिचान गरिएको छ । कक्षा आठमा विद्यार्थीको समग्र उपलब्धि ५९.४३ रहेको तथ्य प्राप्त भएको छ । औसत र प्रतिशतका आधारमा छात्रको सुनाइ उपलब्धि केही बढी देखिए पनि औसतको अन्तरालमा भने सार्थक भिन्नता रहेको छैन । सुनाइ उपलब्धिको विकासमा पत्रपत्रिकाको भूमिका स्पष्ट रूपमा देखिएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ सिपमा भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा विविधता देखिएकाले यसको प्रभाव रहने देखिन्छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले विद्यार्थीको सुनाइमा कुनै प्रभाव देखिएको छैन । यसमा टेलिभिजन र कम्प्युटरजस्ता सञ्चारका साधनको भूमिका स्पष्ट छ । संवाद र वक्तृतामा सहभागी हुने विद्यार्थीको सुनाइ राम्रो रहेको छ । विद्यार्थीको उमेरगत विविधताले सुनाइमा फरक नतिजा सिर्जना गरेको छ । समग्र नतिजालाई पत्रपत्रिका पठन, विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमि, टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रयोग, संवाद र वक्तृतामा सहभागिता तथा उमेरले प्रभाव पारेको छ । सञ्चलन प्रतिगमनका आधारमा विश्लेषण गर्दा दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिकने विद्यार्थीको श्रवण नेपाली भाषीको भन्दा कमजोर रहेको देखिन्छ । सबैभन्दा बढी प्रभाव मैथिली भाषीमा पर्ने निष्कर्ष निकालिएको छ । स्वतन्त्र र मध्यवर्ती चलका आधारमा सुनाइ उपलब्धि प्रभावित हुने देखिन्छ । सञ्चार साधनको प्रभावका आधारमा हुने उपलब्धि भने नकारात्मक देखिएको छ । प्राक्कल्पना, अन्तर्गतको पत्रपत्रिका, भाषिक पृष्ठभूमि, टेलिभिजन, कम्प्युटर, छलफल, वक्तृत्व र उमेरका आधारमा विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता हुन्छ भन्ने प्राक्कल्पना स्वीकार भएको छ ।

अध्याय पाँच

विधाका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको मापन

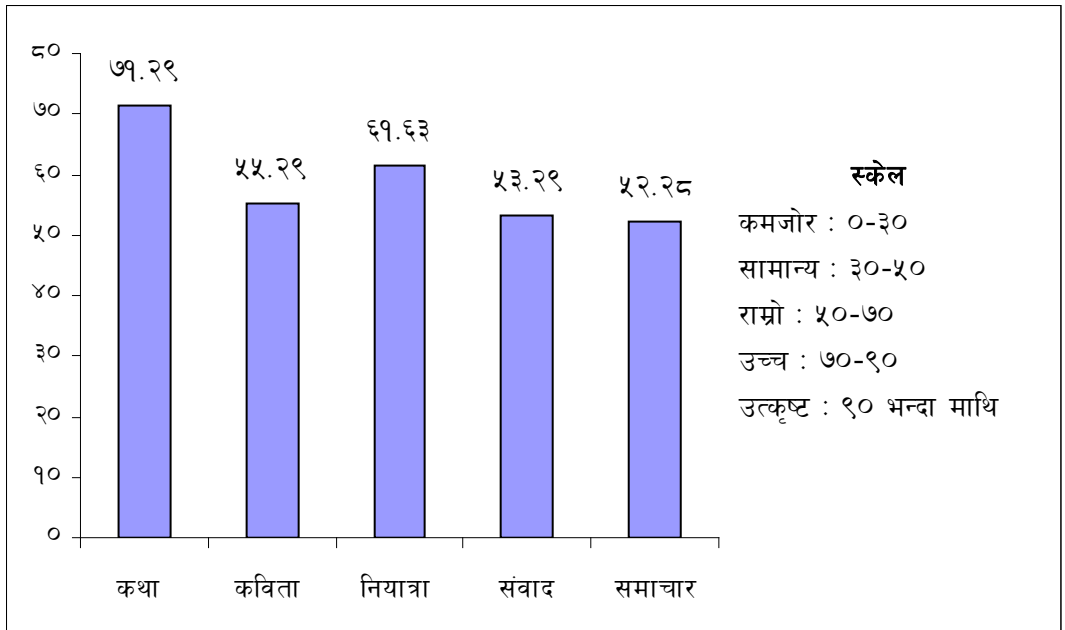
यस अध्यायमा कथा, कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार विधामा केन्द्रित भई सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ। यसमा सर्वप्रथम समष्टिगत विधागत सुनाइ उपलब्धिलाई स्केलका आधारमा स्तर निर्धारण गरिएको छ भने त्यसपछि लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण, भाषिक पृष्ठभूमि, सञ्चारका साधनको प्रयोग र अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धिको मापन गरी विश्लेषण देखाइएको छ।

समष्टिमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

विधागत आधारमा कथा र नियात्रामा सुनाइ उपलब्धि सबैभन्दा धेरै देखिएको छ। कविता, संवाद र समाचार विधामा क्रमशः सुनाइ उपलब्धि कम हुँदै गएको छ। यस पक्षलाई स्तम्भ चित्रमा देखाई यसप्रकार विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भ चित्र २

समष्टिमा विधागत सुनाइ उपलब्धि



स्तम्भ चित्र २ मा विधागत विविधताका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि प्रस्तुत गरिएको छ। परीक्षणीय विधामध्ये कथा विधामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि उच्च

तहको स्केलमा छ । यो अन्य विधाका सुनाइ उपलब्धिभन्दा बढी हो । नियान्त्रा, कविता, संवाद र समाचार विधामा सुनाइ उपलब्धि मध्यम तहमा छ । घटना र पात्रका आधारमा निर्धारण हुने कथात्मक विषयवस्तुमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी देखिएको छ । आधिकारिक सञ्चारका साधनमा प्रसारित सामग्रीको श्रवणमा भने विद्यार्थी त्यति अभ्यस्त नभएको पुष्टि हुन्छ । लयात्मक प्रकृतिका विधाले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि विकासमा सहयोग गरेको देखिन्छ ।

लैङ्गिकताको आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

लैङ्गिकताका दृष्टिले समाचार र कथा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता देखिएको छ । संवाद, नियान्त्रा र कविता विधाको सुनाइ उपलब्धिमा भने सार्थक भिन्नता रहेको छैन । निर्धारित विधामा विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणका लागि स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको उपलब्धिलाई तलको तालिकामा तुलनात्मक रूपमा विश्लेषण गरी देखाइएको छ :

तालिका १७

लैङ्गिकताका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कथा	छात्र	९.७१	२.८०	-१.९९	.०४७	-.५२५
	छात्रा	१०.२४	२.६६			
कविता	छात्र	६.११	१.८९	.४००	.६८९	.०७९
	छात्रा	६.०४	१.९३			
नियान्त्रा	छात्र	६.७०	२.३६	-.७२	.४७२	-.१५९
	छात्रा	६.८५	२.२४			
संवाद	छात्र	७.५५	२.७४	-.०४	.९६१	-०.१३
	छात्रा	७.५६	२.८९			
समाचार	छात्र	५.४७	१.७८	२.४२	.०१६	.४२६
	छात्रा	५.०४	१.८५			

तालिका १७ मा लैङ्गिकताका आधारमा विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । पाँचओटा विधाक्षेत्रका आधारमा हेर्दा कथा, नियात्रा र संवाद विधामा छात्रको भन्दा छात्राहरूको सुनाइ उपलब्धि बढी रहेको छ । समाचार र कविता विधामा छात्राका तुलनामा छात्रको बढी उपलब्धि छ । छात्राको बढी औसतमान भएको कथा विधाको श्रुतिबोधमै छात्रको कमजोर नतिजा देखिन्छ भने छात्रहरूले राम्रो गरेका समाचार विधामा छात्राको उपलब्धि कमजोर देखिन्छ । औसतमानको सार्थक भिन्नता हेर्दा संवाद, नियात्रा र कविता विधामा लैङ्गिक दृष्टिले कुनै प्रभाव नपारेको देखिन्छ । कथा विधामा छात्रको औसतमान ९.७१ रहेको छ भने छात्राको औसतमान १०.२४ रहेको छ । यी दुई औसतमानमा तात्त्विक भिन्नता देखिएकाले कथा विधाको सुनाइमा छात्र र छात्राको लैङ्गिक भूमिकाले स्पष्ट प्रभाव पारेको छ (सार्थकताको मान = .०४७) । यस्तै समाचार विधामा छात्रको औसतमान ५.४७ छ भने छात्राको औसतमान ५.०४ रहेको छ र यी दुई मानबिच सार्थक भिन्नता देखिएकाले समाचार विधाको श्रवणमा लैङ्गिकताको प्रभाव देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०१६) । पाँचओटा विधाक्षेत्रको आधारमा हेर्दा विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धिमा समाचार र कथा विधामा लैङ्गिक दृष्टिले प्रभाव पार्ने देखिए पनि संवाद, नियात्रा र कविता विधामा सार्थक प्रभाव परेको छैन । शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा लैङ्गिक दृष्टिले समान उपलब्धिको अपेक्षा गरिए पनि विद्यार्थीमा विविधता देखिएकाले विद्यालय तहका विद्यार्थीलाई सबै विधामा श्रवण अभ्यास नभएको पुष्टि हुन्छ । छात्र र छात्राको सुनाइ उपलब्धिमा रुचि क्षेत्रसम्बद्ध सामग्रीको श्रवण र बोधको भूमिका रहेको देखिन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठनले संवाद, समाचार र कविता विधाको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना गरेको छ भने कथा र नियात्रा विधामा अन्तर देखिएको छैन । यी विधामा पत्रपत्रिका पठन गरेका र नगरेका विद्यार्थीबिचको सुनाइ उपलब्धिलाई टी परीक्षणबाट तल देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १८

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कथा	छ	१०.६५	२.६९	-१.९४	.०५२	-.७४
	छैन	९.९१	२.७६			
कविता	छ	६.८३	१.७८	-३.२२	.००१	-.८४
	छैन	५.९९	१.९०			
नियात्रा	छ	७.३१	२.४८	-१.८४	.०६५	-.५८
	छैन	६.७२	२.२४			
संवाद	छ	९.११	२.६७	-४.६२	.०००	-१.७७
	छैन	७.३४	२.७७			
समाचार	छ	५.७८	१.७७	-२.४५	.०१४	-.६२
	छैन	५.१६	१.८३			

तालिका १८ मा पत्रपत्रिका पढेका र नपढेका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ। औसतमानका आधारमा हेर्दा पत्रपत्रिका नपढेका भन्दा पढेका विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता बढी छ। सबै विधामा पत्रपत्रिका पठन गर्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी छ। कथा विधाको औसत उपलब्धि हेर्दा पत्रपत्रिका पठन नगर्नेभन्दा पत्रपत्रिका पठन गर्ने विद्यार्थीको थोरै भए पनि सार्थक भिन्नता देखिएको छैन। कविता विधाको सुनाइमा पत्रपत्रिका पढ्ने र नपढ्नेबिच सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००१)। त्यस्तै नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धि पत्रपत्रिका पठन गर्नेको सुनाइ उपलब्धि केही बढी भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा तात्त्विक भिन्नता छैन। संवाद विधाको सुनाइ उपलब्धि औसतमानका आधारमा हेर्दा पत्रपत्रिका पठन गर्नेको औसत उपलब्धि ९.११ छ भने पठन नगर्नेको औसत उपलब्धि ७.३४ छ। टी परीक्षणका आधारमा संवाद विधाको श्रवणमा पत्रपत्रिका पठनको स्पष्ट प्रभाव देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००)। त्यस्तै समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिको औसतमानमा पनि सार्थक भिन्नता देखिएकाले पत्रपत्रिका पठनका आधारमा सुनाइ उपलब्धिलाई प्रभाव पारेको छ (सार्थकताको मान = .०१४)। पत्रपत्रिका पठनका

आधारमा संवाद, समाचार र कविता विधाले सुनाइमा प्रभाव पार्ने देखिए पनि कथा र नियामा विधामा भने प्रभाव पारेको छैन । पठन अभ्यासले सूचनायुक्त र भाव पक्षयुक्त विधामा प्रभाव पार्ने तर घटनाप्रधान विधामा प्रभाव नपार्ने कुरा यस नतिजाका आधारमा पुष्टि हुन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

मातृभाषाका आधारमा सबै विधाका सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता रहेको देखिन्छ । विद्यालयमा बहुभाषी विद्यार्थीको उपस्थिति रहनाले सुनाइ उपलब्धिमा विविधता रहेको छ । यस अध्ययनमा नेपाली भाषी, तामाङ भाषी, नेपाल भाषा मातृभाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीको औसत सुनाइ उपलब्धि निकाली वन वे एनोभा परीक्षण गरी तलको तालिकामा देखाई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १९

मातृभाषाका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान
कथा	नेपाली	११.७५	२.०२	३३.०७	०.०००
	नेपाल भाषा	१०.१६	२.६०		
	तामाङ	९.४४	२.६१		
	मैथिली	८.५४	२.६५		
कविता	नेपाली	६.९९	१.८७	१२.३९	०.०००
	नेपाल भाषा	५.७१	१.८१		
	तामाङ	५.७५	१.९७		
	मैथिली	५.८०	१.६८		
नियामा	नेपाली	७.९९	१.८३	३३.२७	०.०००
	नेपाल भाषा	७.३१	२.२६		
	तामाङ	६.४६	१.८५		
	मैथिली	५.३४	२.३०		

संवाद	नेपाली	८.९७	२.७५	१६.१९	०.०००
	नेपाल भाषा	७.५७	२.३५		
	तामाङ	६.९८	२.६२		
	मैथिली	६.६५	२.९३		
समाचार	नेपाली	६.३२	१.५४	२८.१२	०.०००
	नेपाल भाषा	५.५०	१.६७		
	तामाङ	४.७०	१.७४		
	मैथिली	४.४४	१.७५		

तालिका १९ मा मातृभाषा प्रयोगका विधागत सुनाइ उपलब्धिको अवस्था देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा सबै विधामा नेपाली भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि अन्य भाषीको तुलनामा बढी छ । कविता विधाबाहेकका विधाको सुनाइ उपलब्धिमा नेपाली भाषी विद्यार्थीपछि क्रमशः नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थी रहेका छन् । संवादको सुनाइमा तामाङ र मैथिली विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि नजिक छ । रेडियो नेपालको समाचारमा औसत अङ्कका आधारमा हेर्दा नेपाली, नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि क्रमशः घट्दो क्रममा छ । कथा र नियात्रा विधाका सुनाइमा पनि समाचारकै श्रवणजस्तो उपलब्धि रहेको छ । कविता विधाको औसत अङ्क हेर्दा नेपालीपछि मैथिली भाषीको सुनाइ उपलब्धि बढी छ भने सबैभन्दा कम सुनाइ उपलब्धि नेपाल भाषाका विद्यार्थीको छ । भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा संवाद, समाचार, कथा र नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा एकैखालको नतिजा पाइन्छ भने कविता विधामा भने नेपाली भाषीपछि मैथिली भाषीको सुनाइ उपलब्धि केही बढी छ । कविता विधाको सुनाइ उपलब्धिमा दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको सुनाइ उपलब्धि नजिक छ । विधागत सुनाइमा मातृभाषाको सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । विधागत सुनाइ उपलब्धिमा मातृभाषाको प्रभाव विद्यार्थीमा स्पष्ट देखिएको छ ।

बहुतुलनात्मक अध्ययन पद्धतिको उपयोग गरी एकअर्का भाषीबिचको सुनाइ उपलब्धिको तुलनात्मक अध्ययन गरिएको छ । कथा विधाको औसत सुनाइ उपलब्धिलाई तुलनात्मक रूपमा विश्लेषण गर्दा नेपाली भाषी र दोस्रो भाषी (नेपाल भाषा, तामाङ, मैथिली) विद्यार्थीको सुनाइमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) ।

नेपाल भाषा र तामाङ विद्यार्थीबिच कथा विधाको सुनाइ क्षमतामा तार्किक भिन्नता देखिँदैन । नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीको कथा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००) । सार्थकताको मानको आधारमा मैथिली र तामाङ भाषी विद्यार्थीका बिच कथा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यस आधारमा हेर्दा नेपाल भाषा र मैथिली भाषीबिच कथा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता रहे पनि अन्य भाषी (तामाङ र नेपाल भाषा, मैथिली र तामाङ) बिच भिन्नता पाइँदैन । भाषा प्रयोग र व्यवहारका आधारमा नेपाली भाषाको प्रभाव कम रहने भाषामा सुनाइ उपलब्धि पनि कम रहेको पुष्टि हुन्छ । यसर्थ कथा विधाको सुनाइमा भाषिक पृष्ठभूमिको मुख्य भूमिका रहेको छ ।

कविता विधाको सुनाइमा नेपाली भाषी र दोस्रो भाषी (नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली) विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाल भाषा र तामाङ भाषी तथा मैथिली भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । सार्थकताको मानका आधारमा तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको कविता विधाको सुनाइमा सार्थक भिन्नता छैन । यस आधारमा हेर्दा नेपाली मातृभाषी हुने विद्यार्थी र दोस्रो भाषी विद्यार्थीको कविता विधाको सुनाइमा स्पष्ट भिन्नता देखिए पनि दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूबिचमा भने कुनै भिन्नता छैन । कविता विधाको श्रवण अभ्यास गराउँदा सबै दोस्रो भाषी विद्यार्थीलाई एकै पद्धति अपनाउन सकिन्छ । दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको श्रुतिबोध क्षमतामा समानता देखिएकाले यो कुरा पुष्टि भएको छ ।

नियात्रा विधाको सुनाइलाई भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा बहुतुलना गरिएको छ । नेपाली र नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीको नियात्रा विधाको सुनाइमा सार्थकताको मानका आधारमा तात्त्विक भिन्नता पाइँदैन । नेपाली र अन्य दुईओटा (तामाङ र मैथिली) मातृभाषीबिचको नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थकता भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीबिच नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०१७) । नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीको नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । यस तथ्याङ्कको आधारमा

हेर्दा नियात्रा विधाको सुनाइमा नेपाली र नेपाल भाषाबाहेक अन्य दोस्रो भाषी विद्यार्थीको र नेपाली भाषी विद्यार्थीबिच सार्थक भिन्नता रहेको देखिन्छ। नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीको नियात्रा विधाको सुनाइमा भिन्नता नदेखिए पनि नेपाल भाषा र मैथिली तथा तामाङ र मैथिलीबिच स्पष्ट भिन्नता पाइन्छ। भाषागत आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको अन्तरमा विविधता रहेको छ।

संवाद विधाको सुनाइ हेर्दा नेपाली र अन्य (तामाङ, मैथिली र नेपाल भाषा) भाषीबिच सार्थक भिन्नता रहेको देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। नेपाल भाषा र तामाङ विद्यार्थीको संवाद सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छैन। नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीको संवादको सुनाइमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन। तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको संवाद सुनाइमा सार्थक भिन्नता रहेको छैन। यस आधारमा हेर्दा नेपाली मातृभाषा हुने विद्यार्थीको र दोस्रो भाषी विद्यार्थीको संवाद सुनाइमा स्पष्ट भिन्नता रहे पनि दोस्रो भाषीहरूबिचमै भने कुनै भिन्नता रहेको छैन। दोस्रो भाषी विद्यार्थीका लागि संवाद विधाको सुनाइमा समान प्रभाव पर्ने कुरा पुष्टि हुन्छ।

समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिको तुलनात्मक स्थिति देखाइएको छ। नेपाली र नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीको समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००१)। त्यस्तै गरी नेपाली र तामाङ तथा मैथिली बिचमा सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। नेपाल भाषा र तामाङ तथा मैथिली विद्यार्थीमा समाचार सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००५)। समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिमा तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीमा सार्थक भिन्नता भेटिँदैन। यस आधारमा हेर्दा तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीबाहेक अन्य भाषाभाषीका विद्यार्थीबिच समाचार सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ। समाचार विधाको श्रुतिबोधका लागि तामाङ र मैथिली विद्यार्थीको समान अवस्था रहे पनि अन्य भाषिक पृष्ठभूमि भएका विद्यार्थीका लागि अलग अलग प्रक्रिया र पद्धतिको अवलम्बन गर्नुपर्ने सङ्केत गरेको छ। भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा विद्यार्थीको बोधमा प्रभाव पारेको कुरा माथिको तथ्याङ्कबाट पुष्टि भएको छ। (पोस्ट हक तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका ३ मा दिइएको छ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले विधागत सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना गरेको देखिँदैन । प्रस्तुत अध्ययनमा संवाद, समाचार, कथा, नियात्रा र कविता विधामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिका लागि स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गर्ने र नगर्ने विद्यार्थीको उपलब्धि तुलना तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २०

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विधामा विधागत सुनाइ उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल	
कथा	छ	९.८८	२.८८	.६९०	.५४२	.१७३
	छैन	१०.०५	२.६९			
कविता	छ	५.९६	२.०९	.८७२	.३८४	.१७२
	छैन	६.१३	१.८२			
नियात्रा	छ	६.८२	२.३७	-.२२८	.८२०	-.०५४
	छैन	६.७६	२.२८			
संवाद	छ	७.६८	३.०४	-.५४५	.५८६	-.१५८
	छैन	७.५२	२.७०			
समाचार	छ	५.०४	१.९३	१.५७७	.११५	.२९७
	छैन	५.३४	१.७८			

तालिका २० मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने र नसुन्ने विद्यार्थीको विधागत सुनाइ सिपको उपलब्धि देखाइएको छ । संवाद र नियात्रा विधामा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको औसतमान बढी देखिएको छ भने समाचार, कथा र कवितामा नेपाली भाषाको कार्यक्रम नसुन्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा औसतमान बढी देखिएको छ । औसतमानको भिन्नतालाई टी परीक्षणबाट हेर्दा विधागत सुनाइमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने र नसुन्ने विद्यार्थीबिच सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यस आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुनेका र नसुनेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा तात्त्विक भिन्नता छैन । कार्यक्रम श्रवण अभ्यासले सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव नपारेकाले यस परिणामलाई अनपेक्षित मानिन्छ । श्रव्य सामग्रीको प्रयोग घट्दै गएकाले पनि यस्तो नतिजा आएको हुनसक्छ ।

सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

सञ्चारका साधन प्रयोगका दृष्टिले मोबाइलको कविता विधामा र टेलिभिजन र कम्प्युटरले सबै विधाको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता पारेको छ । यस नतिजालाई तल तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २१

कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	कम्प्युटर	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	१०.४७	२.६२	-२.४६	.०१४	-६९
	छैन	९.७७	२.७७			
कविता	छ	६.६४	१.८४	-४.१६	.०००	-८
	छैन	५.८२	१.८८			
नियात्रा	छ	७.४२	२.२१	-३.९६	.०००	-९३
	छैन	६.४९	२.२८			
संवाद	छ	८.३८	२.८४	-४.१८	.०००	-१.२०
	छैन	७.१८	२.७३			
समाचार	छ	५.७८	१.७०	-४.११	.०००	-७७
	छैन	५.०१	१.८३			

तालिका २१ मा औसतमानका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा घरमा कम्प्युटर प्रयोग नगरेका भन्दा प्रयोग गरेका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि बढी देखिन्छ । विधागत आधारमा टी परीक्षण गर्दा कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार विधामा कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । कथा विधामा भने कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धिमा कम अन्तर पारेको छ (सार्थकताको मान = .०१४) । यस तथ्याङ्कका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धिमा कम्प्युटरको भूमिका स्वीकार्य देखिएको छ । श्रव्यदृश्य सामग्रीले सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पार्ने कुरा यस तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ ।

तालिका २२

टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	टेलिभिजन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	१०.५३	२.५८	-४.५०	.०००	-१.१६
	छैन	९.३६	२.७९			
कविता	छ	६.४३	१.८६	-४.२१	.०००	-१.७६
	छैन	५.६७	१.८९			
नियात्रा	छ	७.१६	२.२८	-३.६८	.०००	-०.८०
	छैन	६.३५	२.२५			
संवाद	छ	८.२५	२.८३	-५.७०	.०००	-१.५०
	छैन	६.७५	२.५८			
समाचार	छ	५.५२	१.७६	-३.३३	.००१	-५.८८
	छैन	४.९३	१.८६			

तालिका २२ मा टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइको अवस्था देखाइएको छ । टेलिभिजन प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको विधागत औसतमान हेर्दा सबै विधामा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि केही बढी छ । कथा विधाको औसत सुनाइ उपलब्धिलाई पनि टेलिभिजन प्रयोगको सार्थक अन्तर छ (सार्थकताको मान = .०००) । नियात्रा र कविता विधाको औसतमानको उपलब्धिमा तात्त्विक अन्तर देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । औसतमानका दृष्टिले संवाद विधामा टेलिभिजन प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००) । त्यस्तै समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिमा टेलिभिजन प्रयोगले स्पष्ट अन्तर सिर्जना गरेको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । यस आधारमा हेर्दा विविध क्षेत्र र विधाका सामग्रीको सुनाइ क्षमता अभिवृद्धिमा टेलिभिजनको मुख्य भूमिका रहेको देखिन्छ ।

तालिका २३

मोबाइल प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	मोबाइल	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	९.९९	२.७५	-.३५	.७२४	-.२४७
	छैन	९.७५	२.४६३			
कविता	छ	६.९२	१.८९	-२.१८	.०३०	-१.०५
	छैन	५.०६	२.११			
नियात्रा	छ	६.७८	२.३०	-.०५	.९५५	-.०३३
	छैन	६.७५	२.२६			
संवाद	छ	७.५७	२.८१	-.५३	.५९१	-.३८५
	छैन	७.१८	२.९०			
समाचार	छ	५.२३	१.८२६	.९६	.३३४	.४५१
	छैन	५.६८	१.९५६८३			

तालिका २३ मा मोबाइल प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ सिको उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा समाचार विधामा बाहेक अन्य विधामा थोरै अड्कले भने पनि मोबाइलको प्रयोग गर्ने विद्यार्थीहरूको सुनाइ उपलब्धि बढी छ । सार्थकताको तहका आधारमा संवाद, समाचार, कथा र नियात्रा विधाको सुनाइ उपलब्धिमा मोबाइल प्रयोगको सार्थक भिन्नता छैन । कविता विधाको सुनाइ उपलब्धिमा भने मोबाइल प्रयोग गर्ने र नगर्ने विद्यार्थीको औसत उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०३०) । मोबाइल प्रयोगले सुनाइ उपलब्धिको औसतमानमा भिन्नता नपारेकाले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि सुधारमा यसको भूमिका नहुने तथ्याङ्कबाट पुष्टि भएको छ ।

तालिका २४

रेडियो प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

	रेडियो प्रयोग	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	१०.२२	२.८४	-०.८५	.३९३	-०.२९
	छैन	९.९३	२.७२			
कविता	छ	६.३१	२.०७	-१.२०	.२३१	-०.२८
	छैन	६.०२	१.८६			
नियात्रा	छ	७.०२	२.२३	-१.०४	.२९५	-०.२९
	छैन	६.७२	२.३१			
संवाद	छ	७.९१	२.८४	-१.२४	.२९४	-०.४३
	छैन	७.४७	२.८०			
समाचार	छ	५.४१	१.८४	-०.८६	.३८८	-०.१९
	छैन	५.२१	१.८२			

तालिका २४ मा रेडियो प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा सबै विधामा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि केही बढी छ । टी परीक्षणका आधारमा हेर्दा विधागत सुनाइमा रेडियो प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन । श्रव्यभन्दा श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोग आधिक्यले रेडियोको विधागत सुनाइ उपलब्धिमा निष्क्रिय भूमिका सिर्जना गरेको छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा छलफलले सबै विधामा र वक्तृताले समाचार विधाबाहेक सबैको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता पारेको छ । अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि परीक्षण गरी तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २५

छलफल सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि

	छलफल	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	१०.७६	२.४४	-२.७९	.००५	-१.९५
	छैन	९.८१	२.७७			
कविता	छ	६.९४	१.८५	-४.५३	.०००	-१.०५
	छैन	५.८८	१.८७			
नियात्रा	छ	७.७६	२.०१	-४.२७	.०००	-१.२०
	छैन	६.५६	२.३०			
संवाद	छ	८.८३	३.०४	-४.५१	.०००	-१.५५
	छैन	७.२७	२.६८			
समाचार	छ	५.७४	१.८५	-२.६३	.००९	-५.९
	छैन	५.१४	१.८१			

तालिका २५ मा छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा विधागत सुनाइ सपको उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा छलफलमा सहभागी नभएका भन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि बढी छ । कथा विधाको श्रवण क्षमताका लागि नियमित छलफलमा हुने सहभागिताले भिन्नता सिर्जना गरेको देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००५) । छलफलमा सहभागिता भएका र नभएका विद्यार्थीको कविता विधाको औसत सुनाइ उपलब्धिमा स्पष्ट अन्तर देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००) । विद्यार्थीको नियात्रा विधामा हुने सुनाइ उपलब्धिलाई छलफलले स्पष्ट भिन्नता पारेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । संवाद विधाको औसत सुनाइ उपलब्धिलाई आधार मानी विश्लेषण गर्दा छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । त्यस्तै समाचार विधाको सुनाइ उपलब्धिमा तात्त्विक अन्तर देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००९) । विद्यार्थीले कुनै पनि सामग्री ध्यानपूर्वक सुनेको आधारमा आफ्नो सहभागिता देखाउने हुँदा छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि बढी देखिएका हो । सम्प्रेषणात्मक पद्धतिअनुसार पनि विद्यार्थीको दोहोरो सञ्चार प्रक्रियाबाट बोध र अभिव्यक्ति विकास हुन्छ । प्रयोग र व्यवहारगत पक्ष भएकाले छलफलको विधागत सुनाइ उपलब्धिमा प्रस्ट भूमिका देखिएको छ ।

तालिका २६

वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि

	वक्तृता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	१०.७५	२.७६	-२.८७	.००४	-१.५
	छैन	९.८०	२.७१			
कविता	छ	६.७१	२.१२	-३.३८	.००१	-७.७
	छैन	५.९३	१.८२			
नियात्रा	छ	७.५६	२.०४	-३.५०	.००१	-१.७
	छैन	६.५९	२.३२			
संवाद	छ	८.५३	३.२८	-३.५४	.०००	-१.२०
	छैन	७.३२	२.६४			
समाचार	छ	५.४८	१.९०	-१.२६	.२०५	-२.८
	छैन	५.१९	१.८१			

तालिका २६ मा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि दिइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि बढी देखिएको छ । कथा विधाको औसतमानमा पनि सार्थक अन्तर रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००४) । औसतमानको अन्तरलाई सार्थकताको तहका आधारमा हेर्दा कविता विधाको सुनाइ उपलब्धिमा वक्तृताले तात्त्विक अन्तर पारेको देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । त्यस्तै नियात्रा विधाको औसत उपलब्धिको भिन्नता सिर्जना गर्न वक्तृताको मुख्य भूमिका रहेको पुष्टि भएको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । संवाद विधाको औसत सुनाइ उपलब्धिलाई आधार मानी विश्लेषण गर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । समाचार विधाको औसत उपलब्धिमा वक्तृतामा सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको उपलब्धि बढी भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा भिन्नता रहेको छैन । बोधका आधारमा अभिव्यक्ति निर्धारण हुन्छ । सुनाइ मौखिक बोधसँग सम्बद्ध छ भने वक्तृता मौखिक अभिव्यक्तिसँग सम्बद्ध छ । यसर्थ वक्तृताको उच्चताका लागि श्रुतिबोध अपरिहार्य रहेको देखिन्छ ।

तालिका २७

वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धि

	वादविवाद	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कथा	छ	९.९३	२.९२	.२०	.८३६	.०६
	छैन	१०.००	२.६९			
कविता	छ	६.२५	२.०८	-.९९	.३२३	-.२१
	छैन	६.०३	१.८५			
नियात्रा	छ	६.९०	२.५३	-.५९	.५५४	-.१५
	छैन	६.७४	२.२३			
संवाद	छ	७.९३	३.१०	-.४८	.१३९	-.४८
	छैन	७.४५	२.७२			
समाचार	छ	५.१२	१.८९	.७६	.४४६	.१६
	छैन	५.२८	१.८१			

तालिका २७ मा वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा विधागत सुनाइ सिप परीक्षण गरिएको छ । औसतमानका आधारमा वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा विविधता देखिएको छ । कविता, नियात्रा र संवाद विधाको सुनाइ उपलब्धिमा वादविवादमा सहभागी नभएका भन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको उपलब्धि बढी छ । समाचार र कथा विधामा वादविवादमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी छ । वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको टी परीक्षणबाट विधागत सुनाइ उपलब्धि हेर्दा सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । वादविवादमा दोहोरो प्रतिक्रिया नहुने कारण सुनाइ उपलब्धिमा अर्थपूर्ण भूमिका नदेखिएको हो । सुनाइ उपलब्धिको विकासमा तर्क प्रणालीभन्दा पनि बोध र त्यसको गतिशील प्रयोगको मुख्य भूमिका रहेको पुष्टि हुन्छ । विषयवस्तुको पूर्वानुमान र टीका टिप्पणी गर्ने क्षमताले मात्र सुनाइ प्रभावकारी नभएको देखिन्छ ।

सारांश

यस अध्यायमा विधागत आधारमा औसत सुनाइ उपलब्धि र त्यसको सार्थकबारे विश्लेषण गरिएको छ । विधागत आधारले सबैभन्दा राम्रो सुनाइ कथा विधामा देखिएको छ भने कमजोर सुनाइ समाचारमा रहेको छ । लैङ्गिकताका दृष्टिले कथा र समाचार विधामा सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइएको छ । पत्रपत्रिका पठनले घटनाप्रधान

विषयमा कुनै प्रभाव नदेखिए पनि संवाद, समाचार र कविता विधामा भिन्नता सिर्जना गरेको छ । मातृभाषा र घरमा प्रयोग गरिने भाषाले विधागत सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले विधागत सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना गरेको छैन । टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रयोगका आधारमा विधागत सुनाइ उपलब्धि प्रभावित छ । छलफलले सबै विधामा र वक्तृताले समाचार विधाबाहेक सबै विधामा प्रभाव पारेको छ । यस आधारमा लैङ्गिकता र नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको प्रभाव कम रहेको छ, भने भाषिक पृष्ठभूमि र सञ्चारका साधनको प्रभाव बढी देखिएको छ । प्राक्कल्पना^२ का आधारमा हेर्दा कथा र समाचार विधामा लैङ्गिकताका आधारमा हुने भिन्नता स्वीकार भएको छ । त्यसै पत्रपत्रिका पठनका आधारमा संवाद, समाचार र कविता विधामा हुने अन्तर स्वीकार्य देखिन्छ । भाषा प्रयोगको आधारमा भने सबै विधामा भिन्नता देखिएको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको आधारमा हुने प्रभाव भने अस्वीकार्य देखिन्छ । टेलिभिजन र कम्प्युटरको उपलब्धिगत भिन्नता भने स्वीकार्य छ ।

अध्याय छ

सुनाइका सहायक सिपहरूको उपलब्धि लेखाजोखा

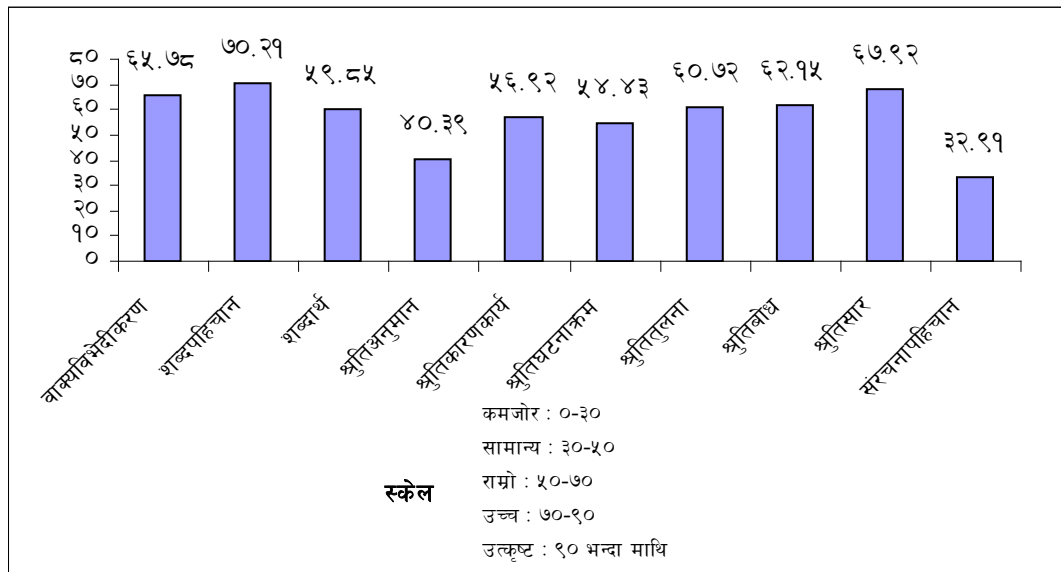
यस अध्यायमा सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धि दिइएको छ । यसमा शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध (पात्र, परिवेश/स्थान, समय/सङ्ख्या र सन्दर्भ), श्रुतिसार, श्रुतिनिष्कर्ष, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलना गरी दशओटा सहायक सिपका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको स्तर पहिचान गरी विश्लेषण गरिएको छ । सहायक सिपको उपलब्धि विश्लेषणका लागि समष्टिगत उपलब्धिलाई स्केलमा राखी स्तर देखाइएको छ । औसतमानको भिन्नतालाई लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, कार्यक्रम श्रवण, भाषिक पृष्ठभूमि, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता, सञ्चारका साधनको प्रयोग र उमेरका आधार सुनाइ उपलब्धि विश्लेषण गरी अध्यायगत सारांश दिइएको छ ।

सुनाइका सहायक सिपहरूको समष्टिगत उपलब्धि

सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिमा विविधता रहेको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिलाई प्रतिशतका आधारमा हेर्दा सबैभन्दा बढी शब्दपहिचानमा देखिएको छ भने त्यसपछि घट्दो क्रममा क्रमशः श्रुतिसार, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, श्रुतितुलना, शब्दार्थ, श्रुतिकारणकार्य, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिअनुमान र संरचना पहिचान देखिएको छ । यहाँ सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणका लागि आधार मानिएका सहायक सिपहरूको उपलब्धिलाई निम्नलिखित स्तम्भचित्रबाट विश्लेषण गरिएको छ :

स्तम्भ चित्र ३

सुनाइका सहायक सिपहरूको समष्टिगत उपलब्धि



स्तम्भ चित्र ३ मा सुनाइका सहायक सिपहरूको उपलब्धिलाई प्रतिशतमा देखाई स्तर निर्धारण गरिएको छ। सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिमा कमजोर उपलब्धि कुनै सिपमा देखिएको छैन। विधागत संरचना पहिचान र श्रुतिअनुमानको सुनाइ उपलब्धि सामान्य मात्र रहेकाले यी दुई सहायक सिपमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि सुधारपेक्षी देखिएको छ। त्यस्तै शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिकारणकार्य र श्रुतितुलनाको उपलब्धि मध्यम रहेको छ। शब्दपहिचानमा चाहिँ उच्च तह देखिन्छ। यस आधारले हेर्दा पृथकीकृत भूमिका राख्ने शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धि राम्रो देखिएको छ। शब्दपहिचान गर्नका लागि विषयवस्तुको पूर्ण सम्प्रेषण चाहिँदैन। यही कारण शब्दपहिचानमा विद्यार्थीको उपलब्धि सबैभन्दा बढी देखिएको हो। सहायक सिपलाई अलग अलग विश्लेषण गरे पनि यसको भूमिका भनेको एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक नै छ। विषयवस्तुको समग्र बुझाइबाट उपयुक्त श्रवण हुनाले श्रुतिबोध, श्रुतिसार, श्रुतितुलना आदि सिपमा राम्रो सुनाइ देखिएको हो। प्रश्न निर्माणमा पृथकीकृत पद्धति अपनाए पनि श्रुतिबोधका दृष्टिबाट एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयुक्त हुने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ। बोधात्मक सिप विकासमा अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना र अन्तरक्रियाको स्पष्ट भूमिका देखिएको छ। सुनाइका सहायक सिपको समान विकास नभएकाले विद्यार्थीको उपलब्धि भिन्नता रहेको छ।

वाक्यविभेदीकरण

प्रस्तुत अध्ययनमा संरचनागत र अर्थगत समानता र भिन्नता भएका वाक्य सोधी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ । निर्धारित स्वतन्त्र चललाई आधार मानी वाक्य विभेदीकरण क्षमतालाई औसतमान, मानक विचलन र सार्थकताको मानका आधारमा अध्ययन गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : लैङ्गिकताका आधारमा वाक्यविभेदीकरणको सुनाइ उपलब्धिमा कुनै भिन्नता देखिएको छैन । वाक्यविभेदीकरण पहिचानमा छात्र र छात्राको समान सिकाइ रहेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २८

लैङ्गिकताका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छात्र	२.५५	१.०३	-१.५६	.११९	-१५८
छात्रा	२.७१	१.०६			

तालिका २८ मा लैङ्गिकताका आधारमा वाक्यविभेदीकरणको सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा वाक्यविभेदीकरणमा छात्रको उपलब्धि २.५५ र छात्राको उपलब्धि २.७१ रहेको छ । यसका आधारमा छात्रको भन्दा छात्राको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा भने वाक्यविभेदीकरणमा छात्र र छात्राबिच औसत अङ्कमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ विद्यालय तहका विद्यार्थीमा वाक्यविभेदीकरण क्षमता विकासमा लैङ्गिक दृष्टिले कुनै प्रभाव नरहेको पुष्टि हुन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा पत्रपत्रिका पठनको प्रभाव रहेको छैन । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको वाक्यको भिन्नता पहिचान गर्न क्षमतामा तात्त्विक भिन्नता सिर्जना भएको देखिँदैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठन गरेका र नगरेका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरणसम्बन्धी सुनाइ उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २९

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	२.८१	१.१०	-१.४१	.१५७	-२०
छैन	२.६१	१.०३			

तालिका २९ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.८१ रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान २.६१ छ । औसतमानका आधारमा पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । पत्रपत्रिकाले समसामयिक ज्ञान र शब्दभण्डार विकासमा सहयोग पुऱ्याए पनि वाक्यको भिन्नता पहिचानमा उल्लेखनीय परिवर्तन ल्याउन सकेको छैन । यसर्थ पत्रपत्रिका पठनले वाक्यविभेदीकरण क्षमताको विकासमा प्रभाव नपारेको तथ्याङ्कबाट प्रस्टिन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा मातृभाषाको प्रभाव देखिएको छ । मातृभाषाका आधारमा विद्यार्थीको वाक्यगत भिन्नता पहिचान र बोधमा सहयोग भएको पाइन्छ । मातृभाषाका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण सुनाइ उपलब्धिलाई वन वे एनोभाबाट तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३०

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	३.१३	.९४	२४.१९	.०००
नेपाल भाषा	२.६५	.८९		
तामाङ	२.७१	.९४		
मैथिली	२.०२	१.१०		

तालिका ३० मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरणको सुनाइ उपलब्धि दिइएको छ। औसतमानका आधारमा हेर्दा वाक्यविभेदीकरणमा उपलब्धि क्रमशः नेपालीको ३.१३, नेपाल भाषाको २.६५, तामाङको २.७१ र मैथिलीको २.०२ रहेको छ। यस आधारमा वाक्यविभेदीकरणमा सबैभन्दा बढी उपलब्धि नेपाली भाषी विद्यार्थीको देखिन्छ भने त्यसपछि उपलब्धि तामाङ भाषी विद्यार्थीको रहेको छ। वाक्यविभेदीकरणमा सबैभन्दा कमजोर तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थी देखिन्छन्। मातृभाषाको आधारमा वाक्यविभेदीकरणको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००)। वाक्यविभेदीकरणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीहरूबिचको सार्थक भिन्नता तुलना गरिएको छ।

नेपाली भाषी र नेपाल भाषा विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००१)। नेपाली र तामाङ भाषी विद्यार्थीको औसत उपलब्धिमा पनि स्पष्ट अन्तर रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००६)। त्यसैगरी नेपाली र मैथिली भाषी विद्यार्थीको औसतमानमा स्पष्ट भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००)। नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिको औसत अङ्कमा तात्त्विक अन्तर छ (सार्थकताको मान = .०००)। तामाङ भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००)। सार्थकताको मानका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीबिच तात्त्विक अन्तर छैन। यसर्थ नेपाल भाषा र तामाङ भाषीबाहेकका विद्यार्थीबिच वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा तार्किक भिन्नता रहेको पुष्टि हुन्छ। भाषिक पृष्ठभूमिले वाक्यपहिचान र त्यसको प्रयोगमा प्रभाव पारेकाले विद्यार्थीको श्रुतिक्षमता विविधतायुक्त भएको हो। (पोस्ट हक तालिका परिशिष्ट 'क' को तालिका ४ मा दिइएको छ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा कुनै अन्तर पारेको छैन। यस आधारमा प्राप्त नतिजालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३१

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान
छ	२.८१	१.१०	-१.४१	.१५७
छैन	२.६१	१.०३		

तालिका ३१ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि दिइएको छ । औसतमानका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम नसुन्ने भन्दा सुन्ने विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि केही बढी देखिएको छ तर यी चलको सार्थकताको मानलाई आधार मान्दा वाक्यविभेदीकरणमा सार्थक भिन्नता छैन । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गर्ने विद्यार्थीको औसत केही बढी देखिएकाले केही न केही रूपमा यसले प्रभाव पारेको देखिन्छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा मोबाइल, रेडियो र कम्प्युटरको कुनै प्रभाव देखिएको छैन भने टेलिभिजनको प्रभाव देखिएको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण यसप्रकार गरिएको छ :

तालिका ३२

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल	
कम्प्युटर	छ	२.७३	१.०७	-१.३९	.१६३	-१.५
	छैन	२.५८	१.०३			
टेलिभिजन	छ	२.८१	१.०३	-३.९५	.०००	-३.९
	छैन	२.४२	१.०३			
मोबाइल	छ	२.६३	१.०३	.२०	.८३४	.०५
	छैन	२.६८	१.४०			
रेडियो	छ	२.७२	१.००	-८.६	.३८९	-१.१
	छैन	२.६१	१.०६			

तालिका ३२ मा सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिको स्थिति देखाइएको छ। औसतमानको आधारमा हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.७३ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.५८ रहेको छ। औसतमानमा कम्प्युटर प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमता बढी देखिए पनि सार्थक भिन्नता देखिँदैन। यस तथ्याङ्कका आधारमा हेर्दा वाक्यविभेदीकरण पहिचानका लागि कम्प्युटरको स्पष्ट प्रभाव देखिएको छैन।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.८१ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.४२ रहेको छ। यस आधारमा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी देखिएको छ। टेलिभिजन प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको औसतमानका आधारमा वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। यसर्थ वाक्यविभेदीकरण सिपको विकासमा टेलिभिजनको प्रभाव रहेको पुष्टि हुन्छ।

औसतमानका आधारमा हेर्दा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको भन्दा मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा मोबाइल प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन। यस आधारमा हेर्दा वाक्यविभेदीकरण पहिचानका लागि मोबाइलको भूमिका नरहेको पुष्टि हुन्छ। वाक्यात्मक संरचनाको अर्थगत समानता र भिन्नता पहिचानका लागि मोबाइलको भूमिका देखिएको छैन।

औसतमानका आधारमा हेर्दा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको औसत २.७२ छ भने रेडियो नसुन्ने विद्यार्थीको औसत २.६१ रहेको छ। औसतमानका आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरणमा सार्थक अन्तर छैन। यसर्थ विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि विकासमा रेडियोको प्रयोग अनिवार्य नरहेको पुष्टि हुन्छ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि :
विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमताको उपलब्धिलाई छलफलको सहभागिताले अन्तर पारेको छ। वादविवाद र वक्तृता जस्ता कार्यकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा

भने विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा कुनै प्रभाव पारेको छैन । वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिलाई तलको तालिकामा विश्लेषणसहित दिइएको छ :

तालिका ३३

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

	अतिरिक्त क्रियाकलाप	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छलफल	छ	२.९१	१.०३	-२.५८	.०१०	-३३
	छैन	२.५७	१.०४			
वक्तृता	छ	२.७५	१.११	-१.२१	.२२७	-१५
	छैन	२.६०	१.०३			
वादविवाद	छ	२.५८	१.०१	.४६	.६४५	.०५
	छैन	२.६४	१.०६			

तालिका ३३ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि देखाइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा औसतमान २.९१ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.५७ रहेको छ । यस आधारमा छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी देखिएको छ । छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०१०) । यस आधारमा हेर्दा अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत छलफलमा सहभागी हुँदा विद्यार्थीको वाक्य पहिचान श्रवणमा वृद्धि भएको देखिन्छ । भाषा प्रयोगको स्वाभाविकपन छलफलमा रहेकाले वाक्यविभेदीकरणमा प्रभाव पारेको हो ।

औसतमानका आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि २.७५ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको उपलब्धि २.६० रहेको छ । यसका आधारमा वक्तृताकलामा सहभागी विद्यार्थीको उपलब्धि बढी देखिएको छ तर सार्थकताको मानको आधारमा वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । वक्तृताले विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा कुनै प्रभाव नपार्ने तथ्याङ्कबाट पुष्टि हुन्छ । यसर्थ वक्ताको मौखिक अभिव्यक्ति (वक्तृता) ले वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा भूमिका निर्वाह नगरेको देखिन्छ ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरणमा औसतमान २.५८ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.६४ रहेको छ। यसका आधारमा हेर्दा वादविवादमा सहभागी भएकाभन्दा सहभागी नभएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि बढी रहे पनि सार्थकताको मानको आधारमा भने वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा सार्थक भिन्नता छैन। यसर्थ वादविवादले वाक्यविभेदीकरणको श्रवणको उपलब्धिमा भिन्नता नपारेको देखिन्छ।

उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि : उमेरगत भिन्नताले विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरणको सुनाइ उपलब्धिलाई प्रभाव पारेको छ। यस तथ्याङ्कलाई वन वे एनोभा परीक्षणबाट तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३४

उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	२.५९	१.०४	४.३१	.०१४
१३-१४	२.७४	१.०३		
१५-१७	२.४१	१.०७		

तालिका ३४ मा उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि दिइएको छ। औसतमानको आधारमा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहको औसतमान २.५९, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान २.७४ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान २.४१ रहेको छ। औसतमानका आधारमा १३ देखि १४ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि सबैभन्दा धेरै देखिएको छ। उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०१४)। उमेरगत आधारले वाक्यविभेदीकरणमा सार्थक भिन्नता देखिएकाले उमेरगत समूहका आधारमा भिन्नता पहिचान गरिएको छ।

सार्थकताको मानका आधारमा तुलना गर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूह तथा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन। १३

देखि १४ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको उमेर समूहका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरणमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०१२) । यस आधारले हेर्दा वास्तविक उमेर समूहका भन्दा माथिल्लो उमेर समूहका विद्यार्थीको वाक्यविभेदीकरण उपलब्धि केही कमजोर रहेको पुष्टि हुन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका ५ मा दिइएको छ ।)

शब्दपहिचान

प्रस्तुत अध्ययनमा सुनाइ परीक्षणका लागि श्रव्य सामग्रीका शब्दमात्र पहिचान गर्न लगाइएको छ । शब्दपहिचानका लागि लैङ्गिकता, पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, घरमा प्रयोग गरिने भाषा, नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण, सञ्चारका साधन प्रयोग, अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता र उमेरगत प्रभावलाई आधार बनाई सुनाइ उपलब्धिको विश्लेषण गरिएको छ :

लैङ्गिकताका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि : लैङ्गिकताका आधारमा शब्दपहिचानको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन । यसले विद्यार्थीको शब्दपहिचानको श्रवणमा लैङ्गिकताको प्रभाव नभएको पुष्टि गर्दछ । यस अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धि देखाई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३५

लैङ्गिकताका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छात्र	५.६१	१.९५	-०.३१	.९७५	-.००५
छात्रा	५.६१	१.८०			

तालिका ३५ अनुसार औसतमानका आधारमा शब्दपहिचानमा छात्रको भन्दा छात्राको उपलब्धि बढी देखिएको छ । मानक विचलन छात्राको भन्दा छात्रको धेरै भएकाले छात्रको उपलब्धि औसतबाट बढी छरिएको छ । सार्थकताको मानलाई आधार मान्दा शब्दपहिचानमा छात्र र छात्राबिच सार्थक भिन्नता देखिएको छैन । श्रवण गरेका पाठ वा सन्दर्भमा भएका शब्दको पहिचानका लागि छात्र र छात्राको समान उपलब्धि रहन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि : पत्रपत्रिका पठनले शब्दपहिचानको औसत उपलब्धिमा फरक पारेको छ । यसले विद्यार्थीलाई शब्दपहिचान गरी त्यसको श्रुतिबोधका लागि सहयोग गरेको देखिन्छ । यस तथ्याङ्कलाई तल तालिकामा देखाई विश्लेषण प्रस्तुत गरिएको छ :

तालिका ३६

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

पत्रपत्रिका	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	६.२४	१.४९	-२.७४	.००६	-७०
छैन	५.५३	१.९१			

तालिका ३६ अनुसार पत्रपत्रिका पठन गर्ने विद्यार्थीको औसतमान ६.२४ र रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढ्ने विद्यार्थीको औसतमान ५.५३ रहेको छ । औसतमानलाई आधारमा पत्रपत्रिका नपढ्नेभन्दा पत्रपत्रिका पढ्ने विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी छ । औसतमानलाई सार्थक अन्तर आधारमा हेर्दा शब्दपहिचानमा पत्रपत्रिका पढ्ने र नपढ्ने विद्यार्थीबिच तात्त्विक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कका आधारमा पत्रपत्रिका पठनले सुनाइको सहायक सिप शब्दपहिचानमा प्रभाव पारेको छ । पठन र श्रवण दुवै बोधसँग सम्बन्धित भएकाले यी पक्षले भाषिक सिप विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेको पाइन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि : मातृभाषाले शब्दपहिचान क्षमतामा स्पष्ट प्रभाव पारेको छ । मातृभाषाका आधारमा विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धिमा विविधता देखिएको छ । यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धि तुलना गर्न वन वे एनोभा परीक्षणको नतिजा तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३७

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	६.९३	१.६३	१०.१९	.०००
नेपाल भाषा	५.५३	२.०३		
तामाङ	४.८४	१.८१		
मैथिली	५.९०	१.७९		

तालिका ३७ अनुसार औसतमानका आधारमा शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धिमा नेपाली भाषीको सबैभन्दा धेरै देखिएको छ, भने त्यसपछि, मैथिली भाषीको उपलब्धि बढी छ। त्यसपछि शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धिमा क्रमशः नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थी रहेका छन्। औसतका आधारमा नेपाली भाषीपछि दोस्रो भाषीहरूमा मैथिली भाषीको शब्दपहिचान केही बढी देखिएकाले शब्दपहिचानमा यी दुई मातृभाषी विद्यार्थीको उपलब्धि नजिक रहेको छ। शब्दपहिचानका उपलब्धिमा मातृभाषा प्रयोगको स्पष्ट प्रभाव देखिएको छ, (सार्थकताको मान = .०००)। भाषिक पृष्ठभूमिले शब्दपहिचान उपलब्धिमा भिन्नता सिर्जना गर्ने देखिएको छ।

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धिलाई औसतमानको आधारमा तुलनात्मक अध्ययन गरिएको छ। यस अध्ययनका आधारमा नेपाली र नेपाल भाषाबिच, नेपाली र मैथिलीबिच, नेपाल भाषा र तामाङबिच, मैथिली र नेपाल भाषाबिच शब्दपहिचान सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन। शब्दपहिचान उपलब्धिमा नेपाली र तामाङ भाषाबिच सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००)। यस्तै तामाङ र मैथिली भाषीबिचमा पनि औसतमानको उपलब्धिमा तात्त्विक अन्तर रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००)। यस तुलनात्मक अध्ययनका आधारमा नेपाली र तामाङ तथा मैथिली र तामाङ भाषीबिच विद्यार्थीका बिचमा मात्र शब्दपहिचान क्षमतामा भिन्नता रहेको छ। शब्दपहिचानमा भाषिक पृष्ठभूमिले धेरै प्रभाव नपारेको नतिजाका आधारमा पुष्टि हुन्छ। शब्दपहिचानमा अर्थगत बोधलाई आधार नमानिएकाले भाषाभाषीबिचको उपलब्धिमा यस्तो नतिजा आएको हो। (पोस्ट हक तालिका परिशिष्ट 'क' को तालिका ६ मा दिइएको छ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दपहिचान : नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दपहिचानको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन। विद्यार्थीको शब्दपहिचान क्षमतामा कार्यक्रम श्रवणको भूमिका रहेको छैन। यस तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ३८

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	५.४२	१.८८	१.५९	.११२	.३०
छैन	५.७३	१.८७			

तालिका ३८ अनुसार औसतमानका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्नेभन्दा नसुन्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि केही बढी छ। औसतमानमा भिन्नता भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने र नसुन्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छैन। यस तथ्याङ्कका आधारमा शब्दपहिचान सिपमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले कुनै प्रभाव पारेको देखिँदैन। नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले सुनाइ सिपको उपलब्धि विकासमा सहयोग नपुऱ्याएको नतिजा अस्वाभाविक मानिन्छ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि : शब्दपहिचान उपलब्धिमा मोबाइल र रेडियोको भूमिका देखिएको छैन भने टेलिभिजन र कम्प्युटरको स्पष्ट भूमिका देखिएको छ। स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको शब्दपहिचानको सुनाइ उपलब्धि तलको तालिकामा तुलना गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका २९

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

	सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कम्प्युटर	छ	६.१४	१.८०	-३.९६	.०००	-.७६
	छैन	५.३८	१.८६			
टेलिभिजन	छ	६.०३	१.७५	-४.९८	.०००	-.८७
	छैन	५.१५	१.९०			
मोबाइल	छ	५.६३	१.८७	-१.९३	.३५	-.४४
	छैन	५.१८	२.०४			
रेडियो	छ	५.६८	१.७८	-३.७१	.७११	-.०८६
	छैन	५.६०	१.९०			

तालिका ३९ मा सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको शब्दपहिचान सिपको उपलब्धि देखाइएको छ । कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान ६.१४ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ५.३८ रहेको छ । कम्प्युटर प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धिबिच सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ शब्दपहिचान सिपको विकासमा कम्प्युटरको प्रभाव स्पष्ट देखिन्छ । यसले विविध सामग्रीको खोजी गरी पढ्ने र श्रवण गर्ने बानी भएका विद्यार्थीका लागि सहयोग गर्दछ ।

औसतमानका आधारमा हेर्दा टेलिभिजन प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ६.०३ र प्रयोग नगर्ने विद्यार्थीको उपलब्धि ५.१५ रहेको छ । यस आधारमा टेलिभिजनको प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि बढी छ । यी दुई औसतमानबिच सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । शब्दपहिचान सिपको विकासमा टेलिभिजनको प्रभाव स्पष्ट रहेका देखिन्छ । यसर्थ श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोगबाट विद्यार्थीको शब्दपहिचान श्रवणमा सहयोग पुग्छ ।

औसतमानका आधारमा मोबाइल प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान क्षमता बढी रहेको छ । यही मानलाई टी परीक्षणबाट हेर्दा मोबाइल प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको शब्दपहिचान सिपमा तात्त्विक भिन्नता देखिएको छैन । मोबाइलको प्रयोगबाट विद्यार्थीको शब्दश्रवणमा सहयोग नपुऱ्याएको विषय उपर्युक्त तथ्याङ्कबाट पुष्टि भएको छ ।

औसतमानका आधारमा रेडियो नसुन्नेभन्दा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ तर सार्थकताको मानका आधारमा रेडियो श्रवण गर्ने र नगर्ने विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छैन । सुनाइ सिप विकासमा महत्त्वपूर्ण आधार मानिने रेडियोको दैनिक जीवनमा प्रयोग घट्दै गएकाले यस्तो परिणाम आएको हो ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि :
छलफल, वादविवाद र वक्तृताको सहभागिताले विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धिमा भिन्नता देखाएको छ । सार्थकताको मानका आधारमा सबैभन्दा बढी भूमिका छलफलको रहेको छ । यस आधारमा हुने भिन्नतालाई तलको तालिकामा दिई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४०

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि

	अतिरिक्त क्रियाकलाप	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छलफल	छ	६.६६	१.४४	-५.६४	.०००	-१.२८
	छैन	५.३८	१.८८			
वक्तृता	छ	६.०७	१.७५	-२.४७	.०१४	-५.६३
	छैन	५.५०	१.८९			
वादविवाद	छ	५.९८	१.७५	-२.१९	.०२८	-४.७७
	छैन	५.५१	१.८९			

तालिका ४० मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दपहिचान सिपको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ७.७७ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ५.३८ रहेको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा छलफलमा सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि बढी छ । यसलाई टी मानका आधारमा हेर्दा छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । छलफलमा प्रयोग भएका शब्दका आधारमा सुनाइ उपलब्धि विकासमा सहयोग पुगेको देखिन्छ ।

वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ६.०७ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसत ५.५० रहेको छ । वक्तृतामा सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि बढी छ । वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान सिपमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०१४) । यस तथ्याङ्कले अभिव्यक्तिको लागि शब्दश्रवण र पहिचान आवश्यक भएको पुष्टि हुन्छ । वक्तृताको सोभो सम्बन्ध मौखिक अभिव्यक्तिसँग रहेको र सुनाइ पनि मौखिक पक्षको बोधसम्बद्ध भएकाले सुनाइ र बोलाइ सिपको अन्तर्सम्बन्ध प्रमाणित भएको छ ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसतमान ५.९८ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान ५.५१ छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा वादविवाद सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान उपलब्धि बढी छ । यसलाई टी मानका आधारमा तुलना गर्दा वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान सिपमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०२८) । अरूले भनेको कुरा ध्यानपूर्वक सुनेर आफ्नो तर्क दिन शब्दपहिचानको भूमिका रहन्छ । अर्काको मत खण्डन गर्नाका लागि शब्दपहिचानसम्बद्ध सुनाइ अत्यावश्यक रहेको पुष्टि हुन्छ ।

उमेरगत आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि : उमेरगत भिन्नताले विद्यार्थीको शब्दपहिचानको उपलब्धिमा अन्तर पारेको छैन । शब्दपहिचानमा सबै उमेर समूहका विद्यार्थीको सुनाइ समान रहेको देखिन्छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने शब्दपहिचान उपलब्धिलाई तालिकामा देखाई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४१

उमेरगत आधारमा शब्दपहिचान उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	५.४०	१.७५	१.३०	.२७२
१३-१४	५.७५	१.८४		
१५-१७	५.४५	१.९१		

तालिका ४१ मा उमेरगत आधारमा शब्दपहिचान सिपको स्थिति देखाइएको छ । औसतको आधारमा हेर्दा १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान सबैभन्दा बढी ५.७५ रहेको छ । त्यसपछि शब्दपहिचान उपलब्धिमा क्रमशः १५ र १७ वर्षका उमेर समूहका विद्यार्थी र ११ र १२ वर्षको उमेर समूहका विद्यार्थी रहेका छन् । सार्थकताको मानको आधारमा हेर्दा शब्दपहिचान क्षमतामा उमेरगत प्रभाव परेको छैन । शब्दपहिचानसम्बद्ध सुनाइका लागि चाहिँ विद्यार्थीको उमेरगत अन्तरालले प्रभाव पारेको देखिँदैन ।

शब्दार्थ पहिचान

शब्दार्थ पहिचानका लागि कथा, कविता र संवाद विधालाई आधार मानिएको छ । शब्दको अर्थबोधका आधारमा समग्र विषयवस्तुको स्थानान्तरण सम्भव हुन्छ । विद्यार्थीको

श्रव्य सामग्रीमा प्रयुक्त शब्दको अर्थप्राप्ति परीक्षणका लागि निर्धारित चलका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि : लैङ्गिकताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा सार्थक अन्तर छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको शब्दार्थ पहिचानको सुनाइ उपलब्धि तलको तालिकामा देखाई तुलनात्मक अध्ययन गरिएको छ :

तालिका ४२

लैङ्गिकताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छात्र	३.६०	१.५५	.१५	.८८०	.०२
छात्रा	३.५७	१.६८			

तालिका ४२ मा लैङ्गिकताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि दिइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा छात्रको सुनाइ उपलब्धि ३.६० र छात्राको सुनाइ उपलब्धि ३.५७ रहेको छ । औसतमानका आधारमा छात्राको भन्दा छात्रको सुनाइ उपलब्धि बढी रहेको छ । सार्थकताको मानका आधारमा भने शब्दार्थ पहिचानमा छात्र र छात्राबिच सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसले श्रवण सामग्रीमा व्यक्त शब्दको अर्थ बोधमा छात्र र छात्राले समान उपलब्धि प्राप्त गरेको देखिन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि : शब्दार्थ पहिचानमा पत्रपत्रिका पठनको प्रभाव स्पष्ट देखिएको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठन गरेका र नगरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको सुनाइ उपलब्धिलाई तल दिइएको तालिकामा विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४३

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	३.९५	१.६१	-१.७५	.०७९	-.३९
छैन	३.५५	१.६२			

तालिका ४३ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि दिइएको छ । पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा औसतमान ३.९५ रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान ३.५५ छ । पत्रपत्रिका नपढेकाभन्दा पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी छ । औसतमानको अन्तर हेर्दा शब्दार्थ पहिचानमा पत्रपत्रिका पढेका र नपढेका विद्यार्थीबिच सार्थक भिन्नता रहेको छैन । यस तथ्याङ्कका आधारमा हेर्दा पत्रपत्रिका पठनले सुनाइको सहायक सिप शब्दार्थ पहिचानमा प्रभाव नपारेको देखिन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि : भाषिक पृष्ठभूमिले विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छ । औसतमानका आधारमा सबैभन्दा बढी उपलब्धि नेपाली भाषीको छ भने त्यसपछि क्रमशः नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीको रहेको छ । मातृभाषाका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको उपलब्धिलाई वान वे एनोभा परीक्षणबाट दिइएको तालिकामा तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४४

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	४.३३	१.३९	२०.३६	.०००
नेपाल भाषा	३.८४	१.४८		
तामाङ	३.३२	१.६१		
मैथिली	२.८२	१.५६		

तालिका ४४ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दार्थ सुनाइको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा नेपाली भाषीको उपलब्धि सबैभन्दा धेरै देखिएको छ भने त्यसपछि नेपाल भाषा मातृभाषीको छ । शब्दार्थ पहिचानमा सबैभन्दा कमजोर मैथिली भाषी विद्यार्थी रहेका छन् । मातृभाषाको आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००) । शब्दार्थ पहिचानमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीहरूबिचको सार्थक भिन्नतालाई बहुतुलना गरिएको छ ।

भाषिक पृष्ठभूमिको आधारमा हेर्दा नेपाली र नेपाल भाषाबिच, नेपाल भाषा र तामाङबिच तथा तामाङ र मैथिलीबिच शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । नेपाली भाषा र तामाङ भाषा तथा नेपाली भाषा र मैथिली भाषा विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाल भाषा र मैथिली भाषा विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा तात्त्विक अन्तर रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाली र नेपाल भाषा तथा तामाङ र मैथिली भाषाबिच शब्दार्थ पहिचानमा भिन्नता नरहे पनि अन्य भाषाभाषाबिच स्पष्ट प्रभाव देखिएको छ । शब्दार्थ पहिचानमा मातृभाषाको स्पष्ट प्रभाव रहने कुरा माथिको नतिजाबाट पुष्टि भएको छ । (पोस्ट हक तालिका परिशिष्ट 'क' को तालिका ७ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दार्थ पहिचान : नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा तात्त्विक प्रभाव पारेको छैन । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको सुनाइ उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४५

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	३.४३	१.७३	१.४३	.१५१	.२३
छैन	३.६७	१.५५			

तालिका ४५ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि परीक्षणको अवस्था देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको औसतमान ३.४३ रहेको तथा नेपाली भाषाको कार्यक्रम नसुन्ने विद्यार्थीको औसतमान ३.६७ रहेको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीभन्दा नसुन्ने विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा शब्दार्थ पहिचानमा सार्थक

भिन्नता छैन । शब्दार्थ पहिचानमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले प्रभाव नपारेको देखिन्छ । सुनाइ सिकेको सोभो सम्बन्ध श्रवणसँग रहेको तर यसले शब्दार्थ पहिचानमा भूमिका नदेखाउनुलाई अनपेक्षित नतिजा मानिन्छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि : विद्यार्थीले घरमा प्रयोग गर्ने टेलिभिजन र कम्प्युटरले शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा अन्तर पारेको छ । यस्ता साधनको प्रयोगले शब्दको ज्ञान र बुझाइमा सहयोग गरेको देखिन्छ । सञ्चारका साधनको प्रयोगका आधारमा हुने शब्दार्थ पहिचानसम्बन्धी भिन्नतालाई तलको तालिकामा विश्लेषणसहित दिइएको छ :

तालिका ४६

सञ्चार साधनका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

	सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
कम्प्युटर	छ	३.८८	१.५५	-२.५८	.०१०	-.४३१
	छैन	३.४५	१.६२			
टेलिभिजन	छ	३.८८	१.४९	-४.१२	.०००	-.६३
	छैन	३.२४	१.६९			
मोबाइल	छ	३.६०	१.६०	-१.०१	.३१०	-.४१
	छैन	३.१८	१.९०			
रेडियो	छ	३.५१	१.८०	.४७९	.७३२	.०९६
	छैन	३.६०	१.५७			

तालिका ४६ मा सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको शब्दपहिचान स्थिति देखाइएको छ । कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान ३.८८ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ३.४५ रहेको छ । यस आधारमा कम्प्युटर प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान क्षमताभन्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ उपलब्धि बढी देखिन्छ । यी दुई चरको अन्तरलाई टी मानबाट हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०१०) । यस तथ्याङ्कले विद्यार्थीले सुनेको सामग्रीको शब्दार्थ पहिचानका लागि उनीहरूले घरमा प्रयोग गर्ने कम्प्युटरको प्रभाव रहेको देखिन्छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको औसतमान ३.८८ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ३.२४ रहेको छ । टेलिभिजन प्रयोग गरेको र नगरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कको आधारमा शब्दार्थ पहिचान सिपको विकासमा टेलिभिजनको प्रभाव रहेको देखिन्छ ।

मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ३.६ भने मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ३.१८ छ । औसतमानको आधारमा मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको भन्दा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी छ । सार्थकताको मानका आधारमा भने मोबाइल प्रयोग गरेका र नगरेका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यस तथ्याङ्कका आधारमा मोबाइलको प्रयोगले शब्दार्थ पहिचानको सुनाइमा कुनै भूमिका निर्वाह नगरेको देखिन्छ ।

औसतमानको आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसत ३.५१ छ भने रेडियो श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसत ३.६ रहेको छ । औसतमानका आधारमा रेडियो श्रवण गर्नेभन्दा श्रवण नगर्ने विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी देखिन्छ । सार्थकताको मानको आधारमा रेडियो प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । हिजोआज व्यावहारिक जीवनमा अन्य सञ्चार साधनका कारण रेडियो विस्थापित हुँदै जाँदा यसको भूमिका निष्क्रिय भएको छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि :
विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गतका छलफल र वक्तृतामा सहभागिता जनाएका आधारमा शब्दार्थ पहिचान सिपमा प्रभाव पार्ने देखिएको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४७

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप		औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छलफल	छ	३.९२	१.७१	-२.०१	.०४५	-४०
	छैन	३.५१	१.५८			
वक्तृता	छ	३.९६	१.७१	-२.३५	.०१९	-४६
	छैन	३.५०	१.५८			
वादविवाद	छ	३.४९	१.७४	.६५	.५१३	-१२३
	छैन	३.६१	१.५८			

तालिका ४७ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ। छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान क्षमता ३.९२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान ३.५१ रहेको छ। यस आधारमा छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ। छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०४५)। यसर्थ सुनेको सामग्रीमा भएका शब्दार्थ पहिचान गर्न अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गतको छलफलको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको पुष्टि हुन्छ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसत सुनाइ उपलब्धि ३.९६ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि ३.५० रहेको छ। औसतमानका आधारमा हेर्दा वक्तृताकलामा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ। वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको उपलब्धिमा स्पष्ट भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०१९)। यसर्थ वक्तृतामा सहभागी भई आफ्ना विचार राख्ने विद्यार्थीको शब्दबोध पनि राम्रो भएको निष्कर्षमा पुगिएको छ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानको औसतमान ३.४९ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान ३.६१ छ। औसतमानका आधारमा हेर्दा

वादविवाद सहभागी भएकाभन्दा सहभागी नभएका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि बढी छ । सार्थकताको मानलाई आधार मान्दा वादविवादमा सहभागी भएका आधारमा शब्दार्थ पहिचानको औसत उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ वादविवादले सुनाइको सहायक सिपअन्तर्गत शब्दार्थ पहिचान क्षमताको विकासमा भिन्नता पारेको देखिँदैन ।

उमेरगत आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि : उमेरगत विविधताले विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धिमा अन्तर पारेको छ । निर्धारित उमेर समूहका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा समान सिकाइ नभएको देखिन्छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने शब्दार्थ पहिचानको उपलब्धिगत भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४८

उमेरगत आधारमा शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	३.१८	१.८४	६.७०	.००१
१३-१४	३.८१	१.५६		
१५-१७	३.२३	१.६०		

तालिका ४८ मा उमेरगत आधारमा शब्दार्थ पहिचान सिपको स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहको शब्दार्थ पहिचानमा औसतमान ३.८१, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसत ३.८१ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसत ३.५९ रहेको छ । १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचान उपलब्धि सबैभन्दा धेरै देखिन्छ । शब्दार्थ पहिचान क्षमतामा उमेरगत प्रभाव देखिएको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । उमेरगत आधारले शब्दार्थ पहिचानमा सार्थक भिन्नता देखिएकाले उमेरगत समूहका भिन्नतालाई तुलना गरिएको छ ।

सार्थकताको मानका आधारमा तुलना गर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूह तथा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको

उमेर समूहको विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा सार्थक भिन्नता छैन । १३ देखि १४ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको उमेर समूहका विद्यार्थीको शब्दार्थ पहिचानमा भने सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । यसर्थ विद्यालय शिक्षाको वास्तविक उमेर र त्यसभन्दा माथिका विद्यार्थीमा भने शब्दार्थ पहिचान क्षमतामा प्रभाव पारेको देखिन्छ । (पोस्ट हक तालिका परिशिष्ट 'क' को तालिका ८ मा दिइएको छ ।)

श्रुतिअनुमान

प्रस्तुत अध्ययनमा श्रुतिअनुमानको सुनाइ उपलब्धि पहिचानका लागि कविता, नियात्रा, संवाद र समाचार विधा लिइएको छ । श्रव्य सामग्रीमा भएका विषयवस्तु, पात्र, घटना वा अन्य सन्दर्भका आधारमा विद्यार्थीलाई पूर्वानुमान गर्न लगाइएको छ । यस्तो पूर्वानुमानमा विद्यार्थीको अनुभव, चिन्तन र विश्लेषण क्षमताको मुख्य भूमिका देखिएको छ । निर्धारित स्वतन्त्र चलका आधारमा श्रुतिअनुमान उपलब्धिको विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : श्रुतिअनुमान उपलब्धिमा लैङ्गिकताले अन्तर पारेको छैन । श्रव्य विषयवस्तुको अनुमान गर्ने सिपमा छात्र र छात्राको समान उपलब्धि रहेको देखिन्छ । प्रस्तुत अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको श्रुतिअनुमान उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ४९

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	१.५५	.९६	-१.२३	.२१७	-.११७
छात्रा	१.६७	.९९			

तालिका ४९ मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिअनुमानको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा श्रुतिअनुमानमा छात्रको औसत उपलब्धि १.५५ र छात्राको औसत उपलब्धि १.६७ रहेको छ । यसले छात्रको भन्दा छात्राको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखाए पनि सार्थकताको मानका आधारमा भिन्नता छैन । यसर्थ सुनाइका सहायक सिपमध्येको श्रुतिअनुमानमा लैङ्गिकताको भूमिका देखिएको छैन ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : श्रुतिअनुमान उपलब्धिमा पत्रपत्रिका पठनको प्रभाव देखिएको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५०

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.९१	.९८	-२.५८	.०१०	-.३४
छैन	१.५६	.९७			

तालिका ५० मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिअनुमानको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको औसतमान १.९१ तथा पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान १.५६ रहेको छ । यस आधारमा पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी छ । श्रुतिअनुमानमा पत्रपत्रिका पठनको सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०१०) । विद्यार्थीमा श्रुतिअनुमान क्षमताको विकासका लागि पत्रपत्रिका पढ्ने बानीको विकास गराउनुपर्ने देखिन्छ । पत्रपत्रिकाले विषयवस्तुको बोधका साथै विविध सन्दर्भका बारेमा अनुमान गर्ने भएकाले यस्तो नतिजा देखिएको हो ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : श्रुतिअनुमानमा भाषिक पृष्ठभूमिको भूमिका देखिएको छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५१

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	१.७७	.९८	२.८२२	.०३९
नेपाल भाषा	१.७१	.९०		
तामाङ	१.५३	१.०७		
मैथिली	१.४३	.९३		

तालिका ५१ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिअनुमानको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतिअनुमान उपलब्धि हेर्दा नेपाली मातृभाषीको १.७७, नेपाल भाषा मातृभाषीको १.७१, तामाङ मातृभाषीको १.५३ र मैथिली मातृभाषीको १.४३ रहेको छ । यसका आधारमा श्रुतिअनुमान उपलब्धि सबैभन्दा धेरै नेपाली भाषीको देखिएको छ भने त्यसपछि क्रमशः नेपाल भाषा मातृभाषी, तामाङ भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा श्रुतिअनुमानको औसत अङ्कमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०३९) । श्रुतिअनुमानको परीक्षणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीबिचको सार्थक भिन्नतालाई तुलना गरिएको छ ।

तुलनात्मक अध्ययनका आधारमा हेर्दा नेपाली र नेपाल भाषाबिच, नेपाली र तामाङबिच, नेपाल भाषा र तामाङबिच, नेपाल भाषा र मैथिलीबिच र तामाङ र मैथिलीबिच सार्थकताको मानका आधारमा भिन्नता देखिँदैन । नेपाली र मैथिलीबिचको औसतमानमा भने सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०४३) । यस तथ्याङ्कका आधारमा श्रुतिअनुमान उपलब्धिमा नेपाली र मैथिली भाषीबिच भिन्नता देखिएको र अन्य भाषीबिच भिन्नता नदेखिएकाले मैथिली भाषी विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि सुधारमा भने विशेष सावधानी आवश्यक छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका ९ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : श्रुतिअनुमानमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट श्रुतिअनुमान उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५२

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.५९	१.००	.४९	.६२२	.०४
छैन	१.६४	.९६			

तालिका ५२ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिअनुमानको परीक्षण अवस्था देखाइएको छ। नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.५९ र श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.६४ रहेको छ। यसका आधारमा पनि नेपाली भाषाको श्रवण गरेकाभन्दा नगरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको सार्थक भिन्नता पाइँदैन। यसर्थ श्रुतिअनुमानको उपलब्धिमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको भूमिका नभएको देखिन्छ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : विद्यार्थीले घरमा प्रयोग गर्ने कम्प्युटर, टेलिभिजन, मोबाइल र रेडियोमध्ये कम्प्युटरले मात्र श्रुतिअनुमानमा प्रभाव पारेको छ। स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई तालिकामा दिई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५३

सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

		सञ्चार साधन औसत मान	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	१.७८	१.०२	-२.३७	.०१८	-.२४
	छैन	१.५४	.९५			
टेलिभिजन	छ	१.६७	.९८	-१.१९	.२३५	-.११
	छैन	१.५५	.९८			
मोबाइल	छ	१.६०	.९७	१.५९	.११३	.३९
	छैन	२.००	१.०३			
रेडियो	छ	१.८०	.९३	-१.८४	.०६५	-.२२
	छैन	१.५७	.९९			

तालिका ५३ मा सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ। औसतमानको आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानमा औसतमान १.७८ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.५४ रहेको छ। यसका आधारमा हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी पाइएको छ। कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा श्रुतिअनुमानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता

देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०१८) । श्रुतिअनुमान क्षमताको विकासमा कम्प्युटरको प्रभाव देखिएको छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुति अनुमानमा औसतमान १.६७ छ भने प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.५५ रहेको छ । यसलाई आधार मान्दा टेलिभिजन हेर्ने विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । तत्कालीन विषयवस्तुको बोधका आधारमा विद्यार्थीले अनुमान गर्ने भएकाले श्रव्यदृश्य सामग्रीको भूमिका देखिएको छैन ।

मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.०० तथा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.६० रहेको छ । यसका आधारमा पनि मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिअनुमानमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यस तथ्याङ्कले श्रुतिअनुमान उपलब्धिमा मोबाइलको भूमिका नरहेको देखिन्छ ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको औसतमान १.८० छ भने रेडियो श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.५७ रहेको छ । यसका आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान क्षमता धेरै देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिअनुमानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ रेडियोले श्रुतिअनुमान सिपको विकासमा सार्थक भिन्नता नपारेको निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि :
प्रस्तुत अध्ययनमा विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा श्रुतिअनुमानको पहिचान गरिएको छ । यसलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट दिइएको तालिकाबाट प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५४

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	१.६७	१.०५	-.६१	.५३७	-.०७६
	छैन	१.६०	.९६			
वक्तृता	छ	१.६५	१.००	-.३४	.७३१	-.०४
	छैन	१.६०	.९७			
वादविवाद	छ	१.६०	१.०२	.१९	.८४७	.०२
	छैन	१.६२	.९७			

तालिका ५४ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको उपलब्धि देखाइएको छ। छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानमा औसतमान १.६७ र सहभागी नहुने विद्यार्थीको औसतमान १.६० रहेको छ। यसका आधारमा छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका दृष्टिले सार्थक भिन्नता छैन। यसर्थ श्रुतिअनुमान क्षमता विकासमा छलफलको भूमिका रहेको देखिँदैन।

वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको औसतमान १.६५ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.६० रहेको छ। यसका आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा वक्तृतामा सहभागिता जनाएका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानमा सार्थक भिन्नता छैन। सुनाइको सहायक सिपअन्तर्गतको श्रुतिअनुमान क्षमताको विकासमा वक्तृताको प्रत्यक्ष भूमिका रहेको छैन। विषयवस्तुको तत्कालीन श्रवणबाट अनुमान क्षमता विकास हुँदा यस्तो नतिजा आएको हो।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमानको औसतमान १.६० र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.६२ रहेको छ। यसका आधारमा वादविवादमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता छैन। यस तथ्याङ्कले पक्ष र विपक्षमा तर्क प्रस्तुत गरेका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान गर्ने सिपमा सहयोग पुगेको छैन।

उमेरगत आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि : श्रुतिअनुमानमा उमेरगत भिन्नता प्रभाव देखिएको छैन । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान उपलब्धिलाई तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५५

उमेरगत आधारमा श्रुतिअनुमानको उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	१.४८	.७५	१.३८	.२५२
१३-१४	१.६७	.९८		
१५-१७	१.५१	१.०१		

तालिका ५५ मा उमेरगत आधारमा श्रुतिअनुमान क्षमताको उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.४८, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान १.६७ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.५१ रहेको छ । यसका आधारमा १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान क्षमता सबैभन्दा धेरै देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिअनुमानमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ उमेरगत अन्तरालले विद्यार्थीको श्रुतिअनुमान क्षमतामा कुनै प्रभाव पारेको देखिँदैन ।

श्रुतिकारणकार्य

यस अध्ययनमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि पहिचानका लागि समाचार, कथा, नियात्रा र कविता विधालाई सामग्रीको रूपमा प्रयोग गरिएको छ । यस अध्ययनमा श्रुतिकारणकार्यको पहिचान गर्न विविध सामाजिक तथा भाषिक आयामहरूलाई विश्लेषणको आधार बनाइएको छ । निर्धारित स्वतन्त्र चलका आधारमा श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिको अध्ययन गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिकारणकार्य परीक्षण : श्रुतिकारणकार्य क्षमतामा लैङ्गिकताको कुनै प्रभाव परेको छैन । प्रस्तुत अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट

छात्र र छात्राबिचको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५६

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

लैङ्गिकताका	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	२.८१	१.१८	-५०	.६१२	-०.५
छात्रा	२.८७	१.०२			

तालिका ५६ मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा श्रुतिकारणकार्य पहिचानमा छात्रको औसतमान २.८१ र छात्राको औसतमान २.८७ रहेको छ । यस आधारमा छात्रको भन्दा छात्राको श्रुतिअनुमान उपलब्धि धेरै भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ श्रुतिकारणकार्य पहिचानमा लैङ्गिकताको प्रभाव परेको छैन ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि : पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिमा कुनै प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिलाई तालिकामा दिई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५७

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	२.९५	१.१६	-७३	.४६२	-११
छैन	२.८३	१.१०			

तालिका ५७ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढ्ने विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान २.९५ रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढ्ने विद्यार्थीको औसतमान २.८३ छ । सार्थकताको मानका आधारमा

श्रुतिकारणकार्य पहिचानको औसतमानमा पत्रपत्रिका पठनको सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ श्रुतिकारणकार्य पहिचानमा पत्रपत्रिकाको भूमिका रहेको देखिँदैन ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि : श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धिमा मातृभाषाको प्रभाव पारेको छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५८

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	३.५०	.८१	३५.०६	.०००
नेपाल भाषा	२.९३	.९५		
तामाङ	२.७८	१.०३		
मैथिली	२.१४	१.१५		

तालिका ५८ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्य परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतिकारणकार्य उपलब्धि नेपाली मातृभाषीको ३.५०, नेपाल भाषा मातृभाषीको २.९३, तामाङ मातृभाषीको २.७८ र मैथिली मातृभाषीको २.१४ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा सबैभन्दा बढी उपलब्धि नेपाली भाषीको देखिन्छ भने त्यसपछि क्रमशः नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा श्रुतिकारणकार्यको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । श्रुतिकारणकार्य परीक्षणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले अध्ययनीय भाषाबिचको भिन्नता तुलना गरिएको छ ।

तुलनात्मक अध्ययनका आधारमा नेपाली र नेपाल भाषाबिच, नेपाली र तामाङबिच, नेपाली र मैथिलीबिच, नेपाल भाषा र मैथिलीबिचको औसत अन्तरमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाल भाषा र तामाङबिच सार्थक भिन्नता छैन । यस तथ्याङ्कका आधारमा हेर्दा नेपाल भाषा र तामाङ भाषी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य क्षमतामा एकरूपता देखिन्छ भने अन्य भाषीमा विविधतापूर्ण देखिन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १० मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि : श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिमा कार्यक्रम श्रवणको प्रभाव देखिएको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ५९

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	२.७३	१.०८	१.३५	.१७७	.१५
छैन	२.८८	१.११			

तालिका ५९ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको परीक्षण अवस्था देखाइएको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण नगरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिको औसतमान २.८८ रहेको छ भने श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.७३ रहेको छ । यसका आधारमा कार्यक्रम श्रवण नगरेका विद्यार्थीको उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको सार्थक भिन्नता पाइँदैन ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि :

श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धिमा मोबाइल, रेडियो र टेलिभिजनको कुनै प्रभाव रहेको छैन भने कम्प्युटर प्रयोगको भने स्पष्ट प्रभाव देखिन्छ । यस तथ्याङ्कलाई दिइएको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ ।

तालिका ६०

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता	
कम्प्युटर	छ	३.०५	१.००	-२.६०	.०१०	-२९
	छैन	२.७५	१.१४			
टेलिभिजन	छ	२.९३	१.०९	-१.७८	.०७५	-१९
	छैन	२.७४	१.१०			
मोबाइल	छ	२.८५	१.११	-३.५	.७२२	-१०
	छैन	२.७५	.७७			
रेडियो	छ	२.९१	१.०३	-५.८	.५८८	-०.८
	छैन	२.८३	१.१२			

तालिका ६० मा सञ्चार साधनका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान ३.०५ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.७५ रहेको छ । यसका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धि बढी देखिन्छ । कम्प्युटर प्रयोगले श्रुतिकारणकार्यको सुनाइ उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाईन्छ (सार्थकताको मान = .०१०) । यसर्थ कम्प्युटरले श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिमा प्रभाव पारेको निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसत २.९३ छ भने प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसत २.७४ रहेको छ । यसका आधारमा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको पहिचानमा सार्थक भिन्नता छैन । श्रुतिकारणकार्य क्षमताको विकासमा टेलिभिजनको प्रयोगमा अनिवार्यता देखिँदैन ।

मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.८५ छ भने मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.७५ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारले विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाईँदैन । यसर्थ सुनाइको सहायक सिपअन्तर्गतको श्रुतिकारणकार्यको विकासमा मोबाइलको भूमिका देखिँदैन ।

औसतमानको आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान २.९१ छ भने रेडियो श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.८३ रहेको छ । यसका आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको उपलब्धि धेरै देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाईँदैन । यसर्थ श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिमा अन्तर ल्याउन रेडियोको भूमिका देखिँदैन ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि :
विद्यार्थीको अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको पहिचानमा कुनै प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६१

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	२.८७	.९९	-२.९९	.८२७	-०.३
	छैन	२.८४	१.१३			
वक्तृता	छ	३.०२	.९७	-१.६२	.१०५	-२.९
	छैन	२.८०	१.१३			
वादविवाद	छ	२.७३	१.१२	१.०९	.२७३	.१४
	छैन	२.८७	१.१०			

तालिका ६१ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान २.८७ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.८४ देखिन्छ । यसको आधारमा छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि केही बढी भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिकारणकार्यमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ छलफलले विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य क्षमताको विकासमा असर पारेको छैन ।

औसतमानको आधारमा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान ३.०२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.८० देखिन्छ । यसका आधारमा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा श्रुतिकारणकार्यमा औसतमानको सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यस तथ्याङ्कले एकोहोरो सञ्चार अभिव्यक्तिले श्रुतिकारणकार्य क्षमताको विकासमा प्रभाव पारेको देखिँदैन ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको औसतमान २.७३ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.८७ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा वादविवादमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा श्रुतिकारणकार्यमा सार्थक भिन्नता छैन । यस तथ्याङ्कले श्रुतिकारणकार्य विकासमा तार्किक पक्षको प्रभाव देखाउँदैन ।

उमेरगत आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि : उमेरगत आधारले विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्य उपलब्धिमा भिन्नता पारेको छैन । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिकारणकार्यको तुलना तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६२

उमेरगत आधारमा श्रुतिकारणकार्यको उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	२.८५	१.०६	१.२४	.२८८
१३-१४	२.९०	१.०८		
१५-१७	२.७२	१.१५		

तालिका ६२ मा उमेरगत आधारमा श्रुतिकारणकार्यको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान २.८५, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान २.९० र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसत २.७२ देखिन्छ । यसका आधारमा १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीका श्रुतिकारणकार्य उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छैन । यस तथ्याङ्कले श्रुतिकारणकार्यका लागि उमेरगत भिन्नताको भूमिका नहुने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

श्रुतिघटनाक्रम

प्रस्तुत अध्ययनमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानका लागि कथा र नियान्त्रा विधालाई उपयोग गरिएको छ । श्रवण गरिएका सामग्रीबाट घटनाको क्रमबद्धता पहिचान गर्न लगाइएको छ । निर्धारित स्वतन्त्र चलका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको सुनाइ उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा लैङ्गिक प्रभाव देखिएको छैन । यस अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिलाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६३

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	१.०७	.७३	-.४५	.६४८	-.०३२
छात्रा	१.१०	.७३			

तालिका ६३ मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिघटनाक्रम परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको सुनाइ उपलब्धि छात्रको १.०७ र छात्राको १.१० रहेको देखिन्छ । छात्रको भन्दा छात्राको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानको औसतमानमा छात्र र छात्राबिच सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ श्रुतिघटनाक्रम पहिचान र विकासमा छात्र र छात्राको समान भूमिका रहेको देखिन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : पत्रपत्रिका पठनले विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रममा प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६४

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.०६	.७०	.४४७	.६५५	.०४५
छैन	१.११	.७३			

तालिका ६४ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिको औसतमान १.०६ तथा पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान १.११ रहेको छ । यसका आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानमा पत्रिका पढेकाभन्दा पत्रिका नपढेका विद्यार्थीको उपलब्धि बढी पाइए पनि सार्थकताको मानको आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानमा पत्रपत्रिका पठनको

सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ श्रुतिघटनाक्रम पहिचानका लागि पत्रपत्रिका पठनले असर नगरेको पुष्टि हुन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : श्रुतिघटनाक्रमको पहिचानमा मातृभाषाले प्रभाव पार्ने देखिएको छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट मातृभाषा प्रयोगका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको सुनाइ उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६५

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	१.२९	.७१	१७.७७	.०००
नेपाल भाषा	१.१६	.६९		
तामाङ	१.२२	.७०		
मैथिली	.६७	.६५		

तालिका ६५ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको सुनाइ उपलब्धि हेर्दा नेपाली मातृभाषीको १.२९, नेपाल भाषा मातृभाषीको १.१६, तामाङ मातृभाषीको १.२२ र मैथिली मातृभाषीको ०.६७ रहेको छ । औसतमानका आधारमा सबैभन्दा बढी उपलब्धि नेपाली भाषीको देखिन्छ भने त्यसपछि क्रमशः तामाङ, नेपाल भाषा र मैथिली भाषी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचान सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । श्रुतिघटनाक्रम परीक्षणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले अध्ययनीय भाषाका विद्यार्थीबिचको सार्थक भिन्नता तुलना गरिएको छ ।

यस अध्ययनका आधारमा नेपाली र नेपाल भाषाबिच, नेपाली र तामाङबिच, नेपाल भाषा र तामाङबिच औसतमानमा सार्थक भिन्नता छैन । नेपाली भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा सार्थक अन्तर देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । त्यस्तैगरी मैथिली र तामाङ भाषी विद्यार्थीको

श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा तात्त्विक अन्तर देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तुलनाका आधारमा हेर्दा मैथिली भाषी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम पहिचान उपलब्धि अन्य भाषा प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको भन्दा फरक रहेको पुष्टि हुन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका ११ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिलाई नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले अन्तर पारेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६६

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.१९	.७३	-२.०३	.०४२	-.१५
छैन	१.०३	.७२			

तालिका ६६ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.१९ तथा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.०३ रहेका छ । यसका आधारमा कार्यक्रम श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिन्छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ श्रुतिघटनाक्रम पहिचान उपलब्धिमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले अन्तर पारेको छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि :

श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा रेडियो, मोबाइल र कम्प्युटर प्रयोगको प्रभाव देखिएको छैन तर टेलिभिजनको प्रभाव स्पष्ट छ । यस तथ्याङ्कलाई दिइएको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६७

सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

		सञ्चार साधन	औसत मानक	विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	१.१२	.७६		-७४६	.४५६	-०.५७
	छैन	१.०७	.७१				
टेलिभिजन	छ	१.१६	.७३		-२.३३	.०२०	-१.६
	छैन	१.००	.७२				
मोबाइल	छ	१.०९	.७३		-१.१९	.२३२	-२.३
	छैन	.८६	.७४				
रेडियो	छ	१.१९	.७२		-१.३७	.१७०	-१.२
	छैन	१.०६	.७३				

तालिका ६७ मा सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रममा औसत १.१२ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.०७ रहेको छ । यसका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा तात्त्विक भिन्नता छैन । यसर्थ कम्प्युटरले श्रुतिघटनाक्रम विकासमा प्रभाव पारेको छैन ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रममा औसतमान १.१६ छ भने प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.०० रहेको छ । यसका आधारमा टेलिभिजन प्रयोग नगरेका भन्दा प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिएको छ । टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०२०) । यसर्थ श्रुतिघटनाक्रम पहिचानको विकासमा टेलिभिजनको प्रभाव परेका तथ्याङ्कबाट प्रस्टिन्छ ।

औसतमानका आधारमा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ

मोबाइलले विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम विकासमा कुनै प्रभाव नपारेको तथ्याङ्कका आधारमा पुष्टि भएको छ ।

औसतमानका आधारमा हेर्दा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको औसतमान १.१९ छ भने रेडियो श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.०६ रहेको छ । यसका आधारमा रेडियो प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रम पहिचानमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ रेडियोले श्रुतिघटनाक्रम विकास कुनै भूमिका निर्वाह नगरेको पुष्टि हुन्छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा भिन्नता रहेको छ । वादविवाद र वक्तृतामा सहभागिता भएका आधारमा भने श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा अन्तर देखिएको छैन । यस तथ्याङ्कलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६८

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	१.२४	.७४	-२.०९	.०३७	-१.९२
	छैन	१.०५	.७२			
वक्तृता	छ	१.१९	.७३	-१.४७	०.१४०	-०.१३
	छैन	१.०६	.७३			
वादविवाद	छ	१.१२	.७०	-.५७	.५६५	-.०४
	छैन	१.०७	.७४			

तालिका ६८ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रममा औसतमान १.२४ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.०५ रहेको छ । यसका आधारमा छलफलमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको भन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी देखिएको छ । छलफलमा सहभागी भएका र नभएका

विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.३७) । छलफलमा सहभागी भएका आधारमा विद्यार्थीको पात्र, विषयवस्तु र सन्दर्भको पहिचान गर्ने क्षमताको विकास भएको देखिन्छ ।

औसतमानको आधारमा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम क्षमताको औसतमान १.१९ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.०६ रहेको छ । यस आधारमा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धि बढी भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता छैन । वक्तृताले विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम पहिचानमा प्रभाव नपारेको देखिन्छ ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रमको औसतमान १.१२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.०७ रहेको छ । यस आधारमा वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिको भिन्नतामा वादविवाद क्रियाकलापले प्रभाव नपारेका पुष्टि हुन्छ ।

उमेरगत आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि : श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिमा उमेरले अन्तर पारेको छैन । यस तथ्याङ्कलाई वन वे एनोभा परीक्षणबाट तालिकामा दिई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ६९

उमेरगत आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	१.११७	०.८१	०.५४	०.५७९
१३-१४	१.११	०.७२		
१५-१७	१.०३	०.७४		

तालिका ६९ मा उमेरगत आधारमा श्रुतिघटनाक्रम क्षमताको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.११७, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान १.११ र

१५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.०३ देखिन्छ । उमेरगत आधारमा सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ उमेरगत विविधताले श्रुतिघटनाक्रम उपलब्धिमा प्रभाव नपारेको देखिन्छ ।

श्रुतितुलना

प्रस्तुत अध्ययनमा श्रुतितुलना पहिचानका लागि कथा, कविता र संवाद विधालाई उपयोग गरिएको छ । निर्धारित चलका आधारमा श्रव्य सामग्रीमा प्रस्तुत भएका व्यक्ति, घटना, विषयवस्तु र सन्दर्भको तुलनाको सुनाइ उपलब्धि पहिचान गरी अध्ययन पूरा भएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : श्रुतितुलनाको आधारमा छात्र र छात्राको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता छैन । प्रस्तुत अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको श्रुतितुलना परीक्षण गरी औसतमान, मानक विचलन र सार्थकताका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७०

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	१.८३	.७५	.४२	.६६९	.०३२
छात्रा	१.८०	.८२			

तालिका ७० मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतितुलनाको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा श्रुतितुलनामा छात्रको औसतमान १.८३ र छात्राको औसतमान १.८० रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा छात्रको भन्दा छात्राको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ श्रुतितुलना पहिचानमा लैङ्गिकताका प्रभाव नपर्ने देखिन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : श्रुतितुलनामा पत्रपत्रिका पठनले प्रभाव पार्दछ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धिलाई तलको तालिकामा दिई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७१

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	२.१८	.८०	-३.७८	.०००	-०.४१
छैन	१.७७	.७७			

तालिका ७१ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतितुलना उपलब्धि देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाका औसतमान २.१८ रहेको देखिन्छ भने पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान १.७७ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा पनि पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिएको छ । श्रुतितुलनामा पत्रपत्रिका पठनको सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कले विद्यार्थीको सुनेर तुलना गर्ने सिपको विकासमा पत्रपत्रिका भूमिका देखिएको छ ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : मातृभाषाको आधारमा विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छ । मातृभाषा प्रयोगका आधारमा वन वे एनोभा परीक्षणका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतितुलनालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७२

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	२.०९	.७८	१०.४३१	.०००
नेपाल भाषा	१.७५	.७६		
तामाङ	१.५२	.७४		
मैथिली	१.८८	.७६		

तालिका ७२ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलना परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतितुलना पहिचान हेर्दा नेपाली मातृभाषीको २.०९, नेपाल भाषा मातृभाषीको १.७५, तामाङ मातृभाषीको १.५२ र मैथिली मातृभाषीको १.८८ पाइन्छ । यसका आधारमा नेपाली भाषीपछि सुनाइ उपलब्धिमा क्रमशः मैथिली, नेपाल भाषा र तामाङ भाषी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा

श्रुतितुलना सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । श्रुतितुलना परीक्षणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीबिचको भिन्नता तुलना गरिएको छ ।

भाषाभाषीको औसतमानको सार्थक भिन्नतालाई तुलनात्मक रूपमा हेर्दा नेपाली भाषी र नेपाल भाषा मातृभाषा भएका विद्यार्थीको श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = ०.००७) । त्यस्तै नेपाली भाषी र तामाङ भाषी विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमानमा तात्त्विक अन्तर रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको औसतमानमा पनि सार्थक भिन्नता देखिएको छ (सार्थकताको मान = ०.००४) । नेपाली र मैथिलीबिच, नेपाल भाषा र तामाङबिच र नेपाल भाषा र मैथिलीबिच सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतितुलनाको औसतमानमा भिन्नता पाइँदैन । नेपाली भाषी विद्यार्थीको तुलनामा नेपाल भाषा र तामाङ भाषीको उपलब्धि कमजोर रहेको छ भने दोस्रो भाषीका बिचमै पनि तामाङ र मैथिली भाषीको उपलब्धिमा भिन्नता रहेको देखिन्छ । यस तथ्याङ्कका आधारमा विद्यार्थीको मातृभाषाले श्रुतितुलना उपलब्धिमा विविधता सिर्जना हुने पुष्टि हुन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १२ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : श्रुतितुलनाको उपलब्धिमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी दिइएको तालिकामा विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७३

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.८२	.८५	-.०२०	.९८४	-.००१६४
छैन	१.८२	.७५			

तालिका ७३ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि देखाइएको छ । यसका आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेका

विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ विद्यार्थीले श्रवण गरेका सामग्रीका विषयवस्तुको बोधगम्यता नै मुख्य हुने देखिन्छ । श्रुतितुलना उपलब्धिमा पूर्वप्रसारित सामग्री श्रवणको भूमिका रहेको देखिँदैन ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : प्रस्तुत अध्ययनमा विद्यार्थीले घरमा प्रयोग गर्ने सञ्चारका साधन अर्थात् टेलिभिजन र कम्प्युटरले श्रुतितुलनाको पहिचानमा प्रभाव पारेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको विश्लेषण यसप्रकार गरिएको छ :

तालिका ७४

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

	सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	२.००	.८०	-३.१८	.००२	-.२५
	छैन	१.७४	.७७			
टेलिभिजन	छ	१.९३	.७८	-३.०६४	.००२	-.२३
	छैन	१.६९	.७७			
मोबाइल	छ	१.८१	.७८	.२७६	.७८३	.०५
	छैन	१.८७	.८८			
रेडियो	छ	१.८६	.८५	-५.१५	.६०७	-.०५
	छैन	१.८१	.७७			

तालिका ७४ मा सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान २.०० र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.७४ रहेको छ । श्रुतितुलनामा कम्प्युटर प्रयोगको सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । ई पुस्तकालयको निर्माण गरी कम्प्युटरबाट नियमित पठन अभ्यास गराएमा विद्यार्थीको श्रुतितुलना क्षमता विकास हुने कुरा माथिको तथ्याङ्कबाट प्रस्टिन्छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान १.९३ छ भने प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.६९ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिएको छ । टेलिभिजनको प्रयोगले श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । यसर्थ श्रव्यदृश्य सामग्रीको प्रयोगले विद्यार्थीको सुनेर तुलना गर्ने क्षमता विकास हुने निष्कर्ष निस्किएको छ ।

मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाका औसतमान १.८७ रहेको छ भने मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.८१ छ । यसका आधारमा हेर्दा मोबाइल प्रयोग गरेकाभन्दा मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको बढी उपलब्धि देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ विद्यार्थीको श्रुतितुलना क्षमताका विकासमा अन्य उपकरणको उपयोगमा प्राथमिकता दिनुपर्ने देखिन्छ ।

रेडियो प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान १.८१ रहेको छ भने प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.८६ रहेको छ । यसका आधारमा हेर्दा रेडियो प्रयोग गरेका विद्यार्थीको उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ श्रुतितुलनाको विकासमा रेडियोको भूमिका नभएको पुष्टि हुन्छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि :
प्रस्तुत अध्ययनमा विद्यार्थीको अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतितुलनाको पहिचान गरिएको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलाप (संवाद वा छलफल, वादविवाद र वक्तृता) मा सहभागिता जनाएका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी श्रुतितुलनाको विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७५

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको उपलब्धि

	सहभागी	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छलफल	छ	२.१६	.७१	-४.३४६	.०००	-.४२
	छैन	१.७४	.७८			
वक्तृता	छ	२.१५	.७८	-४.३८६	.०००	-.४१
	छैन	१.७४	.७७			
वादविवाद	छ	२.०२	.७२	-२.८०	.००५	-.२५
	छैन	१.७६	.८०			

तालिका ७५ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ। छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान २.१६ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.७४ रहेको छ। यसका आधारमा छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिएको छ। छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमानलाई हेर्दा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। यसर्थ विद्यार्थीलाई बढीभन्दा बढी यस्ता कार्यकलापमा सहभागी गराई सुनाइ उपलब्धिमा सुधार गर्न सकिन्छ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान २.१५ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.७४ रहेको छ। यसका आधारमा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिएको छ। वक्तृतामा सहभागिता जनाएको आधारमा विद्यार्थीको श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता भेटिन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। आफ्नो विचार राख्ने र अरूको विचार पनि श्रवण गर्ने प्रवृत्तिले श्रुतितुलना क्षमता राम्रो भएको देखिन्छ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतितुलनाको औसतमान २.०२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.७६ रहेको छ। यसका आधारमा वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि बढी देखिएको छ। वादविवादमा सहभागिताका आधारमा श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। यसर्थ विद्यार्थीलाई अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत वादविवादमा सहभागी गराएमा पक्ष र

विपक्षको मत सुन्ने र त्यसका आधारमा तुलना गर्ने क्षमताको विकासमा सहयोगी रहेको पुष्टि हुन्छ ।

उमेरगत आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि : श्रुतितुलना क्षमतामा उमेरगत भिन्नताको कुनै प्रभाव देखिएको छैन । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७६

उमेरगत आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	१.९२	.८२	.७२०	.४८७
१३-१४	१.८४	.८१		
१५-१७	१.७५	.७१		

तालिका ७६ मा उमेरगत आधारमा श्रुतितुलनाको उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसत १.९२, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान १.८४ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.७५ रहेको छ । यसका आधारमा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको श्रुतितुलना उपलब्धि धेरै देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा श्रुतितुलनामा सार्थक भिन्नता भेटिँदैन । यसर्थ श्रुतितुलनाका लागि उमेरगत अन्तरालले कुनै प्रभाव पारेको छैन ।

श्रुतिबोध

यस अध्ययनमा श्रुतिबोधलाई पात्र, परिवेश, समय, सङ्ख्या र विषयवस्तुलाई आधार मानी एकीकृत रूपमा मापन गरिएको छ । संवाद, समाचार, कथा, नियात्रा र कविता विधाबाट विद्यार्थीको श्रुतिबोधको उपलब्धि परीक्षण पूरा भएको छ । निर्धारित चलका आधारमा श्रुतिबोध उपलब्धिलाई विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि : श्रुतिबोध क्षमतामा लैङ्गिक प्रभाव देखिएको छैन । यस तथ्याङ्कलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट तलको तालिकामा निम्नानुसार विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७७

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

लैङ्गिकताका	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	१२.४७	३.५२	.२०	.८४१	-.०६
छात्रा	१२.४०	३.५८			

तालिका ७७ मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि दिइएको छ । श्रुतिबोधमा छात्रको औसत उपलब्धि १२.४७ र छात्राको औसत उपलब्धि १२.४० रहेको छ । यसका आधारमा छात्राको भन्दा छात्रको श्रुतिबोध क्षमता बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा लैङ्गिकताको सार्थक भिन्नता पाइँदैन । श्रुतिबोधका लागि लैङ्गिक प्रभाव न्यून रहेको पुष्टि हुन्छ । विषयवस्तुको बोधमा छात्र र छात्राको समान भूमिका रहेको देखिन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि : पत्रपत्रिका पठनले विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा अन्तर सिर्जना गरेको छ । यस तथ्याङ्कलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७८

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१३.७३	३.३६	-३.०५	.००२	-१.४९
छैन	१२.२४	३.५६			

तालिका ७८ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको औसत उपलब्धि १३.७३ रहेको छ भने

पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान १२.२४ छ । यसका आधारमा पत्रपत्रिका पठन गरेका विद्यार्थीको श्रुतिबोध बढी देखिएको छ । पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । पत्रपत्रिका पठनले श्रुतिबोध क्षमतामा प्रत्यक्ष प्रभाव पारेको निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ । शब्दज्ञान, विषयवस्तुको बोध र आपसी सम्प्रेषणमा पत्रपत्रिकाको भूमिका देखिएको छ ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतिबोध उपलब्धि : मातृभाषाका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा विविधता देखिएको छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट मातृभाषा प्रयोगका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी तलको तालिकामा विद्यार्थीको श्रुतिबोध उपलब्धिको विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ७९

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	१४.९६	२.७६	४७.०४	.०००
नेपाल भाषा	१२.९५	३.२७		
तामाङ	११.४५	३.०५		
मैथिली	१०.३०	३.२४		

तालिका ७९ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतिबोध क्षमतालाई हेर्दा नेपाली मातृभाषीको १४.९६, नेपाल भाषा मातृभाषीको १२.९५, तामाङ मातृभाषीको ११.४५ र मैथिली मातृभाषीको १०.३० रहेको छ । यसका आधारमा श्रुतिबोध क्षमतामा सबैभन्दा बढी उपलब्धि नेपाली भाषी विद्यार्थीको देखिन्छ भने त्यसपछि क्रमशः नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । श्रुतिबोध क्षमतामा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीहरूबिचको सार्थक भिन्नतालाई तुलना गरिएको छ ।

यस अध्ययनका आधारमा हेर्दा नेपाली र नेपाल भाषाबिच .०००, नेपाली र तामाङबिच .०००, नेपाली र मैथिलीबिच .०००, नेपाल भाषा र तामाङबिच ०.००४, नेपाल भाषा र मैथिलीबिच .००० र तामाङ र मैथिलीबिच .०४० सार्थकताको मान रहेको र यो मान सार्थकताको तह ०.०५ भन्दा कम रहेकाले यी भाषाबिच श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिन्छ । यस तथ्याङ्कका आधारमा चारोटै भाषाभाषीका विद्यार्थीमा भाषिक पृष्ठभूमिले श्रुतिबोध क्षमतामा प्रभाव पारेको निष्कर्षमा पुगिन्छ । श्रवण कलाको विकासमा भाषिक पृष्ठभूमिलाई आधार मान्नुपर्ने कुरा तथ्याङ्कबाट पुष्टि भएको छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १३ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि : श्रुतिबोध क्षमतामा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको कुनै प्रभाव देखिएको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८०

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१२.५२	३.८०	-४.०	.६८४	-१.४
छैन	१२.३७	३.४४			

तालिका ८० मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिबोध क्षमता परीक्षणको अवस्था देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान १२.५२ तथा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १२.३७ रहेको छ । यस आधारमा तुलना गर्दा यी दुई चलबिच थोरै मात्र भिन्नता देखिन्छ । सार्थकताको मानका आधारमा भने श्रुतिबोध क्षमतामा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले श्रुतिबोध क्षमताको विकासमा भूमिका निर्वाह नगरेको पुष्टि हुन्छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि : श्रुतिबोध क्षमतामा मोबाइल र रेडियो प्रयोगको कुनै प्रभाव देखिएको छैन भने कम्प्युटर र टेलिभिजनको प्रभाव रहेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा भएको भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको विश्लेषण यसप्रकार गरिएको छ :

तालिका ८१

सञ्चार साधनका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

	सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	१३.५२	३.४३	-४.३८	.०००	
	छैन	११.९४	३.४९			
टेलिभिजन	छ	१३.०७	३.४४	-४.०५	.०००	-१.५८
	छैन	११.७०	३.५४			
मोबाइल	छ	१२.४३	३.५६	-.०७	.९४४	-.३८
	छैन	१२.३७	३.१८			
रेडियो	छ	१२.७५	३.६४	-.८७	.३८२	-१.३७
	छैन	१२.३६	३.५२			

तालिका ८१ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १३.५२ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ११.९४ रहेको छ । यसको आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिबोध बढी देखिएको छ । कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ श्रुतिबोध क्षमताको विकासमा विद्यार्थीहरूले घरमा प्रयोग गरेका कम्प्युटरको स्पष्ट प्रभाव रहेको निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १३.०७ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ११.७० रहेको देखिन्छ । यसका आधारमा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिबोध उपलब्धि बढी देखिएको छ । टेलिभिजन प्रयोगको आधारमा श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । विद्यार्थीको श्रुतिबोध

विकासमा श्रव्यदृश्य उपकरणको भूमिका रहेको पुष्टि हुन्छ । श्रुतिबोधमा श्रवण पक्षबाट मात्र नभई दृश्य पक्षले बढी प्रभाव पारेको देखिन्छ ।

मोबाइल प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको भन्दा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता बढी देखिएको छ तर सार्थकताको मानका आधारमा मोबाइल प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता भने छैन । यसर्थ मोबाइल प्रयोगले विद्यार्थीको श्रुतिबोधमा कुनै प्रभाव नपारेको माथिको तथ्याङ्कबाट पुष्टि हुन्छ ।

औसतमानको आधारमा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको औसतमान १२.७५ छ भने रेडियो नसुन्ने विद्यार्थीको औसतमान १२.३६ रहेको छ । औसतमानका आधारमा रेडियो प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिबोध बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका दृष्टिले रेडियो प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ श्रुतिबोध क्षमताको विकासमा रेडियोको भूमिका स्वीकार्य देखिँदैन ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि :
छलफल र वक्तृताकलामा भाग लिएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध उपलब्धिमा भिन्नता देखिएको छ भने वादविवादमा सहभागिता भएका र नभएका विद्यार्थीका उपलब्धिमा भने कुनै प्रभाव नपारेको देखिन्छ । यस तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा प्रस्तुत गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८२

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	१३.९१	३.४९	-४.१२	.०००	-१.७९
	छैन	१२.११	३.४८			
वक्तृता	छ	१३.५७	३.५०	-३.२९	.००१	-१.४१
	छैन	१२.१६	३.५१			
वादविवाद	छ	१३.३७	३.४२	.१७८	.८५९	.०७
	छैन	१२.४५	३.९६			

तालिका ८२ मा अतिरिक्त क्रियाकलाप सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको परीक्षण स्थिति दिइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको औसतमान १३.९१ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १२.११ रहेको छ । यसका आधारमा छलफलमा सहभागी नभएका विद्यार्थीको भन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता बढी रहेको छ । छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ दोहोरो सञ्चारमा प्रत्यक्ष संलग्न विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता विकास भएको निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको औसतमान १३.५७ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १२.१६ रहेको छ । यसका आधारमा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता बढी छ । वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । यसर्थ वक्तृताले विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता विकासमा प्रभाव पारेको माथिको तथ्याङ्कबाट पुष्टि हुन्छ ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको औसतमान १३.३७ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १२.४५ देखिन्छ । यसका आधारमा वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिबोध उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतिबोधमा सार्थक भिन्नता छैन । यसर्थ विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमता उपलब्धिमा वादविवाद कार्यक्रमले भिन्नता नपारेको देखिन्छ ।

उमेरगत आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धि : श्रुतिबोध क्षमताको उपलब्धिलाई विद्यार्थीको उमेरले फरक पारेको छ । विद्यार्थीको उमेर वृद्धिसँगै शैक्षणिक प्रकृतिका सुनाइमा भिन्नता रहेको देखिन्छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमताको विश्लेषण यसप्रकार गरिएको छ :

तालिका ८३

उमेरगत आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको परीक्षण

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	१२.१४	४.०१	७.९६	.०००
१३-१४	१२.९५	३.४५		
१५-१७	११.४७	३.४५		

तालिका ८३ मा उमेरगत आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहको औसतमान १२.१४, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान १२.९५ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान ११.४७ रहेको छ । यसका आधारमा १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको श्रुतिबोध सबैभन्दा बढी देखिन्छ । उमेरगत आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । उमेरगत आधारले श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिएकाले उमेरगत समूहका आधारमा बहुतुलना गरिएको छ ।

सार्थकताको मानका आधारमा तुलना गर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थी तथा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमानमा समूह सार्थक भिन्नता पाइँदैन । १३ देखि १४ वर्ष उमेर समूह र १५ देखि १७ वर्षको उमेर समूहका विद्यार्थीको श्रुतिबोध क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ निर्धारित कक्षा समूहभन्दा माथिल्ला कक्षाका विद्यार्थीको श्रुतिबोध कमजोर रहेको पुष्टि हुन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १४ मा दिइएको छ ।)

श्रुतिसार

प्रस्तुत अध्ययनमा सुनेका सामग्रीमा भएको मुख्य सन्देश, आशय वा निष्कर्ष पहिचान गर्न लगाइएको छ । श्रव्य सामग्रीमा भएका विषयवस्तुको सार पहिचान क्षमताबाट विद्यार्थीमा विधागत पाठ तथा कुनै लेखको निष्कर्ष बोध गर्ने क्षमताको विकास हुन्छ । निर्धारित स्वतन्त्र चलका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिको विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि : लैङ्गिकताका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन । यस पक्षलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको श्रुतिसारको सुनाइ उपलब्धि तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८४

लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छात्र	२.७१४	.९६	-.०५६	.९५६	-.००५
छात्रा	२.७१९	.९६			

तालिका ८४ मा लैङ्गिकताका आधारमा श्रुतिसारको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा श्रुतिसारमा छात्रको सुनाइ उपलब्धि २.७१४ र छात्राको सुनाइ उपलब्धि २.७१९ रहेको छ । औसतमानका आधारमा छात्रको भन्दा छात्राको श्रुतिसार क्षमता थोरैले फरक भए पनि सार्थकताको मानका आधारमा भने भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ श्रुतिसारमा छात्र र छात्राको समान सहभागिता र उपलब्धि रहन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि : पत्रपत्रिका पठनमा औसतमानका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिमा भिन्नता देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा कुनै भिन्नता रहेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८५

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	२.९३	.९२	-१.७४	.०८१	-.२३१
छैन	२.७०	.९६			

तालिका ८५ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढ्ने विद्यार्थीको श्रुतिसारको औसतमान २.९३ रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढ्ने विद्यार्थीको औसतमान २.७० छ । यसका आधारमा पत्रपत्रिका पढ्ने विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिसारमा पत्रपत्रिका पठनको प्रभाव छैन । सुनेका कुराको सार पहिचान गर्नाका लागि पत्रपत्रिकाको भूमिका न्यून रहेको पुष्टि हुन्छ ।

मातृभाषाका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि : श्रुतिसार उपलब्धिमा मातृभाषाको स्पष्ट प्रभाव देखिन्छ । वन वे एनोभा परीक्षणबाट यस आधारमा हुने भिन्नतालाई आधार मानी विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८६

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	३.१६	.८९	१३.७८	.०००
नेपाल भाषा	२.६३	.९०		
तामाङ	२.६७	.९९		
मैथिली	२.३८	.८९		

तालिका ८६ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धिलाई हेर्दा नेपाली मातृभाषीको ३.१६, नेपाल भाषा मातृभाषीको २.६३, तामाङ मातृभाषीको २.६७ र मैथिली मातृभाषीको २.३८ रहेको छ । यसका आधारमा नेपाली भाषीपछि क्रमशः तामाङ, नेपाल भाषा र मैथिली भाषी रहेका छन् । मातृभाषा प्रयोगको आधारमा श्रुतिसारको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । श्रुतिसार परीक्षणमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीबिचको सार्थक भिन्नता पहिचानका लागि बहुतुलना गरिएको छ ।

नेपाली भाषी र नेपालभाषा मातृभाषी भएका विद्यार्थीको श्रुतिसारको औसतमानमा सार्थक अन्तर देखिएको छ (सार्थकताको मान = .०००) । त्यस्तै नेपाली

भाषी र तामाङ भाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा तात्त्विक भिन्नता पाइएको छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । नेपाल भाषा मातृभाषी भएका विद्यार्थी र तामाङ तथा मैथिली भाषी विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छैन । नेपाली र दोस्रो भाषीबिच सार्थक भिन्नता देखिए पनि दोस्रो भाषीबिचमा चाहिँ श्रुतिसारको पहिचानमा प्रभाव परेको छैन । दोस्रो भाषी विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिको विकास समान किसिमले भएको पुष्टि हुन्छ । सम्प्रेषणात्मक बोधमा र आफ्नो भाषामा भएको ज्ञानको आधारमा थप सिकने क्षमता विकासमा सहयोगी देखिएको छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १५ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि : श्रुतिसार उपलब्धिमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले कुनै प्रभाव पारेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८७

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत मानक	विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	२.६३	१.११	१.१३	.२५७	.११
छैन	२.७५	.८८			

तालिका ८७ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिसारको सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.६३ रहेको छ भने नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.७५ छ । यस आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण गरेकाभन्दा नगरेका विद्यार्थीको श्रुतिसार पहिचान बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धिमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणको सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ नेपाली भाषाको कार्यक्रमको श्रवणले श्रुतिसार पहिचान र विकासमा सहयोग नगरेको पुष्टि हुन्छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि : विद्यार्थीले घरमा प्रयोग गर्ने सञ्चारका साधन अर्थात् रेडियो, टेलिभिजन, कम्प्युटर आदिले श्रुतिसार उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छ । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट विद्यार्थीको श्रुतिसार पहिचानलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८८

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि

सञ्चार साधन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता	
कम्प्युटर	छ	२.९३	.८४	-३.१५	.००२	-३.१३
	छैन	२.६१	१.००			
टेलिभिजन	छ	२.९१	.९०	-४.६७	.०००	-४.२५
	छैन	२.४८	.९८			
मोबाइल	छ	२.७१	.९६	-.१२	.९०१	-.०३
	छैन	२.६८	.९४			
रेडियो	छ	२.९६	.९९	-२.५४	.०११	-.३०
	छैन	२.६६	.९४			

तालिका ८८ मा सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसारको सुनाइ उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिसारमा औसतमान २.९३ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.६१ रहेको छ । यसका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि बढी देखिन्छ । कम्प्युटर प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । यसर्थ कम्प्युटरबाट श्रवण र पठन कार्य गर्दा विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमता विकास भएको देखिन्छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.९१ छ भने टेलिभिजन प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.४८ रहेको छ । टेलिभिजन प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको भन्दा प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि बढी छ । टेलिभिजन प्रयोगका आधारमा श्रुतिसारमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कका आधारमा टेलिभिजनले विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिमा प्रभाव पारेका पुष्टि हुन्छ ।

यसका आधारमा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा मोबाइल प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसारमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । मोबाइलको प्रयोगले श्रव्य सामग्रीको मुख्य विचार पहिचानका लागि सहयोग नगरेको देखिन्छ ।

औसतमानको आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको औसतमान २.९६ छ भने रेडियो श्रवण नगरेका विद्यार्थीको औसतमान २.६६ रहेको देखिन्छ । यसका आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि बढी छ । रेडियो प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको श्रुतिसार पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = .०११) । यसर्थ सुनाइका सहायक सिपअन्तर्गतको श्रुतिसारमा रेडियोको भूमिका देखिन्छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि :

विद्यार्थीले अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा श्रुतिसारको पहिचानमा प्रभाव पारेको देखिन्छ । यस तथ्याङ्कलाई दिइएको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ८९

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिसारको उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	३.१०	.८६	-३.९७	.०००	-.४७
	छैन	२.६३	.९६			
वक्तृता	छ	३.०१	.९९	-३.१३	.००२	-.३६
	छैन	२.६४	.९४			
वादविवाद	छ	२.८२	१.०३	-१.१९	.२३४	-.१३
	छैन	२.६८	.९४			

तालिका ८९ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिसारको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको औसतमान ३.१० र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.६३ रहेको छ । यसका आधारमा छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि तुलनात्मक रूपमा धेरै छ । छलफलमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमतामा सार्थक भिन्नता

पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यसर्थ छलफलमा सहभागी भएका आधारमा पनि विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि वृद्धि भएको देखिन्छ ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको औसतमान ३.०१ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.६४ रहेको छ । वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि बढी देखिन्छ । वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको औसतमानमा सार्थक भिन्नता छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । वक्तृतासम्बन्धी कार्यकलापमा सहभागी गराएर विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको विकास गराउन सकिने तथ्याङ्कबाट पुष्टि हुन्छ ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको औसतमान २.८२ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान २.६८ रहेको छ । यसका आधारमा केही मात्रामा वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि बढी देखिएको छ तर सार्थकताको मानका आधारमा वादविवादमा सहभागिताका आधारमा श्रुतिसार क्षमतामा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गतको वादविवादले विद्यार्थीको श्रुतिसार क्षमताको विकासमा सहयोग नगरेको देखिन्छ ।

उमेरगत आधारमा श्रुतिसार उपलब्धि : विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धिमा उमेरगत प्रभाव देखिएको छैन । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत आधारमा हुने भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १०

उमेरगत आधारमा श्रुतिसारको उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	२.७०	१.२०	२.५८	.०७६
१३-१४	२.७९	.९१		
१५-१७	२.५६	.९८		

तालिका १० मा उमेरगत आधारमा श्रुतिसार क्षमताको परीक्षण स्थिति देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान २.७०, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान २.७९ र १५

देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान २.५६ रहेको छ । यसका आधारमा १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको श्रुतिसार उपलब्धि केही बढी देखिएको छ तर सार्थकताको मानका आधारमा श्रुतिसार क्षमतामा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ श्रुतिसार क्षमताका लागि उमेरगत विविधताको भूमिका नरहेको पुष्टि हुन्छ ।

संरचना पहिचान

प्रस्तुत अध्ययनमा संवाद, समाचार, कथा र कविता विधाबाट विधागत वैशिष्ट्यसम्बद्ध सहायक सिप निर्धारण गरी संरचना पहिचानका उपकरणमार्फत अध्ययन सम्पन्न भएको छ । निर्धारित स्वतन्त्र चलका आधारमा संरचना पहिचानको उपलब्धि विश्लेषण गरिएको छ ।

लैङ्गिकताका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : संरचना पहिचानमा लैङ्गिक प्रभाव देखिएको छैन । प्रस्तुत अध्ययनमा स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट छात्र र छात्राबिचको संरचना पहिचानको सुनाइ उपलब्धि तुलना गरिएको छ :

तालिका ९१

लैङ्गिकताका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

लैङ्गिकता	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छात्र	१.३५	.९९	.७५	.४५०	-.०७
छात्रा	१.२८	.९७			

तालिका ९१ मा लैङ्गिकताका आधारमा संरचना पहिचानको उपलब्धि दिइएको छ । औसतमानको आधारमा हेर्दा छात्रको सुनाइ उपलब्धि १.३५ र छात्राको सुनाइ उपलब्धि १.२८ रहेको छ । यस आधारमा छात्राको भन्दा छात्रको उपलब्धि केही बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा संरचना पहिचानमा छात्र र छात्राबिच सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ संरचना पहिचानमा लैङ्गिकताको प्रभाव नरहेको पुष्टि हुन्छ ।

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : विधागत संरचना पहिचानमा पत्रपत्रिका पठन व्यवहारले प्रभाव पारेको छ । यस पक्षलाई स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट पत्रपत्रिका पढ्ने र नपढ्ने विद्यार्थीको संरचना पहिचानको सुनाइ उपलब्धि तुलना गरी विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९२

पत्रपत्रिका पठनका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

पत्रपत्रिका पठन	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको अन्तराल
छ	१.९०	.९९	-५.०४	.०००	-६४
छैन	१.२२	.९६			

तालिका ९२ मा पत्रपत्रिका पठनका आधारमा विधागत संरचना पहिचान स्थिति देखाइएको छ । पत्रपत्रिका पढेका विद्यार्थीको औसतमान १.९० रहेको छ भने पत्रपत्रिका नपढेका विद्यार्थीको औसतमान १.२२ छ । यसका आधारमा पत्रपत्रिका पठन नगरेका भन्दा पठन गरेका विद्यार्थीको संरचना पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ । संरचना पहिचानमा पत्रपत्रिका पढेका र नपढेका विद्यार्थीबिचको औसतमानमा सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । यस तथ्याङ्कका आधारमा पत्रपत्रिका पठनले विधागत संरचना पहिचानमा प्रभाव पारेको पुष्टि हुन्छ ।

मातृभाषाका प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : विधागत संरचना पहिचानमा मातृभाषाको प्रभाव देखिएको छ । यस तथ्याङ्कलाई वन वे एनोभा परीक्षणबाट तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९३

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

मातृभाषा	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
नेपाली	१.६१	१.०४	५.७१	.००१
नेपाल भाषा	१.०८	.८८		
तामाङ	१.२७	१.०१		
मैथिली	१.२६	.९१		

तालिका ९३ मा मातृभाषा प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचानको उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानका आधारमा हेर्दा संरचना पहिचान उपलब्धि क्रमशः नेपाली मातृभाषीको १.६१, नेपाल भाषा मातृभाषीको १.०८, तामाङ मातृभाषीको १.२७ र मैथिली मातृभाषीको १.२६ रहेको छ । सुनाइ उपलब्धिको औसतमानमा नेपाली भाषीपछि

क्रमशः तामाङ, मैथिली र नेपाल भाषा मातृभाषी रहेका छन् । विधागत संरचना पहिचानमा सबैभन्दा कमजोर नेपाल भाषा मातृभाषी देखिन्छन् । मातृभाषाको आधारमा विधागत संरचना पहिचानको औसतमानमा भाषीहरूबिच सार्थक भिन्नता देखिन्छ (सार्थकताको मान = ०.००१) । विधागत संरचना पहिचानमा भाषागत प्रभाव देखिएकाले चारओटा भाषाका विद्यार्थीबिचको सार्थक भिन्नता तुलना गरिएको छ ।

नेपाली भाषी र नेपाल भाषाका विद्यार्थीहरूको संरचना पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता रहेको छ (सार्थकताको मान = .०००) । नेपाली भाषी र तामाङ तथा नेपाली भाषी र मैथिली भाषी विद्यार्थीको संरचना पहिचानको औसत उपलब्धिमा तात्त्विक भिन्नता देखिँदैन । यस्तै नेपाल भाषा र तामाङ भाषी तथा नेपाल भाषा र मैथिली भाषी विद्यार्थीको औसतमानमा सार्थक अन्तर रहेको छैन । तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीको संरचना पहिचानको औसतमानमा स्पष्ट भिन्नता छैन । यस आधारले हेर्दा नेपाली भाषीसँग मैथिली र नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीको संरचना पहिचानमा अन्तर देखिन्छ भने अन्य भाषाभाषीमा प्रभाव नपारेको पुष्टि हुन्छ । (पोस्ट हक टेस्ट तालिकालाई परिशिष्ट 'क' को तालिका १६ मा दिइएको छ ।)

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : विधागत संरचना पहिचानमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले कुनै अन्तर पारेको छैन । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधार संरचना पहिचान उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका १४

कार्यक्रम श्रवणका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

कार्यक्रम श्रवण	औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
छ	१.३६	.९८	-.५९	.५५५	-.०५
छैन	१.३०	.९८			

तालिका १४ मा नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणका आधारमा विधागत संरचना उपलब्धि देखाइएको छ । औसतमानको आधारमा नेपाली भाषाको कार्यक्रम सुन्ने विद्यार्थीको औसत १.३६ रहेको छ भने नेपाली भाषाको कार्यक्रम नसुन्ने विद्यार्थीको

औसत १.३० रहेको छ । औसतमानमा थोरै भिन्नता भए पनि सार्थकताको मानको आधारमा विधागत संरचना पहिचानमा सार्थक प्रभाव देखिँदैन । नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवणले विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि विकासमा भूमिका निर्वाह नगरेको तथ्याङ्कबाट पुष्टि हुन्छ ।

सञ्चार साधन प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : विधागत संरचना पहिचानमा रेडियो, टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रभाव देखिएको छ भने मोबाइलको प्रभाव रहेको छैन । स्वतन्त्र नमुना टी परीक्षणबाट यस आधारमा भएको भिन्नतालाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९५

सञ्चार साधनका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

		औसत	मानक विचलन	टी मान	सार्थकताको मान	औसतको भिन्नता
कम्प्युटर	छ	१.५२	.९३	-३.०६	.००२	-३.११
	छैन	१.२१	.९९			
टेलिभिजन	छ	१.४९	.९९	-४.२५	.०००	-३.९
	छैन	१.१०	.९३			
मोबाइल	छ	१.३३	.९८	-१.८२	.०६८	-४.५
	छैन	.८७	.८८			
रेडियो	छ	१.५१	१.०७	-१.९८	.०४७	-२.४
	छैन	१.२७	.९५			

तालिका ९५ मा सञ्चारका साधन प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि देखाइएको छ । कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.५२ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.२१ रहेको छ । यसका आधारमा कम्प्युटर प्रयोग गरेका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान क्षमता केही बढी देखिन्छ । यसको आधारमा विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान क्षमताको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००२) । विधागत संरचना पहिचान उपलब्धिमा कम्प्युटरको प्रभाव स्पष्ट रूपमा देखिएको छ ।

टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.४९ र प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान १.१० रहेको छ । यसका आधारमा टेलिभिजन प्रयोग गरेका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ । टेलिभिजन प्रयोगको आधारमा विधागत संरचना पहिचानका औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००) । विद्यार्थीको विधागत सुनाइ विकासमा टेलिभिजनको भूमिका रहेको पुष्टि हुन्छ । श्रव्य दृश्य साधनमा सबै विधाका सामग्री प्रसारण हुने भएकाले श्रुतिबोधमा सहयोगी भएका हुन् ।

मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको औसतमान १.३३ छ भने प्रयोग नगरेका विद्यार्थीको औसतमान ०.८७ रहेको छ । यस आधारमा मोबाइल प्रयोग गरेका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानको श्रवण बढी देखिए पनि सार्थकताको मानका आधारमा विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानमा सार्थक भिन्नता देखिँदैन । विधागत संरचना पहिचान श्रवणमा मोबाइलले प्रभाव नपारेको पुष्टि हुन्छ ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा रेडियो सुन्ने विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानमा औसतमान १.५१ छ भने रेडियो नसुन्ने विद्यार्थीको औसतमान १.२७ रहेको पाइन्छ । यसका आधारमा रेडियो श्रवण गरेका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ । रेडियो प्रयोगका आधारमा विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०४०) । साहित्यिक विधाका बनोट वा स्वरूप पहिचानका लागि रेडियो श्रवणले असर पारेको कुरा तथ्याङ्कबाट प्रस्टिन्छ । रेडियोमा विभिन्न विधाका सामग्री प्रसारण हुनाले यसको श्रवण परम्पराले विद्यार्थीको सुनाइमा सहयोग पुऱ्याएको हो ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिताका आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि :
विधागत संरचना पहिचानमा छलफल र वक्तृताको स्पष्ट प्रभाव देखिएको छ भने वादविवादको प्रभाव देखिएको छैन । यस तथ्याङ्कलाई तलको तालिकामा देखाई तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९६

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको संरचना पहिचान उपलब्धि

अतिरिक्त क्रियाकलाप औसत मानक विचलन टी मान सार्थकताको मान औसतको भिन्नता						
छलफल	छ	१.६०	१.०२	-२.८६	.००४	-३५
	छैन	१.२५	.९६			
वक्तृता	छ	१.६६	१.०८	-३.६२	.०००	-४२
	छैन	१.२३	.९४			
वादविवाद	छ	१.४१	१.०८	-१.०६	.२८८	-१२
	छैन	१.२८	.९५			

तालिका ९६ मा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान सपको उपलब्धि स्थिति देखाइएको छ। छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको विधागत संरचना क्षमताको औसतमान १.६० र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.२५ छ। यसका आधारमा छलफलमा सहभागी नभएकाभन्दा सहभागी भएका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि बढी छ। छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको औसतमानमा तात्त्विक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = ०.००४)। यस तथ्याङ्कले अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत छलफलमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान क्षमतामा सहयोग पुऱ्याएको छ।

औसतमानको आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी भएका विद्यार्थीको औसतमान १.६६ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.२३ रहेको छ। यस आधारमा हेर्दा वक्तृतामा सहभागी विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि बढी देखिएको छ। वक्तृतामा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानको औसतमानमा सार्थक भिन्नता पाइन्छ (सार्थकताको मान = .०००)। वाक्कलामा पोख्त विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानका लागि गरिने श्रवण प्रभावकारी रहेको पुष्टि हुन्छ।

वादविवादमा सहभागी भएका विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानको औसतमान १.४१ र सहभागी नभएका विद्यार्थीको औसतमान १.२८ रहेको छ। वादविवादमा सहभागी विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान उपलब्धि बढी देखिए पनि सार्थकताको मानको आधारमा वादविवादमा सहभागी भएका र नभएका विद्यार्थीको

विधागत संरचना पहिचान उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता पाइँदैन । यसर्थ वादविवादले विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचान क्षमता विकासमा भूमिका निर्वाह गरेको देखिँदैन ।

उमेरगत आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि : विधागत संरचना पहिचानमा उमेरगत विविधताको कुनै प्रभाव देखिएको छैन । वन वे एनोभा परीक्षणबाट उमेरगत प्रभावकलाई आधार मानी विद्यार्थीको विधागत संरचना पहिचानको सुनाइ उपलब्धिलाई तलको तालिकामा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९७

उमेरगत आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि

उमेर	औसत	मानक विचलन	एफ मान	सार्थकताको मान
११-१२	१.०७	.६७	१.४९	.२२६
१३-१४	१.३६	१.०२		
१५-१७	१.२४	.९६		

तालिका ९७ मा उमेरगत आधारमा संरचना पहिचान उपलब्धि देखाइएको छ । यस आधारमा हेर्दा ११ देखि १२ वर्ष उमेर समूहको औसतमान १.०७, १३ देखि १४ वर्षको उमेर समूहको विद्यार्थीको औसतमान १.३६ र १५ देखि १७ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थीको औसतमान १.२४ रहेको छ । यसका आधारमा विधागत संरचना पहिचानमा सबैभन्दा बढी उपलब्धि १३ देखि १४ वर्षका उमेर समूहको विद्यार्थीमा देखिन्छ । उमेरगत आधारमा विधागत संरचना पहिचानको औसतमानमा भने सार्थक भिन्नता देखिँदैन । यसर्थ उमेरगत भिन्नताले विधागत संरचना पहिचानमा प्रभाव नभएको निष्कर्ष प्राप्त भएको छ ।

परिमाणात्मक तथ्याङ्कले गुणात्मक तथ्यको अपेक्षा

परिमाणात्मक तथ्याङ्कबाट प्राप्त विद्यार्थीको सुनाइ सिप उपलब्धि हेर्दा यस तथ्याङ्कले मात्र अध्ययनको पूर्णता देखिएको छैन । परीक्षणको स्वाभाविकता शिक्षणसँग सम्बन्धित हुने र त्यस पक्षमा प्रत्यक्ष संलग्न व्यक्ति विद्यार्थी र शिक्षक नै हुन् । परिमाणात्मक तथ्याङ्कको वैधता तथा यसले प्राप्त गर्न नसकेको अभ्यास, अनुभव, चुनौती र सम्भावनाका विषयमा तिनै सहभागीहरूसँग अन्तर्वार्ता वा अनौपचारिक

कुराकानी गर्नुपर्ने देखिएको छ । यस पक्षको पूर्णताका लागि गुणात्मक ढाँचातर्फ निर्देशित भएको छ । अध्ययनलाई वैज्ञानिक र प्रामाणिक बनाउनका लागि मिश्रित ढाँचाको आवश्यकता देखिन्छ । टी परीक्षण, एनोभा परीक्षण र पोस्ट हक परीक्षणबाट सार्थक भिन्नता देखिएका वा अस्वाभाविक प्रकृतिका नतिजा आएका क्षेत्रहरूमा गुणात्मक तथ्यको अपेक्षा आवश्यक देखिएकाले अनुसन्धानलाई मिश्रित ढाँचामा अनुप्रेरित गरिएको छ ।

सारांश

शब्दपहिचानमा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, छलफलको प्रयोग, वादविवादमा सहभागिता र वक्तृतामा सहभागिता मातृभाषाको प्रयोगको स्पष्ट भिन्नता पाइएको छ । शब्दार्थ पहिचानमा मातृभाषाको प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, संवाद वा छलफलमा सहभागिता, वक्तृतामा सहभागिता र उमेरगत प्रभाव रहेको निष्कर्ष निस्किएको छ । वाक्यविभेदीकरणमा मातृभाषाको प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, संवाद वा छलफलको प्रयोग, र उमेरगत आधारको स्पष्ट प्रभाव भेटिएको छ । विधागत संरचना पहिचानमा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, रेडियो प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, छलफलको प्रयोग र वक्तृतामा सहभागिता आदिको स्पष्ट भिन्नता पाइएको छ । श्रुतिबोध उपलब्धिमा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, छलफल, वक्तृता र उमेरगत प्रभाव देखिएको छ । श्रुतिसारमा मातृभाषाको प्रयोग, रेडियो प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, संवाद वा छलफल र वक्तृतामा सहभागिता आदिको स्पष्ट भिन्नता पाइएको छ । श्रुतिघटनाक्रममा मातृभाषाको प्रयोग, नेपाली भाषाको कार्यक्रम श्रवण, टेलिभिजन प्रयोग र छलफल सहभागिताले प्रभाव पारेको देखिएको छ । श्रुतिअनुमानमा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग र कम्प्युटरको प्रयोगको स्पष्ट भिन्नता भेटिएको छ । श्रुतिकारणकार्यमा मातृभाषाको प्रयोग र कम्प्युटरको प्रयोगले प्रभाव पार्ने देखिएको छ । श्रुतितुलनामा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग, छलफलमा सहभागिता, वादविवादमा सहभागिता र वक्तृतामा सहभागिताले स्पष्ट भिन्नता सिर्जना गरेको छ । सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिका लागि तयार गरिएको प्राक्कल्पना, मातृभाषाका आधारमा हुने भिन्नताका दृष्टिले स्वीकार्य छ । त्यस्तै सबै सहायक सिपमा श्रव्यदृश्य र दोहोरो सञ्चारमा उपयोग हुने भाषिक व्यवहारको प्रभाव स्वीकार्य छ भने अन्य क्षेत्रमा मिश्रित नतिजा प्राप्त भएको छ ।

अध्याय सात

शिक्षक र विद्यार्थीको दृष्टिकोणका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको व्याख्या

यस अध्यायमा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता देखिएको वा अनपेक्षित नतिजा देखिएका ठाउँमा शिक्षक र विद्यार्थीसँग अन्तर्वार्ता लिई प्राप्त परिणामको थप व्याख्या विश्लेषण गरिएको छ । समग्र सुनाइ उपलब्धि, चयनीय विधाको सुनाइ उपलब्धि र सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिमा भिन्नता आएका सन्दर्भलाई पुष्टि गर्नाका लागि आशय निर्माणबाट व्याख्यात्मक निष्कर्षको पद्धति अँगालिएको छ । यस अध्यायमा परिमाणात्मक तथ्याङ्कको भिन्नता र त्यसको पुष्टिका लागि निर्मित आशयलाई सहभागीको मतसहित विश्लेषण गरिएको छ ।

परिमाणात्मक तथ्याङ्कको भिन्नता

लैङ्गिकताका आधारमा समाचार र कथा विधाको उपलब्धिमा मात्र भिन्नता देखिएको छ । पत्रपत्रिका पठनका आधारमा समग्र सुनाइ, संवाद, समाचार र कविता विधामा तथा सहायक सिपअन्तर्गत शब्दपहिचान, संरचना पहिचान, श्रुतिबोध, श्रुतिअनुमान र श्रुतितुलनामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता छ । मातृभाषा र घरमा प्रयोग गरिने भाषाका आधारमा समग्र सुनाइ, विधागत सुनाइ र सहायक सिपहरूमा अन्तर सिर्जना भएको छ । नेपाली भाषाका कार्यक्रम श्रवणका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको उपलब्धिमा अन्तर परेको छ । मोबाइल प्रयोगका आधारमा कविता विधाको श्रवणमा भिन्नता देखिएको छ । रेडियो प्रयोगका आधारमा संरचना पहिचानमा मात्र फरक रहेको छ । टेलिभिजन उपयोगले समग्र सुनाइ, सबै विधा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, विधागत संरचना, श्रुतिघटनाक्रम र श्रुतिसारको उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छ । कम्प्युटर उपयोगले समग्र सुनाइ, सबै विधा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, विधागत संरचना, श्रुतिअनुमान र श्रुतिसारको उपलब्धिमा अन्तर देखिएको छ । अतिरिक्त क्रियाकलापअन्तर्गत संवाद वा छलफलमा सहभागी भएका विद्यार्थीको शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण, विधागत संरचना, बोध, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतितुलना, श्रुतिसारमा भिन्नता सिर्जना भएको छ । वादविवादले श्रुतितुलना उपलब्धिमा मात्र प्रभाव पारेको छ । वक्तृतामा सहभागी भएका आधारमा समग्र सुनाइ, समाचारबाहेक सबै विधामा, शब्दपहिचान, शब्दार्थ, विधागत

संरचना पहिचान, श्रुतिसार, बोध र श्रुतितुलना प्रभाव देखिएको छ । विद्यार्थीको उमेरगत विविधताले भने समग्र सुनाइ तथा शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण र बोधमा अन्तर पारेको पुष्टि भएको छ ।

पाठ्यपुस्तककेन्द्रित सुनाइ अभ्यास

शिक्षकले शिक्षण सिकाइको मुख्य आधार सामग्री पाठ्यपुस्तक मानी सोही आधारमा सुनाइ अभ्यास गरेको बताएका छन् । कक्षा आठको नेपाली पाठ्यपुस्तकमा पनि सुनाइ र बोलाइको अलग्गै अभ्यास राखिएको छ । शिक्षकले त्यसलाई परीक्षणको आधारमा भन्दा पनि शिक्षण सिकाइकै रूपमा लिएको मत प्रस्तुत गरेका छन् :

शिक्षक_१ : यो भन्दा अगाडि चाहिँ पुस्तकमा पनि थियो । पाठमै थियो, पछाडि पाठहरू परिशिष्टमा सुनाइ राखिएको थियो । अगाडि चाहिँ त्यो प्रश्नहरू राखिएको थियो । धेरै जना हामीले पढाउनेले चाहिँ अब पछाडिको बच्चालाई पढ्न लगाउने, पटक पटक पढ्न लगाउने, छात्र छात्रा छानेर, त्यसपछि चाहिँ अगाडि ल्याएर चाहिँ प्रश्न सोध्ने गर्ने गरेको छु ।

शिक्षक_{२, ४ र ५} : पाठ्यपुस्तकमा भएका अभ्यासलाई नै प्राथमिकता दिने गरेको छु । कहिले आफैले पढेर सुनाउँछु र कहिले कुनै एउटा विद्यार्थीलाई वाचन गर्न लगाउँछु र अरू विद्यार्थीलाई सुन्न लगाएर पाठमा भएको अभ्यास गराउँछु ।

शिक्षक_३ : अहिलेको बुकमा सुनाइ अभ्यास छैन । म अहिले पनि चार पाठमा ... जतिमा छु । त्यसमा मसँग भएको पुरानो बुकमा पछाडि छ, त्यही बुकबाट सुनाउने गरेको छु ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले सुनाइको सामग्री पाठबाट हटाएपछि पुरानो पाठ्यपुस्तकको परिशिष्टलाई आधार मानी शिक्षण गरिएको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकको सुनाइ अभ्यासलाई मात्र प्राथमिकता दिँदा विद्यार्थीको सुनाइमा सुधार हुन नसकेको हो । सहभागी शिक्षकका विचार हेर्दा सुनाइ सिकाइको परीक्षणभन्दा पनि शिक्षणकेन्द्रित अभ्यास गराइएको र सो पक्षको आधारका रूपमा पाठ्यपुस्तकलाई उपयोग गरिएको देखिन्छ । यसले विद्यार्थीको सिर्जनात्मक र व्यावहारिक जीवनमा केन्द्रित सुनाइ क्षमताको विकासमा

भन्दा पाठ्यपुस्तकमा भएका अभ्यासलाई आधार मानेको देखिन्छ । यस्तै गरी विद्यार्थीको भाषिक उपलब्धि भनेको पढाइ र लेखाइमात्र हो भन्ने धारणाले पनि समस्या सिर्जना गरेको छ । शिक्षकले भनेभैं विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको मापन गर्ने स्तरीय आधार तय नहुँदा यसको परिणाममा पनि समस्या भएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि ६० प्रतिशतभन्दा कम भएको तथ्यलाई शिक्षकले स्विकार्दै यसको प्रामाणिक मापनको अपेक्षासहित त्यसको पुष्टि गरेका छन् । पाठ्यपुस्तककेन्द्रित पठनपाठन र निश्चित मूल्याङ्कन प्रणालीको विकासमा समस्या भएकाले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि प्रभावकारी नभएको हो ।

पाठ्यपुस्तक शिक्षण गर्दा निर्धारित पाठ वा अभ्यास खण्डमा भएका सुनाइ र बोलाइमा केन्द्रित भएको देखिन्छ । यस आधारमा सुनाइ सिपका कार्यकलाप हुने र त्यसलाई उपलब्धि लेखाजोखाका रूपमा लिने प्रचलन देखिएको छैन । यसको प्रभावले गर्दा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि कमजोर भएको पुष्टि भएको छ । यस सन्दर्भलाई विद्यार्थीले यस्तो मत राखेको पाइन्छ :

विद्यार्थी_१ : क्लासमै डिक्सेन चाहिँ हुन्छ । नेपालीमा चाहिँ बुकमै प्रश्न आउँछ त्यही गर्ने, सुनेर अनुच्छेद लेख्ने ... केही बढी मिस्टेक भएमा साथीलाई चेक गराउने । मिस्टेक भएको वर्डलाई चाहिँ ५ चोटि १० चोटि लेखाएर शुद्ध लेखाउने गर्नुहुन्छ । बुकमै भएको प्रश्नमा सुनाइ बोलाइ भन्ने छ । त्यसलाई नै गराउनुहुन्छ ।

विद्यार्थी_{२, ३ र ६} : बुकको आधारमा सुन्ने लेख्ने । सर/म्यामले भन्नुहुन्छ हामी लेख्ने त्यस्तै ... ।

विद्यार्थी_४ : शुक्रबारजस्तो अलि धेरै हुन्छ । अनि च्याप्टरपिच्छे सुनाइ र बोलाइ भइरहेको हुन्छ । कहिलेकाहीं डिक्सेन गराउनुहुन्छ । कहिले पाठभित्रबाट कहिलेकाहीं आउट अफ टपिक्स ।

विद्यार्थी_७ : धेरै लामो लामो चाहिँ सुनेर लेख्न लगाउने ... छोटो छोटो चाहिँ आफै लेख्ने ... प्रश्न दिएर उत्तर भन्न र लेख्न लगाउँछ ... गरिसकेपछि फेरि यहाँ यस्तो रछ भनेर भन्छ । अनि सच्याइदिने गर्नुहुन्छ ।

विद्यार्थी_{१०, ११ र १२} : किताबमा भएको अभ्यासलाई गराउनुहुन्छ । हामी सुनेर लेख्छौं । कहिलेकाहीं भन्न नि लगाउनुहुन्छ ।

विद्यार्थीको यस अनुभवलाई हेर्दा शिक्षकले सबैभन्दा बढी श्रुतिलेखनमा प्राथमिकता दिएको देखिन्छ । श्रुतिबोधभन्दा पनि श्रुतिलेखनमा जोड दिँदा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि कमजोर भएको हो । पाठ्यपुस्तककै प्रश्नलाई आधार मानी सुनाइ सिपका कार्यकलाप र परीक्षण गतिविधि सञ्चालन भएको छ । अनुच्छेद सुनाएर लेख्न लगाउँदा विद्यार्थीमा श्रुति र लेखन दुवै पक्ष एकैचोटि प्रयोग हुने देखिन्छ । श्रुति परीक्षणका लागि विद्यार्थीका शब्दगत शुद्धीकरणका लागि साथी साथीमा परीक्षण गर्ने र त्यसलाई पुनरावृत्त रूपमा लेखन अभ्यास गराउँदा उनीहरूको सुनाइ र लेखाइ दुईओटै सिपको विकास हुने देखिन्छ । शिक्षकले पाठभित्रैका सुनाइ र बोलाइ सिपको अभ्यास गराएको पाइन्छ । यस आधारमा हेर्दा विद्यार्थीको बुझाइमा सुनाइ सिपको कार्यकलाप भनेको श्रुतिलेखन र त्यसको शुद्धीकरण मात्र हो भन्ने भएकाले विद्यार्थीको प्रभावकारी सुनाइ उपलब्धिमा समस्या भएको हो ।

विद्यार्थीका अनुभव हेर्दा पनि पाठ्यपुस्तकलाई आधार मानी सामग्री सुनाउने र लेख्न लगाउने गरेको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा भएका पाठगत सुनाइ र बोलाइ अभ्यासलाई नै प्राथमिकता दिएको पाइन्छ । विशेषगरी श्रुतिलेखन र शुद्धस्वरूपको केन्द्रीयतामा सुनाइको अभ्यास गरिएको देखिन्छ । सुनाइलाई भाषिक लेखनसँग जोडेर मापन गर्ने परिपाटीले यसको उपलब्धिलाई प्रभाव पारेका पुष्टि हुन्छ । उल्लिखित मतले परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा देखिएको सुनाइ उपलब्धिको नतिजालाई कारणसहित थप व्याख्या गरेको छ ।

सुनाइसम्बन्धी अभ्यासको कमी

सुनाइसम्बन्धी अभ्यास प्रशस्त गराउन नसक्दा उपलब्धिमा प्रभाव परेको कुरालाई सहभागीले स्विकार्दै थप व्याख्या गरेका छन् । उपयुक्त कार्यकलापको उपयोग नहुँदा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा विकास हुन नसकेको हो । बोध पक्षको मापनका लागि अभिव्यक्ति पक्ष मुख्य मानिन्छ । यस अध्ययनमा पृथकीकृत पद्धतिको अवलम्बन गरी सुनाइको उपलब्धिको लेखाजोखा गरिएको छ । सुनाइलाई मौखिक र लिखित साधनमार्फत परीक्षण गर्न सकिए पनि समग्र सिकाइ उपलब्धिका आधारमा लिनुपर्ने धारणा आएको छ । विद्यार्थीलाई मौखिक रूपमा सुनाइको प्रश्नोत्तर गराउँदा पनि उत्तर दिन नसकेको मत आएको छ । यस पक्षलाई सहभागी शिक्षकले यसरी व्याख्या गरेका छन् :

शिक्षक_१ र _२ : विद्यार्थीलाई पाठकै सबै अभ्यास त गर्न सकिएको छैन । त्यसमा पनि सुनाइलाई धेरै प्राथमिकता राखिन् । सकेसम्म परीक्षामा सोधिने अभ्यासमा बढी केन्द्रित भइन्छ ।

शिक्षक_२ : केही कुरा सोध्यो भने मौखिक उत्तर दिन खोज्छन्, लेखाइमा कमजोर छन् । ... सुनाइको धेरै अभ्यास हुन सकेको छैन । यद्यपि आवश्यक छ ।

शिक्षक_३ र _४ : कक्षाकोठामा धेरै विद्यार्थी छन् । सुनाइ अभ्यास गराउन मन हुँदा पनि पर्याप्त अभ्यास गराउन सकिएको छैन ।

यस आधारमा हेर्दा कक्षाकोठामा सुनाइसम्बन्धी पर्याप्त अभ्यास हुन नसक्दा विद्यार्थीहरूको सुनाइ सिपको विकासमा समस्या भएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि कम हुनुको मुख्य कारण भनेको कक्षाकोठामा यसको निरन्तर अभ्यास हुन नसक्नु नै हो । मौखिक रूपमा सोधिएका प्रश्नमा विद्यार्थीको प्रतिक्रिया केही रूपमा आए पनि लेखाइमा असाध्यै कमजोर रहेको कुरा पुष्टि भएको छ । प्रसारित सामग्रीको उपयुक्त श्रवण नहुँदा विद्यार्थीको वास्तविक बोधमा समस्या हुने गरेको छ । सुनाइ उपलब्धि र त्यसको मापनसम्बन्धी प्रशस्त अभ्यास नभएको पक्षलाई सहभागीले स्वीकार गर्दै त्यसलाई थप व्याख्या गरेका छन् । विद्यार्थीको श्रुतिबोधलाई कक्षाकार्यकलापका प्रत्येक गतिविधिसँग सञ्चालन गर्नुपर्ने मत आएको छ । कक्षाकोठामा सुनाइसम्बन्धी पर्याप्त अभ्यास गराउँदै विद्यार्थीका समस्याको समाधान गरेर सुनाइ उपलब्धिमा वृद्धि गर्न सकिने पक्ष पुष्टि भएको छ ।

विद्यालय तहमा सुनाइ सिपसम्बन्धी न्यून अभ्यास हुने गरेको छ । सहभागी विद्यार्थीले पनि विद्यालयमा सुनाइ सिपसँग सम्बन्धित कार्यकलाप असाध्यै कम वा हुँदैन नभएको बताएका छन् । यससम्बन्धी विद्यार्थीका अनुभवलाई निम्नानुसार विश्लेषण गरिएको छ :

विद्यार्थी_१, _३ र _४ : सुनाइको अभ्यास कहिलेकाहीं हुन्छ । त्यति धेरै यस्तो अभ्यास भएको छैन ।

विद्यार्थी_२ : कक्षामा कहिलेकाहीं हुन्छ ... पहिले सुनाउनुहुन्थ्यो अनि त्यसपछि गथ्यौँ पहिले चाहिँ ... कहिलेकाहीं सुनाएर पनि गर्नुहुन्छ ।

विद्यार्थी_७ : सुनाइ बोलाइको अभ्यास सधै हुँदैन ... परीक्षामा पनि सोध्दैन ... ।

विद्यार्थी_८ र _९ : कहिलेकाहीं ... म्यामले सुनाइदिनुहुन्छ ... अनि भन्नु हुन्छ,
अभ्यासको लागि ... एक दुईओटा ... किताबमै भएको गराइदिनुहुन्छ ...
किताब बाहिरको भएको छैन ।

विद्यार्थी_{१०} र _{१२} : सुरुसुरुमा पाठको दिएका कुरा सुनाएर भन्न लगाउनुभएको थियो । पछि त धेरै अभ्यास भएको छैन ।

उपर्युक्त तथ्यका आधारमा हेर्दा सुनाइ सिपमा विद्यार्थी कमजोर देखिनाको कारण भनेको कक्षामा यससम्बन्धी गतिविधि असाध्यै कम हुनु नै हो । परीक्षामा सोध्ने विषयवस्तु वा नमुना अभ्यासको प्रशस्त शिक्षण गर्ने प्रचलन रहेको देखिन्छ । सुनाइ र बोलाइलाई आन्तरिक परीक्षाअन्तर्गत राखेर विद्यार्थीको उपलब्धि परीक्षण गरेकाले यसलाई शिक्षणीय सन्दर्भका रूपमा लिएको देखिँदैन । केही केही पाठलाई सुनाएर त्यसको आधारमा भन्न लगाएको पाइन्छ । परम्परित प्रकृतिको प्रवचन विधिको प्रयोगका आधारमा हुने प्रश्नोत्तरलाई नै सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणको रूपमा लिइएको देखिन्छ । यसर्थ विद्यालयमा सुनाइ उपलब्धिको परीक्षणसम्बन्धी पर्याप्त अभ्यास आवश्यक रहेको पुष्टि हुन्छ ।

बोधभन्दा अभिव्यक्तिमा समस्या

भाषिक सिप विकासमा बोधभन्दा अभिव्यक्तिमा बढी समस्या रहेको पक्षलाई शिक्षकले बताएका छन् । सुनाइ बोधसँग सम्बद्ध भएकाले यसका आधारमा अभिव्यक्ति निर्धारण हुन्छ । विद्यार्थीले ध्यानपूर्वक सुनेमा मात्र भन्न खोजेको कुरा प्रस्टसँग बुझ्न सक्छन् । सुनाइका आधारमा बोध गराउन सकेमा प्रभावकारी शिक्षण हुन सक्ने देखिन्छ । विद्यार्थीको सुनाइमा समस्या नभई अभिव्यक्ति (बोलाइ र लेखाइ) मा बढी समस्या रहेको मत शिक्षकको छ :

शिक्षक_१ : विद्यार्थीको श्रवण क्षमतामा भन्दा मौखिक पक्षमा कमजोर देखिन्छ ।
उनीहरूले आवश्यक कुरा भन्न सकेका हुँदैनन् ।

शिक्षक_२ र _३ : विद्यार्थीले राम्रोसँग सुन्न सकेका छन् कि छैनन् भनेर पहिचान गर्ने आधार भनेको कक्षाकोठाको प्रश्नोत्तर त हो । यसका आधारमा मात्र भन्न गाह्रो छ ।

शिक्षकः : सुनाइमा समस्या छैन, बोलाइमा समस्या छ । अभिव्यक्तिमा समस्या छ । पाठ्यपुस्तककै प्रयोग गरिएको छ । त्यही नै भ्याइँदैन । व्याकरण फेरि अलग्गै पढाउनुपर्छ । ... सुनाइमा राम्रो भयो भने सबै थोक राम्रो भैहाल्छ । राम्रो सुनिदियो आधा समस्या त्यही समाधान भैहाल्छ ।

माथिका तथ्यले बोधभन्दा अभिव्यक्तिमा विद्यार्थीको कमजोर उपलब्धि रहेको पक्षलाई बढी जोड दिएको छ । सुनाइ र पढाइलाई अप्रत्यक्ष सिप परीक्षण तथा बोलाइ र लेखाइलाई प्रत्यक्ष सिप परीक्षण मानिएको छ । अप्रत्यक्ष सिपको परीक्षणमा पनि प्रत्यक्ष सिपकै सहायता चाहिने हुनाले सुनाइ र पढाइको भन्दा पनि बोलाइ र लेखाइको समस्या बढी रहने धारणा शिक्षकको देखिन्छ । यस मतले विद्यार्थीको क्षमता अभिव्यक्तिमा देखिए पनि आन्तरिक रूपमा बोधको भूमिका बढी हुन्छ । विद्यार्थीको उपलब्धिको लेखाजोखा गर्दा बोध र अभिव्यक्तिसँगै आउने र सो पक्षले दीर्घकालीन प्रभाव पारेको पुष्टि हुन्छ ।

विद्यार्थीको रुचि र ध्यान

विद्यार्थीमा पढ्ने बानी र जिज्ञासाका अभावले सुनाइ सिपको प्रभावकारी विकास हुने सकेको छैन । अरूले भनेको कुरा बुझ्न र त्यसलाई सही तरिकाले अभिव्यक्त गर्न विषयवस्तुप्रति रुचि तथा प्रशस्त ध्यान आवश्यक देखिएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ कस्तो रह्यो भन्ने पक्षमा उनीहरूले सुनेका सामग्रीका विषयवस्तुले मुख्य अर्थ बोक्दछ । सुनाइका लागि विद्यार्थीको रुचि हुनुपर्छ र ध्यानपूर्वक सुन्ने बानी हुनुपर्छ । धेरै जसो विद्यार्थीले ध्यानपूर्वक नसुन्नाले आवश्यक बोध गर्न सकेका हुँदैनन् । निर्धारित संरचनाभिन्न मात्र पढ्ने र पढाइप्रति रुचि नदेखाउने प्रवृत्तिले विद्यार्थीको सुनाइमा प्रभाव पारेको छ । कौतूहल भावले सुनाइ र पढाइमा सहभागिता नदेखाउँदा विद्यार्थीहरूको बोध क्षमतामा ह्रास हुँदै गएको देखिन्छ । पाठ पढ्दा ध्यान दिएर पढ्ने बानी घट्दै गएको र त्यो पक्ष सुनाइमा पनि देखिएका विचार शिक्षकले राखेका छन् । यस सन्दर्भमा शिक्षकका अनुभव यस्तो छ :

शिक्षकः : मैले सबै बालबालिकाले पहिला चाहिँ हामी पुस्तक आइसकेपछि पुस्तकका पाठहरूलाई पटक पटक पढ्ने अध्ययन गर्ने गथ्यौँ, एक त बच्चामा पठन सिप नै छैन ।

शिक्षक_२ : करबलले विद्यालयको चौघेराभित्र उसले पाठ पढ्छ । अनि अर्को त्यो अनुमान गर्ने, यो पछि यो होला भन्ने उसले त्यतिसम्म त ध्यान दिँदैन । ध्यान नै छैन । हुन्छ नि हामी त पाठ टुङ्गिसकेपछि अब योभन्दा अगाडि के होला होइन । एउटा कौतूहल ... अहिलेका बच्चामा प्रायमा देखिँदैन ।

शिक्षक_३ र _४ : यहाँ विद्यार्थीहरूमा सुनाइ सिप मात्रका लागि भन्दा पनि सुन्ने धैर्यको कमी हो भन्ने लाग्छ ।

शिक्षक_४ : जबसम्म विद्यार्थी सिकाइका लागि जिज्ञासु र इच्छुक छ भने टिपिहाल्छ । आज पढाएर छाडियो, आज कहाँ पढाएको छु भोलि आएर कहाँ छोडेको छु, सोध्यो भने भनिहाल्छन् । रुचि भयो भने सुनाइ राम्रो हुन्छ ।

उल्लिखित तथ्यले हिजोआज विद्यार्थीको स्वाध्ययन गर्ने बानी कम हुँदै गएको देखाएको छ । पाठ्यपुस्तकमै भएका पाठ र अभ्यासलाई सिकाइका रूपमा लिँदैनन् । घरमा नियमित पठनसंस्कार नहुँदा त्यसको प्रभाव विद्यालयसम्म आइपुगेको छ । त्यहीकारण विद्यार्थीको उपलब्धिमा विविधता देखिएको छ । अनुमान र तर्कसहित ध्यानपूर्वक पढ्ने बानीको कमीले गर्दा विद्यार्थीको सुनाइ कम भएको तथ्यलाई शिक्षकले स्वीकार गर्दै थप व्याख्या गरेका छन् । विद्यार्थीमा विषयवस्तुलाई ध्यानपूर्वक सुन्ने धैर्य हराउँदै गएको छ । श्रुतिउपलब्धिका लागि विद्यार्थीमा ध्यानपूर्वक सुन्ने बानीको विकास आवश्यक देखिएको छ । उनीहरूले प्रस्तुत गरिएका श्रव्य सामग्रीलाई राम्रोसँग सुन्न सकेनन् भने बोध पनि हुँदैन । विद्यार्थीका रुचि र जिज्ञासाका आधारमा सुनाइ प्रभावित भएको देखिन्छ । विद्यार्थीका लागि अनुकूल हुने रुचिपूर्ण सामग्रीको श्रवण र प्रश्नोत्तरबाट सुनाइ सिपको विकास भएको मत पाइन्छ ।

सिपगत प्राथमिकता

भाषिक सिपहरूको सक्षमता प्राप्तिका लागि भाषाशिक्षण गरिने भएकाले सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइमध्ये कुन सिपलाई प्राथमिकता दिने भन्ने सन्दर्भमा फरक फरक मत पाइएको छ । विद्यालय तहमा शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा पढाइ र लेखाइमा बढी

जोड दिने प्रचलन रहेको छ । धेरै शिक्षकले सुनाइ र बोलाइ अत्यावश्यक भएको बताएका छन् भने केही शिक्षकले पढाइ र लेखाइ सिपलाई नै प्राथमिकता दिनुपर्ने दृष्टिकोण राखेका छन् । भाषाको विकास कुनै एउटा सिपबाट भन्दा पनि चारओटै सिपको प्राप्तबाट सम्भव हुन्छ । भाषाको चारओटै सिपलाई प्राथमिकता दिनुपर्ने र त्यसकै सापेक्षमा सुनाइको शिक्षण र परीक्षण गर्नुपर्ने आशयलाई शिक्षकले यसरी व्यक्त गरेका छन् :

शिक्षक_१ : सुनाइमा प्राथमिकता कम भएको छ । पाठ योजनाअनुसार पाठमा बढाउनुपर्ने चुनौती छ । अब त्यो पाठमा सुनाइ बोलाइ हुँदा पनि पछि गर्न पर्छ, गर्न एकैचोटि प्रयोगात्मक अड्क दिने गर्ने सबै थाती राख्ने ट्रेन चाहिँ छ तर पछिल्लो समय यो पनि गर्नुपर्छ भनेर सकेसम्म पाठसँग... पाठसँगै प्रयास गरेका छौं ।

शिक्षक_२ : भाषाका चारओटा सिपमध्ये, चारओटै सिप जान्नुपर्छ । बच्चाले राम्रोसँग नबुझी ... सुनाइ र बोलाइका सिप नभई पछाडिका सिपचाहिँ प्राप्त हुन सक्दैन । अब त्यै पनि जे भने पनि पढाइ र लेखाइ नै बढी प्राथमिकता दिने चलन छ । ... अम् यही कारणले हो सुनाइ कमजोर भएको हो ।

शिक्षक_३ : भाषिक सिपहरूमा सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ क्रमशः आउँछ, पहिलो सिपको रूपमा सुनाइ आउँछ । सुनाइकै आधारमा अन्य सिपको विकास हुँदै जान्छ । ... क्लासमा भएको अनुभव सुनाउँछु । जबसम्म हामी सुन्दैनौं, लेखाइ र पढाइसँग सम्बन्धित कुरा पनि ओभेलमा पर्छन् । हामी पढाउँछौं, त्यो विद्यार्थी सुनोस् र केही ग्रहण गरोस् भन्ने हो, सुन्दाखेरि राम्रोसँग सुनेन भने उसको ज्ञान हुँदैन । सुनाइ नै सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण छ । अरू जुनसुकै विषयमा पनि सुनाइ आवश्यक छ । अग्रस्थान हुन्छ । चारओटा भाषिक सिपहरूमध्ये पनि आधारभूत सिप हो ।

शिक्षक_४ : उनीहरूलाई सुनाइ र बोलाइ मात्र.. पढाइ र लेखाइ पनि सँगै लाने र मिक्स गर्दै लैजाँदा ... भाषातत्त्व र भाषिक प्रयोग, शुद्ध उच्चारणमा जोड नदिईकन हुँदैन ।

शिक्षकः : जबसम्म सुन्दैनन्, तबसम्म उत्तर दिन सकदैनन् । शिक्षकले भनेको कुरा सुनेन भने कुनै उत्तर दिन गाह्रो हुन्छ ।

उल्लिखित तथ्यले सुनाइ उपलब्धिको लागि कक्षाकोठाको शिक्षण गतिविधिलाई मुख्य मानेको छ । प्रारम्भिक सिपको विकासबाट नै अन्य सिपको विकास हुँदै गएको देखिन्छ । सबै सिपको समान विकास गराउन नसक्दा विद्यार्थीको उपलब्धिमा समस्या पाइएको छ । सैद्धान्तिक सिकाइलाई आधार मान्दा व्यावहारिक पक्षसँगसम्बद्ध सुनाइ सिपको विकास राम्रो हुन नसकेको मत आएको छ । यस मतले सुनाइ सिपलाई मुख्य आधार मान्दै यसको सापेक्षतामा विद्यार्थीले लेखाइमा भन् राम्रो गर्न नसकेको भाव व्यक्त भएको छ । शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा विषयवस्तुको बोध र अन्य सिपको विकासमा सुनाइकै भूमिका रहन्छ । विद्यार्थीलाई शिक्षण सिकाइमा सक्रिय सहभागिता सिर्जना गर्न वा प्रश्नोत्तर गराई विषयवस्तुको बोध गराउन सुनाइको मुख्य भूमिका रहेको छ ।

चारओटै सिपलाई सँगसँगै लैजाने र त्यसको सापेक्षता भाषाको शुद्ध प्रयोगमा विद्यार्थीलाई उत्प्रेरित गर्नुपर्ने देखिन्छ । शिक्षकले भाषाको चारओटै सिपको समान महत्त्व रहेको र त्यसमध्ये पहिलो र महत्त्वपूर्ण सिप सुनाइ भएकाले त्यसलाई उचित किसिमले उपयोग गर्नुपर्ने मत राखेका छन् । सुनाइ सिपको शिक्षण र विकासका लागि शिक्षकमात्र जानकार नभई विद्यार्थीले पनि भाषाका चारओटै सिप आवश्यक रहेको स्वाभाविकतालाई अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिन्छ । सुनाइ सिपबाट विद्यार्थीको ज्ञानमा वृद्धि हुने गरी सुनाइ सिपलाई उपयोग गर्न जोड दिइएको छ । भाषाको विकास विद्यार्थीकै लागि भएकाले उनीहरूमा पनि सचेतना विकास आवश्यक भएको कुरालाई शिक्षकले थप व्याख्या गरेका छन् । सुनाइ सिपको शिक्षण तथा त्यससँग सम्बद्ध कार्यकलाप सञ्चालनका सन्दर्भमा शिक्षकहरूबाट विविधतापूर्ण मत आएको छ । विविधतापूर्ण मतभित्रको मूल पक्ष भने एउटै छ । शिक्षकले पाठ्यक्रमको निर्देशन र पाठ्यपुस्तकमा त्यसको प्रयोग थाहा पाएर पनि सधैं ती कार्यकलापलाई कक्षामा प्रस्तुत नगरेको कुरा देखिएको छ ।

सैद्धान्तिक भुकाव

सैद्धान्तिक पक्षलाई बढी प्राथमिकता दिँदा सुनाइ र बोलाइ सिपमा कम ध्यान पुगेको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमा भएमा नमुना पाठको शिक्षणलाई बढी प्राथमिकता दिँदा

समस्या सिर्जना भएको छ । सुनाइको उपलब्धिलाई सैद्धान्तिक परीक्षाको रूपमा नहेरी अङ्क प्रदान गर्ने प्रशासनिक कार्यका रूपमा हेर्दा उपलब्धिमा समस्या भएको छ । यस कुरालाई शिक्षकले यसरी व्यक्त गरेका छन् :

शिक्षक_२ : नेपालीलाई महत्त्व दिने प्रचलन कम छ, ... शिक्षकको पनि बाध्यता छ, कोर्स सक्नुपर्ने पाठ्यभार कम छ, नेपालीलाई जति हुनुपर्ने त्यति विद्यालयले दिन सकेको छैन । विद्यार्थीलाई थप अभ्यास गराउन समय पनि कम भयो सुनाइ ... बोलाइको अभ्यास गराएँ, चित्रकथाको वर्णन गर्न लगाएँ । विद्यार्थीको क्षमता छ ... तर भाषा छैन ... यो समस्या ... विद्यालयको मात्र होइन ... समग्र समस्या हुन सक्छ ।

शिक्षक_३ : मूल्याङ्कनको अन्तिम साधन लेखाइलाई लिइएको कारण शिक्षणमा पनि पढाइ र लेखाइलाई नै प्राथमिकता दिइन्छ । यसैले गर्दा विद्यार्थीको सुनाइमा कम उपलब्धि देखिएको छ । विद्यार्थीको सुनाइमा मात्र होइन ... पढाइ लेखाइमा पनि कमजोर क्षमता छ ।

शिक्षक_४ : सुनाइ परीक्षणमा समस्या ... यति समयमा पाठ भ्याउनुपर्ने ... भन्ने कार्ययोजना बनाउँदै गर्नुपर्ने देखिन्छ । माघमा दश कक्षाको सबै पाठ भ्याउनुपर्ने हुन्छ । ... पाठमा भएका ... सबै विद्यालयमा चलेका सबै दिन पढाइ भयो भने पनि एउटा पाठलाई ६ दिनमा एउटा सकिने स्थिति छ । पाठ सक्न नै धौधौ हुने गरेको छ ।

शिक्षक_५ : पाठलाई अलिकति जुन सिध्याउनुपर्ने बाध्यता ... छ । सिकाउनुपर्ने कुरा चाहिँ हामीलाई अपुग भएको छ । तल्लो कक्षादेखि नै राम्रो सिकाइ हुने हो भने ... उनीहरूको जुनसुकै सिकाइ राम्रो हुन्छ । पाठ भ्याउने समस्याले गर्दा भाषातत्त्व पनि कमजोर छ, समय नै छैन । सुनाइ र बोलाइको अभ्यास गराउन सम्भव छैन, समय अभाव भयो । उत्तीर्ण गराउने कुरामा केन्द्रित बढी भएको देखिन्छ ।

उपर्युक्त तथ्यले नेपाली विषयलाई सजिलो विषय मान्ने प्रचलनले यसको समग्र नतिजालाई प्रभावित तुल्याएको देखिन्छ । शिक्षकले थप अभ्यास गराउने भन्दा पनि पाठलाई सिध्याउनुपर्ने बाध्यताले सिपगत अभ्यासलाई प्राथमिकता दिन सकेका छैनन् ।

शिक्षकले केही अभ्यास गराउने गरे पनि त्यसमा विद्यार्थीको क्षमता भाषिक व्यवहारमा देखिने गरेको छैन । विद्यार्थीले जति भाषिक व्यवहारमा अभ्यास गराउने मौका पाउँछन् त्यति सिकाइ दर बढ्ने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

सैद्धान्तिक मापनमा बढी प्राथमिकता दिँदा विद्यार्थीको उपलब्धिमा समस्या सिर्जना भएको छ । यस पक्षमा बढी प्राथमिकता दिँदा सुनाइ शिक्षण हुन सकेको छैन । भाषा शिक्षकले पाठ्यपुस्तकमा भएका मुख्य पाठ र परीक्षामा आउने अभ्यासलाई मुख्य जोड दिएको देखिन्छ । पाठ्यपुस्तकमै भएका अभ्यास पनि यदि परीक्षामा सोधिन्न भने त्यस्तो अभ्यासलाई कम प्राथमिकता राखेर शिक्षण गर्ने प्रचलन छ । विशिष्टीकरण तालिकाद्वारा निर्देशित प्रश्नलाई आधार मानी कक्षाकोठाका समग्र क्रियाकलाप सञ्चालन गर्दा विद्यार्थीको सुनाइ सिपसम्बद्ध कार्यकलाप नभएको देखिन्छ ।

पाठ्यपुस्तकमा भएका मुख्य पाठको शिक्षणलाई वास्तविक शिक्षण मान्ने प्रचलनले सुनाइ सिपसम्बद्ध अभ्यास प्रशस्त हुन सकेका छैनन् । पाठगत नमुना अभ्यासलाई बढी प्राथमिकता दिइएको छ । तल्लो कक्षादेखि नै सुनाइको अभ्यास गराउन सकेको खण्डमा सिकाइ उपलब्धि वृद्धि हुने निश्चित छ । भाषाशिक्षणमा भाषातत्त्व वा व्याकरणलाई बढी आधार मानी विद्यार्थीको कमजोरी देखाउने प्रचलन यथावत् छ । कक्षोन्नति नै सिकाइ सफलताको आधार मानिएको छ । विद्यार्थीको भाषिक व्यवहारप्रति ध्यान दिन नसक्दा उनीहरूको सुनाइ उपलब्धि कमजोर भएको छ । शिक्षकले विद्यार्थीको भाषिक सिप विकासभन्दा पनि अन्तिम परीक्षा वा सैद्धान्तिक शिक्षणमै जोड दिएको देखिन्छ । विद्यालय तहमा वार्षिक परीक्षा प्रणालीलाई आधार मानी पढाइ र लेखाइमा प्राथमिकता दिँदा सुनाइमा विद्यार्थी कमजोर भएका कुरालाई शिक्षकले स्वीकार गर्दै थप व्याख्या गरेका छन् । उनीहरूले सुनाइमात्र नभई अन्य सिपमा पनि विद्यार्थीको उपलब्धि राम्रो नभएको सङ्केत गरेका छन् ।

समान सिकाइ अवसर

विद्यालय तहमा छात्र र छात्रालाई समान सिकाइ अवसर प्रदान गरिएकाले उनीहरूको सुनाइमा तात्त्विक भिन्नता सिर्जना नभएको कुरालाई सहभागीले सहमति देखाएका छन् । लैङ्गिक दृष्टिले विशेष वा सकारात्मक विभेद हुने गरी शिक्षण गर्ने प्रचलन छैन र यो आवश्यक पनि देखिएन । विद्यालयमा समान नीतिगत व्यवस्थामा

पठनपाठन हुँदै आएकाले यसले विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पारेको छैन ।
यससम्बन्धमा सहभागी शिक्षकको मत यस्तो छ :

शिक्षक_१ र _२ : पढ्ने र पढाउने विषय र पद्धति एउटै भएकाले पनि विद्यार्थीको
सिकाइमा भिन्नता सिर्जना नभएको जस्तो लाग्छ ।

शिक्षक_३ : तपाईंलाई नै थाहा छ नि केटा र केटी भनेर विभेद गरेर शिक्षण पनि
गरिँदैन बरु अहिले केटीहरूको भाषिक सिपमा बढी राम्रो देखिन्छ पढाइ
... तपाईंले निकाल्नु भएको नतिजा ठिकै छ ।

शिक्षक_४ र _५ : शिक्षण गरेको आधारमा भन्दा छात्र र छात्राको सिकाइ उस्तै छ
तर हाम्रो समुदायमा चाहिँ छात्रलाई जति छात्रालाई स्वतन्त्र नभएकाले
भाषा सिकाइमा पनि केही प्रभाव परेको छ ।

माथिको तथ्यका आधारमा विद्यालयले उपलब्ध गराएको समान व्यवहार र
अवसरले विद्यार्थीको सिकाइ क्षमता र अभ्यास पनि समान किसिमले अगाडि बढेको
देखिन्छ । विद्यालय तहमा सबै विद्यार्थीका लागि एकै प्रकृतिको शिक्षण पद्धति अवलम्बन
गरिएको समान नतिजा देखिएको हो । नेपाली भाषी, नेपाल भाषा मातृभाषी र तामाङ
भाषी विद्यार्थीले सबै परिवेशमा समान अवसर प्राप्त नगरेकाले सिकाइ पनि एउटै
तरिकाले अगाडि बढेको मत आएको छ । मैथिली भाषी छात्राको भाषा सिकाइ अन्य भाषी
सरह भए पनि समुदायका गतिविधिमा छात्रको जति नै स्वतन्त्रता नभएकाले सिकाइमा
केही प्रभाव पारेको कुरालाई सहभागी शिक्षकले व्याख्या गरेका छन् । भाषा सिकाइको
अवसरका सन्दर्भमा सहभागी विद्यार्थीका मतले पनि पुष्टि गर्छ :

विद्यार्थी_६ : मलाई त आफू केटी भएकाले सिकन कुनै गाह्रो भएको छैन ।

विद्यार्थी_७ : केटा र केटीको सुनाइमा कुनै समस्या छैन । त्यो त हामीले कति
ध्यान दिएर सुन्यौं भन्ने कुराले पनि प्रभाव पार्दछ ।

लैङ्गिकताको आधारमा विद्यार्थीको सिकाइमा कुनै असहजता नहुनु भनेको
सिकाइमा समान अवसर हुनु हो । विद्यार्थीमा समग्र सुनाइ उपलब्धि र सहायक सिपको
उपलब्धिमा भिन्नता नदेखिनु यी विचारबाट थप व्याख्या भएको छ ।

विविध विषयवस्तुको पठन अभ्यास

विद्यालय तहका छात्रहरूको विविध विषयवस्तुमा रुचि हुनाले पत्रपत्रिकामार्फत पढ्ने बानीको विकास हुने कुरा सहभागीले जनाएका छन् । खेलकुदलगायतका विषयवस्तुमा छात्रको बढी रुचि हुन्छ । सोही रुचिका कारण उनीहरूको सिकाइ उपलब्धि छात्राभन्दा फरक पार्ने तथ्य शिक्षकले बताउँछन् तर विद्यार्थी भने त्यसलाई सहज स्वीकार गर्दैनन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक बाट यस्तो मत दिँदै तथ्यलाई थप व्याख्या गरिएको छ : “केटाहरू खेलकुदमा अलि बढी रुचि देखाउँछन् ..त्यसकारण पुस्तकालयको पत्रपत्रिका वा अनलाइन पत्रपत्रिका पढ्ने गर्दछन्, जुन कुराले सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पारेको होला जस्तो लाग्छ” । यसरी छात्रको रुचि क्षेत्रसम्बद्ध विषयवस्तु पत्रपत्रिकामार्फत पढ्ने बानी भएमा त्यसले सुनाइ उपलब्धिमा पनि प्रभाव पार्ने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

प्रचलित शब्दको बोधगम्यता विकासका लागि नियमित पठन र अभ्यास आवश्यक हुन्छ । शब्दपहिचानमा पत्रपत्रिकाको भूमिका रहनुको कारण पनि त्यही हो । शिक्षकले भने पत्रपत्रिका पठनले सुनाइमा पारेको प्रभावलाई खण्डन गरेका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक को मत यस्तो छ : “पत्रपत्रिका पढेर सुनाइ बढेको होइन होला ... यो त सुनाइएको सामग्री के कति सुन्न सक्थे भन्ने कुरा मुख्य हुन्छ भन्ने लाग्छ” । यसकारण विद्यार्थीले सुनाएको सामग्रीको सहजताले सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पारेको कुरालाई बढी प्राथमिकता दिएका छन् । समाचार पठनमा छात्रको नतिजा राम्रो भएको कुरालाई शिक्षकले थप व्याख्या गरे पनि विद्यार्थीले खण्डन गरेका छन् । शब्दपहिचान र विधागत संरचना पहिचानमा पत्रपत्रिकाले प्रभाव पारेको कुरालाई भने दुवैले स्वीकार गर्दै थप व्याख्या गरेका छन् । यस सम्बन्धमा शिक्षक को मत यस्तो छ : “विद्यार्थीको श्रवण क्षमताका लागि शब्दको अर्थबोध मुख्य हुन्छ अनि कस्तो सामग्री सुनेको छु भनेर त्यसको नेचर पनि विचार गर्ने विद्यार्थीले सुनाइ राम्रो गर्छन्” । यस आधारमा हेर्दा शब्दको अर्थबोध क्षमता जति बढाउँदै जान्छन् त्यति विद्यार्थीको विषयवस्तु बोधक्षमता गर्ने बानीको विकास हुन्छ । यसका लागि विविध विषयवस्तुका जानकारीका लागि पत्रपत्रिका नै मुख्य आधार हुन सक्छ । यसर्थ विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि प्रभाव पार्ने कुरामा पत्रपत्रिकालाई पनि लिनुपर्ने आधार पुष्टि भएको छ ।

श्रवण, पठन र अभ्यासको क्रमिकता

पाठ्यपुस्तकलाई आधार मानी सुनाइको शिक्षण गर्दा कतिपय शिक्षकले श्रवण, पठन र अभ्यासलाई क्रमिक रूपमा अपनाइएको मत राखेका छन् । विद्यार्थीलाई पाठभित्रैका सामग्री सुनाइ त्यसको बोध के कति भयो भनेर परीक्षण नगरी पाठगत पठन पनि सँगसँगै गराइएको छ । शिक्षकले सुनाइ सिपकेन्द्रित अभ्यासभन्दा पनि पाठलाई नै आधार मानेका छन् । यस कुरालाई सहभागी शिक्षकले यस्तो मत राखेका छन् :

शिक्षक_१ : पाठ्यपुस्तकमा राखिएका बाहेकका अभ्यास गराउँदा पनि श्रवण, पठन र लेखनको क्रम त सधैँजसो उपयोग गरिन्छ ।

शिक्षक_२ र _३ : मैले कतिपय सुनाइ र बोलाइका अभ्यासलाई पनि पढेर लेख्न लगाउने गरेको छु ।

शिक्षक_४ : एकपटक सुन, ध्यानपूर्वक सुन, आफू पनि पढ र पाठमा भएको अभ्यास गर भन्छु, साठी प्रतिशतले मात्र गर्छन् ... कक्षाकोठामै सहभागी नभएपछि विद्यार्थीको सुनाइ राम्रो हुने कुरै भएन ।

दिइएको तथ्यका आधारमा शिक्षकले पाठलाई सस्वर पठन गरी सोही आधारमा सुनाइको अभ्यास गराइएको धारणा प्रस्तुत भएको छ । कक्षाकोठामा विद्यार्थी सहभागिता कम हुनासाथ विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पार्ने धारणा देखिएको छ । सुनाइलाई पढाइसँग सम्बद्ध गराउँदा विद्यार्थीको उपलब्धिमा सुधार नभएको मत दिइएको छ । शिक्षण सिकाइमा पढाइ र सुनाइलाई एकसाथ सञ्चालन गरिए पनि परीक्षणका लागि अलग पद्धति अपनाइएको छैन । यसर्थ सिपगत विकासलाई आधार मानी सिपलाई अलगगै परीक्षण गर्न नसक्दा विद्यार्थीको उपलब्धिमा समस्या सिर्जना भएको दाबी गर्न सकिन्छ ।

हृदयसम्बद्धता र विम्बात्मकता

सुनाइका लागि प्रयोग गरिने कथा विधा हृदयसम्बद्ध र विम्बात्मक भएकाले छात्राले बढी मन पराएको देखिन्छ । छात्रालाई हृदयसँग सम्बद्ध पक्षले बढी प्रभाव पारेको छ । यसको कारण सुनाइ उपलब्धिमा पनि प्रभाव पार्ने पक्षको थप व्याख्या भएको छ । सुनाइ सिपको विकासका लागि विद्यार्थीलाई विभिन्न विधाका सामग्री सुनाउन सकिन्छ । विद्यालय तहमा भाषापाठ्यपुस्तककै सापेक्षमा सुनाइको अभ्यास हुँदै आएको र त्यसमा

विधागत विविधतालाई पनि मुख्य आधार मानिएको छ । विद्यार्थीलाई सुनाउने सामग्रीको विषयवस्तु र विधागत क्षेत्रका बारेमा शिक्षकसँग कुराकानी गरी विद्यार्थीले मन पराउने सुनाइका क्षेत्र र त्यसले पार्ने प्रभावको खोजी गरिएको छ । शिक्षकले कथा र कविता विधाका सामग्रीबाट विद्यार्थी सुनाइ सिपको विकास गर्न सकिने बताएका छन् । सहभागी शिक्षकका मतलाई यसप्रकार दिइएको छ :

शिक्षक_१ : अलिकति राम्रो हो भने उनीहरूले पनि । यदि क्रम मिलेको अवस्थामा चाहिँ त्यस्तै अलिकति सामाजिक खालको, फेरि बच्चाको विशेष गरी चाहिँ कथा विधामा रुचि छ ।

शिक्षक_२ : विशेष गरी उनीहरूले निबन्ध अलि कमजोर हुन्छन्, निबन्ध अलि जटिल मानिन्छ । सुनाइका लागि त्यो चाहिँ विशेष गरी कथामा जस्तो सिलसिला मिल्दै गएको हुँदैन । अनि त्यो कता कता क्लिष्ट नै हुन्छ विद्यार्थीलाई । हामीले पढाउँदा पनि कथा रुचाउँछन् । कविता भन् अलि अप्ठ्यारो हुन्छ । गीत प्रकृतिका कविता राम्रो श्रवण गर्छन् ।

शिक्षक_३ : अब विधागत क्षेत्रको कुरा गर्दा कविता चाहिँ अलिकति लय, श्रुतिमधुरता तिनीहरूले सुन्ने बाह्य कुरामा पनि हामीले सुनाउने कुरा विद्यार्थीले नसुनेका विषय हुनुपर्छ नत्र ध्यान दिँदैनन् । विद्यार्थीमा सुनाइ सिप विकास गराउन कसरी चाहिँ सुन्ने बनाउने र त्यो सुनाइकै आधारमा अन्य सिप विकास कसरी गर्ने भन्ने बारेमा केही सामग्री नै विकास गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

शिक्षक_४ : विद्यार्थीले नसुनेको विषय वा क्षेत्रको प्रयोग गरेमा चासो वा रुचि बढ्ने हुन्छ । विधागत रूपमा कुरा गर्दा एउटा निबन्ध सुनाउनु र कथा र संवादको अंश सुनाउनुमा फरक पर्छ । निबन्धको अंश सुनाउनुभन्दा एउटा कविता गाएर सुनाउने हो भने राम्रो सुनिन्छ । रोचक संवाद छ भने त्यसमा कथामा रुचि देखिन्छ । नियत्रामा र कवितामा अलि बढी रुचि देखिएको पाइयो ।

शिक्षक_५ : विद्यार्थीको सबैभन्दा रुचिक्षेत्र कथा हो । कथा पछ्याडि चाहिँ बच्चाले अलिकति रुचि देखाएको क्षेत्र संवाद हो । निबन्ध पढाउँदा चाहिँ बच्चाले

त्यति आफैले स्वाध्ययन गर्दैन् । होइन खासमा अहिलेको बच्चामा चाहिँ पठन सिप छैन । त्यसले गर्दा नि विद्यार्थीमा पटककै रुचि नभएर हो कि । त्यो पाठ पढाउँदा उनीहरू त्यो । कक्षामा पनि कि । मोटिभेट सुनेको जस्तो कन्सर्ट भएको जस्तो पाउन सकिँदैन ।

शिक्षकः : सुनाइमा चाहिँ मेरो पर्सनल कुरा गर्दिँ भने मज्जाले सुन्ने । मेरो जीवनबारे उनीहरूलाई थाहा छैन । मेरो कुरा सुनाउँदा उनीहरूलाई नयाँ लाग्यो नि त ।

माथिका तथ्यका आधारमा उचित घटनाक्रमको सामाजिक कथाले विद्यार्थीलाई बढी प्रभाव पारेका देखिन्छ । कथापछि संवाद विधामा पनि केही रुचि देखिएको छ । यस आधारमा हेर्दा विद्यार्थीलाई मन पर्ने विधाका सामग्रीमा उनीहरूको सुनाइ राम्रो हुने तर मन नपर्ने क्षेत्रमा कमजोर हुने देखिन्छ । निबन्ध विधामा सिलसिलाबद्ध र सङ्गठित शैली हुनाले सुनेर बुझ्नका लागि जटिल हुन सक्छ । विद्यार्थीलाई उत्प्रेरित गर्ने कुरामा भने धेरै समस्या देखिएको छ । विद्यार्थीले कुनै पनि विधा राम्रोसँग नसुनेका र त्यसमा आफ्नो बोधलाई सशक्त बनाउने प्रयास नगरेको स्थिति पनि शिक्षकको मतबाट थप विस्तार भएको छ ।

निबन्धभन्दा कथा विधाको श्रवण विद्यार्थीका लागि उपयुक्त हुने विचार राखेका छन् । यस मतका आधारमा हेर्दा पनि विद्यार्थीका लागि श्रवण सामग्री छनोट र प्रयोग गर्दा कथा विधालाई प्राथमिकता दिनुपर्ने देखिन्छ । लयात्मक प्रकृतिका सामग्री हुँदा चाहिँ कविता विधाको श्रवण पनि उपयुक्त हुने देखिन्छ । गेयात्मक प्रकृतिका कविता विधा श्रवणका लागि प्रभावकारी हुन्छ । विद्यार्थीलाई श्रवण गराउने विषय उनीहरूले नसुनेको क्षेत्रका हुनुपर्छ । विद्यार्थीका लागि उपयुक्त हुने सामग्रीको कमी भएकाले यस्ता प्रकृतिका सामग्री उत्पादन गर्नुपर्ने देखिन्छ । रोचक सामग्रीको अभावले गर्दा पनि विद्यार्थीको सुनाइप्रति रुचि सिर्जना हुन सकेको छैन । सकेसम्म विद्यार्थीका लागि नवीन र रोचक सामग्री आवश्यक देखिएको छ । यही आधारमा उनीहरूको सुनाइ क्षमता निर्धारण र विकास हुने देखिन्छ । निबन्ध विधाका तुलनामा कथा विधा प्रभावकारी हुने विचार राख्दै त्यसपछि नियन्त्रा पनि रुचिपूर्ण हुने बताएका छन् । विद्यार्थीले शिक्षकका वैयक्तिक पक्षलाई पनि सुन्न रुचाउँछन् । यस आधारमा हेर्दा विद्यार्थीले शिक्षकको वैयक्तिक

पक्षलाई बरु रुचिपूर्ण मानेर सुन्न सक्ने देखिन्छ तर पाठ्यपुस्तककै वा उनीहरूलाई रुचि नभएको विषय क्षेत्रबाट विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता विकास नहुने निष्कर्षमा पुगिन्छ ।

रुचि क्षेत्रका सामग्रीको प्रभाव

सुनाइका लागि छानिने विधा वा विषयवस्तुका आधारमा विद्यार्थीको बोध क्षमतामा फरक पारेको कुरालाई सहभागीले व्याख्या गरेका छन् । विद्यार्थीको वैयक्तिक भिन्नताका आधारमा पनि उनीहरूको रुचि क्षेत्रमा प्रभाव पाउँछ । विद्यालय तहमा विधागत पाठलाई आधार मानी सुनाइका अभ्यास राखिएका छन् । पाठ्यपुस्तककै आधारमा सुनाइका अभ्यास हुने गरेका छन् । विद्यार्थीका रुचि क्षेत्रमा भने सबैभन्दा बढी कथा र त्यसपछि कविता र जीवनी रहेका छन् । विद्यार्थीका मन पर्ने विषयक्षेत्रका बारेमा फरक फरक अनुभव रहेका छन् । कथा विधाको रुचि र छनोटबारे विद्यार्थीका अनुभव यस्तो रहेको छ :

विद्यार्थी_१ : कथा सुन्न हल्का रमाइलो लाग्छ नि त, कथा सुन्दै जाँदा घटनाक्रम याद भैसकेको थियो । इमानिजिनेसन गरेर क्यारेक्टरहरू हुन्छ, के आउँछ, त्यो आफूलाई के लाग्छ । त्यसको आधारमा गर्दै जाने । बुझ्दै गयो भने सबै सकिन्छ, नत्र सकिँदैन ।

विद्यार्थी_२ : कथा र यात्रा वर्णन गरिएको विषयवस्तु बढी मन पर्छ ।

विद्यार्थी_२ : कथा अलि सजिलो भयो । कथा बुझियो । संवाद चाहिँ बुझ्नै सकिएन । अलि अलि सुन्न गाह्रो भयो । शब्द अलि गाह्रो भयो । समाचार चाहिँ सुन्ने गरेको छु ।

विद्यार्थी_३ : कथा अलि मन पर्यो । कथा इन्टेस्ट हुन्छ ।

विद्यार्थी_७ : कतिपय उत्तर त अन्दाजले पनि लगाएको थिएँ । यसले यस्तै भन्ने खोजेको हो भनेर अनुमान गर्दै गयो भने सन्देश आशय बुझ्न सकिन्छ ।

विद्यार्थी_८ : कथा सुन्न मन पर्छ ... कथा सुन्न सजिलो हुन्छ ... समाचार सुन्न गाह्रो लाग्छ ... त्यति सुन्दिन ... कहिलेकाहीं सुन्ने गरेको छु ... ।

विद्यार्थी_९ : कथा मन पर्छ ... कथाको विषयवस्तु अलि कस्तो कस्तो हुन्छ ... ।

विद्यार्थी_{q०} : मलाई पहाडिया मान्छेले बोलेको ... कथा टाइपको अलि बढी मन
पछ्य ... उनीहरूको नेपाली धेरै राम्रो हुन्छ ... मेरी बास्सै पनि हेर्छु ... ।

विद्यार्थी_{q१} : कवितामा सोधिएको प्रश्नको अन्त्यानुप्रास भन्ने नबुझेर गर्न
सकिएन । सन्देश मेन सजिलो हुँदो रहेछ । स्टोरीहरूको बिचमा आएपछि
अब यस्तो हुन्छ । इमाजिनेसनले पनि हुन्छ ।

विद्यार्थी_{q२} : समाचार चाहिँ अलि गाह्रो छ । त्यसमा अलि चाँडो छ । समाचार धेरै
सुन्ने बानी नि छैन । खेलकुदका विषय हुँदा टेलिभिजन हेर्छौँ नत्र त
हेरिन्छ ।

माथिका तथ्यले विद्यार्थीको रुचि क्षेत्रका आधारमा सुनाइ उपलब्धिलाई प्रभाव पारे
पनि कथा र नियत्रा विधाप्रति विद्यार्थीको बढी भुकाव देखिएको छ । परिमाणात्मक
तथ्यले पनि यही नतिजा देखाएको छ । अधिकांश विद्यार्थीले आफ्नो रुचि क्षेत्रका रूपमा
कथा विधालाई प्राथमिकतामा राख्नुले यस कुराको पुष्टि गरेको छ । घटनाप्रधान
विषयवस्तु भएका विधाले विद्यार्थीको सुनाइमा आकर्षण गरेको र उपलब्धि पनि राम्रो
भएको देखिएको छ । कथा र नियत्रा विधामा पात्रका जीवन गतिविधि र घटनासँगै
आउनाले बोधका लागि सहजता सिर्जना गरेको हुन्छ । सामाजिक घटनाप्रधान कथाले
विद्यार्थीको रोजाइमा परेको र त्यसकै आधारमा सुनाइ गराउने अभ्यासले पनि यही
कुराको थप व्याख्या गरेको छ । कविता (गेयात्मक प्रकृति) विधाले केही रूपमा
विद्यार्थीलाई आकर्षण गरे पनि कथा र नियत्रा जति प्रभावकारी बन्न सकेको छैन । यस
आधारमा के कुरा दाबी गर्न सकिन्छ भने विद्यालय तहका विद्यार्थीका लागि सुनाइ
अभ्यास गराउँदा घटनाप्रधान विषयवस्तुको छनोट र उपयोग उपयुक्त हुन्छ ।

सुनाइका सहायक सिपको अभ्यास

सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धिको लागि सहभागीले पनि शब्द र त्यसको
अर्थलाई मुख्य प्राथमिकता दिएका छन् । सहायक सिपको समग्रताबाट नै सुनाइ सिपको
विकास भएको मत प्राप्त भएको छ । धेरैजसो शिक्षकले सुनाइको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण
पक्ष शब्दार्थ बोधलाई मानेका छन् । शब्दार्थको बोधबाट विद्यार्थीमा सुनाइको अर्थप्राप्ति

प्रक्रिया प्रारम्भ हुने र त्यसपछि क्रमिक रूपमा अन्य सहायक सिपमा प्रवेश गर्ने विचार शिक्षकहरूको छ । यस पक्षलाई शिक्षकका निम्नलिखित धारणामार्फत पुष्टि गरिएको छ :

शिक्षक_१ : सुनाइका लागि सहायक सिप शब्दार्थ, वाक्यदेखि अनुमानसम्म पुग्नुपर्छ । त्यो नसमेटिकन सुनाइ सिप, वास्तविक सुनाइ सिप हुँदैन । अब एउटा पाठ नै सरसरती पढाएको भरमा चाहिँ ..वास्तविक रूपमा त्यो श्रवण गरे कि गरेनन्, श्रुतिबोध भयो कि भएन भन्नु हचुवाका भरमा हुन्छ । यो वास्तविकतामा गएर, बच्चाको कतिसम्म सुनेका छन्, श्रवण गरेका छन्, कतिसम्म ग्रहण गरेका छन् भन्ने कुराका मापन शब्दार्थदेखि संरचना पहिचानसम्मका पक्ष पर्दछन् ।

शिक्षक_२ : सहायक सिपहरूसँगै गराउँदा चाहिँ रिजल्ट राम्रो हुन्छ । पहिलेभन्दा पाठमा कठिन शब्दलाई बुझेपछि त्यसको अर्थ पहिल्याएपछि अरू वाक्यलाई विस्तारै ग्रहण गर्छन् भन्ने नै हो । अनि त्यो भन्दा अझ बाहेक कति कुरा हामी शब्द विभेदीकरण कुराहरू भने नि गर्छौं ।

शिक्षक_३ : श्रुतिलेखन, श्रुतिबोध त्यसले शब्दहरूको शुद्ध उच्चारण गराउन पनि मद्दत पनि गर्छ । शब्दपहिचान र वाक्यनिर्माण र भाषा संरचना र विषयवस्तुमा पनि समस्या छ । मैले के गर्छु भने किताबको लाइन लाइन पढाउन थालें भने भ्याउदिन सामग्री कम्प्युटरमा राखेको छु । त्यही आधारमा शिक्षण गर्छु । विद्यार्थीको शब्दभण्डार नै छैन । लेख्ने के, कहाँ प्रयोग गर्ने, उनीहरूलाई आउँदै आउँदैन..कसरी भन्ने नै थाहा छैन ।

शिक्षक_४ : यसमा चाहिँ..मैले शब्दार्थ पहिचान, शब्दपहिचान गराउनका लागि आफैले वाचन गर्ने र विद्यार्थीहरूलाई कठिन लागेका शब्दहरूलाई चाहिँ मैले पढेको आधारमा मैले जे जे कुरा पढ्छु आँखा पुऱ्याउनु र अफ्ठ्यारो लागेका शब्द टिपोट गर्नुस् भनेको छु । विद्यार्थीले गरेको देखिएको छ । शब्दपहिचान गराउँदाखेरि वाक्य प्रयोगको भूमिका रहन्छ । वाक्य प्रयोग गर्न फेरि शब्दसँग परिचित हुनुपर्ने आवश्यक छ । शब्दसँगका राम्रो पहिचान बनाउन वाक्य प्रयोग भयो ।

शिक्षक_४ र _५ : शब्दपरिचय मुख्य पक्ष हो । अनि अर्को कुरा चाहिँ जुन बिचबाट सोध्दा नआउने सारमा भन्न सक्ने कुरा आयो । त्यसमा चाहिँ सुनाइ प्रभावकारी देखियो । यहाँ पनि लगभग देखिन्छ । बिचको कुरामा ध्यान दिएर मिलाएको देखिँदैन । त्यस्तो सङ्ख्यात्मक रूपमा सोधिएको कुरालाई टिपोट गर्न सकिने हुन्छ ।

शिक्षक_५ : घटनाक्रम मिलाउने खालको प्रश्न गर्न लगाउँदाखेरि त्यसले सुनाइ सिपलगायत अन्य समग्रमै प्रभाव पार्छ, त्यसमा पनि यात्राका कुराहरूमा, कथाकै कुराहरूमा, मितिमा अब भूपि शेरचनका बारेमा पढाइ रहेको छु । उसको बारेमा पढाउँदा घटनाक्रम मिलाउँदा त्याँ मितिहरूलाई ख्याल गर्छन् । अनुमानकै आधारमा विद्यार्थीको पछाडिका घटनाक्रमको विषयमा तिनीहरूलाई नै भन्न लगाउने या अरूलाई सुनाउन लगाउने गर्दाखेरि चाहिँ, यसपछिको घटनाक्रम के हुन्छ भन्ने भनेर जिज्ञासा उत्पन्न गराउन सकेमा सुनाइ सिप प्रभावकारी हुने देखिन्छ ।

उपर्युक्त तथ्यका आधारमा शब्दको अर्थबाट सुनाइको प्रारम्भ भई त्यसकै आधारमा समग्र आशय र सन्दर्भको बोध हुने देखिएको छ । भाषिक एकाइलाई क्रमिक रूपमा अभ्यास गराइमा उनीहरूको श्रुतिक्रमता बढ्दछ । पाठ्यवस्तुलाई विषयवस्तुकेन्द्रित बनाएर पढाएको आधारमा मात्र विद्यार्थीको सुनाइ के कति भयो भनेर मापन गर्न सकिँदैन । सुनाइ सिपको मापनका लागि सबै सहायक सिपलाई समान प्राथमिकता दिन सकेमा विद्यार्थीको नतिजा पनि राम्रो आउँछ । विद्यालयमा गरिने अभ्यासले विद्यार्थीको सहायक सिपको विकास र परीक्षणमा प्रभाव पार्ने देखिन्छ ।

शब्दकै भूमिका बढी हुने र त्यसका आधारमा अन्य पक्षको बोध हुने कुरालाई शिक्षकले बढी जोड दिएका छन् । यस आधारमा हेर्दा शब्द र वाक्यको भूमिका मुख्य हुने र त्यसकै आधारमा सुनाइ हुँदै जान्छ । शिक्षकले पढाउँदा पनि त्यही प्रक्रियालाई अवलम्बन गरिएको छ । समष्टिगत पक्ष भन्न सक्ने तर भित्र भित्रबाट सोधिएका कुरा भन्न नसक्नुमा विद्यार्थीको शब्दार्थ बोध र त्यसमा निहित सन्दर्भको अन्तर्दृखला कायममा समस्या रहेको सङ्केत गर्दछ । ध्यानपूर्वक श्रवणबाट मात्र उपयुक्त सुनाइ सम्भव भएको देखिन्छ ।

श्रुतिलेखन र श्रुतिबोधको अभ्यासले विद्यार्थीलाई शुद्धोच्चारणको अभ्यास गराउन सहयोग पुग्छ । शुद्धोच्चारण, श्रुतिलेखन, श्रुतिबोध र शब्दभण्डारलाई मुख्य मानी सुनाइ सिपको शिक्षण हुने गरेको मत देखिएको छ । विशेष गरी शुद्ध उच्चारण र श्रवणबाट श्रुतिलेखन र श्रुतिबोधको प्रशस्त अभ्यास गराएमा विद्यार्थीमा सुनाइ सिपमा सहयोग पुग्छ । विद्यार्थीले ध्यानपूर्वक सुनेर शब्दको अर्थबोध गर्न सकेमा समग्र सिप विकासमा मद्दत पुग्ने देखिन्छ ।

सुनाइबाट घटनाक्रम पहिचानसम्बन्धी सिप विकास गर्न सकिन्छ । यात्रा र कथा विधाबाट विद्यार्थीको श्रुतिघटनाक्रम पहिचानसम्बन्धी अभ्यास गराउन सकिन्छ । मितिसम्बद्ध पक्षको सुनाइबाट घटनाक्रम पहिचान सहज हुने देखिन्छ । शिक्षकले जीवनी विधाका पाठहरूबाट विद्यार्थीको घटनाक्रम र अनुमान क्षमताको मापन गर्न सकिने मत राखेका छन् । शिक्षकका मतका आधारमा हेर्दा पनि निश्चित घटना वा मिति आउने ठाउँमा विद्यार्थीले सुनाइबाट घटनाक्रम पहिचान गर्न सहज हुन्छ ।

सुनाइएका सामग्रीको अर्थबोध गर्न शब्दको भूमिका सबैभन्दा बढी हुने कुरालाई विद्यार्थीले पनि स्वीकार गरेका छन् । यस अध्ययनमा सहभागी लगभग सबै विद्यार्थीले यही पक्षलाई स्वीकार गर्दै थप व्याख्या गरेका छन् । व्यक्तिले मौखिक वा लिखित भाषाको प्रयोग गर्न र त्यसको बोध निकर्षण गर्न शब्दार्थमा जोड दिनुपर्छ । त्यसपछि अन्य सिपको विकास हुन्छ । सहायक सिपको उपलब्धिका सम्बन्धमा विद्यार्थीका अनुभवलाई यसप्रकार प्रस्तुत गरिएको छ :

विद्यार्थी_१ : शब्दको अर्थको भूमिका हुन्छ । शब्दको अर्थ बुझ्यो भने सजिलो हुन्छ नत्र हल्का गाह्रो हुन्छ । तर केही वाक्यको अर्थ नबुझ्दा पनि केही अर्थ चाहिँ बुझ्न सकिँदो रहेछ । शब्दलाई कण्ठ गरेको थिएँ । शब्द आएपछि चिनो लगाईहालें ।

विद्यार्थी_३ : शब्दको अर्थ त बुझ्छ तर कुनै गाह्रो गाह्रो वर्ड चाहिँ बुझिन्न । वाक्यहरू बुझ्न सजिलो होइन गाह्रो पनि होइन ठिकै भयो । शब्दहरू नै बुझाइ नै हो । आशय पनि चाहिन्छ । अनुमान गर्ने त गाह्रै हुन्छ । राम्रोसँग सम्झन सक्थो भने सजिलो हुन्छ नत्र गाह्रो हुन्छ ।

विद्यार्थी_४ : कुनै कुनै शब्द नयाँ थ्यो, नयाँ शब्द बुझ्न चाहिँ गाह्रो भयो । ध्यान दिएर सुन्दा सबै वाक्य पनि बुझ्न सकिने थ्यो । ध्यान नदिँदा केही पनि बुझिएन । शब्द र अर्थ बुझ्यो भने चाहिँ त्याँ विषय बुझिन्छ । राम्रैसँग सुनेको ठाउँमा त धेरै मिलाएको थिए । वाक्य मिलाउने टाइपको ... ।

विद्यार्थी_५ : शब्दले सुनाइलाई असर गर्छ । शब्द नै थाहा नभएपछि त केही पनि बुझिन्न । वाक्य बुझेन भने लेख्न गाह्रो हुन्छ । बुझ्न पनि गाह्रो हुन्छ । सुनेर विषयवस्तु बुझ्न सजिलै हुन्छ ... ध्यान दिएर सुन्नु पर्‍यो, इमाजिन गरेर आशय र सन्देश विषयको आधारमा सकिने हुन्छ ।

विद्यार्थी_६ : शब्दको अर्थ कुनै ठाउँमा आउँछ । कुनै ठाउँमा आउँदैन । आशय बुझिन्छ, ठिकै लाग्छ । विषयवस्तु बुझेको छ भने सकिन्छ नत्र सकिँदैन । कतिपय ठाउँमा सरले भनेको कुरा पनि बुझिन्न ।

विद्यार्थी_७ : नसुनेको शब्द भयो भने त गाह्रो हुन्छ । सुनेको शब्द भयो भने त बुझिहाल्छ । कहिलेकाहीं आफैँ पनि मिलाइहाल्छु, अनुमान गरेर पनि वाक्यहरू त बुझिहालिन्छु ।

विद्यार्थी_{११} : वाक्यविभेदीकरण छुट्याउन सजिलै लागेको थियो । सारमा भन्न खोजेको कुरा मिलाउन सजिलो हुन्छ तर भित्र भित्रबाट आएको क्वेसन अलि गाह्रो हुन्छ । तर्क वा अनुमानको प्रश्न र त्यसको बारेमा केही थाहा छैन । यस्तो त छैन पढेको । सुनेको कुरा सबै बुझ्छु । त्यस्तो छैन, नबुझेको ।

माथिको तथ्यका आधारमा सुनाइका सहायक सिपका लागि सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष शब्दपहिचान भएकाले त्यसकै आधारमा सुनाइको बोध हुँदै जाने र शब्दार्थ नै मुख्य हुने देखिन्छ । सुनाइका सहायक सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्दा पनि शब्दपहिचानमा राम्रो देखिएको छ । शब्दले विषयवस्तुको बोधको आधार तय गरेको छ । जुनसुकै भाषाको आशय बोधको प्रारम्भ शब्दको श्रवण र त्यसको बोधबाट भएको पाइन्छ । शब्दको अर्थ राम्रोसँग बोध भएन भने बोधको शृङ्खला त्यही ठाउँबाट टुट्छ । विद्यार्थीले पूर्वअनुभवका आधारमा शब्दको पहिचान र अर्थबोधबाट क्रमशः वाक्य र समग्र कथनको बोध हुने

धारणा राखेबाट पुष्टि हुन्छ । श्रुतिबोधका लागि व्याकरणात्मक र वाक्यात्मक संरचनाभन्दा पनि शब्दको अर्थ सहज रूपमा बोध हुँदै गयो भने श्रवण गरिएका सामग्री पनि क्रमशः बोध हुँदै जाने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

भाषिक पृष्ठभूमि, भाषिक व्यवहार र नीति

विद्यार्थीको मातृभाषाले सुनाइ सिपको विकासमा भूमिका निर्वाह गरेको देखिन्छ । यस अध्ययनमा सहभागी शिक्षकले विद्यालयमा भएका विद्यार्थीका भाषिक पृष्ठभूमिलाई आधार मानी अनुभव सुनाएका छन् । सुनाइ सिपको विकासमा विद्यार्थीले प्रयोग गर्ने भाषाको प्रभावलाई शिक्षक_२ ले यसरी व्यक्त गरेका छन् : “सुनाइ र बोलाइलाई फरक भाषिक पृष्ठभूमिले पनि प्रभाव पार्दो रहेछ । ... पहिलो कुरा उनीहरूको समुदायमा नेपाली भाषा बोलिँदैन । घरमा बोलिँदैन । त्यसले प्रभाव पार्ने भयो” । भाषा सिकाइको प्रारम्भिक सिप सुनाइ र बोलाइलाई भाषिक पृष्ठभूमिले प्रभाव पार्ने कुरालाई शिक्षकले पुष्टि गरेका छन् । घरपरिवारमा नेपाली भाषा नबोलिने हुँदा सामाजिक सम्प्रेषणमा मातृभाषाको प्रभाव पर्दछ । विद्यार्थीले दुवै भाषाको सङ्क्रमणबाट भाषा सिक्दै गर्दा मातृभाषाका विशेषतालाई नेपाली भाषामा पनि उपयोग गर्दा त्रुटि हुने सम्भावना रहन्छ । कुनै पनि कुरा राम्रोसँग सुन्दा वा नसुन्दा त्यसको प्रभाव बोलाइ र लेखाइमा देखिन्छ । विद्यार्थीले मातृभाषाको प्रभावका विशेषतालाई भाषा सिकाइमा मिसाउने गर्दछन् । भाषाका चारओटै सिपलाई प्राथमिकता दिने भने पनि मातृभाषाको समस्या बढी अभिव्यक्तिमा देखिने र त्यही अभिव्यक्तिलाई आधार मानी चर्चा गर्ने प्रचलन रहेको छ । विद्यार्थीको अभिव्यक्ति के कस्तो रह्यो भन्ने पक्षमा सुनाइको भूमिका रहन्छ । सुनाइ र पढाइका आधारमा विद्यार्थीले अभिव्यक्ति (बोलाइ र लेखाइ) लाई निखार्दछ । यसर्थ सुनाइ सिपको विकासमा विद्यार्थीको मातृभाषाले भूमिका निर्वाह गर्ने स्पष्ट देखिन्छ । यस कुरालाई शिक्षक_३ ले यसरी व्यक्त गरेका छन् :

शिक्षक_३ : भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा प्रभाव पर्दो रहेछ । मातृभाषाको आधारमा सिकेको कुरा नेपाली भाषा सिक्दा देखिन्छ । तामाझ भाषाको विद्यार्थीले आकारसम्बन्धी समस्या छ ... सुन्दा शुद्ध सुन्ने नसुन्ने कुरा लेख्दा देखिने रहेछ । सुनाइमा विद्यार्थीहरूले सुनेको आधारमा ... लेखेका आधारमा अशुद्ध देखिन्छ ।

शिक्षक_३ ले व्यक्त गरेभैँ तामाड भाषी विद्यार्थीमा शब्दगत बोध र अभिव्यक्तिमा मातृभाषाको प्रभाव देखिन्छ। उनीहरूमा यदि आफ्नो भाषाको प्रभाव पूर्णतः हटेको छैन भने यस्तो समस्या देखिन्छ। यसर्थ व्यक्त विषयवस्तुको ध्यानपूर्वक श्रवण गराउँदै भाषामा देखिएका फरक विविधतायुक्त विशेषतालाई ख्याल गर्नुपर्ने मत आएको छ। यसबाट विद्यार्थीमा भएका त्रुटिहरू बिस्तारै हट्दै जान्छन्। मैथिली परिवेशमा पढाउने शिक्षक_४ को अनुभव यस्तो छ :

विद्यालयमा विद्यार्थीलाई मात्र नेपाली भाषा प्रयोग गर्ने गर्दछन्। साथीहरूसँग पनि मैथिली भाषामा कुरा गर्छन्। ... यस्ता समस्याले गर्दा अनि सुन्ने बेलामा तिनीहरूमा त्यति ध्यान दिएको हुँदैनन्। मैथिली भाषाको शब्द दियो भने चाँडो टिप्छन् तर अरू गाह्रो छ। ... मैथिली भाषाको प्रयोग बढी भइरहेको छ। नेपाली भाषाको प्रयोग कक्षाकोठामा मात्र हो। उनीहरूबिचमा पनि मैथिली घुसाइरहेको हुन्छ। होमवर्क पनि गरेर आउँदैनन्। अरू विषयमा जस्तो नेपाली विषयलाई प्राथमिकता दिइएको छैन।

भाषा व्यवहारगत पक्ष हो। यसलाई जति धेरै प्रयोग गरिन्छ त्यति परिष्कृत हुँदै जान्छ। हामीले विद्यालय तहमा एकै संरचनाको पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकको प्रयोग गरेर शिक्षण गरे पनि तराई क्षेत्रका मैथिली भाषी विद्यार्थी अन्य भाषीभन्दा निकै कमजोर देखिएका छन्। यिनीहरूको भाषा सिकाइ स्थल भनेको कक्षाकोठा मात्र भएको छ। विद्यालय र साथीहरूसँग समेत नेपाली भाषाको प्रयोग नगर्ने भएकाले यसको बोध र अभिव्यक्तिमा कमजोर भएको अनुभव शिक्षकले सुनाएका छन्। नेपाली भाषाको प्रयोग असाध्यै कम भएकाले सुनाइमा पनि शब्दको आशय बुझ्न गाह्रो हुने गरेको छ। नेपाली भाषाको शुद्ध प्रयोग गर्नेभन्दा पनि बिचबिचमा मैथिली भाषाकै शब्दावली प्रयोग गर्ने प्रचलनले विद्यार्थीको सुनाइ सिपमा सुधार र विकास गर्न समस्या भएको छ। यति हुँदाहुँदै पनि नेपाली सिक्दै गरेका कुरालाई शिक्षक_४ ले यसरी व्यक्त गरेका छन् :

“मैथिली भाषाको प्रभाव बढी छ। घरमा नेपाली भाषा प्रयोग गरेका हुँदैनन्। कतै बोल्दैनन्। तर पनि केही सिकेका छन्। भाषा प्रयोग गर्दा पनि मिसाएर प्रयोग गर्छन्।” दोस्रो भाषी (तामाड र मैथिली) विद्यार्थीलाई सुनाइ सिप शिक्षण गर्दाको अनुभव दुवै शिक्षकबाट लगभग एकै प्रकृतिको आएको छ। यस आधारमा हेर्दा विद्यार्थीमा के कति

मातृभाषाको प्रभाव छ, त्यसको आधारमा पनि सुनाइ सिप विकास हुने देखिन्छ। यस सम्बन्धमा शिक्षकको भन्ने फरक धारणा रहेको छ। उनले विद्यालयमा शिक्षण गर्दा नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीमा मातृभाषाको प्रभाव असाध्यै न्यून रहेको र आफूलाई पनि दोस्रो भाषाको रूपमा नेपाली शिक्षण गर्दै छु भन्ने नलागेको धारणा शिक्षकको छ :

कक्षाकोठामा गइसकेपछि नेवार समुदायमा नेपाली भाषा सिकाइ रहेको छु भन्ने मलाई महसुस नै छैन। जो जो यो बालबालिकाले राम्रो पोजिसन, राम्रो प्रायः त्यही चै भाषीले ल्याएका छन्। त्यै नि अगाडि छन् र हामीले एसईईमा सामेल भएका पनि अग्र स्थानमा छन्। त्यो जिपिए ... नेवार कमिटीका नै छन्।

शिक्षक ले भन्नेजस्तो नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थी अग्रस्थानमा रहेको तथ्याङ्क परिमाणात्मक अध्ययनबाट देखिएको छैन। घरमा प्रयोग गरिने भाषामा भने नेपाल भाषाको प्रयोग कम हुँदै गएको देखिन्छ। यसकारण तुलनात्मक रूपमा तामाङ र मैथिली भाषाका विद्यार्थीभन्दा नेपाल भाषा विद्यार्थीको राम्रो देखिएको छ। हिजोआज मातृभाषासँगै नेपाली भाषाको प्रयोगप्रति चासो बढ्न थालेको कुरालाई पनि शिक्षक ले यसरी पुष्टि गरेका छन् :

आफ्नो मातृभाषासँगसँगै नेपालीलाई प्रयोग गर्न थालेर अलि बढी बालबालिका बिस्तारै यो नेपाली भाषाप्रति रुचि जागेको छ। यो दिनप्रतिदिन चाहिँ नेपाली भाषामा बोल्दा लेख्दा अलि बढी रुचि भएको पाइएको छ। भाषा प्रयोगको सोचमा परिवर्तन भएको छ।

उपत्यकामा चाहिँ नेपाली भाषाको प्रयोग बढ्दै गएकाले मातृभाषाको प्रभाव कम देखिन थालेको छ। मातृभाषाप्रति सचेतना विकास भए पनि घरको भाषिक व्यवहार नेपाली भाषामै सञ्चालन गर्ने विद्यार्थीमा भने मातृभाषाको प्रभाव कम हुने दृष्टिकोण देखिएको छ।

भाषिक र विद्यालयीय गतिविधिको भूमिका

विद्यार्थीको सुनाइ सिपको विकास र शिक्षणमा भाषागत भूमिका मुख्य भएको मत आएको छ। यस अध्ययनमा लिइएका विद्यार्थीहरू नेपाली, नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषिक पृष्ठभूमिका भएकाले उनीहरूको सिकाइमा पनि फरक फरक अनुभव रहेको

देखिन्छ । तामाङ र नेपाल भाषा मातृभाषी विद्यार्थीले घरमा दुवै भाषा प्रयोग गरेका छन् तर मैथिली भाषी विद्यार्थीको घरमा नेपाली भाषाको प्रयोग न्यून छ । घरमा द्विभाषिक वातावरण हुँदा विद्यार्थीको सुनाइ सिप अलि सहज भएको अनुभव विद्यार्थीले व्यक्त गरेका छन् । यससम्बन्धमा विद्यार्थी_१ को अनुभव यस्तो रहेको छ : “घरमा नेपाली पनि बोल्छ । ड्याडी ममीसँग कहिलेकाहीं नेपाल भाषा बोल्छु । त्यस्तो धेरै गाह्रो त हुँदैन । घरमा सबै बोल्छन् । नेपाली पनि नेपाल भाषा पनि । दुवै बुझ्छु । त्यसैले गर्दा ...” । घरमा द्विभाषिक व्यवहार प्रयोग भएका विद्यार्थीमा नेपाली भाषाको सुनाइमा सहजता देखिएको छ । सुनाइ सिप कथ्य सन्दर्भसँग सम्बद्ध भएकाले प्रयोगका आधारमा उपलब्धिमा विविधता रहेको मत प्राप्त भएको छ । मातृभाषाको कारणले सुनाइ सिपको विकासमा समस्या नभएको कुरालाई विद्यार्थीहरूले यसरी प्रस्तुत गरेका छन् :

विद्यार्थी_४ : मातृभाषाको कारणले सुनाइमा कुनै गाह्रो भएको छैन । घरमा पनि नेपाली ... नेपाल भाषा बोल्ने ... साथीहरूसँग नेपाली बोल्ने हुनाले त्यस्तो गाह्रो हुँदैन । नेपाल भाषा भन्दा त मेरो नेपाली नै राम्रो छ । बोल्न चाहिँ बोल्छु । ... समस्या हुँदैन ।

विद्यार्थी_७ : मलाई त तामाङ भाषाभन्दा नेपाली भाषा अलि ठिकजस्तो लाग्छ ... नेपाली पनि बोल्छु ... ।

विद्यार्थी_{१०} : तामाङ भएको कारणले नेपाली सिक्न त्यति गाह्रो छैन ... घरमा पनि बोलिन्छु नेपाली अलि अलि.. ।

माथिका तथ्यले भाषा प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धिको प्रभाव देखाएको छ । केही विद्यार्थीका अनुभवका आधारमा हेर्दा सुनाइमा आफ्नो मातृभाषाको त्यति प्रभाव रहेको छैन तर धेरै विद्यार्थीमा घरपरिवारमा बोलिने भाषाले सुनाइमा प्रभाव पारेको देखिन्छ । यस पक्षमा विद्यार्थीको मत यस्तो रहेको छ :

विद्यार्थी_२ : अलि अलि सुनेको कुरा बुझिन्छ । त्यति बुझिँदैन । मलाई त्यति नेपाली मन पर्दैन । नेवार ... घरमा पुरै नेवार बोलिन्छ । नेवार सिकेर नेपाली सिक्दा केही केही गाह्रो नि हुन्छ ।

विद्यार्थी_४ : त्यस्तो गाह्रो भनेर हुँदैन तर टोनिङ अर्कै हुन्छ ..बोल्दाखेरि आफ्नो टोनिङ आउँछ ।

विद्यार्थी_{१०} : बच्चादेखि मैथिली बोलेको हुन्छ..अलिकति अप्ठ्यारो त हुन्छ ... ।

विद्यार्थी_{११} : साथीहरूसँग समूहमा नेपाली बोल्नु सुन्न गाह्रो हुँदैन ... एकलै कतै पढ्नु परो ... बोल्नु परो भने गाह्रो हुन्छ ..वर्ड चाहिँ गाह्रो हुन्छ ... ।

विद्यार्थी_{१२} : त्यस्तो सिक्नु गाह्रो हुँदैन ..त्यो हुन्छ नि कुनै वर्ड हुन्छ नि ... मैथिली र नेपालीमा सेम सेम ... कन्भर्ट गरेर पनि भैइहाल्छ ... वर्ड मिलेन ... भने गाह्रो हुन्छ ... नत्र भइहाल्छ ।

माथिका तथ्यबाट विद्यार्थीको सुनाइ सिप विकासमा भाषिक प्रयोगको अभ्यासले प्रभाव पार्ने देखिन्छ । घरमा वा अन्यत्र सुनेका कुरा भएमा मात्र बुझ्न सहज हुने नत्र कठिन हुने धारणा आएको छ । आफ्नो भाषाको वैशिष्ट्यका कारण विद्यार्थीले नेपाली भाषीसहर सुनाइमा राम्रो गर्न नसकेको पुष्टि भएको छ । साथीसँगको कुराकानीमा भन्दा पनि नेपालीको पठन र अभिव्यक्तिमा बढी समस्या रहेको देखिन्छ । शब्दगत समान भूमिका भएका सामग्री बुझ्न सहज हुन्छ नत्र कठिन हुने देखिएको छ । मातृभाषाको पूर्ण प्रभाव भएका विद्यार्थीले नेपालीमा अभिव्यक्त विषयलाई आफ्नो भाषामा आन्तरिक रूपमै अनुवाद गरी श्रवण बोधको अभ्यास गर्दछन् । यस आधारमा हेर्दा आन्तरिक तहमा जसले बढी चाँडो अनुवाद गरी बोध गर्न सक्छ, उसकै सुनाइ राम्रो हुने देखिन्छ । यसर्थ विद्यार्थीहरूको मतका आधारमा पनि दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्दा मातृभाषाको प्रभाव रहने कुरा थप व्याख्यासहित पुष्टि भएको छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएको आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा भाषागत विकासले प्रभाव पारेको मत प्राप्त भएको छ । सुनाइ र बोलाइ सिपका लागि आत्मविश्वास सिर्जना गर्न वादविवाद, संवादलगायतका पक्षले सहयोग पुऱ्याउँछ । वादविवादमा सहभागी हुने विद्यार्थीमा साथीले भनेका कुरा ध्यानपूर्वक सुन्न र त्यसका आधारमा उपयुक्त विचार राख्न मद्दत मिल्छ । परिस्थिति अनुकूलको भाषाका प्रयोग गर्ने क्षमताको विकास गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । वादविवाद र अन्य क्रियाकलापमा सहभागी हुँदा आत्मविश्वास बढ्ने कुरालाई विद्यार्थीले यसरी उल्लेख गरेका छन् :

विद्यार्थी_४ : अतिरिक्त क्रियाकलापमा जति भाग लियो त्यति बोल्ने र सुन्ने कुरामा सहयोग पुग्छ । कतिपय साथीहरूले त लिएको छैन । अरूले भनेको कुरा ध्यानपूर्वक सुन्ने र त्यसको आधारमा बोल्ने कुरामा सहयोग हुँदो रहेछ ।

विद्यार्थी_७ : वादविवाद ... रियरली हुन्छ ... एकदुई पटक ... पार्टिसिपेन्ट हुन्छ ... अलि कन्फिडेन्स बढ्छ ।

विद्यार्थी_{१२} : अतिरिक्त क्रियाकलापमा ... नेपाली स्पिच पनि छ ... जानेको विषयवस्तु भए अलि सजिलो हुन्छ । अरू साथीले गरेको सुनेको छु ... अलिकति नजानेको वर्ड हुनासाथ दिमाग डाइभर्ट भइहाल्छ । नत्र त सकिन्छ ।

उपर्युक्त तथ्यले साथीहरूसँग प्रशस्त कुराकानी वा कक्षाकोठामा हुने छलफल र संवादमा सहभागिता हुँदा विद्यार्थीको सुनाइमा सहयोग पुग्ने देखिन्छ । मातृभाषाका कारण विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि प्रभावित रहेको कुरा सहभागीको मतबाट पुष्टि भएको छ ।

सूचना सञ्चारको बहुस्वरूप

विद्यार्थीले सूचना र सञ्चारलाई सिकाइसम्बद्धता सिर्जना गरेमा सुनाइ उपलब्धिमा फरक पार्ने मत प्राप्त भएको छ । शिक्षकले सुनाइ सिपको शिक्षण वा परीक्षणका सन्दर्भमा श्रव्य सामग्री प्रयोगको मुख्य भूमिका रहने मत राखेका छन् तर परिमाणात्मक नतिजामा रेडियोलगायतका सामग्रीको भूमिका देखिएको छैन । हामीले विद्यार्थीलाई उनीहरूको श्रुतिउपलब्धि परीक्षणका लागि कुन उपकरण, कसरी उपयोग गर्छौं भन्ने पक्षले अर्थ राख्दछ । विद्यालय तहमा सुनाइ सिपको शिक्षणका लागि पनि पाठ वा पाठबाहिरका सामग्रीको सङ्कलन तथा उपयोगका लागि यी पक्षमा विचार पुऱ्याउनुपर्छ । शिक्षकले आफै रेकर्ड गरेर वा रेकर्डेड सामग्री प्रयोग गरी सुनाइ सिपको शिक्षण गर्न सक्दछन् । सामग्रीको प्रयोग र सुनाइ सिप विकासका सन्दर्भमा शिक्षक_३ ले यस्तो मत राखेका छन् :

विद्यार्थीहरूमा एउटा शिक्षकले ... पछाडि नै सुनाइ अभ्यास कार्यकलाप थियो । कक्षाकोठामा सुनाउनु भन्दा प्रोजेक्टरमा सुनाउनुमा चर्हीं अलिकति चासो दिएको देखिन्छ । अलिकति चासो दिँदा सुनाइमा केन्द्रित हुने कुरा आयो । यसो गर्दा

सुनाइमा चासो बढ्दा राम्रो हुने हो । हामीले भनेको कुरा सुन्ने धैर्य ... त्याँ फरक किसिमले जाँदा त्यहाँको आधारमा त्यसमा तिनीहरूले बढी ध्यान दिने र स्वतः सुनाइमा केही शब्दप्रयोगका दृष्टिले ख्याल गर्ने देखिन्छ ।

विद्युतीय सामग्रीको सहायताले शिक्षणलाई केही हदसम्म सहज तुल्याएको छ ।

शिक्षक_१ को सुनाइ सामग्रीको उपलब्धता र प्रयोगका बारेमा यस्तो अनुभव छ :

पछिल्लो समय चाहिँ सुनाइलाई परिशिष्टबाट हटाइएको भन्ने केसमा चाहिँ हामीले पनि रेकर्ड गरेर, विद्यालयले पनि किनेर ल्याएको छ । हामीले त्यसमा त्यो मटेरिएल डाउनलोड गरेर, कहिले चाहिँ मोबाइल रेकर्ड गरेर ल्याएर पनि गर्न थालेका छौँ । ... अर्को प्रायजसो कक्षामा चाहिँ प्रोजेक्टर छ, यता इन्जिनियर ब्लकमा स्मार्ट बोर्ड छ । हामीले त्यहाँबाट डाइरेक्ट नेटको पहुँच दिएर कक्षामा डाइरेक्ट सुनाएर पनि ... त्यही त्यो सिडिसीको वेभ साइड गएर मटेरियल सुनाएर पनि परीक्षण गर्छौँ । जहाँ प्रोजेक्टर भएको ठाउँमा गर्छौँ । मोबाइलबाट पनि गरेका छौँ । त्यहाँ चाहिँ प्रोजेक्टरबाट गर्छौँ, नभएको पछाडिको ब्लकमा चाहिँ आफैँ सुनाएर गर्छौँ ।

विद्यार्थीलाई सुनाउने सामग्रीको माध्यम र त्यसबाट विद्यार्थीमा पर्ने प्रभावले पनि सुनाइको विकासमा मुख्य भूमिका राख्दछ । विद्यार्थीले मनोरञ्जन प्रदान गर्न सक्ने भाषा र सञ्चारको साधन अपनाउँछन् । त्यसैले शिक्षण गर्दा पनि त्यस पक्षलाई ख्याल गर्नुपर्छ । यससम्बन्धी अनुभव शिक्षक_२ यसरी सुनाउँछन् : “अब त्यो एकदम प्रभाव पार्ने रहेछ, श्रव्य सामग्रीभन्दा श्रव्यदृश्य सामग्री बढी प्रयोग गर्छन् । ... हिन्दी बढी हेर्ने र त्यसको प्रभाव बढी .. जुन भाषामा मनोरञ्जनात्मक सामग्री भएको कारण ... नेपाली भाषाको कार्यक्रम कम हेर्ने सुन्ने गरेको पाइन्छ” । सञ्चार क्षेत्रमा बढ्दै गएका विभिन्न साधन र त्यसमार्फत विद्यार्थीले प्रयोग गर्ने सामाजिक सञ्जालले भाषिक सिप विकासमा असर पुऱ्याएको छ । घर परिवारमा पनि आपसी कुनाकानीभन्दा मोबाइलमै भुक्तिने बानी बढ्दै गएकाले त्यसको असर सुनाइ सिपमा पनि पर्न सक्ने चिन्ता शिक्षकमा देखिएको छ । त्यस्तै सञ्चार क्षेत्रमा प्रयोग गरिने अमानक र अशुद्ध प्रयोगले भाषाको विकासमा असर पारेको कुरालाई शिक्षक_२ यस्तो मत राख्छन् : “मोबाइलका कारण भनिएका कुरामा ध्यान नदिने प्रचलन सबैमा बढ्दै गएको छ । ... टेलिभिजन ... युट्युब ... तिनीहरूको मनपरि भाषा प्रयोगले भाषा बिगारेको छ । ... त्यसले चाहिँ ठुलो प्रभाव पार्ने रहेछ” ।

परिमाणात्मक नतिजाले विद्यार्थीको कविता विधाको सुनाइमा मोबाइल प्रयोगले प्रभाव पारेको नतिजा छ । शिक्षक_४ मोबाइलको प्रयोगबाट कविता विधाको सुनाइमा प्रभाव नपार्ने बताउँछन्, “मोबाइलकै प्रयोगबाट कविता विधाको सुनाइ राम्रो हुने भन्ने त हुँदैन, केही शब्दभण्डार विकास गरेको भएमा यस्तो हुन सक्छ” । शब्दबोधबाट सुनाइ विकास हुने भएकाले मोबाइलको केही प्रभाव परेको हुन सक्ने दृष्टिकोण आएको छ । शिक्षक_३ को मत यस्तो छ, “साहित्यिक विधाहरू सुन्ने विद्यार्थीको उपलब्धिमा प्रभाव पारेको हुन सक्छ, हिजोआजका विद्यार्थीका गीत, गजल वा लयात्मक कुराहरू हेर्ने सुन्ने गर्छन्” । सिकाइसम्बद्ध विषयवस्तुमा प्राथमिकता नदिँदा मोबाइलको भूमिका निष्क्रिय देखिएको मत पनि प्रशस्त आएको छ । सुनाइका कुनै सन्दर्भमा पनि मोबाइलको प्रभाव छैन । यही कुरालाई जोड दिँदै शिक्षक_४ थप्छन् :

मोबाइल बढी युज गर्छन्, युट्युब बढी प्रयोग गर्छन्, हिन्दी बढी हेर्छन् । हिन्दी बोल्छन् । कोही त निबन्धहरू खोजेर पनि पढ्छन् । पाठका कुरा मोबाइलमा खोजेर अध्ययन गर्ने विद्यार्थी असाध्यै कम पाइन्छ । धेरैजसो विद्यार्थी मोबाइलमा फिल्म मात्र हेर्ने गर्छन् । मोबाइलले सहयोगभन्दा बढी असर गरेको छ । दुरुपयोग बढी भएको छ ।

सूचना सञ्चारको प्रभाव नेपाली भाषाशिक्षण र परीक्षणमा पनि परेको देखिन्छ, तर विद्यार्थीले सिकाइका सन्दर्भमा भन्दा पनि मनोरञ्जन र अनावश्यक पक्षमा मोबाइलको बढी प्रयोग गर्ने गरेका तथ्य शिक्षकले राखेका छन् । सहभागीको मतले परिमाणात्मक नतिजामा सुनाइ सिकाइको उपलब्धिमा मोबाइलको प्रभाव कम देखिएको पक्षलाई थप व्याख्या गरेको छ ।

सुनाइ सिकाइको उपलब्धि विकासमा रेडियोको प्रभाव कम हुँदै गएको मत आएको छ । हिजोआज मोबाइलले रेडियोको प्रयोगलाई विस्थापित गरेको छ । सहभागी शिक्षक रेडियो सुन्ने बानी भएका विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा प्रभाव पार्ने कुरामा जोड दिन्छन् । परिमाणात्मक तथ्यले भने यस्तो देखाएको छैन । शिक्षकले भने यस नतिजालाई खण्डन गरेका छन् । यसै सन्दर्भमा शिक्षक_३ को यस्तो विचार छ : “हामीले विद्यार्थीलाई रेडियोको भूमिका बुझाउन सकेका छैनौं ... पहिलो कुरा त उनीहरूको घरमा रेडियो नै छैन भए पनि त्यहाँ तिनीहरूले के कुरा सुन्छन् भन्ने कुरा मुख्य हुन्छ” । विद्यार्थीको सुनाइ

उपलब्धिलाई रेडियोले प्रभाव नपारेका कुरालाई सहभागीले फरक मत राखेका छन् । यस सन्दर्भमा सहभागी विद्यार्थी^३ को मत यस्तो छ : “म धेरै त सुन्दन ... तर बुबा घरमा भएको बेला समाचार र केही गीतहरू सुन्ने गरेको छु ... यसले त हाम्रो सुन्ने बानीमा प्रशस्त सहयोग पुऱ्याएको छ” । अर्का विद्यार्थी^४ को मत पनि यस्तै छ : “रेडियो सुन्छु. अलि अलि समाचार सुन्छु ... थोरै बुझिन्छ ... केही बुझिन्न ... टिभीमा चाहिँ किताबसम्बन्धी हेर्छु ... गीतहरू कहिले काहीं ... त्यो सुनेको आधारमा नेपाली सिक्न सजिलै हुन्छ” ।

यी मतका आधारमा हेर्दा विद्यार्थीले रेडियोका प्रयोगलाई सहज रूपमा स्वीकार गरेका छन् । सुनाइको पूर्ण विकासका लागि रेडियोले नै बढी सहयोग गर्दछ । श्रव्यदृश्य सामग्रीमध्ये श्रव्यमात्र सामग्रीको प्रयोगबाट विद्यार्थीमा ध्यानपूर्वक सुन्ने र त्यसका आधारमा विषयवस्तु बोध गरी ज्ञानको निर्माण गर्ने गुण रहन्छ । यसर्थ सुनाइ सिपको उपलब्धिमा रेडियोको सकारात्मक र नकारात्मक दुवै भूमिका रहने देखिन्छ ।

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता

अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाएका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ सिप विकास हुन्छ । अरूले भनेको कुरा राम्रोसँग सुन्ने र त्यसका आधारमा आफ्नो बुझाइ विकास गरी अभिव्यक्ति गर्न सक्दछन् । कक्षाकोठाभित्र वा विद्यालयका समग्र गतिविधिमा सहभागिता जनाउने विद्यार्थीको सिर्जनात्मक क्षमताका साथैसाथै भाषिक विकास पनि तीव्र रूपमा हुने गर्दछ । विद्यालयले गराएका यस्ता कार्यकलापमा सबै विद्यार्थीको समान सहभागिता हुने नहुने भन्ने कुराले पनि सुनाइमा केही न केही प्रभाव पर्छ । यस सन्दर्भमा शिक्षक^५ को मत यस्तो देखिन्छ :

हामीले हाम्रै विद्यालयमा चाहिँ बोलाइ सिपको विकास लागि भन्दा पनि समग्र भाषिक व्यवहारको सुधारका लागि अतिरिक्त कार्यकलाप गरेका छौँ । अङ्ग्रेजीमा स्पिज, डिबेट गराउँछौँ । ... वादविवाद चाहिँ गराउने गरेका छौँ ... । यसले सुनाइ सिपको विकासका लागि सहयोग गर्छ । सुनाइकै लागि भनेर विशेष प्रकृतिका कार्यकलाप चाहिँ गराएका छैनौँ । पाठकेन्द्रित प्रचलित अतिरिक्त कार्यकलाप हप्ता वा पन्ध्र दिनमा भइरहेको हुन्छ ।

विद्यालयमा अतिरिक्त क्रियाकलापमा विद्यार्थीको सहभागिता र त्यसप्रति उनीहरूको संलग्नताले सुनाइमा प्रभाव पार्दछ। अङ्ग्रेजी विषयमा गराएका गतिविधिले विद्यार्थीको सुनाइमा प्रत्यक्ष सम्बन्ध राख्दैन। वादविवाद प्रतियोगितामा जोड दिए पनि नियमित दोहोरो सञ्चारसँग जोड्न नसक्दा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा विविधता देखिएको छ।

शिक्षक^२ ले पनि अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागिता जनाउने विद्यार्थीमा सिर्जनात्मक र खोजपूर्ण ज्ञान विकास हुने कुरा यसरी पुष्टि गरेका छन् : “उसमा जस्ता ... अब म आज ... हाजिरी जबाफ , वक्तृताकलामा जानु छ भनेपछि, पढ्छन्, सोध्छन्, खोज्छन्, अभ्यास गर्छन् ... त्यो बाहेकका अन्य विद्यार्थीहरूले ... पढाएको कुरा घरमा गएर पढ्दै पढ्दैनन्”। विद्यार्थीले घरमा गएर पढ्ने कुराले पनि उनीहरूको सिर्जनात्मक पक्षमा विकास गराउँछ। भाषा सिकाइका लागि पनि विद्यार्थीको निरन्तर पठन र खोज आवश्यक भएको देखिन्छ। वादविवाद, संवाद आदि क्रियाकलापको सोभो सम्बन्ध सुनाइ र बोलाइसँग हुने भएकाले विद्यार्थीको सुनाइ सिपको विकास लागि यी पक्ष महत्त्वपूर्ण रहेको पाइन्छ।

दोहोरो सञ्चार र गतिशील कथन

संवादमा दोहोरो सञ्चार र गतिशील कथन हुनाले सुनाइ उपलब्धिमा मुख्य भूमिका निर्वाह गर्ने कुरा थप व्याख्या गरिएको छ। विद्यार्थीमा मौखिक रूपमा कुनै कुरा बुझेर तत्काल प्रतिक्रिया दिन संवादले सहयोग गर्दछ। यस आधारमा विद्यार्थीको शब्दपहिचान, शब्दार्थ बोध, वाक्यविभेदीकरण, संरचना पहिचान, बोध, श्रुतिघटनाक्रम, श्रुतिसार आदिमा स्पष्ट प्रभाव देखिएको छ। यस सम्बन्धमा प्राप्त शिक्षक विद्यार्थीका मतलाई यसप्रकार प्रस्तुत गरिन्छ :

शिक्षक^३ : सुनाइको प्रत्यक्ष सम्बन्ध बोलाइसँग छ र बोलाइको सम्बन्ध भनेको संवाद वा छलफलसँग छ। तपाईंले भन्नुभएको जस्तै कक्षाकोठादेखि विद्यालयका समग्र गतिविधिमा सक्रिय विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि स्वतः राम्रो हुन्छ ...।

विद्यार्थी^३ : शुक्रबार कहिलेकाहीं बहस कार्यक्रम भनेर साथीसाथीबिच ..यस्तो कार्यक्रम गर्नुपर्छो ... यस्तो गर्दा अतिथि नेपाली शिक्षक र अरू सबै

आफैं ... विद्यार्थीले गर्नुपर्थ्यो ... यसरी सहभागी हुँदा अरूले भनेको शब्द, विषयवस्तु, त्यसको क्रम र मूलभाव ध्यान दिएर सुन्नु पर्थ्यो र आफ्नोविचार राख्नुपर्थ्यो ... हो नि यस्तो कार्यक्रमले गर्दा हाम्रो अरूले भनेको कुरा सुनेर आफ्नो कुरा राख्ने बानीको विकास हुन्छ ।

उपर्युक्त तथ्यका आधारमा विद्यार्थीलाई बोलाइसँग सम्बद्ध बनाएर सुनाइ सिकाएको विकास गर्न सकिने स्थिति प्रस्ट भएको छ । छलफलमा सहभागी हुँदा विद्यार्थीले अरूको कुरा ध्यानपूर्वक सुन्ने र त्यसका आधारमा आफ्नो मत राख्न सक्ने क्षमताको विकास हुन्छ । प्रत्येक विषयवस्तु बुझेर त्यसप्रति आफ्नो सहभागिता देखाउन सुनाइ नै चाहिन्छ । यी मतका आधारमा विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता विकासमा छलफलको भूमिका हुने कुरा सहभागीले थप व्याख्या गरेका छन् ।

वाक्कलाका लागि बोध

वादविवाद र वक्तृताले सुनाइमा समान प्रभाव पारेको देखिन्छ । परिमाणात्मक तथ्यमा वक्तृताको भूमिका बढी देखिएको भए पनि यस कुरालाई सहभागीले सहमति जनाएका छन् भने वादविवादको कम भूमिका भएको कुरालाई स्वीकार गरेका छैनन् । सुनाइ भाषाको बोधसँग सम्बन्धित रहेको र बोधकै आधारमा वाक्कला विकास हुन्छ । वादविवाद र वक्तृता दुवैमा मौखिक वाक्कलाको भूमिका रहेको कुरा प्रस्तुत भएको छ । यस सन्दर्भमा शिक्षकको मत यस्तो छ : “वादविवाद र वक्तृताको सुनाइमा समान भूमिका हुन्छ । राम्रोसँग सुन्न र अरूको विचार बुझ्न सक्ने व्यक्तिले वाक्कला प्रस्तुत गर्छ । यदि उसमा यस्तो बोध छैन भने वादविवाद र वक्तृतामा सहभागी हुन सक्दैन” । यस आधारमा विद्यार्थीमा राम्रो श्रवण विकास गरी अभिव्यक्ति गर्न वादविवाद र वक्तृताको भूमिका देखिन्छ । विद्यार्थीको नियमित पठन र उपयुक्त वाक्कलाबाट यी कार्यकलापको प्रभावकारी उपयोग हुन्छ । यसै सन्दर्भमा अर्का विद्यार्थीको मत यस्तो छ : “विद्यालयमा भएका कार्यक्रममा बोल्ने गरेको छु ... वक्तृतामा भन्दा वादविवादमा चाहिँ अरूले भनेको कुरालाई बढी सुन्ने गर्दछु ... तपाईंले भनेको जस्तो वादविवादले सुनाइमा कम प्रभाव पार्ने होइनजस्तो लाग्छ मलाई ...” । उक्त मतले विद्यार्थीको श्रवण सक्रियता वादविवादमा बढी हुने देखिन्छ तर परिमाणात्मक नतिजामा भने यसको भूमिका कम देखिएको छ । यस नतिजालाई सहभागीले अनपेक्षित मानी अस्वीकार गरेका छन् र

फरक किसिमले पुष्टि गरेका छन् । यसबाट विद्यार्थीको अभिव्यक्तिकलाले श्रवण उपलब्धिमा सहयोग पुऱ्याउने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ ।

वास्तविक उमेरमा सिकाइ

सहभागीले वास्तविक कक्षागत उमेरका आधारमा सुनाइ निर्धारण हुने मत राखेका छन् । विद्यालय तहमा माथिल्लो उमेर समूहका विद्यार्थीको सिकाइ कमजोर हुनाको कारण पनि त्यही हो । साथी समूह निर्माण र त्यसको प्रभाव पनि उमेरका आधारमा निर्धारण हुन्छ । विद्यालयमा ढिलो प्रवेश गरेका या पढाइमा सफल नभएका विद्यार्थी मात्र माथिल्लो उमेर समूहका हुने भएकाले यस्तो अवस्था सिर्जना हुन पुग्छ । यस सन्दर्भमा शिक्षक_१ भन्छन् : “विद्यालय सिकाइमा चाहिँ उमेर धेरै भएकै कारणले सिकाइ राम्रो भएको देखिँदैन फेरि सुनाइका लागि जुन विद्यार्थीले ध्यान दियो उसैको उपलब्धि राम्रो हुन्छ । सुनेर बुझ्ने कुरामा कक्षागत उमेर समूहका विद्यार्थीकै राम्रो हुन्छ” । यस भनाइले के कुरा पुष्टि गर्छ भने उमेरभन्दा पनि श्रुति सामग्रीमा कुन उमेरका विद्यार्थीले बढी ध्यान दिए भन्ने पक्ष मुख्य हुन्छ । यस्तै गरी शिक्षक_३ को मत पनि यस्तो छ : “... भन्नुभएको अन्तर भनेको विद्यालय नियमित नआउने र कक्षामा सक्रिय नहुने विद्यार्थी हुन्छ । श्रुतिबोधका लागि त विद्यार्थीको ज्ञान पनि अत्यावश्यक छ ...” । यसर्थ विद्यार्थीको कक्षा गतिविधिकै सापेक्षमा सुनाइ निर्धारण हुनुले उमेरगत प्रभाव पनि देखिएको हो ।

व्यावहारिक जीवनमा सुनाइ

सुनाइले भाषिक प्रयोगकर्ताको व्यावहारिक जीवन सञ्चालनमा सहयोग पुऱ्याएको छ । सुनाइ र बोलाइ व्यक्तिको व्यावहारिक जीवनमा पनि उत्तिकै आवश्यक छ । विद्यालय तहमा पठनपाठनका रूपमा मात्र नभई व्यक्तिको समग्र दैनिक जीवनको सन्दर्भमा सुनाइ उपयोगी छ । यस पक्षलाई सहभागी शिक्षकले यसरी व्यक्त गरेका छन् :

शिक्षक_१ : सुनाइ भनेको बोध होइन, अब त्यो बोध गरेको कुरा चाहिँ उसले सम्प्रेषण अभिव्यक्ति गर्न सक्नुपर्छ भन्ने हो, तर अब यसमा चाहिँ, मैले यसमा पृथक देखेको छु । सबै बालबालिकाले जति बोध गर्छन्, जति सुनाइ गर्छन्, बोध गर्छन्, त्यसलाई सम्प्रेषण गर्न नसक्ने पनि हुने रहेछ ।

शिक्षक_२ : घरमा आमाले के भनिरहेको छ भन्ने कुरा थाहा पाउन पनि आवश्यकता छ । घर घरमा आवश्यक ... मोबाइल चलाएर बस्ने एकले भनेको कुरा अर्काले मतलब नगर्ने देखिन्छ ।

शिक्षक_३ : शिक्षकले भनेका कुरा ... ध्यान केन्द्रित गराउने पक्षका लागि यो सिपको परीक्षण आवश्यक छ । विषयवस्तु धेरै जान्न पढ्ने पछि ... ध्यान केन्द्रित गराउन यसको आवश्यकता छ ।

माथिका तथ्यका आधारमा सुनाइबाट बोध भए पनि सम्प्रेषण गर्न नसक्ने स्थिति रहेको देखिन्छ । बोधका आधारमा सम्प्रेषण क्षमता विकास हुनाले सुनाइ सिपले पनि बोधमा सहयोग गर्दछ । बोधकै आधारमा सम्प्रेषण नहुने मत राखे पनि बोध भएपछि नै विद्यार्थीले मौखिक अभिव्यक्ति दिन सक्छन् । बोधको मुख्य आधार भनेको श्रवण पनि हो । अरूले भनेका कुरा ध्यानपूर्वक सुन्न सक्ने गुणबाट अन्य सिपको पनि विकास हुन्छ ।

वस्तुगत प्रश्नबाट सुनाइ परीक्षण

सुनाइ सिपलाई अलग्गै परीक्षण गर्न वस्तुगत प्रश्न उपयोगी हुन्छ । सुनेका आधारमा के कति बोध भयो भनेर तटस्थ रूपमा मापन गर्न यस्ता प्रश्न उपयोगी हुन्छन् । सुनाइको परीक्षणका लागि बहुवैकल्पिक प्रश्नको उपयोगलाई धेरै शिक्षकले स्विकारेका छन् । विद्यार्थीले सुनेका आधारमा मात्र उत्तर दिन सक्ने र उनीहरूको सुनाइ स्थितिलाई ठ्याक्कै मापन गर्न यस्ता प्रश्न प्रभावकारी हुन्छन् । सुनाइको परीक्षणका लागि विषयगत प्रश्नका सापेक्षमा वस्तुगत प्रश्न उपयोगी भएको कुरालाई शिक्षक_४ को मत यस्तो छ :

हाम्रो चाहिँ वस्तुगत र विषयगत दुई खालको हुन्छ परीक्षण होइन । विषयगतको तुलनामा यो बच्चाको सुनाइ सिपको विकासमा ठ्याक्कै नतिजा दिने चाहिँ वस्तुपरक नै हो जस्तो लाग्छ । हामी पहिले बहुवैकल्पिक प्रश्न तयार गर्ने अनि त्यसलाई रेकर्ड गर्ने अनि त्यसपछि पछाडि त्यो सुनाउने र त्यसलाई सुनाएर भन्दै जाने ... हाम्रो यो प्राविधिक रूपमा जाने गरी ल्यापटपमै जाने गरी गरेका छौं ।

वस्तुगत प्रश्नबाट सुनाइको तथ्यपरक मापन हुन्छ । विषयगत प्रश्नमा वैयक्तिक र सिर्जनात्मक पक्षका साथ काल्पनिक कुराको पनि प्रवेश हुन्छ । विद्यार्थीले सुनेका

कुराको वास्तविक परीक्षण गर्न वस्तुगत प्रश्न नै उपयोगी हुने कुरा शिक्षक_२ ले पनि व्यक्त गरेका छन् : “विषयगत प्रश्नमा विद्यार्थीले आफ्नो काल्पनिकता राख्छ, वस्तुगत उत्तर भन्दैन । त्यसैले वस्तुगत प्रश्न नै उपयुक्त हुन्छ” । लेखन र पढ्न नजान्ने विद्यार्थीका लागि पनि वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न उपयोगी हुन्छन् । परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा सुनाइ सिपको मापनमा श्रवण सामग्री र प्रश्न रेकर्डेड रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यस्तै प्रकृतिका प्रश्न प्रभावकारी हुने दृष्टिकोण शिक्षक_३ ले यसरी बताएका छन् :

वस्तुगत प्रश्न विद्यार्थीलाई सजिलो हुन्छ ... लेखन नजान्ने र पढ्न नजान्ने विद्यार्थीको पनि सुनाइ परीक्षण हुन सक्छ । मानौं उसलाई कथा पढायौं भने के के कुरा भएको छ भनेर सोधियो भने भन्छ, फेरि ... सङ्क्षिप्त वा लामो विषयवस्तुको प्रश्न सोधियो भने लेख्न सक्दैन । तत्कालै श्रुतिबोधको पहिचान गर्नका लागि छोटो प्रश्न नै बढी उपयोगी हुन्छ ।

शिक्षक_४ ले वस्तुपरक प्रश्नको उत्तर पहिचानका लागि धैर्य गरेर सुन्नुपर्ने कुरा यसरी व्यक्त गरेका छन् : “धैर्य गरेर सुनेपछि मात्र विद्यार्थीले वस्तुगत प्रश्नको उत्तर मिलाउन सक्छन्” । शिक्षकहरूका मत र अनुसन्धानकर्ताले गरेको प्रयोगबाट विद्यार्थीको सुनाइ सिपमात्र परीक्षण गर्नका लागि वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न बढी उपयोगी हुने देखिन्छ ।

नीतिगत पक्षमा सुधार

आन्तरिक मूल्याङ्कनको नीति र व्यवहारमा विविधता देखिएकाले सुनाइ सिपको परीक्षण राम्रोसँग हुन नसकेको धारणा प्राप्त भएको छ । आधारभूत शिक्षा (कक्षा ६-८) पाठ्यक्रम, २०७७ ले आन्तरिक मूल्याङ्कनअन्तर्गत सुनाइ र बोलाइका लागि १६ अङ्क छुट्याएको छ । आन्तरिक मूल्याङ्कनको एउटा अभिन्न अङ्गका रूपमा सुनाइ र बोलाइ सिपको मूल्याङ्कनलाई लिइएको छ । यसका आधारमा गरिने मूल्याङ्कन प्रक्रिया र आधार स्पष्ट हुनुपर्छ । यस कुरालाई शिक्षक_५ यसरी पुष्टि गर्छन् :

पछिल्लो समयमा पनि यो सिक्स, सेभन, एटमा पचास पचास नम्बरको लिखित र प्रयोगात्मक छ । मेरो बुझाइ सुनाइ र बोलाइलाई नै जोड दिन खोजेको छ, जस्तो

देखिन्छ । पचास पूर्णाङ्कको छुट्याउँदा पनि हामी सुनाइ र बोलाइ चाहिँ यस्तै भन्ने हामी चुकिरहेका छौं । अब यसलाई अब अझै छुट्टै मलाई चाहिँ लागेको छुट्टै क्षेत्रमा भनौं न बच्चालाई कम्तीमा यति अङ्कसम्म ल्याउनै पर्छ, यो यति क्राइटेरिया भनेर निश्चित गरेमा अलिकति प्रभावकारी हुन्छ भन्ने लाग्छ ।

शिक्षकः भने सुनाइ र बोलाइलाई पनि अन्तिम मूल्याङ्कनको एउटा आधार मानी परीक्षण गर्ने व्यवस्था गरे यसको प्रयोग हुने मत राख्दछन् : “सुनाइ र बोलाइलाई पनि अन्तिम मूल्याङ्कनको रूपमा लिँदा प्रभावकारी हुन्छ । वस्तुगत प्रश्न सोध्ने र सुनाइका आधारमा मूल्याङ्कन गर्दा राम्रो हुन्छ” । पाठ्यक्रमले तोकेको आधार र मूल्याङ्कन तरिकाबारे शिक्षक नै प्रस्ट हुन नसकेको पक्षलाई शिक्षकः को मत यस्तो छ :

चित्र तथा वस्तु वर्णनहरू भनेर राखेको छ । त्यो पनि बुझेका छौं तर त्यहाँ पनि कुनै भाषिक प्रकार्य भन्ने छ, त्यसलाई बच्चाले के गराउने के सोध्ने, भन्ने हामी नै अलिकति प्रस्ट छैनौं । श्रुतिलेखन भन्थौं भने दुई चार नम्बर तर बच्चाले सुनेर लेख्छ । राम्रो फुल मार्कस छ, तर त्यहाँ । कुनै कुरा एउटा भाषिक प्रकार्य पनि धेरै जना टिचर ... के गरे यसमा यति नम्बर दिने भनेर रुमलिएको अवस्था छ ।

तल्लो कक्षादेखि शिक्षकले सुनाइ र बोलाइका कार्यकलाप प्रयोग गर्ने र शिक्षकले यसको भूमिका राम्रोसँग निर्वाह गरेमा सुनाइलाई प्रभावकारी रूपमा उपयोग गर्न सकिने विचार राखेका छन् । यस तथ्यलाई शिक्षकः ले यसरी चिनाएका छन् :

यो अब तल्लो कक्षादेखि प्रयोग गर्दै जाँदा समस्या आउँदैन, हामीले प्रयोगका रूपमा माथिल्लो कक्षाबाट गरेका छौं । कक्षा ११ को जाँच दिए, ११ को गराएँ । नीतिगत रूपमा पनि समस्या रहेको छ । शिक्षक आफैँ प्रयोगकर्ता हो, सबै शिक्षक हो भनेपछि उसले केही गर्दैन । शिक्षक प्रशिक्षणमा अलि प्रभावकारी भएमा यस्तो समस्या कम हुने देखिन्छ । शिक्षकको समस्या शिक्षकलाई नै थाहा हुन्छ । त्यसले गर्दा यी पक्षमा विचार पुऱ्याउनुपर्छ ।

सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणका लागि भाषापाठ्यक्रममा स्पष्ट किटान गरिए पनि शिक्षकले यसलाई अनिवार्य ठानेका छैनन् । यसर्थ सुनाइको परीक्षणलाई निश्चित

आधार छुट्याएर आवधिक मूल्याङ्कनसरह गरेमा प्रभावकारी उपयोगको सम्भावना देखिन्छ ।

सारांश

यस अध्यायमा सुनाइ सिपको उपलब्धिका सम्बन्धमा शिक्षक र विद्यार्थीको दृष्टिकोण समावेश गरी थप व्याख्या वा पुष्टि गरिएको छ । पाठ्यपुस्तककेन्द्रित सुनाइ अभ्यास, सुनाइसम्बन्धी अभ्यासको कमी र अभिव्यक्तिगत प्राथमिकताका कारण विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि कमजोर भएको देखिएको छ । भाषिक सिपलाई समान प्राथमिकता नदिँदा र सैद्धान्तिक भुकाव बढी हुँदा पनि यस्तो नतिजा आएको हो । विद्यार्थीले समान सिकाइ अवसर प्राप्त भएकाले कारण लैङ्गिक दृष्टिले कुनै प्रभाव सिर्जना नभएको पुष्टि भएको छ । विविध विषयवस्तु नियमित पठन अभ्यासले पनि सुनाइको विकासमा सहयोग गर्ने आधार देखिएको छ । हृदयसम्बद्धता र बढी विम्ब बन्ने विधाले विद्यार्थीको सुनाइमा प्रभाव पारेको कुरालाई सहभागीले थप व्याख्या गरेका छन् । विद्यार्थीका रुचि अनुकूलका सामग्री हुनु र नहुनुले पनि विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि विविधतापूर्ण बनेको छ । सुनाइका दशओटा सहायक सिपमध्ये शब्दबोधले विद्यार्थीको सुनाइमा बढी भूमिका राख्ने मत आएको छ । भाषिक पृष्ठभूमिले पार्ने प्रभावका सम्बन्धमा दुई खालका मत देखिन्छन् । केही शिक्षक र विद्यार्थीले भाषिक पृष्ठभूमिले श्रुतिमा समस्या नहुने बताए पनि भनाइगत स्थिरताका आधारले भने प्रभाव पार्ने कुराको स्वीकार गर्दै थप व्याख्या भएको छ । सूचना सञ्चार र अतिरिक्त कार्यकलापको सहभागिताले सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता ल्याउने कुरा स्विकारिएको छ ।

अध्याय आठ

नतिजाको छलफल

यस अध्ययनमा परिमाणात्मक र गुणात्मक तथ्याङ्कबाट प्राप्त भएको नतिजालाई अनुसन्धान प्रश्नका आधारमा छलफल गरिएको छ। यसका लागि समग्र सुनाइ उपलब्धि, निर्धारित विधाको सुनाइ उपलब्धि, सहायक सिपको उपलब्धि र सुनाइ उपलब्धिका बारेमा सहभागीले गरेका व्याख्या र त्यससम्बद्ध अध्ययनका आधारमा नतिजाको पर्याप्त समीक्षा दिइएको छ। छलफल गर्दा प्राप्त नतिजाका साथसाथै पूर्वकार्यको समीक्षा, अध्ययनको सिद्धान्त र विधिलाई आधार मानिएको छ। अन्त्यमा समग्र पक्ष समेटी अध्यायगत सारांश प्रस्तुत गरिएको छ।

समग्र सुनाइ उपलब्धि

यस अनुसन्धानको मुख्य प्रश्न भनेको कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि मापन हो। यस अध्ययनमा कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धि ५९.४३ प्रतिशत देखिएको छ। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७३) ले गरेको अध्ययनमा पढाइ सिपको उपलब्धि सन् २०११ मा ४९ प्रतिशत र सन् २०१३ मा ४८ प्रतिशत देखिएको छ। यस आधारमा हेर्दा पढाइ सिपमा भन्दा विद्यार्थीको सुनाइ सिपमा उपलब्धि लगभग १० प्रतिशतले बढी देखिन्छ। पढाइ सिपको तुलनामा बढी देखिए पनि सिकाइ स्केलका आधारमा उच्च र उत्कृष्ट तहमा पुग्न नसकेकाले सुनाइ उपलब्धि कमजोर रहेको प्रमाणित हुन्छ। सुनाइ सिपमा कमजोर भएपछि यसको प्रभाव अन्य भाषिक सिपमा पनि पर्दछ। विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिलाई औसतमानको भिन्नताका आधारमा हेर्दा पत्रपत्रिका पठन, भाषिक पृष्ठभूमि, कम्प्युटर, छलफल र वक्तृताको भूमिका देखिएको छ। लैङ्गिकताका आधारमा विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता पाइएको छैन। चौ (सन् २०१९) को अध्ययनले पनि लैङ्गिक आधारले सुनाइमा सार्थक भिन्नता नदेखिएको निष्कर्ष निकालेका छन्। यस अध्ययनमा पनि लैङ्गिक दृष्टिले सुनाइ सिपको उपलब्धिमा सार्थक भिन्नता देखिएको छैन। यस आधारमा हेर्दा लैङ्गिक दृष्टिले विद्यार्थीको उपलब्धिमा खासै प्रभाव पारेको देखिँदैन। भाषाशिक्षणकै सापेक्षमा परीक्षण गर्ने प्रचलनका कारण विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको

वास्तविक परीक्षण हुन सकेको छैन । खनिया (सन् २०१३), ब्राउन (सन् २००४) र डग्लस (सन् २०१०) ले भनेभैँ भाषिक उपलब्धि मापनको सशक्त साधनको रूपमा भाषिक परीक्षण देखिएको छ । ह्युजेज (सन् २००३) ले शिक्षण सिकाइको माध्यमका रूपमा परीक्षणलाई लिएका छन् । यस अध्ययनले पनि भाषिक परीक्षणमा भूमिका निर्वाह गर्ने देखिन्छ । खनिया (सन् २०१३) ले पनि सुनाइ सिपको उपलब्धिको लागि भाषावैज्ञानिक र अभाषावैज्ञानिक गतिविधिको भूमिकालाई मुख्य आधार मानेका छन् । यसमा पनि भाषावैज्ञानिक पक्ष (शब्दपहिचान र वाक्यविभेदीकरण) तथा बोधका आधारमा सुनाइ उपलब्धि निर्धारण हुने पुष्टि भएको छ । आचार्य (२०६७) ले गरेका सिकाइ उपलब्धिको मापनमा पनि भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा विद्यार्थीको उपलब्धिमा भिन्नता पारेको निष्कर्ष निकालेका छन् । सुनाइ सिपको उपलब्धिमा पनि नेपाली, नेपाल भाषा, तामाङ र मैथिली भाषी विद्यार्थीमा स्पष्ट भिन्नता रहेको पुष्टि भएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धिमा भाषिक पृष्ठभूमिको महत्त्वपूर्ण भूमिका देखिन्छ । समग्र सुनाइ उपलब्धिमा पत्रपत्रिका पठन, मातृभाषाको प्रयोग, घरमा प्रयोग गरिने भाषा, टेलिभिजन प्रयोग, कम्प्युटरको प्रयोग र उमेरगत आधारले स्पष्ट प्रभाव पारेको निष्कर्षमा पुगिएको छ ।

विधाक्षेत्रका आधारमा सुनाइ उपलब्धि

विद्यार्थीलाई श्रवण गराइएको पाँचओटा विधाक्षेत्रबाट विविधतापूर्ण नतिजा प्राप्त भएको छ । कथा विधामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि उच्च स्केलमा छ भने अन्य विधाको सुनाइ उपलब्धि राम्रो रहेको छ । सुनाइ उपलब्धिका आधारमा कथा, नियात्रा, कविता, संवाद र समाचार विधामा क्रमशः घट्दो नतिजा देखिएको छ । ह्युजेज (सन् २०१०) ले सुनाइका लागि रेडियो, संवाद, अन्तर्वार्ता र प्रवचन वा व्याख्यानमा प्राथमिकता दिएभैँ यसमा पनि सो पक्षलाई प्राथमिकता दिई विद्यार्थीको उपलब्धिको परीक्षण गरिएको छ । आख्यान (कथा) विधामा विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि राम्रो देखिएकाले ह्युजेज (सन् २०१०) को मतसँग समानता देखिएको छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०८०) को कक्षा आठको नेपाली किताबमा पनि सुनाइ र बोलाइ पाठमा विविधता रहेभैँ यस अध्ययनले पनि विधागत विविधताको श्रवण उपयुक्त हुने निष्कर्ष निकालेको छ । अधिकारी (२०६७) ले विधा शिक्षणका आधारमा सुनाइ सामग्रीको छनोट र प्रयोग

गर्नुपर्ने धारणा राखेबाट सुनाइका लागि विभिन्न विधा उपयोगी हुने देखिन्छ । पौडेल (२०६६) ले शिक्षणमा सुनाइको एकल मूल्याङ्कनका लागि सिफारिस गरेका आधारलाई विधागत क्षेत्रसँग परीक्षण गर्न सकिने तथ्यलाई यस अनुसन्धानले पनि पुष्टि गरेको छ । सुनाइका लागि घटनाप्रधान विषय बढी उपयोगी हुने देखिन्छ । परिवेश, पात्र, घटना आदि पक्ष भएका रचना विद्यार्थीका लागि प्रभावकारी हुने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ । ल्याडो (सन् १९६५) ले पनि विषयक्षेत्र र त्यसको प्रकृतिका आधारमा सुनाइ सिपका लागि परीक्षण साधन र उपलब्धि प्रभावित हुने बताएका छन् । यस अध्ययनमा पनि विधागत आधारमा सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता देखिएकाले सो पक्षको अवलम्बन आवश्यक रहेको छ । म्याड्सेन (सन् १९८३) ले शब्दभण्डार, व्याकरण र उच्चारणका आधारमा सम्प्रेषण निर्धारण हुने बताएका छन् । यस पक्षको आधारमा विधागत क्षेत्र प्रभावित हुने देखिन्छ । छात्रहरूको सबैभन्दा बढी राम्रो समाचारमा र छात्राहरूको सबैभन्दा राम्रो कथा विधामा देखिएकाले समाचार र कथा विधामा भने विद्यार्थीको लैङ्गिक प्रभाव रहने पुष्टि भएको छ । संवाद, समाचार र कविता विधामा पत्रपत्रिका पठनको प्रभाव देखिनुले विद्यार्थीको नियमित पठन अभ्यास पनि महत्त्वपूर्ण हुने निष्कर्षमा पुग्न सकिन्छ । औसतमानको भिन्नताका आधारमा मातृभाषाले विधागत सुनाइमा प्रभाव पार्ने देखिएकाले विधाक्षेत्रको सुनाइमा भाषासम्बद्ध पूर्वभाषिक अनुभव मुख्य भएको निचोडमा पुगिएको छ ।

सुनाइका सहायक सिपको परीक्षण

अनुसन्धानका आधारमा शब्दार्थ पहिचान र श्रुतिबोधले सुनाइमा मुख्य भूमिका निर्धारण गरेको देखिन्छ । ल्याडो (सन् १९६५) ले सुनाइका लागि शब्दपहिचान र त्यसको आशयलाई आधार मानेका छन् । यस अध्ययनको नतिजामा पनि शब्दपहिचान र अर्थको मुख्य भूमिका देखिएको छ । वेर (सन् १९९०) र अधिकारी (२०६७) ले पनि सुनाइ सिपको परीक्षणको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष श्रुतिबोधलाई मानेका छन् । यस अध्ययनमा पनि श्रुतिबोधलाई बढी प्राथमिकता दिइएको छ । श्रुतिबोधमा विद्यार्थीको रोस्ट (सन् २०११) ले भनेजस्तै सुनाइ सिपको क्षमता मापनका लागि साधारण ज्ञान, प्रयोगात्मक ज्ञान, वाक्यात्मक ज्ञान, कोशीय ज्ञान र ध्वन्यात्मक ज्ञानमध्ये कोशीय र वाक्यात्मक ज्ञानको भूमिका बढी हुने निष्कर्ष निकालिएको छ । म्याड्सेन (सन् १९८३) ले सुनाइको मापनका लागि श्रुतिलेखन माने पनि पृथकीकृत पद्धतिका दृष्टिले त्यति उचित देखिएन । अधिकारी

(२०६७) ले वर्णविभेदीकरण, वाक्यविभेदीकरण र श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तरलाई आधार मानेका छन् भने यस अध्ययनमा पनि सुनाइका सहायक सिपको परीक्षणका लागि शब्दपहिचान, शब्दार्थ, वाक्यविभेदीकरण र श्रुतिबोधको परीक्षण गरिएको छ। पौडेल (२०६६) ले सुनाइ सिप परीक्षणका लागि थुप्रै आधार सिफारिस गरे पनि यसमा विभेदीकृत सुनाइ, विद्युतीय सञ्चार माध्यमका कुराकानी श्रवण, श्रुतिकल्पना, श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तर र श्रुतिनिर्माणसम्बद्ध अध्ययनबाट प्रभाव ग्रहण गरिएको छ। शर्मा र पौडेल (२०७३) ले श्रुतिबोध सुनाइ सिप परीक्षणको मुख्य आधार मानेका छन्। वेर (सन् १९९०) ले पनि यी पक्षको परीक्षणका लागि श्रुतिबोधलाई बढी प्राथमिकता दिएका छन्। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि श्रुतिबोधलाई नै आधार मानेको छ। सुनाइका सहायक सिपमध्ये सबैभन्दा बढी भूमिका श्रुतिबोधकै देखिन्छ। सबै सहायक सिपमा बोध पनि अन्तर्निहित हुने भएकाले सुनाइका सहायक सिपमध्ये शब्द र बोध मुख्य भएको निष्कर्ष निस्किएको छ।

सुनाइ नतिजाका सम्बन्धमा शिक्षक र विद्यार्थीका प्रतिक्रिया

शिक्षक र विद्यार्थी दुवैले पाठ्यपुस्तकमै आधारित भई सुनाइ सिपको अभ्यास हुने बताएबाट विद्यालय तहमा सुनाइ र बोलाइका लागि भनेर भाषापाठ्यक्रममा स्पष्ट आधार तोके पनि त्यसलाई व्यवहारमा लागु गर्न सकिएको छैन। अधिकारी (२०६७) र शर्मा र पौडेल (२०७३) ले भाषाको शिक्षण एकीकृत पद्धतिबाट गर्न सकिने भनेजस्तै भाषा शिक्षकले पनि विधागत पाठको शिक्षणमै सुनाइ र बोलाइको प्रशस्त अभ्यास हुने गरेको मत दिएका छन् तर यस अध्ययनले उक्त कुरा स्विकारेको छैन। पाठगत अभ्याससँग जोड्ने बहानामा विद्यालय तहमा सुनाइको परीक्षणको अभ्यास हुन नसकेको पाइन्छ। भाषिक सिपमा सक्षमता सिर्जना गर्नाका लागि चारओटै सिपमा सबल हुनुपर्ने कारण कुनै एक वा दुई सिपमा मात्र प्राथमिकता दिँदा विद्यार्थीको भाषिक कौशल सिर्जना हुन सकेको छैन। ओलर (सन् १९७९) र अधिकारी (२०६७) ले सिपगत एकीकृतमा जोड दिनुपर्ने मान्यता राखेका छन्। शिक्षकले सुनाइ सिपको शिक्षण अन्य सिपसँगै हुने तर परीक्षण चाहिँ छुट्याएर गर्दा उपयुक्त हुने मत दिएका छन्। यस मतले शिक्षण एकीकृत भए पनि परीक्षण पृथकीकृत नै उपयुक्त हुने पुष्टि हुन्छ।

सुनाइ सिपको विकास र परीक्षणका लागि छनोट गरिएका सामग्रीको प्रकृति र प्रकारले पनि सुनाइ उपलब्धिमा प्रभाव पार्ने देखिन्छ। विद्यालय तहमा आन्तरिक मूल्याङ्कनका लागि तोकेको सुनाइ र बोलाइको कार्यान्वयनका तहमा अङ्कन पद्धति प्रभावकारी नभएको पुष्टि हुन्छ। दवाडी (सन् २०१९) ले माध्यमिक शिक्षा परीक्षामा अङ्ग्रेजी विषयको सुनाइ र बोलाइको परीक्षणमा समस्या रहेको भनेकाले पनि आधारभूत तहमा यसको प्रभाव भन् बढी देखिन्छ। राना र राना (सन् २०१९) को अध्ययनले पनि सुनाइ र बोलाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणमा कम प्राथमिकता दिएको निष्कर्ष निकालेका थिए र यस्तो प्रभाव अझै घट्न सकेको देखिँदैन। परीक्षणका लागि प्रशस्त तालिम वा पेसागत विकासका गोष्ठी वा सेमिनार हुनुपर्ने पक्षलाई शर्मा (सन् २०२०) ले औल्याएका कुरालाई शिक्षकले पनि जोड दिएबाट यस पक्षको आवश्यकता पुष्टि हुन्छ। विद्यार्थीले सुनाइका लागि सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष शब्दबोध मानेका र यस पक्षलाई पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७) ले पनि जोड दिएको छ। विद्यार्थीले कुनै पनि विषयवस्तु सुन्दा त्यसमा भएको शब्दलाई बढी ख्याल गर्नुपर्ने बताएकाले पनि यसको पुष्टि भएको छ। विद्यार्थीले नेपाली विषयको बोधमा कुनै समस्या नभएको बताएका छन्। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (सन् २०१९) ले कक्षा दशका लागि गरेको अध्ययन भए पनि त्यहाँ विद्यार्थीले 'म प्रायः नेपाली विषयमा राम्रो गर्छु, अझै नेपाली सिक्न चाहन्छु, नेपाली सिक्दा रमाइलो लाग्छ' भनेकाले यस कुरालाई अझ पुष्टि गर्छ। म्याङ्सेन (सन् १९८३) र ह्युजेज (सन् २००३) ले पनि भाषिक परीक्षणमा शिक्षकको भूमिका देखाएका थिए। यस अनुसन्धानबाट पनि भाषिक सिप परीक्षण के कसरी गर्ने र त्यसको प्रभावलाई कसरी लिने भन्ने कुरामा शिक्षककै भूमिका बढी पाइन्छ। डग्लस (सन् २०१०) ले पनि विद्यार्थीको भाषिक उपलब्धिको मापनलाई परीक्षणको आधार मानेका छन्। ल्याडो (सन् १९६५) ले विद्यार्थीको सिकाइकै आधारमा परीक्षण गरिने धारणा राखेका छन्। यस आधारमा हेर्दा विद्यार्थीको सुनाइ सिप विकासका आधार पहिचान गरेर परीक्षण गर्दा प्रभावकारी हुने देखिन्छ। शिक्षक विद्यार्थीको अनुभवका आधारमा हेर्दा विषयवस्तु वा मुख्य सन्दर्भकेन्द्रित सुनाइमा प्राथमिकता दिए पनि सुनाइका सहायक सिपलाई आधार मानेर शिक्षण वा परीक्षण हुन नसकेकाले विद्यार्थीको समग्र भाषिक सिप विकासमा समस्या भएको पुष्टि हुन्छ।

सिद्धान्त र विधिसम्बद्ध छलफल

सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि पृथकीकृत, एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको उपयोग गरिएको छ । परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि पृथकीकृत पद्धतिको अवलम्बन गरिएको छ । यसका लागि ट्युजेज (सन् २००३) ले भनेभैँ वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न प्रयोग गरिएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि मात्र पहिचान गर्न र अन्य सिपको प्रभावबाट मुक्त हुन यस्तो उपकरण अत्यन्तै प्रभावकारी हुन्छ । बिडोसन (सन् २०११) ले आदानात्मक प्रकृतिको सिपको परीक्षण अप्रत्यक्ष हुने दृष्टिकोण राखे पनि त्यस पक्षले भने यस अध्ययनमा खासै प्रभाव पारेको छैन । हिटन (सन् १९८८), लिन्च (सन् २००९) र बुक (सन् २०१०) द्वारा प्रस्तुत सुनाइ सिपका पद्धतिलाई उपयोग गरिएको यस अध्ययनमा सुनाइको मात्र अलगगै परीक्षण गर्न सकिने कुरा पुष्टि भएको छ । ओलर (सन् १९७९) ले भनेभैँ वाक्यविज्ञान र शब्दभण्डारको पृथक् रूपमा अध्ययन गर्न सकिने स्थिति देखिन्छ । यसबाट विद्यार्थीमा अन्य सिपले पार्ने प्रभाव कमी भई वास्तविक सुनाइको परीक्षण गर्न सकिन्छ । बुक (सन् २०१०) ले भनेभैँ बहुवैकल्पिक प्रश्न र खाली ठाउँ भने प्रश्नबाट विद्यार्थीको सुनाइ सिपको परीक्षण सम्पन्न गरिएको छ । सुनाइ सिपको अलगगै परीक्षण गर्न वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्न उपयुक्त हुने पुष्टि भएको छ । हाइम्स (सन् १९७२), हिटन (सन् १९८८), बकम्यान (सन् १९९५), गिरी (सन् २००३) र डेविडसन् (सन् २०११) ले पनि अभिव्यक्त विषयवस्तुको बोधमा जोड दिएका र यस अध्ययनमा पनि श्रुति सामग्रीमा भएका भाषिक र विषयवस्तुगत बोध मुख्य हुने निष्कर्ष निकालिएको छ । बिडोसन (सन् २०१२) ले बोलाइको बोधका रूपमा सुनाइलाई लिएकाले पनि यस पक्षको पुष्टि हुन्छ । लड (सन् १९८१) ले प्रस्तुत गरेका भाषिक प्रकार्य र क्रासन (सन् १९९५) को भाषाप्राप्तिको बोध प्रक्रियाले पनि यही कुराको पुष्टि गरेको छ । यसर्थ सुनाइका लागि शब्दपहिचान र अर्थसम्प्रेषणबाट विषयवस्तुको बोध भएकाले सुनाइ उपलब्धिका लागि यही पक्षलाई आधार मान्न सकिन्छ ।

परिमाणात्मक र गुणात्मक नतिजाको संयुक्त विश्लेषण

यस अनुसन्धानमा परिमाणात्मक तथ्याङ्कको थप व्याख्या गुणात्मक तथ्यबाट भएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिमा देखिएको भिन्नता वा अनपेक्षित नतिजाको सेरोफेरोमा अन्तर्वार्ता लिई त्यसको पुष्टि गरिएको छ । पहिलो चरणमा आएका सबै

परिणामलाई सहभागीले व्याख्या वा थप पुष्टि नगरेको अवस्था पनि छ । यसर्थ यहाँ दुवै नतिजालाई दिइएको तालिकामा संयुक्त रूपमा देखाई विश्लेषण गरिएको छ :

तालिका ९८

परिमाणात्मक र गुणात्मक नतिजाको संयुक्त विश्लेषण

क्र.सं.	संयुक्त विश्लेषण		प्राप्ति
	परिमाणात्मक	गुणात्मक	
१	विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि आधारभूतभन्दा माथि (५९.४३) रहेको	पाठ्यपुस्तककेन्द्रित सुनाइ अभ्यास सुनाइसम्बन्धी अभ्यासको कमी बोधभन्दा अभिव्यक्तिमा समस्या सिपगत प्राथमिकता र सैद्धान्तिक भुकाव	थप पुष्टि वा व्याख्या
२	समाचार र कथामा लैङ्गिक प्रभाव (सार्थकताको मान ०.०५ भन्दा कम)	विविध विषयवस्तुको पठन अभ्यास समान सिकाइ अवसर हृदयसम्बद्धता र विम्बात्मक	थप पुष्टि
३	भाषा प्रयोगका आधारमा सुनाइ उपलब्धिमा (सार्थकताको मान ०.०५ भन्दा कम)	भाषिक पृष्ठभूमिको प्रभाव भाषिक पृष्ठभूमि, भाषिक व्यवहार र नीति भाषिक र विद्यालयीय गतिविधिको भूमिका	थप पुष्टि अस्वाभाविकता
४	सूचना सञ्चारको प्रभाव (टेलिभिजन र कम्प्युटरको प्रभाव बढी)	सूचना सञ्चारको बहुस्वरूप	थप पुष्टि
५	अतिरिक्त कार्यकलापको प्रभाव (छलफल र वक्तृताको बढी प्रभाव)	दोहोरो सञ्चार र गतिशील कथन वाक्कलाका लागि बोध	थप पुष्टि अस्वाभाविकता
६	उमेरको प्रभाव	वास्तविक उमेरमा सिकाइ	पुष्टि

माथिको तालिका ९८ मा परिमाणात्मक र गुणात्मक तथ्याङ्कको संयुक्त विश्लेषणका आधारमा सुनाइ नतिजाको थप व्याख्या भएको छ । विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि कमजोर भएको तथ्याङ्कलाई सहभागीले स्वीकार गरेका छन् । भाषिक पृष्ठभूमिले सुनाइमा पार्ने प्रभावका सम्बन्धमा चाहिँ अलग अलग दृष्टिकोण प्राप्त भएको छ । वादविवाद र वक्तृताको भूमिका पनि फरक मत देखिएको छ । समग्रमा सुनाइ नतिजाको सम्बन्धमा उपयुक्त व्याख्या प्राप्त भएको छ ।

सारांश

विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धि ५९.४३ प्रतिशत भएकाले भाषिक सिप विकासका दृष्टिले यस पक्षमा सुधार गर्नुपर्ने देखिन्छ । राष्ट्रियस्तरको पढाइ उपलब्धिभन्दा केही धेरै भए पनि प्रभावकारी नभएको निष्कर्षमा पुगिएको छ । कथा र नियन्त्रा विधाबाट पर्याप्त सुनाइ अभ्यास गर्न सकिन्छ । घटनाप्रधान विषयवस्तुको सुनाइ उपयुक्त रहेको छ । सहायक सिपका दृष्टिले शब्दपहिचान, श्रुतिबोध र श्रुतिसारको उपलब्धि प्रभावकारी रहेकाले शिक्षणका क्रममा यस पक्षलाई आत्मसात् गर्नुपर्ने सामूहिक मत छ । भाषाशिक्षणसँगै सुनाइ सिपलाई एकीकृत रूपमा नभई पृथकीकृत मान्यताका आधारमा परीक्षण गर्नुपर्ने निष्कर्ष प्राप्त भएको छ ।

अध्याय नौ

निष्कर्ष र उपयोगिता

यस एकाइमा अध्ययनको निष्कर्ष र उपयोगितालाई देखाइएको छ । अध्ययनबाट प्राप्त नतिजा र छलफलका आधारमा अध्ययनको निष्कर्षलाई सैद्धान्तिकीकरण गरिएको छ । यस अध्यायमा अध्ययनको मुख्य योगदान, सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक उपयोगिता, सुनाइ सिकाइको अध्ययन ढाँचा वा नमुना, भाषाशिक्षणका क्षेत्रमा मुख्य योगदान, अनुसन्धानका लागि मार्गदर्शन, अनुसन्धान यात्राको प्रतिविम्बन, मूल्य प्रस्ताव र अध्ययनको सीमा दिइएको छ ।

निष्कर्ष

विद्यालय तहका विद्यार्थीको समग्र सुनाइ उपलब्धि मध्यम रहे पनि उच्चभन्दा तल देखिएकाले विद्यार्थीको सुनाइ प्राप्ति र बोध कमजोर छ । कमजोर सुनाइले समग्र सिकाइलाई प्रभावित बनाउँछ । विद्यार्थीले मौखिक वा सञ्चारका साधनमा प्रसारित सामग्री राम्रोसँग बुझ्न सकेनन् भने भाषा सिकाइको क्षेत्रमा मात्र नभई वैयक्तिक र सामाजिक जीवनमा पनि दीर्घकालीन असर पर्दछ । सुनाइमा लैङ्गिकताको भूमिका नरहेकाले शिक्षण सिकाइ गतिविधिलगायत श्रुतिबोधका सन्दर्भमा फरक पद्धति र सोच अपनाउन आवश्यक छैन ।

विधागत सामग्रीको स्वरूप र विद्यार्थीको संलग्नताले सुनाइ उपलब्धिमा प्रत्यक्ष असर पर्दछ । कथा विधामा सुनाइ उपलब्धि उच्च हुनुले भावनात्मक र कल्पनाशील पक्षको प्रभाव स्पष्ट भएको छ । कथा र नियान्त्राजस्ता विधाको श्रवण क्षमतामा विद्यार्थीको अनुभवजन्य र घटनाप्रधान विषयले महत्त्वपूर्ण योगदान दिन्छ । विम्बात्मक र हृदयसंवेद्य विषयलाई विद्यार्थीले राम्रो श्रवण गर्न सक्छन् । लयात्मक र गेयात्मक विधाले विद्यार्थीको सुनाइमा सक्रियता सिर्जना गर्दछ । यसमा ध्वन्यात्मक र संवेदनशील प्रभाव रहन्छ । समाचारजस्ता औपचारिक, तथ्यमा आधारित, सूचनाकेन्द्रित विषयमा विद्यार्थीको श्रवण कम रहन्छ । विद्यार्थीको श्रवण अभ्यासले पनि यसको वास्तविकता किटान हुन्छ । कथा, संवाद, नियान्त्रा र कविताले सजीव भाषिक सन्दर्भ जनाउँछन् भने समाचार श्रोतामुखी र एकपक्षीय हुनाले सुनाइमा न्यून श्रवण उपलब्धि देखाउँछ । कथात्मक,

पात्रमा आधारित र घटनामूलक सामग्रीमा विद्यार्थीको संलग्नता र सुनाइ उपलब्धि उल्लेखनीय रहेको छ । पत्रपत्रिकालगायत पाठ्यपुस्तकबाहेकका सन्दर्भ सामग्रीहरूको नियमित प्रयोगले विद्यार्थीको बोध क्षमतासँगै श्रवण क्षमतामा समेत सकारात्मक प्रभाव पार्दछ ।

सुनाइ क्षमताको विकासमा भाषिक पृष्ठभूमिको प्रभाव स्पष्ट रूपमा देखिएको छ । बहुभाषिक परिवेशमा सुनाइ सिप विकासमा एउटै शिक्षण विधि र सिकाइ सहजीकरण प्रक्रिया प्रभावकारी हुँदैन । मैथिली र नेपाली भाषा प्रयोग गर्ने विद्यार्थीको सुनाइ क्षमता नजिक नभएकाले भाषापरिवारगत निकटताभन्दा भाषाप्रयोग मुख्य हुन्छ । श्रवण शिक्षणमा मातृभाषालाई स्रोतको रूपमा प्रयोग गर्दै भाषिक विविधतालाई आत्मसात् गर्ने शिक्षण नीति अवलम्बन गर्नु उपयुक्त हुन्छ । सामग्रीहरूको श्रवण अभ्यासले सुनाइ उपलब्धिमा उल्लेख्य असर देखाएको छैन । यस तथ्यमा क्रासन (सन् १९९५) ले व्यक्त गरेका अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनाको पर्याप्तता देखिएको छैन । बोध गर्नाका लागि विद्यार्थीको सन्दर्भ र सहभागिता मुख्य हुन्छ । भाषा सिकाइमा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगले सुनाइ सिपको विकासमा विभिन्न माध्यमअनुसार फरक फरक प्रभाव पार्दछ । टेलिभिजन र कम्प्युटरजस्ता श्रव्यदृश्य सामग्रीको उपयोग सुनाइ उपलब्धिका सन्दर्भमा प्रभावकारी देखिन्छन् । सुनाइमात्र हुने रेडियो र अनौपचारिक तथा अनियमित प्रयोग हुने मोबाइल कम प्रभावकारी हुन्छन् । भाषा सिकाइका सन्दर्भमा सञ्चार माध्यमको संरचना, प्रयोजन र प्रयोगले विद्यार्थीको सुनाइ सिपको उपलब्धिमा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्दछ ।

छलफल भाषिक अन्तरक्रिया र दोहोरो सञ्चार प्रक्रियाको माध्यम भएकाले यसले विद्यार्थीको श्रवण क्षमतामा सकारात्मक प्रभाव पार्दछ । सुनाइ र बोलाइ परस्पर पूरक प्रकृतिका सिपहरू भएकाले संवादमा सक्रिय सहभागिताले सुनाइ सिपको प्राकृतिक विकासमा सहयोग पुऱ्याउँछ । अन्तरक्रियात्मक सिकाइ वातावरण विद्यार्थीको श्रवण क्षमताको वृद्धिमा उपयोगी हुन्छ । वादविवाद प्रायः प्रतिस्पर्धात्मक र प्रस्तुतिमुखी क्रियाकलाप भएकाले संवादभन्दा कम अन्तरक्रियात्मक हुन्छ । यसको स्वरूप एकोहोरो प्रकृतिको हुँदा श्रवण क्षमताको विकासमा अपेक्षित प्रभाव नपरेको देखिन्छ । भाषिक बोध र सम्प्रेषणका दृष्टिकोणले यसको भूमिका र असर सीमित छ । सुनाइ सिप विकासमा वक्तृताको मुख्य भूमिका रहन्छ । भाषिक सिपको विकासमा संवादमूलक र अनुभवजन्य

क्रियाकलाप (जस्तै संवाद, छलफल, वक्तृत्व) ले श्रवण क्षमतामा प्रत्यक्ष र सकारात्मक प्रभाव पार्दछ । दोहोरो सञ्चारमा आधारित गतिविधिहरूले सुनाइ सिपलाई प्रोत्साहन गर्छन् भने एकोहोरो प्रकृतिका प्रतिस्पर्धात्मक अभ्यासले अपेक्षाकृत कम प्रभाव पार्छन् । श्रवण क्षमताको विकास सिपगत सहसम्बन्धमा आधारित हुनाले बोध र अभिव्यक्तिको तालमेलबाट भाषा सिकाइमा पूर्णता मिल्छ । निर्धारित उमेर समूहभन्दा माथिल्लो उमेर समूहका विद्यार्थीहरूको सुनाइ उपलब्धिमा भिन्नता देखिन्छ, जसले उमेरको वृद्धिसँगै सुनाइ क्षमतामा परिवर्तन हुने सङ्केत गर्छ ।

श्रवण क्षमताको विकास सिपगत विशिष्टता र परस्पर अन्तरसम्बन्धमा आधारित हुन्छ । सहायक सिपहरू पृथक् रूपमा परीक्षण गर्न सकिए पनि ती सिपहरूको प्रभाव एकीकृत प्रक्रियाभित्र रहन्छ । भाषिक बोधका सन्दर्भमा शब्दपहिचान र त्यसको अर्थ मुख्य हुन्छ । सुनाइ क्षमताको विकासमा पनि विद्यार्थीले आवश्यक ठान्ने पहिलो पक्ष नै शब्दपहिचान र अर्थबोध हो । विधागत संरचना पहिचान, श्रुति अनुमानजस्ता उच्च बोधात्मक सुनाइमा विद्यार्थीको कमजोर उपस्थिति रहन्छ । विद्यालय तहमा यस्तो अभ्यास पनि आवश्यक देखिएको छ । श्रुतिबोध, श्रुतिसार, तुलनात्मक विश्लेषण जस्ता सिपहरू समग्र विषयवस्तुको बोध र सम्प्रेषणमा आधारित भएकाले एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धति उपयुक्त हुन्छ । अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनाको उपयुक्तताको लागि सन्दर्भपरक, उद्देश्यपरक र अन्तरक्रियात्मक सिकाइ आवश्यक रहन्छ । सुनाइ सिप र यससँग सम्बद्ध सहायक सिपहरूलाई पृथकीकृत परीक्षणमार्फत विश्लेषण गर्न सकिए पनि यसको प्रभाव एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक प्रक्रियामा निर्भर छ । सहायक सिपहरूको असमान विकासका कारण विद्यार्थीको श्रवण उपलब्धि विविधतापूर्ण देखिन्छ । यसका लागि पृथकीकृत पद्धतिबाट प्रश्नावली निर्माण गरी एकीकृत र सम्प्रेषणात्मक पद्धतिबाट शिक्षण र परीक्षण आवश्यक रहेको दृष्टिकोण विकास भएको छ । भाषा सिकाइमा सम्प्रेषणात्मक, बोधात्मक अभ्यास तथा अन्तरक्रियात्मक परिवेशको सुनिश्चितता गर्न सके सुनाइ क्षमताको समग्र विकास सम्भव हुन्छ ।

अध्ययनको मुख्य योगदान

यस अध्ययनबाट आधारभूत तहअन्तर्गत कक्षा आठका विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि पहिचान भएको छ । मिश्रित ढाँचाबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने आधार तयार

गरिएको छ । सुनाइका लागि छनोट गरिने विधाक्षेत्र पहिचान भई सुनाइका सहायक सिपको भूमिका निर्धारण भएको छ । सुनाइ सिपको मापनका लागि शब्दभण्डार र त्यसको आशय बोधको मुख्य भूमिका रहेको छ । भाषिक सिपगत शिक्षण र परीक्षणमा समान महत्त्व नदिँदा विद्यार्थीको भाषिक विकासमा समस्या भएकाले यसलाई एकसाथ अगाडि बढाउनुपर्छ । यस अध्ययनबाट विद्यार्थीको सुनाइ सिप परीक्षणको आधार र प्रभावकको स्पष्ट किटान भएकाले यसलाई आधार मानेर शिक्षण प्रक्रियामा अवलम्बन गर्न सकिन्छ । त्यस्तै भाषिक परीक्षणका लागि नयाँ नमुना तय गरिएकोले पनि अध्ययनको योगदान स्पष्ट भएको छ ।

सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक उपयोगिता

यस अध्ययनबाट सुनाइ सिपलाई अलग्गै परीक्षण गर्न सकिने वस्तुगत दृष्टिकोण प्रतिपादन भएको छ । सुनाइ सिपलाई पृथकीकृत रूपमा परीक्षण गर्न सकिने आधार किटान भएको छ । यस अध्ययनमा परिमाणात्मक तथ्याङ्कका लागि मुख्य सिद्धान्तका रूपमा पृथकीकृत पद्धतिलाई लिइएको थियो र यस सिद्धान्तका आधारमा सुनाइ सिप परीक्षण गर्न सकिने पुष्टि भएको छ । श्रवण गरिएका सामग्रीको बोधगम्यताका लागि विद्यार्थीको भाषिक पृष्ठभूमि मुख्य हुन्छ । यो बोधगम्यताका लागि अध्ययनमा उपयोग गरिएको सम्प्रेषणात्मक पद्धतिको अवलम्बन अत्यावश्यक देखिएको छ । विधाक्षेत्रको छनोटमा कथाको भूमिका बढी देखिनु र समाचारको उपलब्धि न्यून हुनुले विद्यार्थीको वास्तविक सूचना सम्प्रेषणमा सिद्धान्तः कमजोरी देखिएको छ । अवधारणात्मक ढाँचामा अवलम्बन गरिएको सहायक सिपमा शब्दपहिचान, शब्दार्थ र आशयबोधमा राम्रो देखिनाले विद्यार्थीमा शब्दकोशीय ज्ञान र आशय प्राप्तिमा बढी जोड दिन सकिन्छ । सुनाइको परीक्षण गर्दा सबै सहायक सिपलाई आधार मान्नुपर्छ । अध्ययनमा उपयोग गरिएको पत्रपत्रिका पठन, रेडियो श्रवण, मोबाइलको प्रयोग आदि चलको भूमिका भने प्रायः निष्क्रिय नै छ ।

भाषाशिक्षण र परीक्षण अन्तर्सम्बन्धित भएकाले यस अध्ययनबाट प्राप्त परिणामलाई शिक्षण सिकाइमा उपयोग गर्न सकिन्छ । यसले शिक्षकलाई सबैभन्दा धेरै सहयोग पुऱ्याउँछ । शिक्षण सिकाइको प्रमुख सञ्चालककर्ता शिक्षक भएकाले सुनाइका प्रभावक तत्त्वलाई ख्याल गरी सुनाइ सिपसम्बद्ध कार्यकलाप उपयोग गर्न सक्दछन् ।

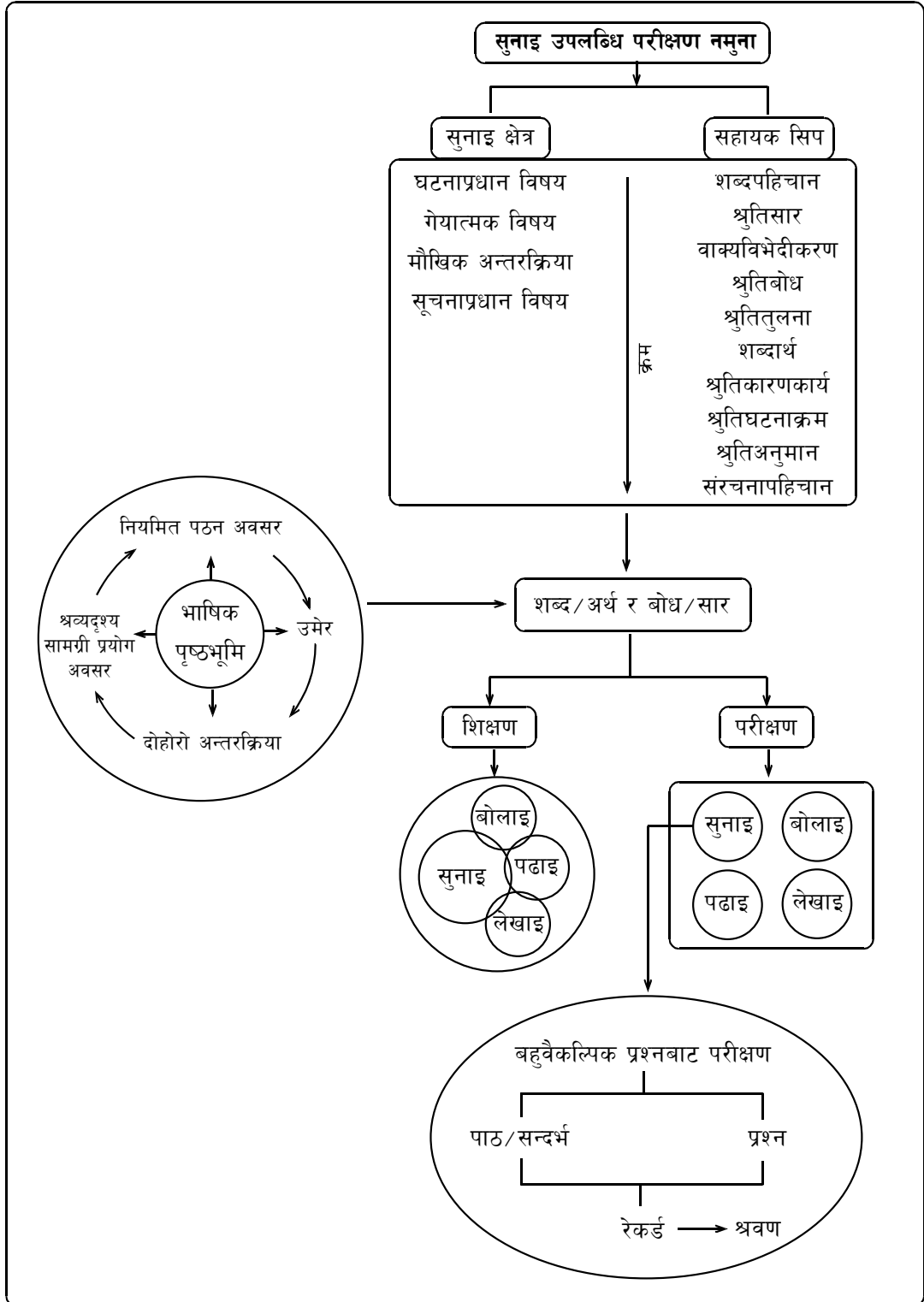
त्यस्तै शिक्षणका सन्दर्भमा सुनाइ सिपका लागि विद्यार्थीका भाषिक पृष्ठभूमि पहिचान गर्न उपयोगी छ। सुनाइ उपलब्धिका लागि उपयुक्त विधा छनोट र प्रयोग गर्न पनि सहयोगी छ। सुनाइका सहायक सिप परीक्षणका आधार र त्यसका अवस्था पहिचान गरी प्रभावकारी शिक्षणका लागि पनि यसबाट प्राप्त पक्षलाई उपयोग गर्न सकिन्छ। आन्तरिक मूल्याङ्कनको महत्त्वपूर्ण पक्ष मानिएको सुनाइ सिपको परीक्षणका लागि उपयुक्त हुने उपकरण र त्यसको कार्यान्वयन तरिका अपनाउन पनि सहयोगी छ। यस अध्ययनबाट प्राप्त नतिजाले नेपाली भाषाशिक्षण र परीक्षणका क्षेत्रमा विधा चयन, प्रश्न निर्माण, त्यसको मापन र सिकाइ क्षमताका गुणस्तर वृद्धिमा महत्त्वपूर्ण योगदान दिन्छ।

सुनाइ सिप अध्ययनको नमुना

यस अध्ययनबाट प्राप्त निष्कर्षका आधारमा भाषिक सिपअन्तर्गत सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणका लागि नमुना तयार पारिएको छ। अध्ययनका क्रममा पहिचान गरिएको समस्या, अन्तरालन, सिद्धान्त र विधिका सापेक्षमा प्राप्त नतिजा र त्यसको सैद्धान्तिकीकरण गरी सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षणका लागि अध्ययन नमुना तयार गरिएको छ। यस नमुनाका आधारमा शोधप्रबन्धको समग्र प्राप्तिलाई एकीकृत गरी तलको आरेखमा दिइएको छ :

आरेख ६

सुनाइ उपलब्धि परीक्षण नमुना



उल्लिखित आरेख ६ मा भएको नमुनालाई आधार मानी सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्न सकिन्छ । सुनाइ सिपको उपलब्धि परीक्षण गर्नाका लागि सर्वप्रथम विधा

क्षेत्र छनोट गर्नुपर्छ । कथा र नियात्रा जस्ता घटनाप्रधान विधाबाट विद्यार्थीको श्रवण उच्च रहन्छ । त्यसपछि गाउन मिल्ने विधाबाट सुनाइ सिपको परीक्षण उपयुक्त हुन्छ । छलफल वा दोहोरो कुराकानीमा आधारित सुनाइबाट विद्यार्थीको सुनाइ निर्धारित रहन्छ । सूचनाप्रधान समाचारमा विद्यार्थीको श्रवण न्यून भएकाले यस विधालाई पनि उपयोग गर्न आवश्यक छ । सुनाइका सहायक सिपको प्रयोग क्रममा शब्दपहिचान र श्रुतिसार मुख्य हुन्छ भने त्यसकै आधारमा अन्य सहायक सिपको विकास गरिन्छ । विद्यार्थीको सुनाइ क्षमतामा भिन्नता सिर्जनाको मुख्य आधार भाषिक पृष्ठभूमि हो । भाषिक पृष्ठभूमिका साथै विद्यार्थीले प्राप्त गरेको नियमित पठन अभ्यास, दोहोरो अन्तरक्रिया, उमेर र सञ्चार साधनको अवसरले पनि प्रभाव पार्दछ । शिक्षणका लागि सिपहरू अन्तर्सम्बन्धित भए पनि परीक्षणका सन्दर्भमा भने सुनाइ सिपको अलग परीक्षण सम्भव छ । यसका लागि पाठ/सन्दर्भ र प्रश्न दुवै रेकर्ड गराई विद्यार्थीमा उपयोग गर्न सकिन्छ । यस्तो परीक्षणका लागि निर्माण गरिएको प्रश्न भने बहुवैकल्पिक प्रकृतिका हुनुपर्छ ।

भाषाशिक्षणका क्षेत्रमा मुख्य योगदान

सुनाइका प्रभावकलाई ख्याल गरी भाषाशिक्षण गर्न सकिन्छ । यस अध्ययन पूरा भएसँगै भाषाका चारओटा सिपअन्तर्गत सुनाइ सिपलाई अलग रूपमा मापन गर्न सकिने पुष्टि भएको छ । सिपलाई एकसाथ शिक्षण गर्ने र सैद्धान्तिक प्रकृतिका मूल्याङ्कन गर्ने पद्धतिलाई यसले नवीन रूपमा अर्थ्याएको छ । बोलाइ र सुनाइ सिपको परीक्षणमा भूमिका हुन्न भन्ने मतलाई यसले अस्वीकार गर्दै सबै सिपको उपयुक्त परीक्षण गरिनुपर्ने मान्यतालाई अगाडि बढाएको छ । पृथकीकृत पद्धतिलाई पुरानो पद्धति भनेर आलोचना गरिए पनि सुनाइ परीक्षणका लागि यसकै उपयोग स्वाभाविक र प्रभावकारी देखिएको छ । 'पढाइ नै सबै थोक' भन्ने मतलाई पनि यसले चुनौती दिँदै ज्ञान र बोधका लागि सुनाइ आवश्यक भएको पुष्टि गरेको छ । सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा सामग्री रेकर्ड गराई त्यसका आधारमा वस्तुगत प्रश्नको प्रयोगबाट अङ्कन गर्न सकिने आधार तय भएको छ ।

अनुसन्धानका लागि मार्गदर्शन

अध्ययनको समाप्तिसँगै थप अनुसन्धानका क्षेत्र र त्यसका तरिकाका लागि बाटो खुल्छ । भाषाका सिपहरू र त्यसभित्रका सहायक सिपको थप अनुसन्धान गर्न सुझाइएको छ । त्यस्तै विषय क्षेत्र र अनुसन्धान रिक्तताका आधारमा गुणात्मक र परिमाणात्मक अध्ययन गर्न मार्गदर्शन प्राप्त भएको छ । सुनाइ सिपका प्रभावकलाई अझ सूक्ष्म रूपले अध्ययन गर्न सकिन्छ । यस अध्ययनले पूरा गर्न नसकेका व्यापक क्षेत्र समेटी सबै मातृभाषाको सुनाइ सिप परीक्षण, दृश्यात्मक र श्रव्य दृश्य सुनाइको विश्लेषण, सहायक सिपको अलग र गहिराइमा अध्ययन, अभिभावकको प्रभाव, विद्यालयको वातावरण आदि विषयमा अध्ययन गर्नाका लागि मार्ग प्रशस्त गरिएको छ ।

अनुसन्धान यात्राको प्रतिविम्बन

शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिविमा नेपाली शिक्षा विषयको उपप्राध्यापक भएसँगै पढ्ने र अनुसन्धान गर्ने विषय अझ प्राज्ञिक समस्याको रूपमा विकास भएको थियो । यसकै परिणामस्वरूप एमफिल पिएचडी एकीकृत कार्यक्रममा भर्ना पाउँदा गौरवको विषय बन्यो । एफफिल दोस्रो सत्र सकिएपछि अवधारणापत्र बनाएर विद्यावारिधि यात्राको प्रारम्भ गरें । मैले माध्यमिक तहमा काम गर्दा र शिक्षक प्रशिक्षणमा सहभागी हुँदा विद्यालय तहमा सुनाइ र बोलाइको उपयुक्त किसिमले मूल्याङ्कनको प्रावधान नभएको सन्दर्भले प्रभाव पारेको थियो । भाषाका चारोटै सिपको परीक्षण गर्ने सोचले अवधारणापत्र तयार गरेको थिएँ । पूर्वकार्यको अध्ययन गर्दै जाँदा यो क्षेत्र निकै व्यापक लाग्यो । त्यसैले मैले भाषा सिकाइको प्रारम्भिक सिप (सुनाइ र बोलाइ) को उपलब्धि परीक्षण गर्ने गरी शोधप्रस्ताव तयार गरें । शोधप्रस्तावको मौखिक परीक्षाबाट शोधको शीर्षक व्यापक भएको भन्ने सुझावका आधारमा सुनाइ सिपको उपलब्धि हेर्ने गरी शोधको क्षेत्र परिमार्जन गरें ।

अनुसन्धान विधि चयन र उपकरण निर्माण गर्दा मलाई केही असहज भएको थियो । शोधनिर्देशक र सहशोधनिर्देशको सल्लाहबाट वस्तुगत प्रश्नमार्फत सुनाइ सिप मात्र परीक्षण गर्ने निष्कर्षमा पुगें । मलाई विद्यार्थीका लागि सुनाइ सामग्रीको क्षेत्र र सहायक सिप पहिचानको कार्य निकै कठिनाइपूर्ण भएको थियो । यस्तो प्रकृतिको अध्ययन नेपाली भाषा शिक्षाका क्षेत्रमा नवीन थियो । सुनाइ सिप परीक्षणको विधा र सहायक सिपका आधार निर्धारण गरेपछि अनुसन्धानमा बाटो खुलेको अनुभूति भयो । सुनाइ सामग्रीलाई स्टुडियोभित्र वाचन गरेर रेकर्ड गराउँदा पनि बेग्लै अनुभव भयो । अध्ययन

सामग्री उत्पादन गरी विद्यालयमा पुग्दा विद्यार्थी र शिक्षकको उत्सुकता र सहभागिताले अध्ययनमा निकै प्रेरणा मिल्यो । केही विद्यालय (छनोट गरिएको एउटा विद्यालयमा) मा भने शिक्षकको भूमिका अलि अस्वाभाविक भएकाले तथ्याङ्क लिन सकिन्न । अन्तर्वार्ताका सन्दर्भ भने यस्तो अवस्था सिर्जना भएन । विद्यालयमा अनुसन्धानकर्ता आएर विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धि परीक्षण गरेकाले विद्यालय परिवार खुसी भएको पाएँ । सामग्री सङ्कलनको क्रममा सुनाइको अभ्यास गराएमा विद्यार्थी उत्साहित हुने कुरा अनुभूति भयो ।

सैद्धान्तिक रूपमा भाषाका चारओटा सिपलाई एकसाथ प्रयोग गर्दै मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ भन्ने धारणा छ । अध्ययन गर्दै जाँदा त्यो असत्य रहेछ भन्ने पहिचान भयो । विद्यार्थीलाई कस्ता सामग्री सुनाउने र कसरी सुनाउने भन्ने स्पष्ट आकार मनमा खेल्यो । प्राप्त तथ्याङ्कलाई विश्लेषण गर्दै जाँदा आफूले महत्त्वपूर्ण मानेका चलले विद्यार्थीको सिकाइमा कुनै प्रभाव नपारेपछि सिद्धान्त र व्यवहार फरक भएको अनुभव भयो । कतिपय ठाउँ र अवस्थामा विद्यावारिधि अध्ययन बिच बाटोमै छाडिन्छ कि जस्तो पनि भएको थियो । अग्रज शोधार्थी र अनुसन्धानकर्तासँग भेटेर आफ्नो समस्या समाधानको खोजी गर्थे । समस्या समाधान भएपछि भने फेरि हौसलाका बाढी बग्थ्यो । विद्यावारिधि भनेको सामूहिक विचार र सहयोग लिएर आफ्नो समूह (शोधार्थी, निर्देशक र विज्ञ) बाट पूरा गर्ने प्राज्ञिक कार्य रहेछ भन्ने अनुभूति भयो ।

यस यात्राबाट अनुसन्धानपूर्वको धारणा र अनुसन्धानपछिको धारणामा परिवर्तन भएको छ । सुनाइ सिपको उपलब्धिका सम्बन्धमा आफूलाई लागेका कुरा तथ्यबाट पुष्टि भएका छैनन् । अनुसन्धान भनेको तत्कालीन अवस्था र व्यवस्थाबाट निर्देशित हुने रहेछ । यसर्थ अनुसन्धान कहिल्यै नटुङ्गिने र कहिल्यै पूर्ण नहुने प्राज्ञिक निरन्तरता भन्ने स्वप्रतिविम्बन प्राप्त भयो ।

मूल्य प्रस्ताव

यस शोधप्रबन्धको समाप्तिपछि सुनाइ उपलब्धि मापनका उपयुक्त आधार बनेकाले यसबाट प्राप्त ज्ञानको विकास र विस्तारका लागि प्रकाशनमा विशेष जोड दिइने छ । आवश्यकताअनुसार सिप परीक्षणका लागि कार्यशाला, गोष्ठी आदि सञ्चालन गरिने छ । यस सम्बन्धमा धेरै अन्तर्दृष्टि खुलेकाले त्यसको परिपूर्तिका लागि यही विषय शीर्षकको सेरोफेरोबाट थप अध्ययन गरिने छ ।

अध्ययनको सीमा

यस अध्ययनमा सुनाइ सिपलाई मात्र केन्द्रविन्दुमा राखिएकाले अन्य सिपको अध्ययन गर्न सकिएको छैन । पृथकीकृत पद्धतिलाई मुख्य सैद्धान्तिक प्रभाव मानी थप व्याख्याका लागि मात्र एकीकृत र अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पनालाई प्रयोग गरिएकाले सबै सिद्धान्तको समान भूमिका स्वीकार गरिएको छैन । अध्ययनमा मध्यवर्ती चलको प्रभाव हेरिएको छैन । परिमाणात्मक तथ्याङ्कमा विधा क्षेत्र र सहायक सिपको उपलब्धिलाई मात्र स्तरमा देखाइएको छ । समग्र उपलब्धिलाई मात्र सञ्चलन प्रतिगमनद्वारा विश्लेषण गरिएको छ तर अन्य उपशीर्षकमा यसको उपयोग गर्न सकिएको छैन । विद्यार्थीका सुनाइसम्बद्ध सामाजिक-पारिवारिक र विद्यालयीय गतिविधिका बारेमा अध्ययन गरिएको छैन । शिक्षक र विद्यार्थीभन्दा बाहिर जान नसक्नु यस अध्ययनको मुख्य सीमा हो ।

सन्दर्भ सामग्री

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६३), *भाषाशिक्षण केही परिप्रेक्ष्य तथा पद्धति* (चौथो संस्करण), विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०६७), *नेपाली भाषाशिक्षण* (नवौं संस्करण), विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अक्सफोर्ड/Oxford, R.L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies*, Routledge
- अम्बुबुयोग र अन्य/Ambubuyog, E. M. I., Laumoc, G. L. C., Mantac, F. H. A., Pagulayan, F. M. C., Sayson, C. J. E. C., Velasco, A. C. M., & Biray, E. T. (2023). Active listening: its impact on language learning and understanding of education students. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*. 4(2), 671 – 676.
<http://dx.doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.33>
- अल्जाहर्नी/Alzahrani, N. A. (2020). *A comparative study of oral proficiency in direct (OPI) and semi-direct (VOCI) testing modes: Measures of complexity, accuracy, and fluency* (Order No. 27834926). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2445319629). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/comparative-study-oral-proficiency-direct-opi/docview/2445319629/se-2?accountid=188747>
- अल्डर्सन/Alderson, J. (2000). *Assessing reading*, Cambridge University Press.
- आचार्य, माधवप्रसाद (२०६३), नेपाली भाषाशिक्षणका सन्दर्भमा मूल्याङ्कन, *सम्प्रेषण*, ३ (३), ३८-४३ ।
- आचार्य, शर्वराज (२०६७), *प्राथमिक विद्यालयका नेपालीइतर मातृभाषी विद्यार्थीको नेपाली भाषा सिकाइ उपलब्धिको अध्ययन* (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- आयरल्यान्ड/Ireland, E. L. (2024). *Admissions practices of united states dietetic internship program directors in higher education: A mixed methods study* (Unpublished phd dissertation) (Order No. 31482401). Available from Publicly Available Content Database. (3082069122).

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/admissions-practices-united-states-dietetic/docview/3082069122/se-2>

- ओकी, कोयामा, सेतोगुची र सन/Ockey, G. J.; Koyama, D.; Setoguchi, E.; Sun, A. (2015). *The extent to which TOEFL iBT speaking scores are associated with performance on oral language tasks and oral ability components for Japanese university students. Language Testing, 32(1), 39–62.* <https://doi.org/10.1177/0265532214538014>
- इभानकोभा, क्रेसवेल र स्टिक/Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods, 18(1), 3–20.* <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- उर्र/Ur. P. (2010). *Teaching listening comprehension*, Cambridge University Press.
- एजुकेशन रिभ्यु अफिस/Education Review Office (ERO) (2012). *Report of national assessment of student achievement 2012, Grade 3 and 5*, Author.
- एजुकेशन रिभ्यु अफिस/Education Review Office (ERO) (2013). *Report of national assessment of student achievement 2011, Grade 8*, Author.
- एजुकेशन रिभ्यु अफिस/Education Review Office (ERO) (2015). *Report of national assessment of student achievement 2015, grade 3 and 5*, Author.
- एलेन/Ellen, S. (2021, October 21). Slovin's formula sampling techniques. *sciencing.com*. Retrieved from <https://sciencing.com/slovins-formula-sampling-techniques-5475547.html>.
- ओलर/Oller, J.W. (1979). *Language tests at school*, Longman.
- काफ्ले, उमेश (सन् २०२३), भाषा शिक्षकका दृष्टिकोणमा सुनाइ सिप परीक्षण, *एजुकेशन क्वार्टली*, ४(१), १२१–१३३ । <https://doi.org/10.3126/jeqtu.v4i1.57416>
- काफ्ले, उमेश (सन् २०२४), कक्षा आठको नेपाली पाठ्यपुस्तकमा प्रयुक्त सुनाइ अभ्यास, *सोलुखुम्बु मल्टिपल क्याम्पस रिसर्च जर्नल*, ६(१), ११८–१३० । <https://doi.org/10.3126/smcjrj.v6i1.74531>

- कारर / Carr, N.T. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford University Press.
- कारर / Kerr, S. (1999). *Planning and practice: factors impacting on the development of initial education in Nepal, with special reference to English language teaching, 1950-1995*. (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Technology .
- कुनान / Kunnan, A.J. (2018). *Evaluating language assessments*. Routledge.
- कोहेन, मेनियन र मोरिसन / Cohen, L., Manion, L. and Morrison, A.K. (2019). *Research methods in education* (8th, ed.). Routledge.
- कोर्नब्लेट र कार्टर / Cornbleet, S. and Carter, R. (2001). *The language of speech and writing*, Routledge.
- क्रेसवेल / Cresswell, J.W. (2019). *Research design*, Sage Publication.
- क्रासन / Krashen, S.D. (1995). *Principle and practice in second language acquisition*. Phoenix ELT .
- केल्ली र कोर्देरो / Kelly, L.M., & Cordeiro, M. (2020). Three principles of pragmatism for research on organizational processes. *Methodological Innovations*, 13(2)
- कोप्रिभा / Kopriva, R.J. (2008). *Improving testing for English language learners*, Routledge.
- कौसिक र वाल्स / Kaushik, V., and Walsh C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research, *Social sciences* 8, no. 9: 255. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- खनाल, पेशल (२०८०), *शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति* (चौथो, संस्करण), सनलाइट पब्लिकेसन ।
- खनाल, राजेन्द्र (२०७६), आन्तरिक मूल्याङ्कन प्रक्रियाप्रति विद्यार्थी दृष्टिकोणको तुलनात्मक विश्लेषण, *विकासको निमित्त शिक्षा*, ४३ (२३), ६०-७६ ।

- खनिया, बुद्धराज (सन् २०१६), दोस्रो भाषा सिकाइका केही सिद्धान्तहरू, *नेप्लिज जर्नल अफ एजुकेसन स्टडिज*, भोलुम ४, १३१-१४० ।
- खनिया / Khaniya T.R. (1990). *Examinations as instruments for educational change: investigating the washback effect of the Nepalese English exams.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh.
- खनिया / Khaniya, T.R. (2013). *Examination for enhanced learning* (2nd ed.), Educational and developmental service centre Pvt. Ltd.
- गिरी / Giri, R.A. (2005). *The adaptation of language testing models to national testing of school graduates in Nepal processes, problems and emerging issues.* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University of Technology.
- गिरी / Giri, R.A. (2003). Language testing: then and now, *Journal of NELTA*, Vol. 8, (1-2), 49 - 67.
- ग्रेव र स्टोलर / Grabe. W and Stoller F. (2011). *Teaching and researching reading*, Routledge.
- ग्रिन / Green A. (2014). *Exploring language assessment and testing*, Routledge.
- ग्रिन / Greene, J. C. (2006). Toward a methodology of mixed methods social inquiry. *Research in the schools*, 13(1), 93-98.
- ग्रिन / Greene, J. C., Caracelli, V. J., and Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274.
<https://doi.org/10.3102%2F01623737011003255>
- घिमिरे, जनार्दन (२०७५), *पूर्वीय दर्शन र शिक्षा*, सनलाइट पब्लिकेसन ।
- घिमिरे, दिनेश (सन् २०१८), नेपाली भाषा शिक्षकहरूको अनुभवमा परीक्षण अड्कनसम्बन्धी दृष्टिकोण, *शिक्षाशास्त्र सौरभ*, २१, १०५-११० ।
- घिमिरे / Ghimire N.B. (2019). *Teaching listening at secondary level: practices and problems.* (Unpublished mini research). RMC Siddhajyoti Educational Campus.

- चौ/Chou, M.-H. (2019). The impact of the English listening test in the high-stakes national entrance examination on junior high school students and teachers. *International Journal of Listening*, 35(1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/10904018.2019.1659142>
- ज.ब.रा., स्वयंप्रकाश, श्रेष्ठ, चन्द्रबहादुर र रञ्जितकार, किरणराम (२०७०), *शिक्षामा मापन तथा मूल्याङ्कन*, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- जफारी र हसिम/ Jafari, K., & Hashim, F. (2012). *The effects of using advance organizers on improving EFL learners' listening comprehension: A mixed method study*. *System*, 40(2), 270–281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2012.04.009>
- जेंग, वागनर र पार्क/ Jang, E. E., Wagner, M. and Park, G. (2014). Mixed methods research in language testing and assessment. *Annual review of applied linguistics*, 34(), 123–153. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000063>
- जोन्सन र ओनबुएग्बुजी/ Johnson , B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, *Educational Researcher*, 33(14) , 14 – 26 . <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- जोन्सन र ओनबुएग्बुजी/ Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- टेड्ली र यु/ Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- टेड्ली र तसक्कोरी/ Teddlie, C. and Tashakkori, A. (2009). *Foundation of mixed methods research*, Sage Publication .
- टोयोन/ Toyon, M. A. S. (2021). Explanatory sequential design of mixed methods research: Phases and challenges. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 10(5), 253–260. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i5.1262>

- डेभिज / Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327-347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- डग्लस / Douglas. D. (2010). *Understanding language testing*, Routledge.
- दवाडी / Dawadi, S. (2019). Student's and parent's attitude towards the SEE english tests, *Journal of NELTA*, 24(1-2), 1- 16 .
- द्विवेदी, कपिलदेव (सन् २०००), *वैदिक साहित्य एवं संस्कृति*, विश्वविद्यालय प्रकाशन ।
- नुनान / Nunan, D. (2010). *Research methods in language learning*, Cambridge University Press.
- नेसनल स्टार्टिस्टिक्स अफिस / National Statistics Office (2025). *Language In Nepal*. Author.
- न्युटन र नेसन / Newton J. M. and Nation I.S.P.(2021). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Taylor & Francis.
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०२८), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०२८*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०३८), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०३८*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०५०), *निम्नमाध्यमिक पाठ्यक्रम २०५०*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९), *आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७१), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०७१*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७), *आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०७७*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७७), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०७७*, स्वयम् ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७८), *माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०७८*, स्वयम् ।
- पाण्डेय, ओम्प्रकाश (सन् १९९४), *वैदिक साहित्य और संस्कृतिका स्वरूप*, विश्व प्रकाशन ।
- पौडेल, नेत्रप्रसाद (२०७२), *नेपाली भाषा सिकाइमा बाल विकासको प्रभाव*, (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।

- पौडेल, माधवप्रसाद (२०६४), भाषिक मूल्याङ्कनका प्रयोगात्मक सन्दर्भहरू, *सम्प्रेषण*, ४(४), ७२-८१ ।
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०६६), असल परीक्षाका गुण र भाषा परीक्षण, *सम्प्रेषण*, वर्ष ६(६), १४३-१४६ ।
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०६६), *प्राथमिक तहमा नेपाली भाषिक सिपहरूको प्रयोगात्मक मूल्याङ्कन प्रविधिको अध्ययन*, (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- पौडेल, माधवप्रसाद (२०७०), *भाषिक परीक्षण*, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- पौडेल, राजेन्द्रप्रसाद (२०६६), *माध्यमिक तह (कक्षा ९/१०) का नेपाली पाठ्यपुस्तकको पठनीयताको अध्ययन*, (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- पौडेल, राजेन्द्रप्रसाद (२०६९), क्लोज प्रविधिको परिचय, *सम्प्रेषण*, ८(७), ९२-९७ ।
- पाण्डे/ Pandey, G. P. (2024). From traditional to modern: evolving practices in language testing and assessment . *Interdisciplinary Research in Education*, 9(2), 26–37. <https://doi.org/10.3126/ire.v9i2.75020>
- पौलमेन्स/ Poelmans, P. (2003). *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Amsterdam .
- प्रिया/ Priya, A. (2021). Case study methodology of qualitative research: key attributes and navigating the conundrums in its application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- फल्चर/ Fulcher, G.(2014). *Testing second language speaking*, Routledge
- फ्लोवर्ड र मिलर/ Flowerdew. J and Miller. L. (2005). *Second lanuage listening, theory and practice*, Cambridge University Press.
- फल्चर र डेविडसन/ Fulcher, G. and Davidson, F. (2011). *Language testing and assessment*, Routledge.

- फाटर्स / Feters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). *Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. Health Services Research, 48(6pt2), 2134–2156.* <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- बकम्यान / Bachman, L. F. (2000). *Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. 17(1), 1–42.* <https://doi.org/10.1177/026553220001700101>
- बकम्यान / Bachman, L.F. (1995). *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press.
- बकम्यान / Bachman, L.F. and Palmer A. (1996). *Language testing in practice*, Oxford University Press.
- बघाई, बाघेरी र यामिनी / Baghaei, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2020). Analysis of IELTS and TOEFL reading and listening tests in terms of Revised Bloom's Taxonomy. *Cogent Education, 7(1), 1-23.* <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.172093>
- बर्त / Barta E. (2010). Test takers' listening comprehension Sub-skills and strategies. *WoPaLP, (4), 59 - 85.* <http://dx.doi.org/10.61425/wplp.2010.04.59.85>
- बोजोर्जन / Bozorgian H. (2014). The role of metacognition in the development of efl learners' listening skill, *International Journal of Listening, 28(3), 149-161 .* <http://dx.doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
- ब्राउन र क्लार्क / Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77 - 101.* <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- ब्राउन / Brown, H.D. (2004). *Language assessment principles and classroom practice*, Longmans.
- बुक / Buck. G. (2010). *Assessing listening*, Cambridge University Press.
- भट्टराई, रामप्रसाद (२०५५), *नेपाली भाषाशिक्षणमा भाषिक सिपको मूल्याङ्कन*, (अप्रकाशित लघु अनुसन्धान), विश्वविद्यालय अनुदान आयोग ।

- भट्टराई, रामप्रसाद (२०६०), *निम्नमाध्यमिक तह पूरा गरेका विद्यार्थीहरूको आधारभूत शब्दावलीको अध्ययन*, (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), शिक्षाशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- भट्टराई, रामप्रसाद (२०७५/२०७६), *भाषिक अनुसन्धान विधि : परिचय र प्रयोग* (तेस्रो संस्करण), शुभकामना प्रकाशन प्रा.लि. ।
- भण्डारी, पारसमणि (२०६०), *प्राथमिक तहका विद्यार्थीहरूको आधारभूत नेपाली शब्दभण्डारको निरूपण* (अप्रकाशित विद्यावारिधि शोधप्रबन्ध), मानविकी तथा सामाजिकशास्त्र सङ्काय, त्रिभुवन विश्वविद्यालय ।
- भण्डारी/Bhandari, M.B. (2017). Examination system of Nepal : Issue and Challenge, *Rainbow Journal*, 6, 22 - 29.
- म्याकनमारा/Mcnamara. T. (2000). *Language testing*, Oxford University press.
- म्याकनमारा /McNamra. T. (2007). *Language testing: a question of context, language testing reconsidered*, University of Ottawa Press, 131-140.
- महर्जन/Maharjan, L.B. (2017). *ELT research and testing*, Quest Publication.
- मारुफ/Marouf, H. (2019). Pragmatism as a supportive paradigm for the mixed research approach: Conceptualizing the ontological, epistemological, and axiological stances of pragmatism, *International Business Research*; Vol. 12(9), 1 - 12. <https://doi.org/10.5539/ibr.v12n9p1>
- मिचेल र माइल्स/Mitchell, R & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. Hodder Arnold.
- मिश्र, रामदेव (२०४६), *वैदिक साहित्य का संक्षिप्त परिचय*, भारतीय चतुर्धाम वेद भवन न्यास ।
- मुइस/Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage Publications.
- मुस्ताफा/Mustafa, F. and Robillos, R. J. (2020). Proper sample sizes for english language testing: a simple statistical analysis, *Humanities and Social Sciences Reviews*, 8 (4). 442 - 452 .
<https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8443>

- मुस्ताफा / Mustafa, N. (2010). *Language testing in communicative ELT: A study of theory and practice*. (Unpublished doctoral dissertation). Aligarh Muslim University . <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.04.009>
- मोदी / Modi, D. J. (1975). *Construction and standardization of a listening comprehension test in Gujarati for class VIII*. (Unpublished doctoral dissertation). The M. S. University of Baroda .
- मोर्गन / Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: methodological implications of combining qualitative and quantitative methods, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48 - 76
<https://doi.org/10.1177/10762345678906292462>
- मौलिना र अन्य / Maulina, M., Ladjagang, R., Nasrullah, R., M. Esteban Jr, A., Hastianah, H., & Herianah, H. (2022). Research methods in teaching listening skills utilizing technology media. *Journal of Education and Teaching (JET)*, 3(1), 69-83. <https://doi.org/10.51454/jet.v3i1.140>
- म्याकी / Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(04).
<https://doi.org/10.1017/S0272263199004027>
- म्याटेन्स / Mertens, D.M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology* (4th, ed.). Sage Publication.
- म्याडसेन / Madsen, H.S. (1983). *Techniques in testing*, Oxford University Press.
- रसिद र अन्य / Rashid, Y., Rashid, A., Warraich, M. A., Sabir, S. S., & Waseem, A. (2019). Case study method: a step-by-step guide for business researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919862424>
- राना र राना / Rana, K. and Rana, K. (2019). Teaching and testing of English listening and speaking in secondary schools in Nepal : pretend for praxis? *NELTA*, 24(1-2), 17 - 32 .
- रोभर र फकिती / Roever, C. and Phakiti, A. (2018). *Quantitative methods for second language research*, Routledge.

- रोस्ट/ Rost. M. (2011). *Teaching and researching listening*, Pearson Education Limited.
- लड/ Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379 (1 Native Language), 259–278. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- लम्साल, रामचन्द्र (२०६६), पृष्ठमार्जन र भाषिक मूल्याङ्कनमा यसको भूमिका, *पृथ्वीदर्पण*, १(१), १०-१३ ।
- ल्याडो/ Lado. R. (1965). *Language testing*, Longmans, Green and Co. Ltd.
- लिन र मिलर/ Linn. R.L. and Miller, M.D. (2016). *Measurement and assessment in teaching (9th, ed.)*, Pearson.
- लुओमा/ Luoma S. (2004). *Assessing speaking*, Cambridge University Press.
- लिनच/ Lynch A. J. (1988). *Grading foreign language listening comprehension materials: The use of naturally modified interaction*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Edinburgh.
- लिनच/ Lynch, T. (2009). *Teaching second language listening*, Oxford University Press.
- लोसकी/ Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 16(03), 303-323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100013103>
- वेग्ली/ Weigle, S.L. (2002). *Assessing writing*, Cambridge University Press.
- वेर/ Weir, C.J. (1990). *Communicative language testing*, Prentice Hall.
- विडोसन/ Widdowsen, H.G. (2012). *Teaching language as communication*, Oxford University Press.
- शर्मा, केदारप्रसाद र पौडेल, माधवप्रसाद (२०६८), *नेपाली भाषाशिक्षणका सन्दर्भहरू*, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शर्मा, केदारप्रसाद र पौडेल, माधवप्रसाद (२०७३), *नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण*, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

- शर्मा, गोपीनाथ (२०६६), *नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू*, मकालु प्रकाशन गृह ।
शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७०), *विद्यार्थीको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण, कक्षा ८
सङ्क्षिप्त प्रतिवेदन २०६८*, स्वयम् ।
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७२), *विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण २०६९
(कक्षा ३ र कक्षा ५)*, स्वयम् ।
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७३), *विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण
२०७२ (कक्षा ३ र कक्षा ५)*, स्वयम् ।
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७३), *विद्यार्थी उपलब्धिको सङ्क्षिप्त तुलनात्मक
प्रतिवेदन २०७३*, स्वयम् ।
- शर्मा / Sharma, N.P. (2020). *Ethical compliance of English language education
tests: A nomological and phenomological interface* (Unpublished doctoral
dissertation). Tribhuvan University.
- श्रीदेवी / Sridevi S. (2014). *Strategies for improving listening comprehension skill
among ESL learners in engineering colleges*. (Unpublished doctoral
dissertation). Anna University.
- सोहामी / Shohamy, E. (1988). A proposed framework for testing the oral language
of second/foreign language learners. *Studies in second language
acquisition*, 10(2), 165–179. <https://doi.org/10.1017/S0272263100007294>
- सोहामी / Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools, *Assessment
in Education*, 14, 117-130.
- सोहामी / Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competences : Adopting
construct valid assessment policies, *The Modern Language Journal*, 95,
419-429.
- सुवेदी / Subedi D. (2016). Explanatory sequential mixed method design as the third
research community of knowledge claim. *American Journal of Educational
Research*, 4 (7), 570 - 577. <http://dx.doi.org/10.12691/education-4-7-10>
- सुवेदी / Subedi, H.R. (2022). *Enhancing reading skills through authentic English
texts : A quasi - experimental study* (Unpublished doctoral dissertation).
Tribhuvan University.

हाइम्स / Hymes, D. (1972). *On communicative competence*, In J.B. Pride and J. Halmes (eds.), *Sociolinguistics, Selected Readings*. Penguin 269-293.

हार्मर / Harmer, J. (2007). *How to teach english'*, Pearson Education Limited.

हितन / Heaton, J.B. (1988). *Writing English language tests*, Longman.

ह्युज / Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*, Cambridge University Press.

ह्युज / Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*, Pearson Education Limited.

ह्यालेन्ड / Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*, Pearson Educational Limited.

परिशिष्ट क
पोस्ट हक टेस्ट तालिका

तालिका १

मातृभाषी विद्यार्थीको सुनाइ उपलब्धिको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	५.७६	.०००	२.९६	८.५६
	तामाङ	८.६८	.०००	५.९२	११.४३
	मैथिली	११.२२	.०००	८.३७	१४.०७
नेपाल भाषा	नेपाली	-५.७६	.०००	-८.५६	-२.९६
	तामाङ	२.९२	.०४०	.०९१	५.७४
	मैथिली	५.४६	.०००	२.५४	८.९८
तामाङ	नेपाली	-८.६८	.०००	-११.४३	-५.९२
	नेपाल भाषा	-२.९२	.०४०	-५.७४	-०.९१
	मैथिली	२.५४	.१०४	-.३३	५.४२
मैथिली	नेपाली	-११.२२	.०००	-१४.०७	-८.३७
	नेपाल भाषा	-५.४६	.०००	-८.३७	-२.५४
	तामाङ	-२.५४	.१०४	-५.४२	.३३

तालिका २

उमेरगत आधारमा सुनाइ उपलब्धिको तुलना

उमेर	उमेर	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
११-१२	१३-१४	-२.४८	.४४३	-७.४५	२.४८
	१५-१७	१.०१	.८७७	-४.०८	६.१२
१३-१४	११-१२	२.४८	.४४३	-२.४८	७.४५
	१५-१७	३.५०	.००१	१.३०	५.७०
१५-१७	११-१२	-१.०१	.८७७	-६.१२	४.०८
	१३-१४	-३.५०	.००१	-५.७०	-१.३०

तालिका ३

मातृभाषी विद्यार्थीको विधागत सुनाइ उपलब्धिको तुलना

विधा	मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
					निम्न सीमा	उच्च सीमा
कथा	नेपाली	नेपाल भाषा	१.५८*	.०००	.७६	२.४१
		तामाङ	२.३०*	.०००	१.४७	३.१३
		मैथिली	३.२०*	.०००	२.३८	४.०२
	नेपाल भाषा	नेपाली	-१.५८*	.०००	-२.४१	-.७६
		तामाङ	.७१	.१९३	-.२१	१.६५
		मैथिली	१.६१*	.०००	.६८	२.५४
	तामाङ	नेपाली	-२.३०*	.०००	-३.१३	-१.४७
		नेपाल भाषा	-.७१	.१९३	-१.६५	.२१
		मैथिली	.८९	.०६४	-.०३	१.८२
	मैथिली	नेपाली	-३.२०*	.०००	-४.०२	-२.३८
		नेपाल भाषा	-१.६१*	.०००	-२.५४	-.६८
		तामाङ	-.८९	.०६४	-१.८२	.०३
कविता	नेपाली	नेपाल भाषा	१.२७*	.०००	.६२	१.९२
		तामाङ	१.२३*	.०००	.५५	१.९१
		मैथिली	१.१८*	.०००	.५६	१.८०
	नेपाल भाषा	नेपाली	-१.२७*	.०००	-१.९२	-.६२
		तामाङ	-.०४	.९९८	-.७२	.६३
		मैथिली	-.०९	.९७९	-.७१	.५२
	तामाङ	नेपाली	-१.२३*	.०००	-१.९१	-.५५
		नेपाल भाषा	.०४	.९९८	-.६३	.७२
		मैथिली	-.०४	.९९७	-.७०	.६०
	मैथिली	नेपाली	-१.१८*	.०००	-१.८०	-.५६
		नेपाल भाषा	.०९	.९७९	-.५२	.७१
		तामाङ	.०४	.९९७	-.६०	.७०
नियात्रा	नेपाली	नेपाल भाषा	.६७	.०७९	-.०५	१.४०
		तामाङ	१.५२*	.०००	.८७	२.१८
		मैथिली	२.६४*	.०००	१.९२	३.३७
	नेपाल भाषा	नेपाली	-.६७	.०७९	-१.४०	.०५
		तामाङ	.८५*	.०१७	.११	१.५९
		मैथिली	१.९६*	.०००	१.१६	२.७७
तामाङ	नेपाली	-१.५२*	.०००	-२.१८	-.८७	

		नेपाल भाषा	-.८५*	.०१७	-१.५९	-.११
		मैथिली	१.११*	.००१	.३७	१.८५
	मैथिली	नेपाली	-२.६४*	.०००	-३.३७	-१.९२
		नेपाल भाषा	-१.९६*	.०००	-२.७७	-१.१६
		तामाङ	-१.११*	.००१	-१.८५	-.३७
संवाद	नेपाली	नेपाल भाषा	१.४०	.०००	.५०	२.३०
		तामाङ	१.९९	.०००	१.०४	२.९४
		मैथिली	२.३१	.०००	१.३२	३.३०
	नेपाल भाषा	नेपाली	-१.४०*	.०००	-२.३०	-.५०
		तामाङ	.५९	.३२०	-.३०	१.४८
		मैथिली	.९१	.०५८	-.०२	१.८५
	तामाङ	नेपाली	-१.९९	.०००	-२.९४	-१.०४
		नेपाल भाषा	-.५९	.३२०	-१.४८	.३०
		मैथिली	.३२	.८२६	-.६५	१.३१
	मैथिली	नेपाली	-२.३१	.०००	-३.३०	-१.३२
		नेपाल भाषा	-.९१	.०५८	-१.८५	.०२
		तामाङ	-.३२	.८२६	-१.३१	.६५
समाचार	नेपाली	नेपाल भाषा	.८१	.००१	.२५	१.३८
		तामाङ	१.६१	.०००	१.०३	२.२०
		मैथिली	१.८७	.०००	१.३०	२.४५
	नेपाल भाषा	नेपाली	-.८१	.००१	-१.३८	-.२५
		तामाङ	.८०*	.००५	.१९	१.४१
		मैथिली	१.०५	.०००	.४५	१.६६
	तामाङ	नेपाली	-१.६१*	.०००	-२.२०	-१.०३
		नेपाल भाषा	-.८०*	.००५	-१.४१	-.१९
		मैथिली	.२५	.७०७	-३.६३१	.८७
	मैथिली	नेपाली	-१.८७*	.०००	-२.४५	-१.३०
		नेपाल भाषा	-१.०५*	.०००	-१.६६	-.४५
		तामाङ	-.२५	.७०७	-.८७	.३६

तालिका ४

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.४७*	.००१	.१५	.८०
	तामाङ	.४२*	.००६	.०८	.७५
	मैथिली	१.१०*	.०००	.७४	१.४६
नेपाल भाषा	नेपाली	-.४७*	.००१	-.८०	-.१५
	तामाङ	-.०५	.९७४	-.३८	.२७
	मैथिली	.६२*	.०००	.२७	.९८
तामाङ	नेपाली	-.४२*	.००६	-.७५	-.०८
	नेपाल भाषा	.०५	.९७४	-.२७	.३८
	मैथिली	.६८*	.०००	.३२	१.०४
मैथिली	नेपाली	-१.१०*	.०००	-१.४६	-.७४
	नेपाल भाषा	-.६२*	.०००	-.९८	-.२७
	तामाङ	-.६८*	.०००	-१.०४	-.३२

तालिका ५

उमेरगत आधारमा वाक्यविभेदीकरण उपलब्धिको तुलना

उमेर	उमेर	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
११-१२	१३-१४	-.१५	.७४९	-.६७	.३६
	१५-१७	.१७	.७१६	-.३६	.७१
१३-१४	११-१२	.१५	.७४९	-.३६	.६७
	१५-१७	.३२*	.०१२	.०६	.५९
१५-१७	११-१२	-.१७	.७१६	-.७१	.३६
	१३-१४	-.३२*	.०१२	-.५९	-.०६

तालिका ६

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दपहिचानको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.६०	.०८२	-.०५	१.२५
	तामाङ	१.२८	.०००	.६७	१.८९
	मैथिली	.२३	.७४१	-.३६	.८३
नेपाल भाषा	नेपाली	-.६०	.०८२	-१.२५	.०५
	तामाङ	.६८	.०५१	-.००	१.३७
	मैथिली	-.३६	.५०२	-१.०४	.३१
तामाङ	नेपाली	-१.२८*	.०००	-१.८९	-.६७
	नेपाल भाषा	-.६८	.०५१	-१.३७	.००
	मैथिली	-१.०५*	.०००	-१.६९	-.४१
मैथिली	नेपाली	-.२३	.७४१	-.८३	.३६
	नेपाल भाषा	.३६	.५०२	-.३१	१.०४
	तामाङ	१.०५	.०००	.४१	१.६९

तालिका ७

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा शब्दार्थ पहिचानको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.४९	.०६२	-.०१	.९९
	तामाङ	१.०१	.०००	.४७	१.५४
	मैथिली	१.५१	.०००	.९९	२.०३
नेपाल भाषा	नेपाली	-.४९	.०६२	-.९९	.०१
	तामाङ	.५२	.०७६	-.०३	१.०७
	मैथिली	१.०२	.०००	.४८	१.५६
तामाङ	नेपाली	-१.०१*	.०००	-१.५४	-.४७
	नेपाल भाषा	-.५२	.०७६	-१.०७	.०३
	मैथिली	.५०	.१०२	-.०६	१.०६
मैथिली	नेपाली	-१.५१*	.०००	-२.०३	-.९९
	नेपाल भाषा	-१.०२	.०००	-१.५६	-.४८
	तामाङ	-.५०	.१०२	-१.०६	.०६

तालिका ८

उमेरगत आधारमा शब्दार्थ पहिचानको तुलना

उमेर	उमेर	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
११-१२	१३-१४	-.६२	.२१९	-१.५३	.२७
	१५-१७	-.०४	.९९२	-.९८	.८८
१३-१४	११-१२	.६२	.२१९	-.२७	१.५३
	१५-१७	.५७*	.००२	.१७	.९८
१५-१७	११-१२	.०४	.९९२	-.८८	.९८
	१३-१४	-.५७*	.००२	-.९८	-.१७

तालिका ९

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुति अनुमानको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.०६	.९६२	-.२६	.३९
	तामाङ	.२३	.३३०	-.१२	.६०
	मैथिली	.३४	.०४३	.००	.६७
नेपाल भाषा	नेपाली	-.०६	.९६२	-.३९	.२६
	तामाङ	.१७	.५८०	-.१८	.५३
	मैथिली	.२७	.१२३	-.०४	.६०
तामाङ	नेपाली	-.२३	.३३०	-.६०	.१२
	नेपाल भाषा	-.१७	.५८०	-.५३	.१८
	मैथिली	.१०	.८८१	-.२५	.४६
मैथिली	नेपाली	-.३४*	.०४३	-.६७	-.००
	नेपाल भाषा	-.२७	.१२३	-.६०	.०४
	तामाङ	-.१०	.८८१	-.४६	.२५

तालिका १०

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिकारणकार्यको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.५७*	.०००	.२६	.८८
	तामाङ	.७२	.०००	.३९	१.०४
	मैथिली	१.३६*	.०००	१.०१	१.७१
नेपाल भाषा	नेपाली	-.५७*	.०००	-.८८	-.२६
	तामाङ	.१४	.७१७	-.२१	.५०
	मैथिली	.७८*	.०००	.४१	१.१६
तामाङ	नेपाली	-.७२*	.०००	-१.०४	-.३९
	नेपाल भाषा	-.१४	.७१७	-.५०	.२१
	मैथिली	.६४*	.०००	.२५	१.०३
मैथिली	नेपाली	-१.३६*	.०००	-१.७१	-१.०१
	नेपाल भाषा	-.७८*	.०००	-१.१६	-.४१
	तामाङ	-.६४*	.०००	-१.०३	-.२५

तालिका ११

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिघटनाक्रमको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.१३	.५२५	-.११	.३८
	तामाङ	.०६	.८९२	-.१८	.३२
	मैथिली	.६१*	.०००	.३७	.८५
नेपाल भाषा	नेपाली	-.१३	.५२५	-.३८	.११
	तामाङ	-.०६	.९२०	-.३१	.१९
	मैथिली	.४८	.०००	.२४	.७२
तामाङ	नेपाली	-.०६	.८९२	-.३२	.१८
	नेपाल भाषा	.०६	.९२०	-.१९	.३१
	मैथिली	.५४*	.०००	.३०	.७९
मैथिली	नेपाली	-.६१*	.०००	-.८५	-.३७
	नेपाल भाषा	-.४८*	.०००	-.७२	-.२४
	तामाङ	-.५४*	.०००	-.७९	-.३०

तालिका १२

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतितुलनाको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.३४*	.००७	.०७	.६१
	तामाङ	.५६	.०००	.२९	.८३
	मैथिली	.२१	.१६१	-.०५	.४८
नेपाल भाषा	नेपाली	-.३४*	.००७	-.६१	-.०७
	तामाङ	.२२	.१४८	-.०४	.४९
	मैथिली	-.१२	.६०३	-.४०	.१४
तामाङ	नेपाली	-.५६*	.०००	-.८३	-.२९
	नेपाल भाषा	-.२२	.१४८	-.४९	.०४
	मैथिली	-.३५*	.००४	-.६२	-.०८
मैथिली	नेपाली	-.२१	.१६१	-.४८	.०५
	नेपाल भाषा	.१२	.६०३	-.१४	.४०
	तामाङ	.३५*	.००४	.०८	.६२

तालिका १३

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	२.०१*	.०००	.९४	३.०८
	तामाङ	३.५१	.०००	२.४८	४.५४
	मैथिली	४.६६*	.०००	३.६१	५.७१
नेपाल भाषा	नेपाली	-२.०१*	.०००	-३.०८	-.९४
	तामाङ	१.५०	.००४	.३६	२.६३
	मैथिली	२.६५*	.०००	१.४९	३.८०
तामाङ	नेपाली	-३.५१*	.०००	-४.५४	-२.४८
	नेपाल भाषा	-१.५०	.००४	-२.६३	-.३६
	मैथिली	१.१५*	.०४०	.०३	२.२६
मैथिली	नेपाली	-४.६६*	.०००	-५.७१	-३.६१
	नेपाल भाषा	-२.६५*	.०००	-३.८०	-१.४९
	तामाङ	-१.१५	.०४०	-२.२६	-.०३

तालिका १४

उमेरगत आधारमा श्रुतिबोध क्षमताको तुलना

उमेर	उमेर	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
११-१२	१३-१४	-.८०	.५८०	-२.७७	१.१७
	१५-१७	.६७	.६९८	-१.३५	२.७०
१३-१४	११-१२	.८०	.५८०	-१.१७	२.७७
	१५-१७	१.४७	.०००	.६०	२.३४
१५-१७	११-१२	-.६७	.६९८	-२.७०	१.३५
	१३-१४	-१.४७	.०००	-२.३४	-.६०

तालिका १५

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा श्रुतिसारको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.५२*	.०००	.२०	.८३
	तामाङ	.४८*	.००१	.१५	.८२
	मैथिली	.७७*	.०००	.४६	१.०९
नेपाल भाषा	नेपाली	-.५२*	.०००	-.८३	-.२०
	तामाङ	-.०३	.९९३	-.३७	.३०
	मैथिली	.२५	.१६०	-.०६	.५७
तामाङ	नेपाली	-.४८*	.००१	-.८२	-.१५
	नेपाल भाषा	.०३	.९९३	-.३०	.३७
	मैथिली	.२९	.११७	-.०४	.६२
मैथिली	नेपाली	-.७७*	.०००	-१.०९	-.४६
	नेपाल भाषा	-.२५	.१६०	-.५७	.०६
	तामाङ	-.२९	.११७	-.६२	.०४

तालिका १६

मातृभाषा प्रयोगका आधारमा विधागत संरचना पहिचान उपलब्धिको तुलना

मातृभाषा	मातृभाषा	औसतको अन्तराल	सार्थकताको मान	९५% विश्वस्तता अन्तराल	
				निम्न सीमा	उच्च सीमा
नेपाली	नेपाल भाषा	.५३*	.०००	.१९	.८७
	तामाङ	.३३	.०७९	-.०२	.७०
	मैथिली	.३५*	.०३९	.०१	.६९
नेपाल भाषा	नेपाली	-.५३*	.०००	-.८७	-.१९
	तामाङ	-.१९	.४६४	-.५३	.१४
	मैथिली	-.१७	.४७२	-.४९	.१४
तामाङ	नेपाली	-.३३	.०७९	-.७०	.०२
	नेपाल भाषा	.१९	.४६४	-.१४	.५३
	मैथिली	.०१	.९९९	-.३२	.३५
मैथिली	नेपाली	-.३५*	.०३९	-.६९	-.०१
	नेपाल भाषा	.१७	.४७२	-.१४	.४९
	तामाङ	-.०१	.९९९	-.३५	.३२

परिशिष्ट ख

अङ्ग्रेजी भाषाबाट अनूदित शब्द शब्दावली

अनुप्रविष्टि प्राक्कल्पना	Input Hypothesis
अनुसन्धान अन्तरालन	Research Gaps
अनुसन्धान उपकरण	Research tools
अप्रत्यक्ष परीक्षण	Indirect testing
अवधारणात्मक ढाँचा	Conceptual framework
आकलन	Assessment
आशय	Theme
उद्देश्यपूर्ण नमुना छनोट	Purposive sample selection
उपलब्धि	Achievement
एकीकृत पद्धति	Integrative approach
गुणात्मक	Qualitative
गैरप्राज्ञिक	Non-academic
गैरभाषावैज्ञानिक	Non-linguistics
ज्ञानमीमांसा	Epistemology
दक्षता	Performance
दार्शनिक आधार	Philosophical foundation
नमुना आकार	Sample size
परिमाणात्मक	Quantitative
परिसीमा	Delimitation
परीक्षण	Testing
पूर्वपरीक्षण	Pre-test
प्रयोजनवाद	Pragmatism
प्रत्यक्ष परीक्षण	Direct testing
प्रतिक्रिया	Response
प्राज्ञिक	Academic
पृथकीकृत पद्धति	Discrete-point approach
बौद्धिकता	Intelligence
भाषावैज्ञानिक	Linguistics
भाषिक प्रकार्य	Language function
मानक	Norms

मापनकर्ता	Tester
मामला अध्ययन	Case study
मूल्यमीमांसा	Axiology
लिप्यन्तरण	Transcribe
विभेदीकरण	Discrimination
विश्लेषणात्मक ढाँचा	Analytic framework
विश्वसनीयता	Reliability
वैधता	Validity
व्याकरणिक	Grammatical
व्याख्यात्मक क्रमागत मिश्रित ढाँचा	Explanatory sequential mixed method
श्रुतिलेखन	Dictation
सङ्कथन	Discourse
सङ्गठित आशय	Organization theme
सत्तामीमांसा	Ontology
सम्प्रेषणात्मक	Communicative
सहायक सिप	Sub-skill
सामान्यीकरण	Generalization
सीमा	Limitation
सैद्धान्तिक ढाँचा	Theoretical framework

परिशिष्ट ग

सुनाइ सामग्री र प्रश्न

सुनाइ सेट १

प्यारा विद्यार्थीहरू तलको संवाद सुनी दिइएका प्रश्नको उत्तर लेख्नुहोस् :

१. आधुनिक कृषि प्रणाली (संवाद)

(माध्यमिक विद्यालयको शिक्षा सँगसँगै लिएका रामप्रित र श्यामसुन्दरको धेरै समयपछि पालिका नजिकै भेट हुन्छ, र कुराकानी गर्न थाल्छन् ।)

रामप्रित : अहो, श्यामसुन्दर ।

श्यामसुन्दर : हजुर, रामप्रित होइन, चिन्न नि गाह्रो हुने भएछ ।

रामप्रित : हो नि, लगभग १५ वर्ष हुन लागिसक्यो, हाम्रो भेट नभएको ।

श्यामसुन्दर : अनि, के गर्दै हुनुहुन्छ, हिजोआज ?

रामप्रित : खासै त्यस्तो काम छैन, खेतीपाती गरेर बसेको छु ।

श्यामसुन्दर : तपाईं त विदेश नि जानु भएको थियो, होइन र ?

रामप्रित : हो नि, तर धेरै समय बसिनँ ।

श्यामसुन्दर : किन ?

रामप्रित : भनौं ।

श्यामसुन्दर : भन्नुस् न, के थियो ?

रामप्रित : म कृषकको छोरो हुँ । त्यो कुरा तिम्रीलाई थाहा नै छ । मेरो परिवारमा पुरानै ढाँचा र प्रक्रिया अपनाई खेती गरिन्थ्यो । दुई छाक टार्न धौ धौ थियो । छोराछोरीको पालन पोषण र शिक्षादीक्षामा समेत समस्या थियो । त्यसैले सबैलाई जस्तै मेरो मनमा पनि एक पटक विदेश जाने लहड चल्यो । त्यसैले भएको थोरै जग्गा बन्धकी राखेर गएको थिएँ ।

श्यामसुन्दर : अहो, अनि ?

रामप्रित : त्यहाँ गएर कृषि फर्ममा काम गरें । बर्मा गए पनि कर्मसँगै भनेजस्तै मलाई त्यहाँ टिक्न गाह्रो भयो । धेरै दुःख गरें । विदेश पठाउने एजेन्टले भनेअनुसारको काम र पैसा हामीलाई दिएन । ऋण लिएर गएको हुनाले जसरी पनि काम गर्नुपर्ने बाध्यता थियो । अरू कुरामा समस्या भए पनि केही फाइदा भयो ।

श्यामसुन्दर : कस्तो फाइदा नि ?

रामप्रित : त्यहाँबाट हामीले कृषि गर्ने नयाँ नयाँ तरिका सिक्नौं र नेपालमा प्रयोग गर्न सक्ने गरी अभ्यास गर्नुभयो । जतिसुकै परिश्रम गर्दा पनि आर्थिक रूपमा फाइदा नभएपछि आफ्नै देशमा फर्कने निधो गरें ।

श्यामसुन्दर : अहो, धेरै सङ्घर्ष पो गर्नुभएछ, अहिले के गर्नुहुन्छ नि ?

रामप्रित : नेपाल फर्केपछि विदेशमा सिकेको आधुनिक कृषि तरिकासम्बन्धी सिप उपयोग गर्ने सोच राखें । मेरो सोचलाई पालिकाको 'व्यवसाय गर्न चाहनेलाई आर्थिक सहयोग गर्ने' नीतिले सहयोग गऱ्यो । गाउँमै खुलेको सहकारी संस्थाबाट ऋण लिएँ । अरूको जमिन भाँडामा लिएँ । धान रोप्ने र काट्ने मेसिन लिएँ । उन्नत जातका गाई भिकाएर आधुनिक तरिकाले पाल्न थालें । गाईवस्तुका लागि आवश्यक दाना उत्पादन र उत्पादित दुधबाट डेरी व्यवसाय सञ्चालन गरें । मेरो व्यवसायमा २५ जनालाई रोजगारी दिएको छु ।

श्यामसुन्दर : अहो, यस्तो आधुनिक कृषि प्रणाली कसरी सम्भव हुँदो रहेछ ?

रामप्रित : यसका लागि सर्वप्रथम आधुनिक कृषि सामग्री र प्रविधिको प्रयोग गर्न र सुलभ कृषि ऋणको व्यवस्था गरेर तालिम र कृषि शिक्षामा जोड दिनुपर्ने हुन्छ । त्यसपछि बाली विविधीकरण, कृषिमा व्यवसायीकरण, सिँचाइको व्यवस्था, संयुक्त खेती प्रणाली र नयाँ अनुसन्धान तथा खोज आवश्यक हुँदो रहेछ ।

श्यामसुन्दर : अहो, तपाईंले त धेरै राम्रो गर्नुभएको रहेछ, खुसी लाग्यो ।

रामप्रित : अम्... मैले त आफ्नो कुरा मात्रै गरिरहेछु । साँची तपाईं चाहिँ के गर्नुहुन्छ ?

श्यामसुन्दर : मेरो नि सानो कपडा उद्योग छ, त्यसबाट आफ्नो जीवन राम्रोसँग चलाएको छु ।

रामप्रित : धेरै राम्रो रहेछ, अहिले हतार छ । लोकल चिउरा गाडीमा राख्दिनुपर्ने छ । जान्छु ल, पछि बसेर चिया गफ गरौंला नि ।

श्यामसुन्दर : हुन्छ, मित्र सामाजिक सञ्जालमा जोडिएर गफ गर्दै गरौंला नि ।

रामप्रित : हुन्छ, छुटौं है आजलाई ।

श्यामसुन्दर : हुन्छ ।

प्रश्नहरू

संवाद सुनिसकेपछि निर्देशनअनुसार प्रश्नको उत्तर दिनुहोस् :

१. माथि सुन्नु भएका शब्दहरूलाई मात्र रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :

विद्यालय शिक्षा	हिजोआज	खुसीयाली
गाह्रो हुनु	बुबाआमा	सिँचाइ

२. निम्न शब्दको अर्थ पहिचान गर्नुहोस् :

(क) बन्धकी :	(अ) देह व्यापार	(आ) धितो राखिएको
	(इ) ऋण तिरेको	(ई) व्यापार गरिएको
(ख) धौ धौ हुनु	(अ) स्वा स्वा हुनु	(आ) सहज हुनु
	(इ) चिनजानको हुनु	(ई) गाह्रो हुनु

३. संवादमा प्रयोग भएको वाक्य पहिचान गर्नुहोस् :

सङ्घर्ष : (क) अहो, धेरै सङ्घर्ष पो गर्नुभएछ ।
(ख) अहो, धेरै सङ्घर्ष पो गर्नुभएनछ ।
(ग) अहो, थोरै सङ्घर्ष पो गर्नुभएछ ।
(घ) अहो, थोरै सङ्घर्ष पो गर्नुभएनछ ।

- दाना (क) जनावरका लागि आवश्यक दाना उत्पादन गरें ।
 (ख) गाईवस्तुका लागि अनावश्यक दाना उत्पादन गरें ।
 (ग) गाईवस्तुका लागि आवश्यक खाना उत्पादन गरें ।
 (घ) गाईवस्तुका लागि आवश्यक दाना उत्पादन गरें ।
४. दुई साथीहरूबिच कुन ठाउँमा भेट भएको थियो ?
 (क) बजार (ख) पालिका (ग) विद्यालय (घ) पसल
५. खाली ठाउँमा उपयुक्त शब्द भर्नुहोस् :
 (क) रामप्रितलेकारण विदेशमा समस्या भोग्नुप्यो । (एजेन्ट, साथी, अभिभावक)
 (ख) रामप्रितको व्यवसायले.....जनालाई रोजगार दिएको छ । (१५, २०, २५, ३०)
६. पालिकाले कस्तो नीति लिएको थियो ?
 (क) विद्यालय स्वास्थ्य कार्यक्रम
 (ख) विदेश गएका युवालाई स्वदेश आमन्त्रण
 (ग) एक पालिका एक सहकारी संस्था
 (घ) व्यवसाय गर्न चाहनेलाई आर्थिक सहयोग
७. यी पात्रबिच आगामी संवाद कुन विषयमा हुन्छ होला, अनुमान गर्नुहोस् :
 (क) रामप्रितको व्यवसायको थप सफलताबारे
 (ख) श्यामसुन्दरको उद्योगको विषयमा
 (ग) दुई मित्रको आर्थिक उपलब्धिबारे
 (घ) पारिवारिक मेलमिलापको विषयमा
८. यस संवादको मुख्य आशय के हो ?
 (क) पैसा कमाउन विदेश जानुपर्छ ।
 (ख) साथीहरूसँग भेटघाट गर्नुपर्छ ।
 (ग) बुझेर मात्र विदेश जानुपर्छ ।
 (घ) आफ्नो श्रम र सिप स्वदेशमै लगाउनुपर्छ ।
९. रामप्रित र श्यामसुन्दरको पेसाको भिन्नता पहिचान गर्नुहोस् ।
 (क) खेतीपाती गर्नु र कार्यालयबाट सेवा गर्नु
 (ख) पर्यटकलाई सहयोग गर्नु र कपासजन्य पदार्थको प्रयोग गर्नु
 (ग) खेतीपाती गर्नु र कपासजन्य पदार्थको प्रयोग गर्नु
 (घ) कपासजन्य पदार्थको प्रयोग गर्नु र कार्यालयबाट सेवा गर्नु
१०. संवादको अन्त्य कुन विषयबाट भएको छ ?
 (क) चिउरा किन्ने कुराबाट
 (ख) कृषि व्यवसायको सन्दर्भबाट
 (ग) उन्नत जातको पशुपालनको सन्दर्भबाट
 (घ) सामाजिक सञ्जालमा जोडिने कुराबाट

सुनाइ सेट २

रेडियो नेपाल समाचार साउन १, २०८० विहान ७ बजे

उपयुक्त उत्तरमा रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :

१. समाचार कुन रेडियोबाट प्रसारण भएको छ ?

- (क) एफ.एम रेडियो (ख) रेडियो नेपाल
(ग) रेडियो प्रदेश (घ) बिबिसी नेपाल

२. समाचार कोद्वारा वाचन गरिएको छ ?

- (क) श्रीया नेपाल (ख) सृष्टि नेपाल
(ग) श्वेता नेपाल (घ) सिर्जना नेपाल

३. विस्तारित समाचारमा सर्वप्रथम कुन कुरा भनिएको छ ?

- (क) राष्ट्रपतिद्वारा सहकारीसम्बन्धी विधेयक प्रमाणीकरण
(ख) प्रधानमन्त्रीद्वारा बजेटसम्बन्धी विधेयक प्रमाणीकरण
(ग) मन्त्रीमण्डलद्वारा बजेटसम्बन्धी विधेयक प्रमाणीकरण
(घ) राष्ट्रपतिद्वारा बजेटसम्बन्धी विधेयक प्रमाणीकरण

४. कतिओटा विधेयक प्रमाणीकरण भएको छ ?

- (क) ३ (ख) ४
(ग) ५ (घ) ६

५. सहकारी पीडितको समस्या कसरी समाधान गर्ने भनिएको छ ?

- (क) आन्दोलनबाट (ख) ऐनबाट
(ग) संसदबाट (घ) वार्ताबाट

६. ललिता निवास जग्गा हिनामिनामा कतिजना पक्राउ परेका छन् ?

- (क) १३ (ख) १७ (ग) १९ (घ) २१

७. नेपाल आयल निगमबाट स्वचालित मूल्य प्रणाली लागु भएपछि मूल्यमा कस्तो प्रभाव परेको छ ?

- (क) बढेको छ । (ख) घटेको छ ।
(ग) तटस्थ छ । (घ) स्थानान्तरण छ ।

८. दक्षिण कोरियामा ३७ जनाको मृत्यु के कारणले भएको छ ?

- (क) सडक दुर्घटना (ख) भूकम्प
(ग) बाढी पहिरो (घ) समुद्र आँधी

९. प्रतिनिधि सभाको बैठकले केही नेपाल ऐन संशोधन गर्न बनेको विधेयक कसरी पारित गरेको छ ?

(क) बहुमतबाट

(ख) सर्वसम्मतिबाट

(ग) अल्पमतबाट

(घ) चुनावबाट

१०. विधेयक प्रमाणीकरण हुनुभन्दा अगाडि कुन कार्य भएको छ ?

(क) संसदबाट पास

(ख) संसदबाट फिर्ता

(ग) मन्त्रीमण्डलबाट पास

(घ) मन्त्रीमण्डलबाट फिर्ता

सुनाइ सेट ३

सपनाको फूल (कथा)

एकादेशमा एकजना गोठालो थिए । उनी अरूको भेडा चराएर आफ्नो र आफ्नी श्रीमतीको पालनपोषण गर्थे । उनका लुगाहरू फाटेर भुत्रा भुत्रा भएका थिए । उनी कहिलेकाहीं भोकै पनि बस्नुपर्थ्यो । उनकी श्रीमती बडो कचकच गर्थिन् तर उनी सधैं हँसिला र मिहिनेती थिए । हिउँले सेताम्मे भएको पहाडलाई हेर्दै भन्थे- “संसार कति राम्रो छ । म पनि त एउटा, दुइटा भेडा किन्न सकुंला । भोलि कतै मृग भेटिएला, त्यसको मासु अघाउन्ज्याल खाउँला, केको सुर्ता !” यसरी उनी सधैं आफूलाई खुसी राख्ने कोसिस गर्थे ।

एकदिन उनले नजिकै एउटा मृग चरिरहेको देखे । आफ्नो धनुवाण भिरेर उनी त्यसलाई हान्न अघि बढे तर दगुदै उकालो लाग्यो । उनी पनि त्यसको पछि पछि लागे । मृगको पछि दगुर्दा-दगुर्दै मैदान र फाँट छोडेर माथि सेताम्मे हिउँ भएको पहाडमा चढिसकेको उनलाई पत्तै भएन । पहाडमा चढेर मृग अल्पपछि पो उनी भ्रसङ्ग भए । उनी दुःखी मनले घर फर्किन लागेका थिए । उनले हिउँभित्र एउटा ओडार देखेर त्यसभित्र पसे । ओडारभित्र हिउँजस्ता सेता खम्बाहरूले उचालेका वस्तुहरू थिए । उनी अझ भित्र पसे । चाँदीका जस्ता लुगा लगाएका, कपालमा गुलाफको मुकुट लाएका सुन्दरी युवतीको माझमा उनीहरूकी रानीजस्ती एउटी अत्यन्त सुन्दरी महिला बसेकी थिइन् । उनको अनुहार धपधप बलेको थियो । उनले रानीलाई अभिवादन गरेर अत्यन्त शिष्ट भाषामा रानीसँग क्षमा माग्दै आफूले बाटो बिराएको कुरा बिन्ती गरे । रानीले मुसुक्क हाँस्दै पहाडको छाँगोजस्तो मिठो बोलीमा भनिन्- “खुसीसँग घर फर्क र यहाँबाट मन लागेको कुरो लिएर जाऊ ।” परीहरूको दर्शन पाएर किसान आनन्दले मग्न थिए र भने- “हजुर ! हजुरको हातमा भएका सुन्दर पहेँला फूलहरू पाऊँ ।” उनी मुसुक्क हाँसिन् र फूलको गुच्छा उनलाई दिँदै भनिन्- “यी फूलहरू ताजा रहन्जेलसम्म तिमी बाँच्ने छौ, त्यसकारण यी फूलका बिउ पनि लिएर जाऊ । यसलाई रोप र यसको रक्षा गर, तिमिले उत्तम थोक रोज्यौ ।” फूल लिएर बाटो काटेको उनले थाहै पाएनन् । उनले सुनचाँदी नमाणेर फूल मागेको कुरो थाहा पाएपछि श्रीमती रिसाइन् ।

उनले फूलको बिउ रोपे । समयमा त्यसमा सुन्दर पहेँला फूलहरू फुले । फूलहरू भर्ने बेलामा फूलबारीमा एउटी राम्री आइमाई आइन् र किसानलाई फूलका बोटका डाँठबाट धागो निकाल्ने र त्यो धागाले लुगा बुन्ने इलम सिकाइन् । त्यो फूल सनपाटको फूल थियो । अब त्यो

गाउँका सबै मानिसहरू किसानको लुगा किन्न आउन थाले । सनपाटको खेतीले अब किसान र उनकी श्रीमती पनि लुगा बुन्ने काममा व्यस्त भएर कचकच गर्न छोडिन् । उनीहरूको जीवन सुखपूर्वक बित्न थाल्यो ।

(देव कुमारी थापा प्रज्ञा नेपाली बालकथा)

प्रश्नहरू

१. माथि सुन्नु भएका शब्दलाई मात्र रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :

विदेशमा	सेताम्मै	युवक
गुच्छ्रा	सुनचाँदी	इलम

२. दिइएका शब्दको अर्थ पहिचान गर्नुहोस् :

(क) गोठालो	(अ) कृषि काम गर्ने मानिस	(अ) यात्रा गर्ने मानिस
	(इ) गाईवस्तुको हेरचाह गर्ने मानिस	(ई) पशुपालन गर्ने मानिस
(ख) भसङ्गा हुनु	(अ) तन तर्सनु	(अ) मन तर्सनु
	(इ) केहीले घोच्नु	(ई) धेरै कल्पना गर्नु

३. कथामा प्रयोग भएको वाक्य पहिचान गर्नुहोस् :

भुत्रा भुत्रा	(क) उनका सुन बिग्रेर भुत्रा भुत्रा भएका थिए ।
	(ख) उनका खाद्यान्न बिग्रेर भुत्रा भुत्रा भएका थिए ।
	(ग) उनका फूल फाटेर भुत्रा भुत्रा भएका थिए ।
	(घ) उनका लुगा फाटेर भुत्रा भुत्रा भएका थिए ।
धपधप बल्लु	(क) महिलाको अनुहार धपधप बलेको थियो ।
	(ख) गोठालाको अनुहार धपधप बलेको थियो ।
	(ग) श्रीमतीको अनुहार धपधप बलेको थियो ।
	(घ) साथीको अनुहार धपधप बलेको थियो ।

४. गोठालाको सुरुको र अन्तिमको जीवनमा के भिन्नता देखियो ?

(क) सुरु र अन्तिममै सुखपूर्ण जीवन बितेको
(ख) सुरुमा सुख र अन्तिममा दुःखपूर्ण रहेको
(ग) सुरु र अन्तिमसम्मै दुःखपूर्ण रहेको
(घ) सुरुमा दुःख र अन्तिममा सुखपूर्ण रहेको

५. गोठालाकी श्रीमती किन रिसाइन् ?

(क) श्रीमान्ले माया नगरेकाले
(ख) श्रीमान्ले काम नगरेकाले
(ग) श्रीमान्ले सुनचाँदी नमागेकाले
(घ) श्रीमान्ले भेडा नल्याएकाले

६. गोठाला कस्ता थिए ?
- (क) हँसिला र मिहिनेती (ख) रिसाहा र मिहिनेती
(ग) हँसिला र बहादुरी (घ) मिहिनेती र बहादुरी
७. कथाको घटनाक्रमका आधारमा १, २, ३, ४ लेख्दै जानुहोस् :
- () गोठालाले रानीलाई अभिभावन गर्नु
() हिउँभित्रको ओडारमा पस्नु
() किसानको श्रीमती रिसाउनु
() रानीसँग फूल माग्नु
८. खाली ठाउँमा उपयुक्त शब्द भर्नुहोस् :
- (क) उनी हिउँले सेताम्मै भएकोहेर्दै भन्थे । (पहाड, डाँडा, चुचुरो)
(ग) मानिसहरू.....किन्न आउन थाले । (फूल, धागो, लुगा)
९. यस कथाबाट तपाईंले पाउनुभएको सन्देश कुन हो ?
- (क) पशुपालन गरेर जीवन चलाउनुपर्छ ।
(ख) सिकार गरेर मासु खानुपर्छ ।
(ग) रानीसँग फूल माग्नुपर्छ ।
(घ) सुखी जीवन बिताउन परिश्रम गर्नुपर्छ ।
१०. यस कथाको समापन कुन घटनामा भएको थियो ?
- (क) गोठालाले भेडा किन्ने कुरा गरेबाट
(ख) मृग चरेको देखेबाट
(ग) गोठालाको जीवन सुखपूर्वक बितेबाट
(घ) सुन्दरी महिलासँग भेट भएबाट

सुनाइ सेट ४

नियात्रा रङ्ग फेर्छ रारा (नियात्रा)

फागुनको अन्तिम साता साथी शोभा अधिकारीसँग मेरो रारा यात्राको संयोग जुन्यो । काठमाडौँबाट नेपालगञ्ज उड्ने दिनमै मौसम परिवर्तनको सङ्केत देखियो ।

नेपालगञ्ज विमानस्थल ओर्लदा थाहा भयो, कर्णालीतिर तीन दिनदेखि कुनै उडान भएका रहेनछन् । नेपालगञ्जमा ठुलै भरि परिरहेको रहेछ । विमानस्थल आसपासका सबै होटल भरिभराउ भएका थिए । बिहानै उडान हुने र उडानको समय निश्चित नहुने हुँदा नेपालगञ्ज बजारसम्म बस्न जाने कुरा आएन । विमानस्थल आसपासमै रहेको बडीमालिका होटलमा एउटा कोठा पाइयो र त्यहीं बसियो ।

भोलिपल्ट बिहान विमानस्थल पुग्यौं र सोधपुछ गर्थौं । “आज जहाज उड्ने सम्भावना कम छ, हेरौं” - जबाफ आयो । मौसम उघ्रियो तर चार्टर विमानका लागि मात्र । काठमाडौंदेखि टिकट किनेर आएका हामी नियमित उडानका यात्री दिनभर विमानस्थलमा जिल्लाराम पर्दै साँभ्रतिर भोलाभ्रुटा बोकेर फर्कियो, बडीमालिका होटलमै । भोलिपल्ट यही क्रम दोहोरियो । एकाबिहानै होटलहरूमा हल्लाखल्ला हुँदो रहेछ- “बाजुरा, हुम्ला, जुम्ला जाने को हुनुहुन्छ ? एयरपोर्ट जानुस् । आज फ्लाइट हुन्छ ।” फेरि सबै जना गुटुटु गर्दै विमानस्थलतिर लाग्यौं र हाम्रो यात्रा सुरु भयो ।

अचानक हवाइजहाजले युटर्न लियो । मन चिसो भयो । ल अब के हुने हो । पाइलटले जानकारी दिनुभयो- “हावाको चाप अत्यधिक बढेकाले हामी नेपालगञ्ज नै फर्कदैछौं । यो जहाजले दश टन मात्र हावाको चाप थेग्न सक्छ । यहाँ हावाको चाप तेह्र टन नाघिसकेको छ ।”

प्राइभेट कम्पनीले भाडामा दिएका हवाइजहाजहरू उडानको पहिलो प्राथमिकतामा पर्दा रहेछन् । त्यसपछि मात्र नियमित उडान हुँदो रहेछ । कर्णालीको प्रकृति, दुर्गमता र हावापानीलाई गजबले व्यापारीकरण गरिएको रहेछ । यो अनुभव पनि दियो मुगु यात्राले । भोलिपल्ट बिहानै होटल वरपर उही हल्ला दोहोरियो- “आज जहाज उड्दै छ । हुम्ला र बाजुरा जाने यात्रुहरू छिटो एयरपोर्ट जानुस् ।”

आज त मौसम ठिक छ, भन्ने जानकारी आयो । रारा पुगिने भइयो, हामी तरङ्गित भयौं ।

अहो ! कस्ता अनौठा दृश्यहरू । बग्नेली दुङ्गे पहाडहरू । साना पोथ्रापोथ्री बिरुवाहरूमाथि हिउँ पोखिएका दृश्यहरूले सौन्दर्यमय बनेका छन् पहाडहरू । विमानको सिसाबाट हात बाहिर निकालेर हिउँ टिपूँजस्तो लाग्ने । विमान पनि पहाडै छोलाजस्तो गरी उडाइँदो रहेछ । हुन सक्छ विमानले लिन सक्ने उचाइ जति नै यी पहाडहरू अग्ला छन् । अझ कतैकतै पहाडहरूको बिचबाट पनि घुस्दो रहेछ विमान, मुटु नै चिसो हुने गरी । एयरपोर्टबाट भरेपछि हामी उकालो चढ्न थाल्यौं । अलिकति उकालो चढ्दै हामीलाई गाह्रो पर्न थाल्यो । धनबहादुरले यसको समाधान निकाल्यो र छेउको घरमा गएर दुई वटा लौरो लिएर आयो । फर्किदा लौरो फिर्ता ल्याइदिने सर्तमा त्यो घरको महिलाले लौरो उपलब्ध गराइन् ।

हिँडाइपछि सेनाको क्याम्प आयो । त्यहाँ नाम दर्ता गराएर मात्र अधि बढ्न पाइने रहेछ । यस्तै गरेर हाम्रो यात्रा अगाडि बढ्यो । (उषा हमाल)

प्रश्नहरू

उपयुक्त उत्तरमा रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :

१. यात्राको संयोग कहिले जुन्यो ?

(क) फागुनको पहिलो साता

(ख) फागुनको दोस्रो साता

(ग) फागुनको तेस्रो साता

(घ) फागुनको अन्तिम साता

२. काठमाडौंबाट कहाँको विमानस्थलमा अवतरण गरियो ?

(क) पोखरा

(ख) भद्रपुर

(ग) नेपालगञ्ज

(घ) जुम्ला

३. कर्णालीतिर कति दिनदेखि उडान भएका रहेछन् ?

(क) तीन

(ख) चार

(ग) पाँच

(घ) छ

४. यात्रीहरू कुन होटलमा बसेका छन् ?
 (क) नेपालगञ्ज होटल (ख) बडीमालिका होटल
 (ख) आरामदायक होटल (ग) पाहुनाघर होटल
५. जहाज फर्कदा हावाको चाप कति नाघेको थियो ?
 (क) १० टन (ख) १२ टन (ग) १३ टन (घ) १४ टन
६. नियानामा व्यक्त घटनालाई १, २, ३ गर्दै क्रम मिलाउनुहोस् :
 () नेपालगञ्ज विमानस्थलमा दिनभर बस्नु
 () एयरवेजका स्टाफले होटलमा जानकारी दिनु
 () मुगु यात्राको प्रारम्भ हुनु
 () हिँडाइमा लौराले सहयोग गर्नु
७. उडान हुन नसक्नुको कारण के हो ?
 (क) यात्रु प्रशस्त नभएकाले
 (ख) भरी परेकाले
 (ग) जहाजको खराबीले
 (घ) जहाज नभएकाले
८. धनबहादुरलाई लौरो कसले दियो ?
 (क) महिलाले (ख) पुरुषले (ग) वृद्धाले (घ) होटलवालाले
९. नियानामा वर्णन गरिएको विषयवस्तु सकिएपछि ती पात्र केबाट फर्किए होलान्, अनुमान गर्नुहोस् ।
 (क) हवाइजहाजबाट (ख) गाडीबाट (ग) पैदल यात्राबाट (घ) मोटरसाइकलबाट
१०. तपाईंले माथि सुन्नु भएका शब्दलाई मात्र रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :
 उडान सहर भोलाभुम्टा
 गुटुमुटु तराई क्याम्प

सुनाइ सेट ५

माटोको माया

पुर्खाले रगत दिए अनि दिए सम्मान यो देशको
 सारा विश्व डराउने अमरता देखिन्छ नेपालको
 मेरो धड्कनमा छ रक्तकण जो आफ्नै बुबाको सरि
 मेरो माथ छ उच्च यो शिखर भै भुक्दैन कस्तै गरी ।

छोरी हो बलभद्रको रगत हो मेरो नसामा छ जो
एकाएक चढेर ताप मुटुमा खप्नै नसक्ने भयो
त्यो टिस्टा अनि लिम्पिया दशगजा खाएछ लौ काँगडा
आजै जान्छु म कत्ति गर्दिन ढिलो बोकेर भाला खुँडा ।

आयो शत्रु बनेर सर्पसरिको फैलाउँदै त्यो फणा
गोर्खाली पनि आज छौं गरुड भैं रक्षार्थ सीमा खडा
हो दुख्दैन सिरै लगे बरु यहाँ माटो लगे दुख्दछ
हाम्रै रक्त लगे दुखेन मुटु जो पानी लगे दुख्दछ ।

(रेजिना आपगाई, कविता २०७६, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान)

प्रश्नहरू

१. तपाईंले सुन्नुभएका शब्दलाई मात्र रेजा (✓) चिह्न लगाउनुहोस् :
- | | | |
|-------|--------|----------|
| सच्चा | सम्मान | धड्कन |
| वीरता | बलभद्र | अशुवर्मा |
२. निम्न शब्दको अर्थ पहिचान गर्नुहोस् :
- | | | |
|----------|-----------------------------|-----------------------|
| (क) रक्त | (अ) नसा | (आ) मस्तिष्क |
| | (इ) छाला | (ई) रगत |
| (ख) फणा | (अ) सर्पको शिरको भाग | (आ) खाने कुरा |
| | (इ) पक्षीको शिरमा उठेको रौं | (ई) साँढेको शिरको भाग |
३. कवितामा 'देशको – नेपालको' भनेजस्तै अन्त्यानुप्रास मिल्ने अर्को एक जोडी शब्दपहिचान गर्नुहोस् :
- | | |
|---------------|-------------------------|
| (क) नून – खुन | (ख) गएको – दिएको |
| (ग) सरि – गरी | (घ) जलिदिँदा – बलिदिँदा |
४. नेपालको अमरता कस्तो देखिन्छ ?
- | |
|------------------------------|
| (क) पुर्खाले रगत दिने |
| (ख) सारा विश्व डराउने |
| (ग) बुबाको बहादुरी झल्कने |
| (घ) परिश्रमप्रति समर्पण रहने |
५. भाला खुँडा बोक्ने कुरा किन गरिएको हो ?
- | |
|---------------------------------|
| (क) शत्रुको अन्त्यका लागि |
| (ख) आफ्नो परिक्रमका लागि |
| (ग) देशको सिमाना विस्तारका लागि |
| (घ) आफ्नो सिमाना रक्षाका लागि |

६. 'माथ' लाई केसँग तुलना गरिएको छ ?
(क) शिखर (ख) अटल (ग) पहाड (घ) उचाइ
७. ठिक भए ठिक (✓) चिह्न र बेठिक भए बेठिक (✗) चिह्न लगाउनुहोस् :
(क) देशको सम्मानको लागि पुर्खाले रगत दिए । ()
(ख) यहाँको माटो लैजाँदा मुटु दुख्दैन । ()
८. कविताको मुख्य भाव के हो ?
(क) अरूसँग जहिल्यै भगडा गर्नुपर्छ ।
(ख) गोर्खालीको पहिचान दिनुपर्छ ।
(ग) आफ्नो मातृभूमिको रक्षा गर्नुपर्छ ।
(घ) विदेशीसँग सम्बन्ध नराम्रो हुनुपर्छ ।
९. कवितामा रचनाकारद्वारा आफूलाई कुन भूमिकामा उभ्याइएको छ, अनुमान गर्नुहोस् ।
(क) छोरा (ख) छोरी (ग) युवक (घ) सेना
१०. टिस्टा, लिम्पिया र काँगडा खाएछ भन्नुको आशय के हो ?
(क) देशको भूभाग विदेशले रक्षा गर्नु
(ख) देशको भूभाग स्वदेशले रक्षा गर्नु
(ग) देशको भूभाग विदेशले कब्जा गर्नु
(घ) देशको भूभाग सरकारले लिनु

परिशिष्ट घ

शिक्षक अन्तर्वार्ताका लागि मार्गदर्शन प्रश्न

सुनाइ सिपको अवस्था र अभ्यास

१. विद्यालयमा सुनाइ सिपको शिक्षण र परीक्षणसम्बन्धी कस्तो अभ्यास गर्दै आउनुभएको छ, यससम्बन्धी तपाईंको अनुभव, अनुभूति भनिदिनुहोस् न ।
- १.१ भाषाको अन्य सिप सरह सुनाइ सिपलाई पनि व्यवस्थित र महत्त्व दिई परीक्षण गरिएमा यसले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि पार्ने प्रभावका सम्बन्धमा तपाईंको धारणा के छ ?
२.भाषी विद्यार्थीहरूको सुनाइ सिप विकाससम्बन्धी तपाईंको धारणा के छ, उनीहरूको सुनाइ सिप राम्रो वा कमजोर हुनामा के कस्ता कुराले भूमिका निर्वाह गर्दछ ?
३. सुनाइ सिप परीक्षणसम्बन्धी के कस्ता समस्या वा चुनौती अनुभव गर्नु भएको छ, यसका समाधानका उपाय सम्बन्धमा तपाईंको धारणा के छ, सुझाव दिनुहोस् ।

सुनाइ क्षेत्रका आधारमा

१. सुनाइ सिपका लागि विधाक्षेत्र छनोट र त्यसको उपयोगका बारेमा तपाईंको अनुभव, अनुभूति र अभ्यास कस्तो छ ?
२. विधागत आधारमा सुनाइको परीक्षण कसरी गर्नुभएको छ ? (संवाद, समाचार, कथा, नियन्त्रण, कविता)
३. सुनाइ सिप (संवाद, समाचार, कथा, नियन्त्रण, कविता) मा विद्यार्थीको उपलब्धि के कस्तो पाउनु भएको छ, तपाईंको विचारमा कस्ता विधाले सुनाइ सिप प्रभावकारी हुन्छ ?

सहायक सिप (शब्दपहिचान, अर्थ, वाक्य, बोध, अनुमान, सन्देश, तुलना, कार्यकारण) सम्बद्ध

१. सुनाइ सिपको परीक्षण गर्दा सहायक सिपको प्रयोग कसरी गर्नुभएको छ ? तपाईंको अनुभव बताइदिनुस् ।
२. सुनाइ सिपको परीक्षणमा शब्दबोध र व्याकरणात्मक पक्षले सुनाइ सिपमा खेल्ने भूमिका सम्बन्धमा तपाईंको बुझाइ वा धारणा के छ ?
- २.१ सुनाइका सहायक सिपमध्ये शब्दार्थको सिकाइसम्बन्धी
३. सुनाइका सहायक सिपको प्रयोगले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा पार्ने प्रभावका सम्बन्धमा तपाईंको धारणा के छ ? (किन, कसरी)
४. सुनाइका सहायक सिप परीक्षणका समस्या, चुनौती के के छन्, अनि यिनको समाधान कसरी गर्न सकिएला ? तपाईंले यस कुरालाई कसरी व्यवहारमा उतार्नु भएको छ ?

सिद्धान्तसम्बद्ध

१. वस्तुगत प्रकृतिका प्रश्नबाट सुनाइ सिपको परीक्षण गर्न सकिने अवस्थालाई तपाईंले कसरी लिनुभएको छ ?
२. सुनाइ सिपलाई मात्र अलग्गै परीक्षण गर्नका लागि के कस्ता चुनौती वा समस्या अनुभव गर्नुभएको छ, यसको समाधान कसरी गर्न सकिएला ?
३. विद्यार्थीले व्यावहारिक जीवनमा वा अन्य सन्दर्भमा सुनेका सामग्रीको सम्प्रेषणलाई कतिको महत्त्व दिएको पाउनुभएको छ, यस सम्बन्धमा तपाईंको अनुभव वा मत बताइदिनुस् ।
४. सुनाइ सिप परीक्षणसम्बन्धी माथि गरिएका कुराकानी बाहेक तपाईंले केही थप कुरा अनुभव गर्नु भएको छ, भन्नुहोस् ।

परिशिष्ट ड

विद्यार्थीका लागि मार्गदर्शन प्रश्न

विद्यार्थीका पृष्ठभूमि पक्ष

१. तपाईंको विद्यालयमा सुनाइ सिपसम्बन्धी के कस्ता कार्यकलाप हुने गरेका छन्, त्यस्तो गतिविधिमा कसरी संलग्न हुनुहुन्छ ?
२. तपाईं (छात्र वा छात्रा) भएको कारणले सुनाइ सिपमा केही समस्या छ, किन र कसरी ?
३. तपाईंको मातृभाषाले सुनाइ सिपका विकासमा के कस्तो भूमिका (असर, प्रभाव) निर्वाह गरेको छ, कसरी ?
४. तपाईंले के कस्ता सञ्चारका साधन प्रयोग गर्ने गर्नु भएको छ, ती साधनले तपाईंको सुनाइ सिपको विकासमा कसरी सहयोग पुऱ्याएका छन् ?
५. विद्यालयमा हुने अतिरिक्त क्रियाकलापले तपाईंको सुनाइमा के कसरी सहयोग पुऱ्याएको छ ?

विधाक्षेत्र

१. तपाईंलाई के कस्ता सामग्री सुन्न मन पर्छ, किन ?
२. तपाईं संवाद, समाचार, कथा, यात्रा र कविता विधामध्ये कुन विधा सुन्न मन पराउनुहुन्छ ? किन ? यससम्बन्धी तपाईंको नवीन अनुभव भए बताइदिनुस् ।
- २.१ साहित्यिक (कथा, यात्रा र कविता) वा अन्य (संवाद र समाचार) विधाले तपाईंको सुनाइ सिप विकासमा कसरी सहयोग गर्दछ ?

सहायक सिपसम्बद्ध

१. सहायक सिप (शब्दपहिचान, शब्दको अर्थ, वाक्य पहिचान, संरचना पहिचान, विषयवस्तुबोध, सन्देश वा आशय, घटनाक्रम, अनुमान, कारणकार्य तुलना) पहिचानले तपाईंको सुनाइ सिपमा कसरी सहयोग पुऱ्याएको छ ? यसलाई के गर्न सकिएमा अझ प्रभावकारी होला ?
२. तपाईंलाई सहायक सिपमध्ये के कस्ता सिप बुझ्न सजिलो लाग्छ, किन ?
- २.१ सुनाइएका सामग्री के कस्तो अवस्थामा राम्रोसँग बुझ्न सकिँदैन भन्ने सम्बन्धमा तपाईंको बुझाइ के छ ? सुनेका कुरा राम्रोसँग बुझ्न सक्दा र नसक्दा तपाईंलाई कस्तो अनुभूति हुन्छ ? (किन ?)
३. सुनाइ सिप सम्बन्धमा तपाईंले अनुभव गर्नु भएको समस्या के कस्ता रहेका छन्, ती समस्यालाई कसरी समाधान गर्न सकिएला ?
४. थप केही छ भने भन्नुहोला ...

परिशिष्ट च
लिप्यन्तरणको नमुना

शिक्षक घ

- अनु. : प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको पनि व्यवस्था गरेको छ, सुनाइ सपको परीक्षण कसरी गर्नुभएको छ, प्रयोग गर्दा कस्तो समस्या भएको छ ?
- शिक्षक : मात्र विद्यालयमा नेपाली भाषा मात्र प्रयोग गर्ने गर्दछन् । साथीहरूसँग पनि आफ्नै भाषामा गर्छन् । यस्ता समस्याले गर्दा अनि सुन्ने बेलामा तिनीहरूमा त्यति ध्यान दिएको हुँदैनन् । मैथिली भाषाको शब्द दियो भने चाँडो टिप्छन् तर अरू गाह्रो छ ।
- अनु. : सुनाइको अभ्यास कसरी गराउनु भएको छ ।
- शिक्षक : एकपटक सुन, ध्यानपूर्वक सुन, आफू पनि पढ र पाठमा भएको अभ्यास गर भन्छु, साठी प्रतिशतले मात्र गर्छन् ।
- अनु. : यहाँ, नेपाली सिकाउँदा अङ्ग्रेजी सिकाएको जस्तो छ, सुनाइ र बोलाइमा कस्तो छ ?
- शिक्षक : जबसम्म सुन्दैनन्, तबसम्म उत्तर दिन सक्दैनन् । शिक्षकले भनेको कुरा सुनेन भने कुनै उत्तर दिन गाह्रो हुन्छ । नयाँ शब्दहरू चाहिँ उनीहरूबाट समाधान हुँदैन । सबभन्दा पहिले सुनाइमा प्राथमिकता दिनुपर्छ ।
- अनु. : मैथिली भाषी विद्यार्थी नेपालीमा कमजोर देखिएको छ, किन होला ? तपाईंले यो ठाउँबाट यो समस्यालाई कसरी लिनु भएको छ ?
- शिक्षक : मातृभाषाको प्रभाव बढी परेको हो । मैथिली भाषाको प्रयोग बढी भइरहेको छ । नेपाली भाषाको प्रयोग कक्षाकोठामा मात्र हो । उनीहरूबिचमा पनि मैथिली घुसाइरहेको हुन्छ । होमवर्क पनि गरेर आउँदैनन् । अरू विषयमा जस्तो नेपाली विषयलाई प्राथमिकता दिइएको छैन ।
- अनु. : मातृभाषाको प्रयोग त अत्यधिक छ, नेपाली भाषा र मैथिली त केही मिल्छ नि ? नेपालीमा सपोर्ट गरेको छैन ?
- शिक्षक : त्यस्तो छैन । बुझ्न त बुझ्छन् । लेखाइमा बढी समस्या छ । व्याकरणिक रूपमा पनि समस्या छ । बोल्ने र लेख्ने बेला बढी गल्ती गर्छन् ।
- अनु. : सञ्चार साधनले नेपाली भाषाको सुनाइमा केही सहयोग पुऱ्याएको छ कि ?
- शिक्षक : मोबाइल बढी युज गर्छन्, युट्युब बढी प्रयोग गर्छन्, हिन्दी बढी हेर्छन् । हिन्दी बोल्छन् । कोही त निबन्धहरू खोजेर पनि पढ्छन् । फिल्म हेर्ने आदि गर्छन् । मोबाइलले सहयोगभन्दा बढी असर गरेको छ । दुरुपयोग बढी भएको छ ।
- अनु. : हामीले सुनाइ सपको मूल्याङ्कन गर्दा कहाँ समस्या बढी देखिएको छ ?
- शिक्षक : सुनाइमा समस्या छैन, बोलाइमा समस्या छ । अभिव्यक्तिमा समस्या छ । पाठ्यपुस्तककै प्रयोग गरिएको छ । त्यही नै भ्याइदैन । व्याकरण फेरि अलग्गै पढाउनुपर्छ । केटाहरू बाहिर वातावरणमा अलि घुलमिल भएका कारण केही सुनाइमा बढी छन् केटीहरू त्यस्तो बाहिर हुँदैनन् ।

- अनु. : सुनाइको सहायक सिपमा कस्तो छ ?
- शिक्षक : शब्द बुझेन भने समस्या बढी हुने रहेछ । वाक्यहरू राम्रोसँग सुन्न सक्छन् । शब्दभण्डार, व्याकरणात्मक पक्ष चाहिन्छ । पढाइदिन्छु पहिले, सबै अभ्यास गराउँछु । सिर्जनात्मक अभ्यास पनि गराउन लगाउँछु । सबै अभ्यास पनि गरिरहेका छन् । केही सोधे बताइदिन्छु ।
- अनु. : विषयवस्तु बोधमा सुनाइ के कस्तो छ ?
- शिक्षक : ध्यान नदिएको कारणले बुझाइ केही समस्या छ, ध्यान दियो भने बुझिहाल्छ ।
- अनु. : भाषाको कारणले सुनाइमा समस्या रहने पक्षलाई कसरी समाधान गर्न सकिएला ?
- शिक्षक : सिकारुको जिज्ञासु, इच्छुक छ भने टिपिहाल्छ । आज पढाएर छाडियो, आज कहाँ पढाएको छु भोलि आएर कहाँ छोडेको छु, सोध्यो भने भनिहाल्छन् । रुचि भयो भने सुनाइ राम्रो हुन्छ । भाषाको समस्या बढी छ ।
- अनु. : भाषाको समस्या कसरी समाधान गर्ने त ?
- शिक्षक : समस्या, मैथिली भाषाको प्रभाव बढी छ । घरमा प्रयोग गरेका हुँदैनन् । कतै बोल्दैनन् । तर पनि केही सिकेका छन् । भाषा प्रयोग गर्दा पनि मिसाएर प्रयोग गर्छन् ।
- अनु. : वस्तुगत प्रश्नबाट सुनाइ मापन गर्न सकिन्छ कि ?
- शिक्षक : धैर्य गरेर सुनेपछि मात्र वस्तुगत प्रश्नको उत्तर मिलाउन सक्छ ।
- अनु. : सुनाइलाई मात्र परीक्षण गर्न सकिन्छ ?
- शिक्षक : सुनाइमा राम्रो भयो भने सबै थोक राम्रो भैहाल्छ । राम्रो सुनिदियो आधा समस्या त्यहीँ समाधान भैहाल्छ ।
- अनु. : सुनेका कुरा बुझ्दा नबुझ्दा व्यावहारिक जीवनमा कस्तो प्रभाव पर्छ ?
- शिक्षक : सुनेन भने त समस्या पर्छ, राम्रोसँग सुन्न सकेन भने बुझ्न र लेख्न पनि सक्दैन । राम्रोसँग सुन्ने कुरामा नै समस्या छ ।
- अनु. : थप केही छ भने भन्दिनुस् न ?
- शिक्षक : यता तिर अभिभावक जागरुक हुनुपर्छ, विद्यार्थीलाई पढ्ने वातावरण सिर्जना गराउनुपर्छ । विद्यार्थीले केही न केही वाहना बनाउने हुनाले त्यो कुरामा विचार पुऱ्याउनुपर्छ । विद्यार्थी सामान्य कुरामा पनि कमजोर छन् । त्यसलाई समाधान गर्नुपर्ने देखिन्छ ।
- अनु. : हुन्छ सर धन्यवाद ।

परिशिष्ट छ
विद्यालयको नामावली

१. आदर्श सौल युवक मा.वि., ललितपुर
२. कृष्ण मा.वि., काभ्रेपलान्चोक
३. गीतामाता माध्यमिक विद्यालय, काठमाडौं
४. गोगलप्रसाद नमुना मा.वि., धनुषा
५. जगत सुन्दर ब्वनेकुथी, काठमाडौं
६. जनक मा.वि., काभ्रेपलान्चोक
७. जनता मा.वि., काभ्रेपलान्चोक
८. जानकी मा.वि., धनुषा
९. ज्योति मा.वि., भक्तपुर
१०. ज्ञानोदय मा.वि., काठमाडौं
११. फुलचोकी मा.वि., ललितपुर
१२. बाल उज्ज्वल मा.वि., काभ्रेपलान्चोक
१३. याज्ञवल्क्य संस्कृत मा.वि., धनुषा
१४. लक्ष्मीनारायण मा.वि., काभ्रेपलान्चोक
१५. शिवपुरी मा.वि., काठमाडौं
१६. सङ्कटमोचन देवशरण रामरति मा.वि., धनुषा
१७. सरस्वती नमुना मा.वि., धनुषा
१८. सरस्वती मा.वि., काठमाडौं

परिशिष्ट ज
विद्यार्थीको नामावली

१. अङ्किता तन्दान	३६. अमन श्रेष्ठ	७१. आशिष शाह
२. अर्चना लामा	३७. अमिन तामाङ	७२. आशिस लामा
३. अञ्जली साह	३८. अमिशा ठकुर	७३. आशना खातुन
४. अञ्जली लामा	३९. अविनाश राउत	७४. उजला भगत
५. अञ्जिता नेपाली	४०. अविन्ध महर्जन	७५. उज्ज्वल थापा
६. अदित देसार	४१. अश्रिता श्रेष्ठ	७६. उदेश तामाङ
७. अदिती साह	४२. अस्मिता तामाङ	७७. उमा कुमारी मण्डल
८. अनिश कुमार श्रेष्ठ	४३. अंशु कु. राउत	७८. उषा तामाङ
९. अनिशा भ्ना	४४. अंशु मण्डल	७९. उत्सव भ्ना
१०. अनिशा डंगोल	४५. अंकित श्रेष्ठ	८०. एजिन महर्जन
११. अनिशा तामाङ	४६. अरुण लामा	८१. एबिना तामाङ
१२. अनिशा तामाङ	४७. अशोक तामाङ	८२. एलिना तामाङ
१३. अनिशा लामा	४८. आकासी महासेठ	८३. एलिना लामा
१४. अनिता कुमारी राम	४९. आकाश ठाकुर	८४. एलिसा घिमिरे
१५. अनिता घिमिरे	५०. आकाश तिमिल्सिना	८५. एलिशा शंखर
१६. अनिता तामाङ	५१. आकाश साह	८६. एन्जल भट्ट
१७. अनिता तामाङ	५२. आक्शा ठकुर	८७. एन्जल जैसवाल
१८. अनिता तामाङ	५३. आकृति दियाली	८८. एन्जल शाह ठकुरी
१९. अनिल श्रेष्ठ	५४. आकृति थापा	८९. एन्जला श्रेष्ठ
२०. अनु तामाङ	५५. आचल शाह	९०. एन्जना रोका
२१. अनु सहानी	५६. आदित्य तामाङ	९१. एराज श्रेष्ठ
२२. अनुश्री घिमिरे	५७. आर्यन श्रेष्ठ	९२. एक्सल डंगोल
२३. अनुष्का धामी	५८. आर्यन श्रेष्ठ	९३. कजना श्रेष्ठ
२४. अनुषा बोहोरा	५९. आर्यन नापित	९४. कपिल श्रेष्ठ
२५. अन्जना तामाङ	६०. आर्यन पौडेल	९५. कपिल श्रेष्ठ
२६. अर्पणा आचार्य	६१. आरती कुमारी शर्मा	९६. कमल श्रेष्ठ
२७. अभिषेक पञ्जीयार	६२. आरुषा तुलाधर	९७. कमला चापागाई
२८. अभिषेक लामा	६३. आरुसन कटुवाल	९८. करुण लामा
२९. अभिषेक पञ्जीयार	६४. आयाम कार्की	९९. करिश्मा कुमार यादव
३०. अभिषेक लामा	६५. आयुश कुमार पाण्डे	१००. कल्याण गौतम
३१. अमृत श्रेष्ठ	६६. आयुश तिमिल्सिना	१०१. कल्पना भ्ना
३२. अमित कुमार मण्डल	६७. आयुष श्रेष्ठ	१०२. कन्हैया भ्ना
३३. अमिर तामाङ	६८. आयुस तिमिल्सिना	१०३. कलश श्रेष्ठ
३४. अमृता कुमारी	६९. आयुस रोकाया	१०४. कञ्चन कुमारी यादव
३५. अमन यादव	७०. अविनव महर्जन	१०५. कञ्चन बल

१०६. काज्जल मकाजु	१४४. ढकेन्द्र कुमार साह	१८२. निशान बि.क.
१०७. किरण कुमारी चौधरी	१४५. तानबी करण	१८३. निशान तामाड
१०८. किन्जल मण्डल	१४६. तृजा खड्का	१८४. निश्चल ढकाल
१०९. किसान कुमार नायक	१४७. तुषार भा	१८५. निष्मा तामाड
११०. कुसुम बस्याल	१४८. त्रिशा तुलाधर	१८६. नितेश कुमार मण्डल
१११. कुसुम लामा	१४९. तिसना तुलाधर	१८७. नितेश भा
११२. कुस्योस लामा	१५०. दल्कु लामा	१८८. निभा कुमारी महतो
११३. कृषिका तामाड	१५१. दिपशङ्का ठाकुर	१८९. निखिल साह
११४. कृष्णा साह	१५२. दिपशिखा खड्का	१९०. निकेश फन्जु
११५. कृष्ण कुमार साह	१५३. दिपिका पराजुली	१९१. निद्या श्रेष्ठ
११६. कृष्ण लामा	१५४. दिपिका सिंह	१९२. निता लामा
११७. कृष्टिना तामाड	१५५. दिपा ओली	१९३. निजल श्रेष्ठ
११८. कृष्टिना थापा	१५६. दिपांसु ओभा	१९४. निशा शाह
११९. कृतन राजथला	१५७. दिपेश थापा	१९५. निशा कुमारी शाह
१२०. कृति सहानी	१५८. दिपेश न्यौपाने	१९६. निशु तामाड
१२१. कृतिका रम्टेल	१५९. दिपेश तामाड	१९७. नवीन कुमार महतो
१२२. कोर्बिन सुवाल	१६०. दिव्या बज्राचार्य	१९८. नवाड तामाड
१२३. खुशबु कुमारी दास	१६१. दिया लामा	१९९. नवराज सेढाई
१२४. खुशबु सिङ्तान	१६२. दिवश खड्का	२००. नेत्रबहादुर खत्री
१२५. गणेश तामाड	१६३. दिवश लम्साल	२०१. पबना श्रेष्ठ
१२६. गणेश थापा	१६४. दिनेश चौधरी	२०२. पवन घिमिरे
१२७. गंगा महर्जन	१६५. दिवेश बाडा	२०३. पलिस्था बज्राचार्य
१२८. गंगा माया तामाड	१६६. दुर्गा देउला	२०४. पलिस्था महर्जन
१२९. गरिष्मा महर्जन	१६७. देव तामाड	२०५. पलिस्था महर्जन
१३०. ग्यालजिन तामाड	१६८. धन बहादुर श्रेष्ठ	२०६. प्रशान्त रावत
१३१. चन्दना सुर्खेती	१६९. धनोक्स महर्जन	२०७. प्रिन्स कुमार भा
१३२. चन्दन साह	१७०. नरेन्द्र दनुवार	२०८. प्रियान्सी भा
१३३. चन्दानी मेशता	१७१. नम्रता कुमारी साह	२०९. प्रिन्सेश महर्जन
१३४. चाँदनी कुमारी	१७२. नानु गौतम	२१०. प्रिजेन्त कपाली
१३५. छोइन लामा	१७३. नासिफ हुसेन	२११. प्रिति कुमारी यादव
१३६. जमुना ठाकुर	१७४. नाश्रुत श्रेष्ठ	२१२. प्रिति तामाड
१३७. ज्योति कुमारी नायक	१७५. निक्की साह	२१३. प्रितिकुमारी दास
१३८. ज्योति तामाड	१७६. निरन्जन अधिकारी	२१४. प्रज्ञा मोक्तान
१३९. जेशिका थापा	१७७. निरूता भण्डारी	२१५. प्रगति तामाड
१४०. जेनिफ डंगोल	१७८. निर्मला रावत	२१६. प्रगति स्थापित
१४१. जेनी डंगोल	१७९. निर्मला तामाड	२१७. प्रसला कोजु
१४२. जिया तुलाधर	१८०. निर्मल कुमारी	२१८. प्रतीक कुमार शर्मा
१४३. जीवलाल तामाड	१८१. निशान बि.क.	२१९. प्राची कुमारी शाह

२२०. प्रजिता श्रेष्ठ	२५८. विनोद सिम्खडा	२९६. मुस्कान शाक्य
२२१. प्रमिशा बस्याल	२५९. विवेक भट्ट	२९७. मल्लिका खड्का
२२२. प्रमिला न्यौपाने	२६०. विवेक खड्की	२९८. युनिशिका बलामी
२२३. प्रमिला भुजेल	२६१. विवेक कुमार राउत	२९९. युकेस खड्का
२२४. प्रनियान्त तुलाधर	२६२. बिधान जोशी	३००. युनिक देसार
२२५. प्रशन्न खड्का	२६३. बिचा रौनियार	३०१. रचना मण्डल
२२६. प्रशान्जित महर्जन	२६४. विश्व तामाड	३०२. रचना लामा
२२७. प्रशान्सा न्हेमाफुकी	२६५. विनिता तामाड	३०३. राधा सिंह
२२८. प्रसुन लामा	२६६. विपना तामाड	३०४. राधानिका राय
२२९. प्रेम कु. सिंह	२६७. बुनि लाल महतो	३०५. राज श्रेष्ठ
२३०. प्रायुश शाक्य	२६८. बुद्ध तामाड	३०६. राज लामा
२३१. प्रबिन कुमार भ्ना	२६९. बुद्ध माया तामाड	३०७. राजेश जैसी
२३२. पूर्णिमा कुमाल	२७०. बेन्जामिन क्षेत्री	३०८. राजेश यादव
२३३. पुष्पा लामा	२७१. भावना ठाकुर	३०९. राजन डंगोल
२३४. पूजा बुढाथोकी	२७२. भूमिका श्रेष्ठ	३१०. राखी मण्डल
२३५. पूजा लामा	२७३. मनिका गिरी	३११. रक्षा बखुन्छे
२३६. प्रिन्का कुमारी साह	२७४. मनिका थापा	३१२. रन्जना सुन्दास
२३७. प्रत्युस सिवाकोटी	२७५. मन्दिल नकर्मि	३१३. रन्जिता कुमार पुर्वे
२३८. बन्दना सुवाल	२७६. महिमा साह	३१४. रशना महर्जन
२३९. बिक्की कुमार	२७७. महइ कुमारी भ्ना	३१५. रश्मि तिमिलिसना
२४०. बिजय काफ्ले	२७८. मारिया तामाड	३१६. रश्मी लामा
२४१. बिजय लामा	२७९. मिलन प्रधान	३१७. रश्मिता माया वाइबा
२४२. बिजय लामा	२८०. मेहेक तुलाधर	३१८. रमा गैरै
२४३. बिनी कार्की	२८१. मेधावी भुसाल	३१९. रमिता ठुकर
२४४. बिपसना लामा	२८२. मेलिना तामाड	३२०. रबना श्रेष्ठ
२४५. बिराज खनाल	२८३. मनिषा तामाड	३२१. रबिना श्रेष्ठ
२४६. बिराज तामाड	२८४. मनिषा भण्डारी	३२२. राहुल श्रेष्ठ
२४७. बिमला भोम्जान	२८५. मनिषा लामा	३२३. रिजन नापित
२४८. बिनी कार्की	२८६. मनिषा श्रेष्ठ	३२४. रिया देसार
२४९. विशाल भुजेल	२८७. मनिष तामाड	३२५. रिमभिम साह
२५०. विशाल भुजेल	२८८. मनिष तिवारी	३२६. रिस्ता तुलाधर
२५१. विशाल तामाड	२८९. मोनिमा साह	३२७. रितिका कर्ण
२५२. विशाल तामाड	२९०. मोहद फैसाल	३२८. रिवाज काफ्ले
२५३. विशाल तामाड	२९१. मोहम्मद आसमान	३२९. रोलिना बस्नेत
२५४. विशाल लामा	२९२. मो प्रबेज साफी	३३०. रोशन चलौनी
२५५. विशाल लामा	२९३. मृगेन्द्रराज शर्मा	३३१. रोशन घिमिरे
२५६. विशाल लामा	२९४. मुस्कान कुमारी साह	३३२. रोशन नेपाल
२५७. बिथा तामाड	२९५. मुस्कान तामाड	३३३. रोशन तामाड

३३४. रोशन भट्टराई	३६७. सफलता कुमारी शर्मा	४००. सृष्टि तामाङ्ग
३३५. रोशन मण्डल	३६८. सजिना तामाङ	४०१. सुशील श्रेष्ठ
३३६. रोशन श्रेष्ठ	३६९. सजिना तामाङ	४०२. सुशिल लामा
३३७. रोशन श्रेष्ठ	३७०. सजुना श्रेष्ठ	४०३. सुजता तामाङ
३३८. रोशन साह	३७१. समिर घलान	४०४. सुजिना महर्जन
३३९. रोशन वाइबा	३७२. समिर तामाङ	४०५. सुजन कपाली
३४०. रोशना तामाङ	३७३. समिर तुलाधर	४०६. सुवर्ण खनाल
३४१. रोहन श्रेष्ठ	३७४. समीक्षा श्रेष्ठ	४०७. सुवास श्रेष्ठ
३४२. रोहित श्रेष्ठ	३७५. समृद्धि बलामी	४०८. सुमित कुमार साह
३४३. रोहिना तामाङ	३७६. संविधान मोक्तान	४०९. सुमिना तामाङ
३४४. रोयाज श्रेष्ठ	३७७. संगम नगरकोटी	४१०. सुमिना तामाङ
३४५. लक्ष्मी साह	३७८. सरगम श्रेष्ठ	४११. सुनिल तामाङ
३४६. लक्ष्मी तामाङ	३७९. सरिता खड्का	४१२. सुप्रिया श्रेष्ठ
३४७. लैना मिश्र	३८०. सरु डंगोल	४१३. सुभम साहनी
३४८. लमिन तामाङ	३८१. सर्जल श्रेष्ठ	४१४. सुभम महर्जन
३४९. शाश्वत पाण्डे	३८२. सलोन श्रेष्ठ	४१५. सुशान तामाङ
३५०. शान्ता चौधरी	३८३. साधना कुमारी साह	४१६. सुलह नेपाल
३५१. श्रद्धा खुलीमुली	३८४. सामी तामाङ	४१७. सुनिल तामाङ
३५२. श्रीया ढकाल	३८५. सानुमाया लामा	४१८. सुरज कुमार शर्मा
३५३. सब्रना खातुन	३८६. सागर घिसिङ	४१९. सुरज कु. राउत
३५४. सबिना लामा	३८७. सागर थापा	४२०. सौरभ श्रेष्ठ
३५५. सबिता पासवान	३८८. सागर महर्जन	४२१. सोबित महर्जन
३५६. सदा खुलिमुली	३८९. सागर कुमार महतो	४२२. सोनाली तामाङ
३५७. सफल श्रेष्ठ	३९०. साहिना खातुङ	४२३. सोमराज बुढा
३५८. सपना कार्की	३९१. साछी कुमारी मण्डल	४२४. स्वस्तिका कार्की
३५९. सनिसा महर्जन	३९२. सिर्जना न्यौपाने	४२५. स्वस्तिका लामा
३६०. सन्दीप बुढा	३९३. सिर्जना खत्री	४२६. स्वेच्छा महर्जन
३६१. सन्ध्या लामा	३९४. सिमी खातुन	४२७. स्मृति श्रेष्ठ
३६२. सन्ध्या तामाङ	३९५. सितल श्रेष्ठ	४२८. हर्षवर्द्धन साह
३६३. सनम तामाङ	३९६. सिद्धान्त भट्ट	४२९. होमबहादुर तामाङ
३६४. सनम डंगोल	३९७. सिरिशा पौडेल	४३०. हेलेन श्रेष्ठ
३६५. सञ्जय ठकुर	३९८. सुगम मास्के	४३१. हिरा तामाङ
३६६. सञ्जय यादव	३९९. सुगम डंगोल	

परिशिष्ट भ
स्थलगत अध्ययनका क्रमका केही फोटाहरू





त्रिभुवन विश्वविद्यालय केन्द्रीय पुस्तकालय



कीर्तिपुर, काठमाडौं, नेपाल

मिति : २०८३/०२/२२

पत्र संख्या



साहित्यिक चोरी परीक्षण रिपोर्ट ।

श्री उमेश काफ्ले द्वारा मिति २०८३/०२/२२ मा साहित्यिक चोरी परीक्षणको लागि पेश गरेको “आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि” शीर्षकको विद्यावारिधि तहको शोधप्रबन्धको ईथेन्टिकेट साहित्यिक चोरी परीक्षण सफ्टवेयर द्वारा जाँच गरिएको र सफ्टवेयरले निम्न मापदण्डको आधारमा ४ प्रतिशतको समग्र समानता सूची भएको देखिन्छ ।

मापदण्डहरू:

उद्धरण (Quotes): समावेश नगरिएको (Excluded)

सन्दर्भ ग्रन्थसूची(Bibliography, Reference): समावेश नगरिएको(Excluded)

शब्द म्याच(Word Matches): दश शब्दसम्म

सार सङ्क्षेप(Abstract): समावेश गरिएको(Included)

विधि र सामग्री (Method and Materials): समावेश गरिएको(Included)

कृतिम बौद्धिक लेखन: सफ्टवेयर द्वारा पत्ता नलागेको

नोट: सफ्टवेयरमा आधारित यस रिपोर्टले लेखिएको विषयवस्तुको गुणस्तर र मापदण्ड पूर्ण रूपमा मापन गर्न सक्दैन । लेखनको गुणस्तर, मापदण्ड, अनुसन्धान तथा शैक्षक अखण्डता सुनिश्चित गर्नका लागि विज्ञबाट समेत समीक्षा गराउन सिफारिस गरिन्छ ।

21-7
2083/02/22

रोशन कुमार पोखरेल
(शाखा अधिकृत)



Umesh Kafle

आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको नेपाली भाषामा सुनाइ उपलब्धि

Tribhuvan University

Document Details

Submission ID
trn:oid::3117:597567036

267 Pages

Submission Date
Jun 5, 2026, 11:42 AM GMT+5:45

90,412 Words

Download Date
Jun 5, 2026, 11:45 AM GMT+5:45

363,297 Characters

File Name
Final Thesis ALL (1).pdf

File Size
965.9 KB



2023/02/12

4% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography
- Quoted Text
- Small Matches (less than 10 words)

Match Groups

- 281 Not Cited or Quoted 4%**
Matches with neither in-text citation nor quotation marks
- 0 Missing Quotations 0%**
Matches that are still very similar to source material
- 0 Missing Citation 0%**
Matches that have quotation marks, but no in-text citation
- 0 Cited and Quoted 0%**
Matches with in-text citation present, but no quotation marks

Top Sources

- 3% **Internet sources**
- 2% **Publications**
- 0% **Submitted works (Student Papers)**

Integrity Flags

0 Integrity Flags for Review

No suspicious text manipulations found.

Our system's algorithms look deeply at a document for any inconsistencies that would set it apart from a normal submission. If we notice something strange, we flag it for you to review.

A Flag is not necessarily an indicator of a problem. However, we'd recommend you focus your attention there for further review.