

शिक्षकका नेताहरूको पेसागत नेतृत्व क्षमता विकास तालिम

अध्ययन सामग्री

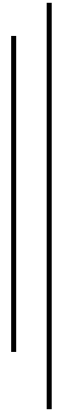


नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षकका नेताहरूको पेसागत नेतृत्व क्षमता विकास तालिम



अध्ययन सामग्री



शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

प्रकाशक
नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

© शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६८
इमेल : nced@moe.gov.np
वेभ : www.nced.gov.np

कभर डिजाइन तथा ले-आउट
ब्रजेश जोशी

प्राक्कथन

विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा अभिवृद्धि गर्न शिक्षकवर्गको पेसागत क्षमता एवम् प्रतिबद्धता अनिवार्य छ । शिक्षा क्षेत्रमा सञ्चालित कुनैपनि योजना तथा कार्यक्रमको कार्यान्वयन गर्ने थलो विद्यालय हो भने प्रभावकारी कार्यान्वयनमा शिक्षक समुदायले नै महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेका हुन्छन् । विद्यालयको समग्र विकासका लागि प्रभावकारी योजना तर्जुमा गर्न सक्ने, स्रोतको समुचित उपयोग तथा परिचालन गर्न सक्ने, विविधतालाई व्यवस्थापन गर्न सक्ने, आफ्ना सहकर्मी, अभिभावक तथा विद्यार्थीहरूलाई समन्वय तथा अभिप्रेरित गरी विद्यालयको लक्ष्य प्राप्त एवम् समग्र विकासमा सहयोग गर्न सक्ने ज्ञान तथा सीपले निपूर्ण नेतृत्व शक्तिको आवश्यकता पर्दछ । वर्तमान शिक्षा ऐन नियमले नै शिक्षक युनियन गठन हुने व्यवस्था गरेकोले शिक्षकहरूको हकहित संरक्षण र पेसागत क्षमता विकासका लागि शिक्षक युनियन र पेसागत सङ्गठनहरू क्रियाशिल रहेका छन् । यस्ता पेसागत सङ्घसंस्थाहरूलाई एकीकृत गरी शिक्षकका पेसागत सङ्गठनहरूसँग आबद्ध शिक्षकहरूको नेतृत्व क्षमता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्यले यो कार्यक्रम विकास गरिएको हो ।

यस केन्द्रले चालू आर्थिक वर्षदेखि शिक्षकका पेसागत संस्थाका नेतृत्ववर्गहरूका लागि क्षमता विकास सञ्चालन गर्ने कार्य सुरु गरिएको हो । नौओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रमार्फत यस वर्ष केन्द्रीय पदाधिकारीहरू र जिल्लास्तरीय पदाधिकारीहरूका लागि तालिम सञ्चालन गरिने छ र कार्यक्रमले परिवर्तित सन्दर्भमा सम्पूर्ण सामुदायिक विद्यालयहरूमा कार्यरत शिक्षकहरूका नेताहरूको पेसागत क्षमता विकास गराउने लक्ष्य राखेको छ ।

यसै सन्दर्भमा शिक्षकका पेसागत सङ्गठनहरूसँग आबद्ध शिक्षकहरूको नेतृत्व क्षमता अभिवृद्धिका लागि विभिन्न स्रोतहरूबाट सामग्रीहरू खोजी केही जस्ताको तस्तै र केही सामान्य रूपमा सम्पादन गरी यो मोडरेट अध्ययन सामग्री तयार गरिएको हो । यस सामग्रीमा ट्रेड युनियन तथा शिक्षक युनियनको विकासक्रम, शिक्षकका अन्तर्राष्ट्रिय तथा राष्ट्रिय संस्थाहरू, शिक्षकका अधिकार र पेसागत उत्तरदायित्व, शिक्षक युनियनका साभा मुद्दा तथा चुनौतीहरू, नेतृत्व विकास, शैक्षिक विकास, शिक्षकको पेसागत एवम् वृत्ति विकास तथा सान्दर्भिक पक्षहरू समावेश गरिएका छन् । यस सामग्रीले तालिम सञ्चालन गर्ने सहजकर्ता, सहभागी तथा शिक्षकको पेसागत विकासमा चासो राख्ने लगायत सरोकारवालाहरूलाई जानकारी हासिल गर्न सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

यो मोडरेट अध्ययन सामग्री विकासमा संलग्न विशेषज्ञ, शिक्षकका पेसागत संस्थाका प्रतिनिधि, शिक्षक तथा सरोकारवालालगायत सबै पक्षमा यो केन्द्र हार्दिक आभार व्यक्त गर्दछ । यस सामग्रीलाई अझ बढी सिकारुमैत्री, व्यावहारिक तथा उपयोगी बनाउन यसका प्रयोगकर्ता एवम् विद्वत्वर्गबाट रचनात्मक सुझावका लागि यो केन्द्र सदैव स्वागत गर्दछ ।

२०६८

लक्ष्मीराम पौडेल
कार्यकारी निर्देशक
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

विषयसूची

क्र.सं.	शीर्षक	पेज
१.	शिक्षक युनियनवाद	१
२	International National Teachers Associations	१८
३	Unionization and deprofessionalization:	२४
४	The professional voice: Teachers unions and the professional needs of teachers	३३
५	प्राविधिक सक्षमता : नेतृत्व विकास	४४
६	शैक्षिक विकास	६५
७	हालको शैक्षिक व्यवस्थापन	१३०
८	Profession and career development	१९४

एकाइ : एक

विषयक्षेत्र : शिक्षक युनियनवाद(Unionization)

१. ट्रेड युनियनको अवधारणा

ट्रेड युनियन एउटा कामदारहरूको सङ्गठित संस्था हो । जसले सामूहिक रूपमा काम गरी आफ्नो सदस्यहरूको आकाङ्क्षाको सुरक्षा र सम्बर्द्धन सामूहिक सौदावाजीको माध्यमबाट पूरा गर्दछ । सामूहिक शक्ति र सदस्यहरूको आकाङ्क्षा पेसागत हकहितको सुरक्षा तथा सम्मानजनक रूपमा काम गर्न पाउने अधिकारको सुरक्षाका लागि आफूलाई सङ्गठित गरी आफूहरूमध्यबाट लोकतान्त्रिक परिपाटीबाट सञ्चालन गरिने सङ्गठित संस्था नै ट्रेड युनियन हो । नेपाल ट्रेड युनियन ऐन, २०४९ ले ट्रेड युनियन भन्नाले कामदारहरूको पेसागत हकहितको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्ने ऐनबमोजिम दर्ता भएको सङ्गठित संस्थालाई जनाउँछ । पेसागत हकहित संरक्षण र सम्बर्द्धनका लागि ट्रेड युनियनहरू स्वतन्त्र हुन्छन् र स्वनियन्त्रित हुन्छन् । लोकतान्त्रिक मूल्य र मान्यतामा आधारित श्रमिकहरूको, श्रमिकहरूद्वारा र श्रमिकहरूका लागि भन्ने सिद्धान्तमा आधारित हुने गर्दछ । उचित तथा न्यायपूर्ण पारिश्रमिक, सेवा सुविधा र कार्यरतहरू हो । श्रमजीविहरूको नैसर्गिक अधिकार हो । कामको संसार (Working work) मा श्रमिकहरूले पाउनुपर्ने मौलिक मानव अधिकारलाई नै ट्रेड युनियन अधिकार भनिन्छ । ट्रेड युनियनमा अधिकारमा सम्मानजनक, मर्यादित कामको अधिकार सबैभन्दा प्रमुख अधिकार हो ।

युनियनले के गर्दछ ?

- तलब सुविधा र वृत्ति विकासमा सरोकार राख्छ,
- सामूहिक सौदावाजीमा भौतिक र मानसिक दबाव कायम गर्दछ,
- सुरक्षाको प्रत्याभूति गराउँछ,
- ऐन नियम तर्जुमामा सरोकार राख्छ र जानकारी गराउँछ, राजनीतिक र आर्थिक शक्तिको रूपमा स्थापित हुन्छ,
- सरोकारवाला वा सम्बन्धित पार्टीहरूसँगको सम्बन्ध मजबुत र विश्वासिलो बनाउँछ ।
- पेसागत सक्षमता तथा उत्तरदायित्वप्रति सजग रहन्छ ।

बीसौं शताब्दीको प्रारम्भिक कालदेखि एकपक्षीय र बहुपक्षीय रूपमा श्रमिक अधिकारसम्बन्धी विषयको अन्तर्राष्ट्रिकरण भयो । सन् १९१९ मा ILO को स्थापना भयो जस्तै त्रिपक्षीय श्रमिक, रोजगारदाता र सरकारको सहमतिमा सबैपक्षको अधिकार संरक्षण गर्ने दृष्टिकोण अघि साऱ्यो

। ILO को १९४४ मा फिलाडेल्फियामा आयोजित सम्मेलनले श्रमिकका अधिकारका लागि प्रस्ताव पारित गर्‍यो फिलाडेल्फिया घोषणाको नामले चर्चित त्यो घोषणाले भन्यो :

- श्रम वस्तु होइन ।
 - स्थायी प्रगतिका लागि सङ्गठन र अभिव्यक्तिको स्वतन्त्रता आवश्यक छ ।
 - कुनै पनि ठाउँको गरिबीले जुनसुकै स्थानको समृद्धिलाई पनि खतरामा पार्छ ।
 - जुनसुकै जाति वा लिङ्गका मानिसलाई स्वतन्त्रता, सम्मान, आर्थिक सुरक्षा र समान अवसर पाउने गरी भौतिक तथा आध्यात्मिक प्रगति गर्ने अधिकार छ ।
- दोस्रो विश्वयुद्धको समाप्तिपछि श्रमिकका अधिकारका कुरा गर्दा यही घोषणापत्र प्रस्थान विन्दु रह्यो, हरेक देशका प्रगतिशील कानून वा अन्तर्राष्ट्रिय श्रम मापदण्ड यही घोषणाबाट प्रभावित रहेका छन् ।

अन्तर्राष्ट्रिय श्रम मापदण्ड

श्रमिक कल्याणका लागि संसारमा सबैभन्दा प्रतिष्ठित र क्रियाशील संस्था अन्तर्राष्ट्रिय श्रम सङ्गठन (ILO) नै हो । यसले श्रमका सबै क्षेत्रहरूमा अन्तर्राष्ट्रिय मापदण्ड निर्माण गरेको छ । यी मापदण्डहरू अन्तर्राष्ट्रिय श्रम महासन्धि र सिफारिसहरू (Conventions and recommendation) को रूपमा परिचित छन् । सन् २००३ को अन्तसम्ममा ILO द्वारा १८० भन्दा बढी महासन्धि र १९० भन्दा बढी सिफारिसहरू पारित भइरहेका छन् ।

आधारभूत श्रम मापदण्डहरू

जुन १९९८ को घोषणाद्वारा पारित ४ सिद्धान्तान्तर्गत ८ ओटा अन्तर्राष्ट्रिय श्रम महासन्धिहरूलाई प्रमुख अन्तर्राष्ट्रिय श्रम मापदण्डको रूपमा स्वीकार गरिएको छ । पहिलो सिद्धान्त : सङ्गठन तथा सामुहिक सौदावाजीको अधिकार

- सङ्गठन स्वतन्त्रता र सङ्गठन गर्ने अधिकारलाई संरक्षण गर्ने महासन्धि (नं. ८७) १९४८
- सङ्गठित हुने अधिकार र सामुहिक सौदावाजीको अधिकार (नं. ९८) १९

दोस्रो सिद्धान्त : बाध्यात्मक श्रम (Forced labour) उन्मूलन सिद्धान्त

- बाध्यात्मक श्रम महासन्धि (नं. २९) १९३०
- बाध्यात्मक श्रम उन्मूलन महासन्धि (नं. १०५) १९५७

तेस्रो सिद्धान्त : रोजगारी र व्यवसायमा सबै किसिमका विभेदहरू अन्त गर्ने सिद्धान्त

- रोजगारी र व्यवसायमा विभेद निषेध महासन्धि (नं. १११) १९५८
- समान वेतन महासन्धि (नं. १३८) १९५१

चौथो सिद्धान्त : बाल श्रम उन्मूलन सिद्धान्त

- न्यूनतम उमेर महासन्धि (नं १३८) १९७३
- निकृष्ट बाल श्रम उन्मूलन महासन्धि (नं. १८२) १९९९

पहिलो सिद्धान्त सङ्गठन तथा सामुहिक सौदावाजीको अधिकारअन्तर्गत महासन्धि नं. ८७ नेपालले अनुमोदन गरेको छैन तर नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को धारा १३ को सङ्गठन स्वतन्त्रता र श्रम ऐन, ट्रेड युनियन ऐन, २०४९ तथा नियमावली २०५० ले यो अधिकारलाई व्यवस्थित गरेको छ ।

हाल नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को धारा ३० श्रमसम्बन्धी हकको उपधारा २ अनुसार “कानूनमा व्यवस्था भएबमोजिम प्रत्येक कामदार र कर्मचारीलाई आआफ्ना हित रक्षाको निमित्त ट्रेड युनियन खोल्ने, सङ्गठित गर्ने, सौदावाजी गर्ने हक हुनेछ” भन्ने उल्लेख गरिएको छ ।

बाध्यात्मक श्रम उन्मूलनअन्तर्गतका महासन्धि नं. २९ र १०५ मध्ये नेपालले नं. १०५ अनुमोदन गरेको छैन तर नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को धारा २९ को उपधारा ४ ले कसैलाई पनि निजको इच्छा विरुद्ध काममा लगाउन पाइने छैन भन्ने व्यवस्था गरेको छ ।

मुलुकी ऐनको ज्याला मजदुरीको महल ४.१ मा कसैलाई पनि उसको इच्छा विरुद्ध काममा लगाउन नपाउने व्यवस्था छ । श्रम ऐन, २०४८ पहिलो संशोधन २०५४ र ट्रेड युनियन ऐन, २०४९ तथा नियमावली, २०५० अन्तर्गत सङ्गठन स्वतन्त्रता, सामुहिक सौदावाजी, हडताल गर्ने अधिकार र हडतालमा नियन्त्रण आदि कुराहरू समेटेका छन् । सरकारले २०५८ मा कसैया मुक्तिको घोषणा गरेर विद्यमान रहेको एक किसिमको बाध्यकारी श्रमको अन्त गरेको छ ।

ट्रेड युनियन अधिकार के हो ?

प्रत्येक श्रमिकले आफ्नो कामको मूल्य सम्मानित ढङ्गबाट पाउन तथा आफ्ना अधिकार प्राप्तिका लागि रोजगारदाता एवम् राज्यसित दबाब निर्माण गर्न एउटै प्रकारका श्रमिकहरूको सङ्गठन खोल्न पाउने स्वतन्त्रतालाई आफ्नो मौलिक अधिकारका रूपमा पाउनु पर्छ ।

यसभित्र निम्नबमोजिमका अधिकारहरू समेटिएका छन् :

- मर्यादित कामको अधिकार
- सङ्गठन खोल्न पाउने अधिकार
- सामूहिक सौदावाजीको अधिकार
- समान ज्यालाको अधिकार

- कामको निश्चित समय
- पेसागत कानुनी उपचार
- बाल, बाधा, बाध्यकारी जस्ता श्रम अभ्यासको अन्त्य

ट्रेड युनियनको सदस्य भएपछि तिनलाई कसैको हस्तक्षेप बिना आफ्नो सङ्गठन सञ्चालन गर्ने, आफ्नो तहको युनियनको र आफूभन्दा माथिल्लो तहको युनियनको संरचनामा पदाधिकारी बन्न पाउने, व्यवस्थापकसँग माग राख्न पाउने, सामुहिक सौदावाजी गर्न पाउने तथा माग पुरा नभएमा हडतालसम्म गर्न पाउनेजस्ता अधिकारहरूको उपभोग गर्न पाउँछन् ।

ट्रेड युनियनको महत्त्व

ट्रेड युनियनको सदस्यहरूको रोजगारीको सुरक्षा, रोजगारीअन्तर्गतका हक अधिकार जस्तै तलब भत्ता वृद्धि, पेन्सन तथा उपदानको व्यवस्था तथा अन्य सामाजिक सुरक्षासम्बन्धी अधिकारहरू प्राप्त गर्न र तिनको सुरक्षा गर्न सबै श्रमिकहरू आपसमा एकजुट भई ट्रेड युनियनमा आबद्ध भई कार्य गरे मात्र प्राप्त गर्न सकिने भएकाले ट्रेड युनियनको आवश्यकता पर्दछ ।

- ट्रेड युनियन श्रमिकहरूको मौलिक मानव अधिकारको वहालीका निमित्त क्रियाशील रहन्छ ।
- सामुहिक सौदावाजीको निमित्त काम गर्छ ।
- श्रमिक वर्गको निमित्त आवश्यकताअनुरूप राज्यको नीति निर्माणमा हस्तक्षेप गर्छ ।
- तलब, भत्ता र सुविधाहरूको निमित्त काम गर्छ ।
- श्रमिकहरूको सामाजिक सुरक्षा
 - श्रमिकहरूलाई रोजगारादाताहरूले गर्ने शोषण (उचित सुविधा र बिदा नदिने, जथाभावी कामबाट निकाल्ने, बढी समय काम गराउने आदि) विरुद्ध सङ्गठित आवाज उठाउन ।
 - आफ्ना साथीहरूलाई अफ्ठ्यारो र मर्का पर्दा सङ्गठित बलले बढी सहयोग गर्न ।
- पेसागत सक्षमता अभिवृद्धि तथा पेसागत उत्तरदायित्वका माध्यमबाट शिक्षण पेसालाई सम्मानजनक र मर्यादित गराउने कार्य गर्दछ ।

२. शिक्षक युनियनवाद
अवधारणा

शिक्षकहरूको पेसागत हकहितको सुरक्षा तथा सम्मानजनक रूपमा काम गर्न पाउने अधिकारको सुरक्षाका लागि आफूलाई सङ्गठित गरी आफूहरूमध्येबाट लोकतान्त्रिक परिपाटीबाट सञ्चालन गरिने पेसागत रूपमा सङ्गठित संस्थाहरूलाई प्रतिबिम्बन गर्ने संयन्त्र तथा अवधारणा नै शिक्षक युनियनवाद हो । शिक्षक पेसामा शिक्षकहरूले पाउनुपर्ने मौलिक मानव अधिकारलाई नै शिक्षक युनियनको अधिकार मानिन्छ । शिक्षण पेसालाई सम्मानजनक, मर्यादित बनाउनु कामको अधिकार प्रमुख अधिकार हो । विकासित तथा विकासोन्मुख सबै खालका देशहरूमा शिक्षकहरूका पेसागत सङ्गठनहरूको स्थापना भई सशक्त रूपमा अगाडी बढेको देखिन्छ । जसले शिक्षकहरूको हकहितदेखि पेसागत विकास र शिक्षाको सुधारमा उल्लेखनीय कार्यहरू गरेको देखिन्छ ।

अमेरिकाका प्रख्यात युनियन नेता टोम मोनको विचारमा “सुरुमा शिक्षक युनियनहरू शक्तिका लागि र कर्मचारीतन्त्रलाई तर्साउन केन्द्रित भएपनि हाल विद्यार्थी सिकाइ राम्रो पार्नेतर्फ पहल गर्नुपर्दछ । यसो गरे मात्र युनियनको विश्वसनियता बढ्छ र शिक्षकले राम्रो तलब सुविधासमेत पाउन सक्छन् ।”

अन्तर्राष्ट्रिय सङ्गठन (ILO), युनेस्को (UNESCO) र शिक्षक अधिकार
पृष्ठभूमि

विश्वभरका शिक्षकहरूको हैसियत (Status) उकास्न र यसलाई उँचो राख्दै सम्पूर्ण बालबालिकाका शिक्षा प्राप्त गर्ने नैसर्गिक अधिकारको सुरक्षाका लागि शिक्षक र शिक्षकमीहरूको अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरूले विगत धेरै लामो समयदेखि आफ्नो आवाज उठाउँदै आएका थिए । आफ्ना आवाजहरूलाई मजबुद पार्न ती संस्थाहरूले अन्तर्राष्ट्रिय सङ्गठन (ILO) र युनेस्को (UNESCO) को ध्यानाकर्षण गराएपश्चात सर्वप्रथम सन् १९४७ मा UNESCO ले शिक्षकहरूका आधारपत्रसम्बन्धी रूपरेखा आफ्नो कार्यक्रममा र ILO ले सन् १९५३ मा शिक्षकहरूका समस्याहरूलाई ILO Advisory committee मा समावेश गर्‍यो । फलस्वरूप करिब १० वर्ष अर्थात सन् १९६३ सम्म UNESCO र शिक्षासम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय व्यूरोले प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षकहरूका तालिम र हैसियतसम्बन्धी विविध पक्षमा तुलनात्मक अध्ययन गरिसकेपछि सन् १९६६ अक्टोबरमा शिक्षकहरूको हैसियतबारे विशेष अन्तरसरकारी अन्तर्राष्ट्रिय सम्मेलन फ्रान्सको राजधानी पेरिसमा सम्पन्न गर्‍यो । उक्त सम्मेलनमा ILO र UNESCO ले प्रस्तुत गरेका शिक्षकहरूको हैसियतसम्बन्धी परिच्छेद र तिनका १४६ बुँदाहरूलाई ५ अक्टोबरमा स्वीकार गरेपछि विश्वका धेरैजसो सरकारी तथा गैरसरकारी संस्थाहरूले उक्त दिनलाई शिक्षकका अधिकार, सुविधा तथा दायित्वसम्बन्धी आधार तयार भएको दिन सम्भेर विश्व शिक्षक दिवसका रूपमा (5 Oct.) मनाउने निर्णय गरे । यो सबै कार्यहरूलाई व्यवस्थित गर्न तात्कालीन शिक्षकहरूको अन्तर्राष्ट्रिय संस्था WCOTP

(World Confederation of Organization of Teaching Profession) ले अभियान सञ्चालन गर्‍यो ।

ILO/UNESCO को शिक्षकको मर्यादा/हैसियत/प्रतिष्ठासम्बन्धीसिफारिस :

- परिभाषा : शिक्षक भन्नाले शैक्षिक संस्थामा विद्यार्थीहरूको शिक्षाका लागि जिम्मेवार सबै व्यक्तिहरू,
- 'शिक्षकको हैसियत' भन्नाले शिक्षकले गरेको कामको महत्त्वको कदर, काम गर्ने वातावरण, अन्य व्यवसायिक समूहसहर पारिश्रमिक र अन्य भौतिक सेवा सुविधाहरूसँग सम्बन्धित पक्षहरू भन्ने किटान गरिएको छ । जसभित्र नर्सरी, किन्डर गार्टेन, प्राथमिक, माध्यमिक तहसम्मका प्राविधिक तथा व्यवसायिक अथवा कला शिक्षा (art education) सँग समेत सम्बन्धित शिक्षकहरूलाई समेट्दछ ।
- निर्देशक सिद्धान्तहरू : शिक्षा विद्यालयका प्रारम्भिक वर्षहरूदेखि नै मानवीय व्यक्तित्वको सर्वाङ्गीण विकास, समुदायको सामाजिक, सांस्कृतिक, नैतिक तथा आध्यात्मिक विकासका साथसाथै मानव अधिकार र आधारभूत स्वतन्त्रताप्रतिको गरिने सम्मान भाव विजारोपण गर्नतर्फ निर्देशित हुनुपर्दछ । यी मूल्य मान्यताको ढाँचाभित्र पनि शिक्षाद्वारा सम्पूर्ण राष्ट्रहरूबीच तथा जातीय तथा धार्मिक समूहहरूबीच शान्ति र समझदारी, सहिष्णुता र मित्रता बढाउन योगदान गर्नेतर्फ सबभन्दा बढी महत्त्व दिनुपर्दछ ।
- शैक्षिक उद्देश्य तथा नीतिहरूअन्तर्गत उपलब्ध सम्पूर्ण स्रोत साधनलाई मध्यनजर गर्दै निर्देशक सिद्धान्तहरूसँग एकरूपता हुने गरी व्यापक शैक्षिक नीतिहरू निर्माण गर्न आवश्यक उपयुक्त उपायहरू प्रत्येक देशमा अपनाइनुपर्छ । त्यसो गर्दा सम्बन्धित निकायले निम्न सिद्धान्त र उद्देश्यमा शिक्षकलाई पर्ने परिणामहरूका बारेमा विचार पुऱ्याउनुपर्छ । जस्तो प्रत्येक बच्चाको सम्भव भएसम्मका शैक्षिक अवसरहरू पाउनु आधारभूत अधिकार हो । विशेष शैक्षिक व्यवस्था आवश्यक पर्ने बालबालिकाका लागि सोही मुताविक विशेष ध्यान पुऱ्याउनुपर्छ । लैङ्गिक, जातीय रंग, राजनीतिक विचार, राष्ट्रिय तथा सामाजिक थातथलो अथवा आर्थिक अवस्थाको आधारमा गरिने भेदभावविना प्रत्येक व्यक्तिलाई उसको शिक्षा पाउने अधिकार दिलाउन सबैखाले सुविधाहरू समानरूपमा उपलब्ध गराइनुपर्दछ ।
- शिक्षा दायित्वकारूपमा : आम जनताको सरोकारको विषय भएकाले शिक्षालाई राज्यको दायित्वको रूपमा बुझिनुपर्छ र राज्यले विद्यालयहरूको पर्याप्त कार्य सञ्जाल बनाउनुपर्छ । ती विद्यालयहरूमा निःशुल्क शिक्षा र विद्यार्थीहरूको आवश्यकता हेरी शैक्षिक सामग्री पनि उपलब्ध गराउनुपर्छ तर यसलाई अभिभावकको स्वतन्त्रतामा हस्तक्षेपको रूपमा व्याख्या गरिनुहुँदैन । आवश्यक पर्दा अभिभावकहरूले आफ्ना नानीहरूलाई राज्यभन्दा बाहेकका स्थापित विद्यालयहरू छान्न पाउँछन् । त्यस्तै राज्यद्वारा न्यूनतम शैक्षिक मापदण्डअनुरूप सञ्चालन हुने शैक्षिक संस्थाहरू स्थापना र निर्देशन गर्ने व्यक्ति तथा निकायहरूको स्वतन्त्रतामा समेत हस्तक्षेप गरिनु हुँदैन ।

- सान्दर्भिकता : शिक्षा आर्थिक वृद्धिको अत्यन्त जरूरी तत्त्व भएकाले जनताको जीवन स्तरमा सुधार ल्याउन गरिएका सम्पूर्ण आर्थिक तथा सामाजिक योजनाको अभिन्न अङ्गको रूपमा शैक्षिक योजनाको निर्माण गरिनुपर्दछ । शिक्षा निरन्तरको प्रक्रिया भएकाले विद्यार्थीहरूका लागि शिक्षाको गुणस्तर सुधार्न र शिक्षकको हैसियतलाई पनि माथि उठाउन शिक्षण सेवाका विभिन्न पक्षहरूको राम्रोसँग संयोजन गरिएको हुनुपर्छ ।
- लचकता : लचकदार विद्यालय प्रणालीको निःशुल्क पहुँच हुनुपर्दछ र ती विद्यालयहरू एक अर्कामा राम्रोसँग अन्तरसम्बन्धित हुनुपर्छ । जसले गर्दा कुनै पनि प्रकारको शिक्षाको कुनै पनि तहमा प्रत्येक बालबालिकाको प्रगति गर्ने अवसरलाई केहीले पनि रोक्न सक्दैन । शैक्षिक उद्देश्यको रूपमा मात्रात्मक प्रगतिले मात्रै कुनै पनि राज्य सन्तुष्ट हुनुहुँदैन बरु गुणस्तर सुधार्नतर्फ पनि लाग्नुपर्छ । शिक्षा क्षेत्रमा अल्पकालीन तथा दीर्घकालीन दुवै खाले योजना तथा कार्यक्रमहरू आवश्यक छन् । तर दुवै खाले योजनाको कुशल संयोजन गर्दा आजका आम बालबालिकाहरू वर्तमानका भन्दा पनि भविष्यका आवश्यकताहरूमा बढी भर पर्ने छन् भन्ने तथ्य बुझ्नुपर्दछ ।
- शिक्षक क्षमता अभिवृद्धि : प्रत्येक शैक्षिक योजनामा तालिमको प्रारम्भिक व्यवस्था गरिनुपर्दछ । देशको जनजीवनसँग चिरपरिचित र मातृभाषामा पढाउन सक्ने पर्याप्त सङ्ख्यामा देशका दक्ष र योग्य शिक्षकहरूका लागि थप तालिमको व्यवस्था गरिनुपर्दछ । राष्ट्रियस्तरमा विभिन्न संयुक्त परियोजनाहरू तथा अनुसन्धान नतिजाहरूको आदानप्रदानसहित शिक्षक तयारीको क्षेत्रमा संयोजित व्यवस्थित र निरन्तर अनुसन्धान र सेवाकाली तालिम जरूरी छ ।
- सहकार्य : शैक्षिक नीति तथा यसका निश्चित उद्देश्यहरू परिभाषित गर्ने प्रयोजनका लागि प्रतिस्पर्धी निकायहरू, शिक्षकका सङ्गठनहरू, रोजगारदाताका सङ्गठनहरू अन्य श्रमजीवि वर्गका सङ्गठनहरू, अभिभावकका सङ्गठनहरू साथसाथै सिकाइ र अनुसन्धानसँग सम्बन्धित अन्य सांस्कृतिक सङ्घ संस्थाहरूबीच नजिकको सहकार्य हुनुपर्छ ।
- लगानी : शिक्षाको लक्ष्य तथा उद्देश्य प्राप्त गर्न यसमा उपलब्ध आर्थिक स्रोतमा धेरै भरपर्छ । त्यसकारण सबै देशहरूमा शिक्षा विकासका लागि राष्ट्रिय बजेटभित्रै राष्ट्रिय आयको पर्याप्त मात्रामा उच्च प्राथमिकताका साथ बजेट विनियोजन गरिनुपर्छ ।
- शिक्षक योग्यता : सिफारिसका अर्को बुँदामा शिक्षकका लागि उच्च शिक्षा/ अतिरिक्त शिक्षा/थप शिक्षाको समुचित व्यवस्था गर्नुपर्ने, जसले शिक्षाको गुणस्तर सुधार, शिक्षाको विषयवस्तु शिक्षण विधि तरिकामा प्रक्रियागत सुधार गर्न अधिकारवाला र शिक्षकहरूले पनि सेवाकालीन शिक्षाको महत्त्वलाई स्वीकार गर्न मान्यता दिन सक्नुपर्दछ भन्ने कुरा स्पष्टसाथ उल्लेख गरिएको छ ।

- पेसागत तयारी : त्यसैगरी सिफारिसमा पेसाका लागि तयारी भन्ने बुँदामा शिक्षकको छनोट, शिक्षण तयारी कार्यक्रमहरू, शिक्षण तयारी गर्ने संस्थाहरूको विषयमा किटानी गरिएको छ ।

शिक्षक व्यवस्थापन : रोजगार तथा कार्यजीवन भन्ने शीर्षकमा शिक्षण पेसामा प्रवेश, उन्नति र बढुवा, हक अधिकार र सम्पत्तिको सुरक्षा, तोकिएको आचारसंहिता उल्लङ्घनसम्बन्धी अनुशासनको कारवाही, स्वास्थ्य परीक्षण, पारिवारिक जिम्मेवारी उत्तरदायित्व भएका महिला शिक्षकहरूको आंशिक सेवा जस्ता बुँदाहरू स्पष्ट उल्लेख छ ।

३) शिक्षकहरूको अन्तर्राष्ट्रिय सङ्गठन

क) विश्व शिक्षक महासङ्घ (Education International, EI)

दोस्रो विश्वयुद्धपछिको International trends र राजनीतिक विकासको सुरुआतसँगै शिक्षकहरूको अन्तर्राष्ट्रिय सङ्गठनको स्थापना र एकता हुन सुरु गरेको हो । विश्वका कतिपय राष्ट्रका ठूला शिक्षकका संस्थाहरू जस्तै NL(१८९२-नर्वे), CTF (१९२०-क्यानडा), AEU (१९२६-अष्ट्रेलिया), JTU (जापान), AIPTF (भारत) को महासङ्घको रूपमा रहेका २ ठूला संस्थाहरू WCOTP (१९५२) र IFFTU (१९२६) ले विश्वव्यापी रूपमा आफ्नो अभियान जारी राख्दै सरकारलाई दबाव दिइराखे । विश्वस्तरमा काम गर्दै गर्दाको अनुभव सहकार्य र सहमतिबाट पाठ सिक्दै र सम्पूर्ण पेसाकर्मीहरूको एकीकृत ढङ्गले कार्य गर्नुपर्ने सुझावसमेतलाई मध्यनजर राखी यी २ ठूला महासङ्घहरू सन् १९९३ मा विलय भएपश्चात EI (Education International) को निर्माण भयो । विश्व परिवेशमा स्थापित दुई ठूला संस्थाहरू WCOTP र IFFTU को आपसी विलयबाट EI बनेको छ । जुन विश्वस्तरमा काम गर्ने शिक्षक र शिक्षाकर्मीहरूको Global Federation को रूपमा स्थापित हुन पुग्यो जसले अहिले १९१ ओटा राष्ट्रमा ३९४ ओटा सङ्गठनहरूको छाता सङ्गठनको रूपमा कार्य गरिरहेको छ । जसको सदस्यता ३ करोडभन्दा माथि रहेको छ । जसमा नेपालका ने.शि.सङ्घ, ने.रा.शि.सङ्गठन सहभागी छन् । यस महासङ्घको केन्द्रीय कार्यालय ब्रसेल्स (बेल्जियम) मा रहेको छ । विस्तृत जनकारीका लागि संलग्न Reading सामग्री हेर्नुहोला ।

४) नेपाल शिक्षक युनियनको (पेसागत सङ्घ/सङ्गठनको) पृष्ठभूमि

- समाजको पथप्रदर्शकको रूपमा शिक्षकहरूको भूमिका उल्लेखनीय रहेको
- २००७ सालमा जे.पी. स्कुलका शिक्षक रामजीप्रसाद शर्माले सङ्गठन निर्माण गरेको
- राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२) पछि शिक्षकलाई पेसाको रूपमा मानियो तर यसभन्दा अघि सामाजिक पेसाको रूपमा हेरिएको
- २०३५ सालमा शिक्षक हित क्लब गठन

- २०३६ मा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक सङ्गठन गठन
- २०४३ सालमा प्रा.वि. सङ्घ र मा.वि. सङ्घ खोल्ने प्रयास
- २०४७ सालमा नेपाल शिक्षक सङ्घको स्थापना
- २०५० मा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षक परिषद्
- २०५० मा नेपाल शिक्षक मञ्च
- २०५० मा नेपाल क्रान्तिकारी शिक्षक सङ्घ
- २०६० मा नेपाल शिक्षक युनियनको गठन (५ ओटा
- २०३६ देखि २०४१ सम्ममा १०४ दिनको आन्दोलन, नेपाल बन्द, काठमाडौँ जाऔँ, सिंहदरवार प्रवेश गरौँ भन्ने नाराका साथ आन्दोलन गरियो
- नेपाल शैक्षिक गणतान्त्रिक मञ्च गठन
- यसैगरी मधेसी शिक्षक फोरम, लोकतान्त्रिक शिक्षक युनियनको गठन भएको ।
- शिक्षा ऐन तथा नियमावलीले एक शिक्षक युनियनको व्यवस्था गरेको । शिक्षा ऐनद्वारा व्यवस्थित युनियनलाई शिक्षकहरूको सामुहिक प्रतिबद्धता निर्माण गरी शिक्षकहरूको प्राज्ञिक स्वतन्त्रता, पेसागत मर्यादा र सम्मानको संरक्षणद्वारा देशको शैक्षिक विकासतर्फको प्रभावकारी भूमिकामा शिक्षकहरूलाई स्थापना गरेर देशको शैक्षिक जनशक्तिलाई राष्ट्रिय विकास अभियानको सबैभन्दा सफल, सक्षम र प्रभावकारी शक्तिको रूपमा स्थापना गर्न नेपाल शिक्षक युनियनको गठन भएको देखिन्छ । तर पनि विद्यमान अवस्थामा सक्रिय रहेका शिक्षकहरूका सबै पक्षको साझा चौतारी बन्न शिक्षक युनियन सकिरहेको छैन ।
- शिक्षकहरूको समाहित हुने अधिकारका लागि नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ ले श्रमसम्बन्धी हकको व्यवस्था गरेको छ । जसमा प्रत्येक कामदार र कर्मचारीलाई उचित श्रम अभ्यासको हक हुनेछ । कानुनमा व्यवस्था भएबमोजिम प्रत्येक कामदार र कर्मचारीलाई आआफ्ना हित रक्षाको निमित्त ट्रेड युनियन खोल्ने, सङ्गठित हुने र सामुहिक सौदाबाजी गर्ने हक हुनेछ भनी व्यवस्था गरिएकोले शिक्षकहरूले पनि ट्रेड युनियन खोल्ने अधिकार संवैधानिक रूपमा नै सुरक्षित भएको छ ।
- यसगरी सरकारले ILO महासन्धिमा प्रतिबद्धता जनाइसकेकोले पनि श्रम अभ्यासका लागि कामदारलाई हक रहेको ।

- ५) शिक्षक युनियनको भूमिका
विश्वपरिवेशलाई विश्लेषण गदा शिक्षक युनियनको सामान्यतया तीनओटा भूमिकामा रहेको देखिन्छ ।
- १) आफ्नो तलब आदि सुविधाको सवाल उठाउँदा उनीहरू औद्योगिक मजदुरको जस्तो,
 - २) शैक्षिक सुधार, गुणस्तर र मर्यादाका सवाल उठाउँदा पेशेवरको र समाजप्रति उत्तरदायी हुँदा सामाजिक न्याय पक्षधरको भूमिका रहेको ।
 - ३) शिक्षा सुधारको विश्वव्यापी अभियानका कारण शिक्षक युनियनहरूको भूमिका परिवर्तन हुँदै गएको छ । बदलिँदो परिस्थितिमा शिक्षक युनियनहरू राज्यको संरचनामा नै पर्न थालेका छन् । परिमाणतः युनियन प्रणालीभित्रका राम्रो पकड राख्ने समूहका रूपमा छन् । अबका दिनमा शिक्षक युनियनको मुख्य भूमिका विद्यालय सुधारसँग सम्बन्धित हुनुपर्ने कुरामा जोड दिइएको पाइन्छ ।

विकसित देशको सन्दर्भमा

क) क्यानडा

- ब्रिटिस कोलम्बिया शिक्षक महासङ्घ (क्यानडा) मा ४२ हजार शिक्षक आबद्ध रहेको र सो युनियनले आफूलाई सामाजिक न्याय, लैङ्गिक समता, जातीय सुसम्बन्धको विकास तथा डर, त्रास, गरिबी, हिंसा आदिको प्रतिरोध गर्ने कार्यमा केन्द्रित गरेको
- यसले आफ्ना सदस्यहरूलाई व्यक्तिगत, राजनीतिक र शैक्षिक क्रियाकलापहरूमा जातीय र रंगीय संवेदनशीलता वृद्धाउन छुट्टै शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने गरेको ।

ख) अमेरिका

- शिक्षकहरूलाई जातीय र रङ्गीय सवालमा प्रशिक्षित गर्ने र अन्य समुदायसँग सामाजिक र पेसागत सम्बन्ध विस्तार गरेर शिक्षण पेसामा जात तथा रंगको प्रतिनिधिहरू बढाउन पहल गर्ने गरेको ।
- नयाँ नीति तथा कार्यक्रम लागु गराउन स्थानीय शिक्षक युनियनहरू सक्रिय रहेको ।
- अमेरिकामा दुईओटा सङ्गठन शक्तिशाली रहेको । तीमध्येको राष्ट्रिय शिक्षक सङ्घमा ३२ लाख सदस्य छन् भने अमेरिकी शिक्षक सङ्गठनभित्र १४ लाख सदस्य छन् । हाल यी सङ्गठनका पदाधिकारीहरू पनि अधिकार र कमजोर शिक्षकहरूको पक्षमा धेरै अडान लिन नसकिने कुरामा सहमत हुन थालेका छन् । शिक्षकको उत्तरदायित्व विद्यार्थीप्रति रहने कुरामा आमसहमति बन्दै गएको छ ।

ग) अन्य देशका शिक्षक युनियन

- शिक्षकको वृत्ति विकासको अवसर व्यापक पार्ने, अदक्ष शिक्षक पहिचान गर्ने र तिनलाई पुनः तालिम दिने कार्यलाई यस्ता युनियनले उच्च प्राथमिकतामा राख्ने गर्छन् ।
- विद्यालय जीवनका सम्पूर्ण पक्षको जिम्मेवार निकायको रूपमा युनियन देखिन्छन् । उनीहरूले मासिक तथा साप्ताहिक समाचार पत्रहरू, बुलेटिन, वेबसाइट, पोलीसि जर्नल आदि नियमित रूपमा प्रकाशित गर्ने गरेको देखिएको ।
- शैक्षिक अनुसन्धान सँगसँगै प्रक्रियाले खराब विद्यार्थीहरूलाई सुधारने र तह लगाउने परियोजना चलाउने गरेको देखिन्छ ।
- युनियनमा आबद्ध शिक्षकका लागि आवश्यक कानुनी तथा आर्थिक सहयता र परामर्श प्रदान गरिन्छ ।
- नवप्रवेशी शिक्षकहरूका लागि अलग्गै अध्ययन सामग्रीहरू प्रकाशन गरिन्छ ।
- युनियनभित्र विभिन्न क्षेत्र हेर्ने छुट्टाछुट्टै विभाग हुन्छन् । अवकासप्राप्त शिक्षकहरूको पनि छुट्टै विभाग र प्रकाशन हुन्छ ।
- युनियनहरूले आफ्ना सदस्य शिक्षकहरूलाई लक्षित गरी प्राज्ञिक लेखन सीपसम्बन्धी तालिमहरू सञ्चालन गर्ने गरेको पाइन्छ ।
- आफ्ना परियोजना सञ्चालन गर्न आवश्यक आर्थिक स्रोत आन्तरिक स्रोतबाटै जुटाउँछन् । सदस्यता शुल्क, स्रोत सङ्कलन अभियान, आन्तरिक प्रकाशनहरूको बेचबिखनलगायत विभिन्न नयाँनयाँ तरिकाबाट आर्थिक सङ्कलन गरिन्छ । कतिपय शिक्षक युनियनका दैनिक तथा साप्ताहिक प्रकाशनहरू समेत छन् ।

विकासोन्मुख देशका शिक्षक युनियनको भूमिका

- अधिकांश शिक्षकहरू राजनीति र युनियन गतिविधिमा लागेका कारण भारतको शैक्षिक गुणस्तर खस्केको निष्कर्ष निभिन्न अनुसन्धानहरूले निकालेको देखिन्छ ।
- शिक्षक युनियनलाई युनियन नेताहरूले आफ्नो राजनीतिक हैसियत बुझाउन उपयोग गर्ने गरेको ।
- कोरियामा शिक्षकहरूले गैरकानुनी युनियन क्रियाकलापमा लागेको आरोपमा जेल सजाय नै भोगेका छन् । एसियाका सिङ्गापुर, ताइवान र कोरियाका शिक्षकहरू राजनीतिमा कम सहभागी रहेको ।
- एकै खाले विचारबाट निर्देशित युनियन भएका देशमा युनियन बढी शक्तिशाली देखिएका छन् भने विभिन्न विचार र आस्थामा रहेका युनियनहरू कम प्रभावशाली हुने गरेको देखिन्छ ।

६) अन्तर्राष्ट्रिय शिक्षक युनियन र नेपालका शिक्षक युनियनबीचको खाडल (Gaps)

अन्तर्राष्ट्रिय शिक्षक युनियन	नेपालका शिक्षक युनियन
<ul style="list-style-type: none"> • शिक्षको गुणस्तर र शिक्षकहरूको क्षमताअभिवृद्धिका लागि प्रयासहरू केन्द्रित • राजनीतिक प्रभाव कम • शिक्षक हकहितका अतिरिक्त पेसागत सक्षमता अभिवृद्धिमा जोड • शिक्षणको सन्दर्भमा शिक्षकको कमीकमजोरीहरू पहिचान गरी क्षमता अभिवृद्धि • शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धिमा जोड । 	<ul style="list-style-type: none"> • शिक्षकहरूको सेवा सुविधा तथा संरक्षणका लागि प्रयासहरू केन्द्रित • राजनीति प्रभाव बढी • पेसागत सक्षमतामा भन्दा हकहितमा जोड • शिक्षणको सन्दर्भमा शिक्षकको कमी कमजोरीको पहिचान नगरिनु • शिक्षाको गुणस्तरमा भन्दा शिक्षकहरूको सुविधामा केन्द्रित

विषयक्षेत्र : शैक्षिक पेसागत उत्तरदायित्व (Educational & Professional Accountability)

कुनै पेसामा संलग्न व्यक्तिहरू उक्त पेसाप्रति प्रतिबद्ध भई पेसागत मर्यादा अभिवृद्धि गर्नु पर्दछ । शिक्षण पेसा एक महत्त्वपूर्ण पेसा भएकोले यस क्षेत्रमा कार्यरत शिक्षकहरू पेसाप्रति प्रतिबद्ध, इमान्दार हुँदै आफ्नो विषयमा दक्ष हुन निरन्तर पेसागत विकासमा जोड दिनु पर्दछ । विद्यार्थीहरूको शैक्षिक उपलब्धि तथा गुणस्तरमा सुधार गर्नु शिक्षकहरूको पेसागत उत्तरदायित्व हो । यसै सन्दर्भमा ILO/UNESCO ले 'शिक्षकका अधिकार र उत्तरदायित्वमा' निम्नपक्ष समेटिने कुरामा जोड दिइएको छ :

पेसागत स्वतन्त्रता

- पेसागत जवाफदेहिताबाट नचुकिकन शिक्षण पेसाले प्राज्ञिक स्वतन्त्रता उपयोग गर्नुपर्दछ । शिक्षणका लागि उपयुक्त विधि तथा शिक्षण सहायताहरू छनोट गर्न शिक्षकहरू विशेष रूपमा दक्ष छन् भने उनीहरूलाई शिक्षण सामग्रीको छनोट र प्रयोग गर्न, पाठ्यपुस्तकको छनोट र स्वीकृत कार्यक्रमको ढाँचाभित्र रही र शैक्षिक अधिकारवालाहरूको सहयोगमा शिक्षण विधिहरूको प्रयोग गर्न दिइनुपर्दछ ।
- शिक्षक र शिक्षकका पेसागत सङ्गठनहरू नयाँ पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र शैक्षिक सामग्रीहरूको विकासमा सहभागी हुनुपर्दछ ।
- निरीक्षण तथा सुपरिवेक्षण शिक्षकका व्यवसायिक काममा गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न प्रोत्साहित गर्ने गरी विकास गरिनुपर्दछ तर शिक्षकका स्वतन्त्रता कुण्ठित गर्ने, उनीहरूको अग्रसरता र उत्तरदायित्वलाई कम गर्ने कार्य गर्नुहुँदैन । शिक्षकले गर्ने कुनैपनि किसिमको कार्यको प्रत्यक्ष मूल्याङ्कन जरूरी भएमा वस्तुगत मूल्याङ्कन गर्ने गरि त्यसबारे शिक्षकलाई जानकारी दिइनुपर्दछ ।
- शिक्षकहरूको यस्ता मूल्याङ्कन गर्ने तरिकाहरू विद्यार्थीको प्रगति मापन गर्ने उपयोगी ठानेमा उपयोग गर्न स्वतन्त्र हुनुपर्छ तर विद्यार्थीको व्यक्तिगत परिणाम निष्पक्ष छु भन्ने कुराको सुनिश्चित गराउनुपर्दछ । व्यक्तिगत रूपमा विद्यार्थीहरूलाई सुहाउँदो कोर्सहरू र विभिन्न प्रकारका थप शिक्षाको सन्दर्भमा शिक्षकले दिएका सिफारिस र सरसल्लाहहरूलाई अधिकारवालाहरूले महत्त्व दिनुपर्दछ ।
- विद्यार्थीको भलाइका लागि शिक्षक र अभिभावकबीच नजिकको सहकार्यलाई प्रवर्द्धन गर्न सकेसम्म प्रयास गरिनुपर्दछ तर शिक्षकको पेसागत उत्तरदायित्वसँग जोडिएका संवेदनशील कुराहरूमा अभिभावकहरूबाट हुने अस्वस्थ वा अवाञ्छित हस्तक्षेपबाट शिक्षकलाई जोगाइनुपर्दछ ।
- विद्यालय र शिक्षकको विरुद्धमा उजुरी भएका अभिभावकहरूलाई पहिलोपटक विद्यालयको प्रधानाध्यापक र सम्बन्धित शिक्षकसँग छलफल गर्ने अवसर दिइनुपर्दछ । त्यसपछि उच्च अधिकारीहरूसँग सम्बोधन गरिएका कुनै उजुरीहरूलाई लिखितरूपमा

तयार गरेर एकप्रति सम्बन्धित शिक्षकलाई दिइनुपर्दछ । उक्त उजुरीबारेको अनुसन्धानमा शिक्षकहरूलाई निष्पक्षरूपमा प्रतिवाद गर्ने अवसर दिएर र उक्त कारवाहीलाई सार्वजनिक नगरी गरिनुपर्दछ । शिक्षकले विद्यार्थीहरूमा दुर्घटना हुन नदिई सकेसम्म सावधानी अपनाउनुपर्दछ । शिक्षकका रोजगारदाताहरूले विद्यालयमा अथवा विद्यालय परिसरभन्दा बाहिरका विद्यालय गतिविधिहरूमा हुने जोखिमबाट शिक्षक तथा विद्यार्थी दुवैलाई सुरक्षा दिनुपर्दछ ।

शिक्षकका जवाफदेहिता

- शिक्षकहरूको व्यवसायिक प्रतिष्ठा शिक्षक स्वयम्मा भरपर्छ । त्यसैले सम्पूर्ण शिक्षकहरूले आफ्नो व्यवसायिक काममा सकेसम्म उच्चतम स्तर प्राप्त गर्न खोज्नुपर्दछ । शिक्षकको कार्य सम्पादनसँग सम्बन्धित व्यवसायिकस्तर शिक्षकका सङ्गठनहरूको सहभागितामा परिभाषित गरी कायम गरिनुपर्दछ । शिक्षक तथा शिक्षकका सङ्गठनहरूले विद्यार्थीको पक्षमा शिक्षा सेवाको दृष्टिले र समग्र समाजको चाहनाबमोजिम अधिकारवालाहरूसँग पूरा सहयोग गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षकको सङ्गठनहरूद्वारा शिक्षक आचारसंहिता तय गरिनुपर्दछ र त्यस्ता आचारसंहिताले स्वीकृत सिद्धान्तहरू, पेसाको मर्यादा र पेसागत कर्तव्य निर्वाहलाई सुनिश्चित गराउनु महत्त्वपूर्ण योगदान दिन सक्ने हुनुपर्दछ । विद्यार्थी तथा वयस्कहरूको भलाइका लागि अतिरिक्त क्रियाकलापमा भाग लिनका लागि शिक्षकहरू तयार हुनुपर्दछ ।
- समग्र शिक्षा सेवा र शिक्षकहरू बीचको सम्बन्धमा यदि शिक्षकहरूले आफ्नो पेसागत जिम्मेवारी निर्वाह नगरेको खण्डमा शैक्षिक नीति विद्यालय सङ्गठन तथा शिक्षा सेवामा नयाँ विकास जस्ता विषयहरूमा शिक्षकका सङ्गठनहरूसँग नियमित परामर्श लिई स्थापित विधिबाट समस्यालाई सम्बोधन गरिनुपर्दछ । अधिकारवालाहरू र शिक्षकहरूले शिक्षा सेवाको गुणस्तर सुधार्न, शैक्षिक अनुसन्धानमा तथा नयाँ सुधारिएका शिक्षण विधिहरूको विकास गर्न र फैलाउनमा प्रत्येक चरणमा सङ्गठनमार्फत अथवा अन्य कुनै तरिकाबाट हुने शिक्षकको सहभागिताको महत्त्वलाई पहिचान गर्नुपर्दछ ।
- अधिकारवालाहरूले उही विषयका शिक्षकहरूबीच सहकार्य बढाउन विद्यालयभित्र अथवा एउटा बृहत् ढाँचाभित्र प्यानल निर्माण गर्ने र उक्त प्यानलको कार्यमा सहजीकरण गर्नुपर्दछ र त्यस्तो प्यानलको विचार तथा सुझावहरूलाई महत्त्वका साथ लिनुपर्दछ ।
- प्रशासकीय तथा अन्य कर्मचारीहरू जो शिक्षा सेवाका विभिन्न पक्षहरूका लागि जिम्मेवार छन् उनीहरूले शिक्षकहरूसँग राम्रो सम्बन्ध स्थापित गर्न खोज्नुपर्छ । त्यस्तै शिक्षकहरूले पनि उनीहरूसँग पारस्परिक सम्बन्ध स्थापित गर्न खोज्नुपर्छ ।

शिक्षकका अधिकारहरू

- सामाजिक तथा सार्वजनिक जीवनमा शिक्षकको सहभागितालाई शिक्षककै व्यक्तिगत, शिक्षा सेवा र समग्र समाजकै चाहनाबमोजिम प्रोत्साहित गरिनुपर्दछ ।
- शिक्षकहरू आम नागरिकले उपयोग गरेका सम्पूर्ण अधिकारहरू उपयोग गर्न स्वतन्त्र हुनुपर्दछ तर त्यस्तो उपयोग सार्वजनिक कार्यका लागि ग्राह्य हुनेगरी हुनुपर्छ ।
- सार्वजनिक कार्यको शिक्षकले शिक्षण पेसा छोड्नु पर्ने कतिपय कानुनी आवश्यकता भएमा उसलाई बहुवा अथवा पेन्सनको योजनाका पहिला सरहको पदमा अवस्था सेवा अवधि सकिएको भए समकक्षी पदमा बहाल हुन पाउनुपर्दछ । शिक्षकका तलबी सेवा सुविधा र काम गर्ने अन्य वातावरणका सम्बन्धमा शिक्षकका सङ्गठनहरू र शिक्षकका रोजगारदाताहरूबीच मध्यस्तता प्रक्रियामार्फत निधारण गरिनुपर्दछ ।
- शिक्षका अधिकारलाई सुनिश्चित गर्न उनीहरूका सङ्गठनमार्फत उनीहरूका निजी तथा सार्वजनिक रोजगारदाताहरूबीच मध्यस्तता गर्ने वैधानिक अथवा स्वेच्छिक संयन्त्रको स्थापना गरिनुपर्दछ । रोजगारको सेवा सर्तसम्बन्धी शिक्षक र रोजगारदाताबीचमा हुने असमझदारीको व्यवस्थापन गर्न पहल गर्ने गरी उपयुक्त संयुक्त संयन्त्रको निर्माण गर्नुपर्दछ ।
- 'प्रभावकारी शिक्षक र सिकाइको सर्तनामा' अन्तर्गत कक्षाको आधार, सहयोगी कर्मचारी, शिक्षण सामग्री, काम गर्ने समय, तलबी वार्षिक बिदा, अध्ययन बिदा, विशेष बिदा, बिरामी बिदा शिक्षक आदानप्रदान, विद्यालय भवन ग्रामिण तथा दुर्गम क्षेत्रका शिक्षकहरूका लागि विशेष व्यवस्थाजस्ता महत्त्वपूर्ण पक्षलाई समेटिएको छ ।
- शिक्षकको हैसियतलाई प्रभाव पार्ने विभिन्न तत्त्वहरूमध्ये तलबमा विशेष महत्त्व दिइनुपर्छ । शिक्षक प्रवेश भएदेखि आइपर्ने सबै प्रकारको सम्पूर्ण जिम्मेवारीको साथसाथै शिक्षक र उसको शिक्षण कर्मको समाजप्रतिको महत्त्व भल्किएको हुनुपर्छ । समान योग्यता चाहिने अन्य पेसामा दिइने तलबअनुकूल शिक्षकलाई तलब हुनुपर्दछ । त्यसैगरी उसलाई र उसको परिवारका सदस्यहरूलाई उच्च शिक्षा हासिल गर्ने समयसमयमा चाडबाडलगायत अन्य सांस्कृतिक व्यवहार सम्पन्न गर्न र उनीहरूको व्यावसायिक क्षमता अभिवृद्धि गर्न समेत पुग्ने गरी तलब हुनुपर्छ । साथसाथै कतिपय पदहरूका लागि उच्च शिक्षा तथा अनुभवको जरूरी हुन्छ । त्यस्तै ठूलाठूला जिम्मेवारीहरू पनि लिनुपर्छ भने सोहीअनुसार तलबमा विचार पुऱ्याइनुपर्छ । शिक्षकहरूलाई शिक्षकका सङ्गठनहरूसँगको सम्भौतामा उल्लेखित स्केलबमोजिम तलब दिइनुपर्छ । (कुनैपनि योग्य शिक्षकहरूलाई परीक्षणकालमा अथवा अस्थायी रूपमा काम गरेकाले स्थापित शिक्षकलाई दिइनेभन्दा कम तलब कुनै पनि हालतमा दिइनुहुँदैन । त्यसैले तलबको संरचना अन्याय र बेथिति नबढाउने र विभिन्न समूहका शिक्षकहरूबीच भैँभगडा सिर्जना नगर्ने गरी बनाइनुपर्दछ ।)
- जब अधिकतम मात्रामा पिरियडहरू दिइयो र एउटा शिक्षकको नियमित तालिकाभन्दा बढी घण्टी पढाउनुपर्ने भयो भने उक्त शिक्षकले स्वीकृत स्केलभन्दा थप पारिश्रमिक

पाउनुपर्छ । तलबमा भिन्नता योग्यताको स्तर, अनुभव, जिम्मेवारीको तहजस्ता वस्तुगत आधारमा हुनुपर्छ तर न्यूनतम र अधिकतम तलबबीको सम्बन्ध जायज हुनुपर्दछ । प्राज्ञिक उपाधि नभएका प्राविधिक तथा व्यावसायिक विषयका शिक्षकहरूको आधार तलब निर्धारण गर्दा शिक्षकहरूको व्यवहारिक तालिम र अनुभवको आधारमा भत्ता समावेश गरिनुपर्दछ । नियमित, विशेषगरी वार्षिक रूपमा अथवा बीचबीचमा तलब वृद्धिमार्फत ग्रेड वृद्धि गरिनुपर्दछ । सुरु तलब स्केलको न्यूनतमदेखि अधिकतम वृद्धि अवधि पेसामा प्रवेश गरेपछिको १० देखि १५ वर्षभन्दा बढी लम्याउनु हुँदैन । देशमा महङ्गी र उत्पादकत्वको वृद्धिसँगै बढेको उच्च जीवन स्तर र तलब अथवा ज्यालाको स्तरमा आमरूपमा भएको वृद्धिजस्ता पक्षहरूलाई मध्यनजर गर्दै शिक्षकहरूको तलब स्केलमा पनि समसमयमा समीक्षा गरिनुपर्दछ । तलब समायोजनको प्रणालीले स्वतः जीविकाको लागतसम्बन्धी सूचाङ्कको छनोट शिक्षकका सङ्गठनहरूको सहभागितामा निर्धारण गरिनुपर्छ । तलब निर्धारण गर्ने उद्देश्यले शिक्षकका सम्बन्धित सङ्गठनहरूसँग अग्रिम सहमति बेगर लागु गरिनुहुँदैन ।

- 'सामाजिक सुरक्षाअन्तर्गत' औषधिउपचार, बिरामी सुविधा/भत्ता, सेवामा रहँदा हुने चोटपटकसम्बन्धी व्यवस्था, वृद्ध अवस्थामा सम्बन्धित सोवा, सुविधा, दीर्घजीवी सुविधा, सामाजिक सुरक्षा उपलब्ध गराउने माध्यम र शिक्षकको अभाव सम्बन्धमा स्पष्ट पारिएको छ ।
- शिक्षकहरूले निश्चित आधारमा व्यावसायिक हैसियत पाउनुपर्छ र त्यो हैसियत यो सिफारिसमा उल्लेख गरेकोभन्दा पनि बढी अनुकूल हुनुपर्छ । तर शिक्षकलाई दिइसकेको हैसियतलाई खारेज गरिनुहुँदैन भन्ने किटान गरिएको छ ।

युनियनको विश्वव्यापी साभ्ना मुद्धा तथा चुनौतीहरू

- शैक्षिक गुणस्तर सुधार गर्नु (बेलायतको नेसनल युनियन अफ टिचरका पूर्व अध्यक्ष मेरी कोम्टोन रिथिडकिड स्कूल अनलाइनको भोलुम, १९)
- युनियननिजमको नयाँ दृष्टिकोणमा शिक्षकहरूलाई गोलबन्द गराउनु र त्यस्तो दृष्टिकोण लागु गर्न सक्ने नेतृत्व चुन्ने ।
- परम्परागत भूमिका छोड्नु (तलब सुविधा तथा पेसागत हकहितका लागि मात्र सरकारी पक्षसँग सामुहिक सौदाबाजी गर्नु)
- शिक्षकको दक्षता वृद्धिका लागि कमीकमजोरी र अयोग्यताका बारेमा बोल्नु ।
- नयाँ नेतृत्व र आन्तरिक प्रजातन्त्र/लोकतन्त्र ।
- नयाँ सामाजिक परिस्थितिमा आफ्नो भूमिका खोज्ने कार्य ।
- नयाँ गतिला शिक्षक आकर्षित गर्नु तथा लामो समय पेसामा नरहने मनस्थिति बोकेकाहरूले पनि युनियनको आवश्यकता नदेख्ने देखिएकोले उनीहरूलाई समेट्नु ।

- विद्यार्थीको सिकाइ राम्रो पार्ने पहल गरी विश्वसनियता बढाउनु ।
- युनियनहरूले शिक्षक, विद्यार्थी र समुदायसँगको सम्बन्ध विस्तार र सुदृढ गर्न ।
- अन्तर्राष्ट्रिय पूँजी र नीजिकरण (अमेरिकी शिक्षक युनियनका नेता बब पिटरसनका अनुसार)
- विविधता एवम् समतासम्बन्धी मुद्दा सम्बोधन गर्नु ।

अबको नेतृत्वले

- शिक्षक युनियनको आन्दोलनलाई अवसरवादबाट मुक्त गराई विद्यमान सोच तथा चिन्तनबाट माथि उठाउँदै साँचो अर्थमा शिक्षक समुदायको संवृद्ध जीवन यापनका लागि शिक्षक युनियनलाई परिवर्तनको संवाहकको रूपमा स्थापित गर्ने ।
- कोप्रिच जुलिया (१९९१) ले शिक्षक युनियन नेताहरूको परिवर्तित भूमिका पुस्तकमा नयाँ प्रकारको शिक्षक नेतृत्वमा युनियनप्रतिको प्रतिबद्धता, भविष्य दृष्टि, राजनीतिक गहिरो जानकारी, जोखिम मोल्न सक्ने, इच्छाशक्ति र परिवर्तनप्रतिको चाहनासमेत पाँचप्रकारका गुणहरू हुनुपर्ने उल्लेख गरेको ।
- अमेरिकी शिक्षक युनियन नेता बब पिटरसनकाअनुसार युनियन एकिटभिस्टहरूको आजको जिम्मेवारी भनेको शक्तिवालाहरूलाई सत्य कुरा भन्ने र न्याय तथा लोकतन्त्रका लागि वैकल्पिक दृष्टिकोण दिने हिम्मत गर्नु हो ।
- अक्षमलाई कक्षाकोठाबाट निकाल्ने र शिक्षकको वृत्तिविकासको अवसर व्यापक पार्ने, अदक्ष शिक्षक पहिचान गर्ने र तिनलाई पुनः तालिम दिने कार्यलाई युनियनले उच्च प्राथमिकता दिनुपर्दछ ।
- शिक्षकको उत्तरदायित्व विद्यार्थीप्रति रहने सुनिश्चता कायम गर्नु ।

नेपालको सन्दर्भमा शिक्षण पेसालाई मर्यादित बनाउन गरिनुपर्ने उपायहरू

- पेसागत जवाफदेहिताबाट नचुकिकन शिक्षण पेसाले प्राज्ञिक स्वतन्त्रता उपयोग गर्नुपर्दछ । शिक्षक र उनीहरूका सङ्गठनहरू नयाँ पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र शैक्षिक सामग्रीहरूको विकासमा सहभागी हुनुपर्दछ ।
- निरीक्षण तथा सुपरिवेक्षणका कुनै पनि प्रणालीहरू शिक्षकका व्यवसायिक काममा गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न प्रोत्साहित गर्ने गरी निर्माण गरिनुपर्दछ तर शिक्षकका स्वतन्त्रता कुण्ठित गर्ने, उनीहरूको अग्रसरता र उत्तरदायित्वलाई कम गर्ने अथवा खुम्च्याउने चाँही हुनुहुँदैन ।
- शिक्षकको कार्यको कुनैपनि किसिमको प्रत्यक्ष मूल्याङ्कन जरूरी भएमा त्यस्तो मूल्याङ्कन जरूरी भएमा यस्तो मूल्याङ्कन वस्तुगत हुनुपर्छ र त्यसबारे शिक्षकलाई थाहा दिइनुपर्दछ ।

- व्यक्तिगत रूपमा विद्यार्थीहरूलाई सुहाउँदो कोर्सहरू र विभिन्न प्रकारका थप शिक्षाको सन्दर्भमा शिक्षकले दिएका सिफारिस र सरसल्लाहहरूलाई अधिकारवालाहरूले महत्त्व दिनुपर्दछ ।
- विद्यार्थीको भलाइका लागि शिक्षक र अभिभावकबीच नजिकको सहकार्यलाई प्रवर्द्धन गर्न सकेसम्म प्रयास गरिनुपर्दछ तर शिक्षकको पेसागत उत्तरदायित्यसँग जोडिएका संवेदनशील कुराहरूमा अभिभावकहरू हुने अस्वस्था अथवा अवाञ्छित हस्तक्षेपबाट शिक्षकलाई जोगाइनुपर्दछ ।
- शिक्षकहरू राजनीतिक दलहरूको भातृसंस्थाहरूको रूपमा भन्दा पेसागत समूहको रूपमा विकसित हुँदै जानुपर्दछ ।
- शिक्षक पेसालाई थप मर्यादित बनाउन शिक्षकहरूले शिक्षाको गुणस्तर सुधारको लागि नेतृत्व लिने परिपाटीको विकास गरिनुपर्दछ ।

हाम्रो देशको सन्दर्भमा शिक्षकहरू पेसागत संस्थाहरू धेरै नै भएकोले ती सबैलाई गोलबन्द गरी शिक्षक युनियनलाई सबै खालका संस्थाहरूको साझा चौतारीको रूपमा विकास गर्न उपरोक्तानुसारका विषयवस्तुहरूको जवाफ आउने गरी विकास गरिनु पर्दछ ।

2. International National Teachers Associations

A large majority of teachers' unions and associations around the world are represented internationally by one unified organization, Education International (EI). Headquartered in Brussels, Belgium, EI was created by the merger of two major teachers' organizations in 1990. It includes 310 teachers' organizations from 159 countries, with a membership of more than 25 million teachers and other education workers.

The creation of a unified international organization of teachers was the result of several major post - World War II international trends and political developments (e.g., the cold war, the end of European colonization, the expansion of the worldwide movement for civil and human rights, the rise of teacher unionism, the collapse of communism) that brought together two former teachers' internationals and doomed two others.

Ideologies and the International Labor Movement

Following World War II the international labor movement, of which teachers formed a small part, divided into three major strands, each of which was associated with a competing political ideology. These strands were aligned with democratic, communist, and Christian Democratic ideologies.

At the close of the war, there was a short period during which union federations in Europe, North America, and the Soviet Union joined to form a common international confederation of national union federations, the World Federation of Trade Unions (WFTU), as well as corresponding international trade secretariats (ITSs) for unions in common sectors, such as metal workers, textile workers, and government employees. (ITSs actually predate World War II, but were reorganized after the war as part of the family of international labor confederations.)

From the beginning a small minority of national unions questioned the wisdom of creating an international union organization that included organizations from the Soviet Union and communist-controlled Eastern European countries, arguing that such unions were not independent from the state and from controlling communist parties. (For example, in the United States, the American Federation of Labor [AFL] refused to join the new international, while the more leftist Congress of Industrial Organizations [CIO] did join.) However, at that time the [impulse](#) to create a workers' international overcame any qualms about the validity of unions in communist-controlled countries.

This brief period of labor unity ended in 1949. Between 1945 and 1948, it became increasingly clear to union leaders in democratic countries that so-called unions in Russia and Eastern Europe were actually front organizations that served the foreign policy interests of the Soviet Union, rather than the legitimate interests of workers. The efforts of these communist-controlled unions to block any criticism of the Soviet role in the 1948 coup in Czechoslovakia proved to be a breaking point.

In 1949 democratic union federations in Western Europe and other parts of the world split from the broad labor international to form, with the AFL, the International Confederation of Free Trade Unions (ICFTU). ITSs that had previously included both communist and noncommunist members also split, and new democratic ITSs were organized. The word *free* in the titles of new international labor organizations signaled that they were democratic internationals (e.g., the International Federation of Free Teacher Unions). Socialist and social democratic unions typically led these international labor organizations. The Soviet Union's internationals were composed of labor fronts from Eastern-bloc nations and communist-dominated unions in Western Europe and other parts of the world.

The third political strand in the international labor world was that of the Christian Democrats. The Christian Democratic political movement, founded by the Catholic Church in the first half of the twentieth century in response to the growth of communist and socialist movements, included the organization of fraternal labor movements at the national and international levels. Christian Democratic teachers' organizations were members of the International Federation of Employees in Public

Services (INFEDOP; part of the Christian trade unions family) until 1963, when they split off to form the World Confederation of Teachers (WCT).

The Four Trade Internationals

By the early 1960s there were three international teachers' organizations, each associated with one of these three political strands: the International Federation of Free Teachers' Unions (IFFTU - social democratic), the World Federation of Teachers' Unions (known by its French acronym, FISE - communist), and the World Confederation of Teachers (WCT - Christian Democratic). Then, in 1952, a group of smaller regional and international teachers' organizations that existed before World War II formed a fourth international organization, the World Confederation of Organizations in the Teaching Profession (WCOTP).

The WCOTP differed from the other teacher internationals by its lack of political orientation and, at least originally, any union orientation. It was created at a time when most national teachers' organizations were dominated either by school administrators or by teachers who had little interest in traditional union activity. For example, in the United States, the National Education Association (NEA) was founded as a professional teachers' association and was a founding member of the [WCOTP](#) (from 1952 to 1972 the WCOTP office was located in the NEA building in Washington, DC). The American Federation of Teachers was founded as a labor union and was a member of the original AFL, as well as being a founding member of the IFFTU - the social democratic - oriented teachers' international.

The background of member organizations in the IFFTU, the FISE, and the [WCT](#) were ideologically related, respectively, to the social democratic, communist, and Christian Democratic political movements. In contrast the WCOTP would accept organizations with any or no political orientation - and with little concern about an organization's independence from government or political parties, as long as it claimed to represent educators.

The ideological identification of the IFFTU did not mean that all its members were affiliated with, or directly connected to, a democratic socialist party. Rather, it indicated that the traditional leadership of the IFFTU unions tended to relate to social democratic movements or with similar parties, such as the Democratic Party in the United States. However, not all European teachers' organizations with social democratic ties affiliated with the IFFTU. For example, most Scandinavian teachers' organizations were affiliated with the WCOTP until the beginning of the 1990s.

With one notable exception, the internationals did not prohibit members from being simultaneously affiliated with other teacher internationals. Generally, teachers' organizations from developed countries did not hold dual affiliations, for economic

reasons, among other factors - it was not practical to pay dues to multiple organizations. Many teachers' organizations from poorer countries, however, held more than one affiliation in order to benefit from financial assistance from different international organizations and free participation in international conferences and congresses - while paying little or nothing in membership fees to any international. Each international teachers organization had a dues structure that adjusted dues to take into consideration the per-capita income of different countries.

While WCOTP and the FISE had no such prohibition, the IFFTU constitution restricted its members from holding dual affiliation with the communist teachers' international, the FISE. WCT members generally did not hold dual affiliations. As a result, the WCOTP included organizations that also belonged to either the FISE or the IFFTU. The IFFTU included members that also belonged to the WCOTP, but not to the FISE. This situation simultaneously contributed to and impeded the IFFTUWCOTP merger movement in the late 1980s.

Competition and Convergence

Throughout the cold war era, there was a constant competition, especially between the IFFTU and the WCOTP, for members, prestige, and recognition. Initially, both the IFFTU and the WCOTP were primarily composed of organizations from Europe and North America. Decolonization in Africa and Asia, and the creation of teachers' associations in newly independent nations, resulted in a major expansion of all the four teacher internationals. During the 1960s the membership of the WCOTP expanded rapidly, with the greatest growth coming from Africa, Latin America, and Asia. The membership growth in the IFFTU lagged behind the WCOTP, but began to catch up in the late 1960s and early 1970s. Much of the new membership in the IFFTU came from organizations that were already members of the WCOTP.

It was always difficult to compare the size of the four international teacher organizations with any degree of accuracy. Membership figures for national affiliates were often [unreliable](#). For example, Indian teachers' unions claimed millions of members, but few of the claimed members paid dues to the national organizations, nor did the national organizations pay more than token dues to the internationals. In general, due to economic [hardship](#), almost no members from developing countries paid more than token dues to international teacher organizations. In addition, the competition between the internationals for members, and therefore to claims of strength on the international stage, made it difficult for an international to pressure members to pay dues for fear of losing those members.

As a result, member organizations from the developed world (Europe, North America, and Japan) were responsible for more than 60 to 70 percent of the core

budgets of the WCOTP and the IFFTU. The WCT's and the FISE's core budgets were less transparent. It was assumed that the majority of operating funds for the FISE came from the Soviet government, and that of other communist countries. The WCT received a combination of funding from its major members and from government subsidies in countries with strong Christian Democratic parties.

The Rise of Teacher Unionism

From the 1960s to the 1980s, the WCOTP was the largest international teacher organization - measured by membership, funding, and prestige - in the international education world. In the earlier years, the IFFTU was smaller and financially weaker than the WCOTP. However, the issue of teacher unionism began to change this balance. Teacher unionization was, by and large, a post - World War II phenomenon. Even teachers' organizations that were founded as unions and belonged to union federations, such as the American Federation of Teachers (AFT), only began engaging significantly in traditional union activities, such as [collective bargaining](#) and strikes, in the late 1950s.

The first major teachers' strike in the United States took place in New York City in 1967, when the New York City local of the AFT went on strike for fourteen days. This was the beginning of modern teacher unionism in the United States. Eventually all the major locals in the AFT adopted the demand for union representation and collective [bargaining](#) rights. The success of this new strategy for teachers also influenced the National Education Association to change from a management-dominated professional association to a union led by teacher representatives. In the 1970s and 1980s this transition from professionalism to unionism was duplicated in most of the developed democracies and in many parts of Africa, Asia, and Latin America.

This trend among members of the IFFTU and the WCOTP, and the accompanying emphasis by both internationals on the right of teachers to unionize, increased the [coincidence](#) of interests between the two organizations. A second factor that contributed to the harmonization of the two internationals was the development of the European teachers' unions' organization, the ETUC. The ETUC was created in response to the creation of the European Community (EC) and included all European teachers' organizations, regardless of their international affiliations. While European teachers' organizations were divided between those who were members of the IFFTU and the WCOTP or the WCT, the same organizations worked together at the European level.

Merger

This growing convergence of memberships, interests, and union orientation led to formal merger discussions between the IFFTU and the WCOTP in the late 1980s. After approximately two years of talks, the two organizations reached a merger agreement that was ratified at a joint unity congress held in Stockholm in December 1990. The most significant political requirements of the new organization, Education International, were that its members be independent democratic organizations and not be members of any other international organization of teachers. These two requirements were departures from the practice of the former WCOTP, which had not imposed such qualifications for membership. The impact of these requirements meant that if a national teachers' organization desired membership in the largest, and potentially most influential, teachers' international, it had to give up any affiliation it might have with the two smaller organizations, the FISE and the WCT.

The breakup of the Soviet Union, and the accompanying decline in support of communist movements in other parts of the world in the late 1980s, made this dual membership prohibition somewhat of a [moot](#) issue. The FISE closed its Paris offices in the early 1990s and ceased to exist, and the WCT was never as large and influential as either the WCOTP or the IFFTU. In general, the international Christian Democratic labor movement seems to have withered in terms of numbers and financial support since the 1980s, and the prohibition against [EI](#) members holding dual memberships has restricted the membership potential of the WCT. Currently, EI and the WCT are discussing some form of a merger or, short of that, an agreement of cooperation.

New Century, New Challenges

At the start of the twenty-first century the vast majority of national teachers' unions are represented by Education International. The post - World War II ideological conflicts and divisions have faded away, while many traditional issues, such as recognition of union rights for teachers, remain in several parts of the world. At the same time, organized teachers are facing new challenges to public education, to teacher welfare, and to security, as well as a growing concern over national and international equity issues. The unification of the international teacher's movement has created a vehicle for teachers to address these issues in an international environment. The new focus for EI is to develop the flexibility, financial base, and expertise to effectively defend teachers' interests and promote quality education systems for all countries in the context of the globalization of education issues and pol

3. Unionization and deprofessionalization: which comes first? Definitional Approaches to Professionalism

Early work among so-called functionalists attempted to distinguish the professions from nonprofessional occupations by citing a set of attributes which would point out the distinctiveness of professional groups. Now known as the attribute approach, the presumption of this approach is that the greater the intensity of each attribute, the more 'professional' the respective occupation. Unfortunately, there has never been complete accord on the precise list of attributes, but among those most mentioned have been the following six (Kerr, Von Glinow and Schriesheim, 1977; Raelin, 1984b, pp. 4-6): (1) Expertise Engaging in prolonged specialized training in a body of abstract knowledge. (2) Autonomy possessing the freedom to choose the examination of and means to solve problems. (3) Commitment showing primary interest in pursuing the practice of one's chosen discipline. (4) Identification Identifying with the profession or with fellow professionals through formal association structures or through external referents. (5) Ethics rendering service without concern for oneself or without becoming emotionally involved with the client. (6) Standards Committing oneself to help in policing the conduct of fellow professionals. Recent sociological research (see e.g. Rothman, 1984) has begun to challenge the attribute approach as not sufficiently dynamic or process-oriented, and hence has offered an alternative definition, known as the power approach. Accordingly, professionals purposely differentiate themselves from other occupations by using political and social influence (for example, through professional associations or unions) to advance the status of their occupation (Johnson, 1972; Klegon, 1978). The net effect of a power process would be that the professional group in question would be able to exercise a monopoly over the provision of its expert services while enjoying relative freedom from external intervention. Accruing from this influence might be the opportunity to sustain a superior economic position in the marketplace, leading potentially to higher salaries or income. Within an organization, the power approach refers to any attempt to maintain occupational control. For example, professionals may show that their technical contributions are sufficiently indeterminate that no one else can make them. They may fend off incursions from other occupations or para-professional groups that attempt to substitute for their practice in some way. Hence, professional groups which maintain relative control over their occupation Vis-a-Vis both their clients as well as their employing organization would be considered to be more powerful or more 'professional' than those with less control of both types. Although proponents of the power approach have argued that it has supplanted the attribute approach, I would prefer to integrate both as the best explanation of professionalism. Professionalism thus refers to a status or level of an occupation that claims a relative amount of exclusivity in its provision of services. Certain methods and standards are associated with the profession. This differs from 'character' which embodies a less restrictive criterion. 'Profession-alization' is the process of becoming a profession or

staking one's claim to professionalism. Although the act of professionalizing an occupation is most compatible with the power approach (as in politically agitating to establish an occupation in the public's eye as critical and exclusive), it may also adhere to the attribute approach by, for example, establishing a code of ethics to ensure that its members follow established standards. Turning, finally, to deprofessionalization, it follows that some occupations may over the course of time lose partial professional status due to a loss of the value of professional attributes or to a relative inability to mobilize political support on behalf of the profession. In some instances, the deprofessionalization results from natural causes, such as social, economic, demographic, or political trends, although power proponents would argue that professional groups have the means to counteract these trends. Continuing with this same approach, a profession may become deprofessionalized by not sufficiently coping with a decline in the importance and vitality of its services (as in the case of the clergy) or with well-constituted challenges by clients, other occupations, or social and consumer groups to its monopoly over such practices as admission, training, and licensing. The attribute approach may also account for deprofessionalization; for example, a profession may lose mastery over its own knowledge base, or its ethical standards may be compromised by self-interest or narrowly vested group interests (Toren, 1975). In this paper, we are concerned with the effect unionization may have on either conception of professionalization. Before proceeding to that question, it may be helpful to elaborate on the meaning of unionization.

A Legal Interpretation of Unionization As opposed to professionalization, where definitions may vary on sociological, even ideological grounds, unionization has a more concrete definition in the United States, arising from its institutional and legal status. Unionization refers to the process of establishing and sustaining a union or labor organization. According to the Labor Management Relations (Taft-Hartley) Act, the labor law of the United States, a union refers to '... any organization of any kind, or any agency or employee representation committee or plan, in which employees participate and which exists for the purpose, in whole or in part, of dealing with employers concerning grievances, labor disputes, wages, rates of pay, hours of employment, or conditions of work [Section 2(5)]'. Although not specifically addressed in this definition, it is clear that a union must also be a permanent employee association rather than one temporarily installed to address a particular set of issues. The LMRA further distinguishes between professional employees and general employees, using a definition based primarily on the attributes of expertise and autonomy. The reason for this is that professionals are accorded the right to be separated from nonprofessional employees and may choose to be represented by a professional association (composed exclusively of professionals) or by a rank-and-file union. The difference between a professional association and union has become blurred over the years as many associations have adopted trade union tactics and functions. The historical difference, however, follows

from the above legal definition which stipulates that a union exists for the purpose of bargaining with an employer. Professional associations or societies have traditionally focused their efforts on professional development and growth (Owen and Finston, 1964). They have seen as their main motives the need to guarantee to the public some measure of the professional's competence, the need to maintain high standards of professional character, and the need to raise the social status of their membership (Carr-Sanders, 1966). They have tended to support individual over collective action, however, and have eschewed any connection with such tactics as the strike. Most professional associations also admit managers as well as independent practitioners into their ranks. Finally, in the past, unions were considered by professionals to be of lower status than professional associations due to their promotion of the presumed baser values of individual earnings and working conditions as the expense of stands in the public or client's interest (Kocka, 1980). Through such exclusionary practices as licensing, minimum fee schedules, and preclusion of advertising, however, professional associations have indirectly sustained economic benefits for their members.

The Effect of Unionization on Professionalization when we put our two constructs together, we find most accounts depicting a negative effect of unionization on professionalization. Unfortunately, many of them assume that any particular profession facing a unionizing drive is either at the peak of its power or at least at a steady state. This is typically far from reality, as I shall subsequently demonstrate. Nevertheless, taking some of the critical accounts at face value, we can point to a number of deprofessionalizing effects of union behavior. Most of these effects can be traced to deterioration in the attributes contributing to professionalism. Clearly among the most negative would be the dampening effects on personal autonomy and initiative resulting from the union's operational values of standardization and uniformity (Kochan, 1980; Kirmeyer and Shirom, 1986). Professionals tend to sustain an intense individualism and ambition and hence may fear any collective system which would not reflect the individual's responsibility, performance, or qualifications (Kornhauser, 1962, p. 108). This of course bears on seniority under which a union may be viewed as protecting the less capable by compressing salary differences. Hence, the professional's initiative in pursuing excellence in his or her field according to the highest standards of practice may be compromised. Indeed, professionalism tends to be equated with merit-based practices, whereas unionism is viewed as seniority-based. Another critical concern among some professionals opposed to unionism is that the typical short-run considerations of unions regarding wages, hours, and working conditions may discourage or interfere with professional standards achieved through longer-range, innovative methods (Baumgart, 1983). A classic example of this argument is the ceiling on class sizes sought by teacher unions. Although better for the teacher in the short run, maximum class sizes may impede the development of alternative schedules and teaching arrangements which might have salutary pedagogical effects. Anti-unionists also attack the effect of union

behavior on the ethical service ideal associated with professionalism. When one becomes infatuated with the need to fight for one's economic rights on behalf of oneself as well as the union, is there still energy left to consider the true needs of the client? Collective bargaining is also thought to divide members of a profession into hostile camps, especially between those who have administrative duties and their staffs. This has the effect of promoting discord among members of the same profession. Critics are also skeptical of the coercive tactics sometimes associated with union behavior. Professionals are not necessarily convinced that they must assume an adversarial role in advancing their cause. Betty Hopping (1976) suggests, for example, that professional negotiation is characterized by a humility which is generated by knowing oneself, by dedicating oneself to an overriding service ideal, and by a conviction that all people are human. Collective bargaining, on the other hand, may view the exercise of humility as an exercise in submission. This issue comes to the fore most dramatically in the practice of the strike. Ellis and Hartley (1980) have bluntly put it this way: 'To some [professionals] the actual withholding of services to the public that needs them is abhorrent and is incompatible with personal definitions of professionalism' (p. 270). If one is truly committed to a profession based upon resolute service, then striking in the face of one's client is at best anachronistic. Finally, it has been suggested that a union tends to undermine the public image of the profession since the public mind may begin to equate the professional with a factory hand (Faia, 1976). Hence, the professional's claim to autonomy or independence from close public scrutiny can be compromised when the special status sought by the professional is left open to question.

Deprofessionalization as a Determinant of Unionization As I pointed out at the beginning of the last section, although unionization can theoretically deprofessionalize an occupation, in reality, an occupation considered to be sufficiently professionalized in the opinion of its members is unlikely to enlist union support. Hence, I can now present my first proposition which is that by the time unionization becomes a viable consideration on the part of certain professional members, the established profession is already facing a decline in its professionalization. I contend that the source of the deprofessionalization is not the presence of a union as much as the occupation's deteriorating economic position and bureaucratization. I have earlier pointed out that social, economic, demographic, and political forces can serve to deprofessionalize a once pre-eminent profession unless it can amass sufficient power to overcome these forces. Changes in the market for services arising from substitute suppliers, consumer preferences, or macroeconomic conditions can alter the income potential of a profession. Bureaucratic control can also deprofessionalize an occupation. As Larson (1977) suggested, bureaucracy both defines and limits the degree of professionalization in any profession. There is simply not as much latitude of autonomy for any professional when he or she is subject to bureaucratic control. Professionals like to believe that they can establish

their own agenda or at least devise their own methods of attacking problems. Yet, the determination of the problems to be examined and the means to be used have to be compromised where professional personnel can be virtually hired, promoted, and fired at the will of the manager (Raelin, 1985). Hence, 'salaried' professionals, as they may be called (Raelin 1984b), namely, those working in large organizations as opposed to private practice, essentially constitute our upper-level proletariat and represent the natural subset of professionals which are most subject to bureaucratic control as well as union organizing attempts. Managers desire to control them just like other employees and hence will resist any demand, by a professional union, for example, for special treatment. Further, in their attempt to rationalize control over the many competing interests both internal and external to the organization, management will institute formal reporting procedures which may tend further to routinize and depersonalize professional work and compromise standards. It should be noted, however, the bureaucratization does not automatically limit the influence of salaried professionals (Engel, 1969; Organ and Greene, 1981). Codification of organizational authority, which is sometimes further induced by union activity, tends to limit direct and arbitrary authority by administrators and supervisors (Murphy and Hoover, 1976). Nevertheless, while upholding the collective influence of professionals, standardized rules or contracts in an organization also have the effect of reducing individual professional autonomy.

Examples of Unionization in Light of Deprofessionalization A number of professions have demonstrated an inclination to consider unionization at a point when they face deprofessionalization. Engineering is an apt example. Due to such reasons as their general management orientation, their predisposition as individual professionals who especially eschew collective representation and strikes, and their distaste for negotiation versus objective analysis, engineers have never supported unionism to any great degree (Kleingartner, 1969; Prince, 1968; Strauss, 1964). Indeed, in the past, engineering and scientific societies formed collective bargaining units for the precise purpose of fending off organizing of technical professional employees by nonprofessional units. In many instances, when the union threat was deterred, the professional bargaining units were disbanded (Kornhauser, 1962, pp. 103-107). Engineering union participation rates, however, rose to about 5 per cent in the mid-50s. In 1953, a number of independents united to form the Engineers and Scientists of America (ESA) which by 1956 had approximately 30000 members. But what was happening to engineers during this period? Lee Hansen (1963) reported that many began to feel both isolated and underutilized given the sheer size of the organizations they worked for. Further, the salary position of engineers relative to other professionals and even to other workers in manufacturing declined until the mid-50's when a reversal of this trend began (Dvorak, 1963). Finally, many older engineers began to experience a loss of status and salary compared to younger engineers as a result of obsolescence induced by rapid technological change. By 1961, however, as engineering shortages began to raise relative engineering salaries and opportunities,

union activity began to wane. Dissensions within the engineering unions occurred regarding such issues as whether technicians should be included in the bargaining unit and whether a given union should affiliate with the AFL-CIO. In the late 60's and early 70's, union organizing picked up again, especially due to victories by the International Union of Electrical Workers. Here again, the underlying reasons for success were clear-cut. Cutbacks in government aerospace and defense budgets, coupled with a soft economy, produced the highest unemployment in the engineering profession since the Depression (Brown, 1972). Once the recovery set in, the familiar pattern of labor abstinence took hold and has not let up to the present. The case of musical artists is also illustrative of union organization in light of deprofessionalization. One of the principal organizations, the American Guild of Musical Artists (AGMA), which is affiliated with the AFL-CIO-chartered Associated Actors and Artists of America, was founded mainly as a result of a deep-seated desire of solo musical artists to gain some control over arrangements for financial compensation and the conditions under which they performed. At the time of organization in 1936, musical artists reportedly suffered from such bureaucratic control issues as excessive booking commissions and promotional fees, frequent delinquencies or failure to pay performance fees and expenses, inadequate accounting procedures, and requirements for exclusive contracts with booking agents (Fink, 1977).

Why Unionization? These cases indicate that unionization emerges when an established profession has already begun to face serious deprofessionalizing encroachments, especially arising out of declines in the power or economic base of the occupation as well as bureaucratic issues of authority and control. Although the forces which can change the power base of a given profession may be social or political, such as when a para-professional challenges the exclusive right of practice of particular elements of a craft or when a client challenges the scope and nature of proposed solutions to his or her problem, the professional may experience the change as a loss of economic potential. Since unions have had a relatively successful track record in presenting the case to employers for the relative contribution of labor versus capital resources, they are naturally considered when professionals experience a deterioration in their power base. Thus, unionization is a strategy employed by a professional occupation based on a power approach to professionalization. The profession seeks to recapture or expand its control over its client base or employing organization. As we shall see, however, full re-professionalization may be impossible since union status itself potentially represents an attenuation of professionalism-at least as embodied by the professional attributes. It should also be noted that the issue of unionization as a means of building rather than restoring professionalism is a separate matter and worthy of study in its own right. In this paper, however, we are expressly considering the deprofessionalization of established professions. The drive toward unionization under conditions of bureaucratic deprofessionalization has been explored in a theory proposed by Ralf Dahrendorf (1959). According to Dahrendorf,

conflict over the distribution of authority within an organization leads its members to organize and collectively articulate their common interests, distinguished from their personal interests. As this common interest becomes manifest, a group forms to further articulate these interests. Those professionals who experience deprivation in their personal and professional autonomy may actually view a union as a legitimate means to oppose the excessive control imposed upon them by bureaucratic authority. Support for the Dahrendorf theory has come from a number of empirical studies which have shown that pro-union sympathizers among professionals tend to be more 'professional' than union antagonists, to experience relative dissatisfaction and powerlessness in their jobs, and to express a desire for greater authority to govern their work activities (Corwin, 1970; Hellriegel, French and Peterson, 1970; Jessup, 1978; Falk, Grimes and Lord, 1982). If union proponents among professionals tend to be among the most 'professional', then it is natural that these same advocates would strive to point out that professional collective bargaining takes on an expanded scope-in particular, to include issues reflecting distinctly professional concerns. These concerns, to wit, having a company share the cost of participation at professional meetings, the liberalization of company policies governing the publication of scientific results, bargaining for expansion of the merit pool, leaves of absence for professional growth, creation of senior professional positions comparable in pay to some managerial positions, are advanced as equivalent causes along with the traditional union objectives of wages, hours, and working conditions (Kornhauser, 1962; Kleingartner, 1973; Ponak, 1981; Raelin 1984a). Indeed, consistent with the power approach to professionalism, unionization can promote the cause of a profession by demonstrating to its employer as well as to a more informed public that a professional group can at the same time meet its public obligations while securing its own civil liberties. As stakeholders, including regulatory agencies, continue to make serious inroads into the independence of corporate institutions, unions can work with employers to preserve the domain of professional authority. Even strikes, according to one observer of the health professions, can selectively serve as an important catalyst to convert a rigid bureaucracy into a more flexible democratic organization for all its workers (Badgley, 1978, p. 13). Opposing views of the emergence of unions within established professional occupations typically start by pointing out that professional associations already exist to advance the cause of the professions, in particular, to sustain high standards of distinctive competence. Yet, although the associations are generally effective in supporting intrinsic professional functions, many question whether they can collectively work on behalf of the profession's private economic interests. Paramount in the arguments against associations taking collective action are that their members work in many different kinds of organizations and that, as we pointed out earlier, they have employer officials as well as employees in their membership; indeed, managers tend to occupy many of the leadership positions in some associations. Further, their standards can have the effect of restricting rather than expanding membership. Finally, many of them are sufficiently diverse and fragmented as to defy unified action (Baumgart,

1983; Kornhauser, 1962; Seidman, 1970). Nevertheless, as has been the case in some professions, notably teaching and nursing, professional associations have gradually assumed the tactics associated with traditional trade unionism. Labor leaders in the professions see no incompatibility between professional and personal interest; indeed, a labor contract can be an instrument for insuring the highest standards of professional practice (Ellis and Hartley, 1980). An association using union-like tactics can also provide professionals a sense of security as well as re-assurance that a skilled organization is prepared to fight for work place problems, allowing them the freedom to concentrate on more professional concerns. Associations can also serve to uphold professional status by pushing for such benefits as professional release time or by insisting on the maintenance of professional standards in job descriptions. Among some of the issues which have been incorporated into bargaining conducted through the state associations of the American Nursing Association (ANA), for example, have been the establishment of practice committees, programs in staff development, the addition of equipment deemed necessary for patient safety, the adoption of specific standards of practice such as patient care plans, peer review, participation in budgetary processes, and the establishment of joint committees to consider policy questions (Jacox, 1980; Ponak, 1981).

Why Teachers' Unions? It is difficult to conceive of a unionized group of doctors, or of lawyers, or of soldiers. It is equally difficult to figure out the reasons for teachers be-coming unionized, in the face of their open pride in their professional status. Teachers hold a high position of trust in any community. The people generally have the same kind of faith and trust and confidence in teachers that they hold for doctors or ministers. Teachers have responded with a superb job of educating our children. By definition, unionization is not compatible with a professional status. How would the public re-pond if teachers were to adopt typical union methods of strikes, coercion, picketing, and closed shops and so on? It will be, and has been said, "Oh, that is ridiculous! All we want is the opportunity to bargain about one or two things in a quiet and friendly manner." To start with, that might be so, but the conflict over what is, or what is not, ap-propriate to collective bargaining is far from settled in other fields after years of dispute. And all of the tools and methods mentioned have been used in an effort to wring concessions that could not be obtained any other way. Will the general public put up with this sort of action when the welfare of their children becomes involved? Then why teachers' unions? Why have a fairly substantial number of teachers joined up? They are all aware of the possibility that unionization may result in loss of their hard won recognition of pro-fessional standing for teachers, that unionization may result in teaching being recognized as a trade, highly skilled, but yet a trade. The answer must lie in unresolved dissatisfactions and the feeling that the existing set up was not going to provide the answers they were looking for or even to provide a channel thru which answers might be approached. In this the teachers were themselves, at least in part, probably

at fault, for altho doing, as already mentioned, a superb job of teaching children, they have not done as good a job in getting their message across to the adult community. The ultimate solution to teacher problems thus seems to lie along the lines of the old story-they must educate the people, for when the people have all the facts they will make the right decisions. It seems improbable that unions and union methods will finally prove to be the solution to the problems facing teachers, but there may well be a continuing growth of unionism if teachers do not get their story across thru existing channels, and if the men and women to whom the message is directed fail to listen to the story as it is told.-HERBERT H. PECK-HAM in the Delaware School Journal.

THE PROFESSIONAL VOICE: TEACHER UNIONS AND THE PROFESSIONAL NEEDS OF TEACHERS

John Graham (AEU Victorian Branch)
Jeff Garsed (AEU Tasmanian Branch)

BACKGROUND

Teacher unions are by far the biggest teacher organisations in Australia. The Australian Education Union (AEU) represents 175,000 teachers and associated professionals across the country. Commentators often see the AEU as akin to a blue collar union concerned only with wages and working conditions. The rules of the AEU however, make it clear that the organisation's purposes are to meet the professional as well as the industrial interests of members and to work towards improving the quality of education for all students. The key idea behind this paper is to describe how two state branches of the AEU have acted, each in their own way, to implement the professional component of these purposes.

Teacher unions occupy a unique space in the educational landscape. The place of the unions has been researched in recent times by Nina Bascia who wrote:

"No other organization or entity can identify, report, and respond to the work-related needs of the teaching profession the way unions can...No other entity can combine the strengths of playing both the insider and outsider roles within the larger educational infrastructure." (Nina Bascia, 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, 2004)

The professional role of the AEU is perceived as complex and contestable both within the union and outside of it. Inside of the union the issue is not about the legitimacy of the role but implementation questions such as the level of resourcing to matters which are seen as more professional than industrial, the wisdom of developing detailed policies in many areas of pedagogy and curriculum and the possibilities of having to compromise professional principles to achieve improvements in salaries and working conditions.

Outside of the union its professional role has been highly contested by right and centreright governments. The notion, deriving originally from think-tanks in Thatcher's Britain, of reducing the role and power of teacher unions by 'professionalising' the teacher workforce and excluding teacher unions from any role in professional matters has had strong echoes in Australia.

Under the Kennett Government in Victoria in the 1990s representative structures which included the teacher unions, such as Teacher Registration Boards, were abolished; teacher unions were excluded from any consultation with the Education Department over curriculum and other professional areas; a new Standards Council to 'represent the teaching profession' was established with representatives from all

organisations in the professional field – subject associations, principal groups etc - with the deliberate exclusion of the teacher unions; education bureaucrats were discouraged from making any contact with the union and a block was imposed on email traffic between the AEU and the Department. At the national level, the Howard Government similarly attempted to exclude and marginalise the AEU as an organisation which had a professional voice. It

set up its own body to represent the teaching profession – Teaching Australia – and followed the Kennett precedent of including all the main players except the teacher unions.

Despite the millions of dollars lavished by the Kennett and Howard Governments on their own ‘professional’ bodies (buying support!), without the teacher unions the legitimacy of these bodies in the profession was always in question. Rather than representing the teaching profession, they existed in an antagonistic relationship with the organisations which, because of their level of membership and role, could be said to truly represent teachers. The normal work of the AEU is to represent and promote the interests of the profession, to speak for the profession and negotiate on behalf of the profession. For AEU members, industrial and professional interests merge into one. Attempts to artificially separate these elements fail to understand this fact. When Don Anderson analysed the role of the AEU in the teaching profession he compared it to the role of equivalent organisations in other professions.

“Advocates for teacher professionalism should understand that there is no inherent incompatibility between industrial advocacy and scholarly and development functions. In fact the two go together, as may be seen in medicine, law, engineering etc.” (Don Anderson, *The Profession of Teaching*, ACE, 2005, p.36)

The reality for teachers is that industrial issues have professional implications and professional issues have industrial implications. Underpinning working conditions and salaries is the nature and complexity of the teacher’s professional role. Professional issues inevitably sit behind the agreed terms and conditions in Certified Agreements. Class size for example, is a crucial factor in the learning outcomes of students. Fewer students in each class enable teachers to more effectively carry out their professional role. Limits on class sizes are generally seen as an industrial claim by the negotiating representatives of the employer but are always a professional issue for teachers. Another example is the centrality of teacher-based assessment in the learning process. Teacher assessment not only identifies progress made by students but provides information about the most appropriate next steps in the learning program. The professional importance of this task requires dedicated time for teachers which, in turn, translate into reductions in face-to-face teaching time.

The professional role of the AEU is multi-faceted and its emphasis varies from branch to branch within the union itself. This is a reflection of the structure of the union which is largely state and territory-based with a small federal office. There is no national employer and each branch/associated body relates directly to its own department of education. Branches also have different professional histories and are of different sizes depending on the population of teachers they represent. The

descriptions of the different approaches taken by the Victorian and Tasmanian Branches highlight this fact. However, in all cases the AEU is the largest single teacher organisation in each jurisdiction and its sheer numbers (42,000 in Victoria, 6,200 in Tasmania and a national membership of 175,000) provide it with one of its greatest professional strengths - an unrivalled source of professional information and expertise. The following list is not intended to be in any way exhaustive of the professional activities undertaken by the union through its branches, but serves to illustrate the breadth and depth of the AEU's professional role.

- Advocacy on behalf of the professional concerns of individual members, groups of members and the profession as a whole with government and education authorities.
- The development and successful implementation of policy in curriculum and professional areas which represents members' views and may be, on occasion, highly critical of existing policies of education departments and other authorities
- The provision of affordable, quality, needs-based professional development which is not designed just to implement the latest official policies.
- Democratic structures which allow individuals and groups to have their educational ideas discussed and debated by their peers and then turned into union policy.
- Professional networks and special interest groups which can be curriculum areaspecific or cross-curriculum and may be across schools, early childhood, TAFE and adult provision.
- A focus on professional and curriculum issues specific to public education and the policies of departments of education.
- Frank and informed advice to members on professional and curriculum matters
- Publications designed to further debate and discussion about professional issues and concerns.
- Development of partnerships with other organisations which have interests in the professional areas of teaching.
- Advocacy for a safe learning environment for teachers and students

THE AEU VICTORIAN BRANCH: A PROFESSIONAL PERSPECTIVE

The AEU Victorian Branch has had a long tradition of addressing the professional, as well as the industrial, needs of its members. The union's professional involvement has ranged from publications dedicated to professional matters, to policy-making and advocacy, professional development and campaigns for change in areas such as postcompulsory education and assessment and reporting. The reality for a union like the AEU, which draws its membership from a profession, is that most of the 'industrial' issues affecting its members have a professional base and rationale. The Victorian Government Schools Agreement 2008 – the enterprise bargaining Agreement for teachers, principals and paraprofessionals in Victorian government

schools – prefaces its clauses about careers, salaries and working conditions with a professional rationale which begins:

“Increasing the educational attainment of all Victorian children requires a commitment to support teachers to fulfil their responsibilities in the professional contexts in which they work.”

For the purposes of this paper, the focus will be on the more purely professional activities of the union - the organisation of professional development, professional networks, professional publications and professional partnerships. Taken as a whole, the way the AEU in Victoria operates in these areas is unique in Australia.

Professional Development Organisation

While there is some overlap, the union makes a general distinction between what can be termed trade union training and professional development. Two people are employed as training officers by the union and coordinate and deliver (with other union staff) training of workplace-based union representatives and other industrial-related training. Professional development on the other hand, is provided by arms length bodies set up by the AEU specifically for that purpose. AEU Education Services Inc, the Victorian Educational Leadership Consortium and the Teacher Learning Network are bodies which have formal structures separate to the AEU and employ dedicated staff to coordinate and administer their programs. The programs are delivered by presenters from a range of backgrounds – the managers of the different bodies, AEU officers, teachers and principals, university academics and private consultants. Each of these bodies receives funding from the Department of Education (DEECD) to deliver PD programs on their behalf. The union also runs professional conferences for different groups within its membership.

Education Services Inc

AEU Education Services Inc was set up in 1994 by the Victorian Secondary Teachers Association (a predecessor union of the AEU) as a separate legally incorporated association with the purpose of providing professional development to teachers and principals in government schools. It initially received considerable funding from the Federal Government’s National Professional Development Program (NPDP). In the 1990s it worked with a range of partner organisations including the Victorian Independent Education Union (VIEU), subject associations, several universities and the Catholic Education Office. It employed a number of project officers and ran statewide PD programs in many areas such as vocational education, assessment, teacher appraisal, pedagogical improvement and innovative curriculum. When the NPDP funding was stopped by the Howard Government, the unions combined together to fund from their own resources one of the NPDP programs - the Teacher Learning Network (see below). In the 2000s the Victorian Educational Leadership Consortium (see below) was established as a standing committee of AEU Education Services Inc and the Association received government funding to run a number of leadership programs through this body. The Association also partners

Deakin University in a contract from the Department of Education to deliver 10 programs a year (for the past 5 years), known as 'Refresher Courses'. The courses are directed at qualified teachers on extended leave or from interstate or overseas or from other employment and are designed to bring them up-to-date with the current curriculum, pedagogy, culture and organisation and employment conditions in Victorian public schools.

Victorian Educational Leadership Consortium

The Victorian Educational Leadership Consortium (VELC) was set up in 2002 by AEU Education Services Inc to address the professional development needs of leaders and potential leaders within the Victorian government teaching service. It arose out of the AEU sponsoring a principal to spend a year working in the union on professional issues as part of the Victorian Government's Teacher Release to Industry Program (TRIP). Initially VELC was a joint venture with Deakin University and the Victorian Department of Education. Later Deakin withdrew and VELC continued as a cooperative project supported by the AEU and the Department.

VELC operates a number of educational leadership programs. It runs an annual conference for principals, an international speaker program, a support program for teachers applying for Leading Teacher and principal class appointments, support for individual school improvement and support for individuals in leadership positions. It was the successful tenderer for the Education Department's statewide Preparing for Leadership program (2007-09) and the Emerging Leaders program (2010-2012). It also oversees the Balanced Leadership program in Victoria under an agreement with the Mid-Continent Regional Educational Laboratory (McREL) from Colorado in the United States. This program is offered to school leaders by several Departmental Regions under the management of VELC.

Teacher Learning Network (TLN)

Teacher Learning Network (TLN) was set up in 1994 in response to the National Professional Development Program (NPDP). Originally it was a partnership between the AEU, the Victorian Independent Education Union (VIEU), Monash University, the Catholic Education Office and the Joint Council of Subject Associations. When the Howard Government eliminated the NPDP, the AEU and the VIEU decided to fund TLN themselves and in 1999 set up a separate incorporated association to do this. TLN offers professional development to teachers and principals in both government and non-government schools and in other educational institutions. Schools and early childhood centres pay an annual membership fee to belong to the network. This entitles them to access the wide range of professional development programs and activities at discounted rates, consultancy services and copies of the TLN Journal (see below). The TLN PD programs include both short term and extended courses in classroom management, assessment, literacy and numeracy, brain development and learning, inquiry learning, special needs, professional

learning teams, leadership and management, health and well-being , early childhood teaching and programs for school support staff. The courses are delivered by a variety of providers from schools, universities and private consultancy services. TLN also has several contracts with the Education Department. The web address is <http://www.tln.org.au/>

AEU Conferences

The AEU runs specific professional conferences for different groups of its members. These include beginning teachers (separate primary and secondary), student teachers, early childhood teachers, TAFE teachers, principals and education support staff. The content of these conferences is a combination of current issues of concern (generally keynote addresses) and perennial areas of professional need (generally workshops). They emphasise a practical school-based and classroom-based approach to issues. For example, the Beginning Teachers Conferences in 2009 had workshops on matters such as classroom management, student engagement in learning, pedagogy and relating to parents. The 2009 principal class conference featured the new national curriculum, school performance reporting and the debate on teacher quality and performance pay.

Professional Networks

The AEU has established professional support networks for specific groups within its membership. The best example of purely professional networks is those created for Curriculum Coordinators and Professional Development Coordinators. They provide support and feedback for teachers in these roles. They are largely email-based and include representatives from most Victorian government schools. Another network, which is partly professional, has been set up for new educators – teachers in their first years of teaching and teacher education student members. We are also developing an environmental education network.

Curriculum and PD Coordinator Networks

The AEU has separate Curriculum Coordinator and PD Coordinator Networks. They were set up in 2005. The networks have a combined total of over 1,300 members and cover most of the 1,600 government schools in Victoria. The members of these networks occupy key leadership positions in schools. Coordinators opt into the networks and are eligible to join so long as they are AEU members. The AEU sends out a Coordinator ENews to each group once per term. The E-News contains updates on developments in education at a state, national and international level; professional development opportunities from the various AEU- linked organisations (VELC, TLN, AEU Educations Services Inc) as well as other organisations which request support from the union (universities etc); new research findings; relevant resources; information about reports and inquiries; requests for assistance; and details of our latest professional publications. The networks also provide feedback to the union on various professional matters.

New Educators Network

The New Educators Network is made up of teachers in their first few years of teaching and teacher education students who are student members of the AEU. While the basic aim of the network is to encourage members to be active in the union, it offers new teachers and student teachers PD in areas such as classroom management and job application processes and runs an online discussion forum which includes professional issues.

Professional Publications

The AEU publishes two dedicated professional journals, two professional e-newsletters and includes considerable professional content in other publications which have a more industrial focus.

Professional Voice

Professional Voice is the AEU's professional journal, presently published three times a year. We make it available in hard copy as well as online at http://aeuvic.labor.net.au/professional/professional_voice.html. The aim of *Professional Voice* is to provide a critical discourse on educational issues of interest and concern to teachers. The journal is a collection of articles based around a theme and contains an interview with a leading international or Australian educationist. Over the past 8 years the themes have included: pedagogy, teacher quality, assessment and reporting, education and social action, ICT, educational leadership, post-compulsory education, the middle years, the early years, the national agenda, the organization of learning and social inclusion.

The writers are local (Victorian), national and international. They come from academia, teachers and principals, the AEU, government and independent experts. Our most recent edition – 'Beyond Edu-Babble' – includes articles from Guy Claxton, Howard Gardner, Robin Alexander, Neil Hooley, Lee Teitel and Patrick Griffin. The regular interview series has included Richard Elmore, Ken Leithwood, Ben Levin, Peter Mortimore, Roger Goddard and Alan Reid.

TLN Journal

The Teacher Learning Network Journal is produced three times per year and sent to TLN member schools (multiple copies) and to individual journal subscribers. The TLN Journal is, like *Professional Voice*, theme-based but has a more practical orientation to the classroom. The journal also has more teachers writing for it than *Professional Voice*. Recent themes have included: special needs teaching, student management/engagement, learning communities, thinking skills/thinking schools, teachers as researchers, leadership and school cultures.

AEU News

The AEU News is published eight times a year and is mailed to all AEU members. It is a compendium journal which combines industrial campaigns, membership information for different sectors of the membership such as early childhood, women,

beginning teachers etc, general stories about current issues such as bushfires and their effects on schools and teachers, indigenous education etc and professional issues. Our most recent edition included articles on the major review of primary education in the UK (Cambridge Review) and literacy and numeracy testing at P-2.

Other

- Coordinator E-News (see above),
- Professional components in newsletters for different sectors of the membership e.g. primary, secondary, TAFE etc
- Principal class bulletins and
- The professional issues section of the AEU website <http://www.aeuvic.asn.au/professional/> .

Professional Partnerships

The AEU has formed professional partnerships of common interest with a number of different organisations over the last two decades. The partnerships have been with universities, parent groups, welfare and community groups, subject associations, the independent education union and the Victorian Department of Education. The purposes of the partnerships have included joint campaigns on professional issues, the provision of professional development, discussion and exchange of information and the development of mutual understanding between organisations with interests in the same areas. Two longstanding partnerships of a more formal nature are the Victorian Teacher Education Forum based around pre-service teacher education and the 5 Orgs group (previously the 3 Orgs) representing organisations which draw their membership primarily from the public school system in Victoria.

Victorian Teacher Education Forum (VTEF)

The Victorian Teacher Education Forum (VTEF) consists of representatives (selected by the Deans) from all teacher education faculties/departments in Victorian Universities, the Victorian Institute of Teaching (VIT), the Victorian Independent Education Union and the AEU. The university representatives are a combination from each institution of academics and some non-academics (who administer the school placement/experience programs). The body was set up by the AEU and is administered by the AEU. It has existed in various forms since the mid-1990s. The network links created by the VTEF facilitate ongoing contacts and negotiations about a range of issues between the AEU and individual universities.

The VTEF agenda covers areas of common interest relating to teacher education (in the broadest sense). It spends a lot of time discussing the practicum, new developments at an individual university level or from the VIT or the unions, state and federal government developments/inquiries/reports and various areas of common concern such as the difficulties of school placement, teacher supply and demand, course selection, course accreditation etc The group has also lobbied entities like the state government, the state department and the VIT on behalf of agreed positions eg indigenous studies in preservice education, rural placement incentives and support.

5 Orgs

The 5 Orgs represents the common interests of teachers, principals, parents, students and school councils in government schools in Victoria. The 5 organisations in the title are the AEU, Parents Victoria, the Victorian Council of School Organisations (VICCSO), the Victorian Student Representative Council and the Principal Class Association. The group existed for many years as the 3 Orgs representing the Victorian Branch of the Australian Education Union (and prior to the setting up of the Victorian Branch of the AEU in 1995 the separate teacher unions which amalgamated into the AEU), parents in government schools and the school councils of government schools. In 2009 the body representing students in Victorian schools and one of the bodies representing principals in overnment schools were added. The 5 Orgs is hosted and administered by the AEU.

The major issue of common interest for the 5 Orgs is the support and promotion of public education. The Orgs have taken common positions on a number of issues and have lobbied education departments and governments for improvements in the quality of education in public schools and for the resources to enable that to happen. The 5 Orgs are presently developing a charter for public education. Existing campaigns by the combined Orgs include opposition to standardised population testing and school league tables.

THE AEU TASMANIAN BRANCH: A PROFESSIONAL PERSPECTIVE

AEU Tasmania, on a smaller scale, mirrors many of the professional functions of the AEU's larger branches and associated bodies. Specifically, these include:

- Conferences and forums for sectors of membership e.g. New Educators, Women in Education, Support Staff, Aboriginal Educators, Principals and Promoted Teachers and Early Years Educators
- Training for members on aspects of professional work e.g. Behaviour management; working with students with high needs.
- Publication of professional matters in the union's quarterly journal, *Ed.Lines*
- Advice and assistance to members on a range of professional matters.

AEU Tasmania also contributes to AEU Federal in advocating nationally for the teaching profession. The focus of this part of the paper is on recent branch activism on matters that involve a significant professional perspective.

Recent AEU Members Focus Group

AEU members' views of the importance of a professional perspective are clear from a 2009 focus group of members who gave the following broad responses in answer to the question of how they saw their Union best representing their needs into the future.

- A Proactive Union – Setting the education agenda
- A Professional Voice – Advocating educational issues

- Strength Through Collective Action - Harnessing members' experience and expertise; democratic decision-making

A follow-up meeting refined their views about improving schools to effectively meet the needs of all students whilst treating teachers with dignity and respect. Such a view of their union seeks a balance between the industrial and the professional aims of the organisation:

A. Students require:

- Engaged teachers
- Alternative programs within schools
- Alternative programs off site

B. Teachers require:

- Access to means of renewal
- Alternative career paths
- Early retirement options

Audit of AEU Branch Activity

The AEU Tasmanian Branch September 2009 audit of union activity showed that there are a number of current union activities which involve a significant professional element.

The six discussed below are by no means an exhaustive list, yet illustrate the use of various union approaches such as organising around issues, seeking allies, solving problems collectively, and empowering members to act at workplace level.

A Memorandum of Understanding on Key Issues

In 2007, in negotiations for a new Teachers Agreement, teacher salaries were assured yet a range of more professional matters remained unaddressed. Strike action on the part of Tasmanian teachers was narrowly averted when Minister Bartlett agreed to talks on these matters. At this meeting, a memorandum of understanding was established detailing the following issues to be dealt with over the course of the 4 year industrial agreement.

- *Student Behaviour*: alternative settings and alternative programs – AEU to follow up review of a DoE pilot program in the north (due for completion October); continue discussions about provision in the south for 2010.
- *Class Sizes*: The AEU continues to closely monitor class sizes due to Minister Bartlett's commitment, rolled out over five years, to fund schools to reduce class sizes to 25 or less (to year 7). For many schools the average class size is 25 or below but there are a number of schools that have averages of greater than 25.

Guarantees on class size reduction will remain a major lobbying issue and the AEU will seek the support of parent bodies on this area.

- *High and Additional Needs Funding*: The AEU has taken part in a review of the profiling mechanism about the funding allocation for students with special needs.

It is hoped that a more equitable funding model has been developed as a result, but this will need to be reviewed after schools receive their allocations this year.

- *Schools Resourcing Review:* The AEU has representation on the DOE committee for the review of funding allocations to schools. The Union is aware of the need to review the funding of special schools and will continue to lobby in this area.
- *Reporting to Parents:* Reporting to parents on student progress is a major undertaking and professional responsibility of teachers and schools. A recent Ministerial push to have a state-wide uniform reporting format resulted in a burgeoning workload for teachers. The AEU is encouraging teachers and principals to adopt a manageable workload in this area.
- *Teacher Registration:* In the late 1990s, the AEU Tasmanian Branch was a key advocate for teacher registration – at a time when only two states had registration.

The AEU has been involved in recent consultations organised by the Teachers Registration Board about amendments to the Teachers Registration Act 2000. This has involved some tidying up of words and clarification within the Act and some changes in relation to the following things.

- Board Functions
- Application for Limited Authorities to Teach (LATs)
- Police Reports
- Inquiries and Hearings
- Notifications by employers re allegations of unacceptable employee behaviours.
- Standards in teaching

All concerns about the draft legislation that were raised by the AEU were addressed prior to the Bill being presented to parliament in November 2009.

CONCLUSION

The two case studies presented in this paper illustrate the diversity of the professional role of the Australian Education Union. A broader paper encompassing all of the AEU's branches/associated bodies around Australia, and its Federal Office, would considerably extend this level of diversity. The professional agenda strongly informs the work of the union around the country and there is a growing awareness that this will only expand over the next decade.

Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, 29 November - 3 December 2009, Canberra

एकाइ : दुई
विषयक्षेत्र : प्राविधिक सक्षमता

भाग १: नेतृत्व विकास (Leadership development)

१. नेतृत्वको अवधारणा

१. Leadership is the act or process of influencing people so that they will strive willingly and enthusiastically toward the achievement of group goals. (Koontz and Wehrich).

२. नेतृत्व भनेको त्यस्तो व्यवहार हो जसले सङ्गठित रूपमा सम्पूर्ण व्यक्तिहरूलाई उद्देश्य प्रतिमा समर्पित राख्न सक्दछ (चेस्ट बनार्ड)

एक वा एकभन्दा बढी व्यक्तिहरूको व्यवहारमा/काममा प्रभाव पार्ने प्रक्रिया नै नेतृत्व हो ।

उपर्युक्त परिभाषाअनुसार के भन्न सकिन्छ भने नेतृत्व भन्नाले सामुहिक उद्देश्य प्राप्तिका लागि परिस्थितिअनुसार अनुयायीहरूलाई प्रभावित गर्न सक्ने क्षमता वा गुणलाई जनाउँछ । यसले लक्ष्य प्राप्तितर्फ अनुयायीहरूलाई निर्देशित गर्नुका अतिरिक्त उत्प्रेरित र उत्साहित गर्दछ । अनुयायी नेता, सञ्चार र परिस्थितिलाई नेतृत्वका महत्त्वपूर्ण पक्षहरू मानिन्छ । यसलाई सामाजिक विनिमय प्रक्रियाको रूपमा पनि लिने गरिन्छ ।

२. नेतृत्वका विशेषताहरू

नेतृत्व लिने कार्य त्यति सरल र सहज हुन्न । एउटा प्रधानाध्यापकले लिनुपर्ने नेतृत्वदायी भूमिकालाई पनि त्यति हल्का तवरले सोच्नुहुँदैन । उसले आफ्ना शिक्षकहरू, विद्यार्थीहरू, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, कर्मचारीहरू, अभिभावकहरू आदि सबैलाई मिलाएर अगाडि बढ्नुपर्दछ । Source:- सङ्ठनात्मक व्यवहार , डा. फत्त बहादुर के सी

समष्टिगत रूपमा प्रस्तुत गर्दा सफल नेतृत्वमा देहायअनुसारका विशेषताहरू पाइन्छन् ।

१. **अनुयायी:** अनुयायी विनाको नेता सम्भव हुँदैन । जसरी रानी माहुरीका पछाडि असङ्ख्य अन्य माहुरीहरू पछि लाग्दछन्, त्यसैगरी सफल नेताको पछाडि पनि अनुयायीहरू घुमिरहेका हुन्छन् । अनुयायीहरूले नेताको इच्छा बुझी उसको सुझाव र निर्देशनलाई स्वीकार गर्नुपर्दछ । यस्तैगरी एउटा कुराले नेताले अनुयायीहरूका विश्वास जिती प्रभाव पार्ने, उनीहरूका सोचलाई र व्यवहारमा प्रभाव पार्न सक्नुपर्दछ ।

२. **समान उद्देश्य:** नेता र अनुयायीहरूका उद्देश्य फरकफरक नभई समान हुनुपर्दछ । कार्यरत सङ्गठनको मूलभूत उद्देश्य स्पष्टरूपमा परिभाषित हुनुपर्दछ । उक्त उद्देश्य प्राप्तिका लागि नेताले नेतृत्व गर्दछन् भने अनुयायीहरूले नेताको सुझाव र निर्देशनअनुसार काम गर्न पछिपछि लाग्दछन् ।

३. **कार्यसम्बन्ध:** सङ्गठनमा लक्ष्य र उद्देश्य प्राप्तिका लागि नेता र अनुयायीहरूले गर्नुपर्ने काम र निर्वाह गर्नुपर्ने जिम्मेवारी स्पष्ट रूपमा किटान हुनुपर्दछ । नेताले अनुयायीहरूलाई सुम्पेको कार्य सम्पन्न गर्न तथा उनीहरूलाई आकर्षित र उत्साहित गराउन नेता र अनुयायीहरूबीचको कार्यगत सम्बन्ध स्पष्ट हुनुपर्दछ ।
४. **उदाहरणीय आचरण:** नेताको आचरणबाट अनुयायीहरू प्रभावित भई सोहीअनुरूप अनुकरण गर्ने हुनाले समूहबाट सफल नेतृत्व लिनका लागि नेताको व्यवहार, आचरण, सीप र योग्यता उदाहरणीय हुनुपर्दछ । प्रधानाध्यापकले पनि विद्यार्थी शिक्षक र अन्य समूहबाट सफल नेतृत्व लिनका लागि उसको व्यवहार, आचरण, सीप र योग्यता उदाहरणीय हुनुपर्दछ ।
५. **परिस्थितिजन्य:** नेतृत्व सधैं स्थिर हुनसक्दैन । परिस्थिति र अवस्थाअनुसार नेतृत्व शैली पनि बदलिई रहन्छ । कुनै परिस्थितिमा अनुयायीहरूले नेताको तानाशाही व्यवहार पनि स्वीकार गर्दछन् भने अर्को परिस्थितिमा प्रजातान्त्रिक शैलीको नेतृत्व मात्र अनुकरणीय र प्रभावकारी हुनसक्दछ ।

नेतृत्वका विशेषता

- नेतृत्वमा शक्ति हुन्छ ।
- नेतृत्वमा लक्ष्य हुन्छ ।
- नेतृत्वमा नेता, अनुयायी र अवस्था (Situation) बिच अन्तरक्रिया हुन्छ ।
- नेतृत्वमा एउटा निश्चित प्रक्रिया हुन्छ ।
- नेतृत्वमा प्रभाव हुन्छ ।
- नेतृत्वमा मित्रता रहन्छ ।
- नेतृत्वमा नेता तथा अनुयायीबीच सहसम्बन्ध स्थायी हुन्छ ।
- नेतृत्वमा विश्वासको वातावरण हुन्छ ।

३. नेतृत्वका सिद्धान्तहरू

नेतृत्वका सिद्धान्तहरूका बारेमा विभिन्न विद्वानहरूले आआफ्ना तरिकाबाट प्रस्तुत गरेका छन् जसलाई अङ्ग्रेजीमा Approaches to Leadership भनिन्छ । विशेष गरी नेतृत्वसम्बन्धी सिद्धान्तहरूलाई मोटामोटी रूपमा तीन समूहमा विभाजन गर्न सकिन्छ जसलाई देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ ।

क. नेतृत्वका गुणमूलक सिद्धान्त (Trait Theory)

यस सिद्धान्त "Leaders are born not made" भन्ने मान्यता राख्दछन् । यस सिद्धान्तअनुसार नेतृत्वमा सफलता प्राप्त गर्नका लागि एक नेतामा अनेक व्यक्तिगत गुण हुनु आवश्यक छ । जुन व्यक्तिमा यो गुण हुन्छ, ऊ सदैव एक सफल नेता सिद्ध हुन्छ । केही व्यक्तिहरूले आफ्नो गुण तथा योग्यताले उसलाई स्वाभाविक रूपमा नेतृत्वको भूमिका लिन उत्प्रेरित गर्दछ भने केही व्यक्तिहरू जन्मसिद्ध नै नेतृत्व प्रदान गर्ने अदभूत खुबी राख्दछन् भन्ने यस सिद्धान्तले व्यक्तिको विशेषता एवम् गुणलाई जोड दिएको पाइन्छ । नेतृत्वको गुणमूलक सिद्धान्तका प्रमुख प्रवर्तकहरू Ordway Tead तथा Chester Bernard हुन् । यी विद्वानहरूको मान्यताअनुसार नेतृत्व वास्तवमा एक कला हो र एक नेताको रूपमा सफलता पाउन केही गुण एवम् विशेषताहरू विद्यमान हुनुको परिणाम हो । उदाहरणका लागि Tead को विचारमा एक सफल नेता हुन शारीरिक शक्ति, उद्देश्यप्रति निष्ठा, अपूर्ण साहस र लगन, स्नेह र विश्वास जस्ता गुणहरू हुनुपर्दछ । यस्तै गरी Chester Bernard ले एक सफल नेतामा निर्णयात्मकता (decisiveness), उत्तरदायित्व, अनुभूति, बौद्धिक क्षमता, स्फूर्ती एवम् सहनशीलता, सामाजिक चेतना, असल व्यक्तित्व जस्ता गुणहरू आवश्यक पर्दछ ।

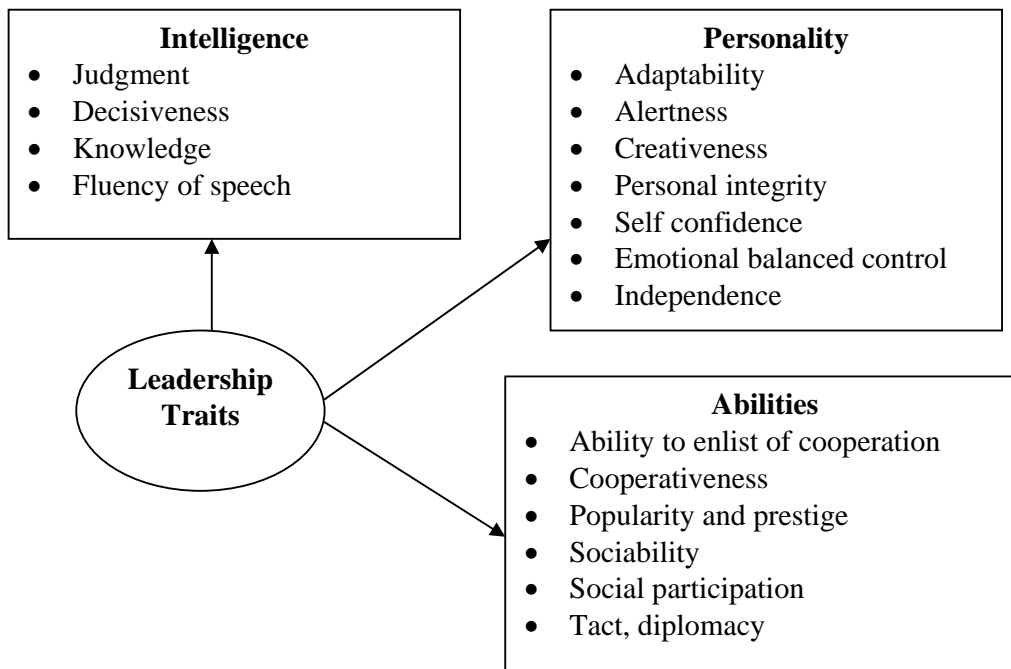
नेतृत्वका सामान्य गुणहरू बारे धेरै अनुसन्धान, अध्ययनहरू गरिएका छन् । तर सफल वा असल नेताका सामान्य व्यक्तित्व अर्थात् शारीरिक एवम् मानसिक विशेषताहरूको पहिचान गर्नमा नगण्य सफलता मिलेको पाइन्छ । Stogdil ले समूहका औसत सदस्यहरूको भन्दा नेतृत्व तहमा रहेको औसत व्यक्तिका केही बढी विशेषताहरू पत्ता लगाएका छन् ।

उनका अनुसार बौद्धिकता, विद्वता, उत्तरदायित्व, अभ्यासमा भर पर्न सकिने क्षमता, मौलिकता, सामाजिक सहभागिता तथा सामाजिक आर्थिक मर्यादा आदि विशेषता उल्लेख गरेका छन् ।

- शारीरिक गुण : उमेर, उचाइ, वजन, आकर्षक मुखाकृति आदि
- बौद्धिक गुण : ज्यादै बौद्धिक क्षमता वा कम बौद्धिक क्षमता भएका
- सामाजिक विशेषता : मित्रता, आकर्षण गर्न सक्ने क्षमता, सामाजमा लोकप्रियता आदि
- सामाजिक पृष्ठभूमि : नेतामा सामाजिक पृष्ठभूमि, शैक्षिक स्तर, अनुभव, ज्ञान आदि
- सङ्क्षेपमा गुणमूलक सिद्धान्तले Leader are born not made भन्ने विश्वास राख्छ ।
- शारीरिक, सामाजिक, मनोवैज्ञानिक गुणको कारण नेतृत्व प्रदान गर्न सक्छन् भन्ने विश्वास राख्छ ।
- Ordway Tead तथा Chester Bernard यस सिद्धान्तका प्रवर्तक

- नेतृत्व वास्तवमा कला हो । नेतृत्वमा सफलता प्राप्त गर्नका लागि एक नेतामा अनेक व्यक्तिगत गुण हुनु आवश्यक छ । जुन व्यक्तिमा यो गुण हुन्छ उ सदैव एक सफल नेता सिद्ध हुन्छ ।

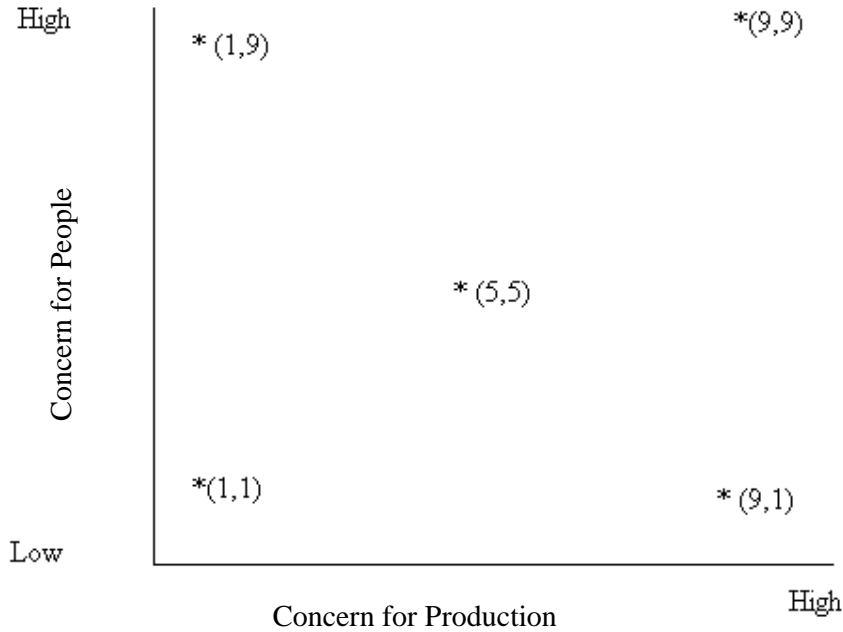
Trait Theory अनुसार नेतृत्व विकासको मोडेल



ख. नेतृत्वको व्यवहारिक सिद्धान्त (Behavioral Theory)

यस सिद्धान्तले नेतृत्वले गर्ने व्यवहारलाई विशेष जोड दिएको छ । यस सिद्धान्तका अध्ययनकर्ताहरूले विभिन्न समय र स्थानमा लामो अध्ययनपश्चात् निकालेको निष्कर्षअनुसार प्रत्येक व्यक्तिको काम, स्थान र समयअनुसार व्यवहार फरकफरक हुने गर्दछ । साथसाथै यस सिद्धान्तले एकलै र समूहगत रूपमा काम गर्दा पनि उनको कार्यशैली र व्यवहारमा भिन्नता पाइने कुरा दर्शाएको छ । Trait Theory प्रति असन्तुष्ट विद्वानहरूले अध्ययन गरेर प्रतिपादन गरेको यस सिद्धान्तका मुख्य अध्ययनहरू Ohio State Leadership Studies, University या Michigan Studies र Robert Blake and Jane Moun-ton को Management Grid मानिने Managerial Grid ले नेतालाई Concern to People र Concern to Production भनी २ भागमा बाँडेर अध्ययन गरी निम्न पाँच किसिमका निष्कर्षहरू निकालेको पाइन्छ ।

MANAGEMENT GRID



Managerial Grid

- 1.1 manager: Very little concern for productive people.
- 1.9 Manager: High concern for people, little concern for production.
- 9.9 Manager: High concern for people and production. This is the ideal style.
- 9.1 Manager: High concern for production and little concern for people.
- 5.5 Manager: Satisfactory balanced concern for production and people.
- नेता हुने र नेतृत्व गर्ने कुरा व्यवहारसँग सम्बन्धित हुने मान्यता राख्ने,
- काम, स्थान र समयअनुसार प्रत्येक व्यक्तिको व्यवहार परिवर्तन हुने गरेका जसले गर्दा एकलै र समूहगतरूपमा कार्य गर्दापनि उसको कार्यशैली र व्यवहारमा भिन्नता रहने ।
- यस सिद्धान्तले निम्न पक्षमा जोड दिन्छ :
 - स्वतस्फूर्त सम्बन्ध, मित्रता, सहयोगीको विचारलाई सम्मान, खुला सञ्चार र सहयोगीपना,
 - सहयोगीको विचारको कदर र सहभागितामूलक निर्णय,
 - योजना, सङ्गठन, निर्देशन, समस्या समाधान, भूमिका आदिको स्पष्ट किटानी,

- अन्तर व्यक्तित्वको समन्वय ।

ग. नेतृत्वको संयोगिक सिद्धान्त (Situational Theory)

यस सिद्धान्तलाई Situational leadership theory बाट पनि सम्बोधन गरिन्छ । यस सिद्धान्तको मुख्य मान्यता नेतृत्वको प्रभावकारिता तत्कालीन अवस्था र परिस्थितिमा भर पर्दछ भन्नु हो । यस सिद्धान्तले सबै स्थान, समय र परिस्थितिमा समान नेतृत्व शैली अवलम्बन गर्न नसकिने हुँदा situation लाई मध्यनजर राखेर नेताले काम गर्नुपर्दछ भन्ने कुरालाई स्वीकार गर्दछ । अर्को शब्दमा प्रस्तुत गर्दा नेतृत्वको प्रभावकारिता केवल नेताका व्यक्तिगत गुणहरूमा निर्भर गर्दैन बरु सङ्गठनमा नेतृत्वको विद्यमान वातावरणमा पनि ज्यादै निर्भर गर्दछ । समुदायको कार्य सफलता, नेतृत्व शैली र नेताका लागि सामुदायिक परिस्थितिको अनुकूल स्थितिको उचित मिलनमा निर्भर गर्दछ । अर्थात् नेतृत्व एक प्रक्रिया हो जसमा नेताको प्रभाव प्रयोग गर्ने क्षमता सामुहिक कार्यगत परिस्थितिहरूमा निर्भर हुन्छ । साथै नेताको आफ्नो शैली, व्यक्तिगत एवम् दृष्टिकोणले समूहलाई क्रियाशील राख्दछ ।

- नेतृत्वको कुनै एक शैलीमात्र उत्तम हुँदैन यसको प्रभावकारीता परिस्थितिमा निर्भर हुन्छ भन्ने विश्वास गर्दछ,
- समय परिस्थिति र अवस्थालाई हेरेर नेताले कार्य गर्नुपर्दछ,
- नेताको व्यवहारबीच सन्तुलन भएको अवस्थामा मात्रै राम्रो नेतृत्व हुन सक्ने मान्यता

यी प्रमुख सिद्धान्तहरूका अतिरिक्त नेतृत्वसम्बन्धी अन्य अवधारणहरूमा Rentis Likert (1961) को Four system of management उत्तिकै महत्त्वपूर्ण छ । यसमा Likert ले नेतृत्व अध्ययनका लागि निम्न चारओटा प्रणालीमा नेतृत्वलाई विभाजन गरेको पाइन्छ ।

- System one: Exploitative-authoritative; Autocratic leadership
- System two: Benevolent-authoritative, Patronising leadership
- System three: Consultative, subordinates consulted.
- System four: Participative, democratic leadership

यी मध्ये system four प्रणाली अपनाउने व्यवस्थापनहरूलाई सफल नेताको रूपमा लिन सकिन्छ । यस्तै Mc Greger को Theory-X / Theory-Y सिद्धान्तले पनि कामदारहरूलाई नेताले कुन तरिकाले व्यवहार गरेर कसरी काम लिने, पेलेर, डर देखाएर वा प्रजातान्त्रिक वा जिम्मेवारपूर्ण तरिकाले भन्ने देखाउँछ । उल्लेखित सिद्धान्तहरूका अतिरिक्त हालै आएर चर्चा

पाएका अन्य सिद्धान्तहरूमा Visionary leadership theory, Great event theory / transformational leadership theory महत्त्वपूर्ण छन् ।

घ. नेतृत्वका शैली

नेतृत्व शैलीलाई विभिन्न विद्वानहरूले विभिन्न तरिकाबाट प्रस्तुत गरेको छन् । नेतृत्वको वर्गीकरणलाई छोटकरीमा देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

क. कुलिनतन्त्री वा अधिनायकवादी नेतृत्व

आफूबाहेक अन्य सहयोगीहरूको कार्यशक्ति, क्षमता र योग्यताको विश्वास नगर्ने यस प्रकारको नेतृत्वको सामान्य विशेषता हो । अधिनायकवादी नेतृत्व एकल र स्वेच्छाचारी हुन्छ र यसले व्यवस्थापनको सम्पूर्ण निर्णय प्रक्रिया र अख्तियारी आफ्नो हातमा लिन्छ । यस्तो नेतृत्वमा सहभागितामूलक व्यवस्थापनले कुनै स्थान पाउन सक्दैन । आफ्ना सम्पूर्ण अनुयायी/सहायक अनभिज्ञ र असक्षम छन्, मैले मात्र सबैथोक जानेको छु भन्ने जस्ता दूषित भावनाले यस्तो नेतृत्व हासिल हुन्छ । आफूअन्तर्गतका कर्मचारीलाई कुनै महत्त्व नदिई आफ्नै इच्छा र आवेशमा मात्र काम गराउन बाध्य पार्ने उसले आफ्ना अनुयायीहरूलाई “म तिनीहरूको हाकिम भएकोले तिनीहरूले शतप्रतिशत मान्नुपर्दछ” भन्ने गर्दछ ।

ख. नोकरशाही वा कानुनकेन्द्रित नेतृत्व

यस प्रकारको नेतृत्व कानुन अर्थात् ऐन, नियम, नीति, निर्देशन र परिपत्रबाट सञ्चालित हुन्छ । यस्तो नेतृत्वमा व्यवहारलाई भन्दा सिद्धान्तलाई विशेष जोड दिइन्छ । यस नेतृत्व शैलीमा पनि मातहतका कर्मचारीहरूका इच्छा, आकाङ्क्षा, भावना, चाहना, मूल्य र मान्यतालाई खासै महत्त्व दिइदैन । यसको अलावा नेतृत्वले आफ्नो शक्ति र अधिकारको आधारमा विभिन्न नीति, निर्देशन र निर्णय कार्यान्वयन गराउने प्रयास गरिरहेको हुन्छ । कर्मचारितन्त्रीय पद्धतिमा आधारित यसमा औपचारिकता लालफिताशाही र काम पन्छ्याउने प्रवृत्ति हावी हुन्छ । यस्तो नेतृत्वमा एकातर्फ निर्णय प्रक्रिया एकदमै ढिलो हुन्छ भने अर्कोतर्फ त्यस्ता निर्णयहरू फलदायक र लाभदायक पनि हुँदैनन् । नेपालजस्तो विकासोन्मुख मुलुकका सङ्गठनहरू यसै प्रकृतिको नेतृत्वबाट ग्रसित छन् ।

ग. सहभागी वा प्रजातान्त्रिक नेतृत्व

यो नेतृत्व व्यवस्थापनको सहभागितामूलक सिद्धान्तमा आधारित छ । यसले पूर्ण प्रजातान्त्रिक शैली अवलम्बन गर्दछ । यसमा प्रत्येक सदस्यले आफ्नो सीप र दक्षतालाई प्रस्तुत गर्ने अवसर पाउँदछ । सबैको सहयोगबाट मात्र सङ्गठनको लक्ष्य हासिल हुन्छ भन्ने आधारबाट नेता अभिप्रेरित हुन्छ । त्यसकारण नेताले आफ्ना अनुयायीहरूलाई “तपाईंहरू सबैलाई आफ्नो

सुभाब र सल्लाह दिन म आग्रह गर्दछु किनभने तपाईंहरूको सुभाब र सल्लाहको आधारबाट मात्र म निर्णय गर्न चाहन्छु” भन्ने जस्ता अभिव्यक्ति व्यक्त गरिरहेको हुन्छ । यो शैलीबाट कर्मचारी/अनुयायीहरूमा उच्च हौसला र प्रेरणा कायम रहने, प्रत्येक कर्मचारीले सिक्ने र जान्ने अवसर पाउने, सङ्गठनमा एक आपसमा अत्यन्त राम्रो समन्वय र सहयोगको भावना जागृत हुने, निर्णय प्रक्रियामा अनुयायीहरूको सहभागिता हुने, व्यवस्थापन र कर्मचारीहरूबीच मित्रताको भावना विकास हुने, कार्यक्षमतामा वृद्धि भई उत्पादकत्व र उत्पादनमा वृद्धि हुने भएकोले यस शैलीलाई व्यवस्थापनमा सर्वोपरि स्थान दिइन्छ ।

घ. खुला वा स्वतन्त्र नेतृत्व

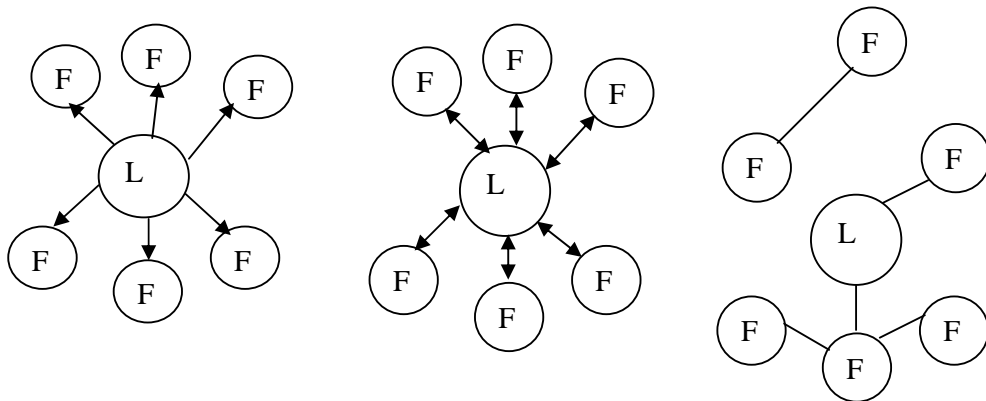
स्वतन्त्र नेताले समूहको कार्यमा हस्तक्षेप नगरी सम्पूर्ण कार्य समूहलाई जिम्मा दिन्छ । मातहतका सबै व्यक्तिहरू योग्य भएकाले सबै कार्यहरू कुशलतापूर्वक सम्पन्न गर्न सक्दछन् भन्ने विश्वास यस नेतृत्व शैलीले राखेको हुन्छ । अनुयायीहरूले आफ्ना काममा पूर्ण स्वतन्त्रता प्राप्त गर्दछन् । उनीहरू स्वनिर्देशित र स्वउत्प्रेरित हुन्छन् । नेताले शैलीमा ज्यादै छडापन हुनाले कहिलेकाही सङ्गठनको कार्य नहुन पनि सक्दछ । तसर्थ यसलाई नेतृत्व नभनी नेतृत्वहीन (no leadership at all) भनेर पनि आलोचना गरिन्छ । निरङ्कुश शैलीको तुलनामा राम्रो मानिए तापनि प्रजातान्त्रिक शैलीभन्दा यो शैली कम प्रभावकारी हुन्छ ।

ङ. सिर्जनात्मक नेतृत्व

यस्तो नेतृत्वमा आफ्नो प्रतिभा तथा क्षमताको आधारमा सबै अनुयायीहरूलाई आकर्षित गरी सकारात्मक दिशामा जान निर्देशन गर्ने शक्ति रहन्छ । यस्तो नेतृत्वमा कानुनी अधिकार र पदीय मर्यादाले भन्दा आफ्नै सिर्जनात्मक प्रतिभाबाट अरूलाई सफल नेतृत्व दिनसक्ने खुबी हुन्छ ।

च. विशेषज्ञ नेतृत्व

यो नेतृत्व सबै सङ्गठनमा लागू हुन सक्दैन । यो विशेष किसिमको दक्षता, योग्यता र सीपको अवस्थामा भरपर्दछ । जसले बदलिँदो सङ्गठनमा आवश्यक पर्ने प्रविधि ल्याउन सक्दछ, उसले नै नेतृत्व सम्हाल्दछ । विशेष अवस्थाको परिवर्तनपश्चात् नेता पनि परिवर्तन हुन सक्दछ । व्यवहारमा बढी प्रयोग गरिने Autocratic style, democratic style र Free-rein style को बारेमा देहायको चित्रबाट बुझ्न सकिन्छ ।



४. सफल नेतृत्वका लागि आवश्यक पर्ने गुणहरू

सिद्धान्तमा सफल नेताका बारेमा कुरा गर्न जति सजिलो छ, व्यवहारमा सफल नेता हुनका लागि उत्तिकै कठिन छ । नेतृत्व भनेको उच्च पदमा बसेर आफ्नो सामाजिक र बौद्धिक धरातल बिर्सिएर अहम्को भावनाबाट ग्रसित हुने, सस्तो लोकप्रियता कमाउनका लागि हतारमा निर्णय लिने, अनुयायीहरूलाई भय र त्रासको आधारबाट काममा लगाउने मात्र होइन । सफल नेतृत्वका लागि निश्चय पनि केही गुणहरू आवश्यकता पर्दछन् जसलाई बुँदागत रूपमा देहायअनुसार उल्लेख गरिएको छ ।

१. सङ्गठनका निर्दिष्ट लक्ष्य र उद्देश्य प्राप्तिका लागि साहसपूर्ण तरिकाले अनुयायीहरूलाई सार्थक योगदान र परिश्रम गर्नसक्ने वातावरण सिर्जना गर्नसक्ने
२. प्रभावशाली सञ्चार र सहभागिताको आधारमा लक्ष्य प्राप्त गर्न गराउन सफल निर्देशन दिनसक्ने
३. आफूबाट अनुचित दबाब, स्वार्थपूर्ण निर्णय कदापि हुने छैन भनी सहयोगीहरूलाई विश्वास दिलाउन सक्ने इमान्दारिता
४. सबैलाई आस र त्रासको ठीक वातावरण बनाई समान व्यवहार गर्ने, आफ्नो पदको अहम् भावना नलिई सबै अनुयायीहरूलाई मित्रवत व्यवहार गर्ने
५. सङ्गठनका लागि सबै जनालाई अभिन्न अङ्गको रूपमा लिनुपर्दछ भन्ने धारणा जगाई आफ्ना सहयोगीहरूलाई सहभागितामूलक व्यवस्थापनको अवधारणा अनुरूप काममा लगाउने
६. जनसम्पर्कको माध्यम र आधारमा आन्तरिक र बाह्य वातावरण अनुरूप सम्बन्धित सबै क्षेत्रका व्यक्तिहरूसँग सम्पर्क राखी काम गर्नसक्ने
७. सङ्गठनमा निर्दिष्ट उद्देश्यको स्पष्ट जानकारी राखी सोको प्राप्तिको निमित्त दूरदर्शी र स्पष्ट दृष्टिकोण राख्नसक्ने

८. सङ्गठनको लक्ष्यको पूर्ण ज्ञान राखी जस्तोसुकै समय, अवस्था र परिस्थितिमा पनि नआत्तिकन धैर्यताका साथ काम गर्नसक्ने बौद्धिक परिपक्वता भएको
९. आफ्नो सङ्गठनको उद्देश्य प्राप्तिका सिलसिलामा अपनाउनुपर्ने शैली, ऐन, नियम, प्रविधि र कार्यप्रक्रिया सम्बन्धमा स्पष्ट ज्ञान भएको
१०. सहयोगीहरूलाई सिकाउन र निर्देशन दिने इच्छा र क्षमता भएको
११. स्वयम् त्यागी, असल चालचलन र स्वच्छ चरित्र भएको
१२. कसैले गल्ती गरे पनि छिट्टै नरिसाई किन त्यस्तो हुन गयो ? भन्नेबारे पूर्ण जानकारी लिने
१३. सिर्जनात्मक कामले आफ्ना सहयोगीहरूलाई प्रभाव पार्नसक्ने क्षमता भएको
१४. सेवाग्राहीहरूलाई राम्रो व्यवहार गर्नसक्ने क्षमता
१५. प्रभावकारी सूचना र सञ्चारका माध्यमबाट छिटो र सही निर्णय लिनसक्ने क्षमता
१६. देखाइमा परिपक्व र प्रभावशाली व्यक्तित्व भएको
१७. सङ्गठनको उद्देश्य प्राप्तमा मानवीय सम्बन्धको महत्त्वबाट पूर्ण ज्ञान
नेतृत्वसम्बन्धी सिद्धान्तको अध्ययनको विषयमा अमेरिकी सेनाले सन् १९७३ मा गरेको अध्ययनलाई एउटा महत्त्वपूर्ण पक्षको रूपमा लिइन्छ । U.S. Army hand book (1973), Military leadership का अनुसार एक सफल नेता हुनका लागि उसले देहायका एघार सिद्धान्तहरूलाई व्यवहारमा अनुसरण गर्न आवश्यक छ :

- Be technically proficient
- Know yourself and seek self-improvement
- Seek responsibility and take responsibility for your action
- Make sound and timely decision
- Set the example
- Know your people and look out for their well-being
- Keep your workers informed
- Develop a sense of responsibility in your workers
- Ensure that tasks are understood, supervised and accomplished
- Train as a team
- Use the full capabilities of your organization.

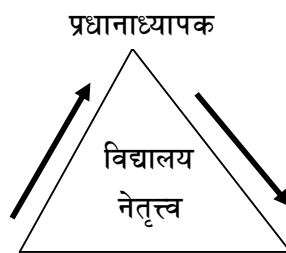
५. अगुवा विद्यालय (Leading School)

विद्यालयको सफलतामा शिक्षक, विद्यार्थी, प्रधानाध्यापक, अभिभावक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति लगायतका सम्पूर्ण पक्षको प्रतिबद्धता र परिश्रमको अपरिहार्यता रहेको हुन्छ । यिनीहरूको सामूहिक प्रयासबाट नै विद्यालयले आफ्नो लक्ष्य हासिल गर्न सक्छन् । जसका लागि सक्षम र दक्ष नेतृत्वको आवश्यकता पर्दछ । नेतृत्वमा दूरदर्शिता हुनु पर्दछ । यसरी एउटा विद्यालय अगुवा भूमिकामा रहन अर्थात उच्च क्षमतायुक्त बन्न निम्नपक्षमा विचार पुऱ्याउनुपर्दछ :

विशेषता

- प्रस्ट दूरदृष्टि (Clear and shared vision)
- स्तरीयता निर्धारण (High standard and Expectations)
- प्रभावकारी विद्यालय नेतृत्व (Effective School Leadership)
- उच्च स्तरीय सहकार्य र सञ्चार (High level of collaboration and Communications)
- स्तरीयतामा आधारित पाठ्यक्रमको शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन (Curriculum instruction and Assessment with standards)
- शिक्षण र सिकाइको अनुगमन (Frequently monitoring of teaching and learning)
- पेसागत विकासमा जोड (Focused professional development)
- उपर्युक्त सिकाइ वातावरण (Supportive learning environment)
- समुदाय र अभिभावकको उच्चस्तरीय सङ्लग्नता (High levels of community and parent involvement)

उपरोक्त पक्षमा प्रभावकारिताका साथ काम गर्ने विद्यालय नै leading school हुन् । जस मध्ये एउटा प्रमुख विशेषता नेतृत्व पनि छ । अन्य कुराहरू प्रभावकारी नेतृत्वमा नै भर पर्दछन् । हाम्रो देशको सन्दर्भमा विद्यालयको नेतृत्व भन्नाले निम्नलिखित पक्षलाई बुझाउँछ । यी तीन पक्षको उपयुक्त अन्तरक्रिया, सामूहिक प्रयास, परिश्रमबाट विद्यालयको विविध पक्षमा सुधार गरी नेतृत्व हासिल गर्न सकिन्छ ।



विद्यालय व्यवस्थापन समिति शिक्षक अभिभावक सङ्घ

नेपालको सन्दर्भमा कुनैपनि स्रोतकेन्द्र वा गाविसको सेवाक्षेत्र भित्र सञ्चालन भएका विद्यालयहरूमध्ये उच्च तहको कक्षा सञ्चालन हुने विद्यालयलाई त्यस क्षेत्रको अगुवा विद्यालय (Lead school) को रूपमा लिने गरिन्छ ।

६. असल विद्यालयका लागि नेतृत्वका कार्यहरू (Better School Leadership functions)

नेतृत्वसम्बन्धी विभिन्न दृष्टिकोणहरू प्रतिपादन भएका छन् । सन् १९४९ भन्दा पहिलेका नेतृत्वसम्बन्धी सबै अध्ययन ती गुणको क्षमताको पहिचान गर्नमा प्रयास रहयो जो नेतामा हुन्छ । महान व्यक्तिको विचारधारा (Greatman theory) अनुसार जन्मजात हुन्छ भन्ने धारणाबाट प्रभावित भएर व्यक्तिहरूका गुणहरूको अध्ययनमा केन्द्रीत गुणमूलक (Trait) दृष्टिकोण देखि व्यावहारिक (Behavioural) दृष्टिकोणहरू संयोगिक सिद्धान्त (Contingent theory) विकास भयो । यी दृष्टिकोणहरू विभिन्न सङ्गठनमा प्रयोग गर्ने गरियो । कुनै पनि स्थान, समय र परिस्थितिमा एकै किसिमको शैली ठीक हुँदैन त्यसैले situation लाई मध्यनजर राखेर नेताले काम गर्नुपर्दछ । जसले गर्दा व्यवस्थापनको क्षेत्रमा उपर्युक्त दृष्टिकोणका अतिरिक्त (Visionary Leadership) स्वप्नदर्शी नेतृत्व, रूपान्तरात्मक (Transformational) नेतृत्व, चुम्बकीय (Charismatic) नेतृत्व जस्ता नेतृत्वहरू प्रतिपादन भएका छन् ।

विद्यालय नेतृत्व भन्नाले विद्यालयको सामाजिक, सांस्कृतिक परिवेश र भौतिक, राजनैतिक र आर्थिक परिवेशको अध्ययन हो (Grace, 1995) । ऐतिहासिक, सामाजिक सांस्कृतिक विषयको अध्ययन मात्र नै विद्यालय नेतृत्व होइन कि प्राविधिक पक्षमात्र प्रभावकारी नेतृत्वले नेतालाई अनुयायीहरूलाई निर्णय प्रक्रियामा सहभागिता गराउनका जिम्मेवारी प्रदान गर्न, नयाँनयाँ सुधारात्मक कार्य गरी विद्यार्थी, विद्यालय र समुदायको आवश्यकताअनुसार कार्य गर्न सहजीकरण गर्ने क्षमताको विकास गराउछ । एउटा असल विद्यालयको विकासका लागि आवश्यकपर्ने ज्ञान, सीप, सोच र प्रवृत्तिको विकासका लागि नेतृत्वको क्षमता विकास गर्नुपर्दछ । Source:-

विद्यालय प्रभावकारी नेतृत्वको विशेषताहरू

Lecthwood, 2006 का अनुसार एउटा विद्यालयको प्रभावकारी नेतृत्वका लागि निम्नलिखित विशेषताहरू हुनु पर्दछ :

- School leadership is second only to classroom teaching and pupil/learning.
- Almost all successful leaders draw on the same basic repertoire of leadership practices (The main elements are: building vision, developing people, redesigning the organization, managing teaching and learning).
- The ways in which leaders apply these basic leadership practices not the practices themselves. Demonstrate responsiveness to the contexts in which they work.
- Schools leaders improve teaching and learning indirectly through their influences on staff motivation, commitment and working conditions.
- School leadership has a greater influence on schools and students when it is widely distributed.
- Some patterns of distribution are more effective than others and
- A small handful of personal traits explain a high proportion of the variation in leadership effectiveness.

यसरी प्रभावकारी विद्यालय नेतृत्वको लागि विद्यालय नेतृत्वले केवल औपचारिक तौरतरिका मात्र भन्दा पनि अनौपचारिक तौरतरिका अधिकारको आदानप्रदान, निर्माणमा शिक्षक र अभिभावकको संलग्नतामा जोड दिनु पर्दछ । विद्यालयको प्रभावकारी नेतृत्वका लागि कुनै एउटा दृष्टिकोण सबै अवस्थामा उपयुक्त नहुन पनि सक्दछ तसर्थ विद्यालयको परिवेश, तत्कालीन अवस्था अभिभावकको रूची, क्षमता तथा शिक्षकहरूको प्रतिबद्धता जस्ता पक्षलाई जोड दिन सकेमा नेतृत्व प्रभावकारी हुन सक्दछ । यसै सन्दर्भमा National college of leadership, UK ले विद्यालय नेतृत्व गुणस्तर निर्धारणमा निम्नलिखित आठओटा बुँदा पहिचान गरेको पाइन्छ । जुन निम्नअनुसार रहकोछ :

१. स्पष्ट लक्ष्य/दृष्टिकोण (A sense of Mission)
२. सहभागिता मुलक पद्धति (Involving Others): शिक्षक तथा अन्य पक्षको निर्णयमा सहभागिता गराई उत्तरदायित्व लिने
३. शिक्षणमा चासो (Concern with Teaching): विद्यार्थीको सिकाइ, कक्षाकोठा सञ्चालन प्रक्रिया र सिकाइको तह

४. अनुगमनमा चासो (Hands on Monitoring) : मातहतका कर्मचारीहरू तथा शिक्षकको दक्षताको बारम्बार अनुगमन गरी सुझाव सल्लाह दिने । व्यक्तिव्यक्तिसँग अन्य भागमा छलफल गर्ने
५. कर्मचारी व्यवस्थापनमा चासो (Hands on Staffing) : उपयुक्त व्यक्तिको छनोट तथा नियुक्ति गर्ने र कम दक्ष कर्मचारीहरूलाई सुधारका लागि दबाव दिने, सुधार गर्न नसकेकालाई अन्य कामतर्फ लाग्न अनुरोध गर्ने
६. प्रशिक्षक अभिमुखीकरण (An academic orientation) : प्रशिक्षक लक्ष्य र प्रक्रियाहरूका अतिरिक्त प्रशिक्षक पक्षमा जोड दिनुपर्ने कुरा प्रभावकारी नेतृत्वसँग सम्बन्धित रहेको छ
७. उच्च आकाङ्क्षा (High expectation) : कर्मचारीहरूलाई उच्च आकाङ्क्षाका लागि उत्प्रेरित गर्ने कुरालाई ध्यान दिनुपर्दछ । प्रधानाध्यापकबाट उनीहरूले के चाहन्छन् ? कर्मचारीहरूको विकासका क्रियाकलापहरू तथा उनीहरूले समयको व्यवस्थापन जस्ता पक्षमा उनीहरूको उच्च आकाङ्क्षा के हुन सक्दछ ? कस्ता कुराहरूमा ध्यान दिई योजना तयार गर्नुपर्दछ
८. अनुगमन तथा मूल्याङ्कन (Monitoring and Evaluation) : विद्यालयमा अनुगमन तथा मूल्याङ्कन पद्धतिको प्रयोग गर्ने, असल अभ्यासहरूको प्रबोधीकरण गर्ने, पृष्ठपोषण दिने र सुधार गर्ने कार्य हुनुपर्दछ ।

७. शैक्षिक नेतृत्वका नविनतम् अवधारण

क. रूपान्तरित नेतृत्व (Transformational Leadership)

यो नवीन दृष्टिकोणको रूपमा विकास भएको नेतृत्व हो । यस नेतृत्वले नेताहरूमा बौद्धिक उत्तेजना तथा व्यक्तिगत विवेक प्रदान गर्न सक्ने खुबी हुनुपर्दछ र उनीहरूमा आकर्षण गुणहरू हुनुपर्दछ भन्ने विश्वास राख्दछ । यस दृष्टिकोणअनुसार विद्यालयको नेतृत्व निम्नलिखित पक्षमा प्रतिबद्ध रहेको हुन्छ :

- प्रधानाध्यापक विद्यालयको विकासका लागि प्रतिबद्ध रहने
- विद्यालयको आफ्नो ध्येय दृष्टि (vision) हुने जसमा शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकको संलग्नता तयार गर्ने
- निर्णय प्रक्रिया समता, विभेदरहित, सामाजिक चाहनामा आधारित रहने

- विद्यालयको सम्पूर्ण पक्षको सहभागितामा प्रमुख एजेन्डामा सँगै बसेर कार्य गर्ने परिपाटी
- शिक्षकहरूसँग व्यक्तिगतरूपमा व्यवहार गर्ने, सुझाव सहकार्य दिने र लिने
- नैतिक मूल्य र सिद्धान्तहरूको पालना हुने
- दक्षता र नतिजालाई जोड दिने ।

ख. विनिमय नेतृत्व (Transactional Leadership)

यसप्रकारको नेतृत्वमा नेता र अनुयायीबीच अन्तरक्रिया हुन्छ । नेता र अन्य शिक्षकबीच समन्वय स्थापित हुने मान्यता राख्दछ । विद्यालयमा प्राप्त सुविधा प्रधानाध्यापक र शिक्षकहरूबीच आदानप्रदान हुँदा प्रधानाध्यापकले शिक्षकहरूलाई सहूलियत, पुरस्कार र मनोवैज्ञानिक रूपमा सहयोग गर्दछन् भने शिक्षकहरूबाट पनि आफ्नो थप प्रयास, मिहिनेतबाट राम्रो नतिजा उपलब्ध गराउने प्रयास गर्दछ । यसका निम्न विशेषताहरू रहेका छन् :

- पुरस्कार तथा सुविधा (reward benefits/incentives)
- मनोवैज्ञानिक सहयोग तथा तालिम (Psychological favors/training)
- बहु पेसागत अवसर (Multi professional opportunities)
- समानुपातिक नेतृत्व (Reciprocity leadership)
- सम्बन्ध संरचनाको नियन्त्रण (Control of relationship structure)

ग. समावेशी नेतृत्व (Inclusive Leadership)

यसअन्तर्गत विद्यालयमा एकल नेतृत्वको सट्टा समूह नेतृत्व/वितरित नेतृत्व अवलम्बन गरिन्छ । विद्यालयमा शिक्षकहरूलाई पेसागत स्वयतता उच्चस्तरीय समन्वय र असल अन्तर वैयक्तिक सम्बन्ध स्थापित गर्ने कार्य नेतृत्वबाट हुने मान्यता यस नेतृत्वले गर्दछ । यसैगरी विद्यालय समुदाय अभिभावक, विद्यार्थी, नागरिक समाज तथा गैरसरकारी संस्थाहरूसँग राम्रो सम्बन्ध स्थापित गर्न सक्षम हुने नेतृत्व नै समावेशी नेतृत्व हो । नेतृत्वको अधिकार शिक्षक तथा अन्य व्यक्तिमा प्रत्यायोजन गरी कार्य गर्ने विधि वितरित (distribution) नेतृत्वअन्तर्गत पर्दछ । सहभागिमूलक व्यवस्थापन, सामुहिक र सल्लाहकारी निर्णय प्रक्रिया नियमित सुधार र आन्तरिक समन्वयमा आधारित व्यवस्थापन अवलम्बन गरिएको हुन्छ । यसका विशेषता निम्नानुसार हुन्छन् :

- समूह नेतृत्वसरह नेतृत्व (Team leadership/Co-leadership)
- वितरित नेतृत्व (Distributed leadership)
- पेसागत स्वायत्तता र समूहको नैतिकता (Professional autonomy and team morale)
- आन्तरिक समन्वय र सम्बन्ध सुदृढ (Internal coordination)
- अन्तर वैयक्तिक सम्बन्ध (Inter personal relationship)
- समूह/अन्य सरोकारवालाहरूसँग सहयोग संयन्त्र (Building support among the team and the stakeholders)
- विद्यालयको संस्कृति तथा मूल्यहरू (Follow the school culture and values)

घ. शैक्षणिक नेतृत्व (Instructional Leadership)

विद्यालयको प्रमुख केन्द्र भनेको विद्यार्थीको सर्वाङ्गी विकास नै हो । तसर्थ विद्यालयको नेतृत्व पनि विद्यार्थीको सिकाइसँग नै केन्द्रीत हुनुपर्दछ । विद्यालयको नेतृत्वको एउटा प्रमुख क्षेत्र शैक्षणिक नेतृत्व हो । विद्यालयमा पनि सम्पूर्ण प्रयासहरूको नतिजा विद्यार्थीको शैक्षिक उपलब्धिसँग जोडिने भएकोले यो नेतृत्व अझ बढी संवेदनशील छ । यस नेतृत्वले विद्यार्थी सिकाइमा नै केन्द्रबिन्दु हुने शैक्षणिक तथ्यहरू विकास गरी शिक्षण प्रक्रिया र उत्पादनमा गुणस्तर सुदृढ गर्ने, विद्यार्थी सहायता प्रणालीको स्थापना गरी उत्पादित जनशक्तिको गुणस्तरीयता जोड दिने कार्य गर्दछ । नेतृत्व विद्यार्थीको सिकाइमा केन्द्रीत भई पेसागत सहयोग आफ्ना शैक्षणिक क्रियाकलाप र उत्पादित जनशक्तिको गुणस्तरीयता सचेत हुने मान्यता यस शैक्षणिक नेतृत्वले लिएको हुन्छ । यसका निम्नलिखित विशेषता छन् :

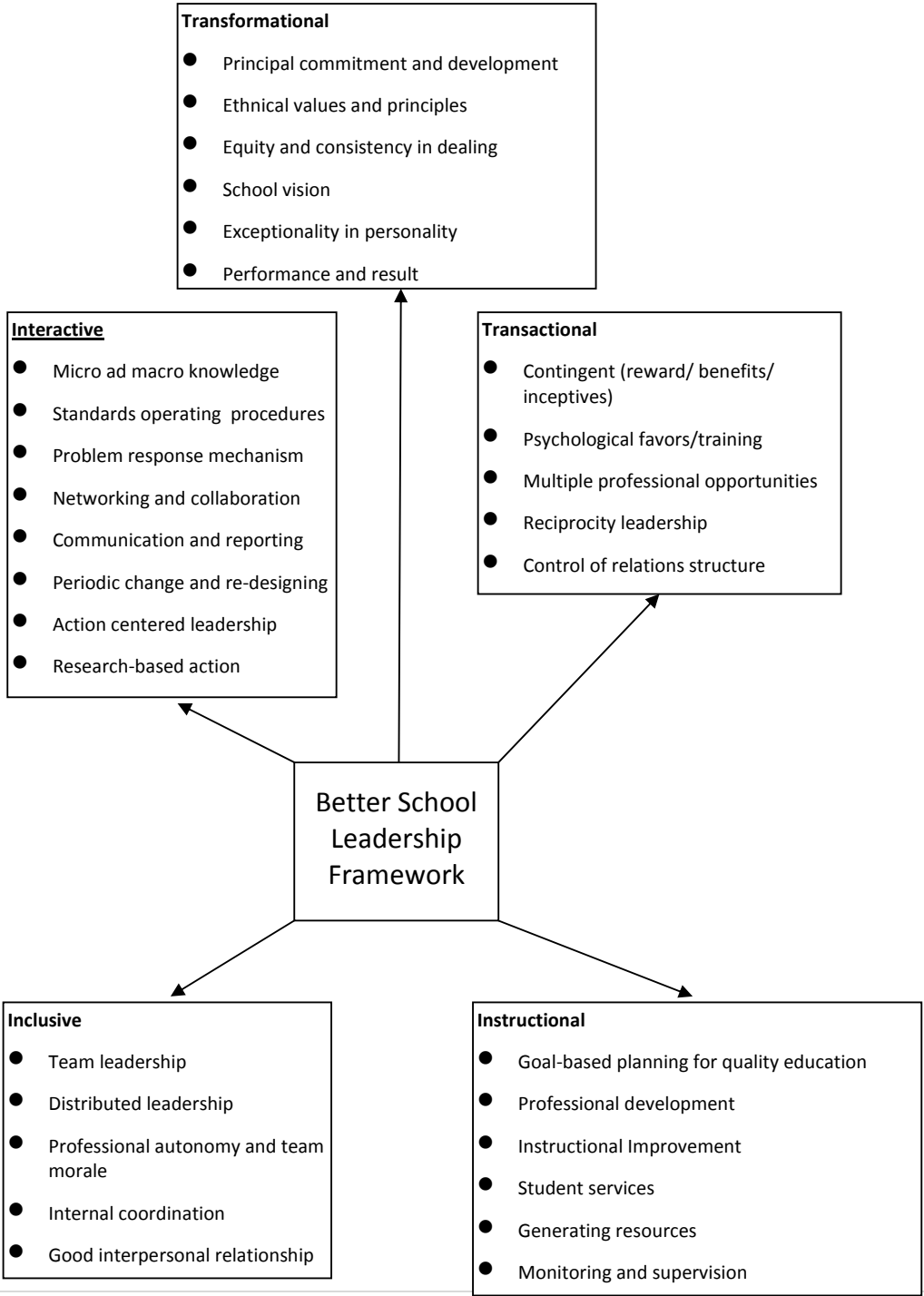
- विद्यार्थीको सिकाइलाई केन्द्र बिन्दु (Student learning as central focus)
- निरन्तर पेसागत विकास (Continuous professional development)
- शैक्षणिक लक्ष्य (Ambitious instructional goals)
- पर्याप्त विद्यार्थी सुविधा (Adequate student services)
- शिक्षकका लागि कार्यमैत्री वातावरण (Working environment for teacher)
- विद्यार्थीका लागि उपयुक्त सिकाइ वातावरण (Learning environment for students)
- प्रभावकारी शिक्षण (Effective teaching)
- गुणस्तर शिक्षा (Quality Education)

ड. अन्तरक्रियात्मक नेतृत्व (Interactive Leadership)

यो नेतृत्वले प्रधानाध्यापक विद्यालयको सूक्ष्म/बृहत् पक्ष प्रतिसचेत रहने, विद्यालयको, कार्यालयको कार्यान्वयन, कार्यविधि, सरोकारवालाको सहभागितामा नीति, कार्यक्रम तर्जुमा गरी प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने, समस्या समाधानको संयन्त्र विकास गर्ने, पृष्ठपोषण पद्धतिको विकास, अध्यावधिक सञ्चार प्रतिवेदनको पद्धति कायम गर्ने, कार्यान्मुख नेतृत्व र अनुसन्धानमुखी कार्य अवलम्बन गर्ने मान्यता राख्दछ । यसैगरी प्रत्येकको कार्य विवरण र भूमिका प्रस्ट रूपमा तोकिए, सबै सोहीअनुसार आफ्नो कार्य विवरण प्रगतिमा प्रतिबद्ध रहन्छन् । यसरी हाम्रा विद्यालयमा पनि विद्यालय नेतृत्वले उपरोक्त पक्षमा जोड दिनुपर्दछ । यसका विशेषता निम्नलिखित छन् :

- विद्यालयको सूक्ष्म तथा बृहत् पक्षको बारेमा ज्ञान (Knowledge about micro/macro dynamics of the school)
- विद्यालयको सञ्चालनको प्रभावकारी मोडालिटी (School operations modalities that are effective)
- समस्या समाधान संयन्त्र (Problem response mechanism)
- सहकार्य र समन्वय (Networking and collaboration)
- सञ्चार र प्रतिवेदन (Communication and reporting to other agencies are regular part of the process in school development)
- आवधिक सुधार परिवर्तन (Periodic changes)
- कार्यमुखी नेतृत्व (Action centered leadership)
- कार्य वर्णन तथा भूमिकाको विशिष्टीकरण (Job description and role specification)
- प्रत्येकको कार्य विवरण (Clearly mentioned for everybody).

Better School Leadership Framework



द. प्रमुख मुद्दा तथा समस्याहरू

नेपालको विद्यालयको नेतृत्वलाई विभिन्न तरिकाबाट हेर्ने गरिन्छ । विद्यालय नेतृत्वको प्रमुख कार्य भनेको विद्यालयको प्रशासन र व्यवस्थापनलाई सक्षम, प्रभावकारी, जवाफदेही र उत्तरदायी बनाउनु हो । तर हाम्रो विद्यालयको नेतृत्व सम्बन्धमा विभिन्न खालका मुद्दाहरू तथा समस्याहरू विद्यमान रहेका छन् । तीमध्ये प्रमुख समस्या निम्नअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

- विद्यालयको प्रभावकारी नेतृत्वका लागि विद्यालयलाई अगाडी बढाउने स्पष्ट Vision (दूर दृष्टि) कल्पना शक्ति हुनुपर्दछ तर हाम्रो विद्यालय नेतृत्वमा यसको अभाव रहेको
- विद्यालय नेतृत्वले अधिकारको केन्द्रीकरण गर्ने, अधिकार प्रत्योजन गर्न नसक्नु समूह नेतृत्वलाई जोड दिन नसक्नु
- विद्यालयको राम्रो कामको बारेमा जस आफैले लिने तर विद्यालयमा बिग्रेका कार्यहरूका लागि मातहतका शिक्षक, अभिभावक तथा राजनीतिक दल तथा व्यवस्थापकलाई अवजस दिने प्रवृत्ति हुनु
- आफ्ना विद्यालयका शिक्षक कर्मचारी, विद्यार्थी, अभिभावकहरूको समस्या, गुनासो एवम् पीरमर्का बुझेर उनीहरूलाई उत्प्रेरित गर्ने र समाधान गर्ने परिपाटीको अभाव रहेको
- विद्यालयको नेतृत्व विद्यालयप्रति प्रतिबद्ध भई बढी समय दिई बढी मेहिनेत गर्नुका सट्टा बढी गफगाफ, राजनैतिक छलफलजस्ता अनुत्पादक कार्यक्रम बढी समय खर्चिने प्रवृत्ति
- विद्यालय नेतृत्व वर्ग र शिक्षक, अभिभावक तथा अन्य सरोकारवालाबीच प्रभावकारी सञ्चालन नहुनु, एकअर्काबीच विश्वासको वातावरण नहुनु
- विद्यालयको कार्य प्रक्रिया र निर्णयप्रति जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व बहन नगर्ने परिपाटी विद्यमान रहनु
- विद्यालय नेतृत्वमा दक्ष, योग्य र पेसागत ज्ञान तथा सीपले निपूर्ण व्यक्तिहरू भन्दा राजनैतिक विचारधारा, दलीय भागबलका आधारमा स्थापित हुन । जसले गर्दा विद्यालय र विद्यार्थीको सिकाइप्रति जवाफदेही नभई सम्बन्धित दलप्रति रही जिम्मेवार हुनु
- नेतृत्वले शैक्षणिक पक्षमा ध्यान नदिनु समूह नेतृत्वमा सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया अवलम्बन गर्न नसक्नु

- विद्यालयमा शिक्षकहरूको लागि पेसागत विकासका अवसर सिर्जना गर्न नसक्नु, विद्यार्थीहरूको सेवा र सुविधालाई ध्यान दिन नसक्नु
- विद्यालयसँग सम्बन्धित सरोकारवाला तथा विभिन्न सङ्घ/संस्थासँग प्रभावकारी सहकार्य र समन्वय गर्न नसक्नु । जसले गर्दा स्रोत र साधनको सङ्कलन, परिचालन र उपयोग गर्न नसक्नु
- विद्यालय नेतृत्वले नेतृत्वसम्बन्धी आवश्यक ज्ञान, सीप, सक्षमता तथा अन्य आवश्यक पक्षसँग परिचित हुने अवसर प्राप्त नभएको हुँदा क्षमता अभिवृद्धि हुन नसक्नु

९. नेतृत्व विकासका उपायहरू (Scheme for Leadership building)

नेतृत्व विकासका लागि विभिन्न उपायहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ । यही नै उत्तम उपाय हो भन्न सकिने अवस्था पनि हुँदैन । यो परिस्थितिमा भर पर्दछ । नेतृत्व विकासका त्यस्ता Scheme मध्ये केही प्रमुख scheme हरूको बारेमा निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

Source:-

१. पेसागत योग्यतामा वृद्धि (Upscaling professional)

नेतृत्व विकासका लागि प्रधानाध्यापकले आफ्नो शैक्षिक योग्यतामा वृद्धि गर्नुपर्दछ । जसबाट आफ्ना सहयोगी तथा followers हरूलाई आवश्यकताअनुसार सहयोग गर्न मद्दत पुग्दछ । कानुनीरूपमा अधिकारमा बढोत्तरी गर्ने, आफ्नो विशेषज्ञतामा दक्षता तथा पुरस्कार दिने अधिकारमा बढोत्तरी गर्नसकेमा पनि नेतृत्वको प्रभावकारितामा वृद्धि हुन्छ ।

२. सामुदायिक सम्बन्धको विकास (Community relationship building)

नेतृत्व विकासका लागि समुदायमा प्रचार प्रसार, बहस पैरवी गर्ने सीप । बजारीकरण गर्ने सीप, सहयोग आदनप्रदान गर्ने सीप तथा स्रोत र साधनको उत्पादन तथा परिचालन गर्ने क्षमताजस्ता क्षेत्रमा आवश्यक क्षमताको विकास गर्नुपर्दछ ।

३. आत्म अनुगमन तथा मूल्याङ्कन (Self monitoring/ eveluation)

प्रभावकारी नेतृत्व विकासका लागि नेताले आफ्नो मूल्याङ्कन आफैले गर्ने, अरू सहयोगी तथा साथीहरूबाट पृष्ठपोषण लिने कार्य नियमितरूपमा गर्नुपर्दछ । जसबाट नेताले आफ्नो कमीकमजोरी सुधार गर्ने अवसर प्राप्त गरी कार्य प्रणालीमा निखारता ल्याउन सहयोग पुग्दछ ।

४. पेसागत दक्षता विकास (Professional development)

कुनैपनि संस्था तथा सङ्गठनको नेतृत्वले आफ्नो पेसागत दक्षता निरन्तररूपमा विकास गर्दै जानुपर्दछ । आफूले सिकेका ज्ञान, सीपको समयसमयमा renewal गर्ने, आत्मविश्वास वृद्धि गर्दै जाने तथा आधुनिक प्रविधिमा आफ्नो पहुँच तथा क्षमता हासिल गर्ने कार्यलाई निरन्तर रूपमा अगाडि बढाउनुपर्दछ । यसैगरी कुनै पनि कार्य गर्दा अरूले भन्दा भिन्न तरिकाबाट कार्य सम्पन्न गरी क्षमता प्रदर्शन गर्न सक्नुपर्दछ ।

सफल नेता कसरी ?

यदि कुनै व्यक्ति नेता हुन्छ भने त्यसलाई followers ले मान्नु पर्छ । जब अन्य कोही पनि नेता मान्न तयार हुँदैन भने त्यस्तो व्यक्तिले नेतृत्व गर्छ भन्नुको कुनै अर्थ रहदैन । त्यस्तो अवस्थामा नेता हुन चाहने व्यक्तिले नेतृत्व गर्छ भन्नुको कुनै अर्थ रहदैन । त्यसैले नेता हुन चाहने व्यक्तिले आफूले पनि केही गरेर देखाउन सक्नुपर्दछ । सफल नेता हुनका लागि आवश्यक पर्ने तीन आधारभूत विषयहरू (be, know and do) लाई देहायअनुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

Be a professional: सङ्गठनप्रति बफादार हुनु, निस्वार्थ सेवा प्रदान गर्नु एवम् व्यक्तिगत रूपमा जिम्मेवारी लिनु आदि ।

Be a professional who posses good character traits: इमान्दार, दृढ, प्रतिबद्ध, साहसी, सक्षम, कल्पनाशील, लगनशील, अग्रगामी सोच आदि ।

Know the four factors of leadership: अनुयायी, नेता, सञ्चार र परिस्थिति ।

Know your self: आफ्ना सबल र दुर्बल पक्षहरू ज्ञान, सीप आदि ।

Know human nature: मानवीय आवश्यकता, स्वभाव तथा मानिसहरूको तनावलाई कम गर्ने तरिका आदि ।

Know your job: आफ्नो पेसामा दक्ष र मातहतकालाई उनीहरूको काममा प्रशिक्षण दिन योग्य आदि

Know your organization: सङ्गठनको वातावरण, कार्य संस्कृति, सङ्गठनमा अनौपचारिक रूपमा प्रभाव पार्ने नेताहरू सहयोगका क्षेत्रहरू आदि ।

Do provide direction: लक्ष्य निर्धारण, समस्या समाधान, निर्णय निर्माण, योजना तर्जुमा आदि ।

Do Implement: सञ्चारण गरेर, समन्वयात्मक तरिकाले सुपरिवेक्षण गरेर मूल्याङ्कन गरेर ।

Do motive: सङ्गठनमा सजीवता प्रदान गर्दै नैतिक विकास गरेर एवम् प्रशिक्षण, दक्षता अभिवृद्धि र व्यावसायिक विकास गरेर ।

भाग २: शैक्षिक विकास (Educational development)

Philosophical foundation of Nepalese education system

१. Constructivist Approach to Teacher Education

Prof. Tanka Nath Sharma, Kathmandu University, Teacher Education (2066), NCED, P168

Constructivism as a description of human cognition is often associated with pedagogic approaches that promote learning by doing. Von Glasersfeld (1990) emphasizes that learners construct their own understanding and that they do not simply mirror and reflect what they read.

The theory of cognitive constructivism is generally attributed to Jean Piaget, who articulated mechanisms by which knowledge is internalized by learners. He suggested that through processes of *accommodation* and *assimilation*, individuals construct new knowledge from their experiences. Assimilation occurs when individuals' experiences are aligned with their internal representation of the world. They assimilate the new experience into an already existing framework. Accommodation is the process of reframing one's mental representation of the external world to fit new experiences. In other words accommodation believes that learner can learn from experience and mistakes. Teacher educators are expected to create a learning environment where learners (prospective teachers) take charge of their learning, engage in activities to construct or generate new knowledge. According to Glasersfeld (1990), sustaining motivation to learn is strongly dependent on the learner's confidence in his or her potential for learning. These feelings of competence and belief in potential to solve new problems are derived from first-hand experience of mastery of problems in the past and are much more powerful than any external acknowledgement and motivation (Cobern, 1993).

Social constructivism refer to the social world of a learner in which the learner encounter with the people that directly affect that person, those may include e teachers, friends, students, administrators, and participants in all forms of activity. Social constructivism trace their ideas back to Vygotsky (e.g., 1978), a pioneering theorist in psychology who focused on the roles that society played in the development of an individual. This takes into account the social nature of both the local processes in collaborative learning and in the discussion of wider social

collaboration in a given subject, such as science. This links up with Vygotsky's "Zone of Proximal Development" where learners are challenged within, yet slightly above their current level of development. By experiencing the successful completion of challenging tasks, learners gain confidence and motivation to embark on more complex challenges.

Beyond the immediate social environment of a learning situation are the wider context of cultural influences, including custom, religion, biology, tools and language. Learners can easily assimilate new knowledge if it is culturally contextualized bringing already known in reference to learning unknown or new knowledge.

Critical constructivism looks at constructivism within a social and cultural environment, but adds a critical dimension aimed at reforming these environments in order to improve the success of constructivism applied as a referent. Taylor (1996) describes critical constructivism as a social epistemology that addresses the socio-cultural context of knowledge construction and serves as a referent for cultural reform. It confirms the relativism of radical constructivism, and also identifies the learner as being suspended in semiotic systems similar to those earlier identified in social and cultural constructivism. To these, critical constructivism adds a greater emphasis on the actions for change of a learning teacher. It is a framework using the critical theory of Jurgen Habermas to help make potentially disempowering cultural myths more visible, and hence more open to question through conversation and critical self-reflection. Another crucial assumption regarding the nature of the learner, concerns the level and source of motivation for learning.

Radical constructivism view world as a source infinite alternatives learning and knowledge construction. "Truth" in traditional epistemologies is replaced by "viability", bounded by social and physical constraints. The large diversity of flourishing public opinions in today's society on nearly every conceivable topic is evidence that a range of viable constructs are possible to allow survival and growth in the world. Learners are encouraged to view multiple perspectives and create meaning out of them compatible thoughts or point of view.

The emphasis here is still clearly on the individual learner as a constructor. Neither trivial nor radical constructivism look closely at the extent to which the human environment affects learning: it is regarded as part of the total environment.

To these, critical constructivism adds a greater emphasis on the actions for change of a learning teacher. It is a framework using the critical theory to help make potentially disempowering cultural myths more visible, and hence more open to question through conversation and critical self-reflection.

Constructivist Practices in Teacher Preparation

Much of the teacher education practices today are guided by constructivist approach and influenced by John Dewey's pragmatism which is grounded in everyday life practices and the desire to use experience and creative inquiry to construct a life worth living, a life with many varied connections to others that seeks deeper and more meaningful experiences. The buzz words such as "Activity-based learning", "learner directed education", "need based education" "reflective teaching" and "appreciative inquiry" "outcome-based learning" that are used in teacher education and training programs today are influenced by Dewey's observation on the vital links among democracy, philosophy and education (Dewey, 1963). Believers of Dewey's pragmatic democratic education view strong connection between experience and inquiry. For Dewey inquiry is the deliberate process of examining the felt difficulties in experience (Novak, 1994).

In order to bring better understanding of teaching learning relationship, teacher educators are expected to design learning activities for student teachers so that they can create knowledge through continuous engagement in inquiry bringing one's own experiences in constructing new knowledge. Inquiry involves the self-correcting use of reflection, imagination, experimentation, observation and judgment. In this process of knowing-in-action of teachers learn better approach to developing effective teaching learning or relearning relationships. Some of the recent reform trends in teacher education is given as follows.

Practice-based learning

The most prevalent orientation to teaching assumes that knowledge, competencies, and insights of successful teaching are acquired from formal knowledge generated through university-based teachers and researchers. Teacher development with this

frame remains centered around subject matter, standards and overriding emphasis on what, rather than how teachers learn (Hargreaves & Fullan, 1991). This conventional assumption led teachers' role as solving problems by implementing pre-specified curricula and organizing teaching practices consistent with best practices grounded in formal knowledge base.

In contrast, practice-based orientations to teaching learning assume that teachers learn from encounters with practical knowledge embedded in the work of expert teachers and rich learning interactions in schools and class rooms. This view of teaching is rooted in constructivist approach to teacher development that conceptualizes teacher education promoting student teachers' understanding of their own actions and assumptions through inquiry and reflection in and on practice. This reflective approach, emphasis remains on learning to teach by constructing and articulating what is already known by the student teachers themselves or group of students where teachers and students acquire knowledge collaborate. Reviews of recent development trend in teacher education indicates that there is a major shift from replication to reflection, in which practicing teachers focus less on the transfer of knowledge and strategy and more on analytical and reflective learning. Smylie and Conyers (1991) suggest that this reflective approach sharpens teachers' skills in problem solving, determining students' needs, and conducting action research that is designed to develop new knowledge and skills related specifically to their schools and classrooms. Providers of in-service programs need to consider, however, that teachers have little time during the school day to pause, reflect on practice, or conduct research. Ways need to be found to provide practicing teachers with such time.

Collaborative teaching and Learning: The institutionalisation of collaborative working environments is widely considered to be critical to the creation and maintenance of schools (educational institutions) as professional learning communities. Prevailing thought suggests that improved student performance may be fully realized only when teachers routinely function as teams and abandon their traditional norms of isolationism and individualism (Leonard & Leonard, 2003).

We are witnessing a gradual paradigm shift from learning separately to learning together, in which practicing teachers are jointly responsible for their work in classrooms and their wisdom and experiences are perceived as professional resources. For Smylie and Conyers (1991), this conception has important implications for how schools are organized. In other words, schools are places for

teachers to learn as well as to teach. This paradigm shift addresses one of the most pervasive conditions of classroom--teachers' isolation, or the inability to learn and to communicate with colleagues in the place where it counts most--the school. Perhaps one of the most popular mechanisms for "learning together" is the professional development or clinical school. These professional development sites offer practicing teachers, prospective teachers, and college faculty the opportunity to exchange pedagogical knowledge and ideas at school.

Competency-based teacher Education: Another trend being observed in teacher education is a shift from deficit-based to competency-based approaches in which teachers' knowledge, skills, and experiences are considered assets. Professional development programs organized according to this approach will, in Smylie and Conyers' view, shift teachers away from dependency on external sources for the solution to their problems and toward professional growth and self-reliance in instructional decision-making. This concept has emerged as crucial in initial teacher education as prospective teachers become increasingly diverse in background, age, prior knowledge and experience.

Discovery learning

After the Cold War psychology of schooling, notions like "Discovery Learning" or Heuristic Teaching emerged as ways to reduce oppression of didactic, heavy handed, knowledge-cantered, teaching. Gowin (1990) argues that Heuristic is a teaching method encouraging student to discover for himself (herself). It has two characteristics (a) indirectness and (b) better understanding. For Gowin, indirectness deals with creating learning situations where students take charge of their own learning by applying Socratic teaching of indirectness in which reflective inquiry is widely used. Secondly, heuristic teaching, as Gowin argues, has important quality of constructing knowledge leading to better understanding. In Gowin's point of view of indirectness, teaching is directed from interest to knowledge, from little understanding to more, from naïve desire to justified and criticized desires from facts to interpretations, from thought to thoughtful actions.

Critical pedagogical practices

Critical pedagogy, built in Marxist philosophy, a critical theory of education emerged in the last 30 years and is gaining ground in academia. According to McLaren

(1994), critical pedagogy examines schools both in their historical context and a part of the existing social and political fabrics that characterizes the dominant society. He further states, “Critical pedagogy poses variety of important counter logics to the positivistic, ahistorical, and depoliticised analysis employed by both liberal and conservative critics of schooling – an analysis all too readily visible in the training programs in our colleges of education” (p.167). Critical pedagogy evolved as a radical theory and analysis of schooling annexing new advances in social theory and developing categories of inquiry and new methodologies useful in teaching and research. It deals with numerous themes, many of which are situated in the distinct fields of research and criticism. Some of these relatively new fields include feminist pedagogy, critical constructivism, and multicultural education. In short, educators within critical tradition believe in egalitarian principle and argue that mainstream schooling supports an inherently unjust bias, resulting in the transmission and reproduction of the dominant status quo culture. They are dedicated to the emancipatory imperatives of self-empowerment and social transformation realizing the responsibility not only for how they act individually in society, but also for the system in which they are.

Reflective Practices in teaching: Recent trends in teacher education programs suggested are not classroom-based alone but also receive greater inputs from outside the institutions in close tandem with social, cultural and economic imperatives that are directly linked to the education system. It would greatly reduce isolation of the teacher education system in practical terms and would liberate the teachers and teacher educators from the prescribed traditional pedagogical, transactional strategies and evaluation principles. It would lead to greater innovativeness, self-assurance and self-confidence on their part. This will require teacher education curriculum and educational practices grounded on the foundations of trust, autonomy, flexibility and accountability, and generate fresh thinking and action.

Service Learning: Service-learning (SL) is another recent pedagogical approach applied in teacher education programs. It is experientially based pedagogy that is ideally suited to educating teachers (Erickson & Anderson, 1997). As a teaching methodology, SL attempts to involve learners in community service experiences that are meaningfully interrelated with particular learning goals. Service learning enhances students by giving them opportunities to explore, study, acquire and apply skills as well as examine problems and issues in a reflective way. In addition, SL is

used to foster advocacy, research, critical analysis, and collaboration skills and dispositions relevant to being an effective teacher. Service-learning in teacher education is usually focused on one or more of the following goal areas (Swick et al., 1998):

- Enhancing students' through career exploration activities where they can examine the many dimensions of relating to people in different teaching-learning contexts.
- Enriching students' introduction to educational contexts and issues through meaningful service involvement in community settings where children, young people, and adults pursue educational activities.
- Assisting students in acquiring and practicing various instructional methodology, and curriculum strategies in disciplines appropriate to their studies.
- Engaging students in learning about and using the SL pedagogy in diverse and multicultural contexts.

Mentoring: In the past decade, scholars prompted by education policymakers, focused much attention on reconceptualizing the manner in which we teach prospective teachers and ensure the continuing learning of practicing teachers. Genuinely new concepts have emerged from these deliberations so that today teacher education is talked of as a lifelong experience that extends from program admission to retirement. A number of new formats for such development have also emerged, not the least of which are professional development, partner, or clinical schools that are designed to train prospective, nurture novice, and refresh seasoned teachers on the school site (Darling-Hammond, 1994). Mentoring programs pair novice teachers with outstanding experienced teachers who can explain school policies and practices, share methods and materials, and help solve problems. Mentors may also guide the professional growth of new teachers by promoting reflection and fostering the norms of collaboration and shared inquiry (Feiman-Nemser & Parker, 1992).

Continuous professional support to teachers: Most of the in-service or staff development activities that teachers are now offered is of a more formal nature; or one shoot activity, unattached to classroom life, it is often a melange of abstract ideas with little attention paid to ongoing support for continuous learning and changed practices. By contrast, the conception of teacher development that ties together student-centred pedagogy with opportunities for teacher learning supported by favourable and durable organizational conditions is now being tried in many places

(Lieberman, 1995). By constructing a continuum of the actual practices that encourage teacher growth, we see that such a continuum involves moving from direct teaching—the dominant mode of in-service—to practices that involve learning in school and out of school. The change from teaching to learning is significant since it implies that teacher-development opportunities must become integral to the quality improvement and reform of schools. This will, of necessity, involve strategies and mechanisms that are more long range, more concerned with the interactions of groups and individual teachers, and often original and unique to the particular contexts in which they are invented.

Networking and Collaboration: Last but not least, networking and collaboration between teacher education institutions and schools is becoming a popular mode of teacher education in many countries. This allows teacher education programs to make their instructional content and delivery more relevant to the needs of schools. Unfortunately, our teacher education programs are confined within the four walls of an university classrooms without having sufficient knowledge what exactly the knowledge and competencies are needed in perspective teachers.

२. The Policy Perspective with regard to inclusive education in Nepal

Research works on this very aspect of Inclusive Education in Nepal, i.e. policy intervention, are few and far between, mostly describing about special education and human resources thereof. The practice of having no integrated vision in this aspect will lead us nowhere in the near absence of comprehensive policy on inclusive education. As Nepal presently stands at a critical juncture for creating an inclusive state, the major issue to be considered urgently is how to address this situation by making a policy dent in the existing education system. Though the Ministry of Education pronounced some policies for special education only in the late 90s (MOES, 1996), the policy shift toward inclusive education is yet to be reached and realized. Few efforts like development of toolkit for child-friendly and inclusive school, instructional manual for the trainers of inclusive teachers and research works on inclusive classroom, teacher management for inclusive schools, programmatic shift toward inclusion from segregatory practices etc. have brought home the message that unless the state restructures the school and its classroom environment on the basis of a strong policy provision, substantial changes in the existing education system are only a distant dream.

We therefore have to explore and analyze ways and practices that are necessary to guide the full-fledged implementation of inclusive education through the adoption of appropriate policy measures. We have to find answers to such questions as: What kinds of policies are to be pronounced to guide the smooth implementation of inclusive education in the country? Where and at what level the policy dents are to be made and how easy/difficult is the process? What process is to be followed in terms of policy measures to educate the officials both at the top and bottom of educational echelons? How are policies made? How shall they be made to make them as comprehensive and representative as desired for an inclusive state like Nepal in the making? What is needed therefore is a policy intervention to institutionalize inclusive education in Nepal. It is equally important to explore and assess viable ways, procedures and methods of developing policies for institutionalizing inclusive education in Nepal with an immediate reference to the systemic procedures made in other countries.

Inclusionary setting, inclusive practices, structural adjustment and strong policy measures are the desired interventions that other countries have adopted from the last quarter of 20th century that a country like Nepal can highly benefit by not repeating the mistakes for successful inclusion. Also, the paradigm shift that has occurred from special education to inclusive education is a leading and guiding experience to many but particularly to a country like Nepal to make such shift happen as per the need and necessity of time heralded by the 21st century.

What Inclusion is not?

Inclusive education is not regular education in its traditional attire where students are classified into groups by their level of intelligence with a guiding and dominant presence of the teacher. Inclusive education is neither general education in the absence of necessary support services that the students from diverse background and needs require, nor it is wrapped in the glitter of special education which advocates the use of special methods, materials and teachers to deliver special instruction to special students in special education setting. Inclusion is therefore not:

- a welfare provision embedded in charity and wishes
- a special provision to educate children with disability only
- rehabilitation in residential institutional setting
- a substitute for regular or general education
- a placement in regular school in the absence of additional support
- a rigid education structure to include specified groups of children only

- a laissez-faire pedagogic approach to choose from any available facility and provision
- a teacher-centered delivery with students as passive learners
- an individual initiative of a bona fide teacher to deliver the intended good
- a rights-based approach denied to many but privileged to selected few
- a selective structural entry which is rigorous and restrictive, and
- a wishful thinking which permeates through all aspects of education with limited functional implications

Inclusion is, therefore, neither a specialized segregated educational setting nor an integrated approach to place and mix the minorities with the dominant majority so as to fit the small number with the big despite good intention. It is an assimilative, accommodative and flexible reorientation of the existing system so as to place it on a new footing to address the issues of equality, participation and integration.

Inclusion is, in sum, about a change, the change that seeks to:

- educate and involve government and the public alike
- develop a system to reach the unreached
- empower people with special needs in order to promote as well as ensure their human rights
- rebuild the system with realistic and sustainable resources
- procure positive response and support from all levels
- decentralize services and programs at the grassroots level for winning local/community ownership, and
- build collaborative efforts to combat disparities, gaps and discriminatory practices

Inclusion, to conclude, is all about attitude; what matters most is not the provision of facilities or the modality of delivery but the attitude and positive attitude of the people (Jonsson, 1995; Helander, 1995).

Source: Basu Dev Kafle, Ph.D. शैक्षिक स्मारिका (२०१०) शिक्षा विभाग, पेज नं. २०९

३. शैक्षिक सुधारको भावी मार्गचित्र

नेपालले विभिन्न प्रकारका शैक्षिक अवधारणाहरू परीक्षण गरिसकेको छ । कुनै समयमा प्रगतिवादी धारका नाममा शिक्षालाई हेरियो भने कुनै समयमा यसलाई प्रजातान्त्रिक धारबाट अगाडि बढाउने प्रयास गरियो । शिक्षामा सम्पूर्ण जिम्मेवारी अभिभावकमा रहँदै गएको शैक्षिक

प्रणालीलाई भत्काएर पूर्ण सरकारी स्वामित्वमा राखियो । निजी र सरकारी साभेदारीको अवधारणाका नाममा शिक्षालाई औद्योगिक कम्पनीका रूपमा स्वीकार गरियो । यी विभिन्न नाम र उपनामबाट शिक्षाको विकासको गतिलाई स्वतःस्फूर्त रूपमा विकसित गर्ने र राज्यको दायित्व बढाउँदै लैजानुपर्नेमा परीक्षणलाई मात्र अवलम्बन गर्ने प्रयासले अपेक्षित सफलता प्राप्त गर्न नसकेको इतिहास हामी समक्ष छ ।

शैक्षिक विकासलाई वैज्ञानिक अवधारणाअनुसार मात्र हेर्ने वा औद्योगिक नमुनाका रूपमा विकसित गर्ने हो भने यसले समाजका तल्लो तप्कामा रहन गएका जनसमुदायहरूलाई समावेश गर्न सक्दैन । यसको सट्टा सामाजिक, समावेशी र समानताको सिद्धान्तलाई अवलम्बन गर्नका लागि मानवतावादी सिद्धान्तले शैक्षिक गतिलाई अधिकारका रूपमा स्थापित गर्नुपर्छ भन्ने मान्यता राख्दछ ।

शिक्षाले समाजमा रहेका मूल्य र मान्यतालाई समाजमा स्थापित गराउनुपर्छ (Durkheim) भन्ने कार्यपरक सिद्धान्तको धेरैजसो अंशभित्र नेपालको शिक्षा रूमलिएर रहन गएको विगतको इतिहासबाट अल्पसङ्ख्यक शासक वर्गलाई मात्र सहयोग पुऱ्याउने अवस्था देखिन्छ । यसैगरी अमेरिकी र बेलायती Liberal/Democratic Education System को प्रभावमा परी नेपालले वि.सं. २०२८ सालको राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको सुरुआतसँगै शैक्षिक विकासको गतिले शिक्षामा सामाजिक असमानता बढाएको पाइन्छ ।

शैक्षिक विकासको मार्गदर्शनका रूपमा नेपालले Functional/Liberal Democratic अवधारणालाई मुख्य रूपमा अवलम्बन गरे तापनि समाजवादी प्रजातान्त्रिक अवधारणाअनुसार शैक्षिक पहुँचमा समानता कायम गर्ने प्रयासका लागि वि.सं. २०४९ को शिक्षा आयोगको सिफारिसअनुसार शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर र संस्थागत विकास गर्ने राज्यको प्रतिबद्धताले शैक्षिक समानताका लागि केही पहलकदमी गरेको पाइन्छ ।

विश्वमा आएको परिवर्तनसँगै विद्यालय शिक्षालाई अधिकारका रूपमा स्थापित गर्ने र यसको दायित्व राज्यको हुनुपर्छ भन्ने आवाजका साथ शिक्षाका विभिन्न आयामहरू स्थापित हुने क्रम जारीरहेको पाइन्छ । यसबाट नेपाली शिक्षाले पनि नयाँ सिकाइ स्थापित गर्दै आएको पाइन्छ । शिक्षालाई लैङ्गिक, वर्गीय, सांस्कृतिक, जातीय अवसर र समानता आदिका दृष्टिकोणबाट हेरेर कुनै पनि बालबालिकाले गुणात्मक शिक्षाको अवसर गुमाउनु हुँदैन भन्ने अवधारणाहरू विकसित हुँदै आएको पाइन्छ ।

शिक्षा पुराना ज्ञानलाई स्थानान्तरण गर्ने मात्र नभई नयाँ सिर्जना, व्यक्ति र समाजमा परिवर्तन ल्याउने सशक्त माध्यम भएकोमा नेपालले पनि हालका दिनमा कुनै एक वाद वा दर्शनमा लोभिनको सट्टा मिश्रित अवधारणाका केही अंशहरू समावेश गरेको पाइन्छ । नयाँ नेपालको

सिर्जनासँगै शैक्षिक समावेशीकरण, समानता, राज्यको दायित्वभित्र शिक्षा, अधिकारका रूपमा शिक्षाजस्ता विभिन्न विषय प्रसङ्गहरूले मूल कानुनी दस्तावेजमा समेत स्थान ओगटिसकेको अवस्थामा शैक्षिक विकासको गतिलाई विभिन्न कोणबाट अवरोध हटाउँदै अगाडि बढ्नुको विकल्प नभएको अवस्था छ ।

अहिलेको नेपालको शिक्षाको दर्शन परम्परागत दर्शनभन्दा आफ्नै मौलिकतामा आधारित नयाँ दर्शन हुन सक्दछ । यसले सामाजिक समावेशीकरणका माध्यमबाट बहुभाषिक, बहुजातीय, गरिबीको चपेटामा रहेका, लैङ्गिक र अपाङ्ग आदि वर्गलाई समानताको सिद्धान्त अँगाली निःशुल्क शिक्षालाई राज्यको दायित्वभित्र राख्नेछ । नेपालको भौगोलिक र सामाजिक विविधतालाई एकीकरण गर्ने सूत्रपातका रूपमा कार्य गर्नेछ भने कृषि र परम्परागत सीपको विकसित स्वरूप विश्वबजारमा पहिचान गराउने र आत्मनिर्भर, स्वाभिमानी, देशभक्त नागरिकको विकास गर्नेजस्ता प्रमुख पक्षहरू शैक्षिक दर्शनका भावी क्रान्तिभित्र समावेश हुनुपर्छ ।

स्रोत : भोजबहादुर बलायर शैक्षिक स्मरिका (२००८) शिक्षा विभाग, पेज नं. ९४

४. शैक्षिक सुधारका चुनौती क्षेत्र र शिक्षक

विसौ शताब्दीले मानव समुदायलाई दिएको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण शिक्षा, सन्देश र चेतावनी नै राष्ट्रको आर्थिक र सामाजिक विकास तथा प्रजातान्त्रिक शासन व्यवस्थाको आधार शिक्षा हो भन्ने हो । मुलुकको उन्नति र समृद्धिको आधार उसका नागरिकहरूले पाएको शिक्षामार्फत् निर्माण भएको पूँजी र शक्ति भएकैले सबै विकसित तथा विकासोन्मुख देशको आर्थिक तथा सामाजिक विकासको प्रमुख वाहक र प्रेरक शक्तिको रूपमा शिक्षा स्थापित भएको छ । यसको अर्थ आज हाम्रा सामु उपस्थित सबैभन्दा ठूलो चुनौती नै शिक्षाको प्राप्ति, उपयोग, विस्तार र गुणस्तर निर्माण हो ।

राष्ट्रको विकास, प्रगति, शान्ति, एकता र प्रजातन्त्रको आधार नागरिकहरूले प्राप्त गर्ने शिक्षाको स्तर र चरित्रले निर्धारण गर्ने भएपछि राष्ट्रको विकास गर्नु भनेको मानवीय पूँजी तथा क्षमता निर्माण र विकास गर्नु हो । यो कुरा सारा संसारभरि नै स्थापित भइसकेको छ । तर, शिक्षाको उपर्युक्त शक्ति र सामर्थ्य त्यसै निर्माण हुँदैन । यसका लागि सुष्पष्ट राज्य नीति र पद्धति, सफल, सक्षम र उत्तरदायी शैक्षिक संरचनाहरूको क्षमता विकास, दायित्व निर्वाहका प्रभावकारी पद्धतिहरू आवश्यक हुन्छन् । यो भावी संविधानको दायित्व र औचित्य पनि हो ।

१. मुलुकका सबै भविष्य र सम्भावनाहरू त्यहाँका जनताको गुणस्तर र क्षमतामा निर्भर मुलुकका सबै भविष्य र सम्भावनाहरू त्यहाँका जनताको गुणस्तर र क्षमतामा निर्भर गर्दछ । जनशक्तिको सीप र सिर्जनशीलता, नेतृत्वको शासन सञ्चालन गर्ने र उपलब्ध साधान र स्रोतहरूको व्यवस्थापन गर्ने क्षमता एवम् आफ्ना युवा र प्रौढ नागरिकहरूको स्वस्थ र सुशिक्षित बालबालिका हुर्काउने क्षमता नै राष्ट्रको विकासको निर्णायक र महत्त्वपूर्ण आधार हो । यसैकारण कुनै राष्ट्रले शिक्षामा गर्ने लगानीलाई सर्वोत्तम लगानी भनिने गरेको छ ^(१) । आजको युगमा शिक्षाको क्षेत्र राष्ट्रिय नभएर अन्तर्राष्ट्रिय हुन्छ । प्राप्त शिक्षा स्थानीय स्तरदेखि अन्तर्राष्ट्रियस्तरसम्म नै उपयोग हुन सक्ने हुनुपर्दछ । विकासोन्मुख देशहरूले विकसित देशहरूका विद्यार्थीहरूकै दाँजोमा आफ्ना विद्यार्थीहरूको क्षमता विकास गर्न पुग्न र विकसित देशहरू अन्य विकसित देशका नागरिकहरूले पाए सरहको वा सो भन्दा बढी प्रतिस्पर्धी र स्तरीय शिक्षा आफ्नो नागरिकहरूलाई प्रदान गर्न प्रतिबद्ध छन् । वर्तमान विश्व अर्थतन्त्रमा राष्ट्रिय सिमानाहरू हराएका छन् । अर्थतन्त्रको गतिशीलता र अन्तर्निर्भरताले जतिसुकै विकसित, समृद्ध र शक्तिशाली देशहरूलाई पनि निरन्तर चुनौती दिइरहेका छन् । स्वयम् अमेरिका जस्तो राष्ट्र पनि आफ्नो शिक्षाको स्तर खस्केकोमा चिन्तित छ ^(२) । राष्ट्रपति बाराक ओबामाले गत मे महिनामा घोषणा गरेको राष्ट्रिय सुरक्षा रणनीतिमा शिक्षालाई सम्बर्द्धन गर्न र मानवीय पूँजीलाई विकास गर्नमा उच्च प्राथमिकता दिएका छन् । अमेरिकाको समृद्धि र विश्व व्यवस्थाको नेतृत्व आफ्ना नागरिकहरूलाई जीवनमा सफलता प्रदान गर्न दिइने शिक्षामा आधारित छ भन्ने कुरालाई उनले स्वीकारेका छन् ^(३) ।

२. शिक्षा बारेका केही विश्व अनुभव

प्रसिद्ध ब्रिटिस साप्ताहिक दि इकोनोमिस्टमा अक्टोबर १८, २००७ मा शिक्षासम्बन्धी एउटा विचारोत्तेजक लेख प्रकाशित भएको थियो । लेखले ५० वर्षसम्म यावत प्रकारका निरन्तर शैक्षिक सुधारका कार्यहरू गरिरहँदा पनि शैक्षिक गुणस्तरमा कुनै सुधार नआएको कुरा बताएको थियो । १९७० बाट अस्ट्रेलियाले शैक्षिक बजेटमा तीन गुणा वृद्धि गर्दा, १९८० बाट अमेरिकाले त्यसैगरी दोब्बर वृद्धि गरिसक्दा पनि गुणस्तरमा सुधार आएन । आर्थिक सहयोग र विकास सङ्गठन (ओइसिडी) ले पिसा (प्रोग्राम फर इन्टरनेसनल स्टुडेन्ट एसेसमेन्ट) भनिने एउटा अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा विद्यार्थीहरूको उपलब्धि मापन गर्ने एउटा प्रणाली विकास गर्‍यो । सोअनुरूप बारम्बार विद्यार्थीका उपलब्धिहरूको मापन गर्‍यो । परिणाममा बारम्बार क्यानडा, फिनल्यान्ड, जापान, कोरिया र सिङ्गापुरले श्रेष्ठता हासिल गरेको पाइयो । अध्ययनको निष्कर्षअनुसार सिङ्गापुरले अधिकांश देशहरूले भन्दा थोरै रकम शिक्षामा खर्च गर्ने गरेको,

फिनल्यान्ड विद्यार्थीहरूले धेरै ढिलो पढाइ सुरु गर्ने गरेका र कम समय पढ्ने गरेका भए पनि उनीहरूका शैक्षिक उपलब्धि अरु विकसित देशहरूका भन्दा धेरै बढिरहेको देखियो ।

धेरै देशहरूको पिसाको अध्ययनको निष्कर्षको रूपमा मकिन्से नामक एउटा परामर्शदाता संस्थाका अनुसार यी सवालमा तीन कुरा महत्त्वपूर्ण पाइए पहिलो योग्यतम शिक्षकहरूको व्यवस्था गर्नु योग्यतममध्ये पनि योग्यतम शिक्षकहरू छनोट गर्नु र विद्यार्थीहरू जहाँनेर पछि पर्छन् तत्काल उनीहरूलाई शैक्षिक सहयोग उपलब्ध गराउनु । यी तीन कुरा साधारण देखिन्छन् तर साधारण छैनन् । यति गर्ने हो भने शिक्षाले धेरै ठूलो फड्को मार्दछ ।

शिक्षामा सुधार योग्यतम शिक्षकहरूको नियुक्तिबाट प्रारम्भ हुन्छ । एक दक्षिण कोरियाई अधिकारीका अनुसार शिक्षाको गुणस्तर शिक्षकको गुणस्तरको सीमा भन्दा अघि जान सक्दैन । टेनेसी र डलासमा गरिएको एक अध्ययन अनुसार औसत क्षमताका विद्यार्थीहरूलाई उच्चतम क्षमताका माथिल्लो पाँच प्रतिशतका शिक्षकहरू उपलब्ध गराइदिने हो भने ती औसत क्षमताका विद्यार्थीहरू पनि उच्चतम क्षमताका माथिल्लो १० प्रतिशतमा पुग्दछन् र तिनीहरूलाई क्षमताका हिसावले सबैभन्दा तल रहेका शिक्षकहरू उपलब्ध गराइयो भने उनीहरूको शैक्षिक उपलब्धि पनि सबैभन्दा तलक पुग्छ । अरु सबै कुराहरू भन्दा बढी विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिमा शिक्षकहरूको गुणस्तरको भूमिका सबैभन्दा बढी हुन्छ । निसन्देह यो गुणस्तर भनेको शिक्षकले सिकेको र जानेको कुरा हो । सिकेको र जानेको कुरा विद्यार्थीलाई सिकाउने क्षमता हो । सिक्न उत्प्रेरित गर्ने क्षमता हो ।

मकिन्सेका अनुसार राम्रो शिक्षा प्रणाली भनेकै योग्यतम शिक्षकहरूलाई आकर्षित गर्ने र नियुक्त गर्ने प्रणाली हो । फिनल्यान्डमा हरेक नयाँ शिक्षकका लागि स्नातकोत्तर हुनु अनिवार्य छ । दक्षिण कोरियाले स्नातकहरू मध्येका माथिल्लो ५ प्रतिशतलाई प्राथमिक शिक्षकमा नियुक्त गर्दछ । फिनल्यान्डले माथिल्लो १० प्रतिशत र सिङ्गापुर र हङकङले माथिल्लो ३० प्रतिशत स्नातकहरूमध्येबाट नियुक्त गर्दछन् । दक्षिण कोरियाले त उत्कृष्ट स्तरका तोकिएका कलेज र विश्वविद्यालयका स्नातकहरूलाई मात्र शिक्षकमा नियुक्ति दिन्छ ।

शिक्षकको तालिम र प्रशिक्षणको सबैभन्दा उपयुक्त थलो विद्यालय र कक्षाकोठा नै हो । उनीहरूले त्यही सिक्ने हो । प्रशिक्षण लिने हो । जापान र फिनल्यान्डमा शिक्षकहरू एक अर्काको कक्षाकोठामा जान्छन् र सँगसँगै पाठयोजना बनाउँछन् । फिनल्यान्डमा हरेक हप्तामा यसका लागि अलग समय दिइएको हुन्छ । सिङ्गापुरले यसका लागि वरिष्ठ शिक्षकहरूलाई नियुक्त गर्ने गरेको छ । सबैभन्दा राम्रो सार्वजनिक शिक्षा प्रणाली भएको अमेरिकाको बोस्टनमा समान विषय पढाउने शिक्षकहरूलाई साभ्ना शिक्षण योजना बनाउन विशेष कक्षाहरूको व्यवस्था गरिएको छ । शिक्षकलाई सिकाउन र प्रशिक्षण दिन पनि शिक्षक नै चाहिन्छ ।

पेसेवर प्रशिक्षक र प्रशासकहरूवाट यो काम राम्ररी हुन सक्दैन । हाम्रै अनुभव यसमा काफी छ ।

३. शिक्षकबारे अब्दुल कलाम र सर्वपल्ली राधाकृष्णन

पूर्व भारतीय राष्ट्रपति ए.पि.जे.अब्दुल कलामका अनुसार शिक्षकहरू राष्ट्रका मेरुदण्ड हुन् । उनीहरूमाथि राष्ट्रका सपनाहरूलाई यथार्थमा रूपांतरण गर्ने दायित्व रहेको हुन्छ^(४)। सिर्जनशिलता भनेको शिक्षण प्रक्रिया र विद्यालय वातावरणको परिणाम हो । त्यस्तो सिर्जनशिलता नै गुणस्तर हो । विद्यार्थीको मनलाई प्रदिप्त पार्ने शिक्षकको क्षमता सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण हुन्छ तर, यसका लागि अर्का पूर्व राष्ट्रपति सर्वपल्ली राधाकृष्णनले भन्नु भए जस्तै देशका उत्तम मन र मस्तिष्क भएका व्यक्तिहरूलाई मात्र शिक्षक बनाइनुपर्दछ^(५) ।

एउटा रोचक टिप्पणी छ जब एउटा होनहार अमेरिकी शिक्षकले अवकाश प्राप्त गर्दछ उसका सबै विलक्षण ज्ञान, सीप र अनुभवहरूले पनि ऊ सँगै अवकाश लिन्छन् तर जब एउटा जापानी शिक्षकले अवकाश लिन्छ उसका ज्ञान, सीप र अनुभवहरू संस्थागत गरिएको हुन्छ । त्यसरी ज्ञान, सीप र अनुभवहरू संस्थागत हुनु नै शिक्षाको गुणस्तरको प्रमाण हो ।

सफलतम् मुलुकहरूले राम्रो उपलब्धि प्राप्त गर्न कसलाई नियुक्त गर्ने भन्नेमा मात्र विशिष्टता देखाएका हुँदैनन् जब काम ठीक हुँदैन, परिणाम बेठीक हुन्छ त्यतिखेर के गर्ने भन्ने बारेमा पनि राष्ट्र तयार भएर बसेको हुन्छ । विद्यार्थीहरूका शैक्षिक उपलब्धिहरूलाई मापन गर्ने प्रणालीहरूमा मुलुकपिच्छे फरक अभ्यासहरू छन् । परीक्षाका अवधि पनि फरक छन् । एउटा मानक चाहिँ सबैतिर हुन्छ नै । ती अन्तर्राष्ट्रिय स्तरका हुन्छन् । हरेक विद्यार्थीको नियमित परीक्षणको क्रममा उनीहरूको शैक्षिक स्तर कमजोर रहेको पाइएमा हरेक विद्यार्थीलाई तत्काल अतिरिक्त शैक्षिक सहयोग र परामर्श उपलब्ध हुने गरेको छ । सिङ्गापुरमा तलका २० प्रतिशत विद्यार्थीहरूलाई अतिरिक्त कक्षाहरूको व्यवस्था गर्ने गरिएको छ ।

४. शिक्षक योग्य भनेको पढाउन पनि योग्य हो

हाम्रो विद्यालय शिक्षा प्रणाली र खास गरेर सार्वजनिक शिक्षा प्रणालीले विद्यार्थीहरूको समग्र सिकाइमा सहयोग गरेको छैन । सिकाइउपलब्धि र क्षमता आर्जनको पनि वस्तुगत मूल्याङ्कन गर्ने र त्यस्ताई प्रमाणीकरण गर्ने कार्यलाई प्रारम्भ गर्ने सकेको छैन । अवस्था विश्वविद्यालय तहको पनि यो नै हो । उदाहरणका लागि प्राथमिक तहका विद्यार्थीहरूको पाठ्यक्रममा जीवनसम्बन्धी सीप, अरुले सुन्न सक्ने गरी खर्च पढ्न सक्ने, लेखिएका सामग्री पढेर तिनको आधारमा दिइएका प्रश्नहरूको उत्तर लेख्ने, सुनेका कुरा लेख्ने, चिठी पत्र र आफ्ना मनमा

आएका कुरा लेखने, अरुलाई सुनाउने, मनमा आएका वा देखेका कुराको चित्र बनाउने, मनमनै हिसाव गर्ने, अङ्कगणितका प्रश्नहरूलाई हल गर्ने, कम्प्युटर, फोन, मोबाइल आदिका आधारभूत कार्य प्रणालीलाई बुझ्ने र तिनलाई उपयोग गर्ने आदि कुराहरूसम्बन्धी ज्ञान, सीप र क्षमताहरूमध्ये उत्तीर्ण घोषित विद्यार्थीहरूले केकति हासिल गरेका छन् र उत्तीर्ण नहुनेहरूमा कुनकुन ज्ञान, सीप र क्षमताहरूको अभाव छ भनेर हाम्रो शैक्षिक प्रणालीले भन्न सक्दैन । यही कुराहरू माध्यमिक र विश्वविद्यालय शिक्षामा पनि लागू हुन्छ ।

उदाहरणको लागि १०० पूर्णाङ्कको कुनै विषयमा विद्यार्थीले २०, ३०, ५०, ६०, ८०, ९० अङ्क ल्याउनु भनेको पाठ्यक्रमसम्बन्धी त्यति प्रतिशत ज्ञान, सीप र क्षमता आर्जन गरेको भनेर बुझ्नुपर्दछ तर, हामी कोही सो आधारमा उपलब्धि हासिल भएको छ भनेर मान्न सक्ने अवस्थामा छैनौं । हाम्रो शिक्षा प्रणालीको प्रमुख चुनौती भनेको नै माथि उल्लेख गरेअनुसार पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तकको व्यवस्था, पाठ्यक्रमका लक्ष्यअनुरूप कक्षामा पठनपाठन र नियमित मूल्याङ्कन हुने व्यवस्था गर्न नसक्नु हो ।

यो स्थितिमा सुधार ल्याउन विद्यालयलाई प्रभावकारी बनाइनुपर्दछ । प्रभावकारी विद्यालय कार्यक्रम सञ्चालन गर्न मूलतः यस्को नेतृत्व, प्रभाव वा परिणाम (Efficacy) र दक्षता (Efficiency) का आयाममा सुधार गरिनु पर्दछ जस्लाई बुँदागत रूपमा देहायअनुसार राख्न सकिन्छ ।

५. प्रभावकारी विद्यालय कार्यक्रमका आयामहरू ^(६)

	मूल (Core) कुराहरू	सहयोगी कुराहरू (Facilitating Elements)
नेतृत्व आयाम	<ul style="list-style-type: none"> समग्र वातावरणको सकारात्मक अवस्था, स्कूल र कक्षाकोठाको अवस्थिति, व्यवस्थापन र निर्णय, स्पष्ट, प्राप्त योग्य र सान्दर्भिक लक्ष्यहरूको प्राप्तिका लागि उद्देश्यमूलक कार्यक्रमहरू, योजनाबद्ध र सन्तुलित तथा संयोजित पाठ्यक्रमहरू, समग्र विद्यालय विकासका लागि 	<ul style="list-style-type: none"> साझा मूल्य र लक्ष्यहरूमा सहमति, दीर्घकालीन योजना निर्माण, कार्यान्वयन र समन्वयन, मुख्य विद्यालय पदाधिकारीहरूको स्थायित्व, विद्यालय सुधारका लागि स्थानीय प्रशासनिक र राजनीतिक नेतृत्वको सहयोग, समर्थन र प्रतिबद्धता र विद्यालय

	<p>योग्य र सक्षम कर्मचारी र शिक्षक विकास र व्यवस्थापन,</p> <ul style="list-style-type: none"> विद्यालय मूल्यहरूको निरोपण र तिनको निरन्तरता । 	<p>सञ्चालनमा सत्ता राजनीतिका असरहरू/ हस्तक्षेपहरूमाथि नियन्त्रण ।</p>
प्रभाव वा असर आयाम	<ul style="list-style-type: none"> उच्चस्तरीय र सकारात्मक विद्यालय उपलब्धिका लागि निरन्तरको सामाजिक दबाव, उत्कृष्ट शैक्षिक उपलब्धिहरू पुरस्कृत हुने प्रस्ट र परिभाषित व्यवस्था, कक्षाकार्यमा सामूहिक र परस्पर सहयोगी क्रियाकलाप, विद्यालय सुधारमा सिङ्गो विद्यालय परिवारको संलग्नता, स्थानीय आवश्यकताअनुरूप विद्यालय कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सकिने लचिलो र परिवेश मैत्री स्वायत्तता, समस्या समाधान र सिकाइसम्बन्धी चुनौती निर्माण र सम्बोधन, विद्यार्थीहरूको हित, भावना र सम्मानलाई अनुभूत गर्ने र उनीहरूसँग अन्तर्क्रिया गर्ने शिक्षक संवेदनशीलता र प्रतिबद्धता, 	<ul style="list-style-type: none"> अध्ययन र गृह कार्यमा जोड, सिकाइउपलब्धि र परिणामका लागि सकारात्मक दायित्व र जिम्मेवारी ग्रहण गर्ने अवस्था, बढी भन्दा बढी विद्यार्थीहरूलाई कक्षोन्नति गर्ने विद्यालय नीति र कार्यक्रम, सहपाठी विद्यार्थीहरूबीच परस्पर सिक्ने अवसर, विद्यालयको सामूहिक र सामुदायिक पहिचान निर्माण, विद्यालय कार्यक्रमहरूमा अभिभावकहरूको अर्थपूर्ण र प्रभावकारी सहभागिता ।
दक्षता आयाम	<ul style="list-style-type: none"> शिक्षण समयको प्रभावकारी उपयोग सघन र सक्रिय सिकाइ, व्यवस्थित र अनुशासित विद्यालय र कक्षा वातावरण, नियमित ढङ्गमा समस्याहरूको निदान, मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषणको 	<ul style="list-style-type: none"> शिक्षक व्यवस्थापनका सकारात्मक र उच्चस्तरीय नमुना र अभ्यासहरूको अनुशरण, हरेक विद्यार्थी र शिक्षकलाई व्यक्तिगत रुचि र प्रतिभा अनुरूपका कार्यहरू गर्ने

	<p>स्वचालित प्रणाली,</p> <ul style="list-style-type: none"> • बौद्धिक र चुनौतीपूर्ण शिक्षण, • सघन र व्यवस्थित कक्षा कार्यहरू, • पाठ्यक्रमका सबै विषय र क्षेत्र समेटिने गरी सञ्चालित शिक्षण कार्यक्रम, • आधारभूत र उच्च सीप प्राप्ति लक्षित विद्यालय प्राथमिकता, • विद्यार्थी ग्राह्य र स्वीकार्य विद्यालय मूल्य र मानदण्डहरू । 	<p>अवसरहरूको पर्याप्तता ,</p> <ul style="list-style-type: none"> • सिकाइका लागि विविध र पर्याप्त अवसरहरू, • शैक्षिक सफलताका विद्यालय स्तरीय मान्यता र प्रमाणीकरण ।
--	---	--

उपयुक्त कुराहरूका साथै उच्चस्तरीय सिकाइ उपलब्धिका लागि देहायका कारकतत्वहरू (Factors) हरू महत्त्वपूर्ण रहेका छन् ⁽⁹⁾ :

सिकाइ उपलब्धिका लागि कारक तत्वहरू

१. विद्यालय सुधारका लागि बलियो सामाजिक माग र अपेक्षाहरू निर्माण भइरहने स्वचालित अवस्था,
२. स्थानीय साधन र स्रोतहरूको पहिचान, जगेर्ना र उपयोग,
३. विद्यालय कार्यहरूमा व्यापक सहभागिता र परस्पर सूचनाहरूको नियमित आदानप्रदान गर्ने उपयुक्त संयन्त्रहरू,
४. वास्तविक सरोकारवालाहरूको पहिचान र सम्मान,
५. सरोकार समूहहरूका माझ कार्य विभाजन र दायित्व व्यवस्थापन,
६. सामुदायिक माग, अपेक्षाहरू र समर्थनहरूलाई पहिचान सम्बोधन र समस्या निदान,
७. सान्दर्भिक र सहयोगी स्थानीय नागरिक सङ्गठनहरूको पहिचान र सहकार्यको वातावरण निर्माण,
८. स्थानीय समुदायलाई विद्यालय विकासमा परिचालन गर्ने विधि र कार्यक्रम निर्माण,
९. विद्यालयका शैक्षिक कार्यक्रमहरूसम्बन्धी योजना निर्माण, कार्यान्वयन र अनुगमन,
१०. विद्यालय कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन क्षमता निर्माण र त्यसका लागि दीर्घकालीन विद्यालय र सामुदायिक प्रतिबद्धता ।

सबै बालबालिकाको गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई आज विश्वव्यापी रूपमा स्वीकार गरिएको छ । युनिसेफका अनुसार गुणस्तरीय शिक्षाअन्तर्गत देहायका कुराहरू समावेश गरिएका हुन्छन् ^(६) :

१. स्वस्थ, पौष्टिक आहार प्राप्त सिकाइ गतिविधि र कार्यक्रमहरूमा सहभागी हुन इच्छुक, सक्रिय र परिवार तथा समुदायबाट पर्याप्त सहयोग र समर्थन प्राप्त विद्यार्थीहरू,
२. स्वस्थ, सुरक्षित, लैङ्गिक आधारमा संवेदनशील र संरक्षणात्मक वातावरणसहितको पर्याप्त साधन र सुविधाहरू,
३. आधारभूत शिक्षाका ज्ञान र जीवनसम्बन्धी सीपसँग सम्बन्धित विषयहरू समावेश स्तरीय र सान्दर्भिक भएको पाठ्यक्रम र शैक्षिक सामग्रीहरूको पर्याप्त व्यवस्थाहरूसहित लैङ्गिक, स्वास्थ्य, पोषण, रोग निदान तथा प्रतिरोध तथा शान्तिसँग सम्बन्धित विषयहरू समावेश भएको पाठ्यसामग्रीहरू ,
४. उच्च शिक्षित र बालमैत्री शिक्षण कलामा प्रशिक्षित र प्रतिबद्ध शिक्षकद्वारा व्यवस्थित कक्षाकोठाहरू तथा विद्यालयहरूका साथै विद्यार्थीको सिकाइलाई सहजीकरण गर्ने कौशलपूर्ण मापन प्रणाली र सिकाइ अवसरमा रहेको असमानतालाई घटाउने व्यवस्था,
५. राष्ट्रिय लक्ष्यहरूको प्राप्ति र समाजमा सशक्त भूमिकाहरू निर्वाहसँग सम्बद्ध ज्ञान, सीप र प्रवृत्तिहरूलाई समेटिएको शैक्षिक परिणाम ।

७. के गर्नु पर्दछ ?

सबैभन्दा मुख्य कुरा गुणस्तरीय शिक्षालाई हरेक विद्यार्थीको मूलभूत अधिकारहरूको रूपमा स्वीकार गर्नु र सोको लागि व्यापक शिक्षक तयारी हो । गुणस्तर संयोग होइन । चिह्नमा प्राप्त हुने कुरो पनि होइन । यो उच्च इच्छा शक्ति, इमान्दार प्रयास, उच्चस्तरीय बौद्धिकतापूर्ण निर्देशन, परामर्श, सीप र कौशलयुक्त शैक्षिक नीति र कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयनबाट प्राप्त हुन्छ । विभिन्न विकल्पहरूमध्ये उपयुक्त विकल्पलाई बुद्धिमतापूर्ण ढङ्गले छनौट गर्ने क्षमता नै गुणस्तरको बलियो मानक हो । विद्यालयमा अनुशासन भनेको शिक्षकको उच्च शिक्षण क्षमता, स्वीकृत र स्थापित सामाजिक र नैतिक मानदण्डहरूको पालना हो । उपयुक्त कार्यहरू सम्पादन गर्न शिक्षकलाई प्रशिक्षित गर्नु नै हाम्रो सबैभन्दा ठूलो चुनौती हो ।

हाम्रो अर्को मुख्य चुनौती नै शिक्षक जे र जुन विषय पढाउन नियुक्त भएको हो त्यो विषय माथि उसको पूर्ण अधिकार नभएको, पढेका कुराहरूलाई जीवनमा कसरी अभ्यास गर्ने गराउने जानकारी नभएको र विद्यार्थीहरूलाई सिक्न अभिप्रेरित गर्ने क्षमताहरू अभाव भएको अवस्था हो । शिक्षकको ज्ञानको आधार विद्यार्थीले पढ्ने पाठ्यपुस्तक मात्रै रहेको र विषयको अगाध

गहिराईमा शिक्षकको प्रवेश र पहुँच रहेको छैन भने शिक्षकको र विद्यार्थीको सिकाइ स्वाभाविक रूपमा कमजोर हुने छु नै । नेपाल सरकारले हाल कार्यान्वयनमा ल्याएको विद्यालय सुधार कार्यक्रमले नेपालको सार्वजनिक शिक्षा प्रणालीमा धेरै सुधारका सम्भावनाहरूका ढोका खोल्ने पहल गर्न लागेको देखिएको छ । यसको सफल कार्यान्वयन हुन सके नेपालको विद्यालय तहको शिक्षामा ठूलो उपलब्धि प्राप्त हुनेमा विश्वस्त हुन सकिन्छ । तर पनि विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले सुधारका केही महत्त्वपूर्ण क्षेत्रमा प्रवेश गर्ने साहश गर्न सकेको छैन । त्यो नगरी पनि हुँदैन ।

उपयुक्त कुराहरू समेतलाई मध्यनजर गरी योग्यतम शिक्षक नियुक्ति उत्तरदायित्व व्यवस्थापन र स्रोत व्यवस्थालगायत योग्यतम शिक्षकलाई योग्यतम ढङ्गबाट विद्यालयमा पढाउने वातावरण गर्न केही महत्त्वपूर्ण नीति सम्बोधन गरिनुपर्दछ । साथै गुणस्तरीय शिक्षाका लागि सशक्त राज्य प्रतिबद्धताका परिभाषित र संस्थागत क्षेत्रहरू निर्माण र विकासका लागि देहायअनुसारका संवैधानिक र कानुनी प्रबन्धहरू गरिनुपर्दछ ^(९) :

७.१. शिक्षा सेवा आयोग

प्रथमतः राज्य दायित्वअन्तर्गत नियुक्त हुने सबै शिक्षक कर्मचारी तथा राज्यका सबै तहमा शिक्षा सेवाअन्तर्गत काम गर्ने राष्ट्रसेवकहरूको हकमा ऐनद्वारा निर्धारित मापदण्डअनुरूपको योग्यता र क्षमताका व्यक्तिहरूको नियुक्ति, बढुवा र सेवा सुविधाका सर्तहरू सिफारिश गर्ने एउटा स्वायत्त र स्वतन्त्र शिक्षा सेवा आयोगको गठन संविधानले नै गर्नुपर्दछ ।

त्यस्तो शिक्षा सेवा आयोगका पदाधिकारीहरूको सिफारिस संवैधानिक परिषद्ले गर्ने र उनीहरूको योग्यता लोक सेवा आयोगको पदाधिकारी सरह हुने व्यवस्था गरिनुपर्दछ ।

७.२. राजनीतिक दबाब, प्रभाव र हस्तक्षेप मुक्त स्वतन्त्र र स्वायत्त शैक्षिक संस्थाहरू

कुनै पनि राजनीतिक दबाब, प्रभाव र हस्तक्षेप मुक्त स्वतन्त्र र स्वायत्त शैक्षिक संस्थाहरू गुणस्तरीय शिक्षाको प्राणवायु नै हो । तसर्थ राज्यको वा निजी लगानीमा सञ्चालित नेपालका सबै तहका शिक्षण संस्थाहरू आफ्ना शैक्षिक र व्यवस्थापकीय कार्य गर्न स्वतन्त्र र स्वायत्त हुने व्यवस्था गरिनुपर्दछ ।

शिक्षण संस्थाका कुनै पनि पदाधिकारीहरू कुनै पनि राजनीतिक दलसँग प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न व्यक्तिहरू हुन नहुने बलियो व्यवस्था विना त्यस्तो स्वतन्त्र र स्वायत्त शिक्षण संस्थाहरूको कल्पना पनि गर्न सकिँदैन ।

यसका लागि शिक्षण संस्थाका सबै पदाधिकारीहरूको नियुक्त सम्पूर्ण रूपमा शिक्षण संस्थाको उद्देश्यसँग प्रमाणित रूपमा मेल खाने व्यक्तिहरू र सरोकार समूहहरूमध्येबाट कानूनअनुसार

सङ्गठित स्वतन्त्र आयोग र समितिहरूबाट हुने तथा शैक्षिक संस्थाहरूको स्वायत्तता र स्वतन्त्रताको संरक्षण गर्नु सरकार, स्थानीय निकाय, संसद र सबै तहका अदालतहरूको कर्तव्य हुने संवैधानिक व्यवस्था गरिनुपर्दछ ।

७.३. उच्चस्तरीय शैक्षिक अनुगमन केन्द्र

आजको विश्वमा कुनै पनि देशमा प्राप्त हुने शिक्षाको अन्तर्राष्ट्रिय आयाम र महत्त्व हुने भएको र नेपालले आफूना सबै सम्भावनाहरू शिक्षाद्वारा मात्र निर्माण र विकास गर्न सक्ने भएकाले नेपालको सबै तहको शिक्षामा अन्तर्राष्ट्रिय स्तर कायम नहुन्जेल नेपालका सबै शिक्षण प्रतिष्ठानहरू (विद्यालय, महाविद्यालय र विश्वविद्यालयहरू) मा विद्यार्थी भर्ना, शिक्षक नियुक्ति, पाठ्यक्रम निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, प्रमाणपत्र वितरण, शिक्षक तथा कर्मचारीहरूको शैक्षिक योग्यता निर्धारण र परीक्षणको अनुगमन गर्न र उनीहरूको स्वतन्त्रता र स्वयत्ततालाई सुनिश्चित गर्न राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय क्षेत्रका समेत प्रतिष्ठित शिक्षाविद् र विश्वविद्यालयका पदाधिकारीहरूसमेत रहेको उच्चस्तरीय शैक्षिक अनुगमन केन्द्रको व्यवस्थालाई संविधानले प्रत्याभूत गर्नुपर्दछ । त्यसैगरी नेपालका सबै तहका शिक्षण संस्थाहरूलाई विदेशका स्तरीय स्कुल, कलेज र विश्वविद्यालयहरूसँग शैक्षिक सहकार्यका सुविधा र अवसर विकास र विस्तारलाई राज्य प्रोत्साहन प्राप्त हुने विशेष कानुनी व्यवस्थालाई संविधानले न संरक्षण प्रदान गर्नुपर्दछ ।

७.४. शैक्षिक संस्था वा अनुसन्धान केन्द्र स्थापना, सञ्चालन गर्ने स्वतन्त्रता

कुनै पनि व्यक्ति, समूह वा संस्थालाई राष्ट्रिय शैक्षिक लक्षहरूका प्राप्ति हेतु शैक्षिक संस्था वा अनुसन्धान केन्द्र स्थापना, सञ्चालन गर्ने स्वतन्त्रता हुनुपर्दछ । कानूनले तोकेका सबै मापदण्ड पूरा गरी तोकिएको संस्थामा अनुमतिको लागि निवेदन पेश गरेमा त्यसको साठी दिनभित्र त्यस्तो शैक्षिक संस्था वा अनुसन्धान केन्द्र स्थापनाको अनुमति प्राप्त हुनुपर्दछ । कुनै कारणले साठी दिनभित्र त्यस्तो अनुमति प्राप्त नभएमा उक्त विषयले न्यायपालिकाको क्षेत्राधिकारअन्तर्गत प्रवेश पाउने व्यवस्था हुनुपर्दछ । निजी क्षेत्रको स्वदेशी वा विदेशी पूँजी, प्रविधि उद्यम र व्यवस्थापन संलग्नतालाई विशेषतः प्राविधिक, व्यवसायिक र वैज्ञानिक क्षेत्रको शिक्षामा प्राथमिकता, सम्मान र प्रोत्साहन गर्नुपर्दछ ।

७.५. हरेक नागरिकलाई आजीवन गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार

गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई हरेक नागरिकको मौलिक अधिकारको रूपमा सुनिश्चित गर्न र यसको पक्षमा राज्यको दृढ इच्छा शक्तिलाई प्रमाणित गर्न ऐनमा उल्लिखित मापदण्डअनुरूपको आजीवन गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई संविधानले प्रस्ट घोषणा गर्नुपर्दछ ।

७.६. परिवार, समाज र राज्यको शैक्षिक कर्तव्य

आआफ्ना बालबालिका, परिवार र समुदायका सबै सदस्यहरूलाई त्यस्तो शिक्षा दिनु परिवार, समाज र राज्यको कर्तव्यको रूपमा संविधानमा व्यवस्थित हुनुपर्दछ । त्यति मात्र नभएर तोकिएको मापदण्डअनुरूपको शिक्षा प्राप्त गर्नु हरेक व्यक्तिको परिवार, समाज र राज्यप्रतिको कर्तव्यको रूपमा पालन गरिने व्यवस्था हुनुपर्दछ ।

७.७. योग्यतम व्यक्तिबाट शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार र राज्यको कर्तव्य

मुलुकमा उपलब्ध भएमध्येका योग्यतम व्यक्तिबाट शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकार हरेक बालबालिका, युवा र प्रौढ नागरिकहरूलाई उपलब्ध हुनुपर्दछ । त्यस्ता योग्यतम व्यक्तिहरूलाई शिक्षक र सहजकर्ताको पदमा नियुक्त गर्ने र निरन्तर अभिप्रेरणा प्रदान गरेर त्यस्ता व्यक्तिलाई शिक्षक र सहजकर्ताको भूमिकामा निरन्तर कायम राखी राख्नु राज्यको कर्तव्यका रूपमा घोषणा गरी त्यसको पालनालाई सुनिश्चित गरिनुपर्दछ ।

७.८. शिक्षामा विशेष प्राथमिकता दिने व्यवस्था

उपर्युक्त कुराहरूका साथै संविधान र कानूनअन्तर्गत विशेष शैक्षिक सेवा वा सुविधा प्रदान गर्ने वर्ग र समुदायको पहिचान गर्दा र त्यस्तो सेवा वा सुविधा उपलब्ध गराउँदा मानव विकास सूचकाङ्कको आधारमा पछिपरेका व्यक्ति, वर्ग र समुदायलाई विशेष प्राथमिकतादिने व्यवस्था हुनुपर्दछ ।

७.९. सबै अवसरहरूमा सुशिक्षित, योग्य, प्रतिबद्ध र सक्षम व्यक्तिहरू चयन र नियुक्त हुने स्वतन्त्र पद्धति

गुणस्तरीय शिक्षाको प्रेरक शक्ति भनेको कुनै नाता, सम्बन्ध, शक्तिमा रहेकासँगको निकटता, कुनै खास जाति, वर्ग, वा समूहको पहिचान, स्वार्थ साटासाट वा पद किनबेचवाट नभएर राज्य वा समुदायमा उपलब्ध सबै अवसरहरूमा सुशिक्षित, योग्य, प्रतिबद्ध र सक्षम व्यक्तिहरू चयन र नियुक्त हुने स्वतन्त्र पद्धति हो । राम्रा र उपयोगी विचारहरूको पक्षमा समाज सङ्गठित हुने र त्यस्तो विचार पुरस्कृत हुने व्यवस्था हुनुपर्दछ ।

७.१०. शिक्षासम्बन्धी राष्ट्रिय र स्थानीय सरकारको दायित्व र स्रोत व्यवस्था

- राष्ट्रिय सरकारको मार्गदर्शनअनुरूप सबै बालबालिकालाई आधारभूत तहको शिक्षा प्रदान गर्ने दायित्व स्थानीय सरकारको हुनुपर्दछ ।
- विद्यालय तहको शिक्षासम्बन्धी कार्ययोजना र कार्यक्रमहरू तथा सो सञ्चालनका लागि आवश्यक स्रोत व्यवस्था पनि स्थानीय सरकारले गर्नुपर्दछ ।
- उच्च शिक्षासम्बन्धी कार्ययोजना र कार्यक्रमहरूको सञ्चालन र सोसम्बन्धी स्रोत व्यवस्थाको दायित्व राष्ट्रिय सरकारको हुनुपर्दछ ।

७.११. शैक्षिक संस्थाहरूको सञ्चालन र व्यवस्थापन

शैक्षिक संस्थाहरूको सञ्चालन र व्यवस्थापनमा राष्ट्रिय र स्थानीय सरकारको दायित्व निर्धारण देहायअनुसार हुनुपर्दछ :

- विश्वविद्यालयहरू अनुसन्धान संस्थाहरू र स्नातक तह वा सो भन्दा माथिका प्राविधिक र व्यावसायिक संस्थाहरूको सञ्चालन र पाठ्यक्रम निर्धारण सम्बन्धमा राष्ट्रिय सरकारले आवश्यक नीति तय गरी स्थानीय सरकारहरूलाई यो सम्बन्धमा आवश्यक निर्देशन दिने,
- विद्यालय तहका प्राविधिक र व्यावसायिक जनशक्तिसम्बन्धी शिक्षण प्रशिक्षण संस्थाहरू र निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूको सञ्चालन र व्यवस्थापनसम्बन्धी नीति स्थानीय सरकारले तय गर्ने,
- विद्यालय तहका विज्ञान, गणित, प्राविधिक, व्यावसायिक विषय, अङ्ग्रेजी भाषा, सामाजिक शिक्षा सम्बन्धित पाठ्यक्रमहरूको क्षेत्र र विषयहरूबारे केन्द्रीय सरकारले नीति निर्माण गरी सोसम्बन्धी निर्देशन स्थानीय सरकारलाई दिने व्यवस्था,
- स्थानीय तहका पाठ्यक्रमहरूसम्बन्धी विषय निर्धारण र पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयनको व्यवस्था स्थानीय सरकारले गर्ने ।

७.१२. विद्यालय तहका शिक्षकहरूको योग्यता निर्धारण शिक्षक प्रशिक्षण र शिक्षण अनुमतिपत्रसम्बन्धी व्यवस्था

विद्यालय तहका शिक्षकहरूको योग्यता निर्धारण, शिक्षक प्रशिक्षण र अनुमतिपत्रसम्बन्धी व्यवस्था राष्ट्रिय सरकारले गर्ने व्यवस्था हुनुपर्दछ । राष्ट्रिय शिक्षा सेवा आयोगवाट सिफारिस

भइ कानुनबमोजिम राष्ट्रिय सरकारले शिक्षण अनुमतिपत्र प्रदान गरेका शिक्षकहरूमध्येबाट स्थानीय सरकारले नियम बनाई शिक्षक नियुक्ति गर्ने व्यवस्था हुनुपर्दछ ।

स्रोत : केशवप्रसाद भट्टराई शैक्षिक स्मारिका (२०१०) शिक्षा विभाग, पेज नं. २६

५. शिक्षा क्षेत्रका सरोकारवालाका दायित्व

शिक्षक, विद्यार्थी, पेसागत संस्थाहरू, अभिभावक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, पेसागत समूहहरू, दातृ पक्ष, सरकारी तथा गैरसरकारी पक्षहरू नै मुख्य रूपमा आफ्नो शैक्षिक व्यवस्थापकीय दायित्वप्रति सजग हुनुपर्दछ । यसका लागि सेवा प्रदायक समूह र सेवाग्राही समूह गरी दुई पक्षबाट सरोकारवालाका दायित्व, कर्तव्य र भूमिका पहिचान गर्न सकिन्छ ।

क. सेवा प्रदायक समूह

सेवा प्रदायक समूहमा शिक्षक, प्रशासक, सरकारी पक्ष, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, गैरसरकारी संस्थाहरू आदि रहन सक्दछन् । त्यसैले सेवा प्रदान गर्न अपनाइने छिटो, छरितोपनसँगै प्रभावकारिता, सर्वव्यापकता जस्ता विषयसहित सुशासनका अवयवहरू यस समूहले अवलम्बन गर्न सक्नुपर्दछ । शिक्षा क्षेत्रमा सुशासन र सेवा प्रदान भन्नु नै गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चिता तथा यस्तो शिक्षामा सबैको पहुँच बढाउने र यसबाट प्राप्त उपलब्धिको अड्कन र प्रमाणीकरण गर्ने कार्यहरू मुख्य हुन्छन् । त्यसैले शिक्षकको शैक्षणिक दायित्व प्रशासकको प्रशासकीय तथा व्यवस्थापकीय दायित्व, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको व्यवस्थापकीय दायित्व, गैरसरकारी संस्थाहरूको सचेतीकरण र सेवा प्रवाहमा सहयोगी भूमिका, दातृ निकायबाट सरकारी कार्यक्रम विस्तार कार्यान्वयनमा सहयोग गर्ने दायित्वजस्ता भूमिका र दायित्व बहन गर्दा हुने प्रभावकारिता नै उपलब्धिको आधार बन्न सक्दछन् । यसकारण सेवा प्रदायक व्यक्ति वा निकायले सेवा प्रवाहको प्रभावकारिताका दिशामा आफू सजग रहने र यस दिशामा वातावरण बनाउने दायित्व निर्वाह गर्नु आवश्यक छ ।

ख. सेवाग्राही समूह

सेवा प्रदायक समूहबाट भएको सेवा प्रवाह वा सेवा कार्यको ग्रहणकर्ता नै सेवाग्राही समूह हो । शिक्षा क्षेत्रका सेवाग्राही वर्गमा मुख्य रूपमा विद्यार्थी, पेसा/व्यवसाय सञ्चालक, नागरिक समाज, उपभोक्ता समूह आदि रहेका हुन्छन् । सेवाग्राही वर्ग जति सचेत र जिम्मेवार बन्न सक्छ त्यति नै सेवा प्रवाहमा गुणस्तर वृद्धि हुन सक्छ । किनकी विद्यार्थीको भूमिका र क्षमता जति सबल र क्रियाशील हुन्छ शिक्षकले त्यति नै क्रियाशीलता बढाउनु

आवश्यक हुन्छ । विद्यार्थीले कक्षाकोठामा सोध्ने प्रश्न र जिज्ञासा, उनीहरूको रूची र अपेक्षाको उचित परिपूर्ति गरी उनीहरूको सिकाइमा प्रभावकारिता ल्याउन शिक्षकको क्रियाशीलता र दक्षतामा वृद्धि हुनैपर्दछ ।

ज्ञानको बजार अर्थात् Knowledge Market मा कस्तो जनशक्ति आवश्यक हुन्छ र यो बजारले सेवाग्राहीको रूपमा कस्तो शिक्षित जनशक्तिको सेवा प्राप्त गर्न चाहेको छ त्यो स्पष्ट गर्ने, त्यसको प्राप्तिका लागि दबाब सिर्जना गर्नेदेखि प्राप्त जनशक्तिको उपयोग गर्नेलगायत पुनर्ताजगीकरण समेत गर्न सक्नुपर्दछ । कुनै उद्योग व्यवसायले आफ्ना लागि चाहिने शिक्षित जनशक्ति विकास योजना नै बनाएर अगाडि बढ्न सक्नुपर्दछ । मित्रराष्ट्र जापानमा क्यासियो कम्पनीले शिक्षक तालिम सञ्चालन गरी क्यालकुलेटर प्रयोगसम्बन्धी जानकारी दिने गरेको छ । मित्रराष्ट्र भारतमा पनि टाटा कम्पनीले शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गरेको छ । नेपालमा पनि औद्योगिक प्रतिष्ठानहरूबाट आफू शिक्षित जनशक्ति खपत गर्ने सेवाग्राही भए तापनि कम्तीमा आफ्नो उत्पादनको प्रयोग बढाउनसमेत यस्तो अभ्यास थाल्न आवश्यक देखिन्छ ।

समाज, नागरिक समाज विभिन्न पेसा/व्यवसायी समूह तथा अभिभावक पनि शिक्षा क्षेत्रको सेवाग्राही समूह नै हो । यस समूहले शैक्षिक कार्यक्रम कार्यान्वयनमा प्रभावकारिता ल्याउन मात्र होइन यस्ता योजना तथा कार्यक्रमको तर्जुमा गर्न समेत हस्तक्षेपकारी भूमिका निर्वाह गर्न सक्दछ । विद्यालय सञ्चालन, व्यवस्थान गर्न स्थानीय अभिभावकहरूबाट सङ्गठित रूपमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिका माध्यमबाट, स्थानीय क्लब, समुदायमा आधारित संस्था वा असङ्गठित रूपबाट पनि सहयोग पुऱ्याउन सकिन्छ ।

उपभोक्ता वा सेवाग्राहीका विभिन्न सङ्गठित रूपहरूको अभ्यास हुँदै आएको पाइन्छ । नेपालमा उपभोक्ता हित संरक्षण मञ्च, अभिभावक सङ्घ, विद्यालय व्यवस्थापन नेटवर्कदेखि नागरिक समाजको अवधारणा प्रयोगमा रहेको छ । शिक्षा क्षेत्रमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक अभिभावक सङ्घ, विद्यालय व्यवस्थापन नेटवर्क, प्याब्सन, हिसान आदि संस्थाहरू शिक्षा सेवा प्रवाहलाई व्यवस्थित गर्न खबरदारी गर्ने र सहयोग गर्ने उद्देश्यका साथ क्रियाशील रहेका छन् । विद्यालयको सुसञ्चालन र उपलब्धिस्तर उच्च रहन विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय अभिभावक र प्रधानाध्यापकको नेतृत्व कौशल निर्णायक हुने रहेछ भन्ने तथ्य विभिन्न अध्ययनबाट देखिएको छ । यसबाट पनि सेवाग्राहीको भूमिका र दायित्व शैक्षिक उपलब्धिका लागि निर्णायक रहेको छ भन्न सकिन्छ ।

स्रोत : गेहनाथ गौतम शैक्षिक स्मारिका (२०१०) शिक्षा विभाग, पेज नं. २०९

६. समाहित शिक्षा

Origin of the concept

सन् १९९४ मा स्पेनको सालामाङ्कामा शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन भएको थियो । उक्त सम्मेलनका सहभागी राष्ट्रका प्रतिनिधिहरूले “सबैका लागि शिक्षा” लक्ष्य प्राप्तिका लागि Inclusive Education (समाहित शिक्षा) लाई एउटा महत्त्वपूर्ण रणनीतिको रूपमा अगाडि बढाउनेपर्ने कुरालाई प्रकाशमा ल्यायो । त्यसपछि विश्वका विभिन्न विकसित तथा विकासशील मुलुकहरूमा Inclusive Education (समाहित शिक्षा) को बहस तथा कार्यान्वयन सुरु भयो ।

Definition (परिभाषा)

inclusive Education (समाहित शिक्षा) को सम्बन्धमा UNESCO को परिभाषा निम्नानुसार छ । Inclusive Education is a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners in the classroom, in the school and on the society and there by reducing exclusion within and from education, no matter what causes for exclusion could be. (UNESCO, Paris 2000)

"Inclusive Education is concerned with removing all barriers to learning and with the participation of all learners vulnerable to exclusion and magnification. It is a strategic approach designed to facilitate learning success for all the children, It addresses the common goals of decreasing and overcoming all exclusions from the human right to education, at least at the primary level and enhancing access, participation and learning success in quality basic education for all". (UNESCO, Paris 2000)

समाहित शिक्षाका मूलभूत मान्यताहरू

- सबै बालबालिकाको पढ्न पाउने अधिकार सुनिश्चित हुनुपर्छ
- विद्यालय सबै बालबालिकाका लागि स्वागत योग्य हुनुपर्छ
- सबै बालबालिकाले सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यतालाई स्वीकार्नुपर्छ
- बालबालिकामा भएको भिन्नता (लिङ्ग, जातजाति, भाषा, अपाङ्गता आदि) को सम्मान हुनुपर्दछ
- शैक्षिक संरचना प्रणाली र विधि सबै बालबालिकाका आवश्यकता सुहाउँदो बनाउनुपर्दछ
- स्थानीय समुदायको संलग्नता र स्वामित्व बढाउने प्रेरणा दिने कार्यलाई स्वीकार्नुपर्छ ।

स्रोत : अरूणकुमार तिवारी शैक्षिक सूचना सङ्गालो, शिक्षा विभाग, २०६६, पेज नं. ९०

७. प्रति विद्यार्थी एकाइ लागत व्यवस्था

विद्यार्थीको सङ्ख्यालाई आधार मानी प्रति विद्यार्थी लागत निकाली सोही लागत दरका आधारमा विद्यालयलाई अनुदान उपलब्ध गराउने प्रणालीलाई प्रति विद्यार्थी एकाइ लागतका आधारमा अनुदान व्यवस्था भनिन्छ । सबैका लागि शिक्षा भन्ने नारालाई सफल बनाउन विद्यालयमा अध्ययनरत सबै बालबालिकाले समानरूपमा सिक्न पाउने अवस्था सुनिश्चित गर्न अनिवार्य छ । यसलाई मूर्त रूप दिनु विद्यालयलाई दिईने अनुदान त्यस विद्यालयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्यामा आधारित हुनुपर्दछ भन्ने मान्यताले आज विश्वव्यापी आकार ग्रहण गर्दै गएको छ । किनकी विद्यालयका यावत भौतिक तथा मानवीय स्रोत त्यस विद्यालयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूका लागि हो । धेरै विद्यार्थीका लागि धेरै र थोरै विद्यार्थीका लागि थोरै स्रोतको आवश्यकता पर्दछ । यसैमा आधारित भएर स्रोतको व्यवस्थापन गर्न सके मात्र पारदर्शी र सामाजिक न्याय कायम हुन सक्ने र लागत प्रतिफल पनि राम्रो हुन्छ । यसबाट स्रोतको अनावश्यक दुरुपयोग हुनबाट समेत रोक्न सकिन्छ ।

विश्वका विभिन्न देशहरूमा प्रति विद्यार्थी लागतका आधारमा विद्यालयलाई अनुदान दिइन्छ । यसरी अनुदान दिने प्रमुख देशहरूको सूचीमा क्यानडा, अस्ट्रेलिया, अमेरिका, बेलायत, रसिया, ताजकिस्तान, न्युजिल्यान्ड, पोल्यान्ड र भियतनामको नाम अग्रस्थानमा आउँछ । नेपालमा पनि विद्यालय यसैमा आधारित भएर शिक्षकको व्यवस्थापन गर्ने प्रयोजनका लागि हालसम्म समुदायद्वारा सञ्चालन भइरहेका र समुदायद्वारा व्यवस्थापनको जिम्मा लिएका सामुदायिक विद्यालयहरूका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई स्रोत उपलब्ध गराउने उद्देश्यले नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालयले प्रति विद्यार्थी एकाइ लागतको आधारमा अनुदान व्यवस्थापन निर्देशिका, २०६४ स्वीकृत गरी लागू गरेको छ ।

यस कार्यक्रमको उद्देश्यहरू देहायबमोजिम रहेका छन् :

१. विद्यालयलाई दिईने अनुदानलाई विद्यार्थी सङ्ख्यामा आधारित गर्नु ।
२. सामाजिक न्यायको आधारमा पारदर्शीरूपमा विद्यालयलाई अनुदान वितरण गर्नु ।
३. विद्यालय अनुदान वितरणमा एकरूपता कायम गर्नु ।
४. शिक्षक दरबन्दीको अभावबाट विद्यार्थीको पठनपाठनमा परेको प्रभावलाई कम गर्नु ।

प्रति विद्यार्थी एकाइ लागत अनुदान निर्धारण गर्ने आधारहरू

१. *विद्यार्थी सङ्ख्या:* विद्यालयलाई अनुदान उपलब्ध गराउँदा जति विद्यार्थी छन् त्यति विद्यार्थी बराबर हुन आउने रकम उपलब्ध हुनेछ । विद्यार्थी सङ्ख्या घटेमा सोही अनुपातमा अनुदान घट्ने र बढेमा बढ्ने हुन्छ । विद्यार्थीको गणना गर्दा अन्तिम परीक्षामा सामेल

विद्यार्थीलाई मात्र गणना गरिने छ । कक्षा एक को हकमा भर्ना भएका विद्यार्थीको ७५% सङ्ख्यालाई आधार मानिएको छ ।

२. *क्षेत्रगत आधार:* शिक्षा ऐन तथा नियमावलीमा व्यवस्था भएअनुसार हिमाली क्षेत्रमा ४० विद्यार्थी बराबर एक शिक्षक, पहाडी क्षेत्रमा ४५ जना विद्यार्थी बराबर एक शिक्षक र तराई एवम् उपत्यकामा ५० जना विद्यार्थी बराबर एक शिक्षकको व्यवस्था गरिएको छ । प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागत हिमाल, पहाड र तराई/उपत्यकामा क्रमशः २०४९, १८९४ र १६३३ कायम गरिएको छ । यसरी लागत निर्धारण दर्था सम्बन्धित क्षेत्रका लागि एक शिक्षक बराबर तोकिएको विद्यार्थी सङ्ख्याले उक्त शिक्षकको हालको सुरु स्केल तलबका आधारमा १३ महिनाको हुन आउने रकमलाई भाग गर्दा आउने भागफललाई नै प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागत कायम गरिएको छ ।

उदाहरणका लागि :

PCF . एक शिक्षकका लागि सुरु स्केल तलबले हुन आउने १३ महिनाको कुल तलब रकम

भौगोलिक क्षेत्रअनुसार तोकिएका एक शिक्षक बराबर विद्यार्थी सङ्ख्या

हिमाली क्षेत्रका लागि $PCF = \frac{६२८० \times १३}{४०}$

$$= \frac{८१६४०}{४०} = \text{रु } २०४९$$

३. *विद्यालयको स्वीकृति अनुमति:* २०६३ साल चैत्रमसान्तसम्म अनुमति प्राप्त गरी सञ्चालित विद्यालयहरूमा प्राथमिक तहका लागि मात्र यो कार्यक्रम लागू हुनेछ ।
४. *यस कार्यक्रममा समावेश हुन सक्ने विद्यालय:* समुदायद्वारा सञ्चालित (अनुमति मात्र पाएका) र समुदायद्वारा व्यवस्थापनको जिम्मेवारी लिएका विद्यालयहरूमा मात्र यस कार्यक्रममा समावेश हुन सक्ने छन् ।
५. *विद्यालयले पाउने अनुदानको निर्धारण:* विद्यालयले खुद पाउने अनुदानको गणना गर्दा विद्यालयमा कार्यरत सरकारी अनुदान पाउने (दरबन्दी र राहत दुवै) शिक्षक समेतलाई गणना गरी अनुदान कायम गरिनेछ । यसलाई तलको उदाहरणबाट पनि प्रस्ट हुन सकिन्छ :

मानौं, हिमाली क्षेत्रको कुनै विद्यालयको प्राथमिक तहमा १०० जना विद्यार्थी र २ जना शिक्षक कार्यरत छन् भने निम्नानुसार गणना गरिन्छ ।

सूत्रअनुसार :

जम्मा विद्यार्थी सङ्ख्या - (शिक्षक सङ्ख्या x ४०) x २०४९

$$\begin{aligned}
&= 900 - (2 \times 80) \times 2089 \\
&= 900 - (160) \times 2089 \\
&= 20 \times 2089 \\
&= 40,620
\end{aligned}$$

उपर्युक्तअनुसार हिमाली क्षेत्रमा एक शिक्षकले सेवा पुऱ्याउने विद्यार्थी सङ्ख्या ४० कायम गरिएकोले २ जना शिक्षकले ८० जना विद्यार्थीलाई सेवा पुगेको र बाँकी २० जनालाई शिक्षकको कमी रहेको मानी हिमालका लागि प्रति विद्यार्थी रू २०४९ का दरले २० जना विद्यार्थी लागि हुन आउने कुल रू ४०,८२०/- एकमुष्ट उपलब्ध गराइन्छ ।

प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागत अनुदान पाउनका लागि सर्त

१. विद्यालयले विद्यालय सेवा क्षेत्रको सर्वेक्षण गरी विद्यालय बाहिर रहेको बालबालिकाको पहिचान गर्ने र उनीहरूलाई विद्यालय भर्ना गर्ने कार्ययोजनासहितको विद्यालय सुधार योजना तयार गर्नुपर्ने ।
२. विद्यालय भर्ना भएका बालबालिकाहरूको कम्तीमा पनि ९० प्रतिशत नियमित उपस्थिति गराउने कार्ययोजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्ने ।
३. विद्यालयको अन्तिम परीक्षाको नतिजा ८०% मा नघट्ने गरी कायम गर्ने । आवश्यक कार्ययोजना तयार गरी कार्यान्वयन गर्ने ।

PCF लाई प्रभावकारीरूपमा लैजान तालुकवाला कार्यालयहरूको भूमिका स्पष्ट पनि हुनुपर्दछ । यस सम्बन्धमा प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतको आधारमा अनुदान व्यवस्थापन निर्देशिका, २०६४ ले शिक्षा मन्त्रालय, विभाग, क्षे.शि.नि., जि.शि.का. एवम् विद्यालय र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका काम, कर्तव्य र अधिकार केके हुन भन्ने बारेमा समेत व्यवस्था गरेको छ ।

PCF का आधारमा अनुदान दिने प्रयोजनका लागि यस वर्षका लागि छुट्याइएको रू ३५ करोड रकम जिल्लाबाट प्राप्त विवरणका आधारमा आवश्यक देखिएको जिल्लाहरूलाई सम्बन्धित विद्यालयले पाउने गरी वितरण गर्ने कार्यक्रम बजेट तथा अख्तियारी पठाउने काम पनि भइसकेको छ । उपयुक्त रकमबाट कुल ९ लाख ९० हजार २४ जना विद्यार्थीहरूले शिक्षकको सेवा प्राप्त गर्नेछन् ।

स्रोत : योगेन्द्र बराल शैक्षिक सूचना सङ्गालो, शिक्षा विभाग, २०६६, पेज नं. १०९

८. शिक्षामा लगानी: अभिभावकको आर्थिक अवस्था र बालबालिकाको शिक्षा

विद्यमान अवस्था

बालबालिकाहरूलाई आधारभूत तहसम्मको शिक्षाको सुनिश्चितता गर्नु राज्यको जिम्मेवारीभित्र पर्दछ । यसका लागि सम्पूर्ण आवश्यक व्यवस्था राज्यले नै मिलाउनुपर्दछ । सो व्यवस्था मिलाउने क्रममा राज्यले आफ्नो औकात र क्षमता हेरी अभिभावक तथा अन्य निकायहरूबाटसमेत सहयोग लिन सक्दछ र सहयोग लिई आएको पनि छ । बालबालिकाहरूको आधारभूत तहसम्मको शिक्षाका लागि राज्यलाई जिम्मेवार निकाय मानिए तापनि शिक्षामा भएको खर्चको हिसाबले राज्य, अभिभावक र दातृ निकाय गरी तीनओटा स्रोत संलग्न भएको पाइन्छ । यी तीनओटा निकायमध्ये राज्य सबैभन्दा ठूलो लगानीकर्ताका रूपमा रहेको हुन्छ । यसका साथै अभिभावक तथा घरपरिवार र दातृ निकायहरूबाट पनि बालबालिकाहरूका शिक्षाका लागि उल्लेख्य मात्रामा स्रोत उपलब्ध भइरहेको हुन्छ । Global Monitoring Report, २००८ का अनुसार प्राथमिक तहको शिक्षामा घरपरिवारको लगानीको मात्रा उक्त तहमा हुने कुल खर्चको २५ प्रतिशतभन्दा बढी हुने गर्दछ । यसैगरी विकासोन्मुख मुलुकका बालबालिकाहरूको शिक्षामा दातृ निकायहरूको सहयोगमा मात्र शिक्षा विकासका प्रमुख कार्यक्रमहरू (Developmental Activities) सञ्चालन हुन्छन् भन्नुमा अत्युक्ति नहोला । यसरी शिक्षामा राज्य र अन्य निकायहरूबाट हुने लगानीका बीचमा सम्बन्ध त हुन्छ नै तर विपरित किसिमको । भनाइको मतलब जुन मुलुकमा सरकार शिक्षामा बढीभन्दा बढी खर्च गर्न सक्षम छ त्यहाँ अभिभावक तथा घरपरिवारबाट बालबालिकाको शिक्षामा हुने खर्चको मात्रा न्युन हुने गर्दछ । त्यस अवस्थामा दातृ निकायको आवश्यकता नपर्न पनि सक्छ । तर सरकारको लगानी न्युन भएको अवस्थामा खर्चको ठूलो मात्रामा अभिभावकबाट व्यहोर्ने हुनसक्छ, या शिक्षा विकासका कार्यक्रमहरू Under Funded अवस्थामा सञ्चालन हुनुपर्ने हुन्छ या दातृ निकायको भर पर्नुपर्ने हुन्छ ।

नेपालमा विगतदेखि हालसम्म शिक्षा भएको खर्चलाई एकमुष्ट रूपमा उल्लेख गर्न सकिएमा यसको मात्रा ठूलै हुन्छ । हालसम्म भएको खर्चको उपलब्धि के त ? शिक्षामा हालसम्म गरिएको खर्चको उपलब्धिका रूपमा बालबालिकाहरूको शिक्षाको अवस्था तथा मुलुकको शिक्षा विकासको अवस्थालाई लिने गरिन्छ । त्यसपछि पुनः प्रश्न उठ्छ के हालसम्म भएको खर्चको उपलब्धि आशा गरेअनुरूप छ त ? विज्ञहरू के भन्छन् भने सरकार, अभिभावक तथा दातृ निकायबाट भएको खर्चको तुलनामा नेपालको शैक्षिक उपलब्धि त्यति उत्साहजनक हुन सकेको छैन । फेरी शैक्षिक उपलब्धि के मा हेर्ने ? कुनकुन पक्षमा हेर्ने ? यसका पनि विविध आयाम हुन सक्छन् । प्रस्तुत लेखमा उपलब्धि सबै पक्षहरूमा नहेरी केवल आधारभूत तहको शिक्षामा पहुँचको अवस्थाको बारेमा स्रोत र साधनको वितरणको अवस्था र परिणामलाई हेर्ने शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

प्रयास गरिएको छ र अन्त्यमा यसमा सुधारका लागि गर्नुपर्ने केही उपायहरूलाई समेट्ने प्रयास गरिएको छ ।

नेपालको सन्दर्भमा अध्ययन अनुसन्धानका प्रतिवेदनहरूले देखाएअनुसार विगतदेखि हालसम्म भएको खर्चको परिणामका रूपमा पहुँचमा केही मात्रामा सुधार भएको छ । सङ्ख्यात्मक रूपमा यस क्षेत्रमा सुधार देखिएको भएता पनि शैक्षिक तथ्याङ्ककाअनुसार प्राथमिक विद्यालय उमेर समूहका (५-९ वर्ष उमेर समूहका) लगभग ११ प्रतिशत बालबालिकाहरू विद्यालय आउन बाँकी रहेका छन्, विद्यालय आएर पनि ठूलो सङ्ख्याका बालबालिकाहरू बीचमै विद्यालय छाडेका देखिन्छन् । यहाँ विद्यालय आउन बाँकी र विद्यालय आएर बीचमै विद्यालय छाड्ने दुई किसिमका समूहहरू देखिन आए । प्रथमतः अहसम्म विद्यालय आउन बाँकी रहेका छन् भने दोस्रो विद्यालय आएर पनि कतिपय बालबालिकाहरू विद्यालय छाड्न बाध्य छन् । विद्यालय नआएका बालबालिकाहरू कुन समूहका होलान् ? केकस्ता कारणहरूले गर्दा विद्यालय नआएका होलान् ? Nepal Living Standard Survey २००३/०४ ले ६-२४ वर्ष उमेर समूहका विद्यालयमा सहभागी नभएकाहरूलाई विद्यालय नआउनुका कारणहरू केके होलान् ? भनी सोधेको थियो । उक्त सर्वेकाअनुसार विद्यालय नजानेको सङ्ख्या लगभग २१ प्रतिशतको हाराहारीमा रहेको देखियो । सोमध्ये ३३ प्रतिशतले अभिभावकले नचाहेर विद्यालय नगएको बताएका थिए, २० प्रतिशतले घरको काम गर्नुपर्ने भएको, १९ प्रतिशतले विद्यालय शिक्षा महँगो भएको, १३ प्रतिशतले विद्यालय जान इच्छा वा चाहना नराखेको र ३ प्रतिशतले विद्यालय टाढा भएको बताएका थिए । यसबाट के देखियो भने विद्यालय जान बाँकी रहेका बालबालिकाहरू कुनै एउटा मात्र कारणले विद्यालय नजाने होइनन्, विद्यालय नजानुका पछाडि विविध कारणहरू हुन सक्ने देखियो । नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय आउन बाँकी रहेका ११ प्रतिशत बालबालिकाहरू केकस्ता समूहका होलान् र केकस्ता कारणहरूले गर्दा विद्यालय नआएका होलान् भनी समूह र कारणहरूको पहिचान गर्न सकिएको छैन । यसैगरी विद्यालय आएर पनि विद्यालय छाड्ने बालबालिकाहरू कुनकुन समूहका होलान्, उनीहरूले विद्यालय किन छोडेका होलान् ? सो पहिचान गर्न सकिएको छैन ।

विद्यालय उमेर समूहका बालबालिकाहरू विद्यालय आउन नसक्नु तथा विद्यालय आएर पनि विद्यालय छाड्नुका पछाडि जेजस्ता कारणहरू विद्यमान रहेको भए तापनि अभिभावकहरूको कमजोर सामाजिक, आर्थिक अवस्था प्रमुख कारणका रूपमा रहेको छ भन्नेमा अत्युक्ति नहोला । विद्यालय शिक्षाका लागि आवश्यक पर्ने प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष खर्चको कारणबाट विद्यालय शिक्षाको पहुँचमा अवरोध आएको पक्ष अध्ययन तथा अनुसन्धानहरूले समेत

औल्याइसकेका छन् । यसैगरी विद्यालय छाड्नेहरूमध्ये पनि गरिब समूहका बालबालिकाको सङ्ख्या बढी नै रहेको पाइएको छ ।

अभिभावकको सामाजिक आर्थिक अवस्था र बालबालिकाको शिक्षाबीचमा रहेको सम्बन्ध

गरिब परिवारका अभिभावकहरूको पहिलो प्राथमिकता आफ्ना बालबालिकाहरूलाई विद्यालय पठाउनेभन्दा पनि आर्थिक क्रियाकलापमा संलग्न गराउने हुन्छ । यो उनीहरूको बाध्यता पनि हो । जीविकोपार्जनका लागि परिवारका प्रत्येक सदस्यले केही न केही काम गर्नुपर्ने कारणले गर्दा पनि बालबालिकाहरूले आफ्ना अभिभावकहरूलाई कुनै न कुनै किसिमको आर्थिक क्रियाकलापमा सहयोग पुऱ्याउनुपर्ने हुन्छ । उमेर पुगेका बालबालिकाहरू अभिभावकसँग काममा जान्छन् भने कम उमेरका बालबालिकाहरू घरमा भाइ बहिनी हेर्ने वा अन्य यस्तै किसिमका ससाना काममा संलग्न भएका हुन्छन् । यस्ता परिवारका बालबालिकाहरू विद्यालय जानु भनेको हाल उनीहरूले गरिआएको काम या त अभिभावक आफैले गर्न थप परिश्रम गर्नु हो या त्यो काम गर्नका लागि अन्य व्यक्ति खोज्नु हो, या सो काम समयमा सम्पन्न हुन नसक्नु हो । यसरी अभिभावकले आफ्ना बालबालिकाहरूलाई विद्यालय पठाउँदा उनीहरूले हाल पाइआएको मौद्रिक तथा अमौद्रिक लाभ (Monetary and Non-monetary benefits) तत्कालका लागि गुमाउनुपर्ने हुन्छ । यसरी गुमेको मूल्यलाई शैक्षिक वित्तको भाषामा अवसरको मूल्य वा Opportunity Cost भन्ने गरिन्छ । यसरी काममा रहेका अर्थात् केही कमाएका बालबालिकाहरूलाई विद्यालयमा ल्याउनु भनेको कमजोर आय भएका परिवारमा थप आर्थिक दायित्व सिर्जना गर्नु हो । घर परिवारका लागि थप आर्थिक व्ययभार सिर्जना गर्नु हो । यसरी अभिभावकको कमजोर आर्थिक सामाजिक अवस्था र उनीहरूका बालबालिकाहरूको शिक्षाको बीचमा प्रत्यक्ष किसिमको सम्बन्ध रहेको हुन्छ ।

यस्तै किसिमको सम्बन्ध विद्यालय छाड्ने बालबालिकाहरूसँग पनि मिल्न जाने हुन्छ । कमजोर आय भएका परिवारका बालबालिकाहरूले अध्ययनमा पर्याप्त समय दिन पाउँदैनन्, घर परिवारबाट उनीहरूको शिक्षामा आवश्यक सहयोग पाउन सक्दैनन्, अझ उनीहरूका लागि विद्यालयको सामाजिक वातावरण त्यति अनुकूल हुँदैन । यी र यस्तै किसिमका विविध कारणहरूले गर्दा उनीहरू पढाइमा कमजोर हुन्छन्, अनुत्तीर्ण हुन पुग्छन् र अन्त्यमा विद्यालय छाड्न विवश पारिन्छन् । अभिभावकको न्यून आय हुनु वा गरिब हुनुको पीडा उनीहरूले भोग्ने गर्दछन् ।

स्रोत : हरिप्रसाद लम्साल शैक्षिक सूचना सङ्गालो, शिक्षा विभाग, २०६६, पेज नं. ११९

क) शिक्षक विकास नीति

तालिम नीति विवरण

१. आधारभूत (१-८) र माध्यमिक (९-१२) तहको शिक्षक पदका लागि तोकिएको शैक्षिक योग्यता (Non Ed.) र १ वर्षे शिक्षक तयारी कोर्षको अनिवार्य व्यवस्था ।
२. आधारभूत तहको शिक्षक पदका लागि अनिवार्य हुने १ वर्षे शिक्षक तयारी कोर्ष ३ वर्षे बिएडको १ वर्ष बराबरको मान्यता ।
३. आधारभूत तहका लागि ३ विषयहरू र माध्यमिक तहका लागि २ विषयहरू मा विशेषज्ञता सहितको प्रजिक+पेसागत योग्यता कार्यक्रम कार्यान्वयन
४. शिक्षक तयारी कार्यलाई व्यवस्थित एवम् प्रभावकारी र दीर्घकालीन तुल्याउन आवधिक रूपमा शिक्षक आवश्यकता योजना तर्जुमा व्यवस्था ।
५. विश्वविद्यालयहरूबाट सञ्चालन हुने शैक्षिक कार्यक्रमहरू (शिक्षक तयारी योग्यता) र शिक्षण पेसाबीचको तादाम्यता (आवश्यकता र वितरण प्रणालीबीच सम्बन्ध) स्थापित गर्ने संस्थागत प्रबन्ध ।
६. आधारभूत तहमा साविकमा कार्यरत (एसएलसी + तालिम प्राप्त) र माध्यमिक तहमा कार्यरत (बीएड वा सो सरह) स्थायी शिक्षकहरूलाई माथिल्लो योग्यता अभिवृद्धि गर्न क्रमशः विशेष कक्षा १२ र पेसागत एम.एड. कार्यक्रम कार्यान्वयन व्यवस्था ।
७. कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई शिक्षण सिकाइसम्बन्धी तत्कालिक समस्या समाधान र निरन्तर पेसागत विकास गर्न सीप प्रदान गर्ने उद्देश्यले ५ वर्ष भित्रमा १०/१० दिनका स्वतन्त्र मोड्युलहरू गरी जम्मा ३० दिन बराबरको शिक्षकको पेसागत विकास (टिपिडी) मोड्युल सम्पन्न गराउने प्रावधान ।
८. आधारभूत तहका हकमा स्रोतकेन्द्रहरू (१०५३) र माध्यमिक तहका हकमा अगुवा स्रोतकेन्द्र/शैताके (७५) बाट सालबसाली रूपमा आवश्यकतामा आधारित टिपिडी मोड्युलहरू विकास गरी सञ्चालन प्रबन्ध ।

९. गुम्बा, मदरसा तथा गुरुकुलजस्ता परम्परागत विद्यालयका शिक्षकहरू, बहुकक्षा, बहुभाषिक एवम् विशेष शिक्षा शिक्षण गर्ने विशेष जिम्मेवारी पाएका शिक्षकहरू, खुला विद्यालय, अनौपचारिक कक्षाहरू, पेशा व्यवसाय र प्रविधि (soft skills) एवम् सूचना प्रविधि (ICT) एवम् बालविकास कक्षाजस्ता विविध शिक्षण जिम्मेवारी तोकिएका शिक्षकहरूलाई विशेष रूपमा सघन क्षमता विकास तालिमको व्यवस्था ।
१०. विद्यालयमा आधारित सेवा प्रवेश शिक्षक तालिम गराउन विद्यालयको विशेष क्षमता विकास गराउने व्यवस्था ।
११. जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा कार्यरत विद्यालय निरीक्षक/शाखा अधिकृत/ उपसचिवहरूलाई निरन्तर रूपमा शिक्षकलाई पेसागत सहायता उपलब्ध गराउने जिम्मेवारी सम्पादन गर्न औपचारिक कार्य अनुवर्धन ।
१२. शिक्षक सङ्घ सङ्गठनका पदाधिकारी (शिक्षक नेता) हरूलाई सघन नेतृत्व विकास तालिमको प्रबन्ध ।
१३. सफल विद्यालयहरूलाई अनुभव सिद्ध home grown उत्तम शिक्षण मोडेलहरूका बारेमा लघु प्रबोधीकरण तालिम सञ्चालन गर्न प्रोत्साहन गर्न व्यवस्था ।
१४. शिक्षकहरूले आर्जन गर्ने पेसागत तालिम, प्रकाशन एवम् कार्यमूलक अनुसन्धान जस्ता उपलब्धिहरू बढुवाका लागि अनिवार्य शर्तात्मक व्यवस्था ।
१५. SSRP मा उल्लेखित Beginner, Experienced, Master and Expert जस्ता ४ प्रकारका grade प्रत्येक तह/श्रेणी (प्रथम, द्वितीय, तृतीय) का शिक्षकहरूले पूरा गर्ने व्यवस्था विद्यालयगत सुलभता बमोजिम लागु गर्ने व्यवस्था ।
१६. विद्यालयको माग (request) का आधारमा स्वतन्त्र निकाय (जस्तै ERO) बाट आवधिक रूपमा विद्यालय कार्यसम्पादन लेखाजोखा गर्ने व्यवस्था ।
१७. SSRP द्वारा लेखिएको करार प्रावधान अन्तर्गत नियुक्ति पाएका आधारभूत तह (१-८) का incharge र माध्यमिक तहमा (१-१२) का प्रधानाध्यापकहरूलाई एक महिनासम्मको सघन नेतृत्व क्षमता विकास तालिम व्यवस्था ।
१८. विद्यालय निरीक्षक, शाखा अधिकृत, जिल्ला शिक्षा अधिकारीहरू, क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशकहरू एवम् विभिन्न विषयमा कार्यरत सबै राजपत्र अनङ्कित र राजपत्राङ्कित कर्मचारीहरूलाई शिक्षक प्रभावकारिता तथा विद्यालय विकासमा (teacher effectiveness and school development) केन्द्रित सेवाकालीन तालिम व्यवस्था ।
१९. लागतपूरण/साभेदारी सिद्धान्तअनुसार निजी विद्यालयका प्रधानाध्यापक र शिक्षकहरूलाई आवश्यकतामा आधारित सेवाकालीन तालिम व्यवस्था ।

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

२०. नीति निर्धारण/नीतिगत मार्गसहितका तालिम क्षमता विकाससम्बन्धी शीर्ष निकायका रूपमा शैक्षिक जनशक्ति विकास परिषद्को सशक्त निरन्तरता ।
२१. शिक्षक तालिमलगायत शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गतका सबै प्रकारका क्षमता विकाससम्बन्धी कार्यक्रमको योजना एवम् कार्यान्वयन तथा समन्वय प्राधिकरणका रूपमा NCED लाई (पुनः संरचना समेतबाट) रूपान्तरित गरी परिचालन व्यवस्था ।
२२. शिक्षकका सङ्घ/सङ्गठनका पदाधिकारीसहितको Teacher Professional Forum स्थापना गरी शिक्षण प्रभावकारिता एवम् जवाफदेहिता सुनिश्चित गराउने संस्थागत प्रबन्ध ।
२३. शिक्षक पेसागत विकास मोड्युल सञ्चालन एवम् विद्यालय निरीक्षक तथा अनुगमनमा संलग्न सबै प्रशिक्षक, स्रोतव्यक्ति, विनि, शाखा अधिकृत र उपसचिवहरूको दीर्घकालीन र निरन्तर पेसागत विकासका लागि तीन महिनासम्मको अनलाइन/अफलाइन क्षमता विकास कोर्स सञ्चालन व्यवस्था ।

ख) नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनको नयाँ मोडल

विषय प्रवेश

नेपालको शैक्षिक व्यवस्थापन सञ्चालनमा शिक्षक व्यवस्थापन पक्ष एउटा प्रमुख समस्याका रूपमा खड्किरहेको छ भन्दा हामी सहमत हुन नसके तापनि यसलाई वर्तमान शिक्षा व्यवस्था सुधाको मुख्य एजेण्डा (agenda) मान्न कसैलाई कुनै द्विविधा छैन । सैद्धान्तिक रूपमा शिक्षक व्यवस्थापनका विविध पक्षहरू जस्तै- भर्ना, छनोट, नियुक्ति, वितरण (allocation), परिचालन, क्षमता विकास, वृत्ति विकास एवम् अवकासमध्ये यस लेखमा नेपालको सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक छनोट, वितरण र वृत्ति विकासजस्ता पक्षहरूका नीतिगत, व्यवस्थापकीय र व्यावहारिक आयामहरूउपर विशेष छलफल गर्दै भावी दिनका लागि खास दृष्टिकोण प्रस्तुत गरिएको छ ।

अवस्था विश्लेषण

मूलतः वि.सं. २०२८ सालदेखि हालसम्मको ऐतिहासिक विकासक्रम अध्ययन गर्दा शिक्षकको छनोट, वितरण र वृत्ति विकाससम्बन्धी नीति एवम् तिनको कार्यान्वयनबारे सर्वस्वीकृत र प्रभावकारी अभ्यास अनुभव गर्न पाइएन । शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधन, २०५८ पछि अवलम्बन गरिएको शिक्षण अनुमतिपत्र र शिक्षक सेवा आयोगबाट शिक्षक छनोटको केन्द्रीकृत प्रणालीको अभ्यास सबैलाई सहज भएन । हालसम्म पनि करिब २० प्रतिशत शिक्षक दरबन्दी विगत वर्षदेखि पदपूर्ति गर्न सकिएको छैन । शिक्षण अनुमतिपत्रको प्रावधान सबै

उम्मेदवारहरूका लागि लागू गर्न नसकी खासखास समूहलाई विविध मापदण्डका आधारमा यसबाट छुट (relax) प्रदान गर्ने प्रचलन विद्यमान छ ।

शिक्षा मन्त्रालयका पछिल्ला सुधार कार्यक्रमहरूमध्ये सामुदायिक विद्यालय सहयोग कार्यक्रम (Community School Support program-CSSP) २००३-२००५ र त्यसपछि सबैका लागि शिक्षा (Education For All-EFA) कार्यक्रम २००४-२००९ अन्तर्गत विद्यालय व्यवस्थापन समुदाय तथा स्थानीय निकायमा हस्तान्तरण गराउने अभियान सञ्चालन गरिए पनि हालसम्म देशभरका ३१००० विद्यालयहरूमध्ये ६००० ओटा विद्यालयहरू, (२० प्रतिशत) मा मात्र यो लागू भएको पाइन्छ, त्यसमा पनि शिक्षक छनोट, नियुक्ति, कार्यरत शिक्षकहरूको वितरण एवम् परिचालन तथा समग्र सेवा सुरक्षाउपर प्रशस्त अन्योल कायमै छ । अन्य विद्यालयमा यो कार्यक्रम लागू हुन नसक्नुको कारण पनि समग्र शिक्षक र स्थानीय समुदायमा रहेको यही अन्योल हो ।

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमअन्तर्गत विद्यार्थी-शिक्षक अनुपातलाई आधार मानी विद्यालयहरूमा “राहत अनुदान” र “प्रतिविद्यार्थी लागत” (Per Child Fund) जस्ता स्किमबमोजिम रकम अनुदान पठाउने र त्यसबाट आवश्यक सङ्ख्यामा विद्यालय तहबाटै शिक्षक छनोट एवम् नियुक्ति व्यवस्था गर्ने अभ्यासअनुसार हालसम्म ४६ हजार शिक्षकहरू यसरी कार्यरत छन् । सैद्धान्तिक रूपमा career-based ढाँचाअनुसार स्वीकृत दरबन्दीसहित शिक्षक व्यवस्था गर्दा सरकारी दायित्व बढ्दै जाने हुँदा शिक्षक अभावको तात्कालीन समस्या समाधान र स्थानीय समुदाय एवम् विद्यालय स्वयम्लाई थप जिम्मेवार बनाउँदै लैजाने रणनीतिक कदमका रूपमा position-based ढाँचाबमोजिम केही वर्षदेखि सरकारले यस्तो विशिष्ट शिक्षक व्यवस्थाको अवधारणा अवलम्बन गर्दै आएको छ ।

यस्तो प्रचलन नेपालमा मात्र नभई भारत, पाकिस्तानलगायतका अन्य मुलुकहरूमा पनि कुनै न कुनै स्वरूपमा विद्यमान छ । त्यसैगरी school based management को अवधारणा विस्तार गर्दै लैजाने वर्तमान नीतिको अभिप्रायलाई गौण गरी विश्लेषण गर्दा विद्यालय तहमा नै शिक्षक नियुक्ति र परिचालन व्यवस्था मिलाउने मुख्य आशय स्पष्ट देखिन्छ ।

शिक्षक आवश्यकताका दृष्टिले हेर्दा देशभर रहेका सामुदायिक विद्यालयहरूमा हाल १ लाख ७० हजार (निजी स्रोतमा कार्यरत अनुमानित १४,५०० जनासहित) शिक्षकहरू कार्यरत रहेका छन् भने शिक्षा नियमावलीले तोकेअनुसारको शिक्षकविद्यार्थी अनुपात पूरा गर्न तथा सन् २०१५ सालसम्म सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य हासिल गर्न थप ६० हजार शिक्षक आवश्यक पर्ने तथ्याङ्क प्रकाशमा आइसकेको छ । शिक्षक नियुक्ति र शिक्षक अनुदान वितरणसम्बन्धी सरकारको विद्यमान नीति आगामी सात वर्षसम्म निरन्तर रूपमा कायमै रहेमा नेपालमा

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

सरकारी स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षक सङ्ख्या जम्मा १ लाख १० हजार र अस्थायी (राहत/निजी) दरबन्दीमा कार्यरत जम्मा १ लाख ६ हजार पुग्नेछ, जसबाट द्वैध शिक्षक व्यवस्थापनको आकार र प्रकृति अनुमान गर्न सकिन्छ ।

मूल समस्या

शिक्षक सङ्घ/सङ्गठन/युनियन/मञ्च नामक शिक्षकका पेसागत सङ्गठनहरू विद्यमान शिक्षक दरबन्दी व्यवस्था, छनोट र वृत्ति विकाससम्बन्धी नीति एवम् कार्यान्वयन प्रणालीसँग असहमति प्रकट गर्दै आएका छन् । विगत महिनौदेखि शिक्षक समुदाय र शिक्षा मन्त्रालयबीच चालू वार्ताको मुख्य विषय यिनै असहमतिमा केन्द्रित रहेबाट समस्याको स्वरूप स्पष्ट हुन्छ ।

सरकारी अनुदानको अपर्याप्तता र स्थानीय स्तरमा आर्थिक स्रोत आर्जन गर्ने न्यून सम्भावना भएकाले विद्यालयद्वारा नियुक्त शिक्षकहरूको सेवा सर्तअनुसार रकम व्यवस्था गर्न नसकिने अवस्था हुने बुझाइका कारण विद्यालय एवम् स्थानीय समुदाय विद्यालयमा आधारित शिक्षक व्यवस्थापनको चर्को निन्दा गर्दछन् । यतिमात्र नभई हाल राहत एवम् PCF फन्डअन्तर्गत शिक्षक छनोट गर्दा स्थानीय स्तरमा देखिएका प्रशस्त अनियमितता, कमजोर छनोट प्रक्रिया, अपहरण एवम् ज्यान मार्ने धम्की आउने जस्ता समस्या सामना गरिरहेका विद्यालय व्यवस्थापन समिति एवम् प्रधानाध्यापकहरू यस्तो परिपाटीलाई निरन्तरता दिएमा समग्र विद्यालय व्यवस्थापन थप सङ्कटमा पर्न जाने गुनासो गर्छन् । अर्कोतिर शिक्षक सेवा आयोगबाट विगत वर्षदेखि शिक्षक अनुमतिपत्र तथा पदपूर्तिसम्बन्धी कुनै पनि कारवाही अगाडि बढाउन असमर्थ भइरहेको तथ्य स्पष्ट छ ।

शिक्षा मन्त्रालयले निजी स्रोतमा रहेका तथा राहत अनुदानमलगायतका प्रावधानअन्तर्गत नियुक्त भई हाल कार्यरत करिब ४६ हजार शिक्षकहरू र स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत अन्य सरदर १५ हजार शिक्षकहरू स्थायी हुन पाउने माग राख्दै पटकपटक सम्पन्न शिक्षक आन्दोलन सामना गरिरहेको छ ।

तसर्थ, नेपालको शैक्षिक व्यवस्थापनलाई चालू आर्थिक वर्षदेखि कार्यान्वयनमा रहेको विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (School Sector Reform Program-SSRP) २००९-२०१५ प्रभावकारी र सफल तुल्याउन शिक्षक व्यवस्थापन पक्षलाई व्यवस्थित, वैज्ञानिक र सर्वस्वीकृत नीति र संयन्त्र विकास गर्न नसक्नु आजको मुख्य समस्या हो भने यस समस्याको समाधानका लागि सचेत र योजनाबद्ध प्रयास थालनी गरी शिक्षा सुधार अभियानका साधन र साध्य दुवै हैसियतमा रहेका शिक्षकलाई आबद्ध गर्दै अगाडि बढाउनु आजको मुख्य सुधार एजेन्डा हो ।

नयाँ मोडेलको खाका

स्थापित समस्या समाधानका लागि गहन चिन्तन, हालसम्मको अनुभव एवम् अनुसन्धान र अन्तर्राष्ट्रिय क्षेत्रमा विद्यमान अभ्यासहरू एवम् चालू SSRP का नीतिगत अभिप्रायलाई आधार मानी देहायअनुसारका शिक्षक व्यवस्थापनको खाका उपयुक्त हुने ठहर गरी प्रस्तुत गरिएको छ । यस खाकाको रचना गर्दा हाल पुनर्संरचनाका क्रममा रहेको नेपालको राज्य व्यवस्था भौतिक रूपमा केन्द्रीय सरकार, राज्य सरकार र स्थानीय सरकार गरी तीन तहको रहने परिकल्पनालाई आधार मानिएको छ । प्रत्येक तहमा जनप्रतिनिधिहरूद्वारा शासित प्रशासन संयन्त्र रहने अवस्थासमेत आङ्कलन गरिएको छ ।

- १ राज्य पुनः संरचित व्यवस्थाअनुसार स्थानीय सरकारअन्तर्गत (मोटामोटी हालको जिल्लाको आकारमा रहने) सञ्चालन हुने गरी जिल्ला शिक्षक सेवा आयोगजिल्ला शिक्षक सेवा आयोग गठन गरी त्यसलाई सम्बन्धित सेवा क्षेत्रभित्रका लागि शिक्षकको भर्ना, छनोट र वृत्ति विकाससम्बन्धी सम्पूर्ण अधिकार प्रदान गर्नुपर्ने ।
- २ देशभरका लागि शिक्षक अनुमतिपत्र जारी गर्नेसम्बन्धी सम्पूर्ण अधिकार हाल विद्यमान शिक्षक सेवा आयोगलाई प्रदान गर्ने र यसलाई क्रमशः शिक्षकको पेसागत सङ्घ/सङ्गठनको अधीनस्थमा सञ्चालन हुने शिक्षण अनुमतिपत्र प्राधिकरण (Teacher Licence Authority) का रूपमा रूपान्तरण गर्दै लैजानुपर्ने । साथै यस आयोगले यस्तो काम राज्य वा स्थानीय सरकारको तहमा निकेन्द्रित गरी सञ्चालन गर्नुपर्ने ।
- ३ विद्यमान ऐन/नियमावलीबमोजिम स्थायी रूपमा कार्यरत सबै शिक्षकहरू साविकबमोजिम सेवा सुरक्षा एवम् सुविधा उपभोग गर्दै "National Teaching Cadre" का रूपमा देशभरका विद्यालयहरूमा नियमानुसार सरुवा पदस्थापना हुन पाउने व्यवस्था निरन्तरता दिनुपर्ने ।
- ४ अब उप्रान्त शिक्षकहरू राहत अथवा पीसीएफ अनुदान तथा स्वीकृत दरबन्दीअन्तर्गत आवश्यक पर्ने शिक्षकहरू जिल्ला/राज्य शिक्षक सेवा आयोगद्वारा शिक्षण अनुमति प्राप्त उम्मेदवारहरूमध्येबाट छनोट व्यवस्था मिलाई नियुक्तिका लागि जिल्ला शिक्षा कार्यालय (स्थानीय स्तरको शिक्षा व्यवस्थापनको आधिकारिक निकाय) मा सिफारिससहित पठाउने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने ।
- ५ यसरी अबउप्रान्त जिल्ला सरकारस्तरको आयोगबाट नियुक्त शिक्षकहरू "District Teachin Cadre" का रूपमा त्यस क्षेत्रभित्रका विद्यालयहरूमा मात्र पदस्थापना एवम् सरुवा हुने गरी परिचालित हुने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने र हाल कार्यरत स्थायी शिक्षकहरू

- निवृत्त भइसकेपछि ती पदहरूमा नियुक्त हुने सबै शिक्षकहरू यसै प्रावधानअन्तर्गत मात्र रहने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने ।
- ६ जिल्ला शिक्षक सेवा आयोगले शिक्षक छनोटका लागि आह्वान गरेको विज्ञापनअन्तर्गत त्यसै जिल्लाभित्र स्थायी बसोबास गर्ने उम्मेदवारहरूले मात्र दरखास्त दिने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने र यसले गर्दा पर्याप्त उम्मेदवारहरू नआउने जिल्लाहरूका हकमा आगामी केही वर्ष (जस्तै - ३ वर्ष) का लागि मात्र अन्य उम्मेदवारहरूबाट दरखास्त लिने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने ।
 - ७ शिक्षकको योग्यताका हकमा तोकिएको प्राज्ञिक योग्यता जस्तै- आधारभूतका लागि प्रमाणपत्र तह र माध्यमिकका लागि स्नातकोत्तर तह उत्तीर्ण गरी तोकिएको पेसागत योग्यता जस्तै- एक वर्षसम्मको शिक्षक तयारी कोर्स पूरा गरेको उम्मेदवारहरूलाई विशेष क्रेडिटसहित प्राथमिकता प्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाउने । (जस्तै- माध्यमिक तहका लागि शुद्ध एमएड तथा एमए/एमविए/एमएस्सी गरी एकवर्षे शिक्षण तयारी कोर्स लिएकालाई विशेष प्राथमिकता)
 - ८ विभिन्न अध्ययन क्षेत्रका मेधावी एवम् उत्कृष्ट योग्यतावालाहरूलाई शिक्षण पेसामा आकर्षित गर्न अध्ययन संस्थानमा प्रथम वा ७५ प्रतिशतभन्दा बढी अङ्कसहित उत्तीर्ण गरेका उम्मेदवारहरूलाई सम्बन्धित तह र विषयका लागि सोभै अस्थायी शिक्षकमा नियुक्ति गराउने प्रावधान खोल्नुपर्ने ।
 - ९ जिल्लास्तरको शिक्षा कार्यालयले आफ्नो सेवा क्षेत्रभित्रका विद्यालयहरूमा आवश्यक पर्ने शिक्षक दरबन्दी सर्वेक्षण गर्ने, शिक्षक-विद्यार्थी अनुपातबमोजिम दरबन्दी मिलान गर्ने, शिक्षकको नयाँ संरचनाअनुसार गाभिने अथवा बन्द हुँदै जाने विद्यालयहरूका लागि दरबन्दी आवश्यकता अध्ययन गर्ने एवम् आफ्नो सेवा क्षेत्रभित्रका सम्पूर्ण शिक्षक दरबन्दीहरू आवधिक रूपमा आवश्यकतानुसार पुनर्वितरण व्यवस्थासमेत मिलाउन सक्ने अधिकार राख्ने ।
 - १० मौजुदा वर्गीकरणबमोजिमको स्वीकृत दरबन्दी र राहत/पीसीएफ अनुदानअन्तर्गत दुवै प्रकारको दरबन्दीलाई “जिल्ला सरकारको शिक्षक दरबन्दीका” रूपमा परिणत गरी एकै प्रकारको मापदण्डअनुसार शिक्षक छनोट व्यवस्था मिलाउनुपर्ने र यसो गर्दा हाल कार्यरत राहत/पीसीएफ अनुदानअन्तर्गतका सबै अस्थायी शिक्षकहरू “जिल्ला सरकारको अस्थायी दरबन्दीमा” मिलान गर्दै लैजानुपर्ने हुँदा त्यसका लागि कार्यरत यस्ता सबै शिक्षकहरूले आयोगले सञ्चालन गर्ने छनोट परीक्षा एवम् कार्यप्रक्रिया पूरा गर्नुपर्ने ।

- ११ निजी स्रोतबाट अथवा विभिन्न सङ्घसंस्थाको अनुदानअन्तर्गत नियुक्त गर्नुपर्ने शिक्षकको योग्यता परीक्षण कार्य जिल्लास्तरको उक्त आयोगबाट नै गराउने व्यवस्था मिलाउने तर यस्ता शिक्षकको सेवा सर्त विद्यालयगत रूपमा लागू गर्नुपर्ने र त्यस्ता शिक्षकका बारेमा कुनै पनि आर्थिक दायित्व केन्द्रीय, राज्य वा स्थानीय सरकारले ब्यहोर्ने नपर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने ।
- १२ हाल कार्यरत स्थायी शिक्षकहरू र यस मोडेलअनुसार कायम हुन जाने स्थानीय सरकारका शिक्षकहरू दुवैका लागि SSR ले तोकेअनुसार तहगत रूपमा beginners, experience, master, and expert तहमा बढुवासम्बन्धी सम्पूर्ण कार्य जिल्ला शिक्षक सेवा आयोगबाट नै सम्पादन हुनुपर्ने ।
- १३ स्थानीय सरकारका अस्थायी दरबन्दीमा नियुक्ति दिने अथवा कायम हुन जाने शिक्षकहरूलाई स्थायी शिक्षकसरह तलबभत्ता, उपचार खर्च, बिमा र उपदानसम्मका सेवा सुविधा व्यवस्था गर्दै जान जिल्ला शिक्षक सेवा आयोगद्वारा आवश्यक तयारी गर्नुपर्ने ।

मोडेलका अपेक्षित उपलब्धि

प्रस्तुत मोडेलको कार्यान्वयनबाट विद्यमान शिक्षक व्यवस्थाको अभ्यास र नतिजामा सार्थक परिवर्तन आउन सक्ने र समग्र शिक्षा व्यवस्थामा स्पष्ट सुधार हुन जाने मार्गचित्रलाई देहायअनुसार चर्चा गर्न सकिन्छ :

- १ हाल कार्यरत स्थायी शिक्षकहरूको साविकको सेवा, सुविधा र वृत्ति विकासका अवसर निरन्तर रहने र अस्थायी शिक्षकहरूका हकमा उनीहरू थप व्यवस्थित सेवा सर्त र थप सुविधा एवम् अवसर प्राप्त हुने हुँदा हाल कार्यरत सबै प्रकारका शिक्षक समुदायबाट प्रस्तुत मोडेल कार्यान्वयनमा स्वीकृति र सहयोग प्राप्त हुन जाने ।
- २ स्थायी र अस्थायी शिक्षकहरूको योग्यता परीक्षण एवम् छनोटको प्रक्रियामा विद्यमान फरक मापदण्डको अन्त्य गरी प्रस्तुत मोडेलअनुसार दुवै प्रकारका शिक्षकहरूलाई एउटै छनोट प्रक्रियाबाट गुज्रनुपर्ने भएकाले सबै शिक्षकहरूमा उच्च आत्मविश्वास र मनोबल साथ कार्य सम्पादनमा केन्द्रित हुने अवस्था सिर्जना हुने ।
- ३ शिक्षक समुदायद्वारा नै शिक्षण अनुमतिपत्र जारी गर्न पाउँदा शिक्षण पेसाका मर्यादा, व्यावसायिकता एवम् जवाफदेहिता कायम गर्न शिक्षकहरू स्वयम्को निर्णायक भूमिका हुने हुँदा यसले उच्चस्तरको लोकतान्त्रिक प्रशासनको प्रत्याभूति दिलाउन सक्ने ।
- ४ स्थायी र अस्थायी शिक्षकहरू सरदर बराबरको सङ्ख्यामा परिचालन गर्नुपर्ने हाम्रो परिवेशमा विद्यालयगत फरकफरक छनोट मापदण्डअनुसार शिक्षक छनोट गर्दा

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

शिक्षकहरूको क्षमता र दक्षतामा प्रशस्त प्रश्नहरू खडा भइरहेको वर्तमान अभ्यासबाट जिल्ला सरकारको एकै निकाय (आयोग) र समान छनोट प्रणालीबाट शिक्षकहरूको योग्यता परीक्षण व्यवस्था उत्कृष्ट योग्यताधारीहरूलाई पेसामा भित्र्याउने लचिलो नियुक्ति प्रावधान तथा diverse discipline बाट शिक्षण पेसामा आउन अनुकूल योग्यता मापदण्ड जस्ता व्यवस्था गर्दा योग्य, सक्षम र दक्ष उम्मेदवारहरू शिक्षकमा छनोट हुने हुँदा तिनबाट मौजूदा शिक्षण कार्य सम्पादनमा सुधार भई शैक्षिक गुणस्तरमा स्पष्ट बढोत्तरी ल्याउने एवम् शिक्षक पेसाको मान्यता उच्च गर्न सकिने ।

- ५ शिक्षकहरूको भरणपोषणका लागि साविकमा गरिएको लगानीको औसतलाई नबढाईकन अर्थात् स्थिर राखीकन पनि विगत लामो समयदेखिको अन्यौल र अव्यवस्थित शिक्षक व्यवस्थापन प्रणालीलाई स्थायी रूपमा समाधान गर्न सकिने भएको हुँदा प्रस्तुत मोडेल सरकारका लागि उत्तम छनोट बन्न जाने ।

अन्त्यमा, मुलुकमा वर्षौदेखिको राजनीतिक एवम् शासकीय स्वरूपमा परिवर्तन ल्याई नयाँ परिस्थितिको सिर्जना भएको वर्तमान अवस्थामा शैक्षिक व्यवस्थापनलाई पनि त्यसै स्तरको परिवर्तन र नौलो स्वरूप प्रदान गर्न सर्वथा सम्भव छ । यसका लागि व्यवस्थापकीय प्रणालीका विविध पक्षहरूउपर गहन चिन्तन, सघन अभ्यास र फराकिलो विश्लेषणबाट सर्वस्वीकृत एवम् प्राविधिक/सैद्धान्तिक रूपले उत्तम मोडेलहरू विकास गर्न र त्यसको कार्यान्वयनबाट सुखद प्रतिफल प्राप्त गर्न सकिन्छ । हाम्रो राजनीति र प्रशासनिक संयन्त्र अब नयाँ स्वरूपको चिन्तन र उच्च अठोटका साथ सबै क्षेत्रको सुधारको यसरी मार्गचित्र कोर्न अथवा त्यसको प्रबन्ध मिलाउन सक्षम छ ।

स्रोत : शिवकुमार सापकोटा शैक्षिक विकासका बहुआयमिक चिन्तन, पेज नं. १५२

ग) शिक्षक विकासको परिवर्तित ढाँचा

शिक्षक व्यवस्थापनको मुख्यतया तीनप्रकारका ढाँचा प्रचलनमा आएको देखिन्छ । पहिलो प्रकारको केन्द्रीय रूपमा नियन्त्रण तथा व्यवस्थापन (Centralized - full control by the central authority) गर्ने गरिएको पाइन्छ । यस प्रकारको व्यवस्थापन खासगरी दक्षिण एसियाली देशहरू थाइल्यान्ड, बर्मा, पाकिस्तान, भारत र नेपाल आदिमा पाइन्छ । दोस्रो पूर्ण रूपमा स्थानीय निकायमा विकेन्द्रित व्यवस्थापन (Decentralized - fully managed at the local level) ढाँचाको व्यवस्थापन धेरैजसो विकसित देशहरूमा पाइन्छ । जापान, अष्ट्रेलिया, बेलायत, र धेरै युरोपियन देशमा विकेन्द्रित व्यवस्थापन पाइन्छ । तेस्रो प्रकारको ढाँचा केन्द्रीय

रूपमा समन्वयात्मक निर्देशित विकेन्द्रीकरण गरिएको र स्थानीय तहबाट व्यवस्थापन (Co-ordinated decentralized - centrally directed but locally managed) केही देशहरूमा लागू गरिएको पाइन्छ। नेपालको सन्दर्भमा समुदायबाट व्यवस्थापन गरिएका विद्यालयहरूमा यो ढाँचाको अवलम्बन गर्न खोजिएको छ।

विश्वव्यापी रूपमा अपेक्षित शिक्षकको भूमिका

विश्वको बदलिँदो सन्दर्भमा जनशक्ति उत्पादन गर्ने प्रत्यक्ष सरोकार राख्ने शिक्षकको दक्षतालाई गरिबी निवारण, सामाजिक रूपान्तरणको वाहक, नैतिक चरित्र तथा सदाचारजस्ता गुणको विकास गरी समाजमा उत्पन्न द्वन्द्व, हिंसाको निराकरण, स्वास्थ्य तथा सामाजिक सचेतना विकास गर्ने, लैङ्गिक विभेद कम गराउने, मानवअधिकार तथा बालअधिकारको संरक्षण गर्ने वाहकका रूपमा लिइएको छ। त्यसैगरी सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य (Millennium Development Goals) लक्ष्य र शिक्षाको सर्वोपरी अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा (Universal and Compulsory Education for All, 2001) को लक्ष्य पूरा गर्ने प्रमुख पात्र (Key actor) का रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ। यसका लागि शिक्षाको भूमिका समुदायदेखि राष्ट्रिय तहसम्म जनशक्ति आपूर्ति गर्ने कार्यसँग जोडिन पुगेको छ। विगत ४० वर्षमा विकसित देशहरूमा शिक्षकको अवस्था र स्तरमा उल्लेख्य प्रभाव र परिवर्तन आएको छ।

शिक्षक व्यवस्थापनमा अन्तर्राष्ट्रिय पहल

सर्वप्रथम शिक्षकको अवस्था सम्बन्धमा ५ अक्टुबर १९६६ मा पेरिसमा एक अन्तरसरकारी सम्मेलन भएको थियो। यस सम्मेलनले शिक्षालाई आधुनिकतातर्फ उन्मुख बनाई आधुनिक समाजको सिर्जना गर्न शिक्षकको महत्त्वपूर्ण योगदान भएकाले प्रमुख भूमिका खेल्नुपर्ने आवश्यकता औल्याइएको थियो। त्यसको ३० वर्षपछि सन् २००६ मा उक्त घोषणापत्रको पुनरावलोकन गर्दा कतिपय अवस्थामा शिक्षक व्यवस्थापनबाट धेरै उत्पादनमुखी कार्य भएको पाइएको छ। वर्तमान खुला विश्वबजार र ज्ञानमा आधारित अर्थव्यवस्था (Knowledge based economy) का निमित्त उपयुक्त शिक्षा व्यवस्थाको माग बढ्न गएको छ। भूधरातलीय विकास र अवस्थाअनुसार ती मानवीय संसाधनको माग फरक हुने गरेको छ। सबै राष्ट्रको विश्वव्यापी सहमतिका आधारमा सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य निर्धारण गरिएको र शिक्षाको विकास गर्ने लक्ष्य समावेश भएको छ। यी लक्ष्य सबै राष्ट्रले पूरा गर्ने प्रतिबद्धता जाहेर गरेको अवस्था छ। त्यस्तै शिक्षा क्षेत्रमा छुट्टै सर्वोपरी अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा (Universal and

Compulsory Education for All, 2001) को समेत विश्वव्यापी घोषणा भई सन् २००१ देखि २०१५ सम्म पूरा गर्ने लक्ष्य तोकिएको छ ।

यसले गर्दा विकासशील देशहरूमा आधारभूत शिक्षाको पहुँच बढाउन माध्यमिक शिक्षाको विस्तार गर्न जनदबाब बढ्दै गएको छ । साथै विश्वमा उच्च शिक्षा त्यसमा पनि प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाका नयाँनयाँ विषयको माग बढ्दै गएकोले ती विषयका दक्ष जनशक्ति आपूर्ति गर्न कठिनाही परेको छ । अर्कोतर्फ विश्वव्यापीकरणले रोजगारी तथा पेसा व्यवसाय पनि खुला भएकाले सुविधा सम्पन्न देशमा जनशक्ति पलायन हुने दर उच्च रहेको छ । यसको टड्कारो समस्या खासगरी विकासोन्मुख देशले भोग्नु परेको छ ।

अहिलेकै स्थितिलाई समष्टिगत रूपमा हेर्दा स्कुल तहमा पढ्ने अवसर त अब सबैकहाँ पुग्यो, धेरैजसो बालबालिकाहरू पढ्न थाले पनि । तर पढाइको प्रतिफल भने टाढाबाटै बढी पुग्यो, सोभामाभाले खासै फाइदा लिन सकेनन् । किनकि सीपमूलक तालिमको अवसरमा वृद्धि हुन सकेन, भएकोमा पनि स्तर त्यति राम्रो भएन र पढाइको खर्च उनीहरूको औकातले भ्याउन सकेन । सरकार आफैले चलाएका संस्थामा सिट एकदमै थोरै भए । हामीले अवसर दिनुपरेको थियो लाखौं युवालाई, त्यो पनि अझ पछि परेकाहरूलाई । तर अवसर भने हजारौंलाई पनि छैन । कमजोर वर्ग पछिको पछि नै रह्यो । एस.एल.सी. उत्तीर्ण हुनेहरूमध्ये पनि माथिल्लो तहको शिक्षामा जान खोज्नेलाई ठिकै हो, तर केही काम नगरी नहुने, बाबुआमाले अगाडि पढाउन नसकेकाहरूका लागि कि चाँडै काम कि काम र तालिम दुवै गर्ने मौका हुनुपर्ने हो । तर ती दुवै नै राम्रोसँग भएका छैनन् । अर्थात् अप्रिन्टिसिप तालिम, सघन सीपमूलक तालिम लिई चाँडै रोजगारीमा प्रवेश गर्ने शिक्षा वा तालिमको अवसर धेरै हुनुपर्ने हो, तर त्यही नगण्य छ । अर्थात् हामीले साक्षर त गरायौं, रोजगारीयोग्य भने बनाउन सकेनौं । ज्ञान त दियो, तर हातमा गरिखाने सीपचाहिँ दिन सकेनौं । अझ बाबुआमाले गर्ने पनि नजान्ने पो हुन पुगे उनीहरू । यसको अपजस जसलाई दिए पनि समस्या भने गम्भीर हुँदै गएको स्पष्ट छ । अहिले दस जोड दुई उत्तीर्ण गर्नेको पनि ठूलो सङ्ख्या हुन थालेको छ । प्रतिवर्ष झन्डै डेढ लाख सङ्ख्या हुन्छ । तीमध्ये कम्तीमा आधा सङ्ख्या रोजगारी खोज्ने हुन्छन् । त्यहाँ पनि उनीहरूसित रोजगारीजन्य सीप भएको देखिँदैन । यो सङ्ख्या झन् ठूलो हुँदै जाने पक्का छ ।

स्रोत : हर्कप्रसाद श्रेष्ठ शैक्षिक स्मारिका, शिक्षा विभाग, २००९, पेज नं. १५३

१. स्थानीय पाठ्यक्रम विकास

स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका समस्या

सिद्धान्ततः स्थानीय पाठ्यक्रम ज्यादै उपयोगी/आवश्यक पद्धति हो । यसबाट स्थानीय आवश्यकतानुसारको सान्दर्भिक पाठ्यक्रम निर्माण हुन जान्छ । यसो भए पनि नेपालको परिप्रेक्ष्यमा स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अनगिन्ती समस्या असरल्ल अवस्थामा छन् । तीमध्ये केही प्रमुख समस्या तल उल्लेख गरिएको छ ।

- स्थानीय पाठ्यक्रमका बारेमा सरोकारवालाहरू सचेत हुन नसक्नु,
- स्थानीय पाठ्यक्रमको व्यवस्थालाई विद्यालयको अतिरिक्त बोझका रूपमा लिइनु,
- स्थानीय पाठ्यक्रमका बारेमा अभै अन्योलको अवस्था रहनु,
- स्थानीय निकायको सक्षमता स्थानीय पाठ्यक्रमका लागि उपयोगी हुने गरी विकास हुन नसक्नु,
- स्थानीय समुदायको स्थानीय पाठ्यक्रमप्रति कुनै चासो नरहनु,
- जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट समन्वयकारी भूमिका निर्वाह गर्न नसकिनु,
- स्थानीय तहमा कार्यरत विद्यालयले स्थानीय पाठ्यक्रमका रूपमा अङ्ग्रेजीलाई प्रयोगमा ल्याइनु,
- प्रभावकारी अनुगमन तथा सहयोग पद्धतिको विकास हुन नसक्नु,
- स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि आवश्यक सामग्री विकास स्थानीय तहमा विकास हुन नसक्नु ।

समस्याका कारण

माथि प्रस्तुत स्थानीय पाठ्यक्रमसम्बन्धी समस्याका मूलभूत कारण निम्नलिखित छन् :

- सरकारबाट ठोस कार्यक्रम निर्माण गरी कार्यान्वयनमा ल्याउन नसक्नु,
- व्यापक रूपमा प्रबोधीकरण गरी स्थानीय पाठ्यक्रमका लागि स्थानीय निकायलाई तयार नपारिनु,
- स्थानीय तहमा कार्यरत निकाय तथा पदाधिकारीको सक्षमता विकास योजना कार्यान्वयनमा नआउनु,
- स्थानीय तहका समुदायको चाहना अङ्ग्रेजी विषयको पढाइतर्फ बढी रहनु,
- स्थानीय तहमा यसका लागि प्रतिबद्धताको विकास हुन नसक्नु,

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

- राजनीतिक प्रतिबद्धता नरहनु ।

द्विभाषिक शिक्षा (Bilingual Education)

शिक्षण सिकाइ गर्ने माध्यमका रूपमा विभिन्न भाषाको प्रयोग गर्ने गरिन्छ । द्विभाषिक शिक्षा भन्नाले बालबालिकाले कम्तीमा पनि उनीहरूको आफ्नो मातृभाषा तथा राष्ट्रिय भाषा गरी दुई भाषामा शिक्षा पाउने व्यवस्था हो । जस्तै- मगरभाषी बालबालिकाले नेपाली भाषाको सट्टा उनीहरूकै मातृभाषाका माध्यमबाट पठनपाठन गर्न पाउने अवस्था bilingual education लाई transitional कार्यक्रमका रूपमा लिइन्छ ।

द्वैभाषिक शिक्षामा पाठ्यक्रमलाई दुई भाषाबाट delivery गर्ने गरिन्छ । (Baker, 1993), विषयअनुसार भाषाको प्रयोग फरक हुन पनि सक्छ । एकैसाथ दुई भाषामा शिक्षण गरेर वा पहिलो half day एउटा भाषा र अर्को half day अर्को भाषामा शिक्षण गरेर पनि द्वैभाषिक शिक्षण गर्न सकिन्छ । पृथकपृथक भाषिक समुदायबाट आउने विद्यार्थीको सिकाइ चाहना पूरा गर्ने उद्देश्यबाट द्वैभाषिक शिक्षा निर्दिष्ट हुने गर्दछ । द्वैभाषिक शिक्षामा विविध भाषिक विद्यार्थीबीच

- Socialization गर्न सहयोग गरी सिकाइ गरिन्छ,
- अन्य भाषाभाषिका बोल्ने बालबालिकाको cultural background लाई सम्मानित गर्न लगाइन्छ,
- दुई भाषालाई समान ढङ्गबाट शिक्षण कार्यमा स्थान दिएर सिकाइन्छ,
- भाषिक मूल्य मान्यताप्रति सम्मान गर्न लगाइन्छ ।

Bilingual education demands conducive environment, determined leadership, dedicated and knowledgeable staff in order to its effective implementation likewise family-community partnership, accessible learning environment programs and curricular alignment respecting the language and cultural diversity inclusive curriculum child friendly pedagogical reaction and equity base educational excellence.

द्वैभाषिक शिक्षामा शैक्षिक तथा सिकाइ वातावरणको ठूलो भूमिका रहन्छ । विद्यालयको नेतृत्व पनि यसका लागि उत्तिकै जिम्मेवार हुन्छ । ज्ञान, सीप तथा दक्षताले युक्त शिक्षकको व्यवस्थापन हुन सकेमा द्वैभाषिक शिक्षा प्रभावकारी हुन्छ । भाषिक मुद्दा भएकाले भाषिक समुदाय र विद्यालयबीच समुधुर सम्बन्ध स्थापित यसका लागि अत्यावश्यक मानिन्छ ।

विद्यालयमा सबै भाषाको समान सम्मान प्रदान गर्ने सबै भाषाभाषी बोल्ने बालबालिकाको रुचिअनुसार पाठ्यक्रमलाई समावेशी बनाउने तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई बालमैत्री बनाउने कार्यबाट मात्रै द्वैभाषिक कार्यक्रम बढी प्रभावकारी हुन जान्छ ।

Education in which two languages are used with in the school is bilingual education (Edwards, 2984).

समस्याहरू

- विद्यालय द्वैभाषिक शिक्षाका लागि तयार हुन नसक्नु,
- विद्यालयभित्र धेरै भाषाभाषिका विद्यार्थी अध्ययन गर्नु,
- शिक्षक व्यवस्थापन तयारी कार्यले प्राथमिकता नपाउनु,
- मातृभाषामा शिक्षाप्रति केन्द्रीय ध्यान कम हुनु,
- द्वैभाषिक, बहुभाषिक शिक्षाका लागि package program निर्माण हुन नसक्नु,

Bilingual education दुई प्रकारबाट सञ्चालन गर्न सकिन्छ । पहिलो Transitional Bilingual Education (TBE) हो । यसमा मुख्य भाषाको विकास नहुँदासम्म मातृभाषामा शिक्षा प्रदान गरिन्छ । मुख्य भाषिक सीप विकास भएपछि द्वैभाषिक शिक्षा कायम रहँदैन । दोस्रो Maintenance or enrichment bilingual education हो । यसमा दुवै भाषालाई पूरा schooling अवधिभर प्रयोग गर्ने गरिन्छ ।

- शिक्षक उपलब्धता सहज नहुनु,
- सामग्री उपलब्धता न्यून हुनु,
- स्थानीय स्रोत सङ्कलन, परिचालन पर्याप्त मात्रामा हुने अवस्था नरहनु ।

स्रोत : डा. आनन्द पौडेल शैक्षिक विकासका बहुआयमिक चिन्तन, पेज नं. ३५१

२. शिक्षामा विकेन्द्रीकरण : अवधारणा र अभ्यास

पृष्ठभूमि

सामान्यतया विकेन्द्रीकरण भन्नाले केन्द्रले गर्दै आएका कतिपय काम, कर्तव्य, अधिकार र जवाफदेही कानुनी तवरबाट स्थानीयस्तरका निकायमा दिइने प्रक्रिया बुझिन्छ । विकेन्द्रीकरण विभिन्न क्षेत्रमा संसारभरी प्रयोग र प्रचलनमा आएको पाइन्छ । स्रोतको उपयुक्त परिचालन

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

अधिकारको विकेन्द्रीकरण बिना सम्भव नभएको कुरा विभिन्न अध्ययनहरू तथा Literature हरूले देखाएका छन् । तसर्थ स्थानीय जनसहभागिताबाट सीमित साधन र स्रोतको प्रभावकारी परिचालन गरेर अधिकतम उपलब्धिका लागि सबै निकाय, संस्था एवम् विद्यालयहरू प्रयत्नशील रहेको पाइन्छ । विकेन्द्रीकरणको सन्दर्भमा नेपालकमा विकास निर्माणका कार्यमा स्थानीय समुदाय र सङ्घ संस्थाहरूलाई संलग्न गराउँदै लैजाने, उनीहरूको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने, उनीहरूमा नेतृत्व क्षमताको विकास गर्ने, तिनीहरूलाई सशक्त बनाउँदै लैजाने प्रयासहरू अघि बढाइएका छन् र विकेन्द्रीकरणको प्रक्रियाको थालनी भएको छ । विकेन्द्रीकरणको यस सुधारको प्रयासले विकासका सम्पूर्ण क्षेत्रका साथै शिक्षा क्षेत्रलाई पनि समेटेको छ ।

शिक्षामा विकेन्द्रीकरणका नीति लागू गर्ने सन्दर्भमा नेपाल अधिराज्यको संविधान, २०४७ को निर्देशक सिद्धान्तमा जनतालाई शासनमा अधिकाधिक मात्रामा सम्मिलित हुने अवसर जुटाई प्रजातन्त्रको लाभहरूको उपयोग गर्न सक्ने व्यवस्था कायम गर्ने माध्यमका रूपमा विकेन्द्रीकरणलाई उल्लेख गरिएको छ । त्यसैगरी अन्तरिम संविधान, २०६३ मा मुलुकको शासन व्यवस्थामा जनताको बढीभन्दा बढी सहभागिता प्रवर्द्धन गर्न, जनतालाई स्थानीयस्तरमा नै सेवा उपलब्ध गराउने र लोकतन्त्रको स्थानीयस्तरदेखि नै संस्थागत विकास गर्न विकेन्द्रीकरण तथा अधिकारको निक्षेपणका आधारमा स्थानीय स्वायत्त शासनसम्बन्धी निकायको व्यवस्था गरिने परिकल्पना गरेको छ । नवौँ पञ्चवर्षीय योजनाले स्थानीय शैक्षिक संस्थाहरूको व्यवस्थापन तथा सञ्चालनमा स्थानीय समुदायको संलग्नता बढाउने र ती संस्थाको व्यवस्थापन स्थानीय निकायलाई हस्तान्तरण गर्ने अटोट प्रकट गरेको पाइन्छ भने दसौँ योजनामा स्वयत्त शासन पद्धतिलाई सुदृढ, सक्षम, जनताप्रति संवेदशील र उत्तरदायी गराइने व्यवस्थाका साथै विकेन्द्रीकरणको प्रयोग जनसहभागिता र जनसबलीकरणको मूल सिद्धान्तमा आधारित रहेको उल्लेख भएको छ । त्यसरी नै तीन वर्षे अन्तरिम योजनाले स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन अनुरूपको स्थानीय निकायको निरन्तरतालाई उल्लेख गरेको छ । यसले मुख्यतः स्थानीय निकायहरूलाई सरकारको रूपमा पवर्द्धन गर्न विकेन्द्रीकरण र निक्षेपणलाई राज्य सञ्चालनको मूल नीति हुने प्रतिबद्धता देखाएको छ ।

स्थानीय निकायलाई बढी अधिकार र स्वायत्तता दिनका लागि स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ र नियमावली २०५६ ल्याइएको छ । यस ऐनले स्थानीय निकायहरूलाई विद्यालयको व्यवस्थापन सञ्चालन तथा सुपरिवेक्षण गर्ने अधिकार प्रदान गरेको छ । त्यसै गरेर BPEP मास्टर प्लान, माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम तथा सबैका लागि शिक्षा मुख्य दस्तावेजले पनि विकेन्द्रीकरणलाई जोड दिएका छन् । शिक्षा ऐन, २०२८ को सातौँ संशोधनले विद्यालय

व्यवस्थापन समितिलाई सशक्त बनाउनुका साथै विद्यालय व्यवस्थापन र सञ्चालनमा स्थानीय समुदायको संलग्नतालाई सुनिश्चित गरेको छ । उल्लिखित विकेन्द्रीकरणका नीतिलाई मूर्त रूप दिन सरकारबाट सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायलाई हस्तान्तरण गर्ने निर्णय भई यससम्बन्धी निर्देशिकाको विकास गरी कार्यान्वयन गरिएको छ । यद्यपि विकेन्द्रीकरणको नीति अनुकूल हुने गरी आवश्यक पर्ने पद्धति, कार्यविधि र कार्ययोजनाको स्पष्ट खाका तयार हुन नसक्दा विकेन्द्रीकरण कार्य प्रभावकारी ढङ्गले अघि बढ्न नसकेको स्थिति विद्यमान छ ।

शिक्षामा विकेन्द्रीकरणको स्थिति

नेपालमा विगतदेखि नै विकेन्द्रीकरणका थुप्रै प्रयास हुँदै आएका छन् । विभिन्न सरकारबाट विभिन्न किसिमका प्रयोग र अभ्यासहरू भए, आयोगहरू गठन गरिए, योजनाहरू बनाइए, ऐन नियमहरू तर्जुमा गरिएता पनि अपेक्षित सुधार हुन सकेको पाइँदैन । नेपालको संविधान, अन्तरिम संविधान, राष्ट्रिय आवधिक योजना, स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन तथा शिक्षा ऐनमा विकेन्द्रीकरणका नीतिगत पक्षहरू उल्लेख भएको पाइन्छ । आर्थिक वर्ष २०५८/०५९ को बजेट वक्तव्यले निक्षेपणलाई नेपाल सरकारको आर्थिक कार्ययोजनाभित्र समावेश गरी विषयगत निक्षेपणलाई कार्यान्वयन गर्ने सन्दर्भमा “प्राथमिक शिक्षा, स्वास्थ्य, हुलाक, कृषि प्रसार, पशुसेवाजस्ता आधारभूत सेवाहरूको व्यवस्थापन स्थानीय निकायद्वारा गराइने” कुरा उल्लेख गरी निक्षेपण प्रक्रियालाई अगाडि बढाउन निर्देश गरेको थियो ।

निक्षेपणमा आधारित विकेन्द्रीकरणको प्रयासलाई प्रवर्द्धन गर्ने उद्देश्यले वि.सं. २०५८ मा तत्कालीन प्रधानमन्त्रीको अध्यक्षतामा विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयन तथा अनुगमन उपसमिति गठन भई विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयन कार्ययोजना (DIP) तर्जुमा गरियो । यसले स्थानीय निकायहरूलाई अधिकार निक्षेपण गर्ने प्रस्ताव पेस गरेको थियो । यसैमा आधारित भएर २०५९/०६० देखि विषयगत निक्षेपण सुरु भई शिक्षा क्षेत्रको निक्षेपणसम्बन्धी कार्य प्रारम्भ गरिएको हो । यसअनुसार सामुदायिक विद्यालय व्यवस्थापन र सञ्चालनको अधिकार, उत्तरदायित्व र जिम्मेवारी व्यवस्थापन समितिलाई हस्तान्तरण गर्ने कार्य भइरहेको छ । यसै सन्दर्भमा विभिन्न निकायहरूको भूमिका स्पष्ट समुदायद्वारा व्यवस्थापन हुने विद्यालय सञ्चालन कार्य निर्देशिका, २०५९ जारी गरिएको छ । दसौँ योजनाले राखेको उद्देश्य (८००० विद्यालय समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने) अनुरूप व्यवस्थापन हस्तान्तरण अपेक्षा गरेजस्तो द्रुत गतिले अगाडि बढ्न नसकेको अवस्था छ ।

सामुदायिक विद्यालय व्यवस्थापन हस्तान्तरण कार्यक्रमलाई सहयोग गर्न नेपाल सरकार र विश्व बैङ्कको संयुक्त सहयोगमा ३ वर्षे सामुदायिक विद्यालय सहयोग कार्यक्रम

(Community School Support Project) आ.व. २०६०/०६१ देखि सुरु भयो । उक्त ३ वर्षे कार्यक्रम सञ्चालन गर्नका लागि विश्व बैङ्कले जम्मा ५० लाख यु.एस. डलर बराबरको Learning Innovation Loan (LIL) अन्तर्गत ऋण सहयोग प्रदान गर्‍यो । यस कार्यक्रमअन्तर्गत समुदायमा व्यवस्थापन हस्तान्तरण हुने विद्यालयहरूलाई १ लाखको प्रोत्साहन अनुदान, कार्यदक्षताको आधारमा थप अनुदान र छात्रवृत्ति दिने साथै समुदायको क्षमताको अभिवृद्धिका लागि तालिम, सचेतना कार्यक्रम एम् अनुगमन र मूल्याङ्कनमा समेत यस आयोजनाले सहयोग गरेको छ । यो कार्यक्रमबाट प्राप्त सिकाइलाई नेपालका सबै विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायद्वारा गर्ने कामका लागि प्रयोग गर्ने र समुदायद्वारा व्यवस्थापन गर्ने सबै विद्यालयहरूमा गुणस्तर कायम गर्न मदत पुग्ने विश्वास गरिएको छ । शिक्षा विभागको २०६६ असारमसान्तसम्मको तथ्याङ्कअनुसार समुदायमा विद्यालयको व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालयहरूको सङ्ख्या नेपालभरि जम्मा ८६०७ पुगेको छ, जुन निम्नलिखित तालिकाबाट प्रस्ट देख्न सकिन्छ ।

तालिका : १ समुदायमा व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालय सङ्ख्या

विकास क्षेत्र	प्रा.वि.	नि.मा.वि.	मा.वि.	जम्मा	जिल्ला
पूर्वाञ्चल	१७८०	६२८	३०१	२७०९	१६
मध्यमाञ्चल	१६३५	५८१	२६८	२४८४	१९
पश्चिमाञ्चल	१२२९	४३६	२४०	१९०५	१६
मध्यपश्चिमाञ्चल	४७३	१३७	५८	६६८	१५
सुदूरपश्चिमाञ्चल	६३३	१४५	६३	८४१	९
जम्मा	५७५०	१९२७	९३०	८६०७	७५

स्रोत : शिक्षा विभाग, वि.स. २०६६ असार ३१

शिक्षामा निक्षेपणको अद्यावधिक स्थिति निम्नानुसार रहेको छ :

- समुदायमा हस्तान्तरित विद्यालयहरूको सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिकाको तर्जुमा भएको,
- समुदायमा ८६०७ विद्यालयहरू हस्तान्तरण भइसकेको,
- हस्तान्तरित विद्यालयहरूको व्यवस्थापन गर्ने जिम्मा विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई दिइएको,
- प्राथमिक विद्यालयहरूको शिक्षकको तलब भत्ता रकम अधिकांश जि.वि.स.लाई अख्तियारी दिई जि.वि.स. कोषमार्फत् प्रवाह हुने व्यवस्था भएको,

- जिल्लास्तरमा जि.वि.स. सभापति, नगरस्तरमा नगर प्रमुख तथा गाउँस्तरमा गा.वि.स. सभापतिको संयोजकत्वमा जिल्ला शिक्षा समिति, नगर शिक्षा समिति तथा गाउँ शिक्षा समिति रहने व्यवस्था भएको,
- जिल्ला शिक्षा कार्यालयको वार्षिक योजना सहभागितात्मक योजना तर्जुमा पद्धति अपनाई जिल्ला परिषद्बाट अनिवार्य रूपमा स्वीकृत गर्नुपर्ने व्यवस्था भएको,
- जिल्ला शिक्षा योजना, नगर शिक्षा योजना तथा गाउँ शिक्षा योजना बनाउने कार्यको थालनी भएको,
- विद्यालय सुधार योजना (SIP) का आधारमा विद्यालयलाई रकम उपलब्ध गराउने व्यवस्था भएको,
- विद्यालयमा सामाजिक परीक्षण गर्ने कार्यको प्रारम्भ भएको,
- अभिभावक, शिक्षक सङ्घ (PTA) लाई विद्यालयको गतिविधि तथा अनुगमनमा जिम्मेवार बनाइएको,
- कार्यक्रम अनुगमन जि.वि.स.को सुपरिवेक्षण तथा अनुगमन समिति, उपसमितिबाट हुने व्यवस्था मिलाइएको ।

शिक्षामा विकेन्द्रकरणका समस्या तथा मुद्दाहरू

शिक्षामा विकेन्द्रीकरण/निक्षेपणलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्ने सरकारको नीतिअनुसार विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायमा हस्तान्तरण गरिएको हो । तथापि सरकारको नीतिअनुरूप स्थानीयस्तरबाट निक्षेपणको प्रक्रिया द्रुत गतिमा अगाडि बढ्न सकेको छैन । व्यवस्थापन हस्तान्तरणका सम्बन्धमा सरोकारवालाहरू (स्थानीय समुदाय, शिक्षक, अभिभावक, कर्मचारी) मा विभिन्न मत र धारणाहरू रहेको पाइन्छ । निक्षेपणका लागि आवश्यक पर्ने पद्धति, कार्यविधि र कार्ययोजनाको स्पष्ट खाका तयार हुन नसक्दा निक्षेपण कार्य प्रभावकारी ढङ्गले अघि बढ्न नसकेको स्थिति विद्यमान छ । तसर्थ निक्षेपणका अभ्यासमा निम्नलिखित समस्या तथा मुद्दाहरू रहेका पाइन्छन् :

क) स्पष्ट नीति : स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, शिक्षा ऐन तथा सामुदायिक विद्यालय सञ्चालन निर्देशिकामा विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी गरिएको व्यवस्था समान छैन । यिनीहरूका केही प्रावधानहरू एक आपसमा नमिल्ने र बाँफिएका छन् । निर्देशिकाले व्यवस्थापन समितिलाई विकेन्द्रीकरणको केन्द्र बनाएको छ भने शिक्षा ऐनले गाउँ शिक्षा समिति र जिल्ला शिक्षा समितिलाई आधार मानेको छ । यसैगरी स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनमा

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

गाउँ विकास समिति र जिल्ला विकास समितिलाई विकेन्द्रीकरणको केन्द्रविन्दु बनाएको छ । तसर्थ कानुनी आधार कमजोर देखिन्छ ।

- ख) स्थानीय निकायको व्यवस्थापकीय क्षमता : स्थानीय निकायमा निक्षेपित काम, कर्तव्य, अधिकार र जवाफदेहीलाई वहन गर्नका लागि व्यवस्थापकीय क्षमता आवश्यक पर्छ । स्थानीय निकायको वर्तमान संस्थागत क्षमता अपेक्षकृत कमजोर रहेको छ । तसर्थ तालिम र सचेतना कार्यक्रमद्वारा सरोकारवालहरूलाई विद्यालय व्यवस्थित ढङ्गले सञ्चालन गराउने कुरामा समयसापेक्ष प्रशिक्षित गराउनु जरूरी देखिन्छ ।
- ग) दिगो आर्थिक स्रोत : व्यवस्थापन हस्तान्तरणबाट सामुदायिक विद्यालयहरू स्वावलम्बी बनेको देखिँदैन । तिनीहरूको आम्दानीको मुख्य स्रोत नै सरकारी अनुदान देखिन्छ । सामुदायिक स्रोतहरू जुटाउन र परिचालन गर्न सकेका छैनन् । सरोकारवालाहरू सरकारले दिएको आर्थिक सुविधा/अनुदान कटौती गर्ने हो कि भनी निराश देखिन्छन् । यसका लागि वित्तीय विकेन्द्रीकरण गरिनु उपयोगी हुनेछ ।
- घ) शिक्षक युनियनको सहयोग : शिक्षक सङ्घ/सङ्गठनहरूको सहमति र सहयोगको कमीका कारण समुदायमा विद्यालय हस्तान्तरणले यथोचित गति लिन सकेको छैन । व्यवस्थापन हस्तान्तरणबाट शिक्षकहरूको पेसागत हक र हितमा प्रतिकूल असर पर्छ भन्ने धारणाको कारण यस्तो समस्या देखपरेको हो । उनीहरूको भनाइअनुसार वि.व्य.स. मा शिक्षकहरूको विभिन्न क्रियाकलापहरू मूल्याङ्कन, अनुगमन गर्ने ज्ञान, सीपको अभाव छ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिले राजनीति गर्ने सम्भावना रहन्छ र आफूखुसी शिक्षक भर्ना गर्ने र सेवाको सुरक्षा नरहने सम्भावनाप्रति शिक्षकहरू चिन्तित देखिन्छन् ।
- ङ) अनुगमन र मूल्याङ्कन : सामुदायिक विद्यालयमा अनुगमनले खासै महत्त्व पाएको देखिँदैन र अपेक्षा गरेअनुरूपको छैन । सरोकारवालाहरू अनुगमन गर्ने कार्यमा अनुशिक्षित वा प्रशिक्षित छैनन् । जिल्ला शिक्षा अधिकारी, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, प्रधानाध्यापक, स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षकबाट पनि सुपरिवेक्षण सीमित मात्रामा मात्रै भएको पाइन्छ । स्थानीय अनुगमन कार्यले आकार लिइसकेको छैन ।
- च) NGO/INGO साभेदारी : NGO/INGO शिक्षा विकासका सहभागी साभेदार हुन् । स्थानीय समुदायलाई शिक्षासम्बन्धी सचेतना गर्न, सशक्त पार्न, शिक्षक विद्यार्थीहरूलाई तालिम दिन र विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार निर्माण तथा शैक्षिक सामग्री विकासका लागि यिनीहरूको नेतृत्वदायक भूमिका अत्यन्तै महत्त्वपूर्ण रहेको पाइन्छ । यद्यपि कतिपय संस्थाले उपलब्ध गराउने आर्थिक स्रोत ती संस्थाले इच्छामा निर्भर रहेको पाइन्छ ।

गैरसरकारी सेवामुखी संस्कार र पद्धति विकास गराई सहभागी गराउने पहल सरकारबाट पनि हुनुपर्ने देखिन्छ ।

- छ) कार्य विभाजन र जिम्मेवारी : केन्द्रीय तथा स्थानीय तहमा कार्य विभाजन, जिम्मेवारी र जवाफदेहीको अस्पष्टता रहेको छ । केन्द्रीय सरकारले गर्ने काम, कर्तव्य र दायित्व तथा स्थानीय निकायले गर्ने कार्य, जिम्मेवारीको स्पष्ट किटान हुनुपर्छ । दोहोरो उत्तरदायित्वको समस्यालाई समाधान गर्नुपर्छ ।
- ज) अभिमुखीकरण तालिम : विभिन्न सरोकारवालाहरूमा निक्षेपण, विकेन्द्रीकरणको अवधारणा, महत्त्व, फाइदा, बेफाइदा बारेमा आवश्यक मात्रामा जानकारी भएको छैन । उनीहरूमा यससम्बन्धी विभिन्न धारणा र दृष्टिकोण रहेको पाइन्छ । उनीहरूलाई अभिमुखीकरण तालिमको साथै क्षमता अभिवृद्धि गर्ने कार्ययोजना तयार गरी कार्यान्वयन गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ ।
- झ) दण्ड र पुरस्कार : विभिन्न ऐन, नियम, निर्देशिकामा दण्ड र पुरस्कारको व्यवस्था भएता पनि प्रभावकारी कार्यान्वयनको व्यवस्था हुन सकेको छैन । वास्तविक राम्रो काम गरेकालाई भन्दा पनि सोर्सफोर्सको आधारमा पुरस्कार दिइन्छ । यसले गर्दा गलत कार्यलाई प्रश्रय दिएजस्तो देखिने भएकाले जिम्मेवारीबाट पन्छिने सम्भावना रहन्छ ।

सुभाबहरू

- प्रभावकारी निक्षेपणका लागि नीति, रणनीति र कार्ययोजना स्पष्ट हुनुपर्छ । शिक्षा ऐन, सामुदायिक विद्यालय सञ्चालन निर्देशिका तथा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनका कुराहरूलाई संशोधन गरी एकआपसमा नबाफिने गराउनुपर्ने,
- निक्षेपणका सम्बन्धमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय समुदाय, अभिभावक, शिक्षक वर्गलाई अभिमुखीकरण/अनुशिक्षणको व्यवस्था गर्ने,
- केन्द्र र स्थानीय समुदायबीचको कार्य तहगत रूपमा स्पष्ट वर्गीकरण, बाँडफाँड गरी जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व किटान गरिनुपर्ने,
- स्थानीयस्तरको विकास व्यवस्थापन, सेवा प्रवाह, साभेदारी एवम् सहकार्य प्रवर्द्धन गर्न स्थानीय निकाय र निजी क्षेत्र, गैरसरकारी संस्था एवम् नागरिक समाजको अन्तरसम्बन्ध र भूमिका स्पष्ट पाउँ सहकार्य गर्ने उपयुक्त संयन्त्रको विकास गर्ने,

- स्थानीय निकायको क्षमता अभिवृद्धिका लागि कार्ययोजना तयार गरी निरन्तर रूपमा आवश्यकतानुसार तालिम सञ्चालन गर्ने । अन्य मुलुकका निक्षेपण/विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी भएका राम्रा अभ्यासहरू अवलोकनका लागि व्यवस्था मिलाउने,
- निक्षेपण, विकेन्द्रीकरण तथा व्यवस्थापन हस्तान्तरणसम्बन्धी सार्वजनिक बहस गर्ने । शिक्षक युनियनसँग वार्ता र छलफल कार्यक्रम गरी उनीहरूको सेवा सुविधाको सुनिश्चित गराउनुपर्ने,
- निश्चित समयमा कार्यक्रमको नियमित अनुगमन र मूल्याङ्कन गरी सम्बन्धित निकायमा प्रतिवेदन बुझाउने परिपाटी बसाल्ने,
- नेपाल सरकारबाट प्राप्त हुने बजेट तथा अनुदान कटौती नगर्ने,
- दण्ड एवम् पुरस्कार प्रोत्साहन दिने व्यवस्थालाई कडाइका साथ कार्यान्वयनमा ल्याउने व्यवस्था गर्ने ।

निष्कर्ष

विकेन्द्रीकरण तथा अधिकार निक्षेपण भनेको केन्द्रले गर्दै आएका कतिपय काम, कर्तव्य, अधिकार र जवाफदेही कानुनी तवरबाट स्थानीय निकायमा दिइने प्रक्रिया हो । यो प्रक्रिया आपसी सहयोगात्मक पद्धतिमा काम गर्ने सिद्धान्त (Principle of Subsidiarity) मा आधारित हुन्छ । विकेन्द्रीकरणको अपरिहार्यतालाई स्वीकार्दै विगतदेखि नै यस प्रयास र अभ्यास गरेको पाइन्छ । यसको सफल कार्यान्वयनका लागि विभिन्न समयमा विभिन्न आयोग गठन गरिए, ऐन कानून बनाइए । यद्यपि विकेन्द्रीकरण, निक्षेपण शिक्षामा जुन उत्साह, उमङ्ग र गतिले अगाडि बढ्नुपर्ने हो सो हुन सकेको पाइँदैन । यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनमा धेरै समस्या तथा मुद्दाहरूले असर पारेका छन् जसमध्ये नीतिगत अस्पष्टता, स्थानीय निकायको व्यवस्थापकीय क्षमता कमजोर, दिगो आर्थिक स्रोतको कमी, शिक्षक युनियनको असहयोग, तालिम, अनुगमन र मूल्याङ्कन तथा दण्ड र पुरस्कारको व्यवस्था आदि समस्या प्रमुख देखिन्छन् । उपर्युक्त समस्याहरूको निराकरणका लागि विकेन्द्रीकरणसम्बन्धी नीति, कार्यनीति स्पष्ट हुनुपर्छ, बाभिएका कानूनको संशोधन गरी केन्द्रदेखि स्थानीय समुदायस्तरको जिम्मेवारी बाँडफाँड र उत्तरदायित्व स्पष्ट रूपमा किटान गर्नुपर्ने देखिन्छ । साथै सम्बन्धित निकाय (विद्यालय व्यवस्थापन समिति, प्रधानाध्यापक, स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षक, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक) बाट नियमित अनुगमन र मूल्याङ्कन गरी अनियमितताका लागि कारवाही गर्ने परिपाटी बसाल्न सकेमा मात्र प्रभावकारी विकेन्द्रीकरण कार्यान्वयनको आशा गर्न सकिन्छ ।

स्रोत : सङ्गीता रेग्मी शैक्षिक स्मारिका, शिक्षा विभाग, २०६६, पेज नं. १४२

३. नेपालको शिक्षाले एक्काइसौँ शताब्दीमा प्रवेश गर्दा

विश्वविद्यालय तहको शिक्षालाई हेर्दा स्थिति भन्ने अत्यास लाग्दो छ । स्नातक र स्नातकोत्तर उपाधि पाउनेहरूमध्ये सङ्ख्यात्मक दृष्टिकोणले हेर्दा भन्दा ८० प्रतिशतले त्रिभुवन विश्वविद्यालयबाट पाएका छन्, तीमध्ये बहुसङ्ख्यक स्नातकहरू साधारण विषयका छन्, अर्थात् तिनले रोजगारी सजिलै पाउन सक्दैनन् । अहिले क्याम्पसको सङ्ख्या वा विद्यार्थी सङ्ख्याको तीव्र विस्तार यस्तै शिक्षामा भइरहेको छ । काठमाडौँ, पूर्वाञ्चल र पोखरा विश्वविद्यालयहरू रोजगारीमुखी शिक्षातिर उन्मुख छन्, तर त्यहाँबाट उत्तीर्ण हुनेहरूको सङ्ख्या त्यति धेरै छैन । त्यहाँ पहुँच पनि कम सम्पन्न वर्गको कम छ, किनकि त्यहाँ सरकारको लगानी छुट्टै छैन भने हुन्छ । तर मेडिकल, इन्जिनियरिङ, एप्लाइड साइन्सेज र व्यवस्थापन विधामा भने अहिले यी विश्वविद्यालयका स्नातकहरूको बाहुल्य बढ्दै गएको भने पाइन्छ । पढ्नेमध्ये धेरैले आफ्नै खर्चमा पढ्नु परेको तथ्य छर्लङ्ग छ ।

गुणस्तरको दृष्टिकोणले हेर्दा भने नेपालका स्वास्थ्य, उद्योग-व्यवसाय र बैङ्किङ क्षेत्रले नेपालको उत्पादनलाई रुचाएको नै देखिन्छ । तथापि स्तरमापन (Accreditation) को अन्तर्राष्ट्रिय प्रणालीभित्र नेपालका संस्था अहिले प्रवेश गर्ने तरखरमा मात्र रहेका देखिन्छन्, प्रवेश गरिसकेका भने छैनन् र मान्यता पाइसकेका पनि छैनन् । सुविधाको स्तर (Facilities Standards) र शिक्षकको स्तर हेर्दा नेपालका संस्थाले अझ पर्याप्त सङ्घर्ष गर्न बाँकी नै छ । नेपालमा अब कुनै पनि वस्तु निर्यात गर्न बाहिरका उत्पादनसित चर्को प्रतिस्पर्धा गर्नुपर्ने भएको छ । सबभन्दा डरलाग्दो प्रतिस्पर्धा त छिमेकी मुलुकहरू भारत र चिनसित नै छ । अझ विश्व श्रम सङ्गठन (World Trade Organization) मा नेपालले प्रवेश गरेपछि बाहिरका संस्थाको यहाँ प्रवेश अवश्यभावी छ । उनीहरूसित प्रतिस्पर्धा गर्न नेपाललाई गाह्रो त पर्छ नै । अहिले नै पनि भन्दा १ अर्ब डलर नेपालबाट बाहिर शिक्षा लिन जानेहरूमार्फत बाहिरिँदैछ । पछि विदेशी संस्थाका क्याम्पसहरू यहाँभित्र प्रवेश गरेपछि स्थिति भन्ने चुनौतीपूर्ण हुनेछ । अहिलेसम्म नेपालका संस्थाले विदेशी विद्यार्थी त्यति धेरै आकर्षण गर्न सकेका छैनन् । कतिपय ठाउँमा काम नलाग्ने भइसकेको पाठ्यक्रम (Out dated courses) हरूको पढाइ हुँदैछ र शिक्षकहरूले पनि आफ्नो ज्ञानलाई समयसापेक्ष बनाउन सकेका छैनन् । नयाँ कोर्सहरू पढाउन नयाँ किसिमका शिक्षक चाहिन्छन् । तिनीहरूको उत्पादन गर्न नेपालमा राम्रो प्रणाली नै बनिसकेको देखिँदैन । उदाहरणका लागि अहिले बीसओटा जति मेडिकल कलेज छन् । ती सबैलाई हेर्दा भन्दा ६०० जति बेसिक साइन्सका र ८०० जति क्लिनिकल विषयका शिक्षक चाहिन्छन् । ती मानिस त्यति ठूलो सङ्ख्यामा उत्पादन हुने संरचना बनेको छैन, तर मेडिकल

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

कलेजहरू भन्डै प्रतिवर्ष ३-४ ओटा थपिँदैछन् । इन्जिनियरिङ र अप्लाइड साइन्सको विधामा पनि त्यस्तै हाल छ

डा. सुरेशराज शर्मा शैक्षिक स्मारिका, शिक्षा विभाग, २००९, पेज नं. १५३

४. शिक्षा नीति: सैद्धान्तिक र व्यावहारिक पक्ष

शिक्षा नीतिसम्बन्धी समस्याहरू

- शिक्षा नीति तर्जुमा गर्ने तह र कार्यान्वयन गर्ने तहको सोचमा फरक भएकाले नीति व्यवहारमा कार्यान्वयन हुन नसक्नु
- शिक्षा नीति तर्जुमा गर्ने कार्यमा निरन्तरता र दिगोपनाको अभाव हुनु
- यथार्थ तथ्याङ्क र सूचानाको अभाव
- लाभ-लागत पक्षका बारे यथार्थ विश्लेषण र मूल्याङ्कन नहुनु
- योजना र नीति, नीति र कार्यक्रम, कार्यक्रम र बजेटबीच सामञ्जस्यता नहुनु
- नीति कार्यान्वयनका लागि स्रोत र साधनको प्रतिबद्धताको अभाव हुनु
- नीति तर्जुमा कार्यमा पारदर्शिताको अभाव हुनु
- नीति निर्माणमा सरोकारवालाहरूको सहभागिता नहुनु
- अध्ययन, अनुसन्धानमा आधारित नीति निर्माण नहुनु
- नीतिमा उपयुक्त प्राथमिकीकरणको अभाव हुनु
- नीतिहरूलाई दीर्घकालीन, मध्यकालीन र अल्पकालीन रूपमा वर्गीकरण नगरिनु
- बढी महत्वाकांक्षी नीतिहरू निर्माण हुनु
- नीति कार्यान्वयनका रणनीतिहरू बढी व्यावहारिक नहुनु, अमूर्त हुनु
- सरकार परिवर्तनसँग नीतिहरूमा परिवर्तन हुनु
- नीति निर्माणमा दातृसंस्था/निकाय र अन्तर्राष्ट्रिय परिवेशबाट बढी प्रभावित हुनु
- राष्ट्रिय आकाङ्क्षाअनुरूप यथार्थपरक नीति नहुनु
- नीति निर्माण र कार्यान्वयनमा संस्थागत क्षमता सुदृढीकरण नहुनु
- जनताका आकाङ्क्षा र साधन स्रोतबीच तालमेल नहुनु
- शिक्षा नीति र रोजगारीबीच तालमेलको अभाव हुनु

- नीतिसम्बन्धी गतिविधिमा अदूरदर्शी राजनीतिको बर्चश्व हुनु
- शिक्षा नीति निर्माण गर्ने स्पष्ट रणनीतिको अभाव हुनु
- कमजोर राजनीतिक प्रतिबद्धता र राजनीतिक सहयोगको अभाव हुनु
- सकारात्मक जनदबाव पैदा हुन नसक्नु
- नीति विश्लेषण र तर्जुमाका लागि विशेषज्ञता र कार्यमूलक क्षमतासहितको संस्थागत संयन्त्रको अभाव
- नीति निर्माणको समयमा नै नतिजा र परिमाणको प्रक्षेपण र पूर्वानुमान आङ्कलन गर्न नसक्नु
- नीति निर्माणमा व्यक्तिगत फाइदा हेर्ने प्रवृत्ति रहनु
- सामाजिक उदासीनता र निरपेक्षता विद्यमान हुनु
- पूर्वनीतिहरूको पुनरावलोकन नगरिनु
- शिक्षा नीति निर्माणमा कर्मचारीतन्त्रको बोलवाला हुनु ।

शिक्षा नीतिसम्बन्धी समस्याका कारणहरू

- शिक्षा नीति निर्माणमा समन्वयको अभाव हुनु र निर्मित नीतिहरू कार्यान्वयनका निमित्त प्रबोधीकरण नहुनु
- तत्काली समस्या समाधान गर्ने टालटुले प्रवृत्ति हुनु
- सूचना तथा तथ्याङ्कलाई कम महत्त्व दिनु
- यथार्थ विश्लेषण र मूल्याङ्कन नगरिनु
- योजना र नीति, नीति र कार्यक्रम, कार्यक्रम र बजेटबीच सामञ्जस्यता ल्याउन प्रयास नगरिनु, फरकफरक ढङ्गबाट तय गरिनु
- नीति कार्यान्वयनका लागि स्रोत साधनप्रति चिन्तित नहुनु
- सुशासनका अभाव हुनु
- विरोध र प्रतिक्रियालाई सामना गर्नुभन्दा गोप्य ढङ्गबाट नीति तय गरिनु
- नीति निर्माण पक्षलाई अनुसन्धान पक्षसँग सम्बन्धित नगरिनु, अति छिटो निर्णय गरिनु
- नीतिगत प्राथमिकीकरण गर्ने प्रवृत्ति नहुनु

- नीति निर्माण वास्तविक धरातलमा बसेर नगरिनु
- अति तरल राजनीतिक अवस्था रहिरहनु, सरकारको स्थायित्व नहुनु
- अन्तर्राष्ट्रिय सङ्घसंस्था र दातृनिकायसँग वार्ता गरी राष्ट्रिय आवश्यकतालाई बुझाउन नसक्नु, दातृराष्ट्रको निकायको सर्तमा सहयोग स्वीकार्नु
- नीति निर्माणपश्चात् कार्यान्वयन पक्षमा चिन्तन नहुनु
- नीति निर्माणमा जनता र स्रोत साधनलाई केन्द्रमा नराखिनु
- राजनीतिले नीति निर्माण र कार्यान्वयनमा आफ्नो स्थान पहिचान गर्न नसक्नु
- शिक्षा नीतिका सन्दर्भमा जनता, सरोकारवालाले दबाब सिर्जना गर्न नसक्नु
- विशेषज्ञता हासिल गरेका व्यक्तिको अभाव हुनु, भएका व्यक्तिहरू पनि आफ्नो हठभन्दा माथि उठ्न नसक्नु
- राष्ट्र/संस्थालाई भन्दा व्यक्तिलाई महत्त्व दिने प्रवृत्ति रहनु
- विगतलाई हेर्ने, विश्लेषण गर्ने, विगतबाट सिक्ने प्रवृत्ति नहुनु
- नीति निर्माणमा कर्मचारीतन्त्रले आफ्नो प्रभुत्व थोपार्न चाहनु ।

समस्याका असरहरू

- शैक्षिक नीतिको कार्यान्वयन प्रभावकारी हुन नसकेको
- नीतिगत विचलन हुने गरेको
- यथार्थ सूचना र तथ्याङ्कको अभावमा गलत नीति तर्जुमा हुने गरेको
- लाभ-लागतको विश्लेषण बिना तर्जुमा गरिएका नीतिले लगानी प्रभावकारिता बढाउन नसकेको
- सामञ्जस्यताको अभावमा अनावश्यक कार्यक्रम सञ्चालन भएका र राष्ट्रको बजेट अनावश्यक क्षेत्रमा खर्च भएको
- नीति कार्यान्वयनका लागि स्रोत र साधनको खोजीमा अधिक समय खर्च हुने गरेको दातृ निकायसँग निरिह भई माग्नुपरेको
- नीति तर्जुमामा सुशासनको अभाव देखिएको

- नीति कार्यान्वयनमा सरोकारवालाहरूको सहभागिता हुने नगरेको, सरोकारवाला पक्षबाट विरोध आउने गरेको
- अध्ययन, अनुसन्धानका नीतिबाट आवश्यक क्षेत्रमा अपेक्षित सुधार परिवर्तन हुन नसकेको
- उपयुक्त प्राथमिकीकरणको अभावमा अति आवश्यक क्षेत्र/पक्ष पछाडि परेको
- नीतिहरूको वर्गीकरणको अभावमा तत्काल सुधार गर्नुपर्ने क्षेत्रमा ध्यान नपुगेको, कालक्रमिक सुधार हुन नसकेको
- वास्तविक धरातललाई बिसिएर बनाइएको नीतिहरू कार्यान्वयन तहमा असफल भएका
- नीति कार्यान्वयनका रणनीतिहरू व्यावहारिक नभएका, कार्यान्वयन तहमा लागू गर्न नसकिएको
- नीतिगत निरन्तरताको अभाव भएको, कार्यान्वयन गरिएका नीतिहरू बीचैमा छोड्नु परेको, प्रभावकारिता देखिन छाडेको
- राष्ट्रिय हित, स्थानीय परिवेशअनुकूल, दिगो, स्वनियन्त्रित शिक्षा नीति निर्माण हुन नसकेको
- दातृराष्ट्र/दातृनिकायको अपेक्षाअनुरूपका शिक्षा नीतिको बोलवाला हुन पुगेको
- निर्मित शिक्षा नीति अपेक्षाअनुसार कार्यान्वयन हुन नसकेको
- नीति कार्यान्वयनमा जनसहभागिता अपेक्षाअनुसार कार्यान्वयन हुन नसकेको
- शिक्षा नीतिको उत्पादनहरू कामको संसार (world work) सँग सान्दर्भिक हुन नसकेका शिक्षित बेरोजगारीमा अनपेक्षित वृद्धि भएको
- निर्मित नीतिहरू कार्यान्वयन नहुँदै परिवर्तन हुने गरेका
- शिक्षा नीति निर्माण रणनीतिको अभावमा तदर्थ, अल्पकालीन, आआफ्नै ढङ्गका नीतिहरू निर्माण हुने गरेका
- राजनीतिक सहयोग र प्रतिबद्धताका अभावमा नीति कार्यान्वयनमा सुस्तता र विलीनता आएको
- शिक्षा नीति सम्बन्धमा सरोकारवालाहरूमा नैराश्य छाउने गरेको, कार्यान्वयनमा चासो रहन छाडेको

- शिक्षा नीति सम्बन्धमा कार्य गर्ने संस्थागत निकायहरू निष्क्रिय रहन पुगेका, शैक्षिक मापदण्ड तथा नीति विश्लेषण शाखाजस्ता निकायहरू खारेजीमा परेका
- नीति निर्माणको स्रद्धान्तिक खाकाको उपयोग हुन नसकेको, कार्यान्वयनमा अन्यौल आएको,
- नीति निर्माण तहमा संलग्न व्यक्तिको अभावमा कार्यान्वयनमा कठिनाइ पर्ने हिसाबमा नीति निर्माण हुने गरेको,
- शिक्षामा गरिने परिवर्तन र सुधारतर्फ सामाजिक संलग्नता घट्न पुगेको
- विगतका नीतिगत असफलता पटकपटक दोहोरिने गरेको
- निर्मित नीतिमा जनताको अपनत्व हराएको ।

नीति निर्माण र कार्यान्वयनमा सुधार ल्याउने सम्भाव्य उपायहरू

- नीति तर्जुमा प्रक्रियामा कार्यान्वयन तहमा काम गर्नेलाई सहभागी गराएर तर्जुमा गर्नुपर्ने
- राष्ट्रिय शिक्षा नीति तर्जुमा गर्न र कार्यान्वयनमा सहयोग पुऱ्याउन स्थायी प्रकृतिको राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन हुनुपर्ने
- शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीलाई विश्वासिलो बनाउनुपर्ने, सूचना तथा तथ्याङ्कको छड्के प्रमाणीकरण गरी यथार्थ सूचना प्राप्त गर्ने संयन्त्र तयार गर्नुपर्ने
- नीति तर्जुमा तथा कार्यान्वयन गर्दा लाभलागत पक्षको विश्लेषण र मूल्याङ्कन गरिनुपर्ने
- योजना र नीति, नीति र कार्यक्रम, कार्यक्रम र बजेटबीच समन्वय ल्याउन सहभागितामूलक योजना तर्जुमा पद्धतिको विकास गरी लम्वीय र क्षितिजीय समन्वय कायम गरिनुपर्ने
- निर्मित नीति कार्यान्वयनका लागि स्रोत र साधनको खोजी गर्नुपर्ने, प्रतिबद्धता प्राप्त गर्नुपर्ने
- नीति तर्जुमा प्रक्रिया सहभागितामूलक हुनुपर्ने, सुशासनको बहाली गर्नुपर्ने
- शिक्षा नीति तर्जुमा प्रक्रियामा शिक्षक, अभिभावक, शिक्षा प्रशासक, नागरिक समाजलगायत अन्य सरोकारवालाहरूको व्यापक सहभागिता गराउनुपर्ने

- आयोगका प्रतिवेदनहरू, अध्ययनअनुसन्धानका प्रतिवेदनहरूलगायत खोज अनुसन्धानलाई आधार बनाएर नीति तर्जुमा गरिनुपर्ने
- नीति निर्माणमा राज्यले प्रतिबद्धता गरिएका विषयहरू, संविधानमा मौलिक अधिकारका रूपमा उल्लेख गरिएका विषयहरूलाई आधार मानी उपयुक्त प्राथमिकीकरण गरिनुपर्ने
- निर्मित नीतिहरूलाई अल्पकालीन, मध्यकालीन र दीर्घकालीन रूपमा वर्गीकरण गरिनुपर्ने
- यथार्थ सूचना, यथार्थ धरातल, विगतको अनुभवबाट सिकिएका पाठ आदिका आधारमा कार्यान्वयन योग्यमात्र नीति बनाइनुपर्ने
- सर्वदलीय सहमति लिएर जुनसुकै दलको सरकार आए पनि लागू गर्न सकिने खालको नीति निर्माण गर्नुपर्ने, राजनीतिक दलहरू दलीय स्वार्थभन्दा माथि उठ्नुपर्ने
- नीति कार्यान्वयनका रणनीतिहरू ठोस, वस्तुगत, मूर्त र कार्यान्वयन योग्य बनाइनुपर्ने,
- दातृनिकाय, अन्तर्राष्ट्रिय सङ्घसंस्थाबाट सहयोग लिएर पनि राष्ट्रिय स्वार्थ, राष्ट्रिय यथार्थतालाई मध्यनजर राखी नीति निर्माण गरिनुपर्ने
- राष्ट्रिय आवश्यकता र स्रोत साधनका आधारमा यथार्थपरक नीति तर्जुमा गरिनुपर्ने
- नीति निर्माण र कार्यान्वयनमा केन्द्रीय, क्षेत्रीय र जिल्लास्तरमा संस्थागत संयन्त्र निर्माण गरिनुपर्ने
- जनताका आकाङ्क्षा उच्च हुने तर स्रोत साधन न्यून हुने स्थितिमा उपलब्ध स्रोत साधनको अधिक उपयोग हुने किसिमका नीतिहरू मात्र तर्जुमा गरिनुपर्ने
- रोजगारीको बजारलाई अध्ययन गरी रोजगार दाताहरूको सहभागितामा शिक्षा नीति तय गरिनुपर्ने, labour market information system लाई प्रभावकारी रूपमा उपयोग गरी शिक्षा नीति तय गरिनुपर्ने
- नीति निर्माण राजनीति क्षेत्रको कार्य भएकाले शिक्षा नीति निर्माणमा राजनीतिज्ञहरूको दूरदर्शी सोचाइ हुनुपर्ने एवम् दलगत स्वार्थभन्दा माथि उठ्नुपर्ने
- शिक्षा नीति निर्माण गर्ने संयन्त्र र नीति निर्माणको स्पष्ट रणनीति तय गरिनुपर्ने
- शिक्षा नीति निर्माणमा राजनीतिज्ञ प्रतिबद्धता हुनुपर्ने र राजनीति क्षेत्रबाट सहयोग प्राप्त हुने वातावरण निर्माण गरिनुपर्ने
- उपयुक्त र व्यावहारिक शिक्षा नीति निर्माणमा जनदबाब सिर्जना गरिनुपर्ने

- केन्द्रीयस्तरमा शिक्षा नीति तर्जुमा, विश्लेषण गर्ने विशेषज्ञसहित स्थायी संयन्त्र निर्माण गरी उक्त संयन्त्रको प्रभावकारी उपयोग गरिनुपर्ने
- शिक्षा नीति तर्जुमाको चरणमै नतिजा र परिणामको प्रक्षेपण र पूर्वानुमान गरिनुपर्ने
- शिक्षा नीति निर्माणमा राष्ट्रिय स्वार्थलाई नै मूल मुद्दा बनाइनुपर्ने
- शिक्षा नीति निर्माणमा स्थानीय सरकार, सरोकारवालाहरूको सहभागितालाई बढवा दिँदै हाम्रो लागि भन्ने भावना बनाउनुपर्ने
- विगतका नीतिहरूको SWOT (Strength, Weakness, Opportunities and Threats) विश्लेषण गरी विगतबाट पाठ सिक्ने नयाँ नीति तर्जुमा र कार्यान्वयन गरिनुपर्ने
- शिक्षा नीति निर्माणमा राजनीतिक क्षेत्रलगायत सरोकारवालाहरूको सहभागितामा वृद्धि गरी कर्मचारीतन्त्रले नितान्त प्राविधिक सहयोग दिनुपर्ने ।

भावी शिक्षा नीति

- विद्यार्थीको कक्षाकोठामा मात्र होइन अभिभावकको चुलोसम्म राज्यको नजर पुऱ्याउने,
- सीमान्तकृत वर्गका बालबालिकालाई शिक्षा प्रदान गर्नुका सँगसँगै तिनमा विद्यमान गरिबी न्यूनीकरण गर्ने राष्ट्रिय नीतिलाई समन्वयात्मक रूपले अगाडि बढाउने
- आधारभूत शिक्षासम्म समान गुणस्तरको निःशुल्क र अनिवार्य बनाउने
- कृषि, पर्यटन र जलस्रोतलाई जोड दिने
- विद्यालय शिक्षाको सबै तह र कक्षामा वार्षिक परीक्षणपश्चात् मौका परीक्षाको प्रावधान राख्ने
- राष्ट्र, राष्ट्रियता, राष्ट्रप्रेम र देशका लागि आफ्नो कर्तव्य सिकाउने खालको शिक्षा दिने
- विद्यार्थीहरूको सहभागिता रहने गरी विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन गर्ने
- सरकारी, अर्धसरकारी, निजी तथा सङ्घसंस्थाको आर्थिक दायित्वमा पर्ने गरी विद्यालय सञ्चालन गर्ने
- औद्योगिक कलकारखाना र प्रतिष्ठानहरूलाई विद्यालय स्थापना गर्न र आर्थिक दायित्व वहन गर्न प्रेरित गर्ने
- विद्यालय शिक्षाको अन्तिम बिन्दु कक्षा १२ बनाउने

- नक्साङ्कन र आवश्यकताका आधारमा विद्यालय खोल्ने
- उच्चमाध्यमिक तहसम्म समेटिजे किसिमले विद्यालय शिक्षा ऐनको व्यवस्था गर्ने
- प्राविधिक तथा व्यावसायिक क्षेत्रबाट प्राज्ञिक र प्राज्ञिक अध्ययनबाट प्राविधिक तथा व्यावसायिक क्षेत्रमा जान पाउने व्यवस्था गर्ने
- शिक्षक सेवा आयोगबाट ६/६ महिनामा विज्ञापन गरी शिक्षक नियुक्तिका लागि merit list प्रकाशन गर्ने र सोही सूचीभित्रबाट विद्यालयहरूले आवश्यकताअनुरूप स्थायी शिक्षक नियुक्ति गर्न पाउने व्यवस्था गर्ने
- पाठ्यक्रमको प्रारूपभित्र विषयवस्तु रोज्ने अधिकार स्थानीय तहलाई दिने
- शैक्षिक प्रक्रियाहरूलाई आमनागरिक तथा बालबालिकाहरूको दैनिक जीवनसँग तादात्म्यता राख्दै स्थानीय ज्ञान तथा विश्व ज्ञानको उपयुक्त संयोजन गर्ने
- अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने जनशक्ति उत्पादन गर्ने किसिमको बनाउने
- जनसहभागितामा आधारित औपचारिक शिक्षामा आबद्ध गर्ने
- राष्ट्रिय आवश्यकतानुसारको प्राविधिक शिक्षामा जोड दिने
- अभिभावक, विद्यार्थी र स्थानीय निकायको अगुवाइमा मातृभाषा छनोट र मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा प्राप्त गर्ने अवसर उपलब्ध हुने
- शिक्षकको कार्यक्षमता र क्षमता विकासमा तालिम र पुनर्ताजगी तालिमको व्यवस्था र पेसागत विकासका लागि follow up कार्यक्रमलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्ने
- पूर्वप्राथमिक शिक्षालाई शैक्षिक संरचनामा आबद्ध गर्ने
- शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग गर्ने
- खुला विद्यालय, खुला विश्वविद्यालयजस्ता खुला सिकाइका अवसरलाई वृद्धि गर्ने
- अभिभावकबाट शिक्षाकर लिने प्रावधान व्यवस्थित गर्ने
- Team supervision लाई कार्य रूपमा लागू गर्ने
- हरेक जिल्लामा राज्यको लगानी र व्यवस्थापनमा अङ्ग्रेजी माध्यमका नमुना विद्यालय स्थापना गर्ने
- दुर्गम जिल्लामा आवासीय विद्यालय खोल्दै जाने
- शिक्षकको बढुवा गर्दा विद्यार्थीको उपलब्धिलाई आधार बनाउने
- विद्यालयलाई कम्पनी ऐनअन्तर्गत दर्ता गर्ने पद्धति अन्त्य गरी गुठी र सहकारीको अवधारणाअन्तर्गत सञ्चालन गरी सेवामूलक क्षेत्रका रूपमा अगाडि बढाउने

- उच्च शिक्षामा अध्यापन अनुमतिपत्र लागू गर्ने र उच्च शिक्षामा दिइने अनुदान र उच्च शिक्षाका शिक्षकहरूको बढुवा गर्दा विद्यार्थीको उपलब्धिलाई आधार मान्ने
- त्रि.वि. बाट प्रमाणपत्र विस्थापन गरी अनावश्यक दरबन्दी कटौती गरी त्यहाँ प्रवाहित हुने स्रोत माध्यमिक शिक्षामा लगानी गरेर माध्यमिक शिक्षा सुलभ बनाउने
- उच्च शिक्षामा राज्यको लगानी र निजी क्षेत्रको सहभागितासम्बन्धी स्पष्ट नीति तय गरी विदेशी विद्यार्थीलाई आकर्षित गर्ने
- नयाँ विश्वविद्यालय खोल्नुपूर्व आवश्यक पूर्वाधारसहित सफलतापूर्वक मानित विश्वविद्यालयका रूपमा सञ्चालन हुनुपर्ने अनिवार्य व्यवस्था गर्ने
- क्षेत्रीय विश्वविद्यालय नखोली विषयगत विश्वविद्यालय खोल्ने
- आधारभूत शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क बनाएपछि आधारभूत शिक्षा राज्यले उपलब्ध गराउने, माध्यमिक शिक्षादेखि निजी क्षेत्रलाई प्रवेश गराई माध्यमिक शिक्षामा भौचर पद्धतिबाट राज्यले खर्चको जिम्मा लिने, उच्च शिक्षा लागत साभेदारी र लागत आपूरणमा सञ्चालन गर्ने
- निःशुल्क शिक्षा केवल शुल्कमात्र निःशुल्क हुनुहुँदैन । भौतिक सुविधा, विद्यार्थीको खाजा, पोसाक, स्टेशनरी, आदि सबै क्षेत्रमा निःशुल्क हुनुपर्छ । निःशुल्क शिक्षा पत्रु र सशुल्क शिक्षा सुन हुने शिक्षा हुन नहुने
- आधारभूत शिक्षाको सम्पूर्ण जिम्मेवारी स्थानीय निकायलाई दिनुपर्छ । आधारभूत शिक्षा र माध्यमिक शिक्षाको शिक्षक नियुक्तिको जिम्मेवारी स्थानीय निकाय/सरकारलाई दिने, शुल्क उठाउने, राम्रो काम नगर्ने शिक्षकलाई हटाउनेलगायत सम्पूर्ण अधिकार दिने
- हरेक विद्यालयमा एक तहमाथिको पद र योग्यता भएको अधिकारसम्पन्न प्रधानाध्यापकको व्यवस्था गर्ने
- नयाँ विद्यालय खोल्ने परिपाटीलाई कम्तीमा पाँचवर्षका लागि बन्द गरी अति आवश्यक स्थानमा राज्यले खोल्ने
- उच्च शिक्षा सबैलाई होइन, प्रतिभा र क्षमताका आधारमा उपलब्ध गराउने ।

स्रोत : खगराज बराल शैक्षिक विकासका बहुआयमिक चिन्तन, पेज नं. २८२

५. नेपालको उच्चशिक्षामा विद्यार्थीको पहुँच र सहभागिता

१. परिचय

नेपालमा आम नागरिकका लागि उच्चशिक्षा उपलब्धताको इतिहास लामो छैन । पहिलो कलेज राणा शासनकालमै सन् १९१८ मा खोलिएको भए पनि यसको प्रवेशमा त्यतिबेलाका सम्भ्रान्त वर्गको मात्र प्रभुत्व थियो । कालान्तरमा देशका अन्य शहरमा केही कलेजहरू खोलिए । तर उच्चशिक्षामा आम समुदायको पहुँच वृद्धि गर्ने अभिप्रायले सन् १९५९ मा मात्र हतारहतारमा त्रिभुवन विश्वविद्यालय (त्रिवि) को स्थापना भएको हो, जुन सन् १९९२ सम्म देशको एकमात्र विश्वविद्यालय थियो (सन् १९८६ मा खुलेको तत्कालीन महेन्द्र संस्कृत विश्वविद्यालय बाहेक) । सन् १९९२ पछि बहु-विश्वविद्यालयको अवधारणाअन्तर्गत थप विश्वविद्यालयहरू सञ्चालनमा आएका छन् । यसरी नेपालमा आफ्नै विश्वविद्यालयको स्थापना भएको पचास वर्षमा पहुँचका हिसाबले उच्चशिक्षाले राम्रै फड्को मारेको देखिन्छ । सन् १९५५ मा जम्मा १३१६ विद्यार्थी मात्र उच्चशिक्षामा भर्ना भएका थिए भने सन् २००६/०७ मा त्रिविमा मात्र करिब २ लाख ९० हजार विद्यार्थी भर्ना भएका थिए र अन्य विश्वविद्यालयहरूमा करिब १७ हजार ।

यद्यपि उच्चशिक्षाको यस विस्तारमा नेपालका विभिन्न जातजाति, लिङ्ग तथा भौगोलिक क्षेत्रको सहभागिताको बारेमा हामीलाई थोरै मात्र थाहा छ । यस लेखमा नेपालको उच्च शिक्षामा विषयगत तथा जातीय हिसाबले विद्यार्थी सहभागिताका विविध पक्षहरूमाथि प्रकाश पार्न खोजिएको छ । यसका लागि विश्वविद्यालय अनुदान आयोगको सन् २००७-०८ को वार्षिक प्रतिवेदन (UGC 2007) तथा मार्टिन चौतारीले सन् २००८ मा गरेको त्रि.वि.का २६ ओटा आर्थिक क्याम्पसहरूबाट सङ्कलित जम्मा ७०,१८२ विद्यार्थीहरूको भर्ना विश्लेषण (Bhatta et al. 2008) लाई आधार मानिएको छ । समग्रमा नेपालको उच्चशिक्षामा जातीय, लिङ्गीय तथा क्षेत्रीय पहिचानका आधारमा व्यापक असमानताहरू छन् । त्यसमाथि पनि प्रत्येक सामाजिक समूहभित्र वर्गीय चरित्रका थप आन्तरिक असमानताहरू छन् ।

२. नेपालको उच्च शिक्षामा विद्यार्थी सहभागिताका विविध पक्षहरू

२.१ प्राविधिक तथा अप्राविधिक सङ्कायगत वितरण

विश्वविद्यालय अनुदान आयोगको सन् २००६-०७ को वार्षिक प्रतिवेदनमा दिइएको विद्यार्थी वितरणलाई सङ्कायगत रूपमा छुट्टयाएर हेर्दा व्यवस्थापन, शिक्षाशास्त्र तथा मानविकी तथा समाज विज्ञानमा विद्यार्थीको चाप बढी देखिन्छ । सम्पूर्ण विद्यार्थीको ३३.१ प्रतिशत व्यवस्थापनमा, ३१ शिक्षामा तथा २८ मानविकी सङ्कायमा भर्ना भएको देखिन्छ भने विज्ञान, इन्जिनियरिङ तथा कानूनमा क्रमशः ४.३, १.७ र ०.८ प्रतिशत मात्र छ । बाँकी १.१ प्रतिशत

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

भने कृषि विज्ञान, चिकित्साशास्त्र, वन विज्ञान र पशु विज्ञानमा भर्ना भएको देखिन्छ । यसरी कुल विद्यार्थी सङ्ख्याको जम्मा ७.१ प्रतिशत मात्र प्राविधिक शिक्षातर्फ भर्ना भएको देखिन्छ भने बाँकी ९२.९ प्रतिशत अप्राविधिक (अथवा साधारण शिक्षा) तर्फ भर्ना भएको देखिन्छ । प्राविधिकतर्फ पनि ठूलो हिस्सा आधारभूत विज्ञानमा एकत्रित देखिन्छ ।

२.२ अन्तर-सामाजिक समूहगत असमानता

मार्टिन चौतारीको सर्वेक्षणअनुसार नेपालको उच्चशिक्षामा (स्नातक र स्नातकोत्तर तह) ६०.६ प्रतिशत पुरुष र ३९.४ प्रतिशत महिला विद्यार्थीहरू छन् । जातीयताका आधारमा हेर्दा, भर्ना भएका विद्यार्थीहरूमध्ये बाहुन-क्षेत्री र नेवारहरूको बाहुल्यता छ । सम्पूर्ण विद्यार्थी सङ्ख्याभित्र बाहुन-क्षेत्रीको हिस्सा ६८.४ प्रतिशत र नेवारको १२.३ छ भने जनजातिको १२.७, मधेसीको ४, दलितको १.५ तथा मुस्लिमको ०.२ मात्र छ । यसलाई सन् २००१ को जनगणनासँग दाँजेर हेर्दा बाहुन-क्षेत्री र नेवारहरूको उच्चप्रतिनिधित्व छ भने जनजाति, मधेसी, दलित र मुस्लिमहरूको अल्पप्रतिनिधित्व ।

यी सबै समूहभित्र पनि महिलाको तुलनामा पुरुष विद्यार्थीको सङ्ख्या बढी रहेको छ । महिलाहरूको हिस्सा जनजातिमा (नेवार बाहेक) ४२.२, बाहुन-क्षेत्रीमा ३८.२, दलितमा ३०.३, मुस्लिममा २४ र मधेसीमा २३ प्रतिशत छ भने नेवारमा मात्रै अपवादको रूपमा ५० प्रतिशत देखिन्छ । यो लिङ्गीय असमानता अप्राविधिकबाट प्राविधिकमा जाँदा अझ प्रखर देखिन्छ । समग्र विद्यार्थी सङ्ख्यामा हेर्दा अप्राविधिकतर्फ महिला विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या ४२ प्रतिशत छ भने प्राविधिकतर्फ जम्मा २४ प्रतिशत मात्र रहेको छ । हरेक जातीयताभित्र पनि यो अप्राविधिक-प्राविधिक लिङ्गीय असमानता प्रस्ट रूपमा देख्न सकिन्छ । उदाहरणका लागि, बाहुन-क्षेत्री महिलाको अप्राविधिक तथा प्राविधिकमा प्रतिनिधित्व क्रमशः ४१.७ र २१ प्रतिशत, जनजाति महिलाको ४३.३ र ३३.८, दलित महिलाको ३१.४ र १८.४, मधेसी महिलाको २५.३ र १४.४, र मुस्लिम महिलाको २७.४ र ९ रहेको छ । नेवारमा पनि प्राविधिकतर्फ महिलाको प्रतिनिधित्व जम्मा ३२ प्रतिशत मात्र देखिन्छ ।

२.३ सामाजिक समूहभित्रका असमानता

यो विश्लेषणले प्रत्येक समूहभित्र पनि लिङ्गीय एवम् वर्गीय चरित्रका आन्तरिक असमानताहरू विद्यमान रहेको देखाउँछ । स्मरण होस, प्रत्येक समूहभित्रका लिङ्गीय असमानताहरू माथि नै उल्लेख गरिएका छन् । वर्गीय चरित्रका असमानताको कुरा गर्दा, कुल दलित विद्यार्थी सङ्ख्याभित्र तराईका दलितको उपस्थिति ६ प्रतिशत मात्रै छ भने बाँकी ९४ प्रतिशत पहाडी दलितको । सन् २००१ को जनगणनाअनुसार पहाडी दलितको जनसङ्ख्या ५५.६ र तराई

दलितको ३८.४ प्रतिशत रहेको छ । पहाडी दलितहरूमा पनि कामी, सार्की र दमाईले मात्रै समग्र दलित विद्यार्थी सङ्ख्याको ९१.५ प्रतिशत प्रतिनिधित्व गर्दछन् जब की यिनीहरूले कुल दलित जनसङ्ख्याको ५५ प्रतिशत भार मात्र बहन गर्दछ । कामी एकलैले कुल दलित विद्यार्थी सङ्ख्याको ५०.७ प्रतिशत प्रतिनिधित्व गरेको छ ।

त्यसै गरी, कुल मधेसी विद्यार्थी सङ्ख्या (भित्री मधेस र तराईका जनजाति, तराईका जात, तराईका दलित तथा मुस्लिम) लाई आधार मानेर विश्लेषण गर्दा मधेसका उच्च तथा मध्यम जातहरूको प्रतिनिधित्व करिब ६७ प्रतिशत देखिन्छ जब कि यिनीहरूको कुल मधेसी जनसङ्ख्यामा हिस्सा ४२ प्रतिशत मात्र छ । अर्कोतर्फ मुस्लिमहरूको सोही प्रतिनिधित्व जम्मा ३.१ र मधेसी दलितहरूको १.५ प्रतिशत मात्र छ जब की मधेशको जनसङ्ख्यामा यिनीहरूको हिस्सा १५ र १३.३ प्रतिशत रहेको छ ।

नेवार बाहेकका जनजातिको सन्दर्भमा पाँचओटा ठूला पहाडी जनजाति (मगर, गरूड, तामाङ, राई र लिम्बू) ले कुल जनजाति विद्यार्थी सङ्ख्याको ८०.४ प्रतिशत प्रतिनिधित्व गर्दछन् जब कि सन् २००१ को जनगणनाअनुसार यिनीहरूको जनसङ्ख्या ६१.६ प्रतिशत मात्र छ । आदिवासी जनजाति उत्थान राष्ट्रिय प्रतिष्ठानको वर्गीकरणले नेवारलाई पनि जनजातिमै राखेको छ । प्रतिष्ठानको यो वर्गीकरणअनुसार 'उन्नत समूह' भनेर चिनिने नेवार र थकालीले कुल जनजाति विद्यार्थी सङ्ख्याको ४९.६ प्रतिशत, 'सुविधा वञ्चित समूह' ले ३३.७, 'सीमान्तकृत समूह' ले १६.१ र 'अति सीमान्तकृत' तथा 'लोपोन्मुख समूह' ले १ प्रतिशतभन्दा कम प्रतिनिधित्व गर्दछन् । त्यसैगरी जनजाति विद्यार्थीहरूभित्र उन्नतबाट लोपोन्मुख समूहतिर जाँदा महिलाको प्रतिनिधित्व पनि घट्दै गएको पाइन्छ । उन्नत समूहमा महिलाहरूको हिस्सा ५०.१, सुविधा वञ्चित समूहमा ४५.५, सीमान्तकृत समूहमा ३५.५ प्रतिशत छ भने अति सीमान्तकृत तथा लोपोन्मुख समूहहरूमा उनीहरूको हिस्सा जम्मा १९.१ प्रतिशत मात्र छ ।

२.४ अन्तरतहगत असमानता

स्नातकबाट स्नातकोत्तर तहमा जाँदा पनि विद्यार्थीहरूको वितरणको स्वरूपमा परिवर्तन भएको देखिन्छ । जस्तै: महिला विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या स्नातक तहमा ४३.७ प्रतिशत छ भने स्नातकोत्तर तहमा पुग्दा यो सङ्ख्यामा १३ प्रतिशतले कमी आएर ३० मात्र देखिन्छ । अन्य सामाजिक पहिचानको दृष्टिले स्नातकबाट स्नातकोत्तर तहमा जाँदा जनजाति विद्यार्थीको सङ्ख्या १३.८ बाट १०.३, नेवारको १२.८ बाट ११.४, दलितको १.७ बाट ०.९ तथा मुस्लिमको ०.२ बाट ०.१ प्रतिशतमा घटेको देखिन्छ । बाहुन, क्षेत्री तथा मधेसीको भने क्रमशः ६६.८ बाट ७१.७ र ३.६ बाट ४.७ प्रतिशतमा बढेको देखिन्छ ।

Source: Martin Chautari

भाग: ३

हालको शैक्षिक व्यवस्थापन (Current education management)

१. प्रारम्भिक बालविकास

क. मौजूदा नीति व्यवस्था

नेपालमा प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी नीतिहरू सातौँ योजनादेखि सम्बोधन गरिएका छन् । यस बारेमा आठौँ, नवौँ र दसौँ पञ्चवर्षीय योजनामा समेत उल्लेख छ । यसै गरी आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा गुरुयोजना (सन् १९९७-२००२), नेपालमा प्रारम्भिक बालविकासका लागि रणनीति पत्र (सन् २००४) सबैका लागि शिक्षा मुख्य दस्तावेज (सन् २००४-२००९), सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (सन् २००९-२०१५)मा पनि प्रारम्भिक बालविकासका लागि नीति तय गरिएको छ । यस्तै शिक्षा ऐन २०२८ र स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ मा प्रारम्भिक बालविकासको व्यवस्था गरिएको छ । नेपालमा विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३), तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४/०६५-२०६६/०६७) र विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (सन् २००९-२०१५) ले प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी नीति तय गर्दै कार्यक्रमसमेत अघि सारेका छन् । यी विभिन्न दस्तावेजहरूका आधारमा प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी मौजूदा नीतिलाई निम्नानुसार बुँदाबद्ध गर्न सकिन्छ :

पहुँचसम्बन्धी नीति

- गुणस्तरलाई दृष्टिगत गरी माग र आवश्यकतामा सन्तुलनसाथ प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमको विस्तार गरिनेछ । (विक्षेसुयो)
- पिछ्छडिएका जनजाति, सुविधाविहीन जनसङ्ख्यालगायत महिला, मधेशी, दलित समूह पत्ता लगाई तिनका बालबालिकाहरूका लागि प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमको पहुँच सुनिश्चित गरिनेछ । (विक्षेसुयो)
- प्रारम्भिक बालविकास सेवा चारवर्ष उमेर समूहका बालबालिकाका लागि मात्र उपलब्ध गराइनेछ । (विक्षेसुयो)
- चारवर्ष मुनिका बालबालिकाका हकमा स्थानीय समुदायले नै स्थानीय तहमा स्रोतसाधन जुटाई कार्यक्रम सञ्चालन गरिनेछ । (विक्षेसुयो)
- सबै बालबालिकाका लागि विभेदरहित कार्यक्रमहरूको प्रत्याभूति गरिनेछ । (विक्षेसुयो)
- समुदायमा आधारित बालविकास केन्द्रहरूलाई कार्यक्रमका रूपमा निरन्तरता दिई मागका आधारमा विस्तार गरिनेछ । (तीवअयो)

- प्रारम्भिक उमेर समूहका बालबालिकाको पहुँच वृद्धि गर्न विद्यालयमा पनि एक वर्षे पूर्व प्राथमिक कार्यक्रम सञ्चालनमा व्यापकता ल्याइनेछ । (तीव्रअयो)
- पछाडि पारिएका जातजाति महिला, मधेशी, लोपोन्मुख जाति एवम् दलितहरू अवस्थित क्षेत्र पहिचान गरी समुदायमा आधारित प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रलाई एकीकृत कार्यक्रमसँग समायोजन गरी कार्यान्वयन गर्न विशेष व्यवस्था गरिनेछ । (तीव्रअयो)
- सबै पूर्वप्राथमिक उमेरका बालबालिकाहरूलाई कम्तीमा एक वर्षको विशेष हेरचाह सेवा प्रदान गरिनेछ । जसले प्रारम्भिक विद्यालय तयारीको आवश्यकताका साथै समग्र बालबालिकाहरूको आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्छ ।
- सरकारले प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमको स्थापना तथा विकासका लागि सहयोग प्रदान गर्नेछ, सहरी तथा सुगम क्षेत्रहरूका लागि आंशिक सरकारी सहयोग तथा पिछडिएका तथा सुविधाविहीन समुदायहरूमा प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रहरू स्थापना र सञ्चालन गर्नका लागि पूर्ण सरकारी सहयोग तथा सहजीकरणसहित मागमा आधारित अवधारणा अपनाइने छ ।
- सन् २००७ सम्ममा प्रत्येक गाविस तथा नगरपालिकाका वडाहरूमा कम्तीमा एकदेखि चारसम्म प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रहरू हुनेछन् । सरकारको एकमुष्ट अनुदान तथा प्राविधिक सहयोगमा गाविस तथा नगरपालिकाहरूले ती केन्द्रहरूको स्थापना र सञ्चालनको जिम्मा लिने छन् । स्थानीय तहमा स्रोतसाधनहरूको परिचालन पनि गरिनेछ । (EFA)

गुणस्तरसम्बन्धी नीति

- चेतना जगाउने कार्यक्रमहरूको स्थापना तथा विस्तार गरिनेछ । नमुना परीक्षणले समुदायमा आधारित क्रियाकलापलाई अरू क्रियाकलापहरू (जस्तै: प्राथमिक शिक्षक तालिम, अनौपचारिक शिक्षा तथा विशेष आवश्यकता शिक्षा कार्यक्रमहरू) सित जोड्दै ती क्रियाकलापहरूको प्रवर्द्धनका लागि आवश्यक रणनीतिहरूको परीक्षण गर्नेछ । (EFA)

समन्वयसम्बन्धी नीति

- एकीकृत बालविकासका लागि स्थानीय तहमा समन्वय गरिनेछ । (विक्षेसुयो)
- शिक्षा मन्त्रालयले प्रारम्भिक बालविकास कार्यान्वयन निर्देशिका जारी गरी प्रारम्भिक बालविकाससँग सम्बन्धित मन्त्रालय (स्थानीय विकास स्थाय तथा जनसङ्ख्या,

महिला/बालबालिका तथा समाज कल्याण) सँग सहकार्यका लागि समन्वय गरी स्थानीय निकायसम्म कार्यान्वयन गरिनेछ । (विक्षेसुयो)

- सामुदायिक बालविकास केन्द्र सञ्चालनको मुख्य जिम्मा स्थानीय निकायमा रहनेछ । (तीव्रअयो)
- स्थानीय निकायले विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी निकायको सहयोगमा स्थानीय तहका सङ्घ संस्थाहरू (जस्तै: आमा समूह, उपभोक्ता समूह, बचत समूह आदि) लाई परिचालन गर्नेछन् । (तीव्रअयो)
- प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमहरूलाई परिमाण र गुणस्तर दुवै पक्षहरूमा विस्तार गर्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्थाहरूसँगको साभेदारीलाई बढाइएको छ । (EFA)
- समुदायमा आधारित केन्द्रहरूले सबै सम्बन्धित मन्त्रालयहरू तथा अन्य निकायहरूबाट सहयोग प्राप्त गर्दछन् । यस सम्बन्धमा शिक्षा मन्त्रालयले प्रारम्भिक बालविकास परिषद्को सहयोगमा समन्वय निकायको रूपमा काम गर्नेछ । (EFA)
- बालविकासका मुख्य सन्देशहरू अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम, घुम्ती स्वास्थ्य क्लिनिकहरू तथा सामुदायिक स्वास्थ्य स्वयम्सेवकहरूमा समावेश गरिनेछ । (EFA)

व्यवस्थापनसम्बन्धी नीति

- सरकारी तवरबाट एक बर्षे प्रारम्भिक बालविकासका लागि प्रति विद्यार्थी लागतका आधारमा आर्थिक सहयोग उपलब्ध गराइनेछ । (विशेसुयो)
- प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने प्रमुख जिम्मेवारी स्थानीय सरकार (गाविस, नपा, जिविस) को हुनेछ र ती संस्थाले नै यसका लागि भौतिक व्यवस्थापन, स्रोतसाधन परिचालन र सम्बन्धित सङ्घसंस्थासँग सहकार्य गर्नुपर्नेछ । (विक्षेसुयो)
- शिक्षा मन्त्रालयले प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालन र व्यवस्थापनका लागि जिविसमा बजेट पठाउनेछ । (विक्षेसुयो)
- स्वास्थ्य तथा पोषण समावेश गर्ने एउटा एकीकृत विधि अनुसरण गर्न स्थानीय व्यक्तिहरूलाई प्रारम्भिक बालविकास सहजकर्ता तथा स्रोतव्यक्तिहरूको रूपमा तालिम दिइनेछ । (EFA)
- क्षमता विकास गर्नका लागि केन्द्रदेखि स्थानीय तहसम्म सान्दर्भिक संस्थागत संरचना स्थापना गरिनेछ । (EFA)

- समुदायमा आधारित मूल्याङ्कन तथा सुपरिवेक्षण संयन्त्र गठन गरिनेछ र गाविस, जिल्ला तथा राष्ट्रिय स्तरका सम्बन्धित निकायहरूबाट थप सहयोग खोजिने छ । (EFA)

ख. अपेक्षित नतिजा

- प्राथमिक विद्यालय प्रवेश गर्ने सम्पूर्ण बालबालिकालाई प्रारम्भिक बाल विकासको अनुभव गराई कार्यकुशलता र गुणस्तर बढाउने
- शैक्षिक व्यवस्थापनमा समुदाय, अभिभावक र सरकारको लगानी व्यवस्थालाई साभेदारीको स्वरूप प्रदान गर्ने ।

ग. समस्या र चुनौती

मौजुदा नीति व्यवस्थाभित्र बालविकास कार्यक्रमका निम्नानुसारका समस्या र चुनौती रहेका छन् :

- प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम विभिन्न मन्त्रालयको एकीकृत कार्यक्रमका रूपमा सञ्चालन हुनुपर्नेमा शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षासँग मात्र बढी सम्बन्धित रहनु
- महिला तथा बालबालिका, स्वास्थ्य तथा जनसङ्ख्या, स्थानीय विकास र शिक्षा मन्त्रालयबाट समन्वयात्मक रूपमा प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालन हुन नसक्नु
- प्राथमिक स्तरमा दिइने छात्रवृत्ति, दिवा खाजा, प्रति विद्यार्थी लागतले प्रारम्भिक बालविकासलाई समेट्न नसक्नु
- समुदायमा आधारित बालविकास केन्द्रमा शैक्षिक क्रियाकलाप उपयुक्त हुँदाहुँदै पनि भवन निर्माण, अनुगमन आदिको उचित व्यवस्था हुन नसक्नु
- प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रबाट विद्यालय जान सहज वातावरण नहुनु
- हाल सहयोगी कार्यकर्तालाई दिइएको तालिम अपर्याप्त हुनु
- प्रारम्भिक बालविकासका लागि पर्याप्त भौतिक सुविधा तथा बालमैत्री वातावरण नहुनु
- शैक्षिक सुपरिवेक्षण नहुनु
- सहयोगी कार्यकर्ताका पारिश्रमिक कम हुनु
- सहजकर्ताले बीचैमा काम गर्न छाड्नु

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

- बालमैत्री सामग्रीको अभाव हुनु
- प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमलाई विद्यालय र समुदायले स्वीकार्न नसक्नु
- प्रारम्भिक बालविकासका बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासका दृष्टिले स्वास्थ्य तथा पोषणसम्बन्धी कार्यक्रमहरू एकीकृत गर्न नसकिनु ।

घ. भावी नीतिका सरोकार

प्रारम्भिक बालविकासका भावी नीतिका सरोकार पक्षलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
क्षेत्र १: बालअधिकारमा आधारित पहुँच	
बाँच्ने तथा वृद्धि र विकासको अधिकार	सबै उमेर समूह (०-५) लाई समेट्नुपर्ने र प्रारम्भिक बालविकासका विभिन्न मोडलका कार्यक्रम (जस्तै : घरपरिवारमा आधारित, समुदायमा आधारित, विद्यालयमा आधारित) तथा शिक्षाई अनिवार्य गर्नुपर्ने
आधारभूत आवश्यकताको प्राथमिकता	अन्तरमन्त्रालयगत एकीकृत कार्यक्रम (स्वास्थ्य शिक्षा, सेवा, पोषण) सञ्चालन गर्नुपर्ने
सबै प्रकारको विभेदको अन्त्य	सहज पहुँच तथा सचेतीकरण अभियान सञ्चालन गर्ने
	विभिन्न कारणले समेट्न नसकिएका बालबालिकालाई बालविकास केन्द्रमा ल्याउनुपर्ने
	सकारात्मक कार्य/प्रयास (Affirmation Action) को नीति लागू गर्ने
आर्थिक रूपमा सक्षम परिवारका बालबालिकाहरूका लागि निजी स्रोतमा सेवा सञ्चालन गर्न प्रोत्साहन गर्ने	
राज्यले दिने प्रत्येक सुविधामा बालबालिकाको सहभागिता	सबै बालबालिकालाई सिकाइ तथा सुविधामा समान रूपमा सहभागी गराउनुपर्ने
क्षेत्र २: गुणस्तर	
गुणस्तरीय पाठ्यक्रमको	सबै सरकारी बालविकास केन्द्र तथा निजी क्षेत्रका बालविकास केन्द्रमा गुणस्तरीय पाठ्यक्रम लागू गर्ने

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
कार्यान्वयन	बालविकास र तालिमका लागि गुणस्तरीय पाठ्यक्रमको व्यवस्था गर्ने
	पाठ्यक्रमको स्थानीयकरण गर्ने
	मौजुदा सफल अभ्यासको पहिचान गरी कार्यान्वयन गर्ने
	निजी क्षेत्रबाट सञ्चालित बालविकास कार्यक्रमका लागि सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम अनिवार्य रूपमा प्रयोग गर्ने
सहयोगी कार्यकर्ताको क्षमता अभिवृद्धि	सहयोगी कार्यकर्तालाई क्षमता अभिवृद्धि तालिम दिने
	सहयोगी कार्यकर्ताको शैक्षिक योग्यता वृद्धि गर्ने
बालमैत्री वातावरण विकास	बालमैत्री वातावरणको न्यूनतम मापदण्डको कार्यान्वयन सुनिश्चितताका लागि सम्बन्धित निकाय/पक्षसँग सान्वयात्मक ढङ्गले अघि बढ्ने गर्ने
बालविकास केन्द्र र बालविकासका न्यूनतम मापदण्डको कार्यान्वयन	निजी क्षेत्रमा सञ्चालित बालविकास कार्यक्रमलाई बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासलाई ध्यानमा राखी कार्यक्रम परिमार्जन गर्ने
निरन्तर सुपरिवेक्षण, क्षमता अभिवृद्धि र सुपरिवेक्षणका लागि संस्थागत जवाफदेहिता	स्थानीय तहबाट प्राविधिक सुपरिवेक्षण गर्ने
	स्थानीय निकायसँग संस्थागत संरचना खडा गर्नुपर्ने
	निजी क्षेत्रका शिक्षकको तालिम सुनिश्चित गर्ने
क्षेत्र ३ : व्यवस्थापन	
मानव संसाधन व्यवस्थापन	प्रारम्भिक बालविकासमा संलग्न सम्बन्धित संस्था (स्वास्थ्य केन्द्र, आमा समूह, अभिभावक, स्थानीय समुदाय आदि) का साथै योजनाकार, नीति निर्माता र कार्यान्वयनकर्ताको पेसागत क्षमता अभिवृद्धि गर्नुपर्ने
भौतिक व्यवस्थापन	न्यूनतम आवश्यकता भएका भवन, कक्षाकोठा, खेल सामग्री, खानेपानी, शौचालय आदिको व्यवस्था गर्नुपर्ने
	विद्यालयमा आधारित प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमका लागि अलग स्थानको व्यवस्था गर्नुपर्ने

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
वित्तीय साधन व्यवस्थापन	प्राथमिक स्तरलाई छुट्याए जसरी नै बजेट व्यवस्था गर्ने
	बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासका लागि काम गर्ने
	सम्बन्धित मन्त्रालयबाट सम्बन्धित सेवाका लागि बजेटको व्यवस्था गरी स्थानीय निकायलाई जिम्मेवारी दिने
	सरकारी, गैरसरकारी र निजी क्षेत्रको संयुक्त लगानीको व्यवस्था गर्नुपर्ने
	सरकारले UN Agency/INGOs/ECD NGOs को साभेदारीमा प्रारम्भिक बालविकासमा काम गर्ने कार्य क्षेत्र तोकी जिम्मेवारी दिने
अनुगमन	सबै प्रकारका प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमहरूको अनुगमन गर्ने
	निजी क्षेत्रबाट सञ्चालित प्रारम्भिक बालविकासको तथ्याङ्कलाई व्यवस्थित बनाउने
संस्थागत व्यवस्था	प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संस्थागत ढाँचामा परिवर्तन गरी व्यवस्थापन तथा सञ्चालनका क्रममा नेतृत्व बहन गर्न वैकल्पिक व्यवस्था
	क. केन्द्रीय तहमा
	मन्त्रालयका वा परिषद् वा महाशाखाका रूपमा
	केन्द्रीय समन्वय समिति
	ख. प्रान्तीय तहमा
	सक्रिय मन्त्रालयको नेतृत्वमा कार्यक्रमको व्यवस्था र सञ्चालन
	प्रान्तीय तहको समन्वय समिति
	ग. स्थानीय तहमा
	बालविकास एकाइ व्यवस्था
स्थानीय तहको समन्वय समिति	

२. आधारभूत शिक्षा

क. मौजुदा नीति व्यवस्था

मौजूदा शिक्षा ऐनले विद्यालय शिक्षाको संरचनालाई निम्नलिखित पाँच तहमा वर्गीकरण गरेको छः पूर्वप्राथमिक, प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक, माध्यमिक र उच्चमाध्यमिक । साथै लगानीका आधारमा मुख्य दुई प्रकारका सामुदायिक तथा निजी विद्यालयहरू सञ्चालनमा रहेका छन् । कुल ३२,१३० विद्यालय हाल सञ्चालनमा रहेका छन् जसमध्ये ३१,६५५ विद्यालयमा प्राथमिक तह अध्यापन हुने गर्दछ । त्यस्तै देशभरिमा ६६६ विद्यालयहरू गुम्बा, विहार, मदरसा, गुरुकुल रूपमा सञ्चालनमा रहेका छन् । यी विद्यालयहरूमा लगभग ४९ लाख बालबालिकाहरू प्राथमिक तहमा अध्ययनरत छन् । यो सङ्ख्या विद्यालय जाने उमेरका कुल बालबालिकाको ९४ प्रतिशत हुन आउँछ ।

विद्यालय व्यवस्थापनका हकमा मौजूदा शिक्षा ऐनले विद्यालय व्यवस्थापन समितिको व्यवस्था गरी विद्यालयसँग सम्बन्धित प्रशासकीय, व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई दिएको छ । शिक्षा ऐन सातौँ संसोधनले समुदायमा हस्तान्तरण भएका विद्यालयहरूको हकमा शिक्षकको नियुक्ति गर्न सक्नेसम्मको अधिकार दिएको छ । हालसम्म ८,००० भन्दा बढी विद्यालयहरू समुदायमा हस्तान्तरण भइसकेका छन् ।

विद्यालय तहको पाठ्यक्रमको मौजूदा नीति व्यवस्थाअन्तर्गत प्राथमिक तहमा दुई किसिमको पाठ्यक्रमको व्यवस्था गरिएको छः कक्षा १-३ का लागि ६ ओटा विषय समावेश गरिएका छन् भने कक्षा ४ र ५ का लागि सिर्जनात्मक कला, विज्ञान तथा वातावरण र स्वास्थ्य तथा शारीरिक शिक्षालाई बेग्लै विषयका रूपमा राखिएको छ । कक्षा १ देखि ३ सम्म उदार कक्षोन्नतिको नीति लागू गरिएको छ । साथै २० प्रतिशत स्थानीय पाठ्यक्रम समावेश गर्न सकिने व्यवस्था गरिएको छ ।

शिक्षकहरूको हकमा न्यूनतम योग्यता, छनोट र भर्ना प्रक्रियासम्बन्धी मौजूदा नीति निम्नअनुसार रहेको छः अस्थायी शिक्षकको छनोट तथा भर्ना गर्ने जिम्मेवारी स्थानीय विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई प्रदान गरिएको छ भने प्राथमिक तहको शिक्षक हुनका लागि न्यूनतम योग्यता एस.एल.सी उत्तीर्ण, कम्तीमा १० महिनाको तालिम प्राप्त र शिक्षक सेवा आयोगबाट अध्यापन अनुमतिपत्र प्राप्त व्यक्ति हुनुपर्ने व्यवस्था छ । त्यस्तै, स्थायी शिक्षकको पदपूर्ति तथा बढुवा शिक्षक सेवा आयोगबाट हुने व्यवस्था छ भने संस्थागत (निजी) विद्यालयले अस्थायी तथा स्थायी शिक्षक छनोट र भर्ना गर्ने अधिकार विद्यालय व्यवस्थापन समितिमार्फत गर्ने गराउने व्यवस्था रहेको छ ।

शिक्षकको वृत्ति विकासको अवसर तथा न्यूनतम सुविधा तथा सर्तहरूको सुनिश्चितताका लागि निजामती कर्मचारी सरह तलब स्केल, तहगत बढुवा प्रणालीलगायत बिदा र अन्य सुविधाको

व्यवस्था रहेको छ । हाल देशभर कुल १०२,३८७ शिक्षक प्राथमिक तहमा कार्यरत रहेका छन् ।

परीक्षासम्बन्धी मौजुदा नीतिअन्तर्गत हाल तीन बेग्ला बेग्लै निकायमार्फत् बाह्य परीक्षा सञ्चालन भइरहेको छ । परीक्षा नियन्त्रकको कार्यालयले कक्षा १० को अन्तमा लिने परीक्षा, उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्ले कक्षा ११ र १२ को परीक्षा, र प्राविधिक तथा व्यावसायिकतर्फको परीक्षा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्ले लिने व्यवस्था रहेको छ ।

स्रोतसम्बन्धी मौजुदा नीतिअनुसार हाल प्राथमिक तहलाई र क्रमशः माध्यमिक तहसम्म निःशुल्क गर्दै लैजाने नीति लिइएको छ । दलित, विपन्न तथा पिछडिएका वर्गका लागि छात्रवृत्तिलगायत अन्य सहयोगको व्यवस्था गरिएको छ । विद्यालयमा जाने अनुदानलाई प्रतिविद्यार्थी लागत अनुपातमा आधारित, आवश्यकतामा आधारित तथा विद्यालय सुधार योजनाले तय गरेबमोजिम वितरण गर्ने गरिन्छ । स्थानीय निकाय (जस्तै: जिविस, गाविस मार्फत् नियमित रूपमा शिक्षामा लगानी भइरहेको भए तापनि यसलाई योजनाबद्ध मापदण्डका आधारमा निश्चित परिमाणमा शिक्षामा लगानीको वातावरण सुनिश्चित गर्नुपर्ने देखिन्छ । मौजुदा स्थितिमा प्राथमिक तहमा लगभग रु. ६,३००। प्रति विद्यार्थी प्रतिवर्षका दरले (सहजै देखिने) खर्च लाग्ने गरेको छ ।

ख. अपेक्षित नतिजा

आधारभूत शिक्षासम्बन्धी वर्तमान व्यवस्थाको अपेक्षित नतिजा निम्नानुसार हुने देखिन्छ :

- पहुँच तथा सहभागिता वृद्धि हुने
- अधिकारमा आधारित शिक्षाको प्रत्याभूति हुने
- सान्दर्भिकता तथा गुणस्तरमा वृद्धि हुने
- आन्तरिक क्षमतामा सुधार हुने
- समता तथा सामाजिक समावेशीकरणको अवस्था सुनिश्चित हुने
- शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको अवस्था संस्थागत हुने
- स्थानीय आवश्यकतामा आधारित शिक्षाको विकास तथा विस्तार हुने ।

ग. समस्या र चुनौती

देशको वर्तमान राजनीतिक अस्थिरता, सामाजिक रूपान्तरणका क्रममा देखिएको जनचाहनाको लहर तथा अन्तर्राष्ट्रिय क्षेत्रमा देखा परेको आर्थिक मन्दीले गर्दा विद्यालय क्षेत्र सुधार

कार्यक्रमले अधि सारेका कतिपय कुराहरू सान्दर्भिक र अति आवश्यक हुँदाहुँदै पनि चुनौतीपूर्ण बनेका छन् ।

प्राथमिक विद्यालय जाने उमेर समूहका (५(९ वर्ष) का करिब ८५ र आधारभूत शिक्षाका उमेर समूह (५(१२ वर्ष) का करिब २५५ बालबालिकाहरू अभै विद्यालयबाहिरै छन् । त्यसै गरी सामाजिक समावेशिता तथा समतासम्बन्धी विषय शिक्षा सेवा प्रवाहका प्रत्येक तहमा प्रमुख चासोका रूपमा रहेका छन् । न्यूनस्तरको सिकाइउपलब्धि र विद्यालय छोड्ने तथा कक्षा दोहोर्‍याउने दर उच्च भएका कारणले सक्षमता र प्रभावकारितासम्बन्धी ठूलो चुनौतीको सामना गर्नुपरेको छ ।

कक्षा १-८ को आधारभूत शिक्षाको संरचनाका सन्दर्भमा मौजुदा शिक्षा ऐन र नियमावलीमा रहेको प्राथमिक र निम्न माध्यमिक तहको विद्यमान नीति र सोहीबमोजिम शिक्षकहरूको तहगत व्यवस्थालाई मिलाउन गरी आधारभूत तह कायम गर्नु चुनौतीपूर्ण छ । विद्यालयलाई व्यवस्थित र प्रभावकारी बनाउन वर्तमान वितरण प्रणालीलाई निश्चित मापदण्डका आधारमा र पारदर्शी बनाउँदै अनावश्यक देखिएमा विद्यालयहरू गाभ्ने, तल्लो तहका कक्षा मात्र सञ्चालन गर्न दिने र निश्चित मापदण्डका आधारमा आवश्यक भएका स्थानमा मात्र माथिल्लो तहमा सञ्चालनको व्यवस्था गर्ने विषय निश्चय पनि चुनौतीपूर्ण छ ।

आधारभूत शिक्षाको व्यवस्थापन तथा सञ्चालनमा स्थानीय निकायमा शिक्षासम्बन्धी अनुभव र ज्ञानको कमी र सरकारप्रतिको बढ्दो निर्भरताका कारण स्थानीय निकायको स्वामित्व तथा जिम्मेवारी बोध गराउनमा समस्या उत्पन्न हुन सक्छ । केन्द्रीय स्तरमा शिक्षा र स्थानीय निकाय हेर्ने बेगलाबेगलै मन्त्रालय रहेकाले स्थानीय निकायलाई शिक्षाप्रति उत्तरदायी बनाउने र नियमित अनुगमन गर्ने विषय कसको हुने विद्यालय व्यवस्थापन समिति कोप्रति जवाफदेही हुने, के का लागि हुने र कसरी हुने भन्ने विषय पनि चुनौतीपूर्ण छ ।

कक्षा १-८ को पाठ्यक्रम संरचना आधारभूत भएकाले सबै बालबालिकालाई निःशुल्क पाठ्यपुस्तकको व्यवस्थापन तथा स्थानीय पाठ्यक्रमको हालको व्यवस्थालाई आधारभूत तहसम्म विस्तार गर्नमा कठिनाई हुन सक्छ । त्यस्तै बहुपाठ्यपुस्तक नीतिको व्यवस्थालाई कक्षा ८ सम्म कार्यान्वयनमा लैजाँदा थप समस्या पर्न सक्छ । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको व्यवस्थालाई स्तरीयता प्रदान गर्न कठिनाई हुन सक्छ ।

हालको शिक्षकको न्यूनतम योग्यता परिवर्तन हुने भएकाले कार्यरत शिक्षकलाई प्राज्ञिकरूपमा सक्षम बनाउन चुनौतीपूर्ण हुने देखिन्छ । त्यस्तै कक्षा १-८ सम्म आधारभूत शिक्षा हुने भएकाले विषयगत शिक्षकको व्यवस्थापन आवश्यक हुन आउँछ । अतः विषयगत शिक्षकको व्यवस्थापनले थप चुनौती सिर्जना गर्न सक्छ ।

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

३. भावी नीतिका सरोकार

नीतिगत प्रश्न / मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
क्षेत्र १ : विद्यालय सञ्चालन र व्यवस्थापन	
संरचना (१(८) तथा व्यवस्थापकीय ढाँचा (धार्मिक प्रकृतिका गुरुकुल, मदरसा, गुम्बासमेत)	विद्यालयको सञ्चालन र व्यवस्थापन स्थानीय निकाय, विद्यालय व्यवस्थापन समिति र जिल्ला शिक्षा कार्यालयको संयुक्त साभदारीमा हुनेछ । जिम्मेवारीको बाँडफाँड निम्नानुसार हुनेछ : कक्षा (१(३) (१-५), (१-८) को व्यवस्थापन स्थानीय निकायद्वारा घरधुरी तथा जनसङ्ख्याका आधारमा हुने घरधुरीका वा जनसङ्ख्याका आधारमा सञ्चालन हुन नसक्ने पातलो र छरिएर रहेका बस्तीको हकमा वैकल्पिक विद्यालय सञ्चालन गर्ने आधारभूत तहको प्राविधिक पक्षको जिम्मेवारी जिल्ला शिक्षा कार्यालयको हुने
निःशुल्क शिक्षा	अधारभूत तहको शिक्षा निःशुल्क हुनेछ । यसका लागि निम्नलिखित विकल्पहरू कार्यान्वयनमा ल्याइनेछ : कुनै प्रकारको शुल्क, पाठ्यपुस्तक, दिवा खाजा (१-५), पोसाक (१-५), स्वास्थ्य सेवासमेत निःशुल्क हुने आर्थिकरूपमा अति विपन्न वर्गका बालबालिका लागि विशेष सहयोग कार्यक्रम लागू गर्ने
अनिवार्य शिक्षा	सन् २०१५ सम्म आधारभूत शिक्षा अनिवार्य गरिने छ, अनिवार्य शिक्षाको प्रारूप केन्द्र सरकारबाट हुनेछ : तत्परताका आधारमा स्थानीय निकायले लागू गर्ने र केन्द्रले प्रोत्साहन दिने अवसर लागतको व्यवस्था गर्ने
क्षेत्र २: पाठ्यक्रम	
पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक	राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले आधारभूत शिक्षाको पाठ्यक्रम संरचना तय गर्ने मूल विषय केन्द्रले र बाँकी स्थानीय निकायले व्यवस्था गर्ने
मूल्याङ्कन	आधारभूत तहको कक्षा ७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन नीति अवलम्बन गरिने मूल्याङ्कन ढाँचा केन्द्रबाट विकास गरिने कक्षा ८ को अन्त्यमा लिइने परीक्षा जिल्लास्तरमा हुने तर राष्ट्रिय परीक्षा

नीतिगत प्रश्न / मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
	<p>बोर्डबाट प्रमाणीकरण गरिने</p> <p>कक्षा ३, ५ र ८ मा सक्षमतामा आधारित उपलब्धि परीक्षा सञ्चालन गरिने । परीक्षा सम्बन्धित निकाय (गाविस, नपा तथा जिल्ला) ले तय गर्ने</p>
शिक्षक व्यवस्थापन	<p>शिक्षक व्यवस्थापन केन्द्र तथा स्थानीय तहबाट संयुक्त रूपबाट गरिने</p> <p>केन्द्रबाट शिक्षण अनुमति इजाजत पत्र, न्यूनतम योग्यता, सेवा तथा सर्त, नियुक्ति प्रक्रियाको राष्ट्रिय ढाँचा तयार गरिने</p> <p>केन्द्रीय ढाँचाअनुसार जिल्ला तथा स्थानीय तहमा शिक्षकको व्यवस्थापन जिल्ला परिषद् वा स्थानीय परिषद्को व्यवस्था गरी गरिने</p> <p>विद्यालयमा करारमा प्रधानाध्यापकको व्यवस्था हुने</p>
शिक्षक विकास	<p>आधारभूत तहमा सेवा प्रवेशको लागि न्यूनतम योग्यता उच्च माध्यमिक तहको शैक्षिक योग्यता र आधारभूत शिक्षक तालिम अनिवार्य गरिने</p> <p>पूर्वसेवाकालीन तालिम विश्वविद्यालयबाट सञ्चालन गर्ने</p> <p>सेवाकालीन तालिम केन्द्रीय ढाँचाका आधारमा स्थानीय तहबाट हुने</p> <p>योग्यता अभिवृद्धि कार्यक्रम केन्द्रीय सरकारले तय गर्ने</p> <p>शिक्षकको वृत्तिविकासका लागि तहगत ढाँचा केन्द्रले तय गर्ने</p> <p>शिक्षक परिषद्ले केन्द्रीय ढाँचाअनुरूप स्थानीय तहमा निश्चित समयमा शिक्षकको वृत्तिविकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने</p>
आर्थिक व्यवस्थापन	<p>अति विपन्न वर्गका लागि केन्द्रबाट सिधै एकमुष्ट शैक्षिक अनुदान स्थानीय निकायलाई प्रदान गरिने</p> <p>शिक्षामा केन्द्रीय सरकारको ७०%, प्रान्तीय सरकारको २०% र स्थानीय निकायको १०% न्यूनतम लगानी सुनिश्चित गर्ने</p>
संस्थागत विद्यालय	<p>आधारभूत शिक्षा राज्यको पूर्ण दायित्वमा रहने</p> <p>केन्द्रले संस्थागत विद्यालयको सञ्चालन र व्यवस्थापनको ढाँचा उपलब्ध गराउने</p> <p>आधारभूत तहको विद्यालय सञ्चालन गर्न चाहने संस्थागत विद्यालयले स्थानिय निकायको अनुमति लिनुपर्ने</p>

नीतिगत प्रश्न / मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
	नमुनाका रूपमा संस्थागत विद्यालय संचालन गर्न चाहनेको हकमा केन्द्रले अनुमति प्रदान गर्न सक्ने

३. माध्यमिक शिक्षा

क. मौजुदा नीति व्यवस्था

- विद्यालय शिक्षालाई समयानुकूल बनाउन मौजुदा संरचनालाई परिवर्तन गरी विद्यालय शिक्षालाई कक्षा १-१२ र माध्यमिक शिक्षा कक्षा ९-१२ गर्ने
- गुणस्तर र सान्दर्भिकतामा सुधार ल्याउनका लागि विकेन्द्रित सुशासन तथा व्यवस्थापन पद्धतिलाई संस्थागत गर्ने
- माध्यमिक शिक्षाका लागि सामान्य सीपमा केन्द्रीत व्यावसायिक पाठ्यक्रमको विकास गरिने
- अनौपचारिक शिक्षाबाट साधारण शिक्षामा र प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक धारको शिक्षा तथा साधारण शिक्षाले एक अर्कामा प्रवेश पाउन सक्ने ।
- प्रारम्भिक बालविकास, माध्यमिक र उच्च शिक्षामा निजी/गैरसरकारी/सामुदायिक/सरकारी लगानीलाई बढावा दिने
- महिला तथा पिछ्छडिएका समूहको समानुपातिक सहभागिताका लागि सकारात्मक उपायको नीति अवलम्बन गर्ने
- निःशुल्क माध्यमिक शिक्षाको विस्तार र सबै पक्षमा समतामूलक सहभागिताको अवसर प्रदान गरिने
- लागत साभेदारीका आधारमा खुला र दूर शिक्षा तथा लचिला विद्यालयको विस्तार गरिने
- हाल प्राथमिक शिक्षा शतप्रतिशत सरकारी अनुदान, माध्यमिक शिक्षा लागत साभेदारी (cost sharing) र उच्च माध्यमिक शिक्षा लागत आपूरण (cost recovery) का आधारमा लगानी व्यवस्था गरिने
- अति गरिब पृष्ठभूमिका ७५ हजार विद्यार्थीलाई माध्यमिक शिक्षा पूरा गर्न छात्रवृत्ति दिने

- कक्षा ९ र १० का ६ लाख ६० हजार छात्रा, ७५ हजार अपाङ्ग विद्यार्थीलाई छात्रवृत्ति दिने व्यवस्था गरिने
- प्राविधिक तथा व्यावसायिक तालिम लगायत कक्षा ८, ९ र १० मा सार्वजनिक परीक्षा सञ्चालन गर्ने, प्रमाणपत्र दिने तथा प्रमाणीकरण गर्नेजस्ता कार्यका लागि संयोजनकारी उच्च निकायका रूपमा राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको गठन गरिने
- सार्वजनिक परीक्षा तीन स्तरमा सञ्चालन गरिने (राष्ट्रिय, क्षेत्रीय र जिल्ला)
- माध्यमिक तहमा दुईओटा प्रमाणपत्र प्रदान गरिने: (एसएलसी र एचएसएलसी/टी एचएसएलसी)
- सुदृढ अध्यापन अनुमतिपत्र व्यवस्थापनमा आधारित शिक्षक नियुक्ति प्रक्रियालाई स्थानीय स्तरमा विकेन्द्रित गरिने
- शिक्षकको न्यूनतम योग्यता वृद्धि गर्ने र हरेक पाँच वर्षमा एक वर्ष पेसागत तालिम प्रदान गरिने
- पेसागत वृत्ति विकासका आधारभूत र माध्यमिक तह हुने आधारभूत तहका उपयुक्त योग्यता भएका शिक्षक माध्यमिक तहको लागि प्रतिस्पर्धी हुन पाउने ।

ख. अपेक्षित नतिजा

- केन्द्र र स्थानीय सरकारको साभ्भा जिम्मेवारी रहने व्यवस्था भएको
- शिक्षा व्यवस्थापन विद्यालय समुदाय र स्थानीय सरकारको साभ्भा जिम्मेवारी रहने
- वित्तीय व्यवस्था र लगानीमा केन्द्र र स्थानीयस्तरका सरकारहरू, विद्यालय समुदायको साभ्भा दायित्व रहने
- वैकल्पिक शिक्षाका प्रावधानमार्फत् प्रत्येक वर्ष ६० हजार विद्यार्थीहरूले कक्षा ९ र १० पूरा गर्ने
- हालसम्म प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहका गरी ९६८५ (२०६६ पुष मसान्तसम्म) विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायले जिम्मा लिएको
- सामुदायिक विद्यालयको स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षक (९८.२ %) लाई तालिम प्राप्त तुल्याइएको
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको आधारमा केन्द्रीय र स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण गरी लागू गरिएको ।

ग. समस्या र चुनौती

- सन् २०१५ सम्म माध्यमिक शिक्षा निःशुल्क गर्दै जाने । (नेपाल जीवनस्तर मापन सर्वेक्षण २००३-०४ काअनुसार माथिल्लो धनी वर्गको ९९ प्रतिशत र तल्लो गरिब समूहका २० प्रतिशत मात्र माध्यमिक शिक्षामा पुगेको छन् । यस किसिमको विभेद र असमानतालाई कसरी सम्बोधन गर्ने ?)
- सामाजिक समावेशीकरण र समतामूलक पहुँच सुनिश्चित गर्ने । (सामाजिक तथा आर्थिक कारणले पिछ्छडिएका, विविध कारणले बहिष्करणमा परेका बालबालिकाहरूको तथा HIV/ AIDS र अन्य शारीरिक तथा मानसिक रूपमा अशक्तहरूको सहभागिता कसरी सुनिश्चित गर्ने ?)
- स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयन, पाठ्यपुस्तक व्यवस्था र वितरणलगायत अन्य कार्य गर्न स्थानीयस्तरमा जिल्ला विकास समिति, जिल्ला शिक्षा समिति, गाविस, गाशिस, विव्यवसको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने
- न्यूनतम सिकाइउपलब्धि, विद्यालय छोड्ने र कक्षा दोहोच्याउने दर उच्च भएका कारणले सक्षमता र प्रभावकारितामा सुधार ल्याउने
- उच्च र मध्यमवर्गीय इलाइट समूहको सामुदायिक माध्यमिक शिक्षाप्रति उदासीनतामा वृद्धि भइरहेको
- शिक्षाका साधारण, प्राविधिक तथा व्यावसायिक र अनौपचारिक पद्धतिलाई एकीकृत र समन्वयात्मक किसिमले परिचालित गर्ने
- सङ्घीय संरचनामा स्थानीयस्तरसम्म विकेन्द्रित व्यवस्थापन पद्धतिलाई सुनिश्चित गर्ने ।
- विकेन्द्रित व्यवस्थापन पद्धतिलाई सङ्घीयताको तहगत ढाँचामा मिलान गर्ने
- शिक्षाको उद्देश्यमा आएको विविधता (सङ्घीयता, लोकतन्त्र, समावेशीकरण आदि) राष्ट्रिय प्राथमिकता, श्रमबजार, व्यक्तिको रूची (diversified needs) लाई सम्बोधन गरी पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने
- उपलब्ध सीमित स्रोत साधन, क्षमता र विकसित राजनीतिक, सामाजिक, प्रशासकीय पर्यावरणबाट शैक्षिक प्रणाली विकास र सुधारमा सहयोग उपलब्ध गर्ने
- स्रोतको परिचालन, स्रोतको न्यायिक वितरण, स्रोतको प्रभावकारितासहितको आर्थिक शैक्षिक योजना निर्माण गर्ने

- योजना निर्माण, कार्यान्वयन, अनुगमन र मूल्याङ्कनमा स्थानीय सरकारको सहभागिता र जिम्मेवारी तथा विद्यालयको स्थानीय निकाय र अभिभावकप्रति जवावफदेहिता सुनिश्चित गर्ने
- राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको स्थापनासँगै परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्का परीक्षा एकीकृत गर्ने र सङ्घीय ढाँचामा समायोजन गर्ने
- शिक्षकलाई उत्प्रेरित गरी पेसाप्रति प्रतिबद्ध बनाई शिक्षण सिकाइप्रति उत्तरदायी बनाउने
- उच्च माविमा कार्यरत शिक्षकहरूको तालिम एवम् पेसागत सुनिश्चितको व्यवस्था गर्ने ।

घ. भावी नीतिका सरोकार

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
क्षेत्र १: विद्यालय शासन, व्यवस्थापन र वित्त	
राज्यको पुनर्संरचनाअनुसार विद्यमान विद्यालय प्रणालीलाई कसरी समायोजन गर्ने ?	स्थानीय निकाय वा विव्यसलाई जिम्मेवार बनाउने स्थानीय निकायको नियन्त्रणमा विव्यस रहने स्थानीय/प्रान्तीय सरकारबाट विद्यालयलाई अनुदान दिने आधारभूत शिक्षा स्थानीय निकाय, माध्यमिक शिक्षा, प्रान्तीय सरकार र उच्च शिक्षा केन्द्रीय सरकारको जिम्मामा हुने
मौजुदा शैक्षिक प्रशासकीय प्रणालीलाई राज्यको पुनर्संरचनाअनुसार कसरी समायोजन गर्ने ?	सञ्चालन र नियमनको लागि स्थानीय निकाय, योजना, कार्यक्रम तथा अनुगमनका लागि प्रान्तीय सरकार र राष्ट्रिय नीति निर्माण र समन्वयका लागि केन्द्रीय सरकार जिम्मेवार हुने प्राविधिक सहयोगका लागि जिल्ला शिक्षा कार्यालय र शिक्षा मन्त्रालय जिम्मेवार हुने
विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनलाई कसरी स्थापित गर्ने ?	विव्यस, प्रअ र पेसागत समूहलाई अधिकार सम्पन्न र जिम्मेवार गराउने विव्यस पदाधिकारी, प्रअ र अन्य स्थानीयस्तरका शैक्षिक सरोकारवालाहरूका लागि शैक्षिक सचेतना, जागरण, अभिमुखीकरण, क्षमता विकासलगायतका कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
कक्षा १-१२ को संस्थागत संरचना गर्दा विभिन्न किसिमका शिक्षकहरूको पदस्थापना, पदमिलान, योग्यता मिलान, शिक्षक/विद्यार्थी अनुपात र स्थायित्वको व्यवस्था कसरी गर्ने ?	अनुभव, योग्यता, विशेषज्ञताको आधारमा अध्यापन अनुमति पत्रलाई आधार लिई वस्तुगत मापदण्ड तयार गर्ने
	शिक्षक सेवा आयोगमार्फत् छनोट, बहुवा र शैजविकेमार्फत् पेसागत सहयोग उपलब्ध गराउने व्यवस्था गर्ने
	त्रिविबाट प्रवीणता प्रमाणपत्र तह विस्थापन हुँदा बढी भएका करार शिक्षकहरूलाई दरबन्दी सिर्जना गरी उमाविमा मिलान गर्ने
शिक्षाक्षेत्रको लागि दिगो स्रोत व्यवस्थापन कसरी गर्ने ?	लागत साभेदारी नीतिका आधारमा क्रमशः पूर्ण निःशुल्कतर्फको प्रयास गर्ने
	कुल गार्हस्थ उत्पादनको ५ प्रतिशत शिक्षा क्षेत्रमा लगानी गर्ने र कुल राष्ट्रिय बजेटको २० प्रतिशत बजेट छुट्याउने
	प्रान्त र स्थानीय सरकारको पनि २० प्रतिशत बजेट शिक्षा क्षेत्रमा छुट्याउने
	शैक्षिक लगानि विद्यार्थीलाई पछ्याउने सिद्धान्तमा आधारित हुनुपर्ने
	शैक्षिक लगानीका मागमा आधारित, आपूर्तिमा आधारित, साभेदारीमा आधारित, बजारमा आधारित
क्षेत्र २: परीक्षा र व्यवस्थापन	
१. राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको गठन प्रक्रिया र यसको क्षेत्राधिकार निर्धारण र अन्तर्राष्ट्रियस्तरमा यसको मान्यता, पहिचान र समकक्षता कायम कसरी गर्ने ?	व्यवस्थापकीय एवम् प्रशासकीय कार्यको संरचनामा उमाशिप, सिटिइभिटी, पनिकालाई अर्थपूर्ण ढङ्गमा पुनर्समायोजन गर्ने
	उमाशिप, सिटिइभिटीलाई प्राविधिक कार्यको जिम्मेवारी दिने
क्षेत्र ३ : शिक्षक विकास र व्यवस्थापन	

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
अध्यापन अनुमतिपत्रको व्यवस्थालाई सहज, सरल र गुणस्तरीय कसरी बनाउने ?	शिक्षक सेवा आयोग मातहतमा शिक्षक काउन्सिल गठन गर्ने र सोमा शिक्षकका पेसागत संस्थाहरूको सहभागितालाई सुनिश्चित गर्ने । यस्तो संरचना राष्ट्रिय र प्रान्तीय रूपमा व्यवस्थाबाट अध्यापन अनुमतिपत्रको व्यवस्थापन गर्ने
शिक्षक पेसागत सहयोगार्थ स्रोतकेन्द्रस्तरमा भौतिक तथा मानवीय स्रोत विकास र व्यवस्थापन कसरी गर्ने?	स्रोतव्यक्तिको छनोट र भूमिकालाई पुनर्विचार गर्ने, पूर्णकालीन प्रशिक्षकहरूको व्यवस्था गर्ने
विश्वविद्यालयका प्रतिभाशाली विद्यार्थीहरूलाई शिक्षण सेवामा कसरी भित्र्याउने ?	विश्वविद्यालयबाट तहगत र विषयगतरूपमा उत्कृष्ट नतीजा हासिल गर्ने विद्यार्थीहरूबीचमा सीमित प्रतिस्पर्धात्मक छनोटकै प्रक्रियाबाट शिक्षक पदमा नियुक्ति गर्ने
शिक्षक पदपूर्ति प्रक्रियालाई व्यवस्थित कसरी गर्ने ?	निश्चित अवधिमा रिक्त हुने पदहरूको अनुमान गरी आवधिक रूपमा शिक्षक सेवा आयोगबाट उम्मेदवारहरूको छनोट सूची तयार गरी रिक्त पदमा पदपूर्ति गर्दै जाने
	शिक्षक सेवा आयोगको संरचना प्रादेशिक तहसम्म विस्तार गर्ने र स्वतन्त्र र स्वायत्त किसिमको संवैधानिक व्यवस्था गर्ने
शिक्षकलाई निरन्तर पेसागत सहयोगको सुनिश्चितता गरी पेसाप्रति प्रतिबद्ध र उत्तरदायी कसरी बनाउने ?	स्वमूल्याङ्कनको आधारमा सम्पन्न गर्न सक्ने कार्यक्षमता मापनका आधारहरू (performance standards) तयार गरी शिक्षक स्वयम्, विद्यार्थी, सहकर्मी, प्रधानाध्यापक, अभिभावक, विव्यस र स्थानीय सरकारबाट शिक्षकको मूल्याङ्कन हुने परिपाटीको व्यवस्था गर्ने
	उक्त मूल्याङ्कनको आधारमा शिक्षकको व्यक्तिगत, संस्थागत र प्रणालीगत आवश्यकतामा आधारित भई विद्यालय स्तरमा नै तालिम पाठ्यक्रम तयार गर्ने र स्रोत केन्द्रमार्फत् तालिम दिने

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा उल्लेख भएबमोजिम हाल माध्यमिक विद्यालयहरूमा कार्यरत शिक्षकहरूको योग्यता कसरी बढाउने ?	हाल विण्ड उत्तीर्ण शिक्षकहरूका लागि त्रिविध शिक्षाशास्त्र सङ्कायद्वारा वैकल्पिक माध्यममार्फत् योग्यता वृद्धि कार्यक्रम (qualification upgrading program-M.Ed.) सञ्चालन गर्ने लागत साभेदारीका आधारमा अन्य विश्वविद्यालयहरूसँग पनि योग्यता वृद्धि कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
शिक्षक तयारी कहाँबाट र कसरी गर्ने ?	पूर्वसेवाकालीन शिक्षक तालिम शिक्षाशास्त्र सङ्कायबाट र सेवाकालीन/पुनर्ताजगी तालिम शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट सञ्चालन गर्ने र विद्यालयमा आधारित शिक्षक पेसागत सहयोग कार्यक्रम स्रोतकेन्द्रहरूमार्फत् प्रदान गर्ने
क्षेत्र ४: पहुँच र समतासम्बन्धी	
१ मुख्य लक्षित समूह (Hard Core Group) लाई कसरी शिक्षाको मूलधारमा ल्याउने र गरिब धनीबीचको खाडल कम गर्ने ?	शिक्षाको माग पक्ष र पूर्ति पक्ष दुवैलाई सुदृढ बनाउने
	दुर्गम क्षेत्रमा (तोकिएका दुर्गम जिल्लामात्र नभएर अन्य जिल्लाको पिछडिएको क्षेत्रमा समेत) आवासिय विद्यालय सञ्चालन गर्ने
	खुला विद्यालय, गृहिणी विद्यालय र लचिला विद्यालय सञ्चालन गर्ने
	लक्षित समूहका लागि फिडर होस्टलको सुविधा वृद्धि गर्ने
	लक्षित समूहका विद्यार्थीका अभिभावकहरूलाई अवसर लागत र अन्य आय आर्जनका अवसर उपलब्ध गराउने
क्षेत्र ५: गुणस्तर र सान्दर्भिकतासम्बन्धी	
सबै तहमा जीवनोपयोगी सीपको समायोजन गरी	सबै तहमा जीवनोपयोगी सीपको समायोजन गरी गुणस्तरीय शिक्षाको मानक बनाउने

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
गुणस्तरीय शिक्षाको मानक कसरी बनाउने ।	विद्यार्थीको कक्षागत र विषयगत उपलब्धिको आधारमा शिक्षकको, विद्यालयका सम्पूर्ण विद्यार्थीको उपलब्धिको आधारमा प्रअको र जिल्लाभरिका विद्यालयको उपलब्धिको आधारमा विद्यालय निरीक्षक र जिशिकाको कार्यसम्पादनको आधारको रूपमा स्थापित गर्ने
	राष्ट्रिय, सङ्घीय र स्थानीयस्तरमा विद्यालय र शिक्षकहरूको प्राज्ञिक समूह तयार गरी शैक्षिक क्रियाकलापहरूको प्रवर्द्धनमा सक्रिय बनाउने
	प्राध्यापक, वरिष्ठ शिक्षकहरू र निरीक्षकहरूको विज्ञ समूह तयार गरी सुपरिवेक्षण प्रणाली सुदृढ बनाउने
	शिक्षक र विद्यालयको आन्तरिक तथा बाह्य जवाफदेहिताको संयन्त्रलाई सुदृढ बनाउन कार्यसम्पादनमा आधारित मूल्याङ्कन प्रणाली स्थापित गर्ने
	निश्चित मापदण्डका आधारमा गुणस्तरीय शिक्षक तयारी र विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने
	विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा व्यवस्था भएअनुसार दुई विषयमा विशिष्टीकरण गर्ने शिक्षक तयार गर्न शिक्षाशास्त्र सङ्कायअन्तर्गतका केही क्याम्पसहरूमा परीक्षणकोरूपमा चार वर्षे विण्ड कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने (शिक्षकहरूमा आवश्यक मात्रामा विषयवस्तु प्रदान गर्न, शिक्षण ज्ञान र सीपलाई पर्याप्त मात्रामा अभ्यास गराउन)
	विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर वृद्धि गर्न शिक्षा सङ्कायमा प्राध्यापकहरूको लागि क्षमता विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने
विद्यालयमा शिक्षण सिकाइमा सुधार ल्याउनको लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग कसरी गर्ने ?	शिक्षाशास्त्र सङ्कायअन्तर्गतका क्याम्पसहरू र उच्च माध्यमिक विद्यालयमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि सचेतना कार्यक्रम (ICT awareness programme) सञ्चालन गर्ने
	स्थानीयस्तरमा उपलब्ध हुने सूचना तथा सञ्चार प्रविधिसम्बन्धी

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत प्रश्न/मुद्दा	नीतिगत विकल्प
	संस्थाहरूसँग साभेदारी गरी कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने ।
क्षेत्र ६: पाठ्यक्रमसम्बन्धी	
पाठ्यक्रमको स्थानीयकरण र विश्वज्ञानको संयोजन, राष्ट्रिय प्राथमिकता, श्रम बजार, व्यक्तिको रूची र समावेशीकरणलाई पाठ्यक्रमले कसरी सम्बोधन गर्ने ?	राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (NCF) को आधारमा सबै खाले विविधतालाई समेट्ने गरी समतामूलक ढङ्गले विकास गर्ने रणनीति अपनाउने राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (NCF) को आधारमा ७५ प्रतिशत केन्द्रीय र २५ प्रतिशत प्रादेशिक पाठ्यक्रम तयार गरी पठन पाठन गराउने
स्थानीय विविधतालाई सम्बोधन गरी स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण र कार्यान्वयन गर्ने र स्रोत साधनको व्यवस्था, क्षमता अभिवृद्धि कसरी गर्ने ?	स्थानीय स्तरमा विशेषज्ञ जनशक्तिको विकास गर्ने स्थानीय ज्ञान, सीप, कला, संस्कृति, भूगोल, प्रविधि आदिलाई पाठ्यक्रममा समावेश गर्ने

४. उच्च शिक्षा

क. नीतिगत सन्दर्भ

National pride को रूपमा स्थापना भएको त्रिभुवन-चन्द्र कलेज अन्ततः त्रिभुवन विश्वविद्यालयको स्थापनासँगै समाहित हुन पुगेको छ । British-India model र मेकाले पद्धतिबाट विद्यालयस्तरीय शिक्षामा परेको प्रभाव अन्ततः उच्च शिक्षामा समेत प्रतिबिम्बित हुनु स्वभाविक नै थियो । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनासँगै उच्च शिक्षामा समेत Strong nation-state governance को अवधारणा लागू भएको छ । उच्च शिक्षालाई थप Nationalize गर्ने सन्दर्भमा नेपाल संस्कृत (तत्कालीन महेन्द्र संस्कृत) विश्वविद्यालयको जन्म भएको हो भने

सन् १९९० पछि विश्वव्यापी रूपमा प्रादुर्भाव भएको LPG Theory को आगमनसँगै नेपालमा पनि बहुविश्वविद्यालयको अवधारणा कार्यान्वयनमा आएको हो । विश्वव्यापीरूपमा आएको आर्थिक मन्दी, छिमेकी मुलुक भारत र चीनको द्रुत आर्थिक वृद्धि र राष्ट्रिय परिप्रेक्ष्यमा पुनर्उदय भएका बहुलवाद र बहुसांस्कृतिकवादका अवश्यम्भावी शासकीय स्वरूपले निम्त्याएका अर्थराजनीतिक धरातलको पृष्ठभूमिमा विद्यमान अवसरलाई सदुपयोग गर्न तथा चुनौतीलाई सामना गर्न उच्च शिक्षालगायत समग्र शिक्षा क्षेत्रको कार्य दिशा तय गर्नुपर्ने आवश्यकता महसुस भएको छ ।

- सञ्चालित विश्वविद्यालयहरू/प्रतिष्ठानहरू छुट्टाछुट्टै ऐनबाट govern भएको
- तीन वर्षीय अन्तरिम योजनामा भएको व्यवस्था
 - उच्च शिक्षातर्फ सहजै देखिने भर्नादर ८ प्रतिशत पुऱ्याउने
 - उच्च शिक्षालाई अनुसन्धानमूलक तथा प्रतिस्पर्धी जनशक्ति उत्पादन गर्नेतर्फ विकसित गर्दै लैजाने
 - एक विकास क्षेत्र एक विश्वविद्यालयको अवधारणा अपनाउने
 - खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गरी उच्च शिक्षामा सर्वसाधारणको सुलभ पहुँच सुनिश्चित गर्ने
 - स्नातकोत्तर तहमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूलाई सामुदायिक विकास सेवामा परिचालन गर्ने
 - कृषि विश्वविद्यालय र प्रौद्योगिक विश्वविद्यालय स्थापना गर्ने
- शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्यमा परिलक्षित नीतगत व्यवस्था
- विश्वविद्यालय अनुदान आयोग ऐनअनुरूप गठित UGC ले प्राप्त गरेको mandate
- स्वास्थ्य मन्त्रालय र पर्यटन मन्त्रालयअन्तर्गत सञ्चालित प्राज्ञिक उच्च शैक्षिक कार्यक्रमहरू

ख. अद्यावधिक स्थितिको समीक्षा

हाल नेपालमा ६ ओटा विश्वविद्यालय र तीनओटा प्रतिष्ठान सञ्चालनमा रहेका छन् जसमा त्रिभुवन विश्वविद्यालयले मुलुकको उच्च शिक्षाको ९० प्रतिशतभन्दा बढी भार बहन गर्दछ । (UGC वार्षिक प्रतिवेदन, २०६४/६५)

हाल सञ्चालित विश्वविद्यालयहरू:

- त्रिभुवन विश्वविद्यालय (TU)
- पोखरा विश्वविद्यालय (PokU)
- नेपाल संस्कृत विश्वविद्यालय (NSU)
- पूर्वाञ्चल विश्वविद्यालय(PU)
- काठमाण्डौ विश्वविद्यालय (KU)
- लुम्बिनी बौद्ध विश्वविद्यालय
(कार्यक्रम सञ्चालन नै नभएको)

हाल सञ्चालित प्रतिष्ठानहरू

- वी.पी. कोइराला स्वास्थ्य विज्ञान प्रतिष्ठान, धरान
- चिकित्सा विज्ञान राष्ट्रिय प्रतिष्ठान, वीर अस्पताल, काठमाडौं
- पाटन चिकित्सा विज्ञान प्रतिष्ठान, ललितपुर

विश्वविद्यालय अनुदान आयोगद्वारा प्रकाशित पछिल्लो वार्षिक प्रतिवेदन (२०६४/६५) अनुसार हाल नेपालमा सञ्चालित विश्वविद्यालयहरूको शिक्षक, विद्यार्थी तथा अन्य कर्मचारीसम्बन्धी विवरण यसप्रकार रहेको छ :

Universities	Campus	Students	Teachers	Staffs
NSU	31	3339	560	501
KU	18	7596	166	307
PU	85	15185	54	129
PokU	26	5360	50	88
TU	621	290833	7950	7072

उपर्युक्त विश्वविद्यालयहरूको विद्यार्थी शिक्षक र प्रशासनिक कर्मचारी अनुपातसम्बन्धी तुलनात्मक विवरण यसप्रकार रहेको छ :

Universities	STR	SSR	SCR
NSU	6	6.7	108
KU	46	25	422
PU	281	118	179
PokU	107	61	206
TU	22	25	284

STR = Student Teacher Ratio; SSR = Student Non-Teaching Staff Ratio

SCR = Student Campus Ratio

अद्यावधिक स्थितिको उपलब्धिसम्बन्धी अवस्था विश्लेषण

विश्वविद्यालयहरूको उपलब्धिसम्बन्धी भरपर्दो विवरण भेटिँदैन तथापि पूर्वाञ्चल, पोखरा र काठमाडौँ विश्वविद्यालयको विद्यार्थीहरूको उत्तीर्ण प्रतिशत ८० भन्दा माथि रहेको र त्रिविको केवल करिब ९ प्रतिशत मात्र भएको भनी उल्लेख गरेको पाइन्छ । उपलब्ध लेख, रचना आदिको अध्ययनबाट त्रिविका प्रविधिक विषयबाहेकका सङ्काय/अध्ययन संस्थानहरूमा विद्यार्थी सङ्ख्याको अत्यधिक चाप भएको भन्ने पाइयो र त्यसलाई व्यवस्थापन गर्ने विकल्पको रूपमा खुला विश्वविद्यालय स्थापना हुन सक्ने कुराको पुस्त्याइसमेत दिई उल्लेख गर्ने गरेको पाइन्छ । पोखरा र पूर्वाञ्चलजस्ता विश्वविद्यालयमा Permanent Faculty को अभाव रहेको देखिन्छ ।

ग. समस्या तथा चुनौती

शासन र व्यवस्थापनसम्बन्धी

- समग्र उच्च शिक्षाको सञ्चालन र नियमनको लागि एकीकृत कानूनको अभाव रहेको
- मौजुदा विश्वविद्यालय अनुदान आयोगको भूमिका प्रभावकारी हुन नसकेको
- त्रिभुवन विश्वविद्यालयको संरचना ज्यादै ठूलो भई व्यवस्थापनमासमेत चुनौती आइरहेको अवस्थामा पनि विश्वविद्यालयहरूको ठोस कार्य अगाडि बढाउन नसकिएको ।
- सबै विश्वविद्यालयहरूको कुलपति प्रधानमन्त्री नै हुने अवस्थामा मुलुककै शासकीय कार्यव्यस्तताले गर्दा विश्वविद्यालय सभाको कार्यमा पर्याप्त ध्यान दिन कठिन भएको ।
- एउटा विश्वविद्यालय मात्र हुँदा उच्च शिक्षाका उपाधिहरूको समकक्षता निर्धारण गर्ने जिम्मा त्रिभुवन विश्वविद्यालयलाई दिइएकोमा धेरै विश्वविद्यालयहरू खडा भइसकेको सन्दर्भमा यसमा कठिनाइ देखा परेको
- ठूलासाना सबै खाले विश्वविद्यालयहरूमा एउटै किसिमका पदाधिकारी संरचना राख्ने प्रचलनले गर्दा साना विश्वविद्यालयहरूलाई आर्थिक बोझ बढ्ने देखिएको ।

पहुँच र सहभागितासम्बन्धी

नेपालको वर्तमान उच्च शिक्षामा केवल ६ प्रतिशतको हाराहारीमा मात्र विद्यार्थी सहभागिता छ । (तीनवर्षीय अन्तरिम योजना, २०६४/६५-२०६६/६७) त्यसमा पनि शासन सत्तामा पहुँच भएका वर्गको बाहुल्य रहेको पाइन्छ । जातीय, लैङ्गिक, भौगोलिक क्षेत्रको आधारमा उच्च शिक्षामा असमान सहभागिता विद्यमान छ । त्यसैगरी सबै खाले आय समूहबीच पनि असमानताको खाडल गहिरो रहेको छ । नेपालको उच्च शिक्षामा गरिएको लगानीको ९४

प्रतिशत सार्वजनिक स्रोतको उपयोग उच्च आय भएका ४० प्रतिशत नागरिकले उपभोग गरिरहेको अवस्था छ (Nepal Living Standard Survey, 2004) । उच्च शिक्षाको नीति निर्माण र निर्णय प्रक्रियामा समेत वञ्चितकरणमा परेका समूहको सहभागिता न्यून रहेको पाइन्छ ।

गुणस्तर र सान्दर्भिकतासम्बन्धी

- उच्च शिक्षामा स्पष्ट रूपले गुणस्तर मानक तथा मापदण्डको परिभाषा किटान हुन नसक्नु
- शैक्षिक क्यालेन्डरको परिपालनामा कमी हुनु
- परम्परागत शिक्षण विधि र प्रक्रिया विद्यमान हुनु
- परम्परागत मूल्याङ्कन पद्धति रहनु (निर्णयात्मक परीक्षा प्रणालीको बाहुल्य, घोकन्ते परीक्षा)
- शिक्षक तथा विद्यार्थीको उपस्थिति दर न्यून हुनु (हेल्मेट शिक्षक र टुरिस्ट विद्यार्थी)
- Ritual प्रवेश परीक्षा
- पाठ्यक्रममा समसामयिक परिमार्जन र व्यवस्थापन हुन नसक्नु
- शिक्षक व्यवस्थापन र विकास प्रणाली कमजोर हुनु
- माध्यमिक शिक्षा र उच्च शिक्षाबीच कमजोर linkage हुनु
- अनुसन्धानात्मक कार्यको कमी हुनु

लगानीसम्बन्धी

- लागत साभेदारीको नीतिअनुरूप सरकार र विद्यार्थीले उच्च शिक्षामा गर्ने लगानी नीति (Cost sharing Vs Cost recovery) स्पष्ट नभएको
- उपलब्ध स्रोतसाधनको कुशल उपयोग हुन नसकेको
- लगानी पक्षले आर्थिक, सामाजिक र भौगोलिक रूपमा वञ्चितकरणमा परेका वर्गलाई सम्बोधन गर्ने गरी अपेक्षित रूपमा विशेष स्किम ल्याउन नसकेको
- प्राविधिक र साधारण उच्च शिक्षामा गरिने लगानीको अनुपात तय हुन नसकेको
- उच्च शिक्षामा Industry-business collaboration (corporate financing) लागू हुन नसकेको

- नेपाल सरकारका विषयगत मन्त्रालय र सम्बन्धित अध्ययन संस्थान/सङ्काय र विभागबीच अनुसन्धान लगायतका अन्य प्राज्ञिक कार्यमा सहकार्य र समन्वय कायम हुन नसकेको

घ. विद्यमान समस्या समाधानका उपायहरू

शासन र व्यवस्थापनसम्बन्धी

- सम्पूर्ण उच्च शिक्षा प्रणालीलाई समेट्ने गरी छाता ऐन (Umbrella Act) तर्जुमा गरी लागू गर्नुपर्ने
- विश्वविद्यालय अनुदान आयोग/उच्च शिक्षा आयोगलाई उच्च शिक्षामा समानुपातिक स्रोतसाधन वितरण गर्न, अन्तरविश्वविद्यालय समन्वय कायम गर्न र गुणस्तर नियन्त्रण गर्न मुख्य कार्यकारी निकायको रूपमा स्थापित गरिनुपर्ने
- विश्वविद्यालयहरूको संरचनालाई छरितो बनाई व्यवस्थापकीय कार्यकुशलता अभिवृद्धि गरिनु पर्ने
- त्रिभुवन विश्वविद्यालयको प्राज्ञिक र व्यवस्थापकीय अधिकार मातहत निकायहरूमा बढीभन्दा बढी विकेन्द्रित गर्ने
- उच्च शिक्षासम्बन्धी नीति निर्धारण तथा राष्ट्रिय कार्यसूची तय गर्न मुलुकको कार्यकारी प्रमुखको अध्यक्षतामा राजनीतिक, प्राज्ञिक, प्रशासनिक लगायत key stakeholders को प्रतिनिधित्व हुने गरी एउटा उच्च स्तरीय परिषद् गठन गरिनु उपयुक्त हुने
- विश्वविद्यालय अनुदान आयोगसम्बन्धी कार्यहरू एवम् उच्च शिक्षा प्रदायक संस्थाहरूको उल्लेख्य वृद्धि हुँदै गएको सन्दर्भमा शिक्षा मन्त्रालयको तर्फबाट संयोजन तथा समन्वय गर्नका लागि एउटा छुट्टै उच्च शिक्षा हेर्ने महाशाखाको स्थापना गरिनुपर्ने
- UGC मातहत निकाय रहने गरी समकक्षता निर्धारण गर्ने निकाय पुनर्संरचित गरिनुपर्ने
- विश्वविद्यालयको स्वरूप र कार्यबोझअनुसार पदाधिकारी संरचना Value of money को अवधारणालाई समेत दृष्टिगत गर्दै उपयुक्त आकारमा हुनुपर्ने

- प्रस्तावित सङ्घीय राज्य प्रत्येकमा एउटा विशिष्ट विशेषतायुक्त विश्वविद्यालय स्थापना गर्नुपर्ने ।

पहुँच र सहभागितासम्बन्धी

- उच्च शिक्षाको सेवा सुविधालाई समानुपातिक रूपले वितरण गर्न र सामाजिक न्याय प्राप्त गर्न निशुल्क वृत्ति, छात्रवृत्ति तथा सहूलियत दरको विद्यार्थी ऋण जस्ता सकारात्मक विभेदका नीति तथा कार्यक्रमलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गरिनुपर्ने
- समावेशीकरणको अवधारणाअनुसार उच्च शिक्षाको नीति व्यवस्थापन र निर्णय प्रक्रियामा बहिष्करणमा परेका वर्गको अर्थपूर्ण सहभागिता अभिवृद्धि गरिनुपर्ने
- खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गरी कामकाजी विद्यार्थी लगायत बहिष्करणमा परेका वर्ग/समुदायको उच्च शिक्षामा पहुँच अभिवृद्धि गरिनुपर्ने ।

गुणस्तर र सान्दर्भिकतासम्बन्धी

- उच्च शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि स्पष्ट मानक तथा मापदण्ड तयारी गरी UGC ले गुणस्तर सुधार तथा नियन्त्रणलाई प्रवर्द्धन गर्नुपर्ने
- उच्च शिक्षामा प्रज्ञिक अनुशासन कायम गर्न शैक्षिक क्यालेन्डरको परिपालनामा जोड दिनुपर्ने
- शिक्षणसिकाइ प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउन सूचना तथा सञ्चार प्रविधि (ICT) को समेत भरमग्दुर उपयोग गरी आधुनिक विधि तथा प्रविधिमा जोड दिनुपर्ने
- मूल्याङ्कनमा Assessment या learning नभई Assessment for learning हुनुपर्ने
- शिक्षक तथा विद्यार्थीको न्यूनतम उपस्थिति दरलाई सुनिश्चित गर्नुपर्ने
- सबै सङ्काय/अध्ययन संस्थानमा प्रवेश परीक्षा प्रणालीलाई कडाइका साथ लागू गर्नुपर्ने
- ज्ञानको विष्फोटन, प्रविधिमा आएको परिवर्तनलाई समेत आत्मसात गरी पाठ्यक्रममा समसामयिक परिमार्जन गरिनुपर्ने
- शिक्षक व्यवस्थापन र विकास प्रणालीलाई सुदृढीकरण गर्नुपर्ने
- माध्यमिक शिक्षा र उच्च शिक्षाबीच linkage लाई बलियो बनाइनुपर्ने

- उच्च शिक्षाको गुणात्मकता अभिवृद्धिका लागि अनुसन्धान पक्षलाई विशेष जोडदिइनुपर्ने
- शिक्षा विकासका लागि कर लगाउनुपर्ने (जस्तै: वैदेशिक अध्ययनमा जानेबाट, विलासिताका सामान किन्नेबाट आदि) ।

लगानीसम्बन्धी

- लागत साभेदारीको नीतिअनुरूप राज्य/सरकारको तर्फबाट उच्च शिक्षाको सम्पूर्ण लगानीको आधाभन्दा बढी हिस्सा व्यहोर्ने र बाँकी अंश आन्तरिक साधन/स्रोत परिचालन र विद्यार्थी/घरपरिवारबाट असुलउपर गर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने
- सम्पूर्ण उच्च शिक्षा प्रणालीलाई Efficient बनाई व्यवस्थापकीय कार्यकुशलता अभिवृद्धि गरी Resource gap लाई पूर्ति गरिनुपर्ने
- आर्थिक, सामाजिक र भौगोलिक रूपमा बञ्चितकरणमा परेका वर्गलाई राज्यका तर्फबाट नै लगानी व्यहोर्ने नीति लिई निशुल्क वृत्ति, छात्रवृत्ति तथा आवश्यकताअनुसार सहूलियत ऋणको व्यवस्था मिलाइनुपर्ने
- उच्च शिक्षामा राज्यका तर्फबाट अब गरिने थप लगानीलाई प्राविधिक शिक्षामा केन्द्रित गरिनुपर्ने ।
- उच्च शिक्षामा खुम्चै गएको स्रोतको आपूर्तिलाई सबल बनाउन र दिगो लगानीलाई सुनिश्चित गर्न उद्योग व्यापारका क्षेत्रलगायत नेपाल सरकारका विषयगत मन्त्रालय र सम्बन्धित अध्ययन संस्थान/सङ्काय र विभागबीच अनुसन्धान, दक्ष जनशक्ति आपूर्ति लगायतका अन्य प्राज्ञिक कार्यमा सहकार्य र समन्वय कायम गरिनुपर्ने ।

ड. भावी नीतिका सरोकार

नीतिगत/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
क्षेत्र १: शासन र व्यवस्थापन	
बहुविश्वविद्यालयको अवधारणालाई सम्बोधन गर्ने समग्र नीतिगत व्यवस्थाको कमी	Comprehensive policy framework तर्जुमा गर्ने

नीतिगत/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
उच्च शिक्षा समन्वय गर्ने सरकारको सीमित संयन्त्र भएको	UGC सम्बन्धी कार्यहरू एवम् उच्चशिक्षा प्रदायक संस्थाहरूको उल्लेख्य वृद्धि हुँदै गइरहेको सन्दर्भमा शिक्षा मन्त्रालयको तर्फबाट संयोजन तथा समन्वय गर्नका लागि एउटा उच्चशिक्षा मात्र हेर्ने गरी छुट्टै महाशाखाको स्थापना गरिनुपर्ने
उच्च शिक्षाका समग्र राष्ट्रिय मुद्दाहरूमा बहस गर्ने Forum को कमी	उच्च शिक्षा निकाय, सरकार र सरोकारवालाहरू सम्मिलित उच्च शिक्षाका मुद्दाहरूमा बहसका लागि Forum/Advisory Board को स्थापना
UGC को भूमिका सीमित रहेको	उच्च शिक्षाको समसामयिक विकास र राज्य तथा जनसरोकारका विषय तथा मुद्दाहरूलाई समेत सम्बोधन गर्नका लागि Higher Education Commission (HEC) को विकास
त्रि.वि. संरचना ज्यादै ठूलो भई व्यवस्थापनमा समस्या आइपरेको	विश्वविद्यालय विकास/स्थापनासम्बन्धी नीति स्पष्ट नीतिको व्यवस्था गर्नुपर्ने सक्षम क्याम्पसहरू तथा निश्चित क्षेत्रभित्रका क्याम्पसहरू समूहकृत भई क्रमशः विश्वविद्यालयको रूपमा विकास गर्ने विषयक्षेत्रगत आवश्यकताअनुसार Specialized University खोल्ने नीति भावी सङ्घीय नेपालमा प्रत्येक राज्य/प्रान्तमा कम्तीमा एउटा विशिष्टीकृत विश्वविद्यालय खोल्नुपर्ने
क्षेत्र २: पहुँच र सहभागिता	
आर्थिक सामाजिक रूपमा पछाडि परेका समूहका विद्यार्थीहरूको पहुँच र सहभागिता वृद्धिका लागि ठोस नीतिको कमी	आर्थिक सामाजिक रूपमा पछाडि परेका समूहका विद्यार्थीहरूको उच्च शिक्षामा पहुँच र सहभागिता वृद्धि गर्न सारभूत सकारात्मक विभेद लगायत विद्यार्थी ऋण, छात्रवृत्ति लगायत विद्यार्थी वित्तीय सहयोगका स्किम विस्तार गर्ने नीति तर्जुमा खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गरी उच्च शिक्षामा पहुँच र सहभागिता अभिवृद्धि गर्नुपर्ने । लक्षित वर्ग उन्मुख Formula funding को व्यवस्था गर्ने नीति

नीतिगत/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
	दुर्गम क्षेत्रमा छात्रावाससहित सरकारी लगानीमा क्याम्पस खोल्ने
	सार्वजनिक पद धारण गर्ने व्यक्तिका छोराछोरीहरू अनिवार्य रूपमा
	सार्वजनिक उच्च शिक्षा संस्थाहरूमा पढ्नुपर्ने व्यवस्था
क्षेत्र ३: गुणस्तर र सान्दर्भिकता	
गुणस्तर मानक तथा मापदण्ड निर्धारण गर्ने परिपाटीको व्यवस्था भइनसकेको	गुणस्तर सुनिश्चितता तथा स्तरीकरण र समकक्षताका लागि National Quality Assurance and Accreditation प्रणाली सुदृढीकरणका लागि Board तथा Centre स्थापना गर्ने ।
उच्च शिक्षामा सान्दर्भिक अनुसन्धानको समुचित विकास हुन नसकेको	राष्ट्रियस्तरमा गुणस्तरको न्यूनतम मानक तथा मापदण्ड तय गर्ने
उच्च शिक्षालाई देशको आवश्यकताअनुसार अपेक्षाकृत रूपमा सान्दर्भिक बन्न नसकेको	<p>National Research Policy Framework तय गरी सोको विकास/कार्यान्वयनका लागि Council स्थापना</p> <p>उच्च शिक्षा र उद्योग व्यापारका क्षेत्रलगायत नेपाल सरकारका प्राथमिकतामा रहेका क्षेत्रमा जनशक्ति आपूर्ति गर्ने नीति अवलम्बन गरिनुपर्ने</p> <p>आधुनिक सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित पाठ्यक्रम तथा शिक्षण विधि उपयोग गर्ने नीति ल्याउने</p> <p>विश्वविद्यालय, प्राज्ञिक वर्ग तथा विद्यार्थीहरूलाई समुदायसँग आबद्ध हुने कार्यक्रम व्यवस्थाको लागि आवश्यक नीति</p> <p>परीक्षा प्रणाली वैज्ञानिक बनाउने</p> <p>शिक्षालाई उत्पादन श्रमसँग जोड्ने</p> <p>शिक्षक विद्यार्थी अनुपात निश्चित गर्ने</p>
क्षेत्र ४: लगानी	
उच्च शिक्षामा सरकारको लगानी नीति स्पष्ट हुन	उच्च शिक्षासम्बन्धी बृहत् लगानी नीति तर्जुमा

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत/मुद्दा नसकेको	नीतिगत विकल्पहरू
प्राविधिक र साधारण उच्च शिक्षामा गरिने लगानीको अनुपात निर्धारणसम्बन्धी नीतिको कमी	उपलब्ध स्रोत/साधनको अधिकतम उपयोग र परिचालन गर्ने नीति
साभेदारी नीतिको अभाव	सक्नेबाट लिने तथा आर्थिक, सामाजिक र भौगोलिक रूपमा बञ्चिततामा परेका वर्गलाई राज्यका तर्फबाट नै लगानी व्यहोर्ने नीति
उच्च शिक्षामा दिगो लगानी नीतिको अभाव	उद्योग व्यापारका क्षेत्रलागत नेपाल सरकारका विषयगत मन्त्रालय र सम्बन्धित विश्वविद्यालय, अध्ययन संस्थान/सङ्काय र विभागबीच स्रोतको प्राप्त तथा जनशक्ति आपूर्ति गर्ने नीति अवलम्बन
	उच्च शिक्षामा लागत साभेदारीको नीति अवलम्बन गर्नुपर्ने
	राज्यले गर्ने लगानीका आधारमा विश्वविद्यालयको वर्गीकरण गर्ने नीति
	राज्यले उच्च शिक्षाको लागी प्रदान गर्ने अनुदानको आधार किटान र राज्यको दायित्व कति हुने भन्ने किटानसम्बन्धी नीति
	विदेशीबाट संस्थाहरू र राष्ट्रिहरूको सहयोग विना सर्त मात्र लिने
	पूर्व राजपरिवारका सबै सम्पत्ति शिक्षामा खर्च गर्ने

५. प्राविधिक शिक्षा तथा व्यवसायिक तालिम

क. मौजुदा नीति व्यवस्था

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३

- धारा १८ अन्तर्गत रोजगारी तथा सामाजिक सुरक्षासम्बन्धी हकमा प्रत्येक नागरिकलाई कानूनमा व्यवस्था भएबमोजिम रोजगारीको हक हुनेछ भन्ने उल्लेख भएको

- धारा ३४ अन्तर्गत राज्यका निर्देशक सिद्धान्तहरूमा स्वदेशी निजी एवम् सार्वजनिक उद्यमलाई प्राथमिकता र प्रश्रय दिई राष्ट्रिय अर्थतन्त्रलाई स्वतन्त्र, आत्मनिर्भर एवम् उन्नतिशील गराउनु राज्यको मूलभूत आर्थिक उद्देश्य हुनेछ भन्ने उल्लेख भएको
- धारा ३५ अन्तर्गत राज्यका नीतिहरूमा सरकारी, सहकारिता र निजी क्षेत्रको माध्यमबाट मुलुकमा अर्थतन्त्रको विकास गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ र मुलुकमा विद्यमान परम्परागत ज्ञान, सीप र अभ्यासको पहिचान र संरक्षण गर्दै त्यसलाई आधुनिकीकरण गर्ने नीति राज्यले अवलम्बन गर्नेछ भन्ने उल्लेख भएको ।

तीन वर्षीय अन्तरिम योजना, २०६४

- शिक्षालाई जीवनोपयोगी, सान्दर्भिक, रोजगारमूलक, सीपमूलक तथा उत्पादक बनाउन विद्यालय तहको शिक्षाका साथै उच्च एवम् प्राविधिक शिक्षामा समेत समतामूलक हिसाबले पहुँच र गुणस्तर सुनिश्चित गर्ने ।
- साधारण शिक्षा र प्राविधिक/व्यावसायिक शिक्षाबीच खुलाद्वार नीति अवलम्बन गर्ने ।
- न्यून तथा मध्यमस्तरीय सीपयुक्त प्राविधिक जनशक्ति उत्पादन गर्न स्थानीय स्रोत साधनको परिचालन गरी सामुदायिक-निजीक्षेत्र साभेदारीमा स्थानीय घरेलु तथा सीप विकास केन्द्र तथा सामुदायिक सङ्घ-संस्थामार्फत् मागका आधारित इलम प्रशिक्षण केन्द्र स्थापना गर्ने र छोटो अवधिको तालिम आधारभूत शिक्षा प्राप्त गरेका र वैदेशिक रोजगारीमा जान चाहने युवाहरूप्रति लक्षित हुने ।
- दसौँ योजनाले स्वरोजगारमूलक सीप प्रदान गर्नुपर्ने आवश्यकता माथि जोड दिएको ।

माध्यमिक शिक्षाको उद्देश्य (राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३)

- प्राविधिक र व्यावसायिकसीप विकास गर्नु र श्रम प्रति सम्मान गर्न सिकाउनु ।
- आत्म निर्भर हुन जीवन निर्वाहका लागि आय आर्जन गर्न सक्ने क्षमता र सामान्य व्यावसायिक सीपको विकास गर्नु ।

सबैका लागि शिक्षा, राष्ट्रिय कार्य योजना (२००१-२०१५)

- सबै युवा तथा प्रौढहरूको आवश्यकताअनुसार उचित सिकाइ र जीवनोपयोगी सीपमूलक कार्यक्रमहरूमा न्यायोचित पहुँच विस्तार गरी सुनिश्चित गराउने उद्देश्य राखेको ।

- जीवनोपयोगी सीप शिक्षा नीतिको उद्देश्य अनुकूल वर्तमान शैक्षिक कार्यक्रमलाई जीवनसँग सान्दर्भिक बनाउन उद्यमशीलतालाई मदत पुऱ्याउने खालको वैकल्पिक शिक्षामा पहुँच विस्तार गर्न जोड दिएको ।
- विद्यालय स्तरको पाठ्यक्रमलाई दैनिक जीवनसँग सुहाउने गरी बढी व्यावहारिक र सान्दर्भिक बनाउन पाठ्यक्रम परिमार्जनको आवश्यकतामा जोड दिएको ।
- श्रम बजारमा खपत हुन चाहने माध्यमिक तहका विद्यार्थीहरूको लागि उपयुक्त खालको प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षामा पहुँचको विकास गर्न व्यावसायिक शिक्षालाई विद्यालय प्रणालीमा समावेश गर्ने कार्य भइरहेको ।
- विद्यालय जान नपाएका (Out of School) युवाहरूको लागि विशेष कार्यक्रम विकास गर्ने ।
- सामुदायिक सिकाइ केन्द्रहरूमार्फत् आजीवन तथा निरन्तर सिकाइ प्रणाली व्यवस्थित गर्ने ।

प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम, सीप विकास नीति, २०६४

- परिवर्तित सन्दर्भ र हाल विकसित जनचाहना, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय श्रम बजारमा बढ्दो शिक्षा, तालिम तथा रोजगारीमा सबैको समतामूलक सहभागिताको सुनिश्चितताको आवश्यकता, युवाहरूलाई रोजगारी र उत्पादनमूलक कार्यमा सहभागी गराई उनीहरूको आर्थिक अवस्थामा सुधार ल्याउनका लागि सन् २००५ मा तयार भएको राष्ट्रिय नीतिलाई समयानुकूल परिमार्जन गरी सन् २००७ मा नेपाल सरकारद्वारा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम, सीप विकास नीति २०६४ स्वीकृत । यो नीतिले निम्नानुसारका बृहत् उद्देश्य लिएको छ :
 - आफ्नो सीप तथा आयआर्जनको सम्भावना अभिवृद्धि गर्न चाहने सबैलाई रोजगारीको लागि प्रवेश तहको सीप दक्षता वृद्धि गराउने
 - विपन्न, पछाडि परेका, महिला, जनजाति, मधिसे, अपाङ्ग, मुस्लिम समुदायका युवा तथा वयस्कलाई सीप विकासमा सहयोग गरी आयआर्जन क्षमता अभिवृद्धि गराउने
 - नेपालको आर्थिक एवम् सामाजिक विकासको लागि आवश्यक पर्ने आधारभूतस्तरदेखि उच्चस्तरको जनशक्ति तयार पारी सीप र प्राविधिक आवश्यकताको परिपूर्ति गर्ने

- विश्वव्यापारीकरण तथा खुला अर्थतन्त्रबाट सिर्जित वैदेशिक रोजगारका अवसरबाट उच्चतम फाइदा उठाउन दक्ष तथा अन्तर्राष्ट्रिय श्रम बजारमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने उच्च तलबमान कमाउन सक्ने प्राविधिक र सीपयुक्त जनशक्ति तयार पार्ने ।
- उल्लिखित बृहत् उद्देश्य हासिल गर्न निम्नानुसारका पाँच बृहत् नीतिगत क्षेत्र पहिचान गरेको :
 - प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम र सोसम्बन्धी सेवाहरूको व्यापक विस्तार गर्ने
 - प्राविधिक तथा व्यावसायिक सीपको तालिम आवश्यक पर्ने सबै नागरिकलाई समावेशी र समतामूलक पहुँचको सुनिश्चित गर्ने
 - विभिन्न निकायबाट प्रदान गरिने तालिम र विभिन्न माध्यमबाट सिकेका ज्ञान र सीपलाई एउटा प्रणालीभित्र एकीकृत गर्ने
 - प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका विषयवस्तु र दक्षता (उपलब्धि) लाई श्रमबजारको आवश्यकता र आर्थिक क्षेत्रको मागसँग आबद्ध गरी प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको गुणस्तर र उपयुक्तताको अभिवृद्धि गर्ने
 - प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको विकास तथा विस्तारका लागि दिगो वित्तीय सहयोग प्रणालीको विकास गर्ने ।

ख. अपेक्षित नतिजा

नागरिकका लागि

- सबै नेपाली नागरिकले चाहेको अवस्थामा ३ महिना वा सीपको तह १ प्राप्त गर्न रोजगार उन्मुख सीपको तालिम निःशुल्क पाउने छन् । त्यसभन्दा माथि सीप विकास गर्न चाहेमा शुल्क जीवनपर्यन्त सिकाइका विभिन्न तहका तालिम हासिल गर्न पाउने छन् ।

तालिम सञ्चालकका लागि

- सबै उद्योग व्यवसाय र तालिम प्रदायक संस्थाहरू, साना वा ठूला, निजी वा सरकारी, नाफामूलक वा सेवामूलक सीप विकास कार्यमा संलग्न हुन विद्यालयहरूका युवाहरूलाई रोजगारीमूलक सीप प्रदान गर्न अभिप्रेरित हुनेछन् र सहयोग प्राप्त गर्नेछन् ।

उद्योग व्यवसाय र विकास समुदायका लागि:

- उद्योग व्यवसाय, नयाँ विकास कार्यक्रमले आफ्नो पेसाको क्षेत्रमा दक्ष एवम् आत्मविश्वास भएका उचित तरिकाले तालिम हासिल गरेका सीपयुक्त जनशक्तिको आपूर्ति बृहत् रूपमा हुनेछ र राष्ट्रिय उत्पादकत्व वृद्धि हुनेछ ।

ग. विगतका अनुभव

- विद्यालय शिक्षामा व्यावसायिक शिक्षा समायोजन गर्ने परिपाटीको थालनी वि.सं. २००४ मा खोलिएका आधार स्कूलहरू र विद्यार्थीलाई स्वावलम्बी बनाउन साधारण विषयको अलावा कृषि, कटाइ, बुनाइ तथा हस्तकला जस्ता व्यावसायिक विषयहरू समावेश गरिएको (Shrestha, 1991, as cited in Sharma, 2005)
- राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन (२००९) अनुरूप बहुउद्देशीय विद्यालयहरूद्वारा आधार स्कूल स्थापना गरी व्यावसायिक तालिम सञ्चालन (Shrestha, 1991 as cited in Sharma, 2005)
- १९६३ देखि BTI बुटवल र BTTC ले व्यावसायिक तालिमको सुरु गरेको
- नयाँ शिक्षा पद्धति योजना १९७१ देखि बहुउद्देश्य विद्यालयहरू व्यावसायिक स्कूलमा रूपान्तरण तथा देशव्यापी विस्तार र १९७९ मा राष्ट्रिय शिक्षा समितिले प्राविधिक शिक्षालय कार्ययोजना बनाई १९८० देखि प्राविधिक शिक्षालयहरूको स्थापना गरी

१९८२ मा तिनीहरूको व्यवस्थापन गर्न प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा समिति र निर्देशनालयको गठन भएको

- नयाँ शिक्षा योजना २०२८ लागू हुने बेलासम्म २९ ओटा बहुउद्देशीय विद्यालयहरू सञ्चालन भइरहेका र यस योजनाले विद्यालयस्तरका विद्यार्थीहरूमा आधारभूत सीप विकास गरी उत्पादनशील नागरिक बनाउने उद्देश्यले सबै माध्यमिक विद्यालयहरूमा व्यावसायिक विषय अनिवार्य बनाएको । यस योजनाले साधारण र संस्कृत विद्यालयहरूमा २०० अङ्कको र व्यावसायिक विद्यालयहरूमा ४०० अङ्कको व्यावसायिक विषय पाठ्यक्रममा समावेश गरी वागवानी, कुखुरापालन, विद्युत्, औद्योगिक शिक्षा, लेखाजस्ता ३४ ओटा विभिन्न व्यावसायिक विषय माध्यमिकस्तरमा समावेश गरिएको
- प्राविधिक शिक्षा कार्ययोजना २०३५ ले (एन.इ.सी., १९७९) विभिन्न तीन प्रकारका प्राविधिक शिक्षालयहरूको परिकल्पना गरेको :
 - जुनियर प्राविधिक शिक्षालय
 - प्राविधिक शिक्षालय
 - सिनियर प्राविधिक शिक्षालय
- प्राथमिकस्तर उत्तीर्ण विद्यार्थीहरूका लागि २ वर्षको जुनियर प्राविधिक शिक्षा, ७ कक्षा उत्तीर्णलाई ३ वर्षको प्राविधिक शिक्षा, प्राविधिक शिक्षा हासिल गरेकालाई टेक्निसियन तहको २ वर्षे सिनियर प्राविधिक शिक्षाको व्यवस्था गरी प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको मूल धारमा ल्याउने परिकल्पना गरिए तापनि यस योजनाले व्यवहारमा पूर्णतया भौतिक रूप लिन नसकेको
- योजनाअनुरूप कार्यान्वयन हुन नसक्दा प्राविधिक शिक्षालयबाट प्रदान गरिने प्राविधिक शिक्षालाई व्यावसायिक तालिमको रूपमा हेरिन थालियो र प्राविधिक प्रवेशिका उत्तीर्ण प्रशिक्षार्थी सम्बन्धित विषयमा उच्च अध्ययन गर्न चाहेमा व्यवधान उत्पन्न भएको र शिक्षा क्षेत्रमा प्राविधिक शिक्षालयबाट प्रदान गरिने प्राविधिक प्रवेशिकालाई non-credit कार्यक्रमको रूपमा, तालिमको रूपमा वा शैक्षिक हिसाबले कमजोर विद्यार्थीको कार्यक्रमको रूपमा लिइन् थालिएको
- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमलाई विकास, समन्वय तथा मजबुद बनाउन एकीकृत संरचना प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम ऐन २०४५ (१९८९) पश्चात् प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् गठन ।

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

प्राविधिक शिक्षाका सन्दर्भमा उल्लेखित कार्यहरू भएका भएपनि अबै निम्नानुसारका केही सुधारोन्मुख पक्ष रहेका देखिन्छ :

- बहुदेशीय विद्यालय आधार स्कुलको तुलनामा साधन सम्पन्न तथा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको व्यवस्था भएको र कृषि, औद्योगिक शिक्षा, विजिनेस शिक्षा तथा गृहविज्ञानजस्ता व्यावसायिक प्रशिक्षण दिइने बहुदेशीय विद्यालयको पाठ्यक्रम अमेरिकी शिक्षा प्रणालीमा आधारित भएकाले नेपालको श्रमबजारको आवश्यकताबाट टाढा रहेको भन्ने भनाइ (बेलबासे, १९८१)
- श्रमबजारको आवश्यकता तथा रोजगारीका अवसरलाई ध्यान नै नदिई समावेश गरिएका व्यावसायिक विषयहरूमा तालिम पाएका युवा वर्ग श्रम बजारमा खपत हुन नसकेका र उच्च शिक्षाप्रति लालायित विद्यार्थीहरूले सिके जानेका व्यावसायिक सीप व्यवहारमा उतार्न पनि नचाहेको (बेलबासे, १९८१; शर्मा १९९८)
- करिब तीन दशकको व्यावसायिक शिक्षाको अनुभव त्यति उत्साहजनक रहेन । नयाँ शिक्षाको मध्यावधि एवम् पूर्णावधिको मूल्याङ्कनबाट व्यावसायिक शिक्षाले अपेक्षित प्रतिफल दिन नसकेको आधारमा १ सय अङ्कको व्यावसायिक विषय कायम राखी व्यावसायिक विद्यालयबाट आधारभूत सीपयुक्त जनशक्ति तयार पार्ने परिपाटी हटाई छुट्टै प्राविधिक शिक्षालयहरूको विकास गर्ने कार्ययोजना २०३५ लागू गरिएको (शर्मा, १९९८)
- व्यावसायिक शिक्षाको उद्देश्य स्पष्ट नभएको र सबै विद्यार्थीलाई व्यावसायिक शिक्षा अनिवार्य गर्दा प्रत्युत्पादक भएको
- देशको आर्थिक क्षमता, प्रशिक्षकहरूको दक्षता, श्रम बजारको आवश्यकता तथा विद्यार्थी अभिभावकको अभिरूचीलाई ख्यालै नगरी व्यावसायिक शिक्षाको कार्यक्रम विकास गरिएको तथा समयसापेक्ष र सान्दर्भिक हुन नसक्नाले परिलक्षित उद्देश्य हासिल हुन नसकेको
- श्रमबजारमा खपत हुन आवश्यक पर्ने सीप विद्यार्थीमा विकसित नहुनु र सिकेको सीप पनि व्यवहारमा उतार्न नसक्नु

- देश सबै विद्यालयलाई व्यावसायिक शिक्षा अनिवार्य गर्दा आवश्यक पर्ने भौतिक सुविधा उपकरण तथा दक्ष प्रशिक्षकको व्यवस्था हुन नसक्दा आवश्यक स्तरको व्यावसायिक सीप विकास हुन नसकेको
- सीपसँग सम्बन्धित पेसा तथा व्यवसायले सामाजिक प्रतिष्ठा नपाउनु, आधारभूत तथा मध्यमस्तरीय सीपयुक्त जनशक्तिको पारिश्रामिक न्यून हुनु र उच्च शिक्षा हासिल गरेकालाई उच्च तलबमान तथा पद प्राप्त हुने परिपाटी भएकाले (जुन हालसम्म कायम छ) व्यावसायिक शिक्षा हासिल गरेका युवावर्ग आफूले प्राप्त गरेको व्यावसायिक सीपमा आधारित रोजगारीतर्फ उन्मुख हुनुभन्दा जुनसुकै विषयमा भए पनि उच्च शिक्षा हासिल गर्न तल्लीन भएका
- व्यावसायिक शिक्षामार्फत् पेसागत दक्षता हासिल गर्न प्रयोगात्मक तथा व्यावहारिक अनुभव प्राप्त गर्ने यथेष्ट अवसर प्राप्त हुनुपर्नेमा विगतको व्यावसायिक शिक्षाले प्रदान गर्न नसकेको
- जुनबेला व्यावसायिक शिक्षालाई व्यापक बनाइयो, त्यसबेला उद्योग, व्यवसाय तथा सेवाका क्षेत्रहरूको विकास हुन नसकेकाले श्रमबजारमा व्यावसायिक शिक्षा हासिल गरेका विद्यार्थीहरू खपत हुन नसकेको
- नेपालको तत्कालीन श्रमबजारको आवश्यकता पहिचान नै नगरी विदेशबाट आयातित व्यावसायिक शिक्षा कार्यक्रम सिधै अनुकरण गरी लागू गरिएकाले व्यावसायिक शिक्षाको उपयोगिता युवा वर्गले अनुभव गर्न पाएनन् र उक्त शिक्षा नेपालको लागि सान्दर्भिक हुन नसकेको
- व्यावसायिक विद्यालयहरू क्रमिकरूपले विस्तार गर्दै लैजानुपर्नेमा महत्त्वकाङ्क्षी विस्तार भएकाले देशको सीमित स्रोत र साधनले व्यावसायिक शिक्षा प्रणालीलाई थाम्न नसकेको
- सत्तरीको दशकमा नेपाललगायत अन्य विकासशील राष्ट्रहरूमा सञ्चालन गरिएका व्यावसायिक शिक्षाले अपेक्षित सीपयुक्त जनशक्तिको प्रवाह गर्न सकेनन् (Watson, 1994) । विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षाका विषयमा सकारात्मक टिप्पणीहरू आउन सकेनन् (Castro, 1992) । दातृ निकायका नीति पत्रमा समेत व्यावसायिक शिक्षामाभन्दा साधारण शिक्षाको गुणस्तर उठाएमा आर्थिक विकासमा सकारात्मक प्रभाव पर्न सक्ने भन्दै व्यावसायिक शिक्षालाई ऋण सहयोगको दायराभित्र पार्‍यो (वाट्सन, १९९४) । फलस्वरूप आन्तरिक स्रोतबाट व्यावसायिक शिक्षाको खर्च थाम्न

नसकी नेपाल जस्ता राष्ट्रहरूले विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षालाई सुधार र सुदृढ गर्नुको साटो स्थगन गरेको

- नेपालको विगतको अनुभव तथा अन्तरराष्ट्रियस्तरमा देखा परेका टीकाटिप्पणीलाई दृष्टिगत गर्दा विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षाले अल्पविकसित देशमा अपेक्षित रूपमा सफलता हासिल गर्न नसकेको तर जापान, कोरिया, सिङ्गापुरजस्ता देशहरूले व्यावसायिक शिक्षामार्फत् नै थोरै समयमा समुन्नत राष्ट्रहरूको हाराहारीमा उभिन समर्थ भएका (वाट्सन, १९९४)
- वर्तमान अवस्थामा पनि अमेरिका तथा पश्चिमा मुलुकहरूमा पनि व्यावसायिक शिक्षाको माध्यमबाट सीप विकास गरी श्रमशक्तिको क्षमता र दक्षता अभिवृद्धि गरी आर्थिक उत्पादनशीलतामा उल्लेखनीय उन्नति गरिरहेका सन्दर्भमा विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षा आफैमा त्रुटिपूर्ण भने अवश्य होइन, केवल आफ्नो राष्ट्रको पृष्ठभूमि, आवश्यकता, पाठ्यक्रमको सही छनोट तथा प्रभावकारी कार्यान्वयनको अभावबाट नेपालजस्ता अल्पविकसित राष्ट्रहरूले यसको असफलता खेप्नुपरेको ।

व्यावसायिक शिक्षाको वर्तमान स्थितिलाई नियाल्दा भन्ने निम्नअनुसारको अवस्था देखा पर्छ :

- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम नीतिको चयन, योजना निर्माण र समन्वयको लागि २४ सदस्यीय परिषद् सभा ९ सदस्यीय परिषद् रहने व्यवस्था छ । परिषद् र सभामा शिक्षा मन्त्री अध्यक्ष तथा परिषद्कै नेपाल सरकारले तोकेको एक कर्मचारी सदस्यसचिव रहने प्रावधान छ । परिषद् आफ्नो क्रियाकलापहरू ११ ओटा महाशाखा र शिक्षालयहरू मार्फत् सम्पादन गर्दै आएको छ
- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिकतालिम परिषद्अन्तर्गत २० ओटा अङ्गिक (४ ओटा बहु-प्राविधिक, १४ ओटा प्राविधिक शिक्षालयहरू र २ ओटा व्यावसायिक तालिम केन्द्रहरू), १५ ओटा सामुदायिक विद्यालयमा सञ्चालित एनेक्स कार्यक्रम तथा २८० भन्दा बढी निजी शिक्षालय/कलेजहरूमार्फत् ३ वर्षे डिप्लोमा, प्राविधिक एसएलसी र छोटो अवधिको व्यावसायिक तालिम कार्यक्रम सञ्चालन भइरहेको छ
- परिषद्बाट सम्बन्धन प्राप्त निजीस्तरमा सञ्चालित प्राविधिक शिक्षालयहरूले पेसागत क्षेत्रमा ७,२०० र डिप्लोमा स्तरमा १०,९४३ युवावर्गलाई प्राविधिक शिक्षा प्रदान गर्दै आएको र परिषद्अन्तर्गत र सम्बन्धन प्राप्त निजी क्षेत्रका संस्थाहरूमार्फत् जम्मा

१०,०४४ युवावर्गलाई प्राविधिक शिक्षा र व्यावसायिक तालिमको अवसर तथा विभिन्न ६५ विषयक्षेत्रहरूमा छोटो अवधिको तालिम पनि परिषद्बाट सञ्चालन भइरहेको CTEVT, २००९) छ

- प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको क्षेत्रमा प्रशिक्षक र व्यवस्थापकहरूलाई प्रशिक्षण, व्यवस्थापन तथा अन्य विविध विषयहरूमा उनीहरूको कार्य दक्षता अभिवृद्धिका लागि आवश्यकताअनुसारका तालिम प्रदान गर्ने उद्देश्यले परिषद् अन्तर्गत प्राविधिक प्रशिक्षण प्रतिष्ठान (TITI) को सञ्चालन भइरहेको छ
- उद्योग वाणिज्य सङ्घमार्फत् पाँच ठाउँमा इलम प्रशिक्षण केन्द्रहरू सञ्चालनमा रहेका र नेपाली उद्योगहरूलाई चाहिने कालिगढहरू उत्पादन गर्ने लक्ष्यसहित स्थानीयस्तरमा व्यावसायिक तालिममा केन्द्रित भएको छ
- नेपालमा प्रत्येक वर्ष चार लाख युवावर्ग श्रमबजारमा प्रवेश गर्ने गरेको र तीमध्ये बहुसङ्ख्यक प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमबाट बञ्चित रहेका छन्
- तथ्याङ्क विश्लेषण गर्दा परिषद्, श्रमविभाग, उद्योग विभाग तथा अन्य सरकारी निकायबाट सञ्चालित व्यावसायिक तालिमको अवसर प्रतिवर्ष करिब ५० हजारको हाराहारीमा रहेको र सीप विकासको माध्यमबाट व्यक्तिको आयआर्जनको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने अवसर ज्यादै सीमित युवावर्गलाई मात्र प्राप्त भएको छ
- व्यावसायिक शिक्षा कार्यक्रमलाई प्राविधिक शिक्षा कार्यक्रमले प्रतिस्थापित गरे तापनि प्राविधिक शिक्षा कार्यक्रमलाई व्यापक विस्तार गर्न सकिएको छैन र सरकारी क्षेत्रबाट विगत ३ दशकमा जम्मा १२ ओटा प्राविधिक शिक्षालय मात्र सञ्चालनमा आउन सकेको देखिन्छ
- विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षाको वर्तमान स्थितिलाई अध्ययन गर्दा दुई किसिमका कार्यक्रमहरू सञ्चालन भएका छन् :
 - माध्यमिक तहको शिक्षामा समावेश व्यावसायिक शिक्षा
 - माध्यमिक विद्यालयमा परीक्षणका रूपमा सञ्चालित एनेक्स कार्यक्रम

ग. समस्या र चुनौती

मूल्य र मान्यतामा आधारित शिक्षा

- व्यावसायिक सीपभित्र पर्ने सीप तथा विषयहरू स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्ने

- जीवनोपयोगी सीपभिन्न पनें सीपहरू परिभाषित गरी समग्र पाठ्यक्रममा समावेश गर्ने
- व्यावसायिक तथा जीवनोपयोगी सीपको सामाञ्जस्य कायम गरी व्यक्तिलाई स्वनिर्णय गर्न, आफ्ना समस्या सहि अर्थमा समाधान गर्न, द्वन्द्वात्मक परिस्थितिको अवस्थामा सम्झौता गर्न, व्यक्ति, समाज र राष्ट्रमा हुने निर्णयहरूमा सरिक हुन तथा विभिन्न जोखिमबाट टाढा रहन सक्ने सीपहरूको समावेश गरी व्यवस्थित गर्ने
- शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाका माध्यमबाट बालबालिकामा विविध जीवनोपयोगी एवम् व्यावसायिक सीपको विकास तथा विस्तार गर्ने गरी पाठ्यक्रमलाई व्यवस्थित गर्ने
- विद्यालय उमेरका कुल जनसङ्ख्यामध्ये ८० प्रतिशतले कक्षा १ देखि १० सम्म कहीं न कहीं पढाइ छाड्न बाध्य छन् (Sharma, 2005) । यिनीहरूलाई सीप विकाससम्बन्धी शिक्षा उपलब्ध गराउने ।

रोजगारी र स्व:रोजगारीका लागि शिक्षा

- विद्यालय शिक्षा कति प्रकारको हुने ? व्यावसायिक र साधारण धार छुट्टाछुट्टै हुने कि दुवै सँगै जाने ?
- विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रमले कामका लागि आवश्यक पनें केकस्ता सीपहरू कुनकुन विषय क्षेत्रहरूमा समावेश गर्ने ?
- व्यावसायिक शिक्षाबाट साधारण शिक्षामा र साधारण शिक्षाबाट व्यावसायिक शिक्षामा जाने संरचना केकस्तो हुने ?
- अनौपचारिक रूपमा सञ्चालित व्यावसायिक तालिमलाई केकसरी प्रमाणीकरण गर्ने ?
- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्को संरचना र विद्यालय संरचनाबीच समन्वय संयन्त्र केकस्तो हुने ?
- सीपमूलक तथा व्यावसायिक तालिम कार्यक्रममा लाग्ने लागत खर्च प्रमुख चुनौतीका रूपमा रहेको साथै, जीवनोपयोगी सीप सिकाइ तालिममा अभिप्रेरित तथा प्रशिक्षित गर्न सक्ने योग्य प्रशिक्षकहरूको अभावलाई कसरी पूर्ति गर्ने ?
- कुनै प्रकारको सीपयुक्त जनशक्ति कहाँ, कति र कहिलेसम्म आवश्यक पनें हो र हरेक पेसागत क्षेत्रमा केकति जनशक्ति तयार भइरहेका छन्, सोको निरन्तर निकर्षाल गर्न श्रम सूचना प्रणाली तथा रोजगार प्रतिस्थापन सहयोग केन्द्रको स्थापना गर्ने

- श्रम बजारमा भइरहने निरन्तर परिवर्तन, सीप र दक्षताको माग, रोजगारीका अवसरहरू र नयाँ रोजगारीसम्बन्धी सम्भावनाहरूको नियमित अध्ययन अनुसन्धान गरी प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक अनुसन्धान गरी प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम कार्यक्रमहरू तथा पाठ्यक्रमहरूको समसामयिक सुधार गर्न र तिनलाई श्रम बजारको माग र आवश्यकताअनुरूप बनाउन नसकिएको देखिन्छ । विद्यालय शिक्षामा व्यावसायिक शिक्षाका सबल र दुर्बल पक्षहरू निम्नानुसार बुँदागत रूपमा प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

अवसरका रूपमा रहेका सबल पक्षहरू	चुनौतीका रूपमा रहेका दुर्बल पक्षहरू
<ul style="list-style-type: none"> ● आ.व २०६५/०६६ को नीति तथा कार्यक्रममा युवा स्वरोजगार कोषको व्यवस्था भएबाट मागमा आधारित प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम कार्यक्रमको सुरुआत ● प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्ले ट्रेड स्कुल र माध्यमिक विद्यालयमा सञ्चालित एनेक्स कार्यक्रममार्फत् प्राविधिक शिक्षा प्रदान ● निजी रूपमा व्यवस्थापन गरिएका कतिपय प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम केन्द्रहरू सञ्चालनमा आइरहेका छन् । उद्योग वाणिज्य महासङ्घले पनि प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषदसँगको सहकार्यमा केही इलम प्रशिक्षण केन्द्रहरू सञ्चालन गरिरहेको छ । यी क्रियाकलापले साभेदारीको उल्लेखनीय सम्भावना देखाएको, श्रमबजारका सम्भावनाहरू खुला गरेको र कार्यक्रमहरूलाई विस्तार गर्न र सुदृढ गर्न 	<ul style="list-style-type: none"> ● प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक सीपका लागि बारम्बार परिवर्तन भइरहने बजारको मागले गर्दा मागको सही पहिचान र समय सुहाउँदा सीपको पहिचान गर्ने कार्य ● आवश्यकताअनुसारका व्यावहारिक र नतिजामुखी प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गर्नका लागि पाठ्यक्रम, यसका प्रक्रिया तथा विधि ● पर्याप्त लगानीको सम्भावना ● CTEVT आफैं तालिम कार्यान्वयनकर्ता पनि भएकाले यसको वास्तविक भूमिका सहजकर्ता, प्राविधिक सहयोगी एवम् गुणस्तरीयता कायम गर्ने कार्यमा प्रभावकारिता आउन नसकेको ● सार्वजनिक शिक्षालयहरूमा स्रोत, साधनको अनुपातमा निजीस्तर सरह अपेक्षित नतिजा उत्साहप्रद नरहेको

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

अवसरका रूपमा रहेका सबल पक्षहरू	चुनौतीका रूपमा रहेका दुर्बल पक्षहरू
मार्ग प्रशस्त गरेको	

३. भावी नीतिका सरोकार

बढ्दो बेरोजगारीबाट सिर्जित गरिबीलाई हटाउने राष्ट्रिय विकास लक्ष्य प्राप्तिका लागि शिक्षालाई जीवनोपयोगी बनाउन अनिवार्य भइसकेकोछ । एसिया तथा प्रशान्त क्षेत्रका देशहरूको प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक शिक्षा प्रणालीको अध्ययन गर्दा प्रायः सबै देशहरूमा निम्नमाध्यमिक, माध्यमिक तथा उच्चमाध्यमिक तहमा कुनै न कुनै प्रकारको व्यावसायिक सीप प्रदान गर्ने व्यवस्था पाइएको छ । विद्यालयस्तरीय व्यावसायिक शिक्षाको अलावा व्यापकरूपमा व्यावसायिक तालिमको व्यवस्था पनि भएको पाइयो । साथै, धेरैजसो देशमा माध्यमिक, उच्चमाध्यमिक शिक्षापश्चात् प्राविधिक शिक्षाको छुट्टै धार खडा गरी आधुनिक प्रविधिमा प्राविधिक प्रशिक्षणको व्यवस्था मिलाएको पनि पाइयो । विज्ञान तथा प्रविधिमा भएको विकास आर्थिक विश्व व्यापीकरण, खुल्ला बजार व्यवस्थाले राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय श्रम बजारमा बढ्दो रोजगारीका र आय आर्जनका अवसरहरू बढिरहेका छन् । वर्तमान तथा भावी रोजगारी तथा आय आर्जनको अवसरबाट नेपाली श्रम शक्तिले फाइदा लिन उपयुक्त सीप विकासलाई व्यापक बनाउन विद्यालयस्तरमा पनि व्यावसायिक शिक्षा समावेश गर्नु सान्दर्भिक एवम् राष्ट्रिय आवश्यकता हुन पुगेको छ । उपर्युक्त आवश्यकता पूर्ति गर्न राष्ट्रको आर्थिक क्षमता र व्यवस्थापकीय क्षमतालाई पनि दृष्टिगत गर्नुपर्ने हुन्छ । साथै प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक शिक्षाको माध्यमबाट राष्ट्रिय अर्थतन्त्रलाई विकास गर्दै आफ्नो राष्ट्रलाई समुन्नतितिर लैजाने अन्तर्राष्ट्रिय होडबाजीमा नेपाल पछि पर्न नहुने अवस्था पनि छ । साथै, २००१ मा युनेस्कोको साधारण सभाले संशोधन गरेको सुझाबले पनि शिक्षालाई व्यवसायकमुलक बनाउने प्रतिबद्धताबाट पनि विद्यालयस्तरको शिक्षालाई जीवनोपयोगी तथा व्यवसायमूलक बनाउन नेपालले पहल गर्नुपर्ने आवश्यकता देखिएको छ । आधारभूत सीपयुक्त जनशक्ति तयार पार्न सरकारी तथा गैरसरकारी व्यावसायिक तालिम तथा औद्योगिक तालिमको माध्यमबाट व्यापक बनाइनुपर्छ । यसरी अनौपचारिक तालिमको माध्यमबाट वा कार्य अनुभवको माध्यमबाट सिकेका सीपको राष्ट्रिय स्तरमा कायम गरी सीप परीक्षणको माध्यमबाट व्यवस्थित गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

विद्यालयस्तरमा व्यावसायिक शिक्षा समावेश गरी राष्ट्रियस्तरमा उपयोग हुने व्यावसायिक सीप विकासमा व्यापकता ल्याउनुपर्छ । यसका लागि प्रत्येक जिल्लामा भौतिक सुविधा, तालिम

उपकरण तथा अनुभवबाट योग्य प्रशिक्षकहरूका व्यवस्था गरी नमुना व्यावसायिक विद्यालयहरू सञ्चालन गर्नुपर्ने देखिन्छ । विद्यालयबीचैमा छोड्ने युवा वर्गको लागि जुनियर ट्रेड स्कुलको स्थापना र विस्तार गरी तिनको माध्यमबाट राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय बजारमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने सीपयुक्त कामदारहरू तयार पार्नुपर्ने आवश्यकता पनि रहेको छ । यसैगरी व्यावसायिक माध्यमिक विद्यालयको अलावा प्राविधिक शिक्षालाई विस्तार एवम् विकास गरी राष्ट्रिय आवश्यकता र अन्तर्राष्ट्रिय श्रमबजारको मागअनुरूपका जनशक्ति तयार पार्ने योजनाको आवश्यकता देखिन्छ ।

पोलिटिक्निक इन्स्टिच्युट र टेक्निकल कलेजहरूको क्षेत्रीयस्तरमा विस्तार गरी परिवर्तित प्रविधि तथा वैज्ञानिक ज्ञान दिई राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय श्रमबजारमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने मध्यमस्तरीय प्राविधिज्ञ तयार पार्ने र प्राविधिक/व्यावसायिक शिक्षा तथा तालिमलाई राष्ट्रिय व्यावसायिक योग्यता (National Vocational Qualification) दायराभित्र ल्याई सीपको स्तर र मान्यता कायम गर्ने कार्यको थालनी गर्न औपचारिक शिक्षा, व्यावसायिक तथा प्राविधिक शिक्षा तथा अनौपचारिक शिक्षाबीच सम्बन्ध कायम गरी एउटा धारबाट अर्को धारमा वा एउटा तहबाट अर्को तहमा जान सक्ने गरी लचकदार (Flexible) शैक्षिक संरचना बनाइ लागू गर्नुपर्ने हुन्छ । अनौपचारिक शिक्षामा सीप विकास तालिमलाई समाहित गर्ने र सबैको लागि शिक्षा कार्यक्रमभित्र व्यावसायिक सीप विकासलाई समावेश गर्ने नीति लिई जीवनोपयोगि सीप (Life Skill) विकास औपचारिक, अनौपचारिक र प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको पाठ्यक्रम भित्र समावेश गर्नु आवश्यक छ ।

प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमसम्बन्धी सेवालाई विकेन्द्रीकरण गरी प्राविधिक शिक्षा र व्यावसायिक तालिमलाई आधारभूत शिक्षापश्चात् सुरु गरी उच्च अध्ययनसम्म जान सक्ने राष्ट्रिय सञ्जाल तयार पार्ने, सुविधा बञ्चित समुदाय र वर्गको लागि छात्रवृत्ति र शुल्क सहूलियतको व्यवस्था गर्ने र तालिमको आवश्यकता पहिचान गरी सहयोग प्रदान गर्नुपर्ने संस्था, व्यक्तिलाई निश्चित र पारदर्शी मापनका आधारमा छात्रवृत्ति, सशुल्क सहयोग र तालिमको पूर्वाधार विकासमा सहयोग वितरण व्यवस्थापनको जिम्मा स्थानीय सरकारलाई दिनु अझ प्रभावकारी हुने देखिन्छ ।

आफूले सिकेको सीपबाट कुन व्यावसायिक योग्यता कायम हुन्छ, मूल्याङ्कन गराउन पाउने अवसर व्यापक बनाई जनशक्तिको श्रमबजारमा पेसागत वृत्ति विकास (Vertical Mobility) र एउटा पेसाबाट अर्को पेसामा जान (Horizontal mobility) लाई सहज बनाउन र अनौपचारिक तालिम र शिक्षाको माध्यमबाट शैक्षिक तथा व्यावसायिक योग्यता वृद्धि गर्ने अवसरलाई सहज बनाउन जीवन पर्यन्त सिकाइ (Lifelong learning) प्रणालीको विकास

गर्नुपर्छ । देशका सबै भागलाई समेट्ने गरी व्यावसायिक योग्यता परीक्षण केन्द्रहरूको क्रमिक विकास र विस्तार गर्दै लैजाने र उक्त केन्द्रहरूले प्राविधिक सल्लाह, तालिम र निरन्तर निरीक्षणमार्फत् परीक्षण निष्पक्ष बनाउने कार्यको थालनी पनि आवश्यक छ । तालिमको बजार कमजोर र निजी क्षेत्र उपस्थिति नभएको क्षेत्रमा सहकार्यमार्फत् लागत सहभागिताको आधारमा नयाँ प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक केन्द्रहरूको विकास गर्न आर्थिक सहयोग उपलब्ध गराउनु पर्छ भने प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको विस्तार र विकास अन्य शिक्षाभन्दा खर्चिलो हुने हुँदा दातृ निकाय तथा संस्थाहरूसँग समन्वय गरी सहयोग जुटाउनु पनि आवश्यक छ ।

समुदाय, पूर्व निःशुल्क तालिम हासिल गरी राम्रो आय आर्जन गर्न सक्ने व्यक्तिहरू, उद्योग व्यवसायहरू र गैह्र सरकारी संस्थाहरूलाई प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम विकासका लागि सहयोग प्रदान गर्न अभिप्रेरित गर्नु त्यत्तिकै आवश्यक छ । यस परिदृश्यमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यवसायिक तालिमसम्बन्धी नीतिगत क्षेत्र र विकल्पहरू निम्नानुसार हुनसक्छन् :

नीतिगत क्षेत्र/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
शासकीय स्वरूप निर्धारण (Governance and management)	केन्द्र, सङ्घीय र स्थानीय तहको भूमिका निर्धारण (केन्द्रले गुणस्तर, प्रमाणीकरण र स्तरीकरण, प्रान्तले साधन स्रोतको बाँडफाँड, तथा स्थानीयले कार्यान्वयन योजना निर्माण)
समन्वय संयन्त्र (Coordination mechanism)	राष्ट्रिय तहका समन्वयका लागि कार्यकारी प्रमुखको नेतृत्वसहितको संयन्त्र निर्माण श्रम बजार, सीप, जनशक्तिको सूचना प्रवाह भावी नीति (अल्पकालीन, मध्यकालीन र दीर्घकालीन) को प्रक्षेपण रोजगारदाता, कामदार र युनियनबीच समन्वयको अनुबन्ध
कार्यान्वयन प्रक्रिया (Implementation arrangement)	केन्द्रले कार्यान्वयनका प्रारूपहरू तयार गर्ने (जस्तै: साभेदारी (सरकार सरकारबीच, सरकार र निजी क्षेत्रबीच) राज्यले enabling condition को सुनिश्चितता गर्ने र नमुना व्यावसायिक विद्यालय खोल्ने

नीतिगत क्षेत्र/मुद्दा	नीतिगत विकल्पहरू
	प्रान्तले आचार संहिता निर्माण गर्ने र अनुगमन गर्ने स्थानीयले कार्य लचकता र कार्य स्वायत्तताका आधारमा कार्य गर्ने
स्रोत परिचालन (Resource mobilization)	केन्द्र/सङ्घीय/स्थानीय तहमा स्रोतको अनुपातिक विनियोजन तथा परिचालन निजी साभेदारी वा मिश्रित प्रणाली प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा कोषको प्रावधान Pool fund को व्यवस्था स्थानीय परिचायक कर (local earmarked tax) सक्षमता करारका आधारमा स्रोतको परिचालन तथा व्यवस्थापन परम्परागत रैथाने ज्ञान तथा सीपको प्रचारप्रसार तथा प्रवर्द्धन
क्षमता अभिवृद्धि	केन्द्रले क्षमता अभिवृद्धि गुर्योजना निर्माण गुरुकुल, गुम्बा र मदरसा शिक्षाको पाठ्यक्रममा व्यावसायिक शिक्षा अनुकूल बनाउन क्षमता अभिवृद्धि स्थानीय योजना
अनुगमन, मूल्याङ्कन तथा रिपोर्टिङ	नियमित र बाध्यात्मक (Regular and mandatory) सूचकमा आधारित

६. अनौपचारिक शिक्षा

क. मौजुदा नीति व्यवस्था

- विभिन्न उमेर र वर्गका व्यक्तिहरूलाई उनीहरूको आवश्यकतानुरूपको प्राज्ञिक तथा व्यावहारिक ज्ञान, सीप र सूचना प्रदान गर्न अनौपचारिक शिक्षा क्षेत्रको विस्तार गर्न
- शिक्षाको अवसरबाट बञ्चित वा बीचैमा पढाइ छाडेकाहरूलाई औपचारिक शिक्षा समकताको अनौपचारिक शिक्षा प्रदान गर्ने
- शिक्षामा पहुँच वढाउन विशेष व्यवस्था गर्ने
- पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र विकास सामग्री निर्माण तथा वितरण प्रक्रियालाई स्थानीयकरण र विकेन्द्रीकरण गर्दै जाने

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

- शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर र समता प्रदान गर्न सामुदायिक अध्ययन केन्द्रलाई कार्यक्रम सञ्चालन र संयोजनको आधार बनाउने
- विकेन्द्रित पद्धतिमा अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन, सुपरीवेक्षण, अनुगमन र मूल्याङ्कन गरिने
- साधन स्रोत जुटाउने तथा सदुपयोग गर्नका लागि विभिन्न निकायहरूबीच साभेदारी, सञ्जाल र समन्वय कायम गरिने
- पहुँच निश्चित गर्न गुणस्तर र सहअस्तित्व कायम गर्न समावेशी शैक्षिक नीतिहरू अपनाइने
- अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालक सबै संस्थाहरूको तथ्याङ्क भण्डार विकास गरिने
- कार्यक्रमलाई सबलीकरण गर्न र कार्यरत जनशक्तिको कार्यक्षमता बढाउन तालिम अनुसन्धान, स्वअनुगमन, प्रवर्तन कार्यलाई समावेश गरिने
- सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्यहरू प्राप्त गर्न निजी, सरकारी क्षेत्रलाई परिचालन गरिने
- अनौपचारिक शिक्षाको वित्तीय व्यवस्था राष्ट्रको आर्थिक अवस्था र नीतिअनुसार हुने
- अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रमको व्यवस्थापन गर्दा स्थानीय निकायमा परिचालन हुने कार्यक्रम सञ्चालकहरूले आआफ्ना मोड्युलिटी अपनाउन सक्ने । यसमा स्थानीय निकाय, गैसस, साअके र शिक्षालय मोड्युलिटी प्रमुख रहने ।

ख. कार्यक्रम कार्यान्वयन समीक्षा

कार्यक्रम	लक्षित उमेरसमूह	अवधि	स्वरूप
आधारभूत प्रौढ साक्षरता	१५-४५ वर्ष उमेर समूहका निरक्षर प्रौढ	६ महिना	आधारभूत साक्षरता र कार्यमूलक शिक्षा
साक्षरोत्तर	१५-४५ वर्ष उमेर समूहका नव साक्षर प्रौढ	३ महिना	आधारभूत साक्षरता पूरा गरेकालाई साक्षरोत्तर शिक्षा
महिला शिक्षा प्रथम	१५-४५ वर्ष उमेरसमूहका निरक्षर प्रौढ महिला	९ महिना	आधारभूत साक्षरता तथा कार्यमूलक शिक्षा
महिला शिक्षा दोस्रो	आधारभूत साक्षरता पूरा गरेका १५-४५ वर्ष उमेर	६ महिना	साक्षरोत्तर शिक्षा

कार्यक्रम	लक्षित उमेरसमूह	अवधि	स्वरूप
	समूहका नव साक्षर प्रौढ महिला		
साक्षरता अभियान	१५-६० उमेरसमूहका निरक्षर प्रौढ	३ महिना	छोटो अवधिमा निरक्षरता घटाउन आधारभूत साक्षरता
वैकल्पिक प्राथमिक शिक्षा	प्राथमिक शिक्षाबाट बञ्चित ८-१४ वर्ष उमेर समूहका बालबालिका	३ वर्ष	आधारभूत प्राथमिक तहको शिक्षा
अनौपचारिक प्रौढ प्राथमिक शिक्षा	१४ वर्षभन्दा माथिका प्राथमिक शिक्षाबाट बञ्चित किशोर किशोरी तथा प्रौढ	३ वर्ष	आधारभूत प्राथमिक शिक्षा
निमावि तहको खुला शिक्षा	१५ वर्षभन्दा माथिका निमा शिक्षाबाट बञ्चित किशोर किशोरी तथा प्रौढ	२ वर्ष	निम्न माध्यमिक शिक्षा
आय आर्जन	१५ वर्षमाथिका प्रौढ महिला	निरन्तर	रोजगारमूलक स्थानीय व्यवसायमा सङ्लग्न गरी उत्पादन बढाउने
सामुदायिक अध्ययन केन्द्र	स्थानीय प्रौढ	निरन्तर	स्थानीय समुदायका सिकाइ आवश्यकताको परिपूर्ति र आयआर्जन कार्यक्रमको संयोजन

ग. अपेक्षित नतिजा

- साक्षर र नवसाक्षरहरूलाई सशक्तीकृत हुने र उन्नत जीवनयापनका लागि सघाउ पुग्ने तार्किक विकल्पसहितको सूचना तथा सीपमा पहुँच पुऱ्याउने
- उन्नत पद्धतिगत क्षमतासहितको संस्थागत सिकाइको अवसर प्राप्त गर्ने
- १०५० ओटा सामुदायिक अध्ययन केन्द्र स्थापना र सञ्चालन गर्ने
- साक्षरता र निरन्तर शिक्षामार्फत् करिब सात लाख युवा तथा प्रौढहरूले जीविकोपार्जन सीप हासिल गर्ने
- स्थानीय भाषाका सिकाइ कार्यक्रमहरू लागू हुने ।

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीति

- प्रौढ साक्षरतासम्बन्धी लक्ष्य हासिल गर्न विद्यमान अनौपचारिक शिक्षानीति, २०६३ ले अवलम्बन गरेको विकेन्द्रीकरण, स्थानीय तहको सशक्तीकरण, निजी, राष्ट्रिय अन्तरराष्ट्रिय गैर सरकारी संस्थासँगको साभेदारिता र सहकार्यको निरन्तरता पाउने
- राष्ट्रिय तथा स्थानीय स्तरमा साभेदारी र सहकार्यका वर्तमान अनुभवका आधारमा विद्यमान साक्षरता, साक्षरोत्तर लगायतका अन्य वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रमहरूको विस्तार र तिनको सुदृढ विकास हुने
- स्थानीयस्तरमा अनौपचारिक शिक्षासम्बन्धी योजना निर्माण र कार्यान्वयन हुने ।

आवश्यक संयन्त्र र रणनीति

- सामुदायिक अध्ययन केन्द्र र स्रोतकेन्द्र र यी दुई बीचको कार्यमूलक समन्वय हुने
- राजनीतिक दल र तिनका भातृसङ्गठन, पेसागत समूह र गैरसरकारी संस्थाबीचको सञ्जाल निर्माण र समन्वय हुने
- स्थानीय तह गाविस वडा, नपादेखि जिल्ला तहसम्मको भरपर्दो स्पष्ट सूचना भण्डार (Data bank) र त्यसको प्रवाह हुने
- अनौपचारिक शिक्षाका लागि गाविस/नपा र जिल्ला स्तरसम्मको जिम्मेवार संयन्त्र, लक्ष्यसहितको जिम्मेवारी किटान र यिनको क्षमता विकास हुने
- स्थानीय निकायमा योजना निर्माण र कार्यान्वयन हुने
- स्थानीय निकायको क्षमता वृद्धि, प्राविधिक सहयोग र अनुगमनका लागि उपयुक्त निकाय र संयन्त्रको निर्माण हुने ।

घ. समस्या र चुनौती

पक्ष	वर्तमान अवस्था	प्रमुख चुनौती र मुद्दा
अवधारणा पक्ष	आधारभूत, मध्यम र स्वाध्ययन तीन तह 3Rs (ढाइ, लेखाइ, अङ्कगणित) मा सीमित बुझाइ	६ महिनाको आधारभूत साक्षरता र ३ महिनाको साक्षरोत्तर मात्र भएको 3Rs को सीमाभन्दा माथि उठाई उत्पादकत्व बढाउने, कार्यमूलक सीप विकासको तालिम, विश्लेषणात्मक क्षमता विकास र सामाजिक जागरणको तहसम्म पुऱ्याउनु

पक्ष	वर्तमान अवस्था	प्रमुख चुनौती र मुद्दा
योजना र कार्यक्रम कार्यान्वयन	आपूर्तिमा आधारित Blanket approach मा कार्यक्रम	लक्षित समूहको एकिन पहिचानसहितको तथ्याङ्क भण्डार विकास गर्नु लक्षित समूहका स्थानीय आवश्यकता र मागमा आधारित कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नु वास्तविक लक्षित वर्गसम्म कार्यक्रमको पहुँच र विस्तार गर्नु
पाठ्यसामग्री विषयवस्तु छनोट	केन्द्रीय तहमा निर्माण र विकास बहुभाषिक, बहुसांस्कृतिक, बहुक्षेत्रीय सान्दर्भिक विषयवस्तु छनोट हुन नसकेको, ६ भाषामा पाठ्यसामग्री विकास र थप ३ भाषामा विकास हुने क्रममा रहेको	स्थानीय तहमा विषयवस्तु छनोट र सामग्री विकास गर्ने दक्षता विकास गर्न वित्तीय स्रोतको व्यवस्थापन स्थानीय तहबाटै हुने व्यवस्था गर्न
समन्वयको लागि स्थानीय संस्थागत संयन्त्र	जिल्ला तहमा कार्यबोझ बढी भएकाले नक्सामा, व्यवस्थित सूचना प्रणाली, सञ्जाल निर्माणको कार्य कमजोर स्थानीय निकायले अपनत्व र जिम्मेवारी लिई नसकेको	स्थानीय निकायलाई जिम्मेवार बनाई नक्सामा र सूचना प्रणालीको विकास गर्नु Pocket area र लक्षित समूह स्थानीय तहमा पहिचान गर्नु दोहोरोपन हटाउनु
सहभागिता र निरन्तरता	लक्षित समूहको न्यून सहभागिता सहभागिताको निरन्तरता न्यून सिकाइको टिकाउपनमा शङ्का	सहभागिताका लागि उत्प्रेरणा जगाउनु र अन्त्यसम्म टिकाइ राख्नु सिकाइको निरन्तरता, टिकाउपनका लागि कार्यक्रमिक निरन्तरता
शिक्षण जनशक्ति	माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा हासिल व्यक्तिलाई अल्पअवधिको अभिमुखीकरण	प्रौढ सिकाइ सिद्धान्तअनुरूपको शिक्षणकला र दक्षता स्थानीय तहमा विकास गर्नु कक्षामा प्रौढ सिकाइ सिद्धान्तअनुसारको शिक्षण

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

पक्ष	वर्तमान अवस्था	प्रमुख चुनौती र मुद्दा
	दिई कक्षा सञ्चालनको जिम्मेवारी	सिकाइ रूपान्तरण हुने सुनिश्चिता गर्नु

अवसरहरू

उल्लिखित चुनौतीहरूको विद्यमानता रहँदारहँदै पनि हालसम्मका नीति कार्यक्रम र कार्यान्वयन नीतिहरूले देशमा निम्नानुसारका अवसरहरू सिर्जना गरेको छ :

- बढ्दो बजार अर्थतन्त्र र विश्वव्यापीकरणले सर्वसाधारण जनताहरूले आधारभूत साक्षरतालाई जीविकोपार्जनका लागि आवश्यक सीपका रूपमा लिई जनस्तरबाटै साक्षरताको माग बढेको र त्यो मागको सम्बोधन गर्न लक्षित भई राज्यका तर्फबाट निरक्षरता उन्मूलनको प्रतिबद्धतासाथ साक्षरता अभियान कार्यक्रम दुई वर्षदेखि कार्यान्वयनमा आएको
- सबैका लागि शिक्षा र सहस्राब्दी विकास लक्ष्यअनुरूपका उपलब्धि हासिल गर्ने क्रममा निरक्षरता उन्मूलन गर्ने र आधारभूत प्राथमिक शिक्षा सर्वसुलभ गराउने राज्यको कार्यक्रममा साभेदारिता र सहकार्यको लागि अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धता प्राप्त भएको । जसले गर्दा अनौपचारिक शिक्षाअन्तर्गतका आधारभूत साक्षरता, साक्षरोत्तर, वैकल्पिक प्राथमिक शिक्षाका कार्यक्रमहरूको स्वरूप, पद्धति र प्रवर्तनमा विविधता आई शैक्षिक विकल्पहरू प्रशस्त भएको
- अनौपचारिक शिक्षालाई सुविधाविहीनहरूका लागि कार्यक्रम भन्ने पराम्परागत दृष्टिकोणमा परिवर्तन आई विद्यालयीय शिक्षा समकक्षीका रूपमा स्वीकारी तद्नुरूप प्रणालीका रूपमा विकास र विस्तार हुँदै आएको
- समुदायमा आधारित संस्थाहरू, निजी गैरसरकारी क्षेत्रहरू, स्थानीय उपभोक्ता समूहको अनौपचारिक शिक्षा क्षेत्रप्रति बढ्दो सङ्लग्नताले अनौपचारिक शिक्षाका विविध कार्यक्रमहरूसँग स्थानीय समूहहरूको पहुँच बढ्दै गएको र यिनीहरूसँग साभेदारिता र सहकार्यका लागि उपयुक्त वातावरण सिर्जना भएको
- सामुदायिक अध्ययन केन्द्रको स्थापनामा भएको विस्तारले स्थानीय तहमा आवश्यकतानुरूपका सिकाइ अवसर खुला हुँदै गएको
- अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम कार्यान्वयनमा स्थानीय निकाय, सामुदायिक अध्ययन केन्द्र, गैसस र निजी क्षेत्र र स्थानीय निकायको परिचालन र संलग्नताले विकेन्द्रीकृत कार्यक्रम कार्यान्वयनमा सहजता आएको ।

घ. भावी नीतिका सरोकार

नीतिगत सरोकार र जिम्मेवारी

नीतिगत सरोकार	जिम्मेवारी	नीतिगत विकल्पहरू
साक्षरताको दायित्व	स्थानीय निकाय	नक्साङ्कन र लक्षित समूह पहिचान गरी सामुदायिक अध्ययन केन्द्र, स्थानीय विद्यालय, राजनीतिक दल र स्थानीय सङ्घसंस्थाको परिचालन र समन्वयमा साक्षरता अभियान
साक्षरताको निरन्तरता र आय आर्जनसँग सम्बद्धता	स्थानीय निकाय र सामुदायिक अध्ययन केन्द्र	नक्साङ्कन र लक्षित समूह पहिचान गरी साक्षरता कार्यक्रमसँगै समूह गठन गरी स्थानीय व्यवसायका आयआर्जन कार्यक्रम सञ्चालन
वैकल्पिक आधारभूत शिक्षाको विस्तार	स्थानीय निकाय र स्थानीय विद्यालय	स्थानीय निकायले लक्षित समूह पहिचान गरी जिशिकाको सहयोगमा स्थानीय विद्यालयमार्फत् लक्षित क्षेत्रमा वैकल्पिक प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रमको व्यवस्था
वैकल्पिक माध्यमिक शिक्षाको व्यवस्था	राज्य/प्रान्तीय सरकार	लक्षित समूहको पहिचान गरी जि.शि.का. र स्थानीय निकायको व्यवस्थापनमा खुला शिक्षा कार्यक्रमको व्यवस्था
निरन्तर शिक्षाको अवसर	स्थानीय निकाय र सामुदायिक अध्ययन केन्द्र	लक्षित समूह र आवश्यकता पहिचान गरी स्थानीय निकायले लचिला सिकाइ कार्यक्रम तर्जुमा र व्यवस्था गर्ने
समकक्षता र स्तरनिर्धारण	राज्य/प्रान्तीय सरकार	नीति, कार्यनीति र संरचना निर्माण
साक्षरताको दायरा विस्तार	राज्य/प्रान्तीय सरकार	साक्षरताको बृहत् दायरा समेट्ने परिभाषा र पाठ्यक्रम निर्धारण
कार्यक्रमको प्रभावकारिता	स्थानीय निकाय र प्रान्तीय सरकार	अनुगमन संयन्त्रको विकास

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

सङ्घीय स्वरूपमा भावी संरचना र जिम्मेवारी

जिम्मेवार निकाय	नीति र कार्यक्रम	पाठ्यक्रम	मानव संशोधन	लक्षित समूह	वित्तीय व्यवस्था
केन्द्रीय सरकार	नीति निर्माण कार्यक्रमको स्वरूप निर्धारण दातृसंस्था समन्वय प्रमाणीकरण/ स्तर निर्धारण प्रवर्तन र विकास	राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप	जनशक्ति उपलब्धता क्षमता विकास	सूचना व्यवस्थापन र प्रवाह	वित्तीय नीति र सहयोग
राज्य/ प्रान्तीय सरकार	नीति र रणनीति निर्धारण कार्यक्रम तर्जुमा दातृसंस्था परिचालन प्रवर्तनात्मक कार्यक्रमको कार्यान्वयन साभेदारी तर्जुमा	पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीको स्वरूप निर्धारण	जनशक्ति व्यवस्थापन परिचालन र समन्वय तालिम व्यवस्थापन र अनुगमन	सूचना व्यवस्थापन भण्डारण र प्रवाह	वित्तीय नीति निर्माण स्रोत व्यवस्थापन र परिचालन
स्थानीय निकाय	योजना, लक्ष्य निर्धारण र कार्यक्रम तर्जुमा साभेदारी कार्यक्रम कार्यान्वयन र व्यवस्थापन	पाठ्यसामग्री निर्माण उत्पादन र वितरण	जनशक्ति उत्पादन, क्षमता विकास र परिचालन तालिम व्यवस्थापन र अनुगमन जनशक्ति समन्वय	नक्साङ्कन, सूचना व्यवस्थापन, भण्डारण प्रकाशन र प्रवाह	स्रोत सङ्कलन, व्यवस्थापन र परिचालन

७. दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ

वर्तमान अवस्था

खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ नीति २०६३ ले विभिन्न आवश्यकता र चाहना बोकेको विशेषतः शिक्षाको अवसरबाट बञ्चित समुदाय, महिला, तथा मजदुरहरूलाई औपचारिक शिक्षाको पहुँच

पुन्याई व्यक्तित्व विकासका अवसर प्रदान गर्न दूर शिक्षा प्रणालीबाट खुला शिक्षाको विकल्प सिर्जना गर्ने नीति अवलम्बन गर्ने दूर दृष्टि राखेको छ ।

क. मौजूदा नीति व्यवस्था

- उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५ : दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइमार्फत् विद्यालय शिक्षा प्रदान गर्ने
- सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००९- १५) : आजीवन सिकाइको अभिवृद्धिका निमित्त खुला सिकाइको अवसरहरूको सिर्जना गर्ने
- नवौ पञ्चवर्षीय योजना (२०५४-५९) : दूर शिक्षामार्फत विद्यालय र विश्वविद्यालय तहको शिक्षा प्रदान गर्न खुला विद्यालय र खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गर्ने
- दसौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०५९-६४)- दूर शिक्षामार्फत विद्यालय र विश्वविद्यालयतहको शिक्षा प्रदान गर्नुका अतिरिक्त विभिन्न शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने
- तीन वर्षीय अन्तरिम योजना : खुला शिक्षाको समेत प्रयोग गरी शिक्षाको अवस्था सबै नेपाली नागरिकको पहुँचमा भित्र सुसूचित गर्ने, खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गरी उच्च शिक्षामा सर्वसाधारणको पहुँच सुनिश्चित गर्ने देश सुहाउँदो खुला र दूर शिक्षाको उपयुक्त पद्धतिको अनुसन्धान र विकासमा जोड दिने
- शिक्षा नियमावली २०५९/२०६२ : शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ महाशाखामार्फत् दूर शिक्षा समितिले खुला विद्यालयको सम्बन्धन दिने व्यवस्था ।
- खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ नीति, २०६३ : विभिन्न चाहना भएका सिकारुहरूका लागि शिक्षामा पहुँचको विस्तार गर्ने, परम्परागत शिक्षाको गुणस्तर वृद्धि गर्ने, जीवनपर्यन्त शिक्षा र पेसागत विकासको अभिवृद्धि गर्ने, ज्ञान र सीपको प्रमाणीकरण गर्ने पद्धतिको स्थापना गर्ने
- अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ : खुला विद्यालयमार्फत् विद्यालयतहको समकक्षी शिक्षा उपलब्ध गराउने, खुला विश्वविद्यालयमार्फत् उच्च तहको समकक्षी शिक्षा उपलब्ध गराउने,
- राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३- विद्यालय शिक्षा खुला विद्यालयमार्फत् सञ्चालन गरिने

- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २०६६-७२ : विविध आवश्यकता पूरा गर्न लागत साभेदारीका आधारमा खुला र दूर शिक्षा तथा लचिला विद्यालयको विस्तार गर्ने, पिछ्छडिएका बालबालिकाका लागि निःशुल्क वैकल्पिक शिक्षाको प्रावधान रहने, वैकल्पिक बन्दोबस्त गरी व्यावसायिक सीपमा जोड दिने गरी प्राविधिक शिक्षाको व्यवस्था ।

ख. वर्तमान अवस्थामा सञ्चालन भएका कार्यक्रम समीक्षा

विद्यालय तहसँग सम्बन्धित कार्यक्रम

- विद्यालय तहमा पहुँच पढाउनका लागि निमावि तहको कक्षा ६ देखि ८ सम्मका लागि २ वर्षे पाठ्यक्रम तयार गरी अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रमार्फत् शैक्षिक सत्र २०६४ देखि ९ ओटा विद्यालयबाट सुरु गरिएको कार्यक्रम हाल ३७ ओटा विद्यालयमा सञ्चालन भइरहेको छ ।
- माध्यमिक तहको १ वर्षे शैक्षिक कार्यक्रम, खुला विद्यालय कार्यक्रम शैक्षिक सत्र २०६४ देखि परीक्षणको रूपमा ५ ओटा विद्यालयबाट सुरु गरिएको यो कार्यक्रम हाल ४४ जिल्लाका ५३ सामुदायिक विद्यालयमा पुगेको छ । शैक्षिक सत्र २०६७ मा ३१ विद्यालय थप गरी यो कार्यक्रम ७५ ओटै जिल्लामा पुऱ्याउने लक्ष्य रहेको छ ।
- विद्यालय तहको शिक्षामा गुणस्तर तथा शिक्षकको पेसागत अभिवृद्धिका लागि प्रदान गरिने १० महिने सेवाकालीन शिक्षक तालिमको ५ महिना दूर शिक्षा पद्धतिमार्फत् सञ्चालन गरिदै आएको छ । यसैगरी एसएलसी परीक्षामा अङ्ग्रेजी, गणित र विज्ञान विषयमा स्वाध्ययन सामग्री, पत्रिका शृङ्खला, श्रव्य तथा श्रव्यदृश्य सामग्रीमार्फत् सहयोग कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेको छ ।
- केही संस्थाहरूले National Institute of Open School ,NIOS) India बाट सम्बन्धन लिई विद्यालय तहको शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेका छन् ।

उच्च शिक्षाअन्तर्गत सञ्चालित कार्यक्रम

- दूर शिक्षा पद्धतिमार्फत् त्रिभुवन विश्वविद्यालयले २०५८ देखि प्रारम्भिक बाल विकासमा र २०५९ देखि शैक्षिक प्रसाशन तथा व्यवस्थापन विषय थप गरी १ वर्षे बिएड कार्यक्रम सञ्चालन गरेकोमा २०६१ देखि स्थगित भएको ।

- पूर्वाञ्चल विश्वविद्यालयले २०५८ देखि सम्बन्धन क्याम्पसमार्फत् १ वर्षे बिएड कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेको छ ।
- यसैगरी इन्धिरा गान्धी खुला विश्व विद्यालयलगायतका अन्य केही विदेशी विश्वविद्यालयसँग सम्बन्धन लिई उच्च शिक्षाका विभिन्न शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन भइरहेका छन् ।

घ. समस्या र चुनौतीहरू

दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइको क्षेत्रमा शिक्षक तालिम, खुला विद्यालय, उच्च शिक्षा लगायतका थुप्रै कार्यक्रमहरू सञ्चालनमा आएको भए तापनि उक्त कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न व्यवहारिक रूपमा तपसिलबमोजिमका समस्याहरू देखा परेका छन् ।

नीति तथा कार्यक्रम

दूर तथा खुला सिकाइ पद्धतिमार्फत् केकस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने लक्षित वर्ग को हुने जस्ता पक्षमा नीतिगत अस्पष्टताको अभाव रहेको देखिन्छ । विद्यमान नीतिमा दोहोरोपना रहनु, एकातर्फ खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ नीति, २०६३ र अर्कोतर्फ अनौपचारिक शिक्षा नीतिमार्फत् पनि खुला विद्यालयसम्बन्धी नीतिसम्बन्धी व्यवस्था रहनुले यस पद्धतिलाई कसरी अगाडि बढाउने भन्नेमा अवधारणागत अस्पष्टता रहेको देखिन्छ । विद्यालय तहको कार्यक्रम पनि दुईओटा संथाहरूमार्फत् सञ्चालन भई एकरूपता कायम हुन सकेको छैन । पाठ्यक्रम पाठसामग्री सञ्चालन प्रक्रियामा स्पष्टता हुन नसक्नु पनि यस पद्धतिसँग सम्बन्धित समस्या तथा चुनौतीका रूपमा देखिएका छन् ।

सङ्गठन तथा व्यवस्थापन

विद्यालय तह र उच्च शिक्षा तहको शैक्षिक कार्यक्रमलाई एउटै संस्थाबाट सञ्चालन गर्ने कि ? विद्यालय तह (कक्षा १ देखि १२) र उच्च शिक्षाको कार्यक्रमका लागि अलग संस्थाबाट सञ्चालन गर्ने स्पष्ट व्यवस्था हुन नसक्नु । हाल विद्यालय तहको कार्यक्रम पनि अलगअलग संस्थाहरूबाट सञ्चालन भइरहेको छ भने स्थानीयस्तरमा यस पद्धतिको विकासका लागि कुनै संयन्त्रको व्यवस्था हुन नसक्नु समस्याको रूपमा रहेको देखिन्छ ।

प्राविधिक दक्षतासहितको जनशक्ति

यस क्षेत्रको लागि आवश्यक पर्ने दक्ष र योग्य जनशक्तिको अभाव रहेको छ । दूर शिक्षाको दर्शनलाई आत्मसात् गरेको क्षमतावान र योग्य, लेखक, स्क्रिप्ट राइटर, श्रव्यदृश्य तथा मल्टिमिडिया, सफ्टवेयर, e-learning सामग्री विकास गर्ने प्राज्ञिक तथा प्राविधिक जनशक्तिको अभाव रहनु, शिक्षणसिकाइ प्रक्रियामा सङ्लग्न हुने शिक्षक प्रशिक्षकहरू दक्ष नहुनु,

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

व्यवस्थापक तथा नीतिनिर्मातामा समेत यस पद्धतिको आवश्यक ज्ञान तथा सीपको अभावले यस पद्धतिको विकास गर्न समस्याको रूपमा रहेको देखिन्छ ।

सूचना तथा सञ्चार प्रविधि

दूर तथा खुला शिक्षाको विकासमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । रेडियो, टेलिभिजन, टेलिफोन, Mobile-learning, online learning/website जस्ता पक्षको पर्याप्त रूपमा पहुँच नहुँदासम्म यस पद्धतिको प्रभावकारिता कम हुने भएकाले दूर तथा खुला सिकाइ पद्धतिको विकास हुन नसकेको हो । आधुनिक दूर शिक्षा (modern distance education) सञ्चारको साधनमा निर्भर रहन्छ । देशमा पर्याप्त मात्रामा सञ्चार प्रविधिको विकास हुन नसक्नु र उपलब्ध प्रविधिहरूमा सरोकारवालाको पहुँच स्थापित हुन नसक्ने अवस्थाले पनि यस पद्धतिको विकासमा बाधा पुगिरहेको छ ।

गुणस्तर

दूर शिक्षामार्फत् सञ्चालित कार्यक्रमहरूको अन्य परम्परागत शिक्षासँगको समकक्षता अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमै आम चासोको रूपमा हेरिने मुद्दा बनेको देखिन्छ । यस पद्धतिलाई परम्परागत शिक्षा पद्धतिको प्रतिस्पर्धाको रूपमाभन्दा पूरकको रूपमा हेर्नुपर्दछ । नेपालमा पनि यस पद्धतिमार्फत् शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा गुणस्तरियता कम हुने मान्यता हाम्रा नीतिनिर्मातादेखि सरोकारवालासम्म रहेको देखिन्छ । पर्याप्त पूर्वाधारको अभावमा सञ्चालन गर्दा केही हदसम्म यो सत्यता रहे पनि यस पद्धतिबाट पनि गुणस्तरीय जनशक्ति उत्पादन गर्न सकिन्छ । जसका लागि गुणस्तरीय सामग्रीहरूको उत्पादन, योग्य र दक्ष जनशक्तिको अभाव, सरोकारवालाको आवश्यकताअनुसारका कार्यक्रमको अभाव पनि समस्याको रूपमा रहेको देखिन्छ ।

पर्याप्त पूर्वाधारको अभाव

यस पद्धतिको प्रभावकारी उपयोगिताका लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधि तालिम प्राप्त र दक्ष जनशक्ति, website/online को पहुँच copyright सम्बन्धी कानुनी व्यवस्था Software development जस्ता पक्षको विकास हुनु जरुरी ठानिन्छ, जुन पर्याप्त मात्रामा हुन सकेको देखिँदैन ।

मूल्याङ्कन पद्धतिको स्पष्टता नहुनु

दूर शिक्षा पद्धतिमार्फत् कक्षा सञ्चालन हुँदा प्रयोगात्मक कार्यहरूमा बढी जोड दिनुपर्ने तर विद्यार्थीको उपलब्धि मूल्याङ्कन भने परम्परागत हुने हुँदा कार्यक्रम प्रभावकारी हुन नसकेको विश्वविद्यालयले सञ्चालन गरेको कार्यक्रमको अनुभव रहेको छ ।

ड. भावी नीतिको सरोकार

नीतिगत प्रश्न	नीतिगत विकल्पहरू
क्षेत्र १ : नीतिगत	
के विद्यमान फरकफरक नीतिको आधारमा फरकफरक कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने हो ?	दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइसम्बन्धी व्यापक राष्ट्रिय नीति, ऐन तथा नियम तयार गर्ने । विद्यालयतहको दूर शिक्षा हेर्ने छुट्टै स्वायत्त परिषद् स्थापना गरी सोही संस्थामार्फत् खुला शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने । उच्च शिक्षा सञ्चालनको लागि खुला विश्वविद्यालय स्थापना गर्ने तथा राष्ट्रिय नीतिको अधीनमा रही अन्य विश्वविद्यालयहरूले पनि कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सक्ने ।
क्षेत्र २ : लक्षित वर्ग	
खुला शिक्षाको लक्षित वर्ग को हुने ?	कक्षा/तहअनुसारको उमेर पार गरेका, नियमित विद्यालय/ विश्वविद्यालयमा अध्ययन गर्न छाडेका, आर्थिक, सामाजिक, भौगोलिक, पेसा, व्यवसाय, संस्कृति, द्वन्द्व, घरायसी जिम्मेवारी, विवाह, समयको अभाव आदिको कारणले गर्दा शिक्षाको अवसर नपाएका व्यक्तिहरू । वैकल्पिक माध्यमबाट शिक्षा आर्जन गर्न चाहने व्यक्तिहरू ।
क्षेत्र ३ : व्यवस्थापन	
खुला शिक्षालाई जनस्तरसम्म पुऱ्याउन कस्तो व्यवस्थापन गर्ने ?	खुला विद्यालय सञ्चालनका लागि केन्द्रीयस्तरमा खुला शिक्षा परिषद्, प्रान्तहरूमा अध्ययन केन्द्र, स्थानीयस्तरमा औपचारिक विद्यालयहरू/सामुदायिक अध्ययन केन्द्रहरूमा खोलिने सम्पर्क कक्षा केन्द्रमार्फत् कार्यक्रम विस्तार गरिनेछ । विभिन्न प्रान्तहरूमा रहेका अन्य विश्वविद्यालयहरूका आङ्गिक/सम्बन्धन प्राप्त क्याम्पसहरूमार्फत् खुला विश्वविद्यालयको कार्यक्रम विस्तार गरिनेछ ।
क्षेत्र ४ : पाठ्यक्रम	
पाठ्यक्रम निर्माण प्रक्रिया र ढाँचा कस्तो हुने ?	दूर शिक्षा/खुला सिकाइ कार्यक्रमको विद्यालय तहको पाठ्यक्रम राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको आधारमा तयार गर्ने खुला विश्वविद्यालय लागि अलग्गै पाठ्यक्रम तयार गर्ने । नियमित विद्यालयबाट खुला विद्यालय र खुला विद्यालयबाट नियमित

शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट सामग्री

नीतिगत प्रश्न	नीतिगत विकल्पहरू
	विद्यालयमा प्रवेश गर्ने अवसर सिर्जना गर्ने ।
क्षेत्र ५ : कार्यक्रम	
दूर शिक्षा/ खुला सिकाइ प्रणालीबाट केकस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुने ?	खुला विद्यालयमा साधारणतर्फ आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा, व्यावसायिक शिक्षा र सचेतनामूलक शिक्षा, औपचारिक शिक्षा प्रणालीलाई सहयोग पुऱ्याउने Online/Off-line पद्धतिको शिक्षा कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुनेछन् विश्वविद्यालय शिक्षातर्फ विभिन्न सङ्कायका प्राज्ञिक कोर्स, शिक्षक तालिम, पेसागत क्षमता विकासलगायतका कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुनेछन्
क्षेत्र ६ : विद्यार्थी सहायता प्रणाली	
शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया कस्तो हुने ?	विद्यालय र विश्वविद्यालय तहको लागि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न मुखामुख पद्धतिको (Face to Face) संपर्क कक्षा, श्रव्य तथा श्रव्यदृश्य पाठ प्रसारण, इन्टरनेटको प्रयोग गर्ने व्यवस्था मिलाइनेछ विद्यार्थी सहायता प्रणालीलाई प्रभावकारी बनाउन छुट्टै शैक्षिक रेडियो/एफ.एम.स्टेसन तथा टलिभिजन च्यानल स्थापना गरिने छन् । वा विद्यमान स्टेसन/च्यानलहरूसँग सहकार्य गरिनेछ
क्षेत्र ७ : शिक्षण सिकाइ सामग्री	
खुला शिक्षाका लागि शिक्षण सिकाइ सामग्रीहरू केकस्ता हुने ?	विद्यालय र विश्वविद्यालय दुवै तहमा मुद्रित (Print), रेडियो पाठ, श्रव्यदृश्य पाठ, इन्टरनेटमा प्रसारित पाठ, CD-ROM आदिको प्रयोग गरिनेछन् शिक्षणको माध्यम आवश्यकता एकभन्दा बढी भाषामा हुनेछ । अध्ययन केन्द्रले स्थानिय सरकारको सहयोगमा स्थानीय आवश्यकताअनुसार शिक्षण सामग्रीहरू अनुवाद गरी सोही भाषामा शिक्षण गर्ने व्यवस्था मिलाउन सक्नेछ

नीतिगत प्रश्न	नीतिगत विकल्पहरू
क्षेत्र ८ : परीक्षा प्रणाली	
मूल्याङ्कन, परीक्षा र प्रमाणीकरणको व्यवस्था कस्तो हुने ?	<p>छुट्टै संरचना स्थापना गरी सोही संरचनाअन्तर्गत बनेको बोर्डबाट परीक्षा सञ्चालन गर्ने</p> <p>उच्च शिक्षाको हकमा विश्वविद्यालयले आआफ्नै तरिकाले परीक्षा सञ्चालन गर्ने</p> <p>खुला विद्यालय तथा खुला विश्व विद्यालयले प्रत्येक वर्ष दुई पटक ६ महिनाको अन्तरालमा अन्तिम परीक्षा सञ्चालन गर्ने । विद्यार्थीबाट माग भएअनुसार परीक्षा (On demand exam) सञ्चालन गर्न सक्ने</p> <p>विद्यार्थीहरूले आन्तरिक परीक्षा शिक्षकले लिने परीक्षा (Tutor Mark Assignment) र कम्प्युटरमा आधारित परीक्षा (Computer Mark Assignment)का अतिरिक्त Online माध्यमबाट समेत दिन सक्ने</p> <p>दुवै तहमा समान स्तरका कार्यक्रम सञ्चालन गरेका शिक्षण संस्था/बोर्डहरूबाट ५ वर्षभित्र उत्तीर्ण गरेका विषयहरूमा Credit Transfer गर्न सक्ने</p>
क्षेत्र ९ : आर्थिक व्यवस्थापन	
आर्थिक व्यवस्थापनको रणनीति कस्तो हुने ?	<p>कार्यक्रमको प्रारम्भमा विद्यालय तह देखि विश्वविद्यालय तहसम्म सञ्चालन खर्च केन्द्रीय सरकारले व्यहोर्ने छ तत्पश्चात् तपसिल बमोजिम हुने:</p> <p>⇒ आधारभूत तहको हकमा शिक्षा निःशुल्क हुनुपर्ने</p> <p>⇒ माध्यमिक तहको हकमा लागत आपूरणको नीति अवलम्बन गर्नुपर्ने</p> <p>⇒ उच्च शिक्षाको हकमा लागत साभेदारीको नीति अवलम्बन गर्नुपर्ने</p>
क्षेत्र १० : अनुगमन मूल्याङ्कन	
अनुगमन मूल्याङ्कन तथा गुणस्तर निर्धारण प्रणाली कस्तो हुने ?	<p>विद्यालय तहका लागि अनुगमन मूल्याङ्कन तथा गुणस्तर निर्धारण कार्यक्रम नियमति विद्यालय प्रणालीसँग एकीकृत गरी सञ्चालन गर्ने</p> <p>विश्वविद्यालय तहको हकमा विश्वविद्यालयले अनुगमन मूल्याङ्कन तथा गुणस्तर आफैँ तय गरी कार्यान्वयन गर्ने गराउनेछ</p>

८. शिक्षामा सार्वजनिक निजी साभेदारी

क. वर्तमान नीति तथा कार्यक्रम

- सामुदायिक विद्यालयहरू समुदाय, व्यक्ति र सरकारको साभेदारीमा सञ्चालित
- सामुदायिक शिक्षण संस्थाहरूमा व्यक्तिगत लगानी (शुल्क, डोनेसन) तथा समुदायको लगानी (विद्यालय खोल्न धरौटी, भवन निर्माण, फर्निचर व्यवस्था, सञ्चालन खर्च शिक्षकको व्यवस्था आदिका रूपमा) भइरहेको
- समुदायले विद्यालय सञ्चालन गरेपछि प्राथमिकताका आधारमा सरकारले कमशः अनुदान दिने गरेको
- सरकारको सहयोग विना पनि समुदायबाट शिक्षण संस्था स्थापना भई सञ्चालन भइरहेको
- संस्थागत (निजी) विद्यालयहरू मूलतः दुई किसिमबाट चलेका व्यक्ति वा संस्थाले कम्पनी रजिस्टारको कार्यालयमा दर्ता गरी नाफा कमाउने समेत उद्देश्यले सञ्चालित र ट्रस्टका रूपमा दर्ता भई नाफा नलिने गरी स्थापित विद्यालयहरू
- उच्च शिक्षाको हकमा पनि उल्लिखित दुई प्रकारका शिक्षण संस्थाहरू सञ्चालित
- सार्वजनिक निजी साभेदारीका केही अभ्यासहरू भएको पाइए पनि नीतिगत रूपमा साभेदारीको स्पष्ट खाका तयार नभएकाले प्रभावकारी रूपमा साभेदारी कार्यक्रम सञ्चालन हुन नसकेको
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले निजी क्षेत्रको सहभागिता तथा सार्वजनिक निजी साभेदारीलाई निश्चित नियममा आधारित भई विस्तार गर्न साभेदारीका विभिन्न स्वरूपहरूको सम्भावना देखाएको छ । यस्ता साभेदारीका सम्भाव्य क्षेत्रहरूमा समुदायद्वारा विद्यालय व्यवस्थापन, उच्च शिक्षामा लागत साभेदारी, सहकारी विद्यालय, व्यवस्थापन करार र सेवा करार पर्दछन्
- सार्वजनिक जग्गामा निजी रूपमा सञ्चालनमा रहेका विद्यालय तथा धार्मिक संस्थाबाट सहयोग प्राप्त गरी सञ्चालनमा रहेका विद्यालयहरूको सञ्चालनका लागि थप नीतिगत स्पष्टता आश्यक देखिन्छ
- शिक्षा ऐनको सातौँ संशोधन, २०५९ ले सामुदायिक विद्यालयहरूको व्यवस्थापन स्थानीय समुदायले लिन सक्ने व्यवस्था गरी सरकार र समुदायको साभेदारी तथा सहकार्यका लागि औपचारिक आधार प्रदान गरेको छ
- अवधारणगत रूपमा सार्वजनिक निजी साभेदारी कार्यक्रम मूलतः शिक्षामा पहुँच र गुणस्तर वृद्धि गर्ने र व्यवस्थापन तथा शैक्षिक सेवामा सुधार गर्ने प्रक्रिया भएकाले यसबाट सरकार र सार्वजनिक शैक्षिक संस्था र निजी क्षेत्र दुवैको सहभागिता र

आपसी हित सुनिश्चित हुनुपर्ने देखिन्छ । यसका लागि स्पष्ट कार्यगत आधारको अभाव देखिएको छ ।

ख. शिक्षामा सार्वजनिक निजी साभेदारीका स्वरूप

लगानी र सेवा प्रवाहको प्रावधान

	निजी सेवा व्यवस्था	सार्वजनिक सेवा व्यवस्था
निजी लगानी	निजी विद्यालय निजी उच्च शिक्षा संस्था घरायसी शिक्षा ट्युसन	प्रयोगकर्ताबाट शुल्क विद्यार्थी ऋण
सार्वजनिक लगानी	भौचर अनुदान तथा छात्रवृत्ति विद्यालय करार सेवा करार ससर्त अनुदान	सार्वजनिक विद्यालय सार्वजनिक उच्च शिक्षा संस्था

करारका किसिम

- व्यवस्थापन:- वित्तीय र मानवीय स्रोत व्यवस्थापन
- पेसागत सेवा : शिक्षक तालिम, पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक विकास, पाठ्यपुस्तक वितरण, गुणस्तर सुनिश्चितता
- सञ्चालन सेवा : विद्यार्थीको शिक्षा तथा विद्यालय सञ्चालन, वित्तीय र मानवस्रोत व्यवस्थापन व्यवसायिक सेवा, भवन मर्मत सम्भार
- शिक्षा सेवा : निजी विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना
- सहायक सेवाहरू : सहायक सेवाहरू (खाना, यातायात आदि)
- सुविधाहरूको प्रयोग : भौतिक सुविधा तथा अन्य सुविधाहरू

साभेदारीका क्षेत्रहरू

- सरकार – समुदाय साभेदारी
 - समुदायद्वारा विद्यालय व्यवस्थापन
 - समुदायद्वारा भौतिक निर्माण तथा मर्मत सम्भार सहयोग
- सरकार – निजी क्षेत्र साभेदारी
 - भौचर
 - अनुदान
 - विद्यालय सञ्चालन/करार
 - सेवा करार
 - विद्यार्थी ऋण
 - प्रयोग शुल्क
 - शिक्षा विकास तथा छात्रवृत्ति कोष स्थापना
 - शिक्षक पेसागत विकासका लागि सहूलियत ऋण
- सरकारी गैरसरकारी क्षेत्र साभेदारी
 - सेवा प्रवाह
 - नवप्रवर्तन तथा सचेतना
 - अभिभावक शिक्षा/सचेतना
- सार्वजनिक–निजी शैक्षिक संस्थाबीच साभेदारी
 - शिक्षक तालिम
 - व्यवस्थापन र शिक्षण सिकाइसम्बन्धी अनुभव आदानप्रदानका लागि सभा, सेमिनार र गोष्ठी सञ्चालन
 - सामग्री आदानप्रदान, स्रोतको व्यवस्थापन
 - छात्रवृत्तिको व्यवस्था
 - शिक्षक विद्यार्थी आदानप्रदान, अवलोकन भ्रमण, अभिभावक अन्तरक्रिया
 - भौतिक सुविधा तथा मर्मत सम्भार
 - व्यवस्थापन करार
 - व्यवस्थापन समितिमा सहभागिता

ग. व्यावहारिक समस्या र चुनौतीहरू

१९८ शिक्षक नेताहरूको नेतृत्व क्षमता विकास मोडरेट
सामग्री

- आपसी लाभको आधारमा सहभागिता
- सार्वजनिक निजी साभेदारी (सानिसा) बाट हुने लाभप्रति विश्वास निर्माण
- साभेदारीताका लागि कानुनी आधारको सुनिश्चितता र उपयुक्त मोडेलको निर्माण
- सार्वजनिक उत्तरदायित्वलाई महत्त्वका साथ स्वीकार्ने र गर्व गर्ने संस्कृतिको निर्माण
- साभेदारीता निर्माणका आधारहरूको खोजीमा निरन्तर अनुसन्धान
- व्यवसायीहरू तथा वित्तीय संस्थाहरूसँग साभेदारी कार्यक्रम सञ्चालन सरकारले सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको भौतिक विकास, मर्मत एवम् निर्माणका लागि स्थानीय उद्योग व्यवसायीहरूको परिचालन
- सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको भवन निर्माण, मर्मत, सम्भार तथा अन्य भौतिक पूर्वाधार विकास गर्नमा सहयोग ।

घ. भावी नीतिका सरोकार

नीतिगत प्रश्न वा मुद्दा	नीतिगत विकल्प
सार्वजनिक निजी साभेदारीको उद्देश्यगत स्पष्टता	स्पष्ट परिभाषा, उद्देश्य र कार्यगत आधार तथा साभेदारीका कार्यक्षेत्रहरू (जस्तै: पहुँच, गुणस्तर वृद्धि, व्यवस्थापन कुशलता, सेवा प्रवाहमा सुधार आदि) मा नीतितर्जुमा गर्नुपर्ने
साभेदारीको उद्देश्यअनुरूप गुणस्तर सुनिश्चितताका लागि स्वतन्त्र निकायको उपस्थिति	सम्बद्ध सरोकारवालाहरूको उपस्थिति सुनिश्चित हुने गरी स्वतन्त्र निकायको स्थापना तथा अनुगमनको व्यवस्था गर्नुपर्ने
लगानीको स्पष्टता	तहगत लगानीका लागि स्पष्ट आधार तथा निर्धारकहरू तय गर्नुपर्ने
सानिसाका लागि प्राथमिकता क्षेत्र निर्धारण	तहगत (माध्यमिक र उच्च शिक्षा) विधागत (व्यावसायिक, सीपमूलक) र भौगोलिक क्षेत्रगत (सहरी र अर्धसहरी क्षेत्र) आधारमा प्राथमिकता निर्धारण गर्ने
साभेदारहरूको कार्यगत स्वायत्तता	साभेदारहरूको कार्यगत सवायत्तताका आधारहरू स्पष्ट गर्ने

सार्वजनिक निजी साभेदारीका लागि केही व्यावहारिक उपायहरू

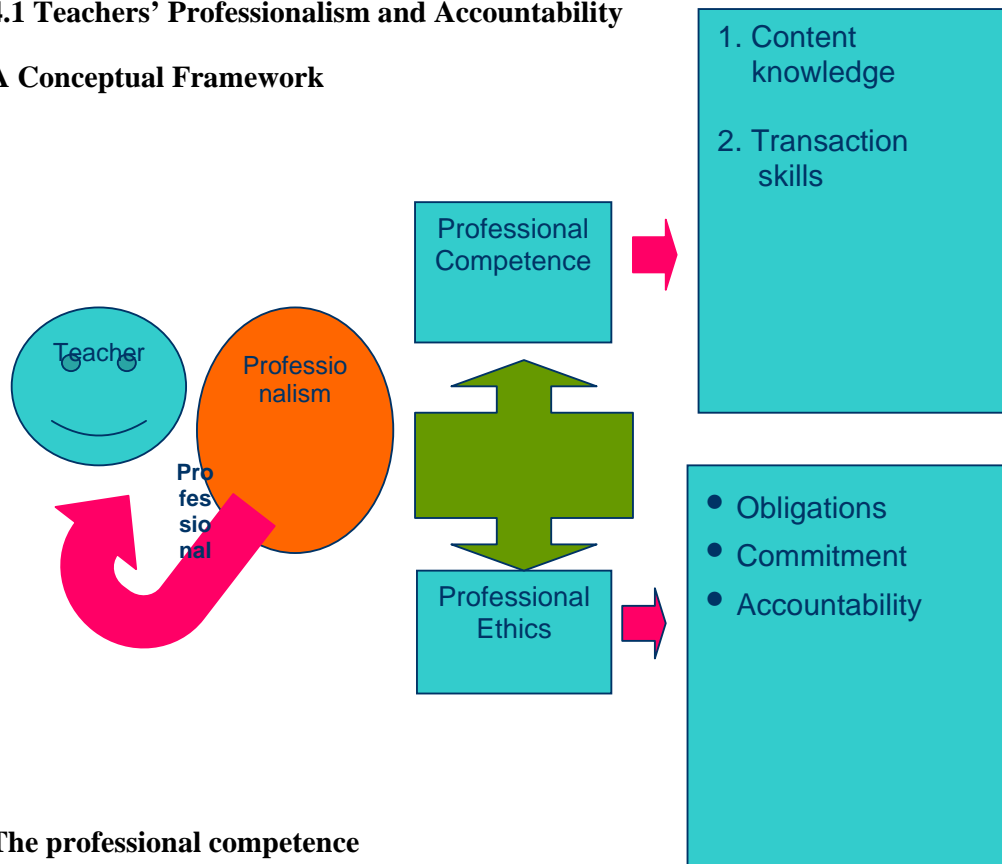
- निश्चित सर्त पूरा गर्ने संस्थागत विद्यालयलाई सार्वजनिक सम्पत्ती उपयोग गर्न दिने, आधारभूत सेवा उपलब्ध गराउने र सोबापत निश्चित प्रतिशत विद्यार्थीलाई निशुल्क सेवा दिनुपर्ने व्यवस्था
- दुर्गम क्षेत्रहरूमा आवासीय सेवासहितको विद्यालय सञ्चालनमा निजी क्षेत्रको परिचालन
- निजी क्षेत्रबाट प्राप्त हुने सेवालाई योजनाबद्ध रूपमा व्यवस्थित गर्नुका साथै विद्यालय नक्सामा डकनमार्फत् सेवाक्षेत्रको परिभाषा निर्धारण
- व्यावसायिक तालिमका लागि पूर्ण सेवा दिने गरी वा व्यावसायिक सीप अनुभव दिने गरी वा निजीक्षेत्रले गरेको लगानीमा सार्वजनिकक्षेत्रले समेत लाभ लिन सक्ने गरी साभेदारीको निर्माण
- पाठ्यपुस्तकको विकास, वितरण र शिक्षक तालिममा निजी क्षेत्रको संलग्नता
- व्यवस्थापन तथा सेवा करारको उपयोग
- सहयोग जुटाउने व्यवसायीहरूलाई कर छुट वा सम्मानको व्यवस्था (शैक्षिक संस्थाको नामाकरण गर्ने, कोठाहरू तथा सभागृहको नामाकरण)
- गैरसरकारी संस्थाहरूसँग विद्यालय अभिवृद्धिका कार्यक्रमहरू (सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको भौतिक विकास तथा शैक्षिक सामग्री, पुस्तकालय, प्रयोगशाला आदि) सञ्चालन
- निजी क्षेत्रलाई शैक्षिक संस्था सञ्चालन गर्न दिन निश्चित समयका लागि शैक्षिक एवम् भौतिक पूर्वाधार विकास गर्न सरकारी, पती, गुठीका जग्गाहरू लिजमा उपलब्ध गराउने
- निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूसँग निश्चित सेवा शुल्क लिई राष्ट्रिय शैक्षिक विकास कोष स्थापना गर्ने र कोषबाट दुर्गम, ग्रामीण एवम् पिछडिएका क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूको सुधार तथा छात्रवृत्तिका कार्यक्रमहरू सञ्चालन ।

भाग : ४

Profession and career development

4.1 Teachers' Professionalism and Accountability

A Conceptual Framework



The professional competence

- *Content knowledge*
- *Knowledge about learner*
- *Pedagogical strength*
- *Social skills*

The professional ethics

- *Twin obligations-*
 - ❖ THE LEARNER, AND
 - ❖ THE KNOWLEDGE
- *Teachers' commitment to-*
 - ❖ THE LEARNER

- ❖ THE SOCIETY
- ❖ THE PROFESSION
- ❖ THE VALUES
- ❖ THE EXCELLENCE

Teachers' accountability

- ❖ ACCOUNTABLE TO THE STUDENTS FOR THE AMOUNT OF LEARNING AND OF SATISFACTION
- ❖ ACCOUNTABLE TO THE SCHOOL AUTHORITY FOR LEGAL COMPLIANCE
- ❖ ACCOUNTABLE TO THE PARENTS FOR VALUE-ADDED STUDENT PERFORMANCE

Professional Development (PD)

A Multi-dimensional Process of-

- Enrichment, augmentation and renewal of the professional competence
- Continual growth and development in the profession
- Securing social acceptance
- Projection of professional image

Practical tools

- Actualizing
- Teachers' Professionalism and
- Teachers' accountability

How to actualize effective professional development?

- Clear roadmap (ambition, timeframe, budget, strategies)
- Routinized learning
- Consistent experiment of new learning
- Visible difference in the performance
- Documentation and sharing of reflections

How to ensure teachers' accountability?

- Benchmarking the student performance-to be shared with the 3 parties
- Establishing linkage between the students' problems and expectation, and curricular provisions-during first 7 days of the new session jointly with the students
-
- Formulating a Goal-based T/L plan jointly with the students-the plan to be circulated to all 3 parties
- Introducing flexibilities and varieties in the process based on the students' interest

- Reviewing the progress status in every one month time-to be shared with the 3 parties

Performance management defined

Performance management is a strategic and integrated process that delivers sustained success to organizations by improving the performance of the people who work in them and by developing the capabilities of individual contributors and teams.

Performance management is strategic in the sense that it is concerned with the broader issues facing a business if that business is to function effectively in its environment, and with the general direction

The meaning of performance

Performance management is, of course, about performance. But what is meant by that word? It is important to clarify what it means, because if performance cannot be defined, it can't be measured or managed. Bates and Holton (1995) have pointed out that 'performance is a multi-dimensional construct, the measurement of which varies depending on a variety of factors'. They also state that it is important to determine whether the measurement objective is to assess performance outcomes or behaviour.

There are different views on what 'performance' is. It can be regarded as simply the record of outcomes achieved. On an individual basis, it is a record of a person's accomplishments. Kane (1996) argues that performance 'is something that the person leaves behind and that exists apart from the purpose'. Bernadin *et al* (1995) are concerned that 'performance should be defined as the outcomes of work because they provide the strongest linkage to the strategic goals of the organization, customer satisfaction, and economic contributions'.

A more comprehensive view of performance is achieved if it is defined as embracing both behaviour and outcomes. This is well put by Brumbrach (1988):

Performance means both behaviours and results. Behaviours emanate from the performer and transform performance from abstraction to action. Not just the instruments for results, behaviours are also outcomes in their own right – the product of mental and physical effort applied to tasks – and can be judged apart from results.

In conclusion, it must be re-emphasized that performance management is not a top-down, backward-looking form of appraising people. Neither is it just a method of generating information for pay decisions. Performance management is forward-looking and developmental. It provides a framework in which managers can *support* their team members rather than dictate to them, and its impact on results will be much more significant if it is regarded as a transformational rather than as an appraisal process.

A holistic approach to performance management

'Holistic' means being all-embracing, covering every aspect of a subject. In the case of performance management, this concerns the whole organization. It takes a comprehensive view of the constituents of performance, how these contribute to desired outcomes at the organizational, departmental, team and individual levels, and what needs to be done to improve these outcomes.

Performance management in its fullest sense is based on the belief that everything that people do at work at *any* level contributes to achieving the overall purpose of the organization. It is therefore concerned with what people do (their work), how they do it (their behaviour) and what they achieve (their results). It embraces all formal and informal measures adopted by an organization to increase corporate, team and individual effectiveness and continuously to develop knowledge, skill and competence. It is certainly not an isolated system run by the HR department, that functions once a year (via the annual appraisal) and is then forgotten.

The process of performance management

Performance management is a continuous and flexible process that involves managers and those whom they manage acting as partners within a framework that sets out how they can best work together to achieve the required results. It focuses on future performance planning and improvement rather than on retrospective performance appraisal. It provides the basis for regular and frequent dialogues between managers and individuals about performance and development needs. Performance management is mainly concerned with individual performance and development, but it can also be applied to teams.

Performance management reviews provide the inputs required to create personal or team development plans and, to many people, performance management is essentially a developmental process. In organizations with performance-related pay, performance ratings are produced to inform pay decisions. There are, however, strong arguments against linking performance management with performance-related pay, and these are set out in Chapter 17. There are also arguments against having any form of rating on the grounds that this turns the performance review meeting into an appraisal session, which can inhibit the constructive discussion that should be what such meet-

Performance management is a process for measuring outputs in the shape of delivered performance compared with expectations expressed as objectives. In this respect, it focuses on targets, standards and performance measures or indicators. But it is also concerned with inputs - the knowledge, skills and capabilities (competences) required to produce the expected results. It is by defining these input requirements and assessing the extent to which the expected levels of performance have been achieved by using skills and capabilities effectively that developmental needs are identified.

The scope of performance management

Performance management is about managing an organization. It is a natural process of management, not a system or a technique (Fowler, 1990). It is also about managing within the context of the business, namely its internal and external environment. This will affect how it is

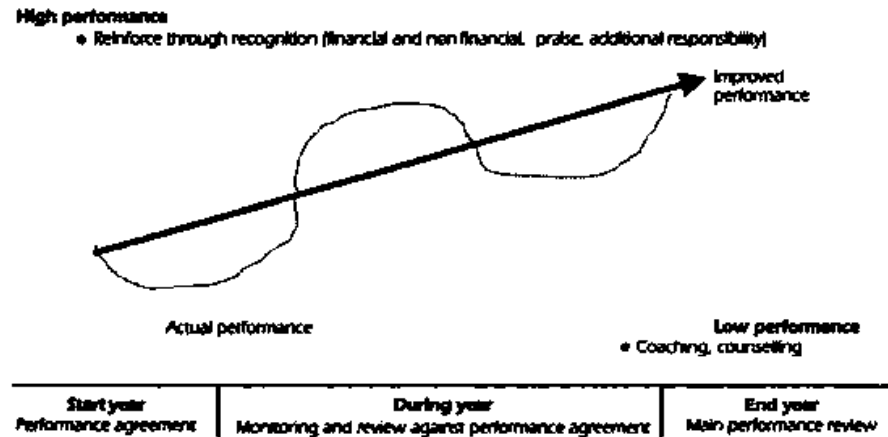


Figure 1.2 Stages of performance management

An introductory guide

(<http://www.teamtechnology.co.uk/performancemanagement.html>)

Performance Management is a cyclical process aimed at improving performance (eg: achievement of business objectives). Performance Management involves the following principles (*illustrated by a call centre example*):

- Measurement
 - You establish performance measures (*eg: sales turnover*)
 - You establish measurable behavioural goals that will improve performance (*eg: making 30 prospective phone calls a day*)
 - You measure current behaviours (*eg: logging actual phone calls*)
- Appraisal
 - You compare the current behaviours with the behavioural goals and identify the main differences (*eg: on average, 20 phone calls are actually being made, giving a shortfall of 10 phone calls*).
- Action

- For each difference, you plan how to bring actual behaviours in line with the goals, in order to improve the performance (*eg: introduce a revised telephone script that qualifies the prospect more quickly, shortening each phone call and enabling more calls to be made in the time available*)
- You implement the plan (*eg: issue the revised script to all telesales people, perhaps with some training to support its use*)
- Monitoring
 - Check that the new plans are being followed (*eg: review a sample of phone call recordings to determine whether the new script is being used and check that it is 'workable'*).
 - At an appropriate time, you return to the appraisal stage to assess the impact of the changes on the behavioural and performance measures (*eg: review the average number of calls made per day and sales achieved*).

The term "Performance Management" is often used in two contexts:

1. A way of maximising performance of an individual, team or organisation
2. A process for dealing with underperforming individuals (or teams).

Whilst the underlying principles are always the same, the way in which they are implemented varies between the two contexts.

Maximising performance	Poor performers
Usually collaborative between management and staff	Involves more confrontation
Can be informal, with written records only recording revised targets	Is a formal process with each step being written down
Is a cyclical process, one of constant improvement	Is a process that escalates into disciplinary proceedings, possibly concluding with termination of employment

Often involves analysis of the process	Often involves analysis of one individual's behaviours/attitudes
--	--

Conclusion

Performance Management is a term used to improve team performance, based on the principles of measurement, appraisal, and action and monitoring. However, it can be manifest in very different forms depending on whether the aim is to further improve good performers, or deal with underperformance. Performance Management can also apply to individuals, teams, groups or organisations.

We have an article on [performance management for teams](#), which is aimed at helping good teams improve their performance even further.

The Performance Management Maturity Model

A model is a simplified representation of the world. According with The American Heritage Dictionary (2001), a model can have multiple significations, one of the most used being “*a schematic description of a system, theory, or phenomenon, that accounts for its known or inferred properties and may be used for further study of its characteristics*”.

In line with this definition, a maturity model is a process that describes the development of an entity over time and has the following characteristics:

- The development process is described by using a limited number of levels
- Each level is characterized by specific requirements, which must be achieved in order to pass to the next level
 - Levels are sequentially ordered, from an initial level up to an ending level, and
 - The development process requires a progress from one level to the next one, no levels being allowed to be left out (Klimko, 2001)

One of the most popular examples of a maturity model is the Maslow Pyramid. Maslow (1943) suggested that there is a hierarchy of human needs starting from physiological needs up to the self actualization needs, and that during the progress through the hierarchy; ideally all the levels must be achieved by individuals. However, similar adapted patterns can be applied in order to assess the development

stages of almost every entity, no matter of its nature or form. Such an entity could be today's modern organization.

Over the last decades, management models designed to assess performance and identify different opportunities for improvement have begun to be identified by the organizations as important strategic tools for building capabilities and achieve competitive advantages. In line with these developments, the specialists from the Office of Government Commerce (OGC), UK (2008) consider that maturity models, in particular, have become essential tools in assessing organizations' current capabilities which help in their processes to implement change and improvements in a structured way. According to OGC, there are a number of reasons why organization might choose to use a maturity model in order to assess their current capabilities, such as:

-
- *Gaining a better understanding of strengths and weaknesses in order to enable improvement to happen*
 - *Gaining recognition of service quality in order to support proposals*
 - *Justifying investments in process improvement*
 - *Providing a map for continual progression and improvement*
 - *Focusing on the organization's maturity rather than specific initiatives*
-

Source: Adapted from P3M3 (2008), draft paper

The model proposed below is a Maturity Model for Performance Management and is the result of an academic research project using three data sources:

- review of specialized literature in performance management and measurement,
- review of highly acknowledged maturity models, and
- insights from performance management practitioners.

The proposed model is built on seven dimensions each describing an important characteristic of a Performance Management System:



Source: Adrian Brudan, 2009

The Performance Management Maturity Model uses a five level maturity framework which is adapted from The Capability Maturity Model Integration (CMMI, 2001) and Portfolio, Programme and Project Management Maturity Model (P3M3 Models, 2008). Thus, organizations can assess the maturity level of their performance management practices in each of the seven dimensions of the model against the 5 maturity levels identified and described below.

Maturity Levels				
Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
<i>Ad-hoc</i>	<i>Beginner</i>	<i>Intermediate</i>	<i>Advanced</i>	<i>Proficient</i>

Source: Adrian Brudan, 2009

Characteristics of Maturity Levels

Level 1 – Ad-hoc

The organization doesn't have set in place a performance management and measurement system. The mission and organizational objectives are not clearly defined. Processes are underdeveloped and usually not documented. Any success for the organization at this level is based on key individual competencies rather than organizational wide knowledge.

Level 2 – Beginner

Performance management practices are usually occurring within the strategic and operational level and less at individual level. However there is now coordination between levels. Strategies to achieve each organizational goal start to being articulated. Activities and associated resources are identified to achieve goals. Operating unit's performance measures/metrics are identified. The organization however does not have a purposed build IT system for data collection, nor the capability to disseminate the information across the organization so that the learning and improvement activities can occur.

Level 3 – Intermediate

Performance management practices start to be integrated at the strategic and operational level. First efforts to disseminate the performance management practices at individual level are introduced, but still there are major gaps to be overcome. Measures for organizational mission and goals have been created. Measures tracking strategic and operational efficiencies are established to evaluate activities and work processes. . Technology is used to support formal data integration and dynamic reporting. Enhanced data access & reporting; data is transformed into actionable information. Learning and improvement start to occur.

Level 4 – Advanced

The organization can fully report status of mission, goals, and efficiency of activities. Data systems produce timely, relevant and accurate performance information. Performance management is strategy- and mission-driven throughout the enterprise. KPIs map to goals & drive program effectiveness & operational efficiency. Performance management at individual level takes an increased role. Dashboards and scorecards provide summary data presentation at the Agency level. Performance ties resources to strategic plans' success and stakeholder satisfaction. Learning and improvement is seriously considered within the organization.

Level 5 – Proficient

Performance management becomes an enterprise-wide philosophy and the performance management system is integrated at all levels throughout the enterprise. Executive- and enterprise-level accountability. Performance information promotes collaboration and dynamic decision-making. Performance information helps pinpoint everyone's contribution to goal attainment. Organization provides clear transparency of cost and performance achievements to internal and external stakeholders. Learning and improvement activities become natural processes within the organization.

Source: Adrian Brudan, 2009

The model presented above represents a new tool that organizations can employ for assessing the maturity of their performance management capability. For more details about how such a model can generate value in an organizational context, contact [eab group](#).



Career Development

- Individual development interacts with the organization and its development through the individual's career. Career development, therefore, is of significance for both individual and organization and for human resource development. These subsections will examine the concept and theories of career development.

The concept of career

Although the term 'career' is well understood in everyday language, the concept is a complex one with several levels of meaning. This is shown in two of its much-quoted definitions, which both imply the concept of development:

...a succession of related jobs, arranged in a hierarchy of prestige, through which person move in an ordered, predictable sequence.

(Wilensky, 1960: 409-554)

...a career consists, objectively, of a series of status and clearly defined offices...subjectively, a career is the moving perspective in which the person sees this life as a whole and interprets the meaning of his various attributes, actions and the things which happen to him.

(Hughes, 1937: 409-410)

The Theories of Career Development

In Watts, Super and Kidd (1981) you can read of the traditional theories, which can be classified into several, families as follow:

- Theories concerned with external influences upon the individual's career:
 - economic and labor market theories
 - social structure and social mobility
 - organizational and occupational structure and mobility.
- Theories concerned with factors internal to the individual:
 - factors such as age, gender
 - psychoanalytical explanations
 - lifespan development
 - implementation of self-concept
 - matching personality and occupation
- Theories concerned with the interaction of internal and external factors:
 - decision-making
 - social learning.
- Theories concerned with the interpretation of the

What is career development?

Career development is the lifelong process of managing progression in learning and work. The quality of this process significantly determine they have, the income at

their disposal. It also determines the social and economic contribution they make to the communities and societies of which they are part.

Why is career development becoming more important?

The traditional concept of 'career' was progression up an ordered hierarchy within an organisation or profession. The notion was that people 'choose' a career, which then unfolded in an orderly way. It was an elitist concept: some had a career; many only had a job; some did not even have that. For some time now, however, this traditional concept has been fragmenting. The pace of change, driven by technology and globalisation, means that organisations are constantly exposed to change. They are therefore less willing to make long-term commitments to individuals; where they do, it is in exchange

for flexibility about the roles and tasks the individuals will perform. Increasingly, therefore, security lies not in employment but in employability. Individuals who want to maintain their employability have to be willing to regularly learn new skills. So careers are now increasingly seen not as being 'chosen' but as being constructed, through the series of choices about learning and work that people make throughout their lives. Career development in this sense need not be confined to the few: it can, and must, be made accessible to all.

Why does career development matter for public policy?

Career development is not only a private good, of value to individuals: it is also a public good, of value to the country as a whole. This is true in three respects. First, it is important for effective learning. If individuals make decisions about what they are to learn in a well-informed and well-thought-through way, linked to their interests, their capacities and their aspirations, and informed realistically about the opportunities to which the learning can lead, then they are likely to be more successful learners, and the huge sums of public money invested in education and training systems are likely to yield much higher returns. Second, it is important for an effective labour market. If people find jobs and career paths which utilise their potential and meet their own goals, they are likely to be more motivated and therefore more productive, enhancing national prosperity. Third, career development has an important contribution to make to social equity, supporting equal opportunities and promoting social inclusion. It can raise the aspirations of disadvantaged groups and give them access to opportunities that might otherwise have been denied to them.

What is the relationship of career development to lifelong learning?

Career development is crucial to the success of lifelong learning policies. Governments regularly state that such policies need to be significantly driven by individuals. The reason is simple: schooling can be designed as a system, but lifelong learning cannot. It needs to embrace many forms of learning, in many different settings. It is the individual who must provide the sense of impetus, of coherence and of continuity. This places career development centre stage. It means that if, as many governments believe, lifelong learning is crucial to their country's economic competitiveness and social wellbeing, then their country's future is significantly dependent on the quality of the decisions and transitions made by individuals.

What support do individuals need to manage their career development?

If individuals are to manage their career development effectively, they need support, in three forms:

- Help in developing their career management skills.
- High-quality information on the opportunities opens to them.
- Personal support in reviewing the options and converting information into personal action.

What are career management skills?

Career management skills include the skills of understanding one's own strengths and weaknesses, and needs and wants; of being able to identify relevant opportunities, and access information on them; of being able to take career-related decisions; and of being able to present oneself effectively in order to gain access to courses or jobs. Recent OECD work on human capital¹ suggests that these career management skills may play an important role in economic growth. It points out that less than half of earnings variation in OECD countries can be accounted for by educational qualifications and readily measurable skills. It argues that a significant part of the remainder may be explained by people's ability to build, and to manage, their skills. These 'meta-skills' include career management skills.

What is the role of career information?

Good-quality career information is essential for good-quality career development. It needs to include information on education and training opportunities, on occupations and their characteristics, and on labour market supply and demand. It also needs to include information on the occupational implications of educational decisions, and on the learning pathways that lead to particular occupational destinations. In addition, it needs to include information on how these opportunities relate to the characteristics and preferences of individuals, so that individuals can identify opportunities appropriate to them. Information and communication technologies need to be harnessed creatively in order to improve the quality, interconnectedness and accessibility of such information.

What forms of personal support are needed?

Information is necessary for good-quality career development, but it is not sufficient. If individuals are to be able to find the information they need, to understand this information and relate it to their personal needs and circumstances, and then to convert it into personal action, many will need some form of personal support. Some of this personal support can be provided by family and friends, or by teachers and tutors or managers and supervisors. But it is important that people also have access to individual advice and guidance, offered in a variety of locations by competent and accredited practitioners who are:

- Skilled in the professional techniques of career guidance.
- Knowledgeable about learning opportunities and labour markets.
- Impartial, and able in an untrammelled way to serve the individual's needs.

Such services may be provided on an individual or group basis; they may be face-to-face or at a distance (including helplines and web-based services).

What is career guidance?

Career guidance, as defined by OECD2, covers services intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. The services include career information (in print, ICT-based and other forms), assessment and self-assessment tools, counselling interviews, career education and career management programmes, taster programmes, work search programmes, and transition services. They therefore cover all three of the forms of support outlined above.

How can access to career guidance be provided?

The OECD Career Guidance Policy Review³ indicates that the development of career management skills is an important task for schools. It needs to be embedded in the curriculum in the form of career education programmes, with a strong experiential component (work experience etc.). Profiling and portfolio arrangements also have an important contribution make to this task. International experience demonstrates, however, that guidance programmes provided totally by schools tend to be remote from the labour market and subordinated to personal and study guidance. The OECD review accordingly concludes that school guidance needs to be supported and supplemented by specialised external career guidance agencies that visit the school on a regular basis. Denmark, which traditionally has had an education-based guidance system, is currently setting up new external services in the light of this recommendation. Beyond school, the OECD review indicates that a variety of services are needed: some targeted at particular groups; some offering more universal access. These include services in universities and colleges, in training and work-based learning institutions, in public employment services, in the voluntary/community sector, and in the private sector, plus services offered by employers. Some of these may be free to users; some may be on a charged basis. Attention is however needed to ensuring co-ordination so that these diverse services are well publicised, are quality-assured to robust standards, and are as seamless as possible from the viewpoint of the individual.

Source: www.....by Prof. Tony Watts (2010?), Careers England)

सन्दर्भ सूची

१. २०१० को सुरुमा प्रस्तावित विश्व बैंकको शिक्षा रणनीति २०२० को अवधारणाको प्राक्कथन पृ.१
२. अमेरिकी राष्ट्रिय सुरक्षा रणनीति, मे २०१० पृष्ठ २९
३. ए.पि.जे. अब्दुल कलाम, इन्डोमिटेवल स्पिरिट, राजपाल २००९ पृ.३६
४. ऐजन
५. डेभिड च्यापम्यान एन्ड डन एडम्स, दी क्वालिटी अफ एजुकेसन : डाइमेन्सन्स एन्ड स्ट्रेटेजिज, एसियाली विकास बैङ्क र हडकड विश्वविद्यालय , २००४ पृ. १३
६. ऐजन पृष्ठ १५
७. युनिसेफद्वारा शिक्षासम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय कार्यदलको इटालीमा सम्पन्न बैठकमा जुन २००० मा प्रस्तुत कार्यपत्र
८. शिक्षा मन्त्रालय र नेपाल शिक्षक युनियन सामाजिक संवाद समितिद्वारा संयुक्त रूपमा आयोजित भई सबै शिक्षा सरोकार समूहका क्षेत्रीय र राष्ट्रिय गोष्ठीबाट अनुमोदित भई कार्यान्वयनका लागि प्रस्तावित राष्ट्रिय शिक्षा नीतिमा आधारित ।
९. प्रतिविद्यार्थी एकाइ लागतका आधारमा विद्यालयलाई अनुदान निर्देशिका, २०६४