Journal of Janta Multiple Campus- JJMC, 5 (1), 2026, ISSN: 3021-9515 (Print)
https://doi.org/10.3126/jjmc.v5i1.98002

मेरो कक्षाकोठाको शिक्षण अभ्यास र विद्यार्थी सिकाइबीचको अन्तरसम्बन्ध : एक अटोएथ्नोग्राफी

डा. राजेन्द्रकुमार शाह[1*]
[1]सहप्राध्यापक, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, सानोठिमी क्याम्पस.
*Email: drrajendrakumarshah@gmail.com

Article Info

Article History:
Submitted 16 February 2026
Reviewed 02 March 2026
Revised 26 May 2026
Accepted 14 June 2026

Corresponding Author:
Rajendra Kumar Shah
Email: drrajendrakumarshah@gmail.com

ORCID: *https://orcid.org/0000-0003-0533-1338*
Article DOI:
https://doi.org/10.3126/jjmc.v5i1.98002

Copyright Information:
Copyright 2026© Authors of this journal; with authors' permission, the copyright is transferred to the publisher for the first edition only.

Publisher:
Research Management Cell (RMC)
Janta Multiple Campus
Itahari, Sunsari
Tel.: 025-81300
Email: rmcjantacollege@gmail.com

लेखसार

यस अध्ययनमा मैले कक्षामा कसरी पढाएँ, विद्यार्थीहरूसँग कस्तो व्यवहार गरेँ, कक्षाकोठामा कस्तो वातावरण बनाएँ र ती कुराले विद्यार्थीहरूको सिकाइमा कस्तो असर पर्यो भन्ने कुराको गहन रूपमा खोज गरेको छु । यो लेखको मुख्य उद्देश्य मेरो शिक्षण–सिकाइको प्रकृति तथा विशेषताहरू र त्यसले विद्यार्थीहरूको सिकाइमा पारेको प्रभावलाई गम्भीरतापूर्वक अध्ययन गर्नु रहेको छ । यस अध्ययनमा मैले अटोएथ्नोग्राफी विधिको प्रयोग गरेको थिएँ र म केवल शिक्षकका रूपमा मात्र नभएर एक अनुसन्धानकर्ताका रूपमा अध्ययनमा सहभागी भएको थिएँ । त्रिभुवन विश्वविद्यालयको एक क्याम्पसका स्नातकोत्तर तहको प्रथम सत्रमा अध्ययन गर्ने नौ जना विद्यार्थीहरूलाई नमूनाका रूपमा यस अध्ययनमा समावेश गरिएको थियो । मैले उनीहरूसँग पाँच हप्तासम्म कक्षाकोठामा बिताएका अनुभवलाई नजिकबाट अवलोकन गरेँ । कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूले कसरी सहभागिता जनाए, उनीहरूले सिकाइलाई कसरी अनुभव गरे र मैले प्रयोग गरेका शिक्षण तरिकाले उनीहरूलाई कस्तो प्रभाव पर्यो भन्ने कुरा बुझ्ने प्रयास गरेको थिएँ । मैले विद्यार्थीहरूसँग समूहमा बसेर अन्तर्वार्ता पनि लिएँ र उनीहरूले लेखेका जर्नलहरू पनि सङ्कलन गरेँ । यसका साथै कक्षाकोठाका गतिविधिहरूको भिडियो पनि रेकर्ड गरेँ । त्यसपछि ती सबै सामग्रीहरूलाई लिखित रूपमा तयार गरी ध्यानपूर्वक अध्ययन गरेँ । सामग्रीलाई बारम्बार पढेर कक्षामा देखिएका व्यवहार, सिकाइका तरिका र अनुभवहरू बुझ्ने प्रयास गरेँ । यस प्रक्रियाबाट केही महत्त्वपूर्ण पक्षहरू स्पष्ट रूपमा देखिए र मैले अध्ययनका क्रममा मेरो शिक्षणमा केही महत्त्वपूर्ण विशेषताहरू पहिचान गरेँ । कक्षाकोठामा कडा र औपचारिक वातावरणभन्दा सहज र खुला वातावरण निर्माण गर्ने प्रयास गरेको थिएँ, जसले विद्यार्थीहरूलाई नडराई अभिव्यक्ति दिन सहयोग गर्यो । आत्मीय व्यवहारका कारण उनीहरूले कक्षामा सहज महसुस गरे । यस अध्ययनले शिक्षकको व्यवहार, शिक्षण प्रस्तुत गर्ने तरिका र कक्षाकोठाको वातावरणले विद्यार्थीहरूको सिकाइमा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने कुरा स्पष्ट गर्दै सक्रिय, सहयोगी र आत्मीय शिक्षक तथा सहज वातावरणले विद्यार्थीहरूको सहभागिता र सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउँछ भन्ने निष्कर्ष निकालेको छ ।

शब्दकुञ्जी: शिक्षणका विशेषता, अटोएथ्नोग्राफी, अनुभव, गतिविधि, कक्षाकोठा वातावरण

विषयपरिचय

अटोएथ्नोग्राफीले विगतका अनुभवहरूमा प्रतिबिम्बन गर्ने, वर्तमान अवस्थाको अवलोकन गर्ने र कक्षाकोठामा शिक्षण सिकाइ गर्दा के के कार्यहरू गर्छौं, किन गर्छौं र कसरी गर्छौं भन्ने कुरा बुझ्न मद्दत गर्छ (एडम्स र हर्मन, २०२०; एलेन–कोलिन्सन, २०१३)। यस्तो प्रतिबिम्बात्मक प्रक्रियाले भविष्यका शिक्षण मार्गहरू निर्धारण गर्न मार्गनिर्देशन प्रदान गर्न सक्छ। शोन (२०००) ले उल्लेख गरेअनुसार, जब कुनै अभ्यासकर्ताले आफ्नै अभ्यासमा र त्यसको बारेमा प्रतिबिम्बन गर्छ, तब उसको प्रतिबिम्बका विषयहरू उसअगाडि उपस्थित विविध प्रकारका घटनाहरू र तिनलाई बुझ्न उसले प्रयोग गर्ने अभ्यासगत ज्ञान प्रणालीजत्तिकै विविध हुन सक्छन् (क्लाभिजो, ग्वेरेरो, टोरेस, रामिरेज र टोरेस, २००४)। मैले पनि यस अध्ययनमा आफ्नो शिक्षणको अवलोकन गर्ने, कक्षाकोठामा घट्ने घटनाहरूको व्याख्या गर्ने, प्राप्त परिणामहरूको मूल्याङ्कन गर्ने र आवश्यक समायोजन गर्ने निर्णय गरेको छु, ताकि यस प्रक्रियामार्फत विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सकारात्मक प्रभाव पार्न सकियोस् (एडम्स, होल्मन र एलिस, २०१५)।

शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियाको क्षेत्रमा धेरै सिद्धान्तहरू विकसित भएका छन्। यसका साथै विभिन्न अभ्यासहरू पनि विकसित भएका छन् (कुमारवदिवेलु, २००३)। कोलम्बियामा ओर्रेगो र डियाज (२०१०) ले विद्यार्थी र शिक्षकहरूको सिकाइ प्रक्रियासम्बन्धी धारणा जान्नका लागि एक अध्ययन गरेका थिए। यस अध्ययनले के निष्कर्ष निकाल्यो भने शिक्षकहरूको सिकाइसम्बन्धी धारणालाई व्यवहारवादी, मनोभाषिक, व्यावहारिक र सामाजिक–सांस्कृतिक गरी चार प्रकारका सिकाइ सिद्धान्तहरूमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ। त्यस्तै, विद्यार्थीहरूले प्रयोग गर्ने सिकाइ रणनीतिहरू संज्ञानात्मक, सामाजिक र वैकल्पिक रणनीतिहरू गरी तीन प्रकारका रहेको पाइयो। फान्डिन्यो (२०१०) ले विद्यार्थीहरूको भावनात्मक पक्ष सम्बन्धमा उल्लेख गर्दै विद्यार्थीहरूले आफ्ना भावनाहरूलाई सिकाइ प्रक्रियाको एक महत्त्वपूर्ण भागका रूपमा ध्यान दिन आवश्यक छ भनी बताएका छन्। शिक्षकका विश्वासका सन्दर्भमा म्याकनल्टी (२०१०) ले शिक्षणका विधिगत रणनीतिहरूको अध्ययन गर्दै पूर्व–सेवाकालीन शिक्षकहरू र परामर्शदाताहरूले ग्रहण गर्ने भूमिकाहरूको खोज गरेका छन्। यसका अतिरिक्त क्लाभिजो, ग्वेरेरो, टोरेस, रामिरेज र टोरेस (२००४) ले गरेको अनुसन्धानले शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूको आवश्यकता र रुचिलाई आलोचनात्मक रूपमा विचार गरी पाठ्यक्रमीय नवप्रवर्तनको योजना बनाउने र कार्यान्वयन गर्ने सुझाव दिएको छ।

यस अनुसन्धानमार्फत मैले अनुभव गरेको यथार्थलाई फरक दृष्टिकोणबाट हेर्ने प्रयास गरेको छु। नेपाल जस्तो विकासोन्मुख देशको सुदूरपश्चिममा रहेका दुई ठूला क्याम्पस र नेपालको राजधानी नजिकै भक्तपुर जिल्लामा अवस्थित एक क्याम्पसमा शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयको शिक्षकका रूपमा काम गर्दा मैले भोगेका जीवन्त अनुभवहरू र शिक्षण–सिकाइका अवस्थाहरूलाई आफ्नै दृष्टिकोणबाट व्याख्या गर्न खोजेको छु। यस प्रक्रियामा मैले शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयको शिक्षक हुनुको वास्तविक अर्थ के हो, त्यो भूमिका कक्षाकोठामा कसरी प्रकट हुन्छ, र यसले विद्यार्थीहरूको सिकाइसँग कस्तो सम्बन्ध स्थापित गर्छ भन्ने कुरालाई गहिराइपूर्वक प्रस्तुत गर्ने प्रयास गरेको छु।

शिक्षण–सिकाइको अभ्यासमा म केवल पाठ प्रस्तुत गर्ने मात्र होइन, आफूले अपेक्षा गरेको व्यवहारको नमुना पनि प्रस्तुत गर्ने प्रयास गर्छु। कक्षामा प्रस्तुत गरिने सामग्रीलाई विद्यार्थीहरूको रुचि, अनुभव र दैनिक जीवनसँग जोड्दै त्यसलाई अर्थपूर्ण बनाउनेतर्फ मेरो ध्यान केन्द्रित हुन्छ। प्रत्येक विद्यार्थी फरक पृष्ठभूमिबाट आएको हुन्छ भन्ने कुरा स्वीकार गर्दै म

उनीहरूको उमेर, मन पर्ने र मन नपर्ने पक्षहरू, सामाजिक–आर्थिक अवस्था, पारिवारिक परिवेश र भविष्यका आकांक्षाहरू बुझ्न खोज्छु (एलिस, एडम्स र बोख्नर, २०११)। यी पक्षहरूको गहन बोधले मात्र मलाई कक्षामा प्रस्तुत गरिने विषयवस्तुलाई उनीहरूका लागि सान्दर्भिक र आकर्षक बनाउने उपायहरू खोज्न सक्षम बनाउँछ। यसरी शिक्षणलाई विद्यार्थी–केन्द्रित बनाउने प्रयासमा कक्षाकोठाको वातावरणलाई व्यवस्थित, सहकार्यपूर्ण र सकारात्मक बनाउनु अत्यन्त आवश्यक देखिन्छ। त्यसैले प्रभावकारी कक्षाकोठा व्यवस्थापनलाई केवल अनुशासन कायम गर्ने प्रक्रियाको रूपमा नभई सिकाइलाई सहजीकरण गर्ने महत्त्वपूर्ण माध्यमका रूपमा आत्मसात् गर्न जरुरी छ (एलिस, एडम्स र बोख्नर, २०१०क)।

सक्रिय शिक्षण बहुआयामिक विशेषताहरू भएको एक गतिशील प्रक्रिया हो (टाटे, २००७)। यस प्रक्रियामा शिक्षकले अपेक्षित व्यवहारहरू, जस्तै आवेग नियन्त्रण गर्ने सीप र सकारात्मक आत्मसंवादको अभ्यास, स्वयम् नमुनाका रूपमा प्रस्तुत गर्दै कक्षाको प्रभावकारी नेतृत्व गर्छ। शिक्षकले विद्यार्थीसम्बन्धी तथ्याङ्कको सङ्कलन र विश्लेषणमार्फत प्रत्येक विद्यार्थीसँग सकारात्मक सम्बन्ध स्थापना गर्छ, व्यक्तिगत प्रतिक्रिया प्रदान गर्छ, विद्यार्थीहरूको विशिष्ट भिन्नताहरूको सूक्ष्म बोध गर्छ, विषयवस्तुलाई विविध भाषिक र अभाषिक संरचनामार्फत प्रस्तुत गर्ने दृष्टिकोण अवलम्बन गर्दै उनीहरूको लचकता विकासमा मद्दत पुर्याउँछ।

यसै सन्दर्भमा, शिक्षकले कक्षामा उत्पन्न हुने व्यवहारसम्बन्धी समस्याहरूलाई शान्त, संवेदनशील र प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्छ र न्यून हस्तक्षेपबाट क्रमशः उच्चस्तरीय उपायहरूतर्फ उन्मुख हुँदै समाधानको प्रक्रिया अघि बढाउँछ। शिक्षकले सकारात्मक भौतिक र भावनात्मक वातावरणले विद्यार्थीहरूको व्यवहारमा पार्ने प्रभावलाई आत्मसात् गर्दै कक्षाकोठामा अनुकूल सिकाइ वातावरण निर्माण गर्छ (एलिस, एडम्स र बोख्नर, २०१०ख)। साथै, उसले दैनिक रूपमा निरन्तर पालना गरिने व्यवस्थित दिनचर्याको सुनिश्चितता गर्दै सिकाइ प्रक्रियालाई सुव्यवस्थित बनाउँछ। त्यसैगरी, शिक्षकले विद्यार्थीहरूलाई कार्यको मूल्य र महत्त्वबारे स्पष्ट बोध गराउँछ, व्यक्तिगत लक्ष्य निर्धारण र त्यसको प्राप्तिका उपायहरू प्रत्यक्ष रूपमा सिकाउँछ तथा ती लक्ष्यतर्फको प्रगतिबारे निरन्तर प्रतिपुष्टि प्रदान गर्छ। यस प्रक्रियामार्फत विद्यार्थीहरूलाई के गर्ने र कसरी गर्ने भन्ने स्पष्ट निर्देशन दिई सिकाइसम्बन्धी अनिश्चितता र तनावलाई न्यून गर्दै प्रभावकारी सिकाइलाई प्रवर्द्धन गरिन्छ।

मानव चिन्तन, भावना, भाषा र शिक्षाबीचको सम्बन्धलाई व्याख्या गर्ने विभिन्न सिद्धान्तहरू विकसित भएका छन्। मातुराना (२००८) ले भावनालाई व्यवहार र सम्बन्ध निर्माण गर्ने एक तरिकाका रूपमा व्याख्या गर्दै भनेका छन् कि जब हाम्रो भावना परिवर्तन हुन्छ, तब सम्बन्धको क्षेत्र पनि परिवर्तन हुन्छ। उनका अनुसार हामी सधैँ कुनै न कुनै भावनात्मक अवस्थामै हुन्छौँ, र भावना हामीभित्र निरन्तर उपस्थित रहन्छ। यस विचारलाई आधार मान्दै स्नेह, शिक्षण र सिकाइको अवधारणालाई अझ स्पष्ट बनाउन क्राशेन (१९८१) ले प्रस्तुत गरेको भावनात्मक अवरोधको अवधारणा विकास गरेका छन्। उनले भावनात्मक अवरोधको नमुनामा तीन भावनात्मक चरहरू—चिन्ता, आत्म–सम्मान र प्रेरणा—समावेश गरेका छन्, र यसले मलाई प्रत्येक सिकाइको यात्रा यिनै पक्षबाट सुरु हुन्छ भन्ने कुरा बुझ्न सहयोग गरेको छ। यस दृष्टिमा सिकाइ पूर्ण रूपमा माया, प्रेम र स्नेहसँग सम्बन्धित क्रियाकलाप हो।

यस आधारमा मैले दुई सम्भावित अवस्थाहरू पहिचान गरेको छु। पहिलो, सिकाइको जिम्मेवारी लिने व्यक्ति स्वयंको व्यक्तिगत छनोटका आधारमा उच्च वा न्यून भावनात्मक अवरोध लिएर सिकाइ प्रक्रियामा सहभागी हुन सक्छ

(टाइस, १९९७)। अर्को शब्दमा, त्यो व्यक्तिभित्र नै उच्च वा न्यून भावनात्मक अवरोध स्थापित भएको हुन्छ। दोस्रो, शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ, जसले आफ्नो दृष्टिकोण र व्यवहारमार्फत उक्त भावनात्मक अवरोधलाई बढाउन वा घटाउन सक्ने सम्भावना राख्छ (हेराजो, जेरेज र लर्डुई, २००९)। फलस्वरूप हामी यो बुझ्न र अनुभव गर्न थाल्छौँ कि भावना हामी प्रत्येकमा विद्यमान हुन्छ; यो प्रत्येक दिन र हामीले साझा गर्ने प्रत्येक कक्षामा उपस्थित रहन्छ। भावनाको सकारात्मक पक्षलाई सक्रिय बनाउने विभिन्न तरिकाहरू छन्। सकारात्मक मानसिक अवस्थामा सिकाइ अझ प्रभावकारी रूपमा हुन सक्छ। यी सबै कुरा अर्को व्यक्तिप्रति सचेत रहनु र एक विशिष्ट वातावरणमा एक–अर्कालाई पहिचान गर्नुसँग सम्बन्धित छन्।

शिक्षाको दर्शनशास्त्रको शिक्षण–सिकाइमा हुने विभिन्न अवस्थाहरूप्रति सचेत रहँदै र ती तत्वहरूसँग काम गर्ने क्रममा मैले मोरिन (१९९४) द्वारा प्रस्तुत गरिएको एक रोचक अवधारणा आत्मसात गरेको छु, जसले सन्दर्भ वा परिवेशको भूमिकालाई केन्द्रमा राख्दै वातावरण सम्बन्धी धारणा प्रस्तुत गरेको छ। उनका अनुसार कुनै जीवित प्राणी विद्यमान वातावरणभित्रैबाट विकसित हुँदै त्यही वातावरण प्रणालीसँग अनुकूलित भएर आफ्नो अस्तित्व निर्माण गर्छ। वातावरण सम्बन्धी संगठनको यो विचार शिक्षण कसरी संरचित हुन्छ भन्ने दृष्टिकोण अत्यन्त उपयोगी छ (गार्सिया र फिगेरोआ, २००७)। कक्षाकोठाको अवस्थालाई ध्यानमा नराखी शिक्षण प्रक्रियालाई बुझ्न सम्भव हुँदैन, किनभने शिक्षक पनि विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियाबाट निरन्तर प्रभावित हुन्छ (मार्टिन, २०१४)। हामी स्वयं त्यस सन्दर्भको एक हिस्सा हौँ, र त्यसैअनुरूप हामी आफ्नो शिक्षण शैलीलाई रूप दिन्छौँ। प्रत्येक शिक्षकको आफ्नै विशिष्ट शिक्षण पहिचान हुन्छ, जसअनुसार उसका शिक्षण विशेषताहरू पनि आफ्नै स्वरूप र सीमाहरू प्राप्त गर्छन्। मैले शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियाको यस जटिलतालाई बोध गर्न थालेँ र त्यसपछि निर्णय गरेँ कि मेरो शिक्षण–सिकाइसँग सम्बन्धित प्रश्नका उत्तरहरू खोज्न मैले आफ्नै अभ्यासलाई पनि आत्मसमीक्षा गर्नुपर्छ (हालाम, २००९)।

अध्ययनका उद्देश्यहरू

यस अनुसन्धानको मुख्य उद्देश्य मेरो शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियाका विशेषताहरूको पहिचान गर्नु र त्यसले विद्यार्थीहरूको शिक्षाको दर्शनसम्बन्धी सिकाइमा कसरी प्रभाव पार्छ भन्ने कुरा बुझ्नु रहेको छ। तसर्थ, यस अध्ययनका उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् :

- शिक्षकका रूपमा मेरो शिक्षण अभ्यासमा अन्तर्निहित संरचनात्मक, प्रक्रियागत र अन्तरक्रियात्मक विशेषताहरूको व्यवस्थित पहिचान, वर्गीकरण तथा विश्लेषण गर्नु,
- विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा अभिव्यक्त हुने संज्ञानात्मक, भावनात्मक र सामाजिक आयामसम्बन्धी प्रमुख सङ्केतहरूको बहुआयामिक पहिचान तथा व्याख्यात्मक विश्लेषण गर्नु, र
- मेरा शिक्षण–सिकाइका विशेषताहरू र विद्यार्थीहरूको शैक्षिक दर्शनसम्बन्धी सिकाइका बीच विद्यमान अन्तरसम्बन्धलाई व्याख्यात्मक र विश्लेषणात्मक ढाँचामार्फत् खोज गर्दै तिनको प्रभावगत गतिशीलता र अर्थनिर्माण प्रक्रियालाई स्पष्ट पार्नु।

विधि र सामग्री

गुणात्मक अनुसन्धान संसारलाई देख्ने, बुझ्ने र मनन गर्ने विभिन्न व्याख्यात्मक अभ्यासहरूको एक समष्टि हो (डेन्जिन र लिङ्कन, २०००)। यसले मलाई मेरो कक्षाकोठाको वास्तविक अवस्था, विद्यार्थीहरूको निर्णय, कार्य र प्रतिक्रिया, मेरा आफ्नै शिक्षण विधि छनोट र प्रस्तुतिलाई अर्थपूर्ण रूपमा बुझ्न सहयोग गरेको छ (एलिस र कालाफेल, २०२०)। यस अध्ययनमा म स्वयं एक प्रमुख सहभागी र अनुसन्धानको अभिन्न अंश हुँ। मेरो अनुसन्धान मुख्यतः कक्षाकोठामा म कसरी कार्य गर्छु र किन त्यसरी कार्य गर्छु भन्ने आत्मसमीक्षात्मक बुझाइसँग सम्बन्धित छ। यसका साथै, विद्यार्थीहरूले सिकाइ प्रक्रियामा किन र कसरी प्रतिक्रिया दिन्छन् भन्ने कुराको पनि गहिरो विश्लेषण आवश्यक हुन्छ, किनभने उनीहरूको व्यवहार र प्रतिक्रिया नै कक्षाको वास्तविक गतिशीलता बुझ्ने महत्त्वपूर्ण आधार हुन् (ह्यामिल्टन, कोर्बेट–ह्विटियर र फाउलर, २०१२)। यही आवश्यकताले मलाई अनुसन्धानको कार्यविधिमा अटोएथ्नोग्राफी अध्ययन र केस अध्ययन दुवै दृष्टिकोण समावेश गर्न प्रेरित गर्यो र यसले मेरो आफ्नै अनुभव र कक्षागत सन्दर्भलाई एकसाथ जोडेर अध्ययनलाई अझ अर्थपूर्ण र गहिरो बनाउने अवसर पनि प्रदान गर्यो (एरिक्सन, २०११)।

एलिस, एडम्स र बोखनर (२०१० क) का अनुसार अटोएथ्नोग्राफी एक अनुसन्धान र लेखनको दृष्टिकोण हो। यसले सांस्कृतिक अनुभवलाई बुझ्नका लागि व्यक्तिगत अनुभव (अटो) को वर्णन तथा सुव्यवस्थित व्याख्या र विश्लेषण (ग्राफी) गर्दछ। यस परिभाषालाई अनुसरण गर्दा एक शिक्षकका रूपमा अटोएथ्नोग्राफी मेरो लागि उपयोगी छ। किनभने म एक विशेष सांस्कृतिक परिवेशमा मेरो आफ्ना व्यक्तिगत अनुभवहरूको विश्लेषण गर्न चाहन्छु। यसले मलाई आफ्ना कथा र विगतका अनुभव प्रस्तुत गर्न मद्दत गर्दछ, र आफ्ना कार्य तथा निर्णयहरूको बुझाइमार्फत म वर्तमानमा आफ्ना विद्यार्थीहरूको सन्दर्भलाई पनि बुझ्न सक्षम हुन्छु। यसरी म पुरानोलाई नयाँ रूपमा रूपान्तरण गर्न सक्छु र कक्षाकोठामा हामीले निर्माण गर्ने सम्बन्धहरूको खोजमार्फत् आफ्नो शिक्षण अभ्यासलाई विकास गर्न सक्छु। यसले मलाई व्यक्तिगत रूपमा आकर्षक ढङ्गले लेख्न पनि सक्षम बनाउँछ, र परम्परागत शैक्षिक लेखक मात्र होइन, विभिन्न प्रकारका पाठकहरूलाई समेत आकर्षित गर्न सक्छ (ह्यामिल्टन, कोर्बेट–ह्विटियर र फाउलर, २०१२)।

मैले एउटा विश्वविद्यालयका विद्यार्थीहरूको समूहमा केन्द्रित हुन केस अध्ययन विधि रोजेको थिए। यी विद्यार्थीहरू शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयको स्नातकोत्तर तहको पाठ्यक्रममा अध्ययनरत थिए। यस अध्ययनमा जम्मा १० जना सहभागीहरूलाई समावेश गरिएको थियो। नेपालको राजधानी काठमाडौंमा अवस्थित एउटा क्याम्पसमा अध्ययनरत स्नातकोत्तर तह प्रथम सत्र (प्रथम सेमेस्टर) को शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयमा अध्ययनरत ९ जना विद्यार्थी सहभागी थिए, र दशौँ सहभागी म स्वयं शिक्षक–अनुसन्धानकर्ताका रूपमा थिएँ। विद्यार्थीहरूलाई उनीहरूको दर्शनसम्बन्धी सामान्य स्तरको ज्ञानका आधारमा छनोट गरिएको थियो। तीमध्ये ३ जनाको दर्शनमा उच्च क्षमता थियो, ३ जनाको मध्यम स्तरको क्षमता थियो, र बाँकी ३ जनामा भने न्यून क्षमता थियो। क्षमताको मूल्याङ्कन कक्षामा सहभागिता, गृहकार्य, क्विज परीक्षण र मौखिक प्रस्तुतीकरणका आधारमा गरिएको थियो। ९ जना सहभागीमध्ये ५ जना पुरुष र ४ जना महिला थिए। उनीहरूको उमेर १८ देखि २८ वर्षसम्म थियो। पुरुष विद्यार्थीहरू अङ्ग्रेजी, नेपाली, स्वास्थ्य र शारीरिक शिक्षा, गणित र अर्थशास्त्र विषयमा प्रथम सेमेस्टरमा अध्ययनरत थिए भने महिला विद्यार्थीहरू जीवविज्ञान, सूचना र प्रविधि शिक्षा,

जनसंख्या, र शैक्षिक व्यवस्थापन विषयमा प्रथम सेमेस्टरमा अध्ययनरत थिए।

यस अध्ययनमा तथ्याङ्क सङ्कलन प्रक्रिया चार हप्तामा दुई चरणमा सम्पन्न गरिएको थियो। पहिलो चरणमा दुई वटा पाइलट सत्रहरू सञ्चालन गरी कक्षाकोठा अवलोकन गरिएको थियो। यस अवधिमा अनुसन्धानकर्ताले आफ्ना अनुभव र अवलोकनलाई प्रतिबिम्बित गर्ने उद्देश्यले व्यक्तिगत डायरी पनि लेखेका थिए। दोस्रो चरणमा चार वटा नियमित कक्षासत्रहरूमा निरन्तर कक्षाकोठा अवलोकन गरिएको थियो। यससँगै विद्यार्थीहरूले आफ्ना सिकाइ अनुभवहरू अभिव्यक्त गर्न डायरी लेखेका थिए भने अनुसन्धानकर्ताले पनि आफ्नै डायरी लेखनलाई निरन्तरता दिएका थिए। साथै, अध्ययनलाई अझ गहिरो बनाउन एक लक्षित समूह अन्तर्वार्ता पनि सञ्चालन गरिएको थियो। यस सम्पूर्ण प्रक्रियामा तथ्याङ्कको विश्वसनीयता र वैधता सुनिश्चित गर्न त्रिकोणीकरण, सदस्य जाँच, दिर्घकालिन संलग्नता र विस्तृत व्याख्या प्रयोग गरिएको थियो, जसले अध्ययनका निष्कर्षहरूलाई अझ समृद्ध र विश्वसनीय बनाउन सहयोग पुर्याएको छ।

मैले दुई पाइलट सत्रहरूको भिडियो रेकर्डिङमार्फत कक्षाकोठा अवलोकन सुरु गरेको थिएँ। यस क्रममा ९ जना विद्यार्थीलाई अनुसन्धान परियोजनाबारे जानकारी दिई उनीहरूको सहमति लिएर सहभागीका रूपमा चयन गरिएको थियो। प्रारम्भिक दुई सत्रपछि थप व्यापक दृष्टिकोणका लागि अर्को क्यामेरा प्रयोग गरी पछाडिबाट अगाडितर्फ समेत रेकर्ड गर्ने व्यवस्था गरिएको थियो। त्यसपछि आइफोन प्रो म्याक्स १६ प्रयोग गरी थप ८ सत्रहरूको रेकर्डिङ गरिएको थियो। यसरी कुल १० वटा कक्षासत्रहरू (प्रत्येक करिब डेढ घण्टा) अवलोकन गरिएको थियो। पहिलो चरणमा भिडियो रेकर्डिङहरू बारम्बार हेरी व्यवस्थित नोट तयार गरिएको थियो। यसका लागि दुई स्तम्भ भएको संरचित चार्ट प्रयोग गरिएको थियो, जसको पहिलो स्तम्भमा वास्तविक अवलोकन र दोस्रोमा त्यसको व्याख्या तथा अर्थ–निर्माण राखिएको थियो। विश्लेषणमा मुख्य रूपमा 'के भनियो, कसरी भनियो र त्यसको प्रभाव के भयो' भन्ने पक्षमा ध्यान दिइएको थियो। साथै, मौखिक अभिव्यक्तिसँगै गैर–मौखिक सङ्केतहरू पनि सूक्ष्म रूपमा अवलोकन गरिएको थियो, जसले कक्षाको अन्तरक्रियालाई गहिरो रूपमा बुझ्न सहयोग गरेको थियो। दोस्रो चरणमा प्रत्येक सत्रको ट्रान्सक्रिप्सन तयार गरी पुनःपुनः अध्ययन गरिएको थियो। त्यसपछि कक्षाकोठाको संवादका महत्त्वपूर्ण भागहरू पहिचान गरी नामकरण गरिएको थियो, जसलाई पछि कोडमा रूपान्तरण गरिएको हो। शिक्षकसँग सम्बन्धित कोडहरूमा उत्प्रेरणा, पृष्ठपोषण, निर्देशन, ठट्टा, नमुना गतिविधि प्रदर्शन, कक्षाकोठा सचेतता, सकारात्मक पुनर्बलन र भाषिक रूपान्तरण समावेश थिए। विद्यार्थीसम्बन्धी कोडहरूमा स्वीकृतिपूर्ण प्रतिक्रिया, दोस्रो भाषा प्रयोग, सही प्रतिक्रिया र मौखिक गतिविधि/हस्तक्षेप समावेश गरिएका थिए।

यस अध्ययनका लागि दुई प्रकारका जर्नलहरू प्रयोग गरिएको थियोः मेरो आफ्नै व्यक्तिगत जर्नल र विद्यार्थीहरूको जर्नल। मैले पहिलोको अभिलेखीकरण सुरु गरेको दिनदेखि नै आफ्नो व्यक्तिगत जर्नल राख्न थालेँ। मेरो व्यक्तिगत जर्नलमा ६ वटा कक्षासत्रका लागि तीन आधारभूत पक्षहरूमाथि प्रतिबिम्बहरू समावेश थिएः प्रत्येक सत्रको सुरुमा म कस्तो महसुस गर्थें, कक्षामा मैले के गरेँ र किन गरेँ, र मेरा विद्यार्थीहरूले के सिके भन्ने मैले के सोचेँ। मैले ती प्रविष्टिहरूको सारांश तयार गरेँ र जर्नलमा रहेका विचारहरू समावेश गर्दै आफ्नो विवरणलाई थप पूर्ण बनाएँ। मेरो जर्नलले मलाई मुख्यतः स्नेह, त्रुटि सुधार, र गतिविधिहरू कसरी प्रस्तुत गरिएका थिए भन्ने सन्दर्भमा मेरा विकसित हुँदै गएका शिक्षण विशेषताहरूको व्याख्या गर्न सहयोग पुर्यायो। विद्यार्थीहरूको जर्नलबाट प्राप्त तथ्याङ्कलाई भावनाहरू, कक्षामा विकास गरिएका गतिविधिहरू, र विद्यार्थीहरूद्वारा सिकाइको परिभाषाका आधारमा विश्लेषण गरिएको थियो।

नतिजा तथा प्राप्ति

यस अध्ययनमा प्रमुख रूपमा चारवटा शीर्षकहरू लक्षित समूहसँगको अन्तर्वार्ताबाट प्राप्त नतिजा, कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त नतिजा, विद्यार्थीहरूको जर्नलबाट प्राप्त नतिजा र मेरो आफ्नै व्यक्तिगत जर्नलबाट प्राप्त नतिजा प्रस्तुत गरिएको छन्। यी शीर्षकहरू मेरो अनुसन्धान प्रक्रियामा सङ्कलित अनुभव, अवलोकन र सहभागीहरूको अभिव्यक्तिमा आधारित छन् र यस अध्ययनले के देखायो भन्ने कुरा क्रमबद्ध र स्पष्ट रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ।

लक्षित समूह अन्तर्वार्ताबाट प्राप्त नतिजा

मैले अन्तर्वार्ताबाट प्राप्त तथ्याङ्कको विश्लेषण गर्दा ६ वटा शीर्षकहरू विकसित भएका थिएः शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयप्रति रुचि, सिकाइका उपलब्धि, शिक्षकका व्यक्तित्व, दर्शनशास्त्र कक्षाकोठाका विशेषताहरू, प्रभावकारी शिक्षण–सिकाइ रणनीतिहरू, र सुझाव तथा सिफारिसहरू। यी विचारहरू सोधिएका प्रश्नहरूको प्रकारबाट स्वाभाविक रूपमा उत्पन्न भएका हुन्। उत्तरदाताका प्रतिक्रियाहरुको विश्लेषण तलका अनुच्छेदहरूमा प्रस्तुत गरिएको छ:

शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयप्रति रुचि: के तपाईलाई शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषय मन पर्छ भन्ने प्रश्नको उत्तर तीन जना विद्यार्थीले मात्र दिएका थिए। उत्तर दिने उत्तरदातामध्ये एक जना पुरुष विद्यार्थीले दर्शनशास्त्र शैक्षिक क्षेत्रका विषयहरूको मूल आधार भएको बताए। अर्को पुरुष विद्यार्थीले शिक्षाको दर्शनशास्त्र निकै महत्त्वपूर्ण भएको, आफूलाई यो विषय अत्यन्त मन पर्ने र अझ धेरै सिक्न चाहेको बताए। तेस्रो पुरुष विद्यार्थीले शिक्षाको दर्शनशास्त्र आफ्ना लागि सजिलो नभए पनि यसले आफ्नो पेशामा सहयोग पुर्याउन सक्ने कुरा व्यक्त गरे।

सिकाइका उपलब्धि: यस विषयको शिक्षण सिकाइबाट तपाइहरुले के के कुरा सिक्नु भयो भन्ने प्रश्नको उत्तर पाँच जनाले मात्र दिएका थिए। तीमध्ये एक जना महिला विद्यार्थीले पाठ्यक्रममा भएका केही कुराहरू सिकेको बताइन्। विशेष गरी उनले दर्शनशास्त्र र शिक्षाको सम्बन्ध तथा शिक्षाको दर्शनशास्त्रको महत्त्वबारे जानकारी पाएको बताइन्। अर्की महिला विद्यार्थीले तत्त्वमीमांसा, ज्ञानमीमांसा र मूल्यशास्त्रजस्ता शब्दावलीहरू सिकेको र आफ्नो शब्दभण्डार बढेको बताइन्। तेस्रो महिला विद्यार्थीले अङ्ग्रेजी विषय सिक्नका लागि शिक्षाको दर्शनले सहयोग गरेको बताइन्। अन्तिम महिला विद्यार्थीले शिक्षाको दर्शनशास्त्रले शिक्षाको नीति, पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कन बुझ्न सहयोग गरेको बताइन्। उत्तर दिने एक मात्र पुरुष विद्यार्थीले आफूले सिकेका विषयवस्तु छिट्टै बिर्सिने गरेको बताए।

शिक्षकको **व्यक्तित्व**: यो विषयको शिक्षकका बारेमा तपाईको के धारणा छ? भन्ने प्रश्नको उत्तरमा जम्मा पाँच जनाले मात्र उत्तर दिएका छन्। पहिलो एक जना महिला विद्यार्थीले शालीन भनेर वर्णन गरे, जसको अर्थ शिष्ट र असल व्यक्ति हुन्छ। दोस्रो एक जना महिला विद्यार्थीले मलाई बुद्धिमान र सृजनशील भनेर वर्णन गरिन्। अर्की महिला विद्यार्थीले मलाई साधारण, विनम्र र यथार्थवादी स्वभाव भएको भनिन्। तेस्रो महिला सहभागीले मलाई नयाँ सोच भएको बताइन्। अन्तिम पुरुष विद्यार्थीले मलाई अत्यधिक सक्रिय भनेर वर्णन गरे। सबैभन्दा कमजोर पक्ष भनेको मेरो स्वर सानो हुनु र ठूलो कक्षामा सबैले सुन्न नसक्नु रहेको बताए।

कक्षाकोठाका विशेषताहरू: यस कक्षालाई अरू कक्षाभन्दा फरक बनाउने कुन कुन कुराहरु हुन भन्ने प्रश्नको जम्मा पाँच जनाले मात्र जवाफ दिएका छन्। एक जना पुरुष विद्यार्थीले मेरो स्वतःस्फूर्त शिक्षणले कक्षालाई विशेष बनाएको बताए। अर्को पुरुष विद्यार्थीले मेरो व्यक्तित्व अन्य शिक्षकभन्दा फरक बनाएको बताए। एक जना विद्यार्थीले कक्षाले

आफूलाई स्वतन्त्र रूपमा अभिव्यक्त गर्ने अवसर दिएको बताए। चौथो पुरुष विद्यार्थीले मेरो ऊर्जा र गतिशीलता कक्षाको विशेषता भएको बताए। एक जना महिला विद्यार्थीले मेरो सृजनशीलता कक्षालाई अन्य कक्षाभन्दा फरक बनाउने मुख्य कारण भएको बताइन्।

प्रभावकारी शिक्षण–सिकाइ रणनीतिहरू: यस कक्षाका कुन कुन शिक्षण सिकाइका रणनीतिहरूले तपाईंलाई सिकाइ सिक्न उत्प्रेरित गरिरहेको छ भन्ने प्रश्नमा चार जनाले मात्र प्रतिक्रिया दिएका थिए। एक जना महिला विद्यार्थीले व्याख्यान, मौखिक प्रस्तुतीकरण, प्रश्न–उत्तरले आफूलाई सिक्न प्रेरित गरेको बताईन। अर्की महिला विद्यार्थीले परियोजना कार्य र खेलहरूले सिकाइलाई सरल बनाएको बताइन्। तेस्रो महिला सहभागीले बहस र छलफलबाट धेरै सिकेको बताइन्। एक जना पुरुष विद्यार्थीले सहभागिता र समूहकार्यलाई सिकाइका मुख्य पक्ष भने।

शिक्षण–सिकाइ सुधारका सुझाव र सिफारिस: शिक्षण सिकाइ प्रक्रियालाई अझ बढी प्रभावकारी बनाउन शिक्षकले अरू के–के गर्नुपर्छ भन्ने प्रश्नको उत्तर सात जना विद्यार्थीहरुले प्रतिक्रिया दिएका थिए। एक जना पुरुष विद्यार्थीले दर्शनशास्त्र सबै विषयको आधार भएको र यसको ज्ञान बिना अन्य विषय सिक्न कठिन हुने बताए। अर्की महिला विद्यार्थीले शिक्षक उदार, लचिलो हुनुपर्ने र बहस तथा छलफलमा जोड दिनुपर्ने बताइन्। अर्को पुरुष विद्यार्थीले विद्यार्थीहरूमा डर हुने भएकाले सम्मानमा आधारित सम्बन्ध आवश्यक रहेको बताए। एक महिला विद्यार्थीले शिक्षक–विद्यार्थी सम्बन्ध सहज हुनुपर्ने बताइन्। अर्को पुरुष विद्यार्थीले धेरै कक्षाहरू निरस र उराठलाग्दा भएको बताए। अर्की महिला विद्यार्थीले मूल्याङ्कन लचिलो हुनुपर्ने बताइन् भने अन्तिम महिला विद्यार्थीले कडाइका साथ मूल्याङ्कन हुनुपर्ने धारणा राखिन्।

अन्तर्वार्ताले विद्यार्थीहरूको मेरो शिक्षण शैलीप्रतिको धारणा बुझ्ने अवसर प्रदान गर्‍यो। यसले मेरो शिक्षणका सकारात्मक तथा सुधार आवश्यक पक्षहरू र ती पक्षहरू विद्यार्थीहरूको सिकाइसँग कसरी सम्बन्धित छन् भन्ने स्पष्ट गरेको छ। विद्यार्थीहरूको प्रतिक्रियाले उनीहरूको सिकाइ अनुभव, बुझाइ र व्यवहार स्पष्ट रूपमा देखाएको छ। यस आधारमा शिक्षणका विशेषताहरू, विद्यार्थी सिकाइका सङ्केतहरू र तिनको आपसी सम्बन्ध पहिचान गर्न सम्भव भएको छ।

कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त नतिजा

छ वटा कक्षागत अन्तरक्रियाबाट उत्पन्न भएका जम्मा ५० वटा कोडमध्ये २५ वटा कोड शिक्षकसँग सम्बन्धित थिए भने १९ वटा कोड विद्यार्थीहरूसँग सम्बन्धित थिए। यी ५० वटा कोडसँग सम्बन्धित जम्मा १४२८वटा उद्धरण वा अंशहरू समेटिएका थिए। मैले सङ्कलन गरेका कोडहरू विद्यार्थीहरू र स्वयं म शिक्षकका रूपमा व्यक्त गरेका अभिव्यक्तिसँग प्रत्यक्ष रूपमा जोडिएका थिए। ती कोडहरूको विश्लेषण गर्दा कुन कोडहरू बढी दोहोरिएका थिए, कुन कम देखिएका थिए, र अभिव्यक्त विचारहरूको स्वरूप कस्तो थियो भन्ने पक्षलाई आधार बनाइएको थियो। यस प्रक्रियाबाट कक्षामा सोधिने प्रश्नहरूको प्रकार र तिनका पछाडिका उद्देश्यहरू पहिचान गर्न सकियो, जसलाई मैले अभिव्यक्त गराउने कारणका रूपमा व्याख्या गरेको छु।

त्यसैगरी, विद्यार्थीहरूको प्रशंसा गर्ने मेरो तरिका र त्यसको स्नेहसँग सम्बन्ध कसरी छ भन्ने कुरा पनि स्पष्ट भएको छ। विद्यार्थीहरूलाई निरन्तर सकारात्मक पुनर्बलन प्रदान गर्ने मेरो प्रवृत्ति पनि देखिएको छ। साथै, मेरो निर्देशन दिने शैली मेरो आफ्नै सिकाइ शैलीसँग जोडिएको छ र यो मेरो शिक्षण अभ्यासको एक प्रमुख विशेषता हो। अर्कोतर्फ,

अवलोकनबाट प्राप्त तथ्याङ्कले विद्यार्थीहरूको व्यवहारतर्फ पनि केही महत्त्वपूर्ण सङ्केतहरू दिएको छ । विद्यार्थीहरूले सोधिएका प्रश्नहरूमा कसरी प्रतिक्रिया जनाए, कक्षामा उनीहरूको सहभागिता कस्तो रह्यो, र बोल्दा वा मौखिक रूपमा भाषा प्रयोग गर्दा उनीहरूले कस्ता अभिव्यक्तिहरू प्रयोग गरे भन्ने विषयमा पनि उपयोगी अन्तर्दृष्टि प्राप्त भएको छ, यद्यपि यी पक्षहरू तुलनात्मक रूपमा कम मात्रामा देखिएका थिए ।

विद्यार्थीहरूको जर्नलबाट प्राप्त नतिजा

विद्यार्थीहरूको जर्नलले मलाई भावना र सिकाइबीचको सम्बन्धलाई प्रत्यक्ष रूपमा बुझ्ने अवसर प्रदान गर्‍यो; मेरो व्यवहार उनीहरूको संलग्नतासँग कसरी सम्बन्धित छ र उनीहरूले सिकाइलाई व्यक्तिगत दृष्टिकोणबाट कसरी बुझ्छन् भन्ने कुरा पनि स्पष्ट भयो । यसबाट मैले आफ्ना शिक्षणका केही पक्षहरू वर्णन गर्न थालेँ, तर मुख्य रूपमा मैले विद्यार्थीहरूको सिकाइका सङ्केतहरू र ती सङ्केतहरू मेरो शिक्षणसँग कसरी जोडिएका छन् भन्ने कुरामा बढी जोड दिन सकेँ । विद्यार्थीहरूको जर्नलबाट मैले धेरै कुरा थाहा पाएँ । उनीहरूको शिक्षण–सिकाइप्रतिको धारणा, विचार, चिन्तन तथा यथार्थ अवस्थाबारे बुझ्ने अवसर प्राप्त भयो। सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा त उनीहरूको शिक्षण–सिकाइ अनुभव र शिक्षकप्रतिको दृष्टिकोणबारे जान्ने अवसर प्राप्त भयो ।

मेरो आफ्नै व्यक्तिगत जर्नलबाट प्राप्त नतिजा

यसबाट मैले आफ्नो शिक्षण दृष्टिकोणबाट उत्पन्न भइरहेका विभिन्न वर्गहरू पहिचान गर्न सकेँ, किनभने यसमा सबै कुरा सीधै मेरा आफ्नै विचारहरूबाट आएका थिए । एकातर्फ, शिक्षण र स्नेह मेरो लागि कति महत्त्वपूर्ण छन् भन्ने कुरा मैले बुझ्न सकेँ; साथै कक्षामा मेरो अनौपचारिक व्यवहारले कस्तो प्रभाव पार्छ र केही पक्षहरूले मलाई सक्रिय व्यक्तित्वका रूपमा कसरी चित्रित गर्छन् भन्ने कुरा पनि मैले व्याख्या गर्न सकेँ । जर्नलका अभिलेखहरूबाट प्राप्त तथ्याङ्कले मेरो शिक्षण र विद्यार्थीहरूको सिकाइबीचको सम्बन्ध बुझ्न सहयोग गर्‍यो । एक महत्त्वपूर्ण प्रवृत्ति मेरो व्यवहारसँग सम्बन्धित थियो, जसको उल्लेख विद्यार्थीहरूको जर्नलमा पनि गरिएको थियो र जसले उनीहरूको आफ्नै मनोभावमा प्रभाव पारेको देखियो ।

छलफल

यस खण्डमा मैले विभिन्न शीर्षकहरू जस्तै मेरो शिक्षणको प्रकृति, विद्यार्थीहरूको सिकाइ र मेरो शिक्षणका विशेषताहरू तथा विद्यार्थीहरूको सिकाइका सङ्केतहरूबीचको सम्बन्धका बारेमा तलका अनुच्छेदहरूमा गहन रूपमा छलफल गरेको छु :

मेरो शिक्षणको प्रकृति

मेरो शिक्षण विशेषताहरूसम्बन्धी सन्दर्भमा मैले तीन मुख्य पक्षहरू पहिचान गरेको छु । पहिलो, म सक्रिय शिक्षण–सिकाइको पक्षमा छु । म आफ्ना विद्यार्थीहरूको सन्दर्भ, कक्षाकोठाको वातावरण, रुचि र उनीहरूको जीवनबारे सचेत छु । किनभने उनीहरूको भौतिक र भावनात्मक वातावरणले उनीहरूको सिक्ने इच्छामा सकारात्मक वा नकारात्मक दुवै किसिमको प्रभाव पार्न सक्छ भन्ने मलाई थाहा छ । विशेष गरी शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयका विभिन्न विषयवस्तुको सिकाइमा सिकाइ वातावरणको ठूलो भूमिका हुन्छ (इमर्सन, फ्रेट्ज र शा, २०११) । मेरो उद्देश्य उनीहरूलाई राम्रो मनस्थितिमा राख्नु थियो, ताकि उनीहरूको व्यवहारले उनीहरूलाई आफ्ना अनुभवहरूप्रति खुला रहन मद्दत गरोस् र

उनीहरूले गतिविधिहरूलाई रुचिपूर्वक अपनाउन सकून्। यो विचार टेट (२००७) को विचारसँग सम्बन्धित छ र उनले सक्रिय शिक्षकका बारेमा भनेका छन्, 'उनीहरूले बुझ्छन् कि विद्यार्थीहरूको व्यवहार सकारात्मक भौतिक र भावनात्मक वातावरणबाट प्रभावित हुन सक्छ' (पृ. २)।

दोस्रो, म आफ्नो शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियालाई केवल बौद्धिक अभ्यासको रूपमा होइन, गहिरो रूपमा भावनात्मक र मानवीय अन्तरक्रियाको प्रक्रियाका रूपमा बुझ्छु। त्यसैले म स्नेह, प्रेम, सद्भाव र मायालाई शिक्षणको प्रारम्भिक आधारका रूपमा लिन्छु। कक्षामा प्रवेश गर्ने प्रत्येक विद्यार्थी केवल ज्ञान ग्रहण गर्ने साधारण माध्यम होइन, उनीहरू आफ्ना अनुभूति, अनुभव, डर, आत्मविश्वास र अपेक्षासहित आएका जीवित व्यक्तित्वहरू हुन्। यही भावनात्मक अवस्थाले उनीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्छ (उड, २०१७)। शिक्षण–सिकाइमा भावनात्मक फिल्टरको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ। भावनात्मक फिल्टर भन्नाले सिकाइ प्रक्रियामा विद्यार्थीको भावना, मनोस्थिति र आन्तरिक अनुभूतिले बनाउने अदृश्य अवरोध वा सहजता जनाउने अवस्थालाई बुझिन्छ। जब विद्यार्थी डर, चिन्ता, लाज, असुरक्षा वा आत्मविश्वासको कमी अनुभव गर्छन्, तब यो फिल्टर माथि उठ्छ र सिकाइमा अवरोध सिर्जना हुन्छ (ओ'कोनर, हिल र रोबिन्सन, २००९)। तर जब उनीहरू सुरक्षित, आत्मीय, उत्साहित र आत्मविश्वासी महसुस गर्छन्, तब यो फिल्टर घट्छ र सिकाइ सहज, सक्रिय र प्रभावकारी हुन्छ।

भावनात्मक पक्षहरू सक्रिय हुँदा कहिलेकाहीँ विद्यार्थीहरूमा अदृश्य फिल्टर जस्तो अवस्था निर्माण हुन्छ, जसले उनीहरूलाई नयाँ ज्ञान सहज रूपमा ग्रहण गर्नबाट रोक्न सक्छ। यो अवरोध सबैमा एउटै स्तरमा नहुन सक्छ, जस्तै कसैमा हल्का, कसैमा गहिरो, र कसैमा अत्यन्त तीव्र रूपमा देखा पर्न सक्छ (ओहितो, २०१७)। यस्तो अवस्थामा ज्ञान आर्जनको प्रक्रिया स्वतः प्रभावित हुन्छ, किनभने सिकाइ केवल जानकारी सङ्कलन गर्ने कार्य होइन, त्यो अनुभव, आत्मविश्वास र भावनात्मक खुलापनसँग गहिरो रूपमा जोडिएको हुन्छ। यसैले म कक्षामा आउने प्रत्येक विद्यार्थीको पृष्ठभूमि, मानसिक अवस्था र तयारीको स्तर बुझ्नलाई अत्यन्त आवश्यक ठान्छु। उनीहरू कस्तो मनोदशामा छन्, कति आत्मविश्वासी छन्, वा कति असहज महसुस गरिरहेका छन् भन्ने कुरा थाहा पाउनु नै प्रभावकारी शिक्षणको प्रारम्भिक चरण हो (कस्टर, २०१४)। शिक्षकको भूमिकालाई म केवल विषयवस्तु प्रस्तुत गर्ने व्यक्तिमा सीमित राख्दिनँ; बरु म यसलाई यस्तो संवेदनशील जिम्मेवारीका रूपमा लिन्छु, जहाँ कक्षाको वातावरणलाई सुरक्षित, सहयोगी र आत्मीय बनाउँदै विद्यार्थीहरूको भावनात्मक अवरोधलाई क्रमशः घटाइन्छ।

मानव जीवन निरन्तर भावनात्मक प्रक्रियामा चलिरहेको हुन्छ भन्ने दृष्टिकोणअनुसार शिक्षण विधि पनि त्यहीअनुरूप निर्माण हुनु आवश्यक हुन्छ (गीट्ज, १९७३)। यस्तो विधिले विद्यार्थीहरूलाई सहज, खुला र आत्मविश्वासी बनाउँदै सिकाइतर्फ उन्मुख गराउँछ। त्यसैले कक्षामा प्रयोग गरिने प्रत्येक गतिविधि, अन्तरक्रियाको शैली, भाषा प्रयोग र शिक्षकको व्यवहारले विद्यार्थीहरूको भावनात्मक अवस्थालाई या त सुदृढ बनाउँछ वा अवरोध सिर्जना गर्छ। यही कारणले गर्दा के पढाउने मात्र होइन, कसरी पढाउने भन्ने प्रश्न पनि मेरो शिक्षण दर्शनको केन्द्रमा रहन्छ, किनभने यही प्रक्रियाले विद्यार्थीहरूको भावनात्मक फिल्टरलाई घटाउँदै उनीहरूको ज्ञान आर्जनलाई सहज, सक्रिय र अर्थपूर्ण बनाउँछ (कटफोर्थ, २०१३)। म आफ्नो शिक्षण अभ्यासलाई आत्म–चिन्तनको दृष्टिले हेर्दा, यसको तेस्रो पक्ष मेरो शैक्षिक सिद्धान्त र शिक्षणशास्त्र सम्बन्धी औपचारिक पृष्ठभूमिको सीमासँग जोडिएको देख्छु। यही कारणले मेरो शिक्षण शैली धेरै हदसम्म

अनौपचारिक रहँदै आएको छ, तर त्यस अनौपचारिकताभित्र स्वाभाविक रूपमा केही संवादात्मक तत्त्वहरू विकसित भएका छन् । यसलाई म एक प्रकारको क्षतिपूर्ति रणनीतिका रूपमा बुझ्छु, जसले सैद्धान्तिक संरचनाको कमीलाई व्यवहारिक अन्तरक्रियामार्फत केही हदसम्म पूर्ति गर्ने प्रयास गर्छ (दत्ता र बसु, २०१३) ।

तेस्रो म शिक्षणशास्त्रका विभिन्न पक्षहरू तथा शिक्षाको दर्शनशास्त्रका सिद्धान्त र विधिहरूमा अझै पनि केही महत्त्वपूर्ण खालीपनहरू रहेको महसुस गर्छु । यी खालीपनहरू केवल कमजोरीका रूपमा होइन, बरु विकासका अवसरका रूपमा म देख्छु । त्यसैले ती खालीपनहरू पूरा गर्नुपर्ने आवश्यकता म स्पष्ट रूपमा अनुभूति गर्छु । यससँगै मलाई यो पनि स्पष्ट छ कि शिक्षण गर्ने एक मात्र बाटो हुँदैन । ज्ञान विद्यार्थीहरूसम्म पुर्याउने, त्यसमा तिनीहरुलाई संलग्न गराउने र सिकाइलाई अर्थपूर्ण बनाउने वैकल्पिक तरिकाहरू हुन्छन् (बोयड, २००८) । त्यसैले म आफ्ना अभ्यासलाई निरन्तर परिमार्जन गर्दै, विद्यार्थीहरूसम्म पुग्ने अझ प्रभावकारी र विविध उपायहरू खोज्ने दिशामा आफूलाई उन्मुख राख्छु ।

संवादात्मक शिक्षण सम्बन्धी सिद्धान्त विभिन्न पक्षहरूबाट बनेको हुन्छ । यस अध्ययनका लागि अवलोकन गरिएका छ वटा कक्षा सत्रहरूमा मैले यस्तो शिक्षणमा विद्यार्थीहरूलाई निश्चित उत्तेजना दिने मुख्य रूपमा दुई पक्षहरू कक्षागत सम्बन्ध र शिक्षक र विद्यार्थीबीचको शक्ति सन्तुलनलाई बुझ्ने अवसर पाएँ (अलेक्जेन्डर, २००८) । कक्षागत सम्बन्धका सन्दर्भमा, म यहाँ थप के भन्न चाहन्छु भने म आफ्ना विद्यार्थीहरूसँगको सम्बन्धलाई अत्यन्त महत्त्वपूर्ण ठान्छु । म उनीहरूसँग सम्मानजनक तर नजिकको सम्बन्ध राख्नु मेरो लागि निकै महत्त्वपूर्ण हुन्छ । शक्ति सन्तुलनको दृष्टिले हेर्दा, म विद्यार्थीहरूलाई यस्तो स्थान दिन महत्त्वपूर्ण ठान्छु जहाँ उनीहरूले स्वतन्त्र रूपमा प्रयास गर्न सकून् र अन्वेषण गर्न सकून् । उनीहरूले सिर्जना गर्ने कुराप्रति म खुला मानसिकता राख्न रुचाउँछु । यस प्रक्रियामा हामी दुवै समान स्तरमा हुन्छौँ । म आफूलाई एक मार्गदर्शक, सहायक र सहयोगीका रूपमा लिन्छु । तसर्थ पहिलो, म सक्रिय शिक्षण–सिकाइको पक्षमा छु । दोस्रो, म आफ्नो शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियालाई केवल बौद्धिक अभ्यासको रूपमा होइन, गहिरो रूपमा भावनात्मक र मानवीय अन्तरक्रियाको प्रक्रियाका रूपमा बुझ्छु । तेस्रो म शिक्षणशास्त्रका विभिन्न पक्षहरू तथा शिक्षाको दर्शनशास्त्रका सिद्धान्त र विधिहरूमा अझै पनि केही महत्त्वपूर्ण खालीपनहरू रहेको महसुस गर्छु ।

विद्यार्थीहरूको सिकाइ

विद्यार्थीहरूको सिकाइका सङ्केतहरूसँग सम्बन्धित तीन अन्य महत्त्वपूर्ण पक्षहरू पनि छन् । यस अध्ययनमा विद्यार्थीहरूले शिक्षकको निर्देशनबाट सिक्ने गरेको व्यक्त गरेका छन् । उनीहरू स्पष्ट निर्देशनहरू मन पराउँछन्, र आफूले सिक्ने कुरामा संरचना तथा तार्किक प्रगति आवश्यक हुने बताएका छन् । यसका साथै केही विद्यार्थीहरू व्यावहारिकरूपमा सिक्ने प्रकृतिका पनि हुन्छन् । टाइस (१९९७) का अनुसार, यस्ता विद्यार्थीहरू रमाइलो अनुभव गर्न मन पराउँछन् र शारीरिक रूपमा सक्रिय रूपमा संलग्न हुन चाहन्छन् । त्यसैले म निरन्तर रूपमा ध्यान दिन्छु कि विद्यार्थीहरू विभिन्न प्रकारका हुन्छन् र उनिहरूका आवश्यकताहरू, प्रेरणाहरू र रुचिहरू फरक–फरक हुन्छन् । त्यसैले मेरो शिक्षणमा म विभिन्न सिकाइ शैलीहरू र प्राथमिकताहरूलाई सम्बोधन गर्ने प्रयास गर्छु ।

विद्यार्थीहरूले सह–निर्माणले आफूहरूलाई सिक्न सहयोग गरेको पनि टिप्पणी गरेका छन् । उनीहरू सुरुवाती स्तरका विद्यार्थी भएकाले मैले जोडी र समूह कार्य लागू गर्ने निर्णय गरेँ, ताकि उनीहरू अझ बढी सहभागिता जनाउन सकून्, आपसमा प्रश्न सोध्न सकून्, एक–अर्कालाई सहयोग गर्न सकून्, अभ्यासका लागि थप समय पाउन सकून् र समूहभित्र

विभिन्न भूमिकाहरू लिन सकून् । यसको उद्देश्य प्रत्येक विद्यार्थी—चाहे कमजोर होस् वा सक्षम—सबैलाई सिकाइ प्रक्रियामा संलग्न गराउनु र उनीहरूलाई आफ्नै सिकाइप्रति जिम्मेवार महसुस गराउनु थियो । यो विचार पिनो (२०००) ले व्यक्त गरेको विचारसँग सम्बन्धित छ, जसले मोरिनबाट प्रेरणा लिएका थिए र सिकाइलाई व्यक्ति स्वयं, अरूसँग र वातावरणसँगको अन्तरक्रियाको प्रक्रियाका रूपमा बुझ्ने प्रयास गरेका थिए । त्यस अन्तरक्रियाभित्र विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो पुरानो ज्ञान संरचनासँग सामना गर्ने र त्यसमा आधारित भएर नयाँ सम्बन्धहरू निर्माण गर्ने अवसर प्राप्त हुन्छ ।

विद्यार्थीहरूको जर्नल र लक्षित समूहसँग गरिएको अन्तर्वार्ताको समीक्षा तथा विश्लेषणपछि मैले निष्कर्ष निकालेँ कि अधिकांश सहभागीहरूले सिकाइलाई मुख्य रूपमा प्रदर्शनसँग जोडेर बुझ्छन् । उनीहरूका लागि सिकाइ भनेको केवल जानकारी प्राप्त गर्नु मात्र नभई त्यसलाई व्यवहारमा देखाउन सक्ने क्षमता हो । यस कारण उनीहरूका लागि "कसरी गर्ने" भन्ने पक्ष अत्यन्त महत्त्वपूर्ण बनेको छ, किनभने उनीहरूले आफूले सिकेको कुरा वास्तवमै बुझिएको छ कि छैन भन्ने कुरा त्यही व्यवहारिक प्रदर्शनमार्फत थाहा पाउने गर्छन् । मैले अनुमान गरेको छु कि "कसरी गर्ने" पक्षमा यस्तो जोड दिनुको मुख्य कारण सिकाइको प्रकृति हो । सिकाइमा विद्यार्थीहरूले सिकेको कुरा प्रायः मौखिक रूपमा बोलेर वा लिखित रूपमा प्रस्तुत गरेर देखाउनुपर्छ । त्यसैले, उनीहरूले उत्पादन गर्न सक्ने क्षमता (बोल्ने वा लेख्ने) नै सिकाइको प्रमाण बन्न पुग्छ । यसै कारण, केवल ज्ञान मात्र पर्याप्त हुँदैन; त्यसलाई अभिव्यक्त गर्न सक्नु आवश्यक हुन्छ, जसबाट मात्र सिकाइ भएको छ वा छैन भन्ने कुरा स्पष्ट रूपमा देखिन्छ (टोयोसाकी र अन्य, २००९) ।

मेरो शिक्षणका विशेषताहरू र विद्यार्थीहरूको सिकाइका सङ्केतहरूबीचको सम्बन्ध

मेरो शिक्षणका विशेषताहरू र उनीहरूको सिकाइबीच देखिने सम्बन्ध प्रमुख रूपमा तीन आधारभूत पक्षहरूसँग सम्बन्धित छन् । पहिलो पक्ष मेरो अर्थात् शिक्षकको दृष्टिकोण हो । शिक्षाको दर्शनशास्त्र विषयको शिक्षकको रूपमा मेरो कक्षागत शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियामा मेरो दृष्टिकोणको अथवा विषय–शिक्षकको दृष्टिको ठूलो भूमिका हुन्छ । अर्को शब्दमा भन्दा मेरा शिक्षाको दर्शन अध्ययन गर्ने विद्यार्थीको सिकाइमा मेरो अथवा शिक्षकको दृष्टिकोणले उनीहरूको सिकाइमा ठूलो फरक पार्न सक्छ । मलाई आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई नजिकबाट चिन्नुपर्ने आवश्यकता महसुस हुन्छ र उनीहरूमा पनि मलाई चिन्न सकून् भन्ने चाहना हुन्छ । साथै, मैले उनीहरूको कुरा सुन्ने, उनीहरूलाई आफ्ना भावना व्यक्त गर्न दिने चाहना छ, जसले गर्दा कक्षामा रहेको सुरुवाती अवस्थामा हुने असहजता हट्न सकोस् र उनीहरू सहज, आरामदायी, सकारात्मक र आनन्दपूर्ण सिकाइ अनुभवका लागि तयार हुन सकून् । हालम (२००९) ले गरेको एक अध्ययनले शिक्षकको स्वभावका चार आयामहरूका विभिन्न पक्षहरूलाई स्पष्ट गरेको छ । उनीहरूको दृष्टिमा 'सबैभन्दा प्रभावकारी शिक्षकहरूले आफूलाई सक्षम शिक्षकका रूपमा देख्छन् । यी शिक्षकहरू आत्मविश्वासी र आशावादी हुन्छन्' (पृ. २७) ।

म वास्तवमै के सोच्छु भने, जब तपाईंलाई थाहा हुन्छ कि तपाईं आफ्ना कुनै पनि विद्यार्थी जत्तिकै संवेदनशील हुनुहुन्छ, र उनीहरूले पनि तपाईंलाई चिन्न पाउने अधिकार छ, तब मात्र तपाईं उनीहरूसँग वास्तविक रूपमा सम्बन्ध स्थापित गर्न सक्नुहुन्छ । यदि तपाईंले उनीहरूलाई आफ्नो मानवीय र भावनात्मक पक्ष खोज्न दिनुहुन्छ भने, उनीहरूले आफू सुरक्षित र उपयुक्त वातावरणमा भएको महसुस गर्छन् । जब उनीहरूले आफ्नो त्यही पक्षलाई खोज र अन्वेषण गर्न थाल्छन्, तब उनीहरूले अरूलाई पनि देख्न, सुन्न, बुझ्न, प्रेम गर्न र सम्मान गर्न सिक्छन् ।

दोस्रो पक्ष भनेको गतिविधिहरूको प्रस्तुतीकरण थियो । कक्षाकोठाका क्रियाकलापहरूको विश्लेषण,

विद्यार्थीहरूको जर्नल र अन्तर्वार्ता पढेपछि म के निष्कर्षमा पुगेँ भने, कुनै पनि गतिविधि कसरी प्रस्तुत गरिन्छ भन्ने कुराले विद्यार्थीहरूको मनोभावमा ठूलो प्रभाव पार्छ। म यो पनि विश्वास गर्छु कि शिक्षकको दृष्टिकोण र पहिचानसँग विद्यार्थीहरूलाई गतिविधिहरू कसरी प्रस्तुत गरिन्छ भन्ने कुराको प्रत्यक्ष सम्बन्ध हुन्छ (म्याग्नेट, २००६)। यसले विद्यार्थीहरूलाई कक्षामा संलग्न राख्ने र उनीहरूलाई दिक्क नबनाउने कुरासँग सम्बन्ध राख्छ। हरेक कक्षा सत्रप्रति सकारात्मक दृष्टिकोण राख्नु अत्यन्त उपयोगी हुन्छ भन्ने मलाई लाग्छ। विद्यार्थीहरूले पनि शिक्षकको मनोभाव महसुस गर्न सक्छन्, र त्यसले उनीहरूको आफ्नै मानसिक अवस्थालाई पनि प्रभाव पार्छ (बेरी, २०१३)।

तेस्रो पक्ष सकारात्मक कक्षागत वातावरण निर्माण हो। माथि उल्लेख गरिएका शिक्षकको दृष्टिकोण र गतिविधिहरूको प्रस्तुतीकरणले यसमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छन्। यसलाई मैले अवलोकनका क्रममा देखेँ र यसको मेरो शिक्षण शैली तथा विद्यार्थीहरूको सिकाइका सङ्केतहरूसँग प्रत्यक्ष सम्बन्ध छ। यदि शिक्षकले अनौपचारिक शिक्षण शैलीमा मौखिक निर्देशन दिने, सम्पूर्ण कक्षामा स्पष्ट रूपमा व्याख्या गर्ने र विद्यार्थीहरूले गर्नुपर्ने कामको आधारभूत कुरा राम्रोसँग बुझेका छन् कि छैनन् भनेर सुनिश्चित गर्ने गरेका छन् भने उनीहरूले शिक्षण गर्दा सकारात्मक सोच राखेको र कक्षाका गतिविधिहरूलाई सक्रिय रूपमा प्रस्तुत गरेको कुरा स्पष्ट हुन्छ (लाम्बर्ट, २०२१)। साथै, गतिविधि गर्ने वा उत्तर दिने क्षणमा विद्यार्थीहरूको सक्रिय सहभागिता अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हुन्छ।

मैले सामग्री प्रस्तुत गर्दा परम्परागत शिक्षाको दर्शनशास्त्रमा आधारित ढाँचासँगै गैर–परम्परागत पनि प्रयोग गर्ने गरेको छु। साथै, त्रुटिहरूप्रतिको मेरो व्यवहारले पनि सन्तुलित कक्षागत वातावरण निर्माण गर्न सहयोग पुर्याउँछ भन्ने मलाई लाग्छ। धेरैजसो सत्रहरूमा मैले विद्यार्थीहरूलाई तुरुन्तै सुधार गरेको छैन; बरु उनीहरूलाई आफ्ना विचार माथि चिन्तन गर्न समय दिने गरेको छु र त्यसपछि नजिक गएर कुनै विशेष गतिविधि, वाक्य वा संवादलाई अझ राम्रो कसरी बनाउन सकिन्छ भन्ने कुरा स्पष्ट पारेको छु। शिक्षकले लगातार मौखिक सुधार (गल्ती औँल्याउने) गर्दा विद्यार्थीहरूमा नकारात्मक असर पर्न सक्छ। यस्तो अवस्थामा विद्यार्थीहरू गल्ती हुन्छ कि भन्ने डरले आफ्ना विचार वा उत्तर कक्षामा खुलेर भन्न हिच्किचाउँछन्। त्यसैले, शिक्षकले यस्तो नकारात्मक प्रभावलाई सकेसम्म कम गर्ने प्रयास गर्नु आवश्यक हुन्छ (वाल ,२००८)। यसरी फेरि एक पटक म शिक्षणमा प्रभावात्मक कारकहरूको महत्त्वमा फर्कन्छु र सिकाइ प्रक्रियामा भावनाहरूको केन्द्रीय भूमिका हुन्छ भन्ने कुरा बुझ्नु अत्यन्त आवश्यक हुन्छ भन्ने निष्कर्षमा पुग्छु।

शिक्षकको रूपमा म आफूलाई एउटा निश्चित पेशागत पहिचान भएको व्यक्तिका रूपमा बुझ्छु, र शिक्षण गर्ने क्रममा यो पहिचान मेरो कामको अभिन्न हिस्सा रहन्छ। यसले मलाई केवल विषयवस्तु प्रस्तुत गर्ने व्यक्ति होइन, बरु निरन्तर रूपमा सिकाउने, मार्गदर्शन गर्ने र विद्यार्थीहरूसँग सम्बन्ध बनाउने व्यक्तिका रूपमा स्थापित गर्छ। हायानो (१९७९) अनुसार, शिक्षकका केही विशेषताहरू काम गर्ने क्रममा स्थिर रहन्छन्, जसले शिक्षणमा निरन्तरता र स्थायित्व दिन्छ। तर, यी विशेषताहरू पूर्ण रूपमा अपरिवर्तनीय हुँदैनन्; आवश्यक परिस्थिति, अनुभव र कक्षागत अवस्थाअनुसार ती परिवर्तन भएर नयाँ रूप ग्रहण गर्न सक्छन्। यसले शिक्षकको पहिचानलाई गतिशील र विकासशील बनाउँछ।

यी स्थिर र परिवर्तनशील विशेषताहरू मेरा विद्यार्थीहरूको भावना, स्नेह र मनोभावसँग प्रत्यक्ष रूपमा सम्बन्धित छन्। मैले अनुभव गरेको छु कि कक्षामा शिक्षकले अपनाउने व्यवहार, भावनात्मक अभिव्यक्ति र अन्तरक्रियाको शैलीले विद्यार्थीहरूको मनोवैज्ञानिक अवस्था र सिकाइ प्रक्रियामा गहिरो प्रभाव पार्छ। होल्ट (२००३) अनुसार, विद्यार्थीहरूको

सिकाइ केवल बौद्धिक क्रियाकलाप मात्र नभई भावनात्मक र सामाजिक पक्षसँग पनि जोडिएको हुन्छ, जसले उनीहरूको प्रदर्शन निर्धारण गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ। साथै, यो सम्बन्ध एकतर्फी मात्र होइन भन्ने कुरा पनि स्पष्ट छ। विद्यार्थीहरूको प्रदर्शन, उनीहरूको सक्रियता, प्रतिक्रिया र सिकाइको स्तरले पनि शिक्षकको शिक्षण शैली, विधि र कक्षागत निर्णयहरूलाई प्रत्यक्ष रूपमा प्रभावित गर्छ। यसरी शिक्षक र विद्यार्थीबीच निरन्तर आपसी प्रभाव र प्रतिक्रिया चलिरहन्छ, जसले सम्पूर्ण शिक्षण–सिकाइ प्रक्रियालाई गतिशील, सजीव र सुधारात्मक बनाइराख्छ।

निष्कर्ष

यस अध्ययनबाट प्राप्त विश्लेषणका आधारमा शिक्षकका रूपमा मेरो शिक्षण अभ्यासमा संरचनात्मक, प्रक्रियागत र अन्तरक्रियात्मक विशेषताहरू स्पष्ट रूपमा पहिचान, वर्गीकरण र विश्लेषण गर्न सकिने निष्कर्षमा पुगेको छु। यी विशेषताहरूले मेरो शिक्षण अभ्यासलाई केवल सूचना हस्तान्तरणको प्रक्रियामा सीमित नराखी सक्रिय, संवादात्मक र सन्दर्भ–केन्द्रित अभ्यासका रूपमा रूपान्तरण गरेको देखिन्छ। त्यसैगरी, विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा संज्ञानात्मक, भावनात्मक र सामाजिक आयामहरू स्पष्ट रूपमा अभिव्यक्त हुने अवस्था देखिएको छ। उनीहरूको सिकाइ केवल बौद्धिक पक्षमा मात्र सीमित नरही भावनात्मक संलग्नता र सामाजिक अन्तरक्रियाबाट पनि गहिरो रूपमा प्रभावित हुने तथ्य स्पष्ट भएको छ, जसले सिकाइलाई बहुआयामिक र अर्थपूर्ण बनाएको छ। अन्तरसम्बन्धको विश्लेषणले मेरो शिक्षण–सिकाइका विशेषताहरू र विद्यार्थीहरूको शैक्षिक दर्शनसम्बन्धी सिकाइबीच प्रत्यक्ष तथा गतिशील सम्बन्ध रहेको देखाएको छ। मेरो शिक्षण दृष्टिकोण, गतिविधिको प्रस्तुतीकरण र कक्षागत वातावरणले विद्यार्थीहरूको बुझाइ, अभिव्यक्ति तथा अर्थनिर्माण प्रक्रियामा महत्त्वपूर्ण प्रभाव पार्ने कुरा स्पष्ट भएको छ।

सन्दर्भसूची

अलेक्जेन्डर, आर. (२००८), वाट इज पेडागोजी? इन के. हल, पी. मर्फी र जे. सोलर (सम्पा.), *पेडागोजी एन्ड प्राक्टिसः कल्चर एन्ड आइडेन्टिटिज,* सेज पब्लिकेसन्स।

ओ'कोनर, सि., हिल, एल. डि., र रोबिन्सन, एस. आर. (२००९), हु'ज एट रिस्क इन स्कुल एन्ड व्हाट'स रेस गट टु डु विथ इट? *रिभ्यू अफ रिसर्च इन एजुकेसन*, ३३, १–३४।

ओरेगो, एल., र डियाज, ए. (२०१०), युज अफ फरेन ल्याङ्गवेज लर्निङ स्ट्राटेजिजः इङ्गलिस एन्ड फ्रेन्च, *इकाल*, १५(२४), १०५–१४२।

ओहितो, ई. (२०१७), थिङ्किङ थ्रु द फ्लेशः अ क्रिटिकल अटोएथ्नोग्राफी अफ रेसियल बडी पोलिटिक्स इन अर्बन टिचर एजुकेसन, *रेस एथ्निसिटी एन्ड एजुकेसन*, २२(२), २५०–२६८।

इमर्सन, आर., फ्रेट्ज, आर., र शा, एल. (२०११), *राइटिङ एथ्नोग्राफिक फिल्डनोट्स* (दोस्रो संस्करण), युनिभर्सिटी अफ शिकागो प्रेस।

उड, सि. (२०१७), माई स्टोरी अफ सालः अ क्रिटिकल सेल्फ–रिफ्लेक्टिभ अटोएथ्नोग्राफी रिभिलिङ ह्वाइटनेस इन द क्लासरुम, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ मल्टिकल्चरल एजुकेसन*, १९(१), ४१–५९।

एडम्स, टी., र हर्मन, ए. (२०२०), एक्सप्यान्डिङ आवर अटोएथ्नोग्राफिक फ्युचर, *जर्नल अफ अटोएथ्नोग्राफी*, १(१), १–८।

एडम्स, टी. ई., होल्मन जोन्स, एस., र एलिस, सि. (२०१५), *अटोएथ्नोग्राफीः अन्डरस्ट्यान्डिङ क्वालिटेटिभ रिसर्च,* अक्सफोर्ड युनिभर्सिटी प्रेस ।

एलिस, सि., र कालाफेल, बि. एम. (२०२०), टुवार्ड्स प्राक्सिसः इन्टरोगेटिङ सोसल जस्टिस विदिन अटोएथ्नोग्राफी। *जर्नल अफ अटोएथ्नोग्राफी*, १(२), २०३–२०७ ।

एलिस, सि., एडम्स, टी. ई., र बोख्नर, ए. पी. (२०१०क), अटोएथ्नोग्राफीः एन ओभरभ्यू, *फोरम क्वालिटेटिभ सोशल रिसर्च*, १२(१), १–२३ ।

एलिस, सि., एडम्स, टी. ई., र बोख्नर, ए. पी. (२०१०ख), अटोएथ्नोग्राफी। इन जी., मे र के. म्रुक (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च इन साइकोलोजी* (पृ. ३४५–३५७)। भि. एस. फेर्लाग ।

एलिस, सि., एडम्स, टी. ई., र बोख्नर, ए. पी. (२०११), अटोएथ्नोग्राफीः एन ओभरभ्यू, *हिस्टोरिकल सोशल रिसर्च*, ३६(४), २७३–२९० ।

एलेन–कोलिन्सन, जे. (२०१३), अटोएथ्नोग्राफी एज द इन्गेजमेन्ट अफ सेल्फ/अदर, सेल्फ/कल्चर, सेल्फ/पोलिटिक्स, एन्ड सेल्भ्स/फ्युचर्स, इन एस. होल्मन जोन्स, टी. ई. एडम्स र सि. एलिस (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ.२८१–२९९)। लेफ्ट कोस्ट प्रेस ।

एरिक्सन, एफ. (२०११), ए हिस्ट्री अफ क्वालिटेटिभ इन्क्वायरी इन सोशल एन्ड एजुकेशनल रिसर्च, इन एन. के. डेन्जिन र वाई. एस. लिङ्कन (सम्पा.), द *सेज ह्यान्डबुक अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च* (पृ. ४३–६०), सेज पब्लिकेसन्स ।

कस्टर, डि. (२०१४), अटोएथ्नोग्राफी एज अ ट्रान्सफर्मेटिभ रिसर्च मेथड, द *क्वालिटेटिभ रिपोर्ट, १९*, १–१३ ।

कटफोर्थ, एन. (२०१३), द जर्नी अफ अ कम्युनिटी इन्गेज्ड स्कलरः एन अटोएथ्नोग्राफी, *क्वेस्ट,* ६५(१), १४–३० ।

क्लाभिजो, ए., ग्वेरेरो, सी., टोरेस, सी., रामिरेज, एल., र टोरेस, एन. (२००४), टिचर्स एक्टिङ क्रिटिकली अपन द करिकुलमः इनोभेसन्स द्याट ट्रान्सफर्म टिचिङ, *इकाल,* ९(१५), ११–४१ ।

क्राशेन, एस. (१९८१), *सेकेन्ड ल्याङ्ग्वेज एक्विजिसन एन्ड सेकेन्ड ल्याङ्ग्वेज लर्निङ,* युनिभर्सिटी अफ साउदर्न क्यालिफोर्निया ।

कुमारवादिभेलु, बी. (२००३), *बियन्ड मेथड्सः म्याक्रो स्ट्राटेजिज फर ल्याङ्ग्वेज टिचिङ,* एल युनिभर्सिटी प्रेस ।

गार्सिया, एम. जी. र फिगेरोआ जुरिस, एम. एस. (२००७), टिचिङ एन्ड लर्निङ क्रसरोड्स, *जोना प्रोक्सिमा, (८),* ७८–९३।

गीर्ट्ज, सि. (१९७३), द *इन्टरप्रिटेसन अफ कल्चर्स,* बेसिक बुक्स ।

टाटे, एम. (२००७), *शाउटिङ वोन्ट ग्रो डेन्ड्राइट्स,* कोरविन ।

टाइस, जे. (१९९७), द *मिक्स्ड एबिलिटी क्लास, रिचमन्ड ह्यान्डबुक्स फर टिचर्स,* रिचमन्ड पब्लिसिङ ।

टोयोसाकी, एस., पेनसोनो–कन्वे, एस., वेन्ड्ट, एन., र लेदर्स, के. (२००९), कम्युनिटी अटोएथ्नोग्राफीः कम्पाइलिङ द पर्सनल एन्ड रिसिचुएटिङ ह्वाइटनेस, *कल्चरल स्टडिजः क्रिटिकल मेथोडोलोजिज,* ९(१), ५६–८३ ।

डेन्जिन, एन. के., र लिङ्कन, वाई. एस. (२०००), *ह्यान्डबुक अफ क्वालिटेटिभ रिसर्च* (दो. सं.), सेज ।

दत्ता, एम. जे. र बसु, ए. (२०१३), नेगोसिएटिङ आवर सेल्भ्स फ्राम द ग्राउन्ड टु द आइभरी टावर, इन एस. होल्मन जोन्स,

टि. ई. एडम्स र सि. एलिस (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ. १४२–१६१), लेफ्ट कोस्ट प्रेस ।

पिनो, जी. (२०००), *टेम्पोरालिटिज इन एजुकेसन एन्ड ट्रेनिङ*, एन्थ्रोपोस ।

फान्डिन्यो, वाई. (२०१०), एक्सप्लिसिट टिचिङ अफ सोसियो–अफेक्टिभ ल्याङ्ग्वेज लर्निङ स्ट्राटेजिज टु बिगिनर ईएफएल स्टुडेन्ट्स, *इकाल,* १५(१), १४५–१६९ ।

बोयड, डी. (२००८), अटोएथ्नोग्राफी एज अ टुल फर ट्रान्सफर्मेटिभ लर्निङ अबाउट ह्वाइट प्रिभिलेज, *जर्नल अफ ट्रान्सफर्मेटिभ एजुकेसन,* ६(३), २१२–२२५ ।

बेरी, के. (२०१३), स्पिनिङ अटोएथ्नोग्राफिक रिफ्लेक्टिभिटी, कल्चरल क्रिटिक, एन्ड नेगोसिएटिङ सेल्भ्स, इन होल्मन जोन्स, एस., एडम्स, टि. र एलिस, सि. (सम्पा.), *ह्यान्डबुक अफ अटोएथ्नोग्राफी* (पृ. २०९–२२७), लेफ्ट कोस्ट प्रेस ।

म्याग्नेट, एस. (२००६), प्रोटेस्टिङ प्रिभिलेजः एन अटोएथ्नोग्राफिक लुक एट ह्वाइटनेस, *क्वालिटेटिभ इन्क्वायरी,* १२(४), ७३६–७४९ ।

म्याकनल्टी, एम. (२०१०), एक्शन रिसर्च टपिक्स एन्ड क्वेश्चन्स इन फरेन ल्याङ्ग्वेज टिचिङ प्याक्टिकम इन कोलम्बिया, *इकाल,* १५(१), २०७–२३०।

मार्टिन, एम. (२०१४), अ विटनेस अफ ह्वाइटनेसः एन अटोएथ्नोग्राफिक एक्जामिनेसन अफ अ ह्वाइट टिचरस् ओन इनहेरन्ट प्रेजुडिस, *एजुकेसन एज चेन्ज,* १८(२), २३७–२५४ ।

मातुराना, एच. आर. (२००८), एन्टिसिपेसन एन्ड सेल्फ–कन्शसनेसः आर दीज फङ्सन्स अफ द ब्रेन? *कन्स्ट्रक्टिभिस्ट फाउन्डेसन्स,* ४(१), १८–२० ।

मोरिन, ई. (१९९४), *इन्ट्रोडक्सन टु कम्प्लेक्स थिङ्किङ,* गेदिसा ।

वाल, एस. (२००८), इजियर सेड देन डनः राइटिङ एन अटोएथ्नोग्राफी, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ क्वालिटेटिभ मेथड्स,* ७(१), ३८–५३ ।

लाम्बर्ट, ए. (२०२१), ह्वाट आर यु? एन अटोक्रिटोग्राफी अफ ल्याङ्ग्वेज, स्टेरियोटाइप्स, एन्ड माइक्रोएग्रेसन्स, *जर्नल अफ अटोएथ्नोग्राफी,* २(१), १३–२५ ।

शोन, डी. (२०००), द *रिफ्लेक्टिभ प्र्याक्टिसनरः हाउ प्रोफेसनल्स थिङ्क इन एक्शन,* बेसिक बुक्स ।

ह्यामिल्टन, एल., कोर्बेट–ह्विटियर, सी., र फाउलर, जेड. (२०१२), *युजिङ केस स्टडीज इन एजुकेसनल रिसर्च,* सेज ।

हालाम, एम. (२००९), ह्वाइ टिचर डिस्पोजिसन्स आर अ क्रुशियल एस्पेक्ट अफ स्टुडेन्ट सक्सेस, द *ल्याङ्ग्वेज एजुकेटर,* २६–२९ ।

हायानो, डि. (१९७९), अटो–एथ्नोग्राफीः प्याराडाइम्स, प्रब्लेम्स, एन्ड प्रोस्पेक्ट्स, *ह्युमन अर्गनाइजेसन,* ३८(१), ९९–१०४ ।

हेराजो, जेरेज र लर्डुई (२००९), लर्निङ थ्रु कम्युनिकेसन इन द ईएफएल क्लासः गोइङ बियोन्ड द पीपीपी एप्रोच, *इकाल,* १४(३), ११७–१३६ ।

होल्ट, एन. (२००३), रिप्रेजेन्टेसन, लिजिटिमेसन, एन्ड अटोएथ्नोग्राफीः एन अटोएथ्नोग्राफिक राइटिङ स्टोरी, *इन्टरनेशनल जर्नल अफ क्वालिटेटिभ मेथड्स,* २(१), १८–२८ ।

●●●