

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको नेपाली लिखित अभिव्यक्ति

बुद्धराज खनिया, पिएचडी

सहप्रा. नेपाली शिक्षा, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रिवि., कीर्तिपुर

khaniya.br1@tucded.edu.np

लेखसार

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको नेपाली लिखित अभिव्यक्ति लेखाजोखा गर्ने उद्देश्यले तयार पारिएको यो लेख गुणात्मक अनुसन्धानको स्थलगत अध्ययनमा आधारित छ। यसका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग अन्तर्गत नेपाली भाषा शिक्षा विभागमा स्नातकोत्तर तहको तेस्रो सत्रमा अध्ययनरत दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने बार जना विद्यार्थीहरूलाई उद्देश्यमूलक आधारमा नमुना छनोट गरिएको छ। छनोट गरिएका विद्यार्थीलाई कक्षाकार्यका रूपमा निर्धारित विषय र समय सीमामा स्वतन्त्र लिखित अभिव्यक्ति दिन लगाई तथ्य सङ्कलन गरिएको छ। यसरी सङ्कलन गरिएका नेपाली इतर विभिन्न मातृभाषी विद्यार्थीहरूका लेखनलाई विषयवस्तु, भाषा र सङ्गठनका आधारमा विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ। यस अनुसार छनोटमा परेका विद्यार्थीद्वारा निर्धारित विषय क्षेत्रमा केन्द्रित भई अनलाइन कक्षा लिँदा भोगेका समस्या र प्राप्त गरेका आंशिक उपलब्धि प्रस्तुत गरिएको छ। यस सन्दर्भमा केही विद्यार्थीले विस्तारपूर्वक विषयवस्तु प्रस्तुत गरेका छन् भने केही विद्यार्थीले संक्षिप्त विषयवस्तु प्रस्तुत गरेका छन्। धेरैजसो विद्यार्थीको अभिव्यक्तिमा विषयवस्तुको सामान्य सिलसिला मिलेको देखिन्छ भने केही विद्यार्थीका केही सन्दर्भमा विषयवस्तुको अन्विति पाइँदैन। उनीहरूले विभिन्न किसिमका सरल, संयुक्त र मिश्र वाक्य प्रयोग गरेको देखिन्छ। केही विद्यार्थीले धेरै सम्बद्धकहरू प्रयोग गरेर लामा लामा वाक्यहरूको निर्माण गर्दा कतिपय वाक्यहरू स्पष्ट देखिँदैनन्। यस क्रममा उनीहरूले ह्रस्व-दीर्घ, श-ष-स, ब-व, चन्द्रविन्दु-शिरविन्दु, पदयोग-पदवियोग सम्बन्धी नियमित र असावधानीगत वर्णविन्यासीय त्रुटिहरू गरेको पाइन्छ। लिखित अभिव्यक्तिको समग्र सङ्गठनलाई हेर्दा केही विद्यार्थीले विषयवस्तुलाई अनुच्छेदको सामान्य ढाँचामा सङ्गठित गरेको देखिन्छ भने केही विद्यार्थीको अभिव्यक्तिमा विषयवस्तु र अनुच्छेदको तादात्म्य पाइँदैन। यो अनुसन्धानात्मक लेख प्रत्यक्षतः भाषा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा उपयोगी हुने छ।

मुख्य शब्दावली : दोस्रो भाषा, लिखित अभिव्यक्ति, वर्णविन्यास, विषयवस्तु, सङ्गठन।

विषय प्रवेश

सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ भाषाका चार सिप हुन्। पहिलो भाषाको सन्दर्भमा बालकले सबैभन्दा पहिले सुन्छ, त्यसपछि सुनेका आधारमा बोल्न थाल्छ। सुनाइ र बोलाइ बालकले अनौपचारिक रूपमा

घरपरिवारबाटै सिक्छ भने पढाइ र लेखाइ सिकाइको आवश्यकता र प्रयोजन अनुसार औपचारिक रूपमा सिक्दै जान्छ। दोस्रो भाषाका सन्दर्भमा भने व्यक्तिले प्रारम्भदेखि नै सबै सिप सिक्नुपर्ने हुन्छ। पहिलो भाषाको सिकाइ होस् वा दोस्रो भाषाको; लेखाइ भाषा सिकाइको उत्तरवर्ती सिप हो। लेखाइ सिपमा सुनाइ,

बोलाइ र पढाइको प्रभाव पर्दछ र व्यक्तिले सुनेको आधारमा बोल्छ, बोलाइको प्रभाव लेखाइमा पर्छ र लेखाइ अनुसार पढ्छ। सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ भाषाका एकीकृत सिप हुन्। सुनेर र पढेर बोध हुन्छ भने त्यसको अभिव्यक्ति बोलेर र लेखेर हुन्छ।

बोलाइ र लेखाइका आआफ्नै वैशिष्ट्य छन्। व्यक्तिले आफ्ना भावना, विचार र धारणालाई ध्वन्यात्मक सङ्केतमा व्यक्त गर्दा कथ्य भाषा बन्छ भने लिपिमा व्यक्त गर्दा लेख्य भाषा बन्छ। शर्मा र पौडेल (२०६८) का अनुसार लेखाइ औपचारिक, लिप्यात्मक र दृश्यात्मक हुन्छ (पृ. ३७०)। मुल्लानी र स्टकवेल (सन् २०१०, पृ. ८४-८५) का मतमा लेखन दृश्य हुन्छ र यो आकार र संरचनामा अधिक निर्भर हुन्छ (जवादी साफा, सन् २०१८, पृ. १५ मा उद्धृत)। लेखाइ दृश्य संरचनामा व्यक्त हुने भएकाले खनियार र अधिकारी (२०७६, पृ. १४४) ले भने भैं लिखित अभिव्यक्तिमा विषयवस्तु, शब्द भण्डार, वाक्यसंरचना, वर्णविन्यास, लेख्य चिह्न जस्ता पक्षहरू संलग्न हुन्छन्। त्यसैले होला जवादी साफा (सन् २०१८) ले लेखाइलाई संज्ञानात्मक गतिविधि (पृ. १५) मान्दै यसलाई चुनौतीपूर्ण कार्यका रूपमा लिएका छन् (पृ. १७)। यस्तै किसिमले पउल र एलडर (सन् २०१३) ले लेखाइका बारेमा भनेका छन् - "लेखाइ बौद्धिक कार्यको एक रूप हो र यसका लागि कठिनाइको सामना गर्ने तत्परता चाहिन्छ" (पृ. १०)। गौडर र लिआ (सन् २०१९) ले लेखनलाई अत्यन्त जटिल कार्यका रूपमा वर्गीकृत गरेका छन् (पृ. १७२)। यस्तै धारणासँग मेल खाने गरी फौद र सामी हुसैन (सन् २०२२) ले लेखन कला अन्य सिपभन्दा कठिन भएको बताएका छन् (पृ. २५६)। अलसामदानी (सन् २०१०) का दृष्टिमा दोस्रो भाषामा लेख्नु भन् कठिन छ। यो एक जटिल, चुनौतीपूर्ण र कठिन प्रक्रिया हो (नरुज्जमान, ए बी एम सफी र इसरत, सन् २०१८, पृ. ३१ मा उद्धृत)। त्यसैले लेखन कला यान्त्रिक नियन्त्रणदेखि सिर्जनात्मक दायरासम्म जोडिएको हुँदा भाषा शिक्षण सिकाइमा यसको भूमिका उच्च हुन्छ।

भाषा सिकाइमा सबै सिपको उत्तिकै महत्त्व भए पनि लेखनका पृथक् वैशिष्ट्यका कारण लेखाइ सिपको अझ बढी महत्त्व भएको र बहुसङ्ख्यक

नेपालीले नेपाली भाषालाई दोस्रो भाषाका रूपमा सिक्ने हुँदा यस लेखका लागि दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने विद्यार्थीहरूको लिखित अभिव्यक्तिको विषय छनोट गरिएको हो। दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको नेपाली लेखन कस्तो छ, उनीहरूले विषयवस्तुलाई कसरी कस्तो भाषा संरचनामा सङ्गठित गर्छन् जस्ता पक्षमा अध्ययन अनुसन्धान भएको पाइँदैन। तसर्थ नेपाली भाषा शिक्षा विभागमा स्नातकोत्तर तहको तेस्रो सत्रमा अध्ययनरत दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको नेपाली लिखित अभिव्यक्तिको विश्लेषण गर्ने उद्देश्य निर्धारण गरी यो लेख तयार पारिएको छ। यहाँ निर्धारित अभिव्यक्तिलाई विषयवस्तु, भाषा र सङ्गठनका आधारमा मात्र विश्लेषण गरिएको छ।

अध्ययन विधि

यो लेख गुणात्मक अनुसन्धानको स्थलगत अध्ययनमा आधारित छ। स्थलगत अध्ययनका लागि शैक्षिक सत्र २०७८-०८९ मा त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग अन्तर्गत नेपाली भाषा शिक्षा विभागमा स्नातकोत्तर तहको तेस्रो सत्रमा अध्ययनरत दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने बार जना विद्यार्थीलाई उद्देश्यमूलक आधारमा नमुना छनोट गरिएको छ। नमुना छनोटमा नेपाली भाषा शिक्षण (नेपाशि ५३५) विषयको नियमित कक्षा शिक्षणका क्रममा मिति २०७९/०१/०५ मा उपस्थित नेपाली इतर सबै मातृभाषी विद्यार्थीलाई लिइएको हो। निर्धारित विद्यार्थीलाई उक्त विषयको कक्षा शिक्षणमा कक्षाकार्यका रूपमा 'कोभिड सङ्क्रमणमा अनलाइन कक्षा' शीर्षक दिएर बिस मिनेटको समय सीमामा लिखित अभिव्यक्ति दिन लगाई तथ्य सङ्कलन गरियो। कक्षाकार्य भने त्यस दिन उपस्थित सबै विद्यार्थीलाई दिइएको थियो। कक्षाकार्यमा विद्यार्थीलाई कोभिड सङ्क्रमणका कारण पहिलो र दोस्रो सत्रमा अनलाइन कक्षामा अध्ययन गर्दा आफूले भोगेका सुविधा र बाधासम्बन्धी अनुभव स्वतन्त्र रूपमा व्यक्त गर्न भनिएको थियो। यसरी निर्धारित समयमा तोकिएको विषय क्षेत्रमा लेखिएका नेपाली इतर विभिन्न मातृभाषी विद्यार्थीहरूका लेखलाई विषयवस्तु, भाषा र सङ्गठनका आधारमा विश्लेषण गरी निष्कर्ष निकालिएको छ। नतिजा र छलफलमा छनोटमा परेका सबै विद्यार्थीका लिखित अभिव्यक्तिलाई व्यक्तिगत

रूपमा पनि तुलनात्मक विश्लेषण गरिएको छ । यस क्रममा अनुसन्धानको नैतिक पक्षलाई ध्यानमा राखी छनोट गरिएका विद्यार्थीलाई वि एक, वि दुई गरी क्रमशः वि १२ सम्मको सङ्केत दिइएको छ ।

नतिजा र धूलफल

भाषा शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीहरूलाई लेखन कलाको विकास गराउन सिकाइको प्रयोजन अनुसार यान्त्रिक, निर्देशित, स्वतन्त्र र सिर्जनात्मक अभ्यास गराइन्छ । यस क्रममा विद्यार्थीहरू आफ्नो तह र स्तर अनुसार हस्तलेखन, अनुलेखन, श्रुतिलेखन, वर्णन, प्रश्नोत्तर, व्याख्या, टिप्पणी, प्रतिवेदन, समीक्षा, व्यावहारिक, सिर्जनात्मक लेखनजस्ता विभिन्न प्रकारका लेखनको अभ्यास गरिरहेका हुन्छन् । यस किसिमका लेखनको अभ्यासमा विद्यार्थीहरूले विभिन्न प्रकृतिका त्रुटिहरू गरेका हुन्छन् । भाषाका विभिन्न पक्षमध्ये लेखाइमा अझ बढी त्रुटिको विविधता पाइन्छ । अधिकारी (२०७४, पृ. १४९) ले भने भैं पहिलो भाषा होस् वा दोस्रो भाषा होस्; भाषा सिकाइका क्रममा त्रुटि स्वाभाविक प्रक्रिया हो । विद्यार्थीले त्रुटि कम गर्दै भाषा सिक्दै जान्छन् । भाषा शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थीका सिकाइको प्रकृति र प्रवृत्ति थाहा पाउन त्रुटिविश्लेषण गरिन्छ । त्रुटिविश्लेषण गर्दा कर्डर (सन् १९७४) ले सुभाएका त्रुटिविश्लेषण प्रक्रियाका पाँच

चरणलाई लोन्डोनो भास्केज (२००८) ले उद्धरण गरे बमोजिम पहिले सिकाउने भाषाका नमुना सङ्कलन गरिएको छ । त्यसपछि क्रमशः त्रुटिहरूको पहिचान, विवरण, व्याख्या र मूल्याङ्कनमा ध्यान दिइएको छ । (अजफार्यन र यलमाज, सन् २०२०, पृ. ५१ मा उद्धृत) । यस्तै एलिस र बुर्खुइजेन (२००५) ले त्रुटिविश्लेषण प्रक्रियाका लागि विद्यार्थीको भाषिक नमुना सङ्कलन, त्रुटिहरूको पहिचान, विवरण र व्याख्या गरी चार चरणको रूपरेखा प्रस्तुत गरेका छन् (अमिरी र पुतेह, २०१७, पृ. १४२) । यहाँ स्नातकोत्तर तहका नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूलाई निर्दिष्ट शीर्षकमा स्वतन्त्र किसिमले लिखित अभिव्यक्ति दिन लगाई सङ्कलन गरिएका कक्षाकार्यलाई विषयवस्तु, भाषा र सङ्गठनका आधारमा व्याख्या गरिएको छ ।

विषयवस्तु

जुन विषय क्षेत्रमा कक्षाकार्य लेख्न निर्देशन दिइएको थियो सोही विषय क्षेत्रमा केन्द्रित भएर स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूले कक्षाकार्य तयार गरेका छन् । विद्यार्थीले आफ्नो लिखित अभिव्यक्तिमा अनलाइन कक्षा लिँदा भोगेका समस्या र प्राप्त गरेका नयाँ अवसर प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूले व्यक्त गरेका विषयवस्तुका केही भलक यस्ता छन् -

पनी पनि, बाढल नाउने मोसम कि चियो। मेरो घर
अरुको पाँचथर जिल्ला पहिरो भेग अरुका कण
अधो नेतृक बटिने ठाउँ चियो। छाप पालिका
मा Ncell राटको टावर अरु पनि बिचमा
अरु अरु डाढलै हेकिने अरुकाले मुकिमले
टावर दिक्को तर पनि पनि गालेपहि, बाढल
ले धेरैपहि नेतृक पुने जाक्यो। फेरी मेरो घर

हामी अनलाइन कक्षाको
अरु पनि बिच चिखन कहिले यप बजे कहिले
पह बजे कहिले प बजेबट सुक्तात हुन्छ्यो।

नेपालको शिक्षण संस्थाहरूले जस्तै शिक्षा क्षेत्रलाई पनि प्रत्यक्ष प्रभाव पारेको हुँदा शिक्षण संस्थाले भौतिक कक्षा बन्द गरी विद्युतीय कक्षा सञ्चालन गरेका थिए । यस पृष्ठभूमिमा अनलाइन कक्षा लिन क्रममा स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूले नेपालको सूचना प्रविधिको यथार्थ, त्यसले शिक्षण सिकाइमा पारेको प्रभावका साथै विद्यार्थीले आफ्नो सामाजिक एवम् सांस्कृतिक पक्ष पनि उजागर गरेका छन् । उनीहरूले मुख्यतः प्राविधिक समस्यालाई विस्तारपूर्वक उठाएका छन् । नेपालका विभिन्न

भूभागहरू जहाँ विद्यार्थीहरू रहेका छन्, त्यहाँ इन्टरनेटको व्यवस्था नभएको, भए पनि राम्रोसँग नचल्ने, डाटाले पनि राम्रोसँग काम नगरेको जस्ता समस्याहरू देखाएका छन् । यसले गर्दा शिक्षण र सिकाइ दुबै प्रक्रियामा कठिनाइ भएको अनुभव प्रस्तुत गरेका छन् । उनीहरूले समस्या मात्र उठाएका छैनन्, पहिलोपटक त्यस किसिमको सूचना प्रविधिसँग खल्ल पाउँदा त्यसलाई अवसरका रूपमा पनि लिएका छन् । भौतिक कक्षाको जस्तो उपलब्धि नभए पनि तत्कालीन विषम परिस्थितिमा जेजसरी कक्षाहरू भए ती उपयोगी भएको ठहर गरेका छन् ।

कोविड सङ्क्रमणको क्रममा सञ्चालन गरिएको अनलाइन कक्षाको उपलब्धि धेरै राम्रो नभएपारी ठिक ठिकै उपलब्धि प्राप्त गरेको पाइन्छ ।

यसरी निष्कर्षमा अनुपदो

कोविड सङ्क्रमणको समयमा सञ्चालन गरिएको अनलाइन कक्षाको उपलब्धि धेरै राम्रो नभएपारी ठिक ठिकै उपलब्धि प्राप्त गरेको पाइन्छ ।

कोरोना सङ्क्रमणले अन्य क्षेत्रलाई जस्तै शिक्षा क्षेत्रलाई पनि प्रत्यक्ष प्रभाव पारेको हुँदा शिक्षण संस्थाले भौतिक कक्षा बन्द गरी विद्युतीय कक्षा सञ्चालन गरेका थिए । यस पृष्ठभूमिमा अनलाइन कक्षा लिन क्रममा स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूले नेपालको सूचना प्रविधिको यथार्थ, त्यसले शिक्षण सिकाइमा पारेको प्रभावका साथै विद्यार्थीले आफ्नो सामाजिक एवम् सांस्कृतिक पक्ष पनि उजागर गरेका छन् । उनीहरूले मुख्यतः प्राविधिक समस्यालाई विस्तारपूर्वक उठाएका छन् । नेपालका विभिन्न

स्नातकोत्तर तहका धेरैजसो विद्यार्थीले विषयको पृष्ठभूमि उठान गरेका छन्, त्यसपछि मूल विषयलाई विस्तार गरेका छन् र अन्त्यमा विषयको समापन गरेका छन्। केही विद्यार्थीले भने यो सिलसिला मिलाएका छैनन्। उनीहरूले न विषयको पृष्ठभूमि दिएका छन् न विषय नै समापन गरेका छन्, केवल विषय मात्र उठान गरेका छन्। जस्तै: वि एक, दुई, पाँच, आठ, नौ र एघारले सामान्य रूपमा विषयको उठान, विस्तार र समापन गरेका छन्। वि तिन र चारले विषयको उठान र विस्तार गरे पनि समापन गरेका छैनन् भने वि छ र बारले मूल विषयवस्तु विस्तार गरी समापन गरेका छन्। वि सातले चाहिँ विषयवस्तुको उठान र समापन नगरी विषयवस्तुमा केन्द्रित भएर अभिव्यक्ति दिएका छन्। वि दशले आफ्नो भोगाइभन्दा पनि देखेका समस्यालाई संक्षेपमा प्रस्तुत गरेका छन्। स्नातकोत्तर तहका धेरैजसो विद्यार्थीले सामान्य क्रम मिलाएर विषयवस्तु प्रस्तुत गरेको भए पनि केही विद्यार्थीका अभिव्यक्तिमा भने केही सन्दर्भको अन्विति मिलेको पाइँदैन।

भाषा

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूद्वारा लिखित नेपाली कक्षाकार्यलाई भाषाका आधारमा पनि

वर्णन विश्लेषण गरिएको छ। उनीहरूको भाषालाई वाक्यसंरचना र वर्णविन्यासका आधारमा लेखाजोखा गरिएको छ।

वाक्य

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले आफ्नो लिखित अभिव्यक्तिमा प्रयोग गरेका वाक्यलाई संरचनाका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। वाक्यसंरचनालाई अधिकारी (२०६३) ले सरल र जटिल वाक्यमा राखेर हेरेका छन्। उनले भनेका छन् – “जटिल वाक्यहरू संयुक्त र मिश्रका रूपमा चिनिन्छन्। साथै असमापिका उपवाक्यहरू लिएर आउने वाक्यहरू पनि जटिल नै मानिन्छन्” (पृ. २७०)। यस अनुसार यहाँ स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको लेखनमा प्रयोग भएका वाक्यलाई सरल, संयुक्त र मिश्र वाक्यका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। यस क्रममा उनीहरूले प्रयोग गरेका असमापिका क्रियाद्वारा बनेका जटिल वाक्यहरूलाई पनि देखाइएको छ।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले केही सरल वाक्यहरू प्रयोग गरेका छन्। उनीहरूले अन्य वाक्य संरचनाको तुलनामा सरल वाक्य ज्यादै कम प्रयोग गरेका छन्। उनीहरूले प्रयोग गरेका केही सरल वाक्यका नमुनाहरू यसप्रकार छन्:

उपर्युक्त उदाहरणलाई हेर्दा स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले बन्धु (२०५३, पृ. १०३) ले भने भैं उद्देश्य र विधेय भएको एवम् अधिकारी (२०६३, पृ. २७०) ले भने बमोजिम एउटा मात्र क्रियापद प्रयोग

भएको र एउटा अवधारणा मात्र व्यक्त भएको सरल वाक्य प्रयोग गरेका छन्।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले आफ्नो लिखित अभिव्यक्तिमा संयुक्त र मिश्र संरचनाका

जटिल वाक्य प्रयोग गरेका छन् । उनीहरूले विभिन्न गरेका छन् । प्रतिनिधि विद्यार्थीले जटिल वाक्यमा प्रयोग किसिमका निरपेक्ष एवम् सापेक्ष संयोजक तथा गरेका विभिन्न किसिमका संयोजकलाई तालिका असमापिका क्रिया प्रयोग गरेर जटिल वाक्य निर्माण एकमा देखाइएको छ ।

तालिका १

जटिल वाक्यमा प्रयुक्त संयोजक

विद्यार्थी	निरपेक्ष संयोजक	सापेक्ष संयोजक	असमापिक क्रियापद
वि एक	र, पनि	तापनि	फैलिएको, आई, चल्ने, जाने, गर्ने, लिने, हुने, आउने, भई, हुन, बढ्न, भएकाले
वि दुई	र, पनि, तथा	तथापि, कारण, जुन, यद्यपि, जसलाई	भएर, फैलिएर, हुँदा, हुने, चलाएर, गर्ने, गर्दा, आएको, नभएको, दिन, गएर, लिन, सिक्ने, भएकाले
वि तिन	र, पनि, वा, अथवा	कि	फैलिएको, नभएर, भएको, भनेर, गर्न, बनाएर, गर्ने, बस्ने, पढ्न, चल्ने, भएकाले, भएको हुनाले
वि चार	पनि, तर	भने, जसको, जहाँ, किनकि, जतिबेला	देखिएको, थग्न नसक्ने, पुग्न गई, बनाई, गरे, फर्केको, गर्न, जाने, रहेको, हुन पुग्दा, खेपेका, फैलाएर, भनी, रोकिएको, खोज्नु, बसेको, पुगेको, हुने
वि पाँच	र, पनि	जसबाट, कारण	फैलिएको, नसक्नु भनेको, रहेको, भए, हुने, गर्ने, भएको
वि छ	वा, पनि	किनकि, तापनि, कारण	भएकाले, सिक्न, गरिरहेको, गएर, भएको, लिन, बल्न, हट्टै गएपछि, पढेको, गरी, लिएर, गराएर, पढ्न, गएको
वि सात	र, पनि, तर, त्यसैले	किनकि, कारण	गएर, लिन, नभएर, गएको हुनाले, भएकाले गर्दा, पाइने, किनेर
वि आठ	र, पनि, तर, वा, तथा	जुन, भने, कारण, जसलाई	सिकाएको, भन्न, गर्ने, पढ्नु, सोचेको, गर्न, अपनाएर, भनेर, बोल्न खोज्ने, भएको, राख्ने, लिने, गरिएको, हुने, सिक्न
वि नौ	र, पनि, तर, अनि, तथा	जसको, भने, जसले	देखा परेको, पारेको, भनी, नराखी, गरी, सकिएपछि, किनेर, तिरेर, कोटेर, पाएका, बस्ने, नभएको, रहेका, आएको, भन्ने, भनेको, नगर्नु, आई, बनाई, हुने, देखेका, हराएर
वि दश	र, पनि, तर, त्यसैले	भने, किनकि, कारण, किनभने, अर्कोतर्फ	हुन, नहुने, पढ्ने, हुनाले, बसेर, लिन सकिने, छाड्नुपर्ने, लिन, सकिएमा
वि एघार	र, पनि, तर, त्यसैले	जुन, तापनि	नहुने, आएकाले, भन्ने, राख्दै, गरी, गर्ने, नभएका, गर्न, सिक्ने, भएको, बसेर, लिन सक्ने, भन्नु पर्दा, भएमा
वि बार	र, पनि, तर, वा, अनि, तथा	जुन, कारण	भएको, गर्ने, चढी, गर्न नसक्ने, भएकाले, भएको, पर्ने, लाग्ने, बनेको, राख्नुपर्ने, फेरेर, माग्नुपर्ने, सकेर, गएको, बस्न, रहेका

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले शर्मा र लुइटेले (२०६०, पृ. १७५) ले भने भँ दुई वा दुईभन्दा बढी स्वतन्त्र उपवाक्यबाट निर्मित संयुक्त वाक्य प्रयोग गरेका छन्। उनीहरूले तालिका एकमा देखाइए जस्तै

र, अनि, पनि, तर, त्यसैले, वा, अथवा, तथा जस्ता संयोजक प्रयोग गरेर संयुक्त वाक्यनिर्माण गरेका छन्। स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले प्रयोग गरेका संयुक्त वाक्यका केही नमुनाहरू यसप्रकार छन् :

पुनर् वा शब्द पुनर् वाच्यता थियो। नजिकै विद्यार्थी, स्वास्थ्य चौकी र वरु कार्यालयमा जाँडि नभएको पनि होइन तर भनेको समयमा उभ्रा नैतकले काम नगर्ने भन्ने आफू पासवर्ड माग्ने लेखका पासवर्ड फेरेर जागृद्वयो भनि ओलिनपल्टफेरी मात्र पुनर् ~~का~~ प्रपञ्च हुन्थ्यो।

क म ताँके विन्वाको ग्रामिण परिवारमा वालोकाव गर्ने घरको नै म वने हाडैसम्म नष्ट को पदुय र शिरित र डी मुक्तव जस प्रपुन वोट पश्नलाई प्रपुन पनि नखल्ने घरको हुनाले प्रपुन यन्ने हाडै वनीप्यै फोतादिनु पर्यो। प्रपुन वने हाडै घरको

थियो किनो मे वनेको कुरो त्यो केन साम्, इत्यनेको पदुय पुगेको शिरित तर अरिले वने पदुयको वनिसेको डी विद्यार्थी

उपलब्धपुस्तक वाको थियो। सबै कामकाजहरू राम्रै गर्न विन्वा सबै सरकारी, औरसरकारी र निजी संस्थाहरू विद्यालयहरू पनि पूर्ण रूपमा बन्दै घरको थियो।

पाठ्यक्रम पनि छ। अनलाइन कक्षा माग्यो पढाइ पनि छ। अनलाइन कक्षा ले। उपलब्धतामा नै बस्ने इत्यनेको माध्यमबाट लिइने कक्षा ले। उपलब्धतामा नै बस्ने अनि आफ्नो घरमा इत्यनेको सुविधा भएको विद्यार्थीको हाम्रा अनलाइन कक्षाहरू संस्थागतमा नै न्यायो होला तर आफ्नो

विद्यार्थीहरूको सुविधा नभएको, रिचार्ज किमि केही पदुयमा रहेको विद्यार्थीहरूलाई केही फाइदा नभयो तर नयाँ औतिक कक्षा परता

प्रभावकारी हुन सकेन। देशव्यापी सुचना तथा सञ्चार प्रविधिको समुदाय वितरण हुन नसकेको कारण हामी आन्तोनिक, निकट स्थानमा रहेका विद्यार्थीहरूले अनलाइन कक्षाको फाइदा लिने

सकेनौ।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले आफ्नो लेखनमा गौतम र चौलागाईं (२०६७, पृ. २६५) ले भने

भँ दुई वा सोभन्दा बढी निरपेक्ष उपवाक्यहरू जोडेर एवम् लम्बाल (२०६६, पृ. १५९) ले भने जस्तै एउटा

मुख्य उपवाक्य र एक वा एकभन्दा बढी आश्रित वाक्यलाई सापेक्ष अर्थात् विषमपदिक संयोजकद्वारा सम्बन्धन गरेर विभिन्न किसिमका मिश्र वाक्यहरू प्रयोग गरेका छन्। उनीहरूले तालिका एकमा देखाइए जस्तै यद्यपि, तथापि, किनभने, किनकि, जुन, जसले, जसलाई, जसबाट, जसको, जति बेला, जहाँ जस्ता

संयोजक प्रयोग गरेर मिश्र वाक्य बनाएका छन्। त्यसैगरी छनोट गरिएका विद्यार्थीहरूले असमापिका क्रिया प्रयोग गरेर पनि मिश्र वाक्यनिर्माण गरेका छन्। उनीहरूले प्रयोग गरेका मिश्र वाक्यका केही नमुना देहाय बमोजिम छन्:

विद्यार्थीसँग यद्यपि हाँपी र प्रश्नहरू तथा पनि पढाइको
 शक्तिसँगै कोभिडले विभिन्न तरिकामा असरहरू
 पारिरेको थियो। जुन असरहरूलाई तल बुझा
 प्रस्तुत गरिएको छ।

अर्थात् पढाई लाग्यो। कुनै घरबाट निस्कनु
 त्यस्तो बाहोरो भएको बेला अनलाइनकै माध्यमबाट
 पढ्नु बायो मान्नु पसकिन्छ तर वास्तविक
 अवस्था घुम्न पनीब्यो गडमिचल घुम्न बाएवाले
 पनि गलतको उपयोगिता अध्ययन क्षेत्रै कहिल्यो
 हैनिकछ। हरेक प्रविधि सँगै समस्याहरू हुन
 र वाला मा पनि सकेको छिरे। क्याम्पसको
 इन्टरनेटको उला गर्ने निर्णयले भ स्वायत्त
 कार्यमा अतिक्रम हुनको अतिक्रम पनि स्वायत्त
 थियो कतिपय भे वसो अझै त्यो केन
 सँगै इन्टरनेटको पहुँच पुगेको थियोन तर

दस्तावेजको एउटा महामाका जसका
 एड्जुमण विषयभरमा नै आतङ्कित देखियो। कोभिड सङ्क्रमणको
 असर विश्वका सबै देशमा पर्न गयो भने हाम्रो जस्तो विकासोन्मुख
 राष्ट्रमा झन यसले नराम्रोसँग आतङ्कित तुल्याएको थियो।
 एउटा प्रभाव पारेको क्षेत्र शिक्षा क्षेत्र पनि हो।
 आन्तिक प्रपत्ता उला लिन पाउँदा पहिलो
 को पढाई अहिले धेरै सधो भएको छ। आन्तिक
 उपस्थितिमा लिएर पढेको धेरै सधो हुने गर्दा
 अनुभव हुने छ। अनलाइन उला पढाई पनि
 आन्तिक प्रपत्ता सधो भएको अनुभव हुने गर्दो।

कौटिल्य संस्कृतमोक्षे कालोत्तरे गतिः किरित्तु शैलितु एतहक्या
विद्यामीहिउलाई मातु वतण सुतेलाई नवावापनर ५ एनहेउ
एतेके शिकी। कौटिल्ये कुराले गदा विद्यायशिलले कनेयला

उपर्युक्त उदाहरणलाई हेर्दा स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले अधिकारी (२०७५, पृ. २५३) ले भने बमोजिम ई, एर, न, नु, ने, एको, दै जस्ता प्रत्ययबाट निर्मित असमापिका क्रिया प्रयोग गरी विभिन्न प्रकृतिका (सर्त बोधक, विपरीत बोधक, कारण बोधक, तुलना बोधक आदि) जटिल वाक्य निर्माण गरेका छन्।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले ज्यादै कम सरल वाक्य प्रयोग गरेका छन् भने सबैभन्दा बढी

मिश्र वा संश्लिष्ट वाक्य प्रयोग गरेका छन्। मिश्र वाक्यमा पनि असमापिका क्रियाद्वारा बनेका क्रियायोगिक उपवाक्यको प्रयोग अधिक छ। संयुक्त वाक्यको प्रयोग भने मध्यम स्तरको देखिन्छ। उनीहरूले प्रयोग गरेका केही लामा वाक्यको संरचना अस्पष्ट छ। धेरै सम्बद्धक प्रयोग गरेर लामा लामा वाक्यहरू निर्माण गर्दा तिनले दिने धारणा समेत खण्डित भएको देखिन्छ। जस्तै :

येतेला किरित्तु कुविडु
कुविडु किरित्तु कुविडु किरित्तु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु
कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु कुविडु

शक्ति हुन्छ। पूर्णविराम चिह्न प्रयोगका आधारमा उल्लिखित उदाहरण एउटा वाक्य संरचनामा देखिन्छ। यसमा त्यसैले, कारण, भने, पनि, किनभने, लिनका लागि, चाहिने, र, यसको, त्यसैले, लिन, भने, बसेर, भए पनि, लिन सकिने जस्ता निरपेक्ष संयोजक, सापेक्ष संयोजक र असमापिका क्रियाहरू प्रयोग भएको देखिन्छ। यसबाट वाक्य संरचना अप्रस्ट छ र व्यक्त विचार अनुमान गरिए पनि सहज सम्प्रेषण भएको छैन।

वर्णविन्यास
स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले आफ्नो लिखित अभिव्यक्तिमा प्रयोग गरेका वर्णविन्यास सम्बन्धी त्रुटिहरूलाई तालिका दुईमा प्रस्तुत गरिएको छ।

तालिका २

वर्णविन्यासगत त्रुटि

विद्यार्थी	वर्णविन्यास
वि एक	बीचमा, अगाडी, हामी, उपयोगि, यिनिहरू, कहिलेकाहि, काठमाण्डौं, अष्पष्टता, आँफु, थाले, थियौ, पाँयौ, पाए (ं), द्वारानै, छुटेता पनि, प्रविधि सँग, वद्न
वि दुई	तथापी, व्यतित, ग्रामिण, यद्यपी, सीप, बन्दाबन्दि, देखी, धौं धौं, भएपनि, भएकोले
वि तिन	क्षती, ठूलो, अगाडी, हामि, केन्द्रिय, ग्रामिण, भएकोले, थप्प, पहुच
वि चार	केहि, किनकी, नगरपालीका, विहिवार, भनि, वनाई, वाहिर, सवै, वसेको, विहान, वेलुका, चिन देखी, केटाकेटी देखी, गते देखि, वजे देखी, वजे सम्म, यस पछि, पुगे पछि, भौतिकरूपमा, थिए(ं)
वि पाँच	सीप, प्रविधिक, सवै, कहिलेकांही, पाइको-पाएको (पाइएको), गर्न लागि, कारण गर्दा, घुमानु (गुमाउनु), संक्रमण
वि छ	शिर्षक, बत्ति, पछी, कहिले काहिं, विचमा, साथिहरू सँग, काठमाण्डौं, सकिन, पाइन, आए, पाए, सके, थिए (ं), वेफाइदा, गते वाट, असार वाट, कोभिड बाट, राम्रो सँग, भएता पनि, पद्न लाई, हुन्दा, हुन्दै, पाएन (पाइएन), थिएन (थिइनै)
वि सात	किनकी, परीचालन, गते देखी, सङ्क्रमण पछी, मेरो लागी चै, वन्द, सवैलाई, नपाएपनी, भएपनी, ठाउतिर, सेमेष्टर, भएकोले
वि आठ	केहि, सम्बन्धि, पढाई, पूनः, बसि बसि, आत्मसाथ, नरोकियोस
वि नौ	ठूलो, स्थिती, उपस्थिती, उपलब्धी, प्रस्तुती, कामि, बढिमा, दुइ, आइ, भइ, भनि (एर), हुदाँ, हुदै, लाखौ, दुबिधा, वन्दै, नपरोस
वि दश	किनकी, देखीन्छ, वाध्य, संञ्चालन, गरेनी, अर्को तर्फ, त्यही देखी, विच, वसेर, छन, नेपालको लागि, देखिदैन, पाइदैन, कोविड
वि एघार	केहि, वीचमा, कीर्तिपूर, त्रिभूवन, काठमाण्डौं, गरीएको, परिवर्तनशिल, प्रभावकारीता, प्रभिधि, संचालन, भएता पनि, हुदा हुदै, उपलब्दिमूलक, गरेकोले
वि बार	परिक्षा, सुचना, मुख्य, फेरी, देखी, आफु, सुन्य, बाकी, पढाई, गरीरहेको, ठाउमा, भइतला, विवाह, डाडा, जंगल, गते सम्म, अन्तिम तिर, श्रवण सम्म, भदौ देखी, असोज सम्म, त्यसैपनि, भएपनि, विषय मध्ये, थिए, भए, लिए, पाइन, भ्याए, सकेनौ (ं), भएकोले, लगेकोले

माथिको तालिका अनुसार दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने स्नातकोत्तर तहका विद्यार्थीले वर्णविन्यासमा धेरै किसिमका त्रुटिहरू गरेका छन् । उनीहरूले वर्णविन्यासमा ह्रस्व-दीर्घ, श-ष-स, ब-व, चन्द्रविन्दु-शिरविन्दु, अजन्त-हलन्त, ङ-ञ-न-म, पदयोग-पद वियोग सम्बन्धी त्रुटिहरू गरेका छन् । उनीहरूले पनि, आफू, देखि, पछि, त्रिभुवन (विश्व विद्यालय), पढाइ, लागि, छन् जस्ता अत्यन्त प्रचलित

शब्दमा पनि त्रुटि गरेका छन् । त्यस्तै एकजना विद्यार्थीले एउटै शब्दमा कतै त्रुटि गरेका छन् भने कतै शुद्ध प्रयोग गरेका छन् । जस्तै : हामी-हामि (वि तिन), पढाइ-पढाई (वि आठ), सिप-सीप (वि दुई), देखि-देखी (वि चार), बन्द-वन्द (वि चार), देखिन्छ-देखीन्छ (वि दश), त्यसपछि-त्यस पछि (वि बार) आदि । अधिकांश विद्यार्थीले प्रथम पुरुषको कर्तासँगको क्रियापदमा चन्द्रविन्दु प्रयोग गरेका छैनन् । त्रुटिका

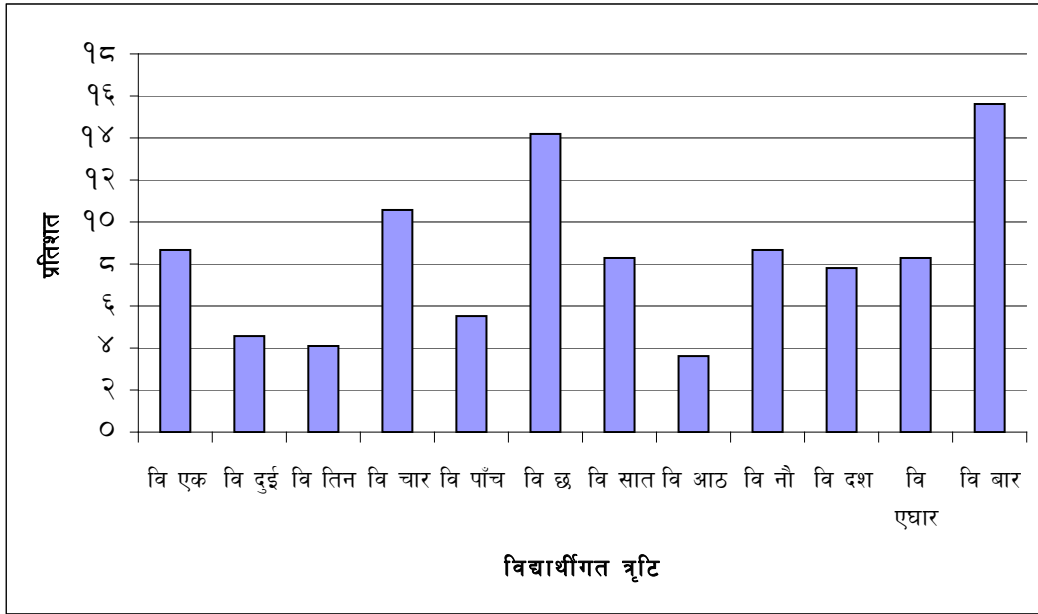
सन्दर्भमा अधिकारी (२०७४) ले अनियमित र नियमित गरी त्रुटिको प्रकृतिलाई दुई वर्गमा छुट्याएका छन् । उनले अनियमित त्रुटिका असावधानीगत र प्रारम्भिक गरी दुई अवस्था देखाएका छन् । उनले भनेका छन्- “असावधानीगत त्रुटिलाई भाषिक प्रयोगको रङ्काइ वा चिप्लाइका रूपमा लिन सकिन्छ” (पृ.१५४) । यस क्रममा उनी थप्छन्- “एउटै व्यक्तिले पनि धेरै ठाउँमा त्यही किसिमको त्रुटि गरेको छ भने त्यस्तो नियमित हुन्छ । ... नियमित त्रुटि ती हुन्, जसले शिक्षार्थीले सिक्दै गरेको भाषामा निश्चित ढाँचा दर्साउँछन् र खास व्यवस्थाभित्र रहेर अनुमेय खालका हुन्छन्”(पृ.१५५) ।

यस अनुसार स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले नेपाली वर्णविन्यासमा नियमित र असावधानीगत त्रुटिहरू गरेका छन् । प्रथम पुरुषको कर्ताको क्रियापदमा चन्द्रविन्दु प्रयोग नगर्नु नियमित त्रुटिका साथै अर्थ घातक त्रुटिका नमुना हुन् भने एउटै प्रयोग पनि कतै त्रुटिपूर्ण हुनु र कतै त्रुटिरहित हुनु असावधानीका कारक हुन् ।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले नेपाली वर्णविन्यासमा व्यक्तिगत रूपमा गरेका त्रुटिसङ्ख्यालाई चित्र एकमा यसरी देखाइएको छ :

चित्र १

विद्यार्थीले गरेका वर्णविन्यासगत त्रुटि



वर्णविन्यासमा गरिएका त्रुटिहरूको सङ्ख्या शब्दका आधारमा नभई वर्णका आधारमा निर्धारण गरिएको छ । छनोट गरिएका सबै विद्यार्थीले जम्मा दुई सय अठार त्रुटि गरेका छन् । त्रुटिसङ्ख्याका आधारमा वि आठले ३.६६ प्रतिशत, वि तिनले ४.१२ प्रतिशत, वि दुईले ४.५८ प्रतिशत, वि पाँचले ५.५५ प्रतिशत, वि दशले ७.७९ प्रतिशत, वि सात र एघारले ८.२५ प्रतिशत, वि एक र नौले ८.७९ प्रतिशत, वि चारले १०.५५ प्रतिशत, वि छले १४.२२ प्रतिशत र वि बारले

१५.५९ प्रतिशत त्रुटि गरेका छन् । स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीमध्ये सबैभन्दा कम वि आठले र सबैभन्दा धेरै वि बारले वर्णविन्यासीय त्रुटि गरेका छन् ।

सङ्गठन

दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने स्नातकोत्तर तहका विद्यार्थीहरूले निर्धारित विषय र समयमा दिएका लिखित अभिव्यक्तिको संरचना विश्लेषण गरिएको छ । उनीहरूले सङ्गठित गरेको लिखित

अभिव्यक्तिका वाक्य एवम् अनुच्छेद संचनालाई तालिका तीनमा प्रस्तुत गरिएको छ।

तालिका ३

लिखित अभिव्यक्तिको स्वरूप

विद्यार्थी	अनुच्छेद	वाक्य
वि एक	६	२० (३+३+७+२+४+१)
वि दुई	५	११ (३+२+२+१+३)
वि तिन	२	९ (५+४)
वि चार	३	२३ (६+६+९) +१, -१
वि पाँच	३	१८ (६+६+४) +१, -१
वि छ	५	१२ (३+२+१+३+३) +५
वि सात	१	६ (६) +३
वि आठ	३	१५ (४+५+६) -१
वि नौ	७	२६ (४+३+४+५+४+२+४)
वि दश	२	५ (४+१) +५
वि एघार	४	२७ (२+६+४+१३) +४
वि बार	५	२८ (४+१०+९+२+३) +३

उपर्युक्त तालिकामा देखाइए अनुसार स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले एक अनुच्छेददेखि सात अनुच्छेदसम्मका संरचनामा कक्षाकार्य लेखेका छन्। यो कार्य उनीहरूले पाँच वाक्यदेखि अट्ठाइस वाक्यसम्मका संरचनामा तयार पारेका छन्। कतिपय विद्यार्थीले वाक्य पूर्ण भएपछि पनि पूर्णविराम चिह्न दिएका छैनन् भने कतिपय विद्यार्थीले पूर्णविराम दिएर सापेक्ष संयोजक प्रयोग गरेका छन्। यस किसिमले तालिका तिनमा देखाइए जस्तै उनीहरूले नौ वाक्यदेखि एकतिस वाक्यसम्मका लिखित अभिव्यक्ति तयार गरेका छन्। अनुच्छेद भित्रका वाक्यलाई हेर्दा उनीहरूले एक वाक्यदेखि दश वाक्यसम्मका अनुच्छेद बनाएका छन्। यस अनुसार लमाइका दृष्टिले स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले तयार गरेका कक्षाकार्यको संरचना प्रायः मभौला आकारको देखिन्छ।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूमध्ये केही विद्यार्थीले विषयवस्तुको पृष्ठभूमिलाई पहिलो

अनुच्छेदमा, मूल विषयवस्तुलाई दोस्रो-तेस्रो अनुच्छेदमा र अन्तिम अनुच्छेदमा विषयवस्तुको समापन गरेका छन्। केही विद्यार्थीले मूल विषय क्षेत्रका सन्दर्भगत विषयलाई अनुच्छेदमा सङ्गठित नगरी विषयवस्तुलाई सरसर्ती प्रस्तुत गरेका छन् भने केही विद्यार्थीले एउटै सन्दर्भलाई पनि फरक अनुच्छेदमा प्रस्तुत गरेका छन्। विद्यार्थी सातको पुरै अभिव्यक्ति एकै अनुच्छेदमा संरचित छ भने विद्यार्थी नौको अभिव्यक्ति सात अनुच्छेदमा संरचित छ।

नुरुज्जमान, ए बी एम सफिकुल र इसरत (सन् २०१८, पृ. ३१) का अनुसार पहिलो भाषी एवम् दोस्रो भाषीहरूका लागि लेखन कठिन कला हो। लेखकलाई विषयवस्तु, सङ्गठन, व्याकरण, शब्दभण्डार जस्ता बहुपक्षको सन्तुलन कायम गर्न आवश्यक पर्दछ। यस धारणासँग स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीहरूको लेखन मेल खाएको देखिन्छ। उनीहरूले उठाएका विषयवस्तु, प्रयुक्त वाक्यसंरचना, वर्णविन्यास र तिनको सङ्गठनमा माथि उल्लेख गरे बमोजिमका कमजोरीहरू सुधार गरी लेखन कलाको विकास गर्नुपर्ने देखिन्छ।

निष्कर्ष

यस लेखमा स्नातकोत्तर तहका नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीलाई कक्षाकार्यका रूपमा लेख्न दिइएको अभिव्यक्तिलाई विषयवस्तु, भाषा र सङ्गठनका आधारमा विश्लेषण गरिएको छ। यस अनुसार उनीहरूले निर्धारित विषय क्षेत्रमा केन्द्रित भएर अनलाइन कक्षा लिँदा भोगेका प्राविधिक लगायत अन्य समस्या र सूचना प्रविधिको उपयोग गरी हासिल गरेका आंशिक उपलब्धि सम्बन्धी विषयवस्तु व्यक्त गरेको देखिन्छ। प्राप्त समयका आधारमा स्नातकोत्तर तहका धेरैजसो विद्यार्थीले केही विस्तृत विषयवस्तु प्रस्तुत गरेको पाइन्छ भने केही विद्यार्थीले संक्षिप्त विषयवस्तु प्रस्तुत गरेको देखिन्छ। त्यसैगरी केही विद्यार्थीका अभिव्यक्तिमा विषयवस्तुको सामान्य सिलसिला मिलेको पाइन्छ भने केही विद्यार्थीका अभिव्यक्तिमा केही सन्दर्भमा विषयवस्तुको अन्विति मिलेको पाइँदैन।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले प्रयोग गरेका विभिन्न किसिमका वाक्यसंरचनामा सबैभन्दा कम सरल वाक्य, त्यसपछि संयुक्त वाक्य र सबैभन्दा

बढी मिश्र वाक्य प्रयोग भएको पाइन्छ । उनीहरूले एउटा मात्र क्रियापद प्रयोग भएको र एउटा अवधारणा मात्र व्यक्त भएको सरल वाक्य ज्यादै कम प्रयोग गरेका छन् । त्यस्तै उनीहरूले *र, अनि, पनि, तर, त्यसैले, वा, अथवा, कि, तथा* जस्ता संयोजक प्रयोग गरेर संयुक्त वाक्यनिर्माण गरेको देखिन्छ । साथै उनीहरूले *यद्यपि, तथापि, किनभने, किनकि, जुन, जसले, जसलाई, जसबाट, जसको, जहाँ* जस्ता संयोजक प्रयोग गरेर मिश्र वाक्यनिर्माण गरेको पाइन्छ । त्यसैगरी उनीहरूले *ई, एर, न, जु, ने, एको, दै* जस्ता प्रत्ययबाट निर्मित असमापिका क्रिया प्रयोग गरी विभिन्न प्रकृतिका जटिल वाक्यनिर्माण गरेको देखिन्छ । दोस्रो भाषी विद्यार्थीले लिखित अभिव्यक्तिमा अनावश्यक धेरै सम्बद्धक प्रयोग गरेर लामा वाक्यहरूको निर्माण गर्दा कतिपय वाक्यहरूको संरचना स्पष्ट भएको देखिँदैन ।

स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीले नेपाली वर्णविन्यासमा ह्रस्व-दीर्घ, श-ष-स, ब-व, चन्द्रविन्दु-शिरविन्दु, अजन्त-हलन्त, ङ्-ञ्-न्-म्, पदयोग-पदवियोग सम्बन्धी त्रुटिहरू गरेको पाइन्छ । उनीहरूले अत्यन्त प्रचलित शब्दमा पनि त्रुटि गरेको देखिन्छ । त्रुटिको प्रकृतिलाई हेर्दा दोस्रो भाषी विद्यार्थीले नेपाली वर्णविन्यासमा नियमित र असावधानीगत त्रुटि गरेको देखिन्छ । वर्णविन्यासगत त्रुटिलाई हेर्दा स्नातकोत्तर तहका दोस्रो भाषी विद्यार्थीको लिखित अभिव्यक्तिमा सामान्य त्रुटि देखिए पनि त्रुटिको प्रकृतिलाई हेर्दा केही प्रयोगमा भएका त्रुटि अर्थ घातक देखिन्छन् । उल्लिखित केही पक्षलाई हेर्दा उनीहरूलाई नेपाली वर्णविन्यासको सामान्य नियम पनि बोध नभएको देखिन्छ भने केही पक्षमा उनीहरू असचेत रहेको पाइन्छ ।

स्नातकोत्तर तहका नेपाली दोस्रो भाषी विद्यार्थीका लिखित अभिव्यक्तिको समग्र सङ्गठन हेर्दा धेरैजसो विद्यार्थीले मभौला आकारका लिखित अभिव्यक्ति तयार गरेको पाइन्छ भने केही विद्यार्थीले छोटो र केही विद्यार्थीले थोरै लामा आकारका अभिव्यक्ति पनि तयार गरेको देखिन्छ । उनीहरूले एक अनुच्छेददेखि सात अनुच्छेदसम्म र पाँच वाक्यदेखि अट्ठाइस वाक्यसम्मका लिखित कक्षाकार्य तयार गरेको पाइन्छ । केही विद्यार्थीले अनुच्छेदको सामान्य ढाँचामा

विषयवस्तुलाई सङ्गठित गरेको देखिन्छ भने केही विद्यार्थीले व्यक्त विषयवस्तुलाई अनुच्छेदमा सङ्गठित गर्न सकेको देखिँदैन ।

हसन र मुनदार (सन् २०१८) ले गरेको इन्डोनेसियाको विश्वविद्यालय अन्तर्गत अङ्ग्रेजी विभागमा अध्ययनरत विद्यार्थीको अध्ययनमा त्रुटिका कारण आफ्ना विचारहरू पाठकहरूमा हस्तान्तरण गर्न बाधा पुऱ्याउने र वाक्यहरू पनि अस्पष्ट हुने निष्कर्ष निकालिएको छ (अजफार्यन र यलमाज, सन् २०२०, पृ. ४८ मा उद्धृत) । यस्तै स्थिति यहाँ पनि देखिन्छ । खासगरी धेरै सम्बद्धकको प्रयोगले वाक्यसंरचनामा देखिएका समस्याका कारण स्नातकोत्तर तहका केही विद्यार्थीको विचार प्रवाहमा बाधा पुगेको पाइन्छ । उनीहरूले अनावश्यक उपवाक्यहरूको गुम्फन गरी लामा लामा वाक्यहरू निर्माण गर्दा कतिपय सन्दर्भ अर्थ्याउन कठिन देखिन्छ । त्यस्तै समग्र पद्धति अनुसार समग्र मूल्याङ्कनले लेखकको कार्य सम्पादनको समग्र प्रभाव विचार गर्छ (जवादी साफा, सन् २०१८, पृ. २१) । यस अनुसार स्नातकोत्तर तहका केही विद्यार्थीले आफ्नो लिखित अभिव्यक्तिमा सामान्य क्रम मिलाएर विषयवस्तु प्रस्तुत गरेको भए पनि विद्यार्थीको तह अनुसार समग्र अभिव्यक्तिमा लेखन प्रवाह पाईँदैन ।

यो अनुसन्धान लेख प्रत्यक्षतः भाषा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा उपयोगी हुने छ । मूलतः उच्च शिक्षाका र अन्य तहका समेत विद्यार्थीको लेखन कला विकास गराउन यस लेखले स्पष्ट आधार दिने छ । साथै यस किसिमको अध्ययन अनुसन्धान गर्नेहरूका लागि पनि यो लेख सहायक हुने छ ।

सन्दर्भसूची

अजफार्यन र यलमाज/Özkayran, A., & Emrullah Yilmaz. (2020). Analysis of higher education students' errors in english writing tasks. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(2), 48-58. doi:<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.2p.48>

- अधिकारी, हेमाङ्ग राज (२०६३), *प्रयोगात्मक सरल नेपाली व्याकरण* (दोस्रो संस्क.), काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अधिकारी, हेमाङ्ग राज (२०७४), *सामाजिक र प्रायोगिक भाषा विज्ञान* (छैटौं संस्क.), काठमाडौं : रत्न पुस्तक भण्डार ।
- अधिकारी, हेमाङ्ग राज (२०७५), *समसामयिक नेपाली व्याकरण* (छैटौं संस्क.), काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- अमिरी र पुतेह/Amiri, F., & Puteh, M. (2017). Error analysis in academic writing: A case of international postgraduate students in malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(4), 141-145. doi:https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.4p.141
- खनिया, बुद्धराज र अधिकारी, रामकुमार (२०७६), *नेपाली भाषा शिक्षणको परिचय*, काठमाडौं : जुपिटर प्रिन्टिङ एन्ड पब्लिसिङ हाउस प्रालि ।
- गौडर र लिआ/Goundar, P. R., & Lia, J. K. D. B. (2019). First year fijian undergraduate university students academic essay writing error analysis. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 8(1), 172-177. https://www.proquest.com/scholarly-journals/first-year-fijian-undergraduate-university/docview/2233011630/se-2
- गौतम, देवी प्रसाद र चौलागाईं, प्रेम प्रसाद (२०६७), *भाषा विज्ञान*, काठमाडौं : पाठ्य सामग्री पसल ।
- जावदी-साफा/Javadi-Safa, A. (2018). A brief overview of key issues in second language writing teaching and research. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(2), 12-25. doi:https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.15
- नरुज्जमान, ए बी एम सफी र इसरत/Nuruzzaman, M., A B M Shafiqul, I., & Israt, J. S. (2018). An analysis of errors committed by saudi non-english major students in the english paragraph writing: A study of comparisons. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(1), 31-39. doi:https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.31
- पउल र एलडर/Paul, R. and Elder, L. (2013). *HOW TO WRITE A PARAGRAPH The Art of Substantive Writing*. New York: Rowman and Littlefield
- फौद र सामी हुसेन/Fouad, R. O., & Sami Hussein, H. B. (2022). English writing errors of kurdish EFL undergraduates: An error analysis. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 9(2), 256-266. doi:https://doi.org/10.23918/ijsses.v9i2p256
- बन्धु, चूडामणि (२०५३), *भाषाविज्ञान* (सातौं संस्क.), काठमाडौं : साभा प्रकाशन ।
- लम्साल, रामचन्द्र (२०६८), *नेपाली भाषा र व्याकरण*, काठमाडौं : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- शर्मा, केदार प्रसाद र पौडेल, माधव प्रसाद (२०६८), *नेपाली भाषा शिक्षणका सन्दर्भहरू*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- शर्मा, मोहनराज र लुइटेल्, खगेन्द्रप्रसाद (२०६०), *आधुनिक भाषाविज्ञान*, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।