CERD RABSEL VOLUME - 24 ISSUE - II Autumn 2024

རབ་གསལ།

Volume 24, Issue – II
Autumn 2022

Centre for Educational Research and Development
Paro College of Education

RABSEL

The CERD Educational Journal

རབ་གསལ།

Volume – 24, Issue II

Autumn 2022

Centre for Educational Research & Development

Paro College of Education

A Publication of the

Centre for Educational Research and Development

Paro College of Education, Paro

Royal University of Bhutan

Telephone: +975 08 272011

Facsimile: +975 08 271917

E-mail Address: cerd.pce@rub.edu.bt

Production Editors

Kezang Sherab DRIL, PCE

Kezang Choden

DevelopmentISSN : 2077 – 4966

Table of Contents

Impact of Teaching Environmental Science On the Knowledge and Attitude of Bhutanese Higher Secondary Students Towards the Environment

Author: Kinzang Tshewang

Dashiding School, Punakha

Abstract

Providing individuals with environmental awareness from a young age is important for a livable and sustainable world. The aim of this study was to investigate the effect of teaching Environmental Science (ES) to classes IX-XII students. A mixed method, convergent design, was adopted for the study, guided by the Pragmatism worldview. Quantitative data were gathered from 130 participants and qualitative data were collected from 5 students and 5 teachers from one higher secondary school. A descriptive and inferential statistics were used for quantitative data and the qualitative data were analyzed along the same themes. The results showed that students had a high degree of understanding and a positive attitude in ES and environment. Additionally, it was noted that there is little to no correlation between their knowledge and attitude toward the environment. Thus, it was determined that students, particularly those in high schools, are being encouraged to develop their environmental literacy in order to promote the study of ES. Therefore, the schools in Bhutan need to make more efforts to encourage ES to ensure effective implementation of the curriculum in the nation's sustainable development goals.

Keywords: Environmental Science, Sustainability, Awareness, Effects

Introduction

The advancement and rapid dissemination of science and technology rapidly changed the concept of dominating nature. This change leaves the environmental consciousness in the second place and creates a society that produces and consumes as much as possible (Basuhail, 2019; Marpa, 2020; Cheng, & Monroe; 2010; Purgin, 2018). Therefore, there is a need for individuals who are respectful and sensitive to nature. To meet this need, individuals, who are aware of environmental awareness, protection, and sensitivity, should be trained. According to Robinson (2013), an environmentally sensitive individual can be defined as a human who avoids harming the environment, consciously produces and consciously consumes, is aware of its being a part of this environment and sensitive to environmental problems. Such a human model emerges in cultures that are aware that the environmental problem occurring anywhere in the world affects the whole world equally. Environmental education is important for the formation of this culture. Environmental education has an important place in science education. It is also a must for a sustainable environment. In the 1970s, environmental education was first discussed at a higher

education level (Ünal & Dımışkı, 1999). Environmental education aims to make students aware of environmental problems and to act on the problems (Alagoz & Akman, 2016; Jensen & Schnack, 2006; Özden, 2008). Palmer, (1995) said that there are three different approaches to environmental education. These are in the environment, about the environment, and for the environment. About the environment is giving environmental knowledge to students.

As envisioned in the Bhutan Vision 2020 document, environmental science was introduced in the Bhutanese schools as a subject and formed a major part of the curriculum diversification initiative (Royal Educational Curriculum [REC], 2015). Further, the environment science curriculum was formally launched in 2015 as an optional subject for class IX students with emphasis on raising public awareness and subsequently fostering a favorable attitude and conduct toward the environment. This subject provides opportunities to both teachers and learners to incorporate effective educational approaches such as utilizing current issues, connecting with community resources and engaging themselves in research and project-based learning. One of the challenges of the 21st century is going to be the issue of sustainability of natural resources. Thus, this study aimed to explore the effects of teaching environmental science, with a particular focus on students' knowledge and attitudes towards the environment.

Objectives of the Study

1. To investigate the impacts of teaching environmental science to class IX-XII students.
2. To assess students' level of knowledge on environmental science.
3. To find out students' attitude towards learning environmental science.
4. To draw the essential perceptions and approaches to support students in learning of environment science.

Research questions

1. What are the perspectives of the teachers on the impact of teaching environment science on knowledge and attitude of Bhutanese students towards the environment?
2. What is the environmental science students' level of environment knowledge?
3. What is the attitude of the students towards the environment?
4. What is the relationship between the students' level of knowledge and their attitude towards the environment?

Literature Review

Students Perceptions on the Environment

Environment has become so fragile due to the rapid human development. It has brought

numerous changes to landscape and styles of human living. Students as future leaders need to learn how to balance the varied needs of human population (Mongar, 2022). The goal of Environmental Science is to build a cadre of young people equipped with knowledge, skills and values to engage them in the conversation of natural heritage, promoting sustainable and equitable use of natural resources, preventing all forms of environmental degradation in the pursuit of Gross National Happiness (GNH) (REC, 2018, p. ii). Environmental science, on the other hand, is viewed as a process of incorporating environmental information into the educational system in order to raise public understanding of environmental issues at all educational levels. According to REC (2015, p. vii), environmental Science aims to empower students to make right choice for sustainable future with global perspectives, and transform them to become responsible and productive citizens of the 21st century world

Knowledge on the Environment

Students need to possess adequate knowledge about the environment. According to the study by Erhabor and Don (2015) posited that environment education students have adequate knowledge of the environment. Similarly, another study reveals a project-based learning approach for environmental education. Students should be able to use their knowledge in their daily lives especially for environmental education (Kestin et al., 2020). Further, Erhabor and Don (2015) state that environmental education helps learners learn skills on how to destroy the environment with a mean score of *0.91* which indicates that students acquire knowledge and skills which resulted in optimum utilization of nature. In addition, a study by Mrema (2008) revealed that environmental literacy among students of faculty of social science in the University of Putra Malaysia showed that more than 80% of all students had a high level of knowledge towards ES. Thus, students need to know about the environment and its sustainability.

Attitudes on the Environment

Students' behavior and attitudes on the environment is important. According to Keskin et al. (2020), students who were exposed to specific environmental education programs significantly developed an attitude towards the use of water. This literature shows that providing environmental education mostly gives rise to improvement in students' behavior and attitude towards the environment. Their views show that they were motivated. In other words, project-based learning increases students' motivation (Archie, 2003). Project-based learning was usually found effective especially for high school and university students. Yet, in the current study, we reached that it also works with middle school students. Similarly, Jekayinga and Yusuf (2004) stated that students had a positive attitude towards the teaching of environmental education at all levels of education in Nigeria. The positive attitude and high level of knowledge among the students signifies that environmental education has great prospects in actualizing its goals and objectives in the country. However, a study by Aminrad et al (2013) reported the relationship

between knowledge and attitude towards environmental education among students in Malaysia. In this present study, the little or no relationship observed reveals that the knowledge possessed by the students does not influence their attitude towards the environment. Further, knowing science alone is not enough. The citizens should also know how to use that knowledge in their life. Hence, students having a positive attitude towards the environment have huge benefits in the future.

What is the gap/s in the literature that your study tried to fill in?

There isn't any local literature… without that it is often difficult to contextualize the study…

Methodology

A pragmatic paradigm guided this study on the effect of teaching environmental science (ES) to students of classes IX and XII. Further, this study employed a convergent mixed methods. The use of this design provided an in-depth understanding of the subject matter through personal experiences, interviews and surveys (Denzin & Lincoln, 2018). This study also associates with personal experiences and behaviors, and hence this approach guided the collection of data and the process of analysis.

The data were collected through survey questionnaires and semi-structured interview. Based on Cochran (1977) sample size of 384, 130 participants participated in this study. The purposive sampling technique was used since it allowed researcher to describe the major impact findings have on the population. Using a purposive sampling approach, the participants for this study were drawn from students in order to get better information. The sample ensured equal gender representations. Therefore, the study collected questionnaire data from 130 students at Bhutanese Higher Secondary students. Of the total, 80 were male and 50 were female. In one-on-one interview, teachers (n=5) and students (n=5) were included. Each data collection tool complemented the other, which enabled a greater depth of understanding of the issue under study. The survey items were expressed on a six-point Likert scale corresponding to Strongly Agree (6), Agree (5), Somewhat Agree (4), Disagree (3), Somewhat Disagree (2), and Strongly Disagree (1). Further, the scale on the level of the opinion was adapted from Tshering, et al., (2021), guide to interpret the mean score (See Table 1.1). The items were adapted from Erhabor and Don where the study was conducted in Nigeria in 2015 to study the similar topic on environment.

Table 1.1

Scale on level of opinion

Scale	Level of Opinion

1-1.50	Strongly disagree
1.51-2.50	Disagree
2.151-3.50	Somewhat disagree
3.51-4.50	Somewhat agree
4.51-5.00	Agree
5.51-6.00	Strongly agree

(Scale adapted from Tshering, Tamang and Rinchen, 2021)

Adhering to research ethics, anonymity and confidentiality of participants was maintained by not revealing names and identities in the data collection and while reporting the study findings. All participants were clearly briefed on the purpose of the research and their involvement. The participants signed an informed consent form before the interview to indicate their permission to be part of the study (Arifin, 2018).

Data Analysis Approach

The analysis of data in a mixed methods design involves the analysis of both quantitative and qualitative data, which was analyzed using appropriate methods of analysis (Creswell, 2013). The study analyzed the survey questionnaires using descriptive statistics using the statistical package IBM SPSS V24. The data were analyzed through features such as frequencies, mean, standard deviation, and correlation, which were represented in the form of tables. To determine the degree of correlation, the idea of Best and Khan (2006) was adapted (see Table 1.2). Interview data were analyzed thematically as seen useful in investigating the various perspectives of research participants and as seen appropriate to the pragmatism paradigm. The interview data were further developed into categories or themes, which became a unit of discussion.

Table 1.2

Correlation and Coefficient Range

Coefficient Interval	Coefficient level
0.00-0.199	Very low
0.20-0.399	Low
0.40-0.599	Middle
0.60-0.799	Strong

0.80-1.000	Very Strong

Adapted from Best and Khan (2006)

Results

Perceptions on the Environment

First present the text…

Table 1.3

Mean and standard deviation of students' perceptions on the Environment (n=130)

	Participants	Mean	Standard Deviation	Level of opinion
The environment science will equip young people with knowledge, skills and values in environment		4.88	1.05	Agree
Environmental science should focus on the present situations.		4.97	1.002	Agree
Sustainable development is meeting the needs of only the present situation.		5.31	0.042	Agree
Environment science broaden the knowledge and ideas on protection of environment.		4.80	.177	Agree
Environmental science would make the students understand environmental issues at all educational levels.		4.36	1.185	Somewhat Agree
Overall Mean		4.90	0.45	Agree

The analysis of Table 1.3 showed students ' perceptions on the environment. The overall mean score of 4.90 which falls in the agree category reveals that students have good perceptions towards the environment. For instance, the item *Sustainable development is meeting the needs of only present situations* with the mean score of 5.31 indicates that students know about the sustainable use of the environment. Similarly, the standard deviation 0.45 indicates that students have similar opinions. However, environmental *science would make the students to understand environmental issues at all educational levels* 4.36 slightly inclined to somewhat agree. This shows that environment education would substantiate other levels of education about the environment. Similarly, in the interview students expressed that environmental science helps them to develop skills, ideas and knowledge towards the environment. For instance, S1 said, "I gain various knowledge about environment after exposing with the ES subject." Further majority

of teachers shared that environmental science had broadened the knowledge and ideas on the environment. This is exemplified in the quote by T3, “majority of the students show interest in environment science because they are eager to learn more about environment.” In addition, S2 stated that this subject teaches us about the real-world situations and its consequences for human development. Overall finding indicates that students hold a high level of perceptions on environmental protections and sustainable usage.

Knowledge on the Environment

Table 1.4

Mean and Standard deviation on knowledge on the environment (???)

	Participants	Mean	Standard Deviation	Level of Opinion
Environmental education helps learners learn skills on how to destroy the environment.		4.65	.186	Agree
The human disturbance of the natural environment leads to environmental degradation.		4.90	1.122	Agree
Conservation of nature helps to protect the environment from loss, waste and harm.		4.60	1.032	Agree
Gradual increase in the earth's temperature is known as global warming.		4.55	1.066	Somewhat Agree
Overall Mean	130	4.67	0.85	Somewhat Agree

As shown in Table 1.4, the overall mean and standard deviation for the items on students’ knowledge on the environment (M=4.67; SD=0.85). This indicates that students agree that they have gained knowledge after learning the environment science. Further, analysis of the item *the human disturbance of the natural environment leads environment degradation*. (M=4.90; SD=1.22) (see Table 1.4). This also indicates that students strengthened love and appreciation for nature. However, the item *gradual increase in the earth temperature is known as global warming* fall in “Somewhat Agree” category. This shows that students do not have much knowledge about global warming and its causes.

Interview data show that students shared that they gain a variety of knowledge and ideas from environment subjects which ultimately helps in problem solving, and take action to improve the environment. For example, S4 elucidates that it helps to establish standards for a safe, clean and healthy natural ecosystem after knowing the facts about the environment. It is further echoed by T2, “it also develops a deeper understanding or environment issues and have the skills to

make informed and responsible decisions." In the same vein, S3 said, "it helps me to understand important issues like safe and clean drinking water, hygienic living conditions and clean and fresh air, fertility of land, healthy food and development." Thus, the majority of participants expressed environmental issues such as global warming, depletion of the ozone layer, and dwindling forest energy resources. Loss of global biodiversity is understood from environmental science subjects.

Attitudes on the Environment

Table 1.5

Mean and standard deviation on attitudes on the environment (???)

	Participants	Mean	Standard Deviation	Level of Opinion
The course has increased my love and appreciation for nature.		4.73	1.149	Agree
Environmental science helps to produce active and well-informed individuals.		4.45	1.058	Somewhat Agree
Humans have the right to modify the natural environment to suit their needs.		4.60	1.06	Somewhat Agree
Humans are severely abusing the environment.		5	.184	Agree
The earth has plenty of natural resources if we just learn to develop them.		4.66	1.142	Somewhat Agree
Plants and animals have as much right as humans to exist.		4.68	1.024	Agree
The balance of nature is strong enough to cope with the impacts of industrial nations.		4.50	0.991	Somewhat Agree
Overall Mean	130	5.03	1.05	Agree

Students need to love and appreciate nature. Overall mean scores of 5.03 revealed that students have the right attitudes towards the environment. The score for the item, *the course has increased my love and appreciation for nature* indicates that students have enhanced their love and appreciation for nature when they studied ES. Similarly, students know importance of nature with the industrial nations as evident from the item *the balance of nature is strong enough to cope with the impact's industrial nations* with the mean score of (M=4.50; SD=0.991) The balance of nature is robust enough to cope with the effects of modern industrial nations also demonstrated a positive attitude because the item was negatively structured. Moreover, the standard deviation (SD=1.05) is low, indicating that students have similar feelings towards the

items. Further, interview data revealed that students demonstrate that they have a positive attitude about the environment. For instance, S5 expressed that plants and animals have rights like human beings because non-human animals deserve the ability to live as they wish, without being subjected to the desire of human beings. However, T4 shared that students cannot show their feelings and love for nature the way the Es teaches. A very low positive correlation was found between the knowledge and attitude towards the environment (r=.131; p=0.001) *and knowledge* (r=.131; p=0.001) at p=< 0.01 (see Table 1.6). This presents an impression that knowledge of environment science doesn't impact attitude of the students towards the environment. Similarly, S3 said, "global environmental change is having a profound impact on ecosystems around the globe, with complex interactions at the interface of global change processes and ecological systems.

Table 1.6

Correlation between the items (Knowledge and Attitude)

		Knowledge	Attitude
Knowledge	Pearson Correlation	1	.131**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	130	130
Attitude	Pearson Correlation	.131**	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	130	130

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Discussion

One of the findings of this study is that the students' understanding of the environment with the overall mean score of 4.85 which revealed that students have a good level of understanding on ES. The current findings corroborated with the idea of REC (2015), that the environmental science aims to empower students to make the right choice for a sustainable future with global perspectives, and transform them to become responsible and productive citizens of the 21st century world. Moreover, interview data shows that environment science helps them to develop skills, ideas and knowledge about the environment. According to survey findings environmental science would make students understand environmental issues at all educational levels with a mean score of 4.36. This finding is congruent with the previous literature, that a process of incorporating environmental information into the educational system in order to raise public

understanding of environmental issues at all educational levels (Erhabor & Don, 2015). These findings may help us to understand the students develop skills, ideas and knowledge about the environment after learning the ES.

Students also gain a variety of knowledge about the environment after studying the ES. The findings indicated that students gain a variety of knowledge and ideas from environment subjects, which ultimately helps in problem solving, and take action to improve the environment. The finding aligns with the previous study that revealed that environment education students have adequate knowledge of the environment (Erhabor & Don, 2015). Another study showed that students should be able to use their knowledge in their daily lives especially for environmental education (Kestin et al., 2020). Further the findings are supported by current findings. For instance, T2 said, “it also develops a deeper understanding or environment issues and have the skills to make informed and responsible decisions.” The finding implies that students derive positive knowledge towards the environment after learning ES.

Young people’s environmental attitudes and behaviors are essential for environmental conservation. The previous literature revealed that students who were exposed to specific environmental education programs significantly developed an attitude towards the use of water (Keskin et al., 2020). The previous finding is supported by the current findings, which showed that students have right attitudes towards the environment with the overall mean score of 4.68. Further the interview data showed that students have a positive attitude about the environment. A possible reason for this could be students grasping a wide range of environmental related knowledge and ideas. Additionally, it provides a statistical breakdown of the correlation between students' environmental knowledge and attitudes towards the environment. According to the calculated correlation coefficient, there is little to no association between the students' knowledge and their attitudes toward ES in the school. As "r" is derived to be -0.070, which can be inferred. As a result, it suggests that only 0.1 percent of students' attitude toward the environment and their level of knowledge about the environmental science study do not have affect how they feel about the environment which is similar to a study by Aminrad et al. (2013), who reported a weak relationship between knowledge and attitude towards environmental education by students. Thus, the students' upbeat attitudes and excellent levels of knowledge indicate that environmental science has a great chance of achieving its aims and objectives in the school enabling the development of a favorable environmental attitude among the students.

Recommendations

The findings of this study may be useful in establishing a framework for future ES programs and incorporating nature-based education into the classroom. Similar study can be conducted on

primary school pupils in the younger age groups. Correlation studies involving environmental awareness and other subjects such as geography and biology can be conducted as environmental awareness research is linked to environmental protection and is critical for environmental preservation. Moreover, this study was conducted with students of only one higher secondary school in Bhutan using convergent mixed methods. Future research could explore the topic by employing sequential mixed methods. This method may allow the researcher to provide detailed analysis and in-depth information from interview participants (Creswell, 2018). Thus, the impacts of non-formal education on environment attitudes can be investigated. Longitudinal studies can be desned to observe the changes in behavior and attitudes.

Conclusion

Environmental science as a field of study has become a fundamental learning for students, particularly in higher secondary schools. This study found that classes IX-XII, students studying environmental science have a high level of critical understanding of the environment as well as the components, purposes, and goals. Additionally, they have a favorable outlook on the environment. As a result, this optimistic outlook and high level of knowledge demonstrate how much the students are impacted by the teaching of ES and material resources. They also possess a positive attitude towards the natural environment. Thus, this positive attitude and high level of knowledge reveals that the human and material resources in the institution of study have a great impact on the students. Meanwhile there was little or no relationship between their knowledge and their attitude towards the environment. Thus, this study demonstrates that environmental literacy is being fostered in students to support environmental education in the nation, although more needs to be done to motivate students and advertise the field of study in the school.

References

Ackermann, F., Eden, C., & Cropper, S. (1993). *Cognitive mapping*: *Getting started with cognitive mapping.* University of Strathclyde.

Aminrad, Z, Zakaria, S., Hadi., & M. Sakari (2012). Relationship between awareness, Knowledge and attitudes towards environmental education among secondary school students in Malaysia. *World Applied Sciences Journal, 22*(9), 1326-1333.

Archie, M. (2003). *Advancing education through environmental literacy*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Alif, L. (2018). Influence of gadget usage and parent involvement to children's proposal behavior. *2*(2). DOI: 10.23887/jipp.v2i2.15366

Cheng, J. C. H., & Monroe, M. C. (2010). Connection to nature: Children's affective attitude

toward Nature. Environment and Behavior, *44* (2), 31-49.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research*. Sage: Publication.

Fisman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education, 36*(3), 39-50.

Jekayinfa, A.A, & Yusuf, A.R. (2008). Teachers' opinions on the incorporation of environmental education in the Nigerian primary school curriculum. *Educational Research and Review, 3* (11), 334-338

Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94*(9), 1580-1586.

Keskin, C., Akcay, H., & Kapici, H, O. (2020). The effects of environmental science e-projects on middle school students' behaviours and attitudes. *International Journal of Technology in Education and Science*, *4*(2), 160-167.

Micic, S. M (2001). *Testing new methods for improving the effectiveness for collaborative and participatory design and planning processes: Conceptual content cognitive map (3CM).* Master of Landscape Architecture Thesis, University of Washington.

Mongar, K. (2022). Bhutanese teachers' and students' perceptions about environmental issues in Bhutan. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 18*(1).

Mrema, K. (2008). *An Assessment of Student's Environmental Attitude and Behaviors and the Effectiveness.* Their School Recycling Programs Master Dissertation, Dalhousie University, School of Resource and Environmental Studies.

Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International research in Geographical and Environmental Education, 17*(I), 40-55.

Palmer J.A. (1998). *Towards Progress and Promise,* Environmental Education in the 21st Century. 240-244.

Royal Education Council. (2015). *A guide to action research: Enhancing professional practice of teachers in Bhutan.* Royal Educational Council.

Robinson, J.O. (2013). Environmental Education and Sustainable Development in Nigeria: Breaking the Missing Link. *International Journal of Education and Research, 1*(5), 1-6.

མཐོ་རིམ་སློབ་གྲྭའི་སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ཡུ་གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལས་བརྟེན་ཏེ་ རྩོང་ཁའི་རྩོད་སྤྲྱ་ཡུ་ དཀའ་ངལ་གྱི་ཁྱད་པར་ འཚོལ་ཞིབ།

Author: Samten Tharchen
Paro College of Education

བསྡུས་དོན། Abstract

དཔྱོ་ཚུན་ཚོད་ འབྲུག་རྒྱལ་ཁབ་ཀྱི་རྩོང་ཁག་དང་ ལུང་ཤོག་ཁག་ལས་ཕར་ གཡུས་སྐད་མ་འདྲཔ་ ཤར་ཤོག་སར་ ཁྱོ་མཚམས་ ཁེངས་ཁ་ཟེར་ ལེ་ཤ་ར་སྤྱབ་སྟོལ་ཡོད་པའི་ངག་གཤིས་ཚུ་ལས་ རྒྱལ་ཡོངས་ཀྱི་ཁ་སྐད་རྩོང་ཁ་འདི་ སྤྱབ་པའི་སྐབས་ལུ་ རྩོད་སྤྱ་མ་དགོཔ་ གཅིག་སྟེ་ཨ་ར་འབྲུང་དོ་ཡོདཔ་ཨིན་ན་ ཞིབ་འཚོལ་གྱི་ཐོག་ལས་ ཡིག་ཐོག་ལུ་བཀོད་ བཀོདཔ་མི་འདུག། དེ་འབདཔ་ལས་ གཡུས་སྐད་སོ་སོ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོང་ཁའི་གསལ་ཁྱེད་དང་མཚོ་འདོ་གས། སྟོན་ འཛུག་ཡོདཔ་དང་མེད་པའི་མིང་ཚིག། རྗེས་འཛུག་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་དང་ དཔེགས་བསལ་རྩོང་ཁའི་རྩོད་སྤྱ་སོ་སོ་ ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་ཚུའི་རྩོད་སྤྱ་མ་དགཔ་ གཅིག་སྤྱི་ར་ཡོད་གཅིག་ ཁ་གསལ་སྤྱི་ཏ་གོ་ཚུགས་ནིའི་དོན་ལས་ མཐོ་རིམ་སློབ་ སྤྱི་སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ཡུ་ གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལས་བརྟེན་ཏེ་ རྩོང་ཁའི་རྩོད་སྤྱ་ཡུ་ དཀའ་ངལ་ཀྱི་ཁྱད་པར་ འཚོལ་ཞིབ་ཞིབ་པའི་ དོན་ཚན་ཐོག་ཡུ་ གཡུས་སྐད་ཁག་མ་འདྲཔ་བརྒྱུད་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སློབ་ཕྲུག་ ཙོ་མོ་ཡོངས་ བསྟོམས་ ༡༠ ཡུ་ ཁྱངས་བཅོན་ཐབས་ལམ་ ལྟ་རྟོག་དང་ཡིག་ཆ་དབྱེ་དཔྱད་གཉིས་ ལག་ལེན་འཐབ་སྟེ་ ཞིབ་འཚོལ་ འབད་འཁྲབས་ལུ་ སྤྱིར་བཏང་ སློབ་ཕྲུག་གེ་ར་ལུ་ཁྱབ་མཉམ་སྤྱེ་ ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྱའི་དཀའ་ངལ་ཅིག་དང། དམིགས་བསལ་ གཡུས་སྐད་སོ་སོ་སློབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྱའི་དཀའ་ངལ་ཅིག་སྤྱེ་ ཐོན་ཏེ་ ཡོད་མི་ཚུ་ ཞིབ་འཚོལ་སྟེན་འདི་ནང་ལུ་ ཁ་གསལ་སྤྱེ་བཀོད་དེ་ཡོདཔ་ཨིན

དཔྱོད། (Introduction)

དཔལ་ལྡན་འབྲུག་པའི་རྒྱལ་ཁབ་འདི་ ས་རྒྱ་དང་མི་འབོར་རྒྱལ་ཁབ་གཉན་ལས་ཆུང་རུང་ ཁ་སྐད་མ་འདྲཔ་ལེ་ཤ་ཅིག་ ཡོདཔ་ལས་ ཁ་སྐད་ཀྱིས་ཕྱུག་པའི་རྒྱལ་ཁབ་ཅིག་ཨིན། དེ་སྤྱི་ཨིན་པའི་ཁྱངས་ཡང་ ནུབ་ཕྱོགས་རྩོང་ཁག་ཚུ་ནང་ལུ་ སྐད་ཡིག་པའི་ཁ་ དཔལ་ཆུའི་ཁ་ ཨོ་ལེ་པའི་ཁ། དབུས་ཕྱོགས་རྩོང་ཁག་ནང་ལུ་ བུམ་ཐང་པའི་ཁ་དང་ ཁེངས་ཁ། ཤར་ཕྱོགས་རྩོང་ཁག་ནང་ལུ་ ཤར་ཕྱོགས་པའི་ཁ་(ཚངས་ལ་) ཀུང་སྐྱོད་པའི་ཁ་ ཀུང་སྤྱད་པའི་ཁ་ ཇ་ལའི་ཁ་ ཁེངས་ཁ་ རྩ་མང་པའི་ཁ་ ཕྱ་ལི་པའི་ཁ་ དགོངས་འདུས་པའི་ཁ། བྱང་ཕྱོགས་རྩོང་ཁ་ནང་ལུ་ ལ་ཡ་པའི་ཁ་དང་ འཛོག་ཁ། ལྷོ་ཕྱོགས་རྩོང་ཁག་ནང་ལུ་ ལྷག་པ་འགྲམ་སྟིངས་པའི་ཁ་དང་ ལྷོ་མཚམས་པའི་ཁ་ (ནེ་པ་ལི) ཚུ་སྤྱབ་སྟོལ་ཡོད་པ་ཨིན། དེ་སྤྱི་ཨིན་པའི་ཁྱངས་ཡང་ རྩོང་ཁའི་བརྡ་གཞུང་ གསར་པ་ (༢༠༠༢) དང་ བརྡ་གཞུང་སྒངས་པའི་སྤྱོན་མེ་ (༢༠༡༣) ནང་ལུ་ ཁ་སྐད་མ་འདྲཔ་ཁག་ ༢༠ དེ་ཅིག་ཡོད་རུང་ཚུན་བསྡུ་བ་ཅིན་ རྩོང་ཁ་(སྐུ་ལོངས་པའི་ཁ་) ཤར་ཕྱོགས་པའི་ཁ་ བུམ་ཐང་པའི་ཁ་ ལྷོ་མཚམས་པའི་ཁ་བཞི་ནང་ལུ་བསྡུཔ་

ཨིནམ་སྦྲེ་འདུག

ཁ་སྐད་གཙོ་བོ་བཞིའི་ནང་ལས་ སྔ་ལོངས་པའི་ཁ་དེ་ འབྲུག་རྒྱལ་ཁབ་ཀྱི་གཞུང་ཁ་སྦྲེ་གདམ་འཐུ་འབད་དེ་ མིང་ཡང་རྫོང་ཁ་ཟེར་བཏགས་ནུག། དེ་ཡང་ བརྡ་གཞུང་གསར་པ་ (༢༠༠༣) ནང་ལུ་བཀོད་མི་དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ ཤར་ཕྱང་སྤྲ་གསུམ་ལུ་ སླབ་སྲོལ་ཡོད་པའི་སྔ་ལོངས་པའི་ཁ་དེ་ དུས་རབས་བཅུ་བདུན་པའི་ནང་ལུ་ དཔལ་ལྡན་འབྲུག་པ་ཞབས་དྲུང་ངག་དབང་རྣམ་རྒྱལ་ཕྱོགས་ཀྱིས་ ཆོས་སྲིད་གཉིས་ཀྱི་ཕྱག་ལྟ་གནང་པའི་སྐབས་ཀྱི་ཁ་སྐད་སྦྲེ་ ཆ་འཛོག་མཛད་དེ་ རྫོང་གཞི་ཁག་ལུ་སླབ་ལས་ མིང་ཡང་རྫོང་ཁ་ཟེར་བཏགས་གནང་ཞིནམ་ལས་ ལག་ལེན་འཐབ་བས་ནུག། དེ་ལས་ འབྲུག་རྒྱལ་གསུམ་པ་ འཇིགས་མེད་རྡོ་རྗེ་དབང་ཕྱུག་མཆོག་གིས་ སྤྱི་ལོ་ ༡༩༦༧༡ ལུ་ རྒྱལ་ཁབ་ཡར་རྒྱས་ཀྱི་འཆར་གཞི་འགོ་བཙུགསཔ་དང་བསྟུན་ རྫོང་ཁ་དེ་རྒྱལ་ཡོངས་ཀྱི་སྐད་ཡིག་སྦྲེ་ངོས་འཛིན་མཛད་གནང་ནུག་ (རྫོང་ཁ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས་ ༢༠༡༣)། རྫོང་ཁ་ལམ་སྟོན་གྱི་དཔེ་དེབ་ཡང་ སྤྱི་ལོ་ ༡༩༧༡ ལུ་ པདྨ་ཚེ་དབང་གིས་ རྫོང་ཁའི་སྒྲ་བཤད་རབ་གསལ་སྐྱ་རེངས་དང་པ་བརྩམས་ཏེ་ སློབ་གྲྭ་ཁག་ལུ་བཀྲམ་ཞིནམ་ལས་ ལྷབ་སྟོན་གྱི་ལམ་ལུགས་བཙུགས། སྤྱི་ལོ་ ༡༩༨༦ ལུ་ རྫོང་ཁ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས་གསར་བཙུགས་གནང་(རྫོང་ཁ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས་ ༢༠༡༣)། སྟེ་ རྫོང་ཁའི་བརྡ་གཞུང་གསར་པ་བརྩམས་ཏེ་ ད་ལྟོ་ཚུན་རྫོང་ཁ་དེ་གོང་འཕེལ་འགྱོ་བའི་བསྒང་ར་ཡོདཔ་ཨིན།

འབྲུག་པའི་ཁ་སྐད་རྫོང་ཁ་འདི་ འབྲུག་རྒྱལ་ཁབ་ཀྱི་ངོ་རྟགས་གལ་ཅན་ཚུའི་གྲས་ལས་ཅིག་ཨིན། དེ་འབདཝ་ལས་ འབྲུག་རྩ་ཁྲིམས་ཆེན་མོ་ ༢༠༠༥ ཟླ་ཚན་ ༦ པ་ནང་ལུ་ མི་ཁུངས་ཨིན་པ་ཅིན་ རྫོང་ཁ་སླབ་ཤེསཔ་དང་འབྲི་ཤེསཔ་དགོཔ་སྦྲེ་བཀོད་དེ་འདུག། རྫོང་ཁ་སླབ་ད་དང་ ལྷགཔ་ད་གི་སྤུས་ཚད་ཡོད་མེད་འདི་ ཅིག་རྗོད་སྒྲ་དག་སྦྲེ་སླབ་ནི་ལུ་རག་ལས་པའི་ཁར་ དེ་ཡང་ གཙོ་བོ་རྒྱལ་ས་ཐེད་ཐིམ་གཉིས་ཀྱི་རྫོང་གཞིས་ནང་ལུ་ སླབ་སྲོལ་ཡོད་པའི་རྫོང་ཁ་འི་རྗོད་སྒྲ་འདི་དག་ཤོས་ཨིནམ་ལས་ དེ་དང་མཐུན་སྦྲེ་སླབ་དགོ་ཟེར་ རྫོང་ཁ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས་ (༢༠༠༣) དང་ (༢༠༡༣) ནང་བཀོད་དེ་འདུག། ཨིན་རུང་ ད་རེས་ནངས་པར་ རྫོང་ཁ་འདི་ འབྲུག་མི་མང་ཤོས་ཀྱིས་སླབ་ཚུགས་རུང་ རྗོད་སྒྲ་རྫོང་གཞིས་ཁག་གཉིས་ནང་ལུ་ སླབ་དོ་བཟུམ་སྦྲེ་ དག་མ་ཚུགས་པའི་རྒྱུ་རྐྱེན་ཅིག་ རང་སོའི་གཡུས་སྐད་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ཨིནམ་སྦྲེ་ ཀུན་ལེགས་རྒྱལ་མཚན་ (༢༠༠༦) དཔལ་འབྱོར་ (༢༠༠༩) སྐལ་བཟང་རྡོ་རྗེ་དང་བདེ་ཆེན་དབང་དྲག་ (༢༠༡༦) ཚུ་གིས་བཤདཔ་ཨིན་མས། དེ་འབདཝ་ལས་བརྟེན་ ད་ལྟོ་གི་གནས་ཚད་ནང་ལུ་ རྫོང་ཁའི་རྗོད་སྒྲ་དག་མ་ཚུགས་པའི་དཀའ་ངལ་ཡོདཔ་ ངེས་གཏན་ཨིན་མས།

ད་ལྟོ་ཚུན་ཚོད་ རྫོང་ཁའི་རྗོད་སྒྲ་གི་སྐོར་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་ཁག་གཉིས་འབད་ཡོད་རུང་ འབྲུག་ལུང་པའི་གཡུས་སྐད་སོ་སོ་ལུ་བརྟེན་ རྫོང་ཁ་དབྱངས་གསལ་དང་ མགོ་འདོགས་ལས་གྲུབ་པའི་མིང་ཚིག་ཚུའི་རྗོད་སྒྲ་ ག་དེ་སྦྲེ་མ་དགཔ་ཨིན་ན་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་འབདཔ་མི་འདུག དེ་ཡང་ དཔལ་འབྱོར་ (༢༠༠༩) གིས་ ལག་ལེན་ཞིབ་འཚོལ་ཅིག་འབད་ཡོད་མི་ནང་ལུ་ རྗོད་སྒྲ་མ་དགཔ་འདི་གཡུས་སྐད་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ཨིནམ་སྦྲེ་ བཤད་ཡོད་པའི་ཁར་ ཧཱཔ་དང་སྤ་རོཔ་ བུང་ཐངཔ་དང་ཤར་ཕྱོགས་པའི་འཛོལ་བ་དཔེ་དག་པ་རེ་བཀོད་དེ་ཡོདཔ་མ་གཏོགས་ གཡུས་སྐད་ཚུ་ལུ་བརྟེན་ རྗོད་སྒྲ་ག་ཅིར་ དག་མ་ཚུགསཔ་ཨིན་ན་ མ་བཀོད་པས། དེ་བཟུམ་སྦྲེ་ སྐལ་བཟང་རྡོ་རྗེ་དང་ བདེ་ཆེན་དབང་དྲག་ (༢༠༡༦) གིས་ ཐབས་ལམ་བརྟག་ཞིབ་དང་དྲི་བ་དྲིས་ལན་ལག་ལེན་འཐབ་སྟེ་ ནུབ་ཕྱོགས་རྫོང་ཁག་བཞིའི་རྫོང་སློབ་ཚུ་གི་ རྗོད་སྒྲའི་གནས་ཚད་བརྟག་ཞིབ་འབད་ཡོད་མི་ནང་ལུ་ གཡུས་སྐད་ལྷད་

ཞུགས་ཏེ་སྨན་དོ་ཡོད་སྟེ་ བཀོད་དེ་ཡོད་རྟང་ གཡུས་སྐད་ཚུ་ལུ་བརྟེན་ དབྱངས་གསལ་དང་མགོ་འདོགས་ལས་གྲུབ་པའི་མིང་ཚིག་ ག་ཅི་ར་མ་དགཔ་ཨིན་ན་ མ་བལྟ་བས། དེ་ལས་ཨིང་སྐད་ནང་ལུ་ཡང་ དོན་ཚན་དེ་གི་ཐོག་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་འབདཝ་མི་འདུག། དེ་འབདཝ་ལས་ ཞིབ་འཚོལ་འདི་ནང་ལུ་ ཐབས་ལམ་ཡིག་ཆ་དཔྱད་དང་ལྷ་རྟོག་གཉིས་ལག་ལེན་འཐབ་ཐོག་ལས་ གཡུས་སྐད་ཁག་བརྒྱུད་ལུ་བརྟེན་ དབྱངས་གསལ་སྟོན་རྩེས་དང་མགོ་འདོགས་ལས་གྲུབ་པའི་ མིངཚིག་ཚུའི་རྩོད་སྒྲ་མ་དགཔ་ ག་དེ་སྦེ་ར་འཐོནམ་ཨིན་ན་ གནས་སྟུད་བསྡུ་ལེན་དང་དཔྱད་འབད་དེ་ བཀོད་ཡོད་ལས་ མ་འོངས་པའི་ཞིབ་འཚོལ་པ། སློབ་གྲྭ་ཁག་གི་རྩོད་ཁ་སྐབ་དཔོན་དང་སློབ་ཕྲུག། སློབ་གྲྭའི་འཆར་གཞི་དང་སྒྲིག་བྱུས་བཟོ་མི་ཚུ་ལུ་ ཨན་ཐོག་སྒོམ་ར་ འབྱུང་ཚུགས་པའི་ རེ་བ་བསྒྲུབས་ཨིན།

ལས་དོན། (Objectives):

གཡུས་སྐད་ཀྱི་ངག་གཤིས་ཁག་བརྒྱུད་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་ཁྱད་པར་ གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གཅིག་ ཞིབ་འཚུགས་འབདཝ་དེ་ཡོད་པའི་ལས་དོན་ཚུ་ཡིན།

- སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ལུ་ གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལས་བརྟེན་ཏེ་ ཤྱིར་བཏང་རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་དཀའ་དཚ་གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གཅིག་ ཧ་གོ་ཚུགས་ནི།
- གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ དབྱངས་གསལ་གྱི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་ དཀའ་དཚ་གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གཅིག་ ཤེས་ཚུགས་ནི།
- གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ སྡེབ་འཛུགས་དང་རྗེས་འཛུགས་ཡོད་པའི་མིངཚིག་ཚུའི་རྩོད་སྒྲ་མ་དགཔ་མི་ཚུ་ དོས་འཛིན་འབད་ཚུགས་ནི།
- གཡུས་ཀྱི་ངག་གཤིས་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ མགོ་འདོགས་ལས་གྲུབ་པའི་མིངཚིག་ཚུའི་ རྩོད་སྒྲ་མ་དགཔ་ཚུ་ དོས་འཛིན་འབད་ཚུགས་ནི།
- སློབ་གྲྭ་ཁག་གི་རྩོད་ཁའི་སློབ་དཔོན་དང་ མཐོ་རིམ་སློབ་གྲྭའི་སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ལུ་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྒྲ་དག་པ་དང་ མ་དག་པའི་ ཁྱད་པར་ཕྱེ་སྟེ་ སློབ་སྟོན་འབད་ནི་ལུ་ཡང་ ལམ་སྟོན་དང་ རྒྱབ་སྐྱོར་འབད་ཚུགས་ནིའི་དོན་ལུ་ཨིན།

ཞིབ་འཚོལ་དྲི་བ། Research Questions:

དྲི་བ་གཙོ་བོ། ཤེས་རིག་གཙུག་ལག་གཞི་རིམ་གཞི་འཛུགས་རྩོད་ཁའི་སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ལུ་ གཡུས་སྐད་ཀྱི་ངག་གཤིས་ཁག་བརྒྱུད་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་ མ་དག་པའི་དཀའ་དཚ་ གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གོ?

ཡན་ལག་དྲི་བ།

1) གསལ་བྱེད་ ༣༠ རེ་རེ་བཞིན་དང་འབྲེལ་བའི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་ དཀའ་དཚ་གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གོ?
2) གསལ་བྱེད་ལུ་ སྡེབ་འཛུགས་ཞུགསཔ་དག་གི་མིངཚིག་གི་རྩོད་སྒྲ་ལུ་ དཀའ་དཚ་གཏེ་སྦེ་ར་འདུག་གོ?

๓) གསལ་བྱེད་ལུ་ རྩེས་འཇུག་ཞུགསཔ་དེ་གི་མིང་ཚིག་གི་རྩོད་སྤྲ་ལུ་ དཀའ་དཔལ་གཅེས་པ་འདུག་གོ?

๔) མགོ་འདོགས་ལས་སྤྱབ་པའི་ མིང་ཚིག་ཚུའི་རྩོད་སྤྲ་ལུ་ དཀའ་དཔལ་གཅེས་པ་འདུག་གོ?

๕) དམིགས་བསལ་རྩོང་ཁའི་དབུ་གཤིས་ལུ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྲ་ལུ་ དཀའ་དཔལ་གཅེས་པ་འདུག་གོ?

ཞིབ་འཚོལ་གྱི་ཚེ་ཕན། ：

དངོས་ སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ལུ་ སྐད་ཡིག་གི་སྤྱ་གདངས་སློབ་སྟོན་འབད་ནི་ལུ་ ཕན་ཐོགས་འབྱུང་ཚུགས་འོང། དེ་ཡང་ཞིབ་འཚོལ་གྱི་སྤྱབ་འཁས་དེ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ སློབ་སྟ་ཁག་གི་སློབ་དཔོན་ཚུ་གིས་ སློབ་ཕྲུག་ཚུ་ལུ་ གཡུས་སྐད་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་སྤྱ་མ་དག་པའི་དཀའ་དཔལ་རེ་ཡོད་པ་ཅིན་ ཐོགས་རམ་དང་རྒྱབ་སྐྱོར་བྱིན་ནི་ལུ་ ལམ་སྟོན་འབད་ཚུགསཔ་ཨིན།

གཉིས་པ་ རྩོད་ཁ་གཏུག་ལག་ལེཌ་རིམ་གྱི་སྐད་ཡིག་སྤྱོང་ཚན་ནང་ལུ་ ལྷག་ཚོག (Reading materials) མ་ལང་པའི་དཀའ་དཔལ་བསལ་ནི་ལུ་ཡང་ ཐོགས་རམ་འབད་ཚུགས། དེ་ལྟོའི་གནས་སྟངས་ནང་ལུ་ རྩོད་ཁ་གཏུག་ལག་གཞི་རིམ་དང་ མཐོ་རིམ་སློབ་སྤྱོང་ཚུ་ནང་ལུ་ རྩོད་སྤྱའི་སློབ་སྟོན་འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ཁྱེས་ཡོད་པའི་ལྷག་ཚོག (Reading materials) ཚུ་ མེད་པའི་དཀའ་དཔལ་དང་གདོང་ལེན་བྱུང་སྟེ་ཡོད་མི་དེ་ བསལ་ནི་ལུ་ཕན་ཐོགས་འབྱུང་ཚུགས།

གསུམ་པ་ རྒྱལ་ཡོངས་སྐད་ཡིག་རྩོད་ཁ་འདི་ གོང་འཕེལ་ལུ་ཡང་ཕན་ཐོགས་འབྱུང་འོང། དེ་ཡང་ སྐད་ཡིག་ལེགས་ཚོམ་འོང་དགོ་པ་ཅིན་རྩོད་སྤྱ་དག་དགོ་གལ་ཆེ། རྩོད་སྤྱ་དགཔ་སྤེ་སྤྱབ་ཚུགས་ནིའི་དོན་ལུ་ གཡུས་སྤྲོ་ཁག་གི་རྩོད་ཁའི་སྤྱ་ལུ་ཡོད་པའི་དཀའ་དཔལ་ཚུ་འཛིན་འབད་དེ་ བསལ་དགོ་པ་ཨིན་ལས་ ཞིབ་འཚོལ་འདི་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ དཀའ་དཔལ་འཛིན་འབད་དེ་བསལ་ནི་ལུ་ ལམ་སྟོན་འབད་ཚུགས་པའི་རེ་བ་ཨིན།

རྩོམ་སྒིས་བསྒྲུབ་ཞིབ། Literatures Review:

རྩོད་སྤྱ་དགཔ་སྤེ་སྤྱབ་དགོཔ་ཁག་ཆེཔ།

རྩོད་ཁ་ལུ་ཡང་ གཡུས་ཕྱོགས་སོ་སོའི་དབུ་གཤིས་དང་ ཁ་ལྷེ་མི་བདེ་བའི་རྒྱུན་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་སྤྱ་དག་མ་ཚུགསཔ་ཡང་ ཐོན་དོ་ཡོདཔ་ལས་ དཀའ་དཔལ་དེ་ཚུ་བསལ་དགོཔ་འདི་ གལ་ཅན་ཅིག་ཨིན་མས། ཀུན་ལེགས་རྒྱལ་མཚན་ (๑๙๐๔) ནང་ལུ་ བགོད་དོ་བཟུམ་སྤེ་བ་ཅིན་ རྩོད་སྤྱ་དག་ཟེར་མི་དེ་ རྩོད་ཁའི་མིང་ཚིག་བརྩོད་པ་ཚུ་ ལྷག་སྤྱབ་འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ གོ་བརྡ་འཕྲོད་ཚུགསཔ་དང་ མིང་ཚིག་ཚུ་སྤྱ་དག་ཏོག་ཏོ་སྤེ་ སྤྱབ་ཚུགས་མི་ཅིག་ལུ་ སྤྱབ་ཨིན་ཟེར་བཤད་དེ་འདུག ཁརྡ་ལགས་ (๑๙๘๑) ནང་ལུ་བགོད་དེ་ཡོད་མི་དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ སྤུ་ བྷ་ ཕྱུགཡོ་ ཕྱུགསམ་ ལ་སོགས་པ་ཚུ་ རྩོད་ཁའི་དག་གཤིས་དང་འཁྲིལ་སྤྱབ་དགོ་ཁག་ཆེ་ཟེར་ཨིན་མས། དེ་བཟུམ་སྤེ་ རྩོད་ཁ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས་ (๑๙๙๑) དང་ (๑๙๑๓) ཚུ་ནང་ལུ་ཡང་ ཡི་གུ་གསལ་བྱེད་ཀྱང་པའི་རྩོད་སྤྱ་ སྟོན་འདྲུག་གིས་འཕྲུལ་བའི་རྩོད་སྤྱ་ རྩེས་འདྲུག་ཞུགས་པའི་རྩོད་སྤྱ་ཚུ་ ཁྱད་པར་ཕྱེ་སྟེ་སྤྱབ་ཨེས་དགོ་པའི་ གལ་ཆེཔ་སྤེ་འདུག། དཔལ་འབྱོར་ (๑๙๙๙) གིས་ཡང་ དེ་པར་ན་ ཀ་བརྡུང་ཟེར་བའི་ཚོགས་གི་རྩོད་སྤྱ་འདི་ ང་བརྡུང་ཟེར་སྤྱབ་པ་ཅིན་ གོ་དོན་འཛོལ་ཞིའི་ཉེན་ཁ་ཡོདཔ་ལས་ རྩོད་སྤྱ་དག་དགོཔ་འདི་ ཁག་ཆེཔ་སྤེ་ཨིན་མས།

ཨིང་སྐད་ནང་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ཡོད་མི་ཚུ་དང་འཁྲིལ་རུང་ རྩོད་སྤྱའི་རིག་རྩལ་དགོཔ་འདི་ གལ་ཆེཔ་སྤེ་འདུག

Rajadurai (2016) གིས་ཡང་ རྩོད་སྤྱིའི་རིགས་རྒྱལ་ལེགས་ཤོམ་མེད་པ་ཅིན་ སྤྱབ་ཐངས་ཀྱི་རིགས་རྒྱལ་ནང་ལུ་ སྐྱོན་སྤྲོམ་ཤོས་ཅིག་ཨིན་ཟེར་ བཤད་དེ་འདུག Zhang དང་ Yin (২০০৫) གིས་ སློབ་ཁྲག་གི་བློ་སྤྲོབས་ལུ་གནོད་པའི་ཁར་ ལྷབ་སྦྱང་གི་གྲྭབ་འཐབས་ལུ་ཡང་གནོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། དེ་ཡང་ དངཔར་ གཞན་ཕྱིས་སྤྱབ་མི་འདི་ཤ་གོ་མི་ཚུགས་ གཉིས་པར་ ཤ་གོ་རྒྱང་ རྩོད་སྤྱི་དག་པ་ཚུགས་པའི་འདོ་གས་མཚོར་ལུ་བརྟེན་ སྤྱབ་ནི་འགྲོབས་པ་མི་སྦོབ་ཟེར་བགོད་དེ་འདུག བཅུད་བསྡུ་བ་ཅིན་ རྩོད་ཁ་སྤྱབ་ནི་དང་ ལྷག་ནི་གཉིས་ཀྱི་སྐབས་ལུ་ རྩོད་སྤྱི་དག་ཏོག་ཏོ་སྤེ་སྤྱབ་དགོཔ་འདི་ གཅོ་ཚེཌ་སྤེ་བཤད་པ་ཨིན་མས།

རྩོད་སྤྱི་དག་མ་ཚུགས་པའི་རྒྱུ་རྐྱེན།

ཤེ་མའི་ཞིབ་འཚུགས་ཚུ་དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ རྩོད་སྤྱི་དག་མ་ཚུགས་པའི་རྒྱུ་རྐྱེན་ཅིག་ གཡུས་སྐད་ཀྱི་སྤྱ་གདངས་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་སྤྱ་གདངས་ལུ་གནོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། དེ་ཡང་ དཔལ་འབྱོར་ (২০০৫); Wei and Zhou (2002); Gilbert (2012) ཚུ་གིས་ རྩོད་སྤྱ་མ་དག་པའི་ཁྲངས་དེ་ གཡུས་སྐད་ལས་རྟེན་ཨིན་པ་སྤེལ་པའི་ཁར་ སྐལ་བཟང་རྩོ་རྗེ་དང་བདེ་ཆེན་དབང་དྲག (২০১৬) གིས་ རྩོད་ཁག ༣ ནང་གི་ རྩོད་སློབ་ཚུ་གིས་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་གཡུས་སྐད་ ལྷད་ཁུགས་ཏེ་སྤྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ ༥༡.༣ དང་ སྤྱབ་མ་ཤེས་མི་ བརྒྱ་ཆ ༣০.৬৫ ཡོད་པ་སྤེལ་བཀོད་དེ་འདུག དེ་འབདཝ་ལས་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྤྱ་དགས་པ་སྤེལ་ནི་ལུ་ དངསོའི་ཁ་སྐད་དང་པ་ གཡུས་སྐད་ཀྱིས་གཅོད་པ་ཡོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས།

ཞིབ་འཚོལ་དང་འཁྲིལཔ་དང་ སྐད་ཡིག་ལྷབ་མི་ཚུ་ལུ་ རྩོད་སྤྱ་དགས་པ་སྤེལ་སྤྱབ་ནི་ལྷོགས་གྱུབ་མེད་པ་ཅིན་ གཅོད་པ་ལེ་ཤ་ར་ཡོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། Zhang དང་ Yin (২০০৫) གིས་ རྒྱ་ནག་གི་ཨིང་སྐད་ལྷབ་མིའི་རྩོད་སྤྱིའི་དཀའ་ངལ་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ཡོད་མི་དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ རྩོད་སྤྱ་དག་མ་ཚུགས་པའི་རྒྱུ་རྐྱེན་ལེ་ཤ་འདུག། དངཔར་ སྐད་ཡིག་དངཔའི་རྩོད་སྤྱ་དང་ གདངས་ སེངཚབ་ཀྱི་གོམས་གཤིས་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ སྐད་ཡིག་གཉིས་པའི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་གནོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། གཉིས་པར་ རྩོད་སྤྱ་ལྷབ་ནི་འདི་ ལོ་ན་ཚུང་ཀུ་དང་འཕྲུངཔ་ད་ཆོས་ཤོས་ཚུ་ ལུ་ཁག་ཡོད་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། གསུམ་པར་ སློབ་ཁྲག་གི་ རྩོད་སྤྱ་ལྷབ་འདོད་ཀྱི་ཀུན་སློང་དང་སེམས་ཤུགས་ཡོད་མེད་ལུ་ཡང་ རག་ལས་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། བཞི་པར་ སློབ་ཁྲག་སྤེ་སྟོད་པའི་སྐབས་ཀྱི་སློབ་སྟོན་པ་འདི་རྩོད་སྤྱ་དག་མ་ཚུགས་མི་ཅིག་ཨིན་པ་ཅིན་ ཤུལ་ལས་ ཁོ་གི་སློབ་ཁྲག་ཚུ་གིས་ཡང་ རྩོད་སྤྱ་དག་མ་ཚུགས་པ་སྤེལ་ཨིན་མས། གོང་གི་ཞིབ་འཚོལ་ཚུའི་བཅུད་དང་འཁྲིལཔ་ད་ སྐད་ཡིག་དང་པ་གཡུས་སྐད་ཀྱི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་སྤྱ་མ་དག་པ་ཨིན་མ་ དེས་བདེན་ཨིན་པའི་ཁར་ ལོ་ན་ཏན་གཞོན་ སེམས་ཤུགས་ སློབ་སྟོན་པའི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་སྤྱ་དག་མ་ཚུགས་སྤེལ་ཨིན་མས། དེ་འབདཝ་ལས་ གཡུས་སྐད་མ་འདཝ་སྤྱབ་མི་རེ་རེ་བཞིན་གྱིས་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྤྱ་ཀི་མ་དག་པ་ཨིན་ན་ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ མ་འོངས་སློབ་དཔོན་ཚུའི་རྩོད་སྤྱ་ བཅོ་ཁ་ཤུབ་དགོས་གལ་ཆེབས།

རྩོད་སྤྱ་དགས་སྤེལ་སྤྱབ་ཚུགས་ནིའི་ཐབས་ཤེས།

སློབ་ཁྲག་ཚུ་ལུ་ གསལ་བྱེད་ཤུངས་དང་ སྟོན་འཛུག་དང་རྗེས་འཛུག་ མགོ་འདོགས་ཞུགས་པའི་རྩོད་སྤྱ་ཚུ་ རེ་རེ་བཞིན་ ཁྱད་པར་ཤེས་སྟེ་སློབ་སྟོན་དང་སྦྱངས་ བྱེན་དགོས་ཨིན་མས། ཐབས་ལམ་དེ་ཚུ་ཡང་ ཀུན་བཟང་རྡོ་རྗེ་ (২০১২) ནང་ལུ་བཀོད་དེ་

ཡོད་དོ་བཟུམ་ དང་པར་ ཡི་གུ་རེ་རེ་བཞིན་གྱི་སྐྱེ་གནས་དང་སྦྱ་ཚུ་ དོས་འཛིན་དང་སྦྱངས་བ་འབད་བཅུག་དགོ་པ་མ་ཚད་ གསལ་ཁྱད་ཅུང་པའི་རྟོད་སྦྱ། གསལ་ཁྱད་ལུ་སྤོན་འཛུག་དང་རྟེས་འཛུག་ཞུགས་པའི་རྟོད་སྦྱ། མགོ་ཅན་དང་འདོ་གས་ཅན་གྱི་རྟོད་སྦྱ་ཚུ་ རེ་རེ་བཞིན་སྦྱངས་བ་འབད་བཅུག་དགོ་པ་ཨིན། དེའི་སྐབས་ལུ་ཡང་ སྤྱི་བཏང་སྤྱོང་གྲོག་གི་རྟོད་སྦྱ་དང་དམིགས་བསལ་ རྟོང་ཁའི་དག་གཤིས་ལུ་ཡོད་པའི་རྟོད་སྦྱ་གཉིས་ཀྱི་ཁྱད་པར་ དཔེར་ན་ ལྟ་དང་ཁྱ་བ་གི་ཁྱ་དང་ གནམ་ལས་འཕྲུང་བའི་ཁྱ་ གཉིས་ཀྱི་རྟོད་སྦྱའི་ ཁྱད་ཚུ་ཡང་ཕྱེ་སྟེ་ སྤྱངས་བཅིན་དགོ་པ་ཨིན་མས། དེ་བཟུམ་སྟེ་ ཐབས་ལམ་ཅིག་ ཀུན་ལེགས་རྒྱལ་མཚན་ (২০০৬) ནང་ལུ་ བཀོད་དེ་ཡོད་དོ་བཟུམ་ གསལ་ཁྱད་ག་དང་དགའ་ བ་འབའ་གི་རྟོད་སྦྱ་ལ་སོགས་པ་ཚུ་ མངའ་ཤོས་ཀྱིས་ དག་མ་ཚུགསཔ་ལས་ རྟོད་ཆོག་བཟོ་སྟེ་ལྷག་བཅུག་སྟེ་ སྤྱངས་བཅིན་ཚུགས་པ་ཅིན་དྲག་ནི་མས། དཔེར་ན་ ངག་ལུ་ཡང་ ཚི་དགའ། བ་འབའི་རྩ་བར་ སྤོད་ནུག ཟེར་དོ་བཟུམ་གྱི་རྟོད་ཆོག་ཡང་ཡང་སྤྱངས་བཅིན་དགོ་པ་ཨིན་མས། དཔལ་འབྱོར་ (২০০৮) ནང་ལུ་ བཀོད་དེ་ཡོད་དོ་བཟུམ་ སྤོན་འཛུག་དང་ མགོ་འདོ་གས་ཀྱིས་རྟོད་སྦྱ་འགྱུར་བའི་མིངཆོག་ཚུའི་ཐོ་བཟོ་ཞིན་ལས་ དེ་ལས་སྤྱོན་དང་སྤྱངས་བ་འབད་བཅུག་སྟེ་དགུ་རྒྱུགས་ལེན་པ་ཅིན་དེ་གིས་ཡང་ ཨན་ཐོགས་བྱུངཝ་མས། དེ་དང་འདྲཕ་སྟེ་ རྟོད་སྦྱ་དག་ཏོག་ཏོ་གི་ཐོག་ལས་ མིང་ཆོག་གི་རྟོད་སྦྱ་ སྦྱ་བཟུང་འབད་དེ་ (Mp3)བཟོ་ཞིན་ལས་ ཉན་བཅུག་པ་ཅིན་ དེ་གིས་ཡང་ཨན་ཐོགས་འབྱུངཝ་ཨིན་མས།

སློབ་ཁྲིག་ཁ་ལོ་ཚུ་དང་འཕྲད་པ་དང་ ཐུན་ཚོས་ཚུ་ལུ་ སྤྱངས་མང་སུ་འབད་བཅུག་དགོ་པ་ཚད་ སེམས་ཤུགས་དང་བཙོན་པ་ཡང་མང་སུ་བསྐྱེད་བཅུག་དགོ་པ་ཨིན་མས། Zhang དང་ Yin (২০০৮) གིས་ ལོ་ན་ཐུན་ཚོས་ཚུ་ལུ་ སེམས་ཤུགས་དང་བཙོན་པ་མང་སུ་འབད་དགོ་པའི་བསླབ་བྱ་དང་ སྤྱངས་མང་སུ་འབད་བཅུག་པ་ཅིན་ རྩོད་སྦྱ་དག་ནི་ལུ་ཕན་པའི་ཁར་ སྤྱ་གདངས་ཀྱི་ཁྲད་པར་ཚུ་ ལེགས་ཚོམ་སྤོན་དགོ་པ་སྟེ་བགོད་དེ་ཡོད་པའི་ཁར་ Wei དང་ Zhou (2002), Murphy དང་ Baker (2015) ཚུ་གིས་ སྤྱོངབཏང་ དེ་སྤོན་ སྤྱངས་ཚུ་མང་སུ་འབད་བཅུག་སྟེ་ ལད་སྡོལ་ཆུབ་བཅུག་དགོ་པ་སྟེ་ཨིན་མས། དེ་བཟུམ་སྟེ་ Huang (2018) མིངཆོག་རེ་རེ་བཞིན་གྱི་སྤྱ་གདངས་ལུ་ དམིགས་གཏད་འབད་དེ་ སློབ་སྤོན་དང་སྤྱངས་བ་འབད་བཅུག་དགོ་པ་ཚད་ རྩོད་སྦྱ་དག་ཏོག་ཏོ་ཡོད་པའི་གསལ་བཤད་ཚུ་མང་སུ་ ཉན་བཅུག་པ་ཅིན་ རྩོད་སྦྱ་དག་ནི་ལུ་ཕན་པོའི་ཁར་ ཞུ་གདངས་ཀྱི་ཁྲད་པར་ཚུ་ ལེགས་ཚོམ་སྤོན་དགོ་པ་སྟེ་བགོད་དེ་ཡོད་པའི་ཁར་ Gilbert (2008) དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ སློབ་ཁྲིག་ཁ་ལོ་ཚུ་ལུ་ སྐྱན་ཆོག་དང་ཞབས་ཏུ་གི་ཐོག་ལས་སྤོན་ནི། པར་ལུ་ཆོས་གཞི་བཏང་སྟེ་ཆོག་ལུ་དམིགས་གཏད་འབད་སྤོན་ནི་ སྤྱ་གདངས་དབག་ཞན་དང་དེ་དང་རྟམ་འགྱུར་གྱི་ཐོག་ལས་སྤོན་ནི། བསྒྱར་བརྩོད་འབད་དེ་ཉན་བཅུག་ནིའི་ཐབས་ལམ་ཚུ་ ལག་ལེན་འཐབ་བཏུབ་ཟེར་བཀོད་དེ་འདུག ཁོང་ལུ་ བཀོད་མི་ ཕིང་སྐད་ཀྱི་ཐོག་ལུ་ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་ཐབས་ལམ་ཚུ་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྦྱ་སློན་སྤོན་ནང་ལུ་ཡང་ ལག་ལེན་འཐབ་བཏུབ་ལས་ དེ་ཚུ་ལག་ལེན་འཐབ་དགོས་འདི་ གལ་ཆེ་རྟོག་ཏོ་ཨིན་མས། དེ་ལས་ ང་རང་གི་ཉམས་སྤོངས་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ རྩོད་སྦྱ་སློན་སྤོན་འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ སློབ་ཁྲིག་ཚུ་ལུ་ ཁ་དང་ལྡེ་ཚུ་ གཅེས་པ་དགོས་ཨིན་ན་ བལྟ་རྟོག་འབད་དེ་ སྤྱངས་འབད་བཅུག་པ་ཅིན་ ཨན་ཐོགས་ཡོངས་ཁྱབ་ཨིན་མས།

ཞིབ་འཚོལ་ཐབས་ལམ། Methods: 20

ཞིབ་འཚོལ་ལྟ་ལུགས་ལས་ མི་སྟེའི་ཉམས་སྤོངས་ལས་གྲུབ་པའི་ལྟ་བ་Social constructivist (Creswel, 2009, p. 8) གི་

ཐོག་ལུ་ ཁྱངས་བཅོན་ཐབས་ལམ་Qualitative (Creswel, 2009, p. 13) གི་ཐོག་ལས་འབད་ཡི། དེ་སྒེ་འབད་དགོ་མི་དེ་ཡང་ འབྲུག་རྒྱལ་ཁབ་ནང་ལུ་ཡོད་པའི་ གཡུས་སྐད་ཚུ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྒྲ་གི་ཅ་དངཔ་ཅ་ མ་དག་པའི་དཀའ་ངལ་ཚུ་ གཅེའི་འབྲུག་གི་ གཡུས་སྐད་ཚུ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ཞིབ་ཚམ་ཡང་ ཁྱངས་བཅོན་གྱི་མཐོ་ཚམ་ལྟ་རྟོག་དང་ མཐོང་ཐོས་ཅ་ཚམ་ལས་ སྒྲ་བཟུང་གཏེམ་ལག་ལེན་འཐབ་ཅི་(Creswel, 2009, p. 15)། དེ་ཡང་ གོ་རིམ་དང་པར་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ཚུ་མིང་ཚིག་ཚུ་ ལྟག་བཙུག་ཞིན་ལས་ཉན་ཏེ་ཐོ་བཀོད་ཅི། གོ་རིམ་གཏེམ་པ་ནང་ལུ་ སྒྲ་བཟུང་འབད་བཞག་ ཞིན་མ་ལས་ ཤུལ་ལས་སྒྲ་བཟུང་འབད་དེ་ཡོད་མི་ཚུ་ ལོག་ཅི་ལོག་ཅི་ཉན་ཞིན་མ་ལས་ རྩོད་སྒྲ་དག་མ་ཚུགས་མི་ཚུ་ ཐོ་བཀོད་རྒྱབ་ ཐོག་ལས་ གནས་སྡུད་བསྡུ་ལེན་འབད་དེ་ཡོད་པ་ཞིན།

དཔེ་ཚད། Sampling:

དཔེ་ཚད་ (Sample) འདི་ ལྟ་རྟོག་དང་ཡིག་ཆ་དབྱེ་དཔྱད་ཀྱི་དོན་ལུ་ དམིགས་གཏད་དཔེ་ཚད་Purposeful sampling (Ary et al., 2019, p. 177) སྟེ་ གདམ་འཐུ་འབད་ཡི། དཔེ་ཚད་ཀྱི་དོན་ལུ་ མཐོ་རིམ་སློབ་གྲྭའི་སློབ་ཕྲུག་ ལོ་ངོ་དང་པ་དང་གཉིས་པ་ཚུ་ལས་ སྟེ་ཚན་ཁག་བརྒྱད་སྟེ་བཏོ་སྟེ་ གདམ་འཐུ་འབད་ཡི། དེ་ཚུ་ཡང་ **སྟེ་ཚན་དང་པ་** ཤར་ཕྱོགས་པའི་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་གཉིས་པ་** ལྷོ་མཚམས་པའི་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་གསུམ་པ་** ལེངས་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་བཞི་པ་** མངའ་སྡེ་པའི་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་ལྔ་པ་** བུམ་ཐང་པའི་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་དྲུག་པ་** མེ་ཏག་སག་སྡེངས་པའི་ཁ་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་བདུན་པ་** ཀུར་སྐད་པའི་ཁ་ ཚེད་ཀུངས་ཀུངས་སྐབ་མི། **སྟེ་ཚན་བརྒྱད་པ་** སྡ་ལོངས་པའི་ཁ་སྐབ་མི་ཚུ་ཞིན། སྟེ་ཚན་རེ་ནང་ལུ་ མི་ངོ་ ཐོ་ལྔ་དང་ མོ་ལྔ་ ༡༠ རེ་ འབྱུ་ཞིན་ལས་ ལྟག་བཙུག་ཡི། ཡོངས་བསྡོམས་དེ་ཚད་མི་གྲངས་ ༤༠ ལས་ གནས་སྡུད་ཚུ་ སྒྲ་བཟུང་གི་ ཐོག་ལས་ བསྡུ་ལེན་འབད་དེ་ཡོད་པ་ཞིན། དཔེ་ཚད་ཀྱི་དོན་ལུ་ གཡུས་སྐད་མ་འདྲཔ་སྐབ་མི་སྟེ་ཚན་ ༤ སྟེ་ བཟོ་དགོ་མི་དེ་ཡང་ ཁ་སྐད་གཞན་ཚུའི་སྒྲ་གདངས་ཚུ་ ཏ་ལམ་དེ་ཚུ་དང་ཆ་འབྲེ་བའི་ཁང་ གནད་སྡུད་དབྱེ་ཞིབ་འབད་ནི་ལུ་ཡང་ སྤྱབས་བདེ་ཁྱེ་ལས་བཏེན་ཏེ་ཞིན། ལྷོ་མཚམས་པ་ལུ་ཡང་ ནང་གསེས་ཀྱི་དབྱེ་བ་ལེ་ཤ་ཡོད་དེ་འབད་རུང་ དགའ་གཤིས་ཀྱི་རྗོད་སྒྲ་ཚུ་ གཅོ་བོ་དབྱངས་གསལ་ལས་བཏེན་ཏེ་གྲུབ་དོ་ཡོད་པ་དང་ དབྱངས་གསལ་ཚུ་ལྷོ་མཚམས་པ་གེ་ར་ ཏ་ལམ་འབྲ་སུ་ཡོད་པ་ལས་བཏེན་ཏེ་ཞིན། དེ་ལས་བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ ཐོ་ལྔ་དང་མོ་ལྔ་སྟེ་ གདམ་འཐུ་འབད་དགོ་མི་དེ་ཡང་ ཐོ་དང་མོའི་ཐྱོགས་རིས་དང་ དཔེ་ཚད་ཀྱི་སྣ་ཁག་ཚ་ངུག་གས་ནིའི་དོན་ཞིན། ཞིབ་འཚོལ་ཀྱི་དམིགས་ཡུལ་འདི་ རང་མོའི་གཡུས་སྐད་མ་འབྲཔ་སྐབ་མི་ཚུ་ལུ་ རྩོད་སྒྲ་ཚུ་ཡང་ གཅེའི་འབྲུག་གི་ གཡུས་སྐད་ཚུ་ལུ་ ཐོག་ལས་ ཞིབ་འཚོལ་ཀྱི་དམིགས་ཡུལ་ཚུ་ ཉམས་ཐག་ཆད་ཅི་ཞིན་ཏམ་ཟེར་བ་ཅིག་ཨིན།

ཀུན་སྤྱོད་རྣམ་གཞག། Ethical Considerations:

ཞིབ་འཚོལ་འདི་ འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ཡང་ འགོ་ལས་མཇུག་ཚུན་ སྤྱིར་བཏང་ཞིབ་འཚོལ་ཀྱི་ཀུན་སྤྱོད་རྣམ་གཞག་དང་འཁྱིལ་ཏེ་ འབད་ཡི། དེ་ཡང་ དངོས་ མཐོ་རིམ་སློབ་གྲྭའི་ཞིབ་འཚོལ་ཚོགས་ཆུང་ལས་ ཉེགས་མེད་ཀྱི་གནད་བ་ལེན་ཡི། གཉིས་པ་

འབྲེལ་ཡོད་སྡུན་ཁག་གི་འགོ་དཔོན་ཚུ་ལས་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་ཚོགས་པའི་གནད་བ་ཞུ་ཡི། གསུམ་པ་ འབྲེལ་ཡོད་ལས་སྡེའི་འགོ་དཔོན་ཚུ་ལས་ཡང་ གནད་བ་ལེན་ཡི། མཇུག་ར་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ཚུ་ལས་ གནད་སྡུད་བསྡུ་ལེན་གྱི་དོན་ལུ་གནད་བ་ལེན་ཏེ་ཡོད་པ་དང་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ཚུ་ལུ་ དེ་ཚད་ནང་ལས་ ཕྱིར་འཐོན་བློ་འདོད་བཤད་མི་ཚུ་ལུ་ཡང་ ཀུན་སྤྱོད་རྣམ་གཞག་གི་ལམ་ལུགས་ལྟར་ ཕྱིར་འཐོན་འབད་བཅུག་ཡི། བཅའ་མར་གཏོགས་མིའི་མིང་དང་ གནད་སྡུད་ཚུ་གསང་བའི་ཐོག་ལུ་བཞག་སྟེ་ཡོད། བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ལས་ཐོབ་པའི་གནད་སྡུད་ཚུ་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་པ་རང་གིས་ བཟོ་བཅོས་མ་འབད་བར་ དྲངས་དེན་སྦེ་བཀོད་དེ་ཡོད་པ་ཨིན།

གནས་སྡུད་བསྡུ་ལེན་དང་དཔྱད་འབད་ཐངས། Data Collection & Analysis Procedures:

དངོས་ ལྟག་ཤེག་བཟོ་ཞིན་ལས་ མི་ངོ་ལྟ་ལས་ གནས་སྡུད་ལེན་དང་དཔྱད་ཀྱི་མོ་བཏབ་འབད་ཡོདཔ་མ་ཚད་ མོ་བཏབ་འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ བྱུངཡོད་པའི་དཀའ་ངལ་ཚུ་ལུ་གཞི་བཞག་སྟེ་ ལྟག་ཤེག་ཚུ་ལོག་ལྟ་ ངེས་ཏག་འབད་ཡི། དེས་ཚད་གདམ་འཐུ་འབད་དེ་ཡོད་མི་ཚུ་ལུ་ ལྟག་ཤེག་བཀྲམ་སྟེ་ལྟག་བཅུག་ཞིན་ལས་ རྩོད་སྤྲ་མ་དག་མི་ཚུ་ཐོ་བཀོད་འབད་ཡི། དེ་དང་གཅིག་ཁང་ ཤུལ་ལས་ལོག་ཅན་ཏེ་དབྱེ་ཞིབ་ཐིལ་ཕྱིན་འབད་ནིའི་དོན་ལས་ སྤྲ་བཟུངཡང་འབད་ཡི།

དབྱེ་དཔྱད་ཞེ་རིམ་དང་པ་ནང་ལུ་ ལྟག་ཤེག་ལྟག་བཅུག་པའི་སྐབས་ལུ་ ཟིན་ཐོ་བཀོད་དེ་ཡོད་མི་ཚུ་ རེ་རེ་བཞིན་ལོག་ཅི་ར་ལྟག་ཞིན་ལས་ བརྩོད་དོན་ཕྱོགས་སྡེབ་Thematic coding (Ary et al., 2019, p. 461) གི་ཐོག་ལས་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་ཡི། ཞོ་རིམ་གཉིས་པར་ སྡེ་ཚན་སོ་སོ་སྦེ་ སྤྲ་བཟུངའབད་དེ་ཡོད་མི་ཚུ་ རེ་རེ་བཞིན་ཉན་ཞིན་ལས་ བརྩོད་དོན་ཕྱོགས་སྡེབ(Thematic coding) ཀྱི་ཐོག་ལས་དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ སྒྲུབ་འབྲས་ཚུ་ བརྒྱ་ཆ་ལུ་ཚུད་པ་སྟེ་ འཁྲིལ་བཤད་ཁག་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་དང་བཅས་ཏེ་ གསལ་བཏོན་འབད་ཡི།

སྒྲུབ་འབྲས་གསལ་བཤད། Result

བཅའ་མར་གཏོགས་མི་ ཞོ་ ༩༠ དང་ མོ་ ༩༠ ཡོངས་བསྡོམས་ ༡༠ ལས་ གནད་སྡུད་སྤྲ་བཟུངཀྱི་ཐོག་ལས་ བསྡུ་ལེན་འབད་ཞིན་ལས་ དབྱེ་དཔྱད་འབད་ཡོད་པའི་སྒྲུབ་འབྲས་ཚུ་འོག་ལས་མར་ ཁ་གསལ་སྤྲེ་བཀོད་དེ་ཡོད། སྒྲུབ་འབྲས་ཚུ་ ཡང་ སྡེ་ཚན་བརྒྱད་རེ་རེ་བཞིན་ སོ་སོ་སྦེ་ བཀོད་དེ་ཡོདཔ་ཨིན།

༡) གཡུས་སྐད་ཤར་ཕྱོགསཔ་སྤྲབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྟོད་སྤྲའི་དཀའ་ངལ།

ཤར་ཕྱོགས་རྟོད་ཁག་ **བཀྲ་ཤིས་སྒང་ མོད་སྒང་ པན་དཀའ་ཚལ་ བསམ་སྒྲུབ་ལྷོངས་ཁང་** བཞི་ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སྤྲོབ་ཐུག་ ཞོ་ ༥ མོ་ ༥ བསྡོམས་ ༡༠ ལས་ གནས་སྡུད་ཚུ་ སྤྲ་བཟུངཐོག་ཐོབ་ལས་ བསྡུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་སྒྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ༣༠ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྡོན་འཇུག་མེད་པ་དེ་ཚོ་རྟོད་སྤྲ་ཚུ་ སྡོན་འཇུག་ཡོདཔ་ བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྤྲབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༠༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལུ་ལུ་ སྡོན་འཇུག་ཡོད་པའི་སྐབས་

མེདཔ་བརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༥༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཉན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ། ཡི་གུ་ **ཉ**་ལུ་ **ན**་ཟེར་ རྟོད་སྐྱ་མ་དག་པར་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༣༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཐུ་** གཉིས་ཀྱི་རྟོད་སྐྱ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༡༠༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གཅ་དྲ་བཅ་** གསུམ་གྱི་རྟོད་སྐྱ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༡༠༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**ཐྲ་**) ལུ་ (**ཨཨར་**) ཟེར་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༣༠% ། འདོ་གས་ཅན་ (**ཀླ་གླ་བླ་ན་ལྷ**)༥ ལུ་ ལ་ཟེར་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། མགོ་ཅན་ (**ཇ་རྐྱ་ན་ཨ་ཡུ་སྦ་སྐྱ་སྨ་སྨ**)༤ ལུ་ མགོ་ཅན་ མེདཔབརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༥༠% །

རྟོད་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྟོད་སྐྱ་ལས་ རྩེས་འཛུག་ (**གཱ་ངར་ལ་**) བཞིའི་རྟོད་སྐྱ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྟོད་ཁའི་ངག་གཤིས་དང་མ་མཐུན་མ་སྟེ་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༥༠% ། མིང་ཚིག་ (**སྐུ་ ཕྱགས་མ་ ཅུ་ ཅྱག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆཁམ་ རྗ་ རྗའ**) ཟེར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། དམིགས་བསལ་གྱི་རྟོད་སྐྱ་སྟེ་ སྣང་མ་དག་གོ་པའི་མིང་ཚིག་ (**སྐོ་ཕྱེ། ཕྱག་འཚལ། ཅ་སྐྱོད། ཅ་བ། སྐྱི་ཞུབ། སྐྱི་མི**) ཚུ་ལུ་ དམིགས་བསལ་གྱི་རྟོད་སྐྱ་བཏོན་ཏེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༩༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀུ་ཐུ་**གཉིས་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ **དུ་ན་ལ་ས**་བཞི་ ཞུགས་ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་གི་རྟོད་སྐྱ་ དཔེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྟོད་སྐྱ་ **རྐུད**་ཟེར་མེན་པ་ **རྟྲད**་ཟེར་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༥༠% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༡ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༡ པ། གཡུས་སྐད་ཀར་ཡོཁགས་པའི་ཁ་སྣབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྟོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིང་ཚིག	**རྟོད་སྐྱ་འཛོལ་བ།**	**འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།**
གཱ་ཌ་དྲ་ཌ་ཞ་ཟ།	དགཱའ་མཌའ་མདའ་འབའ་མཛའ་གཞའ་བཟའ།	༡༠༠%
མཉམ་ གཞས་ གཞད་ དམར་ དབང་ གཡོན།	ཉམ་ ནས་ ནད་ མར་ ཡང་ ཡོན།	༩༠%
ཉིམ་ ནངས་ ཡངས་ ངལ།	གཉིམ་ གནད་ གཡང་ མངལ།	༣༠%
ཇོ་ཆོང་	ནོ་ཆོང་	༢༠%
ཐུ་ཐ།	འཐུ་/རྐུ། འཐ་/སྦུ།	༡༠༠%
གཱ་ཌ་ཟ།	འགྷ། འཌ། འཟ།	༡༠༠%
ཚ།	ཚ་ར།	༢༠%
ཀླ། ཀླད། ཆྨ། ཤྲབ།	ལ། ལང་ ལམ། ལབ།	༤༠%
རཱ། ལྷ། ཚི	ང་། མ།	༩༠%
སྐྱ། ཞག དཀར། པར། བཤལ། དབང།	ཏྲ། ཞག་ ཀར། པར། ཤལ། དབང། (རྩེས་འཛུག་གི་སྐྱ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྟེ)	༩༠%
སྐུ། ཐ། ཐག ཕྱགས།	ཅ། ཐྲ། ཇའ་ ཆའམ།	༤༠%
ཕྱ་ཕྱ་ཐ་ སྐོ་ཕྱེ། སྐྱི་ཞུབ། ཕྱག་འཚལ། ཅ་སྐྱོད། ཅ་བ།	ཕྱའ་ ཕྱའ་ བྱའ། སྐོ་ཕྱེའེ། ཕྱའ་འཚལ། ཕྱིར་ཆབ།	༩༠%
བརྒྱུད།	རྒྱུད།	༩༠%

༢) གཡུས་སྐད་ལྟོ་མཚམས་སྣབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྟོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

ལྟོ་ཕྱོགས་རྟོད་ཁག་ **དངར་དཀར་ནང་ བསམ་རྩེ་ གསར་སྤུང་ བསམ་གྲྭབ་ལྟོངས་ཁ་ ཆུ་ཁ་** ལྟ་ནང་ལས་ བཅའ་མར་

གཏོགས་མི་སློབ་ཕྲུག་ ཚེ་ ༤ མོ་ ༤ བསྟོམས་ ༡༠ ལས་ གནས་སྤྱད་ཚུ་ སྒྲ་བཟུང་གི་ཐོག་ལས་ བསྟུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་ འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་ཁྱེད་ ༣༠ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ**) བདུན་ལུ་སྟོན་འཛུགས་མེདཔ་དེ་གི་རྗེད་སྒྲ་ཚུ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པ་ བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༠༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ཎ་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེདཔ་བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༠༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ཎ་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུགས་མེད་པའི་ སྐབས་ ཡོདཔ་བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༩༠% ། ཡི་གུ་ **ཎ་**ལུ་ **ན་**ཅེད་ རྗེད་སྒྲ་མ་དག་པར་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཐུ་ཐུ་** གཉིས་ཀྱི་རྗེད་སྒྲ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོདཔ་བཟུམ་སྦེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༡༠༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྲ་དྲ་ཐ་** གསུམ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོདཔ་བཟུམ་སྦེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༡༠༠% ། འདོགས་ཅན་ (ཀྱ**ཀྱ་ཀྲ་ཏྲ་སྟྲ**)༥ ལུ་ ལ་ཟེར་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༨༠% ། མགོ་ཅན་ (**རྀ ཷ་ཻ་ཾ་ཿ་ཽ་ཿ**)༨ ལུ་ མགོ་ཅན་མེདཔ་བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༨༠% ། མགོ་ཅན་ ལྟ་ལུ་ ཀ་ ཟེར་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༣༠% ། ཡི་གུ་ **ཅ་ཚ་ཛ་ཞ་ཀ་**༥ ལུ་ **ཅ་ཚ་ཛ་ཟ་ས**་ཟེར་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠%།

རྗེད་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་ལས་ རྩེས་འཛུག་ (**གཱ་ངར་ལ**) བཞིའི་རྗེད་སྒྲ་ཤུགས་བཀོན་ཏེ་ རྗེད་ཁའི་དག་གིས་དང་མ་མཐུན་སྦེ་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༠༠% ། མིང་ཚིག་ (**སྤུ་ ཕྱགས་མ་ ཐྲ་ ཐྲག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆཅམ/ཆཅམ་ རྗ་ རྗབ**) ཟེར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༠༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཀྱ**་གཉིས་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** བཞི་ཤུགས་ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་གི་རྗེད་སྒྲ་ དེ་ལེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྗེད་སྒྲ་ **རྐྱད**་ཟེར་མེན་པ་ **རྫྱད**་ཟེར་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༨༠% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚད་ ༢ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚད་ ༢ པ། གཡུས་སྐད་ཡྱོ་མཚམས་པའི་ཁ་སྣབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྗེད་སྒྲའི་དཀའ་ངལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིང་ཚིག	རྗེད་སྒྲ་འཛོལ་བ།	འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།
གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ།	དགའ། མཌའ། མདའ། འབའ། མཌའ། གཞའ། བཟའ།	༡༠༠%
དདུལ། གཉིས། དབང་། གནད། དམར། སྨན། གཡོན་	དུལ། ཉིས། ཁང་ ནད། མར། མོན།	༡༠༠%
ངན། ཉིན། ནངས། མོན། ལམ། ནུབ། ཁང་ ནམ།	སྡན། གཉིན། གནངས། སྨོན། བྷམ། བསྡུབ། དབང་། གནམ།	༩༠%
ཉོཚོངཀྲུབ།	ནོ་ཚོངཀྲུབ།	༢༠%
གྱ་ཐྱ།	འགྱ་/རྒྱ། འཐྱ་/སྦྱ།	༡༠༠%
གྲ་དྲ་ཐྲ།	འགྲ། འདྲ། འབྲ།	༡༠༠%
ཤྲ། ཤྲད། བྷམ། སྨབ།	ལ། ལད། ལམ། ལབ།	༨༠%
ཌ། ཎྱ། ཚ།	ང་། མ།	༨༠%
ཕྱག ཕྱན་ཁག	ཀྱག ཀྱན་ཁག	༣༠%
ཅ་ལ། འཚོལ། ཚུ། ཌ། ཞག ཞིམ། ཞུ། བཤལ། གཤམ།	ཅ་ལ། འཚོལ། ཚུ། ཐྲ། ཟག ཟིམ། ཟུ། སེལ། སམ།	༢༠%
རྩིབ། འཚལ། རྩྭ་ད། ཟིམ། ཟམ། གཟིག སྲིབ།	ཅིབ། འཆལ། སྟོད། ཞིམ། གཞམ། གཞིག། ཤིབ།	༣༠%
བཀག ཞག དཀར། དབར། བསལ། བཤལ། དབང་། ཚད།	ཀག དབར། སེལ། ཚད། (རྗེས་འཛུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་ཡོདཔ་སྟེ)	༡༠༠%
སྒུ། ཐྱ། ཐྲག ཕྱགས།	ཅའ། ཐྲ། ཐྲའ། ཆའམ་/ཚའམ།	༡༠༠%

བརྒྱུད།	རྟྲད།	৮০%

২) གཡུས་སྐད་ཤེངས་ཁ་སྦྱབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྱིའི་དཀའ་ངལ།

གཞལ་སྒང་རྩོང་ཁག་གི་གཡུས་ ཁོམ་ཤར་ ཁྱི་ས་ སྐོང་ཤུ་ སྐུ་ལི་ གཞོབ་ལིང། ཀོང་གསར་རྩོང་ཁག་གི་གཡུས་ སྤྱི་བླིང་ བཅས་ ཤེངས་ཁ་སྦྱབ་མི་གཡུས་སྐོ་ ৬ ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སྐྱོབ་ཤུག་ ཙོ་ ৭ མོ་ ৭ བསྟོམས་ ১০ ལས་ གནས་སྡུད་ཚུ་ སྐྱབས་ཀྱི་ཐོག་ལས་ བསྡུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ২০ ལས་ ཡི་གུ་ (**ག་ཇ་དྲ་ཇ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྟོན་འཛུག་མེད་པ་དེ་གི་རྩོད་སྤྱ་ཚུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ১০০% ། མིང་གཞི་ (**ངཁྲན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৮০% ། མིང་གཞི་ (**ངཁྲན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ২০% ། ཡི་གུ་ **ཁ་**ཟེར་ རྩོད་སྤྱ་མ་དག་པར་ སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৯০% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ག་ཐ་** གཞིས་ཀྱི་རྩོད་སྤྱ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ১০০% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **ག་ད་བ་** གསུམ་གྱི་རྩོད་སྤྱ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བརྒྱམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ১০০% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**ཐྲ་**) ལུ་ (**ཨཱ་ར**) ཟེར་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ৯০% ། ར་མགོ་ ১২ ལས་ གྲུབ་པའི་མིངཆོག་ (**རྩོད**) ལུ་ (**ཟོད**) ཟེར་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ৯০% ། མིང་གཞི་ཞ་ལས་གྲུབ་པའི་མིངཆོག་ (**གཞན་ ཞག**) ཟེར་མི་ཚུ་ལུ་ ཤའི་རྩོད་སྤྱ་བཏོན་ཏེ་ (**ཤན་ ཤག**) ཟེར་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ৯০% ། འདོ་གས་ཅན་ (**ཀྱ་ག་ཀྱ་ཀྱ་ག**)৭ ལུ་ ལ་ཟེར་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৯০% ། མགོ་ཅན་ (**ཏ་ནྡ་ན་མ་ལ་ལ་ནྡ་སྦ་སྦ**)৮ ལུ་ མགོ་ཅན་མེད་པབརྒྱམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৮০% ། མིང་གཞི་ཅ་དང་ཚ་ལས་གྲུབ་པའི་མིངཆོག་ (**ཆྱིབ་ བཅོ་ཚུ**) ཟེར་མི་ཚུ་ལུ་ ཁའི་རྩོད་སྤྱ་བཏོན་ཏེ་ (**སིབ་ སོང་ སུ**) ཟེར་མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ২০% ། དེ་བརྒྱམ་སྟེ་ཡི་གུ་ས་ལུ་ (**ཅ**) ཟེར་ ཅའི་རྩོད་སྤྱ་བཏོན་ཏེ་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ৯০% །

རྩོད་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྤྱ་ལས་ རྩེས་འཛུག་ (**ག་ང་ལ**) བཞིའི་རྩོད་སྤྱ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་དག་གཤིས་དང་མ་མཐུན་མ་སྟེ་ སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৮০% ། མིངཆོག་ (**སྐུ་ ཕྱགས་མ་ བྷ་ བྷག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆཅམ་ རྡ་ རྡཅ**) ཟེར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ১০০% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་གྱ**་གཞིས་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆོག་གི་རྩོད་སྤྱ་ དེ་ཡེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྩོད་སྤྱ་ **རྐུད་**ཟེར་མེན་པ་ **རྟྲད་**ཟེར་ མ་དག་པར་སྦྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৬০% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུངཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৭ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৭ པ། གཡུས་སྐད་ཤེངས་ཁ་སྦྱབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྱའི་དཀའ་ངལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིངཆོག	རྩོད་སྤྱ་འཛོལ་བ།	འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།
ག་ཇ་དྲ་བ་ཇ་ཞ་ཟ།	དགའ། མཇའ། མདའ། འབའ། མཇའ། གཞའ། བཟའ།	১০০%
མཉམ། གནས། གནང་ དམར། དབང་། གཡོན་	ཉམ། ནས། ནང་ མར། ཤང་ ཡོན།	৮০%
ཉེམ། ནངས། ཡངས། ངལ།	གཉེམ། གནང་ གཡང་ མངལ།	২০%

ཉ། ཉོ། ཉན། ཉིན་མ། ཉམས།	ན། ནོ། ནན། ནིམ། ནམས།	๙๐%
ཐུ་ཐུ།	འཐུ་/ཐུ། འཆུ་/ཆུ།	๑๐๐%
ཐ་དད་ཐ།	འཐ། འདེ། འཐ།	๑๐๐%
ཐུ།	མ་ར།	๗๐%
རྩོད།	རོད།	๙๐%
གཞན། ཞག	ཤན། ཤག	๙๐%
ཀྱི། ཁྱམ། སྐད།	ལ། ལམ། ལད།	๙๐%
རེ། ཡི། མ།	ང་། མ།	๘๐%
ཁ་ཅ། རྩ་བར། བཅོད། ཚུ། ཡུན་ཆོགས། ཡིག་ཚད།	ཁ་སེ། ས་བར། སོད། སུ། ཡུན་ཆོགས། ཡིག་སད།	๔๐%
སེ།	ཅ་།	๙๐%
སྤྱན། ཞག དཀར། པར། བཤལ། དབང།	ཏྲག ཞག་ ཀར། པར། ཤལ། དབང། (རྩེས་འཇུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྟེ)	๘๐%
སྐུ། ཐུ། ཐུག ཕྱགས་མ།	ཅ། ཏུ། རྩའ། ཆའམ།	๑๐๐%
བརྒྱུད།	རྒྱུ།	๘๐%

๙) གཡུས་སྐད་ མངས་སྐེ་པའི་ཁ་སྐྱབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྩོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

དབང་འདུས་དང་ ཀོང་སར་རྩོད་ཁག་ ༡ ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སློབ་ཕྲུག་ ཙོ་ ༤ མོ་ ༤ བསྡོམས་ ༡๐ ལས་ གནས་སྟུད་ཚུ་ སྐྱ་བཟུང་གི་ཐོག་ལས་ བསྟུ་ལེན་དང་ དཔྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ༣๐ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྡོན་འཛུགས་མེད་པ་དགེས་རྩོད་སྐྱ་ཚུ་ སྡོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๙๐% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྡོན་འཛུགས་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๓๐% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྡོན་འཛུགས་མེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๑๐% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཅྱ་** གཉིས་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྡོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ๙๐% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྲ་དྲ་ཁྲ་** གསུམ་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྡོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ๙๐% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**སྐྱ**) ལུ་ (**སྐར**) ཟེར་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ๑๐% །

རྩོད་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྐྱ་ལས་ རྩེས་འཇུག་ (**གཱ་ངར་ལ**) བཞིའི་རྩོད་སྐྱ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་དག་གཅིག་ཏུ་ སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๙๐% ། མིངཆོག་ (**སྐྱ་ ཕྱགས་མ་ ཅ་ བྱག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆའམ་ རྩ་ རྩའ**) ཟེར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๗๐% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཁྱ་**གཉིས་ལུ་ རྩེས་འཇུག་ **ད་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆོག་གི་རྩོད་སྐྱ་ དེ་ལེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ **ཀྱུད་**ཟེར་མེན་པ་ **རྩྭད་**ཟེར་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ๘๐% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ མིག་ཁྲམ་ཚང་ ๙ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

གཪ་དུ་བ་ཪ་ཞ་ཟ།	དགག་མཐའ་མདའ་འབབ་མཚའ་གཞན་བཟའ།	ཅ০%
དབྱལ་དམར་གཡོན་ གཡང་གནང་	དྲལ་མར་ཡོན། ཡང་ནད།	ཟ০%
ཡོན། མོན།	གཡོན། སྨོན།	ཟ০%
ཐུ་ཐུ།	འཐུ་/རྒྱ། འཆ་/སྦྱ།	ཅ০%
གཪ་དྲ་ཟ།	འགྲ། འདྲ། འཟ།	ར০%
ཚུ།	རཾ་ར།	ཟ০%
སྐྱ་ ཞག དཀར། པར། བཤལ། དབང་	ཏྐ ཞག་ ཀར། པར། ཤལ། དབང་ (རྡེས་འཇུག་གི་སྐྱ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྟེ)	ར০%
སྦྱ། ཐྱ། ཐུག ཕྱགས་མ།	ཅ། རྡ། རྡའ། ཆའམ།	৯০%
བཆྱུག།	རྩྱུ།	ཅ০%

৭) གཡུས་སྐད་ བྱམ་ཐངས་འཁ་སྐྱབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྩོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

བྱམ་ཐང་རྩོང་ཁག་ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སྐོབ་ཕྱུག་ ཙོ་ ৭ མོ་ ৭ བསྟོམས་ ৭০ ལས་ གནས་སྤྱད་ཚུ་ སྐྱ་བཟུངས་གི་ཐོག་ལས་ བསྡུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲྭབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ཟ০ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཪ་དྲ་བ་ཪ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྟོན་འཛུག་མེདཔ་དག་གི་རྩོད་སྐྱ་ཚུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་ བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৭০% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེདཔ་ བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ཟ০% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྟ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ཟ০% ། ཡ་བཀྲཤས་བདུན་ལས་ **གྱ་ཐྱ་** གཞིས་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྟོན་འཛུག་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ར০% ། ར་བཀྲཤས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྲ་ད་བ་** གསུམ་གྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྟོན་འཛུག་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ར০% ། ར་བཀྲཤས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**སྐྱ་**) ལུ་ (**རཾར་**) ཟེར་མ་དག་པར་སྐྱབ་ མི་ བརྒྱ་ཆ་ ར০% །

རྩོང་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྐྱ་ལས་ རྡེས་འཛུག་ (**གཱ་ངར་ལ་**) བཞིའི་རྩོད་སྐྱ་ཤུགས་བཀྲ་ཤིས་དང་ གཱཎིས་དང་མ་མཐུན་མ་སྟེ་ སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ར০% ། མིངཆོག་ (**སྐྱ་ ཕྱགསམ་ ཅུ་ ཅུག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆའམ་ རྡ་ རྡའ**) ཟེར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৭০% ། ཡ་བཀྲཤས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཀྱ་**གཞིས་ལུ་ རྡེས་འཛུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆོག་གི་རྩོད་སྐྱ་ དེཝེར་ན་ བརྒྱད་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ **རྐྱད་**ཟེར་མེན་པ་ **རྩྱད་**ཟེར་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৫০% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུངཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৭ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৭ ཝ། གཡུས་སྐད་བྱམ་ཐངས་འཁ་སྐྱབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དངམིངཆོག	རྩོད་སྐྱ་འཛོལ་བ།	འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།
གཪ་དུ་བ་ཪ་ཞ་ཟ།	དགག་མཐའ་མདའ་འབབ་མཚའ་གཞན་བཟའ།	৯০%
དབྱལ་དམར་གཡོན་ གཡང་གནང་	དྲལ་མར་ཡོན། ཡང་ནད།	ཟ০%
ཡོན། མོན།	གཡོན། སྨོན།	ཟ০%
ཐུ་ཐུ།	འཐུ་/རྒྱ། འཆ་/སྦྱ།	ར০%
གཪ་དྲ་ཟ།	འགྲ། འདྲ། འཟ།	ར০%

སྡ།	ཚ་ར།	২০%
སྡོག ཞག དཀར། པར། བཤལ། དབང།	ཏག ཞག་ ཀར། པར། ཤལ། དབང། (རྩེས་འཇུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྟེ)	২০%
སྒྲ། ཐྱ། ཐུག ཕྱགས་མ།	ཅ། རྩ། རྩའ། ཆའམ།	৯০%
བཙུག།	རྟུག།	৮০%

৬) གཡུས་སྐད་ ཨེ་རགས་སག་སྟེང་ཁ་སྐྱབ་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྩོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

བཀྲ་ཤིས་སྐང་རྫོང་ཁག་ ཨེ་རགས་དང་སག་སྟེང་ ২ ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སློབ་ཕྲུག་ ཙོ་ ৫ མོ་ ৫ བསྟོམས་ ৭০ ལས་ གནས་སྟུད་ཚུ་ སྐྱ་བཟུང་གི་ཐོག་ལས་ བསྒུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ৩০ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་ཥ་ཎ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྡེབ་འཇུག་ཨེདཔ་དུ་གི་རྩོད་སྐྱ་ཚུ་ སྡེན་འཇུག་ཡོད་པ་ བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ১০০% །ཨིངཀྲི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྷ་ལུ་ སྡེན་འཇུག་ཡོད་པའི་སྐབས་ ཨེདཔ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৯০% །ཨིངཀྲི་ (**ངཱ་ན་མ་ཡ**) ལྷ་ལུ་ སྡེན་འཇུག་ཨེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ১০% །ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཐུ་བྷ་** གཉིས་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྡེན་འཇུག་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ১০০% །ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྲ་དྲ་ཝ་** གསུམ་གྱི་རྩོད་སྐྱ་ སྡེན་འཇུག་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ১০০% །ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**སྡ**) ལུ་ (**ཚ་ར**) ཟེར་མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ২০% །

རྩོད་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྐྱ་ལས་ རྩེས་འཇུག་ (**གཱ་ངར་ལ**) བཞིའི་རྩོད་སྐྱ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྩོད་ཁའི་ངག་གིས་དང་མ་མཐུན་མ་སྟེ་ སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৯০% །ཨིངཆིག་ (**སྒྲ་ ཕྱགས་མ་ བྷ་ བྷག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆའམ་ རྩ་ རྩའ**) ཟེར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ২০% །ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཀྱ་**གཉིས་ལུ་ རྩེས་འཇུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆིག་གི་རྩོད་སྐྱ་ དེ་ལེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྩོད་སྐྱ་ **རྐུད**་ཟེར་མེན་པ་ **རྟྲུད**་ཟེར་ མ་དག་པར་སྐྱབ་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ৮০% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৬ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ৬ པ། གཡུས་སྐད་མེ་རགས་སག་སྟེང་ཁ་སྐྱབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྐྱའི་དཀའ་དལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིངཆིག	**རྩོད་སྐྱ་འཛོལ་བ།**	**འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།**
གཱ་ཌ་དྲ་ཥ་ཎ་ཟ།	དགག། མཇལ། མདའ། འབབ། མཛོའ། གཞན། བཅའ།	১০০%
དབྱལ། དམར། གཡོན་ གཡར། གནའ།	ངལ། མར། ཡོན། ཡར། ནར།	৯০%
ཡོན། མོན།	གཡོན། སྐྱོན།	১০%
ཐུ་ཐྱ།	འཐུ་/རྒྱ། འཆ་/སྐྱ།	১০০%
གྲ་ཏ་ཝ།	འགྲ། འཏྲ། འཝ།	১০০%
སྡ།	ཚ་ར།	২০%
སྡོག ཞག དཀར། པར། བཤལ། དབང།	ཏག ཞག་ ཀར། པར། ཤལ། དབང། (རྩེས་འཇུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྟེ)	৩০%
སྒྲ། ཐྱ། ཐུག ཕྱགས་མ།	ཅ། རྩ། རྩའ། ཆའམ།	২০%
བཙུག།	རྟུག།	৮০%

๗) གཡུས་སྐད་ ཀུར་སྨད་ཁ (ཚོད་ཆུང་ངུ་ཆུང་) སྨན་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྫོད་སྤྱའི་དཀའ་དལ།

ལྷུན་རྩེ་དང་ མོང་སྐར་ དབྱངས་རྩེ་ རྫོང་ཁག་གསུམ་ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སྨོན་ཕྱག་ ཕོ་ ༥ མོ་ ༥ བསྡོམས་ ༡༠ ལས་ གནས་སྤུད་ཚུ་ སྤྱ་བརྒྱད་གི་ཐོག་ལས་ བསྒུ་ལེན་དང་ དཔྱ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་གྲུབ་འཁྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་བྱེད་ ༣༠ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་ཥ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྟོན་འཛུགས་མེད་པ་དེ་གི་རྫོད་སྤྱ་ཚུ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ཎ་མ་ཡ**) ལུ་ལུ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༩༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱ་ཎ་མ་ཡ**) ལུ་ལུ་ སྟོན་འཛུགས་མེད་པའི་སྐབས་ ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་ མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༩༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཐྲ་** གཞི་ས་ཀྱི་རྫོད་སྤྱ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༢༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གཱ་ཌྲ་ཝཱ་** གསུམ་ཀྱི་རྫོད་སྤྱ་ སྟོན་འཛུགས་ཡོད་པ་བཟུམ་སྟེ་མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༢༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ (**སྤྱ**) ལུ་ (**རཱ་ར**) ཟེར་མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༧༠% །

རྫོང་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྫོད་སྤྱ་ལས་ རྩེས་འཛུགས་ (**གཱ་ངར་ལ**) བཞིའི་རྫོད་སྤྱ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྫོང་ཁའི་དགེ་གཤིས་དང་མ་མཐུན་པ་སྟེ་ སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། མིངཆོག་ (**སྤྱ་ ཕྱགས་མ་ བྷ་ བྷག**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ ཆཱཌ་ རྀ་ རྀཌ**) ཟེར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཀྱ་**གཞི་ས་ལུ་ རྩེས་འཛུགས་ **དྲ་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆོག་གི་རྫོད་སྤྱ་ དཔེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྫོད་སྤྱ་ **ཀུད་**ཟེར་མེན་པ་ **རྒྱད་**ཟེར་ མ་དག་པར་སྨན་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ཡོད་པའི་མངོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༧ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༧ པ། གཡུས་སྐད་ཀུར་སྨད་ཁ་ ཚོད་ཆུང་ངུ་ལུ་ཡོད་པའི་རྫོད་སྤྱའི་དཀའ་དལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིངཆོག	རྫོད་སྤྱ་འཛོལ་བ།	འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།
གཱ་ཌ་དྲ་ཥ་ཞ།	དགའ། མཌའ། མདའ། འབའ། མཛའ། གཞའ། བཟའ།	༧༠%
དཌུལ། དམར། གཡོན་ གཡང་ གནོ།	ཌུལ། མར། ཡོན། ཡང་ ནོ།	༩༠%
ཡོན། མོན།	གཡོན། སྨོན།	༩༠%
ཀྱ་ཐྲ།	འཀྱ་/ཀྱ། འཐྲ་/སྤྲ།	༢༠%
གཱ་ཌ་ཝ།	འགྲ། འཌ། འཝ།	༢༠%
སྲ།	རཱ་ར།	༧༠%
སྐྱ་ ཞག དགར། པར། བཤལ། དབང།	ཀྱ་ ཞག་ གར། པར། ཤལ། དབང། (རྩེས་འཛུག་གི་སྤྱ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྤེ།)	༢༠%
སྤྱ། ཐྲ། ཐྭ། ཕྱགས་མ།	ཅ། ཪ། ཬ། ཆཱཌ་མ།	༧༠%
བརྒྱུད།	རྒྱད།	༢༠%

༢) གཡུས་སྐད་རྫོང་སྨན་མི་ལུ་ ཡོད་པའི་རྫོད་སྤྱའི་དཀའ་དལ།

ནུབ་ཕྱོགས་རྫོང་ཁག་ **ཐིམ་ཕུ་ སྤྱངས་ཐང་ཁ་ དབང་འབྲུས་ སྤ་རོ་ རྩྭ་** བཞི་ནང་ལས་ བཅའ་མར་གཏོགས་མི་སྨོན་

ཕྱུག་ ཚོ་ ༤ མོ་ ༤ བསྡོམས་ ༡༠ ལས་ གནས་སྤྱད་ཚུ་ སྒྲ་བཟུང་གི་ཐོག་ལས་ བསྒུ་ལེན་དང་ དབྱེ་ཞིབ་འབད་དེ་ཡོད་པའི་ གྲུབ་འབྲས་ཚུ་ འོག་ལས་མར་བཀོད་དེ་ཡོད།

གསལ་ཁྱེད་ ༣༠ ལས་ ཡི་གུ་ (**གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ་ཟ**) བདུན་ལུ་སྟོན་འཛུག་མེད་པ་དེ་གིས་རྗེད་སྒྲ་ཚུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པའི་ བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ། མིང་གཞི་ (**ངཱཎ་མ་ཡ**) ལུ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པའི་སྐབས་ མེད་པ་ བཟུམ་སྦེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། ཡི་གུ་ **ཎ**་ཟེར་ རྗེད་སྒྲ་མ་དག་པར་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཐ་** གཉིས་ཀྱི་རྗེད་སྒྲ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བཟུམ་སྦེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༧༠% ། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྱ་ཏྲ་ཐྲ་** གསུམ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་པ་བཟུམ་སྦེ་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ ༧༠% ། མགོ་ཅན་ལས་ ལྷ་ལུ་ཏའི་སྒྲ་སྦེ་ (**ལྷཱ་ ལྷཱ ལྷན་ཆོགས་** ཚུ་ལུ་ **ཏ། ཏཱ་ ཏན་ཆོགས**) ཟེར་མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༣༠% །

རྗེར་ཁའི་དམིགས་བསལ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་ལས་ རྗེས་འཛུག་ (**གཱ་ངར་ལ**) བཞིའི་རྗེད་སྒྲ་ཤུགས་བཏོན་ཏེ་ རྗེར་ཁའི་ངཱ་གཤིས་དང་མ་མཐུན་མ་སྦེ་ སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༩༠% ། མིངཆི་ག་ (**སྒུ་ ཕྱཱསམ་ བྷ་ བྷཱ**)ཚུ་ མ་དག་པར་ (**ཅ་ ཆཌམ ཿ ཎཌ**) ཟེར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢༠% ། དམིགས་བསལ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་སྦེ་ སྣང་མ་དགོ་པའི་མིངཆི་ག་ (**སྒྲཱ་ཕྱེ། ཕྱཱ་འཚལ། ཐྲ་སྒྲོད། ཐ་ བྱི་ཚྭ། སྒྲི་མི་**) ཚུ་ལུ་ དམིགས་བསལ་གྱི་རྗེད་སྒྲ་བཏོན་ཏེ་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀྱ་ཀྱ་**གཉིས་ལུ་ རྗེས་འཛུག་ **ད་ན་ལ་ས་** བཞི་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིངཆི་གི་རྗེད་སྒྲ་ དཔེར་ན་ བརྒྱུད་ཀྱི་རྗེད་སྒྲ་ **རྐྱད**་ཟེར་མེན་པ་ **རྒྱད**་ཟེར་ མ་དག་པར་སྣང་མི་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༧༠% ཡོད་པའི་མདོན་གསལ་བྱུང་ཡི། ཁ་གསལ་ ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༡ ནང་ལུ་གཟིགས་ཚུགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚང་ ༡ པ། གཡུས་སྐད་རྗེའཁ་སྣབ་མི་ལུ་ཡོད་པའི་རྗེད་སྒྲའི་དཀའ་ངལ།

འཛོལ་གཞིའི་ཡི་གུ་དང་མིངཆི་	རྗེད་སྒྲ་འཛོལ་བ།	འཛོལ་བའི་བརྒྱ་ཆ།
གཱ་ཌ་དྲ་བ་ཌ་ཞ་ཟ།	དགའ། མཌའ། མདའ། འབའ། མཌའ། གཞའ། བཟའ།	༧༠%
གཡར། གཡོན། གནས་ཡུན།	ཡར། ཡོན། ནས་ཡུན།	༢༠%
ཉ། ཉོ། ཉན། ཉེན། ཉམས།	ན། ནོ། ནན། ནེན། ནམས།	༢༠%
ཐྲ་ཐ།	འཐྲ་/ཆྲ། འཐ་/སྦྲ།	༧༠%
ཐྲ་ད་ཐ།	འཐྲ། འདྲ། འཐ།	༧༠%
ལྷ། ལྷག ལྷན་ཆོགས།	ཏ། ཏན་འཛིན།	༣༠%
དཀར། བཤལ།	ཀར། ཤལ། (རྗེས་འཛུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་ཡོད་པ་སྦེ)	༩༠%
སྒྲ། ཐ། ཐག ཕྱཱསམ།	ཅ། ཌ། ཌའ། ཆཌམ།	༢༠%
ཐ་ཕྱ་ཐ་ སྒྲོ་ཕྱེ། སྒྲི་ཚྭ། ཕྱཱ་འཚལ། ཐ་སྒྲོད། ཐ་ཁ།	ཕྱད་ ཕྱད་ ཐྭའ། སྒྲོ་ཕྱེའ། ཕྱ་འཚལ། ཤྲི་ཆའ།	༧༠%
བརྒྱུད།	རྒྱད།	༧༠%

ཞིབ་བསྟར། Discussion

ཞིབ་འཚོལ་འདིའི་གྲུབ་འབྲས་དང་འཁྲིལ་བ་ཅིན་ རྩོད་སྤྲ་མ་དག་པའི་དཀའ་དལ་ཁག་གཉིས་སྤེལ་འདུག། དེ་ཡང་ སྤྱིར་བཏང་ གཡུས་སྐད་མ་འདྲཔ་སྤྲབ་མི་གེ་རལ་ཡོད་པའི་དཀའ་དལ་ཅིག་དང་ དམིགས་བསལ་ གཡུས་སྐད་སོ་སོ་ལུ་ཡོད་པའི་ དཀའ་དལ་ཅིག་སྤེ། ཁག་གཉིས་འདུག། དངཔར་ སྤྱིར་བཏང་ གཡུས་སྐད་ཀྱི་སྤེ་ཚན་ཁག་བརྒྱད་ གེ་རགིས་དག་པ་མ་ཚུགས་ པའི་རྩོད་སྤྲའི་དཀའ་དལ་ཚུ་ཡང་ གསལ་བྱེད་སྤུམ་རྩུ་ལས་ **གཱ་ཌ་དྲ་ཝ་ཟ་** བདུན། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀུ་བྱ་** གཉིས། ར་བཏགས་བཙུ་བཞི་ལས་ **ག་ཏ་ན་ཐ་** གསུམ་ལུ་ སྤོན་འཛུག་མེད་པའི་སྐབས་ སྤོན་འཛུག་ཡོད་དོ་བཟུམ་སྤེ་ ལྷག་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༢୩.༥%། ཀུན་བཟང་རྡོ་རྗེ་ (୨୦୨୨) དང་ ཀུན་ལེགས་རྒྱལ་མཚན་ (୨୦୦୬) ཚུ་ནང་ལུ་ བཀོད་དེ་ཡོད་དོ་ བཟུམ་སྤེ་ རྩོད་ཁ་སྤྲབ་པའི་སྐབས་ལུ་ རྗེས་འཛུག་ གཏ་དུ་བར་ལ་ ལྟ་ཞུགས་པའི་མིང་ཚིག་ཚུ་ལུ་ རྗེས་འཛུག་གི་སྒྲ་ཉིལ་བྱ་མ་ བཏོན་པར་ སྤྲབ་དགོས་ཤེན་རྟང་ རྗེས་འཛུག་གི་སྒྲ་ཤུགས་སྤེ་ བཏོན་ཏེ་སྤྲབ་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ୬୧.୬୫% དང། ཐུ་སྤུ་ཕྱ་ ཚུ་ལུ་ སྤྱོར་ལྡོག་གི་རྩོད་སྤྲ་བཟུམ་སྤེ་མེན་པར་ དམིགས་བསལ་ བྱའ། ཕྱའ། སྤྱའ་ ཟེར་སྤྲབ་མ་ཤེས་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་୧୨.୧୫%། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ ཀུ་ཐུ་གཉིས་ལུ་ དབྱངས་ཞབས་ཀྱུ་དང་ ན་ངོ་ཞུགས་ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་ཚུ་ལུ་ རྗེས་འཛུག་ **དཱ་ན་ལ་ས་** ཞུགས་པའི་རྩོད་སྤྲ་མ་དག་པ་ དཔེར་ན་ **བརྒྱུ། བརྒྱུད་**ཚུ་ལུ་རྩོད་སྤྲ་ (**ཁས་རྒྱས**)ཟེར་ སྤྲབ་དགོས་ཤེན་ རྩུད་ མ་དག་པར་ (**རྗེས་རྗྱས**) ཟེར་ སྤྲབ་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡୩.༥% འདུག། མ་གཞི་གཡུས་སྐད་ རྩོད་ཁ་སྤྲབ་མི་ མི་ནགས་དང་ཐམ་ཁྲས་ཤོས་ཚུ་ལུ་ དཀའ་དལ་དེ་ཚུ་མེན་རྩུད་ སྤྲོབ་ཐུག་ཚུ་ལུ་ཡོད་མི་དེ་ Zhang དང་ Yin, (୨୦୦୮) གིས་ བཀོད་དེ་ཡོད་དོ་བཟུམ་སྤེ་ སྤྲོབ་གྲ་ཁག་གི་རྩོད་ཁ་སྤྲོབ་དཡོན་ཚུ་མངཤོས་ར་ གཡུས་སྐད་ཤར་ཕྱོགས་པ་སྤྲབ་མི་དང་ ཆ་རོགས་ཚུ་ཡང་མངཤོས་ར་ གཡུས་སྐད་ཤར་ཕྱོགས་པ་སྤྲབ་མི་ཚུ་ ཡོད་པ་ལས་བརྟེན་ཏེ་འོངནི་ཞིན་མས།

གཞིས་པར་ དམིགས་བསལ་གཡུས་སྐད་སོ་སོ་ལུ་ཡོད་པའི་ རྩོད་ཁའི་རྩོད་སྤྲ་མ་དག་པའི་དཀའ་དལ་ཅིག་ཡང་འདུག། དེ་ཚུ་ཡང་ ཤར་ཕྱོགས་པ་གིས་ སྤོན་འཛུག་དང་མགོ་འདོགས་ཡོད་པའི་མིང་ཚིག་དང་ སྤོན་འཛུག་དང་མགོ་འདོགས་མེད་པའི་མིང་ཚིག་གི་རྩོད་སྤྲ་ཚུ་ ཕན་ཚུན་འཛོལ་ཏེ་མ་དག་པའི་དཀའ་དལ། ཁེངས་པ་གིས་ **ཅ་ཚ་དང་** སའི་རྩོད་སྤྲ་དང་ ཞ་དང་ཤའི་རྩོད་སྤྲ་ཚུ་ ཕན་ཚུན་འཛོལ་ཏེ་ མ་དག་པའི་དཀའ་དལ། ལྷོ་མཚམས་པ་གིས་ **ཅ་ཚ་ཇ་ཟ་སའི་**རྩོད་སྤྲ་ཚུ་ ཕན་ཚུན་འཛོལ་ཏེ་ མ་དག་པའི་དཀའ་དལ། ཁེངས་པ་ བྱམ་ཐངས་ མེ་རག་སག་སྟེངས་ ཀུར་སྤུངས་ཚུ་གིས་ ར་བཏགས་བཙུ་བཞི་ལས་ **ཨུ་ལུ་ ཨཱ་** ཟེར་ མ་དག་པར་སྤྲབ་པའི་དཀའ་དལ། ཤར་ཕྱོགས་པ་ ལྷོ་མཚམས་པ་ ཁེངས་པ་ རྩོད་ཁ་སྤྲབ་མི་ལ་ལུ་ཅིག་གིས་ **ཪ་ལུ་ ན་**ཟེར་ མ་དག་པར་ སྤྲབ་པའི་དཀའ་དལ། རྩོད་ཁ་དང་ལྷོ་མཚམས་ཁ་སྤྲབ་མི་ལ་ལུ་ཅིག་གིས་ **ལྷ་ལུ་ ཀ་**ཟེར་ མ་དག་པར་སྤྲབ་པའི་དཀའ་དལ་ཚུ་ཡོད་པས་ སྤྱད་འབྲས་མངོན་སུམ་ཚུ་ ཀ་གསལ་ཐིག་ཁྲམ་ཚད་ ༥ པ་ནང་ལུ་ གཟིགས།

ཐིག་ཁྲམ་ཚད་ ༥ པ། གཡུས་སྐད་གེ་རལ་ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྲའི་དཀའ་དལ་བཙུད་བསྡུས།

རྩོད་སྤྲའི་དཔེ་ཁག	ཤར་ཕྱོགས།	ལྷོ་མཚམས།	ཁེངས།	མངའ་སྡེ།	བྱམ་ཐངས།	མེ་རག་སག་སྟེངས་	ཀུར་སྤུངས།	རྩོད་ཁ།	སྤྱི་བསྡོམས།
གསལ་བྱེད་སྤྲོན་འཛུག་མེད་པའི་རྩོད་སྤྲ་མ་དག་པ། (**གཱ་ཌ་དྲ་ཝ་ཟ་**)	୨୦୦%	୨୦୦%	୨୦୦%	୧୦%	୪୦%	୨୦୦%	୪୦%	୪୦%	**୧୪.୫%**
གསལ་བྱེད་སྤྲོན་འཛུག་ཡོད་མེད་ཀྱི་རྩོད་སྤྲ་ཐན་ཚུན་ནོར་བ། (**ངཱ་ན་ས་ དྲབང**)	୧୦%	୨୦୦%	୧୦%	୩୦%	୩୦%	୯୦%	୯୦%	୩୦%	**୫୫%**

ཉའི་རྩོད་སྤྲྀ་མ་དགས། **(ཉ་ལུ་ ན)**	༡༠%	༡༠%	༩༠%					༡༠%	༡༡.༤%
ཡ་བཏགས་སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་རྩོད་སྤྲྀ་ མ་དགས། **(ཐུ་ཐྲ་ལུ་ འཛའ)**	༡༠༠%	༡༠༠%	༡༠༠%	༨༠%	༢༠%	༡༠༠%	༢༠%	༣༠%	༨༠%
ར་བཏགས་སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་རྩོད་སྤྲྀ་ མ་དགས། **(གྲ་དྲ་ཐ་ལུ་ འཁྲ་འབྲ་འབཟ)**	༡༠༠%	༡༠༠%	༡༠༠%	༡༠%	༡༠%	༡༠༠%	༡༠%	༣༠%	༡༡.༣༤%
ར་བཏགས་ལས་སྤའི་རྩོད་སྤྲྀ་ནོར་བ་ **མ་ར།**	༡༠%		༣༠%	༡༠%	༡༠%	༡༠%	༣༠%		༩.༤%
ལ་བཏགས་དང་ ལའི་རྩོད་སྤྲྀ་ཁན་ཆུན་ འཛོལ་བ། **ཀྲ་ཀྲྀ་ཁྲ་ཆ་སྤྲ་ལུ་ ལ།**	༡༠%	༨༠%	༩༠%						༡༦.༡༤%
མགོ་ཅན་ཡོད་མེད་ཀྱི་རྩོད་སྤྲྀ་ཁན་ཆུན་ནོར་བ། **ང་ཆ་ན་མཛ་ཐ་ཆ་སྤྲྀ་ལུ་ ངཁ་ན།**	༨༠%	༨༠%	༨༠%						༡༡%༣༤
མགོ་ཅན་ **ཁྲ་ལུ་ ཏ་**ཅར་སྤྲབ་མི།		༣༠%						༣༠%	༣.༤%
རྩེས་འཛུག་གི་སྤྲྀ་ ཤུགས་སྒེ་བཏོན་པ། **གཱ་དྲ་ངར་ལ།**	༨༠%	༡༠༠%	༨༠%	༡༠%	༡༠%	༣༠%	༡༠%	༩༠%	༣༡.༣༤%
དཔེགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྤྲྀ་འཛོལ་བ། **བྷ་ཐྲྀ་སྤྲུ་ལུ་ ཪ/ཬ ཆ/ཚ ཅ/ཅ**	༡༠%	༡༠༠%	༡༠༠%	༣༠%	༣༠%	༡༠%	༣༠%	༡༠%	༡༧%༡༤
ཅ་ཚ་དངས་འི་རྩོད་སྤྲྀ་ཁན་ཆུན་འཛོལ་བ། **ཅ་ཚ་ལུ་ སཱ། སཱ་ལུ་ ཅ་ཚ།**			༡༠%						༡༠%
མིང་གཞི་ **ཞ་**ལས་གྲུབ་པའི་མིངཚེགས་གི་རྩོད་སྤྲྀ་ **ཤ་**སྒེ་ཆ་དག་པར་སྤྲབ་མི།			༩༠%						༩༠%
ཅཆཐ་ཞ་ཤ་དང་ **ཅ་ཚ་ཥ་ཟ་ས་** ཆུའི་རྩོད་སྤྲྀ་ཁན་ཆུན་ནོར་བ།		༡༠%							༡༠%
ཡ་བཏགས་ལྷུ་རྩེས་འཛུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** ཡོད་པའི་རྩོད་སྤྲྀ་ནོར་བ། **བཆུད་ལུ་ རྩས།**	༨༠%	༨༠%	༥༠%	༨༠%	༨༠%	༨༠%	༡༠%	༣༠%	༡༡.༤%

གྲོས་སྐྱོན། Recommendation

གཡུས་སྐད་ནོ་ནོ་སྤྲབ་མི་སྤྲོབ་ཕྲུག་གེ་ར་ལུ་ གསལ་ཆེད་ཀྱི་ཡི་གུ་ལས་ **གཱ་ཇ་དྲ་བ་ཇ་ཞ་ཟ་** བདུན། ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཐུ་ཐྲ་** གཉིས། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **གྲ་ཐྲ་ཐྲ་** གསུམ་བཅས་ བསྟོམས་ཀྱི་ཡིག་འབྲུ་ ༡༣ ཀྱི་རྩོད་སྤྲྀ་དང་དེ་དང་འབྲེལ་བའི་མིངཚེགས་ཆུའི་རྩོད་སྤྲྀ་དག་མི་ཆུགས་པས། དེ་འབད་ཁ་ལས་ སྤྲོབ་རིམ་བྱོ་གསར་ལས་ དེ་ཆུ་དགས་སྒེ་ སྤྲབ་ཆུགས་ མིའི་ཐབས་ལམ་ སྟོན་དགོས་འདུག།

རྩོད་ཁའི་དག་གཤིས་དང་འཁྲིལ་ཁ་དེ་ རྩེས་འཛུག་ གཱ་དྲ་ངར་ལ་ ལྷ་ཞུགས་པའི་མིངཚེགས་ཆུ་ལུ་ རྩེས་འཛུག་གི་སྤྲྀ་ཧྲིལ་བུ་མ་བཏོན་པར་ སྤྲབ་དགོས་ཙིན་རྒྱང་ སྤྲོབ་ཕྲུག་ཆུ་གིས་ རྩེས་འཛུག་གི་སྤྲྀ་ཞུགས་སྒེ་བཏོན་ཏེ་ སྤྲབ་པའི་དཀའ་ངལ་དང་། ཐུ་སྤྲུ་སྡུ་ཆུ་ལས་གྲུབ་པའི་མིངཚེགས་ལ་ལུ་ཅེགས་ལུ་ དམིགས་བསལ་གྱི་རྩོད་སྤྲྀ་ ཐྲལ། ཕྲལ། སྤྲུར་ ཟེར་སྤྲབ་དགོས་ཙིན་རྒྱང་ དེ་སྒེ་ དགས་མ་ཆུགས་པའི་དཀའ་ངལ། དེ་ལས་ ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ ཀུ་ཀྱ་གཉིས་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ **དྲ་ན་ལ་ས་** ཞུགས་པའི་རྩོད་སྤྲྀ་ དབེར་ན་ བཆུད། བཆུད་ཟེར་མི་ཆུ་ དགས་མ་ཆུགས་པའི་དཀའ་ངལ་ཆུ་ རྒྱ་ཆེད་ཏགས་སྒེ་འཐོན་ཏེ་ཡོད་པ་ལས་ རྩོད་ཁ་སྤྲོབ་སྟོན་པ་

ཚུ་གིས་ དཀའ་དལ་དེ་ཚུ་སེལ་ཐབས་ལུ་ དམིགས་གཏད་བསྐྱེད་དེ་ སློབ་སྟོན་འབད་དགོཔ་འདུག།

གོང་ལུ་ཁ་གསལ་སྟེ་ བཀོད་དེ་ཡོད་དོ་བཟུམ་ དམིགས་བསལ་གཡུས་སྐད་སོ་སོ་ལུ་བརྟེན་ རྩོད་ཞའི་རྩོད་སྤྱ་མ་དག་ པའི་དཀའ་དལ་ཚུ་ ཡོད་པ་ལས་བརྟེན་ དེ་ཚུ་དག་སྟེ་ སློབ་སྟོན་འབད་བའི་སྐབས་ལུ་ དེ་ཚུ་དག་སྟེ་སྤྱི་སྤྱ་ཚུགས་ནིའི་ ཐབས་ཤེས་བརྟེན་དགོཔ་འདུག།

སློབ་ཁྲག་གི་རྩོད་སྤྱ་མ་དག་པའི་ རྒྱུ་རྐྱེན་ཅིག་ སློབ་སྟོན་འབད་མི་ སློབ་དཔོན་གྱི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་བརྟེན་ཏེ་ཐུང་མ་ལས་ སློབ་གྲྭ་ཁག་ལུ་ཡོད་པའི་ གཞི་རིམ་རྩོད་ཞའི་སློབ་དཔོན་ཚུ་ལུ་ རྩོད་སྤྱ་དགོས་སྟེ་ སྐབས་ཚུགས་ནིའི་སྐྱོང་བརྡར་བྱེད་ཏེ་ རྩོད་སྤྱ་སློབ་སྟོན་ འབད་ནི་ལུ་ ལྷོགས་གྲུབ་ཡོད་པ་བཟོ་ཚུགས་པ་ཅིན་ དྲག་ནི་མས།

མཇུག་བསྡུ། Conclusion

མཐོ་རིམ་སློབ་གྲྭའི་སློབ་ཁྲག་ཚུ་ལུ་ གཡུས་ཀྱི་དག་གཤིས་ལས་བརྟེན་ རྩོད་ཞའི་རྩོད་སྤྱ་ལུ་ དཀའ་དལ་གྱི་ཁྱད་པར་ འཆོལ་ཞིབ་ ཟེར་བའི་དོན་ཚན་གྱི་ཐོག་ལུ་ ཞིབ་འཚོལ་འབད་དེ་ཡོད་མི་དང་འཁྱིལཡ་དུ་ སྤྱིར་བཏང་ གཡུས་སྐད་སོ་སོ་སྤྱ་མི་ སློབ་ཁྲག་གེ་ར་ལུ་ གསལ་ཁྱེད་ཀྱི་ཡི་གུ་ **ག་ཇ་དུ་བ་ཇ་ཞ་ཟ་** བདུན། གཅིག་པར་ ཡ་བཏགས་བདུན་ལས་ **ཀུ་ཁྱ་** གཅིག། ར་བཏགས་བཅུ་བཞི་ལས་ **ག་ད་ཐ་** གསུམ་ལུ་ སྟོན་འཛུག་མེད་པའི་སྐབས་ སྟོན་འཛུག་ཡོད་དོ་བཟུམ་སྟེ་ ལྷག་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ༡༣.༤% འདུག

དེ་བཟུམས་སྟེ་ རྩོད་ཞབས་པའི་སྐབས་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ ཀ་ད་ར་ལ་ ལྟ་ཞུགས་པའི་མིང་ཚིག་ཚུ་ལུ་ རྩེས་འཛུག་གི་སྤྱ་ ཉེལ་བྱ་མ་བཏོན་པར་ སློབ་དགོཔ་ཁེན་རྒྱང་ སློབ་ཁྲག་ཚུ་གིས་ རྩེས་འཛུག་གི་སྤྱ་ཤུགས་སྟེ་བཏོན་ཏེ་ སློབ་པའི་དཀའ་དལ་ བརྒྱ་ཆ་ལས་ ཀུ་ཁྱ་ གཅིག་ལུ་ རྩེས་འཛུག་ **དཀ་ལ་ས་** ཞུགས་པའི་རྩོད་སྤྱ་ དཔེར་ན་ བརྒྱད། བརྒྱད་ཟེར་མི་ཚུ་ལུ་ རྩོད་སྤྱ་ **ཀས་ རྒྱས་** ཟེར་ སློབ་དགོཔ་ཁེན་རྒྱང་ ཚ་དག་པར་ **རྩས་ རྩྭས**་) ཟེར་ སློབ་པའི་དཀའ་དལ་ཚུ་ རྒྱ་ཆེ་དྲག་སྟེ་འཐོན་ཏེ་ཡོད་པའི་ཁྱབ་འཐས་བྱུང་ཡི། དེ་འབདཔ་ལས་ རྩོད་ཞའི་སློབ་སྟོན་པ་དང་སློབ་ཁྲག་གེ་ར་གིས་ གདོང་ལེན་འབད་དེ་བསལ་དགོཔ་འདུག།

རྒྱབ་རྟེན་ཀྱི་ཐོ། References

ཀུན་བཟང་རྡོ་རྗེ། (༢༠༡༣) *རྩོད་ཞའི་རྩོད་སྤྱ་དག་རྒྱུན་དུ་གཏོའི་ཁྲལ་ཚུ།* རྩོད་ཞ་གོང་འཕེལ་ལྷན་ཚོགས།

ཀུན་ལེགས་རྒྱལ་མཚན་ (༢༠༠༤) *རྩོད་ཞའི་རྩོད་སྤྱ།* རྩོམ་པ་པོ།

སྐལ་བཟང་རྡོ་རྗེ་དང་བདེ་ཆེན་དབང་དྲག (༢༠༡༤) ནུབ་སྐོགས་རྩོད་ཞག་བཞིའི་རྩོད་སློབ་ཚུའི་ རྩོད་སྤྱའི་གནས་ཚད་བརྟག་ཞིབ།

RABSEL the CERD Educational Journal 17(2) 96-107

པད་མ་ལགས་ (༡৮৬༡) *རྩོད་ཞའི་སྤྱ་བཤད་རབ་གསལ་སྐུ་རེངས་དང་ཡོ།* ཤེས་རིག་ལྷན་ཁག

དཔལ་འབྱོར་ (༢༠༠৮) སློབ་སྟོང་པ་མང་ཆེ་ཤོས་རྩོད་ཞ་ལྷགས་ད་བྱུང་བའི་རྩོད་སྤྱའི་དཀའ་དལ་དོས་འཛིན་དང་དེའི་སེལ་ཐབས།

Rig-Gter Acadamic Journal of College of Education, 6 80-93

རྡོངཁ་གོང་འཕེལ་ལྟན་ཚོགས་ (২০০২) *རྡོངཕའི་བརྡ་གཞུང་གསར་པ།* རྩོམ་པ་པོ།

རྡོངཁ་གོང་འཕེལ་ལྟན་ཚོགས་ (২০১২) *རྡོངཕའི་བརྡ་གཞུང་སྒྲུང་བའི་སྒྲོན་མེ།* རྩོམ་པ་པོ།

Ary, D., Jacobs, L. C., Walker, D., & Sorensen Irvine, C. K. (2019). *Introduction to Research in Education*. Cengage Learning.

Creswell, J. W. (2009). *Research design*. (3rd edit) SAGE Publications.

Huang, L. S. (2018). Tasks for teaching pronunciation to advanced learners. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-9.

Gilbert, J. B. (2012). *Clear speech teacher's resource and assessment book: Pronunciation and listening comprehension in North American English*. Cambridge University Press.

Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation*. Cambridge University Press.

Murphy, J., & Baker, A. (2015). History of ESL pronunciation teaching. *The handbook of English pronunciation*, 36-65.

Rajadurai, J. (2016). Pronunciation issues in non-native contexts: A Malaysian case study. *Malaysian Journal of ELT Research*, *2*(1), 18.

Wei, Y., & Zhou, Y. (2002). Insights into English pronunciation problems of Thai students.

Zhang, F., & Yin, P. (2009). A study of pronunciation problems of English learners in China. *Asian Social Science*, *5*(6), 141-146.

Impacts of Facebook on Reading Habits of Higher Secondary Students: Stakeholders' Perspectives

Author: Tshering Wangchuk
Teacher

Abstract

Facebook is the most popular network site among young Bhutanese people. Students spend a substantial amount of time checking Facebook and chatting with friends, which could be detrimental to their reading habits. The aim of this study was to investigate the impacts of Facebook on the reading habits of a higher secondary school students in Bhutan. A mixed methods, specifically a convergent design, was adopted for the study, and it was guided by the Pragmatism worldview. Quantitative data were gathered from 274 participants and qualitative data were collected from 10 interviewees and one focus group discussion. Participants included teachers, parents, and students from a higher secondary school in Thimphu Thromde. A descriptive and inferential statistical following thematic analysis was used for quantitative data and the qualitative data were analyzed along the same themes. The findings of the study revealed that use of Facebook positively affected students' reading habits. Students developed positive attitudes towards reading, after they were exposed to inspiring and interesting articles. However, the study also highlighted the negative impacts of Facebook on students' reading habits. Further, the study revealed that students have become complacent in reading owing to Facebook activities. The findings of the study may help different stakeholders understand the importance of creating awareness about media literacy to enable students to choose authentic reading materials on Facebook. This study recommends the Ministry of Education to develop policy and provide media literacy education to students to ensure they consume media information judiciously.

keywords*:* Facebook, Reading habits, Detrimental, Impacts, Media literacy

INTRODUCTION

The notion of reading in 21st century networked society has changed recently. Students are no longer confined only to print reading, but its spread has expanded to Facebook. The widespread usage of Facebook tools has changed traditional reading culture for many readers. Previous research has found that as the amount of digital information available grows, young adults spend more time reading electronics (Ramirez, 2003; Liu, 2005). While the education system in Bhutan mainly focused on its tradition and culture prior to the 1950s, Conversely, the arrival of the contemporary western education system has changed the education system in Bhutan. With the implementation of the First Five Year Plan in 1961, the education system began to move at a faster pace to meet students' educational needs. Since then, writing and reading in the education system have been necessary to refine intellectual and competent students. The Internet was introduced in Bhutan on June 2, 1999 with the aim of providing citizens access to information and allowing them to interact with the world (Thinley, 2015). The Internet brought Facebook, the most popular network in the world (Albloly & Mohammed, 2013). Facebook was launched on February 24, 2004 by Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, and Chris Hughes. There are over 2.89 billion active Facebook users monthly, and more than one billion people interact on Facebook every day (Statista Research Department [SRD], 2021).

Most of the students use Facebook as an entertainment medium, which reduces their focus on reading time (Anderson, n.d.). Further, another study demonstrated that students spend more time on online games and Facebook, which reduces time for reading (Sharma & Shukla, 2016; Yeboah & Ewur, 2014). However, Dogoriti et al. (2017) suggest that Facebook generally helps to improve students' reading and learning habits. Additionally, Bedassa (2014) and Ekahitanond (2018) reported that students read news, stories, histories, and other interesting articles on Facebook besides printed books. Nevertheless, another study stated that students feel positive, fun, and motivated to use Facebook (Krasnova et al., 2013; Karakose et al., 2016). In the same vein, literature found that Facebook introduces students to new vocabulary and sentence structures and boosts their confidence in reading English language materials (Cong-Lem, 2018; Kasuma & Tan, 2019; Yuksel & Tanriverdi, 2009).

Since the advent of Facebook in Bhutan in 2004, it has gained popularity among the Bhutanese people due to its enabling services such as sharing of communication, creative expression, and social interaction around the world (Hamidi, 2014). According to the Asian Pacific Digital Overview (2020), there are about 442600 Facebook users in Bhutan, which translates to 52.4 percent of internet users with access to Facebook. Bhutanese youth aged 13 to 24 make up the majority of Facebook users in Bhutan. According to MacEntee (2012) the study revealed that students acquire slang words or shortened forms of words from Facebook, which affects their language and reading skills. On the contrary, students acquire writing skills, communicative abilities, and vocabulary learning when students engage with and read the content on social media (Kasuma & Tan, 2019; Obaidullah& Rahman, 2018; Samdrup, 2014; Yuksel & Tanriverdi, 2009). Thus, students learn news words and content from Facebook.

This study also offers important insights into the impacts of Facebook on students' reading habits. Moreover, this study aims to contribute to this growing area of research by exploring various strategies to use Facebook appropriately and enhance students' reading habits. Additionally, the easy availability and accessibility of reading materials on Facebook is considered advantageous for reading culture. However, Facebook services such as online videos and games are considered a threat to print reading (Dealeal & Tasir, 2017). Moreover, students spend less time reading since they are exposed to inaccurate information, which might lead or tempt students into unlawful or disruptive behavior (Oni et al., 2017). Further, students are addicted to Facebook rather than academic reading and study (Karakose et al., 2016). Therefore, there is a need to assess the impact of Facebook on reading habits.

Statement of the Problem

Facebook is currently the most popular website on the internet. There are over 2.7 billion monthly active users worldwide, with 45.5 percent between the ages of 13 and 24 (Clement, 2020). There were 373.2 thousand internet users in Bhutan as of January 2021 (Kemp, 2021). According to NapoleonCat (2020), the number of Facebook users in Bhutan increased from 418100 to 522900 in 2019 and 2020. There is a gradual increase in the number of Facebook users annually in Bhutan. Bhutanese youth between the age group of 13-24 make up the most significant group using Facebook (Samdrup, 2014).

Currently, Facebook is used by students to connect with their friends and relatives around the globe (Brydolf, 2007; Ellison & Stelnfield, 2007). Further, students read articles and news on Facebook (Bedassa, 2014) In the contrast, it is also observed that most high school students spend time surfing Facebook rather than reading. Similarly, another study showed that most high school students never finish reading a fiction book from cover to cover after leaving school (Brydolf, 2007). Furthermore, Facebook not only influences students' learning and studying in the classroom, it affects their reading behaviors at home (Shen, 2006). Therefore, it is becoming difficult to ignore the fact that there is a direct relationship between Facebook usage and students' reading habits in higher secondary schools. While there are international studies conducted on the impacts of social media on students' reading habits, there is a dearth of literature on this topic in Bhutan. Thus far, there is only one study by Samdrup (2014) which examined the impact of Facebook on academic performance. Therefore, the primary purpose of the study is to explore the impact of Facebook on reading habits of higher secondary school students in Bhutan.

Purpose of the study

The study aims to explore students', parents' and teachers' perceptions on the impact of Facebook on students' reading habits. It also aims to identify the relationship between Facebook usage and reading habits of Bhutanese higher secondary school students.

Significance of the study

The research findings provide insights into the impacts of Facebook on students' reading habits. This knowledge might help different stakeholders to design strategies to use Facebook appropriately, and promote reading. Moreover, the study is intended to contribute to the body of literature and knowledge on the impacts of Facebook on students' reading habits. Moreover, this study would help teachers and parents select valid reading materials and Facebook pages for their children and students. Lastly, this study would provide scope for future researchers to conduct further research in this area.

Research Question

The following main and sub research questions guided the study.

Primary Question

What are the perspectives of stakeholders on the impacts of Facebook on students' reading habits?

Sub-questions

1) What are the perspectives of students on the impacts of Facebook in students' reading

habits?

2) What are the perspectives of teachers on the impacts of Facebook on students' reading habits?
3) What are the perspectives of parents on the impacts of Facebook on students' reading habits?

METHODOLOGY

Research Paradigm, Design and Approach

A pragmatic paradigm is guided the study. This paradigm allows exploration of complex phenomena and is the philosophical framework for mixed methods (Teddlie & Tashakkori, 2003). A pragmatic paradigm supports the use of both qualitative and quantitative research methodologies to collect information and make inquiry into complex phenomena of social and natural context (Morgan, 2007). It focuses on the problems and tries to find practical solutions with the use of mixed methods (Ihuah & Eaton, 2013). Since the aim of the study was to explore the perceptions of the impact of students 'reading habits on academic performance in English, a pragmatic framework offered the researcher a means of gaining in - depth and diverse knowledge on the research question. Thus, the practicality of pragmatism allowed the researcher to gather data by using relevant methods when addressing the research problem.

This study adopted a mixed methods research approach. The use of this design provided an in-depth understanding of the subject matter through personal experiences, interviews and surveys (Denzin & Lincoln, 2018). This study also associates with personal experiences and behaviors, and hence this approach guided in the collection of data and the process of analysis. Trustworthiness of qualitative data is ensured by using such as credibility, dependability, conformability and transferability (Lincoln & Guba, 1985).

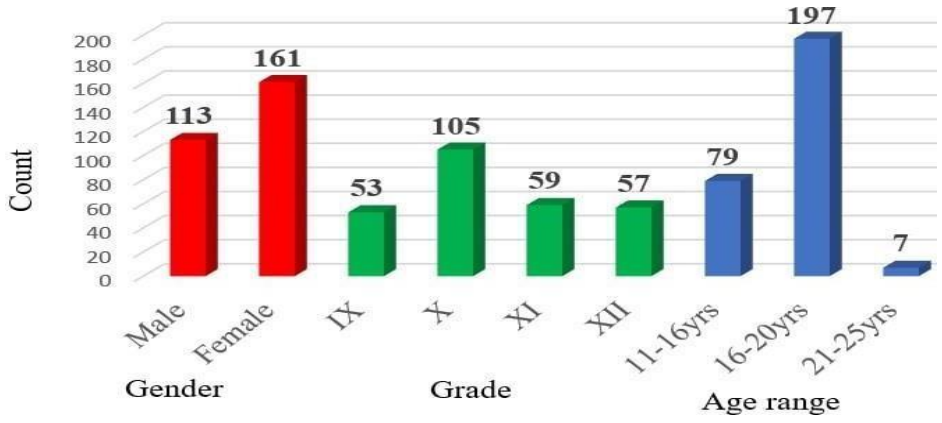
Of the different types of research designs, this study employed a convergent mixed methods design. It further allowed to understand the lived experiences of individuals on the impacts of reading habits on academic performance in English of Bhutanese secondary students. In addition, this design provided greater understanding of the research problem by obtaining different complementary data (Creswell, 2013).

Sampling strategies and Sample process

Sampling plays a very important role in mixed methods research (Creswell, 2013). After confirming the population, Cochran's (1977) method of sample size determination was used at a 95% confidence level with a 5% margin of error. A total of 274 participants participated in this study. A random sampling technique was used in order to get better information. The sample ensured equal gender representation. Therefore, the study collected questionnaire data from 274 students at a Bhutanese higher secondary school. Out of 274 students, 113 were male and 161 were female. There were 53 students from Class IX, 105 from X, 59 from XI and 57 from XII. There were 70 participants under the age of 11-15, 179 falling under the age of 16-20, and 7 falling under the age of 21-25 (see Figure 3.1).

Fig 3. 1

Background Demographic and Research Participants



Semi-structured interviews were conducted with participants from a higher secondary school. This study used purposeful sampling techniques since the researcher was interested in participants who had the best knowledge concerning the research topic. One-on-one interview was conducted as one of the data collection techniques in this study with the aim to acquire in -depth understanding of students, teachers and parents on the impacts of Facebook on reading habits of higher secondary students. In this interview, parents and teachers were included (see Table 3.1). Focus Group Discussion (FGD) was included as one of the data collection techniques with the aim to acquire an in-depth understanding of students' perceptions (see Table 3.1). Further, data collected through survey and interviews had helped in the triangulation of the data.

Table 3. 1

Number of Focus Group Discussions and One-on-One interviews

Interviewees	Number of Interviewees	Male	Female
Focus Group Discussion	1	2	4
One-on-one interview with teachers	5	2	3
One–on-one Interviews with parents	5	3	2

Data gathering tools

Data collection is the process of gathering and measuring information on variables of interest in an established systematic fashion that enables one to answer mentioned research questions and analyze new insights to great effect (Creswell, 2013). The data had collected through survey, semi-structured interview and document analysis. Each data collection tool complemented the other, which enabled a greater depth of understanding of the issue under study. The discussion of tools is provided in the following sections.

Survey

The aim of the survey is to gather objective data on respondents' perceptions on the impacts of students' reading habits on academic performance of higher secondary school students. Further, this method of collecting data provides insights into participants' opinions on how reading habits impacts academic performance in English. Survey questionnaire consists of 2 sections: broadly positive impacts and negative impacts. The survey items had been expressed on a six-point Likert scale ranging from Strongly Agree (6), Agree (5), Somewhat Agree (4), Disagree (3), Somewhat Disagree (2) and Strongly Disagree (1). Further, the scale on the level of the opinion was adapted from Tshering, Tamang and Rinchen, 2021, guide to interpret the mean score (see Table 3.2). Prior to the administration of the survey questionnaire, pilot test was conducted. Pilot test is important to establish the content validity of scores on an instrument. Pilot testing all study materials provides an opportunity to assess how long the study takes (Creswell & Creswell, 2018). The reliability of students' survey questionnaire was verified through a pilot test study of 24 students from Samtse Higher Secondary School. Thus, the reliability of the items was measured through Cronbach's Alpha of 0.92.

Table 3. 2

Scale of Level of Opinion

Scale	Level of Opinion
1-1.50	Strongly disagree
1.51-2.50	Disagree

2.151-3.50	Somewhat disagree
3.51-4.50	Somewhat agree
4.51-5.00	Agree
5.51-6.00	Strongly agree

(Scale adapted from Tshering, Tamang and Rinchen, 2021)

Semi-structured Interview

For qualitative data collection, the study employed a semi-structured interview tool. This tool provides a framework for respondents to express their own understanding in their own words (Denzin & Lincoln, 2018). This method of collecting data enabled the researcher to understand the impact of students' reading habits on academic performance in English. The study used guiding interview questions for both one-on-one interview and focus group discussion.

Interview questions seek to gain deeper insights into the research question. To ensure methodological soundness, the interview questions were pilot tested with 2 teachers, 2 parents and 4 students outside of the study sample. The pilot test was necessary to establish the effectiveness of the instrument in terms of both the content and process of administration.

Focus Group Discussion is an efficient way of gaining large amount of information from the participants (Creswell & Creswell, 2018). Focus Group Discussion was used in order to gather information from similar group of students having same experiences, back group and knowledge on the subject. This study included six participants from Classes IX to XII. Each participant was provided the information sheet, the consent form, and interview guiding questions. Thus, Focus Group Discussion provided in-depth insights into the impacts of Facebook on reading.

Data Analysis Methods

The analysis of data in a mixed methods design involves the analysis of both quantitative and qualitative data, which was analyzed using appropriate methods of analysis (Creswell, 2013). The study analyzed the survey questionnaire using the statistical package for Social Science (SPSS) 22. The data were analyzed through features such as frequencies, mean, standard deviation one-way Anova and correlation, which were represented in the forms of tables. To determine the degree of correlation, the idea of Best and Khan (2006) was adapted (see Table 3.3). Interview data were analyzed thematically following procedures of Braun and Clarke (2018). Audio-recorded interviews were transcribed verbatim and coded using descriptive and In Vivo coding.

The codes were further developed into categories or themes, which became the units of discussion.

In order to safeguard the identity of participants, pseudonyms such as FGA, FGB, FGC, FGD, FGE, and FGF, P1, P2, P3, P4, P5, T1, T2, T3, T4 and T5 were used to represent Focus Group Discussion, Parents, and Teachers.

Table 3. 3

Correlation and Coefficient Range

Coefficient Interval	Coefficient level
0.00-0.199	Very low
0.20-0.399	Low
0.40-0.599	Middle
0.60-0.799	Strong
0.80-1.000	Very Strong

Adapted from Best and Khan (2006)

Ethical consideration

All ethical issues that need to be addressed in the whole process of the study was dealt and adhered to strictly as per the ethical or research code of conduct and regulations of the Royal University of Bhutan, 2014 and ethics clearance was also obtained from relevant authorities in the schools. According to Bryman and Bell (2007), protection of the privacy of research participants has to be ensured. Moreover, anonymity and confidentiality of participants was maintained by not revealing names and identities in the data collection and while reporting the study findings. All participants were clearly briefed on the purpose of the research and their involvement. The participants signed an informed consent form before the interview to indicate their permission to be part of the study (Arifin, 2018). Further, the researcher sought consent from the participants to voice record interviews. All the collected data were compiled and protected for 5 years.

RESULTS AND DISCUSSION

Positive Impacts

In the context of this study, positive impacts include students' development and enhancement of reading habits from Facebook reading materials. The analysis of both quantitative and qualitative data showed that Facebook has positive impacts on students' reading habits. These positive impacts translate into enhancement of reading habits, diversity of reading and enhancement of language and perceptions of Challenges is emergent theme. Each of these sub-themes is discussed in the following section.

Enhancement of Reading Habits

Table 4. 1

Mean and Standard Deviation on Enhancement of Reading Habits

Participants		Mean	Standard Deviation	Level of Opinion
Facebook motivates me to read other books and articles.		4.65	1.186	Agree
Facebook makes reading more fun and enjoyable.		4.89	1.122	Agree
Reading on Facebook enhances my reading habits.		4.55	1.082	Agree
Reading on Facebook cultivates my reading habits.		4.45	1.099	Somewhat Agree
Overall Mean	274	4.65	1.099	Agree

As shown in Table 4.1, the overall mean and standard deviation for the items on enhancement of reading habits is (M=4.65; SD=1.099). This indicates that students agree that Facebook enhances their reading habits. The current findings corroborated the idea of Dogoriti., et al (2017) who suggested that Facebook generally helps to improve students' reading and learning habits.Further, statistical analysis of the item *Facebook makes reading more fun and enjoyable* (M=4.89;SD=1.22) (see Table 4.1). Facebook is identified as a catalyst in adding joy to reading. In the similar vein, FGF said, "Whenever the writers provide us with links and suggestions about books… I feel an interest in reading those books and articles."

This finding aligns with previous studies that revealed that students feel positive, fun and motivated to use Facebook (Krasnova et al., 2013; Karakose et al., 2016). The finding implies thatstudents derive happiness and enjoyment when they read on Facebook. A possible reason for this could be that most articles on Facebook are succinct and visuals accompany them. It is also easier to access articles on Facebook using technological gadgets, which reduces the burden of having tocarry a book.

Diversity in Reading

Table 4.2

Mean and Standard Deviation on Diversity in Reading

	Participants	Mean	Standard Deviation	Level of opinion
I read comments on Facebook.		4.88	1.05	Agree
I read news on Facebook.		4.97	1.014	Agree
I read inspirational quotes on Facebook.		5.31	0.042	Agree
I prefer reading short stories on Facebook.		4.76	1.177	Agree
I read history on Facebook.		4.36	1.185	Somewhat Agree
Overall Mean	274	4.85	0.89	Agree

The analysis of Table 4.2 showed that students read various genres on Facebook. Students reading comments (M=4.88), news (M=4.97), inspirational quotes (M=5.31), short stores (M=4.76) and history (M= 4.36) fall in the agree category. They agree that they read different genres to enhance their reading habits. Similarly, the standard deviation 0.893 indicates that students have similar opinions. In the same way, majority of the students shared that they read different materials on Facebook, which enhanced their interest in reading. This echoes the findings of Bedassa (2014) and Ekahitanond (2018) who reported that students read news, stories, histories, and other interesting articles on Facebook besides printed books. However, a few students stated that they love to read printed books as they are well organized and one can keep track of reading. This finding agrees with the previous literature. Literature states that students generally had positive perceptions towards printed books and articles (Makwanya, & Oni, 2013). On the other hand, Survey data regarding the item *I read for more than one hour on Facebook in a day*" is more slightly inclined to the Agree category with a mean score of (M=4.08; SD=1.340). Similarly, in the interview almost all students agreed that they spend more than an hour on Facebook reading news and other articles. In line with this study, previous studies indicated that with the growing amount of digital information available, young adults spend more time reading electronics (Ramirez, 2003; Liu, 2005). This finding is further supported by Loan (2011) who contended that improved access to relevant articles through social media has increased students' time on reading. The finding also does not confirm students' use of Facebook in the development of their reading habits. It is difficult to explain this result, however, it might be related to the context of usage and availability of technologies. It might also depend on their existing reading habits.

Enhancement of Language

Table 4. 3

Mean and Standard Deviation on Enhancement of Language

Participants		Mean	Standard Deviation	Level of Opinion
Reading on Facebook improves my language.		4.73	1.149	Agree
Reading on Facebook enhances my knowledge on reading comprehension.		4.47	1.063	Somewhat Agree
Reading on Facebook helps me to improve my grammar.		4.42	1.184	Somewhat Agree
Reading on Facebook enhances my reading skills.		4.45	1.154	Somewhat Agree
Reading on Facebook enhances my vocabulary.		4.50	0.991	Agree
Overall Mean	274	4.51	1.09	Agree

Reading different genres on Facebook not only contributes to reading enhancement but also provides knowledge on language and other skills to students. The survey data revealed thatreading articles on Facebook helps students to learn new words, improve grammar, enhance vocabulary, enhance reading skills and comprehensions, as shown by the overall mean score (M=4.51; SD=1.09), which is in the Agree category (see Table 4.4). This shows students are passionate about reading on Facebook. For instance, students acquire new words as evident from the item *reading on Facebook enhances my vocabulary* mean score of (M=4.50; SD=0.99). In the same vein, interview data shows that almost all the students shared reading on Facebook enhances reading habits and acquire their reading ability, reading comprehension and improve language by reading materials on Facebook. Further, this view is echoed by P3 “Whenever my child visits Facebook, she usually learns some words and usage of grammar. Consistent with this finding, studies have found that Facebook introduces students to new vocabulary and sentence structures and boosts their confidence in reading English language materials (Cong-Lem, 2018, Kasuma & Tan, 2019; Yuksel & Tanriverdi, 2009). However, majority of the participants expressed that students are exposed to articles strewn with grammatical errors, spelling and invalid information. For instance, FGF and FGA said that reading on Facebook does not improve language since articles are posted without proper edition. This finding is in line with the study results of study Kasuma and Tan (2019) show that Facebook negatively affects grammar, spelling and academic achievement. In the same way, the quantitative data also showed that students read for tests and assignments as evident from the overall mean score

of (M=3.79). Interview data findings validated that student's search information related to their assignments and tests on Facebook pages. This is supported by Bana (2020) and Dheleal and Tasir (2017) revealed that Facebook helps in discussion of assignments and clarification, posting information and supporting each other. It is, therefore, assumed that students only read when an assignment has been assigned or during examination.

Negative Impacts

Negative impacts in this context are described as the deterioration of students' reading habits by spending time on diverse activities on Facebook. The mean of (M=3.81) for the item *I spend more than three hours a day on Facebook* falls into the Somewhat Agree category (see Table 4.7). This indicates that excessive use of Facebook by students has a statistically significant effect on their reading habits. This finding corroborates with the previous literature. Literature states that students spend a considerable amount of time actively on Facebook (Dealeal & Tasir, 2017). Similarly, the interview data revealed that majority of the students spend more than 2 to 3 hours on Facebook. This view is represented in the quote by T3, "Students are negatively affected by constant access to Facebook activities."

Deterioration of Reading Habits

Table 4.4

Mean and Standard Deviation on Deterioration of Reading Habits

	Participants	Mean	Standard Deviation	Level of Opinion
I love updating profiles on Facebook instead of reading.		3.46	1.432	Somewhat Disagree
I prefer chatting with friends instead of reading.		3.98	1.287	Somewhat Agree
I prefer playing games on Facebook instead of reading.		3.35	1.418	Somewhat Disagree
I watch videos on Facebook rather than reading.		4.06	1.34	Somewhat Agree
I do other activities on Facebook rather than reading.		4.13	1.22	Somewhat Agree
Overall Mean	274	3.80	1.34	Somewhat Agree

One of the findings confirms that students spend their time chatting, watching videos, and engaging in other activities, with an overall mean of (M=3.80; SD=1.34). In accordance with the present results, previous studies have demonstrated that students use Facebook to connect with friends and relatives, watch videos, and comment. This practice, however, affects good reading habits among students (Bayucan, 2017; Rafig, 2020). Further, another study pointed out that most students use Facebook as an entertainment media, which reduces their focus on reading time (Anderson, n.d.). Similarly, parent participants said, "Facebook activities such as games, videos, chats, updating profiles and other entertaining items do not affect students' reading habits as long as they know how to choose good sites and materials from Facebook." The results of this study indicate that students are inquisitive about utilizing Facebook and are enthusiastic about exploringthe different features of Facebook, especially games and chat facilities. However, they lose their focus on academic activities and reading.

For instance, P1 said, "My children are addicted to Korean advertisements and other unwanted pictures and videos. Which not only affects their reading passion but also their emotions." This finding confirms with the findings of other studies which elucidated that the majority of students spend less time reading since they are exposed to inaccurate information, information that might lead or tempt students into unlawful or disrupted behavior (Oni et al., 2017). This might be due to lack of media literacy and parents' monitoring. The results of this research support the idea that students need to receive media literacy education before they explore reading materials on Facebook.

Moreover, a low positive correlation was found between the items *I spent more than 3 hours on Facebook in a day* (r=231; p=0.000) and *Facebook reduces my reading passion* (r=231; p=0.000) at p=< 0.01. This presents an impression that the use of Facebook affects reading negatively. Further, interview data shows that students spend their time watching videos, chatting, commenting, and viewing profiles on Facebook, which affects their reading passion. In accordance with the present findings, previous studies have demonstrated that students spend more time on online games and Facebook which reduces time for reading (Sharma & Shukla, 2016; Yeboah & Ewur, 2014). Further, students are addicted to Facebook rather than academic reading and study (Karakose, et al.,2016). This finding implies that our students are affected by the ills of Facebook, however, with the right kind of education and guidance, this can be remediated. This finding may help us to understand the value of time and social life.

Challenges

The study showed that students do not read when they are assigned with assignments, homework, and other academic-related activities. This view is exemplified by FGD: "Right after school I do homework, project work, and other academic activities. I do not get time to read on Facebook." The findings of the current study do not support previous research. Literature stated that students normally read Facebook's articles when they are assigned with assignments or during examinations as most of them do not read other books such as novels, newspapers and magazines (Babalola, 2020). In the same way, T1, P2 & T3 expressed that students read notes or articles related to topics when they share through messenger and post on the school Facebook page. This finding may be explained by the fact that students focus more on academic materials than other articles. Therefore, this finding suggests that teachers should post more articles related to their assignments and subjects. The interview findings revealed that students do not have sound knowledge to evaluate the validity of articles on Facebook, and thus they end up choosing

articles that are strewn with grammatical errors and false information. The current finding is congruent with the previous study. The study revealed that students acquire slang words or shortened forms of words from Facebook which affects their language and reading skills (MacEntee,2012). In the same way, T1, T3 & T5 shared that students use colloquial, abbreviations and jargon in their formal writing and speaking. It seems possible that these results are due to lack of guidance and support from parents and teachers. An important issue emerging from these findings is a needfor media literacy education.

One of the findings revealed that there was a lack of monitoring from parents and teachers. For instance, P1 said, "My children read whatever post is seen on Facebook." Literature emphasized that encouragement from parents and teachers plays a vital role in infusing reading habits into students (Taha, 2021). This finding has important implications for parents and teachers to establish reading time once in a day.

CONCLUSION

Reading on Facebook enhances students' reading habits. Students are exposed to diverse reading materials on Facebook, such as news, comments, stories, book reviews, quotations, and histories. In addition, students also explore academic-related materials on Facebook, which encourages them to read more articles on Facebook. Furthermore, it also helps improve their grammar and vocabulary. On the other hand, students are exposed to slang, colloquial and abbreviations, which deteriorate their language. This finding is noteworthy because Facebook is not only used for social purposes but is also a source for nurturing students' reading habits. This finding implies that Facebook has the potential to boost students' reading habits. Therefore, it is necessary to capitalize on Facebook and use it for academic purposes such as reading. In the 21st century world, apps are becoming a dispensable tool for learning.

The findings also demonstrated that excessive use of Facebook by students has a statistically significant impact on their reading habits. Students do not use Facebook for reading purposes; rather, they use it for social networking and engaging in other entertainment activities. Additionally, inappropriate videos are easily accessible to children, which can affect their attitude toward reading habits. The significance of this finding is that Facebook is not only a source of positive influence but also a breeding ground of negative influence. Relevant stakeholders, such as parents and teachers, must guide the students to select useful materials and use Facebook to their advantage to grow and advance both professionally and personally. If students do not receive timely guidance and support, they may be easily swayed by the multitude of options on Facebook. This could have a detrimental effect on their studies and health.

This study also highlights one of the challenges as a lack of media literacy among students. This finding suggests that stakeholders need to provide education on media literacy to students. Parents and teachers could guide students in learning how to think deliberately about their use of Facebook, and ask them to consider the outcomes of proper use of social media sites. This goal can be appropriately reached when parents and teachers receive appropriate training on the use of social media.

Overall, Facebook enhances students' reading habits and language skills by exploring and reading various articles on it. However, students spend their quality time surfing for entertaining activities, which hinders their reading habits. Further, students' lack of social media education and proper guidance from parents and teachers hinder the development of reading habits.

Acknowledgement

I would like to thank my family for their sacrifices and encouragement. Moreover, I am indebted to the esteemed lecturers, Dr. Yangdon, and Dr. Tashi Gyeltshen, for their endless encouragement,erudite suggestions, generous and friendly nature, critical evaluation, and counsel during the whole course of this project. Thus, I would like to thank all my friends for boosting my energy and confidence and walking the journey with me!

REFERENCES

Aforo, A. A. (2014). Impact of social media on academic reading: A study at Kwame Nkrumah University of science and technology, Kumasi, Ghana. *Asian Journal of Humanities and Social Studies, 2*(1),243-303.

Albloly & Mohammed, A. (2013). *Role of Facebook in enhancing reading comprehension among university students.*http://repository.sustech.edu/handle/123456789/4728

Ameyaw, S. K. (2018). Read or perish reading habits among students and its effect on academic performance. A case study of east bank senior high school. *Philosophy and Practice e-Journal,2*(3), 44-68. https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/174

Al-Dheleai, Y.M., & Tasir, Z. (2017). Using facebook for the purpose of students' interaction and Its correlation with students' academic performance. *Journal of Educational Technology, 16*(4),170-178.https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160608.pdf

Anyira, I. E., & Udem, O. K. (2020). Effect of social media addition on reading culture: A study Nigerian student. *Philosophy and Practice Journal, 2*(1), 34-44. https://digitalcommons.unl.edu/libpilpr

Ansari, M.N. (2018*). Impact of online reading on skills of professional*. https://digitalcommons/ed

Arifin, S. R. M. (2018). Ethical consideration in qualitative study. *International Journal of Care Scholars, 1*(2), 30-33.

Babalola, J.O. (2020). Evaluation reading habit among junior secondary students in Ekiti state in Nigeria. *International Journal of Language Education, 4* (1), 74-80. https://org.doi/10.26858/ijole.v4i2.10206

Bayucan, R.M. (2017). The influence of facebook in the English language proficiency. *International Journal of Technical Research and Applications, 5*(1), 13-24. ISSN: 2320-8163

Bana, A. (2020). Students' perception of using the internet to develop reading habits: A case study at the English education department of universities Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching,6*(1), 60-70. https://org.doi/10.33541/jet.v6i1.46

Bazarova, N., Choi, Y. H., Sosik, V. S., & Cosley, D. (2016). *Social sharing of emotions on facebook.*https://doi.org/0.1145/2675133.2675297

Bedassa, F. (2014). Impact of facebook usage on students' academic performance. 1-63.

https://www.grin.com/docuemnt/277559

Bhutan Council for School Educational and Assessment. (2019). *Findings from Bhutan experience*

In PISA for development.http://www.education.gov.bt/wp-content/

Brydolf, C. (2007). Minding Myspace: Balancing the benefits and risks of students online Social networks. *Education Digest,73*(2), 4-8.

Braun, V.,& Clarke, V. (2018). Thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. ISSN 1478-0887

Bell, E., & Bryman, A. (2007). The ethics of management research: An exploratory content Analysis. *British Journal of Management,18*(1),63-77. https://10.1111/j.14678551.2006.0087

Clement, J. (2020). *Number of social media users worldwide*.

https://www.statista.comstatistics/274814

Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Educational Journal, 41*(1).89-91.

Cong-Lem, Ngo. (2018). Does exposure to L2 facebook pages impact language learning? An examination of the relation between facebook reading experience and foreign language development. 14(1), 203-227.

Creswell, J. W., & Creswell, L. D. (2018). *Qualitative, Quantitative, and mixed method approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach* (3rd ed.). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*
(4th ed.). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Dogoriti, E., Pange, J., & Anderson, G. S. (2014). The use of social networking and learning management systems in English language teaching in higher education. *Campus-Wide information systems.* https://doi.org/10.1108/CWIS-11-2013-0062

Dealeal, Y. M., & Tasir, Z. (2017). Using facebook for the purpose of students' interaction and its Correlation with student's academic performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 16* (4). 170-178.

Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., Reifler, J., & Sircar, N. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *117*(27), 15536–15545. https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117

Godwin-Jones, R. (2008). Mobile computing technologies: Lighter, faster, smarter. *Language Learning & Technology*, *12*(3), 3−9.

Hamidi, F. (2014). *Facebook in Bhutan: A comparative study.* https://ww.researchgate.net/publication/265466172

Karakose, T. (2016). Relationship between high school Students' facebook addiction and loneliness status *12* (9), 2419-2429. Doi: 10.12973/eurasia.2016.1557a

Kasuma, S.A., & Tan, D. (2019). ESL reading activities on Facebook among Malaysian University Students. *Journal of Social Science and Humanities, 27*(1), 101-122.

Kemp, S. (2021). *Digital 2021: Bhutan*. https://datareportal.com/reports/digital-2021-bhutan

Kumara & Kumar, T.B. (2019). Impact of reading habits on the survey academic achievement.

Library Philosophy and Practice, 1(3), 1-15.https://digitalcommons.unI.edu/libphil

Krasnova, H., Wenninger, H., Widjaja, T., & Buxmann. (2013). *Envy on facebook: A hidden threat to users' life satisfaction?* https://www.researchgate.net/publication/256712913_Envy_on_Facebook

Liamputtong, P. (2013). *Qualitative research methods*. Oxford University Press.

Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin, 1*(32), 559-572.http://doi=10.1.1.526.1818

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Loan, F. A. (2009). Impact of new technology on reading habits. *A Glimpse on the World Literature, 10* (2), 33-66.https://hdl.handle.net/10760/20084

MacEntee, S. (2012).*Negative effects of social networking sites for students.* https://performing.com/negative-effects-of social-networking

Makwanya, C., & Oni, O. (2013). *E-Books preference compared to print books based on student perceptions: A case of University of Fort Hare students*. DOI: 10.39991/ijim.v13i12

Middleton, F. (2020). *The four types of validity*.https://www.scribbr.com/author

Mingle, J., & Adam, M. (2015). Social media network participation and academic performance in senior high schools in Ghana. *Library Philosophy and Practice*, 1-51. https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3446

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained methodological implications combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research,3* (1), 48-76.

NapoleonCat. (2020). *Facebook users in Bhutan*.https://napoleoncat.com/stats/facebook-

Nga, B. T. (2021). Students' attitudes to online reading in the era technology. *Asian Call Online Journal, 12*(3), 1-8. ISSN 1936-9859

Obaidullah, M., & Rahman, M.Z. (2018). The impact of internet and social media on the habit of reading books: A case study in the southern region of Bangladesh. *Studies in English Language and Education, 5*(1), 25-39. https://doi.org/10.24815/siele.v5i1.8966

Olszak, I. (2015). The effect of online tools on reading among teenage students. *English for Specific Purpose World, 16* (45), 1-12.ISSN: 1682-3257

Piction, I. (2014). *The impact of e-books on the reading motivation and reading skills of children and young people*. www.literacytrust.org.uk

Rafig, M., Khan, Dr-M, Asim, A., & Arif. (202). The effect of social media on reading habits. *Pakistan JournalManagement, 21*(1), 45-65.DOI:10.47657/2019211248

Ramirez, E. (2003*). The impact of the Internet on the reading practices of a university community: The case of UNAM*. http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/019e-Ramirez.pdf

Royal Educational Council. (2019).*PP-XII English framework.* Royal Educational Council (REC).

Sampene, A.B. (2014). Impact of social media on academic reading. *Asian Journal of Humanities and Social Studies, 2*(1), 92-99.

Samdrup, T. (2014). *Impact of facebook on academic performance of higher secondary school.* https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28351.30888

Shehu, N.,& Shehu, A. (2014). Challenges of social networking on students' reading habit in

Sharma, A., & Shukla, A. K. (2016). Impact of social messengers especially WhatsApp on youth a sociological study.*IJARIIE, 2*(5), 365-395. ISSN: 2395-4396 Statista Research Department (2021). *Global number of Facebook users 2015-2020*.https://www.statista.com/statistics/490424/number

Taha, A.M. (2021). Reading habits among students and their effect on their academic Performance:A Study of students of a public school in Al Ain City in the UAE.*GlobalScientific Journal*,*9*(6), 402-421.SSN: 2320-9186

Tanjung F. Z., Ridwan, &Gultom, U. A. (2017). Reading habits in digital era: A research on the students in Borneo University. *Language and Language Teaching Journal*, *20*(2), 147- 157. https://doi.org/10.24071/llt.2017.200209

Teddlie, C., &Tashakkori. (2011). *Mixed methods research.* Sage Publications. The Bhutanese. (2014). *His Majesty graces the launch of the National Reading Year*.https://thebhutanese.bt/his-majesty-graces-launch-of-national-reading Thinley, J. (2015). *History of internet in Bhutan.* https://conference.apnic.net/data/39/history-of-internet-on-bhutan-apricot-2015_1425186413.pdf

Verma, J., &Malviya, V. (2010).The impact of internet and digital media on reading habit.*United Institute of Medical Science, 50*(3), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/234264060

Wise, L.Z., Skues, J. & Williams, B. (2011). Facebook in higher education promotes social but not academic engagement. *Proceedings ascilite Hobart*, 1332-1342. https://www.ascilite.org/conferences/hobart11/downloads/papers/Wise-full.pdf

Yeboah, J., & Ewur, G. D. (2014). The impact of WhatsApp messenger usage on student's performance in Tertiary Institutions in Ghana. *Journal of Education and practice, 5*(6), 157-164. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11241

Yuksel, D., & Tanriverdi, B.O. (2009). Effects of watching captioned movie clip on v ocabulary development of EFL learners. *Turkish Online Journal of EducationalTechnology, 8*(2), 48-5

Enabling environment and support as determinant of quality in ECCD centres in Bhutan: An analysis of the findings of quality monitoring of ECCD centres in Bhutan

Author: Sherab Phuntsho and Karma Geley
Ministry of Education

Abstract

Quality in Early Childhood Care and Development (ECCD) centres is central to the effectiveness of programmes they provide but it is not limited to what early educators do with children on a daily basis (Britto, Yoshikawa, & Boller. 2011). Taguma, M. et al (2012) emphasize that quality in early childhood education encompasses such facets as how engaging and safe the centre is, if there is a range of strategies and activities employed to make learning experiences meaningful, whether families and communities engage in the educational process and if there is a systemic support from the larger community for the effective functioning of the centre. Recognizing the centrality of a holistic definition of early childhood education, the design of centres in Bhutan is founded on internationally accepted concepts and approaches that integrate critical aspects of quality learning environment. The Bhutan Quality Framework, with four specific domains and 29 indicators, define quality in terms of not just focusing on learning activities and strategies, but also encompassing child safety and well being, quality of interaction and communication, and family and community involvement.

This paper is essentially a report on the state of ECCD centres across the country, generated on the basis of assessment carried out using the quality monitoring tool for ECCD centres. The paper highlights the status of ECCD centres in terms of quality of learning in general and analyzes the levels of attainment in each of the four domains of quality. The paper further specifies the state of quality in ECCD centres by districts and types of centres to illustrate their strengths and weaknesses of ECCD centres in varying situations and environments. The paper analyses the key findings of the survey and summarizes a number of recommendations that could contribute to heightening quality of ECCD programmes by addressing shortfalls in the different aspects of quality in ECCD centres.

1. Introduction

ECCD centres provide early education and stimulation in organized settings with professionally trained educators during the most critical period of development. Disruption and lapses in the continuum of

children's development often set in during this phase of life between the transition from home and school as children are most vulnerable to exposure to negative stimulation and neglect (Yoshikawa et al., 2013). McCoy et al.(2017) assert that ECCD centres play an important role in laying strong foundations for lifelong learning in all aspects of education including literacy, numeracy, creativity, science, arts, movement, moral, spiritual, social, cultural, and livelihood skills development through formally organized settings and developmentally appropriate approaches to education. Shonkoff (2010) also posits that there is increasing evidence that children starting strong in their learning and well being have better outcomes when they grow older.

According to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), quality in ECCD centres constitute two key aspects; structural quality and process quality. Structural quality includes learning materials, curriculum, facilitator education, and facilitator-child ratio, while process quality emphasize the more dynamic aspects of early childhood education, including human interactions occurring in the centres such as facilitator-child and child-to-child interactions. The definition of quality in ECCD centres is founded on the goal of holistic development and encompasses four specific domains including, child safety and well being; addressing developmental needs of children; encouragement and support for active engagement of children; and engagement of parents and communities in the programme.

The holistic assessment of ECCD centres in line with the quality framework is critical to obtaining explicit evidence on the state of ECCD centres and to provide practical feedback to Dzongkhags and ECCD centres as well as to incorporate critical interventions in the design of programmes at various levels. The assessment was therefore designed and carried out to address the following research questions:

i. To what extent are ECCD centres in Bhutan meeting the requirements for quality centres?
ii. How are ECCD centres faring in fostering quality learning environment?
iii. What are the key determinants of quality in ECCD centres?

2. Objectives

Based on the research question, the objectives have been framed:

- to assess the quality of ECCD centres using the lenses of the holistic quality framework
- to assess the extent to which ECCD centres in Bhutan are achieving quality in their programmes
- to generate evidences on the strengths and weaknesses of ECCD centre programmes

3. Methodology

The study has employed a mixed research method involving both qualitative and quantitative design and data collection. The quantitative aspect was conducted making use of the existing quantitative instrument called the quality monitoring tool for ECCD centres (QMTEC), which has a detailed questionnaire with data generated using an excel sheet.

The questionnaire is divided into four areas of the ECCD centre quality framework which is further specified into 29 indicators. The scoring for each of the indicators is done within a scale of one to four and descriptions provided for each score for clarity of rating. For example, the score of 1 Indicates not at all achieved, which means that there is no evidence that any effort has been made to achieve the monitoring indicator. The score of 2 Indicates almost achieved, which means some efforts to achieve the monitoring indicator are observed, although not yet enough to achieve the indicator and some additional work is required to ensure the indicator is achieved. The score of 3 indicates that the minimum requirement for quality is achieved which indicates that there is consistent evidence indicator has been successfully reached in the learning environment. The score of 4 indicates that the centre has exceeded the minimum requirement, which means that there is evidence that the centre has consistently worked to achieve excellence.

Apart from the quantitative aspect, the qualitative approach is utilized to gather data through interviews with parents and children, as well as focus group discussions with parents and members of the centre management committee. The qualitative approach provides insights into the processes, mechanisms and challenges related to the practical implementation of the programmes.

4. Analysis and Findings of the Assessment

4.1. ECCD Demography and Enrolment

A total of 408 ECCD centres in 20 Dzongkhags were assessed using the quality monitoring tool, out of which 379 were community ECCD centres, 1 NGO centre, 10 private centres and 15 work place-based centres. The data generated through the analysis contributes to identifying strengths, weaknesses or gaps in learning environment across the different types of ECCD centres by four quality guiding principles and their corresponding indicators in enhancing holistic approach to quality education. Across 408 ECCD centres the enrollment figure of children between the ages of 3-5 years stands at 8329 in absolute numbers. Of the total number, 4248 were girls and 4081 were boys.

4.2. Learning Environment and Support System

In examining the context of the learning environments across the ECCD centres, data was not only collected on the four quality areas but also on the types of interventions that exists and is currently accessible to the ECCD centres. These include some of the core components of child protection, health and nutrition, access to trained facilitators, the level of community support and engagement.

4.2.1. Learning Materials:

Learning materials are critical to quality in ECCD centres and the performance of children in ECCD centres (Monda, 2012). According to the operational guidelines for ECCD centres, materials should include commercially acquired toys, books and materials, as well as locally produced resources produced using low cost and no cost environmentally friendly materials. It was found in this assessment that 96% of the centres have adequate learning materials while only 15 ECCD centres did not have sufficient learning materials. The lack of materials in old centres according to the facilitators interviewed was because of the fact that a material package was supplied at the inception of the centre and no replenishments were made thereafter or no initiatives taken to produce materials locally, with parents' involvement.

4.2.2. Professional capacity of ECCD facilitators

Professional capacity of ECCD facilitators is an important aspect of quality and lack of trained facilitators could impede the quality of learning experiences for children and the management of the centres. The data on basic ECCD training as shown in figure 3 highlights the capacity and training of ECCD facilitators in the different components of their professional areas and competencies.

While most of the facilitators are trained in the two-week intensive basic training and some amount of refreshers training in specific subject areas, some facilitators would not have had such opportunities, which is why there are gaps in their capacity as indicated in the chart. Besides, many facilitators have undergone the ECCD Diploma programme in Paro College of Education. Figure 1 presents the overview and diversity of knowledge and skills the ECCD centre facilitators in these centres bring in delivering quality ECCD programme for children. More than 80% of the facilitators have been trained in delivering participatory teaching methods while only 58% have been trained in gender sensitive teaching methodologies.

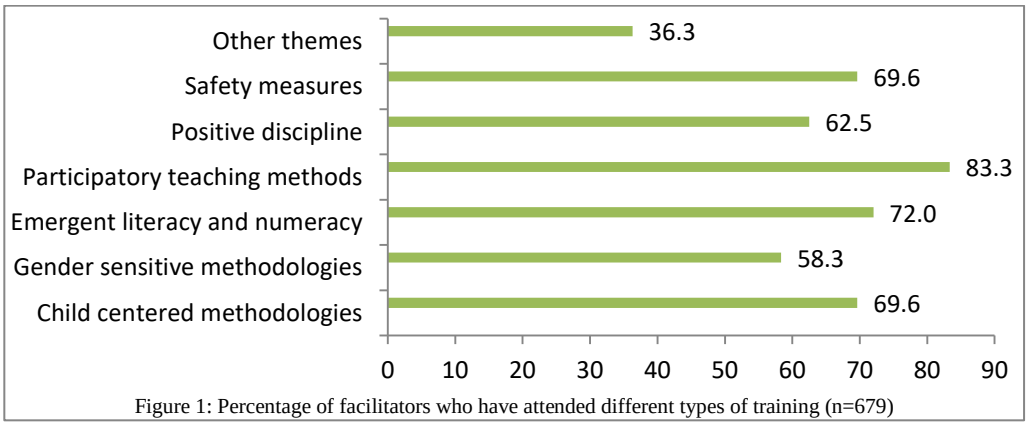


Figure 1: Percentage of facilitators who have attended different types of training (n=679)

4.2.3. Parent and Community Involvement in ECCD Centres

Even though ECCD centres are professionally supervised by parent schools under the administrative control of local governments, the centres are managed collectively by centre management committees that comprises of members such as the Gup, Tshogpa, Parent School Principal, Health Worker, ECCD Facilitator and Parents. Furthermore, ECCD centres are also mandated to carry out regular parenting education sessions and material development workshops involving the community. Therefore, community and parent involvement in ECCD centres is mandatory.

In the analysis on parents and community engagement in different activities and the role ECCD centres play in making programmes more participatory and responsive in support of children's learning, currently more than 90% of the ECCD centres have centre management committees and implement parenting education programmes. Community participation takes place through active engagement of community leaders and parents in various activities and events in the ECCD centre.

4.2.4. Child Safety and Wellbeing

Safety and protection of children enrolled in the centres is central to their well-being. If children do not feel safe and protected, their ability to engage in learning and interaction is compromised (Gillham & Thompson, 2005). Therefore, ECCD centres have the responsibility of ensuring that children are safe both in the centres and en route to the centres. Considering the threat of imminent disasters such as earthquakes and fire, measures should be in place to ensure adequate preparation and risk reduction. Another important aspect of safety is ensuring that children are protected from abuse and exploitation.

Figure 2 presents the percentage of ECCD centres with the level of safety measures in place enabling not only a safe physical environment but also ensuring a

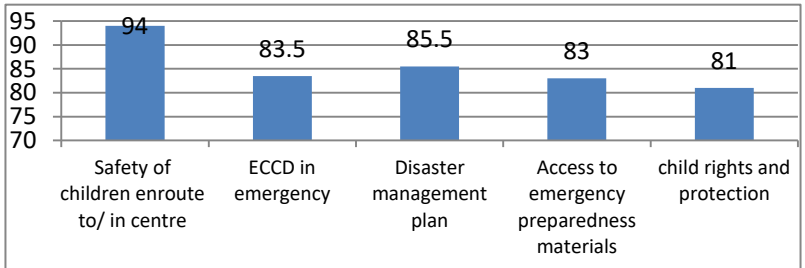


Figure 2: Percentage of ECCD centres with safety measures in place

learning environment that meets children's emotional and psychosocial needs. While more than 94% of the centres ensure protection of children to and from the ECCD centre, only about 80% of the centres are equipped with safety measures that protect children from natural disasters and other forms of exploitation.

4.2.5. Health and Nutrition

Health and nutrition are central to children's well-being and healthy development (Underdown, 2006). Quality ECCD centre must have adequate health and sanitation facilities as well as linkage with local health facilities for support services such as vaccination, health monitoring, micro-nutrient intervention and health education. The data from the monitoring of ECCD centres show that more than 85% of the ECCD centres have established linkages with a local health facility, indicating the existence of consistent health services. It is evident that 85.5% of the centres have WASH (Water, sanitation and hygiene) programmes, which is also indication that there are proper WASH facilities in these centres and WASH education and utilization are in place.

4.3. Four Areas of ECCD Quality Framework

As articulated in the quality framework, the principal aim is to support a holistic approach to deliver quality education by promoting high quality learning environment. The assessment of existing learning environments across the ECCD centres corresponding to the four guiding principles or the quality criteria is presented in the subsequent figures below.

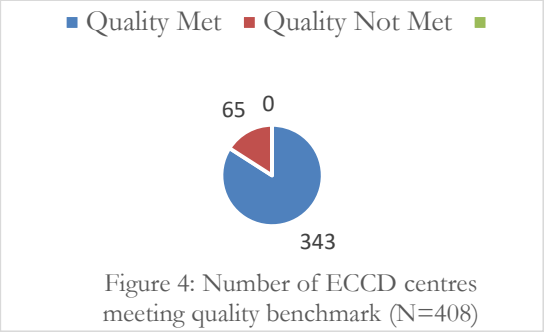


Figure 4: Number of ECCD centres meeting quality benchmark (N=408)

Figure 3: Percentage of centres with Health Linkages

Figure 4 shows only 84% of the total ECCD centres monitored have met the quality benchmark. An ECCD centre meets the quality criteria if it meets all the four guiding principles or quality criteria. A guiding principle is met if an ECCD centre meets 50% of the indicators corresponding to each guiding principle. Further figure 4 shows that 16% of the ECCD centres demonstrate structural weaknesses or quality gaps in one or more of the four or all the guiding principles.

Figure 5 highlights the analysis of quality benchmark achievement disaggregated by type of ECCD centres. Of the 408 ECCD centres monitored, 343 ECCD centres have achieved quality threshold results and 65 have not achieved quality benchmark, including 319 community ECCD centres, 12 work place based centres,10 private centres only one NGO ECCD centre.

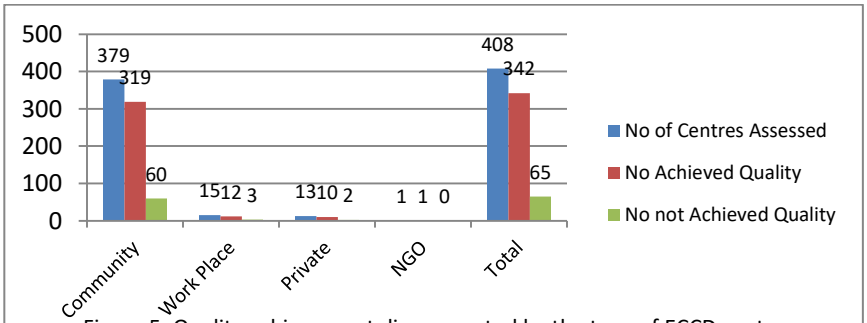


Figure 5: Quality achievement disaggregated by the type of ECCD centres

The breakdown by each of the four areas or guiding principles is presented in Figure 6. All of the centres assessed did reasonably well in all the four areas and there is also consistency in the achievement levels in the four areas.

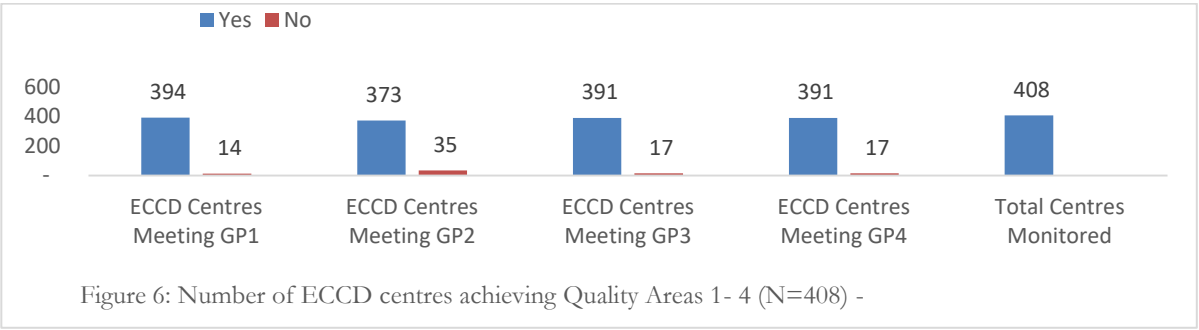


Figure 6: Number of ECCD centres achieving Quality Areas 1- 4 (N=408) -

The results indicate that corresponding to guiding principle or quality area one, 96.5% of ECCD centres assessed, created safe and protective environments for young children thereby ensuring wellbeing of the children through safe and protective learning environment (e.g. play and learning area is safe for all children; the environment is free of abuse or humiliating punishment; safe drinking water is accessible for all).

With regard to guiding principle 2, 91.4% of the ECCD centres assessed demonstrate that the centres meet the physical, social-emotional, linguistic and cognitive developmental needs of young children (e.g. children are active and engage in gross motor activities; facilitators are trained in child rights; ECCD facilitators/ caregivers use home language of the majority of children; activities and routines promote child's development of skills such as reasoning, higher order thinking, and problem solving skills).

Similarly, 95.8 % of the ECCD centres assessed achieved guiding principle or quality area 3. This demonstrates that these centres created enabling environment for children through supporting and encouraging active engagement, implemented child centred teaching-learning that improved learning outcomes of all children (e.g. ECCD facilitators are present for their sessions; facilitator develops age appropriate schedule of activities and routines and follows this routine; ethical guidelines or "code of conduct" for appropriate behavior are in place for ECCD facilitators).

The 95.8% of ECCD centres assessed indicates that centres actively collaborate with parents and local community members in planning, managing, decision making and improving early education for their children (e.g. ECCD Management Committee exists and represents a cross-section of the community; parenting education sessions are regularly conducted; facilitators actively engage parents in ongoing communication and collaboration to assess, plan, and implement activities with children).

The distribution of the achievement of quality in all the four areas or guiding principles disaggregated by Dzongkhags is as presented in gure 7 below. The analysis indicates that all of the 20 Dzongkhags have fared well in terms of maintaining quality in all respects. The weakest area (GP 2) which scored 91.4%, indicates that the support for children's development in all of the domains is deficient and inconsistent, thereby indicating lack of facilitators' capacity and need for further professional development in these areas.

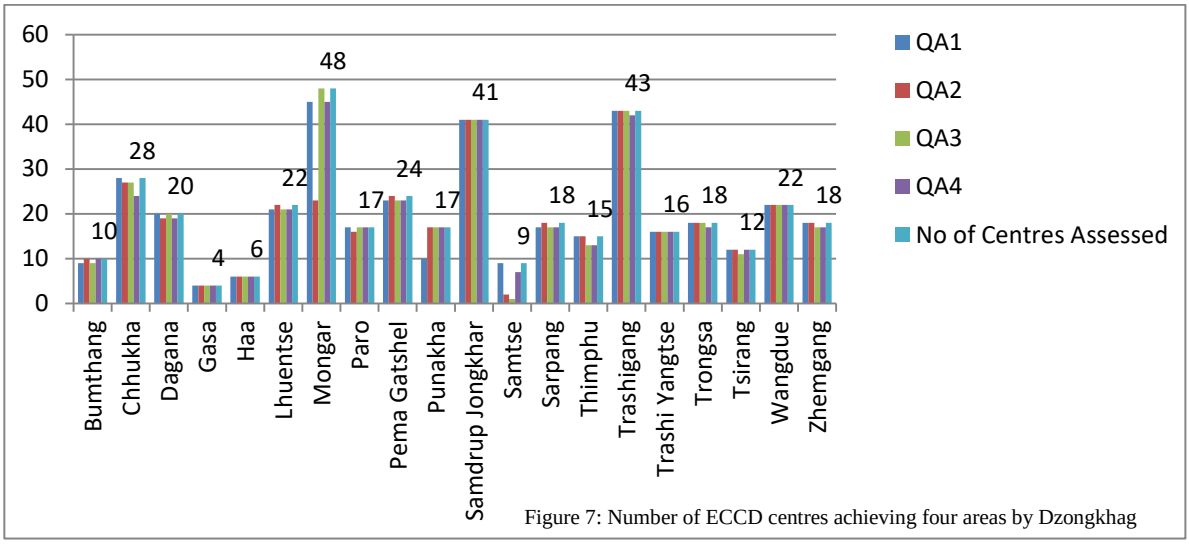


Figure 7: Number of ECCD centres achieving four areas by Dzongkhag

Figure 8 highlights the analysis of the ECCD centres that have achieved each of the four areas or the guiding principles disaggregated by type of ECCD centre. All other types of centres achieved quality area one, except community ECCD centres, where only 4% of the centres have not achieved quality benchmark. Private and work place based ECCD centres fared well in area one and three while they are weaker in areas two and four, which are concerned with support for developmental needs and parent involvement. On the whole, achievement in all the four areas across all types of ECCD centres is above par, with all scores above 80%.

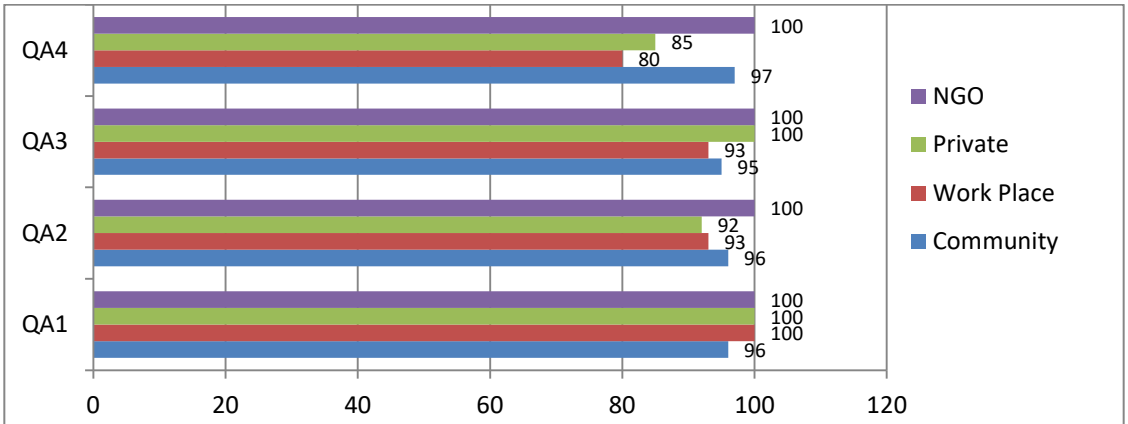


Figure 8: centres achieving each of the four areas disaggregated by type of centres

Figure 9 below features the analysis of quality area one by specific indicators. Area one has five indicators of which 76% of the centres assessed have achieved indicator 1.1, 94% achieved indicator 1.2 and 1.3, while 89% achieved indicator 1.4 and 97% achieved indicator 1.5.

As shown in figure 9, with only 76% of centres achieving indicator 1.1 as compared to the other indicators, the suggestion is that not all ECCD centres have adequate space or area for learning activities that are safe and comfortable. Indicator 1.2 which concerns availability of safe drinking water scoring 89% indicates that the majority of the centres provide safe drinking water for children. Similarly, indicator 1.3 which also scored 89% indicate that only about 27 of the 208 ECCD centres have issues with availability of toilets. Indicator 1.4 concerns distance to ECCD centres, where 44 of the 208 ECCD centres assessed have issues. The fact that 12 ECCD centres have issues with abusive behaviours as indicated in indicator 1.5, suggest that unacceptable behaviour management practices exist in some centres.

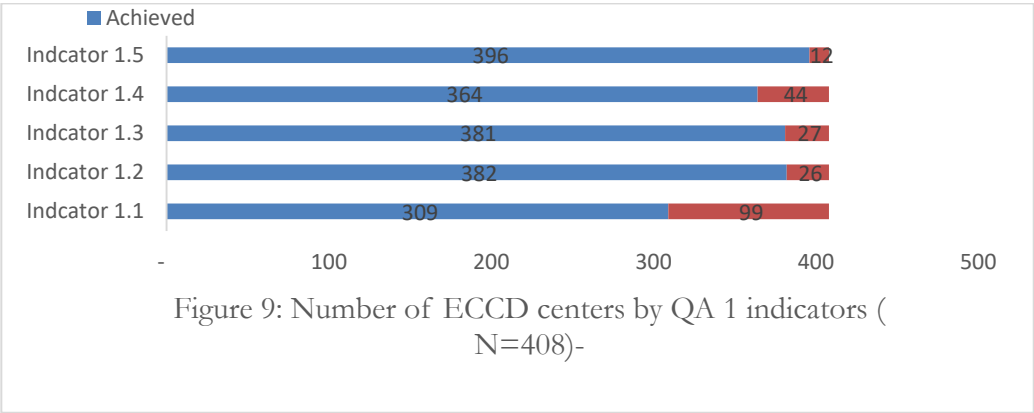


Figure 9: Number of ECCD centers by QA 1 indicators (N=408)-

Figure 10 below illustrates the analysis of quality area 2 by specific indicators. Quality Area 2 has ten indicators. 85 percent of the centres assessed have achieved indicator 2.1; 95% achieved indicator 2.2; 84% achieved indicator 2.3; 88% achieved indicator 2.4; 93% achieved indicator 2.5; 87% achieved indicator 2.6; 95% achieved indicator 2.7; 97% achieved indicator 2.8; 96% achieved indicator 2.9 and

92% achieved indicator 2.10.

As elaborated in figure 10, with only 85% of centres achieving indicator 2.1 as compared to the other indicators, the suggestion is that children in about 61 centres do not have adequate opportunity to engage in diverse gross motor physical activities such as running, climbing and crawling which are critical to physical development. Indicator 2.2 which relates to opportunities for engagement in fine motor development activities suggests that about 21 ECCD centres do not have sufficient time and resources allocated for fine motor activities. Data on indicator 2.3, there suggests that 65 ECCD centres do not have proper linkage with health services and therefore do not have regular health services provided for children. The fact that 48 centres have not fulfilled indicator 2.4 validates that children do not engage in skills-based health education in these centres. Indicator 2.5 concerns emotional development, where about 30 centres have not met the quality requirement. This suggests that there are not many opportunities for children to engage in regular interactions with peers and facilitators to develop their ability to express and regulate emotions and behaviour. The fact that 54 centres have not met indicator 2.6 suggests that these many facilitators do not have knowledge or training on child rights and protection. Indicator 2.7 relates to use of home language in ECCD centres to boost children's motivation and confidence to open up, express and communicate, where 19 centres have not met the requirement. Similarly, indicator 2.8 concerns creating a language rich environment in the centre and stimulating oral language development, where 14 centres have not met the standard.

Indicator 2.9 concerns promoting cognitive stimulation and development of skills such as reasoning and problem solving through consistent schedules and opportunities for active learning. 18 centres have not met this indicator suggesting that there are no opportunities for such stimulating activities and experiences. Indicator 2.10 relates to promotion of emergent literacy and numeracy, where 21 centres have not met the benchmark. This suggests that activities and learning experiences that develop literacy and numeracy are either not practiced at all or not adequate.

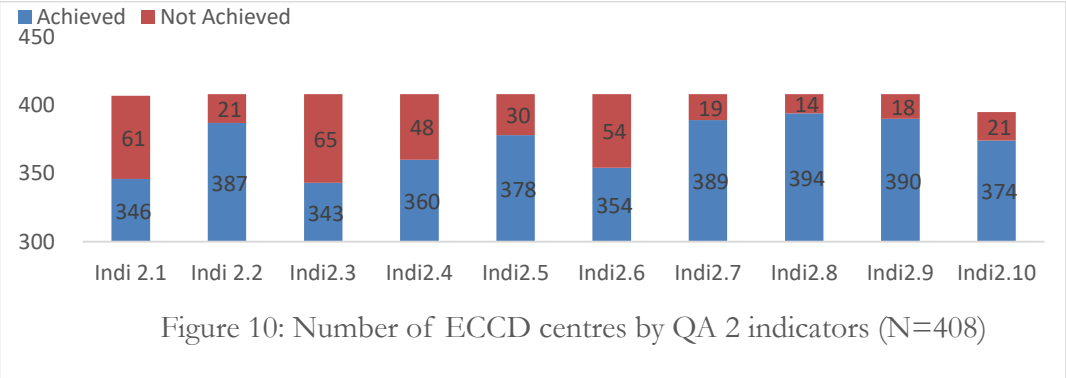


Figure 10: Number of ECCD centres by QA 2 indicators (N=408)

The findings of quality area 3 by specific indicators are highlighted in figure 11 below. This quality area has five indicators that aim at enhancing active engagement of children, child centred teaching and

improving learning outcomes of children. The data show that 84% of the centres assessed have achieved indicator 3.1 while 96% achieved indicator 3.2; 92% achieved indicator 3.3; 87% achieved indicator 3.4 and 93% achieved indicator 3.5.

While the majority of the ECCD centres assessed have achieved these indicators, it is also evident that some centres have not achieved all of the indicators. The fact that 64 ECCD centres have not achieved indicator 3.1 demonstrates that ECCD facilitators are not regularly in ECCD centres for various reasons or that there are not enough facilitators in centres as per existing ratios. The issue could be attributed to a shortage of ECCD facilitators in many centres considering rigid recruitment policies and Dzongkhag Education Offices challenged with deployment of facilitators as acknowledged by the Ministry of Education. The indicator 3.2 examines if ECCD Facilitators have developed plans and routines for effective operation of the centres. The fact that only 16 centres have failed to meet this requirement indicates that there are proper plans and schedules prepared and that plans are effectively implemented by the facilitators in majority of the centres. Indicator 3.3 scrutinizes practices related to assessment of learning outcomes to ensure that children progress in their development. In this regard, only 34 centres have not met the standard, indicating lack of developmentally appropriate assessment and documentation practices. The indicator 3.4 looks at if ECCD facilitators are provided with support to enhance their professional capacity and practice, where it has been found that such support is lacking in about 54 centres. The indicator 3.5 examines if there is a code of conduct for ECCD facilitators and if it is effectively implemented. The data shows that 30 ECCD centres have not met the requirement, indicating that the requirement to sign the code of conduct made in these centres.

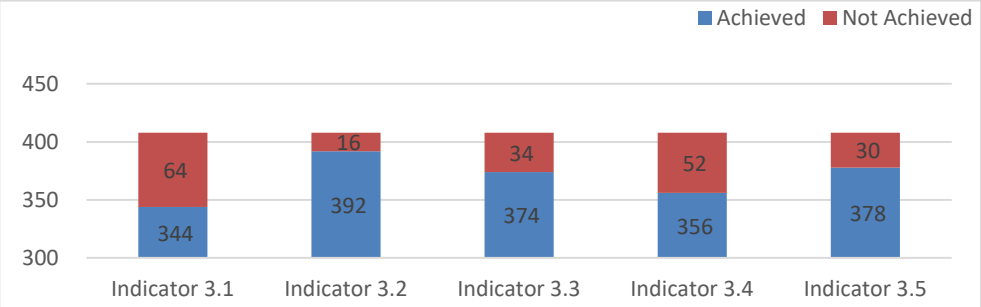


Figure11: Number of ECCD centers by QA 3 indicators (N=208)

The figure 12 below examines the quality area four by indicators. This particular area focuses on how effectively ECCD centres collaborate with parents and local communities and how their active involvement in planning and decision-making helps improve ECCD centre programme. The data show 83% of the centres assessed have achieved indicator 4.1 while 93% achieved indicator 4.2 and 89% achieved indicator 4.3.

While the majority of the ECCD centres assessed have achieved the indicators it is also evident that

some centres have not achieved all of the indicators. The fact that 69 ECCD centres have not achieved indicator 4.1 validates that ECCD centres are not engaging communities and families effectively in the ECCD programmes in the centres, even as parents' involvement is central to the quality of programmes. Lack of communication and engagement with parents could impede support for centres as well as learning outcomes of children as the gap between centre and home could lead to lack of understanding of the ECCD programme on the part of the parents and a lack of awareness of the social and cultural environment of children on the part of the facilitators.

The indicator 4.2 emphasizes need for parenting education as an import aspect of the ECCD centre programme and 28 centres have not met the quality standard in this context. The fact that these centres did not meet the requirement indicates the lack of consistent efforts to promote parenting education. Parenting education interventions have multidimensional benefits for parents not just in improving their own parenting skills and child care practices, but also in enhancing their own knowledge and skills related to health, nutrition, protection of children, well-being, and responsibilities.

The indicator 4.3 examines if ECCD centres have centre management committees instituted to support the management, operation and sustainability of centres. The fact that 46 centres failed to meet this indicator validates that centre management committees are either not existent or not effective in these centres. The centre management committee is pivotal in enhancing the management of centres whereby the committees contribute significantly to mobilizing parents' participation in the centre and exploring resources, as much as helping in the planning, implementation and review of programmes in the ECCD centres.

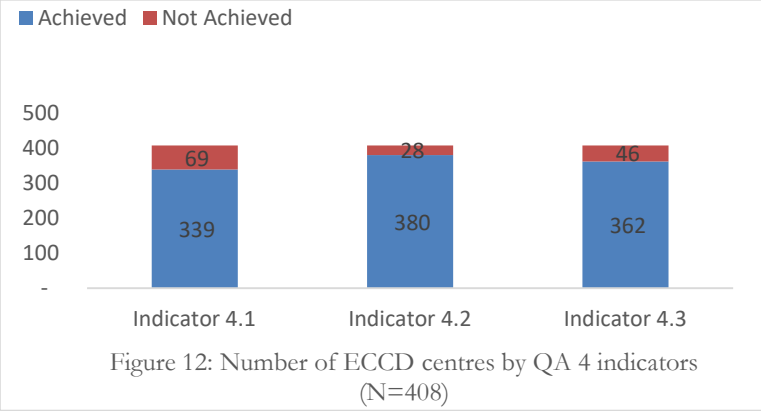


Figure 12: Number of ECCD centres by QA 4 indicators (N=408)

5. Conclusion

Considering that 105 of the existing 513 ECCD centres, particularly in the four Thromdes, were not assessed for quality, there is a need to strengthen coordination for consistent monitoring of ECCD centres and strategies to improve the monitoring mechanism by way of capacity building of field monitors and DEOs, and digitizing the data entry and compilation system.

As quality of ECCD centres is dependent largely on the capacity of ECCD Facilitators, there is a need to strengthen support for professional development of ECCD Facilitators through refreshers trainings and in-service trainings such as diploma in ECCD.

Furthermore, given that support for ECCD centres by local governments, parent schools and Dzongkhag

Education are not consistent across the 20 Dzongkhags and four Thromdes, there is a need to strengthen accountability for all stakeholders towards ECCD Centres, with clarity of roles and responsibilities in the operational guidelines and assessment tools. Furthermore, the accountability of ECCD Facilitators and parent schools need to be clearly defined and strengthened.

As close to 15 percent of community ECCD centres do not have proper WASH facilities, as evident from the assessment, there is a need to provide proper toilets and sanitation facilities in these centres.

REFERENCES

Bhise, C. D., & Sonawat, R. Measuring the Quality in Early Childhood Education. https://sajep.org/wp-content/uploads/2015/06/1.-Measuring-Quality-in-Early-Education.pdf

Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. Social Policy Report. Volume 25, Number 2. *Society for Research in Child Development*

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Psychology Press.

Gillham, B., & Thompson, J. (Eds.). (2005). *Child Safety: Problem and Prevention from Pre-School to Adolescence: A Handbook for Professionals*. Routledge

Hurst, K., & Smith, A. B. (1995). *Monitoring quality in early childhood education*. Wellington: Ministry of Education, Research Division.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1996). The contribution of documentation to the quality of early childhood education. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=r-uApOe9uGgC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Katz,+L.+G.,+%26+Chard,+S.+C.+(1996).+The+contribution+of+documentation+to+the+quality+of+early+childhood+education+&ots=dD4j0uxT1T&sig=zYMOGipKoW1hYg32TRJkh_Y7eQ8.

Laevers, F. (Ed.). (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education* (Vol. 16). Leuven University Press

La Paro, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., & Cassidy, D. J. (2012). Examining the definition and measurement of quality in early childhood education: A review of studies using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research & Practice, 14*(1)

McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., ... & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of early childhood education on medium-and long-term educational outcomes. *Educational Researcher, 46*(8), 474-487

Monda, T. M. (2012). *Influence of teaching and learning materials on children performance in pre-*

schools in Borabu district, Nyamira County, Kenya (Doctoral dissertation, University of Nairobi, Kenya)

Olaleye, O., Florence, O., & Omotayo, K. A. (2009). Assessment of quality in early childhood education in Ekiti-State Nigeria. *World Applied Sciences Journal*, *7*(5), 683-688.

Pisani, L., Dyenka, K., Sharma, P., Chhetri, N., Dang, S., Gayleg, K., & Wangdi, C. (2017). Bhutan's national ECCD impact evaluation: Local, national, and global perspectives. *Early Child Development and Care*, *187*(10), 1511-1527

Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, *81*(1), 357-367

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Finland*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France

Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, *16*(4), 421-434.

Underdown, A. (2006). *Young children's health and well-being*. McGraw-Hill Education (UK)

Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*, http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4015/Investing%20in%20 Our%20 Future%20The%20Evidence%20Base%20on%20Preschool%20Education.pdf? sequence=1&isAllowed=y

RABSEL – the CERD Educational JournalGuidelines for Manuscript

RABSEL – the CERD educational journal

The CERD *Educational Journal* is published twice a year in spring and autumn by the Centre for Educational Research and Development, Paro College of Education, Royal University of Bhutan. The Journal welcomes contributors which promote the exchange of ideas and rational discourse between practicing educators, researchers, planners, administrators, educational thinkers and practitioners, learners and policy makers from Bhutan and abroad. To this end the Journal publishes articles on empirical and theoretical studies, research reports, commentaries and scholarly reviews that attempt a systematic analysis or synthesis of educational processes and systems from different viewpoints and approaches.

Notes for Contributors

Manuscripts are considered for publication with the understanding that they are original material and have not been submitted elsewhere for publication. Submission of a paper to a professional journal is considered to be a definite indication of the author's commitment to publish in that journal. A paper submitted to this journal while it is under review by another journal is regarded as unacceptable. Submitting an already published manuscript is considered to be unethical. The author should consult the Editor if he or she has any questions to whether or not the paper is suitable for publication.

Editorial Procedures

CERD *Educational Journal* is a research journal. All papers considered appropriate for this journal are reviewed anonymously by at least two outside reviewers. The review process usually takes one to two months. Papers are accepted for publication subject to no substantive, stylistic editing. The Editor reserves the right to make any necessary minor changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted. A copy of the edited paper along with the first proofs will be sent to the author for proofreading. They should be corrected and returned to the Editor within

10 days. Once the final version of the paper has been accepted, authors are requested not to make further changes to the text.

MANUSCRIPT SUBMISSION GUIDELINES:

The CERD *Educational Journal* is a multidisciplinary publication presenting research and scholarly reviews related to education. Guidelines specified herein were prepared for the convenience of authors, reviewers and publishers.

Types of articles

Three types of manuscripts are appropriate for submission to CERD journal (a) Reports of empirical research, (b) Scholarly reviews (c) Project reports

Reports of empirical research

Reports of empirical research are descriptions of research studies. These studies must have clear and important implications for education and/or research. CERD considers research representing diverse methodologies, including group design, single-subject research, case study etc. The major criteria for publication are quality of design, implementation, and writing, as well as importance to the field.

Scholarly Review

Scholarly papers take the form of essays that represent well-developed arguments on philosophical, theoretical, or practical problems in the field of education. They are not required to adhere to an empirical research design (i.e., methods, data collection, and data analysis). Instead scholarly papers pose analytical or conceptual frameworks.

Scholarly papers should contain as many of the following as are applicable, preferably in this order: (1) objectives or purposes of the inquiry; (2) the philosophical, theoretical, or practical

argument; (3) literature, sources, or evidence to support the argument/analysis; (4) conclusions and implications of the argument; and (5) significance of the argument

Project reports

These articles will be shorter and more preliminary reports about interesting educational projects (innovative courses, learning communities, etc.). Several of these reports could be published in each issue. The focus of a project report is on the progress or outcomes of an academic innovation that addresses issues in education.

PREPARATION OF MANUSCRIPT

1. The complete title of the paper, the names of the author(s), institutional affiliations, e-mails, and other identifying material should be typed on a separate sheet/the title page only to assure anonymity in the review process. The first text page of the article should have the complete title of the manuscript, but not the names of the author(s).

2. The length of manuscripts should be not more than 5000 words.

3. All manuscripts should be sent with an abstract of *150–200 words* and 4 to 5 keywords. The abstract should be placed preceding the paper.

4. Articles should be double spaced and 12-point, Times New Roman font**. Do not** use forced section, page breaks, or automatic footnotes.

5. *Make sure to* provide complete, APA-formatted references and text citations, making sure the two correspond exactly. Pages 207–281 of the *APA Manual* (fifth ed.) detail these guidelines.

6. Change all instances of passive voice to **active voice** whenever possible, as these changes will be necessary before publication. Spell out each acronym at its first use.

7. Set all margins to 1 inch.

8. Format for 8½ in. x 11 in. paper. Do not format for A4 paper.

9. Please type all copy upper and lower case—do not use all capitals or small capitals.

10. Place all figures and tables in a separate file. Tables need not be double spaced. Indicate the location of tables and figures in text in boldface, enclosed in angle brackets, on a separate line.
Example: **<Fig. 1 here>**

All figures must be camera-ready, suitable for reproduction. Figures will not normally be redrawn by the publisher.

11. Please use your tab key and centering functions to do head alignment, paragraph indents, etc. DO NOT USE THE SPACE BAR.

12. Use endnotes as sparingly as possible. Number them with Arabic numerals starting with 1 and continuing through the article; for example: "(see Note 1)." Do not use footnotes.

Artwork

Figures must be provided as production-ready. Do not use rules or tick marks smaller than 1 point in size. Acceptable electronic formats for figures or other art are: TIFF, EPS, Word, or Excel. If you have trouble loading Excel files, copy and paste them into a Word document. Scans must be of high resolution. Scans done at lower resolutions will have a very poor print quality even if they look crisp and clear on a laser printout.

Permission

Obtaining written permission for material such as figures, tables, art, and extensive quotes taken directly—or adapted in minor ways—from another source is the author's responsibility. Authors should never assume that material taken from software or downloaded from the Internet may be used without obtaining permission. Make sure to use proper referencing and citation format. Remember plagiarism is a serious academic crime.

Copyright

After your article has been published, you also have the ownership right for your original academic work.

Submit your manuscript to:

All manuscripts submitted will be considered for publication. Manuscripts (two copies) should be sent to:

The Dean

Centre for Educational Research and Development
Paro College of Education
Royal University of Bhutan

Tele Fax. 08-271620
Phone: 08272829/08272011