

गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौ मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको

पठनबोध क्षमताको अध्ययन

सरोजराज बौद्धाचार्य

क्याम्पस रोल नं. ५९/२०६६

परीक्षा क्रमसङ्ख्या : ३०८०१३४/२०६८

त्रि.वि.दर्ता नं. ९-२-५९९-२२-२००६

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, तानसेन बहुमुखी क्याम्पस

नेपाली भाषा शिक्षा शिक्षण विभागअन्तर्गत स्नातकोत्तर

तह (एम.एड.) दोस्रो वर्षको नेपा.शि. ५९८

पाठ्यांशको प्रयोजनार्थ प्रस्तुत

शोधपत्र

सन् २०१५

तानसेन बहुमुखी क्याम्पस

नेपाली भाषा शिक्षा शिक्षण विभाग

शिक्षाशास्त्र सङ्काय

तानसेन, पाल्पा

उद्घोषण

मेरो जानकारीमा यो मौलिक शोधपत्र हो । यसमा कुनै पनि अंश, प्रतिलिपि प्रकाशित र शोध प्रयोजन स्वरूप उपाधि लिन विश्वविद्यालयमा प्रस्तुत गरिएको छैन भनी उद्घोषण गर्दछु ।

सरोजराज बौद्धाचार्य
शोधकर्ता

मार्च, २०१५



त्रिभुवन विश्वविद्यालय

तानसेन बहुमुखी क्याम्पस

(त्रि. वि. / उ. मा. शि. प. बाट सम्बन्धन प्राप्त)

तानसेन, पाल्पा, नेपाल

TANSEN MULTIPLE CAMPUS

Tansen, Palpa, Nepal

स्थापित: २०४७

फोन नं.: ०७५-५२०५९७
फ्याक्स नं.: ०७५-५२२८५०

पत्र संख्या :
च.नं.

मिति.....

विषय : सिफारिस पत्र

तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, तानसेन पाल्पामा अध्ययनरत एम्.एड्. दोस्रो वर्षका छात्र सरोजराज बौद्धाचार्यले गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौ मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकको शोधपत्र मेरो निर्देशनमा तयार पार्नुभएको हो । प्रस्तुत शोधकार्यप्रति म सन्तुष्ट छु र यसको आवश्यक मूल्याङ्कनका लागि विभागसमक्ष सिफारिस गर्दछु ।

.....

डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने

नेपाली भाषा शिक्षा शिक्षण विभाग

तानसेन बहुमुखी क्याम्पस

(शोधनिर्देशक)

सन् :



त्रिभुवन विश्वविद्यालय
तानसेन बहुमुखी क्याम्पस

(त्रि. वि. / उ. मा. शि. प. बाट सम्बन्धन प्राप्त)
तानसेन, पाल्पा, नेपाल

TANSEN MULTIPLE CAMPUS

Tansen, Palpa, Nepal

स्थापित: २०८७

फोन नं.: ०७५-४२०५९७
फ्याक्स नं.: ०७५-४२२८५०

पत्र संख्या :
च.नं.

मिति.....

विषय :

स्वीकृति-पत्र

त्रिभुवन विश्वविद्यालय शिक्षाशास्त्र सङ्घाय तानसेन बहुमुखी क्याम्पस नेपाली भाषा शिक्षा शिक्षण विभागअन्तर्गतका छात्र सरोजराज बौद्धाचार्यले सह-प्राध्यापक डा. नेत्रप्रसाद न्यौपानेको निर्देशनमा स्नातकोत्तर तह दोस्रो वर्षको दसौं पत्र (नेपा.शि. ५९८) का लागि तयार पारेको गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौ मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकको प्रस्तुत शोधपत्र नेपाली शिक्षा शिक्षण विभागमा स्नातकोत्तर उपाधिका लागि उपयुक्त ठहरिएकाले स्वीकृति प्रदान गरिएको छ ।

मूल्याङ्कन समिति

हस्ताक्षर

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------|
| १. अध्यक्ष : डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने | विभागीय प्रमुख |
| २. सदस्य : डा. नेत्रप्रसाद न्यौपाने | शोध-निर्देशक |
| ३. सदस्य : सह प्रा. दयाराम बस्याल | बाह्य परीक्षक |
| ४. सदस्य : शालिकराम पौडेल | सदस्य |
| ५. सदस्य : राधेश्याम ज्ञवाली | क्याम्पस प्रमुख |

मिति : २०७९/१२/२९ (२०१५, अप्रिल १२)

कृतज्ञता ज्ञापन

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र सङ्काय, तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभागअन्तर्गत स्नातकोत्तर तह (एम.एड.) दोस्रो वर्षको पाठ्य सङ्ख्या ५९८ को प्रयोजनार्थ श्रद्धेय गुरु श्री डा. नेत्रप्रसाद न्यौपानेज्यूको निर्देशनमा मैले यो शोधपत्र तयार पारेको हुँ । उहाँले यो शोधपत्र तयार पार्ने क्रममा मलाई शोधसँग सम्बन्धित विषयमा वस्तुनिष्ठ प्रेरणा दिएर सही मार्ग निर्देशन गर्नुभएको छ । आफ्ना कतिपय व्यवहारिक कार्यलाई पन्छाएर पनि समुचित निर्देशन दिनु भएकोमा शोधनिर्देशक गुरुवर डा. नेत्रप्रसाद न्यौपानेप्रति हार्दिक कृतज्ञताज्ञापन गर्दछु ।

प्रस्तुत शोधपत्र तयार पार्ने क्रममा विभिन्न कोणबाट सहयोग पुऱ्याउनु हुने क्याम्पस प्रमुख श्री राधेश्याम ज्ञवाली तथा नेपाली भाषा शिक्षा विभागका अन्य गुरुहरू डा. रामप्रसाद ज्ञवाली, शालिकराम पौडेल, श्री शंकरप्रसाद गैरे, श्री जीवनाथ तिवारी लगायत विभागका सम्पूर्ण गुरुहरूप्रति हार्दिक रूपमा कृतज्ञ छु । त्यसैगरी आवश्यक तथ्याङ्क उपलब्ध गराउन सहयोग गर्नुहुने त्रि.वि. केन्द्रिय पुस्तकालय र तानसेन बहुमुखी क्याम्पस पुस्तकालय परिवारप्रति कृतज्ञता ज्ञापन गर्न चाहन्छु ।

अध्ययन, लेखनको क्रममा अनेकौँ व्यस्तता र व्यवधानका बावजुद समय, साधन र समुचित वातावरण दिएर आर्थिक, भौतिक, पारिवारिक र अन्य विविध पक्षबाट सहयोग पुऱ्याउनुहुने जीवनसाथी श्री ऋतु बौद्धाचार्य, छोराहरु सन्देश र पियुसलाई पनि स्मरण गर्न चाहन्छु । यो शोधपत्र तयार भएको सुअवसरमा मेरो प्रारम्भिक चरणदेखि नै अवसर, प्रेरणा र समय प्रदान गर्नुहुने आदरणीय पिता श्री जुठराज बौद्धाचार्य, माता लक्ष्मी बौद्धाचार्य लगायत शुभेच्छुक आफन्त र मित्रजनहरूप्रति सदैव कृतज्ञ रहने छु । कम्प्युटर टङ्कन गरी यो शोधपत्रलाई मूर्तरूप दिलाउन प्रमुख भूमिका खेल्ने बालकृष्ण भण्डारी तथा कमला पाण्डेयप्रति समेत हार्दिक आभार प्रकट गर्दछु ।

सरोजराज बौद्धाचार्य

शोधसार

प्रस्तुत शोधपत्र त्रिभुवन विश्वविद्यालय शिक्षाशास्त्र सङ्घाय नेपाली भाषा शिक्षा शिक्षण विभागअन्तर्गत एम.एड. नेपा. शि. ५९८ पाठ्यांशको प्रयोजनका लागि तयार पारिएको हो । गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन गर्नु यस शोधकार्यको प्रमुख उद्देश्य हो । यसअन्तर्गत गुल्मी जिल्लाका संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको स्थानीयता, लैङ्गिकता, विद्यालयको प्रकृति र भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा अध्ययन विश्लेषण गर्ने कार्य गरिएको छ । प्रस्तुत शोधपत्रका लागि आवश्यक सामग्री सङ्कलन गर्ने क्रममा प्राथमिक स्रोतका रूपमा गुल्मी जिल्लाका नगर र ग्रामीण क्षेत्रका पाँचपाँचवटा संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयका ५०-५० जना गरी जम्मा १०० जना विद्यार्थीहरू दसवटा विद्यालयबाट नमुनाको रूपमा लिइएको छ भने द्वितीय सामग्रीका रूपमा सन्दर्भ पुस्तकहरू, पूर्वकार्यहरू, पत्रपत्रिकाहरू तथा विभिन्न लेख रचनाहरू रहेका छन् । चार परिच्छेदमा संरचित प्रस्तुत शोधकार्यलाई क्रमशः शोधपरिचय, सैद्धान्तिक परिचय, व्याख्या तथा विश्लेषण र उपसंहारमा विभाजन गरिएको छ ।

प्रस्तुत शोधमा गुल्मी जिल्लाका ग्रामीण र रेसुङ्गा नगरपालिका भित्रका ५ वटा सामुदायिक र ५ वटा संस्थागत विद्यालयहरूमा कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूलाई दृष्टांश र अदृष्टांश गद्य सामग्री निर्माण गरी गरिएको परीक्षण पश्चात्को तथ्याङ्कका आधारमा ५० प्रतिशतभन्दा माथि अङ्क प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूको संख्या ७० प्रतिशत र समग्र मध्यमान ५९.५३ रहेको छ । उक्त मध्यमानका आधारमा गरिएको अध्ययनका आधारमा गाउँमा भन्दा नगरमा, छात्रको भन्दा छात्राको भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषीको भन्दा नेपाली विमातृभाषीका विद्यार्थीहरूको, सामुदायिक विद्यालयको भन्दा संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरू, अदृष्टांश उद्धरणको भन्दा दृष्टांश र उद्धरणको पठनबोध क्षमता उच्च रहेको छ । विभिन्न समूहको Z परीक्षणका सहायताले तुलना गर्दा Z को मान ०.०५ र सार्थक तहमा तालिकामा १.९६ रहेको छ । यही सार्थक तहमा तुलना गरी हेर्दा सामुदायिक र संस्थागत, नगर र गाउँ, छात्र र छात्रा, नेपाली मातृभाषी र नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूबीच पठनबोध क्षमता सार्थक अन्तर नरहेको देखिन्छ भने दृष्टांश र अदृष्टांशको बीचमा केही अन्तर रहेको देखिन्छ ।

विषय-सूची

शीर्षक	पृष्ठ नं.
उद्घोषण	
सिफारिस पत्र	क
स्वीकृति पत्र	ख
कृतज्ञताज्ञापन	ग
शोधसार	घ
विषयसूची	ङ
तालिकासूची	भ
संक्षेपीकृत शब्दसूची	ज

परिच्छेद एक

शोधपरिचय

१.१ अध्ययनको पृष्ठभूमि	१
१.२ समस्या कथन	२
१.३ शोधकार्यको औचित्य	२
१.४ शोधकार्यको उद्देश्य	३
१.५ अध्ययनको सीमा	३
१.६ विशेष शब्दावलीको परिभाषा	४

परिच्छेद दुई

सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकन तथा सैद्धान्तिक खाका

२.१ सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकन	५
२.२ सैद्धान्तिक खाका	८
२.२.१ बोधको परिचय तथा परिभाषा	८
२.२.२ बोधका प्रकार	९
२.२.२.१ श्रुतिबोध	१०

२.२.२.२ पठनबोध	१३
२.२.३ द्रुत पठन	२०
२.२.३.१ द्रुतपठनको अभ्यासका लागि सामग्रीको छनोट	२१
२.२.३.२ द्रुतपठनका कार्यकलापहरू	२१
२.२.४ पठनबोधको महत्त्व	२२
२.२.५ पठनबोधका चरणहरू	२३
२.२.५.१ अभिधात्मक तह	२४
२.२.५.२ व्याख्यात्मक तह	२४
२.२.५.३ समीक्षात्मक तह	२४
२.२.५.४ सृजनात्मक तह	२४
२.२.६ पठनबोध शिक्षणका कार्यकलापहरू	२४
२.२.७ पठनबोधको शिक्षणको क्रम	२५
२.२.७.१ पाठ्यसामग्रीको निर्धारण	२६
२.२.७.२ नमुना पाठको प्रस्तुति	२६
२.२.७.३ अर्थगत कठिनाइयुक्त पद वा पदावलीको छनोट	२६
२.२.७.४ शब्दार्थको निवारण	२६
२.२.७.५ मौन पठन	२७
२.२.७.६ बोधप्रश्नोत्तरको अभ्यास	२७
२.२.८ पठनबोधका लागि सोधिने प्रश्नावली	२७
२.२.९ पठनबोधलाई प्रभाव पार्ने तत्वहरू	२८
२.२.९.१ पाठ्यसामग्रीको छनोट	२८
२.२.९.२ वातावरण	२९
२.२.९.३ अभ्यास	२९
२.२.९.४ विद्यार्थीको शारीरिक, मानसिक एवम् संवेगात्मक अवस्था	३०
२.२.९.५ उत्प्रेरणा	३०
२.३ शैक्षिक उपादेयता	३१

परिच्छेद तीन
अध्ययन विधि र प्रक्रिया

३.१ अनुसन्धानात्मक ढाँचा	३२
३.२ जनसंख्या तथा नमूना छनोट	३२
३.३ तथ्याङ्क सङ्कलनका साधन	३२
३.४ तथ्याङ्कको स्रोत	३३
३.५ तथ्याङ्क सङ्कलन प्रक्रिया	३३
३.६ तथ्याङ्कको व्याख्या र विश्लेषण प्रक्रिया	३४

परिच्छेद चार
नतिजा विश्लेषण

४.१ समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति	३६
४.१.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति	३६
४.१.२ मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति	३७
४.१.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको समूहगत स्थिति	३८
४.१.४ समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४०
४.१.४.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४०
४.१.४.२ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४१
४.१.४.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४२
४.१.५ समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४४
४.१.५.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४४

४.१.५.२ मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४५
४.१.५.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४६
४.२ तुलनात्मक विश्लेषण	४८
४.२.१ पठनबोध क्षमतामा लैङ्गिक आधारमा छात्र र छात्राबीचको तुलना	४९
४.२.२ पठनबोध क्षमतामा स्थानीयताका आधारमा गाउँ र नगरबीच तुलना	४९
४.२.३ पठनबोध क्षमतामा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरूबीच तुलना	५०
४.२.४ पठनबोध क्षमतामा भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषी र नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूबीच तुलना	५१
४.२.५ समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश र अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको तुलना	५२

परिच्छेद पाँच

निष्कर्ष तथा सुझाव

५.१ निष्कर्ष	५४
५.२ सुझाव	५६
५.२.१ नीति निर्माण तहका लागि सुझाव	५६
५.२.२ कार्यान्वयन तहका लागि सुझाव	५७
५.२.३ अनुसन्धान तहका लागि सुझाव	५८

सन्दर्भसामग्री

परिशिष्ट

व्यक्तिगत विवरण

तालिका- सूची

तालिका नं.	शीर्षक	पृष्ठ नं.
१	प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति	३६
२	मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति	३७
३	समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको समूहगत स्थिति	३८
४	प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४०
५	समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४१
६	समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४२
७	प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४४
८	मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४५
९	समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति	४६
१०	पठनबोध क्षमतामा लैङ्गिक आधारमा छात्र र छात्राबीचको तुलना	४९
११	पठनबोध क्षमतामा स्थानीयताका आधारमा गाउँ र नगरबीच तुलना	४९
१२	पठनबोध क्षमतामा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरूबीच तुलना	५०
१३	पठनबोध क्षमतामा भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषी र नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूबीच तुलना	५१
१४	समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश र अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको तुलना	५२

संक्षेपीकृत शब्दसूची

सङ्क्षिप्त रूप	पूर्ण रूप
अप्र.	अप्रकाशित
उ.मा.वि.	उच्च माध्यमिक विद्यालय
क्र.सं.	क्रम सङ्ख्या
त्रि.वि.	त्रिभुवन विश्वविद्यालय
दो.भा.	दोस्रो भाषी
न.पा.	नगरपालिका
नि.मा.वि.	निम्न माध्यमिक विद्यालय
नेपा.शि.	नेपाली शिक्षा
ने.बृ.श.	नेपाली बृहत् शब्दकोश
नं.	नम्बर
प.भा.	पहिलो भाषी
प्र.अ.	प्रधानाध्यापक
प्र.ने.श.	प्रयोगात्मक नेपाली शब्दकोश
प्रा.लि.	प्राइभेट लिमिटेड
प्रा.वि.	प्राथमिक विद्यालय
मा.वि.	माध्यमिक विद्यालय
सम्पा.	सम्पादक
%	प्रतिशत

परिच्छेद एक

शोधपरिचय

१.१ अध्ययनको पृष्ठभूमि

बोध शब्द 'बुध्' धातुमा 'ञ' प्रत्यय लागेर बनेको हो । जसको अर्थ बुझ्नु हुन्छ । बोधविनाको सिकाइ वा अध्ययन औचित्यहीन हुन्छ । बोधलाई श्रुति र पठन गरी दुई प्रकारमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । श्रुतिबोध श्रवणकलासँग सम्बन्धित छ । भाषाका बोध र अभिव्यक्ति गरी दुई पक्ष हुन्छन् । त्यसमा श्रुतिबोध अभिव्यक्तिको पूर्वसर्त मानिन्छ । वास्तमा सुनेर बुझ्ने क्षमता नै श्रुतिबोध हो । श्रुतिबोध गहन श्रुति र व्यापक श्रुति गरी दुई प्रकारका हुन्छन् । श्रुतिबोध शिक्षणका लागि ध्वनि विभेदीकरण, वर्ण विभेदीकरण, वाक्य विभेदीकरण, श्रुति बोध, श्रुति रचना, श्रुति वर्ण, श्रुति बुँदा टिपोट लगायतका माध्यम अपनाउन सकिन्छ ।

लिपिबद्ध भाषामा उतारिएका ज्ञान एवम् सूचनालाई बोधाले पढेर बुझ्ने कार्य नै पठनबोध हो । पठनबोध प्रक्रियामा आँखा, भाषिक प्रतीक, मस्तिष्क र अर्थानुसन्धानजस्ता कुराहरूको संलग्नता रहने हुँदा यो जटिल मानसिक क्रिया हो । पठनबोधलाई सस्वर पठनबोध र मौनपठनबोध गरी दुई उपवर्गमा विभाजन गर्न सकिन्छ । भाषा सिकाइमा बोध गर्न नसक्ने विद्यार्थी सम्पूर्ण ज्ञानविज्ञान र सूचनाबाट बञ्चित हुनुपर्दछ । त्यसैले सस्वर पठनबोध होस् या मौन पठनबोध यी दुवै तहमा व्यक्ति दक्ष हुनुपर्दछ । सस्वर पठनबोध अन्तर्गत गति र यति मिलाएर वाचन गर्नु, हाउभाउ प्रदर्शन गर्नु, चिन्हहरूको विचार गर्नु, सस्वर प्रसारण गर्नु भावअनुसार पढनजस्ता कार्यकलापहरूपर्दछन् । मौन पठनबोध अन्तर्गत पनि भाव पहिचान गर्नु, तथ्य फेला पार्नु, क्रमको अनुमान गर्नु शब्दसम्बन्धी कठिनाइ समाधान गर्न पढ्नु लगायतका कार्यकलाप पर्दछन् । बोधलाई अभिधात्मक, व्याख्यात्मक, समीक्षात्मक र सृजनात्मक गरी चार तहमा विभाजन गर्न सकिन्छ । बोधमा प्रभाव पार्ने तत्त्वहरूमा सामग्रीको छनोट, वातावरण, सिकारूका मानसिक र शारीरिक अवस्था, उत्प्रेरणा र अभ्यास पर्दछन् ।

प्रस्तुत अध्ययनमा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता पहिल्याउने उद्देश्य राखिएकाले उक्त उद्देश्य पूर्तिको लागि पठनबोधको सैद्धान्तिक परिचयका आधारमा गुल्मी जिल्लाका नगर र ग्रामीण क्षेत्रका सामुदायिक र संस्थागत

विद्यालयहरूबाट विद्यार्थीलाई नमुना छनोट गरी अध्ययन कार्यलाई अगाडि बढाइएको छ । यसरी अध्ययन गर्ने क्रममा “गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौ मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन” शीर्षकमा केन्द्रित रहेर यो अध्ययन गरिएको छ ।

१.२ समस्याकथन

ज्ञान आर्जनको माध्यम भाषा हो । भाषाको माध्यमबाट नै हामी अरुले लेखेका लेख रचना, बोलेका विचारको सार कुरा ग्रहण गर्दछौं । ज्ञान आर्जनका माध्यममा पढाइ एक सशक्त माध्यमको रूपमा रहेको छ । ज्ञान आर्जनका लागि पढाइ सीपको साथै पठनबोध सीप क्षमता पनि विकास हुनु आवश्यक देखिन्छ । पठनबोध क्षमताविना विद्यार्थीहरू आवश्यक ज्ञान प्राप्त गर्न सक्दैनन् । उपयुक्त पठनबोध क्षमताविना जतिसुकै उपयुक्त पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गरे तापनि आशातित उपलब्धि हासिल हुन सक्दैन । यस शोधपत्रमा “गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन” प्रमुख समस्याको रूपमा रहेको छ । यसै मूल समस्यासँग सम्बन्धित समस्याहरू यसप्रकार रहेको छन् :-

- (क) पठनबोध क्षमताको सैद्धान्तिक अवधारणा के कस्तो छ ?
- (ख) गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता के-कस्तो रहेको छ ?
- (ग) विद्यार्थीहरूसँग सम्बन्धित पठनबोध समस्याहरू के कस्ता रहेका छन् ?

१.३ अध्ययनको औचित्य

जुनसुकै विद्यार्थीहरूमा पठनबोध क्षमतासम्बन्धी कमजोरी रहेको खण्डमा उनीहरूको भाषिक सीप (सुनाइ, बोलाइ, पढाइ, लेखाइ) हरूमा मात्र नभएर अन्य विषयको ज्ञान आर्जन गर्न पनि प्रभाव पार्दछ । यदि विद्यार्थीहरूको स्तर, उमेरअनुसार पठनबोध क्षमताको विकास नभएको र उनीहरूको क्षमताअनुरूप पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षण विधि र सामग्री प्रयोग नगरिएमा भाषिक सीपको विकास औचित्यहिन हुन्छ । विद्यार्थीहरूको भाषिक अभिव्यक्तिगत क्षमता सन्तोषजनक हुँदाहुँदै पनि पठनबोधसम्बन्धी कमजोरीले गर्दा पाठ्यपुस्तकमा दिइएका विषयवस्तु ग्रहण गर्न पनि कठिन हुन्छ । त्यसकारण भाषा पाठ्यक्रमविद्लाई उक्त पाठ्यक्रम सुधार एवम् परिमार्जन गर्नमा, पाठ्यपुस्तक प्रभावकारी एवम् उद्देश्यमूलक

विषयवस्तुको चयन गर्नमा, शिक्षकलाई विद्यार्थीको स्तर सापेक्ष स्तरीय शिक्षण विधि र प्रक्रियाहरूलाई अगाडि बढाउनमा र समग्र विद्यार्थीहरूको बोध क्षमतालाई बुझेर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई व्यवस्थित, प्रभावकारी एवम् उद्देश्यपूर्ण बनाउनमा पठनबोध क्षमताको अध्ययनबाट सहयोग पुग्ने हुँदा यस किसिमको अध्ययन औचित्यपूर्ण र उपयोगी हुने देखिन्छ ।

१.४ अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनका निम्नलिखित उद्देश्यहरू रहेको छन् :-

- (क) पठनबोधको सैद्धान्तिक अवधारणा स्पष्ट पार्नु ।
- (ख) गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता पहिल्याउनु ।
- (ग) विद्यार्थीहरूको पठनबोधसँग सम्बन्धित समस्याहरू निरूपण गर्नु ।

१.५ अध्ययनको सीमा

कुनै पनि अध्ययन अनुसन्धानको निश्चित दायरा वा सीमा हुने गर्छ । तसर्थ अनुसन्धान गर्ने क्रममा अनुसन्धाताले अनुसन्धानको निर्दिष्ट र निश्चित सीमा भित्र केन्द्रित हुनु आवश्यक हुन्छ । निश्चित सीमाभित्र नबाँधिँएमा अनुसन्धान छरपष्ट हुने र निश्चित निष्कर्षमा पुग्न असम्भव हुने भएकाले प्रस्तुत अध्ययनको सीमाङ्कन निम्नानुसार गरिएको छ :-

- (क) प्रस्तुत शोधकार्य गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूमा मात्र सीमित रहेको छ,
- (ख) कक्षा नौ को हाम्रो नेपाली किताबको आधारमा मात्र अध्ययन गरिएको छ,
- (ग) गुल्मी जिल्लाका सामुदायिकतर्फ ५ र संस्थागततर्फ ५ गरी जम्मा १० वटा विद्यालयमा अध्ययन १०० जना विद्यार्थीहरूमा मात्र सीमित गरिएको छ र
- (घ) तथ्याङ्क सङ्कलनका क्रममा समग्र जनसङ्ख्या नलिई लिङ्गगत र जातिगत रूपमा लिइएको नमूना छनोटमा आधारित छ ।

१.६ विशेष शब्दावलीको परिभाषा

मूल्याङ्कन : कुनै पनि कार्य गरेपछि अपेक्षित उपलब्धि प्राप्त भयो वा भएन भनेर त्यसको लेखाजोखा गर्नु ।

शोधकार्य : कुनै पनि विषयवस्तुको बारेमा गरिने गहिरो खोज अनुसन्धान ।

शोधविधि : शोधकार्य सम्पन्न गर्ने क्रममा अपनाइएको तरिका ।

सामुदायिक विद्यालय : नेपाल सरकारद्वारा खर्च व्यहोर्ने गरी सञ्चालित विद्यालय ।

संस्थागत विद्यालय : व्यक्ति वा समूहले नाफा आर्जन गर्ने उद्देश्यले निजी वा सामुहिक रूपमा लगानी गरी सञ्चालित विद्यालय ।

सिकारु : शिक्षा आर्जन गर्न चाहने व्यक्ति ।

परिच्छेद दुई

सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकन तथा सैद्धान्तिक खाका

२.१ सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकन

कुनै पनि विषयमा शोधकार्य थाल्नुअघि उक्त क्षेत्रमा यसभन्दा अघि के कस्ता कार्यहरू भए, के कस्ता उपलब्धिहरू प्राप्त भए, पूर्ववर्ती कार्यहरूले के कस्ता निष्कर्ष र सुझावहरू दिए सो क्षेत्रमा आफै पनि के कस्ता समस्याहरू छन् भन्ने कुराको विश्लेषण गरी नयाँ कार्य थाल्नु उपयुक्त हुन्छ । यही नै पूर्वकार्यको समीक्षा हो । यसरी हेर्दा पूर्वकार्यको समीक्षा भनेकै इतिहासलाई हेरेर वर्तमानलाई डोच्याउँदै भविष्यलाई बाटो देखाउने कार्य हो भन्ने कुरा बुझिन्छ । पूर्वकार्यको समीक्षाबाट यसभन्दा अगाडि भए गरेका सम्पूर्ण जानकारी प्राप्त हुनुका साथै त्यसमा भएका सबल, दुर्बल पक्षलाई सुधारसहित अनुसन्धान गर्ने आधार प्राप्त हुन्छ । पूर्वकार्यको समीक्षाबाट अनावश्यक पुनरावृत्तिको सम्भावना नहुने, अनावश्यक कार्यमा अल्मलिन नपर्ने, नयाँ कार्य थालनीका लागि सैद्धान्तिक आधार र पृष्ठभूमि प्राप्त हुने, आफूले प्राप्त गरेका तथ्याङ्कहरूको व्याख्या, विश्लेषणका आधार प्राप्त हुनेजस्ता महत्त्वपूर्ण उपलब्धिहरू प्राप्त गर्न सकिन्छ । गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौ मा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकमा कसैले पनि शोधपत्र तयार गरेको नपाइएकोले त्यसको जानकारी प्राप्त गर्ने उद्देश्यले यो शोधपत्र तयार गरिएको छ साथै यसलाई सहयोग पुऱ्याउने खालका शिक्षण विधि, सम्बन्धित प्रकाशित र अप्रकाशित पुस्तकहरूको समीक्षा गर्दै यसलाई निम्नानुसार कालक्रमिक रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ :-

केदारप्रसाद शर्माद्वारा २०५२ सालमा “प्राथमिक तहमा नेपाली भाषा विषयका सरकारी पाठ्यपुस्तकको बोधगम्यतासम्बन्धी अध्ययन” गरेको पाइन्छ । उक्त अध्ययनमा प्राथमिक तहका सरकारी पाठ्यपुस्तक बोधगम्य नै भएका तर भाषिक तथा क्षेत्रगत आधारमा नेपाली मातृभाषाका विद्यार्थीहरूभन्दा नेपाली मातृभाषा नभएका विद्यार्थीहरू र पहाड तथा काठमाडौं उपत्यकाका विद्यार्थीहरूभन्दा तराईका विद्यार्थीहरू प्राथमिक तहको नेपाली भाषाको पाठ्यपुस्तक बोध गर्न पर्याप्त सक्षम नभएका भन्ने निष्कर्ष निकालिएको छ ।

विष्णुहरि घिमिरेद्वारा २०५६ सालमा “हाम्रो नेपाली किताब कक्षा आठको बोधगम्यता अध्ययन” शीर्षकमा अध्ययन गरिएको पाइन्छ। यस अध्ययनको मूल उद्देश्य कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको बोधगम्यतासम्बन्धी क्षमताको पहिचान गर्नु रहेको छ।

कृष्णप्रसाद ज्ञवालीद्वारा २०६३ सालमा “कक्षा दसमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन” शीर्षकमा शोधकार्य भएको पाइन्छ। उक्त शोधकार्यमा कक्षा दसमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता पहिल्याउनु, स्थानीयता, भाषिक पृष्ठभूमि, लैङ्गिकता, विद्यालयको प्रकृति र जातीयताको आधारमा उक्त कक्षाका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको पहिचान गर्नु र पठनबोध क्षमताको अभिवृद्धिका लागि आवश्यक सुझावहरू पेश गर्नुजस्ता प्रमुख उद्देश्यहरूमा केन्द्रित रहेको पाइन्छ।

यज्ञलाल सापकोटाद्वारा २०६४ सालमा “कक्षा सातको हाम्रो नेपाली किताबमा आधारित पठनबोध क्षमताको अध्ययन” शीर्षकमा शोधकार्य भएको पाइन्छ। यस अध्ययनमा रूपन्देही जिल्लाका शहरी र दुर्गम ग्रामीण क्षेत्रहरूमा नमूना सर्वेक्षण विधिको आधारमा जनसंख्याको पहिचान, नमूना छनोट, सामग्री निर्माण, पूर्व परीक्षण, परीक्षणको कार्यान्वयन, तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ। यस अनुसन्धानमा समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता ५१.६७% देखाई पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखाइएको छ।

दुर्गादेवी पौडेलद्वारा २०६४ सालमा “लमजुङका कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन” शीर्षकमा शोधकार्य गरिएको पाइन्छ। उक्त शोधकार्यमा निजी र सार्वजनिक गरी दसवटा विद्यालयलाई आधार मानी तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण गरिएको पाइन्छ। लैङ्गिकता, स्थानीयता, निजी र सार्वजनिक विद्यालयहरू, भाषा र जाति आदिका आधारमा तुलनात्मक अध्ययन गरी निष्कर्ष निकालिएको छ। विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता दृष्टाम्समा भन्दा अदृष्टाम्समा कम भएको र निजी विद्यालयमा भन्दा सार्वजनिक विद्यालयमा पठनबोध क्षमता कम भएको निष्कर्ष निकालिएको छ।

हेमन्त खड्काद्वारा २०६४ सालमा “माध्यमिक तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन” शीर्षकमा शोधकार्य पूरा गरिएको पाइन्छ। उक्त शोधकार्यमा रोल्पा र दाङ जिल्लाका माध्यमिक तहका विद्यार्थीहरूको पहाड र तराई, नगर र गाउँ,

मातृभाषी र विमातृभाषी, छात्र र छात्रा आदिको आधारमा तुलनात्मक अध्ययन गरी निष्कर्ष निकालिएको पाइन्छ ।

कलाधर ढकालद्वारा २०६८ सालमा 'पाल्पा जिल्लाका कक्षा छमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन' शीर्षकमा शोधकार्य गरिएको पाइन्छ । उक्त शोधकार्यमा कक्षा छमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको औषत पठनबोध क्षमता ५८.७८ प्रतिशत रहेको देखाइएको छ । यस शोधमा जातीयताका आधारमा दलित जातिका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता न्यून रहेको देखाउनुका साथै शोधमा भाषिक पृष्ठभूमि, जातीयता, लैङ्गिकता, विद्यालयको प्रकृति, छात्र र छात्रा, सामुदायिक र संस्थागत, नगर र गाउँ आदिका आधारमा तुलनात्मक अध्ययन, विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ ।

दीपक ज्ञवालीद्वारा २०६९ सालमा 'उच्च माध्यमिक तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन' शीर्षकमा शोधकार्य गरिएको पाइन्छ । यस शोधमा दृष्टांश र अदृष्टांश गद्यांशमा समग्र स्थिति, छात्रछात्राको स्थिति, मातृभाषी र विमातृभाषीको स्थिति र गाउँ र सहरका विद्यार्थीको स्थितिका बारेमा विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ ।

सीता पाण्डेयद्वारा २०६९ सालमा 'पाल्पा जिल्लाका कक्षा सातमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन' शीर्षकमा शोधकार्य गरिएको पाइन्छ । यस शोधमा भाषिक पृष्ठभूमि, जातीयता, लैङ्गिकता, विद्यालयको प्रकृति, छात्र र छात्रा, सामुदायिक र संस्थागत, नगर र गाउँ आदिका आधारमा तुलनात्मक अध्ययन, विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ ।

उपर्युक्त पूर्वकार्यका अध्ययनहरूको आधारमा के देखिन्छ भने अन्य क्षेत्रमा पठनबोध सम्बन्धी केही अध्ययन भए तापनि गुल्मी जिल्लाको सन्दर्भमा कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतासम्बन्धी अध्ययन हालसम्म नभएको हुँदा उक्त शीर्षक शोधकार्यका लागि उपयुक्त भएको र अध्ययनपश्चात् गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतामा के कस्ता कमी कमजोरीहरू छन् सो पत्ता लगाई समस्या समाधान गर्न सहयोग पुग्नेछ ।

२.२ सैद्धान्तिक खाका

कुनै पनि अध्ययन तथा अनुसन्धान गर्ने क्रममा उक्त विषयसँग सम्बन्धित सिद्धान्तलाई प्रयोगमा ल्याउनुपर्ने हुन्छ। सम्बन्धित सिद्धान्तलाई प्रयोगमा ल्याइएन भने शोध तथा अनुसन्धान विषयान्तर हुन गई निष्कर्षमा पुग्न सकिँदैन। त्यसैले यस शोध शीर्षकसँग सम्बन्धित पठनबोधको सैद्धान्तिक स्वरूपलाई सैद्धान्तिक खाकाको रूपमा प्रयोग गरिएको छ। जसलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

२.२.१ बोधको परिचय तथा परिभाषा

कुनै पनि लिखित वा मौखिक अभिव्यक्तिलाई पढेर वा सुनेर मूल आशय पहिल्याउनुलाई बोध भनिन्छ। बोध भाषाको आदानात्मक सीपअन्तर्गत पर्दछ। बोध शब्द 'बुध्' धातुमा 'ञ' प्रत्यय लागेर बनेको हो, जसको अर्थ हुन्छ 'बुभन्तु'। कुनै पनि मानिसले सर्वप्रथम बोध गर्नुपर्दछ। यदि उसमा सम्बन्धित विषयवस्तुको बोध छैन भने प्रदानात्मक क्षमता पनि हुँदैन। कुनै पनि कुरा व्यक्त गर्नुभन्दा पहिले सो कुरा बुभन्तुपर्ने भएकाले बोधलाई अभिव्यक्तिको पूर्वसर्तका रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ, किनकि व्यक्तिमा अभिव्यक्ति क्षमताको विकास हुनुभन्दा पहिले बोध क्षमताको विकास हुन थालेको हुन्छ। तसर्थ बोधलाई निम्नलिखित परिभाषामा समेट्ने प्रयास गरिएको छ :-

“बोध भन्नाले सुनेर वा पढेर बुभन्ने क्षमता वा सीप जान्ने वा बुभन्ने काम समझ जानकारी बुझिन्छ।”

- ने.वृ.श. २०६० : ९२९

“सुनेर, पढेर, हेरेर, कुनै कुरा बुभन्ने काम वा यस्तो क्षमता”, “ज्ञान, अनुभव समझ सोच”, “सम्झना, अनुभूति महसुस।”

- प्र.ने.श., २०६३ : ७६७

“बोधको मुख्य तात्पर्य वक्ताले लेख्य वा कथ्य रूपमा प्रकट गरेका अभिव्यक्ति ग्रहण गर्नसँग सम्बन्ध छ। त्यसैले यसलाई ग्रहण शक्ति वा क्षमता पनि भनिन्छ।”

- पराजुली, २०४९ : ११

“भाषिक सन्दर्भमा बोधको अर्थ सामान्यतः सुनेका र पढेका सामग्रीहरूको अर्थ बुझाइ भए पनि व्यापक रूपमा कुनै मौखिक लिखित वा अमूर्त सन्देशको अभिप्राय बुभन्नु बोध हो।”

- शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५१

“सामान्यतः बोध भनेको भाषामा बोलिएका, लेखिएका कुरा वा विषयवस्तु बुझ्नु हो ।”

- अधिकारी, २०६७ : ८६

“अङ्ग्रेजीमा बोधलाई ‘कम्प्रिहेन्सन’ भनिन्छ । जसको अर्थ दिमागी कार्य, समझ शक्ति, भाषिक क्षमताको विकास वा परीक्षणका निमित्त गरिने अभ्यास हुन्छ । क्याम्ब्रिज अन्तराष्ट्रिय शब्दकोशले कुनै पनि अवस्था तथ्यको सचेत तथा पूर्ण रूपले बुझ्ने क्षमता तथा एउटा अभ्यास जसले प्रश्नहरू सोधेर अथवा पढ्न दिएर विद्यार्थीहरूको बुझाइलाई जाँच्ने प्रक्रिया भनि अर्थात्को पाइन्छ ।”

- खड्का, २०६४ : ८

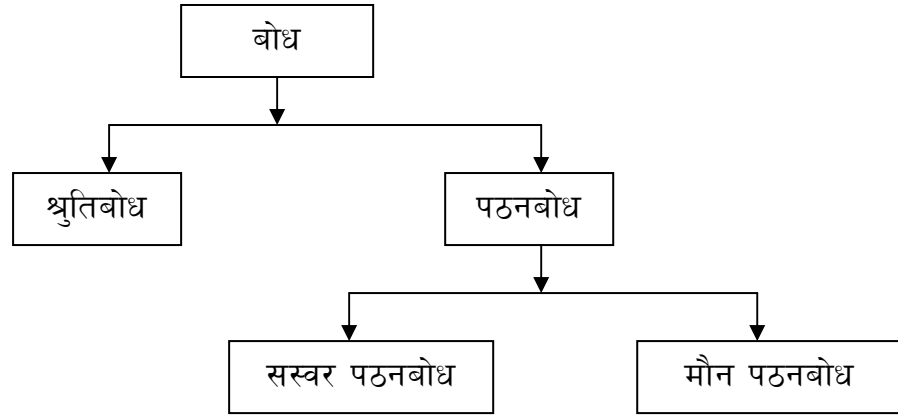
“बोध गर्ने प्रक्रियाबोधकर्ताले अभिव्यक्तिको मनन गर्दै प्रस्तुत अभिव्यक्ति व्यक्त भएका विचार वा धारणासँग सम्बन्ध राख्छ र स्वीकरणताका आधारमा छनोटद्वारा त्यसलाई पक्रने कार्य गर्दछ ।”

- मा.वि. नेपाली शिक्षक निर्देशिका, २०६३

उपर्युक्त उल्लिखित विभिन्न परिभाषा एवम् अर्थका आधारमा बोध शब्दलाई बुझ्ने क्षमता, समझ, जानकारी, ज्ञान, अनुभूति, समझशक्ति, भाषिक क्षमताको विकास, सचेत तथा पूर्ण रूपले बुझ्ने क्षमता, दिमागी कार्य, ग्रहण शक्ति आदिका रूपमा लिइएको पाइन्छ । तापनि यस अध्ययनमा ‘बोध’ शब्द पठनबोधसँग सम्बन्धित भएकाले निष्कर्षमा हामी के भन्न सक्छौं भने लिपिवद्ध रूपमा उतारिएका मूर्त वा अमूर्त भाषिक सामग्रीलाई आँखा, मस्तिष्कको गहन उपस्थितिमा गम्भीर रूपमा अध्ययन गरी त्यसको सारतत्त्व, मूलमर्म वा विचार ग्रहण गर्न सक्ने पाइन, खुबी वा क्षमता नै बोध हो भन्ने स्पष्ट हुन्छ ।

२.२.२ बोधका प्रकार

सामान्यतया बोध भनेको भाषामा लेखिएका, बोलिएका कुरा वा विषयवस्तु बुझ्नु हो । कथ्यभाषा सुनाइका माध्यमबाट र लेख्य वा लिपिवद्ध भाषा पढाइका माध्यमबाट बोध गर्ने गरिन्छ । बोधविनाको सुनाइ र पढाइको कुनै अर्थ हुँदैन । त्यसकारण बोध भन्नाले सुनेर वा पढेर बुझ्ने क्षमता वा सीप, जान्ने वा बुझ्ने काम वा शक्तिलाई बुझिन्छ । बोधलाई सैद्धान्तिक स्वरूप दिइ वृक्षरेखामा यसरी देखाउन र निम्नानुसार चर्चा गर्न सकिन्छ :-



२.२.२.१ श्रुतिबोध

श्रुतिबोध श्रवणकलासँग सम्बन्धित पक्ष हो । श्रवणकलाको विकासका लागि श्रुतिबोधको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । यसमा वक्ताको मौखिक अभिव्यक्तिलाई श्रोताले सुनेर बुझ्ने प्रक्रियासँग सम्बन्ध राख्दछ । भाषाका दुई पक्ष हुन्छन् ती हुन् बोध र अभिव्यक्ति यसमध्ये श्रुतिबोधलाई अभिव्यक्तिको पूर्वसर्तका रूपमा लिइन्छ । बोध विहिन सुनाइ प्रायः निरर्थक सावित हुन्छ (अधिकारी, २०६७ : २६) । श्रुतिबोध बिनाको सुनाइलाई वास्तविक सुनाइ भन्न मिल्दैन श्रुतिबोध मौखिक भाषा भएकाले यसमा आवश्यकतानुसार भाषेत्तर (गति, यति, लय, आघात, मुखमुद्रा, हाउभाउ) आदि पक्षहरूलाई समेत मुछेर, बुझ्ने कोशिस गर्नुपर्दछ । श्रुतिबोध बिनाको अभिव्यक्ति अर्थको अनर्थ लाग्न सक्छ । जुनकुरालाई राम्रोसँग सुनिदैन, बुझिँदैन त्यसलाई व्यक्त गर्न पनि सकिँदैन । श्रुति कमजोरी स्वभावतः भाषाका अन्य सीपहरू पनि कमजोर हुन सक्ने भएकाले त्यसको दूरगामी प्रभाव विद्यार्थीको वैयक्तिक जीवन र व्यक्तित्व निर्माणमा समेत नकारात्मक भएर निस्कन सक्छ (शर्मा र पौडेल २०६७ : १११) ।

प्रारम्भिक कक्षाहरूमा शिक्षार्थीहरूका ज्ञान आर्जनको मुख्य माध्यम नै श्रुतिबोध नै हो भने क्रमस माथिल्ला कक्षाहरूमा पठनबोधको माध्यमबाट ज्ञान आर्जन गर्न सकिने हुँदा यसप्रति निर्भरता क्रमिक रूपमा घट्दै जान्छ तर पनि श्रुतिबोधको महत्त्व र आवश्यकता भने कुनै न कुनै रूपमा रहिरहन्छ । श्रुतिबोध बिना कुनै पनि सिकाइ हुनै सक्दैन । यसका लागि लिखित सामग्रीको पनि खाचो पर्दछ । श्रुतिबोधलाई सामान्यतः सामान्य, मनोरन्जनात्मक र विश्लेषणात्मक गरी विभेदित गर्न सकिन्छ । सामान्य श्रुतिलाई एकाग्र

श्रुति र आंशिक गरी दुई उपखण्डमा विभाजन गर्न सकिन्छ । ध्यानपूर्वक सुन्नु एकाग्र श्रुति हो भने आफूलाई महत्त्वपूर्ण लागेका कुरा मात्र सुन्नुलाई आंशिक सुनाइ भनिन्छ ।

श्रुतिकला विकासका निम्ति श्रुतिबोध केन्द्रीय तत्त्व हो । सुनेर बुझ्ने क्षमता नै श्रुतिबोध हो । व्यक्तिका भाषिक सीपहरूको संयुक्त विकासको लागि भाषिक तथा भाषेतर दुबै पक्षको पर्याप्त संलग्नता आवश्यक पर्छ । अतः श्रुतिबोधको विकासका लागि उपयोग गरिने सामग्रीहरू प्रमाणित, स्तर अनुकूल ढाँचामा आधारित हुनु पर्छ (शर्मा र पौडेल २०६७ : १११) ।

श्रुतिबोधलाई व्यक्तिगत आवश्यकताका रूपमा मात्र सीमित नराखी सामाजिक तथा व्यापारिक आवश्यकताको समेत पूर्ति गर्ने भएकाले सुनाइको समग्र विकास हुन नसकेका अवस्थामा विभिन्न भाषिक कार्यकलापबाट वञ्चित हुनुपर्ने हुन्छ । यस्तो अवस्था पहिलो भाषा तथा दोस्रो भाषामा समेत लागू हुन्छ । पहिलो भाषामा बालकलाई विभिन्न भाषिक समुदाय, परिवारिक स्थिति तथा स्थानीयताले समेत प्रभाव पार्ने हुनाले सुनाइ सीपको उपयुक्त विकास गराउनका लागि यसको शिक्षणको आवश्यकता रहेको छ । विभिन्न भाषिक समुदायबाट आधारभूत तहसम्म (कक्षा ८ सम्म) आउने विद्यार्थीहरूको सुनाइ सीपसम्बन्धी राम्रो विकास भइसकेको हुँदैन । त्यस्तो अवस्थामा रहेका विद्यार्थीहरूले व्यवस्थित तथा सन्तुलित ढङ्गले श्रुतिबोध क्षमताको विकास गराउनुका अतिरिक्त सुनेको कुरालाई राम्ररी बुझेर त्यसको प्रतिक्रिया व्यक्त गर्न वा भाषिक व्यवहार गर्ने आदि जस्ता कार्यकलापमा अभ्यस्त गराउन तथा त्यसमा दक्ष बनाउन सुनाइ शिक्षणको आवश्यकता पर्दछ । यसरी सुन्ने र सुनेको कुरा राम्ररी बुझेर त्यसको प्रतिक्रिया व्यक्त गर्न वा समाजमा भाषिक कार्य गर्ने कार्यमा सबल बनाउनको लागि सुनाइको महत्त्वपूर्ण स्थान हुने भएकाले यसको शिक्षणको अपरिहार्यता हुन्छ (लामिछाने, २०६३ : ७६) ।

अन्त्यमा के भन्न सकिन्छ भने श्रुतिबोध भाषा शिक्षणको आधारशीला हो । शिक्षार्थीको वैयक्तिक र सामाजिक विकासका दृष्टिले श्रुतिबोध निकै महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । श्रुतिबोध सम्बन्धी कमजोरीले विद्यार्थीहरूको बोलाइ, पढाइ र लेखाइ जस्ता सीपको विकास समेत नराम्रो असर पर्न सक्ने हुन्छ । अतः श्रुतिबोधलाई भाषा विकास एवम् ज्ञान आर्जनको अपरिहार्य अङ्गका रूपमा स्थान दिनु पर्दछ ।

(क) श्रुतिबोधका प्रकार

श्रुतिबोध भाषाका चार सीपहरू मध्ये प्रथम चरणको सीप हो । भाषा विकासको प्रारम्भिक चरण यसैबाट सुरु हुने गर्दछ । श्रुतिमा विशेषतः ध्वनि प्रतिक र श्रवणसम्बन्धी अवयवको संलग्नता रहने गर्दछ । श्रुतिबोधमा श्रुतिलाई दुई प्रकारले विभाजन गर्न सकिन्छ ।

(अ) गहन श्रुति

भाषाभित्र भएका विभिन्न अर्थ, सन्दर्भ अभिप्रायहरूको तथा भाषिक तत्त्वहरूको आन्तरिक मर्म छिचोले गरी सुन्ने कार्यलाई गहन श्रुति भन्न सकिन्छ । गहन श्रुतिलाई पनि दुई प्रकार उपभागमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । अर्थगत गहन श्रुति र भाषागत गहन श्रुति । भाषाभित्र व्यक्त गरिएका सन्देश वा अर्थलाई विस्तृत रूपमा पहिल्याउने कार्य अर्थगत गहन श्रुति भनिन्छ । श्रुति अभिव्यक्तिमा प्रयुक्त विभिन्न प्रकारका भाषिक पक्षमा आधारित अभ्यासात्मक कार्यकलापहरू भाषागत गहन श्रुतिमा गराउन सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : ११४) ।

(आ) व्यापक श्रुति

शिक्षकले पहिले नै सुनाउने कुराको बारेमा परिचय र सङ्केत दिएर अथवा अभिव्यक्तिका बारेमा विद्यार्थीले के गर्ने भन्ने सम्बन्धमा पहिले नै सङ्केत गरेर तिनै साङ्केतिक अथवा निर्दिष्ट कुराहरू सम्बन्धमा गराइने अभ्यासात्मक कार्यलाई व्यापक श्रुति भन्न सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : ११४) । वक्ताद्वारा प्रस्तुत घटना, कथा वा अन्य कुनै पनि उद्धरण सुनेर त्यसको अनुमान गर्न वा निर्दिष्ट कुरा पहिल्याउने कार्यकलाप यस अन्तर्गत सञ्चालन गर्न सकिन्छ ।

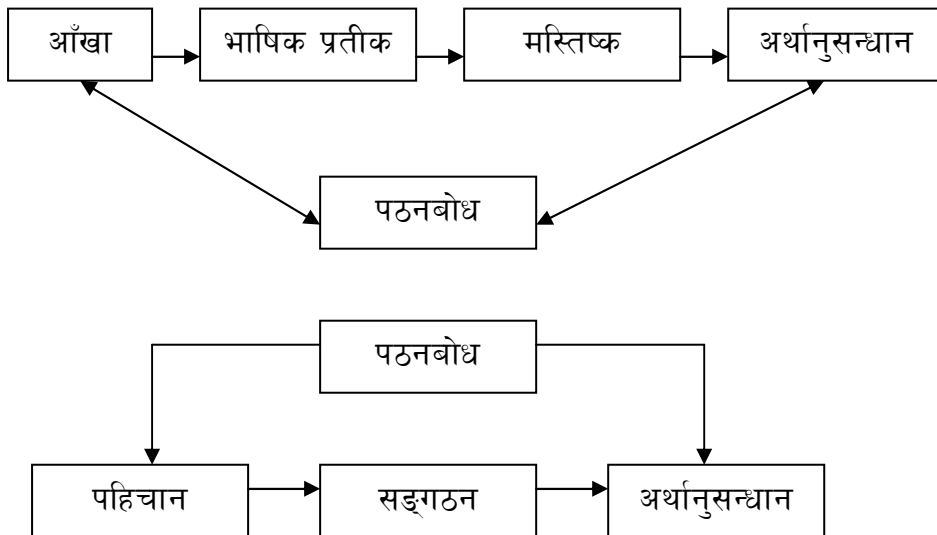
(ख) श्रुतिबोध शिक्षणका कार्यकलापहरू

श्रुतिबोध शिक्षण प्रायः जसो कार्यकलापहरू बोलाइसँग पनि सम्बद्ध हुन्छ । श्रुतिका कार्यकलापको सफलता बोलाइ तथा लेखाइबाट प्राप्त हुन्छ । त्यसकारण सुनाइ र बोलाइका बीचमा अन्योन्याश्रित सम्बन्ध रहेको कुरा विर्सन सकिँदैन । श्रुतिबोध शिक्षणको लागि आवश्यकतानुसार विभिन्न किसिमले कार्यकलाप गर्न सकिन्छ । ती हुन् - ध्वनि विभेदीकरण, वर्णविभेदीकरण, वाक्यविभेदीकरण, श्रुतिबोध, श्रुतिरचना, श्रुतिलेखन, घटनाक्रम मिलाइ,

श्रुतिबोधात्मक प्रश्नोत्तर, श्रुति निर्देशन, श्रुति प्रयोग, श्रुतिकथा कथन, श्रुति वर्णन, श्रुति बुँदा टिपोट र श्रुति शारांश ।

२.२.२.२ पठनबोध

लिपिबद्ध भाषामा उतारिएका ज्ञान एवम् सूचनालाई बोद्धाले पढेर बुझ्ने कार्य नै पठनबोध हो । लिपिबद्ध भाषामा मुद्रण गरिएका ज्ञान एवम् सूचनालाई मस्तिष्कमा संगठित गरेर अर्थबोध गर्नुलाई नै पठनबोध भनिन्छ । वक्ताले प्रकट गरेका आफ्ना मौखिक वा लिखित विचारलाई श्रोताले सुनेर वा पढेर बोध गर्ने हुँदा सुनेर बोध गर्नुलाई श्रुतिबोध र पढेर बोध गर्नुलाई पठनबोध भनिन्छ । पठनबोधमा पाठकले सामान्यतः लिखित वा मुद्रित सामग्रीमा लेखकले अभिव्यक्त गरेका अर्थ वा विभिन्न तत्त्वहरूलाई एक साथ आफ्नो मस्तिष्कमा धारणा गर्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५१) । पठनबोध प्रक्रियामा आँखा, भाषिक प्रतीक (अक्षर, शब्द, पदावली, वाक्य आदि) मस्तिष्क र अर्थानुसन्धानजस्ता कुराहरूको संलग्नता रहने हुँदा यो एक जटिल एवम् चुनौतिपूर्ण मानसिक कार्य हो । पठनबोधमा बोद्धाले अक्षर, शब्द, पदावली र वाक्यको पहिचान, आफ्ना अनुभवका आधारमा तिनका अर्थहरूको सङ्गठन र आफ्नो बोध क्षमताको आधारमा अर्थानुसन्धानजस्ता कार्य गर्ने गर्दछ । यिनलाई तलको तालिकाबाट प्रष्ट पार्न सकिन्छ :



पठनबोध भाषाको बोधसँग सम्बन्धित क्रियाकलाप हो । यो क्षमता लिखित सामग्रीबाट प्राप्त गर्न सकिन्छ । पढेर बुझ्ने सीपको शिक्षण नै पठनबोध हो (भण्डारी र

अन्य, २०६८ : २२७) । पठनबोध कुनै भाषिक व्यवस्थाअन्तर्गत अभिव्यक्त विचारलाई ग्रहण गर्ने महत्त्वपूर्ण सीप हो । बोधविनाको पढाइ प्रयोजन शून्य हुन्छ । पठनबोधमा भाषिक व्यावस्था अनुसार शब्दहरूको अर्थ निर्धारण गर्ने उक्त अर्थलाई त्यस भाषाको व्यापक ढाँचामा सम्बद्ध गराई लेखकका मनमा भएका सम्बन्धित विषयका ज्ञान र सूचनालाई आँखा र मस्तिष्कका साहयताले कुनै पनि वस्तुको ग्रहण गर्ने काम हुन्छ । दृश्यात्मक अभिव्यक्तिलाई पाठकद्वारा वैचारिक विम्बमा परिणत गर्ने प्रकृया पढाई भएकाले यसलाई लेखक र पाठकमा बीचको वैचारिक अन्तरक्रियाका रूपमा मानिन्छ । लेखक वा प्रस्तुत कर्ताद्वारा अभिव्यक्त भाषा, विचार एवम् भावनासँग आफ्ना अनुभव, विचार एवम् भावनालाई मिसाएर खास निष्कर्षमा पुग्ने अथवा खास वैचारिक विम्ब बनाउने काम यसमा पाठकले गर्छ (अधिकारी, २०६७ : ७७) ।

पढाइको उद्देश्य बोधविना पूरा हुन सक्दैन लिपिचिन्हद्वारा उतारिएका सामग्रीलाई पढेर बुझ्नुका साथै त्यस प्रति सहमति वा असमति जनाउने कार्य त्यसमा हुन्छ । पठनबोधको समुचित मात्रमा विकास गर्नका लागि शिक्षार्थीको स्तरअनुसार कक्षा कार्यकलापका साथै विद्यालयी वातावरण, पुस्तकालय, वाचनालय आदिको महत्त्वपूर्ण स्थान रहन्छ । अतः पठनबोध क्षमताको विकासका लागि विद्यालयका अवसरहरूका साथै विद्यालय बाहिरका विभिन्न अवसरहरू उपलब्ध गराउनु आवश्यक देखिन्छ । विश्वले लिपिवद्ध भाषामा सञ्चित गरेका विभिन्न ज्ञान, विज्ञान र भाषिक सीप तथा कलाहरू ग्रहण गर्ने महत्त्वपूर्ण उपाय भनेको पठनबोध भएकाले यसप्रयोजनका लागि समुचित मात्रामा उपयोगी बनाउन पठनले शिक्षार्थीको भाषा विकासको समग्रतामा पनि पठनको प्रभावशाली भूमिका रहने कुरा निश्चित छ । जति विद्यार्थी पढाइमा सक्षम हुँदै जान्छ उति अन्य भाषिक सीपहरूमा पनि यसका अनुभवले उसलाई विशेष प्रभावित पार्ने गर्दछ । यसरी पढाइले संज्ञानात्मक र भाषिक दुवै कुराको विकास गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेजस्तै पढाइको विकासमा पनि शिक्षार्थीद्वारा आर्जित उक्त, संज्ञानात्मक र भाषिक दुवै पृष्ठभूमिले मद्दत गरेको हुन्छ । त्यसैले पनि पठनबोधलाई भिन्न भिन्न कुराको एकिकृत तथा संश्लिष्ट प्रक्रिया मानिन्छ । कुनै पनि विद्यार्थीले आफूलाई आवश्यक पर्ने विषयवस्तु जान्नको लागि पठनबोधको आवश्यकता पर्दछ, पठनबोध क्षमता बढाउन पठनबोध शिक्षण महत्त्वपूर्ण छ । पठनमा पनि कतिपय सामग्रीलाई सरसर्ती हेरिन्छ भने कतिपय सामग्रीलाई गहन रूपले पनि हेनुपर्ने हुन्छ । पठनबोध मूलतः दुई किसिमबाट गरिन्छ : सस्वरपठन र मौनपठन । सस्वर पठन

प्रारम्भिक कक्षाका बढी उपयोगी हुन्छ भने मौन पठन उच्च कक्षामा बढी हुन्छ । यी दुवै पठनमध्ये प्रारम्भिक कक्षादेखि नै गहन पठनका लागि मौन पठनको प्रयोग बढी लाभदायक देखिन्छ । पठनबोधको मुख्य उपखण्डहरूलाई यसप्रकार देखाउन सकिन्छ :

(क) सस्वर पठनबोध

लिखित सामग्रीलाई अर्काले सुन्ने गरी कथ्यभाषाको ढङ्ग र ढाँचाअनुसार स्पष्ट, शुद्ध, यति, गति, लय, हाउभाउ आदि भाषेत्तर पक्षहरूको समेत ख्याल गरी पढ्नुलाई सस्वर पठन भनिन्छ । सस्वर पढाइले लिखित सामग्रीलाई बोलीमा परिणत गर्ने सीप सस्वर पठन हो (अधिकारी, २०६७ : ८३) । विशेषतः आधारभूत तह सम्मका शिक्षार्थीहरूले संयुक्त शब्द, पञ्चमवर्ण युक्त शब्द, इकार आदि उच्चारण गर्न जटिल हुने भएकाले यस्ता शब्दहरूको शुद्ध र स्पष्ट उच्चारण र बोधको विकासका लागि सस्वर पठनमा शिक्षार्थीहरूले गर्ने त्रुटिलाई कम गर्न सकिएन भने त्यसले मौन पठनलाई असर पार्न सक्छ । विद्यार्थीले जस्तो उच्चारण गर्ने गर्छ त्यस्तै बुझ्ने र लेख्ने पनि गर्दछ । त्यसकारण मातृभाषी र विमातृभाषी दुवै खालका विद्यार्थीहरूलाई प्रारम्भिक तहमा सस्वर पठनबोधका माध्यमबाट शिक्षण गरिनु पर्दछ । सस्वर पठन पढाइ सीप विकासको प्रारम्भिक चरण हो भने मौन पठनको पूर्वाधार हो । “पाठ्यसामग्रीलाई बुझ्ने पढ्नुका सँगसँगै त्यसलाई कथ्य भाषाको स्वभाविक अनुसार प्रभावकारी उच्चारण गरेर श्रोता समक्ष पुऱ्याउने तत्परता पनि रहने यस अभिप्रायमा यो मौन पठन भन्दा जटिल किसिमको मानिन्छ” (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १४३) ।

सस्वर पठन पढाइ सीपको विकासको प्रारम्भिक चरण पनि हो । पढाइका प्रारम्भमा शिक्षार्थीहरूमा ध्वनि प्रतीतका रूपमा लिपिमा प्रयुक्त वर्ण वा अक्षरलाई उच्चार्य रूपमा परिणत गर्ने प्रयास हुन्छ । शिक्षार्थीहरू विस्तार विस्तार वर्णउच्चारण, शब्दोच्चारण गर्दै विभिन्न वाक्य, अनुच्छेद वा समग्र पाठलाई नै सस्वर पढ्छन् । जब उनीहरू उक्त ढङ्गले लिपिबद्ध सामग्रीमा व्यक्त विषयवस्तुसँग परिचित हुने एवम् बोध गर्ने दक्षता हाँसिल गर्ने प्रारम्भ गर्दछन् अथवा त्यस किसिमका पढाइमा आफूलाई अभ्यस्त बनाउन थाल्दछन्, तब मात्र मौन पठनको सुरुवात गर्नु उपयुक्त हुन्छ । यसबाट के थाहा हुन्छ भने मौन पढाइको पूर्वाधार सस्वर पढाइ हो । अक्षर उल्टो पाल्टो गरी पढ्ने, ठाउँ ठाउँमा शब्द वा अक्षर छोडेर पढ्नु, एक अक्षर वा शब्द पढ्नु पर्नेमा अर्को अक्षर पढ्ने आदि त्रुटिहरू सस्वर पढाइको अभ्यासद्वारा कम गर्न नसकिएमा ती त्रुटिहरूले मौन पढाइलाई पनि असर पार्न सक्छन् । “मौन पढाइमा उपयुक्त गतिमा साथै बोधको विकास गर्नसमेत यो कुरामा विशेष ध्यान दिनु

पछ् यस्तो पढाइमा पनि गति, यति र विराम चिन्हहरूको ख्याल राख्नु पछ् तर ती कुरा उच्चार्य रूपमा नभई मौन बोलीकै रूपमा हुने हुनाले सस्वर पठनको अपेक्षामा यस्तो पठन छिटो हुन्छ” (अधिकारी, २०६७ : ८३) । सस्वर पढाइका माध्यमबाट उच्चारण गर्दा गल्तीलाई सच्चाउन सहयोग पुग्दछ । लिखित सामग्रीलाई सस्वरता दिन तथा बोलाइमा परिवर्तन ल्याई अभिव्यक्तिमा देखिने कृतिमतालाई कथ्य भाषासँग निकता कायम राख्ने उच्चारणमा शुद्धता, स्पष्टता हाउभाउपूर्णता अभिव्यक्ति दिन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ । पाठ्यसामग्रीलाई भावअनुकूल, मुखमुद्रा मिलाएर ध्वनि उच्चारण गर्ने पढाइले सहायता पुऱ्याउँछ । पढाइका लागि लेख्य सामग्रीको आवश्यकता पर्ने हुनाले त्यसमा प्रयोग हुने विभिन्न लेख्य चिन्हहरू जस्तै: पूर्णविराम, अल्पविराम, विस्मयाधिकोधका प्रश्नबोधक आदिको उचित मात्रमा विचार पुऱ्याइ उच्चारण गर्नमा समेत सस्वर पठनले सहयोग गर्दछ (लामिछाने, २०६३ : ९५) । विशेषतः प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक तहसम्म मनोरञ्जनापूर्ण तथा आनन्द प्राप्त गर्न पनि सस्वर पठनले सहयोग गर्दछ ।

(अ) सस्वर पठनका कार्यकलापहरू

भाषिक सीपका चारवटा हाँगाहरू मध्ये सस्वर पढाइ पनि एक हो । पढाइको सम्बन्ध बोधसँग सम्बन्धित रहेको छ । तर पढाइ केवल एक पक्षसँग सम्बद्ध बनाउन सकिँदैन त्यसकारण पढाइ र लेखाइ एकअर्काको अभावमा अपूर्ण नै हुन्छन् । त्यसैले पढेर बुझेका कुरालाई लेखाइका माध्यमबाट अभिव्यक्ति गर्न सकिन्छ । पढाइलाई ज्ञान आर्जन र मनोरञ्जनका लागि उपयोग गर्न सकिन्छ । सस्वर पठनबाट विद्यार्थीहरूमा हुने विभिन्न खालका उच्चारणगत कमिकमजोरीलाई हटाउन र लेख्य सामग्रीलाई यति, गति र लय मिलाएर हाउभाउपूर्ण तरिकाले वाचन गर्न र भावअनुसार स्वर प्रसारण गर्न सहयोग हुन्छ । यो भाषिक सीप मौनपठन विकासको पूर्वाधारको रूपमा लिइन्छ । सस्वर पठनका कार्यकलापहरूलाई निम्न प्रकारले वर्गीकरण गर्न सकिन्छ :

(१) गति र यति मिलाएर वाचन गर्नु

वाचनमा गति र यतिको ठूलो भूमिका हुन्छ । शब्द शब्दकाबीच आवश्यक पृथकता देखाई स्वभावित्ता दिएर पढ्नु यति मिलाउनु हो भने आवश्यकता अनुरूप स्वभाविक ढङ्गले छिटोछिटो पढ्नु गति र दिनु हो । यसरी वाचनमा गति र यति सापेक्ष कुरा हुन् (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १४५) ।

(२) हाउभाउ प्रदर्शन गर्नु

कक्षा कार्यकलापमा पाठ्यसामग्रीमा भएका कुराहरू प्रभावकारी तवरले हाउभाव तथा अभिनयात्मक तरिकाले वाचन गर्दा सिकाइ अर्थपूर्ण हुने गर्दछ ।

(३) चिन्हहरूको विचार गर्नु

सस्वर पढाइका सन्दर्भमा पाठ्यसामग्रीमा भएका लेख्य चिन्हहरूको प्रयोग कुन कसरी भएको छ सो को जानकारी गराएर विद्यार्थीहरूलाई आकृष्ट गराउनुपर्दछ । प्रश्नचिन्ह, पूर्णविराम, विस्मयादिबोधक आदि चिन्हहरूको प्रभावका र उपयुक्त प्रयोग गरेर सस्वर पठन गराउने ।

(४) सस्वर प्रसार गर्नु

सस्वर प्रसार गर्दा आघात, लय, यति र गतिजस्ता कुराहरूलाई ख्याल गरेर श्रोतालाई प्रभाव पार्ने गरी वाचन गर्नु पर्दछ । विषयवस्तुको भावअनुसार मधुरता, अतिस्पटता, मायालुपन आदि दर्साउन मद्दत गर्दछ । त्यसकारण स्वर प्रसारणले वक्ताका बोलीमा पाइने आरोह अवरोह वा प्रसारणले सिर्जना गर्ने अर्थगत विभेदलाई बुझिन्छ ।

(५) भावअनुसार पढ्नु

यो कार्यकलाप पनि वक्ताले विषयवस्तुको भाव अनुसार सस्वर पठन गर्दा त्यो श्रुतिमधुर हुन्छ । उपलब्ध सामग्री के कस्तो छ सोअनुसार वाचन गरेमा त्यसको मौलिकता जीवित रहन्छ ।

(ख) मौन पठनबोध

आवाज ननिकाली लिपिबद्ध भाषालाई मनमनै पढ्नु मौन पठन हो । मौन पठनमा सस्वर पठनमा जस्तो हाउभाउपूर्ण तरिकाले श्रोताको ख्याल गरेर पढ्न नपर्ने हुँदा पढनेले पूरा ध्यान केन्द्रित गरी पढ्न पाउँछ र भावलाई छिटो ग्रहण गर्न सक्छ (भण्डारी र अन्य २०६८ : २२८) । वास्तवमा पठनकलाको उत्कृष्ट रूप नै मौन पठन हो । बोध यसको अपरिहार्य तत्त्व हो । यसमा श्रोता र उच्चारणको आवश्यकता पडैन । वस्तुतः यस्तो पठन सस्वर पठन वा वाचनको तुलनामा सरल र शीघ्र हुन्छ साथै शारीरिक थकावटको स्थिति

पनि रहँदै (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १४८) । प्रारम्भिक तहहरूमा शुद्ध र स्पष्ट रूपमा सस्वर वाचनमा विद्यार्थीहरू अभ्यस्त भए पश्चात मौन पठनबोध तर्फ अग्रसर गराउने पर्दछ । त्यसैले मौनपठन पूर्व सस्वर पठन एक अपरिहार्य भाषिक कार्यकलाप बन्न गएको छ । यति हुँदैहुँदै पनि पठन बोधका लागि जति मौन पठनको उपयोग केन्द्रिय महत्त्वको कार्यकलाप बन्छ त्यति सस्वर पठन नबन्न सक्छ । अतः अरुले बुझ्ने गरी हाउभाउ, शुद्धता तथा स्पष्ट साथ पढ्ने बानीको विकास गर्न सस्वर पढाइको अभ्यास गराउनु पर्छ भने पढाइको गति र बोध क्षमताको विकास गर्न मौन पढाइको अभ्यास उपयुक्त हुन्छ (अधिकारी, २०६७ : ८३) ।

मौन पठन गर्दा श्रोताको ख्याल गर्न नपर्ने, थोरै समयमा धेरै कुराको जानकारी लिन सकिने, कम थकावट, मस्तिष्क र आँखालाई मात्र भार, मुख्यमुख्य आसय मात्र बुझ्न पनि सकिने, सामूहिक पठन गर्न सकिने आदि जस्ता विशेषताहरू रहेकाले पठनबोधको केन्द्रिय कार्यकलाप मौन पठनलाई नै मान्न सकिन्छ ।

पढाइको द्रुतता र बोधको विकासको लागि मौनपठन उपयुक्त हुन्छ । सस्वर पठनमा जस्तो श्रोताको ख्याल गर्नुपर्ने, सम्पूर्ण शक्ति सस्वर उच्चारणमा प्रयोग गर्नुपर्ने, शारीरिक थकावट जस्ता अवगुण मौन पठनमा नहुने हुँदा जति मौन पढाइबाट अधिकमात्रमा द्रुत पठनका साथै द्रुतबोधको विकास सम्भव हुन्छ त्यति सस्वर पठनबाट हुँदैन । त्यस्तै मौनपठनद्वारा थोरै समयमा धेरै कुरा पढ्न सक्ने क्षमताको विकास गर्न सकिन्छ, स्वअध्ययनको बानी बसाल्न मौन पठन धेरै उपयोगी हुन्छ । यस उपायद्वारा पाठकले आफ्नो प्रयोजन र आवश्यकताअनुसार विभिन्न सामग्रीहरू भिन्न भिन्न तरिकाले पढ्न सक्छ । अनावश्यक कुराहरू छाडी आफूलाई आवश्यक पर्ने महत्त्वपूर्ण कुरा पढ्ने, मुख्य आशय बुझ्न पढ्ने र सोधिएका प्रश्नहरूको उत्तर दिन पढ्ने आदि विभिन्न प्रयोजनका लागि मौन पढाइको उपयोग गर्न सकिन्छ । मौन पठनको सम्बन्ध द्रुततर, द्रुत र मन्द पठनसँग पनि रहेको छ । कुनै पनि विषयवस्तुहरूमा अन्तनिहित भाव, विचार, शैली र सारकुरा अदि पढेर बोध गर्नको लागि जति मात्रामा सस्वर पठनमा नहुने हुनाले यसलाई पठनबोधको केन्द्रिय कार्यकलापको रूपमा निर्धारण गर्न सकिन्छ । मौन पढाइद्वारा एकाग्रता बढ्नुको साथै पढेका सामग्रीलाई गहिरिएर बुझ्ने मौका मिल्छ । यसले साहित्यप्रति विद्यार्थीहरूको रुचि जगाउँछ र उनीहरूले पुस्तकालयबाट पनि त्यस्ता कृतिहरू खोजेर पढ्न तयार हुन्छन् । पठनबोधको लागि मौन वाचन गराउँदा सुरुमा पाठ्यपुस्तककै सामग्रीलाई प्रयोगमा ल्याउदा राम्रो हुन्छ ।

पाठ्यपुस्तक पढ्ने बानी बसेपछि अरु सामग्रीहरू पनि खोजेर पढ्ने प्रवृत्ति बढ्छ । मौन पठनले शिक्षार्थीलाई समयको बचत गराउनुका साथै स्वावलम्बी भावनाको विकास र शीघ्र भाव ग्रहणशीलताजस्ता फाइदाहरू हुने गर्दछन् ।

(अ) मौन पठनका कार्यकलापहरू

विद्यार्थीहरूलाई सस्वरपठनमा दक्षता प्राप्त गरिसकेपछिमौन पढाइले भाषिक सीपको विकासमा ठूलो सहयोग पुऱ्याउछ । खास गरी प्राथमिक तहमा मौन पढाइभन्दा सस्वर पढाइ नै उपयुक्त भए तापनि जति-जति स्तर बृद्धि हुँदै जान्छ त्यति बेला मौनपठनको आवश्यकता र महत्त्व भन् बढी हुँदै जान्छ । त्यसकारण विद्यार्थीको स्तर र तहअनुसार निम्न शिक्षण कार्यकलापहरू सञ्चालन गर्न सकिन्छ :

(१) भाव पहिचान गर्न पढ्नु

यस्तो पठन पाठ्यसामग्रीको मूल भाव, आशय, शीर्षवाक्यको पहिचान, प्रस्तुत विचारप्रति आफ्नो सकारात्मक वा नकारात्मक धारणको पुस्त्याँइ तथा प्रदत्त शीर्षकको स्वीकृति वा अस्वीकृतिका बारेमा औचित्य स्थापना गर्न आदिजस्ता प्रयोजनका लागि उपयोग गर्न सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५०) ।

(२) आवश्यक तथ्य फेला पार्न पढ्नु

यस प्रकारको मौन पठनमा आफूलाई आवश्यक पर्ने मुख्य आशय वा तथ्य पहिल्याउने उद्देश्यले तिब्रतर गतिमा पढ्ने कार्य हुन्छ । जस्तो निर्धारित पाठ, अनुच्छेद वा सामग्रीमा आफूलाई चाहिने कठिन शब्द, पदावली, मुख्य बुँदा र उत्तरहरू फेला पार्ने उद्देश्य रहेको हुन्छ ।

(३) कुनै क्रमको अनुमान गर्न पढ्नु

यस्तो पठनमा विभिन्न प्रकारका छुऱ्यासमिसे घटनाहरू वा तथ्यहरू प्रश्नोत्तर गराउने गरी राखिएको हुन्छ अनि ती विवरणहरूलाई पढ्न लगाई क्रमबद्ध गर्न लगाइन्छ ।

(४) पाठ्यसामग्रीबाट अनुमानित अर्थ निकाल्न पढ्नु

यस्तो प्रकारको मौन पढाइ विशेष गरी उच्च कक्षाको लागि निर्धारण गरिएको हुन्छ । यसमा अभिधात्मक भन्दा अकथित अर्थको अनुमान गर्न जोड दिइन्छ ।

(५) सङ्कथनका विशेषताहरूको पहिचान गर्न पढ्नु

यो कार्यकलाप विशेष गरी भाषिक पक्षसँग सम्बन्धित हुन्छ । यसमा निर्दिष्ट पाठ्यसामग्री पढी पाठकले त्यसका विविध पक्षहरू केलाउनु पर्दछ ।

(६) शब्दार्थसम्बन्धी कठिनाइ समाधान गर्न पढ्नु

पढ्नका लागि शब्दार्थसम्बन्धी कठिनाइले बाधा पार्ने भएकाले बोधात्मक प्रश्न गराउनुभन्दा पहिले नै द्रुत रूपमा पढ्न लगाएर कठिन शब्द पहिल्याउन त्यसको समाधान खोज्ने उद्देश्य राखेर पढ्न लगाउन सकिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५१) ।

माथि उल्लेखित मुख्य कार्यकलापका अतिरिक्त मौन पठनबोधको विकासको लागि पुस्तकालयीय अध्ययन, बाल साहित्य, पत्रपत्रिका अध्ययन तथा अन्य पठनमूलक कार्यकलापहरू पनि गराउनु पर्ने देखिन्छ ।

२.२.३ द्रुत पठन

द्रुत पठन पनि पठनबोधको एउटा अङ्ग वा विकसित रूप हो । यो पठनकलाको विकास गर्ने उपाय हो । द्रुत पठन मौनवाचन र सस्वरवाचनको एक अङ्ग हो । द्रुत शब्दको अर्थ छिटो पढ्नु वा पढाइको गति विकास गर्नु हो । विद्यार्थीहरूलाई छोटो समयमा धेरै कुरा बुझ्ने दक्षता हासिल गराउन द्रुत वाचनको अभ्यासले मद्दत पुऱ्याउँछ (भण्डारी र अन्य, २०६८ : २३३) । द्रुतपठनमा बोधलाई सापेक्ष रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ । बोधविनाको द्रुतपठनको कुनै अर्थ हुँदैन । द्रुतपठनको द्रुतता पढाइको अनुभव र अभ्यास जति बढी भयो त्यति द्रुतता र बोध क्षमताको पनि विकास हुन पुग्दछ । पढाइको गति वा द्रुततालाई द्रुततर पढ्नु, द्रुतपठन र मन्द पठन गरी तीन भागमा विभाजन गर्न सकिन्छ । लिखित सामग्रीबाट कुनै खास कुरा खोज्नका लागि आँखा दौडाउनुलाई द्रुतपठन भन्न सकिन्छ । यस्तो पठन कुनै अपेक्षित प्रसङ्गको खोजी वा बुझ्नका लागि उपयोग ल्याउन सकिन्छ । लिखित सामग्रीबाट सारांश खिच्न वा मुख्य विचारको सरसर्ती जानकारी लिन द्रुतपठनको उपयोग गर्न सकिन्छ । पाठ्यसामग्रीबाट गहन कुरा खोज्ने उद्देश्यका लागि भने मन्द पठनको उपयोग गर्ने गरिन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १६४) । कुनै पनि कृति विशेषको समीक्षा, मूल्याङ्कन, शैली र भाव एवम् विचारलाई ग्रहण गर्नको लागि आवश्यकतानुसार द्रुततर, द्रुत र मन्द पठनको प्रयोग गर्न सकिन्छ ।

द्रुतपठनको विकासमा बाधा पुऱ्याउने विभिन्न तत्त्वहरू हुन्छन् । ती मध्ये विद्यार्थी स्वयंभित्र रहेका दृश्यात्मक प्रत्यक्षीकरणसम्बन्धी कमजोरी, जिब्रो र ओठचलाउने कमजोरी, औलाले सङ्केत गरेर पढ्नु र पढ्ने अभिरुचि नहुनुलाई विद्यार्थीका आन्तरिक कमजोरी मान्न सकिन्छ, भने बाह्य कमजोरीमा जटिल एवम् विशृङ्खलित विषयवस्तुहरूलाई लिन सकिन्छ ।

समग्रमा भन्नुपर्दा द्रुतपठनका भिन्न भिन्न आवश्यकता तथा प्रयोजनहरू हुन सक्ने भए पनि सामान्यतः यो गहन पठनभन्दा बेग्लै किसिमको हुन्छ । पढाइको गति र वाचनकलाको क्षमताको अभिवृद्धि गरी आवश्यक विषयवस्तु सरसर्ती खोज्ने र बुझ्न सक्ने क्षमता हाँसिल गराउनु नै द्रुतपठनको मुख्य उद्देश्य मान्न सकिन्छ ।

२.२.३.१ द्रुतपठनको अभ्यासका लागि सामग्रीको छनोट

द्रुतपठनकलाको विकासको लागि विद्यार्थीको स्तर, क्षमता, रुचि र चाहना अनुसारका पठ्य सामग्रीहरूको चयन गर्नु पर्दछ । दुर्बोध्य, अलाङ्कारीक, विशृङ्खलित, विचलनयुक्तता, अतिभावात्मक गहिराइ भएका बौद्धिक लेख, वैयक्तिक, भावनात्मक तथा कल्पनाप्रधान निबन्ध, विम्ब अलङ्कार प्रचरता भएका कविताहरू द्रुतपठन अभ्यासका लागि उपयोगी मानिदैनन् । द्रुतपठनमा कुरा नबुझेर घोटिनु पर्ने, शब्द वा पदावलीका आशय वा मर्म नबुझेर अल्मलिनु पर्ने र अभिधात्मक तरिकाले अर्थ खुल्न नसक्ने खालका सामग्रीहरू द्रुतपठन सीपको विकासको अभ्यासको लागि ग्राह्य हुदैनन् । विद्यार्थीको क्षमता र स्तर अनुसार द्रुतपठनसीपको विकासको लागि सामग्री छनोट गरिनु पर्दछ । आधारभूत तहसम्मका विद्यार्थीहरूलाई द्रुतपठनको विकास र अभ्यासका लागि बालउपयोगी पाठ्यसामग्रीहरू जस्तै बालकथा, बालगीत, बालकविता, नाटक र सामूहिक गान आदि उपयोगी हुन्छन् । यसबाहेक कक्षा र तह हेरी प्रमुख व्यक्तिहरूको जीवनी, रोचक तथा शिक्षाप्रदगाथा, वर्णनात्मक लेख आदि सामग्रीहरू छनोट गरिनुलाई राम्रो मानिन्छ ।

२.२.३.२ द्रुतपठनका कार्यकलापहरू

द्रुतपठन पनि पठनकलाकै शिक्षण भएकोले यसमा पनि पठनबोधसँग सम्बन्धित विभिन्न शिक्षण कार्यकलापहरू उपयोग गर्न सकिन्छ, ती यसप्रकार छन् :-

- द्रुत वाचनको अभ्यास मौन तथा सस्वर दुबै पठनमा प्रयोग गर्न गराउन सकिन्छ । यसमा शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई द्रुतपठनको अभ्यास गराउने एकमात्र उद्देश्य

लिएको हुँदा खास समय तोकी उक्त समयभित्र पढी सकनका लागि कुनै अनुच्छेद वा पाठ दिई समय सकिएपछि उक्त पाठ वा अनुच्छेदसँग सम्बन्धित बोध प्रश्नहरू सोध्नुपर्दछ ।

- यो पढाइको गति विकासको लागि प्रारम्भिक कार्यकलाप हुन सक्छ ।
- खास समय तोकी पाठ्यपुस्तककै कुनै विधा पढ्न लगाइ त्यसको सारांश र प्रश्नको उत्तर भन्न लगाउनु पर्दछ ।
- कुनै अनुच्छेदअन्तर्गत प्रयोग भएका नाम, सर्वनाम, विशेषण, क्रियापद, अव्यय, निपात आदि शब्दहरू खेजेर छुट्टयाउ लगाउनु ।
- कुनै अनुच्छेद वा उदाहरणमा प्रयोग भएका कठिन शब्दहरू धान्न लगाउनु पर्दत ।
- पाठ्यसामग्रीलाई मौन रूपमा छिटो छिटो पढ्न लगाउनु पर्दछ ।
- साहित्य र साहित्येत्तर विषयका पत्रपत्रिका समाचार पत्र तथा विभिन्न किसिमका पठ्य सार्थक सामग्रीहरूले प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा द्रुतपठनमा सहयोग पुऱ्याउने भएकाले यस्ता सामग्रीहरू पढ्नमा विद्यार्थीहरूलाई अभिप्रेरित गर्नु पर्दछ ।
- विद्यार्थीहरूका बीच प्रतिस्पर्धा गराई, द्रुतपठन गराउनु पर्दछ (भण्डारी र अन्य, २०६८ : २३३) ।

२.२.४ पठनबोधको महत्त्व

ज्ञान, विज्ञान र सूचनाको विकास गर्नु नै शिक्षाको मुख्य लक्ष्य हो । यो लक्ष्य पूरा गर्नको लागि लिपिवद्ध रूपमा मुद्रण भएर आएका सामग्रीलाई पढेर बुझ्ने कार्य नै पठनबोधको हो । बोधविना पढाई अर्थहीन हुन्छ । समकालीन भू-मण्डलीकरण युक्त विश्वमा दिनदिनै विभिन्न प्रकारका ज्ञानको विष्फोटन भइरहेको छ । यी सम्पूर्ण कुराहरू लिपिवद्ध रूपमा हाम्रा सामु आइरहेका हुन्छन् । यी बोध हुन सकेन भने साहित्य, कला, धर्म-सस्कृति, अर्थवाणिज्य, विज्ञान र प्रविधिसम्बन्धी अध्ययन अनुसन्धानबाट वञ्चित हुनुपर्छ । त्यसकारण ज्ञान आर्जनको महत्त्वपूर्ण उपाय भनेकै पठनबोध हो । जबसम्म शिक्षार्थीहरूमा लिपिवद्ध रूपमा मुद्रण भएका सामग्रीहरू पढेर बोध गर्ने क्षमताको विकास हुदैन तबसम्म नयाँ-नयाँ सूचना र ज्ञानबाट वञ्चित हुनुपर्छ त्यसैले पनि पठनबोधको महत्त्व अझ बढी मात्रामा रहेको देखिन्छ ।

पढ्नु पाठकको खुसीको कुरा हो भने सुन्ने श्रोताको आफ्नो अधिनको कुरा नभएर वक्तामा भर पर्ने कुरा हो । पठनबोधको अभ्यासले गर्दा विद्यार्थीहरूको अनुभव तथा ज्ञानलाई विस्तार गरी पूर्वानुमान एवम् पूर्वज्ञानलाई परिष्कार गरी नयाँ नयाँ दृष्टिकोण तथा सृजनात्मक क्षमताको विकास गराउन पठनबोध शिक्षणको विस्तार आवश्यक पर्दछ, (भण्डारी र अन्य, २०६८ : २२८) । प्रारम्भिक तहहरूमा पठनबोध क्षमताको राम्रो विकास नभएसम्म सुनाइलाई नै ज्ञान आर्जनको माध्यम बनाउनु आवश्यक भए पनि क्रमशः माथिल्ला तहमा बौद्धिक एवम् सृजनात्मक क्षमताको विकासको लागि पठनबोध उपयुक्त मानिन्छ । पठनबोधलाई ज्ञानआर्जनको रूपमा मात्र नलिइ मनोरञ्जनको रूपमा पनि लिन सकिन्छ । आधारभूत तहमा पठनबोधको शिक्षणले विद्यार्थीहरूमा शब्दभण्डारको विकास गर्न ती शब्दहरूलाई प्रसङ्गानुकूल प्रयोग गर्नु, व्याकरणात्मक, क्षमता आदिको विकास हुन्छ तब उनीहरूले विभिन्न साहित्यिक विधाहरू जस्तै: कथा, कविता, उपन्यास, नाटक, निबन्ध पढेर साहित्यिक आस्वादन लिनुका साथै सृजनात्मक तथा मानसिक क्षमताको पनि विकास हुन्छ । पठनबोधको विकासले विद्यार्थीहरूमा ज्ञान आर्जन हुनुका साथै पढाइप्रति रूचि र फुर्सदको समयको उपयोग गर्ने बानीको विकास हुन्छ ।

पठनबोध क्षमताको विकासले अन्य भाषिक सीप र क्षमताको विकासमा समेत ठूलो मद्दत पुऱ्याउँछ । जब शिक्षार्थीहरूमा पठनबोध क्षमताको विकास हुन्छ तब उनीहरू लेख्य विद्याका विभिन्न ढङ्ग, ढाँचा तथा शैलीसँग परिचित हुन पुग्दछ । समग्रमा पठनबोधले शिक्षार्थीहरूमा ज्ञान एवम् अनुभवको विस्तार हुने, पूर्वानुभाव र पूर्वज्ञानलाई परिष्कार गरी नयाँ दृष्टिकोण विकास गर्न, संज्ञानात्मक भावनात्मक र मनोक्रियात्मक क्षमताको विकास गर्न, व्याकरणका साथै सम्पूर्ण भाषिक सीपहरूको विकासको लागि पठनबोधको महत्त्व रहेको पाइन्छ । अतः विद्यार्थीहरूको शैक्षिक विकासमा मात्र नभएर सर्वाङ्गीण विकासमा समेत पठनबोधको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहेको पाइन्छ ।

२.२.५ पठनबोधका चरणहरू

पढाइको प्रारम्भिक चरणमा भन्दा उत्तरवर्ती चरणमा अभ्यास एवम् अनुभवका कारण पाठकको पठनबोध क्षमतामा बढी परिपक्वता देखापर्छ । अध्ययनको प्रारम्भिक चरणमा विद्यार्थीहरू सस्वरपठनद्वारा बोध क्षमताको विकासतर्फ उन्मुख हुन्छन् भने उत्तरवर्ती चरणमा खास गरी मौनपठनद्वारा यसतर्फ उन्मुख हुने गर्दछन् । पढाइको पहिलो

एकाइका रूपमा अक्षर शब्द र पदावलीलाई लिइन्छ । यसक्रममा सुरुको पढाइको गति र यति दुबै न्यून हुने र क्रमशः वाक्य स्तरमा पुग्दा बृद्धि हुने गर्दछ । यसप्रकार पठनका लागि अक्षर, शब्द, पदावली र वाक्यको क्रमिकता रहने कुरा स्पष्ट हुन्छ । पढाइको सुरुवातको अवस्थामा रहेका विद्यार्थीहरूको तुलनामा उत्तवर्ती चरणमा प्रवेश गरेका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता निकै उच्च रहेका हुन्छ । पढाइ जटिल प्रक्रिया भएकाले यसलाई हासिल गर्न विभिन्न सीप र क्षमताको एकिकृत अथवा सामूहिक संलग्नता आवश्यक हुन्छ । जति उक्त सीप तथा क्षमतामा परिपक्वता आउँछ उति संज्ञानात्मक र सीपगत जटिलताले सम्बद्ध पढाइमा पनि स्तरीयता आउँछ । पठनबोधका चरणलाई निम्नलिखित रूपमा उल्लेख गर्न सकिन्छ :-

२.२.५.१ अभिधात्मक तह

पहिलो चरणको बोध अभिधात्मक बोध हो । यसमा बोद्दाले प्रस्तुत सन्दर्भमा अभिव्यक्त शब्द, वाक्य र विचारको शाब्दिक अर्थ मात्र खोज्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५२) यसमा सिकारुले शब्दकोशीय अर्थ खोज्ने कार्य हुन्छ ।

२.२.५.२ व्याख्यात्मक तह

यो देख्ने तहको बोध हो । यसमा लेखकले सीधा नभनेका तर त्यसमा अन्तनिहित विचारहरूको अनुमान गरिन्छ ।

२.२.५.३ समीक्षात्मक तह

समीक्षात्मक बोधमा सत्यता र उपयुक्ततालाई केलाइन्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५२) । यस चरण पाठकले पठित सामग्रीको समालोचनात्मक विचार निर्धारण गर्दछ ।

२.२.५.४ सृजनात्मक तह

सृजनात्मक तहमा बोद्दाले भाषामा अन्तनिहित अभिप्रायलाई आफ्नो जीवनका विविध सन्दर्भमा प्रयोग गर्ने सामर्थ्य हाँसिल गर्दछ ।

२.२.६ पठनबोध शिक्षणका कार्यकलापहरू

पठनबोध पढाइ र लेखाइसँग मुख्यत सम्बन्धित रहने हुँदा पठनबोध कार्य सञ्चालन गर्नु अघि कक्षामा शान्त वातावरणको सृजना गर्नुपर्दछ । प्रारम्भिक वा आधारभूत तहका

विद्यार्थीहरूको स्तर अनुकूल दृष्टांश र अदृष्टांश सामग्री कालो वा श्वेत पाटी अथवा मौखिक रूपमा विद्यार्थीहरूको कापीमा टिपाउनु पर्दछ भने माथिल्ला तहका विद्यार्थीहरूमा प्रमाणिक उपयुक्त स्तरअनुसारको विद्यार्थीलाई उपलब्ध सामग्री गराउनु पर्दछ । उक्त उद्धरण, अनुच्छेद वा पाठ आदिलाई मौनवाचन गर्न लगाउने र आवश्यकता हेरी स्तरअनुसार शब्दार्थ पनि शिक्षकले बताइएर निम्न कार्यकालापहरू आवश्यकतानुसार गराउने :

- क) पठित उद्धरणका बारेमा बोध प्रश्नोत्तर गराउने : यस्तो प्रश्नोत्तर लिखित वा मौखिक दुबै किसिमले गराउन सकिने भए पनि समयको सदुपयोगका दृष्टिले मौखिक र संक्षिप्त खालका हुनु बाञ्छनीय मानिन्छ । यस प्रयोजनका लागि उपयोग गरिने प्रश्नहरू प्रत्यक्ष, अनुमानात्मक, निचोडमूलक, समीक्षात्मक सबै किसिमका हुन सक्छन् ।
- ख) पठित उद्धरणको शीर्षक छान्न लगाउने यसरी शीर्षक छान्न लगाउँदा त्यसको पक्ष वा विपक्षमा र पुष्ट्याइँ गर्न लगाउनु पर्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५६) ।
- ग) पठित सामग्रीबाट मुख्य मुख्य बुँदा टिप्न लगाउने ।
- घ) सम्बन्धित उद्धरणमा व्यक्त मुख्य विचार वा सारांश भन्न लगाउने ।
- ङ) पठित उद्धरणबाट विद्यार्थीहरूलाई निम्न प्रश्नहरू सोध्ने : (अ) बहुवैकल्पित प्रश्न (आ) जोडा मिलाउने (इ) खाली ठाउँ भर्ने (ई) ठीक बेठीक छुट्टाउन लगाउने ।
- च) सम्बन्धित उद्धरणबाट खास खास शब्द वा शब्दांशहरू भिकी तिनमा पूर्ति गर्न लगाउने ।
- छ) पहिले नै प्रश्न दिएर उत्तर खोज्न लगाउने ।
- ज) उद्धरणबाट विद्यार्थीहरूलाई बोध प्रश्न बनाउन लगाउने ।
- झ) पठित अनुच्छेदनबाट सङ्कथनको संक्षिप्त गर्न लगाउने ।
- ञ) पठित उद्धरणको शीर्षक निर्धारण गर्न लगाउने ।
- ट) सम्बन्धित अनुच्छेदका तथ्यलाई तालिकाबद्ध गर्न लगाउने ।
- ठ) अनुच्छेद पढेर त्यसको अगाडि वा पछाडि हुन सक्ने घटना वा विषयवस्तुको अनुमान गर्न लगाउने अनुच्छेदमा व्यक्त विचारप्रति आफ्नो प्रतिक्रिया दिने आदि ।

२.२.७ पठनबोधको शिक्षणको क्रम

कुनै पनि शिक्षण सिकाइका आ-आफ्नै प्रकारका तरिका, नियम र प्रक्रियाहरू हुने गर्दछ । शिक्षार्थीको स्तर, विषयवस्तुको सहायता, हेरी पठनबोध शिक्षणको शिक्षणक्रम

निर्धारण गर्न उपयुक्त मानिन्छ । सुरुमा हुने कार्यकलापले त्यसपछिका कार्यकलापहरूलाई पृष्ठपोषण दिँदै जानु पर्दछ । आधारभूत तहमा र उच्चतहमा कसरी पठनबोध अभ्यास गराउने भन्ने कुराको निर्धारण गर्नुपर्दछ । अतः एउटा सुनिश्चित क्रममा पठनबोधसम्बन्धी शिक्षण र अभ्यास निर्देशिका हुनु पर्छ, जसका लागि निम्न लिखित शिक्षणक्रम अवलम्बन गर्न सकिन्छ :

२.२.७.१ पाठ्यसामग्रीको निर्धारण

पठनबोध शिक्षणको पहिलो चरण भनेको विद्यार्थीको स्तर, क्षमता, योग्यता र तहका आधारमा सामग्रीको निर्धारण गरिनु पर्दछ । पठनबोध भनेको पढेर बुझ्ने क्षमता हाँसिल गर्नु हो तर त्यो बुझ्ने क्षमता हाँसिल गर्नको लागि विद्यार्थीको स्तरको निरूपण गरी उपयुक्त खालका विषयवस्तुहरूको चयन गर्नुपर्दछ ।

२.२.७.२ नमुना पाठको प्रस्तुति

पठनबोध शिक्षणका क्रममा शिक्षक स्वयम् वा राम्रो उच्चारण गर्न सक्ने विद्यार्थीहरूलाई नै सस्वर रूपमा सुनाइ वाचन गर्न लगाउने र अरु विद्यार्थीहरूलाई पाठ्यसामग्री हेर्दा राम्रोसँग सुन्न लगाउने गर्नु पर्दछ । यसको उद्देश्य अनुच्छेदमा भएका शब्दगत, पदावलीगत, लेख्य चिह्न र उच्चारणसम्बन्धी समस्याको निवारण गरेर बोधका लागि पूर्वाधार आधार निर्माण गर्नु हो ।

२.२.७.३ अर्थगत कठिनाइयुक्त पद वा पदावलीको छनोट

विद्यार्थीहरूलाई विषयवस्तु द्रुत मौनपठन गराई उनीहरूलाई अर्थ बुझ्न कठिन भएका शब्द वा पदावली चिनो लगाउन, रेखाङ्कन गर्न र भन्न लगाउनु हो । यसको प्रयोजन बोधका लागि बाधक बन्ने हरेक विद्यार्थीहरूका आर्थी समस्याको समाधान गर्ने आधार तयार गर्नु हो ।

२.२.७.४ शब्दार्थको निवारण

पठनबोधका शिक्षण क्रममा विद्यार्थीहरूलाई कठिन लागेका शब्दहरू र पदावलीको युक्तिसङ्गत निवारण गर्नु हो । पाठ वा पाठ्यसामग्रीमा भएका आर्थी समस्याको समाधान गरेर बोधका लागि महत्त्वपूर्ण आधार तयार गर्नु यसको मूल उद्देश्य हो । यसका लागि

शिक्षकले आवश्यकतानुसार शब्दार्थ वाक्यमा प्रयोग आदि जस्ता प्रक्रिया अपनाएर समस्या समाधान गर्नु पर्दछ ।

२.२.७.५ मौन पठन

शब्दार्थको निवारणपछि, विद्यार्थीहरूलाई तोकिएको पाठ्यसामग्री आवश्यकतानुसार समय तोकेर वा नतोकेर ध्यानपूर्वक पढेर बुझ्ने क्षमता अर्थात् पठनबोध क्षमताको विकास गर्नु नै हो । प्रारम्भिक तहका कक्षामा सस्वरपठन गराएर बोधको अभ्यास गराउनु परे पनि माथिल्ला कक्षामा क्रमशः मौन रूपमा पढेर बुझ्ने क्षमताको विकासलाई नै मूल ध्येय बनाउनु पर्छ (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५८) । यसले धेरै कुरा कम समयमा पढ्ने, कसैलाई बाधा क्षमताको विकास गर्ने मौन पठनको आफ्नै खालको मौलिक परिचय रहेको छ ।

२.२.७.६ बोधप्रश्नोत्तरको अभ्यास

बोध प्रश्नोत्तर पठनबोध शिक्षणको अन्तिम तथा महत्त्वपूर्ण चरण हो । बोध प्रश्नोत्तर अभ्यासका लागि विद्यार्थीहरूको स्तर र कक्षा अनुसारका प्रश्नहरू शिक्षकले सम्बद्ध पाठ्य अनुच्छेदबाट नै तयार गरेर लैजानु सबैभन्दा राम्रो हुन्छ । बोध प्रश्नोत्तर मौखिक र लिखित दुवै तरिकाले गराउनु सकिने भए पनि समयको किफायत र व्यवहारिकता समेतलाई हेर्दा मौखिक किसिमको प्रश्नोत्तर नै कक्षा कार्यकलापका रूपमा गराउनु सर्वोत्तम हुन्छ । प्रश्नोत्तर गराउछ । सकभर वस्तुगत प्रश्नहरू नै उपयुक्त हुने भए तापनि आवश्यकतानुसार निबन्धात्मक प्रश्नहरू निर्माण गरेर पठनबोध क्षमताको अभ्यास गराउन सकिन्छ ।

२.२.८ पठनबोधका लागि सोधिने प्रश्नावली

जुनसुकै प्रयोजनका लागि प्रश्नावलीको निर्माण गरिन्छ तिनको त्यही आधारममा विशेषताहरू भल्किने गर्दछन् पठनबोध जस्तो भाषिक सीपको विकासको लागि निर्धारण गरिने प्रश्नहरू विषयवस्तु विद्यार्थी स्तर, क्षमता, रुचि, आवश्यकता अनुसार निर्धारण गरिनु पर्दछ । विद्यार्थी स्तर र क्षमताभन्दा बाहिरबाट विषयवस्तु र प्रश्नहरू निर्माण गरियो भने त्यसको कुनै अर्थ हुँदैन अतः तह, स्तर, रुचि, क्षमता, आवश्यकतानुसार प्रश्नावली निर्धारण गरिनु पर्दछ । पठनबोधसम्बन्धी प्रश्नहरूमा सामान्यतया निम्नलिखित विशेषता हुनुपर्छ :

- क) प्रश्नमा उद्धरणका हरेक अंशको प्रतिनिधित्व हुनुपर्छ र त्यसमा व्यक्त मुख्य-मुख्य कुरा समेटिनु पर्छ ।
- ख) प्रश्नमा सजिला पढ्दै नपढी उत्तर दिने खालका हुनु हुँदैन ।
- ग) प्रश्नहरू तह, स्वरूप तथा माध्यम तिनै दृष्टिले विविधतापूर्ण हुनु पर्छ । जस्तै : तथ्यात्मक अभिधात्मक, व्याकरणत्मक, अनुमानात्मक, मूल्याङ्कनात्मक आदि स्वरूपका दृष्टिले के कस्तो, किन र कसरी आदि माध्यमका दृष्टिले मौखिक तथा लिखित आदि (शर्मा र पौडेल, २०६७ : १५९) ।
- घ) प्रश्नमा प्रयोगमा ल्याइने भाषा विषयवस्तु वा पाठ्यसामग्रीमा प्रयोग भएको भाषाभन्दा कठिन हुनु हुँदैन ।
- ङ) उत्तर दोहोरिने खालका प्रश्नहरू निर्माण गरिनु हुँदैन ।
- च) प्रश्नहरू शुद्ध, स्पष्ट र छोटो उत्तर दिए हुने खालका हुनु पर्दछ ।
- छ) सम्बन्धित उद्धरण वा सामग्रीको भाव वा विचारभन्दा बाहिरको उत्तर अपेक्षित हुने खालका प्रश्नहरू हुनु हुँदैन ।

२.२.९ पठनबोधलाई प्रभाव पार्ने तत्त्वहरू

पठनबोध भाषिक सीपअन्तर्गत पर्ने एक महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । कुनै खास तह र कक्षाका सम्पूर्ण विद्यार्थीमा समान गतिमा पठनबोध क्षमताको विकास भएको हुँदैन र पाउन पनि सकिँदैन र यसो हुनका पछाडि विभिन्न कारणहरू रहेका छन् । तिनलाई यहाँ पठनबोधका प्रभावक तत्त्वका रूपमा चर्चा गरिएको छ, जुन निम्नानुसार छन् :

२.२.९.१ पाठ्यसामग्रीको छनोट

पाठनबोध क्षमताको विकास महत्त्वपूर्ण प्रभावकको रूपमा पाठ्यसामग्रीलाई छनोट गर्न सकिन्छ । समय र कक्षाको तहलाई मध्यनजर राख्दै पठनबोध सामग्रीहरूको छनोट गर्नु पर्दछ । गृहकार्यको रूपमा अभ्यास गराउँछ भने लामा उद्धरण पनि प्रयोग गर्न सकिन्छ । सिद्धान्तः सिकाइ प्रक्रिया सरलबाट जटिलतातिर उन्मुख हुने हुँदा एउटै तहमा पनि पहिले सरल क्रमशः कठिन सामग्री छनोट गर्नु पर्दछ । तल्लो कक्षाका लागि सरल र माथिल्लो कक्षाको लागि माथिल्लै स्तरकै सामग्री छनोट गर्नु उपयुक्त हुन्छ । पठनबोध अभ्यासमा दृष्टांश र अदृष्टांश दुवै किसिमका सामग्री पालैपालो गरी प्रयोग गर्नुपर्दछ । मूल्याङ्कनको लागि अदृष्टांश सामग्री उपयुक्त हुन्छ । पद्यभन्दा गद्य र भावुक भन्दा बौद्धिक तथा

संज्ञानात्मक प्रकृतिको सामग्री छनोट गर्नु पर्दछ (भण्डारी र अन्य, २०६८ : २३०) । अदृष्टांश पठनबोधका लागि चयनीय सामग्री सकेसम्म प्रमाणित एवम् मान्यतामूलक हुनु पर्दछ । यस्ता पाठ्यसामग्रीअन्तर्गत विभिन्न पत्रपत्रिका लेख, विज्ञापन, समाचारपत्र, चिठी, टिप्पणी र विभिन्न कृतिहरू आदि लिन सकिन्छ । सामग्री छनोट गर्दा ग्रामीण र शहरीया अनि धनी र गरिब सबै दृष्टिकोणले उपयुक्त हुन सक्ने गरी विषयवस्तुको चयन गरिएको हुनु पर्दछ । उपयुक्त कुराहरूलाई बेवास्ता गरी सामग्रीको छनोट गरिएका विद्यार्थीहरूको वास्तविक पठनबोध क्षमताको मापन नहुने हुँदा सामग्री छनोटलाई यस किसिमको अध्ययनमा महत्त्वपूर्ण प्रभावक तत्त्वका रूपमा लिन सकिन्छ ।

२.२.९.२ वातावरण

पठनबोध क्षमताको विकासमा प्रभाव पार्ने तत्त्वहरूमा वातावरण पनि एक हो । विद्यार्थीहरूले उज्यालो, शान्त, खुल्ला, कोलाहलमुक्त वातावरणमा रहेर पढेका कुरा जतिबढी मात्रामा स्मरण गर्न सक्छन् त्यति मात्रामा प्रतिकूल वातावरणमा पक्कै पनि सम्भव हुँदैन । पठनबोध क्षमताको विकासको महत्त्वपूर्ण उपाय वा तरिका मौनपठन भएकाले पनि शान्त वातावरणको आवश्यकता माथि दुईमत हुन सक्दैन । बोधविहिन पढाइ अर्थहीन हुने भएकाले अनुकूल वातावरणबिना पठनबोध असम्भव हुन्छ, र पठनबोध बिना राष्ट्रको शैक्षिक लगानीको औचित्य समाप्त हुने भएकाले पनि स्वच्छ, एवम् शान्त वातावरणको अपरिहार्यलाई नकार्न मिल्दैन । अतः अनुकूल वातावरण नै पढाइप्रति उत्सुकता जगाउने एक प्रभावशाली प्रेरक तत्त्व भएकाले पठनबोधको विकासमा वातावरणको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहने कुरा स्पष्ट छ ।

२.२.९.३ अभ्यास

पठनबोध क्षमता विकासमा प्रभाव पार्ने प्रमुख तत्त्वहरूमा अभ्यास पनि हो । पठनबोध एक किसिमको सीप हो । सीप भन्ने कुरा जति बढी मात्रामा अभ्यास गऱ्यो त्यति नै परिष्कार र परिमार्जन हुँदै जान्छ । अभ्यासलाई जति खुकुलो पाउँदैन त्यति नै पढेका कुरा बुझ्ने क्षमतामा पनि कमजोरीपन देखापर्दछ । कला वा सीपलाई जति अभ्यास बनाउँदै लगियो त्यसमा बढी परिष्कार र स्तरीयता आउछ, भने त्यसको विपरीत अभ्यासमा कम भएमा त्यो विस्तारै सीमित हुँदै जान्छ । पढाइलाई पनि जति निरन्तरता दिन सक्यो बोध

क्षमता पनि उति नै प्रबल भएर जान्छ । पठनबोध मानसिक प्रक्रिया हो । शिक्षार्थीहरूलाई जति बढी मात्रामा भाषिक, साहित्यिक वा अन्य सन्दर्भ सामग्रीहरूमा निरन्तर अभ्यास गराउँदै लैजान सकिन्छ त्यति बढी मात्रामा उनीहरूमा पढाइप्रतिको अभिरुचि बढ्दै जाने र पढेका कुराका सारतत्त्व ग्रहण गर्न सक्ने क्षमता पनि सबल बन्दै जाने हुँदा पठनबोध क्षमताको विकासका लागि उनीहरूको पढ्ने बानीको अभ्यास गराउनु नितान्त आवश्यक देखिन्छ ।

२.२.९.४ विद्यार्थीको शारीरिक, मानसिक एवम् संवेगात्मक अवस्था

कुनै पनि विषयवस्तु पढेर त्यसभित्रका सार कुरा ग्रहण गर्नका लागि जति बढी मात्रामा शारीरिक एवम् मानसिक रूपबाट स्वस्थ रहेको विद्यार्थीले सक्दछ त्यति अन्धा, बहिरा अपाङ्ग एवम् मानसिक सन्तुलन गुमाएका विद्यार्थीबाट सम्भव हुँदैन । शारीरिक दुर्बलताको कारणले कतिपय अवस्थामा विद्यार्थीहरूलाई आफ्नै जीवनदेखि नै वितृष्णा आउन सक्छ जसको कारणले गर्दा एक त उसलाई पढाइप्रति मन जाँदैन त्यसै गरी संवेगात्मक विचलन जस्तै: डर, त्रास, भय, चिन्तन, आवेग, रिस, क्रोध आदि तत्त्वहरूले शारीरिक मानसपटलमा जरो गाडेको खण्डमा उसले पढेका कुराहरू सम्झन सक्दैन । यसका विपरीत जुन विद्यार्थी शारीरिक, मानसिक, एवम् संवेगात्मक रूपबाट स्वास्थ्य एवम् सन्तुलित छ, उसमा पढेका कुराको सारतत्त्व ग्रहण गर्ने क्षमता प्रबल रहन सक्ने भएकाले उक्त तत्त्वहरूलाई पठनबोध क्षमताका प्रभावकका रूपमा लिन सकिन्छ ।

२.२.९.५ उत्प्रेरणा

भाषा सिकाइका प्रमुख पाँच सीपहरूमध्ये पठनबोध पनि एक हो यो सीपको विकासमा प्रभाव पार्ने तत्त्वका रूपमा उत्प्रेरणलाई पनि लिइन्छ । भनिन्छ उत्प्रेरणबिनाको कुनै पनि सिकाइ उपलब्धिविहीन हुन्छ र व्यक्तिमा उत्प्रेरण जागृत भएमा मात्र पनि उसले विषयवस्तुका धेरै कुराहरू सिक्न सक्छ । पठनबोध क्षमता विकासका लागि दण्ड, पुरस्कार र सबलीकरण कार्यक्रमका माध्यमबाट विद्यार्थीहरूमा उत्प्रेरण अभिवृद्धि गर्ने प्रक्रिया अपनाउनु पर्दछ । अतः पठनबोध क्षमताको विकासमा प्रभाव पार्ने तत्त्वका रूपमा उत्प्रेरणलाई पनि एउटा प्रभावकारी तत्त्व मानिन्छ ।

२.३ शैक्षिक उपादेयता

सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकनले शोधकर्तालाई उक्त विषयमा पहिला भएका अनुसन्धान सम्बन्धमा स्पष्ट गराउन मद्दत पुऱ्याउदछ । यस्तै अनुसन्धानलाई अगाडि बढाउन सम्बन्धित सिद्धान्तको अवलम्बन गनुपर्ने हुन्छ । जसको सहयोगबाट अनुसन्धान कार्य गर्न सहजता प्राप्त गर्दछ । सम्बन्धित साहित्यको पुनरावलोकनले नयाँ खोज तथा अनुसन्धानलाई सहि मार्ग निर्देशन गर्न र निश्चित सिद्धान्त चयन गर्न समेत सहयोग पुऱ्याएको छ । शोधलाई पूर्ण रूप प्रदान गर्नका लागि पनि मद्दत पुऱ्याएको छ । अनुसन्धानको क्रममा विषयान्तर हुनबाट बचाई शोध कार्यलाई संगठित तथा उद्देश्यमूलक बनाउनको लागि सहयोग पुगेको छ ।

परिच्छेद तीन

अध्ययन विधि र प्रक्रिया

अनुसन्धानका उद्देश्य पूरा गर्नका लागि विभिन्न उपायहरू वा विधिहरू प्रयोग गर्नुपर्दछ । जसले गर्दा आफ्नो अनुसन्धान सजिलै सम्पन्न गर्न सकियोस् । आफ्नो अनुसन्धानलाई ठोस निर्णयमा लैजानको लागि पूर्व निर्धारित योजना नै विधि हो । यस परिच्छेदमा अनुसन्धानात्मक ढाँचा, जनसंख्या तथा नमूना छनोट, तथ्याङ्क सङ्कलनका साधनहरू र तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण प्रक्रियालाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

३.१ अनुसन्धानात्मक ढाँचा

अनुसन्धानका लागि निश्चित योजना र रणनीतिको आवश्यकता पर्दछ । यो अनुसन्धान गुणात्मक एवम् परिमाणात्मक ढाँचा प्रयोग गरी मिश्रित ढाँचामा लिइ सम्पन्न गरिएको छ । तथ्याङ्क तथा सूचनाहरूको व्याख्या, वर्णन विश्लेषण गुणात्मक ढाँचाको भए तापनि परिमाणात्मक तथ्याङ्कले यसलाई पुष्टि गरेको छ । यस अनुसन्धानमा केहि तथ्याङ्कलाई प्रतिशतमा र केही तथ्याङ्कलाई गुणात्मक रूपमा व्याख्या तथा विश्लेषण गरिएकोले यो अध्ययन मिश्रित ढाँचामा आधारित छ ।

३.२ जनसंख्या तथा नमूना छनोट

प्रस्तुत शोधकार्यलाई विश्वसनीय बनाउनका लागि गुल्मी जिल्लाभित्रका गाउँ र नगर क्षेत्रका ५/५ वटा विद्यालय छनोट गरिएको छ । यी दस वटा विद्यालयहरूमध्ये ५ वटा सामुदायिक र ५ वटा संस्थागत (निजी) रहेका छन् । नमूना छनोटका क्रममा त्यसका विद्यार्थीको पढाई स्तर नहेरी स्थानीयता, लैङ्गिक, भाषिक पृष्ठभूमि, विद्यालयको प्रकृति जस्ता आधार मानिएको छ । सम्पूर्ण पक्षलाई समेट्ने गरी यस शोधकार्यमा जम्मा १० वटा विद्यालयका १०० जना विद्यार्थीहरू प्रतिनिधि नमूना छनोट भएका छन् ।

३.३ तथ्याङ्क सङ्कलनका साधन

प्रस्तुत शोधपत्र तयार गर्ने क्रममा नमूना छनोटमा परेका विद्यालयका नमूना छनोटमा परेका विद्यार्थीलाई दृष्टांश र अदृष्टांश गरी दुई किसिमका गद्यांश दिएर प्रश्नहरू सोधिएको छ भने दृष्टांश र अदृष्टांश गद्यांशमा खाली ठाउँ भर्न लगाइएको छ । यसरी

विद्यार्थीको दृष्टांश र अदृष्टांश पठनबोध क्षमता पहिचान गर्नका लागि २ वटा गद्यांश र २ वटा क्लोज परीक्षण गरी जम्मा ४ प्रकारका प्रश्नहरू समेटेर प्रश्नावलीको निर्माण गरी तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको छ ।

३.४ तथ्याङ्कको स्रोत

प्रस्तुत शोधकार्य तयार पार्ने क्रममा प्राथमिक तथा द्वितीय स्रोतबाट सामग्री सङ्कलन गरिएको छ । प्राथमिक स्रोत अन्तर्गत विद्यार्थीलाई दिइएको प्रश्नावलीबाट प्राप्त नतिजालाई लिइएको छ भने द्वितीय स्रोत अन्तर्गत यससँग सम्बन्धित मिल्दाजुल्दा विषयवस्तुमा गरिएका पूर्व अध्ययन, समीक्षा र समालोचना रहेका छन् ।

३.५ तथ्याङ्क सङ्कलन प्रक्रिया

प्रस्तुत शोधपत्र तयार गर्ने क्रममा आवश्यक पर्ने सामग्रीहरूको सङ्कलन नमुना सर्वेक्षण विधिका आधारमा जनसङ्ख्याको पहिचान, प्रतिनिधि नमुना छनोट, सामग्री निर्माण, पूर्व परीक्षण, परीक्षणको कार्यान्वयनबाट तथ्याङ्क सङ्कलन गरी व्याख्या विश्लेषण गरिएको छ । यसका अतिरिक्त पुस्तकालयीय र छलफल विधिका आधारमा पनि सामग्री सङ्कलन गरिएको छ ।

प्रस्तुत गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययनमा केन्द्रित रहेको यो शोधकार्य सोभै विद्यार्थीहरूलाई नै केन्द्रबिन्दु मानी मूलतः नमुना सर्वेक्षण विधिलाई आधार बनाई अध्ययनलाई अगाडि बढाइएको छ ।

प्रस्तुत अध्ययनमा प्रयोग गरिने सामग्री निर्माण गर्ने क्रममा दृष्टांश र अदृष्टांश गरी दुई किसिमका गद्यांश छनोट गरिएको छ । दृष्टांश पाठबाट प्रश्नावली निर्माण गर्ने क्रममा कक्षा नौको नेपाली पाठ्यपुस्तकको पाठ ५ जीवनीअन्तर्गत साहित्यकार पारिजात र क्लोज परीक्षणका लागि मौरी पालन प्रबन्धको आठौँ अनुच्छेद लिइएको छ । त्यसैगरी अदृष्टांश माध्यमिक निबन्ध, अभिव्यक्ति र सिर्जना पुस्तकबाट लोकतन्त्र पाठ र क्लोज परीक्षणका लागि छापामारको छोरो कथासङ्ग्रहबाट बधशालामा बुद्ध कथाबाट प्रश्नावलीको अन्तिम रूप तयार पारिसकेपछि विभिन्न विद्यालयका प्रधानाध्यापकसँग सम्पर्क गरी परीक्षण शुद्ध र विश्वसनीय बनाउन परीक्षार्थीलाई छुट्टाछुट्टै राखी परीक्षा लिइएको छ । परीक्षार्थीलाई आवश्यक नियम र १ घण्टा समय तोकी प्रश्नपत्रमा नै उत्तर लेख्ने व्यवस्था गरिएको छ । यसमा निर्धारित समयवधिभित्र परीक्षा सञ्चालन गरी उत्तरपुस्तिका सङ्कलन गरिएको छ ।

३.६ तथ्याङ्कको व्याख्या र विश्लेषण प्रक्रिया

विभिन्न विद्यालयहरूबाट परीक्षण गरिएका उत्तरपुस्तिका सङ्कलन गरिसेकपछि, प्रश्नहरूको उत्तर-कुञ्जका तयार पारिएको छ । परीक्षणका क्रममा क्लोज परीक्षणका जम्मा २० वटा खाली ठाउँ भर्ने प्रश्नावलीहरू र बहुवैकल्पिक जम्मा २० वटा प्रश्नावलीहरू निर्माण गरिएको छ । यसरी निर्माण गरिएका एक प्रश्नावलीको पूर्णाङ्क २.५ राख्दा जम्मा १०० पूर्णाङ्कको जाँच गरिएको छ । विद्यार्थीले परीक्षाबाट प्राप्त गरेका प्राप्ताङ्कलाई यस शोध कार्यको तथ्याङ्कको मूल स्रोत बनाइएको छ । विद्यार्थीहरूको प्राप्ताङ्कलाई स्थानीयता, लैङ्गिक, भाषिक पृष्ठभूमि र विद्यालयको प्रकृतिको आधारमा छुट्टाछुट्टै रूपमा तालिकीकरणको माध्यमबाट वर्गीकरण गरिएको छ ।

विभाजित समूहहरूको सर्वप्रथम प्रतिशत गणना गरिएको छ । मध्यमान, मानक विचलन र 'Z' परीक्षणका आधारमा पठनबोध क्षमतालाई व्याख्या विश्लेषण र तुलना गरिएको छ । यिनै विभिन्न व्याख्या विश्लेषण र तुलनाले देखाएको समानताका आधारमा निष्कर्ष र सुझाव निकालिएको छ । प्रस्तुत अध्ययनका क्रममा प्रयोगमा ल्याइएका साङ्खिकीय सूत्रहरू यसप्रकार रहेका छन् :

१) प्रतिशताङ्क गणना गर्न प्रयोग गरिएका सूत्र :

$$P = \frac{R}{T} \times 100$$

यहाँ, P = प्रतिशत

R = तोकिएको श्रेणीमा प्राप्ताङ्क ल्याउन सफल विद्यार्थीको संख्या

T = समूहगत जम्मा संख्या (सिंह, २०६६ : ३) ।

२) मध्यमान गणना गर्न प्रयोग गरिएको सूत्र :

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

यहाँ, \bar{X} = मध्यमान

$\sum X$ = X को कूल योग

N = जम्मा संख्या

X = तथ्यहरू (सिंह, २०६६ : ३७६) ।

३) मानक विचलन गणना गर्न प्रयोग गरिएको सूत्र :

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N}}$$

यहाँ, σ = मानक विचलन

Σ = योगफल

N = विद्यार्थीको संख्या

$\sum X^2$ = प्राप्ताङ्कको कूल योगको वर्ग (गौतम, २०६१ : ८७) ।

४) 'Z' मान गणना गर्न प्रयोग गरिएको सूत्र :

$$ZO_{served} = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

यहाँ, $Z = Z$ मान

\overline{X}_1 = पहिलो समूहको मध्यमान

\overline{X}_2 = दोस्रो समूहको मध्यमान

σ_1 = पहिलो समूहको मानक विचलन

σ_2 = दोस्रो समूहको मानक विचलन

N_1 = पहिलो समूहको सङ्ख्या

N_2 = दोस्रो समूहको सङ्ख्या (गौतम, २०६१ : ९२) ।

परिच्छेद चार नतिजा विश्लेषण

प्रस्तुत अध्ययनमा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता पहिल्याउने उद्देश्य राखिएकाले उक्त उद्देश्य पूर्तिका लागि पठनबोधको सैद्धान्तिक परिचयका आधारमा गुल्मी जिल्लाका नगर र ग्रामीण क्षेत्रका सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरूबाट नमूना छनोटमा परेका जम्मा १०० जना विद्यार्थीहरूबाट आवश्यक तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको छ । त्यही तथ्याङ्कका आधारमा विभिन्न प्रकारका साङ्ख्यिक विधिको उपयोग गरी व्याख्या र विश्लेषित स्वरूप यसप्रकार प्रस्तुत गरिएको छ :

४.१ समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति

प्रस्तुत शोधकार्यमा कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मूल्याङ्कन गर्ने विभिन्न प्रकारका विधि र कार्यकलापहरूको विश्लेषण सैद्धान्तिक खण्डमा गरिएको छ । ती विधि र कार्यकलापहरूमध्ये शिक्षार्थीको स्तर क्षमता, रुचि, पूर्व अनुभव र समय आदिलाई मध्यनजर गर्दै प्रस्तुत शोधकार्य पूरा गर्नको लागि बढी वैज्ञानिक वस्तुवादी विधि मानिएका प्रश्नावलीहरू मध्ये बहुवैकल्पिक प्रश्न र क्लोज परीक्षणका आधारमा सामग्री निर्माण गरी ती सामग्रीलाई गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत १०० जना विद्यार्थीहरूमा प्रयोग गरी सङ्कलन गरिएको तथ्याङ्कलाई विभिन्न साङ्ख्यिक विधिका आधारमा प्रतिशत, मध्यमान, मानक विचलन आदि जस्ता चरहरूको प्रयोग गरी पठनबोध क्षमताको स्थिति निर्धारण गरिएको छ । जुन निम्नप्रकार छ :-

४.१.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. १

कूल संख्या	२५ % भन्दा कम		५०% भन्दा कम		५०% भन्दा बढी		७५% भन्दा माथि	
	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००			३०	३०	५२	५२	१८	१८

उपर्युक्त तालिकानुसार पठनबोध क्षमताको प्रतिनिधि जनसंख्यालाई चारभागमा विभाजन गरी अध्ययन गरिएको छ । जसअनुसार १०० जना नमूना छनोटमा परेका विद्यार्थीहरू मध्ये २५ प्रतिशत कम पठनबोध भएका विद्यार्थीका संख्या ० र प्रतिशत ० रहेका देखिन्छ । २५ प्रतिशत भन्दा माथि र ५० प्रतिशत भन्दा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ३० र ३० प्रतिशत देखिन्छ । ५० प्रतिशत भन्दा माथि ७५ प्रतिशत भन्दा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ५२ र प्रतिशत ५२ रहेको छ । ७५ प्रतिशतदेखि माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या १८ रहेको छ भने प्रतिशत १८ रहेको छ ।

तथ्याङ्कको विश्लेषणको लागि ५० प्रतिशतलाई आधार मानेर ५० प्रतिशतभन्दा माथि पठनबोध क्षमतालाई सन्तोषजनक भनी वर्गीकरण गर्दा ५० प्रतिशत भन्दा माथि ७० प्रतिशत र ५० प्रतिशत भन्दा तल अथवा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरू ३० प्रतिशत देखिएको छ, बहुसङ्ख्यक विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता ५० प्रतिशतभन्दा माथि भएकोले पठनबोध क्षमतालाई सन्तोषजनक रहेको छ ।

४.१.२ मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. २

कूल संख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	मध्यमान भन्दा माथि		मध्यमान भन्दा तल	
			संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००	५९.५३	५.९५	४७	४७	५३	५३

उपर्युक्त तालिकालाई हेर्दा गुल्मी जिल्लाका विभिन्न १० विद्यालयबाट नमूना छनोटमा परेका १०० जना विद्यार्थीहरूको समग्र मध्यमान ५९.५३ रहेको छ भने समग्र मानक विचलन ५.९५ रहेको छ । समग्र मध्यमानलाई आधार मानी दुई भागमा विभाजन गर्दा समग्र मध्यमान भन्दा माथि ४७ जना विद्यार्थी तथा ४७ प्रतिशत र समग्र मध्यमानभन्दा तल ५३ जना विद्यार्थीहरू तथा ५३ प्रतिशत रहेको छ । तालिकाको विश्लेषण गर्दा समग्र मध्यमान भन्दा तल धेरै प्रतिशत विद्यार्थी रहेको देखिन्छ ।

मानक विचलनले विभिन्न तथ्याङ्कको विवरण बीचमा एकरूपता छ कि छैन भन्ने कुराको ज्ञान गराउँछ । मानक विचलनको अङ्क जति सानो हुन्छ त्यति ती तथ्याङ्कको बीचमा एकरूपताको स्थिति रहेको मानिन्छ । माथिको तालिकामा १०० जना नमूना छनोटमा परेका

विद्यार्थीहरूको प्राप्ताङ्कको मानक विचलन ५.९५ देखिनुले यहाँको तथ्याङ्कबीच एकरूपता नभएको देखिन्छ । समग्र मध्यमानका आधारमा मध्यमान भन्दा माथि केही प्रतिशत बढी देखिएकोले सन्तोषजनक देखिएको छ भने समग्र मानक विचलनका आधारमा हेर्दा यसको अङ्क ५.९५ देखिनुले प्राप्ताङ्कमा एकरूपता नभएको पाइन्छ ।

४.१.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको समूहगत स्थिति

तालिका नं. ३

कुल सङ्ख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	समूह	समूहगत सङ्ख्या	मध्यमानभन्दा माथि		मध्यमानभन्दा तल	
					सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
१००	५९.५३	५.९५	स्थानीयता					
			गाउँ	५०	२३	४६	२७	५४
			नगर	५०	२४	४८	२६	५२
			लिङ्ग					
			छात्र	५०	२४	४८	२६	५२
			छात्रा	५०	२८	५६	२२	४४
			विद्यालयको प्रकृति					
			सामुदायिक	५०	१९	३८	३१	६२
			संस्थागत	५०	२८	५६	२२	४४
			भाषिक पृष्ठभूमि					
			नेपाली	९१	४०	४४	५१	५६
			नेपाली विमातृभाषि					
			नेवार	९	७	७८	२	२२

प्रस्तुत तालिकामा गुल्मी जिल्लामा कक्षा नौमा अध्ययनरत सामुदायिक र संस्थागत १० ओटा नमूना छनोटमा परेका विद्यालयहरू र ती विद्यालयमा अध्ययनरत १०० जना विद्यार्थीहरू रहेका छन् । समग्र मध्यमान ५९.५३ र समग्र मानक विचलन ५.९५ लाई आधार मानी स्थानीयताका आधारमा गाउँ र नगरमा रहेका सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरू त्यस्तै लिङ्गका आधारमा छात्रा र छात्रहरू, विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा सामुदायिक र संस्थागत र भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली भाषा मातृभाषाका रूपमा

बोलेलाई नेपाली भाषा बोल्ने मातृभाषा अन्य भएका विद्यार्थीहरूलाई विमातृभाषी भनी समूह विभाजन गरी विश्लेषण गर्दा निम्नअनुसार देखिन्छ :-

स्थानीयका आधारमा हेर्दा गाउँतर्फका पाँचओटा विद्यालयका ५० जना र नगरतर्फका पाँचओटा विद्यालयका ५० जना विद्यार्थीहरूनमूना छनोट गरिएको छ । जसमा समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मान्दा गाउँतर्फका विद्यार्थीको मध्यमानभन्दा माथि ४६ र मध्यमान भन्दा तल ५४ प्रतिशत पठनबोध क्षमता रहेको छ भने समग्र मध्यमानलाई आधार मानेर हेर्दा नगरतर्फका विद्यार्थीहरूको मध्यमानभन्दा माथि ४८ प्रतिशत र तल ५२ प्रतिशत पठनबोध क्षमता रहेको देखिन्छ । उक्त तथ्याङ्कका आधारमा नगरका विद्यार्थीहरू भन्दा गाउँका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता उच्च रहेको देखिन्छ ।

प्रस्तुत शोधकार्यमा नमूना छनोटमा परेका १०० जना विद्यार्थीलाई लैङ्गिक समूहमा विभाजन गर्दा छात्रतर्फ ५० र छात्रातर्फ ५० जना रहेका छन् । समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानेर विश्लेषण गर्दा छात्रहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा माथि ४७ प्रतिशत र मध्यमानभन्दा तल ५३ प्रतिशत विद्यार्थीहरू रहेका छन् । मध्यमानभन्दा माथि थोरै विद्यार्थीहरू भएकाले छात्रहरूको पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको मान्न सकिँदैन । त्यसै गरी समग्र मध्यमानलाई आधार मानेर छात्राहरूको पठनबोध क्षमतालाई दृष्टिगत गर्दा ५६ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ४४ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । मध्यमानभन्दा माथि धेरै विद्यार्थीहरू देखिएकाले यसलाई सन्तोषजनक मान्न सकिन्छ ।

विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा निजी क्षेत्रबाट सञ्चालित संस्थागत विद्यालयहरू र समुदायद्वारा सञ्चालित सामुदायिक विद्यालयहरूबाट ५०/५० जना विद्यार्थीहरूलाई अध्ययनमा नमूनाको रूपमा समावेश गरिएको छ । समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मान्दा संस्थागत विद्यालयका विद्यार्थीहरू ५६ प्रतिशत मध्यमान भन्दा माथि र ४४ प्रतिशत मध्यमान भन्दा तल रहेको पाइन्छ । यसरी समग्र मध्यमानका आधारमा सामुदायिक विद्यालयका विद्यार्थी मध्यमान भन्दा माथि धेरै रहनुले पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको मान्न सकिन्छ । त्यसैगरी सामुदायिक विद्यालयतर्फ समग्र मध्यमानलाई आधार मानी हेर्दा ३८ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा माथि र ६२ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा तल रहेको छ । यहाँ मध्यमानभन्दा माथि कम र तल धेरै विद्यार्थीहरूको संख्या देखिनुले सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत

विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको पाइँदैन । यसरी हेर्दा सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीको भन्दा संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीको पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ ।

भाषिक पृष्ठभूमिको आधारमा हेर्दा नेपाली मातृभाषीतर्फ ९१ जना र नेपाली विमातृभाषी तर्फ नेवार भाषी ९ जना विद्यार्थीहरू नमूना छनोटमा लिइएको छ । समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी विश्लेषण गर्दा नेपाली मातृभाषा हुने विद्यार्थीहरूमध्ये ५६ प्रतिशतको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा तल रहेकोले नेपाली भातृभाषी, विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई कम सन्तोषजनक मान्न सकिन्छ । त्यस्तै नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूतर्फ नेवारी मातृभाषी हुने विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमान ५९.५३ भन्दा माथि ७८ प्रतिशत र तल २२ प्रतिशत रहेको छ । मध्यमानभन्दा माथि धेरै र तल थोरै विद्यार्थीहरू रहेकोले नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ ।

४.१.४ समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

प्रस्तुत गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकको शोधकार्यमा नमूना छनोटमा परेका १०० जना विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई वस्तुगत एवम् वैज्ञानिक बनाउनको लागि उनीहरूको क्षमता र स्तरका आधारमा आवश्यकतानुसार परिचित वा दृष्टांश विषयवस्तुबाट पनि सामग्रीको निर्माण र छनोट गरी पठनबोध क्षमताको स्थितिको अध्ययन गरिएको छ, जसको विश्लेषण यसप्रकार रहेको छ :-

४.१.४.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ४

कूल संख्या	२५ % भन्दा कम		५०% भन्दा कम		५०% भन्दा बढी		७५% भन्दा माथि	
	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००	०	०	३०	३०	५०	५०	२०	२०

उपर्युक्त तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको अवस्था देखाइएको छ । विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई प्रतिशतमा गणना गरी हेर्दा १०० जना विद्यार्थीहरू मध्ये २५ प्रतिशतभन्दा कम दृष्टांश पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीको संख्या ० प्रतिशत देखिन्छ । २५ प्रतिशत भन्दा बढी र ५० प्रतिशतभन्दा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीको संख्या ३० प्रतिशत देखिन्छ । त्यसैगरी ५० प्रतिशतभन्दा बढी र ७५ प्रतिशत भन्दा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ५० प्रतिशत रहेको देखिन्छ र ७५ प्रतिशत भन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या २० प्रतिशत रहेको देखिन्छ । माथिको तालिकामा देखाइएको तथ्याङ्कका आधारमा ५० प्रतिशत भन्दा बढी दृष्टांश पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरू ७० प्रतिशत रहेकोले समग्र विद्यार्थीको दृष्टांश पठनबोध क्षमता राम्रो रहेको देखिन्छ ।

४.१.४.२ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ५

कूल संख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	मध्यमान भन्दा माथि		मध्यमान भन्दा तल	
			संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००	६३.८२	६.१५	५२	५२	४८	४८

उपर्युक्त तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान र मानक विचलन दिइएको छ । जसअनुसार जम्मा १०० जना विद्यार्थीहरू नमूना छनोटमा लिइएको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ६३.८२ र मानक विचलन ६.१५ रहेको छ । समग्र दृष्टांश मध्यमान ६३.८२ लाई आधारमा मानी हेर्दा मध्यमान भन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ५२ प्रतिशत र मध्यमान भन्दा तल पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ४८ प्रतिशत रहेको देखिन्छ । यसरी मध्यमान भन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या उच्च र मध्यमान भन्दा तल पठनबोध क्षमता न्यून देखिएकोले दृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको

छ । त्यसैगरी मानक विचलन ६.१५ देखिनुले विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतामा एकरूपता नभएको पाइन्छ ।

४.१.४.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ६

कुल सङ्ख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	समूह	समूहगत सङ्ख्या	मध्यमानभन्दा माथि		मध्यमानभन्दा तल	
					सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
१००	६३.८२	६.१५	स्थानीयता					
			गाउँ	५०	२५	५०	२५	५०
			नगर	५०	२७	५४	२३	४६
			लिङ्ग					
			छात्र	५०	२४	४८	२६	५२
			छात्रा	५०	२८	५६	२२	४४
			विद्यालयको प्रकृति					
			सामुदायिक	५०	२३	४६	२७	५४
			संस्थागत	५०	२९	५८	२१	४२
			भाषिक पृष्ठभूमी					
			नेपाली	९१	४५	४९.५	४६	५०.५
			नेपाली विमातृभाषि	९	७	७८	२	२२

माथिको तालिकामा गुल्मी जिल्लामा कक्षा नौमा अध्ययनरत १०० जना विद्यार्थीहरूलाई यो अध्ययनमा नमूनाको रूपमा छनोट गरिएको छ । दृष्टांश पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ६३.८२ रहेको छ भने समग्र मानक विचलन ६.१५ रहेको छ । उक्त मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विभिन्न समूहका विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई केलाउँदा निम्नानुसार अवस्था देखिन्छ :-

स्थानीयताका आधारमा दृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई हेर्दा नगरतर्फबाट ५० जना र गाउँतर्फबाट ५० जना विद्यार्थीहरू समावेश गरिएको छ । उक्त पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानेर हेर्दा नगरतर्फका ५४ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ४६ प्रतिशत तल रहेका छन् । मध्यमान भन्दा माथि धेरै देखिएकाले उनीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ । त्यसै गरी गाउँतर्फ ५० प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा माथि र ५० प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा तल देखिन्छ । मध्यमानभन्दा माथि र तल समान रहेकोले दृष्टांश पठनबोध क्षमता सामान्य रहेको देखिन्छ ।

लैङ्गिक आधारमा विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई केलाउँदा छात्रा तर्फ ५० जना र छात्रातर्फ ५० जना विद्यार्थीहरू नमूना छनोटमा परेका छन् । समग्र दृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानेर हेर्दा छात्रतर्फ ४८ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा माथि र ५२ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमान भन्दा तल रहेका छन् । मध्यमानभन्दा माथि र मध्यमानभन्दा तलको प्रतिशतभन्दा केही बढी रहेकाले सन्तोषजनक मान्न सकिँदैन । त्यसैगरी छात्रातर्फ समग्र मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानी हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि छात्राहरू ५६ प्रतिशत र तल पनि ५४ प्रतिशत नै देखिनेले छात्राहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमता राम्रो रहेको पाइन्छ ।

माथिको तालिकामा विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा देखाइएअनुसार सामुदायिक विद्यालयतर्फ ५० जना र संस्थागत विद्यालयतर्फ ५० जना विद्यार्थीहरूलाई नमूनाका रूपमा छनोट गरिएको छ । समग्र दृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानी हेर्दा संस्थागततर्फका विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा माथि ५८ प्रतिशत र ४२ प्रतिशत मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । यसरी मध्यमानभन्दा तल र माथिको अन्तर धेरै भएकोले दृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको मान्न सकिन्छ । यसैगरी सामुदायिक विद्यालयतर्फ र दृष्टांशको समग्र मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानी हेर्दा मध्यमान भन्दा माथि ४६ प्रतिशत र तल ५४ प्रतिशत विद्यार्थीहरू रहेका छन् र यसरी मध्यमानभन्दा माथि थोरै विद्यार्थीहरू रहेकोले दृष्टांश पठनबोध क्षमता सामान्य रहेको देखिन्छ ।

भाषिक पृष्ठभूमिका हिसाबले विद्यार्थीहरूको नेपाली मातृभाषी रहेका छन् । नेपाली विभातृभाषी विद्यार्थीहरूको संख्या ९ जना रहेका छन् । दृष्टांशको समग्र मध्यमान ६३.८३ लाई आधार मानी हेर्दा नेपाली मातृभाषी हुने विद्यार्थीहरूमध्ये ४९.५ प्रतिशत मध्यमान भन्दा माथि रहेका छन् भने ५०.५ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमान भन्दा तल रहेका छन् । यसरी दृष्टांश पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा तल र माथिको अन्तर धेरै नभए पनि नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता कम भएको देखिन्छ । यसैगरी नेपाली विभातृभाषी विद्यार्थीहरूलाई समग्र मध्यमान ६३.८३ लाई आधार मानी हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि ७८ प्रतिशत र तल २२ प्रतिशत विद्यार्थीहरू रहेका छन् । उक्त तथ्याङ्कका आधारमा दृष्टांशको मध्यमानभन्दा माथि धेरै विद्यार्थीहरू देखिएकाले नेपाली विभातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता राम्रो रहेको देखिन्छ ।

४.१.५ समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

प्रस्तुत गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकको शोधकार्यमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई वस्तुगत एवम् वैज्ञानिक बनाउनको लागि उनीहरूले नदेखेका, नपढेको कमपढेका, कमसुनेका आदि विषयवस्तुहरू विद्यार्थीहरूको स्तर र क्षमतालाई मध्यनजर गर्दै शोध परिचयको अध्ययन विधिमा उल्लेख गरिए अनुसार अदृष्टांश सामग्रीको रूपमा छनोट स्तरण गरी पठनबोध क्षमताको स्थितिको अध्ययन गरिएको छ जसको व्याख्या विश्लेषण यसप्रकार रहेको छ ।

४.१.५.१ प्रतिशतका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ७

कूल संख्या	२५ % भन्दा कम		५०% भन्दा कम		५०% भन्दा माथि		७५% भन्दा माथि	
	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००	१	१	४०	४०	४५	४५	१४	१४

प्रस्तुत तालिकामा विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई प्रतिशतमा गणना गरी हेर्दा १०० जना नमूना छनोटमा परेका विद्यार्थीहरूमध्ये २५ प्रतिशत भन्दा कम

पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीको संख्या १ प्रतिशत देखिन्छ भने २५ प्रतिशत देखि ५० प्रतिशत भन्दा कम पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ४० प्रतिशत रहेको देखिन्छ । ५० प्रतिशत देखि ७५ प्रतिशतसम्म अदृष्टांश पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीको संख्या ४५ प्रतिशत रहेको देखिन्छ भने ७५ प्रतिशत भन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या १४ प्रतिशत रहेको देखिन्छ । उपर्युक्त तालिकामा ५० प्रतिशत भन्दा बढी अङ्क ल्याउने विद्यार्थीहरूको संख्या अधिक रहेकोले अदृष्टांश पठनबोध क्षमता पनि राम्रो रहेको देखिन्छ ।

४.१.५.२ मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ८

कूल संख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	मध्यमान भन्दा माथि		मध्यमान भन्दा तल	
			संख्या	प्रतिशत	संख्या	प्रतिशत
१००	५५.२४	५.७५	४७	४७	५३	५३

प्रस्तुत तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान र मानक विचलन दिइएको छ । जसअनुसार कूल १०० जना विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान ५५.२४ लाई आधार मानी हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीको संख्या ४७ प्रतिशत र मध्यमानभन्दा तल पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या ५३ प्रतिशत रहेको देखिन्छ । यसरी मध्यमानभन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरूको संख्या कम देखिएकाले अदृष्टांश पठनबोध क्षमता केही कमजोर रहेको देखिन्छ ।

४.१.५.३ समग्र मध्यमान र मानक विचलनका आधारमा विद्यार्थीहरूको समूहगत अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थिति

तालिका नं. ९

कुल सङ्ख्या	समग्र मध्यमान	समग्र मानक विचलन	समूह	समूहगत सङ्ख्या	मध्यमानभन्दा माथि		मध्यमानभन्दा तल	
					सङ्ख्या	प्रतिशत	सङ्ख्या	प्रतिशत
१००	५५.२४	५.७५	स्थानीयता					
			गाउँ	५०	२३	४६	२७	५४
			नगर	५०	२४	४८	२६	५२
			लिङ्ग					
			छात्र	५०	२४	४८	२६	५२
			छात्रा	५०	२८	५६	२२	४४
			विद्यालयको प्रकृति					
			सामुदायिक	५०	१९	३८	३१	६२
			संस्थागत	५०	२८	५६	२२	४४
			भाषिक पृष्ठभूमी					
			नेपाली	९१	४०	४४	५१	५६
			नेपाली विमातृभाषी	९	७	७८	२	२२

प्रस्तुत तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनर विद्यार्थीहरूमध्ये नमूना छनोटमा परेका १०० जना विद्यार्थीहरूमा अदृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई स्थानीय, लिङ्ग, विद्यालयको प्रकृति र भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा अध्ययन गर्दा विद्यार्थीले प्राप्त गरेको पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ५५.२४ र मानक विचलन ५.७५ रहेको छ । मध्यमान र मानक विचलनलाई आधार मानी समूहगत रूपमा विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई निम्नानुसार विश्लेषण गर्न सकिन्छ :

स्तानीयताका दृष्टिले गाउँतर्फ ५० जना र नगरतर्फका ५० जना विद्यार्थीहरू समेटिएको छ । समग्र अदृष्टांश मध्यमान ५५.२४ लाई आधार मानी हेर्दा गाउँतर्फका ४६ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ५४ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेकाले अदृष्टांश पठनबोध क्षमता न्यून रहेको देखिन्छ । यसैगरी नगरतर्फ अदृष्टांश समग्र मध्यमान ५५.२४ भन्दा माथि पठनबोध क्षमता भएका विद्यार्थीहरू ४८ प्रतिशत र ५२ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमान भन्दा तल रहेको देखिन्छ । मध्यमान भन्दा तल रहे पनि गाउँका विद्यार्थीभन्दा नगरका विद्यार्थी केही बढी रहेकाले नगर क्षेत्रको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता गाउँको तुलनामा केही राम्रो रहेको मान्न सकिन्छ ।

लैङ्गिक दृष्टिकोणबाट विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमतामा यस अध्ययनमा ५० जना छात्र र ५० जना छात्राहरू नमूना छनोटमा जनसंख्याको रूपमा समावेश गरिएको छ । अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ५५.२४ लाई आधार मानी हेर्दा छात्रतर्फ ४८ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ५२ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल देखिन्छ । मध्यमान भन्दा माथि कम संख्या देखिएकाले छात्रहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक मान्न सकिँदैन । त्यसैगरी छात्रातर्फ विश्लेषण गर्दा समग्र अदृष्टांश पठनबोधको मध्यमानभन्दा माथि ५६ प्रतिशत र तल ४४ प्रतिशत रहेको देखिन्छ । मध्यमान भन्दा माथि कम र मध्यमानभन्दा तल केही धेरै देखिएकाले छात्राहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता छात्रको भन्दा राम्रो भएको देखिन्छ ।

विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा विश्लेषण गर्दा संस्थागत विद्यालयतर्फ ५० जना र सामुदायिक विद्यालयतर्फ ५० जना विद्यार्थीहरू समावेश गरिएको छ । संस्थागत विद्यालयतर्फ ५६ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा माथि रहेको देखिन्छ भने ४४ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । मध्यमानभन्दा माथि विद्यार्थी संख्या बढी भएकाले संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी समग्र अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको मध्यमान ५५.२४ लाई आधार मानी हेर्दा सामुदायिक विद्यालयतर्फ ३८ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा माथि र ६२ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । मध्यमान भन्दा माथि थोरै प्रतिशत विद्यार्थीहरू रहेकाले सामुदायिक विद्यालयका विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता कमजोर रहेको देखिन्छ । मानक विचलनका आधारमा सम्पूर्ण

विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमता ५.७५ रहेकोले अदृष्टांश पठनबोध क्षमतामा समूहगत रूपमा एकरूपता पाइँदैन ।

भाषिक पृष्ठभूमिको आधारमा अदृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई हेर्दा नेपाली मातृभाषीतर्फ ९१ जना र नेपाली विमातृभाषी ९ जना विद्यार्थीहरूलाई नमूना छनोट गरी यस अध्ययनमा समावेश गरिएको छ । समग्र अदृष्टांश पठनबोध क्षमताभन्दा माथि नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरू ४४ प्रतिशत रहेका देखिन्छन् भने ५६ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेका देखिन्छ । मध्यमान भन्दा तल धेरै विद्यार्थीहरू रहेकाले नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता कमजोर रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूमा मध्यमानभन्दा माथि ७८ प्रतिशत र तल २२ प्रतिशत रहेको देखिन्छ । मध्यमानभन्दा माथि पठनबोध क्षमता देखिएकाले नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोधक्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ ।

४.२ तुलनात्मक विश्लेषण

प्रस्तुत शोधकार्य गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन रहेकोमा उक्त उद्देश्य पूर्तिको लागि सामुदायिक एवम् संस्थागत र गाउँ एवम्, नगरबाट नमूना जनसंख्याको रूपमा ५० जना छात्र र ५० जना छात्राहरूलाई छनोट गरिएको छ । यसरी छनोट गरिएका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई गाउँ नगर, छात्र र छात्रा, संस्थागत र सामुदायिक नेपाली मातृभाषी र नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूका बीचमा तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ । माथि उल्लेखित तालिकाहरूको व्याख्या र विश्लेषणको आधारमा विभिन्न चरहरूबीच तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ । साङ्ख्यिकीहरू प्रयोग गरी मध्यमान, मानक विचलन निकालेर भिन्न भिन्न चरहरूका बीच तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ । प्रस्तुत शोधकार्यमा Z परीक्षण गर्दा निम्न प्रकारका प्रक्रियाहरू अपनाइएको छ । गणना गरिएको Z को मान (क्याल्कुलेट भ्यालु जेड) मानभन्दा तालिकामा दिइएको Z को मान कम भएका दुई चरहरूबीचको क्षमता समान रहेको हुन्छ । त्यसैगरी गणना गरिएको Z को मानभन्दा तालिकामा दिइएको मान बढी भएमा दुई चरहरूबीचको क्षमता असमान रहन्छ (ढकाल, २०६८: ५१) । यहाँ Z को मान ०.५ सार्थक तह र तालिकीकरणमा १.९५ सँग तुलनात्मक अध्ययन गरिएको छ ।

४.२.१ पठनबोध क्षमतामा लैङ्गिक आधारमा छात्र र छात्राबीचको तुलना

तालिका नं. १०

समूह	संख्या	मध्यमान	समग्र मध्यमान	मानक विचलन	समग्र मानक विचलन	Z मान
छात्र	५०	५९.१२	५९.५३	८.७३	५.९५	०.४८
छात्रा	५०	५९.९४		८.४७		

प्रस्तुत तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूलाई लैङ्गिक आधारमा विभाजन गर्दा छात्रतर्फ ५० जना र छात्रातर्फ ५० जना विद्यार्थीहरूलाई नमूना छनोटगरी समावेश गरिएको छ । उक्त तालिकामा समग्र मध्यमान ५९.५३ रहेको छ भने समूहगत रूपमा छात्रहरूको मध्यमान ५९.१२ रहेको देखिन्छ भने छात्राहरूको मध्यमान ५९.९४ रहेको देखिन्छ । यसैगरी उक्त तालिकामा समग्र मानक विचलन ५.९५ छ भने समूहगत रूपमा हेर्दा छात्रतर्फ ८.७३ र छात्रातर्फ ८.४७ मानक विचलन रहेको पाइन्छ ।

लैङ्गिकताका दृष्टिले समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी छात्र र छात्राको पठनबोध क्षमताको तुलनात्मक विश्लेषण गर्दा छात्राहरूको भन्दा छात्रहरूको पठनबोध क्षमता राम्रो देखिन्छ । यस अध्ययनमा समग्र मध्यमानका आधारमा हेर्दा छात्रहरूको भन्दा छात्राहरूको पठनबोध क्षमता बढी भएको देखिन्छ । यी दुवै समूहबीचको अन्तर केलाउदा Z को मान ०.०५ सार्थकताको तहमा तालिकामा अङ्कित १.९६ सँग तुलना गरी हेर्दा गणनाको Z को मान ०.४८ रहनुले लैङ्गिकताका आधारमा यी दुवै समूहबीचमा सार्थक अन्तर पाइदैन ।

४.२.२ पठनबोध क्षमतामा स्थानीयताका आधारमा गाउँ र नगरबीच तुलना

तालिका नं. ११

समूह	संख्या	मध्यमान	समग्र मध्यमान	मानक विचलन	समग्र मानक विचलन	Z मान
गाउँ	५०	५९.३६	५९.५३	८.३९	५.९५	०.२
नगर	५०	५९.०७		८.४४		

प्रस्तुत तालिकामा स्थानीयताका दृष्टिले पठनबोध क्षमताको तुलनात्मक विश्लेषण गर्ने क्रममा नगरतर्फका विद्यार्थीहरूको जम्मा संख्या ५० र गाउँतर्फका विद्यार्थीहरूको जम्मा संख्या ५० जना रहेका छन् । उक्त दुवै समूहका विद्यार्थीहरूको समग्र मध्यमान ५९.५३ देखिन्छ भने गाउँतर्फका मात्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको मध्यमान ५९.३६ र नगरतर्फका विद्यार्थीको मध्यमान ५९.०७ रहेको देखिन्छ । मानक विचलनलाई हेर्दा उक्त समूहको समग्र मानक विचलन ५.९५ रहेको छ । गाउँतर्फका विद्यार्थीहरूको मानक विचलन ८.३९ रहेको छ भने नगरतर्फको मानक विचलन ८.४४ रहेको देखिन्छ ।

स्थानीयताका दृष्टिले समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी गाउँ र नगरतर्फका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको तुलनात्मक विश्लेषण गर्दा नगरतर्फका विद्यार्थीको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमान भन्दा ०.४६ ले कम देखिन्छ भने गाउँतर्फका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमानभन्दा ०.१७ ले बढी रहेको देखिन्छ । यसरी समग्र मध्यमानका तुलनामा गाउँतर्फको ०.१७ ले बढी र नगरतर्फको मध्यमान ०.४६ ले कमी रहेकोले गाउँतर्फको पठनबोध क्षमता राम्रो देखिन्छ । यी दुवै समूहको अन्तर केलाउनका लागि Z मान ०.०५ सार्थक तहमा तालिकामा अङ्कित १.९६ सँग तुलना गरी हेर्दा गणनाको Z को मान ०.२ रहनुले स्थानीयताका आधारमा गाउँ र नगरबीचका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतामा अन्तर रहेको देखिदैन ।

४.२.३ पठनबोध क्षमतामा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरूबीच तुलना

तालिका नं. १२

समूह	संख्या	मध्यमान	समग्र मध्यमान	मानक विचलन	समग्र मानक विचलन	Z मान
सामुदायिक	५०	५८.१६	५९.५३	८.२२	५.९५	१.७६
संस्थागत	५०	६०.०९		६.१३		

प्रस्तुत तालिकामा गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत नमूना छनोटमा परेका संस्थागत रूपमा सञ्चालित ५ ओटा विद्यालयहरू र सामुदायिक रूपमा सञ्चालित ५ ओटा विद्यालयहरूबाट ५०-५० जना विद्यार्थीहरूलाई प्रतिनिधि नमूना छनोटका रूपमा समावेश

गरिएको छ । समग्र मध्यमान ५९.५३ रहेको छ भने संस्थागत विद्यालयहरू तर्फका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको मध्यमान ६०.०९ र सामुदायिक तर्फका विद्यालयका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको मध्यमान ५८.१६ रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी उक्त समूहहरू बीचको समग्र मानक विचलन ५.९५ रहेको देखिन्छ भने समूहगत रूपमा संस्थागत विद्यालयहरूको मानक विचलन ६.१३ रहेको देखिन्छ । सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको मानक विचलन ८.२२ रहेको देखिन्छ ।

विद्यालयको प्रकृतिका दृष्टिले समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको तुलनात्मक विश्लेषण गर्दा समग्र मध्यमान भन्दा ०.५६ ले बढी संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको रहेको देखिन्छ भने समग्र मध्यमानभन्दा १.३७ ले कमी सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता रहेको देखिन्छ । यसरी सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता संस्थागत विद्यालयको तुलनामा कमी रहेको देखिन्छ । यी दुवै समूहको अन्तर केलाउनका लागि Z को मान ०.०५ सार्थक तहमा तालिकामा अङ्कित १.९६ सँग तुलना गरी हेर्दा गणनाको Z को मान १.७६ रहनुले संस्थागत र सामुदायिक दुवै विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतामा खासै अन्तर रहेको देखिदैन ।

४.२.४ पठनबोध क्षमतामा भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषी र नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूबीच तुलना

तालिका नं. १३

समूह	संख्या	मध्यमान	समग्र मध्यमान	मानक विचलन	समग्र मानक विचलन	Z मान
नेपाली मातृभाषी	९१	५८.७४	५९.५३	६.०५	५.९५	०.७९
नेवारी मातृभाषी	९	६३.३३		११.११		

प्रस्तुत तालिकामा नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको संख्या ९१ जना रहेको छ भने नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूको संख्या ९ जना रहेको छ । समग्र मध्यमान ५९.५३ रहेको छ । नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको मध्यमान ५८.७४ रहेको छ भने नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको मध्यमान ६३.३३ रहेको छ । समग्र विद्यार्थीहरूको मानक विचलन ९.९५ रहेको छ । नेपाली मातृभाषीतर्फ मानक विचलन ६.०५ रहेको छ भने नेवारी मातृभाषीतर्फका विद्यार्थीहरूको मानक विचलन ११.११ रहेको छ ।

भाषिक पृष्ठभूमिका दृष्टिले समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी हेर्दा नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमान भन्दा ०.७९ ले कमी रहेको देखिन्छ भने नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमान भन्दा ३.८ ले माथि रहेको देखिन्छ । यसरी समग्र मध्यमानसँग तुलना गर्दा नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता भन्दा नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता बढी र राम्रो रहेको देखिन्छ । यी दुवै समूहको अन्तर केलाउनका लागि Z को मान ०.०५ सार्थक तहमा तालिकामा अङ्कित १.९६ सँग तुलना गरी हेर्दा गणनाको Z को मान ०.७९ रहनुले भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषी र नेवारी मातृभाषी आधारमा विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतामा खासै अन्तर रहेको देखिदैन ।

४.२.५ समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश र अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको तुलना

तालिका नं. १४

विद्यार्थीहरूको संख्या १००	दृष्टांश उद्धरण	अदृष्टांश
मध्यमान	६३.८२	५५.२४
मानक विचलन	६.१५	५.७५
Z को मान	३.३	

प्रस्तुत तालिकामा विद्यार्थीहरूको समग्र संख्या १०० रहेको छ । समग्र दृष्टांश उद्धरणको पठनबोधतर्फको मध्यमान ६३.८२ र अदृष्टांश उद्धरणको पठनबोधतर्फको मध्यमान ५५.२४ रहेको छ । यसरी दुवै तर्फका मध्यमानलाई हेर्दा विद्यार्थीहरूको

पठनबोधको मध्यमान अदृष्टांशको भन्दा दृष्टांशको धेरै भएकाले दृष्टांशको पठनबोध क्षमता राम्रो र बढी भएको देखिन्छ । यसैगरी दृष्टांशको मानक विचलन ६.१५ र अदृष्टांशको ५.७५ रहेको देखिन्छ र दृष्टांश र अदृष्टांश उद्धरणको पठनबोध क्षमताको अन्तर केलाउदा Z को मान ०.०५ सार्थक तहमा तालिकामा अङ्कित १.९६ मा तुलना गर्दा गणनामा ३.३ आएको छ गणना गर्दा आएको मान तालिकामा अङ्कित मान भन्दा बढी आएकाले पठनबोध क्षमतामा अन्तर रहेको देखिन्छ ।

परिच्छेद पाँच

निष्कर्ष तथा सुझाव

५.१ निष्कर्ष

कुनै ठोस वस्तु, भाषिक विषय, ध्वनि आदि देखेर, पढेर, सुनेर त्यसभित्रका कुराहरू बुझने कार्यलाई बोध भनिन्छ । भाषाका आदनात्मक र प्रदानात्मक सीपहरूमध्ये बोध आदनात्मक सीपअन्तर्गत पर्दछ । लिखित तथा मुद्रित सामग्रीलाई सस्वर एवम् मौन पठनका माध्यमबाट त्यसभित्रका ज्ञान, सूचना आदिलाई बुझने कार्यलाई पठनबोध भनिन्छ । पठनबोधमध्ये मौन पठनबोध यसको केन्द्रीय कार्यकलाप हो । पठनबोधमा प्रयोग गरिने सामग्री, विद्यार्थीको पूर्व ज्ञान, स्तर, भाषिक पृष्ठभूमि, तह आदिलाई ख्याल गरी निर्धारण गर्नु पर्दछ । विद्यार्थीको पठनबोध क्षमताभन्दा बाहिरबाट शिक्षण सामग्री निर्माण गरियो भने त्यसले गर्दा पठनबोध कार्य प्रभावहीन नभएर अभिभावक र राष्ट्रको लगानी खेर जान्छ । पठनबोध क्षमताको विकासमा वातावरण, विद्यार्थीको मनोवैज्ञानिक क्षमता, उत्प्रेरणा, अभ्यास आदिले प्रभाव पार्दछ ।

प्रस्तुत शोधमा गुल्मी जिल्लाका ग्रामीण र रेसुङ्गा नगरपालिका भित्रका ५ वटा सामुदायिक र ५ वटा संस्थागत विद्यालयहरूमा कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूलाई दृष्टांश र अदृष्टांश गद्य सामग्री निर्माण गरी गरिएको परीक्षण पश्चात्को तथ्याङ्कका आधारमा समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अवस्थालाई प्रतिशतका आधारमा गणना गर्दा ७० प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता ५० प्रतिशत भन्दा माथि र ३० प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता ५० प्रतिशतभन्दा कम रहेकाले समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता उच्च रहेको देखिन्छ । समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई मध्यमान ५९.५३ का आधारमा विश्लेषण गर्दा ५३ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमान भन्दा तल र ४७ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि रहेकाले समग्र विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमतालाई सामान्य मान्न सकिन्छ । स्थानीयताका आधारमा समग्र मध्यमानलाई आधार मानी अध्ययन गर्दा नगर तर्फका विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता मध्यमानभन्दा माथि ४८ र तल ५२ प्रतिशत छ भने गाउँतर्फ मध्यमानभन्दा माथि ४६ र तल ५४ प्रतिशत देखिनुले गाउँका विद्यार्थीका तुलनामा नगरतर्फका विद्यार्थीहरूको पठनबोध केही राम्रो रहेको देखिन्छ । लैङ्गिक दृष्टिले पठनबोध क्षमताको समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई

आधार मान्दा मध्यमानभन्दा माथि ४८ र तल ५२ छात्रहरूको पठनबोध क्षमता र समग्र मध्यमानभन्दा माथि ५६ र तल ४४ प्रतिशत छात्राहरूको पठनबोध क्षमता रहनुले छात्रको भन्दा छात्राको पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ । विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी अध्ययन गर्दा संस्थागत विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता समग्र मध्यमानभन्दा माथि ५६ र तल ४४ प्रतिशत रहेको छ भने सामुदायिक विद्यालयतर्फ समग्र मध्यमान भन्दा माथि ३८ र तल ६२ प्रतिशत पठनबोध क्षमता रहनुले संस्थागत विद्यालयका विद्यार्थीको भन्दा सामुदायिक विद्यालयका विद्यार्थीको न्यून देखिन्छ । भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा समग्र मध्यमान ५९.५३ लाई आधार मानी हेर्दा नेपाली मातृभाषा हुने विद्यार्थीहरू समग्र मध्यमानभन्दा माथि ४४ र तल ५६ प्रतिशत रहेका छन् भने नेवारी मातृभाषीतर्फ समग्र मध्यमानभन्दा माथि ७८ र तल २२ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता रहेको छ । नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरूको तुलनामा नेवारी मातृभाषी विद्यार्थीहरू समग्र मध्यमानभन्दा माथि धेरै भएकाले उनीहरूको पठनबोध क्षमता राम्रो भएको देखिन्छ ।

समग्र विद्यार्थीहरूको दृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थितिलाई मध्यमान ६३.८२ का आधारमा हेर्दा मध्यमानभन्दा माथि ५२ र तल ४८ प्रतिशत रहेकाले बढी विद्यार्थीको दृष्टांश पठनबोध क्षमता उच्च रहेको देखिन्छ । समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको अवस्थालाई मध्यमान ५५.२४ लाई आधार मानी हेर्दा ४७ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ५३ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । यसरी मध्यमानभन्दा तल धेरै विद्यार्थीहरू रहनुले अदृष्टांश पठनबोध क्षमता कमजोर देखिन्छ । स्थानीयताका आधारमा दृष्टांश पठनबोध क्षमतालाई हेर्दा गाउँतर्फका विद्यार्थीहरू ५० प्रतिशत मध्यमानभन्दा माथि र ५० प्रतिशत विद्यार्थी मध्यमानभन्दा तल रहेको छ । भने नगरतर्फ मध्यमानभन्दा माथि ५४ प्रतिशत र तल ४६ प्रतिशत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता भएकाले गाउँतर्फका भन्दा नगरका विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमता उच्च रहेको देखिन्छ । विद्यालयको प्रकृतिको आधारमा दृष्टांश पठनबोधको मध्यमान ६३.८२ लाई आधार मानी हेर्दा सामुदायिक विद्यालयका ४६ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ५४ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । त्यसैगरी संस्थागत विद्यालयतर्फ ५८ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा माथि र ४२ प्रतिशत विद्यार्थीहरू मध्यमानभन्दा तल रहेको देखिन्छ । यसरी सामुदायिक विद्यालयभन्दा संस्थागत विद्यालयमा

मध्यमानभन्दा माथि पठनबोध क्षमता धेरै देखिएकाले संस्थागत विद्यालयको दृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ । समग्र विद्यार्थीहरूको अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको स्थितिलाई प्रतिशतका आधारमा गणना गर्दा ५० प्रतिशत भन्दा माथि ५९ प्रतिशत विद्यार्थीहरू रहेकोले अदृष्टांश पठनबोध क्षमता सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ । Z को मान ०.०५ सार्थक तह र तालिकामा अङ्कित १.९६ मानभन्दा तल भएकाले निम्न कुराहरूको पुष्टि गरेको छ । विद्यालयको प्रकृतिका आधारमा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयबीच अन्तर रहेको देखिदैन । भाषिक पृष्ठभूमिका आधारमा नेपाली मातृभाषी र मगर मातृभाषी विद्यार्थीका बीचमा अन्तर रहेको देखिन्छ । लैङ्गिक आधारमा छात्र र छात्राबीच अन्तर रहेको देखिदैन । अदृष्टांश र दृष्टांश उद्घरणको पठनबोधमा भने अन्तर रहेको पाइन्छ ।

५.२ सुझाव

गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन शीर्षकमा गरिएको यस अध्ययनको निष्कर्षका आधारमा यससँग सम्बन्धित नीति निर्माण तह, कार्यान्वयन तह र अनुसन्धान तहका लागि निम्नलिखित सुझावहरू प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

५.२.१ नीति निर्माण तहका लागि सुझाव

- १) विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अभिवृद्धिका लागि सम्बन्धित तहमा राखिने पाठहरू विद्यार्थीको स्तर, रुचि, बौद्धिकता, आवश्यकता आदिका आधारमा निर्धारण गरिनु पर्दछ ।
- २) पठनबोध क्षमताको अभिवृद्धिका लागि निर्माण गरिने पाठ्यसामग्रीहरूलाई विद्यार्थीहरूको क्षमता र स्तर अनुसार लम्बीय र चक्रीय आधारमा स्तरण र छनोट गरिएका हुनुपर्दछ ।
- ३) पठनबोध क्षमताको विकासको लागि तल्लो तहदेखि नै विषयवस्तु चयन गर्दा स्थानीयता, लिङ्ग, भाषा, उमेर, कक्षा, तह, तराई, पहाड, हिमाल, हुँदा खाने, हुने खाने सबैलाई उपयुक्त हुने हिसाबले छनोट गर्नु पर्दछ ।
- ४) भाषिक सीप विकासको लागि पठनबोध क्षमता अति आवश्यक भएको कुरालाई मध्यनजर गरी पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माणका क्रममा पठनबोध सम्बन्धी क्रियाकलाप समावेश गरिनु पर्दछ ।

५) सीमान्तकृत, पिछडिएकावर्ग, दलित, अपाङ्ग असाहय, विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको विकासको लागि विद्यालय, अभिभावक र अन्य सरोकारवालाहरूले निःशुल्क पाठ्यपुस्तक खाजा, पोशाक, छात्रवृत्ति, छात्रावास र शैक्षिक सामग्रीको व्यवस्था मिलाइदिनु पर्दछ ।

५.२.२ कार्यान्वयन तहका लागि सुझाव

- १) संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयमा पठनबोध क्षमताको अभिवृद्धिका लागि विद्यार्थीहरूलाई पाठ्यपुस्तकका अलावा पुस्तकालय र वाचनालयका विभिन्न स्तर सापेक्ष सामग्रीको प्रयोग गरी परीक्षण गर्नु पर्दछ ।
- २) पठनबोध क्षमताको अभिवृद्धिका लागि विद्यार्थीहरूको चापलाई व्यवस्थापन गरी विभिन्न सन्दर्भ सामग्रीहरू, पत्रपत्रिका आदिको व्यवस्था मिलाउनु पर्दछ ।
- ३) नेपाली भाषा विषयप्रतिको गलत धारणाका कारण जुनसुकै विषयका शिक्षकहरूद्वारा शिक्षण गर्ने चलनको अन्त्य गरी तालिम प्राप्त विषयगत शिक्षकबाट मात्र शिक्षण गरिनु पर्दछ ।
- ४) नेपाली विषयको शिक्षण गर्दा प्रायः परम्परागत निगमनात्मक विधि र शिक्षक केन्द्रित विधिको स्थानमा आगमनात्मक र विद्यार्थी केन्द्रित विधिहरू अपनाउनु पर्दछ ।
- ५) कक्षा शिक्षणमा शिक्षक मात्र सक्रिय नभएर सबै विद्यार्थीहरूलाई सक्रिय बन्ने वातावरण सिर्जना गर्न तत् अनुसारका क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।
- ६) नेपाली विमातृभाषी विद्यार्थीहरूलाई पनि नेपाली मातृभाषी विद्यार्थीहरू सरह अगाडि ल्याउनका लागि सकेसम्म अध्ययनमा सक्रियता बढाउन प्रेरित गर्नुपर्दछ ।
- ७) बिना शैक्षिक सामग्री शिक्षण सिकाइ कार्यकलाप गर्ने परिपाटीको अन्त्य गरी शैक्षिक सामग्रीको निर्माण गर्न विद्यार्थीहरूलाई पनि उत्प्रेरित गर्ने ।
- ८) विद्यार्थीहरूलाई अदृष्टांश पठनबोध क्षमताको विकास गर्नका लागि आवश्यक सन्दर्भ पुस्तक तथा पत्रपत्रिका विद्यालयमा उपलब्ध गराई उनीहरूलाई स्वअध्ययनप्रति प्रेरित गर्नुपर्दछ ।
- ९) भाषिक सीपको विकासका लागि कक्षा कार्यकलापमा पनि पठनबोध सम्बन्धी क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।

१०) फूर्सदको समयमा मात्र विद्यालयमा आफ्ना बालबालिका पढाउने अभिभावकलाई शिक्षाको महत्त्वबारे जनचेतना फैलाउने कार्यहरू गर्दै त्यस्ता विद्यार्थीहरूलाई विद्यालयमा आउने वातावरण सिर्जना गर्नुपर्दछ ।

५.२.३ अनुसन्धान तहका लागि सुझाव

कुनै पनि पठन पाठन तथा अनुसन्धान आफैमा पूर्ण र अन्तिम हुँदैन । त्यसैले यस अध्ययनका आधारमा यससँग सम्बन्धित विषयमा थप अनुसन्धान गर्न चाहने अनुसन्धानकर्तालाई निम्नलिखित शीर्षकमा केन्द्रित रहेर शोध अनुसन्धानहरू गर्न सुझाव दिइएको छ :-

- १) कक्षा दसमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सस्वर पठनबोध क्षमताको अध्ययन,
 - २) कक्षा छमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पद्यांशको पठनबोध क्षमताको अध्ययन,
 - ३) छात्रछात्राहरूमा पठनबोध क्षमतामा फरक हुने कारणहरूको अध्ययन,
 - ४) आधारभूत तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन,
 - ५) कक्षा एघारमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन,
 - ६) कक्षा दशमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको श्रुतिबोध क्षमताको अध्ययन,
 - ७) कक्षा बाह्रमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको श्रुतिबोध सम्बन्धी अध्ययन,
 - ८) पहाड र तराइमा पठनबोध क्षमतामा फरक हुने कारणको अध्ययन,
 - ९) नेपाली मातृभाषी र विमातृभाषी विद्यार्थीहरूबीच पठनबोध क्षमतामा फरक आउनुको कारण सम्बन्धी अध्ययन र
- १०) प्राथमिक तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीको सस्वरपठन सम्बन्धी क्षमताको अध्ययन ।

सन्दर्भसामग्री

- अधिकारी, हेमाङ्गराज, (२०६७), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अधिकारी, हेमाङ्गराज र बद्रीविलास शर्मा, (२०६३), प्रयोगात्मक नेपाली शब्दकोश, काठमाडौं : विद्यार्थी प्रकाशन प्रा.लि. ।
- उप्रेती, देवीप्रसाद, (२०६३), माध्यमिक निबन्ध, अभिव्यक्ति र सिर्जना, काठमाडौं : कोशेली प्रकाशन ।
- खड्का, हेमन्त, (२०६४), माध्यमिक तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, त्रि.वि. कीर्तिपुर ।
- खनाल, पेशल, (२०६०), शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति, काठमाडौं : स्टुडेन्ट्स बुक्स पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स ।
- गौतम, रामप्रसाद, (२०६१), भाषिक अनुसन्धान विधि, काठमाडौं : दीक्षान्त पुस्तक भण्डार ।
- घिमिरे, विष्णुहरि, (२०५६), हाम्रो नेपाली किताब कक्षा आठको बोधगम्यता अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, त्रि.वि. कीर्तिपुर ।
- ज्ञवाली, दीपक, (२०६९), उच्च माध्यमिक तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, पाल्पा ।
- ढकाल, कलाधर, (२०६८), पाल्पा जिल्लाका कक्षा छमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, पाल्पा ।
- पराजुली, कृष्णप्रसाद, (२०४९), नेपाली अध्ययन र अभिव्यक्ति, काठमाडौं : रत्न पुस्तक भण्डार ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०५७), निम्न माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम, भक्तपुर, सानोठिमी ।
- _____ (२०६३), नेपाली शिक्षक निर्देशिका कक्षा १०, भक्तपुर, सानोठिमी ।
- _____ (२०६५), हाम्रो नेपाली किताब कक्षा ८, भक्तपुर, सानोठिमी ।

- पाण्डेय, सीता, (२०६९), पाल्पा जिल्लाका कक्षा सातमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, पाल्पा ।
- पोखरेल, बालकृष्ण र अन्य (सम्पा.), (२०६०), नेपाली बृहत् शब्दकोश, काठमाडौं : नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।
- पौडेल, दुर्गादेवी, (२०६४), लमजुङका कक्षा आठमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, त्रि.वि. कीर्तिपुर ।
- बन्धु, चूडामणि, (२०५२), अनुसन्धान तथा प्रतिवेदन लेखन, काठमाडौं : रत्न पुस्तक भण्डार ।
- भण्डारी, पारसमणि र अन्य, (२०६८), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : पिनाकल पब्लिकेसन ।
- लामिछाने, यादवप्रसाद, (२०६३), नेपाली भाषा शिक्षण परिचय, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शर्मा, केदारप्रसाद, (२०५२), प्राथमिक तहमा नेपाली भाषा विषयका सरकारी पाठ्यपुस्तकको बोधगम्यतासम्बन्धी अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, त्रि.वि. कीर्तिपुर ।
- शर्मा, केदारप्रसाद र माधवप्रसाद पौडेल, (२०६७), नेपाली भाषा र साहित्य शिक्षण, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शर्मा, मोहनराज र खगेन्द्रप्रसाद लुइटेल्, (२०५२), शोधविधि, काठमाडौं : साभा प्रकाशन ।
- शाह, महेशविक्रम, (२०६६), छापामारको छोरो, छै.सं, ललितपुर : साभा प्रकाशन ।
- सापकोटा, यज्ञलाल, (२०६४), कक्षा सातको हाम्रो नेपाली किताबमा आधारित पठनबोध क्षमताको अध्ययन, अप्रकाशित स्नातकोत्तर शोधपत्र, नेपाली शिक्षा शिक्षण विभाग, त्रि.वि. कीर्तिपुर ।
- सिंह, नागेश्वर, (२०६९), पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन, काठमाडौं : पैरवी प्रकाशन ।

परिशिष्ट 'क'

गुल्मी जिल्लाका कक्षा नौमा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूको पठनबोध क्षमताको

अध्ययन

अध्ययनका लागि प्रयोगमा ल्याइएका प्रश्नहरू

विद्यालयको नाम : मिति :
विद्यार्थीको नाम : छात्र () छात्रा ()
विद्यालयको किसिम : सामुदायिक () संस्थागत () जाति :
मातृभाषा : उमेर :
समय : १.०० घण्टा पूर्णाङ्क : १००

१. तलको अनुच्छेद पढी सोधिएका प्रश्नहरूको उत्तर दिनुहोस् : २५

नेपाली साहित्य जगत्मा सर्वोच्च नारी प्रतिभाका रूपमा सुपरिचित पारिजातको जन्म दार्जिलिङमा वि.सं. १९९४ बैशाख महिनामा भएको थियो । उनका पिता के.एन्. वाइवा चिकित्सक थिए । माता अमृत मोक्तानको गर्भबाट उनको जन्म भएको थियो । उनको न्वारनको नाउँ विष्णुकुमारी वाइवा भए पनि लामाले छेकुडोल्मा (तारा रानी) राखिदिएका थिए । उनलाई अमर बनाउने नाम भने पारिजात नै हुन गयो जुन उनी आफैले रोजेकी थिइन् । उनका असङ्ख्य कृतिहरूले जीवन्त सुवास दिएर यस नामलाई सार्थक पारेका छन् ।

दार्जिलिङकै सुन्दर प्रकृतिको काखमा लडीबुडी खेल्दै र जीवनलाई आफ्नै किसिमबाट अनुभूत गर्दै पारिजातको बाल्यकाल बित्यो । फ्रकभरि चाँपका कोपिला बटुलेर होस् वा उनिउँ घारीभित्र पल्टेर होस् उनी रमाएकै थिइन् । नागबेलीको माला लगाएर होस् वा लेकाली खोलाको किनारमा पुतलीका घाँघर र सुरुवाल धोएर होस् उनी हाँसेकै थिइन् । अँगालोभरि जङ्गली फूल र भारपात लिएर होस् वा गट्टा, बल्ढ्याङ्ग्रा खेलेर होस् उनले आफ्नो बाल्यकाल दार्जिलिङकै न्यानो काखमा रमाएर बिताइन् ।

प्रारम्भिक शिक्षा दार्जिलिङमै हासिल गरी २०११ सालमा नेपाल (काठमाडौँ) भित्रिएकी पारिजातले पद्मकन्या विद्याश्रमबाट एस.एल.सी. र पद्मकन्या कलेजबाट बी.ए. सम्मको शिक्षा हासिल गरिन् । अङ्ग्रेजी विषयमा एम.ए. गर्ने इच्छाले त्रिभुवन विश्वविद्यालय कलेजमा उनी भर्ना त भइन् तर शारीरिक अशक्तता र लेखन कार्यमा विशेष सक्रिय भएको

कारणले उनको इच्छा अधुरै रह्यो । उनको स्वाध्ययन भने निकै गहन र व्यापक थियो । दर्शनशास्त्र र साहित्य विषयका ग्रन्थहरू खोजीखोजी पढ्ने उनको बानी थियो ।

पारिजात एक अत्यन्त स्वाभिमानी र स्वतन्त्रताप्रेमी नारी थिइन् । अरुको नियन्त्रणमा बस्न पटककै नरुचाउने भएकाले उनी आफ्नो काममा कसैले बाधा दिएको सहन सक्दिनथिन् । उनी आफ्नो देशको माटो र जातिप्रति सदा गर्व गर्थिन् । कसैले पनि आफूलाई प्रवासी भनेको उनी पटककै मन पराउँदिनथिन् । उनी कृत्रिमता विरोधी भएकाले कुनै पनि व्यक्ति वा वस्तुको सहजपनलाई मात्र विशेष महत्त्व दिन्थिन् । उनी सानैदेखि घुम्न, डुल्न र प्रकृतिको काखमा विचरण गर्न बढी मन पराउँथिन् । भावुक र कल्पनाशील भएकाले उनी प्रकृतिप्रेमी थिइन् । पानीमा रुभदरुभदै घुम्ने, वनजङ्गल चहार्ने, जङ्गली फूलहरू टिप्ने, राम्राराम्रा ढुङ्गाहरू बटुल्ने, जुनेली रातमा फूलबारीमा एकलै घुम्ने र एकान्तमा गएर घन्टौंसम्म बसिरहने जस्ता आफ्नै प्रकारका बानीहरू उनमा थिए । ससाना घटनाले पनि उनलाई गहिरो प्रभाव पार्दथ्यो किनभने उनी ज्यादै संवेदनशील, अन्तर्मुखी र कोमल हृदयकी थिइन् । उनलाई वर्षा ऋतु, गुराँसको फूल र हरियो रङ विशेष मन पर्दथ्यो । उनी सिलाइबुनाइ र पाककलामा पनि निपुण थिइन् । गायनमा पनि उनको विशेष अभिरुचि थियो । सौन्दर्यप्रेमी भएकाले राम्राराम्रा फूलहरू गमलामा फुलाउने र चट्ट पारेर कोठा सजाउने उनको विशेष सोख थियो । उनी अत्यन्त दयालु र सहयोगी भावना भएकी व्यक्ति भएकाले अभावमा परेका व्यक्तिहरूको मद्दतमा जुट्ने उनको बानी नै थियो ।

पारिजात एक सङ्घर्षशील नारी थिइन् । उनको जीवन सङ्घर्षसङ्घर्ष र अभावले भरिएको थियो । बाल्यावस्थामै आमाको मृत्यु भएकाले मातृस्नेह कस्तो हुन्छ भन्ने कुराको उनले अनुभवसम्म गर्न पाइनन् । त्यसपछि उनले आफ्नो एकमात्र दाजुको वियोगको पीडापनि खप्नुपऱ्यो । पिताको संरक्षण र रेखदेखमा काठमाडौंमा बसी अध्ययनमा लाग्दा उनले विभिन्न अभावहरूसँग जुध्नुपऱ्यो । वि.सं. २०२९ मा पिताको देहावसान भएपनि उनले पितृस्नेहबाट पनि वञ्चित हुनुपऱ्यो ।

प्रश्नहरू

१. पारिजातको नाम लामाले के राखिदिएका थिए ?
२. उनको पारिजात नाम कसले राखिदिएको थियो ?
३. सुवास शब्दको अर्थ के हो ?
४. उनको बाल्यकाल कहाँ बित्यो ?

५. उनी कहिले काठमाडौं भित्रिइन् ?
६. स्वअध्ययन शब्दलाई वाक्यमा प्रयोग गर्नुहोस् ?
७. प्रवासी शब्दको अर्थ लेख्नुहोस् ।
८. उनकी आमाको मृत्यु कहिले भएको थियो ?
९. सङ्घर्षशील शब्दको अर्थ के हो ?
१०. उनी पितृ स्नेहबाट कहिले वञ्चित हुनुपथ्यो ?

२. तल दिइएको अनुच्छेदका खाली ठाउँमा हटाइएका शब्दहरू भर्नुहोस् : २५

मौरीपालन व्यवसायमा मौरी कस्तो कीट हो, यसको स्वभाव तथा काम गर्ने तरिका कस्तो भन्ने कुराहरू जान्नु त्यत्तिकै आवश्यक हुन्छ । मौरी नै पाइने सामाजिक कीट हो । प्रकृतिप्रेमी यस फूलको रस एवम् पराग खाएर जीवन निर्वाह । प्रकृतिको सुन्दरतामा रमाउने मौरी कृत्रिमताको आभास हुनेबित्तिकै ठाउँमा सर्दछ । यसले कडा घाम, धेरै जाडो हुरी र वर्षा मन पराउँदैन । मौरी रसिलो पारिलो ठाउँमा बस्न रुचाउँछ । यो आफ्नो काममा र ढिलासुस्ती कदापि गर्दैन । मौरीमा आफ्नै किसिमको हुन्छ । सबै मौरीले आ-आफ्नो काम उचित सिलसिलाबद्ध रूपमा सम्पन्न गर्दछन् । उमेरअनुसार यसको काम विभाजन गरिएको हुन्छ ।

प्राणीले	अर्को	तथा	अनुशासन	संसारभरि
पर्दछ	हुन्छ	साथै	आलस्य	समयमा

३. तलको अनुच्छेद पढी सोधिएका प्रश्नहरूको उत्तर दिनुहोस् : २५

लोकतन्त्र 'लोक' र 'तन्त्र' दुई शब्द मिलेर समस्त शब्द (समास) बनेको छ । लोक भन्नाले देशभित्रका सम्पूर्ण जनसमुदाय वा नागरिकलाई बुझाउँछ भने तन्त्र भनेको शासन हो । देशभित्रका नागरिकबाट गरिने शासन नै लोकतन्त्र हो । जनताले छानेको व्यक्तिबाट जनताकै निमित्त शासन सञ्चालन हुने भएकाले यस्तो शासनमा मनपरी चलन सक्दैन । लोकतन्त्रका सम्पूर्ण शक्ति जनतामा रहने भएकाले निरङ्कुशताले फस्टाउने मौका नै पाउँदैन । जनचाहना अनुरूप शासन सञ्चालन हुने भएकाले यसमा नागरिकका सोचाइ, भावना र चाहनाको कदर गरिन्छ । लोकतन्त्र र प्रजातन्त्र पर्यायवाची शब्द नै हुन् तर पनि अहिलेको सन्दर्भमा अर्थमा केही भिन्नता देखाउन खोजिएको छ । प्रजा भन्नासाथ राजा भन्ने

शब्द गाभिन पुगयो । राजाका निश्चित अधिकार क्षेत्र हुन्थे । लोकतन्त्रमा राजाको अधिकार र स्थानलाई महत्त्व दिइँदैन ।

सम्पूर्ण शक्तिकेन्द्र जनतामा रहने भएकाले जनताका प्रतिनिधिले जस्तो विधान बनाउँछन्, यो नै लागू हुन्छ । जनचाहनाविपरीत कसैले शासन सञ्चालन गर्न चाहन्छ भने त्यसको अस्तित्व पनि समाप्त हुन्छ ।

पृथ्वीनारायण शाहको पालादेखि सिङ्गो बनेको नेपालमा २००६ सालसम्म एकतन्त्री शासन नै चल्यो । कहिले राजाले त कहिले राणाले । राणाहरूले वि.सं. १९०३ देखि २००७ सम्म १०४ वर्ष शासन गरे । एकतन्त्री शासन व्यवस्थामा जनचाहनाको कदर भएन । मानवअधिकारको कुनै इज्जत रहेन । देशभित्र भ्रष्टाचार बढ्दै गयो । जनताका चाहना पूरा भएनन् । लेखपढ गर्ने, उद्योग-व्यवसाय सञ्चालन गर्ने, प्रकाशन गर्ने, मनमा लागेका विचार व्यक्त गर्ने अवसरबाट बञ्चित भए । जाति, लिङ्ग, वर्ण, धनी-गरिब भनेर व्यापक भेदभाव सुरु भयो । यिनै विविध क्षेत्रमा विभेद र असमान सहभागिताका कारणले गर्दा समय समयमा जनआन्दोलन सञ्चालन भएको छ । वि.सं. २००७ सालमा राणाविरुद्धको आन्दोलन, २०४६ सालमा पञ्चायती शासनविरुद्धको आन्दोलन, २०६२/०६३ मा राजाविरुद्धको आन्दोलन सञ्चालन भए । केही सपूतले वीरगति प्राप्त गरी सहिद बने पनि आखिरमा जनताको शक्तिअगाडि निरङ्कुशता टिक्न सक्दैन । सधैं निरङ्कुश शक्तिको हार भएर जनताको विजय हुँदै आएको छ । वि.सं. २०६२/०६३ सालमा लोकतान्त्रिक नारा, जनदबाव र शान्तिपूर्ण आन्दोलनको अगाडि सरकारले घुँडा टेक्नु पर्‍यो ।

लोकतन्त्रमा देशभरि आमनिर्वाचन हुन्छ । आ-आफ्नो क्षेत्रबाट जनताले मतदान गरी असल नेताको छनोट गर्दछन् । प्रत्येक क्षेत्रबाट जनप्रतिनिधि केन्द्रमा आई बस्छन्, नियमहरू बनाउँछन् । जतिसुकै नियम-कानून बनाए पनि ती सबै जनताकै पक्षमा हुनुपर्छ । जनहितविपरीतको नियम र निर्णयलाई समर्थन प्राप्त हुँदैन र त्यसै निष्क्रिय बन्न पुग्दछ । जनप्रतिनिधिहरूबाटै बहुमत प्राप्त शक्तिले दलको नेतालाई प्रधानमन्त्री बनाउँछन् भने राष्ट्रनायकको रूपमा राष्ट्रपति रहन्छन् । राष्ट्रपति पनि जनताकै प्रतिनिधि हुने भएकाले कसैले जनविरोधी कार्य गर्न नै पाउँदैन । जनताको चाहनाविपरीत सरकार अगाडि बढ्छ भने त्यो राष्ट्रलाई लोकतान्त्रिक वा प्रजातान्त्रिक मुलुक भन्न मिल्दैन ।

प्रश्नहरू

१. लोकतन्त्रको अर्थ के हो ?

२. लोकतन्त्र र प्रजातन्त्रमा के फरक छ ?
३. नेपालमा कहिले कहिले जनआन्दोलन भए ?
४. 'प्रजा' शब्दको अर्थ लेख ।
५. लोकतन्त्रमा कसको अस्तित्व समाप्त हुन्छ ?
६. लोकतन्त्रमा कसले नियमहरू बनाउँछन् ?
७. 'सपुत' शब्दको अर्थ लेख ।
८. कस्तो मुलुकलाई लोकतान्त्रिक मुलुक भनिन्छ ?
९. 'सहिद' शब्दलाई वाक्यमा प्रयोग गर ।
१०. राणा शासन कालमा जनतामाथि के कस्ता दमन हुने गर्थे ?

४. तल दिइको अनुच्छेदका खाली ठाउँमा हटाइएका शब्दहरू भर्नुहोस् : २५

उसलाई बन्दी बनाएर बधशालामा ल्याई पुऱ्याइयो जहाँबाट अहिले मात्र भागेको थियो । उसलाई थाहा थियो कि ऊ.....समातिएको खण्डमा क्रूरतापूर्वक मारिन सक्छ । तर यसबाबजुत ऊ बधशालाको बीभत्स र भयावह वातावरणबाट मुक्त गर्दै खुला आकाशको खोजीमा निरुद्देश्य हानिएको। दुर्भाग्यवश ऊ भाग्दाभाग्दै समातिएको थियो । उसलाई पाता बधशालामा ल्याइपुऱ्याइएको थियो । जहाँ उसले वर्षौसम्म इमानदारीपूर्वक विधिकका रूपमा आफ्नो सीप र कौशलको जादुगरेको थियो । ऊ बधशालामा बध गर्नको लागि मान्छेमाथि लागेको अभियोग, तिनीहरूको रूपरङ्ग, जीउडाल रचरित्रबाट कसलाई कस्तो मृत्यु उपयुक्त हुन्छ भन्ने निर्णय आफै गर्थ्यो । उसको मनुष्य बध गर्ने निपुणताबाट बधशालाका महानायक विधिहरूको चित्त प्रफुल्ल हुन्थ्यो । उसका कुशल कालिगढी हातले प्रहार गरेको तरवारको चोटले मान्छेको सग्लो शरीरबाट त्यसका अङ्गहरू यसरी छुट्टिन्थे जसरी एक सिपालु मालीले आफ्नो कैचीले गुलाबका हाँगाहरू छाँट्ने गर्दछ ।

आफूलाई	फर्काउँदै	कुराको	खतराका	वर्गीय
कुशल	ल्याइएका	भाग्दाभाग्दै	प्रदर्शित	थियो

परिशिष्ट : ख

अध्ययनमा सहयोगी विद्यालयहरूको नामावली

सामुदायिक विद्यालयहरू

- (१) श्री महेन्द्र आदर्श उ.मा.वि., वामीटक्सार, गुल्मी
- (२) श्री त्रिभुवन उ.मा.वि., कुर्घा, गुल्मी
- (३) सिद्धबाबा उ.मा.वि., तमघास, गुल्मी
- (४) श्री महेन्द्र उ.मा.वि., तमघास, गुल्मी
- (५) श्री रेसुङ्गा माध्यमिक विद्यालय, तमघास, गुल्मी

संस्थागत विद्यालयहरू

- (१) अर्जुन आवासीय उ.मा.वि., तमघास, गुल्मी
- (२) रिडर्स पब्लिक हाइस्कूल, तमघास, गुल्मी
- (३) पोलारिस इङ्गलिस बोर्डिङ स्कूल, तुराड, गुल्मी
- (४) मालिका आवासीय मा.वि., वामीटक्सार, गुल्मी
- (५) गोलडेन फ्युचर एकेडेमी, वामीटक्सार, गुल्मी

व्यक्तिगत विवरण

नाम : सरोजराज बौद्धाचार्य
बाबुको नाम : जुठराज बौद्धाचार्य
आमाको नाम : लक्ष्मी बौद्धाचार्य
जन्मस्थान : वामीटक्सार-२, गुल्मी
जन्ममिति : २०२९/०४/०५
सम्पर्क मोवाइल नं. ९७४७००६९९३

शैक्षिक योग्यता

एस.एल.सी.- २०४६, महेन्द्र आदर्श माध्यमिक विद्यालय, गुल्मी ।
आई.ए.- २०५७, महेन्द्र आदर्श उच्च माध्यमिक विद्यालय, गुल्मी ।
बी.एड. - २०६६, रुद्रावती बहुमुखी क्याम्पस, गुल्मी ।
एम.एड - २०६९ तानसेन बहुमुखी क्याम्पस, तानसेन, पाल्पा ।