Vol. 1, Issue 1 30 October 2020

PARAMI JOURNAL OF EDUCATION

ပါရမီ ပညာရေးဂျာနယ်

ENVIRONMENTAL LEARNING(S) IN MYANMAR: GOVERNANCE, RESISTANCE, AND LITERACY

Pg. 108

HOW MANY CHIN LANGUAGES SHOULD BE TAUGHT IN GOVERNMENT SCHOOLS?

Pg. 122

On Coming Home: To My 22-Year-Old Self
Pg. 17

Guinea Pig
Pg. 23

Shan-ni Language
Pg. 27

Barriers for the Rights of CWDs to Education
Pg. 32

PJE
PARAMI JOURNAL OF EDUCATION

EDITORS

Editor-in-Chief
Kyaw Moe Tun (Parami University)

Managing Editor
Mark Brown (Parami University)

Advisory Editors
Anthony Welch (University of Sydney)
Ashley South (Chiang Mai University)
Lynne Heslop (University of Sussex)
Marie Lall (University College London)
Martin Hayden (Southern Cross University)
Matthew Walton (University of Toronto)
Oleksandr Shtokvych (Central European University)
Rosalie Metro (University of Missouri-Columbia)
Salai Lian Kual Sang (Independent Scholar)
U Kyi Shwin (Yangon University of Foreign Languages)
U Zaw Lin Tun (Independent Scholar)
Vladimir Briller (Independent Scholar)

Cover Image: Chin Association for Christian Communication (CACC)

Designer: Sai Yee Tip (Parami University)

This work, and all individual articles, are licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Each author retains copyright of their article, and grants Parami Journal of Education the right to publish their article in hardcopy and online formats. To view a copy of the Creative Commons License, visit: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en_US.

Center For Education Policy Research
Parami University

Embassy of the Republic of Lithuania to the People's Republic of China, to the Republic of Korea, to the Republic of the Union of Myanmar, to Mongolia, to the Kingdom of Thailand and to the Socialist Republic of Vietnam

CPI COMMUNITY PARTNERS INTERNATIONAL

Parami Journal of Education

Volume 1, Issue 1
October 2020

Parami University
Center for Education Policy Research

Published by
Parami Institute Company Limited by Guarantee

ISSN
2709-2895

CONTENTS

NEWS

NEWS IN BRIEF

European Union Funds Education in Myanmar, *Pg. 8*

Yidan Prizes Announced for 2020 in Educational Research and Development, *Pg. 9*

COVID-19: Largest Global Education Crisis, *Pg. 9*

Virtual Education Reveals Technology Inequality, *Pg. 10*

Calling for a Halt on Attacking Schools in Conflict Zones, *Pg. 11*

COVID-19 Puts More Pressure on Global Childcare Crisis, *Pg. 12*

NEW APPROACH

Pandemic: An Opportunity for Equitable Learning Assessments?, *Pg. 12*

LEARNING ENVIRONMENT

Inclusive Online Learning with Easy Access, *Pg. 13*

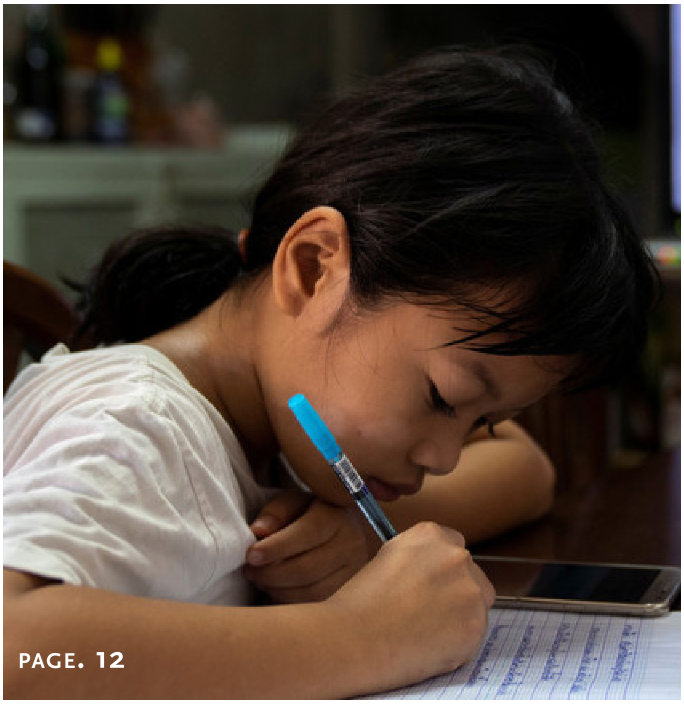
Children's IQ Aces in Green Spaces, *Pg. 14*

Are We Prepared for the Changes to Our Children's Brains Caused by Virtual Learning?, *Pg. 14*

EDUCATION & TECHNOLOGY

Edtech Can Possibility Break Down Subject Silos, *Pg. 15*

Practical Tips to Counteract Cheating During Virtual Learning, *Pg. 16*



PAGE. 12

GENERAL ARTICLES

PERSONAL STORIES

On Coming Home: To My 22-Year-Old Self
By Aeint Myat Chel, Pg. 17

ဌာနေပြန်လာနေသူ အသက် ၂၂ အရွယ် ကျွန်မဆီသို့...
အိမ့်မြတ်ချယ်၊ စာမျက်နှာ ၂၀

Guinea Pig
By S Myo Chit Zaw, Pg. 23

အစမ်းသပ်ခံ
စမျိုးချစ်ဇော်၊ စာမျက်နှာ ၂၅

CROSS-CUTTING ISSUES

Shan-ni Language
By Lorcan Lovett, Pg. 27

ရှမ်းနီဘာသာစကား
Lorcan Lovett ၊ စာမျက်နှာ ၂၉

Barriers for the Rights of CWDs to Education
By Ko Htay Aung, Pg. 32

မသန်စွမ်းကလေးများ (CWDs) ၏ ပညာရေး အခွင့်အရေးများအတွက် အတားအဆီးများ
ကိုဌေးအောင်၊ စာမျက်နှာ ၃၅

PERSPECTIVE

Testing Times for Higher Education: Reimagining the Unique Role of Higher Education Institutions in Today's World
By Kyaw Moe Tun, Pg. 40

အဆင့်မြင့်ပညာရေးအား စိန်ခေါ်မှုများ...ယနေ့ခေတ် အဆင့်မြင့် ပညာကျောင်းများ၏ အစားထိုးမရသော အခန်းကဏ္ဍအား ပြန်လည် သရုပ်ဖော်ခြင်း
ကျော်မိုးထွန်း၊ စာမျက်နှာ ၄၉

PAGE. 27

MYANMAR EDUCATION IN FOCUS

The Student-Centered Approach and its Challenges
By Pan Ei Khin, Pg. 60

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်း နှင့် ယင်း၏ စိန်ခေါ်ချက်များ
ပန်းအိခင်၊ စာမျက်နှာ ၆၃

Teachers at the Heart of Myanmar Education Reform
By Hyekyung Kang, Sandar Kyaw, Aye Win Myint, Kay Thi Oo, Kar Hung Antony Tam, Nwe Ni Win, Anders Lee Zu Xian, Pg. 68

မြန်မာ့ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုအတွက် ဆရာသည်သာ အခရာ
Hyekyung Kang, Sandar Kyaw, Aye Win Myint, Kay Thi Oo, Kar Hung Antony Tam, Nwe Ni Win, Anders Lee Zu Xian ၊ စာမျက်နှာ ၇၃

Flexible Learning
By Tint Sabei Soe Win, Pg. 80

ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှု
တင့်စပယ်စိုးဝင်း၊ စာမျက်နှာ ၈၄

WORLD EDUCATION IN FOCUS

Our Greatest Global Challenge: Intercultural Communication
By Kyle David Anderson, Pg. 90

ကျွန်ုပ်တို့၏ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာအကြီးမားဆုံးစိန်ခေါ်မှုဖြစ်သည့် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး
Kyle David Anderson ၊ စာမျက်နှာ ၉၇

RESEARCH ARTICLES

Environmental Learning(s) in Myanmar: Governance, Resistance, and Literacy
By Nicole Tu-Maung, Pg. 108

How Many Chin Languages Should Be Taught in Government Schools?
By Nicolas Salem-Gervais and Salai Van Cung Lian, Pg. 122

ရေနည်းငါး (သို့) မသန်စွမ်းသူများ
ဇော်လင်းထွန်း၊ စာမျက်နှာ ၁၄၁

PAGE. 122

PAGE. 32

EDITORIAL

Editor-in-Chief
Kyaw Moe Tun

I am thrilled to see this first issue of bilingual Parami Journal of Education.

When I was in graduate school at Yale, I surrounded myself with all scientific literature. Particularly, I always felt inspired to read general science journals such as Nature and Science. The quality of research articles published in these journals are unparalleled and world-class. In addition to such articles, I always found joy in reading light pieces such as news or opinions, which allowed me to see what else might be happening outside of science.

As a consumer of knowledge, I never realized how much effort went into organizing and creating such a peer-reviewed academic journal. To publish such a journal, one organization cannot do it alone. Many actors from different organizations must participate to produce such a journal. First and foremost, this journal would not exist without the participation of those who have faithfully submitted their articles to this journal as well as the contribution of our advisory editors who have given their precious time in reviewing the submissions. The organization of this journal was made possible only because of the all-out team effort of the Center for Education Policy Research, Parami University, and the financial support of Community Partners International and the Embassy of the Republic of Lithuania. I would just like to take a moment to thank all of them for believing in and supporting us, and to congratulate the team of the Center for Education Policy Research for this amazing work.

As this journal will be published twice a year, we will be calling for the next round of submissions. I warmly welcome anyone who is interested to submit their works as early as possible (https://parami.edu.mm/institutes/CEPR/journal-of-education). With participation from across the world, we will be able to make this journal as relevant as possible to many people within Myanmar and beyond. I look forward to our next issue. Until then, I hope that you find this issue thoroughly enjoyable!

Yours,
Kyaw Moe Tun

အယ်ဒီတာ့ အာဘော်

ကျွန်တော့်အနေနဲ့ ဒီပထမဦးဆုံးဖြစ်တဲ့ ဘာသာစကား (၂) မျိုးနဲ့ ထုတ်ဝေထားတဲ့ ပါရမီပညာရေးဂျာနယ်ကို မြင်ရတာ အရမ်းစိတ်လှုပ်ရှားဝမ်းသာမိပါတယ်။

ကျွန်တော် Yale မှာ ပါရဂူဘွဲ့ တက်ရောက်နေတုန်းက သိပ္ပံစာပေတွေ ဂျာနယ်တွေကြားမှာ အမြဲနစ်မြုပ်နေလေ့ရှိပါတယ်။ အထူးသဖြင့် Nature နှင့် Science လို သိပ္ပံဂျာနယ်တွေ ဖတ်နေရပြီဆို အရမ်းကို ပျော်ရွှင်ကျေနပ်ခဲ့ဖူးပါတယ်။ အဲဒီဂျာနယ်တွေထဲက သုတေသန စာတမ်းတွေရဲ့ အရည်အသွေးက ကမ္ဘာ့အဆင့်မီတွေဆိုပါတော့။ ဒါ့အပြင် သိပ္ပံနယ်ပယ်ပြင်ပမှာ ဘာတွေဖြစ်နေလဲဆိုတာကို သိရှိနိုင်ဖို့ အေးအေးဆေးဆေး ပေါ့ပေါ့ပါးပါး ဖတ်လို့ရတဲ့ သတင်း နှင့် အတွေးအမြင်ကဏ္ဍတွေကို ဖတ်နေရရင်လည်း အမြဲပျော်ရွှင်ခဲ့မိပါတယ်။

ဗဟုသုတရှာ သူတစ်ယောက်အနေနဲ့ ကျွန်တော်တစ်ခါမှ ဒီလို ပညာရှင်အချင်းချင်း ပြန်လည်စီစစ်ထားတဲ့ ဂျာနယ်တစ်ခုကို ထုတ်တဲ့အခါ ဘယ်လောက်အထိ အင်တိုက်အားတိုက် လုပ်ရတယ်ဆိုတာကို မသိခဲ့ပါဘူး။ ဒီလိုထုတ်ဝေဖို့ဆိုတာ အဖွဲ့အစည်းတစ်ခုတည်းကပဲ လုပ်လို့ မရပါဘူး။ အဖွဲ့အမျိုးမျိုးက လူအများကြီး ပါဝင်ရပါတယ်။ ပထမဦးစွာ ကျွန်တော်တို့ရဲ့ ဂျာနယ်မှာ ထည့်သွင်းဖို့ဆောင်းပါးများ ပို့ပေးခဲ့ကြတဲ့ဆောင်းပါးရှင်တွေ မရှိရင် ဒီဂျာနယ် ဖြစ်လာမှာ မဟုတ်ပါဘူး။ ဒါ့အပြင် တင်သွင်းမှုများကို စီစစ်ပေးခဲ့တဲ့ နိုင်ငံတကာပညာရှင်များအားလုံးကြောင့်သာ မဟုတ်ရင် ကျွန်တော်တို့ ဒီဂျာနယ် ဖြစ်ပေါ်လာစရာ အကြောင်းမရှိပါဘူး။ ဒီဂျာနယ်ကို နောက်ကွယ်ကနေ အကုန်ပံ့ပိုးစီစဉ်ပေးတဲ့ ပါရမီတက္ကသိုလ်ရဲ့ ပညာရေးမူဝါဒသုတေသန စင်တာရဲ့ ကျောထောက်နောက်ခံ မရှိရင်လဲ ဖြစ်လာမှာ မဟုတ်သလို ငွေအားဖြင့် ထောက်ပံ့ပေးခဲ့တဲ့ Community Partners International နှင့် Embassy of the Republic of Lithuania က ယုံယုံကြည်ကြည် မကူညီခဲ့ရင်လည်း ထုတ်ဝေနိုင်မှာ မဟုတ်ပါဘူး။ ကျွန်တော့်အနေနဲ့ ဒီအမှာစာကနေတစ်ဆင့် ကျွန်တော်တို့ကို ယုံကြည်မှုအပြည့်နဲ့ ပံ့ပိုးပေးခဲ့သူ အားလုံးကို ကျေးဇူးအထူးပင် တင်ရှိကြောင်း ပြောကြားလိုပါတယ်။

ဒီဂျာနယ်ကို တစ်နှစ်ကို (၂) ကြိမ် ထုတ်ဝေသွားမှာ ဖြစ်ပါတယ်။ ကျွန်တော်တို့ အနေနဲ့ နောက်တစ်ကြိမ် ထုတ်ဝေမှုအတွက် ဆောင်းပါးတင်သွင်းမှုများကို စတင်ခေါ်တော့မှာ ဖြစ်တဲ့အတွက်ကြောင့်မို့လို့ အခုကတည်းက ဆောင်းပါးတွေပေးပို့ကြဖို့ကိုလည်း နွေးထွေးစွာ ဖိတ်ခေါ်ပါရစေ။ (https://parami.edu.mm/institutes/CEPR/journal-of-education) ကမ္ဘာတဝှမ်းက လူတွေ ပိုပါလာ လေလေ ကျွန်တော်တို့ရဲ့ ဂျာနယ်ဟာ မြန်မာနိုင်ငံတင်မက ပြင်ပက လူများများနဲ့ ပိုဆက်နွယ်လာလေလေပဲ ဖြစ်မှာပါ။ နောက်တစ်စောင် ထွက်လာမှာကို စောင့်မျှော်ရင်း ဒီတစ်စောင်ကို စာဖတ်သူများအားလုံး ပျော်ပျော်ကြီး ဖတ်နိုင်ကြပါစေလို့ မျှော်လင့်မိပါတယ်။

လေးစားစွာဖြင့်
ကျော်မိုးထွန်း

NEWS

NEWS IN BRIEF

Photo: UNICEF Myanmar

European Union Funds Education in Myanmar

The Myanmar Education Sector's trusted partner European Union (EU) provided €37.625 million to the Myanmar government to fund essential needs that emerged during COVID-19 and to ensure safe reopening of the schools. This financial aid is the third payment from a total of €221 million supported by the EU to promote access to quality education in Myanmar. Preparing to reopen schools on 21 July 2020, the Ministry of Education made plans to add additional classrooms, introduce shifts, and set procedures for school meals and transport. Moreover, teachers will be able to access and learn the new curriculum online through Myanmar Education Development Platform. The Ministry of Education is also planning to provide electronic tablets to schools and teachers to help them manage digital teaching resources. The EU provided the funds for reopening schools as well as for access to education in Rakhine State after the Education Sector Reform Policy Dialogue meeting between the Myanmar government and the EU.

မြန်မာ့ပညာရေးအတွက် ဥရောပသမဂ္ဂမှ ထောက်ပံ့ငွေပေးအပ်

မြန်မာ့ပညာရေးကဏ္ဍ၏ ယုံကြည်ရသည့် မိတ်ဖက်အဖွဲ့အစည်း တစ်ခုဖြစ်သော ဥရောပသမဂ္ဂသည် မြန်မာနိုင်ငံတွင် COVID-19 ကြောင့် ဖြစ်ပေါ်လာသော လိုအပ်ချက်များ ဖြည့်ဆည်းရန်နှင့် ကလေးသူငယ်များ ဘေးကင်းလုံခြုံစွာ ကျောင်းပြန်တက်နိုင်ရေးအတွက် ယူရိုငွေ ၃၇.၆၂၅ သန်းကို ထောက်ပံ့ခဲ့ပါသည်။ ဤထောက်ပံ့မှုသည် မြန်မာနိုင်ငံတွင် အရည်အသွေးပြည့်မီသော ပညာရေးတို့ကို အားလုံး လက်လှမ်းမီ သင်ယူနိုင်စေရေးအတွက် ဥရောပသမဂ္ဂ၏ စုစုပေါင်း ထောက်ပံ့ငွေယူရို ၂၂၁ သန်း၏ တတိယအရစ်ပေးချေမှုဖြစ်ပါသည်။ ကျောင်းများ ပြန်လည်ဖွင့်လှစ်နိုင်ရန် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနသည် စာသင်ခန်းများ ထပ်မံစီစဉ်ခြင်း၊ ကျောင်းများတွင် အချိန်ခွဲသင်ကြားစေခြင်း၊ ကျောင်းတွင်းအာဟာရ တိုက်ကျွေးခြင်းနှင့် ကျောင်းအကြိုအပို့ကားများအတွက် လုပ်ထုံးလုပ်နည်းများ ချမှတ်ခြင်းဖြင့် ကြိုတင်ပြင်ဆင်ထားပါသည်။ ထို့အပြင် ဆရာ၊ဆရာများအတွက် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသစ်ဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်မှုများကို အွန်လိုင်းမှ တစ်ဆင့်ဆောင်ရွက်ခြင်းနှင့် tablets များ ထောက်ပံ့ပေးခြင်းကို ဆောင်ရွက်လျက်ရှိပါသည်။ လက်ရှိ ထောက်ပံ့ငွေကို ကျောင်းများပြန်လည်ဖွင့်လှစ်နိုင်ရေး၊ ရခိုင်ပြည်နယ်ရှိကလေးငယ်များ ပညာရေးလက် လှမ်းမီရေးနှင့် ပြည်သူ့ဘဏ္ဍာစီမံခန့်ခွဲရေးဆိုင်ရာ မူဝါဒကို ဆွေးနွေးပွဲအပြီးတွင် ဥရောပသမဂ္ဂမှ ထောက်ပံ့ ပေးခဲ့ခြင်းဖြစ်ပါသည်။

REFERENCE: *European Union disburses €37.625 million [59.693 billion MMK] in support of education in Myanmar.* Ministry of Education, The Government of the Republic of the Union of Myanmar. http://www.moe.gov.mm/en/?q=content%2Fpress-release.

> *"Teachers will be able to access and learn the new curriculum online through Myanmar Education Development Platform. The Ministry of Education is also planning to provide electronic tablets to schools and teachers to help them manage digital teaching resources."*

Yidan Prizes Announced for 2020 in Educational Research and Development

Since 2017 the Yidan Prize has been awarded to individuals who have made remarkable contributions to educational advancement in two categories: education research and education development. Nominees of the Yidan Prize are evaluated on future-oriented, innovative, transformative, and sustainable degrees of their projects. This year's Yidan Prize Laureate for Education Research is Dr. Carl Wieman, Professor of Physics, and Professor in the Graduate School of Education, and DRC Chair at Stanford University. One of Professor Wieman's projects is PhET (Physics Education Technology) which is a free online education platform for educators and students. To mitigate the lack of accessible STEM resources for students with disabilities, PhET offers an inclusive and interactive online environment for students to experience science in a new way. The Yidan Prize for Education Development is awarded to Ms. Lucy Lake and Ms. Angeline Murimirwa, CEO and Executive Director of CAMFED, which is an education movement that aims to tackle poverty and inequality by providing educational and economic opportunities to marginalized women and girls in rural areas of sub-Saharan Africa. This women's education campaign provides inclusive and quality education through their sustainable program to accelerate the livelihood of women and girls in five African countries. The Yidan Prize Laureates will be awarded virtually at Yidan Prize Awards Presentation Ceremony and Annual Summit on 7 December, 2020.

၂၀၂၀ ခုနှစ် ပညာရေးသုတေသနနှင့် ဖန်တီးမှုများအတွက် ယီတန်းဆု ကြေညာ

ယီတန်းဆု (Yidan Prize) သည် ပညာရေးဆိုင်ရာသုတေသနနှင့် ပညာရေးဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအတွက် ထိထိရောက်ရောက် ပါဝင်ဆောင်ရွက်သူများကို ၂၀၁၇ ခုနှစ်မှစ၍ ချီးမြှင့်ပေးအပ်လျက် ရှိပါသည်။ Yidan ဆုဆန်ကာတင်စာရင်းရွေးချယ်ရာတွင် အနာဂတ်အတွက် ရှေးရှုခြင်း၊ ပြောင်းလဲဆန်းသစ်တီထွင်နိုင်ခြင်းနှင့် ရေရှည်တည်တံ့ခြင်း စသည်တို့ကို အခြေခံ၍ အကဲဖြတ်ပါသည်။ ယခုနှစ် ပညာရေးဆိုင်ရာသုတေသနအတွက် Yidan ဆုရှင်သည် ရူပဗေဒပါမောက္ခ၊ ပညာရေးဘွဲ့လွန်ကျောင်းပါမောက္ခနှင့် Stanford တက္ကသိုလ် ဖွံ့ဖြိုးရေးသုတေသနဌာန သဘာပတိအဖြစ် တာဝန်ထမ်းဆောင်နေသည့် Dr. Carl Wieman ဖြစ်ပါသည်။ ပါမောက္ခ Wieman ၏ စီမံကိန်းတစ်ခုမှာ ဆရာများနှင့် ကျောင်းသားများအတွက် အခမဲ့အွန်လိုင်းပညာရေးပလက်ဖောင်းဖြစ်သော PhET (Physics Education Tehnology) ဖြစ်သည်။ မသန်စွမ်းသော ကျောင်းသားများအတွက် STEM အရင်းအမြစ်များ လွယ်ကူစွာ သုံးစွဲနိုင်ရန် PhET ပလက်ဖောင်းသည် ကျောင်းသားများအား သိပ္ပံပညာရပ်ကို နည်းလမ်းအသစ်အနေဖြင့် အတွေ့အကြုံရရှိစေရန် လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပြီး အပြန်အလှန်အကျိုးသက်ရောက်မှုရှိသော အွန်လိုင်းပတ်ဝန်းကျင်ကို ဖန်တီးပေးပါသည်။ ထို့အပြင် ပညာရေးဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအတွက် Yidan ဆုသည် CAMFED အဖွဲ့အစည်း၏ CEO နှင့် အလုပ်မှုဆောင်ဖြစ်သည့် Ms. Lucy Lake နှင့် Ms. Angeline Murimirwa တို့ကို ချီးမြှင့်ခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ CAMFED သည် ဆပ်ဆာဟာရအာဖရိကရှိ ကျေးလက်ဒေသများတွင် အခွင့်အလမ်းရရှိမှု နည်းပါးသည့် အမျိုးသမီးများနှင့် မိန်းကလေးများအား ပညာရေးနှင့် စီးပွားရေးအခွင့်အလမ်းများ ထောက်ပံ့ပေးခြင်းအားဖြင့် ဆင်းရဲနွမ်းပါးမှုနှင့် တန်းတူမညီမျှမှု ပြဿနာများကို ဖြေရှင်းရန် ရည်ရွယ်သော ပညာရေးလှုပ်ရှားမှုတစ်ခုဖြစ်သည်။ အဆိုပါ အမျိုးသမီးအတွက် ပညာရေးလှုပ်ရှားမှုသည် အာဖရိက (၅) နိုင်ငံများမှ အမျိုးသမီးများနှင့် မိန်းကလေးများ၏ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းများကို ရေရှည်တည်တံ့သော အစီအစဉ်မှ တစ်ဆင့် မြှင့်တင်နိုင်ရန်နှင့် လူတိုင်းအကျုံး ဝင်သည့် အရည်အသွေးပြည့်ဝသော ပညာရေးကို ဖြည့်ဆည်းပေးလျက် ရှိပါသည်။ Yidan Prize ဆုရှင်များသည် ၂၀၂၀ ခုနှစ် ဒီဇင်ဘာလ ၇ ရက်နေ့တွင် Yidan ဆုချီးမြှင့်ခြင်းအခမ်းအနားနှင့် နှစ်ပတ်လည်ထိပ်သီးအစည်းအဝေးတွင် အွန်လိုင်းမှ တစ်ဆင့် ဆုချီးမြှင့်ခံရမည် ဖြစ်ပါသည်။

REFERENCE: *Yidan Prize Laureates 2020: Professor Carl Wieman, Ms Lucy Lake and Ms Angeline Murimirwa were awarded for their contribution to STEM and women's education.* (2020, October 7). Yidan Prize Foundation. https://yidanprize.org/media-center/news/yidan-prize-laureates-2020-professor-carl-wieman-ms-lucy-lake-and-ms-angeline-murimirwa-were-awarded-for-their-contribution-to-stem-and-womens-education/.

COVID-19: Largest Global Education Crisis

Since the middle of July this year, more than 160 schools globally have been shut down due to COVID-19. The school closures affect the learning of more than one billion students worldwide, while over 40 million children will not be able to access pre-school, a critical stage in the education of children. Antonio Guterres, UN chief, warned that these disruptions to education caused by COVID-19 pandemic could lead to "generational catastrophe." There have been efforts by teachers and families to keep education ongoing; teachers through online learning and families through homeschooling. However, many students are left behind in this educational transformation. These students are from disadvantaged communities, minorities, refugees, and displacement camps. As these students are the most affected, government education initiatives should be directed to addressing their needs and problems. The UN chief also encouraged governments to reopen schools safely as soon as possible, to increase spending in education, and to narrow the "digital divide" between students.

COVID-19 ကပ်ရောဂါသည် ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ပညာရေးအကျပ်အတည်းကို ဖြစ်စေ

ယခုနှစ် ဇူလိုင်လလယ်မှစတင်ပြီး ကမ္ဘာအရပ်ရပ် နိုင်ငံပေါင်း ၁၆၀ မှာရှိသည့် ကျောင်းများကို ပိတ်ထားလိုက်ရပါသည်။ ယခုလို ကျောင်းများ ပိတ်ရခြင်းကြောင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားပေါင်း သန်းတစ်ထောင်ကျော် ပုံမှန်ကျောင်းပညာရေးကို သင်ယူနိုင်တော့မည် မဟုတ်ပါ။ ထို့အပြင် ကလေးငယ်ပေါင်း သန်း ၄၀ သည် ပညာရေး၏ အရေးပါသည့်အဆင့်ဖြစ်သော မူကြိုပညာရေးကို တက်ရောက်နိုင်တော့မည် မဟုတ်ပါ။ COVID-19 ကပ်ရောဂါကြောင့် ဖြစ်ပေါ်လာသည့် ပညာရေးဆိုင်ရာ ထိခိုက်နစ်နာမှုများသည် နောင်လာမည့် လူငယ်မျိုးဆက်သစ်တစ်ခုလုံးအပေါ် သက်ရောက်မည့် ဆိုးကျိုးတစ်ခုအဖြစ် ဦးတည်သွားနိုင်ကြောင်းဟု ကမ္ဘာ့ကုလသမဂ္ဂ၏ အထွေထွေအတွင်းရေးမှူးချုပ် Antonio Guterres မှ သတိပေးပြောကြားလိုက်ပါသည်။ ကိုဗစ်ကပ်ရောဂါအကျိုးဆက် ပညာရေးထိခိုက်မှုများကို လျှော့ချနိုင်ရန် ဆရာ၊ဆရာမများမှ အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးစနစ်နှင့် မိဘများမှ အိမ်တွင်း ကျောင်းပညာရေး (home schooling) စသည့် သင်ကြားအားထုတ်မှုများဖြင့် အတတ်နိုင်ဆုံးကြိုးပမ်းကြသော်လည်း အဆိုပါ ပညာရေး အသွင်ကူးပြောင်းမှုကို လက်လှမ်းမမီသည့် ကျောင်းသားပေါင်း မြောက်မြားစွာရှိနေဆဲဖြစ်ပါသည်။ အထူးသဖြင့် အခွင့်အလမ်းများကို လက်လှမ်းမမီသည့် လူမှုအသိုင်းအဝိုင်းများ၊ လူအနည်းစုများနှင့် စစ်ဘေးရှောင်ဒုက္ခသည်စခန်းများမှ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများ အပါအဝင်ဖြစ်ပါသည်။ အစိုးရ၏ ပညာရေးစီမံဆောင်ရွက်ချက်များသည် အဆိုပါ ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများ၏ လိုအပ်ချက်များ၊အခက်အခဲများကို ဖြေရှင်းပေးနိုင်ရန် ဦးတည်ဆောင်ရွက်သင့်ပါသည်။ သက်ဆိုင်ရာ အစိုးရများအနေဖြင့် ကျောင်းများကို ဘေးအန္တရာယ်ကင်းရှင်းစွာ အမြန်ဆုံးပြန်ဖွင့်ရန်လိုအပ်ပြီး ပညာရေးအသုံးစရိတ်တိုးမြှင့်သုံးစွဲရန်နှင့် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများကြား ဒစ်ဂျစ်တယ်နည်းပညာရရှိမှု ကွာဟချက် (digital divide) ကို ဖြေရှင်းရန် Antonio Guterres မှ တိုက်တွန်းထားပါသည်။

REFERENCE: Colombel, M. (2020, August 4). COVID-19: Over 1 billion students affected by school closures. *Euronews*. https://www.euronews.com/2020/08/04/un-chief-says-covid-19-has-led-to-largest-disruption-to-education-in-history.

Virtual Education Reveals Technology Inequality

According to UNICEF, 463 million children are unable to get access to remote learning during the pandemic due to the lack of equipment and electronic access. The result of closing schools in more than 160 countries has affected over 1 billion students worldwide. Save the Children also reported that nearly 10 million children may never go back to school because of the pandemic's effects. Online learning is attempted in some countries; however, it widens the learning gap between children from the rich and the poor. The UNICEF report measured public access to the internet, television and radio, and mentions the obstacles to distance education. It was stated that a total of 398 million students worldwide are unable to access virtual education. While there is no data for Canada or the United States, reopening of schools remains an issue for politicians and educators in those countries. UNICEF urged governments to prioritize the safe reopening of schools and arrange for compensatory learning where reopening is impossible.

Photo: UNICEF

အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးစနစ်သည် ကျောင်းသားများအကြား နည်းပညာကွာခြားလိုအပ်မှုကို ပေါ်လွင်စေ

ကမ္ဘာ့ကုလသမဂ္ဂကလေးများ ရန်ပုံငွေအဖွဲ့ အဆိုအရ ကူးစက်ရောဂါဖြစ်ပွားသည့် ကာလအတွင်း ကလေးသူငယ်ပေါင်း ၄၆၃ သန်းသည် အဝေးသင်ပညာရေးကို လက်လှမ်းမှု မရှိကြပါ။ ပစ္စည်းကိရိယာ မပြည့်စုံမှု၊ လျှပ်စစ်မီးမရရှိမှုများသည် အဓိက အကြောင်းအရင်းများအဖြစ် အဖွဲ့၏ အစီရင်ခံစာအသစ်တွင် ဖော်ပြထားပါသည်။ နိုင်ငံပေါင်း ၁၆၀ တွင် ကျောင်းများ ပိတ်ခဲ့ခြင်းကြောင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသား ၁ ဘီလီယံကျော်ကို သက်ရောက်မှုရှိသည်ဟု ၎င်းအဖွဲ့မှ ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ကလေးသူငယ်များ ကာကွယ်စောင့်ရှောက်ရေးအဖွဲ့၏ အစီရင်ခံစာတွင်လည်း ကူးစက်ရောဂါ၏ သက်ရောက်မှုသည် ကလေးငယ်ပေါင်း ၁၀ သန်းနီးပါး ကျောင်းပြန်တက်ခွင့်ရနိုင်မည် မဟုတ်ဟု ဖော်ပြထားပါသည်။ နိုင်ငံအများစုတွင် အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးစနစ်ကို ပြောင်းလဲကျင့်သုံးရာတွင် ကြိုးပမ်းနေကြရပြီး ဖြစ်သော်လည်း အဆိုပါစနစ်သည် ချမ်းသာသည့်မိသားစုများမှ ကလေးများနှင့်

ဆင်းရဲသည့် မိသားစုမှ ကလေးများအကြား မညီမျှမှု ပို၍ကြီးထွားလာစေသည်ဟု ထောက်ပြထားပါသည်။ ကုလသမဂ္ဂ၏ အစီရင်ခံစာတွင် အင်တာနက်၊ ရုပ်မြင်သံကြား၊ ရေဒီယိုစသည့်တို့ကို ပြည်သူများ လက်လှမ်းမှီနိုင်မှု အခြေအနေ၊ အဝေးသင်ပညာရေးစနစ်၏ အရံအတားများကို ဖော်ပြထားပါသည်။ ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်း စုစုပေါင်း ၃၉၈ သန်းသော ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများသည် အဝေးသင်အွန်လိုင်းပညာရေးကို ရရှိရန်ခက်ခဲလိမ့်မည်ဟု အဆိုပါ အစီရင်ခံစာမှ ဖော်ပြထားပါသည်။ ကနေဒါနှင့် အမေရိကန်ကဲ့သို့ ထိခိုက်မှုများ အဆိုးရွားဆုံးဖြစ်သော နိုင်ငံများတွင် ကျောင်းများ ပြန်လည်ဖွင့်လှစ်ရန်မှာ နိုင်ငံရေးသမားများ၊ ပညာရေးကဏ္ဍဆောင်ရွက်သူများအတွက် အငြင်းပွားနေကြဆဲ ဖြစ်ပါသည်။ အစိုးရများအနေဖြင့် ကျောင်းများကို ဘေးအန္တရာယ်ကင်းရှင်းစွာ ပြန်လည်ဖွင့်လှစ်နိုင်ရေး ဦးစားပေးဆောင်ရွက်ကြရန်နှင့် ပြန်လည်ဖွင့်လှစ်ရန် မဖြစ်နိုင်သည့် နေရာများတွင်လည်း အစားထိုးသင်ယူမှုများ စီစဉ်ပေးရန် လိုအပ်မည်ဟု အစီရင်ခံစာတွင် တိုက်တွန်းအကြံပြုထားပါသည်။

REFERENCE: UN: Nearly 500 million children excluded from remote schooling. (2020, August 27). *Al Jazeera*. https://www.aljazeera.com/news/2020/08/500-million-children-excluded-remote-schooling-200827053540044.html.

Calling for a Halt on Attacking Schools in Conflict Zones

The UN security council demands a halt to attacks on schools in conflict zones around the world. The Secretary-General reported that there were nearly 500 attacks on educational facilities in the last year alone, and 75 million children in 35 countries live in conflict. The attacks on schools had been increasingly used as a war strategy especially in the Sahel region. Moreover, the COVID-19 crisis caused the schools to close and the children to become particularly vulnerable to being recruited as child soldiers, sexual exploitation as well as child marriage. Empty schools may also become military objects. According to the presidential statement of the Council, drafted by Niger and Belgium, all parties are required to strictly comply with the international laws and Conventions addressing children in armed conflict. Attacks on schools and hospitals, use of child soldiers, abductions, and sexual violence were denounced strongly in the statement. The Council expressed that girls and women might be the intended victims for attacks, and called for the Secretary-General to monitor the military use of schools. In May, the General Assembly declared 9 September as the International Day to Protect Education from Attack to to highlight the importance of this issue in conflict regions around the world.

ပဋိပက္ခဖြစ်ပွားရာ ဒေသများရှိ စာသင်ကျောင်းများအား တိုက်ခိုက်နေမှုများကို ရပ်ဖို့တောင်းဆို

ကုလသမဂ္ဂလုံခြုံရေးကောင်စီသည် ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းပဋိပက္ခဖြစ်ပွားရာ ဒေသများရှိ စာသင်ကျောင်းများအား တိုက်ခိုက်နေမှုများကို အဆုံးသတ်ဖို့ တောင်းဆိုထားပါသည်။ အထွေထွေအတွင်းရေးမှူးချုပ်သည် ယမန်နှစ်တစ်နှစ်တည်းတွင်ပင် ပညာရေးဆိုင်ရာ အဆောက်အအုံများအား တိုက်ခိုက်မှုပေါင်း ၅၀၀ နီးပါးရှိခဲ့ကြောင်း ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ၇၅ သန်းသော ကလေးများသည် ပဋိပက္ခဖြစ်ပွားလျက်ရှိသည့် နိုင်ငံပေါင်း (၃၅) နိုင်ငံတွင် နေထိုင်ကြပါသည်။ ထို့အပြင် ဆဟာဒေသတွင် ကျောင်းများသည် ရည်ရွယ်ချက်ရှိရှိ ပစ်မှတ်ထားပြီး တိုက်ခိုက်ခံရမှု များရှိနေပါသည်။ COVID-19 အရေးဟာလည်း ကျောင်းများကို ပိတ်သွားစေပြီး ကလေးများမှာလည်း ကလေးစစ်သားအဖြစ် စုဆောင်းခံရခြင်း၊ လိင်ပိုင်းဆိုင်ရာ အမြတ်ထုတ်ခံရခြင်းနှင့် အရွယ်မတိုင်မီ လက်ထပ်ထိမ်းမြားခံရခြင်း စသည့် လူမှုရေးပြဿနာများကို ဦးတည်စေပါသည်။ နိုင်ဂျာနှင့် ဘယ်လ်ဂျီယံနိုင်ငံများရှိ သမ္မတ၏ ထုတ်ပြန်ကြေညာချက်မူကြမ်းအဆိုအရ ပါတီများအားလုံးသည် ပဋိပက္ခဒေသများရှိ ကလေးသူငယ်များနှင့် ပတ်သက်၍ နိုင်ငံတကာဥပဒေများနှင့် ကွန်ဗင်းရှင်းများကိုလည်း တင်းကြပ်စွာ လိုက်နာရန် တောင်းဆိုခဲ့ပါသည်။ အဆိုပါထုတ်ပြန်ချက်တွင် စာသင်ကျောင်းနှင့် ဆေးရုံများအား တိုက်ခိုက်မှု၊ ကလေးစစ်သားများ အသုံးပြုမှု၊ ဖြားယောင်းသွေးဆောင်မှုနှင့် လိင်ပိုင်းဆိုင်ရာအကြမ်းဖက်မှုများကို ပြင်းထန်စွာ ရှုတ်ချပြစ်တင်ထားခဲ့ပါသည်။ မိန်းကလေးငယ်များနှင့်အမျိုးသမီးများသည် တိုက်ခိုက်မှုများ၏ သားကောင်များဖြစ်နိုင်ကြောင်း ကုလသမဂ္ဂလုံခြုံရေးကောင်စီမှ ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ကောင်စီသည် စာသင်ကျောင်းများအား စစ်ပွဲအတွက် အသုံးပြုနေမှုများကို ကြီးကြပ်ထောက်လှမ်းပေးနိုင်ရန်လည်း တောင်းဆိုခဲ့သည်။ ကုလသမဂ္ဂအထွေထွေ ညီလာခံသည် ၂၀၁၅ ခုနှစ်တွင် စတင်ခဲ့သည့်

စာသင်ကျောင်းများ၏ လုံခြုံရေးနှင့် ပတ်သက်သည့် ကြေညာချက်ကို အလေးပေးရန် စက်တင်ဘာလ ၉ ရက်နေ့ကို ပညာရေးကို တိုက်ခိုက်မှုများမှ ကာကွယ်စောင့်ရှောက်မှုပေးသော အပြည်ပြည်ဆိုင်ရာ နေ့အဖြစ် ကြေညာခဲ့ပြီး ၂၀၁၅ ခုနှစ်ကတည်းကပင် ကောင်စီ၏ လုပ်ငန်းစဉ်များတွင် မီးမောင်းထိုးပြခဲ့သော အချက်တစ်ခုလည်း ဖြစ်သည်။

REFERENCE: *Security Council demands an end to attacks on schools worldwide*. United Nations. https://news.un.org/en/story/2020/09/1072102.

Photo: REUTERS

COVID-19 Puts More Pressure on Global Childcare Crisis

The UNICEF study on the state of child care and early childhood education stated that the current pandemic situation largely puts a burden on the parents, especially on women and the poor as women struggle to spend more time on childcare and housework. In poorer countries, families with young children are affected the most and children cannot access the school services due to the pandemic. In low and middle income countries, 40 percent of three- to five-year-old children are lacking social, emotional and cognitive stimulation. The parents, especially mothers, working in the informal sectors in countries in Africa, Asia, and the Pacific regions, are bringing their children to work. Therefore, UNICEF tries to improve the situations of childcare and early childhood education by offering guidance for governments and employers. Ms. Fore, the head of the UN Children's Fund (UNICEF), said "childcare and early childhood education build a foundation upon which every aspect of children's development relies and the pandemic is putting that foundation under serious threat."

COVID-19 **ကပ်ရောဂါသည် ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ကလေးသူငယ် စောင့်ရှောက်ရေး အကျပ်အတည်းကို ပိုပြီး ဖိအားပေးလာ**

ကမ္ဘာ့ကုလသမဂ္ဂ ကလေးသူငယ်များပြုစုစောင့်ရှောက်ရေးနှင့် မူကြို ပညာရေးဆိုင်ရာလေ့လာမှုအရ လက်ရှိဖြစ်ပေါ်နေသည့် COVID-19 ကပ်ရောဂါသည် မိဘများ၊ အဓိကအားဖြင့် အမျိုးသမီးများနှင့် ဆင်းရဲနွမ်းပါးသူများအပေါ် ဝန်ထုပ်ဝန်ပိုးဖြစ်စေသည်ဟု ဆိုပါသည်။ အမျိုးသမီးများသည် ကလေးထိန်းကြောင်း ပြုစုစောင့်ရှောက်ခြင်းနှင့် အိမ်မှုကိစ္စများတွင် ပုံမှန်ထက် အချိန်ပိုပေးရန် ရုန်းကန်နေကြရသည်ဟု အဆိုပါ လေ့လာမှုမှ တွေ့ရှိရပါသည်။ ပိုမိုဆင်းရဲသည့်နိုင်ငံများရှိ ကလေးငယ်များရှိသည့် မိသားစုများသည် အဆိုးဆုံးအခြေအနေအဖြစ် ရင်ဆိုင်နေကြရပြီး ၎င်းတို့၏ ကလေးများမှာလည်း ကူးစက်ရောဂါကြောင့် ကျောင်းဝန်ဆောင်မှုများကို မရရှိနိုင်ကြပါဟုလည်း ဆိုထားပါသည်။ အလယ်အလတ်နဲ့ ဝင်ငွေနိမ့်သောနိုင်ငံများတွင် ၃ နှစ် မှ ၅ နှစ်အရွယ် ကလေးငယ်များ၏ ၄၀ ရာခိုင်နှုန်းသည် လူမှုရေး စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာနှင့် သိမြင်လှုံ့ဆော်မှုများ ကင်းမဲ့နေပြီး အာဖရိက၊ အာရှနှင့် ပစိဖိတ်ဒေသရှိ တရားမဝင်နယ်ပယ်တွင်လုပ်ကိုင်နေသည့် မိဘများသည် ၎င်းတို့၏ ကလေးများကို အလုပ်ခွင်များသို့ မဖြစ်မနေ ခေါ်ဆောင်သွားကြရပါသည်။ ကုလသမဂ္ဂကလေးများ ရန်ပုံငွေအဖွဲ့သည် ကလေးသူငယ်များစောင့်ရှောက်ရေးနှင့် မူကြိုပညာရေး၏ အခြေအနေများကို တိုးတက်ကောင်းမွန်စေရန် သက်ဆိုင်ရာအစိုးရများနှင့် အလုပ်ရှင်များ ပူးပေါင်း၍ လမ်းညွှန်မှုများကို လုပ်ဆောင်နေပါသည်။ Ms. Fore အဆိုအရ ကလေးသူငယ်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှု ကဏ္ဍသည် ကလေးများပြုစုစောင့်ရှောက်ခြင်းနှင့် မူကြိုပညာရေးဟူသော အုတ်မြစ်ပေါ်တွင်အခြေခံပြီးလက်ရှိဖြစ်ပေါ်နေသည့် ကပ်ရောဂါသည် အဆိုပါ အခြေခံအုတ်မြစ်ကို အပြင်းအထန်ခြိမ်းခြောက်လျက်ရှိသည်ဟု ၎င်းကဆိုသည်။

REFERENCE: *'COVID-19 is making a global childcare crisis even worse'*: UNICEF chief. United Nations. https://news.un.org/en/story/2020/07/1068811.

NEW APPROACH

Pandemic: An Opportunity for Equitable Learning Assessments?

This op-ed encourages educators to use the humanistic assessment system for individual students who have diverse socio-economic backgrounds. The author Rosalie Metro introduced an assessment method, which centered on equity, self-direction, and standards-based assessment for learning, based on her experiences as an educator. The equity that she implied is, "not treating all students equally but responding to the individual students based on their distinct needs." Self-direction is a system in which individual learners can set up their learning targets and self-evaluation during the learning process. Teachers use standards-based assessment for learning

as a tool to track student's progress and achievements while focusing on helping students to learn and to reach their highest potential. Rosalie Metro advocated that this kind of student-centric and humane practice continue in the future, beyond the COVID-19 pandemic.

ကပ်ရောဂါသည် မျှတသော အရည်အသွေးစစ်ဆေးမှုအတွက် တွန်းအားအခွင့်အလမ်းတစ်ခုလား။

ဤဆောင်းပါးတွင် ကွဲပြားခြားနားသော နောက်ခံအခြေအနေများ ရှိသည့် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများအတွက် ဆရာ၊ဆရာမများ အနေဖြင့် လူမှုဖွံ့ဖြိုးရေးကို ဦးတည်စေသော အကဲဖြတ်စနစ်များကို အသုံးပြုကြရန် အားပေးထားပါသည်။ ဆောင်းပါးရှင် Rosalie Metro က သူမ၏ သင်ကြားရေး အတွေ့အကြုံများ အပေါ်တွင် အခြေခံပြီး အကဲဖြတ်စနစ်တစ်ခုကို တီထွင်မိတ်ဆက်ထားပါသည်။ ယင်းစနစ်သည် သာတူညီမျှရှိမှု၊ ကိုယ်တိုင်လမ်းညွှန်နိုင်မှုနှင့် စံနှုန်းမီ သင်ကြားရေး အကဲဖြတ်မှုတို့အပေါ်တွင် အခြေခံထားပါသည်။ သူမညွှန်းဆိုသော သာတူညီမျှရှိမှုသည် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူ အားလုံးအပေါ် တပြေးညီဆက်ဆံခြင်းထက် တစ်ဦးချင်းစီ၏ လိုအပ်ချက်များအပေါ်လိုက်၍ ဆရာ၊ဆရာမများမှ ဖြည့်ဆည်းပေးရခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ ထို့အပြင် ကိုယ်တိုင်လမ်းညွှန်နိုင်မှုဆိုသည်မှာလည်း ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများက ၎င်းတို့၏ သင်ကြားရေးရည်မှန်းချက်များကို ကိုယ်တိုင် ချမှတ်စေပြီး ကိုယ်တိုင် အကဲဖြတ်စေသော စနစ်တစ်ခု ဖြစ်ပါသည်။ စံနှုန်းမီ သင်ကြားရေးအကဲဖြတ်မှုများတွင် ဆရာ၊ဆရာမများမှ ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူ၏ သင်ယူမှုရလဒ်များကို လေ့လာမှတ်သားကာ အမြင့်ဆုံးသော အောင်မြင်မှုရရှိရန် အကူအညီပေးစေခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ ဆောင်းပါးရှင် Rosalie Metro က ဤကဲ့သို့သော ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများ ဗဟိုပြုပြီး လူသားဖွံ့ဖြိုးမှုဦးတည်သော အကဲဖြတ်စနစ်များကို COVID-19 အလွန်ကာလများမှ အစပြု၍ အနာဂတ်တွင် ကျင့်သုံးကြရန်လည်း နှိုးဆော်ထားပါသည်။

REFERENCE: Metro, R. (2020, September 9). Humane assessment shouldn't happen only during a pandemic. *Inside Higher Ed*. https://www.insidehighered.com/views/2020/09/09/new-approaches-assessment-can-promote-student-success-times-crisis-well-normalcy.

LEARNING ENVIRONMENT

Inclusive Online Learning with Easy Access

The article urges education institutions and frontline teachers to introduce inclusive online learning platforms and associated contents, develop guidance for remote learning and establish a framework which is designed to meet the needs of students with disabilities. The authors learned this topic through their research for the adoption of educational technology in higher education where respondents were asked about their adaptation of teaching strategies to transitions online in response to COVID-19. Later in the article, the authors suggested that teachers should design the curriculum based on the values of all-inclusive education for online classes. These learning and teaching materials should not only comply with the legal requirements but also take into account the welfare of all students regardless of their physical status. In addition, the authors highlighted the need for capacity building for faculty members of education institutions that are designing curriculums and using assistive technology for groups of learners with disabilities. The authors also provided actionable recommendations to create inclusive learning environment on issues such as creating accessible visual content for students with visual impairment, the use of font color and contrast for learners with color blindness, the use of alt-text for images and graphics, and creating accessible audio content (for example: adding subtitles) for students with hearing impairment.

အဆင်ပြေချောမွေ့စွာ ပညာသင်ကြားနိုင်ရန် အားလုံးပါဝင်နိုင်သည့် အွန်လိုင်းလေ့လာမှု

မသန်စွမ်းကျောင်းသားကျောင်းသူများ အဆင်ပြေ ချောမွေ့စွာ ပညာသင်ကြားနိုင်ရေး လိုအပ်ချက်များကို စာသင်ကျောင်းများနှင့် ဆရာ/ဆရာမများမှ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသား အားလုံးပါဝင်နိုင်သည့် online learning platforms များ၊ အခြေခံမူဘောင်များ ချမှတ်ခြင်းနှင့် အဝေးသင်ပညာရေးဆိုင်ရာလမ်းညွှန်ချက်များ စတင်ဆောင်ရွက်သင့်သည်ဟု ဆောင်းပါးမှတိုက်တွန်းထားပါသည်။ ဆောင်းပါးရှင်များမှ အဆိုပါ အချက်ကို ၎င်းတို့၏ ဆောင်ရွက်ဆဲသုတေသန (The Adoption of educational technology in higher education) မှလေ့လာထားသည့် COVID-19 ကပ်ရောဂါကာလအတွင်း အွန်လိုင်းစာသင်ကြားရေးနည်းစနစ်များအဖြစ် ကူးပြောင်းရေးလုပ်ငန်းစဉ်ဆိုင်ရာမေးခွန်းများမှ တစ်ဆင့် လေ့လာတွေ့ရှိပါသည်။ အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးအတွက် အစီအစဉ်များ ရေးဆွဲရာတွင် အားလုံးပါဝင်နိုင်သော ပညာရေးတန်ဖိုးများကို အခြေခံသင့်သည်ဟုလည်း ညွှန်းဆိုထားပါသည်။ လေ့လာသင်ကြားမှုဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူပြုသင်ရိုးညွှန်းတမ်းများကို ပြုစုရာတွင်လည်း ကိုယ်ခန္ဓာချို့ယွင်းချက်ရှိသော မည့်သည့် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူကိုမဆို ပညာသင်ကြားနိုင်ရန်နှင့်

Photo: UCSY.EDU.MM

သက်ဆိုင်ရာ မသန်စွမ်းဥပဒေ၏ ပြဋ္ဌာန်းချက်များနှင့်အညီ စီစဉ်ဆောင်ရွက်ရမည်ဟု အကြံပြုထားခဲ့ပါသည်။ ထို့အပြင် ဆရာ/ဆရာမများအား သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများ ပြုစုခြင်းနှင့် မသန်စွမ်း ကျောင်းသား၊ ကျောင်းသူများတို့အတွက် သင်ထောက်ကူပြုသင်ရိုးများ ပြုစုရာတွင် လိုအပ်မည့် စွမ်းရည်မြှင့်သင်တန်းများကို ပံ့ပိုးပေးရန် လိုအပ်မည်ဖြစ်ပါသည်။ အမြင်အာရုံချို့တဲ့သော ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအတွက် အသံဖိုင်များ၊ အမြင်အာရုံဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူပြုပစ္စည်းများနှင့် အခြားသော သင်ကြားမှုဆိုင်ရာ နည်းစနစ်များကို ပိုမိုအသုံးပြုကြရန် အကြံပြုထားပါသည်။ ထို့အပြင် အဆိုပါကျောင်းသားကျောင်းသူများအတွက် သင်ထောက်ကူပြု နည်းပညာများကို ဖန်တီးကြရန် ထပ်မံ၍တိုက်တွန်းထားပါသည်။ နိဂုံးချုပ်အနေဖြင့် COVID-19 ကာလ အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးအစီအစဉ်များမှအစပြု၍ အနာဂတ်တွင် အားလုံးပါဝင်သင်ကြားနိုင်သော ပညာရေးဝန်းကျင်တစ်ခုဖန်တီးနိုင်ကြောင်းကိုလည်း သုံးသပ်တင်ပြထားပါသည်။

REFERENCE: Smith, M., Pineault, L., Dickson, M., & Tosch, K. (2020, September 2). Beyond compliance. *Inside Higher Ed*. https://www.insidehighered.com/advice/2020/09/02/making-accessibility-priority-online-teaching-even-during-pandemic-opinion.

Children's IQ Aces in Green Spaces

A study by researchers at Hasselt University has found a positive correlation between a green environment and children's intelligence quotient (IQ). The study analyzed over 600 children aged 10-15 and found that a 3 percent increase in the greenness of a child's neighborhood raised their IQ scores by 2.6 percent on average. However, the causation between nature and intelligence is not known yet. It might be the case that the children living in greener areas have lower stress levels, experience less noise pollution and have more opportunities to play. Nevertheless, the research finding has clear practical relevance to policymakers and urban planners in that they can create an optimal space for children to reach their fullest potential. The authors suggested rewilding the cities and urban areas so that urban children can have more access to greener spaces. The schools specifically play a crucial role in ensuring that children who live in an urban environment have access to nature. The schools need to include curricular activities that involve outside space for children to play, explore, and develop. In this way, children can grow up to become well-rounded, environmentally conscious and respectful citizens.

စိမ်းလန်းစိုပြေသော ပတ်ဝန်းကျင်သည် ကလေးများ၏ ဉာဏ်ရည်ကို ပိုမိုတိုးတက်စေ

Hasselt University မှ ပညာရှင်များ၏ လေ့လာချက်သည် သစ်ပင်ပန်းမန်၊ မြက်ခင်းပြင်တွေနှင့် စိမ်းစိုသော ပတ်ဝန်းကျင်နှင့် ကလေးများ၏ ဉာဏ်ရည်ဉာဏ်သွေးတို့ကြားတွင် အပြုသဘောဆောင်သော တိုက်ဆက်နွယ်မှုကို တွေ့ရှိထားတာပါ။ ဒီသုတေသနမှာ ဒေသအသီးသီး တွင် အသက် ၁၀-၁၅ နှစ် ကြားရှိသည့် ကလေးပေါင်း ၆၀၀ ကျော်ကို လေ့လာဆန်းစစ်ထားပြီး ကလေးများနေသည့် ရပ်ကွက်အတွင်း စိမ်းလန်းစိုပြေမှု ၃ ရာခိုင်နှုန်းတိုးလာတာနှင့်တင် အဲဒီကလေးများ၏ ဉာဏ်ရည်ရမှတ် (IQ score) ပျမ်းမျှ ၂.၆ ရာခိုင်နှုန်းထိ မြင့်တက်လာသည်ကို တွေ့ရှိရပါတယ်။ ဒါပေမယ့် သဘာဝနှင့် ဉာဏ်ရည်တို့၏ အကြား တိုက်ရိုက်ဆက်စပ်သည့် အကြောင်းအရင်း (causation) ကို မသိကြောင်းဟု ဆိုပါသည်။ ဖြစ်နိုင်ချေရှိသော အကြောင်းအရင်းများသည် ပိုမိုစိမ်းစိုသော ပတ်ဝန်းကျင်အတွင်း နေထိုင်သည့် ကလေးများသည် စိတ်ဖိစီးမှု (stress) လျော့နည်းပြီး ဆူညံသံနည်းပါးသောကြောင့် အာရုံစူးစိုက်မှုကိုဖြစ်စေကာ လွတ်လပ်စွာ ဆော့ကစားနိုင်သည့် အခွင့်အလမ်းများကို ပိုမိုရရှိစေနိုင်ပါသည်။

မည်သို့ပင်ဆိုစေကာမူ ကလေးများ၏ ဉာဏ်ရည်များသည် ပြည့်ပြည့်ဝဝ ဖွံ့ဖြိုးရန်အတွက် သင့်တော်သည့် ပတ်ဝန်းကျင်ကို ဖန်တီးပေးနိုင်သည်ဟူသော သုတေသနတွေ့ရှိချက်သည် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မြို့ပြစီမံကိန်း အစီအစဉ်ရေးဆွဲသူများအနေဖြင့် ရှင်းလင်းပြီး လက်တွေ့ကျသည့် တွေ့ရှိချက် ဖြစ်ပါသည်။ အစိုးရအနေဖြင့် ကလေးများ၏ ဉာဏ်ရည်အပြည့်အဝဖွံ့ဖြိုးရန်အတွက် မြို့ပြဧရိယာများကို တောတောင်သဘာဝနှင့် အနီးစပ်ဆုံး တူအောင် ပြန်လည်ဖန်တီးရန် လိုအပ်မည်ဟု သုတေသနကို ဆောင်ရွက်သည့် ပညာရှင်များမှ အကြံပြုပါသည်။ စိမ်းစိုသော တောတောင် ရေမြေ၊ သဘာဝပတ်ဝန်းကျင်ကို ကလေးများနှင့် ထိတွေ့စေရန် စာသင်ကျောင်းများသည် အဓိကအခန်းကဏ္ဍမှ ပါဝင်ပါသည်။ ကလေးများ ပြင်ပပတ်ဝန်းကျင်တွင် ကစားနိုင်ရန်နှင့် လေ့လာစူးစမ်းနိုင်ရန် အခွင့်အလမ်းများကို ကျောင်းသင်ရိုးညွှန်းတမ်းများတွင် ထည့်သွင်းပေးရန်လိုအပ်ကြောင်း ပညာရှင်များက အဆိုပြုကြသည်။ ထိုမှတဆင့် ကိုယ့်မြေကိုယ့်ရေကို ချစ်တတ်သော၊ တောတောင်သဘာဝကို မြတ်နိုးသော၊ ဘက်စုံဖွံ့ဖြိုးသော နိုင်ငံသားကောင်းတစ်ယောက် ဖြစ်လာအောင် ကလေးများကို ပြုစုပျိုးထောင်နိုင်မှာ ဖြစ်ပါသည်။

REFERENCE: Ferrer, M. de. (2020, August 24). Growing up in green spaces boosts children's IQs, claims study. *Euronews*. https://www.euronews.com/living/2020/08/24/growing-up-in-green-spaces-boosts-children-s-iqs-claims-study.

Are We Prepared for the Changes to Our Children's Brains Caused by Virtual Learning?

The integration of technologies in learning has played a role in modeling the habits of learning of today's children, which can impact their intellectual, social and ethics related developments. Yet, there is little evidence to support the side-effects of this digital-based learning. Admittedly, the learning process increases threats to in-

Photo: VIETNAM UNICEF

formation digestion and analysis as the source of forming, connecting and combining knowledge, because the readers are likely to do more skimming than reading carefully. Meanwhile, distractions on devices are one of the main players that interfere with the process of reading with digital devices, and have led to continuous partial attention. However, living in such a technological age, it is better to be capable of utilizing both digital and print. Amidst the COVID-19, it is recommended that parents and teachers closely monitor their children's learnings regarding the loss of learning during the process.

အွန်လိုင်းလေ့လာခြင်း၏ အကျိုးဆက်ကြောင့် ကလေးများ၏ ဦးနှောက်ဖွံ့ဖြိုးမှု အပြောင်းအလဲကို အားလုံးအဆင်သင့် ဖြစ်ပြီလား။

နည်းပညာများနှင့် ပေါင်းစပ်လေ့လာခြင်းသည် ယနေ့ခေတ် ကလေးများ၏ ပညာလေ့လာရေးအလေ့အထတွင် အလွန်ပင်အရေးပါပြီး ၄င်းတို့၏ အသိဉာဏ်၊ လူမှုဆက်ဆံရေးနှင့် ကျင့်ဝတ်ဆိုင်ရာတိုးတက်မှုများအပေါ် သက်ရောက်မှုများ ရှိလာသည်ကို တွေ့ရပါသည်။ သို့သော် အဆိုပါဒီဂျစ်တယ်အခြေပြုသင်ယူမှု၏ ဘေးထွက်ဆိုးကျိုးများသည် မည်မျှသက်ရောက်မှုရှိမည်ကို သိရှိရန် အထောက်အထားများ ရှားပါးနည်း ပါးဆဲဖြစ်ပါသည်။ ဖန်သားပြင်အခြေပြု သင်ယူခြင်းဖြစ်စဉ်သည် သတင်းအချက်အလက်များအပေါ် အပြည့်အဝ နားလည်သဘောပေါက်ခြင်း ဗဟုသုတများကို စုစည်း၊ ဆက်သွယ်၊ ပေါင်းစပ်ခြင်းများ၏ အရင်းအမြစ်တစ်ခုအဖြစ်ခွဲခြမ်းစိတ်ဖြာခြင်းများကို ခြိမ်းခြောက်လာနေပြီး ဖန်သားပြင်သင်ယူမှုသည် စာဖတ်သူများအတွင် စာကိုအသေးစိတ်အတိအကျဖတ်ရှုခြင်းမျိုး မဟုတ်ဘဲ အပေါ်ယံသာဖတ်ရှုခြင်းကြောင့်ဖြစ်ပါသည်။ ထို့အပြင် ဖန်သားပြင်အခြေပြုသင်ယူခြင်းသည် နှောင့်ယှက်မှုများ ပြည့်နှက်နေကြောင်းနှင့် စာဖတ်သူများအတွက် အာရုံစူးစိုက်မှု တိုတောင်းလာစေနိုင်ကြောင်းစသည့် သက်ရောက်မှုများ ရှိနိုင်ပါသည်။ သို့သော် ယနေ့နည်းပညာခေတ်တွင် ပုံနှိပ်စာအုပ်စာပေများနှင့် ဒစ်ဂျစ်တယ်အုပ်စာပေများကို ထိရောက်ထိရောက် လေ့လာတတ်လာရန် လိုအပ်ပါသည်။ လက်ရှိဖြစ်ပေါ်လက်ရှိသော COVID-19 ကာလတွင် မိဘနှင့် ဆရာ/ဆရာမများသည် ကလေးသူငယ်များ၏ လေ့လာရေးတွင် ချို့ယွင်းမှုများ မရှိစေရန် နီးကပ်စွာစောင့်ကြည့်ညွှန်ကြားပေးရန်လိုပါသည်။

REFERENCE: Wolf, M. (2020, August 24). Screen-based online learning will change kids' brains. Are we ready for that? *The Guardian*. https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/aug/24/deep-literacy-technology-child-development-reading-skills.

EDUCATION & TECHNOLOGY

Edtech Can Possibility Break Down Subject Silos

Interdisciplinary learning can help students to develop crucial and transferable skills such as analysis, critical thinking and communication. However, in traditional school systems, curriculum and examinations are not designed based on subject silos, and are inadequate to facilitate interdisciplinary learning necessary for the development of 21st Century skills. Learning through the internet has given students access to learning from different disciplines. This strengthens the importance to develop digital literacy skills for the students. Edtech is not moving fast although there are some initiatives, and it is increasingly adopted in pandemic as emergency online learning solutions. The failure of edtech in OECD countries was due to lack of teacher training and lack of innovative pedagogy. Schools also have inequality in terms of technological support. However, it is likely to have a chance to break silos with edtech's capability in knowledge acquisition and ease of learning different subjects. Students need knowledge to be ready for their future career.

ပညာရေးဆိုင်ရာနည်းပညာသည် ဘာသာရပ်များ၏ ကျဥ်းမြောင်းစွာ ဘောင်ခတ်ထားမှုများအား ဖြိုခွင်းနိုင်စွမ်းရှိ

ဘာသာရပ်တစ်ခု သို့မဟုတ် လေ့လာမှုနယ်ပယ်တစ်ခုထပ်ပိုသော သင်ယူမှုသည် လွှဲပြောင်းနိုင်သော ကျွမ်းကျင်မှုစွမ်းရည်များဖြစ်သည့် ဆန်းစစ်လေ့လာမှု၊ ဝေဖန်ပိုင်းခြားမှုနှင့် ပြောဆိုဆက်ဆံရေးစသဖြင့် အရေးပါသောကျွမ်းကျင်မှုများကို ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်စေရန် အထောက်အပံ့ဖြစ်စေပါသည်။ အင်တာနက်မှ တစ်ဆင့် မတူညီသည့် ဘာသာရပ်များ သင်ယူလေ့လာနိုင်ပါသည်။ ဒီလိုမျိုးသင်ယူမှုများမှ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအတွက် ဒစ်ဂျစ်တယ်စွမ်းရည်တတ်မြောက်မှုသည် အရေးကြီးသည့်အချက်ကို ပိုမိုအားကောင်းခိုင်မာစေပါသည်။ ကိုဗစ်ကာလအတွင်း အရေးပေါ်အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးနည်းလမ်းများအဖြစ် အသုံးပြုမှုရှိလာသော်လည်း အချို့သော ကနဦးလုပ်ဆောင်မှုများနှင့် ပညာရေးဆိုင်ရာ နည်းပညာများအနေဖြင့် မြန်မြန်ဆန်ဆန် ခရီးမတွင်သေးပါ။ OECD နိုင်ငံများတွင် ပညာရေးဆိုင်ရာနည်းပညာကျရှုံးခဲ့ခြင်းအကြောင်းအရင်းမှာ ဆရာ/ဆရာမများကို နည်းပညာဆိုင်ရာ သင်တန်းများပို့ချမှုမရှိခြင်းနှင့် ဆန်းသစ်သောသင်ကြားမှုနည်းလမ်းများသည် ပညာရေးဆိုင်ရာနည်းပညာများတွင်

မပါဝင်သော အချက်များကြောင့် ဖြစ်ပါသည်။ ကျောင်းများနှင့် စာမေးပွဲများသည် တိုးတက်လာသည့် ၂၁ ရာစုကျွမ်းကျင်မှုများအပေါ် တိုင်းတာခြင်းမျိုးမဟုတ်ဘဲ သီးခြားဘာသာရပ်များကိုသာ အဓိက ထားပြီး ဒီဇိုင်းရေးဆွဲထားခြင်းဖြစ်ပါသည်။ ကျောင်းများတွင်လည်း နည်းပညာပိုင်းဆိုင်ရာပံ့ပိုးမှုနှင့် ပတ်သက်ပြီး မညီမျှမှုများ ရှိကြပါသည်။ သို့သော် ဗဟုသုတ ရှာမှီးစုဆောင်းခြင်း၊ မတူညီသော ဘာသာ ရပ်များကို သင်ယူရာတွင် ပညာရေးဆိုင်ရာနည်းပညာ၏ လုပ်နိုင်စွမ်းအပေါ် မူတည်၍ သီးခြားဘာသာရပ်များအနေဖြင့် သင်ယူခြင်းကို ရပ်တန့်ထားရန် အခွင့်အလမ်းရရှိလာနိုင်ပါသည်။ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားအနေဖြင့် အနာဂတ်လုပ်ငန်းများအတွက် အဆင်သင့်ဖြစ်ပြီး ဗဟုသုတပြည့်စုံရန် လိုအပ်လှပါသည်။

REFERENCE: Ash, G., & Beckingham, K. (2020, June 5). Can tech and interdisciplinary learning break down subject silos? *Education Technology*. https://edtechnology.co.uk/features/can-tech-and-interdisciplinary-learning-break-down-subject-silos/.

Practical Tips to Counteract Cheating During Virtual Learning

COVID-19 has forced thousands of schools to offer virtual learning experiences than ever before. Having an online class might encourage academic dishonesty amongst students in the classroom, and here are four helpful tips to prevent potential cheating: focusing on critical thinking and inquiry-based activities that require students to think and apply their learning, building a cheating free classroom culture to encourage students to emphasize their learning instead of a score, using peer feedback and daily assignments, and finally, asking students to turn on their computer cameras as way to monitor their activities during the class.

အွန်လိုင်းသင်ကြားမှုကာလအတွင်း စာခိုးချခြင်းကို တန်ပြန်တားဆီးမည့် လက်တွေ့ကျသော နည်းလမ်းများ

COVID-19 ကပ်ရောဂါသည် ထောင်ပေါင်းများစွာသော စာသင်ကျောင်းများအား အွန်လိုင်းမှ သင်ယူမှု အတွေ့အကြုံများကို အရင်ကထက် ပိုပြီး သင်ကြားပို့ချပေးရန် ဖိအားပေးနေပါသည်။ အွန်လိုင်းမှ သင်ယူလေ့လာခြင်းသည် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများကြား ပညာရေးဆိုင်ရာ မရိုးသားမှုများကို ပိုမိုအားပေးရာရောက်နိုင်ပါသည်။ ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများ စာခိုးချခြင်းကို တားဆီးရန် နည်းလမ်း ၄ ရပ်တွင် ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများအနေဖြင့် မိမိသင်ယူလေ့လာထားသည့် အကြောင်းအရာများကို ပြန်စဉ်းစား၊ အသုံးချနိုင်မည့် ဝေဖန်ပိုင်းခြားစွမ်းရည် စူးစမ်းလေ့လာအခြေပြု လုပ်ဆောင်ချက်များကို အသားပေးဆောင်ရွက်သည့် နည်းလမ်းပါဝင်သည်။ လိမ်လည်ခြင်း၊ မရိုးသားခြင်းကို အားမပေးသည့် စာသင်ခန်းယဉ်ကျေးမှုကို ဖန်တီးခြင်းဖြင့်လည်း အမှတ်ပေးစနစ်အစား သင်ယူမှုကို ပိုမိုအားပေးရာရောက်ပါသည်။ နေ့စဉ် assignment လုပ်ဆောင်စေခြင်းနှင့် အတန်းဖော်အချင်းချင်း Feedback များပေးစေခြင်း၊ ကွန်ပျူတာကင်မရာများကို ဖွင့်ထားစေခြင်း စသည်တို့သည်လည်း စာခိုးချခြင်းအလေ့အထကို လျော့နည်းစေနိုင်ပါသည်။

REFERENCE: Klein, A. (2020, September 9). How to prevent student cheating during remote learning: 4 tips. *Education Week*. https://www.edweek.org/ew/articles/2020/08/25/how-to-prevent-student-cheating-during-remote-learning.html.

BY NUMBERS

COVID-19 EFFECTS

on the education sector across the world

160 Countries

closed down schools, said UN.

463 Million

children unable to get access to remote learning.

398 Million

students worldwide unable to access virtual education.

Other Data

from the education sector across the world

3%

increase in the greenness of a child's neighborhood leads on average to 2.6 percent raise in the IQ score of the children in the sample, according to a study by Hasselt University.

500 Attacks

on educational facilities in the last year alone.

40%

of three- to five-year-old children, in low and middle income countries, are lacking social, emotional and cognitive stimulation.

On Coming Home: To My 22-Year-Old Self

By Aeint Myat Chel

Artist: SHINE LU

PERSONAL STORY

Right now, you are lying awake on your dormitory bed in a snow-filled college campus that you've called home for the last four years. Your anxiety keeps you awake because in two days, you will land in Yangon International Airport with two large suitcases, a US college degree and with only somewhat of a plan for your future.

You will have your luggage unpacked three days later, in your parents' apartment back in Yangon. You get your first job easily, thanks to your US college degree, albeit at a pay that is below what you think you deserve. You drive daily to work in a small purple car that fits easily onto the congested downtown roads of Yangon.

The first time you are stopped by a Yangon traffic cop, you will not know what to do. So you will give him an attitude. You, along with two other cars in front of you, have missed the red traffic light because it is not located at a spot visible to those unfamiliar with Yangon roads. The traffic cop will mask his desire for an easy bribe by raising his voice against you. He will insist on how you've broken the rules and subtly imply how you now have to pay the price. But nobody, least of all this parochial traffic cop, is going to get away with misplacing blame on you for money. You refuse to acknowledge the need to pay him off. He takes away your driving license, and you drive home in rage and in defeat against what you firmly understand to be pure corruption and a systemic abuse of power.

Similarly, you'll be at a loss as to how to act when you come across middle-aged Burmese men who hold senior positions in Burmese government institutions. The grey hair, the traditional longyi and their dismissive attitude towards you will provoke intimidation, silence and

disdain in you. You silently wonder if traditional gender roles still apply in these organizations. They, after all, are known to be one of the most rigid institutions in the country. Should you adhere to the conventional Burmese woman role or the role of an obedient youngster, roles both of which are that of acquiescent silence? But you've read Gloria Steinem and you've heard Sheryl Sandberg talk and felt the liberation that speaking up afforded you. You strongly believe in the value of your perspective and your voice. Regardless, you will spend plenty of time weighing what you want to say against whether you should be saying them at all.

You'll miss the waffles that your college canteen offers on Sundays: the chocolate chips melting on the fresh warm waffles. Your school dining hall was where you learnt to love bread and raw vegetables. Your hunger now demands for pizzas and quesadillas, extra cheesy.

It was in the US college library that you discovered Alice Munro, a Canadian Nobel Laureate in literature whose portrayal of the depths and nuances of human emotions has touched you. You rarely read Burmese novels because your teachers in your Myanmar high school had told you novels would teach you about nothing but romance. Romance was said to corrupt young minds and it is frowned upon if you take an interest in novels. So your affinity for literature started with novels written in English words that disentangle and dissect the multiplicities of joy, indifference and heartaches. You found out that you can still fall in love with Jane Austen's character Mr. Darcy without getting consumed by a desire to desperately look for a husband. You appreciated the complicated human emotions articulately described in written words without surrendering your youthful innocence. Literature in English, you learnt as you flipped through the fiction books in your study cubicle, is a beautiful thing. Your world expanded in another dimension with every new English word you learnt.

Now at home in Yangon, you want to incorporate your own small company. The incorporation fee costs almost as much as USD 1,000. That is not including the fees you would need to pay your legal counsel to draw up paperwork. You wonder why it costs USD 1,000 to register a small company while the country's GDP per capita is barely that.

There is a government-issued suspension on the on-going construction of high-rise buildings in Yangon. The new democratic government has announced its intention to re-review all the high-rise building permits, to ensure they are not conflicted with Yangon development plans. With no mention of the end of the review period, a construction worker that you have met now has to roam around Yangon as he struggles to earn his daily living. Decisions made with little practical insights, however good the intentions are, are now leaving the construction workers and daily laborers uncertain of their daily income. Retrospective laws and arbitrary processes still inflict significant harm to the economy and daily livelihoods of people despite the democracy that your country has recently and proudly ascended to. Good political ideology means little when it doesn't trickle down to every citizen. These brief observations of inadequacies will become less and less relevant in the few years following your return home to Yangon.

Because, two years later after you get home, as you sit comfortably behind your computer screen, you will receive in your inbox a digital copy of your new company's certificate of incorporation. DICA, the government body responsible for handling company registration matters, has now implemented its online registration system. You now only pay USD 170-dollar registration fee through their online portal from the comfort of your home. You are impressed by the speed and the accessibility of the process.

You feel awed the same way when you find the first functioning vending machine at Pearl Condo that swallows your Kyats and spits out Coke bottles. Never have you felt the

Photo: MYANMAR INSIDER

legitimacy of Kyats better than the time you see its notes get accepted into a machine whose sensors are enabled by foreign technologies. It is as if the Kyat notes are only now put on the world map, recognized, usable and valid.

You appreciate the "Burmese" sense of humor that is both subtly and distinctly different from what you see in American movie series. Memes have exploded in Myanmar, along with satires and parodies. You are now in touch with the wits and humour of millions of Myanmar citizens, thanks to the liberalization of Myanmar's telecom industry and over 98% mobile phone penetration. The written words that can make you laugh and feel emotions are now not just exclusive to English ones.

There are more choices of restaurants in Yangon now. You can use your Myanmar SIM card abroad. Certain groups once marginalized and made fun of, such as LGBT community, are now tolerated, if not embraced. There is shipping available from international e-commerce websites to Myanmar.

Things are getting better. You're comfortable.

This is not to say that you now have to willingly accede to the rest of the inadequacies of the "norms" in Myanmar, whether those are flawed social beliefs or harmful retrospective laws that get decided on a case by case basis. In fact, it is quite the opposite. There is more to wanting change than demanding. It is important to realize the limitations of the very world views that have opened your eyes and broadened your horizons. Looking from outside and appreciating the outside views can only teach you so much. A true application of knowledge and critical thinking that you went out of the country to acquire, also needs to happen through the lenses that look at history and appreciate developments in all aspects. One way is to look at the rise of the living standards evidenced by better shopping opportunities, more people with rising income affording to purchase private vehicles, and to realize that these are not without their costs. Air pollution and congestion are some of many.

Another is to welcome the influx of global exposure and appreciation of their cultures. But read histories written not just from the perspectives of the current global powers but also from those of the countries that were colonized and are now gaining their foothold in global integration. Learn of the global powers' conquests over territories, cultures and languages. But realize that no perspective or culture can claim superiority over another. It is important to leave room for appreciation of the Burmese history, culture and even for some of the traditions deemed redundant to you but are held dear by many.

How do you appreciate the developments while minimizing the costs? You do it through actions and patterns that will lead to true change.

So, next time you are questioning whether you should vocalize your thoughts in a meeting, shed your prejudice against whoever is in the meeting and you will share your opinions. It is important that you participate and contribute. Discard your reservation in seeking joy in Burmese books. Pick up a novel and learn the different ways in which ideas are communicated in the Burmese alphabet. Appreciation of literature, just as you had discovered in your young adult life, is a learned skill.

You know you will probably always have disdain for the corruption in law enforcement. So you will stand up to them. Stand up whenever you are forced to pay a bribe. Speak out against bullying, misogyny and injustice. Speak out in a way that will lead to true change.

Coming home is about bringing back the broadened eyes and the new perspectives that your journey offshore has afforded you. It is equally about unlearning the biases that were developed alongside the new perspectives. This way, knowledge and experience captured far from home, is now made expanded and whole by coming home.

"The manuscript was written in 2018, three years after the author relocated to Yangon in 2015, and is an accumulation of personal encounters with developing Myanmar between 2015 and 2018."

ABOUT THE AUTHOR

Aeint Myat Chel currently lives in Yangon, Myanmar. She runs a locally crafted jewelry line called MG&J Jewelry. She is a graduate of Colgate University in the United States. She also spends her time serving as the President of the Rotaract Club of Yangon and enjoys taking part in local community projects.

"It is important to realize the limitations of the very world views that have opened your eyes and broadened your horizons. Looking from outside and appreciating the outside views can only teach you so much."

ဌာနေပြန်လာနေသူ အသက် ၂၂ အရွယ် ကျွန်မဆီသို့...

အိမ့်မြတ်ချယ်
ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

အခုချိန်မှာ လေးနှစ်တာလုံးအိမ်လို့ခေါ်ခဲ့တဲ့ ကောလိပ်ကျောင်းအဆောင်အခန်းမှာ သင်လုံလျောင်းနေမှာပါ။ အပြင်မှာနှင်းတွေကျပြီး အထဲက ခုတင်ပေါ်မှာတော့ သင်က စိုးရိမ်ကြောင့်ကျမှုတွေနှင့် အိပ်မရနိုင်ဖြစ်နေမှာပေါ့။ နောက်နှစ်ရက်အတွင်းမှာဘဲ ရန်ကုန်အပြည်ပြည်ဆိုင်ရာလေဆိပ်မှာ သင်ဆိုက်ရောက်တော့မယ်။ သင့်မှာ ခရီးဆောင်အိတ်ကြီးနှစ်ခုနှင့် အမေရိကန်ဘွဲ့တစ်ခုရယ်ကလွဲရင် အနာဂတ်အတွက် အစီအစဉ်အတိအကျ မရှိဘူးဆိုတော့ စိုးရိမ်နေမှာပေါ့။

ထင်တဲ့အတိုင်းပဲ နောက်သုံးရက်ကြာတော့ သင့်မိဘတွေပိုင်တဲ့ တိုက်ခန်းမှာ သင်စတင်နေထိုင်ခဲ့တယ်။ ပထမဦးဆုံးအလုပ်ကို လွယ်လွယ်ကူကူရရှိခဲ့တယ်။ အမေရိကန်ဘွဲ့တစ်ခုရဲ့ အကူအညီနှင့်ပေါ့။ လစာကတော့ သင်ရသင့်တယ်ထင်သလောက် မရခဲ့ဘူး။ ကားခရမ်းရောင်သေးသေးလေးကိုမောင်း၊ ရန်ကုန်ရဲ့ ကြပ်တည်းတဲ့ ကားလမ်းတွေကိုဖြတ်ရင်း နေ့တိုင်း အလုပ်ကိုသွားရလိမ့်မယ်။

ပထမဆုံး ယာဉ်ထိန်းရဲဖမ်းတာကိုခံရတော့ သင်ဘာလုပ်ရမှန်း သိမှာမဟုတ်ပါဘူး။ အဲ့တော့ သင်က ခပ်တန်းတန်းပဲ ဆက်ဆိုလိုက်တယ်။ မီးပွိုင့်က လူမြင်တဲ့နေရာမှာမရှိတော့ သင်မတွေ့လိုက်မိဘူး။ သင်ကလည်း ရန်ကုန်လမ်းတွေကို သိပ်မရင်းနှီးတော့တဲ့အခါ မီးပွိုင့်ကို မမြင်ဘဲ မီးနီကိုဖြတ်လိုက်တယ်။ သင့်ရှေ့က ကားနှစ်စီးလည်း အတူတူပဲ အတားခံရတာပေါ့။ လာဘ်ငွေလိုချင်စိတ်နှင့် ယာဉ်ထိန်းရဲက ဒေါသတကြီး စကားသံမြှင့် ပြောလိမ့်မယ်။ တန်ရာတန်ကြေးသူ့ကို ပေးရ မည်ဖြစ်ကြောင်း သွယ်ဝိုက်ပြီး မသိမသာ ပြောလိမ့်မယ်။ မီးပွိုင့်ကို သိသာထင်ရှားတဲ့နေရာမှာ မထားတာက သင့်အပြစ်မှ မဟုတ်တာ။ ဒီလိုအမြင်ကျဉ်းတဲ့ ရဲကို ငွေတစ်ပြားမှ မပေးနိုင်ဘူးလေ။ အဲ့ဒီတော့ ရဲက လာဘ်တောင်းနေတာကို သင် လျစ်လျူရှုခဲ့လိမ့်မယ်။ အဲ့ဒါနဲ့ရဲက ယာဉ်မောင်းလိုင်စင် သိမ်းသွားတယ်။ သင်ကလည်းအဲ့လိုနဲ့ ဒေါသတကြီး မောင်းထွက်လာခဲ့လိမ့်မယ်။ ဒါတွေက နှစ်ပေါင်းများစွာ လူတွေကြုံတွေ့လာခဲ့တဲ့ ခြစားမှုနှင့် မတရားမှုတွေပေါ့လို့ သင်စဉ်းစားပြီး အရှုံးတွေနဲ့ ကားမောင်းလာခဲ့တယ်။

အဲ့ဒီအတိုင်းဘဲ မြန်မာအစိုးရဌာနတွေမှာ ရာထူးကြီးကြီးတွေယူထားတဲ့ သက်လတ်ပိုင်းအမျိုးသားတွေနဲ့ ပြောဆိုရတဲ့အခါမှာလည်း ဘယ်လိုပြုမူရမယ်ဆိုတာ သင်သိမှာမဟုတ်ပါဘူး။ ဖြူနေတဲ့ ဆံပင်တွေ ရှိးရာလုံချည်နဲ့ သင့်အပေါ် မတူမတန်ဆက်ဆံတဲ့ ပုံစံက သင့်ရဲ့တိတ်ဆိတ်မှုတွေ၊ ထိတ်လန့်မှုတွေ၊ အထင်အမြင်သေးမှုတွေကို နှိုးဆွပေးလိမ့်မယ်။ ဒီလိုအဖွဲ့အစည်းတွေမှာ ကျားမအဆင့်အတန်းခွဲခြားမှုတွေ ရှိနေသေးလားဆိုတာကို သင်သိချင်နေလိမ့်မယ်။ နိုင်ငံအတွင်းက အဖွဲ့အစည်းတွေထဲမှာ အစိုးရအဖွဲ့အစည်းတွေဟာ ဖိရိုးဖလာအတွေးအခေါ်ကို စွဲစွဲမြဲမြဲကိုင်ထားတဲ့ အဖွဲ့အစည်းတွေ ဖြစ်လို့လေ။ သင့်အနေနဲ့ သမားရိုးကျ မြန်မာအမျိုးသမီးပုံစံ ဒါမှမဟုတ် နာခံတတ်တဲ့လူငယ် ပုံစံကို လိုက်နာရမှာလား၊ နှစ်ခုလုံးက တိတ်တိတ်နေပြီး ဘာမဆို လက်ခံပေးရမဲ့ နေရာမှာ ဖြစ်နေတယ်။ ဒါပေမဲ့ သင်က Gloria Steinem ကိုလည်းဖတ်ဖူးပြီး Sheryl Sandberg ပြောခဲ့တာကိုလည်း နားထောင်ဖူးတော့ ကိုယ့်ရဲ့ နှုတ်ဆိတ်မနေမှုကနေပေးနိုင်မဲ့ လွတ်လပ်မှုကို ခံစားခဲ့ဖူးတယ်။ သင့်ရဲ့သဘောထားအမြင်နဲ့ သင့်ရဲ့စကားသံပေါ်မှာ သင်ခိုင်ခိုင်မာမာယုံကြည်မှုရှိတယ်။ ဘယ်လိုပဲဖြစ်ဖြစ် သင်ဟာ သင်ပြောချင်တာတွေနဲ့ ပြောသင့်ရဲ့လားဆိုတဲ့ အချက်နှစ်ချက်ကြား ချိန်ဆရင်း အချိန်တွေအများကြီးကုန်ဆုံးဦးမှာပါ။

ကောလိပ်ကန်တင်းမှာ တနင်္ဂနွေနေ့တွေဆိုရနိုင်တဲ့ ဝေဖာတွေကို သင်လွမ်းလိမ့်မယ်။ ပူပူနွေးနွေးဝေဖာပေါ်မှာ အရည်ပျော်ကျ နေတဲ့ ချောကလက်ချောင်းလေးတွေ။ သင့်ကျောင်း ညစာစားခန်းက သင့်အတွက် ပေါင်မုန့်နဲ့ အသီးအရွက် အစိမ်းတွေကို ကြိုက်တတ်အောင် သင်ယူခဲ့ရတဲ့နေရာပေါ့။ ခုတော့သင့်ရဲ့ အစားအိမ်က ချိစ့်အပိုပါတဲ့ ပီဇာနဲ့ ကေစာဒီရာ (quesadillas) တွေကို တောင်းဆိုတတ်နေပြီ။

အမေရိကန်ကောလိပ်စာကြည့်တိုက်မှာ ကနေဒါစာပေနိုဘယ်ဆုရှင် Alice Munro ရဲ့ လူ့စိတ်ခံစားမှုရဲ့ နက်နဲမှုနဲ့ မတူကွဲပြားမှုတွေကို ပုံဖော်ထားမှုကိုရှာဖွေတွေ့ရှိခဲ့ပြီး အဲ့ဒါကသင့်စိတ်အာရုံကိုဖမ်းစားခဲ့တယ်။ သင်ဟာမြန်မာဝတ္ထုတွေကို ဖတ်တာအရမ်းရှားပါတယ်။ ဘာဖြစ်လို့လဲဆိုတော့ အခုလို သင့်ရဲ့ မြန်မာအထက်တန်းကျောင်းက ဆရာ/ဆရာမတွေက မြန်မာဝတ္ထုတွေဟာ အချစ်ဇာတ်လမ်းအကြောင်းတွေကလွဲလို့ ဘာမှသင်ပေးမှာ မဟုတ်ဘူးလို့ ပြောခဲ့ဖူးလို့ပါ။ အချစ်ဇာတ်လမ်းတွေဟာ လူငယ်တွေရဲ့ စိတ်ယိုယွင်းစေတယ်လို့သိထားခဲ့ပြီး သင်အနေနဲ့ ဝတ္ထုဇာတ်လမ်းတွေအပေါ် စိတ်ဝင်စားမှုရှိပါက အထင်အမြင်သေးခြင်းကို ခံရပါတယ်။ ဒါကြောင့် သင်ရဲ့ စာပေတွေ အပေါ်စိတ်ဝင်စားမှုဟာ မတူညီတဲ့ ပျော်ရွှင်မှုများ၊ အရေးမပါမှုများနှင့် ဝမ်းနည်း စိတ်မကောင်းဖြစ်မှုခံစားချက်များအကြောင်းကို ပိုမိုရှင်းလင်းပြီး ကွဲပြားလာစေတဲ့ အင်္ဂလိပ်ဘာသာစကားနဲ့ ရေးထားတဲ့ ဝတ္ထုတွေနဲ့ စတင်ခဲ့ပါတယ်။ သင်ဟာ လင်ယောကျ်ားတစ်ဦးကို အသန်းအသန်ရှာဖွေလိုတဲ့ စိတ်ဆန္ဒရဲ့ လောင်မြိုက်ခြင်းမရှိဘဲ Jane Austen ရဲ့ ဇာတ်ကောင် Mr. Darcy နှင့်ချစ်ကျွမ်းဝင်နိုင်ကြောင်း သိရှိခဲ့ပါတယ်။ သင့်ရဲ့ငယ်ရွယ်နုပျိုတဲ့ အပြစ်ကင်းစင်မှုကို စွန့်လွှတ်စရာမလိုအပ်ဘဲ စာနှင့် ကောင်းမွန်ရှင်းလင်းစွာရေးသား ဖော်ကျူးထားတဲ့ ရှုပ်ထွေးလှသော လူ့စိတ်ခံစားမှုများကို သင်တန်ဖိုးထားတတ်ခဲ့ပါတယ်။ အင်္ဂလိပ်စာပေက လှပတဲ့ အရာတစ်ခုဖြစ်ကြောင်းကို သင်စာလေ့လာတဲ့နေရာလေးမှာ စိတ်ကူး

Photo: UNICEF MYANMAR

ယဉ်စာအုပ်တွေကို လုန်လှော့ဖတ်ရှုခြင်းကနေတဆင့် သိရှိခဲ့ပါတယ်။ သင်လေ့လာခဲ့တဲ့ အင်္ဂလိပ်ကဇာတ်ကြောင်းအသစ်တိုင်းဟာ သင့်ရဲ့ ကမ္ဘာကို နောက်ထပ်ရှုထောင့်တစ်ခု ကျယ်ပြန့်လာစေခဲ့ပါတယ်။

သင်ဟာ သင့်ရဲ့အိမ်ဖြစ်တဲ့ ရန်ကုန်မြို့မှာ ကိုယ်ပိုင်ကုမ္ပဏီ သေးစားလေးတစ်ခု မှတ်ပုံတင်ချင်တယ်။ မှတ်ပုံတင်ကြေးက အမေရိကန် ဒေါ်လာ ၁၀၀၀ နီးပါးကျသင့်ပါတယ်။ ဒါက စာရွက်စာတမ်းလုပ်ဖို့ သင်ရဲ့ ဥပဒေရေးရာအကြံပေးကို သင်ပေးရမယ့် အခကြေးငွေတွေမပါသေးပါဘူး။ တိုင်းပြည်ထဲမှာရှိတဲ့ လူတစ်ဦးချင်းစီရဲ့ ဂျီဒီပီ (GDP Per Capita) တောင် ဒေါ်လာ ၁၀၀၀ ရဖို့ အနိုင်နိုင်ဖြစ်နေတဲ့အချိန်မှာ ကုမ္ပဏီအသေးလေးတစ်ခုကို မှတ်ပုံတင်ဖို့ ဘာကြောင့် ဒီလောက်ကုန်ကျလဲလို့ သင်သိချင်နေခဲ့တယ်။

ရန်ကုန်မြို့မှာ အထပ်မြင့်တိုက်တွေ ဆောက်လုပ်နေမှုအပေါ် အစိုးရ ခွင့်ပြုချက်အရ ယာယီရပ်ဆိုင်းထားတာတွေ ဖြစ်ပွားနေတယ်။ ဒီမိုကရေစီအစိုးရသစ်ဟာ ရန်ကုန်မြို့ရဲ့ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေး အစီအစဉ်တွေနှင့် မကိုက်ညီတဲ့အချက်များ မရှိတာသေချာအောင် အထပ်မြင့်အဆောက်အအုံ ဆောက်လုပ်ခွင့်အားလုံးကို ပြန်လည်သုံးသပ်ဖို့ ရည်ရွယ်ကြောင်းကြေငြာခဲ့တယ်။ ဒီပြန်လည်သုံးသပ်ဖို့ ကြာမြင့်မယ့်အချိန် ဘယ်တော့ပြီးမလဲဆိုတာကို မပြောထားတဲ့အတွက် သင်တွေ့ခဲ့တဲ့ ဆောင်လုပ်ရေး အလုပ်သမားလေးဟာ ရန်ကုန်မြို့ထဲ လှည့်ပတ်သွားလာနေရင်း သူ့ရဲ့ တစ်နေ့တာစားစရိတ်ရဖို့အတွက် ရှန်းကန်နေရတော့မယ်။ ရည်ရွယ်ချက်တွေ ဘယ်လောက်ပဲကောင်းကောင်း လက်တွေ့မှာဖြစ်နေတဲ့ အတွင်းကျကျအချက်တွေကို နည်းနည်းလေးပဲထည့် စဉ်းစားထားတဲ့ ဆုံးဖြတ်ချက်တွေကြောင့် ဆောက်လုပ်ရေး အလုပ်သမားတွေနဲ့ နေ့စားအလုပ်သမားတွေအတွက်အပါအဝင် တစ်နေ့တာ ဝင်ငွေရရှိဖို့မသေချာမှုတွေဖြစ်စေပါတယ်။ သင့်နိုင်ငံက လတ်တလောမှ ဂုဏ်ယူစွာ ပြောင်းလဲဆင်းသက်လာတဲ့ ဒီမိုကရေစီစနစ်အောက်မှာ ရှိနေသည့်တိုင်အောင် နောက်ကြောင်းပြန် ဥပဒေတွေနှင့် အကျိုးအကြောင်းမဲ့ဆောင်ရွက်ချက်တွေဟာ စီးပွားရေးနှင့် လူတွေရဲ့ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်း အလုပ်တွေအပေါ်မှာ သိသိသာသာ ထိခိုက် နေဆဲဖြစ်ပါတယ်။ ကောင်းမွန်တဲ့ နိုင်ငံရေးအတွေးအခေါ် ဆိုတာဟာ နိုင်ငံသားတိုင်းအပေါ် သက်ရောက်မှုမရှိရင် ဘာမှသိပ် အဓိပ္ပါယ်မရှိပါဘူး။

ဒီလို လျစ်ဟာမှုတွေအပေါ် အကြမ်းဖျဉ်းလေ့လာတွေ့ရှိမှုတွေက သင်ရန်ကုန်အိမ်ရောက်ပြီး မကြာမီ နှစ်အနည်းငယ်အတွင်းမှာပဲ တဖြည်းဖြည်းနှင့် သင်နှင့်သက်ဆိုင်မှုနည်းလာပါတယ်။

ဘာလို့လဲဆိုတော့ သင်အိမ်ပြန်ရောက်ပြီး နှစ်နှစ်ကြာတဲ့အခါ သင်ရဲ့ ကွန်ပြူတာမျက်နှာပြင်ရှေ့မှာ သက်တောင့်သက်သာထိုင်နေစဉ်မှာ သင့်ကုမ္ပဏီအသစ်ရဲ့အသိအမှတ်ပြုလက်မှတ် ဒီဂျစ်တယ်မိတ္တူကို သင့်ရဲ့ အီးမေးလ်စာစောင်အနေနဲ့ လက်ခံရရှိခဲ့ပါတယ်။ အစိုးရရဲ့ ကုမ္ပဏီမှတ်ပုံတင်တဲ့ ကိစ္စရပ်တွေကို တာဝန်ယူဆောင်ရွက်တဲ့ DICA က အင်တာနက်ကနေတဆင့် မှတ်ပုံတင်လို့ရတဲ့ နည်းအသစ်ကို စတင်အကောင်အထည်ဖော်ခဲ့ပါတယ်။ အခုလိုမျိုးဆိုရင် သင့်ကုမ္ပဏီမှတ်ပုံတင်ခြင်းအတွက် ဒေါ်လာ ၁၇၀ ကိုသာ သင့်အိမ်မှာ သက်တောင့်သက်သာနေရင်း သူတို့ရဲ့ အင်တာနက်ပေးချေမှုစနစ်ကနေတဆင့် ပေးချေဖို့သာ လိုအပ်ပါတော့တယ်။ ထိုလုပ်ငန်းစဉ်ရဲ့လျင်မြန်မှုနှင့် လွယ်ကူစွာ ဆောင်ရွက်နိုင်မှုတို့အပေါ် သင်အထင်ကြီးမိသွားပါတယ်။

ပုလဲကွန်ဒိုမှာ သင့်ဆီက ကျပ်ငွေတွေကို ဝါးမျိုသွားပြီး ကိုကာကိုလာဘူးတွေပြန် အန်ထွက်လာပေးတဲ့ အမှန်တကယ်အလုပ်လုပ်တဲ့ အလိုအလျောက်အရောင်းစက်ကို ပထမဆုံးအကြိမ်တွေ့တုန်းကလိုမျိုး အထင်ကြီးအံ့သြမှုကို နောက်တစ်ကြိမ်ထပ်ခံစားလိုက်ရပါ တယ်။ နိုင်ငံရပ်ခြားက နည်းပညာတွေနဲ့ စက်တစ်လုံးကနေပြီး သင့်ရဲ့ ကျပ်ငွေတွေကို လက်ခံလိုက်တုန်းကလောက် မြန်မာကျပ်ငွေရဲ့ တရားဝင်မှုမျိုးကို အဲ့ဒီထက်ပိုပြီး ဘယ်တုန်းကမှ မခံစားခဲ့ဖူးပါဘူး။ အဲ့ခံစားမှုက အခုမှသာလျှင် ကျပ်ငွေတွေက ကမ္ဘာမြေပုံပေါ်မှာ ထည့်သွင်းခြင်းခံရပြီး အသိအမှတ်ပြုခံရ၊ အသုံးပြုလို့ရပြီး တရားဝင်ဖြစ်လာသလိုမျိုးပါပဲ။

အမေရိကန်ရုပ်ရှင်ဇာတ်လမ်းတွဲတွေမှာ မြင်တွေ့ရတဲ့မြင်ကွင်းများနဲ့ သိသိသာသာလေးကွဲပြားခြားနားတဲ့ "မြန်မာ" ဟာသဉာဏ်ကို သင်တန်ဖိုးထားရပါတယ်။ ပျက်ရယ်ပြုမှုတွေ၊ လှောင်ပြောင်မှုတွေနဲ့ အတူ မီးမ် (တစ်ကွက်ဟာသရုပ်ပုံ) တွေက မြန်မာနိုင်ငံမှာ တဟုန်ထိုး လူသိများလာပါတယ်။ မြန်မာ့ဆက်သွယ်ရေးလုပ်ငန်းရဲ့ လွတ်လပ်မှုနှင့် မိုဘိုင်းဖုန်းတွေရဲ့ ၉၈% ကျော်ထိုးဖောက်လာမှုရဲ့ ကျေးဇူးကြောင့် သင်သည်ယခုအခါ သန်းချီတဲ့ မြန်မာပြည်သူလူထုရဲ့ ဟာသဉာဏ်

ရည်နှင့် ထိတွေ့မှုရှိလာခဲ့ပါတယ်။ သင့်ကိုရယ်မောစေပြီး စိတ်ခံစားမှုတွေပေးတဲ့ စာနဲ့ ရေးသားထားတဲ့ စကားလုံးတွေဟာ အခုချိန်ခါမှာ အင်္ဂလိပ်လိုတစ်မျိုးထဲ မဟုတ်တော့ပါဘူး။

ခုချိန်ခါ ရန်ကုန်မှာရွေးချယ်စရာ စားသောက်ဆိုင်တွေပိုများလာပါပြီ။ သင့်ရဲ့ ဆင်မ်းကဒ်ကိုလဲနိုင်ငံခြားမှာ အသုံးပြုလို့ရပါပြီ။ တစ်ချိန်က လှောင်ပြောင်ခြင်းခံခဲ့ကြရတဲ့ LGBT အသိုင်းအဝိုင်းလို အုပ်စုတွေလည်း အခုအခါမှာ လက်ကမ်းကြိုဆိုခြင်း မခံရရင်တောင်မှ သူတို့ကို လက်ခံလာကြပါပြီ။ နိုင်ငံတကာကူးသန်းရောင်းဝယ်ရေး ဝက်ဘ်ဆိုက်တွေကလည်း မြန်မာနိုင်ငံကို ကုန်ပစ္စည်းတွေပို့ပေးလို့ရနေပါပြီ။

အခြေအနေတွေက ပိုပိုပြီးကောင်းလာပါတယ်။ သင်လည်း မြန်မာနိုင်ငံမှာနေရတာ သက်တောင့်သက်သာ ဖြစ်လာပါတယ်။

ဒါပေမဲ့ အဲ့ဒါတွေကြောင့် အခု ခြောက်ပစ်ကင်း သဲလဲစင်မဟုတ်တဲ့ လူမှုရေးမိရိုးဖလာယုံကြည်မှုတွေဖြစ်ဖြစ် အမှုတစ်ခုချင်းစီအပေါ်မှာ အဆုံးအဖြတ်တွေပေးနေသေးတဲ့ နောက်ပြန်ဆွဲနေတဲ့ ဥပဒေတွေလိုမျိုးဖြစ်ဖြစ် မြန်မာမှာကျန်ရှိနေသေးတဲ့ "မိရိုးဖလာစံနှုန်း" နဲ့ လစ်ဟာမှုတွေကို ကျေကျေနပ်နပ် လက်ခံလိုက်ရမယ်လို့ ဆိုလိုတာမဟုတ်ပါဘူး။ ပြောရမယ်ဆိုရင် လုံးဝဆန့်ကျင်ဖက်ပါ။ အပြောင်းအလဲကို လိုချင်တဲ့နေရာမှာ တောင်းဆိုနေရုံထက်မက လုပ်ရမယ့်အရာတွေရှိပါတယ်။ သင်တို့ရဲ့ မျက်လုံးတွေကိုဖွင့်ပေးပြီး အမြင်တွေကျယ်ပြန့်လာအောင်လုပ်ခဲ့ပေးတဲ့ နိုင်ငံတကာအမြင်ရဲ့ ကန့်သတ်ချက်တွေကိုလည်းပြန်လည်သတိရဖို့အရေးကြီးပါတယ်။ အပြင်ကနေကြည့်နေပြီး အပြင်က အမြင်တွေကိုပဲ အသိအမှတ်ပြုနေခြင်းက သင့်ကို အကုန်လုံးမသင်ပေးနိုင်ပါဘူး။ သင့်တိုင်းပြည်ပြင်ပကို ထွက်ပြီး ရယူလာခဲ့တဲ့ ဗဟုသုတတွေနဲ့ ဝေဖန်စဉ်းစားတတ်တဲ့ အတွေးအခေါ်တွေကို မှန်မှန်ကန်ကန် အသုံးချခြင်းဟာ သမိုင်းကို ပြန်ကြည့်ပြီး ဘက်ပေါင်းစုံက တိုးတက်မှုတွေကို အသိအမှတ်ပြုတဲ့ မှန်ဘီလူးတွေ (ရှုထောင့်) ကနေတဆင့် အသုံးချဖို့လည်းလိုပါတယ်။

လူနေမှုဘဝမြင့်မားလာခြင်းရဲ့ သက်သေတွေအနေနဲ့ ပိုမိုကောင်းမွန်တဲ့ ဈေးဝယ်အခွင့်အလမ်းတွေ၊ ဝင်ငွေတွေတိုးပြီး ကိုယ်ပိုင်ယာဉ်တွေဝယ်ဖို့တတ်နိုင်လာတဲ့ လူဦးရေများလာတာတွေရှိပြီး အဲ့ဒီအရာတွေမှာလည်း သူတိုနဲ့သက်ဆိုင်တဲ့ ပေးဆပ်ရမှုတွေ ရှိတယ်ဆိုတာလဲ သတိရဖို့လိုပါတယ်။ လေထုညစ်ညမ်းလာခြင်းနဲ့ ယာဉ်ကြောပိတ်ဆို့မှုတွေဟာ ထိုအရာ တွေအတွက် ပေးဆပ်နေရတဲ့ အရာများစွာတွေထဲက အချို့ပါ။

နောက်တစ်ချက်က ကမ္ဘာကြီးနဲ့ ထိတွေ့မှုများလာပြီး ၎င်းတို့ရဲ့ ယဉ်ကျေးမှုတွေ ဝင်ရောက်လာခြင်းကို ကြိုဆိုခြင်းပါ။ ဒါပေမဲ့ အခု ကမ္ဘာ့အင်အားကြီးနိုင်ငံတွေရဲ့ အမြင်နဲ့ ရေးထားတဲ့ သမိုင်းကိုပဲ မကြည့်ဘဲ ကမ္ဘာကြီးထဲစုပေါင်းပါဝင်မှုမှာ အခုမှခြေကုပ်ရယူနေတဲ့ သိမ်းပိုက်ခံနိုင်ငံတွေရဲ့ ရှုထောင့်ကနေ ရေးထားတဲ့ သမိုင်းကိုလည်း ကြည့်ဖို့လိုပါလိမ့်မယ်။ ကမ္ဘာ့အင်အားကြီးနိုင်ငံတွေရဲ့ နယ်မြေတွေ၊ ယဉ်ကျေးမှုတွေနှင့် ဘာသာစကားတွေအပေါ် အောင်နိုင်ခဲ့မှုကြောင်းကို လေ့လာပါ။ ဒါပေမဲ့ ဘယ်ရှုထောင့်မှ ဒါမှမဟုတ် ဘယ်ယဉ်ကျေးမှုကမှ တခြား တစ်ခုထက် ပိုပြီး သာလွန်မှုကို ရယူလို့မရကြောင်း နားလည်ထားပါ။ မြန်မာ့သမိုင်း၊ ယဉ်ကျေးမှုနှင့် သင့်အနေနဲ့ မလိုအပ်ဟု ယူဆထားသော်လည်း အခြားများစွာ သောသူတွေနှစ်သက်ကြတဲ့ ရိုးရာအစဉ်အလာတွေကိုတောင်မှ အသိအမှတ်ပြုတန်ဖိုးထားဖို့အတွက် နေရာချန်ထားဖို့အရေးကြီးပါတယ်။

ဖွံ့ဖြိုးမှုတွေကြောင့် ပေးဆပ်ရမှုတွေကို အနည်းဆုံးဖြစ်အောင်လုပ်နေတဲ့ တစ်ချိန်ထဲမှာပဲ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်လာမှုတွေကို သင်ဘယ်လိုမျိုးတန်ဖိုးထား အသိအမှတ်ပြုမလဲ။ သင့်အနေနဲ့ မှန်ကန်တဲ့ ပြောင်းလဲမှုဆီကို ဦးတည်မယ့် ဆောင်ရွက်မှုတွေနဲ့ အလေ့အထတွေကနေတဆင့် လုပ်ရပါမယ်။

ဒါကြောင့်မို့ နောက်တစ်ခါ အစည်းအဝေးတစ်ခုမှာ သင့်ရဲ့အမြင်ကို ပြောသင့်လားဆိုတာကို ဝေခွဲမရဖြစ်နေရင် အစည်းအဝေးခန်းထဲမှာ ရှိနေတဲ့ သူတွေအပေါ် သင့်ရဲ့ထင်မြင်ချက်တွေကို မေ့ထားပြီး သင့်ရဲ့အမြင်တွေကို မျှဝေပါ။ သင်ပါဝင်ဆောင်ရွက်ပြီး မျှဝေခြင်းရှိဖို့က အရေးကြီးပါတယ်။

မြန်မာစာအုပ်တွေထဲကနေ ပျော်ရွှင်မှုကို ရှာဖွေဖို့ တုံ့ဆိုင်းမနေပါနဲ့တော့။ ဝတ္ထုတစ်အုပ်ကို ကောက်ကိုင်ပြီး မြန်မာအက္ခရာတွေနဲ့ အတွေးအခေါ်တွေကို ဆက်သွယ်ပြောဆိုထားတဲ့ နည်းအမျိုးမျိုးကို လေ့လာလိုက်ပါ။ စာပေကိုတန်ဖိုးထားခြင်းဟာ သင်လူငယ်ဘဝမှာ ရှာဖွေတွေ့ရှိခဲ့တဲ့အတိုင်းပဲ တတ်ကျွမ်းမှုစွမ်းရည်တစ်ခု ဖြစ်ပါတယ်။

သင့်အနေနဲ့ အာဏာပိုင်တွေရဲ့ လာဘ်စားမှုတွေကို အမြဲတမ်း အထင်အမြင်သေးလိမ့်မယ်ဆိုတာကို သင်သိပါတယ်။ ဒါကြောင့်မို့ သူတို့ကို သင်အမြဲဆန့်ကျင်ရမယ်။ လာဘ်ထိုးဖို့ တွန်းအားပေးခံရတိုင်း ဆန့်ကျင်ပါ။ အနိုင်ကျင့်မှု၊ အမျိုးသမီးများအား နှိမ့်ချမှုနှင့် မတရားမှုအပေါ် ဆန့်ကျင်ထုတ်ဖော်ပြောဆိုပါ။ မှန်ကန်တဲ့ ပြောင်းလဲမှုဆီသို့ ဦးတည်စေမဲ့ပုံစံမျိုးနဲ့ ထုတ်ဖော်ပြောဆိုပါ။

အိမ်ပြန်လာတယ်ဆိုတာ နိုင်ငံရပ်ခြားခရီးစဉ်ကနေ ရရှိလာခဲ့တဲ့ ကျယ်ပြန့်တဲ့ အသိအမြင်တွေနဲ့ ရှုထောင့်အသစ်တွေကို ပြန်လည်ယူဆောင်လာခြင်းပဲဖြစ်သလို ကိုယ်ရဲ့ရှုထောင့်အသစ်တွေ နဲ့အတူဖြစ်တည်လာခဲ့တဲ့ ဘက်လိုက်မှုတွေကို ပြန်လည်ပယ်ဖျက်ခြင်းလည်း ဖြစ်ပါတယ်။ ဒီလိုမှသာ အိမ်ရဲ့ အဝေးကနေရရှိခဲ့တဲ့ အသိပညာဗဟုသုတတွေနဲ့ အတွေ့အကြုံတွေဟာ အိမ်ပြန်ရောက်လာတဲ့အခါ ပိုမိုကျယ်ပြန့်လာပြီး ပြီးပြည့်စုံသွားမှာပါ။

Photo: MYANMAR BUSINESS TODAY

PERSONAL STORY

Guinea Pig

By S Myo Chit Zaw

The education system of forcing students to memorise facts fails to prepare them for 21st century. I was once told by a man that I must pass matriculation examination or my future would be ruined. I took his word deep into my heart and strove to graduate from high school and college but found that his advice was wrong. Rote learning cannot equip students with the skills necessary for the knowledge age or information age.

I started my formal schooling very late. It was simply because my village did not have schools until I was 7 or 8. The then military regime could not open school in my village as there were sporadic fightings between the army and a few remaining KNU soldiers. I was sent to a monastery to learn reading and writing. By the time a public school was opened in my village, I was already 7 or 8 years old.

I believed in the man's word about education without a doubt. Since the year I entered formal schooling, I studied hard and always ranked in the top positions, within 1 to 5. Up to my late years of middle school, the education system had only summative assessment, which comprised mid-term and final exams. The exams tested only our memory of facts, which is the lowest skill in the thinking order. I could do well in all the exams because I could memorise the required texts quite easily, despite not understanding what had been memorised.

It is futile to move from one system to the other without addressing the root cause. Parrot learning has been prevalent in Myanmar's education system. Summative assessment was the only way of measuring students' learning and deciding who passed or who failed. However, with the assumption that summative assessment would not capture real learning, formative assessment was introduced in the year I joined seventh standard. Chapter-end tests and monthly tests replaced both

"Too often we give children answers to remember rather than problems to solve"
By Roger Lewin

Photo: MARK BROWN

mid-term and final examinations. Only lessons taught in the last two or three months before the end of academic year were tested for final exam. It lightened the burden of requiring students to memorise lessons for the whole year. However, it did not make any difference regarding real learning because the test was still designed to measure how much a student could remember, not the learning. The following successive years, the military regime introduced chapter-end test and monthly test systems right up to ninth standard.

There was a significant change in the education system in the 2000–2001 academic year. It was the year I was sent to town to attend high school. It was also the year that the arts track, science track and combined arts and science tracks, excluding biology, replaced the old combined arts and science in the high school. We were required to take a placement test because the system was totally new to teachers. I was placed in "A" Room, which was considered the smart students' room at that time. All "A" Room students were asked to take the science track. Unless they took it, they would be placed elsewhere. We were also told that if we earned high marks, we would be able to continue to medical universities or engineering colleges. With that lure, all of us, if I remember correctly, chose to take it and remained in the "A" Room. Problems arose when we studied the science subjects. The subjects were supposed to be taught along with experiments in the laboratory. The irony was that our science teachers had never experienced experiments. Some of them did not even graduate in science but arts. We memorised whatever was in the textbooks, passed the exams and graduated from high school without having mastered any of the scientific principles, concepts and experimental techniques which are so vital for a person to become a scientist in the future. I loved science and I longed to be trained in experiments in the laboratory. Long after my high school years, Myanmar still cannot actualise it.

Another major blow in my schooling happened when I joined Government Technological College. I passed my matriculation with quite good marks. Therefore, I was admitted to an engineering college. I was full of hopes that I would have practical experiments and training there. After the first year of my college, my hopes were shattered into pieces. In that year, the textbooks were changed from Burmese to English. Only rote learning was promoted at the college in a time when mountains of facts and information could be accessed from our finger-tips. Neither practical experience nor skills were provided, which would be crucial for students to enter the work life. Textbooks were written in technical English, which hindered students, who could not even use functional English, to master the subjects. What is ironic is that to graduate in A.G.T.I, students were required to write a term paper, which they had never been trained in or taught, and they did not know how to research and write it. They resorted to sending photocopies of selected texts on a particular topic to a computer shop where the copies were cut, arranged and bound into a booklet. That is how my friends and I, including many others from other disciplines I believe, graduated in A.G.T.I (Biotechnology) in 2004 without even knowing what it was.

Our education system has failed to prepare students for the 21st century. Poor students like me had to invest all available resources to get this far but ended up not really learning anything substantial. Until now, graduates from universities, colleges and institutes are not equipped with problem solving, communication, collaboration, teamwork, information and ICT literacy, flexibility and adaptability, self-direction, leadership and responsibility skills vital for functioning in the information age. I wonder how they will move the country forward and mould the young and the future generations for the rest of the century and the centuries to come.

ABOUT THE AUTHOR

S Myo Chit Zaw was Head of English Department, Assumption Learning Loft Computer and English Training Center in Twante. He is currently a researcher at Ethnic Nationalities Affairs Center (Union of Burma).

အစမ်းသပ်ခံ

စမျိုးချစ်ဇော်
ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေကို အလွတ်ကျက်မှတ်ဖို့ ဖိအားပေးတဲ့ ပညာရေးစနစ်ဟာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေကို ၂၁ ရာစုအတွက် ပြင်ဆင်မပေးနိုင်ပါဘူး။ တစ်ချိန်က ကျွန်တော့်ကို ပုဂ္ဂိုလ်တစ်ယောက်က မင်း တက္ကသိုလ်ဝင်တန်းအောင်မှရမယ် မဟုတ်ရင်တော့ မင်းရဲ့ အနာဂတ်ပျက်စီးသွားလိမ့်မယ်လို့ ပြောဖူးပါတယ်။ သူပြောခဲ့တာကို ကျွန်တော့် အသွေးအသားထဲမှာ မြဲနေအောင်မှတ်ထားခဲ့ပြီး အထက်တန်းကျောင်းနှင့် ကောလိပ်ကို အောင်မြင်အောင် ကြိုးစားရုန်းကန်ခဲ့ပေမဲ့ သူပြောခဲ့တာမှားယွင်းနေကြောင်းကျွန်တော် တွေ့ရှိခဲ့ရပါတယ်။ အလွတ်ကျက်မှတ်လေ့လာခြင်းဟာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေကို ဗဟုသုတခေတ် သို့မဟုတ် သတင်းအချက်အလက်ခေတ်အတွက် လိုအပ်တဲ့ အရည်အချင်းတွေနဲ့ ပံ့ပိုးမှုမပေးနိုင်ပါဘူး။

ကျွန်တော်အရမ်းနောက်ကျမှ ကျောင်းစတက်ခဲ့ပါတယ်။ အကြောင်းပြချက်ကတော့ ကျွန်တော့် အသက် ၇ နှစ် ၈ နှစ်သား အရွယ်အထိ ကျွန်တော်တို့ရွာမှာ ကျောင်းတွေမရှိခဲ့လို့ပါ။ ထိုအချိန်က စစ်အစိုးရရဲ့ စစ်တပ်နဲ့ KNU စစ်သားအချို့ရဲ့ ကြိုကြားကြိုကြားတိုက်ပွဲတွေကြောင့် ကျွန်တော်တို့ရဲ့ ကျေးရွာမှာ ကျောင်းမဖွင့်ပေးနိုင်ခဲ့ပါဘူး။ စာရေးစာဖတ်ကို လေ့လာသင်ယူဖို့ ကျွန်တော့်ကို ဘုန်းတော်ကြီးကျောင်းကို ပို့ခဲ့တယ်။ ကျွန်တော်တို့ရွာမှာ အစိုးရကျောင်းစဖွင့်တဲ့အချိန်ကျွန်တော့် အသက် ၇ နှစ် ၈ နှစ် လောက်ရှိနေခဲ့ပါပြီ။

ထိုပုဂ္ဂိုလ် ကျွန်တော့်ကို ပြောခဲ့တဲ့ပညာရေးအကြောင်းကို ကျွန်တော်တစ်ချက်မှ သံသယမဝင်မိခဲ့ပါဘူး။ ကျွန်တော်ကျောင်းပုံမှန်စတက်တဲ့နှစ်ကစပြီး ကြိုးစားလေ့လာသင်ယူခဲ့ကာ အမြဲတမ်း အဆင့် ၁ ကနေ ၅ အတွင်းမှာပဲနေခဲ့ပါတယ်။ ကျွန်တော့်အလယ်တန်းကျောင်းပြီးခါနီးအထိ ပညာရေးစနစ်မှာ အကျဉ်းချုပ်အကဲဖြတ်ခြင်းစနစ် (summative assessment) ဖြစ်တဲ့ ကျောင်းစာသင်နှစ်ဝက်စာမေးပွဲနဲ့ နှစ်ဆုံးစာမေးပွဲနှစ်ခုပေါင်းထားတဲ့ အကဲဖြတ်မှု ပုံစံပဲရှိခဲ့ပါတယ်။ စာမေးပွဲများမှာ တွေးတောခြင်းစွမ်းရည်ကို အဆင့်လိုက်စီလျှင် အနိမ့်ဆုံးမှာသာရှိသည့် အချက်အလက်တွေကို မှတ်မိခြင်းကိုသာ စစ်ဆေးခဲ့ပါတယ်။ ကျွန်တော်ဟာ ဘာကိုအလွတ်ကျက်လိုက်တယ်ဆိုတာကို မသိခဲ့သော်လည်း လိုအပ်တဲ့စာတွေကို လွယ်လွယ်ကူကူ အလွတ်ကျက်မှတ်နိုင်ခဲ့တဲ့အတွက် စာမေးပွဲတွေ အားလုံးကို ကောင်းမွန်စွာ ဖြေဆိုနိုင်ခဲ့ပါတယ်။

အဓိကဖြစ်ရတဲ့ ပြဿနာအရင်းမြစ်ကို မဖြေရှင်းဘဲ စနစ်တစ်ခုကနေ နောက်တစ်ခုကို ပြောင်းတာဟာ အသုံးမဝင်ပါဘူး။ ကြက်တူရွေး နှုတ်တိုက်စာကျက်ခြင်းဟာ မြန်မာ့ပညာရေးစနစ်မှာ ပြန့်နှံ့နေခဲ့ပြီး ဖြစ်ပါတယ်။ အကျဉ်းချုပ်အကဲဖြတ်ခြင်းစနစ်ကသာလျှင် ကျောင်းသားတွေရဲ့ တတ်မြောက်မှုကို တိုင်းတာပြီး အအောင်/အရှုံးကို အဆုံးအဖြတ်ပေးတဲ့ တစ်ခုတည်းသော နည်းလမ်းဖြစ်ခဲ့ပါတယ်။ သို့သော် အကျဉ်းချုပ်အကဲဖြတ်ခြင်းစနစ်က ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေရဲ့ တတ်မြောက်မှုကို အမှန်တကယ် မတိုင်းတာနိုင်ဘူးဆိုတဲ့ ယူဆချက်နဲ့အတူ ကျွန်တော်ခုနစ်တန်း တက်တဲ့နှစ်မှာ formative assessment စနစ်ကို စတင်မိတ်ဆက်ခဲ့ပါတယ်။ ကျောင်းစာသင်နှစ်ဝက်စာမေးပွဲနှင့် နှစ်ဆုံးစာမေးပွဲနှစ်ခုစလုံးကို သင်ခန်းစာတခန်းပြီးတိုင်း စစ်ဆေးတဲ့စာမေးပွဲနှင့် လပတ်စာမေးပွဲတို့ဖြင့် အစားထိုးလိုက်ပါတယ်။ နောက်ဆုံးစာမေးပွဲအတွက် စာသင်နှစ် မပြီးခင် နှစ်လ၊သုံးလအလိုမှာ သင်ထားတဲ့စာများကိုသာ ထည့်မေးပါတယ်။ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေအနေနဲ့ စာသင်နှစ်တစ်နှစ်လုံးစာ ကျက်မှတ်ရတဲ့ ဒဏ်က လွတ်စေခဲ့ပါတယ်။ ဒါပေမဲ့ စာမေးပွဲတွေဟာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားတွေအနေနဲ့ အမှန်တကယ် တတ်မြောက်ခြင်း ဘယ်လောက်မှတ်မိနိုင်သလဲဆိုတာကိုပဲ စစ်ဆေးဖို့ ပုံစံချထားတဲ့အတွက် အမှန်တကယ်တတ်မြောက်ခြင်းမရှိခဲ့ပါဘူး။ နောက်ပိုင်း စာသင်နှစ်တွေမှာ စစ်အစိုးရဟာ သင်ခန်းစာတခန်းပြီးတိုင်း စစ်ဆေးတဲ့ စာမေးပွဲနှင့် လပတ်စာမေးပွဲတို့ ပြုလုပ်တဲ့စနစ်ကို ကိုးတန်းအထိ ပြောင်းလဲကျင့်သုံးခဲ့ပါတယ်။

၂၀၀၀-၂၀၀၁ ပညာသင်နှစ်တွင် ပညာရေးစနစ်အတွင်း သိသာသော အပြောင်းအလဲတစ်ခုဖြစ်ခဲ့ပါတယ်။ အဲ့ဒီနှစ်မှာ ကျွန်တော့်ကို အထက်တန်းကျောင်းတက်ဖို့ မြို့ပေါ်ကို လွှတ်လိုက်တဲ့နှစ်ဖြစ်ပါတယ်။ အဲ့ဒီနှစ်ကစပြီး အထက်တန်းကျောင်းတွေမှာ ဘာသာရပ်တွဲများ စတင်မိတ်ဆက်ခဲ့ပါတယ်။ ၎င်းတို့မှာ သိပ္ပံတွဲ (မြန်မာစာ၊ အင်္ဂလိပ်စာ၊ သင်္ချာ၊ ရူပဗေဒ၊ ဓာတုဗေဒ၊ ဇီဝဗေဒ)၊ ဝိဇ္ဇာတွဲ (မြန်မာစာ၊ အင်္ဂလိပ်စာ၊ သင်္ချာ၊ သမိုင်း၊ ပထဝီဝင်၊ ဘောဂဗေဒ) နှင့် ဝိပ္ပံတွဲများ (ဝိဇ္ဇာ + သိပ္ပံပေါင်းစပ်) စသည်တို့ဖြစ်ပါတယ်။ သို့သော် ဝိပ္ပံတွဲများက ရူပဗေဒနှင့် ဓာတုဗေဒပါသော်လည်း၊ ဇီဝဗေဒဘာသာရပ်သည် သိပ္ပံတွဲတစ်ခုတည်းတွင်သာပါသည်။ ၎င်းသိပ္ပံတွဲကို အတွဲ (၇) ဆိုပြီးတော့လည်းခေါ်ကြပါတယ်။ အဆိုပါစနစ်က ဆရာ/ဆရာမများအတွက်လည်း လုံးဝအသစ်ဖြစ်တဲ့အတွက်ကြောင့် ကျွန်တော်တို့ကို အတန်းခွဲဖို့ စာမေးပွဲများ ဖြေစေခဲ့ပါတယ်။ ကျွန်တော်က (က) အခန်း (ထိုအချိန်များတွင် စာတော်သော ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအတွက် အခန်းတခန်း) မှာ နေရာချထားပေးခံခဲ့ရပါတယ်။ (က) အခန်းများမှ ကျောင်းသားများ အားလုံးကို သိပ္ပံတွဲယူရန်ပြောခဲ့ပါတယ်။ အကယ်၍ သိပ္ပံတွဲ မယူပါက အခြားအတန်းသို့ပြောင်းလဲ နေရာမှာချထားခံရပါသည်။ ကျွန်တော်တို့သည် အမှတ်များများရရင် ဆေးတက္ကသိုလ် သို့မဟုတ် အင်ဂျင်နီယာ ကောလိပ်များကို တက်ရောက်နိုင်မယ်လို့လည်း ပြောကြားခဲ့ပါတယ်။ ထိုမက်လုံးကြောင့်ပဲ (ကျွန်တော် အမှတ်မများဘူးဆိုရင်) ကျွန်တော်

"ကျွန်တော်တို့ဟာ ကလေးတွေကို ဖြေရှင်းဖို့ ပုစ္ဆာတွေထက် မှတ်ထားဖို့ အဖြေတွေကိုသာ အမြဲလိုလို ပေးကြပါတယ်။"
- Roger Lewin

တို့အားလုံး သိပ္ပံတွဲယူပြီး (က) အခန်းထဲတွင်သာ ဆက်နေခဲ့ကြပါတယ်။ ကျွန်တော်တို့ သိပ္ပံဘာသာရပ်များ သင်ကြားချိန်မှာ ပြဿနာပေါ်ပေါက်လာပါတော့တယ်။ သိပ္ပံဘာသာရပ်များသည် ဓာတ်ခွဲခန်းအတွင်း စမ်းသပ်ချက်များနှင့်အတူသင်ရမည့် ဘာသာရပ်များဖြစ်ပါသည်။ သို့သော် ကျွန်တော်တို့ရဲ့ ဆရာ/ဆရာမများဟာ လက်တွေ့စမ်းသပ်ချက်များကို လုပ်ဆောင်ခဲ့ဖူးခြင်းမရှိကြပါ။ အချို့သောဆရာ/ဆရာမများဆိုလျှင် သိပ္ပံတွဲနှင့် ကျောင်းပြီးထားခြင်းမဟုတ်ဘဲ ဝိဇ္ဇာတွဲနှင့်ပြီးခဲ့ကြခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ ဖတ်စာအုပ်များထဲတွင် ပါသည့်အရာများကို အလွတ်ကျက်စာမေးပွဲများ အောင်မြင်ပြီး အထက်တန်းကျောင်း ပြီးခဲ့သော်လည်း လူတစ်ယောက်နာဂတ်တွင် သိပ္ပံပညာရှင်တစ်ဦးဖြစ်လာစေရန် အလွန်အရေးကြီးသော သိပ္ပံနိယာမများ၊ ယူဆချက်များနှင့် လက်တွေ့စမ်းသပ်မှုနည်းလမ်းများအား တစ်ခုမှ မကျွမ်းကျင်ခဲ့ပါ။ ကျွန်တော်သည် သိပ္ပံပညာကို ချစ်မြတ်နိုးပြီး ဓာတ်ခွဲခန်းထဲမှာ စမ်းသပ်မှုများ ပြုလုပ်ဖို့ကို အရမ်းပဲ တောင့်တခဲ့ပါသည်။ ကျွန်တော်ကျောင်းပြီးတဲ့နောက် နှစ်ပေါင်းများစွာ ကြာသည့်တိုင်အောင် မြန်မာနိုင်ငံမှာ အဲ့ဒီအချက်ကို လက်တွေ့မလုပ်ဆောင်နိုင်သေးပါ။

ကျွန်တော်ကျောင်းသားဘဝမှာ နောက်ထပ်ဖြစ်ပွားခဲ့တဲ့ ထိုးနက်ချက်ကြီးတစ်ခုက အစိုးရနည်းပညာ ကောလိပ်ကို စတက်ရောက်တဲ့အချိန်ဖြစ်ပွားခဲ့ပါတယ်။ တက္ကသိုလ်ဝင်တန်းစာမေးပွဲကို အမှတ်ကောင်းကောင်းနဲ့ ကျွန်တော် အောင်မြင်ခဲ့ပါတယ်။ ဒါ့ကြောင့် ကျွန်တော် အင်ဂျင်နီယာကောလိပ်တစ်ခု တက်ရောက်ဖို့ ရည်ရွယ်ခဲ့ပါတယ်။ ကျွန်တော် ထိုကျောင်းမှာ လက်တွေ့စမ်းသပ်ဆောင်ရွက်ချက်တွေလုပ်ရပြီး သင်ကြားလေ့လာရလိမ့်မယ်လို့ မျှော်လင့်ချက်များနဲ့ ပြည့်နေခဲ့ပါတယ်။ သို့သော် ကျွန်တော် ကောလိပ်ပထမနှစ်အပြီးတွင် ကျွန်တော့်ရဲ့ မျှော်လင့်ချက်များအစိတ်စိတ်အမွှာမွှာကွဲကြေသွားခဲ့ပါတယ်။ ထိုနှစ်မှာ ဖတ်စာအုပ်များအားလုံးကို မြန်မာဘာသာမှ အင်္ဂလိပ်ဘာသာသို့ ပြောင်းလဲခဲ့ပါတယ်။ များစွာသောအချက်လက်များနှင့် သတင်းအချက်အလက်များအား လွယ်ကူစွာရယူနိုင်ချိန်မှာ လွတ်ကျက်မှတ်သည့် နည်းကိုသာ ကောလိပ်တွင် အားပေးမြှင့်တင်ခဲ့ပါတယ်။

ကျောင်းသားများလုပ်ငန်းခွင်ဝင်သောအခါ အလွန်အရေးကြီးသော လက်တွေ့ဆောင်ရွက်ချက်များနဲ့ အရည်အချင်းများကိုပါ ဖန်တီးပေးပေးအပ်ခဲ့ခြင်းမရှိပါ။ အဆင်ပြေချောမွေ့သည့် သာမန်အင်္ဂလိပ်စာ မတည်ဆောက်နိုင်သည့် ကျောင်းသားများအတွက် နည်းပညာဆိုင်ရာ အင်္ဂလိပ်ဘာသာစကားများနှင့် ရေးသားသည့် ဖတ်စာအုပ်များက ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများမှ ဘာသာရပ်များကို ကျွမ်းကျင်စေရန် နှောင့်နှေးစေခဲ့ပါတယ်။ မထင်မှတ်သောအချက်မှာ A.G.T.I (Associateship of Government Technical Institute) မှ ဘွဲ့ကို ရရှိရန် ကျောင်းသားများသည် ၎င်းတို့ တစ်ခါမှမရေးဖူးသော ဘယ်လိုသုတေသနလုပ်ရမည်ကို မသိဘဲ မည်သို့ရေးရမှန်းလည်းမသိသော စာတမ်းတစ်စောင်ရေးရန် လိုအပ်ခြင်းဖြစ်ပါတယ်။ ထို့ကြောင့် နောက်ဆုံးရွေးချယ်မှုအနေဖြင့် မိမိခေါင်းစဉ်နှင့်ဆိုင်သည့် အင်္ဂလိပ်လိုရေးသားထားသော စာအုပ်များထဲမှ အကြောင်းအရာများကို ကွန်ပျူတာနှင့် ဖြတ်ညှပ်ကပ်ပြုလုပ်၊ စာရွက်များကို ထုတ်ပြီး စာအုပ်ငယ်အဖြစ် ထုတ်လိုက်ကြပါတယ်။ အဲ့ဒီနည်းနဲ့ အခြားနယ်ပယ်မှ ကျွန်တော့်သူငယ်ချင်းများစွာ ကျွန်တော်အပါအဝင် ၂၀၀၄ မှာ ဘာမှန်းမသိဘဲနဲ့ A.G.T.I (ဇီဝနည်းပညာဘာသာရပ်နဲ့) ကျောင်းပြီးခဲ့တယ်လို့ကျွန်တော်ထင်ပါတယ်။

ကျွန်တော်တို့ရဲ့ ပညာရေးစနစ်ဟာ ကျောင်းသူကျောင်းသားတွေကို ၂၁ ရာစုအတွက် ပြင်ဆင်မပေးနိုင်ပါဘူး။ ကျွန်တော့်လိုမျိုး ဆင်းရဲတဲ့ ကျောင်းသားတွေဟာ ဒီနေရာအထိရောက်လာအောင် ရှိသမျှအားလုံး ရင်းနှီးခဲ့သော်လည်း ဘာမှ သိသိသာသာ ကြီးကြီးမားမား မလေ့လာမသင်ယူရဘဲ အဆုံးသတ်ခဲ့ရပါတယ်။ အခုချိန်အထိ တက္ကသိုလ်တွေ၊ ကောလိပ်တွေ၊ပညာရေးအဖွဲ့အစည်းတွေကဘွဲ့ရတွေဟာသတင်းအချက်အလက်ခေတ်မှာ မရှိမဖြစ် လိုအပ်တဲ့ ပြဿနာဖြေရှင်းရေး၊ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး၊ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ရေး၊ အဖွဲ့လိုက်လုပ်ဆောင်ရေး၊ သတင်းအချက်အလက်နှင့် ဆက်သွယ်ရေးနည်းပညာကျွမ်းကျင်မှု၊ လိုက်လျောညီထွေရှိမှုနှင့် သင့်လျော်သလိုပြောင်းလဲပြုမူနိုင်မှု၊ ကိုယ့်ကိုယ်ကို ထိန်းကျောင်းခြင်း၊ ခေါင်းဆောင်မှုနှင့် တာဝန်ယူမှု စွမ်းရည်များဖြင့် ပြည့်ဝနေခြင်းမရှိပါ။ မျိုးဆက်သစ်လူငယ်များကို မည်ကဲ့သို့ပုံသွင်းကြပြီး ဤရာစုနှစ်နှင့် နောင်အနာဂတ်ရာစုနှစ်များအတွင်း တိုင်းပြည်ကို မည်သို့မည်ပုံ ဦးဆောင်စေမည်ကို ကျွန်တော်သိချင်နေမိပါတော့သည်။

"ကျွန်တော် အင်ဂျင်နီယာကောလိပ်တစ်ခု တက်ရောက်ဖို့ ရည်ရွယ်ခဲ့ ပါတယ်။ ကျွန်တော် ထိုကျောင်းမှာ လက်တွေ့စမ်းသပ်ဆောင်ရွက်ချက်တွေလုပ်ရပြီး သင်ကြားလေ့လာရလိမ့်မယ်လို့ မျှော်လင့်ချက် များနဲ့ ပြည့်နေခဲ့ပါတယ်။ သို့သော် ကျွန်တော် ကောလိပ်ပထမနှစ် အပြီးတွင် ကျွန်တော့်ရဲ့ မျှော်လင့်ချက်များအစိတ်စိတ်အမွှာမွှာ ကွဲကြေသွားခဲ့ပါတယ်။"

CROSS-CUTTING ISSUES

Shan-ni Language

By Lorcan Lovett

Myanmar is rife with languages and dialects—more than 100 are spoken throughout the country. But the language heard in schools is almost always Burmese, the same for law courts and parliament.

Decades of military rule has seen the decline of teaching ethnic languages in schools; it might nurture rebellion against the Bamar state, they thought, so mother tongues were spoken surreptitiously in monasteries, churches, mosques, and at home.

Some languages survived by a thread, such as Shan-ni, a dialect spoken in parts of northern Myanmar. On a commission for the Japanese magazine Nikkei Asian Review, I visited Myanmar's biggest lake, Indawgyi, where speaking Shan-ni was treated as a crime just over a decade ago.

Now educational reforms are underway to re-introduce it to the curriculum, partly because of the country's quasi-democratic transition begun in 2011 and mostly because of a gritty determination among the local populace.

This grit is personified in Daw Khin Pyone, an 80-year-old campaigner for the Shan-ni, a subgroup of the Shan. As the chairperson of a Kachin State government Shan literature and cultural committee and the former state minister for Shan affairs, she has overseen an unprecedented rise in Shan-ni teachers.

Her people are spread across southern Kachin State and the northern Sagaing Region. Those who settled centuries ago in the valley of Indawgyi have the good fortune of living next to one of Southeast Asia's most stunning examples of biodiversity, and the misfortune of being sandwiched between two sides of a conflict more than half a century old.

Teaching of their distinct script, language and culture was banned as part of a wider Burmese hegemony over the country's numerous minorities after General Ne Win's military coup in 1962. Pushing back from the north against the nation's army were the Kachin Independence Organization and its 10,000-strong military wing, the Kachin Independence Army (KIA), which reportedly suppressed and harassed Shan-ni living in contested territory.

Though knowledge of the script waned over the decades, the historically Buddhist Shan-ni kept their language alive in guarded conversations. A Burman narrative dominated the schools, but for many the true history was spoken in their native tongue.

Then in September 2014, Myanmar legally recognized ethnic language teaching during a period of reform. It remains a welcome though poorly funded development that has preceded a spirited drive to rejuvenate marginalized languages across the country.

A local teacher who volunteers one hour after school every weekday to teach Shan-ni told me he learned to read and write when he was 20 years old, only a few years after it was "unsafe" to speak it. Like too many people in Kachin State, he had fled his home because of ethnic violence.

Tensions still run high around the lake. Ethnic rebels operate gold

Photo: ASIA.NIKKEI

mines in the encircling mountains, while about 55km north is Myanmar Army-controlled Hpakant, epicenter of the country's multibillion dollar jade mining industry. Shan-ni communities dotted around the water gradually formed their own militia to oppose extortion and forced conscription, leading to the formation of the more politically ambitious ethnic armed group, the Shan-ni Nationalities Army, in 2016.

At Lone Ton, the only lakeside village where foreigners are permitted to stay, is a checkpoint manned by soldiers of the Myanmar Army's notorious 33rd Light Infantry Division, which is accused of spearheading recent atrocities against the Rohingya minority in Rakhine State. A few hundred meters away, pigs pottered through orchards around the stilted teak house of a Shan-ni mother, who admitted her grasp of the language has loosened since she married a Burmese man who speaks the dominant Bamar language. Still, over a chorus of cicadas she offered a few words. "I have a son is na ge luk sai kor ya. One son is luk sai kor. Kor means one."

When Shan-ni are asked to speak their language, they often choose to tell traditional stories. One of the most resonant tales concerns the origin of the lake. Legend has it that residents of a town at the site were so sinful and corrupt that they enraged the local dragon nats, or spirits, which then morphed into a flood of water.

Some residents believe a species of fish with humanlike teeth found in the lake shows the fate of the sinners. This does not stop people enjoying the catch with a side of spicy relish at Lone Ton's modest eateries. This tale would have sounded like one wavering, unbroken word if spoken in an older version of Shan-ni, said Sai Win Htin, 42, central executive committee member of the Shan-ni and Northern Shan Ethnics Solidarity Party. Relatively recent adjustments include the introduction of stops and tweaking older words to better fit the age, he explained.

The government has no exact figures for the Shan-ni population or for the number of Shan-ni speakers, although some estimate there are 300,000 in Myanmar.

"We don't know we are Shan, we don't know our history, and most Shan-ni are marked 'Bamar' on their official documentation," he said. "We are trying to bring the Shan-ni language back with literature, culture, a national party and a national movement."

Campaigner Daw Khin Pyone travels around the state holding five-day Shan-ni language workshops. She pulled out a half-century old Shan-ni scroll and studied it from behind her gold-framed spectacles.

"We didn't know our language because of the war. Some scripts were burned and had to be rewritten," she said. Today those trials might seem distant, but dangers for the fragile revival of Shan-ni lurk in the rumbling conflict, the lack of government funding, and the ethnic population moving to Myanmar's cities.

Despite this, Daw Khin Pyone believes the future is bright for the language. Now 100 Shan-ni teachers cover 150 elementary schools in Kachin State, she said—more than double last year. "We can now teach our ethnicity's history. We can translate medical books and laws into our own language. That is the difference."

____

ABOUT THE AUTHOR

Lorcan Lovett is a writer based in Southeast Asia. His work can be found in The Sunday Times, Vice, The Guardian and elsewhere.

Photo: FACE OF INDAWGYI

"We didn't know our language because of the war. Some scripts were burned and had to be rewritten," she said. Today those trials might seem distant, but dangers for the fragile revival of Shan-ni lurk in the rumbling conflict, the lack of government funding, and the ethnic population moving to Myanmar's cities.

ရှမ်းနီဘာသာစကား

Lorcan Lovett

ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

မြန်မာနိုင်ငံတွင် ဘာသာစကားနှင့် ဒေသန္တရစကားပေါင်းများစွာ ထွန်းကားသည်ဖြစ်ရာ နိုင်ငံတဝှမ်းလုံး အသုံးပြုပြောဆိုနေသည့် ဘာသာစကားပေါင်း ၁၀၀ ကျော်မျှရှိပါသည်။ သို့ရာတွင် စာသင်ကျောင်းများနှင့် တရားရုံးများ၊ လွှတ်တော်များအစရှိသည့် ရုံးဌာနများတွင် တရားဝင်အသုံးပြုသော ဘာသာစကားမှာ ဗမာစကားပင်ဖြစ်ပါသည်။

ဆယ်စုနှစ်ပေါင်းများစွာ ကြာရှည်ခဲ့သော စစ်တပ်အုပ်ချုပ်မှုအောက် ရှိစာသင်ကျောင်းများတွင် တိုင်းရင်းသားဘာသာ စကားသင်ကြားမှု ဆုတ်ယုတ်ခဲ့ရပါသည်။ တိုင်းရင်းသားဘာသာစကားများကို သင်ကြားခြင်းသည် ဗမာပြည်အား ပုန်ကန်လိုသောစိတ် မွေးဖွားစေနိုင်သည်ဟု ၎င်းတို့က ထင်မြင်ခဲ့ကြသောကြောင့် မိခင်ဘာသာစကားများကို ဘုန်းကြီးကျောင်းများ၊ ဘုရားကျောင်းများ၊ ဗလီများနှင့် မိမိတို့၏ နေအိမ်များတွင်သာ တိုးတိုးတိတ်တိတ် ပြောဆိုခဲ့ကြရပါသည်။

ဤအခြေအနေတွင် အချို့သော ဘာသာစကားများသည် မတိမ်ကောသွားရုံတမယ် အသက်ဆက်ရှင် ခဲ့ရပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံ၏ မြောက်ပိုင်းဒေသ အချို့တွင် အသုံးပြုနေကြသော ရှမ်းနီဘာသာစကားသည် တစ်ခုအပါအဝင်ဖြစ်ပါသည်။ ကျွန်ုပ်သည် Nikkei Asian Review အမည်ရှိ ဂျပန်မဂ္ဂဇင်းမှ အလုပ်တာဝန်တစ်ခုဖြင့် မြန်မာနိုင်ငံ၏ အကြီးမားဆုံးအိုင်ဖြစ်သည့် အင်းတော်ကြီးအိုင်သို့ သွားရောက်လည်ပတ်ခဲ့ပါသည်။ ၎င်းနေရာသည် လွန်ခဲ့သော ဆယ်စုနှစ်တစ်ခုအကြာက ရှမ်းနီဘာသာစကားပြောဆိုမှုကို ရာဇဝတ်မှုကျူးလွန်သကဲ့သို့ သတ်မှတ်ဆက်ဆံခြင်း ခံခဲ့ရသောနေရာတစ်ခု ဖြစ်ပါသည်။

ယခုအချိန်တွင် ရှမ်းနီစကားကို ကျောင်းသင်ရိုးညွှန်းတမ်းထဲသို့ ပြန်လည်ထည့်သွင်းခြင်း ပြုလုပ်ရန် ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများကို လုပ်ဆောင်လျက်ရှိပါသည်။ ဤကဲ့သို့ပြောင်းလဲမှု ပေါ်ပေါက်လာရခြင်းသည် ၂၀၁၁ ခုနှစ် တွင်စတင်ခဲ့သော ဒီမိုကရေစီအမည်ခံပြောင်းလဲမှုကြောင့် ဟုတစ်စိတ်တစ်ပိုင်းဆိုနိုင်သော်လည်း အဓိကအကြောင်းအရင်းမှာမူ ဒေသခံပြည်သူလူထု၏ အလျှော့မပေးမှု၊ ဆုံးဖြတ်ချက် ပြင်းထန်ခိုင်မာမှုတို့ကြောင့် ဖြစ်ပေသည်။

ရှမ်းလူမျိုးစုတစ်ခုဖြစ်သည့် ရှမ်းနီလူမျိုးရေးရာ တက်ကြွလှုပ်ရှားသူ အသက် ၈၀ အရွယ် ဒေါ်ခင်ပြုံးသည် ဤကဲ့သို့ ပြတ်သားခိုင်မာမှု၏ ပြယုဂ်တစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ကချင်ပြည်နယ်အစိုးရ၏ ရှမ်းစာပေနှင့်ယဉ်ကျေးမှု ကော်မတီဥက္ကဌ၊ ယခင်ရှမ်းလူမျိုးရေးရာပြည်နယ်ဝန်ကြီးဟောင်းတစ်ယောက်အနေဖြင့် သူမသည် ရှမ်းနီဘာသာစကား သင်ကြားသူ ဆရာ/ဆရာမများ မကြုံစဖူး တိုးပွားလာသော ဖြစ်စဉ်များကို ဦးဆောင်နေသူတစ်ဦးဖြစ်ပါသည်။

သူမ၏ လူမျိုးစုသည် ကချင်ပြည်နယ်တောင်ပိုင်းနှင့် စစ်ကိုင်းတိုင်းဒေသကြီး မြောက်ပိုင်းတစ်ခွင်တွင် ပျံ့နှံ့နေထိုင် လျက်ရှိသည်။ အင်းတော်ကြီးတောင်ကြားဒေသတွင် ရာစုနှစ်ပေါင်းများစွာ အခြေချနေထိုင်ခဲ့ကြသူများသည် ကံကောင်းထောက်မစွာဖြင့် အရှေ့တောင်အာရှ၏ ရင်သပ်ရှုမောဖွယ်အကောင်းဆုံးသော သက်ရှိဇီဝမျိုးကွဲများစုဝေးရာ နေရာတစ်ခုတွင် နေထိုင်ကြရသော်လည်း ရာစုနှစ်တစ်ဝက်ကျော်ကြာမြင့်နေပြီဖြစ်သည့် အုပ်စုနှစ်ခု ၏ ပဋိပက္ခကြားထဲတွင် နေထိုင်နေရသည့် ကံကြမ္မာဆိုးလည်းရှိနေပြန်ပါသည်။

၁၉၆၂ ခုနှစ် ဗိုလ်ချုပ်နေဝင်း၏ စစ်တပ်အာဏာသိမ်းမှုအပြီးတွင် နိုင်ငံအတွင်းရှိ တိုင်းရင်းသားလူနည်းစု များအပေါ် ဗမာလူမျိုးတို့၏ အုပ်ချုပ်မှုလွှမ်းခြုံရန် ကြိုးပမ်းမှု တစ်စိတ်တစ်ပိုင်းအနေဖြင့် ရှမ်းနီလူမျိုး၏ တမူ ထူးခြားသည့် ကိုယ်ပိုင်အရေးအသားအက္ခရာများ၊ ဘာသာစကားနှင့် ယဉ်ကျေးမှု သင်ကြားပို့ချခြင်းတို့ကို တားမြစ်ပိတ်ပင်ခဲ့ပါသည်။ တပ်မတော်အား တိုင်းပြည်မြောက်ပိုင်းမှ ပြန်လည်တွန်းလှန်နေသူများမှာ ကချင်လွတ်လပ်ရေးအဖွဲ့ချုပ် (KIO) နှင့် ၎င်း၏ အင်အား ၁၀,၀၀၀ ရှိ ကချင် လွတ်မြောက်ရေးတပ်မတော် (KIA) တို့ဖြစ်ပြီး ကြားသိချက်များအရ ၎င်းတို့သည်လည်း အငြင်းပွားမှုဖြစ်ပွား နေသော နယ်မြေအတွင်း နေထိုင်နေကြသည့် ရှမ်းနီလူမျိုးများအပေါ် ဖိနှိပ်ချယ်လှယ်ခြင်းများရှိသည်ဟု ဆိုပါသည်။

၅၂ဆယ်စုနှစ်များအတွင်းတွင် ရှမ်းနီတို့၏ စာပေအရေးအသား မေးမှိန်လာခဲ့သော်လည်း ရိုးရာအရ ဗုဒ္ဓဘာသာယုံကြည်ကိုးကွယ်သည့် ရှမ်းနီလူမျိုးများတို့သည် ၎င်းတို့၏ ဘာသာစကားကိုမူ ပုန်းလျှိုးကွယ်လျှိုး ပြောဆိုခြင်းဖြင့် မတိမ်ကောစေရန် ထိန်းသိမ်းထားနိုင်ခဲ့ပါသည်။ ကျောင်းများတွင် ဗမာရာဇဝင်နှင့် ဇာတ်ကြောင်းများ သင်ကြားမှုများလွှမ်းမိုးခဲ့သော်လည်း ရှမ်းနီအများစုအတွက်မူ ၎င်းတို့၏ သမိုင်းအစစ်အမှန်ကို သူတို့၏ မိခင်ဘာသာစကားဖြင့် မှတ်သားပြောဆိုခဲ့ကြပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံတွင် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများ စတင်လုပ်ဆောင်ပြီးနောက် ၂၀၁၄ ခုနှစ် စက်တင်ဘာလ၌ တိုင်းရင်းသားဘာသာစကားသင်ကြားမှုကို တရားဝင်အသိအမှတ်ပြုခဲ့ပါသည်။ ထိုအသိအမှတ်ပြုမှုသည် တိုင်းပြည်အနှံ့ပစ်ပယ်ထားခြင်းခံရသော ဘာသာစကားများအားပြန်လည်နိုးထလာစေရန် ပြင်းထန်သော စိတ်ဖြင့် ဆောင်ရွက်ခြင်းများ မဖြစ်ပေါ်လာမီ စတင်ခဲ့၍ နှေးထွေးစွာ ကြိုဆိုထိုက်သော်လည်း အထောက်အပံ့ အလွန် နည်းပါးလွန်းလှသည့် တိုးတက်မှုတစ်ရပ်ပင် ဖြစ်ပါသည်။

ရှမ်းနီဘာသာစကားကို ကျောင်းဖွင့်ရက်များတွင် ကျောင်းချိန်ပြင်ပ၌ တစ်ရက် ၁ နာရီကြာ သင်ကြားပေးနေသော စေတနာ့ဝန်ထမ်းဆရာတစ်ယောက်မှ ပြောပြခဲ့သည်မှာ သူသည် ရှမ်းနီဘာသာစကားကို အသက် ၂၀ အရွယ်တွင် ရေးတတ်ဖတ်တတ်ခဲ့သည်။ ထိုသို့စတင်လေ့လာချိန်မတိုင်ခင် နှစ်အနည်းကဆိုလျှင် ရှမ်းနီစကားပြောခြင်းသည် ဘေးကင်းလုံခြုံမှု မရှိဟုပင် ဆိုနိုင်ပါသည်။ သူသည်လည်း ကချင်ပြည်နယ်ရှိ လူပေါင်းများစွာကဲ့သို့ တိုင်းရင်းသားဒေသရှိ ပဋိပက္ခအကြမ်းဖက်မှုများကြောင့် နေအိမ်မှ စွန့်ခွာထွက်ပြေးခဲ့ရသူတစ်ဦး ဖြစ်ကြောင်းပြောပြခဲ့ပါသည်။

ယခုအချိန်အထိ အင်းတော်ကြီးအိုင်တစ်ဝိုက်တွင် တင်းမာမှုများ ဆက်လက်ရှိနေဆဲ ဖြစ်ပါသည်။ တိုင်းရင်းသား လက်နက်ကိုင်များသည် အင်းတော်ကြီးကန်တစ်ဝိုက်ရှိ တောင်တန်းများကို ရွှေတွင်းများ တူးဖော်ဆောင်ရွက်နေပြီး အိုင်၏ မြောက်ဘက် ၅၅ ကီလိုမီတာခန့် အကွာတွင်မူ မြန်မာစစ်တပ်မှ ထိန်းချုပ်ထားသော ဒေါ်လာသန်းထောင်ပေါင်းများစွာတန်ဖိုးရှိ ကျောက်စိမ်းမိုင်းဈေးကွက်၏ ဗဟိုချက်ဖားကန့် တည်ရှိနေပါသည်။ ဆပ်ကြေးကောက်ခြင်းနှင့် အတင်းအဓမ္မတပ်သားစုဆောင်းခြင်းတို့ကို ဆန့်ကျင်ရန်အတွက် အင်းတော်ကြီးအိုင် တစ်ဝိုက်ရှိ ရှမ်းနီလူထုရပ်ရွာများမှ ၎င်းတို့၏ ကိုယ်ပိုင်ပြည်သူ့စစ်အဖွဲ့များကို တဖြည်းဖြည်းဖွဲ့စည်းခဲ့ရာ ၂၀၁၆ ခုနှစ်တွင် နိုင်ငံရေး ရည်မှန်းချက် ပိုမိုကြီးမားသော တိုင်းရင်းသားလက်နက်ကိုင်အဖွဲ့အစည်းတစ်ခုအဖြစ် ရှမ်းနီအမျိုးသားများတပ်မတော် (SNA) ကို ဖွဲ့စည်းနိုင်ခဲ့သည်။

နိုင်ငံခြားသားများကို ဝင်ရောက်ခွင့်ပြုထားသည့် တစ်ခုတည်းသော ကျေးရွာဖြစ်သည့် အိုင်ဘေးရှိ လုံးတုံရွာတွင် ရခိုင်ပြည်နယ်ရှိ ရိုဟင်ဂျာလူနည်းစုအပေါ် လတ်တလောရက်စက်မှုများကို ဦးဆောင်မှုကြောင့် နာမည်ဆိုးဖြင့် ကျော်ကြားသော မြန်မာ့တပ်မတော် တပ်မ (၃၃) မှ စစ်သားများ၏ စစ်ဆေးရေးဂိတ်တည်ရှိပါသည်။ ယင်းမှ မီတာရာဂဏန်းအကွာတွင် ဝက်များမွေးမြူထားပြီး သစ်ပင်များဝန်းရံထားသည့် ခြေတံရှည်ကျွန်းအိမ်တစ်ခုရှိသည်။ ထိုအိမ်တွင်နေထိုင်သည့် ရှမ်းနီအမျိုးသမီးတစ်ဦးနှင့် ပြောဆိုခဲ့ရာတွင် ဗမာစကားကိုသာ ပြောဆိုသည့် ဗမာအမျိုးသားနှင့် လက်ထပ်ပြီး ကတည်းက သူမ၏ ရှမ်းနီဘာသာစကားစွမ်းရည် ကျဆင်းလာသည်ကို သတိပြုမိကြောင်း ဝန်ခံခဲ့ပါသည်။ သို့သော်လည်း ပုစဉ်းယင်ကွဲများအော်နေသည့်ကြားမှပင် ရှမ်းနီစကားလုံး အနည်းငယ်ကို သူမပြောပြခဲ့ပါသည်။ "na ge luk sai kor ya" ဆိုတာ ကျွန်မမှာသားတစ်ယောက် ရှိတယ်၊ သားတစ်ယောက်ဆိုတာ "luk sai kor"၊ "kor" ဆိုတာ တစ်လို့အဓိပ္ပါယ်ရတယ်"။

ရှမ်းနီလူမျိုးများအား ၎င်းတို့၏ ဘာသာစကားကို ပြောခိုင်းသောအခါ ရိုးရာပုံပြင်များ ပြောပြတတ်ကြသည်။ မကြာခဏကြားရလေ့ရှိသော ပုံပြင်များထဲမှတစ်ပုဒ်မှာ အင်းတော်ကြီးအိုင်၏ မူလဖြစ်တည်လာမှုအကြောင်း ဖြစ်သည်။ ယခင်အိုင်နေရာရှိ မြို့မှလူများသည် အလွန်အကုသိုလ်များပြီး စိတ်ထားယုတ်ညံ့ကြသောကြောင့် ထိုနေရာရှိ နတ်နဂါးများနှင့် ဝိဉာဉ်များအား ဒေါသထွက်စေမိသွားသဖြင့် ထိုနေရာတွင် ရေဖုံးလွှမ်းသွားစေသည်ဟု ဒဏ္ဍာရီအရ သိရှိရသည်။

အချို့ဒေသခံများက ယုံကြည်ကြသည်မှာ လူ့သွားနှင့်ဆင်တူသည့် သွားရှိသည့် ငါးတစ်မျိုးကို ကန်တွင်တွေ့ရှိရခြင်းသည် ထိုအပြစ်သားများ၏ ကံကြမ္မာကိုပြသသည့် သက်သေဖြစ်သည်ဟု ထင်မြင်ကြသည်။ ဤသို့ ယုံကြည်ကြသော်လည်း လုံးတုံ၏ စားသောက်ဆိုင်လေးများတွင်မူ ဖမ်းမိသော ထိုငါးများကို အချဉ်ရည်စပ်စပ်ဖြင့် စားသောက်လျက်ရှိနေပါသေးသည်။

ရှမ်းနီနှင့်မြောက်ပိုင်းရှမ်းမျိုးနွယ်စုများ ညီညွတ်ရေးပါတီ၏ အလုပ်အမှုဆောင်ကော်မတီအဖွဲ့ဝင် စိုင်းဝင်းထင် ၄၂နှစ်၏ပြောကြားချက်အရ အထက်ပါပုံပြင်ကို ရှေးခေတ်ရှမ်းနီဘာသာစကားဖြင့် ပြောဆိုခဲ့ပါက မယိမ်းယိုင် မကျိုးပျက်နိုင်သော စကားလုံးတစ်လုံးအသွင် ထင်ရလိမ့်မည်ဟု သိရပါသည်။ ပုံပြင်မှ ရှေးစကားလုံးများကို မျက်မှောက်ခေတ်နှင့် ကိုက်ညီစေရန် ဖြတ်တောက်ခြင်းနှင့် ပြုပြင်ခြင်းများပါသည့် ချိန်ညှိမှုများကို များမကြာမီက ပြုလုပ်ခဲ့ရသည်ဟု ၎င်းမှ ထပ်မံရှင်းပြပါသည်။

အစိုးရတွင် ရှမ်းနီလူမျိုး သို့မဟုတ် ရှမ်းနီဘာသာစကားအသုံးပြုသူ ဦးရေ မည်မျှရှိသည်ဟူသော စာရင်းအတိအကျ မရှိသော်လည်း အချို့သော ခန့်မှန်းချက်များအရ မြန်မာနိုင်ငံတွင် ရှမ်းနီဦးရေ ၃၀၀,၀၀၀ ခန့်ရှိသည်ဟုသိရပါသည်။

၎င်းက ဆက်လက်ရှင်းပြသည်မှာ "ကျွန်တော်တို့က ရှမ်းဆိုတာ

ကျွန်တော်တို့မသိဘူး၊ ကျွန်တော်တို့ရဲ့သမိုင်းကိုလည်း ကျွန်တော်တို့ မသိဘူး၊ ပြီးတော့ရှမ်းနီအများစုကလည်း သူတို့ရဲ့တရားဝင်စာရွက်စာတမ်းတွေမှာ ဗမာလို့ အထည့်ခံထားရတယ်” ဟုပြောပြခဲ့ပါသည်။ “ကျွန်တော်တို့က ရှမ်းနီလူမျိုးတွေရဲ့ ဘာသာစကားကို စာပေနှင့် ယဉ်ကျေးမှု၊ အမျိုးသားပါတီနှင့် အမျိုးသားရေးလှုပ်ရှားမှုတွေနှင့် တကွ ပြန်လည်ရှင်သန်စေဖို့ ကြိုးစားနေပါတယ်။”

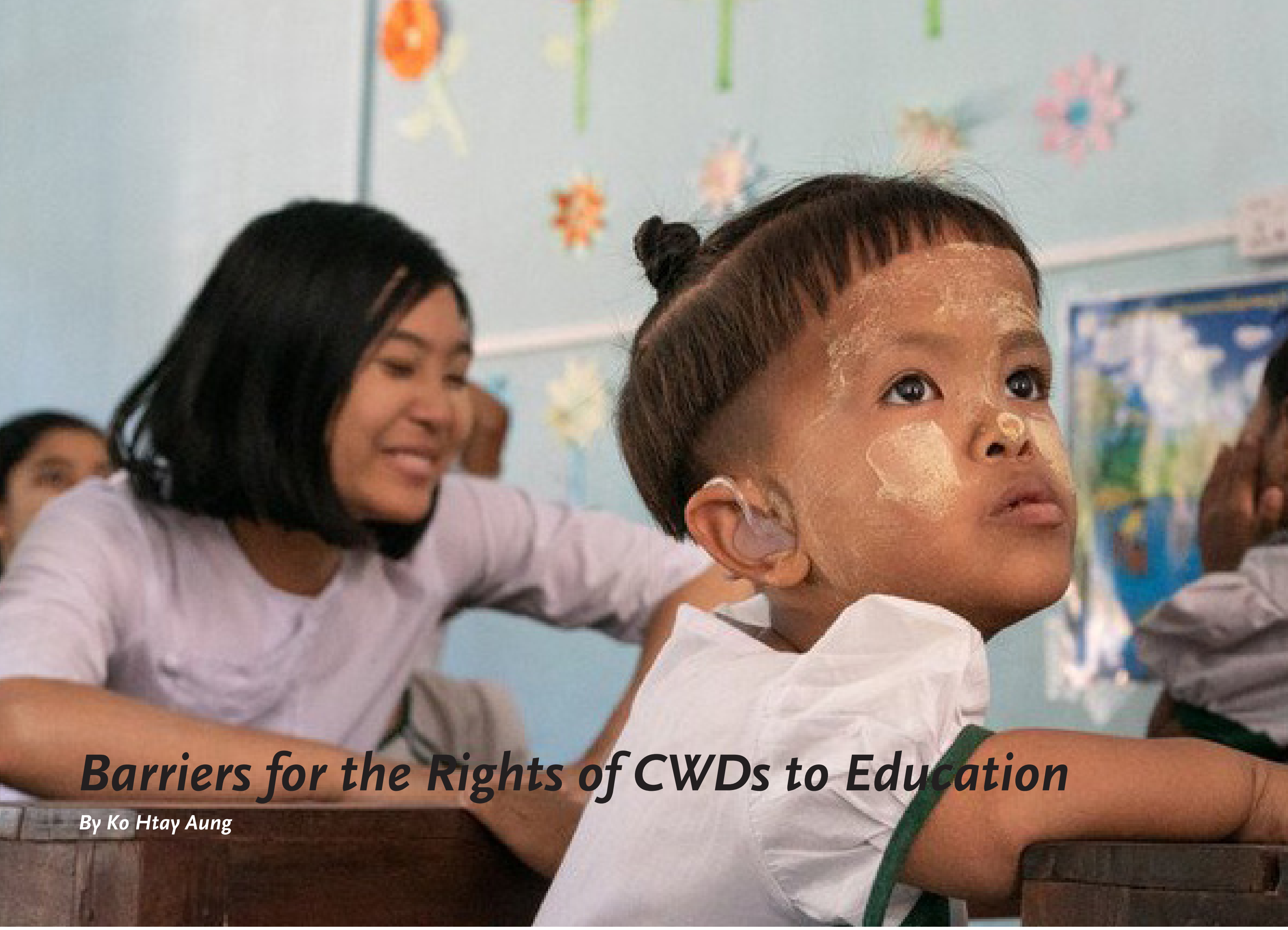
တက်ကြွလှုပ်ရှားသူ ဒေါ်ခင်ပြုံးသည် ပြည်နယ်အတွင်းလှည့်ပတ်၍ ၅ ရက်တာ ရှမ်းနီဘာသာစကား အလုပ်ရုံဆွေးနွေးပွဲများ ဆောင်ရွက်လျက်ရှိပါသည်။ သူမနှင့်တွေ့ချိန်တွင် သူမသည် ရွှေကိုင်းမျက်မှန်တပ်ဆင်ထား၍ ရာစုနှစ်ဝက်ခန့် သက်တမ်းရှိ ရှမ်းနီပေစာရွက်ကို လေ့လာလျက်ရှိပေသည်။

“စစ်ပွဲကြောင့် ကျွန်မတို့ရဲ့ ဘာသာစကားကို ကျွန်မတို့ မသိခဲ့ရဘူး၊ အချို့ ရေးသားချက်တွေကို မီးရှို့ခံလိုက်ရလို့ ပြန်ရေးသားခဲ့ရတယ်” ဟု သူမက ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ယနေ့တွင် ထိုပြဿနာများနှင့် ဝေးကွာသွားပြီသည်ဟု ထင်ရနိုင်သော်လည်း ပဋိပက္ခများ ဆက်လက်ဖြစ်ပွားနေခြင်း၊ အစိုးရ၏ အထောက်အပံ့မရှိခြင်းနှင့် တိုင်းရင်းသားများ မြို့ပြဒေသများသို့ရွှေ့ပြောင်းနေထိုင်ကြကုန်ခြင်းကြောင့် ရှမ်းနီဘာသာစကား၏ နုနယ်သေးသောပြန်လည်အသက်သွင်းမှုဖြစ်စဉ်အတွက် အခက်အခဲနှင့် အန္တရာယ်များရှိနေပါသေးသည်။

သို့သော်လည်း ဤဘာသာစကားအတွက် တောက်ပသော အနာဂတ်ရှိနေသည်ဟု ဒေါ်ခင်ပြုံးမှယုံကြည် ထားပါသည်။ ယခုအချိန်တွင် ရှမ်းနီဘာသာစကားကို ဆရာ/ဆရာမပေါင်း ၁၀၀ ခန့် ကချင်ပြည်နယ်တွင်းရှိ အခြေခံပညာကျောင်းပေါင်း ၁၅၀ ကျော်တွင် တာဝန်ယူသင်ကြားနေကြပြီး မနစ်ကထက် နှစ်ဆတိုးလာသည်ဟု သူမက ဆိုပါသည်။ “ကျွန်မတို့ အခု ကျွန်မတို့ လူမျိုးရဲ့ သမိုင်းကိုသင်နိုင်ပြီ။ ဆေးပညာစာအုပ်တွေနဲ့ ဥပဒေတွေကို ကျွန်မတို့ရဲ့ ဘာသာစကားနဲ့ ဘာသာပြန်ဆိုနိုင်ပြီ။ ဒါကပြောင်းလဲမှုပါပဲ။”

“ကျွန်တော်တို့က ရှမ်းနီလူမျိုးတွေရဲ့ ဘာသာစကားကို စာပေနှင့် ယဉ်ကျေးမှု၊ အမျိုးသားပါတီနှင့် အမျိုးသားရေးလှုပ်ရှားမှုတွေနှင့်တကွ ပြန်လည်ရှင်သန်စေဖို့ ကြိုးစားနေပါတယ်။”

Photo: ASIA.NIKKEI



Barriers for the Rights of CWDs to Education

By Ko Htay Aung

Photo: HEAR THE WORLD FOUNDATION

CROSS-CUTTING ISSUES

Like any other country all over the world, children with disabilities (CWDs) in our county cannot access their rights to education because of barriers in their living communities and schools, not because of their impairments. Especially, in our country—a developing one—the barriers for CWDs to access their rights to education in mainstream schools are so many and more than in other developed ones. Myanmar people think that CWDs cannot learn because of their impairments. This thinking is wrong. Thinking that CWDs cannot learn is also one of the barriers. In reality, the main problem for CWDs to access their rights to education is the social barriers, not their impairments. Therefore, our Myanmar society should remove physical, attitudinal, cultural and institutional barriers, rather than focusing on impairments, so that CWDs in our country can access their right to education on the equal basis with non-CWDs.

Perspectives and expectation of parents towards their CWDs – CWDs access to the right to education depends on parents' perspectives and expectations of their education. CWDs whose parents have positive perspectives and expectations can go to school. But this is the minority. The majority of the parents of CWDs perceive their CWDs in negative ways; and their expectations of their children's education are very low. They still think that they do not need to send their CWDs to mainstream school because doing so will be in vain. They wrongly believe that CWDs cannot learn, and even if they can learn, they will not find any job for their living.

According to an inclusive education research, parents see education as a means for their children to gain independence, find jobs and overcome stigma. The parents of out-of-school children have more modest and fewer academic expectations of their children compared to the parents whose children are at school (Waite, 2015).

Failure to understand or implement the human rights of disability – The education system needs to be human-rights-oriented, rather than

ability-oriented. The right to education is a fundamental human right for everyone. Culturally, in our country, education systems from the era of the monarchy to today encourage and praise learners with high learning abilities. The society underestimated and had low opinions of learners with learning difficulties or low learning abilities.

It seems as if schools do not care about learners with low learning abilities. Especially, children with disabilities have learning difficulties because of curricula, learning environments, teaching aids and teaching methods which are not made accessible to the learner. Up to now, both the education system and the society are still thinking about how to promote learners with high learning abilities. Our society does not think about how to promote access to education for learners with low learning abilities. Of course, access to education is not concerned with abilities of children, but with their human rights. An education system should focus on being human, rather than the intellectual quotient.

An inclusive education system at all levels, and lifelong learning, promotes the full development of human potential, a sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms, and human diversity.

Teachers' attitudes that avoid taking responsibility and accountability – The greatest single factor that predicts success in schooling for CWDs is the attitude of the teacher responsible for the child's education. Nothing is more important and nothing replaces the attitude of the class teacher towards students. Most of CWD students cannot go to school because teachers in mainstream schools have negative attitudes towards disability; and do not want to take responsibility for CWDs at the time the children are enrolled at their schools. The majority of the teachers still want to refuse acceptance of CWDs in their classrooms. At this moment, laws and strategic plans related to CWDs have been adopted by the Myanmar Government. But many CWDs still face the refusal of their enrollment. Because of teachers' excuses and reasons, CWDs will not be able to learn and participate in the newly adopted curriculum because of their impairments. For example, because students have to dance and jump according to the newly adopted curriculum, CWDs are not able to participate.

Another reason is that they have to teach many children without a balanced teacher-student ratio, so they cannot extend the time to teach CWDs. This is just one factor. It is true that there are too many children in their classroom. Some CWDs need a lot of care in the teaching process, but some children do not need a great deal of care. It depends on the degree of these children's impairments. Teachers and school heads should discuss about how to teach CWDs needing a lot of care. In my opinion, teachers can accept CWDs who do not need a lot of care in their classroom. However, the majority of the teachers do not think about it. When they see CWDs at the time of acceptance, they are ready to refuse CWDs with too many reasons.

CWDs still face such challenges today, even when there have been laws and a national strategic plan. A case study done by Eden Center for Disabled Children (2017) found that the refusal to admit children with disabilities is a challenge that mainstream teachers grapple with to make regular schools inclusive in Yangon. This is similar to UNICEF (2016) findings that some teachers in Myanmar do not want to have children with disabilities in their classrooms.

I would like to share my own experience of enrolling in my schooling life. I am a person with disability going to mainstream schools until attaining a bachelor degree. I will never forget my experience of enrolling at a primary school for the first time. I was not able to walk well up to the age of 5 because of my physical impairments and the developmental delay that resulted. When I was enrolled at the primary school, the Headmaster did not want to accept to me because of my impairments. He told me that he would accept me if I was able to walk. If not, he would not accept me because he was not able to take responsibility for me. Therefore, I had to walk in front of him, trying my best. Since I was able to do, I had an opportunity for going to school. This Headmaster of the school did not take any responsibility for me to attend the school.

Lack of capacities for teachers to teach CWDs inclusively – According to my experience of doing case studies about inclusive education, mainstream teachers face many difficulties in teaching and communicating with CWDs because they did not have the capacity to teach CWDs inclusively in their classrooms. This is a huge barrier for school engagement of CWDs in their schools. We need to fill this gap as soon as possible. In my opinion, there are two important things for school engagement of CWDs—attitudes and skills in inclusive pedagogy.

According to my knowledge, in our country there have not been any skillful teachers in mainstream school to make inclusive education for CWDs. For example, they do not know how to communicate with children with hearing impairments. They do not have skills to handle children with intellectual impairments. Since they cannot teach CWDs in inclusive ways, the CWDs drop out from their school without completing. An education system should welcome every child under any condition. Teachers should have abilities of communi-

cating and dealing with any child; and teaching all children in inclusive ways. If not, CWDs cannot have access to and engage in mainstream schools. They lose their rights to education.

School environments – For the purpose that CWDs can access their rights to education, the school environments should be accessible for all children, including children with disabilities. Roads, buildings, entrances and classrooms in school compounds should be accessible for CWDs to mobilize. Please visualize a school that is very familiar to you. Do you think that a child using wheelchair can mobilize in his/her school environment easily?

CWDs have difficulties in using toilets in their schools. This is one of the huge barriers for CWDs. According to my experience in doing case studies and disability related documentaries, CWDs and persons with disabilities (PWDs) who attended mainstream school faced difficulties in going to school. For the others, it seems that it would not be important, but these difficulties are a strong reason for CWDs to drop out from their schools.

The whole education system focuses on curriculum and exams – Up to now, the education system in Myanmar has focused on curriculum and exams, rather than making adjustments in line with CWDs' needs. Currently used curriculum and exam systems are rigid. Of course, an education system for the purpose that CWDs can access their rights to education should be child-centered. Curriculum and exams should be made adjustable, based on the children's needs and context.

Currently, if the children want to be in school, they must learn curriculum that is centrally developed, sit for exams answering centrally developed questions and pass those exams. In the other words, CWDs have to try their best in fitting with the running processes in the current education system. If the CWDs cannot adopt these processes, they cannot be in school. Myanmar people misunderstand that the children should be changed to be in line with the currently running education processes in education system. In reality, the currently running processes should make adjustments in line with needs of CWDs.

So, it is time to break these barriers restricting CWDs from accessing their rights to education. Responsible institutes (both government and non-government organizations) should take action for removing barriers for CWDs. Parents of CWDs should be aware of the concepts of disability and inclusive education. For this purpose, awareness raising programs should be launched. The education system should be transformed from ability-oriented to human-rights based oriented. Teachers in mainstream schools should be provided with disability and inclusive pedagogy trainings so that they perceive CWDs in the right ways and teach CWDs inclusively in their mainstream classes together with non-CWDs. School environments should be barrier-free for CWDs in-line with the principles of universal designs. The education system should be transformed from the teacher, curriculum and exam centred approaches to the child centred approach.

ABOUT THE AUTHOR

Ko Htay Aung is currently the Program Coordinator of Eden Centre for Disabled Children (ECDC).

REFERENCES

Waite, M. (2015). A Space to learn for all children? Inclusive education and children with disabilities in Yangon, Myanmar. *Global Studies of Childhood,* 5(4), 381–394.

Eden Centre for Disabled Children. (2017). *The first golden seeds of inclusive education. A case study of teachers' experiences, parents' perceptions, and the role of township education officers in the implementation of inclusive education in regular schools in Yangon, Myanmar.*

United Nations Children's Fund (2016). *Situation analysis of children with disabilities in Myanmar.* UNICEF.

Photo: THE MYANMAR TIMES

မသန်စွမ်းကလေးများ (CWDs) ၏ ပညာရေးအခွင့်အရေးများအတွက် အတားအဆီးများ

ကိုဌေးအောင်
ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

ကမ္ဘာပေါ်ရှိ အခြားသောနိုင်ငံများ ကဲ့သို့ပင် မြန်မာနိုင်ငံရှိ မသန်စွမ်းကလေးများ (CWDs) သည် သူတို့၏ချို့ယွင်းမှုများကြောင့် မဟုတ်ဘဲ သူတို့ နေထိုင်သော လူမှုအသိုင်းအဝန်းနှင့် ကျောင်းများရှိ အတားအဆီးများကြောင့် ပညာရေးအား လက်လှမ်းမီနိုင်ခြင်း မရှိကြပါ။ အထူးသဖြင့် ကျွန်ုပ်တို့ နိုင်ငံကဲ့သို့သော ဖွံ့ဖြိုးဆဲနိုင်ငံများတွင် အစိုးရကျောင်းများ၌ မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ပညာရေးအခွင့်အရေးများအတွက် အတားအဆီးများသည် ဖွံ့ဖြိုးပြီးနိုင်ငံများထက် ပိုမိုများပြားပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံရှိ လူအများစုသည်လည်း မသန်စွမ်းကလေးများမှာ သူတို့၏ ချို့ယွင်းမှုများကြောင့် လေ့လာသင်ယူမှုများ မဆောင်ရွက်နိုင်ဟု ယူဆကြပါသည်။ ထိုအတွေးသည် မှားယွင်းသော အတွေးများ ဖြစ်ပါသည်။ မသန်စွမ်းကလေးများသည် လေ့လာသင်ယူနိုင်စွမ်းမရှိဟု ယူဆမှုမှာလည်း သူတို့အတွက် အတားအဆီးတစ်ခုပင် ဖြစ်ပါသည်။ စင်စစ်တွင် မသန်စွမ်းကလေးများ အနေဖြင့် ပညာရေးအခွင့်အရေးများကို မရယူနိုင်ရခြင်းမှာ ၎င်းတို့၏ ချို့ယွင်းချက်များကြောင့် မဟုတ်ဘဲ အတားအဆီးများကြောင့်သာ ဖြစ်ပါသည်။ ထို့ကြောင့် မြန်မာ့လူ့အဖွဲ့အစည်းတွင် မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ချို့ယွင်းချက်များကိုသာ ပြောဆိုနေကြမည့်အစား ရုပ်ပိုင်းဆိုင်ရာ၊ စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ၊ ယဉ်ကျေးမှုပိုင်းဆိုင်ရာနှင့် အဖွဲ့အစည်းပိုင်းဆိုင်ရာ အတားအဆီးများအား ဖယ်ရှားသင့်ပါသည်။ သို့မှသာ မသန်စွမ်းမဟုတ်သော ကလေးများနည်းတူ ကျွန်ုပ်တို့နိုင်ငံအတွင်းရှိ မသန်စွမ်းကလေးများသည်လည်း ၎င်းတို့၏ ပညာရေးဆိုင်ရာအခွင့်အလမ်းများအား လက်လှမ်း မီနိုင်ပါလိမ့်မည်။

မသန်စွမ်းကလေးများအပေါ် သူတို့၏ မိဘများမှ သဘောထားအမြင်များနှင့် မျှော်လင့်ချက်များ

မသန်စွမ်းကလေးများအနေဖြင့် သူတို့၏ ပညာရေးအခွင့်အရေးအား လက်လှမ်းမီနိုင်ခြင်းရှိမရှိသည် ၎င်းတို့၏ မိဘများက ၎င်းတို့၏ ပညာရေးအပေါ် ထားရှိသည့် သဘောထားအမြင်များနှင့် မျှော်လင့်ချက်များအပေါ် မူတည်နေပါသည်။ အပြုသဘောဆောင်သော အမြင်များနှင့် မျှော်လင့်ချက်များရှိသည့် မိဘများ ပိုင်ဆိုင်သော မသန်စွမ်းကလေးများသည် ကျောင်းတက်ခွင့်ရကြပါသည်။ သို့သော်လည်း အနည်းစုသာဖြစ်ပါသည်။ မသန်စွမ်းကလေးများ၏ မိဘအများစုသည် ၎င်းတို့၏ မသန်စွမ်းကလေးများအပေါ် အပြုသဘောမဆောင်သော အမြင်များဖြင့် ရှုမြင်ကြပြီး ကလေးများ၏ ပညာရေးအပေါ်တွင်လည်း လွန်စွာနိမ့်ပါးသော မျှော်လင့်ချက်များသာ ထားရှိကြပါသည်။ မိဘများသည် ၎င်းတို့၏ မသန်စွမ်းကလေးများအား စာသင်ကျောင်းသို့ ပို့ခြင်းမှာ အကျိုးမရှိဟု တွေးထင်နေကြဆဲဖြစ်သောကြောင့် ကလေးများအား ကျောင်းသို့ပို့ရန် မလိုအပ်ဟု ယူဆကြပါသည်။ ထိုသို့ ယူဆရခြင်းမှာလည်း ၎င်းတို့သည် မသန်စွမ်းကလေးများအား လေ့လာသင်ယူနိုင်စွမ်း မရှိကြောင်းကို မှားယွင်းစွာ ယုံကြည်နေကြခြင်းကြောင့်ဖြစ်ပါသည်။ မသန်စွမ်းများအနေဖြင့် ပညာသင်ယူနိုင်ကြလျှင်ပင် အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းအတွက် အလုပ်အကိုင်ရှာဖွေမှုများ မပြုလုပ်နိုင်ဟု ယူဆကြပါသည်။

အားလုံးအကျုံးဝင် ပညာရေးသုတေသနတစ်ရပ်၏ အဆိုအရ မိဘများသည် ပညာရေးအား ကလေးငယ်များအတွက် အမှီအခိုကင်းလွတ်မှုရရှိရန်၊ အလုပ်အကိုင်ရှာဖွေရန်နှင့် ချိုးနှိမ်ခံရမှုများကို

သော ကလေးငယ်များ၏ မိဘများသည် ၎င်းတို့ ကလေးငယ်များ၏ပညာရေးနှင့် ပတ်သက်၍ မျှော်မှန်းချက်ကြီးကြီးမားမား ထားလေ့မရှိကြပါ။ (Waite, 2015)

မသန်စွမ်းများ၏ လူ့အခွင့်အရေးအား နားလည်မှုမရှိခြင်း သို့မဟုတ် အကောင်အထည်ဖော်နိုင်မှုမရှိခြင်း

ပညာရေးစနစ်သည် စွမ်းရည်ကို အခြေခံခြင်း မဟုတ်ဘဲ လူ့အခွင့်အရေးအား အခြေခံရပါမည်။ ကမ္ဘာတဝှမ်းလုံးရှိ လူသားအားလုံးအတွက် ပညာရေးအခွင့်အလမ်းသည် အခြေခံလူ့အခွင့်အရေး ဖြစ်ပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့ တိုင်းပြည်တွင် ယဉ်ကျေးမှုအရ ဘုရင်ခေတ်မှ ယနေ့ခေတ်အထိ ပညာရေးစနစ်သည် မြင့်မားသော လေ့လာသင်ယူမှုစွမ်းရည်ရှိသည့် ကျောင်းသားများကိုသာ အထူးတလည် ချီးမြှောက်လေ့ရှိကြပါသည်။ လူ့အဖွဲ့အစည်းသည် လေ့လာသင်ယူမှု အခက်အခဲများ သို့မဟုတ် လေ့လာသင်ယူမှု စွမ်းရည်နိမ့်ကျသည့် ကျောင်းသားများအား အထင်အမြင်သေးလေ့ရှိပြီး ၎င်းတို့အပေါ်နိမ့်ချသော အတွေးအမြင်များရှိကြပါသည်။

လေ့လာသင်ယူမှုစွမ်းရည်နိမ့်ကျသည့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများသည် ကျောင်းနှင့် မသက်ဆိုင်ဟု သတ်မှတ်ထားသယောင် ထင်ရပါသည်။ အထူးသဖြင့် မသန်စွမ်းကလေးများ၏ လေ့လာသင်ယူမှုများတွင် အခက်အခဲများရှိသည့် အကြောင်းအရင်းမှာ ၎င်းတို့ လက်လှမ်းမီနိုင်ခြင်းမရှိသည့် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများ၊ သင်ကြားရေး ပတ်ဝန်းကျင်များ၊ သင်ထောက်ကူ ပစ္စည်းများနှင့် သင်ကြားရေးနည်း စနစ်များကြောင့် ဖြစ်ပါသည်။ ယနေ့ထက်တိုင်အောင် ပညာရေးစနစ်နှင့် လူမှုအဖွဲ့အစည်းနှစ်ခုစလုံးသည် မြင့်မားသော လေ့လာသင်ယူမှုစွမ်းရည်ရှိသည့် ကျောင်းသားများကို မည်ကဲ့သို့ ပိုမိုထောက်ပံ့နိုင်မည်ကိုပဲ စဉ်းစားနေဆဲဖြစ်ကြသည်။ ကျွန်ုပ်တို့၏ လူမှုအဖွဲ့အစည်းသည် လေ့လာသင်ယူမှု စွမ်းရည်နိမ့်ကျသည့် ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ပညာရေးကို ပိုမိုလက်လှမ်းမီလာရန် မည့်သို့ ဆောင်ရွက်ရမည်ကို လုံးဝထည့်သွင်းစဉ်းစားခြင်းမရှိပါ။ ပညာရေးအားလက်လှမ်းမီခြင်းရှိမှုမရှိမှုသည် ကလေးများ၏ စွမ်းရည်နှင့် သက်ဆိုင်မှုမရှိဘဲ သူတို့၏ လူ့အခွင့်အရေးနှင့်သာ သက်ဆိုင်ပါသည်။ ပညာရေးစနစ်တစ်ခုသည် ဉာဏ်ရည်ပြည့်မီမှုထက် လူသားဖြစ်မှုကို ပိုမိုအာရုံစိုက်သင့်ပါသည်။

တသက်သာ လေ့လာသင်ယူမှုများနှင့် အားလုံးအကျုံးဝင်ပညာရေးဝန်းကျင်ရှိခြင်းသည် လူသားများ၏ စွမ်းဆောင်ရည်အား အပြည့်အဝတိုးတက်စေပြီး လူ့တန်ဖိုးနှင့် ဂုဏ်သိက္ခာကိုလည်း မြှင့်တင်ပေးပါသည်။ ၎င်းသည် လူအခွင့်အရေးနှင့် မတူ ကွဲပြားမှုများအား လေးစားမှုရှိခြင်းအပြင် လူသားတို့၏ အခြေခံလွတ်လပ်ခွင့်များကိုလည်း ပိုမိုအားကောင်းလာစေပါသည်။

တာဝန်ယူမှုနှင့် တာဝန်ခံမှုအား ရှောင်ရှားလိုသည့် ဆရာ၊ဆရာမများ၏ စိတ်နေသဘောထားများ

မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ကျောင်းတွင်း အောင်မြင်မှုများအား ခန့်မှန်းနိုင်သည့် အကြီးမားဆုံး အချက်တစ်ချက်မှာ ထိုကလေးငယ်များ၏ ပညာရေးအတွက်တာဝန်ရှိသည့် ဆရာ/ဆရာမ၏ စိတ်နေသဘောထားဖြစ်ပါသည်။ ဆရာ/ဆရာမများ၏ ကျောင်းသားများ အပေါ်ထားရှိသည့် သဘောထားအမြင်ထက် မည်သည့်အချက်မှ ပိုမိုအရေးမကြီးသလို ထိုအရာကို မည်သည့်အရာနှင့်မှ အစားထိုးနိုင်ခြင်းမရှိပါ။ မသန်စွမ်းကလေးအများစု ကျောင်းမတက်နိုင်ရသည့် အကြောင်းရင်းမှာ စာသင်ကျောင်းများရှိ ဆရာ/ဆရာမများ၏ မသန်စွမ်းမှုအပေါ်ထားရှိသည့် အပြုသဘောမဆောင်သော အမြင်များနှင့် ၎င်းတို့၏ ကျောင်းတွင် စာရင်းသွင်းထားသော မသန်စွမ်းကလေးများအပေါ် တာဝန်ယူမှု၊ တာဝန်ခံမှုများ မပြုလုပ်လိုသောကြောင့် ဖြစ်ပါသည်။ ဆရာ/ဆရာမ အများစုသည် ၎င်းတို့၏ အတန်းထဲတွင် မသန်စွမ်းကလေးများအား လက်ခံရန် ငြင်းဆန်နေကြဆဲ ဖြစ်ပါသည်။ ဆရာ/ဆရာမများ၏ အကြောင်းပြချက်များအရ မသန်စွမ်းကလေးများသည် ၎င်းတို့၏ ချို့ယွင်းချက်များကြောင့် အသစ်မွမ်းမံပြင်ဆင်ထားသော သင်ရိုး ညွှန်းတမ်းများ လေ့လာနိုင်ခြင်းနှင့် ပါဝင်ဆောင်ရွက်နိုင်ခြင်း ရှိမည်မဟုတ်ဟု ဆိုကြပါသည်။ အသစ်မွမ်းမံပြင်ဆင်ထားသော သင်ရိုးညွှန်းတမ်းတွင် ကျောင်းသားများသည် ကခုန်လှုပ်ရှားရန် လိုအပ်သောကြောင့် မသန်စွမ်းကလေးများအနေဖြင့် ထိုသို့မဆောင်ရွက်နိုင်ဟု ယူဆထားခြင်းဖြစ်ပါသည်။

အခြားအကြောင်းပြချက် ဆရာ/ဆရာမများသည် ကျောင်းသားနှင့်ဆရာအချိုးညီမျှမှုမရှိဘဲ ကျောင်းသားများစွာကို တာဝန်ယူသင်ကြားရသောကြောင့် မသန်စွမ်းကလေးများကို သင်ကြားပေးခြင်းမပြုနိုင်ဟု ဆိုကြသည်။ ဤအကြောင်းပြချက်သည် မသန်စွမ်းကလေးများအား သင်ကြားပေးခြင်းမပြုနိုင်ရသော အကြောင်းပြချက်၏ တစ်စိတ်တစ်ပိုင်းသာ ဖြစ်ပါသည်။ စာသင်ခန်းထဲတွင် ကျောင်းသားများစွာရှိသည်ဆိုသော အချက်မှာ မှန်ပါသည်။ အချို့သော မသန်စွမ်းကလေးများအား သင်ကြားရာတွင် ဂရုစိုက်မှုများစွာလိုအပ်သော်လည်း အချို့အတွက်မှာမူ ထိုကဲ့သို့ ဂရုစိုက်ခြင်းမျိုး မလိုအပ်ပါ။ ထိုအချက်သည် ကလေးများတွင်ရှိသော ချို့ယွင်းမှု၏ အဆင့်ပေါ်တွင် မူတည်ပါသည်။ ကျွန်ုပ်၏ အမြင်အရ ဆရာ/ဆရာမများသည် စာသင်ခန်းထဲတွင် ဂရုစိုက်မှုအများအပြား မလိုအပ်သည့် မသန်စွမ်းကလေးများအား လက်ခံပေးနိုင်သည်ဟု ထင်ပါသည်။ သို့သော်လည်း ဆရာ/ဆရာမ အများစုသည် ထိုကဲ့သို့ မတွေးပါ။ မသန်စွမ်းကလေးတစ်ဦးအား ကျောင်းအပ် လက်ခံလိုက်သည်ကို မြင်သည်နှင့် ဆရာ/ဆရာမများသည် ထိုကလေးငယ်များအား အကြောင်းပြချက်များစွာဖြင့် ငြင်းဆန်ရန် အသင့်ဖြစ်နေကြပါသည်။

ဥပဒေများနှင့် အမျိုးသားအဆင့် မဟာဗျူဟာများ ရေးဆွဲထားပြီးသည့်တိုင်အောင် မသန်စွမ်းကလေးများသည် ထိုကဲ့သို့သော စိန်ခေါ်မှုများစွာကို ရင်ဆိုင်နေကြရဆဲ ဖြစ်ပါသည်။ ၂၀၁၇ တွင် ပြုလုပ်ခဲ့သော လေ့လာမှုတစ်ရပ်အရ ရန်ကုန်ရှိ စာသင်ကျောင်းများတွင် မသန်စွမ်းကလေးများအား တာဝန်ယူသင်ကြားရန် ငြင်းဆန်ခြင်းသည် အားလုံးအကျုံးဝင်မှုဆောင်ရွက်ရာတွင် ဆရာ/ဆရာမများ ကြုံ

တွေ့ရသည့် အဓိကစိန်ခေါ်မှုတစ်ရပ်ဖြစ်ကြောင်း တွေ့ရှိရပါသည်။ (Eden Center for Disabled Children, 2017) ထိုအချက်သည် UNICEF မှ ၂၀၁၆ တွင် ရှာဖွေတွေ့ရှိခဲ့သော မြန်မာနိုင်ငံရှိ အချို့သောဆရာ/ဆရာမများသည် ၎င်းတို့၏ စာသင်ခန်းထဲတွင် မသန်စွမ်းကလေးများအား မလိုချင်သော အချက်နှင့် ကိုက်ညီမှုရှိပါသည်။ (UNICEF, 2016)

ကျွန်ုပ်၏ကျောင်းသားဘဝ ကျောင်းအပ်နှံခဲ့စဉ်က ရရှိခဲ့သော ကိုယ်ပိုင်အတွေ့အကြုံအား မျှဝေလိုပါသည်။ ကျွန်ုပ်သည် ဘွဲ့မရခင် အထိ သာမန်စာသင်ကျောင်းများတွင်သာ တက်ရောက်ခဲ့သည့် မသန်စွမ်းတစ်ဦး ဖြစ်ပါသည်။ မူလတန်းကျောင်းတွင် ပထမဆုံး ကျောင်းအပ်စဉ်က ရရှိခဲ့သည့် အတွေ့အကြုံကို ကျွန်ုပ် ဘယ်တော့မှ မေ့မည်မဟုတ်ပါ။ ကျွန်ုပ်၏ ရုပ်ပိုင်းဆိုင်ရာချို့ယွင်းချက်ရလဒ်အနေဖြင့် ဖွံ့ဖြိုးမှုနှေးကွေးခဲ့သောကြောင့် ကျွန်ုပ်သည် အသက် ၅ နှစ်အရွယ်အထိ လမ်းမလျှောက်နိုင်ခဲ့ပါ။ မူလတန်းကျောင်းတွင် ကျောင်းသွားအပ်ခဲ့စဉ်က ကျောင်းအုပ်သည် ကျွန်ုပ်၏ ချို့ယွင်းမှုများကြောင့် ကျွန်ုပ်အား လက်မခံလိုခဲ့ပါ။ ၎င်းမှ ကျွန်ုပ်လမ်းလျှောက်နိုင်ပါက ကျောင်းတွင် လက်ခံပေးမည်ဖြစ်ကြောင်း ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ အကယ်၍ လမ်းမလျှောက်နိုင်ပါက ကျွန်ုပ်အတွက် တာဝန်ယူမှုနှင့် တာဝန်ခံမှု မလုပ်ပေးနိုင်သောကြောင့် လက်မခံနိုင်ပါဟု ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ထို့ကြောင့် ကျွန်ုပ်အကောင်းဆုံးကြိုးစားကာ သူ့ရှေ့တွင် လမ်းလျှောက်ပြခဲ့ရပါသည်။ ထိုကဲ့သို့ လမ်းလျှောက်ပြနိုင်ခဲ့သောကြောင့် ကျောင်းတက်ရန် အခွင့်အရေးရခဲ့ပါသည်။ ကျောင်းအုပ်မှ ကျွန်ုပ်ကျောင်းတက်ရန်အတွက် မည်သည့် တာဝန်ယူမှု၊ တာဝန်ခံမှု မျိုးကိုမှ ဆောင်ရွက်ခဲ့ခြင်းမရှိပါ။

ဆရာ၊ဆရာမများမှ မသန်စွမ်းကလေးများအား ထည့်သွင်းပါဝင် သင်ကြားပေးနိုင်စွမ်း မရှိခြင်း

ကျွန်ုပ်၏အားလုံးအကျုံးဝင်ပညာရေးအကြောင်း လေ့လာဆောင်ရွက်မှုများအတွေ့အကြုံများအရ ဆရာ/ဆရာမများသည် ၎င်းတို့၏အတန်းများထဲတွင် မသန်စွမ်းကလေးငယ် များအား ထည့်သွင်းသင်ကြားရန် စွမ်းရည်များမရှိသောကြောင့် မသန်စွမ်းကလေးများကို သင်ကြားရာနှင့် ပြောဆိုဆက်ဆံရာတွင် အခက်အခဲများစွာ ကြုံတွေ့ရပါသည်။ ၎င်းအချက်သည် အထက်ပါကျောင်းများရှိ မသန်စွမ်းကလေးများနှင့် ကျောင်းအကြား ထိတွေ့ဆက်ဆံမှုအတွက် အလွန်ကြီးမားသော အတားအဆီးတစ်ခု ဖြစ်ပါသည်။ ဤလစ်လပ်မှုအား ကျွန်ုပ်တို့အနေဖြင့် အမြန်ဆုံး ဖြည့်ဆည်းရန် လိုအပ်ပါသည်။ ကျွန်ုပ်၏ အမြင်တွင် မသန်စွမ်းကလေးများမှ ကျောင်းနှင့် ထိတွေ့ဆက်ဆံမှုအားမြှင့်တင်ရန် အရေးကြီးသောအချက်နှစ်ချက်ရှိပါသည်။ ၎င်းတို့မှာ - အားလုံးအကျုံးဝင်သင်ကြားရေးရှိ သဘောထားအမြင်များနှင့် အရည်အချင်းများဖြစ်ပါသည်။

ကျွန်ုပ်၏ နားလည်မှုအရ ကျွန်ုပ်တို့နိုင်ငံတွင် မသန်စွမ်းကလေးများအတွက် အားလုံးအကျုံးဝင်ပညာရေး ပြုလုပ်ရန် စာသင်ကျောင်းများတွင် အရည်အချင်းပြည့်ဝသောဆရာ/ဆရာမများ မရှိသေးပါ။ ၎င်းတို့သည် အကြားအာရုံချို့ယွင်းချက်ရှိသော ကလေးများနှင့် မည်သို့ပြောဆို ဆက်ဆံရမည်ကို မသိပါ။ ဉာဏ်ရည်ဉာဏ်သွေးပိုင်းဆိုင်ရာချို့ယွင်းချက်ရှိသော ကလေးများကို ကိုင်တွယ်နိုင်မည့် အရည်အချင်းများမရှိပါ။ ၎င်းတို့သည် အားလုံးအကျုံးဝင်သည့် သင်ကြားရေးနည်းစနစ်များဖြင့် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအား သင်ကြားပေးနိုင်ခြင်းမရှိသောကြောင့် ထိုကလေးငယ်များသည် ကျောင်းပြီးခြင်းမရှိဘဲ ထိုကျောင်းများမှ ထွက်ကုန်ကြပါသည်။ ပညာရေးစနစ်တစ်ခုသည် မည်သည့်အခြေအနေရှိသည့် ကလေးကိုမဆို ကြိုဆိုလက်ခံနိုင်စွမ်းရှိသင့်ပါသည်။ ဆရာ/ဆရာမများသည် မည်သို့သော ကလေးများနှင့်မဆို ပြောဆိုဆက်ဆံခြင်းပြုလုပ်နိုင်မည့် စွမ်းရည်များနှင့် အားလုံးအကျုံးဝင်သည့် ပညာရေးနည်းစနစ်ဖြင့် မသန်စွမ်းကလေးအား သင်ကြားပေးနိုင်သော စွမ်းရည်များ ရှိသင့်ပါသည်။ ထိုသို့မဟုတ်ပါက မသန်စွမ်းကလေးငယ်များသည် စာသင်ကျောင်းများတွင်တက်ရောက်ပြီး ထိတွေ့ဆက်ဆံမှုများ ပြုလုပ်နိုင်မည်မဟုတ်ဘဲ ၎င်းတို့၏ ပညာရေးအခွင့်အရေးများဆုံးရှုံးရပါမည်။

ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင် - မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအားလုံးပညာရေးအခွင့်အရေးအား လက်လှမ်းမီရမည်ဟူသော ရည်ရွယ်ချက်ဖြင့် ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်သည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအပါအဝင် ကလေးငယ်များအားလုံးအတွက် အဆင်ပြေစေမည့် ပတ်ဝန်းကျင်ဖြစ်သင့်ပါသည်။ လမ်းများ၊ အဆောက်အဦများ၊ ဝင်ပေါက်များနှင့် ကျောင်းဝန်းထဲရှိ စာသင်ခန်းများသည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအတွက် သွားလာလှုပ်ရှားနိုင်သည့် နေရာများဖြစ်သင့်ပါသည်။ သင်နှင့် ရင်းနှီးမှုရှိသော ကျောင်းပုံစံအား မြင်ယောင်ကြည့်ပါ။ ဘီးတပ်ကုလားထိုင် အသုံးပြုသော ကလေးငယ်တစ်ဦးသည် ထိုကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်တွင် လွယ်ကူစွာ လှုပ်ရှားသွားလာမှု ပြုနိုင်ပါမည်လား။

မသန်စွမ်းကလေးငယ်များသည် ၎င်းတို့၏ ကျောင်းများ၌ သန့်စင်ခန်းများကို အသုံးပြုရာတွင်လည်း အခက်အခဲရှိပါသည်။ ၎င်းအချက်သည် မသန်စွမ်းကလေးများအတွက် ကြီးမားသော အတားအဆီးတစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ကျွန်ုပ်၏ လေ့လာမှုများနှင့် မသန်စွမ်းများနှင့်သက်ဆိုင်သော မှတ်တမ်းရုပ်ရှင်ဖန်တီးမှု အတွေ့အကြုံများအရ စာသင်ကျောင်းများတွင် တက်ရောက်ခဲ့သော မသန်စွမ်းကလေးငယ်များနှင့် အရွယ်ရောက်ပြီးသော မသန်စွမ်းသူများသည် ကျောင်းတက်ရောက်ရာတွင် အခက်အခဲများ ရင်ဆိုင်ခဲ့ရပါသည်။ အခြားသူများအတွက် အရေး မကြီးဟု ထင်ရသော်လည်း ၎င်းအချက်သည် မသန်စွမ်းများကျောင်းထွက်ရခြင်း၏ အဓိကကျသော အကြောင်းပြချက်တစ်ရပ် ဖြစ်ပါသည်။

ပညာရေးစနစ်တစ်ခုလုံးမှ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများနှင့် စာမေးပွဲများပေါ်တွင်သာ အာရုံစိုက်နေခြင်း - ယခုအချိန်အထိ ကျွန်ုပ်တို့နိုင်ငံရှိ ပညာရေးစနစ်သည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့်

ကိုက်ညီမှုရှိရန် ချိန်ညှိမှုများ ဆောင်ရွက်ရမည့်အစား သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများနှင့် စာမေးပွဲများပေါ်တွင်သာ အာရုံစိုက်နေဆဲဖြစ်ပါသည်။ လက်ရှိအသုံးပြုနေသော သင်ရိုးညွှန်းတမ်းနှင့် စာမေးပွဲစနစ်များသည် တင်းကျပ်ပါသည်။ မသန်စွမ်းကလေးများအား ပညာရေးအခွင့်အလမ်း ဖန်တီးပေးရန် ရည်ရွယ်ထားသော ပညာရေးစနစ်တစ်ခုသည် ကလေးဗဟိုပြုစနစ်ဖြစ်ရန် လိုအပ်လှသည်။ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းနှင့် စာမေးပွဲများကို ကလေးငယ်များ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့် အခြေအနေပေါ်တွင်မူတည်ပြီး ချိန်ညှိမှုများ ပြုလုပ်သင့်ပါသည်။

မသန်စွမ်းကလေးငယ်များသည် ကျောင်းတက်လိုပါက မသန်စွမ်းမဟုတ်သူများအတွက် ဖန်တီးရေးဆွဲထားသော သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများအား လေ့လာသင်ယူရမည်ဖြစ်ပြီး အများစုအတွက် မေးမြန်းထားသော မေးခွန်းများပါသည့် စာမေးပွဲများအား ဖြေဆိုအောင်မြင်ရပါမည်။ တစ်နည်းအားဖြင့်ဆိုသော် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များသည် လက်ရှိ ပညာရေးစနစ်အတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်ရန် အကောင်းဆုံး ကြိုးစားကြရမည်။ မသန်စွမ်းကလေးငယ်များမှ ယခုလက်ရှိ ပညာရေးစနစ်အတွင်း လိုက်လျောညီထွေဖြစ်အောင် မနေနိုင်ပါက စာသင်ကျောင်းများတွင် ပညာသင်ကြားနိုင်လိမ့်မည် မဟုတ်ပါ။ လက်ရှိပညာရေးစနစ်အတွင်း လိုက်လျောညီထွေမှုရှိစေရန် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များမှ လိုက်ပါပြောင်းလဲသင့်သည်ဟု မြန်မာနိုင်ငံမှလူများသည် လွဲမှားစွာယုံကြည်နေကြပါသည်။ ဖြစ်သင့်သည်မှာ မသန်စွမ်းကလေးများ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့်အညီ လက်ရှိပညာရေးစနစ်ကို ချိန်ညှိမှုများ ပြုလုပ်ရမည်ဖြစ်ပါသည်။

ထို့ကြောင့် ယခုအချိန်သည် မသန်စွမ်းငယ်ကလေးများ၏ ပညာရေးဆိုင်ရာအခွင့်အလမ်းများရရှိနိုင်ခြင်းမှ ရပ်တန့်နေသည့် အတားအဆီးများအား ချိုးဖျက်ချိန်တန်ပါပြီ။ တာဝန်ရှိသော အဖွဲ့အစည်းများ (အစိုးရနှင့် အစိုးရမဟုတ်သော အဖွဲ့အစည်းများ) သည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအတွက် အတားအဆီးများအား ဖယ်ရှားရန် လှုပ်ရှားမှုများ ဆောင်ရွက်သင့်ပါသည်။ မသန်စွမ်းကလေးငယ်များ၏ မိဘများသည် မသန်စွမ်းမှု၏ သဘောတရားနှင့် အားလုံးအကျုံးဝင်သော ပညာရေးကို သဘောပေါက်နားလည်ရန် လိုအပ်ပါသည်။ ထိုရည်ရွယ်ချက်ဖြင့် အသိအမြင် မြှင့်တင်ရေးအစီအစဥ်များအား အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်သင့်ပါသည်။ ပညာရေးစနစ်သည် စွမ်းရည်ကိုအခြေခံခြင်းစနစ်မှ လူ့အခွင့်အရေးအား အခြေခံသောစနစ်သို့ ပြောင်းလဲသင့် ပါသည်။ စာသင်ကျောင်းများရှိ ဆရာ/ဆရာမများအား မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအပေါ်တွင် မှန်ကန်သော အမြင်ဖြင့် ရှုမြင်တတ်လာစေရန်နှင့် မသန်စွမ်းမဟုတ်သော ကလေးငယ်များနှင့် အတူတကွ သင်ကြားပေးမှုများ ဆောင်ရွက်ပေးနိုင်ရန် မသန်စွမ်းမှုနှင့် အားလုံးအကျုံးဝင်သင်ကြားရေးနည်းစနစ် သင်တန်းများ ပေးသင့်ပါသည်။ အခြေခံမှုများနှင့်အညီ ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်သည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအတွက် အတားအဆီးမရှိသင့်ပါ။ ပညာရေးစနစ်သည် ဆရာများ၊ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများနှင့် စာမေးပွဲဗဟိုပြုနည်းစနစ်မှ ကလေးဗဟိုပြုနည်းစနစ်သို့ ပြုပြင်ပြောင်းလဲသင့်ပါသည်။

"ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင် - မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအားလုံး ပညာရေးအခွင့်အရေးအား လက်လှမ်းမီရမည်ဟူသော ရည်ရွယ်ချက်ဖြင့် ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်သည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအပါအဝင် ကလေးငယ်များအားလုံးအတွက် အဆင်ပြေစေမည့် ပတ်ဝန်းကျင်ဖြစ်သင့်ပါသည်။ လမ်းများ၊ အဆောက်အဦများ၊ ဝင်ပေါက်များနှင့် ကျောင်းဝန်းထဲရှိ စာသင်ခန်းများသည် မသန်စွမ်းကလေးငယ်များအတွက် သွားလာလှုပ်ရှားနိုင်သည့် နေရာများဖြစ်သင့်ပါသည်။ သင်နှင့် ရင်းနှီးမှုရှိသော ကျောင်းပုံစံအား မြင်ယောင်ကြည့်ပါ။ ဘီးတပ်ကုလားထိုင် အသုံးပြုသော ကလေးငယ်တစ်ဦးသည် ထိုကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်တွင် လွယ်ကူစွာ လှုပ်ရှားသွားလာမှု ပြုနိုင်ပါမည်လား။"

Photo: UNOPS

Photo: UNIVERSITY OF YANGON

PERSPECTIVE

Testing Times for Higher Education: Reimagining the Unique Role of Higher Education Institutions in Today's World

By Kyaw Moe Tun

Introduction

There has never been a greater pressure on higher education institutions (HEIs) than the present times. This pressure has been mounting with the increasing prominence of three phenomena: a) skills training and micro-credentials, b) digital transformation and artificial intelligence, and c) globalization and butterfly effects. These three phenomena will transform the landscape of higher education amidst the Fourth Industrial Revolution.

The objectives of this paper are twofold. First, to illuminate how these three phenomena have impacted HEIs. Second, to share a perspective on the unique role of HEIs in today's world in light of the changing educational landscape so that higher education stakeholders can stay true to the mission of higher education. In this paper, I will demonstrate that these phenomena are remnants of World War I and World War II, which saw major developments in the latter part of the twentieth century and onwards. I argue that these developments serve as catalysts and provide opportunities for HEIs to re-evaluate and improve themselves, and perhaps, evolve to show their unique worth to their most important stakeholders—students. Specifically, I propose that HEIs focus on three things—habits of mind, interdisciplinarity, and emotional intelligence—to be relevant to the society they serve.

Phenomenon 1: Skills Training and Micro-Credentials

There have been a great number of articles questioning HEIs on whether they keep pace with equipping graduates with necessary skills to

compete in the job market (Chamorro-Premuzic & Frankiewicz, 2019; Morrison, 2015). The World Economic Forum has joined the discussion to contribute in listing the top ten skills that students need to thrive in the Fourth Industrial Revolution (World Economic Forum, 2016). There is even a push among higher education institutions to deliver job-relevant skills via different industry partnerships to their students. Some argue that earning college degrees is becoming less important and acquiring job skills is more important (Kasriel, 2018), and some go even further to raise questions regarding the possibility of replacing higher education with a series of stackable micro-credentials, such as 'nanodegrees' and 'micro-masters' (Horton, 2020; Nietzel, 2019; Williamson & Pittinsky, 2016).

While these developments in training and micro-credentials are recent, the trend to fill the gap of job-specific skills has been with us since the beginning of organized education. While training for a specific skill has its roots in education itself, the importance of systematic training was recognized only at the end of World War I, and implemented during World War II (Torraco, 2016). The United States Department of War created a program in 1940, called Training Within Industry, under the War Manpower Commission to meet the demands of production workers as American soldiers went to war. While the program ended in the United States by the end of World War II, its legacy survived in war-torn countries in Europe and Asia, especially in Germany and Japan, which were undergoing considerable national rebuilding. Japan, in particular, has taken this practice and made its own version, called Kaizen (meaning 'improvement'). Slowly, this practice of training to meet the needs of specific jobs or professions has grown into a highly dynamic and professionally organized field, now known as Human Resource Development (HRD) (Marquardt, 2009; Richard A. Swanson, 2001).

Human Resource Development resembles vocational and technical education. Yet the two are still seen as disparate fields. Vocational and technical education typically focuses on developing skills in what are conveniently termed 'blue-collar' workers, such as electricians and plumbers. Human Resource Development as a field, despite its historical roots, has broadened to include not only training and development of skills in all 'colored-collar' jobs, but also improving relationships and processes among individuals for the success of an organization (also known as organizational development, OD) (McLagan, 1983).

Companies are spending increasing amounts on human resource corporate training and development. These companies either internally develop their own training and development programs or outsource them to meet the needs of their organization. Due to such a rise in demand for training and development, the training service industry has boomed in recent decades. In North America alone, the training industry market size during 2018 is estimated to be at $170 billion (Mazareanu, n.d.).

Training companies offer services in providing bite-sized, tailored training programs in leadership, health and safety, information technology, and sales, as well as selling tools in authoring, assessment, platform, and gaming (for the purpose of this perspective, we are more interested in the former, as it deals more with actual training and development programs). Training and development is delivered through various modes—via in-person workshops or digital platforms such as live online sessions or self-paced digital courses. In addition to well-established training and development companies founded in the years after the world wars, such as Cegos, Development Dimensions Inc. (DDI), and the Center for Leadership Studies, the subsequent technology industry boom enabled newcomers such as edX, Udacity, and Coursera to provide online professional and vocational training programs. The training and development platforms for career advancement in bite-sized programs by online providers have taken on curious names, such as MicroMasters programs and X-series Programs (edX), Nanodegree programs (Udacity), and Specialization programs (Coursera), thanks to digital transformation (see section below).

With exponential developments in these job-specific and skill-based micro-credential programs, it is no wonder that the value of higher education is being questioned (Al-Saraj, 2019; Ark, 2019; Horton, 2020). In fact, many have raised questions and made statements such as: "What's the point of having a college degree?" "The future of work will be about skills!" "Skills are more important than degrees." As if they are endorsing these statements, some companies have changed their hiring policies; they no longer require a college degree as a qualification (Connley, 2018). This emphasis on the sole importance of skills creates an illusion that the purpose of going to a college or university is to gain skills which will land graduates jobs. With this growing assumption about the purpose of higher education, are higher education institutions providing any differentiated value?

Phenomenon 2: Technological Transformation and Artificial Intelligence

Technological transformation holds a great promise—the promise that lies in what Fuller coined as ephemeralization—the ability of technological advancement to do "more

and more with less and less until eventually you can do everything with nothing" (Fuller, 1938).[1] Where ephemeralization has one dimension in many sectors, it deals with two dimensions in education, particularly in higher education. The first dimension, in common with other sectors, is the institutional digital transformation (Dx) and integration of the technology of 'Industry 4.0' into higher education institutions. This involves streamlining many of HEIs' institutional activities to accommodate such technological advancements. While this is a very important dimension of ephemeralization towards higher education, particularly during crises such as the coronavirus pandemic (COVID-19), I will not be focusing on it in this Perspective because this dimension is concerned primarily with a question of how teaching is delivered or how technology is used in running the institution, not what HEIs are teaching to educate students, the most important stakeholders of HEIs.[2] The second dimension, and perhaps a more challenging one, is HEIs' ability to prepare their graduates to be future-proof (Eisenberg, 2019). This involves educating them so that they are adaptable in an era of drastic changes resulting from the Fourth Industrial Revolution, a time when the boundaries of biological, digital, and physical worlds have become fluid as a result of the concurrent utilization of machine learning, artificial intelligence, robotics, the Internet of Things, etc.

While these disruptive technologies, enabling digital transformation and artificial intelligence, seem rather recent, they were largely conceived and utilized before and during the World Wars. The importance of technology reached its unprecedented peak during the World Wars, particularly the Second World War (Edgerton, 2012). The research and development of new technologies in weaponry, medicine, logistics, communications, and intelligence during that time were significant. However, it is the use of communications and intelligence during the War that gave rise to the major disruptive technologies that we see today (Cuban, 1986; Saettler, 1990).

Communications and military intelligence were of great importance to both sides of the War. The German Nazi forces relied on secret-coded communications through the "Enigma" encryption machine. The primary challenge with the Enigma machine was not just how complicated the encryption was. The machine was changed to a different setting every day at midnight, complicating attempts of decoding the messages. Alan Turing, known as the father of modern computing, realized that it would be humanly impossible to decipher the messages, and all work would be futile without the help of a machine. While some Polish cryptographers were able to crack the original version of Enigma, the complexity that the Germans added in later versions made it virtually impossible to figure out. In fact, making the machine was what made Turing and his team at Bletchley Park successful in decoding the Enigma; Turing's computing machine took only hours to decode the Enigma, which would otherwise take millions of years for humans to perform. Turing had published his first major publication in this field in 1936, which became the basis for his computing machine (Turing, 1936). Turing later wrote, in 1950, the seminal paper in the journal Mind, under the title "Computing Machinery and Intelligence," which launched a field (Turing, 1950) that would later be identified as artificial intelligence. Through these works, Turing revolutionized cryptography and artificial intelligence. Almost a century later, we are feeling the gravity and richness of these fields.

The McKinsey Global Institute predicts that A.I. could replace as much as 30 percent of the world's human labor, requiring 375 million people to switch job categories by 2030 (McKinsey Global Institute, 2017). The scenario of self-driving cars removing human drivers (Balakrishnan, 2017), Google Translate displacing human counterparts (Marr, 2018), Siri promising to replace office secretaries, or medical A.I. filling the role of doctors (Longoni & Morewedge, 2019) are not too far-fetched anymore. While there are fears that such technologies will steal people's jobs, there is an up-side: the creation of new jobs is predicted to outnumber the disappearance of old jobs (The Economist, 2016). With such disruptive technologies, new jobs will appear as a result of the inevitable disappearance of others (World Economic Forum, 2018).

While some suggest what universities should teach so that the graduates have skills that are employable in an unpredictable future, their suggestions come with a modest irony. Technological advancement happens at an exponential rate, and sometimes in unpredictable ways, thus changing the ways the world works from year to year. If equipping students to compete in today's job market is one of the supposed tasks of HEIs, they have a daunting task to accomplish in this rapidly-changing world. With this growing fear of job uncertainty, how will HEIs manage in a changing landscape disrupted by the rapid development of digital transformation and artificial intelligence?

Phenomenon 3: Globalization and Butterfly Effects

The field of education, especially higher education, is touted as an instrument to nurture future leaders and global citizens. No other sector has been tasked with a greater responsibility. And this responsibility comes to bear an even greater significance in this day and age due to globalization and the resulting rippling

Photo: FRONTIER MYANMAR

butterfly effects.

Humans are more connected and interlinked than ever before in human history. In the words of Marshall McLuhan, the world has become a global village, bound by the effects of transnational politics, commerce, culture, migration, and communication (McLuhan, 1962). While various definitions of globalization exist (James & Steger, 2014), I understand globalization as the expansive nature of social and physical interactions in manners of 'time-space compression' (Harvey, 1990) across different continents and time zones, resulting in a very complex and chaotic world.[3] This phenomenon of globalization has created positive outcomes, such as the high speed with which we communicate with one another to transfer information,[4] or expansive travel routes that have allowed travelers to go from one place to another with ease.[5] However, along with positive effects come unintended negative consequences. The most evident example of this kind is the recent coronavirus pandemic, in which a viral disease from one location can set off a global lockdown from one end of the world to the other. An event of this sort, if it happens in the right space and time, becomes a world-wide phenomenon within a few weeks, not isolated to a specific nation nor a limited geographical boundary or strip.

While globalization is concerned with broad and wide interconnectedness, this era of global complexities is also subject to the butterfly effect, a term derived from the Lorenz's groundbreaking paper on the predictability of weather over a long period, or lack thereof (Lorenz, 1972). In the 1960s, Lorenz was working on a computer simulation project of earth's atmosphere, using twelve variables, such as temperature, pressure, humidity, and so on. He found out that the rounding of these variables to decimal places (for instance, rounding 24.120034 to 24.120 or 0.210937 to 0.211) simulated completely different weather predictions. He used the term "butterfly effect" to describe the extreme sensitivity with which a particular result of an action depends on the exactness of the action's initial conditions. An infinitesimally small variation in even one of the conditions can potentially produce a completely different result. Simply stated, while the present determines the future, the approximate present does not necessarily determine the approximate future. Therefore, in a complex and chaotic system, such as this globalized world, subtleties and nuances matter more than ever. So, could the flap of a butterfly's wings in Brazil set off a tornado in Texas? Yes, it could.

In a globalized world where minor actions can have major repercussions, decision-making bears a huge responsibility. In a chaotic world with a complex web of interactions, our limited power of predictability causes even more concern. A tiny variation in a causative agent, whether it be a subtle comment or nuanced statement, could produce a unique effect, potentially wondrous or catastrophic. This does not mean that there is no point in deliberating one's actions. On the contrary, this underscores the importance of responsibility with which we need to make decisions, for an alternative decision in an unpredictable space and time has the potential to produce results of great magnitude.

No event in history can better demonstrate the scale of the consequences of this butterfly effect in a globalized world than the World Wars. Take the First World War (1914–1918) as an example. Prior to the war, the world was already set with global power alliances in place in a complex web of political, economic, and cultural relations. In June 1914, Austro-Hungarian heir Archduke Franz Ferdinand and his wife made a visit to Sarajevo, the capital of Bosnia. On their way in the capital, Franz Ferdinand and his wife were assassinated by Gavrilo Princip, a Bosnian Serb nationalist, leading to the July Crisis. It was during this July Crisis that military decisions were made, based on miscalculations by many leaders that a general war would not occur, but which resulted in an all-out war

among all major European nations and was later joined by other nations. The costs of the war were unspeakable; more than fifteen million people (soldiers and civilians) from different sides died during the war, some more millions in authoritarian countries were killed in concurrent genocides, many more millions throughout the world were decimated by the 1918 Spanish flu, and hundreds of billions of dollars (both direct and indirect) were wasted in all countries (Taylor, 1998). And more consequences came afterwards. This underscores the significance of the consequential decisions in a chaotic world.

This brings us to the question of what we have to do as educators in nurturing future leaders and global citizens, for their decisions, once made, can have a deep impact on the lives of many people. Think of the Coronavirus pandemic. While we have yet to see the reasons behind the world-wide health crisis, it is likely that misguided decisions were made among government leaders, whose impact was felt by billions of people across the world within a short space of time. Many HEIs across the world claim to produce leaders. But what does it mean, in this day and age? What factors need to be considered in creating leaders to solve complex problems in this chaotic world, such as climate change, global health, and food security? With this growing realization of a sensitive and chaotic word, how will HEIs manage to address the fundamental issue of creating responsible leaders and global citizens?

Reimagining the Unique Role of Higher Education Institutions

Higher education must pro actively respond to these phenomena. Young HEIs, particularly those that have been established just in the last decade or so, should take the opportunity of being new to put in place structures and processes to best address these phenomena. Well-established HEIs, against all potential resistance that may exist within institutions, must still develop transparent processes and structures to evolve, while staying true to their mission, in the context of these rising phenomena.

The first phenomenon mentioned above arises from this misunderstanding of the purpose of higher education. Many proponents who suggest that on-the-job training and development and micro-credentials should replace traditional degrees have made an incorrect assumption about the purpose of higher education. They assume that university education is all about acquiring disciplinary knowledge and professional skills to produce human capital for the workforce (Busteed, 2019). This is a fatal misunderstanding in the presence of the second and third phenomena. In this section, I will attempt to answer three questions. With growing assumptions about the purpose of higher education, are higher education institutions providing any differentiated worth? With the growing fear of job uncertainty, how will higher education institutions manage a changing landscape disrupted by the rapid development of digital transformation and artificial intelligence? And with the growing realization of a sensitive, chaotic world, how will HEIs manage to address the fundamental issue of creating responsible leaders and global citizens?

To answer the first question, it is important to understand the purpose(s) of higher education. Kromydas has given an interesting review of this topic (Kromydas, 2017). For the purpose of this Perspective, suffice it to say that higher education serves both intrinsic and extrinsic purposes. In order to serve these two purposes or the purposes in between, higher education equips students with skills and habits of mind,

Photo: MIZZIMA

in addition to knowledge in subject areas. In an era where knowledge is at our fingertips, skills and habits of mind become even more important. Intrinsically, these skills and habits of mind can help students to engage with their internal thoughts so that they may develop and nurture their own meanings, purposes, and self-understanding. Extrinsically, these skills and habits of mind can help students to engage with external relations so that they may function and contribute in their communities, societies, and environment.

Here, the understanding of the difference between skills and habits is important. A skill is a competence, usually conscious, honed through frequent training. A habit is a disposition, usually subconscious or unconscious, cultivated through frequent repetition. A skill, when deliberately practiced with enough time over a long period, becomes an unconscious and automatic one, thus called habitual skill. While the time it takes to form a habit varies depending on the nature of the skill and the willingness of the person, developing a habit can take a very long time. Even picking up a simple habit in one's everyday routine, such as drinking a bottle of water or eating a piece of fruit with lunch, can

take between 18 to 254 days (Lally, Jaarsveld, Potts, & Wardle, 2010). It is important to be mindful that these actions do not even require a sophisticated amount of learning to begin with. Imagine how long it would take to develop a habit of higher order thinking (thus called habit of mind). A perfect example would be learning how to read critically to acquire the skill of critical reading (conscious stage) and then to imprint the habit of critical reading (subconscious/unconscious stage) so that it becomes part of someone.

Arthur Costa has researched the habits of mind that teachers must help students to cultivate (Costa, A. (Ed.), 2001). He has examined sixteen habits while acknowledging that there may also be other habits developed over time. These habits include questioning and posing problems, striving for accuracy, communicating with clarity and precision, managing impulsivity, thinking about thinking (metacognition), thinking interdependently, and listening with understanding and empathy, to name a few. One can use these habits of mind both for intrinsic and extrinsic purposes. When someone thinks about his/her life's meaning or purpose so as to become a whole and enriched individual (serving intrinsic purpose), he/she must use the habits of metacognition, interdependent thinking, questioning and posing problems, and perhaps more. When someone communicates to his/her colleague at work (serving extrinsic nature), he/she must use the habits of communicating with clarity and precision, managing impulsivity, thinking interdependently, listening with understanding and empathy, and others. When someone undertakes the work to understand questions of a scientific nature, such as the beginning of time (serving dual intrinsic-extrinsic purposes), he/she must use the habits of questioning and posing problems, striving for accuracy, thinking interdependently, and many more.

So, to answer the first question, "With growing assumptions about the purpose of higher education, are higher education institutions providing any differentiated worth?" the answer is a resounding "yes." Habits of mind take years to develop. This is the reason why many short-term training programs on higher-order habits such as critical thinking and effective communication fail. And this is where HEIs offer unparalleled differentiated worth—powerful and immersive long-term learning environments in which students hone skills and imprint habits so that they can have an enriched life (both intrinsically and extrinsically). This is not to say that you can develop these habits only at higher education institutions. However, there are no other dedicated and integrated institutions like HEIs, in which you can develop these skills and habits of mind in addition to acquiring knowledge in subject areas by interacting with teachers, learning with peers, doing research under supervision, and more over a long period of time (undergraduate programs normally take 3–4 years).

In this relatively simple framework of the purpose of higher education, it is easy to see that building human capital for the workforce, while essential for the society, is only one output of HEIs. HEIs strive to create individuals both intrinsically and extrinsically. HEIs aspire to serve as knowledge and discovery hubs that offer paradigm-shifting views. HEIs are and have always been more than breeding grounds for employees. In fact, I would even argue that educating students with the sole focus of turning them into just workable individuals, almost robotic, is inhumane and dehumanizing.

The perception that you go to HEIs to equip yourself with skills to be employable needs to change.[6] In fact, this ill-informed perception that education is just to provide skills to find a job is harmful to the growth of students. As much as you do not live only to work, you do not learn only to work either, for learning has always been part of living for humans. HEIs must step up to educate the general public on the unique role of higher education, rather than giving in to whatever the industry needs at the expense of the mission of the institutions.[7] Universities were developed historically in religious or semi-religious settings to fulfill spiritual or/and intellectual needs, serving a human need that is greater than just producing a worker. If you compromise that, there is nothing left of higher education nor any place left for the highest form of human inspiration. If you strip that off, an HEI is nothing but an appendage of commercial activity.

A whole integrated understanding of the purpose of higher education is thus necessary, i.e. students go to higher education institutions to become a whole individual with skills and habits of mind that help them both intrinsically and extrinsically. This understanding is becoming more important in light of the second and third phenomena for HEIs,

Photo: MUE.EDU.MM

and HEIs have a responsibility to respond to those phenomena both for themselves and for the society they serve. We need to combine two questions to address the second and third phenomena and ask, "How can HEIs respond to this ever-changing chaotic and globalized world, replete with technological disruptions and artificial intelligence at this point of transition to the Fourth Industrial Revolution?" While nobody knows what the future holds for us, I can see three trends necessary within higher education institutions.

The first is a renewed focus on habits of mind. HEIs would benefit from evaluating what habits of mind would be of most relevance in the era that we live in, and cultivate those habits among students for their intrinsic and extrinsic development. While there may be other new habits in addition to the cited habits by Costa (2001), one habit that seems to be of significant relevance in my view is the habit of unlearning. In this rapidly changing world, the knowledge that you acquire this year may become obsolete the next year. HEIs must figure out how to best nurture these habits within their institution and its structures.

The second trend is in the active development of interdisciplinarity. HEIs must focus on engaging students in ever-more interdisciplinary fields, rather than imparting disciplinary knowledge. When the physical, digital, and biological worlds become blurred with the Fourth Industrial Revolution, so do the distinctions among the studies of the physical, biological, and social sciences, as well as arts and humanities. No single discipline will be able to accurately depict reality and make it relatable to us. Narrowly-defined disciplines will merge among themselves to give birth to emerging fields. In fact, this merging already exists in fields such as chemical biology, medical anthropology, digital humanities, and various others. We are destined to see more of these at a greater level in the development of study majors.

The third is the focus on the humanness in this chaotic web of interactions. When A.I. robots can do basically what we humans currently know we can do, the real question that drives us then is, what can they not do? The answer lies in areas that machines cannot solve, but that humans must. While we have yet to see what these precise areas are going to be, they will most likely come from something very human, perhaps emotions as we know them. Future leaders and global citizens who have compassion and responsibility in addition to having the interdisciplinary knowledge and the habits of mind will be of utmost importance if we

are to live on, care for, and cherish this "pale blue dot" (Sagan, 1997). For this very reason, a serious integrated framework for cultivating emotional intelligence will become a must in the mission of every HEI.

These trends, if implemented, would revolutionize HEIs to nurture humans as intrinsically whole and extrinsically competent. Perhaps this would be the best preparation to welcome a fifth industrial revolution—the revolution that addresses the biggest questions of humanity, the kind of humanity that shows respect to and cares for all humans and organisms living on this planet.

ABOUT THE AUTHOR

Kyaw Moe Tun, Ph.D., is currently the president of Parami University, and the Editor-in-Chief of Parami Journal of Education.

ENDNOTES

1. It is to be noted that 'less' here means lower financial, human, and time resources. It is going to be even more important in developing countries like Myanmar, where skilled and experienced human resources required to run a university at an international standard are poor.
2. The most evident example is how HEIs are responding amidst the COVID-19 pandemic. Colleges and universities have no option but to resort to digital platforms, even if the level of infrastructure required for such learning is, at best, experimental even at the most established HEIs (LeBlanc, 2020).
3. The word 'chaotic' bears the scientific sense of chaos.
4. Commercial transatlantic telecommunications were established by AT&T only in 1920s, making communication across different continents viable for ordinary citizens, open for "every telephone subscriber" for the first time in 1927 (O'Dell, 2005).
5. The first international commercial flight took off in 1919 from London to Paris (Street, 2019).
6. This narrative is gaining traction these days, especially in Myanmar, where higher education institutions have been rather weak for decades. I argue that this is ill-perceived on the part of such proponents, who are looking to address short-term needs and extending their ill perception to the long-term development of a country. Amidst the growing concerns among stakeholders—students, parents, teachers, educators, and government officials—it is time to step back and have a hard look at the purpose of university education.
7. This is not to say that school-industry partnership is not important. This is to stress that the partnership must be done without compromising the mission of the HEIs. HEIs should not be advertising solely based on how their graduates are employed, as the very act of doing so puts them at the mercy of industry favoring them.

REFERENCES

Akçapınar, G., Altun, A., & Aşkar, P. (2019). Using learning analytics to develop early-warning system for at-risk students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 40.

Al-Saraj, T. (2019, November 4). Why skills training might replace higher education. *Arabnews*. https://www.arabnews.com/node/1578666s

Ark, T. V. (2019, November 11). Should skills training replace higher education? *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/tomvanderark/2019/11/11/should-skills-training-replace-higher-education/#412f0a3050be

Balakrishnan, A. (2017). Self-driving cars could cost America's professional drivers up to 25,000 jobs a month, Goldman Sachs says. *CNBC*. https://www.cnbc.com/2017/05/22/goldman-sachs-analysis-of-autonomous-vehicle-job-loss.html

Belkin, D. (2019, January 26). Colleges mine data on their applicants. *The Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/the-data-colleges-collect-on-applicants-11548507602

Busteed, B. (2019, April 10). What's the purpose of college? *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/brandonbusteed/2019/04/10/whats-the-purpose-of-college/#9e7b490354ef

Chamorro-Premuzic, T., & Frankiewicz, B. (2019, October 22). Does higher education still prepare people for jobs? *Harvard Business Review*. https://hbr.org/webinar/2019/10/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs

Connley, C. (2018, October 8). Google, Apple and 12 other companies that no longer require employees to have a college degree. *CNBC*. https://www.cnbc.com/2018/08/16/15-companies-that-no-longer-require-employees-to-have-a-college-degree.html

Costa, A. (Ed.). (2001). Developing minds: a resource book for teaching thinking (3rd ed.). Association for Supervision & Curriculum.

Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.

Edgerton, D. (2012). *Britain's war machine: weapons, resources and experts in the second world war*. Penguin.

Eisenberg, J. (2019, February 11). 6 ways to future-proof universities. *World Economic Forum*. https://www.weforum.org/agenda/2019/02/6-ways-to-future-proof-universities/

Ferlazzo, L. (2019, November 13). Start with the content & not with the tech. *Education Week*. http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2019/11/start_with_the_content_and_not_with_the_tech.html

Fuller, R. B. (1938). *Nine chains to the moon*. Anchor.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International handbook on educational change*. Springer.

Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity: an enquiry into origins of cultural change*. Blackwell.

Horton, A. P. (2020, February 17). Could micro-credentials compete with traditional degrees? *BBC*. https://www.bbc.com/worklife/article/20200212-could-micro-credentials-compete-with-traditional-degrees

James, P., & Steger, M. B. (2014). A genealogy of 'globalization': the career of a concept. *Globalizations*, *11*(4), 417–434.

Kasriel, S. (2018, October 31). The future of work won't be about college degrees, it will be about job skills. *CNBC*. https://www.cnbc.com/2018/10/31/the-future-of-work-wont-be-about-degrees-it-will-be-about-skills.html

Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications, 3*(1), 1–12.

Lally, P., Jaarsveld, C. H., Potts, H. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European*

Journal of Social Psychology, *40*(6), 998–1009.

LeBlanc, P. (2020, March 30). COVID-19 has thrust universities into online learning—how should they adapt? *Brookings*. https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/03/30/covid-19-has-thrust-universities-into-online-learning%E2%81%A0-how-should-they-adapt/

Longoni, C., & Morewedge, C. (2019, October 30). AI can outperform doctors. So why don't patients trust it? *Harvard Business Review*. https://hbr.org/2019/10/ai-can-outperform-doctors-so-why-dont-patients-trust-it

Lorenz, E. N. (1972). *Predictability: does the flap of a butterfly's wings in brazil set off a tornado in Texas?* Presented at the annual meeting of the American Association for the Advnacement of Science, Washington, D.C.

Marquardt, M. J. (2009). *Human Resources And Their Development*. Eolss Publishers.

Marr, B. (2018, August 28). Will machine learning AI make human translators an endangered species? *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/08/24/will-machine-learning-ai-make-human-translators-an-endangered-species/#5c3ade483902

Mazareanu, E. (n.d.). Market size of the workplace training industry in North America from 2008 to 2018. *Statista*. https://www.statista.com/statistics/738412/size-of-the-workplace-training-market-north-america/

McKinsey Global Institute. (2017). *Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation*. McKinsey & Company.

McLagan, P. A. (1983). *Models for excellence: the conclusions and recommendations of the ASTD Training and Development Competency Study*. American Society for Training and Development.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.

Morrison, N. (2015, July 9). Higher education 'is failing students and employers'. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/nickmorrison/2015/07/09/higher-education-is-failing-students-and-employers/#321b46dd2991

Nietzel, M. T. (2019, May 16). Non-degree certificates and certifications: fast, cheap and effective. *Forbes*. https://www.forbes.com/sites/michaeltnietzel/2019/05/16/non-degree-certificates-and-certifications-fast-cheap-and-effective/#59d04ca55a21

O'Dell, C. (2005). First official transatlantic telephone call (January 7, 1927). *Library of Congress*. https://www.loc.gov/static/programs/national-recording-preservation-board/documents/FIRST%20TRANSATLANTIC%20CALL.pdf

Psotka, J., Massey, L., & Mutter, S. (1988). *Intelligent tutoring systems: lessons learned*. Psychology Press.

Swanson, R. A., & Holton III, E. F. (2001). *Foundations of human resource development*. Berrett-Koehler Publishers.

Saettler, P. L. (1990). *The evolution of american educational technology*. Information Age Publishing.

Sagan, C. (1997). *Pale blue dot*. Ballantine Books.

Street, F. (2019, August 26). 100 years ago: The first scheduled international passenger flight departed. *CNN*. https://edition.cnn.com/travel/article/first-scheduled-international-passenger-flight/index.html

Susan Grajek and the 2019–2020 EDUCAUSE IT Issues Panel. (2020). *Top 10 IT issues, 2020: The drive to digital transformation begins*. EDUCAUSE Review.

Taylor, A. J. (1998). *The first world war and its aftermath*. The Folio Society.

The Economist. (2016). *Automation and anxiety*. https://www.economist.com/special-report/2016/06/23/automation-and-anxiety

Torraco, R. J. (2016). Early history of the fields of practice of training and development and organizational development. *Advances in Developing Human Resources*, *18*(4), 439–453.

Turing, A. M. (1936). On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society, 42*(1), 230–265.

Turing, A. M. (1950). I.—Computing machinery and intelligence. *Mind, 59*(236), 433–460.

Williamson, J., & Pittinsky, M. (2016, May 23). Making credentials matter. *Inside Higher Ed*. https://www.insidehighered.com/views/2016/05/23/understanding-differences-what-credentials-are-being-stacked-and-why-essay

World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf

World Economic Forum. (2018). *The future of jobs*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf

Zeide, E. (2019, August 26). Artificial intelligence in higher education: applications, promise and perils, and ethnical questions. *EDUCAUSE Review*, 30–39.

"A whole integrated understanding of the purpose of higher education is thus necessary, i.e. students go to higher education institutions to become a whole individual with skills and habits of mind that help them both intrinsically and extrinsically. This understanding is becoming more important in light of the second and third phenomena for HEIs, and HEIs have a responsibility to respond to those phenomena both for themselves and for the society they serve."

အဆင့်မြင့်ပညာရေးအား စိန်ခေါ်မှုများ... ယနေ့ခေတ်အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများ၏ အစားထိုးမရသော အခန်းကဏ္ဍအား ပြန်လည်သရုပ်ဖော်ခြင်း

ကျော်မိုးထွန်း
ဘာသာပြန် - အိမ့်ပြည့်ပြည့်ခင်၊ ဇာနည်ဖြိုး

မိတ်ဆက်

အဆင့်မြင့်ပညာရေးဆိုင်ရာကျောင်းများ (HEIs) သည် လက်ရှိကာလ ထက် ဖိအားများသည့် အခြေအနေမျိုး ယခင်က ကြုံတွေ့ခဲ့ဖူးခြင်း မရှိခဲ့ပါ။ (က) ကျွမ်းကျင်မှုဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ပျိုးထောင်မှုနှင့် အသေးစား အသိအမှတ်ပြုလက်မှတ်များ၊ (ခ) ဒစ်ဂျစ်တယ် အသွင်ပြောင်းမှုများနှင့် ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာများ (artificial Intelligence)၊ (ဂ) ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှု (globalization)တို့နှင့် လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်းဂယက် (butterfly Effects) စသည့် ပြောင်းလဲမြဲဖြစ်စဉ်များကြောင့် ဖိအားများပို၍ တိုးပွားလာနေပါသည်။ ဖော်ပြပါဖြစ်စဉ်များသည် စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေး ကာလတွင်း ကျရောက်နေသည့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးအခင်းအကျင်းကို ပြောင်းလဲဖော်ဆောင်သွားပါလိမ့်မည်။

ဤစာတမ်းအား ရည်ရွယ်ချက်အားဖြင့် အပိုင်းနှစ်ပိုင်းဖြင့် ပြုစုထားပါသည်။ ပထမရည်ရွယ်ချက်မှာ အထက်ဖော်ပြပါဖြစ်စဉ်သုံးခုမှ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍအပေါ် သက်ရောက်မှုများကို မီးမောင်းထိုးပြစေလိုခြင်းဖြစ်ပြီး ဒုတိယရည်ရွယ်ချက်မှာ စဉ်ဆက်မပြတ်ပြောင်းလဲလျက်ရှိသည့်အလျောက် ယနေ့ခေတ်ပညာရေးအခင်းအကျင်းနှင့် သက်ဆိုင်သူများအနေဖြင့် အနှစ်သာရ ရည်မှန်းချက်များ ပပျောက်မသွားစေဘဲ ပြောင်းလဲပုံဖော်သည့် နေရာတွင် အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ အစားထိုးမရသော ကဏ္ဍအပေါ် ကျွန်တော့်၏ရှုထောင့်ကို မျှဝေလိုလို့ဖြစ်သည်။ ဤစာတမ်းတွင် အထက်ဖော်ပြပါဖြစ်စဉ်သုံးခုသည် ပထမကမ္ဘာစစ်နှင့် ဒုတိယကမ္ဘာစစ်ကာလ အတွင်းပေါ်ပေါက်လာခဲ့ပြီး (၂၀) ရာစု နှောင်းပိုင်းကာလများတွင် ပိုမိုသိသာထင်ရှားသည့် ဖွံ့ဖြိုးမှုများ ရှိလာသည်ကိုလည်း သရုပ်ဖော် တင်ပြသွားပါမည်။ အဆိုပါ ဖွံ့ဖြိုးမှု

များသည် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကို ပြန်လည်သုံးသပ်စေခြင်းနှင့် တိုးတက်စေခြင်း စသည့် အခွင့်အလမ်းများကို ဖန်တီးပေးပြီး အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍ၏ ပတ်သက်မှုအများဆုံးရှိသော ကျောင်းသူကျောင်းသားများအတွက် တမူထူးခြား အစားထိုးမရသော အဖိုးတန်ဖော်ဆောင်နိုင်ခြင်းများကို ဆောင်ကြဉ်းပေးနိုင်မည်ဟု ထောက်ပြလိုပါသည်။ အထူးသဖြင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးအား ၄င်းတို့တည်ရှိရာ လူ့အဖွဲ့အစည်းတွင် ရေရှည်တည်တံ့ဝင်ဆံ့စေလိုလျှင် စိတ်အလေ့အထများ (habits of mind)၊ နယ်ပယ်ပိုင်းခြား စိစစ်တွေးခေါ်နိုင်ခြင်း (interdisciplinarity) နှင့် စိတ်နလုံးခံစားမှုဆိုင်ရာအသိဉာဏ် (emotional intelligence) စသည့် လေ့ကျင့်မှုသုံးမျိုးဖြင့် အဓိကထားချဉ်းကပ်ရမည်ဟု အကြံပြုတင်ပြလိုပါသည်။

ပြောင်းလဲမှုဖြစ်စဉ် (၁)။ ကျွမ်းကျင်မှုဆိုင်ရာလေ့ကျင့်ပျိုးထောင်မှုနှင့် အသေးစားအသိအမှတ်ပြုလက်မှတ်များ (micro-credentials)

အဆင့်မြင့်ပညာရေးသည် အလုပ်အကိုင် အခွင့်အလမ်းနယ်ပယ်တွင် ဘွဲ့ရများလိုအပ်သည့် ကျွမ်းကျင်မှုများကို ဖြည့်ဆည်းပေးနိုင်ခြင်း ရှိမရှိကို မေးခွန်းထုတ်ကြသည့် ဆောင်းပါးပေါင်းများစွာ ရှိပါသည်။ (Chamorro-Premuzic & Frankiewicz, 2019; Morrison, 2015) ကမ္ဘာ့စီးပွားရေးဖိုရမ်မှလည်း စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေးကာလတွင်း ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအတွက် လိုအပ်မည့် ထိပ်ဆုံးကျွမ်းကျင်မှု ဆယ်ခုကိုလည်း ဆွေးနွေးတင်ပြခဲ့ပါသည်။ (World Economic Forum, 2016) ပညာရေးအဖွဲ့အစည်းများအနေဖြင့် ကျောင်းသူကျောင်းသားများကို လုပ်ငန်းခွင်များတွင် အသုံးတည့်မည့် ကျွမ်းကျင်မှုများကို မတူညီသော မိတ်ဖက်ဆောင်ရွက်မှုများနှင့် သင်ကြားပို့ချခြင်းများကို စွမ်းဆောင်လာပါသည်။ လူတစ်ချို့သည် ဒီဂရီဘွဲ့ယူခြင်းများဟာ အရေးမပါတော့ကြောင်း ငြင်းချက်ထုတ်ကြပြီး လုပ်ငန်းခွင်ဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှုများက ပိုလို့အရေးပါသည်ဟု ဆိုပါသည်။ (Kasriel, 2018) ထို့အပြင် တစ်ချို့သည် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍတွင် လက်တွေ့ကျသည့် အသေးစားအသိအမှတ်ပြုလက်မှတ်များ ဖြစ်သော နာနိုဘွဲ့ငယ်များ (nanodegrees) နှင့် မဟာဘွဲ့ငယ်များ (MicroMasters) စသည်တို့နှင့် အစားထိုးသင်ကြားပေးနိုင်ခြင်း ရှိမရှိကို မေးခွန်းထုတ်ကြပါသည်။ (Horton, 2020; Nietzel, 2019; Williamson & Pittinsky, 2016)

ထိုကဲ့သို့ ကျွမ်းကျင်မှုဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ပျိုးထောင်မှုနှင့် အသေးစားအသိအမှတ်ပြု လက်မှတ်များမှာ မြားမကြာမီက ပေါ်ပေါက်လာသည်ဟု ထင်မြင်ရသော်လည်း လုပ်ငန်းခွင်လိုအပ်ချက်အလိုက် အခြေခံကျွမ်းကျင်မှုများကို ဖြည့်ဆည်းပေးနိုင်သည့် အစဉ်အလာသည် သင်ကြားလေ့လာရေးကဏ္ဍကို ပညာရေးယန္တရားစနစ်ကြီးတစ်ခုအဖြစ် လူ့အသိုင်းအဝိုင်းတွင် တည်ဆောက် ဖွဲ့စည်းခဲ့သည့် အချိန်ကတည်းက ရှိခဲ့ပါသည်။ လုပ်ငန်းခွင်ကျွမ်းကျင်မှု တစ်ခုခု ပျိုးထောင်ခြင်းသည် ပညာရေးကဏ္ဍတွင် စတင်အမြစ်တွယ် ပေါ်ပေါက်ခဲ့သော်လည်းပဲ ထိုလုပ်ငန်းခွင် ကျွမ်းကျင်မှုများကို ကဏ္ဍတစ်ခုအဖြစ် စနစ်တကျ တည်ဆောက်ရန် အရေးပါပုံကို ပထမကမ္ဘာစစ်အပြီးမှသာ အသိအမှတ်ပြုခဲ့ပြီး ဒုတိယကမ္ဘာစစ်ကာလအတွင်း တွင်တွင်ကျယ်ကျယ် ဖော်ဆောင်ခဲ့ပါသည်။ (Torraco, 2016) ၁၉၄၀ ခုနှစ်တွင် ရှေ့တန်းထွက်အမေရိကန်စစ်သားများ များပြားလာ

Photo: MYANMARWEBDESIGNER

မှုကြောင့် ဖြစ်ပေါ်လာသည့် ကုန်ထုတ်လုပ်သား လိုအပ်ချက်ကို ဖြည့်ဆည်းပေးသည့်အနေဖြင့် အမေရိကန်ပြည်ထောင်စု၏ စစ်ဌာန (The United States Department of War) မှ လုပ်ငန်းခွင်အတွင်း ကျွမ်းကျင်မှုဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ပျိုးထောင်မှု (Training Within Industry) အစီအစဉ်ကို စစ်ကာလအတွင်း လူအင်အားတည်ဆောက်ရေးကော်မရှင် (War Manpower Commission) အောက်တွင်တည်ထောင်ခဲ့ပါသည်။ ၎င်းအစီအစဉ်သည် ဒုတိယကမ္ဘာစစ်ကာလအပြီးတွင် အမေရိကန်ပြည်ထောင်စု၌ ပြီးစီးခဲ့သော်လည်း၊ ဥရောပနှင့် အာရှတိုက်များရှိ စစ်ဘေးဒဏ်ခံ တိုင်းပြည်များ၊ အထူးသဖြင့် ဂျာမနီနှင့် ဂျပန်နိုင်ငံများကဲ့သို့သော တိုင်းပြည်များတွင် ရှင်သန်ကျန်ရစ်ခဲ့ပါသည်။ ဂျပန်နိုင်ငံတွင် 'ကိုင်ဇန်' (Kaizen - 'တိုးတက်မှု' ဟုအဓိပ္ပာယ်ဆောင်သည်) အမည်ဖြင့်ပင် ကိုယ်ပိုင်ပုံစံ အသွင်ပြောင်းကာ ကျင့်သုံးခဲ့ပါသည်။ ထိုကဲ့သို့ လုပ်ငန်းခွင်ကျွမ်းကျင်မှုများ ပျိုးထောင်ခြင်းသည် တဖြည်းဖြည်း ပြောင်းလဲကျယ်ပြန့်လာကာ ယခုအခါ လူသားအရင်းအမြစ် ဖွံ့ဖြိုးမှု (Human Resource Development, HRD) ဟုခေါ်သော သီးသန့်ကဏ္ဍတစ်ခုအနေဖြင့်ပင် ပေါ်ပေါက်ဖြစ်ထွန်းနေပြီ ဖြစ်ပါသည်။ (Marquardt, 2009; Richard A. Swanson, 2001)

လူသားအရင်းအမြစ်ဖွံ့ဖြိုးမှုသည် သက်မွေး၊ နည်းပညာ ပညာရေးနှင့် ပုံစံသဏ္ဍာန် အလွန်ပင်ဆင်ပါသည်။ သို့သော် ၎င်းတို့ကို သီးခြားနယ်ပယ်များအဖြစ် သတ်မှတ်ထားပါသည်။ ပုံမှန်အားဖြင့် သက်မွေးနှင့် နည်းပညာပိုင်းဆိုင်သည့် ပညာရေးကို လျှပ်စစ်ကျွမ်းကျင်လုပ်သားနှင့် ရေပိုက်ကျွမ်းကျင်လုပ်သားစသည့် ကာယလုပ်သားအမည်တပ် လုပ်ငန်းနယ်ပယ်များအတွက် ရည်ရွယ်ပါသည်။ လူသားအရင်းအမြစ်ဖွံ့ဖြိုးမှုနယ်ပယ်သည် သမိုင်းကြောင်းအစဉ်အလာရများအရ သက်မွေး၊ နည်းပညာ ပညာရေးတို့နှင့် အလွန်ပင် ဆက်နွယ်ကာ အရင်းတည် စတင်ခဲ့သော်လည်း ယခုအခါ ထိုနယ်ပယ်သည် ကာယလုပ်ငန်းခွင်ကို ကျော်လွန်ကာ အခြားလုပ်ငန်းခွင်များအထိ အကျုံးဝင်နေပြီဖြစ်သည့် အပြင် အဖွဲ့အစည်းဆိုင်ရာ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှု (Organizational Development) အမည်ရှိအဖွဲ့အစည်းအောင်မြင်မှုအတွက် အရေးပါသည့် တစ်ဦးနှင့်တစ်ဦးကြားဆက်ဆံရေးနှင့် လုပ်ငန်းစဉ်များပါ ပါဝင်လာပါသည်။ (McLagan, 1983)

ယနေ့ခေတ် ကုမ္ပဏီများသည် လူသားအရင်းအမြစ်ဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ရေးနှင့် ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအတွက် ပိုမိုသုံးစွဲလာပါသည်။ အဆိုပါကုမ္ပဏီများသည် အဖွဲ့အစည်း၏ လိုအပ်ချက်အပေါ်မူတည်၍ ၎င်း၏ ဝန်ထမ်းများ ကျွမ်းကျင်မှု ပိုမိုတိုးတက်လာစေရန် ၎င်းတို့ ကိုယ်တိုင်ရုံးတွင်း လေ့ကျင့်ရေးအစီအစဉ်များကို ရေးဆွဲဆောင်ရွက်ခြင်း လုပ်လျှင်လုပ် သို့မဟုတ် မလုပ်လျှင် ပြင်ပမှ ခေါ်ယူကာ သင်ကြားပို့ချမှုများကို ပြုလုပ်လာကြပါသည်။ လူသားအရင်းအမြစ်ဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ရေးနှင့် ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုများကို လိုလားမှု ပိုမိုများလာသည်နှင့်အလျောက် ထိုကဲ့သို့သင်တန်းများကို ဝန်ဆောင်မှုပေးသော လုပ်ငန်းကဏ္ဍများလည်း ဆယ်စုနှစ်ကာလအတွင်း ကြီးထွားလာပါကြသည်။ ဥပမာအားဖြင့် ၂၀၁၈ ခုနှစ်အတွင်း မြောက်အမေရိကတိုက်ရှိ သင်တန်းဆိုင်ရာကဏ္ဍ ဈေးကွက်ပမာဏ (training industry) အရွယ်အစားသည် အမေရိကန်ဒေါ်လာ (၁၇၇) ဘီလီယံ ရှိခဲ့ပါသည်။ (Mazareanu, n.d.)

ထိုလေ့ကျင့်မှု သင်တန်းများ ဝန်ဆောင်မှုပေးသော ကုမ္ပဏီများသည် လုပ်ငန်းလိုအပ်ချက်ပေါ်မူတည်၍ ခေါင်းဆောင်မှုသင်တန်း၊ ကျန်းမာရေးနှင့် ဘေးအန္တရာယ်ကင်းရှင်းရေး၊ သတင်းအချက်အလက်နည်းပညာနှင့် အရောင်းအဝယ်ကျွမ်းကျင်မှုများကို သီးသန့်တီထွင်ထားသော သင်ကြားမှုအစီအစဉ်များနှင့် အချိန်တိုသင်တန်းများကို ဝန်ဆောင်မှုပေးသည့်အပြင် ရေးသားမှုဆိုင်ရာ၊ စိစစ်ရေးဆိုင်ရာ၊ ပလက်ဖောင်း ဆိုင်ရာနှင့် ဂိမ်းဆိုင်ရာ အသုံးပြုကိရိယာအမျိုးမျိုးကိုပါ ရောင်းချပေးပါသည်။ (ယခု ရှုထောင့်အမြင်တွင် သင်တန်းများနှင့်ဖွံ့ဖြိုးမှုအစီ အစဉ်များကို အဓိကထား တင်ပြနေခြင်းဖြစ်သည့်အတွက် စာရေးသူအနေဖြင့် အသုံးပြုကိရိယာများကို ရောင်းချခြင်းအကြောင်းထက် လေ့ကျင့်မှုသင်တန်းများ ဝန်ဆောင်မှုကိုသာ ဆက်လက်ဖော်ပြသွားပါမည်။) ထိုလေ့ကျင့်ရေးနှင့် ဖွံ့ဖြိုးမှုအစီအစဉ်များကို လူတွေ့အလုပ်ရုံဆွေးနွေးပွဲများအပြင် ဒီဂျစ်တယ်ပလက်ဖောင်းများဖြစ်သည့် အချိန်နှင့်တပြေးညီ အွန်လိုင်းသင်တန်းများနှင့် ကိုယ်တိုင်လေ့လာမှု အရှိန်နှုန်းထားအပေါ်မူတည်သော လေ့လာသင်ယူနိုင်သည့် သင်တန်းများအနေဖြင့် ပို့ချလာကြပါသည်။ ထို့ပြင် ကမ္ဘာစစ်များပြီးစီးခဲ့သည့် နောက်ပိုင်းနှစ်များအတွင်း တည်ထောင်ခဲ့သော Cegos, Development Dimensions Inc. (DDI), နှင့် the Center for Leadership Studies စသည့် သင်တန်းဝန်ဆောင်မှုပေးသည့် ကုမ္ပဏီများနှင့်အတူ အလွန်တိုးတက်လာသော နည်းပညာဈေးကွက်တို့ကို အားယူကာ နည်းပညာအခြေစိုက်ထားသော edX၊ Udacity နှင့် Coursera စသည့် ကုမ္ပဏီ၊ အဖွဲ့အစည်းအသစ်များလည်း ပေါ်ပေါက်လာပါသည်။ နည်းပညာတိုးတက်မှု၏ အကျိုးဆက်အနေဖြင့် အွန်လိုင်းတွင် လေ့ကျင့်ရေးနှင့် ဖွံ့ဖြိုးရေး ဝန်ဆောင်မှုများကို edX မှပေးသော မဟာဘွဲ့ငယ် အစီအစဉ်များ (MicroMasters programs) နှင့် အက်(စ)စီးရီး (X-series Programs) အစီအစဉ်များ၊ Udacity မှပေးသော နာနိုဘွဲ့ငယ်များ (nanodegree programs) နှင့် Coursera မှပေးသော အထူးပြုအစီအစဉ်များ (specialization programs) စသဖြင့် စိတ်ဝင်စားစရာကောင်းသော အမည်အမျိုးမျိုးဖြင့် ပေးအပ်လာပါသည်။

အလုပ်နှင့် ကျွမ်းကျင်မှုဆိုင်ရာ သင်တန်းဆင်းအောင်လက်မှတ် အစီအစဉ်များ တိုးတက်လာသည်နှင့်အမျှ အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ တန်ဖိုးနှင့် စပ်လျဉ်း၍ မေးခွန်းအထုတ်ခံရခြင်းသည် အံ့သြစရာမဟုတ်ပေ။ (Al-Saraj, 2019; Ark, 2019; Horton, 2020) တကယ်ပင် လူအများစုသည် "ကောလိပ်ဒီဂရီရှိပြီး ဘာလုပ်မှာလဲ?" "အလုပ်ခွင်ရဲ့ အနာဂတ်က လုပ်ငန်းခွင် ကျွမ်းကျင်မှုပဲ ဖြစ်တယ်။" "လုပ်ငန်းခွင် ကျွမ်းကျင်မှုဟာ ဘွဲ့ဒီဂရီထက် ပိုအရေးကြီးတယ်။"

စသည်ဖြင့် မေးခွန်းထုတ်မှုများ ပြုလုပ်လာကြသည်။ တချို့သော ကုမ္ပဏီများအနေဖြင့်လည်း ၎င်းတို့ ဝန်ထမ်းခန့်အပ်ခြင်း မူဝါဒများတွင် ကောလိပ်ဒီဂရီများကို အရည်အချင်းတစ်ခုအဖြစ် မလိုအပ်တော့ကြောင်း အပြောင်းအလဲများ လုပ်ဆောင်လာကြသည်။ (Connley, 2018) ထိုကဲ့သို့ ပြောင်းလဲမှုများအောက်တွင် တက္ကသိုလ်၊ ကောလိပ်များ တက်ရောက်ခြင်းရည်ရွယ်ချက်သည် အလုပ်အကိုင်ရရှိရန် တစ်ခုတည်းအတွက် လုပ်ငန်းသုံးကျွမ်းကျင်မှုများကို သင်ယူရန်တစ်ခုသာ ဖြစ်သည်ဟူသောအမြင်ကို ထင်ယောင်ထင်မှား ဖြစ်စေပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ ရည်ရွယ်ချက်အပေါ် ထားရှိသည့် ပိုမိုကြီးထွားလာသည့် အဆိုပါယူဆမှုများကြောင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် မတူခြားနားသည့် တန်ဖိုးရှိသော အကျိုးကျေးဇူးများကို ပေးနိုင်သေးလားဟု မေးခွန်းများပေါ် ထွက်လာပါတော့သည်။

ပြောင်းလဲမှုဖြစ်စဉ် (၂)။ ဒီဂျစ်တယ်အသွင်ပြောင်းလဲခြင်းနှင့် ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာများ

နည်းပညာပြောင်းလဲခြင်းသည် အလားအလာကောင်းများကို ဆောင်ကြဉ်းနိုင်ပါသည်။ R. Buckminster Fuller စတင်ခေါ်ဝေါ်ခဲ့သည့် ephemeralization (Fuller, 1938)[၁] ဆိုသည့် အသုံးအနှုန်းသည် နည်းပညာတိုးတက်မှုကြောင့် လုပ်ဆောင်မှုများများ ပစ္စည်းနည်းနည်းဖြင့် ဖြစ်မြောက်အောင် လုပ်ဆောင်နိုင်ရင်းဖြင့် နောက်ဆုံးတွင် လုပ်ဆောင်မှုအလုံးစုံကို ဘာပစ္စည်းမျှမရှိဘဲပြီးစီးနိုင်ခြင်းကို ဖော်ညွှန်းပါသည်။ (Fuller, 1938) ဒီလိုဆောင်ရွက်နိုင်ခြင်းသည် အခြားကဏ္ဍများတွင် ရှုထောင့်တစ်မျိုးသာလျှင် ရှိနိုင်သော်လည်း ပညာရေးကဏ္ဍ၊ အထူးသဖြင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍတွင်မူ ရှုထောင့်နှစ်မျိုးမှ ချဉ်းကပ်ရပါမည်။ ပထမရှုထောင့်မှာ အခြားကဏ္ဍ များသကဲ့သို့ အဖွဲ့အစည်းဆိုင်ရာ ဒီဂျစ်တယ်အသွင်ပြောင်းလဲခြင်းဖြစ်ပြီး Industry 4.0 နဲ့ပတ်သက်သော နည်းပညာကို အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများ (တက္ကသိုလ်များ) တွင် ထည့်သွင်းသုံးစွဲခြင်းဖြစ်ပါသည်။ တက္ကသိုလ်များ၏ အဖွဲ့အစည်းဆိုင်ရာ ကိစ္စရပ်များတွင် တိုးတက်လာသောနည်းပညာများကို စနစ်တကျ ထည့်သွင်းဖြည့်ဆည်းခြင်းလည်း ပါဝင်လာပါသည်။ ဒီရှုထောင့်သည် ephemeralization နဲ့ပတ်သက်ပြီး အဆင့်မြင့်ပညာရေးအတွက် အရေးကြီးကာ အထူးသဖြင့် ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာကပ်ရောဂါ ကိုဗစ် - ၁၉ ဖြစ်နေတဲ့ အချိန်အတွင်း အရေးပါနေသော်လည်း ဤစာတမ်းတွင် ပြောသွားမည် မဟုတ်ပေ။[၂] ဤရှုထောင့်သည် စာသင်ကြားရေးနည်းလမ်းများသို့မဟုတ် ကျောင်းများတွင် နည်းပညာကို မည်သို့အသုံးပြုသည်နှင့်သာ အဓိကသက်ဆိုင်ပြီး တက္ကသိုလ်များတွင် ကျောင်းသူ၊ ကျောင်းသားများကို သင်ကြားပေးသည့်အရာများနှင့် သက်ဆိုင်ခြင်း မရှိပါ။ ပထမရှုထောင့်ထက် ပို၍ ခက်ခဲနိုင်ချေများသည့် ဒုတိယရှုထောင့်မှာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို တက္ကသိုလ်များမှ အနာဂတ်အတွက် ခံနိုင်ရည်ရှိအောင် ပြင်ဆင်ဆောင်ရွက်ပေးခြင်းပင်ဖြစ်ပါသည်။ (Eisenberg, 2019) စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေး (Fourth Industrial Revolution) တွင် ဇီဝဆိုင်ရာ၊ နည်းပညာဆိုင်ရာနှင့် ရုပ်ဝတ္ထုဆိုင်ရာကဏ္ဍဟူ၍ကဏ္ဍဟူ၍တိကျစွာသတ်မှတ်ထားခြင်းမရှိတော့ပဲ စက်ယန္တရားကကိုယ်တိုင်သင်ယူမှု (machine learning)၊ စက်ရုပ်ဆိုင်ရာ နည်းပညာ (robotics)၊ အရာရာတိုင်းကို လွယ်ကူစွာ ကြိုးမဲ့ဆက်သွယ်နိုင်သည့် နည်းပညာ (internet of things) အစရှိသည့် နည်းပညာအမျိုးအစားများစွာ ပါဝင်ပါသည်။ ထို့ကြောင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများတို့အတွက် စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေးကြောင့် ဖြစ်ပေါ်လာမည့် ပြင်းထန်သောပြောင်းလဲမှုများကို ခံနိုင်ရည်ရှိနိုင်ရန် ပျိုးထောင်ထားဖို့ လိုအပ်ပါသည်။

ဤကဲ့သို့ လှုပ်ခါသွားစေသော ဒီဂျစ်တယ်ကို အသွင်ပြောင်းလဲခြင်းနှင့် ဉာဏ်ရည်တု နည်းပညာများသည် ယနေ့ခေတ်မှ ပေါ်ပေါက်လာသည်ဟု ထင်ရသော်လည်း ဧကန်စင်စစ် ကမ္ဘာ့စစ်ကြီးများမတိုင်ခင်နှင့် စစ်အတွင်းတွင် စတင်ပေါ်ပေါက်လာခဲ့ခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ နည်းပညာ၏ အရေးပါပုံသည် ကမ္ဘာ့စစ်ကြီးများအတွင်း၊ အထူးသဖြင့် ဒုတိယကမ္ဘာစစ်ကြီးအတွင်း စံချိန်တင် အထွဋ်အထိပ် ရောက်ခဲ့ပါသည်။ (Edgerton, 2012) စစ်ကာလအတွင်း လက်နက်ဆိုင်ရာ၊ ဆေးပညာဆိုင်ရာ၊ ကုန်ပစ္စည်းများနှင့် လူများ သယ်ယူပို့ဆောင်ရေးဆိုင်ရာ၊ ဆက်သွယ်ရေးဆိုင်ရာနှင့် ထောက်လှမ်းရေးဆိုင်ရာ သုတေသနသည် အလွန်ပင် အရေးပါခဲ့ပါသည်။ သို့သော် ထိုသို့တိုးတက်မှုများအနက် စစ်အတွင်း ဆက်သွယ်ရေးဆိုင်ရာနှင့် ထောက်လှမ်းရေးဆိုင်ရာ တိုးတက်မှုများသည် ကျွန်ုပ်တို့ ယနေ့ခေတ်အသုံးပြုနေသော လှုပ်ခါသွားစေသည့် နည်းပညာတွေကို ပေါ်ထွက်လာစေခဲ့ပါသည်။ (Cuban, 1986; Saettler, 1990) ဆက်သွယ်ရေးဆိုင်ရာနှင့် ထောက်လှမ်းရေးဆိုင်ရာ နည်းပညာများသည် စစ်ဆင်ရေးပြိုင်ဖက် နှစ်ဖက်စလုံးအတွက် အလွန်ပင် အရေးပါပါသည်။ ဂျာမန်နာဇီတပ်များသည် ၎င်းတို့အချင်းချင်း ဆက်သွယ်ရေးအတွက် "Enigma" ဟုခေါ်သော လျှို့ဝှက်ဆက်သွယ်ရေးစက်ကိရိယာကို အားထား အသုံးပြုခဲ့သည်။ ထိုစက်၏ ပြဿနာသည် စက်ကို မည်ကဲ့သို့ လျှို့ဝှက်မှုအပြည့်ဖြင့် ရှုပ်ထွေးစွာ တီထွင်ထားခြင်းက အဓိကမဟုတ်ပါ။ ဂျာမန်ဖက်မှ စက်လည်ပတ်မှု ယန္တရား နောက်ခံအထားအသိုကို နေ့စဉ် သန်းခေါင်ယံတိုင်းတွင် ပြောင်းလဲခဲ့သဖြင့် လျှို့ဝှက်စာများကို ဖော်ထုတ်နိုင်ရန် ခဲယဉ်းခဲ့ခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ ယနေ့ခေတ်ကွန်ပျူတာ နည်းပညာ၏ ရှေ့ဆောင်လမ်းပြဖခင်ကြီးဟု သမုတ်ခံရသည့် Alan Turing သည် နည်းပညာစက်ကိရိယာ အကူအညီ မပါလျှင် လူချည်းသက်သက်ဖြင့် ဤလျှို့ဝှက်စာများကို အဓိပ္ပါယ်မဖော်နိုင်သည့်အပြင် သူတို့အဖွဲ့၏ အချိန်ကုန်ကြိုးစားထားသမျှ သဲထဲရေသွန်ဖြစ်မည်ဟု နားလည်သဘောပေါက်ခဲ့သည်။ ပိုလန်မှ ဝှက်စာဖော်သူများသည်လည်း မူလ Enigma စက်မှ လျှို့ဝှက်သင်္ကေတများကို နားလည်ခဲ့သော်လည်း ဂျာမန်မှ စက်များကို နောက်ထပ် အဆင့်မြှင့်တင်လိုက်သောအခါ ဖြေရှင်းနိုင်ရန် ပိုမိုခက်ခဲနက်နဲသွားခဲ့သည်။ တကယ်စင်စစ် ဘလက်(ချ)လီ ပန်းခြံ (Bletchley Park) ရှိ Turing နှင့် သူ၏အဖွဲ့သည် Enigma စက်ကို အောင်မြင်စွာ ဝှက်စာဖော်နိုင်ခဲ့ခြင်းမှာ သူတို့တီထွင်ခဲ့သော စက်ကြောင့်ပင်ဖြစ်သည်။ သာမန်လူများ နှစ်ကုဋေကုဋာကြာအောင် ဖြေရှင်းရမည့် လျှို့ဝှက်စာများကို Turing စက်သည် နာရီပိုင်းအတွင်း အဓိပ္ပါယ် ပြန်နိုင်ခဲ့ပါသည်။ Turing သည် ဤဘာသာရပ်နှင့်

ပတ်သက်ပြီး သူ၏ စာတမ်းကို ၁၉၃၆ ခုနှစ်တွင် ထုတ်ဝေခဲ့ပါသည်။ (Turing, 1936) ထိုစာတမ်းသည် သူ၏ စက်ယန္တရားအတွက် အခြေခံအုတ်မြစ်ဖြစ်လာ ပါသည်။ ၁၉၅၀ ခုနှစ်တွင်လည်း "Computing Machinery and Intelligence" (Turing, 1950) ခေါင်းစဉ်ဖြင့် Mind ဂျာနယ်တွင် ရှေ့ဆောင်စာတမ်းတစ်ခုကို ပြုစုခဲ့ပါသည်။ ထိုစာတမ်းသည် နောက်ပိုင်းတွင် John McCarthy စတင်ခေါ်ဝေါ် သုံးနှုန်းခဲ့သည့်ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာ (artificial intelligence) ဟုခေါ်သော သိပ္ပံနယ်ပယ် တစ်ခုကို ပေါ်ပေါက်လာစေခဲ့ပါသည်။

The McKinsey Global Institute မှ ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာ (artificial intelligence) သည် ကမ္ဘာ့လုပ်အားထု၏ ၃၀ ရာခိုင်နှုန်းကို အစားထိုးပြီး လူပေါင်း ၃၇၅ သန်းသည် ၂၀၃၀ ခုနှစ်မတိုင်မီ အလုပ်အကိုင် အမျိုးအစား ပြောင်းလဲလုပ်ကိုင်ရမည်ဟု ကြိုတင်မှန်းချက်ထုတ် လေ့လာထားပါသည်။ (McKinsey Global Institute, 2017) ယာဉ်မောင်းများ၏ အလုပ်အကိုင်နေရာကို ယာဉ်မောင်းမဲ့ကားများမှ နေရာယူလာနိုင်မှုများ (Balakrishnan, 2017)၊ Google Translate နည်းပညာက စကားပြန်များ၏ အလုပ်ကို ထိုးနက်ယူမှုများ (Marr, 2018)၊ Siri ဟုခေါ်သော ဒီဂျစ်တယ်ကူဖော်ကူဖက်ကြောင့် ရုံးအတွင်းရေးမှူးများအလုပ်ပျောက်နိုင်လာမှုများနှင့် ဆေးဖက်ဆိုင်ရာ ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာများက ဆရာဝန်များ၏ နေရာယူလာနိုင်ခြင်းများ (Longoni & Morewedge, 2019) သည် နောင်မကြာခင်တွင် ဖြစ်ပေါ်လာနိုင်ချေရှိသည့် မှန်းဆချက်များပင် ဖြစ်ပါသည်။ ထိုသို့ နည်းပညာများမှ အလုပ်ခွင်အတွင်း အစားထိုးနေရာယူမှုများဖြစ်နိုင်ခြင်းကြောင့် ထိန့်လန့်မှုများ ရှိနိုင်သော်လည်း အလုပ်အမျိုးအစားအသစ်များပေါ်ထွက်လာမှုသည် အလုပ်အဟောင်းများ ပျက်သုဉ်းသွားခြင်းထက် ပိုများပါသည်ဟုလည်း မှန်းဆထားပါသည်။ (The Economist, 2016) ဂယက်ရိုက်ခတ် လှုပ်ခါသွားစေနိုင်သည့် နည်းပညာများကြောင့် အလုပ်အဟောင်းများ နေရာတွင် အလုပ်အသစ်တွေ ပေါ်လာမည်မှာ ဧကန်မလွဲပါ။ (World Economic Forum, 2018)

တက္ကသိုလ်များကို ကျောင်းသားများအတွက် အနာဂတ်တွင် အရေးပါမည့် ကျွမ်းကျင်မှုများကို သင်ပေးသင့်သည်ဟု အချို့ကဆို သော်လည်း ထိုအကြံပြုချက်သည် လက်တွေ့အခြေအနေနှင့် သွေဖယ်နေခြင်း အနည်းငယ်ရှိနေသည်မှာ သိသာထင်ရှားပါသည်။ နည်းပညာ တိုးတက်ဖွံ့ဖြိုးခြင်းသည် အရှိန်အဟုန်မြင့်စွာ ဖြစ်ပေါ်လျက်ရှိပြီး ရံဖန်ရံခါ ကြိုတင်ခန့်မှန်းရခက်သည့်အလျောက် ကမ္ဘာပေါ်ရှိ လုပ်ငန်းဆောင်ရွက်ခြင်းများသည်လည်း နှစ်စဉ်ပြောင်းလဲနေပါသည်။ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို ထိုခေတ်အလိုက် လျင်မြန်စွာ ပြောင်းလဲနေသော လုပ်ငန်းခွင်များတွင် ယှဉ်ပြိုင်နိုင်ရန် ပညာသင်ကြားပေးရမည်ဟုဆိုသော တာဝန်သည် တက္ကသိုလ်များ၏ အလုပ်ဖြစ်သည်ဟု ယူဆလျှင် တက္ကသိုလ်များအတွက် အလွန်ပင်ကြီးလေးသည့် တာဝန်တစ်ခုပင် ဖြစ်ပါသည်။ အလုပ်အခွင့်အလမ်းများ မသေချာမှုကြောင့် ပွားများလာသော စိုးရိမ်ကြောင့်ကြမှုနှင့်တကွ အရှိန်အဟုန်မြင့်တိုးတက်ပြောင်းလဲနေသော ဒီဂျစ်တယ်အသွင်ပြောင်းခြင်းနှင့် ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာကြောင့် ပြောင်းလဲလာပါမည့် ပညာရေးလွှင်ပြင်ကို အဆင့်မြင့်ပညာရေးတက္ကသိုလ်များတို့အနေဖြင့် မည်သို့စီမံခန့်ခွဲမည်နည်းဟူသော မေးခွန်းများ ပေါ်ထွက်လာပါတော့သည်။

ပြောင်းလဲမှုဖြစ်စဉ် (၃)။ ကမ္ဘာ့ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုနှင့် လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်းဂယက်

ပညာရေးနယ်ပယ်၊ အထူးသဖြင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးသည် အနာဂတ်ခေါင်းဆောင်များ၊ ကမ္ဘာနှင့်ရင်ဘောင်တန်းနိုင်သည့် နိုင်ငံသားများကို မွေးထုတ်ပေးနိုင်သည့် ယန္တရားတစ်ခုအဖြစ် သမုတ်လေ့ရှိပါသည်။ အနာဂတ်ကို လွှမ်းမိုးနိုင်သည့် တာဝန်ကြီးသည် မည်သည့်နယ်ပယ်မျှ ပညာရေးလောက် မရှိပါ။ ယခုအခါ ကမ္ဘာ့ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှု (globalization) နှင့် ယင်းနှင့် ဆက်နွယ်၍ ဖြစ်တည်လာသော လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်း ဂယက်များ (butterfly effects) ကြောင့် ထိုတာဝန်ကြီးသည် ပို၍ပင် အရေးပါလာပါသည်။

လူ့သမိုင်းတွင် ယနေ့ခေတ်လောက် လူသားအချင်းချင်း တစ်ဦးနှင့်တစ်ဦး ပိုမိုချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်လာကြခြင်း မရှိသေးပါ။ Marshall McLuhan ၏ အပြောကို ကိုးကားရမည်ဆိုလျှင် ကမ္ဘာကြီးသည် တိုင်းကျော် ပြည်ကျော် နိုင်ငံရေး၊ စီးပွားရေး၊ ယဉ်ကျေးမှု၊ ရွှေ့ပြောင်းသွားလာမှုနှင့် ဆက်သွယ်မှုစသည့် အကြောင်းအရာများကြောင့် ကမ္ဘာ့ရွာကြီး၏ အဖြစ် တည်ရှိလို့လာနေပါပြီ။ (McLuhan, 1962) ကမ္ဘာ့ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုကို အဓိပ္ပါယ်အမျိုးမျိုးဖြင့် ဖွင့်ဆိုမှုများရှိသည့်အနက် (James & Steger, 2014) စာရေးသူအနေဖြင့် မတူညီသည့် စံတော်ချိန်များ၊ သမုဒ္ဒရာများနှင့် တိုက်ကြီးများအကြား ကျယ်ပြန့်သော လူမှုဆိုင်ရာ၊ ရုပ်ဝတ္ထုဆိုင်ရာချိတ်ဆက်မှုများ ဖြစ်တည်လာကာ 'အချိန်နှင့် နေရာ ကျုံ့သွား' (Harvey, 1990) သကဲ့သို့ အလွန်တရာ ရှုပ်ထွေးဖြစ်တည်နေသော၊ ကမ္ဘာကြီးတစ်ခုဖြစ်ပေါ်

Photo: CHIINA.ORG.CN

Photo: EYU.EDU.MM

လာခြင်းကို ဆိုလိုသည်ဟု မြင်ပါသည်။ တစ်ဦးနှင့် တစ်ဦးကြား သတင်းအချက် အလက်များကို လျင်မြန်စွာ ဆက်သွယ်ဆောင်ရွက်နိုင်သည့် ဆက်သွယ်ရေးနည်းစနစ်များ[၄] နှင့် ခရီးသွားများကို တစ်နေရာမှ တစ်နေရာသို့ သက်သောင့်သက်သာ သွားလာနိုင်သည့် ကျယ်ပြန့်လှသော ခရီးသွားလာရေးလမ်းကြောင်းများ[၅] ကို ကမ္ဘာ့ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုက အပြုသဘောဆောင်သည့် ရလဒ်များအဖြစ် ဖန်တီးပေးသည်။ သို့သော် မရွယ်ရည်သည့် ဆိုးကျိုးရလဒ်များကိုလည်း ဒွန်တွဲဖြစ်ပေါ်စေနိုင်ပါသည်။ လက်တလောဖြစ်ပွားနေသည့် ကိုရိုနာပိုင်းရပ်စ်ကပ်ရောဂါဆိုလျှင် ဒေသတစ်ခုမှ နောက်ဒေသတစ်ခု အလျင်အမြန် ပျံ့နှံ့လွယ်ကာ တစ်ကမ္ဘာလုံး ရပ်ဆိုင်းသွားသည်အထိ ဖြစ်သွားနိုင်ပါ သည်။ ကိုရိုနာပိုင်းရပ်စ်ကပ်ရောဂါကဲ့သို့ ဖြစ်ရပ်သည် အချိန်နှင့် နေရာကိုက်ဖြစ်ပွားပါက သီတင်းပတ် အနည်းငယ်အတွင်း ကမ္ဘာတစ်ဝန်းဖြစ်စဉ်အဖြစ် ပေါ်လာနိုင်ပြီး မည်သည့်နိုင်ငံ နယ်နမိတ်မဆို ဖြစ်ပွားနိုင်ပါသည်။

ကမ္ဘာ့ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုသည် ကျယ်ပြန့်၍ အပြန်အလှန်ချိတ်ဆက်သွယ်မှုများရှိနေပြီး ယနေ့ခေတ်၏ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ရှုပ်ထွေးမှုများသည် လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်းဂယက် (butterfly effects) ၏ သက်ရောက်မှုကိုလည်း ခံရပါသည်။ အဆိုပါအသုံးအနှုန်းကို လော့ရန့်(ဇ) ၏ ရာသီဥတုကို ဧကန်မုချ မှန်းဆခန့်မှန်း၍ မရနိုင်ကြောင်း တင်ပြထားသော စာတမ်းမှ ကောက်နှုတ်ထားပါသည်။ (Lorenz, 1972) ၁၉၆၀ ခုနှစ်များတွင် လော့ရန့်(ဇ)သည် အပူချိန်၊ ဖိအား၊ စိုထိုင်းမှုများ စသည့် ကိန်းရှင် (၁၂) မျိုးကို အခြေခံ၍ ကမ္ဘာ့လေထုအခြေအနေကို ကွန်ပျူတာဖြင့် တွက်ထုတ်မှန်းဆသည့် သုတေသနကို လုပ်ဆောင်ခဲ့သည်။ ကိန်းရှင်များကို ဒသမအလိုက် အနီးစပ်ဆုံးပင် ပြောင်းလိုက်ပါက (ဥပမာ ၂၄.၁၂၈၈၃၄°C မှ ၂၄.၁၂၈°C သို့မဟုတ် ၈.၂၁၈၉၃၇°C မှ ၈.၂၁၁°C) လုံးဝကွဲပြားခြားနားသည့် မိုးလေဝသခန့်မှန်းမှု ရလဒ်များကို တွေ့ရှိခဲ့ပါသည်။ လော့ရန့်(ဇ)က လုံးဝဆင်တူသည့် အကျိုးရလဒ်တစ်ခု ပြန်လည်ဖြစ်ပေါ်လာရန်သည် ထိုရလဒ်၏ အကြောင်းတရား အခြေအနေသည် ဒသမ အနည်းငယ်မျှပင် သွေဖယ်ခြင်းမှ မရှိမှသာ ရနိုင်မည်ဟူသော အလွန်အမင်း တိကျမှုအပေါ် မူတည်သည့် ဖြစ်ရပ်ကို ရှင်းပြနိုင်ရန် လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်း ဂယက်ကို သုံးနှုန်းခဲ့သည်။ ကိန်းရှင်တစ်ခုတွင် လုံးဝမသိသာလှသော အသေးစားကွဲပြားမှု တစ်ခုသည် လုံးဝမတူညီသော ရလဒ်တစ်ခု ဖြစ်နိုင်သည်ဟု သူကဆိုသည်။ ရိုးရှင်းစွာ ဖော်ပြရလျှင် လက်ရှိပစ္စုပ္ပန်ကို အတိအကျသိပါက အနာဂတ်ကို ဖော်ထုတ်နိုင်သော်လည်း ပစ္စုပ္ပန်ကိုအနီးစပ်ဆုံးခန့်မှန်းပေးခြင်းက ယခင်ဖော်ထုတ်ခဲ့သော အနာဂတ်နှင့် အနီးစပ်ဆုံးတူညီမှုကို ခန့်မှန်းနိုင်မည်မှာ လုံးဝ မသေချာပါ။ ထို့ကြောင့် ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုနှင့် ပြည့်နေသော ယခုကမ္ဘာရှိကစဉ့်ကလျားရှုပ်ထွေးလှသော စနစ်တစ်ခုတွင် သိမ်သိမ်မွေ့မွေ့ မသိမသာ ကွာဟမှုများသည် ပို၍ပင် အလွန်ပင်အရေးပါလှပါသည်။ ဘရာဇီးနိုင်ငံမှ လိပ်ပြာတစ်ကောင်၏ အတောင်တစ်ချက် ရိုက်ခတ်လိုက်ခြင်းသည် တက္ကဆက်ပြည်နယ်တွင် လေဆင်နှာမောင်းတစ်ခုကို ဖြစ်ပေါ်စေနိုင်ပါသလား။ အဖြေမှာ ဖြစ်ပေါ်နိုင်ပါသည်။

ချိတ်ဆက်ယှက်နွယ်မှုပြည့်နေသည့် ကမ္ဘာကြီးတွင် လိပ်ပြာတောင်ပံရိုက်ခတ်ခြင်းဂယက်များကြောင့် ဆုံးဖြတ်ချက်ချခြင်းများသည် ပို၍ တာဝန်ကြီးမားလာပါသည်။ ရှုပ်ထွေးဆက်စပ်မှုများနှင့် ကစဉ့်ကလျားကမ္ဘာတွင် ကျွန်တော်တို့၏ အတိုင်းအတာ ကန့်သတ်လွန်း လှသော

ခန့်မှန်းနိုင်စွမ်းကြောင့် ပို၍ပင် စိုးရိမ်စရာကောင်းလှပါသည်။ မတိမ်းမယိမ်း မှတ်ချက်တစ်ခု (သို့) မသိမသာ အဆိုတစ်ခုစသဖြင့် မတူညီသော အကြောင်းအရာလေးတစ်ခုကြောင့် အလွန်ကွဲပြားတဲ့ ကောင်းကျိုးတရား (သို့) ဆိုးကျိုးတရားများ ဖြစ်လာနိုင်ပါသည်။ ဤသို့ဆိုသဖြင့် မိမိ၏ လုပ်ဆောင်မှုများသည် အကျိုးမထူးဟု ယူဆ၍ရမပါ။ အကယ်စင်စစ် ဆုံးဖြတ်ချက်တစ်ခု အနည်းငယ် လွဲသွားသည်နှင့် တပြိုင်နက် အတိုင်းအဆထွေပြားလှသော နောက်ဆက်တွဲရလဒ်များ ဖြစ်နိုင်တာကြောင့် ဤလိပ်ပြာတောင်ပံ ရိုက်ခက်ခြင်း ဂယက်သည် ဆုံးဖြတ်ချက်ချခြင်းများ၏ တာဝန်ကြီးမားလှပုံကို ရည်ညွှန်းခြင်း ဖြစ်ပါသည်။

ကမ္ဘာ့သမိုင်းတွင် ထိုလိပ်ပြာတောင်ပံ ရိုက်ခတ်ခြင်းဂယက်၏ ကြီးမားသော အကျိုးဆက်များကို ထင်မြင်အောင် ကမ္ဘာ့စစ်ကြီးများနှင့် မည်သည့်ဖြစ်ရပ်မှ မယှဉ်နိုင်ပါ။ ၁၉၁၄ မှ ၁၉၁၈ ခုနှစ် အတွင်း ဖြစ်ပွားခဲ့သည့် ပထမကမ္ဘာစစ်ကို ဥပမာယူနိုင်ပါသည်။ စစ်ပွဲမတိုင်မီ ကမ္ဘာကြီးသည် ကမ္ဘာ့အင်အားကြီး မဟာမိတ်များဖြင့် ရှုပ်ထွေးသော နိုင်ငံရေး၊ စီးပွားရေးနှင့် ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ဆက်ဆံရေးကွန်ယက်များဖြင့် အသားကျပြီးဖြစ်ပါသည်။ ၁၉၁၄ ခုနှစ် ဇွန်လတွင် ဩစတြီးယား-ဟန်ဂေရီ အင်ပါယာ၏ အမွေခံ Archduke Franz Ferdinand နှင့်သူ၏ဇနီးတို့သည် ဘော့စနီးယား၏မြို့တော် ဆာရာရေဗိုသို့ အလည်အပတ်သွားခဲ့သည်။ မြို့တော်အသွားလမ်းတွင် Franz Ferdinand နှင့်သူ၏ဇနီးတို့ ဘော့စနီးယားဆာ့ဘ်အမျိုးသားဝါဒီကိုင်ဆွဲသူ Gavrilo Princip ၏ လုပ်ကြံခံခဲ့ရခြင်းမှတဆင့် ဂျူလိုင်ပဋိပက္ခကို ဖြစ်ပေါ်စေခဲ့ပါသည်။ ခေါင်းဆောင်များမှ စစ်မဖြစ်နိုင်သည့် ထင်မြင်ချက်ဖြင့် မှားယွင်းသော စစ်ရေးတွက်ချက်မှုနှင့် ဆုံးဖြတ်ချက်များကို အကျပ်အတည်းကာလအတွင်းချမှတ်ခဲ့ရာ ဥရောပနိုင်ငံအများအပြားတွင် စစ်ပွဲများစတင်ခဲ့ပြီးနောက်တွင် အခြားနိုင်ငံများပါ ကူးစက်ခဲ့သည်။ စစ်ပွဲများကြောင့် ထိခိုက်မှုများမှာ ပြောမပြနိုင်လောက်အောင်များပြားပြီး စစ်ပွဲအတွင်း သန်းပေါင်းများစွာသော အသက်များ (စစ်သားများ နှင့် နိုင်ငံသားများ) စတေးခဲ့ရပါသည်။ အာဏာရှင်နိုင်ငံများရှိ ပြည်သူသန်းပေါင်းများစွာမှာလည်း လူမျိုးတုန်းသတ်ဖြတ်မှုများကြောင့် အသက်ဆုံးရှုံးခဲ့ကြပါသည်။ စစ်အတွင်း ၁၉၁၈ ခုနှစ် စပိန်တုပ်ကွေးရောဂါကြောင့် လူ့အသက်များစွာ ထပ်မံဆုံးရှုံးခဲ့ရပြီး နိုင်ငံများအနေဖြင့်လည်း ဒေါ်လာဘီလီယံများစွာ လေလွင့်ဆုံရှုံးခဲ့ရပါသည်။ (Taylor, 1998) ထို့အပြင် နောက်ဆက်တွဲဆိုးကျိုးများစွာကိုလည်း ထပ်မံခံစားခဲ့ရပါသည်။ ဤဖြစ်စဉ်များက သက်ရောက်မှု ကြီးမားလှသည့် ဆုံးဖြတ်ချက်များ၏ အရေးပါပုံကို ညွှန်းဆိုနေပါသည်။

လူပေါင်းများစွာတို့၏ ဘဝများအပေါ် နက်နဲလှသော သက်ရောက်မှုများကို လွှမ်းမိုးနိုင်မည့် ဆုံးဖြတ်ချက်များချမှတ်လာမည်ဖြစ်သော အနာဂတ်ခေါင်းဆောင်များနှင့် ကမ္ဘာနှင့်ရင်ဘောင်တန်းနိုင်သူများကို မွေးထုတ်ပေးရမည့် ပညာရေးဝန်ဆောင်မှုပေးသူများအနေဖြင့် ဘာလုပ်သင့်သလဲဆိုသည့် မေးခွန်းထွက်လာပါသည်။ ကိုရိုနာဗိုင်းရပ်စ်ကပ်ရောဂါလိုဖြစ်ရပ်မျိုးကို စဉ်းစားကြည့်ပါ။ ကမ္ဘာအနှံ့ဖြစ်ပွားနေသည့် ကျန်းမာရေးအကျပ်အတည်း၏ နောက်ကွယ်မှ အကြောင်းအရာတို့ကို မသိရှိသော်လည်း အစိုးရများနှင့် ကမ္ဘာ့ခေါင်းဆောင်တို့ကြား လွဲမှားသည့် ဆုံးဖြတ်ချက်များကို ချမှတ်ခဲ့ကြသည်မှာ ယုံမှားသံသယ ရှိစရာမလိုပေ။ အကျိုးဆက်အနေဖြင့် ဘီလီယံချီသည့် ကမ္ဘာသူကမ္ဘာသားများ သီတင်းပတ်အနည်းငယ်အတွင်း ဆိုးကျိုးများစွာ ခံစားခဲ့ရပါသည်။ ကမ္ဘာတဝန်းရှိ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် သူတို့အနေဖြင့် ခေါင်းဆောင်များမွေးထုတ်ကြသည်ဟု အခိုင်အမာ ပြောဆိုကြပါသည်။ သို့သော် ယနေ့ခေတ်တွင် ထိုပြောဆိုချက်သည် ဘာကိုဆိုလိုပါသနည်း။ ရာသီဥတုပြောင်းလဲမှု၊ ကမ္ဘာ့ကျန်းမာရေးနှင့် စားနပ်ရိက္ခာဖူလုံရေး စသည့် ကစဉ့်ကလျားဖြစ်နေသည့် ယနေ့ကမ္ဘာတွင် ဖြစ်ပေါ်နေသည့် စိန်ခေါ်မှုများကို ဖြေရှင်းဖို့ရန် ခေါင်းဆောင်များ မွေးထုတ်ရန်အတွက် မည်သည့်အချက်များကို ထည့်သွင်းစဉ်းစာဖို့ လိုမည်နည်း။ ထိုသို့ရှုပ်ထွေးဂယက်ထနေသည့် ကမ္ဘာကြီးတွင် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် ဤစိန်ခေါ်မှုများကို ဖြေရှင်းဖို့ရန်အတွက် တာဝန်သိခေါင်းဆောင်များ၊ ကမ္ဘာနှင့်ရင်ဘောင်တန်းနိုင်သူများကို မည်သို့မည်ပုံ မွေးထုတ်မည်ဟူသော မေးခွန်းများ ပေါ်ထွက်လာပါတော့သည်။

အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများ၏ အစားထိုးမရသော အခန်းကဏ္ဍအား ပြန်လည်သရုပ်ဖော်ခြင်း

အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍသည် အထက်ပါဖြစ်စဉ်များကို ထိရောက်စွာ တုန့်ပြန်ရပါမည်။ လွန်ခဲ့သည့် ဆယ်စုနှစ်အတွင်းစတင်ထူထောင်ထားသည့် သက်တမ်းငယ်သေးသော အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် ထိုဖြစ်စဉ်များကို တုန့်ပြန်ဖြေရှင်းနိုင်ရန် လိုအပ်ချက်တို့နှင့်အညီ ကဏ္ဍများနှင့်လုပ်ငန်းစဉ်များကို စတင်ဖြည့်သွင်းတည်ဆောက်ထားရန် လိုအပ်ပါသည်။ တည်ထောင်ပြီး အချိန်ကြာပြီဖြစ်သော တက္ကသိုလ်များအနေဖြင့် မိမိတို့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ပြောင်းလဲခြင်းအတွက် အတိုက်အခံရှိနိုင်သော်ငြားလည်း အဖွဲ့အစည်း၏ဆောင်ပုဒ်နှင့်ကိုက်ညီစွာ ပွင့်လင်းမြင်သာသော ကဏ္ဍများနှင့် လုပ်ငန်းစဉ်တို့ကို လုပ်ဆောင်ခြင်းဖြင့် တဖြည်းဖြည်း တိုးတက်ပြောင်းလဲလာအောင် လုပ်ဆောင်ရပါမည်။

ပထမဖြစ်စဉ်သည် အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ ရည်ရွယ်ချက်ကို လွဲမှားစွာနားလည်၍ ဖြစ်ပေါ်လာခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ လုပ်ငန်းခွင်လေ့ကျင့်ရေး၊ တိုးတက်မှုနှင့် အသေးစားအသိအမှတ်ပြု လက်မှတ်များသည် တက္ကသိုလ်ဘွဲ့လက်မှတ်များကို အစားထိုးသင့်သည်ဟု ပြောဆိုချက်များသည် အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ ရည်ရွယ်ချက်အပေါ် မှားယွင်းသော ယူဆချက် တစ်ခုသာဖြစ်သည်။ ထိုသို့ပြောဆိုသူများအရ တက္ကသိုလ်ပညာရေးသည် ဘာသာရပ်ဆိုင်ရာအသိပညာနှင့် အလုပ်ခွင်အတွက် လူ့အရင်းအနှီးရရှိရန် လုပ်ငန်းကျွမ်းကျင်မှုများကိုသာ ရရှိရန်ဖြစ်သည်ဟု ယူဆထားကြပါသည်။ (Busteed, 2019) ထိုသည်မှာ ဒုတိယနှင့် တတိယဖြစ်စဉ်တို့၏ ဖြစ်တည်မှုများအတွက် အလွန်ပင်ဆိုးဝါးသော လွဲမှားချက်ကြီး ဖြစ်ပါသည်။ ဤအပိုင်းတွင် ကျွန်တော်

မေးခွန်း (၃) ခုကို ကြိုးစားပြီး ဖြေဆိုသွားပါမည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေး အပေါ် ပွားများလာသည့် အယူအဆ အတိမ်းအစောင်းများနှင့်အတူ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် မည်သည့်ကွဲပြားခြားနားသော တန်ဖိုးများ ပေးနိုင်မည်နည်း။ အလုပ်အခွင့်အလမ်း မသေချာမှုကြောင့် ရသည့် စိုးရိမ်ကြောင့်ကြမှု မြင့်မားလာတာနှင့်အတူ အဆင့်မြင့် ပညာရေး ကျောင်းများအနေဖြင့် လျင်မြန်စွာပြောင်းလဲလာသော နည်းပညာနှင့် ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာတို့ကြောင့် ရိုက်ပုတ်ခြင်းခံ ရသော ပညာရေးလွင်ပြင်ကို မည်သို့စီမံခန့်ခွဲမည်နည်း။ ထို့အပြင် ပြောင်းလဲပျက်စီးလွယ်ပြီး ကစဉ့်ကလျားဖြစ်နေသော ခေတ်ဟု ပို၍သဘောပေါက်လာသော အခြေအနေတွင် အဆင့်မြင့်ပညာ ရေးကျောင်းများအနေဖြင့် တာဝန်သိခေါင်းဆောင်များ၊ ကမ္ဘာနှင့် ရင်ဘောင်တန်းနိုင်သူများကို မည်သို့မွေးထုတ်မည်နည်း။

ပထမဆုံးမေးခွန်းကို ဖြေရန် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများ၏ ရည်ရွယ်ချက်များကို သိရှိနားလည်ရန် အရေးကြီးပါသည်။ အဆိုပါ မေးခွန်းအပေါ် Kromydas အနေဖြင့် အင်မတန်မှ အရေးပါသော သုံးသပ်မှုကို ပေးခဲ့ပါသည်။ (Kromydas, 2017) ၎င်း စာတမ်း၏ ရည်ရွယ်ချက်အရ အဆင့်မြင့်ပညာရေးသည် 'စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှု' နှင့် 'ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှု' ရည်ရွယ်ချက် များကို ဆောင်ကြဉ်း ပေးပါသည်။ ထိုရည်ရွယ်ချက်နှစ်ရပ်လုံးအပေါ် ဖြည့်ဆည်းပေးရန် အဆင့်မြင့်ပညာရေးသည် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို ဘာသာ ရပ်ဆိုင်ရာ ဗဟုသုတအပြင် ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့ အကျင့်များကိုပါ ဖြည့်စွက်သင်ကြားပေးပါသည်။ ယနေ့ခေတ်ကဲ့သို့ အသိပညာဗဟုသုတသည် လက်တစ်ကမ်းတွင်သာ ရှိနေချိန်တွင် ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့အထများသည် ပို၍ပင် အရေးပါပါသည်။ ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့ အထများသည် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများ၏ အတွင်းစိတ်၌ ဆက်စပ်တွေးခေါ်နိုင်ရန် အထောက်အကူပြုပါသည်။ ထိုသို့လုပ်ခြင်း အားဖြင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများလည်း သူတို့၏ ကိုယ်ပိုင် သဘောတရား၊ ဘဝ၏ ရည်ရွယ်ချက်နှင့် ကိုယ့်ကိုယ်ကို နားလည်ခြင်း သဘောတရား (စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှု) တို့ကို တိုးတက်လာစေနိုင် ပါသည်။ ထိုကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့အထများသည် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို ပြင်ပလောကနှင့် ဆက်နွယ်နိုင် ရန်ကူညီပေးနိုင်ခြင်းဖြင့်လည်း သူတို့၏ လူမှုအသိုင်းအဝိုင်းများ၊ အဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပတ်ဝန်းကျင်တွင် လုပ်ကိုင်ပြီး ပြန်လည်ပေး စွမ်းနိုင် (ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှု) မှာ ဖြစ်ပါသည်။

၎င်းနေရာတွင် ကျွမ်းကျင်မှုများနှင့် စိတ်အလေ့အထတို့၏ ကွဲပြားမှုကို သိရှိနားလည်ရန် အရေးပါပါသည်။ ကျွမ်းကျင်မှုဆိုသည်မှာ စဉ်ဆက် မပြတ်လေ့ကျင့်မှုမှ သတိရှိရှိဖြင့် ရရှိလာသော အရည်အချင်းတစ်ခု ဖြစ်ပါသည်။ အလေ့အထဆိုသည်မှာ သတိမပါသော်လည်းကောင်း၊ သတိမပါတပါသော်လည်းကောင်း ထပ်ခါတလဲလဲလုပ်ခြင်းမှ ရရှိလာ သော အကျင့်စရိုက် တစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ကျွမ်းကျင်မှုတစ်ခုကို ကြာချိန်တစ်ခုအတွင်း ရည်ရွယ်ချက်ရှိရှိ ကြိုးစားလေ့ကျင့်လျှင် စိတ်ကအလိုအလျောက်သိလာမည့် စိတ်အလေ့အထ ဖြစ်လာပါသည်။ လူတစ်ယောက်အတွက် အလေ့အထတစ်ခုဖြစ်ပေါ်လာရန် ကျွမ်းကျင် မှုသဘောတရား၊ ရယူလိုစိတ်နှင့် အခြားအကြောင်းအရင်းများစွာပေါ် မူတည်ပြီး အလေ့အထတစ်ခု ဧကန်ဖြစ်လာရန် အချိန်ကြာသည်ဟု ပုံမှန်အားဖြင့် သဘောတူလက်ခံကြပါသည်။ ရေသောက်ခြင်း၊ နေ့လယ်စာစားပြီး အသီးစားခြင်း စသဖြင့် တနေ့တာ ဆောင်ရွက်နေ သည့် အရာများကို အလေ့အထတစ်ခုဖြစ်လာရန်ပင် ရက်ပေါင်း (၁၈) ရက်မှ (၂၅၄) ရက်အထိ ကြာနိုင်ပါသည်။ (Lally, Jaarsveld, Potts, & Wardle, 2010) အဆိုပါဥပမာမှ အလေ့အထများမှာ စတင်လုပ်ဆောင်ရန် အထူးတလည်ပင် သင်ယူလေ့လာစရာမလိုပါ။ ထို့ကြောင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့အထဟု ခေါ်ဝေါ် (သုံးနှုန်း) ထားသော ပိုမိုခက်ခဲရှုပ်ထွေးသည့် စဉ်းစားတွေးခေါ်မှုဆိုလျှင် အလေ့အထတစ်ခုဖြစ်လာဖို့ရာ မည်မျှကြာနိုင်မည်ကို ခန့်မှန်းကြည့် စေချင်ပါသည်။ သာဓကကောင်းတစ်ခုပေးလျှင် ဝေဖန်ပိုင်းခြား တွေးခေါ်နိုင်ရန် မည်သို့ဝေဖန်ပြီးစာဖတ်ရမည်ဆိုသည်ကို သတိရှိစွာ သင်ယူပြီး ကျွမ်းကျင်မှုကို အချိန်ယူ၍ တည်ဆောက်ရပါသည်။ အချိန်ကြာလာသည်နှင့်အမျှ နောင်တစ်ချိန် စာဖတ်ချိန်တွင် ဝေဖန် ပိုင်းခြားနိုင်စွမ်းကို အထူးတလည် သတိချပ်စရာမလိုတော့ပဲ မိမိ၏ အစိတ်အပိုင်းတစ်ခုကဲ့သို့ အလေ့အထတစ်ခုအဖြစ် ဖြစ်တည်လာပါ မည်။

Arthur Costa သည် ဆရာဆရာမများအနေဖြင့် ကျောင်းသူကျောင်း သားများ ပြုစုပျိုးထောင်ရမည့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့အထများပေါ် တွင် ကျယ်ပြန့်စွာ သုတေသနလုပ်ဆောင်ခဲ့ပါသည်။ (Costa, A. (Ed.), 2001) သူသည် အလေ့အထ (၁၆)ရပ်ကို ဆန်းစစ်ခဲ့ပြီး အခြား အလေ့အထများ သင့်တင့်လျောက်ပတ်စွာ ပေါ်ပေါက်လာနိုင် သည့်အကြောင်းတို့ကိုလည်း အသိအမှတ်ပြုခဲ့ပါသည်။ သူလေ့လာခဲ့ သော အလေ့အထများတွင် (၁) ပြဿနာများကို ဖော်ပြ၍မေးခွန်း ထုတ်ခြင်း၊ (၂) မှန်ကန် တိကျမှုအတွက် သတိချပ်ဆောင်ရွက်ခြင်း၊ (၃) တိကျရှင်းလင်းစွာဖြင့် ပြောဆိုဆက်ဆံခြင်း၊ (၄) စိတ်လိုက်မာန် ပါလုပ်ဆောင်ခြင်းကိုထိန်းချုပ်ခြင်း၊ (၅) အသိစိတ်ကို သတိရှိခြင်း၊ (၆) အပြန်အလှန်နှီးနွှယ် စဉ်းစားတွေးခေါ်ခြင်းနှင့် (၇) စာနာနားလည် မှုဖြင့် နားထောင်ခြင်း စသဖြင့် ပါဝင်ပါသည်။ စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ ပြောင်းလဲမည့် အလေ့အထများကို 'စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှု' နှင့် 'ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှု' ရည်ရွယ်ချက်နှစ်ခုစလုံးအတွက် အသုံးချနိုင် ပါသည်။ တစ်စုံတစ်ယောက်အနေဖြင့် သူ၏ ဘဝအကြောင်းတရား (သို့) ရည်ရွယ်ချက်ဖြင့် ကြွယ်ဝပြည့်စုံသည့် သူတစ်ယောက် ဖြစ် လာဖို့ရန် (စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှု) စဉ်းစားတွေးခေါ်သောအခါ ထိုသူသည် ကိုယ့်ကိုယ်ကို ပြန်လည်နားလည်သုံးသပ်နိုင်သည့် အသိစိတ်ရှိခြင်း၊ နှီးနွှယ်တွေးခေါ်ခြင်းနှင့် ပြဿနာများကိုရှာဖွေ မေးခွန်းထုတ်နိုင်ခြင်းစသည့် အလေ့အထများကို စတင်အသုံးချရ မည်ဖြစ်ပါသည်။ ထိုသူသည် သူ၏လုပ်ဖော်ကိုင်ဖက်များနှင့် ပြောဆို ဆက်ဆံရန် (ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှု) ရှင်းလင်းတိကျစွာ ပြောဆိုနိုင် မှု၊ စိတ်လိုက်မာန်ပါလုပ်ကိုင်ခြင်းကို ထိန်းချုပ်မှု၊ အများနဲ့နှီးနွှယ်တွေး

ခေါ်နိုင်မှု၊ စာနာနားလည်စွာ နားထောင်မှုစသည့် အလေ့အထများကို အသုံးချရပါမည်။ ထို့အပြင် သိပ္ပံသဘောတရား၊ ဥပမာအားဖြင့် အချိန် ပေါ်ပေါက်လာပုံကို လေ့လာ သဘောပေါက်လိုသော ကြိုးစား လုပ်ဆောင်နေသူ တစ်ယောက်အနေဖြင့်လည်း (တိုးတက်မှုနှစ်ခု စလုံး) မေးခွန်းမေးခြင်း၊ ဖြေရှင်းချက်ထုတ်ပြခြင်း၊ မှန်ကန်တိကျစွာ လုပ်ဆောင်ခြင်း၊နှီးနွှယ်တွေးတောနိုင်ခြင်းစသည့်အလေ့အထများကို အသုံးပြုရပါမည်။

ပထမဖြစ်စဉ် မေးခွန်းအရ အဆင့်မြင့်ပညာရေးအပေါ် ပွားများလာသည့် ယူဆချက်များနှင့်အတူ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများမှ ကွဲပြားခြားနားသည့် တန်ဖိုးများ ပေးပါသေးသလားဟူသည့် မေးခွန်းကို လုံး၀ (လုံး၀) ပေးပါသည်ဟု လေးနက်စွာဖြေဆိုပါရစေ။ စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာပြောင်းလဲမည့် အလေ့အထများသည် ကျင့်သားရရန် နှစ်အတော်ကြာ လိုအပ်ပါသည်။ ထို့ကြောင့် ဝေဖန်ပိုင်းခြားတွေးခေါ်နိုင်မှု၊ ထိရောက်စွာပြောဆိုဆက်ဆံနိုင်မှု စသည့် ပိုမိုခက်ခဲနက်နဲသည့် အလေ့အထများကို အချိန်တိုအတွင်း သင်ကြားပေးနိုင်သည့် အချိန်တို သင်တန်းအများစုသည် အကျိုးသက်ရောက်မှု အလွန်နည်းပါသည်။ ထို့ကြောင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ မတူကွဲပြားသည့် တန်ဖိုးသည် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအဖို့ ပြည့်စုံကြွယ်ဝသောသူများဖြစ်လာဖို့ရာ သူတို့၏ကျွမ်းကျင်မှုကို အရည်သွေးပြီး စိတ်အလေ့အထများကို အသားသေသည်အထိ သင်ကြားပေးနိုင်သည့် ပတ်ဝန်းကျင်ကောင်း တစ်ခုတွင် အချိန်ကြာသင်ယူနိုင်ခြင်းပင် ဖြစ်ပါသည်။ အထက်ပါ အလေ့အကျင့်များကို အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းသာ သင်ကြားပေးနိုင်သည်ဟု ဆိုလိုခြင်းမဟုတ်ပါ။ သို့သော်လည်း အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများကဲ့သို့ ဘာသာရပ်ဆိုင်ရာ ပညာဆည်းပူးရာအပြင် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာပြောင်းလဲမည့် အလေ့အထများကို ရရှိနိုင်ရန် ဆရာဆရာမများနှင့် အပြန်အလှန်ဆွေးနွေးနိုင်ခြင်း၊ သက်တူရွယ်တူများနှင့် သင်ယူခြင်း၊ နီးကပ်စွာ သုတေသနပြု၍ ဆည်းပူးနိုင်ခြင်း စသဖြင့် (၃)နှစ် (သို့) (၄)နှစ်အထိ အချိန်ကြာမြင့်စွာ သင်ယူနိုင်ရန် လုပ်ဆောင်ပေးစွမ်းနိုင်သည့် အခြားမည့်သည့်နေရာမျှ မရှိပါ။

အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍ၏ ရည်ရွယ်ချက်ကို ဤသို့ ရိုးရှင်းလှသောနည်းဖြင့် ပြောပြခြင်းအားဖြင့် လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွက်အရေးပါသော လူ့စွမ်းအားအရင်းအမြစ်ကို မွေးထုတ်ခြင်းမှာ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများ၏ ပေးနိုင်သည့် အကျိုးရလဒ်များထဲမှ တစ်ခုသာ ဖြစ်ပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် လူတစ်ဦးချင်းစီ၏ စိတ်အတွင်းနှင့် ကိုယ်အပြင် ပြည့်စုံကြွယ်ဝစွာ တိုးတက်မှုကို ပျိုးထောင်ပေးပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်း များသည် အမြင်ရှုထောင့်များ လုံး၀ပြောင်းလဲသွားစေနိုင်သော ဗဟုသုတနှင့် ရှာဖွေစမ်းသပ်တွေ့ရှိမှုများ ဖော်ထုတ်ရာ၊ ဖြစ်တည်ရာဆိုလျှင်လည်း မမှားပေ။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် လူ့စွမ်းအားအရင်းအမြစ်ဖြစ်သည့် ဝန်ထမ်းများ မွေးထုတ်ပေးသည့် နေရာထပ် ပို၍ ရည်မှန်းချက်နှင့် စွမ်းဆောင်ချက် ကြီးမားပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့ အနေဖြင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို အလုပ်ခွင်ဝင်ဆံ့နိုင်မှု တစ်ခုတည်းကို ဦးတည်ကာ စက်ရုပ်များထုတ်သကဲ့သို့ ပညာသင်ကြားပေးခြင်းသည် အင်မတန်မှ လူသားမဆန်ဘဲ လူ့တန်ဖိုးနိမ့်ချရာရောက်စေပါသည်ဟုပင် ထောက်ပြချင်ပါသည်။

အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများကို လုပ်ငန်းခွင်ကျွမ်းကျင်မှုအတွက်သာ တက်ရသည် ဆိုသော အမြင်ကို ပြောင်းပစ်ရန် လိုအပ်ပါသည်။[၆] အမှန်စင်စစ် ပညာရေးသည် အလုပ်ရှာဖွေရန် ကျွမ်းကျင်မှုများကိုသာ သင်ပေးရန်အတွက်သာဟူသော လွဲနေသည့် အသိသည် ကျောင်းသူကျောင်းသားများ၏ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအတွက် အလွန်ပင် အန္တရာယ်ရှိပါသည်။ အလုပ်လုပ်ဖို့တစ်ခုအတွက်သာ အသက်ရှင်ခြင်း မဟုတ်သကဲ့သို့ အလုပ်လုပ်ဖို့ချည်းသာ ပညာသင်ယူခြင်းမဖြစ်ရပါ။ အဘယ်ကြောင့်ဆိုသော် သင်ယူခြင်းသည် အသက်ရှင်သန်ခြင်း၏ အစိတ်အပိုင်းဖြစ်ပေသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများ အနေဖြင့် စီးပွားရေးကဏ္ဍမှ လိုအပ်သမျှတိုင်းကိုသာ ဖော်ဆောင်မည့်အစား အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ ထူးခြား(အရေးပါ)သည့် အခန်းကဏ္ဍကို ပြည်သူလူထုအား ပညာပေးမျှဝေရန် ဆတိုးလုပ်ဆောင်သင့်ပါသည်။[၇] တက္ကသိုလ်များသည် သမိုင်းတွင် ဘာသာရေး အထားအသိုတစ်ခုမှ လူတို့၏ အသိစိတ်နှင့်စူးစမ်းလေ့လာချင်မှုများကို အခြေပြုကာ ပေါ်ထွက်လာကြသည့် အားလျော်စွာ အလုပ်သမားမွေးထုတ်ပေးရန် ဟူသော လိုအပ်ချက်ထက် ပို၍မြင့်မားပါသည်။ ထိုမူလအနှစ်များကို ဖယ်လိုက်မည်ဆိုလျှင် အဆင့်မြင့်ပညာရေးတွင် လူသားဖြစ်တည်မှု၏ အဓိကလှုံ့ဆော်မှုလည်း ရှိတော့မည်မဟုတ်ပေ။ ထိုမူလရည်ရွယ်ချက်များကို ဖယ်လိုက်မည်ဆိုလျှင် အဆင့်မြင့်ပညာရေးသည် စီးပွားဖြစ်လုပ်ငန်း၏ နောက်လိုက်အစိတ်အပိုင်းလေးတစ်ခု သာသာပင် ကျန်ရစ်ပေလိမ့်မည်။

ထို့ကြောင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကဏ္ဍ၏ ရည်ရွယ်ချက်ကို ပြည့်ပြည့်စုံစုံ သိနားလည်ရန် အလွန်လိုအပ်ပါသည်။ ထိုရည်ရွယ်ချက်မှာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများသည် တက္ကသိုလ်တက်ရခြင်းအားဖြင့် ရရှိလာသော ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်အလေ့အထများကို အသုံးချကာ စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှုနှင့် ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှုများ နှစ်ခုလုံးကို ဆောင်ကြဉ်းပေးနိုင်သူများ ဖြစ်လာနိုင်ရန် ဖြစ်ပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် ဒုတိယနှင့်တတိယ ဖြစ်စဉ်များကို ပြန်လည် တုန့်ပြန်နိုင်ဖို့ရာတွင် အထက်ပါ ပြည့်စုံမှန်ကန်သည့် နားလည်မှုသည် ပို၍ပင် အရေးပါလာပါသည်။ ထိုသို့တုန့်ပြန်မှသာ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် မိမိတို့၏အသိုင်းအဝိုင်းကို အကျိုးပြုနိုင်ပါမည်။ စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေးကြောင့် လျင်မြန်စွာပြောင်းလဲနေသောနည်းပညာနှင့် ဉာဏ်ရည်တုနည်းပညာတို့ဖြင့် ပြည့်စုံနေသည့် အမြဲ ပြောင်းလဲတိုးတက်နေသော ခေတ်တွင် အဆင့်မြင့်ပညာရေး ကဏ္ဍအနေဖြင့် မည်ကဲ့သို့ တုန့်ပြန်မည်နည်း ဟူသော မေးခွန်းနှင့်အတူ ဒုတိယနှင့် တတိယဖြစ်စဉ်တို့ကို ဖြေဆိုသွားပါမည်။ အနာဂတ်မှာ ဘာတွေဖြစ်လာမလဲဆိုတာ မည်သူမှ မသိသေးသော်ငြားလည်း စာရေးသူအနေဖြင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေးအဖွဲ့အစည်းများအတွက် လိုအပ်မည့် လမ်းကြောင်း (၃) ခုကို ခန့်မှန်းမိပါသည်။

ပထမဦးစွာ စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာပြောင်းလဲနိုင်သည့် အလေ့အထများ အပေါ်ပြန်၍ မီးမောင်းထိုးပြရပါမည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေး ကျောင်းများအနေဖြင့် ယနေ့ခေတ်နှင့် အများဆုံးသက်ဆိုင်သည့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ ပြောင်းလဲသော အလေ့အထများကို ပြန်သုံးသပ်ပြီး ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကိုလည်း စိတ်အတွင်းတိုးတက်မှုနှင့် ကိုယ်အပြင် တိုးတက်မှုများအတွက် ပြုစုပျိုးထောင်ပေးသင့်ပါသည်။ Arthur Costa လေ့လာခဲ့သည့် အလေ့အထများအပြင် အခြားအလေ့အထသစ်များရှိကောင်းရှိနိုင်သော်လည်း ဤခေတ်တွင် လွန်စွာဆက်နွယ်နေသည့် အလေ့အထတစ်ခုမှာ သင်ယူခဲ့ရသည့် အသားသေနေသောအကြောင်းအရာများကို ပြန်လည်ပယ်ဖျက်နိုင်သောအလေ့အထပင် ဖြစ်ပါသည်။ အရှိန်အဟုန်မြင့်စွာ ပြောင်းလဲနေသည့်ခေတ်တွင် ယခုနှစ် သင်ကြားသည့် အကြောင်းအရာများသည် နောက်တစ်နှစ်တွင် ခေတ်နောက်ကျသွားနိုင်ပေသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် ထိုအလေ့အထကို အကောင်းဆုံးသင်ကြား ပြုစုပေးနိုင်မည့် နည်းကို ရှာဖွေကြရပါမည်။

ဒုတိယလမ်းကြောင်းမှာ ပညာရပ်နယ်ပယ် အချင်းချင်းဆက်စပ်ခြင်းများကို ပိုမို လှုံ့ဆော်ပျိုးထောင်ရပါမည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများသည် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများကို ဘာသာရပ်ဆိုင်ရာ ဗဟုသုတတစ်ခုတည်းကိုသာ သင်ကြားပေးမည့်အစား နယ်ပယ်ပိုင်းခြားဆက်နွယ်သော ပညာရပ်များကို ပို၍ပင် ထည့်သွင်းသင်ကြားပေးသင့်သည်။ စတုတ္ထစက်မှုတော်လှန်ရေးတွင် ရုပ်ဝတ္ထုဆိုင်ရာ၊ ဇီဝဆိုင်ရာနှင့် နည်းပညာဆိုင်ရာကဏ္ဍများသည် တိကျမှုမရှိဘဲ ရောနှောလာသကဲ့သို့ ထိုကဏ္ဍများကို သင်ယူရသော ဘာသာရပ်များနှင့် အနုပညာနှင့် လူမှုဘာသာရပ်များသည်လည်း ပို၍နီးနွယ်လာပါသည်။ ဘာသာရပ်တစ်ခုတည်းဖြင့် လက်တွေ့ဘဝဖြစ် ရပ်များကို တိကျစွာပုံဖော်၍ မရတော့ဘဲ နောင်အနာဂတ်တွင်လည်း ထိုဘာသာရပ်တစ်ခုတည်းဖြင့် ဖြစ်စဉ်တိုင်းကို ရှင်းပြနိုင်မည် မဟုတ်တော့ပါ။ သတ်မှတ်ချက် နယ်ပယ် ကျဉ်းမြောင်းသော ဘာသာရပ်များလည်း အချင်းချင်းပေါင်း စပ်ကာ နောင်အခါတွင် ပေါင်းဆက်ထားသော ပညာရပ်အသစ်များ ဖြစ်လာပါမည်။ လက်တွေ့များမှာလည်း ထိုပညာရေးနယ်ပယ်များ ပေါ်ထွန်းနေပြီ ဖြစ်ပါသည်။ ဥပမာအားဖြင့် ဇီဝဓာတုဗေဒ၊ ဆေးဖက် ဆိုင်ရာ မနုဿဗေဒ၊ နည်းပညာဝိဇ္ဇာဗေဒ အစရှိသည်တို့ ဖြစ်ပါသည်။ နောက်ပိုင်းတွင်လည်း ကျွန်ုပ်တို့သိထားသည်ထပ် ပို၍ ကျယ်ပြန့်သည့် ဘာသာရပ်များ ဖြစ်ပေါ်လာမည်ကို ကြိုတင်မျှော်မှန်းလို့ ရပါသည်။

တတိယလမ်းစဉ်အနေဖြင့် ယခုခေတ်၏ ရှုပ်ထွေးယှက်နွယ်နေသည့် လုပ်ကိုင်ဆောင်ရွက်မှုကြားတွင် လူသားပိုဆန်ခြင်းအပေါ် အာရုံစိုက်ရပါမည်။ ဉာဏ်ရည်တုစက်ရုပ်များသည် လူသားများ လုပ်ကိုင်သိရှိသမျှကို အခြေခံအားဖြင့် လိုက်လုပ်နိုင်သည်ဆိုလျှင် အဓိကမေးရမည့် မေးခွန်းမှာ သူတို့ဘာမလုပ်နိုင်သေးသလဲ ဆိုတာပင်ဖြစ်သည်။ အဖြေမှာ လူသားများသာဖြေရှင်းနိုင်ပြီး စက်ရုပ်များလိုက်မတုပနိုင်သည့် ကဏ္ဍများတွင် ရှိပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့အနေဖြင့် ထိုကဏ္ဍများကို သေချာမသိရှိသေးသော်လည်း စိတ်နှလုံးခံစားချက် သကဲ့သို့သော လူသားဆန်သည့် ဖြစ်တည်မှုများတွင် အဖြေရှိမည်ဟု မှန်းဆရပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့အနေဖြင့် ဤ'အပြာရောင်ကမ္ဘာလုံးအစက်လေး' (Sagan, 1997) ကို တန်ဖိုးထားဂရုစိုက်ပြီး တည်ဆောက်နေထိုင်သွားရမည်ဆိုလျှင် ပညာရပ်များစွာကိုပိုင်းခြားနားလည်မှုနှင့် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အလေ့အထရှိခြင်းများအပြင် မေတ္တာအကြင်နာတရားနှင့် တာဝန်သိ သော အနာဂတ် ခေါင်းဆောင်များနှင့် ကမ္ဘာ့နိုင်ငံသားများ ရှိဖို့သည် အလွန်တရာပင် အရေးပါပါသည်။ ထိုအချက်ကြောင့်ပင် စိတ်ခံစားမှုဆိုင်ရာ အသိတရားများ (emotional intelligence) ကို ပျိုးထောင်သင်ကြားမှုကို အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းတိုင်း၏ ရည်မှန်းချက်တွင် မပါမဖြစ် ထည့်သွင်းလုပ်ဆောင်သင့်ပါသည်။

ထိုလမ်းကြောင်း (၃) ခုကို ကောင်းမွန်စွာ စီစဉ်ဆောင်ရွက်နိုင်လျှင် အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအဖို့ တကိုယ်ရည်စိတ်အနေအထားပြည့်ဝပြီး အပြင်လောကကိုပါ အကျိုးပြုနိုင်သည့် လူသားများ ပေါ်ထွန်းလာရန် စွမ်းဆောင်မှုကို လုံးဝဆောင်ကြဉ်းပေးနိုင်ပါလိမ့်မည်ဟု ယုံကြည်ပါသည်။ လူသားနှင့် သတ္တဝါများအားလုံးကို ရှိသေထိန်းသိမ်းဂရုစိုက်ခြင်းတို့ရှိသည့် လူ့သဘောသဘာဝ ပဟေဠိများကို ဆန်းစစ်မေးမြန်းဖြေရှင်းလာရမည့် အနာဂတ် ပဉ္စမစက်မှုတော်လှန်ရေးကို ကြိုဆိုဖို့ရာအတွက် အကောင်းဆုံးကြိုတင်ပြင်ဆင်မှုများပင် ဖြစ်ပေလိမ့်မည်။

ENDNOTES:

၁။ လိုအပ်မှုဟုဆိုရာတွင် ငွေအား၊ လူအား၊ အချိန်အား စသဖြင့် အားလုံးကို ဆိုလိုပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံကဲ့သို့သော ဆင်းရဲနေသေးသည့် နိုင်ငံများတွင် ထိုလိုအပ်မှုအားလုံးမှာ လျော့နည်းနေပြီးသားဖြစ်သည့်အတွက် ပိုမို၍ အရေးကြီးပါသည်။

၂။ အသိသာဆုံး ဥပမာမှာ ကိုဗစ်ကာလတွင်တစ်ကမ္ဘာလုံးရှိ ကောလိပ်၊ တက္ကသိုလ်အားလုံးသည် ဒီဂျစ်တယ်ပလက်ဖောင်းများပေါ်တွင် သင်ကြားနေရပြီး ကမ္ဘာ့အကောင်းဆုံးကျောင်းများတွင်ပင် ထိုနည်းပညာများမှာ ယခုထိ စမ်းသပ်အသုံးပြုသည့် အနေအထားသာ ရှိပါသေးသည်။

၃။ ဤနေရာတွင် သိပ္ပံအမြင်အရ ရှုပ်ထွေးမှုကို ဆိုလိုပါသည်။

၄။ သမုဒ္ဒရာဖြတ် ဖုန်းဆက်သွယ်ရေးသည် ၁၉၂၈ ခုနှစ် နောက်ပိုင်းမှသာ ဈေးကွက်စီးပွားရေးထဲတွင် AT&T မှ စတင်တည်ဆောက်နိုင်ခဲ့ပြီး ဝယ်ယူသုံးစွဲသူတိုင်း ဖုန်းဆက်သွယ်နိုင်မှုကို ၁၉၂၇ ခုနှစ်မှသာ ပထမဆုံးပေးဆောင်နိုင်ခဲ့သည်။ (O'Dell, 2005)

၅။ အပြည်ပြည်ဆိုင်ရာ လေကြောင်းကို လန်ဒန်မြို့မှ ပါရီမြို့သို့ ၁၉၁၉ ခုနှစ်တွင် စတင်ပျံသန်းခဲ့သည်။ (Street, 2019)

၆။ ထိုသို့ပြောဆိုမှုများမှာ ယနေ့ခေတ်အတွင်း အလွန်ရေပန်းစားနေပါသည်။ အထူးသဖြင့် မြန်မာနိုင်ငံကဲ့သို့သော ဆယ်စုနှစ်ချီပြီး

အဆင့်မြင့်ပညာရေး အလွန်အားနည်းနေသည့် နိုင်ငံများတွင် ပိုဆိုးပါသည်။ ထိုသို့ပြောဆိုနေသောသူများသည် ရေတိုလိုအပ်ချက်များကိုသာ ဖြေရှင်းရန်ဦးတည်နေပြီး နိုင်ငံတစ်နိုင်ငံ၏ ရေရှည်တိုးတက်မှုကို ဥပေက္ခာပြုမိနေသောကြောင့် ဖြစ်ပါသည်။ ထိုကဲ့သို့ ယူဆချက်များအကြားတွင် အဆင့်မြင့်ပညာရေးနှင့် သက်ဆိုင်သူများဖြစ်သော ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများ၊ မိဘများ၊ ဆရာများ၊ ပညာပေးအပ်သူများနှင့် အစိုးရအရာရှိများ အနေဖြင့် အဆင့်မြင့်ပညာရေး၏ ရည်ရွယ်ချက်ကို အထူးသတိထား သုံးသပ်သင့်ပါသည်။

၇။ ဤကဲ့သို့ ပြောနေသည်မှာ ကျောင်းနှင့်လုပ်ငန်းခွင် ဆက်စပ်ရေးသည် အရေးမပါပါဟု ဆိုလိုခြင်း လုံးဝမဟုတ်ပါ။ ဆိုလိုရင်းမှာ ထိုကဲ့သို့ ဆက်စပ်ရေး တည်ဆောက်ရာတွင် ကျောင်း၏တန်ဖိုးကြီးမားလှသော ရည်မှန်းချက်များ မပျက်သုဉ်းစေဘဲ လုပ်ဆောင်ရန် အရေးကြီးကြောင်းကို ဆိုလိုပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအနေဖြင့် ၎င်းတို့၏ ကျောင်းဆင်းများသည် မည်သည့်လုပ်ငန်းခွင်တွင် အလုပ်ရရှိသွားသည်ဟု ဆွဲဆောင်ချက်တစ်ခုတည်းဖြင့်သာ ကြော်ငြာမှုများ ပြုလုပ်ခြင်းသည် ထိုလုပ်ငန်းခွင်၏ အသနားခံဘဝအဖြစ်သို့ ဆင်းသက်သွားနိုင်ပါသည်။

> "ထိုရည်ရွယ်ချက်မှာ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများသည် တက္ကသိုလ် တက်ရခြင်းအားဖြင့် ရရှိလာသော ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်အလေ့အထများကို အသုံးချကာ စိတ်အတွင်း တိုးတက်မှုနှင့် ကိုယ်အပြင်တိုးတက်မှုများ နှစ်ခုလုံးကို ဆောင်ကြဉ်းပေးနိုင်သူများ ဖြစ်လာနိုင်ရန် ဖြစ်ပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများ အနေဖြင့် ဒုတိယနှင့်တတိယ ဖြစ်စဉ်များကို ပြန်လည်တုန့်ပြန်နိုင်ဖို့ရာတွင် အထက်ပါ ပြည့်စုံမှန်ကန်သည့် နားလည်မှုသည် ပို၍ပင် အရေးပါလာပါသည်။ ထိုသို့တုန့်ပြန်မှသာ အဆင့်မြင့်ပညာရေးကျောင်းများအနေဖြင့် မိမိတို့၏ အသိုင်းအဝိုင်းကို အကျိုးပြုနိုင်ပါမည်။"

Photo: THE MYANMAR TIMES

Photo: BANGKOK.UNESCO.ORG

MYANMAR EDUCATION IN FOCUS

The Student-Centered Approach and its Challenges

By Pan Ei Khin
Translated by Phone Nanda Min (Phillip)

The key to a successful class is the participation of students. Therefore, we are encouraged to focus on a student-centered approach in the process of transforming education. Cannon (2000) argued against prioritizing the educator's control in the traditional teaching method, and said that students are the ones who take responsibility for the class. Also, McCombs and Whisler (1997) said that students think that learning is more meaningful if the topics they discuss are related to their lives, needs and interests. Students' perspectives can be seen through classroom discussions, individual presentations, or teacher-student interactions in whichever subject they are learning in the classroom. However, it is not easy to use the student-centered approach in reality on a larger scale. In this article, the benefits of the student-centered approach, its limitations and recommendations for how to use the student-centered approach more widely will be presented.

The Benefits of the Student-Centered Approach

There are many benefits of the student-centered approach, and I would like to present some of these. The first benefit is that the classroom can be transformed from a passive learning environment to an active learning environment. In general, students in Myanmar have had very few opportunities to express their perspectives because of the dated system of education they experienced; teachers would lecture for most of the class period. This system shaped students into being timid and quiet learners. However, students who get to experience the student-centered approach become responsive learners. Regardless of being right or wrong, whenever the teachers give such students the chance to speak, they accept this opportunity with confidence. Students are able to learn lessons actively by having discussions with their teachers, having debates, and by asking about anything they are not clear about without any hesitation. Therefore, it is necessary to provide more student talk-time.

Another benefit is that students can exchange their knowledge with each other. Students should be encouraged to have unsupervised discussions with each other and to share knowledge with each other. Besides learning from the teacher, learning from classmates (i.e. peer-to-peer learning concept) should be used in reality. Boyer (2015) said that effective learning includes not just sharing knowledge with one another, but also

includes transforming and propagating knowledge. Sometimes, unexpectedly good ideas can be learned not only from textbooks and teachers but also from a friend.

Moreover, assessing student progress can also be accomplished. When assessing student progress, it is normally done verbally or in writing. Especially in Myanmar, testing students at the end of the year (i.e. summative assessments) is used more than the practice of consistent testing through the whole year (i.e. formative assessments). In other words, in most cases, only the results of the summative assessments are recognized as the real results. This practice needs to be reduced; students' knowledge or proficiency should be assessed by a student-centered approach. According to Wiggins (1989), when assessing the students' proficiency by the student-centered approach, it does not depend on the students' memorization capabilities, but rather it can only be assessed on the practical activities that students perform. For example, students can be asked to do individual or group presentations. The students' level of knowledge on the topic at hand can also be assessed by other students asking them questions after their presentation. This means that student knowledge of the lessons can be assessed by discussions with each other.

The last benefit is that soft skills can be nurtured with the student-centered approach. Keeling (2004) stated that universities and colleges train their students to cultivate leadership skills, communication skills, and the ability to think critically. Knowledge and skills need to be used in order to be independent within this challenging society. The student-centered approach can arm students with these skills.

The Limitations of the Student-Centered Approach

There are challenges and limitations for implementing the student-centered approach. The first challenge is not being able to escape the conventional classrooms where teachers lead their lessons. The teacher talk-time must be almost a hundred percent of the class time. Duch, Groh, and Allen (2001) stated that lecture-based learning can result in a lack of student enthusiasm and reduced participation. They also pointed out that there can be a lot of gaps between the topics taught in the lessons and then being able to apply these topics in real life; they will not be able to give students the skills and the capabilities that they must have. Not only are the students just quietly listening to the teacher's lecture but they also do not have a chance to ask questions and class time is spent very quietly.

Furthermore, another challenge is that students are not able to become used to learner autonomy when learning within the teacher-centered approach. Holec (1981) stated that learner autonomy is students having the ability to take responsibility for their own learning. This means students having the freedom to choose what to learn, the when and how according to their needs, interests, and ability. However, students in Myanmar still need to be able to experience learner autonomy. Another challenge is large class sizes. Generally, teaching a class with forty or more students is not an easy thing to do. It is difficult to apply a student-centered approach effectively in such classes in the given time. Although students are asked to discuss their individual perspectives as much as possible, it is impossible to obtain each and every student's view and share them all in a single class because of

Photo: BRITISHCOUNCIL.ORG

the time limitations or size of the class.

The last challenge is the classroom's emotional climate. According to the definition given by Daniels and Shumow (2003), the classroom's emotional climate can come from the social or emotional reactions between the students and the teacher, or between the students themselves. Classrooms with a weak emotional climate means a classroom environment that does not have good rapport between the teacher and the students, or among the students themselves. In such situations, students fearing the teacher or students not being friendly to each other can limit the participation in the classroom. In Myanmar, the cultural standard of students needing to love, fear, and respect teachers as well as the wrong standard of agitating teachers when asking them questions creates a situation where students and teachers are in close proximity but not emotionally close. Another reason for the weak emotional classroom climate is that students mostly sit in one place throughout the whole year so they only befriend the people sitting next to them, but have very little interaction with the rest of the class.

Recommendations for How to Use the Student-Centered Approach More Widely

I would like to recommend how to use the student-centered approach realistically. Firstly, the main stakeholders of the education industry—the teachers and the students—need to accept the changes in the teaching system. Burbles and Linn (1991) suggested that teachers must give students opportunities such as allowing students to ask relevant questions, letting the students express certain problems in certain ways, and letting the students collect information related to the problem. Only then, students will come to realize that they are the ones responsible for their education. Besides that, students need to be active and willing to share their knowledge. Students must know that rather than relying on the teachers for learning, they are now the one responsible for the learning process. That is why teachers need to give students full learner autonomy, and the students need to put in effort in becoming responsible for the learning process along with these rights.

Secondly, a positive emotional classroom climate must be built. Barr and Tagg (1995) said that teachers need to accept that the relationship between teachers and students is changing. The emotional barriers between teachers and students must be taken down. For example, criticizing a student for a mistake related to a lesson or inflicting corporal punishment should be avoided. Students should be friendly towards each other. There should be united participation in the classroom's performance without any gender discrimination.

Finally, make the class sizes smaller. For teachers and students or students themselves to be able to discuss the lessons effectively in the given time, class sizes need to be small. Teachers would be able to manage classes properly if the number of students in the classroom is suitable. Moreover, they will also be able to better plan how students can participate in the lessons and what classroom activities to implement in order to assess student's knowledge.

In conclusion, teachers may need to use teacher-centered approach occasionally, depending on the lesson. Furthermore, teachers must also put more effort into using the student-centered approach more widely and realistically. For this, teachers will need to consider how to use the student-centered approach effectively in their lessons when they are planning lessons and creating curricula for the whole year. I would like to conclude that in this way, teachers would be able to produce more qualified human resources.

ABOUT THE AUTHOR

Pan Ei Khin is currently working as the Assistant Lecturer at English Department, Myanmar Institute of Theology (MIT) based in Yangon, Myanmar.

REFERENCES

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, *27*(6), 12–26.

Boyer, E. L. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* (2nd ed.) Jossey-Bass.

Burbules, N. C., & Linn, M. C. (1991). Science education and philosophy of science: Congruence or contradiction? *International Journal of Science Education*, *13*(3), 227–241.

Cannon, R. (2000). *Guide to support the implementation of the learning and teaching plan year 2000.* The University of Adelaide.

Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implication for educating teachers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *23*(5), 539–565.

Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning.* Stylus Publishing.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning.* Pergomon.

Keeling, R. P. (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience.* NASPA and ACPA.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strageties for increasing student motivation and achievement.* Jossey-Bass.

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်း နှင့် ယင်း၏ စိန်ခေါ်ချက်များ

ပန်းအိခင်

ကျောင်းသားများ၏ အတန်းတွင်းပါဝင်မှု (classroom participation) သည် အောင်မြင်သော အတန်းတစ်တန်း၏ အဓိက သော့ချက်ဖြစ်သည်ဟု ဆိုနိုင်ပါသည်။ ထို့ကြောင့်လည်း မြန်မာနိုင်ငံ၏ ပညာရေးပြောင်းလဲမှု လုပ်ငန်းစဉ်တွင် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်း (student-centered approach) ကို အလေးထားပြီး တိုက်တွန်း လျက်ရှိပါသည်။ Cannon (2000) သည် ကျောင်းသားကိုဗဟိုပြု သင်ကြားရေးတွင် သမားရိုးကျသင်ကြားမှု၌ တွေ့ရသော ပို့ချသူ၏ ထိန်းချုပ်မှု အလေးပေးခြင်းကို ဆန့်ကျင်ပြီး ကျောင်းသားများကသာလျှင်အား စာသင်ခန်းတွင် တာဝန်ယူသူများဖြစ်သည်ဟု ဆိုထားသည်။ McCombs နှင့် Whisler (1997) တို့ကလည်း ကျောင်းသားအများစု ဆွေးနွေးသော အကြောင်းအရာများသည် သူတို့ဘဝ၊ လိုအပ်ချက်နှင့် စိတ်ဝင်စားမှုများနှင့် ဆက်စပ်နေသောအခါများတွင် ပညာသင်ယူမှုကို ပို၍ အဓိပ္ပာယ်ရှိသည်ဟု မှတ်ယူကြသည်ဟု ဆိုသည်။ မည်သည့်ဘာသာရပ်ကိုမဆို အတန်းတွင်း၌ လေ့လာရာတွင် ကျောင်းသားများ၏ ထင်မြင်ယူဆချက်များကို အတန်းတွင်းဆွေးနွေးခြင်း (classroom discussion) အားဖြင့်သော်လည်းကောင်း၊ တစ်ဦးတစ်ယောက်ချင်းဆီတင်ပြခြင်း (individual presentation) အားဖြင့်သော်လည်းကောင်း၊ ကျောင်းသားနှင့်ဆရာ အပြန်အလှန်ဆွေးနွေးခြင်း (teacher-student interaction) အားဖြင့်သော်လည်းကောင်း သိရှိနိုင်မည်ဖြစ်သည်။ သို့ရာတွင် လက်တွေ့၌ ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို တွင်ကျယ်စွာ အသုံးပြုရန် မလွယ်လှပေ။ ဤဆောင်းပါးတွင် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်း၏ အကျိုးကျေးဇူးများ၊ ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို ကန့်သတ်ထားသည့် အကြောင်းအရင်းများနှင့် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းအား တွင်ကျယ်စွာ အသုံးပြုရန် အကြံပြုချက်များကို တင်ပြမည်ဖြစ်ပါသည်။

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်း၏ အကျိုးကျေးဇူးများ

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းဖြင့် များစွာသော အကျိုးကျေးဇူးများထဲမှ အချို့ကို တင်ပြလိုပါသည်။ ပထမအကျိုးကျေးဇူးမှာ စာသင်ခန်းထဲတွင် ငြိမ်သက်သော သင်ကြားမှုမှ တက်ကြွသော သင်ကြားမှုအဖြစ်သို့ ပြောင်းလဲနိုင်ခြင်း (transforming passive learning to active learning) ဖြစ်သည်။ ယေဘုယျအားဖြင့် မြန်မာကျောင်းသားများသည် ၎င်းတို့တွေ့ကြုံခဲ့ရသော စနစ်ဟောင်း ပညာရေးကြောင့် မိမိတို့၏ အတွေးအမြင်များကို ဖော်ပြခွင့်အလွန်နည်းပါးခဲ့ကြသည်။ အတန်းရှေ့တွင် ဆရာတစ်ဦးတည်းကသာလျှင် အတန်းချိန်တစ်ချိန်လုံးနီးပါး စာသင်ကြားခဲ့ကြသည်။ အကျိုးရလဒ်အနေဖြင့် ကျောင်းသားများသည် လူအများရှေ့တွင် မပြောရဲမဆိုရဲ နှုတ်ဆိတ်နေသော သူများအဖြစ်သို့ ပုံသွင်းခံခဲ့ရပါသည်။ သို့ရာတွင် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားရေးကို ခံစားခွင့်ရသော သူများသည် တုန့်ပြန်မှု အားကောင်းသော သူများပင် (responsive learners) ဖြစ်လာကြသည်။ မှားသည်၊ မှန်သည်ကို အပထား ဆရာများကလည်း တစ်ခုခုပြောဆိုရန် အခွင့်အရေးပေးလိုက်သည်နှင့်ပင် ယုံကြည်မှုရှိရှိဖြင့် အခွင့်အရေးကို ဆုပ်ကိုင်ကြသည်။ ဆရာနှင့် တပည့်များအကြား အပြန်အလှန်ဆွေးနွေးခြင်း၊ အပြုသဘောဆောင်ငြင်းခုန်ခြင်း၊ မရှင်းမလင်းဖြစ်သည့်အရာများကို တုံ့ဆိုင်းမှုမရှိပဲ မေးမြန်းခြင်းဖြင့် ကျောင်းသားများသည် တက်ကြွစွာ သင်ခန်းစာကို လေ့လာခွင့်ရကြသည်။ ထို့ကြောင့် အတန်းထဲတွင် ကျောင်းသား၏ စကားပြောချိန် (student talking time) ပိုပေးရန်လိုအပ်သည်။ နောက်ထပ်အကျိုးရလဒ်မှာ ကျောင်းသားများအနေဖြင့် မိမိတို့၏ ဗဟုသုတများကိုမျှဝေဖလှယ်နိုင်ခြင်း (exchanging knowledge) ဖြစ်သည်။ စာသင်ခန်းတစ်ခန်းတွင် ကျောင်းသားများအား လွတ်လပ်စွာဆွေးနွေးခွင့်နှင့် တစ်ဦးနှင့်တစ်ဦး အသိပညာ မျှဝေခွင့်များကို ပြုလုပ်ရန် အားပေးသင့်သည်။ ဆရာထံမှ သင်ယူခွင့်အပြင် peer learning ဟုခေါ်သော အတန်းဖော်သူငယ်ချင်းများထံမှလည်း သင်ယူလေ့လာခြင်းဟူသောယူဆချက်ကိုလည်း လက်တွေ့ကျင့်သုံးသင့်သည်။ Boyer (2015) က ထိရောက်သောသင်ယူမှုတွင် ဗဟုသုတများကို တစ်ဦးမှ တစ်ဦးသို့ ပြန့်ပွားခြင်းအပြင် အသိပညာများအားပြောင်းလဲခြင်းနှင့် ဆင့်ပွားခြင်းလည်း ပါဝင်သည်ဟု ဆိုထားပါသည်။ တခါတရံတွင် မထင်မှတ်ထားသော အတွေးအခေါ်ကောင်းများကို ပြဌာန်းထားသော စာအုပ်များ နှင့် ဆရာများထံမှသာမက အတန်းဖော်အချင်းချင်းထံမှလည်း ရရှိသင်ယူနိုင်သည်။ ထို့ပြင် ကျောင်းသားများ၏တတ်မြောက်မှုစစ်ဆေးခြင်း (assessing student progress) ကိုလည်း ပြုလုပ်နိုင်သည်။ ကျောင်းသားများ၏ တတ်မြောက်မှုကို စစ်ဆေးရာသောအခါ နှုတ်ဖြေဖြင့်သော်လည်းကောင်း၊ ရေးဖြေဖြင့်သော်လည်းကောင်း စစ်ဆေးကြသည်။ အထူးသဖြင့် မြန်မာနိုင်ငံတွင် ကျောင်းစာသင်နှစ်အဆုံးစာမေးပွဲ စစ်ဆေးခြင်းကဲ့သို့သော (summative assessment) ကို စာသင်နှစ်တလျှောက် တတ်မြောက်မှုစစ်ဆေးခြင်း ကဲ့သို့သော (formative assessment) ထက်ပို၍အသုံးပြုကြသည်။ တနည်းအားဖြင့်ဆိုသော် စာသင်နှစ်အဆုံးစစ်ဆေးသည့် ရလဒ်ကိုသာလျှင် ရလဒ်အစစ်အမှန်ဟု မှတ်ယူလိုက်ကြသည်က များပါသည်။ ဤအရာကို လျော့ချ၍ ကျောင်းသားများ၏ စစ်မှန်သော လေ့လာတတ်မြောက်ခဲ့သည့် အသိပညာကို ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းအားဖြင့် စစ်ဆေးနိုင်သည်။ Wiggins (1989) ၏ အဆိုအရ ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ တတ်မြောက်မှုကို စစ်ဆေးရာတွင် စာကိုအလွတ်ကျက်နိုင်သည့် အပေါ်တွင် မူတည်မှုမရှိဘဲ ကျောင်းသားများ၏ အမှန်တကယ် လုပ်ဆောင်မှုပုံစံ ဖြင့်သာ အကဲဖြတ်နိုင်သည်။ ဥပမာ- ကျောင်းသားများကို သင်ကြားပြီးသော သင်ခန်းစာနှင့် ပတ်သက်၍ တစ်ဦးစီသော်လည်းကောင်း၊ အဖွဲ့လိုက်သော်လည်းကောင်း တင်ပြမှုများပြုလုပ်စေနိုင်သည်။ တင်ပြမှု အပြီးတွင်လည်း ကျန်ရှိနေသော အတန်းဖော်များအား မေးခွန်းများ မေးခွင့်ပေးခြင်းဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ သင်ခန်းစာ

အပေါ်မည်သည့် အတိုင်းအတာအထိနားလည်သည်ကို သိနိုင်သည်။ ဆိုလိုသည်မှာ အပြန်အလှန်မေးမြန်း ဆွေးနွေးခြင်းဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ တတ်မြောက်မှုကိုလည်း စစ်ဆေးနိုင်ပါသည်။ နောက်ဆုံးအနေဖြင့် ဘဝတလျှောက် အကျိုးကျေးဇူးမှာ အသုံးချရန် လိုအပ်သော soft skills များကို ကျောင်းသားဗဟိုပြု သင်ကြားခြင်းဖြင့် မွေးမြူနိုင်သည်။ Kneeling (2004) က တက္ကသိုလ်များနှင့် ကောလိပ်များသည် ကျောင်းသားများ၏ ဦးဆောင်မှုအရည်အသွေး၊ လူအများနှင့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုအရည်အသွေး၊ သင့်လျော်စွာဆန်းစစ်တွေးတောနိုင်ခြင်း စသည့်အရည်အသွေးများကို ဦးစားပေးလေ့ကျင့်ပျိုးထောင်ပေးသည်ဟု ဆိုသည်။ ပြိုင်ဆိုင်မှုများသော လုပ်ငန်းခွင်နှင့် စိန်ခေါ်မှုများသော လူ့ပတ်ဝန်းကျင်တွင် ရပ်တည်နိုင်ရန် ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် အရည်အသွေးများကို အသုံးပြုရသည်။ ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းဖြင့် ထိုအရည်အသွေးများအား ကျောင်းသားများတွင် တန်ဆာဆင်နိုင်သည်။

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို ကန့်သတ်ထားသည့် အကြောင်းအရာများ

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို လက်တွေ့ကျကျ ကျင့်သုံးရန် ကန့်သတ်ထားသော စိန်ခေါ်မှုများ ရှိပါသည်။ ပထမစိန်ခေါ်မှုမှာ အရိုးစွဲနေပြီဖြစ်သော ဆရာများကသာ ဦးဆောင်သည့် သမားရိုးကျစာသင်ခန်း(conventional classroom) မှ ရုန်းမထွက်နိုင်ခြင်းဖြစ်သည်။ ဆရာ၏ စကားပြောချိန် (teacher talking time) သည် စာသင်ချိန်၏ ရာနှုန်းပြည့်နီးပါးရှိမည်ဖြစ်သည်။ Duch, Groh နှင့် Allen (2001) တို့က ပို့ချချက်အခြေပြုသင်ကြားခြင်း (lecture-based learning)၏ရလဒ်သည် ကျောင်းသားများ၏စိတ်အားထက်သန်မှုနှင့် အတန်းတွင်းပါဝင်မှုတို့ ကင်းမဲ့ခြင်းဖြစ်သည်ကို ထောက်ပြပါသည်။ သင်ခန်းစာပါ အကြောင်းအရာများနှင့် လက်တွေ့ကျင့်သုံးနိုင်မှုအကြား ကွာဟချက်များစွာရှိနိုင်ပြီး ကျောင်းသားများ တွင်ရှိရမည့် အရည်အသွေးနှင့် လုပ်ဆောင်မှုစွမ်းရည်များကိုလည်း မဖြည့်ဆည်းနိုင်ပေဟုလည်း ထောက်ပြပြန်သည်။ ကျောင်းသားများသည် ဆရာ၏ သင်ကြားမှုကို နှုတ်ဆိတ်လျက်သာ နားထောင်နေရသည်သာမက မေးခွန်းများကို မေးခွင့်မသာသည့် စာသင်ခန်းတွင် ငြိမ်သက်စွာ အချိန်ကုန်ရခြင်းသည်ကိုသာ ဖြစ်စေပါသည်။ ထို့အပြင် ကျောင်းသားများအနေဖြင့်လည်း ဆရာ၏ သင်ကြားမှုကိုသာ ဗဟိုပြုသော သင်ကြားမှု (teacher-centered approach) မှာ ကျောင်းသားလုပ်ပိုင်ခွင့် (learner autonomy) နှင့် ရင်းနှီးခွင့်မရသည်မှာလည်း

Photo: CATHOLICMISSION

Photo: SBS.COM.AU

စိန်ခေါ်ချက်တစ်ခုဖြစ်သည်။ Holec (1981) က ကျောင်းသား လုပ်ပိုင်ခွင့် (learner autonomy)ဆိုသည်မှာ ကျောင်းသားများသည် မိမိတို့၏ ကိုယ်ပိုင်သင်ယူမှုကို တာဝန်ယူစွမ်းဆောင်နိုင်မှုဟု ဆိုထား သည်။ ဆိုလိုသည်မှာ ကျောင်းသားများက ၎င်းတို့၏ လိုအပ်ချက်၊ စိတ်ဝင်စားမှုနှင့် စွမ်းဆောင်ရည်နှင့် အညီ မည်သည့်သင်ခန်း စာများကို မည်သည့်အချိန်တွင် မည်သို့မည်ပုံ လေ့လာမည်ကို ရွေးချယ်နိုင်သည့် လွတ်လပ်ခွင့်ရရှိခြင်း ဖြစ်သည်။ သို့ရာတွင် မြန်မာနိုင်ငံရှိ ကျောင်းသားများ အနေဖြင့် ကျောင်းသားလုပ်ပိုင်ခွင့် နှင့် ထိတွေ့မှုရရှိရန် လိုအပ်ဆဲဖြစ်သည်။ နောက်ထပ်စိန်ခေါ်ချက် မှာ အတန်းအရွယ်အစား (class size) ကြီးခြင်းဖြစ်သည်။ ယေဘုယျ အားဖြင့် ဆရာတစ်ဦးသည် အတန်းသား ၄၀ သို့မဟုတ် ၄၀ နှင့်အထက်ရှိသောအတန်းအား သင်ကြားညွှန်ကြားရသည်မှာ မလွယ် ကူသောအရာဖြစ်ပါသည်။ ဤသို့သောအတန်းမျိုးတွင် ကျောင်းသား ဗဟိုပြုသင်ကြားနည်းကို ပေးထားသောအချိန် အတွင်း ထိရောက်စွာ အသုံးပြုရန် ခက်ခဲပါသည်။ တစ်ဦးတစ်ယောက်စီ၏အယူအဆများကို လက်လှမ်းမှီသလောက် မေးမြန်းဆွေးနွေးစေနိုင်သော်လည်း အချိန် အကန့်အသတ်ကြောင့်သော်လည်းကောင်း၊ အတန်း၏ အရွယ်အစား ကြီးခြင်းကြောင့်သော်လည်းကောင်း အတန်းများအားလုံးဆွေးနွေး ဖလှယ်မှုကို စာသင်ချိန်တစ်ချိန်အတွင်း လုပ်ဆောင်ရန်မည်သို့မျှ မဖြစ်နိုင်ပါ။ နောက်ဆုံးစိန်ခေါ်ချက်မှာ အတန်းတွင်းစိတ်ခံစားမှု အခြေအနေ (classroom emotional climate) ဖြစ်သည်။ Daniels နှင့် Shumow (2003) တို့၏ အဓိပ္ပာယ်ဖွင့်ဆိုချက်အရ ဆရာနှင့်ကျောင်းသားများအကြား သို့မဟုတ် ကျောင်းသားအချင်း ချင်းအကြား လူမှုရေးအရသော်လည်းကောင်း၊ စိတ်ခံစားချက်အရ သော်လည်းကောင်း အပြန်အလှန်တုန့်ပြန်မှုသည် အတန်းတွင်း စိတ်ခံစားမှုအခြေအနေ (classroom emotional climate) ကို ဖြစ် ပေါ်စေသည်။ အားနည်းသော အတန်းတွင်းစိတ်ခံစားမှု အခြေအနေ (weak classroom emotional climate) ဟု ဆိုသည်မှာ ဆရာနှင့် ကျောင်းသားများကြား သို့မဟုတ် အတန်းဖော်အချင်းချင်း ရင်းနှီးမှု မရှိသော စာသင်ခန်းအခြေအနေကို ဆိုလိုခြင်းဖြစ်သည်။ ယင်းအခြေ အနေတွင် ဆရာကို ကြောက်သောစိတ် သို့မဟုတ် အတန်းဖော်အချင်း ချင်း မရင်းနှီးသော အခြေအနေသည် ကျောင်းသားများ၏ အတန်း တွင်းပါဝင်မှုကို ကန့်သတ်ထားသောအရာဖြစ်သည်။ မြန်မာနိုင်ငံ၌ စာသင်ခန်းများတွင် ဆရာအား ချစ်ကြောက်ရိုသေရမည်ဟူသော ယဉ်ကျေးမှု စံနှုန်းကြောင့်သော်လည်းကောင်း၊ ဆရာအား မေးခွန်း ထုတ်ခြင်းသည် အကဲစမ်းသည်ဟူသော တလွဲစံနှုန်းများကြောင့်သော် လည်းကောင်း ဆရာနှင့် ကျောင်းသားများအကြား လူချင်းနီးပါလျက် စိတ်ချင်းဝေးနေကြသော အခြေအနေကို ဖြစ်ပေါ်စေသည်။ ထို့အပြင် စာသင်နှစ်တလျှောက် အတန်းထဲ၌ တစ်နေရာထဲတွင်သာ ထိုင်ရခြင်း မှာ များသဖြင့် မိမိဘေးတွင် ထိုင်သော အတန်းဖော်များနှင့်သာ ရင်းနှီးသော်လည်း ကျန်အတန်းဖော်များနှင့် ရောယှက်ခြင်းနည်းပါးမှု သည်လည်း အားနည်းသော အတန်းတွင်းစိတ်ခံစားမှု၏ အကြောင်း အရင်းဖြစ်သည်။

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းအားတွင်ကျယ်စွာ အသုံးပြုရန် အကြံပြုချက်များ

ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို လက်တွေ့ကျကျကျင့်သုံးရန် အကြံပြုလိုပါသည်။ ပထမအချက် အနေဖြင့် ပညာရေးနယ်ပယ်တွင် အဓိက ပါဝင်သူများဖြစ်သော ဆရာနှင့် ကျောင်းသားများသည် သင်ကြားခြင်း ပုံစံပြောင်းလဲမှုကို လက်ခံရမည်ဖြစ်သည်။ Burbles နှင့် Linn (1991) တို့က ဆရာများသည် ကျောင်းသားများအား မေးခွန်းများထိရောက်စွာ မေးခွင့်ပေးခြင်း၊ မည်သည့်ပြဿနာကို မည်သို့ဖော်ပြခွင့်နှင့် ထိုပြဿနာနှင့် သက်ဆိုင်သော သတင်းအချက် အလက်များကို မည်သို့စုဆောင်းခွင့် စသည့် အခွင့်အရေးများကို ပေးရမည်ဖြစ်သည် ဟုဆိုသည်။ ဤသို့ဖြင့် ကျောင်းသားများကလည်း ပညာသင်ယူမှုတွင် ၎င်းတို့ ကိုယ်တိုင်တာဝန်ရှိသူများဖြစ်သည် ကို နားလည်လာမည်။ ထို့အပြင် ကျောင်းသားများကိုယ်တိုင်က တက်ကြွမှုရှိပြီး မိမိတို့သိရှိထားသည့် အသိပညာအား မျှဝေလိုစိတ် ရှိရမည်ဖြစ်သည်။ ဆရာကိုသာ အားကိုးသောသင်ယူမှုအနေအထားမှ မိမိတို့ကိုယ်တိုင်က သင်ယူမှုဖြစ်စဉ် (learning process) တွင် တာဝန်ရှိသူဖြစ်ကြောင်းကိုလည်း သိရမည်။ ထို့ကြောင့် ဆရာများက ကျောင်းသားများအား ကျောင်းသားလုပ်ပိုင်ခွင့် (learner autonomy) ကို အပြည့်အဝ ပေးရမည်ဖြစ်ပြီး ကျောင်းသားများကလည်း ထို လုပ်ပိုင်ခွင့်နှင့်အတူ သင်ယူမှုဖြစ်စဉ်တွင် တာဝန်ယူတတ်သူများဖြစ် အောင် အားစိုက်ရမည်ဖြစ်သည်။

ဒုတိယအချက်အနေဖြင့် အပေါင်း လက္ခဏာဆောင်သော အတန်းထဲ စိတ်ခံစားမှုအခြေအနေ (positive classroom emotional climate) ကို တည်ဆောက်ရမည် ဖြစ်ပါသည်။ Barr နှင့် Tagg (1995) တို့က ဆရာနှင့် ကျောင်းသား ဆက်ဆံရေးသည် ပြောင်းလဲလာပြီကို ဆရာများလက်ခံရန်လိုသည်ဟု ဆိုထားသည်။ ဆရာနှင့် ကျောင်းသား များအကြား စိတ်ချင်းဝေးကွာစေသော တံတိုင်းများကို ဖြိုဖျက်ရမည်။ ဥပမာအားဖြင့် သင်ခန်းစာနှင့် ပတ်သက်၍ အမှားတစ်ခုအပေါ် အပြစ်တင်ဝေဖန်ခြင်း သို့မဟုတ် corporal punishment ကဲ့သို့ ခန္ဓာကိုယ်ပိုင်းဆိုင်ရာ နာကျင်စေသော အပြစ်ပေးမှုများကို ရှောင်ရှား ရမည်ဖြစ်သည်။ ကျောင်းသားအချင်းချင်းလည်း ရင်းနှီးမှုရှိရမည်။ ကျား၊မ ခွဲခြားခြင်းမရှိဘဲ စည်းလုံးစွာ အတန်းတွင်း လုပ်ဆောင်မှု (classroom performance) များတွင် အားတက်သရောပါဝင်ရမည်။

နောက်ဆုံးအချက်မှာ အတန်းအရွယ်အစားသေးခြင်းဖြစ်သည်။ ဆရာ နှင့် ကျောင်းသားများအကြား သို့မဟုတ် ကျောင်းသား အချင်းချင်း အကြား ပေးထားသော အတန်းချိန်အတွင်းတွင်လည်း ထိရောက်စွာ အပြန်အလှန်ဆွေးနွေးရန် အတန်းအရွယ်အစားကိုလည်း သေးပေး ရန် လိုအပ်ပါသည်။ သင့်လျော်သော ကျောင်းသားဦးရေဖြစ်မှသာလျှင် အတန်းကို ဆရာကထိရောက်စွာ စီမံနိုင်မည်။ ထို့ပြင် ဆရာအနေဖြင့် မည်သို့မည်ပုံ ကျောင်းသားများအား အတန်းတွင်းသင်ခန်းစာများတွင် တက်ကြွစွာပါဝင်ဆွေးနွေးရန် ဆောင်ရွက်မည်ကိုလည်းကောင်း၊ ကျောင်းသားများ၏ တတ်မြောက်မှုကို မည်သို့သောအတန်းတွင်း

Photo: THE MYANMAR TIMES

ပါဝင်လုပ်ဆောင်မှုဖြင့် အကဲဖြတ်စစ်ဆေးမည်ကို လည်းကောင်း ပြင်ဆင်နိုင်သည်။

နိဂုံးချုပ်အနေဖြင့် ဆရာဆရာမများသည် ဆရာဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို သင်ခန်းစာအပေါ်မူတည်၍ အလျင်းသင့်သလိုအသုံးပြုရမည်ဖြစ်သည်။ ထို့အပြင် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းကို တွင်ကျယ်စွာ လက်တွေ့တွင် အသုံးပြုရန် အားစိုက်ရပေမည်။ ထို့ကြောင့် ဆရာများအနေဖြင့် သင်ခန်းစာကို ပြင်ဆင်ရာတွင်လည်းကောင်း၊ တစ်နှစ်စာအတွက် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းပြင်ဆင်ရာတွင် လည်းကောင်း မည်သို့မည်ပုံဖြင့် ကျောင်းသားဗဟိုပြုသင်ကြားခြင်းအား ထိရောက်စွာ အသုံးပြုမည်ကို ထည့်သွင်းစဉ်းစားရမည်ဖြစ်သည်။ ဤသို့ဖြင့် ဆရာဆရာမများသည် အရည်အချင်းပြည့်မီသော လူ့အရင်းအမြစ်များစွာကို မွေးထုတ်နိုင်မည်ဖြစ်ကြောင်းကို မျှဝေရင်း နိဂုံးချုပ်အပ်ပါသည်။

"ပထမစိန်ခေါ်မှုမှာ အရိုးစွဲနေပြီဖြစ်သော ဆရာများကသာ ဦးဆောင်သည့် သမားရိုးကျ စာသင်ခန်း(conventional classroom) မှ ရုန်းမထွက်နိုင်ခြင်းဖြစ်သည်။ ဆရာ၏ စကားပြောချိန် (teacher talking time) သည် စာသင်ချိန်၏ ရာနှုန်းပြည့်နီးပါးရှိမည်ဖြစ်သည်။"

MYANMAR EDUCATION IN FOCUS

Teachers at the Heart of Myanmar Education Reform

By Hyekyung Kang, Sandar Kyaw, Aye Win Myint, Kay Thi Oo, Kar Hung Antony Tam, Nwe Ni Win, Anders Lee Zu Xian

Photo: MYANMAR MATTERS

Education is a basic human right and it transforms lives. This tenet is at the heart of UNESCO's mission to build peace, eradicate poverty and drive sustainable development. As the Director-General of UNESCO, Ms Audrey Azoulay, stated on the occasion of International Day of Education, "Without inclusive and equitable quality education and lifelong opportunities for all, countries will not succeed in breaking the cycle of poverty that is leaving millions of children, youth and adults behind."

UNESCO supports its member states to help people live as global citizens free from hatred and intolerance. In Myanmar, UNESCO is supporting the education reform so that every child, youth and adult - regardless of ethnicity, race, religion, disability, language and gender - has access to quality education. UNESCO believes that education is a human right for all throughout life – everyone should not only have access to education, but the quality of education should be ensured for all.

UNESCO is the only United Nations agency with a mandate to cover all aspects of education. UNESCO provides global and regional leadership in education, strengthens education systems worldwide and responds to contemporary global challenges through education with gender equality as an underlying principle. Its work encompasses educational development from pre-school to higher education, as well as technical and vocational skills development and beyond. Themes include global citizenship, peace and sustainable development, human rights and gender equality, health and well-being, ICT in education and inclusive education.

Need for Education Reform in Myanmar

Myanmar was one of the richest countries in Asia with a high literacy rate at the time of its independence from the British in 1948 and into the early 60s. Illustrative of the well-developed education system during this period was the country's oldest university, the University of Yangon (then known as Rangoon University), which was one of the most highly-regarded institutions in Southeast Asia during this period. The university hosted scholarly exchanges between Myanmar and the rest of the world, and attracted scholars from the UK and Europe who worked at the institution as lecturers and professors. However, following the military coup in 1962, the country underwent significant changes in its social, economic and political spheres that left it lagging behind its neighbours in the delivery of social services, including the education sector. The turbulent period left behind an education sector with consequential challenges that the Government of Myanmar today is trying to address: a deeply-rooted system of rote memorization which has dominated classrooms as the main method of learning, and curricula that have not been updated in decades, which will require an overhaul to meet international standards.

In November 2010, Myanmar held its first general election since 1990, sending a new wave of optimism across the country. The government led by Thein Sein undertook concrete steps to reform the education sector – government spending on education increased and other restrictions were gradually eased. The nationwide Comprehensive Education Sector Review (CESR) 2012–2015 was launched as a key in-depth assessment of the education sector, with the support of UNESCO for the review of Education Policy, Legislation, Management and Financing, Supervision and Quality Assurance of the Education Sector, together with World Bank and Australia. UNESCO was also involved in the Teacher Education and Management review during the CESR. Additionally, UNESCO provided a working paper on Education Legislation and Education Decentralization, which guided the development of the National Education Law (NEL).

Five years later, the election of the current Government led by the National League for Democracy initiated more comprehensive reforms, reaffirming the Government's commitment in the education sector reform. The landmark National Education Strategic Plan (NESP) 2016–2021 was unveiled in February 2017, drafted upon strong evidence-based recommendations from the CESR. At the national level, education is at the core of the reform agenda of the Government, formulated in the ambitious Myanmar Sustainable Development Plan (MSDP) 2018-2030 as the blueprint and strategic direction for nationwide reform in Myanmar. The strategies under the MSDP are closely aligned to achieving all 17 Sustainable Development Goals (SDGs) by 2030. Introduced in 2015, each of the Sustainable Development Goals has a set of targets to address challenges faced globally, including but not limited to, poverty, inequality, climate change, environmental degradation, peace and justice. The MSDP is underlined by the same set of key principles that recognize the interconnectedness of all 17 goals, with the overarching principle of leaving no one behind. The MSDP has taken education reform and improving equitable access to education, and quality of education and teaching as key to lifting the country out of poverty and propelling Myanmar to the status of a middle-income nation by 2030. Strategy 4.1 of the MSDP 2018–2030 places the people of Myanmar at the very centre of the country's new ambitions, supported by the Government's investments in education which will lay the pathway for the overall development of the people of Myanmar to realise their full potential.

What is Education Reform?

As highlighted in the MSDP 2018–2030, Myanmar is currently facing two significant challenges in the expansion of its priority development sectors: (1) skills gaps in the labour market, with a shortage of skilled workers despite increased job opportunities; and (2) limited governance and public sector management capacity.

The education sector has a vital role to play in addressing these challenges at a very critical juncture in Myanmar's modern history. The Government recognizes the need for broader institutional and organisational reforms in the sector. The commitment to the right to education for all in Myanmar has been articulated in the amendments to the NEL in 2015, and the restructuring of the Ministry of Education (MoE) in 2016. The Government also established the National Education Policy Commission (NEPC) in line with the NEL with a mandate to set education policies, form committees to provide oversight of activities such as curriculum development, and monitor and evaluate programmes. In 2017 and 2018 respectively, it established the National Accreditation and Quality Assurance Committee (NAQAC), the National Curriculum Committee (NCC), and the Rectors Committee (RC).

At the sectoral level, the nine transformational shifts detailed in the NESP 2016–2021 will collectively contribute to the achievement of the NESP goal of "improved teaching and learning, vocational education and training, research and innovation leading to measurable improvements in student achievement in all schools and education institutions" (p. 10 passim). Importantly, these nine transformational shifts will enable the MoE to make significant advancement towards the realisation of the Sustainable Development Goal 4 for Education (SDG 4) that ensures inclusive and equitable quality education for all, eliminates gender and wealth disparities, and promotes lifelong learning opportunities for all.

Research has shown that teaching method, more than any other factor, has a greater impact on the learning outcomes of students. The central role of well-trained teachers and educators in the education systems is emphasized as one of the nine transformational shifts in the NESP, in recognition that quality education for all cannot be achieved without structural changes in teacher education and management. In her opening remarks at a conference on teacher education in August 2016, State Counsellor Daw Aung San Suu Kyi stressed the importance of teacher education reform in order to change the current education system's focus from rote memorization to developing citizens with critical thinking skills. Teacher education is one of the targets under SDG 4: Target 4.C, which aims to significantly boost the number of qualified teachers, through international cooperation for teacher training in developing countries, especially least

developed countries such as Myanmar. It is imperative that teachers and educators are empowered, adequately remunerated, motivated and qualified, and supported by well-resourced, efficient and effectively governed education systems.

Under Chapter 9 in the NESP document, Teacher Education and Management is prioritized as a critical component of the education sector reform. The MoE highlights its commitment to achieving the transformational shift by 2021, where all students benefit from interactive classroom teaching and learning which are supported, developed and applied by teachers. Three strategies have been outlined for the realisation of this transformational shift: (1) Strengthen teacher quality assurance and management; (2) Improve the quality of pre-service teacher education; (3) Improve the quality of in-service teacher professional development.

UNESCO's Support for Teacher Education and Management

In Myanmar, there is an urgent need to reform the teacher education system to equip all teachers to deliver quality, inclusive education. Currently, primary and middle school teachers in Myanmar receive pre-service training through 25 Education Colleges (ECs), which are geographically spread throughout the country. However, despite the crucial role that ECs play in developing Myanmar's teacher workforce, before the teacher education reform, ECs struggled to adequately address student teacher needs in the face of several challenges.

The urgency of the teacher education reform cannot be overstated, as highlighted by Daw Nang Malar Than, Deputy Principal of Loikaw EC, who said that the ECs have waited for the reform for many years. Having served in the education sector for over 30 years and witnessing several reforms during her tenure, she noted that the current nationwide reform is different to some of the changes in the education sector prior to 2000, both in terms of its scope and scale. Previous reforms had introduced piecemeal changes in pedagogy without changing the overall system of teacher education, which made them less effective than planned. In contrast, the current reform is changing the whole structure of ECs and the promotion of the new competency-based curriculum.

In tandem with the wider education reform efforts in the NESP 2016–2021, the MoE has outlined strategies for improved pre-service teacher education and enhanced teacher quality assurance and management to achieve the transformational shift that "teachers support, develop and apply interactive classroom teaching and learning benefiting all students" (p.20, passim). UNESCO is a strategic and technical partner to support the MoE's efforts in this reform through the "Strengthening pre-service Teacher Education in Myanmar" (STEM) programme, funded by the Governments of Australia, Finland and the United Kingdom in the current phase.

The first phase of the STEM programme was officially launched in July 2014, following UNESCO's previous involvement in the development of the CESR and NESP to identify needs and priorities of the teacher education reform. The first phase of the programme focused on institutional capacity development and formulation of frameworks for the reform. The current second phase was launched in January 2017 to further strengthen the capacity of the MoE in implementing the reform while setting in motion other programmes which focus on the following areas: the development of relevant teacher policies, the design and implementation of the new four-year specialized pre-service teacher education degree programme, the enhancement of EC management and administration, and the mainstreaming of gender equality, human rights, peace and sustainable development across all activities.

The ongoing upgrade of the two-year diploma into a four-year specialized pre-service teacher education degree programme is a major undertaking initiated by the MoE in recognition of the need to improve the quality of teacher education. The existing teacher education curriculum, which has not been comprehensively revised since 1998, is outdated in both content and delivery, relying mostly on old textbooks. Furthermore, the curriculum is overcrowded with unusually advanced academic subject content for a teacher education course, which does not provide sufficient time for student teachers to learn teaching skills. To address this, UNESCO is developing the capacity of the MoE and the curriculum core team members consisting of over 100 teacher educators, to develop the new four-year competency-based teacher education curriculum, taking into account the national context as well as international standards and trends. The new curriculum provides the content student teachers will need to master and apply in order to use interactive teaching and learning methods to benefit all students with differentiated learning needs.

To build confidence of teacher educators in adapting to the new ways of teaching and learning and in delivering the new curriculum, a series of professional development activities has been organized. One area of support is on ICT skill enhancement of teacher educators, considering the increased use of ICT in teaching and learning across subjects in the new curriculum. In most ECs, there has been no upgrade of hardware, software or maintenance capability of ICT equipment. Consequently, about half of the limited stock of equip-

ment were outdated and in need of repair and maintenance. Under the STEM programme, the ECs' ICT infrastructure has been significantly boosted, with broadband Internet access made available in all ECs, and other necessary equipment such as laptops, tablets and projectors provided. UNESCO has also created an e-library[1] as a digital repository to share teaching and learning resources and organized training sessions to teacher educators on the safe and effective use of ICT in ECs.

The teacher education curriculum reform for the four-year degree programme would not be effective if students do not have the most qualified teachers placed at each level of schooling. At present, there are no comprehensive teacher policies that are up to date and aligned with other reform efforts. UNESCO supports the MoE in organizing seminars and consultations to discuss teacher policy development on recruitment, deployment, and career paths with stakeholders including MoE officials, parliament members, NEPC members, international experts and development partners. The Teacher Task Force (TTF) was established in 2019 with 27 members with backgrounds in the MoE, Universities of Education, ECs, and teacher unions. The TTF has the responsibility of advising on the development of a comprehensive teacher policy, beginning with a policy on teacher recruitment, deployment and promotion. Formulating a teacher policy will support the new specialization tracks for primary and middle school teacher training in ECs that are essential parts of the pre-service teacher education reform. Importantly, policies on teachers' promotion must be equitable across all levels; otherwise, the introduction of specialization tracks for primary and lower secondary school will not be feasible or attractive to teachers and student teachers.

With UNESCO's support, the MOE is drafting a framework to put in place quality assurance measures and processes. The Myanmar Teacher Competency Standards Framework (TCSF) is the first national-level articulation of standards for Myanmar teachers during various stages of their professional growth. Currently, it has been developed, validated and is ready for implementation for junior level teachers. The TCSF is the basis of teacher quality assurance and will serve as a guide to teacher training and continuous professional development, with implications for future licensing/certification and promotion schemes. The TCSF is necessary not only for the new EC four-year specialized degree programme, but also for the in-service teacher education reforms, ensuring that teachers meet the relevant standards towards improving teaching quality.

Furthermore, management and administration of ECs need to be strengthened. Prior to 2017, plan-

Photo: UNESCO MYANMAR

ning, budgeting, financial reporting and other management functions of ECs were largely supported by the Department of Higher Education. The EC management staff had received limited, non-regular training in the preparation of the annual budget and work plan – a key aspect for budget allocation to ECs, which is based on the number of teaching and non-teaching staff, and the number of student teachers. To support the gradual shift of the management of ECs to EC level, UNESCO conducts training sessions for EC management and administration staff that support data-driven planning and uses a simulation model to project teacher needs. The simulation model is used to project the number of primary and middle school teachers that are and will be needed in Myanmar, which has implications for the number of student teachers to be recruited and trained at ECs. The projections from the simulation model are used to build scenarios for costing and for determining policy on overall teacher recruitment, deployment and career paths.

Inclusion is a cross-cutting theme in all the activities of the STEM programme. Myanmar is highly diverse in terms of geography, language, ethnicity and religion, and addressing inclusion and equity in teacher education is critical as education can promote social cohesion and a peaceful society. However, there has been a lack of attention to values and practices to promote an equitable and inclusive learning environment in the education system. The content of the curricula similarly does not reflect the rich diversity of Myanmar. UNESCO ensures that mainstreaming of inclusive education and education for peace and sustainable development are included in the development of the new curriculum for the ECs. The new EC curriculum is an important opportunity for Myanmar to work towards its commitments to improved learning outcomes for all students and to SDG 4 for inclusive and equitable quality education—guided by the principle of leaving no one behind. To achieve these goals, student teachers will need to be able to understand and apply teaching methods which support all students well, and prepare students with the competencies needed for a peaceful and sustainable future.

UNESCO also conducted a situation and training needs analysis of gender mainstreaming in teacher education and developed institutional and individual action plans for gender mainstreaming. The reform of pre-service teacher education and development of a teacher education policy are key opportunities for gender mainstreaming to advance gender equality. Gender mainstreaming requires capacity development at an institutional and individual level to raise awareness and understanding of the importance of and path to gender equality. Other interventions include strengthening sexuality education and awareness of HIV/AIDS.

Conclusion: Raising the Quality of Teacher Education

Reforms formulated and implemented over the last decade will likely take time to yield tangible results, but more work needs to be done in the education sector reform. As existing challenges in the reform of teacher education are addressed, new challenges such as the current COVID-19 pandemic may arise, causing unanticipated disruptions to both the reform process and service delivery. Leveraging UNESCO's organization strengths, the STEM programme supports the Government's reform efforts in teacher education and the broader education sector, for the overall development of every Myanmar person to reach their full potential. With discussions for the second phase of the NESP 2021–2030 underway, the unwavering commitment of the Government of Myanmar, the MoE, and education stakeholders including UNESCO will be key to achieving the goal of developing a high-performing education system.

UNESCO is the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. As a specialized agency of the UN system, it seeks to build peace through international cooperation in Education, Sciences and Culture. UNESCO's programmes contribute to the achievement of the Sustainable Development Goals defined in Agenda 2030, adopted by the UN General Assembly in 2015.

ABOUT THE AUTHORS

Hyekyung Kang,[1] Sandar Kyaw,[2] Aye Win Myint,[3] Kay Thi Oo,[4] Kar Hung Antony Tam,[5] Nwe Ni Win,[6] and Anders Lee Zu Xian[7]

1. Curriculum Expert - Teacher Education, UNESCO
2. National Programme Officer (Teacher Education), UNESCO (at the time of submission)
3. National Communication Consultant, UNESCO (at the time of submission)
4. Education Officer (Education Degree College Management), UNESCO
5. Senior Project Officer, UNESCO Myanmar Project Office (at the time of submission), and now Head of Education, UNESCO, Afghanistan
6. Education Officer (Teacher Policy & ICT in Education), UNESCO
7. Research Analyst (Education and Development), UNESCO

ENDNOTE

1. e-library: https://edc.moe.edu.mm/

Photo: BRITISH COUNCIL

မြန်မာ့ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု အတွက် ဆရာသည်သာ အခရာ

Hyekyung Kang, Sandar Kyaw, Aye Win Myint, Kay Thi Oo, Kar Hung Antony Tam, Nwe Ni Win, Anders Lee Zu Xian

ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

ပညာရေးဟူသည် အခြေခံလူ့အခွင့်အရေးတစ်ရပ်ဖြစ်ပြီး ဘဝများစွာကို ပြုပြင်ပြောင်းလဲစေနိုင်စွမ်းရှိသည်။ ဤသဘောတရားကိုပင် ငြိမ်းချမ်းရေးကို တည်ဆောက်ရေး၊ ဆင်းရဲမွဲတေမှု ပပျောက်ရေးအတွက်နှင့် ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲသော ဖွံ့ဖြိုးမှုကို မောင်းနှင်နိုင်ရေးတို့အတွက်ကို ဆောင်ရွက်ရာတွင် ယူနက်စကို၏ အဓိကမဏ္ဍိုင်တစ်ခုအဖြစ် သတ်မှတ်ထားပါသည်။ ယူနက်စကို၏ ညွှန်ကြားရေးမှူးချုပ် Ms. Audrey Azoulay မှလည်း အပြည်ပြည်ဆိုင်ရာ ပညာရေးနေ့ အခမ်းအနားတွင် "လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပြီး တန်းတူညီမျှမှုရှိသော အရည်အသွေးမီ ပညာရေးနှင့် ဘဝတစ်သက်တာသင်ယူနိုင်မည့် အခွင့်အလမ်းများကို ဖန်တီးပေးနိုင်ခြင်းမရှိသော နိုင်ငံများအနေဖြင့် သန်းပေါင်းများစွာသော ကလေးငယ်များ၊ လူကြီးလူငယ်များကို နောက်ကျကျန်ရစ်နေစေသည့် ဆင်းရဲနွမ်းပါးမှု သံသရာကို ကျော်ဖြတ်နိုင်လိမ့်မည်မဟုတ်ကြောင်း" ပြောကြားခဲ့ ပါသည်။

လူသားထုတစ်ရပ်လုံး အမုန်းတရားနှင့် အတ္တစွဲများ ကင်းစင်ပြီး ကမ္ဘာ့နိုင်ငံသားများအဖြစ် အတူတကွ လက်ခံနေထိုင်သွားနိုင်စေရန် ရည်ရွယ်၍ ယူနက်စကိုမှ ၎င်း၏အဖွဲ့ဝင်နိုင်ငံများအား ကူညီပံ့ပိုးမှုများ ဆောင်ရွက်ပေးနေပါသည်။ ယူနက်စကိုမှ မြန်မာနိုင်ငံတွင် လူမျိုး၊ ဘာသာ၊ ဘာသာစကား၊ ကျား၊မ၊ ကလေးနှင့် လူကြီးလူငယ်အားလုံး မရွေး အရည်အသွေးပြည့်မီသည့် ပညာရေးကို လက်လှမ်းမီနိုင်ရန် ဦးတည်သည့် ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုလုပ်ငန်းများကို ပံ့ပိုးကူညီပေးလျက်ရှိပါသည်။ ပညာရေးသည် လူတိုင်းအတွက် ဘဝတစ်သက်တာထိ ခံစားနိုင်သည့် လူ့အခွင့်အရေးဖြစ်ရာ လူတစ်ဦး တစ်ယောက်ချင်းစီတိုင်း ပညာသင်ယူခွင့်ရရှိရမည် သာမက ထိုသင်ယူခွင့်ရရှိသည့် ပညာရေးမှာလည်း အရည်အသွေးမီပညာရေးတစ်ရပ် ဖြစ်ရန်လိုအပ်သည်ဟု ယူနက်စကို အနေဖြင့် ယုံကြည်ထားပါသည်။

ယူနက်စကိုသည် ပညာရေးကဏ္ဍအားလုံးအပေါ် လွှမ်းခြုံလုပ်ဆောင်နိုင်စွမ်းရှိသည့် တစ်ခုတည်းသော ကုလသမဂ္ဂအဖွဲ့အစည်းဖြစ်ပါသည်။ ယူနက်စကိုအနေဖြင့် ပညာရေးကဏ္ဍ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအတွက် တစ်ကမ္ဘာလုံး အတိုင်းအတာနှင့် နေရာဒေသအသီးသီးအလိုက် ဦးဆောင်ကြိုးပမ်းလျက်ရှိရာ ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းရှိ ပညာရေးစနစ်များအားလုံး ပိုမိုအားကောင်းလာစေရန်လည်းကောင်း၊ ကျား၊မရေးရာ တန်းတူညီမျှမှုရှိသည့် ပညာရေးကဲ့သို့သော သဘောတရားများ ပါဝင်လာသည့် မျက်မှောက်ခေတ် နိုင်ငံတကာစိန်ခေါ်မှုများကို တုံ့ပြန်နိုင်စွမ်းရှိရန်လည်းကောင်း ဆောင်ရွက်လျက်ရှိပါသည်။ အဆိုပါလုပ်ဆောင်ချက်များတွင် မူကြိုပညာရေးမှ အဆင့်မြင့်ပညာရေးအထိ ပညာရေးဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုလုပ်ငန်းများအပြင် နည်းပညာနှင့် အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းဆိုင်ရာ စွမ်းရည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုနှင့် အခြားကဏ္ဍများအထိ စုစည်းပါဝင်နေပါသည်။ အခြားသော ကဏ္ဍရပ်များ၌ ကမ္ဘာ့နိုင်ငံသားဖြစ်ရေး၊ ငြိမ်းချမ်းရေးနှင့် ရေရှည်တည်တံ့ဖွံ့ဖြိုးရေး၊ လူ့အခွင့်အရေးနှင့် ကျား၊မရေးရာ တန်းတူညီမျှရေး၊ ကျန်းမာရေးနှင့်

ကိုယ်စိတ်နှစ်ဖြာချမ်းသာသုခရရှိရေး၊ ပညာရေးတွင် သတင်းအချက်အလက်နှင့် ဆက်သွယ်ရေးနည်းပညာရရှိရေး၊ လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပညာရေး အစရှိသည့် အကြောင်းအရာများ ပါဝင်ပါသည်။

မြန်မာ့ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုအတွက် လိုအပ်ချက်များ

ဗြိတိသျှတို့ထံမှ လွတ်လပ်ရေးရရှိခဲ့သည့် ၁၉၄၈ အစောပိုင်းမှ ၁၉၆၀ ခုနှစ် ကာလများ အထိ မြန်မာနိုင်ငံသည် အာရှတွင် စာတတ်မြောက်မှုနှုန်းမြင့်မားသည့် အချမ်းသာဆုံးသော နိုင်ငံတစ်နိုင်ငံဖြစ်ခဲ့ပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံ၏ အစောဆုံးတက္ကသိုလ်ဖြစ်သည့် ရန်ကုန်တက္ကသိုလ် (ထိုအချိန်က Rangoon University ဟု ခေါ်ဆိုခဲ့သည်) သည် ဖွံ့ဖြိုးပြီး ပညာရေးစနစ်၏ အနေအထားတစ်ရပ်ကို ထင်ဟပ်ပြသနိုင်ခဲ့ပြီး ထိုအချိန်ကာလအတွင်း အရှေ့တောင်အာရှ၌ ကောင်းစွာအသိအမှတ်ပြုခြင်းခံရသော အဖွဲ့အစည်းများအနက်မှ တစ်ခုဖြစ်ခဲ့ပါသည်။ ရန်ကုန်တက္ကသိုလ်သည် မြန်မာနှင့် ကမ္ဘာ့နိုင်ငံများအကြား ပညာရပ်ဆိုင်ရာ နီးနှောဖလှယ်မှုများစွာကို ချိတ်ဆက်ပြုလုပ်ပေးနိုင်ခဲ့ပြီး ယူကေနှင့် ဥရောပမှ ပညာရှင်များကိုလည်း ရန်ကုန်တက္ကသိုလ်တွင် ကထိကနှင့် ပါမောက္ခများအဖြစ် လာရောက်လုပ်ကိုင်ရန် ဆွဲဆောင်နိုင်ခဲ့ပါသည်။ သို့သော် ၁၉၆၂ တွင် စစ်တပ်အာဏာသိမ်းပြီးနောက်တွင် တိုင်းပြည်၏လူမှုရေး၊ စီးပွားရေးနှင့် နိုင်ငံရေးနယ်ပယ်များတွင် သိသာထင်ရှားသော ပြောင်းလဲမှုများ တွေ့ကြုံခဲ့ရပြီး ပညာရေးနယ်ပယ်အပါအဝင် လူမှုဝန်ဆောင်မှုလုပ်ငန်းများ၌ အိမ်နီးချင်းနိုင်ငံများနှင့် နှိုင်းစာလျှင် နောက်ကျကျန်ရစ်ခဲ့ပါသည်။ ထိုမတည်ငြိမ်သော ကာလတွင်း အကျိုးဆက်များအဖြစ် မြန်မာ့ပညာရေးကဏ္ဍ၌ အလွတ်ကျက်မှတ်ခြင်းစနစ်သည် စာသင်ခန်းအတွင်း အဓိကသင်ယူမှုနည်းလမ်းအဖြစ် နက်နက်ရှိုင်းရှိုင်း အမြစ်တွယ်လာခဲ့ပြီး သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများမှာလည်း ဆယ်စုနှစ်များစွာ အဆင့်မြှင့်တင်ခဲ့ခြင်းမရှိသောကြောင့် နိုင်ငံတကာစံချိန်စံနှုန်းများနှင့် ပြည့်မီရန် လိုအပ်နေခဲ့ပါသည်။ ယင်းကဲ့သို့သော မြန်မာ့ပညာရေးကဏ္ဍအတွင်းရှိ စိန်ခေါ်မှုများကို ယနေ့မြန်မာနိုင်ငံတော်အစိုးရက ဖြေရှင်းရန် ကြိုးပမ်းနေရဆဲဖြစ်ပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံသည် ၁၉၉၀ ပြည့်နှစ်ကတည်းက ကျင်းပနိုင်ခဲ့ခြင်းမရှိသည့် အထွေထွေ ရွေးကောက်ပွဲအား ၂၀၁၀ ခုနှစ်၊ နိုဝင်ဘာလတွင် ပထမဦးဆုံးအကြိမ်အဖြစ် ကျင်းပခဲ့ပြီး နိုင်ငံတစ်ဝှမ်း၏ အပြုသဘောဆောင်သော အမြင်သစ် တစ်ရပ်ကို ပြသနိုင်ခဲ့ပါသည်။ ဦးသိန်းစိန် ဦးဆောင်သော အစိုးရသည် ပညာရေးကဏ္ဍအား ပြုပြင်ပြောင်းလဲရန်အတွက် ခိုင်မာသော ခြေလှမ်းများကို စတင်လျှောက်လှမ်းခဲ့ရာ ပညာရေးအတွက် အစိုးရအသုံးစရိတ်များကို တိုးမြှင့်ခဲ့ပြီး အခြားကန့်သတ်ချက်များကိုလည်း တဖြည်းဖြည်း လျှော့ချခဲ့ပါသည်။ တစ်နိုင်ငံလုံး အတိုင်းအတာဖြင့် ပညာရေးကဏ္ဍအပေါ် ထဲထဲဝင်ဝင် စစ်ဆေးအကဲဖြတ်မှု တစ်ခုဖြစ်သော ဘက်စုံလွှမ်းခြုံနိုင်သော ပညာရေးကဏ္ဍလေ့လာသုံးသပ်မှု (CESR) (၂၀၁၂-၂၀၁၅) ကို စတင်ဆောင်ရွက်ခဲ့ပြီး ပညာရေးမူဝါဒအပေါ် ပြန်လည်သုံးသပ်ခြင်း၊ ဥပဒေပြုခြင်း၊ စီမံခန့်ခွဲခြင်းနှင့် ဘဏ္ဍာရေးဆိုင်ရာထောက်ပံ့ခြင်း၊ ကြီးကြပ်ခြင်းနှင့် ပညာရေးကဏ္ဍ အရည်အသွေးအာမခံမှုတို့တွင် ကမ္ဘာ့ဘဏ်၊ ဩစတေးလျနိုင်ငံတို့နှင့်အတူ ယူနက်စကိုက ပါဝင်ပံ့ပိုးကူညီပေးခဲ့ပါသည်။ ထို့အပြင် ယူနက်စကို အနေဖြင့် CESR ပြုလုပ်နေသည့်ကာလအတွင်း ဆရာအတတ်ပညာရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုအပေါ် ပြန်လည်သုံးသပ်သည့် လုပ်ငန်းစဉ်တွင်လည်း ပူးပေါင်းပါဝင်ခဲ့ပြီး အမျိုးသားပညာရေးဥပဒေ (NEL) အတည်ပြုပြဋ္ဌာန်းနိုင်ရေးအတွက် ပညာရေးဆိုင်ရာ ဥပဒေပြုရေးနှင့် ဗဟိုချုပ်ကိုင်မှုလျှော့ချရေးတို့နှင့် ပတ်သက်သည့် လုပ်ငန်းဆောင်ရွက်ချက်စာတမ်း (Working Paper) ကို ပြုစုပေးအပ်ခဲ့ပါသည်။

နောင်ငါးနှစ်ကြာပြီးနောက် ၂၀၁၅ ခုနှစ်တွင် ကျင်းပသည့် အထွေထွေရွေးကောက်ပွဲ၌ အမျိုးသားဒီမိုကရေစီအဖွဲ့ချုပ် (NLD) မှ အနိုင်ရရှိခဲ့ပြီး ၎င်းပါတီမှ ဦးဆောင်သော လက်ရှိအစိုးရလက်ထက် တွင် ပညာရေးကဏ္ဍအတွက် ပိုမို အသေးစိတ်ကျသော ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများကို ပြုလုပ်နိုင်ရန် ကတိကဝတ်များအား ထပ်လောင်း အတည်ပြုခဲ့ပါသည်။ CESR လုပ်ငန်းစဉ်မှ ရရှိသော သက်သေအထောက်အထားများအပေါ်တွင် ခိုင်မာစွာ အခြေခံထားသည့် အကြံပြု တင်ပြချက်များအပေါ် မူတည်၍ အမျိုးသားပညာရေး မဟာဗျူဟာစီမံကိန်း (NESP) (၂၀၁၆-၂၀၂၁) ကို ရေးဆွဲခဲ့ပြီး ၂၀၁၇ ခုနှစ်၊ ဖေဖော်ဝါရီလတွင် ဖော်ထုတ်ပြသနိုင်ခဲ့ပါသည်။ အမျိုးသားရေးအဆင့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုလုပ်ငန်းများ၏ အသေးစိတ်အစီအစဉ်နှင့် မဟာဗျူဟာမြောက်လမ်းညွှန်ချက်များ ပါဝင်သည့် မြန်မာနိုင်ငံ၏ ရေရှည်တည်တံ့ ခိုင်မြဲပြီး ဟန်ချက်ညီသော ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုစီမံကိန်း (MSDP) (၂၀၁၈-၂၀၃၀) တွင်လည်း ပညာရေးသည် အစိုးရ၏ ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု အစီအစဉ်များအတွင်း အဓိကမဏ္ဍိုင်တစ်ရပ်အဖြစ် ပါရှိပါသည်။ MSDP ပါ မဟာဗျူဟာများသည် ၂၀၃၀ ခုနှစ်တွင် အရယူနိုင်ရန် ကြိုးပမ်းလျက်ရှိသည့် ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲသော ဖွံ့ဖြိုးရေး ပန်းတိုင် (၁၇) ခုနှင့် အကျုံးဝင်လျက်ရှိသည်။ ၂၀၁၅ ခုနှစ်တွင် စတင်မိတ်ဆက်ခဲ့သည့် ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲသော ဖွံ့ဖြိုးရေးပန်းတိုင်များ (SDGs) ပန်းတိုင်တစ်ခုစီတိုင်းတွင် ဆင်းရဲမွဲတေခြင်း၊ မညီမျှမှု၊ ရာသီဥတုပြောင်းလဲမှု၊ သဘာဝပတ်ဝန်းကျင်ပျက်စီးခြင်း၊ ငြိမ်းချမ်းရေးနှင့် တရားမျှတခြင်းတို့ အပါအဝင် ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းရှိ စိန်ခေါ်မှုများကို ဖြေရှင်းနိုင်ရန် ဦးတည်ချက်များ ပါရှိပါသည်။ "မည်သူ တစ်ဦးတစ်ယောက်မျှ နောက်ကျကျန်ရစ်ခဲ့ခြင်း မရှိစေရ" ဟူသော SDG ၏ အခြေခံသဘောတရားပေါ်တွင်လည်းကောင်း၊ ပန်းတိုင် (၁၇) ခုကြား အချင်းချင်း ချိတ်ဆက်နေမှု ကို ထင်ဟပ်စေသော တူညီသည့် အဓိကသဘောတရားများပေါ်တွင်လည်းကောင်း MSDP ကို တည်ဆောက်ထားခြင်းဖြစ်ပါသည်။ MSDP တွင် ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု၊ တန်းတူညီမျှမှုရှိသည့် ပညာသင်ယူခွင့်ကို တိုးတက်စေခြင်း၊ ပညာရေး နှင့် သင်ကြားရေးအရည်အသွေး အစရှိသည့် အချက်များကို တိုင်းပြည်အား ဆင်းရဲမွဲတေမှုမှ ဆွဲတင်နိုင်မည့် အဓိကသော့ချက်များအနေဖြင့် မှတ်ယူကာ မြန်မာနိုင်ငံကို ၂၀၃၀ ပြည့်နှစ်တွင် အလယ်အလတ် ဝင်ငွေရှိသည့် နိုင်ငံအဆင့်အဖြစ်သို့ ရောက်ရှိနိုင်စေရန် ဦးတည်ပြီး မျှော်မှန်းထားပါသည်။ MSDP (၂၀၁၈-၂၀၃၀) ပါ

မဟာဗျူဟာ ၄.၁ အရ ရည်မှန်းချက်သစ်များ၏ အဓိကဦးတည်ရာ အချက်အချာမှာ မြန်မာပြည်သူလူထုပင်ဖြစ်ရာ နိုင်ငံသားများ အားလုံး၏ အလုံးစုံဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုနှင့် အလားအလာများကို ဆောင်ကြဉ်းပေးနိုင်မည့် ပညာရေးစနစ်တစ်ခု ဖြစ်ထွန်းပေါ်ပေါက်လာစေရန် အစိုးရမှလည်း ရင်းနှီးမြှုပ်နှံမှုတစ်ရပ်အနေဖြင့် စီစဉ်ဆောင်ရွက်ထားပါသည်။

ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုဆိုတာဘာလဲ

မြန်မာနိုင်ငံ၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲပြီး ဟန်ချက်နှင့် ညီသော ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုစီမံကိန်း (MSDP) (၂၀၁၈-၂၀၃၀) တွင် မီးမောင်းထိုးပြထားသည့်အတိုင်း မြန်မာနိုင်ငံသည် ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုကဏ္ဍများကို တိုးချဲ့ဆောင်ရွက်ရာတွင် အဓိကကြုံတွေ့နေရသည့် စိန်ခေါ်မှုနှစ်ခု ရှိပါသည်။ ၎င်းတို့မှာ (၁) အလုပ်အကိုင်အခွင့်အလမ်းများ တိုးပွားလာသော်လည်း ကျွမ်းကျင်လုပ်သားရှားပါးမှုနှင့်အတူ အလုပ်သမားဈေးကွက်တွင် ကျွမ်းကျင်မှုကွာဟချက်များရှိနေခြင်း၊ (၂) အုပ်ချုပ်ရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုစွမ်းရည် လိုအပ်ချက်များရှိနေခြင်း တို့ဖြစ်ပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံ၏ မျက်မှောက်ခေတ်သမိုင်းကာလ အလွန်အရေးကြီးသော အချိုးအကွေ့ တစ်ခုကြုံတွေ့နေရချိန်တွင် ဤစိန်ခေါ်မှုများကို ဖြေရှင်းနိုင်ရေးအတွက် ပညာရေးကဏ္ဍသည် အဓိက နေရာမှ ပါဝင်နေပါသည်။ အစိုးရကလည်း ပညာရေးကဏ္ဍအတွင်း အဖွဲ့အစည်းနှင့်ဆိုင်သော ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများကို ကျယ်ပြန့်စွာ လုပ်ဆောင်ရန် လိုအပ်ကြောင်း အသိအမှတ်ပြုပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံရှိ လူတိုင်းအတွက် ပညာသင်ယူခွင့်ရရှိရေး ကတိကဝတ်ကို ၂၀၁၅ ခုနှစ် အမျိုးသားပညာရေးဥပဒေ ပြင်ဆင်ချက်များနှင့် ၂၀၁၆ ခုနှစ် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာန ပြန်လည်ဖွဲ့စည်းခြင်းတို့တွင် ရှင်းလင်းစွာ ဖော်ပြထားသည်။ အစိုးရသည် အမျိုးသားပညာရေးဥပဒေနှင့်အတူ ပညာရေးမူဝါဒများ ချမှတ်နိုင်ရန်၊ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုကဲ့သို့သော ဆောင်ရွက်မှုများကို ကြီးကြပ်နိုင်ရန်နှင့် အစီအစဉ်များကို စောင့်ကြည့်အကဲဖြတ်နိုင်ရန်အတွက် အမျိုးသား ပညာရေးမူဝါဒကော်မရှင် (NEPC) ကိုလည်း တည်ထောင်ခဲ့ပါသည်။ အမျိုးသားပညာရေး၏အဆင့်အတန်းနှင့် အရည်အသွေးအာမခံမှု အကဲဖြတ်ရေးကော်မတီ (NAQAC)၊ အမျိုးသားသင်ရိုးညွှန်းတမ်းကော်မတီ (NCC) နှင့် ပါမောက္ခချုပ်များကော်မတီ (RC) တို့အား ၂၀၁၇ ခုနှစ် နှင့် ၂၀၁၈ ခုနှစ်တို့တွင် အမျိုးသားပညာရေးမူဝါဒကော်မရှင်က တည်ထောင်ခဲ့ပါသည်။

ကဏ္ဍဆိုင်ရာအဆင့်၌ NESP (၂၀၁၆-၂၀၂၁) တွင် အသေးစိတ်ပြဌာန်းထားသည့် မဟာဗျူဟာမြောက်အပြောင်းအလဲ ၉ ရပ်သည် NESP ၏ရည်မှန်းချက် ပန်းတိုင်ဖြစ်သည့် "ကျောင်းများနှင့် ပညာကို သင်ယူရာဌာနအားလုံးတွင် ကျောင်းသားများ၏ သင်ယူတတ်မြောက်မှုများ သိသာထင်ရှားစွာ တိုးတက်လာရေးကို ဦးတည်သည့် ပိုမိုတိုးတက်ကောင်းမွန်သော သင်ကြားသင်ယူမှု၊ သက်မွေးပညာရေးနှင့် လေ့ကျင့်ရေး၊ သုတေသနနှင့် ဆန်းသစ်တီထွင်မှုများ ဖြစ်ထွန်းလာရေး" ကို ပေါက်မြောက်အောင်မြင်အောင် အကောင်အထည်ဖော်နိုင်မည် ဖြစ်ပါသည်။ ထိုမဟာဗျူဟာမြောက်အပြောင်းအလဲ (၉) ရပ်သည် "လူသားအားလုံး အကျုံးဝင်မှုရှိကာ တန်းတူညီမျှပြီး အရည်အသွေးရှိသည့် ပညာသင်ယူနိုင်ရေး၊ ကျား၊မ မညီမျှမှုနှင့် ဆင်းရဲချမ်းသာကွာဟမှုများကို ဖယ်ရှားရေးနှင့် အစဉ်လေ့လာသင်ယူနိုင်သော အခွင့်အလမ်းရရှိရေး" ဟူသော ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုပန်းတိုင် - ၄ (Sustainable Development Goal – 4) ကို ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနအနေဖြင့် ပေါက်မြောက်အောင်မြင်နိုင်ရန် ပံ့ပိုးပေးမည် ဖြစ်ပါသည်။

သင်ကြားရေးနည်းစနစ်သည် ကျောင်းသားများ၏ သင်ယူမှုရလဒ်များအပေါ် အခြားသောအချက်များထက် ပိုမိုကြီးမားသော သက်ရောက်မှုရှိကြောင်း သုတေသနများက ဖော်ပြထားပါသည်။ ဆရာအတတ်ပညာရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုဆိုင်ရာ ဖွဲ့စည်းပုံပြောင်းလဲခြင်းမရှိဘဲ အားလုံးအတွက် အရည်အသွေးရှိသော ပညာရေးအခွင့်အလမ်းကို မရနိုင်ကြောင်း အသိအမှတ်ပြုသည့်အနေဖြင့်၊ ကောင်းစွာ လေ့ကျင့်သင်ကြားပေးထားသော ဆရာများအင်အားစုနှင့် ဆရာအတတ်သင်ဆရာဆရာမများ၏ ပညာရေးစနစ်အတွင်းရှိ အဓိကကျမှုကို NESP ရှိ မဟာဗျူဟာမြောက် အပြောင်းအလဲ ၉ ရပ်များ အနက် ၁ ခု အနေဖြင့် အလေးအနက်ထား ဖော်ပြထားပါသည်။ ၂၀၁၆ ဩဂုတ်လတွင် ကျင်းပခဲ့သော ဆရာအတတ်ပညာရေးညီလာခံ၌ နိုင်ငံတော်အတိုင်ပင်ခံ ဒေါ်အောင်ဆန်းစုကြည်၏ အဖွင့်အမှာစကားထဲတွင် အလွတ်ကျက်မှတ်ခြင်းအား အဓိကထားသည့် လက်ရှိပညာရေးစနစ်ကို ပြောင်းလဲပြီး ဝေဖန်ပိုင်းခြား ဆုံးဖြတ်နိုင်သော စွမ်းရည်ရှိသည့် နိုင်ငံသားများအဖြစ် ပြုစုပျိုးထောင်နိုင်ရန်အတွက် ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု၏ အရေးပါပုံကို အဓိကထား ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ဆရာအတတ်ပညာရေးသည် ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုပန်းတိုင် - ၄ (SDG 4) ထဲတွင် ပါဝင်သည့် ရည်မှန်းချက်များအနက် တစ်ခုဖြစ်ပြီး၊ ဖွံ့ဖြိုးဆဲနိုင်ငံများရှိ (အထူးသဖြင့် မြန်မာနိုင်ငံကဲ့သို့၏ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုအနည်းဆုံးနိုင်ငံများရှိ) ဆရာအတတ်သင်သင်တန်းအတွက် နိုင်ငံတကာပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှုများ မှတစ်ဆင့် အရည်အချင်းပြည့်ဝသော ဆရာ၊ဆရာမအရေအတွက်အား ပိုမိုမွေးထုတ်ရန် ရည်ရွယ်ထားပါသည်။ ဆရာ၊ဆရာမများနှင့် ဆရာအတတ်သင်ဆရာ၊ဆရာမများ အနေဖြင့် စွမ်းဆောင်ရည် မြှင့်တင်ခြင်း၊ လစာများ လုံလောက်စွာရရှိခြင်း၊ စိတ်အားတက်ကြွခြင်းနှင့် အရည်အသွေးပြည့်မီခြင်းတို့အပြင်၊ လိုအပ်သော အရင်းအမြစ်များ လုံလောက်စွာ ရရှိခြင်းနှင့် ပညာရေးစနစ်များ ထိရောက်ကောင်းမွန်စွာ စီမံအုပ်ချုပ်နိုင်ခြင်းတို့မှာ လွန်စွာ အရေးကြီးပါသည်။

NESP ၏ အခန်း ၉ တွင် ဆရာအတတ်ပညာရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲရေးကို ပညာရေးကဏ္ဍ ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု၏ အဓိကအစိတ်အပိုင်းတစ်ခုအဖြစ် ဦးစားပေးသတ်မှတ်ထားသည်။ ဆရာ၊ဆရာမများကိုယ်တိုင်ပြုလုပ် ဖန်တီးထားသော အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်မှုကို ဖြစ်ထွန်းစေသည့် သင်ကြားနည်း၊ သင်ယူနည်းများမှတဆင့် ကျောင်းသားများအား

လုံး အကျိုးရလဒ်များ ရရှိနိုင်မည့် မဟာဗျူဟာမြောက်အပြောင်းအလဲကို ၂၀၂၁ ခုနှစ်တွင် ဖော်ဆောင်နိုင်ရန် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနက ချမှတ်ထားပါသည်။ ဤမဟာဗျူဟာမြောက်အပြောင်းအလဲကို အကောင်အထည်ဖော်နိုင်ရန်အတွက် နည်းဗျူဟာသုံးခုကို သတ်မှတ်ထားပြီး ၎င်းတို့မှာ (၁) ဆရာဆရာမများ၏ အရည်အသွေးအာမခံမှုနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုစနစ်အား ပိုမိုအားကောင်းစေခြင်း၊ (၂) လုပ်ငန်းခွင်အကြို ဆရာအတတ်ပညာအရည်အသွေးတိုးမြှင့်ခြင်း၊ (၃) လုပ်ငန်းခွင်ဆရာအတတ်ပညာအရည်အသွေးတိုးမြှင့်ခြင်း တို့ဖြစ်ပါသည်။

UNESCO ၏ ဆရာအတတ်ပညာရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုအထောက်အပံ့

မြန်မာနိုင်ငံတွင် လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပြီး အရည်အသွေးပြည့်ဝသော ပညာရေးကို ပေးနိုင်ရန်အတွက် ဆရာအတတ်ပညာရေးစနစ်ကို ပြုပြင်ပြောင်းလဲရန် အရေးတကြီး လိုအပ်နေပါသည်။ လက်ရှိအချိန်တွင် မြန်မာနိုင်ငံရှိ မူလတန်းနှင့် အလယ်တန်း ဆရာဆရာမများသည် လုပ်ငန်းခွင်အကြို ဆရာအတတ်ပညာရေးသင်တန်းများကို ပညာရေးကောလိပ်များမှ တဆင့် ရရှိနေပါသည်။ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ် ၂၅ ကျောင်းသည် မြန်မာနိုင်ငံအနှံ့အပြားတွင် တည်ရှိပါသည်။ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များအနေဖြင့် ဆရာအင်အားစုကို ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေးအတွက် အရေးကြီးသော အခန်းကဏ္ဍမှ ပါဝင်နေသော်လည်း ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးမတိုင်မီ စိန်ခေါ်မှုများစွာဖြင့် ရင်ဆိုင်နေခဲ့ရသည့်အတွက် ဆရာ အတတ်သင် သင်တန်းသားလိုအပ်ချက်များကို လုံလောက်စွာ ဖြည့်ဆည်းပေးနိုင်ရန် ရုန်းကန်ခဲ့ရပါသည်။

ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များသည် ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးကို နှစ်ပေါင်းများစွာ စောင့်ဆိုင်းနေခဲ့သည်ဟု လှိုင်ကော်ပညာရေးဒီဂရီ ကောလိပ်မှ ဒုတိယကျောင်းအုပ် ဒေါ်နန်းမာလာသန်းက ပြောကြားခဲ့ပါသည်။ ပညာရေးနယ်ပယ်တွင် နှစ်ပေါင်း ၃၀ ကျော်ကြာ တာဝန်ထမ်းဆောင်ခဲ့ပြီး သူမ၏ ဝန်ထမ်းကာလတလျှောက်တွင် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများကို တွေ့မြင်ခဲ့ရသည်ဟု ပြောပြခဲ့ပါသည်။ လက်ရှိ တနိုင်ငံလုံးအတိုင်းအတာဖြင့် ပြုလုပ်နေသည့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုသည် ၂၀၀၀ ခုနှစ်က ပြုလုပ်ခဲ့သည့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲများမှုနှင့် နှိုင်းယှဉ်ပါက နယ်ပယ်ရော၊ အတိုင်းအတာပါ မတူကြောင်းပြောပြခဲ့သည်။ ယခင်ကပြုလုပ်ခဲ့သည့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများသည် ဆရာအတတ်ပညာရေး စနစ်တစ်ခုလုံးကို ပြောင်းလဲခြင်းမျိုးမဟုတ်ဘဲ သင်ကြားနည်းတွင်သာ ဟိုတစ်စ သည်တစ်စ ပြောင်းလဲခဲ့ခြင်းဖြစ်ပြီး စီမံကိန်းဖြင့် ပြောင်းလဲခြင်းထက် ထိရောက်မှုနည်းပါးခဲ့သည်။ ခြားနားချက်အနေဖြင့် ယခုပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုသည် ပညာရေးဒီဂရီ ကောလိပ်များ၏ ဖွဲ့စည်းပုံကို ပြောင်းလဲခြင်းဖြစ်ပြီး တတ်ကျွမ်းမှု အခြေပြု သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသစ်ပါပါဝင်သည်။

NESP (၂၀၁၆-၂၀၂၁) အတွင်းရှိ ပိုမိုကျယ်ပြန့်သော ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲရေး ကြိုးပမ်းမှုများနှင့် စပ်လျဉ်း၍ ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနအနေဖြင့် လုပ်ငန်းခွင်အကြို ဆရာအတတ် ပညာရေးတိုးမြှင့်နိုင်ရေး၊ ဆရာများ၏ အရည်အသွေးအာမခံချက်နှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုကို တိုးမြှင့်ရေးအတွက် မဟာဗျူဟာများ ချမှတ်ပြီး ဆောင်ရွက်နေသည်။ ယင်းမှ တဆင့် ဆရာ၊ဆရာမများကိုယ်တိုင် ပြုလုပ်ဖန်တီးထားသည့်

Photo: FINLAND ABROAD

အပြန်အလှန်ဆက်သွယ်မှုကို ဖြစ်ထွန်းစေသည့် သင်ကြားနည်း သင်ယူနည်းများမှ တဆင့် ကျောင်းသားများအားလုံး အကျိုးရလဒ်များ ရရှိနိုင်မည့် မဟာဗျူဟာမြောက် အပြောင်းအလဲကို ဖော်ဆောင်နိုင်မည်ဖြစ်သည်။ ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနသည် အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်နေသည့် လုပ်ငန်းခွင်အတွင်း ဆရာအတတ်ပညာအရည်အသွေး တိုးမြှင့်ရေးစီမံချက် (STEM) ကို ဩစတေးလျနိုင်ငံ၊ ဖင်လန်နိုင်ငံနှင့် ယူကေအစိုးရတို့မှ ရန်ပုံငွေပံ့ပိုးကူညီပေးပြီး မဟာဗျူဟာနှင့် နည်းပညာမိတ်ဖက်အဖြစ် ယူနက်စကိုက လက်ရှိအဆင့်တွင် ဆောင်ရွက်နေသည်။

ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးအတွက် လိုအပ်ချက်များနှင့် ဦးစားပေးအချက်များကို ဖော်ထုတ်နိုင်ရန် CESR နှင့် NESP အကောင်ထည်ဖော်ရေးတို့တွင် ပါဝင်ခဲ့ပြီးနောက် ယူနက်စကိုသည် လုပ်ငန်းခွင်အတွင်းဆရာများအတတ်ပညာ အရည်အသွေးမြှင့်တင်ရေးစီမံချက် (STEM) ပထမအဆင့်ကို ၂၀၁၄ ခုနှစ်က စတင်အကောင်အထည် ဖော်ဆောင်ရွက်ခဲ့သည်။ စီမံချက်၏ ပထမအဆင့်တွင် အဖွဲ့အစည်းဆိုင်ရာ စွမ်းဆောင်ရည် ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေးနှင့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးအတွက် မူဘောင်များရေးဆွဲခြင်းတို့ကို အဓိကပြုလုပ်ခဲ့သည်။ လက်ရှိ စီမံကိန်း ဒုတိယအဆင့်ကို ၂၀၁၇ ခုနှစ် ဇန်နဝါရီလတွင် စတင်အကောင်အထည် ဖော်ဆောင်ရွက်ခဲ့ပြီးနောက် သက်ဆိုင်ရာ ဆရာမူဝါဒများကို ရေးဆွဲခြင်း၊ လုပ်ငန်းခွင်အတွင်းဆရာအတတ်ပညာရေးအား လေးနှစ်သင်ဘွဲ့အစီအစဉ်သစ်ကို အကောင်အထည်ဖော်ခြင်း၊ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်စီမံခန့်ခွဲမှုနှင့် အုပ်ချုပ်ရေးအား ပိုမိုကောင်းမွန်အောင် လုပ်ဆောင်ခြင်းနှင့် လှုပ်ရှားမှုအားလုံးများအတွက် ကျား၊မ တန်းတူညီမျှမှု၊ လူ့အခွင့်အရေး၊ ငြိမ်းချမ်းရေးနှင့် ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုး တိုးတက်မှုတို့အား ကျယ်ပြန့်စွာ ပါဝင်လာစေရန် လုပ်ဆောင်ပေးခြင်းစသည်တို့ကို လုပ်ဆောင်နေသလို၊ ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေး အောင်မြင်စွာ အကောင်အထည် ဖော်ဆောင်ရွက်နိုင်ရေးအတွက် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာန၏ စွမ်းဆောင်ရည် ပိုမိုတိုးမြှင့်ရေးကိုလည်း လုပ်ဆောင်နေသည်။

ဆရာအတတ်ပညာရေး အရည်အသွေးတိုးမြှင့်ရေးကို ပြုလုပ်ရန် လိုအပ်သည်ဟု အသိအမှတ်ပြုသည့် အနေဖြင့်၊ နှစ်နှစ်သင်ဒီပလိုမာကို လေးနှစ်သင် လုပ်ငန်းခွင်အတွင်းသင်တန်း ဆရာအတတ်ပညာရေး အထူးပြုဘွဲ့အစီအစဉ်အဖြစ် အဆင့်မြှင့်တင်နေခြင်းကို ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနက အဓိကထား ဆောင်ရွက်နေသည်။ ၁၉၉၈ ကတည်းက ဘက်စုံလွှမ်းခြုံသော လေ့လာသုံးသပ်မှု မပြုလုပ်ရသေးသည့် လက်ရှိ ဆရာအတတ်ပညာရေး သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသည် အကြောင်းအရာနှင့် သင်ကြားပို့ချနည်းနှစ်ခုစလုံးတွင် ခေတ်နောက်ကျနေပြီး အများအားဖြင့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှု မရှိသည့် ဖတ်စာအုပ်များ အပေါ်တွင် မှီခိုနေသည်။ ထို့အပြင် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသည် ဆရာအတတ်ပညာရေး သင်တန်းများအတွက် ဘာသာရပ်ဆိုင်ရာ အကြောင်းအရာများဖြင့် ပြည့်နက်နေပြီး ဆရာများအတတ်သင် သင်တန်းသားများတို့အတွက် သင်ကြားမှုစွမ်းရည်ကို လေ့လာနိုင်ရန် လုံလောက်သော အချိန်မပေးနိုင်ပါ။ ထိုကိစ္စကို ဖြေရှင်းနိုင်ရန်အတွက် မြန်မာနိုင်ငံ၏ အခြေအနေနှင့် ကိုက်ညီပြီး နိုင်ငံတကာစံချိန်စံညွှန်းများနှင့် ခေတ်ရေစီးကြောင်းများကိုပါ ထည့်သွင်းစဉ်းစားထားသည့်၊ လေးနှစ်သင် တတ်ကျွမ်းမှုအခြေပြု ဆရာအတတ်ပညာရေး သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသစ်ကို ရေးဆွဲရန်၊ ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနနှင့်အတူ အဖွဲ့ဝင်ဆရာအတတ်သင်ဆရာပေါင်း ၁၀၀ ကျော်ပါဝင်သည့် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများ ရေးဆွဲရေးအဖွဲ့၏ စွမ်းဆောင်ရည်များကို ယူနက်စကိုက မြှင့်တင်ပေးနေပါသည်။ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းအသစ်သည် ဆရာအတတ်သင် သင်တန်းသား သင်တန်းသူများအတွက် အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်မှုကို ဖြစ်ထွန်းစေသည့် သင်ကြားနည်း သင်ယူနည်းများကို တတ်မြောက်ကျွမ်းကျင်စေပြီး ၎င်းတို့ကိုအသုံးပြု၍ ကွဲပြားခြားနားသော သင်ယူမှုလိုအပ်ချက်အမျိုးမျိုးရှိသည့် ကျောင်းသားကျောင်းသူများ အားလုံးအတွက် ကောင်းကျိုးဖြစ်ထွန်းစေရန် ပံ့ပိုးပေးမည် ဖြစ်သည်။

သင်ကြားသင်ယူရေးနည်းလမ်းသစ်များဖြင့် လိုက်လျောညီထွေရှိပြီး သင်ရိုးညွှန်းတမ်းသစ်ကို ပို့ချရာတွင် ဆရာအတတ်သင် ဆရာဆရာမများအနေဖြင့် မိမိကိုယ်ကို ယုံကြည်မှုရရှိစေရန် အတတ်ပညာ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေးအစီအစဉ်များကို ဆောင်ရွက်ထားပါသည်။ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းအသစ်တွင် ဘာသာရပ်များအား သင်ကြားသင်ယူခြင်းတို့တွင် ICT ပိုမိုအသုံးပြုမှုကို ထည့်သွင်းစဉ်းစားပြီး ဆရာအတတ်သင် ဆရာဆရာမများအတွက် ICT ကျွမ်းကျင်မှုမြှင့်တင်ရေးကဏ္ဍကို ပံ့ပိုးပေးထားပါသည်။ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ် အများစုတွင် ဆော့ဖ်ဝဲလ် (softwares) နှင့် ဟာ့ဒ်ဝဲလ်များ (hardwares) သို့မဟုတ် ICT ဆိုင်ရာ ပစ္စည်းကိရိယာများ ပြုပြင်ထိန်းသိမ်းရန် အရည်အသွေးများ အဆင့်မြှင့်တင်ထားခြင်းမရှိပါ။ ထို့ကြောင့် အနည်းအကျဉ်းသာရှိသော ပစ္စည်းကိရိယာများ၏ ထက်ဝက်ခန့်မှာ ခေတ်မမီတော့ခြင်း နှင့် ပြုပြင်ထိန်းသိမ်းခြင်းတို့ကို ပြုလုပ်ရန် လိုအပ်နေပါသည်။ STEM စီမံချက်၏ ပံ့ပိုးမှုဖြင့် ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်အားလုံး၌တွင် မြန်နှုန်းမြင့်အင်တာနက်လိုင်းများ ရရှိလာခဲ့ပြီး လက်တော့ (laptop) ကွန်ပျူတာများ၊ တက်ဘလက် (tablet) များနှင့် ပရိုဂျက်တာများ (project) ကိုလည်း ပေးအပ်ထားခဲ့ပြီး ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များ၏ ICT အခြေခံအဆောက်အအုံမှာ သိသိသာသာတိုးတက်လာခဲ့ပါသည်။ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များအတွင်း သင်ကြားသင်ယူရေးအရင်း အမြစ်များနှင့် စုဖွဲ့သင်တန်းများ ပြုလုပ်ပြီး ဆရာအတတ်သင် ဆရာ၊ဆရာမများအတွက် ပြန်လည်မျှဝေနိုင်ရန် e-library (အင်တာနက် စာကြည့်တိုက်)[၁] ကို တည်ဆောက်ပေးခဲ့သည်။

အကယ်၍ အခြေခံပညာအဆင့်တိုင်း၌ ကျောင်းသားများအတွက် အရည်အချင်းပြည့်ဝသော ဆရာ၊ဆရာမများ မရှိလျှင် လေးနှစ်သင်ဘွဲ့အစီအစဉ် ဆရာအတတ်ပညာရေးသင်ရိုးညွှန်းတမ်း ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးသည် အောင်မြင်သည်ဟု ဆိုနိုင်မည်မဟုတ်ပါ။ လက်ရှိတွင် ခေတ်နှင့်လျော်ညီ အခြားသော ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုအတွက် ကြိုးပမ်းမှုများနှင့် ကိုက်ညီသည့် ဘက်စုံလွှမ်းခြုံမှုရှိသော ဆရာများဆိုင်ရာ မူဝါဒများ မရှိသေးပါ။

ပညာရေးဝန်ကြီးဌာန၏ ဆရာခန့်ထားမှု၊ နေရာချထားမှုနှင့် လုပ်ငန်းလမ်းကြောင်းဆိုင်ရာကိစ္စရပ်များအတွက် ဆရာမူဝါဒဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေး ဆွေးနွေးနိုင်ရန် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနမှ အရာရှိများ၊ လွှတ်တော်အဖွဲ့ဝင်များ၊ NEPC အဖွဲ့ဝင်များ၊ နိုင်ငံတကာမှကျွမ်းကျင်ပညာရှင်များနှင့် ဖွံ့ဖြိုးရေးမိတ်ဖက်များအပါအဝင် သက်ဆိုင်သူများအားလုံးနှင့် နှီးနှောဖလှယ်ပွဲများနှင့် ညှိနှိုင်းတိုင်ပင်မှုများကို စီစဉ်ရာတွင် ယူနက်စကို က ကူညီပံ့ပိုးပေးပါသည်။ ပညာရေးဝန်ကြီးဌာန၊ ပညာရေးတက္ကသိုလ်များ၊ ပညာရေးကောလိပ်များနှင့် ဆရာ၊ ဆရာမများ သမဂ္ဂများမှ အဖွဲ့ဝင် ၂၇ ဦးပါဝင်သည့် ဆရာကဏ္ဍ တိုးချဲ့မြှင့်တင် အကောင်အထည်ဖော်ရေး အထူးလုပ်ငန်းအဖွဲ့ Teacher Task Force (TTF) ကို ၂၀၁၉ တွင် စတင်တည်ထောင်ခဲ့ပါသည်။ TTF သည် ဘက်စုံလွှမ်းခြုံသော ဆရာမူဝါဒ ရေးဆွဲရေး၊ ဆရာခန့်ထားရေး၊ နေရာချထားရေးနှင့် ရာထူးတိုးမြှင့်ရေးတို့အတွက် မူဝါဒတစ်ခု စတင်နိုင်ရေးတို့အတွက် အကြံပေးခြင်းတွင် တာဝန်ရှိပါသည်။ ဆရာများဆိုင်ရာမူဝါဒတစ်ခုကို ရေးဆွဲခြင်းသည် ပညာရေးကောလိပ်များရှိသည့် မူလတန်းနှင့် အလယ်တန်းဆရာ သင်တန်းများအတွက် အထူးပြုလမ်းကြောင်းသစ်များကို ပံ့ပိုးပေးသွားမည်ဖြစ်ပြီး ၎င်းက လုပ်ငန်းခွင်အကြို ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေး၏ အခရာကျသည့် အစိတ်အပိုင်းဖြစ်သည်။ အရေးကြီးသည်မှာ ဆရာများ၏ ရာထူးတိုးမြှင့်ရေးမူဝါဒများသည် အဆင့်အားလုံးတွင် သာတူညီမျှဖြစ်ရမည်။ သို့မဟုတ်ပါက မူလတန်းနှင့် အလယ်တန်းများအတွက် အထူးပြုလမ်းကြောင်းများသည် ဆရာ၊ဆရာမများနှင့် ဆရာအတတ်သင် သင်တန်းသားသင်တန်းသူများ အတွက် ဖြစ်နိုင်လိမ့်မည် မဟုတ်သကဲ့သို့ ဆွဲဆောင်နိုင်လိမ့်မည် လည်းမဟုတ်ပေ။

ယူနက်စကို ၏ အကူအညီများဖြင့် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနသည် အရည်အသွေးအာမခံချက် အစီအမံများနှင့် လုပ်ငန်းစဉ်များချမှတ်ရန် မူဘောင်တစ်ခုကို ရေးဆွဲနေပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံ ဆရာများအတွက် စံသတ်မှတ်ချက် အညွှန်းဘောင် (TCSF) သည် ဆရာဆရာမများအတွက် ၎င်းတို့၏ အတတ်ပညာ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုဆိုင်ရာ အဆင့်အမျိုးမျိုး အတွင်းရှိရမည့် စံနှုန်းများပါဝင်သည့် ပထမဆုံးအကြိမ် နိုင်ငံတော်အဆင့်စံသတ်မှတ်ချက် အညွှန်းဘောင်ဖြစ်ပြီး လက်ရှိတွင် ဆရာများအတွက် စံသတ်မှတ်ချက်အညွှန်းဘောင်ကို ပြုစုထားပြီး အတည်ပြုရန် အပြီးသတ်ဆောင်ရွက်နေပါသည်။ TCSF သည် ဆရာ၊ဆရာမများ အရည်အသွေး အာမခံမှု၏ အခြေခံဖြစ်ပြီး ၎င်းသည် အနာဂတ်တွင် လိုင်စင်လုပ်ဆောင်ခြင်း၊ အသိအမှတ်ပြု လက်မှတ်ရယူခြင်းနှင့် ရာထူးတိုး အစီအစဉ်များအတွက်၊ ဆရာများ၏ ဆရာအတတ်သင် သင်တန်းနှင့် စဉ်ဆက်မပြတ် အတတ်ပညာ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေးလမ်းညွှန်အဖြစ် ဆောင်ရွက်လျက်ရှိပါသည်။ TCSF သည် ပညာရေးကောလိပ်၏ လေးနှစ်သင် အထူးပြုဘွဲ့အစီအစဉ်အသစ်အတွက်သာမက လုပ်ငန်းခွင်ဆရာအတတ်ပညာရေးကို ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးလုပ်ငန်းများအတွက်လည်း လိုအပ်ပြီး ဆရာများ၏ သင်ကြားမှုအရည်အသွေးကို သက်ဆိုင်ရာစံနှုန်းများနှင့် တိုးတက်ကိုက်ညီစေပါသည်။

ထို့အပြင် ပညာရေးကောလိပ်များ၏ စီမံခန့်ခွဲမှုနှင့် အုပ်ချုပ်မှုပိုင်းတွင် အားကောင်းလာရန် ဆောင်ရွက်မှုများ လိုအပ်ပါသည်။ ၂၀၁၇ မတိုင်မီက စီမံကိန်းရေးဆွဲခြင်း၊ ဘတ်ဂျက်ရေးဆွဲခြင်း၊ ဘဏ္ဍာရေးအစီရင်ခံခြင်းနှင့် ပညာရေး ကောလိပ်များ၏ အခြားသော စီမံခန့်ခွဲမှုလုပ်ငန်းများကို အဆင့်မြင့်ပညာရေးဦးစီးဌာနမှ အဓိက ပံ့ပိုးခဲ့သည်။ ပညာရေးကောလိပ် စီမံခန့်ခွဲရေးဝန်ထမ်းများသည် နှစ်စဉ်ဘတ်ဂျက်ရေးဆွဲခြင်းနှင့် လုပ်ငန်းအစီအစဉ်များ စီမံရေးဆွဲခြင်းဆိုင်ရာ သင်တန်းများကို မရရှိခဲ့ပါ။ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များအတွက် ဘဏ္ဍာငွေခွဲဝေ ချထားပေးရန် အဓိကစဉ်းစားရသည့်အချက်မှာ သင်ကြားရေးဆိုင်ရာဝန်ထမ်းနှင့် သင်ကြားရေးမဟုတ်သော ဝန်ထမ်းများ၏ အရေအတွက်နှင့် ဆရာအတတ်သင် သင်တန်းသား၊သင်တန်းသူ အရေအတွက်အပေါ် အခြေခံပါသည်။

ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များအား ကောလိပ်အဆင့်တွင် စီမံခန့်ခွဲမှုသို့ တဖြည်းဖြည်းချင်းပြောင်းလဲမှုကို ကူညီထောက်ပံ့ရန် ယူနက်စကို မှ ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ် စီမံခန့်ခွဲရေးနှင့် အုပ်ချုပ်ရေးဝန်ထမ်းများကို ဆရာ၊ဆရာမများအင်အား လိုအပ်ချက်ကို ခန့်မှန်းတွက်ချက်နိုင်ရန် Simulation Model အသုံးပြုမှုဆိုင်ရာသင်တန်းနှင့် စီမံကိန်းရေးဆွဲခြင်း သင်တန်းများ ပို့ချပေးခဲ့ပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံတွင် လက်ရှိလိုအပ်နေပြီး အနာဂတ်တွင်လည်း လိုအပ်မည်ဖြစ်သည့် မူလတန်းနှင့် အလယ်တန်း ဆရာ၊ ဆရာမများ၏ အရေအတွက်ကို Simulation Model အသုံးပြု၍ ခန့်မှန်းတွက်ချက်ပေးခဲ့ပါသည်။ ၎င်း Model သည် ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်များတွင် လေ့ကျင့်သင်ကြားမည့် သင်တန်းသူ၊သင်တန်းသားတို့၏ အရေအတွက်ပေါ်တွင် သက်ရောက်မှုများ ရှိပါသည်။ ထို Model ကို ဖြစ်နိုင်ချေရှိသော အခြေအနေများအတွက် ကုန်ကျစရိတ်တွက်ချက်ခြင်းနှင့် ဆရာခန့်ထားခြင်း၊ နေရာချထားခြင်းနှင့် ဆရာ့အသက်မွေးကျောင်း လမ်းသွယ်များဆိုင်ရာ မူဝါဒများအတွက် ဆုံးဖြတ်ရာတွင် အသုံးပြုပါသည်။

လူတိုင်းအကျုံးဝင်မှုသည် STEM စီမံချက်၏ လှုပ်ရှားမှုအားလုံးတွင် ဘုံအနေဖြင့် ပါဝင်သည့် အကြောင်းအရာဖြစ်သည်။ မြန်မာနိုင်ငံသည် ပထဝီအနေအထား၊ ဘာသာစကား၊ လူမျိုးစုနှင့် ကိုးကွယ်သည့်ဘာသာတို့တွင် မတူကွဲပြားမှု မြင့်မားစွာရှိပြီး ဆရာအတတ်ပညာရေးတွင် လူတိုင်းအကျုံးဝင်မှုနှင့် တန်းတူညီမျှရှိမှုသည် လွန်စွာအရေးကြီးသည်။ ပညာရေးဖြင့်သာလျှင် လူမှုသဟဇာတဖြစ်မှုများနှင့် ငြိမ်းချမ်းသော လူမှုအဖွဲ့အစည်းကို ရရှိဖို့အတွက် မြှင့်တင်ပေးနိုင်မည်ဖြစ်သည်။ မည်သို့ပင်ဆိုစေကာမူ ပညာရေးစနစ်တွင် တန်းတူညီမျှရှိပြီး လူတိုင်းအကျုံးဝင်သော သင်ယူမှု ပတ်ဝန်းကျင်ကို မြှင့်တင်နိုင်သည့် တန်ဖိုးများနှင့် လက်တွေ့ကျင့်သုံးမှုများကို အာရုံစိုက်ရန် လိုအပ်နေပါသေးသည်။ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းတွင် ပါဝင်သော အကြောင်းအရာများသည် မြန်မာနိုင်ငံရှိ များပြားလှသည့် မတူကွဲပြားမှုများကို ပြည့်စုံအောင် ဖော်ပြခြင်းမရှိခဲ့ပါ။ လူတိုင်းအတွက် အကျုံးဝင်ပညာရေးနှင့် ငြိမ်းချမ်း၍ ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုကို ဖော်ဆောင်ပေးသော ပညာရေးအကြောင်းအရာများအား ပညာရေးဒီဂရီကောလိပ်

များတို့၏ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းအသစ်ရေးဆွဲမှုထဲတွင် ပါဝင်ထည့်ထားစေရန် ယူနက်စကို က ကြိုးပမ်းထားပါသည်။ ပညာရေးကောလိပ်များ၏ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းအသစ်သည် မြန်မာနိုင်ငံရှိ ကျောင်းသားများအားလုံးအတွက် သင်ယူမှုရလဒ်များ တိုးတက်ရေးကတိကဝတ်များနှင့် အတူ ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုပန်းတိုင် - ၄ (SDG 4) ၏ မည်သူတစ်ဦးတစ်ယောက်မျှ နောက်ကျကျန်ရစ်ခဲ့ခြင်း မရှိစေရေးဟူသည့် နိယာမနှင့်အညီ၊ လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပြီး တန်းတူမှုရှိသော အရည်အသွေးမီ ပညာရေးဆီသို့ လျှောက်လှမ်းနိုင်ရန် အရေးကြီးသော အခွင့်အရေး တစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ထိုသို့ ငြိမ်းချမ်း၍ ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုရှိသည့် အနာဂတ်ကို ဖော်ဆောင်ရန်အတွက်လည်း ကျောင်းသား၊ကျောင်းသူများ လိုအပ်သည့် စံသတ်မှတ်ချက်များ ကောင်းစွာပြင်ဆင်ပံ့ပိုးပေးနိုင်နိုင်မည့် သင်ကြားနည်းများကို ဆရာအတတ်သင် သင်တန်းသား သင်တန်းသူ များအနေဖြင့် နားလည်တတ်ကျွမ်းရန် လိုအပ်သည်။

ယူနက်စကိုသည် ဆရာအတတ်ပညာရေးတွင် ကျား၊မရေးရာ ကိစ္စရပ်များနှင့် စပ်လျဉ်း၍ စစ်တမ်းများ ကောက်ယူခဲ့ပြီး အဖွဲ့အစည်းနှင့် တဦးချင်းစီကျား၊မရေးရာ လုပ်ငန်းများ ဆောင်ရွက်နိုင်ရေးအတွက် လုပ်ငန်းစီမံကိန်းများ ချမှတ်ဆောင်ရွက်ခဲ့သည်။ လုပ်ငန်းခွင်အကြို ဆရာအတတ်ပညာရေး ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးနှင့် ဆရာများဆိုင်ရာ မူဝါဒ ရေးဆွဲရေးသည် ကျား၊မတန်းတူညီမျှမှုအား အဆင့်မြှင့်တင်ခြင်းအတွက် အဓိက အခွင့်အလမ်းများ ဖြစ်ပါသည်။ ကျားမတန်းတူညီမျှမှု၏ အရေးကြီးပုံနှင့် ဆောင်ရွက်ရန်နည်းလမ်းကို သိရှိနားလည်ရန် အတွက် အဖွဲ့အစည်းအလိုက်ရော၊ တဦးချင်းစီအတွက်ပါ စွမ်းဆောင်ရည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရန် လိုအပ်ပြီး သို့မှသာ အသိပညာတိုးမြှင့်ရေးကို နားလည်သဘောပေါက်မှုပါ ဆောင်ရွက်နိုင်မည်ဖြစ်သည်။ အခြား ဆောင်ရွက်မှုများတွင် လိင်မှုပညာပေးနှင့် အိတ်ချ်အိုင်ဗီ/အေအိုင်ဒီအက်စ် (HIV/AIDS) အသိပညာကို ပိုမိုနားလည်နိုင်ရန် အရည်အသွေးမြှင့်တင်ခြင်းတို့ပါဝင်ပါသည်။

နိဂုံး - ဆရာအတတ်ပညာအရည်အသွေးမြှင့်တင်ခြင်း

ပြီးခဲ့သောဆယ်စုနှစ်အတွင်း အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ခဲ့သည့် ပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများမှ သိသာထင်ရှားသော ရလဒ်များကိုရရှိရန် အချိန်ကြာမြင့်နိုင်ပါသည်။ သို့သော်လည်း ပညာရေးကဏ္ဍ ပြုပြင်ပြောင်းလဲရာတွင် လုပ်ဆောင်စရာများစွာ ကျန်ရှိနေပါသေးသည်။ ဆရာအတတ်ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုတွင် လက်ရှိကြုံတွေ့နေရသော စိန်ခေါ်မှုများအား ဖြေရှင်းနေသည်နှင့်အတူ လက်ရှိပြုပြင်ပြောင်းလဲရေး လုပ်ငန်းစဉ်များကို နှောင့်နှေးစေမည့် ကိုဗစ်-၁၉ ရောဂါကဲ့သို့ စိန်ခေါ်မှုများလည်း ပေါ်လာနိုင်ပါသည်။ နိုင်ငံသားများ အနေဖြင့် ကိုယ်ပိုင်စွမ်းရည်ဖြင့် ဘက်စုံဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုရရှိရန် အတွက် အစိုးရ၏ ဆရာအတတ်ပညာရေးနှင့် ကျယ်ပြန့်သော ပညာရေးကဏ္ဍအတွက် ပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးကြိုးပမ်းမှုများကို STEM စီမံချက်မှ တစ်ဆင့် ယူနက်စကိုက ကူညီထောက်ပံ့နေပါသည်။ NESP (၂၀၂၁-၂၀၃၀) အတွက် ဆွေးနွေးမှုများပြုလုပ်နေသည်နှင့်အတူ၊ မြန်မာနိုင်ငံအစိုးရ၊ ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနနှင့် ယူနက်စကို အပါအဝင် ပညာရေးနှင့် သက်ဆိုင်သူများ၏ ခိုင်မြဲသော သံန္နိဋ္ဌာန်သည် အဆင့်မြင့်ပြီး စွမ်းဆောင်ရည်ရှိသော ပညာရေးစနစ်ကို တည်ဆောက်နိုင်သည့် ရည်မှန်းချက်ပန်းတိုင်သို့ရောက်ရှိရန် အဓိကဖြစ်ပါသည်။

စကားချပ်

ယူနက်စကို သည် ကုလသမဂ္ဂ၏ ပညာရေး၊ သိပ္ပံနှင့် ယဉ်ကျေးမှုအဖွဲ့အစည်း ဖြစ်ပါသည်။ ကုလသမဂ္ဂ၏ အထူးပြုအေဂျင်စီအနေဖြင့် ၎င်းသည် ပညာရေး၊ သိပ္ပံနှင့် ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ နိုင်ငံတကာပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှုများမှတဆင့် ငြိမ်းချမ်းရေး တည်ဆောက်ရန် ကြိုးပမ်းလျက်ရှိပါသည်။ ယူနက်စကို ၏ စီမံကိန်းများသည် ၂၀၁၅ ခုနှစ်တွင် ကုလသမဂ္ဂ အထွေထွေညီလာခံကချမှတ်ခဲ့သည့် ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှု ပန်းတိုင်များ အစီအစဉ် ၂၀၃၀ အောင်မြင်ရန်အတွက် ပံ့ပိုးကူညီပေးနေပါသည်။

ENDNOTE

၁။ e-library: https://edc.moe.edu.mm/

"မြန်မာနိုင်ငံ၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲပြီး ဟန်ချက်နှင့် ညီသော ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုစီမံကိန်း (MSDP) (၂၀၁၈-၂၀၃၀) တွင် မီးမောင်းထိုးပြထားသည့်အတိုင်း မြန်မာနိုင်ငံသည်ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုကဏ္ဍများကို တိုးချဲ့ဆောင်ရွက်ရာတွင် အဓိကကြုံတွေ့နေရသည့်စိန်ခေါ်မှုနှစ်ခု ရှိပါသည်။ ၎င်းတို့မှာ (၁) အလုပ်အကိုင်အခွင့်အလမ်းများ တိုးပွားလာသော်လည်း ကျွမ်းကျင်လုပ်သားရှားပါးမှုနှင့်အတူ အလုပ်သမား ဈေးကွက်တွင် ကျွမ်းကျင်မှုကွာဟချက်များရှိနေခြင်း၊ (၂) အစိုးရ အုပ်ချုပ်ရေးနှင့် စီမံခန့်ခွဲမှုစွမ်းရည် လိုအပ်ချက်များရှိနေခြင်း စသည် တို့ဖြစ်ပါသည်။"

Photo: CHINA.ORG.CN

MYANMAR EDUCATION IN FOCUS

Flexible Learning

By Tint Sabei Soe Win

Is our traditional classroom-based learning the only mode of learning that we can have at Myanmar's universities? Are there any choices we can make regarding our learning? We study from morning to evening Monday–Friday at our universities, if we do not pursue a degree through distance education. This is a normal schedule for students in full-time study. We have no choice regarding our type of learning unless flexibility is offered. Having choices and flexibility in learning can benefit both students and universities. Therefore, this article will introduce the system of flexible learning and how it helps to meet students' diverse needs and preferences at universities.

In the Top Hat Glossary, "flexible learning refers to the ability to customize one's pace, place and mode of learning" (2020). It means that learners have choices in their learning and can customize their ways of learning. In another definition, flexible learning means:

> Offering students a choice in when, how and where they study to fit learning around other commitments. This includes allowing people to study at a slower or faster pace, providing options for where learning takes place, as well as how to access course information and assessments. It can also mean more choice in how to enter and leave study, take breaks and re-join later. (Universities UK, 2018, p. 2)

There are over 1 million students studying at Myanmar's universities, including the students from distance education universities (Ministry of Education (Science and Technology) [MEST], 2020). Students differ from one another according to their background, ability, and passion. And, their preferences of learning styles to complete a degree are not the same. As higher education institutions (HEIs) aim to provide quality education to all their students, it is important that they reflect on their delivery of services, especially from their students' point of view.

The majority of Myanmar's HEIs provide classroom-based learning with a long learning duration, which is from morning to evening Monday–Friday. This is our traditional learning form and we have no idea of when it might be updated and made suitable for students' diverse needs. Many education reforms have been implemented in Myanmar and 16 universities (8 universities from Yangon and 8 from Mandalay) are on the way to being autonomous (MEST, 2020). Therefore, this is a good time to start exploring what flexible learning is and how it works in other countries. Flexible learning would be a fresh learning form for people in Myanmar although it is an idea developed in international HEIs many years ago. Flexible learning, also known as open learning, has been developing in Australia since 1993 (Department of Employment, Education and Training, 1993, p. 184), and

in New Zealand since the mid-1980s (Bewley, 2004, p. 5).

Forms of Flexible Learning in Some Countries

From my experience, after 3 years of studying at a Myanmar university, I fortunately received a full scholarship from the SHARE scholarship program to study for one semester in another country, Cambodia. Although my expectations of that country and its education were not high at first, 4 months of learning there exposed me to their delivery of flexible learning to the students, and broadened my view.

Through my exchange study in Cambodia, I observed flexibility in students' learning especially at my host university, the University of Cambodia (UC). The students in Cambodia can pursue double degrees at the same time. Many students at UC come from rural areas and most of them work part-time for their living in the city. Regarding flexible learning, firstly, the university offers three options of learning time, which are called morning, afternoon and evening shifts, to the students on Monday–Friday. And, two shifts are offered on Saturday and Sunday. Each shift only takes 3 hours and students can take classes in any shift on any day. Therefore, it allows students to study at one shift they prefer and study for another major at the same or different university or work part-time on the same day. In addition, the university offers three semesters (trimesters) per academic year so that students can manage to complete their bachelor's degree program in 4 years. Secondly, the university offers two programs called Khmer Track and International Track, which use different mediums of instruction: Khmer and English. In the International Track, communication in classrooms, study materials, assessments, assignments etc., are in the English language and this track is more expensive than the Khmer Track. Therefore, students can decide what time and which program they would like to study based on their own preference, effectiveness, and affordability.

The importance of flexible learning was noticed in Australia many years ago. "Undergraduate students within Australia are facing increasingly diverse social, employment, family and financial commitments" (Zeldenryk and Bradey, 2013, p. 314). Zeldenryk and Bradey suggested one option for the university to be able to meet the needs of diverse students. This is delivering online, block-mode and accelerated courses. Students can then decide how they want to study, and can make their personal and professional commitments. Block mode is one kind of learning in which students learn only one subject intensively at a time, rather than many subjects. Therefore, students can fully concentrate on one subject, and complete it in a short time (Lodge, 2018; Victoria University, 2020). The study on preferences and needs of occupational therapy students from one regional Australian university showed that students from a remote location and/or with commitments such as family or work preferred flexible learning options. According to some of its findings, students who have studied before and/or have people relying on them favored after-hours classes which are after 6pm Monday–Friday, and classes on the weekends. Among options for the pace of a course, most students preferred subjects which allowed them to study intensively and complete quickly. Many students (40%) also preferred online learning materials that support their face-to-face learning to minimize their on-campus contact hours (Zeldenryk and Bradey, 2013, pp. 322–324).

According to Universities UK (2018, pp. 3–14), UK HEIs provide part-time study, full-time study and accelerated study regarding the pace of learning to complete a first degree. These programs take respectively 4–6 years, 3 years, and 2 years. With increased flexibility by HEIs, students can study in the evenings for their full-time study programs. In addition, course content is available online for students because their HEIs use advanced technology blending online and face-to-face learning. As for flexible learning forms, many UK HEIs provide classroom-based part-time study, employer-based study, online study, or a combination of them. Classroom-based part-time learning is a part-time study, which is both face-to-face and online learning at university. Also, employer-based learning creates opportunities such as internships and allows students to combine their study with work. Online learning is provided by many HEIs for those who are employed and looking for career growth.

According to Zeldenryk and Bradey (2013, p. 326), diverse students "benefit from a flexible educational design that could fit around [their] multiple life commitments" to complete their degrees. Regarding flexible learning, there is another option for Myanmar students. This is to pursue a degree through distance education rather than full-time study at one of Myanmar's HEIs. Especially those students who prefer to work while pursuing their first degree or just prefer to have a degree awarded by a Myanmar HEI while studying at another private university/college, can choose distance education. The lack of flexibility in learning time, in addition to jobs in Myanmar being mostly full-time instead of part-time, is another main reason for students to choose distance education. In other HEIs, students still have flexibility in minor subjects. They can choose a minor subject they like in each academic semester/year.

In addition, there are many flexible forms of learning that students and HEIs can find out according to

students' needs and preferences. Regarding the pace of study, bachelor's degree programs in Myanmar universities normally take 4–6 years. Therefore, for those who do not prefer the current 4–6 year programs, both students and HEIs can consider a different pace of study, which is faster or slower than 4–6 years. Also, they can consider other flexibilities such as flexibility in learning time, flexibility in course content, flexibility in access to study materials, flexibility in mediums of instruction, and flexibility in learning styles (for example, blended learning, employer-based learning).

The idea of providing flexible learning can take place based on the students' needs and preferences. I would like to point to three ways that flexible learning supports students: appropriateness, emerging opportunities, and contingency planning.

Appropriateness
Classroom-based learning is difficult, especially for students with disabilities. HEIs need to think of providing other forms of flexible learning such as blended learning and online learning with the support of suitable learning materials. Besides, "for those who work while studying or have caring responsibilities, more flexible approaches to learning are required" (Universities UK, 2018, p. 2). Therefore, those with vulnerability and commitments such as family and work need to have flexible forms of learning in their higher education.

Emerging opportunities
Many campus activities, volunteering and internship opportunities have significantly increased for the students and youth in Myanmar. As these programs are very helpful for personal growth, education, and employability, many students are eager to participate early before they graduate. In addition, with the constant increase of opportunities, paid internships or part-time job opportunities are very likely to increasingly emerge for students in Myanmar. It can help students build experience and earn a living. Having flexibility in learning at universities will support students to grasp such opportunities. Moreover, when HEIs provide flexible learning forms in the future, students from distance education might consider pursuing their degree at other HEIs not only in arts and sciences, but also in technology and others.

Contingency Planning
COVID-19 is a vivid example of the need for contingency plans. During this pandemic outbreak, many universities around the world closed their campuses, and started offering online learning to students. Universities in Myanmar have not reopened yet. And, there were many voices and opinions about online learning, especially coming from students across the country through surveys conducted by Students' Unions (Soe, 2020; Khaing, 2020). Also, we cannot avoid natural disasters, but it is also difficult to plan for that.

Flexible learning for HEIs
Flexible learning is a great learning system for HEIs to meet students' diverse needs and preferences. Whether or not students have commitments, HEIs can benefit from this learning. If we look at three country examples: Cambodia, Australia, and the UK, we can see that they have flexibility in their kinds of learning. At the University of Cambodia, we can see that students have flexibility in their learning time (morning, afternoon, or evening) and flexibility in mediums of instruction (Khmer or English). In Australia, according to Zeldenryk and Bradey, we can see flexible learning styles such as online, block-mode and accelerated courses. In addition, students have different preferences and flexible options in after-hours classes, pace of a course, and minimizing contact hours. In the UK, students can learn according to their own pace. Even in their full-time study, they can consider studying in the evenings. Moreover, course content is accessible online with their institution's technology. There are flexible kinds of learning such as classroom-based part-time study and employer-based learning. Therefore, students can choose what form of flexible learning they prefer.

Photo: YSEALI

As for HEIs in Myanmar, flexible learning would be a great learning mechanism that would attract a great number of students to study. Students from distance education might also consider studying through flexible learning options such as classroom-based part-time study and blended learning while working. Therefore, flexible learning not only can help HEIs meet students' diverse needs, but also can benefit in increasing student enrollment and universities' income at the same time—if financial autonomy is granted in the future.

Flexible learning options have been studied by many international researchers for the sake of finding suitable learning styles based on students' diverse needs and preferences. E-learning, one form of flex-

ible learning, has become popular and is being considered by many of Myanmar's HEIs and academic departments during the COVID-19 pandemic. Yangon University of Foreign Languages is currently planning to deliver online learning to their students through Moodle Learning System and Microsoft Teams Video

Conferencing System (Ministry of Information, 2020). According to a survey conducted by Students' Unions, 54 percent of students favored e-learning while the rest favored a one-year suspension for classes amid COVID-19 (Soe, 2020). This suggests that slightly more students prefer suitable, convenient and safe learning according to their situation. Therefore, the survey highlights the importance of considering flexible learning forms based on situations and students' needs.

The number of students in Myanmar who experienced flexible forms of learning through their study abroad has been significantly increasing, and their perspective about ways of learning at HEIs is broader. It is important for HEIs to ask themselves, by looking at current traditional learning: "what are students' needs and in what learning forms would they like to complete their degree?" and "how long will we keep traditional learning (classroom-based with long learning hours) in the future?" Flexible learning is very helpful and suitable because it allows students to customize their learning to complete a degree. Sixteen universities in Myanmar will be granted university autonomy soon, therefore, this article encourages students and HEIs to start considering different forms of flexible learning to meet students' diverse needs and preferences.

ABOUT THE AUTHOR

Tint Sabei Soe Win is currently working as a research assistant at Center for Education Policy Research, Parami University.

REFERENCES

Bewley, D. (2004). An historical overview of flexible learning in New Zealand from 1990 to the present. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, *8*(1), 5–16.

Department of Employment, Education and Training (1993), *National Report on Australia's Higher Education Sector*. Australian Government Publishing Service.

Flexible Learning. (n.d.) In Top Hat online glossary. https://tophat.com/glossary/f/flexible-learning/

Khaing, A. T. (2020, June 24). 80% of Pyin Oo Lwin technological university students embrace online learning. *Myanmar Times*. https://www.mmtimes.com/news/80-pyin-oo-lwin-technological-university-students-embrace-online-learning.html

Lodge, J. M. (2018, October 11). Why block subjects might not be best for university student learning. *The Conversation*. https://theconversation.com/why-block-subjects-might-not-be-best-for-university-student-learning-102909

Ministry of Education (Science and Technology) [MEST]. (2020, April 6). ပညာရေးဝန်ကြီးဌာန၏ စတုတ္ထ (၁) နှစ်တာကာလအတွင်းပြုပြင်ပြောင်းလဲရေးဆောင်ရွက်ချက်များ. http://www.moe-st.gov.mm/?p=12015

Ministry of Information. (2020, May 17). YUFL ၌ အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးစနစ်စတင်တော့မည်. https://www.moi.gov.mm/?q=node/36455

Soe, T. Z. (2020, May 06). University students divided over online classes, school suspension in Myanmar. https://www.mmtimes.com/news/university-students-divided-over-online-classes-school-suspension-myanmar.html

Universities UK. (2018, October). Flexible Learning: The Current State of Play in UK Higher Education. https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2018/flexible-learning-the-current-state-of-play-in-higher-education.pdf

Victoria University. (2020). VU Block Model: Benefits of the VU Block Model. https://www.vu.edu.au/study-at-vu/why-choose-vu/vu-block-model

Zeldenryk, L. & Bradey, S. (2013). The flexible learning needs and preferences of regional occupational therapy students in Australia. *Higher Education Research & Development*, *32*(2). 314–327.

"Flexible learning options have been studied by many international researchers for the sake of finding suitable learning styles based on students' diverse needs and preferences. E-learning, one form of flexible learning, has become popular and is being considered by many of Myanmar's HEIs and academic departments during the COVID-19 pandemic."

Photo: SCIA.EDU.KH

ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှု

တင့်စပယ်စိုးဝင်း
ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

စာသင်ခန်းအခြေပြုသင်ယူလေ့လာသည့် ပုံစံတစ်ခုတည်းကသာလျှင် ကျွန်ုပ်တို့ မြန်မာနိုင်ငံရှိ တက္ကသိုလ်များတွင် အသုံးပြုနိုင်သည့် နည်းလမ်းဖြစ်ပါသလား။ သင်ယူလေ့လာမှုနှင့် ပတ်သက်ပြီး ကျွန်ုပ်တို့တွင် အခြားရွေးချယ်စရာများရှိပါသလား။ အဝေးသင်ပညာရေးဖြင့် ဘွဲ့ယူသူမဟုတ်ပါက တက္ကသိုလ်များတွင် တနင်္လာနေ့မှ သောကြာနေ့၊ မနက်မှ ညနေအထိ သင်ယူလေ့လာကြရပါသည်။ ဤသည်မှာ အချိန်ပြည့် ကျောင်းသားများ၏ ပုံမှန်အချိန်ဇယားဖြစ်ပါသည်။ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှုကို ပေးထားခြင်းမရှိပါက သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံနှင့်ပတ်သက်ပြီး ကျွန်ုပ်တို့တွင် အခြားရွေးချယ်စရာမရှိပါ။ ရွေးချယ်စရာများနှင့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မှုရှိခြင်းက ကျောင်းသားများအပါအဝင် တက္ကသိုလ်များကိုပါ အကျိုးများရှိစေနိုင်ပါသည်။ ထို့ကြောင့် ဤဆောင်းပါးတွင် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုနည်းစနစ်ကို စတင်မိတ်ဆက်သွားမည်ဖြစ်သည်။ ထို့နောက် တက္ကသိုလ်များတွင် တက်ရောက်သင်ယူနေသည့် ကျောင်းသားများ၏ မတူကွဲပြားသော လိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များကို ပြည့်မီရန်အတွက် မည်သို့မည်ပုံအထောက်အကူပြုသည်ကို ဖော်ပြသွားမည်ဖြစ်ပါသည်။

Top Hat Glossary အရ "ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုဆိုသည်မှာ ကျောင်းသားတစ်ယောက်သည် သူ၏သင်ယူလေ့လာမှုနှုန်း၊ နေရာနှင့် ပုံစံကို စိတ်တိုင်းကျပြုလုပ် နိုင်စွမ်းရှိသည်" ဟု ဆိုပါသည်။ (၂၀၂၀) ဆိုလိုသည်မှာ ကျောင်းသားများသည် ၎င်းတို့၏ သင်ယူလေ့လာမှုများတွင် ရွေးချယ်ခွင့်များရှိပြီး သင်ယူလေ့လာမှု ပုံစံများကို အဆင်ပြေသည့်ပုံစံသို့ ပြုပြင်ပြောင်းလဲနိုင်စွမ်းရှိခြင်းဖြစ်သည်။ အခြားသော အဓိပ္ပာယ်ဖွင့်ဆိုချက်တစ်ခုတွင် အဆိုပါ သင်ယူလေ့လာမှုသည် "အခြားအရေးပါသော ကိစ္စရပ်များကို ဆောင်ရွက်နိုင်ရန်အတွက် ကျောင်းသားများအား မည်သည့်အချိန်နှင့် မည်သည့် နေရာတွင် မည်သို့မည်ပုံ သင်ယူလေ့လာနိုင်သည်ကို ရွေးချယ်ခွင့်ပေးခြင်းဖြစ်သည်။ ၎င်းတွင် ကျောင်းသားများအား ပိုမိုမြန်ဆန်သော သို့မဟုတ် ပိုမိုနှေးသောနှုန်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာခွင့်ပြုခြင်း၊ သင်ယူရာနေရာများအတွက် ရွေးချယ်ခွင့်များ ဖန်တီးပေးခြင်းနှင့် သင်တန်းအချက်အလက်များနှင့် အကဲဖြတ်စစ်ဆေးမှုများအား မည်သို့မည်ပုံ ရယူနိုင်ခြင်းတို့ ပါဝင်ပါသည်။ သင်ယူလေ့လာမှုအား မည်သို့မည်ပုံ စတင်ခြင်းနှင့် ထွက်ခွာခြင်း၊ ရပ်နားပြီးနောက် သင်ယူမှုတွင် ပြန်လည်ပါဝင်ခြင်းတို့တွင် ရွေးချယ်ခွင့်များ ပိုမိုပေးထားခြင်းဖြစ်ပါသည်။" (Universities UK, 2018, p. 2)

အဝေးသင်တက္ကသိုလ်များမှ ကျောင်းသားများအပါအဝင် မြန်မာနိုင်ငံရှိတက္ကသိုလ်များတွင် သင်ယူလေ့လာနေကြသော ကျောင်းသားဦးရေ ပေါင်း တစ်သန်းကျော် ရှိပါသည်။ (Ministry of Education (Science and Technology) [MEST], 2020) ကျောင်းသားများသည် ၎င်းတို့၏ ဘဝနောက်ခံ၊ စွမ်းရည်နှင့် စိတ်အားထက်သန်မှုအပေါ်မူတည်ပြီး တစ်ဦးနှင့်တစ်ဦး ကွဲပြားကြပါသည်။ ဘွဲ့တစ်ခုရရှိရန်

သင်ယူလေ့လာလိုသော ပုံစံသည်လည်း တူညီမှု မရှိပါ။ ထို့ကြောင့် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအနေဖြင့် ကျောင်းသားများအား အရည်အသွေးပြည့်မီသောပညာရေးကို ဖန်တီးပေးနိုင်ရန် အစဉ်ရည်မှန်းထားသည်နှင့်အညီ မိမိတို့၏ ပညာရေးဝန်ဆောင်မှုများကို အထူးသဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ ရှုထောင့်မှ ပြန်လည်ဆန်းစစ်ကြည့်ရန် လိုအပ်ပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံ၏ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်း အများစုသည် တနင်္လာနေ့မှ သောကြာနေ့အထိ မနက်မှညနေတိုင်အောင်ကြာမြင့်သောစာသင်ခန်း အခြေပြုသင်ယူလေ့လာမှုပုံစံကို ကျင့်သုံးပါသည်။ ၎င်းသည် ကျွန်ုပ်တို့၏ သမားရိုးကျသင်ယူလေ့လာမှုပုံစံဖြစ်ပြီး မည်သည့်အချိန်မှာမှ အဆင့်မြင့်တင်ပြီး ကျောင်းသားများ၏ မတူကွဲပြားသောလိုအပ်ချက်များနှင့် ကိုက်ညီရန် လုပ်ဆောင်မည်ကို ကျွန်ုပ်တို့အနေဖြင့် မသိရှိပါ။ မြန်မာနိုင်ငံတွင် ပညာရေးပြုပြင်ပြောင်းလဲမှုများကို အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ခဲ့ပြီး တက္ကသိုလ် ၁၆ ကျောင်း (ရန်ကုန်မှ ၈ ကျောင်းနှင့် မန္တလေးမှ ၈ ကျောင်း) တို့ကိုလည်း ကိုယ်ပိုင်အုပ်ချုပ်ခွင့်အား ပေးအပ်တော့မည်ဖြစ်ပါသည်။ (MEST, 2020) ထို့ကြောင့် ယခုအချိန်သည် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံနှင့် ဤနည်းစနစ်က အခြားနိုင်ငံများတွင် မည်သို့မည်ပုံ အလုပ်ဖြစ်သည်ကို စတင်လေ့လာရန် အချိန်အခါကောင်းဖြစ်ပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံသားများအတွက် ပုံစံသစ်တစ်ခုဖြစ်သော်လည်းအခြားနိုင်ငံများ၏အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများတွင်မူ နှစ်ပေါင်းများစွာကတည်းက စတင်ခဲ့ပြီးဖြစ်ပါသည်။ ကိုယ်တိုင်လမ်းညွှန်ပညာရေး (open learning) ဟုလည်း လူသိများသည့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုသည် ဩစတြေးလျနိုင်ငံတွင် ၁၉၉၃ ခုနှစ်ကတည်းက စတင်ခဲ့ပြီး (Department of Employment, Education and Training, 1993, p. 184) နယူးဇီလန်နိုင်ငံတွင် ၁၉၈၀ခုနှစ်များ၏ နှစ်လယ်ပိုင်းများတွင် စတင်ခဲ့ပါသည်။ (Bewley, 2004, p. 5)

အချို့သောနိုင်ငံများရှိ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်သော သင်ယူမှုပုံစံများ

မိမိ၏ ကိုယ်ပိုင်အတွေ့အကြုံအရ ပြောရမည်ဆိုလျှင် မြန်မာနိုင်ငံရှိ တက္ကသိုလ်တစ်ခုတွင် ၃ နှစ်ကြာ ပညာသင်ယူပြီးသည့်နောက် SHARE Scholarship Program က ချီးမြှင့်သော ပညာသင်ဆုဖြင့် ကမ္ဘောဒီးယားနိုင်ငံ၊ ကမ္ဘောဒီးယားတက္ကသိုလ် (ယူစီ) သို့ ပညာသင်နှစ်ဝက်တစ်ခုကြာ သွားရောက်ပညာသင်ယူလေ့လာခွင့် ရရှိခဲ့ပါသည်။ အစပိုင်းတွင် မိမိအနေဖြင့် ကမ္ဘောဒီးယားနိုင်ငံ၏ အဆင့်မြင့်ပညာရေးအပေါ် အများကြီးမမျှော်လင့်ထားသော်လည်း ယူစီတွင် ၄ လတာကျောင်းတက်နေစဉ်ကာလအတွင်း ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံကို စတင်ထိတွေ့ခွင့်ရရှိခဲ့ပါသည်။ ထို့နောက် သင်ကြားသင်ယူမှုပုံစံအပေါ် ပိုပြီး အမြင်ကျယ်လာခဲ့ပါသည်။

ကမ္ဘောဒီးယားနိုင်ငံတွင် စာသင်နှစ်တစ်ဝက်စာ ပညာရေးကို သွားရောက်သင်ယူလေ့လာမှု မှတစ်ဆင့် ကျောင်းသားများအတွက် ပြောင်းလွယ်ပြင် လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံကို (အထူးသဖြင့် ကမ္ဘောဒီးယားတက္ကသိုလ် (ယူစီ) တွင်) သတိထားလေ့လာမိခဲ့ပါသည်။ ကမ္ဘောဒီးယားနိုင်ငံတွင် ကျောင်းသား/သူများက ဘွဲ့နှစ်ခု၊ တစ်နည်းအားဖြင့် နှစ်ထပ်ကွမ်းဘွဲ့ရယူရန် တစ်ပြိုင်နက်တည်း သင်ယူလေ့လာမှုကိုပြုလုပ်နိုင်ပါသည်။ ယူစီတွင် တက်ရောက်နေသော ကျောင်းသားအများစုက ကျေးလက်ဒေသများမှ လာရောက်ကြသူ များဖြစ်ပြီး မြို့ပေါ်တွင် နေထိုင်နိုင်ရန်အတွက် အချိန်ပိုင်းအလုပ်များလုပ်ကြပါသည်။ သူတို့၏ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုနှင့်ပတ်သက်၍ ပထမအချက်အနေဖြင့် တက္ကသိုလ်က ကျောင်းသားများအနေဖြင့် မိမိတို့နှင့် အဆင်ပြေသည့် စာသင်ချိန်ကို ရွေးချယ်နိုင်ရန် မနက်ပိုင်း၊ နေ့လည်ပိုင်းနှင့် ညနေပိုင်း စာသင်ချိန်ဟူ၍ သင်ယူလေ့လာချိန်ကို အချိန်အပိုင်းအခြားသုံးခုဖြင့် ခွဲပေးထားပါသည်။ တနင်္လာနေ့မှ သောကြာနေ့အထိ အဆိုပါစာသင်ချိန် ၃ ချိန်ကို ရွေးချယ်ခွင့်ပေးထားပြီး စနေနှင့် တနင်္ဂနွေနေ့များတွင် စာသင်ချိန် ၂ ချိန်ကို ရွေးချယ်ခွင့်ပေးထားပါသည်။ စာသင်ချိန်တစ်ခုချင်းစီသည် ၃ နာရီသာကြာမြင့်ပြီး ကျောင်းသားများက မိမိနှစ်သက်သောနေ့၊ မိမိနှစ်သက်သော စာသင်ချိန်တွင် တက်ရောက်သင်ကြားနိုင်ပါသည်။ စာသင်ချိန်ကို ရွေးချယ်ခွင့်ပေးထားခြင်းကြောင့် ကျောင်းသားများက မိမိတို့ နှစ်သက်သော စာသင်ချိန်တစ်ချိန်တွင် သွားရောက်သင်ယူလေ့လာပြီး အခြားအချိန်များတွင် မိမိတို့နှစ်သက်သော အခြားမေဂျာတစ်ခုကို တက္ကသိုလ်တစ်ခုတည်း သို့မဟုတ် သီးခြားတက္ကသိုလ်တွင် သွားရောက် လေ့လာသင်ယူနိုင်သလို အချိန်ပိုင်းအလုပ်များကိုလည်း လုပ်နိုင်ပါသည်။ ထို့အပြင် တက္ကသိုလ်သည် ပညာသင်နှစ်တစ်နှစ်တွင် ပညာသင်ကာလ သုံးပိုင်း (trimesters) ခွဲပေးထားသောကြောင့် ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ဘွဲ့ကြိုတန်းအား ၄ နှစ်အတွင်း သင်ယူပြီးမြောက်နိုင်ပါသည်။ ဒုတိယအချက်အနေဖြင့် တက္ကသိုလ်တွင် Khmer track နှင့် International track ဟူ၍ သင်ကြားရေးအစီအစဉ်နှစ်ခု - ခမာဘာသာစကားဖြင့် သင်ကြားသော သင်ကြားရေးအစီအစဉ်နှင့် အင်္ဂလိပ်ဘာသာစကားဖြင့် သင်ကြားသော သင်ကြားရေးအစီအစဉ်တို့ကို ရွေးချယ်ခွင့်ပေးထားပါသည်။ International track တွင် စာသင်ခန်းတွင်း ပြောဆိုဆက်ဆံမှုများ၊ သင်ယူမှုဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူများ၊ စစ်ဆေးအကဲဖြတ်မှုများ နှင့် assignment များ အစရှိသည်တို့ကို အင်္ဂလိပ်ဘာသာစကားအသုံးပြုကာ သင်ယူလေ့လာရပြီး ၎င်းသင်ကြားရေးအစီအစဉ်သည် Khmer track ထက် ပိုမိုဈေးကြီးပါသည်။ ထို့ကြောင့် ကျောင်းသားများက မိမိတို့ နှစ်သက်ရာ၊ ပိုမိုအားသန်ရာနှင့် ငွေကြေးတတ်နိုင်မှုတို့အပေါ်ကို ကြည့်၍ မည်သည့်သင်ကြားရေးအစီအစဉ်တွင် ပါဝင်သင်ယူလေ့လာလိုသည်ကို ဆုံးဖြတ်နိုင်ပါသည်။

ပြောင်းလွယ် ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှု၏ ကောင်းကျိုးကို ဩစတြေးလျနိုင်ငံတွင် လွန်ခဲ့သော နှစ်ပေါင်းများစွာကတည်းက စတင်သတိထားမိခဲ့ကြပါသည်။ "ဩစတြေးလျနိုင်ငံရှိ ဘွဲ့ကြို ကျောင်းသားများသည် တစ်နေ့ထက်တစ်နေ့ ပိုမိုများပြားလာသော

မတူကွဲပြားသည့် လူမှုရေး၊ အလုပ်အကိုင်၊ မိသားစုနှင့် ငွေကြေးဆိုင်ရာကိစ္စရပ်များအတွက်ကို အချိန်ပေးပြီး လုပ်ဆောင်နေကြရပါသည်”။ (Zeldenryk and Bradey, 2013, p. 314) Zeldenryk နှင့် Bradey တို့သည် မတူကွဲပြားသောကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များကို တက္ကသိုလ်များက ဖြည့်ဆည်းပေးနိုင်ရန် နည်းလမ်းတစ်ခုကို အကြံပြုခဲ့ပါသည်။ ၄င်းမှာ အွန်လိုင်းဖြင့်သင်ကြားသော၊ block-mode နှင့် အမြန်သင်ကြား ပေးသော အတန်းများကို ဖွင့်လှစ်ပေးရန် ဖြစ်ပါသည်။ ထိုမှတစ်ဆင့် ကျောင်းသားများအနေဖြင့် မည်သည့် ပုံစံဖြင့် လေ့လာလိုသည်ကို ကိုယ်တိုင်ဆုံးဖြတ်နိုင်ပြီး မိမိတို့၏ ကိုယ်ရေးကိုယ်တာနှင့် အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းဆိုင်ရာ အရေးပါသည့် ကိစ္စရပ်များကိုလည်း အချိန်ပေးပြီး ဆောင်ရွက်နိုင်မည်ဖြစ်ပါသည်။ Block-mode ဆိုသော သင်ယူမှုပုံစံသည် ကျောင်းသားများ အနေဖြင့် စာသင်ချိန်တစ်ချိန်လျှင် ဘာသာရပ်များစွာသင်ယူမှုအစား ဘာသာရပ်တစ်ခုတည်းအား အပြင်းအထန် သင်ယူလေ့လာသော သင်ယူမှုပုံစံဖြစ်ပါသည်။ ထိုသင်ယူမှုပုံစံမှတစ်ဆင့် ကျောင်းသားများသည် ဘာသာရပ်တစ်ခုတည်းတွင် အာရုံစူးစိုက်နိုင်ပြီး ၎င်းဘာသာရပ်ကို အချိန်တိုအတွင်း သင်ယူ ပြီးမြောက်နိုင်ပါသည်။ (Lodge, 2018; Victoria University, 2020) ဩစတြေးလျနိုင်ငံ တက္ကသိုလ်တစ်ခုရှိ occupational therapy မေဂျာတွင် တက်ရောက်နေသော ကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များကို စစ်တမ်းကောက်ယူချက်အရ ဝေးလံခေါင်းပါးသည့် အရပ်ဒေသမှလာသော ကျောင်းသားများနှင့် မိသားစု သို့မဟုတ် အလုပ် စသည်တို့အတွက် အချိန်ပေးရသော ကျောင်းသားများသည် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ် သင်ယူလေ့လာ နိုင်မည့် ရွေးချယ်မှုများအား နှစ်သက်ကြပါသည်။ စစ်တမ်းကောက်ယူချက်များထဲမှ အချို့သော တွေ့ရှိမှုများအရ ယခင် ပညာသင်ယူဖူး သော ကျောင်းသားများနှင့် မိမိအပေါ် မှီခိုသူများရှိနေသော ကျောင်းသားများသည် တနင်္လာနေ့မှ သောကြာနေ့တွင် ညနေ ၆ နာရီ နောက်ပိုင်းမှ သင်ယူလေ့လာရသော after-hours အတန်းများနှင့် စနေ၊ တနင်္ဂနွေအတန်းများအား နှစ်သက်ကြပါသည်။ သင်ယူလေ့လာမှုနှုန်းနှင့် ပတ်သက်သော ရွေးချယ်မှုများတွင် ကျောင်းသားအများစုသည် မိမိတို့ အပြင်းအထန် သင်ယူလေ့လာစေပြီး မြန်ဆန်စွာပြီး မြောက်စေနိုင်သည့် ဘာသာရပ်များကို ပိုမိုစိတ်ဝင်စားကြပါသည်။ စစ်တမ်းကောက်ယူချက်အရ ကျောင်းသားများ ၄၀ ရာခိုင်နှုန်းသည် တက္ကသိုလ်ပရဝုဏ်အတွင်းတွင် လာရောက်သင်ယူလေ့လာရသော အချိန်ကိုလျှော့ချနိုင်ရန်အတွက် စာသင်ခန်းတွင်း မျက်နှာချင်းဆိုင်သင်ယူလေ့လာရာတွင် အထောက်အကူပြုနိုင်သည့် သင်ယူမှုဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူများအား အွန်လိုင်းတွင် ရရှိမှုအပေါ် နှစ်သက် ကြပါသည်။ (Zeldenryk and Bradey, 2013, pp. 322–324)

ဗြိတိန်နိုင်ငံရှိ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများသည် ဘွဲ့ကြိုသင်တန်းအတွက် ကျောင်းသား၏ သင်ယူတတ်မြောက်မှုနှုန်းနှင့် စပ်လျဉ်း၍ အချိန်ပိုင်းသင်ယူလေ့လာမှု၊ အချိန်ပြည့် သင်ယူလေ့လာမှုနှင့် အရှိန်မြှင့်တင်ထားသော သင်ယူလေ့လာမှုဟူ၍ ရွေးချယ်မှုများပေးထားပါသည်။ အချိန်ပိုင်းကို ရွေးချယ်ပါက ဘွဲ့ရရှိရန် ၄ နှစ်မှ ၆ နှစ်ကြာမြင့်မည်ဖြစ်ပြီး အချိန်ပြည့်တွင် ဘွဲ့ရရှိရန် ၃ နှစ်၊ အရှိန်မြှင့်တွင် ၂ နှစ် အသီးသီးကြာမည်ဖြစ်ပါသည်။ ဗြိတိန်နိုင်ငံရှိ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများတွင် တိုးတက်လာသော ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မှုများကြောင့် အချိန်ပြည့်အတန်းကို တက်ရောက်နေသော ကျောင်းသားများသည်လည်း ညနေပိုင်းတွင် သင်ယူလေ့လာနိုင်ပါသည်။ ထို့အပြင် တက္ကသိုလ်များက အဆင့်မြင့်နည်းပညာကို အသုံးပြုနိုင်သောကြောင့် ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ကြိုတင်လေ့လာထားရန် လိုအပ်သော သင်ခန်းစာ အကြောင်းအရာများ (course content) ကို အွန်လိုင်းပေါ်တွင် လွယ်လင့်တကူရယူနိုင်ပါသည်။ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုစနစ်များအနေဖြင့် စာသင်ခန်းကို အခြေပြု အချိန်ပိုင်းသင်ယူလေ့လာမှု၊ အလုပ်အခြေပြုသင်ယူလေ့လာမှု၊ အွန်လိုင်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာမှု သို့မဟုတ် ၎င်းတို့အား ပေါင်းစပ်ထားသော သင်ယူလေ့လာမှုများကို ဖန်တီးပေးထားပါသည်။ စာသင်ခန်းအခြေပြု အချိန်ပိုင်း သင်ယူလေ့လာမှုသည် တက္ကသိုလ်တွင် မျက်နှာချင်းဆိုင်သင်ယူမှုနှင့် အွန်လိုင်းဖြင့်သင်ယူမှု နှစ်ခုစလုံးပါဝင်သော အချိန်ပိုင်းသင်ယူမှု ပုံစံဖြစ်ပါသည်။ အလုပ်အခြေပြုသင်ယူလေ့လာမှုသည် ကျောင်းသားများအား မိမိတို့၏ သင်ယူလေ့လာမှုများကို လုပ်ငန်းခွင်တွင် ပေါင်းစပ်နိုင်သည့် အခွင့်အလမ်းများ (ဥပမာ - အလုပ်သင်လုပ်ခြင်း)ကို ပေးပါသည်။ အလုပ်အကိုင်ရရှိပြီးသော ကျောင်းသားများအတွက် အလုပ်နှင့်ပတ်သက်သော ကျွမ်းကျင်မှုအသစ်များကို ရရှိရန်အလို့ငှာ ဗြိတိန်နိုင်ငံရှိ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများစွာက အွန်လိုင်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာနိုင်သော သင်ကြားမှုအစီအစဉ်များကို ဖန်တီးပေးထားပါသည်။ (Universities UK, 2018, pp. 3–14)

Zeldenryk နှင့် Bradey အရ မတူကွဲပြားသောကျောင်းသားများအနေဖြင့် ဘွဲ့ရရှိရန် “(၎င်းတို့) ၏ ဘဝတွင် အရေးပါသော အခြားကိစ္စရပ်များနှင့် ယှဉ်တွဲဆောင်ရွက်နိုင်သည့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံမှ အကျိုးကျေးဇူးများရရှိကြပါသည်။” (2013, p. 326) ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသောသင်ယူလေ့လာမှုနှင့် စပ်လျဉ်း၍ မြန်မာကျောင်းသားများအတွက် ရွေးချယ်စရာတစ်ခုမှာ ကျောင်းသားများသည် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများတွင် အချိန်ပြည့် လေ့လာသင်ယူခြင်းထက် အဝေးသင်ပညာရေးမှတစ်ဆင့် ဘွဲ့ရရှိအောင် သင်ယူလေ့လာခြင်းပင် ဖြစ်ပါသည်။ အထူးသဖြင့် ကျောင်းတက်ရင်း အလုပ်လုပ်လိုသော ကျောင်းသားများ သို့မဟုတ် ပုဂ္ဂလိက တက္ကသိုလ်/ကောလိပ်များတွင် တက်ရောက်နေစဉ်အတွင်း မြန်မာနိုင်ငံ၏ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းက အပ်နှင်းသော ဘွဲ့တစ်ခုခုကို ရရှိထားလိုသူများသည် အဝေးသင်ပညာရေးကို တက်ရောက်နိုင်ပါသည်။ စာသင်ချိန် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မရှိမှု၊ မိမိနှင့် အဆင်ပြေသည့် စာသင်ချိန်ကို ရွေးချယ်ခွင့်မရှိခြင်းအပြင် မြန်မာနိုင်ငံရှိ အလုပ်အကိုင်အများစုမှာ အချိန်ပိုင်းအလုပ်များ မဟုတ်ဘဲ အချိန်ပြည့်အလုပ်များ ဖြစ်နေမှုတို့ကလည်း ကျောင်းသားများအနေဖြင့် အဝေးသင်ပညာရေးအား ရွေးချယ်ရန် နောက်ထပ်အဓိက အကြောင်းရင်းတစ်ခုလည်း ဖြစ်ပါသည်။ အချိန်ပြည့် တက်ရောက်ရသော

Photo: PHNOMPENH POST

အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများတွင် ပညာသင်နှစ်ဝက် သို့မဟုတ် ပညာသင်နှစ်တစ်ခုချင်းစီတွင် ကျောင်းသားများအတွက် minor ဘာသာရပ်ရွေးချယ်ခွင့်များလည်း ရှိနေပါသေးသည်။

ထို့အပြင် ကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များ အရ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်နိုင်သည့် သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံများစွာ ရှိသေးကြောင်း ကျောင်းသားများနှင့် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများ အနေဖြင့် ရှာဖွေတွေ့ရှိနိုင်ပါသည်။ သင်ယူတတ်မြောက်မှုနှုန်းနှင့် စပ်လျဉ်း၍ မြန်မာနိုင်ငံတက္ကသိုလ်များရှိ ဘွဲ့ကြိုတန်းများကို ပြီးမြောက်အောင်မြင်ရန် ပုံမှန်အားဖြင့် ၄ နှစ်မှ ၆ နှစ် အထိ ကြာမြင့်ပါသည်။ သို့ဖြစ်သောကြောင့် လက်ရှိ ၄ နှစ်မှ ၆ နှစ် အထိကြာမြင့်သော သင်ကြားရေးအစီအစဉ်များကို မနှစ်သက်သူများ အတွက် ကျောင်းသားများနှင့် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအနေဖြင့် ၄ နှစ်မှ ၆ နှစ်ထက်ပိုမြန်နိုင်သော သို့မဟုတ် ပိုကြာနိုင်သောသင်ကြား ရေးအစီအစဉ်များကို ထည့်သွင်းစဉ်းစားကြည့်နိုင်ပါသည်။ ထို့အပြင် အခြားသော ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မှုများအနေဖြင့် စာသင်ချိန်ပြောင်း လွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု၊ သင်ခန်းစာအကြောင်းအရာများကို ရရှိရန် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု၊ သင်ယူမှုဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူများကို လွယ်ကူစွာရယူနိုင်ရန်အတွက် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု၊ သင်ကြား ပို့ချရာတွင် အသုံးပြုသည့် ဘာသာစကား ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု နှင့် သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံများအတွက် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု (ဥပမာ - ရောနှောသင်ယူလေ့လာမှု (အွန်လိုင်းနှင့် စာသင်ခန်းအခြေ ပြုသင်ယူလေ့လာမှု)၊ အလုပ်အခြေပြုသင်ယူလေ့လာမှု) တို့ကိုလည်း ထည့်သွင်းစဉ်းစားနိုင်ပါသည်။

ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုကို ဖန်တီးပေးနိုင်ရန် ကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များအပေါ် အခြေပြုပြီး ဆောင်ရွက်နိုင်ပါသည်။ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုမှ ကျောင်းသားများအတွက် အထောက်အကူပြု သည့် အချက် ၃ ချက်အား ထောက်ပြလိုပါသည်။ ၄င်းတို့မှာ ကျောင်းသားများအတွက် သင့်လျော်မှုရှိခြင်း၊ အခွင့်အလမ်းများ ပေါ်ပေါက်လာခြင်းနှင့် သင်ကြားသင်ယူမှုတွင် အရေးပေါ်အခြေအနေများ အတွက် ကြိုတင်စီစဉ်ထားမှုရှိခြင်းတို့ ဖြစ်ပါသည်။

သင့်လျော်မှုရှိခြင်း

စာသင်ခန်းအခြေပြုသင်ယူလေ့လာခြင်းသည် မသန်စွမ်းကျောင်းသား များအတွက် အခက်အခဲများ ရှိပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများ အနေဖြင့် သင့်လျော်သော သင်ယူမှုဆိုင်ရာ သင်ထောက်ကူအကူ အညီပါဝင်သည့် သမားရိုးကျ စာသင်ခန်းအခြေပြုသင်ယူမှုအား အွန်လိုင်းဖြင့် ပေါင်းစပ်ထားသော သင်ယူမှုနှင့် အွန်လိုင်းဖြင့်သင် ယူလေ့လာမှုကဲ့သို့သော အခြားသော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံများကို ဖန်တီးပေးရန် စဉ်းစားသင့်ပါသည်။ ထို့အပြင် "ကျောင်းတက်ရင်း အလုပ်လုပ်နေသော သို့မဟုတ် တစ်စုံတစ်ယောက်အား ပြုစုစောင့် ရှောက်ပေးနေရသော ကျောင်းသားများ၏ သင်ယူလေ့လာမှုအတွက် ပိုမို ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော နည်းလမ်းများကို လိုအပ်ပါသည်"။ (Universities UK, 2018, p. 2) ထို့ကြောင့် ထိခိုက်လွယ်သော ကျောင်းသားများနှင့် ကျောင်းတက်နေရင်း မိသားစု၊ အလုပ်ကဲ့သို့ သော အခြားအရေးပါသော ကိစ္စရပ်များစသည်တို့ကို လုပ်ဆောင်ရန်ရှိ သော ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ၄င်းတို့၏ အဆင့်မြင့်ပညာသင်ယူမှု တွင် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံများ လိုအပ်ပါသည်။

အခွင့်အလမ်းများပေါ်ပေါက်လာခြင်း

မြန်မာနိုင်ငံရှိကျောင်းသားများနှင့် လူငယ်များအတွက် ကျောင်းတွင်း လုပ်ရှားမှုများ၊ စေတနာ့ဝန်ထမ်းများနှင့် အလုပ်သင်အခွင့်အလမ်းများ သည် သိသိသာသာ တိုးပွားလာသည်ကို တွေ့ရသည်။ ထိုအစီအစဉ် များသည် မိမိကိုယ်ကို တိုးတက်မှုအတွက် ပညာရေးနှင့်အလုပ်အကိုင် အခွင့်အလမ်းရရှိမှုကို အလွန်ပင် အထောက်အကူပြုသောကြောင့် ကျောင်းသားများစွာသည် ဘွဲ့မရမီကပင် အဆိုပါအခွင့်အလမ်းများ၌ စောစီးစွာ ပါဝင်ဆောင်ရွက်ရန် စိတ်အားထက်သန်လျက်ရှိကြပါသည်။ အစဉ်တိုးတက်များပြားလာလျက်ရှိသော အခွင့်အလမ်းများနှင့်အတူ မြန်မာနိုင်ငံရှိ ကျောင်းသားများအတွက် လုပ်ခလစာပေးသော အလုပ်သင်အခွင့်အလမ်းများနှင့် အချိန်ပိုင်းအလုပ်အခွင့်အလမ်းများ ကလည်း သိသိသာသာ ပေါ်ပေါက်လာနိုင်ချေရှိပါသည်။ ထိုအခွင့် အလမ်းများမှတစ်ဆင့် ကျောင်းသားများအနေဖြင့် အလုပ်အတွေ့ အကြုံများတိုးပွားလာပြီး နေထိုင်စရိတ်ကိုပါ ရရှိလာနိုင်ပါသည်။ တက္ကသိုလ်များ၏ သင်ကြားမှုပုံစံတွင် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မှုများ ရှိခြင်းက ကျောင်းသားများအနေဖြင့် အဆိုပါအခွင့်အလမ်းများကို ဆုပ်ကိုင်နိုင်ရန် အထောက်အကူပြုလိမ့်မည်ဖြစ်သည်။ ထို့အပြင် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများသည် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံများကို အနာဂတ်တွင် ဖန်တီးပေးပါက အဝေးသင် ပညာရေးမှ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ဝိဇ္ဇာနှင့်သိပ္ပံ ဘာသာရပ်များတွင်သာမက နည်းပညာနှင့် အခြားသော ဘာသာရပ် နယ်ပယ်များကို သက်ဆိုင်ရာ တက္ကသိုလ်/ကောလိပ်များတွင် တက်ရောက်သင်ယူလေ့လာရန် စဉ်းစားလာနိုင်ပါသည်။

အရေးပေါ်အခြေအနေများအတွက် ကြိုတင်စီစဉ်ထားမှုရှိခြင်း

COVID-19 သည် အရေးပေါ်အခြေအနေများတွင် သင်ကြားသင်ယူမှုအတွက်ကြိုတင်စီစဉ်ထားရန် လိုအပ်မှုကိုပြသနေသောထင်ရှားသည့် ဥပမာတစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ဤကိုဗစ်ကပ်ရောဂါကူးစက်ပြန့်ပွားနေသော ကာလတွင် ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းရှိ တက္ကသိုလ်များက ကျောင်းပိတ်ထားပြီး ကျောင်းသားများအတွက် အွန်လိုင်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာရေးကို စတင်ဖန်တီးပေးလျက်ရှိပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံရှိ တက္ကသိုလ်များသည်လည်း ပြန်လည်ဖွင့်လှစ်ခြင်း မရှိသေးပါ။ အွန်လိုင်းသင်ကြားရေးနှင့်ပတ်သက်သော အထူးသဖြင့် နိုင်ငံတစ်ဝှမ်းရှိ ကျောင်းသားများ၏ သဘောထားအမြင်များကို ကျောင်းသားသမဂ္ဂများမှ ကောက်ယူခဲ့သော စစ်တမ်းများတွင် တွေ့မြင်ရပါသည်။ (Soe, 2020; Khaing, 2020) ထို့အတူပင် သဘာဝဘေးအန္တရာယ်များသည်လည်း ကျွန်ုပ်တို့အတွက် ရှောင်လွှဲ၍ မရသော အရေးပေါ်အခြေအနေများဖြစ်ပါသည်။ သို့သော်လည်း ထိုအခြေအနေများအတွက် သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံကို ကြိုတင်စီစဉ်နိုင်ရန် ခက်ခဲပါသည်။

အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအတွက်
ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှု

ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုသည် တက္ကသိုလ်များနှင့် အခြားအဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများက ကျောင်းသားများအတွက် သူတို့၏ မတူညီသော လိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များကို ကိုက်ညီမှုရှိရန် ဆောင်ရွက်ပေးနိုင်မည့် ကောင်းမွန်သော သင်ယူလေ့လာသည့် နည်းစနစ်တစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ ကျောင်းသားများတွင် အခြားသောကိစ္စရပ်များကို လုပ်ဆောင်ရန် ရှိသည်ဖြစ်စေ၊ မရှိသည်ဖြစ်စေ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများသည် ဤသင်ယူမှုပုံစံမှ အကျိုးရရှိနိုင်ပါသည်။ ဥပမာအနေဖြင့် ဖော်ပြထားသော နိုင်ငံ ၃ နိုင်ငံတို့ကို (ကမ္ဘောဒီးယား၊ ဩစတြေးလျနှင့် ဗြိတိန်နိုင်ငံ) ပြန်ကြည့်မည်ဆိုလျှင် ကျောင်းသားများတွင် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်သော သင်ယူမှုပုံစံများရှိသည်ကို တွေ့ရသည်။ ကမ္ဘောဒီးယားတက္ကသိုလ်တွင် ကျောင်းသားများအတွက် စာသင်ချိန်အပိုင်းအခြား ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု (မနက်၊ နေ့လည် သို့မဟုတ် ညနေပိုင်း စာသင်ချိန်) နှင့် စာသင်ခန်းတွင်း အသုံးပြုသော ဘာသာစကားပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိမှု (ခမာ သို့မဟုတ် အင်္ဂလိပ်ဘာသာစကားအသုံးပြုမှု) တို့ရှိသည်ကို တွေ့ရပါသည်။ Zeldenryk နှင့် Bradey အရ ဩစတြေးလျနိုင်ငံတွင် အွန်လိုင်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာမှု၊ block-mode နှင့် အရှိန်မြှင့်သင်ယူလေ့လာမှု စသည့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်သော သင်ယူမှုပုံစံများကို တွေ့မြင်ရပါသည်။ ထို့အပြင် ကျောင်းသားများတွင် စာသင်ချိန်ပြင်ပ ညနေပိုင်းအတန်းများ (after-hours class)၊ သင်တန်းတစ်ခု၏ သင်ကြားမှုနှုန်းနှင့် စာသင်ခန်းတွင်း သင်ကြားချိန်ကိုလျှော့ချမှုနှင့် ပတ်သက်ပြီး မတူညီသော လိုလားချက်များနှင့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်သော ရွေးချယ်မှုများစသဖြင့် ရှိပါသည်။ ဗြိတိန်နိုင်ငံတွင်ဆိုလျှင် ကျောင်းသားများသည် မိမိတို့၏ သင်ယူတတ်မြောက်နှုန်းဖြင့် သင်ယူလေ့လာနိုင်ပါသည်။ အချိန်ပြည့်သင်ကြားရေး အစီအစဉ်တွင် တက်ရောက်သည့် သူများကပင် ညနေပိုင်းအချိန်များတွင် လေ့လာရန် စဉ်းစားနိုင်ပါသည်။ ထိုမျှသာမက တက္ကသိုလ်များတွင် နည်းပညာအသုံးပြုမှုကြောင့် သင်ခန်းစာ အကြောင်းအရာများကို အွန်လိုင်းပေါ်မှတစ်ဆင့် လွယ်လင့်တကူ ရယူနိုင်ကြပါသည်။ စာသင်ခန်းအခြေပြု အချိန်ပိုင်းသင်ယူလေ့လာမှု၊ အလုပ်အခြေပြု သင်ယူလေ့လာမှုကဲ့သို့ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံများကိုလည်း တွေ့ရပါသည်။ ထို့ကြောင့် ဗြိတိန်ကျောင်းသားများအနေဖြင့် မိမိတို့နှစ်သက်သော သင်ယူမှုပုံစံအား ရွေးချယ်နိုင်ပါသည်။

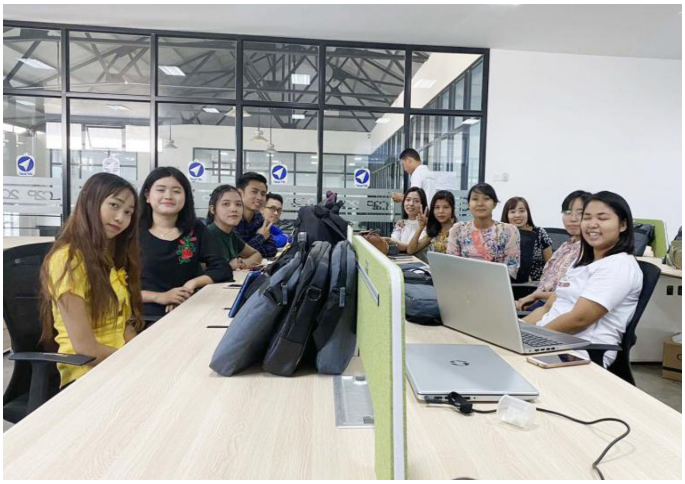


Photo: THE MYANMAR TIMES

ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသောသင်ယူမှုသည် မြန်မာနိုင်ငံရှိအဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအတွက် များစွာသော ကျောင်းသားများကို ၎င်းတို့ကျောင်းတွင် လာရောက်သင်ယူရန် ဆွဲဆောင်နိုင်မည့် သင်ယူမှုနည်းစနစ်တစ်ခုဖြစ်ပါသည်။ အလုပ်လုပ်နေရင်း အဝေးသင်ပညာရေးတွင် တက်ရောက်သင်ကြားနေကြသော ကျောင်းသားများအနေဖြင့်လည်း စာသင်ခန်းအခြေပြု အချိန်ပိုင်းသင်ယူလေ့လာမှုနှင့် ရောနှောသင်ယူလေ့လာမှု (ဥပမာ အွန်လိုင်းနှင့် စာသင်ခန်းအခြေပြု ပေါင်းစပ်သင်ယူမှု) ကဲ့သို့သော ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသည့် သင်ယူမှုပုံစံများတွင် သင်ယူလေ့လာရန် စဉ်းစားလာနိုင်ပါသည်။ ထို့ကြောင့် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအနေဖြင့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုကို ပေးစွမ်းခြင်းဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ မတူကွဲပြားသော လိုအပ်ချက်များကို ဖြည့်ဆည်းနိုင်မည်သာမကဘဲ ကျောင်းသားရရှိမှုများ တိုးတက်လာပြီး အနာဂတ်အချိန်တွင် ဘဏ္ဍာရေးဆိုင်ရာကိုယ်ပိုင်လွတ်လပ်ခွင့်ကို ရရှိလာမည်ဆိုပါက ကျောင်းသားဦးရေတိုးတက်လာမှုမှတစ်ဆင့် တက္ကသိုလ်၏ ဘဏ္ဍာငွေကို တိုးပွားလာအောင် ဆောင်ရွက်လာနိုင်ကြမည် ဖြစ်ပါသည်။

ကျောင်းသားများ၏မတူကွဲပြားသောလိုအပ်ချက်များနှင့် လိုလားချက်များအပေါ်တွင် အခြေခံကာ သင့်တော်သော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံကို ရှာဖွေနိုင်ရန်အတွက် နိုင်ငံတကာသုတေသနပညာရှင်များသည် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံများအား လေ့လာခဲ့ကြပြီး ဖြစ်ပါသည်။ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံ

များထဲမှ တစ်ခုဖြစ်သည့် e-learning ကို COVID-19 ကပ်ရောဂါကာလအတွင်းတွင် လူအသိများလာပြီး မြန်မာနိုင်ငံရှိအဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများစွာနှင့် ပညာရပ်ဆိုင်ရာဌာနများက စိတ်ဝင်စားလျက်ရှိပါသည်။ ရန်ကုန်နိုင်ငံခြားဘာသာတက္ကသိုလ်သည် Moodle Learning System နှင့် Microsoft Teams Video Conferencing System များမှတစ်ဆင့် ကျောင်းသားများကို အွန်လိုင်းဖြင့်သင်ကြားပို့ချရန် စီစဉ်လျက်ရှိပါသည်။ (Ministry of Information, 2020) ကျောင်းသားသမဂ္ဂများ၏ စစ်တမ်းကောက်ယူချက်များအရ ၅၄ ရာခိုင်နှုန်းသော ကျောင်းသားများသည် e-learning အားနှစ်သက်ကြပြီး ကျန်ရှိသူများက COVID-19 ကာလအတွင်းတွင် စာသင်ကြားခြင်းအား တစ်နှစ်ဆိုင်းငံ့ထားခြင်းကို နှစ်သက်ကြပါသည်။ (Soe, 2020) ဤအချက်အရ အနည်းငယ်ပိုမိုသော ကျောင်းသားများသည် ၎င်းတို့၏ အခြေအနေအရ သင့်တင့်လျောက်ပတ်မှုရှိပြီး လုံခြုံသော သင်ယူလေ့လာမှုအား ပြုလုပ်လိုသည်ကို တွေ့ရပါသည်။ ထို့ကြောင့် ဤစစ်တမ်းသည် ကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များနှင့် အခြေအနေများအပေါ်တွင် အခြေခံ၍ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံများကို ထည့်သွင်းစဉ်းစားရန် အရေးပါပုံကို မီးမောင်းထိုးပြနေပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံတွင် နိုင်ငံရပ်ခြားသို့ ပညာတော်သင်သွားရောက်ခြင်းမှတစ်ဆင့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုအတွေ့အကြုံများကို ရရှိခဲ့သော မြန်မာကျောင်းသားဦးရေမှာ သိသိသာသာတိုးတက်လာလျက်ရှိပြီး အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများတွင် သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံအပေါ်တွင်ရှိသော သူတို့၏ သဘောထားအမြင်များမှာ ပိုမိုကျယ်ပြန့်လာလျက်ရှိပါသည်။ အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအနေဖြင့် လက်ရှိသမားရိုးကျ သင်ယူလေ့လာမှုကို ကြည့်၍ "ကျောင်းသားတွေရဲ့ လိုအပ်ချက်ကဘာလဲ ပြီးတော့ ကျောင်းသားတွေအနေနဲ့ ဘွဲ့ရရှိဖို့အတွက် ဘယ်လိုပုံစံနဲ့ သင်ယူလေ့လာချင်သလဲ" ဆိုသောမေးခွန်းနှင့် "သမားရိုးကျသင်ယူလေ့လာမှု (အချိန်ကြာမြင့်စွာ စာသင်ခန်းကိုအခြေပြုသင်ယူမှု) ကို မည်သည့်အချိန်အထိ အသုံးပြုနေဦးမလဲ" ဟူသော မေးခွန်းများအား မိမိကိုယ်မိမိ မေးကြည့်ရန် လိုအပ်ပါသည်။ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုသည် ဘွဲ့ရရှိရန်အတွက် သင်ယူလေ့လာမှုပုံစံကို မိမိနှင့် အဆင်ပြေနိုင်သည့် အသွင်ကို ပြုပြင်ပြောင်းလဲနိုင်သောကြောင့် ကျောင်းသားများအတွက် အလွန်အထောက်အကူဖြစ်ပြီး သင့်လျော်ပါသည်။ မြန်မာနိုင်ငံရှိ တက္ကသိုလ် ၁၆ ကျောင်းသည်လည်း ကိုယ်ပိုင်အုပ်ချုပ်ခွင့်ကို မကြာမီတွင် ပေးအပ်ခြင်းခံရတော့မည်ဖြစ်သောကြောင့် ဤဆောင်းပါးအနေဖြင့် ကျောင်းသားများ၏ လိုအပ်ချက်များ၊ လိုလားချက်များနှင့် ကိုက်ညီမှုရှိသည့် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်မှုရှိသော သင်ယူလေ့လာမှု ပုံစံများကို စတင်စဉ်းစားကြရန် ကျောင်းသားများနှင့် အဆင့်မြင့်ပညာကျောင်းများအား တိုက်တွန်းအားပေးလိုက်ပါသည်။

"...ကျောင်းတက်ရင်း အလုပ်လုပ်နေသော သို့မဟုတ် တစ်စုံတစ်ယောက်အား ပြုစုစောင့် ရှောက်ပေးနေရသော ကျောင်းသားများ၏ သင်ယူလေ့လာမှုအတွက် ပိုမိုပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော နည်းလမ်းများကို လိုအပ်ပါသည်။ (Universities UK, 2018, p. 2) ထို့ကြောင့် ထိခိုက်လွယ်သောကျောင်းသားများနှင့် ကျောင်းတက်နေရင်း မိသားစု၊ အလုပ်ကဲ့သို့သော အခြားအရေးပါသော ကိစ္စရပ်များစသည်တို့ကို လုပ်ဆောင်ရန်ရှိသော ကျောင်းသားများအနေဖြင့် ၎င်းတို့၏ အဆင့်မြင့်ပညာသင်ယူမှုတွင် ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိသော သင်ယူမှုပုံစံများ လိုအပ်ပါသည်။"

Photo: THE MYANMAR TIMES

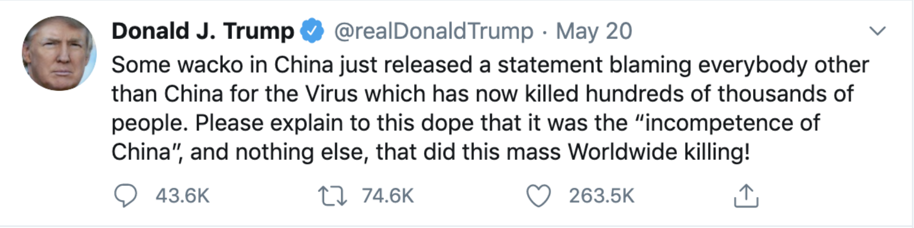
WORLD EDUCATION IN FOCUS

Our Greatest Global Challenge: Intercultural Communication

By Kyle David Anderson

The world is watching in real-time the breakdown in communication between the United States and China. While the two nations' dance has always been a tenuous one since the early twentieth century, the recent fallout between Washington and Beijing has been precipitous and crude.

Mid-May, the President of the United States lashed out at China in a series of tweets, crassly accusing the nation of infecting—even "killing"—the world:


Donald J. Trump @realDonaldTrump · May 20
Some wacko in China just released a statement blaming everybody other than China for the Virus which has now killed hundreds of thousands of people. Please explain to this dope that it was the "incompetence of China", and nothing else, that did this mass Worldwide killing!
43.6K 74.6K 263.5K

(Trump, 2020a)

Deputy Director of the Center for American Studies at Fudan University in Shanghai reacted to the President's tirade: "Trump's tweets, in terms of both the words he picked and the way he wrote them, are disgraceful." (Liu, X. and Liu, C., 2020)

The damage in this failure to communicate goes well beyond loss of profits and the injury to reputation of the political and financial classes. Well-intentioned employees, researchers, students, and cultural figures, who have been building intercultural bridges of friendship for decades, are now caught in the cross-hairs.

The White House recently issued a proclamation on the suspension of "certain" non-immigrant students and researchers (Trump, 2020b). What is certain is that the targets of this ban are Chinese nationals. Thousands of students and institutions on both sides of the Pacific wait anxiously as the door on educational and work exchanges seems poised to slam shut at any moment.

The cost of such failure to communicate is very high (though some might argue its present effects are intended, and worth the cost). Whatever its political target, the state of current communication at the international level is a naked rejection of the cooperative spirit of such initiatives as the U.S. Fulbright program that has for decades woven a strong fabric of collaboration:

> Educational exchange can turn nations into people, contributing as no other form of communication can to the humanizing of international relations. Man's capacity for decent behavior seems to vary directly with his perception of others as individual humans with human motives and feelings, whereas his capacity for barbarism seems related to his perception of an adversary in abstract terms, as the embodiment, that is, of some evil design or ideology. (Fulbright, 1983)

Since 1946, the Fulbright program has provided almost 400,000 students, scholars, teachers, artists, and scientists "the opportunity to study, teach and conduct research, exchange ideas, and contribute to finding solutions to shared international concerns" (BECA). My years as a Fulbrighter in China, Italy, and Taiwan have succeeded in instilling in me affection and respect for those peoples and places, and their challenges, as well as resulted in publications and advocacy on matters of mutual interest.

In an environment dominated by calculated callousness, intercultural communication itself has emerged as one of our most pressing global challenges. The United Nations has done an incredible job of defining, promoting and developing its 17 Sustainable Development Goals (The United Nations, 2020). Nations and organizations have gathered around these themes, achieving key targets and strengthening global communities along the way. What is curious, though, is that in all this campaigning and coordination of global knowledge and activities, we appear to have assumed too quickly the smoothness of intercultural communication—or at least assumed its stability sufficient enough to pass over it as a stand-alone goal. What we are now witnessing in the world—and the tiff between Washington and Beijing is only one example of many—is how vulnerable all coordinated efforts are to the (mis) fortunes of intercultural communication. Whether in official or unofficial media, regarding COVID-19 or Black Lives Matter, or other global crises, words and gestures have revealed themselves to be a chief fulcrum of our global stability.

As educators, we bemoan the difficulty of promoting intercultural understanding and developing effective intercultural communication with students when our political representatives are stoking the flames of conflict with their careless words. It is a lamentable situation, to be sure. But, I would argue that this makes our responsibility all the more urgent, and in some ways easier. Administrators, staff, and faculty, those who have been cultivating and modeling good intercultural communication for years, are now in the position to be both the primary practitioners and purveyors of this great global challenge: intercultural communication in the 21st century.

The present essay reviews some salient research touchpoints on its way to advocating for Intercultural Communication as a kind of unofficial 18th Sustainable Development Goal grounded in the principles of Global Digital Citizenship. The blended virtual/material realities in which we presently operate require us to revisit and attend to what it means to communicate effectively as global citizens in the 21st century. The sustainability of our global community depends upon it.

In their handbook on equitable global collaboration, Community-Based Global Learning, Eric Hartmann and his co-authors emphasize the foundation upon which all equitable educational exchanges are built:

> The goal is to develop individuals' empathic capacities to see, appreciate, and commit to holding up the dignity of every person in common community in a way that leads to consequential action. (Hartmann, 2018, p. 23)

The rest of their text proceeds to outline the ways in which attitudes and activities must be designed to encourage respectful bilateral communication that leads to co-creation and jointly-developed solutions, which benefit and uphold the dignity of all participants.

In 2019, IUPUI (Indiana University-Purdue University Indianapolis), host to the United State's oldest and largest Assessment Institute, reemphasized this approach in their "Guiding principles for ethical community engagement in global learning experiences":

> 1. An appropriate cross-cultural and ethical collaboration **always respects** the right of the host partner(s) to define the program, including the needs to be addressed and the role of the host.
>
> 2. All programs should **value a**

> **mutuality of learning and demonstrate a respect for the knowledge and expertise** of local professionals, **allowing them to lead** whenever possible.
>
> [...]
>
> 5. Every effort should be taken to ensure the sustainability and continuity of programs [or services, projects] with the host partner(s) in order to **avoid the exploitation of the partner's needs** for the volunteer's/learner's benefit. The absence of due diligence to ensure continuity of care, sustainability of programs or maintenance of projects is unethical as well as unproductive. (IUPUI, 2019, my emphasis added)

Sustaining such mutual respect and benefit begins and ends with how we communicate with each other. As Nadine Dolby indicates in her article on the decline of empathy in current university students, the cultures we create for ourselves weigh heavy on our interactions:

> Research in fields such as neuroscience, primatology, social psychology, and cognitive ethology (the study of animals under natural conditions) is clearly demonstrating what while competition is innate to humans (and animals), so is cooperation and empathy. What seems to matter for humans is the culture that surrounds us. If that culture promotes competition, then our brains become wired to prioritize competition; if our culture promotes cooperation and empathy, our brains respond. This remarkable insight from science should give us confidence that humans are capable of producing a better, more humane, and empathic world than the one we currently have. (Dolby, 2013)

While competition for attention, dominance, power and resources gains ground in national and international political discourses, education must reaffirm cultures of cooperation and empathy by cultivating intercultural communication in our global classrooms and programs.

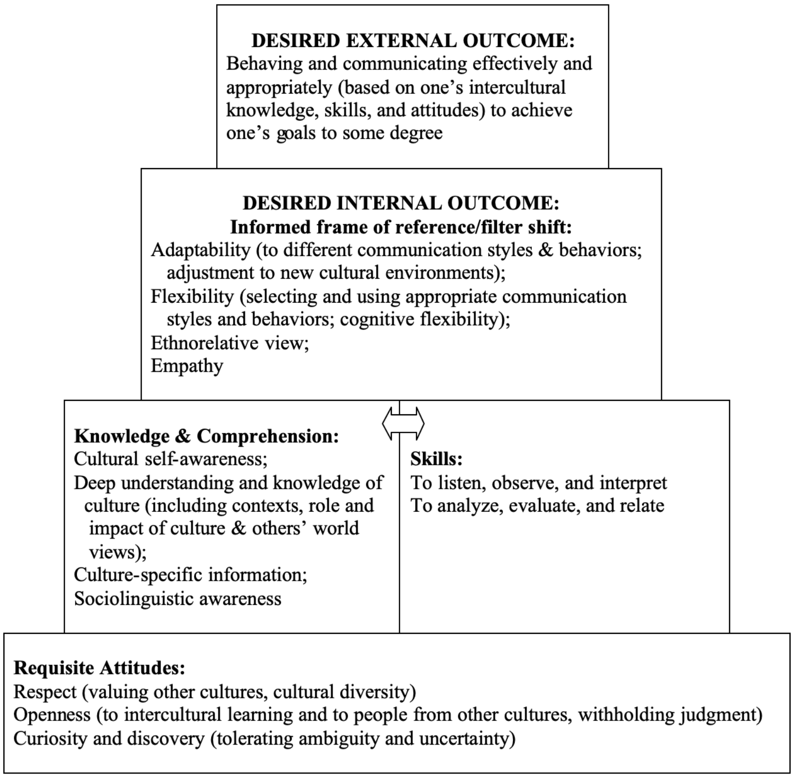
An entire academic field and industry have grown out of this need to develop students' and professionals' intercultural competency. Dozens of instruments used by hundreds of institutions and backed by decades of research help to measure benchmarks and track improvements in the development of an individual's ability to thrive in intercultural environments. Some of the leading assessment tools include the Bennett Developmental Model of Intercultural Sensitivity, the Intercultural Competence Framework, the Intercultural Development Inventory, the Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric, the Global Perspectives Inventory, the Global Competencies Inventory, the Intercultural Effectiveness Scale, and the Global Competence Aptitude Assessment. While each of these has their unique emphases and testing methods, they all boil down to what occurs in the interpersonal dimension and relationship management—how we speak to and treat one another. Milton J. Bennett explains that that set of cognitive, affective and behavioral skills and characteristics we associate with intercultural competence is in support of "effective and appropriate interaction" in intercultural contexts (Bennett, 2008). In short, it is nigh to impossible for a poor communicator to be effective and appropriate in intercultural settings. (To avoid misunderstanding, I should point out that the notion of communication used here is not reducible to objective standards of foreign language competency, but always includes those appropriate attitudes, skills, and knowledge that subtend and supplement a range of foreign language abilities, otherwise there would be little need for intercultural development inventories at all, since foreign language tests would accomplish that just fine on their own).

The Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric, created by the Association of American Colleges and Universities, articulates its four levels of intercultural competence almost entirely within the framework of communication. The image below, reproduced from that rubric, contains explanations of the highest Capstone level of competence (AAC&U, 2009):

The attitudes of curiosity and openness that the VALUE rubric tracks requires students and professionals to "ask questions" and "articulate answers" that reflect multicultural per-

Knowledge *Cultural self- awareness*
Knowledge *Knowledge of cultural worldview frameworks*
Skills *Empathy*
Skills *Verbal and nonverbal communication*
Attitudes *Curiosity*
Attitudes *Openness*

Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006. 2009):



NOTES:

- *Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements*

Copyright 2006 by D.K. Deardorff

spectives. More importantly, learners at the Capstone level "develop interactions" that are non-judgemental with others who are culturally different than them. Darla Deardorff, Executive Director of the Association of International Education Administrators, and a leading expert on intercultural competency theory, places the desired external outcome of effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations at the tip of her development model (Deardorff, 2009).

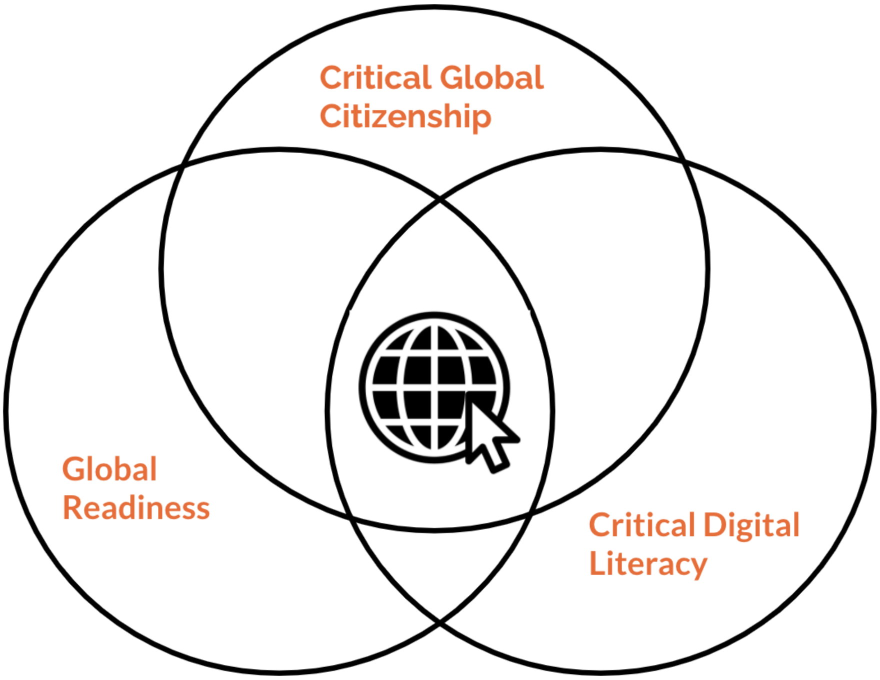
In essence, the culmination of all of our internal work and education is proven in manifested behavior and communication.

The precipitous rise of social media in the Information Age compels us to consider seriously how these desired external outcomes for intercultural communication depend on the knowledge, skills, and attitudes formed and deployed in virtual environments. Education has been slow both to adopt and consider critically how personal identities, interpersonal relations, culture, individual roles, and expressions shift within digital terrains. March 2020 will always be remembered as that turning point for education when the world was forced to make The Great Virtual Pivot. Instructors are not universally pleased with this. But, as Flower Darby writes in the *Chronicle of Higher Education*: "Maybe you're thinking: Well, once this global health threat recedes—with testing, tracing, and vaccines—online learning will diminish in prevalence and I can go back to teaching entirely in person. Not likely. The virtual train has left the station. And it's to your advantage to be on it" (Darby, 2020). Intercultural competency must now regard virtual realms as contexts of primary importance. It is no longer reasonable for virtual navigation and communication to be measured with a double-standard, treating tweets and online chats as somehow ethereal material, marginal to intercultural communication.

Anticipating the challenges of intercultural communication in virtual spaces, Clemson University (a large public university in South Carolina, US) has organized a Faculty Learning Community to explore the concept of Global Digital Citizenship, a cross-section between Critical Global Citizenship, Critical Digital Literacy, and Global Readiness for a 21st-century hybrid virtual world and workplace:

Members of that Faculty Learning

Capstone 4
Articulates insights into own cultural rules and biases (e.g. seeking complexity; aware of how her/his experiences have shaped these rules, and how to recognize and respond to cultural biases, resulting in a shift in self-description.)
Demonstrates sophisticated understanding of the complexity of elements important to members of another culture in relation to its history, values, politics, communication styles, economy, or beliefs and practices.
Interprets intercultural experience from the perspectives of own and more than one worldview and demonstrates ability to act in a supportive manner that recognizes the feelings of another cultural group.
Articulates a complex understanding of cultural differences in verbal and nonverbal communication (e.g., demonstrates understanding of the degree to which people use physical contact while communicating in different cultures or use direct/indirect and explicit/implicit meanings) and is able to skillfully negotiate a shared understanding based on those differences.
Asks complex questions about other cultures, seeks out and articulates answers to these questions that reflect multiple cultural perspectives.
Initiates and develops interactions with culturally different others. Suspends judgment in valuing her/his interactions with culturally different others.



Community, from the fields of Communication, Library Science, Education, and the Humanities, are helping to clarify our understanding of the dynamics of intercultural communication in virtual spaces and to steer developments in global learning programs at the institution that will help students perform ethically and effectively in the blended classrooms and workplaces of the future. It is in these virtual environments where the majority of us will likely conduct the bulk of our intercultural communication.

The domain of **Critical Global Citizenship** demands that we commit to the respect and dignity of all individuals in the human family, acting in our mutual best interests. This requires that we think critically about our own cultural, political, religious, and economic positionality and how that shapes our commitment to expand our individual, parochial, and regional interests to embrace the good of others across the world. One of the strongest advocates of Critical Global Citizenship, philosopher Martha Nussbaum, puts it thus:

> Citizens who cultivate their humanity need, further, an ability to see themselves as not simply citizens of some local region or group but also, and above all, as human beings bound to all other human beings by ties of recognition and concern. As I have already said, the world around us is inescapably international. Issues from business to agriculture, from human rights to the relief of famine, call our imaginations to venture beyond narrow group loyalties and to consider the reality of distant lives. [...] We neglect needs and capacities that link us to fellow citizens who live at a distance, or who look different from ourselves. This means that we are unaware of many prospects of communication and fellowship with them, and also of responsibilities we may have to them. We also sometimes err by neglect of differences, assuming that lives in distant places must be like ours and lacking curiosity about what they are really like. Cultivating our humanity in a complex interlocking world involves understanding the ways in which common needs and aims are differently realized in different circumstances. (Nussbaum, 2002, pp. 295–296)

The domain of **Critical Digital Literacy** demands that we examine how we weigh, judge, process, and disseminate digital information. Michael Caulfield, Director of the Digital Polarization Initiative with the American Democracy Project, has written an open source textbook on digital literacy, *Web Literacy for Student Fact Checkers*, where he educates students on healthy intellectual habits online:

> The habit is simple. When you feel strong emotion—happiness, anger, pride, vindication—and that emotion pushes you to share a "fact" with others, STOP. Above all, these are the claims that you must fact-check.
>
> Why? Because you're already likely to check things you know are important to get right, and you're predisposed to analyze things that put you in an intellectual frame of mind. But things that make you angry or overjoyed, well... our record as humans are not good with these things. (Caulfield, 2017)

Mirjam Hauck, Senior Lecturer at the Open University (UK) invites us to go further to investigate how agency and power are affected by intercultural communication in technology-mediated educational spaces. Similar to how we cultivate awareness of positionality in material spaces, we must seek understanding of how our identities fit into and function within complex virtual networks of peoples and cultures. How are we socially and politically determined, distinguished and privileged inside digital spaces? (Hauck, 2019).

And, finally, **Global Readiness** requires that we link the relevancy of international competency to traits and skills desired in the global workplace, one which all at once went virtual in spring 2020. Though it might seem counter-intuitive, employers generally value "soft skills" in new employees more than techni-

cal skills. Presently, communication skills are even at a higher premium since phone and video calls are nearly the sole means of connection. In 2017, the Institute of International Education developed a specific list of 15 soft and hard skills desired by 21st century employers, researching how they were influenced by study abroad. These skills were compiled from a number of other lists, including NACE's Career Readiness and Competencies, The Professional Value of ERASMUS (VALERA) Study, Memo© Factors of Employability/ The Erasmus Impact Study, Faktaa – Facts and Figures: Hidden Competencies, American Management Development Competency Model, and the Robles Study: Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace (Farrugia, 2017):

The authors surveyed 4,500 alumni of American universities to gauge improvements in these skills following a study abroad experience. They discovered that a majority of survey respondents reported positive skill gains from studying abroad in nearly all of the skills. While the majority of students identified greatest improvement in internal or intrapersonal outcomes, approximately half experienced significant gains in interpersonal and intercultural skills and communication. While students cannot participate in study abroad programs in 2020, many are engaged in virtual+ programming to continue their global learning, enrolling in immersive environments online with instructors and peers from around the world. Though this field of international virtual exchange is still in its beginnings, surveys have begun to show improvements in students' cross-cultural communication and knowledge of others, desirable skills for employers in interpersonal domain (Stevens Initiative, 2019).

Communication skills	The ability to convey ideas to others through verbal and written means, using clear and effective language that accounts for the audience.
Confidence	The ability to make decisions based on one's own convictions and to trust in one's own competence.
Course or major-related knowledge	Proficiency in one's chosen academic major or course content.
Curiosity	The openness to new experiences and desire to learn.
Flexibility/Adaptability	The ability to adjust one's own behavior to changing circumstances and to work in ambiguous environments. This skill includes the ability to learn and be teachable.
Intercultural skills	The ability to understand and respect different cultural contexts and viewpoints. Includes an openness to new ideas and ways of thinking.
Interpersonal skills	Having a positive attitude to get along with others that includes social awareness, the ability to listen, and display good etiquette.
Language skills	The ability to communicate in spoken and written form in a language other than English.
Leadership	The ability to leverage the strengths of others to achieve common goals, and use interpersonal skills to coach and develop others. The ability to assess and manage one's own emotions and those of others; use empathetic skills to guide and motivate; and organize, prioritize, and delegate work.
Problem-solving skills	The ability to identify work-related problems; analyze problems in a systematic but timely manner; draw correct and realistic conclusions based on data and information; and accurately assess root cause before moving to solutions.
Self-awareness	The ability to self-reflect and understand one's own strengths and weaknesses.
Teamwork	The ability to collaborate with a diverse team, work within a team structure, and negotiate and manage conflict.
Technical/computer software skills	The ability to select and use appropriate technology to accomplish a given task, or apply computing skills to solve problems.
Tolerance for ambiguity	The ability to be comfortable with uncertainty, unpredictability, conflicting directions, and multiple demands. In essence, tolerance for ambiguity is manifest in a person's ability to operate effectively in an uncertain environment.
Work ethic	Demonstrate personal accountability and effective work habits, e.g., punctuality, working productively with others, and time workload managements, and understand the impact of non-verbal communication on professional work image. The individual demonstrates integrity and ethical behavior, acts responsibly with the interests of the larger community in mind, and is able to learn from his/her mistakes.

It will be within this overlap or cross-section of Critical Global Citizenship, Critical Digital Literacy, and Global Readiness that we will witness the emergence of a new understanding of Global Digital Citizenship. From there, we may begin to articulate the sets of knowledge, skills and attitudes that will prepare students to be ethical, empathic, and effective intercultural communicators of our blended virtual future.

ABOUT THE AUTHOR

Kyle David Anderson, Ph.D., is currently Senior Director of Global Engagement at Clemson University in the United States.

REFERENCES

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). (2009). *Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric*. AAC&U. https://www.aacu.org/value/rubrics/inquiry-analysis

Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 95–110). SAGE Publications, Inc.

Caulfield, M. (2017). *Web literacy for student fact checkers*. PressBooks.

Deardorff, D. (2009). *Theory reflections: Intercultural competence framework/model*. NAFSA. https://www.nafsa.org/sites/default/files/ektron/files/underscore/theory_connections_intercultural_competence.pdf

Darby, F. (2020). Sorry not sorry: Online teaching is here to stay. *The Chronicle of Higher Education*.

Dolby, N. (2013). The decline of empathy and the future of liberal education. *Liberal Education*, 99(2).

Trump, D. J. [@realDonaldTrump]. (2020a, May 20). *Some wacko in China just released a statement blaming everybody other than China for the Virus which has now killed* [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/realDonaldTrump/status/1263085979491016708?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1263085979491016708

Trump, D. (2020b, May 29). Proclamation on the

suspension of entry as nonimmigrants of certain students and researchers from the People's Republic of China. White House Press Office: Presidential Actions. https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/proclamation-suspension-entry-nonimmigrants-certain-students-researchers-peoples-republic-china/

Farrugia, C., & Sanger, J. (2017). *Gaining an employment edge: The impact of study abroad on 21st century skills & career prospects in the United States.* IIE Center for Academic Mobility Research and Impact.

Fulbright, J. W. (1983). Speech to the Council on International Educational Exchange. *Bureau of Educational and Cultural Affairs.* https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/history/j-william-fulbright/j-william-fulbright-quotes

Hartman, E., Kiely, R. C., Friedrichs, J., & Boettcher, C. (2018). *Community-based global learning: The theory and practice of ethical engagement at home and abroad*. Stylus Publishing, LLC.

Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, *11*(2), 187–211.

IUPUI Working Group on Ethical Community Engagement in Global Learning. (2019, October). *Guiding principles for ethical community engagement in global learning experiences at IUPUI.* Paper presented at 6th Global Service Learning Summit, Clemson University, SC.

Liu, X., & Liu, C. (2020, May 21). Trump ramps up animosity toward China by threatening diplomats. *Global Times.* https://www.globaltimes.cn/content/1189030.shtml

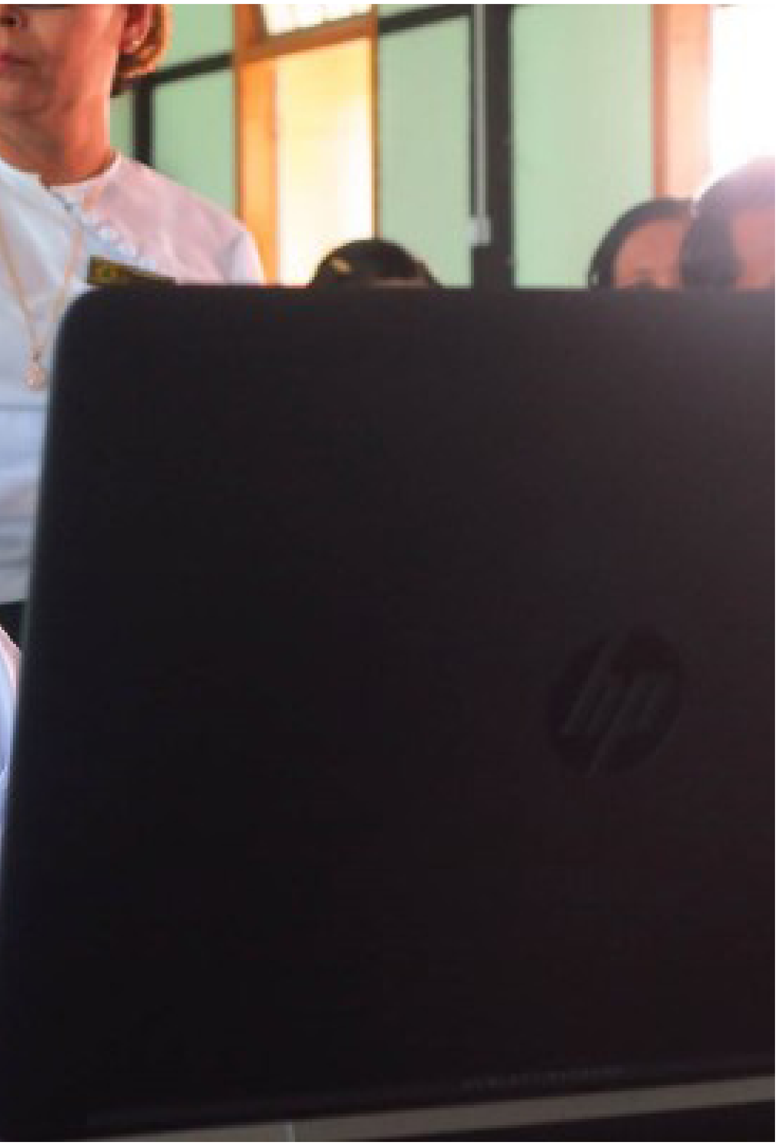
Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, *21*(4–5), 289–303.

Stevens Initiative. (2019). *Virtual exchange impact and learning report*. https://www.stevensinitiative.org/wp-content/uploads/2019/11/Virtual-Exchange-Impact-and-Learning-Report.pdf

United Nations. (2020). *Take Action for the Sustainable Development Goals*. United Nations. https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/

Photo: UNESCO BANGKOK

"As educators, we bemoan the difficulty of promoting intercultural understanding and developing effective intercultural communication with students when our political representatives are stoking the flames of conflict with their careless words. It is a lamentable situation, to be sure. But, I would argue that this makes our responsibility all the more urgent, and in some ways easier."



ကျွန်ုပ်တို့၏ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ အကြီးမားဆုံးစိန်ခေါ်မှုဖြစ်သည့် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး

Kyle David Anderson
ဘာသာပြန် - ဘုန်းနန္ဒမင်း (Phillip)

ကမ္ဘာကြီးသည် အမေရိကန်ပြည်ထောင်စုနှင့် တရုတ်နိုင်ငံတို့အကြား လတ်တလောဖြစ်ပျက်နေသော ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး ပြဿနာကို အချိန်နှင့်တပြေးညီ ကြည့်ရှုနေသည်။ နှစ်နိုင်ငံဆက်ဆံရေးသည် နှစ်ဆယ်ရာစုနှစ် အစောပိုင်းကတည်းကပင် အမြဲတစ်စေ မတည်မငြိမ်ဖြစ်နေခဲ့ပါသည်။ သို့ရာတွင် မကြာသေးမီက ဖြစ်ပွားခဲ့သော ဝါရှင်တန်နှင့် ဘေကျင်းတို့အကြား ပြဿနာသည် ရုတ်တရက် ထိန်းမနိုင်သိမ်းမရ ကြီးထွားလာနေခဲ့ပါသည်။

မေလလယ်တွင် အမေရိကန်ပြည်ထောင်စု၏သမ္မတက တရုတ်နိုင်ငံသည် ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်း ကူးစက်ရောဂါပြန့်ပွားစေသည်၊ သတ်ဖြတ်သည် ဟူ၍တောင်မှ မဆင်မခြင်စွပ်စွဲကာ တွစ်တာပေါ်တွင် စာတိုများဖြင့် တရုတ်နိုင်ငံအား ထိုးနက်ခဲ့သည်။

သမ္မတ၏ ပေါက်ကွဲပြောဆိုချက်အပေါ် ရှန်ဟိုင်းမြို့ Fudan တက္ကသိုလ် အမေရိကန်ရေးရာလေ့လာရေးစင်တာ၏ လက်ထောက် ဒါရိုက်တာက “ထရမ့်ရဲ့ တွစ်တာပြောဆိုချက်တွေဟာ သူရွေးချယ်သုံးထားတဲ့စာလုံးတွေရော သူရေးထားတဲ့ပုံစံအရပါ ရက်စရာအလွန်ကောင်းတယ်” ဟုတုံ့ပြန်ပြောဆိုခဲ့သည်။ (Liu, X. and Liu, C., 2020)

ဤကဲ့သို့ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး ကျရှုံးမှုကြောင့် ထိခိုက်နစ်နာမှုများသည် စီးပွားရေးအကျိုးအမြတ်များ ဆုံးရှုံးခြင်း၊ နိုင်ငံရေးနှင့် စီးပွားရေးအသိုင်းအဝန်းများ၏ ဂုဏ်သိက္ခာထိခိုက်ခြင်းတို့ထက် များစွာပိုမိုကျယ်ပြန့်ပါသည်။

စိတ်ရင်းမှန်မှန်ဖြင့် အလုပ်လုပ်ကိုင်ဆောင်ရွက်နေကြသည့် ဝန်ထမ်းများ၊ သုတေသနပညာရှင်များ၊ ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများ၊ ယဉ်ကျေးမှုပြယုဂ် (ယဉ်ကျေးမှုအရ အရေးပါသော လူပုဂ္ဂိုလ်များ) သည် ဆယ်စုနှစ်များစွာကြာ ယဉ်ကျေးမှုနှစ်ခုကြား မိတ်ဖွဲ့အဆက်အသွယ်များ တည်ဆောက်လာခဲ့ကြသော်လည်း ယခုအခါ ဤအရှုပ်အထွေး ထဲတွင် ကြားညှပ်နေကြပါသည်။

အိမ်ဖြူတော်သည် မကြာသေးမီက “အချို့သော” ရွှေ့ပြောင်းအခြေချသူမဟုတ်သည့် ကျောင်းသားများနှင့် သုတေသီများကို ယာယီဆိုင်း ငံ့ထားရန် တရားဝင်ကြေညာချက် ထုတ်ပြန်ခဲ့သည် (Trump, 2020b)။ သေချာသည်မှာ ထိုကဲ့သို့ တားမြစ်ခြင်းသည် တရုတ်နိုင်ငံသားများအား ပစ်မှတ်ထားခြင်း ဖြစ်ပါသည်။ ပစိဖိတ်သမုဒ္ဒရာ နှစ်ဖက်ကမ်းရှိ ထောင်နှင့်ချီသော ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများနှင့် ကျောင်းများ၊ အဖွဲ့အစည်းများသည် ပညာရေးနှင့် အလုပ်အကိုင်အပြန်အလှန်ဖလှယ်မှုများကို အချိန်မရွေးပိတ်သိမ်းပစ်မည်ကို စိုးရိမ်တကြီး စောင့်ဆိုင်းနေကြရသည်။

ဤကဲ့သို့ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး ကျရှုံးမှုကြောင့် ပေးဆပ်ရသည့် ဆုံးရှုံးမှုများသည်အလွန်မြင့်မားပါသည် (အချို့အနေနှင့်လတ်တလော သက်ရောက်မှုများသည် တမင်ရည်ရွယ်ထားသော အရာများဖြစ်သဖြင့် ဆုံးရှုံးရသည်နှင့် ယှဉ်လျှင်တန်သည်ဟုလည်း ငြင်းချက်ထုတ်ကောင်းထုတ်နိုင်ပါသည်)။ နိုင်ငံရေး၏ပစ်မှတ်သည် မည်သို့ပင်ဖြစ်နေပါစေ လတ်တလော နိုင်ငံတကာအဆင့်ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုအခြေအနေသည် ဆယ်စုနှစ်များစွာ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ရေး

ပိုမိုကောင်းမွန်အောင် ကြိုးပမ်းလုပ်ဆောင်ခဲ့သည့် အမေရိကန် Fulbright ပညာရေးရိဂရမ်ကဲ့သို့သော ပူးပေါင်းဆက်သွယ်ရေး အစီအစဉ်များ၏ တန်ဖိုးနှင့် လုံးဝဆန့်ကျင်နေပါသည်။

> နိုင်ငံတကာဆက်ဆံရေးတွင် လူသားဆန်လာစေရန် အခြား မည်ကဲ့သို့သော ဆက်ဆံရေးမျိုးကမှ မယူဆောင်ပေးနိုင်သည့် အထောက်အပံ့မျိုးကို ဖန်တီးပေးသည့် ပညာသင်ဆုအစီအစဉ် ပေးအပ်ခြင်းက နိုင်ငံအချင်းချင်းဆက်ဆံရေးမှ လူသား အချင်းချင်းဆက်ဆံရေးသို့ ပြောင်းလဲပေးနိုင်ပါသည်။ လူတို့၏ ကောင်းမွန်သော အပြုအမူများသည် အခြားသူများသည်လည်း လူ့စိတ်ရင်းနှင့် ခံစားချက်များရှိသည့် လူသားများပင်ဖြစ်ချေသည်ဟု ရှုမြင်နိုင်စွမ်းနှင့် တိုက်ရိုက် ဆက်နွယ်မှု ရှိသည်။ ထို့အတူပင် လူတို့၏ ရက်စက်ကြမ်းကြုတ်သော အပြုအမူများသည်လည်း ၄င်းတို့၏ ပြိုင်ဖက်များအား လူသားများဟု မရှုမြင်ဘဲ မကောင်းသော အကြံအစည် သို့မဟုတ် သဘောတရားများကို ကိုယ်စားပြုသည် ဟူ၍ ယေဘုယျဆန်ဆန်ရှုမြင်မှုနှင့် ဆက်နွယ်မှုရှိပါသည်။ (Fulbright, 1983)

၁၉၄၆ ခုနှစ်မှ စပြီး Fulbright အစီအစဉ်သည် ဆရာများ၊ ကျောင်းသူကျောင်းသားများ၊ ပညာရှင်များ၊ အနုပညာရှင်များနှင့် သိပ္ပံပညာရှင်များ ၄၀၀,၀၀၀ ကျော်ကို "လေ့လာသင်ယူခြင်း၊ သင်ကြားပြသခြင်းနှင့် သုတေသနဆောင်ရွက်ခြင်း၊ အတွေးအခေါ်များ ဖလှယ်ခြင်းနှင့် အားလုံးနှင့် သက်ဆိုင်သော နိုင်ငံတကာကိစ္စရပ်များအပေါ် အဖြေရှာရန်ပူးပေါင်းပါဝင်နိုင်မည့် အခွင့်အရေးများကို ပေးအပ်ခဲ့ပါသည်။" (BECA) ကျွန်ုပ်အနေဖြင့် လည်း တရုတ်နိုင်ငံ၊ အီတလီနိုင်ငံနှင့် ထိုင်ဝမ်နိုင်ငံတို့၌ Fulbright အစီအစဉ်များတွင် သွားရောက်ပါဝင်ခဲ့ရာမှ ယင်းဒေသများရှိ လူများ၊ နေရာများအပေါ်တွင် ချစ်ခင်စိတ်နှင့်လေးစားစိတ်များ မွေးဖွားလာပါသည်။ ထို့အပြင် ၄င်းတို့၏ စိန်ခေါ်မှုများကိုလည်း သိရှိနားလည်ခဲ့၍ နှစ်ဦးနှစ်ဖက်စလုံးအတွက် အရေးကြီးသည့် ကိစ္စရပ်များအကြောင်းကို ရေးသား ထုတ်ဝေမှုများ၊ ထောက်ခံအားပေးမှုများပါ ဆောင်ရွက်နိုင် ခဲ့ပါသည်။

Photo: FRONTIER MYANMAR

ဗျူဟာကျကျ ရက်စက်မှုများနှင့် လွှမ်းမိုးထားသော နိုင်ငံရေး ပတ်ဝန်းကျင်တွင် မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများ အကြား ပေါင်းသင်း ဆက်ဆံရေးသည် အရေးအကြီးဆုံးသော နိုင်ငံတကာဆိုင်ရာ စိန်ခေါ်မှု တစ်ရပ်အဖြစ် ဖြစ်ပေါ်လာနေပါသည်။ ကုလသမဂ္ဂသည် ၄င်း၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲသော ဖွံ့ဖြိုးရေးရည်မှန်းချက် ၁၇ ခု (United Nations, 2020) အား ဖော်ထုတ်သတ်မှတ်ခြင်း၊ အထောက်အပံ့ပေးခြင်းနှင့် ဖန်တီးခြင်းတို့ကို အလွန် ကောင်းမွန်စွာ ဆောင်ရွက်ခဲ့ပြီးဖြစ်ပါသည်။ နိုင်ငံများနှင့် အဖွဲ့အစည်းများသည် ယင်းအဓိက အကြောင်းအရာများအပေါ် အာရုံစိုက်၍ ပူးပေါင်း ပါဝင်လာကြပြီး ရည်မှန်းချက်များ အောင်မြင်စွာရရှိစေရန်၊ တစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ လူမှုအသိုင်းအဝိုင်းများအား ပိုမိုအားကောင်းလာစေရန်ပါ တစ်ပါတည်း လုပ်ဆောင်လာကြသည်။ စိတ်ဝင်စားစရာ ကောင်းသည့် အချက်မှာ ဤကဲ့သို့ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာအသိပညာ၊ လှုပ်ရှားမှုများနှင့် စပ်လျဉ်း၍ စည်းရုံး လှုံ့ဆော်ရေးနှင့် ညှိနှိုင်းမှုများဆောင်ရွက်နေစဉ် အချိန်တွင် ကျွန်ုပ်တို့သည် မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးမှာ ကောင်းမွန်ချောမွေ့စွာ ဖြစ်ထွန်းနေသည် သို့မဟုတ် အနည်းဆုံး လျစ်လျူရှုထားလို့ ရလောက်သည်အထိ တည်ငြိမ်မှုရှိသည်ဟု ထင်မြင်ယူဆခဲ့ကြပြီး သီးသန့်ကြိုးပမ်းရန် မလိုဟု သတ်မှတ်ခဲ့ ကြပါသည်။ အခု ကျွန်ုပ်တို့ ကမ္ဘာကြီးတွင် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး၏ ကောင်းမွန်မှု သို့မဟုတ် ဆိုးဝါးမှုများ အခြေအနေအပေါ်တွင် စပေါင်း ဆောင်ရွက်မှုများ၏ ရလဒ်များသည် ကြီးမားစွာ မှီခိုနေကြောင်းများ တွေ့မြင်နေရပြီ ဖြစ်သည်။ ဝါရှင်တန်နှင့် ဘေကျင်း ကြားဖြစ်ပွားနေသော တင်းမာမှုများသည် ဥပမာတစ်ရပ်ပင်ဖြစ်ပေသည်။ COVID-19 ၊ Black Lives Matter နှင့် အခြားသော တစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ကိစ္စရပ်များအတွက် တရားဝင် သို့မဟုတ် တရားဝင်မဟုတ်သော သတင်းမီဒီယာများတွင် ဖော်ပြထားသော စကားလုံးများနှင့် အသုံးအနှုန်းများသည် ကမ္ဘာကြီး၏တည်ငြိမ်မှုအတွက် အဓိကအရေးပါသော ကဏ္ဍမှ ပါဝင်လျက်ရှိသည်။

နိုင်ငံရေးသမားများသည် ၄င်းတို့၏ မဆင်ခြင်သော စကားလုံးများဖြင့် ပဋိပက္ခ ပြဿနာများ ပိုမိုကြီးထွားစေရန် ဖန်တီးနေကြသောကြောင့် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများအကြား မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများ အကြောင်း နားလည်အောင် အားပေးလှုံ့ဆော်ခြင်း၊ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများ အကြား ထိရောက်မှုရှိသည့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးကို ဖန်တီးရာပေးခြင်းတို့လုပ်ဆောင်ရာတွင် အခက်အခဲများ ကြုံတွေ့ရကြောင်းကို ကျွန်ုပ်တို့ ကဲ့သို့သော ပညာသင်ကြားပေးသူများ အနေဖြင့် ညည်းညူ ပြောဆိုလေ့ရှိကြသည်။ သေချာသည်မှာ ဤအခြေအနေသည် ဆိုးဝါးသည့် အခြေအနေဖြစ်ပါသည်။ သို့ရာတွင် ဤကဲ့သို့ဆိုးရွားသည့် အခြေအနေကြောင့်လည်း ပညာသင်ကြားပေး

နေသူများဖြစ်သည့် ကျွန်ုပ်တို့၏ တာဝန်အား ပိုမိုအရေးကြီးလာစေပြီး တစ်နည်းအားဖြင့် ပိုမိုလွယ်ကူ လာစေပါသည်။ နစ်ပေါင်းများစွာ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအတွက် ပြုစုပျိုးထောင်ပြီး ဥပမာအနေဖြင့် ဆောင်ရွက်နေကြရသော အုပ်ချုပ်ရေးမှူးများ၊ ဝန်ထမ်းများနှင့် ဆရာ၊ဆရာမများသည် ၂၁ ရာစု၏ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအတွက် အဓိက ဆောင်ရွက်နေသူများအဖြစ်နှင့် ဤတစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ စိန်ခေါ်မှုအတွက် ထောက်ပံ့ကူညီသူများနေရာတွင် တာဝန်ယူဆောင်ရွက်နေပါသည်။

ရေရှည်တည်တံ့ ခိုင်မြဲသောဖွံ့ဖြိုးရေးရည်မှန်းချက် ၁၇ ချက်တွင် တရားဝင်မပါဝင်သော်လည်း မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးမြှင့်တင်ခြင်းကို Global Digital Citizenship အခြေခံနိယာမအပေါ် အခြေခံသည့် ၁၈ ချက်မြောက်သော ရည်မှန်းချက်အနေဖြင့်ထည့်သွင်းစဉ်းစားနိုင်စေရန် အရေးကြီးသော အချို့သုတေသနအချက်အလက်များကို ဤဆောင်းပါးတွင် သုံးသပ်ထားပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့မျက်မှောက်ကာလတွင် ထိတွေ့မရသော virtual နှင့် ထိတွေ့ကိုင်တွယ်နိုင်သော material ဖြစ်ရပ်များ ရောထွေးလာသည့် အခြေအနေကြောင့် ၂၁ ရာစုတွင် တစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ နိုင်ငံသားများအနေဖြင့် ထိထိရောက်ရောက် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှု ပြုလုပ်နိုင်ခြင်းဆိုသည်မှာ မည်သို့ဆိုလိုသည်ကို ပြန်လည်သုံးသပ်ရန် လိုအပ်လာပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့ရဲ့ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာအသိုင်းအဝိုင်း၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲမှုသည် ၎င်းပေါ်တွင်များစွာမူတည်ပါသည်။

ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ သာတူညီမျှ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှု အကြောင်းရေးသားထားသော Community-Based Global Learning လက်စွဲစာအုပ်တွင် စာရေးသူ Eric Hartmann နှင့် တွဲဖက်ရေးသားသူများသည် သာတူညီမျှ ပညာရေးဆိုင်ရာဖလှယ်မှုများအားလုံးသည် မည်သည့်အခြေခံအုတ်မြစ်အပေါ်တွင် တည်ဆောက်ထားသည် ဆိုသည်ကို အလေးပေးဖော်ပြထားသည်။

> ရည်ရွယ်ချက်မှာ ကျွန်ုပ်တို့သာမန် လူမှုအသိုင်းအဝိုင်းအတွင်းရှိ လူတိုင်း၏ ဂုဏ်သိက္ခာကို လက်တွေ့ အကျိုးသက်ရောက်စေသည့်နည်းလမ်းဖြင့် ကြည့်ရှုရန်၊ တန်ဖိုးထားရန်နှင့် လေးစားမှုရှိရန် တစ်ဦးချင်းစီ၏စာနာမှုစွမ်းရည်များတိုးတက်စေရန်ဖြစ်သည်။ (Hartmann, 2018, p. 23)

စာအုပ်၏ကျန်ရှိသော အပိုင်းများတွင် ပါဝင်သူအားလုံးအတွက်အကျိုးရှိပြီး ၎င်းတို့၏ ဂုဏ်သိက္ခာအား ထိန်းသိမ်းပေးမည့် ပူးတွဲဖန်တီးခြင်းများနှင့် နှစ်ဦးနှစ်ဖက် ပူးတွဲဖန်တီးထားသော အဖြေများထံသို့ ဦးတည်သည့် လေးစားမှုရှိသော နှစ်ဦးနှစ်ဖက် အပြန်အလှန်ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးကို အားပေးရန် လူများ၏ သဘောထားအမြင်များနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များအား ဒီဇိုင်းဆွဲနိုင်မည့် နည်းလမ်းများကို ဆက်လက် ရေးဆွဲဖော်ပြထားပါသည်။

၂၀၁၉ ခုနှစ်တွင် အမေရိကန်နိုင်ငံ၏ သက်တမ်းအကြာဆုံးနှင့် အကြီးမားဆုံး အကဲဖြတ်အဖွဲ့တည်ရှိသည့် IUPUI (Indiana University-Purdue University Indianapolis) သည် အထက်ပါနည်းလမ်းကို ၎င်းတို့၏ "ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာသင်ယူမှုအတွေ့အကြုံများအတွင်းရှိ လူ့ကျင့်ဝတ်များနှင့် ညီသော အသိုင်းအဝိုင်း ထိတွေ့ဆက်ဆက်ဆံမှုများအတွက် လမ်းညွှန်အခြေခံမှု" တွင် ထပ်ဆောင်းမီးမောင်းထိုးပြခဲ့ပါသည်။

> ၁။ သင့်တင့်လျောက်ပတ်သော ယဉ်ကျေးမှုဖလှယ်ခြင်းဆိုင်ရာနှင့် ကျင့်ဝတ်ဆိုင်ရာ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှုသည် လက်ခံဆောင်ရွက်သူ (များ) ၏ လိုအပ်ချက်များကို ဖြေရှင်းခြင်းများအပါအဝင် လက်ခံဆောင်ရွက်သူ၏ နေရာနှင့် အစီအစဉ်ကို သတ်မှတ်ရန် လုပ်ပိုင်ခွင့်အား အစဉ်အမြဲ လေးစားပါသည်။
>
> ၂။ အစီအစဉ်များအားလုံးသည် နှစ်ဦးနှစ်ဖက်လေ့လာမှုများအားတန်ဖိုးထားသင့်ပြီး ဒေသခံပညာရှင် များ၏ ဗဟုသုတနှင့် ကျွမ်းကျင်မှုအား လေးစားခြင်းနှင့် ဖြစ်နိုင်သည့်အခါတိုင်း ၎င်းတို့အား ဦးဆောင်လမ်းပြခွင့်ပြုသင့်ပါသည်။
>
> [...]
>
> ၅။ စေတနာ့ဝန်ထမ်း/လေ့လာသူများ၏ အကျိုးများအတွက်ကို လက်ခံဆောင်ရွက်သူ၏ လိုအပ်ချက်များအပေါ် ခေါင်းပုံဖြတ်ခြင်းမှ ရှောင်ရှားရန် အစီအစဉ်၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲရေးနှင့် အစီအစဉ်များ (ဝန်ဆောင်မှုများနှင့် ပရောဂျက်များစသည်) ဆက်လက်ဆောင်ရွက်နိုင်စေရေးတို့ သေချာမှုရှိစေရန် လက်ခံဆောင်ရွက်သူနှင့်အတူတကွ အကောင်းဆုံးကြိုးစားသင့်ပါသည်။ အစီအစဉ်များ၏ ရေရှည်တည်တံ့ခိုင်မြဲရေး သို့မဟုတ် ပရောဂျက်များ၏ ပြုပြင်ထိန်းသိမ်းရေးအား ရေရှည်ဂရုစိုက်ခြင်း သေချာမှုရှိစေရန် လုံလောက်သောအလေးပေးမှုမရှိခြင်းသည် ကျင့်ဝတ်နှင့်ကိုက်ညီမှုမရှိသလို အကျိုးလည်းမရှိပါ။ (IUPUI, 2019)
>
> (စာရေးသူ ထောက်ပြလိုသည့် အချက်များကို အသားပေးဖော်ပြထားသည်။)

ထိုကဲ့သို့ နှစ်ဦးနှစ်ဖက်လေးစားမှုနှင့် အကျိုးရှိမှုအား ထိန်းသိမ်းခြင်းသည် မိမိတို့၏ပြောဆိုဆက်ဆံပုံနှင့် စတင်လေ့ရှိပြီး ထိုပြောဆိုဆက်ဆံပုံနှင့်ပင် အဆုံးသတ်လေ့ရှိသည်။ လက်ရှိ တက္ကသိုလ်ကျောင်းသားများ၏ စာနာမှုကျဆင်းလာမှုအကြောင်း ရေးသားထားသည့် Nadine Dolby ၏ ဆောင်းပါးထဲတွင် ညွှန်ပြထားသကဲ့သို့ ကျွန်ုပ်တို့မိမိကိုယ်တိုင်အတွက် ဖန်တီးထားသော ယဉ်ကျေးမှုများသည် ကျွန်ုပ်တို့၏ အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်မှုများအပေါ် များစွာသက်ရောက်မှုရှိသည်။

Neuroscience ၊ primatology ၊ social psychology နှင့် cognitive ethology (တောရိုင်းတိရစ္ဆာန်များ အား ၎င်းတို့သဘာဝကျက်စားရာ နေရာတွင် လေ့လာခြင်း) အစရှိသည့် နယ်ပယ်များမှ သုတေသနရလဒ်များအရ ယှဉ်ပြိုင်လိုစိတ်ရှိခြင်းသည် လူများ (နှင့် တိရစ္ဆာန်များ) တွင် သဘာဝအလျောက် ဖြစ်ပေါ် သကဲ့သို့ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ခြင်းနှင့် စာနာတတ်ခြင်းသည်လည်း သဘာဝဖြစ်ကြောင်း ရှင်းလင်းစွာ ပြသနေပါသည်။ လူသားများအား ကွဲထွက်စေသည့် အချက်မှာ ကျွန်ုပ်တို့အား ဝန်းရံထားသည့် ယဉ်ကျေးမှုရှိနေခြင်း ဖြစ်သည်။ အကယ်၍ ယဉ်ကျေးမှုတစ်ခုသည် ပြိုင်ဆိုင်မှုကို မြှင့်တင်ပေးပါက ကျွန်ုပ်တို့၏ ဦးနှောက်များသည် ပြိုင်ဆိုင်မှုကို ဦးစားပေးရန် ဆောင်ရွက်လာကြပြီး အကယ်၍ ကျွန်ုပ်တို့၏ ယဉ်ကျေးမှုက ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှုနှင့် စာနာမှုရှိခြင်းကို မြှင့်တင်ပေးနိုင်ပါက ကျွန်ုပ်တို့၏ ဦးနှောက်များကလည်း ထိုအရာများကို ဦးစားပေး ဆောင်ရွက်လာကြပါသည်။ ဤအံ့သြဖွယ်ကောင်းသော သိပ္ပံပညာ၏ထိုးထွင်းသိမြင်မှုသည် ကျွန်ုပ်တို့အား လူသားများသည် လက်ရှိ အခြေအနေထက် ပိုမိုကောင်းမွန်သော ပိုမိုလူသားဆန်သော ပိုမိုစာနာတတ်သော ကမ္ဘာကြီးတစ်ခု ဖန်တီးနိုင်သည့် စွမ်းရည်ရှိကြောင်း ယုံကြည်ချက်ရှိလာအောင်လုပ်ဆောင်ပေးသင့်ပါသည်။ (Dolby, 2013)

ပြည်တွင်းပြည်ပနိုင်ငံရေး ဆွေးနွေးပြောဆိုချက်များတွင် အာရုံစူးစိုက်ခြင်းခံရလိုမှု၊ ကြီးစိုးမှု၊ အာဏာနှင့် အရင်းအမြစ်များအတွက် ယှဉ်ပြိုင်မှုတို့က နေရာရလာစဉ်မှာ ပညာရေးက ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ခြင်းနှင့် စာနာမှုရှိခြင်း ယဉ်ကျေးမှုကို ပြန်လည်ခိုင်မြဲလာအောင် မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများအကြားတွင် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအား ကျွန်ုပ်တို့၏ တစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ပညာရေးနှင့် အစီအစဉ်များတွင် ပြုစုပျိုးထောင်ခြင်းဖြင့် ဆောင်ရွက်ရပါမည်။

ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသားများနှင့် ကျွမ်းကျင်သူများ၏ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှု မြှင့်တင်ပေးရန် လိုအပ်ချက်ကို ဖြည့်စည်းပေးရန်အတွက် ပညာရေးနယ်ပယ်နှင့် ကဏ္ဍသီးသန့်တစ်ခု ပေါ်ထွန်းလာပါသည်။ ရာပေါင်းများစွာသော အဖွဲ့အစည်းများမှ အသုံးပြုသည့် ဆယ်စုနှစ်များစွာဆောင်ရွက်ထားသည့် သုတေသနရလဒ်များမှ ထောက်ခံထားသော နည်းလမ်းဒါဇင်ပေါင်းများစွာသည် လူပုဂ္ဂိုလ်တစ်ယောက်အနေဖြင့် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုပတ်ဝန်းကျင်များတွင် ကောင်းမွန်စွာရှင်သန်နိုင်သည့် စွမ်းရည်မြင့်တက်လာမှု အခြေခံစံနှုန်းများနှင့် တိုးတက်မှုများကို တိုင်းတာရန် ကူညီထောက်ပံ့ပေးပါသည်။ အချို့သော အကောင်းဆုံးအကဲဖြတ်မှု နည်းလမ်းများတွင် the Bennett Developmental Model of Intercultural Sensitivity ၊ the Intercultural Competence Framework ၊ the Intercultural Development Inventory ၊ the Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric ၊ the Global Perspectives Inventory ၊ the Global Competencies Inventory ၊ the Intercultural Effectiveness Scale နှင့် the Global Competence Aptitude Assessment တို့ပါဝင်ပါသည်။ အထက်ပါ နည်းလမ်းများ တစ်ခုချင်းစီတွင် မတူကွဲပြားသော အလေးပေးမှုများနှင့် စမ်းသပ်ခြင်းနည်းလမ်းများ ရှိကြသော်လည်း ၎င်းတို့အားလုံးတွင် ကျွန်ုပ်တို့တစ်ဦးကို တစ်ဦးပြောဆိုပုံများနှင့် ဆက်ဆံပုံများ (interpersonal dimension and relationship management) မည်ကဲ့သို့ ဖြစ်ပွားသနည်းဟူသော အချက်မှာမူ ဘုံအဖြစ်ပါရှိပါသည်။ မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှု အရည်အချင်းများနှင့် ကျွန်ုပ်တို့၏ဆက်စပ်လေ့ရှိသည့် သဘောပေါက်နားလည်မှု၊ စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာနှင့် အမူအကျင့်ဆိုင်ရာ စွမ်းရည်များနှင့် ဝိသေသလက္ခဏာများသည် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ အခြေအနေများတွင် "ထိရောက်မှုရှိပြီး သင့်လျော်သော အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်မှုများ" အား အထောက်အကူပြုကြောင်း Milton J. Bennett မှ ရှင်းပြပါသည်။ (Bennett, 2008) အချုပ်ဆိုရလျှင် ပြောဆိုဆက်ဆံမှု ကောင်းမွန်စွာ မပြုလုပ်နိုင်သော လူပုဂ္ဂိုလ်တစ်ဦးသည် မတူညီသောယဉ်ကျေးမှု ပတ်ဝန်းကျင်များတွင် ထိရောက်မှုများရှိပြီး သင့်လျော်စွာ ပြောဆိုမှု ပြုဖို့ မဖြစ်နိုင်သလောက်ရှိပါသည်။ (နားလည်မှုမလွဲသင့်သည်မှာ ဤဆောင်းပါးတွင် အသုံးပြုထားသော ပေါင်းသင်း ဆက်ဆံရေး အယူအဆသည် တိုင်းတာနိုင်သော နိုင်ငံခြားဘာသာစကားစွမ်းရည် စံနှုန်းများ တစ်ခုထဲသာ မဟုတ်ဘဲ မတူညီသော နိုင်ငံခြားဘာသာစကား စွမ်းရည်များအား ပိုမိုကျယ်ပြန့်လာစေရန် အထောက်အကူပြုသည့် သင့်လျော်သော စိတ်နေသဘောထားများ၊ ကျွမ်းကျင်မှုများနှင့် ဗဟုသုတများအကြောင်းလည်းဖြစ်ကြောင်း ကျွန်ုပ်ထောက်ပြလိုပါသည်။ သို့မဟုတ်ပါက မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာဖွံ့ဖြိုးရေး အကြောင်းအရာများ ဆွေးနွေးရန် လိုအပ်တော့ မည်မဟုတ်ဘဲ နိုင်ငံခြားဘာသာစကား စစ်ဆေးခြင်းတစ်ခုတည်းသာ လိုအပ်တော့မည်ဟု အဓိပ္ပာယ် သက်ရောက်ပေလိမ့်မည်။)

အမေရိကန် ကောလိပ်များနှင့် တက္ကသိုလ်များ အဖွဲ့အစည်းမှ ဖန်တီးခဲ့သည့် The Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric မှ ၎င်း၏ မတူညီသာ ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာစွမ်းရည် အဆင့်လေးခုအား ဆက်သွယ်ဆက်ဆံရေး မှုဘောင်ထဲတွင်သာ လုံးဝနီးပါး

Photo: GEORGETOWN UNIVERSITY

	အမြင့်ဆုံး Capstone အဆင့် ၄
ဗဟုသုတ မိမိယဉ်ကျေးမှုအကြောင်း မှန်ကန်စွာသိမြင်ခြင်း	မိမိယဉ်ကျေးမှု၏ စည်းမျဉ်းများ၊ စွဲလမ်းနေသော အယူများအကြောင်းကို မှန်ကန်စွာ ထိုးထွင်းသိမြင်၍ရှင်းလင်းစွာပြောဆိုတင်ပြနိုင်သည် (ဥပမာ - အပေါ်ယံထက် နက်နက်ရှိုင်းရှိုင်း နားလည်ရန်ကြိုးပမ်းခြင်း၊ မိမိ၏ကိုယ်ပိုင် အတွေ့အကြုံများက စည်းမျဉ်းများကို မည်သို့ သက်ရောက်မှုရှိကြောင်း နားလည်ခြင်း၊ ယဉ်ကျေးမှု အရ အယူစွဲလမ်းမှုများကို မည်သို့သိမြင်၍ တုံ့ပြန်ရမည်ကို နားလည်ခြင်း၊ မိမိကိုယ်ကို သရုပ်ဖော်မှုပုံစံ ပြောင်းလဲလာခြင်း)
ဗဟုသုတ ကမ္ဘာ့ဒေသအလိုက် ကွဲပြားသော ယဉ်ကျေးမှုအမြင်မူဘောင်များအကြောင်း ဗဟုသုတရှိခြင်း	သမိုင်းကြောင်း၊ တန်ဖိုး၊ နိုင်ငံရေး၊ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုပုံစံ၊ စီးပွားရေး၊ ယုံကြည်မှုနှင့် လုပ်ထုံးလုပ်နည်းများစသည့်တို့နှင့် စပ်လျဉ်း၍ အခြားယဉ်ကျေးမှုမှ လူများအတွက် အရေးကြီးသော ကိစ္စရပ်များ၏ ရှုပ်ထွေးနက်နဲမှုကို ကောင်းမွန်စွာသိရှိနားလည်ထားကြောင်း ပြသနိုင်သည်။
ကျွမ်းကျင်မှု စာနာမှု	မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများဆိုင်ရာ အတွေ့အကြုံများကို မိမိ၏ ရှုထောင့်မှသာမက တစ်ခုထက်ပိုသော ကျယ်ပြန့်သည့်အမြင်ဖြင့် အဓိပ္ပာယ်ပြန်ဆိုနိုင်သည်။ အခြားယဉ်ကျေးမှုမှ လူများ၏ ခံစားမှုများကို လက်ခံသဘောပေါက်၍ အားပေးထောက်ပံ့သော အပြုအမူမျိုး ကျင့်သုံးနိုင်သည့် အရည်အသွေး ရှိသည်။
ကျွမ်းကျင်မှု နှုတ်ဖြင့်ဖြစ်စေ၊ နှုတ်ဖြင့်မဟုတ်သော အမူအယာဖြင့် ဖြစ်စေ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှု	နှုတ်ဖြင့်ဖြစ်စေ၊ နှုတ်ဖြင့်မဟုတ်သော အမူအယာဖြင့် ဖြစ်စေ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုတွင် ယဉ်ကျေးမှုအရ ကွာခြားချက်များကို နက်နက်ရှိုင်းရှိုင်းနားလည် သဘောပေါက်၍ ရှင်းလင်းစွာ ပြောဆိုတင်ပြနိုင်သည် (ဥပမာ - မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများတွင် မည်မျှ အတိုင်းအတာအထိ ကိုယ်ခန္ဓာအစိတ်အပိုင်းများနှင့် ထိတွေ့၍ ပြောဆိုဆက်ဆံမှုပြုလုပ်သည်ကို နားလည်ခြင်း၊ တိုက်ရိုက် သို့မ ဟုတ် သွယ်ဝိုက်၍ ပြောသော အဓိပ္ပာယ်များကို နားလည်ခြင်း)။ ထို့အပြင် ယင်းမတူညီမှုများကြားမှ တူညီသောဘုံနားလည်မှု ရရှိရန် ကျွမ်းကျင်စွာ ညှိနှိုင်းဆောင်ရွက်နိုင်သည်။
စိတ်နေသဘောထား သိလိုစိတ်၊ စူးစမ်းမှု	အခြားယဉ်ကျေးမှုများ၏ ရှုပ်ထွေးနက်နဲသည့် ကိစ္စရပ်များ အကြောင်းကို သိရှိနားလည်ရန် မေးခွန်းထုတ်ခြင်း၊ အဖြေရှာခြင်း၊ မတူညီသည့် ယဉ်ကျေးမှုရှုထောင့်များကိုထင်ဟပ်စေသည့် အဖြေများကို ရှင်းလင်းစွာပြောဆိုတင်ပြခြင်းတို့ ပြုလုပ်သည်။
စိတ်နေသဘောထား ပွင့်လင်းမှု၊ လက်ခံလွယ်မှု	မိမိနှင့် ယဉ်ကျေးမှု မတူညီသူများအား စတင်ကမ်းလှမ်း၍ အပြန်အလှန်ဆက်သွယ်ရေး တည်ဆောက်သည်။ ယဉ်ကျေးမှုမတူသူများနှင့် ဆက်ဆံရေးကို တန်ဖိုးထား၍ အလွယ်တကူ အကဲဖြတ်ခြင်း၊ ဝေဖန်ခြင်း မပြုလုပ်ပါ။

ထည့်သွင်းဖော်ပြပါသည်။ အောက်တွင်ဖော်ပြထားသော ပုံသည် အဆိုပါ Rubric မှ ပြန်လည်ထုတ်နုတ်ထားခြင်းဖြစ်ပြီး အရည်အချင်း အမြင့်ဆုံး Capstone အဆင့်၏ ရှင်းလင်းချက်များပါရှိသည်။ (AAC&U, 2009):

သိချင်စိတ်နှင့်ပွင့်လင်းမှုဟူသည့် သဘောထားများကို VALUE rubric ဖြင့် စောင့်ကြည့်တိုင်းတာရာတွင် ကျောင်းသူ၊ကျောင်းသား များနှင့် ပညာရှင်များအနေဖြင့် ယဉ်ကျေးမှုအမျိုးမျိုး၏ ရှုထောင့် အသီးသီးကို ထင်ဟပ်မှုရှိသည့် "မေးခွန်းများမေးရန်" နှင့် "အဖြေများပေးအပ်ရန်" လိုအပ်ပါသည်။ ပိုမိုအရေးကြီးသည်မှာ Capstone အဆင့်ရှိ လေ့လာသူများသည် ၎င်းတို့နှင့် ယဉ်ကျေးမှုမတူညီသော သူများ အပေါ်အကဲဖြတ် ဝေဖန်မှုမပါဝင်သော "အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်မှု များ ဖန်တီး" ကြပါသည်။ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်

မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှု ပိရမစ်ပုံစံ (Deardorff, 2006, 2009)

လိုလားသည့် ပြင်ပရလဒ်
မိမိ၏ရည်ရွယ်ချက်ကို အတိုင်းအတာတစ်ခုအထိ ရရှိရန် ထိရောက်၍ သင့်လျော်သော အပြုအမူနှင့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုတို့ကို ကျင့်သုံးနိုင်ခြင်း (မိမိပိုင်ဆိုင်သည့် မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများအကြောင်း ဗဟုသုတ၊ ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် စိတ်နေသဘောထားတို့အပေါ် အခြေပြု၍)

လိုလားသည့် အတွင်းရလဒ်
အမှန်တကယ်သိနားလည်မှုအပေါ်အခြေခံကိုးကားသည့်မူဘောင်ပေါ်ထွန်းလာခြင်း/ ဆန်းစစ်သည့်မူဘောင်ပြောင်းလဲလာခြင်း
လိုက်လျောညီထွေစွာပြုမူနိုင်ခြင်း (ကွဲပြားသော ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးပုံစံများနှင့် အပြုအမူများအလိုက်။ ယဉ်ကျေးမှုဝန်းကျင်အသစ်များတွင် ဆီလျော်စွာ ပြောင်းလဲပြုမူနိုင်ခြင်း) ၊ ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိခြင်း (သင့်လျော်သော ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးနည်းလမ်းနှင့် အပြုအမူများကို ရွေးချယ်နိုင်ခြင်းနှင့် အသုံးပြုနိုင်ခြင်း။) အမြင်ရှိမှု၊ စာနာထောက်ထားမှု

ဗဟုသုတနှင့်နားလည်သဘောပေါက်မှု	**ကျွမ်းကျင်မှု**
မိမိယဉ်ကျေးမှုအကြောင်း မှန်ကန်စွာသိမြင်ခြင်း၊ ယဉ်ကျေးမှုအကြောင်း နက်ရှိုင်းသော နားလည် သဘောပေါက်မှုနှင့် ဗဟုသုတရှိမှု (ယဉ်ကျေးမှုနှင့် အခြားသူများ၏ အမြင်တို့၏ ဖြစ်တည်မှုအခြေအနေ၊ အရေးပါပုံနှင့် သက်ရောက်မှုများအပါအဝင်)၊ယဉ်ကျေးမှုတစ်ခုချင်းစီနှင့် သက်ဆိုင်သော သတင်း အချက်အလက်များ၊ လူမှုရေးရာအပေါ် အခြေတည်သည့် ဘာသာစကားဆိုင်ရာ ရှုပ်ထွေးမှုများအကြောင်း အသိအမြင်ရှိခြင်း	နားထောင်ခြင်း၊ စောင့်ကြည့်လေ့လာခြင်း၊ အဓိပ္ပာယ်ပြန်ဆိုခြင်း ဝေဖန်စိတ်ဖြာခြင်း၊ အကဲဖြတ်ခြင်း၊ ဆက်စပ်တွေးခေါ်ခြင်း

လိုအပ်သည့် စိတ်နေသဘောထား
ရိုသေလေးစားမှု (အခြားယဉ်ကျေးမှုများနှင့် ယဉ်ကျေးမှုကွဲပြားစုံလင်မှုတို့ကို တန်ဖိုးထားမှု) ပွင့်လင်းမှု၊ လက်ခံလွယ်မှု (မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြောင်း လေ့လာသင်ယူမှုနှင့် အခြားယဉ်ကျေးမှုမှ လူများကို လွယ်ကူစွာ လက်ခံခြင်း၊ အကဲဖြတ်ဝေဖန်မှုအလွယ်တကူ မပြုလုပ်ခြင်း) စူးစမ်းလိုစိတ်နှင့် ရှာဖွေတွေ့ရှိမှု (ရှင်းလင်းပြတ်သားမှု မရှိသော၊ မသေချာမရေရာသော အခြေအနေများကို သည်းခံနိုင်ခြင်း)

မှတ်ချက်။
- ကိုယ်ရည်ကိုယ်သွေးအဆင့် (စိတ်နေသဘောထား) အဆင့်မှ အခြားသူများနှင့်အပြန်အလှန် ဆက်ဆံမှု (ရလဒ်) အဆင့်အထိသို့သွားသည်။
- မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးကျွမ်းကျင်မှု အတိုင်းအတာသည် လိုအပ်သည့်အခြေခံများ မည်မျှအတိုင်းအတာအထိ တတ်မြောက်ထားသည်အပေါ် မူတည်သည်။

မူပိုင်ခွင့် ၂၀၀၆ ခုနှစ် Deardorff

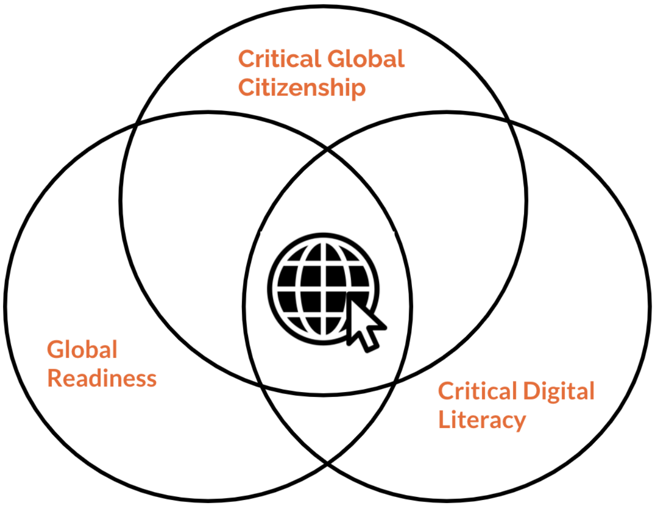
မူသီအိုရီ၏ ထိပ်တန်းကျွမ်းကျင်သူတစ်ဦးဖြစ်သည့် Association of International Education Administrators ၏ အလုပ်အမှုဆောင် ညွှန်ကြားရေးမှူး Darla Deardorff သည် သူမရဲ့ ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်မှုပုံစံ၏ ထိပ်ဆုံးတွင် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှု အခြေအနေများတွင် ထိရောက်မှုရှိပြီး သင့်လျော်သော အပြုအမူနှင့် ဆက်သွယ်ဆက်ဆံရေးပုံစံများအတွက် လိုချင်သော ပြင်ပရလဒ်အား ထားရှိပါသည်။ (Deardorff, 2009):

အချုပ်အားဖြင့်ဆိုရလျှင် ကျွန်ုပ်တို့၏ ကိုယ်ရည်ကိုယ်သွေးတိုးတက်မှုနှင့် ပညာရေး၏ အမြင့်ဆုံးရလဒ်သည် ကျွန်ုပ်တို့၏ အပြုအမူများနှင့် ပြောဆိုဆက်ဆံမှုများပေါ်တွင် ထင်ဟပ်ပြသနေပါသည်။

သတင်း အချက်အလက်ခေတ်တွင် လူမှုကွန်ယက် ဆိုရှယ်မီဒီယာ၏ ကြောက်ခမန်းလိလိ လျင်မြန်စွာ မြင့်တက်လာမှုသည် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအတွက် အင်တာနက်ပတ်ဝန်းကျင်များတွင် ဖြစ်ပေါ်လာပြီး အသုံးပြုသော ဗဟုသုတ၊ အရည်အသွေးနှင့် သဘောထားများ အပေါ်တွင်မူတည်နေသည့် အထက်ပါ ဆန္ဒရှိသော အပြင်ပိုင်း ရလဒ်များကို သေချာစွာ တွေးတောလာစေရန် တွန်းအားပေးလာပါသည်။ ကိုယ်ရည်ကိုယ်သွေး၊ အခြားသူများနှင့် ဆက်ဆံပုံ ယဉ်ကျေးမှု၊ တစ်ဦးချင်း၏အခန်းကဏ္ဍနှင့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံပုံတို့သည် အင်တာနက်ပတ်ဝန်းကျင်အတွင်း ပြောင်းလဲမှု တို့သည် မည်မျှအရေးကြီးကြောင်း ထည့်သွင်းစဉ်းစားရန် ပညာရေးသည် နောက်ကျနေခဲ့ပါသည်။ ကမ္ဘာကြီးမှ The Great Virtual Pivot ပြုလုပ်ရန် ဖိအားပေးခံခဲ့ရခြင်း အချိန်ဖြစ်သည့် ၂၀၂၀ ခုနှစ် မတ်လသည် ပညာရေးကဏ္ဍ၏ အချိုးအကွေ့အနေဖြင့် အမြဲတမ်း အမှတ်ရနေမည့် အချိန်ပင်ဖြစ်ပါသည်။ ၎င်းနှင့် ပတ်သက်

၍ ပညာသင်ကြားပေးသူများ အားလုံးသည် မနှစ်သက်ကြပါ။ သို့သော် Flower Darby မှ the Chronicle of Higher Education တွင် ရေးသားခဲ့သည့် အတိုင်း “သင်ကတော့ ဒီတစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ ကျန်းမာရေး ခြိမ်းခြောက်မှုဟာ စမ်းသပ်မှုများ၊ စောင့်ကြည့်စစ်ဆေးမှုများနှင့် ကာကွယ်ဆေးများပေါ် ပေါက်လာသည့် အတူ လျော့နည်းသွားပါက online မှလေ့လာသင်ကြားမှုသည် ၄င်း၏ဦးစားပေးခံရမှု ကျဆင်းသွားပြီး သမားရိုးကျ သင်ကြားရေးနည်းကို ပြန်သွားလို့ရပြီဟု ထင်ကောင်းထင်နေပါလိမ့်မယ်။ မဟုတ်ပါဘူး။ online ဒီဂျစ်တယ်စနစ်ဟာ အကောင်အထည်ပေါ်နေခဲ့ပြီး ဖြစ်ပြီးတော့ သင့်အတွက် အကျိုးရှိစေရန် အဲ့ဒီနည်းစနစ်တွေကို သိရှိထားဖို့ လိုအပ်ပါတယ်။” (Darby, 2020) မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ဆက်သွယ်ဆက်ဆံမှု ကောင်းမွန်စေရန် ယခုတွင် အင်တာနက်ကမ္ဘာသည် အခြေခံကျသော အရေးပါမှု အခြေအနေတစ်ခု ဖြစ်လာကြောင်း ထည့်သွင်းစဉ်းစားရပါမည်။ အင်တာနက် လမ်းညွှန်များနှင့် ဆက်သွယ်ပြောဆိုမှုများသည် ပုံမှန် မျက်နှာချင်းဆိုင်ပြီး ပေါင်းသင်းဆက်ဆံမှုလောက် အရေးပါခြင်းမရှိဟု ပြောဆိုရန် မသင့်တော်တော့ပါ။ တွစ်တာမှစာများနှင့် အင်တာနက်ပေါ်မှတစ်ဆင့် စကားပြောခြင်းများအား ပေါ့ပေါ့ပါးပါး အရာတစ်ခုအနေဖြင့် သတ်မှတ်လို့မရတော့ဘဲ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအတွက် အရေးပါသော အရာတစ်ခုအနေဖြင့် သတ်မှတ်ရပါမည်။

Clemson University (အမေရိကန်နိုင်ငံ ကယ်ရိုလိုင်းနားတောင်ပိုင်းရှိ အစိုးရတက္ကသိုလ်ကြီးတစ်ခု) သည် အင်တာနက်ပေါ်တွင် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအတွက် စိန်ခေါ်မှုများအား ကြိုတင်ခန့်မှန်းလျက်ရှိပြီး ၂၁ ရာစု၏ အင်တာနက်



လုပ်ငန်းခွင်များနှင့် ပုံမှန်လုပ်ငန်းခွင်များ၏ ပေါင်းစပ်များမှုအတွက် Critical Global Citizenship ၊ Critical Digital Literacy နှင့် Global Readiness တို့အားလုံးပါဝင်သည့် Global Digital Citizenship သဘောတရားကို စူးစမ်းလေ့လာရန် Faculty Learning Community တစ်ခုဖွဲ့စည်းခဲ့ပါသည်။

အထက်ပါ Faculty Learning Community၏ အဖွဲ့ဝင်များသည် Communication၊ Library Science၊ Education နှင့် the Humanities နယ်ပယ်များမှဖြစ်ပြီး ၄င်းတို့သည် အင်တာနက်ပေါ်တွင် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများ အကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး၏ ပြောင်းလဲနေပုံများအပေါ် နားလည်သဘောပေါက်မှုအား ပိုမိုရှင်းလင်း လာစေရန်ကူညီပေးပြီး အနာဂတ်ရှိ ရောနှောထားသော စာသင်ခန်းများနှင့် လုပ်ငန်းခွင်များအတွင်းတွင် ကျောင်းသားများအား ထိရောက်၍ ကျင့်ဝတ်နှင့်ညီစွာ ပြုမူဆောင်ရွက်နိုင်စေရန်အတွက် အဖွဲ့အစည်းအတွင်းရှိ ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ သင်ယူမှုအစီအစဉ်များ၏ တိုးတက်မှုများကို လမ်းညွှန်ရန် ကူညီပေးလျက်ရှိပါသည်။ ကျွန်ုပ်တို့ အများစုသည် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးအများအပြားကို ဆောင်ရွက်နိုင်ချေ မြင့်မားသောနေရာသည် ဤ အင်တာနက်ပတ်ဝန်းကျင်များတွင် ဖြစ်ပါသည်။

Critical Global Citizenship နယ်ပယ်သည် ကျွန်ုပ်တို့ လူသားမျိုးနွယ်ထဲရှိတစ်ဦးချင်းစီ၏ လေးစားမှုနှင့် ဂုဏ်သိက္ခာကို လိုက်နာမှုရှိပြီး နှစ်ဦးနှစ်ဖက်အကျိုးအတွက်ဆောင်ရွက်ကြရန် တောင်းဆိုပါသည်။ ထိုသို့ဆောင်ရွက်နိုင်ရန် ကျွန်ုပ်တို့သည် မိမိတို့ကိုယ်ပိုင်ယဉ်ကျေးမှု၊ နိုင်ငံရေး၊ ဘာသာရေးနှင့် စီးပွားရေးတို့၏ လက်ရှိရောက်ရှိနေသည့်နေရာတို့ကို သေချာစွာစဉ်းစားခွဲခြမ်းစိတ်ဖြာပြီး ထိုအချက်များသည် ကမ္ဘာတစ်ဝှမ်းရှိ လူများ၏ ကောင်းကွက်များအပေါ် ကျွန်ုပ်တို့လက်ခံနိုင်ရန် ကျွန်ုပ်တို့၏ တစ်ဦးချင်းစီ၊ စိတ်သဘောထားနှင့် ဒေသဆိုင်ရာ စိတ်ဝင်စားမှုများအား ချဲ့ထွင်လိုသည့် ကျွန်ုပ်တို့၏ ကတိကဝတ်များအပေါ် မည်သို့မည်ပုံ သက်ရောက်မှုရှိသည်ကို စဉ်းစားရန်လိုအပ်ပါသည်။ Critical Global Citizenship၏ အကြီးမားဆုံး ထောက်ခံသူ တစ်ဦးဖြစ်သည့် အတွေးအခေါ်ပညာရှင် Martha Nussbaum မှ ဤသို့ပြောပြထားပါသည်:

လူသားချင်းစာနာထောက်ထားမှုကို မွေးမြူသော နိုင်ငံသားများ အနေဖြင့် မိမိကိုယ်ကို ဒေသတွင်း သို့မဟုတ် အုပ်စုတစ်စု၏နိုင်ငံသားများအဖြစ်ရှုမြင်နိုင်ရုံသာမက ထို့ထက် ပို၍ အရေးကြီးသည်မှာ အသိအမှတ်ပြုမှုနှင့် ဂရုစိုက်မှုတို့ဖြင့် ချိတ်ဆက်ချည်နှောင်ထားသည့် အခြားလူသားအားလုံးနှင့် ဆက်စပ်မှုရှိသော လူသားများအဖြစ် ရှုမြင်ရန်စွမ်းရည်လိုအပ်သည်။ ကျွန်ုပ်ပြောခဲ့ပြီးသည့်အတိုင်း ကျွန်ုပ်တို့ ပတ်ဝန်းကျင်ရှိ ကမ္ဘာကြီးသည် အသေအချာပင် နိုင်ငံတကာနှင့်ပတ်သက်နေပါသည်။ စီးပွားရေးမှသည် စိုက်ပျိုးရေးသို့၊ လူ့အခွင့်အရေးမှသည် ဝတ်မွတ်ခေါင်းပါးမှုအား ကူညီကယ်ဆယ်ရေးသို့ စသည့် ပြဿနာများအားလုံးသည် ကျွန်ုပ်တို့၏ စိတ်ကူးစိတ်သန်းများအား မိမိတို့၏ ကိုယ်ပိုင်အုပ်စုငယ်များအတွက်သာ စဉ်းစားတွေးခေါ်နေခြင်းမှ ကျော်လွန်ပြီး အခြားသော ဘဝများအတွက်ကိုပါ စဉ်းစားတွေးခေါ်တတ်လာစေပါသည်။ [...] အခြားနေရာများတွင်နေထိုင်သော အခြားသော လူသားများ သို့မဟုတ် ကျွန်ုပ်တို့နှင့် ကွဲပြားသော လူများနှင့် ကျွန်ုပ်တို့အား ဆက်သွယ်ပေးနိုင်သည့် လိုအပ်ချက်များနှင့် စွမ်းဆောင်ရည်များအား ကျွန်ုပ်တို့ လျစ်လျူရှုကြပါသည်။

၎င်းအချက်အရ ကျွန်ုပ်တို့သည် ၎င်းတို့နှင့် ဆက်သွယ်ရေးနှင့် မိတ်သဟာယဖွဲ့ရန်အတွက် အလားအလာများစွာအပြင် ကျွန်ုပ်တို့မှ ၎င်းတို့အပေါ်ရှိကောင်းရှိနိုင်သည့် တာဝန်များကိုလည်း မသိရှိခြင်းကိုဆိုလိုသည်။ ကျွန်ုပ်တို့နှင့် ဝေးကွာသော နေရာများတွင် နေထိုင်ကြသော လူများ၏ဘဝများ ကွဲပြားပုံများကို လျစ်လျူရှုကာ မိမိတို့၏ ဘဝများနှင့် တူမည်ဟုယူဆထားပြီး ၎င်းတို့ အမှန်တကယ် မည်သို့မည်ပုံရှိမည်ကို သိလိုစိတ်မရှိမှုတို့သည် ကျွန်ုပ်တို့အား တစ်ခါတစ်ရံ အမှားများ ကျူးလွန်စေပါသည်။ ရှုပ်ထွေးပြီး အပြန်အလှန် ဆက်သွယ်နေသော ကမ္ဘာပေါ်တွင် ကျွန်ုပ်တို့၏ လူသားထုကို ပြုစုပျိုးထောင်ရာ၌ မတူညီသောအခြေအနေများတွင် ဘုံလိုအပ်ချက်များနှင့် ရည်ရွယ်ချက်များမှာ ကွဲပြားခြားနားစွာ ရရှိကြောင်း နားလည်ခြင်း ပါဝင်သည်။ (Nussbaum, 2002, pp. 295–296)

Critical Digital Literacy နယ်ပယ်သည် ဒီဂျစ်တယ်အချက်အလက်များအား ကျွန်ုပ်တို့မှ မည်သို့မည်ပုံ တိုင်းတာ၊ ခွဲခြမ်းစိတ်ဖြာ၊ နားလည်ပြီး ဖြန့်ဝေမှုပြုလုပ်ကြောင်းအား ကြည့်ရှုစစ်ဆေးရန်လိုအပ်ကြောင်း တောင်းဆိုပါသည်။ American Democracy Project အတွင်းရှိ Digital Polarization Initiative ၏ဒါရိုက်တာဖြစ်သော Michael Caulfield သည် ကျောင်းသားများအား အင်တာနက်ပေါ်တွင် ကောင်းမွန်သောပညာတတ် အလေ့အကျင့်များအကြောင်း သင်ကြားပေးသည့် မည်သူမဆို ပါဝင်ထည့်သွင်းနိုင်သော ဒစ်ဂျစ်တယ် စာတတ်မြောက်ရေး Web Literacy for Student Fact Checkers အမည်ရှိ ဖတ်စာအုပ်တစ်အုပ် ရေးသားခဲ့ပါသည်။

အလေ့အကျင့်သည် ရိုးရှင်းပါသည်။ ပြင်းထန်သော စိတ်ခံစားမှု များ (ပျော်ရွှင်မှု၊ ဒေါသထွက်မှု၊ မာန၊ မှန်ကန်မှု) ခံစားရချိန် ထိုခံစားချက်များသည် သင့်အား အခြားသူများကို “အချက်” တစ်ခုမျှဝေရန် တွန်းပို့ပေးလိမ့်မည်။ မလုပ်ပါနှင့်။ ထိုကဲ့သို့သော အချိန်များသည် သင့်အနေဖြင့် အချက်တစ်ခုအား မမျှဝေခင် စစ်ဆေးရမည့်အချိန်များ ဖြစ်ပါသည်။

ဘာကြောင့်လဲ။ အဘယ်ကြောင့်ဆိုသော် သင်သိထားသော အရာတွေသည် မှန်ကန်မှုရှိမရှိဆိုသည်ကို စိစစ်ဖို့လိုသကဲ့သို့ သင်၏ အသိဉာဏ်ထဲမှာရှိသော အရာများကို ဝေဖန်ပိုင်းခြားလာနိုင်ချေပိုများလာမည်။ ဒါပေမဲ့ သင့်အား ဒေါသထွက်စေသော သို့မဟုတ် အလွန်ပင် ပျော်ရွှင်စေသော အရာများသည် - လူသားများအနေဖြင့် ထိုကဲ့သို့သော အရာများနှင့် ပတ်သက်လျှင် ကောင်းမွန်စွာ မကိုင်တွယ်နိုင်ကြကြောင်း သက်သေ များရှိထားပါသည်။ (Caulfield, 2017)

UK ရှိ Open University မှ အကြီးတန်း ကထိကတစ်ဦးဖြစ်သူ Mirjam Hauck သည် လွှမ်းမိုးမှုနှင့် အာဏာသည် နည်းပညာနှင့် ထောက်ပံ့ထားသော ပညာရေးနယ်ပယ်များတွင် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးများအပေါ် မည်သို့မည်ပုံ သက်ရောက်မှုရှိကြောင်းကို စုံစမ်းလေ့လာရန် ကျွန်ုပ်တို့အား ဖိတ်ခေါ်ပါသည်။ ပြင်ပအခြေအနေများတွင် ကျွန်ုပ်တို့ အနေအထား၏ အသိအမြင်ကို ပြုစုပျိုးထောင်သကဲ့သို့ ကျွန်ုပ်တို့သည် ရှုပ်ထွေးသော အင်တာနက်ပတ်ဝန်းကျင်ရှိ မတူကွဲပြားသောလူများနှင့် ယဉ်ကျေးမှုများထဲသို့ ကျွန်ုပ်တို့ မည်သို့မည်ပုံ ဝင်ဆံ့ပုံနှင့်ဆောင်ရွက်ပုံကို နားလည်မှုအား ရှာဖွေရပါမည်။ ကျွန်ုပ်တို့သည် အင်တာနက်ပတ်ဝန်းကျင်တွင် လူမှုရေးအရနှင့် နိုင်ငံရေးအရ မည်သို့ တွေးခေါ်ပြီး မည်သို့မည်ပုံ ကွဲပြားခြားနားကြကာ မည်ကဲ့သို့သော အခွင့်ထူးများ ရှိကြသနည်း။ (Hauck, 2019)

နောက်ဆုံးအနေဖြင့် Global Readiness မှ ကျွန်ုပ်တို့သည် နိုင်ငံတကာအရည်အချင်း၏ သက်ဆိုင်မှုအား ၂၀၂၀ နွေဦးရာသီတွင် တစ်ကမ္ဘာလုံးအတိုင်းအတာဖြင့် အင်တာနက်ပေါ်ပြောင်းရွှေ့သွားခဲ့သည့် ကမ္ဘာ့အလုပ်ခွင်၌ လိုချင်သောစရိုက်များ၊ ကျွမ်းကျင်မှုများနှင့် ဆက်စပ်ရန်လိုအပ်သည်။ ဆန့်ကျင်ဘက်ဖြစ်နေသည်ဟု ထင်ရနိုင်သော်လည်း အလုပ်ရှင်များသည် ဝန်ထမ်းအသစ်များဆီမှ “soft skills” များအား နည်းပညာအရည်အချင်းများထက်ပိုမို တန်ဖိုးထားပါသည်။ လက်ရှိတွင် ဖုန်းဆက်ခြင်းများနှင့် video calls များမှာ တစ်ခုတည်းသော ဆက်သွယ်ရေးနည်းလမ်းများကဲ့သို့ ဖြစ်လာနေသောကြောင့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး အရည်အချင်းများသည် ပိုမိုအရေးပါလာသော နေရာသို့ ရောက်ရှိလာပါသည်။ ၂၀၁၇ တွင် Institute of International Education သည် ၂၁ရာစု အလုပ်ရှင်များမှ လိုချင်သည့် သီးသန့် soft skills နှင့် hard skills ၁၅ ခုအားရေးဆွဲဖန်တီးခဲ့ပြီး ၎င်းတို့အား နိုင်ငံခြားသို့သွားရောက်သင်ယူလေ့လာမှုဆောင်ရွက်ခြင်းမှ မည်သို့မည်ပုံ လွှမ်းမိုးမှုရှိကြောင်း သုတေသနဆောင်ရွက်ခဲ့ပါသည်။ အထက်ပါ အရည်အချင်းများသည် အောက်ပါ list များမှ စုစည်းဖန်တီးထားပါသည်။ ပါဝင်သော list များမှာ NACE’s Career Readiness and Competencies၊ The Professional Value of ERASMUS (VALERA) Study၊ Memo© Factors of Employability / The Erasmus Impact Study၊ Faktaa – Facts and Figures: Hidden Competencies၊ American Management Development Competency Model၊ and the Robles Study: Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today’s Workplace (Farrugia, 2017):

ဤကျွမ်းကျင်မှု တိုးတက်မှုများကို တိုင်းတာရန် နိုင်ငံရပ်ခြားမှ လေ့လာသင်ကြားမှုများ ပြီးဆုံးထားသော အမေရိကန်တက္ကသိုလ်များမှ ကျောင်းသား ၄,၅၀၀ ကို စာရေးသူများက စစ်တမ်းကောက်ယူခဲ့သည်။ စစ်တမ်းကောက်ယူထားသူများထဲမှ အများစုသည် skills များအားလုံးတွင် အပြုသဘောဆောင်သော တိုးတက်မှုများ ရရှိခဲ့ကြောင်း တင်ပြခဲ့မှုကို ရှာဖွေတွေ့ရှိခဲ့ပါသည်။ ကျောင်းသားအများစုသည် ၎င်းတို့၏ အတွင်းပိုင်း သို့မဟုတ် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အကျိုးရလဒ်များ အကြီးမားဆုံး တိုးတက်မှုရှိခဲ့ကြောင်း တွေ့ရှိခဲ့ပြီး

ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး ကျွမ်းကျင်မှု	အတွေးအခေါ်များကို နှုတ်ဖြင့်ဖြစ်စေ၊ စာအရေးအသားဖြင့်ဖြစ်စေ တင်ပြရာတွင် နားထောင်သူ၏ အနေအထားပေါ်မူတည်၍ ရှင်းလင်းပြီး ထိရောက်သော အသုံးအနှုန်းများအသုံးပြုကာ ပြောဆို တင်ပြနိုင်စွမ်း
မိမိကိုယ်ကိုယုံကြည်မှု	မိမိကိုယ်ပိုင်စွမ်းဆောင်ရည်ကို စိတ်ချယုံကြည်၍ မိမိကိုယ်ပိုင်ခံယူချက်အပေါ် အခြေခံပြီး ဆုံးဖြတ်ချက်ချနိုင်စွမ်း
ပညာရပ် သို့မဟုတ် ဘာသာရပ်ဆိုင်ရာ ဗဟုသုတ	မိမိရွေးချယ်ထားသည့် ပညာရပ် သို့မဟုတ် ဘာသာရပ်ပိုင်းဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှု
စူးစမ်းလိုစိတ်	အတွေ့အကြုံသစ်များကို လက်ခံကြိုဆို၍ သင်ယူလိုစိတ် ပြင်းပြမှု
ပြောင်းလွယ်ပြင်လွယ်ရှိခြင်း၊ လိုက်လျောညီထွေစွာ ပြုမူနိုင်ခြင်း	ပြောင်းလဲလာသော အခြေအနေအလိုက် မိမိ၏ အပြုအမူ၊ လုပ်ဆောင်မှုများကို လိုက်လျောညီထွေရှိအောင် ပြောင်းလဲနိုင်စွမ်း၊ မရေရာမသေချာသော အခြေအနေများတွင် အလုပ်လုပ်ကိုင်နိုင်စွမ်း။ ဤကျွမ်းကျင်မှုတွင် သင်ယူနိုင်စွမ်းနှင့် သင်ကြားပြသမှုကို နာခံနိုင်စွမ်းတို့လည်း ပါဝင်သည်။
မတူညီသောယဉ်ကျေးမှုများဆိုင်ရာကျွမ်းကျင်မှု	မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ဝန်းကျင်အခြေအနေများနှင့် အမြင်များကို နားလည်သဘောပေါက် ၍ လေးစားမှုပြနိုင်စွမ်း။ ဤတွင် အတွေးအခေါ်အသစ်များနှင့် စဉ်းစားနည်းအသစ်များကို လက်ခံကြိုဆိုမှုလည်း ပါဝင်သည်။
အပြန်အလှန် ပြုမူဆက်ဆံရေး ကျွမ်းကျင်မှု	လူမှုရေးဆိုင်ရာ ပါးနပ်မှု၊ နားထောင်နိုင်စွမ်း၊ သာလွန်ကောင်းမွန်သော အပြုအမူကျင့်ဝတ်တို့ရှိ၍ အခြားသူများနှင့် အဆင်ပြေစွာ ဆက်ဆံနိုင်ရန် အပြုသဘောဆောင်သော၊ တက်ကြွသော စိတ်နေသဘောထားရှိခြင်း
ဘာသာစကားကျွမ်းကျင်မှု	အင်္ဂလိပ်စကားအပြင် အခြားဘာသာစကားများဖြင့်လည်း ရေးသားပြောဆို ဆက်ဆံနိုင်စွမ်း
ခေါင်းဆောင်မှု	အခြားသူများ၏ အားသာချက်များကို မြှင့်တင်အသုံးချ၍ ဘုံရည်မှန်းချက်များ ရရှိအောင်စွမ်းဆောင်နိုင်စွမ်း၊ မိမိ၏ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး အရည်အချင်းကို အသုံးချ၍ အခြားသူများ ပိုမိုတိုးတက်စေရန် လမ်းပြ၍ ထောက်ပံ့နိုင်စွမ်း။ မိမိနှင့်အခြားသူများ၏ စိတ်ခံစားချက်များကို ဆန်းစစ်၍ ထိန်းကျောင်းနိုင်စွမ်း။ မိမိ၏စာနာထောက်ထားနိုင်စွမ်းကို အသုံးပြု၍ လမ်းပြထိန်းကျောင်းပေးခြင်းနှင့် အားပေးလှုံ့ဆော်ပေးခြင်း၊ စနစ်တကျစီမံခြင်း၊ ဦးစားပေးကိစ္စရပ်များ သတ်မှတ်ခြင်းနှင့် အလုပ်တာဝန် ခွဲဝေပေးခြင်းတို့ လုပ်ဆောင်နိုင်စွမ်း။
ပြဿနာများဖြေရှင်းရာတွင် ကျွမ်းကျင်မှု	အလုပ်နှင့်ပတ်သက်သော ပြဿနာများကို ဖော်ထုတ်နိုင်စွမ်း၊ ပြဿနာများကို စနစ်တကျ အချိန်မီ ဆန်းစစ်နိုင်စွမ်း၊ ဒေတာနှင့် သတင်းအချက်အလက်များကိုအခြေခံ၍ လက်တွေ့ကျပြီးမှန်ကန်သော အဖြေများဖော်ထုတ်နိုင်စွမ်း၊ ပြဿနာများအား အဖြေမရှာမီ ပြဿနာဖြစ်ပွားရသည့် အဓိက အကြောင်းရင်းကို မှန်ကန်စွာ ဆန်းစစ် ဖော်ထုတ်နိုင်စွမ်း။

မိမိကိုယ်ကို မှန်ကန်စွာ နားလည် သိမြင်နိုင်မှု	မိမိကိုယ်ကို ပြန်လည် သုံးသပ်နိုင်စွမ်း၊ မိမိ၏ အားသာချက်၊ အားနည်းချက်များကို နားလည် သဘောပေါက်နိုင်စွမ်း။
အသင်းအဖွဲ့ဖြင့် လုပ်ကိုင်ဆောင်ရွက်နိုင်မှု	မတူညီကွဲပြားသော အဖွဲ့ဝင်များနှင့် လက်တွဲဆောင်ရွက်နိုင်စွမ်း၊ အသင်းအဖွဲ့ပုံစံဘောင်အတွင်း လုပ်ကိုင်နိုင်စွမ်း၊ ပဋိပက္ခပြဿနာများကြား ညှိနှိုင်း၍ စီမံဆောင်ရွက်နိုင်စွမ်း။
နည်းပညာ၊ ကွန်ပျူတာ ဆော့ဖ်ဝဲဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှု	ကိစ္စတစ်ခုကို ဖြေရှင်းရန် သင့်လျော်သော နည်းပညာကို ရွေးချယ်အသုံးပြုနိုင်စွမ်း၊ ပြဿနာများကို ဖြေရှင်းရာတွင် တွက်ချက်မှုအတတ်ပညာကို ထိရောက်စွာအသုံးပြုနိုင်စွမ်း။
ရှင်းလင်းပြတ်သားမှု မရှိသောအခြေအနေကို သည်းခံနိုင်ခြင်း	မသေချာသည့်အခြေအနေ၊ ကြိုတင်မှန်းဆနိုင်ခြင်းမရှိသည့်အခြေအနေ၊ တိကျသေချာမှုမရှိသည့် ညွှန်ကြားချက်များ၊ ကွဲပြားဆန့်ကျင်ဘက် တောင်းဆိုချက်များ ကြားတွင် အဆင်ပြေပြေလုပ်ကိုင်ဆောင်ရွက်နိုင်စွမ်း။ တစ်နည်းအားဖြင့် မသေချာမရေရာသည့် အခြေအနေတွင် ထိရောက်စွာလုပ်ကိုင် ဆောင်ရွက်နိုင်စွမ်းကို ဆိုလိုသည်။
အလုပ်ကျင့်ဝတ်	တာဝန်ခံမှုရှိ၍ ထိရောက်သောအလုပ်ဆိုင်ရာ အလေ့အထများ ကျင့်သုံးခြင်း၊ ဥပမာ အချိန်တိကျမှု၊ အခြားသူများနှင့်လက်တွဲ၍ ထိရောက်စွာလုပ်ကိုင်နိုင်စွမ်း၊ အချိန်နှင့် အလုပ်တာဝန်စီမံခန့်ခွဲမှု၊ နှုတ်ဖြင့်မဟုတ်သော အပြုအမူပိုင်းဆိုင်ရာ ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေးသည် အလုပ်နှင့်ပတ်သက်သော ပုံရိပ်အပေါ်မည်မျှသက်ရောက်မှုရှိကြောင်းနားလည်ခြင်း။ သိက္ခာသမာဓိနှင့် အလုပ်ကျင့်ဝတ် ခိုင်လုံ၍ ပတ်ဝန်းကျင် အသိုင်းအဝန်းတစ်ခုလုံး အကျိုးရှိစေရန် တာဝန်သိသိဖြင့် လုပ်ကိုင်ဆောင်ရွက်ခြင်း၊ မိမိ၏ အမှားများမှ တစ်ဆင့် ပြန်လည်သင်ယူနိုင်ခြင်း။

ကျောင်းသားများထဲမှ ထက်ဝက်ဝန်းကျင်သည် စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ အရည်အချင်းများ၊ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်မှုနှင့် ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး အရည်အချင်းများတွင် သိသာထင်ရှားသော အကျိုးရလဒ်များ ရရှိခဲ့ကြောင်းကို တွေ့ရှိခဲ့ကြပါသည်။ ၂၀၂၀ တွင် ကျောင်းသားများသည် နိုင်ငံတကာ သင်ကြားရေး အစီအစဉ်များတွင် ပါဝင်နိုင်ခြင်း မရှိသော်လည်း အများစုမှာ ၎င်းတို့၏ တစ်ကမ္ဘာလုံးဆိုင်ရာ လေ့လာမှုအား ဆက်လက်ဆောင်ရွက်ရန် virtual+ programming ဖြင့် လုပ်ဆောင်နေပါသည်။ အင်တာနက်မှတစ်ဆင့် နိုင်ငံတကာပညာရေးနီးနှောဖလှယ်ခြင်း နယ်ပယ်သည် စတင်နေဆဲသာ ရှိနေသော်လည်း စစ်တမ်းများအရ ကျောင်းသားများ၏ မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံခြင်း၊ အခြားသူများ၏ ဗဟုသုတများနှင့် အလုပ်ရှင်များရှာဖွေနေသော စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ နယ်ပယ်ရှိ အရည်အချင်းများတွင် တိုးတက်မှုများ စတင်မြင်တွေ့ရလာပြီဖြစ်ပါသည်။ (Stevens Initiative, 2019)

Critical Global Citizenship၊ Critical Digital Literacy နှင့် Global Readiness တို့ ထပ်တူကျသည့် နေရာတွင် ကျွန်ုပ်တို့သည် Critical Global Citizenship ကို ပိုမိုကောင်းမွန်စွာနားလည်လာမှုအား တွေ့မြင်ရပါလိမ့်မည်။ ထိုမှတစ်ဆင့် ကျွန်ုပ်တို့သည် လက်တွေ့နှင့် အင်တာနက်ရောနှောထားသော အနာဂတ်အတွက် ကျင့်ဝတ်ညီပြီး စာနာမှုရှိကာ ထိရောက်သည့် မတူညီသော ယဉ်ကျေးမှုများအကြား ပေါင်းသင်းဆက်ဆံရေး ကောင်းမွန်သူများ ဖြစ်လာစေရန်အတွက် ကျောင်းသားများအား ပြင်ဆင်ပေးမည့် ဗဟုသုတ၊ အရည်အချင်းနှင့် သဘောထားများအား စတင်ပြီး ပိုမိုရှင်းလင်းစွာ ဖော်ပြလာနိုင်ပါလိမ့်မည်။

Photo: Chin Association for Christian Communication (CACC)

Environmental Learning(s) in Myanmar: Governance, Resistance, and Literacy

by Nicole Tu-Maung

ALL PHOTOS IN THIS ARTICLE TAKEN BY MATTHEW VENKER

KEYWORDS: critical education, environmental education, environmental literacy, environmental resistance, Myanmar

Abstract

From the late 20th century onwards, large-scale infrastructure development and resource extraction in Myanmar has led to widespread socio-ecological disturbance. Simultaneous to intensifying environmental issues in the country, the Myanmar government in the 1990s adopted a number of policy actions, such as the creation of the National Commission on Environmental Affairs, that introduced environmental awareness and education into the state agenda. After reforms in 2011, increased civilian led resistance against environmentally impactful development projects drew attention to failures of the state to exercise democratic environmental governance and generated awareness around the effects of development projects on local livelihoods and environmental sovereignty.

This article examines the emergence of environmental education and awareness, through engagement by state and non-state actors with environmental issues in Myanmar over the last several decades. Building on the work of critical educational theorist Michael Apple (1982), the article argues that environmental knowledge produced outside of centralized state institutions is valuable to addressing urgent environmental issues and preserving diverse socio-ecological relationships. This article also introduces the concept of environmental learning(s) to include diverse epistemological conceptions of cultural, spiritual, linguistic, and critical environmental knowledge.

Introduction

Situated between India and China with extensive coastlines and lengthy river systems, Myanmar's geography has historically rendered it a strategic location for the extraction and transportation of natural resources. During the colonial period (1824–1948), the British empire used Myanmar (then Burma) as a site for large-scale resource extraction, primarily timber (Safman, 2007, pp. 55–56). Following independence in 1948, extractive industries continued to develop, first under the civilian government and subsequently, after 1962, under the military junta (Litner, 1999, pp. 411–422; Turnell, 2009; Holliday, 2011, p. 68; Huang, 2013, p. 256). Since the early 1990s, foreign investment, from China, has both accelerated and expanded resource extraction particularly in oil and gas and mining industries (Bissinger, 2012). At present, intensifying resource extraction, industrial production, infrastructure development, and participation in global markets place increasing pressures on the environment by contributing to issues such as resource scarcity, pollution, and ecological degradation, and climate change.

In contemporary Myanmar, the diverse ways in which environmental knowledge is produced and transmitted are vast and variable, situated in a landscape of great ecological and cultural diversity[1] and in a history of socio-political uncertainty. In this article I examine historical and contemporary discourses to analyze trends in the emergence of environmental learning(s) in Myanmar from the late 20th century to the present. In particular, I compare the ways

that the Myanmar government has incorporated environmental education into the state agenda with ways that environmental knowledge has emerged from grassroots pro-environmental movements. I argue that critical environmental knowledge produced *in-situ* is valuable to socio-ecological well-being and that non-state environmental education should be considered and supported in educational discourses. I aim to build on the work of educational activist Michael Apple, who asserts that truly democratic and inclusive learning should go beyond that of the state apparatus (Apple, 1982). I present the emergence of environmental learning(s) in Myanmar (1) through incorporation into state policies as forms of environmental governance, and (2) through the production of environmental awareness and knowledge as a form of resistance to state-backed development projects. I conclude this chapter with considerations for creating a more inclusive concept of environmental learning to produce environmental literacy, which I define as learning that integrates environmental knowledge within its social, cultural, and political dimensions.

As extraction, development, and environmental issues intensified in Myanmar over the last century, education and access to information about the environment and the ecological impacts of human activities emerged in response, specifically from the late 20th century onwards. The creation of environmental knowledge has emerged from government policies, civilian activism, and engagement with resource-based livelihoods, processes which are responsive to ecological and social change. With respect to the diversity of ways that communities understand, know, and learn about the environment, I introduce the concept of environmental learning(s) as an inclusive term that encapsulates wider definitions about environmental knowledge, going beyond formal or institutionalized concepts of education. Environmental learning(s) are ongoing, reflexive processes of knowledge creation and transmission, arising from the interactions between humans and nonhumans in the environment, particularly in moments of socio-ecological disturbance.

Environmental learning(s) have been created and supported by diverse actors at all levels of Myanmar society; high level public officers of Myanmar's various government regimes, members of civil society, grassroots organizations, religious groups, and international NGOs. As I will outline in this article, the emergence of environmental education and the access to information about the environment have not been homogenous, often responding to political moments and socio-ecological dislocations at both global and local scales. State-led efforts to incorporate environmental education have historically been top-down, often a mode of influencing public attitudes towards the environment as well as signalling the country’s commitment to global environmental initiatives to an international audience. In contrast, grass-roots and civilian-led efforts to promote awareness about environmental issues is a reflexive process emerging in moments of ecological precarity, processes which do not necessarily fit into conceptions of unidirectional education. In recent years, as environmental issues have intensified along with the growth of capitalist development and shifting global climatic trends, environmental activism, knowledge sharing, training sessions, and events have proliferated by the work of public and private sector groups, facilitated by the rise of social media and novel communication technologies.

The purpose of this article is to provide context for the emergence of environmental learning(s) within socially and environmentally important moments in recent Myanmar’s history. I also seek to challenge dominant discourses about environmental education by decoupling the concept of education from formalized institutional modes of knowledge production by state actors. The article is based on analysis of secondary sources about environmental education, resistance movements, and indigenous ecological knowledge, from the late 1980s to the present. Formal notions of environmental education, such as those supported by national policies and state education systems are a central part of discussion about the emergence of environmental education in national discourses. However, I assert that a sole focus on education as that which reflects the epistemological scope of the state is not sufficient in a discussion which seeks to highlight the role of different forms of learning in reflecting and influencing the relationships between people and the environment. Instead, taking serious forms of knowledge or epistemologies relating to the environment which contrast with or contradict formal education is an attempt to dislocate, as Linda Smith describes, “the positional superiority of Western knowledge.”[2] Therefore my use of the term environmental learning(s), although not necessarily one that would be used by activists or indigenous peoples in Myanmar, is intended to broaden the state-centered connotation of the terms—education and knowledge.

Instead I expand notions of education to the broader concept of learning(s), including the voices of historically underrepresented groups who provide important insights and perspectives to larger discourses about environment and nature. Finally, by highlighting ways that diverse members of civil society have contributed efforts to environmental learning(s) in response to urgent issues, I provide considerations for lawmakers, educators, activists, and scholars to embrace a pluralistic concept of environmental learning. I argue that it is important to preserve, value, and find ways for diverse environmental learning(s) to coexist in order for environmental knowledge to be compatible with and useful for a pluralistic society living within an ecologically complex landscape. Though this article is not a comprehensive approach to environmental education in Myanmar, it is my intention to create a discussion introducing the theoretical notion of envi-

ronmental learning(s) to inspire future research on this topic as knowledge production, state led environmental education policies, and resistance continue to unfold in Myanmar and so that diverse voices can be considered as valid and important sources of education.

1. Environmental Learning as Governance

Environmental education is an important strategy for determining people's attitudes, behaviors, and decision making processes towards the environment (Hungerford and Volk, 1990; Zsoka et al., 2013; Chawla and Cushing, 2007; Asch et al., 1975; Magnus et al., 1997). Governments around the world have incorporated environmental education into state curricula, primary and secondary education systems, educational public programming, and government universities (Tilbury et al., 2005; Eames et al., 2008; Lateh et al., 2010; Sarkar et al., 2007).

In this section, I will outline how the concept of environmental education was introduced into Myanmar's national agenda in the 1990s during the State Law and Order Restoration Council (SLORC) era and carried out through the State Peace and Development Council (SPDC) era. This period of Myanmar's history was marked by the simultaneous intensification of environmental issues as well as the legislation of policy actions to address them. I argue that the incorporation of environmental education and awareness into government discourses about mitigating environmental issues during this era set a precedent for the use of environmental education as a tool for environmental governance, which continues to be reflected in contemporary policies and state discourses.

Environmental Degradation during the SLORC/SPDC Era

In 1988, the State Law and Order Restoration Council (SLORC) replaced the previous military regime led by General Ne Win since 1962. The SLORC government was subsequently reconstituted in 1997 as the State Peace and Development Council (SPDC). These two consecutive regimes are referred to as the SLORC/SPDC era, during which the military held power between 1988 and 2011. The military government facilitated the exploitation of the nation's natural resources, primarily as a means to fund the regime's activities (Lintner, 2002, Smith, 2007).

Environmental degradation during the SLORC/SPDC era was intense and widespread, particularly with the development of extractive industries in the ethnic states (Kramer, 2018, p. 361). Shortly after gaining power, the SLORC regime instituted its 'open-door' economic policy in 1989, attracting foreign investments in extractive industries such as mining and timber (Myint, 2007, p. 189). In the decades that followed, the military government indiscriminately granted concessions to foreign companies, demonstrating a lack of consideration for the long term impacts of natural resource exploitation on environmental and social well-being (McCarthy, 2000, pp. 248–249).

During the SLORC/SPDC era, the country exhibited some of the highest rates in deforestation and land-use change globally (Leimgruber et al., 2005). In addition, agricultural policies focused on intensification of production and increased use of chemical pesticides creating long term impacts on soils and water quality (Myint, 2007, p. 193). The government also established, as a joint venture with Canadian company, Ivanhoe Mines Ltd., the Monywa Copper Project, the largest mine in the country. At the local scale, the environmental impacts of intense development and extraction were compounded by land-seizures, forced displacement, and loss of agricultural livelihoods (Hudson-Rodd and Htay, 2008).

Environmental Education and Awareness in State Policies

Amidst the widespread socio-ecological disruptions occurring in Myanmar in the late 20th century, the policy actions of the SLORC/SPDC regime demonstrably created a facade of environmental planning and stewardship. In 1990, the SLORC government created the National Commission on Environmental Affairs (NCEA), an internally appointed government body with the stated purpose to "educate the public about environmental awareness."[3] The creation of the NCEA signaled a commitment by the Myanmar government to address broad environmental issues as well as a recognition that education and awareness are important means for doing so. This body was also tasked with the creation of a 'comprehensive national environmental strategy' to manage the nation's environment in a manner that was both compatible with the development goals of the country and international concepts of environmental and social responsibility (NCEA, 1992, p. 3). One of the major legislative outputs of the NCEA was the National Environmental Policy (NEP), created in 1994 with the explicit purpose of "achieving harmony and balance between [cultural heritage, environment and natural resources] through the integration of environmental considerations into the development process to enhance the quality of life of all its citizens" (NCEA, 1992, p. 3).

The Myanmar government's adoption of environmental policy actions signaled a recognition of a need to ameliorate environmental issues, specifically through the promotion of "education and awareness." With new pro-environmental legislation and frameworks in place, the SLORC and subsequent SPDC regimes carried out various actions to achieve the stated goals of the NCEA and NEP. The NCEA, in collaboration with the Ministries of Education and Information, used mass media to promote environmental awareness via TV, radio, and press (Oo, 1997, pp. 65–64). The commission also organized the annual celebration of World Environment Day and various conferences and seminars to raise environmental awareness among other government officials.[4] Educational efforts were also visible in the training of government employees. For exam-

ple, in 1996 the Myanma Timber Enterprise (MTE),[5] introduced the subject of "Environmental Conservation" for government employees working at all levels of the timber industry (Khin-Zaw, 2001). The Myanmar government also increased budgetary allowances for the protection of national parks by 11 percent between 1996 and 2006, some of which was allocated to training staff in environmental protection (Sovacool, 2012, p. 232). Since the 1990s, there has been a national tree planting program developed to counter the effects of deforestation in which school children and community members around the country are involved in planting trees each year (James, 2005, p. 125; Nyunt, 2006, p. 295).

Limitations of State Led Environmental Education

Despite increases in state led efforts towards promoting environmental education, a lack of adequate financial and institutional support stifled the ability for educational programs to effectively influence environmental behavior at a greater scale. Critics of the regime have pointed out that the SLORC/SPDC government stated broad goals for environmental awareness without local frameworks, political will, financial backing, nor human resources to achieve them (Bryant, 1996; Myint, 2007, p. 196, 200; Nyunt, 2006, p. 298). Though some efforts were made to provide environmental education to government employees in relevant ministries, several studies have revealed that training of staff and public near conservation areas is sparse and inconsistent (Allendorf et al., 2007; Aung, 2012). Meanwhile the intensification of deforestation activities after the implementation of environmental education into the MTE training programs reveals that education without government buy-in is not enough to influence sector-wide decision making.

Regarding the public school system, there is little evidence to suggest that environmental education was achieved in any effective manner or to any measurable extent.[6] During the SPDC/SLORC era, the government schools system faced tremendous challenges for delivering consistent and broad based education. This included divestment in public education, limited education for teachers, reduced teacher salary, the closing of public higher education institutions for years at a time,[7] overcrowding of schools, and high dropout rates of students in primary education (Lall, 2011, p. 222; Kyi et al., 2000, p. 147). Due to the limitations of the public school system, nearly 200,000 students received their education by attending non-state monastic schools.[8]

Contextualizing National Environmental Policy in International Politics

The emergence of environmental education in the state agenda should be contextualized within popular global environmental politics of the late 20th century and the need for Myanmar to engage in environmental activities to uplift its reputation among the international community. Political scientist Tun Myint suggests the establishment of the NCEA and its activities were likely a result of external pressures to address environmental issues and part of a strategic effort for Myanmar to participate in international conversations about the environment (Myint, 2007, pp. 204–205). During the SLORC/SPDC regime, the Myanmar government faced accusations of human rights abuses by the international community, experienced the raising of economic sanctions by Western nations, and received some of the lowest rankings for global environmental and developmental indicators (Holliday, 2012, pp. 1–2). While the status of Myanmar's international relations was jeopardized by military activities directly affecting people within its borders, the country participated in a number of

Artist: SITT MOE AUNG

outward facing international discourses about addressing environmental issues. This included the ratification of the Convention on Biological Diversity (1994), the Framework Convention on Climate Change (1994), the International Tropical Timber Agreement (1996), and the Convention on International Trade in Endangered Species of Wild Fauna and Flora (1997).[9]

As Myint also points out, the NCEA was initially established under the Ministry of Foreign Affairs, which limited the ability for the NCEA to implement its policies (Myint, 2007, p. 196). Powers to directly influence environmental activities were largely held by relevant ministries, such as the Ministry of Forestry, Ministry of Development and Planning, Ministry of Agriculture, and others (Nyunt, 2006, p. 295).[10] Myanmar's outward facing narrative supporting environmental awareness was apparently contradicted by inward facing ecologically and socially damaging activities, indicating that the underlying purpose of engaging in environmentally friendly discourses was "to showcase a positive image to the outside world" (Myint, 2007, p. 197).

Interactions between the Myanmar government and international actors were an impetus for the adoption of pro-environmental national policies. The emergence of environmental awareness in the politics of the SLORC/SPDC era demonstrated how concepts of environmental education first entered into political rhetoric. The concept of environmental learning first emerged in state policies as a marker that Myanmar was engaging in responsible environmental governance. Despite the shortcomings of the regime in delivering environmental education through training of relevant government officials and public schools, the SLORC/SPDC set an important precedent for environmental education and awareness to be a central aspect of environmental governance.

Environmental Governance after Reforms

In 2011, Myanmar transitioned away from a military state with the creation of a semi-democratic government. This year marked the beginning of a period of reforms including reduced restrictions on the press, release of political prisoners, and improved trade with Western countries (Turnell, 2012; Taylor, 2012). This period also allowed for improvements in environmental governance such as greater cooperation with international aid agencies experienced in natural resource management and increased regulations for large-scale development projects (Simpson, 2015, p. 161).[11]

After reforms, strategies towards achieving responsible environmental governance continued to place emphasis on the importance of education and awareness. The 2018 Myanmar Sustainable Development Plan (MSDP), in its aim to promote healthy environments, states the government will "promote broad based environmental awareness" as its first listed strategy (Myanmar Ministry of Planning and Finance, 2018, p. 50). More recently, the 2019 Climate Change Policy (CCP) lists "public awareness, education and training" as one of its seven components to combating climate change. According to the CCP, education is to take place formally in government schools at all grade lev-

els, in professional development and training, and in public awareness raising campaigns" (Myanmar Ministry of Natural Resources and Environmental Conservation, 2019, p. 85). The CCP also provides clear timelines and goals for implementation of various environmental education initiatives as key performance indicators (Myanmar Ministry of Natural Resources and Environmental Conservation 2019b). The strong emphasis on environmental education, awareness, and training in recent policy actions to address environmental education shows that the Myanmar government has strongly embraced education as an important governance tool to improve environmental issues. It is evident that concepts of environmental education are central to Myanmar's environmental policies, demonstrating a strong linkage between environmental education and environmental governance.

2. Environmental Learning as Resistance

While state institutions are important for providing access to education, they also reproduce existing social and political inequalities. Educational theorist Michael Apple, describes the ways in which race, class, and gender inequalities are reinforced through government schools and educational programs (Apple, 1982). He suggests that rather than democratizing knowledge, formal educational institutions embody the ideological values and goals of the state (ibid). Building on his work, I argue that social and political inequalities inherent in government schools and education programs in Myanmar can be especially problematic with regards to environmental education. Because access to and distribution of environmental resources are determined by government actors, government environmental education can further disadvantage communities who are already marginalized by environmental injustices through the ways that these issues are taught or made absent in curricula. In Myanmar, environmental education by the state may only serve to further marginalize groups who suffer most from environmental injustices such as forced displacement, pollution, and large scale ecological degradation.

National and international discourses about environmental issues often point to a need for greater public access to environmental knowledge through formal education or centralized forms of communication about environmental issues from the government to local people (Khaine, 2014; Win, 2001; Sovacool, 2012, p. 236; Calkins and Thant, 2011). However, the risk of reproducing environmental inequalities through state environmental education programs and discourses are especially pertinent in Myanmar given the explicit oppression of ethnic minorities through management of land and natural resources.[12] The hegemony of centralized education in environmental discourses is reflected in the words of one legal scholar of Burma, the "problem is that environmental issues are either unknown, poorly understood or misunderstood in Burma (for example, there are no words in Burmese for 'conservation' or 'preservation)" (Gutter, 2001, p. 2). This narrative furthers to the notion that formal education or training from a state institution, particularly in a way which is compatible with Western definitions of environmentalism, is the only form of valid environmental knowledge.

Rather than focusing solely on formalized, state institutions, I argue that environmental education should be inclusive of environmental knowledge that is produced and transmitted by those at the nexus of socio-political and ecological crises. Myanmar's diverse cultural and linguistic landscape of Myanmar, and a vast ecological diversity, makes it important to teach and learn from in-situ knowledge rather than from a centralized state apparatus.

Countermovements to government-backed projects of extraction and development show that there is widespread interest in and knowledge about environmental issues among project affected communities. By examining the ways in which knowledge about the environ-

ment produced and communicated in grassroots environmental movements, I will demonstrate that environmental awareness generated through resistance is an important source for environmental learning, beyond that which could be generated by centralized education institutions.

The Rise of Environmental Resistance in Myanmar

Environmental resistance movements in Myanmar gained traction at the national and international scale, around the period of reforms in 2011. With greater social liberties as well as improving relations with Western trade partners, public demonstrations about environmental issues not only proliferated but also received greater recognition by the government. For decades, activist networks have led environmental movements contesting state-led extractive and environmental disruptive development projects in the ethnic states and borderlands, particular along the Thai-Myanmar border (Simpson, 2016). Despite these efforts, the networks of environmental activism remained local and did not generate traction at the national scale until the post-reform period in 2011.

One of the earliest examples of an environmental resistance movement that gained national attention in Myanmar was the response to the Myitsone Dam, a proposed large-scale hydropower project on the Irrawaddy River in Kachin State. The Myitsone Dam was a joint venture between the China Power Investment Corporation, the Asia World Company, and the Myanmar Ministry of Electric Power. A memorandum of understanding was signed in 2007, initial construction began in 2009, and the project was scheduled to be completed by 2017 (Kirchherr et al., 2017, p. 113).

Anti-dam campaigns led by villagers, ethnic organizations, local and national civil society organizations (CSOs) began to form prior to the signing of the memorandum of understanding (MOU) to develop the Myitsone dam, and continued to develop in the years that followed. Collectively, resistance against the Myitsone Dam employed a variety of tactics to raise awareness and educate the public about the socio-ecological implications of the projects, including research, artistic expression, and spiritual appeals, including the release of a series of reports on the impacts of hydropower on local livelihoods and ecosystems produced by the Kachin Development Networking Group,[13] religious ceremonies held at churches along the Irrawaddy River,[14] and an art exhibit held in Yangon about the ecological and socio-cultural significance of the Irrawaddy.[15] Though the resistance was a decentralized effort, led by various NGOs and CSOs based in Myanmar[16] it represented a collective effort by groups who were motivated towards achieving the suspension of the dam using a variety of tactics to gain traction with the government and the public.

The resistance was considered successful when, in 2011, president Thein Sein officially announced suspension of the Myitsone dam. This landmark decision contrasts with the last two decades of violently suppressed civilian activism (Turnell, 2012, pp. 159–160). Scholars have pointed out that the decision to suspend dam development was to achieve other goals, such as to curb China's economic influence or appeal to rising ethno-nationalist sentiments (Kiik, 2016; Turnell, 2012, p. 160; Chan, 2017, p. 675). Nonetheless, the demands of protestors were met by the president's decision to suspend the dam, a motion which remains in place at present.

Resistance to the Myitsone dam, an effort led primarily by civilian actors, demonstrates the efficacy of grassroots environmental movements in raising awareness and generating new knowledge about environmental issues. This movement was not centrally organized nor tied to any formal state institution. Yet, knowledge about potential impacts of the dam on local ecosystems, livelihoods, and human rights became well known throughout Myanmar and internationally. The involvement of local communities in supporting scientific and social research also demonstrates that knowledge production about environmental issues from within a crisis is essential to creating political outcomes that bring justice to vulnerable communities. The knowledge emerging from resistance to the Myitsone dam was highly interdisciplinary in nature: artists, historians, and technocrats produced art, music, humanities works, and scientific information to create awareness about the socio-ecological significance of the Irrawaddy (Chan, 2017, p. 681).

Despite the success of the Myitsone dam movement in influencing President Thein Sein's decision to suspend

the project, special attention should be paid to the dynamics between protests occurring at the national scale, centered in lowland Yangon, and activists based within the communities directly affected by the proposed dam in northern Kachin State. Activist networks in Kachin communities focused their arguments against the dam as a means to protect the sovereignty of the Kachin people and their ethno-national homeland (Kiik, 2020a). Meanwhile, Burmese activist narratives emerging from Yangon framed the Myitsone Dam as a threat to the nation's "lifeblood" and as representing Chinese colonial interests (Kiik, 2020a). Although Kachin and Burmese activism converge on similar themes of protecting sovereignty and preventing resource extraction, it is important to recognize that the anti-dam movement was not a uniform effort and instead reflected ethnic relations between the Kachin minority and Burmese majority (Kiik, 2020b). While widespread activism in the nation's economic capital provides benefits of influencing the Burmese ethnic majority public as well garnering attention of international media, this type of activism also presents the risk of overshadowing ethnic minority voices in project affected communities. While the Myitsone's suspension has been identified as a success for the anti-dam movement, communities in the dam's proposed site still face issues of compensation, forced relocation, and legacies of armed conflict with the Burmese Military, pertinent problems which are invisibilized by narratives that situate activism against the dam as a national cause for Myanmar at large.[17]

Knowledge Production from Environmental Crisis

The success of the opposition movement against the Myitsone Dam set an important precedent that raising awareness and creating new knowledge about environmental issues is critical to building environmental justice and ecological sovereignty. Civilian resistance against the Myitsone Dam laid a foundation for large-scale environmental activism against ecologically and socially disruptive projects in Myanmar in the years to follow.

In the decade after reforms, environmental activism has proliferated throughout Myanmar, particularly among marginalized groups such as ethnic minorities and rural poor. With increased access to social media and other communication technologies, counter-movements to ecologically destructive activities have gained the attention of communities in Myanmar outside where issues are directly taking place.

There has been a concerted effort among communities situated along the Salween (Thanlwin) watershed, which stretches from northern Shan State through Kayah, Karen, and Mon States in opposition to a series of proposed hydropower projects known as the Salween Dams. The Salween Dams are a series of projects including the Mongton (Tasang) dam backed by Australian company SMEC, Hat Gyi Dam funded by the Electricity Generating Authority of Thailand, the Kun Long Dam backed by Chinese company YMEC, and others.[18] Notably, project sites are situated in areas where ethnic minorities make up a majority of the populations and the Myanmar government has been in sustained armed conflict with ethnic groups. Efforts to oppose the dams raised awareness of the impending risks posed by the projects across the ethnic states. A group of CSOs in Shan State in 2015 created a petition with hundreds of local leaders against the Mongton Dam.[19] Around the same time, Save the Salween Network organized a conference in Mon State attended by government officials and civilians to bring awareness to the flood risks associated with hydropower development.[20] Throughout the decade, the Karen River Network has hosted protests against the Hat Gyi Dam on the International Day of Action for Rivers against Dams.[21] Efforts by civilians to oppose the Salween Dam projects demonstrate how information about the localized impacts of hydropower has been made available to the public and government actors through the work of communities that are directly and most severely affected by development schemes.

While point source environmental issues, such as flooding or hydrologic regime changes created by dams, are easily directly visible, non-point source and long-term environmental issues are more difficult to monitor or attribute to specific anthropogenic activities. However, civilian groups in rural areas throughout Myanmar have been critical to raising awareness around the long-term effects of air pollution and water pollution on human and environmental health. In response to the Mong Kok coal mine in Shan State, local Shan group Hark Mong Kok (Love Mong Kok) published a report 2011 outlining potential impacts of the mine on wildlife, peace, and human health.[22] With strong opposition to the Mong Kok mine and associated infrastructure development, the funding company in Thailand, Saraburi Coal Co. Ltd. halted the project in 2011.[23] In 2012, protests that condemned the operation of the Letpadaung Copper Mine in the Monywa township of Sagaing Region escalated.[24] Activism against the mine drew widespread international attention to the risks of heavy metal contamination of soil and water resources on the health and livelihoods of local agricultural communities.[25] More recently, local groups have been vocal against the Mawlamyine Limited cement factory,[26] Inn Dinn (Andin) Coal Power Plant,[27] and number of antimony factories[28] in Mon State, and the Myaingalay Cement Factory in Karen State.[29]

The examples I provide in this article of civilian led environmental resistance movements in Myanmar over the last decade is not nearly comprehensive. However, they serve to illustrate the importance of grassroots activism in creating environmental awareness and catalyzing knowledge production about the socio-ecological consequences of large-scale extraction and development. Discourses by environmental activists in Myanmar show that environmental

degradation is not necessarily due to a lack of awareness or knowledge about environmental issues among local communities. Rather, large-scale ecological destruction is a result of high level decision making at the national level and in collaboration with international, private actors.

The lack of environmental governance adequately reflecting environmental knowledge produced through activism is exemplified in the case of the Letpadaung Mine. While communities directly affected by the mine's operations have brought attention to the impacts of mining on the environment and human health, State Counsellor Aung San Suu Kyi has been complicit in the NLD government's decision to continue to endorse the Letpadaung Mine.[30] Without channels that effectively deliver grassroots demands and knowledge to decision making bodies at high levels of government, there remains a treacherous gap between the experiences of knowledge of local communities and the activities that are supported by government institutions.

Contrary to claims that formalized education is needed to influence pro-environmental behavior among the general public, environmental resistance movements over the last decade in Myanmar demonstrate a widespread interest in and awareness of environmental issues in the country. These movements also show that environmental knowledge which is produced in situ, responds directly to urgent political and environmental shifts. Therefore, there is perhaps a greater need for localized environmental knowledge to be recognized and reflected in government decision making rather than for centralized environmental education to be delivered to local populations.

Conclusion: Towards Environmental Literacy

Since the late 20th century, environmental education and awareness initiatives have emerged both from government policies and in grassroots environmental activism in Myanmar. The promotion of environmental learning from state and civilian actors demonstrates that there is multi-level recognition of the importance of environmental learning to influencing pro-environmental behaviors and decision making. However, increasing civilian environmental activism has highlighted the shortcomings of the state in its ability to create environmental awareness that adequately addresses local issues and a lack of commitment to prioritizing socio-ecological well-being over development goals.

At the scale of the national Myanmar government and at the scale of local organizations, the production of environmental knowledge, advocacy, and awareness have largely been a reactive process, responding to specific moments in global politics and local environmental crises. Reactive environmental learning(s) are certainly important given the severity and urgency of human mediated environmental change. Myanmar government's positive reaction to and engagement with international environmental discourses at strategic moments of diplomacy has led to the initial development of environmental policies in the country. Meanwhile, local activism has been critical in drawing attention to ecological threats of state backed extraction and development projects. However, in the context of a growing climate crisis, I argue that proactive environmental learning(s), those which foresee and consider the impacts of climate change on ecological and social systems, are urgently needed as well. Climate change is a global process, producing uneven impacts on communities at the local scale. Therefore, context specific knowledge is needed in order to develop strategies for adaptation of local livelihoods to changing conditions and for mitigation of activities which exacerbate the impacts of climate uncertainty. The uncertainty and unevenness of climate change risks calls for widespread environmental learning which goes beyond using education as a tool of governance or resistance. In order for diverse communities and ecosystems to be able to maintain socio-cultural and ecological well-being, there needs to be a social and political shift towards creating environmental literacy.

Environmental literacy is an evolving concept which advocates for environmental learning to be interdisciplinary, integrative of the social, economic, and political dimensions of environmental issues, and consider important connections between humans, culture, and nature (Roth, 1968, as cited in Roth, 1992;

Golley, 1998; Moseley, 2000; Stables and Bishop, 2001; Scholz et al., 2011).[31] Given the highly complex nature of environmental issues in Myanmar, promoting environmental literacy can be an important step towards creating outcomes which allow for greater environmental justice and sovereignty among marginalized communities.

Considerations for Environmental Literacy in Myanmar

Achieving environmental literacy will require popular and academic discourses about environmental education to adopt a broader concept of what constitutes as environmental learning(s). I advocate for adopting a broader notion of learning(s) which takes into account the diverse ways that people understand the environment and society's place within it. This mode of approaching environmental learning(s) can broaden our understanding of human-ecological relations and how to better preserve them. Given the linguistic, religious, and ecological diversity of Myanmar's landscape, diverse environmental learning(s) are likely to be more effective than a centralized, top down approach. In recognizing the values of diverse environmental knowledge, there is greater capacity for developing environmental literacy: learning which integrates ecological knowledge with cultural, religious, and social knowledge. In Myanmar, it is worth dedicating further research into the potential for local spiritual perceptions of nature, linguistic idiosyncrasies in expressing ecological concepts, story-telling, and experiential place-based learning to augment contemporary discourses on environmental education.

Environmental education which includes spiritual appeals to human-nature relationships or involve religious leaders in teaching environmental ethics may be highly effective. Given Myanmar's Buddhist majority population, as well as the strong influence of Christianity and Islam among minority ethnic groups,[32] there may be greater potential for religious environmental education to be effective in guiding responsible environmental decision-making than is currently recognized in state policies. Examples from other countries shows that this mode of environmental learning is highly effective, especially among communities who have limited access to state institutions (Parker, 2017; Walter, 2007; Sukwat et al., 2012; Hitzhusen, 2007; Christian et al., 1994; Haddad, 2006; Mohamed, 2012; Darlington, 2012). Yet, there has been limited scholarship on the potential for environmental learning through religious means in Myanmar, a topic which deserves further exploration.

Myanmar is a landscape with great linguistic and ethnic diversity, which presents challenges for the efficacy and ethicality of a centralized education system using Burmese as the primary language of instruction. However, forms of non-state ethnic education can provide access to knowledge which is culturally relevant, linguistically accessible, and relevant to the local context. A study by Lall and South has shown that non-state education systems, such as the Mon and Karen, demonstrate capacity to deliver education to students in ways that would not be achievable by state actors, especially in contexts where there has been a legacy of conflict with the Myanmar government (Lall and South, 2014). This study highlights that on-state ethnic education systems are strongly supported by local communities and provide mother-tongue instruction. The role of non-state ethnic actors may be especially critical for producing and delivering environmental knowledge because the environment, and people's relationship to it, is highly dependent on the local socio-cultural context. The capacity and efficacy of non-state ethnic institutions in providing environmental education, as a means to preserve both ecological and cultural sovereignty, is a topic that deserves further exploration in Myanmar.

Non-formal ways of environmental learning also include traditional ecological knowledge (TEK) through place-based, experiential learning. TEK is knowledge which is acquired by a community over generations through direct interactions with the environment (Berkes, 1993). This type of learning is considered place-based and experiential in that it requires cultural transmission within a particular ecological context and learning ideas, practices, and beliefs through enacting them within the environment. This type of knowledge is unable to be replicated in formalized education, and therefore is critical to maintain outside of institutions. TEK in Myanmar should not only be explored as a form of environmental learning, but also embraced as an important mode of

preserving cultural diversity and rural livelihoods.

Moving towards environmental literacy in Myanmar will require opening pedagogical thinking to diverse forms of environmental learning(s). Historically, environmental education in Myanmar was challenged by failures of the state to adequately support the public education system as well as allow for social liberties to challenge environmental injustices. However, the development of environmental policies created after reforms, such as the 2019 National Climate Change Policy, as well as the rise in grassroots environmental activism could be seen as an opportunity for more inclusive governance that acknowledges the contributions of non-centralized, cultural, traditional, or local environmental knowledge.

On paper, environmental policy in Myanmar has certainly embraced the importance of education and awareness. However, environmental governance in a plural society cannot be achieved without the insights of ethnic organizations, environmental activists, and broadly, environmental educators. Discourses about environmental learning should consider knowledge produced, held, and created by civil actors, especially those positioned in the context of ecological and political crisis. There is a need for environmental education in formal institutions to be interdisciplinary because environmental issues are inherently political, historical, and social. Therefore, they should be taught and learned as such. However, it is first necessary to expand the contexts in which environmental learning is identified and seen as valid so that diverse knowledge can be preserved and made accessible, relevant, and proactive to address environmental change. A movement towards environmental literacy, including a broad notion of environmental learning(s), is urgently needed in the context of Myanmar because the current ecological and climate crisis requires solutions which are as complex as the issues at hand.

ABOUT THE AUTHOR

Nicole Tu-Maung is an interdisciplinary environmental scholar. She was previously a faculty member at the Parami Institute of Liberal Arts & Sciences, and holds an M.S. in Environment and Resources from the University of Wisconsin-Madison.

ENDNOTES

1. There are 135 officially recognized ethnic groups in Myanmar with diverse languages and dialects (See Hla Min, 2000: 95–99). However, there are a greater number of ethnic groups in Myanmar beyond those that are officially recognized by the Myanmar government.
2. While Myanmar is not a 'Western' country, current state education systems are a reflection of the modernist education systems imposed by the British Colonial government. In Linda Smith's Decolonizing Methodologies, she describes the ways in which Western epistemologies became situated as the dominant or superior form of knowledge through projects of colonialism and imperialism (Smith, 2013).
3. Major General Khin Nyunt, then Secretary One of the State Law and Order Restoration Council (SLORC) and head of Military Intelligence, 14 May 1991, quoted in The Working People's Daily, 16 May 1991. See Myint, 2007.
4. Examples include the Regional Seminar on People's Participation in MangroveRehabilitation and Management in Asia and the Pacific (February 1994); the Regional Meeting on the State of the Environment in Asia and the Pacific (July 1994); the AsiaPacific Meeting on the follow-up to the International Convention to Combat Desertification (April 1995). See James, 2005 and Oo, 1997.
5. MTE is the government organization responsible for the operations side of the timber industry in Myanmar. It is currently managed under the Ministry of Natural Resources and Environmental Conservation (MONREC) and was formerly under the Ministry of Forestry and Forests.
6. School children are involved in environmentally conscious activities such as tree planting. Environmental topics are taught as part of subjects such as earth science and geography. However, there is little data to show the consistency and efficacy of environmental topics in public schools. See Bhandar et al., 2000.
7. After student protests in 1988, all public universities were closed for two years. They were closed for 3 more years surrounding student strikes in 1996 and 1998.
8. The Ministry of Religious Affairs recorded that in 2009, there were 196,458 students enrolled in monastic schools. However, Lall asserts the number of students receiving monastic education could be more than double the recorded number due to the abundance of unregistered monastic schools throughout the country and particularly in border areas. See Lall, 2011.
9. Myint has compiled a comprehensive list of international environmental conventions signed by the Myanmar government between 1959 and 1997. See Myint, 2007, pp. 202–303.
10. The NCEA was later moved under the administration of the Forest Department in 2006.
11. In 2015, the Myanmar Government made Environmental Impact Assessments mandatory for large scale development projects.
12. Kramer describes the ways in which ethnic minorities have suffered from displacement, lack of local sovereignty, and land grabbing at the hand of the Myanmar military. Issues of land sovereignty are closely tied to issues of environmental sovereignty. See Kramer, 2015.
13. The KDNG is a network of Kachin CSO and Development organizations. See KDNG, 2007, and KDNG, 2009.
14. See KNDG 2009.
15. See Kirchherr et al., 2017, p.114.
16. See Kirchherr et al., 2017.
17. Kiik, L. (2017, April 19). 'They Do Not Count Us': Resisting the Myitsone Dam beyond China, the US, and big geopolitics. *The Irrawaddy*.
18. The Salween Dams include the Kun Long (Upper Thanlwin), Nong Pa (Nawngpha), Mongton (Tasang), Ywathit, Weigyi, Dagwin, and Hat Gyi dams.
19. Shan representatives deliver dam petition to Australian consultants in Yangon. (2015, August 25). *Mizzima*.
20. Proposed Salween Dams increase Mon and Karen State flood risks. (2015, August 16). *Myanmar Peace Monitor, BNI*.
21. We want peace, not dams... 1000s of villagers protest proposed Salween Dams in Karen State. (2018, March 18). *Karen News*.
22. Hark Mong Kok. (2011). Save Mong Kok from Coal.
23. Although the Mong Kok coal power point was suspended in 2011, the project was resumed in 2017. Shan Human Rights Foundation.

(2017, August 30). Update by the Shan Human Rights Foundation.

24. DeCicca, L. (2015, October 6). In the shadow of Letpadaung: Stories from Myanmar's largest copper mine. *Natural Resource Governance Institute*.
25. Marshall, A. R. (2012, December 27). Special report: Myanmar's deep mine of old troubles." *Reuters*.
26. Hintharnee. (2017, July 21). More than 2000 locals protest cement factory in Mon State. *The Irrawaddy*.
27. Lone, W. (2015, May 6). 'No coal, no Toyo-Thai': Mon villagers rally against plant. *Myanmar Times*. Ghio, N. (2017, December 6). Myanmar villagers stand united against coal plant. *The Huffington Post Blog*. Saning, Y. (2015, May 5). Mass protest held against Mon State coal plant proposal. *The Irrawaddy*.
28. Weng, L. (2018, July 24). Hundreds protest in Mon State against polluting factories. *The Irrawaddy*.
29. Nyein, N. (2019, November 1). Water polluted by Myanmar military run cement plant causes health issues in Karen State. T*he Irrawaddy*. Mon, S. M. (2016, October 26). Kayin residents struggle against cement plant expansion. *Frontier Myanmar*.
30. Buncombe, A. (2013, March 13). Aung San Suu Kyi urges support for controversial Chinese-backed copper mine. *The Independent*. Linn, S.N. (2015, September 23). Myanmar's mining investment and its discontents. *East Asia Forum*. Peng, N. (2018, August 23). China and Myanmar's budding relationship. *East Asia Forum*.
31. The concept of environmental literacy was first described in an essay in Massachusetts Audubon, On the Road to Conservation, written by Charles Roth in 1968. However, scholars and academic institutions have since adapted the term to refer to broad-based, holistic, or interdisciplinary forms of environmental education.
32. According to the 2014 Myanmar Population and Housing Census, 89% of the population in Myanmar identifies as Theravada Buddhist. Christianity is the predominant religion among ethnic minorities including the Karen, Kachin, and Chin, representing 6.2% of the national population. Islam constitutes the third largest religious identity in the country with 4.3% of population identifying as Muslim.

REFERENCES

Allendorf, T., Swe, K. K., Oo, T., Htut, Y., Aung, M., Allendorf, K., ... & Wemmer, C. (2006). Community attitudes toward three protected areas in Upper Myanmar (Burma). *Environmental Conservation*, *33*(4), 344–352.

Apple, M. W. (1982). *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul.

Asch, J., & Shore, B. M. (1975). Conservation behavior as the outcome of environmental education. The *Journal of Environmental Education, 6*(4), 25–33.

Aung, U. M. (2007). Policy and practice in Myanmar's protected area system. *Journal of Environmental Management, 84*(2), 188–203.

Berkes, F. (1993). Traditional ecological knowledge in perspective. *Traditional ecological knowledge: Concepts and cases, 1*.

Bhandari, B. B., & Abe, O. (2000). Environmental education in the Asia-Pacific Region: Some problems and prospects. *International Review for Environmental Strategies*, *1*(1), 57–77.

Bissinger, J. (2012). Foreign investment in Myanmar: A resource boom but a development bust?. *Contemporary Southeast Asia: A Journal of International and Strategic Affairs*, *34*(1), 23–52.

Bryant, R. L. (1996). The greening of Burma: political rhetoric or sustainable development?. *Pacific Affairs*, *69*(3), 341–359.

Calkins, P., & Thant, P. P. (2011). Sustainable agro-forestry in Myanmar: from intentions to behavior. *Environment, Development and Sustainability*, *13*(2), 439–461.

Chan, D. S. W. (2017). Asymmetric bargaining between Myanmar and China in the Myitsone Dam controversy: social opposition akin to David's stone against Goliath. *The Pacific Review*, *30*(5), 674–691.

Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental education research*, *13*(4), 437–452.

Christian, C. S., James, A. A., & Charles, R. (1994). Environmental education in the Commonwealth of Dominica, especially as it relates to parrot conservation. *Environmental conservation*, *21*(4), 361–364.

Darlington, S. M. (2012). *Ordination of a tree: The Thai Buddhist environmental movement*. SUNY Press.

Eames, C., Cowie, B., & Bolstad, R. (2008). An evaluation of characteristics of environmental education practice in New Zealand schools. *Environmental Education Research*, *14*(1), 35–51.

Golley, F. B. (1998). *A primer for environmental literacy*. Yale University Press.

Gutter, P. (2001). Environment and law in Burma. *Legal Issues on Burma Journal*, *9*(1), 69.

Haddad, M. (2006). An Islamic approach towards environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, *11*(1), 57–73.

Hitzhusen, G. E. (2007). Judeo-Christian theology and the environment: moving beyond scepticism to new sources for environmental education in the United States. *Environmental Education Research, 13*(1), 55–74.

Holliday, I. (2012). *Burma redux: Global justice and the quest for political reform in Myanmar*. Columbia University Press.

Huang, R. L. (2013). Re-thinking Myanmar's political regime: Military rule in Myanmar and implications for current reforms. *Contemporary Politics*, *19*(3), 247–261.

Hudson-Rodd, N., & Htay, S. (2008). *Arbitrary confiscation of farmers' land by the state peace and development council (SPDC) military regime in Burma*. Burma Fund.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *21*(3), 8–21.

James, H. (2005). *Governance and civil society in Myanmar: Education, health and environment*. Routledge.

KDNG. (2007). *Damming the Irrawaddy*. Burma Campaign UK. http://burmacampaign.org.uk/media/ DammingtheIrr.pdf

KDNG. (2009). *Resisting the Flood*. Burma Campaign UK. http://burmacampaign.org.uk/images/uploads/ Resisting_the_Flood.pdf

Khaine, I., & Woo, S.Y. (2014). *Assessment of the Environmental Awareness of Local People Living in and around Forests in Myanmar: A Case Study in Yaedashae and Paukkaung Townships*. Forest Department, Ministry of Environmental Conservation and Forestry, The Republic of the Union of Myanmar.

Khin-Zaw (2001). A review on environmental education in Myanmar Timber Enterprise. International Nuclear Information System Myanmar. https://inis.iaea.org/search/search.aspx?-orig_q=RN:

Kiik, L. (2016). Nationalism and anti-ethno-politics: why Chinese development failed at Myanmar's Myitsone Dam. *Eurasian Geography and Economics, 57*(3), 374–402.

Kiik, L. (2020a). *Confluences Amidst Conflict: How Resisting China's Myitsone Dam Project Linked Kachin and Bamar Nationalisms in War-Torn Burma*. [Unpublished manuscript shared with

author]

Kiik, L. (2020b). Inter-National Conspiracy? Speculating on the Myitsone Dam Controversy in China, Burma, Kachin, and a Displaced Village. *Geopolitics*, 1–28.

Kirchherr, J., J. Charles, K., & Walton, M. J. (2017). The interplay of activists and dam developers: The case of Myanmar's mega-dams. *International Journal of Water Resources Development*, *33*(1), 111–131.

Kramer, T. (2015). Ethnic conflict and lands rights in Myanmar. *Social Research: An International Quarterly*, *82*(2), 355–374.

Lall, M. (2011). Pushing the child centred approach in Myanmar: The role of cross national policy networks and the effects in the classroom. *Critical Studies in Education*, *52*(3), 219–233.

Lall, M., & South, A. (2014). Comparing models of non-state ethnic education in Myanmar: the Mon and Karen national education regimes. *Journal of Contemporary Asia*, *44*(2), 298–321.

Lateh, H., & Muniandy, P. (2010). Environmental education (EE): current situational and the challenges among trainee teachers at teachers training institute in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1896–1900.

Leimgruber, P., Kelly, D. S., Steininger, M. K., Brunner, J., Müller, T., & Songer, M. (2005). Forest cover change patterns in Myanmar (Burma) 1990–2000. *Environmental Conservation*, *32*(4),356–364.

Lintner, B. (2002). *Ethnic Movements in Burma: From Insurgency to Terrorism*. In paper delivered at Seminar on Terrorism and Low Intensity Conflicts in South Asia. Jadavpur University.

Lintner, B. (2019). *Burma in revolt: Opium and insurgency since 1948*. Routledge.

Mangas, V. J., Martinez, P., & Pedauyé, R. (1997). Analysis of environmental concepts and attitudes among biology degree students. *The Journal of Environmental Education, 29*(1), 28–33.

McCarthy, S. (2000). Ten years of chaos in Burma: Foreign investment and economic liberalization under the SLORC-SPDC, 1988 to 1998. *Pacific Affairs, 73*(2), 233–262.

Min, H. (2000). *Political situation of Myanmar and its role in the region*. Office of Strategic Studies, Ministry of Defence, Union of Myanmar.

Mohamed, N. (2012). *Revitalising an eco-justice ethic of Islam by way of environmental education: Implications for Islamic education* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).

Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *The Clearing House*, *74*(1), 23.

Myanmar Ministry of Natural Resources and Environmental Conservation. (2019a). *Myanmar Climate Change Strategy*.

Myanmar Ministry of Natural Resources and Environmental Conservation. (2019b). *Myanmar Climate Change Master Plan*.

Myanmar Ministry of Planning and Finance. (2018). *Myanmar Sustainable Development Plan*.

Myint, T. (2007). Environmental governance in the SPDC's Myanmar. In M. Skidmore and T. Wilson (Eds.), *Myanmar: The State, Community and the Environment* (pp. 189–217). ANU E Press and Asia Pacific Press.

National Commission for Environmental Affairs of Burma. (1992). *National sustainable development strategy for Myanmar*.

Nyunt, M. (2008). Development of environmental management mechanism in Myanmar. *Asia Europe Journal, 6*(2), 293–306.

Oo, K. M. M. (1997). *Myanmar's Strategy on Environmental Education*. Environmental issues and environmental education in the Mekong Region: proceedings of a Regional Seminar on Environmental Education, Regional Seminar on Environmental Education, Hanoi, 1996.

Parker, L. (2017). Religious environmental education? The new school curriculum in Indonesia. *Environmental Education Research, 23*(9), 1249–1272.

Roth, C. E. (1968). On the Road to Conservation, pp. 38–41. *Audubon*.

Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education.

Scholz, R. W., & Binder, C. R. (2011). *Environmental literacy in science and society: from knowledge to decisions*. Cambridge University Press.

Safman, R. M. (2007). Minorities and state-building in Mainland Southeast Asia. In N. Ganesan and Kyaw Yin Hlaing (Eds.) *Myanmar, State, Society and Ethnicity* (pp. 30–69). ISEAS Publishing.

Simpson, A. (2015). Starting from year zero: Environmental governance in Myanmar. In *Environmental Challenges and Governance* (pp. 176–189). Routledge.

Simpson, A. (2016). *Energy, governance and security in Thailand and Myanmar (Burma): a critical approach to environmental politics in the South*. Routledge.

Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples.* Zed Books.

Smith, M. (2007). Environmental governance of mining in Burma. In M. Skidmore and T. Wilson (Eds.) *Myanmar: The state, community and the environment* (pp. 118–245). ANU E Press and Asia Pacific Press.

Sovacool, B. (2012). Environmental conservation problems and possible solutions in Myanmar. *Contemporary Southeast Asia, 34*(2), 217–248.

Stables, A., & Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research, 7*(1), 89–97.

Sukwat, S., Thiengkamol, N., Navanugraha, C., & Thiengkamol, C. (2012). Development of prototype of young Buddhist environmental education. *Journal of the Social Sciences, 7*(1), 56–60.

Taylor, R. H. (2012). Myanmar: From army rule to constitutional rule?. *Asian Affairs*, *43*(2), 221–236.

Tilbury, D., Keogh, A., Leighton, A., & Kent, J. C. (2005). *A national review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: Further and higher education*. Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES).

Turnell, S. (2009). *Fiery dragons: Banks, moneylenders and microfinance in Burma* (No. 114). NIAS Press.

Turnell, S. (2012). Myanmar in 2011: confounding expectations. *Asian Survey*, *52*(1), 157–164.

Walter, P. (2007). Activist forest monks, adult learning and the Buddhist environmental movement in Thailand. *International Journal of Lifelong Education*, *26*(3), 329–345.

Win, H. H. (2001). Environmental awareness and environmental education in Myanmar. *Social Education*, *65*(2), 98–98.

Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A., & Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, *48*, 126–138.

Photo: NICOLAS SALEM-GERVAIS AND SALAI VAN CUNG LIAN

How Many Chin Languages Should Be Taught in Government Schools?

Ongoing developments and structural challenges of language-in-education policy in Chin State

By Nicolas Salem-Gervais and Salai Van Cung Lian

KEYWORDS: schooling, language policy, Chin State, ethnic minority, decentralization, language standardization, local curriculum

Abstract

Language-in-education policies have constituted an enduring concern under the successive political eras in Burma/Myanmar,[1] with critical implications regarding cultural and linguistic diversity, access to education, as well as the emergence of a nation. While this issue has often been described too simplistically, the overall sidelining of ethnic minority languages in formal education under military regimes is nevertheless patent.

The national language-in-education policy has recently evolved, slowly at first, in the wake of the 2011 political transition towards democratization and decentralization (Salem-Gervais and Raynaud, 2020). In 2019–2020, 64 languages were taught in government schools throughout the country, a few periods every week, as subjects. While this shift is insufficient for proponents of Mother Tongue-Based Education (MTBE), the ongoing development of the Local Curriculum gives the possibility to States and Regions to progressively incorporate some local content in the syllabus, including the languages, cultures and histories of the groups living in their respective territories, supposedly up to high school.

Based on an analytical framework developed in previous publications (notably Salem-Gervais and Raynaud, 2020) and series of interviews conducted in 2019 and 2020, this paper deals with the teaching of Chin languages in government schools, with a focus on Chin State itself. We discuss the rationale for including ethnic minority languages in formal schooling in the Chin context, provide a brief historical background of the issue, and examine the latest developments and prospects of language-in-education policy in Chin State, such as the project of promoting a limited number of "major" languages as "common languages."

The challenges involved in producing a list of languages with official recognition, as opposed to dialectal variations

with a less formal status, constitute a central question in this paper. As noted by linguist Peterson (2017), the classical *language vs dialect* issue is indeed particularly relevant in highly multilingual Chin State, where language politics, underpinned by a multitude of faith-based written cultures, often militates against the idea of two regional varieties being considered two dialects of the same language. Illustrating the fractal patterns often observed by language ideology scholars (Irvine and Gal, 2000), this situation leads to what seems to constitute two opposite threats: the prospect of what could be called "ethno-linguistic balkanization," on the one hand, and the perspective of giving priority to certain languages over others, which would entail multiple and significant tradeoffs (in terms of maintaining language diversity, improving access to education, and promoting "national reconciliation") on the other.

Introduction

With 135 officially recognized ethnic groups and an estimated 117 living languages,[2] Myanmar is a country of complex ethnolinguistic diversity. Managing this diversity and the issue of ethnic minorities' political representation has constituted a central challenge in the process of building a nation-state, with critical implications in a chaotic contemporary political history marked by decades of multiple conflicts and successive military dictatorships.

Among these issues, the language-in-education policy, and more specifically the place attributed (or not) to ethnic minority languages in formal education, has constituted an enduring concern. The absence (or scarcity) of ethnic minority languages in formal education has indeed regularly been pointed out by actors from multiple ethnic minorities as tangible evidence of a "Burmanisation" process, by contrast to the federal grounds the country was supposedly built on. To this day, choices in terms of language-in-education policy continue to have deep implications in several critical dimensions of the country's social life: maintenance of language and culture diversity; performance of ethnic minorities in the education system; and fulfilment of the State's "national reconciliation" objective.

Until recently, little attention was given to the ongoing shift of language-in-education policy in government schools, attended by a total of nine million children (including five million from primary school). The current policy, of which the State governments as well as literature and culture committees (LCCs) are critical actors, is largely based on the 2014–15 education law (Salem-Gervais and Raynaud, 2020). This legal text was until recently, at best, described as not going far enough, notably for not prescribing mother tongue-based education (MTBE), a model which entails a transition of the medium of instruction from the local "ethnic" language towards the national language throughout primary education, and is used by some of the Ethnic Basic Education Providers (EBEPs—and most emblematically the Mon National Education Committee).

These language-in-education policy conversations are certainly relevant to Chin State, a region of Myanmar where the sheer ethno-linguistic diversity, even by Myanmar standards, creates acute challenges. Historically, the elusive prospect of a common language has been a central aspiration in the mobilization, most notably by cultural elites and various political actors, of a common "Chin" identity, a term that finds its origins, according to Bradley (2019) in a "Burmese collective exonym for a cluster of Tibeto-Burman speaking groups."[3] Meanwhile, the much-disputable (and disputed) official nomenclature recognizes not fewer than 53 Chin groups, and none of the alternative ethno-linguistic classifications appears consensual.

In this paper, through a lens that has been used to discuss language-in-education policy throughout Myanmar (Salem-Gervais and Raynaud, 2020), we thus aim at bringing the focus on Chin State (as well as neighboring regions populated by Chin people). The primary method of data collection used in that perspective is the semi-structured interview, conducted by both authors successively in May–June 2019 and April–June 2020, and including LCCs, Ministry of Education (MoE) and Ministry of Ethnic Affairs (MoEA) representatives, Regional ministers, members of the Chin State parliament, political party leaders, local teachers, headmasters and educators, retired Chin State education experts, as well as UNICEF representatives.

We will first discuss different aspects of the rationale for including ethnic minority languages in the schools of Chin State, before moving on, in the next section, to a brief historical background of the issue, ending with the description of the ongoing policy shifts in Myanmar in general and Chin State in particular. In the third section, we will describe what seems to be two of the main challenges in the process of including Chin languages in formal education, namely: schools catering to children from multiple ethnolinguistic backgrounds (a situation which is relatively common in urban areas) and the difficulties often attached to the process of determining what constitutes a *language*, to be taught in schools, or rather a *dialect*, with a less formal status. Finally, we will provide a few case-studies outlines, and briefly discuss the implications of prioritizing a small number of Chin languages in formal education.

1. Why include ethnic minority languages in the schools of Chin State?

While the 20th century has largely been characterized by the building of nation-states around single standardized national languages, the 1990s and 2000s, parallel to an increasing consciousness of the eroding world biodiversity, have witnessed a growing awareness of the diminishing cultural and linguistic diversity (Grinevald and Costa, 2010). During these two decades, most countries, including Myanmar, have ratified international declarations initiated by the United Nations or INGOs, aiming at protecting minorities'

cultural and linguistic rights.[4] These declarations, the latest of which is the 2019 Bangkok statement on language and inclusion, encourage a departure from the largely monolingual education models used to build most nation-states around the world, including in South-East Asia (Sercombe and Tupas, 2014). In this regard, during the last decade, heterogenous and limited, but nonetheless significant developments have occurred among Southeast Asian nations (Kosonen, 2017), including Myanmar (Salem-Gervais, 2018; Bradley, 2019).

The rationale for including ethnic minority languages in education can be described as three-fold: preserving linguistic and cultural diversity, fostering "national reconciliation" and improving access to education. We will now describe these three dimensions and briefly examine their relevance to the specific situations of Myanmar in general, and of Chin State in particular.

Preserving linguistic and cultural diversity

According to a 2016 estimate of the Summer Institute of Linguistics' Ethnologue database, there are 7,117 living languages spoken in the world today. Out of these, 1,249 are spoken in South-East Asia and 117, including 111 "indigenous," in Myanmar.[5] About 50% of these are somewhere in the lower half of *Ethnologue's* Expanded Graded International Disruption Scale: 41 are vigorous but unstandardized, 16 are *in trouble*, and 4 are *dying* (Lewis, Simons and Fennig, 2016). Some of the languages which were documented in the 1960's (such as Megyaw and Samang) are no longer spoken today (Bradley, 2015, 2018).

The absence or scarcity of ethnic minority languages in education has been described as "one of the most important direct causal factors in this (process of) disappearance" of languages around the world today, amounting to a form of "linguistic and/or cultural genocide" and "crime against humanity" (Skutnabb-Kangas and Dunbar, 2010). These strong terms are sometimes relayed by ethnic cultural rights advocates in Myanmar (Mon, 2014). Other researchers' observations lead to somewhat qualifying these statements, as the majority of the children's language development often happens outside of the schools (Murray, 2016). Nevertheless, a genuine shift towards a more inclusive language-in-education policy is generally considered one of the key aspects to the preservation of the linguistic and cultural diversity of a country (Asia-Pacific Multilingual Education Working Group, 2013).

The ongoing language policy shift in Myanmar is thus liable to have a significant impact in this dimension, which is certainly relevant to linguistically heterogeneous Chin State and its 478,801 inhabitants (2014 census). Out of the 29 Chin languages identified by *Ethnologue* (see later in this paper for a discussion of linguistic classifications), only 5 are described as *dispersed*, or *threatened*, but 20 of them count less than 20,000 speakers, including 8 that are spoken by less than 5,000.

Fostering "national reconciliation"

The most direct and obvious link between inclusiveness in language-in-education policy and the political aim of "national reconciliation," reaffirmed by successive governments, is maybe the inclusion and participation of the EBEPs (those linked to ethnic armed organizations first and foremost) into some sort of national education framework, in connection with the peace process. While this particular aspect has little direct implications in Chin State, just like in the rest of the country, the overall idea, backed by tangible evidence, that the State is not a threat to ethnic minority identities is likely to induce long term political benefits.

Parallel to actual language diversity erosion, the theme of linguistic and cultural endangerment, and the necessity to resist it, is central in Chin politics. These views echo wider perceptions of cultural loss, which seem particularly prevalent in Myanmar, and can be traced back at least to the trauma of colonization, as far as Burmese nationalism is concerned. The subsequent centrality and domination of Burmese identity and language in the independent nation-state has created the conditions for similar perceptions within minorities. Sayings along the lines of "စာပျောက်ရင် လူမျိုးပျောက်မယ်" ("if the written language disappears, the ethnic identity does too") support language revitalization projects all around the country, and literature and culture committees often strive to avoid resorting to loan words in their oral and written productions, in order to promote what they perceive as a more authentic version of their respective languages, and thereby defending their respective identities (Salem-Gervais and Raynaud, 2020).

These perceptions and efforts to protect the language and culture from external threats and influences are prevalent in Chin State too. In 2017 and 2018 for instance, signpost saying "Lai people, speak Lai language"[6] or "In order to free ourselves from being swallowed by other ethnic groups, let's no longer include the language of other people when we speak"[7] could be seen in many shops of Thantlang and Hakha, exhortations primarily directed against the abundant use of Burmese loan words when speaking in Lai. While the multiple and sometimes conflicting implications of a society mobilized for the defense of numerous, often multi-layered and intertwined ethnic identities will be discussed later in this paper, in Chin State just like in the rest of the country, the reintroduction of local languages in formal education is thus likely to constitute an important step towards diminishing the perceptions of a systematic "Burmanization" policy, thus contributing to "national reconciliation."

Improving access to education

Finally, research around the world shows that the inclusion of ethnic minority languages in schooling often improves *access* to and *performance* in education of these populations. This is particularly true for MTBE models, which entail a

transition from the local language to the national language, throughout primary and secondary cycles, thereby alleviating the "language-barrier" faced by children whose mother tongue is not the national language (see for instance, Dutcher, 2001; Malone and Paraide, 2011).

Implementing such system throughout Myanmar and its 47,005 government schools (MoE, 2019) appears particularly challenging for the foreseeable future (Salem-Gervais and Raynaud, 2020). Nonetheless, the specific difficulties faced by children whose mother tongue is not Burmese have been explicitly acknowledged by the ministry of education in its National Education Strategic Plan (NESP) 2016–2021 which states that: "The 'language barrier' is also a significant factor for children from nationalities groups that contributes to their dropping out of school."[8]

In practice, assessing the relative importance of this particular issue compared to other obstacles to formal education appears complex. The Burmese language-based education system has often been described as a central, if not the main problem in the education of ethnic minority children (Shalom, 2011; South and Lall, 2016; Ethnic Nationalities Affairs Center , 2018). It must be noted that the education system has had plenty of pressing issues during the last decades (e.g., with funding, corruption, and teaching method) and that other factors contribute to early dropouts (including poverty, conflict, topography and distance to schools, student/teacher ratio, attraction of neighboring countries, rural/urban differentiated perceptions, attitudes and practices).[9] Emphasizing language issues above other educational problems, in resonance with the global trend to encourage the use of ethnic minority languages in education, is habitually associated with a political position inclining towards federalism and/or ethno-nationalism, and away from centralization—an illustration of the fundamentally political nature of language-in-education policy issues.

Access to education is certainly a concern in Chin State which, according to the 2014 census, has the third lowest literacy rate of the country for the aged 15 and over: 79.4%, against 89.5% for the whole country, but with a strong gradient between northern townships—close to 90%—and southern townships —close to or below 70% (as well as an important gap, for older generations, between males and females).[10] According to MoE's figures, primary completion rate was below 58% in 2017–2018 (against 69% for the national level, and with the lowest figures in Paletwa, Mindat, Tonzang and Thantlang townships). Chin State is also often at the bottom of the ranking regarding success at the matriculation exam, typically under 20% (while Mon State, for instance, is often close to or above 40%). In this regard, according to a recent survey,[11] the performance of Chin State's students is particularly low in English and subjects for which the textbooks are in English, findings that are deeply counter-intuitive to most outsider's perceptions of Chin State.

While we are not aware of studies focusing specifically on language and access to education issues in Chin State, other factors, such as poverty (Chin State is often described as by far the poorest region of the country, with 58% of its population considered poor)[12], conflict (notably in Paletwa township since the beginning of the clashes between the Arakan army and the Tatmadaw in 2015) and remoteness (many villages do not possess middle or high schools, and access to school is thus often a challenge in the steep terrain of Chin State, particularly during rainy season) are certainly critical elements of explanation of the relatively poor performance of Chin State in education.

Like in other regions of Myanmar, the appointment of teachers from outside Chin State sometimes creates problems, most notably with vacant positions left between postings. However, it should also be noted that villagers do not always favor local teachers, for reasons that include their local language skills, which sometimes prove to be a double-edged sword. While using local languages to "explain" the Burmese language curriculum is often useful for lower levels of primary,[13] in the absence of clear guidelines for bilingual education and given the inertia of rote-learning teaching methods, anecdotal evidence suggests that in certain situations, overusing or using inappropriately local languages in the classroom may also hamper the process of acquisition of certain skills in the national language. Regardless of this specific issue, in Chin State like elsewhere in the country, the acquisition of literacy skills in the local languages during early grades of schooling is likely to have significant educational benefits.

2. Shifting language-in-education policy in Chin State

Questions linked to literacy and language diversity have constituted an enduring and central issue for the diverse groups inhabiting what is today Chin State and its surroundings. Scott (2009) suggested that during precolonial times, *nonliteracy* may have been part of an overall willingness to keep the lowland States at bay, for the inhabitants of Zomia (a term itself directly rooted in the Mizo-Kuki-Chin context, since it is derived from "*Zomi*"—"Zo people," understood as "highlanders," Van Schendel, 2002). Similarly to traditions in other borderland regions of Myanmar, these issues are also rooted in folktales and origin myths of "lost magic letters" or "eaten leather book," cursing the local populations with babelian disunity, by contrast with the Burmans, whose language survived the "age of darkness," because it was written on stone (Sakhong, 2003; Hu, 1998).

While local population did possess rich oral traditions and records, the creation of written languages, starting in the mid-nineteenth century through contact with the missionaries[14] (see Fig. 1), is often explicitly presented by the different Chin groups as the beginning of their respective histories.[15] However,

Language	Year	Creator of the written language
Asho	1842	Rev. Lyman Stilson
Mara	1852	Captain S.R. Tickell
	1869	Captain T.H Lewin
	1908	Rev.F.W.Savidge
	1908	R.A. Lorain
Lushai	1874	Thomas Herbert Lwein
Hakha (Lai)	1891	DJC Mcnabb
	1894	AGZ Newland
	1900	Rev. Arthur E Carson and Rev. Dr. Harry H Tilbe
	1908	Rev. Dr. Herbert Cope
Siyin	1891	Captain F.M Rundal
Zotuallai	1902	Pau Chin Hau
Tedim (Zolai)	1910	Rev. Dr. Herbert Cope
Falam (Laizo)	1924	Rev. Dr. Herbert Cope
Kcho	1929	Rev. Dr. Herbert Cope, U Aung Shwe and U Mang Kin
Khumi	1930-1949	E.W. Francis
Lemi	1930	U Aung Bawi and Lalsuana
Zotung	1933	Paw Khaw Ming
Matu	1954	Rev. Johnson and Rev. Ngai Tim
Lautu	1960	Rev.Fr. Andre Bareights and Michael Mg. Hre Hmung
Dai	1976	U Khine Sho and Ms. Halga So Hart Manno
Zophei	1998	Rev. Dr. Ral Bawi and Prof.Kenneth Gregerson
Hkhongso	2014	Rev. Kyaw Kyaw and LSDO- Language and Social Development Organization

Figure 1: Years of creation of orthographies for certain Chin languages[17]

until today, the elusive emergence of a common language appears to be a central missing piece in the process of mobilizing the overarching "Chin" identity, itself largely constructed in relationship with Christianity on the one hand, and the Burmese polity on the other (Sakhong, 2003, 2007). Unsurprisingly and like elsewhere in Myanmar (Taylor, 2006; Salem-Gervais and Metro, 2012), the realm of education has played a central role in these processes of identity-building; the shifts in language-in-education policies, throughout successive political eras, have profoundly contributed to shape Chin State's contemporary society.

Chin languages in education under colonial rule

In the second half of the nineteenth century and most notably following the British annexation of 1890, administrators and missionaries started to create orthographies for some of the vernacular languages of the Chin hills.[16] However, during the early decades of the 20th century, the American Baptist mission judged that Burmese was a better suited language to spread the Gospel. Relying on their previous experience in Thayetmyo (in today's Magway Region), as well as on already Christianized Karen teachers, they used Burmese, a language often unfamiliar to the locals, as a medium of instruction in the mission schools that they progressively opened, starting in 1900 (Sakhong, 2003; Hu, 1998).

However, in 1922, in the wake of the Anglo-Chin war of 1917–19, the mission school in Hakha was burned down by angry locals. Instead of stirring resentment by taking actions, the British administration sought to appease the defeated chieftains by changing their own education policy towards using a vernacular language as a medium of instruction. In the Chin context, however, selecting that language was a challenge, as stated in an official report:

> "The multiplicity of Chin dialects presents a serious difficulty which is increased by the fact that pioneer educational work began, and the chief educational center is consequently situated, among people whose dialect (khamhow) is not widely used." (Report on The Administration of Burma for the years of 1923–1924, p. 102)

In 1924, when the British government took over all the mission schools, amidst diverging views regarding which language should be promoted in education, Reverend Cope, the most influential administrator (who also played a central role in the creation of scripts for Laizo, Kamhau/Khamhow/Zolai and Lai) decided that these three languages would be used in the schools (Sakhong , 2003). The priority was thus to produce textbooks in these three languages (see Fig. 2) and spread the Gospel through education, in the 45 schools that were operating in Chin State in 1923 (Report on The Administration of Burma for the years of 1923–1924). According

to Hu (1998), all subjects were taught in these local languages, at least up to fourth standard, while English was the medium of instruction starting in middle schools, Burmese becoming merely a compulsory subject.

In the following years, this linguistic shift away from Burmese contributed to a rapid increase of the number of schools and children receiving formal education, as well as the spreading of the Christian faith, which was soon widely perceived as a marker of an educated person. However, a number of Chin cultural elites and political actors today look back at these developments with mixed feelings, as only a partial realization of the "magic of letters." From the perspective of building a common Chin identity, the decision of using three languages in education is indeed often perceived as a major missed opportunity to promote a common language for the Chins (Sakhong, 2003; Mang, 2018).

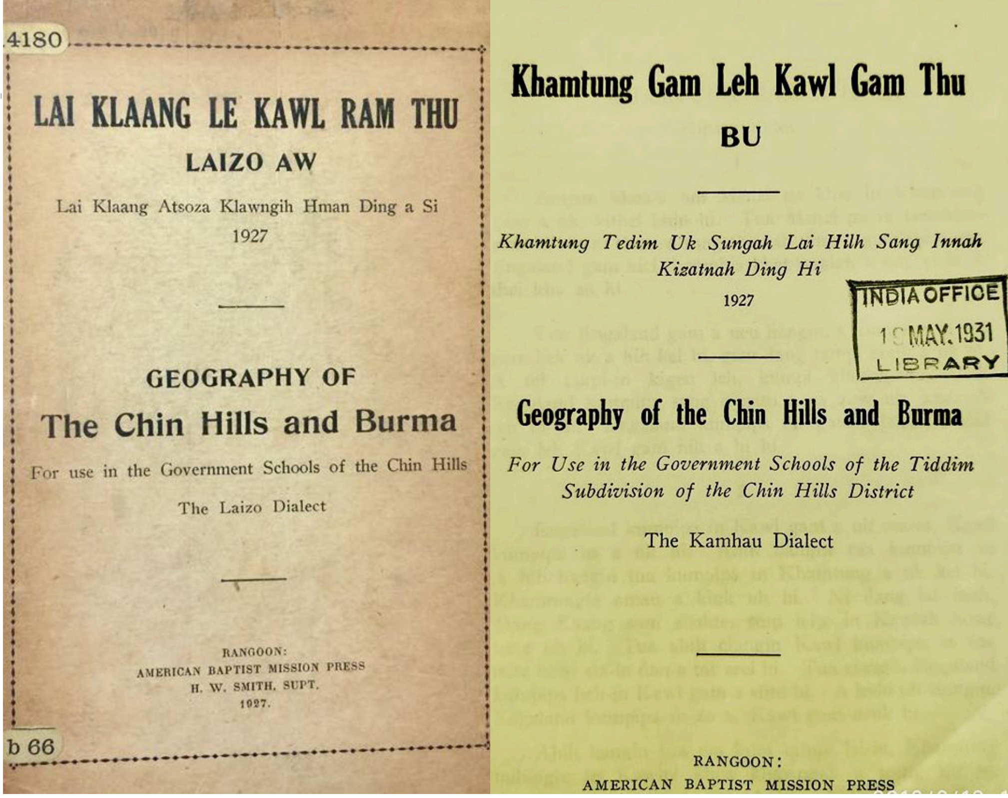


Figure 2: Covers of geography textbooks used by the American Baptist Mission in Laizo and Kamhau "dialects."[18]

Language-in-education policy in Chin State in independent Burma/Myanmar

Inspired, to a large extent, by Burmese nationalist movements and the patriotic education dispensed in the National schools that existed since 1920, the education system set-up after Burma obtained independence was much more centralized than what General Aung San suggested in the years and months preceding his assassination. In the context of a 1947 Constitution attributing a "special position" to Buddhism without mentioning languages other than Burmese, ethnic languages could be taught in public schools, up to Grade 3 (Htut, 2000; Callahan, 2003).

In practice, the presence or absence of particular languages in the government schools depended on the socio-linguistic situations and readiness of the different groups: while some, including the Mons, Shans and Karens managed to introduce their languages in government schooling, sometimes beyond Grade 3, the lack of trained teachers and teaching materials, the necessity to invent scripts or standardize dialects, as well as the complexity of ethnic settings and local balance of demography and power often constituted enduring obstacles, especially for the smaller groups (Hlaing, 2007; Mong, 2004).

In the Chin context, however, Burmese was seldom used in education since 1924, and Pau Chin, one of the Chin representatives in the 1947 Frontier Areas Committee of Enquiry, requested the lowering of Burmese language standards for the matriculation exam in Chin State, so the students could compete with native speakers of Burmese (Report of the Frontier Areas Committee of Enquiry, 1947, p. 80). According to Hu (2006) as well as several interviewees who attended school during the 1950s, the colonial policy of using some of the Chin languages as medium of instruction up to fourth standard (as well as teaching them as subjects) was continued. According to a current member of the Chin State parliament, Geography was then called "Khuaram," Science was "Thilri" and Mathematics were "Kanaan." Further research would be needed to determine which languages were actually used and in which schools (many Chin languages not possessing an orthography yet) but it seems that languages such as K'cho and Siyin may have been used, in addition to Lai, Laizo and Zolai. Interviews also suggest that textbooks in these languages were not necessarily available.

The post-independence language-in-education historical outlines regarding Burma/Myanmar are sometimes overly simplistic, with blanket statement along the lines of "teaching ethnic minority languages was forbidden after 1962," against an idealization of the parliamentary era language policy (Salem-Gervais, 2018). However, and while further research on this issue would be needed, the data collected for this article does suggest a very significant step back in terms of using Chin languages in formal education under the BSPP.

Following the military coup in 1962, while article 152 (B) of the 1974 constitution officially stated that "Burmese is the common language. Languages of the other national races may also be taught," the teaching of ethnic minority languages as subjects was largely limited to Grade 3 in government schools, and the nationalization of private education in 1965–66 virtually suppressed the alternatives to Burmese-medium

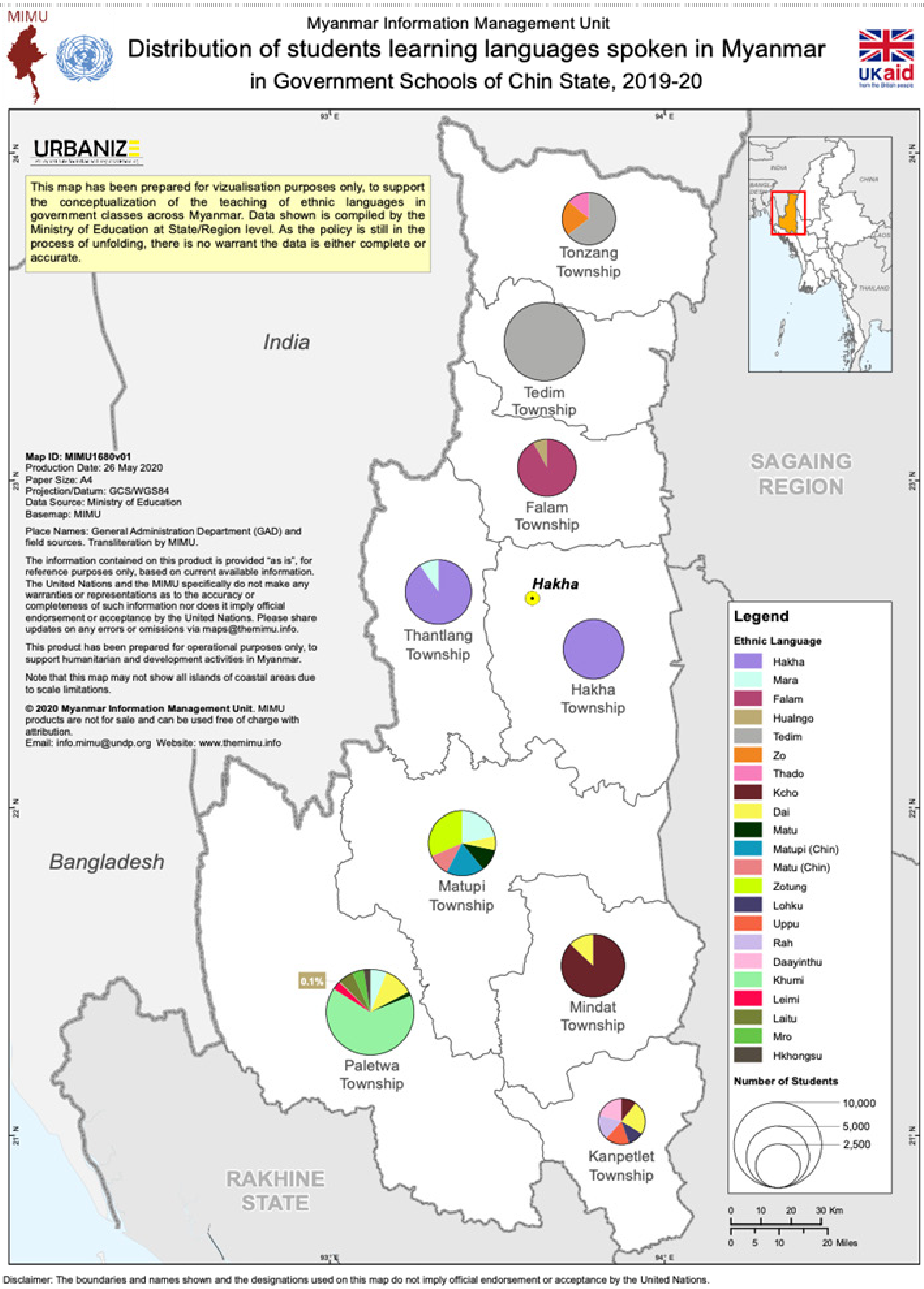


Figure 3: (Data collected at the Chin State office of the MoE; cartography by MIMU)

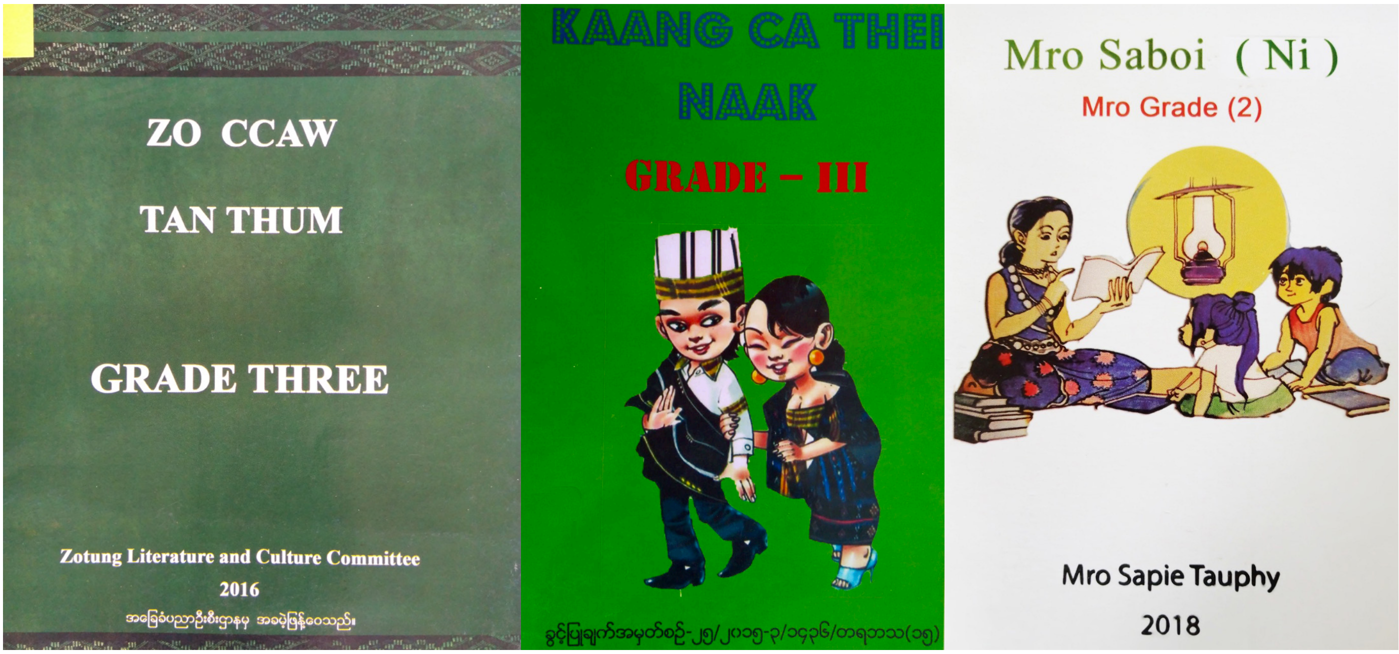


Figure 5: Textbooks used for the teaching of Zotung, Kaang and Mro languages in primary schools and/or summer school programs.

Figure 6: Covers of some of the story books in 27 languages produced by the LCCs, UNICEF and the MoEA.

formal education. In Chin State, a deep shift towards Burmese as the medium of instruction was initiated, Chin languages being taught only as subjects, up to Grade 3 (Hu, 2006; Vumson, 1986). In the 1970s and the 1980s the readers produced by the Ministry of Education for the teaching of some of the main ethnic minority languages in government schools included at least a series of textbooks in Lai (Kio, 2014; Hlaing, 2008), and anecdotal interviews of individuals who attended primary schools during this period suggest that Laizo (for Falam) and Zolai (for Tedim and Tonzang) were also taught.

During the decades following the military takeover, a number of organizations aiming at teaching Chin languages outside of the schools were also created. The Yangon Chin Literature and Culture Committee was founded in 1964, and in March 1979 an Executive Committee of the Hakha Township People's Council formed the Lai Literature Committee, which started to create textbooks for teaching this language in Hakha, Thantlang and Matupi townships, up to Grade 5 (Hu, 2006). In the second half of the 1980s, multiple Christian organizations increased their cooperation and efforts to promote religious and cultural activities, including the teaching of their respective languages, outside of the schools. For instance, after failed attempts to obtain State-approval for their *Lai grammar*, a number of Baptist associations from different townships founded the Chin Christian Literature Society in 1988 (reorganized into the Chin Association for Christian Communication in 1993). Since then, the activities of this organization include tertiary level trainings in theology and the production of material for teaching the Lai language outside of the schools, such as readers, lesson books for Sunday schools, Lai-English dictionaries, as well as hymn books (Hu, 1998).

Meanwhile, with the arrival of the post-1988 military juntas, ethnic minority languages tended to be further sidelined out of government schools. In the early 1990s the official national program from the Ministry of Education (MoE) indicated that schools could choose to allocate up to two sessions of 30 minutes a week to the subject of ethnic languages, a modest slot that seemed to have disappeared altogether from the updates of the official program at some point during the mid-1990s (Oo, 1999; Htut, 2000). In practice, despite this absence of State support, in Chin State like in other regions of the country, some interviewees (as well as one of the authors of this paper) anecdotally confirmed that they had received basic trainings in literacy in a Chin language in a government school, as late as the early 2000s, seemingly because of the willingness of their teachers and headmasters to provide such teaching, relying on old textbooks.

The return of chin languages classes in government schools

The decade following the dissolution of the State Peace and Development Council (SPDC), in 2011, has witnessed significant developments regarding decentralization in general and the introduction of ethnic minority languages in government schools in particular. These developments are based on the 2008 Constitution (articles 22, 354 and 365), as well as, later on, the 2014–15 Education law (Salem-Gervais and Raynaud, 2020). While the beginnings of these classes, in the years following their official announcement by the Ministry of Education in 2012, were rather frustrating (ethnic languages could be taught only out of regular school hours by teachers receiving extremely modest salaries), this policy has progressively gained momentum, notably since the 2017–2018 school year, with the appointment of a first batch of more than 5,000 ethnic languages Teaching Assistants (TAs). The mission of these TAs is both to teach their respective ethnic minority languages as subjects, and to help children understand the lessons by using these languages as *classroom languages,* "explaining" the lessons through code-switching, when necessary.

The 2014–15 education law has been widely criticized (and famously protested against by student movements) for different reasons, including not granting enough "autonomy" in education and failing to establish MTBE. However, this law does constitute an important step in terms of making the States/Regions-level political actors—the Regional governments and local literature and culture committees (LCCs), first and foremost—in charge of decisions regarding which languages should be taught in the schools. In addition, since 2017, the teaching of ethnic minority languages is included in the development of what is called the Local Curriculum, a portion of the syllabus developed in each of the State and Regions, which also includes the teaching of local history, geography, customs and cultures, through *Local Knowledge* curricula.

As of 2020, while frustrations regarding the pace of implementation of this policy on the ground and questions regarding its efficiency in practice remain common, official figures state that a total of 64 languages are being taught throughout Myanmar as subjects, and three to five periods a week, to 766,731 children, by 24,792 teachers, within school hours in most cases.

In Chin State, the teaching of some languages in government schools has slowly started around the school year 2013–2014. In 2019–2020, out of the 1,212 schools of Chin State, a total of 47,354 children in Grades 1, 2 and 3 were being taught one of the 22 languages approved by the Chin State government (see Fig. 3), by a total of 2,499 teachers, including 911 Teaching Assistants[19] (see Fig. 4). Textbooks for most of these languages have been produced by their respective LCCs, often with the support of the MoE and Ministry of Ethnic Affairs (MoEA, see Fig. 5) and the Chin State government now has a yearly budget (15 million kyats for each township for 2020–21) to support the LCCs in their activities (such as production of textbooks and training of teachers).

In accordance with the Basic Education

Curriculum Framework, the local curricula, which are in the process of being gradually developed, could include the teaching of ethnic minority languages and cultures, up to high school (Salem-Gervais and Raynaud, 2020). UNICEF, in partnership with the MoEA, has also produced story books, which include 27 Chin languages (see Fig. 6), in order to promote early literacy and the development of the children's skills in both the mother tongue and the national language. Other recent measures aiming at including ethnic identities in formal education include the possibility to register students with their ethnic title (Salai or Mai instead of the Burmese *Maung* or *Ma*, for instance) in front of their names.[20]

Outside of the MoE system, Lai language is also used in theological higher education studies, increasingly taught as a subject and used as "classroom language" in urban private schools, while many groups continue to hold yearly summer school programs. Other non-state actors, such as the Bawinu Foundation, also promote the use of local languages in education, and media in Chin languages are active, notably in the form of magazines, although language diversity does constitute one of the main challenges they are facing.[21]

3. Language-in-education policy challenges in the Chin context

Despite all these developments and increasing momentum, challenges are many in the process of introducing ethnic minority languages in formal education in Myanmar, and linguistically highly heterogeneous Chin State is certainly no exception. These imbricated challenges include resources, and the cost attached to producing material and hiring teachers for a large number of languages. Certain aspects of language development, such as producing the vocabulary needed for a formal education context is also a concern for some groups, notably in the southern part and beyond the borders of Chin state, where ethnic groups tend to be more diverse and their written languages less developed and entrenched.

In the following paragraphs, we will focus on two specific challenges that materialize all around Myanmar, but seem particularly daunting in certain Chin contexts: the specific situation of urban areas, which tend to be ethnically and linguistically diverse, on the one hand, and the difficulties and tradeoffs involved in producing a list of standardized languages (as opposed to dialectal variations) that should be taught in the schools, on the other. These challenges thus correspond to answering a question that may seem simple, but which was already boggling colonial authorities: which particular language(s) should be taught in which school?

Urban areas and multiethnic settings

The first challenge observed all around the country is the situation of schools in urban settings and close to main roads where—as a general rule in a country of striking diversity—populations tend to

Townships	(Ethnic) Teaching Assistant (TA) (hired in 2017–2018 or in 2019–2020)	(Ethnic) Language Teacher (LT)[22]	Total ethnic languages teachers
Thantlang	89	149	238
Paletwa	182	280	462
Matupi	221	34	255
Kanpalet	91	112	203
Mindat	52	162	214
Tonzang	75	113	188
Tedim	113	142	255
Hakha	56	155	211
Falam	32	441	473
Total	911	1,588	2,499

Figure 4: Number of (ethnic) Languages Teachers (LT) and (ethnic) Teaching Assistants (TA) for each township of Chin State. (Data collected at the MoE and MoEA offices of Chin State)

be more diverse in terms of ethno-linguistic background. These populations also tend to have better skills in the national language and to be particularly eager to formally learn languages perceived as higher values in terms of life and economic opportunities, including Burmese and English. Beyond the question of their self-identification in "ethnic" terms, in many instances, these populations also possess a lesser command of their (supposed) mother-tongue(s), the language(s) attached to a particular "ethnic" identity.

These types of situations, where students from diverse ethno-linguistic backgrounds are attending the same school, create challenges when developing a language-in-education policy, and the magnitude of these challenges is proportional to the ambitions of the policy. Understandably, making these languages available as subjects, a few periods every week, is logistically less complex than using them as media of instruction, following an MTBE model. This second prospect, which would entail separating, at least to some extent, children according to discrete ethnic identities within urban primary schools, would have considerable repercussions in terms of resources, but also debatable political implications, in already fragmented societies.

One of the specificities of the Chin context, in that regard, is multilingualism. If the mastering of Burmese seems to be well-correlated to a rural/urban gradient (urban population being, as a general rule, more proficient in the national language), moving towards urban centers does not necessarily entail a process of language loss throughout generations, and mastering four or more languages is common among Chins.

Regardless, the unfolding language-in-education policy, despite being much less ambitious than an MTBE model, already has logistical implications for schools located in certain multilingual urban centers. Being able to offer all the relevant languages, as subjects, requires the hiring and training of teachers, the printing of textbooks and the availability of classrooms, which all come at a cost. Interviews in Chin State also suggest that in some cases, locally dominant groups may try to impose the learning of their language to others, in specific towns or schools.

This kind of challenge appears more common in the more multilingual towns of southern Chin State, such as Kanpalet, Paletwa and Mindat, where up to three or four languages are taught in certain schools (No. 1 Basic Education High School in Paletwa, for instance, offers Khumi, Dai and Rakhine languages). In reality, however, the more complex situations are to be found outside of Chin State, in neighboring towns such as Tamu and Kalaymyo (Sagaing Region) or Gangaw (Magway Region), which gather highly diverse populations, often originating from Chin State.

In neighboring Sagaing Region, a total of 21 languages, so far, are taught or in the process of being included as subjects in government schools, including Chin, Naga, and Shan languages. In townships such as Tamu and Kalaymyo, where populations from different parts of Chin State have settled, respectively eight (Shan, Thado, Falam, Hakha, Tedim, Lushai, Kante and Zo) and six (Lushai, Tedim, Falam, Hakha, Zoton, Hualngo) languages are already being taught, and other LCCs are in the process of getting ready. Situations in which children from up to five to six different ethno-linguistic backgrounds are present in a single school are relatively common, not only in the towns themselves, but often also in surrounding villages.[23]

Offering classes in several ethnic languages in a single school is often manageable, but usually entail compromises—which can negatively impact the number of children attending—such as lessons out of school hours in order to deal with classroom availability, or aggregating students of different levels because of the shortage of teachers. In particularly complicated cases, such as schools offering five languages and above, the local LCCs interviewed are sometimes considering reverting to teaching outside of the school year, in order to simplify logistics for everyone. Some of them suggested that using the school premises—a strong political symbol of recognition—but for summer classes, could be an effective compromise.[24] The Chin State Government and Hluttaw (Parliament), as well as the Chin State MoEA, also seem wary of situations where many languages are being taught (see next sections); over the last few years, these institutions have been trying to push toward a simpler framework, such as a single language per township, or at least a single language per school.[25]

Challenges and tradeoffs of language standardization in Myanmar

The second challenge, that was dubbed "the minority language standardization conundrum," in earlier publications (Salem-Gervais and Raynaud, 2019, 2020), corresponds to the philosophical contradictions underpinning the standardization of ethnic minority languages, notably in the process of introducing them in formal education (as opposed to less formal "community" teachings). This prospect, especially in the more ambitious perspective of MTBE, indeed strongly suggests using written and standardized languages, in order to produce curricula and train teachers. This endeavor of transforming what in Myanmar is frequently a variety of dialects and scripts into common, written and somewhat standardized languages, each attached to single ethnonyms, also corresponds to the nation-building agendas of a multitude of actors who wish to defend, mobilize and strengthen a particular ethnic identity.

However, while the official list of 135 ethnic groups remains contentious, producing a list of discrete languages attached to their respective ethnonyms is, to a significant extent, an arbitrary exercise, directed by considerations that are often more political than linguistic. Agendas of the actors involved tend

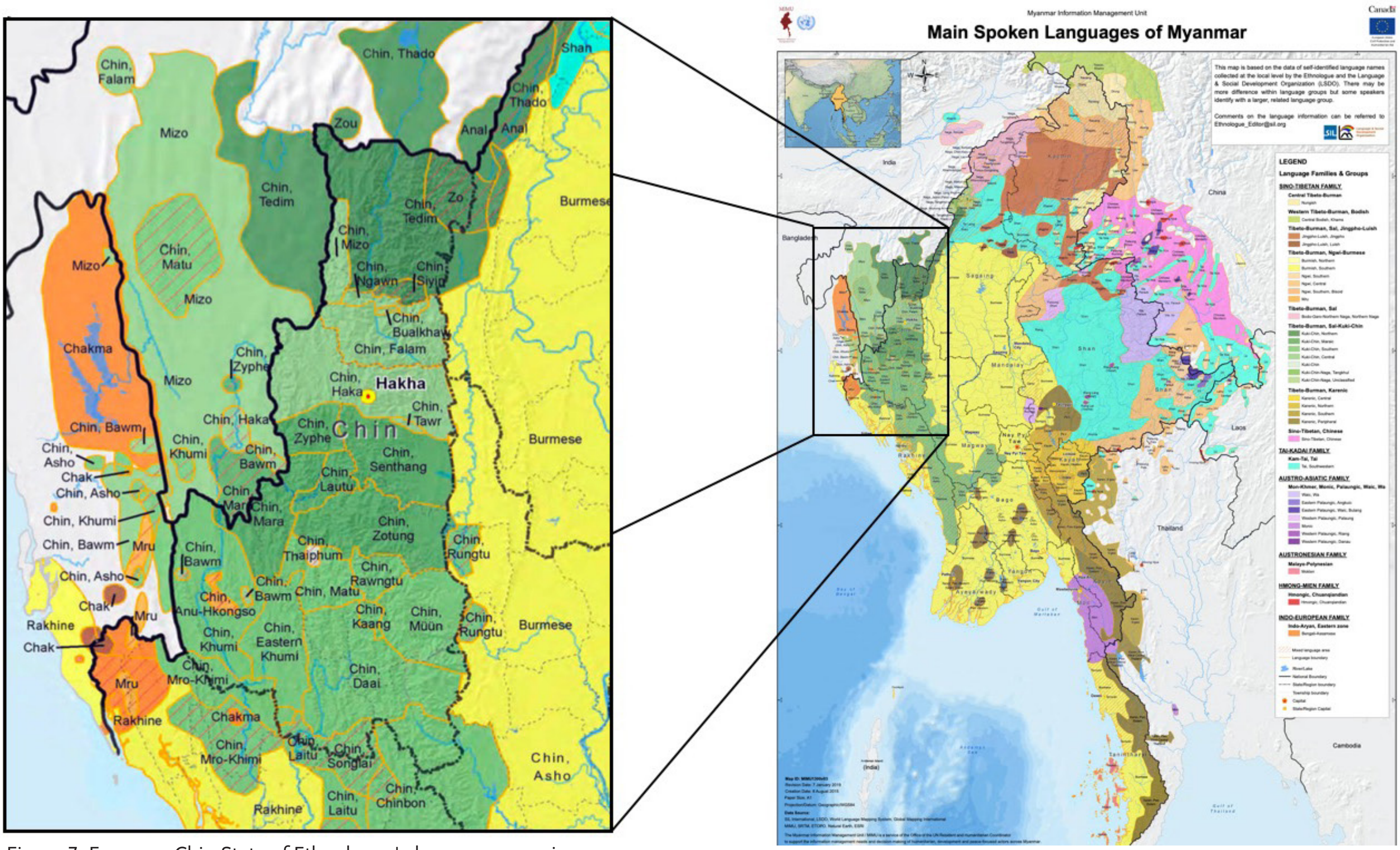


Figure 7: Focus on Chin State of Ethnologue's language mapping

to conflict, in a pattern that was described through the image of "Russian dolls" (Salem-Gervais and Raynaud, 2019, 2020), but may also be depicted through the mathematical analogy of a fractal: "a shape made of parts similar to the whole in some way" (Mandelbrot, 1982), which has been used to describe certain aspects of Kachin societies (Sadan, 2013), as well as phenomena observed by language ideology specialists, describing "fractal recursivity" in various cultural contexts (Irvine and Gal, 2000).

In a variety of situations in Myanmar, actors seeking to represent and mobilize a particular identity (such as literature and culture committees, religious institutions, armed groups, political parties, ethnic media) wish to promote linguistic and political "unity" (စည်းလုံးညီညွတ်မှု) as a remedy to the "division/difference/heterogeneity" (ကွဲပြားခြားနားမှု) within what they perceive as their group. However, these discourses on "unity" between "brothers and sisters" often have a lot in common, both in terms of philosophy, narrative and vocabulary, with the propaganda of the former military government, and its own cult of "unity" within what has been described as a "Burmanization" project.

A variety of similar actors, associated with different components of the said perceived groups, do not fail to notice these similarities and inherent contradictions. Appealing to their own "ethnic rights" (which are now inscribed in the law), they often seek to consolidate their own ethnolinguistic identity by affirming their distinctiveness, emphasizing cultural and linguistic differences from the group that they perceive as trying to "swallow" them (Salem-Gervais and Raynaud, 2019, 2020).

Standardizing ethnic minority languages in order to introduce them into the schools is thus liable to amount to suppressing diversity, in the very name of diversity. This underlying "Faustian bargain" (Lane, Costa and Korne, 2018) is not conducive to compromises, especially in a point and time of Myanmar's political history where a multitude of actors are mobilized to defend their particular "ethnic rights."

Echoing the accusations of "Burmanization," words (or corresponding perceptions) starting with an ethnonym and finishing in "-ization" (such as Sgawization, Jinghpawization, Shanization...) seems to be appearing or strengthening, denouncing cultural and linguistic situations, projects or aspirations perceived as hegemonic. In a number of situations, the aim of helping pupils understand their teachers better indeed seems to take a backseat to the nation-building objectives of the actors involved (Salem-Gervais and Raynaud, 2019, 2020).

In other words, this seemingly unavoidable "discretization" process—going from a situation where a virtually uncountable number of variations of a large number of languages are spoken in the homes of primary school pupils across Myanmar to a situation where a limited number of standardized languages are taught in government schools—is much easier said than done. This process, which seems particularly relevant in the case of Chin State, is also likely to entail significant tradeoffs in the three dimensions of the rationale for introducing ethnic minority languages in formal education (cultural diversity preservation, reduction of the

language barrier and “national reconciliation,” see section two of this paper).

How many Chin languages?

In contrast with the relative fluidity of identity and language practices in the mountainous borderlands of what progressively became British Burma, through colonial census categories and the development of written languages by missionaries, language has been widely perceived as the critical marker of a “race” (a concept that evolved into “ethnicity”) in Burma/Myanmar (McCormick, 2016, 2019; McAuliffe, 2017). Bennison, the author of the 1931 census report, striving to approach the “true racial classification” of the “indigenous races of Burma,” identifies 44 Kuki-Chin languages, although he does state that this classification “is a matter of some difficulty,” which would require further study, and that “there does not appear to be any unanimity of opinion” (Bennison, 1931, pp. 246–184).

And indeed, beyond the lack of research at that time, the classic quip “a language is a *dialect* with an army and navy” is a good reminder of the arbitrariness of the distinction between *language* and *dialect*. Establishing a definite and official list of *languages*, especially for a linguistically highly heterogeneous mountainous region such as the one inhabited by Chin people, is always, to some extent, an arbitrary endeavor, underpinned by political considerations, at least as much as linguistic ones. While a religion-based written culture appears to be a critical feature of *languages* in the Chin context, trying to compile a double entry table, associating ethnonyms with the creator of their respective orthographies and their year of creation (such as Fig. 1), is often a tricky exercise, as different components of the said group may refer to different written traditions, corresponding to different dialects and/or different denominations.

Linguists, such as VanBik (2009), DeLancey (2015) and Peterson (2017) have nevertheless offered useful classifications, to make sense of the diversity

Figure 9: Covers of the textbooks created by the Matu (Chin), Matu, and Matupi (Chin) literature and culture committees

among Kuki-Chin languages, a branch of the Tibeto-Burman languages spoken in what is today western Myanmar, northeastern India and western Bangladesh (see Fig. 7 and 8). These classifications propose slightly different overarching categories from one another (such as “Northern,” “Southern,” “Central,” “Maraic”...). Interestingly, the speakers of some languages, such as Anu-Hkongso, self-identify as “Chin,” while their language seem rather related to a different, Mruic branch (Peterson, 2017). Inversely, some Zolai speakers, whose language is generally classified as part of the Northern Kuki-Chin branch, often refuse to be identified as “Chins” in political life, arguing that “Zo” is in fact the authentic name for “Chin” (Vumson, 1986; Lehman, 1963).

Peterson (2017) explicitly states the particular relevance of the issues we have described for Myanmar in general, in the case of Chin languages:

> The Kuki-Chin group includes dozens of named varieties for what may number as many as fifty independent languages, although the usual issues regarding the language vs. dialect are very much relevant in the present context. For instance, there is a high degree of mutual intelligibility between Hakha Lai, spoken in Hakha, and Laizo (or Zahao) spoken in Falam; nevertheless, language politics militate against recognizing these as mere dialects of a single language. (p. 190)

Myanmar’s official nomenclature, which attributes a list of ethnonyms to each of the eight overarching ethnic categories (corresponding to the seven states’ names + Bamar) has 53 categories for Chin groups alone (out of a total of 135).

This classification is widely described as inaccurate and problematic, and ahead of the 2014 census, a *Chin National Action Committee on Census* has produced a list of what they regard as its mistakes and incoherencies:

- Some of these ethnonyms have never been considered belonging to "Chin" (Naga, Thanghkul, Malin, Anun, Lhinbu, Meithei)
- Some do not seem to have ever been understood as ethnonyms (Saline, Mi-er, Laymyo)
- Many are spelled, either in Burmese, in English, or both, in a way that is different from common usage (Khami/Khumi, Khawno/Khuano, Khaungso/Hkongso, Gunte/Gangte, Zo-pe/Zophei, Tiddim/Tedim...)
- At least one name corresponds to what is today regarded as two separate groups (Dai (yinthu) for Dai/Daai and Daa Yinthu)
- The overarching ethnonym "Chin" is itself a category, with a code, just like other categories
- In some cases, two categories correspond to what the committee perceive as a single group (Lushai and Lushei for Lashai, Khaungsai and Thado for ThadouKuki...)
- And finally, some well-identified groups are totally absent from this list (Ng'gha, Hlawn Ceu, Sometu, Larktu, Laisaw, Laitu, Mayin, Lungpaw, Minkya, Bawm).

Despite this classification being indeed problematic, the Union Minister of Labor, Immigration and Population has reaffirmed, in 2019, that the government had no plan to change this nomenclature.[26] In the post-SPDC political context, the process of producing a list of State-approved Chin ethnic identities (each conceived as corresponding to a single language and a single written tradition) is indeed likely to be contentious. While some of the groups have relatively well-established ethnic identities, corresponding to entrenched written tradition and fairly standardized languages, these attributes may be more debatable for other, less structured groups, which are often grappling with fault lines and competing claims over what should constitute their "official" ethnic identity. These fault lines may involve the mobilization of endonyms and exonyms, be linked to variations in the *languages/dialects* (depending on who is making the claim), to different denominations and churches, which may have different written traditions, or to political affiliations and various networks of influence of personalities trying to mobilize a particular ethnic identity.

While a discussion of the very concept of State recognition for ethnic identities and languages is beyond the scope of this paper, the number of Chin languages to be taught in the government schools is thus dependent on the settling of these debates, within ethnic communities. Linguists, looking primarily at linguistic criteria, have produced different figures of the number of Kuki-Chin languages within and beyond Chin State (such as 65 for Bareigts (1981), 23 for VanBik (2009), and 54 for the *Ethnologue* website). Other typologies include the one presented by Sakhong (2009), with six overarching categories (Asho, Cho, Khuami, Laimi, Mizo and Zomi) and 63 sub-categories. In 2014, the *Chin National Action Committee on Census* suggested a typology with six similar overarching ethnic categories of Chins (Laimi, Zomi, Khumi, Asho, K'cho, and "being discussed," ဆွေးနွေးဆဲ) for a total of 51 sub-categories.[27]

As of 2019–2020, 22 languages are being taught in the government schools of Chin State, after being approved at township, State and Union levels, between 2013 and 2016. This list, however, is likely to evolve. Other groups (such as Lautu, Asang Hkongso and Kaang) are in the process of seeking the introduction of their languages in government schools and relatively well-identified groups, such as Zyphe, are not yet teaching their languages within formal education. In addition, the differences between some of the already recognized 22 languages appear much more political than linguistic (see for instance the case of the different Matu languages in the next section) which could set a precedent for further factionalism. As opposed to Kayah, Kachin, Mon and Karen States, where UNICEF has supported the development of primary school textbooks in a total of 25 languages (in the frame of the Local Curriculum), the UN agency is not yet involved in such a project in Chin State, precisely because of the difficulties involved in selecting languages.[29]

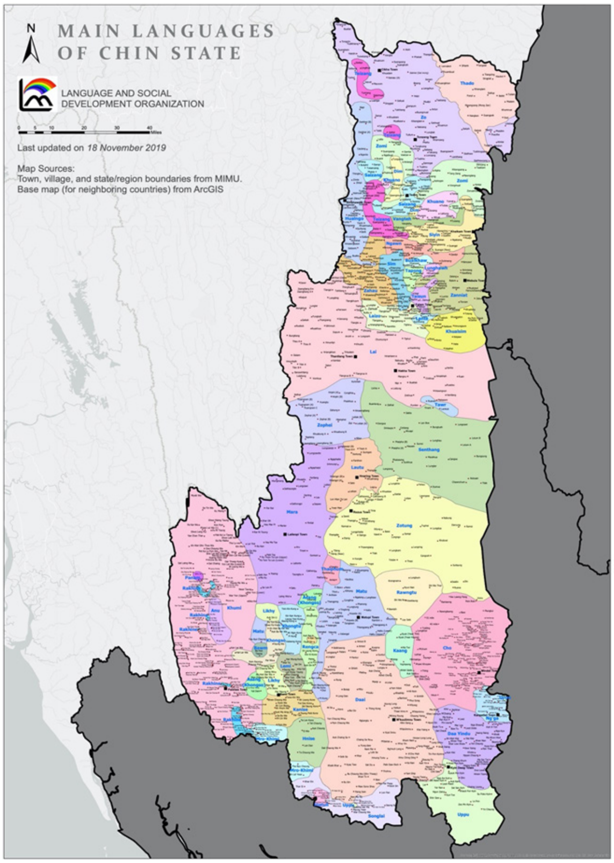


Figure 8: Chin State language map elaborated by the Language and Social Development Organization (LSDO).[28]

Daai, Matu, Lautu, Zophei and Paletwa township: a few case-studies outlines

Different groups present very different situations in the process of agreeing on a standard language corresponding to an ethnic identity. The term "Daai" (Dai), for instance, refers to populations designated by multiple ethnonyms that have been shifting over time, speaking multiple dialects (seven according to Kheng, 2017), with several written traditions, and scattered over the four southern townships of Chin State. Despite these multiple challenges, these populations seem to be having successes in the process of structuring a common linguistic project. Further research would be needed to understand this process in-depth, but regular conferences were held in the different townships, after the foundation of the *Daai Literature and culture committee* in 2008, leading to the production of textbooks, and the introduction of Daai in government schools of the four southern townships in 2014–2015.[30] Other cases of agreement over a common project seem to include the Mara, despite the existence of several, not always mutually intelligible, dialects.[31]

Compromises have been harder to reach in the case of Matu, which used to be described as a single language, for which an orthography was created in 1954. The Matu LCC, founded in 1963, split in 2003, over a disagreement regarding the replacement of "y" and "o" by "ue" and "oe." To this day, actors speaking the same language (also known as Doem) and inhabiting the same regions are divided between the Matu LCC, which refused the orthography change, and the Matu (Chin) LCC, using the new script. Later on, in 2013, a Matupi LCC was also created, for the promotion of a closely related dialect (known as Ngala) mostly spoken in the town of Matupi itself. The three committees have managed to produce their respective textbooks (see Fig. 9) and introduce their respective languages in government schools (see Fig. 3). They strive to mobilize resources and influence, through their respective networks, including churches, political parties and contacts in the local administration. Meanwhile, some of the actors associated to Lai (Hakha) language, are also advocating for the continuation of the promotion of this language in Matupi township, with more or less success in convincing the different local LCCs.[32]

Other groups, whose distinct written language is still young, such as the Lautu (1960s) and Zophei (1997), are in different positions regarding the teaching of their languages in schools. The different Lautu groups agreed in 2015 to a common literary standard, and they are reportedly ready to teach soon, unlike the Zophei, who may favor the teaching of Lai in formal education (as opposed to religious context). These groups also often face internal divergences, which seem only superficial so far, on issues such as the spelling of their ethnonym, with some actors advocating for an orthography corresponding to the sound in their own language (Lutuv instead of Lautu, Zyphe instead of Zophei).

Diverging views seem numerous in the southern townships of Chin State, such as Paletwa, which present a diversity of groups with multiple endonyms and exonyms, and various understandings of what constitutes the *language* (ဘာသာစကား) of an ethnic group (လူမျိုး, or *Miphun* in Lai), as opposed to a *dialect* (ဒေသိယဘာသာစကား၊ ဒေသန္တရဘာသာစကား), associated to a "sub-group" or a "clan" (မျိုးနွယ်စု, or phun in Lai). While ten languages (including Rakhine) are being taught, so far, in the government schools of Paletwa (see Fig. 3), interviews suggest that there are significantly more LCCs in this township (estimates range between 12 and 22), which have been appearing, merging, splitting and shifting their names during the last decades.[33] and often seem to be working towards teaching their respective languages in government schools.

Paletwa has jokingly been nicknamed "Literatures City" (စာပေများရဲ့မြို့တော်) by some locals,[34] and mapping the languages of this region is certainly a complex endeavor. While further study is needed to make sense of that diversity, there seems to be, for instance, not fewer than six to eight Khumi LCCs. The term "Hkongso," too, is used by different groups. The Anu and Hkongso, who speak similar languages, tried to unite into a single LCC with a common literary project, in 2004. However, the small differences between these two languages/dialects proved to be a challenge, and the organization split again in two "Anu" and "Hkongso" LCCs, around 2007. Meanwhile, another group, previously known as "Kasang," speaking a different language (which seems related to Khumi) also claim to be "Hkongso"; this group is currently known as "Asang (Hkongso)."[35]

Towards (a) common language(s) for Chin State?

As described earlier in this paper, the elusive emergence of a common language for the Chins has often been perceived as an unfulfilled promise of the "magic of letters," and the central missing piece in the process of mobilizing and strengthening a common identity. Within Chin's highly multilingual context, some of the northern languages are used beyond the population of their native speakers (such as Lai, which is understood not only in Hakha and Thantalang townships, but also to some extent in Matupi) and can serve as *lingua franca* in certain situations. However, promoting a single Chin common language today is more than likely to be contentious, and in practice, a meeting gathering representatives of different parts of Chin State today generally takes place in Burmese.

In other contexts around the world, one possible answer to the political problems, which often come with the choice of a particular "prestige" language/dialect/script over the others (Trudell and Young, 2016), is to mobilize a committee of experts to devise a common language, combining features of the different languages involved in the project. Similar to other endeavors among the Palaung and Naga, the *All Chin Society* has been working towards such Chin

"Esperanto" (called "Chin language") but, like elsewhere, this enterprise appears extremely challenging in practice.

In 2019, the Chin State Government and Hluttaw, reportedly responding to Union government calls to try to reduce the number of languages to be taught in the schools, started to discuss the prioritization of five (sometimes referred to as "major," အဓိက, or "common" ဘုံသုံး) languages: Zolai (for Tedim and Tonzang), Laizo (for Falam), Lai (for Hakha and Thantlang), Khumi (for Paletwa), and Kcho (for Mindat and Kanpalet).[36] The exact implications of this prioritization are not clear: among our interviewees in the Hluttaw, some went as far as stating that only the teaching of these five languages will receive direct support from the Chin State and Union governments, while others said that the project was indeed underpinned by the idea that a small number of common languages would benefit Chin State, but that other languages could nevertheless continue to be taught in school, with some kind of support.

Some of the stakeholders were apparently ready for certain compromises during the discussions of November 2019 at the Chin State Hluttaw, however, a number of complaints have also been submitted to the Chin State Government by the representatives of several LLCs in the following months. They argue that this prospect is not in line with the *Ethnic Rights Protection Law*, that primary school students should learn their mother-tongue, that in some cases the "major/common" languages are totally unfamiliar to the students and that the whole project is a denial of the existence of 53 Chin groups, which is likely to cause tensions between them. Some of the LCC explicitly state that they will refuse to teach these five languages. Others suggested that these languages could indeed be taught as common languages, but only starting in middle schools, while preserving more diversity at primary level. The latter prospect, which may be a step towards constructive compromises, still raises questions regarding the overall political acceptability of two levels of recognition for Chin languages, as well as the feasibility of a policy entailing the teaching of four languages within the course of schooling (1. local, 2. "major/common five" 3. Burmese and 4. English).

Conclusion

The (re)introduction of ethnic minority languages in government schools (both as subjects and "classroom languages"), which has gained momentum in Myanmar over the last few years, has also made significant progress in Chin State since the 2013–2014 school year. Despite not going as far as the mother tongue-based education demanded by some political and educational actors, this policy seems more manageable for the foreseeable future, and is likely to bring some benefits in different dimensions of Chin State's social life, such as preservation of cultural and linguistic diversity, access to education, and "national reconciliation" within the Myanmar nation-state.

Chin State and the neighboring territories inhabited by Chin populations, however, constitute a linguistically highly heterogeneous region, and the process of composing a list of languages with official recognition, to be taught in the schools, is particularly complex. Currently, 22 languages are being taught, but this list does not seem exhaustive and it is likely to evolve as multiple ethno-linguistic projects obtain recognition, split or merge.

Meanwhile, the project of selecting a handful of languages (five as it stands at the time of writing this paper) to be promoted as common Chin languages through education raises concerns. While the desire to spare public resources and avoid what could become a process of "ethno-linguistic balkanization" are certainly understandable, the prioritization of these five supposedly "major" languages also entails deep tradeoffs in the three dimensions of the very rationale for introducing ethnic minority languages in education. First, this process could arguably backfire on language and culture preservation, by transforming the "main" languages into the most direct threats to the survival of the "smaller" languages. Second, in terms of accessibility of education, this project is very different from the prospect of using the mother tongues as "bridge languages," and the "common languages" might even be perceived as additional burdens, as far as non-native speakers are concerned. And third, from a political, "national reconciliation" standpoint, this project could contribute to shift the perceptions regarding a political will of assimilation (the Lai term "*a kan dolh*" is often used in the Chin context), from the Myanmar state (i.e. "Burmanization") to the dominant Chin groups.

Just like Lai and other Chin languages and identities are frequently perceived as threatened by the domination of Burmese culture in the national frame, actors belonging to smaller Chin groups often fear the additional threat of being "swallowed" by bigger or more influential groups, that they perceive as trying to impose their domination over the different townships. Elites associated with the dominant groups may dismiss the resistance of smaller groups as "primordialist" and "localist" (ဒေသစွဲ, or *phuntanh* in Lai) attitudes – an argument that could easily be turned against them in conversations regarding language policy at the national level. On the other hand, actors claiming to represent less influential and structured groups appeal to the protection of their own "ethnic rights"(တိုင်းရင်းသားအခွင့်အရေး), which are now inscribed in the law, but may also provide ground for unrestrained factionalism.

The particularly complex case of Chin State thus constitutes an additional illustration of the intrinsically political nature of language-in-education policies, of the fractal patterns often observed in language ideology (Irvine and Gal, 2000), and of the tradeoffs involved in the selection of *languages* to be used in formal education, as opposed to

dialects, especially when their written forms are involved. Nevertheless, the last few years have witnessed significant and positive developments, and while challenges are many, one can hope that through the policy of gradually introducing locally produced content in formal education, the post-junta ethnic identity renegotiation process will tend towards compromises and consensus, in Chin State like in other regions of the Union of Myanmar.

ABOUT THE AUTHORS

Salai Van Cung Lian is a researcher based in Hakha, Chin State, Myanmar. He works as Principal for Victoria Academy (a community school), as Strategic Partnership Advisor for Chinbridge Institute (Center for Research and Social Studies) and as a Programme Associate of The Hills Education Foundation. Van has been working with Urbanize as a Fellow since March 2019.
Email: vancunglian09@gmail.com

Nicolas Salem-Gervais is a Maître de conférence at the Burmese language section, Institut National des Langue et Civilisations Orientales (INALCO) in Paris, and is affiliated to Centre Asie du Sud-Est (CASE). Since 2007, his research has been dealing with various aspects of education and nation-building in Myanmar. He has been collaborating with Urbanize since October 2018.
Email: nicolas.salemgervais@gmail.com

Both authors wish to warmly thank Mael Raynaud, Head of Research at Urbanize, for making this collaboration possible, as well as the Konrad Adenauer Stiftung, which has supported research leading to the present article.

ENDNOTES

1. In this paper, we use "Burma" to refer to the country prior to 1989, and the official name, "Myanmar" afterwards.
2. www.ethnologue.com
3. According to Lehman (1963, p. 5) "No single Chin word has explicit reference to all the peoples we customarily call Chin, but all—or nearly all—of the peoples have a special word for themselves and those of their congeners with whom they are in regular contact. This word is almost always a variant form of a single root, which appears as Zo, Yo, Ysou, Shou and the like."
4. Such as the United Nations Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (1992) or the Universal Declaration of Linguistic Rights (1996).
5. Latest estimates by *Ethnologue* give a slightly higher figure, with 114 "indigenous" languages.
6. "Laimi, Laiholh in Holh."
7. "Miphun dang nih an kan dolhnak in kan ihlihphuah khawh naklai kan holh tikah miphun dang holh telh ti hlah usih."
8. Ministry of Education (2016), National Education Strategic Plan 2016–2021, p. 48.
9. Ministry of Education (DERPT), UNICEF, UNESCO. (2018). Myanmar report on out-of-school children initiative; မိခင်ဘာသာစကား သင်ကြားရေး မျှော်လင့်ချက် (2019, December 30). *The Myanmar Times*.
10. *The 2014 Myanmar Population and Housing Census, Chin state, Falam district, Tedim Township Report.* (2017, October). Department of Population, Ministry of Labour, Immigration and Population.
11. Conducted by Chinbridge Institute in January 2020 for Chin Education Initiative.
12. *Poverty report - Myanmar living conditions survey 2017.* (2019, June). Myanmar Central Statistics Organization, UNDP and the World Bank.
13. See for instance Paing, T. H. (2019, December 9). Mother tongue helps learning in Chin State. *UNICEF*.
14. An important exception is Zotuallai, a script linked to the Laipian religion, which was invented in the early 20th century by Pau Cin Hau, based on the Tedim language.
15. Dr. Luke Sui Kung Ling, from the Chin Christian University writes, for instance: "Do Lai people have a history before AD 1800? In other words, do Lai people have history before we became Christian? We didn't have any, why? Because we don't have any literature. The history we have today emerged only after we became Christians and after we have had literature. So, our history began with Christianity." (Translated from Lai Chin). Ling, L. S. K. (1999). Laica Kong Ah Kan Ruahawk Pahra (Tran. "Ten Things We Should Think About Lai Literature," in "Lungrawn.") https://lungrawn.wordpress.com/kan-ruah-awk-pahra/
16. Surgeon Major Newland's A Practical handbook of the language of the Lai was for instance published in 1897 in Rangoon (Hu, 1998).
17. This information is incomplete and indicative only. Multiple groups linked to a single ethnonym may have different conceptions and references regarding what constitutes their respective written traditions, which may have been elaborated in successive steps.
18. The authors wish to thank Van Cung Lian (UK) for sharing these illustrations.
19. Appeared in 2017–2018, the "ethnic" Teaching Assistant positions, with a salary of 4,800 kyat per day, is a comparatively better position than the Language Teacher (LT). See Salem-Gervais and Raynaud, 2020.
20. Students can use ethnic titles but adults must use Burmese titles. (2020, May 28). *Mon News Agency*.
21. Bik, R. (2017, October 24). The Chin media is in a poor state. *Frontier Myanmar*.
22. Language Teachers (LT) positions entail only the teaching of ethnic minority languages, a few periods every week, and for a much lower salary (30,000 kyats/month) than the TA. These LT positions seem to be in the process of slowly disappearing, as more TAs are being hired (Salem-Gervais and Raynaud, 2020).
23. Interviews with local LCCs and local offices of the MoE and MoEA, 2019, 2020.
24. Interviews with local LCCs and local offices of the MoE and MoEA, 2019, 2020.
25. Interviews with Ministry of Ethnic Affairs (Chin State Office) and members of Chin State Government and Hltuttaw, April 2020.
26. No plan to change list of Chin sub-tribes, says Union Minister. (2019, September 12). *Khonumthung News*.
27. 19 groups for Laimi, 10 for Zomi, 4 for Khumi, 5 for Asho, 3 for K'cho and 10 "being discussed" including Hkongso, Mro, Dai, Daa Yinthu, Matu, Rongtu, Mara, Cumtu, Larktu, Laisaw and Laitu.
28. Although details could certainly be discussed (see for instance the case of Matu, detailed below, which corresponds to multiple projects) this map is useful to provide a general idea of language distribution in Chin State. For a discussion regarding the utility, limitations and inherent biases of language mapping, see Salem-Gervais and Raynaud, 2020.
29. Interviews with UNICEF, Hakha, 2019, 2020. UNICEF has, however, supported, with the MoEA, the production of story books for early literacy in 27 Chin languages.
30. Interviews with the Dai LCC of Kanpalet township, May 2020.
31. This success, however, appears less surpris-

ing, since the Mara are among the first groups who received an orthography (see Fig. 1), and the Tlosai dialect already constitutes a sort of *lingua franca* (Bhatia, 2010).

32. Interviews with the Matu (Chin) LCC, Matu LCC and Matupi (Chin) LCC, May 2020.
33. According to a map produced by the Language and Social Development Organization (LSDO) and an interview of the chairman of the Khumi LCC and Paletwa Township Literature Committee, June 2020.
34. Title of a post by Ro Sang (LSDO) in May 2020. As noted by McCormick (personal communication), there is often sort of a confusion between "literature" and the idea of "literacy" in English translations of Burmese.
35. Interviews with the Hkongso LCC, Paletwa Township Literature Committee, Department of Ethnic Languages and Cultures, and LSDO, June 2020.
36. Chin languages approved for school curriculum. (2020, February 5). *Khonumthung News*.

REFERENCES

Bareigts, A. (1981). *Les Lautu: contribution à l'étude de l'organisation sociale d'une ethnie chin de Haute-Birmanie*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, SELAF.

Bennison, J.J. (1933). *Census of India 1931*, volume xi: Burma, Rangoon Office of the Supdt., Government Printing and Stationery, Burma.

Bhatia, L. (2010), *Education and society in a changing Mizoram: The practice of pedagogy*. Routledge.

Bradley, D. (2015). *Burmic languages in Myanmar.* In K. VanBik (Ed.) *Continuum of the richness of languages and dialects in Myanmar.* Chin Human Rights Organization, Yangon.

Bradley, D. (2018). Languages. In A. Simpson, N. Farrelly & I. Holliday (Eds.), *Routledge handbook of contemporary Myanmar* (pp. 117–125). Routledge.

Callahan, M. (2003). Language policy in modern Burma. In M. Brown & S. Ganguly (Eds.), *Fighting words: Language policy and ethnic relations in Asia* (pp. 143–176). MIT Press.

Delancey, S., Krishna, B., Konnerth, L., & Amos, T. (2015). *Tibeto-Burman languages of the Indo-Myanmar borderland.* 31st South Asian Languages Analysis Roundtable, 14 May 2015.

Dutcher, N. (2001). *Expanding educational opportunity in linguistically diverse societies.* Center for Applied Linguistics, Washington, DC.

1. Ethnic Nationalities Affairs Center. (2018). မိခင်ဘာသာစကားအခြေပြု ဘာသာစကားစုံပညာရေးစနစ်.

Grinevald, C., & Costa, J. (2010). Langues en danger: le phénomène et la réponse des linguistes, *Faits de langues, 35–36*(1), 23–37.

Hlaing, K. Y. (2008). The politics of language policy in Myanmar: Imagining togetherness, practicing difference? In L. H. Guan & L. Suryadinata (Eds.), *Language, nation, and development in Southeast Asia* (pp. 150–180). Institute of Southeast Asian Studies, Singapore.

Htut, T. (2000). မြန်မာပညာရေး ရှုခင်းပညာတန်ဆောင်.

Hu, B. (1998). *Literacy and language maintenance in Chin State, Myanmar*. Chin Association for Christian Communication.

Hu, B. (2006). *"Laica le Sianginn Ngeihnak" in Chin Sining Tuanbia ("Lai Literature and School" in Chin History)*. Chin Association for Christian Communication.

Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.

Kheng, N. (2017). *A phonological description of the Mkuui variety of Daai Chin*. [Master's thesis, Payap University]

Kio, S. N. (2014), Cauk, Ca Chuahnak Kong He Pehtlai. In *On Literature and Publication of Books*, in *Chin Association for Christian Communication Magazine*.

Kosonen, K. (2017). *Language of instruction in Southeast Asia*. UNESCO Background paper for the 2017/8 Global education monitoring report. Document: ED/GEMR/MRT/2017/P1/18.

Lane, P., Costa, J., & Korne, H. D. (2018). *Standardizing minority languages: Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery*. Routledge.

Lehman, F.K. (1963). *The structure of Chin society. A tribal people of Burma, adapted to a non-western civilization*. University of Illinois Press.

Malone, S., & Paraide, P. (2011). Mother tongue-based bilingual education in Papua New Guinea. *International Review of Education,* 57, 705–720.

Mandelbrot, B. (1982). *The fractal geometry of nature*. W. H. Freeman and Co.

Mang, P. Z. (2018). The politics of religious conversion among the ethnic Chin in Burma. *Studies in World Christianity, 24*(3), 188–211.

McAuliffe, E. (2017). *Caste and the quest for racial hierarchy in British Burma: An analysis of census classifications from 1872–1931.* [Master's thesis, University of Washington]

McCormick, P. (2016, Autumn). Does language equal ethnicity in Burma? *The Newsletter. Encouraging Knowledge and Enhancing the Study of Asia* (International Institute for Asian Studies), No. 75, 29–43.

McCormick, P. (2019). Language policy in Myanmar. In A. Kirkpatrick and A. Liddicoat (Eds.), *The Routledge international handbook of language education policy in Asia* (pp. 243–256). Routledge.

Mon, P. N. (2014, October 3–4). Education reform and national reconciliation in Burma. Paper presented at the 2014 Western Conference Association for Asian Studies, Arizona State University, Phoenix, Arizona.

Mong, S. K. (2004). *The history and development of the Shan script*. Silkworm Books.

Oo, T. (1999). (1948–1998) Ministry of Education, မြန်မာ့ပညာရေးသမိုင်း သင်ရိုးညွှန်းတမ်းကဏ္ဍ.

Peterson, D. A. (2017). On Kuki-Chin subgrouping. In Picus Sizhi Ding and Jamin Pelkey (Eds.), *Sociohistorical linguistics in Southeast Asia: New horizons for Tibeto-Burman studies in honor of David Bradley* (pp. 189–210). Brill.

Sadan, M. (2013) *Being and becoming Kachin: Histories beyond the state in the borderworlds of Burma*. British Academy and Oxford University Press.

Sakhong, L. (2003). *In search of Chin identity*. NIAS Press.

Sakhong, L. (2003) The Origin of the Chin. In K. Robin (Ed.), *Chin: History, culture and identity*, Dominant Publishers.

Sakhong, L. (2007) Christianity and Chin identity. In M. Gravers (Ed.), *Exploring ethnic diversity in Burma* (pp. 200–226). NIAS Press.

Salem-Gervais, N., & Metro, R. (2012). A textbook case of nation-building: The evolution of history curricula in Myanmar. *Journal of Burma Studies. 16*(1), 27–78.

Salem-Gervais, N. (2018). Teaching ethnic languages, cultures and histories in government schools today: Great opportunities, giant pitfalls? In Oxford Tea Circle Oxford, https://teacircleoxford.com/2018/10/01/teaching-ethnic-languages-cultures-and-histories-in-government-schools-today-great-opportunities-giant-pitfalls-part-i/.

Salem-Gervais, N., & Raynaud M. (2019). Promising developments and daunting challenges in using ethnic minority languages in formal education. In Oxford Tea Circle, https://teacircleoxford.com/2019/09/23/promising-developments-and-daunting-challenges-in-using-ethnic-minority-languages-in-for-

mal-education- part-i/.

Salem-Gervais, N., & Raynaud, M. (2020). *Teaching ethnic minority languages in government schools and developing the local curriculum. Elements of decentralization in language-in-education-policy*. Konrad-Adenauer Stiftung, Myanmar. Available at: https://www.kas.de/en/web/myanmar/laenderberichte/detail/-/content/teaching-ethnic-minority-languages-in-government-schools-and-developing-the-local-curriculum.

Scott, J. C. (2009). *The art of not being governed: An anarchist history of upland Southeast Asia*, Yale University Press.

Shalom (Nyein) Foundation. (2011). မြန်မာနိုင်ငံ မူလတန်းအဆင့် တိုင်းရင်းသားလူမျိုးစု ကလေးငယ်များအား ပညာသင်ကြားရာတွင် အသုံးပြုသော ဘာသာစကားနှင့် ပတ်သက်သော ပညာရေးမူဝါဒ စာတမ်း.

Skutnabb-Kangas, T., and Dunbar, R. (2010). Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view. *Gáldu C ˇála. Journal of Indigenous People's Rights*. No. 1, 10–126.

South, A. and Lall M. (2016) *Schooling and conflict: Ethnic education and mother tongue-based teaching in Myanmar*. The Asia Foundation.

Taylor, R. (2006). Do States make Nations? The politics of identity in Myanmar revisited. *South East Asia Research*, *13*(3), 261–286.

Tinker, H. (1967). *The Union of Burma: A study of the first years of independence*. Oxford University Press.

Trudell, B., & Young, C. (2016). *Good answers to tough questions in mother tongue-based multilingual education*, SIL International.

Tupas, R., & Sercombe, P. (2014). Language, education and nation-building in Southeast Asia: An introduction. In P. Sercombe and R. Tupas (Eds.), *Language, Education and Nation-Building Assimilation and Shift in Southeast Asia* (pp. 1–21). Palgrave MacMillan.

Vanbik, K. (2009). *Proto-Kuki-Chin: A reconstructed ancestor of the Kuki-Chin languages*. University of California.

Van Schendel W. (2002). Geographies of knowing, geographies of ignorance: jumping scale in Southeast Asia. *Environment and Planning, Society, and Space*. *20*(6), 647–68.

Vumson. (1986). *Zo History: With an introduction to Zo culture, economy, religion and their status as an ethnic minority in India, Burma, and Bangladesh*. Self-Published.

"Outside of the MoE system, Lai language is also used in theological higher education studies, increasingly taught as a subject and used as "classroom language" in urban private schools, while many groups continue to hold yearly summer school programs. Other non-state actors, such as the Bawinu Foundation, also promote the use of local languages in education, and media in Chin languages are active, notably in the form of magazines, although language diversity does constitute one of the main challenges they are facing."

Photo: THE MYANMAR TIMES

FIELD WORK

ရေနည်းငါး (သို့) မသန်စွမ်းသူများ

မကွေးတိုင်းဒေသကြီးအတွင်းရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှု၊ လူမှုစီးပွားအခြေအနေနှင့် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်ဆိုင်ရာလေ့လာချက်

ဇော်လင်းထွန်း

နောက်ခံအကြောင်းအရာ

ပြည်ထောင်စုသမ္မတ မြန်မာနိုင်ငံတော်ကို ပြည်နယ်ခုနစ်ခု၊ တိုင်းဒေသကြီး ခုနစ်ခု အပါအဝင် ကိုယ်ပိုင်အုပ်ချုပ်ခွင့်ရ ဒေသများဖြင့် ဖွဲ့စည်းထားပြီး (၁၃၅) မျိုးသော တိုင်းရင်းသားများ စုပေါင်းနေထိုင်လျက်ရှိသည်။ ၂၀၁၄ ခုနှစ် လူဦးရေနှင့်အိမ်ထောင်စုသန်းခေါင်စာရင်းအရ မြန်မာနိုင်ငံတွင်မသန်စွမ်းသူဦးရေ ၂,၃၁၁,၂၅၀ ကျော်၊ ရာခိုင်နှုန်းအားဖြင့် ၄.၆% ရှိပြီး လေ့လာမှုပြုသော မကွေးတိုင်းတွင် နေထိုင်လျက်ရှိသောလူဦးရေ စုစုပေါင်း ၃,၉၁၂,၇၁၁ အနက် ၂ဂ၁,၈ဂဂ ဦး၊ တစ်နည်းအားဖြင့် ၅.၂ ရာခိုင်နှုန်းမှာ မသန်စွမ်းသူများဖြစ်ကြပါသည်။

မြန်မာနိုင်ငံသည် ၂၀၁၁ ခုနှစ် ဒီဇင်ဘာလတွင် ကုလသမဂ္ဂ မသန်စွမ်းသူများ၏ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ သဘောတူစာချုပ်တွင် ပါဝင်လက်မှတ်ရေးထိုးခဲ့ပြီး ဖြစ်ရာ ၂၀၁၅ ခုနှစ်တွင် ပြည်တွင်း၌ မသန်စွမ်းသူများအတွက် အကာအကွယ်ပေးနိုင်မည့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေကို ပြဋ္ဌာန်းထားရှိခဲ့ပြီး ၂၀၁၇ ခုနှစ်တွင် ယင်းဥပဒေပါ အချက်အလက်များအား ပိုမိုထိရောက်စွာ အကောင်အထည်ဖော်နိုင်ရေး အတွက် နည်းဥပဒေကို ဆက်လက် ပြဋ္ဌာန်းနိုင်ခဲ့သည်။ ၎င်းဥပဒေများတွင်ပါရှိသော အခွင့်အရေးများကို အကောင်အထည်ဖော်နိုင်ရန်အတွက် ဒုတိယသမ္မတဦးဆောင်သော အမျိုးသားအဆင့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ အမျိုးသားကော်မတီကို အစိုးရဌာနဆိုင်ရာများနှင့် မသန်စွမ်းမှုအမျိုးအစားအလိုက် ကိုယ်စားလှယ်များ၊ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ ကျွမ်းကျင်ပညာရှင်များနှင့်တကွ ပါဝင်ဖွဲ့စည်းထားပြီး ပြည်နယ်နှင့် တိုင်းဒေသကြီးများ၌လည်း

မသန်စွမ်းသူများ၏ အခွင့်အရေးကို အကောင်အထည်ဖော် လုပ်ဆောင်ရာတွင် ထိရောက်မှုရှိစေရန် ကော်မတီများဖွဲ့စည်းဆောင်ရွက်လျက် ရှိပါသည်။ နိုင်ငံတော်မှလည်း ကုလသမဂ္ဂ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ သဘောတူစာချုပ် အပိုဒ် (၃၅) အရ အဖွဲ့ဝင်နိုင်ငံတို့ အစီရင်ခံရမည့် ဝတ္တရားအတိုင်း ကနဦးအစီရင်ခံစာအား ၂၀၁၅ ခုနှစ်၊ နိုဝင်ဘာလတွင် တင်သွင်းခဲ့ပြီးဖြစ်ပါသည်။ ယင်းအခြေအနေတွင် မသန်စွမ်းသူများအတွက် အခွင့်အရေးရရှိ မှုကို ထင်ဟပ်သော သုတေသနပြုလေ့လာမှုများမှာ အားနည်းလျက်ရှိနေပါသည်။ ထို့ကြောင့် မသန်စွမ်းသူများ၏ လူမှုဘဝအခြေအနေနှင့် အခွင့်အရေးရရှိမှု အခြေအနေများကို လေ့လာနိုင်ရန် အထောက်အထားတစ်ခုအနေဖြင့် ဤသုတေသနစာတမ်းကို လေ့လာပြုစုခဲ့ခြင်းဖြစ်ပါသည်။

သုတေသနမိတ်ဆက်

ဤသုတေသနတွင် မကွေးတိုင်းဒေသကြီးရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေး၊ ကျန်းမာရေး၊ လူနေမှုအဆင့်အတန်း၊ အလုပ်အကိုင်နှင့် ဝင်ငွေအခြေအနေ၊ လူ့အသိုင်းအဝိုင်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှု အခြေအနေများ၊ ဝန်ဆောင်မှုများအား လက်လှမ်းမီရယူနိုင်မှု အခြေအနေများကို လေ့လာထားပါသည်။ ထို့ပြင် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်ဆိုင်ရာ အချက်အလက်များ၊ အုပ်ချုပ်ရေးပိုင်းဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များစသည့် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မူဝါဒအကောင်အထည်ဖော်နေသူများ၏မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များ စသည်တို့ကိုလည်း ဖော်ထုတ် တင်ပြထားပါသည်။

သုတေသန အနှစ်ချုပ်

ဤသုတေသနသည် မကွေးတိုင်းဒေသကြီးရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေး၊ ကျန်းမာရေး၊ လူနေမှုအဆင့်အတန်း၊ အလုပ်အကိုင်နှင့် ဝင်ငွေ အခြေအနေ၊ လူထုအသိုင်းအဝိုင်းအတွင်းဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုအခြေအနေများ၊ ဝန်ဆောင်မှုများအား လက်လှမ်းမီရယူနိုင်မှု၏ အခြေအနေများ၊ မသန်စွမ်း အမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်ဆိုင်ရာအချက်အလက်များ၊ အုပ်ချုပ်ရေးပိုင်းဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များဖြစ်သည့် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မူဝါဒအကောင်အထည်ဖော်နေသူများတို့၏ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာအသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များစသည်တို့ကို သိရှိနိုင်ရန် ကောက်ယူထားသည့် သုတေသနစစ်တမ်းဖြစ်ပါသည်။ ဤသုတေသနစစ်တမ်း၌ မေးခွန်းလွှာဖြင့် စစ်တမ်း ကောက်ယူခြင်းနည်း (Questionnaire Interview)၊ အုပ်စုများဆွေးနွေးခြင်းနည်း (Focus Group Discussion)၊ ပဓာနကျသူများအား တိုက်ရိုက်အင်တာဗျူးနည်း (Key Informant Interview) တို့ကို အသုံးပြုထားပါသည်။ လက်ရှိတွင် မသန်စွမ်းသူများသည် အများပြည်သူဆိုင်ရာ ဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သော ပညာရေး၊ ကျန်းမာရေး၊ အလုပ်အကိုင်စသည့် ကဏ္ဍများကို အများနည်းတူ အလွယ်တကူ လက်လှမ်းမီရရှိခြင်း မရှိသောကြောင့် ၎င်းတို့၏ လူမှုစီးပွားရေးအခြေအနေများ နိမ့်ကျလျက်ရှိပါသည်။ ထို့ပြင် မသန်စွမ်းသူများနှင့် ဆက်စပ်သော သတင်းအချက်အလက်များအား သုတေသနပြု၍ မှတ်တမ်းတင်ခြင်း ကိစ္စရပ်များတွင်လည်း အားနည်းလျက်ရှိပါသည်။ ထို့ကြောင့် နိုင်ငံတော်မှ မူဝါဒများရေးဆွဲရာတွင် မသန်စွမ်းသူများ အကျုံးဝင် ပါဝင်နိုင်စေရေးအတွက် အထောက်အထားများ လိုအပ်နေပါသည်။ ထိုသို့ လိုအပ်လျက်ရှိသည်ကို ဤသုတေသန စစ်တမ်းတွင် အတတ်နိုင်ဆုံး ဖော်ထုတ်ရန် ကြိုးပမ်းထားပြီး တွေ့ရှိချက်များအပေါ် မူတည်၍ သုံးသပ်ချက်၊ အကြံပြုချက်များကိုလည်း ဖော်ပြထားပါသည်။

သုတေသန ရည်ရွယ်ချက်

ဤသုတေသနစစ်တမ်းကို (၁) မသန်စွမ်းသူများ၏ ရေရှည်ဖွံ့ဖြိုးတိုး

Photo: UNICEF MYANMAR

တက်ရေးကို ထိရောက်စွာ အကောင်အထည်ဖော် ဆောင်ရွက်နိုင်ရန်၊ (၂) ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်ရေး ကဏ္ဍပေါင်းစုံတွင် မသန်စွမ်းသူများ အပြည့်အဝပါဝင် အကျိုးခံစားခွင့်ရရှိစေရေးအတွက် မူဝါဒရေးဆွဲသူများအား အထောက်အထားခိုင်လုံစွာဖြင့် စည်းရုံးလှုံ့ဆော်မှုပြုလုပ်နိုင်ရန်၊ (၃) နိုင်ငံတော်မှ ဆောင်ရွက်သော ပြည်သူ့ရေးရာဝန်ဆောင်မှုများနှင့် ဖွံ့ဖြိုးရေးအစီအစဉ်များကို မသန်စွမ်းသူများ အလွယ်တကူရယူအသုံးပြုနိုင်ရေးအတွက် ပံ့ပိုးပေးနိုင်ရန် ရည်ရွယ်၍ ကောက်ယူပြုစုခြင်းဖြစ်ပါသည်။

လေ့လာမှုပြုပုံ

ဤလေ့လာမှု ပြုပုံအပိုင်းကို အပိုင်း (၅) ပိုင်းခွဲ၍ ဖော်ပြသွားပါမည်။ (၁) လေ့လာရန်ဒေသကို ရွေးချယ်ခြင်း၊ (၂) လေ့လာမှု နယ်ပယ်သတ်မှတ်ခြင်း၊ (၃) လေ့လာမှုနည်းနာများ၊ သုတေသနဒီဇိုင်းချမှတ်ခြင်း၊ (၄)

လေ့လာမှု၏ အကန့်အသတ်များနှင့် (၅) အစီရင်ခံစာရေးသားပုံတို့ကို ဖော်ပြပါမည်။

(၁) လေ့လာရန် ဒေသကိုရွေးချယ်ခြင်း (Target Area)
မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေး ရရှိမှု၊ လူမှုစီးပွားအခြေအနေနှင့် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်တို့ကို လေ့လာရန်အတွက် ရွေးချယ်သော ဒေသမှာ မကွေးတိုင်းဒေသကြီး ဖြစ်သည်။ ရွေးချယ်ရသော အကြောင်းမှာ လေ့လာချက်ပြုသော အဖွဲ့အစည်းသည် မကွေးတိုင်း ဒေသကြီးအတွင်း စီမံကိန်းတချို့ ဆောင်ရွက်ခဲ့ဖူးခြင်းနှင့် ထို ဒေသအတွင်းရှိ ဒေသဆိုင်ရာ မသန်စွမ်းအဖွဲ့များ၊ မသန်စွမ်း

အဖွဲ့ကွန်ရက်များနှင့် အတူတကွ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ရန် အတွေ့အကြုံရှိခြင်း၊ လေ့လာမှုပြုရန် အလားအလာကောင်းများ ရှိခြင်း တို့ကြောင့် ဖြစ်ပါသည်။

(၂) လေ့လာမှုနယ်ပယ် သတ်မှတ်ခြင်း (Scope of the Study)
မကွေးတိုင်းဒေသကြီး၌ မြို့နယ်ပေါင်း (၂၅) မြို့နယ်ရှိပါသည်။ ထိုမြို့နယ်များအနက် (၁၂) မြို့နယ်တွင် မသန်စွမ်းသူများ၏လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွား အခြေအနေများကို စစ်တမ်းကောက်ယူလေ့လာခဲ့ပါသည်။ ထိုသို့ လေ့လာမှုများပြုခဲ့သည့် အကြောင်းအရာများတွင် အဓိကအားဖြင့် အောက်ပါအကြောင်းအရာ သုံးမျိုးပါဝင်သည်။

(က) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွား အခြေအနေ။

(ခ) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ။

(ဂ) လေ့လာသောဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေးပိုင်းဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များဖြစ်သည့် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မူဝါဒ အကောင်အထည်ဖော်နေသူများ၏ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များ။

(၃) လေ့လာမှု၏ အကန့်အသတ်များ (Limits of the Study)
ဤ "မကွေးတိုင်းဒေသကြီးအတွင်းရှိ မသန်စွမ်းသူများတို့၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှု၊ လူမှုစီးပွားအခြေအနေနှင့် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်ဆိုင်ရာ လေ့လာချက်" ပြုလုပ်ရာတွင် လေ့လာမှုတိုင်းတွင် ကြုံရစမြဲဖြစ်သော အချိန်၊ ငွေကြေး၊ လေ့လာမှုစွမ်းရည်များ၏ အကန့်အသတ်များရှိနေပါသည်။ ထိုအခြေခံ အကန့်အသတ်များအပြင် လေ့လာမှုပြုသော လေ့လာခံအကြောင်းအရာမှာ မသန်စွမ်းမှုရှိသူတို့နှင့်သက်ဆိုင်သော အကြောင်းအရာဖြစ်သဖြင့် မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အကန့်အသတ်များရှိနေပြန်ပါသည်။ ဥပမာ-ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းသူများကို လေ့လာရာတွင် ၎င်းတို့၏အခြေအနေကို ၎င်းတို့ထံမှ တိုက်ရိုက်လေ့လာမှုပြုရန် သုတေသနပြုလေ့လာသူတွင် အခက်အခဲရှိသောကြောင့် ၎င်းတို့၏ ထိန်းသိမ်းစောင့်ရှောက်သူများမှ တစ်ဆင့်ခံ လေ့လာရခြင်း၊ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူများကို လေ့လာရာတွင်လည်း သုတေသနပြုလေ့လာသူ၏ အပြော ဘာသာစကားကိုသာ အသုံးပြု၍ လေ့လာခြင်းကြောင့် တိုက်ရိုက်လေ့လာမှု မပြုနိုင်ဘဲ ၎င်းတို့၏ ထိန်းသိမ်းစောင့်ရှောက်သူများမှတစ်ဆင့်ခံ လေ့လာရခြင်းတို့ဖြစ်ပါသည်။

လေ့လာမှုစစ်တမ်းကောက်ယူရာတွင် မေးခွန်းလွှာ၌ ဤလေ့လာမှုသည် 'မသန်စွမ်းသူတို့၏ လိုအပ်ချက်များအား သိရှိဖော်ထုတ်ရန် ကောက်ယူခြင်းဖြစ်ကြောင်း၊ ရရှိလာသောအချက်အလက်များကို မသန်စွမ်းသူများ ဖွံ့ဖြိုးရေးအတွက်သာ လိုအပ်သလို အသုံးပြုမည်ဖြစ်ကြောင်း' အတိအလင်းဖော်ပြထားသော်လည်း မေးခွန်းလွှာများကို ဖြေဆိုရန် သဘောမတူမှုများ၊ ဖြေဆိုရာတွင် လွဲမှားမှုများရှိသဖြင့် စစ်တမ်းကောက်ယူရာတွင် အခက်အခဲများ ကြုံတွေ့ပါသည်။

စစ်တမ်းကောက်ယူသော ကာလသည် ဩဂုတ်လအတွင်းဖြစ်၍ မိုးရွာသွန်းသောအခါ မကွေးတိုင်းဒေသကြီး အတွင်းရှိ သဲချောင်းများတွင် ချောင်းရေကျသဖြင့် သွားလာရခက်ခဲမှုဖြစ်ပေါ်ကာ အစီအစဉ်နှောင့်နှေးမှုများ၊ သွားရောက်မေးမြန်းရာတွင် ခရီးလမ်းခက်ခဲမှုများ ကြုံတွေ့ခဲ့ရသည်။ သို့သော် လေ့လာသောအဖွဲ့သည် လေ့လာရန်သတ်မှတ်ချက်များကို ပြည့်မီအောင်အခြေအနေနှင့် အချိန်အခါကို လိုက်ပြီး ညှိနှိုင်းစီစဉ်နိုင်ခဲ့သဖြင့် လေ့လာမှုများ ပြီးမြောက်ကာ ဤအစီအရင်ခံစာ ရေးသားနိုင်ရေး ရည်မှန်းချက်အောင်မြင်အောင် ဆောင်ရွက်နိုင်ခဲ့ကြပါသည်။

(၄) **သုတေသန နည်းစနစ်** (Research Method)
လေ့လာမှုပြုရာတွင် (က) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်းဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွား အခြေအနေ၊ (ခ) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ၊ (ဂ) လေ့လာသောဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေးဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များဖြစ်သည့် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မူဝါဒအကောင်အထည်ဖော်သူများ၏ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာအသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့်ဆောင်ရွက်ချက်များကို လေ့လာပြီး အချိန်ကာလ၊ သုံးစွဲရန် ငွေကြေး၊ လေ့လာမှုပြုသူအရေအတွက်၊ လေ့လာရန် အကြောင်းအရာများ စသည်တို့နှင့်ကိုက်ညီပြီး ထိရောက်စွာလေ့လာနိုင်ရန် အောက်ဖော်ပြပါ သုတေသနနည်းစနစ်များကို အသုံးပြုခဲ့ပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိနိုင်မှုနှင့် လူမှုစီးပွားအခြေအနေကို ဖော်ထုတ်လေ့လာရန် မေးခွန်းလွှာဖြင့် စစ်တမ်းကောက်ယူသောနည်း (Questionnaire Survey) နည်းစနစ်ကို အသုံးပြုခဲ့ပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေကို ဖော်ထုတ်လေ့လာရာတွင် အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်းနည်း (Focus Group Discussion) ကိုအသုံးပြုခဲ့ပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေးဆိုင်ရာပုဂ္ဂိုလ်များ၏ မသန်စွမ်းမှုနှင့်ပတ်သက်သောအသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များကို ဖော်ထုတ်ရန် ပဓာနကျသူများအား တိုက်ရိုက်အင်တာဗျူးနည်း (Key Informant Interview) ကို အသုံးပြုခဲ့ပါသည်။

သုတေသန စစ်တမ်းကောက်ယူရာတွင် မေးခွန်းလွှာများနှင့် ပတ်သက်၍ ကောက်ယူသူ (Enumerator) များကို New Leaf (ရွက်သစ်) သုတေသနသင်တန်းမှ တစ်ဆင့် သင်တန်းပေးခဲ့ပါသည်။ နမူနာစမ်းသပ်ကောက်ယူခြင်း (Pilot Testing) ကို ရွှေပြည်သာမြို့နယ်ရှိ မသန်စွမ်းသူ (၂၀) ဦးဖြင့် ပြုလုပ်ခဲ့ပါသည်။ ထိုသို့ အဆင့်ဆင့် ပြုလုပ်၍ ပြန်လည်သုံးသပ်ပြင်ဆင်ပြီးမှသာ လက်တွေ့ကွင်းဆင်းကောက်ယူခဲ့ခြင်း ဖြစ်ပါသည်။

(၅) **လေ့လာတွေ့ရှိချက်များကို အစီရင်ခံစာရေးသားခြင်း**
သုတေသနစစ်တမ်း၏ အဓိကတွေ့ရှိချက်များကို လေ့လာသောဒေသအတွင်းရှိ မသန်စွမ်းအဖွဲ့ခေါင်းဆောင်များနှင့် မကွေးမြို့တွင်း တွေ့ဆုံကာ နီးနှောဖလှယ်ခြင်း၊ ဆွေးနွေးခြင်း၊ အကြံပြုချက်များ ရယူခြင်းတို့ကို ပြုလုပ်ခဲ့ပါသည်။ လေ့လာမှု၏ နောက်ဆုံးအဆင့်မှာ အစီရင်ခံစာရေးသားခြင်းဖြစ်ပါသည်။

အစီရင်ခံစာရေးသားရာတွင် လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွားအခြေအနေပြ မေးခွန်းလွှာ စစ်တမ်းအချက်အလက်များကို ကျား၊မ ခွဲခြင်း၊ အသက်အုပ်စုအရစီစဉ်ခြင်း၊ မသန်စွမ်းအမျိုးအစား အလိုက် မှတ်တမ်းပြုခြင်း၊ ရာခိုင်နှုန်းဖွဲ့ခြင်း၊ အချက်အလက်များကို မြင်သာထင်ရှားအောင် ရုပ်ပုံကားချပ်ဂရပ်များဖြင့် ဖော်ပြခြင်းတို့ကို ပြုလုပ်ခဲ့ပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေကို ဖော်ထုတ်လေ့လာထားသော အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်းနည်း (FGD) မှတ်တမ်းနှင့် အသံမှတ်တမ်းများကို အရည်အသွေး သုတေသနအချက်အလက် စိစစ်လေ့လာနည်း (Qualitative Data Analysis) များဖြင့် စိစစ်လေ့လာရာတွင် ပကတိအခြေအနေ (Reality) ကို ပေါ်လွင်ထင်ရှားအောင် လေ့လာဆန်းစစ်ဖော်ထုတ်ပြထားပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေးဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များ၏ မသန်စွမ်းမှုနှင့် ပတ်သက်သောအသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များကို သိရှိရန် ပဓာနကျသူများအား တိုက်ရိုက်အင်တာဗျူးထားသော မှတ်တမ်းနှင့်အသံမှတ်တမ်းများကို ပြောစကားနှင့်အရေးအသားစိစစ်လေ့လာနည်းများတွင် အကျုံးဝင်သောနည်းများဖြစ်သည့် Discourse Analysis နည်းနှင့် Conversation Analysis နည်းတို့ကို အသုံးပြုပြီး ပကတိအခြေအနေ (Reality) ကို ပေါ်လွင်အောင် ဆန်းစစ်လေ့လာဖော်ပြထားပါသည်။

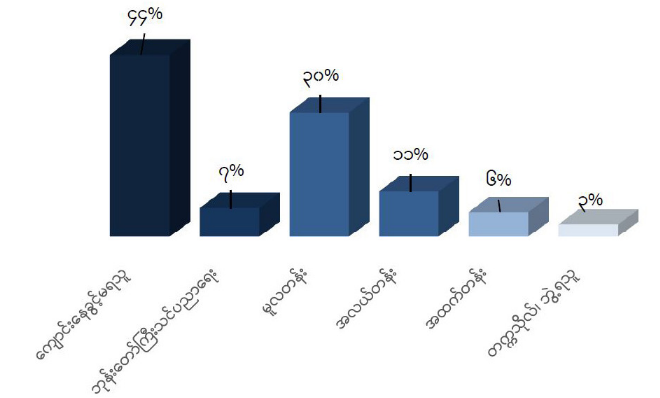
လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွားအခြေအနေ

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ လူ့အဖွဲ့အစည်းအတွင်း ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှုနှင့် လူမှုစီးပွားအခြေအနေတို့ကို လေ့လာရန် မေးခွန်းလွှာဖြင့် စစ်တမ်းကောက်ယူခြင်း ပြုပါသည်။ မေးခွန်းလွှာတွင် ဖြေဆိုသူ၏ ကိုယ်ရေးအချက်အလက်၊ ကိုယ်စားဖြေဆိုသူ၏ကိုယ်ရေးအချက်အလက်၊ အိမ်-ပတ်ဝန်းကျင်-ရပ်ရွာ အတွင်း ဝင်ဆံ့မှုအခြေအနေ၊ လက်ရှိတွင် ကျောင်းတက်နေသူများဖြစ်ပါက ကျောင်းဝန်းကျင်နှင့် ပညာရေးအခြေအနေ၊ အလုပ်အကိုင် ရှိ၊မရှိ အခြေအနေနှင့် အသက် (၁၈) နှစ်နှင့် အထက်ဖြေဆိုသူများ ဖြစ်ပါက ဝန်ဆောင်မှုနှင့် အခွင့်အရေး (Services and Rights) နှင့် ပတ်သက်သော အသိအမြင် အခြေအနေတို့ကို ထင်ဟပ်ဖော်ပြနိုင်သော မေးခွန်းများဖြင့် မေးခွန်းလွှာကို တည်ဆောက်ထားပြီး လေ့လာထားပါသည်။

စစ်တမ်းကောက်ယူရာတွင် မသန်စွမ်းမှုအမျိုးအစား (၄) မျိုးအတွက် အမျိုးအစားတစ်ခုလျှင် (၇၅) ယောက်နှုန်းဖြင့် မသန်စွမ်းသူဦးရေ (၃၀၀) ကို ကျား၊မ အချိုးအစားညီမျှစွာ၊ အသက် (၅) နှစ်မှ (၆၅) နှစ် အတွင်း နယ်ပယ်သတ်မှတ်ပြီး လေ့လာရန် မူလရည်မှန်းချက်ထားရှိကာ စီစဉ်ဆောင်ရွက်ပါသည်။ သို့သော် လက်တွေ့ဆက်သွယ်ပြီး စစ်တမ်း ကောက်ယူသောအခါ ဖြေဆိုမှုမရှိခြင်း၊ ဖြေဆိုမှုတွင် အဆင်

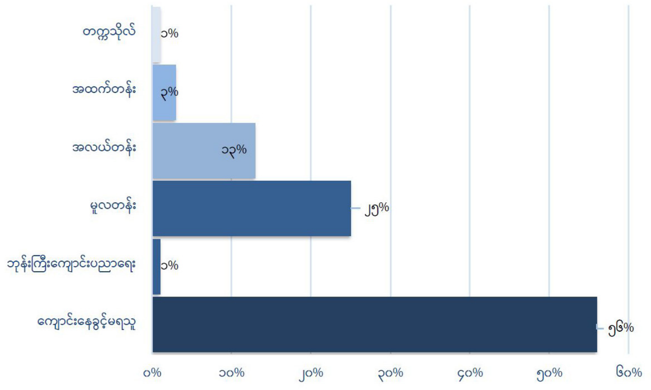
မပြောသဖြင့် အချက်အလက်စစ်တမ်းကောက်ယူမှု မပြုနိုင်သော အဖြေလွှာ များကို ပယ်ရခြင်းများရှိရာ မေးခွန်းလွှာ (၂၆၄) ခုကိုသာ ခိုင်မာအားထားရသော အချက်အလက်မှတ်တမ်းများအဖြစ် သတ်မှတ်နိုင်ခဲ့သည်။ ဖြေဆိုသော မသန်စွမ်းသူများတွင် အမျိုးသား ၄၉% နှင့် အမျိုးသမီး ၅၁% ပါဝင်ပြီး ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူ ၄၁%၊ အမြင်အာရုံ မသန်စွမ်းသူ ၁၄%၊ အပြောအကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူ ၉%၊ ဉာဏ်ရည်နှင့်စိတ်ပိုင်းဆိုင်ရာ မသန်စွမ်းသူ ၁၂% နှင့် မသန်စွမ်းမှု တစ်ခုထက်ပိုသူများမှာ ၂၄% ပါဝင်ပါသည်။

တွေ့ရှိချက်များ



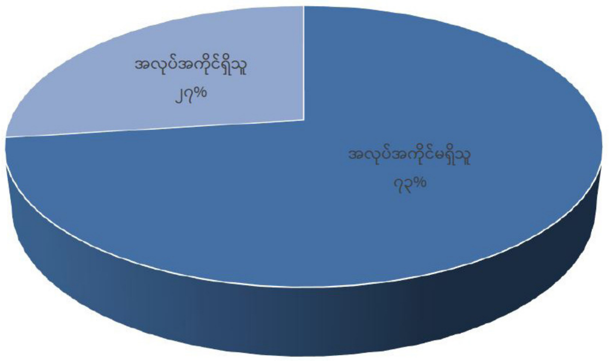
ပုံ(၁) မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေးအခြေအနေ

တွေ့ဆုံမေးမြန်းခဲ့သော မသန်စွမ်းသူ ၂၆၄ ဦး၏ ပညာသင်ကြားခွင့် ရရှိမှုအခြေအနေကို လေ့လာရာတွင် ကျောင်းလုံးဝ မရောက်သူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၄၄% ဖြစ်ပြီး ဘုန်းကြီးကျောင်း ပညာရေး ရရှိသူ ဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၇% ဖြစ်သည်။ မူလတန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃၀% ဖြစ်ပြီး အလယ်တန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူဦးရေသည် ၁၁% ဖြစ်သည်။ အထက်တန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူများသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၆% ဖြစ်ပြီး တက္ကသိုလ်နှင့် ဘွဲ့ရအဆင့် မသန်စွမ်းသူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃% သာ ရှိပါသည်။



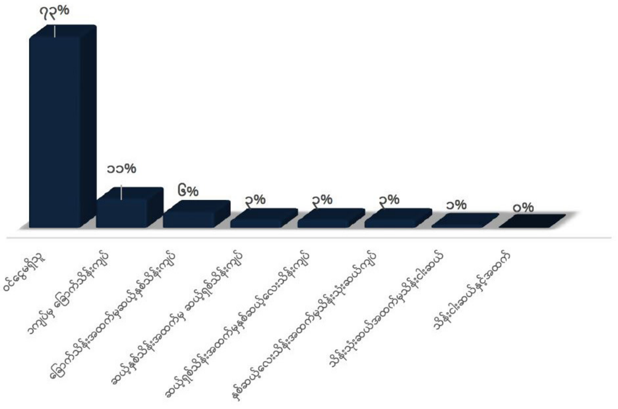
ပုံ(၂) ကျောင်းနေအရွယ်မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ပညာသင်ကြားခွင့် ရရှိမှုအခြေအနေ

၁၈ နှစ်အောက် မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ပညာသင်ကြားခွင့်ရရှိမှု အခြေအနေကို လေ့လာရာတွင် ဖြေဆိုသူ ၂၆၄ ဦးအနက် ၃၄%၊ တစ်နည်းအားဖြင့် ၉၁ ဦးသည် ကျောင်းနေအရွယ် ကလေးများဖြစ်ကြသည်။ ၎င်း ၉၁ ဦးအနက် ကျောင်းမနေဖူးသော ကလေးဦးရေသည် ၅၆% ဖြစ်ပြီး ဘုန်းကြီးကျောင်းပညာရေးကို သင်ကြားခွင့်ရသူ ကလေးဦးရေသည် ၁% ခန့်သာရှိသည်။ ၎င်း ၉၁ ဦးအနက် မူလတန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူဦးရေသည် ၂၅% ဖြစ်ပြီး အလယ်တန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူဦးရေသည် ၁၃% ဖြစ်သည်။ ၎င်း ၉၁ ဦးအနက် အထက်တန်းအထိ တက်ရောက်သင်ကြားခဲ့သူ ဦးရေသည် ၃% ရှိပြီး တက္ကသိုလ်ပညာရေးအထိ သင်ကြားခဲ့ရသူဦးရေမှာ ၁%သာ ရှိပါသည်။



ပုံ(၃) အလုပ်အကိုင်ရရှိမှုအခြေအနေ

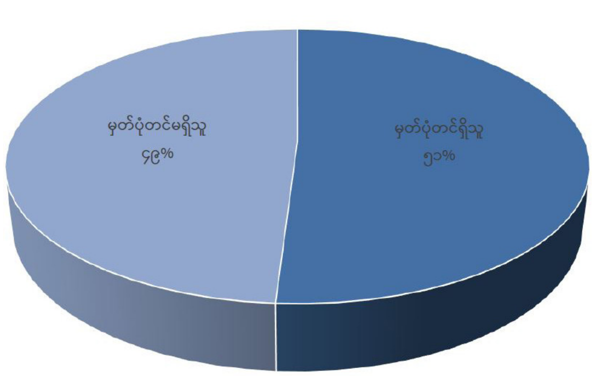
မသန်စွမ်းသူများ၏ အလုပ်အကိုင် ရရှိမှုအခြေအနေကို လေ့လာရာတွင် ဖြေဆိုသူ စုစုပေါင်း ၂၆၄ ဦးအနက် မသန်စွမ်းသူစုစုပေါင်း၏ ၆၆%တစ်နည်းအားဖြင့် ၁၇၃ဦးတို့သည် အလုပ်လုပ်ကိုင်သောအရွယ် (၁၉နှစ်မှ ၆၅ နှစ်အတွင်း) ဖြစ်သည်။ ၎င်း ၁၇၃ ဦးအနက် အလုပ်လက်မဲ့ ဦးရေသည် ၇၃% ဖြစ်ပြီး အလုပ်လုပ်ကိုင်နေသူ ဦးရေသည် ၂၇% ဖြစ်ပါသည်။



ပုံ(၄) နှစ်စဉ်ဝင်ငွေရရှိမှုအခြေအနေ

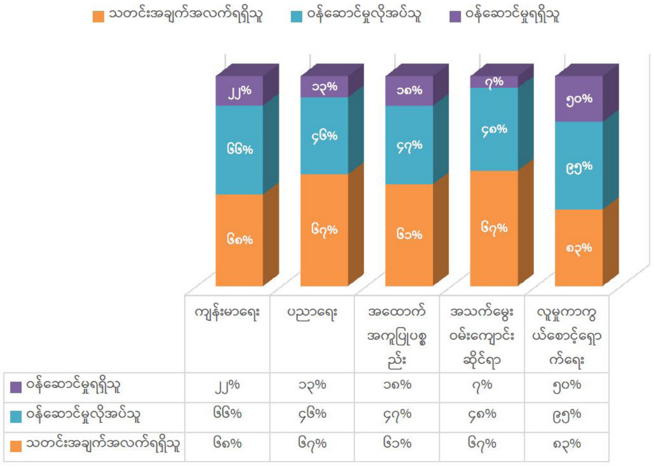
အလုပ်လုပ်ကိုင်နိုင်သည့်အရွယ်များဖြစ်သည့် (၁၉ နှစ်မှ ၆၅ နှစ်အတွင်း) မသန်စွမ်းသူတစ်ဦးချင်းစီ၏ တစ်နှစ် ပျမ်းမျှဝင်ငွေကို လေ့လာရာတွင် အလုပ်လုပ်ကိုင်နိုင်သူ ဦးရေစုစုပေါင်း၏ ၇၃%

သည် ဝင်ငွေမရှိသူများ ဖြစ်သည်။ ၎င်းတို့အနက်မှ တစ်ကျပ်မှ ခြောက်သိန်းကျပ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၁၁%၊ ခြောက်သိန်းအထက်နှင့် ဆယ့်နှစ်သိန်းကျပ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၆%၊ ဆယ့်နှစ်သိန်းအထက်နှင့် ဆယ့်ရှစ်သိန်းကျပ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃%၊ ဆယ့်ရှစ်သိန်းအထက်နှင့် နှစ်ဆယ့်လေးသိန်းကျပ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃%၊ နှစ်ဆယ့်လေးသိန်း အထက်နှင့် သိန်းသုံးဆယ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ ၃%၊ သိန်းသုံးဆယ်အထက်နှင့် သိန်းငါးဆယ်အတွင်း ဝင်ငွေရရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၁% ဖြစ်ပြီး သိန်းငါးဆယ်အထက် ဝင်ငွေရသူတစ်ဦးမှ မရှိပါ။



ပုံ(၅) နိုင်ငံသားစိစစ်ရေးကဒ်ပြားကိုင်ဆောင်မှုအခြေအနေ

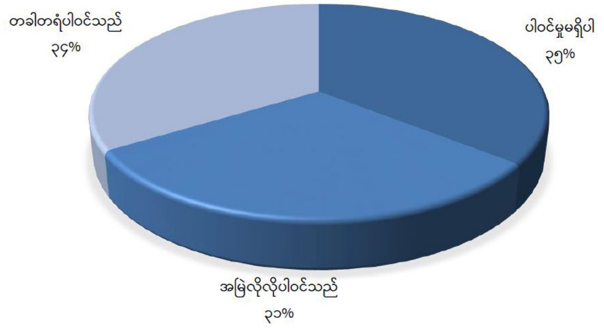
တွေ့ဆုံမေးမြန်းခဲ့သည့် မသန်စွမ်းသူများ၏ နိုင်ငံသားစိစစ်ရေး ကဒ်ပြား ကိုင်ဆောင်မှုအခြေအနေကို လေ့လာရာတွင် ဖြေဆိုသူစုစု ပေါင်း ၂၆၄ ဦးအနက် မသန်စွမ်းသူ ၂၃၅ ဦးတို့သည် နိုင်ငံသား စိစစ်ရေးကဒ်ပြားပြုလုပ်နိုင်သောအရွယ် (အသက် ၁၀နှစ်နှင့်အထက်) ဖြစ်သည်။ ၎င်း ၂၃၅ ဦးအနက် နိုင်ငံသားစိစစ်ရေးကဒ်ပြား ရှိသူ ဦးရေသည် ၅၁% ဖြစ်ပြီး ကဒ်ပြားမရှိသူ ဦးရေသည် ၄၉% ဖြစ်ပါ သည်။



	ကျန်းမာရေး	ပညာရေး	အထောက်အကူပြုပစ္စည်း	အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းဆိုင်ရာ	လူမှုကာကွယ်စောင့်ရှောက်ရေး
ဝန်ဆောင်မှုရရှိသူ	၂၂%	၁၃%	၁၈%	၇%	၅၀%
ဝန်ဆောင်မှုလိုအပ်သူ	၆၆%	၄၆%	၄၇%	၄၈%	၉၅%
သတင်းအချက်အလက်ရရှိသူ	၆၈%	၆၇%	၆၁%	၆၇%	၈၃%

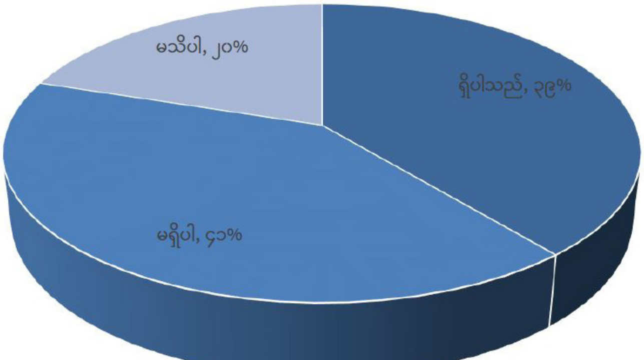
ပုံ(၆) ဝန်ဆောင်မှုများနှင့် ပတ်သက်၍ လက်လှမ်းမီရရှိမှုအခြေအနေ

ဖြေဆိုသော မသန်စွမ်းသူများ၏ ကျန်းမာရေး၊ ပညာရေး၊ အထောက် အကူပြုပစ္စည်း၊ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းဆိုင်ရာ၊ လူမှုကာကွယ်စောင့် ရှောက်ရေးဆိုင်ရာ ဝန်ဆောင်မှုများနှင့် စပ်လျဉ်း၍ သတင်းအချက် အလက်သိရှိမှု၊ လိုအပ်မှု၊ ရယူအသုံးပြုနိုင်မှု အခြေအနေများကို လေ့လာခဲ့ပါသည်။ ကျန်းမာရေးဆိုင်ရာ ဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သည့် အရိုးအကြောဆိုင်ရာ လေ့ကျင့်ခန်းများနှင့် ခွဲစိတ်ကုသမှု၊ ကျန်းမာ ရေးစောင့်ရှောက်မှု စသည်တို့နှင့် ပတ်သက်သော သတင်းအချက် အလက်များကို ရရှိသူ၏ ဦးရေသည် စုစုပေါင်း ဦးရေ၏ ၆၈% ဖြစ်ပြီး ဝန်ဆောင်မှုများကို လိုအပ်သူသည် ၆၆%၊ ဝန်ဆောင်မှုများကို အမှန်တကယ်ရရှိသူဦးရေသည် ၂၂% ဖြစ်သည်။ ပညာရေးဆိုင်ရာ ဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သည့် မသန်စွမ်းသူများအတွက် သီးသန့်ကျောင်း များ၊ အထူးပညာရေး စသည်တို့နှင့် ပတ်သက်သော သတင်းအချက် အလက်များကို ရရှိထားသူဦးရေသည် စုစုပေါင်း ဦးရေ၏ ၆၇% ရှိပြီး ဝန်ဆောင်မှုများကို လိုအပ်သော မသန်စွမ်းသူများသည် စုစုပေါင်းဦး ရေ၏ ၄၆% ရှိသည်။ ပညာရေးဝန်ဆောင်မှုကို အမှန်တကယ် ရရှိသူ ဦးရေမှာမူ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၁၃% သာရှိပါသည်။ မသန်စွမ်းသူများအ တွက် အထောက်အကူပြု ကိရိယာများဖြစ်သည့် ဘီးတပ်ကုလားထိုင်၊ ချိုင်းထောက်၊ ခြေတုလက်တု အစရှိသည့်ဝန်ဆောင်မှုများနှင့် ပတ် သက်၍ သတင်းအချက်အလက် ရရှိသူသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၆၁% ဖြစ်ပြီး ဝန်ဆောင်မှုများကို လိုအပ်သူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၄၇% ဖြစ်သည်။ ၎င်းဝန်ဆောင်မှုများကို အမှန်တကယ် ရရှိသူဦးရေမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၁၈% သာဖြစ်သည်။ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းဆိုင် ရာ ဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သည့် စက်မှုလက်မှု အတတ်ပညာသင်တန်း ကျောင်းများနှင့် ပတ်သက်၍ သတင်းအချက်အလက်ရရှိသူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၆၇% ဖြစ်သည်။ ၎င်းဝန်ဆောင်မှုများကို လိုအပ် သူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၄၈% ဖြစ်ပြီး ဝန်ဆောင်မှုများကို အမှန်တကယ် ရရှိသူဦးရေသည် ၇% သာဖြစ်ပါသည်။ လူမှုကာကွယ် စောင့်ရှောက်ရေး ဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သည့် အသေးစားချေးငွေ၊ ရင်းနှီးမတည်ငွေ စသည်တို့နှင့် ပတ်သက်၍ သတင်းအချက်အလက် ရရှိသူဦးရေသည် စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၈၃% ဖြစ်သည်။ ၎င်းဝန်ဆောင် မှုများကို လိုအပ်သူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၉၅% ရှိပြီး ဝန်ဆောင်မှုများကို အမှန်တကယ် ရရှိသူဦးရေမှာမူ ၅၀% ရှိသည် ကို လေ့လာတွေ့ရှိရပါသည်။



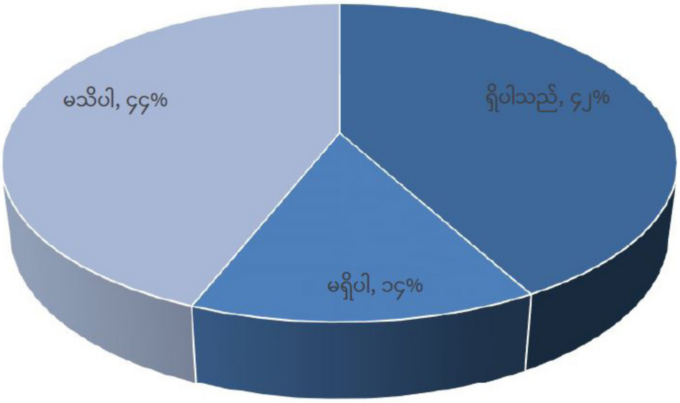
ပုံ(၇) မသန်စွမ်းသူများ၏ ရပ်ရွာအတွင်းပါဝင်လှုပ်ရှားမှုအခြေအနေ

ဖြေဆိုထားသော မသန်စွမ်းသူ ၂၆၄ ဦး၏ ရပ်ရွာအတွင်း ပါဝင်လှုပ်ရှားမှုများကို လေ့လာရာတွင် သာရေး၊ နာရေး၊ ပျော်ပွဲရွှင်ပွဲများ၊ ရပ်ရွာဖွံ့ဖြိုးမှုအရေးကိစ္စများတွင် အမြဲတမ်းလိုလို ပါဝင်သူဦးရေမှာ စုစုပေါင်း အရေအတွက်၏ ၃၁% ဖြစ်ပြီး လုံးဝပါဝင်မှုမရှိသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃၅% ဖြစ်သည်။ တစ်ခါတစ်ရံမှသာ ပါဝင်လှုပ်ရှားသူများမှာ စုစုပေါင်းဦးရေ၏ ၃၄% ရှိပါသည်။



ပုံ(၈) အခွင့်အရေးနှင့်ပတ်သက်သည့် ဗဟုသုတရှိမှုအခြေအနေ

အသက် (၁၈)နှစ်နှင့်အထက် မသန်စွမ်းသူများ၏ အခွင့်အရေးနှင့်ပတ်သက်သည့် သိရှိမှု ဗဟုသုတအခြေအနေကို လေ့လာမေးမြန်းရာတွင် မသန်စွမ်းသူများသည် အများနှင့်တန်းတူ အခွင့်အရေးရှိပါသည်ဟု ဖြေဆိုသူသည် ၃၉%၊ အများနှင့် တန်းတူအခွင့်အရေးမရှိပါဟု ဖြေဆိုသူသည် ၄၁% ရှိပြီး၊ အများနှင့်တန်းတူအခွင့်အရေးရှိမရှိ မသိပါဟု ဖြေဆိုသူသည် ၂၀% ရှိပါသည်။



ပုံ(၉) ဥပဒေနှင့်ပတ်သက်သည့် ဗဟုသုတရှိမှုအခြေအနေ

အသက် (၁၈)နှစ်နှင့်အထက် မသန်စွမ်းသူများအတွက်ဥပဒေနှင့်ပတ်သက်သည့် သိရှိမှု ဗဟုသုတအခြေအနေကို လေ့လာမေးမြန်းရာတွင် မသန်စွမ်းသူများအတွက် ကာကွယ်ပေးထားသည့် ဥပဒေရှိပါသည်ဟု ဖြေဆိုသူသည် ၄၂%၊ မသန်စွမ်းသူများအတွက် ကာကွယ်ပေးထားသည့် ဥပဒေမရှိပါဟု ဖြေဆိုသူသည် ၁၄% ရှိပြီး၊ ဥပဒေ ရှိ၊မရှိ မသိပါဟု ဖြေဆိုသူသည် ၄၄% ရှိပါသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ

ဤလေ့လာမှုတွင် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေကို လေ့လာရာတွင် အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်းနည်း (Focus Group Discussion – FGD) ကို အသုံးပြုပါသည်။ ၂၀၁၉ခုနှစ်၊ ဩဂုတ်လ၊ ၂၄ ရက် တွင် မကွေးမြို့နယ်၊ ကြာကန်ကျေးရွာ၌ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူနှင့် ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းသူတို့၏ မိဘအုပ်ထိန်းသူများ ပါဝင်သော အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်းတစ်ကြိမ်၊ ၂၀၁၉ခုနှစ်၊ ဩဂုတ်လ၊ ၂၅ရက် တွင် မကွေးမြို့နယ်၊ မိကျောင်းရဲမြို့၌ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူနှင့် အမြင်အာရုံ မသန်စွမ်းသူတို့ပါဝင်သော အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်းတစ်ကြိမ်၊ စုစုပေါင်း (၂) ကြိမ် ပြုလုပ်ပြီး လေ့လာခဲ့ပါသည်။ ထိုသို့ အုပ်စုနှစ်စုခွဲ၍ လေ့လာရခြင်းမှာ ကိုယ်အင်္ဂါ မသန်စွမ်းသူနှင့် အမြင်အာရုံမသန်စွမ်းသူတို့သည် ဆွေးနွေးရာ၌ ကိုယ်တိုင်ကိုယ်ကျ ပါဝင်နိုင်သော်လည်း၊ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူနှင့် ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းသူတို့သည် ဆွေးနွေးရာတွင် ကိုယ်တိုင်ကိုယ်ကျ မပါဝင်နိုင်သဖြင့် ၎င်းတို့၏ အုပ်ထိန်းသူများမှ တစ်ဆင့် ဆွေးနွေးမှုပြုရခြင်းကြောင့်ဖြစ်သည်။ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူနှင့် အမြင်အာရုံ မသန်စွမ်းသူတို့ ပါဝင်သော ဆွေးနွေးမှုအုပ်စုတွင် ပါဝင်သူ (၇) ဦး ရှိပြီး၊ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူနှင့် ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းသူတို့အုပ်စုတွင် ပါဝင်သူ (၉) ဦးရှိသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေကို ဖော်ထုတ်ရန် ဦးတည်အကြောင်းအရာ (၃) မျိုးကို ထင်ဟပ်စေသော မေးခွန်းများဖြင့် အုပ်စုလိုက်ဆွေးနွေးခြင်းကို ပြုလုပ်ပါသည်။ ထိုဦးတည်အကြောင်းအရာ (၃) မျိုးမှာ အောက်ပါအတိုင်းဖြစ်သည်။

(က) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူတို့ ရှင်သန်နေထိုင်ရသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ။

(ခ) လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများနှင့် ၎င်းတို့ကို အုပ်ထိန်းသူ (ဝါ) ၎င်းတို့ မှီခိုနေသူများ၏ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ ဥပဒေအသိ (Awareness)။

(ဂ) လေ့လာသော ဒေသရှိ မသန်စွမ်း အမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေနှင့် အခွင့်အရေးချိုးဖောက်ခံရမှုများ။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူတို့ ရှင်သန်နေထိုင်ရသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ

လေ့လာသောဒေသအတွင်းရှိ မသန်စွမ်းသူတို့ ရှင်သန်နေထိုင်ရသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေနှင့် စပ်လျဉ်းသော အကြောင်းအရာတစ်ခုဖြစ်သည်။ ၎င်းတို့ ရင်ဆိုင် တွေ့ကြုံနေရသော အခက်အခဲများ၊ ပြဿနာ၊ အားနည်းချက်၊ အားသာချက်ကို ဦးစွာ ဆွေးနွေးခဲ့ပါသည်။ ထိုဆွေးနွေးချက်အရ တွေ့ရှိရသော အခက်အခဲ ပြဿနာတို့တွင် (က) မသန်စွမ်းသူတို့၏ ပညာသင်ကြားနိုင်မှုအခက်အခဲနှင့် ပညာရေးဆိုင်ရာပြဿနာ (ခ) မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများ၏ လုံခြုံရေးပြဿနာနှင့်

(ဂ) မသန်စွမ်းသူများ၏ အလုပ်အကိုင်အခြေအနေနှင့် ကိုယ်တိုင်ရှင်သန်ရပ်တည်နိုင်မှုပြဿနာ ဟူ၍တွေ့ရပါသည်။

အုပ်စုလိုက်ဆွေးနွေးမှုနစ်ခုတွင် ပါဝင်သော မသန်စွမ်းသူအများစု၏ အမြင့်ဆုံးပညာအရည်အချင်းမှာ (၁၀) တန်း ဖြစ်သည်။ ဘွဲ့ရသူတစ်ဦးရှိသည်။ ကျောင်းမနေဖူးသူ၊ စာမတတ်သူများလည်းရှိသည်။ ၎င်းတို့၏ ပညာသင်ကြားနိုင်မှု အခက်အခဲတွင် ကျောင်းသို့ရောက်အောင်သွားနိုင်မှုမရှိခြင်း၊ ကျောင်းက မသန်စွမ်းသူဖြစ်၍ လက်မခံခြင်း၊ အုပ်ထိန်းသူများ ကိုယ်တိုင်က ကျောင်းထားရန် မလိုဟုယူဆထားခြင်း၊ ကျောင်းပတ်ဝန်းကျင်တွင် မသန်စွမ်းသူအတွက် အခက်အခဲရှိခြင်းတို့ ပါဝင်သည်။ ကျောင်းမနေဖူးသူများတွင် အမြင်အာရုံမသန်စွမ်း၊ ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းနှင့် အပြော၊အကြားမသန်စွမ်းအမျိုးအစားများ အဓိကပါဝင်ပြီး ကျောင်းတက်ဖူးသူများတွင် ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူများ အဓိကပါဝင်သည်။ သို့သော် ၎င်းတို့သည် ကျောင်းတက်ရာတွင် အခက်အခဲများစွာနှင့် ရင်ဆိုင်ကြရကြောင်း ၎င်းတို့၏ ဖြေဆိုမှုများမှတစ်ဆင့် သိရှိရပါသည်။

"သမီးကိုယ်တိုင်လည်း ကျောင်းရောက်ဖို့က အိမ်က အကူအညီ ယူမှပဲ ကျောင်းရောက်ရတာ. . . . ကျောင်းတက်ဖို့က မသန်စွမ်းအများစုအတွက်က အခက်အခဲရှိတယ်. . . . . သွားရေးလာရေးခက်ခဲတယ်၊ ရာသီဥတုအဆင်မပြေတာကအစ၊ မိဘတွေက လိုက်မပို့အားတာကအစ၊ တစ်ခါတလေ ကျောင်းပျက်ရတယ်။ မသန်စွမ်းတွေ ကျောင်းမရောက်ဘူးလို့တော့ ပြောလို့ရတယ်. . . လူကောင်းမဟုတ်တဲ့အတွက် ကျောင်းမထားလည်းရတယ်လို့လည်း ပြောကြတယ်"

အထက်ပါဖော်ပြချက်အရ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူများ ကျောင်းသို့ရောက်အောင်သွားနိုင်ရေးတွင် အခြားသူအား မှီခိုနေရပြီး ထိုသို့မှီခိုနေရမှုကြောင့် ပညာရေးကို ဆုံးခန်းတိုင်အောင်သင်ကြားနိုင်ပါလျက် ဆက်လက်သင်ကြားနိုင်မှု မရှိတော့ကြောင်း တွေ့နိုင်သည်။ ထို့ပြင် အခြားဖြေဆိုမှုများအရ မိဘတို့က ၎င်းတို့၏ မသန်စွမ်းသားသမီးအတွက်ဖြစ်ပေါ်သော စိုးရိမ်မှုကလည်း မသန်စွမ်းသူတို့၏ ပညာရေးတွင် ဆက်လက်သင်ကြားနိုင်မှုအတွက် အရေးပါကြောင်း တွေ့ရပြန်သည်။

မသန်စွမ်းသူများ (အထူးသဖြင့် အမျိုးသမီးများ) ၏ အလုပ်အကိုင်အခြေအနေ (ဝါ) ကိုယ်တိုင်ရှင်သန်နိုင်မှု ပြဿနာကို ဆက်လက်လေ့လာရာတွင် မသန်စွမ်းမှုကြောင့် အလုပ်အကိုင်ရရှိရေးတွင် ခွဲခြားဆက်ဆံခြင်းခံခဲ့ရကြောင်း ၎င်းတို့၏ ဖြေဆိုချက်များအရ သိရပါသည်။

"၂၀၁၄ ခုနှစ်က ကျွန်မကိုယ်တိုင်ကြုံတွေ့ခဲ့တာ။ ကျောင်းဆရာမသွားလျှောက်တာမရဘူး။ ပြီးတော့ ကျွန်မတို့လို မသန်စွမ်းအစ်ကိုကြီးတစ်ယောက် နှစ်နှစ်ရှိပြီ၊ ကျောင်းဆရာလျှောက်တာ မသန်စွမ်းဖြစ်လို့ဆိုပြီး မရဘူး။ . . ."

ထိုဖြေဆိုချက်အရ ပညာတတ်သောမသန်စွမ်းသူများသည် အစိုးရအလုပ်ရရန် အတားအဆီးအခက်အခဲ ရှိကြသူများဖြစ်ပါသည်။ ထို့အပြင် အနာဂတ်တက်လမ်းအတွက်လည်း မျှော်လင့်ချက်နည်းပါးသည်ကိုလည်း အထက်ပါဖော်ပြချက်အရ တွေ့ရသည်။

"မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများ၏ ဘဝလုံခြုံမှုအတွက် မည်သည့်အရာ လိုအပ်သနည်း၊ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများကိုယ့်ခြေထောက်ပေါ် ကိုယ်ရပ်တည်ရန်နှင့် ဘဝလုံခြုံမှုအတွက် မည်သည့်လိုအပ်ချက်များရှိသနည်း" ဟူသော အကြောင်းအရာကို ဆွေးနွေးကြသောအခါ တရားဥပဒေနှင့် အခွင့်အရေးဆိုင်ရာလိုအပ်ချက်၊ ဘဝရပ်တည်ရေးအတွက် အလုပ်အကိုင်လိုအပ်ချက်နှင့် အထောက်အကူပြုပစ္စည်းလိုအပ်ချက်ဟူသော လိုအပ်ချက်အမျိုးအစား (၃) မျိုး ရှိကြောင်း တွေ့ရပါသည်။ ဘဝရပ်တည်ရေးအတွက် အလုပ်အကိုင်လိုအပ်ချက်ကို ဦးစွာလေ့လာရာတွင် အောက်ပါဖြေဆိုမှုများကို တွေ့ရှိရပါသည်။

"မသန်စွမ်းတစ်ယောက်အနေနဲ့ ရွာမှာလုပ်ရတာ ပင်ပန်းတယ်။ သက်သက်သာသာနဲ့ အလုပ်လေးလုပ်ချင်တယ်။ အခု ရွာမှာပဲ စက်ချုပ်သင်နေတာ။ လုံးလုံးတော့ မတတ်သေးဘူး"

"မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတွေရဲ့ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းအတွက် နိုင်ငံတော်က လုပ်ပေးစေချင်ပါတယ်"

"အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းအတွက်ဆိုရင် မြို့တွေမှာ ကျတော့ သွားရမှာ မိဘတွေက စိတ်မချတာတို့၊ မလွှတ်တာတို့ရှိကြတယ်။ အဲဒီတော့ ကျေးလက်တွေမှာ ဆရာ၊ဆရာမ လာပြီးတော့ သင်တန်းပေးတာမျိုးဆိုရင် ပိုအဆင်ပြေမယ်။ စက်ချုပ်တာဆို အဆင်ပြေမယ်ထင်တယ်"

အဆိုပါဖော်ပြချက်များအရ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများသည် မိမိတို့ဘာသာအလုပ်လုပ်ကိုင်လိုစိတ်၊ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းပညာများကို သင်ယူလိုစိတ်ရှိကြပြီး ၎င်းတို့ နေထိုင်ရာအနီးတွင်သာ သင်ယူလုပ်ကိုင်လိုစိတ်ရှိကြောင်း တွေ့ရသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများနှင့် ၎င်းတို့ကို အုပ်ထိန်းသူ (ဝါ) ၎င်းတို့ မှီခိုနေသူများ၏ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ ဥပဒေအသိ

အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးခြင်း နစ်ကြိမ်တွင် အဓိကဆွေးနွေးသော ဒုတိယအကြောင်းအရာသည် လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းသူများနှင့် ၎င်းတို့ကို အုပ်ထိန်းသူ (ဝါ) ၎င်းတို့မှီခိုနေရသူများ၏ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဆိုင်ရာ ဥပဒေအသိ (Legal Awareness of PWD's Rights) ဖြစ်သည်။ ထိုအကြောင်းအရာကို ဆွေးနွေးရာ၌ ဦးတည်မေးခွန်းများတွင် အခြေအနေ (၃) ရပ်ပါဝင်သည်။ (က) မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးနှင့် ဥပဒေကို သိ/မသိ (ခ) ဥပဒေနှင့်နည်းဥပဒေအတိုင်း မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဖော်ဆောင်မှု၊ အကာအကွယ်ပေးမှုရခြင်း၊ မရခြင်း (ဂ) မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေး

Photo: THE DEAF RESOURCES CENTRE (DRC) AND MYANMAR CENTRE FOR RESPONSIBLE BUSINESS (MCRB)

ဥပဒေပေါ်ထွက်လာခြင်း၏ နောက်ဆက်တွဲအကျိုးဖြစ်ထွန်းမှုတို့ဖြစ်သည်။

မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးနှင့် ဥပဒေကြောင်းဆိုင်ရာ အသိကို ထင်ဟပ်သော မေးခွန်းများအား ဆွေးနွေးကြရာ မကြားဖူးပါဟု ဖြေဆိုသူများနှင့် ဥပဒေစာအုပ်ထွက်သည်ကို သိသော်လည်း မဖတ်ဖြစ်ပါဟု ဖြေဆိုသူများလည်း ပါဝင်ပါသည်။ ထိုဖြေဆိုမှုက ဥပဒေစာအုပ်နှင့် ဖတ်ရှုသူကြားတွင် ဖြစ်ပေါ်နေသော အဟ (Gap) ကိုဖော်ပြသည်။ ဥပဒေရေးသားဖော်ပြချက် (text) တို့သည် ၎င်းတို့၏ သဘာဝအရ တိကျနိုင်မှုနှင့် ခြုံငုံနိုင်မှုကို အဓိက ဖော်ပြရသည်ဖြစ်ရာ ဥပဒေသမားမဟုတ်သူများအတွက် အလွယ်တကူနားလည်နိုင်သော အရေးအသားဖြစ်မနေပေ။ သို့သော် မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေး ဥပဒေအကြောင်းသိသူ၊ ထိုဥပဒေကို လက်တွေ့အသုံးချနိုင်သူရှိကြောင်းကို အောက်ပါ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူတစ်ဦး၏ ဆွေးနွေးချက်က ဖော်ပြနေသည်။

"အရင်တုန်းက ခရီးသွားလို့ရှိရင် ကိုယ့်ရဲ့အထောက်အကူပြုပစ္စည်းကို တန်ဆာဆောင်ခိုင်းတယ်။ မဆောင်ရင် ကိုယ့်ဟာကိုယ် ထိန်းသိမ်း၊ တာဝန်မယူပေးဘူး။ ဒါမျိုးတွေ အရင်တုန်းက ကားဂိတ်မှာ အတိုက်အခံ အရမ်းလုပ်ရတယ်။ အခုကျတော့ ဒီဥပဒေကို ပြလိုက်တော့ (ဥပဒေစာအုပ်ကိုဆိုလို) အဆင်ပြေသွားတယ်။ ဒါပေမယ့် တချို့အခုထိရှိတုန်းပဲ၊ ဝှီးချဲကို တန်ဆာဆောင်ခိုင်းတာတွေ"

ဤဆွေးနွေးချက်အရ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးနှင့် ဥပဒေကို မသန်စွမ်းသူတို့၊ ၎င်းတို့နှင့် သက်ဆိုင်သော အသိုင်းအဝိုင်းကသာ သိရှိဖြင့် မလုံလောက်သေး၊ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးနှင့် ဥပဒေကို မြန်မာနိုင်ငံရှိ နိုင်ငံသားတိုင်းသိရန် လိုအပ်ကြောင်းတွေ့ရသည်။ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ ပေါ်ထွက်လာခြင်း၏ နောက်ဆက်တွဲအကျိုးဖြစ်ထွန်းမှုနှင့်ဆိုင်သော ကိစ္စရပ်ကို ဆွေးနွေးရာတွင် အောက်ပါ ဆွေးနွေးချက်များကို တွေ့ရသည်။

"အပြောင်းအလဲရှိလာတယ်။ အသုံးအနှုန်းတွေ၊ စိတ်နေသဘောထားတွေ ပြောင်းလာတယ်"

"အခေါ်အဝေါ်တွေ ဆင်ခြင်လာတယ်။ အရင်ကဆို အိုနာကျိုးကန်းလို့ ရိုင်းရိုင်းစိုင်းစိုင်း ပြောကြတယ်"

ထိုဖော်ပြချက်များအရဆိုလျှင် မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ ပေါ်ထွက်လာပြီးနောက် လူမှုပတ်ဝန်းကျင်တွင် မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အသိ ယခင်ကထက်မြင့်တက်ခဲ့ကြောင်း ကောက်ချက်ချနိုင်သည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေ

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသောလူမှုဝန်းကျင်အခြေအနေကို ထင်ဟပ်စေရန် ကျယ်ပြန့်စွာ ဆွေးနွေးကြရသည်။ မသန်စွမ်းသူများကို ငြိုငြင်ခြင်း၊ မြည်တွန်တောက်တီးခြင်းမျိုး တွေ့ကြုံဖူးသလားဟု ဆွေးနွေးကြသောအခါ အုပ်ထိန်းသူနှင့် မိသားစုဝင်များက အလုပ်ရှုပ်သည့်အခါမျိုးတွင် မြည်တွန်တောက်တီးမိကြောင်း၊ လူပိုလုံးလုံးဖြစ်နေ၍ စိတ်မရှည်ဖြစ်မိသည့်အခါမျိုးလည်း ရှိကြောင်း ဖြေကြားခဲ့ကြပါသည်။ ထိုမှုမက မသန်စွမ်းသူများကြောင့် မိသားစုဝင် အုပ်ထိန်းသူများကိုယ်တိုင် 'စိတ်ဆင်းရဲခြင်း' 'စိတ်တိုခြင်း' များဖြစ်ပေါ်ကြောင်း ၎င်းတို့ဖြေဆိုမှုများအရ တွေ့ရပြန်သည်။ မိသားစုအတွင်း မသန်စွမ်းသူများကို အထက်ပါအတိုင်း ရှုမြင်စဉ်၊ မိသားစုပြင်ပ ရပ်ရွာအသိုင်းအဝိုင်းက ရပ်ရွာတွင်း ပြုမူဆက်ဆံပုံများကို ဖော်ပြပါမည်။ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူတစ်ဦးကိုယ်တိုင်ဆွေးနွေးပုံမှာ ဤသို့ဖြစ်သည်။

"လမ်းသွားရင် ကြည့်ကြတယ်။ မသွားတတ်တော့ဘူး။ စိတ်ထဲမှာ မကြိုက်ဘူး"

ပတ်ဝန်းကျင်က မသန်စွမ်းသူများအား ၎င်းတို့နှင့်မတူသော "အခြားသူ" (others) အဖြစ် ရှုမြင်နေသောကြောင့်ဖြစ်ကြောင်း ဤဆွေးနွေးချက်များက ထင်ဟပ်ပြနေကြသည်။ ထိုသို့ ရှုမြင်သဖြင့် အုပ်ထိန်းသူတို့မှာ မလုံခြုံမှုကို ခံစားရကြောင်း အောက်ပါဆွေးနွေးချက်တွင် တွေ့နိုင်သည်။ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းအမျိုးသမီး၏ မိခင်ကဆွေးနွေးခြင်းဖြစ်သည်။ ဆွေးနွေးစဉ် ဝမ်းနည်းနေပုံက ပေါ်လွင်နေသည်။

"စနောက်တာကတော့ ရှိတာပေါ့။ အဲဒါကြောင့်သူ့ကို ဘယ်မှခေါ်မသွားဘူး။ ဘယ်မှမလွှတ်ဘူး၊ စိတ်မချလို့။ ပွဲလမ်းသဘင်ဆို သူက သွားချင်တယ်။ မူးမိုက်လဲမှာစိုးလို့ မထည့်ဘူး။ ရန်ဖြစ်ရင်လည်း အကျိုးဟာ၊ အပဲ့ဟန့်ပြောကြတယ်။ အဲဒါကြောင့် ကျုပ်မခေါ်ဘူး။ ရွာထဲခေါ်လာရင်လည်း ဟိုက ဝိုင်းကြည့် ဒီကဝိုင်းကြည့်နဲ့ ကျုပ်ကမကြိုက်ဘူး။ ဘယ်မှခေါ်မသွားဘူး"

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လူမှုပတ်ဝန်းကျင်သည် မသန်စွမ်းသူတို့အား "လူပို" ဟုလည်းကောင်း၊ "အခြားသူ" ဟုလည်းကောင်း ရှုမြင်ကြသည့်အပြင် ထိုရှုမြင်ချက်ကြောင့် မသန်စွမ်းသူတို့အတွက် မလုံခြုံသောပတ်ဝန်းကျင်တစ်ခု ဖြစ်ပေါ်လာသည်။ ထိုမျှသာမက မသန်စွမ်းသူတို့ကြောင့် ၎င်းတို့ကို စောင့်ရှောက်အုပ်ထိန်းနေကြရသူများ ဝန်ထုပ်ဝန်ပိုးဖြစ်နေရသည်၊ ဒုက္ခရောက်ကြရသည်ဟု ရှုမြင်ပြီး မသန်စွမ်းသူများအား ၎င်းတို့၏ ပတ်ဝန်းကျင်တွင် မရှိစေလိုသည်အထိကို အစွန်းရောက်ရှုမြင်ကြသူများပင် ရှိပါသည်။ ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းအမျိုးသမီး၏ မိခင်ဆွေးနွေးချက်တွင် ထိုအချက်ကို မြင်ရသည်။

Photo: MANDALAYDEAFCHILD

"တချို့ကျတော့ ကျွန်မကို သနားတယ်။ သမီးကို ဝိုင်းပြောကြတယ်။ 'ဟဲ့ကောင်မလေး နင်မြန်မြန်မသေသေးဘူးလား။ မြန်မြန်သေ။ နင့်အမေကို ဒုက္ခပေးနေတာ။ ကောင်းကျိုးကို မပေးဘူး' အဲလိုမျိုး ပြောကြတယ် . . ."

ဤမျှအထိ ရှုမြင်ကြသဖြင့် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လူမှုပတ်ဝန်းကျင်သည် မသန်စွမ်းသူများအတွက် လုံခြုံမှု လုံးဝမရှိကြောင်း ဖော်ပြနေသည်။ ရပ်ရွာတွင်း အလှူပွဲလမ်းသဘင်များဆင်နွှဲသော အခြေအနေ (ceremonial situations) နှင့်ကြုံလျှင် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့သည် ပတ်ဝန်းကျင်ကို လုံခြုံမှုရှိစွာ ဝင်ဆံ့သွားလာကြခြင်း ရှိမရှိ ဆွေးနွေးကြရာတွင် ကိုယ်အင်္ဂါ မသန်စွမ်းသော အမျိုးသမီးတို့သည် ကိုယ်တိုင်ကလည်း သွားချင်စိတ်မရှိကြောင်း၊ မိဘများကလည်း ခေါ်သွားလေ့မရှိကြောင်း၊ ထိုနေရာများသည် မိမိတို့ သွားရမည့်နေရာများမဟုတ်ဟု အရှိုးစွဲသွားကြောင်း ဖြေကြားကြပါသည်။ ထို့ပြင် အလှူအတန်း ပွဲလမ်းသဘင်သွားရန် သိမ်ငယ်စိတ်များရှိကြောင်း၊ ကိုယ့်အိမ်တွင်ပြုလုပ်သည့် အလှူအတန်းပင်လျှင် အိမ်ထဲကအိမ်ပြင် မထွက်ဖြစ်ကြောင်း၊ အပြင်ထွက်လျှင် ပတ်ဝန်းကျင်မှ ကြည့်ရှုကြမည်ကို စိုးရွံ့စိတ်ရှိကြောင်းလည်း ဖြေဆိုချက်များတွင် တွေ့ရှိရပါသည်။ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့တွင် ထိုကဲ့သို့ လူမှုဝန်းကျင်အတွင်း ဝင်ဆံ့ရန် စိုးရိမ်စိတ်၊ ကြောက်စိတ်များရှိနေကြောင်း တွေ့ရပါသည်။ ၎င်းတို့၏ စိုးရိမ်စိတ်များနှင့် မသန်စွမ်းမှုအပေါ် ပတ်ဝန်းကျင်ရှိလူများထားရှိသော မမှန်ကန်သောသဘောထားအမြင် (attitude) များကြောင့် မလုံခြုံသော ပတ်ဝန်းကျင်ဖြစ်ပေါ်လာရသည်။

မသန်စွမ်းသူတို့၏ သဘောထားများသာမက သူတို့၏မိသားစု၊ ၎င်းတို့ရှင်သန်ကျင်လည်ရာဝန်းကျင်၏ သဘောထားကလည်း ထပ်တူအရေးပါကြောင်း တွေ့ရသည်။ ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူတစ်ဦး၏ ဆွေးနွေးချက်တွင် ဤအချက်ကို တွေ့နိုင်သည်။

". . . အပြင်မထွက်ချင်ဘူး။ အခုမှသာ ဒီအဖွဲ့တွေထဲဝင်ပြီး ရန်ကုန်မှာ သင်တန်းတွေတက်ပြီးမှ အသွားအလာရှိတာ။ သူတို့တွေပေးခဲ့တဲ့ ခွန်အားတွေလည်း ပါမှာပေါ့။ . . ."

ယခင်က တက္ကသိုလ်အထိ အိမ်ကိုမှီခိုနေသော်လည်း နောက်ပိုင်းတွင် ကိုယ်တိုင်ရပ်တည်လာနိုင်ခြင်းမှာမိသားစု၏သဘောထားကြောင့်နှင့် မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာသင်တန်းများ၊ အဖွဲ့များ၏ သဘောထားကြောင့် လုံခြုံသော ပတ်ဝန်းကျင်အဖြစ် ရှုမြင်ကာ ဝင်ဆံ့သွားလာနိုင်ကြောင်း တွေ့ရသည်။

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများအနေဖြင့် သွားရေးလာရေး နေထိုင်ရေးတို့တွင် လုံခြုံမှုရှိသည်ဟု ခံစားရခြင်းရှိ၊မရှိ ဆွေးနွေးကြသောအခါ အားလုံးကပင် "မလုံခြုံဘူး" ဟူသည့် အဓိပ္ပာယ်ကို ပုံစံအမျိုးမျိုးဖြင့် ဆွေးနွေးကြသည်။ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးအများစုမှာ မိမိ၏ မသန်စွမ်းမှုကို အကြောင်းပြုပြီး သိမ်ငယ်စိတ်ဖြင့် ကြောက်ရွံ့တတ်ကြပြီး လူမှုကွန်ယက်တွင် တွေ့ရှိသည့် သတင်းများအရလည်း စိုးရိမ်စိတ်၊ ပူပန်စိတ်များ ဖြစ်ပေါ်ကာ ကြောက်ရွံ့ကြသည်ဟု ဖြေဆိုမှုများကို တွေ့ရှိရပါသည်။

မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေ ပြဋ္ဌာန်းလိုက်သည့်အတွက် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးကို ကာကွယ်ပေးထားပြီဟု ခံစားရမရ၊ ထိုဥပဒေကြောင့် မသန်စွမ်းသူတို့ အားကိုးရာရှိပြီဟု ခံစားရမရ ဆွေးနွေးကြသောအခါလည်း အားကိုးရန် မသေချာဟု ဖြေဆိုသူများနှင့် ဥပဒေမရှိခင်ကထက်စာလျှင် အားကိုးရာတစ်ခုရှိပြီဟုခံစားရကြောင်း ဖြေဆိုသူများလည်း ရှိသည်။ ဤဆွေးနွေးချက်တွင် ဥပဒေအကြောင်း မသိသူများ ဝင်မဆွေးနွေးကြပေ။ "လက်ရှိဖြစ်နေတဲ့ အမှုတောင် မနည်းလုပ်နေကြရတာ" ဟူသော မသန်စွမ်းသူတစ်ဦး၏ စကားက ထိုဥပဒေအသက်ဝင်မှု (ခေါ်) ဥပဒေပါ ပြဋ္ဌာန်းချက်များအတိုင်း အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်မှု၏ အားနည်းချက်ကို သရုပ်ဖော်ပြနေသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ အခွင့်အရေး ချိုးဖောက်ခံရမှုများ

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများသည် ထိပါးနှောင့်ယှက်ခြင်းခေါ် ကာယိန္ဒြေပျက်ပြားအောင် ထိပါးခြင်းများ၊ ပြုမှုမှုများ မကြာခဏကြုံတွေ့ရတတ်သည်။ ထိုမျှမက မုဒိမ်းကျင့်ခြင်းကိုပင် ခံကြရသည်။

ဤလေ့လာမှုတွင်လည်း ပါဝင်ဆွေးနွေးသူတို့သည် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများတို့၏ အခွင့်အရေးချိုးဖောက်ခံရမှုများကို ဆွေးနွေးကြရာတွင် အမျိုးမျိုးသော ထိပါးနှောင့်ယှက်ခြင်း (ခေါ်) ကာယိန္ဒြေပျက်ပြားစေခြင်းများ ခံကြရပြီး၊ မုဒိမ်းမှုများလည်း ကျူးလွန်ခံရကြောင်း တွေ့ရသည်။ မုဒိမ်း အမှုဖြစ်စဉ် (၁) မှု၊ စော်ကားရန်ကြံစည်မှု (၂) ခုနှင့် ကာယိန္ဒြေပျက်ပြားအောင် ပြုမှုမှု (၁)ခုတို့မှာ ထင်ရှားသော ကိစ္စများအဖြစ် ဆွေးနွေးပွဲတွင် လေ့လာတွေ့ရှိခဲ့ရပါသည်။ ထို့ပြင် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့အား အမျိုးမျိုးသော ထိပါးနှောင့်ယှက်ခြင်းများ ပြုလုပ်ခံနေရကြောင်းလည်းတွေ့ရှိရသည်။ မိတ္တူနှင့် ကွန်ပျူတာစာစီစာရိုက်လုပ်ငန်းတို့ လုပ်ကိုင်နေသော ကိုယ်အင်္ဂါ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီး၏ ဆိုင်တွင် ညစ်ညမ်းကားများ ဖုန်းထဲထည့်သွင်းပေးရန် လာရောက်တောင်းဆိုသော သူများရှိသည်ဟု ၎င်း၏ ဆွေးနွေးချက်အရ သိရှိရပြီး ယင်းမှာ ကာယိန္ဒြေပျက်ပြားစေမှုပင်ဖြစ်ပါသည်။ သို့သော် ကိုယ်အင်္ဂါ မသန်စွမ်းသူများဖြစ်ရာ ဉာဏ်ရည်နှင့် ပြန်လည်ဖော်ပြနိုင်စွမ်း ရှိကြသူများဖြစ်၍ ကိစ္စက အဆင့်ဆက်မတက်ဘဲ ရှိလေသည်။ ပြန်လည်ဖော်ပြနိုင်စွမ်း မရှိကြသော မသန်စွမ်းသူများကိုမူ တစ်ဆင့်တက်ပြီး စော်ကားရန် ကြံကြောင်း လေ့လာတွေ့ရှိရသည်။ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူ၏ မိခင်နှစ်ဦးက ၎င်းတို့သမီးများကို စော်ကားရန် ကြံစည်မှုများ တစ်ခေါက်မက ကြုံတွေ့ခဲ့ကြကြောင်း ဆွေးနွေးခဲ့ကြသည်။ ထို့အပြင် မိမိရွာပတ်ဝန်းကျင်တွင် အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူကို ရွာသူရွာသားချင်းကပင် စော်ကားရန် ကြံစည်မှုရှိခဲ့ကြောင်း မသန်စွမ်းသူတစ်ဦး၏ ပြောကြားချက်အရ သိရှိရပါသည်။

အထူးသဖြင့် ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းသူနှင့် အကြားအာရုံ မသန်စွမ်းသူများသည် စော်ကားစရာ သားကောင်များ ဖြစ်နေလေ့ရှိသည်။ စော်ကားရန်ကြံစည်သူသည် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ ပြန်လည်ဖော်ပြနိုင်မှုမရှိခြင်းကို အခွင့်ကောင်းယူကာ စော်ကားလျှင် ရမည်ဟု အထင်ရှိကြပုံရကြောင်း ထိုဆွေးနွေးချက်များက ဖော်ပြနေသည်။

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများနှင့် ၎င်းတို့ အုပ်ထိန်းသူများ၏ ကျန်းမာရေးနှင့် တစ်ကိုယ်ရေသန့်ရှင်းရေးဗဟုသုတများရှိ၊မရှိ လေ့လာမေးမြန်းရာတွင် ဖြေဆိုချက်များအရ ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်း အမျိုးသမီးများ၊ ဉာဏ်ရည်ရော ကိုယ်အင်္ဂါအပါအဝင် မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများသည် တစ်ကိုယ်ရေသန့်ရှင်းရေးနှင့် အိမ်သာကိစ္စများတွင် အုပ်ထိန်းသူများ၏ အကူအညီကိုယူရကြောင်း (ဝါ) အခြားသူကို မှီခိုနေရကြောင်း တွေ့ကြရသည်။ ထို့ပြင် ဉာဏ်ရည်မသန်သဖြင့် တစ်ကိုယ်ရေသန့်ရှင်းမှု ကျန်းမာရေးအသိလည်း မရှိကြပေ။ အခြားတစ်ဖက်တွင် ကိုယ်အင်္ဂါမသန်စွမ်းသူ၏ မိခင်က "ကျောင်းအိမ်သာသုံးပါတယ်၊ ပြဿနာမရှိပါဘူး" ဟူသော ဝင်ဆွေးနွေးချက်ကို တွေ့ရသည်။ အကြားအာရုံမသန်စွမ်းသူမိခင်နှစ်ဦး၏ ဆွေးနွေးချက်အရလည်း တစ်ကိုယ်ရေသန့်ရှင်းရေးနှင့် လုံခြုံရေးအတွက် အဆင်ပြေမှုရှိကြောင်း တွေ့ရသည်။ ဆွေးနွေးချက်များကို နှိုင်းယှဉ်ကြည့်လျှင် မသန်စွမ်းမှု အမျိုးအစားကွာခြားချက်အရ အကြားအာရုံမသန်စွမ်း အုပ်ထိန်းသူတို့သည် ဉာဏ်ရည်မသန်စွမ်းအုပ်ထိန်းသူများထက် ကျန်းမာရေးနှင့် လုံခြုံရေးအသိကို မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများအား ပိုမိုထိရောက်အောင် ပေးနိုင်ကြောင်း ထင်ရှားစွာတွေ့ရသည်။

လေ့လာသောဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေးပိုင်းဆိုင်ရာ ပုဂ္ဂိုလ်များ၏ မသန်စွမ်းမှုနှင့် ပတ်သက်သော အသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များ

လေ့လာသော ဒေသရှိ အုပ်ချုပ်ရေး တာဝန်ယူထားကြသော အစိုးရဌာနဆိုင်ရာ တာဝန်ရှိပုဂ္ဂိုလ်များ၏ မသန်စွမ်းမှုနှင့် ပတ်သက်သော အသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်ချက်များကို လေ့လာရန် ပဓာနကျသူများအား တိုက်ရိုက်အင်တာဗျူးခြင်း (Key Informant Interviewing-KII) နည်းကို အသုံးပြုပါသည်။ အရည်အသွေးလေ့လာမှု (Qualitative Research) တွင် အင်တာဗျူးခြင်းနည်းသည် ပကတိအရှိတရား (reality) ကိုဖော်ထုတ်ရန် လက်ခံကျင့်သုံးသောနည်းများအနက် တစ်ခုဖြစ်သည်။

မူဝါဒချမှတ်သူ လွှတ်တော်အမတ်များနှင့် အင်တာဗျူးခြင်း

လွှတ်တော်အမတ်များသည် ဥပဒေပြုသော မူဝါဒချမှတ်သူ (policy makers) များဖြစ်သည်။ ဥပဒေပြုမှုများတွင် မသန်စွမ်းသူများအတွက် ထည့်သွင်းစဉ်းစားဖော်ဆောင်ရန် မူဝါဒများရှိ၊မရှိ မေးမြန်းရာတွင် ထည့်သွင်းနိုင်ခြင်း မရှိသေးဟု ဖြေဆိုထားပါသည်။ ဌာနဆိုင်ရာများအနေဖြင့် မသန်စွမ်းမှုနှင့် စပ်လျဉ်းသော အကြောင်းခြင်းရာများပေါ်ပေါက်လျှင် အရေးယူဆောင်ရွက်ရန် အစီအမံရှိ၊မရှိ ဆွေးနွေးမေးမြန်းရာတွင်မူ လောလောဆယ်တွင် မရှိကြောင်း၊ အကယ်၍ဖြစ်လာ

Photo: HEAR THE WORLD FOUNDATION

ခဲ့လျှင် အတတ်နိုင်ဆုံး ဆောင်ရွက်ပေးမည်ဖြစ်ကြောင်း ဖြေကြားထားသည်ကို တွေ့ရှိရပါသည်။

၎င်းတို့၏ ဖြေကြားချက်များအရ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေကို အကောင်အထည်ဖော်ရန် မူဝါဒမရှိကြောင်း ထင်ဟပ်နေသည်။

ထို့နောက် 'မသန်စွမ်းသူမှုတွေ တိုင်ဖို့ လွယ်ကူနိုင်တဲ့ နည်းစနစ်တွေ၊ မူဝါဒတွေမျိုး ရေးဆွဲ ချမှတ်ထားတာမျိုး ရှိပါသလား' ဟု မေးရာတွင်လည်း ယခုချိန်ထိ တိုင်ကြားစာမရှိသေးကြောင်း၊ အကယ်၍ရှိလာလျှင် အခြားကိစ္စများထက် ဦးစားပေးမှုများ ဆောင်ရွက်ရမည်ဖြစ်ကြောင်း ပြန်လည်ဖြေကြားခဲ့သည်။ မသန်စွမ်းသူတို့က တိုင်ကြားလာမှသာ ဆောင်ရွက်ပေးမည့် သဘောဖြစ်ပြီး၊ မသန်စွမ်းသူတို့၏ တိုင်ကြားမှုပြုလုပ်ရန် ခက်ခဲသော အခြေအနေကို မလေ့လာထားခြင်းဖြစ်သည်။ တိုင်ကြားစာကော်မတီတွင် မသန်စွမ်းသူတို့တိုင်ကြားရန် လွယ်ကူစေနိုင်သည့် နည်းစနစ်နှင့် မူဝါဒများ ရေးဆွဲချမှတ်ထားခြင်းမရှိသည်ကို တွေ့ရှိရသည်။

မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေး ဥပဒေဆိုင်ရာအသိနှင့် စပ်လျဉ်း၍ မည်မျှအထိ သိရှိထားပါသနည်းဟု မေးရာ မသိရှိကြကြောင်းကို ၎င်းတို့၏ အဖြေများအရ လေ့လာတွေ့ရှိရသည်။ သို့သော် သူတို့သည် လူသားများပီသစွာ လူလူချင်း ရိုင်းပင်းကူညီလိုစိတ်ရှိခြင်း၊ လူလူချင်း

မခွဲခြားခြင်းတို့ကို သူတို့၏ အခြားအဖြေများတွင် သိသာစွာ တွေ့ရသည်။ လွှတ်တော်ကိုယ်စားလှယ်တစ်ဦးကဆိုလျှင် မကွေးတွင် နားမကြားကျောင်း လာဖွင့်သင့်သည်ဟုပင် လွှတ်တော်ကို အဆိုတင်ခဲ့ကြောင်း သိရသည်။

မူဝါဒဖော်ဆောင်သူ အစိုးရဌာနဆိုင်ရာ တာဝန်ရှိပုဂ္ဂိုလ်များနှင့် အင်တာဗျူးခြင်း

မူဝါဒဖော်ဆောင်သူ အစိုးရဌာနဆိုင်ရာ တာဝန်ရှိပုဂ္ဂိုလ်များနှင့် အင်တာဗျူးရာတွင် မကွေးတိုင်းဒေသကြီး တိုင်းအဆင့်နှင့် မြို့နယ်အဆင့် တာဝန်ရှိသူများနှင့် အင်တာဗျူးပါသည်။ အင်တာဗျူးရာတွင် ပညာရေးဌာန၊ ကျန်းမာရေးဌာန၊ အလုပ်သမားဌာနနှင့် ရဲတပ်ဖွဲ့တို့ ပါဝင်သည်။ အင်တာဗျူးရာတွင် အဓိကဦးတည်သော မေးခွန်းများ မှာ သက်ဆိုင်ရာဌာနအလိုက် ဆောင်ရွက်ချက်များ၊ ထိုဆောင်ရွက်ချက်များတွင် မသန်စွမ်းသူများ ပါဝင်နိုင်မှုရှိ၊မရှိ၊ ဌာနမှ ပေးဆောင်သော ဝန်ဆောင်မှု (service) တွင် မသန်စွမ်းသူများအတွက် အဆင်ပြေနိုင်သည့် နည်းလမ်းများဖန်တီးပေးရန် ညွှန်ကြားချက်၊ အမိန့်ကြော်ငြာစာ၊ စီမံထားရန်လမ်းညွှန်ချက်ရှိမရှိ၊ မသန်စွမ်းသူများ၏အခွင့်အရေး ဥပဒေအပေါ် နားလည်မှု၊ မသန်စွမ်းသူများအပေါ်မြင်သောအမြင်နှင့် ဆက်ဆံမှုအနေအထား၊ မသန်စွမ်းမှုနှင့် ပတ်သက်သောနားလည်မှုတို့ ယေဘုယျပါဝင်သည်။

ပညာရေးဌာနက အခြားဖွံ့ဖြိုးရေးအဖွဲ့အစည်းများနှင့် လုပ်ငန်းဆိုင်ရာ ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်မှုရှိကြောင်း၊ လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပညာရေးနှင့် ပတ်သက်ပြီး အကောင်အထည်ဖော်မှုကို အခြား NGO အဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပူးပေါင်းဆောင်ရွက်ကြောင်းကို ဖြေကြားချက်များအရ တွေ့ရပါသည်။ ကျောင်းအပ်နှံရာတွင် မသန်စွမ်းသူများနှင့်ပတ်သက်၍ မည်သို့အစီအမံမျိုး စီမံရန် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနက ထုတ်ပြန်ချက်၊ ညွှန်ကြားချက်တစ်ခုခု ချမှတ်ထားခြင်းရှိ၊မရှိ မေးမြန်းသောအခါ တိကျသော အဖြေမရဘဲ ယေဘုယျ ဆန်သောသဘောဖြင့်သာ ဖြေကြားသည်ကို တွေ့ရသည်။ မသန်စွမ်းကလေးများကျောင်းအပ်နှံရေးအတွက် တိကျသော ညွှန်ကြားချက်တစ်စုံတစ်ရာ မရှိပေ။ ထို့ကြောင့် ကျောင်းအုပ်ကြီး၏ ဆုံးဖြတ်ချက်တွင်သာ မသန်စွမ်းသူများ ကျောင်းအပ်နှံခွင့် ရ၊မရ မူတည်နေပါသည်။ အမြင်ကျယ်ပြီး လူသားစိတ်ပြည့်ဝသော ကျောင်းအုပ်ကြီးများကြောင့်သာ မသန်စွမ်းသူများ ကျောင်းနေခွင့်ရသည်ကိုလည်း တွေ့ရပါသည်။ ကွဲပြားသော မသန်စွမ်းမှုအမျိုးအစားအလိုက် သင်ကြားရေးစနစ်၊ သင်ထောက်ကူစနစ်၊ သင်နိုင်စွမ်းစသည်တို့ ရရှိထားမှုနှင့် စပ်လျဉ်း၍ မေးမြန်းရာတွင် နိုင်ငံတော်အနေဖြင့် သီးသန့်စီစဉ်ပေးမှုများ မရှိကြောင်းကို ဖြေဆိုပါသည်။ ထိုအဖြေ စကားများအရ နိုင်ငံတော် (ခေါ်) ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနတွင် မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာအသိများ မရှိကြောင်းကို မြင်နိုင်ပါသည်။ သင်ရိုးသစ်ပေးရေးတွင် မသန်စွမ်းသူများအတွက် ထည့်သွင်းစဉ်းစားထားပုံမပေါ်ပေ။ ထိုသို့ အသိမရှိသဖြင့် မူဝါဒလည်းချမှတ်ထားဟန်မပေါ်ပေ။ ထိုသို့မူဝါဒများ ချမှတ်မထားသဖြင့် လက်တွေ့ဆောင်ရွက်နိုင်ခြင်းလည်း မရှိပေ။ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေနှင့် ပတ်သက်၍လည်းကောင်း၊ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အသိနှင့် ပတ်သက်၍လည်းကောင်း မေးမြန်းရာတွင်လည်း သီးသန့် မလေ့လာဖြစ်ကြောင်း၊ သို့သော် ကျောင်းများ၏ အဆောက်အဦများတွင်လည်း မသန်စွမ်းကလေးများ အဆင်ပြေစေရန် ထည့်သွင်းဆောက်လုပ်ပေးမှုများ ရှိလာပြီ ဖြစ်ကြောင်း ဖြေဆိုထားပါသည်။

ကျန်းမာရေးဌာန၊ အလုပ်သမားဌာနနှင့် ရဲတပ်ဖွဲ့မှ တာဝန်ရှိသူများကို မေးမြန်းရာတွင်လည်း ထိုကဲ့သို့ပင် မသန်စွမ်းသူများနှင့် ပတ်သက်၍ အမိန့်ကြော်ငြာစာများ ထုတ်ပြန်ထားခြင်းနှင့် မူဝါဒများ ချမှတ်ထားခြင်းများမရှိကြောင်း၊ မသန်စွမ်းသူများကို ဝန်ဆောင်မှုများပေးရာတွင် အဆင်ပြေစေမည့် အစီအမံများ မထားရှိဘဲ ဝန်ဆောင်မှုပေးသူ၏ မေတ္တာနှင့် ကိုယ်ချင်းစာနာစိတ်ပေါ်တွင် မူတည်၍သာ မသန်စွမ်းသူများအနေဖြင့် အဆင်ပြေမှုရှိနိုင်ကြောင်း၊ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေကို လေ့လာသိရှိမှု လွန်စွာအားနည်းနေကြောင်းတို့ကို ၎င်းတို့၏ ဖြေကြားချက်များအရ လေ့လာသုံးသပ်ရပါသည်။

သုံးသပ်ချက်နှင့်အကြံပြုချက်များ

ဤသုတေသနသည် မကွေးတိုင်းဒေသကြီးရှိ မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေး၊ ကျန်းမာရေး၊ လူနေမှုအဆင့်အတန်း၊ အလုပ်အကိုင်နှင့် ဝင်ငွေအခြေအနေ၊ လူ့အသိုင်းအဝိုင်းအတွင်းတွင် ဝင်ဆံ့နိုင်မှု၊ အခွင့်အရေးရရှိမှု အခြေအနေများ၊ ဝန်ဆောင်မှုများအား လက်လှမ်းမီရယူ

နိုင်မှု အခြေအနေများ၊ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးတို့၏ လုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်ဆိုင်ရာအချက်အလက်များ၊ အုပ်ချုပ်ရေးပိုင်းဆိုင်ရာပုဂ္ဂိုလ်များဖြစ်သည့် မူဝါဒချမှတ်သူများနှင့် မူဝါဒ အကောင်အထည်ဖော်နေသူများ၏ မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာ အသိအမြင်၊ မူဝါဒနှင့် ဆောင်ရွက်မှုများစသည်တို့ကို အတတ်နိုင်ဆုံး ဖော်ထုတ်ရန် ကြိုးပမ်းထားပါသည်။ ယခုအပိုင်းတွင် ကဏ္ဍအသီးသီးနှင့် ပတ်သက်၍ သုံးသပ်ချက်နှင့် အကြံပြုချက်များကို ဖော်ပြလိုပါသည်။

ပညာရေး

လေ့လာမှုတွင် မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေးအခြေအနေမှာ စစ်တမ်းကောက်ယူခဲ့သော လူဦးရေ၏ (၈၁)% ခန့်မှာ ကျောင်းသို့မရောက်သူ၊ ဘုန်းကြီးကျောင်းပညာရေးနှင့် မူလတန်းအဆင့်ထိသာ အမြင့်ဆုံးပညာသင်ယူခွင့်ရရှိခဲ့သူများ ဖြစ်သည်။ ပို၍ဆိုးသည်မှာ ကျောင်းနေအရွယ်ဖြစ်သော အသက် (၅) နှစ်မှ (၁၈)နှစ်အထိ မသန်စွမ်းကလေးများ၏ (၅၆)% မှာလည်း ကျောင်းသို့ မရောက်ကြသူများဖြစ်သည်။ ထို့ပြင် မူလတန်းအထိ ပညာသင်ကြားခွင့်ရရှိသူများမှာ (၂၅)% ဖြစ်ပြီး အလယ်တန်းအထိ ပညာသင်ကြားခွင့်ရသူများမှာ တစ်ဝက်ခန့် လျော့ကျ သွားပြီး (၁၃)% သာရှိသည်။ အထက်တန်းပညာရေးအထိ သင်ကြားခွင့်ရသော မသန်စွမ်းသူဦးရေမှာလည်း (၃)% သာရှိ၍ သိသိသာသာလျော့ကျလျက်ရှိသည်။ ယင်းကို ကြည့်ခြင်းအားဖြင့် အတန်းမြင့်လာလေ ကျောင်းထွက်နှုန်းများလာလေ ဖြစ်ကြောင်း ကောက်ချက်ချနိုင်သည်။ ၎င်းအပြင် ပညာရေးဌာနမှ တာဝန်ရှိသူ၏ ဖြေဆိုချက်များတွင်လည်း လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပညာရေးနှင့် ပတ်သက်ပြီး အစိုးရနှင့် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနမှ ဆောင်ရွက်ချက်များထက် အခြားအဖွဲ့အစည်းများမှ ဆောင်ရွက်ပေးနေခြင်း၊ မသန်စွမ်းကလေးများအားလုံး ကျောင်းသို့ရောက်ရှိရေးမှာ တိကျသောမူဝါဒမရှိခြင်း တို့ကို လေ့လာတွေ့ရှိရပြီး မသန်စွမ်းကလေးတစ်ဦး ကျောင်းနေခွင့်ရရန်မှာလည်း ကျောင်းအုပ်လက်ခံမည့် ပညာရေးဝန်ထမ်းများ၏ စိတ်သဘောထားတွင် မူတည်နေကြောင်း တွေ့ရပါသည်။ ထို့အပြင် မသန်စွမ်းသူများ၊ ၎င်းတို့၏ အုပ်ထိန်းသူများနှင့် အုပ်စုဖွဲ့များဆွေးနွေးခြင်း (FGD) တွင် ဖြေကြားချက်များအရ မသန်စွမ်းသူများ ကျောင်းသို့ မရောက်ခြင်းမှာ သွားလာရေးအခက်အခဲကြောင့် အဓိကအချက်အနေဖြင့် ပါဝင်နေပြီး မိဘများ၏ စိုးရိမ်စိတ်လွန်ကဲမှု ကြောင့်လည်း ကျောင်းသို့ မပို့သည်ကို လေ့လာတွေ့ရှိရပါသည်။ ထို့ကြောင့် မသန်စွမ်းသူများ၏ ပညာရေးကဏ္ဍတွင် အကြံပြုချက်များ အနေဖြင့် ဖော်ပြလိုသည်မှာ -

- ✓ နိုင်ငံတော်အနေဖြင့် လူတိုင်းအကျုံးဝင်ပညာရေးစနစ်တွင် မသန်စွမ်းမှုအလိုက် မသန်စွမ်းသူများအားလုံး လက်လှမ်းမီနိုင်သော ပညာရေးစနစ်များအား ချမှတ်ရေးဆွဲနိုင်စေရန် အမိန့်ကြော်ငြာစာ ထုတ်ပြန်ခြင်း။
- ✓ ကျောင်းတွင်း သင့်လျော်သော စီမံညှိနှိုင်းမှုများ ပြုလုပ်ပေးခြင်း။ ဥပမာအနေဖြင့် စာမေးပွဲ ဖြေဆိုချိန်တွင် လက်ရေးနှေးသော မသန်စွမ်းကလေးများကို အချိန်ပိုပေးခြင်း၊ ၎င်းတို့၏ ချို့ယွင်းမှုအရ ကျောင်းတက်ချိန်အား လျှော့ပေါ့ပေးခြင်း၊ ချို့ယွင်းမှုအလိုက် စာမေးပွဲစနစ်ကို ပြုပြင်ပြောင်းလဲပေးခြင်း၊ ချို့ယွင်းမှုအလိုက် အဆင်ပြေစေမည့် သင်ကြားနည်းစနစ်များကို အသုံးပြုခြင်းတို့ဖြစ်သည်။
- ✓ မသန်စွမ်းသောကလေးများ တက်ရောက်နေလျက်ရှိသော ကျောင်းများကို ဦးစားပေး၍ ကျောင်းဝင်းနှင့် ကျောင်းဆောင် အဝင်လမ်းများ၊ အိမ်သာများ၊ လျှောက်လမ်းများကို အဆင်ပြေအောင် အသေးစားပြင်ဆင်မှုများ ပြုလုပ်ပေးခြင်းနှင့် အသစ်ဆောက်လုပ်မည့် ကျောင်းများကို ကမ္ဘာ့သုံးပုံစံ (Universal Design) ဖြင့် ဆောက်လုပ်ခြင်း။
- ✓ ပညာရေးဌာနအနေဖြင့် မသန်စွမ်းအဖွဲ့အစည်းများနှင့်ပူးပေါင်းကာ ရပ်ရွာလူကြီးများ၊ ကလေးမိဘများကို ပညာရေးအခွင့်အရေးနှင့် ပတ်သက်သော အသိပညာပေးမှုမြှင့်တင်ပေးခြင်း။ ကျောင်းကျန်းမာရေးအဖွဲ့အနေနှင့်လည်း ရပ်ရွာအခြေပြုအဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပူးပေါင်းပြီး ကျောင်းအပ်နှံမည့် ကလေးများကို ကျန်းမာရေးစစ်ဆေးခြင်းနှင့် လိုအပ်ချက်အလိုက် အထောက်အကူပြုပစ္စည်းများ ပံ့ပိုးပေးခြင်း။
- ✓ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းအသစ် ရေးဆွဲခြင်းနှင့် မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ချို့ယွင်းချက်တစ်ခုချင်းစီအရ သင်ကြားသည့်နည်းစနစ်ဆိုင်ရာ လမ်းညွှန်ချက်များ ထည့်သွင်းခြင်း၊ ၎င်းလမ်းညွှန်ချက် လက်စွဲစာအုပ်များကို ရပ်ရွာအတွင်း အောက်ခြေအဆင့်ရှိ ကျောင်းတိုင်းသို့ ရောက်အောင်ဖြန့်ဖြူးပေးခြင်း။

အစရှိသည်တို့ကို ဆောင်ရွက်ပေးခြင်းအားဖြင့် စဉ်ဆက်မပြတ်ဖွံ့ဖြိုးမှုပန်းတိုင် (Sustainable Development Goal-SDG) ၏ နံပါတ် (၄) အချက်ဖြစ်သော Quality Education၊ အမျိုးသားပညာရေးဥပဒေ ပုဒ်မ (၃) အပိုဒ်ခွဲ (ဇ) နိုင်ငံသားများ၏ မွေးရာပါအခွင့်အရေးဖြစ်သော ပညာသင်ယူခွင့်ကို နိုင်ငံသားတိုင်းခံစားရရှိစေရန်၊ အမျိုးသားပညာရေးဥပဒေ ပုဒ်မ ၄၁(ခ) မသန်စွမ်းသူများအတွက် သင်ကြားရမည့် အထူးပညာရေးအစီအစဉ်၏ သင်ရိုးညွှန်းတမ်းကို သက်ဆိုင်ရာပညာရေးနယ်ပယ်အသီးသီးမှ ပညာရှင်များနှင့် ညှိနှိုင်းအတည်ပြုရန် ပြဋ္ဌာန်းပေးရန်ဆိုသည့်အချက်များနှင့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေ အခန်း(၅) ပုဒ်မ-၂၁ အမျိုးသားကော်မတီသည် ပညာရေးဝန်ကြီးဌာနနှင့် ညှိနှိုင်း၍ မသန်စွမ်းသူများ အခြေခံပညာ အဆင့်မှ တက္ကသိုလ်ပညာအဆင့်အထိ သင်ယူရာတွင် သင်ရိုးညွှန်းတမ်းများ၊ နေရာထိုင်ခင်း၊ သွားလာဆက်သွယ်မှုဆိုင်ရာ အထောက်အပံ့များနှင့် သင်ထောက်ကူပစ္စည်းများရရှိရေးအတွက် အစီအစဉ်များချမှတ်ပေးရန်ဆိုသည့် အချက်တို့ကိုပါ အကောင်အထည်ဖော် ဆောင်ရွက်ခြင်း ဖြစ်ပါသည်။

အလုပ်အကိုင်အခွင့်အလမ်း

မသန်စွမ်းသူများသည် ထိုကဲ့သို့ ပညာသင်ကြားခွင့် ဆုံးရှုံးပြီး ပညာအရည်အချင်း နည်းပါးသည့်အတွက် အလုပ်အကိုင်ရရှိမှု အခြေအနေမှာလည်း အလွန်နိမ့်ကျ လျက်ရှိပါသည်။ အလုပ်လုပ်ကိုင်နိုင်သော အရွယ်များဖြစ်သည့် အသက် (၁၉) နှစ်မှ (၆၅) နှစ်အတွင်း

Photo: UNICEF MYANMAR

မသန်စွမ်းသူများကို လေ့လာရာတွင် (၇၃) % မှာ အလုပ်လက်မဲ့ဖြစ်လျက်ရှိပြီး မိသားစုဝင်များအပေါ်တွင်လုံးလုံးလျားလျား မှီခိုနေရ၍ မိသားစုအတွက် ဝန်ထုပ်ဝန်ပိုးကဲ့သို့ ဖြစ်လျက်ရှိသည်ကို တွေ့ရှိရပါသည်။ ထို့ပြင် မသန်စွမ်းသူများ၏ နှစ်စဉ်ဝင်ငွေကို လေ့လာရာတွင်လည်း ၎င်း (၇၃)% မှာ ဝင်ငွေလုံးဝမရှိဘဲ၊ ဝင်ငွေရရှိသူများ၏ (၆၃)% မှာလည်း တစ်လလျှင် ပျမ်းမျှအများဆုံးတစ်သိန်းထိသာ ရရှိသည်ကိုတွေ့ရ၍ ဝင်ငွေကောင်းသော အလုပ်ရှိသည်ဟု မဆိုနိုင်ပေ။ အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးမှု (FGD) တွင် ဖြေကြားချက်အရလည်း မသန်စွမ်းသူများသည် အလုပ်အကိုင်ရရှိရေးတွင် ခွဲခြားဆက်ဆံခံနေရဆဲဖြစ်ကြောင်း တွေ့ရှိရပါသည်။ သို့သော် နိုင်ငံတော်မှ မသန်စွမ်းသူများကို ဝေပုံကျစနစ်ဖြင့် အလုပ်အကိုင်ခန့်ထားနိုင်ရေး မူဝါဒချမှတ်လျှင် အလုပ်သမားညွှန်ကြားရေးဦးစီးဌာနမှ ပူးပေါင်းလုပ်ဆောင်ရန် အသင့်ရှိကြောင်းကို ၎င်းဌာနမှ ဖြေကြားချက်အရ အားတက်ဖွယ်သိရှိရပါသည်။ မသန်စွမ်းသူများ အလုပ်အကိုင်ရရှိရေး အကြံပြုချက်များမှာ အောက်ပါအတိုင်းဖြစ်သည်။

✓ တိုင်းဒေသကြီးနှင့် ပြည်နယ်တစ်ခုစီတွင် အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းသင်တန်းကျောင်း အနည်းဆုံး တစ်ကျောင်း ဖွင့်လှစ်ပေးသည့်အပြင် တက်ရောက်နိုင်သည့် အရည်အချင်းနှင့် ကန့်သတ်ချက်များကို လျှော့ချပေးခြင်း (ဥပမာ - အသက်အရွယ်၊ ကျား/မ၊ ပညာအရည်အချင်း)။ ပညာအရည်အချင်းအနိမ့်ဆုံးသော မသန်စွမ်းသူများအား အသေးစားစီးပွားရေးလုပ်ငန်းများ ထူထောင်ပေးခြင်းနှင့် ကိုယ်တိုင်လုံးဝ မလုပ်ကိုင်နိုင်သော မသန်စွမ်းသူများကိုယ်စား အိမ်ထောင်စုဝင်များကို အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းသင်တန်းများ ပေးခြင်း။

✓ မသန်စွမ်းသူများကို ဝေပုံကျစနစ်ဖြင့် ရာခိုင်နှုန်းအလိုက် အလုပ်နေရာများခန့်ထားနိုင်ရေးကို အမြန်ဆုံး အကောင်အထည်ဖော် ဆောင်ရွက်ပေးခြင်း။

✓ ရပ်ရွာနေလူထုကိုဦးတည်သည့် ဆင်းရဲနွမ်းပါးမှုများလျှော့ချသည့် ဈေးငွေရယူနိုင်သည့်အစီအစဉ်များကဲ့သို့ ဖွံ့ဖြိုးရေးကို ဦးတည်သည့်အစီအစဉ်တိုင်းတွင် မသန်စွမ်းသူများကိုပါထည့်သွင်းစဉ်းစားခြင်း။

✓ မသန်စွမ်းသူများ လုပ်ကိုင်နိုင်သည့် အလုပ်အကိုင်အခွင့်အလမ်းများ ဖန်တီးနိုင်ရေးအတွက် မသန်စွမ်းသူများ၏ လုပ်နိုင်စွမ်းရည်အား ဆန်းစစ်ခြင်းအပြင် လုပ်ငန်းခွင်အတွင်း အလုပ်တာဝန်များ ပိုင်းခြားသတ်မှတ်ခြင်းဆိုင်ရာ လမ်းညွှန်ချက်များ ပြုစုရန်တို့ကို သတ်မှတ်ထားရှိပေးခြင်း။

၎င်းတို့ကို အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ခြင်းအားဖြင့် စဉ်ဆက်မပြတ် ဖွံ့ဖြိုးမှုပန်းတိုင် (Sustainable Development Goal-SDG) ၏ နံပါတ် (၁) အချက်ဖြစ်သော No Poverty နှင့် မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ အခန်း(၁၀) ပုဒ်မ ၃၅(က) အမျိုးသားကော်မတီသည် သက်ဆိုင်ရာ ပြည်ထောင်စုဝန်ကြီးဌာနများနှင့် ညှိနှိုင်းပြီး မသန်စွမ်းသူများအတွက် အခြားသူများနည်းတူ တန်းတူညီမျှ အလုပ် လုပ်ကိုင်ခွင့်ရရှိရေး၊ အလုပ်အကိုင် အခွင့်အလမ်းများ ဖန်တီးပေးရေး၊ အလုပ်ခန့်ထားရာတွင် ခွဲခြားမှုမရှိရေး၊ အဓမ္မအလုပ်စေခိုင်းမှု တားဆီးကာကွယ်ရေး၊ အလုပ်လုပ်နိုင်သောစွမ်းရည်အလိုက် လုပ်ခလစာနှင့် အကျိုးခံစားခွင့်များ တည်ဆဲဥပဒေနှင့်အညီ ရရှိရေး၊ သက်ဆိုင်ရာအလုပ်သမားအဖွဲ့အစည်းများတွင် ပါဝင်ဆောင်ရွက်ခွင့်ရှိရေး၊ အသက်မွေးဝမ်းကျောင်းပညာများ သင်ကြားခွင့်ရရှိရေး၊ ကိုယ်ပိုင်စီးပွားရေးများ လုပ်ကိုင်နိုင်ရေး၊ အစိုးရဌာန၊ အစိုးရအဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပုဂ္ဂလိကလုပ်ငန်းများတွင် အလုပ်လုပ်ကိုင်ခွင့်ရရှိရေး၊ လုပ်ငန်းခွင်မှာ လွယ်ကူစွာ ဝင်ထွက်သွားလာလုပ်ကိုင်နိုင်ရေး၊ သင့်လျော်သော နေရာထိုင်ခင်း သို့မဟုတ် အစီအစဉ်များ ဆောင်ရွက်ပေးရေးနှင့် ပြန်လည်ထူထောင်ရေးတို့အတွက် မူဝါဒနှင့် စီမံချက်များ ချမှတ်နိုင်ရန် အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ခြင်းနှင့် ကြီးကြပ်ခြင်းဆိုသည့် အချက်တို့ကို အကောင်အထည်ဖော်ရာရောက်ပြီး မသန်စွမ်းသူများအတွက်လည်း အများနှင့်ပူးပေါင်းလုပ်ကိုင်လိုစိတ်ကို မြှင့်တင်ပေးရာရောက်ပါသည်။

ကျန်းမာရေး

လေ့လာမှုတွင် တွေ့ရှိချက်များအရ မသန်စွမ်းသူတစ်ဝက်ခန့်မှာ ကိုယ်ဝန်ဆောင်စဉ်နှင့် မွေးဖွားစဉ်အချိန်တွင်ကတည်းက မသန်စွမ်းမှုကို စတင်ခံစားခဲ့ရပြီး အသက်အရွယ်အပိုင်းအခြားအရ မွေးစမှ ငါးနှစ် အတွင်းတွင် မသန်စွမ်းဖြစ်ပွားနှုန်းမှာ (၇၃)% ဖြစ်၍ အခြားအသက်အရွယ်များတွင် ဖြစ်ပွားမှုနှုန်းထက် မြင့်မားလျက်ရှိသည်ကို တွေ့ရှိရပါသည်။ ထို့ပြင် ကျန်းမာရေးဝန်ဆောင်မှုများဖြစ်သည့် အရိုးအဆစ်လေ့ကျင့်ခန်းများ၊ ခွဲစိတ်ကုသမှုများ၊ ကျန်းမာရေးစောင့်ရှောက်မှုများ အစရှိသည်တို့ကို လိုအပ်သည်ဟု ဖြေကြားသူဦးရေမှာ (၆၆)% ရှိပြီး (၄၇)% သော မသန်စွမ်းသူများက အထောက်အကူပြုကိရိယာတစ်ခုခု လိုအပ်သည်ဟု ဖြေဆိုထားကြသည်။ အုပ်စုဖွဲ့ဆွေးနွေးမှု (FGD) တွင် ဖြေကြားချက်များအရလည်း မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများနှင့် အုပ်ထိန်းသူအချို့တို့မှာ မျိုးဆက်ပွားကျန်းမာရေးနှင့် အမျိုးသမီးသဘာဝ တစ်ကိုယ်ရေသန့်ရှင်းရေးအသိပညာများ နိမ့်ပါးလျက်ရှိသည်ကို တွေ့ရပါသည်။ ကျန်းမာရေးဌာနအနေဖြင့်လည်း မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေကို သိရှိခြင်း မရှိကြောင်း၊ မသန်စွမ်းသူများနှင့် ပတ်သက်၍ သီးသန့်ညွှန်ကြားချက်များ မရှိကြောင်း ဖြေဆိုထားမှုကြောင့် မသန်စွမ်းသူများအနေဖြင့် ကျန်းမာရေးဆိုင်ရာ အခွင့်အရေးများကို ရရှိနိုင်မှု လွန်စွာအားနည်းနေသည်ကို ဖော်ထုတ်သိရှိရပါသည်။ သို့ဖြစ်၍ မသန်စွမ်းသူများ၏ ကျန်းမာရေးဆိုင်ရာ အခွင့်အရေးများ လက်လှမ်းမီရရှိနိုင်ရန်နှင့် ကျန်းမာရေးအခြေအနေကို မြှင့်တင်နိုင်ရန် အကြံပြုချက်များမှာ-

- ✓မသန်စွမ်းသူများ၏ ကျန်းမာရေးနှင့် ပတ်သက်သောဥပဒေနှင့် ညွှန်ကြားချက်များကို အောက်ခြေအဆင့်ရှိ ကျန်းမာရေးဝန်ထမ်းများအားလုံး သိရှိစေရန် အသိပညာပေးခြင်း။
- ✓ကျန်းမာရေးဝန်ကြီးဌာနမှ ဦးဆောင်ကာ လူမှုဝန်ထမ်းဦးစီးဌာန၊ ရပ်ရွာအခြေပြုအဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပူးပေါင်းပြီး Early Childhood Intervention (ECI) အစီအစဉ်ဖြင့် မသန်စွမ်းမှုကို စောစီးစွာသိရှိပြီး ဖြေရှင်းနိုင်ရန် စနစ်တကျ အကောင်အထည်ဖော်ခြင်း၊ ကိုယ်ဝန်ဆောင် အသိပညာပေးခြင်းဖြင့် မွေးဖွားလာမည့် ကလေးများ၏ မသန်စွမ်းဖြစ်ပွားမှုနှုန်းကို လျှော့ချခြင်းနှင့် မသန်စွမ်းမှုကိုလည်း စောစီးစွာ သိရှိဖြေရှင်းခြင်းဖြင့် မသန်စွမ်းကလေးများ၏ ဖွံ့ဖြိုးမှုကို ရရှိစေခြင်း။
- ✓တိုင်းဒေသကြီးနှင့် ပြည်နယ်တစ်ခုစီတွင် ပြန်လည်ထူထောင်ရေးစင်တာများ အနည်းဆုံးတစ်ခုစီ ဖွင့်လှစ်ပေးခြင်း၊ ရပ်ရွာ အခြေပြုပြန်လည်ထူထောင်ရေး အစီအစဉ်များကို ချမှတ်ပြီး မသန်စွမ်းသူများအား ဘက်စုံပြန်လည်ထူထောင်ပေးခြင်းနှင့် သင့်လျော်သော အထောက်အကူပစ္စည်းများ ပံ့ပိုးပေးခြင်း၊ မသန်စွမ်းသူများ အမှီအခိုအနည်းဆုံးဖြင့် အသက်ရှင်ရပ်တည်နိုင်ရေးအတွက် အစီအစဉ်များ ဆောင်ရွက်ပေးခြင်း။
- ✓ကျန်းမာရေးဌာနမှ ချမှတ်ထားသော လူတိုင်းအတွက် ကျန်းမာရေးဝန်ဆောင်မှု အစီအစဉ်များကို မသန်စွမ်းသူများအားလုံး သေချာစွာ ရရှိနိုင်ရေးအတွက် လမ်းညွှန်ပေးခြင်းနှင့် အောက်ခြေအဆင့်အထိ သတင်းအချက်အလက်များ ဖြန့်ဝေပေးခြင်း။

၎င်းတို့ကို အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ပေးခြင်းဖြင့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေ၏ အခန်း (၆) ပုဒ်မ (၂၇၊ ဃ) မသန်စွမ်းသူများအတွက် အရည်အသွေးပြည့်မီသော ကျန်းမာရေးစောင့်ရှောက်မှုနှင့် ဝန်ဆောင်မှုများကို ကျေးလက်ဒေသများအထိ အခမဲ့ သို့မဟုတ် မသန်စွမ်းသူများ ကျခံနိုင်သောနှုန်းထားဖြင့် ထားရှိသွားနိုင်ရန် စီစဉ်ဆောင်ရွက်ပေးခြင်းဆိုသည့် အချက်များကိုလည်း အကောင်အထည်ဖော်ရာရောက်ပါသည်။

နိုင်ငံသားအခွင့်အရေး

မသန်စွမ်းသူများ၏ နိုင်ငံသားစိစစ်ရေးကဒ်ပြား (မှတ်ပုံတင်) ကိုင်ဆောင်ထားမှုရှိ/မရှိ လေ့လာချက်တွင် မှတ်ပုံတင်မရှိသော မသန်စွမ်းသူဦးရေမှာ တစ်ဝက်ခန့်ရှိသည်ကို တွေ့ရှိရပါသည်။ မသန်စွမ်းသူများကိုယ်တိုင်နှင့် အုပ်ထိန်းသူများက ခရီးမသွားလာနိုင်သောကြောင့် လုပ်ရန်မလိုဟု အမြင်ရှိနေခြင်းကြောင့် ၎င်းတို့ကို နိုင်ငံသားစိစစ်ရေးကဒ်ပြားနှင့် ပတ်သက်သော အသိပညာပေးခြင်း၊ မှတ်ပုံတင်ရရှိမှု သေချာစေရန် ဆောင်ရွက်ပေးခြင်း၊ မသန်စွမ်းအဖွဲ့အစည်းများ၊ ရပ်ရွာအခြေပြု အဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပူးပေါင်းပြီး အလုပ်သမား၊ လူဝင်မှုကြီးကြပ်ရေးနှင့် ပြည်သူ့အင်အားဝန်ကြီးဌာနကို အသိပညာပေး စည်းရုံးလှုံ့ဆော်ခြင်းများ ဆောင်ရွက်ပေးသင့်ပါသည်။

ထို့အပြင် မသန်စွမ်းသူများသည် လူမှုကာကွယ်စောင့်ရှောက်ရေးဝန်ဆောင်မှုများကို လိုအပ်သည်ဟု ဖြေဆိုသူမှာ (၉၅)% ရှိ၍ ၎င်းဝန်ဆောင်မှုများကို အမှန်တကယ် လက်လှမ်းမီရရှိနိုင်ရေးအတွက် ရန်ပုံငွေအစီအစဉ်များကို လူမှုဝန်ထမ်းဦးစီးဌာနမှ ဦးစီးဆောင်ရွက်၍ အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ခြင်း၊ အထီးကျန်လျက်ရှိသည့် စွန့်ပစ်ခံ မသန်စွမ်းသူများကို ရပ်ရွာအတွင်း စောင့်ရှောက်ပေးခြင်း အပါအဝင် လူမှုကာကွယ်စောင့်ရှောက်ရေး အစီအစဉ်များကို စီမံပေးခြင်းတို့ကို ဆောင်ရွက်ပေးသင့်ပါသည်။ ၎င်းတို့ကို အကောင်အထည်ဖော် ဆောင်ရွက်ပေးခြင်းဖြင့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေ၏အခန်း(၄)ကိုလည်းအကောင်အထည်ဖော်ရာရောက်ပါသည်။ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ၏ အခန်း (၄) ပါ အချက်အလက်အချို့မှာ အောက်ပါအတိုင်းဖြစ်ပါသည်။

မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ၏ အခန်း(၄)၊ အပိုဒ် (၈) အရ- မသန်စွမ်းသူများသည် မွေးရာပါအခွင့်အရေးများ၊ အသက်ရှင်သန်ခွင့်၊ နိုင်ငံသားဖြစ်မှု၊ လွတ်လပ်မှု၊ တရားမျှတမှု၊ လုံခြုံမှု၊ တန်းတူညီမျှမှုနှင့် ဂုဏ်သိက္ခာ လေးစားမှုတို့ကို ခံစားခွင့်ရှိစေရမည်။ မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေ၏ အခန်း(၄)၊ အပိုဒ် ၁၄ (ခ) အရ- မသန်စွမ်းသူများသည် မွေးရာပါအသက် ရှင်သန်ခွင့်၊ လွတ်လပ်စွာပြောဆိုပိုင်ခွင့်နှင့် ကိုးကွယ်ပိုင်ခွင့် အပါအဝင် လူ့အခွင့်အရေးနှင့် အခြေခံလွတ်လပ်ခွင့်များကို အခြားသူများနည်းတူ ခံစားခွင့်ရှိသည်။

မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေး

ဌာနဆိုင်ရာမှ တာဝန်ရှိသူများကို မသန်စွမ်းသူများ၏ အခွင့်အရေး ဥပဒေနှင့် ပတ်သက်သော အသိပညာနှင့် ပတ်သက်၍မေးမြန်းရာတွင် ၎င်းဥပဒေကို မသိရှိပါဟု ဖြေကြားချက်မှာ အများစုဖြစ်နေသည်ကို လေ့လာတွေ့ရှိရပါသည်။ ထို့ကြောင့် မသန်စွမ်းအဖွဲ့အစည်းများ ပူးပေါင်းပြီး အစိုးရနှင့် ဌာနဆိုင်ရာများသို့ ကုလသမဂ္ဂ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ သဘောတူစာချုပ်နှင့် မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေ၊ နည်းဥပဒေတို့နှင့် ပတ်သက်ပြီး အသိပညာပေးခြင်းများကို စီမံကိန်းများချမှတ်၍ တိုးမြှင့် ဆောင်ရွက်သင့်ပါသည်။

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများအတွက် ဘေးကင်းလုံခြုံသော လူမှုဝန်းကျင်

မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများသည် ကာယိန္ဒြေပျက်ပြားအောင်ပြုမှုခံရခြင်း၊ လိင်ပိုင်းဆိုင်ရာ ထိပါးနှောင့်ယှက်ခံရခြင်းများကို ကျူးလွန်ခံနေရဆဲဖြစ်ပြီး ထိုခံရမှုများအတွက် တိုင်ကြားနိုင်ရန် အသိပညာဗဟုသုတမရှိခြင်း၊ ပညာအရည်အချင်းအားဖြင့် လက်လှမ်းမမီခြင်းများကို ကြုံတွေ့နေရဆဲဖြစ်သည်။ ထိုအခက်အခဲများအတွက် ရပ်ရွာလူထုကို နည်းလမ်းမျိုးစုံဖြင့် အသိပညာပေးခြင်း၊ မသန်စွမ်းသူများ၏ အသံကို နားထောင်ပေးပြီး သူတို့၏အခြေအနေများကို သုတေသနပြုလုပ်ခြင်း၊ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဥပဒေကို နားလည်လွယ်သောပုံစံဖြင့် ပြောင်းလဲ၍ အောက်ခြေလူထုအထိ ရောက်ရှိစေရန် ဖြန့်ဝေအသိပညာပေးခြင်း၊ တရားဥပဒေများနှင့်အညီ တိုင်ကြားနိုင်မှု ယန္တရားကို ခိုင်မာအောင် ပြုလုပ်ခြင်း (တိုင်ကြားရမည့်အစီအစဉ်၊ တိုင်ကြားနိုင်မည့် နေရာများ၊ အဆက်အသွယ်များ စသည်)၊ စာတတ်မြောက်ခြင်း မရှိသော မသန်စွမ်းသူများအပါအဝင် မသန်စွမ်းသူအများစုအတွက် အဆင်ပြေနိုင်သော ပုံစံများဖြင့် တိုင်ကြားမှုကို လက်ခံနိုင်ရန် စီမံပေးခြင်း၊ တရားရေးရာကဏ္ဍတွင် တိုင်းဒေသကြီးအဆင့်အနေဖြင့် ကုလသမဂ္ဂမသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေးဆိုင်ရာ သဘောတူစာချုပ်နှင့် မသန်စွမ်းသူများအခွင့်အရေးဥပဒေပါ အချက်များအား ဌာနဆိုင်ရာနှင့် ပြည်သူများအား တွင်တွင်ကျယ်ကျယ် သိရှိလိုက်နာနိုင်အောင် အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ရန်အတွက် တွန်းအားပေးခြင်းတို့ကို ပြုလုပ်ပေးသင့်ပါသည်။

၎င်းတို့ကို အကောင်အထည်ဖော် ဆောင်ရွက်ပေးခြင်းဖြင့် မသန်စွမ်းသူများတို့ အခွင့်အရေးဥပဒေ၏ အခန်း(၄)၊ အပိုဒ် ၁၇(က) မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများသည် လူ့အဖွဲ့အစည်းတွင် ပါဝင်ဆုံးဖြတ်ပိုင်ခွင့်နှင့် ကျန်းမာရေး၊ ပညာရေး၊ စီးပွားရေးတို့ စသည့် လူနေမှုအဆင့်အတန်း တိုးတက်မှုအတွက် လူ့အခွင့်အရေးနှင့် အခြေခံလွတ်လပ်ခွင့်အားလုံးကို အခြားသန်စွမ်းသူ အမျိုးသမီးများနည်းတူ ခံစားခွင့်ရှိသည်ဆိုသည့် အချက်နှင့် အခန်း(၄) အပိုဒ် ၁၇(ဂ) အမျိုးသမီးများအတွက် ဦးတည်ဆောင်ရွက်သော လုပ်ငန်းအစီအစဉ်တိုင်းတွင် ပါဝင်ခွင့်နှင့် အကျိုးခံစားခွင့်ရှိသည်ဆိုသည့် အချက်များကိုလည်း အကောင်အထည်ဖော်ဆောင်ရွက်ရာရောက်ပါသည်။

နိဂုံးချုပ်အားဖြင့် မသန်စွမ်းသူများသည် နိုင်ငံသားတိုင်းကဲ့သို့ ရသင့်ရထိုက်သော တန်းတူအခွင့်အရေးများကို အပြည့်အဝရရှိနိုင်စေရန်လည်းကောင်း၊ အများပြည်သူနှင့် သက်ဆိုင်သော ဝန်ဆောင်မှုများကို အများနည်းတူ လက်လှမ်းမီ ရရှိနိုင်ရန်လည်းကောင်း၊ နိုင်ငံတော်၏ ဆင်းရဲမွဲတေမှု လျှော့ချရေးနှင့် ဖွံ့ဖြိုးရေး အစီအစဉ်များတွင် အကျုံးဝင်ပါဝင်နိုင်စေရန်လည်းကောင်း၊ မသန်စွမ်းအမျိုးသမီးများအတွက် ဘေးကင်းလုံခြုံမှုရှိသော လူမှုဝန်းကျင်တစ်ရပ် ဖြစ်ပေါ်လာစေရေးကိုလည်းကောင်း၊ နိုင်ငံတော်အစိုးရ၊ ရပ်ရွာအခြေပြုအဖွဲ့အစည်း၊ လူမှုအဖွဲ့အစည်း၊ မသန်စွမ်းအဖွဲ့အစည်းများနှင့် ပြည်သူများအားလုံး လက်တွဲပူးပေါင်း လုပ်ဆောင်ခြင်းအားဖြင့် မသန်စွမ်းသူများ၏ လူနေမှုအဆင့်အတန်း မြင့်မားလာပြီး လူမှုဘဝသာယာလှပကာ နိုင်ငံတော်၏ လူ့စွမ်းအားအရင်းအမြစ်လည်း ဖွံ့ဖြိုးတိုးတက်လာမည်ဖြစ်ပါသည်။

စာရေးသူအကြောင်း

ဦးဇော်လင်းထွန်းသည် အမြင်အာရုံ မသန်စွမ်းသူတစ်ယောက် ဖြစ်ကာ မသန်စွမ်းသူများ အခွင့်အရေး အပြည့်အဝရရှိရေးအတွက် မသန်စွမ်းမှုဆိုင်ရာလှုပ်ရှားမှုများတွင် ဆယ်နှစ်ကျော် ပါဝင်ဆောင်ရွက်ခဲ့ပြီး ယခုအချိန်တွင် "မသန်စွမ်းသူများ ဘဝမြှင့်တင်ရေးအဖွဲ့ (DPDO)" တွင် အမှုဆောင်ဒါရိုက်တာအဖြစ် တာဝန်ထမ်းဆောင်လျက်ရှိပါသည်။

"သမီးကိုယ်တိုင်လည်း ကျောင်းရောက်ဖို့က အိမ်က အကူအညီယူမှုပဲ ကျောင်းရောက်ရတာ. . . . ကျောင်းတက်ဖို့က မသန်စွမ်းအများစုအတွက်က အခက်အခဲရှိတယ်. . . . . သွားရေးလာရေးခက်ခဲတယ်၊ ရာသီဥတုအဆင်မပြေတာကအစ၊ မိဘတွေက လိုက်မပို့အားတာက အစ၊ တစ်ခါတလေ ကျောင်းပျက်ရတယ်။ မသန်စွမ်းတွေ ကျောင်းမရောက်ဘူးလို့တော့ ပြောလို့ရတယ်. . . လူကောင်းမဟုတ်တဲ့အတွက် ကျောင်းမထားလည်းရတယ်လို့လည်း ပြောကြတယ်"

PJE
PARAMI JOURNAL OF EDUCATION

3rd Floor, Shwe Gone Plaza,
Intersection of Shwe Gone Daing and Kabar Aye Payar Roads,
Bahan, Yangon