

# शिक्षक शिक्षा

## *Teacher Education*

२०७०



नेपाल सरकार  
शिक्षा मन्त्रालय  
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र  
सानोठिमी, भक्तपुर

# शिक्षक शिक्षा

## Teacher Education

वर्ष ११, असार, २०७०

Vol. 11 July, 2013

### सल्लाहकार

डिल्लीराम रिमाल  
देवकुमारी गुरागाई  
देवीना प्रधानाङ्ग

R1-26

### सम्पादन

रामहरि श्रेष्ठ  
दीपक शर्मा  
ईश्वरी प्रसाद पोखरेल

रमेश भट्टराई  
लेखनाथ पाठक



नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

२०७०



## प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर ।

63142

©शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०७०

(लेख रचनामा अभिव्यक्त विचार लेखकहरूका निजी अभिव्यक्ति हुन् ।)

ले-आउट तथा डिजाइन

खडोस सुनुवार

आवरण डिजाइन

सुमन बज्राचार्य



मा. माधवप्रसाद पौडेल  
मन्त्री  
शिक्षा

पत्र स  
च न



निजी सचिवालय  
सिंहदरबार, काठमाडौं ।

फोन नं.:- ०१४२००३५३

फ्याक्स नं. ४२००३७३

मिति:- २०७०/०४/०६

विषय:- शुभ-कामना

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट हरेक वर्ष भैं यस वर्ष पनि शिक्षक शिक्षा नामक पत्रिका प्रकाशन गर्न लागेकोमा मलाई अत्यन्त खुसी लागेको छ । आजको युग विज्ञान र प्रविधिको युग हो । प्रविधिको अत्यधिक विकाससँगै शिक्षण क्षेत्र पनि परिवर्तित र परिमार्जित हुँदै गएको छ । प्रविधिका विभिन्न आयामबाट शिक्षालाई समाजमा रुपान्तरित गर्नु सहज मात्र नभै चुनौतिपूर्ण समेत हुँदै गैरहेको छ । विद्यालय शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, बाल शिक्षा, प्रौढ शिक्षा जस्ता आयामहरू शिक्षा क्षेत्र विकासका फरक तर समाज परिवर्तनका रूपहरू हुन् । उल्लिखित विधाको शिक्षण कार्यमा संलग्न शिक्षकहरूलाई मार्गदर्शन गर्ने विषयहरू यस पुस्तकमा समेटिएका छन् भन्ने मलाई विश्वास लागेको छ ।

आधुनिक समाजलाई समयानुकूल मार्गदर्शन गर्न यस पुस्तकमा समावेश गरिएका लेखहरूको महत्वपूर्ण योगदान रहने छ । समाजमा रहेका भाषिक, लैङ्गिक, क्षेत्रीय तहमा सिकाइ क्षमता अभिवृद्धि गर्नका लागि उचित र समन्यायिक शिक्षण विधि अपनाउनु आजको आवश्यकता हो । यसका लागि शिक्षण सामग्रीको प्रभावकारी प्रयोग, शिक्षण कौशल, सिकाइका तौरतरिका आदिमा नयाँपन ल्याउनु जरुरी छ । शिक्षण पेसामा पेसागत कार्यक्षमताको विकास, खोज तथा अनुसन्धानमूलक शिक्षण प्रक्रिया, सिकाइको निरन्तर लेखाजोखा र सुधार जस्ता पक्षहरूमा सक्रिय रहनु आदर्श शिक्षकका गुण हुन् । शिक्षकलाई पनि शिक्षण क्षमता विकास गर्न स्वअध्ययन, अनुसन्धान गर्दै रचनात्मक एवम् सिर्जनात्मक कार्यमा संलग्न रहने र त्यस्ता सिर्जनाहरूलाई प्रकाशन गर्ने कार्यले सघाउ पुऱ्याउँछ ।

शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न विद्वानहरूका आआफ्ना विचार, अनुभवसहितका लेख रचनाहरू प्रकाशनले सर्जकहरूमा पनि अभ्र बढी परिस्कृत लेख रचनाको सिर्जना गर्न प्रेरणा मिलाउं । यस पुस्तकमा प्रकाशित लेख रचनाहरूले शिक्षक, विद्यार्थी तथा समाजका विभिन्न क्षेत्रमा क्रियाशील अनुसन्धातालगायत सबैको प्यास मेट्न सकोस् । साथै शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रलाई आगामी दिनहरूमा पनि पुस्तक प्रकाशनमा निरन्तर सफलता मिलाउं भन्ने शुभकामना व्यक्त गर्दछु ।

(माधव पौडेल)  
मन्त्री  
शिक्षा मन्त्रालय  
६/०४/०६०



पत्र संख्या:-

चलानी नं.:-

# नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालय

(.....शाखा)



फोन नं.

सिंहदरबार,  
काठमाडौं, नेपाल।

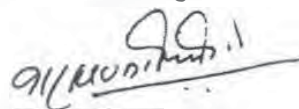
मिति: २०७०।३।२८

## शुभकामना

शिक्षा नै समग्र राष्ट्रको विकासको आधार हो। शिक्षाले व्यक्ति तथा समाजिक विकासका लागि आवश्यक ज्ञान तथा सिप विकास गर्दछ। शिक्षाबाट नै सामाजिक असमानता, विभेद र आर्थिक विपन्नता जस्ता पक्षहरूमा सुधार गर्न सहयोग गर्दछ। शिक्षा नवीनतम ज्ञान, प्रविधि, समाज र व्यक्तिको व्यक्तिगत जीवनसँग जोडिनुपर्छ। शैक्षिक विषयवस्तुबाट मात्र गुणस्तरीय शिक्षाको अपेक्षा गर्न सकिँदैन। कक्षामा हुने शिक्षण सिकाइ, सिकाइ र जीवनको सहसम्बन्ध, सिकाइमा सिकारूको सहभागिता, योजनामा आधारित शिक्षण तथा खोज र अनुसन्धानले ओतप्रोत शिक्षण सिकाइले गुणस्तरीय शिक्षामा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्दछ।

विद्यालयमा हुने शिक्षणका लागि शिक्षक प्रमुख पक्षका रूपमा रहने कुरामा सन्देह छैन। उसको सक्षमता, योग्यता, पेसाप्रतिको जागरूकता, पेसागत विकासमा सक्रियता जस्ता शैक्षणिक व्यवहार, शैक्षिक गुणस्तरका पक्षबाट अझ महत्त्वपूर्ण हुन्छन्। यसका लागि शिक्षक तालिम, आवश्यक पठन सामग्री तथा आधुनिक प्रविधिमा आधारित स्रोतकक्षा आदिको व्यवस्थापन पनि उत्तिकै महत्त्वपूर्ण हुन्छ। यिनै कुराहरूलाई ध्यानमा राखी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षा क्षेत्रमा कार्यरत र शिक्षामा रुचि राख्ने सबै पाठकहरूका लागि पठन सामग्रीका रूपमा **"शिक्षक शिक्षा"** जर्नल वार्षिक रूपमा प्रकाशन गर्दै आएको छ। यो ज्यादै सहाहनीय कार्य हो। शिक्षाका विभिन्न विषय क्षेत्र, शिक्षण सिकाइ, शैक्षिक गुणस्तर, अनुसन्धान र विकास, शैक्षिक समस्या र तिनको समाधान जस्ता जल्दावल्दा विषय क्षेत्रहरूमा केन्द्रित भई यो प्रकाशन गर्न लागेकोमा म ज्यादै हर्षित भएको छु।

शिक्षाका विज्ञ विभिन्न विगन् लेखकहरूबाट प्राप्त धारणा र सुझावले विद्यालयको आधारभूत जगलाई अझ मजबुत बनाउन सहयोगी हुने अपेक्षा गरेको छु। **"शिक्षक शिक्षा"** को प्रकाशनले मुलुकका शिक्षाविद्, शिक्षाकर्मी, प्राध्यापक, शिक्षक, अनुसन्धाता तथा विद्यार्थीहरूको समेत ध्यान खिच्न सफल होस् र पत्रिका दिने रूपमा स्थापित हुनु सकोस् भन्ने शुभकामना व्यक्त गर्दछु।



नारायणगोपाल मलेगो  
सचिव



# सम्पादकीय

शिक्षकलाई नैतिकता तथा आदर्श व्यक्ति र शिक्षालाई विकासका आधार मानिएको छ । शिक्षक आफू सजग, जिम्मेवार, सक्रिय र कर्तव्यनिष्ठ हुँदा हुँदै पनि कतिपय अवस्थामा पेसागत कठिनाइ देखिएको छ । यसैले सरकारले पेसागत सहयोग पुऱ्याउन शिक्षकका लागि लामो अवधिको तालिम, पुनर्ताजगी छोटो अवधिको तालिम आदिको व्यवस्था गर्दै आएको छ । यी सञ्चालित तालिम र पेसागत सहयोग मार्फत कक्षा व्यवस्थापन तथा प्रभावकारितामा सुधारको अपेक्षा गरिएको छ ।

शिक्षक शिक्षा नामक वार्षिक जर्नलको प्रकाशनबाट शिक्षण पेसामा रहेका शिक्षकहरूका अभ्यासात्मक र सिकाइका भोगाइ केन्द्रित सामग्रीहरू समावेश गरिएका छन् । शिक्षण सिकाइमा भएका सुधारात्मक अभ्यास, नवीनतम शिक्षण विधि तथा प्रक्रिया, कार्यमूलक अनुसन्धान, कक्षालाई प्रभावकारी बनाउन गरिएका प्रयत्न, प्रयोगात्मक अभ्यास, शैक्षिक उन्नयनका लागि सुझाइएका सन्दर्भहरू प्रस्तुत प्रकाशनका लागि उपयोगी सामग्रीका रूपमा लिइएको छ । व्यवस्थापकीय कमजोरी, शिक्षकहरूमा आत्मविश्वासको कमी र शिक्षकको लेखन अभ्यासको अभाव वा अन्य विविध कारणबाट अपेक्षानुरूप शिक्षकहरूबाट लेख रचना र धारणाहरू पाउन नसकेको अवस्था छ । यसले गर्दा लेखिएका लेखहरूले पत्रिकाको अपेक्षित उद्देश्यलाई चुनौती गरिरहेको अवस्था हामीले अनुभूति गरिरहेका छौं ।

शिक्षाशास्त्र विषयमा अध्यापन गर्ने प्राध्यापक, शिक्षा प्रशासनका व्यक्तिहरू र प्राविधिक क्षेत्रमा काम गरिरहेका अनुभवी लेखकहरूबाट साथ पाएकै परिणाम स्वरूप पत्रिकाको यात्राले निरन्तरता पाएको छ । शिक्षा क्षेत्रबाट समाजले अपेक्षा गरे अनुरूप नतिजा दिन नसक्नुका कारणहरू धेरै हुन सक्छन् । शिक्षक उत्प्रेरणाको अभाव, पेसागत लगनशीलताको कमी, कार्यक्षमता अनुरूप कक्षाकोठामा शिक्षण सिकाइ हुन नसक्नु जस्ता विविध कारणले गर्दा साँच्चै शिक्षण सिकाइका चुनौती र कठिनाइ भइरहेको छ । शिक्षाको आधारभूत जगलाई बलियो बनाउने आधार खोजौं । सबै एक जुट भएर शिक्षण सिकाइ र सकारात्मक अपेक्षित प्रतिफलका लागि आ-आफ्नो क्षेत्रबाट इमानदारिता प्रदर्शन गरी शैक्षिक सुशासन र असल अभ्यासको थालनी गर्न बहसको प्रारम्भ गरौं । शिक्षक शिक्षा वार्षिक पत्रिका यहाँहरूको रचनात्मक तथा सिर्जनशील विचारलाई विज्ञ तथा पाठकहरू समक्ष पुऱ्याउन आतुरतासाथ प्रतीक्षा गरिरहेको छ ।

स्थानीयता र भूगोलगत भिन्नतालाई आधार बनाई मुलुकका सबै क्षेत्रका विचारक, दर्शनशास्त्री र शिक्षाकर्मीहरूको साझा चौतारीका रूपमा शिक्षक शिक्षा जर्नललाई आगामी दिनमा अझ उपयोगी, समसामयिक र शिक्षाको खँदिलो खुराक बनाउन तथा विविधताले भरिदिन सबैको ध्यान जाने अपेक्षा गरिएको छ । यस जर्नलमा प्रकाशित लेखरचनामा व्यक्त विचारले विद्यालय शिक्षाको शिक्षण सिकाइ र व्यवस्थापनमा केही मात्रमा भए पनि सहयोग पुग्ने छ भन्ने अपेक्षा गरेका छौं । अन्त्यमा पत्रिका प्रकाशनमा प्रत्यक्ष एवम् परोक्ष सहयोगी रहनु हुने र साथ दिनुहुने महानुभावहरूप्रति हार्दिक आभार व्यक्त गर्दै पत्रिकामा रहेका कमीकमजोरीबाट सम्पादक मण्डलले भोलिका दिनमा शिक्षा लिने वातावरण विज्ञजनका रायसुझावबाट प्राप्त हुने अपेक्षा गरिएको छ ।

## विषयसूचि

क्र.सं.	शीर्षक/लेखक	पेज नं.
१.	कार्यान्वयनको आँखाबाट शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम आनन्द पौडेल	१-७
२.	नेपालको सन्दर्भमा शैक्षिक सुशासन नारायणप्रसाद काफ्ले	८-१८
३.	नेपालको सार्वजनिक प्रशासनमा सुशासनको अवस्था नारायणप्रसाद भट्टराई	१९-२८
४.	नेपालको शिक्षामा सूचना र सञ्चार प्रविधिको प्रयोग र अवसर रामचन्द्र शर्मा	२९-३७
५.	नेपालको शिक्षामा सुधार तथा विकास : विगतदेखि वर्तमानसम्म हरिप्रसाद लम्साल	३८-४७
६.	प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा बाबुराम गौतम	४८-६१
७.	प्रारम्भिक बालविकासका लागि हुनुपर्ने पहल देविना प्रधानाङ्ग	६२-६८
८.	मानव संशासन व्यवस्थापन : वृत्ति विकास ताराबहादुर थापा	६९-७६
९.	विद्यालय मूल्याङ्कनका आयामहरू र नेपाली अनुभव सुसन आचार्य	७७-८६
१०.	शिक्षक तात्विम सन्दर्भ : शिक्षकका धारणा ईश्वरीप्रसाद पोखरेल	८७-१००
११.	शिक्षा : नियमित जीवनपर्यन्त पद्धति गिरधारी दाहाल	१०१-१०६
१२.	शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयनका विद्यमान चुनौतिहरू दीपक शर्मा	१०७-११५
१३.	शिक्षकका लागि शैक्षिक मनोविज्ञान किसानप्रसाद अधिकारी	११६-१२१
१४.	शिक्षक व्यवस्थापन एकाई तुत्सी प्रसाद थपतिया	१२२-१२६

१५.	सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकको माग र शैक्षिक गुणस्तर भोजराज काफ्ले	१२७-१३३
१६.	शिक्षामा सावर्जनिक निजी साभेदारी मित्रनाथ गर्तौला	१३४-१४१
१७.	शिक्षाको सामाजिक प्रतिफल रामस्वरूप सिन्हा	१४२-१५४
१८.	सामुदायिक विद्यालयमा एसएलसीको नतिजा उच्च गराउने अचुक उपाय शिवकुमार सापकोटा	१५५-१५७
१८.	सुशासन र जवाफदेहिता डिल्लीराम रिमाल	१५८-१६६
19.	A Discussion Paper on Socially-Engaged Buddhism: Implications for Teacher Learning Arjun Bahadur Bhandari	167-177
20.	Adaptation of Reading Materials in Teaching of English Lessons in Grade IX Ananta Kumar Paudyal	178-191
21.	An Action Research Project for Improvement in the Learning of English at College Level Binod Luitel	192-198
22.	A Glimpse of Teacher Education in the Present Perspective of Nepal Bhupendra Hada	199-206
23.	Information Communication & Technology (ICT) in Education DK Jha	207-217
24.	Institutional Capacity Development Parshuram Tiwari	218-225
25.	Multilingual Education: Concepts and Paradoxes Nabin Kumar Khadka	226-235
26.	Methodology for effective implementation of School Retrofitting Program in Nepal Youb Raj Paudyal and Jhapper Singh Vishokarm	236-243
27.	New Public Service : A way of democratic management Pramila Bakhathi	244-253
28.	School Autonomy in Nepal Hari Prasad Upadhyaya	254-264
29.	Styles and Dimensions of District Education Officers' Leadership in Nepal Kul Prasad Khanal	265-278
30.	Techniques of Teaching Science in Culturally Diverse Classroom Lav Dev Bhatta	279-285



# कार्यान्वयनको आँखाबाट शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम

आनन्द पौडेल पिएचडी

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: paudel.ananda@gmail.com

सार

पेसागत विकास शैक्षिक गुणस्तरका लागि अत्यावश्यक हुन्छ। स्वअद्यावधिक भएर, शैक्षिक तालिम सहभागी भएर शैक्षिक योग्यता अभिवृद्धि गरेर अनुसन्धान कार्यमा सरिक भएर प्राप्त अनुभवका सम्बन्धमा पेसागत छलफल गरेर पेसागत विकास गर्न सकिन्छ। नेपालमा पनि विभिन्न प्रकारका नमुनाहरू अभ्यासमा ल्याइए। शिक्षा मन्त्रालय सम्बद्ध निकायको पेसागत विकास गर्दै आइयो तर पनि अपेक्षित गुणस्तरमा सुधार हुन सकेन। विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम मार्फत शिक्षाको पेसागत विकास कार्यक्रमलाई नयाँ स्वरूपमा कार्यान्वयनमा ल्याइयो। कार्यान्वयनको पक्षबाट पेसागत विकास कार्यक्रम सकारात्मक तथा सम्पन्नयुक्त दुवै खालको अवस्थाबाट गुज्रन पुगेको छ। विकेन्द्रीकृत, मागमा आधारित सिद्धान्त र अभ्यासमा केन्द्रित नमुना वास्तविक भए तापनि, भु-राजनीति, आर्थिक व्यवस्थापन, नीतिगत समन्वय, पेसागत सहयोगको अवस्था आदिका कारण तालिम सिप ल्याउने पक्षमा रूपान्तरित हुन नसकेको सन्दर्भ रहेको छ। अतः सुधारका लागि थप चिन्तन, वहस कार्यको निरन्तरताका लागि आधारका रूपमा अग्रसरित गर्न लेख उपयोगी हुन सक्ने अवस्था छ।

सन्दर्भ

पेसागत विकास संस्थाको गुणस्तरीय सेवा प्रवाहका लागि अचुक अस्त्रका रूपमा रहन्छ। संस्थाको व्यवस्थापनमा जनशक्ति, आर्थिक स्रोत, सामग्री तथा उपकरण, सूचना तथा अभिलेख आदिको उच्चतम व्यवस्थापन आवश्यक पर्छ। यसका लागि योजना गर्ने, सङ्गठन गर्ने, जनशक्ति परिचालन गर्ने, निर्देशन गर्ने, समन्वय गर्ने, प्रतिवेदन गर्ने, आवश्यक बजेट व्यवस्थापन गर्ने कार्य गर्नु पर्ने सैद्धान्तिक अवधारणाहरू पनि रहेका छन्। यी सबै कार्यका लागि सक्षम जनशक्ति विकास अपरिहार्य हुन्छ। यसरी संस्थामा कार्यरत जनशक्तिको कार्य सक्षमतालाई आवश्यक सक्षमता विकास गर्ने कार्यलाई पेसागत विकासका रूपमा परिभाषित गर्ने गरिएको छ।

शिक्षकको पेसागत विकासको प्रभावकारिता विद्यार्थीको उपलब्धिसँग जोडिन्छ। उपलब्धिमा गुणस्तरीयता कायम भयो वा विद्यमान अवस्थामा सुधार भयो भने मात्र पेसागत विकास प्रभावकारी मानिन्छ। पेसागत विकासका सन्दर्भमा छलफल गर्दा यसका केही निहित पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ। कुन सन्दर्भमा पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको छ ? कस्तो अवस्थामा सिकेको पेसागत सक्षमता उपयोग भएको छ ? कुन प्रक्रिया अवलम्बन गरी पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको छ ? केकस्तो सहयोग पद्धति विकास गरी उपयोगमा ल्याइएको छ भन्ने पक्षले यसको प्रभावकारितालाई निर्दिष्ट गर्छन्।

पेसागत विकास

शिक्षामा पेसागत विकासले शिक्षाक्षेत्रमा कार्यरत कर्मचारीहरूको कार्य सम्पादन सक्षमता अभिवृद्धि

गरी शैक्षिक क्रियाकालापमा तिनको उपयोग गर्ने कार्यलाई बुझाउँछ । त्यसमा पनि शिक्षकको पेसागत विकासले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा स्तरीयता, विविधता कायम गरी सिकाइ समस्या समाधान गरी गुणस्तरीय उपलब्धिको अवस्था सुनिश्चित गर्ने कार्यलाई समेट्छ ।

पेसागत रूपमा शिक्षक सक्षम वा विकसित हुन विभिन्न सक्षमताहरू प्रदर्शन गर्न सक्नु पर्छ । शिक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको नेतृत्व लिन सक्नु पर्छ । विद्यालय तथा कक्षाकोठामा हुने सिकाइको नेतृत्व लिनु पर्छ । शिक्षक स्वयम् आफू पेसागतरूपमा विकसित भई ज्ञान, सिपका पक्षबाट अद्यावधिक हुनु पर्छ । आफ्ना अन्य सहकर्मीहरूको पेसागत सक्षमता विकासमा सहयोगी हुनुपर्छ । विद्यालयको, सिकाइको सुधारका लागि नेतृत्व दिन सक्नु पर्छ । विद्यालयको व्यवस्थापन तथा सञ्चालनका लागि नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गर्नु पर्छ । शिक्षाका सरोकारवालाहरूको विद्यालय तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकालापमा सक्रियता गराउन विद्यालय समुदाय सहसम्बन्ध विकास गरी सक्रिय हुनु पर्छ । आधुनिक शिक्षण विधि तथाप्रविधिमा आधारित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु पर्छ । यसप्रकारका व्यवहार तथा अभ्यासले मात्र शिक्षकको पेसागत विकास हुन जान्छ ।

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमले सहकार्यात्मक शैलीका पाँच प्रक्रिया अवलम्बन गर्नु पर्छ (CORD, 1999) । यसलाई उनले REACT का रूपमा व्याख्या गरेका छन् ।

- १) **Relating** : सिकाइलाई शिक्षकको व्यक्तिगत जीवन तथा कक्षा शिक्षणसँग जोड्ने कार्य
- २) **Experiencing** : खोज, अनुसन्धान तथा प्रवर्तनात्मक कार्यमार्फत पेसागत सिप विकास गर्ने अवस्था
- ३) **Applying** : विकसित सिप तथा सक्षमताको प्रयोग गर्ने ।
- ४) **Cooperating** : सिकेको सिप अन्य साथीहरूसँग छलफल गर्ने, सञ्चार गर्ने, उपयोग गर्ने आदि ।
- ५) **Transforming** (रूपान्तरण) : भइरहेको पूर्वज्ञानमा सुधार गरी प्राप्त सिपको कक्षा कोठामा रूपान्तरण गर्ने

पेसागत विकास कार्यले शिक्षकको पेसागत सक्षमता र शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्ध खोज्छ । विकसित पेसाको सिधा सिकारुको शैक्षिक उपलब्धिमा सुधार भएको छ वा छैन भन्ने पक्ष पेसागत विकास कार्यमा महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । जीवन तथा दैनिक व्यवहारसँग तादात्म्यता कायम भएको अवस्थामा मात्र पेसागत विकास प्रभावकारी हुन्छ । पेसागत रूपमा सक्षम शिक्षकमा सबै सिकारुको सिकाइको सुनिश्चितता सम्बन्धी जिम्मेवारी हुन्छ ।

पेसागत विकास निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो । यसलाई प्रभावकारी बनाउने केही सिद्धान्त वा तरिकाहरू पनि कार्य व्यवहारमा ल्याउने गरिएको छ । अमेरिकी शिक्षक सङ्घ (American Federation of Teachers) ले शिक्षकको पेसागत विकासलाई प्रभावकारी बनाउन अवलम्बन गरेका उपायहरू निम्न लिखित छन् :

- क) दैनिक रूपमा शिक्षण सिकाइकै क्रममा आफ्ना सहकर्मी साथीहरूसँग छलफल तथा अन्तरक्रिया गर्ने
- ख) स्पष्ट र भरपर्दो शिक्षक सहयोग पद्धतिको विकास र उपयोग
- ग) शिक्षक विज्ञ, विषय विज्ञ तथा मेन्टोरसँग अनुभव आदान प्रदान गर्ने अवसर
- घ) जिल्ला बाहिरका पेसागत विकास कार्यक्रममा सहभागी हुने अवसर
- ङ) पेसागत रूपमा सक्षम र प्रभावकारी कार्य गर्ने



च) शिक्षकबाट सम्पादित कामको सम्मान वा शिक्षकलाई आर्थिक प्रोत्साहन गर्ने ।

### नेपालको अभ्यास

नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास गरी शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने अभिप्रायबाट विगत केही वर्षदेखि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले लक्षित गरे अनुसारको शैक्षिक गुणस्तर प्राप्तिका लागि पाँच वर्षभित्र प्रत्येक शिक्षकले ३० कार्यदिनको पेसागत विकास कार्यमा सहभागी हुने अवसर प्रदान गरिने उद्देश्यका साथ शिक्षकका पेसागत विकासका मोडलहरू सञ्चालन गरिदै आइएको छ । यो कार्यक्रम पूर्णरूपमा मागमा आधारित छ । शिक्षकको शिक्षण सिकाइ सम्बन्धित पेसागत मागमा आधारित भई, त्यसैका आधारमा तालिम मोडुल विकास गरी शिक्षकको तालिम कार्यक्रम सञ्चालन भएका छन् ।

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमलाई तिन चरणमा विभक्त गरी कार्यान्वयन गरिन्छ । पहिलो ५ दिन आमने सामने (Face to Face) विधिमा प्रत्यक्ष तालिम सञ्चालन हुन्छ । दोस्रो चरणमा पहिलो खण्डमा सिकेका ज्ञान तथा सिप वा सक्षमतालाई आफ्नो शिक्षण सिकाइमा उपयोग गर्न शिक्षण परियोजना कार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान तथा घटना अध्ययन आदि सञ्चालन गरिन्छ । यो ३ कार्यदिन बराबरको तालिमका रूपमा रहन्छ । यस खण्डमा मूलतः शिक्षकले आफ्नो रुचिअनुसार आफूले भोगेका समस्यामा केन्द्रित भई अनुसन्धानमूलक कार्य गर्नु पर्छ । यसको प्रतिवेदन तयार समेत गर्नु पर्छ । तेस्रो खण्डका रूपमा शैक्षणिक परामर्श रहेको छ । यो २ दिनको हुन्छ । यसमा तालिम प्रशिक्षक तथा शिक्षकबीच तालिमको सिप हस्तान्तरण, यसको प्रभाव, हस्तान्तरणमा परेका समस्या आदिमा आधारित भई शैक्षिक परामर्श गर्ने कार्य सम्पन्न हुन्छ । यो कक्षाकोठा तथा विद्यालयमा आधारित हुन्छ । शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रममा सहभागी शिक्षकले शिक्षण योजना अनिवार्यरूपमा विकास गरी कार्यान्वयनसमेत गर्नु पर्छ ।

### कार्य अनुभवको सिकाइ

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालनका सम्बन्धमा विगत तिन वर्षमा धेरै कार्यअनुभव र सिकाइ भएको अवस्था छ । यसै विच विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको मध्यावधि मूल्याङ्कन कार्यसमेत सम्पन्न भइ सकेको छ । २० कार्य दिन बराबरको शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमका दुई मोडुल सञ्चालन भइ सकेका छन् । स्रोत केन्द्रमा आधारित तथा तालिम केन्द्रमा आधारित गरी दुई भिन्न संस्थाहरूबाट तालिम सञ्चालन गरिएको अनुभव समेत छ । शिक्षक, स्रोत शिक्षक (Roaster teacher), विद्यालय निरीक्षक, जिल्ला शिक्षा अधिकारी, स्रोत व्यक्ति, तालिम प्रशिक्षक लगायतका व्यक्तिहरूको यस कार्यक्रममा रहेको सहभागिताले भिन्नभिन्न अनुभव हासिल भएका छन् । ती अनुभवहरूका आधारमा नेपाल सरकारले शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमका सम्बन्धमा नीतिगत, प्रक्रियागत, सञ्चालन मोड तथा तालिमको प्रकार आदिका बारेमा थप छलफल, बहस, चिन्तन तथा योजना विकास गर्न पर्ने अवस्था विद्यमान छ ।

यस लेखको रचनाकारलाई शिक्षकको पेसागत विकास कार्य सम्बन्धमा प्रत्यक्ष रूपमा सहभागी हुने अवसर प्राप्त भएको थियो । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम अन्तरगत सञ्चालित मुख्य प्रशिक्षक तयारीको अनुगमनबाट केही सूचना प्राप्त भएको छ । विभिन्न जिल्लामा भएका शिक्षकको पेसागत विकास कार्यको समीक्षात्मक गोष्ठीमा सहभागी हुने अवसरले पनि थप सूचना सङ्कलनमा सहयोग पुगेको छ । गैर सरकारी संस्थाबाट सञ्चालित तालिम तथा शिक्षकको



पेसागत विकास कार्यमा तिनको उपयोग सम्बन्धमा भएका छलफल कार्यक्रममा प्रत्यक्ष सहभागी हुँदाका अनुभवहरू पनि सङ्ग्रहित हुन पुगेको छन्। विगतमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रस्वयम्ते सम्पन्न गरेका कार्यमूलक अनुसन्धान कार्यमा सरिक हुँदाका भिन्न अनुभव पनि रहेका छन्। यहाँनेर प्राप्त अनुभवका बारेमा समीक्षा गर्न सान्दर्भिक देखिएकाले चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ।

**सिन्धुपाल्चोक, कास्की, वाँके, तनहुँ तथा धादिङ जिल्लाको कार्य अनुभव**

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम केही हदमा सकारात्मक रहेको छ। शिक्षक, स्रोतव्यक्ति प्रत्यक्षरूपमा तालिम सामग्री विकासमा सरिक हुन पाएका छन्। यसले शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग पुगेको छ। शिक्षकका मागहरू सम्बोधन भएका छन्। कक्षा अवलोकन मार्फत माग सङ्कलन तथा प्रमाणीकरणसमेत हुने भएकाले वास्तविकता खोतलिएको छ। तालिम सञ्चालन प्रक्रियामा विज्ञको हस्तक्षेप हुने अवस्थाको अन्त्य भएको छ। तालिममा शिक्षकको सक्रियता बढेको छ। परियोजना कार्य गर्ने, प्रतिवेदन तयार गर्ने सिप विकास भएको छ। सहभागीविच अन्तरक्रिया गर्ने, पेसागत अनुभव आदान प्रदान गर्ने कार्यले निरन्तरता पाएको छ। तालिम सिप पनि केही हदसम्म कक्षाकोठामा हस्थान्तरण हुने गरेको छ। पाठ योजना वा शैक्षणिक योजना बनेको छ। शिक्षकहरूमा पाठ्यक्रममा आधारित शिक्षण गर्न पर्ने कुराको महत्त्वबोध हुन पुगेको छ। शैक्षिक सामग्री निर्माण तथा उपयोग गर्ने कार्यमा सुधार भएको छ। शिक्षकहरू आफ्ना शैक्षिक समस्याको नजिक पुग्न थालेका छन्।

माथिका सकारात्मक प्रभावहरू देखिएको अवस्था भए पनि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमका सम्बन्धमा समस्या तथा चुनौतीहरू पनि उजागर हुन पुगेका छन्। केही चुनौतीहरू तल उल्लेख गरिएको छ :

शिक्षकका सही माग सङ्कलन गरी तालिम सञ्चालन हुन सकेको छैन। गैर शैक्षिक माग प्रस्तुत हुने अवस्था विद्यमान छ। प्रस्तुत भएका सबै प्रकारका मागहरू तालिमले सम्बोधन गर्न सकेको छैन। कतिपय विद्यालय र अवस्थामा शिक्षकबाट माग नै प्रस्तुत नहुने अनुभव पनि सङ्कलित भएको छ। कार्यप्रक्रिया तोकिएको भए पनि त्यसको पालना हुन सकेको अवस्था छैन। विद्यालय, तालिम कक्ष, कक्षाकोठा आदि सबैमा सहजकारी वातावरण सिर्जना हुन सकेको छैन। बढी प्राविधिक सिप आवश्यक पर्ने अभ्यास जस्तै परियोजना कार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान तथा मामला अध्ययन सम्पन्न हुन सकिरहेको छैन। तालिममा शिक्षकको आकर्षण भन्दा विकर्षणको अवस्था छ। तालिम सञ्चालन खर्च ज्यादै न्यून रहेकाले तालिम सञ्चालनको गुणस्तरीयता कायम हुन सकेको छैन। स्रोत व्यक्ति, विद्यालय निरीक्षक, तालिम प्रशिक्षक, रोस्टर शिक्षक आदि सबैमा ज्ञान तथा सिपको प्रचुरताको अवस्था छैन। पेसागत विकास कार्यक्रमको एक महत्त्वपूर्ण कार्यका रूपमा रहेको शैक्षिक परामर्श अनुत्पादक रहेको छ। एक दिने एक छिने सोच तथा व्यवहारमा आधारित शैक्षिक परामर्श हुने अवस्था छ। तालिम सञ्चालन प्रक्रियामा एकरूपता छैन। तालिम प्रशिक्षकको पेसागत सक्षमता अपर्याप्त छ।

**कार्य अनुभवबाट सिक्नु पर्ने पाठ**

१. सिद्धान्ततः शिक्षकको पेसागत विकास तालिमले लिएको प्रक्रिया र नमुनालाई चुनौती दिन मिल्दैन। तालिम कार्यक्रम कार्यान्वयन प्रक्रिया, कार्यान्वयनमा गरिएका अभ्यास, कार्यान्वयनको प्रभाव, तालिम कार्यक्रममा सहभागी तालिम प्रशिक्षकको अनुभव आदिले सकारात्मक पक्ष भन्दा बढी सुधारात्मक पक्षलाई जोड दिएको अवस्था रहेको छ।
२. शिक्षकको अवस्था, विद्यालयमा रहेको शिक्षक दरवन्दी सङ्ख्या, कार्यरत जनशक्तिको पेसागत सक्षमता, जनशक्ति विकासमा गरिएको प्रयास, बजेटको व्यवस्थापन, भौगोलिक परिवेश र तालिम



सञ्चालन गर्ने निकाय आदिका कारण शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको सैद्धान्तिक पक्ष व्यवहारमा उत्रन सकेन ।

३. मागमा आधारित तालिममा सरोकारवाट अपेक्षित मात्रामा माग आएन । माग आएकोमा पनि गैर शैक्षिक माग आएको छ । बडो आश्चर्यपूर्ण अनुभव रहेको छ । माग खोतल्न सकिएन वा तालिमलाई मागमा केन्द्रित हुन सकिएन वा माग सम्बोधन गर्न सकिएन जस्ता पक्ष उक्त अवस्थाका लागि जिम्मेवार देखिएका छन् ।
४. तालिमप्रति शिक्षकहरूको आकर्षण बढाउन सकिएन । तालिम केका लागि र किन भन्ने सवालमा शिक्षकहरू रुमल्लिए । पद्धतिले शिक्षकहरूलाई बुझाउन सकेन । शिक्षक तालिम पेसागत क्षमताका लागि भन्ने सोच विकास गर्न सकेन । सिकाइ समस्या समाधानका लागि पेसागत विकास भन्ने सन्देश प्रवाह हुन सकेन । वृत्ति विकासका लागि तालिम भन्ने परम्परागत सोचवाट शिक्षकको पेसागत तालिमले पनि उन्मुक्ति पाउन सकेन ।
५. तालिमवाट पेसागत विकास हुन्छ, सिकाइमा सुधार हुन्छ र अपेक्षित उपलब्धिमा गुणस्तरीयता कायम हुन्छ भन्ने विश्वास शिक्षकमा जगाउन सकिएन । तालिम प्रदायक संस्था विभिन्न भए । तालिम केन्द्र मात्र तालिममा संलग्न हुने परिपाटीलाई पनि विकेन्द्रीकृत गरियो जसले तालिमको गुणस्तरीयता, प्रभावकारिता र एकरूपता कायम हुन सकेन । पेसागत विकाससँग प्रत्यक्ष रूपमा तालिम जोडिन सकेन । शिक्षकमा रहेको तालिम वृत्तिविकासका लागि हो भन्ने मान्यता तोड्न सकिएन । यसबाट तालिमप्रति आकर्षणभन्दा विकर्षणले महत्त्व पाउन पुग्यो ।
६. तालिमको अनुगमनलाई पृष्ठपोषणमा आधारित बनाउने उद्देश्यका साथ अवलम्बन गरिएको शैक्षणिक परामर्श पेसागत तालिमको सिद्धान्त र प्रभावकारिता पुष्टि गर्ने आधारका रूपमा मात्र रह्यो । कार्यथलोमा सहयोग प्रदान हुने विश्वास तथा मोडालिटी सबैभन्दा समस्यामूलक बन्यो । प्रत्येक शिक्षकको तालिम सिप हस्तान्तरण प्रक्रियाको अवलोकन, सामूहिक छलफलका आधारमा शैक्षणिक परामर्श तथा पृष्ठपोषण कार्य सञ्चालन हुन सकेन । यो कार्य व्यवहारमा एक दिने एक छिने शैक्षणिक परामर्शमा केन्द्रित हुन पुग्यो ।
७. तालिम प्रशिक्षक तथा रोस्टर शिक्षकहरूमा सक्षमताको अपर्याप्तताको महसूस हुन पुग्यो । तालिम प्याकेज विकास, तालिम सञ्चालन, परियोजना कार्य तथा कार्यमूलक अनुसन्धान र शैक्षणिक परामर्शका लागि आवश्यक ज्ञान तथा सिप अपर्याप्त भएको अनुभूति रह्यो । उनीहरूलाई प्रदान गरिएको तालिम पर्याप्त हुन सकेन । पुनर्ताजगी तालिम सञ्चालन हुन सकेन । अझैपनि रोस्टर प्रशिक्षकहरू पूर्णरूपमा तालिम प्राप्त हुन सकेका छैनन् । नवीनतम ज्ञान, अभ्यास, प्रविधिको प्रयोगमा आधारित तालिम सञ्चालन हुन सकेन ।
८. रोस्टर शिक्षक व्यवस्थापन सही र प्रभावकारी ढङ्गबाट हुन सकेन । विद्यालयले असल, गुणस्तरीय शिक्षकलाई रोस्टर प्रशिक्षकका रूपमा पठाउँदा दैनिक पठनपाठनमा समस्या भएको गुनासा वारम्बार हुन थाले । कतिपय अवस्थामा राजनीतिक भागवन्डाका आधारमा पनि रोस्टर प्रशिक्षक चयन हुन पुगे । शैक्षणिक परामर्शमा जानका लागि उनीहरूका लागि आर्थिक, विद्यालयको दैनिक पठनपाठन तथा प्राज्ञिक पक्षबाट समेत समस्या उत्पन्न हुन पुगेको अवस्था विद्यमान रहेको छ ।

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमले ध्यान दिनुपर्ने पक्षहरू

१. शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमले शिक्षकमा विषयवस्तुको ज्ञानको अवस्थाको विकास तथा



- विस्तार गर्नु पर्छ । अर्थात् ज्ञानको दायरालाई फराकिलो बनाउनु पर्छ ।
२. शिक्षकको पेसागत विकास पूर्णरूपमा शिक्षण, शैक्षणिक कार्यको लागि आधारका रूपमा रहनु पर्छ । यसले विविधतामा आधारित, आवश्यकतामा आधारित, प्रविधिमा आधारित, विषयको प्रकृतिमा आधारित शिक्षण कलाको विकास गर्नु पर्छ । प्रक्रियामा शिक्षक प्रखर हुने र वन्ने अवसर प्रदान गर्नु पर्छ ।
  ३. पेसागत विकास कार्यक्रमले अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने क्षमता विकास गर्नु पर्छ । निरन्तर रूपमा आफ्नो शिक्षण शैली, शिक्षण अभ्यास, तिनको प्रभाव, सिकारुको शैक्षिक उपलब्धि आदिका सम्बन्धमा स्वप्रतिविम्बन गरी सुधार गर्ने गरी शिक्षण गर्ने क्षमता र संस्कारको विकास हुनु पर्छ ।
  ४. सक्षमतामा आधारित पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्नु पर्छ । पाठ्यक्रमले सिकारुमा विकसित गर्ने सक्षमता अनुसार शिक्षकमा निश्चित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा आधारित सक्षमता विकास हुनु अत्यावश्यक हुन्छ । यसका लागि शिक्षको पेसागत विकास कार्यक्रम पनि शिक्षण सक्षमतामा आधारित हुनु पर्छ ।
  ५. शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको सम्बन्ध सिधा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र सिकारुको शैक्षिक उपलब्धिमा रहनु पर्छ । शिक्षकको विकसित सक्षमता वा सिप सही अर्थमा सिकारुको शैक्षिक उपलब्धिमा सुधार गर्ने कार्यमा रूपान्तरित हुनु पर्छ ।
  ६. शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमले प्रत्येक शिक्षकमा परेका शिक्षण सिकाइका समस्या, समस्याको जटिलता आदिलाई सम्बोधन गर्ने सक्षमता विकास गर्नु पर्छ ।
  ७. शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमले शिक्षकमा सिकाइ सिद्धान्त, पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धि, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, विद्यार्थी मूल्याङ्कन आदिविच समन्वय तथा सम्बन्धित गरी शिक्षण गर्ने कला विकास गर्नु पर्छ ।
  ८. शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम शिक्षक आफैले विज्ञको सहयोगमा विकास गर्नु पर्छ । शिक्षण सिकाइमा आधारित भइ, भोगेका समस्यामा आधारित भइ, दैनिक क्रियाकलापमा आधारित भइ शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सकेमा त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन्छ ।

#### अवको बाटो

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको मध्यावधि मूल्याङ्कन, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट पटक पटक भएका अनुगमन, कार्यमूलक अनुसन्धान तथा कार्यअनुभवले पनि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम प्रभावकारी हुन सकेको अवस्था देखाएको छैन । पेसागत विकासलाई वृत्तिविकासको तालिमका रूपमा लिइयो । यसले वास्तवमा सही रूपमा तालिम सिप कक्षाकोठामा रूपान्तरित हुन सकेन । त्यसैले पेसागत विकास तालिमका अतिरिक्त अन्य शैक्षिक क्रियाकलापहरू पनि सञ्चालन गर्ने गरी शिक्षक तालिम सञ्चालन अवको बाटो हुन सक्ने पक्षलाई बहसमा ल्याउनु सान्दर्भिक देखिन्छ ।

१. नमुना शिक्षण रणनीतिको प्रयोग : शिक्षक शिक्षक बीच निश्चित समयको अन्तरालमा स्रोत केन्द्र स्तरीय वा विद्यालयस्तरीय नमुना शिक्षण अभ्यास गर्ने ।
२. नयाँ नयाँ शिक्षण रणनीतिको प्रदर्शन गर्ने : शिक्षक प्रशिक्षक, शिक्षक, स्रोत व्यक्ति वा अन्य शिक्षा विद्, पाठ्यक्रम विद्बाट स्रोत केन्द्रमा आधारित नया नया शिक्षण रणनीति र कलाका वारेमा नमुना शिक्षण गरी पेसागत विकासमा सहयोग गर्ने ।
३. शिक्षक कार्यसञ्जाल विकास गरी पेसागत विकास सम्बन्धी कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने : समय समयमा



अनुभव आदान प्रदान गर्ने, समूह शिक्षण रणनीति अवलम्बन गर्ने र सहकार्यात्मक शिक्षण अभ्यास गर्ने । शिक्षकहरूसँग पेसागत सञ्चार गरी शिक्षण समस्या समाधान गर्ने ।

४. शिक्षकको शिक्षण सक्षमता विकास गर्ने : पेसागत मानक वा मापदण्ड तय गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
५. दक्ष शिक्षक तथा प्रधानाध्यापक बाट सिक्ने : राम्रा, दक्ष शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकले अपनाएका उत्तम अभ्यासका बारेमा अन्य शिक्षकले सिक्ने र उपयोगमा ल्याउने रणीनति अख्तियार गर्ने ।
६. उच्च स्तरीय जनशक्तिलाई शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्ने गराउने नीति अवलम्बन गर्ने : शिक्षण पेसालाई बढी मर्यादित बनाउन, आकर्षित गर्न, सहयोग गर्न, शिक्षक तयार गर्न, र सम्मान गर्न आवश्यक नीतिगत व्यवस्था गरी उच्च स्तरीय जनशक्तिलाई शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्ने गराउने नीति अवलम्बन गर्ने ।
७. अनुसन्धानमार्फत पेसागत विकास र सिकाइ: शिक्षकको पेसागत विकासलाई अनुसन्धानमा आधारित बनाउने । अनुसन्धानका लागि आवश्यक सक्षमता विकास गरी सिकाइ समस्या र तिनको समाधानमा आधारित अनुसन्धान कार्य गर्न आवश्यक आर्थिक तथा प्राविधिक सहयोग प्रदान गर्ने र अनुसन्धानमा आधारित पेसागत विकास कार्य सञ्चालन गर्ने ।
८. सूचना र प्रविधिमा आधारित पेसागत विकास गर्ने : ज्ञानको समाजमा जोड्न, सिद्धान्त र अभ्यास जोड्न, नयाँ ज्ञान तथा प्रविधिसँग अद्यावधिक भइ शिक्षण सिकाइलाई प्रविधिमा आधारित बनाउन सूचना र प्रविधिमा र डिजिटल प्रविधिमा आधारित पेसागत विकास कार्य सञ्चालन गर्ने ।
९. अन्तरक्रियात्मक शिक्षण शैली : शिक्षकलाई अन्तरक्रियात्मक शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनमा केन्द्रित भई पेसागत विकास कार्यक्रम तय गर्ने ।
१०. स्वनिर्देशित शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन : केन्द्र निर्देशित आपूर्तिमा आधारित तथा विद्यालय निर्देशित मागमा आधारित शिक्षकका पेसागत विकास कार्यक्रम प्रभावकारी हुन सकेनन् । अतः सूचना तथा प्रविधिमा आधारित स्व-निर्देशित पेसागत विकास कार्यक्रम तय गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने । यसका लागि शिक्षक स्वयम् नमुनाका रूपमा विकसित हुने, अनुभवी शिक्षकसँगको सहकार्यबाट सिक्ने, डिजिटल माध्यमबाट नविनतम अभ्यास तथा सिप हासिल गरी कार्यव्यवहारमा ल्याउने, अनलाइन सहयोग सञ्जाल विकास गरी निरन्तर पेसागत छलफल सञ्चालन गर्ने आदि कार्य मार्फत, पेसागत विकास गर्ने ।
११. नयाँ सोच तथा कार्यक्रमका साथ शिक्षक तालिम कार्यक्रममा सुधार गर्ने : शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र र अन्तरगतका निकायहरू तालिम प्रशिक्षक तयारी, अनुसन्धान, निरन्तर रूपमा मेनटोरिङमा आधारित अनुगमन कार्यमा सरिक हुने र तालिमको सबै कार्य स्रोत केन्द्रमा आधारित बनाउने । तालिम केन्द्रहरू सबै स्रोत केन्द्रमा आधारित तालिम कार्यक्रमका लागि प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराउन, कक्षा कोठामा तालिम सिपको हस्तान्तरण र यसमा परेका समस्या समाधान गर्न र विद्यालयमा आधारित पेसागत सिप विकासमा सहयोग गर्ने सहजकारी निकायका रूपमा रूपान्तरित गरी स्रोत केन्द्रलाई सिकाइ केन्द्रका रूपमा विकसित गर्ने ।

#### सन्दर्भ सामग्री

AFT, (2008). Principles for Professional development. AFT guidelines for creating professional development program that make a difference. American Federation of Teachers (AFT). New Jersey: A union of Professionals.

# नेपालको सन्दर्भमा शैक्षिक सुशासन

नारायण प्रसाद काफ्ले

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: narayankaphle@yahoo.com

सार

सुशासन एउटा मूल्य मान्यतायुक्त सापेक्षिक अवधारणा हो। यो अवधारणा मुख्यतः तिनवटा तत्वमा जोडिएको पाइन्छ। ती हुन्-सहभागिता, पारदर्शिता र उत्तरदायित्व। १९९० को दशकपछि सुशासन शब्दले बढी व्यापकता पाएको हो। सुरुसुरुमा सुशासनलाई सरकारी क्रियाकलाप असत हुनुपर्ने भन्ने सन्दर्भमा जोडी यसलाई सरकारको रूपमा मात्र हेर्ने गरिन्थ्यो। तर अहिले आएर सुशासन शब्दले निकै व्यापकता पाएको छ। शैक्षिक सुशासनले शैक्षिक क्षेत्रमा गरिएको लगानी बढीभन्दा बढी पारदर्शी, सहभागितामूलक, जवाफदेहीपूर्ण र उपलब्धिमूलक हुनुपर्ने कुरालाई विशेष जोड दिन्छ।

नेपालमा शिक्षा क्षेत्रमा धेरै लगानी गरिए तापनि अपेक्षित रूपमा उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन। नेपालमा शैक्षिक सुशासन हासिल गर्ने उद्देश्यले शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयहरू, जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू आदि जस्ता निकायहरू क्रियाशील छन्। तर राज्यबाट स्रोत र साधनको लगानी भएअनुरूप शैक्षिक सुशासन कायम हुन नसकेको आरोप लाग्ने गरेको छ। प्रस्तुत लेखमा सुशासनको परिभाषा, सुशासन र विकास विशेषताहरू, सूचकहरू, सुशासनको अभावमा सिर्जना हुने अवस्था, सुशासन स्थापनाका लागि जिम्मेवार पक्षहरू, नेपालमा शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने सन्दर्भमा भएका संवैधानिक, नीतिगत र कानुनी प्रावधानहरू, योजना, कार्यक्रम तथा अभ्यासहरूको बारेमा उल्लेख गरिएको छ। साथै शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने सन्दर्भमा देखिएका चुनौतीहरू, अवसरहरू, समस्याहरू तथा सुधारका लागि सुझावहरू प्रस्तुत गरिएको छ।

सुशासनको अर्थ र परिभाषा

- नेपाली वृहत् शब्दकोशले सुशासन शब्दलाई उत्तम किसिमको शासन र असल राज्य व्यवस्था भनी अर्थात् गरेको छ।
- प्रशासनविद्हरूले यसलाई प्रशासनिक अधिकारको समुचित प्रयोग भनी परिभाषित गरेका छन्।
- अर्थविद्हरूले पारदर्शी ठेक्कापट्टा एवम् लेखा सेस्ता प्रणालीलाई सुशासनको अन्तरवस्तुको रूपमा हेर्ने गरेका छन्।
- न्यायविद्हरूले न्यायिक अधिकारको समुचित प्रयोग गरी मानव अधिकारको सुरक्षालाई सुशासनको अर्थको रूपमा लिने गरेका छन्।
- राजनीतिक क्षेत्रमा जनउत्तरदायी शासन एवम् स्वच्छ र जनमुखी सरकार स्थापना गर्नुलाई सुशासन भन्ने गरिन्छ।
- व्यवस्थापनविद्हरूले छिटो, छरितो, चुस्त, दुरुस्त र पारदर्शी प्रशासनिक संयन्त्रको व्यवस्थापन गर्नुलाई सुशासनको संज्ञा दिएका छन्।
- समाजशास्त्रीहरूले नैतिक मूल्य मान्यतालाई प्रवर्द्धन गरी भ्रष्टाचारविहीन पारदर्शी र स्वच्छ



प्रशासनलाई सुशासन भनी अर्थाँएका छन् ।

- व्यापक अर्थमा प्रस्तुत गर्दा राज्यका व्यवस्थापिका, कार्यपालिका र न्यायपालिका अन्तर्गत स्थापित विभिन्न सङ्घ, संस्थाहरूद्वारा पारदर्शी ढङ्गबाट अधिकारको समुचित प्रयोग गरी जनहित, जनकल्याण, सामाजिक न्याय र मानव अधिकारको प्रवर्द्धन हुने गरी स्वच्छ, उत्तरदायी, जनमुखी र जवाफदेही राज्य व्यवस्थाको स्थापना गर्न चालिने समग्र क्रियाकलापकतस्वरूपको समष्टिगत रूप नै सुशासन हो ।
- अर्को शब्दमा प्रस्तुत गर्दा जनताका हित र कल्याणलाई सर्वोपरि ठानी पारदर्शी, उत्तरदायी, सहभागितामूलक, समन्यायिक, स्वच्छ, सक्षम, सुदृढ, कुशल र विधिसम्मत शासन, प्रशासन सञ्चालन गर्ने एक प्रकारको प्रकृया वा पद्धति नै सुशासन हो ।

(काफ्ले, २०६७)

### सुशासनका विशेषताहरू

१. जनताप्रति उत्तरदायी सरकार र कर्मचारीतन्त्र
२. बहुदलीय प्रजातान्त्रिक व्यवस्था
३. कानुनी शासन
४. राजनीतिक स्थिरता
५. स्वतन्त्र न्यायपालिका
६. विकेन्द्रीकरण
७. दिगो विकास
८. जनसहभागिता परिचालन
९. भ्रष्टाचारको नियन्त्रण
१०. मानव अधिकारको प्रत्याभूति
११. पारदर्शिता
१२. सार्वजनिक उत्तरदायित्व
१३. आधारभूत आवश्यकताको आपूर्ति
१४. गुनासो सुन्ने निकायको व्यवस्था
१५. प्रशासन र शासकीय सुधारको निरन्तरता
१६. आर्थिक कारोवार र नियन्त्रणमा पारदर्शिता
१७. जनकल्याणकारी सार्वजनिक नीतिहरूको तर्जुमा र कार्यान्वयन
१८. नागरिक समाज र गैरसरकारी सङ्घ संस्थाहरूको प्रवर्द्धन
१९. शासन सञ्चालनमा जनताको अधिकतम सहभागिता
२०. इमानदारिता र नैतिकताको प्रवर्द्धन

(काफ्ले, २०६२)

सुशासनका पूर्वाधार अथवा विशेषताहरूलाई बुँदागत रूपमा देहायअनुसार उल्लेख गरिएको छः

- |                          |                                    |
|--------------------------|------------------------------------|
| १. पारदर्शिता            | २. बहुदलीय प्रजातान्त्रिक व्यवस्था |
| ३. कानुनी शासन           | ४. राजनीतिक स्थिरता                |
| ५. स्वतन्त्र न्यायपालिका | ६. विकेन्द्रीकरण                   |
| ७. दिगो विकास            | ८. जनसहभागिता परिचालन              |

९. भ्रष्टाचारको अन्त्य
११. सार्वजनिक उत्तरदायित्व
१३. गुनासो सुन्ने निकायको व्यवस्था

#### सुशासनका सूचकहरू

- सरकारी संरचना छिटो र छरितो
- स्रोत, साधनको अधिकतम उपयोग
- सन्तुलित विकास
- नैतिक शिक्षा
- बृहत् एवम् निरन्तर जनसहयोग
- गुणस्तरीय सेवा
- सेवाको ग्यारेन्टी
- राष्ट्रिय उत्पादन र वितरण
- सर्वसाधारणको चासो
- अवसरको उपयोग

#### सुशासन स्थापना हुने तरिका वा उपाय

राज्य व्यवस्थापन एउटा बृहत् कार्य भएकोले सुशासन स्थापन गर्न कैयौं तरिका र उपाय हुन्छन् । शासनलाई जनमुखी र पारदर्शी बनाउन सकेको अवस्थामा सुशासन स्थापना भैहाल्दछ । राज्यले जनताको पक्षमा गर्नुपर्ने यति धेरै काम छन् कि कहाँबाट सुरुआत गर्ने भन्ने कुरामा नै समस्या सिर्जना हुन सक्दछ । त्यसैले यहाँ त्यस्ता केही तरिका वा उपायको उल्लेख गरिएको छ जसलाई तत्काल प्रयोग गरी सुशासन स्थापना भएको अनुभूति प्राप्त हुन सक्दछ । (काफ्ले, २०६७)

- |                             |                          |
|-----------------------------|--------------------------|
| ● कानूनको विश्वसनीयता       | ● उपभोक्ताको संलग्नता    |
| ● स्वेतपत्र                 | ● सूचनाको प्रवाह         |
| ● सरल न्यायसम्पादन          | ● सार्वजनिक सेवा         |
| ● जीवनयापन स्तर बढाउने      | ● नैतिक शिक्षा           |
| ● छरितो सरकार               | ● कार्य निक्षेपीकरण      |
| ● दबाव समूहको परिचालन       | ● आर्थिक अनुशासन         |
| ● अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग     | ● नीति पुनरावलोकन संरचना |
| ● व्यावसायिक कर्मचारीतन्त्र |                          |

#### सुशासनको अभावमा सिर्जना हुने अवस्था

सुशासन कायम गरी समाज र राष्ट्रको विकास गर्नु राज्यको मुख्य कर्तव्य ठहर्छ । तसर्थ सुशासनको अभावमा एकातर्फ समाजको विकासक्रम अवरुद्ध हुन्छ भने अर्कोतर्फ सामाजिक विकृति र अराजकता फैलिएर समाज आतंकित हुन्छ । सुशासनको अभावमा देहायको अवस्था सिर्जना हुन्छ ।

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| ● सामाजिक आर्थिक न्यायमा कमी                 | ● राज्यका अङ्गहरूको असन्तुलित विकास |
| ● सामाजिक अराजकता                            | ● राजनीतिक संस्थाको विकासमा अवरोध   |
| ● नागरिक समाज र उद्यमी क्षेत्रसँगको साभेदारी | ● सत्ताको अलोकप्रियता               |
| ● कमजोर विकास प्रक्रिया                      | ● सामाजिक द्वन्द्व                  |



## सुशासन स्थापनाका लागि जिम्मेवार पक्षहरू

समाजका सबै पक्ष राज्यभित्र पर्ने र राज्यसँग छुट्टिएर कुनै पनि पक्ष रहन नसक्ने हुँदा जिम्मेवारीको दायरा पनि विस्तृत हुनुलाई स्वाभाविक रूपमा लिन सकिन्छ। यसरी हेर्दा राज्यसँग सम्बद्ध सबै पक्षलाई

जिम्मेवार निकाय	जिम्मेवारीको क्षेत्र
सरकार (मन्त्रालय, विभाग, सरकारी कार्यालय, आयोजना, योजना आदि)	समग्रमा (नीति, योजना, कार्यक्रम, सेवा, व्यवस्थापन, कानून, कार्यविधि, साधन बाँडफाँड, सेवा प्रदान आदि)
संसद	विधि (ऐन तर्जुमा, राष्ट्रिय सङ्घ, जवाफदेहिताको परीक्षण, सरकारलाई निर्देशन)
सर्वोच्च अदालत	न्याय (कानुनी राज्य, विधिको शासन, संविधानको व्याख्या, सार्वजनिक हितमा फैसला)
सार्वजनिक संस्था (सार्वजनिक संस्थान, बोर्ड, समिति, परिषद्, प्रतिष्ठान आदि)	सेवा प्रदान र जनचेतना अभिवृद्धि, सेवा आपूर्ति र नीतिगत सल्लाह, साधन, स्रोत र प्रविधिद्वारा सहयोग, जनचेतना अभिवृद्धि, सर्वसाधारण र सरकारबिच पृष्ठपोषण।
नागरिक समाज (गैरसरकारी संस्था, सङ्घ एवम् महासङ्घ, सामुदायिक संस्था, सामाजिक सङ्गठन आदि)	सामाजिक परिचातन (सचेतनामूलक कार्यक्रम, सेवा प्रदान, सेतु र पृष्ठपोषण, हित एवम् दवाव, सरकारलाई सहयोग तथा सरकारी कार्यक्रमको प्रचार प्रसार)
विकास साभेदार (दातृ संस्था, दातृ राष्ट्र, अन्तर्राष्ट्रिय बैंक, राष्ट्र सङ्घ, अन्तर्राष्ट्रिय गैरसरकारी संस्था आदि)	समाज (नागरिक, सर्वसाधारण जनता, सेवाग्राही) प्राविधिक, बौद्धिक एवम् आर्थिक सहयोग (उपतन्त्रपूर्ण किसिमबाट प्राविधिक र मौद्रिक साधनद्वारा सरकारी अभियानमा इमान्दारीपूर्ण वास्तविक तथा मूर्त सहयोग)
उद्यमी क्षेत्र (व्यापार, उद्योग तथा व्यावसायिक नाफामूलक तथा सेवामूलक संस्थाहरू)	सहयोग एवम् टेवा (राज्यका नियम, कानूनको पालना, स्वस्थ प्रतिस्पर्धात्मक व्यवस्था, राजस्व भुक्तानी, सरकारी कार्यहरूमा सक्रिय एवम् अर्थपूर्ण सहयोग एवम् सहभागिता)
सञ्चारमाध्यम (टिभी, रेडियो, पत्रपत्रिका, मुद्रण क्षेत्र)	प्रचार प्रसार (सरकारी राम्रा कामको प्रचार, कमी कमजोरी विश्लेषण, पीत पत्रकारिता परित्याग, जनचेतनामूलक सामग्री प्रसार)
समाज (नागरिक, सर्वसाधारण जनता, सेवाग्राही)	सहयोग एवम् दवाव (सरकारको काममा सहयोग, सहभागिता, सेवा उपयोग, असल शासनको लागि दवाव, राज्यप्रतिको नागरिक दायित्व बहन, आफ्नो हकप्रति सजग)

सुशासनको वारेमा जिम्मेवार बनाउन सकिन्छ। जिम्मेवारी पक्ष र जिम्मेवारीको क्षेत्रलाई तालिकाको रूपमा देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छ।

नेपालमा सुशासन कायम गर्ने दिशामा अवलम्बन गरिएका केही कदमहरू

१. भ्रष्टाचार निवारण ऐन, २०५९ को तर्जुमा र कार्यान्वयन,
२. अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान ऐन र नियमावलीको कार्यान्वयन तथा अ.द.अ आयोगको कार्य दक्षतामा अभिवृद्धि,

३. नयाँ वैदेशिक सहायता नीतिको तर्जुमा तथा कार्यान्वयन,
४. गरिवी निवारण कोषको स्थापना,
५. रोजगारी र स्वरोजगारी कार्यक्रम सञ्चालन,
६. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन तथा नियमावलीको तर्जुमा र कार्यान्वयन भई विकेन्द्रीकरण र स्थानीय स्वायत्त शासन पद्धतिमा जोड,
७. व्यवस्थापन परीक्षण (Management Audit) को व्यवस्था निजामती सेवा ऐनमा समावेश भई सरकारी सङ्गठनहरूमा व्यवस्थापन परीक्षणका प्रावधान भएअनुरूप कार्यान्वयनको सुरुआत,
८. प्रशासन सुधार सुझाव आयोग २०४८, ले दिएको प्रतिवेदनअनुसार प्रशासन सुधारका प्रयासहरूको थालनी तथा शासकीय सुधार कार्यक्रमको कार्यान्वयन,
९. आयोजनाहरू उपभोक्ता समितिमार्फत सञ्चालन गर्ने प्रक्रियाको थालनी भई “विकासमा जनसहभागिता परिचालन” सिद्धान्तको कार्यान्वयनको सुरुआत, सामुदायिक वनको सफलतालाई उदाहरणको रूपमा लिन सकिन्छ,
१०. सूचना प्रविधि नीति र सञ्चार नीतिको तर्जुमा र कार्यान्वयन,
११. नागरिक बडापत्रको अभ्यास भई सरकारी कार्यालयले जनतालाई पुर्‍याउने सेवा सुविधाबारे जनतामा सुसूचित हुने अधिकारको थालनी,
१२. उजुरी पेटिकाको व्यवस्था तथा कार्यालयहरूमा सार्वजनिक गुनासो सुनुवाईको थालनी, Transparency International जस्ता निकायहरूबाट उल्लेखनीय कार्यहरूको सुरुआत,
१३. कर प्रशासनमा सुधार गरी आन्तरिक स्रोत परिचालनमा जोड,
१४. केही सार्वजनिक सेवाहरू करारमा लिने प्रथाको सुरुआत,
१५. सङ्गठनात्मक संरचनामा पुनरावलोकन गरी प्रशासनलाई सानो, चुस्त, दुरुस्त र भित्तव्ययी बनाउने प्रयासको थालनी,
१६. “विकासमा महिला सहभागिता” को सिद्धान्त व्यवहारमा ल्याउन महिला विकास सशक्तीकरण र सबलीकरणसम्बन्धी कार्यक्रमहरू सञ्चालन,
१७. रोजगार प्रतिष्ठानको स्थापना,
१८. दलित र जनजातिहरूको आर्थिक तथा सामाजिक स्थितिको अभिवृद्धि गर्न सोसम्बन्धी कानूनको तर्जुमा तथा कार्यान्वयन,
१९. निजामती कर्मचारीहरूको मनोबल उच्च राख्न उत्कृष्ट निजामती कर्मचारीहरूलाई पुरस्कारको व्यवस्था ।
२०. सुशासन ऐनको तर्जुमा र कार्यान्वयन
२१. जनजाति प्रतिष्ठानको स्थापना
२२. रोजगारी प्रतिष्ठानको स्थापना
२३. नागरिक समाजको प्रबर्द्धन
२४. अदालत व्यवस्थापनमा सुधार
२५. सार्वजनिक सुनुवाईको अभ्यासको सुरुआत
२६. सामुदायिक वन
२७. सङ्गठनात्मक पुनसंरचना

(काफ्ले, २०६७)



## नीतिगत प्रावधानहरू संवैधानिक व्यवस्था

### धारा २७ को सूचनाको हक

प्रत्येक नागरिकलाई आफ्नो वा सार्वजनिक सरोकारको कुनै पनि विषयको सूचना माग्ने वा पाउने हक हुनेछ । तर कानुनद्वारा गोप्य राख्नुपर्ने सूचनाको जानकारी दिन कसैलाई कर लगाइएको मानिने छैन ।

### धारा ३३ (ग) अनुसार सुशासन कायम गर्ने राज्यको दायित्व

विश्वव्यापी रूपमा स्वीकृत आधारभूत मानव अधिकार, बहुदलीय प्रतिस्पर्धातन्त्र लोकतान्त्रिक प्रणाली, जनतामा निहित सार्वभौमसत्ता र जनताको सर्वोच्चता, संवैधानिक सन्तुलन र नियन्त्रण, कानुनको शासन, सामाजिक न्याय र समानता, स्वतन्त्र न्यायपालिका, आवधिक निर्वाचन, नागरिक समाजको अनुगमन, पूर्ण प्रेस स्वतन्त्रता, जनताको सूचनाको अधिकार, राजनीतिक दलहरूका क्रियाकलापहरूमा पारदर्शिता र जवाफदेहिता, जनसहभागिता, निष्पक्ष, समक्ष तथा स्वच्छ प्रशासनयन्त्रका अवधारणाहरूको पूर्ण परिचालन गर्ने राजनीतिक प्रणाली अवलम्बन गरी भ्रष्टाचार र दण्डहीनताको अन्त्य गर्दै सुशासन कायम गर्ने ।

### धारा ३३

(ज) सरकारी लामको पक्षमा रहेर भ्रष्टाचार गरी गैरकानुनी सम्पत्ति आर्जन गर्नेहरू उपर कडा कारबाही गरी दण्डित गर्ने नीति लिने ।

धारा १५ मा उल्लेखित प्रकाशन, प्रसारण तथा छापाखानासम्बन्धी हकद्वारा पूर्ण प्रेस स्वतन्त्रताको प्रत्याभूति प्रदान गरिएको ।

### सुशासन र विकास

सुशासन र विकासलाई एउटा रथको दुई पांग्राको रूपमा तुलना गर्न सकिन्छ । यिनीहरू दुई विचको सम्बन्ध एकदमै नजिकको छ । विकासका लागि कानुनी शासन अपरिहार्य मानिन्छ तर सुशासनविना मुलुकमा कानुनी शासन अवलम्बन हुन सक्दैन । सुशासनविना राजनीतिक स्थिरता कायम हुन सक्दैन । राजनीतिक स्थिरताविना विकास सम्भव हुँदैन । हाम्रै देश नेपालको वर्तमान राजनीतिक अवस्थाले नै यसलाई पुष्टि गर्दछ । विकेन्द्रीकरणलाई विकासको अपरिहार्य तत्वको रूपमा लिइन्छ । सुशासनबाट मात्र विकेन्द्रीकरण कायम हुन सक्दछ । विकास प्रशासनको एक अभिन्न अङ्गको रूपमा स्वीकार गरिएको आर्थिक प्रशासन सुशासनको अभावमा सञ्चालन हुन सक्दैन । सुशासनले गतिशीलता लिएको अवस्थामा मात्र मुलुकको आर्थिक विकास अगाडि बढ्दछ । सुशासनले गतिशीलता लिएको अवस्थामा मात्र मुलुकको आर्थिक विकास अगाडि बढ्दछ । सुशासन कायम नभएको अवस्थामा आर्थिक अनुशासनहीनता र भ्रष्टाचारले प्रश्रय पाउँछ भने विकासको गति भन्ने ठप्प हुन्छ । विकासका लागि जनसहभागिता परिचालनलाई अपरिहार्य तत्वको रूपमा स्वीकार गरिन्छ । जुन मुलुकमा सुशासन कायम छ, भ्रष्टाचार छैन र रकमको सदुपयोग हुन्छ त्यस मुलुकमा जनताहरू विकासका कार्यहरूमा अग्रसर भई जनसहभागिता जुटाउन तत्पर हुन्छन् । तर सुशासन अवस्थामा जनसहभागिता परिचालन हुन नसकी विकासले पनि गतिशीलता लिन सक्दैन ।

सामाजिक तथा शैक्षिक सुशासन प्रवर्द्धनका लागि मौजुदा नीति, योजना तथा कार्यक्रम र अभ्यासहरू कानुनी प्रावधानहरू

- राजनीतिक दलसम्बन्धी ऐन, २०५८,
- सार्वजनिक खरिद नियमावली, २०६४

- नेपालको अन्तरिक संविधान, २०६३ (प्रस्तावना, राज्यका दायित्व, निर्देशक, सिद्धान्त र नीतिहरू, मौलिक हकमा उल्लेख गरिएको)
- शिक्षा ऐन, २०२८ तथा शिक्षा नियमावली, २०५९
- शिक्षक सेवा आयोग नियमावली, २०५७
- अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान आयोग ऐन, २०४८ तथा नियमावली .....
- सुशासन (व्यवस्थापन तथा सञ्चालन) ऐन, २०६४ तथा नियमावली, २०६५
- निजामती सेवा ऐन, २०४९ तथा नियमावली, २०५०
- स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ तथा नियमावली, २०५६
- सार्वजनिक खरिद ऐन, २०६३ तथा नियमावली, २०६४
- सूचनाको हकसम्बन्धी ऐन, २०६४ तथा नियमावली
- भ्रष्टाचार निवारण ऐन, २०५९ तथा नियमावली,
- सम्पति सुदृढीकरण ऐन,
- स्वतन्त्र एवम् सक्षम न्यायप्रणालीको व्यवस्था
- जनगुनासो व्यवस्थापन निर्देशिका, २०६६

#### योजना तथा कार्यक्रमहरू

- चालु त्रिवर्षीय योजना (विशेष गरी सुशासन, गरिवी निवारण, मानव अधिकार, शिक्षा, स्वास्थ्य आदि बारेमा उल्लेख गरिएको)
- सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००९-२०१५)
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम
- दोस्रो उच्च शिक्षा परियोजनालगायत अन्य योजना तथा कार्यक्रमहरू

(राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६८)

#### अभ्यासहरू

- नागरिक वडापत्रको अभ्यास भई सरकारी कार्यालयते जनतालाई पुऱ्याउने सेवा सुविधाबारे जनतामा सुसूचित हुने अधिकारको थालनी,
- उजुरी पेटिकाको व्यवस्था तथा कार्यालयहरूमा सार्वजनिक गुनासो सुनुवाईको थालनी,
- Transparency International जस्ता निकायहरूबाट उल्लेखनीय कार्यहरूको सुरुआत,
- निजामती कर्मचारीहरूको मनोबल उच्च राख्न उत्कृष्ट निजामती कर्मचारीहरूलाई पुरस्कारको व्यवस्था,
- हालका दिनहरूमा शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग र जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूबाट शैक्षिक सुधारका लागि मापदण्ड बनाउने, सोको प्रचारप्रसार गर्ने र कार्यान्वयनको बारेमा अनुगमन, मूल्याङ्कन गर्ने लगायतका कार्यक्रमहरूको थालनी ।

(नेपाल निजामती कर्मचारी युनियन, २०६९)

#### नेपालमा शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने सन्दर्भमा देखिएका चुनौतीहरू

- विद्यालय बालमैत्री वातावरणको सिर्जना गर्ने ।
- अपेक्षाकृत रूपमा सबै तहको शिक्षालाई समावेशी बनाउने ।
- सबै तहको शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने ।
- माध्यमिक तहलाई क्रमिक रूपले निःशुल्क गर्न दिगो स्रोतको व्यवस्था गर्ने ।



- प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको पहुँचलाई सर्वसाधारणसम्म पुर्याउने ।
- शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी बनाउने ।
- शिक्षासम्बन्धी तथ्याङ्क व्यवस्थापन पद्धतिलाई व्यवस्थित गर्ने ।
- शैक्षिक विकेंद्रीकरणलाई प्रभावकारी रूपमा अवलम्बन गर्ने ।
- युवा शक्तिलाई उत्पादनशील क्षेत्रमा सक्रिय बनाउने कार्यहरू गर्ने ।
- उच्च शिक्षाको व्यवस्थापनमा सुधार गरी राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय बजारको मागसँग आवद्ध गर्ने ।
- शिक्षकलाई आफ्नो पेसाप्रति प्रतिवद्ध र लगनशील बनाउने ।
- शिक्षकलाई अनुसन्धानकर्ता र व्यावसायिक बनाउने ।
- राजनीतिक लगाव राख्ने शिक्षकलाई कक्षा कोठामुखी बनाउने ।
- पिछ्छिडिएका समुदाय, दलित, विशेष आवश्यकता समूह र बालिकाहरूको पहुँचमा मद्दत गर्ने शिक्षकको विकास गर्ने ।
- तालिमप्राप्त शिक्षकको ज्ञान र सीपहरूको उपयोग गर्ने वातावरण व्यवस्थित गर्ने ।

(रा.यो.आ., २०६९)

#### अवसरहरू

- योजनाका विभिन्न दस्तावेजहरूले शिक्षक व्यवस्थापनको विषयमा किटान गर्नु ।
- शिक्षा ऐन तथा नियमावलीमा शिक्षा व्यवस्थापन र विकास सम्बद्ध पक्षहरूबारे स्पष्ट पारिनु ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमअनुरूपको एकीकृत ऐन ल्याउन अधिकांश सरोकारवालाहरूको सहमति वन्नु ।
- चालू विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमलाई महत्त्वपूर्ण अवयवको रूपमा स्वीकार गर्नु ।
- सबैका लागि शिक्षाको सफल कार्यान्वयनबाट अधिराज्यभर सेवा प्रवाहमा अभिवृद्धि हुन गई विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम सञ्चालन गर्नमा तत्परता आउनु ।
- शैक्षिक सेवाहरूको विस्तार र सुधारमा एकरूपता ल्याउन विभिन्न राजनैतिक दल र नागरिक समाजको समेत सहयोग प्राप्त हुनु ।
- आधारभूत (१-८) तह र माध्यमिक (९-१२) तहको शिक्षाको कार्यक्रमको कार्यान्वयन अगाडि बढ्नु ।
- प्रभावकारी शिक्षण सेवाका लागि सहयोग प्रदान गर्न मन्त्रालय तथा अन्तर्गतका संयन्त्रको आन्तरिक क्षमता र दक्षतामा अभिवृद्धि हुनु ।
- गुणस्तर शिक्षाको मन्दर्भमा शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने कुरा सर्वत्र स्वीकार गरिनु ।
- शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने सिलसिलामा अभिभावकको चासो बढ्दै जानु ।
- शैक्षणिक व्यवस्थापन र विकासमा सूचना सञ्चार प्रविधि (ICT) को प्रयोगको सुरुआत हुनु ।
- शिक्षकको पेसागत दक्षताको विकास गर्न विभिन्न किसिमका तालिमहरूको सञ्चालन हुनु ।
- शैक्षिक सुधार गर्ने मन्दर्भमा नागरिक चेतनाको विकास हुँदै जानु ।

#### शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने मन्दर्भमा देखिएका समस्याहरू

नेपालमा शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने मन्दर्भमा देखिएका समस्याहरूलाई देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छः

- बालिका तथा बञ्चितकरणमा परेका समुदायको बातवातिकालाई विद्यालयमा ल्याउन र टिकाइराख्न

नसक्नु ।

- तोकिएको न्यूनतम मापदण्डअनुसारको पूर्वाधार सबै विद्यालयहरूमा विकास हुन नसक्नु ।
- सिकाइ उपलब्धिमा अपेक्षित रूपले सुधार आउन नसक्नु ।
- सबैलाई उच्च शिक्षाको समान अवसर पुऱ्याउन नसक्नु ।
- शैक्षिक व्यवस्थापन, परीक्षा र मूल्याङ्कन प्रणालीलाई समयानुकूल बनाउन नसक्नु ।
- सामुदायिक र संस्थागत विकासको शैक्षिक उपलब्धिको दूरीलाई न्यून गर्न नसक्नु ।
- संस्थागत विद्यालयहरूमा प्रभावकारी तवरले नियमन गर्न नसक्नु ।
- शिक्षालाई उत्पादन र रोजगारीमूलक बनाउन नसक्नु ।
- उच्च शिक्षाको शैक्षिक व्यवस्थापन र नियमन प्रभावकारी हुन नसक्नु ।
- शैक्षिक क्षेत्रमा पारदर्शिता, जवाफदेहिता र उत्तरदायित्वको प्रवर्द्धन हुन नसक्नु ।
- परिणामभन्दा प्रक्रियामा जोड दिने पद्धतिको अवलम्बन हुनु ।
- आर्थिक अनुशासनहीनता र भ्रष्टाचारले संस्थागत रूप लिनु ।
- पुरस्कार र दण्डको नीति व्यवहारमा अवलम्बन हुन नसक्नु ।
- गुनासो सुन्ने र व्यवस्थापन गर्ने कार्यमा प्रभावकारिता आउन नसक्नु ।
- पाठ्यक्रमलाई अपेक्षित रूपमा प्रभावकारी, समसामयिक, प्रभावकारी र उपयोगी बनाउन नसक्नु ।
- राजनीतिक तहमा गरिने निर्णयहरू छिटोछिटो संशोधन भैरहनु र नीतिगत अस्थिरताको कारणले गर्दा शैक्षिक सुशासनमा अवरोध पुग्न जानु ।
- शिक्षामा जनसहभागितालाई उपलब्धिमूलक र प्रभावकारी बनाउन नसक्नु ।
- विद्यालय निरीक्षकहरूबाट भैरहेको सुपरीवेक्षण र अनुगमनको कार्य प्रभावकारी र उपलब्धिमूलक हुन नसक्नु ।
- राष्ट्रिय साक्षरता अभियान प्रभावकारी हुन नसक्नु/अपेक्षा गरिएअनुरूप शिक्षालाई समावेशी बनाउन नसक्नु ।
- अनावश्यक राजनीतिक प्रभाव बढिरहनु/व्यवस्थापकीय पक्ष कमजोर बन्दै जानु ।
- बालमैत्री वातावरणको सिर्जना हुन नसक्नु । बालविकासको क्षेत्रमा समन्वयको अभाव हुनु ।
- निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई स्पष्ट कार्ययोजनासहित कार्यान्वयनमा ल्याउन नसक्नु ।
- शिक्षामा महिला, आदिवासी, जनजाति, मधेशी, दलित, अपाङ्ग आदिको पहुँच सुनिश्चित गर्न राष्ट्रिय र स्थानीय तहमा कार्यक्रम तर्जुमा गरी प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउन नसक्नु ।
- सामुदायिक तथा निजी विद्यालयको विद्यार्थी उत्तीर्ण दरमा ठूलो असमानता हुनु ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई समावेशी बनाई प्रभावकारी बनाउन नसक्नु ।
- गुणस्तरीय शिक्षाका लागि आधारभूत भौतिक पूर्वाधारहरूको विकास हुन नसक्नु ।
- नेपालको शैक्षिक क्षेत्रमा निजी लगानीबारे स्पष्ट दृष्टिकोण आउन नसक्नु ।
- शिक्षालाई राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय बजारसँग आवद्ध गर्न नसक्नु ।
- स्थानीय निकायको क्षमतामा विकास हुन नसक्नु । लामो समयदेखि जनप्रतिनिधिहरूको रिक्तता हुनु ।
- कतिपय समुदायले विद्यालयको व्यवस्थापन सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी लिन नसक्नु ।
- शिक्षा मन्त्रालय, राष्ट्रिय योजना आयोग, विश्वविद्यालयहरू लगायत विभिन्न निकायहरूबिच समन्वयको कमीले गर्दा चाहिने विषय क्षेत्रमा जनशक्ति उत्पादन हुन नसक्नु र उत्पादित



### सुधारका लागि सुझावहरू

- शैक्षिक सुशासन अभिवृद्धिका लागि देहायका सुझावहरू प्रस्तुत गरिएको छ :
- राजनीतिक समझदारीको विकास गर्दै राजनीतिक दल र भातृ सङ्गठनका क्रियाकलापहरूलाई शैक्षिक विकासमा सहयोगी र सिर्जनात्मक बनाउने ।
  - शिक्षालाई शान्तिक्षेत्रको रूपमा विकास गर्ने ।
  - विद्यालय नक्साङ्कन गरी आवश्यक ठाउँमा विद्यालय स्थापना र अनावश्यक ठाउँमा खारेजी तथा एकीकरण गर्ने ।
  - शिक्षक दरबन्दीको मिलान गर्दै विद्यार्थी संख्याको आधारमा शिक्षकको उपलब्धता सुनिश्चित गर्ने ।
  - अनुगमन तथा निरीक्षणको कार्यलाई प्रभावकारी तथा उपलब्धिमूलक बनाउने ।
  - स्थानीय निकायको निर्वाचन गरी जनप्रतिनिधि र जनशक्तिको व्यवस्था गर्ने ।
  - अधिकार, स्रोतसाधन र जवाफदेहिताको प्रभावकारी विकेन्द्रीकरण गर्दै स्थानीय निकायहरूको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने ।
  - विद्यालयहरूलाई बालबालिका मैत्रीपूर्ण वातावरण सिर्जना हुने व्यवस्था गर्ने ।
  - सबै तहको शिक्षाको पाठ्यक्रम पठनपाठन सामग्री तथा विधि र गुणस्तरमा समसामयिक रूपमा परिवर्तन तथा सुधार गर्दै लैजाने ।
  - सीपमूलक रोजगारोन्मुख शिक्षाको विकास र विस्तारमा विशेष जोड दिने ।
  - उच्च शिक्षा नीतिको तर्जुमा गरी यसलाई राष्ट्रिय उत्पादन र विकाससँगै आवद्ध गर्ने ।
  - विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमलाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
  - गरिव, महिला, दलित, जनजाति, पिछडिएका तथा आदिवासी समूहको पहिचान गर्दै उनीहरूको आवश्यकताअनुरूप विभिन्न किसिमका शैक्षिक अवसरहरूको सिर्जना गर्ने ।
  - शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको नीतिलाई बढीभन्दा बढी कार्यमुखी बनाउँदै स्थानीय निकायलाई शिक्षाप्रति थप उत्तरदायी बनाउने ।
  - स्तरीय पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीलाई सर्वसुलभ तरिकाले पहुँच पुऱ्याउन पुस्तकालयहरूको विकास तथा वितरण गर्ने ।
  - उच्च शिक्षालाई सहज, सर्वसुलभ र सुनिश्चित गर्न खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गर्ने ।
  - विद्यालय तहदेखि नै शिक्षण तथा व्यवस्थापन कार्यमा सूचना प्रविधिको प्रयोगलाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
  - साक्षरता कार्यक्रम, प्राथमिक शिक्षा, अनौपचारिक तथा प्राविधिक शिक्षालाई उच्च प्राथमिकता दिँदै शिक्षामा गरिवीमुखी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
  - शिक्षण पेसालाई थप प्रभावकारी, मर्यादित र उत्तरदायी बनाउन वर्तमान शिक्षक नियुक्ति, पदोन्नति, मूल्याङ्कन र वृत्तिविकास प्रणालीमा समसामयिक रूपले परिमार्जन गर्दै सुधार ल्याउने ।
  - विद्यालय व्यवस्थापन समितिको क्षमता अभिवृद्धि गर्ने तथा यसलाई समावेशी बनाउने ।
  - शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीलाई सुदृढ, प्रभावकारी र कार्यमूलक बनाउने ।
  - निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई स्पष्ट रूपमा परिभाषित गर्ने । सोका लागि आवश्यक

स्रोत विनियोजन गरी स्पष्ट कार्ययोजनासहित कार्यान्वयनमा ल्याउने ।

- पुरस्कार र दण्डको नीतिलाई व्यवहारमा अवलम्बन गर्ने ।
- छरिएका शिक्षा नीतिहरूलाई एकीकृत गर्दै विगतका नीतिहरूबाट शिक्षा लिई भावी नीति तय गर्ने ।
- निजी क्षेत्रका प्राविधिक शिक्षालयहरूलाई दुर्गममा विस्तार गर्ने ।
- सबै मातृभाषाहरूमा शिक्षाको पहुँच बढाउन समुदायकेन्द्रित शिक्षा नीति कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- शिक्षासित सम्बन्धित विभिन्न निकायहरूबीच आवश्यक समन्वय कायम गराउने ।
- उच्च शिक्षालाई रोजगारोन्मुख, सान्दर्भिक तथा प्रतिष्पर्धी बनाउन शैक्षिक गुणस्तर सुधारका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
- विद्यालय निरीक्षक, स्रोत व्यक्ति र समूह अनुगमनको कार्ययोजना बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउने ।

### निष्कर्ष

राज्यको राजनीतिक आर्थिक र प्रशासनिक अधिकार, तिनीहरूको संरचना र प्रक्रिया तथा एकआपसको सम्बन्धको बन्धनलाई व्यवस्थित र वैज्ञानिक बनाउँदै सार्वजनिक विकास र निर्माण एवम् समष्टिमा मानवीय विकासलाई दिगो बनाउने रणनीति नै सुशासन हो । शासनको वैधानिकता, शासितप्रति शासकको उत्तरदायित्व र कार्यात्मक पारदर्शिताबाट मात्र सुशासनको अस्तित्व सम्भव हुन सक्दछ । देशको समग्र व्यवस्थापनमा नै सुधार ल्याउने सुशासनलाई व्यवहारमा उतार्न एकातर्फ सरकारी, निजी क्षेत्र र नागरिक समाजको संलग्नता आवश्यक हुन्छ भन्ने अर्कोतर्फ यी तिनै निकायहरूबीच आपसी सहयोग समझदारी तथा समन्वय पनि उत्तिकै जरुरी देखिन्छ । यस्तै गरी शैक्षिक सुशासनले पनि सोही कुरालाई नै इंगित गर्दछ । शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने विषय भन्नमा जति सरल र सहज छ, व्यवहारमा त्यत्तिकै कठिन छ । यो पनि राज्यको एकल प्रयासबाट मात्र संभव छैन । सोका लागि सरकारी, निजी क्षेत्र स्थानीय निकाय, गैर सरकारी संस्थाहरू र नागरिक समाजबाट आ-आफ्नो क्षेत्रमा सक्दो सहयोग पुग्नुपर्दछ । शैक्षिक सुशासन कायम भएको अवस्थामा मात्र शिक्षा क्षेत्रमा भएको लगानीले सार्थकता पाउन सक्दछ ।

### सन्दर्भ सामग्री

राष्ट्रिय योजना आयोग, (२०६४) । तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४।६५-२०६६।०६७) । काठमाडौं  
राष्ट्रिय योजना आयोग, (२०६७) । त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६७।०६८-२०६९।०७०) । काठमाडौं  
काफ्ले, नारायणप्रसाद (२०६२) । सार्वजनिक प्रशासनका विविध पक्षहरू, प्रथम संस्करण । काठमाडौं:  
लेखक ।

काफ्ले, नारायणप्रसाद (२०६७) । शाखा अधिकृत प्रशासन परीक्षा दर्पण, द्वितीय तथा तृतीय पत्र, प्रथम  
संस्करण, काठमाडौं: लेखक ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६८) । शिक्षक शिक्षा । सानोठिमी, भक्तपुर ।

नेपाल निजामती कर्मचारी युनियन, विभागीय कार्य समिति, शिक्षा मन्त्रालय (२०६९) । शिक्षा सोपान ।  
शिक्षा मन्त्रालय ।



# नेपालको सार्वजनिक प्रशासनमा सुशासनको अवस्था

नारायणप्रसाद भट्टराई

शाखा अधिकृत, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: nbhattarai1@gmail.com

सार

विगत तीन दशकदेखि सुशासनका सम्बन्धमा पर्याप्त चर्चा परिचर्चा हुन थालेको पाइन्छ। स्वच्छ, उत्तरदायी भ्रष्टाचार मुक्त शासनको व्यवस्था सुशासन हो। समतामूलक समाजको परिकल्पनामा आधारित भएर जवाफदेहिता, पारदर्शिता, विधिसम्मत शासन व्यवस्था, अधिकार, सुरक्षा र सेवाको सुनिश्चितता, जनसहभागितामूलक सर्वसम्मति अनुसार राज्य व्यवस्था सञ्चालन हुनुपर्ने विषयहरू सुशासनभित्र समेटिएका पाइन्छ। सुशासनको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि सुशासन ऐन र नियमावली जारी भएपछि सार्वजनिक निकायका कार्यविधि पारदर्शी र जवाफदेही बनाउन मद्दत पुगेको छ। सूचनाको पहुँच, सार्वजनिक सुनुवाई जनलेखा परीक्षण खर्चको विवरण सार्वजनिकीकरण नागरिक वडापत्र (Citizen charter) e-governance जस्ता विषयहरूको जनमानसमा सुशासनको अनुभूति गर्न सहयोग पुऱ्याएको छ। प्रशासन र राजनीति बिचको द्वन्द्व, ठीक ठाउँमा सही व्यक्तिको अभाव, कर्मचारीले सम्पादन गरेका कामको वस्तुनिष्ठ मुल्याङ्कनको अभाव, सार्वजनिक पदाधिकारीहरूबाट कतिपय विषयहरूमा संवदेनशील हुन नसकेको अवस्था, कानून, नियम र कार्यक्रमहरूले नीतिगत व्यवस्थालाई सम्बोधन गर्न नसकिरहेको अवस्था आदि कारणले हाम्रो परिप्रेक्ष्यमा पूर्ण रूपमा सुशासनलाई सम्बोधन गर्न सकिएको देखिन तापनि विगतभन्दा सार्वजनिक निकायबाट सहज रूपमा सुचना पाउने, जनसहभागिताको माध्यमबाट कार्यक्रम सञ्चालन, समावेशी नीतिको अवलम्बन, जनताको सेवाको लागि नियुक्त जनशक्तिबाट जनताको पक्षमा आफ्नो दायित्व र जिम्मेवारी विवेकपूर्ण र असल नियतबाट निर्वाह गर्ने प्रयत्न हुँदै आएको र हुनु पर्दछ भन्ने मान्यता रहँदै आएको छ। तसर्थ जनमुखी शासन, प्रभावकारी सार्वजनिक सेवा कानुनी राज्य, आर्थिक तथा भौतिक समृद्धि, नागरिक अधिकारको प्रत्याभूति, शान्ति सुव्यवस्था, सामाजिक प्रगति र सामाजिक एकीकरण जस्ता विषयहरूको सही र सकारात्मक सम्बोधन हुन सकेमा जनताले सुशासनको वास्तविक अनुभूति गर्न सक्दछन्।

## १.१ विषय प्रवेश

वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा सुशासन शब्दले राज्यका सबै क्षेत्र, निकाय र स्थानमा चर्चा र अभिव्यक्ति पाउने गरेको देखिन्छ। स्वच्छ, उत्तरदायी र भ्रष्टाचारमुक्त शासन व्यवस्था नै सुशासन हो। पारदर्शिता, जवाफदेहिता, विधिसम्मत शासन प्रणाली, नागरिक अधिकारको सुरक्षा, सेवाको सुनिश्चितता, जनसहभागिता र समतामूलक समाजजस्ता विषयहरूलाई सुशासनको आयामभित्र समेटिएको छ। सन् १९८० को दशकमा परम्परागत सार्वजनिक प्रशासनलाई बढी चुस्त, दक्ष मितव्ययी, प्रभावकारी, जनमुखी, बनाउन नयाँ सार्वजनिक व्यवस्थापनको (New Public Management) को विकास भई सार्वजनिक प्रशासनमा व्यापक परिवर्तन र सुधार भएको पाइन्छ। यस अवधारणालाई विभिन्न विकसित एवं विकासोन्मुख देशहरूले प्रत्यक्ष वा परोक्ष रूपमा अवलम्बन गर्दै सार्वजनिक प्रशासनमा नयाँपन दिन प्रयोग गर्दै आएका छन्।

पुस्तकालय

\* शिक्षकशिक्षा \*

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र  
सानेरी गी

G 3142

सन् ९० को दशकदेखि सार्वजनिक प्रशासनलाई सुधार गर्ने एक कडीका रूपमा सुशासनलाई हेर्ने गरेको पाइन्छ। राष्ट्रको चौतर्फी विकास गर्ने सम्बन्धमा सरकारी, गैर सरकारी र निजी क्षेत्र सबैमा सुशासनका विषयले महत्त्वपूर्ण स्थान पाउन थालेको छ। राज्यका विभिन्न तह र क्षेत्रमा नागरिक समाज समेतको सहभागिताको माध्यमबाट सुशासन कायम गर्न सकिन्छ भन्ने निष्कर्ष निकाल्न थालिएको छ। सुशासन शासन सञ्चालन प्रक्रियाको अन्तरवस्तु एवम् कार्यपद्धति दुवैको समष्टि रूप हो। विशेषतः यस विषय विकासोन्मुख मुलुकहरूसँग जोडिने भए तापनि विकसित देशहरूले पनि यसलाई उत्तिकै महत्त्व दिइरहेका छन्। भ्रष्टाचारमुक्त, स्वच्छ र जनउत्तरदायी शासन व्यवस्था सञ्चालनका लागि सुशासनले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ। जवाफदेहिता, पारदर्शिता, विधिसम्मत शासन प्रणाली, जनकल्याणकारी नीति निर्माण, व्यक्तिगत एवम् सामूहिक अधिकार र सुरक्षाको प्रत्याभूति, सेवाको सुनिश्चितता, समावेशी, जनसहभागितामूलक सर्वसम्मत र समतामूलक समाजको निर्माण आदि विषयलाई सुशासन मार्फत् सम्बोधन गर्न सकिन्छ। विना भ्रष्टाचार, छिटोछरितो रूपमा सेवाग्राहीलाई सेवा प्रदान गर्नु नै सुशासनको मर्म हो। सुशासनले विधिसम्मत शासन प्रणालीलाई प्रवर्द्धन गर्दछ भने सार्वजनिक पदाधिकारीहरूलाई आफ्नो कार्यप्रति जवाफदेही बनाउन मद्दत गर्दछ जुन सुशासनको प्राणको रूपमा रहेको छ।

### १.२ सार्वजनिक प्रशासनको वर्तमान परिवेश

जनहित र कल्याणका लागि निश्चित लक्ष्य र उद्देश्य हासिल गर्ने अभिप्रायले सार्वजनिक प्रशासनको स्थापना गरिएको हुन्छ। जनताको घरदैलोमा सरकारको उपस्थितिको अनुभूति गराउने सरकारका नीतिहरूको कार्यान्वयन गराउने स्थायी संयन्त्रको रूपमा सर्वजनिक प्रशासनलाई लिने गरिन्छ। सार्वजनिक प्रशासनमा संलग्न व्यक्तिहरू सार्वजनिक नीतिको तर्जुमा, कार्यान्वयन, विकास गतिविधि सञ्चालनमा संलग्न रहन्छन्। जनतालाई सरल, छिटोछरितो रूपमा गुणस्तरीय सेवा, जनताको समुन्नतिको लागि विधिको शासन अनुरूप न्याय प्रदान गर्ने जस्ता विषयहरू सार्वजनिक प्रशासनको कार्यक्षेत्रभित्र पर्दछन्। देशको सहज र असहज परिस्थितिमा सार्वजनिक प्रशासनले जनतालाई सेवा पुऱ्याउँदै आएको छ तर समयको गतिसँगै समयानुकूल सुधार हुन नसक्दा जनताको विश्वास जित्न नसकेका गुनासाहरू आउने गरेका छन्। सुशासन ऐनले मन्त्री, मुख्य सचिव, सचिवको आदिको स्पष्ट जिम्मेवारी तोकिदिएको भए तापनि सो अनुरूपको कर्तव्य पालना भने हुने गरेको छैन। अस्थिर प्रशासनयन्त्र, आफ्ना मान्छे हावी हुने प्रवृत्ति राजनीतिक नेतृत्वले नीति निर्माणभन्दा कर्मचारी प्रशासनमा चाख दिने जस्ता कुराहरूले सार्वजनिक प्रशासनको छविमा प्रश्नचिह्न खडा भएको छ। कर्मचारीहरू निश्चित ऐन, कानून र आचारसंहितामा बाँधिँए तापनि राजनीतिक आस्थाका आधारमा विभिन्न समूहमा विभाजन भएबाट स्वतन्त्र रूपले काम गर्न चाहने कर्मचारीहरूमा मनोबल गिर्दो अवस्थामा रहेको छ। आर्थिक अनुशासन हीनता, कर्मचारीको सरुवा, पदोन्नती, तालिम जस्ता विषय अनुमानयोग्य र विश्वसनीय हुन सकेका छैनन्।

विश्वव्यापीकरण, विज्ञान प्रविधिको विकासको कारण कार्यप्रविधिमा सहजता आएको भए तापनि नेपालको प्रशासनले सो अवधारणा अनुसारको कार्य सम्पादन गर्न सकेको पाइँदैन। लामो समयदेखि विद्युतीय शासनको परिकल्पना गरिएको भए तापनि त्यसको प्रयोगले मूर्तरूप लिन सकिरहेको छैन। समयसापेक्ष रूपमा कार्यगर्नुपर्नेमा सो हुन नसक्दा सेवाग्राहीहरूमा नैराश्यता उत्पन्न भइरहेको छ। परम्परागत शैली एवम् भद्दा संरचनाका कारण सार्वजनिक प्रशासन दिनानुदिन आलोचित बन्दै आएको



छ। सार्वजनिक प्रशासनमा सुशासनले मूर्तरूप लिन नसक्नुमा राजनीतिक दल स्वयम् निजामती कर्मचारीहरू, कर्मचारीसँग आवद्ध ट्रेड युनियनहरू जिम्मेवार रहेका देखिन्छन्। सार्वजनिक प्रशासनको विकासका लागि सकारात्मक परिवर्तन र निश्चित प्रणालीको विकासमा सरकारवालाहरूको ध्यान नपुग्दा नेपालको निजामती सेवा अस्थिर अवस्था रहिरहेको छ।

### १.३. सुशासनको अर्थ

नेपाली शब्दकोशका अनुसार सुशासनको अर्थ उत्तम किसिमको शासन, उत्तम राज्य व्यवस्था भनी उल्लेख गरिएको छ। सन् १९९० को दशकमा विश्वभर राजनीति र प्रशासन क्षेत्रमा बहुप्रचारमा आएको शब्दहरूमध्ये एक Good Governnace हो। अंग्रेजी शब्द Governnace फ्रेन्च भाषाबाट लिइएको हो। फ्रेन्च भाषामा यसको अर्थ नागरिक समाजको सहभागितामा सञ्चालित सरकार भन्ने हुन्छ। विश्व वैक अर्न्तगतको सहयोगमा दक्षिण अफिकामा सञ्चालित विकास आयोजनाहरूको अनुगमन गर्ने सिलसिलामा सरकारी असक्षमतालाई औल्याउँदै एक प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्‍यो जसको नाम Crisis Of Governance दिइएको थियो। त्यहीँबाट औपचारिक रूपमा Governance शब्दको प्रयोग सुरु भएको हो। यो कुनै पनि प्राज्ञिक विषय नभई सेवाग्राहीले अनुभूति गर्न सकिने एक किसिमको शासकीय व्यवस्था हो। जनतालाई शासनको केन्द्रबिन्दुमा राखेर उपलब्ध स्रोत साधनहरूको समान तरिकाबाट वितरण गर्नु र त्यसको प्रभावकारी व्यवस्थापन गर्नु सुशासन हो।

खुला र पारदर्शी सरकार, विधिको शासन स्वतन्त्र न्याय र मानव अधिकारको रक्षा, विकासमा दिगोपना, राज्यका हरेक क्रियाकलापहरूमा जनताको सहभागिता, विकेन्द्रीकरण, खुला तथा उदार अर्थव्यवस्था, शान्ति र अमनचयन, स्वायत्त शासन, सरकारका अङ्गहरूविच समन्वय र सन्तुलन जस्ता विषयहरू सुशासनको अवधारणा भित्र पर्दछन्।

सुशासनका मूलभूत आयामभित्र राजनीतिक व्यवस्थापकीय र नैतिक आयामहरू पर्दछन्। राजनीतिक आयामले जनसहभागिता, प्रजातान्त्रिक शासन प्रणाली आधारभूत मानवअधिकार, सक्षम एवं स्वतन्त्र न्याय प्रणाली, नागरिक समाजको सुदृढीकरण र सहकार्यजस्ता विषयहरू समेटिन्छन्। व्यवस्थापकीय आयाम भित्र सरकारको कार्यक्षमता, आर्थिक उदारीकरण, छरितो एवं सक्षम सरकारको अवधारणा, निजीकरण, लक्ष्योन्मुख प्रशासन, सक्षम मितव्ययी र जवाफदेही प्रशासन, मानव संसाधनको विकास, दिगो एवं टिकाउ किसिमको विकास प्रणाली, सूचना प्रविधिको कुशलतम प्रयोग, सरकारी निजी साभेदारीका विषयहरू रहेका छन्। नैतिक आयाममा पारदर्शिता, भ्रष्टाचाररहित प्रशासन, नैतिक मुल्यको संबर्द्धन, उपभोक्ताको सन्तुष्टि, स्वच्छ प्रशासन, जनताप्रतिको जिम्मेवारी, अनुशासन आचरण, पेसागत इमानदारिता, सदाचार जनता प्रतिको चासो, सामाजिक उत्तरदायित्व आदि रहेका छन्।

### १.४. सुशासनको महत्त्व

समाजमा भएको परिवर्तनसँगै मानिसका इच्छा आकाक्षामा पनि परिवर्तन भइरहेका हुन्छन्। त्यसैले समयको परिवेशअनुसार राज्यका तर्फबाट जनतालाई प्रदान गरिने सेवा सुविधाहरू परिवर्तन हुन आवश्यक हुन्छ। सुशासनको मूल उद्देश्य सार्वजनिक निकायबाट प्रदान गरिने सेवाहरू कानुन वमोजिम, पारदर्शी, उत्तरदायीपूर्ण तथा जिम्मेवाररूपमा प्रदान गरिनु हो। जसले राज्य सञ्चालनसँग सम्बन्धित पदाधिकारीहरूलाई जवाफदेही र उत्तरदायी बनाउन मद्दत गर्दछ। सार्वजनिक प्रशासनभित्र हुने विभिन्न प्रकारका अनियमितताहरूलाई न्यूनीकरण गर्ने र कार्य प्रक्रियालाई सरलीकरण, विकेन्द्रीकरण, वित्तीय अनुशासनजस्ता विषयहरू सुशासनका मान्यताभित्र पर्दछन्। आम जनताले पाउनुपर्ने सेवा



सुविधाहरू कम लागतमा छिटो छरितो तरिकाले पाउनु, जनताले राज्यलाई बुझाउनु पर्ने रकमहरूका बारेमा सजिलै जानकारी प्राप्त गर्नु, स्वामित्व, न्यायिकता, सदाचार जस्ता विषयहरूमा जनता सचेत रहनु पर्ने जस्ता विषयहरू सुशासनको महत्त्वभिन्न पर्दछन् । सेवाको मूल्य प्राप्तिका तरिका, समयावधि आदिका बारेमा जानकारी भएको खण्डमा सेवा प्रदान गर्ने र सेवा लिने बिचमा विश्वासको वातावरण सिर्जना हुन्छ । सेवा प्रदान गर्ने कार्यालयले आफूले प्रदान गर्ने सेवाका बारेमा विस्तृत रूपमा नागरिक वडापत्र र अन्य सूचनाको माध्यमबाट जानकारी गराउने हुदा सेवा सुविधामा बिभेद हुन पाउँदैन । जनताले आफ्नो सरोकारका विषयमा खुलमखुला प्रश्न सोध्न र जानकारी लिन सक्दछन् । जसले गर्दा सार्वजनिक पदाधिकारीहरूलाई जिम्मेवार र जवाफदेही बनाउँछ । यिनै विषयहरूले गर्दा नागरिक प्रशासनमा सुशासनले महत्त्वपूर्ण स्थान लिने गर्दछ ।

#### १.५ नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३, मा सुशासन सम्बन्धी प्रावधान

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ भाग ४ अर्न्तगतको राज्यको दायित्वमा विश्वव्यापी आधारभूत मानव अधिकार बहुदलीय प्रतिष्पर्धा, जनतामा निहित सार्वभौमसत्ता, संवैधानिक सर्वोच्चता, सन्तुलन र समानता, स्वतन्त्र न्यायपालिका, आवधिक निर्वाचन, नागरिक समाजको अनुगमन, पूर्ण प्रेस स्वतन्त्रता, जनताको सूचनाको अधिकार, राजनीतिक दलहरूको क्रियाकलापमा पारदर्शिता र जवाफदेहिता, निष्पक्ष, सक्षम तथा स्वच्छ प्रशासनयन्त्र, भ्रष्टाचार र दण्डहीनताको अन्त गर्दै सुशासन कायम गर्नु राज्यको दायित्व हुने व्यवस्था गरिएको छ । सुशासन कायम गराउने सिलसिलामा सार्वजनिक प्रशासनको प्रभावकारी कार्यान्वयन, जनताको दैनिक सरोकारका विषयसँग प्रत्यक्ष सम्बन्ध राख्ने कुराहरूमा राज्यलाई जिम्मेवार बनाउनेतर्फ नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ ले निर्देशित गरेको पाइन्छ । विकास प्रक्रिया र शासकीय प्रणालीमा सरोकारवालाको सहभागिताको सुनिश्चितता, विकेन्द्रीकरण नागरिक वडापत्रको व्यवस्था, सरकारी काम कारवाहीमा पारदर्शिता, कुशल प्रशासनिक आचरण, नागरिक समाज र निजी क्षेत्रसँगको सहकार्यको संस्कृति जस्ता सकारात्मक कुराहरू प्रतिस्थापित गर्नेतर्फ सुशासन परिलक्षित हुनुपर्ने संवैधानिक मर्म रहेको छ । यी संवैधानिक प्रावधानहरूलाई मूर्तरूप दिन सुशासन (व्यवस्थापन तथा सञ्चालन) ऐन, २०६४ तथा नियमावली, २०६५ कार्यान्वयनमा छन् । ऐनले मन्त्री, सचिव, विभागीय प्रमुख र कार्यालय प्रमुखको कर्तव्य, अधिकार र जिम्मेवारी स्पष्ट गरेको छ भने कार्य सम्पादन गर्दा अपनाउनुपर्ने कार्यविधि समेत निश्चित गरेको छ । काम गर्न लाग्ने समय सीमा, निर्णयका आधारहरू स्पष्ट उल्लेख गर्नुपर्ने, हरेक प्रशासनिक क्रियाकलापमा पारदर्शिता कायम गरिनुपर्ने कुराहरू यस ऐनमा व्यवस्था गरिएको र सार्वजनिक सरोकारका विषयहरूमा सरोकारवाला एवं नागरिक समाजसँग परामर्श लिनुपर्ने व्यवस्थासमेत गरिएको छ । राष्ट्रसेवकले पेशागत एवं पदीय आचरण पालना गर्नुपर्ने, सार्वजनिक सुनुवाई, गुनासो व्यवस्थापन, घुम्ती सेवा सञ्चालन गर्नुपर्ने जस्ता कार्यविधिहरू तय गरिएका छन् । सुशासनका आधार र मान्यताका अनुसार कार्यमा एकरूपता प्रभावकारिता, पारदर्शिता र सजिलो कार्य सम्पादनका लागि प्रचलित ऐन कानूनमा समयानुकूल सुधार गरी निजामती सेवा ऐन २०४९, अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान आयोग ऐन, २०४८, विद्युतीय कारोबार ऐन, २०६३, सर्वजनिक खरिद ऐन, २०६३, सेवा अभियान सञ्चालन निर्देशिका, २०६५ र सरकारी निर्णय प्रक्रिया सरलीकरण निर्देशिका, २०६५ सरकारी निर्णयहरू निश्चित तहमा सिमित गर्ने प्रयास गरिएको छ । सुशासन (व्यवस्थापन तथा सञ्चालन) ऐन, २०६४ ले मुलुकमा सुशासन कायम गर्न काय सम्पादन गर्ने पदाधिकारीहरूले निम्न आधारहरू अवलम्बन गर्नुपर्ने व्यवस्था गरेको छ ।



- राष्ट्र र जनताको सर्वोत्तम हित
- समावेशीकरण र सहकार्य
- कानूनको शासन
- मानव अधिकारको प्रत्याभूति
- वस्तुनिष्ठता, जवाफदेहिता र पारदर्शिता
- आर्थिक अनुशासन भ्रष्टाचाररहित चुस्त प्रशासन
- निर्णयमा सर्वसाधारणको पहुँच
- अधिकार निक्षेपण
- जनसहभागिता
- विकासमा स्थानीय स्रोत साधनको अधिकतम उपयोग

#### १.६ सुशासनका विशेषताहरू

विभिन्न आधार व्यवहार र धारणाहरूको विश्लेषण गर्दा सुशासनका साझा विशेषताहरू निम्न अनुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छः

- बहुलवादमा आधारित प्रजातान्त्रिक शासन व्यवस्था,
- राजनीतिक र प्रशासनिक उत्तरदायित्व,
- सरकारी निर्णय र आर्थिक क्रियाकलापमा पारदर्शिता
- सार्वजनिक कामकारवाहीमा इमानदारिता तथा भ्रष्टाचार नियन्त्रण
- राजनीतिक तथा व्यवस्थापकीय अधिकारको समुचित निक्षेपण
- विकासमा जनसमुदाय/सरोकारवालाको सहभागिता
- स्वतन्त्र न्यायपालिका तथा कानूनको शासन
- मानव अधिकारको प्रत्याभूति
- नागरिक समाजसँगको सहकार्य
- सबै क्षेत्रमा स्वच्छ व्यवहारको प्रदर्शन

#### १.७ शैक्षिक सुशासन

संस्थागत सुशासनले चर्चा पाइरहेको वर्तमान अवस्थामा शैक्षिक सुशासनको विषयमा छलफल चलाउन जरूरी भइसकेको छ ।

समतामूलक शिक्षाको पहुँच, विस्तार, गुणस्तर सुधार र सक्षमता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्यले पूर्व प्राथमिक शिक्षा, आधारभूत शिक्षा, विद्यालय शिक्षा प्राविधिक तथा व्यवसायिक शिक्षा, उच्च शिक्षा सम्बन्धी नीति तथा कार्यक्रमहरूको तर्जुमा, कार्यक्रम कार्यान्वयन र अनुगमन सम्बन्धी काम शिक्षा मन्त्रालय तथा अन्तर्गतका विभिन्न निकाय, स्वायत्त संस्थाहरू र विश्व विद्यालयमार्फत सञ्चालन हुँदै आएका छन् ।

यी निकायहरूबाट सम्पादन हुने कामहरू सरल सुलभ हुन नसकेका कुराहरू पनि हाम्रा सामु छर्लङ्ग छन् । शैक्षिक प्रशासन सञ्चालन गर्ने सार्वजनिक निकायहरूबाट सम्पादन हुने कार्यहरू छिटो छरितो एवम् पारदर्शी हुनु पर्दछ भन्ने मान्यता नै शैक्षिक सुशासन भित्र पर्दछ ।

मर्यादित परीक्षा प्रणाली, समयमा नै नतिजा प्रकासन, नेपालका सबै स्थानमा समयमा नै विद्यालय स्तरका पाठ्यपुस्तकको उपलब्धता, छात्रवृत्ति वितरण प्रणालीमा पारदर्शिता जस्ता विषयहरू



शैक्षिक सुशासन भित्र समेटिनु जरूरी हुन्छ ।

शिक्षालाई अवसर होइन, अधिकारको रूपमा स्थापित गरिनु पर्दछ, भन्ने वर्तमान समयको माग रही आएको छ । शिक्षासँग सम्बन्धित पदाधिकारी एवम् शिक्षकहरूका लागि निश्चित मापदण्ड सहितको आचर संहिता तयार गरी त्यसको यथाशिघ्र कार्यान्वयन गर्न जरूरी देखिएको छ । शिक्षालाई व्यापारिकरण होइन समाजिकीकरण गर्नु नै वास्तवमा शैक्षिक सुशासन हो । शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने सम्बन्धमा नेपालमा भएका संस्थागत प्रयासहरूलाई निम्नानुसार चर्चा गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ ।

नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३, धारा १७ मा शिक्षा तथा संस्कृति सम्बन्धी हकको व्यवस्था गरी प्रत्येक समुदायलाई कानुनमा व्यवस्था भए बमोजिम आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा लिन पाउने, माध्यमिक तहसम्मको निःशुल्क शिक्षा पाउने नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक समुदायलाई आफ्नो भाषा, लिपि, संस्कृत मान्यता र सम्पदाको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्ने हकको व्यवस्था गरेको छ ।

शिक्षा ऐन २०२८ ले राष्ट्रिय विकासका लागि चाहिने जनशक्ति तयार गर्न बहुदलीय व्यवस्था अनुकूल सर्वसाधारण जनताको सदाचार, शिष्टाचार र नैतिकता कायम राख्न नेपालमा स्थापना हुने र स्थापना भई सञ्चालनमा रहेका विद्यालयहरूको व्यवस्थापन सुधार गर्दै गुणस्तरीय शिक्षाको विकास गर्ने उद्देश्य राखेको छ । यस ऐनले केन्द्रदेखि गाउँ स्तरसम्म शिक्षाका संस्थागत संरचना एवम् शैक्षिक संरचना निर्धारण गरेको पाइन्छ ।

शिक्षा नियमावली २०५९ ले राज्यको शिक्षा प्रणालीलाई व्यवस्थापन तथा नियमन गर्नको लागि शिक्षक व्यवस्थापक एवम् सञ्चालकहरूको काम कर्तव्यलाई परिभाषित गरेको छ । शिक्षा क्षेत्रमा निजी क्षेत्रको ठूलो लगानी रहेको छ । निजी क्षेत्रबाट प्रदान गरिएको शिक्षामा गुणात्मकता रहेको विद्यालय एवम् शिक्षक व्यवस्थापन सम्बन्धी सम्पूर्ण कामहरू शिक्षा विभागबाट, पाठ्यक्रम विकास सम्बन्धी कार्य पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट, अनौपचारिक शिक्षा सम्बन्धी काम अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रबाट, पदपूर्ति सम्बन्धी काम शिक्षक सेवा आयोगबाट उपदान निवृत्तीभरण सम्बन्धी काम शिक्षक किताबखानाबाट सम्पादन हुने व्यवस्था विद्यमान रहेको छ । यी सबै निकायहरूबाट प्रदान गरिने सेवालाई समतामूलक रूपमा सबैको पहुँचसम्म पुर्याउन सकेको खण्डमा शैक्षिक सुशासन कायम गर्न सकिन्छ ।

### १.८ सुशासन र मानवीय विकास

सन् १९९० को दशकमा संसारका सबै मुलुकहरूमा प्रजातन्त्र तथा उदारवादको लहरले प्रजातान्त्रिक वातावरणले विश्व परिवेशमा हलचल पैदा गर्‍यो । सुशासनको अवधारणाले मानवीय विकासको अवधारणालाई परिवर्तन गर्न मलजल पुर्यायो । यसअघि शासनको अवधारणा भनेको केवल समाजमा हुँदै आएको शक्तिको बाँडफाँड, सार्वजनिक स्रोत र समस्याको व्यवस्थापनजस्ता विषयहरूमा केन्द्रित हुने गरेको थियो । सुशासनको अवधारणाले भने मानव विकासका निम्ति सशक्त वातावरण प्रदान गर्ने र मानवीय अभावको उन्मुलन गर्ने प्रक्रियाको थालनी गराएको छ । मानवीय विकास अवधारणको जगका रूपमा काम गर्न सुशासनका सम्बन्धमा निम्न चार पक्षहरूलाई जोड दिइएको पाइन्छ :

**स्वामित्व :** शासन-प्रक्रियाले जनसहभागितालाई सुनिश्चित गर्नु पर्दछ र यसले उनीहरूको स्वार्थको प्रतिनिधित्वसमेत गर्न सक्नु पर्दछ, जनता शासनका हिस्सेदार हुनु पर्दछ ।

**न्यायिकता :** शासन प्रणालीले समाजका सबै सदस्यहरूका लागि समान अवसरहरू प्रदान गर्नु पर्दछ । आवाज उठाउन सक्नेहरूलाई मात्र सेवा गरेर पुग्दैन ।



**पारदर्शिता र जवाफदेहीता :** शासन संस्थाहरूले पारदर्शिता र जवाफदेहीतालाई मूर्त रूप दिनका लागि आवश्यक संयन्त्र बनाउनु पर्दछ ।

**दक्षता :** शासन प्रक्रिया सकेसम्म साधारण हुनुपर्छ । कम लागत, कम समय र कम प्रयासबाट जनतालाई उच्चकोटीको सेवा दिन सक्ने गरी यसको सञ्चालन हुन आवश्यक हुन्छ ।

स्वामित्व, न्यायिकता, पारदर्शिता र जवाफदेहीता तथा दक्षता आफैमा जटिल विषयहरू हुन् । तथापि राज्यले शासन प्रक्रियामा उक्त चार पक्ष विद्यमान भएको अनुभूति दिन सक्नुपर्छ । यसका लागि यथोचित नीति, माध्यम र संस्थाहरूको विकास हुन जरुरी छ । अन्य विकसित तथा विकासोन्मुख देशहरूमा विकासका लागि कार्यात्मक माध्यमका रूपमा विकेन्द्रीकरणलाई लिने गरेको पाइन्छ । नेपालका लागि पनि सुशासन कायम गराउने कार्यात्मक माध्यम विकेन्द्रीकरण हुन सक्ने देखिन्छ ।

सुशासनको लक्ष्यलाई हासिल गर्नका लागि शासन व्यवस्था प्रजातन्त्र र मानवअधिकारबाट निर्देशित हुनु पर्दछ । यस सन्दर्भमा विकेन्द्रीकरणले अधिकार प्रत्यायोजनभन्दा सार्वजनिक प्रशासनको विकेन्द्रीकरण र जिम्मेवारी प्रदान गर्ने कार्यमा जोड दिएको हुन्छ । अधिकार प्रत्यायोजन गर्दा मुख्य रूपमा स्थानीय निकाय, नागरिक समाजका संस्थाहरूलाई क्रियाशील शक्तिका रूपमा लिनुपर्छ । सार्वजनिक प्रशासनले सबै ठाउँमा आफ्नो उपस्थिति देखाउनुभन्दा पनि अन्य साभेदार निकायहरूलाई सुविधा प्रदान गर्ने, समन्वय गर्ने र तिनको सशक्तीकरण गर्ने जिम्मेवारी लिएको हुन्छ । नभई नहुने विशिष्ट क्षेत्रमा मात्र केन्द्रको उपस्थिति हुनुपर्छ । यस संरचनाले सुशासनलाई विकेन्द्रीकरणको मार्गदर्शक सिद्धान्तको रूपमा अङ्गीकार गरेको हुन्छ ।

सुशासनको सिद्धान्तले जनताका काम कारवाहीहरूलाई केन्द्रमा राख्दछ । जनतालाई शासनको विषय बनाउने मागप्रति मानवीय पूँजीको निर्माण गर्ने र शासन निकायलाई जवाफदेही बनाउनु विकासका लागि अति नै आवश्यक हुन्छ । यसका लागि सरकारी निकायहरूका कामहरूलाई परिभाषित गरिनु पर्दछ । सबै सरकारी निकायहरूले जनताको सन्तुष्टिका लागि गुणस्तरीय सेवा प्रदान गर्नुपर्छ । अन्यथा सुशासन, विकास तथा सेवा प्रदान सम्बन्धी सबै प्रयासहरू विफल हुनेछन् । यो नै मानवीय सुशासनको अन्तरसम्बन्ध जोड्ने मुख्य कडी हुन्छ ।

#### १.९ आवधिक योजनाहरूमा सुशासन

नवौँ पञ्चवर्षीय योजनामा प्रशासन एवं व्यवस्थापकीय सुधार क्षेत्र अन्तर्गत सुशासनलाई प्राथमिकतामा राखी सोही अनुरूप प्रशासकीय सुधारका कार्यक्रमहरू कार्यान्वयनमा ल्याइएको थियो । सार्वजनिक व्यवस्थापनलाई स्वच्छ, छरिता, पारदर्शी, मितव्ययी, प्रतिस्पर्धात्मक, कार्यमूलक, सक्षम उत्पादनशील, सेवामूलक बनाउने, स्रोतसाधनहरूको व्यवस्थापनलाई उचित र प्रभावकारी व्यवस्थापन गर्ने, विधिसम्मत शासन प्रणाली र नागरिक समाजको धारणालाई प्रोत्साहित गर्ने, जनमुखी प्रशासनको अवधारणा अनुरूप असल शासकीय व्यवस्थाका लागि प्रशासनलाई विश्वासनीय, पारदर्शी र उत्तरदायी बनाउने जस्ता उद्देश्य तथा रणनीति निर्धारण गरिएको थियो ।

दसौँ योजनामा सुशासन लाई विकास प्रशासनमा आबद्ध गराउनका लागि सुशासन, विकास प्रशासन र मानव अधिकार जस्ता विषयलाई समेटिएको थियो । सार्वजनिक प्रशासनलाई प्रतिस्पर्धी, मितव्ययी, पारदर्शी, सेवामुखी, परिणाममुखी, उत्तरदायी, लैङ्गीक समतामूलक बनाउन र न्याय प्रशासनका क्षेत्रमा सामयिक सुधार गरी जनतालाई सुशासनको प्रत्याभूति दिने सुशासनको माध्यमबाट गरिवी निवारण तथा दिगो आर्थिक विकास सामाजिक विकासमा टेवा पुऱ्याउने उद्देश्य राखिएको थियो ।



सार्वजनिक, न्यायिक र विकास प्रशासनका क्षेत्रलाई उत्तरदायी जनताका आकांक्षा, आवश्यकता प्रति संवेदनशील रही जनतामा सुशासनको प्रत्याभूति गराउदै दिगो आर्थिक तथा समाजिक विकासमा टेवा पुर्याउने। कानुनी राज्यको मुल्य र मान्यता अनुरूप राज्य संयन्त्रहरूको सुदृढीकरण गरी जनसहभागिता, पारदर्शिता जवाफदेहिता र भ्रष्टाचारमुक्त अवस्थाको सिर्जनाद्वारा आर्थिक र समाजिक सेवा प्रवाहमा पहुँच बढाउने भन्ने उद्देश्य तथा रणनीति त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (०६४।६५-०६६।६७) ले लिएको थियो।

प्रशासनिक प्रक्रिया र कार्यलाई स्वच्छ, सरल, छिटोछरितो, पारदर्शी, सहभागितामूलक, स्पष्ट पूर्वानुमान योग्य बनाएर जनतालाई सुशासन अनुभूत गर्ने अवस्थाको सिर्जना गर्न कानुनी र संस्थागत सुधार गर्ने। प्रशासनिक कार्यविधिको सरलीकरण र संक्षेपीकरण गर्न कार्यविधि सम्बन्धी नीतिगत व्यवस्थामा सुधार गर्ने र प्रशासनिक प्रक्रिया र निर्णयहरूका आधारहरू र स्पष्ट र मापनीय बनाईने भन्ने विषयहरू त्रिवर्षीय योजना (०६७/६८-०६९/७०) का रणनीति तथा कार्यनीतिहरूमा उल्लेख गरिएको छ।

विश्वभर शासकीय व्यवस्थामा आएको परिवर्तन सँगै सरकारका भूमिकाहरूमा परिवर्तन आएका छन्। प्रशासन प्रक्रियामा नभई नतिजाउन्मुख हुन पर्ने, क्षतिपूर्ति सहितको नागरिक सेवा जस्ता जल्दाबल्दा विषयहरू कानून तथा सरकारी नीतिहरूमा समावेश गरिएवापत विश्वमा प्रयोगमा रहेका सुशासन सम्बन्धी अवधारणहरूबाट नेपालको वर्तमान सरकार पनि पछि हट्न नसक्ने अवस्था सिर्जना भएको छ।

#### १.१० अवसर, प्रयास तथा उपलब्धिहरू

सुशासनले सम्बद्ध पक्षलाई बाध्ने र सेवालाई छिटोछरितो बनाउने मात्र हैन सेवा प्रदायक संस्थाले आफूले प्रदान गरेको गुणस्तर र यसको पृष्ठपोषणका कारण कार्यप्रक्रिया र विधिमा सुधार गर्ने र भोलिका दिनमा अझ सरल र सहज बनाउन के कस्ता कमी कमजोरी हटाउने र आफ्नो संस्थाको छवि उच्च बनाउन सकिन्छ भन्ने विषयमा जानकारी लिने र सेवाग्राहीलाई सरल रूपमा सेवा प्रदानगर्न मद्दत पुग्दछ। सुशासन ऐनका कारण वर्तमानमा भए गरेका कार्यहरूको परिक्षण र सो अनुरूप कार्यगर्नमा सहयोग पुग्न सकेको छ। नेपाल सरकारले विभिन्न नीति योजना कानूनको माध्यमबाट सुशासन कायम राख्नका लागि कार्यहरू गर्दै आएको छ जसबाट थोरै भएपनि जनता र सेवाग्राही लाभान्वित हुँदै आएका छन्। यसको थप सुधार नीतिगत व्यवस्था गर्न आवश्यक भए पनि विगतमा भन्दा सुधारका क्षेत्रहरू प्रष्ट देखिएका छन्।

- सबै मन्त्रालय विभाग र कार्यालयमा अनिवार्य नागरिक बडापत्रको व्यवस्था।
- प्रत्येक मन्त्रालय, विभाग र कार्यालयमा सूचना अधिकारी, हेल्प डेक्सको व्यवस्था।
- सार्वजनिक कार्यालयले गरेका खर्चको सार्वजनिकीकरण।
- सार्वजनिक निकायबाट गरिएका विकास निर्माण र आयोजनाको खर्च सामाजिक लेखा परिक्षणको व्यवस्था।
- सार्वजनिक सुनुवाइको व्यवस्था।
- मन्त्रिपरिषद्बाट भएका निर्णयहरू वेभ साइटमा राख्ने व्यवस्था।
- दुर्गमस्थानहरूमा समय समयमा घुम्ती शिविर सञ्चालन।
- विभिन्न कार्यालयहरूबाट प्रदान गरिदै आएको सेवासुविधालाई कम्प्युटरीकृत गरिएको।
- नेपाल सरकारका कर्मचारीहरूबाट सम्पादन हुने कामहरू प्रचलित कानून र अन्य प्रशासकीय



नियम र कार्यविधि मार्फत् हनुपर्ने बाध्यात्मक व्यवस्था ।

#### १.११ सुशासनका चुनौतीहरू

विश्वले उच्च महत्त्व दिएको सुशासनको विषय विभिन्न कारणले यसको मर्म, उद्देश्य र भावना अनुसार कार्यान्वयनमा आउन सकेको छैन । यसलाई सरोकारवालाको ओठे अभिव्यक्तिको रूपमा मात्र सिमित हुँदै आएको भन्नेहरूको कमी छैन । उद्देश्य र भावनालाई मूर्तरूप दिनमा केही चुनौतिहरू छन् । त्यस्ता चुनौतीहरूको सही सम्बोधन गर्न सकेको खण्डमा संभावनामा परिणत गर्न सकिने संभावनाहरू पनि विद्यमान रहन्छन् । यस सम्बन्धमा खासगरी देहाय बमोजिमका चुनौतिहरू रहेका छन्:

- सुशासन कायम गर्ने क्रममा विभिन्न ऐन, कानून, नियम र निर्देशिका निर्माण भए पनि सो अनुसारका पूर्वाधार, स्रोत साधन र जनशक्ति नहुनु ।
- राजनीतिक मान्यता र दृष्टिकोणमा परिवर्तन हुन नसक्नु ।
- शान्ति सुरक्षाको अवस्थामा अपेक्षित सुधार हुन नसक्नु ।
- राजनीतिक अस्थिरता र सहमतिको संस्कृति विकास हुन नसक्नु ।
- कर्मचारीमा व्यवसायिकताको अभाव हुनु ।
- भ्रष्टाचारले सामाजिक स्वकृति पाएका कारण यस प्रति सरोकारवालाको गम्भीर ध्यान जान नसक्नु ।
- सुशासनको विषयलाई केवल प्रचारमुखी अवधारणाको रूपमा मात्र विकास गरिदा कार्यान्वयनमा समस्या देखिनु ।

#### १.१२ सुशासन कायम गर्ने उपायहरू

- सरकारी संयन्त्र सानो तर प्रभावकारी बनाउनु पर्दछ ।
- सङ्गठन भित्र राम्रो कामगर्ने कर्मचारीलाई पुरस्कृत गर्ने र नराम्रो काम गर्नेलाई प्रभावकारी दण्डको व्यवस्था गरिनु पर्दछ ।
- प्रशासनलाई निरन्तर सुधार गरिनु पर्दछ ।
- सरोकारवालको भूमिका, सहयोग सहकार्य र समन्वयलाई निरन्तर रूपमा सूचना प्रवाह गर्ने र सहभागितालाई प्राथमिकता दिने ।
- राजनीतिक सहमति, सहकार्य र सहभागितामूलक संस्कृतिको विकास गर्ने ।
- जिम्मेवार, सवल र सुदृढ नेतृत्व विकास गर्ने ।
- राज्यद्वारा निर्माण गरिएका ऐन, नियम, निर्देशिका आदिको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि उपयुक्त वातावरण निर्माण गरिनु पर्छ ।
- सरकारी निकायहरूको अनुगमन गर्ने अनुगमन तथा मुल्याङ्कन समितिलाई प्रभावकारी बनाउने र संस्थागत संयन्त्र बनाई केन्द्र र स्थानीय निकायबिच सकारात्मक सम्बन्ध स्थापित गर्ने ।

सुशासन शासनका परिष्कृत रूप हो, परम्परागत शासनको सुधारिएको रूप हो । राजनीतिक इच्छाशक्तिको अभावमा शासनमा सुधार संभव हुँदैन । राज्यले जनतालाई सेवा प्रदान गर्ने, विकास निर्माण कार्यमा गुणस्तरीयता, दिगोपन, सरकारी कामकारवाहीमा पारदर्शिता उत्तरदायित्वको विषयमा नयाँपन र सोचको विकासहुन थालेको छ । सेवा प्रवाहमा सुधार नभए सम्म सुशासन कार्यान्वयन भएको मान्न सकिँदैन । सेवा प्रदान गर्ने क्षमता सरकारको कार्यकुशलतामा भर पर्दछ । सेवा प्रवाहमा उदाशिनता देखिनु भनेको शासन असफल हुने लक्षण हो । सुशासनको केन्द्रविन्दु राजनीतिक नेतृत्व र

प्रशासनमा कार्यरत जनशक्ति नै हो । राजनीतिक नेतृत्व र प्रशासनीक संयन्त्रबीच सुमधुर सम्बन्ध कायम हुन सकेमा मात्र सुशासनलाई सही दिशामा कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिन्छ । सार्वजनिक पदाधिकारीहरूमा सिर्जनशीलता, सकारात्मक सोच, गतिशीलता, उत्प्रेरणा र मनोबल उच्च हुनु पर्दछ । शासन सफल हुनका लागि सुशासनको प्रभावकारी कार्यन्वयन हुन जरुरी छ । सुशासनको लागि सार्वजनिक प्रशासनमा कार्यरत पदाधिकारी, गैर सरकारी निकायहरू, नागरिक समाज आदिमा सकारात्मक सोच, सिर्जनशीलता, संवेदनशीलता र सहकार्यको भावनाबाट अभिप्रेरित भई कार्यगर्न सकिएमा सुशासनले सकारात्मक परिणाम प्राप्त गर्न सक्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

नेपाल सरकार (२०४९), निजामती सेवा ऐन, २०४९, निजामती सेवा नियमावली २०५०, कानुन किताब व्यवस्था समिति, काठमाडौं ।

बृहत् नेपाली शब्दकोश, नेपाल राजकीय प्रज्ञा प्रतिष्ठान ।

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ नेपाल सरकार, कानुन किताब व्यवस्था समिति ।

नवौं योजना, २०५५, नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग ।

दसौं योजना, २०५९(२०५९-२०६४) नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग ।

त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना(२०६४ । ०६५-२०६६ । ०६७) नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग ।

त्रीवर्षीय योजनाको आधारपत्र(२०६७ । ०६८-२०६९ । ०७०)नेपाल सरकार, राष्ट्रिय योजना आयोग ।

नेपाल सरकार, सुशासन (व्यवस्थापन तथा सञ्चालन) ऐन, २०६४ र नियमावली, २०६५ कानुन किताब

### व्यवस्था समिति

सरकारी निर्णय प्रक्रिया सरलीकरण निर्देशिका, २०६५

सेवा अभियान सञ्चालन निर्देशिका, २०६५

निजामती कर्मचारीको आचार संहिता, २०६५



# नेपालको शिक्षामा सूचना र सञ्चार प्रविधिको प्रयोग र अवसर

रामचन्द्र शर्मा

शाखा अधिकृत, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: rc\_timilsina@hotmail.com

*The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.*

*-Alvin Toffle*

सार

शिक्षाले बदलिँदो परिस्थितिमा सहज ढङ्गले कसरी जीवनयापन गर्न सकिन्छ भनि मार्गदर्शन प्रदान गर्दछ। यो परिवर्तनशील संसारमा यदि समयको गतिसँगै चल सकिएन भने व्यक्ति, समाज एवम् देश पछाडि पर्ने निश्चित छ। तसर्थ समयानुकूल परिमार्जित हुनका लागि हातका दिनमा विज्ञान तथा प्रविधिमा भएका नवीनतम आविष्कार एवम् ज्ञानको विष्फोटनलाई आत्मसात गर्न जरुरी छ। अहिलेका सूचना एवम् ज्ञानहरू केही समय पछाडि नै पुराना हुने अवस्था सृजना भएका छन्। विज्ञान र प्रविधिको विकासले पलपलमा ज्ञानको संसारमा नवीनतम आयामहरू थपिँदै आएका छन्। जसले गर्दा हरेक व्यक्तिले आफ्नो अस्तित्वलाई स्थापित गर्न युगानुकूल आफूलाई अद्यावधिक गर्नुपर्ने टङ्कारो आवश्यकता महसुस गरिएको छ। आजको युग सूचना र सञ्चार प्रविधि को युग हो। युगानुकूल सूचना र प्रविधिको विकास तथा उपयोग गर्ने मुलुकहरूको शैक्षिक, आर्थिक, सामाजिक लगायत विभिन्न क्षेत्रहरूमा भएको प्रगति र उन्नति तथा सूचना र प्रविधिमा कम पहुँच हुने मुलुकहरूको बिच ठूलो खाडल रहेको सृजना हुने स्थिति छ।

विषय प्रवेश

शिक्षा क्षेत्रमा प्रयोग हुने प्रविधिले मानिसको ज्ञान, विभिन्न स्रोत र साधनहरू, शक्तिका स्रोत र साधनहरू एवम् प्राकृतिक घटना र संसाधनको उपयोग गर्दै शैक्षिक लक्ष्य प्राप्त गर्न सघाउ पुर्याउँछ। त्यस्तै शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगले भौगोलिक रूपमा कठिन अवस्थामा रहेका सिकारुहरूलाई सरल, सहज एवम् सुलभ तरिकाबाट शिक्षाको पहुँच पुर्याउन, शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न, सिकाइलाई दिगो र प्रभावकारी बनाउन सहयोग गर्छ। शिक्षा क्षेत्रका सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई मुख्यतया : शिक्षा सम्बन्धी नीति/रणनीति र योजना तर्जुमा, शिक्षक तालिम, कक्षाकोठा शिक्षण र शिक्षा व्यवस्थापनमा प्रयोग गर्न सकिन्छ। यसको अलवा शिक्षा तथा सूचना र सञ्चार प्रविधिबिच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध भएकोले यसलाई शिक्षा क्षेत्रमा निम्नानुसारका कार्यका लागि प्रयोग गर्न सकिन्छ।

विषय क्षेत्रका आवश्यकता

- सूचना तथा प्रविधिको माध्यमबाट शिक्षाका पहुँच सुनिश्चित गर्न,
- शैक्षिक अवसरको विस्तारका साथै शैक्षिक गुणस्तर सुनिश्चित गर्न,
- सिकाइ प्रक्रियामा बालवार्तिकाहरूलाई क्रियाशील बनाउन,
- शिक्षकहरूको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गरी शिक्षणको गुणस्तरमा सुधार ल्याउन,
- सिकाइलाई प्रभावकारी र दिगो बनाउन,
- नवीनतम ज्ञानको संसारमा सहज प्रवेश गराउन,

- शैक्षिक व्यवस्थापनमा प्रभावकारिता ल्याउन, मूल्याङ्कन प्रणालीमा सुधार गर्न,
- शैक्षिक सुशासनको प्रत्याभूति गर्न,
- शैक्षिक सेवा प्रवाहमा प्रभावकारिता ल्याउन,
- शिक्षण सिकाइप्रक्रियाको प्रभावकारी बनाउन,
- शैक्षिक योजना तथा कार्यक्रमको तर्जुमा गरी प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्न,

शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको नीतिगत एवम् कार्यक्रमगत व्यवस्था

राष्ट्रिय आवधिक (नवौं पञ्चवर्षीय, दसौं पञ्च वर्षीय, त्रिवर्षीय अन्तरिम) योजनाहरूमा भएको व्यवस्था

- विद्यालयहरूमा कम्प्युटर शिक्षाको विस्तार गर्ने,
- सूचना प्रविधि पार्कको व्यवस्था गर्ने,
- सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा दक्ष जनशक्तिको विकास तथा व्यवस्थापन गर्ने,
- शिक्षाका योजना तर्जुमा, सोको कार्यान्वयन तथा व्यवस्थापकीय पक्षहरूमा सूचना तथा
- सञ्चार प्रविधिको प्रयोगलाई प्रोत्साहन दिने,
- सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको विकास तथा विस्तारका लागि पूर्वाधारको विकास गर्ने ।

(क) त्रिवर्षीय योजना (२०६६/०६७-२०६९/०७०) मा व्यवस्था

- कार्यनीति : सूचना प्रविधिमा जनताको पहुँच बृद्धि गर्न विद्यालय शिक्षामा सूचना प्रविधिको पठन पाठनमा जोड दिइनेछ ।
- कार्यक्रम : विभिन्न विश्वविद्यालय तथा शैक्षिक संस्थाहरूसँग सहकार्य गरी सूचना प्रविधि अनुसन्धान तथा विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने

(ख) सूचना प्रविधि नीति- २०६७ मा व्यवस्था

उच्चस्तरीय सूचना प्रविधि आयोगले सूचना प्रविधि नीति, २०६७ तर्जुमा गरेको छ । जसमा शिक्षामा सूचना प्रविधिको उपयोगको सम्बन्धमा देहायबमोजिमका नीतिगत प्रावधानहरूको व्यवस्था गरिएका छन् :

- सबै विद्यालयहरूमा क्रमशः इन्टरनेटको सुविधा विस्तार गर्ने,
- सूचना प्रविधिसम्बन्धी शिक्षाको निरन्तरता, सान्दर्भिक र गुणस्तरयुक्त शिक्षाको माध्यमबाट स्वदेशमै दक्ष जनशक्ति विकास गर्न विभिन्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक संस्थाहरूसँग समन्वय र सहकार्यलाई प्रोत्साहन गर्ने,
- सूचना प्रविधिसँग सम्बन्धित उद्योग र सूचना प्रविधि शिक्षा दिने शैक्षिक संस्थाहरूबिचको सहकार्य (Industry-Academia Collaboration) लाई प्रोत्साहन दिने,
- सूचना प्रविधिसम्बन्धी दक्ष जनशक्ति विकासका लागि विद्यार्थी, शिक्षक एवम् विद्यालयहरूमा परिलक्षित विशेष कार्यक्रमहरू तर्जुमा गरी लागू गर्ने ।

(ग) विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा व्यवस्था

- हरेक विद्यालयमा शिक्षण सिकाइक्रियाकलापको अभिन्न अङ्गको रूपमा सूचना प्रविधि (ICT) को विकास गर्ने,
- विद्यालयहरूमा ICT पूर्वाधारको विकास गर्ने,
- ICT को माध्यमबाट बैकल्पिक उपायद्वारा विद्यालय शिक्षाको अवसर विस्तार गर्ने,
- खुला तथा दूर सिकाइको माध्यमबाट शिक्षक तथा कर्मचारीको पेसागत क्षमता अभिवृद्धि गर्ने ।



(घ) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपमा व्यवस्था

ICT लाई शैक्षिक प्रवर्द्धनको मुख्य साधनको रूपमा लिइएको छ । प्रारूपले ICT लाई खास गरी ३ किसिमले उपयोग गर्ने तरिका सुझाएका छन् :

- विद्यालय शिक्षासँग सम्बन्धित सूचना तथा तथ्याङ्कहरूको सञ्चार गर्ने साधनको रूपमा
- विद्यालय शिक्षामा अध्यापन हुने अन्य विभिन्न विषयहरू शिक्षण गर्ने माध्यम वा साधनको रूपमा र
- ICT एक छुट्टै विषयको रूपमा शिक्षण गर्ने ।

(ङ) विद्यालय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगसम्बन्धी निर्देशिका, २०६९

नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ ले शिक्षालाई मौलिक हकको रूपमा व्यवस्था गरेको सन्दर्भमा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३ ले राखेको उद्देश्य पूरा गर्न र सूचना प्रविधिलाई सबै जनतासम्म पुर्‍याउन विद्यालयहरूलाई इन्टरनेट सञ्जालमा जोड्न तथा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना, २००९-२०१५ ले अगाडि सारेको नीतिअनुरूप सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगबाट विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधार गरी सहरी तथा ग्रामीण, सुगम तथा दुर्गम र निजी तथा सामुदायिक विद्यालयहरूबिच देखिएको शैक्षिक गुणस्तरको दूरी घटाउन एवम् विश्व ज्ञानभण्डारमा विद्यार्थीको पहुँच विस्तार गरी उनीहरूको सिकाइको दायरा फराकिलो पार्नका लागि शिक्षा मन्त्रालयबाट जारी गरिएको यस निर्देशिकामा विद्यालयमा सूचना प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धमा निम्नानुसारको व्यवस्था रहेको छ :

- शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगसम्बन्धी आवश्यक नीतिगत मार्गदर्शन तथा अन्तर मन्त्रालय समन्वय गर्नका लागि राष्ट्रिय योजना आयोगका सदस्य (शिक्षा हेर्ने) को अध्यक्षतामा १७ सदस्यीय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग निर्देशक समितिको गठन
- शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धमा आवश्यक विभिन्न कार्यहरू व्यवस्थापन गर्न शिक्षा मन्त्रालयका सचिवको अध्यक्षतामा १५ सदस्यीय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोग व्यवस्थापन समितिको गठन : यस समितिलाई समन्वय, साभेदारी र सहकार्य, शैक्षिक संस्थाहरूमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिसम्बन्धी पूर्वाधार विकास गर्ने, शैक्षिक संस्थाहरूमा इन्टरनेट सुविधा विस्तार गर्ने, शिक्षणसिकाइ प्रक्रियामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोग गर्न सक्ने शिक्षक तथा व्यवस्थापन गर्न,सहजीकरण गर्न सक्ने अन्य जनशक्ति तयार गर्ने, विद्यालय पाठ्यक्रममा आधारित अन्तरक्रियात्मक डिजिटल शिक्षणसिकाइ सामग्रीहरू विकास र प्रयोगको व्यवस्था मिलाउने, परम्परागत शिक्षामा सहयोग पुर्‍याउन सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित ई-पुस्तकालय विकास गर्ने आदि जिम्मेवारी दिइएको छ
- शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धमा जिल्लास्तरमा विभिन्न निकायहरूबिच समन्वय गर्न जिल्ला शिक्षा अधिकारीको अध्यक्षतामा ७ सदस्यीय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोग जिल्ला कार्यान्वयन समिति गठन : यस समितिलाई जिल्लाभित्रका विद्यालय एवम् शैक्षिक संस्थाहरूमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगको व्यवस्था मिलाउने, जिल्लाभित्र सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको सञ्चालन गर्ने सेवा प्रदायकहरूबिच समन्वय गर्ने,जिल्लाभित्र सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको सञ्चालन गर्ने सबै विद्यालय र केन्द्रीय सर्भरबिच प्रत्यक्ष सम्पर्क (लिङ्क) हुने गरी जिल्ला सदरमुकाम स्थित शैक्षिक तालिम केन्द्र वा अगुवा स्रोत केन्द्रमा जिल्ला सर्भर स्थापनाका साथै जिल्ला ई-पुस्तकालयको सञ्चालनको व्यवस्था मिलाउने गरी काम कर्तव्य र अधिकार तोकिएको छ ।



शिक्षामा सूचना प्रविधिको अभ्यास तथा व्यावहारिक नतिजा :

नेपालले पनि सूचना तथा प्रविधिलाई शिक्षा क्षेत्रमा अनुशरण गर्ने प्रयास गरिरहको पाइन्छ । वि.सं. २०२८ सालमा स्थापित राष्ट्रिय कम्प्युटर केन्द्रद्वारा सञ्चालित कम्प्युटर प्रविधिसम्बन्धी तालिम दिन सुरु गरेबाट कम्प्युटर प्रविधिसम्बन्धी शिक्षाले प्रवेश पाएको भए तापनि वि.सं. २०४९ (सन् १९९२) देखिमात्र विद्यालय तहको शिक्षादेखि कम्प्युटर प्रविधिसम्बन्धी पठनपाठन हुँदै आएको पाइन्छ । नेपालमा सूचना प्रविधिको प्रयोगको सम्बन्धमा भएका प्रयास र व्यवस्थाहरू निम्नानुसार उल्लेख गर्न सकिन्छ :

- २०२८ सालमा भएको राष्ट्रिय जनगणनाको तथ्याङ्क प्रशोधन गर्ने कार्यदेखि सुरुवात भएको हो । त्यसवेला दोस्रो पुस्ताको आइ.बि.एम कम्प्युटरको प्रयोग गरिएको थियो जुन झन्डै कोठा जत्रो ठूलो आकारको थियो ।
- त्यसमा तथ्याङ्क भण्डारणका लागि टेपको प्रयोग हुन्थ्यो । २०३१ सालमा इलेक्ट्रोनिक डेटा प्रशोधन केन्द्र (जसलाई पछि राष्ट्रिय कम्प्युटर केन्द्र स्थापना भयो) । त्यसले उक्त कम्प्युटरको जिम्मा लियो
- हाल नेपालमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सरकारी कार्यालयहरू, सङ्घ संस्थाहरू, वैङ्क तथा वित्तीय संस्था, शैक्षिक संस्थाहरू तथा व्यापारिक क्षेत्रमा समेत व्यापकरूपमा भइरहेको छ । तापनि यसको प्रयोग तथा पहुँच सहरी क्षेत्रमै सीमित रहेको देखिन्छ ।
- नेपाल सरकारले सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको विकास, विस्तार र उपयोगले शिक्षा, स्वास्थ्य, कृषि, पर्यटन तथा व्यापार लगायतका आर्थिक तथा सामाजिक क्षेत्रको विकासका दृष्टिले यसको विकास र विस्तारलाई विशेष जोड दिने नीति लिएको पाइन्छ ।

पछिल्लो चरणमा नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग निम्नानुसार भएको

३२ पाउन सकिन्छ :

- (क) नीति/रणनीति र योजना तर्जुमा
- (ख) शिक्षक तालिम
- (ग) शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया
- (घ) शिक्षा व्यवस्थापन

क) नीति /रणनीति र योजना तर्जुमा : नेपालको समग्र विकास प्रक्रियामा सूचना तथा प्रविधिको विकासका लागि विभिन्न कार्यक्रमहरूको सञ्चालन गरिनुका साथै विकासका नीति रणनीति र योजना तर्जुमा गर्दा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग विगतदेखि नै गरिदै आएको छ । शिक्षा क्षेत्रमा विगतमा प्रचलनमा रहेको केन्द्रीकृत शैक्षिक योजना निर्माण गर्ने प्रवृत्तिमा परिवर्तन आइ विकेन्द्रीत योजना निर्माण गर्ने प्रक्रियाको सुरुवात भएको छ । यस प्रक्रियाका लागि आवश्यक पर्ने सूचनाको संकलन र प्रशोधनमा प्रविधिको प्रयोग गर्न थालिएको छ । हाल शिक्षा योजना निर्माणको लागि आधारस्तम्भको रूपमा रहेको विद्यालय तथ्यांक विवरण फाराम (Flash I & II) को प्रशोधन कार्य पूर्णरूपमा सूचना प्रविधिमा आधारित छ ।

ख) शिक्षक तालिम : गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षक तालिम अपरिहार्य तत्व हो । बालमनोविज्ञानमा आधारित, व्यक्तिगत विभिन्नतालाई दृष्टिगत गरी, कक्षाकोठालाई समावेशी बनाइ, नविनतम शिक्षण विधि प्रविधिको प्रयोग गरेर शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया सञ्चालन गर्न सकिए मात्र सिकाइ दिगो र प्रभावकारी बन्न सक्छ । यसको लागि शिक्षकलाई सोही अनुसार तयार गर्नुपर्छ । शिक्षक तालिममा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगले प्रभावकारी बनाउनका लागि तालिम गुणस्तरीय



एवम् प्रभावकारी हुनुको साथै शिक्षकमा तीनवटा T (Teaching mind, Touching heart, Transformation into life) को प्रत्याभूति दिने विश्वास गरिन्छ। शिक्षक तालिममा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगले सिकाइको सिधै सम्पर्क मस्तिष्कसँग हुन्छ, यो हृदयस्पर्शी हुने भएकोले सिधै जीवनपद्धतिमा प्रभाव पार्दछ र जसको कारण सहजै कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिन्छ।

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा शिक्षक तालिमको प्रारम्भ २००४ आधार शिक्षक शिक्षण केन्द्रको सुरुवातसँगै भएको पाइन्छ। त्यसपछि २०१३ सालमा कलेज अफ एजुकेशनको स्थापना पश्चात् शिक्षक तालिम कार्यक्रमले व्यापकता पाएको पाइन्छ। तत्कालिन समयमा प्रौढहरूका लागि कार्यक्रम प्रसारण गर्ने व्यवस्था मिलाइए पनि शिक्षक तालिमका ति प्रारम्भिक दिनहरूमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग पर्याप्त रूपमा भएको पाइँदैन। वि.सं. २०३० सालमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा आधारित कार्यक्रम प्रसारण सुरु गरिएको थियो भने शिक्षक तालिममा सूचना तथा प्रविधिको प्रयोग २०३५ सालमा प्रारम्भ भएको रेडियो शिक्षा शिक्षक तालिम आयोजनाले २०३७ साल देखि कार्यक्रम प्रसारण गर्न थाले पछि भएको थियो।

वि.सं. २०५० सालमा दूर शिक्षा केन्द्रको स्थापना भएपश्चात् शिक्षक तालिममा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगले व्यापकता पाएको देखिन्छ। विगतमा दूर शिक्षा केन्द्रबाट र २०६१ साल पछाडि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट प्राथमिक, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहका शिक्षकहरूको १० महिने प्रमाणीकरण तालिमको बिचको ५ महिना दूर शिक्षा विधिबाट सञ्चालन गरिएको थियो।

हाल कार्यान्वयनमा रहेको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले गरेको व्यवस्था अनुसार शिक्षकको पेसागत विकास तालिम कार्यक्रमको सञ्चालनमा सूचना तथा प्रविधिको प्रयोगमा जोड दिनुका साथै शिक्षकहरूबाट आवश्यकता प्रस्ताव प्राप्त भएमा यसै मोड्युलमा आधारित तालिम सञ्चालन गर्न सकिने व्यवस्था रहेको छ।

ग) शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया : सिकारुका लागि विद्यालय बाहिर र भित्रका वातावरण, सिकाइ अवसरहरू, विद्यालय नेतृत्व जस्ता शिक्षण सिकाइका तत्वहरूमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको महत्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ। विगतमा Chalk र Talk मा सिमित हाम्रा कक्षाकोठाहरू हालका दिनहरूमा Web based Learning, Virtual Classroom तर्फ उन्मुख हुदै छन्। कक्षाकोठामा Overhead Projector, Multimedia, जस्ता सामग्रीको प्रयोग बढ्दो छ। नेपाल सरकारले एउटा गैरसरकारी संस्थासँगको सहकार्यमा १० जिल्लाका ३४ वटा विद्यालयका One Laptop per Child (OLPC) कार्यक्रम परीक्षणका रूपमा लागू गरेको छ। नेपालका कक्षाकोठा Wooden Slate देखि E- Slate (इ. पाटी) सम्म आइ पुगेको छ। शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा Information & Communication Technology को प्रयोगले शिक्षण सिकाइ वढी अन्तर्क्रियात्मक हुने, तत्काल पृष्ठपोषण प्रदान गर्न सकिने, उच्च तहको चिन्तनलाई बढवा दिन सकिने, सिकारु सिर्जनशील हुन अभिप्रेरित हुने जस्ता फाइदाहरू हुन्छन्। राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्ने नीति तय गरे अनुसार सो अनुसार गर्नका लागि विभिन्न प्रयासहरू भै रहेका छन्।

घ) शिक्षा व्यवस्थापन : संस्थागत पुनर्संरचना, भूमिकालाई पुनपरिभाषित गर्न एवम् संस्थागत क्षमता अभिवृद्धिका लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको महत्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ। यसको प्रयोगले शैक्षिक प्रणालीको सक्षमता र प्रभावकारितामा बढोत्तरी ल्याउनका लागि

महत् गर्दछ । नेपालको शिक्षा व्यवस्थापनको क्षेत्रमा प्रयोग भएको सूचना तथा सञ्चार प्रविधिले सेवा प्रवाहलाई चुस्त, छिटो छरितो बनाउनका लागि सहयोग गरेको छ । निर्णय प्रक्रियामा पारदर्शिताको विकास, उत्तरदायित्व अभिवृद्धि, स्वामित्वको अनुभूति तथा सामुदायिक संलग्नताको विकास, विभिन्न आयोजना परियोजनाहरूको व्यवस्थापनमा सहयोग पुर्याएको छ । यसका अलवा नेपालमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगका लागि गरिएका कार्यहरू निम्नानुसार छन् :

- वेवमा आधारित सामग्री विकास र विकसित पाठ्यपुस्तक तथा अन्य सामग्रीको डिजिटल ढाँचामा वेवमा उपलब्ध गराउने व्यवस्था,
- सूचना सञ्चार तथा प्रविधि शिक्षाको विस्तार शान्ति, मानव अधिकार तथा नागरिक शिक्षाको पाठ्यक्रममा समायोजन,
- Continuous assessment system, school health and nutrition, ICT, peace human right and civic education, water education, disaster management, sexuality education जस्ता छरिएर रहेका तालिम कार्यक्रमलाई शिक्षकको पेसागत विकास (TPD) सँग एकीकृत गरी दिने व्यवस्था,
- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट शैक्षिक कार्यक्रम उत्पादन गरी साप्ताहिक रूपमा रेडियो नेपाल मार्फत प्रसारण,
- शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि सो कार्यमा संलग्न हुने प्रशिक्षकहरूको पेसागत क्षमता विकासका लागि अनलाइन/अफलाइनमा आधारित ३ महिने तालिम कार्यक्रम सञ्चालन,
- एस.एल.सी.परीक्षाको तयारीका लागि उपयोगी श्रव्यदृश्य सामग्री तयार गरी प्रसारण एवम् वितरण,
- अभिभावकका लागि सञ्चार माध्यम मार्फत चेतनामूलक कार्यक्रम सञ्चालन,
- विद्यालयहरूलाई कम्प्यूटर खरिद एवम् इन्टरनेट कनेक्टीभिटीका लागि अनुदान वितरण,
- आधारभूत तहको कक्षा ६-८ मा पेसा, व्यवसाय र प्रविधि विषयको परीक्षण सम्पन्न भै शैक्षिक सत्र २०७० देखि सबै विद्यालयहरूमा कार्यान्वयन गर्ने तयारी,
- माध्यमिक तहको ऐच्छिक विषयको रूपमा कम्प्यूटर शिक्षा विषयको पठनपाठन,
- शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र शिक्षक प्रशिक्षणमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगमा बृद्धि,
- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले गरेको व्यवस्था अनुसार शिक्षकको योग्यता अभिवृद्धिका लागि त्रिभुवन, शिक्षा शास्त्र संकाय र शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको सहकार्यमा दूर शिक्षा विधिमा आधारित कार्यक्रमको सुरुवात गर्ने तयारी भै रहेको छ यो कार्यक्रममा विशेष रूपमा सूचना सञ्चार प्रविधिमा आधारित हुनेछ ।
- एशियाली विकास बैंकको सहयोग र सामान्य प्रशासन मन्त्रालयको संयोजनमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र मार्फत शिक्षा मन्त्रालय र मातहतका निकायमा कार्यरत कर्मचारीहरूलाई E-governance सँग परिचित गराउनका लागि ICT सम्बन्धी तालिम सञ्चालन गर्ने प्रक्रियाको प्रारम्भ हुँदैछ ।

**शिक्षामा सूचना र सञ्चार प्रविधिको प्रयोगका चुनौतीहरू**

परिवर्तनले सधैं चुनौति र अवसर लिएर आएको परम्परागत शिक्षण विधिको सट्टामा नवीनतम प्रवर्तनात्मक विधिहरूको प्रयोग, सिकारूहरूको सिकाइलाई सहजीकरण गरी मनोरञ्जनजन्य वातावरणमा



सहज र सुलभ सिकाइ गर्न, सिकाइलाई अर्थपूर्ण रूपमा उपयोग गरी गुणस्तरीय जीवन यापनमा टेवा पुऱ्याउन शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा ICT को उपयोग अपरिहार्य आवश्यकताको रूपमा स्थापित भइसकेको छ ।

तथापि आर्थिक तथा भौतिक पूर्वाधारको दृष्टिकोणले पछिपरेका नेपालजस्ता विकासशील मुलुकहरूमा सबै विद्यालय तथा कक्षा कोठाहरूमा ICT को सहज पहुँच पुऱ्याउनु निकै ठूलो चुनौतीको रूपमा रहेको छ । यस क्षेत्रमा देहायका चुनौतीहरूप्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

१. **ICT युक्त वातावरण सिर्जना गर्नको लागि पूर्वाधारको विकास :** ICT को पहुँचलाई हरेक कक्षाकोठासम्म पुऱ्याउनको लागि नभई नहुने पूर्वाधार भनेको विद्युत् आपूर्ति हो जुन नेपालका अधिकांश भूभागहरूमा पुगेको छैन । वैकल्पिक विद्युत् आपूर्ति व्यवस्थाको लागि अत्यन्त धेरै धनराशिको जरुरत पर्दछ, जुन हाम्रो शैक्षिक बजेटले धान्न मुस्किल पर्दछ । Internet सुविधाका लागि Network Connectivity को आवश्यकता पर्दछ । जसको सञ्जाल नेपालका अत्यन्त सीमित क्षेत्रमा मात्र विस्तार भएको अवस्था छ । शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापमा ICT को प्रभावकारी उपयोगको लागि हरेक शैक्षिक संस्थामा कम्तीमा एउटा कम्प्युटर ल्यावको आवश्यकता पर्दछ । जसमा आवश्यक सङ्ख्यामा कम्प्युटर, प्रोजेक्टर, नेटवर्किङ प्रिन्टरलगायतका उपकरणहरूको आवश्यकता पर्दछ । साथै हरेक कक्षमा आवश्यक उपकरणसहित एक सेट कम्प्युटरको व्यवस्था गर्नुपर्ने हुन्छ । विद्यालयलगायतका शैक्षिक संस्थाहरूको आर्थिक स्रोतबाट उपरोक्तानुसारका आवश्यक उपकरणहरूको व्यवस्था गर्नु कठिन हुने अवस्था छ भने राष्ट्रिय बजेटबाट पनि सोसम्बन्धी पूर्वाधारको विकास गर्न मुस्किल हुने अवस्था विद्यमान छ ।
२. **सूचना प्रविधिसम्बन्धी दक्ष मानवीय स्रोतको विकास :** हरेक शैक्षिक संस्था तथा कार्यालयहरूमा सूचना प्रविधिसम्बन्धी सीपयुक्त दक्ष जनशक्तिको आवश्यकता पर्दछ । यस किसिमको जनशक्ति विकासका लागि समय लाग्ने तथा ठूलै लगानीको जरुरत पर्दछ ।

### संयोजनको समस्या

पाठ्यक्रमहरूमा सूचना प्रविधिसम्बन्धी विषयवस्तुहरूको संयोजनमा एकरूपता छैन । सूचना र प्रविधिलगायत अन्य प्राविधिक विषयवस्तुहरूको संयोजनमा विद्यालय शिक्षादेखि उच्च शिक्षासम्म क्षेत्र र क्रममा एकरूपता कायम हुन सकेको छैन । ICT लाई शिक्षामा पूर्णरूपमा एकीकृत गर्ने कुरा अबै चुनौतीको रूपमा रहेको छ ।

### सूचना र प्रविधि उपयोग उपलब्ध अवसरहरू

**एक विश्व:** विश्वव्यापीकरण, भूमण्डलीकरण, Global village को अवधारणाको व्यापक विकास र विस्तार भएको छ । विज्ञान र प्रविधिको चरम विकासको परिणामस्वरूप विश्वको कुनै पनि कुनामा बसेको व्यक्तिले अर्को कुनामा बसेको व्यक्तिसँग सहज र सरल रूपमा सम्पर्क स्थापित गर्न सकिने अवस्थाको सिर्जना भएको छ अर्थात् विश्वलाई Virtual connectivity को माध्यमबाट साँघुरो बनाइदिएको छ । यसबाट Knowledge-base society निर्माणमा टेवा पुगेको छ ।

**पहुँच सुनिश्चितता :** नवीनतम प्रविधिहरूको विकास तथा प्रतिस्पर्धी बजार खडा भएको छ । परिवर्तित समय सँगसँगै नयाँनयाँ प्रविधिहरूको विकासका साथै Mass production को परिणामस्वरूप बजारमा व्यापक प्रतिस्पर्धाको स्थिति सिर्जना भएको छ । जसको परिणामस्वरूप सूचना र प्रविधिका लागि प्रयोगमा आउने उपकरणहरूको मूल्यमा व्यापक कटौती भएको विद्यमान अवस्था छ ।



**समाजको आकर्षण :** सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोगमा जनचासो बढ्दो छ । आम जनताको चेतनाको स्तरमा क्रमिक वृद्धिसँगै सूचना र प्रविधिको उपयोगतर्फ पनि जनचासो बढ्दै गएको अवस्था छ । यसबाट शिक्षामा सूचना र प्रविधिको उपयोग गर्ने सन्दर्भमा नीति तथा योजना तर्जुमा र सोको प्रभावकारी कार्यान्वयनमा जनसहभागिता जुटाउन सहज वातावरण सिर्जना भएको छ ।

**सहयोगी हात :** विकास साभेदार तथा दातृनिकायहरूको सहयोगमा बढोत्तरी भएको छ । नेपालमा शैक्षिक विकासमा संलग्न दातृनिकायहरू सहयोग तथा योगदानलाई शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग गर्ने दिशातर्फ परिचालन गर्न सकिने अवस्था विद्यमान छ ।

**सेवा माध्यमको मान्यता :** विभिन्न क्षेत्रहरूमा ICT को व्यापक प्रयोग हुन थालेको छ । विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी क्षेत्रहरूमा सूचना र प्रविधिको प्रयोगले व्यापकता पाउँदै आएको अवस्थामा शिक्षाको क्षेत्रमा पनि यसको प्रयोगलाई प्रवर्द्धन गर्न थप दबावको सिर्जना भएको छ ।

**सूचनाको हक र अधिकार :** राष्ट्रियस्तरमा सूचना प्रविधि नीति निर्माण तथा विद्युतीय शासन (e-governance) गुरुयोजनाको निर्माण भई कार्यान्वयनमा ल्याइएको छ । नेपालमा सूचना तथा प्रविधि नीति, २०६७ पारित भइसकेको अवस्था छ ।

**राज्यको प्राथमिकता :** आवधिक योजना तथा शैक्षिक योजनाहरूमा प्राथमिकता दिइनुले राज्यको सम्वेदनशीलता प्रष्ट हुन्छ । आवधिक योजनाहरू तथा शैक्षिक योजना खास गरी विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा यस विषयले उचित स्थान प्राप्त गरेको छ । शैक्षिक गुणस्तरको सुनिश्चित गर्ने शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापमा ICT को उपयोग गर्ने कुरामा जोड दिएको छ ।

**शिक्षा संलग्नता :** शिक्षा मन्त्रालयबाट शिक्षामा सूचना तथा सञ्चाल प्रविधिसम्बन्धी गुरु योजना तर्जुमा गर्ने कार्यको थालनी भइसकेको छ । हरेक तहको शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग गरी स्तरयुक्त शिक्षामा सबैको सहज पहुँच विस्तार गर्न देहायबमोजिम चारओटा मुख्य अवयव (Components) समेटिएको बृहत् गुरुयोजना निर्माण गर्ने कार्यको थालनी भएको छ ।

- InteractiveDigital Content Development
- ICT human Resource Development
- ICT Infrastructure Development
- Internet Connectivity to the schools

**निचोड :**

यसै शताब्दीमा आफ्ना नागरिकहरूलाई समायोजित हुन सहजता होस भनी नेपाल सरकारले विगत लामो समयदेखि नै शिक्षा क्षेत्रमा सूचना प्रविधिको प्रयोग गर्ने प्रयास गरिरहेको देखिन्छ । सिकारू र समाजको परिवर्तनशील चाहना, विज्ञान र प्रविधिको उच्चतम विकासले ल्याएको ज्ञानको विस्फोटलाई सम्बोधन गर्नका लागि हाल शिक्षाविद्, पाठ्यक्रम निर्माता एवम् शिक्षकहरूलाई हम्मेहम्मे परिरहेको छ । ती आवश्यकताहरूलाई सम्बोधन गर्नका लागि शिक्षामा सूचना तथा प्रविधिको प्रयोगले केही हदसम्म भए पनि सहयोग गरेको छ । तर शिक्षामा नै सूचना र प्रविधिको प्रयोग गर्नु आफैँमा एउटा चुनौति बन्दै आइरहेको छ । नेपालको सन्दर्भमा पनि ICT युक्त वातावरण सिर्जना गर्नको लागि पूर्वाधारको विकास, सूचना प्रविधिसम्बन्धी दक्ष मानवीय स्रोतको विकास र पाठ्यक्रमहरूमा सूचना प्रविधि सम्बन्धी विषय वस्तुहरूको संयोजनमा एकरूपता नहुनुजस्ता चुनौतिहरू विद्यमान गरेका छन् ।

यी चुनौतिहरू हुँदाहुँदै पनि विश्वव्यापीकरण, भूमण्डलीकरण, Global village को अवधारणाको



व्यापक विकास र विस्तार, नवीनतम प्रविधिहरूको विकास तथा प्रतिस्पर्धी बजार, आवधिक योजना तथा शैक्षिक योजनाहरूमा प्राथमिकता दिइनु, विकाससम्बन्धी तथा दातृ निकायहरूको सहयोग, राष्ट्रिय स्तरमा सूचना प्रविधि नीति निर्माण तथा विद्युतीय शासन (e-governance) गुरु योजनाको निर्माण र शिक्षा मन्त्रालयबाट शिक्षामा सूचना तथा सञ्चाल प्रविधिसम्बन्धी गुरु योजना तर्जमा गर्ने कार्यको थालनी आदि जस्ता संभावनाहरू रहेकाले यसको भविष्य उज्ज्वल नै रहेको देखिन्छ। विद्यालय, शिक्षक र समाजले यसको सही सदुपयोग गरी अगाडि बढ्ने, पढाउने र विश्वसित आफ्नो ज्ञान क्षमता जोड्ने मौकालाई हरेक नागरिकले विज्ञान प्रविधि मार्फत पुरा गर्नु पर्दछ। शिक्षकहरू यसका अगुवा र नमुना बनुन्। यो अपेक्षा गर्नु अघ्याल्याइ नहोला।

### सन्दर्भ सामग्री

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६८), अनलाइन अफलाइन पेशागत क्षमता विकास तालिम स्वाध्यायन सामग्री, भक्तपुर : शैजविके

कोइराला, सीताराम (२०६२), शिक्षा प्रशासनका आयामहरू, काठमाडौं : सोपान

पौडेल, आनन्द (२०६७), शिक्षाका अन्तरसम्बन्धित मुद्दाहरू, काठमाडौं : सोपान

शर्मा, भोजराज (२०६५), शैक्षिक नीति : अवधारणा र अभ्यास, काठमाडौं : सोपान

सिन्हा, रामस्वरूप (२०६७), शैक्षिक परिदृश्य, काठमाडौं : सोपान

बराल, खगराज र कोइराला, सीताराम (२०६६), शैक्षिक विकासका बहुआयमिक चिन्तन, काठमाडौं : सोपान

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६६), त्रिवर्षीय योजना (२०६६/०६७ - २०६९/०७०) सिंहदरबार, काठमाण्डौ

शिक्षा विभाग (२०६७), शैक्षिक स्मारिका, भक्तपुर

शिक्षा मन्त्रालय (२०६८), शैक्षिक सूचना सँगालो, काठमाण्डौ

शिक्षा मन्त्रालय (२०६९), शैक्षिक सूचना, काठमाडौं

# नेपालको शिक्षामा सुधार तथा विकास : विगतदेखि वर्तमानसम्म

हरिप्रसाद लम्साल  
उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय  
Email: hlamsal@gmail.com

सार

नेपालको शैक्षिक व्यवस्थापन र शिक्षा प्रणालीमा सुधार ल्याउन विगतदेखि विभिन्न प्रयासहरू हुँदै आएका छन्। योजनाबद्ध शैक्षिक इतिहासको लगभग ६० वर्षको दौरानमा शिक्षामा सुधार तथा विकासका लागि विभिन्न आयोग तथा कार्यदल बनाई सुझावहरू सङ्कलन एवम् कार्यान्वयन गर्ने कार्यका साथमा बाह्रओटा आवधिक योजनाहरू तर्जुमा भई कार्यान्वयन गरिए। साथै सरकारले हरेक वर्ष आफ्ना नीति, कार्यक्रम र वार्षिक बजेटका माध्यमबाट समेत विभिन्न कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन गर्‍यो। यसरी नेपालको शैक्षिक इतिहासमा शिक्षामा सुधार तथा विकासका लागि सरकारीस्तरबाट हालसम्म गरिएका संस्थागत प्रयासहरूलाई विभिन्न आयोग तथा कार्यदल गठन गरी सुझाव सङ्कलन एवम् कार्यान्वयन गरेर, आवधिक योजना तर्जुमा एवम् कार्यान्वयन गरेर एवम् सरकारको नीति तथा कार्यक्रमअन्तर्गत विभिन्न कार्यहरू कार्यान्वयनमा ल्याउने गरी तिन समूहमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ।

सरकारीस्तरबाट भएका विभिन्न प्रयासका साथमा समुदाय तथा व्यक्तिगत स्तरबाट समेत मुलुकको शिक्षा विकासमा विशिष्ट प्रकृतिका सहयोग विगतदेखि नै उपलब्ध हुँदै आएका छन्। तर यस पक्षबाट भएको सहयोगको प्रकृति र सो को मात्राका बारेमा ठोस अभिलेख पाउन कठिन छ। तापनि शिक्षामा हालसम्म जे जति उपलब्धि हासिल भएको छ यो सबै समुदाय र सरकारको संयुक्त प्रयासबाट भएको हो भनेर भन्न सकिन्छ।

लेख सन्दर्भ

विगत ६० वर्षको शैक्षिक इतिहासमा भएका प्रयास र शिक्षा विकासको गति एकनासको छैन। विभिन्न कालखण्डमा विभिन्न प्रयासहरू भएका छन जसले विकासको मात्रामा फरक पार्ने गरेको देखिन्छ। शिक्षा विकासका प्रयास र उपलब्धिका बारेमा अध्ययन गर्नका लागि शैक्षिक इतिहासलाई विभिन्न कालखण्डमा वर्गीकरण गरेर हेर्न उपयुक्त हुने देखिन्छ जसले विश्लेषण थप सजिलो बन्न सक्दछ। यस दृष्टिकोणबाट गरिएको वर्गीकरण देहाय बमोजिम रहेको छ।

१. समयक्रमको आधारमा: शिक्षाको विकासक्रम यस अवधिमा एकनासबाट भएको देखिँदैन। अहिलेसम्म भएको विकास र उपलब्धिका आधारमा यस विकासलाई वि.सं. २००७ सालभन्दा अगाडि, वि.सं. २००७ देखि वि. सं. २०२७ सालसम्म, वि.सं. २०२८ देखि वि. सं. २०३८ सालसम्म, वि.सं. २०३९ देखि वि.सं. २०४६ सालसम्म, वि.सं. २०४७ देखि वि. सं. २०६२ सालसम्म र वि.सं. २०६३ देखि हालसम्मको समयमा वर्गीकरण गरेर हेर्न सकिन्छ। विभिन्न समयमा भएका राजनैतिक परिवर्तनका कारणले गर्दा शिक्षाक्षेत्रमा विभिन्न प्रयोगहरू यिनै अवधिमा भएका थिए। राजनैतिक परिवर्तनले शिक्षाको विकासक्रम प्रत्यक्ष रूपमा प्रभावित हुने गरेको देखिन्छ।
२. सुधारका लागि गरिएका प्रयासहरूको आधारमा: नेपालको शिक्षामा सुधार तथा विकासका लागि विभिन्न समयमा आयोग तथा कार्यदलहरू गठन भएका थिए। यस क्रममा भएका प्रयासहरूमा



नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०११, सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति २०१८, राष्ट्रिय शिक्षा पद्धति २०२८-२०३२ सम्मको योजना, शाही उच्च शिक्षा आयोग २०४०, राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९, उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५, निजी क्षेत्रका विद्यालयको व्यवस्थापन सम्बन्धी अध्ययन समूह र संस्थागत विद्यालय शुल्क निर्धारण एवं व्यवस्थापन सुधार सुभाष समिति २०६० र शिक्षा नीति निर्धारण समितिको गठन आदि उल्लेख्य रूपमा रहेका छन् । शिक्षामा सुधार तथा विकासका लागि विभिन्न सुभाष तथा सिफारिस सङ्कलन यिनै आयोग तथा कार्यदलबाट भएका थिए । सरकारले यी सुभाष तथा सिफारिस कार्यान्वयनमा ल्याएर शिक्षामा कतिपय सुधार गरेको थियो ।

३. **आवधिक योजनाका आधारमा:** सरकारले हालसम्म बाह्रओटा आवधिक योजनाहरू तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्यायो । हालसम्मका आवधिक योजनाहरूमा प्रथम पञ्चवर्षीय योजना (२०१३-१८), दोस्रो त्रिवर्षीय योजना (२०१९-२२), तेस्रो पञ्चवर्षीय योजना (२०२२-२७), चौथो पञ्चवर्षीय योजना (२०२७-३२), पाचौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०३२-३७), छैटौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०३७-४२), सातौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०४२-४७), आठौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०४९-५४), नवौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०५४-५९), दशौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०५९-६४), त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४-६७) र तिनवर्षीय योजना (२०६७-७०) रहेका छन् । शिक्षाको समग्र पक्षमा विकास गर्नका लागि यसलाई उच्च प्राथमिकतामा राख्नु पर्ने अवधारणा यिनै आवधिक योजनाका कारण सम्भव भएको थियो ।

४. **कार्यान्वयन गरिएका कार्यक्रम र आयोजनाका आधारमा:** शिक्षामा सुधार तथा विकासका लागि विभिन्न योजना तथा परियोजनाहरू तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याइए । ती आयोजना तथा परियोजनाहरूमा ग्रामीण विकासका लागि शिक्षा परियोजना (सेती परियोजना), प्राथमिक शिक्षा परियोजना, प्राथमिक शिक्षा विकास परियोजना, प्रथम उच्च शिक्षा परियोजना, आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना, आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम, सामुदायिक विद्यालय सहयोग कार्यक्रम, सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम, विद्यालयको भौतिक सुविधा विस्तार आयोजना, शिक्षक शिक्षण आयोजना, माध्यमिक शिक्षा विकास परियोजना, दोस्रो उच्च शिक्षा परियोजना, सिप विकास परियोजना, माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम, विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम र व्यावसायिक तालिम तथा सिप अभिवृद्धि परियोजना आदि रहेका छन् । यी आयोजना, परियोजना तथा कार्यक्रमहरूले शिक्षाका विभिन्न उपक्षेत्रको विकासमा उल्लेख्य भूमिका निर्वाह गरेका थिए ।

५. **मुलुकले लिएको अवधारणाका आधारमा:** सिमित व्यक्तिको लागि शिक्षाको उपलब्धता भएको समय, समुदायको संलग्नतामा विद्यालयको व्यवस्थापन गर्ने समय, सबैका लागि शिक्षा खुला गरिएको समय, व्यावसायिक शिक्षामा जोड दिएको समय, समावेशीकरणमा जोड दिएको समय, सान्दर्भिक र गुणस्तरीय शिक्षामा जोड दिएको समय, सामुदायिक सहभागितामा जोड दिएको समय आदि गरेर विभिन्न समूहमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । मुलुकको शिक्षा विकासको इतिहासको के कस्ता अवधारणाहरूको बिचबाट अगाडि बढेको रहेछ भन्ने जानकारीका लागि यो उपयोगी देखिन्छ ।

**हासिल गरिएका उपलब्धिहरू**

नेपालको शैक्षिक विकासको क्रममा भए गरेका सबै प्रयासहरू इतिहासका पानामा लिपिबद्ध भएका छन् । समग्र इतिहास केलाउनका लागि आयोग तथा कार्यदल, आवधिक योजना र वार्षिक नीति एवम्



कार्यक्रम तथा बजेटमा के कस्ता सुधारका कार्यहरू प्रस्ताव गरिए, ती के कसरी कार्यान्वयनमा ल्याइए र तिनका प्रभाव के कस्तो रह्यो भन्ने बारेमा खोतल्नु आवश्यक हुन्छ । त्यसको अध्ययनबाट भएको कमजोरीलाई सच्याउन नसकिए पनि थप विषय सिक्न भने अवश्य सकिन्छ । समयको विभिन्न कालखण्डमा गरिएका यी प्रयासहरू तत्कालीन समय सन्दर्भको आधारमा ठीकै थिए होलान् । तर सबै प्रयासहरूबाट अपेक्षित रूपमा दिगो परिमाण हासिल हुन सके सकेनन् भनेर विश्लेषण गरी सोको एकीकृत जानकारी बाहिर ल्याएको पाइँदैन । प्रस्तुत लेखमा शिक्षा आयोग तथा कार्यदलबाट हासिल गरिएका महत्त्वपूर्ण उपलब्धिहरूलाई लिपिबद्ध गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

१. नेपालमा शिक्षाको योजनाबद्ध विकासका लागि पहिलो प्रयास वि.सं. २०११ सालमा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०११ गठन गरेर सुरु भएको थियो । मुलुकले शिक्षालाई प्रजातन्त्रको मूल सिद्धान्तको रूपमा स्वीकार गरेपछि नेपाल सरकारले शिक्षासम्बन्धी सुविधाहरूको निरीक्षण र विस्तार गर्न वि.सं. २००९ सालमा एक शिक्षा समिति गठन गरेको थियो । यही समितिले शिक्षासम्बन्धी भइरहेका सुविधाहरूको जाँच गरेर नेपालमा देशव्यापी राष्ट्रिय शिक्षाको योजना तयार पार्नका लागि राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग गठन गर्न सिफारिस गरेअनुरूप यस आयोगको गठन गरिएको थियो । यस आयोग गठनको प्रमुख उद्देश्य शिक्षामा योजनाबद्ध विकास गर्नका लागि मार्गदर्शन सुझाउनु रहेको थियो । यस आयोगले राष्ट्रभरमा एकै किसिमको सार्वजनिक शिक्षाको पद्धति खडा गर्ने, एकै किसिमको पाठ्यक्रमको विकास र कार्यान्वयन गर्ने, प्रौढ साक्षरता कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने, शिक्षक तालिमको लागि शिक्षक महाविद्यालय खडा गर्ने, शैक्षिक खर्च धान्नलाई कर, अर्थव्यवस्था र आर्थिक नियन्त्रणको विकेन्द्रीकरण गर्नेजस्ता सुझावहरू प्रस्ताव गरी सरकारले त्यसलाई तत्कालमा नै कार्यान्वयनमा ल्याएको थियो ।

२. वि.सं. २००७ सालदेखि वि.सं. २०१७ सातसम्म नेपालले मुलुकको अन्य क्षेत्रमा भन्दा शिक्षाक्षेत्रमा विशेष प्रगति हासिल गरेको थियो । शिक्षाप्रति जनताको चाहना र आकाङ्क्षा बढ्दो क्रममा रहेको थियो । सरकारी तवरबाट भए गरेका कार्यहरूबाट तत्कालका आवश्यकता पुरा हुन नसकेको महसुस गरी सरकारले वि.सं. २०१८ साल वैशाख २५ गते सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति गठन गरेको थियो । शिक्षालाई आधुनिक र वैज्ञानिक ढङ्गबाट समन्वय र सञ्चालन गर्नका लागि सुझावहरू तय गर्ने जिम्मा यस समितिलाई दिइएको थियो । समिति गठनको मूल आशय तत्कालीन व्यवस्था अनुकूल हुने गरी शिक्षा प्रणालीमा सुधार ल्याउनु रहेको थियो । देशभरमा एकै प्रकारको शिक्षा पद्धति लागु गर्ने, शिक्षाको माध्यम एकै हुनुपर्ने, शिक्षालाई देश, समाज र व्यक्तिको निमित्त सबै दृष्टिबाट उपयोगी बनाउनु पर्ने, प्राथमिक शिक्षालाई सम्पूर्ण देशमा निःशुल्क एवम् अनिवार्य गर्नुपर्ने र प्राथमिक शिक्षा ५ वर्षको हुनुपर्ने, व्यावसायिक एवम् प्राविधिक शिक्षातर्फ विशेष ध्यान दिनुपर्ने, संस्कृत शिक्षालाई साधारण शिक्षामा समाविष्ट गराई छात्रवृत्तिको व्यवस्था गर्नु पर्ने, साक्षरतालाई जीवनोपयोगी बनाउन समाजशिक्षाको व्यवस्था गर्ने, शिक्षक तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्ने, शैक्षिक सामग्रीको विकास गर्ने, देशका शिक्षण संस्थामा सरकारको नियन्त्रण कायम गर्ने तथा उच्च शिक्षाको विकास गर्नेजस्ता सुझावहरू यस समितिले सरकारलाई दिएको थियो । सरकारले समितिबाट प्राप्त यी र यस्तै अन्य सुझावहरू कार्यान्वयनमा ल्याएको थियो । वि.सं. १९९६ को शिक्षा इतिहासको बदलामा वि.सं. २०१९ सालमा पहिलो शिक्षा ऐन २०१९ को जारी र शिक्षामा विकेन्द्रीकरण पनि यही समयमा भएको थियो (शर्मा, २०६९ दोस्रो संस्करण) ।



३. तत्कालीन राजनैतिक व्यवस्था अनुरूपका नागरिक तयार गर्न र परिवर्तित राजनैतिक व्यवस्थालाई वलियो बनाउने उद्देश्यका साथ गठन गरिएको आयोग तथा समितिका सुझाव कार्यान्वयन गर्न नपाउँदै सन् १९६२ मा युनेस्कोको एक सल्लाहकार समूह नेपाल आएको थियो । त्यसको केही समयपछि वि.सं. २०२४ (सन् १९६७) मा राष्ट्रिय शिक्षा सल्लाहकार परिषद् गठन गरियो । वि.सं. २०१६ सालमा पनि यस्तै किसिमको परिषद् गठन गरिएको थियो जसले पनि उल्लेख्य काम गर्न सकेको देखिएन । यसरी विभिन्न ढङ्गबाट शिक्षामा सुधारका लागि सुझावहरू सङ्कलन गर्ने कार्य भएका थिए । यी आयोग तथा परिषद् एवम् कार्यदलको सुझाव पूर्णरूपमा कार्यान्वयनमा आउन नसकदै नयाँ आयोग गठन गर्ने कामहरू भई रहे । प्रत्येक अधिल्ला आयोगहरू नै पुनः दोस्रो आयोग गठनका आधारहरू बने । हरेक दोस्रो आयोगमा पहिलो आयोगले उठाएका पक्षहरूलाई पुनः लेखन गर्ने कार्यहरू भए । प्रत्येक आयोग गठन गर्दा नेपालमा भैरहेको शैक्षिक विकासलाई संस्थागत गर्ने, शिक्षालाई सबैको पहुँचभित्र ल्याउने, शिक्षालाई समय सापेक्ष तथा जीवनपयोगी बनाउने जस्ता आकर्षक नारा अगाडि सार्ने गरिएको थियो । सबै आयोगहरू शिक्षाको दीर्घकालीन योजनाको अभावमा हतार हतारमा बनेका जस्ता देखिन्छन् । वि.सं. २०२८ सालभन्दा अघि गठन भएका आयोग तथा कार्यदलहरूले पनि तत्कालीन अवस्थामा उच्च तहको चित्त बुझाउन सकेनन् र फेरि अर्को आयोग गठन गरियो ।

४. पुनः एकपटक शिक्षा क्षेत्रमा भएका प्रगतिहरूको विवेचना गर्दै शिक्षा क्षेत्रमा देखिएका तत्कालीन समस्याहरूलाई निराकरण गर्न तथा राष्ट्र, राजमुकुटप्रति जफदार रही पञ्चायती व्यवस्थाअनुकूल आचरणको नागरिक तयार गर्न वि.सं. २०२८ सालमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८-२०३२ तयार गरी क्रमशः कार्यान्वयनमा ल्याइयो । यसलाई योजना भनिए तापनि यो चरणबद्ध रूपमा लागू गर्ने ५ वर्षे कार्यक्रम थियो । यसले राष्ट्रिय विकासका लागि शिक्षानीति तयार गर्ने, शिक्षा नीति अनुरूप शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य तथा प्राथमिकताक्रमको निर्धारण गर्ने, स्तरयुक्त पाठ्यक्रमको विकास गर्ने, शिक्षाको स्तरमा समानता तथा शिक्षाको अवसर धेरैलाई दिने जस्ता महत्त्वपूर्ण कार्यहरू गरेको थियो । यही योजनाको कार्यान्वयन पश्चात नै प्राथमिक शिक्षालाई कक्षा १ देखि ३ सम्म कायम गरिएको थियो भने शिक्षकहरूको सम्पूर्ण तलब भत्ता सरकारी स्रोतबाट व्यहोर्न थालिएको थियो । विविध उपलब्धिका बावजुद पनि यस आयोगको सिफारिसहरूको कार्यान्वयनपश्चात् शिक्षामा स्थानीय समुदायको संलग्नता घट्न गयो । विद्यालय र शिक्षण संस्थाहरू सरकारी अनुदानमा निर्भर देखिन थाले । नेपालको शिक्षा पद्धतिमा केन्द्रीकृत अवधारणाले प्राथमिकता पाउने क्रम यहीबाट सुरु भयो । स्थानीय समुदाय तथा तहको व्यवस्थापन र नियन्त्रणमा सञ्चालित विद्यालयहरू केन्द्रीकृत व्यवस्थापन र नियन्त्रणमा पुगे जसको दीर्घकालीन र दूरगामी प्रभाव अहिलेसम्म पनि रहेको छ । यस योजनाको भित्री मनसाय तत्कालीन राजनैतिक व्यवस्थालाई वलियो बनाउनु रहेको थियो ।

५. राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना कार्यान्वयनको क्रममा वि.सं. २०३१ सालमा प्राथमिक शिक्षा निशुल्क गर्ने घोषणा भयो । योजनाको एक दशकपछि वि.सं. २०३८ सालमा विद्यालय शिक्षाको संरचनामा फेरबदल गरियो । योजनाले कक्षा १ देखि ३ सम्म प्राथमिक, कक्षा ४ देखि ७ सम्म निम्नमाध्यमिक र कक्षा ८ देखि १० सम्म माध्यमिक तह कायम गरेकोमा वि.सं. २०३८ सालमा त्यसमा परिवर्तन गरेर कक्षा १ देखि ५ सम्म प्राथमिक, कक्षा ६ देखि ७ सम्म निम्नमाध्यमिक र



कक्षा ८ देखि १० सम्म माध्यमिक तह कायम गरियो (शर्मा, २०६० दोस्रो संस्करण) । पुनः वि.सं. २०४१ सालमा कक्षा ६ देखि १० सम्म माध्यमिक शिक्षा कायम गरियो । योजना कार्यान्वयनको एक दशक पश्चात् विद्यालय शिक्षाभन्दा उच्च शिक्षालाई प्राथमिकता दिएर यस क्षेत्रमा देखापरेका र भविष्यमा पर्न सक्ने विविध समस्या तथा तीनको निराकरणका लागि ठोस राय सुझाव सङ्कलन गर्नका लागि वि.सं. २०३९ सालमा शाही उच्च शिक्षा आयोग गठन गरियो । उच्च शिक्षामा भएका उपलब्धि र कमजोरीहरू केलाई उच्च शिक्षाको गुणात्मक सुधारवारे लिनु पर्ने नीतिहरूको विकास गर्ने उद्देश्यले यस आयोगको गठन गरिएको थियो । उच्च शिक्षामा योजनाबद्ध रूपमा विकासको क्रम यही आयोग पश्चात् भएको हो भन्न फरक नपर्ने देखिन्छ ।

६. वि.सं. २०३९ देखि वि.सं. २०४६ सालसम्म मुलुकमा शिक्षाको सुधार तथा विकासका लागि मूलतः अगाडि भए गरेका कार्यहरूलाई निरन्तरता दिने काम भए । वि.सं. २०४६ सालमा प्रजातन्त्रको पुनर्बहालीपश्चात् मानवअधिकार तथा प्रजातान्त्रिक मूल्य र मान्यताका साथै सामाजिक न्याय, शिक्षाको समान अवसरका अवधारणा र राष्ट्रिय आकांक्षा तथा अन्तराष्ट्रिय सन्दर्भलाई समेत मनन गरी विगतका कमी कमजोरीहरू निराकरण गर्नुका साथै राष्ट्रिय शिक्षाको उद्देश्य स्पष्ट गरी नीति निर्धारण गर्नका लागि वि.सं. २०४७ सालमा राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गरियो । प्रजातन्त्र बहालीपश्चात् गठन गरिएको आयोग भएको हुनाले सर्वसाधारण जनमानसले यस आयोगबाट धेरै अपेक्षा गरेका थिए । आयोग गठनको क्रममा नै विभिन्न १७ वटा विषय अर्थात् क्षेत्रहरू किटान गरी त्यसमा सुझावहरू मागिएको थियो । सर्वप्रथमतः यस आयोगले शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्य, संरचना र नीति तय गरी सो को कार्यान्वयन गर्न सिफारिस गरेको थियो । यस आयोगले वि.सं. २०४९ सालमा आफ्नो प्रतिवेदन सरकारलाई पेश गर्‍यो । यसका सुझावहरू केही हदसम्म कार्यान्वयनमा ल्याइए ।

७. राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको सुझाव प्राप्त गरेको ६ वर्षपछि नै तत्कालीन सरकारले वि.सं. २०५५ सालमा उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन गरेको थियो । यस आयोगको कार्यक्षेत्र राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०४९ को प्रतिवेदन र शिक्षासँग सम्बन्धित अध्ययन, अनुसन्धान र अन्य प्रतिवेदन तथा कार्यान्वयन स्थितिको समीक्षा गर्नुका साथै शैक्षिक नीति तथा कार्यक्रम आदिको समीक्षा, सुदृढीकरण र वैकल्पिक व्यवस्था, निःशुल्क तथा अनिवार्य शिक्षा र मातृभाषामा शिक्षा, पूर्वप्राथमिकदेखि उच्च माध्यमिक विद्यालयसम्म सञ्चालित कार्यक्रमहरूको गुणस्तरीयता र सुदृढीकरण, शैक्षिक परियोजनाहरूको सञ्चालन र कार्यक्रमहरूको निरन्तरता, शैक्षिक व्यवस्थापनको सुदृढीकरणका लागि शिक्षासँग सम्बद्ध निकायको सङ्गठनात्मक संरचना कार्यपद्धति तथा समन्वय, शैक्षिक कार्यक्रमहरूको निरीक्षण, अनुगमन र मूल्याङ्कन पद्धति आदि तोकिएको थियो । नेपालमा पहिलो पटक १ वर्षे पूर्वप्राथमिक शिक्षाको व्यवस्था यही आयोगले सुझाएको थियो । आयोगले प्राथमिक शिक्षालाई उच्च प्राथमिकताको क्षेत्रमा राखी यसका उद्देश्यहरूलाई पुनः परिभाषित गरेको थियो । सर्वसुलभीकरण र निरक्षरता उन्मूलन गर्ने कार्यक्रमलाई कायमै राखिएको थियो ।

८. नेपालमा प्राथमिक शिक्षा विकासको चर्चा गर्दा निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूको योगदानलाई पनि कम आँकन मिल्दैन । त्यसैले निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूको व्यवस्थापनमा देखा परेका समस्याहरूलाई अध्ययन गरी तिनको सुसञ्चालनका लागि उपयुक्त मार्गदर्शनको खाँचो महसुस गरी सरकारले डा. तीर्थराज खनियाको अध्यक्षतामा मिति २०५५/८/१३ गते निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूको व्यवस्थापन



सम्बन्धी अध्ययन समूह गठन गरेको थियो । यसको प्रमुख कार्य नेपालमा सञ्चालित निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूबाट शैक्षिक क्षेत्रमा पुर्‍याई आएको योगदानलाई मध्यनजर गर्दै तिनीहरूको विविधतालाई एकरूपतामा परिणत गरी निजी विद्यालयका सम्बन्धमा आउने गरेका विभिन्न जनगुनासा एवम् समस्याहरूको व्यवस्थापन लगायत विभिन्न पक्षको अध्ययन गरी सुझाव दिनु थियो । यस कार्यदलको प्रतिवेदनको कार्यान्वयनबाट निजीक्षेत्रका विद्यालयहरूको व्यवस्थापनमा सहयोग गर्ने अपेक्षा गरिएको भए तापनि कार्यान्वयन पक्षमा देखिएको कमजोरीका कारण अपेक्षित उपलब्धि हासिल गर्न सकिएन ।

९. विद्यालय शिक्षालाई अझ व्यवस्थित प्रभावकारी र पारदर्शी बनाउने उद्देश्यले सार्वजनिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि तथा विद्यालयहरूले सङ्कलन गरिरहेका शुल्कहरूको औचित्य, निजी तथा आवासीय विद्यालयहरूको शुल्क, विद्यालयको सञ्चालन अनुमति, शिक्षकहरूको सेवा, सर्त र सुविधा, पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक, विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार सम्बन्धी सर्तहरू, आर्थिक पारदर्शिता आदि विषयहरूमा समस्या समाधानका लागि अपनाउनु पर्ने कार्यनीति निर्माण र तदनुरूप प्रभावकारी कार्यक्रम तर्जुमा लगायत व्यवस्थापकीय पक्षमा गरिनु पर्ने सुधारका विषयमा ठोस र व्यावहारिक सुझाव सहितको प्रतिवेदन ३५ दिनभित्र पेस गर्न तत्कालीन सरकारले मिति २०५८/०१/२९ मा शिक्षा सम्बन्धी एक उच्चस्तरीय कार्यसमिति गठन गरेको थियो । यस समितिले विद्यालयका प्रकार, वर्गीकरणका आधार, विद्यालयको भौतिक सुविधा सम्बन्धी आधारहरू, पाठ्यक्रम पाठ्य पुस्तकसम्बन्धी व्यवस्था, परीक्षा प्रणाली, शिक्षक व्यवस्थापन, विद्यालय व्यवस्थापन, प्रधानाध्यापक, विद्यालय समुदाय सम्बन्ध, स्थानीय निकायको भूमिका, संगठनात्मक संरचना र जवाफदेहिता, स्रोत र साधन, आर्थिक पारदर्शिता, सामाजिक दायित्व, विद्यालयहरूको नियमितताको रूपरेखा आदि जस्ता विषयहरूमा गहन अध्ययन गरी यसको पृष्ठभूमि, विद्यमान समस्याहरू, रणनीति तथा कार्यनीति एवम् कार्ययोजनाका आधारहरू उल्लेख गरेको थियो । शिक्षा ऐनमा गरिएको सातौँ संशोधनलाई यस कार्यदलको प्रतिवेदनले महत्त्वपूर्ण आधार प्रदान गरेको थियो ।
१०. शिक्षा क्षेत्रका विकास कार्यक्रमसँग सम्बन्धित नीति निर्माण प्रक्रियालाई एकीकृत गरी अन्तर मन्त्रालय समन्वयको आधारमा शिक्षा क्षेत्रको नीति निर्धारण गर्न तथा निर्माण भइसकेका नीतिहरूको अनुगमन गरी नीति निर्धारण प्रक्रिया र कार्यान्वयन पक्ष विच अन्तरसम्बन्ध स्थापित गरी शैक्षिक नीतिहरूमा स्पष्टता कायम गरी शैक्षिक नीतिहरूको सहिताकरण गर्न नेपाल सरकारको मिति २०६२/०२/२२ को निर्णयानुसार शिक्षा मन्त्रालयमा सचिवालय रहने गरी शिक्षा नीति निर्धारण समितिको स्थापना गरेको थियो । शिक्षाका क्षेत्रमा आवश्यक नीतिगत परिवर्तनमा यस समितिले महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेको देखिन्छ ।

**निरन्तर रूपमा रहेका समस्या तथा मुद्दाहरू**

हालसम्मका प्रयासहरूबाट शिक्षाको अवसर धार्मिक संघसंस्थाबाट सार्वजनिक वस्तुको रूपमा विस्तार हुन पुग्यो, सीमित व्यक्ति वा वर्गको लागि मात्र रहेको शिक्षा सबैका लागि बन्यो, शिक्षामा राज्यको लगानीमा क्रमशः वृद्धि आयो, शिक्षामा निजीक्षेत्रको प्रवेश भयो र साथै व्यापारीकरणको सुरुवात पनि भयो, समुदायको संलग्नतामा वृद्धि भयो, विद्यालय शिक्षामा क्रमशः निशुल्क शिक्षाको दायरा बढ्दै गयो र शिक्षालाई अधिकारको रूपमा लिने प्रचलनको विकास भयो । यी कार्यहरूबाट केही व्यक्तिको लागि उपलब्ध शिक्षा सबैका लागि हो भन्नेमा पुग्यो, शिक्षणसंस्थाहरूको सङ्ख्यात्मक वृद्धि



भयो, राज्यको नियन्त्रणमा खुकुलो भई शिक्षामा व्यापारीकरणको प्रवेश भयो, पहुँचको अवधारणाबाट गुणस्तरमा जोड दिन थालियो, हुनेखानेका लागि मात्र भन्ने अवधारणाबाट समन्यायिक पहुँचमा जोड दिने गरियो, शिक्षामा राज्य र घरपरिवारको लगानीमा वृद्धि हुन थाल्यो र छोराछोरी दुवैलाई शिक्षा आवश्यक छ भन्ने अवधारणामा जोड दिन थालियो ।

नेपालको शिक्षा विकासको इतिहास त्यति लामो त होइन तर ६० वर्षको समयलाई कम आक्न पनि मिल्दैन । यस समयमा शिक्षा प्रणालीले जे जति मात्रमा सफलता हासिल गर्नुपर्ने हो सो गर्न सकेको देखिँदैन । विभिन्न राजनैतिक परिवर्तन तथा फेरबदलसँगै यसको विकासको क्रममा पनि आरोह अवरोह आउने गरेको देखिन्छ । शिक्षा रचनात्मक क्षेत्रभन्दा पनि आफ्नो प्रशस्ति गाउने क्षेत्रको रूपमा विकास गर्ने सोच बेतावखतमा आएको देखिन्छ । शिक्षाको अवसर र सहभागिता, शैक्षिक गुणस्तर र सक्षमता, आर्थिक स्रोतको परिचालन आदि जस्ता पक्षहरूलाई प्रत्येक आयोग तथा कार्यदलले प्रमुख समस्याको रूपमा लिएको भए तापनि ती पक्षहरू हालसम्म पनि प्रमुख चुनौतीको रूपमा रहिरहेका छन् । विगतदेखि हालसम्म निरन्तर रूपमा रहेका शिक्षाका प्रमुख समस्या तथा मुद्दाहरूलाई देहाय बमोजिम उल्लेख गर्न सकिन्छ ।

१. **विद्यालयको उपलब्धताका सम्बन्धमा:** प्राथमिक उमेर समूहका बालबालिकाहरूलाई औपचारिक शिक्षाको अवसर सहज ढङ्गबाट सुनिश्चित गर्न विद्यालयको उपलब्धता आवश्यक पर्दछ । राज्यले आवश्यक स्थानमा विद्यालय खोल्ने गर्नुपर्दछ । यसको लागि विद्यालय नक्साङ्कन आवश्यक पर्दछ । कुनै स्थानमा औपचारिक शिक्षाका विस्तारित र वैकल्पिक कक्षाहरू पनि आवश्यक पर्न सक्दछन् । शिक्षा विकासको यस लगभग ६० वर्षको इतिहासमा यो कार्य अझसम्म पनि पुरा हुन सकेको छैन । प्राथमिक विद्यालय उमेर पुगेका प्रत्येक बालबालिकाका निमित्त घरदेखि विद्यालयसम्मको दूरी आधा घण्टा वा सोभन्दा कम हुने गरी विद्यालय वा अनौपचारिक प्राथमिक शिक्षा केन्द्रहरू खोल्ने भनियो तर हालसम्म जम्मा ९५ प्रतिशत बालबालिकाहरूमात्र सो अवधारणाभित्र समेटिन सकेका छन् (Nepal Living Standard Survey, 2010/11) । भनाइको मतलब विद्यालय सम्मको भौतिक पहुँच भित्र सबै घरपरिवारहरू अझसम्म पनि समेटिन सकेका छैनन् । यसैगरी के कति जनसङ्ख्या अर्थात् बालबालिकाहरू भएमा प्राथमिक विद्यालय स्थापना गर्ने भन्ने विषय विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको दस्तावेजमा उल्लेख गरिएको भए तापनि सो अनुरूप विद्यालयको उपलब्धता सुनिश्चित हुन सकेको छैन । विद्यालय आउन नसक्ने वा विद्यालय छाडेका बालबालिकाहरूलाई शिक्षा दिनका निमित्त वैकल्पिक शिक्षा एवम् खुला शिक्षा विस्तार गर्नुपर्दछ भन्ने भए तापनि यस कार्यक्रमको विस्तार आवश्यक मात्रामा भएको देखिँदैन ।

२. **अनिवार्य प्राथमिक शिक्षाका सम्बन्धमा:** विद्यालय शिक्षामा भएका विभिन्न प्रयोगहरूमध्ये अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम पनि वि.सं. २०११ सालदेखि हालसम्म चर्चामा रहेको एउटा कार्यक्रम हो । यो सधैं परीक्षणको रूपमा रह्यो । सक्षम गाउँ विकास समिति, नगरपालिका, जिल्ला र क्षेत्रहरूमा यसलाई क्रमशः अनिवार्य गर्दै जाने नीति लिइयो तापनि स्थानीय तहको तत्परता सो अनुरूप कहिल्यै देखिएन । कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि कानुनी संरचना तयार गर्न सकिएन । समाजको तर्फबाट पनि आवश्यक सामाजिक दबाव सृजना गर्न सकिएन । वस्तुपरक सूचना र सञ्जाल तयार नगरी कार्यक्रम लागू गर्ने घोषणाहरू भए । बिना पूर्वाधार एवम् स्रोत र साधन कार्यक्रम लागू गर्न खोजियो । विगतमा अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा लागू गरिएका क्षेत्र तथा र सो



कार्यक्रम लागू नभएका स्थान तथा क्षेत्रहरूको अवस्थामा खासै फरक देखाउन सक्ने अवस्था हाल रहेन ।

३. **विद्यार्थी सहूलिएत कार्यक्रमका सम्बन्धमा:** गरिब तथा पिछडिएका जनसमुदायका बालबालिकाहरूलाई प्राथमिक विद्यालयतर्फ आकर्षित गर्नका लागि दिवा खाजा, निःशुल्क पाठ्यपुस्तक, विद्यालय पोसाक र छात्रवृत्तिलगाएतका सुविधाहरूको व्यवस्था गरी ती समुदायका बालबालिकाहरूलाई विद्यालय जान प्रोत्साहित गर्नुपर्दछ भन्ने नीति सदैव कायम रहेको छ । तर त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनमा सदैव कमजोरी रह्यो । हाल निःशुल्क पाठ्यपुस्तक दिने व्यवस्था कायम छ । छात्रवृत्तिको नाममा राज्यको तर्फबाट ठूलो रकम खर्च गरिएको भए तापनि पाउने व्यक्तिका लागि सो रकम अत्यन्त न्यून छ । त्यसकारण यस कार्यक्रमको प्रभावकारितामा बेलाबेलामा प्रश्न उठ्ने गरेको पाइन्छ । दिवा खाजाको अवस्था पनि उस्तै छ । यो कार्यक्रम सीमित स्थानमा खुम्चिएको छ । कठिन अवस्थामा रहेका बालबालिकाहरूलाई विद्यालय ल्याउन के कति छात्रवृत्ति तथा सहयोगको आवश्यकता पर्दछ, र सो को परिपूर्तिको लागि राज्यले स्रोतको व्यवस्था कहाँबाट गर्ने भन्ने सम्बन्धमा थप गृहकार्य कहिल्यै पनि भएन । कमजोर अवस्था र विपन्नतामा रहेकाहरूलाई विशेष किसिमको सहयोग सुविधा प्याकेज कहिल्यै पनि उपलब्ध हुन सकेन ।

४. **प्राथमिक शिक्षा निःशुल्क गर्ने सम्बन्धमा:** प्राथमिक शिक्षा निःशुल्क भनेको विद्यार्थीसँग कुनै पनि शुल्क नलिने हो । वि.सं. २०३१ सालमा घोषणा गरिएको निःशुल्क शिक्षाको दायरा र क्षेत्र हाल वढेको छ तापनि विगतदेखि नै अभिभावकसँग विभिन्न नाममा शुल्क लिने कार्य रोकिएको छैन सो हालसम्म पनि कायम रहेको छ । विद्यालय सञ्चालन तथा भौतिक विकासका निमित्त स्थानीय निकाय र समुदायको सहभागितामा स्रोत परिचालन आवश्यक हुन्छ तर त्यसको लागि स्पष्ट मार्गदर्शन तय गर्न सकिएको छैन । खुला रूपमा छाड्दा विविध अभ्यास देखिएका छन् । यसबाट सरकार आफ्नो दायित्वबाट पन्छिन खोजेजस्तो देखिन्छ । यस क्रममा स्थानीय गाउँ विकास समिति तथा नगरपालिकाहरूलाई विकेन्द्रीकरणको सिद्धान्तका आधारमा प्राथमिक शिक्षाको लगानी, व्यवस्थापन, सञ्चालन र निगरानी राख्ने जिम्मेवारी दिदै जानु पर्छ त भनियो तर विविध समस्या तथा केन्द्रमा रहेको अधिकार छोड्न गरिने कञ्जुस्याईका कारणले गर्दा समेत यस क्षेत्रमा खासै प्रगति हुन सकेको छैन । स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन तथा नियमावलीको मर्मअनुरूप स्थानीय निकायले शिक्षाको विकासमा उल्लेख्य भूमिका निर्वाह गर्न नसकेको स्पष्ट देखिन्छ ।

५. **शैक्षिक क्षति न्यूनीकरणका सम्बन्धमा:** कक्षा दोहोर्‍याउने र विद्यालय छोड्ने अवस्थाबाट सृजित शैक्षिक क्षतिलाई घटाउन र विद्यार्थीहरूलाई पढाइमा टिकाई राख्न बालबालिकाहरूलाई स्वाभाविक रूपमा तल्लो कक्षाबाट माथिल्लो कक्षामा चढ्न सक्ने बनाउन उदारकक्षोन्नतिको व्यवस्था गर्ने भनी सिफारिस गरिएकोमा यसलाई कहिल्यै पनि पूर्णरूपमा कार्यान्वयनमा ल्याउन सकिएन । परीक्षण गरियो तर त्यसबाट प्राप्त नतिजालाई सुधार गरी कार्यान्वयन गर्नुभन्दा पनि विचैमा बन्द गर्न ठीक ठानियो । तर पछि यसलाई पुन कक्षा १ बाट कार्यान्वयन गर्न सुरु गरियो । पर्याप्त गृहकार्य विना नीति बनाउने, कार्यान्वयनमा ल्याउने अनि फेरी बन्द गर्नेजस्ता कार्यले आम नागरिकमा यस कार्यक्रमप्रति विश्वास घट्न गएको छ । दुर्गम र कम विद्यार्थी भएका संस्थाहरूमा १ देखि ३ कक्षासम्म बहुवर्ग शिक्षणपद्धति लागू गर्न सकिन्थ्यो तर यसलाई पनि व्यावहारिक रूपमा मूर्त रूप दिन सकिएन । विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रणालीका सम्बन्धमा पनि उस्तै समस्या रहिरहेका छन् ।



६. **पाठ्य पुस्तकका सम्बन्धमा:** प्राथमिक तहका बालबालिकाहरूलाई पाठ्य पुस्तक सहज रूपमा समयमा नै उपलब्ध गराउनु पर्दछ। यसका लागि राज्यले विगतदेखि नै आवश्यक रकम खर्च गर्दै आएको छ। राज्यको रकम खर्च हुने तर विद्यार्थीले समयमा नै पाठ्य पुस्तक प्राप्त नगर्ने समस्या विगतदेखि हालसम्म पनि कायम रहेको छ। कहिले के नाममा कहिले के नाममा पाठ्य पुस्तक समयमा नै उपलब्ध गराउन सकिएको छैन। भएका पाठ्य पुस्तकको गुणस्तरका सम्बन्धमा पनि प्रश्न गर्न सकिने ठाँउ प्रसस्त मात्रामा रहेको छ। बहु पाठ्य पुस्तकको अवधारणामा प्रवेश गर्नुपर्ने समयमा हालसम्म बाल बालिकाहरूको हातमा एक सेट पाठ्य पुस्तक पुऱ्याउन सकिएको छैन।
७. **प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकको व्यवस्थाका सम्बन्धमा:** प्राथमिक विद्यालयहरूमा प्रधानाध्यापक पदलाई बलियो बनाउन सकिएको छैन। प्रधानाध्यापक प्रतिस्पर्धाद्वारा छनौट गरी नियुक्ति गर्न सकिएको छैन। प्रधानाध्यापकको योग्यता तथा क्षमता बढाउनेतर्फ पनि खासै प्रगति भएको छैन। विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन प्रक्रियामा सुधार त गरियो तर यसलाई राजनैतिक प्रभाव वा आग्रहभन्दा माथि उठ्न सक्ने बनाउन सकिएको छैन। उनीहरूको क्षमता अभिवृद्धितर्फ पनि खासै कार्य भएको देखिँदैन। कमजोर प्रधानाध्यापकबाट प्रभावकारी रूपमा विद्यालय सञ्चालन हुन सक्दैन भन्ने विषयलाई या त बुझ्न सकिएन या बुझेर पनि कार्यान्वयनमा ल्याइएन। यसैगरी शिक्षकको उपलब्धता र वितरणका सम्बन्धमा पनि न्यायपूर्ण अवस्था सृजना गर्न सकिएको छैन।
८. **मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षाका सम्बन्धमा:** नेपालको शैक्षिक विकासको इतिहासका सुरुका वर्षहरूमा मातृभाषामा शिक्षा दिने व्यवस्था थिएन। सबैले नेपाली भाषामा पढ्नु पर्ने अवस्था थियो। नेपाली भाषालाई नै राष्ट्रिय एकताको सुत्रको रूपमा स्वीकार गरिएको थियो। पछि आएर मातृभाषाको माध्यमद्वारा प्राथमिक शिक्षा लिन पाउने नीति तर्जुमा गरियो। यसलाई कार्यान्वयन गर्न सरकारले पाठ्यक्रम तथा पाठ्य सामग्रीहरूको निर्माण र शिक्षक तालिमको आवश्यक व्यवस्था र सहयोग गर्दछ भनियो। यो कार्यक्रम केही विद्यालयहरूमा परीक्षणको रूपमा मात्र सीमित रहन पुग्यो। मातृभाषामा शिक्षा अहिले पनि प्रमुख चुनौतीको रूपमा रही आएको छ।
९. **पूर्व प्राथमिक शिक्षाका सम्बन्धमा:** स्थानीय निकाय, अभिभावक, समुदाय, निजी क्षेत्र तथा गैरसरकारी संस्थाहरूलाई संलग्न गराई चरणबद्ध रूपमा पूर्वप्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम लागू गर्ने भनियो। तर यो सरकारको प्रयासमा मात्र सञ्चालनमा रहेको छ। विभिन्न संघसंस्थाहरूले सहयोग गरिरहेको जिकिर गरेको भए तापनि यसको मात्रा र दायरा साँघुरो छ। शिक्षक तालिम, पाठ्य सामग्री, पाठ्यक्रम निर्माण आदिमा सुधार आएको छ तर त्यसको कार्यान्वयनमा अझ धेरै काम गर्न बाँकी देखिन्छ। नगर क्षेत्र र सक्षम गाउँ विकास समिति बाहेकका पूर्वप्राथमिक विद्यालयहरूमा सरकारले आर्थिक अनुदान उपलब्ध गराउने भनिए तापनि सो कार्य हुन सकेको छैन।
१०. **अनौपचारिक शिक्षाका सम्बन्धमा:** नेपालको शैक्षिक इतिहासमा सबैभन्दा बढी चर्चा गरिएको विषय अनौपचारिक शिक्षा अझ खास गरी साक्षरता कार्यक्रम हो भन्न फरक नपर्ला। यसलाई गैरसरकारी संस्था, समुदाय र विद्यालयको संलग्नतामा सञ्चालनमा ल्याइए र हाल पनि ल्याइरहेको पाइन्छ। देशभरबाट नवौँ योजनाको अवधिभित्र निरक्षरता उन्मूलन गर्ने नीति तय गरियो। हाल पनि एक तिहाइ जनसङ्ख्या निरक्षर रहेको देखिन्छ। यही गति, स्रोत साधन र प्रतिवद्धता अनुरूप कार्य गर्ने हो भने सन् २०१५ सम्ममा पनि सो लक्ष्य हासिल हुन सक्ने देखिँदैन। विगतदेखि नै विविध मोडालिटी र प्रक्रियामा आधारित रहेर यस कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको भए तापनि अपेक्षित



उपलब्धि हासिल गर्न सकिएको छैन ।

११. **शिक्षामा लगानीका सम्बन्धमा:** नेपालको शिक्षा प्रणालीले भोगेको अनेकौँ समस्या तथा मुद्दाहरूमध्ये न्यून लगानी पनि एक हो । यो विगतदेखि नै रहि आएको छ । कुनै आयोगले अलि प्रगतिशील हिसाबले स्थानीय शिक्षा गरेको सिफारिस गरेका थिए भने कतिपयले सरकारको लगानीमा वढी जोड दिएका थिए । तर सबैको ध्यान सरकारी लगानीमा केन्द्रित रहेको देखिन्छ । घरपरिवारबाट बढेको लगानीमा कम्तीको मात्र ध्यान पुगेको देखिन्छ । अचम्म त के छ भने अभिसम्म पनि शिक्षामा लगानीको ढाँचाका सम्बन्धमा स्पष्ट नीतिगत व्यवस्था तयार हुन सकेको छैन ।
१२. **शिक्षामा सुपरीवेक्षण तथा अनुगमनका सम्बन्धमा:** नेपालको शिक्षा प्रणालीमा विद्यालय सुपरीवेक्षणमा विविध किसिमका परीक्षणहरू गरिए । तापनि विद्यालय सुपरीवेक्षण प्रणाली अत्यन्त कमजोर अवस्थाबाट गुज्रिरहेको छ । यसै गरी कार्यक्रम अनुगमन पनि प्रभावकारी बन्न सकेको छैन ।

### सारांश

शिक्षा क्षेत्रमा बनेका आयोग, समिति तथा कार्यदलका सुझावहरूलाई नियालेर हेर्ने हो भने यसमा नसमेटिएका कुनै कुरा बाँकी नै छैनन् जस्तो छ, उही कुराहरू दोहोरिएको जस्तो लाग्दछ । तर कार्यान्वयन पक्षमा कमजोरीहरू देखिएका छन् । शैक्षिक समस्या निराकरणका लागि समस्याको समाधान गर्नेतर्फ ध्यान केन्द्रित हुन आवश्यक देखिन्छ । सरकार परिवर्तनपिच्छे आयोग गठन गरेर सरकारी स्रोत र साधनको खर्च गर्नुभन्दा पनि पहिला भएका सुझावहरू कार्यान्वयनमा ल्याउनु राम्रो हुने देखिन्छ । हालसम्मका कार्यहरूको पुनरावलोकन गरेर नयाँ काम सुरु गर्नु औचित्यपूर्ण हुने देखिन्छ । ठूला ठूला कुरा गर्नुभन्दा पनि स्थानीय परिवेश अनुरूपका कार्यक्रमहरूको पहिचान र कार्यान्वयनमा जोड दिन राम्रो हुने देखिन्छ ।

विगतमा पनि कतिपय राम्रा कामहरू भएका छन् । पुराना जति सबै निकम्मा र काम नलाग्ने हुँदैनन् । विगतमा भएका राम्रा अभ्यासहरूको खोजि गरेर तिनलाई पुनः कार्यान्वयनमा ल्याउनु पर्ने भएको छ । शिक्षा गरेको विषय विगतमा थियो, अनिवार्य शिक्षाको व्यवस्था विगतमा थियो, साक्षरतालाई सामाजिक विकाससँग जोड्ने विषय हिजो थियो, शिक्षा र ग्रामीण विकासको अवधारणा हिजोको दिनमा कार्यान्वयनमा थियो । यी र यस्ता अनेकौँ विषयहरू जुन हिजो कार्यान्वयनमा थिए । विभिन्न प्रयोगका नाममा छाडियो । अब कुनै हिचकिचाहट तिनीहरूको पुनःउत्थान चाहिएको छ । यीबाट तपुम्ने भएमा मात्र नयाँ विषय खोजी गर्नु बुद्धिमानी हुने देखिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

अर्थ मन्त्रालयको वेबसाइटमा प्रकाशित (वि.सं. २०६९) । नेपालको विगत ३० वर्षको बजेट वक्तव्य र सरकारको नीति तथा कार्यक्रम । काठमाडौँ ।

नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू (२०५७) । काठमाडौँ : मकालु प्रकाशन गृह ।

राष्ट्रिय योजना आयोगबाट प्रकाशित आवधिक पञ्चवर्षीय र तिन वर्षीय योजनाहरू : काठमाडौँ ।

शर्मा, गोपीनाथ (२०६९) । नेपालमा शिक्षाको इतिहास भाग २ (दोस्रो संस्करण) । काठमाडौँ : मकालु प्रकाशन गृह ।

शिक्षा मन्त्रालय, संस्थागत विद्यालय शुल्क निर्धारण एवम् व्यवस्थापन सुधार सुझाव समिति २०६० : काठमाडौँ ।

शिक्षा मन्त्रालयबाट प्रकाशित विभिन्न सूचना सङ्कालोहरू : काठमाडौँ ।



# प्रारम्भिक बालविकास शिक्षा

बाबुराम गौतम

शाखा अधिकृत, जिल्ला शिक्षा कार्यालय ललितपुर

Email: baburamg25@hotmail.com

सार

बालबालिकाको सामाजिकीकरणका लागि समुदाय र विद्यालयको अत्यन्त ठूलो भूमिका हुन्छ। यसका लागि विद्यालयको सुरु तह मानिएको शिशुकक्षा वा बालविकास केन्द्रबाट नै बालबालिकाको यस सम्बन्धी सेवाको थालनी गर्नुपर्ने हुन्छ। यस्ता थलोहरूमा ३-४ वर्षका बालबालिकाहरूको शारीरिक, मानसिक, संवेगात्मक तथा सामाजिक विकास गराई एक सक्षम नागरिकको रूपमा स्थापित गर्ने अपेक्षा लिइएको छ। सबै वर्ग, लिङ्ग, जातजाति, धर्म, सम्प्रदाय, भौगोलिक परिवेश एवम् शारीरिक तथा मानसिक अवस्थाबाट बालबालिकाहरूलाई समतामूलक ढङ्गबाट शिक्षाको पहुँच पुऱ्याई गुणस्तरीका एवम् सान्दर्भिक शिक्षा प्रदान गर्नुपर्ने हुन्छ। त्यसैले यस लेखको मूल विषयवस्तु नेपालमा बालबालिकाहरूको निम्ति विद्यालय शिक्षाको सुरु तहको रूपमा विकास हुन खोजिरहेको प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षाका लागि सञ्चालित बालविकास केन्द्र वा शिशु कक्षा वा पूर्व प्राथमिक कक्षालाई बनाइएको छ।

नेपालका कानुनले बालविकासको धारलाई पक्डेंको धेरै भएको छैन। तर यसक्षेत्रमा छोटै अवधिमा धेरै कामहरू भएको महसुस हुन्छ। नेपालमा बालबालिकाको हक, हितको संरक्षण गरी तिनीहरूको शारीरिक मानसिक र बौद्धिक विकास गर्न समयानुकूल कानुनी व्यवस्था गर्न बालबालिका सम्बन्धी ऐन, २०४८ जारी भएको छ। स्थानीय स्वायत्त शासन नियमावली २०५५ ले गा.वि.स. लाई आफ्नै स्रोतबाट पूर्व प्राथमिक विद्यालय स्थापना गर्ने र स्थापनाका लागि अनुमति दिने तथा तिनीहरूको संचालन र व्यवस्थापन गर्ने काम सुम्पेको छ। साथै आफ्नो गाउँक्षेत्रभित्र सञ्चालन भइरहेका विद्यालयहरूको सुपरीवेक्षण र व्यवस्थापन गर्ने समेत गा.वि.स.को जिम्मेवारी रहेको छ। त्यसैगरी शिक्षा नियमावली २०५९ को नियम ३ मा विद्यालय खोल्ने अनुमति वा स्वीकृति सम्बन्धी व्यवस्था अन्तर्गत पूर्व प्राथमिक विद्यालय खोल्न चाहनेले अनुमतिको लागि शैक्षिक सत्र सुरु हुनुभन्दा कम्तीमा दुई महिना अगावै अनुसूची- २ बमोजिमको ढाँचामा सम्बन्धित गाउँ विकास समिति वा नगरपालिका समक्ष निवेदन दिनु पर्ने उल्लेख छ।

नेपाल सरकारद्वारा जारी शिक्षा नियमावली- २०५९ मा प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रको न्यूनतम आवश्यकता तोकिएको छ। कुनै पनि बालविकास केन्द्रले गा.वि.स./न.पा. बाट अनुमति प्राप्त गरेको हुनुपर्ने भएकोले यसको व्यवस्थापनमा स्थानीय निकायको संलग्नता रहेको देखिन्छ। प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम निर्देशिकामा प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रको न्यूनतम आवश्यकता उल्लेख गरिएअनुसार छुट्टै कोठा, खानेपानी, शौचालय, खेलमैदानसहितको भौतिक पूर्वाधार, बालमैत्री र शारीरिक दण्ड नदिने खालको केन्द्र र कोठाको वातावरण व्यवस्था, सहज हिडडुल गर्न मिल्न बसाइ व्यवस्था एवम् सफा, उमेर अनुकूलका फर्निचर भएको कक्षाकोठाको व्यवस्था हुनुपर्छ। त्यसैगरी करेसावारी, तारबार, सजिलो बाटो आदि भएको र नजिक खोला वा भिर पहिरो नभएको बाहिरी वातावरण, आरामका लागि व्यवस्था, प्राथमिक उपचारको व्यवस्था समेत हुनुपर्ने उल्लेख छ।



शिक्षा विभाग सानोठिमीद्वारा प्रकाशित “नेपालमा प्रारम्भिक बालविकास सम्बन्धी रणनीतिक पत्र २०६१” भन्ने पुस्तक अनुसार प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमलाई नेपालको सबैका लागि शिक्षा सम्बन्धी राष्ट्रिय कार्ययोजनाको एउटा अभिन्न अङ्ग मानिएको थियो। सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) ले कक्षा १ मा भर्ना हुन आउने ५० प्रतिशतभन्दा बढी केटाकेटीहरूलाई यस्तो कार्यक्रमबाट सेवा पुऱ्याउने सोच बनाइएको थियो। प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमबाट विशेषगरी सुविधाविहीन समुदायका बालबालिकाहरूले उल्लेख्य फाइदा लिन सक्ने अपेक्षा गरिएको थियो। यस रणनीतिक पत्रले प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रहरूमा खेलविधिलाई प्रयोग गर्ने प्रोत्साहन गरेको थियो। यस रणनीतिक पत्रमा तिनदेखि चार वर्ष बिचका बालबालिकालाई बालविकास केन्द्रमा भर्ना गर्ने र चारदेखि पाँच वर्षबिचका बालबालिकालाई पूर्व प्राथमिक कक्षामा भर्ना गर्ने उल्लेख थियो। तर सामुदायिक विद्यालयमा पूर्व प्राथमिक कक्षा सम्बन्धी सरकारी कार्यक्रम हालसम्म नदिइएकोले प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमले नै यी दुवै पक्षलाई समेट्नु पर्ने देखिन्छ। यस रणनीतिक पत्रमा सन् २०१५ सम्ममा यसका सहयोगी कार्यकर्ताहरू स्थानीय सामग्रीबाट शैक्षिक सामग्री तयार गर्न र उपयोग गर्न जान्ने तथा बालबालिकाको वृद्धि र विकाससम्बन्धी आवश्यकताबारे जानकारी भएको, कक्षा सञ्चालन गर्ने ज्ञान र सिप भएका आधारभूत तालिमप्राप्त हुने छन् भनिएको छ।

नेपालको त्रिवर्षीय योजना (२०१०-१२) को आधारपत्रले पूर्व प्राथमिक शिक्षा/प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र अन्तर्गत समुदायमा आधारित बालविकास केन्द्रहरूलाई कार्यक्रमका रूपमा निरन्तरता दिदै मागका आधारमा बिस्तार गर्ने भनेको छ। यसका लागि तय गरिएको कार्यनीतिमा प्रारम्भिक बालविकासमा विपन्न दलित र सीमान्तकृत समुदायका बालबालिकालाई समावेश गर्दै यस कार्यमा संलग्न सरकारी, सामुदायिक तथा अन्य निकायका कार्यक्रमहरूलाई समन्वयात्मक रूपमा अघि बढाउँदै बाल विकास केन्द्रहरूको व्यवस्थापनमा सुधार ल्याउने गरी स्थानीय सरकारलाई क्रियाशील बनाइने भनिएको छ। प्रारम्भिक उमेर समूहका बालबालिकाको पहुँच वृद्धि गर्न विद्यालयमा पनि १ वर्षे पूर्व प्राथमिक कार्यक्रम सञ्चालनमा व्यापकता ल्याउने र पछाडि पारिएका जनजाति, महिला, मधेसी, लोपोन्मुख जाति एवम् दलितहरू अवस्थित क्षेत्र पहिचान गरी समुदायमा आधारित प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रलाई एकीकृत कार्यक्रमसँग समायोजन गरी कार्यान्वयन गर्न विशेष व्यवस्था गर्ने भनिएको छ। सामुदायिक बालविकास केन्द्र सञ्चालनको मुख्य जिम्मा स्थानीय निकायमा रहने र स्थानीय निकायले विभिन्न सरकारी तथा गैरसरकारी निकायको सहयोगमा स्थानीय तहका संघ संस्थाहरू जस्तै आमा समूह, युवा समूह, उपभोक्ता समूह, वचत समूह आदिलाई परिचालन गर्नेछन्। यसअन्तर्गत १००० नयाँ पूर्व प्राथमिक शिक्षा/प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र स्थापना गर्ने र पछाडि पारिएका जनजाति, मधेसी, लोपोन्मुख जनजाति एवम् दलित अवस्थित क्षेत्र पहिचान गरी उनीहरूको दैनिक जीवनसँग तादात्म्य राख्ने गरी ४००० समुदायमा आधारित प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र स्थापना गर्ने कार्यक्रम छन्।

अहिले देशका सबैजसो जिल्लामा प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम लागु गरिएको छ। प्रत्येक जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा बालविकास केन्द्रका कार्यक्रमलाई व्यवस्थित रूपले सञ्चालन गर्न जिल्ला वा विद्यालय समिति एउटा अधिकृत स्तरको कर्मचारीलाई संयोजक तोकिएको छ। कुनै पनि संस्थाको सफलता एवम् असफलता भन्ने कुरा मूलतः त्यस संस्थाको व्यवस्थापन पक्षमा निर्भर गर्दछ। विद्यालय वा बालविकास केन्द्र पनि एउटा सङ्गठित संस्था भएको हुँदा यसको सफलताका पछाडि यहाँको व्यवस्थापन समितिका क्रियाकलाप र त्यसका सदस्यहरूले निर्वाह गर्ने भूमिकाको ठूलो हात रहेको



हुन्छ । त्यसैले केन्द्र व्यवस्थापन समिति वा विद्यालयमा सञ्चालित पूर्व प्राथमिक केन्द्रका व्यवस्थापन उपसमितिबाट यसका कार्यक्रमको अगुवाई गर्ने र जिम्मेवार भूमिकाको अपेक्षा गरिएको छ । यस कार्यक्रम अन्तर्गत पुराना तथा नयाँ बालविकास केन्द्रहरूको सहयोगी कार्यकर्ताका लागि पारिश्रमिक प्रदान गर्ने, नयाँ बालविकास केन्द्र स्थापना गर्ने, बालविकास केन्द्रका लागि शैक्षिक सामग्री वितरण गर्ने, नयाँ सहयोगी कार्यकर्ताका लागि तालिमको व्यवस्था गर्ने, पुनर्ताजगी तालिम, व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरूलाई तालिम, सामग्री वितरण, टुलकिट (Tool Kits) सम्बन्धी तालिम, अभिभावक शिक्षा, प्रति विद्यार्थी एकाई लागत (PCF) अनुदान, बाल विकास केन्द्र अनुगमन आदि जस्ता कार्यक्रमहरू रहेका छन् । केन्द्रहरूको पारिश्रमिक तथा शैक्षिक सामग्रीको रकम विद्यालयसँग आवद्ध भएकाहरूको हकमा विद्यालय र समुदायद्वारा सञ्चालित केन्द्रको हकमा बालविकास केन्द्र व्यवस्थापन समितिको खातामा निकास दिने गरिएको छ ।

३ र ४ वर्ष उमेर समूहका सम्पूर्ण बालबालिकाको सिकाइमा एकरूपता र निरन्तरता दिन शिक्षा विभागको प्रारम्भिक बालविकास शाखाबाट निकालिएको प्रारम्भिक बालविकास दिग्दर्शन (पाठ्यक्रम) २०६२ लाई मुख्य आधार मानिएको छ । यसमा बालविकासका चार पक्षहरू शारीरिक, बौद्धिक, सामाजिक र संवेगात्मक पक्षहरूलाई एक आपसमा सम्बन्धित गराई क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्ने औल्याइएको छ । अर्थात् एउटाको विकासले अर्कोलाई समेत विकास गर्ने गरी एकीकृत रूपमा सञ्चालन गर्न भनिएको छ । यसमा उनीहरूको पारिवारिक, सामाजिक, भौगोलिक, मानवीय र प्राकृतिक परिवेशजस्ता कुरालाई महत्त्व दिई उपयुक्त शिक्षण सिकाइको रूपमा प्रयोग गरी सक्षम बनाउने उद्देश्य लिइएको छ । बालबालिकाको सामाजिक परिवेशअनुरूप विविध शैक्षणिक क्रियाकलापको माध्यमबाट प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपले सिकाइक्रियाकलाप संचालन गर्नु नै प्रारम्भिक बालविकास पाठ्यक्रमको प्रमुख लक्ष्य हो । बालविकास केन्द्र सञ्चालनको एउटा उपलब्धि उपल्ला कक्षाहरूमा कक्षा दोहोराउने दर, कक्षा छाड्ने दर र नियमितताको दरमा सुधार ल्याउनु रहेको छ । यस पाठ्यक्रमले स्वास्थ्य, वातावरण र शिक्षालाई जोड दिएको छ । यो सम्पूर्ण निजी विद्यालय, सामुदायिक विद्यालय र केन्द्रहरूमा सञ्चालन हुने बालविकास अन्तर्गतका कक्षाहरूका लागि तयार गरेको बताइएको छ । यसमा म र मेरो परिवार, मेरो ठाउँ, चाडपर्व, समय, वातावरण, यातायात, हाम्रो पहिचान जस्ता ७ शीर्षकगत Theme Based क्रियाकलापका नमुना दिइएको छ । एउटै शीर्षक Theme कम्तीमा १ महिनासम्म भाषा शिक्षा, सामाजिक शिक्षा, गणित शिक्षा, विज्ञान तथा वातावरण र कला र सिर्जनात्मकता सबै विषय क्षेत्रहरूको सिकाइलाई एकीकृत रूपमा क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्नुपर्ने उल्लेख छ । यसबाट बालबालिकाको अन्तर्निहित प्रतिभाको विकास गरी उनीहरूलाई आत्मविश्वासी, स्वाभिमानी, सहयोगी तथा स्वावलम्बी बनाउन र उनीहरूमा राष्ट्रियता, संस्कृति र मानवीय मूल्यको विकासका लागि आधारशिला खडा हुने अपेक्षा गरिएको छ ।

यस कार्यक्रममा बालकेन्द्रित शिक्षणविधि अपनाएको हुनुपर्दछ । बालकेन्द्रित शिक्षणविधि अपनाउन यो कक्षामा सामग्री प्रशस्त हुनु पर्दछ । शिक्षणविधि बालमैत्री र दण्डरहित हुनुपर्छ र सहयोगी कार्यकर्ताले विभेदरहित व्यवहार अपनाउनु पर्छ । कुनै पनि जात, भाषा, धर्म, वर्ग र क्षेत्रका आधारमा भेदभाव गर्नु हुँदैन । कक्षामा प्रोत्साहन र पुरस्कारको व्यवस्था हुनु पर्दछ । हरेकको प्रयोगात्मक अभ्यासद्वारा धारणा दिनुपर्दछ । स.का.का क्रियाकलापहरूले बालबालिकाको ४ वटै पक्षको विकासलाई समेट्नु पर्दछ । विशेष गरी हरेक दिन गीत, नृत्य, कथा, खेल र विविध मनोरन्जनात्मक पक्ष समावेश भएको हुनुपर्दछ ।



यस्ता क्रियाकलापहरूले बालबालिकाको सकारात्मक धारणा र भावना बसाउने, सामाजिकीकरणमा सघाउनु पर्दछ । त्यसैले दैनिक क्रियाकलापका लागि कार्यतालिका बनाई अनुसरण गरिएको हुनुपर्दछ । यसका लागि तालिममा सिकेका कुराहरू केन्द्रहरूमा लागु गर्नु पर्दछ ।

दैनिक समय तालिका निर्माण गरी सुरुको भलाकुसारी वा सन्देशबाट कक्षा सुरु गरी बाह्य र आन्तरिक, स्वतन्त्र र निर्देशित वा योजनाबद्ध, व्यक्तिगत र सामाजिक खेल, सङ्गीत तथा क्रियाकलापहरूबाट भाषिक सिप, गणित, दृश्यकला कार्य र सिर्जनशीलता, वातावरण विज्ञान र सामाजिक शिक्षा अन्तर्गतका विषयगत सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउनु नै यसको सिकाइ पद्धति हो । बालबालिकाको दैनिक क्रियाकलापमा संलग्नताको आधारमा अवलोकनबाट टिपोट गरी निरन्तर रूपमा मूल्याङ्कन गर्नु पर्दछ । यस्तो मूल्याङ्कन उनीहरूले गरेको कार्य, देखाएको सक्रियता, उपस्थिति, भाषिक सक्षमता, संवेग नियन्त्रण आदिका आधारमा गर्नुपर्दछ ।

### नेपालमा बालविकास शिक्षाको अवस्था

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले बालविकास कार्यक्रमलाई पहिलो कम्पोनेन्टको रूपमा राखेको छ । २०११/१२ को शैक्षिक तथ्याङ्कका अनुसार हाल नेपालमा समुदाय र विद्यालयमा आधारित बालविकास केन्द्र तथा पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू (ECDs/PPCs) को कुल सङ्ख्या ३३,४०४ पुगेको छ जसमध्ये ४,६३१ पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू संस्थागत विद्यालयमा चलेका छन् । यसबाहेक संस्थागत विद्यालयमा नर्सरी, किन्डरगार्टन, मन्टेस्वरी आदि नामका करीव ४६३१ जति पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू र १००० जति बाल स्याहार केन्द्रहरू संचालनमा रहेको अनुमान गरिएको छ । यस्ता केन्द्रहरूमध्ये २८७७३ वटा केन्द्र समुदाय तथा सामुदायिक विद्यालयमा आधारित भै सञ्चालनमा रहेका छन् । २०११ मा यस्ता कक्षाहरूमा संलग्न बालबालिकाहरूको सङ्ख्या १०५६४३० रहेको छ । बालविकास केन्द्रको खुद अर्थदर ७२.९% पुगेको छ जसमध्ये १७.४% दलित र ३६.४% जनजाति छन् । गत वर्षभन्दा बालविकास केन्द्र तथा पूर्व प्राथमिक कक्षाको अनुभव लिई कक्षा १ मा भर्ना हुने बालबालिकाको सङ्ख्या उल्लेख्य रूपमा (५०% बाट ५४%) बढेको छ । यसले गर्दा कक्षा देहोर्‍याउने दर (करीव १%) र कक्षा छाड्ने दर (करीव ४%) घटेको छ भने नियमितता दर बढेको छ । दुवै तथ्याङ्कमा बालक र बालिकामा भने खासै फरक पनि पाइएको छैन । भर्ना सम्बन्धी NER, GER, NIR, GIR र स.का. बालबालिका अनुपातको अवस्था सकारात्मक र अनुकूल नै छ । विद्यालय तथा समुदायमा आधारित भै सञ्चालनमा रहेका यस्ता केन्द्रहरूबाट विशेष गरी पिछडिएका र अति गरिव वर्गका जनता बढी लाभान्वित भएको पाइन्छ । यस्ता बालविकास केन्द्रहरूमा तिन किसिमका विद्यार्थीहरू अध्ययन गर्ने आएको पाइन्छ । (जस अन्तर्गत साना तहका कर्मचारीहरूका छोराछोरी, अर्काको घरमा ज्याला मजदुरी गरी पढ्न बाध्य भएका विद्यार्थीहरू, ज्याला मजदुरी गरी गुजारा चलाउने अभिभावकका छोराछोरीहरू पर्दछन् ।) यसले गर्दा एकातिर कम प्रतिस्पर्धा भई सोचे जस्तो गुणात्मक शैक्षिक उपलब्धि गर्न नसकिएको अवस्था छ भने अर्कोतर्फ यस्ता बालविकास केन्द्रहरू साधन स्रोतहरूबाट पनि सशक्तरूपमा अझै उभिन सकेका छैनन् ।

धेरैजसो सामुदायिक विद्यालयमा आधारित बालविकास केन्द्रका आफ्नै कक्षाकोठा रहेका छन् । समुदायमा आधारित केन्द्रहरू कतै वडा कार्यालय, कतै सार्वजनिक स्थल र कतै निजी घरमा सञ्चालित छन् । यस्ता केन्द्रहरूले भौतिक स्रोत साधनको कठिनाई भोगिरहेको पाइन्छ । संस्थागत विद्यालयहरूले भने नियमानुसार घरभाडामा लिएर चलाएको पाइन्छ । यी भवनहरूको खासगरी तल्लो तलाका कक्षाकोठाहरूमा यस्ता विद्यार्थीहरूको पठनपाठन गराइने गरेको पाइन्छ । साथै एउटा कक्षाकोठामा



सामान्यतया एक जना सहयोगी कार्यकर्ता वा शिक्षकका लागि कक्षा शिक्षणका रूपमा छुट्याइएको देखिन्छ। केही विद्यालयमा भने आधा-आधा समय बाडेर दुई जनाले कक्षा सञ्चालन गरेको पाइएको छ। विडम्बनाको कुरा के छ भने केही विद्यालयमा पुरानो भवनमा बालविकास केन्द्र सञ्चालन गरी नयाँ भवन र कोठामा ठुला कक्षाहरू वा स्टाफ रुम राखिएको पनि पाइएको छ।

सुरू तहको रूपमा बालविकास वा पूर्व प्राथमिक कक्षामा सञ्चालन हुने क्रियाकलापमा भएको कमजोरी पहिल्याई तिनको निराकरणतर्फ विद्यालय व्यवस्थापनको ध्यान जान थालेको महसुस भएको छ। कुनै पनि विद्यालयको एस.एल.सी. परीक्षाको नतिजा परिणाम उत्साहजनक बनाउन तल्लो तहदेखि वा बालविकास कक्षादेखि सुधार गर्न थालिएको पाइन्छ। यसैले सामुदायिक विद्यालयमा पनि वातविकास कक्षाको नामबाट निजी तथा आवासीय विद्यालयहरूको शैलीमा नर्सरी, के.जी, मन्टेस्वरी लगायतका कक्षाहरू सञ्चालन गरी ती कक्षाहरूमा अङ्ग्रेजी माध्यममा पठनपाठन सञ्चालन गर्न थालिएको छ। यसरी प्रारम्भिक बालविकास र शिक्षा ECED र पूर्व प्राथमिक कक्षा सञ्चालनबाट अभिभावकहरूको अङ्ग्रेजी शिक्षाको चाहना पुरा गराउन यस्ता केन्द्रहरूले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दैरहेका छन्। त्यस्तै विद्यालय वा समुदायमा रहेको बाल विकास केन्द्रमा भौतिक अवस्था विस्तारै सुधार हुँदै गरेको पाइएको छ।

वार्ताविकासका परिलक्षित प्रतिफल हासिल गर्न केही राम्रा सुरूआत भएका छन्। बालबालिकाहरूका घरमा गएर आमाबाबुलाई भनेर, बालबालिकासँग कुरा गरेर, पोष्टर टाँसेर, च्याली गरेर बालबालिकालाई विद्यालय वा केन्द्रमा आउन प्रोत्साहन गर्ने गरेको पाइन्छ। बालबालिकालाई विद्यालयमा आउन प्रोत्साहन गर्न अभिभावक भेला डाँकिएको, दलका प्रतिनिधिसँग कुरा गरिएका छन्। साथै यसका लागि जनचेतना बढाउने काम भएका छन्। केही सहयोगी कार्यकर्ताद्वारा दैनिक कार्यतालिका तयार गरी सो अनुसार काम भएका छन्। यस्ता कक्षाहरूमा कापेट राख्ने, साना फर्निचर बनाउने, भुईँ प्लास्टर गर्ने लगायतका भौतिक व्यवस्थापन, सामग्री संकलन र प्रयोग, नर्सरी के.जी. का रूपमा कक्षा सञ्चालन, स्थानीय निकाय वा गैसस वा अभिभावकसँग समन्वय गर्ने जस्ता कार्यहरू भएका छन्। धेरैजसो विद्यालयमा प्रारम्भिक बालविकास कक्षा सञ्चालन गरिएको पाइएको छ। धेरैजसो केन्द्रहरूको छुट्टै कोठा रहेको पाइएको छ। सामुदायिक विद्यालयका केही केन्द्रमा र संस्थागत विद्यालयका सबैजसो पूर्व प्राथमिक कक्षाहरूमा कार्पेटिङ छ, संस्थागत विद्यालयका केन्द्रमा खेल उपकरण छन्, प्रशस्त शैक्षिक सामग्री छन् र खाजाको पनि व्यवस्था गरिएको छ। अझै पनि केही केन्द्रहरूमा भौतिक पूर्वाधार, आर्थिक स्रोत जुटाउने, बालबालिका भर्ना, नियमितता जस्ता पक्षमा समस्याहरू देखिएका छन्।

देशमा सञ्चालित बालविकास केन्द्रहरूको समग्र अवस्था दयनीय छ। समुदायका बाल विकास केन्द्रहरूमा अभिभावकहरूको आकर्षण बढ्न सकेको छैन। यस्ता केन्द्रहरूमा बालबालिकाको भर्ना घटिरहेको छ। समाजमा सामुदायिक विद्यालयमा आफ्ना बालबालिकालाई भर्ना गर्नु सामाजिक मर्यादा घटेको विषय बनाइएको छ। त्यसैले यस्ता विद्यालयमा हुनेखानेहरूको आकर्षण घटिरहेको छ। त्यस्तै सत्रको बीचबीचमा तालिम प्राप्त सहयोगी कार्यकर्ताले छाड्ने र तालिम अप्राप्त सहयोगी कार्यकर्ताबाट कक्षा सञ्चालन हुने गरेको प्रशस्त देखिएको छ। बालविकास पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ क्रियाकलाप पुरा गर्न सहयोगी कार्यकर्ताहरू सफल भएको पाइएको छैन। विद्यार्थीहरूको भाषिक सिप, गणितीय ज्ञान, सिर्जनशीलता, सामाजिक सिप र वातावरणीय सचेतता सम्बन्धी सिकाइ उपलब्धिहरूको अवस्था सामान्य रहेको छ, कक्षामा सक्रियता तथा मिलनसारिता कमजोर छ। बालविकास



केन्द्रको सञ्चालनमा आकर्षण, पक्षपोषण, समन्वय, लगानी जस्ता पक्षमा समस्या वा व्यवधानहरू खडा भएका छन् ।

समुदायमा आधारित केन्द्रहरूमा केन्द्र व्यवस्थापन समिति र विद्यालयमा आधारित केन्द्रहरूमा केन्द्र व्यवस्थापन उपसमितिको गठन गर्नुपर्ने व्यवस्था छ । तर सबै विद्यालयमा केन्द्र व्यवस्थापन उपसमितिको गठन भएको पाइदैन । विद्यालय वा केन्द्र व्यवस्थापन समितिको मार्गदर्शन तथा रेखदेखमा रही कार्य सम्पादन गर्न प्रधानाध्यापकको नेतृत्वमा १ जना सहयोगी कार्यकर्ता जनशक्तिको रूपमा व्यवस्था भएको देखिन्छ । केही केन्द्रहरूले थप सहयोगी वा आया राखेको पाइएको छ । खाजा, स्वास्थ्य जाँच, यातायात, सामग्री व्यवस्थापन आदिको व्यवस्थापनका लागि छुट्टाछुट्टै उपसमिति गठन गर्न पनि सकिन्छ । तर विद्यालय व्यवस्थापन समिति वा केन्द्र व्यवस्थापन समितिका काम कारवाहीहरू त्यति सन्तोषजनक भएका छैनन् । यस्ता केन्द्रहरूको अवलोकन तथा निरीक्षणलाई कम प्राथमिकता दिइएको पाइएको छ । नियमित अनुगमन र मूल्याङ्कनका लागि छुट्टै व्यवस्था गरिएको छैन । जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट कार्यालयका अन्य कार्यक्रमका सँगसँगै बालविकास केन्द्र वा पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू पनि भ्रमण गर्ने गरिएको पाइन्छ । सहयोगी कार्यकर्ताको कक्षा अवलोकन गर्दा सामग्री प्रयोगको अवस्था कमजोर पाइएको छ । अझै पनि हाम्रा बालबालिकालाई बालविकास केन्द्रको माध्यमबाट सर्वाङ्गीण विकास गराउने कुराले त्यति गति लिन सकिरहेको छैन । यसरी धेरै सङ्ख्यामा रहेका केन्द्रहरूलाई प्रभावकारी व्यवस्थापन गर्न जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा बालविकास केन्द्रको एउटा छुट्टै शाखाको महसुस गरिएको छ ॥

सहयोगी कार्यकर्ताको मासिक तलबका लागि जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट केही रकम अनुदानको रूपमा (हाल रु. २४०० मात्र) पठाइएको हुन्छ । पूर्ण भुक्तानीका लागि अभिभावक वा समुदाय वा स्थानीय निकायसँग साभेदारी गर्नुपर्ने हुन्छ । धेरैजसो सहयोगी कार्यकर्ताले स्थानीय स्तरमा अन्य रोजगारीको अवसर नहुने हुँदा कम तलबमा (रु. २४००) काम गर्नबाध्य भएको पाइएको छ । तर केही सहयोगी कार्यकर्ताले अभिभावकको मन जितेर चन्दा स्वरूप रकम सङ्कलन गरी आफ्नो पारिश्रमिक थप पनि गराएका छन् । यसैगरी उनीहरूले सरकारले तोकेको मापदण्ड, तलब र सुविधामा मात्र भर नपरी अन्य निकायको आर्थिक तथा अन्य सहयोग जुटाउने गरेका छन् । केही स्थानमा उपल्लो कक्षा लिन लगाई विद्यालयले थप सुविधा दिइएको पनि पाइन्छ तर सेवाबाट हट्दा कुनै सुविधा नलिई खाली हात घर जानुपर्ने दर्दनाक अवस्थादेखि उनीहरू आतिएका छन् ।

सहयोगी कार्यकर्ता व्यवस्थापनका लागि सोभै सरकारले नगरी स्थानीय स्तरमा जिम्मेवारी दिइएकोले सरल प्रक्रिया अपनाएको पाइन्छ । सहयोगी कार्यकर्ताको नियुक्ति प्रक्रियाका लागि विज्ञापन गरी प्रतिस्पर्धा गराएको कमै पाइएको छ । खासगरी विद्यालय व्यवस्थापन समितिले उनीहरूलाई सोभै नियुक्ति गर्ने चलन छ । कतिपय स्थानमा प्रधानाध्यापकबाट पनि सोभै नियुक्ति गर्ने गरिएको पाइन्छ । उनीहरूको शैक्षिक योग्यता कम्तीमा कक्षा ८ उत्तीर्ण तोकिएको छ । तर बढी योग्यता भएका भन्दा एस.एल.सी. वा सो भन्दामुनि योग्यता भएका सो पेसामा बढी टिकेको पाइन्छ । सुरुमा नियुक्ति भएका सहयोगी कार्यकर्ताहरूलाई जिल्ला शिक्षा कार्यालय मार्फत १६ दिने तालिम दिइन्छ । केही सहयोगी कार्यकर्ता निजीस्तरमा सञ्चालन हुने मन्टेस्वरी सिकाइ तालिम लिएको पनि छन् । कुनै सहयोगी कार्यकर्ताले छाडेमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिले तत्काल सोभै नियुक्ति गरी काममा लगाइएको पाइन्छ । बिहे हुनु, उपल्लो तहमा नियुक्ति लिनु, बसाइ सर्नु, अन्य जागिर पाउनु जस्ता कुराहरूले सहयोगी कार्यकर्ताले केन्द्र छाड्ने गरेको पाइएको छ । त्यस्तै बसाइसराइ, सरूवा बहुवा, स्थायित्वको



अवसर नहुनु आदि कारणले पनि सहयोगी कार्यकर्ताले केन्द्र छाडेको पाइन्छ। विद्यालयमा पढाइ रहेको स.का.लाई दरबन्दीमा लगी अन्यलाई सहयोगी कार्यकर्तामा नियुक्ति गर्ने चलन पनि देखिन्छ। सहयोगी कार्यकर्तामा जागिर गर्दागर्दै केहीले वि.एड. अध्ययन पुरा गरेकोले यसले उनीहरूलाई छात्रवृत्तिको काम गरेको पनि भेटिएको छ। जिल्ला शिक्षा कार्यालयका विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्तिहरू तथा गैर सरकारी संस्थाका व्यक्तिहरूले सामान्य रूपमा शैक्षिक निरीक्षण तथा सहयोग गरेको उनीहरूलाई कमै मात्र पेसागत सहयोग भएको देखिन्छ। सहयोगी कार्यकर्ताको भूमिकालाई कक्षा सञ्चालन गर्नेमा मात्र सीमित रहेको पाइएको छ। धेरैजसो सहयोगी कार्यकर्तालाई व्यवस्थापन समिति, अभिभावक शिक्षा, योजना तथा प्रतिवेदन तयारीमा खासै जिम्मेवारी दिइएको छैन। धेरैजसो वालविकास केन्द्रमा स्रोतसामग्रीको अवस्था नाजुक रहेको पाइन्छ। कुनै केन्द्रहरूमा त सामग्री नै छैनन्। केही केन्द्रमा वालविकास पाठ्यक्रम, शिक्षण स्रोतसामग्री, कार्यान्वयन निर्देशिका जस्ता सामग्रीको अभाव देखिएको छ।

### प्रमुख समस्या तथा मुद्दाहरू

वालविकास केन्द्र सम्बन्धमा विशेषगरी राज्यको प्राथमिकता, ऐन नियममा संशोधन, यसको स्थानीयकरण, शैक्षिक निरीक्षणको व्यवस्था, तलब र सेवा शर्त, समता र समावेशीकरण, लगानी जस्ता अहम् मुद्दाहरू ज्वलन्त रूपमा खडा छन्। विशेषगरी यी मुद्दाहरूमा समस्याहरूको खोजी गर्दा विविध किसिमका समस्याहरू देखिन्छन्। वालवालिकाको हक हितको सम्बन्धमा व्यवस्था गर्न बनेको भनिँए पनि वालवालिका सम्बन्धी ऐन, २०४८ मा वालविकास केन्द्र तथा पूर्व प्राथमिक कक्षा सम्बन्धी कुरा उल्लेख भएको छैन। सहयोगी कार्यकर्ताको न्यून पारिश्रमिक सबभन्दा बढी आलोचनाको विषय भएको छ। त्यस्तै धेरै वर्ष काम गरेका सहयोगी कार्यकर्ताको सुरक्षा, जागिर पछिको जीवनलाई व्यवस्थित गर्ने विधि र तरीका, ग्रेड, विदा, उपचार खर्च जस्ता सुविधाको व्यवस्था हुनुपर्ने मागहरू उठेको देखिन्छ। वालविकास केन्द्र सञ्चालनमा भौतिक, शैक्षिक र आर्थिक पक्षका अतिरिक्त यसको गुणस्तरमा वृद्धि गर्न एवम् मानवीय सम्बन्ध विकास गर्ने खालका योजनाहरू जस्तै: वालमैत्रीपूर्ण शिक्षण सिकाई, रमणीय वातावरण सिर्जना, सम्मानका साथ शिक्षण सिकाई, अभिभावकहरूमा चेतनामूलक कार्यक्रम सञ्चालन, बालकदेखि बालकसम्म कार्यक्रम (Child to Child programme), स.का. र विद्यार्थी प्रोत्साहन कार्यक्रम, विद्यालय वा केन्द्रलाई सहयोग पुर्याउने, अभिभावकहरूलाई सम्मान गर्ने कार्यक्रम आदि थप गर्न अभै वाँकी रहेको देखिन्छ। यी समस्याहरूले गर्दा प्रारम्भिक वालविकास वा पूर्व प्राथमिक शिक्षा खासै प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन भएको पाइएको छैन।

नेपालको त्रि-वर्षीय योजना (२०१०-१२) मा शिक्षा क्षेत्रले सामना गरिरहनुपरेका केही समस्या र चुनौतिमध्ये वालविकास केन्द्र सञ्चालनमा समन्वयको अभाव र वालमैत्री वातावरण सिर्जना गर्न असमर्थ हुनु पनि प्रमुख समस्याका रूपमा औल्याएको पाइन्छ। प्रारम्भिक वालविकास वा पूर्व प्राथमिक शिक्षा विद्यालयको एउटा आधारभूत अड्ग भएकोले यसको सञ्चालनमा सुवै सरोकारवालाहरूको उचित सहभागिता र प्रतिनिधित्व हुनु पर्दछ। यहाँ सामुदायिक विद्यालय वा केन्द्रले खासै समुदाय, अभिभावक र समाजसेवीहरूसँग छलफल गरेको पाइँदैन। त्यसैले कमजोर आर्थिक अवस्था, चेतनाको अभाव, काम गरेर खानुपर्ने, अभिभावकत्वको अभाव जस्ता कारणले अभै पनि केही वालवालिकाहरूलाई यस्ता केन्द्रहरूमा आकर्षित गर्न सकिएको छैन। वालवालिकाको सवै व्यवहार बुझ्न सक्ने भएकोले वाहिरी देशहरूमा पाको उमेरका व्यक्तिलाई तल्लो तहका कक्षाहरूको सहजकर्ता भै काम गर्न लगाएको पाइन्छ। तर हाम्रो देशमा ज्ञान र व्यवहारमा सबभन्दा कमजोर रहेका भरखर युवा अवस्था पार गरेका



युवतीहरूलाई सहजकर्ता वा सहयोगी कार्यकर्ता बनाइएको छ । कक्षा बढाउँदै लगेका पुराना सहयोगी कार्यकर्तालाई उपल्ला तहमा पठाउन लगाउने र बालविकास केन्द्रमा पुनः नयाँ नियुक्ति गर्ने गरिएको छ । त्यसैले बालविकासका लागि गरिने कार्य सङ्कट व्यवस्थापन जस्तो ठानिएको आभाष हुन्छ । वास्तवमा यो निरन्तर रूपमा सधै आवश्यक पर्ने सामाजिक कार्यको रूपमा स्थापित हुन सकेको छैन । बालबालिकाहरू प्रत्येक परिवारमा हुने भएकोले उनीहरूको हेरचाह र शिक्षाका लागि सबैलाई प्रशिक्षित गर्नु अनिवार्य देखिन्छ । अतः यसमा काम गर्ने सहजकर्ताको उमेर र योग्यता बढाउनु पर्ने देखिन्छ । यसका लागि पुराना शिक्षकलाई तालिम दिएर काममा लगाउनु उपयुक्त हुन्छ ।

अझै पनि अभिभावकहरूको चाहना आफ्ना बालबालिकाले विद्यालय गएदेखि नै लेखपढ गर्न जानून् भन्ने छ । त्यसैले सामुदायिक विद्यालयमा पनि बालविकास कक्षाको नामबाट निजी तथा आवासीय विद्यालयहरूको शैलीमा नर्सरी, के.जी लगायतका कक्षाहरू सञ्चालन गरी ती कक्षाहरूमा अङ्ग्रेजी माध्यममा पठनपाठन सञ्चालन गर्न थालिएको छ । यसले बालविकासको मर्मलाई आघात पुऱ्याउने आशङ्का रहेको छ । तर सहरी सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या बढाउनु यो नै एउटा उपाय भएको छ । त्यसैले केन्द्रहरूले बालबालिकाका सामाजिक सिप र संवेगात्मक सक्षमताको महत्त्व बुझ्दा-बुझ्दै पनि विकासात्मक उद्देश्यहरूको सट्टा अभिभावकको चाहना अनुसार जबरजस्ती शैक्षिक कुरालाई जोड दिनु पर्ने वाध्यता देखिएको छ । समुदायलाई जागरूक गराई उनीहरूको दायित्वबोध गराउन नसक्दा स्रोत जुटाउन सकिएको छैन । अभिभावकले यस्ता बालविकास केन्द्रहरूप्रति सक्रियतापूर्वक खासै चासो देखाएको पाइँदैन । विद्यालय प्रशासन र व्यवस्थापन समितिले पनि आफ्ना बालविकास केन्द्रहरूलाई सबभन्दा कम प्राथमिकता दिएको पाइन्छ । कम पारिश्रमिकका कारणले योग्य र प्रतिस्पर्धी सहयोगी कार्यकर्ताबाट सेवा दिन/लिन सकिएको छैन । समुदायमा आधारित तथा सामुदायिक विद्यालयमा आधारित बालविकास केन्द्रहरू र संस्थागत विद्यालयका नर्सरी के.जी. कक्षाहरू बीच समन्वय हुन सकिरहेको छैन । शुल्क लिने नलिने स्पष्ट निर्देशन र नियमनको अभाव छ । केन्द्रहरूको सङ्ख्यात्मक विकास भए पनि गुणात्मक पक्षमा ध्यान दिन सकिएको छैन । त्यसैगरी बालविकासको रचनात्मक पक्षलाई विषयवस्तुको भारले थिचिरहेको पाइन्छ । सानै उमेरदेखि बालबालिकालाई दण्ड दिने, गाली गर्ने र हप्काउने प्रवृत्ति हट्न सकेको छैन । यसरी अझै पनि यस्ता कक्षाहरू बालमैत्री र समावेशी हुन सकिरहेका छैनन् । स्थानीय ज्ञान र मान्यतासँगै भाषिक र सांस्कृतिक वैभवलाई प्रोत्साहन गर्ने परिपाटी बस्न सकेको छैन ।

सरकारले यो क्षेत्रमा पर्याप्त लगानी गर्न सकेको छैन । प्रारम्भिक बालविकास वा पूर्व प्राथमिक शिक्षा र विकास कार्यान्वयनका लागि नेपाल सरकारबाट उपलब्ध हुने स्रोतको नियमितता र स्थायित्व हुनु पर्दछ । दाताको सहयोगमा मात्र भर पर्नु हुँदैन । स्थानीय तथा सामुदायिक स्रोतको उपयोग र परिचालन गर्नुपर्दछ । बालविकासको लागि स्थानीय निकाय, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, शिक्षक अभिभावक संघ, शिक्षकहरूको सामूहिक प्रतिबद्धताको न्यूनता पाइन्छ । स्थानीय निकायको लगानी पनि नगन्य छ । त्यसैले बालकक्षाको प्रभावकारी व्यवस्थापन र शैक्षिक विकेन्द्रीकरण हुन सकिरहेको छैन । समुदायमा जिम्मेवारी दिने चेष्टा गरिए पनि धेरैले यो उपयुक्त समय होइन भनिरहेका छन् । देशमा राजनैतिक तथा सामाजिक अन्यौलताले गर्दा स्थानीय निकायको चुनाव नभएको दश वर्ष भैसकेको छ । त्यसैले समुदाय नेतृत्वविहीन छ र हाल स्थानीय निकाय लगभग बेवारिसे हालतमा छन् । स्थानीय निकायमा बालबालिकाको क्षेत्रमा बजेट छुट्टाई मागका आधारमा कार्यक्रम संचालन गर्ने गरिएको छैन ।



समुदायको नेतृत्वदायी निकाय नहुँदा नहुँदै पनि समुदायको जिम्मेवारी भन्नु शून्यतामा पठाउने प्रयासको रूपमा आलोचना गरिएको पाइन्छ। योजना नबनाई कार्य गर्नु, वितरणलाई नै जोड दिनु, सुरुमै अनुदान नजानु, स्थानीय सरोकारवालाको चासो र सक्षमताको अभाव हुनु, सरकारी कामप्रति आशा र अभिरूचि नहुनु जस्ता समस्याहरू यसको व्यवस्थापनमा देखिएको पाइन्छ। त्यसैले केन्द्रहरूमा बालबालिकाको सङ्ख्या घट्दै गइरहेको छ। शिक्षा नियमावली अनुसार पूर्व प्राथमिक दरबन्दी दिन सकिएको छैन। संरचना, स्पष्ट कानुनी निर्देशन, मानवीय पक्षको अभाव, आपसी समन्वयको अभाव आदि कारणले यसको स्रोत व्यवस्थापन र परिचालन गर्न कठिनाई भएको छ। समिति गठन भए पनि सरोकारवाला समूहको सहभागिता र अधिकार निर्माणमा उल्लेख्य सुधार हुन सकेको छैन। भण्डै तीस हजारको सङ्ख्यामा रहेका बालविकास केन्द्रमा धेरै व्यक्तिले रोजगार पाउन सक्ने सम्भावना छ। तर शैक्षिक बजारमा यो विषयमा दक्ष व्यक्तिको अभाव रहेको छ। जनशक्ति अभावले प्रभावकारी सुपरीवेक्षण र अनुगमन प्रक्रिया र पद्धति अपनाउन सकिएको छैन। यसले पनि स्थानीय सहयोग, सहकार्य, अनुगमन र मूल्याङ्कनको समस्या उठेको छ। सरकारी सम्पत्तिको सदुपयोग गरी जनहितलाई सम्बोधन गर्ने सार्वजनिक नीजि साभेदारीमा खासै प्रगति हुन सकेको छैन।

#### आइपरेका बाधाहरू समाधान गर्न गरिएका प्रयासहरू

सरकारको एउटा विशिष्ट उद्देश्य तथा प्राथमिकता सवै बालबालिकालाई गुणस्तरीय बालविकासको अवसर दिनु र पहुँच वृद्धि गर्नु हो। यस कुरालाई मनन गरी सरकारबाट प्राप्त बजेट र स्थानीयरूपमा उपलब्ध रहेको मानवीय स्रोतलाई अधिकतम परिचालन गरी यस क्षेत्रमा आइपरेका समस्यालाई हल गर्ने प्रयत्न गरिएको छ। बालविकास केन्द्रहरूलाई बालमैत्री बनाउन गैसमद्वारा सञ्चालित कार्यक्रममा समन्वयकारी भूमिका प्रदान गरिएको छ। यस्ता संस्थासँग समन्वय गरी तालिम नलिएका स.का.हरूलाई सामग्री निर्माण वा सङ्कलन, बाल अधिकार अभिमुखीकरण, बालक्लब संचालन तथा बालमैत्री वातावरण निर्माण सम्बन्धी तालिम दिइएको छ। विद्यालय वा संस्था बन्द भएका वा विद्यार्थी नभएका केन्द्रहरूलाई बन्द गर्ने राम्रोसँग चलेका केन्द्रहरूलाई निरन्तर अनुदान दिई सञ्चालन गर्ने र धेरै विद्यार्थी सङ्ख्या भएका विद्यालय वा संस्थालाई केन्द्रसङ्ख्या वृद्धि गर्ने वा बढाउने गरिएको छ।

प्रारम्भिक बाल्यावस्थाका बालबालिकाका लागि धेरै सरकारी तथा गैर सरकारी संस्थाहरूले कार्य गर्दै आएका छन्। जिल्ला प्रशासन कार्यालय वा अन्य निकायमा दर्ता भई चलेका गैसहरू हुन् वा समुदायमा आधारित संस्थाहरू हुन् सवैको संलग्नता यसमा पाइन्छ। यस सन्दर्भमानेपालमा बालविकास र हेरचाहमा सुरुदेखि नै काम गर्ने संस्था यूनिसेफबाट सञ्चालन भएका प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमहरूलाई पनि भुल्न सकिन्न। यसले सबैलाई शिक्षा दिने कार्यक्रमलाई सहयोग गर्न तीन तरिकाद्वारा (Pool funding, Red Book and Direct funding) मार्फत जिल्ला तथा केन्द्रलाई सोभै वा अन्य सरोकारवालालाई आर्थिक सहयोग गरेर कार्यक्रमलाई निरन्तरता दिएको छ। यसले सरकारद्वारा सञ्चालित केन्द्रहरूको गुणस्तर विकास, दिगोपनाको सुनिश्चितता र पहुँच वृद्धिमा सहयोग पुगेको बताइएको छ। जि.शि.का.हरूले गैससँग मिलेर खासगरी सरोकारवालाहरूसँग सहयोग र सहकार्य बढाउन कार्यशाला, गोष्ठी, अन्तरक्रिया र छलफल कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, श्रोत व्यक्ति, विद्यालय निर्देशक तथा जिल्ला शिक्षा अधिकारीबाट संयुक्त अनुगमन गर्ने, उपयुक्तता, आवश्यकता, यथार्थता र वास्तविकताका आधारमा श्रोत साधनको परिचालन गर्ने, कार्यमा सहकार्य गर्ने प्रयास गरेको छ। हालै त्रि.वि.ले स्नातक तहमा बालविकासको विषयलाई पाठ्यक्रममा राखेको छ। यो स्वागतयोग्य कदम हो।



## केही चुनौतीहरू

देशमा शिक्षाका विभिन्न परियोजना, कार्यक्रमहरू मार्फत संचालित बालविकास केन्द्र वा निजीस्तरबाट सञ्चालित पूर्व प्राथमिक कक्षालाई एकरूपता र निरन्तरता दिनु अत्यन्त आवश्यक देखिएको छ। विद्यालय सङ्ख्याकै हाराहारीमा रहेका यस्ता कक्षाहरूलाई व्यवस्थित गर्नु र बालबालिकाहरूको अन्तर्निहित क्षमतालाई पहिल्याएर उपयुक्त दिशातिर प्रवाहित गर्नु पनि उत्तिकै जरुरी छ। पूर्व वालशिक्षा विकास र पूर्व प्राथमिक कक्षा सञ्चालनबाट अभिभावकको अङ्ग्रेजी शिक्षाको चाहना पुरा गराउन यस्ता केन्द्रहरूले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न सक्छन्। फेरि सानै उमेरदेखि अङ्ग्रेजी वा नेपाली एक भाषामा शिक्षा दिने परिपाटीले अरू भाषाका बालबालिकाहरू आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा प्राप्त गर्नबाट वञ्चित हुने अवस्था रहेको छ।

समाजमा आवश्यक सेवाका रूपमा स्थापित हुँदै गएको बालविकास सेवालाई राज्यका विविध निकायबिच समन्वय गरी सञ्चालन गर्नुपर्ने देखिन्छ। तर यस क्षेत्रमा थपै चुनौतिहरू देखिएका छन्। यसको लागि कुन निकायलाई जिम्मेवार बनाउने भन्ने सम्बन्धमा अन्यौलता देखिन्छ। जन्म देखि ८ वर्ष उमेर समूहका प्रारम्भिक बाल्यावस्थाका बालबालिकाको हितमा सञ्चालन गरिने कार्यक्रमलाई एकीकृत गर्ने चुनौति छ। महिला, बालबालिका तथा समाज कल्याण मन्त्रालय, स्वास्थ्य मन्त्रालय, स्थानीय विकास मन्त्रालय तथा शिक्षा मन्त्रालयका साथै अन्य सरोकारवाला निकायको जिम्मेवारी र भूमिकालाई स्पष्ट कार्यादेश दिन सकिएको छैन। शिक्षा मन्त्रालयबाट संयोजन गरिएका बालविकास केन्द्रहरूबाट मात्र बालविकास सेवा पुरा हुन सक्दैन। यहाँका बालबालबालिकाको सामाजिक सिपहरू तथा संवेगत्मक निपुणताको महत्त्व पहिचान नगरी खाली किताबी ज्ञानलाई जोड दिने वा विकासात्मक लक्ष्यहरूभन्दा शैक्षिक कठोरतालाई जोड दिने परिपाटीले यसको मर्मलाई आघात पुर्याउने देखिन्छ। त्यस्तै विद्यालयमा आधारित केन्द्रको बढ्दो सङ्ख्याले पूर्व वाल शिक्षा विकास (ECED) का सिर्जनात्मक पक्ष विद्यालय शिक्षामा जस्तै विषयवस्तुको भारीले पुरिने हुन् कि भन्ने आशङ्का गरिएको छ। पूर्व वालशिक्षा विकास केन्द्रहरू अझै पनि बालबालिकाको लागि त्रासको घर भएका छन्। खास गरी संस्थागत विद्यालयका पूर्व प्राथमिक कक्षामा अनेक नियम लगाउने, होमवर्क दिने, सानो कुरामा दण्ड दिने जस्ता नकरात्मक कुराले उनीहरू सताइएका छन्। पूर्व वाल शिक्षा विकास केन्द्रहरूको सङ्ख्यात्मक वृद्धि गर्ने कार्य उल्लेख्य भए पनि गुणात्मक मुद्दाहरू संवोधन हुन अझै सकेका छैनन्। पर्याप्त अनुभव र प्राविधिक ज्ञानको पूर्वाधार नभएका सहयोगी कार्यकर्ताको योग्यता र दक्षता सम्बन्धी वर्तमान प्रावधानबाट राम्रो सेवा प्राप्त गर्नु कठिन हुनेछ। हाल यस्ता कार्यकर्ताको नियुक्ति र पेशागत सहयोगसम्बन्धी पर्याप्त कानुनी व्यवस्था छैन। समाजमा चेतनाको अभावले स्थानीयस्तरमा प्राप्त हुने स्रोतहरूको प्रयोग गर्दा प्रायः बाल शिक्षा र विकासको क्षेत्रभन्दा अन्य क्षेत्रहरूलाई प्राथमिकता दिएको पाइन्छ। त्यसैले यस क्षेत्रमा स्थानीय स्रोत परिचालन गर्न एउटा चुनौति देखिएको छ।

पूर्व वाल शिक्षा विकास केन्द्रहरूको समन्वय र व्यवस्थापन विविध सहयोग, तरिका र तयारीले हुने गरेका छन्। निजीस्तरबाट विविध स्वरूपका मन्टेश्वरी, प्लेग्रुप, किन्डरवर्ल्ड, प्रिस्कूलका नाममा विशेष शुल्क र सुविधामा सञ्चालित पूर्व प्राथमिक कक्षाहरूलाई नियमन गर्ने चुनौति छ। यसैगरी निजीस्तरमा संस्थागत विद्यालयसँग सञ्चालित पूर्व प्राथमिक कक्षाहरूलाई सम्पन्नता भएका र शहरी क्षेत्रमा मात्र विस्तार भएका छन्। गरिब तथा पिछडिएका क्षेत्रका बालबालिकामा यसको पहुँच पुग्न सकेको छैन। यस्ता कक्षाहरूमा पनि लोककल्याणकारी राज्यको अवधारणा अनुरूप निम्न वर्गका अभिभावकका



बालबालिकालाई आरक्षित गर्ने वा सरकारी पहलमा सञ्चालन गरिनुपर्दछ। निजीस्तर तथा केही समुदायमा सञ्चालित केन्द्रहरूमा राम्रा नमुनाहरू पाइएका छन्। तर यस्ता राम्रा अभ्यासहरूको अन्यत्र स्थानान्तरण गर्ने कुनै प्रष्ट देखिने रणनीति भेटिएको छैन। त्यसैले पूर्व बाल शिक्षा विकास केन्द्रहरूलाई बालबालिकाको आवश्यकता बुझ्ने गरी बालमैत्री तथा स्थानीय ज्ञान र मूल्य प्रणाली प्राप्त गर्ने र सांस्कृतिक तथा भाषिक सहकार्य गर्ने गरी समावेशी र अनुकूलित बनाउनु पर्ने चुनौति छ।

### केही सम्भावनाहरू

नेपालमा बाल शिक्षा र विकास कार्यक्रमलाई स्थानीय चासो र सहयोग रहेको सफल कार्यक्रमको रूपमा लिइएको छ। विद्यालय र समुदायबाट प्राप्त भएको सहयोग नै यसको विस्तारका लागि वरदान सावित भएको छ। विगत अनुभवबाट उत्साहित भएर सरकारले २०१५ सम्म प्रारम्भिक बालविकासको अनुभव हासिल गर्ने बालबालिकाको सङ्ख्या ८० प्रतिशत पुर्याउने लक्ष्य राखेको छ। यसले देशमा अत्यावश्यक सेवाको रूपमा बालविकास सेवालाई स्थापित गराउन सहयोग मिलेछ। नेपाल सरकारले बालअधिकार सम्बन्धी १९९० को संयुक्त राष्ट्र सङ्घको बडापत्रमा प्रतिबद्धता जनाइसकेको छ। यसैगरी बालबालिकाको स्वास्थ्य, शिक्षा र स्याहार सम्बन्धी अधिकार नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ ले समेत सुरक्षित गरेको छ। संविधानले बालविकास कार्यक्रममा बालबालिकाको न्यायपूर्ण पहुँच सुनिश्चित गर्न आवश्यक कदम चाल्न पर्याप्त आधार पनि दिएको छ। यसले बालबालिकाको आधारभूत आवश्यकता, सुरक्षाको प्रत्याभूति, स्वास्थ्य, स्याहार, पोषण र शिक्षाको सुनिश्चितता प्रदान गरेको छ। स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन (१९९९) ले बाल शिक्षा र विकासका लागि बालविकास केन्द्रहरूको स्थापना, विकास र प्रवर्द्धनका लागि गाउँ तथा नगरपालिका तहमा ठूलो विश्वासका साथ स्थानीय सरकारलाई जिम्मेवारी सुम्पेको छ। हाल यस्ता निकायले न्यूनतम मापदण्ड पुरा गर्न बालबालिकाको क्षेत्रमा दस प्रतिशत रकम खर्च गर्नुपर्ने बाध्यकारी व्यवस्था भएको छ। विस्तारै देशमा शान्ति कायम हुँदै जाँदा यस्ता निकायहरूले जनताको निकटमा रहेर अवश्य सेवा पुर्याउने आशा राख्न सकिन्छ। शिक्षा ऐन (२००१) र शिक्षा नियमावली (२००२) का वर्तमान संशोधनका प्रावधानहरूले पनि बाल शिक्षा र विकासको पहुँच र गुणस्तर विस्तारका लागि यस सम्बन्धी थप कार्यक्रम र क्रियाकलापको आवश्यकता बोध गराएका छन्। शिक्षा मन्त्रालयले आफ्नो पूर्व बाल शिक्षा विकास केन्द्रहरू रणनीति र कार्यान्वयनका तरिकाहरू सम्बन्धमा उच्च पदस्थ व्यक्तिहरूमा छलफल चलाएको छ। नेपालमा प्रारम्भिक बालविकासको रणनीतिक पत्र (२००४) मा यस सम्बन्धमा धेरै कुराहरू उल्लेख गरेको छ। तिनवर्षे अन्तरिम योजनाले समेत पूर्व बाल शिक्षा विकास केन्द्रहरूको आवश्यकता र देशभरि यसको विस्तार तथा समायोजनमा जोड दिएको छ। यसले विद्यालयमा आधारित थप नयाँ केन्द्रहरूको स्थापना र पिछडिएका तथा सुविधाविहीन क्षेत्रमा समुदायमा आधारित थप केन्द्रहरू स्थापनाको लक्ष्य लिएको छ। विगत वर्षहरूमा भएको पूर्व बाल शिक्षा विकास केन्द्रहरूको कार्यान्वयनका पाठबाट यसको विस्तार गर्ने तथा गुणस्तर वृद्धि गर्ने बाटो खुला गरिदिएको छ। सरकारभित्र र बाहिर पनि यसको सञ्चालन सही तरिकाले यसको विस्तार गर्न एउटा हदसम्म सफलता प्राप्तमा पुगेको महशुस गर्न सकिन्छ। धेरै सामुदायिक विद्यालयहरूले बालविकास केन्द्रलाई विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना वृद्धि गर्ने र निरन्तरता कायम गर्ने माध्यमका रूपमा स्वीकार गरेका छन्।

### नेपालमा शैक्षणिक प्रयोजनका लागि सुझाव

बालविकास कार्यक्रमको सफल कार्यान्वयनका लागि एउटा सर्वगुण सम्पन्न आदर्श बालविकास



केन्द्रको परिकल्पना गरेर दूरदृष्टि तयार गरिनु पर्दछ। त्यही दूरदृष्टि प्राप्त गर्नका लागि विभिन्न अल्पकालीन मध्यकालीन र दीर्घकालीन लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू निर्धारण गरिनु आवश्यक हुन्छ। सोही अनुसार कार्यक्रमहरू तय गरी ती कार्यक्रमहरू सञ्चालनका लागि रणनीतिहरू निर्धारण गरिनु पर्दछ। यसका लागि सर्वप्रथम सरकारले बालविकास केन्द्र वा शिशु कक्षा वा पूर्व प्राथमिक कक्षाको सम्बन्धमा स्पष्ट नीति तय गर्नु आवश्यक छ। त्यसपछि सो अनुकूलको सहयोगी कार्यकर्ताको तालिम, बालविकास पाठ्यक्रम एवम् अध्ययन अध्यापन सामग्रीहरूमा परिमार्जन र परिवर्तन गर्न आधार मिल्दछ। अनि मात्र यस सम्बन्धमा सरोकारवालालाई उचित मार्गदर्शन प्राप्त हुन्छ। निश्चित रूपमा विद्यालयको कक्षा १ मा गुणस्तरीय विद्यार्थी भर्नाका लागि बालविकास कक्षाको अनुभव उपयोगी हुन्छ। यस्ता बालबालिकाहरूको प्रवेशवाट विद्यालयको माथिल्ला कक्षाहरूमा उपलब्धि सुधार हुने अपेक्षा गर्न सकिन्छ। अतः हरेक विद्यालयमा बालविकास कक्षालाई अनिवार्य गरिनु राम्रो हुन्छ। अन्त्यमा व्यक्तित्व विकासको यस महत्त्वपूर्ण कार्यक्रमका सम्बन्धमा विभिन्न समयमा भएका कक्षा अवलोकन र सरोकारवालसँगको अन्तर्क्रियावाट प्राप्त सूचनाहरू समेतका आधारमा यहाँ निम्नानुसारका शैक्षिक सुभावहरू प्रस्तुत गरिएको छ।

विद्यालय व्यवस्थापनले स.का.हरूलाई शिक्षण सिकाइमा उत्प्रेरणा जगाउन उचित सुविधा, पुरस्कार तथा कदरपत्र उपलब्ध गराई उनीहरूलाई प्रतिस्पर्धी हुने वातावरण दिनुपर्दछ। यसका साथै बालबालिकाहरूलाई आनन्दसँग वस्ने व्यवस्था, मनोरञ्जनका सामग्री र नियमित खाजा खाने व्यवस्था गर्नुपर्छ। विद्यालयको बालविकास केन्द्रको तुलनामा समुदायमा आधारित बालविकास केन्द्रहरूलाई रेखदेख र नियन्त्रण गर्न गाह्रो भएको हुँदा यस्ता केन्द्रहरूको नियमन गर्न अनिवार्यरूपमा मातृ विद्यालयको मातहतमा ल्याउनु पर्ने स्थिति देखिन्छ। त्यस्तै बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण सिपको विकास गराउन अपनाउनु पर्ने कतिपय मौलिक, शैक्षिक तथा सांस्कृतिक क्रियाकलापहरूको तयारी वा निर्माणका बारेमा स.का.लाई पुनर्ताजगी तालिम दिनुपर्दछ। केन्द्रहरूको नियमित अनुगमन गरी केन्द्रको व्यवस्थापन तथा स.का.का क्रियाकलापका सम्बन्धमा पृष्ठपोषण दिई सुधार गर्न वा निरन्तरता दिन र उचित मार्गदर्शन गर्ने समेत मद्दत पुर्याउनु पर्दछ।

- बालबालिका सम्बन्धी ऐन, २०४८ मा समेत बालविकास केन्द्र वा शिशु कक्षा वा पूर्व प्राथमिक कक्षा सम्बन्धी व्यवस्था समावेश गरिनुपर्ने, यस ऐनमा रहेका शारीरिक, मानसिक र बौद्धिक विकासमा सामाजिक विकासलाई थप गरी समेटिनुपर्ने,
- प्रारम्भिक बालविकासका कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि नेपाल सरकारवाट उपलब्ध हुने स्रोतको नियमितता र स्थायित्व हुनुपर्दछ।
- बालविकास केन्द्र वा शिशु कक्षा वा पूर्व प्राथमिक कक्षामा अध्यापन गर्ने सहयोगी कार्यकर्ताले दैनिक पाठ योजना बनाई पाठ अनुसार सम्वन्धित एवम् सान्दर्भिक शैक्षिक सामग्रीहरूको प्रयोग गर्दै क्रियाकलापमुखी शिक्षण सञ्चालन गर्नुपर्ने, यसका लागि कक्षाकोठाको वातावरण रमाइलो बनाउन भित्तामा विभिन्न किसिमका चित्र, नमुना तथा चार्टहरू राख्ने, बालसुतभ शैक्षिक तथा खेल सामग्रीको सजावट गर्न सकिन्छ। बालविकास केन्द्र वा विद्यालयमा स्तर अनुसारका सिकाई सामग्रीहरू जस्तै: खेल सामग्री, पाठ्यसामग्री, सन्दर्भ सामग्री, विज्ञान प्रयोगशालाका सामग्री आदिको जरूरी हुने भएकोले यस्ता सामग्रीहरूको पर्याप्त व्यवस्था गरी विषयगत कुना (Subject Corner) को निर्माण गर्नु पर्दछ।

- बालबालिकाहरूको शैक्षिक उपलब्धि एवम् गुणस्तरमा वृद्धि गर्न सहयोगी कार्यकर्ताहरूलाई आवश्यकता अनुसार पुनर्ताजगी तथा अल्पकालीन तालिम राखिनु पर्दछ । बालमैत्रीपूर्ण शिक्षण सिकाई सञ्चालन गर्न उनीहरूलाई बालमनोविज्ञान सम्बन्धी तालिमको व्यवस्था गर्नु पर्दछ ।
- स्थानीयस्तरमा प्राप्त हुने स्रोतहरूको प्रयोग गर्दा बाल शिक्षा र विकासको क्षेत्रलाई प्राथमिकतामा राख्नुपर्ने, भरसकविना पैसा गर्न सकिने कार्यक्रमलाई महत्त्व दिने तथा स्थानीय तहमा सरोकारवालाहरूको सहभागितामा स्रोतको पहिचान गरी केन्द्रका लागि पर्याप्त आर्थिक स्रोत जुटाउने र त्यो स्रोतको उपयुक्त परिचालन गर्ने ।
- बालविकास केन्द्र वा शिशु कक्षा वा पूर्व प्राथमिक कक्षाको व्यवस्थापनमा यस सम्बन्धी निर्देशिकाको पालना तथा बालविकास पाठ्यक्रमको प्रयोग सम्बन्धी विशेष सचेतता अपनाउनका लागि सम्बन्धित पक्षहरूलाई ध्यानाकर्षण गराउने ।
- पाठ्यक्रमले तोकेको लक्ष्य प्राप्तिका लागि Activity Based Approach अपनाई Theme मा आधारित पठनपाठन गरिनु पर्दछ र बालबालिकाहरूमा शैक्षिक सिपको मूल्याङ्कनमा भन्दा पनि कार्यमूलक सिपको मूल्याङ्कनमा विशेष जोड दिनुपर्दछ र कक्षालाई अझ व्यावहारिक बनाउन जस्तै : हरेक दिन भलाकुसारी, सरसफाई, खाजा, आराम, विदाइ सम्बन्धी अलग-अलग किसिमका क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्नु राम्रो हुन्छ ।
- सम्बन्धित उमेर समूहका सिप विकास भए नभएको जाँच गर्न बेला बेलामा स.का.हरूले रुजु सूची तथा श्रेणी क्रमतालिका जस्ता निरन्तर मूल्याङ्कनका साधनहरू प्रयोग गरिरहनु उपयुक्त हुने ।
- पठनपाठनलाई रुचिकर र उत्साहवर्धक बनाई माथिल्ला तहमा गाहो ठानिएका विषयको शिक्षण सिकाइमा भइरहेका कमी कमजोरीहरू पहिल्याई सानै कक्षादेखि खेल, कथा र सङ्गीतका माध्यमबाट धारणा दिई तिनको सहजीकरण गर्नुपर्ने ।
- यस सेवा समाजमा आवश्यक रहेकोले अनिवार्य विषयका रूपमा नभए पनि कक्षा ९ र १० को पाठ्यक्रममा यसलाई ऐच्छिक विषयको रूपमा राख्नुपर्छ ।
- स्रोतको वितरण तथा परिचालनमा पारदर्शिता ल्याई आपसी विश्वासको वातावरण सिर्जना गर्नु पर्दछ । यसका लागि विद्यालय वा केन्द्रका कार्यक्रम तथा बजेटको विवरण सार्वजनिक गर्ने र सामाजिक लेखा परीक्षण गराउने जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नु पर्दछ ।

आर्थिक तथा सामाजिकरूपमा पिछडिएका समुदायका केटाकेटीहरूको भर्ना तथा नियमिततामा वृद्धि गर्न स्थानीय आमा समुह, वालक्लव, बालसरोकारसम्बन्धी सामुदायिक संस्था, गैसस आदिको परिचालन गर्नुका साथै विद्यालयको क्षमताअनुसार त्यस्ता समुदायका विद्यार्थीको लागि छात्रवृत्ति, शैक्षिक सामग्री, पोसाक आदि सुविधाहरू उपलब्ध गराउने कार्यलाई निरन्तरता दिइनु पर्दछ । यसका लागि बेला बेलामा अभिभावक सचेतीकरण, शिक्षक अभिभावक अन्तरक्रिया, घर दैलो जस्ता कार्यक्रमहरू राखिनु पर्दछ जसले बालबालिकाहरूलाई भर्ना तथा नियमितता गराउन एवम् पठनपाठनमा सुधार ल्याउन उल्लेख्य सहयोग पुग्दछ ।

### निष्कर्ष

हाम्रा सामुदायिक विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या घटिरहेको छ । यसको कारण यही हो भनेर किटान गर्न सकिने अवस्था छैन । बालविकास केन्द्रहरूको सशक्तीकरण सामुदायिक विद्यालयको घट्दो आकर्षणलाई उपचार गर्ने उपयुक्त औजार हुनसक्दछ । तर प्रारम्भिक बालविकास केन्द्र वा पूर्व प्राथमिक



कक्षा सञ्चालनमा जिम्मेवार निकाय, संरचना र नीतिनियमको अभाव देखिएका छन् । त्यसैगरी यस क्षेत्रमा सञ्चालित केन्द्रहरूमा भौतिक विकासका लागि आर्थिक अवस्थाको कमी, सेवा क्षेत्रका पुरै जनसङ्ख्यालाई समावेश गर्न नसक्नु, मुख्य सञ्चालक सहयोगी कार्यकर्ताको न्यून तलब र सहायक कर्मचारीको व्यवस्था नहुनु, पाठ्यक्रमको प्रयोग कम देखिएको, गुणस्तरीय सेवाको लागि नियमित अनुगमन र पेसागत सहयोग नहुनु जस्ता विविध समस्या देखिएका छन् । हाल वातविकास केन्द्रहरूमा वातविकासका लागि सञ्चालन हुने १ वर्षको समय छोटो भएको छ । यसका लागि कम्तीमा २ वा ३ वर्षको समय दिनु पर्दछ । सहयोगी कार्यकर्ताद्वारा आफैं निर्माण गरेका पूरक शैक्षिक सामग्रीहरूको प्रयोग गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु सराहनीय पक्षको रूपमा रहेको र त्यसमा कक्षाकोठाभित्र हुनुपर्ने बालमैत्री सामग्रीहरूको उचित सजावट गरी थप प्रभावकारी बनाउनु पर्दछ, कक्षामा खेल, सङ्गीत, सिर्जनात्मक क्रियाकलाप र अभिनयको प्रयोग बढाउनु पर्दछ । समग्रमा विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षण विधिहरू अपनाई सकारात्मक शिक्षण क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्दछ, कक्षा शिक्षण अपनाई वैयक्तिक रूचि र भिन्नतालाई समेत ध्यान दिई एक भन्दा बढी शैक्षणिक क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।

### सन्दर्भ सामग्री

प्रारम्भिक बालविकास दिग्दर्शन (पाठ्यक्रम)- २०६२, भक्तपुर : शिक्षा विभाग ।

शिक्षा ऐन, २०२८ : नेपाल सरकार ।

शिक्षा नियमावली- २०५९ : नेपाल सरकार ।

बालवातिका सम्बन्धी ऐन, २०४८ : नेपाल सरकार ।

नेपालमा प्रारम्भिक बालविकास सम्बन्धी रणनीतिक पत्र २०६१, शिक्षा विभाग, सानोठिमी ।

# प्रारम्भिक बाल विकासका लागि हुनुपर्ने पहल

देविना प्रधानाङ्ग

निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: devina\_365@yahoo.ca

सार

प्रारम्भिक बाल विकासले गर्भावस्थादेखि ८ वर्षका बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकासमा जोड दिनुपर्ने कुरालाई विश्वव्यापी पहल भैरहेको अवस्था छ । हाम्रो देशमा प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम शिक्षाले आफ्नै किसिमले कार्यक्रम अघि बढाइरहेको अवस्था छ । तर बालविकासको सर्वाङ्गीण विकास शारीरिक विकास, मानसिक विकास, सामाजिक विकास र संवेगात्मक विकास गर्ने हो भने एकीकृत रूपमा कार्यक्रम सञ्चालन हुनु पर्ने अवस्था छ । बालविकासमा एकपक्षीय प्रयासले मात्र अपेक्षित रूपले बालबालिकाको विकास हुन कठिन हुने भएकोले नयाँ पहलको सुरुवात हुनु जरुरी छ ।

प्रारम्भिक बाल विकासको सुरुवात आमाको गर्भबाट नै हुने कुरालाई नकान सकिँदैन । बालविकासको परिप्रेक्ष्यमा विभिन्न तथ्यहरूको आधारमा यस्ता वृहत्तरूपले विश्वभर प्रारम्भिक बाल विकास तथा शिक्षालाई जोड दिनुपर्ने पैरवी भैरहेको छ । वास्तवमा यो आवश्यक पनि हो । यसैलाई दृष्टिगत गरी ५ वर्षमुनिका बालबालिकाको सिकाइलाई टेवा दिन प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र, पूर्व प्राथमिक कक्षा, शिशु कक्षा, नर्सरी कक्षा, लोयर केजी, अपर केजी, मन्टेश्वरी क्लास इत्यादि नाम दिएर विद्यालय सुरुवात गरिरहेको पाउँछौं । यी सम्पूर्ण प्रयास भनेको ५ वर्षमुनिका बालबालिकाहरू विद्यालयका लागि तयारी साथै गुणस्तरीय शिक्षामा पहुँच गराई राष्ट्रका लागि योग्य नागरिकको उत्पादन गर्नु हो । यस क्रममा माथि उल्लिखित जे जस्ता नामबाट यी समूहलाई सेवा दिनु रहे तापनि बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासमा वढी जोड दिनुपर्ने यथार्थतालाई अधिक मनन गर्नु आजको आवश्यकता नै हो । विश्वमा प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमलाई अधिक महत्त्व दिन पैरवीका चार सन्देशहरू (Advocacy Messages) लाई अघि सारिएको छ ।

**सन्देश १- बाल अधिकारको सुनिश्चित सुरुवातदेखि नै गरौं (Start from beginning)**

बालबालिकाको लागि उत्प्रेरणा, बाल विकास अभिभावकका लागि अभिभावकत्व सन्देशहरू, बाल स्वास्थ्य, पोषण र शिक्षा जस्ता सेवाको एकीकृतीकरण गरौं ।

**सन्देश २- सफलताको लागि तयारी :**

ज्यादै पिछडिएका र जोखिममा रहेका बालबालिकाहरूका लागि औपचारिक शिक्षा सुरु हुनु अघि गुणस्तरीय दुई वर्षे बाल विकास कार्यक्रमहरूको सुनिश्चित गरौं ।

**सन्देश ३- प्राथमिक विद्यालयहरूको गुणस्तर सुधार**

शिक्षक अभिभावकहरूलाई प्रारम्भिक बालबालिकाका सिकाइ सम्बन्धी जानकारी गराउँदै र उनीहरूको सिकाइ प्रक्रियाप्रति सचेत पार्दै कक्षा १ देखि ३ सम्मको शैक्षिक गुणस्तरमा सुधार गर्न घर विद्यालय वा बालविकास केन्द्र र विद्यालय विचको ट्रान्जिसन (Transition) लाई सहज बनाउन, विद्यालयलाई बालबालिकाका लागि उपयुक्त वातावरण तयार (School Readiness for Children) गरौं ।



#### सन्देश ४- राष्ट्रका नीतिहरूमा बालबालिका विकास सम्बन्धी नीतिलाई समावेश :

विभिन्न नीतिहरूमा बहुपक्षीय समन्वय गरी बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासको लागि पुग्दो र आवश्यक (मानवीय, भौतिक र आर्थिक) श्रोतको तर्जुमा गरौं । गरिबी निवारण र लघुवित्त माइक्रोइकोनोमिक (Micro-economic) योजना र आर्थिक बजेटको सुनिश्चित गरौं ।

उपर्युक्त चार सन्देशको कार्यान्वयन गर्न बाल विकासको असर उनीहरूका गुणस्तरीय औपचारिक सिकाइमा राष्ट्र विकासका लागि उपयुक्त मानवस्रोतको विकासमा र देशको गरिबी निवारणका लागि कोसेढुङ्गा निर्माणमा प्रचुर मात्रामा प्रभाव दिइएको पाइन्छ । हुन त बालविकासलाई उमेरगत रूपमा हेर्दा गर्भावस्थादेखि नै उनीहरूको शारीरिक, मानसिक र संवेगात्मक विकासमा असर पारेको हुन्छ भने ८ वर्षसम्म उसको सर्वाङ्गीण विकासको गतिमा द्रुततरता भैरहेको हुन्छ । अतः यो उमेरका बालबालिकामा सिकाइको दृष्टिकोणले अति नै संवेदनशील समय हुन् भन्ने सर्वविदित नै छ किनभने यिनै उमेरमा प्राप्त वातावरणले बालबालिकालाई शारीरिक रूपले स्वस्थ, मानसिक रूपले सजग, सामाजिक रूपले सक्षम र संवेगात्मक रूपले सवल हुनमा टेवा पुग्छ भन्ने तथ्य विभिन्न अनुसन्धानहरूले पुष्टि गरेको छ । साथै यस्ता बालबालिकामा सिकाइका गति द्रुत हुने पनि निश्चितता छ ।

बालबालिकाको विकासलाई सुनिश्चितता दिन बहुपक्षीय (Multi Sectorial) प्रयास आवश्यक हुन्छ भन्ने कुरालाई दृष्टिगत गरी पैरवीका चौथो सन्देशलाई गहन रूपले मनन गर्नु पर्छ । यी बहुपक्षीयतालाई केलाएर हेर्दा प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न हुन सक्ने पक्ष र अप्रत्यक्ष रूपमा संलग्न सक्ने पक्ष निम्नानुसार छन् ।

प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न हुने पक्षहरू

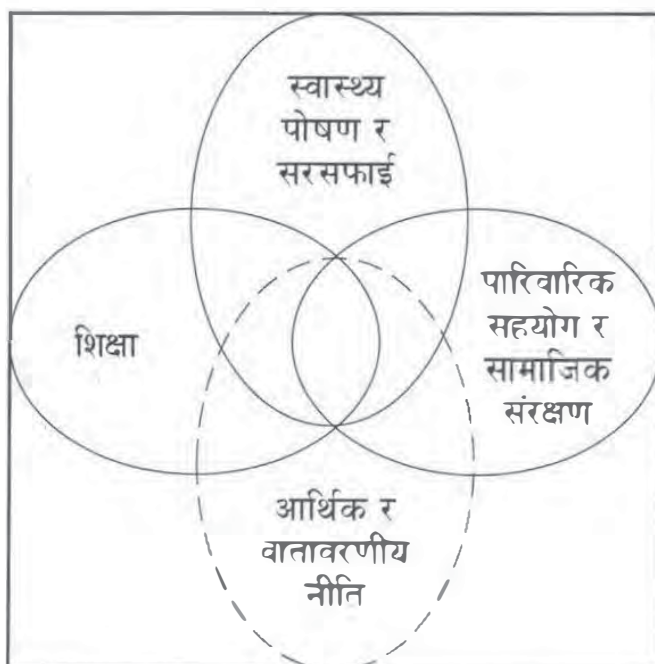
(क) स्वास्थ्य, पोषण सरसफाई (Health Nutrition and Sanitation)

(ख) शिक्षा (Education)

(ग) पारिवारिक सहयोग र सामाजिक संरक्षण (Family Support and Social Protection)

अप्रत्यक्ष रूपमा संलग्न हुने पक्ष

(घ) आर्थिक र वातावरणीय नीतिहरू (Economic and Environmental Policies)



स्रोत:

यी पक्षहरूले कस्ता सेवा दिने र कुन कुन नीति लिएका छन् भन्ने सन्दर्भमा विभिन्न देशहरूको अभ्यासको अध्ययनलाई समेटेर हेर्दा सर्वाङ्गीण विकासका लागि प्रभाव पार्ने नीतिहरू तथा प्रदानरत सेवाहरू निम्नानुसार उल्लिखित छन् ।

**(क) आमा र बाबालिकाको स्वास्थ्यसँग सम्बन्धित सेवाहरू**

- गर्भावस्थाको स्याहार (Prenatal Care)
- सक्षम अनुभवी र योग्य सुडितीको व्यवस्था र आकस्मिक सेवाको पहुँच (Qualified/Experienced and competent birth attended and access to emergency services).
- आमाबाट बालबालिकामा सार्ने सङ्क्रमित रोगबाट वचाउ (Prevention of mother to child transmission (PMCT) of HIV/AIDS)
- सामुदायिक स्वास्थ्य सेवा र औषधालयहरू (Community Health Services and Medical Homes)
- खोपहरू (Immunization)
- स्तनपान र थप बाल आहार सहयोग (Breast Feeding and Complementary Feeding Support)
- आमा र बाल आहार कार्यक्रम (Child and Mother Food Programme)

**(ख) शिक्षा/सिकाइ सुरुवात (Education/Early Learning)**

- उमेर अनुसार विकास परीक्षण र अनुगमन (Development Screening and Follow-up)
  - अभिभावक शिक्षा तथा सहयोग (Parental Education and Support)
  - गुणस्तरीय बाल स्याहार सेवा (Quality Child Care Service)
  - पोषण, स्वास्थ्य तथा सरसफाइ, पारिवारिक सहयोग तथा सिकाइ समेत समेटिएको बालविकास कार्यक्रम (Comprehensive Early Childhood Programs which incorporate early learning, health and family support)
- विशेष आवश्यकताका बालबालिकाको सुरुमै पहिचान गरी आवश्यक कार्यक्रमको सुरुवात (Early identification and intervention for special need)

**(ग) पारिवारिक सहयोग र सामाजिक संरक्षण (Family Support and Social Protection)**

- आय आर्जनमा सहयोग (Income Generating Support)
- अभिभावक शिक्षा र प्रौढ साक्षरता सेवा (Parental Education and Adult Literacy Service)
- आयआर्जन तालिम (Job Training/Income Generating Training)
- सामुदायिक सेवासम्बन्धी जानकारी (Referral to Community Services)

**(घ) पूर्वाधार प्रणालीगत सहयोग (Infrastructure System Support)**

- जन्म दर्ता र तथ्याङ्क व्यवस्था (Birth Registration and Data Management)
- गर्भावस्थादेखि ५ वर्षका बालबालिकाका विकासका लागि राष्ट्रिय योजना (National Plan for ECD '0-5 years')
- प्रत्यक्ष सरोकार रहेका विभिन्न मन्त्रालयहरू विचका समन्वयात्मक व्यवस्था (Coordinated Governance Across the relevant Ministries)
- प्रारम्भिक बाल विकाससँग सम्बन्धित मानवीय स्रोतहरूका लागि पेसागत सिप विकासका अवसर (Professional development opportunities for people working with ECD aged children and their parents)



- अनाथ तथा जोखिममा रहेका HIV/AIDS भएका बालबालिका खास गरी प्रारम्भिक बालविकास उमेरका बालबालिकाका लागि विशेष योजना (Special plan for orphan vulnerable and HIV/AIDS children)
- विशेष आवश्यकताका बालबालिकाको सुरुमै पहिचान गरी आवश्यक कार्यक्रमको सुरुवात (Early identification and intervention for special need)

माथि उल्लिखित सेवा प्रदान गर्ने नीतिहरूको अवलम्बन गर्नु राष्ट्रको दायित्व रहन्छ। कतिपय राष्ट्रहरूले यस्ता दायित्व पूरा गर्न आवश्यक नीति अवलम्बन गरी बालविकासका लागि प्रशस्त प्रयास गरेको पाइन्छ भने कतिपय राष्ट्रले यस्ता दायित्व प्रति बोध नगरेको पनि पाइन्छ। अतः प्रत्येक राष्ट्रले आफूले प्रदान गरेका सेवाहरू र आफ्ना नीतिहरूलाई पुनरावलोकन गरेर सेवाका लागि अपुग नीति पहिल्याउने र बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासमा बाधक बनेको नीतिप्रति ध्यान दिन नितान्त आवश्यक छ।

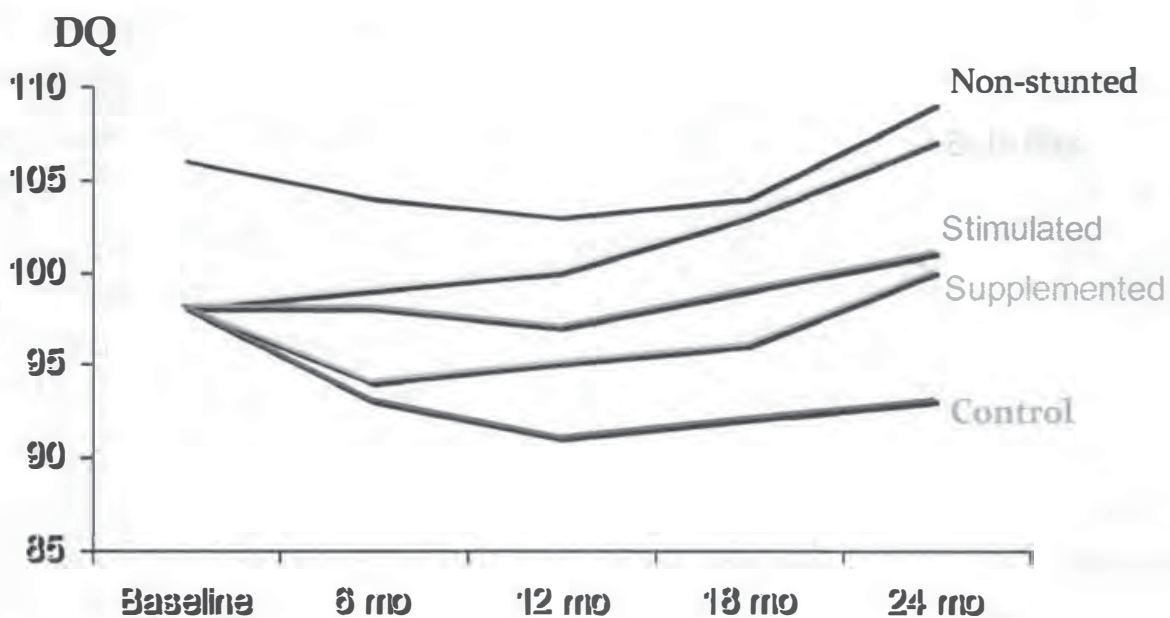
प्रारम्भिक बाल विकासको सन्दर्भमा हाम्रो देशमा पनि विभिन्न मन्त्रालयले कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेको अवस्था नभएको हैन। शिक्षाले प्रारम्भिक विकास केन्द्रको विस्तार गरी ४ वर्षका बालबालिकाका लागि सिकाइप्रति उत्प्रेरित गर्न सेवा प्रदान गरिरहेको छ। यस कार्यक्रमले बालबालिकाको सिकाइ तरिकालाई ध्यान दिएर यसको मान्यता र उपयुक्त विधिमा (Pedagogy) मा ध्यान दिन सकेमा बालबालिकाको पछि हुने सिकाइमा प्रचुर सहयोग पुग्ने हुन्छ। स-साना बालबालिकाका लागि स्वतन्त्र रूपले सिक्न सक्ने क्रियाकलापहरू व्यवस्था गराउने, वयस्क तथा साथीहरूबिच हुने अन्तरक्रियालाई यथेष्ट ठाउँ दिने र बालबालिकाको मस्तिष्कलाई अत्याधिक प्रयोगमा ल्याउन मातृभाषा (घरमा बोलिने भाषा) मा सिकाउने हो भने बालबालिकाले आफ्नो सिकाइ क्षमतामा वृद्धि गर्ने कुरा अनुसन्धानले पुष्टि गरेको छ। यी कुरालाई पूर्व प्राथमिक शिक्षा अनुसन्धान (Pre-primary Education Evaluation) ले प्रष्ट्याएको छ। अनुसन्धान अनुसार जो बालबालिकाहरूले स्वतन्त्र वातावरण (Unstructured environment) मा आफ्नो इच्छा र रूचि अनुसार क्रियाकलाप गर्ने र स्वतन्त्र वातावरणमा घुलमिल हुन पाउने सुविधा प्राप्त गरेको छ। त्यस्ता बालबालिकाहरूको ७ वर्षमा विकास भएको सिक्ने क्षमता अरू बालबालिका जो सानै उमेरदेखि घोकाउने अड्क अक्षर सिकाउने, विषय शिक्षणमा जोड दिने, अधिकतम अनुशासनमा राख्ने बालबालिकाहरू भन्दा अधिक बढी भएको पाइएको छ (Coordinator Notebook 2008)। त्यस्तै भाषिक विकास सन्दर्भमा पनि सुनाइ, बुझाइ, बोलाइ, सोच्ने क्षमता, वक्तृत्व सिपको विकास मातृभाषाबाट सिक्ने अवसर पाएका बालबालिकाहरूमा अधिक भएको प्रष्ट्याएको छ। मातृभाषा अलावा अरू भाषा सिकाउन बाध्यता रहेमा बालबालिकाहरूलाई द्विभाषा प्रयोग गर्न सकिन्छ। यदि बालबालिकालाई एउटै कथा मातृभाषामा र हामीले चाहेको अन्य भाषामा भन्ने हो भने बालबालिकाको भाषिक सिपमा राम्रो प्रभाव पर्न जान्छ।

स्वास्थ्यको कुरा गर्दा बालबालिकाहरूका लागि विभिन्न कार्यक्रमहरू अगाडि सारेका छन्। सुनौला हजार दिन (गर्भावास्थादेखि दुई वर्षसम्म) सुआहार कार्यक्रम, खोप कार्यक्रम, मातृ शिशु पौष्टिक आहार कार्यक्रम इत्यादि स्वास्थ्यले सुरुवात गरेका कार्यक्रमहरू छन् (ECD सम्बन्धी स्वास्थ्य मन्त्रालयको Presentation) (२०६७)।

त्यस्तै महिला बालबालिका तथा समाज कल्याणले बाल बचावका कार्यक्रम अन्तर्गत अनाथालय, बालसुरक्षा कार्यक्रम इत्यादिलाई अघि सारेका छन्। स्थानीय मन्त्रालयको अवस्थामा बालमैत्री गाउँको

अवधारणा गाविसका रकमको सामाजिक क्षेत्रमा छुट्याएको रकम मध्ये १०% बजेट बालबालिकालाई नछुट्याएका हैनन् । तर यी सम्पूर्ण कार्यक्रमहरू हुँदाहुँदै पनि बाल विकासको सन्दर्भमा आ-आफ्नै बुझाइको आधारमा कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको अवस्था छ । सर्वाङ्गीण विकासका लागि आवश्यक विभिन्न सेवाहरू छरिएर गएको अवस्थामा एकीकृत बाल विकासका नीति अवलम्बन गरी बाल विकासमा टेवा पुऱ्याउन आजको आवश्यकता भएको छ । बाल विकासको क्रममा हेर्न कुनै एउटाले मात्र प्रदान गरेको एउटै मात्र सेवाले भन्दा एकीकृत रूपमा प्रदान गरेको सेवाको असर बढी हुन्छ जुन निम्न ग्राफले स्पष्ट पार्छ ।

## Interventions with stunted children: RCT



Grantham-McGregor et al, 1991

यस ग्राफ हेर्दा हेर्दा भन्ने स्वास्थ्यको पोषण कार्यक्रम मात्र पाएको वा शिक्षाको उत्प्रेरणा मात्र पाएको बातवातिकाको विकास भन्दा शिक्षाको र स्वास्थ्यको कार्यक्रम दुवै एकै साथ पाएको बातवातिकाको विकास अधिक रहेको देखिन्छ । अतः बाल विकासका लागि एकीकृत कार्यक्रम र सेवा जरूरी छ । तर प्रश्न उठ्न सक्छ, के प्रत्येक मन्त्रालयले अघि सारेका कार्यक्रम र सेवा एउटै मन्त्रालयलाई सुम्पिने त ? यस प्रश्नले मन्त्रालयहरू भित्र हलचल मच्चिन सक्छ । तर UNESCO को सहयोगमा CERID ले गरेको Policy Review सम्बन्धी अध्ययनले भने राष्ट्रिय योजना आयोग वा प्रधानमन्त्री कार्यालय वा प्रारम्भिक बाल विकास परिषद् नै केन्द्रीय नेतृत्व लिने संरचना हुन सक्ने प्रस्तुत गरिएको छ । किनभने बालबालिकालाई चाहिने सेवाहरू प्रदान गर्ने मन्त्रालयहरूको आ-आफ्नो प्राविधिक क्षमतालाई कदर गर्दै यस निकायले समन्वय गर्नु पर्दछ । बातवातिकाको हित र विकासका लागि विभिन्न मन्त्रालयबाट दिन सक्ने सेवा सम्बन्धी नीति तयार गराई कार्यक्रम अगाडि बढाउन समन्वयात्मक भूमिका अति आवश्यक छ जुन माथि उल्लेखित निकायबाट सम्भव हुन्छ । तर सामुदायिक स्तरमा स्थानीय विकास कार्यालय



भिन्न सेवा प्रदायक मन्त्रालयहरूका प्राविधिकहरूको संयन्त्र बनाई शिक्षाका प्राविधिकको नेतृत्वमा सेवा प्रदान कार्यक्रम अगाडि सार्न सकिन्छ ।

हुन त विकसित देशहरूमा एकीकृत कार्यक्रम भन्दा मन्त्रालयहरूबाट प्रदान गर्ने सेवा सुनिश्चित भैसकेको अवस्था छ तर सामुदायिक स्तरमा बाल विकास सुनिश्चित गर्न परिवार र समुदाय कार्यक्रमहरूको एकीकृतमा बल दिएको पाइन्छ । तर हाम्रो जस्तो विकासोन्मुख देशमा केन्द्रीय तहदेखि नै अर्थात् नीतिदेखि नै एकीकृत भएमा मात्र सेवा प्रदानमा पहल हुने अवस्था देखिन्छ । एकीकृतलाई नै जोड दिने हो भने कसरी भन्ने सन्दर्भमा निम्न केही उपायहरू अघि सार्न उपयुक्त ठानिन्छ ।

१. नीतिमा एकीकरण- सबै मन्त्रालयहरू समन्वयात्मक तवरले कार्य गरी बातविकासका लागि एकीकृत नीति बनाउने । भ्यालेन्टाइन एट अल २००७ (Valentine et al. 2007) का अनुसार यस प्रकारको प्रयासले कार्यक्रम प्रति सम्पूर्ण जिम्मेवारी सम्बन्धित मन्त्रालयहरूले लिने गर्छ र बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकासको सम्पूर्ण पक्ष सम्बन्धी आवश्यक तथ्याङ्क राख्न सहज हुन्छ । यस्ता प्रयासले मन्त्रालयहरूबिचमा आरोप प्रत्यारोपभन्दा सबै सेवालाई कदर गर्ने सहयोग गर्ने अत्याधिक हुन्छ ।

२. क्षेत्रीय र स्थानीय योजनाको एकीकरण- यस अवस्थामा साभेदारी रूपमा सेवा प्रदान गर्ने कार्यक्रमहरूको योजना निर्माण गरी सेवा सुनिश्चितता पैदा गर्छ । सेवामा दोहोरपन, सीमित स्रोत साधनको परिचालन, कार्यक्रमको प्रभावकारिता सुनिश्चित गर्छ । तिम्रो काम हो मेरो हैन भन्ने भावनालाई दूर गर्छ ।

३. सेवा प्रदानमा एकीकरण- यो तहको एकीकृतीकरण विभिन्न अवस्थाबाट हुन सक्छ । यस तहको एकीकृतीकरणका उपायहरू फरक फरक हुन्छन् । आफ्नो अस्तित्वको बोध गराउने खालको एकीकृतिकरणदेखि लिएर पूरा नयाँ साभेदारीकरणसम्म हुन सक्छ । जस्तै:-

(क) आ-आफूले प्रदान गर्ने सेवा आ-आफैं प्रदान गर्ने जसमा न त स्रोतको न त सूचनाको नै आदान प्रदान हुने गर्दछ । यस्तो प्रकारको कार्यक्रममा लक्षित समूह एउटै भए पनि सेवा प्राप्त गर्ने व्यक्ति विविध हुन्छ । जस्तै एउटा 'अ' भन्ने बालक शिक्षा सेवा मात्र पाउने र 'आ' भन्ने बालकले स्वास्थ्य सेवा मात्र पाउने हुन सक्छ ।

(ख) थोरै सहयोग- विभिन्न निकायहरूबिच सूचना त आदान प्रदान हुन्छ तर आ-आफ्नो कार्यक्रम आफैं गर्दछ । यसमा सञ्जाल बन्छ । कार्यक्रमबारेमा छलफल सूचना आदान प्रदान गर्छ तर आ-आफ्नो कार्यलाई बाँध्दैनन् एकाधिकारलाई कायम नै राख्छ । यस्ता एकीकरणले थोरै मात्र प्रतिवद्धता जाहेर गर्छ ।

(ग) समन्वय- यस प्रकारको एकीकरणमा सबै निकायको स्वतन्त्र माध्यमलाई कायम राख्दै कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संगै बसी योजना बनाउँछ । यस एकीकरणले केही समय वा प्रोजेक्टमा सीमित रहेर गर्ने गर्छ ।

(घ) सामूहिक संलग्नता- यस प्रकारको एकीकरणमा सबै निकाय (मन्त्रालय) हरू एकै ठाउँमा बसी स्रोत, साधनको व्यवस्था गर्ने र एकीकृत रूपमा प्रयोग गरी लक्षित समूहलाई सेवा प्रदान गर्छ । यस प्रकारको एकीकरणमा बढी प्रतिवद्धता जाहेर हुन्छ । भएका स्रोत र साधनलाई आपसी बाँड्छुँड गरी अर्थात् एउटै बास्केटमा राखी सेवा प्रदान गर्ने योजना गर्छ र सेवा प्रदानमा संलग्न हुन्छ ।

## नयाँ संयुन्त्रित एकीकरण-

(ड) पूरा कार्यक्रम नै एउटैमा सम्मिलित गर्ने गरी एकीकरण गर्ने कामले एउटा नयाँ संयन्त्र नै खडा गर्छ, जसले सबै किसिमको सेवा उनै संयन्त्रले प्रदान गर्छ । जस्तै- प्रारम्भिक बाल विकासका लागि नयाँ मन्त्रालय ।

## निष्कर्ष

माथि उल्लेखित विभिन्न एकीकरणलाई हेर्दा हाम्रो देशमा बाल विकासको लागि नीति तहमा एकीकरण, योजना तहमा एकीकरण चाहिन्छ । तर सेवा प्रदान एकीकरणलाई हेर्दा हालको आवश्यकता र अनिवार्यता भन्ने सामूहिक सलसलताको एकीकरण उपाय (घ) र (ड) नै वढी उपयुक्त हुन्छ । तर हालको सन्दर्भमा 'ड' का लागि राष्ट्रमा आर्थिक बोझ र मानव स्रोत साधनको अभाव देखिन्छ । उपाय 'क', 'ख' र 'ग' मा बाल विकासको लागि कमै प्रतिवद्धता देखिन्छ । अतः उपाय 'घ' लाई हामीले प्रयोग गर्नुपर्ने भन्ने बाल विकासप्रति हाम्रो लक्ष्य पुग्न सहज हुन्छ ।



## सन्दर्भ सामग्री

Coordinators Notebook issue 30 : Securing the foundation : Policy and financing considering ECD prenatal to age 3; 2008



# विद्यालयमा मानव संसाधन व्यवस्थापन : वृत्ति विकास

तारा बहादुर थापा

सह-प्राध्यापक, ठाकुरराम बहुमुखी क्याम्पस

Email: thapasir1@gmail.com

सार

मानव संसाधनले कुनै पनि सङ्गठनको उद्देश्य प्राप्तिका लागि योगदान दिने उत्सुक र सक्षम जनशक्तिलाई बुझाउँछ । व्यक्ति त्यतिबेला मात्र मानव साधन बन्छ, जतिबेला ऊ स्वयं पनि सामर्थ्य बढुल्न सक्छ । सङ्गठनमा मानव संसाधन व्यवस्थापन मानिसहरूको व्यवस्थापन गर्ने कार्यसँग सम्बन्धित छ । शिक्षा क्षेत्रमा मानव संसाधन व्यवस्थापन अन्तरगत विद्यालयमा शिक्षकको भर्ना, छनोट, पदस्थापना, तालिम, वृत्ति विकास, सरुवा, बढुवा र अवकास जस्ता पक्षहरू पर्दछन् । विद्यालयको व्यवस्थापनका लागि मानव संसाधन व्यवस्थापन ज्यादै महत्वपूर्ण विषय हो । जसरी एउटा सङ्गठनलाई मानवीय शक्तिको आवश्यकता पर्दछ र मानिसका लागि सङ्गठनको आवश्यकता पर्दछ त्यसरी नै विद्यालयमा शैक्षिक उद्देश्य प्राप्त गर्न शिक्षकको भूमिका महत्वपूर्ण हुन्छ । त्यसैले प्रत्येक प्रधानाध्यपकको आफ्नो कार्यमध्ये मानव संसाधनको व्यवस्थापन गर्नु एउटा महत्वपूर्ण कार्य हो । मानव संसाधन व्यवस्थापन मानव इन्जिनियरिङको विज्ञान हो (HRM is the science of human engineering) । यो विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको पारस्परिक सम्बन्धको अध्ययन तथा परिमर्काको समाधानसँग सम्बद्ध विषय पनि हो । विद्यालयको उद्देश्य हासिल गर्न सक्षम, क्रियाशील र उत्सुक मानव स्रोतको प्राप्ति, विकास, उपयोग र सम्भारसँग सम्बन्धित सम्पूर्ण क्रियाकलापलाई व्यवस्थित गर्नु नै मानव संसाधन व्यवस्थापनको उद्देश्य हो । यस लेखमा विशेषगरी विद्यालयमा कार्यरत मानव संसाधन/शिक्षकको व्यवस्थापन र वृत्ति विकास कार्यक्रमको बारेमा चर्चा गरिएको छ ।

परिचय

शैक्षिक व्यवस्थापनका विभिन्न विधा मध्ये मानव संसाधन व्यवस्थापन एउटा महत्वपूर्ण विधा हो । मानव संसाधन व्यवस्थापन भन्नाले विद्यालयका लागि आवश्यक पर्ने कुशल, योग्य तथा प्रतिभावान मानव शक्ति/शिक्षकको प्राप्ति, विकास, परिचालन, छनोट, कार्यान्वयन तथा व्यवस्थापनसँग सम्बद्ध क्रियाकलापको व्यवस्थापनलाई बुझाउँछ । मानव संसाधन व्यवस्थापन विद्यालयमा हुने मानव गतिशीलतासँग सम्बन्धित छ । मानव संसाधन व्यवस्थापनको अवधारणाते विद्यालयको व्यवस्थापकीय हिसाबले शिक्षकको परिचालन तथा नियन्त्रण मात्र नगरी उनीहरूको हित, प्रतिभाको कदर, उपयुक्त अवसर दिने, अग्रसर बनाउने, संस्थागत सहयोग, समन्वय, सम्बन्ध, सुरक्षा, हामी भन्ने भावना, सामूहिक कार्य प्रणाली जस्ता पक्षलाई समेत विशेष जोड दिन्छ । मानव संसाधन व्यवस्थापन विद्यालयको लागि आवश्यक पर्ने योग्य, दक्ष र प्रतिभावान शिक्षकको व्यवस्थापन गर्ने प्रक्रियासँग सम्बन्धित छ (Aswathappa, 2003) । यो मानव पक्षको व्यवस्थापनसँग सम्बन्धित दर्शन, सिद्धान्त, नीति तथा अभ्याससँग सम्बन्धित विषय हो । शिक्षा समग्र उद्देश्य र शिक्षकहरूविच सामञ्जस्यता र सौहार्द्रता कायम गर्ने र भौतिक पूर्वाधारलाई सही रूपमा उपयोग गर्न सक्ने उत्पादनमूलक जनशक्तिको निर्माण, त्यसको प्रयोग तथा आवश्यकता अनुसार सही नीतिको परिचालन गर्नु यसको अर्को मूलभूत उद्देश्य हो ।

६९

Teacher Education

## मानव संसाधन योजना

शिक्षा क्षेत्रमा भविष्यका लागि आवश्यक पर्ने विविध खालका जनशक्तिको योजनाबद्ध रूपबाट विश्लेषण गर्नु पर्दछ अन्यथा विद्यालयमा अप्रत्यासित रूपमा आइपर्ने उताउटबाट सामना गर्न सकिदैन । शिक्षा क्षेत्रमा विज्ञान र प्रविधिको विकाससँगै त्यसबाट उत्पन्न हुने समस्यालाई निराकरण गर्नका नयाँ विषयहरूको थप्ने क्रममा त्यसका लागि आवश्यक पर्ने मानव संसाधन थप गर्नका लागि पनि प्रभावकारी रूपबाट मानव संसाधनको योजना गर्नु पर्दछ ।

मानव संसाधन योजना गर्ने क्रममा निम्न अनुसारको प्रक्रिया अवलम्बन गर्नु पर्दछ (DeCenzo & Robbins, 2005) :

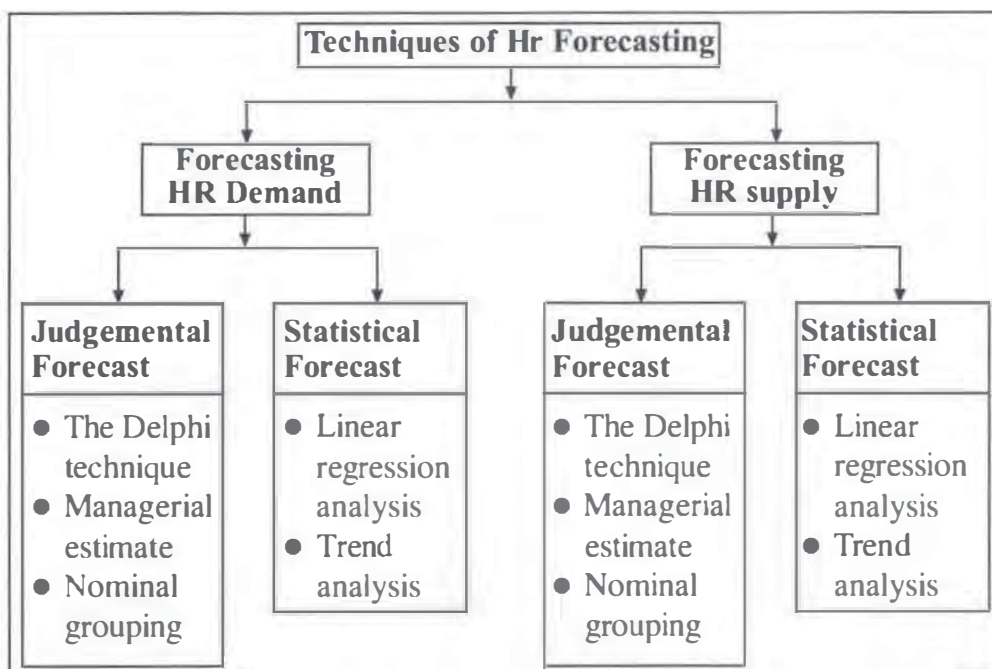
१. **विद्यमान अवस्था पहिचान गर्नु (Assessing current status) :** सर्वप्रथम मानव संसाधन छनोट गर्दा विद्यालयमा मौजुदा शिक्षकहरूको अभिलेख तयार गरिनु पर्दछ । देशव्यापी रूपमा विद्यालयमा के, कति, विषयगत शिक्षकहरू कुन तहमा कार्यरत छन्, भविष्यका लागि के कति शिक्षकहरूको आवश्यक पर्न सक्छ ? त्यसको स्पष्ट रूपमा पहिचान गर्नु पर्दछ ।
२. **शिक्षाको उद्देश्यको पुनरावलोकन (Review of organizational's objectives):** मानव संसाधन योजना शिक्षाको उद्देश्यसँग मेल खाने हुनु पर्छ । समाजको माग र चाहना तथा विश्व बजारमा देखा परेका नयाँ नयाँ विषयहरू थप गर्ने दीर्घकालीन तथा रणनीतिक योजनालाई मध्यनजर गरी मानव संसाधन योजना तर्जुमा गर्नुपर्दछ । यस क्रममा सवै भन्दा पहिले विद्यालयमा कस्तो खालको शिक्षा दिने, त्यसको उद्देश्य के हुने ? भन्ने स्पष्ट हुनु पर्दछ ।
३. **मानव संसाधनका लागि आम्दानीको प्रक्षेपण (Revenue projection for human resources):** विद्यालयमा नयाँ शिक्षक थप गर्दा के कति आर्थिक भार पर्न जान्छ, त्यो आर्थिक स्रोत कसरी र कहाँबाट जुटाउने ? भन्ने बारे प्रधानाध्यापकले विचार गरी निर्णय लिनु पर्छ । त्यसपछि विद्यालयको आवश्यकताको आधारमा कुन विषयका लागि कति सङ्ख्यामा शिक्षक आवश्यक छ भन्ने निक्यौल गर्नु पर्दछ ।
४. **आन्तरिक र बाह्य आपूर्तिको स्रोत मूल्याङ्कन गर्नु (Assessment of internal and external supply sources):** विद्यालयलाई आवश्यक पर्ने मानव संसाधन आन्तरिक र बाह्य स्रोतबाट प्राप्त हुन्छ । यसका लागि आपूर्ति निकाय (Supply agency) / शिक्षक सेवा आयोगमा समेत भर पर्नु पर्छ । उपलब्ध जनशक्तिको शैक्षिक स्तर, सिप र राष्ट्रिय आवश्यकताको वास्तविक पहिचान गरी त्यस्तो जनशक्ति आपूर्तिका लागि शिक्षण संस्थाहरू तथा तालिम प्रदान गर्ने निकायसँग सामञ्जस्य कायम गरी योजना तर्जुमा गर्नु पर्दछ ।
५. **भावी माग र आपूर्तिको भविष्यवाणी गर्नु (Matching the forecast of future demand and supply):** विद्यालयमा भविष्यका लागि के कति सङ्ख्यामा शिक्षकको आवश्यक पर्ने हो, तिनको आपूर्ति कसरी मिलाउने हो भन्ने कुराको भविष्यवाणी समेत गर्नु पर्छ । त्यसपछि भविष्यका लागि कति शिक्षक कुन विषयका लागि चाहिन्छ त्यसको निक्यौल गरिनु पर्दछ ।

## मानव संसाधनको पूर्वानुमान विधि

विद्यालयका लागि सम्भावित जनशक्ति कति छ र त्यसको आपूर्ति कसरी गर्न सकिन्छ भन्ने कुराको तथ्याङ्कका आधारमा पूर्वानुमान गर्नु पर्दछ ।

सामान्यतया मानव संसाधनको पूर्वानुमान गर्ने निम्न अनुसार विधिको अवलम्बन गर्न सकिन्छ (Laudon, & Loudon, 2007) :





#### क) मानव संसाधन मागको पूर्वानुमान (Forecasting human resource demand)

सर्वप्रथम शिक्षाको भावी योजना र क्रियाकलाप निर्धारण गरिसकेपछि आवश्यक दक्ष, योग्य तथा सक्षम जनशक्तिको मागको पूर्वानुमान गर्नु पर्छ। मानव संसाधनको पूर्वानुमान गर्ने विधि यसप्रकार छन्:

#### अ) विवेकसम्पन्न भविष्यवाणी (Judgemental forecast)

यसमा विगतको अनुभव, भविष्यको विश्लेषण र वर्तमानको आवश्यकतालाई ध्यानमा राखी मागको पूर्वानुमान गरिन्छ। यस अन्तर्गत निम्नलिखित विधिको प्रयोग गरिन्छ :

- **डेल्फी विधि (The Delphi technique) :** यो विधि सन् १९४० को दशकको अन्तिम विकास भएको हो। यसमा विद्यालयका गतिविधि र क्रियाकलापको आधारमा मानव संसाधनको पूर्वानुमान गरिन्छ। यो ज्यादै लोकप्रिय विधि हो। यस विधिमा विशेषज्ञहरूको गहन विचारका आधारमा मागको पूर्वानुमान गरिन्छ। विशेषज्ञहरूले दिएका स्वतन्त्र विचारहरूलाई विश्लेषण एवम् मूल्याङ्कन गरेर एउटा निर्णयमा गरिन्छ, तर यस विधिको दोष के छ भने यसमा विशेषज्ञहरूको सोच अनुसारको व्यक्तिगत प्रभाव भने पर्न सक्छ। नेपालको सन्दर्भमा समय समयमा विद्यालयका विषयहरूको हेरफेर भईरहनु यसको उदाहरण हो।
- **व्यवस्थापकीय पूर्वानुमान विधि (Managerial estimate technique) :** प्रधानाध्यापकले आफ्नो विद्यालयको गति, भविष्यको विकास र परिवर्तन, रणनीति र योजना आदिको आधारमा आफ्नो बुद्धि विवेक प्रयोग गरी आवश्यक जनशक्तिको अनुमान गर्ने विधिलाई व्यवस्थापकीय पूर्वानुमान विधि भनिन्छ। यस विधिमा तल्लो तह अर्थात् विद्यालयसँग राय सुझाव लिएर जिल्ला शिक्षा कार्यालयले शिक्षक सङ्ख्याको पूर्वानुमान गर्दछ।
- **नाम मात्रको समूह विधि (Nominal grouping) :** यस विधिमा वर्तमान समयमा के कति मानव संसाधन कार्यरत छन्, उनीहरूका समस्याहरू के छन् भन्ने कुराको विश्लेषण पश्चात् भोलिका लागि के कति शिक्षकको आवश्यकता पर्ला भनी तथ्याङ्क निकालिन्छ। यसमा विभिन्न शिक्षकहरू विचको छलफल, अन्तर्क्रिया आदिबाट प्राप्त सूचनाका आधारमा निर्णय लिइन्छ। अन्तरक्रियाबाट निस्केको निचोड मानव संसाधन मागको पूर्वानुमान गर्न ज्यादै उपयोगी हुन्छ। यो विधि जटिल

विधि हो जसमा शिक्षकका विचारहरू बाझ्न सक्छन् । नेपालको सन्दर्भमा विभिन्न पेशागत तथा वैचारिक सङ्घ सङ्गठनहरूको आपसी विवादले गर्दा शिक्षा सेवा आयोगले स्वतन्त्र रूपमा शिक्षाको विज्ञापन गर्न ढिलो भएको थियो ।

#### आ) तथ्याङ्कीय विधि (Statistical technique)

यस अन्तर्गत निम्नलिखित विधिको प्रयोग गरिन्छ :

- **रेखीय प्रत्यावृत्ति विश्लेषण (Linear regression analysis) :** यस विधिमा जनशक्तिको पूर्वानुमान विद्यालयको तह, विद्यार्थीको चाँप, भौगोलिक वनावट आदिको आधारमा गरिन्छ । यो साधारण रेखीय प्रत्यावृत्ति विश्लेषण (Simple linear regression) र बहु-रेखीय प्रत्यावृत्ति विश्लेषण (Multiple linear regression analysis) गरी दुई प्रकारको हुन्छ । साधारण रेखीय प्रत्यावृत्ति विश्लेषणमा एउटा मात्र चर (Variable) लाई आधार मानेर विश्लेषण गरिन्छ । जस्तै: विषयगत दरबन्दीका आधारमा शिक्षकको मागको अनुमान गर्नु । बहु-रेखीय प्रत्यावृत्ति विश्लेषणमा भने एकभन्दा बढी चरलाई आधार मानेर विश्लेषण गरिन्छ जस्तै : विषयगत आवश्यकता, विद्यार्थीको चाप, भौगोलिक वनावट आदिको आधारमा शिक्षकको मागको अनुमान गर्नु ।
- **प्रवृत्ति विश्लेषण (Trend analysis) :** यो विधिमा विद्यालयको समग्र पक्षको प्रवृत्ति विश्लेषण गरेर भविष्यलाई आवश्यक पर्ने शिक्षकको माग अनुमान गरिन्छ । विद्यालयको तह, आवश्यक रिक्त विषयगत दरबन्दी, विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको सङ्ख्या, आदिको विश्लेषण गरिन्छ । विषयगत दरबन्दी, तह, शिक्षक सङ्ख्या र विद्यार्थी विचको अनुपात अध्ययन गरेर भविष्यमा आवश्यक पर्ने शिक्षकको पूर्वानुमान गरिन्छ ।

७२

ख) **मानव संसाधन आपूर्तिको पूर्वानुमान (Forecasting human resource supply):** मानव संसाधन आपूर्तिको पूर्वानुमान भन्नाले आन्तरिक रूपमा जनशक्तिको आपूर्ति सङ्ख्याको तेखाजोखाताई बुझाउँछ । आन्तरिक रूपमा गरिने आपूर्तिले मागलाई थेग्न नसक्ने अवस्थामा मात्र बाह्य भर्ना तथा छनोट कार्य गरिन्छ । यसमा पनि विवेकसम्मत तथा तथ्याङ्कीय विधिको प्रयोग गरिएको हुन्छ:

#### (अ) विवेकसम्मत विधि (Judgemental technique)

यस अन्तर्गत निम्नलिखित विधिहरू अवलम्बन गरिन्छ :

- **पुनःपदस्थापन योजना (Re-placement planning) :** यस विधिमा अध्यापन गर्ने विषयहरू र शिक्षकको चार्ट तयार गरिन्छ, जसमा एउटा विषयवाट अर्को विषयमा फेरबदल हुने कुरालाई ध्यान दिइएको हुन्छ । यसबाट आन्तरिक रूपमा नै मानव संसाधनको आपूर्ति गर्न सम्भव हुन्छ । तालिकामा उल्लेख भएका ठाँउ खाली देखिएमा त्यसको आपूर्ति कहाँबाट गर्न सकिन्छ भन्ने कुरा सजिलै थाहा पाउन सकिन्छ । तर यस विधिबाट शिक्षक आपूर्ति गर्दा दक्ष शिक्षक ओझेलमा पर्न सक्छन् ।
- **अनुयायी योजना (Succession planning) :** अनुयायी योजना भन्नाले उच्च स्तरीय पदका रिक्त स्थानका लागि आवश्यक पर्ने तालिम र विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरी जनशक्ति पूर्ति गर्ने योजना हो । यसबाट भविष्यमा माथिल्ला पदमा के कति जनशक्ति तयार गरि आपूर्ति गर्न सकिन्छ भन्ने जानकारी प्राप्त हुन्छ । सबै परिस्थितिमा यो योजना लागु हुन्छ भन्न सकिदैन । प्राथमिक तहको शिक्षकलाई माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्न लगाउनु यसको उदाहरण हो ।

#### (आ) तथ्याङ्कीय विधि (Statistical technique)

यस अन्तर्गत निम्न लिखित विधि हरू पर्दछन् :



- **मार्कोभ विश्लेषण (Markov analysis) :** मार्कोभद्वारा गरिएको यस विश्लेषण एउटा प्रवाह नमुना (Flow model) हो। यसले विगतका शिक्षकको प्रवाहका आधारमा भविष्यका लागि आवश्यक पर्ने शिक्षकको पूर्वानुमान गर्दछ। यसमा विद्यालयको आन्तरिक आवश्यकता र पूर्तिको सम्भावना दुवैको विश्लेषण गरिन्छ। यसमा वर्षभरिमा कति शिक्षकहरू एक स्थानबाट अर्को स्थानमा अदलबदल हुन्छन् भन्ने कुरामा ध्यान दिइन्छ। यसै अनुमानका लागि मानव संसाधनको विगतको तथ्याङ्क सही र वास्तविक हुनु पर्दछ।
- **नवीकरण विश्लेषण (Renewal analysis) :** नवीकरणबाट भविष्यको प्रवाह तथा आन्तरिक सम्भाव्यताका बारेमा पूर्वानुमान गर्न सकिन्छ। विद्यालयको वितरणबाट सिर्जना भएका पद तथा शिक्षकहरूको गतिशीलता आदिको आधारमा विश्लेषण गरेर भविष्यका लागि आपूर्तिको अनुमान गर्न सकिन्छ। नवीकरण विश्लेषण गर्नका लागि सही तथ्य आवश्यक हुन्छ। यसबाट के कति जनशक्ति थप गर्नुपर्ने हो भन्ने कुरा थाहा हुन्छ।

### मानव संसाधनको वृत्ति विकास

व्यक्ति स्वभावले नै आफ्नो व्यक्तिगत जीवनमा सधैंभरि एउटै तह वा पदमा रहेर काम गर्न रुचाउँदैन। उसले आफ्नो उन्नति वा प्रगति चाहन्छ। समय परिस्थिति आफ्नो कार्यानुभवसँगै माथिल्लो वा उच्च तहमा पदोन्नति हुन चाहन्छ। प्रत्येक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरू आफ्नो सिर्जनात्मक प्रतिभाको प्रयोग गरी माथिल्लो पदमा प्रवेश गर्नु स्वाभाविक हो किनकि वृत्ति विकासको सोच वा चिन्ता नराखी विद्यालयमा काम गर्दछ भन्ने उसले जीवनमा कहिल्यै प्रगति तथा थप उन्नति गर्न सक्दैन (Kafle, Adhikari, & Thapa, 2011)। त्यसैले विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकले सदैव आफ्नो काम तथा पेसाको विकास गर्नु पर्दछ। मानिस विवेकशील प्राणी हो र उसमा सिर्जनशील प्रतिभाको प्राचुर्यता हुन्छ। यसैले ऊ निरन्तर नयाँ कुराको खोजीमा आफ्नो बुद्धि, विवेक र क्षमता प्रयोग गरिरहन्छ। यद्यपि मानिस जन्मजात सक्षम र योग्य हुँदैन तर उसमा यस किसिमको योग्यता, उचित शिक्षा दीक्षा, विशेष प्रशिक्षण र तालिम आदिका माध्यमबाट सजिलै विकास गर्न सकिन्छ।

वृत्ति विकासले विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकको पदोन्नतिसँग सम्बन्धित पक्षको मात्रै बकालत गर्दैन। यसले उनीहरू आफ्नो सम्बन्धित काममा कसरी पोख्त रहन्छन्। उनीहरूको कार्य सम्पादनबाट विद्यालयलाई कसरी फाइदा पुग्न सक्छ भन्ने बारेमा स्पष्ट रूपमा जानकारी गराउँछ (Branson, 1987)। त्यसैले वृत्ति विकास केवल उनीहरूको पदोन्नति मात्रै नभई विद्यालयको बृहत्तर पक्ष हो जसले विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई पेशाप्रति आकर्षित गर्दछ। वृत्ति विकासले नै विद्यालयमा कार्यरत व्यक्तिको र विद्यालय दुवैको आवश्यकता पूरा गर्न मद्दत गर्दछ। त्यसैले विद्यालय मात्रै नभएर विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकले पनि वृत्ति विकासका लागि त्यतिकै जागरुक बन्नुपर्दछ (Mukhopadhyay, 2005)। किनकी शिक्षकले प्रयास वा प्रयत्न नगरेसम्म विद्यालयले जतिसुकै प्रयास र प्रयत्न गरेता पनि त्यो निरर्थक बन्न जान्छ। त्यसैले वृत्ति विकासका लागि विद्यालय र विद्यालयमा कार्यरत शिक्षक दुवैले प्रयास गर्नु पर्दछ।

वृत्ति विकासको मुख्य उद्देश्य नै विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई व्यक्तिगत, सामाजिक, सांस्कृतिक तत्वहरूको ब्याल गरी थप उन्नति गर्ने वा गराउने वातावरण तयार पार्दै उनीहरूको आवश्यकता चाहना अनुसारको शिक्षा तथा तालिमको माध्यमबाट विद्यालयको कार्यसम्पादन तर्फ उत्प्रेरित गर्नु हो (William, & Davis, 1993)। मानव संसाधनलाई माथिल्लो तहको पद ग्रहण गर्न, नयाँ चुनौतीहरूको

सामना गर्न यसले अवसर प्रदान गर्दछ। विद्यालयले क्षमतावान्, सिर्जनशील तथा विद्यालयलाई अगाडि वढाउन सक्ने व्यक्तिलाई भित्र्याउने तथा उसलाई सेवाकालीन तालिम प्रदान गरी सिर्जनशील कार्य गर्न उत्प्रेरित गर्ने, कार्य सम्पादनका आधारमा पुरस्कृत गर्ने जस्ता कार्य गरी रहनु पर्दछ।

### लक्षित समूहका लागि वृत्ति विकास कार्यक्रम

विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरू सबै एकनासका वा औसत व्यक्ति मात्रै हुँदैनन्। कोही अत्यन्तै तीव्र गतिमा वृत्ति विकासको अवसरको खोजी गर्दछन् भने कोही वृत्ति विकासप्रति निष्क्रिय रहन्छन्। त्यसैले सबैलाई एउटै वृत्ति विकासको कार्यक्रमले उत्साहित बनाउन सक्दैन। यसका साथै विद्यालयमा महिला, दलित सीमान्तकृत व्यक्तिहरू तथा शारीरिक रूपमा विकलाङ्ग वा असक्षमता भएका व्यक्तिहरूलाई अलग अलग खालको वृत्ति विकासका कार्यक्रम चाहिन्छ। विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकका दम्पति तथा अभिभावकलाई समेत वृत्ति विकासका कार्यक्रम दिनु पर्दछ। औसत खालको वृत्ति विकासका कार्यक्रमले समेट्न नसकेका शिक्षक तथा शिक्षिकालाई उनीहरूको आवश्यकता तथा रुचिको आधारमा वृत्ति विकासका थप कार्यक्रम प्रदान गर्नु पर्दछ। यस्तो वृत्ति विकासको कार्यक्रमलाई निम्नानुसार तल दिएको छ (Bernardin, 2005) :

(क) **द्रुत गतिका शिक्षक (Fast track teachers):** विद्यालयमा कार्यरत शिक्षक जो वृत्ति विकासका लागि विद्यालयमा आएका हुन्छन् तिनीहरू नै तीव्र गतिका शिक्षक हुन्। यस मार्गका शिक्षकहरू उच्च वृत्ति विकासको अवसरको सदुपयोग गर्न चाहने भएकाले यिनलाई सङ्गठनका चम्किलो तारा (Stars of organization) को रूपमा समेत चित्रण गरिन्छ। यस्ता उदियमान तारालाई प्रधानाध्यापकले समयमा नै पहिचान गरी उचित खालको तालिम, मार्गदर्शन र चुनौतीपूर्ण कार्यहरूको सम्पादन गर्ने अवसर दिनु पर्दछ। कामप्रति जिम्मेवार बन्नका लागि उनीहरूको प्रयासको खोजी गर्ने तर्फ प्रधानाध्यापकले ध्यान दिनु पर्दछ।

(ख) **निष्क्रिय शिक्षकहरू (Entrenched teachers):** विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरू सबै वृत्ति विकासका लागि सक्रिय रूपमा लागि पर्दैनन्। कतिपय शिक्षकहरू निष्क्रिय रूपबाट दैनिक जीविकोपार्जनलाई मात्रै प्राथमिकता दिएर यथास्थितिमा नै बसेका हुन्छन्। उनीहरू अन्य शिक्षकसँग सहजै रूपमा घुलमिल हुन समेत रुचाउँदैनन्। उनीहरूले मानसिक तथा मनोवैज्ञानिक रूपमा नै न्यून अवसरमा चित्त बुझाएका हुन्छन्। प्रधानाध्यापकले विद्यालयमा कार्यरत त्यस्ता शिक्षकलाई वृत्ति विकासका थप अवसर दिनु पर्दछ। उनीहरूको काममा परामर्श दिने, विद्यालयमा थप सिकाइको अवसर दिने जस्ता कार्यक्रम मार्फत उनीहरूलाई वृत्ति विकासप्रति उत्साहित बनाउनु पर्दछ।

(ग) **पदबाट बाहिरिएकालाई कार्यक्रम (Out placement programs):** विद्यालयमा लामो समयसम्म काम गरेका शिक्षकहरूलाई आन्तरिक तथा वाह्य रूपबाट परामर्श गरी उनीहरूको अनुभूति साटासाट (Share their feelings) गर्न उत्साहित बनाउने तर्फ विद्यालयले ध्यान दिनु पर्दछ। उनीहरूलाई नयाँ रोजगारको खोजी गर्ने तर्फ सिप तथा समक्षमताको विकास गराउनु पर्दछ। यसले मुख्यगरी मध्यम तथा न्यून रूपमा वृत्ति विकास भएका व्यक्तिलाई व्यक्तिगत रूपमा आत्मविश्वास वढाउन सहयोग पुऱ्याउँछ। यस्तो कार्यक्रमबाट अवकाशपछिको समयमा शिक्षकहरूमा देखापर्ने तनाव, चिन्ता, आत्म विश्वासमा कमी, बूढोपन जस्ता चिन्ताहरू रोकन सघाउँछ।

(घ) **नवप्रवेशी शिक्षकलाई कार्यक्रम (Programs for new teachers):** विद्यालयमा नवप्रवेशी शिक्षकहरू



नयाँ जोस जाँगर र उत्साहका साथ प्रवेश गरेका हुन्छन् । त्यसैले उनीहरूलाई विद्यालयको विभिन्न कार्यक्रम सम्बन्धी अभिमुखीकरणसँगै उनीहरूलाई सामाजिकीकरण गराउनु पर्दछ जसले गर्दा उनीहरूमा, डर, त्रास, चिन्ता, तनावमा न्यूनता आउँछ । त्यसपछि उनीहरूलाई वृत्ति विकासका अवसरको बारेमा जानकारी गराउनु पर्दछ ।

**(ड) ढिलो वृत्ति तथा अवकाश पाएका शिक्षकलाई कार्यक्रम (Program for late career and retirement):**

विद्यालयमा कार्यरत सबै शिक्षकहरूमा ज्ञान, सिप क्षमता समान किसिमको हुँदैन, फलस्वरूप सबैको वृत्ति विकास एकसाथ हुँदैन । कसैको तत्कालै वृत्ति विकास हुन्छ भने कसैको लामो समय लाग्छ । विद्यालयले लामो समयसम्म वृत्ति विकास नभएका शिक्षकहरूलाई थप वृत्ति विकासका कार्यक्रम दिनु पर्दछ । लामो समयसम्म कार्यरत रहेर वृत्ति विकास नभई अवकाश पाएका शिक्षकहरूलाई विद्यालयको विभिन्न कार्यक्रममा निमन्त्रणा गर्ने, सम्मान गर्ने तथा अन्य सेवा सुविधा थप गर्ने तर्फ विद्यालयले ध्यान दिनु पर्दछ ।

**(च) महिला, सीमान्तकृत तथा अपाङ्ग भएका शिक्षकका लागि कार्यक्रम (Programs for women, minorities and teachers with disabilities):**

विद्यालयले वृत्ति विकास ध्यान पुर्याउनु पर्ने लक्षित समूहमध्ये कतिपय शिक्षकहरू वृत्ति विकास सम्बन्धी खासै चासो राख्दैनन् भने कतिपय शिक्षकहरू वृत्ति विकास सम्बन्धी तीव्र रूपमा इच्छा भएता पनि अवसर पाएका हुँदैनन् । कसैले अवसर पाएर पनि विविध कारण त्यसबाट पाउनु पर्ने प्रतिशत हासिल गर्न सकिरहेका हुँदैनन् (UNESCO, 1982) । विद्यालयले त्यस्ता लक्षित समूहको पहिचानगरी उनीहरूको आवश्यकता तथा रुचि अनुसारका थप वृत्ति विकासका कार्यक्रम समावेश गर्नु पर्दछ । वृत्ति विकासमा सहभागी भएका लक्षित समुदायका शिक्षकलाई वृत्ति विकासको सहभागितामा समानता दिने अवसर (Equal chance to participation) मात्रै दिएर हुँदैन । त्यसको प्रतिफल पनि पाउन सक्ने अवसर वा सामाजिक न्यायको आधारमा उनीहरूलाई प्रदान (Opportunity participation get benefit through social justice) गर्न सक्नु पर्दछ (Rao, 1991) । नेपालको मन्दर्भमा विगतका विभिन्न आन्दोलन तथा घटनाक्रममा धेरै शिक्षकहरू ज्यान गुमाए र त्यतिकै सङ्ख्यामा शारीरिक रूपबाट अपाङ्ग बनेका छन् । तिनलाई उचित ढङ्गबाट वृत्ति विकासको कार्यक्रममा सहभागितामा गराउनु पर्दछ ।

**(छ) शिक्षकका दम्पती तथा अभिभावकलाई कार्यक्रम (Programs for teacher's spouses and parents):**

विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई वृत्ति विकासका पर्याप्त अवसरहरू दिएर उनीहरूलाई कामप्रति उत्साहित बनाउन जुनसुकै उपाय अवलम्बन गरेता पनि त्यसले त्यति बेलासम्म सार्थकता पाउँदैन जतिबेलासम्म तिनीहरूका दम्पति तथा अभिभावकलाई वृत्ति विकास सम्बन्धी जानकारी तथा त्यसका फाइदाका बारेमा ज्ञान हुँदैन । त्यसैले शिक्षकसँगै उनीहरूका दम्पती तथा अभिभावकलाई समेत वृत्ति विकासको कार्यक्रम हुनु पर्दछ । व्यापक रूपमा पारिवारिक तनाव तथा आपसी असमझदारी भएको खण्डमा उनीहरूको जतिसुकै राम्रो वृत्ति विकासका अवसर भएता पनि विद्यालयमा शिक्षक उत्साहित हुन सक्दैन ।

**निष्कर्ष**

नेपालको मन्दर्भमा निजामती तर्फ लोक सेवा आयोग, मानव संसाधन छनोट गर्ने उच्च र स्वतन्त्र निकायका रूपमा स्थापित छ । अन्य निकाय भन्दा यसको छनोट प्रक्रिया निष्पक्ष र पारदर्शी भए तापनि

आलोचना मुक्त भने हुन सकेको छैन । विद्यालय तर्फ शिक्षक सेवा आयोगको स्थापना जति ढिलो भएको थियो यसका क्रियाकलाप समेत त्यस्तै गतिमा सम्पन्न हुने गरेका छन् । शिक्षक अध्यापन अनुमति पत्रको वितरण गरेतापनि त्यसमा प्रश्न चिन्ह लागेको छ । नक्कली अनुमति पत्र र सक्कली अनुमति पत्र लिएर विद्यालयमा जागिरखानेको सङ्ख्याका विच त्यति धेरै भिन्नता छैन भने अर्कोतर्फ सक्कली र नक्कली प्रमाणपत्र वाहक शिक्षकबीचको अध्यापनमा समेत कुनै भिन्नता छैन । अध्यापन अनुमति पत्र पाउने सङ्ख्या भन्दा कैयौं गुणा बढी विद्यालयमा स्थायी शिक्षकको दरबन्दी रिक्त भइसक्दा समेत स्थायी रूपमा पदपूर्ति गर्न खुल्ला विज्ञापन मार्फत योग्य शिक्षक छनोट गर्ने तर्फ बल्ल आयोग लागि परेको छ ।

विद्यालयले वृत्ति विकास सम्बन्धी पर्याप्त अवसरहरू दिए तापनि यदि विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकले यसलाई वेवास्ता गरेको खण्डमा त्यो वालुवामा पानी हाले सरह हुन्छ त्यसरी नै शिक्षकले जतिसुकै प्रयास गरेता पनि विद्यालयले वृत्ति विकासको अवसर दिएन भने उसको प्रयास पनि निरर्थक बन्न जान्छ । तसर्थ, वृत्ति विकासका लागि विद्यालय र विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको संयुक्त प्रयास हुन जरुरी छ । नेपालको सन्दर्भमा चरम राजनैतिक हस्तक्षेप, दलगत भागवण्डा तथा व्यक्तिगत स्वार्थका कारण विद्यालय र शिक्षकहरू दुवै पक्षले प्रभावकारी रूपमा काम गर्न सकिरहेको छैन ।

### सन्दर्भ सामग्री

- Aswathappa, K. (2003). Human Resource Management. New Delhi: Tata McGraw Hill.
- Bernardin, H. J. (2004). Human Resource Management. New Delhi: Tata McGraw Hill.
- Branson, R.K. (1987). "Why does School Cannot Improve: The Upper Limit Hypothesis", Journal of Instructional Development. Vol. No. 10.4 page 15-26.
- DeCenzo, D. & Robbins, S. (2005). Fundamental of Human Resource Management. New Delhi: John Wiley and Sons.
- Kafle, B. Adhikari, N. & Thapa, T. (2011). Human Resources in Management in Educaaaation, (In Nepali) Kathmandu: Sunlight Publication
- Laudon, K. & Loudon, J. (2007). Management Information System. New Delhi: Prentice Hall Pvt.
- Mukhopadhyay, M. (2005). Total Quality Management in School. New Delhi: Sage Publication.
- Rao, T.V. (1991). Reading in Human Resource Development. New Delhi: Oxford and IBH.
- UNESCO (1982). Human Resource Management in Education. Training Module in Bangkok: Author.
- William, B. & Davis, K. (1993). Human Resource and Personnel Management. New York: McGraw Hill.



# विद्यालयमा मूल्याङ्कनका आयामहरू र नेपाली अनुभव

सुसन आचार्य पिएचडी

सह-प्राध्यापक, शिक्षा सङ्काय त्रिभुवन विश्वविद्यालय

Email: sushancharya@gmail.com

सार

विश्वमा विद्यालय मूल्याङ्कनलाई शिक्षाको गुणस्तर सुधार्ने माध्यमको रूपमा परिचालन गरिएका प्रशस्त उदाहरणहरू छन्। शिक्षाको गुणस्तरसँग विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकहरूको उत्तरदायित्व एवम् जवाफदेहिता गाँसिएर आउँछ। तसर्थ विद्यालय मूल्याङ्कन गुणस्तरीय शिक्षा र जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्ने मार्ग नै हो जसको उद्देश्यमा तीन प्रमुख तत्वहरू- 'गुणस्तरीय शिक्षा', 'जवाफदेहिता' र 'सुधार' सम्मिलित हुन्छन्। विद्यालय मूल्याङ्कनले संरचना र उक्त संरचनाभित्रका कर्ताहरू दुवैको जाँच पड्ताल गर्छ र तिनको सुधार गर्ने अभिप्राय राखेको हुन्छ। यो लेखमा विद्यालय मूल्याङ्कनका विभिन्न प्रणालीहरू र तिनको 'गुणस्तरीय शिक्षा', 'जवाफदेहिता' र 'सुधार' सँगको सबन्धका बारेमा छलफल गरिएको छ।

विषय प्रवेश

गुणस्तरीय शिक्षा विश्वव्यापी चासोको विषय हो। गुणस्तरीय शिक्षाका नयाँ नयाँ चिन्तनहरू भइ रहन्छन्। संसारभर गुणस्तरीय शिक्षाको निम्ति विभिन्न प्रयासहरू पनि भइरहेका नै छन्। विद्यालय मूल्याङ्कन, चिन्तन एवम् प्रयासहरूमध्ये व्यापक रूपमा देखा परेको वर्तमानको महत्त्वपूर्ण विषय हो। विद्यालय मूल्याङ्कनलाई शिक्षाको गुणस्तर सुधार्ने माध्यमको रूपमा परिचालन गरिएका प्रशस्त उदाहरणहरू छन्। गुणस्तरसँग विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकहरूको उत्तरदायित्व एवम् जवाफदेहिता गाँसिएर आउँछ। तसर्थ विद्यालय मूल्याङ्कन गुणस्तरीय शिक्षा र जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्ने मार्ग नै हो। विद्यालय मूल्याङ्कनको अभिप्राय समग्रमा 'गुणस्तरीय शिक्षा' 'जवाफदेहिता' तथा 'सुधार' हो। अर्थात् गुणस्तर सुधार्ने अभिप्राय बोकेको विद्यालय मूल्याङ्कनले संरचना (structure) र व्यक्ति/माध्यम (agency) दुवैको जाँच पड्ताल गर्छ र तिनको सुधार पनि गर्छ। जस्तै विद्यालय व्यवस्थापनको बमोट एवम् प्रक्रियादेखि शिक्षकको शिक्षण क्रियाकलापसम्म यसले समेट्छ। यसो गर्नुका पछाडि संरचना र व्यक्तिको अन्तरक्रियाबाट नै सङ्गठन परिवर्तन हुन्छ भन्ने समाजशास्त्री Anthony Giddens को मान्यताले काम गरेको छ भन्न सकिन्छ।

गुणस्तरीय शिक्षा एवम् जवाफदेहिता स्थापित गर्न विद्यालय मूल्याङ्कनले विभिन्न प्रकारका परीक्षण तथा उपायहरूको प्रयोग गरेको पाइन्छ। अर्थात् जसरी गुणस्तरीय शिक्षा बहुआयामिक हुन्छ त्यसरी नै विद्यालय मूल्याङ्कन पनि बहुआयामिक नै हुन्छ। विभिन्न देशका विद्यालय मूल्याङ्कन प्रणालीहरूको विश्लेषणले यही भन्छ। विशेषतः पश्चिमी देशहरूमा बहुआयामिक विद्यालय मूल्याङ्कन प्रक्रिया अवलम्बन गरिन्छ। ती देशहरू विद्यालय मूल्याङ्कन अभ्यासलाई सुधार्ने संस्थागत रूप दिन प्रयत्नरत छन्। यस क्रममा विद्यालय मूल्याङ्कनभित्र उनीहरू मुख्यतः तिनवटा माध्यम अपनाउँछन्। ती माध्यमहरू विद्यालयको बाह्य पुनरावलोकन, स्तरीकृत राष्ट्रिय विद्यार्थी परीक्षण (National standardized student assessment) तथा विद्यालय स्व-मूल्याङ्कन अर्थात् विद्यालयको आन्तरिक मूल्याङ्कन हुन्। साथै ती देशहरूमा विद्यमान मूल्याङ्कनको परिणाम वा सुझावहरू संबोधन गर्नाका

७७

Teacher Education



लागि मूल्याङ्कन पश्चात् उपलब्ध गराइने सहयोगलाई पनि गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्ने मार्गको रूपमा हेर्न सकिन्छ। जस्तै विश्वकै पुरानो विद्यालय मूल्याङ्कन प्रणाली भएको संयुक्त अधिराज्य बेलायतको विद्यालय निरीक्षणले विद्यालय मूल्याङ्कन प्रणालीलाई निरन्तर रूपमा रूपान्तरण गर्दै लग्यो। हाल यो अभ्यास दुई प्रमुख भूमिका खेल्ने माध्यमको रूपमा परिचित छ- जवाफदेहिता स्थापित गर्ने र सुधारको निम्ति सहयोग गर्ने (Grauwe र Naidoo सन् २००४)। सार्वजनिक सेवाको गुणस्तर र जवाफदेहिता प्रतिको बढ्दो चासोको कारण धेरै देशहरूले विद्यालय मूल्याङ्कनको पनि पराम्परागत ढाँचालाई बदल्दै वैकल्पिक विधिहरूको अभ्यास गर्न थाले। यद्यपि कतिपय देशमा विद्यालय निरीक्षणले दुवै भूमिका निर्वाह गर्न सकिरहेका हुँदैनन् (उही)। कतिपय देशहरूमा विद्यालय मूल्याङ्कनमा विद्यार्थी परीक्षण प्रणालीले प्रभुत्व जमाइ नै रह्यो र यही नै गुणस्तर शिक्षाको माध्यम हुन गयो। यस्तो प्रणाली विद्यार्थी परीक्षण तथा मापनको विधि तथा साधनहरू सुधार गर्नेतर्फ मात्र उन्मुख भइरहे (Brown २०११, Magno २०१०, Maxwell, र Rinchen & Cooksey २०१०)। प्रायः जसो विकासोन्मुख देशहरूका विद्यालय मूल्याङ्कन सम्बन्धी उपलब्ध साहित्यहरू विद्यार्थी परीक्षण मै केन्द्रित भएको पाइन्छ।

वाह्य विद्यालय मूल्याङ्कन विभिन्न विशेषणहरूबाट परिचित छ। यसलाई कहीं परीक्षण (audit), कहीं सुपरीवेक्षण (Inspection), कहीं पुनरावलोकन (Review), कहीं पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कन (Whole school evaluation), इत्यादि भनिन्छ (Khosa सन् २०१० र Grauwe & Naidod सन् २००४)। धेरै जसो विकासोन्मुख देशहरूमा विद्यालयको परीक्षणले विद्यालयको आर्थिक व्यवस्थापन पद्धतिको जाँच पड्ताल गर्दछ। तर धेरै विकसित देशहरूमा जस्तै संयुक्त अधिराज्य, संयुक्त राज्य अमेरिका, युरोपेली देशहरूमा विद्यालय परीक्षण (School audit) ले विद्यालयको गैर आर्थिक पक्षहरूको पनि लेखाजोखा वा मूल्याङ्कन भन्ने जनाउँछ (Lyons & Barnett, सन् २०११; International Curriculum Management Audit Center, सन् २०११; र Skrla, Scheurich, Garcia & Nolly, सन् २००४)। पारिभाषिक शब्दहरू तथा मार्ग जे जस्ता भए पनि विद्यालयको वाह्य मूल्याङ्कनको प्रयोजन विकसित तथा विकासोन्मुख दुवै देशहरूमा विद्यार्थी उपलब्धिमा सुधार र विद्यालय एवम् शिक्षकमा जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्नु नै हो। विद्यार्थी उपलब्धि गुणस्तरसँग सम्बन्धित हुन्छ। जवाफदेहिताले 'ऐन नियमको पालना', 'व्यावसायिक मान्यताको अनुसरण' तथा 'परिणामतर्फ उन्मुख' पद्धतिहरूसँग सम्बन्ध राख्छ (Anderson, सन् २००५, पेज १)। पहिलो पद्धतिमा शिक्षकहरू ऐन नियम तथा कर्मचारीतन्त्रप्रति जवाफदेही हुन्छन्। दोस्रो पद्धतिमा उनीहरू आफ्नो व्यावसायिक सङ्घ/सङ्गठनको मापदण्ड एवम् आफ्नो सहकर्मीप्रति जवाफदेही हुन्छन् र तेस्रो पद्धतिमा शिक्षकहरू विद्यार्थीको सिकाइ प्रति जवाफदेही र तदनुरूप सर्वसाधारणप्रति जवाफदेही हुन्छन् (उही)। तसर्थ जवाफदेहिता कानुनी प्रावधानहरू तथा विद्यार्थीका विविध सिकाइ आवश्यकताहरूले मार्गे बमोजिम कक्षाकोठाका क्रियाकलाप/अभ्यासहरू, स्रोत व्यवस्थापन, सिकाइ वातावरण, सरोकारवालाहरूको सहभागिता, विद्यालय सञ्चालन, इत्यादि सबैमा परावर्तित हुन्छ। अर्थात्, जवाफदेहिता विद्यालयको सेवा प्रवाह र सेवा प्रवाहको व्यवस्थापन प्रणालीमा प्रष्ट रूपमा प्रतिबिम्बित हुन्छ। तसर्थ विद्यालय मूल्याङ्कनको कुरो गर्दा विद्यालयको जवाफदेहिताको समग्र अवस्थाको मूल्याङ्कन गर्ने कि विषयगत मूल्याङ्कन गर्ने भन्ने मुद्दा आउँछ। पहिलोले विद्यालय मूल्याङ्कनको दुवै अभिप्रायहरू (गुणस्तरीय शिक्षा र जवाफदेहिता) लाई समेट्छ भने पछिल्लोले विद्यालयको कुनै एक पक्षलाई मात्र समेट्छ। प्रक्रिया वा ढाँचा जे जस्तो भए पनि



प्रायः जसो देशहरूमा गुणस्तर र जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्न शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, सिकाइ वातावरण, र नतिजा/परिणामका मानकहरू परिभाषित गरिएका हुन्छन् । मानकहरूका सूचकहरू तय गरिएका हुन्छन् । मूल्याङ्कनमा तिनै मानक तथा सूचकहरूप्रतिको जवाफदेहिता खोजिन्छ ।

न्यूजिल्यान्डमा बाह्य मूल्याङ्कन शैक्षिक परीक्षण कार्यालय (Education Review Office, ERO) ले विद्यालय सञ्चालन पद्धति, व्यवस्थापन, व्यावसायिक नेतृत्व तथा शिक्षणले विद्यार्थी सिकाइ र उपलब्धिमा पारेको प्रभावको मूल्याङ्कन गर्छ (ERO, सन् २०११) । बेलायतमा सुपरिक्षकहरूले विद्यार्थीको उपलब्धि, शिक्षणको गुणस्तर, विद्यालय व्यवस्थापन, विद्यार्थीको व्यवहार तथा सुरक्षा सम्बन्धमा नेतृत्वको गुणस्तरलाई ध्यानमा राखेर विद्यालयको प्रभावकारिताको मूल्याङ्कन गर्छन् (OFSTED, सन् २०१२) । यी अभ्यासहरूले के देखाउँछ भने दुवै देशमा विद्यालय मूल्याङ्कन कार्य विद्यालयको प्रक्रिया र परिणाम दुवैमा केन्द्रित हुन्छ ।

विद्यालय मूल्याङ्कनका अभ्यासहरूले देखाउँछ कि राष्ट्रिय विद्यार्थी मूल्याङ्कन तथा पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कन बाहेक विषयगत मूल्याङ्कन पनि प्रचलनमा छन् । जस्तै संयुक्त राज्य अमेरिकामा विद्यालयका विविध पक्षहरू जस्तै विद्यार्थी सुरक्षा, समता, व्यावसायिक विकास, पाठ्यक्रम कार्यान्वयन, विद्यार्थीको संज्ञानात्मक विकास, विद्यार्थीको सामाजिक विकास, इत्यादिको छुट्टा छुट्टै वा एक पटकमा एउटा विषयको परीक्षण गरिन्छ । प्रायः हरेक विषयगत परीक्षणले परिवेष, लगानी, प्रक्रिया र परिणाम (context, input, process, output) को मूल्याङ्कन गर्ने गर्छ । यिनै विषयवस्तुमा केन्द्रित रहेर यस लेखमा नेपाल तथा विश्वका अनुभव र अभ्यासलाई जोड्ने प्रयास गरिएको छ ।

### विद्यालय मूल्याङ्कनको रणनीति

प्रायजसो विकसित मुलुकहरू जस्तै Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) सँग आबद्ध युरोपेली मुलुकहरूमा विद्यालय मूल्याङ्कनका तिनवटै रणनीतिहरू- 'विद्यार्थी परीक्षा प्रणाली', 'विद्यालयको बाह्य मूल्याङ्कन' तथा 'विद्यालयको स्वःमूल्याङ्कन' एकै साथ विकास तथा प्रयोग गरिएको पाइन्छ । तसर्थ यी तिनवटै रणनीति एक आपसमा अन्तरक्रियात्मक ढङ्गबाट काम गरिरहेका हुन्छन् । तर प्रायः जसो विकासोन्मुख देशहरूमा यी रणनीतिहरू अलग अलग बसेर काम गर्छन् । उदाहरणका लागि नेपालको विद्यार्थी परीक्षा र सामाजिक लेखा परीक्षणको एकाङ्गीपनलाई लिन सकिन्छ ।

धेरै जस्तो देशहरूमा बाह्य र आन्तरिक (स्वः) विद्यालय मूल्याङ्कन राष्ट्रिय अवधारणा वा स्तरीकृत खाकाबाट निर्देशित हुन्छन् । प्रायः जसो विकासोन्मुख देशहरूमा यस्ता राष्ट्रिय अवधारणा वा स्तरीकृत खाका राष्ट्रिय विद्यार्थी परीक्षण प्रणालीलाई सबलीकरण गर्नेतर्फ उन्मुख देखिन्छन् । यसर्थमा ती देशहरूमा विद्यालयको बाह्य मूल्याङ्कन र आन्तरिक मूल्याङ्कन प्रणालीहरू विकसित हुनै बाँकी छन् । यस्ता प्रणालीहरू भएका विकासोन्मुख देशहरूमा पनि विद्यार्थी परीक्षणका परिणामलाई नै महत्व दिइने गरिन्छ ।

विद्यालयको बाह्य मूल्याङ्कनमा समग्रमा दुइवटा बाटो अपनाइएको देखिन्छ । एक, पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कन (Whole school evaluation) दुई विषयगत मूल्याङ्कन (Thematic evaluation) । प्रायः पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कन नियमित कार्य जस्तै निश्चित समयावधिको अन्तरालमा सञ्चालन गरिन्छ भने विषयगत मूल्याङ्कन आवश्यकताको आधारमा सञ्चालन गरिन्छ । तेस्रो तरिका पनि प्रचलनमा छ, जसमा पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कनका प्राप्तिको आधारमा विषयगत मूल्याङ्कन गरिन्छ ।



मूल्याङ्कनका प्राप्तिहरूका सन्दर्भमा न्युजिल्यान्डमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले वाह्य मूल्याङ्कन प्रतिवेदन र विद्यालयको आन्तरिक मूल्याङ्कन प्रतिवेदनलाई एकीकृत गरेर विस्तृत प्रतिवेदन तयार गर्छ। बेलायतमा भने वाह्य मूल्याङ्कनले आन्तरिक मूल्याङ्कनका प्राप्तिहरूलाई ध्यानमा राख्छन् तर आन्तरिक मूल्याङ्कन प्रक्रिया र परिणामको गुणस्तरको पनि लेखाजोखा गर्छ। दुवै देशहरूमा वाह्य मूल्याङ्कनको उद्देश्य विभिन्न सरोकारवालाहरू जस्तै विद्यालय, समुदाय, अभिभावक शिक्षा मन्त्रालयहरूलाई विद्यालयको अवस्थाको बारेमा सुसूचित गर्नु र सुधारको निम्ति आवश्यक सुझावहरू प्रस्तुत गर्नु हो। अन्य धेरै देशहरूमा जस्तै यी देशहरूमा पनि विद्यालय मूल्याङ्कन तथ्याङ्क एवम् जानकारीहरूको स्रोत हो। जुन स्रोतको प्रयोग गरेर केन्द्रीय सरकारले देशको विद्यालय शिक्षाको सम्पूर्ण अवस्थाबारे लेखाजोखा गर्छ र त्यसबारेको तस्वीर प्रस्तुत गर्छ। न्युजिल्यान्डमा ERO र विद्यालय बोर्ड वसेर मूल्याङ्कनका प्राप्ति र भविष्यको कार्यदिशाबारे छलफल गर्छन्। यो छलफलपछि विस्तृत सुझाव तथा भावी दिशाहरू पहिल्याइन्छन्। बेलायतमा भने विद्यालय सुपरीवेक्षकहरूले विद्यालयलाई मौखिक रूपमा पृष्ठपोषण गर्छन् र शिक्षक, कर्मचारी तथा व्यवस्थापकहरूलाई सुझाव तथा निर्णयका बारेमा व्याख्या गर्छन्।

### विद्यालय मूल्याङ्कन र राजनैतिक संरचना

विद्यालय मूल्याङ्कनका उपलब्ध साहित्यहरूले के देखाउँछन् भने विद्यालय मूल्याङ्कन प्रणालीले देशको राजनैतिक संरचनालाई सम्बोधन गर्नु जरुरी छैन। अर्थात् राजनैतिक संरचनासँग विद्यालय मूल्याङ्कन प्रणाली मेल खानु पर्ने जरुरी हुदैन। यो देशको आवश्यकता अनुरूप विकसित हुदै जाने प्रणाली हो। विकेन्द्रित राज्य व्यवस्था भएका देशमा विद्यालय मूल्याङ्कन खाका एवम् मान्यता केन्द्रिय सरकारले नै निर्धारण गर्न सक्छ। यसको उदाहरण युरोपेली देश फ्रान्समा भेटिन्छ जहाँ राज्य व्यवस्था पूर्ण प्रजातान्त्रिक छ तर विद्यालय मूल्याङ्कन खाका केन्द्रीकृत छ। संयुक्त राज्य अमेरिका र दक्षिण अफ्रिकामा भने विकेन्द्रित राज्य व्यवस्था छन्। ती देशहरूमा विद्यालय मूल्याङ्कन पनि विकेन्द्रित छन् र विद्यालयहरू र विद्यार्थी परीक्षण केन्द्रबाट पनि निर्देशित छन्। यसर्थमा विद्यालय मूल्याङ्कन एउटा पूर्ण प्राविधिक क्रियाकलाप वा अभ्यास हो। जुन अभ्यास वा क्रियाकलापलाई राजनैतिक अवधारणाबाट बाँध्नु पर्ने आवश्यकता हुदैन।

### विद्यालय मूल्याङ्कन र मानवीय स्रोतको स्तर

विद्यालय मूल्याङ्कनको गुणस्तर विद्यालयमा विद्यमान मानवीय स्रोतको संस्कृति/संस्कार र सक्षमताले निर्धारण गर्छ। सक्षम तथा खुला विचार बोकेका शिक्षक, प्रधानाध्यापक तथा विद्यालय व्यवस्थापकहरूको निम्ति विद्यालय मूल्याङ्कन एउटा संरचनात्मक र अर्थपूर्ण कार्य हो। तर प्राय असक्षम शिक्षकहरू भएको विद्यालयमा मूल्याङ्कनले त्रासदी अनुभूति गराउँछ। यस अवस्थामा मूल्याङ्कनकर्ताको काम पनि कमजोरी पत्ता लगाउनेमा मात्र सीमित हुन जान्छ। खुला विचार भएका तथा सक्षम शिक्षकहरूले विद्यालय मूल्याङ्कनका सुझावहरू लागू गर्दै गुणस्तरीय शिक्षाको निम्ति काम गर्दछन्। तर असक्षम र सङ्कुचित मनोवृत्ति भएका शिक्षकहरूले विद्यालय मूल्याङ्कनको सुझावहरूलाई बेवास्ता गर्ने गर्छन् र आफ्नो पुरानो व्यवहार छोड्दैनन्। यसरी विद्यालय मूल्याङ्कन र शिक्षक विकास एवम् शिक्षक भर्ना पद्धति विच प्रष्ट नदिखिने तर अति नै महत्त्वपूर्ण सम्बन्ध हुन्छ।

जहाँ विद्यालय मूल्याङ्कनलाई पूर्णरूपमा विकेन्द्रित गरिएको छ, त्यहाँ उच्च व्यावसायिक सक्षमता भएका मानवीय स्रोत, एकाधिकार र सुनिश्चित आर्थिक स्रोत उपलब्ध भएका देखिन्छ। उच्च तालिम



प्राप्त र शिक्षक तथा विद्यालय नेतृत्वले विद्यालयलाई राम्रो बनाउन सक्छन् र उनीहरूलाई वाह्य मूल्याङ्कन वा सुपरीवेक्षणको आवश्यकता पर्दैन भन्ने देखाउँछ। जस्तै युरोपेली देश फिनल्यान्ड जहाँ सक्षमता बोकेका व्यावसायिक शिक्षक तथा विद्यालय प्रमुखहरू छन् त्यहाँ गुणस्तरीय शिक्षा र सुशासनको जिम्मा विद्यालय समुदायमा नै छोडिएको हुन्छ। शिक्षकहरूलाई पुरा विश्वास गरिन्छ र उनीहरूलाई एकाधिकार पनि दिइएको हुन्छ। शिक्षा विकासको फिनल्यान्डको निम्ति अन्य मुलुकहरूले वजारमा आधारित उपायहरू अवलम्बन गरे भने फिनल्यान्डले भिन्न उपाय अपनायो (Ravitch, सन् २०१०)। फिनल्यान्डले शिक्षक विकासको प्रणालीलाई सबल बनाउँदै लग्यो। शिक्षक तालिम र शिक्षक नियुक्ति/भर्ना प्रणालीले गर्दा शिक्षक र विद्यालयहरू प्रतिको विश्वास स्थापित हुन गयो। तसर्थ भरपर्ने लायक मानवीय स्रोत र आर्थिक स्रोतको सुनिश्चितताले गर्दा फिनल्यान्ड विद्यालयको आन्तरिक मूल्याङ्कनलाई निश्चितताका साथ विश्वास गरिन्छ। तर जहाँ सक्षम मानवीय स्रोतको कमी छ, प्राविधिक र आर्थिक सहयोग सुनिश्चित छैन त्यहाँ विश्वास पनि कमै हुन्छ। यस्ता देशहरूमा शिक्षकको भर्ना प्रणाली र शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरू पनि कमजोर हुन्छन् (Hammerness, सन् २०१२; Michigan State University, सन् २०१०; र Schleicher, सन् २०१२)। यो अवस्थामा विद्यालयमा कम सक्षम शिक्षकहरूले प्रवेश पाउँछन्। फलस्वरूप अभिभावकहरूले विद्यालय र शिक्षकमाथि विश्वास गुमाउँदै जान्छन्। धेरै विकासोन्मुख देशहरू र केही विकसित देशहरू पनि यो अवस्थाबाट गुज्रिरहेका पाइन्छन्। जस्तै दक्षिण अफ्रिकामा विद्यालय तहमा कमजोर मानवीय, प्राविधिक एवम् आर्थिक अवस्थाका कारण त्यहाँका विद्यालयको आन्तरिक मूल्याङ्कनले सबै विद्यालयमा एकै रूपमा काम गरेको पाइँदैन। नेपाल पनि यसको एउटा उदाहरण हो। यिनै कारणहरूले गर्दा धेरै युरोपेली देशहरू र संयुक्त राज्य अमेरिकाते पनि शिक्षक व्यवस्थापन प्रणालीलाई सुधार गर्ने र बढी सक्षम जनशक्तिलाई शिक्षण पेसामा भित्र्याउने उपायहरू अपनाउँदै छन्।

### विद्यालय मूल्याङ्कन र शिक्षक संस्कृति

शिक्षक संस्कृति र विद्यालय मूल्याङ्कनविच सोझो सम्बन्ध हुन्छ। शिक्षक संस्कृति दुईवटा तत्वहरूले निर्माण गर्छ- पहिलो 'X' र 'Y' सिद्धान्तले र दोस्रो जवाफदेहिताको दबावले। धेरैजसो विकासोन्मुख देशहरूमा सार्वजनिक विद्यालयका धेरैजसो शिक्षकहरू 'X' सिद्धान्तबाट निर्देशित हुन्छन्। उनीहरूको निम्ति विद्यालय मूल्याङ्कनले अनावश्यक माग तथा अपेक्षाहरू सिर्जना गर्छ। तसर्थ उनीहरूको निम्ति विद्यालय मूल्यांकन मनपर्दो क्रियाकलाप होइन र हुन सक्दैन। यसका अतिरिक्त शिक्षकको व्यवहारलाई धेरै हदसम्म जवाफदेहिताको दबावले पनि प्रभाव पारेको हुन्छ। जस्तै राज्यले निर्धारित गरेको जवाफदेहिता जसलाई प्रशासनिक अथवा अनुबन्धित (Contractual) जवाफदेहिता भनिन्छ र यो आज्ञापालनमा केन्द्रित हुन्छ तसर्थ विद्यालयभन्दा बाहिर तय गरिएका अपेक्षा एवम् आवश्यकताहरू पुरा गर्नेतर्फ ध्यान केन्द्रित हुन्छ (Jaffer, सन् २०१०)।

'X' सिद्धान्त र अनुबन्धित जवाफदेहिताको सम्मिलनले शिक्षकहरूको कामप्रतिको निष्ठामा कमी ल्याउन योगदान पुर्‍याइरहेको हुन्छ। जस्तै संयुक्त राज्य अमेरिकामा विद्यार्थी उपलब्धिमा देखिएको सुधार शिक्षकहरूले आफूलाई दण्डबाट बचाउनका लागि गरेको चालबाजीको परिणाम हो वा साँच्चै नै सुधारका निम्ति गरिएको प्रयासको प्रतिफल हो भन्ने प्रष्ट छैन (Faubert, सन् २००९)। तसर्थ धेरै मुलुकहरूमा शिक्षक संस्कृति र कर्मचारीतन्त्रको संस्कृतिले गर्दा नै 'निरिक्षण एवम् नियन्त्रण' को मूल्याङ्कन पद्धति विद्यालय तथा स्थानीय आधिकारिक निकायहरूको माग हुन गयो। जस्तै नेपालमा



पनि विद्यालय शिक्षाको हरेक तहको परीक्षण वा मूल्याङ्कन गर्नका लागि शैक्षिक परीक्षण/मूल्याङ्कन गर्नका लागि शैक्षिक परीक्षण कार्यालय (Education Review Office, ERO) को अवधारणा ल्याइयो । संयुक्त अधिराज्यमा स्थानिय अधिकारिक निकायहरूको भूमिका भनेको विद्यालयका अधिकारीहरूले आफ्नो विद्यालयका अनुगमन तथा सुधार गर्ने भूमिका निभाएका छन् कि छैनन् भनी हेर्नु हो (Van Bruggen, सन् २०१०), भने नेपालमा ERO ले स्रोत केन्द्र, जिशिका, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, विद्यालय इत्यादि निकायहरूको सम्पूर्ण कार्य सम्पादनको मूल्याङ्कन गर्ने व्यवस्था गरिएको छ ।

### विद्यालय मूल्याङ्कन पश्चात् सहयोग

विद्यालय मूल्याङ्कनको अति नै अहम् महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको मूल्याङ्कन पश्चात्को सहयोग हो । विद्यालय मूल्याङ्कनको मार्ग जे जस्तो भए पनि यसको अभिप्रायले प्रभावकारी सहयोग पद्धतिको माग गर्दछ । मूल्याङ्कनका सुझावहरू लागु गरी विद्यालय सुधार गर्नका लागि यस्तो खाले सहयोग पद्धतिको आवश्यकता हुन्छ । कुनै कुनै देशहरूमा सहयोगको खोजी गर्ने जिम्मा विद्यालयकै हुन्छ भने कतिपय देशहरूमा शिक्षा प्रणालीभित्र नै मूल्याङ्कन पश्चात् सहयोग प्रदान गर्न संयन्त्रहरू निर्माण गरिएका हुन्छन् । तसर्थ जहाँ मूल्याङ्कन पश्चात् सहयोग उपलब्ध गराउने संयन्त्र नै छैन वा त्यस्तो संयन्त्रले काम गरेको छैन वा कमजोर छ त्यहाँ विद्यालय मूल्याङ्कनको सुधार सम्बन्धी अभिप्राय हासिल गर्न निकै चुनौतीपूर्ण हुन्छ ।

विद्यालय मूल्याङ्कनले दुइवटा अन्तरले सम्बन्धित अभिप्रायहरूलाई सम्बोधन गर्छ- 'सुधार' र 'जवाफदेहिता' (Faubert, सन् २००९) । सुधारले शिक्षामा पहुँच र शिक्षाको कार्य सम्पादनलाई जनाउँछ भने जवाफदेहिताले सार्वजनिक कोषको सर्वोत्तम उपयोग र परिभाषित गरिएका मानक तथा मान्यताहरूलाई सरकार तथा सर्वसाधारणको चित्त बुझ्ने गरी कसरी मूर्त रूप दिने भन्ने बुझाउँछ (उही) । यस अर्थमा विद्यालय मूल्याङ्कनलाई सेवा प्रवाहको गुणस्तर सुनिश्चित गर्दै गुणस्तरीय शिक्षा तथा जवाफदेहिता सुनिश्चित गरिने संयन्त्र भनेर व्याख्या गर्न सकिन्छ । त्यसो त जवाफदेहिता तथा गुणस्तर सुनिश्चित गर्न अनुशासनात्मक कारवाही, दण्ड र पुरस्कार; तथा उपभोक्ताको नियन्त्रणमा वृद्धि गराउने हेतुले हरेक विद्यालयको विद्यार्थीको नतिजा सार्वजनिक रूपमा प्रकाशित गरिदिने जस्ता अभ्यासहरू पनि नभएका होइनन् । जस्तै- विद्यालयलाई जवाफदेही बनाउन संयुक्त राज्य अमेरिकामा पहिलो उपाय अपनाइन्छ (Ravitch, सन् २०१२) भने नेदरल्यान्ड र बेलायतमा पछिल्लो उपाय अपनाइन्छ (Faubert, सन् २००९) । तर कुनै कुनै देशहरूमा विद्यालय मूल्याङ्कनको परिणामका आधारमा सिधै शिक्षकलाई शिक्षण सिप सुधार सहायता गर्ने व्यवस्था मिलाइएको हुन्छ (उही) । जहाँ संरचना बढी नै विकेन्द्रित छ र विद्यालयको आन्तरिक मूल्याङ्कन नै गुणस्तर सुनिश्चित गर्ने र विद्यालय सुधारनै मूल बाटो मानिन्छ त्यस्ता देशहरूमा विद्यालय मूल्याङ्कन र सुधारको जिम्मेवारी विद्यालय र विद्यालयको स्वामित्व बोकेकाहरू मै निहित हुन्छ । नर्वे र न्यूजिल्याण्ड यसका उदाहरणहरू हुन् (OECD, सन् २०११ र OECD, सन् २०१२) । यो अवस्थामा सुधारका निम्ति विद्यालयहरू आफैं सक्षम छन् अथवा उनीहरू मूल्याङ्कनका सुझावहरू लागु गर्न आफैंले सहायताको खोजी गर्छन् भन्ने सोच राखिएको हुन्छ । यद्यपि यस्ता देशहरूमा पनि कतिपय विद्यालयहरूका निम्ति तथ्याङ्क सङ्कलन, विश्लेषण र स्व:मूल्याङ्कनबाट प्राप्त जानकारी विद्यालय सुधारका निम्ति प्रभावकारी ढङ्गमा उपयोग गर्ने काम चुनौतीपूर्ण नै हुन्छ । यस्तो स्थितिमा विद्यालय सञ्चालकहरूको क्षमता अभिवृद्धितर्फ जोड दिइन्छ (उही) । त्यस्तै स्कटल्यान्ड जहाँ विद्यालय मूल्याङ्कनलाई निकै महत्त्व



दिइएको छ, त्यहाँ विद्यालयहरूलाई मूल्याङ्कनका सुझाव कार्यान्वयन गर्न प्रायः थप स्रोत उपलब्ध गराइदैन । गराइहाले पनि कुनै निश्चित प्रयोजन र समयका लागि गराइन्छ, तर सहयोग गर्न सक्ने कर्मचारीहरू शिक्षा प्रणाली मै उपलब्ध हुन्छन् (HNIE, सन् २०१०) । उता आयरल्यान्डमा पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कनको दवाव र विद्यालय विकास योजना र निर्माणको निम्ति प्राप्त सहयोगले विद्यालयहरूलाई सहकार्यको संस्कृतिको निम्ति सहजीकरण गर्छ, तापनि त्यहाँ सुपरीवेक्षकहरूको सुझाव कार्यान्वयन गर्ने सम्बन्धमा सवाल उठ्ने गर्दछन् (Matthew, सन् २०१०) । विद्यालयहरू सुपरीवेक्षक र सहयोग प्रदान गर्ने संयन्त्र सँगसँगै काम गरेको भन्ने चाहन्छन् तर सहयोग शिक्षा विभागको विभिन्न शाखा मार्फत् परिचालित हुँने हुँदा यो काम चुनौती पूर्ण छ (उही) ।

मूल्याङ्कनपछि सुधारका निम्ति सहयोगको विद्यालयलाई स्वभावतः चाहना हुन्छ । तसर्थ कुनै कुनै देशहरूमा यो सहजरूपमा उपलब्ध हुने गरी निर्माण गरिन्छ । जस्तै स्कटल्यान्डमा Her Majesty's Inspectorate of Education ले दिएका सुझावहरू कार्यान्वयन गर्न सहयोग पुऱ्याउने हेतुले शिक्षा विभागकाले गुणस्तर सुधार अधिकृतहरूको व्यवस्था गरेको छ (HMIE, सन् २०१०) । उता दक्षिण अफ्रिकामा मूल्याङ्कनका सुझावहरू कार्यान्वयन गर्न नसकेर प्रायः विद्यालयहरूको कार्य सम्पादनमा सुधार आएको भेटिँदैन किनकि त्यहाँ मूल्याङ्कन पश्चात् सहयोग गर्ने संयन्त्र कमजोर छ (Khosla, सन् २०१०) । यी उदाहरणहरूबाट प्रष्ट हुन्छ कि विद्यालय मूल्यांकन उत्पादनमूलक तब हुन्छ जब मूल्याङ्कन पश्चात् सुझावहरू कार्यान्वयन गर्न विद्यालयहरूलाई सहयोग गर्ने प्रभावकारी संयन्त्रको व्यवस्था हुन्छ ।

#### नेपालमा विद्यालय मूल्याङ्कन सम्बन्धी व्यवस्था

नेपालको विद्यालय मूल्याङ्कनको विकासक्रम हेर्दा सन् १९२० मा स्थापित बेलायती ढाँचाको इन्स्पेक्टरेट देखि सन् १९७० मा सुरु अमेरिकी ढाँचाको विद्यालय सुपरीवेक्षण हुँदै स्रोत केन्द्रको स्थापना सम्म आइपुग्यो (Khaniya, सन् १९९७ र शर्मा २०५७) । सन् २००० मा पश्चिमी देशमा प्रचलित विद्यालय स्वः मूल्याङ्कनको अवधारणा भित्र्याइयो । यसले निरन्तरता पाउन सकेन । सन् २००० तिर बेलायतमा प्रचलित विद्यालय सामाजिक लेखा परीक्षणको अवधारणा ल्याइयो । सन् २००९ मा न्युजिल्यान्डमा चलेको शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको अवधारणा ल्याइयो । जस मार्फत राष्ट्रिय विद्यार्थी मूल्याङ्कनको काम भइ रहेछ ।

यसरी अन्य देशको विद्यालय मूल्याङ्कनको ढाँचा भित्र्याउँदा देशको संस्कृतिक प्राविधिक, राजनैतिक तथा आर्थिक अवस्थासँग मेल खान नसक्ने अवस्था आउँछ । नेपालको अनुभवले यही देखायो । यद्यपि स्थानीयस्तर मै सिर्जित ढाँचाले पनि सधैं काम नगर्दो रहेछ । यस्ता ढाँचा कार्यान्वयन गर्नु पनि चुनौतिपूर्ण हुँदो रहेछ । जस्तै मकाउमा स्थानीय स्तर मै वा देशभित्रै सिर्जित विद्यालय मूल्याङ्कनको ढाँचाबारे चिन्ता व्यक्त गर्दै Morrison (सन् २००९) भन्छन् विद्यालयमा निहित एकाधिकार र जवाफदेहीताको अभावको लामै इतिहासका कारण मकाउमै सिर्जना गरिएको सुपरीवेक्षण प्रणालीको कार्यान्वयन चुनौतीपूर्ण भयो । तापनि विद्यालय मूल्याङ्कनको बसो लामो चक्रका कारण त्यहाँ विद्यालय र सुपरीवेक्षकहरू बिचको सम्बन्ध मैत्रीपूर्ण हुँदै गयो (उही) ।

सन् १९२० मा नेपालमा भित्र्याइएको इन्स्पेक्टरेट तत्कालीन राज्य व्यवस्थासँग मेल खाँयो तर आर्थिक, प्राविधिक तथा सामाजिक अवस्थासँग मेल खाएन । त्यस्तै अमेरिकी ढाँचाको स्रोत केन्द्रको अवधारणाले सहसिकाइको अभ्यासको माग गर्‍यो । तर हाम्रो मानवीय, आर्थिक प्राविधिक स्रोतहरू,



कार्यशैली तथा स्रोतव्यक्ति नियुक्ति गर्ने प्रक्रिया स्रोत केन्द्रको वास्तविक अवधारणासँग मिलेन । नेपाली व्यावसायिक नैतिकताको धरातलसँग पनि मिलेन । जस्तै दूर गाउँमा खटिएका स्रोतव्यक्ति सदरमुकाममा अन्यत्र पूर्णकालीन जिम्मेवारी लिएर बसेकोसम्म भेटिन्छ । त्यस्तै विकसित मुलुकहरूमा विद्यालय सुपरीवेक्षण गर्ने निरीक्षक उच्च प्रविधिक ज्ञान भएको सक्षम मानवीय स्रोत हो । जसले विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको सन्दर्भमा सहयोग गर्न सक्छ । तर नेपालमा विश्व विद्यालयबाट निस्किएका ताजा अनुभवविहीन व्यक्तिहरूलाई निरीक्षकको पदभार सम्हालन दिइन्छ । यो शिक्षा क्षेत्रमा जागिर खाने पहिलो प्रवेशद्वार हो । शिक्षा क्षेत्रबारे बुझ्ने र माथिल्लो तहमा उक्लन तालीम लिने ठाउँ पनि हो । तसर्थ प्रायःजसो विद्यालय निरीक्षकहरूको काम विद्यालयमा शिक्षकहरूले अनुबन्धित जवाफदेहिता कतिसम्म पूरा गरेका छन् भनेर जाँच्नुमा मात्र सीमित हुन्छ ।

वेलायतमा प्रचलित सामाजिक लेखा परीक्षणले विद्यालयको समग्र स्थिति, आन्तरिक दक्षता, समता, समावेशीकरण आदि बारे परीक्षण गर्छ । तर यस अभ्यासलाई यहाँ आर्थिक लेखा परीक्षण नै भनी बुझ्ने गरिन्छ तसर्थ सामाजिक लेखा परीक्षण प्रायः जसो अभिभावक भेलामा आर्थिक हिसाब किताब सुन्ने सुनाउने काममा सीमित हुँदै गइरहेको देखिन्छ । यो समग्रमा सुशासन र जवाफदेहिता सुनिश्चित गर्ने प्रयोजनका लागि गरिएको उपाय थियो । तर यसको प्रक्रिया र वस्तु सन्तोषजनक छैन (Awasthi, सन् २०१२) ।

सामाजिक लेखा परीक्षणलाई अन्य देशको विद्यालय आन्तरिक मूल्याङ्कन वा स्वः मूल्याङ्कन सरह मान्न सकिन्छ र सोही अनुरूप यसलाई विकसित पनि गर्न सकिन्छ । तर बुझाइमा एकरूपता नहुनु, आर्थिक तथा प्राविधिक सहायतामा कमी हुनु र दक्षिण अफ्रिकामा भैं विद्यालय तहमा क्षमताको कमी हुनुका कारण सामाजिक लेखा परीक्षणको उद्देश्य पुरा हुन सकिरहेको छैन । साथै प्रायःजसो विद्यालय शिक्षक तथा कर्मचारीहरूको संस्कृति 'X' सिद्धान्तबाट निर्देशित हुनाले पनि सामाजिक लेखा परीक्षणले मूर्तरूप लिन सकेन ।

नेपालमा विभिन्न तहका विभिन्न निकायहरूबाट विद्यालय मूल्याङ्कन गर्ने गरिन्छ । तर ती निकायहरू बिच तत् सम्बन्धमा कस्तो समन्वय हुन्छ र मूल्याङ्कनका प्राप्तिहरूले विद्यालय सुधारमा कसरी सहयोग पुऱ्याएको छ भन्ने जस्ता प्रश्नको जवाफ हामीसँग छैन । यस अर्थमा नेपालमा संरचना र माध्यम/व्यक्तिबिच अपेक्षाकृत परिणाम ल्याउनका निम्ति हुनुपर्ने अन्तरक्रिया भएन र हुँदो पनि रहेनछ ।

### भावि दिशा

नेपालमा विद्यालय मूल्याङ्कनबारे तलदेखि माथिसम्म व्यापक वहस चलाउनु अति आवश्यक देखिन्छ । यो वहस तथा अन्तरक्रियाबाटै विद्यालय मूल्याङ्कनको उद्देश्य- जवाफदेहिता र गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्नु हो भन्नेमा सहमति खोजिनुपर्छ र मतैक्यता पनि गरिनु पर्छ ।

विद्यालय मूल्याङ्कन पश्चात्को विद्यालयले सुधारका निम्ति पाउने प्राविधिक सहयोगका बारेमा स्पष्टता र सुनिश्चितता गरिनु पर्ने हुन्छ । विद्यमान मानवीय स्रोत र संरचनाले मात्र यो तहको सहयोग उपलब्ध गराउन सक्ने अवस्था देखिँदैन । तसर्थ मूल्याङ्कन पश्चात् सहायता उपलब्ध गराउने निकायहरूको गुणस्तर र एक आपसी समन्वय सुनिश्चित गर्नु पनि उत्तिकै जरुरी हुन्छ । विद्यालय मूल्याङ्कनले राज्यको शासन व्यवस्थासँगै मेल खानु पर्छ भन्ने जरुरी छैन भन्ने तथ्यलाई पनि जनमानस तथा सरोकारवालाहरू बिच प्रसारण गर्नुपर्छ ।



विद्यालय मूल्याङ्कनमा विविध मार्गहरू अपनाउनु सान्दर्भिक हुन्छ। तसर्थ कहिले विषयगत र केही समयको अन्तरालमा पूर्ण विद्यालय मूल्याङ्कन गरिनु उचित हुन्छ। साथै विद्यार्थी मूल्याङ्कन (National student assessment), विद्यालयको वास्तविक मूल्याङ्कन र सामाजिक लेखा परीक्षणलाई एक अर्काका पूरकको रूपमा अन्तरक्रियात्मक ढङ्गबाट कार्यान्वयन गरिदा विद्यालयको समग्र जानकारी प्राप्त हुन्छ। कुन पक्षमा कस्तो सुधार गर्नुपर्छ भन्नेबारे विश्लेषणात्मक बुझाइ प्राप्त हुन्छ। यस अवस्थामा मात्र विद्यालय सुधारका प्रभावकारी उपायहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ।

विद्यालय मूल्याङ्कनको अविच्छिन्न पाटो शिक्षक मूल्याङ्कन हो। तसर्थ शिक्षकहरूका छाता सङ्गठनहरूले पनि विद्यालय मूल्याङ्कनको विषयमा सहयोग गरेर गुणस्तरीय शिक्षा र जवाफदेहितामा पूर्ण रूपमा सहयोग गर्नुपर्ने हुन्छ। तर यस भन्दा पनि पहिले शिक्षक व्यवस्थापन, अर्थात् शिक्षक योग्यता निर्धारण, शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमहरू, शिक्षक नियुक्ति इत्यादि पक्षहरूमा कठोरता अपनाउँदै यी सबै पक्षहरूको गुणस्तरमा सम्झौता गर्न छोड्नुपर्छ।

### सन्दर्भ सामग्री

- Anderson, J. A. (2006). Accountability in education. Paris: IIEP/UNESCO.
- Awasthi, G. D. (2012). A report on transparency and social accountability for School sector reform program (SSRP). Kathmandu: ADB.
- Brown, G. (2011). School based assessment methods-Development and implementation. {Invited paper for the First International Educational Conference on Assessment, New Delhi, India, January 2011, organised by The Central Board for Secondary Education, India (CBSE) & The Australian Council for Educational Research (ACER)}.
- Department of Education (2002). The National Policy on whole-school evaluation. Government. Government Gazette Vol.433, No. 22512 of July 2001, Pretoria.
- ERO (2011). Framework for school reviews 2011. New Zealand Government.
- ERO, New Zealand Qualifications Authority, Ministry of Education, & New Zealand Teachers Council (2010). OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. New Zealand country background report 2010. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/16/47797042.pdf>
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review, OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing.
- Grauwe, D. A. & Naidoo, P. J. (2004). School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report. Paris: IIEP/UNESCO.
- Hammerness, K. (2012): Examining features of teacher education in Norway, Scandinavian Journal of Educational Research, pp. 1-20. DOI:10.1080/00313831.2012.656285
- International curriculum management audit center (2011). A curriculum audit of the Birmingham city schools, Birmingham, Alabama. Indiana: Author.
- Jaffer, K. (2010). School inspection and supervision in Pakistan: Approaches and issues. Prospects. 40, pp.375-392.
- Khaniya, T. R. (1997). Teacher supports through Resource Centres: The Nepalese case. Paris: IIEP/UNESCO.
- Khosa, G. (2010). South african national education evaluation system. What will make it work? Occasional paper # 1. Braamfontein: JET Education Services.

- Lyons, R. & Barnett, D. (2011). School audits and school improvement: Exploring the variance point concept in Kentucky's elementary, middle, and high schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*. 6, 1. pp. 1-15.
- Magno, C. (2010). A brief history of educational assessment in the Philippines. *Educational Measurement and Evaluation Review*. 1, pp. 140-149.
- Mathews, D. (2010). Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools. Doctorate Dissertation submitted to Education Department, Faculty of Social Sciences, NUI Maynooth.
- Maxwell, T. W., Rinchen, P. & Cooksey, R. (2010): Evolutionary trajectories in school assessment systems: the case of Bhutan. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 3. pp. 273-288
- Michigan State University (2010). 2010 Teacher Education Study in Mathematics (TEDS-M) Frequently Asked Questions. Retrieved from: <http://www.educ.msu.edu/content/sites/usteds/documents/USTEDS-FAQ.pdf>
- Naidoo, P. J. (2004). A review of school evaluation mechanisms in Bangladesh, Indonesia, Nepal, the Philippines and Malaysia. In *School evaluation for quality improvement. An ANTRIEP report*. (Eds. Anton De Grauwe & Jordan P. Naidoo). pp. 41-70. Paris: IIEP/UNESCO.
- OECD (2012). *Educational Evaluation and Assessment in New Zealand Strengths, Challenges and Policy Pointers*.
- OECD (2011). *Educational Evaluation and Assessment in Norway Strengths, Challenges and Policy Pointers*.
- OFSTED (2012). The framework for school inspection Guidance and grade descriptors for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005, from January 2012. England: Author.
- Ravitch, D. (2012). *Schools We Can Envy*. A book review of *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* by Pasi Sahlberg. Retrieved from: <http://www.nybooks.com/articles/archives/2012/mar/08/schools-we-can-envy/?pagination=false>
- Rustin, M. (2004). *Rethinking Audit and Inspection*. Soundings, 64 March. Retrieved from: <http://roar.uel.ac.uk>
- Self evaluation after the SEF. [www.thegovernor.org.uk](http://www.thegovernor.org.uk)
- Sharma, G. N. (2057 BS). *Brief history of school supervision (In Nepali)*. Kathmandu: Sajha Prakashan.
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J. & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*. 40, 1. pp. 133-161. DOI: 10.1177/
- Van Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: The English experience*. Paris: IIEP/UNESCO.



# शिक्षक तालिम सन्दर्भ : शिक्षकका धारणा

ईश्वरीप्रसाद पोखरेल

उप-सचिव, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: ishoripokhrel@yahoo.com

सार

यस सम्बन्धमा शिक्षक तालिम, शिक्षण सिकाइ अवस्था, कक्षाकोठामा प्रयोग नीतिगत सुधारका लागि यस सानो लेखमा कक्षाकोठामा पढाइरहेका शिक्षकहरूको विचारलाई पस्किने जमर्को गरिएको छ । विद्यालयमा अध्यापन गर्ने आधारभूत (प्राथमिक, निम्न माध्यमिक र माध्यमिक) तिनै तहका शिक्षकहरूले शिक्षक विकास, नियुक्ति, तालिम, पुनर्ताजगी र प्रशिक्षक प्रशिक्षणका विषयमा समसामयिक परिमार्जन, नीतिगत सुधार, कार्यान्वयनमा दृढता र पारदर्शिता आदि पक्षलाई मुल मुद्दाका रूपमा उठाएका छन् । तालिमलाई आकर्षक र प्रभावकारी बनाउन विद्यमान टिपिडी तालिमलाई नतिजामूलक सहभागिताको खाँचो छ । यो अध्ययन शिक्षक विचारका सीमामा बाँधिएको छ । २०६९ आश्विनदेखि माघमसान्तसम्म निम्न विद्यालय भ्रमण गरी शिक्षक र विद्यार्थीहरूसँग धारणा लिइएको थियो । यहाँ शिक्षकहरूबाट लिइएको विवरणका आधारमा मात्र लेख तयार गरिएको छ ।

विषय उठान र अध्ययन प्रक्रिया :

शिक्षक तालिमको औचित्य शिक्षण पेसाको प्रभावकारिता हो । विद्यालयले सकारात्मक नतिजा देखाउने तालिम मात्र पेसागत रूपमा सर्वस्वीकृत हुन्छ । शिक्षा सिकाइमा उत्कृष्ट नतिजा दिने विषयमा आर्थिक लगानी गर्नु निर्विवादित हुन्छ । शिक्षकलाई दिइने तालिमका विषयवस्तु र तालिम सञ्चालनार्थ आवश्यक हुने आर्थिक लगानी आदिको औचित्य सिकाइ प्रभावकारिताले समाजमा सावित गर्नु पर्दछ ।

लगानी र नतिजा सम्बन्धमा लामोसमयदेखि विभिन्न शैक्षिक कार्यक्रमगत अभ्यास र वहसहरू शिक्षा क्षेत्रमा हुदै आएका छन् । तापनि सार्वजनिक विद्यालय तहको शिक्षाको नतिजाप्रति सबै सन्तुष्ट हुन नसक्नुले एकातिर चुनौती थपिएको छ भने अर्कोतिर बसोका प्रयासहरूले सार्थक परिणाम निकाल्न नसक्नुले समग्र शिक्षा व्यवस्थापनमाथि प्रश्न उब्जाइदिएको छ । यी हाम्रा तिना यथार्थताका भोगाइ हुन् ।

सार्वजनिक शिक्षा विकास र प्रवर्द्धनका लागि गरिने प्राज्ञिक, प्राविधिक र प्रशासकीय कार्यहरूले आम सरोकारवालाहरूलाई जे जसरी आकर्षित गर्नुपर्ने हो, त्यस अनुरूप काम हुन सकेको छैन । पर्याप्त प्रयासहरूका बावजुद पनि अपेक्षाकृत सकारात्मक उपलब्धि देखा नपर्नुका कारणहरू इमानदारितापूर्वक खोजिनु पर्दछ । विशेष गरी शिक्षा नीति निर्माता र कार्यान्वयनकर्ताहरूले आफ्नो क्षेत्रबाट आफूलाई तोकिएको जिम्मेवारीको समीक्षा गर्नु पर्दछ । सार्वजनिक पदाधिकारीले आफ्नो काम, कर्तव्य र अधिकारको भूमिकामाथि इमानदारितासाथ स्वमूल्याङ्कन गरी समाधानको उचित बाटो खोज्नु पर्दछ ।

शिक्षा गुणस्तरसित जोडिएको मुख्य पक्ष शिक्षक तयारी, पेसागत क्षमता विकास र कार्यात्मक दक्षता हो । शिक्षक तयारी र शिक्षण सिकाइमा कुनै किसिमको कमीकमजोरी हुनुले समग्र देशको प्रगति र भावी पुस्तालाई अन्त्याय गर्दछ ॥ यस कुरामा शिक्षाविद्, प्रशासक र अगुवाहरू सहमत हुनै पर्दछ । राज्यको जिम्मेवार पदमा बसेका र शैक्षिक अगुवाइ गरेकाहरूले खेताले कामको जवाफदेहिता खटन पटन गर्ने स्वामीसँग हुन्छ भनी उम्कन पाइन्न । यसो गर्न खोज्नु पेसागत र सचेत नागरिक कर्तव्यका



दृष्टिले अपराध हो र यसको हिसाबकिताब सरोकारवाला जनतासमक्ष बुझाउन बाध्य बन्नु पर्ने बेला समयले अवश्य ल्याउने छ ।

नेपालमा दशकौंदेखि शिक्षकहरूलाई विभिन्न किसिमका तालिमहरूबाट प्रशिक्षित गरिंदै आएको छ । विगतको समीक्षा गर्नु यस लेखको उद्देश्य होइन । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना कार्यक्रम (२०६६ - २०७२) चौथो वर्षमा चलिरहेछ । यस कार्यक्रम अन्तर्गत विद्यमान अवस्थामा प्रदान गरिंदै आएको टिपिडी तालिमले शिक्षकहरूलाई के कति मात्रामा उत्प्रेरित गरेको छ ? तालिमको सिकाइ प्रभावकारिता के छ ? तालिम सञ्चालन विधि के के छन् ? व्यावहारिक प्रशिक्षण शैली के के हुन् सक्छन् ? शिक्षक तालिमका मोडालिटी बारेका धारणाहरू के के छन् ? तालिम सञ्चालन गरिने समय तालिका कस्तो छ ? समयका बारेमा कस्तो प्रावधान उचित हुन्छ ? प्रशिक्षक तथा शिक्षकहरूले पाउनुपर्ने पेसागत सहयोग र पृष्ठपोषणका पक्षमा शिक्षकहरूका भोगाइ कस्ता छन् ? ती भोगाइका अवधारणागत समस्या समाधान गर्न व्यावहारिक हुने रायसुझाव तथा अनिवार्य गर्ने पर्ने विषय क्षेत्र के के हुन् सक्छन् ? आदि जस्ता विषयमा यथार्थता पहिचान गर्ने प्रयास गरिएको छ ।

विद्यालयमा दशकौं पढाएका शिक्षकहरूका विचारलाई सङ्कलन गरी विश्लेषण गरिएको छ । यिनै समग्र पक्षमा केन्द्रित भएर देशका ९ जिल्ला (काठमाडौं, ललितपुर, भक्तपुर, तनहुँ, कास्की, पर्वत, म्याग्दी, पाल्पा र गुल्मी)का २०/२२ विद्यालयका प्राथमिक तहका ६६, निम्नमाध्यमिक ५९ र माध्यमिक तहका ५९ जना शिक्षकहरूबाट शिक्षक विकास, तयारी सम्बन्धी अनुभूति तथा कार्यथलोको यथार्थ उजागर गर्न तह अनुसार फरक फरक किसिमका फारम भराई विवरण सङ्कलन गरी शिक्षक तालिमलाई चिरफार गर्ने जमर्को भएको छ ।

८८

### प्राथमिक तहका शिक्षक र शिक्षक तालिम अनुभूति

आधारभूत तह (प्राथमिक तह) कक्षा १-५ मा पढाउने २२ विद्यालयका ३/३ शिक्षकहरूका शिक्षक तालिम सम्बन्धी तपसिलका ४ ओटा प्रश्नका बहुवैकल्पिक उत्तरको संयोजन यस्तो देखिन्छ :

१) शिक्षक तालिममा सहभागी हुनु पहिलाको पेसागत सिप र प्रशिक्षण लिए पछिको शिक्षण सिकाइमा परेको प्रभाव तुलना गर्दा टिपिडी तालिमबाट के कति सहयोग पुगेको ठान्नु हुन्छ ?

माथिको प्रश्नमा ६६ जना शिक्षकहरूले तपसिलको प्रतिक्रिया दिई विद्यमान शिक्षक तालिमप्रति विश्वास र आशाइका दुवै जनाउने मिश्रित धारणा व्यक्त गरे :

क) ७ जनाले अति धेरै सहयोग पुगेको छ भने ।

ख) ३२ जनाले राम्रो सहयोग पुगेको छ भने ।

ग) २१ जनाले अपेक्षा गरे अनुरूप सहयोग पुग्न सकेको छैन भने ।

घ) ६ जनाले चाहिँ टिपिडी तालिमबाट कुनै सहयोग नपुगेको आरोप लगाए ।

समग्रमा ६६ जना शिक्षकमध्ये ३९ जना सहभागीहरू तालिमप्रति सकारात्मक देखिए भने २७ जना पूर्ण अविस्वस्त देखिए । समग्रमा उनीहरूले तालिम पद्धतिप्रति नै आशाइका उब्जाइदिए । मोडालिटीका विषयमा व्यापक बहस हुनु पर्छ । सरोकारवालाको सहभागितात्मक भूमिकाको अवधारणा स्पष्ट भएपछि मात्र शिक्षक तालिमलाई शिक्षकहरूका समक्ष प्रयोगमा लैजानु पर्छ भन्ने सङ्केत गरे ।

शिक्षण पेसामा कार्यरत रहेका ३८ प्रतिशत हाराहारीका शिक्षकहरूले नै विद्यमान तालिम व्यवस्थाप्रति प्रश्न उठाउने अवस्था हुनु गर्वको विषय हुन सक्दैन । यस किसिमको व्यावहारिक वातावरण बन्नु गुणस्तरीय तालिमका लागि पक्कै पनि सैद्धान्तिक र पेसागत दृष्टिकोणले सोचनीय विषय रहन्छ ।







शिक्षक नियुक्ति खुला प्रतिस्पर्धाका आधारमा न्यूनतम योग्यता निर्धारण गरी हुनुपर्ने देखाउँछ। 'क' मा १५ जनाले सेवा प्रवेश हुनु पूर्व अनिवार्य शिक्षक तालिमको व्यवस्था गरिनुपर्ने राय दिए। 'ग' मा ११ जनाले शिक्षक तालिमका लागि प्रयोगशालामुखी विद्यालय कक्षा र पृष्ठपोषणको व्यवस्था हुनुपर्ने जनाए। 'ख' मा ७ जनाले तालिम एक वर्षदेखि अठार महिनाको व्यवस्था गर्ने र जुनसुकै सङ्कायका लागि शिक्षकको प्रतिस्पर्धा खुला गर्ने गर्दा योग्य शिक्षकहरू विद्यालयमा पुर्‍याउन सकिने धारणा राखे।

समग्रमा शिक्षाशास्त्रको एकाधिकारबाट शिक्षण पेसालाई मर्यादित बनाउन सकिएको छैन। गुणात्मकताका लागि शिक्षाशास्त्रको एकल अधिकारबाट शिक्षण पेसालाई मुक्त गरी खुला प्रतिस्पर्धाका आधारमा शिक्षक छनौट हुनु पर्छ भन्ने धारणा शिक्षकको पाइयो। यस्तो वैज्ञानिक व्यवस्था हुन सकेमा अन्तरसङ्कायहरूका विचमा गुणात्मक जनशक्ति उत्पादन गर्न अझ स्वच्छ प्रतिस्पर्धा बढ्ने छ। स्वास्थ्य प्रतिस्पर्धा हुँदा शिक्षा सङ्कायको पढाइमा गुणात्मकता सुनिश्चित हुन सक्छ भन्ने धारणा समाजमा देखिएको छ। तसर्थ जुनसुकै सङ्कायबाट न्यूनतम योग्यता पुरा गरेकाहरूलाई खुला प्रतिस्पर्धाका आधारमा तालिमबाट गुणात्मक प्रशिक्षित गराएर मात्र शिक्षक नियुक्त गरी विद्यालय र कक्षाकोठामा प्रवेश गराउनु व्यावहारिक हुन्छ अनुभवी शिक्षकहरूले सुझाव गरेको देखिन्छ।

४) शिक्षकको पेसागत क्षमता बढाउन कस्तो तालिम विधिको सिफारिस गर्नु हुन्छ ?

शिक्षक तालिम नियमित हुनुपर्छ। पुनर्ताजगी तालिमले शिक्षकलाई अध्यावधिक बनाई राख्नु आवश्यक छ। तर त्यस्तो तालिम दिने र लिने व्यवस्था शिक्षकको पेसागत क्षमतासित जोडिएको हुनु पर्दछ। विद्यालय, कक्षाकोठा र विद्यार्थीलाई केन्द्रविन्दुमा राखेर शिक्षक क्षमता विकास गरिनु पर्दछ भन्ने पक्षमा शिक्षकहरूका धारणा तपसिल बमोजिम रहेका पाइन्छन् :

- क) १५ जनाले भने शिक्षकका लागि प्रत्येक वर्ष ३ देखि ७ दिनको कार्यशालामूलक पुनर्ताजगी तालिमको व्यवस्था गरिनु पर्छ।
- ख) शिक्षकलाई तालिम लिन भनी बारम्बार तालिम केन्द्र वा स्रोतकेन्द्रमा दौडाइ रहनुभन्दा कक्षाकोठामा निरन्तर प्राविधिक पृष्ठपोषण र पेसागत सहयोगको व्यवस्था हुनु पर्दछ। कम्तीमा पाँच वर्षको एकपटक १५ दिनदेखि ३० कार्य दिने तालिमको व्यवस्था गरिनु उपयुक्त हुन्छ- १० जना।
- ग) शिक्षकलाई तालिम दिनेभन्दा पनि शिक्षकले गरेका राम्रा अभ्यास अरु समक्ष पुर्‍याउने र एक आपसमा सिक्ने सिकाउने वातावरणका लागि कम्तीमा २ वर्षमा १० दिन अन्तरविद्यालय भ्रमण र परियोजना कार्यको व्यवस्था गरी तालिमसित जोड्ने व्यवस्था गरिनु व्यावहारिक हुन्छ- १४ जना।
- घ) शिक्षकलाई तालिम लिन केन्द्र धाउने पद्धतिबाट मुक्त गर्दै प्रशिक्षक तथा विज्ञहरू नै विद्यालयमा गई कार्यशालामुखी पुनर्ताजगी तालिम प्रत्येक वर्ष ३ देखि ५ दिन विद्यालयमा नै दिने व्यवस्था गरिनु पर्दछ- २७ जना।

उपर्युक्त तथ्यलाई विश्लेषण गर्दा कुल ६६ शिक्षकमध्ये 'घ' मा २७ जनाको सहमति देखियो। यस तर्कमा प्रशिक्षक तथा विज्ञहरू नै विद्यालय तथा कक्षाकोठामा गई अध्ययन गरेर वास्तविकताका आधारमा कार्यशालामुखी पुनर्ताजगी तालिमबाट शिक्षकलाई प्रत्येक वर्ष ३ देखि ५ दिन प्रशिक्षित गर्नु पर्दछ भन्ने देखिन्छ। 'क' मा १५ जनाले विद्यालयमा नै तालिम दिने व्यवस्थाको माग गर्दछ र तालिम कार्यशालामुखी हुनुका साथै यस्तो अवसर प्रत्येक वर्ष मिलोस् भन्ने देखाउँछ। यस आधारमा ६६ जना शिक्षकमध्ये ४२ जना शिक्षकको माग छोटो अवधिको पुनर्ताजगी तालिम प्रत्येक वर्ष हुनु पर्ने देखाउँछ।



‘ग’ का १४ जनाले शिक्षकहरूलाई तालिम दिनेभन्दा पनि शिक्षकले गरेका राम्रा अभ्यास अरु समक्ष पुऱ्याउने र एक आपसमा सिक्ने सिकाउने वातावरणका लागि कम्तीमा २ वर्षमा १० दिन अन्तरविद्यालय भ्रमण र परियोजना कार्यको व्यवस्था गरी तालिमसित जोड्ने पक्षमा वकालत गरेको छ। यसले शिक्षकलाई तुलनात्मक अध्ययन र आत्मसमीक्षा गर्न प्रेरित गर्दछ भन्ने पनि देखाउँछ। हालको जस्तो टिपिडी ५ वर्षे अवधिको ३० कार्य दिन तालिम दिने व्यवस्थालाई धेरैले मन नपारेको कुरा ‘ख’ मा १० जनाले चिन्ह लगाउनाले स्पष्ट गर्दछ। उनीहरूले तालिमभन्दा पनि निकटको प्राविधिक सहयोग, नमुना कक्षा प्रस्तुति, उचित मूल्याङ्कन र निरन्तर पृष्ठपोषण दक्ष व्यक्तिबाट होस् भन्ने धारणा व्यक्त गरे।

समग्रमा तालिम मोडालिटी ‘क’ र ‘घ’ का पक्षमा देखिँदा ६५ प्रतिशतभन्दा बढी शिक्षकहरू प्रत्येक वर्ष छोटो अवधिको कार्यशालामूलक तालिम र निरन्तर पृष्ठपोषण होस् भन्ने चाहन्छन्। ‘ख’ र ‘ग’ ले समेत स्वमूल्याङ्कन, आत्मसमीक्षा गर्दै व्यावहारिक शिक्षण सिप दिने वातावरणको माग गरेकाले सबै विद्यमान तालिम पद्धतिको परिमार्जनका पक्षमा छन् भन्ने अध्ययनले देखायो।

अध्ययनमा १ देखि ५ वर्षको अनुभव भएका ५ जना, ६-१० वर्ष १० जना, ११-२० वर्ष २८ जना र २० वर्ष माथिका २३ जना शिक्षकहरू सहभागी थिए। शिक्षकहरूका उपर्युक्त धारणा आ-आफ्ना शिक्षण अभ्यास र पेसासित जोडिएका अनुभवमा आधारित छन्। तालिम भन्ने कुरा लादेर कागजी लक्ष्य पुरा गर्न दिने विषय हुनु हुँदैन। शिक्षण पेसामा रहेका शिक्षकहरूले आफ्नो तहबाट आवश्यकता महसुस गरी र दक्षहरूले माग बमोजिम प्राविधिक सहयोग पुऱ्याऊन् भन्ने पक्षमा सरोकारवाला शिक्षकहरूले जोडदार माग गरेको देखिन्छ।

**आधारभूत तह (निम्नमाध्यमिक) का शिक्षक र शिक्षक तालिम अनुभूति**

माथि प्राथमिक तहका शिक्षकहरूका आ-आफ्ना अनुभव र भोगाइमा आधारित विचार पस्कियो। यसैले निम्न माध्यमिक तह कक्षा ६-८ मा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूका तालिम नीति, सञ्चालन विधि र प्राप्त उपलब्धि सम्बन्धमा के कस्ता धारणा छन् भन्ने विचार मङ्कलन गर्न मुलुकका ९ जिल्लाका २० विद्यालयका ५९ जना शिक्षकहरूबाट तपसिलका प्रश्नका उत्तर लिइएको थियो।

**१) शिक्षक तालिम व्यवस्थापन र सञ्चालन विधिका बारेमा के सुझाव गर्नु हुन्छ ?**

- यो प्रश्नमाथि सहभागी शिक्षकहरूले तपसिलको प्रतिक्रिया दिए : ३०५/१०/१७ कि/३१७
- क) शिक्षकहरूले आ आफ्ना कक्षाहरू प्रशिक्षकहरूका साथमा अध्ययन गर्न पाउनु पर्दछ। विज्ञ र शिक्षक दुवैले कक्षा अवलोकन गरी आवश्यकता पहिचान भएपछि उक्त कक्षाहरूकै आधारमा तालिमको प्याकेज निर्माण र प्रशिक्षणको व्यवस्थापन मिलाउनु पर्दछ- २३ जना।
- ख) शिक्षक तालिमको कार्यथलो विद्यालय र कक्षाहरूलाई नै बनाउनु पर्दछ र विद्यार्थीहरूलाई पनि सहभागी गराई प्रतिक्रिया लिनु लाभदायक हुन्छ- १९ जना।
- ग) शिक्षक तालिम केवल तोकिएका विज्ञ तथा प्रशिक्षकले दिनु पर्दछ र तालिम केन्द्र तथा स्रोतकेन्द्रभन्दा तल तालिमलाई लैजानु हुँदैन- ३ जना।
- घ) तालिमका लागि स्रोत केन्द्र र तालिम केन्द्रहरू प्रभावकारी छैनन्। तसर्थ यी केन्द्रहरूको क्षमता वढाइनु पर्दछ। उपल्लो कक्षाले तल्लो कक्षालाई निरन्तर मेन्टोरिङ्ग र कोचिङ्ग गर्नुपर्ने नीतिगत व्यवस्था मिलाई सबै उच्च तहका विद्यालयहरूका विषयगत शिक्षकहरूलाई नै तालिम प्रशिक्षकको रूपमा विकास गर्ने व्यवस्था हुनु पर्छ। ती सबै प्रशिक्षकहरू विद्यालयमा पुगी घुम्ती सेवाका रूपमा निरन्तर पृष्ठपोषण दिने नीति लिनु पर्दछ- १४ जना।



उपर्युक्त तथ्य विश्लेषण गर्दा कुल ५९ शिक्षकमध्ये २३ जनाले आ-आफ्ना कक्षाहरूमा प्रशिक्षकहरूका साथमा रही शिक्षण सिकाइका बारेमा अध्ययन गर्ने अवसर पाउनु पर्छ। विज्ञ तथा शिक्षक दुवैले कक्षा अवलोकनबाट प्राप्त तथ्यका आधारमा आवश्यकता पहिचान गरी तालिमको प्याकेजको निर्माण गर्नु पर्दछ। सञ्चालन विधि तय गर्ने र तालिम मोडालिटी व्यवस्थापन मिलाउनु पर्ने अधिकार र दायित्व सरोकारवाला आफैमा हुनुपर्छ भन्ने शिक्षकहरूले राय राखे।

शिक्षक तालिमको कार्यथलो विद्यालय र कक्षाकोठाहरूलाई नै बनाई विद्यार्थीहरूलाई पनि सहभागी गराएर प्रतिक्रिया लिनु बढी लाभदायक हुन्छ भन्ने विषयमा १९ जनाले धारणा दिए। यसरी क र ख का ४२ जनाले तालिम सरोकारवालाको आवश्यकतामा निर्भर हुनु पर्दछ र निर्यातमूलक हुनु हुँदैन भन्ने तथ्य जनाए।

उपल्लो कक्षाले तल्लो कक्षालाई निरन्तर मेन्टोरिङ र कोचिङ गर्नुपर्ने नीतिगत व्यवस्था मिलाई सबै उच्च तहका विद्यालयहरूका विषयगत शिक्षकहरूलाई नै तालिम प्रशिक्षकको रूपमा विकास गर्ने व्यवस्थाले शिक्षकलाई गुणात्मक बनाउने १४ जना शिक्षकको विचार आयो।

व्यावहारिक रूपमा शिक्षकलाई समन्वय गर्ने, एउटै जालोमा बाँध्ने र शिक्षण सिपसित जोड्ने यो विचार अति वैज्ञानिक देखिन्छ। यसले तहगत शिक्षकहरूलाई जवाफदेही बनाउँछ र विद्यार्थीहरूको गुणात्मक भविष्य सुनिश्चित गर्दछ।

तालिम दिने विज्ञ चाहिन्छ र तालिमकेन्द्रमा नै जानु पर्दछ भन्ने पक्षमा मात्र ३ जनाको विचार आएकोले नेपाली शिक्षकहरू विद्यमान तालिम पद्धतिमा धेरै परिमार्जनको खाँचो छ भन्ने पक्षमा छन् भन्ने स्पष्ट हुन्छ। शिक्षकहरूले व्यावहारिक भोगाइ देखाए तर सैद्धान्तिक र प्राविधिक पक्ष विश्लेषण गरी उचित विकास दिने काम शिक्षा विज्ञहरूले खोज्नु पर्दछ।

२) शिक्षक तालिमको लागि उपयुक्त हुने समय कुन हो ?

शिक्षकलाई तालिम अनिवार्य चाहिन्छ। सबै शिक्षकहरूले आवश्यकतानुसार तालिम प्राप्त गर्ने अवसर पाउनु पर्दछ, यस कुरामा विवाद छैन। तर तालिम लिने र दिने विधि तथा समय कुन उपयुक्त हुन्छ भन्ने पक्ष सधैं हाम्रो यहाँ विवादित रहने गरेको छ। यस विषयमा विद्यालयका शिक्षकहरू के सुझाव गर्छन् ? भनी उनीहरूसँग प्रश्न राखिएकोमा तपसिलका उत्तरहरू प्राप्त भए :

क) हिउँदे वा वर्ष बिदाको समयमा तालिम चलाइनु उपयुक्त हुन्छ- ९ जना।

ख) शैक्षिक सत्रको सत्रान्त र प्रारम्भकाल चैत्र र वैशाख उपयुक्त हुन्छ- ३५ जना।

ग) विद्यालय चलेकै समयमा तालिम चलाइनु शिक्षकका लागि फाइदा जनक हुन्छ- २ जना।

घ) विद्यालयको आवश्यकतानुसार तालिम दिने र लिने समय निर्धारण गर्नु उपयुक्त हुन्छ- १३ जना।

उपर्युक्त आधारमा विश्लेषण गर्दा कुल ५९ शिक्षकमध्ये ३५ जनाले तालिमका लागि शैक्षिक सत्रको सत्रान्त र प्रारम्भकाल चैत्र र वैशाख महिनालाई उपयुक्त हुन्छ। उनीहरूले अभ्यासमा रहेको जुनसुकै बेला तालिम भनेर बोलाउने सरकारी कार्यान्वयन पद्धतिप्रति असन्तुष्टि जाहेर गरे। त्यस्तै विद्यालयको आवश्यकतानुसार तालिम दिने र लिने समय निर्धारण गरिनु वैज्ञानिक हुने १३ जनाले सुझाव दिए। ९ जनाले भने हिउँदे वा वर्ष बिदाको समयमा तालिम चलाईदा विद्यालय, अभिभावक र विद्यार्थीको शिक्षण सिकाइमा बाधा नहुने विचार दिएर पठनपाठनलाई बाधा नगर्ने भन्ने पेसागत इमानदारिताको उत्कृष्ट नमुना देखिने धारणा राखे।

समग्रमा विद्यालय चलेका समयमा तालिम चल्नु उपयुक्त होइन भन्ने पक्षमा धेरै शिक्षकहरू



देखिए । २ जनाले मात्र विद्यालय समयलाई उपयोगी ठाने । यसले देखायो उचित वातावरण नमिलाउँदा तालिमबाट विद्यार्थीहरू ठगिएकामा शिक्षकहरू चिन्तित रहेछन् । तालिमको निश्चित समय तालिका नहुँदा सिकने र सिकाउने पक्ष पनि अन्यौल छ । यसर्थ शिक्षाका नीति निर्मातादेखि स्थानीय तहका कार्यान्वयन कर्तासम्मका पदाधिकारीहरूमा तालिम मोडालिटी, विधि र समय चयनमा अति सम्बेदनशीलताको खाँचो छ, यस लघु अध्ययनले निष्कर्ष दिन्छ ।

### ३) शिक्षक तालिमलाई प्रभावकारी बनाउन के गर्नु पर्दछ ।

शिक्षक तालिममा राज्य पक्ष सम्बेदनशील छ । यसैले तालिम नीति बनाइएको छ । नीतिलाई समयानुकूल परिमार्जन सहित कार्यक्रमहरू पनि चलाइएका छन् । तालिमका लागि राज्यको वर्सेनी ठूलो धनराशी खर्च पनि भएको छ । तर विद्यालय तहमा पढाउने शिक्षकहरू चाहिँ चाहे अनुरूप पेसागत प्राविधिक सहयोग भएन भनी सरकारलाई दोषारोपण गरिरहेका छन् । खर्च पनि हुने र जश पनि नपाउने जटिल अवस्थालाई कसरी सही बाटोमा ल्याई सहयोग गर्नु र बिग्रिएको स्थिति सुधार्न सकिन्छ ? के कस्तो व्यवस्था गर्दा वास्तविक रूपमा शिक्षक तालिम प्रभावकारी हुन सक्छ ? जस्ता पक्षमा निकास निकाल्न सकियोस् भन्ने आसयले माथिको प्रश्न शिक्षकहरूलाई राखिएको थियो । उनीहरूलाई तपसिलका विकल्पहरू सोचेर चयन गर्न अवसर दिइएको थियो । हेरौँ शिक्षकका विकल्पात्मक उत्तरहरू :

- क) शिक्षक सहायता संयन्त्रको व्यवस्था गरी विषयगत समूह निरीक्षण पद्धतिबाट निरन्तर अनुगमन भई शिक्षकहरूले पृष्ठपोषण पाउनु पर्दछ- ३१ जना ।
- ख) सबै प्राथमिक, निम्न माध्यमिक विद्यालयहरूलाई माध्यमिक वा उच्च माध्यमिक विद्यालयको नेतृत्वमा समूहबद्ध गरी उपल्लो तहका शिक्षकले तल्लो तहका शिक्षकलाई शिक्षणका पेसागत कठिनाइहरू समाधान गर्ने पद्धतिको विकास गर्न स्थायी किसिमको स्थानीय तहमा नै प्राविधिक सहयोग संयन्त्र बनाइनु पर्दछ- १९ जना ।
- ग) शिक्षक तालिमहरूलाई शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूमा रहेको भौतिक तथा शैक्षिक सुविधामा केन्द्रित गरेर मात्र चलाइनु उपयुक्त हुन्छ- ४ जना ।
- घ) शिक्षक तालिम र क्षमता विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालनको प्राज्ञिक तथा प्राविधिक जिम्मेवारी शिक्षकहरूकै नेतृत्वमा चलाइनु उपयुक्त हुन्छ- ५ जना ।

उपर्युक्त तथ्यका आधारमा विश्लेषण गर्दा कुल ५९ शिक्षकमध्ये ३१ जना शिक्षकहरूले विषयगत गठन हुने समूह निरीक्षण पद्धतिबाट निरन्तर अनुगमन र पृष्ठपोषणलाई ध्यान दिनु उपयुक्त हुने देखे । १९ जना शिक्षकले माध्यमिक वा उच्च माध्यमिक विद्यालयको नेतृत्वमा समूहबद्ध गरी उपल्लो तहका शिक्षकले तल्लो तहका शिक्षकलाई शिक्षणका पेसागत कठिनाइहरू समाधान गर्ने पद्धतिको विकास गर्न सुझाव गरे । प्राज्ञिक तथा प्राविधिक जिम्मेवारी शिक्षकहरूकै नेतृत्वमा हुनुपर्छ ५ जनाले भने । शैक्षिक तालिम केन्द्रमा केन्द्रित तालिमका पक्षमा ४ जनाले मात्र धारणा राखेका थिए ।

समग्रमा शिक्षकहरूले स्थानीय तहमै सहयोग संयन्त्रको व्यवस्था होस् र शिक्षण सिकाइलाई जवाफदेही बनाउन सकियोस् भन्ने धारणा राखे । यी सबै विचार र अध्ययनले शिक्षक तालिम मोडालिटीमा व्यापक बहस र सहभागिताको खाँचो देखाएको छ । शिक्षक तालिममा समसामयिक सुधार गर्न नीतिगत रूपमै परिवर्तन र संयन्त्रात्मक व्यवस्थाको खाँचो छ । उनीहरूले जथाभावी तालिम विकेन्द्रीकरण हुँदा तालिमको गुणात्मकता खस्किएकोमा चिन्ता जनाए । उनीहरू निजामती पदको प्राविधिकभन्दा शिक्षक नै बढी सहयोगी र प्रभावकारी हुन्छ भन्ने विचारमा दृढ देखिए ।

अध्ययनमा १ देखि ५ वर्षको अनुभव भएका ७ जना, ६-१० वर्ष १५ जना, ११-२० वर्ष १८ जना र २० वर्ष माथिका १९ जना शिक्षकहरू सहभागी थिए । धेरै शिक्षकहरूले पेसागत चरित्रलाई बुझेका छन् र आफ्ना आवश्यकता र समाधानका व्यावहारिक उपायहरू उनीहरूले जानेका पनि छन् । विद्यालय शिक्षालाई तालिम मार्फत अपेक्षाकृत गुणात्मक र प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ भन्ने शिक्षकहरूको राय छ । तथापि सबैलाई उत्प्रेरित र उत्तरदायी बनाउनु सक्दा मात्र थोरै आर्थिक लगानीमा धेरै प्रतिफल निकाल्न सकिन्छ ।

### माध्यमिक तहका शिक्षक र शिक्षक तालिम अनुभूति

आधारभूत तह (प्राथमिक र निम्नमाध्यमिक) का कक्षा १-८ मा पढाउने शिक्षकहरूबाट तालिम सम्बन्धी व्यावहारिक, सैद्धान्तिक भोगाइ र अनुभवजन्य विचार सङ्कलन गरियो । यी प्राप्त विचारले टिपिडीबारे अभि जिज्ञासा बढायो । यसपछि टिपिडी तालिम कार्यान्वयनमा प्रशिक्षक भई काम गर्ने तथा विद्यालयको उपल्लो तहको शिक्षा सिकाइको नेतृत्व गर्ने माध्यमिक शिक्षकहरूको शिक्षक तालिमसम्बन्धी विचार सङ्कलन गर्न घन्चियो । अध्ययनका लागि माथि उल्लेख भएका ९ जिल्लाका २१ विद्यालयका ५९ जना माध्यमिक शिक्षकहरूसँग विद्यालयमा पुगी सम्पर्क गरियो ।

एउटा शिक्षकको लागि निकटतम पेसागत सहयोगी को हुन सक्छ ? कसलाई विश्वास गरी सहयोग लिने गर्नु भएको छ ? सहज निकटता कोसँग छ ? जस्ता पक्षमा जानकारी लिँदा शिक्षकहरूबाट तपसिलको तथ्य बाहिर आयो । यसमा विश्लेषण गर्दा एउटै व्यक्तिले एकभन्दा बढी विकल्पहरू प्रस्तुत गरेका थिए र त्यसैलाई तल प्रस्तुत गर्ने उद्देश्यले जे जस्तो गरी दोहोर्याएर विचार आयो त्यही रूपमा सङ्ख्या उल्लेख गरिएको छ ।

९४

### १) तपाईंको निकटको पेसागत सहयोगी को हुने गरेको छ ?

माथिको प्रश्नमा शिक्षकहरूले आफ्ना धारणा तपसिल अनुसार प्रस्तुत गरेका थिए :

- क) प्रधानाध्यापक/सहायक प्रधानाध्यापक- २७ जना,
- ख) विषयसम्बद्ध शिक्षक मित्रहरू- ३४ जना,
- ग) पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक, शिक्षक निर्देशिका र सन्दर्भ सामग्रीहरू- १४ जना,
- घ) स्रोतव्यक्ति तथा स्रोतकेन्द्र- १२ जना,
- ङ) विद्यार्थी (सिकारु) प्रतिक्रिया र उनीहरूका क्रियाकलाप- १० जना,
- च) सञ्चार माध्यमहरू (छापा, टिभी, रेडियो, नेट इन्टरनेट आदि) मा भर पर्ने- ६ जना,
- छ) विद्यालय निरीक्षक र जि.शि.का.- ५ जना,
- ज) विद्यालय व्यवस्थापन समिति र विद्यालय प्रशासन- ४ जना,
- झ) शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरू- ३ जना,
- ञ) विश्वविद्यालयका प्राध्यापकहरू, विषय विज्ञ तथा अनुसन्धाताहरू र पूर्व शिक्षकहरूको समेत सहयोग लिने- ७ जना ।

५९ जनामध्ये २७ जनाले मात्र प्रधानाध्यापक तथा सहायक प्रधानाध्यापक उल्लेख गरेको अवस्था हुनु सन्तोष जनक लागेन । यस विषयमा शिक्षकहरूसँग स्पष्ट हुन चाहँदा कतिपय सन्दर्भमा शिक्षकहरूले विद्यालयको प्रशासनबाट कुनै शैक्षिक प्राविधिक सहयोग पाउँदै नपाएको बताए । कतिले प्रधानाध्यापक बनाउने र वन्ने खेल अस्वच्छ हुँदा शैक्षिक नेतृत्व नै कमजोर भएको र राजनीति हावी हुने गरेको देखाए । शिक्षकहरूले प्र अ को नेतृत्वबाट कुनै प्राविधिक लाभ नपाएको गुनासोसमेत गरे ।



कुनै व्यक्तिले एक मात्र सहयोगी उल्लेख गरेका थिए भने कसैले ५ ओटासम्म किटान गरेका थिए । समग्रमा माथिको चित्रले शिक्षण सिकाइमा स्रोत केन्द्र प्रणाली, विद्यालय निरीक्षण व्यवस्था र तिनका पदाधिकारीहरूबाट सहयोग पुगेको देखिन्छ । शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरूबाट पनि वरिपरि रहेका विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकले पेसागत सहयोग पाउन नसकेको देखियो । यसरी शिक्षकहरूले आ-आफ्नै तरिकाले तत्काल चुनौतीबाट मुक्त हुने प्रयास गरेको देखिन्छ ।

२. शिक्षण सिकाइ क्रममा आइपरेका कठिनाइहरूलाई के कसरी समाधान गर्नु हुन्छ ? *२५ जनाले जवाफ दिए ।*

शिक्षण सिकाइ क्रममा आइपरेका कठिनाइहरू समाधान गर्न शिक्षकहरूले तपसिलका उपायहरू अवलम्बन गरी पेसागत भूमिका निर्वाहलाई प्राथमिकतामा यसरी देखाउन सकिन्छ :

क) स्वअध्ययन, छलफल, अन्तरक्रिया, निरन्तर अभ्यास गर्दै कठिनाइ सरल र सहज बनाउने गरेको- ३७ जना ।

ख) पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक, शिक्षक निर्देशिका र सन्दर्भ सामग्रीहरूबिचको अन्तर र सामीप्यताबाट विद्यार्थीहरूलाई सिकाउने गरेको- १८ जना ।

ग) कठिनाइका कारण बुझ्ने, थप अध्ययन गर्ने र विद्यार्थीहरूलाई समस्या पहिचानमा लगाउने र विविध विकल्प प्रस्तुत गर्न लगाई कार्यगत अनुसन्धान र उपचारात्मक विधिबाट सिक्ने सिकाउने पद्धति अवलम्बन गरेको- १३ जना ।

घ) नोटबुक तयार पारी, टिपिडी तालिम वा विभिन्न समयमा प्रशिक्षक वा विषयविज्ञहरूसँग समस्या राखी सम्बोधन हुने वातावरण मिलाएर धेरैको सहभागितामा सही निकासमा पुग्ने प्रयास गरेको- १२ जना ।

ङ) आफूलाई खादै, आफूले सिकेका विभिन्न नमुनाहरूलाई विकल्पका रूपमा प्रयोग गर्ने, नेट इन्टरनेट आदिमा उपलब्ध हुने शिक्षण सिकाइका विभिन्न तरिका र शैलीलाई कक्षाकोठामा उतार्ने प्रयास गर्ने तथा वेबसाइटका सर्च इन्जिनहरूको सहारा लिएर विश्वका प्रसिद्ध शिक्षण संस्था र प्रोफेसरहरूको समेत सहयोग लिने गरेको- ११ जना ।

च) स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षक, प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकहरूसँग छलफलको आयोजना गरी पेसागत समस्या समाधान गर्ने- ५ जना ।

छ) कसरी शिक्षणमा गर्दा प्रभावकारी हुन्छ, सो अनुसार कार्य गर्न पाइएसम्मका विधि र उपायहरू खोज्ने र अवलम्बन गर्ने- ४ जना ।

समग्रमा ५९ जनामध्ये ५५ जना 'क' र 'ख' मा देखिएकाले अन्य उपायहरू पूरकका रूपमा देखिएका छन् । अन्य 'ग', 'घ', 'ङ', 'च' र 'छ' गरी सङ्ख्याले समाधानका विभिन्न उपाय सुझाएका छन् । यसरी कुनै व्यक्तिले एक मात्र उपाय सुझाएका थिए भने कसैले ५ ओटासम्म विकल्पहरू किटान गरेकाले ५९ जना सहभागी भए पनि १०० सङ्ख्या देखिएको छ ।

३) कक्षा शिक्षण र विषयगत सिकाइका अप्ठ्याराहरूमा प्राविधिक सहयोग कोबाट लिने गर्नु भएको छ ?

हाम्रो सन्दर्भमा नजान्ने बन्न कोही तयार नहुने अवस्था छ । आफूले जानेको विषय पनि अरुलाई सिकाउनु कहिलेकाहीँ असहज हुने वातावरण हुन्छ । हाम्रा विद्यालयहरूमा शिक्षण सिकाइ विषय केन्द्रित र प्राय शिक्षक केन्द्रित हुने गरेको छ । विद्यालयमा पढाउने शिक्षकहरूले पेसागत प्राविधिक सहयोग प्राप्त गर्ने अवस्था कस्तो छ ? को को विज्ञहरूबाट पेसागत सहयोग प्राप्त हुन्छ ? भन्ने अध्ययनमा उत्तर प्राथमिकता अनुसार यस्तो छ :



- क) प्रधानाध्यापक तथा विषयविज्ञ शिक्षकहरूसँग छलफल र उपलब्ध भएमा स्रोतव्यक्ति र विद्यालय निरीक्षकहरूसँग सहयोग लिने- ५३ जना ।
- ख) पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका र सन्दर्भ सामग्रीहरू तथा टिपिडी तालिमका प्याकेज र प्रक्रियाका माध्यमबाट सहयोग मिलेको- १७ जना ।
- ग) उपल्लो योग्यता भएकाले सहयोग लिन परेको छैन । कोहीबाट पनि सहयोग पाएको छैन । त्यस्तो सहयोग तत्काल पाउने संयन्त्र र संस्कारको अभाव छ । सहयोगी भावना विद्यालय र समुदायमा विकास भएको छैन । तापनि आफूलाई परेको समस्याहरूलाई सार्वजनिक रूपमा छलफल गरी सबैको चासो बढाएपछि समाधान हुने गर्दो रहेछ । व्यक्तिगत रूपमा प्राविधिक सहयोग नै मागिएको छैन- ६ जना ।

शिक्षकहरूले क मा उल्लेख गरेका प्रधानाध्यापक/सहाउक प्रधानाध्यापक/विषयविज्ञ, स्रोत व्यक्ति र विद्यालय निरीक्षकहरूको भूमिका शिक्षण सिकाइमा अति महत्वपूर्ण छ भन्ने तथ्य देखाए । यी पदाधिकारीहरू आ आफ्नो जिम्मेवारी र हैसियत अनुसार दायित्व निर्वाह गर्न कति सक्षम र प्रतिबद्ध छन् भन्ने विषय छुट्टै अध्ययनको पाटो हुन सक्ला । जेहोस् ५९ सहभागीमध्ये ५५ जनाले यिनै पदाधिकारीलाई निकटको सहयोगी स्विकारेको अवस्था देखियो । तिनैमध्ये १७ जनाले विभिन्न निकटतम सहयोगीको विकल्प प्रस्तुत गरे पनि ६ जनाले कुनै व्यक्तिको सहयोग नपाएको वा नलिएको दावी गरे । यद्यपि यो सानो अध्ययनले शिक्षक सहयोगको अवस्थाको पूर्णता नदिन सक्छ तापनि मुलुकको शिक्षा नेतृत्व र शैक्षिक सिकाइ गतिविधिको आँखी भ्यालको काम चाहिँ अवश्य गर्न सक्छ भन्ने विश्वास गर्न सकिन्छ ।

४) शिक्षक पेसागत विकास (टिपिडी) ले शिक्षण सिकाइका समस्यालाई समाधान गर्न के कति सहयोग पुऱ्याएको छ ?

देशले गुणात्मक शिक्षाका लागि स्वदेश तथा विदेशबाट आर्थिक स्रोत जुटाएर आर्थिक वर्ष २०६६-०७२ को अवधि विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम कार्यान्वयनको चरणमा छ । यस अन्तर्गत शिक्षकहरूको पेसागत क्षमता विकास गर्न टिपिडी मोडुल स्वीकृत गरी यसलाई पाँचवर्षे अवधिमा तिन चरणको ३० कार्यदिने तालिमबाट सबै कार्यरत शिक्षकहरूलाई प्रशिक्षित गर्ने लक्ष्य अनुरूपको कार्यक्रम कार्यान्वयनमा छ । यस कार्यक्रमबाट सबै शिक्षक समेटिने भएकाले विगतमा कुनै तालिम नलिएकाहरूले समेत अवसर पाउने भएका छन् । तालिम लिएकाहरूले पुनर्ताजगीको मौका पाउने तथा आइ.एड./वि.एड. जस्ता उपाधी हासिल गरेका तर शिक्षक तालिममा पस्न नपाएकाहरूलाई समेत समान न्याय गर्न सकेको छ । यस व्यवस्थाबाट गुणात्मक शिक्षण सीप हासिल गरी मुलुकका सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकहरू लाभान्वित हुने अपेक्षा गरिएको छ । यसैले माथिको प्रश्नबाट टिपिडी तालिम पेसागत रूपमा के कति सार्थक छ ? अध्ययन गर्दा शिक्षकहरूका भोगाइका प्रतिनिधिमूलक प्रतिक्रियाहरू देखिए :

- १) टिपिडी तालिमले शिक्षकहरूलाई शिक्षण सिकाइमा आइपने विभिन्न समस्याहरूको पहिचान गर्ने मौका जुटेको छ । विषय शिक्षकहरूबीच सुमधुर सम्बन्ध र एक आपसमा राम्रा अभ्यास साटासाट गर्ने अवसर दिएको छ । शिक्षकलाई आफूले गरिरहेको शिक्षणलाई मूल्याङ्कबाट थप पृष्ठपोषणमा सहयोग पुगेको छ । वैयक्तिक मामिला अध्ययन र कार्यमूलक अनुसन्धान गरी शिक्षण सिकाइमा प्रभावकारिता बढाउन सहयोगी बनेको छ । शैक्षिक सामग्री निर्माण तथा तिनको प्रयोग र प्रभावकारी शिक्षण गर्न सकिएको छ । नवप्रवेशी शिक्षकहरूका लागि यो तालिम अति उपयोगी छ, ५९ जना शिक्षकमध्ये २८ जनाको धारणा पाइयो ।



- २) सुरूका दुई तीन वर्ष टिपिडी तालिमको प्रशिक्षण नलिएकासमेत प्रशिक्षक भएको पाइयो र विना प्रशिक्षक तयारी तालिमलाई स्रोतकेन्द्रसम्म विस्तार गरिनुले सन्देश राम्रो गएन । तालिम लिएर मात्र प्रशिक्षक खटाइनु पर्छ भन्ने सोच नहुनु नै टिपिडी तालिम अपेक्षित रूपमा प्रभावकारी हुन नसकेका मुख्य कारण हुन् । तालिम नलिइकन प्रशिक्षकको भूमिका समेत निर्वाह गरेका शिक्षकहरूले समेत आफ्नो बाध्यता जोडेर लेखे । उनीहरूको थप अनुभव थियो- आफूले तालिम नलिए पनि शिक्षकहरूबाट प्राप्त माग सङ्कलन फारम केलाउँदा र समाधानका उपाय के के हुन सक्छन् ? खोज्दै जाँदा आफैं प्रशिक्षण लिए जस्तो भइरहेछ । टिपिडी तालिमको प्रभावकारिता साँच्चो अर्थमा प्रशिक्षकको कार्यशैली, पेसागत क्षमता र दायित्वप्रतिको प्रतिबद्धता र परिश्रममा निर्भर गर्दछ । तर शिक्षकहरूले गुनासो गरे- प्रशिक्षक छनौट प्रणालीमा आशा गरे अनुरूप वैज्ञानिक र न्यायमूलक बन्न सकेन । मोडालिटी राम्रो भए पनि फितलो कार्यान्वयनका कारण तालिमले अपेक्षकृत नतिजा दिन सकेको छैन र यो तालिमका विषयमा धेरै छलफल गरी अवधारणा स्पष्ट पारेर कमी कमजोरी सुधारै अगाडि बढ्न अति आवश्यक छ भनी सुझाव गर्नेहरू २० जना पाइए ।
- ३) सरकारले टिपिडी तालिममा शिक्षकलाई दिने गरेको सुविधा अपर्याप्त छ । आर्थिक, शैक्षिक र जनशक्तिमा गरिएको खर्चका कारणले पनि टिपिडी तालिम प्रभावकारी हुन सकेको छैन । टिपिडी तालिमका तिन भागमध्ये दोस्रो स्वअध्ययन र तेस्रो शैक्षणिक परामर्श खण्ड प्रति पर्याप्त ध्यान पुग्न नसक्दा टिपिडी ५ दिने, ८ दिने, १० दिने कति हो ? भन्ने अन्यौलता सिर्जिएको अवस्था पनि छ । प्रशिक्षक र प्रशिक्षार्थी नछुटिने तथा प्रशिक्षक तयारी विना टिपिडी चलाइएकाले तालिम प्राप्त शिक्षक विद्यालयमा गई शिक्षण सिकाइ अनुकूल वातावरण बनाउन नसकिने र शिक्षकको पेसागत दक्षतामा अपेक्षित सघाउ नपुग्ने भन्ने जस्ता असन्तुष्ट आवाज ११ जना शिक्षकहरूबाट आयो ।
- ५) आफ्नो शिक्षण कार्य कति सफल छ ? भन्ने कुरा कसरी मूल्याङ्कन गर्ने गर्नुभएको छ ?  
कुनै पनि कार्यको सफलता तथा असफलताको तुलना गर्ने आधार काम गराइको उचित मूल्याङ्कनबाट हुन्छ । काम गर्नेहरू सन्तुष्ट हुनुले उत्प्रेरणा बढ्छ र नतिजा अब धेरै सकारात्मकतातर्फ उन्मुख हुन्छ । शिक्षकका पेसागत मूल्याङ्कनका आधार धेरै हुन् सक्छन् । शिक्षकहरूले आफ्नो कार्यको मूल्याङ्कन आफैं गर्नु पर्दा के के आधारलाई मुख्य ठान्दछन् ? हेरौं शिक्षकका समष्टिगत दृष्टि :
- क) अद्यावधिक परीक्षाको नतिजा विश्लेषण गरी आत्मसमीक्षा गरेर विद्यार्थी अभिभावकहरूसँग नियमित सम्पर्कमा रही छलफल गरी आफूलाई सही वाटोमा ल्याउने- १० जना ।
- ख) विद्यार्थीहरूको वार्षिक परीक्षाको उपलब्धिस्तर तथा उनीहरूको जीवन लक्ष्य र सफलतालाई आत्मसात गरी जोड्ने र आफ्नो मूल्याङ्कन गर्ने- १० जना ।
- ग) विद्यार्थीमा देखिने प्रफुल्लता, सन्तुष्टि तथा क्रियाकलापमा बढ्दो सहभागिताको सूक्ष्म अध्ययन गरी आफूलाई उभ्याएर हेर्ने- ७ जना ।
- घ) विद्यार्थीहरूको निरन्तर मूल्याङ्कन गरी आफ्नो शिक्षण कार्यको प्रभावकारिताको यकिन गर्ने- ६ जना ।
- ङ) विद्यार्थीले नुबन्नेसम्म निर्डरतापूर्वक प्रश्न गर्न सक्ने बनाउने र पृष्ठपोषण लिनेदिने गरेको देखिएमा आफ्नो शिक्षण कार्यप्रति आत्मसन्तुष्ट नहुने कुरै रहँदैन- ५ जना ।
- च) शिक्षण प्रभावकारिताको रिफ्लेक्ट विद्यार्थीहरूबाट तत्काल देख्न, भोग्न पाएमा धेरै आत्मसन्तुष्टि लाग्दछ- ५ जना ।



- छ) शिक्षण कार्यको स्वमूल्याङ्कन गर्ने तथा प्रगतिको शिखर चढ्ने विद्यार्थीहरूसित आफ्नो सफलतालाई जोडेर आनन्दको अनुभूति लिने- ४ जना ।
- यसरी ४७ जना शिक्षकहरूले आ-आफ्ना स्वमूल्याङ्कनका पक्षमा विचार राखेका थिए । यसका विपरीत केही शिक्षकहरूले मूल्याङ्कनको वस्तुनिष्ठ आधार नभएको भनी चिन्ता जाहेर गरे । हेरौं उनीहरूका तार्किक विचार :
- क) सामुदायिक विद्यालयमा सचेत, आर्थिक र बौद्धिक सम्पन्न अभिभावकहरूको अभाव हुँदै जाँदा कमजोर विद्यार्थीहरूको उपस्थिति बढेको छ । मेहनतकस शिक्षकहरूको पनि सही मूल्याङ्कन समुदायबाट गुम्दो छ । विद्यार्थीहरूको सक्षमता र प्रभावकारी व्यक्तित्वबाट प्रायः मूल्याङ्कन नहुने सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकको नियति बनेको छ । भावी जीवनमार्ग, सामाजिक गतिविधि तथा विद्यार्थीहरूले प्राप्त गर्ने स्थानलाई उपलब्धि तुलना गर्ने विश्वासिलो साधन सेवा क्षेत्रलाई बनाउन सकिएको छैन । समाजका उत्कृष्ट नागरिकका बालबच्चाहरूको अभावले गर्दा आवधिक परीक्षालाई मात्र आफ्नो शिक्षण कार्यको सफलता मापनको आधार बनाइएको छ- ७ जना ।
- ख) आफूले भन्दा पनि आफ्नो कार्यको मूल्याङ्कन अरुले गरिदोस् भन्ने लाग्दछ । प्रशंसाका शब्द सुन्न पाइयोस् भन्ने चाहना हुनु मानव स्वभाव हो । उच्च पदाधिकारी वा अभिभावकबाट कोचिङ वा मेन्टोर गरी सही पृष्ठपोषण दिई सहयोग पुऱ्याओस् भन्ने सबै कामदारलाई लाग्दछ । सफल हुने र मर्यादित जीवनवाँच्ने रहर समाजमा कसको हुँदैन र ? तर हाम्रो विद्यालयका शिक्षकहरूको अवस्था निरीक्षण, सुपरीवेक्षण र शैक्षिक प्राविधिक परामर्श पाउने पक्षमा अति कमजोर छ । आफैं आत्मकेन्द्रित भएर स्वमूल्याङ्कनमा रमेर काम गर्ने संस्कारको नितान्त अभाव छ- ५ जना ।
- माथिका आधार प्रस्तुत गर्दै शैक्षणिक दृष्टि र सामाजिक दायित्वका हिसाबले शिक्षकहरूको सही मापन हुने गरेको छ भन्न सकिन्छ- १२ जना शिक्षकले धारणा राखे ।
- ६) तपाईंका विचारमा शिक्षकलाई सहयोग पुऱ्याउँन के कस्तो प्रकारको व्यवस्था व्यावहारिक र उपयोगी हुन्छ ?
- शिक्षण सिकाइ भनेको उचित वातावरणको संयोजन हो । शिक्षक एक सहजकर्ता मात्र हो । शिक्षक आफैमा एकलै सबैथोक होइन । प्रभावकारी शिक्षण सिकाइले मात्र असल नागरिक उत्पादन गर्न सकिन्छ । यसकारण शिक्षण पेसा अति महत्वपूर्ण हुनाका साथै चुनौतीपूर्ण पनि हुन्छ । तसर्थ शिक्षकलाई पेसागत सफलता हासिल गर्न धेरै सहयोगको खाँचो पर्दछ । सहभागी ५९ जना शिक्षकहरूका विचारलाई संयोजन गर्दा प्राथमिकताक्रममा तपसिलका आधारभूत सेवासुविधा विद्यालय र शिक्षकहरूले प्राप्त गर्नु पर्ने देखाए । यसमा एक व्यक्तिको एकभन्दा बढी विचारलाई समेटिएको छ ।
- क) स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षकहरूको पदलाई शिक्षकहरूकै वृत्ति विकाससित जोड्नु पर्छ । शिक्षाका प्रशासनिक कामकारवाहीहरू पारदर्शी र सहभागितामूलक तुल्याउनु पर्दछ । जिशिकाले शैक्षिक प्राविधिक तथा प्राज्ञिक क्षेत्रको सम्पूर्ण जिम्मेवारी मूल्याङ्कन गर्ने दायित्व र जवाफदेहिता स्पष्ट गरी स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षकहरूको सिफारिस अनुसार शिक्षकहरूलाई पुरस्कृत र दण्ड गर्ने व्यवस्था प्रारम्भ गर्नुपर्दछ । विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई दक्ष, स्रोतसम्पन्न र पेसाप्रति प्रतिवद्ध बनाउन अति आवश्यक छ- १५ जना ।
- ख) तालिम मात्र सञ्चालन नगरी विषयगत गोष्ठी, सेमिनार, कार्यशालाहरूको आयोजना गरी प्रत्येक



शिक्षकहरूलाई कार्यपत्र प्रस्तुति, धारणागत विचार पस्कने अवसर दिनु पर्दछ। शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइसित आवद्ध गरी मूल्याङ्कन गर्न स्रोतव्यक्ति, विद्यालय निरीक्षकहरूबाट कक्षाहरूको अवलोकन गरिनु पर्दछ। विद्यार्थीहरूको उपलब्धि नतिजा विश्लेषण गरी आवश्यकतानुसार नमुना कक्षा प्रदर्शन, निरन्तर पृष्ठपोषण र पेसागत सुदृढीकरणका लागि विषयविज्ञको सहयोग शिक्षकहरूले पाउनु पर्दछ। यस्तो सहयोग पुऱ्याउन सक्ने अनुभवी प्रशिक्षण कार्यको नेता शिक्षक आफै हुने स्थायी व्यवस्था हुनु पर्दछ- ११ जना।

ग) शिक्षकको पेसागत विकासमा जोड दिन र सेवाको मर्यादा उठाउँन विद्यमान विद्यालयहरूलाई पुनः नक्साङ्कनका आधारमा समायोजन गर्नु पर्ने हुन्छ। जुनसुकै विद्यालयमा प्रधानाध्यापक पद एक तहमाथिको छुट्टै राखिनु पर्छ। खुला प्रतिस्पर्धा र सही मूल्याङ्कनका मापदण्ड निर्धारण गरी योग्यतम व्यक्तिले विद्यालयको नेतृत्व गर्न प्र अ पद पाउने व्यवस्था हुनु पर्दछ। शिक्षकहरूको कार्यको निरन्तर मूल्याङ्कन तथा तत्कालनै पृष्ठपोषण वा प्रतिक्रिया सामना गर्न पर्ने व्यवस्था लागु गर्नु पर्दछ। यस्तो पद्धति भएमा शिक्षा सिकाइको व्यवस्थालाई गुणात्मक बनाउन सकिन्छ- ९ जना।

घ) तालिम केन्द्रलाई प्रशिक्षण दिने स्थल र पस्केत वस्तुको केन्द्र नबनाएर शिक्षकले माग गरी लिने र सिकाइको विषय र थलो बनाइनु पर्दछ। स्रोतव्यक्ति र विज्ञहरूसँग निरन्तर सम्पर्क हुने टिपिडी मोडुललाई अगाडि बढाउँनु पर्दछ। तालिमको सिकाइ र उपयोगितासित अभिभावक, समुदाय र विद्यार्थीहरू के कसरी लाभान्वित हुन्छन् ? सो सम्बन्धमा निरन्तर छलफल गर्ने पद्धति बसालिनु पर्दछ। प्रत्येक शिक्षकलाई ६/६ महिनामा ५/५ दिनको रिफ्रेसमेन्ट तालिम (विदाको समय पारेर) दिने तथा त्यस्तो तालिमलाई विद्यालयमा आधारित बनाउनु पर्दछ- ९ जना।

ङ) विषयविज्ञहरूको नेतृत्वमा विषयगत तालिमको व्यवस्था गर्नु पर्छ। तालिम केन्द्र र विद्यालय दुवैमा शैक्षिक सामग्री तथा सन्दर्भ पुस्तकहरूको पर्याप्तता हुनु पर्दछ। शैक्षिक सत्रको अन्त वा प्रारम्भकालमा कार्यशालामुखी तालिम प्रशिक्षण चलाइनु पर्छ। तालिमको निरन्तर अनुगमन भई व्यावहारिक पृष्ठपोषण हुने व्यवस्था अति आवश्यक छ- ८ जना।

च) शिक्षकको मनोबल उच्च पार्नु पर्छ। कुनै किसिमको दवाव नहुने गरी सेवासुविधा दिनु पर्दछ। एक व्यक्ति एक पेसा, जीवन व्यवहार चल्ने आर्थिक सेवासुविधा उपलब्ध गराउनु पर्छ। नागरिकको सामाजिक जीवनस्तरलाई व्यवस्थित गर्न पारदर्शी र वैज्ञानिक अभिलेखहरूबाट सार्वजनिक पदधारीहरूको रहनसहनलाई नियमित गर्नु पर्दछ- ७ जना।

माथिका ६ ओटा बुँदामा उल्लेख भएका कुराहरू दोहोरिएर आउँदा १३८ जनाको उत्तर आए। एकजनाको भनाइलाई नदोहोर्याइकन राख्दा ठिक्क सङ्ख्याको हुन्थ्यो तर कतिपय शिक्षकले ५/६ ओटा विकल्पहरूसमेत दिए। यहाँ व्यक्ति दोहोरो नपर्ने गरी गणना गरिएको छ। फरक विचारलाई अन्य छुट्टै बुँदामा राखिएको छ। समान विचारलाई छुट्टै बुँदामा दोहोर्याएर उल्लेख गरिएको छैन। सबै शिक्षकहरूले माथि उल्लेख भएका विचारलाई प्राथमिकतामा राखेका छन्।

### विश्लेषणात्मक निचोड-

प्राथमिक तहका शिक्षकले आफ्ना अनुभव, तालिमका नीतिगत, व्यवहारगत, पेसागत र हनुपर्ने पक्ष उजागर गरेका छन्। शिक्षक पेसालाई मर्यादित, आकर्षित तुल्याउन राज्य तहले ध्यान दिनुपर्ने पक्ष सुझाएका छन्। शिक्षक तालिम, पुनर्ताजगी र पेसागत सक्षमताका आधार प्रस्तुत गरेका छन्।

निम्न माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूले शिक्षक तालिम व्यवस्थापन, सञ्चालनमा ध्यान दिनुपर्ने व्यावहारिक पक्ष देखाइ दिएका छन् । शिक्षक तालिमले शिक्षकलाई मात्र न्याय गरेर पुग्दैन, विद्यार्थी, व्यवस्थापक र समाजको आवाजलाई पनि सुन्नु पर्दछ । यसर्थ तालिम सञ्चालन गर्ने समयमा पठनपाठनलाई न्यून क्षति गर्ने गरी मिलाउन आवश्यक ठानेका छन् । तालिम एकाङ्गी हुनु हुँदैन । बहुपक्षीय हुनु पर्दछ । सप्लाई बेसको नभई मागमूलक हुनु आवश्यक छ । तालिम विद्यालय सेवाक्षेत्र र स्थानीय परिवेशमा दिँदा प्रशिक्षक र प्रशिक्षार्थी दुवै लाभान्वित हुने तथा जवाफदेहिता बढ्ने गर्छ । योग्य र अनुभवी शिक्षकले तहगत अवधारणा अनुसार प्रशिक्षणको नेतृत्व गर्ने अवसर पाउनु पर्दछ ।

विद्यालय शिक्षाको उपल्लो तहमा अध्यायन गर्दा, अवसर जुटाई प्रशिक्षकको मौका समेत उपभोग गर्ने माध्यमिक शिक्षकहरूले विद्यालयमा सहयोगी चयन गरे । निकट प्राविधिक सहयोग अवस्थालाई खोलेर बाहिर राखे । पेसागत कठिनाई र अवस्थालाई चिरफार गर्ने कोसिस गरे । आफ्नो कार्य सम्पादनमा सफलताको लागि प्राविधिक सहजकर्ता को को हुन् भन्ने वाटो देखाए । सञ्चालित टिपिडी तालिमका सकारात्मक पक्षहरू औल्याए भने सुधार गर्ने पक्ष एकएक गरी खुलासा गरे । संवेदनशीलता, कार्यप्रतिको जवाफदेहिता नहुँदा कमजोरी हुने गरेको गुनासो पनि पोखे । पेसागत स्वमूल्याङ्कनका आधार, कमीकमजोरी र शिक्षक मर्कामा पर्ने कारणहरू छुटाछुल्ल पारे । शिक्षक तालिम, निरीक्षण अनुगमन तथा कक्षाकोठामा पृष्ठपोषण गर्न शिक्षक वृत्तिविकासको पक्ष जोडिनु उपयुक्त हुने धारणा राखे । उपर्युक्त आधारमा निचोडमा भन्न सकिन्छ- शिक्षकहरूलाई पेसागत क्षमता, दक्षता र जवाफदेहिता एकसाथ आवश्यक छ । तालिम दिने विषयबाट लिने पक्षमा आकर्षित तुल्याउनु पर्छ । आर्थिक लगानी क्षति हुँदैन र सिकेको सिप कक्षामा पुग्ने छ- सारको निचोड भन्छ ।



# शिक्षा : नियमित जीवनपर्यन्त पद्धति

गिरधारी दाहाल

उप-प्राध्यापक, पृथ्वीनारायण क्याम्पस, पोखरा

Email: gddahal123@yahoo.com

सार

शिक्षाले संसारका मानिसलाई आवश्यक सिप सिकाइ महत्त्वपूर्ण व्याख्या विश्लेषण गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । यसले व्यक्तिलाई आवश्यक मूल्य र मान्यता सिकाउँछ । शिक्षाले व्यक्ति र समाजलाई सही गोरेटोमा डोऱ्याउँछ । यसले व्यक्तिलाई नयाँ वातावरणमा घुलमिल हुन सिकाउँछ । यसले विज्ञान, प्रविधि तथा राजनीतिका नवीन अवधारणाका बारेमा अवगत गराउँछ । जीवनपर्यन्त शिक्षाले व्यक्ति र समाजलाई विभिन्न नयाँ नयाँ अवसर दिलाउँछ । कुनै पेसा व्यवसायमा संलग्न व्यक्तिलाई प्रमोसन एवम् नयाँ-नयाँ अवसर दिलाउन सहयोग गर्दछ । व्यक्ति जुन पेसा व्यवसायमा संलग्न छ सो क्षेत्रको उच्च तहसम्म पुग्दछ । यसले मुलुकको असल नागरिकको रूपमा अर्थपूर्ण ढङ्गले जिउने कला सिकाउँछ । जसले व्यक्तिको सार्थक एवम् पूर्ण जीवन जिउन सहयोग गर्दछ । यसरी नियमित सिकाइले व्यक्तिलाई व्यक्तिको व्यक्तित्व विकासको साथै विशेषज्ञको रूपमा समाजमा स्थापित गराउँछ ।

## १. परिचय

शिक्षा मानवीय जीवनको अपरिहार्य तत्त्व मात्र हो । शिक्षा विनाको जीवन अधुरो हुन्छ । २१औं शताब्दीमा विज्ञान र प्रविधिको विकासले शिक्षा क्षेत्रमा अभुतपूर्व उन्नति भएको छ । आज शिक्षा मानवीय जीवनको अपरिहार्य तत्त्व सावित भएको छ । शिक्षा ज्ञानको भण्डार हो । शिक्षालाई दुई किसिमले लिन सकिन्छ । विशेष गरी औपचारिक वा अनौपचारिक शिक्षा । शिक्षा जुन किसिमको भए पनि मानवीय जीवनका लागि आवश्यक बनेको छ । मानव प्राणी मध्येको बुद्धिमान प्राणी भएकोले उसमा विवेक हुन्छ । विवेक र विवेकशील बनाउनमा शिक्षाले सहयोग पुऱ्याएको छ । मानवको उत्पत्ति र विकास तथा उसमा देखिएको सुसंस्कृत विचार शिक्षाको परिणाम हो । त्यसैले शिक्षा मानवीय जीवनका हरेक पक्षसँग सम्बन्धित रहेको हुन्छ । यस्तो महत्त्वपूर्ण तत्त्वको अभावमा मानवीय जीवन अधुरो रहने हुनाले शिक्षा जीवनभर सिकिरहने तत्त्व हो ।

मानव मात्रले जन्मदेखि नमरिन्जेल केही न केही सिकिरहेको हुन्छ । नियमित शिक्षा सिकाइले व्यक्ति, समाज र समग्रमा राष्ट्रको उन्नयनमा टेवा पुऱ्याउँछ । यसले व्यक्तिको जीवनमा आवश्यक ज्ञान, सिप, मूल्य, मान्यता र बुझाइमा वृद्धि गराउँछ । यसले समुदायलाई बढीभन्दा बढी उत्पादनशील तथा सृजनशील बनाउँछ । यसले नयाँ विचार तथा क्षमताको अन्वेषण गराउँछ (Canlearn, 2009) । शिक्षा क्षेत्रमा आफ्नो जीवन समर्पण गरेका व्यक्तित्वको लागि त अध्ययन भन आवश्यक छ । हरेक मानिसले आफ्नो जीवनमा नयाँ नयाँ कुरा सिकिरहेको हुन्छ । अध्ययन अध्यापन पेसा भएका व्यक्तिले त भन आफूलाई अद्यावधिक बनाई राजन नियमित रूपमा जीवन भर सिकिरहने र सिकाउने गर्नु पर्दछ । जसले गर्दा उसले जीवनमा पूर्ण सफल व्यक्तित्वको रूपमा पहिचान दिन सक्दछ । यस लेखमा शिक्षा एक नियमित जीवन पर्यन्त सिकिरहनुपर्ने विषय भएकोले शिक्षालाई नियमित जीवनपर्यन्त पद्धतिका रूपमा संक्षिप्त व्याख्या विश्लेषण गर्ने जमर्को गरिएको छ ।

## २. निरन्तर र जीवनपर्यन्त सिकाई (Continuous & Lifelong learning)

जीवनपर्यन्त शिक्षाका लागि निम्न कुराहरूमा ध्यान दिन आवश्यक छः

१. सधैं पुस्तक साथमा राख्ने
२. विद्वान्हरूको संसर्गमा रहिरहने
३. अध्ययन गर्ने विषयवस्तुहरूको सूची बनाउने
४. निर्देशित सोचाइ बनाउने
५. नियमित अभ्यास गर्ने
६. नियमित प्रतिक्रिया लिने
७. समूहमा अध्ययन गर्ने
८. सिकिरहने सोचाइ बनाउने
९. आफूलाई प्रोत्साहित गर्ने पेसा रोज्ने
१०. योजनाबद्ध तवरले अध्ययन गर्ने
११. आफ्नो विवेकको प्रयोग गर्ने
१२. विहान १५ मिनेट अध्ययन गर्ने
१३. अध्ययन गर्ने कुराहरूलाई प्रोत्साहन दिने
१४. नियमित अध्ययनलाई प्राथमिकतामा राख्ने
१५. दर्शनबाट प्रभावित हुने
१६. योजनाबद्ध सिकाइमा ध्यान दिने

१०२

जीवन पर्यन्त शिक्षाको लागि हामीसँग सधैं पुस्तक हुनु पर्दछ । दैनिक नयाँ नयाँ पुस्तक अध्ययन गर्नु पर्दछ । दैनिक नभए हप्तामा कम्तीमा एउटा नयाँ पुस्तक अध्ययन गर्नु पर्दछ । साथै मासिक र वार्षिक रूपमा कम्तीमा १५ पुस्तक अध्ययन गर्नु आवश्यक छ जसले अध्ययनलाई व्यवस्थित बनाउन सहयोग पुर्याउँछ । हामीहरूले अध्ययन गर्ने पुस्तकको सूचि निर्माण गर्नु पर्दछ । त्यसैका आधारमा सङ्कलन गरिएका पुस्तकको अध्ययनले नयाँ भाषा, नयाँ क्षेत्रको ज्ञान प्राप्त हुन्छ । साथै सामूहिक सिकाइ र नियमित अध्ययनले लेखन शैलीको विकास गराउँछ । धेरैभन्दा धेरै सिकनका लागि उच्च व्यक्तित्वका साथीहरूको विचमा समय खर्चियो भने, अध्ययन गर्ने बानीको विकासका साथै नयाँ सिप र ज्ञान प्राप्त गर्न सकिन्छ । बौद्धिक विचारबाट निर्देशित हुने वातावरण सिर्जना गर्नु पर्दछ । निरन्तरको अभ्यासले, नयाँ नयाँ पुस्तकको अध्ययनबाट ज्ञानको भण्डार बलियो भई विश्लेषण गर्ने क्षमताका विकासका लागि आवश्यक हुन्छ । सहकार्य र विचार विमर्शबाट अनुभवको विकास हुन्छ । आफूले जानेका कुरा अरुलाई सिकाउनाले नयाँ विचार सृजना गर्न सकिन्छ । सामूहिक अध्ययनले मात्र जीवन पर्यन्त अध्ययनको क्षेत्र बलियो बनाउँछ ।

सेमिनार, गोष्ठी, छलफल सिकाइको क्षमता बढाउने माध्यम हुन । जीवन पर्यन्त अध्ययनका लागि योजना बनाएर अध्ययन गर्नु आवश्यक छ । साथै आफ्नो व्यवसाय नै अध्ययन अनुसन्धानसँग सम्बन्धित भयो भने अति उपयोगी हुन्छ । स्वअध्ययनले पनि अध्ययनको क्षेत्रलाई बढाउँछ । हरेक विहानीको १५ मिनेट नियमित अध्ययन आवश्यक छ । जसले दिनभर गर्ने कार्यलाई व्यवस्थित गर्न मद्दत गर्दछ । वर्तमान समयमा मानिस एउटै पेसा व्यवसायले जिउन कठिन हुने हुँदा ज्यादा व्यस्त हुन्छ । व्यस्त समयका बावजुद पनि अध्ययनलाई पहिलो प्राथमिकतामा राख्ने



सकिएमा जीवन पर्यन्त शिक्षा उपयोगी ठहर्छ । नियमित सिकाइ ज्ञान प्राप्त तथा अभिवृद्धि गर्ने माध्यम हो (Lamb, 2005) ।

### ३. जीवन पर्यन्त शिक्षाका लागि चार महत्त्वपूर्ण आधार स्तम्भ

1. Learning to be (केही हुनका लागि सिक्नु)
2. Learning to do (केही गर्नका लागि सिक्नु)
3. Learning to know (केही जान्नका लागि सिक्नु)
4. Learning to live together (सँगै जिउनका लागि सिक्नु)

शिक्षाको आधारस्तम्भ मध्येको केही हुनका लागि सिक्नुले व्यक्तिलाई हरेक विषय वस्तुको ज्ञान दिलाउनुको साथै आधारभूत शिक्षाले सामान्य प्रकृतिको काम गर्ने अवसर प्रदान गर्छ । साथै ज्ञान, अन्वेषण, स्मरण शक्तिको विकास, वातावरणीय ज्ञान, ज्ञान प्राप्त गर्ने वैज्ञानिक तरिकाको विकास आदि अवसरहरू दिलाउँछ । व्यक्तिले केही गर्नका लागि सिक्नुले आफ्नो व्यावसायिक क्षमता, तालिम, सामूहिक कार्यक्षमताको विकास, प्राविधिक शिक्षाको ज्ञान, व्यावसायिकरण, उच्चस्तरीय ज्ञान सिपको विकासले, सामाजिक समस्या समाधान गर्ने उपायको समेत विकास गराउँछ । व्यक्तिले केही जान्नका लागि सिक्नुले आफ्नो व्यक्तित्व विकास गरी चौतर्फी विकास गर्न सक्दछ । यस्तो किसिमको ज्ञान एकाइसौं शताब्दीमा स्वतन्त्र र न्यायको आधारमा प्राप्त गर्ने अवसरहरू देखापरेका छन् । शिक्षा सिकाइको साधन हो भने सफल कार्य नै साध्य हो । व्यक्तिको प्रतिबद्धता, लगनशीलता, गुणस्तरीय कार्य, स्वतन्त्र एवं सकारात्मक सोचले मात्र केही ज्ञान हासिल गर्न मकिन्छ ।

अहिलेको वर्तमान अवस्था बाँच्नकालागि केही गर्नु पर्ने अवस्था सृजना भएको छ । मानवीय ज्ञानको क्षेत्रमा विविधिकरण भई खोज अनुसन्धानहरू भएका छन् । यस्तो समस्यायुक्त समाजमा समाधान सहित अग्रसर हुन सकेमा मात्र सहज जीवन जिउन सकिन्छ । यी शिक्षाका चार आधार स्तम्भलाई महत्त्वपूर्ण कडीको रूपमा लिन सकिन्छ किनकि यी सिकाइका महत्त्वपूर्ण सिद्धान्तहरू हुन् । यिनलाई अन्तरविषयको रूपमा सबै विषयमा प्रयोग गर्न सकिन्छ । शैक्षिक जनशक्ति नै राष्ट्रको महत्त्वपूर्ण आधारशिला भएकाले यसमा विशेष ध्यान दिई कार्यान्वयन गर्नु नै व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकासमा कोसे ढुङ्गा सावित हुन सक्दछ । शिक्षा जीवनपर्यन्त सिकाइले मानव बुद्धिको तिव्र विकास समय सापेक्ष बनाउँछ । औपचारिक शिक्षा विद्यालय, कलेज, क्याम्पस तथा विश्वविद्यालयबाट प्राप्त हुन्छ । जसमा एस.एल.सी., आइ.ए., बि.ए., एम.ए. एवम् एम.एड. तहका प्रमाणपत्र प्राप्त हुन्छ । अनौपचारिक शिक्षाबाट व्यावसायिक शिक्षा प्राप्त हुन्छ । शिक्षा: जीवनपर्यन्त सिकाइले नागरिक जीवनलाई अधि बढाउन, दीर्घ जीवन यापन गर्न एवम् समग्र स्वास्थ्यमा सुधार ल्याउन तथा सामाजिक अपराधमा कमी ल्याउन टेवा पुऱ्याउँछ (Dunn, 2003) ।

### ४. जीवनपर्यन्त सिकाइका प्राथमिकताहरू

१. सिकाइलाई महत्त्व दिने
२. सूचना, सङ्कलन र परामर्श लिने
३. नियमित सिकाइको लागि पैसा र समयको लगानी
४. सिक्न र सिकाउने अवसरसँगै ल्याउने
५. आधारभूत सिपको प्रत्याभूति दिलाउने
६. परिचयात्मक शिक्षण कलाको प्रयोग गर्न ।

## ५. जीवनपर्यन्त सिकाइका ६ रणनीतिक तत्त्वहरू

१. सिकाइ कार्यमा सहकार्य
२. भित्री इच्छाको सिकाइ
३. स्रोत साधनको समुचित प्रयोग
४. सिकाइ अवसरका लागि सुविधाको पहुँच
५. सिकाइ संस्कृतिको विकास
६. उत्तम इच्छाशक्ति
६. जीवन पर्यन्त सिकाइका दस फाइदाहरू
१. सफल ढङ्गले जिउनका लागि सहयोग पुऱ्याउँछ
२. नयाँ साथीहरू र उपलब्धिपूर्ण सम्बन्ध
३. समाजको लागि विशेष योगदान पुग्छ
४. जिउनका लागि सार्थकता प्रदान गर्दछ
५. परिवर्तनमा सहयोग पुग्छ
६. विश्वनै सुयोग्य बन्न सक्दछ
७. प्राज्ञिक मर्यादाको विकास हुन्छ
८. जिज्ञासाको वृद्धि हुन्छ
९. खुल्ला दिमागको विकास
१०. प्राकृतिक क्षमताको विकास

१०४

महान् राजनीतिक दार्शनिक प्लेटोले शिक्षालाई विभिन्न तहमा विभाजन गरेका थिए । उनले २० वर्ष सम्मको शिक्षालाई प्रारम्भिक शिक्षाको रूपमा राखेका छन् । जसमा ६ वर्षसम्म धार्मिक र नैतिक, ६ देखि ८ वर्षसम्म व्यायाम, सङ्गीत र साहित्य, ९ देखि २० वर्षसम्म सैनिक शिक्षा पर्दथ्यो । २१ देखि ३० वर्षसम्मको शिक्षा उच्च शिक्षा भनिन्थ्यो । जसमा विज्ञान, गणित र तर्कशास्त्र पर्दथ्यो भने ३० देखि ३५ वर्षसम्म द्वन्दवाद र ३५ देखि ५० वर्षसम्मको शिक्षा क्रियात्मक, व्यावहारिक र दार्शनिक शिक्षा । यसरी विभिन्न तहको शिक्षा हासिल गरी उत्तीर्ण गरेपछि मात्र शासन गर्न सक्षम हुने विचार राखेका थिए । दार्शनिक राजाले मात्र जनताको सर्वोत्तम हित गर्न सक्दछ भन्ने धारणा उनको थियो । वर्तमान अवस्थालाई विश्लेषण गर्दा दार्शनिक नेताले मात्र शासन गर्नुपर्छ भन्ने मान्यता राख्न सकिन्छ । त्यसैले प्लेटोले आफ्नो जीवनमा आदर्श राज्य स्थापनाका लागि अथक प्रयत्न गरे र उनले आदर्श राज्यको लागि ५० वर्षसम्मको अध्ययनलाई जोड दिएका थिए । त्यसैले दार्शनिक नेताले मात्र जनताको सर्वोत्तम हित गर्न सक्दछ (दाहाल, २०११) भन्ने भनाई वर्तमान राजनीतिक अन्त्योलले देखाएको छ ।

## ७. सारांश

जीवन पर्यन्तशिक्षाले मानव मात्रलाई ताजा बनाइ राख्छ । समाजमा शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न व्यक्तित्व ज्ञान र सिपले युक्त हुन्छ । शिक्षाले मानिसलाई न्याय र समानताको चेतना दिन्छ । पूर्वीय दर्शनमा पनि शिक्षाको महत्त्वको गायन गरिएको छ । त्यसैले अबै पनि गाउँघरतिर शिक्षकले सबै विषय जानेको हुन्छ भन्ने मान्यता कायम छ । जसले गर्दा केही समस्या परेमा वा कुनै नयाँ विषयमा निर्णय लिँदा शिक्षकको परामर्शमा मात्र गर्ने गरिन्छ । साथै सहर बजारका बालबालिकाहरूमा पनि



आफ्ना शिक्षकले भनेका कुरा मात्र विश्वास गर्दछन् । नकि आफ्ना बाबु आमाले भनेको सत्य कुरालाई पनि स्वीकार गर्दैनन् । त्यसैले गुणस्तरीय शिक्षाको लागि शिक्षक, प्राध्यापक सर्वगुण सम्पन्न विद्याको धनी हुन आवश्यक छ ।

वर्तमान अवस्थामा गुणस्तरीय शिक्षाको अभाव देखिएको छ । त्यसैले पनि जीवनपर्यन्त शिक्षा अति नै आवश्यक छ । त्यसले जुनसुकै मुलुकको चौतर्फी विकासमा जीवनपर्यन्त शिक्षाले महत्त्वपूर्ण सहयोग पुराउदछ । तर समय र परिस्थितिले त्यस्तो जनशक्तिको अभाव रहेको वर्तमान अवस्था हो । अहिलेको विश्वग्रामको अवधारणाले सहरिया जीवनलाई अति कठिन बनाइ दिएको छ । मानव मसिनको रूपमा प्रयोग हुँदा समेत एकातिर जिउन गाह्रो छ भने अर्कोतर्फ पैसाले पैसा तान्छ भनेभै धनमाथि धन थुपारिएको छ । संसारमा विकसित देशका केही सीमित व्यक्तिको हातमा सम्पत्ति जम्मा भएको छ । जसले गर्दा धनी र गरिबको बिचमा भुन ठुलो खाडल बनेको छ । विकसित देशले सम्पूर्ण संसारको स्रोत र साधनको प्रयोग गरेको छ । विकासोन्मुख मुलुकलाई विभिन्न बहनामा शोषण गरिरहेका छन् । विकासोन्मुख मुलुकले शिक्षामा लगानी बढाउन सकेका छैनन् । जसको फलस्वरूप जीवनपर्यन्त शिक्षा दिन सकिएको छैन ।

ज्ञानमा आधारित समाज निर्माणका लागि जीवनपर्यन्त शिक्षा आवश्यक छ । अहिले विभिन्न क्षेत्रमा आधुनिकीकरणको साथ साथै उत्तरआधुनिकतातर्फ विश्व अग्रसर भएको छ । यस सन्दर्भमा नयाँ नयाँ सिद्धान्तहरू प्रतिपादन भएका छन् । यी शैक्षिक शोध अनुसन्धानका परिणाम हुन् । यस्ता नवीन अवधारणा निरन्तर सिकाइका कारण प्राप्त भएका हुन् । व्यक्ति वा समाज निरन्तर अन्वेषणको क्षेत्रमा लागि पर्नाले नै वर्तमान उन्नति र प्रगति भएको हो । विकसित देशमा शिक्षाको ज्यादै राम्रो प्रगति भएको छ । हाम्रो देशमा पनि शिक्षामा लगानी बढाउन सकेको खण्डमा प्राज्ञिक मर्यादा कायम गर्न सकिएको खण्डमा निश्चित रूपमा शैक्षिक गुणस्तरमा फड्को मार्न सक्दछ ।

शिक्षाको मुख्य उद्देश्य अनुशासित, चरित्रवान र सभ्य नागरिकको उत्पादन गर्नु हो । जीवन पर्यन्तशिक्षाले सभ्य र सुसंस्कृत समाज निर्माणमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । त्यसैले जीवन पर्यन्तशिक्षाको लागि उचित वातावरण कायम गर्नु राज्यको कर्तव्य हो । असल मुलुकले मात्र असल नागरिक उत्पादन गर्न सक्दछ । असल नागरिकले मात्र सुसभ्य समाज निर्माण गर्दछन् । जीवन पर्यन्तशिक्षाले सिप सिकाउँछ, ज्ञानी बनाउँछ, दैनिक बानी व्यवहारमा सुधार ल्याउँछ । यस्तो शिक्षा नागरिक जीवनका लागि र दीर्घ जीवनका लागि आवश्यक छ । यस्तो शिक्षाले स्वस्थ जीवनकालागि सहयोग गर्दछ । जसले गर्दा समाजलाई फाइदा हुन्छ । समाजमा हुने अपराधिक गतिविधिमा कमी आउँछ । विश्व अहिले छिटो छिटो परिवर्तनको संघारमा उभिएको छ । विश्वव्यापी रूपमा विज्ञान र प्रविधिको क्षेत्रमा विकास भएको छ । नयाँ नयाँ सिप र तालिमको विकास भएको छ । मानवीय मूल्य, मान्यताहरूमा परिवर्तन भएका छन् । नयाँ नयाँ अवसर र चुनौतिहरू देखा परिरहेका छन् । अर्थतन्त्रको क्षेत्रमा दिगो विकासले नागरिकहरू लाभान्वित भएका छन् । जीवनपर्यन्त शिक्षाले बौद्धिक विकास गराएको छ । अध्ययन चिन्तन गर्ने वातावरण सृजना गरेको छ । नयाँ नयाँ राजनीतिक अवधारणाको विकास गराएको छ ।

## सन्दर्भ सामाग्री

- Bryce, J., Frigo, T McKenzie, P. & Withers, G. (2000). *The Era of Lifelong Learning: Implications Secondary Schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing.
- Can Learn (2009). *Continuing Education- Lifelong Learning, benefits of Continuing Education*.
- Dahal, Ramkumar (2010). *Thought and Analysis*. Kathmandu : *Sunlight publication (Student Books)*.
- Canada, Retrieved 2012 Sep. 30. from:<http://www.canlearn.ca/eng/;ofe;pmg/bll.shtml>.
- Dunn, E.(2003). Life Through Learning; Learning Through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary. The Scottish Government, Retrieved 2012 Sep.10. from:<http://www.scotland.gog.uk/Resource/Doc pdf>.
- Lamb, A. (2005). Lifelong Learning: Information inquiry fir teachers. Indian University, Indianapolis USA, Retrieve 2012 Dec. 10. From: <http://eduscapes.com/infooringinal/life.html>.



# शिक्षकको पेशागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयनका विद्यमान चुनौतिहरू

दीपक शर्मा

उप-निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: swdeepak@gmail.com

सार

आर्थिक वर्ष २०६६/०६७ मा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको कार्यान्वयन शुरुआत भएसँगै शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले स्थापनाकाल देखि सञ्चालन गर्दै आएको परम्परागत स्वरूपको सेवा कालिन शिक्षक तालिमको कार्यान्वयन ढाँचामा परिवर्तन ल्याइयो । सबै जिल्ला शिक्षा कार्यालयको व्यवस्थापकीय भूमिका सहित स्रोतकेन्द्र, अगुवा स्रोतकेन्द्र र शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको प्रत्यक्ष कार्यान्वयनको भूमिका र यसका अतिरिक्त शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको कार्यक्रम कार्यान्वयनमा सहजीकरण एवं क्षमता विकासको भूमिका गरी मूलतः तीन प्रकारका निकायहरूको त्रिपक्षीय संस्थागत सहकार्यबाट कार्यान्वयन गर्ने डिजाइनका रूपमा नयाँ मोडेलको शिक्षक तालिम कार्यक्रम शिक्षकको पेशागत विकास कार्यक्रम (टिपिडी) (Teachers Professional Development-TPD) सञ्चालनमा रहेको छ । यस कार्यक्रमको करीव साढे तीनवर्षको कार्यान्वयनको अनुभव खास गरी आर्थिक वर्ष २०६६/०६९ को प्रगति समीक्षा तथा आर्थिक वर्ष २०६९/०७० का कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयनको प्रथम नौ महीनासम्मको अनुगमन र आवधिक समीक्षामा उठेका विषयवस्तु समेतका आधारमा यस प्रकारको तालिमको कार्यान्वयनको पक्षमा रहेका केही जटिलता र चुनौतिहरूलाई यो लेखमा केताउने प्रयास गरिएको छ । प्रस्तुत लेखले विभिन्न तहमा योजना तथा कार्यक्रम निर्माण, तालिम प्रदान गर्ने स्रोतकेन्द्रको अवस्था र क्षमता, प्रशिक्षकको तयारी, शिक्षकको आवश्यकता सङ्कलन, फेस टु फेस तालिम प्रदान, परियोजना कार्य र शैक्षिक परामर्शका जस्ता मुलभुत विषयहरूमा देखिएका खास खास समस्याहरूलाई केताउने प्रयास गरिएको छ । प्रस्तुत लेख स्थलगत अवलोकन र अन्तरक्रियामा प्राप्त विचारमा आधारित र समस्याको सेरोफेरोमा केन्द्रित छ तथापी यस लेखले शिक्षकको पेशागत विकासका लागि संचालन गरिने तालिमका क्षेत्रमा आगामी दिनमा अब के गर्न उपयुक्त होला त भन्ने विषयमा चिन्तन गर्न पाठक र सरोकारवालाहरूलाई सहयोग पुर्याउने छ भन्ने अपेक्षा राखिएको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम अन्तर्गत शिक्षकको पेशागत विकासको सन्दर्भ

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (विक्षेसुयो) नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालयद्वारा परिलक्षित आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षाका लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू प्राप्त गर्न आ.व. २०६६/०६७ देखि २०७२/०७३ सम्मका लागि तयार गरिएको एउटा दीर्घकालीन रणनीतिक योजना हो (शिक्षा मन्त्रालय २०६६)। नेपाल सरकारले तीन जिल्लामा परीक्षणको रूपमा लागु गर्दै त्यसको सिकाई अनुभवको आधारमा तयार पारिएको योजनाको सात वर्षे सोचअनुरूप पाँच वर्षे विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमलाई २०६६ भदौमा स्वीकृत गरेपश्चात् आ.व. २०६६/०६७ देखि विक्षेसुयो देशव्यापी रूपमा लागू भएको हो । यस योजनामा शिक्षकको पेशागत विकास एक महत्वपूर्ण अवयवको रूपमा रहेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको कार्यान्वयनको समय जिम्मेवारी शिक्षा विभागमा रहेको छ भने शिक्षकको पेशागत विकासको कार्यक्रमको तयारी, प्राविधिक कामको समन्वय र स्वीकृत कार्यक्रमको कार्यान्वयन तथा

१०७

Teacher Education

यसका लागि विभिन्न तहमा प्राविधिक सहजिकरण शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले गर्दै आएको छ ।

विक्षेसुयोगे शिक्षकको तयारी तथा विकासलाई उच्च प्राथमिकतामा राखेको कुरा यस योजनाको दस्तवेजमा नै प्रष्टसँग उल्लेख गरिएको छ । यस योजनामा उल्लेख भए अनुसार शिक्षक विकासको कार्यका लागि सरकार जिम्मेवार हुनेछ । शिक्षकको पेशागत विकासको लक्ष्य विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा प्रभावकारी रूपमा संघाउ पुऱ्याउन सवै शिक्षकहरूमा ज्ञान र सीपको सुनिश्चितता गर्ने हो भनिएको छ । त्यस्तै योजनाको उद्देश्यमा विद्यार्थीहरूको सिकाइ प्रक्रियामा प्रभावकारी रूपमा संघाउ पुऱ्याउन सवै शिक्षकहरूको योग्यता तथा पेशागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने भनिएको छ । । विक्षेसुयोगे शिक्षणसिकाइका अभ्यासहरूमा आएका नयाँपनहरूसँग परिचित हुन शिक्षकहरूले प्रत्येक पाँच वर्षमा कम्तीमा एक पल्ट एक महिने सेवाकालीन तालिम लिनुपर्छ भन्ने उल्लेख गरिएको पाइन्छ । (शिक्षा मन्त्रालय २०६६)।

शिक्षकको पेशागत विकास कार्यक्रम सञ्चालनका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको अगुवाइमा मस्यौदा तयार भई शिक्षा मन्त्रालयबाट २०६७ पौष २५ गते स्वीकृती प्रदान गरी जारी गरिएको नीतिगत गाइडलाइन ( Teacher Development Policy Guideline-2011) मा व्यवस्था भए अनुसार सवै कार्यरत शिक्षकलाई टिपिडि खाकामा १० दिनको एक मोडुलका दरले पाँचवर्षको अवधिमा ३ मोडुलको तालिम दिइनु पर्दछ (NCED 2011) । यस्तो तालिम पूर्णत मागमा आधारित हुन्छ । व्यवस्थित ढंगले गरिएको मागलाई विश्लेषण गरेर तालिम दिने स्थानमा रहेका प्रशिक्षकहरूले तालिम कोर्सको डिजाइन गर्दछन् । १० दिनको तालिममा सुरूको ५ दिन प्रशिक्षक र प्रशिक्षार्थी शिक्षक आमूने सामूने वसेर प्रशिक्षण दिइन्छ । उक्त प्रशिक्षण पछि ३० दिन भित्र पुरा गर्ने गरी विद्यालयमा काम गर्दै तोकिएको कार्य पुरा गर्न सहभागि शिक्षकलाई परियोजना कार्य दिइन्छ र त्यसको गणना गर्दा ३ दिन वरावरको काम भएको मानिन्छ । शिक्षकले तोकिएको परियोजना कार्य सम्पन्न गरेपछि आमूने सामूने तालिममा संलग्न प्रशिक्षक सम्बन्धित प्रशिक्षार्थी शिक्षक कार्यरत रहेको विद्यालयमा नै गई दुइदिन सम्म शैक्षणिक परामर्शका कार्यहरु सञ्चालन गर्दछन् । यस व्यवस्था अनुसार तालिम लिदा ५ वर्ष भित्र ३० दिनको तालिम लिनका लागि शिक्षकले तीनओटा अलग अलग तालिम मोडुलमा सफलतापूर्वक भाग लिएको हुनु पर्दछ (शैजविके २०६६) ।

यो तालिमको समग्र अवधारणाताई हेर्दा केही उल्लेखनीय सकारात्मक पक्षहरु जो सुकैले पनि सहजै देख्न सक्दछन् । जस्तो कि सवै जिल्ला शिक्षा कार्यालयको व्यवस्थापकीय भूमिका सहित स्रोतकेन्द्र, अगुवा स्रोतकेन्द्र र शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको प्रत्यक्ष कार्यान्वयनको भूमिका परिभाषित गरि शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गतका तीन प्रकारका निकायहरूको त्रिपक्षीय संस्थागत सहकार्यबाट यसलाई कार्यान्वयनमा ल्याउनखोजिएको छ र यसो गर्दा तालिम अपेक्षाकृत रूपमा प्रभावकारी हुन्छ भन्ने पूर्वानुमान गरिएको छ । स्रोतकेन्द्रहरूताई तालिममा अधिक मात्रामा संलग्न गराई शिक्षक तालिमका कार्यक्रमहरूलाई सकेसम्म विद्यालय नजिकै लग्ने प्रयत्न गरिएको छ । यसले शिक्षकका स्थानीय तहका खास गरि दैनिक कक्षा कोठाका शिक्षण सफाईसँग सम्बन्धित आवश्यकतालाई प्राथमिकता दिएको छ र शिक्षकले आफ्ना कार्यस्थलबाट प्राप्त अनुभवबाट सिक्दै जाने हो भन्ने मान्यता अङ्गिकार गरेको छ । तालिमको यो अभ्यासबाट शिक्षक तालिमका छोटो अवधिका कोर्सहरूले शिक्षकका कक्षा कोठाका दैनिक कार्यसँग सामिप्यता कायम गर्छन् र स्थानीय तहमा प्रशिक्षकहरूको क्षमता विकास पनि संगै हुन्छ भन्ने अपेक्षा गरिएको छ । यसका अलावा जिल्लास्तरमा नै तालिमका योजना वन्ने र विद्यालय तहमा शिक्षण सुधार



योजना (Teaching Improvement Plan-TIP) वन्ने अभ्यासले कक्षा कोठामा तालिमको रूपान्तरणलाई सवलीकरण गर्दछन् भन्ने विश्वास राखिएको देखिन्छ । यति हुदा हुदै पनि देशव्यापी रूपमा ठूलो लक्ष्यका साथ शैक्षिक तालिम केन्द्र तहदेखि स्रोतकेन्द्र तहसम्म आवश्यकता विश्लेषण, कोर्स तयारी र तालिम कार्यक्रम सञ्चालन हुँदाका थुप्रै चुनौतिहरु कार्यान्वयनको करीव साढे तीन वर्षको अवधिमा देखिएका छन् । खास गरि तालिम कार्यक्रमको कार्यान्वयनको तहमा वसेका व्यक्तिहरु र तालिममा सहभागी शिक्षकहरुबाट व्यक्त भएका अनुभव समेतका आधारमा यस तालिमको कार्यान्वयनमा देखिएका केही खास खास चुनौतिहरुका बारेमा तल संक्षेपमा चर्चा गरिएको छ ।

## १. विक्षेसुयोमा व्यक्त भएको शिक्षक तालिमको नीतिगत सोच तथा यसका परिमाणत्मक लक्ष्य र वार्षिक कार्यक्रमबीच बेमेलको अवस्था रहेको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-०७२)मा उल्लेख भएको शिक्षकको पेशागत विकास सम्बन्धि नीति निर्देशमा शिक्षण सिकाइका अभ्यासहरुमा आएका नयाँ पनहरुसँग परिचित हुन शिक्षकहरुले प्रत्येक पाँच वर्षमा कमितीमा एक पल्ट एक महीने सेवा कालिन तालिम लिनु पर्छ भनिएको छ (शिक्षा मन्त्रालय २०६६) । तर उक्त नीतिगत प्रवन्धको प्रभावकारी ढंगले कार्यान्वयन गर्न शिक्षा मन्त्रालयाबाट स्वीकृत भै जारी भएको शिक्षक विकास सम्बन्धि गाइडलाइनले १० दिनको मोडुलमा पाँच वर्ष भित्र तीन पटक पटक गरेर ३० तीने तालिम लिने प्रवन्ध गरेको छ (NCED 2011) । त्यसैगरी योजनामा सबै कार्यरत शिक्षक (वाल विकास देखि उच्च मावि तहसम्म) लाई ५ वर्ष भित्र तालिम दिने भनिएको छ भने यसका लागि योजना अवधिभित्र ५० हजार शिक्षकलाई तालिम दिने परिमाणत्मक लक्ष्य पनि राखिएको छ जवकी २०६६ सालको शैक्षिक तथ्याङ्कलाई आधार मान्दा पनि प्राथमिक तहमा ११६,४७१ जना निमावि तहमा २,७९६३ र माध्यमिक तहमा १८१८६ गरी कुल १६२६२० जना शिक्षकहरु सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत रहेको देखिन्छ (DOE 2009) ।

विद्यमान प्रावधान अनुसार १० दिने मोडुललाई आधार मानेर सबैलाई तालिम दिनका लागि प्राथमिक देखि माध्यमिक तहसम्मको स्वीकृत दरवन्दी र राहत अनुदान कोटालाई मात्र हेर्ने हो भने पनि देशभरमा कार्यरत शिक्षकको संख्या १,४७३,२४ रहेको छ र ति शिक्षकलाई तालिम दिनका लागि ५ वर्षको कार्यक्रमको कुल लक्ष्य ४४,१९,७२ शिक्षक मोडुल हुन आँउदछ । तर वजेट सिलिङ् आदिका कारणले विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको चार वर्षको अवधिमा २,४६,०३२ शिक्षक मोडुल बराबरको कार्यक्रम तथा वजेट स्वीकृत भै आएको पाइन्छ । यसलाई आधार मान्ने हो भने सबैलाई तालिम दिने लक्ष्यको अनुपातमा ५५.६७ प्रतिशतका लागि मात्र कार्यक्रम कार्यान्वयनमा लगिएको छ । यसरी शिक्षक तालिमको नीति र कार्यान्वयन तरिका तथा आवधिक लक्ष्य निर्धारण र वार्षिक कार्यक्रम तर्जुमाका विचमा बेमेलको अवस्था रहेकोले अब बाँकी एक वर्ष भित्र लक्ष्य पूरा गर्न तालिमको आकार, समय सिमा तथा वजेटको प्रवन्धका कारणले पनि चुनौतिपूर्ण नै देखिन्छ ।

## २. तालिम हबको रूपमा परिभाषित गरिएको स्रोतकेन्द्रहरु मध्ये अधिकांशमा न्यूनतम तालिम मैत्री वातावरणको सिर्जना हुन सकेको देखिँदैन ।

विभिन्न निकायबाट दिने तालिमलाई एकद्वारमा ल्याउन र तालिम केन्द्रको क्षमता अभिवृद्धि गरी शिक्षक तालिममा प्रभावकारित अभिवृद्धि गर्न २०६१ सालमा तालिम केन्द्रहरुको संरचनालाई एकीकृत गरियो । यसो गर्दा तालिम केन्द्रलाई भौतिक पूर्वाधार, जनशक्ति र तालिम दिने क्षमताका आधारमा (क), (ख) र उपकेन्द्रगरी तीन प्रकारमा वर्गिकरण गरियो । तर विद्यालय सुधार कार्यक्रममा आएर

शैक्षिक तालिम केन्द्रका अलावा अगुवा स्रोतकेन्द्र र स्रोतकेन्द्रहरुलाई समेत तालिम सञ्चालनको मुलभुत जिम्मेवारी दिइएको छ । विगतमा प्राथमिक शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्न स्थापना भइ त्यसमा विशेषज्ञता हासिल गरेका तालिम केन्द्रहरुलाई माध्यमिक तहको तालिम सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी प्रदान गरिएको छ भने लामो समय देखि निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहको शिक्षक तालिममा संलग्न निकायलाई माध्यमिक तहको मात्र तालिम प्रदान गर्ने जिम्मेवारी र भरखरै सञ्चालनमा आएका अगुवा स्रोतकेन्द्रलाई समेत माध्यमिक तहको विषयगत तालिमको जिम्मेवारी समान ढंगले दिइएको छ । यसका साथै विद्यालय शिक्षाका अन्य थुप्रै व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी लिएको स्रोतकेन्द्रलाई उही क्षमतामा आधारभुत तहको निमावि र प्राथमिक तहको शिक्षक तालिमको जिम्मेवारी समान ढङ्गले दिइएको छ ।

नयाँ र थप कार्य जिम्मेवारी दिदाँ ओ एण्ड एम गर्ने सामान्य प्रचलन हो तर यो बिना नै शिक्षक तालिम सञ्चालनमा समान ढंगले सबैलाई दामासाहीले बारवरीको जिम्मेवारी दिइदाँ तालिमको गुणस्तरमा नकरात्मक प्रभाव पर्नु स्वभाविक नै हो । तालिमहलमा तालिम मैत्री वातावरणको प्रबन्ध तालिम सञ्चालनको न्यूनतम शर्त हो तर स्रोतकेन्द्रमा तालिम हलको प्रबन्ध गर्नु पनि आफैमा निकै चुनौति पूर्ण देखिएको छ । रोल्पामा अगुवा स्रोतकेन्द्रवाहेक कुनै स्रोतकेन्द्रको पनि आफ्नै भवन वा तालिम कक्ष छैनन्, ओखलढुंगामा १४ ओटा मध्ये ५ ओटा बाहेक अरु स्रोतकेन्द्रको भवन छैन, रसुवामा जिल्ला शिक्षा कार्यालय नै अगुवा स्रोतकेन्द्रको भवनमा बसेको अवस्था छ । यि त केही उदाहरणहरु मात्र भए । यस्तो अवस्था धेरै जिल्लामा छ । यसले शिक्षक तालिमका कार्यक्रम सञ्चालन गर्न साँच्चै नै अप्ठेरो अवस्था छ भन्ने देखाउँदछ । अहिलेको प्रबन्धले एकातिर शैक्षिक तालिम केन्द्रका तालिम कक्ष तथा उपलब्ध पूर्वाधारको पूर्ण उपयोग हुन सकेको छैन अर्थात् तिनलाई व्यस्त राख्न सकिएको छैन भने अर्को तर्फ स्रोतकेन्द्र तहमा जाँदा विद्यार्थीको पढाइ स्थगित गरेर विद्यालयका कक्षा कोठामा तालिम सञ्चालन गर्ने वाध्यात्मक परिस्थितिको सृजना भएको छ । यस्तो प्रबन्धले समग्र तालिमको प्रभावकारिता र गुणस्तरमा नकरात्मक असर पर्नु स्वभाविक नै हुन आउँदछ । विगतका चार वर्षमा यस्तो अवस्थालाई सम्बोधन गर्ने गरी स्रोतकेन्द्रको भौतिक पूर्वाधारमा लगानी भएको पनि देखिदैन ।

### ३. जिल्ला तहमा तालिमको योजना र व्यवस्थापकीय प्रबन्ध व्यवस्थित हुन सकेका छैनन् ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा जिल्लास्तरमा शिक्षकहरुको पेशागत विकासका लागि जिल्ला शिक्षा कार्यालयले योजना बनाउने छ भनिएको छ । यसका लागि कार्यक्रम कार्यान्वयनका दौरानमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीको संयोजकत्वमा जिल्ला तालिम समन्वय समितिको प्रबन्ध पनि गरिएको छ । जिल्ला तालिम समन्वय समितिको प्रबन्ध गुणस्तर नियन्त्रणका लागि पनि हो । आरम्भका वर्षमा कतिपय जिल्लामा तालिम समन्वय समिति नै बनेन र कतिपय जिल्लामा धेरै ढिला गरेर यसलाई अभ्यासमा ल्याइयो । हुनत जिल्लागत अवस्था हेर्दा सबै जिल्लामा एकै प्रकारको स्थिति छ भन्न सकिदैन तथापी जिल्ला तालिम समन्वय समिति जति सक्रिय हुनु पर्ने हो त्यति सक्रिय भएको चाही सामान्यतया देखिएको छैन ।

प्रभावकारी योजनाका लागि तथ्याङ्कको प्रभावकारी व्यवस्थापन न्यूनतम शर्त हो । तर केही अपवादलाई छोडेर शैक्षिक तालिम केन्द्र र अगुवा स्रोतकेन्द्रमा तालिम प्राप्त शिक्षकको तथ्याङ्क व्यवस्थापनमा समस्या छ । शैक्षिक तालिम केन्द्र (क) मा तालिम प्राप्त शिक्षकको जिल्लागत विवरण व्यवस्थित रूपमा तयार पार्न सकिएको छैन । जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट विगत तीन वर्षमा तालिम प्राप्त शिक्षकको नाम नामेसी प्राप्त भएन भन्ने गुनासो धेरै शैक्षिक तालिमकेन्द्रहरुको रही आएको छ ।



उदाहरणका लागि धनुषामा एउटै कम्पलेक्समा शिक्षा कार्यालय र शैक्षिक तालिम केन्द्र छुन् तर पनि गतवर्ष को धनुषाकै तालिम प्राप्त विवरण तालिम केन्द्रमा उपलब्ध भएको थिएन । त्रिपुरेश्वरमा रहेको शैक्षिक तालिम केन्द्रले ताहचलमा अवस्थित जिल्ला शिक्षा कार्यालय काठमाण्डौबाट तालिम प्राप्त शिक्षक विवरण प्राप्त गर्न सकेन । यस्तै अर्को समस्या वित्तीय प्रबन्धमा पनि रही आएको छ । कार्यक्रममा खर्च गर्ने आधार नर्म्स लागु हुँदा भूगोल पनि हेर्नु पर्दछ भन्ने तर्क एक प्रकारले अकाट्य जस्तै छ किनकी भक्तपुर जिल्लामा काम गर्न सकिए पनि सुर्खेत तथा कर्णाली लक्षित कार्यक्रममा एकै प्रकारको राष्ट्रिय नर्म्सबाट काम गर्न सकिदैन । यस्ता उदाहरणहरु अरु धेरै हुन सक्दछन् जसका आधारमा जिल्लास्तरमा तालिमको योजना निर्माण र व्यवस्थापकीय प्रबन्धमा पनि ठूलै आन्तरिक चुनौतिहरु रहेकाछन् भन्ने निष्कर्ष निकाल्न सकिन्छ ।

#### ४. रोष्टर प्रशिक्षकको तयारी र परिचालनको सन्दर्भ जटिल बनेको छ ।

तालिम सञ्चालनका लागि उपयुक्त प्रशिक्षकको प्रबन्ध र तयारी अर्को एक अत्यावश्यक पूर्व सर्त हो । तालिमलाई स्रोतकेन्द्रमा आधारित गरेर विद्यालयको नजिकै पुर्‍याउने अवधारणा सिद्धान्ततः राम्रो हो । साथै शिक्षकको तालिम आवश्यकता सङ्कलन गरेर त्यसैका आधारमा तालिम कोष विकास गर्ने र तालिम सञ्चालन गर्ने कुरा पनि आफैमा महत्वपूर्ण विषय हो । तर उपलब्ध प्रशिक्षकको सक्षमता आंकलन नगरिकनै यो काम गर्नु एक प्रकारको जोखिम उठाउनु पनि हो । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा तालिमको आवश्यकता सङ्कलन गर्न, आवश्यकतामा आधारित कोष विकास गर्न र तालिम प्रदान गर्ने कार्यरत शिक्षकबाटै रोष्टर सूची तयार पारेर काम गर्ने परिकल्पना हेर्दा यस्तै जोखिम उठाउने काम गरिएको रहेछ भन्न सकिन्छ ।

प्रशिक्षकको रूपमा स्रोत व्यक्तिको भूमीकाको विश्लेषण गर्दा भने एकदमै मिश्रित अवस्था देखिन्छ । लामो अनुभव भएका दक्ष स्रोत व्यक्तिहरु एकातिर छुन् भने भरखरै जस्तो स्रोत व्यक्तिको जिम्मेवारी पाएका र तालिम तथा प्रशिक्षणको खासै अनुभव नभएका व्यक्तिहरु अर्को ध्रुवमा छुन् । यस्तो अवस्थाले गर्दा कतिपय स्रोतकेन्द्र तहमा मोडुल विकास गर्ने क्रममा सन्तोष जनक ढङ्गले कामहरु हुन सकेका छैनन् । यो अवस्थामा सुधार ल्याउन स्रोतव्यक्तिलाई पनि आवश्यकतामा आधारित पुर्नताजगी तालिम एकदमै आवश्यक पर्ने देखिन्छ । रोष्टर प्रशिक्षकको सन्दर्भलाई हेर्ने हो भने अहिले पनि एकातिर सबै रोष्टर प्रशिक्षकलाई तालिम दिन सकिएको छैन भने अर्को तर्फ तालिम लिइसकेकामा पनि समकक्षी शिक्षकको आवश्यकता विश्लेषण गर्न र तालिमको कोष डिजाइन गर्नका लागि आवश्यक पर्ने अपेक्षित क्षमता देखिएको छैन । खास गरी दुर्गम जिल्लाहरुमा त रोष्टर प्रशिक्षकको उपलब्धतामा नै पनि समस्या छ । जिल्लामा राम्रो पहिचानका रूपमा स्थापित माध्यमिक विद्यालयका शिक्षकलाई तालिम दिने विषयमा प्रशिक्षकहरुको समस्या देखिन्छ । धेरै रोष्टर प्रशिक्षकहरुलाई एक्सन रिसर्च, केसस्टडीजस्ता विषयहरु सिकाउन नै आउदैन भन्ने विषय पनि उठेको छ । एमएड गरेको प्राथमिक शिक्षकले रोष्टरमा दरखास्त हाल पाउने प्रावधान छ र उसले निम्न माध्यमिक तहमा कार्यरत शिक्षकलाई तालिम दिँदा पदीय चेतनाका कारण शिक्षकले असजिलो महसुस गरेको अवस्था पनि देखिन्छ । यसमा कनिष्ठ प्रशिक्षकबाट प्रशिक्षण कसरी सञ्चालन गर्ने भन्ने समस्या समेत थपिएको छ । सिराहमा गत वर्ष माध्यमिक तहको टिपिडि तालिम प्रशिक्षक र प्रशिक्षार्थीको दन्दका कारणले नै नराम्ररी प्रभावित हुन पुगेको सन्दर्भ पनि विचारणीय छ । कतिपय सुगम जिल्लामा समेत गणित, अंग्रेजी र विज्ञान जस्ता विषयमा पढाउने शिक्षकहरु रोष्टर प्रशिक्षकको रूपमा आउन तयार नहुनाले राम्रो प्रशिक्षक नै नपाइने



समस्या समेत देखिन गएको छ । यसरी समग्रमा हेर्दा प्रशिक्षकको गुणस्तरका कारण पनि शिक्षक तालिम प्रति आकर्षण नभएको हो कि भन्ने अवस्था समेत सृजना भएको देखिएको छ ।

५. स्थानीय तहमा शिक्षकको आवश्यकता संकलन कोष विकासका कार्यहरू अपेक्षाकृत रूपमा प्रभावकारी हुन सकेका छैनन् ।

विक्षेसुयोको कार्यान्वयन तालिकामा मागमा आधारित अल्पकालीन कोर्सको कार्यान्वयनका सम्बन्धमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले र शैक्षिक तालिम केन्द्रले कोर्सको विकास गर्ने, अगुवा स्रोतकेन्द्र र स्रोतकेन्द्रहरूले कार्यान्वयन गर्ने भनिएको भएपनि कार्यक्रम कार्यान्वयन मोडालिटिमा अगुवा स्रोतकेन्द्र र स्रोतकेन्द्र तहमा नै तालिमको आवश्यकता सङ्कलन गरी तालिम कोष विकास गर्ने र तालिम सञ्चालन गर्ने प्रवन्ध मिलाइएको छ । तर आवश्यकता सङ्कलनका लागि विकास गरिएको आवश्यकता प्रस्ताव फारमलाई प्रयोगमा लैजादाँ पनि आवश्यकता सङ्कलन प्रभावकारी रूपमा हुन नसकेको अनुभव धेरै अगुवा स्रोतकेन्द्रहरूको समेत देखियो । तालिम मागमा आधारित छ तर तालिम कार्यान्वयनको चौथो वर्षमा आइपुग्दा पनि तालिमको माग राम्रोसँग आइरहेको छैन भन्ने विभिन्न तहबाट आएका भनाईले आवश्यकता सङ्कलनमा जटिलता रहेको र यसको प्राविधिक ज्ञान पर्याप्तमात्रामा प्रशिक्षकहरूमा नरहेको अवस्थालाई औल्याउँदछ ।

विक्षेसुयोले परिकल्पना गरेका सुधारका क्षेत्रहरू जस्तो कि निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन, सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रमको विद्यालयका सिकाई क्रियाकलापमा प्रयोग, कार्य अनुसन्धान, स्थानीय पाठ्यक्रमको निर्माण र प्रयोग जस्ता विषयमा शिक्षकहरूबाट अपेक्षाकृत रूपमा तालिमका लागि माग आउने गरेको पाइँदैन भन्ने धारणा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको मध्यावधि मूल्याङ्कन र केन्द्रस्तरमा दातृ निकायसँग हुने मिशन बैठकहरूमा पनि उठ्दै आएको देखिन्छ । हुन्त यसमा प्रारम्भका वर्षका तुलनामा पछिल्ला वर्षमा सुधार आएको र केही जिल्लाहरूले माग सङ्कलनलाई प्रभावकारी बनाउन निर्देशिका विकास गरी प्रयोगमा ल्याएको पनि देखिन्छ, तथापी समयमा माग नआउने, कम संख्यामा आउने, वास्तविक माग नआउने अवस्था विद्यमान छ । तालिमको माग गर्ने भूमिकामा रहेको शिक्षक तालिम लिनुपर्ने खालका समस्या नै छैन भन्ने सोचमा गुञ्जिएको अवस्था पनि देखिन्छ । आवश्यकता सङ्कलन र तालिम कोष निर्माणको यो स्थानीयकरणको अभ्यासले ऐच्छिक विषयको शिक्षकका मागलाई क्लस्टरिङ् गरि कार्यान्वयनमा लैजाने विषयमा पनि समस्या रहेको देखियो ।

६. फेस टु फेस तालिम सञ्चालनमा पनि स्थान र परिवेश अनुसारका विविधताले जटिलता पैदा गरेका छन् ।

आधारभूत तहमा कार्यरत शिक्षकको तालिम स्रोतकेन्द्रमा सञ्चालन गर्ने प्रवन्ध गरिएको छ । तर यस तहको कक्षा ६ देखि ८ सम्म अध्यापन गर्ने विषयगत शिक्षकका लागि फेस टु फेस तालिम सञ्चालन गर्ने विषयमा पनि समस्या पैदा भएको छ । स्रोत केन्द्रगत तहमा सञ्चालन हुने यस प्रकारका तालिममा विषयगत रूपमा सहभागिको समूह बनाउन कठिनाई हुने गरेको छ । आधारभूत तहमा प्राथमिक तह (कक्षा १-५) र निम्न माध्यमिक तह (कक्षा ६-८) मा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूलाई एकै ठाउँमा राखेर तालिम सञ्चालन गरेको अप्ठेरो अवस्था पनि देखियो । निमावि तहका विषयगत तालिम चलाउन स्रोतकेन्द्रलाई जिम्मा दिँदा स्रोतकेन्द्र भित्र सहभागिहरूको समूह बनाउन कठिनाई हुन्छ भन्ने कुरामा विचार नपुगेकै देखियो । केही जिल्लाहरूले समस्यालाई हटाउन आधारभूत तहका शिक्षकहरूमध्ये निमावि तहको लागि बेग्लै कार्ययोजना बनाइ अगुवा स्रोतकेन्द्रबाट तालिम प्रदान गर्ने कार्य विगत वर्षबाटै थालिने गरेका छन् । सोही अनुभवका आधारमा आर्थिक वर्ष २०६९/०७० देखि यो तहको



तालिम जिल्लामा शैक्षिक तालिम केन्द्र वा अगुवा स्रोतकेन्द्रमा चलाउन शिक्षा विभागबाटै जिल्लाशिक्षा कार्यालयहरूलाई निर्देश भएपनि कतिपय जिल्लाहरूमा तालिम समन्वय समितिले यसलाई कार्यान्वयनमा लैजान गम्भिरता पूर्वक प्रयत्न नगरेको हो की भन्ने अवस्था पनि रहन गएको छ ।

माध्यमिक तहमा ऐच्छिक विषयको तालिममा समूह नपुगेको अवस्था छ । थोरै शिक्षक भएका जिल्लामा त माध्यमिक तहमा अंग्रेजी, गणित जस्ता अनिवार्य विषयको समूह कसरी बनाउने भन्ने थप समस्या समेत अगुवा स्रोतकेन्द्रले सामना गर्नु परेको छ । उदाहरणका लागि सबभन्दा धेरै माध्यमिक शिक्षक (९२५ जना) भएको काठमाण्डौ र सबभन्दा थोरै माध्यमिक शिक्षक (२२ जना) भएको मनाङ जिल्लामा (DOE 2011) कार्यरत शिक्षकका तालिमका लागि एकै प्रकारको संस्थागत प्रबन्ध र कार्य ढाँचा तथा एकै ढंगको संख्यामा आधारित नर्सले वजेट विनियोजन गरिएको छ । भक्तपुरमा कार्यरत शिक्षकहरू एक दुई घण्टाको समयमा आफ्नो अगुवा स्रोतकेन्द्रमा पुग्न सक्दछन् तर त्यही कुरा कालिकोट जस्ता जिल्लाहरूमा भौगोलिक कठीनाईका कारण लागु हुदैन । माध्यमिक तहमा फेसटु फेस तालिममा भाग लिन तीन दिन सम्म शिक्षकहरू हिडेर तालिममा आउनु पर्दछ भन्ने कुरा गतवर्षको कार्यक्रमको प्रगति समीक्षा बैठकमा दुर्गम जिल्लाका सहभागिहरूले उठाएका थिए । त्यसैले फेस टु फेस तालिमकै सन्दर्भमा पनि जिल्लागत शिक्षक संख्या थोरै भएकोमा तालिम कसरी दिने र भौगोलिक विकटता भएका क्षेत्रमा कार्यरत शिक्षकलाई तालिम कसरी दिने भन्ने विषयमा वैकल्पिक प्रबन्धका विषयमा सोचिनु आवश्यक छ ।

#### ७. स्वअध्ययन र परियोजनाकार्यलाई शिक्षकले नै अतिरिक्त बोझका रूपमा लिएको देखिन्छ ।

कतिपय शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको वुझाइमा स्वअध्ययनले शिक्षकहरू बीच शेयरिङ कल्चर बढेको अवस्था भएपनि त्यसले आम अवस्थालाई प्रतिनिधित्व भने गर्न सकेको छैन । परियोजना कार्यमा तोकिए वमोजिमका काम हुन सकेको छैन । अघिल्ला वर्षको तुलनामा पछिल्ला वर्षमा परियोजनाकार्य वुझाउने शिक्षकको संख्यामा वृद्धि भएको छ ता पनि धेरै शिक्षकहरूले तोकिएको समयमा कार्य सम्पन्न गर्दैनन् भन्ने निष्कर्ष सम्बन्धित प्रशिक्षकहरूको रहेको पाइन्छ । यो तालिमले टिआइपि अर्थात् शिक्षण सुधार योजना (Teaching Improvement Plan-TIP) को अभ्यासलाई विद्यालयसम्म पुर्याउने प्रयत्न अवश्य नै गरेको छ तर पनि यसको प्रयोगको अवस्था कस्तो छ भनेर जसरी हेर्नु पर्ने हो त्यसरी हेर्न सकिएको अवस्था छैन । यसले गर्दा टिआइपि पनि बनाउने तर कार्यान्वयन नहुने अवस्था छ भन्न सकिन्छ । प्रशिक्षकहरूको वुझाइमा विद्यालयमा परियोजनाकार्यलाई शिक्षकले आफ्नो पेशागत विकासका लागि गर्नु पर्ने रचनात्मक काम भन्दा पनि अतिरिक्त तथा बोझिलो कामको रूपमा सोच्ने र उनीहरूमा काम गर्नु भन्दा पनि हुन्छ हुन्छ भनेर टार्न खोज्ने प्रवृत्ति रहेको पाइन्छ ।

त्यस्तै प्रशिक्षक र तालिमका सहभागि शिक्षकबीच व्यवस्थित तथा प्रभावकारी सञ्चार सम्पर्कको अभावका कारण शैक्षणिक परामर्शको लागि प्रशिक्षक विद्यालयमा जादाँ परियोजना कार्यको रिपोर्ट कम्प्लिट नभएको अवस्था रहेको र त्यस्तो अवस्थामा प्रशिक्षकमा के गर्ने फेरी पछि आउने कि नआउने भन्ने अन्योलताको अवस्था सिर्जना हुने गरेको पनि सुनिएको छ । टिपिडि भनेको ५ दिनको तालिम हो अरु होइन भन्ने अवधारणा पनि कतिपय शिक्षकहरूमा पर्न गएको देखिन्छ जसले गर्दा त्यस्ता शिक्षकहरू स्वअध्ययन र परियोजनाकार्यमा त्यति अग्रसर देखिदैनन् । टिआइपि बनेको विद्यालयमा पनि टिआइपिको प्रयोगका वारेमा ज्ञान भएको देखिएन । टिआइपि वारे अझै पनि धेरैमा ज्ञान नहुनु, ज्ञान भएकाले पनि नवनाउनु र बनाएकालो पनि त्यसमा आधारित भएर आवधिक समीक्षा गर्ने परिपाटी नबसाल्नुले पनि

स्वअध्ययन र परियोजनाकार्यको महत्वलाई अवमूल्यन गर्दै गएको छ भन्न सकिन्छ ।

८. शैक्षणिक परामर्शकालागि रोष्टर प्रशिक्षकहरूको परिचालन अपेक्षा गरिए अनुसार हुन सकेको छैन ।

विद्यालयमा आधारित भएर शिक्षकले परियोजना कार्य सम्पन्न गरेपछि शैक्षणिक परामर्शका लागि फेस टु फेस तालिममा संलग्न प्रशिक्षक स्वयम् तालिममा सहभागि शिक्षकको विद्यालयमा पुगि दुइदिन सम्म वसेर शैक्षणिक परामर्शका काम गर्ने प्रवन्ध गरिएको छ । यसो गर्दा मानिलिउ एक समुहमा कुनै रोष्टर प्रशिक्षकले विभिन्न विद्यालयका २० जनालाई ५ दिन सम्म तालिम दिएको रहेछ भने उसले सोही आर्थिक वर्षमा बाटाको म्याद र सार्वजनिक विदा बाहेक ४० दिन सम्म आफ्नो कक्षाको पठन पाठन थाति राखेर जिल्लाका अन्य विद्यालयहरूमा विताउनु पर्दछ । भौगालिक विकटताले पनि दुर्गम जिल्लाहरूमा शैक्षणिक परामर्शमा थप कठीनाइ हुन्छ भन्ने कुरा सहजै बुझ्न सकिन्छ । त्यस्तै जिल्लाका विज्ञ अनुभवी शिक्षकलाई सहयोग पुग्ने गरी परामर्शदाता पठाउन सकिएन भन्ने पनि स्रोतकेन्द्रहरूको स्वीकारोक्ति रहेको पाइन्छ ।

विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई रोष्टर प्रशिक्षक बनाउने र उसलाई शैक्षणिक परामर्शका काममा समेत जिम्मेवार बनाउने अहिलेको कार्यढाँचा नै अव्यवहारिक सावित भएको छ । विद्यार्थीको पढाइमा ध्यान दिने राम्रा विद्यालयका राम्रा शिक्षकलाई प्रशिक्षकको नाममा जिल्लाका विद्यालय घुम्ने गरी सम्बन्धित विद्यालयले छाड्न नै चाहदैनन् किनकी यस्ता विद्यालयको दरिलो तर्क हुन्छ विद्यार्थीको पढाइ विगारेर शिक्षकको तालिमलाई सघाउन सकिदैन । खास गरी माध्यामिक तहमा अंग्रेजी, गणित र विज्ञान पढाउने शिक्षकलाई विद्यालयले छोड्न चाहदैनन् । त्यसैले कार्यस्थलबाट प्राप्त भएका धारणाहरु केलाउँदा पनि शैक्षणिक परामर्शको कार्यान्वयनमा पनि ठूलो समस्या रहेको देखिन्छ । शैक्षणिक परामर्शका कार्यमा तोकिएवमोजिमका काम हुन सकेको छैनन् जसले गर्दा शिक्षकलाई भनिए जति पेशागत सहयोग उपलब्ध गराउन नसकेको अवस्था रहेको छ । शैक्षणिक परामर्शमा सोचे जसरी काम नभएको अवस्था हो यसमा समस्या छ यसलाई सुधार गर्नुपर्छ तर शैक्षणिक परामर्शको अभ्यासलाई विद्यालयबाट फिर्ता गर्न हुँदैन भन्ने राय तालिमका प्रशिक्षकहरूको पाइन्छ । यस्तो अवस्थामा परामर्शका कामहरूमा विद्यालय निरीक्षक, स्रोत व्यक्ति वा प्रशिक्षक वा संयुक्त कुन तरीकाबाट कसरी जान उपयुक्त हुन्छ भन्ने विषयमा स्पष्ट हुनपर्ने र सोही अनुरूप कार्यान्वयनमा जानुपर्ने अवस्था पनि सिर्जना भएको छ ।

९. शिक्षकको तालिम प्रतिको सोच तालिममा उनीहरूको भूमिका र कक्षा कोठामा तात्तिमको रूपान्तरणमा अवरोध बनेको छ ।

सेवा कालिन तालिम कार्यरत शिक्षकहरूकालागि पेशागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने एउटा अवसर हो । तर केही अपवादलाई छोडेर तालिम लिने र दिने कार्यमा संलग्न व्यक्तिहरूको समग्र बुझाइमा हालको तालिम प्रति शिक्षकको आकर्षण बढेको छैन । खासगरि वृत्ति विकाससँग नजोडिएका कारण यसको अनाकर्षण बढेको विश्वास गरिन्छ । बढुवामा हिसाव नहुने भएपछि टिपिडि भन्नेको गरे नि हुने नगरे पनि हुने तालिम हो भन्ने सोच शिक्षकमा रहेको देखिन्छ । मागमा आधारित तालिम भनियो मागमा आधारित भएपनि शिक्षकले त्यसलाई थोपरिएको महसुस गरे । शिक्षकमा समस्या नै छैन भने किन तालिम लिने भन्ने सोच रहेको पाइन्छ । यो सोचले समग्र तालिममा शिक्षकको उपस्थिति, सहभागिका रूपमा त्यहाँ शिक्षकले देखाउने सक्रियता र तालिमबाट फर्केपछि कक्षा कोठामा हुने तालिमको रूपान्तरणका विषयमा सकरात्मक योगदान दिन सकेको छैन र हाम्रा मागमा आधारित तालिमले शिक्षकको यस्तो सोचलाई नै उल्टाइदिने खालको उर्जा दिन सक्ने गरी शक्ति संचय गर्न सकेको पनि



छैन । लामो तथा छोटो अवधिवाट प्राप्त तालिमलाई वृत्ति विकाससँग आवद्ध गरी शिक्षकको पेशागत विकास गरिनेछ भनेर विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा भनिए पनि यसले अझै ठोस आकार ग्रहण गरिसकेको छैन ।

विद्यालयतहमा शिक्षकहरूसँग अन्तरक्रिया गर्दा जिल्ला भित्रको चिनजानको सधैं सँगै काम गरेको आफू सरहको व्यक्तिले प्रशिक्षक भएर के तालिम दिन्छ र प्रशिक्षक त बाहिरकै जिल्लावाट आउनुपर्दछ भन्ने मनोविज्ञान पनि रहेको पाइयो । टिपिडि तालिम राम्रो हो तर प्रशिक्षक जिल्लाभन्दा बाहिरवाट ल्याउनु पर्छ भन्ने उनीहरूका भनाइले यै सन्देश दिन खोजेको देखिन्छ । यस बाहेक परम्परागत रूपमा तत्कालिन माध्यमिक शिक्षा विकास एकाइ (सेडुमा) तालिम लिएका निम्न माध्यमिक तहका विषयगत शिक्षकहरू अहिले स्रोतकेन्द्रमा प्राथमिक शिक्षक सँग नारिएर तालिममा बस्न नचाहेको मनो वैज्ञानिक अवस्था पनि छ । हामी सरहका शिक्षकले दिने तालिममा हामी किन सहभागी हुने भन्ने मनोवैज्ञानिक असर पनि शिक्षकको पेशागत विकासका लागि अवरोधको रूपमा रहेको देखिन्छ जसलाई परिवर्तन गर्नु हाम्रो जस्तो सामाजिक तथा साँस्कृतिक धरातल भएको देशमा त्यति सहज छैन ।

### निष्कर्ष

कार्यरत शिक्षकको पेशागत विकासका सन्दर्भमा हाम्रा लागि तालिमको भरपर्दो विकल्प फेरि पनि तालिम नै हो । त्यसैले तालिम रहितको अवस्था तत्कालका लागि कल्पना गर्न सकिदैन जवसम्म शिक्षकको पेशागत स्तरले एउटा उचाइ मापन गर्दैन । विद्यार्थीका सिकाई आवश्यकता सम्बोधन गर्न तालिमलाई सकभर स्थानीयकरण गरी सवलीकरण गर्न खोज्नु पनि सकारात्मक पक्ष नै हो । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम अन्तर्गतको शिक्षक तालिमका कतिपय यस्तै सकारात्मक पक्षहरू रहेका छन् । तर पनि शिक्षक तालिमको अहिलेको प्रवन्ध अवसर भन्दा पनि बढी चुनौति पूर्ण र सहजता भन्दा बढी कठिनाइले भरिएको छ । तसर्थ तालिमको कार्यान्वयनका सन्दर्भमा देखिएका वर्तमान जटिलताहरूलाई वस्तुपरक ढंगले केलाउनुपर्ने र यसको ढाँचा तथा पद्धतिमा व्यवहारिक ढङ्गले सुधार गर्नुपर्ने आवश्यकता देखिएको छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

शिक्षा मन्त्रालय २०६६ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) । केशर महल काठमाण्डौ ।  
 शैर्जविके २०६६। शिक्षकको पेशागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका । सानोठिमी भक्तपुर ।  
 DOE (2009). *Flash I Report 2066 (2009-10)*. Department of Education, Sanothimi.  
 DOE (2011). *Flash I Report 2068 (2011-012)*. Department of Education, Sanothimi.  
 NCED (2011). *Teacher Development Policy Guideline*. Sanothimi, Bhaktapur.

# शिक्षकका लागि शैक्षिक मनोविज्ञान

किसानप्रसाद अधिकारी

उप-प्राध्यापक, पृथ्वीनारायण क्याम्पस, पोखरा

Email: kpparibartan33@yahoo.com

सार

शिक्षक बौद्धिक व्यक्ति हो । बौद्धिक क्रियाकलापका आधारमा समुदायलाई प्रभाव पार्ने व्यक्तित्व शिक्षक हुन् । शिक्षकले आफूलाई सधैं सत्यवादी, क्षमतावान, स्नेही, असल नेता, उत्साही, साधन स्रोतको ज्ञाता, अध्ययनशील, सामाजिक, पेसागत, स्पष्टवक्ता जस्ता सर्वगुण सम्पन्नयुक्त तुल्याउँछ । शिक्षकले सिकारुको व्यक्तिगत भिन्नता, बालमनोविज्ञान, शैक्षिक वातावरण आदिको अध्ययन गर्नुपर्दछ । शिक्षक, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय परिस्थितिको मार्गचित्र कोर्ने व्यक्ति, सिर्जनशील, उदाहरणीय व्यक्ति र विद्यार्थीको असल मित्र हुन सक्नु पर्दछ । शिक्षण कार्यका क्रममा बालमनोविज्ञानको अध्ययन शैक्षिक योजनाको निर्माण र शैक्षिक सङ्गठनको व्यवस्थापन जस्ता कार्य गरी समयानुकूल नयाँनयाँ ज्ञान, दिन सक्ने व्यक्ति नै सही अर्थमा सफल र असल शिक्षक हुन सक्छन् । यस लघु अध्ययनमा शिक्षक र शैक्षिक मनोविज्ञानलाई प्रस्तुत गर्ने प्रयास भएको छ ।

## १. विषय प्रवेश

शिक्षक बौद्धिक समुदाय विच रहने एक गतिशील, आदर्शवान साथै तर्क, चिन्तन र मननद्वारा श्रम गर्ने व्यक्ति हो । शैक्षिक मनोविज्ञान, शिक्षणको विषयवस्तु, विद्यार्थीको मनोविज्ञान, खोजमूलक सिकाइ प्रक्रिया, सहभागितामूलक एवम् प्रजातान्त्रिक अनुशासन पद्धति, व्यक्तित्व विकासका लागि शिक्षा, आवश्यक निर्देशन र परामर्श सेवा साथै शिक्षणसँग सम्बन्धित सम्पूर्ण क्रियाकलाप जस्ता मान्यताका आधारमा शैक्षिक वातावरणलाई सञ्चालन गर्ने व्यक्ति नै शिक्षक हो (Rana, 2007 A.D.) । भारतीय धार्मिक हिन्दु मान्यतामा शिक्षकलाई ब्रह्मा, विष्णु, महेश्वरको उपनामले पनि चिनाइएको पाउँछौं । ईश्वर आफैंमा गलत हुँदैनन् भन्ने मनोवैज्ञानिक छाप मानव मस्तिष्कमा रहेको हुन्छ । त्यसैगरी शिक्षक पनि ईश्वर सरहको व्यक्ति भएकाले गलत हुँदैनन् भन्ने मनोविज्ञान विद्यार्थीहरूमा निर्माण भएको हुन्छ । यस मान्यतामा अहिले पर्याप्त परिवर्तन आएको छ । शिक्षकको काम विद्यार्थीको प्रतिभा प्रस्फुटन गराउने हो । यस अर्थमा शिक्षक पथ प्रदर्शक एवम् परामर्शदाता हो । समाजको निर्माता हो । राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय समुदायको असल मित्रका साथै बालबालिकाको भविष्य निर्माता पनि हो । शिक्षकले शिक्षण कार्यलाई प्रभावकारी र मर्यादित बनाउनका लागि विद्यमान शैक्षिक समस्याको पहिचान गरी उचित समाधान खोज्न सक्ने क्षमता राख्नुपर्दछ । शिक्षक विद्यार्थीको भविष्य निर्माता भएकाले शिक्षणका क्रममा विद्यार्थीको व्यक्तिगत भिन्नता विद्यार्थीको मनोवैज्ञानिक, बौद्धिक स्तर, शारीरिक, मानसिक तथा संवेगात्मक अवस्था आदिको अध्ययन गर्नु अनिवार्य हुन्छ (कोइराला सं. २०६२) ।

यसरी हेर्दा एउटा असल शिक्षकले आफ्नो शिक्षण कार्य गर्नु पूर्व के पढाउने ? किन पढाउने ? कसरी पढाउने ? कसलाई पढाउने ? कस्तो वातावरण छ ? आदि जस्ता शैक्षिक सवालहरूमा स्पष्ट हुनु पर्दछ । शिक्षक जतिसुकै बौद्धिक साथै क्षमतावान् भए पनि उसको शैक्षिक वातावरण प्रतिकूल भएमा शिक्षण कार्य अपूर्ण बन्दछ । शिक्षकले शिक्षण कार्यलाई उद्देश्य केन्द्रित हुँदै पूर्ण बनाउनका लागि शैक्षिक



मनोविज्ञानको अध्ययन अनिवार्य मानिन्छ ।

## २. शिक्षण र शैक्षिक मनोविज्ञानको अन्तरसम्बन्ध

शिक्षक विषयवस्तुको ज्ञान र उच्च आदर्शवान् व्यक्तित्व हो । शिक्षकको मुख्य कार्य असल शिक्षण गर्नु हो । शिक्षणका क्रममा मनोविज्ञानको आधारमा आफ्नो कार्य पूरा गर्नु असल शिक्षकको जिम्मेवारी हो । मनोविज्ञान मानवीय व्यवहारको अध्ययन गर्ने विज्ञान हो । शिक्षणमा मनोविज्ञानले शिक्षक र विद्यार्थीबिचको पारस्परिक सम्बन्ध र सभ्यताका बारेमा स्पष्ट दृष्टिकोणको विकास गराउँछ । शैक्षिक मनोविज्ञानले बालमनोविज्ञान, शिक्षण विधि, शैक्षिक वातावरण, शिक्षणको विषय वस्तु, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप जस्ता महत्त्वपूर्ण पक्षमा प्रत्यक्ष सरोकार राख्दछ (Pandey, 2005 A.D.) । जसरी नड र मासुको सम्बन्ध मानव शरीरले अनुभूत गर्दछ त्यसैगरी शिक्षण कार्यमा शिक्षण र शैक्षिक मनोविज्ञानको अनुभूत गरिन्छ ।

शिक्षकलाई सर्वगुण सम्पन्न व्यक्तिको उपनाम दिए भैं मनोविज्ञान पनि आत्म (Soul), दिमाग (Mind), मानसिक प्रक्रिया (Mental Process) चेतना (Consciousness), र मानव व्यवहार (Human Behaviour) आदिको विज्ञान हो (पौडेल र साथीहरू, २०६६) । विज्ञानले सत्य कुरालाई तथ्यका आधारमा नतिजामा पुगी प्रमाणित गर्दछ । अब शैक्षिक मनोविज्ञान भन्दा शिक्षक र विद्यार्थीबिच गरिने शिक्षण कार्यका क्रममा आवश्यक पक्षहरू जस्तै: शिक्षणको विषयवस्तु, सिकाइको वातावरणीय व्यवस्थापन, बालमनोविज्ञान, शिक्षण विधि र क्रियाकलाप, मूल्याङ्कन प्रक्रिया साथै पृष्ठपोषण र पुनर्वलीय प्रक्रिया जस्ता शिक्षणसँग सम्बन्धित अति महत्त्वपूर्ण पक्षहरूको स्पष्ट बोध शिक्षकमा हुनु पर्दछ । शिक्षकविना विद्यार्थी र शैक्षिक वातावरणको सही व्यवस्थापन हुन सक्दैन । मनोविज्ञानको अध्ययनविना प्रभावकारी बोधयुक्त सिकाइ हुदैन । शिक्षण कार्यसँग सम्बन्धित पक्ष विषय वस्तु, विधि, सामग्री र उचित व्यवस्थापन आदि शैक्षिक पक्ष हुन् । यिनीहरूको पारस्परिक सम्बन्ध भनेकै शिक्षक र शैक्षिक मनोविज्ञानको अन्तरसम्बन्ध हो ।

## ३. औचित्य

शिक्षा दिलाउने प्रमुख कारक तत्त्व शिक्षक भएकाले शिक्षक महत्त्वपूर्ण व्यक्ति हो । शिक्षक बालमनोविज्ञान, विषयवस्तु, शैक्षिक सामग्री, शिक्षण सिकाइको वातावरण आदिको उचित व्यवस्थापनका बारेमा स्पष्ट हुनु पर्दछ । शैक्षिक मनोविज्ञानले शिक्षणको वातावरणलाई सहज र सरल बनाई उचित व्यवस्थापन गर्नमा सहयोग पुऱ्याउँछ । शिक्षकका गुण, नमुना, कार्य आदिका माध्यमबाट शैक्षिक प्रक्रियाका क्रममा आवश्यक तत्त्व जस्तै: शिक्षण विधि र सामग्री, शैक्षिक व्यवस्थापन साथै बालमनोविज्ञान, व्यक्तिगत भिन्नता, विकासात्मक अवस्था र कक्षाकोठासँग सम्बन्धित बाहिरी तथा भित्री वातावरण आदिको अध्ययन गरी सफल शिक्षणका लागि उचित व्यवस्थापन गर्नु तर्फ लक्षित हुनुले यसको औचित्यलाई स्पष्ट गर्दछ ।

## ४. कथन

पठनपाठन कार्यको मुख्य आधार शिक्षक शिक्षण कार्य सञ्चालन र शैक्षिक मनोविज्ञानको बारेमा स्पष्ट हुन नसक्दा शिक्षण प्रक्रिया नै प्रभावित हुन्छ । यो सम्बेदनशील विषय हो । यसको अभावमा विद्यमान शिक्षण पद्धति समस्याग्रस्त बनेको छ । आफ्नो आदर्श, उचित, नमुना, गुणका आधारमा शिक्षण गर्नका लागि पेसागत दक्षताको अभाव रहेको वर्तमान परिप्रेक्षमा शिक्षकले बालमनोविज्ञान, कक्षा वातावरणको अध्ययन, शैक्षिक मनोविज्ञान, शिक्षण विधि र सामग्री, सिकाइ सिद्धान्त, शैक्षिक

प्रविधि र तिनीहरूको उचित पहिचान एवम् प्रयोगमा कुशलता प्रदर्शन गर्न नसक्नु नै प्रमुख समस्या देखा परिरहेको छ । शिक्षकले शैक्षिक मनोविज्ञानलाई कसरी आत्मसात गर्ने ? आधार कसरी पहिल्याउने ? समस्या समाधानका विकल्पको खोजी कसरी गर्ने ? जस्ता सवालमा शिक्षकद्वारा उचित निराकरणको विकल्प पहिल्याउन सकेमा समस्या समाधान हुन सक्दछ ।

## ५. उद्देश्य

शिक्षकको शैक्षिक कार्य एवम् मनोविज्ञानसँग सम्बन्धित समस्याको पहिचान र अन्तरसम्बन्धका बारेमा स्पष्ट दृष्टिकोण सहितको निचोड पहिल्याउनु ।

## ६. विधि, सिमितता र प्रक्रिया

अध्ययनका क्रममा खोज, अनुसन्धान प्रक्रियाका माध्यमबाट पूर्व प्रकाशित प्रतिवेदन एवम् ग्रन्थहरूलाई अवलम्बन गर्दै पूर्ववत मुख्य मान्यतालाई वर्तमान वैचारिक दृष्टिकोणमा रूपान्तरण गरी साधन स्रोतको सीमितताका बावजुद पनि समस्याका अवरोध पहिल्याई समाधानको वैचारिक दृष्टिकोण प्रस्तुत गर्ने कार्य गुणात्मक शैलीका माध्यमबाट हुन सक्छ ।

## ७. वैचारिक दृष्टिकोण

शिक्षक र शैक्षिक मनोविज्ञानका बारेमा समस्या उठान गर्दा शिक्षक, शैक्षिक क्रियाकलाप साथै वातमनोविज्ञानका बारेमा विविध दृष्टिकोणहरू बल्ने गर्दछन् । शिक्षकको अर्थ, गुण, कार्य साथै नमुनाका आधारमा बल्ने दृष्टिकोण आदिलाई एकै ठाउँमा राखेर हेर्नु पर्ने हुन्छ ।

### (क) शिक्षक शब्दको अर्थ र शैक्षिक मनोविज्ञान

शिक्षक शब्दलाई अंग्रेजीमा TEACHER भनिन्छ । अंग्रेजी शब्द TEACHER को छुट्टाछुट्टै अक्षरको अर्थलाई तल यसरी राखिएको छ ।

**T = Truth = सत्यवादी** = शिक्षक ईश्वर सरहको व्यक्ति भएकाले सत्य बोल्नु पर्छ ।

**E = Efficiency = दक्षता** = शिक्षक आफ्नो कार्यमा क्षमतावान, र योग्य हुनु पर्दछ ।

**A = Affection = स्नेह** = शिक्षकले आफ्ना विद्यार्थीलाई माया र स्नेह दिनु पर्छ ।

**C = Command = नेतृत्व** = शिक्षकले असल नेतृत्वबाट कक्षालाई शान्त बनाउनु पर्छ ।

**H = Healthy = स्वास्थ्य** = शिक्षक सफा सुघर र स्वस्थ भइरहनु पर्दछ ।

**E = Eagerness = उत्साही** = शिक्षक सधैं उत्साही, आशावादी र सृजनशील बन्नु पर्छ ।

**R = Resource fullness = साधन स्रोत सम्पन्न** = शिक्षक सन्दर्भ स्रोतको ज्ञाता बन्नु पर्छ ।

शिक्षकको कार्य असल शिक्षण गर्नु नै हो । माथिको TEACHER शब्दको छुट्टा छुट्टै अक्षरको अर्थबाट पनि स्पष्ट हुन सकिन्छ । शिक्षक एक सत्यवादी, क्षमतावान, स्नेही, असल नेता, स्वस्थ, उत्साही, साधन स्रोत सम्पन्न अर्थात् सर्वगुण सम्पन्न व्यक्तिको प्रतिरूप हो । धर्मशास्त्रमा शिक्षकलाई ब्रह्मा, विष्णु, महेश्वरको उपनाम दिएको तथ्यलाई माथिको TEACHER शब्दको अक्षरहरूको अर्थले पनि प्रमाणित गर्दछ । शिक्षकले शैक्षिक विषय वस्तुको उठान, सन्दर्भ सामग्रीको प्रयोग साथै वातकको मनोविज्ञानलाई पनि अध्ययन गरी शिक्षण कार्य गर्नु पर्दछ । यसरी TEACHER शब्दको अर्थका आधारमा शैक्षिक कार्य सञ्चालन गर्नुले पेसाप्रतिको दृष्टिकोण, शैक्षिक मनोविज्ञानको अध्ययनको वास्तविकतालाई स्पष्ट गर्दछ ।

### (ख) शिक्षकका गुण र शैक्षिक मनोविज्ञान

शिक्षकलाई पेसागत आधारमा तिनवटा विशिष्ट गुणहरूमा विभाजन गर्न सकिन्छ । शिक्षकमा हुनु पर्ने



तिनवटा विशिष्ट गुण जसले शैक्षिक मनोविज्ञानको अध्ययनमा सहयोग पुर्याउँछ । तिन गुणमध्ये पहिलो व्यक्तिगत गुण (Personal Qualities) हो । यस अन्तर्गत शिक्षकको राम्रो स्वास्थ्य, आकर्षक व्यक्तित्व, स्पष्टवक्ता, रुचिपूर्ण, सहनशील, धैर्य उत्साही, माया, ममता, सहानुभूति, दिन सक्ने, आत्मविश्वासी, चरित्रवान्, मौलिकता, सृजनात्मकता साथै बौद्धिकता, जस्ता गुण भएको हुनु पर्दछ । शिक्षणमा आइपर्ने हरेक परिस्थिति र विषयवस्तु प्रतिको स्पष्ट दृष्टिकोणको प्रभाव सिकाइमा पर्न जान्छ । शिक्षकका यी गुणहरूले शैक्षिक मनोविज्ञानलाई स्पष्ट रूपमा सहयोग पुर्याउँछ । दोस्रो समाजिक गुण (Social Qualities) हो । यस अन्तर्गत शिक्षक पक्षपातरहित, सहयोगी, मानवीय सम्बन्ध स्थापित गर्ने, सेवाभावबाट प्रेरित, शिष्ट, हँसिलो अनुहार, राम्रो नेतृत्व एवम् उच्च समझदारी कायम गर्न सक्ने गुणहरू हुनुपर्दछ (खनाल, २०५९) ।

शिक्षकका यी गुणहरूले शिक्षणका क्रममा विशेष गरी सामूहिक गतिशिलता (Group Dynamics) को महत्त्व विद्यार्थी, शिक्षक बिचको सह-सम्बन्ध (Co-relationship), विद्यार्थी र शैक्षिक वातावरण प्रतिको सकारात्मक मनोवृत्ति (Positive Attitude) को विकास गराउँछ । शिक्षकका यी गुणले शैक्षिक मनोविज्ञानका विविध पक्षमा उल्लेख्य भूमिका खेल्ने कुरा स्पष्ट हुन्छ । तेस्रोमा पेशागत गुण (Professional Qualities) हो, यसअन्तर्गत विषय वस्तुप्रतिको उच्च दक्षता, सिपमूलक शिक्षण गर्न सक्ने, वास्तवमनोविज्ञानलाई बुझ्न सक्ने, शैक्षिक पद्धतिको ज्ञान भएको, जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व बहन गर्न सक्ने, शैक्षिक तौर तरिकाको ज्ञान भएको, राम्रो वानी व्यहोरा भएको, शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको उचित ज्ञान भएको जस्ता पेशागत गुणले गर्दा शिक्षण कार्यलाई उपलब्धिमुख बनाउन सहयोग पुर्याउँछ (पत्रिका, २०६७) ।

शिक्षक आत्मविश्वासी हुनुका साथै श्रव्य दृश्य सामग्री, उपयुक्त समय तालिका, अतिरिक्त क्रियाकलाप, उचित निर्देशन र परामर्श सेवा समेत शिक्षकले प्रदान गर्नुपर्दछ । यस्ता कार्यहरू सम्पन्न गर्नका लागि शिक्षकले मनोवैज्ञानिक तवरबाट आफूलाई स्पष्ट बनाउनु पर्दछ । स्पष्ट मनोवैज्ञानिक प्रभाव शिक्षणमा परेमा विद्यार्थीमा पनि सकारात्मक मनोवृत्तिको विकास भई गुणस्तरीय एवम् व्यावहारिक शिक्षण हुन सक्छ । यसले पनि शिक्षकलाई शैक्षिक मनोविज्ञानको अध्ययनको आवश्यकता लाई स्पष्ट गर्दछ ।

#### (ग) शिक्षकका नमुना र शैक्षिक मनोविज्ञान

शिक्षकलाई निम्न लिखित तिनवटा नमुनामा राखेर अध्ययन गर्न सकिन्छ :

(अ) बेयर्ड नमुना (Beard Models)

(आ) राएन्सको नमुना [Rayn's Models, (Ho - models, Yo-models, Zo-models)]

(इ) राइबुर्न नमुना (Ryburn Models) आदि ।

(अ) बेयर्ड नमुना (Beard Models)

यस अन्तर्गत शिक्षक कक्षाको चारैतिर घुम्ने, हँसिलो अनुहार भएको, उच्च र आकर्षक हाउभाउ प्रकट गर्ने, प्रसङ्गवस उदाहरण दिने, विद्यार्थीलाई आफ्नो धारणा राख्न दिने हुनुपर्दछ । यस नमुना अनुसार शिक्षकका क्रियाकलापले विद्यार्थीको शैक्षिक उपलब्धिमा उल्लेख्य सुधार ल्याउन सकिन्छ । कक्षामा हलचल गरिरहँदा विद्यार्थीको मनोविज्ञान विषय वस्तुमा केन्द्रित हुन्छ । प्रसङ्गवसका उदाहरणले शैक्षिक वातावरणलाई मनोरञ्जनयुक्त बनाउँछ । विद्यार्थीलाई स्वतन्त्र रूपमा छोडिदिँदा उनीहरूको तर्क र प्रतिवाद गर्ने क्षमतामा वृद्धि हुन्छ (पण्डित र पन्त, २०५९) । यसले पनि शिक्षण अवधिलाई रोचक र उपलब्धिमुखक बनाउँछ ।

(आ) राएन्सको नमुना [Rayn's Models, (Ho- models, Yo-models, Zo-models)]

राएन्स (Rayns) ले यस नमुनाको विकास सन् १९६० तिर विकास गरेका हुन् । यस नमुना अन्तर्गत तिनवटा तहहरू रहेका छन् । ती तिनवटा तहमध्ये पहिलो तह हो-नमुना (Ho-models) हो ।

ऐजन, २०५९)। यस नमुना अनुसार जोसिलो, मिलनसार, समझदार आदि सफल शिक्षकका गुण हुन् भने एकलकाटे, कडा स्वभाव, रवाफी शैली आदि असफल शिक्षकका गुणहरू हुन्। शिक्षण कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन जोसिलो, मिलनसार र समझदार जस्ता गुणहरू आवश्यक पर्दछन्। यस्ता गुणयुक्त शिक्षकको शैक्षिक क्रियाकलाप विद्यार्थी केन्द्रित हुन्छ। बालमनोविज्ञानमा आधारित हुन्छ। सहभागितामूलक शैक्षिक वातावरणको निर्माण पनि हुन्छ। यस्तो कार्य शिक्षकबाट हुनु नै शैक्षिक मनोविज्ञानलाई बोध गरी अध्यापन गर्न सक्नु हो। दोस्रो तह यो-नमुना (Yo-models) हो (ऐजन, २०५९)। यो नमुना अन्तर्गत उत्तरदायित्व बहन गर्ने, व्यावहारिक र व्यवस्थित शिक्षण गर्ने आदि सफल शिक्षक हुन् भने उत्तरदायित्व पन्छाउने, योजनाविहीन शिक्षण गर्ने, हेलचक्रयाई गर्ने आदि असफल शिक्षक हुन्। विद्यार्थीको मनोभावना र उनीहरूको विकासात्मक अवस्थालाई शिक्षकले शिक्षणका क्रममा ध्यान दिनुपर्दछ। सफल शिक्षकले शैक्षिक जिम्मेवारीलाई पूर्ण रूपमा बहन गर्दै विद्यार्थी र आफ्नो जिम्मेवारीप्रति उत्तरदायी रहन्छन्। यस्तो शैक्षिक मनोविज्ञानको यस नमुना अनुसार शिक्षण गर्नु उदाहरणीय शिक्षकको नमुना हो। तेस्रो तह जो-नमुना (Zo-models) हो (ऐजन, २०५९)। यस नमुना अनुसार उत्प्रेरित गर्ने, नयाँ नयाँ विचार प्रस्तुत गर्ने, कल्पना शक्ति बढाउने, कक्षामा हिँडुल गर्ने आदि सफल शिक्षकका गुण हुन् भने निरसिलो, एकोहोरो हुने जस्ता क्रियाकलाप असफल शिक्षकका गुण हुन्। सिकाइ वातावरणलाई रुचीकर बनाउन विद्यार्थीको रुची, चाहना र इच्छालाई बृद्धिपार्दछ। विद्यार्थीमा पनि नयाँ नयाँ विचार र भावनाहरू हुन सक्छन्। तिनीहरूका विचारलाई सम्मान गर्दै शिक्षकबाट पनि नयाँ नयाँ विचार र समस्या समाधानका विकल्पहरूलाई उदाहरण सहित प्रस्तुत गर्न सकेमा सिकाइ वातावरण बढी प्रभावकारी हुन्छ। यो नै वास्तविक अर्थमा मनोवैज्ञानिक तवरबाट गरिएको शैक्षिक कार्य मान्न सकिन्छ।

#### (इ) राइबर्न नमुना (Ryburn Models)

यस नमुनालाई सर्वप्रथम सन् १९७१ मा राइबर्न (Ryburn) ले प्रतिपादन गरेका हुन्। यस अन्तर्गत पढाउने विषयवस्तु बुझ्नेको विषयवस्तुलाई सङ्गठन गरी योजना बनाएको, साधन स्रोतको अधिकतम प्रयोग गर्ने, शिक्षण क्रियाकलापमा सक्रिय रहने, स्वाभाविक र शान्त हुने, शिक्षण कार्यको बोध भएको, समय अनुसार शिक्षण गर्ने, विद्यार्थीको सही अवलोकन गरी आवश्यक सुझाव दिने, संवेगलाई स्थायित्व दिने, दयालु, सहयोगी आदि गुण भएका शिक्षक हुनुपर्दछ। यस्ता क्रियाकलापले कक्षाकोठाको वातावरण रोचक, सिर्जनशील, उदाहरणीय र आनन्ददायी बन्दछ। सिकारुको मनोवृत्तिलाई पहिचान गर्न सकिने पनि हुन्छ। शैक्षिक वातावरण आनन्ददायी हुनेहुनाले विद्यार्थीहरू शिक्षणप्रति बढी उत्साही भएको अनुभूत गर्न सकिन्छ।

#### (घ) शिक्षकका कार्य र शैक्षिक मनोविज्ञान

शिक्षक आफ्नो आदर्श, बुद्धि, विवेक, तर्क, वितर्क, चिन्तन, मननका आधारमा बौद्धिक कार्य गर्ने व्यक्ति हो। यस कार्यका लागि चरणबद्ध योजनाको आवश्यकता पर्दछ। शिक्षकले शैक्षिक कार्य सम्पन्न गर्न निम्न कार्य गर्न पर्दछ। तिनीहरूलाई यसरी राखिएको छ :

1. **Planning** - योजना बनाउने, शिक्षणमा योजनाको प्रयोग गर्ने।
2. **Teaching** - शिक्षण गर्ने, शिक्षणकार्य लाई व्यावहारिक बनाउने।
3. **Organizing** - शिक्षणसँग सम्बन्धित सम्पूर्ण पक्षको सङ्गठन गर्ने।
4. **Record Keeping** - निरन्तर विद्यार्थी गतिविधिको अभिलेख राख्ने।
5. **Evaluation** - विद्यार्थीका विविध क्रियाकलापको मूल्याङ्कन गर्ने।
6. **Maintaining Relation** - विद्यार्थीका विचमा राम्रो सम्बन्ध राख्ने।



7. **Guidance/Counselor** - निर्देशन र परामर्शदाताका रूपमा रहने ।

8. **Supervision** - शैक्षिक क्रियाकलापको सुपरीवेक्षण निरन्तर गर्ने ।

9. **Feedback/Reinforcement**- पुनर्वल र पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने ।

अतः शिक्षक एक समाजको आदर्श पुरुष हो । आफ्नो उच्च बौद्धिक तर्क, चिन्तन, मनन र आदर्शले समाजलाई सही मार्ग पहिचान गराउनु पर्दछ । शिक्षकले समाज र राष्ट्रको मार्ग कोरेका हुन्छन् । यिनै आधारमा राष्ट्रिय तथा अन्तराष्ट्रिय सम्बन्धको समेत अनुभूति हुन सक्छ । मानव समुदायको सिर्जनशील र सक्रिय सदस्य शिक्षक भएकाले बातमनोविज्ञानलाई बुझ्न सक्ने, व्यावहारिकतामा शिक्षण क्रियाकलापलाई उतार्न सक्ने, उदाहरणीय र उच्च व्यक्तित्व भएको हुनुपर्दछ । शिक्षक जहिले पनि अध्ययनशील हुनुपर्दछ । आफूमा भएको ज्ञानरूपी ज्योतिवाट अरूलाई उज्यालो प्रकाश प्रदान गर्नु पर्दछ ।

#### द. प्राप्ति

शिक्षक शब्दको अर्थ केलाएर हेर्दा शिक्षकले सर्वगुण सम्पन्न कार्य गर्न सक्नु पर्दछ । शिक्षणको समयमा शैक्षिक मनोविज्ञान अर्थात्, बालमनोविज्ञान, कक्षा वातावरण, विषयवस्तुको सन्दर्भ आदिलाई प्रस्ट बुझेको हुनुपर्दछ । शिक्षक आफ्नो व्यक्तित्वबाट सामाजिक सम्बन्ध र पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्न सफल हुन्छन् । अनुसन्धान वा शिक्षण नमुनाले संकेत गरेका शैक्षिक गुण शिक्षकका लागि अनिवार्य मानिन्छन् । त्यस्तो शिक्षकको शैक्षिक कार्य योजनावद्ध साथै चरणबद्ध तरिकाले समयअनुसार अगाडि बढेको हुन्छ ।

#### ९. निष्कर्ष

शिक्षकले विद्यार्थीको व्यक्तिगत भिन्नता, स्तर, रुचि, चाहना र विकासात्मक अवस्था आदिको बोध गरेको हुन्छ । यो तथ्यलाई शिक्षकको शाब्दिक अर्थले पनि स्पष्ट पारेको छ । शिक्षकले आफ्नो व्यक्तित्वलाई उच्च बनाइ राख्न शिक्षकका गुण र नमुनाका बारेमा स्पष्ट हुनुपर्दछ । शिक्षण कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षण योजना, योजनको शैक्षिक चरण जस्ता महत्त्वपूर्ण पक्षको निर्माण एवम् कार्यान्वयनमा जोड दिनुपर्दछ । शिक्षण कार्य गर्न पूर्ववत् मूल्य, मान्यता, सैद्धान्तिक आधार, समस्या समाधानका वैकल्पिक मार्ग आदिका माध्यमबाट शैक्षिक क्रियाकलाप अगाडि बढाउनुपर्दछ । त्यस्तो धारणा शिक्षकले स्पष्ट रूपमा निर्माण गरेको हुनुपर्दछ ।

#### सन्दर्भ सामग्री

- कोइराला, सीताराम (सं.) (२०६२), शिक्षा प्रशासनका आयामहरू, काठमान्डौ : सोपान मासिक ।  
खनाल, मधुबिलास (२०५९), शिक्षा मनोविज्ञान, काठमान्डौ : मकालु बुक्स एन्ड स्टेसनरी  
पण्डित, रामजीप्रसाद र पन्त, इन्दिरा (२०५९), शिक्षाको समाजशास्त्रीय र दर्शनशास्त्रीय आधार,  
काठमान्डौ : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।  
पत्रिका, (२०६७), शिक्षक, वर्ष ३, पूर्णाङ्क २६; काठमान्डौ : अर्लि चाइल्डहुड एजुकेशन सेन्टर प्रा.लि. ।  
पौडेल, लेखनाथ, पेशल खनाल र नारायणप्रसाद अधिकारी (२०६६), शैक्षिक मनोविज्ञान, काठमान्डौ :  
सनलाइट पब्लिकेसन, स्टुडेन्ट्स बुक्स ।  
Rana, Swayam Prakash (J.B.) (2007 A.D.), **Foundation of Education**, Kathmandu :  
Vidyarthi Prakashan P. Ltd.  
Pandey, Sushil C. (2005 A.D.), **Educational Psychology**, Kathmandu : Kshitiz Prakashan.

# शिक्षक व्यवस्थापन एकाइ

तुलसीप्रसाद थपलिया पिएचडी  
उप-सचिव, शिक्षा मन्त्रालय  
Email: tthapaliya@gmail.com

सार

शिक्षक व्यवस्थापनसँग गाँसिएका पेचिला मुद्दाहरूलाई राम्ररी बुझ्न र गहिराइमा पुग्नका निमित्त दरबन्दी सिर्जना, भर्ना र छनौट, नियुक्ति र पदस्थापना, कार्यभार निर्धारण तथा सेवाप्रवेश तालिम, सुपरीवेक्षण, कार्यसम्पादन मुल्याङ्कन तथा पदोन्नतिका आधार लगायतका विषयमा विश्लेषण हुन आवश्यक देखिन्छ। संस्थागत विद्यालयमा शिक्षकको दरबन्दी सिर्जना, आपूर्ति लगायत व्यवस्थापनका यी सम्पूर्ण पक्षमा विद्यालय तहमा नै निर्णय हुने देखिन्छ। त्यसैले यस लेखलाई मूलतः सामुदायिक विद्यालयको सन्दर्भमा नै केन्द्रित गरिएको छ।

सन्दर्भ प्रस्तुति

शिक्षक व्यवस्थापन समग्र शिक्षा व्यवस्थापनको एउटा ज्यादै महत्त्वपूर्ण विषय हो। शिक्षक भर्नामा पर्याप्त प्रतिस्पर्धा हुन्छ वा हुँदैन, त्यसले समतालाई प्रवर्द्धन गर्छ वा गर्दैन; त्यसले शिक्षक प्रभावकारितालाई सुधार गर्न मद्दत गर्छ वा गर्दैन र त्यसले शिक्षकको उत्प्रेरणाका साथै उत्तरदायित्व जस्ता पक्षमा सकारात्मक रूपमा प्रभाव पार्छ वा पाउँदैन भन्ने समेतका आधारमा शिक्षक व्यवस्थापन तथा त्यसमा पनि उपयुक्त व्यवस्थापन एकाइ बारे टुङ्गोमा पुग्न पनि सहयोग पुग्दछ। यस सन्दर्भमा नेपालको शिक्षक व्यवस्थापन एकाइ बारे सामान्य बुझाइ कस्तो छ- तलका उदाहरणबाट हेरौं।

- क) हाम्रो विद्यालयको दरबन्दी सार्ने हो भने हामीसँग सहमति हुनुपर्छ, त्यसै सार्न पाइन्छ। (विद्यालय तहको दावि- मेरै तहले व्यवस्थापन गर्न पाउनु पर्छ भन्ने)
- ख) अक्षर नचिन्ने समितिले नियन्त्रण गर्न खोजेपछि शिक्षकमा कसरी उत्साह आउँछ? (शिक्षकको माग- प्राविधिक ज्ञान सहितको माथिल्लो तहले व्यवस्थापन गरेको भन्ने माग)
- ग) बाहिर जिल्लाका शिक्षकको जिल्लान्तर सरुवा बन्द गर्नुपर्छ; त्यसको सट्टा यही जिल्ला- गाउँको भर्ना गर्नुपर्छ। (जिल्लाभित्रका सरोकारवालाको माग- जिल्लाको रोजगारी सुनिश्चित हुनुपर्ने माग)
- घ) हाम्रो समुदायमा यही समुदायकै शिक्षक राख्नुपर्छ, स्कूल हामीले बनाउने; शिक्षक अरूले खटाउने कसरी हुन्छ? (समुदायको रोजगारी सुनिश्चित हुनुपर्ने माग)

## १. शिक्षक दरबन्दीको सिर्जना

शिक्षक दरबन्दीको सिर्जना गर्ने कार्य शिक्षक आपूर्तिको पहिलो खुड्किलो हो। परम्परागत अभ्यास हेर्ने हो भने नयाँ शिक्षा योजनाको समयदेखि जिल्लागत आधारमा शिक्षा मन्त्रालयबाट दरबन्दी स्वीकृत हुने तथा जिल्ला शिक्षा समिति मार्फत विद्यालयहरूमा वितरण हुने गरेको देखिन्छ। यस सन्दर्भमा शिक्षा ऐन २०२८ ले यस्तो व्यवस्था गरेको छ:

नेपाल सरकारको नीति अनुरूप जिल्लाभित्रका सामुदायिक विद्यालयमा प्राथमिक विद्यालयलाई विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा र निम्न-माध्यमिक तथा माध्यमिक विद्यालयलाई विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आधारमा उपलब्ध दरबन्दी वितरण र मिलान गर्ने' (दफा ११)।

यस बाहेक विद्यार्थी सङ्ख्यामा हुने घटबढ अनुरूप शिक्षक आपूर्तिको बन्दोबस्त गर्न 'राहत' वा



‘पिसिएफ’ (प्रति विद्यार्थी अनुदान) जस्ता विधि समेत उल्लेख्य रूपमा प्रयोगमा ल्याइएको छ । यो दुवै विधिमा- (क) Career based recruitment- जहाँ दरबन्दीको स्वीकृति गरी वृत्ति शृङ्खला सहित शिक्षक आपूर्ति गरिन्छ; र (ख) Position based recruitment- जहाँ मुलतः विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षक आपूर्ति गर्ने गरी स्रोतको व्यवस्था गरिन्छ- दुवै अवस्थामा आर्थिक भार पर्ने विषयमा नेपाल सरकारको निर्णयको आधारमा जिल्लास्तरको शिक्षाको प्रबन्ध गर्ने निकाय- जिल्ला शिक्षा समिति मार्फत ‘शिक्षक’ वितरण गर्ने व्यवस्था रहँदै आएको छ ।

यस व्यवस्था अनुसार आवश्यकता अनुसार जिल्लाभित्रको शिक्षक वितरण वा पुनःवितरणको निर्णय जिल्ला शिक्षा समितिले गर्न सक्ने र गर्नुपर्ने देखिन्छ । तर कुनै विद्यालयले एकपटक शिक्षक दरबन्दी प्राप्त गरेपछि त्यसलाई नितान्त आफ्नै स्रोत सम्भन्ने, विद्यार्थी सङ्ख्या लगायतका आधारमा शिक्षक आवश्यक छ भन्ने पुष्टि गर्न पनि जरूरी नठान्ने; बरू अनेक उपाय गरेर भए पनि जिल्ला तहको निर्णयलाई प्रभावित गर्ने कसरतले गर्दा जिल्ला तहको शिक्षाको प्रबन्ध गर्ने यो निकाय कमजोर साबित हुँदै गएको अवस्था छ । कुनै विद्यालयमा शिक्षक अपर्याप्त भए माग गर्नसम्म सक्ने तर भएका स्रोतको पुनःवितरण गर्ने हैसियत र क्षमता प्रदर्शन गर्न नसक्ने अवस्थामा रहेको ‘समिति’ को बनौट र जिम्मेवारी बारे समेत एकपटक समीक्षा हुनु पर्ने देखिएको छ ।

## २. शिक्षक भर्ना र छनौट

स्वीकृत भएको दरबन्दीको स्वरूप अनुसार पदपूर्तिको प्रक्रिया समेत स्वाभाविक रूपमा फरक हुन्छ । केन्द्रीय तहबाट स्वीकृत दरबन्दीको हकमा शिक्षक सेवा आयोगबाट राष्ट्रियस्तरमा विज्ञापन गरी सबै नेपालीले तोकिएका आधारमा समान रूपमा प्रतिस्पर्धामा सहभागी हुनसक्ने व्यवस्था गरिएको छ । छनौटका निमित्त पनि यसका आफ्नै स्वीकृत प्रक्रियाहरू छन् । अर्कोतिर, विद्यालयको निमित्त शिक्षक आपूर्ति गर्न स्रोत उपलब्ध गराउँदा त्यसको पदपूर्ति विद्यालय तहबाटै हुने गर्दछ । जसका निमित्त काम गर्नुपर्ने हो सोही निकायको प्रत्यक्ष संलग्नता हुने छनौट प्रक्रियालाई सकारात्मक रूपमा लिने गरिए पनि छनौटमा सहभागिताको स्तर, समान प्रतिस्पर्धा र स्वच्छता बारे बेलाबखत टिकाटिप्पणी हुने गरेका छन् ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना अन्तर्गत शिक्षक भर्ना र छनौटलाई स्थानीय तहमा विकेन्द्रित गरिने नीति स्वीकृत गरिनुका साथै प्रक्रियागत एकरूपता कायम गरी सक्षम र योग्य व्यक्तिलाई सेवा प्रवेश गर्न सक्ने वातावरण तयार गर्न केन्द्रबाट एउटा निर्देशिका जारी गर्ने प्रस्ताव गरिएको हो । तर हालसम्म पनि यस नीतिको कार्यान्वयनको लागि कानुनी र संरचनागत आधार तयार हुन सकेको देखिन्न । यो नीतिका उद्देश्यहरू के थिए भन्ने बारेमा सानो विश्लेषण गरौं:

- क) शिक्षकलाई स्थानीय तहप्रति उत्तरदायी बनाई व्यवस्थापकीय प्रभावकारिता र अन्ततः सेवाको गुणस्तर सुधार गर्ने;
- ख) केन्द्रबाट स्वीकृत निर्देशिकाका आधारमा प्रतिस्पर्धालाई व्यापक, र स्वच्छ तुल्याउने तथा प्रतिस्पर्धी शिक्षकमा विश्वास जगाई उच्चतम कोटिका व्यक्तिलाई शिक्षण पेसामा आकर्षित गर्ने ।

यी उद्देश्यलाई केन्द्रमा राखी शिक्षक छनौटको कार्य कुन तहबाट हुनु उपयुक्त हुन्छ भन्नेमा विश्लेषण गर्दा विद्यालयको प्रकार, तह, विशेषज्ञताको आवश्यकता, छनौटको क्षमता र प्रतिस्पर्धाको सम्भावना जस्ता आधारलाई उपयोग गरिनु उपयुक्त देखिन्छ ।

(क) विद्यालयको प्रकार: सामुदायिक विद्यालयहरूको स्वीकृत पदहरूमा राष्ट्रिय स्तरको विज्ञापन



मार्फत् जिल्लागत आधारमा पदपूर्तिको व्यवस्था हुँदै आएको छ। संस्थागत विद्यालयहरू, वा अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा सञ्चालित Self-governing school हरूले आफ्ना निमित्त शिक्षक आफैँले छान्ने वा आफ्नो नेटवर्क बनाई त्यसको साभ्या छनौट संयन्त्रको उपयोग गरेको अनुभव भेटाउन सकिन्छ। हाम्रो सन्दर्भमा पनि समुदायद्वारा व्यवस्थित विद्यालयमा यस्तो अभ्यास हुन सक्ने देखिन्छ। अर्कोतिर, शिक्षाको जिम्मा लिने स्थानीय निकाय वा स्थानीय सरकारले आफैँ वा कुनै विशिष्ट सेवा दिने निकाय मार्फत वा सम्बन्धित विद्यालयमा प्रत्यायोजन गरेर छनौटको कार्य गराउने गरेको उदाहरण पनि पाउन सकिन्छ। विशेष सेवा दिने गरी खोलिएका विद्यालयहरू- जस्तै विशेष शिक्षा विद्यालयका हकमा भने छनौटको कार्य विद्यालय तहबाटै स्थानीय निकायका तहबाट भएका उदाहरणहरू छन्।

- (ख) **विद्यालयको तह:** आधारभूत तहको शिक्षालाई सानो भौगोलिक एकाइमा योजना गर्नु उपयुक्त हुन्छ भने माध्यमिक र प्राविधिक शिक्षालाई अलिक फराकिलो एकाइ मार्फत् योजना गर्नु बढी व्यावहारिक देखिन्छ। यसप्रकार विद्यालयहरूको तह अनुसार प्रबन्ध गर्ने जिम्मा निर्धारण गर्न र सोही आधारमा शिक्षक छनौटको तहलाई मिलान गर्ने विकल्पलाई सोच्न सकिन्छ। राज्य पुनःसंरचनाको सन्दर्भमा शिक्षाका विभिन्न कार्यहरू राज्यको कुन तह मार्फत सञ्चालन गर्ने भन्ने निर्णय गर्ने बखतमा यी आधारहरू उपयोगी हुन सक्छन्।
- (ग) **विशेषज्ञताको आवश्यकता:** भाषिक विशेषज्ञता, अपाङ्गता भएका बालबालिकालाई सेवा दिने विशेषज्ञता, अतिरिक्त क्रियाकलाप सम्बन्धी विशेषज्ञता वा माध्यमिक विद्यालयहरूमा विद्यार्थी परामर्श सेवा सम्बन्धी विशेषज्ञता भएका शिक्षक हरेक विद्यालयले भर्ना गर्न व्यावहारिक रूपमा सम्भव नहुन सक्छ। अर्कोतिर, यस्ता शिक्षकको सेवा हरेक विद्यालयमा आवश्यक पर्न सक्छ। यस्तो अवस्थामा, दुई-तीन विकल्प बारे सोच्न सकिन्छ: सहरी क्षेत्रमा आशिक शिक्षकको उपयोग गर्ने; अन्य क्षेत्रमा स्थानीय निकायका तहमा शिक्षक भर्ना गरी त्यस निकाय भित्रका एकभन्दा बढी विद्यालयमा सेवा दिने गरी व्यवस्था गर्ने; यस्ता शिक्षकलाई स्रोत केन्द्र तहमा राखी पालैपालो सबै विद्यालयमा सेवा दिने व्यवस्था गर्ने। यसप्रकार विशेषज्ञ सेवा दिने शिक्षकलाई विद्यालय भन्दा माथिल्लो तहमा राखी फराकिलो क्षेत्रमा सेवा प्रवाहको प्रबन्ध गर्न सकिन्छ।
- (घ) **छनौटको क्षमता र प्रतिस्पर्धाको सम्भावना:** शिक्षक छनौट कार्यले पनि निश्चित तहको विशेषज्ञताको माग गर्दछ। त्यसकारण 'छनौट' एकाइ निर्धारण गर्दा त्यसको 'क्षमता' बारे समेत ध्यान पुग्न जरूरी हुन्छ। यो भन्दा पनि बढी महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको 'प्रतिस्पर्धाको स्तर' हो। प्रतिस्पर्धालाई साँघुरो पार्ने गरी सानो क्षेत्र निर्धारण गरियो भने गुणस्तरीय शिक्षक आपूर्ति सुनिश्चित हुन सक्दैन। खासगरी दुर्गम क्षेत्रमा पर्याप्त प्रतिस्पर्धालाई प्रोत्साहन गर्न सूचनाको व्यापकता लगायत त्यस्तो क्षेत्रमा सेवा गर्न थप आकर्षणका विकल्पहरू समेत अघि सार्नु पर्ने हुनसक्छ।
- (ङ) **शिक्षक सेवा र समता:** सेवा एकाइ निर्धारण गर्दा हरेक विद्यालयका विद्यार्थीले उत्तिकै सक्षम शिक्षकबाट सिक्न पाउनु भन्ने विषय प्रधान विषय हो। अर्कोतिर, शिक्षणमा सबै समूहको समान सहभागिता नभएको वर्तमान अवस्थामा खासखास समूहको सहभागिता प्रवर्द्धन गर्ने उद्देश्यमा पनि छनौट एकाइको चयनले प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्ने देखिन्छ। यस सन्दर्भमा छनौट गरिने एकाइमा जुन समूहको सहभागिताले महत्त्व राख्छ, त्यसै समूहलाई लक्षित गरी प्रोत्साहनका कार्यक्रम निर्धारण गर्न सकिन्छ।



### ३. शिक्षक नियुक्ति र पदस्थापना

शिक्षक छनौट गर्ने एकाइबाट छनौट कार्य सकिएपछि- नियुक्ति र पदस्थापना कुन एकाइले गर्ने भन्ने प्रश्नले पनि महत्त्व राख्दछ । विद्यालयस्तरमा छनौट भएको अवस्थामा त नियुक्त तथा पदस्थापना सामान्य प्रशासनिक प्रक्रिया मात्र बन्नसक्दछ । तर, राष्ट्रियस्तरमा छनौट भएको अवस्थामा कुन व्यक्ति कुन विद्यालयमा खटिन्छ भन्ने प्रश्नले खास अर्थ राख्दछ । यस बिचमा प्रत्येक व्यक्तिले सुगम स्थान रोज्ने प्रयत्न गर्नु स्वाभाविक हुन जान्छ । अर्कोतिर, मेरिटका आधारमा सुगम र पायकमा पठाउने प्रचलनले, दुर्गमका विद्यार्थीका भागमा कम योग्य व्यक्ति मात्र बाँकी रहन जान्छन्; र ती पनि सजिलो ठाउँ पाउने समयको पर्खाइमा रहने वा त्यसका निमित्त कसरतमा लाग्ने सम्भावना पनि रहन्छ ।

कुनै व्यक्तिलाई कुन ठाउँमा पदस्थापन गर्ने भन्ने कुराले त्यस व्यक्तिको कार्य-सन्तुष्टि, उत्प्रेरणा जस्ता विषयलाई समेत गहिरोसँग प्रभावित गर्ने हुँदा पदस्थापनाको एकाइ तोकदा त्यसबाट पर्न जाने प्रभावबारे विश्लेषण र उचित सम्बोधन हुन समेत जरूरी मानिन्छ ।

### ४. कार्यभार निर्धारण तथा सेवाप्रवेश तालिम

छनौट र पदस्थापना पछि- काम तोक्ने र काममा लगाउने कार्य सामान्यतः सम्बन्धित विद्यालयको तहमा हुने गर्दछ । काम तोक्ने कुराका सम्बन्धमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको काम कर्तव्य र अधिकार बारे बयान गर्दै शिक्षा ऐन २०२८ (सशोधन सहित) को दफा १२ (६) (च) मा भनिएको छ- जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट खटिएको शिक्षकलाई हाजिर गराई काममा लगाउने" । यसैगरी शिक्षा नियमावलीको नियम ९४ ले विद्यालयको कार्यक्रम तय गर्ने र शिक्षकलाई काममा लगाउने अधिकार प्रधानाध्यापकलाई सुम्पिएको छ ।

सेवामा प्रवेश गर्ने वित्तिकै विद्यालयमा गरिनुपर्ने कार्य, संरचनाभित्र आफूले लिनुपर्ने भूमिका, प्रतिवेदन दिनुपर्ने व्यक्ति लगायत अरु सहकर्मीहरूसँगका सम्बन्ध, पालना गर्नुपर्ने आचारसंहिता, तथा अन्य सामाजिक/सांस्कृतिक पक्षहरू बारे जानकारी गराउने कार्य सामान्यतः सम्बन्धित विद्यालयकै तहमा हुने गर्दछ । पछिल्लो चरणको कार्यसम्पादनको प्रभावकारिताको महत्त्वपूर्ण आधार बन्न सक्ने यस विषयले नेपालका सन्दर्भमा उचित महत्त्व नपाएको हो कि भन्ने शङ्का गर्न सकिन्छ ।

### ५. सुपरीवेक्षण

शिक्षकको निरन्तर विकासका निमित्त सुपरीवेक्षणलाई मूलतः पेसागत सहयोग सम्बन्धी कार्यका रूपमा लिने गरेको पाइन्छ । शिक्षक व्यवस्थापन एकाइका आधारमा यो कार्य सम्बन्धित विद्यालय वा कुनै माथिल्लो एकाइ मार्फत सम्पादन हुने गर्दछ । सामान्यतः विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन अवलम्बन गरिएको अवस्थामा सोही विद्यालयबाटै सुपरीवेक्षण तथा कार्य सम्पादन मूल्याङ्कन हुने गरेको पाइन्छ । तर, विशेषज्ञ सेवा आवश्यक पर्दा माथिल्लो तहको सेवा लिने गरी प्रवन्ध गर्न समेत सकिन्छ ।

### ६. कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन तथा पदोन्नतिको विषय

कार्य सम्पादन मूल्याङ्कन गर्ने शिक्षक प्रभावकारितासँग गाँसिएको विषय भएकाले यसलाई कार्यान्वयनको तहबाटै हेर्ने आम प्रचलन छ । नेपालका सन्दर्भमा, विद्यालयका साथै माथिल्लो (जिल्ला) तहबाट समेत मूल्याङ्कन गर्ने गरिएको छ । वर्तमान व्यवस्थामा शिक्षकले आफ्नै विद्यालयका सहकर्मीसँगभन्दा पनि जिल्लाका प्रतिस्पर्धिसँग आफूलाई श्रेष्ठ साबित गर्न प्रयत्न गर्नु पर्ने भएकाले विद्यालय तहमा चिनिनुभन्दा पनि जिल्ला तहमा चिनिने तिर बढी प्रोत्साहन मिल्न गयो कि भन्ने तर्क

पनि असान्दर्भिक मान्न सकिन्छ । व्यवस्थापन एकाइ जिल्ला स्तर भएको अवस्थामा जिल्ला तहबाट समेत मूल्याङ्कन हुनुलाई अनुचित मान्न सकिन्छ । फेरि पनि शिक्षक व्यवस्थापन एकाइको निर्धारणको विषयले शिक्षक पदोन्नतिका समग्र पक्षमा प्रभावित पार्ने कुरा स्पष्ट छ ।

यी छलफलले के टुङ्गोमा पुऱ्याउँछन् भने शिक्षक व्यवस्थापन एकाइको चयन गर्ने विषयले समग्र शिक्षक व्यवस्थापनका महत्त्वपूर्ण सवालहरूलाई प्रभावित गर्दछन् । यस सम्बन्धमा हाम्रा आफ्नै अनुभव प्रसस्त छन्, अन्य देशका अनुभव समेत उपयोगी हुनसक्छन् । शिक्षक व्यवस्थापनका समग्र पक्षमा पुनरावलोकन गर्ने समयमा यस विषयले समेत उचित स्थान पाउनु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ ।

**सन्दर्भ सामग्री**

शिक्षा ऐन, २०२८

शिक्षा नियमावली, २०५९



# सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकको माग र शैक्षिक गुणस्तर

भोजराज काफ्ले पिएचडी

उपसचिव, शैक्षिक गुणस्तर केन्द्र

Email: bhojraj15@yahoo.com

सार

लेख समसामयिक शैक्षिक मुद्दामा आधारित छ । सञ्चार माध्यमले विगत केही हप्तामा सर्वाधिक महत्त्व दिएको विषयवस्तु हो भन्ने ठम्याइका आधारमा त्यसै क्षेत्रलाई खोतल्ने जिज्ञासाबाट लेखको शीर्षक र विषयवस्तु उठान भएको छ । योग्य शिक्षक हुने, अनुभवी हुने, सुविधा धरै पाउने- सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकले, तर ती विद्यालयको गुणस्तर कम हुने कारण के भनी सबैले गर्ने गरेको प्रश्नको उत्तरको खोजी गर्ने प्रयास स्वरूप सैद्धान्तिक पक्षको चर्चा लेखका सुरूका हरफमा भएको छ । ती सुरूका हरफले ज्ञान दिने कतिबाट सूचना प्रवाह गर्ने । उपलब्ध सूचना छनौट गर्ने र जानकारी लिने कुरामा सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्ने पर्ने रूपमा शिक्षकको भूमिका विचित्र किसिमबाट बदलिएको छ ।

लेखमा ठ्याक्कै नभनिए पनि शिक्षा लिने दिने काम त प्राज्ञिक भन्दा पनि व्यवस्थापकीय भैसकेछ । त्यसैले अनुभवी, योग्य, सुविधा जस्ता पक्ष त प्राज्ञिक सहयोगलाई ठिकै थियो । अब त जिज्ञासु र सिकारू शिक्षक चाहिएको त होइन भन्ने अन्तरभूत (Insight) दिन खोजेको छ, सैद्धान्तिक पक्षको चर्चाले । लेखको दोस्रो सन्देश भागहरू कर्मचारीसँग तुलना गर्ने खालका भए, विद्यार्थी सुधार गर्ने माग पनि भएनन्, आफू सम्मानित हुने दृष्टिले पनि ध्यान पुगेन कि भन्ने हो । लेखको तेस्रो पक्ष सबै पक्षमा सुधार गर्न पर्छ, भएकै ठाउँमा टेकेर प्रयास गर्ने हो ।

विद्यमान नीतिगत, संरचनागत, मानवीय व्यवस्थापन, व्यवस्थापकीय पक्षमा आमूल परिवर्तन सम्भव छैन भन्ने हो । तथापि नीतिगत र शिक्षकको कक्षाकोठाको चलनमा विशेष प्रयासको खाँचो छ भन्ने हो । लेखको चौथो सन्देश गुणस्तर सुधारका धेरै पक्षमध्ये शिक्षकको माग एउटा सानो पक्ष हुन सक्छ तर समयमै सतर्क हुन पर्छ । यसलाई समेत भन्दा पक्षमा सुधार ल्याउने शिक्षक व्यवस्थापनको पक्षलाई आधार मानी एउटा काम गर्ने खालको कार्यदल गठन गरौं । त्यसले दिएका सुझावलाई सबैले मानौं । आ-आफ्नो ठाउँबाट प्रयास गरौं । कार्यदलको सम्भावित कार्य क्षेत्र र काम गर्ने काइदा समेत दिई लेखको बिट मारिएको छ ।

## सैद्धान्तिक पक्ष

एउटा डाक्टर खराब भए एकजना विरामीलाई घातक हुन्छ । एटा शिक्षक खराब भए हजारौं विद्यार्थीलाई घात हुन्छ । शिक्षकको सेवा क्षेत्र एकबाट धेरै हो अर्थात् एक जनाले धेरैलाई सेवा गर्नु हो । परम्परागत रूपमा शिक्षकको काम ज्ञान दिनु, अनुशासन र आचरणका विषयमा विद्यार्थीलाई पारङ्गत गराउनु धर्मशास्त्रका विषयको ज्ञान दिनु, संस्कृति र धर्मका वाग्रेमा जानकारी गराउनु र अवलम्बन गर्न सिकाउनु थियो ।

परिवर्तित संसारसँगै शिक्षकको मूल्य र मान्यतामा फरक आएको छ । राज्यको शैक्षिक दर्शनलाई उपलब्ध पाठ्यक्रमका आधारमा परिवेश मुताविकका विधि र प्रक्रिया अपनाई सिकारूमा पुर्‍याउने काम अहिलेका शिक्षकको हो । यस प्रकार शिक्षकले राज्यको शैक्षिक लक्ष्य र सिकारूविच पुलेसोको काम

गरेका हुन्छन् । परम्परागत रूपमा शिक्षक आफैं पाठ्यक्रम थिए, सामग्रीका स्रोत आफैं थिए । सर्वशक्तिमान थिए । तर अहिले राज्य सम्बन्ध सिद्धान्त (State relation theory) अर्थात् राज्यका नीति नियम, योजना तथा कार्यक्रमबाट निर्देशित छन्, अपेक्षित छन् । कार्यव्यवहारको सिद्धान्त (Functionalist theory) अर्थात् अभिभावक र समुदायको मर्म र भावनालाई सम्बोधन गर्नु शिक्षकको कर्तव्य मानिन्छ । आजको शिक्षक शक्तिको सिद्धान्त (Power theory) मा विश्वास गर्ने भएका छन् । उनीहरूले बढीभन्दा बढी अधिकार राज्यबाट लिन चाहन्छन् । यस अर्थमा राज्य दिने र शिक्षक लिने वा माग तेस्राउने प्राणी बनेका छन् । यसैले गुरुहरूको आदर र सम्मानमा ठेस पुऱ्याएको हो भनी व्यापक चर्चा पनि हुने गर्छ । अहिले पनि शिक्षक स्वतन्त्र छन् आफ्नो पठनपाठनका विषयमा अर्थात् स्वायत्तता (Autonomy) को सिद्धान्तबाट परिचालित छन् । उनीहरूको पठनपाठन प्रक्रियामा हस्तक्षेप छैन । उनले बनाउने लिखित वा मानसिक पाठयोजना र सो अनुसार कक्षाकोठामा गरिने चातचलनमा हस्तक्षेप छैन । यहीनिर शिक्षकले आफ्नो अस्तित्व खोज्न पछि र जगाउन पछि भन्ने आधार भेटिन्छ ।

शिक्षक व्यवस्थापन र विकासको आधार खोज्दै जाँदा शिक्षकले एकाइसौं शताब्दीमा आइपुग्दा विद्यार्थीलाई जान्न सिकाउने (Learning to know), गर्न सिकाउने (Learning to do), हुन सिकाउने (Learning to be) र संगै बस्न र बाँच्न (live together) क्षमता राख्नु पर्छ । शिक्षक आफैं विद्यार्थीमा पुऱ्याउने सर्वव्यापी पाठ्यक्रम हो । गष्ट्रिय पक्षको सम्बोधन, इतिहासबाट निर्देशित, विश्वव्यापी मान्यताको कार्यान्वयन कर्ता शिक्षक नै हुन् । तसर्थ शिक्षकमा यी सबै पक्षलाई सिकारूमा पुऱ्याउन शिक्षण कला (Pedagogy) महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यसैले शिक्षकले गष्ट्रिय दर्शनलाई अभ्यास गर्न, समाज रूपान्तरण गर्न, व्यक्तिका चाहना र इच्छा तथा आवश्यकता सम्बोधन गर्न, विश्वव्यापी मान्यतालाई सिकाउन र आभास गर्न मद्दत गर्छ । अरूमा भन्दा शिक्षकमा प्रमुख फरक चिज पनि यही हो ।

शिक्षकलाई अरू भन्दा फरक बनाउने व्यावहारिक सिद्धान्त पनि छन् । ती विशिष्टीकृत छन् । शिक्षक सूचनाको अध्यावधिक कर्ता र संवाहक हुनु पर्छ । विद्यार्थी संगसंगै सिक्ने (Co-learner) हुनुपर्छ । सूचनाको तरङ्गीय र आकासीय उपलब्धताले सूचनाहरू सीमित व्यक्तिमा केन्द्रित छैनन् । विद्यार्थीले भन्दा शिक्षकले कम जानकारी राखेका उदाहरण थुप्रै भेटिन्छन् । इन्टरनेट चाहार्ने र सूचना खोज्ने शिक्षक भन्दा अहिलेका सूचना प्रविधिको युगमा हुर्केका बालबालिका खप्पिस भैसकेका हुन्छन् । उनीहरूले प्राप्त गरेका पठनपाठनसँग सम्बन्धित सूचना तथा जानकारीलाई शिक्षकले आफू सिक्ने, सिकेका कुरालाई उपयुक्त किसिमले प्रोत्साहन र हौसला दिन जान्नु पर्छ । त्यसैबाट नयाँ ज्ञान उत्पादन (Knowledge induction) गर्न सक्नु पर्छ । शिक्षकको भूमिकालाई आजकल त्रिपक्षीय अन्तरक्रियाको नेतृत्व (Leader of three player interaction) पनि भनिन्छ । अर्थात् शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकविरुद्ध निरन्तर अन्तरक्रिया गर्ने कार्यको नेतृत्व लिन पर्छ । निरन्तरता दिन पर्छ । शिक्षक ज्ञान दिन कर्ताबाट सहजकर्ता र उत्प्रेषक हुन सक्नु पर्छ भन्ने मान्यता राख्छ, आधुनिक शिक्षक विकास र व्यवस्थापनको सिद्धान्तले । यी हुन् शिक्षक विकास र व्यवस्थापनका अवधारणा र अन्तर्राष्ट्रिय मान्यता ।

#### वर्तमान अवस्था

नेपालमा शिक्षक नियुक्तिदेखि निवृत्तिभरणसम्मको अवस्थालाई शिक्षा ऐन नियम तथा शिक्षक सेवा आयोग नियमावली मार्फत व्यवस्थित गर्ने प्रयास गरिएको छ । ऐन तथा नियमावलीमा उल्लेख भएका कुराले बढी मात्रामा स्थायी भैसकेका शिक्षकलाई मात्र सम्बोधन गर्ने देखिन्छ । नेपालको शिक्षक सम्बन्धी वर्तमान अवस्थालाई झल्काउने केही तथ्यहरू तल प्रस्तुत गरिएको छ (क्यान प्रतिवेदन, २०६९) ।



- ◆ हाल नेपालमा जम्मा शिक्षक सङ्ख्या २,८४,३९९ छ। तीमध्ये २,०५,१२५ जना सामुदायिक विद्यालयमा अध्यापन गर्छन् भने ७९,२७४ जना संस्थागत विद्यालयमा अध्यापन गर्छन्।
- ◆ उच्च माध्यमिक तह, माध्यमिक तह, निमावि र प्रावि तहमा क्रमशः १८४२८, ३७०४८, ५०३८९ र १७८५३४ जना छन्।
- ◆ उच्च माध्यमिक विद्यालय बाहेक विद्यालय तहमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात ३८:१ छ भने माध्यमिक, निम्न माध्यमिक विद्यालयमा क्रमशः ३८:१ र ६०:१ छ (पौडेल, २०६८)। संस्थागत विद्यालय अझ कम छ।
- ◆ महिला शिक्षकको अनुपात प्राथमिक विद्यालय, निम्न माध्यमिक विद्यालय र माध्यमिक विद्यालयमा क्रमशः ४१.५%, २७.४% र १७.३% छ।
- ◆ दलित शिक्षकको अनुपात प्राथमिक विद्यालय, निम्न माध्यमिक विद्यालय र माध्यमिक विद्यालयमा क्रमशः ४.५%, ३.१% र ३.६% प्रतिशत छ।
- ◆ सामुदायिक विद्यालय तहमा (उच्च माध्यमिक बाहेक) कुनै न कुनै किसिमको तालिम लिएका शिक्षक ९८% भन्दा पनि धेरै छन्। पूर्ण तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रतिशत क्रमशः प्राथमिक विद्यालय, निम्न माध्यमिक विद्यालय र मा.वि.मा ९४.४, ८२.३ र ९२.२ छ।
- ◆ जनजाति शिक्षकको प्रतिशत प्राथमिक विद्यालय र निम्न माध्यमिक विद्यालय २९.४ र १८.९ छ।
- ◆ संस्थागत विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात निकै कम छ। समग्र विद्यार्थीको औसत प्रतिशत १५% हुँदा शिक्षक प्रतिशत २८ हुनाले यो कुराको प्रमाणित गर्दछ।

### समस्या विश्लेषण

उल्लिखित तथ्यहरूलाई नेपालको विद्यमान शिक्षक व्यवस्थापनमा देखिएको सबैभन्दा चोटिलो पक्ष यसको समतामा आधारित समान व्यवस्थापन हो भन्ने अर्थ लाग्छ। शिक्षक विद्यार्थी अनुपात निजी (संस्थागत) र सार्वजनिक (सामुदायिक) विद्यालयमा ठूलो अन्तर छ। महिला, दलित, जनजाति आदिको प्रतिनिधित्व निकै कम छ। तहगत, शिक्षक विद्यार्थी अनुपातमा भारी भिन्नता छ। उच्च माध्यमिक तहको शिक्षक विद्यार्थीको अनुपात हेर्दा डर लाग्दो अवस्था पाइन्छ। उल्लिखित तथ्यगत समस्याहरू बाहेक यस सम्बन्धमा देहाय अनुसारका समस्या तथा मुद्दाहरू पाइन्छ।

**परम्परागत गुरु संस्कृतिमा हास :** परम्परागत रूपमा नेपालमा शिक्षकहरू पुजनीय थिए। ज्ञान दिने गुरुहरू धार्मिक विषयका पनि अगुवा हुने हुँदा अनुशासन, नैतिकता र आचरणगत पक्षमा बलिया थिए। समाजका पुजनीय पात्र थिए। सामाजिक मानसम्मान उच्च थियो। समुदाय र स्थानीय प्रयासमै व्यवस्था गरिने हुँदा विद्यार्थीको पठनपाठनसँग प्रत्यक्ष परोक्ष आफसेआफ निगरानी हुन्थ्यो। शिक्षकहरू जब राज्यसँग गाँसिदै गए। राज्य सम्बन्ध सिद्धान्त (State relation theory) को सिद्धान्त अवलम्बन गरी समग्र देशभरिको शिक्षक तथा शैक्षिक व्यवस्थापन एउटै नीति नियमबाट सम्वोधन गर्न थालेपछि, समाज सेवक, ज्ञानदाताको साथै राज्य संयन्त्रका अभिन्न अंग बनेपछि शिक्षकप्रतिको मानसम्मान खस्केको छ।

**विश्वव्यापी र अन्तर्राष्ट्रिय प्रभाव :** २०२८ सालमा अमेरिकी सहयोगमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना कार्यान्वयनसँग अन्य क्षेत्रमा जस्तै शैक्षिक क्षेत्रमा विशेष गरी शिक्षक व्यवस्थापन र विकासमा वैदेशिक प्रभाव र असर प्रत्यक्ष तथा परोक्ष रूपमा निरन्तर बढ्दै गएको अनुभूति हुन्छ। शिक्षक तालिममा वैदेशिक परामर्श दाताको सहयोगमा माथिदेखि तल (Top down) अर्थात् trickle down



approach को अभ्यास लगायतका प्रयासहरू जस्ता पक्षले शिक्षकको तालिम प्राप्त गर्ने सङ्ख्यामा उल्लेखनीय वृद्धि भए तापनि यो पक्षले नेपालको मौलिक स्वरूपलाई कति विकसित गर्न सक्यौ ? हाम्रो आफ्नै घरको विकसित नमुना (Home ground model) लाई भन्दा अन्यत्र नै विकसित नमुना कार्यान्वयन जस्ता पक्ष सोचनीय रहे । शिक्षक सिकाइ क्रियाकलापमा सुधार आई कक्षाकोठाको चलनमा परिवर्तन ल्याउन त्यति धेरै सहयोगी नभएको कुरा हाल आएर अनुभव र अध्ययनहरूले देखाएका छन् ।

**समन्वयात्मक प्रयास :** शिक्षक व्यवस्थापन र विकासका हरेक क्षण र प्रक्रियामा समन्वयात्मक प्रयास, व्यवहार र संस्कृतिको खाँचो छ । सिकाइ प्रक्रिया भने उच्च महत्त्वको देखिन्छ । शिक्षण सिकाइको क्रममा साथी (Peer) सँगको निरन्तर छलफल, विद्यार्थी, शिक्षक र अभिभावक बिचमा निरन्तर अन्तरक्रिया, शिक्षकका विषयगत र पेसागत सङ्गठित संस्थाहरूबिच पठन पाठनकै विषयका पक्षमा निरन्तर छलफल र समन्वय र निजी क्षेत्रका तालिम प्रदायक संस्था, शैक्षिक क्षेत्रमा काम गर्ने गैर सरकारी संस्थाहरू, सञ्चार जगत आदि बिचमा उचित र पर्याप्त समन्वयको अभाव अनुभव गर्न सकिन्छ ।

**शिक्षक व्यवस्थापनको केन्द्रीकृत अभ्यास र नीतिगत अस्थिरता :** २०२८ सालमा शिक्षा ऐन र नियम बनाई शिक्षालाई राष्ट्रियकरण गरिएको थियो । त्यसैको आधारमा एउटै खाकामा शिक्षकहरूलाई केन्द्रबाट हेर्ने दृष्टिकोण बन्यो । शिक्षकहरू सङ्गठित हुँदै जाने र मागहरू राख्ने र शिक्षकको माग र हडताल बन्द नेपालको विद्यालय तहको शिक्षामा संस्कृति नै जस्तो हुन पुग्यो । दबावमा राजनीतिक दलहरूको सहयोग र असहयोगको प्रश्न समेत जोडिँदै जानुले नीति निर्मातामा समेत प्रत्यक्ष असर पर्‍यो । अझ २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि सरकारको स्वरूप बदलिँदै जाने । सरकार बदलिए अनुसार नयाँ स्तरबाट शिक्षा नीति नियममा परिवर्तन हुने क्रम चलि नै रह्यो । कहिले तालिम प्राप्त हुनै पर्ने, कहिले एक पटकको लागि तालिम नभए पनि हुने जस्ता अशेक्षक गतिविधिहरूले समेत नीतिगत मान्यता पाउने दुःखद अभ्यासहरू भए । स्थानीय परिवेश, आवश्यकता, क्षमता र वास्तविकताका आधारमा शिक्षक व्यवस्थापन र विकासे कुरा क्रमशः गौण हुँदै गएको पाइन्छ ।

**व्यावसायिक सङ्गठन:** व्यावसायिक हितको लागि, व्यवसायको प्रवर्द्धन, अनुसन्धान, सिर्जनात्मक कार्य र रचनात्मक कार्यको लागि व्यावसायिक सङ्गठनहरूको महसुस गरिएको १८औँ शताब्दीबाट नै हो । यो विश्वव्यापी अभ्यास हो । संसारका प्रायः मुलुकहरूमा यस्तो अभ्यास हुने गर्छ । तर नेपालमा जस्तो प्रत्येक राजनीतिक दलको भातृ सङ्गठन जस्तो राजनीतिक रूपले सोभै परिचित शिक्षकहरूका पेसागत साङ्गठानिक प्रयास कम मात्र पाइन्छ । यसले समग्रमा न त मुलुकको हित गर्छ । न त शिक्षकको पेसागत हितका लागि फाइदाजनक मानिन्छ । शिक्षक यस प्रकारको विभाजनले सामाजिक मानप्रतिष्ठान र इज्जतमा समेत आँच आउँछ । यही अवस्था नेपालले भोग्न परिरहेको छ । यस सम्बन्धमा देखिएको अर्को कमजोर पक्ष शिक्षकहरूका संस्थाबाट अनुसन्धानात्मक, प्रवर्तनात्मक, रचनात्मक र सिर्जनात्मक काममा चासो पटकै नदिनु हो । यसले सरकारको निगरानी नपुगेका तर शैक्षिक क्षेत्रमा उपलब्धिमूलक काम गरेका दूर दराजमा रहेका शिक्षकहरूको उत्साह बढाउन पर्नेमा निरास हुन थप मूल्य प्रदान गरेको अनुभव गरिन्छ ।

यस प्रकारका थुप्रै समस्याबाट ग्रसित छ वर्तमान अवस्थाको सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक व्यवस्थापनको पक्ष । शिक्षकले आफ्नो सामाजिक सेवा, मर्यादा, सम्मानको पेसालाई कर्मचारी सरह सुविधाको निम्ति दावी गर्नु, राजनीतिक रूपमा विभाजित हुनु, सामाजिक संस्कार खर्चिलो र जे जसरी



कमाई गरे पनि कमाउनेलाई इज्जत गर्ने संस्कार विकसित हुनु आदि कारणले सामुदायिक विद्यालयको शिक्षकमा नकारात्मक स्थिरता (Negative entropy) अर्थात् आयको (input) ग्रहण गर्ने तर त्यसको उपलब्धि वा प्रभाव वा असर वास्ता नगर्ने । भित्री र बाह्य वातावरण जे जस्तो सहयोग र आलोचना तालिम दिए पनि कुनै किसिमको प्रभाव नपर्ने अवस्था देखिएको छ । गतिशील संतृप्तता (Dynamic homeostasis) अवस्था छ । भन्नाले सक्रिय र रचनात्मक कार्यलाई स्वभाविक र स्वतः नै निष्क्रिय हुने खतरनाक अवस्था देखा परेको छ । सकारात्मक, सक्रिय र सिर्जनशील शिक्षक वर्गहरू केही समयको शिक्षण सेवा पछि "त्यति मात्र गर्ने जति गदा अपजस आउँदैन" को दुःखद अवस्थामा पुगेका छन् । के गर्ने त ?

उल्लिखित समस्याहरू हाम्रा सामु छन् तापनि समाधान गर्न परेको छ । विकल्प अरूले खोजी दिने होइन, हामीबाटै पहिल्याउन पर्छ । देशभर ३४ हजार भन्दा बढी विद्यालयमा करिब पौने तीन लाख शिक्षकहरू कार्यरत छन् । तीमध्ये एक चौथाई मात्र संस्थागत विद्यालयमा कार्यरत छन् । यो सवै विगतको प्रयासलाई शुन्यमा पुर्‍याएर पुन तलाङ्ग गर्ने प्रयास पनि कामयाबी नहुन सक्छ । तसर्थ भएकै अवस्थामा सुधार, मूल्य थप (Value added) आजको तत्कालको विकल्प हो । विद्यमान नीतिगत, कार्यक्रमगत, सङ्गठनात्मक, व्यवस्थापकीय, कार्य व्यवहारगत र मानवीय पक्षमा मूल्य थप गर्न बाहेक तत्कालको अर्को विकल्प देखिँदैन । यसका लागि देहायका व्यवस्थाको विश्लेषण र सुधार प्रक्रिया अपनाउन सकिन्छ ।

### नीतिगत पक्ष

हाल नेपालको शिक्षक व्यवस्थापनको मूल दस्तावेज शिक्षा ऐन, २०२८ र यस अन्तरगत बनेको शिक्षा नियमावली र शिक्षक सेवा आयोग नियमावली २०५७ हुन् । यी ऐन तथा नियमावलीमा कतिपय पक्ष असान्दर्भिक र अव्यावहारिक छन् । कतिपय कार्यान्वयन गर्न कठिन छन् । तर कार्यान्वयन हुन आवश्यक छ भने कतिपय सहजै कार्यान्वयन हुने भए तापनि हुन सकिरहेको छैन । उदाहरणको लागि विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी समुदायले लिएको विद्यालयहरूमा शिक्षकको पूरै व्यवस्थापन गर्ने अधिकार ती विद्यालयहरूले प्रयोग गर्न पाएका छैनन् । नीतिगत द्विविधा एकातर्फ छ भने अर्कोतर्फ भएको प्रावधानहरू पनि उपयुक्त रूपमा कार्यान्वयन हुन पाएको छैनन् । त्यस प्रकारका विद्यालय व्यवस्थापन समितिले स्वतन्त्र रूपमा काम गर्न पाइरहेका छैनन् । कहिले दरबन्दी मिलान, विषय मिलान, स्थायी शिक्षकको अधिकार जस्ता कुराले शिक्षक नियुक्ति, बढुवा, वृत्तिविकास जस्ता पक्षको पूर्व अवलम्बन गरी शिक्षकहरूलाई उपयुक्त सम्मान गरी विद्यार्थीको पठनपाठनमा अपेक्षित सहयोग गर्ने अवस्था मिलेको छैन ।

उल्लिखित शिक्षा ऐन, नियम र शिक्षक सेवा आयोग नियमावलीमा भएका अव्यावहारिक भैसकेका प्रावधान हटाउने र कार्यान्वयन हुन सक्ने प्रावधानलाई निर्भीक भै कार्यान्वयन गर्न पर्ने अवस्था छ ।

### अन्य नीतिगत व्यवस्था

- ◆ शिक्षक नियुक्ति गर्दा अध्यापन अनुमति पत्र प्राप्त र तालिम प्राप्त शिक्षकहरू मध्येबाट प्रतिस्पर्धात्मक प्रक्रिया अवलम्बन गरी योग्य शिक्षक नियुक्ति गर्ने,
- ◆ विषय मिलाएर समावेशी सिद्धान्त अवलम्बन गरेर, स्थानीय परिवेशलाई सम्बोधन गर्ने गरी गर्ने,
- ◆ शिक्षक तालिम तथा उत्प्रेरणाका विभिन्न प्रक्रिया अवलम्बन गर्ने,
- ◆ विषयगत शिक्षक छलफल कार्यक्रम तथा कक्षा अवलोकनका आधारमा पृष्ठपोषण दिने,



- ◆ नियमित शिक्षक बढुवाको प्रक्रिया अवलम्बन गर्ने, विद्यार्थी उपलब्धिलाई शिक्षक बढुवाको महत्त्वपूर्ण पक्ष मान्ने,
- ◆ आन्तरिक र खुला प्रतिस्पर्धाबाट शिक्षक स्थायी गराउने,
- ◆ उपदान, निवृत्तिभरण, सन्तति वृत्ति, विभिन्न प्रकारका विदा, स्वास्थ्य उपचार, खर्च, विमान जस्ता सेवा र सुविधा तथा सुरक्षाको प्रावधानको सुरक्षित र भर पर्दो उपयोग,
- ◆ एउटै शिक्षक युनियन, पुरस्कार दण्डको व्यवस्था ।

यी माथि उल्लेखित पक्षमा के कस्ता कमजोरी भएका छन् । ती पक्षको रौ चिरा विश्लेषण गरी सुधारका लागि एक कार्य योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्दै जाँदा अपेक्षित उपलब्धि प्राप्त हुँदै जाने कुराको अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

### खास सुधार प्रक्रिया कसरी सुरु गर्ने ?

सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकको माग एवम् पेसागत पक्षलाई सुदृढ गरी शैक्षिक गुणस्तरमा सुधार ल्याउने प्रयोजनका लागि एक प्राविधिक र प्राज्ञिक व्यक्तिहरूसँगलन कार्यमूलक कार्य योजना निर्माण कार्यदल गठन गर्ने । सो कार्यदललाई देहाय अनुसारको अवधारणागत साङ्केतिक खाका उपलब्ध गराउने सोही खाकाका आधारमा विस्तृत कार्य योजना निर्माण गरी पेश गर्न जिम्मेवारी तोक्ने । कार्यदलमा शिक्षकहरूको प्रतिनिधित्व गराउने ।

### के गर्ने ?

शिक्षा ऐन, नियम तथा शिक्षक सेवा आयोग नियमावलीको विश्लेषण गर्ने, सान्दर्भिक पक्ष हटाउन सिफारिस गर्ने- कारण सहित । तत्काल कार्यान्वयन हुन सक्ने तर भै नरहेका पक्ष सूचीबद्ध गरी कसको कारणले भएको छैन सो समेत उल्लेख गरी कार्यान्वयनका ठोस उपाय समेत राखी सिफारिस गर्ने । कार्यान्वयन हुन सक्ने र गर्न पर्ने तर विशेष प्रयास वा स्रोत थप आवश्यक पर्ने क्षेत्र (विषयवस्तु) पहिचान गरी सो समेत उल्लेख गरी उपयुक्त उपाय पहिचान गरी सिफारिस गर्ने ।

### कसरी गर्ने ?

- ◆ कार्यदलले दस्तावेज अध्ययनबाट निस्केका निष्कर्षहरूलाई सरोकारवालाहरू विशेष गरी शिक्षक समुदायमा छलफलमा लग्ने । व्यापक छलफल र अन्तरक्रियाका आधारमा उपायहरू सिफारिस गर्ने । सिफारिस गर्न लागिएका सुझावहरू छलफलको क्रममा शिक्षक तथा सरोकारवालाहरूले सक्रिय र अर्थपूर्ण रूपमा सहभागी भएमा कार्यान्वयनका प्रक्रिया प्रारम्भ भैसकेको मानिन्छ, भन्ने मान्यतालाई आत्मासात गरी छलफललाई मूर्त रूप दिने ।
- ◆ सिफारिस गरिएका विषय क्षेत्रलाई शिक्षा मन्त्रालयको उच्च तहमा शिक्षा मन्त्रीको अध्यक्षतामा एक समिति गठन गरी प्रत्येक १५ दिनमा समीक्षा अनिवार्य रूपमा गर्ने गरी व्यवस्था गर्ने । सोही अनुसारको संयन्त्र क्षेत्रीय, जिल्ला र स्रोतकेन्द्र स्तरमा समेत निर्धारण गर्ने ।
- ◆ प्रत्येक माथिल्लो निकायले अनुगमन समेत गर्ने । अनुगमनका लागि वाट्य सरोकारवालाहरूको समेत संयन्त्र बनाउने ।

### कहिले गर्ने ?

तत्काल नेपाल सरकारले निर्णय गरी कार्यदल गठन गर्ने । कार्यदलले तिन महिनाभित्र आफ्नो कार्य सम्पन्न गर्ने । छुट्टै सचिवालयको व्यवस्था गरी कार्यलाई गुणस्तरीय बनाउने ।

उल्लिखित सुधारको खाका एउटा दृष्टिकोण हो । यो दृष्टिकोणभित्र रहेर छलफल हुन आवश्यक



छ । छलफल गर्दै प्रत्येक चरणहरूलाई अन्तिम रूप दिँदै जाँदा कार्यान्वयन उपाय योग्य पहिचान हुन्छ । सामुदायिक विद्यालयका शिक्षकहरूको पेसागत पक्षमा अपेक्षित सुधार भै व्यावसायिक क्षमता बढ्छ । शैक्षिक गुणस्तरमा सुधार हुन्छ ।

#### निचोडः

सैद्धान्तिक रूपमा शिक्षक शिक्षाको राष्ट्रिय दर्शन कार्यान्वयनकर्ता, राज्य सम्बन्ध, अधिकार, स्थानीय सम्बन्ध, स्वतन्त्र रूपमा शिक्षण अभ्यास गर्ने कर्मी हुन् । ज्ञान, गर्न, हुन र सँगै बस्न र बाँच्न सिकाउने जीवनका मार्गदर्शक हुन् । यी सबै पक्षलाई शिक्षण कला (Pedagogy) को प्रयोगबाट सम्बोधन गर्छन् । यो कला अरूसँग भन्दा भिन्न हुने हुँदा उनीहरूलाई पृथक् बनाउँछ अरूबाट । यसै कलालाई आधुनिक सूचना तथा प्रविधिको प्रयोग र उपयोगबाट कति तिखार्न, अर्चापन र धारिलो बनाउन सक्छन् । अरू सम्बद्ध पक्ष त्यति नै लाभान्वित हुन्छन् । उनीहरू सम्मानित हुन्छन् ।

मानव एकलैले धेरै गर्न सक्छ । कसैले निकै धेरै गर्न सक्ला कसैले कम किनकि क्षमता फरक फरक हुन्छ । तर सबैसँग क्षमता छ, यो कुरा सत्य हो । शिक्षा ऐन नियमको तथा नीतिगत दस्तावेजमा सुधार, आयोग र कार्यदल गठन, सुझाव कार्यान्वयन सयन्त्र निर्माण जस्ता सुधारका प्रयास कक्षाकोठामा शिक्षण गर्ने शिक्षकका लागि सहयोगी पक्ष मात्र हुन । शिक्षककै तत्परताबाट मात्रै सुधार सम्भव छ । शिक्षकको अपेक्षामुखी मनोविज्ञान (राज्यसँगको सहयोगको दबाव) र अनुसरणकारी हाम्रो अभ्यास एकातिर अवलम्बन गर्दै आफू कसरी समर्पित शिक्षक हुने, आफू कसरी सामाजिक रूपमा प्रतिष्ठित हुने भन्ने विषयमा शिक्षकहरू नै अधिकाधिक सतर्क हुनुपर्ने देखिन्छ । तथापि शिक्षक मात्र सबै कुरा होइन मूल कुरा चाहिँ अवायव हो । विद्यमान राजनीतिक, आर्थिक, सामाजिक र भूसाँस्कृतिक परिवेशको असर र प्रभाव पनि यस क्षेत्रमा परेको हुन्छ । यी पक्षमा सुधार नआई केही हुँदैन भन्नु भन्दा पनि ती पक्षमा पनि सुधार र विकास भैरहेको छ- हाम्रो प्रयासले पनि ती पक्षमा सहयोग पुग्छ भन्ने मानसिकता र राज्यप्रति माग राख्ने प्रवृत्तिलाई कायम राखी शिक्षकले फरक ल्याउन सक्छ (Teacher can make difference) भन्ने कुरालाई आत्मासाथ गरी कार्य व्यवहारमा उनीहरू नै आफ्नै, अरू, समाज र राष्ट्रको भलो हुन्छ ।

#### सन्दर्भ सामग्री

पौडेल, लक्ष्मीराम (२०६८); शिक्षक दरबन्दी मितानको चिरफार । शिक्षक शिक्षा : सानोठिमी, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र ।

शिक्षा विभाग (२०६९); फ्यास प्रतिवेदन पहिलो, २०६९ । भक्तपुर : शिक्षा विभाग

# शिक्षामा सार्वजनिक निजी साभेदारी

मित्रनाथ गर्तौला

उप-निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: mgartaula@yahoo.com

सार

विश्वका धेरै मुलुकहरू आधारभूत सेवा र सुविधाहरू नागरिक समक्ष पुऱ्याउन राज्य प्रतिबद्ध छन् । सेवा सुविधा पुऱ्याउने विभिन्न तरिका छन् । सार्वजनिक निजी साभेदारी पनि एउटा विधि हो । यस तरिका अन्तर्गत विभिन्न संस्थाहरूको समन्वय र सहकार्यमा प्रभावकारी रूपमा सेवा सुविधा प्रवाह गरेको पाइन्छ । नेपालमा सरकारी तवरबाट वि.सं. २००७ को राजनैतिक परिवर्तनपछि शिक्षाको विकास र विस्तारमा विशेष ध्यान पुऱ्याएको देखिन्छ । जनतामा आएको चेतना, जोस, इच्छा र आवश्यकताले गर्दा विभिन्न शैक्षिक संस्थाहरूको स्थापना र सञ्चालनमा तिव्रता आई समुदायको भूमिका समेतमा वृद्धि भएको देखिन्छ । वि.सं. २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि शिक्षामा निजी क्षेत्रको सहभागिता बढेर गएको छ । प्रारम्भिक बालविकास शिक्षादेखि उच्च शिक्षाका संस्थाहरू समेत निजी क्षेत्रमा सञ्चालन हुन थालेका छन् । विभिन्न पञ्चवर्षीय योजना तथा स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनले शैक्षिक योजना निर्माण र व्यवस्थापनको उत्तरदायित्व स्थानीय निकाय तथा समुदायलाई दिई सो का लागि आवश्यक सहयोग उपलब्ध गराई उनीहरूको क्षमता र सशक्तिकरण वृद्धिमा प्राथमिकता दिएको छ । यसरी राज्यले शिक्षालाई समय सापेक्ष, गुणस्तरीय, सहभागिता, उपलब्धिमूलक बनाउन सरकार, स्थानीय निकाय, समुदाय, अभिभावक, नागरिक समाज, गैर सरकारी संस्था आदिको सहकार्य र समन्वयमा सार्वजनिक निजी साभेदारी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न शैक्षिक सङ्घ संस्थाहरूलाई सकारात्मक सहयोग पुऱ्याई प्रभावकारी कार्यान्वयनमा डोऱ्याउनु आवश्यक छ । यसै विषयमा केन्द्रित भई यो लेख तयार पारिएको छ ।

## १. पृष्ठभूमि

सामान्य अर्थमा सार्वजनिक भन्नाले सरकार वा राज्य र निजी भन्नाले सरकारको संलग्नता एवम् लगानी नभएका सेवा प्रदायक संस्थाहरूलाई बुझाउँछ । अनि कुनै निश्चित उद्देश्य हसिल गर्नका लागि राज्य, यी संस्था र नागरिक समाज मिलेर समन्वय, सहकार्य गर्ने विषयलाई सार्वजनिक निजी साभेदारी भनिन्छ । सार्वजनिक निजी साभेदारी अन्तर्गत निजी क्षेत्र, उद्योग व्यवसाय, नागरिक समाज एवम् गैर सरकारी संस्थाहरूको समन्वय र सहकार्यमा जनता र सो सँग सम्बन्धित आधारभूत सेवा तथा सुविधाहरू प्रभावकारी रूपमा प्रवाह गर्न सकिन्छ, जस्तै:- शिक्षा, स्वास्थ्य, यातायात व्यवस्था, सुरक्षा, सञ्चार, सामाजिक परिचालन, जनचेतना वाल अधिकार आदि ।

शिक्षा विकासका लागि विश्वका धेरै मुलुकहरूमा सार्वजनिक निजी साभेदारीका पहलहरू भएका पाइन्छन् । विकसित तथा विकासोन्मुख समाजमा कुनै पनि राष्ट्रले नागरिकका आवश्यकताहरूलाई सरकारको एकल लगानी र रेखदेखमा मात्र परिपूर्ति गर्न सम्भव छैन । त्यसकारण विश्वका विकसित मुलुकहरू अमेरिका, बेलायत, क्यानडा, नेदरल्यान्ड, अष्ट्रेलिया आदिमा विकासको प्रतिलफल सबै क्षेत्र र वर्गमा पुऱ्याउन सार्वजनिक, निजी एवम् सामुदायिक साभेदारीका नीति तथा कार्यक्रमहरू सञ्चालन



गरेका छन् । त्यस्तै विकासको गतिमा अग्रस्थान लिइरहेका मुलुकहरू भारत, ब्राजिल, चिली, कोलम्बिया, भेनेजुयला आदि मुलुकहरूले पनि विशेष गरी शिक्षाका कार्यक्रमहरू दुवै क्षेत्र निजी तथा सार्वजनिकको सघन सहकार्यमा अगाडि बढाएको पाइन्छ । जसबाट एकअर्कालाई परिपूरकका रूपमा दिगो, भरपर्दो, एवम् प्रभावकारी वित्तीय सहयोग, प्राविधिक विज्ञता, संस्थागत विकास, जनशक्तिको दक्षता प्रभावकारी प्रवाह सञ्जाल आदि क्षेत्रहरूमा सहयोग पुगेको देखिन्छ । त्यसैले नेपालमा पनि यिनीहरूको संस्थागत संरचनाको विकास गर्दै आवश्यक समन्वय, सहकार्य र साभेदारीबाट महत्त्वपूर्ण योगदान पुग्ने देखिन्छ ।

नेपालको शैक्षिक इतिहास हेर्ने हो भने निजी क्षेत्रको सहकार्य औपचारिक रूपमा त्यति लामो नभए तापनि व्यक्तिको निजी प्रयास, सामुदायिक सहभागिता, धार्मिक-सामाजिक सङ्घ संस्था आदिको संलग्नतामा शिक्षा प्रबन्धनका लागि ठुलो योगदान भएको पाइन्छ । नेपालमा प्राचीनकालदेखि राणाकाल पूर्वको अवस्थासम्म शिक्षा विकास सम्बन्धी कार्य राज्यको मुख्य कार्य क्षेत्रमा परेको देखिँदैन । राणाकालमा सामुदायिक तथा व्यक्तिगत प्रयासमा शिक्षण संस्थाहरू खोल्ने र सञ्चालन गर्ने कार्यलाई निरुत्साहित गरिएको थियो । वि.सं. १९९६ मा शिक्षा इस्तिहार प्रकाशन भएपछि व्यक्ति वा समुहद्वारा तोकिएको सर्तअनुसार विद्यालयहरू खोल्न र सञ्चालन गर्न सक्ने प्रावधान राखिएको थियो । वि.सं. २००७ को राजनैतिक परिवर्तन पछि सरकारले शिक्षाको विकास र विस्तारलाई आफ्नो एउटा प्रमुख कार्य क्षेत्रमा समावेश गर्‍यो । यसरी प्रजातन्त्रसँगै आएको जनचेतनाको लहरले, सरकार समुदाय र निजी क्षेत्रको संयुक्त प्रयासले राज्यभर शैक्षिक संरचना एवम् संस्थाहरू स्थापना हुने कार्य तिब्र रूपमा भएको देखिन्छ । जसको परिणाम सरकारको सहयोगमा विद्यालयहरू खोल्ने र सञ्चालन गर्ने कार्यमा समुदायको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन पुग्यो भने समुदायले सञ्चालन गरेका विद्यालयहरूलाई एकमुष्ट एवम् पटके अनुदान सरकारले क्रमशः दिन थाल्यो ।

वि.सं. २०२८ को राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले विभिन्न प्रकारका विद्यालय र शिक्षण संस्थाहरूलाई एउटै स्वरूप प्रदान गर्न सरकारीकरण गर्ने नीति लागु गरेपछि समुदाय एवम् निजी क्षेत्रबाट शैक्षिक संस्थाहरू स्थापना र सञ्चालन गर्ने कार्यमा केही कठिनाई उत्पन्न भयो । प्राथमिक तहका शिक्षकहरूको सतप्रतिशत तलब, भत्ता र केही सञ्चालन खर्च प्रदान गर्‍यो भने माध्यमिक तहमा निश्चित प्रतिशत तलब-भत्ता सरकारले प्रदान गर्‍यो । यस अवधिमा केही धार्मिक संस्थाहरूद्वारा विद्यालय तथा शिक्षण संस्थाहरू सञ्चालन गर्ने काम भएका थिए भने निजी तवरबाट शिक्षण संस्थाहरू खोल्ने र सञ्चालन गर्ने व्यवस्था थिएन । सरकारी व्यवस्थापनमा विद्यालय सञ्चालन भई राष्ट्रिय पाठ्यक्रम लागु भएपछि विद्यालय खोल्ने भवन तथा अन्य भौतिक विकास गर्ने जस्ता कार्यहरूमा समुदायको निरन्तर सहयोग प्रयासको प्रावधान रहेको थियो । तर त्यसमा समुदायकै सन्तोषजनक र उत्साहप्रद सहभागिता देखिएन । वि.सं. २०३७ देखि व्यक्ति, संस्था, ट्रष्ट इत्यादिले विद्यालय खोल्न र सञ्चालन गर्न पाउने प्रावधान रहन गयो । त्यस्तै धार्मिक सङ्घसंस्था तथा व्यक्तिहरूबाट शिक्षा प्रदान गर्ने कार्यमा पनि निरन्तरता रह्यो । यसरी राष्ट्रको शिक्षा विकासमा सरकारले पुनः समुदाय एवम् निजी क्षेत्रको सहभागिताको आवश्यकता महसुस गरी सार्वजनिक निजी साभेदारीमा शैक्षिक संस्थाहरूको स्थापना र सञ्चालन गर्न उत्प्रेरित गरेको हो ।

वि.सं. २०४६ को राजनैतिक परिवर्तनपछि उदारीकरणको प्रभाव शिक्षा क्षेत्रमा पनि पर्न गयो र शिक्षामा निजी क्षेत्रको सहभागिता वृद्धि भई प्रारम्भिक बाल शिक्षादेखि उच्च शिक्षाका संस्थाहरू समेत



निजी क्षेत्रमा सञ्चालन हुने क्रम बढ्यो । औपचारिक रूपमा नेपालको शिक्षा विकास र विस्तारमा सार्वजनिक निजी साभेदारी आठौँ पञ्चवर्षीय योजनादेखि सुरु भएको देखिन्छ । शिक्षाका कार्यक्रमहरू स्थानीय तहसम्म पुऱ्याउनका लागि निजी तथा गैर सरकारी संस्थाहरूसँग सहकार्य एवम् प्रोत्साहित गर्ने नीतिले नवौँ तथा दसौँ पञ्चवर्षीय योजनाको दीर्घकालीन अवधारणा अनुसार विकेन्द्रित प्रणालीको स्थानीय स्वायत्त शासन ऐनको मर्मलाई ध्यानमा राखी शैक्षिक योजना निर्माण र व्यवस्थापनको उत्तरदायित्व सकेसम्म स्थानीय निकाय एवम् समुदायमा पुऱ्याउन संस्था सञ्चालनको जिम्मेवारी स्थानीय समुदाय, शिक्षक, अभिभावक समेत रहेको व्यवस्थापन समितिलाई दिई सोका लागि आवश्यक सहयोग उपलब्ध गरी उनीहरूलाई सशक्तिकरण गर्ने भन्ने उल्लेख छ । सोही अनुरूप शिक्षालाई समय सापेक्ष बनाई गुणस्तर नियन्त्रण र व्यवस्थापनमा जनसहभागिता बढाउन सरकारले प्रशासनिक र शैक्षिक विकेन्द्रीकरणलाई सँगसँगै लाने प्रयास गरेको थियो । शिक्षाको व्यवस्थापनलाई स्वायत्त र उत्तरदायी बनाउनका लागि सरोकारवालाको सहभागितामूलक प्रक्रियाको थालनी गरियो । अझ तीन वर्षीय अन्तरिम योजनाले शिक्षामा सार्वजनिक निजी साभेदारीको बढी स्पष्ट र महत्त्वपूर्ण स्थान दिएको देखिन्छ ।

## २. सरकार-निजी क्षेत्र साभेदारी कार्यक्रम

(क) शिक्षण संस्थाहरूलाई एउटै स्वरूप प्रदान गर्न शिक्षाको सरकारी कारणवाट देखिएका निम्नलिखित समस्याहरूले पुनः सरकार-निजी क्षेत्र साभेदारी कार्यक्रमको आवश्यकता महसुस गरियो-

- भौगोलिक विविधताले एकै प्रकारको शिक्षा सान्दर्भिकता नहुनु,
- सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूले उपलब्ध गराएको शिक्षाप्रति अभिभावक सन्तुष्ट नहुनु,
- शैक्षिक संस्थाहरूको सन्तुलित भौतिक विकासमा कमी हुनु,
- सरकारी संयन्त्रवाट शैक्षिक संस्थाको निरीक्षण, अनुगमन, प्रभावकारी हुन नसक्नु,
- भाषा तथा संस्कृतिको विकासमा ह्रास देखिनु,
- शैक्षिक संस्थाहरूमा सरकारले गरेको लगानी अनुरूप उपलब्धि हासिल नहुनु,
- शैक्षिक संस्थाहरूको अवस्था दिन प्रतिदिन गिर्दो अवस्थामा जानु,
- लगानी विनाको शिक्षाको महत्त्व घटेर जानु,
- शैक्षिक संस्थामा कार्यरत जनशक्ति समुदायभन्दा माथि रहेको आभास गरिनु,
- शैक्षिक विकेन्द्रीकरणलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गराउन कठिनाई हुनु,
- शैक्षिक संस्था र समुदायबिच सम्पर्कविहीन स्थिति देखा पर्नु,
- समुदाय एवम् अभिभावक शैक्षिक जिम्मेवारीवाट बाहिर रहनु,
- शैक्षिक संस्थावाट उपलब्ध शैक्षिक गुणस्तर खस्किएर गएको महसुस गरिनु,
- कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइलाई व्यवहारिक र जीवनोपयोगी बनाउन नसक्नु,

(ख) प्रायःजसो विद्यालय विकास तथा शिक्षा प्रदान गर्न सरकारले वित्तिय व्यवस्था गरेको हुन्छ । तर शिक्षाको बढ्दो मागलाई परिपूर्ति गर्न सरकार एकलैले सिमित साधन-स्रोतवाट सबै क्षेत्रको समानुपातिक विकास गर्न कठिन हुने भएकाले निजी क्षेत्रको सहभागिता अपरिहार्य रहन्छ । तर निजी संस्थाहरू जहिले पनि नाफाको क्षेत्रमा लगानी गर्न चाहन्छन् । सेवाका उद्देश्यले स्थापित विद्यालयहरू गैर सरकारी संस्थाहरूले सञ्चालन गराउँछन् भने सार्वजनिक लगानीमा स्थापना भएका विद्यालयहरू निजी बोर्डले सञ्चालन गर्दछन् । अनि यस्ता खालका सबै विद्यालयहरूको दायित्व समुदायले



लिनुपर्ने हुन्छ । अर्को भाषामा शिक्षाका लागि प्रभावकारी र प्रतिस्पर्धी बजारको स्थापना हुन पुग्छ ।

सरकारले निजी क्षेत्रसँग साभेदारी गरी सडक विस्तार र संरक्षण, खानेपानीको व्यवस्था, विद्युतीकरण कार्य, स्वास्थ्य सेवाका कार्य तथा शिक्षाको क्षेत्रको प्रसस्त कामहरू गर्न सकिन्छ । यस्ता कार्यका लागि आवश्यक सहयोग पुऱ्याउन स्रोत तथा साधनहरूको पहिचान गरी परिचातन र व्यवस्थापन गर्न वाञ्छनीय देखिन्छ । सरकारले साभेदारी कार्यक्रम अन्तरगत भौतिक, आर्थिक र मानवीय स्रोत जुटाउन निजी क्षेत्रसँग सहकार्य गर्नु आवश्यक छ ।

**(ग) व्यवसायीहरूसँग साभेदारी कार्यक्रम:**

राज्यले सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको भौतिक पूर्वाधार, मर्मत सम्भार, भवन निर्माण आदि गर्नका लागि स्थानीय उद्योगी एवम् व्यवसायीहरूसँग सहयोग जुटाउन सक्ने देखिन्छ । यसरी प्राप्त सहयोग बापत व्यवसायीहरूलाई सरकारका तर्फबाट कर छुट र सामानको व्यवस्था गर्न सकिन्छ ।

**(घ) गैर सरकारी संस्थाहरूसँग साभेदारी कार्यक्रम:**

राज्यले गैर सरकारी संस्थाहरूको सहयोग लिई सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको भौतिक विकास, शैक्षिक सामग्री, खेलकुद सामग्री, सन्दर्भ सामग्री, पुस्तकालय, प्रयोगशाला आदि अभिवृद्धिका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सक्ने हुन्छ ।

**(ङ) स्थानीय चन्दादाता र समुदायको सहभागिता कार्यक्रम:**

शैक्षिक संस्थाहरूलाई बौद्धिक तथा आर्थिक सहयोगबाट भौतिक निर्माणमा मद्दत पुऱ्याउने उपयुक्त वातावरणको सृजना गर्ने, आवश्यक जनचेतना अभिवृद्धि गर्ने आदिका लागि स्थानीय चन्दादाताहरूको सम्मान स्वरूप उनीहरूको प्रतिमूर्ति स्थापना, संस्थाको नामकरण, कोठाहरूको नामकरण गरी सहयोग जुटाउन सकिन्छ । साथै, उनीहरूलाई सहयोगको राशि हेरी सम्मान तथा अभिनन्दन समेत गर्न सकिन्छ ।

**(च) वित्तीय संस्थाहरूसँग साभेदारी कार्यक्रम:**

राज्यबाट सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने, भौतिक सुधार सम्पन्न गर्न, बैंक एवम् वित्तीय संस्थाहरूलाई आह्वान गरी शैक्षिक साभेदारीका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरी ती कार्यक्रमहरूलाई नियमितता दिने वातावरण बनाउन सकिन्छ ।

**(छ) स्थानीय समुदायसँग साभेदारी कार्यक्रम:**

सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको शैक्षिक एवम् भौतिक अभिवृद्धि गर्ने स्थानीय समुदाय र अभिभावकहरूको महत्त्वपूर्ण स्थान रहन्छ । उनीहरूलाई संस्थाप्रति उत्तरदायी, जवाफदेही बनाउँदै स्रोत पहिचान, आर्थिक सहयोग, मानवीय सहयोग, प्राविधिक सहयोग आदिको व्यवस्था गरी तोकिएको वर्ग र क्षेत्रहरूमा पुऱ्याउने कार्यक्रमहरू ल्याउन सकिन्छ ।

**(ज) सार्वजनिक शैक्षिक संस्थाहरूको निजी व्यवस्थापन:**

कुनै अनुभवी व्यक्ति, फर्म वा ख्याति प्राप्त शैक्षिक संस्थाले सार्वजनिक शैक्षिक संस्थाको व्यवस्थापन करारमा लिन सक्ने हुन्छ । यस्ता संस्थाहरूमा सार्वजनिक स्वामित्व र सरकारी लगानी हुन्छ । तर निश्चित मापदण्डमा भौतिक व्यवस्थापन एवम् शैक्षिक गुणस्तर विकास भइसकेपछि पुनः राज्यलाई नै शैक्षिक संस्था हस्तान्तरण गर्नु पर्ने हुन्छ ।

**(झ) छात्रवृत्ति तथा प्रतिभा पहिचान कार्यक्रम:**

विशेष अवस्थाका, गरिब, प्रतिभाशाली एवम् जेहेन्दार विद्यार्थीहरूको पहिचान छनोट गरी निजी



क्षेत्रका संस्था, उद्योग, व्यवसाय, सङ्घ सङ्गठनहरूले पठनपाठनका लागि आवश्यक मात्रामा छात्रवृत्ति प्रदान गरी नियमितता र निरन्तरता गर्न सकिन्छ ।

#### (ज) भौचर प्रणालीको व्यवस्था:

दुर्गम क्षेत्र, पिछडिएको वर्ग, गरिब, जनजाति, द्वन्द्व पिडित, महिला आदि विद्यार्थीहरूका लागि राज्यले निश्चित रकम तोक्यो भौचर प्रणाली लागु गर्न सक्नेछ । उक्त भौचर प्रणालीमा उल्लिखित रकमबाट निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूले सामुदायिक शैक्षिक संस्थाका विद्यार्थीहरूलाई पठनपाठनको अवसर उपलब्ध गराउनु पर्ने छ ।

#### (ट) शिक्षा विकास कोषको स्थापना:

निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूसँग निश्चित सेवा शुल्क लिई राष्ट्रिय स्तरमा एक शैक्षिक विकास कोष स्थापना गरी सो कोषबाट दुर्गम, ग्रामीण एवम् पिछडिएका क्षेत्रहरूका शैक्षिक संस्थाहरूको भौतिक, शैक्षिक, छात्रवृत्ति, शैक्षिक सामग्री सन्दर्भ सामग्री आदि कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरी सेवा पुर्‍याउन सकिन्छ ।

यसरी माथि उल्लिखित सार्वजनिक निजी साभेदारी गर्न सकिने केही विषय र क्षेत्रहरू मात्रै हुन् । सार्वजनिक शैक्षिक संस्थाहरूसँग मिलेर निजी शैक्षिक संस्थाहरूले धेरै कार्यक्रम सम्पन्न गर्न सक्ने हुन्छन् । त्यसका लागि राज्यले उचित वातावरणको सृजना गरी साभेदारीका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सहयोग पुर्‍याउनका लागि आवश्यक नीति नियम, कानूनहरूको तर्जुमा गर्न जरूरी देखिन्छ ।

#### ३. सार्वजनिक निजी शैक्षिक संस्थाबिच साभेदारी कार्यक्रम:

राज्यले समयको माग र अभिभावक वर्गको चाहना अनुसार गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्नुपर्ने हुन्छ । तर सीमित सरकारी स्रोत र साधनले मात्र शिक्षाका क्षेत्रमा चाहे जति प्रगति गर्न सम्भव छैन । त्यसकारण सार्वजनिक निजी साभेदारी, कार्यक्रम अन्तर्गत निजी क्षेत्रमा शैक्षिक संस्थाहरू स्थापना भई शिक्षाको विकासमा अग्रसर रहेको पाइन्छ । यी शैक्षिक संस्थाहरू व्यवस्थित र नियमित रूपमा सञ्चालन भएका छन् । शिक्षकहरू मिहेनती, विद्यार्थीहरू नियमित र अनुशासित हुन्छन् भने लगातार परीक्षा र मूल्याङ्कनको व्यवस्था गरिएको हुन्छ । अभिभावक, विद्यार्थी र शिक्षकको बिच अन्तरक्रियाको अवसर दिइएको हुन्छ । यसरी समुदायमा बेग्लाबेग्लै दुई व्यवस्थापन वा प्रकृतिमा सञ्चालन भएका शैक्षिक संस्थाहरूको दुरी कम गर्न निजी क्षेत्रबाट सञ्चालित शैक्षिक संस्थाहरूले आफ्नो आर्थिक, भौतिक, मानवीय एवम् प्रविधिको उपयोग गरी कुनै न कुनै रूपमा सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूलाई आवश्यक सहयोग पुर्‍याउन आवश्यक देखिन्छ । ती शैक्षिक संस्थाहरूको शैक्षिक गुणस्तर उठाउनमा निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । त्यसकारण सार्वजनिक-निजी शैक्षिक संस्थाहरूबिच साभेदारी गर्न सकिने क्षेत्रहरू निम्नानुसार औल्याउन सकिने हुन्छ :

#### (क) स्रोत केन्द्र व्यवस्थापन र विकास

संस्थागत शैक्षिक संस्थाहरूले आफ्नो संस्था रहेको स्रोतकेन्द्रमा स्रोतव्यक्तिको सहयोग लिई स्रोत र साधनले सम्पन्न गराउन सकिन्छ । स्रोतकेन्द्रको उपयोग गरेर स्रोतकेन्द्रभित्र देखिएका समस्याहरू सजिलै हल गर्न सकिन्छ भने संस्था, शिक्षक, विद्यार्थी आदिले त्यसको फाइदा लिन सक्ने प्रशस्त ठाउँहरू रहन्छन् ।

#### (ख) शिक्षक तालिम सञ्चालन

सामुदायिक शैक्षिक संस्थाका विषयगत शिक्षकहरूका लागि तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने र त्यसका लागि निजी शैक्षिक संस्थाका शिक्षकहरूले पठनपाठन प्रक्रियामा आवश्यक सहयोग पुर्‍याउन



सकदछन् । त्यसै गरी एकअर्कामा शिक्षण सिकाइ सम्बन्धी अनुभवहरू आदान प्रदान गरी शैक्षिक स्तर उठाउन सकिन्छ ।

#### (ग) शैक्षिक सामग्रीहरूको आदान प्रदान

निजी शैक्षिक संस्थाहरूले तयार गरेका तथा उपलब्ध शैक्षिक सामग्रीहरू सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूमा समेत उपलब्ध गराई पठनपाठन प्रक्रियामा सहयोग पुऱ्याउन सक्ने हुन्छन् । शैक्षिक सामग्री निर्माण कार्यशालामा सामुदायिक शैक्षिक संस्थाका शिक्षकहरूलाई सहभागी गराई शैक्षिक सामग्री सङ्कलन, निर्माण, प्रयोग र व्यवस्थापन समेतमा सहभागिता गराउन सकिन्छ ।

#### (घ) छात्रवृत्ति व्यवस्थापन र प्रदान

सामुदायिक शैक्षिक संस्थामा अध्ययन गर्ने गरिब, जेहेनदार, अपाङ्ग, दलित, जनजाति, द्वन्द्वपीडित, महिला तथा आर्थिक दृष्टिकोणले पछाडि परेका विद्यार्थीहरूका लागि प्रत्येक वर्ष सामुदायिक शैक्षिक संस्थामा छात्रवृत्ति बैक स्थापना गर्ने र तोकिएको कोटामा छात्रवृत्ति प्रदान गर्न सकिन्छ ।

#### (ङ) भौतिक पूर्वाधार निर्माण तथा मर्मत

दुर्गम तथा पिछडिएका क्षेत्रका सामुदायिक शैक्षिक संस्थाको भवन निर्माण, मर्मत गर्न निजी शैक्षिक संस्थाहरूले आर्थिक तथा भौतिक सहयोग पुऱ्याउन सकदछन् । साथै त्यस्ता संस्थाहरूको भौतिक विकास गर्न प्राविधिक एवम् विशेषज्ञ सेवा समेत उपलब्ध गराउन सक्ने छन् ।

#### (च) व्यवस्थापन सुधारमा सहयोग

निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरूले व्यवस्थापन सुधारका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समिति, अभिभावक, प्रधानाध्यापक, अनुभवी शिक्षकहरूका लागि पठनपाठन प्रक्रिया तथा व्यवस्थापनमा सुधार गर्न आवश्यक सेवा सेमिनार, गोष्ठी तथा अन्तरक्रिया जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सक्ने छन् ।

#### (छ) शैक्षिक भ्रमण तथा अवलोकनः

सामुदायिक तथा निजी शैक्षिक संस्थाहरूमा काम गरिरहेका शिक्षकहरूको अनुभव आदान प्रदान, भ्रमण एवम् विषयगत छलफल कार्यक्रम राख्न सकिन्छ भने विद्यार्थीहरूलाई एकअर्को शैक्षिक संस्थाको अवलोकन भ्रमणको व्यवस्था गरी उनीहरूबिच विचारको आदान प्रदान हुने अवसर दिन सकिन्छ ।

#### (ज) अभिभावक अन्तरक्रियाः

सामुदायिक तथा निजी शैक्षिक संस्थाहरूको स्रोत पहिचान एवम् व्यवस्थापन, संस्था सञ्चालन, आर्थिक व्यवस्थापन, आर्थिक पारदर्शिता, शैक्षिक उपलब्धि आदिका क्षेत्रहरूमा अभिभावक तथा सरोकारवालाहरूसँग छलफल, विचारविमर्श, अन्तरक्रिया जस्ता कार्यक्रमहरू राखी दुवै खाले शैक्षिक संस्थाहरूको दिगो विकास गराउन सकिन्छ ।

#### (झ) व्यवस्थापन एवम् सञ्चालन करारः

निजी शैक्षिक संस्थाहरूले निश्चित अवधिका लागि सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूको शैक्षिक व्यवस्थापन एवम् सञ्चालन करारमा लिन सक्ने हुन्छन् । यसरी व्यवस्थापन तथा सञ्चालनको जिम्मा लिएको सामुदायिक शैक्षिक संस्थाहरूमा भौतिक एवम् शैक्षिक पूर्वाधारहरूको विकास गरी निश्चित अवधिपछि साधन र स्रोतले सम्पन्न बनाई राज्यलाई हस्तान्तरण गर्न सक्ने हुन्छ ।

#### ४. अबको बाटो

सार्वजनिक निजी साभेदारी कार्यक्रम मूलतः शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर अभिवृद्धि, व्यवस्थित व्यवस्थापन, लक्षित वर्गको सहभागिता, प्रभावकारी सेवा प्रवाह, प्रक्रियागत सुधार आदि गर्ने भएकाले

यसबाट सार्वजनिक शैक्षिक संस्था र निजी शैक्षिक संस्था दुवैको संलग्नता र आपसी हित सुनिश्चित हुनुपर्ने भएकाले निम्नानुसारका कार्यगत आधारहरूको स्पष्टता हुन आवश्यक छ ।

- निजी शैक्षिक संस्थाहरूबाट प्राप्त हुने सेवालाई योजनावद्ध रूपमा व्यवस्थित गर्नुका साथै विद्यालय नक्साङ्कन मार्फत् सेवा क्षेत्रको परिभाषा निर्धारण गर्नु ।
- शैक्षिक सेवाहरू प्रभावकारी र जिम्मेवारीपूर्वक प्रवाह गर्नका लागि सार्वजनिक र निजी संस्थाहरूबिच साभेदारीको स्थायी कानुनी प्रावधान विकास गर्नु ।
- व्यावसायिक तालिमका लागि पूर्ण सेवा दिने गरी अथवा व्यावसायिक सिप, अनुभव आदान प्रदान गर्ने गरी वा निजी क्षेत्रले गरेको लगानीमा सार्वजनिक क्षेत्रले समेत लाभ लिन सक्ने गरी साभेदारीको निर्माण गर्नु पर्ने ।
- सामुदायिक विद्यालयहरूलाई तोकिएको आधारभूत स्तरसम्म उठाउनका लागि राज्यले हस्तक्षेप गर्ने नीति शिक्षा नियमावलीमा नै तोकिनु पर्ने ।
- लक्षित विद्यार्थीहरूलाई निजी शैक्षिक संस्थाहरूले भर्ना गराएवापत राज्यले ती संस्थालाई शोधभर्ना उपलब्ध गराउनु पर्ने ।
- पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकको विकास, वितरण, संरक्षण, उपयोग आदि कार्यमा निजी क्षेत्रको सहभागिता बढाउनु पर्ने ।
- निजी विद्यालयहरूको व्यवस्थापन र कार्यक्रमहरूलाई सामुदायिक विद्यालयमा लैजाने र तिनीहरूका बिच विविध पक्षहरूमा सहयोग गर्न प्रोत्साहित गर्नु ।
- निजी क्षेत्रका शैक्षिक संस्थाहरू सञ्चालन गर्न निश्चित समयका लागि शैक्षिक एवम् भौतिक पूर्वाधार विकास गर्न सरकारी, पती, गुठीका जग्गाहरू लजमा उपलब्ध गराउनु ।
- गैर सरकारी संस्थाहरूसँग विद्यालय अभिवृद्धिका लागि (भौतिक विकास, शैक्षिक सामग्री, सन्दर्भ सामग्री, पुस्तकालय, प्रयोगशाला आदि) जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नु ।
- लक्षित र अशक्त विद्यार्थीहरूलाई आर्थिक सहयोग उपलब्ध गराउने उद्देश्यले केन्द्रमा छात्रवृत्ति ट्रस्टको स्थापना गर्ने र छात्रवृत्ति तथा आर्थिक सहयोग उपलब्ध गराउनु ।
- रोजगारीका लागि गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न सामुदायिक विद्यालयहरूलाई उद्योग तथा व्यवसायहरूसँग आवद्ध गर्ने ।
- सामुदायिक विद्यालयहरूको लागत घटाउने र लागत पूरक हिसाबले सञ्चालन गरिनु पर्ने जसबाट अनुत्पादक खर्च घटी प्रति इकाई खर्च कम हुन्छ र कुलमा सरकारी लगानी वा बजेट वृद्धि गराउनु ।
- जनशक्ति उत्पादन कार्य गरिवी निवारण र राष्ट्रिय आर्थिक समुन्नतिका लागि लागत साभेदारीको नीति अवलम्बन गरी स्थानीय तिकाय, स्रोत व्यवस्थापन र परिचालन गर्नु ।
- सार्वजनिक निजी साभेदारीका स्किम र मोडलहरू सङ्कलन वा विकास गरी शैक्षिक योजना तथा कार्यक्रमहरू निर्माणकर्ताका लागि व्यवस्थापन, डकुमेन्टेसन र रिपोर्टिङ गर्नु ।
- राज्यले व्यावसायिक तथा वित्तीय संस्थाहरूसँग साभेदारी कार्यक्रममा सामुदायिक विद्यालयहरूको भौतिक विकास, निर्माण, मर्मत सम्भार आदिका लागि स्थानीय उद्योगी, व्यवसायी तथा चन्दादाताहरूलाई परिचालन गर्नु ।
- धार्मिक संस्था तथा विद्यालयहरू- गुरुकुल, गुम्पा, विहार, मदरसा आदिलाई निश्चित ढाँचा, समूह वा सोसाइटीमा लगी सञ्चालन गर्नु ।



## ५. निष्कर्ष

राज्यमा उपलब्ध सीमित साधन र स्रोतले मात्र नागरिकको चाहना अनुसार सबै क्षेत्रको समानुपातिक विकास गर्न सक्दैन। अझ शिक्षा जस्तो सार्वजनिक चासो एवम् जनसरोकारको विषयमा सम्भव हुने कुरै होइन। यस विषयमा राज्य र समुदाय तथा निजी क्षेत्रको आवश्यकतानुसार सहयोग एवम् साभेदारीका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नु पर्ने हुन्छ। दुर्गम वा पिछडिएको क्षेत्र र वर्गका शैक्षिक संस्थाहरूको अवस्था सुधार गरी गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्नु आवश्यक छ। यसका लागि भौतिक, आर्थिक, शैक्षिक रूपमा सम्पन्न सुगम क्षेत्रमा केन्द्रित शैक्षिक संस्था, शैक्षिक प्रतिष्ठान, औद्योगिक प्रतिष्ठान, सरकारी वा गैर सरकारी निकायहरूलाई कुनै विशेष शैक्षिक संस्थाको भौतिक अवस्था, आर्थिक स्थिति, पठनपाठनको स्तर, शैक्षिक सहूलियत, छात्रवृत्ति आदि जस्ता विषयहरूमा सहकार्य र साभेदारी गर्ने वातावरणको सृजना गर्न सकिन्छ। यसबाट निजी क्षेत्रमा सञ्चालित संस्थाहरूलाई वास्तविक सामाजिक सेवाको कार्य गर्ने अवसर मिल्ने छ। परिणाम स्वरूप तिनीहरूले कार्यको सन्तुष्टि प्राप्त गर्न र शिक्षा क्षेत्रमा महत्त्वपूर्ण योगदान गरेको अनुभूति प्राप्त हुन्छ। राज्यले शिक्षा विकासका लागि सरकार, स्थानीय निकाय, समुदाय, अभिभावक, गैर सरकारी संस्था, नागरिक समाज एवम् सिङ्गै राज्यले सार्वजनिक निजी साभेदारी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न शैक्षिक सङ्घ संस्था तथा उद्योग व्यवसायहरूलाई सकारात्मक दृष्टिले आवश्यक सहयोग पुऱ्याउनु जरूरी छ। साथै यिनीहरूको प्रावधान र प्रभावकारी कार्यान्वयनले भावी शिक्षाको पहुँच, विस्तार र गुणस्तरमा अपेक्षित सुधार हुने परिकल्पना गरी सबै सरकारी/निजी क्षेत्रलाई समेट्नु आवश्यक देखिन्छ।

### सन्दर्भ सामग्री

Poudel, Dr. Lekhnath : MoE, Public Private Partnership in Education in Nepal

पोखरेल, डा. बाबुराम : नेपालको सन्दर्भमा सार्वजनिक निजी साभेदारी कार्यक्रम

शिक्षा विभाग (२०६९) : भक्तपुर, शैक्षिक स्मारिका

National Planning Commission : Three Year Interim Plan (2007-09)

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, भक्तपुर : परिवर्तित सन्दर्भमा प्रभावकारी सेवा प्रवाहका लागि शैक्षिक नेतृत्व विकास

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, भक्तपुर : शैक्षिक सुशासनका लागि भावी शिक्षा नीति सम्बन्धी वृहत् सम्वाद (२०६६)

नेपाल निजामती कर्मचारी युनियन, शिक्षा मन्त्रालय : शिक्षा सोपान

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, भक्तपुर : शिक्षा

# शिक्षाको सामाजिक प्रतिफल

रामस्वरूप सिन्हा पिएचडी

पूर्व सचिव, शिक्षा मन्त्रालय

Email: rssinha2008@hotmail.com;

rssinha2000@gmail.com

सार

शिक्षामा लगानी भनेको मानवीय पूँजी निर्माणमा गरिने खर्च हो। तर शिक्षामा लगानी र लाभको दृष्टिकोणले व्यक्तिक र सामाजिक लगानी तथा लाभका पक्षहरू छन्। शिक्षा हासिल गरेकाहरू उत्पादकत्वमा अभिवृद्धि गरी आफ्नो र परिवारलाई सुखी बनाउँछ भने यसलाई व्यक्ति लाभ भनिन्छ। जब शिक्षाको प्रयोग सामाजिक/सार्वजनिक हितको लागि हुन्छ तब यसलाई शिक्षाको सामाजिक लाभ भनिन्छ। त्यस्तै शिक्षाको लाभ भनेको देखिने, मापनयोग्य, मौद्रिक, परिमाणात्मक मात्र हुँदैन। गुणात्मक, अमौद्रिक, अभौतिक लाभ पनि अत्याधिक महत्त्वपूर्ण हुन्छ। जसले व्यक्ति र समाजमा परिवर्तन ल्याउँछ। अर्थशास्त्रीहरूले शिक्षा लगानी प्रतिशतको आधारमा तथा समाजशास्त्री र शिक्षा शास्त्रीहरूले व्यक्तिको आचरण र व्यवहारमा आएको परिवर्तनबाट लेखाजोखा गर्दछन्। तर शिक्षा लगानीको गुणात्मक/अप्रत्यक्ष प्रतिफल मापन गर्न सजिलो हुँदैन। विश्वका विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानहरूले के देखाएको छ भने शिक्षामा लगानी स्तर तथा प्रतिफल सबै सिकारूका लागि एक समान हुँदैन। यसमा अन्तर्राष्ट्रिय राष्ट्रिय सिकारूको सामाजिक, साँस्कृतिक, आर्थिक, जातिय, लैङ्गिक शिक्षाको तह, स्तर र प्रकृति जस्ता तत्त्वहरूले प्रभाव पारेको हुन्छ। सबै तहको शिक्षाको व्यक्तिगत लाभ बढी भए पनि तुलनात्मक रूपमा उच्च तहको भन्दा तल्लो तहको शिक्षाको सामाजिक प्रतिफल केही उच्च हुन्छ।

खासगरी शिक्षाको सामाजिक लाभले स्वास्थ्यमा सुधारको न्यूनता तथा कल्याणकारी सेवा प्रवाहमा सिकारूको जीवनपर्यन्त लगानीको वचत गर्दछ। तर यो वचतमा पनि सबै ठाउँ र परिस्थितिको एकरूपता हुँदैन। विगत दुई दशकमा नेपालमा शिक्षाको विस्तार र विकासका साथै आर्थिक, सामाजिक अवस्थामा परिवर्तन आएको छ। गरिबी न्यूनीकरणतर्फ ठूलो उपलब्धि हासिल भएको छ। यो परिवर्तनहरूलाई शिक्षा लगानी प्रतिफलको रूपमा लिन सकिन्छ।

## विषय सन्दर्भ

विश्वव्यापी रूपमा नै शिक्षालाई मानवीय पूँजीमा लगानीको रूपमा लिने गरिएको छ। जसले आर्थिक उत्पादनमा वृद्धि गर्छ र मानिसको उत्पादकत्वमा अभिवृद्धि गरी देशको भावी विकासमा योगदान पुऱ्याउँछ। तसर्थ शिक्षा लगानीलाई विशेष रूपमा आर्थिक विकासमा शिक्षाको योगदानको रूपमा लिन सकिन्छ। तर शिक्षा लगानीलाई अन्य राष्ट्रिय लगानीसँग तुलना कसरी गर्ने? केले भावी आर्थिक विकासलाई बढी योगदान गर्छ: मानवीय पूँजीमा लगानी अथवा भौतिक पूँजीमा लगानी? के सबै किसिमको शिक्षाले बराबर उत्पादन गर्छ? के शिक्षा व्यक्ति र समाज दुवैको लागि लाभकारी (profitable) लगानी हो? माथिका यी सबै प्रश्नहरू शिक्षामा व्यक्तिगत र सार्वजनिक लगानी तथा लगानी र लाभबिचको धुरीमा घुमि रहन्छ (The relationship between the cost and benefit of education, viewed as a form of social and private investment)। यसले शिक्षाको व्यक्तिगत र सार्वजनिक लगानी तथा व्यक्तिगत र सामाजिक लाभ (individual and social investment and



individual and social benefit) पक्षलाई दर्साउँछ ।

शिक्षाको व्यक्तिगत लाभ भनेको शिक्षित भएको विद्यार्थी आफैले प्राप्त गर्ने लाभलाई जनाउँछ । शैक्षिक योग्यता प्राप्त गरेपछि, व्यक्तिले उत्पादकत्वमा अभिवृद्धि गरी बढी आयआर्जन गर्न सक्दछ र आफ्नो परिवारको जीवनलाई सुखी सम्पन्न बनाई सन्तुष्टि दिन सक्छ । तर शिक्षाको व्यक्तिगत लाभको विरलेषण गर्दा विद्यार्थी सबैलाई एक रूपमा गणना गर्नु उपयुक्त हुँदैन । किनकि विद्यार्थीहरूले शिक्षावाट प्राप्त गर्ने लाभलाई विभिन्न तत्त्वहरूले प्रभाव पारेको हुन्छ । तसर्थ उनीहरूको परिवेशलाई मध्यनजर राखेर मात्र शिक्षाको व्यक्तिगत लाभलाई नाप्नु पर्दछ । अर्को शब्दमा भन्ने हो भने व्यक्तिगत लाभको सन्दर्भमा एकै प्रकारको शिक्षावाट कुनै विद्यार्थीले बढी फाइदा लिन सक्छ भने कुनैले कम फाइदा लिन सक्छ ।

शिक्षाको सामाजिक लाभ (Social benefit) तर्फ दृष्टिगत गर्दा के बुझिन्छ भने शिक्षाले विद्यार्थी वा शैक्षिक योग्यता हासिल गरेका व्यक्तिलाई मात्र होइन अरूलाई पनि लाभ पुऱ्याई रहेको हुन्छ । जस्तै: डाक्टर, इन्जिनियर, कुशल प्रशासक वा राजनेता, वैज्ञानिक, शिक्षक, नर्स आदिहरूले व्यक्तिगत आय आर्जन गर्दछन् र लाभ प्राप्त गरी रहन्छन् । तर उनीहरूले समाज, राष्ट्र तथा विश्व समुदायमा पनि प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा लाभ पुऱ्याई रहेका हुन्छन् । यसमा पनि जब उनीहरूले खोज वा अनुसन्धान मार्फत् समग्र मानव जातिलाई अति आवश्यक पर्ने ज्ञान वा वस्तु पत्ता लगाउँछन् वा कुनै वस्तुको निर्माण, अनुसन्धान वा खोज गर्दछन् तब त्यसको सामाजिक लाभ अझ बढी हुन जान्छ । तसर्थ जब शिक्षाको प्रयोग व्यक्तिगत प्रयोजनका लागि हुन्छ तब यसवाट हुने लाभ व्यक्तिगत लाभ (Individual benefits) हो । जब यसको प्रयोग सार्वजनिक प्रयोजनका लागि हुन्छ भने त्यसवाट प्राप्त लाभलाई सार्वजनिक लाभ (Social benefits) भनिन्छ ।

#### शैक्षिक लागत लाभको विश्लेषण (Educational cost benefit analysis)

उपर्युक्त शिक्षाका लाभहरूलाई मापन गर्न सजिलो छैन । विभिन्न विचारधारा (school of thoughts) का विद्वानहरूले आ-आफ्नै ढङ्गले शिक्षा लगानी-लाभको लेखाजोखा गर्दछन् । अर्थशास्त्रीहरूले लागत लाभ (Cost benefit) वा लगानीको प्रतिफल (Rate of return) लाई आधार मानी शिक्षाको लाभको लेखाजोखा गर्दछन् । तर समाजशास्त्री (Sociologists) र शिक्षाशास्त्रीहरू (Educationists) ले मनोवैज्ञानिक वा व्यक्तिको आचरण, व्यवहार, ज्ञानबोध, व्यावसायिक वा अन्य लाभ आदिका आधारमा शैक्षिक लाभको लेखाजोखा गर्ने गर्दछन् । लागत-लाभ (Cost-benefit) तथा लगानीको प्रतिफल दर (Rate of return) को आधारले उत्पादकत्व र मौद्रिक लाभ सङ्ख्यात्मक (Quantitative) हिसाबमा नाप्दछ । यस अन्तरगत प्रत्यक्ष (Direct) रूपमा देखिने (Visible) तथा नाप्न सकिने (Measurable) लाभलाई मात्र समेटिन्छ । तर शिक्षाको लाभलाई नाप्ने दोस्रो आधार भनेको व्यक्ति वा समाजमा देखिएको गुणात्मक (Qualitative) परिवर्तन वा लाभलाई पनि मान्ने हो । अर्थात् यस्तो आधारमा नदेखिने वा अप्रत्यक्ष (Unvisible or indirect) लाभहरू समेटिएको हुन्छ । जस्तै: व्यक्तिको आचरणमा आएको परिवर्तन, ज्ञानमा भएको अभिवृद्धि, सामाजिक व्यवहार (Social behaviour) मा आएको परिवर्तन, जातीय र लैङ्गिक विभेदको अन्त्य, सामाजिक द्वन्द्वको अन्त्य, लागु पदार्थ र दुर्यसनबाट उन्मुक्ति आदि स्पष्ट रूपमा देखिँदैन तर यसले अप्रत्यक्ष रूपमा फाइदा दिइरहेको हुन्छ ।

अर्को उदाहरण भनेको प्रौढ कक्षा पुरा गरेपछि सहभागीहरू आफैमा आएको परिवर्तन, स्वास्थ्यप्रतिको जागरूकता, परिवार आकार निर्धारण, वातावरणीय व्यवस्थापन (Awareness towards health care, family size and environmental management), छोराछोरीको पढाइप्रतिको सोचमा आएको परिवर्तन

हुन् । यसले के जनाउँछ भने प्रष्ट नदेखिने वा सङ्ख्यात्मक/परिमाणात्मक रूपमा लेखाजोखा गर्न नसक्ने लाभले विद्यार्थी आफैं तथा समाज, समुदाय, राष्ट्र र सम्पूर्ण विश्व अर्थात् समस्त मानव जातिलाई नै फाइदा पुऱ्याइरहेकै हुन्छ । तर शिक्षाबाट हुने लाभ भनेको औपचारिक वा अन्य शिक्षाको मात्र परिणाम हो वा अन्य तत्त्वहरूको प्रभावको पनि परिणाम हो भने शैक्षिक लाभ विश्लेषणकर्ताहरू सामु एउटा अहम् प्रश्नको रूपमा उभै रहन्छ । जस्तै: विद्यार्थी विकासमा उनीहरूको क्षमता, दक्षता, आलोचनात्मक सोच (Critical thinking) र विशेष प्रकारका प्रतिभा (Special potentialities) हरूले समेत प्रभाव पार्न सक्दछन् । ती तत्त्वहरू भनेको विद्यार्थीको उमेर वा परिपक्वता (Age and maturity), पारिवारिक परिवेश/अवस्था, परिवारको पेसा, राष्ट्रिय अर्थतन्त्रमा आएको परिवर्तन आदिले पनि प्रभाव पारेको हुन सक्छ । त्यसैले शैक्षिक लाभहरूको मापन गर्दा अशैक्षिक तत्त्व (Non-educational elements) हरूको उपस्थितिलाई पनि मध्यनजर राख्नु पर्दछ (Woodhall, 2004) । ती तत्त्वहरूको सङ्क्षेपमा उल्लेख तल गरिएको छ :

- (क) शिक्षामा लगानी पद्धति र स्तर (Modality of education investment and level) ।
- (ख) शिक्षाको तह र प्रकृति (Level and nature of education) ।
- (ग) निजी र सामाजिक लाभ दर (Private and social rate of return) को अध्ययन ।
- (घ) महिला र पुरुष विचको लाभ दरको तुलनात्मक (Comparing rate of return) विश्लेषण ।
- (ङ) जातीय र सांस्कृतिक समूह (Caste and cultural groups) विचको तुलनात्मक लाभ दर विश्लेषण ।
- (च) समयानुसार लाभ दर प्रवृत्तिको पहिचान (Identifying trends in rate of return over time) ।
- (छ) अन्तरराष्ट्रिय तुलनाहरू (International comparisons) ।
- (ज) अन्तरराष्ट्रिय पद्धतिको पहिचान (Identifying global patterns) ।

#### शिक्षाको लागत (Cost of education)

##### शिक्षाको व्यक्तिगत तथा सामाजिक लागत (Private and social cost of education)

	निजी लागत (Private cost)	सामाजिक लागत (Social cost)
प्रत्यक्ष लागत (Direct cost)	शिक्षण शुल्क, यातायात, पोशाक, पुस्तक तथा अन्य शुल्कहरू	<ul style="list-style-type: none"> <li>● शिक्षकको तलब, परामर्शदाता तथा स्वयम्सेवी खर्च</li> <li>● भौतिक सुविधा : विद्यालय भवन, फर्निचर, कक्षाकोठा व्यवस्थापन, खेल मैदान, शौचालय, शिक्षण सामग्री र उपकरणहरू</li> </ul>
अप्रत्यक्ष लागतहरू (Indirect cost)	अवसर लागत/उपार्जन गुमाउने (Opportunity Cost/Earning foregone)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● अवसर लागत (opportunity cost/earning foregone)</li> </ul>
अन्य लागत (Other costs)		<ul style="list-style-type: none"> <li>● उपभोग, विमा, मर्मत सम्भार तथा तालिम खर्च (Cost of utilities, insurance, maintenance and training)</li> </ul>

Source: Lohani, 2001 and Woodhall, 2004



उपर्युक्त मैट्रिक्सले शिक्षामा सामाजिक, निजी, प्रत्यक्ष, अप्रत्यक्ष तथा लगानीका अन्य पक्षहरूलाई प्रस्तुत गरेको छ ।

उपर्युक्त वर्णन गरिए अनुसार शिक्षा लागत प्रतिफल दर (Rate of Return) लाई दुई दृष्टिकोणले वर्गीकरण गर्न सकिन्छ :

(क) सङ्ख्यात्मक (Quantitative) : प्रत्यक्ष वा मौद्रिक/भौतिक लाभ (Direct/monetary/fiscal benefit)

(ख) गुणात्मक (Qualitative) : अप्रत्यक्ष, अमौद्रिक/अभौतिक लाभ (Indirect, non-monetary/nonfiscal benefit)

(क) शिक्षाको सङ्ख्यात्मक, प्रत्यक्ष वा मौद्रिक/भौतिक लाभ (Quantitative, direct, monetary/fiscal benefit of education) : शिक्षाको सङ्ख्यात्मक लाभलाई निम्न तथ्यहरूद्वारा स्पष्ट गर्न सकिन्छ :

शिक्षाको स्तर, उमेर समूहगत आय (भारतको शहरी क्षेत्र)  
(Level of education, agewise, earning (Urban India)

आर्थिक आयदानी (रुपियाँमा)

शिक्षा स्तर	उमेर	मासिक आय	६० वर्षपछिको आय
निरक्षर	१०	१०००	७००
प्राथमिक शिक्षा पुरा गरेको	१२	२०००	१०००
निम्न माध्यमिक पुरा गरेको	१४	३०००	२०००
माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेको	१८	४०००	३०००
उच्च शिक्षा पुरा गरेको	२५	६०००	५०००

Source: Tan, 1988

क्षेत्रीय रूपमा तहगत शैक्षिक लगानी प्रतिफल  
(Return to education by level and region)

क्षेत्र	सामाजिक (Social)			निजी (Private)		
	प्राथमिक शिक्षा	माध्यमिक शिक्षा	उच्च शिक्षा	प्राथमिक शिक्षा	माध्यमिक शिक्षा	उच्च शिक्षा
एसिया/यूरोप/मध्य पूर्व*	१६.२	११.१	११	२०	१५.८	१८.२
उत्तर अफ्रिका	१५.६	९.७	९.९	१३.८	१३.६	१८.८
लैटिन अमेरिका/कैरिवियन	१७.४	१२.९	१२.३	२६.६	१७	१९.५
ओइसिडी	८.५	९.४	८.५	१३.४	११.३	११.६
सब सहारन अफ्रिका	२५.४	१८.४	११.३	३७.६	२४.६	२६.८
विश्व	१८.९	१३.१	१०.८	२६.६	१७	१९

\*NonOECD

(Source: Psacharopoulos and Hpatrinos, 2002)

तसर्थ शिक्षामा लगानी भनेको दीर्घकालीन लगानी (Longterm investment) हो र यसको प्रतिफलले व्यक्ति र समाज दुवैलाई लाभान्वित तुल्याउँछ । Psacharopoulos and Hpatrinos (2002) अनुसार "सबै तहको शिक्षाको सामाजिक प्रतिफलको तुलनामा निजी प्रतिफल दर उच्च हुन्छ । तर

माथिल्लो तहको शिक्षाको तुलनामा तल्लो तहको शिक्षाको सामाजिक प्रतिफल दर (Social rate of return) तुलनात्मक रूपमा केही उच्च हुन्छ। अर्कोतर्फ निम्न तहको शिक्षाको तुलनामा उच्च तहको शिक्षाको निजी प्रतिफल उच्च हुन्छ। त्यसैले निम्न तहको शिक्षाको सार्वजनिक प्रतिफल हुने भएको हुँदा त्यसमा राज्यले उच्च लगानी गर्दछ र उच्च शिक्षाको निजी प्रतिफल बढी हुने भएकोले त्यसमा सरकारी लगानी कम र व्यक्तिगत लगानी बढी हुन्छ। नेपालको उदाहरण लिने हो भने प्राथमिक तहमा औसत सरकारी लगानी करिब ५८.८ प्रतिशत छ भने उच्च शिक्षामा १० प्रतिशतको हाराहारीमा रहेको छ। त्यस्तै विकसित (Developed) देशको तुलनामा विकासशील (Developing) देशको शिक्षा लगानीको प्रतिफल उच्च हुन्छ। त्यस्तै प्राथमिक तह पुरा गरेको भन्दा निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तथा उच्च शिक्षा हासिल गरेकाहरूको आय बढी हुन्छ र एउटा निश्चित उमेर वर्षसम्म आर्जन बढ्दै जाने तथा त्यसपछि घट्दै जाने प्रवृत्ति देखिन्छ। (Tan, 1988)

#### सार्क राष्ट्रहरूमा शैक्षिक लगानी प्रतिफलको केही नमूना

राष्ट्र	प्राथमिक शिक्षा	माध्यमिक शिक्षा	उच्च शिक्षा
भारत	२.६	१७.७	१८.२
पाकिस्तान	८.४	१३.७	३१.२
श्रीलङ्का	-	१२.६	१६.१
नेपाल	१६.६	८.५	१२.०
बङ्गलादेश	४.१	४.०	१२.८

Source: Mukhtar, 2008

१४६

उपर्युक्त आँकडाले के देखाउँछ भने शिक्षाको वैयक्तिक र सामाजिक प्रतिफल सबै राष्ट्र र क्षेत्रका लागि समान रूपमा हुन सक्दैन। यो राष्ट्र/क्षेत्रको आर्थिक, सामाजिक र साँस्कृतिक अवस्था अनुसार तहगत रूपमा फरक फरक हुन्छ। विभिन्न अनुसन्धान अनुसार आठ वर्षको शिक्षाको तुलनामा हाइस्कूल शिक्षाले ४१ प्रतिशत तथा चार वर्षको कलेज शिक्षाले ६० प्रतिशत आजीवन आय (Lifetime income) मा अभिवृद्धि गर्छ (सिन्हा, २०६४)।

#### अतिरिक्त शिक्षा वर्षको लागत प्रतिफल दर (महिला-पुरुष)

#### (Rate of return to additional years of education) (Male-Female)

शिक्षाको तह	पुरुष	महिला
प्राथमिक	२.७	६.८
निम्नमाध्यमिक	४.५	२०.५
माध्यमिक	१३.२	२७.४
इन्टरमेडियट	११.१३	१६.९
स्नातक	१५.४	२२.६
स्नातकोत्तर तथा माथि	१५.१	३०.७

Source: Aslam, 2007

पाकिस्तानमा गरिएको एउटा सूक्ष्म स्तरको अध्ययन (Micro level study) ले महिला र पुरुषले प्राप्त गर्ने शिक्षा लगानी प्रतिफल स्तरलाई दर्शाएको छ। जस अनुसार अधिकतम शिक्षा वर्षले प्रतिफल दरमा वृद्धि गरेको देखिन्छ। प्राथमिक तहभन्दा उच्च शिक्षाको लगानी प्रतिफल उच्च रहेको देखिन्छ।



भने पुरुषको तुलनामा महिलाको शिक्षा लगानीको प्रतिफल उच्च रहेको छ । महिलाको शिक्षा लगानीको प्रतिफल पुरुषको तुलनामा अत्याधिक उच्च रहने प्रवृत्ति विकासशील देशहरूमा बढी रहेको हुन्छ ।

अमेरिकामा (CPS- 2003/2004) ले गरेको एउटा सर्वेक्षण अनुसार हाइस्कूल अनुत्तीर्ण, हाई स्कूल उत्तीर्ण, कलेज अध्ययन गरेका तथा बि.ए. (स्नातक) तथा त्यस भन्दा माथिका शिक्षा हासिल गरेकाहरूका लागि रोजगारीको अवसरमा पनि महिला पुरुष, गोरा, काला तथा आदिवासीहरू बिचमा विविधता देखिन्छ । त्यस्तै औसत वार्षिक आयमा पनि विभिन्नता देखिन्छ । अतः समान स्तरको शिक्षा हासिल गरे पनि सबै शिक्षार्थीले समान जागिरको अवसर पाउँदैनन् र सबैको आय समान हुँदैन । सामाजिक, साँस्कृतिक र भौगोलिक र अन्य परिवेश अनुसार रोजगारीको अवसर र शिक्षा लगानी प्रतिफल दर पनि फरक फरक हुन्छ । तल प्रस्तुत छ :

### शिक्षा र रोजगारीको अवसर

#### Education and employment opportunity

(प्रतिशतमा)

रोजगारी (Employment)	हाइस्कूल अनुत्तीर्ण	हाइस्कूल उत्तीर्ण	कलेज अध्ययन	स्नातक र माथि
पुरुष : गोरा	७१	७९	८१	८९
पुरुष : काला	४९	६६	७०	८३
पुरुष : आदिवासी (Hispanic)	७०	७८	६९	८५
पुरुष : अन्य	७१	७९	७७	८८
महिला : गोरा	४६	६५	७२	७८
महिला : काला	५६	६३	७०	८४
महिला : आदिवासी (Hispanic)	५१	५७	६४	६५
महिला : अन्य	४८	६२	६९	७३

शिक्षावाट जीवनपर्यन्त हुने उत्पादन (उमेर २१-६४)

(Lifetime market outcomes by educational attainment (Age 21-64))

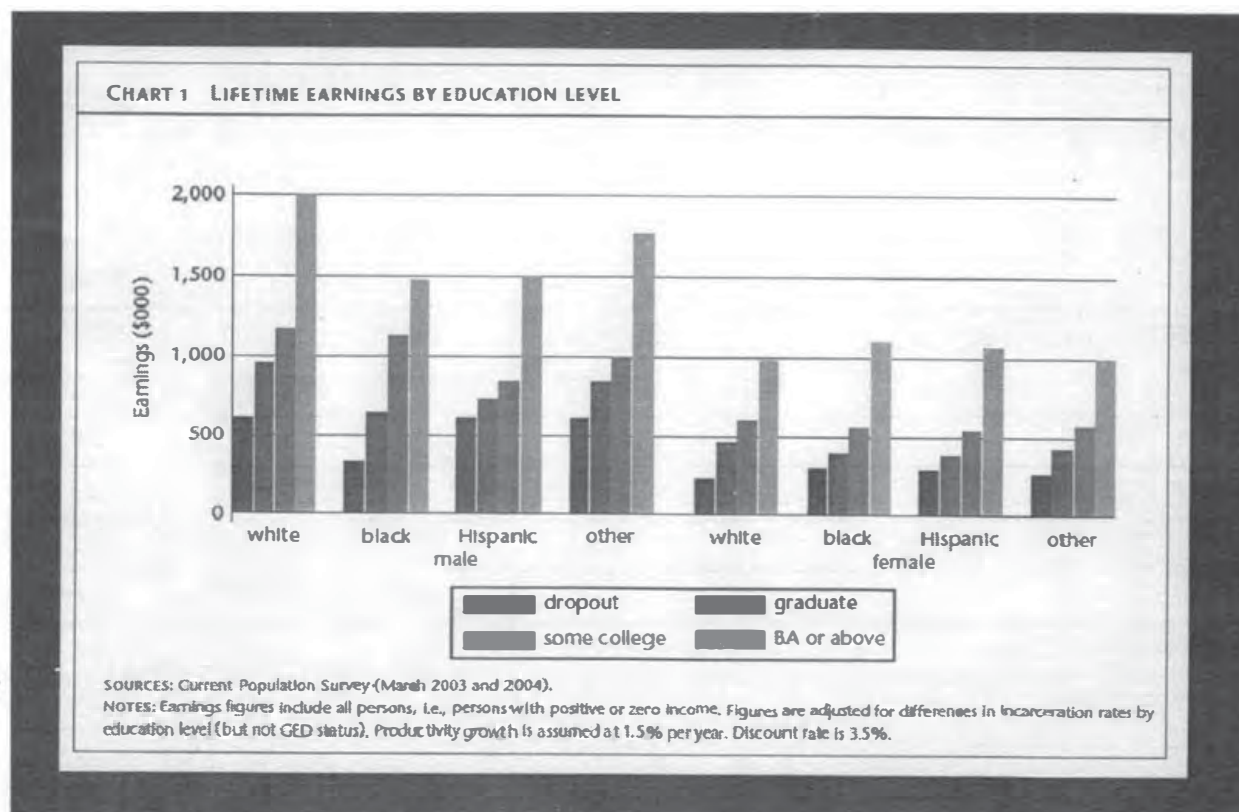
औसत वार्षिक आर्जन (अमेरिकी डलरमा)

	हाइस्कूल अनुत्तीर्ण	हाइस्कूल उत्तीर्ण	कलेज अध्ययन	स्नातक र माथि
पुरुष : गोरा	२२८००	३३९००	४०३००	७९१००
पुरुष : काला	१३५००	२१८००	२९६००	५३८००
पुरुष : आदिवासी (Hispanic)	२१४००	२४०००	२६०००	५४२००
पुरुष : अन्य	२२३००	३०१००	३४९००	६९७००
महिला : गोरा	७८००	१६५००	२०४००	३५६००
महिला : काला	१००००	१४२००	१९५००	४०६००
महिला : आदिवासी (Hispanic)	९९००	१४५००	१७३००	३९०००
महिला : अन्य	८६००	१५७००	१९२००	३६९००

Source: CPS (2003/2004)

नोट: रोजगारी दर जनसङ्ख्यामा आधारित छ । श्रमशक्ति आकारमा होइन । वार्षिक आय शून्य आर्जन गर्ने जनसङ्ख्या समेतलाई जनाउँछ । यसमा कैदमा परेकाहरूको आय दर समावेश गरिएको छैन (Employment rates are based on population : not labour force size annual earning includes those with zero earnings; no adjustment is made for incarceration rates) ।

### शिक्षा तहबाट जीवनपर्यन्त उपार्जन (Lifetime earnings by education level)



Source: CPS, 2003/2004.

(ख) शिक्षाको गुणात्मक, अप्रत्यक्ष/अमौद्रिक/अभौतिक लाभ (qualitative, indirect/non-monetary/non physical benefit of education)

शिक्षा लगानीको प्रतिफल भनेको सिर्फ परिमाणात्मक, प्रत्यक्ष, मौद्रिक/भौतिक लाभ होइन । यसको महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको व्यक्ति/समाजमा आएको गुणात्मक परिवर्तन हो । त्यसबाट अप्रत्यक्ष रूपमा व्यक्ति वा समाजलाई निरन्तर रूपमा लाभ प्राप्त भई रहन्छ । यसलाई तलका तिनओटा दृष्टिकोणले हेर्न सकिन्छ :

- (i) स्वास्थ्य सुधार (Health improvement)
- (ii) अपराधीकरण नियन्त्रण (Crime control)
- (iii) कल्याणकारी सेवा प्रवाह (Welfare service delivery)

(i) स्वास्थ्य सुधार (Health improvement)

शिक्षाले व्यक्ति र समाजको स्वास्थ्य सुधारमा निम्न भूमिका निर्वाह गर्दछ :

- शिक्षाले मानिस वा समाजमा चेतनाको अभिवृद्धि गर्दछ । त्यसले स्वास्थ्य र वातावरण परिवर्तनप्रतिको सचेतनामा अभिवृद्धि तथा शिक्षा प्राप्त गर्ने व्यक्तिको आयमा वृद्धिको कारण स्वास्थ्य लगानीमा वृद्धि हुन्छ । त्यसको प्रभाव स्वास्थ्य सुधारमा पर्दछ । तसर्थ प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा स्वास्थ्य



र शिक्षा अन्तरसम्बन्धित छ ।

- हाइस्कूल उत्तीर्ण गरेकाहरू अनुत्तीर्ण गरेकाहरू भन्दा सात वर्ष बढी बाँच्दछन् ।
- पौष्टिक आहार ग्रहण, स्वास्थ्य हेरचाह तथा लागु पदार्थ, धूम्रपान, मादक पदार्थ र सुर्तीजन्य पदार्थ प्रयोगको नियन्त्रणबाट जीवन पद्धति (Life style) मा परिवर्तन आउँछ ।
- स्वास्थ्य प्रतिको उत्तम ज्ञान तथा निर्णय लिने अवस्था ।
- शिक्षाको कारण उच्च आय तथा राम्रो रोजगारीको अर्थ ठूलो राशीको स्वास्थ्य विमा हुन्छ तथा स्वास्थ्यमा निजी लगानी पनि बढी हुन्छ ।

उपर्युक्त तथ्यहरूले स्वास्थ्य र शिक्षा बिचको अन्तर सम्बन्धलाई दर्शाउँछ भने शिक्षाले स्वास्थ्यमा पार्ने जीवनपर्यन्त बचतलाई समेत निम्नानुसार प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

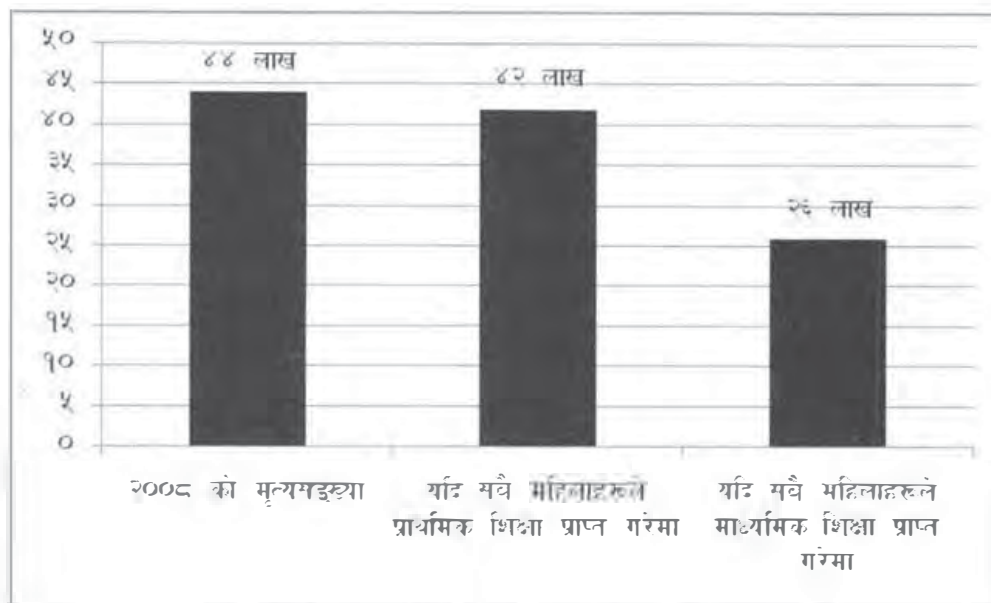
सम्भावित हाइस्कूल स्नातकको सार्वजनिक स्वास्थ्यमा जीवन पर्यन्त हुने बचत  
(Lifetime total public health savings pre-expected high school graduate)  
(अमेरिकी डलरमा)

	महिला	पुरुष
गोरा	२७९००	३९६००
कालो	५२९००	६२७००
आदिवासी (Hispanic)	३७८००	४६५००
अन्य	३९०००	४९२००

Source: Levin, 2008

नोट: (सम्भावित (expected) हाइस्कूल स्नातक भन्नाले हाइस्कूल उत्तीर्ण, अनुत्तीर्ण, कलेज अध्ययन गरेको वा वि.ए. पढेकालाई जनाउँछ)

यसको अर्को उदाहरण भनेको शिक्षाले मानिसको जीवन बचाउँछ । महिलाहरूमा शिक्षा प्राप्तिले सन् १९७०-१९९५ को विचमा उल्लेखनीय रूपमा कुपोषणमा कमी आएको छ भने खाद्य उपलब्धतामा महिलाहरूले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेका हुन् । शिक्षाले बाल र मातृ स्वास्थ्यमा सुधार ल्याउँछ किनभने यसले महिलाहरूलाई पोषण र रोगबारे सूचना प्राप्त गर्ने निर्णय गर्ने र आफ्नो जीवन आफ्नो नियन्त्रणमा राख्ने कुराहरूद्वारा सुसज्जित पार्दछ । सर्वेक्षणका परिणामहरूले के देखाएका छन् भने बालबालिकाहरूको जीवनमा जोखिमहरूलाई न्यूनीकरण पार्न थामाहरूको सबैभन्दा ठूलो हात हुन्छ । यदि अफ्रिकी आमाहरूले माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा प्राप्त गर्ने हो भने १८ लाख अर्थात् ४१ प्रतिशत नवजात शिशुहरूको मृत्यु घट्ने थियो । केनियामा प्राथमिक शिक्षा पुरा नगरेकाहरूबाट जन्मिएका शिशुहरू आफ्नो पाँचौं दिन भन्दा पहिला नै मर्ने सम्भावना माध्यमिक वा सोभन्दा माथिको शिक्षा प्राप्त आमाहरूको भन्दा दुईगुणा बढी रहन्छ । अफ्रिकी उपमहाद्वीपमा विभिन्न तहको मातृ शिक्षाको पुर्वानुमानमा पाँच वर्ष मुनिकाहरूले अनुमानित मृत्यु सङ्ख्या सन् (2003-2008) बिचको तुलना गर्दा ४२ लाख शिशुहरूको मृत्यु भएको थियो । यदि सबै महिलाहरूले प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गरेको भए यो सङ्ख्या ४४ लाख र यदि सबै महिलाहरूले माध्यमिक शिक्षा प्राप्त गरेको भए यो सङ्ख्या २६ लाखमा झर्ने थियो । अर्थात् शिक्षाको लाभान्शले १८ लाख जीवन बचाउन सक्छ । तलको चार्टले प्रस्तुत गर्दछ :



स्रोत: सिन्हा, २०६९।

## (२) अपराधीकरण नियन्त्रण (Crime control)

अमेरिकामा सन् १९८७ देखि कारागारमा रहेका बन्दीहरूका लागि गरिने खर्चमा १२७ प्रतिशतले वृद्धि भएको छ भने उच्च शिक्षा लगानीमा मात्र २१ प्रतिशतले वृद्धि भएको छ। अधिकांश देशहरूले उच्च शिक्षाभन्दा बन्दीहरूका लागि बढी खर्च गर्ने गर्दछन्। करिब आधा जस्तो बन्दीहरू हाइस्कूल छाड्ने (Dropouters) रहेका छन्। मुख्य अपराधिक गतिविधिहरूलाई विचार गर्दा दुष्कार्य, कुकर्म, निषेधकारी कार्य, ठग्ने, छल गर्ने तथा बाल/बालिका (Juvenile) सम्बन्धी उपराधहरू रहन्छन्। यी अपराधिक गतिविधिहरूलाई नियन्त्रण गर्न सक्ने हो भने राज्यको ठूलो धनराशि बचत हुने थियो। अपराधलाई नियन्त्रण गर्दा सम्भावित हाइस्कूल स्नातक (Expected high school graduates) को जीवनपर्यन्त अपराधिक न्यायप्रणालीबाट निम्नानुसारको धनराशि बचत हुने देखिन्छ:

### अपराध न्यूनीकरणबाट जीवनपर्यन्त बचत (Lifetime cost saving from reduce criminal activities)

(अमेरिकी डलरमा)

	पुरुष		महिला
गोरा	३०२००		८३००
काला	५५५००		८६००
आदिवासी (Hispanic)	३८३००		८३००
औसत		३६६००	

Source: Levin, 2008

नोट: अपराधिक गतिविधि ६५ वर्षको उमेरमा ह्रास हुन्छ। ह्रास हुने दर प्रत्येक उमेर समूहको वास्तविक घटनामा आधारित छ (UCR, 2004) ह्रास दर (Discount rate) ३.५ प्रतिशत रहेको छ।



### (३) कल्याणकारी सेवा प्रवाह (Welfare service delivery)

गरिव, निर्धन, असहाय, अनाथ, विपन्न वर्गहरूलाई सार्वजनिक सेवाको अत्याधिक आवश्यकता पर्दछ। यी कल्याणकारी कार्यहरूमा राज्यले ठूलो धनराशि खर्च गर्नु पर्ने हुन्छ। जस्तै: विधवाहरूको जीवन निर्वाह तथा नाबालक बालबालिकाहरूका लागि सरकारले लगानी गर्नुपर्ने हुन्छ। त्यस्तै यिनीहरूका लागि खाद्य आपूर्ति, आवास र शिक्षा सेवाहरूको प्रवाह सघन रूपमा गर्नुपर्ने हुन्छ। अतः शिक्षा प्राप्तिले गर्दा सरकारी सेवाको न्यूनीकरण हुन्छ। तसर्थ शिक्षा प्राप्तिलाई त्यस्तो खर्चमा बचत हुन्छ। त्यसको विवरण तल प्रस्तुत गरिन्छ :

प्रति सम्भावित हाइस्कूल स्नातकको जीवनपर्यन्त कल्याणकारी खर्च बचत

(Welfare expenditure extra lifetime saving per-expected high school graduate)

(अमेरिकी डलरमा)

	पुरुष		महिला
गोरा	१२००		५०००
काला	३३००		९०००
आदिवासी (Hispanic)	१२००		३९००
औसत		३०००	

Source: Levin, 2008

माथिको तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने सबै जाति र लिङ्गका लागि राज्यले गर्ने कल्याणकारी सेवा प्रवाहमा एकरूपता हुँदैन। लक्षित समूहको आवश्यकतानुसार यसमा विभिन्नता हुन्छ।

शिक्षाका व्यक्तिगत र सामाजिक उपर्युक्त लाभौंहरू बाहेक अन्य लाभौंहरू छन्:

- शिक्षित महिलाहरू स्वस्थ हुन्छन् र प्राथमिक शिक्षा पुरा गर्ने युवा समूहमा एचआइभी/एड्स (HIV/AIDS) को सङ्क्रमणमा कमी आउँछ। यदि संसारका सबै केटाकेटीहरू प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्ने हो भने आगामी एक दशकमा ७० लाख HIV का नयाँ संक्रमण रोकिन्थ्यो। सन् २००९ मा यूएनएड्सको अनुमान अनुसार १५ वर्ष मुनिका ३ लाख ७० हजार बालबालिकाहरू HIV बाट प्रभावित भए। बालबालिकाहरूमा ठूलो सङ्ख्यामा HIV सङ्क्रमण आमाहरूबाट गर्भावस्थाको दौरान अथवा प्रशवको बेला वा स्तनपान गराउने बेलामा जीवाणु सर्नेबाट हुने गरेको छ। यस किसिमको संक्रमणहरूमध्ये धेरैजसोलाई शिक्षाको माध्यमद्वारा रोक्न सकिन्थ्यो (UNESCO, 2011)।
- शिक्षाले मानव अधिकार, बालअधिकार तथा महिला अधिकारहरूप्रति सम्पूर्ण विश्वलाई नै जागरुक बनाउँछ। त्यस्तै शिक्षा भनेको बालबालिकाहरू प्रति दर्साउने समान व्यवहार हो जो एउटा मानव अधिकार हो र अन्य क्षेत्रहरूमा अधिकार प्राप्तिको एउटा सशक्त माध्यम पनि हो।
- भूमण्डलीय गृष्माकरण (Global warming) तथा जलवायु परिवर्तन (Climate change) र यसका असरबाट सुरक्षित गर्छ। सुनामी, भूकम्प जस्ता दैवी प्रकोपहरूबाट सचेतना शिक्षाले मानवीय क्षतिलाई न्यून गर्न सक्छ (UNESCO, 2011)।
- विसौ शताब्दीले दुई-दुई ओटा भीषण विश्वयुद्धको दृश्य देख्यो। त्यस्तै विसौ शताब्दीको अन्त्य तथा

एक्काइसौं शताब्दीको प्रारम्भमा संसारभरि नै आतङ्क र द्वन्द्वको स्थिति रह्यो । अब मानवलाई शान्ति चाहिएको छ । “शान्तिको विकल्प अरु केही होइन शान्ति नै हो” जसको उपलब्धि “शान्तिमुखी शिक्षा”को अभियान नै हो (सिन्हा, २०६३) ।

### नेपालको सन्दर्भ (Nepalese context) :

विश्वकै ऐतिहासिक तथ्य तथा अध्ययन अनुसन्धानहरूले “शिक्षा एक सैद्धान्तिक मार्ग दर्शन हो जसले आर्थिक विकासको अभिवृद्धि गरी कृषि तथा औद्योगिक प्रगति एवम् गरिबी न्यूनीकरणमा महत्त्वपूर्ण योगदान दिन्छ” भन्ने दर्शाएको छ । त्यस्तै शिक्षाले मानिसमा गुणात्मक परिवर्तन ल्याई सामाजिक विकासलाई समेत मार्ग प्रशस्त गर्दछ ।

नेपालको विगत तीन दशकको आर्थिक सामाजिक विकासलाई विश्लेषण गर्दा शिक्षाको योगदानलाई प्रत्यक्ष प्रमाणको रूपमा लिन सकिन्छ । नेपालको अध्ययन प्रतिवेदनहरूले समेत प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षाको उच्च प्रतिफलदरतिर इङ्गित गरेका छन् (World Bank, 1994) ।

### शिक्षाको प्रतिफल दर

(Rate of return in education)

(प्रतिशतमा)

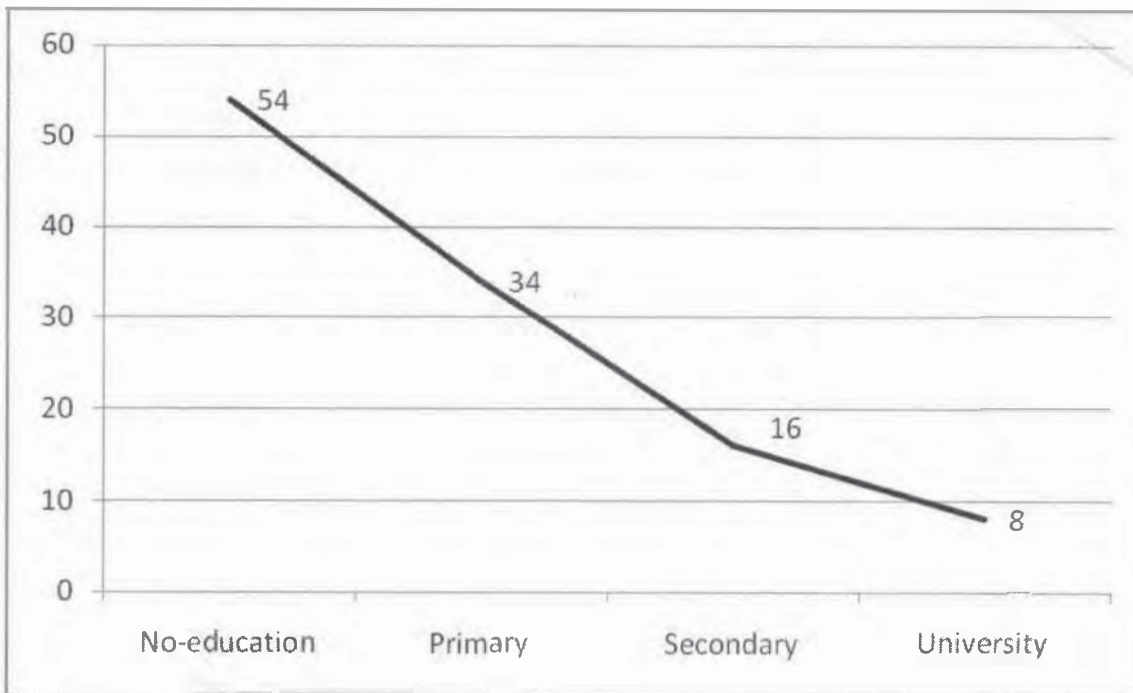
तह	निजी प्रतिशत दर (Private rate of return)		सामाजिक प्रतिफल दर (Social rate of return)
	Low cost estimates	High cost estimate	
Primary vs Non-primary	१७.४	१६.६	१५.९
Secondary vs Primary	९.८	८.६	८.२
University vs Secondary	१३.८	१२.१	९.३

Source: Parajuli, 1999

माथिको तालिकामा क्षेत्रगत सबै तहको शिक्षाको व्यक्तिगत प्रतिफल, अप्रत्यक्ष लागत (indirect cost) अर्थात् शिक्षा प्राप्त गर्दा गुमाइने अवसर लागत (opportunity cost) को आधारमा मात्र अनुमान गरिएको छ । तर यसमा गैर शिक्षा क्षेत्रको लाभ तत्त्वहरू जस्तै स्वास्थ्यमा सुधार, प्राविधिक खोज तथा सबैका लागि उत्तम समाजको सिर्जना समावेश गरिएको छैन ।

पराजुली (२००१) को अध्ययन अनुसार प्राथमिक शिक्षा पनि प्राप्त नगरेका ५४ प्रतिशत परिवार गरिव छन् तर जुन परिवारका मुली (House head) ले प्राथमिक शिक्षा मात्र प्राप्त गरेका छन् त्यस्ता परिवारहरू ३४ प्रतिशत मात्र गरिव छन् । त्यस्तै माध्यमिक शिक्षा पुरा गरेका १६ प्रतिशत तथा उच्च शिक्षा हासिल गरेका ८ प्रतिशत परिवारहरू मात्र गरिवीका रेखामुनि जीवनयापन गर्दछन् । तलको रेखा चित्रद्वारा स्पष्ट गर्न सकिन्छ :





Source: Parajuli, 2001

तसर्थ मानवीय उत्पादकत्व तथा आर्थिक उत्पादन अभिवृद्धिका लागि शिक्षा, स्वास्थ्य र रोजगारीलाई आधारभूत तत्वको रूपमा लिइन्छ। नेपालको शिक्षा विकासको अवस्था हेर्ने हो भने प्राथमिक शिक्षाको खुद भर्नादर (NER) ९५.३, निम्नमाध्यमिक ७२.२, माध्यमिक ५४.३ तथा उच्च माध्यमिक १०.४ प्रतिशत पुगेको देखिन्छ। साक्षरता प्रतिशत (१५-२४) उमेर समूहको ८४, १५ वर्ष माथिको उमेरसम्मको साक्षरता प्रतिशत ५६.५ तथा ६ वर्ष माथिको साक्षरता प्रतिशत ६५.९ प्रतिशत पुगेको देखिन्छ। त्यसको परिणामस्वरूप देशमा वैयक्तिक र सामाजिक गुणात्मक परिवर्तनहरू आएको छ। औसत जनसङ्ख्या वृद्धि दर १.३५ प्रतिशतमा झरेको छ भने अपेक्षित औसत आयु करिब ६७.५ वर्ष पुगेको छ। त्यस्तै स्वास्थ्यतर्फ मातृ मृत्यु दर (प्रति लाखमा) २२९, शिशु मृत्यु दर (प्रति हजार जन्ममा) ५० तथा कुल प्रजनन दर (१५.४९) वर्षका महिलामा २.९ प्रतिशतमा झरेको देखिन्छ। सुरक्षित पानीको स्रोतको उपलब्धता (ग्रामीण, सहरी) दुवै सेवामा ८० तथा सौचालयको पहुँच हुनेको सङ्ख्या ६१.८ प्रतिशत रहेको देखिन्छ। (DoE, 2012, के.त.वि. २०६८, रा.यो.आ. २०६७, शि.मं. २०१३)

वृहत् आर्थिक सन्दर्भ (Macro-economic context) बाट भौतिक उपलब्धितर्फ दृष्टिगत गर्दा नेपालले गरिवी न्यूनीकरणतर्फ प्रभावकारी उपलब्धि हासिल गरेको छ। सन् २००९ को अवधिमा गरिवी घटेर करिब २५.४ प्रतिशतको हाराहारीमा पुगेको छ। तर पनि सहरी र ग्रामीण क्षेत्रको धनी र गरिव विचको दूरी फराकिलो रहेको तथा क्षेत्रीय दृष्टिकोणबाट पनि गरिवीको अवस्था असन्तुष्टित रहेको देखिन्छ।

अन्तमा के भन्न सकिन्छ भने शिक्षाको लागत प्रतिफल व्यक्ति तथा समाजलाई प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष, मौद्रिक र अमौद्रिक, भौतिक र अभौतिक तथा परिमाणात्मक र गुणात्मक रूपमा प्राप्त हुन्छ। भौतिक रूपमा आय आर्जनमा वृद्धि हुन्छ र उसले व्यक्तिगत र पारिवारिक जीवनलाई सुखी बनाउँछ तथा अधिक आमदानी गरे वापत राष्ट्रलाई अधिक कर पनि तिर्छ। अभौतिक रूपमा व्यक्ति र समाजमा आउने

गुणात्मक परिवर्तन हो । जसलाई मौद्रिक रूपमा मात्र नाप्न सकिँदैन । जस्तै व्यक्तिको विचार, परिवार आकार, स्वास्थ्यमा आएको परिवर्तन, अपराध नियन्त्रण, निदानात्मक शिक्षा, सार्वजनिक सेवा प्रवाह र तोककल्याणकारी कार्यमा खर्चको न्यूनीकरण तथा अध्ययन अनुसन्धान र नयाँ खोजले मानव जीवनमा पार्ने प्रभाव आदि हुन् । विगत दुई दसकभित्र नेपालमा शिक्षा विस्तार एवम् विकासका साथै नेपालीहरूको आर्थिक, सामाजिक जीवन स्तरमा आएको परिवर्तनलाई शिक्षाकै लगानी प्रतिफलको रूपमा लिन सकिन्छ ।

### सन्दर्भ सामग्री

केन्द्रीय तथ्याङ्क विभाग (२०६८) । राष्ट्रिय जनगणना २०६८ को प्रतिवेदन । काठमाडौं : केन्द्रीय तथ्याङ्क विभाग ।

रा.यो.आ. (२०६७) । त्रिवर्षीय योजनाको आधारपत्र २०६७/०७० । काठमाडौं : राष्ट्रिय योजना आयोग ।

सिन्हा, रामस्वरूप (२०६३) । २१औं शताब्दीको शैक्षिक दूरदृष्टि । काठमाडौं : काभ्रे अफसेट प्रेस ।

सिन्हा, रामस्वरूप (२०६९) । शिक्षक शिक्षा । भक्तपुर : शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र ।

शि.मं. (२०१३) । सबैका लागि शिक्षा र सहस्राब्दी विकास लक्ष्य : विद्यमान अवस्था, चुनौती र भावी दिशा (छलफलपत्र) । काठमाडौं : शिक्षा मन्त्रालय ।

Aslam, M. (2007). Rate of return to education by gender in Pakistan : Global Poverty research group.

CPS, (2003/2004). Current Population Survey. Washington, USA.

DoE, (2012). Flash I Report 2069. Bhaktapur : DoE.

Levin Hertry, M. (2008). The economic Pay-off to educational justice. Annual meeting of American educational research association. USA.

Lohani, S. R. (2001). Return to education in Nepal, Education. Bhaktapur : CDC.

Mukhtar, (2008). Poverty and economic vulnerability in South Asia. Kathmandu : UNGEI Formate Printing Press.

Parajuli, D. (1999). Education and earning in Nepal : A human Capital approach, A Thesis in economics. USA : Harvard University.

Parajuli, D. (2001). External efficiency and equity in education, background paper for the working paper on financing for the World Bank. Washington : The World Bank.

Psacharopoulos, G and Hpatrinos, A. (2002). Return to investment in education : A future update. Washington D.C. : the World Bank.

Tan, J.P. (1988). Analytical tools for sector work in education. USA : the World Bank.

The World Bank. (1994). Nepal Critical issues in secondary education and options for reform. Washington D.C. : the World Bank.

UNESCO, (2011). EFA, global monitoring report. Paris : UNESCO.

Woodhall Mavreen, (2004). Cost-benefit analysis in education planning. Paris : UNESCO.



# सामुदायिक विद्यालयमा एसएलसीको नतिजा उच्च गराउने उपाय

शिवकुमार सापकोटा

जिल्ला शिक्षा अधिकारी, दोलखा

Email: sapkotashiba@yahoo.com

सार

नेपालमा शिक्षा- २०११ को प्रारम्भबाट शिक्षाको विकास भएको पाइन्छ । त्यसै क्रममा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम लागू भएपछि शिक्षामा विभिन्न सुधार भई आर्थिक लगानी समेत बढेको देखिन्छ । यसले गर्दा धेरैजसो बालबालिकाहरूले विद्यालयमा जाने सुविधा प्राप्त गरे । यद्यपि माध्यमिक विद्यालयको अन्तिम परीक्षा एस.एल.सी.मा कम विद्यार्थीहरू उत्तीर्ण भएबाट विद्यालय शिक्षाको न्यून उपलब्धि भएको मान्न सकिन्छ । यसको विश्लेषण गर्नु जरूरी छ । सरकारको तलब खाने वर्गले आफ्ना छोराछोरीहरूलाई निजी विद्यालयहरूमा अध्ययन गराउने गरेका छन् । त्यसैले सरकारी स्रोतबाट तलब भत्ता खाने सम्पूर्ण राष्ट्र सेवकहरूले आफ्ना छोराछोरीहरूलाई सामुदायिक विद्यालयमा अनिवार्य रूपमा अध्ययन गराउनु पर्ने कानुनी प्रावधान हुनु पर्दछ । यसले गर्दा सामुदायिक विद्यालयमा अध्यापन राम्रो भई शिक्षाको गुणस्तर वृद्धि हुन जान्छ ।

विषय प्रवेश

नेपाल शिक्षा- २०११ को शिक्षा योजनाका आधारमा नेपालमा शिक्षाको व्यवस्थित विकास गर्ने प्रयासको थालनी भएको पाइन्छ । त्यसपछि आन्तरिक एवम् वैदेशिक स्रोतबाट शिक्षामा लगानी वृद्धि भइरहेकै छ । त्यसका अतिरिक्त आधुनिक शिक्षा प्रणालीको थालनी गर्ने राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८, प्रजातान्त्रिक शिक्षा व्यवस्थापन प्रणालीको थालनी गर्ने राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ र विश्वव्यापी शैक्षिक प्रवृत्तिसँग तालमेल खानेखालको समसामयिक शिक्षा प्रणाली आरम्भ गर्ने विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २०६३ सम्मका आवधिक सुधार योजनाहरूको कार्यान्वयनसँगै विद्यालय शिक्षामा उल्लिखित रूपमा आर्थिक लगानी बढाउने व्यवस्था मिलाइएको छ ।

आर्थिक वर्ष २०६९/७० को वार्षिक बजेटसम्म विद्यालय शिक्षा क्षेत्रमा मात्र सरदर ७० अर्ब रकम खर्च गर्ने व्यवस्था गरिएको थियो । सरकारले वैदेशिक सहायता लिएरै भए पनि वार्षिक विकास खर्चको सरदर ७०% भन्दा बढी रकम शिक्षा विकासमा लगानी बढाउने निरन्तरता राखेको छ । त्यसै गरी देशको अन्य विकासका क्षेत्रहरूमध्ये सबभन्दा बढी बजेटको हिस्सा प्राप्त गर्ने शिक्षा क्षेत्र नै हो । यसरी आर्थिक लगानी र सरकारको केन्द्रीकृत प्रयासको परिणामस्वरूप शिक्षामा पहुँच अथवा बाल बालिकाको सहभागिताका दृष्टिले हेर्दा नेपालको कुल जनसङ्ख्याको सरदर ४०% जनसङ्ख्याले प्रत्येक दिन औपचारिक अथवा अनौपचारिक शिक्षा आर्जन गर्न कुनै न कुनै प्रकारको विद्यालय जान पाउने सुविधा उपलब्ध गराउन सकिएका कारण सन्तोष लिन सकिने पनि गुणस्तरका दृष्टिले लज्जास्पद नतिजा सामना गर्नु परेको छ । प्रवेशिका परीक्षा अथवा एसएलसी परीक्षा कक्षा १० को अन्तिम परीक्षामात्र नभई यो माध्यमिक विद्यालयस्तरको नै अन्तिम परीक्षा भएकाले यसमा विद्यार्थी उत्तीर्णको अवस्थाले समग्र विद्यालय क्षेत्रको गुणस्तरको ठूलो अंशको प्रतिनिधित्व गर्दछ ।

१२५

Teacher Education



## एसएलसीको नतिजा समीक्षा

विगत १० वर्षदेखिको एसएलसी नतिजा विश्लेषण गर्दा औसत उत्तीर्ण ५३% देखिन्छ भने सरदर ४७% अनुत्तीर्णको आँकडाले शैक्षिक क्षति दर्साउँछ। यस्तै सरदर ५०% क्षति अथवा ड्यामेज उत्पादन गर्ने कुनै कारखाना हुँदो हो त त्यसलाई रूग्ण उद्योग मानी बन्द गर्ने अथवा कारखानाको सम्पूर्ण डिजायन परिवर्तन गरी पूर्णरूपमा परिमार्जित ढाँचामा सञ्चालन गर्ने गरिन्छ।

विद्यालय शिक्षाको अन्तिम परीक्षाका रूपमा रहेको एसएलसी परीक्षामा सङ्ख्यात्मक रूपले कम उत्तीर्ण हुनु र अधिकांश उत्तीर्ण जनशक्ति पनि व्यावहारिक जीवनमा सफल हुन नसक्नु दुवै अवस्थालाई एसएलसीको अथवा विद्यालय शिक्षाको न्यून उपलब्धि मान्न सकिन्छ। अब हाम्रो विद्यालय प्रणालीको उच्च क्षति अर्थात् गुणस्तरका दृष्टिले न्यून उपलब्धि प्राप्त हुनुको कारण विश्लेषण गर्न पनि जरूरी छ। यस प्रसङ्गमा हाम्रा सामुदायिक विद्यालयलाई नेपालको उत्तरी सीमावर्ती क्षेत्र चिनको खासामा अवस्थित कारखानाहरूसँग तुलना गरेर बुझ्न सान्दर्भिक हुन्छ। खासाका कारखानाहरूमा उत्पादन हुने सामानहरू चिनियाँ जनशक्तिले बनाउने तर चिनियाँ जनताका लागि नभई नेपाल जस्ता विपन्न छिमेकी देशका जनतालाई लक्षित गरी बनाइन्छ। सस्तो मूल्यमा फरक फरक डिजायनका कपडा लगायत उपभोग्य सामग्रीहरू उत्पादन गरिन्छ। हामी खरिद गर्छौं, प्रयोग गर्छौं, तत्कालको समस्या समाधान भएको जस्तो मान्छौं पनि तर सामग्रीको टिकाउ शक्ति र गुणस्तर हेर्दा हमेसा हामी दिक्क मान्दछौं। यसबाट कसैले सन्तुष्टि लिन सक्दैनौं। हामी जस्ता नीति निर्माता/प्रशासक/शिक्षकले हाम्रा विद्यालयहरूका लागि नीति बनाउँछौं, पाठ्यक्रम बनाउँछौं, विद्यालय सञ्चालन गर्छौं, अध्यापन गर्छौं तर अधिकांशका छोराछोरीका लागि नभई हाम्राबाहेक अन्य विपन्न जनताका छोराछोरीहरूका लागि गर्छौं। शिक्षा दिन्छौं। शिक्षा सस्तो पनि छ। त्यसैले ती अभिभावकले आफ्ना बालबच्चा नपढाई घरमै राख्नुभन्दा विद्यालयमा पठाउँछन् तर तिनले प्राप्त गरेको उपाधिहरू रोजगार बजार अथवा उच्चशिक्षाको क्षेत्रमा तुच्छ सावित भएको पाउँदा अभिभावक र विद्यार्थीमा चरम असन्तुष्टि र निराशा एकै पटक उत्पन्न हुन्छ।

### नतिजा न्यूनताका कारणको समीक्षा

वास्तवमा एसएलसीमा न्यून उपलब्धि मात्र हात लाग्नुको प्रमुख कारण अर्काका लागि शिक्षा दिइने प्रणाली अर्थात् अपनत्त्वविहीन शिक्षा प्रणाली नै हो। वर्तमान सन्दर्भमा अपवाद बाहेक समाजका शिक्षित, रोजगारवाला, र स्रोतसाधनमा पहुँचभएका समाजका शक्तिशाली अभिभावकका रूपमा चिनिने शिक्षक, कर्मचारी, सेना, प्रहरी र राजनीतिकर्मीका छोराछोरीहरू सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गराउने प्रचलन हराइ सकेको छ। सरसर्ती हेर्दा राज्यको शासन व्यवस्था सञ्चालनका हरेक संयन्त्रमा नियन्त्रण राख्ने यस्ता वर्गले तिरस्कार गरेको सामुदायिक विद्यालय शिक्षा व्यवस्थामा स्वाभाविक रूपमा स्रोतसाधनको अभाव रहन्छ, अभिभावकको सहभागिता शून्य रहन्छ, विद्यालय सञ्चालनमा सेवाग्राहीको निगरानी एवम् नियन्त्रण कमजोर हुन्छ र शैक्षिकगुणस्तरका लागि कसैको पेचिलो दवाव रहँदैन। परिणामस्वरूप सार्वजनिक विद्यालय शिक्षा प्रणाली खोक्रो रोजगारी गर्ने अखडा बन्न गएको छ। अनि त्यसको विकल्पका रूपमा सरकारलाई नै चुनौती दिन सक्ने निजीक्षेत्रको नियन्त्रणमा सञ्चालन हुने भीमकाय निजी शिक्षा प्रणाली फस्टाउँदै छ। यसैले समाजका ती शक्तिशाली वर्ग तथा व्यापारी एवम् व्यवसायी घनाड्यहरूको नेतृत्व, सहभागिता र सहयोग प्राप्त गर्दछ।



## नतिजा सुधारका उपाय

आलेखमा चर्चा गरिएको अपनत्वविहीन सामुदायिक विद्यालय शिक्षा प्रणालीको आमुल सुधारको अचुक उपाय भनेको सरकारी तथा सरकारी लगानीमा रहेका सम्पूर्ण अर्ध सरकारी निकायहरूमा कार्यरत रही सरकारी स्रोतबाट तलब भत्ता खाने सम्पूर्ण राष्ट्रसेवक जनशक्ति एवम् पदाधिकारीहरूका छोराछोरीहरू अनिवार्य रूपमा सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गराउने अक्षय्य कानुनी प्रावधान नै हो । यसलाई अभियानका रूपमा कार्यान्वयन गर्नका निमित्त शिक्षक, प्राध्यापक, निजामती कर्मचारी, संस्थानका कर्मचारी, सेना, प्रहरी, स्थानीय निकायका पदाधिकारी, संवैधानिक निकायका पदाधिकारीहरू आदिका छोराछोरीहरू विद्यालयमा मात्र अध्ययन गराउने अन्यथा कानुन बमोजिम दण्ड गर्ने गरी सम्बन्धित कर्मचारी/पदाधिकारीको सेवा सञ्चालन सम्बन्धी ऐन/नियमावली आचारसंहिता व्यवस्था गरिनु पर्दछ ।

यस्तो प्रावधान लागु भएपछि शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने र सिङ्गो राज्यसञ्चालनमा सुशासन कायम गर्न अनेक प्रतिफल प्राप्त गर्न सकिने छ । सामुदायिक विद्यालय शिक्षा सञ्चालनमा समाजका उल्लेखित शक्तिशाली राष्ट्रसेवक अभिभावकको अपनत्व वृद्धि हुनेहुँदा यसको परिणामस्वरूप शिक्षामा लगानी प्रबर्द्धन, नीति निर्माणमा जवाफदेहिता अभिवृद्धि, प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका लागि दवाव सिर्जना, विद्यार्थीहरूविच उच्चप्रतिस्पर्धाको भावनामा जस्ता लाभकारी अभ्यासहरू देख्न पाइन्छ । साथै, देखासिखीका लागि निजी शैक्षिक संस्थामा छोराछोरीको पढाउन ठूलो राशिको रकम जुटाउनु पर्ने राष्ट्रसेवक कर्मचारीहरूको हालको बाध्यता समाप्त हुन गई सार्वजनिक सेवाकाक्षेत्रमा विकृतिका रूपमा देखापरेका भ्रष्टाचार, अनियमितता, घुसखोरी जस्ता अभ्यासहरू स्वतः नियन्त्रण हुनजान्छ ।

## निचोड

अन्तमा, हाम्रो विद्यालयलाई अर्काका लागि उपभोग्य साधन उत्पादन गर्ने खासाका कारखानाजस्तो नभई आफ्नै लागि अर्गानिक तरकारी/फलफुल एवम् वास्मती चामल उत्पादन गर्ने कृषि व्यवसाय जस्तो बनाउने अभियानमा हामी सबै जुटौ । चरम विकृति, अन्यौलता र अव्यवस्थाको दिशामा रहेको सार्वजनिक शिक्षाक्षेत्रलाई आजैबाट वैज्ञानिक, उपयोगी र गौरवशाली शिक्षा प्रदान गर्ने सफा एवम् कञ्चन व्यवसायका रूपमा विकास गरौ ।

# सुशासन र जवाफदेहिता

डिल्लीराम रिमाल

कार्यकारी निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

Email: drimal2004@gmail.com

सार

प्रस्तुत लेखमा जवाफदेहिता के हो ? यसको कहाँ र किन जरुरी छ ? यसको प्रयोग तथा अभ्यासको थालनी कसरी भएको थियो भन्ने प्रश्नको जवाफ खोज्ने काम जवाफदेहीले दिने गर्दछ । शाब्दिक रूपमा 'जिम्मेवारी', 'उत्तरदायी', 'दायित्व निर्वाहको प्रक्रिया' आदि विभिन्न नामले जवाफदेहीलाई चिनाइन्छ । यसको ऐतिहासिकता र उद्देश्यहरूलाई लेखमा केलाउने प्रयास भएको छ । विद्यालयमा जवाफदेहिताको अवस्था कस्तो छ ? त्यसैगरी शिक्षा प्रशासनमा यसको उपयोग कसरी गरिएको छ भन्ने सन्दर्भलाई यस लेखमा समावेश गरिएको छ । यहाँ विभिन्न प्रकारका जवाफदेहीको सङ्क्षिप्त चर्चा गरिएको छ । समतलीय, रेखीय र विभिन्न प्रकारका जवाफदेही बहन गर्ने अभ्यासलाई प्रस्तुत लेखमा स्थान दिइएको छ । यो लेखमा मुख्य रूपले विभिन्न प्रकारका जवाफदेहीका अवस्था र विशेषतालाई समावेश गरिएको छ ।

## १. परिचय र पृष्ठभूमि

जवाफदेही शब्दलाई 'जिम्मेवारी', 'जनसरोकार', 'चासो', 'पारदर्शी' रूपमा जानकारी दिने प्रक्रिया, 'दायित्व निर्वाह', 'कर्तव्य' र 'उत्तरदायित्व' आदि विभिन्न शब्दका रूपमा लिन सकिन्छ । (हरमेन, जोन सन् २००५: पृष्ठ ...) ल्याटिनको लेखा व्यवस्थापनभित्र हिसाव गर्नु भन्ने सन्दर्भमा यो शब्द प्रयोगको थालनी भएको पाइन्छ । गणना गर्ने पूर्व निर्धारित फाराममा भर्ने भन्ने सन्दर्भमा यस शब्दको अभ्यासको थालनी भएको मानिन्छ । अर्कला, तेरो सन् (२००४: पृष्ठ ...) ले क्रियात्मक जिम्मेवारीका रूपमा यस खण्डको प्रारम्भिक प्रयोग भएको पाइन्छ भने १३औँ शताब्दीमा बेलायतमा यसको उपयोग हुन थालेको पाइएको छ । खाताबाट अभिलेख प्रस्तुत गर्ने क्रममा यसको अधिक उपयोग भएको पाइएको छ । सम्पादित कार्यको जिम्मेवारी प्रस्तुत गर्ने धारणाको नजिक मानिदै आएको छ । यसले व्यक्तिको सम्बन्धका विषयमा ध्यान दिएको छ ।

संस्थामा सफलता वा विफलताका लागि जवाफदेहितालाई महत्त्वपूर्ण आधार मानिएको छ । सम्बन्धित कार्यालयका प्रमुख, सहायक र अन्य सबै कर्मचारीहरू कार्यालयको अन्तिम परिणामप्रति पूर्ण रूपले जिम्मेवार हुन्छन् । अवधि छोटो वा लामो जस्तो भए पनि संस्थाको लक्ष्य प्राप्तिका लागि सबैले समान रूपमा जिम्मेवारी बहन गर्नु आवश्यक हुन्छ । लक्ष्य प्राप्त गर्न सबैको क्षमता वृद्धिको प्रयत्न जरुरी हुन्छ । संस्थाको समृद्धि र अस्तित्वलाई यथावत् कायम गर्न साभ्ना जवाफदेहीको निरन्तरता आवश्यक हुन्छ । सबैले मिलेर काम गर्ने संस्कृतिको निर्माण भए सफलता निश्चित छ भन्ने धारणाका आधारमा सबैलाई जिम्मेवार बनाइएको हुन्छ । जवाफदेहीलाई संस्थाको उत्पादन क्षमताका रूपमा लिइएको पाइन्छ । यो संस्कृतिले कार्यालयमा समयको परिपालन, पारदर्शिता र प्रतिस्पर्धात्मक क्षमताको वृद्धि हुन्छ । अवसर निर्माणका लागि जवाफदेही बनाउनु आवश्यक ठानिएको हुन्छ । कतिपय संस्थामा जवाफदेहीलाई चुनौतीका रूपमा लिएको पाइएको छ । कार्य सम्पादनको जिम्मेवारी पाएका व्यक्ति, कार्यालयका प्रमुख, अधिकृतहरू र अन्य कर्मचारीहरूले आफूले सम्पादन गरेका कार्यमा जवाफदेही हुन



नसकेमा संस्थाको लक्ष्य पूरा हुन सक्दैन र संस्थाप्रति नकारात्मक टिका टिप्पणी हुने अवस्था देखिन्छ । यस्तो अवस्था संस्थाका लागि लाभदायक हुँदैन । जवाफदेही हुनु भनेको उद्यमी सोच हो । यस दृष्टिकोणले समूहमा काम गर्ने, गरेका कामको जिम्मेवारी लिने, संस्थामा अर्को सहकर्मीले गरेका कार्यको अरूले पनि जिम्मेवारी लिने संस्कृतिको विकास गर्ने, कुनै पनि समस्या समाधानमा सामूहिक निर्णय गर्ने पद्धतिको विकास गर्ने जस्ता कार्यको सम्पादन गर्न जवाफदेहीले मद्दत गर्दछ भन्ने दृष्टिलाई अघि बढाएको छ ।

हाल सार्वजनिक प्रशासनका क्षेत्रमा अत्यन्त धेरै परिवर्तन देखिएको छ । ओएवरको अवधारणामा परिवर्तन भई सार्वजनिक क्षेत्रमा कार्य सम्पादन गर्दा पारदर्शी, जवाफदेही र कार्यसँग सम्बन्धित सेवाग्राहीलाई ग्राहकको अवधारणा अनुसार काम गर्ने पद्धतिको अनुसरण गर्ने थालनी भएको छ । यस कार्यका लागि निजी सार्वजनिक साभेदारीको अवधारणा अनुसारको सञ्जाल निर्माण गरी कार्य सम्पादन गरी सेवाग्राहीको सन्तुष्टिलाई कर्मचारीको लक्ष्य बनाइएको अवस्था रहेको छ । सार्वजनिक प्रशासनमा दक्षता, लचिलोपना र कार्यगत जोखिमलाई साभ्ना बनाउने प्रयासको थालनी भएको छ । जवाफदेहिताको महत्त्वपूर्ण आधार भनेको तटस्थता पनि हो । सामाजिक प्रासङ्गिकता वढाउन, लोक प्रशासन र आर्थिक प्रशासनमा अनुशासन कायम गर्न, निजी तथा सार्वजनिक साभेदारीमा बृद्धि गर्न र नयाँ प्रविधिको उपयोग गरी परम्परित कार्य सम्पादन पद्धतिमा परिवर्तन ल्याउन जवाफदेही कार्य गर्ने थालनीको आवश्यक भएको छ । सार्वजनिक पद बहाल गरेका व्यक्तिले आफ्नो सम्पादित कामको जिम्मेवारी कायम गर्ने र जिम्मेवार हुने प्रक्रिया पुरा गर्नुपर्छ । यसलाई आचरणसँग सम्बद्ध गरिएको छ । यो मानिसको नितान्त वैयक्तिक आचरणमा आधारित हुन्छ । जवाफदेही हुँदा गर्ने कार्यका अवस्थामा एकरूपता भएको भेटिँदैन । सम्पादन गरिने र सम्पादन गरिएका कार्यको नतिजा सार्वजनिक गर्ने कामका रूपमा यसलाई उपयोग गरिएको पाइन्छ ।

## २. जवाफदेहीका विशेषताहरू

- (क) सार्वजनिक पदबाट भए गरेका निर्णयहरूको जवाफदेही निश्चित गर्नु र यसलाई राज्यको क्षमताका रूपमा विकसित गर्ने वातावरण तयार गर्नु
- (ख) सम्पादित कुनै पनि कार्यलाई पारदर्शी बनाउनु र यस्ता कार्यको निरीक्षण तथा अनुगमनका लागि सुनिश्चित गर्नु,
- (ग) असल शासनका लागि प्राज्ञिक व्यक्ति, चिकित्सक, मूल्याङ्कन कर्ता र विकासका कार्यमा जस्तै पारदर्शी बनाउने,
- (घ) प्रत्येक निर्णयलाई जनता समक्ष पुर्‍याई सुसूचित हुने अवसर निर्माण गर्न,
- (ङ) सम्पादित कार्यहरूको औचित्य स्थापित गर्न,
- (च) कार्य सम्पादनमा प्रभावकारिता ल्याउन र आफ्नो क्षमता पूर्णरूपले उपयोग गर्न, विद्यालयमा प्रधानाध्यापक र शिक्षक आफ्नो कार्यप्रति जवाफदेही छन् ? विद्यालय व्यवस्थापनका लागि प्रधानाध्यापक र कक्षा व्यवस्थापनमा शिक्षक जवाफदेही रहन्छन् ।

माथि उल्लिखित नागरिक समाजका मानकलाई उपयोग गर्न, अनुचित कामलाई रोक्न, सार्वजनिक सुनुवाइको व्यवस्थाबाट सम्पादित काम कार्यवाहीमा पारदर्शिता कायम गर्न, जनताका आवाजलाई सहज रूपमा सुन्ने व्यवस्था मिलाउन, सामाजिक परीक्षणको व्यवस्था मिलाउन, नागरिक समाजको सहकार्यमा कार्य सम्पादन गर्ने वातावरण तयार गर्न, कार्य सञ्चालन प्रक्रियाका जटिलतालाई क्रमशः

लचिलो र सरलीकरण गरी प्रशासनिक जटिलतालाई न्यूनीकरण गर्दै लैजाने, कार्य सम्पादनको निरीक्षणमा नागरिक समाजलाई सहभागी बनाउने, सेवाग्राहीका विचारलाई ख्याल गर्ने र सूचना प्रवाहमा जोड दिने जस्ता सन्दर्भलाई अधि बढाइएको छ ।

### ३. शैक्षिक क्षेत्रमा जवाफदेही बनाउने अभ्यास

उपर्युक्त दृष्टिले विद्यालयलाई हेर्दा विद्यालय व्यवस्थापन र कक्षा सञ्चालनको अभ्यासलाई हेर्नु पर्ने हुन्छ । विद्यालयमा विद्यार्थीहरूप्रतिको जिम्मेवार रहन्छ ? अभिभावक वा प्रधानाध्यापक वा शिक्षक वा विद्यार्थी स्वयम् । विद्यालयमा हुने कुनै पनि गतिविधिका लागि विद्यालय जिम्मेवार रहन्छ । यसमा पहिले प्रधानाध्यापक र पछि शिक्षक जिम्मेवार रहने अभ्यास रहँदै आएको छ । आफू जिम्मेवार रहँदा रहँदै पनि विद्यार्थीलाई अपेक्षित रूपमा व्यवस्थापन गर्न नसकेमा विद्यालयले समयमै अभिभावकलाई त्यसको जानकारी गराउने जिम्मेवारी हुनु आवश्यक ठानिन्छ । विद्यालयमा पहिले पहिले कुनै अनुशासनका दृष्टिले खराब मानिने कार्यका लागि विद्यार्थी स्वयम् जिम्मेवार रहने परिपाटी थियो । हाल आएर पाठ्यक्रमलाई आधार बनाएर जिम्मेवारीका दृष्टिले फरक अवस्था देखिएको छ । हालका पाठ्यक्रममा कक्षा सञ्चालनका फरक अभ्यासलाई अधि बढाउने थालनी भएको छ । जस्तो सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन विद्यालयका शिक्षकको तालिम सञ्चालन गर्दा उसको आवश्यकतामा आधारित भएर तालिम सञ्चालन गर्ने, कक्षामा उपयोग गरिने शिक्षण विधिमा बालमैत्री तथा बाल अधिकारमा आधारित सिकाइ, प्रभावकारी कक्षा सञ्चालनका उपायहरू र विविधताको सम्बोधन गर्ने वातावरण निर्माण गर्ने कुरालाई प्राथमिकता दिइएको छ र यी कार्यले कक्षा प्रभावकारी हुने कुरामा विश्वास गर्न सकिन्छ । मूल्यमा आधारित सिकाइलाई प्राथमिकता दिन र सिकारुलाई सिकाइका लागि सक्रिय रहने वातावरण निर्माण गर्ने, सिकाइलाई सिपमूलक बनाउने, समूहमा सिकाइको अभ्यासलाई अधि बढाउने, संस्कृति तथा परम्परालाई समय सापेक्ष रूपमा अधि बढाउने सिकाइलाई प्राथमिकता दिने, सिकाइ दिगो हुने अवसर निर्माण गर्ने र प्रविधिको उपयोगबाट सिकाइलाई अधि बढाउने अभ्यास नै आजको महत्त्वपूर्ण सन्दर्भ हो । यी सन्दर्भलाई नै जवाफदेहीको आधारका रूपमा लिइएको पाइएको छ । विद्यालयमा प्रधानाध्यापक र व्यवस्थापन समिति विद्यालयका आर्थिक र व्यवस्थापकीय पक्षमा जवाफदेही हुनु पर्दछ भने शिक्षकले सिकाइका गतिविधि र नतिजाका लागि जवाफदेही रहनु पर्दछ ।

- जवाफदेही सम्बन्धमा आधारित देखिएको छ । उदाहरणका रूपमा कुनै जिल्लाको नेतृत्वले आफ्नो उत्तरदायित्व पूरा गरेन र उसलाई त्यहाँबाट झिकने अवस्था छ वा कुनै प्रधानाध्यापकले वदमासी गरेको देखियो । यस्ता व्यक्तिले आफ्नो जिम्मेवारी पूरा गरेको देखिएन तर राजनीतिक दलको संरक्षणका कारण कार्यवाही गर्न सकेको अवस्था छैन । बरु यस्ता व्यक्तिले दण्डको सट्टा पुरस्कार पाए जस्तो देखिन पुगेको छ ।
- जवाफदेही पदसँग सम्बन्धित देखिएको हुन्छ । माथि जवाफदेही राजनीतिक रूपमा विश्लेषण गर्ने प्रयत्न गरिएको छ भने यहाँ जवाफदेही पदसँग सम्बन्धित देखिएको हुन्छ । यो सम्बन्ध पनि राजनीतिक सम्बन्ध जस्तै कुनै पदका व्यक्तिले जोगाउने वा कसैको आड भरोसामा जिम्मेवारी वहन नगर्ने अवस्था हुन्छ । जिल्ला शिक्षा अधिकारीलाई माथिल्ला निकायका प्रमुखले संरक्षण गर्ने वा प्रधानाध्यापकलाई जिल्ला शिक्षा अधिकारी वा अन्य माथिल्ला निकायबाट संरक्षण गर्ने । यस्तो कार्यले गलत कार्यलाई प्रोत्साहन गरेको देखिएको छ । विद्यालयका गलत क्रियाकलापको सन्दर्भ उठाउने शिक्षकलाई प्रधानाध्यापकले आन्तरिक मूल्याङ्कनमा दण्डित गर्ने खराब नियत अझ पनि छुट्टैछ ।



- सामाजिक जवाफदेहीको प्रमुख लक्ष्य हो सम्पादित कार्यलाई पारदर्शी बनाउनु । यसमा अधिकतर नागरिक समाजलाई सुसूचित बनाउने प्रयत्न रहन्छ । विद्यालयको सामाजिक परीक्षणमा जस्तै नागरिक समाजले प्रत्यक्ष रूपमा भाग लिएका हुन्छन् । नागरिक समाजले उठाउने कुरा भनेको आर्थिक अवस्थाको विवरण, शैक्षिक अवस्थाको विश्लेषण, विकासका योजना, कार्यमा सहकार्य तथा सहयोगको अवस्था, सबैको कार्य सञ्चालनमा सहकार्य जस्ता कुराको अपेक्षा गरिएको पाइएको छ । यसमा अनुगमन, निरीक्षण तथा मूल्याङ्कनमा सहकार्यको अपेक्षा गरिएको हुन्छ ।
- जवाफदेहीलाई वैचारिक छाताका रूपमा लिइएको पाइन्छ । पारदर्शिता, समता, दक्षता, लोकतन्त्र र जिम्मेवारी यसका आधार हुन् । असल शासनको उपयोगका क्रममा पारदर्शिता र जवाफदेहीलाई मुख्य आधाका रूपमा प्रयोग गरिएको पाइन्छ । यसलाई सार्वजनिक सेवाको मेरूदण्ड मानिन्छ । सार्वजनिक क्षेत्रको सेवा प्रवाहमा विनम्रता र नयाँपन यसका आधार हुन् । सफलता, पारदर्शिता, दायित्व, निष्पक्ष र न्यायसङ्गत रूपमा जिम्मेवारी निर्वाह गर्नु यसका प्रमुख आधार हुन् । जिम्मेवारी निर्वाहमा सक्रियता र समयको परिपालनबाट सक्रियता निर्वाह गर्न सकिन्छ ।

#### ४. जवाफदेही बनाउन गर्नु पर्ने कार्यहरू

एन्टोनियो वार सेन्डन, (सन् २०००) ले संस्थामा कार्यरत कर्मचारी, राजनीति कर्मी नेता, समाजसेवी र जिम्मेवारी पाएका व्यक्तिले आफूलाई जवाफदेही बनाउन देहाय अनुसारका कार्य गर्नु पर्ने उल्लेख गरेका छन् :

- आफू जवाफदेही भएका कार्यलाई सञ्चारण गर्ने र आफ्नो संस्थाबाट सम्पादन हुने कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन थप प्रयत्नशील हुनु आवश्यक छ ।
- संस्थामा काम सम्पादन गर्ने व्यक्तिका विचमा जवाफदेही संस्कृतिको निर्माण हुनु जरुरी छ । एक नेताले आफूले गरेका कामको जवाफदेही बने जस्तै कार्यालयमा जवाफदेही हुने साभा संस्कृतिको विकास गर्ने । जिम्मेवारीलाई सकारात्मक परिणामका लागि अग्रसर हुने ।
- आफ्नो दृष्टि, आफ्नो लक्ष्य, लक्ष्य पूरा गर्ने रणनीतिहरू, रणनीति अनुसारका कार्यनीतिका आधारमा कार्य सम्पादन गर्ने वातावरण निर्माण गर्ने । लक्ष्य पूरा गर्न आवश्यकता अनुसार कार्य सम्पादनमा परिमार्जन, समस्या समाधानमा स्वामित्व लिने, नियमित रूपले कार्य सम्पादनको प्रभावकारिताको खोजी गर्ने, अन्तिम परिणामका लागि उत्तरदायी हुनु, आफूले प्रतिस्पर्धाको रणनीतिको अवलम्बन गर्ने, सम्पादित कार्यलाई विश्वसनीय बनाउने र गरेका कार्यलाई सबैले समर्थन गर्ने वातावरण निर्माण गर्ने ।
- यसले परम्परागत कार्य सम्पादन प्रक्रियालाई परिवर्तनको अपेक्षा गरिएको छ । खासगरी कार्यालयमा गरिने व्यवहारको परिवर्तन जरुरी छ । मानवीय व्यवहार परिवर्तनले जवाफदेही बनाउन सकिन्छ भन्ने धारणा अघि बढाएको छ । संस्थालाई सक्रिय बनाउने यसको मुख्य अभिप्राय देखिन्छ ।
- नियमित मूल्याङ्कन गर्ने वातावरण तयार गर्ने, यस कार्यमा निष्पक्षता, इमानदारी, अनुचित व्यवहारको उपचार, कार्य सम्पादनमा उत्तरदायी बनाउने, अरूको व्यवहारलाई सम्मान गर्ने र संस्थाको उत्कृष्टताका लागि प्रयत्न गर्ने ।

#### ५. जवाफदेहीका प्रकारहरू

जवाफदेहीलाई रेखीय र समतलीय दुवै दृष्टिले हेरिएको पाइन्छ । यसलाई कार्यगत वा कार्यक्षेत्रगत जवाफदेहीका रूपमा पनि लिने गरेको पाइएको छ । कार्यपालिका वा न्यायपालिकाको जवाफदेही रेखीय



जवाफदेही भन्न सक्ने अवस्था रहेको छ । यो स्वायत्त शक्तिका विचमा देखिने जवाफदेही हो । यसमा सञ्जाल निर्माण गरेर आफ्नो जिम्मेवारी पूर्ण गराएको हुन्छ । यस्तोमा सार्वजनिक सुनवाई, नागरिक वडापत्रको उपयोग र सेवा प्रवाहताई पारदर्शिता कायम गर्नु । यसको थालनी समेत भएको छ तर यसको अपेक्षा पूर्ति भएको अनुभूति हुँदैन । यी सबै कार्य सामाजिक परीक्षणका उपायहरू हुन् तर यसको प्रयोग अपेक्षित भएको पाइँदैन । नेपालमा प्रस्तुत कार्यले सचेतना वृद्धि भएको अनुभूति पाइए पनि त्यसलाई उपयोग गर्दा चाहिने पूर्वाधार छैन । सार्वजनिक परीक्षण गर्ने कार्य प्रक्रियामा समेत निष्पक्षताको अनुभूति हुन सकेको पाइँदैन । त्यहाँ समेत राजनीतिक गन्धको प्रयोग हुन्छ । त्यस्ता कार्यमा भएका राम्रा कार्यको विश्लेषण नगरी केवल गलत औल्याउने र तिललाई पहाड बनाउने अभ्यास भएका छन् । यसको उदाहरण विद्यालयको सामाजिक परीक्षण हेरौं । सामाजिक परीक्षणका सदस्यको राजनीतिक सामीप्यताका आधारमा त्यहाँका प्रधानाध्यापकले परीक्षणको कार्यलाई नियमितता प्रदान गरेको पाइन्छ । यस्ता कार्यमा समेत हिलो छेप्ने कार्यले यसमा हुने बहस नकारात्मक रूपमा अधि बढेको पाइएको छ ।

कार्यपालिकाको जवाफदेही, राजनीतिक जवाफदेही र न्यायपालिकाको जवाफदेही कानुनी जवाफदेहीभित्र उल्लेख गरिएको भेटिएको छ । कार्यपालिका सञ्चालन चुनावी प्रक्रियाबाट आउने राजनीतिक व्यक्तिबाट हुन्छ भने न्यायपालिका सञ्चालन कानुनी व्यक्तिबाट हुन्छ । यसको पूर्तिमा मिश्रित प्रक्रियाको अवलम्बन गरिएको हुन्छ । कानुनी निर्णय यसको आधार हो । कुनै पनि काममा विधिको उपयोगको अवस्था यसले हेर्दछ । राजनीतिमा व्यावहारिक तथा अन्य जनजीविकासँग सम्बन्धित हुन्छ । राजनीतिक दलको लोकप्रियता, सैद्धान्तिक धरातल र कार्य पद्धति यसका आधार हुन् ।

#### ५.१ राजनीतिक जवाफदेही

राजनीतिमा सम्लग्न नेताले जनता, सरकार र संसदप्रति जवाफदेही हुने कार्यलाई राजनीतिक जवाफदेही भनिएको पाइएको छ । संसद, विभिन्न संवैधानिक निकाय, आयोग र मन्त्रालयको जिम्मेवारी लिएका नेताको भने थप जिम्मेवारी रहने गरेको पाइन्छ । विद्यमान विधि वा अन्य कानुनी आधारमा आफ्नो जिम्मेवारी निर्वाह गर्नु उनीहरूको दायित्वभित्र पर्दछ । संसदीय प्रणाली भएका देशमा नेताले संसदप्रति आफूलाई जवाफदेही बनाएको हुन्छ । कुनै कार्य सम्पादन गर्दा वा स्वतन्त्र रूपमा आफ्नो जिम्मेवारी निर्वाह गर्दा सर्वप्रथम पहिलो आधार जनता के चाहन्छन् । के गर्दा जनताको हित हुन्छ यही जिम्मेवारी राजनीतिक जिम्मेवारी अन्तर्गत पर्दछ । यस क्षेत्रको आन्तरिक मूल्यलाई घमण्डी वा अहङ्कारी रूपमा लिने गरेको पाइन्छ । लोकतान्त्रिक मूल्य तथा मान्यताका कुरा गरे पनि राजनीतिक दलमा आन्तरिक रूपमा हेर्ने हो भने त्यस्तो अवस्था देखिँदैन र यिनीहरूको जवाफदेहीको विश्लेषण गर्दा दलको लक्ष्य वा आफूले कबुल गरेको वाचा अनुरूप जनताप्रति जिम्मेवार भएको भेटिँदैन ।

व्यक्तिले आफ्ना अधिकारको उपयोग र संरक्षणका लागि आफ्नो सम्मतियुक्त मतको माध्यमबाट समर्थनमा नवीकरण गरेको हुन्छ । यस आधारमा हेर्दा चुनावी प्रक्रिया जवाफदेही नवीकरणमा आधारित हुन्छ । यदि कुनै राजनीतिक दलले जनता समक्ष आफूलाई विश्वास दिलाउन सकेन भने त्यस्ता राजनीतिक दललाई जनताले आफ्नो विश्वासको मत फिर्ता लिएको अवस्था समेत देखिएको छ । चुनाव जवाफदेही बनाउने पहिलो आधार, उसले गर्ने कार्य जवाफदेही बनाउने दोस्रो आधार, त्यस्तै अन्य आधारमा समाजको उन्नयन तथा विकासमा आफ्नो सहभागिता, समर्थन, सहयोग र प्रयत्नलाई लिन सकिन्छ । चुनावका समयमा जनतासँग बाचा गर्ने पछि देखा नपर्ने अभ्यास पनि छ । यस्ता नेताले कालान्तरमा जनताले नवीकरण नगरेका धेरै उदाहरण देख्न सकिन्छ ।



## ५.२ नैतिक जवाफदेही

व्यक्तिगत र समूहगत आचरणमा आधारित जवाफदेहीलाई नैतिक जवाफदेही भनिएको पाइन्छ। मानवीय आचरण यसको मानक हो। कार्य सम्पादनका क्रममा मानिसले आ-आफ्नै ढङ्गले काम गरिरहेका हुन्छन्। मानिसले सम्पादन गरेका काममा उसको देखिने व्यवहार र सेवाग्राहीले अनुभूति गर्ने व्यवहार यसको मूल आधार हो। प्रयोगशालाको कार्य, शैक्षणिक कार्य र अनुसन्धानात्मक कार्यमा यसको प्रत्यक्ष प्रभाव देखिएको हुन्छ। यो प्रत्येक व्यक्तिमा आधारित हुन्छ। आफ्नो काम सम्पादन गर्दा व्यक्तिगत योगदान यसको प्रमुख आधार हो। यस कार्यले व्यावसायिकताको विकास गरेको हुन्छ। नैतिक जवाफदेहीमा पहिले व्यक्ति र पछि व्यावसायिक जवाफदेहीको विकासको अपेक्षा गरिएको हुन्छ। यस कार्यबाट नै कार्यालयको प्रभावकारीतामा वृद्धि हुन पुग्दछ। चिकित्सकले आफ्नो कार्य सम्पादन गर्दा हुने, शिक्षकले दण्डरहित शिक्षण गर्दा हुने त्रुटि, परीक्षाको कार्यमा जोड्दा, अझ सार्दा वा अरू सन्दर्भमा हुने त्रुटि, कक्षा सञ्चालनमा उपयुक्त सम्बोधनको अभावले हुने त्रुटि, कार्यालयमा हुने मानवीय व्यवहारका कारण, शिक्षणको कार्यमा शिक्षक विद्यार्थीको सम्बन्धका विषयमा देखिने व्यवहारका कारण त्रुटि देखिन्छ। यी कार्यका लागि सम्बन्धित व्यक्तिले जिम्मेवारी लिनु पर्ने हुन्छ। प्राविधिक क्षेत्रका काम गर्दा इन्जिनियर, डाक्टर, शिक्षक, अनुसन्धान कर्ता, सुरक्षा निकायका अधिकारीहरू र तालिम सञ्चालक प्रशिक्षकका जस्ता विविध क्षेत्रका व्यक्तिको जिम्मेवारीमा व्यावसायिकता रहन्छ। यसका निश्चित प्रकृतिका आफ्नै मानक रहन्छन्। व्यक्तिले गर्ने काममा ती मानकको ख्याल गरिएको हुन्छ। यस्ता कार्यको नतिजाबाट नै व्यक्तिको आचरण र संस्थाको उपलब्धि मापन हुने गर्दछ। यस प्रकारका कार्य सम्बन्धित व्यक्तिले आफ्नो कार्यका लागि आफैँ आचर संहिता बनाइएको हुन्छ। यस प्रकारको जवाफदेहीमा आफूले आफैँ निर्माण गरेको मानकका आधारमा सेवा प्रवाह गर्ने हो र सेवाग्राहीको सन्तुष्टिको अपेक्षा गर्ने हो। कुनै कुनै कार्य सम्पादनको अवस्थामा कार्यालय प्रमुखले समेत जिम्मेवारी लिनु पर्ने हुन्छ। यी र यस प्रकारका कार्यगत आचार संहिता नैतिक जवाफदेहीमा पर्दछन्।

## ५.३ प्रशासनिक जवाफदेही

प्रशासन क्षेत्रका विभिन्न निकायका पदीय जिम्मेवारी लिएका व्यक्तिहरूले सम्पादन गर्ने कार्यमा सार्वजनिक जवाफदेही रहेको हुन्छ। यसमा आर्थिक तथा प्रशासनिक र जिम्मेवारीका दृष्टिले निश्चित जवाफदेही निर्वाह गरेको हुन्छ। आर्थिक जवाफदेही हेर्ने कार्य महालेखा परीक्षकको विभागबाट हुने गरेको पाइएको छ भने अन्य सम्पादित कार्यको परीक्षण तथा जिम्मेवारीलाई जवाफदेही रूपमा भए नभएको हेर्ने निकाय संविधानमा उल्लेख छ। नेपालको अभ्यास हेर्दा अख्तियार दुरुपयोग अनुसन्धान आयोग, राष्ट्रिय सतर्कता केन्द्र, नागरिक समाज र सञ्चार माध्यमबाट सार्वजनिक कार्यको वैधता र प्रभावकारिता हेर्ने गरिएको छ। यसको अभ्यास विभिन्न देशमा फरक फरक रहेको छ। यसको मुख्य आधार भनेको विधिको उपयोगबाट कार्य सम्पादन गर्नु हो। कार्य सम्पादनमा पारदर्शिता, नियमितता र जिम्मेवारी निर्वाह गरी कानूनसम्मत आधारलाई अवलम्बन गर्नु प्रशासनिक जवाफदेहीताका रूपमा लिइएको पाइएको छ। सेवा प्रवाहमा पारदर्शिता र जिम्मेवार यसको आधार हो। कार्य सम्पादनमा पदीय उत्तरदायी हुनु, सार्वजनिक सुनुवाइलाई प्राथमिकता दिनु, सेवाग्राहीलाई ग्राहक सरह मान्नु, ग्राहकले बजारमा पाएको आतिथ्यता कार्यालयमा उपलब्ध हुनु, जिम्मेवारी र जवाफदेही दुवैलाई कानुनी तथा पदीय आधारमा हेरिनु जस्ता कुरा प्रशासनिक जवाफदेहीभित्र पर्दछन्।

प्रशासनिक जवाफदेहीलाई कार्यकारी जवाफदेही पनि भनिएको पाइन्छ। कार्य सम्पादनमा नियन्त्रण



कायम रहेको हुन्छ। यस्तो नियन्त्रण आन्तरिक र बाह्य दुवै प्रकारको हुन्छ। आन्तरिक नियन्त्रणबाट रेखीय प्रशासनिक कार्य पद्धतिमा जवाफदेही बनाउन सकिन्छ। नेपालको अहिलेको प्रशासनिक कार्य पद्धति यही प्रणालीको नजिक रहेको छ। यस प्रयोजनका लागि समानान्तर शाखागत कार्य र रेखीय कार्यालयगत कार्य सम्पादन गर्ने गरिएको हुन्छ। जस्तो शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत केन्द्रीय निकाय समानान्तर र क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय तथा जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू रेखीय संरचना अन्तर्गतका कार्यालय हुन्। यी सबै कार्यालयबाट प्रशासनिक जवाफदेही निर्वाह गरेको हुन्छ। कार्य सम्पादन मूल्याङ्कनको नियन्त्रणबाट जवाफदेही कायम गरिएको हुन्छ। सेवाग्राही भन्दा माथिल्लो अधिकारीप्रति बढी जवाफदेही हुने परिपाटीका कारण यो प्रणालीमा सुधारको थालनी भएको छ। कार्यकारी ऐन कानूनको आधारमा कार्य सञ्चालनलाई यसले प्राथमिकता दिने गरिएको हुनाले नागरिक वडापत्र र अन्य उपायबाट सेवाग्राहीको सन्तुष्टि कायम गर्ने प्रयत्न गरिएको हुन्छ। आन्तरिक नियन्त्रण राजनीतिक र कार्यकारी दुवै हुन सक्छ। प्राविधिक रूपमा अनुगमन तथा निरीक्षण, पर्यवेक्षण, विभिन्न उपकरणको सहयोगमा कार्य पद्धतिमा सुधार गर्ने अपेक्षा गरिएका हुन्छ। यिनै कार्यगत आधारमा कर्मचारीको पदोन्नति हुने अभ्यास रहँदै आएको छ। पदोन्नतिमा नागरिक समाज वा सेवाग्राहीले मूल्याङ्कन गर्ने अभ्यासको थालनी भएको छैन। प्रशासनिक जवाफदेहीले शासनमा प्रजातान्त्रिक अभ्यास स्थापित गराउने रूपमा अघि बढाएको पाइन्छ। यस शब्दले नै प्रशासनमा सम्पादित कार्यप्रति जवाफ दिनु वा जवाफ दिन तयार हुनु भन्ने धारणा अघि बढाएको पाइन्छ। यसको सन्दर्भ हुन्छ उत्तरदायी हुने प्रवृत्ति भन्ने अर्थका सन्दर्भमा यसको उपयोग भएको छ। राम्रो र जिम्मेवार सरकारका लागि जवाफदेही महत्त्वपूर्ण आधार हो। नागरिक समाज र सेवाग्राही यसका मुख्य आधार हुन्। सरकारले तयार गरेका मानकको उपयोगबाट कार्य सम्पादन गर्नु यसको प्रमुख आधार हो।

- प्रशासनिक जवाफदेहीमा व्यक्ति सेवाग्राहीप्रति उत्तरदायी रहन्छ। यसको अर्थ रहन्छ सक्रिय कर्मचारी।
- कार्यप्रति सधैं सकारात्मक रहने प्रवृत्ति। विभिन्न कार्यालयमा यो मानक काम नलाग्ने भएको छ।
- यसको अर्को आधार हो प्रशासनिक सुधार। कार्य सम्पादनको तरिकामा प्रत्येक क्षणमा परिवर्तन भइरहेको हुन्छ। प्रशासनिक कार्य सम्पादनमा सुधार गर्दै अघि बढ्नु आवश्यक छ। प्रशासनिक जवाफदेहीले सम्पादित कार्यमा दक्षता र परिणाममुखी कार्य सम्पादनको अपेक्षा गरेको हुन्छ। सुधारका लागि प्रशिक्षण, पदोन्नति, विकेन्द्रीकरण, सम्पादित कार्यको नियमित अनुगमन तथा मूल्याङ्कनको व्यवस्था मिलाउने गरिएको हुन्छ।
- विभिन्न प्रकारका नयाँ तरिका, विधि तथा प्रविधिको उपयोग गरी कार्य सम्पादन गर्ने कार्य प्रशासनिक जवाफदेहीभित्र पर्दछ। शून्य बजेटमा कार्य सम्पादन गर्ने, सामाजिक परीक्षण, सूचना प्रदानमा स्वतन्त्रता, नागरिक वडापत्रको उपयोग यसका आधार हुन्। माथि उल्लिखित कार्य जवाफदेही बढाउने आधार हुन्। कार्य सम्पादनमा उपयोग गरिने नियम विनियमलाई समय सापेक्ष रूपमा आवश्यकता अनुरूप परिमार्जनको व्यवस्थापन गर्ने। सार्वजनिक साभेदारीका आधारमा कार्य सम्पादन गर्ने। आफूले सञ्चालन गर्ने काममा आवश्यकता र कामको प्रकृतिका आधारमा सार्वजनिक सेवाको क्षेत्र र नागरिक समाजको क्षेत्रमा साभेदारी भएमा कार्यले प्रभावकारिता प्राप्त गर्न सक्दछ। योजना निर्माणमा साभेदारी, निर्णय प्रक्रियामा नागरिक समुदायको साभेदारी र खर्च सञ्चालनमा पारदर्शिता यसका आधार हुन्।



#### ५.४ व्यक्तिगत जवाफदेही

व्यक्तिगत जवाफदेही पदीय जवाफदेहीमा आधारित हुन्छ । कार्यगत परिमाण यसको आधार हो । तोकिएको समयभित्र लक्षित परिणाम हासिल भएन भने व्यक्ति जवाफदेही हुने अवस्था रहन्छ । यस कार्यका लागि संस्थामा जिम्मेवारीका लागि मापदण्ड तयार गरिएको हुन्छ । मापदण्ड अनुसार काम भएन भने संस्थाको उद्देश्य पूरा हुन सक्दैन । यसमा एक व्यक्तिको कारण संस्थाका अरु व्यक्ति पनि दण्डित हुने अवस्था देखिन्छ । जस्तो बेरुजु फर्स्योटमा कुनै एक व्यक्तिमात्र जिम्मेवार रहदैनन् । यस कार्यमा एक व्यक्तिको कारण अन्य व्यक्तिहरू पनि दण्डित हुने अवस्था देखिन्छ ।

#### ५.५ सामाजिक जवाफदेही

जवाफदेही नागरिक समाजमा आधारित हुन्छ । सम्पादन गर्ने कुनै पनि काम नागरिक समाजलाई ख्याल गरिएको हुन्छ । कार्यालयमा सेवाग्राहीको प्रत्यक्ष प्रभाव रहन्छ । कार्य सम्पादनको मानक निर्माण गर्दा सेवाग्राहीलाई आधार बनाएर निर्माण गरिएको हुन्छ । यसले सहकार्यको अवधारणालाई अधि बढाएको छ । शिक्षा प्रशासन पूर्ण रूपले व्यक्तिगत र सामाजिक जवाफदेहीमा पर्दछ । विद्यालयबाट समाजले अपेक्षा गरेका विषयको जिम्मेवारी विद्यालय सञ्चालन गर्ने तथा व्यवस्थापन गर्ने दुवै पक्षले जवाफदेही बन्नु पर्दछ । शिक्षाका विभिन्न सन्दर्भमा अपेक्षित कुरा उठ्न थालेपछि विद्यालय तहमा सामाजिक परीक्षण र व्यवस्थापनका क्षेत्रमा पारदर्शिता कायम गर्ने अभ्यासको थालनी भएको छ । जिल्ला तहमा सहभागिता बढाएर कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने प्रयोगनका लागि शिक्षकका पेसागत सङ्घ संस्थाको सहभागिता बढाइएको छ । त्यसै गरी केन्द्रमा भएका कार्यलाई तत्काल सार्वजनिक गर्ने, सूचना तथा सञ्चारको उपयोग गरी सबैलाई जानकारी गराउने, आफ्ना काम कार्यवाहीलाई विद्युतीय रूपमा ओएभ मार्फत सबैलाई जानकारी गराउने अभ्यास यसका उदाहरण हुन् ।

#### ६. निष्कर्ष

यसरी हेर्दा जवाफदेही भनेको जिम्मेवार व्यक्तिले आफ्नो काम कर्तव्य निष्ठापूर्वक सम्पादन गरी जनतामा सेवा पुऱ्याउने भन्ने अवधारणालाई उल्लेख गरेको पाइएको छ । यसको समानार्थी शब्दका रूपमा आफूले गरेका कार्यका लागि आफूले दायित्व लिने कामलाई उत्तरदायित्व भनिएको पाइएको छ । सार्वजनिक पदमा बहाल रहेका व्यक्तिले सम्पादन गरेका कामका विषयमा नागरिकलाई सुसूचित गर्ने काम हो । पदाधिकारीले मर्यादा नाधेर गरेका काम कार्यवाही माथि कार्यवाही गर्न पाउने जनताको अधिकारलाई सुनिश्चित गर्ने थालनी हो । सम्पादित कार्यका लागि हुन सक्ने आलोचनाप्रति सचेत रहने र सम्बन्धितहरूसँग जवाफदेही स्वीकार गर्ने कार्यका रूपमा यसलाई लिने गरेको भेटिएको छ । कार्यक्षेत्रको स्पष्ट कार्य विभाजन गर्ने र कार्य सम्पादनमा स्वतन्त्रता प्रदान गर्ने रूपमा अधि बढेको भेटिएको छ । जवाफदेहीमा विकेन्द्रीकरणको अपेक्षा गरिएको हुन्छ । जनतालाई सार्वभौम मानेर अधिकारको प्रयोग गर्ने र आफूले सम्पादन गरेका कार्यको सुपरीवेक्षक जनता हुने अवस्थाको अपेक्षा गरिएको हुन्छ । जनताका अतिरिक्त कर्मचारीप्रति उत्तरदायी हुने अवस्थाको समेत परिकल्पना गरिएको छ । बढी नतिजाको अपेक्षा र बढी लचिलो भइ कार्य सम्पादन गर्ने । कामप्रति तटस्थता र प्रतिबद्ध रहने । यस अभ्यासको थालनीपछि उपभोक्तालाई शक्तिशाली बनाउने प्रयास गरिएको पाइन्छ । जवाफदेहीको अर्को सन्दर्भ हो बजारमुखी कार्य सम्पादन प्रक्रिया । यस कार्यका लागि सहभागितामूलक व्यवस्थापन र कार्य सम्पादनमा बजारमुखी संयन्त्र निर्माण गर्ने हो । कार्य सम्पादनमा हुने एकाधिकार समाप्त गरी निर्णय प्रक्रियामा सबैको सहभागिता बढाउने र सेवाग्राहीलाई प्राथमिकतामा राखी सम्पूर्ण कार्यलाई अधि

बढाउने यसको अभिप्राय रहेको देखिएको छ ।

यस प्रकार जवाफदेहीलाई विभिन्न रूपमा हेर्न सकिन्छ । उत्तरदायित्वको बोध, कार्य सम्पादनमा पारदर्शिता र कुनै पनि कार्यलाई मेरो काम हो भनेर अघि बढ्ने पद्धति हो । आर्थिक कार्यको जवाफदेही कायम गर्नु अति नै आवश्यक भएको छ । यस प्रयोजनका लागि कार्यक्रम तथा कार्यान्वयनका विषयमा प्रगतिको सार्वजनिक गर्ने कार्यको थालनी भएको छ । यस कार्यलाई विद्यालय तहसम्म पुर्याउन आवश्यक भएको अनुभव गरी चौमासिक प्रतिवेदन सार्वजनिक गर्ने । यस प्रयोजनका लागि उसले सम्पादन गरेका प्राज्ञिक र आर्थिक गतिविधिको सार्वजनिक गर्नु पर्ने कार्यको थालनी भएको छ । अरूले खोजेर काम सम्पादन गर्न भन्दा आफूले जिम्मेवारी बोधका साथ कार्य सम्पादन गर्नु यसको आधार भूमि हो । मानिसको नैतिक बलसँग यसको निकट सम्बन्ध रहन्छ । यो सम्बन्धलाई अझ प्रगाढ बनाउनु यसको महत्त्वपूर्ण पक्ष हो ।

### सन्दर्भ सामग्री

अर्कला, तेरो (सन् २००४) । एनुयल कन्फरेन्स अफ युरोपियन पब्लिक एड्मिनिस्ट्रेसन । स्लोवेनिया : फिनिस कल्चरल फाउण्डेसन । [www.spaef.com/article.php?id=750](http://www.spaef.com/article.php?id=750).  
हरमेन, जोन र हायर्टोल, एडवोर्ड । (सन् २००५) । अ हिस्टोरिकल प्रस्पेक्टिभ अन भेलिडिटी आर्गुमेन्ट्स फर एकाउण्टिविलिटी टेस्टिङ । लस एनजेलस् : युनिभर्सिटी अफ क्यालिफोर्निया ।  
एन्टोनियो वार र सेन्डन । (सन् २०००) । एकाउन्टिविलिटी एण्ड पब्लिक एड्मिनिस्ट्रेसन। ब्रसेल्स : सनिङ्डेयल कन्फरेन्स ।



# A Discussion on socially engaged Buddhism : implications for Teacher Learning

Arjun Bahadur Bhandari

Ex-Secretary

Email-arjbdr@hotmail.com

## Abstract

*This paper starts with Buddhist Education, moves to highlight on teacher learning, explores established meaning of socially engaged Buddhism with review of relevant literature, discusses exemplary Buddhist inspired social movements, and then presents a reconciliation pedagogy leading to derivation of implications of engaged Buddhism for teacher learning. Further, it tries to relate constructivism approach with Buddhist education in terms of teacher learning under relevant sections. This is a discussion paper in nature which aims at receiving comments and suggestions in order to broaden deeper understanding of Buddhist education which supports to construct teacher knowledge geared towards effective teaching learning for higher student achievement.*

## Buddhist Education

Traditional Buddhist education entered from monasteries (Pollak, 1983) and has followed modern theories and principles by many Buddhist practices. Buddha, as a teacher, advocated lifelong learning in transforming one's life through understanding of the Four Noble Truths and the practice of Eight Noble Paths (Johnson, 2002). The system of Buddhist education can be viewed as systemic instructions and pedagogy designed for reaching to enlightenment- to see reality as it is without slightest delusion. At present, Buddhist education is delivered through main three lineages of schooling, namely, Theravada School ('The School of Elders' or 'The Doctrine of Elders' or 'Ancient Doctrine'), Mahayana School (lesser Vehicle), and Vajrayana School. However, Vajrayana or Tibetan Buddhism or Esoteric Buddhism, is said to be a sect of Mahayana Schooling.

"Buddhist schools vary on the exact nature of the path to liberation, and the importance and canonicity of various teaching and scriptures, mainly their respective practices" (Lee 2011). Moreover, they all have five common understanding- Buddha as their teacher; Buddhist teaching of- middle path, Dependent origination, the Four Noble Truths, the Noble Eightfold Path and Three Marks of existence; members of laity and of Sangha can pursue the path toward enlightenment (bodhi); and Buddhahood as the highest attainment (Wikipedia, undated).

Education in Buddhist school begins with taking refuge in three jewels- Buddha (Guide/ teacher), Dharma (body of teaching), and Sangha (community) for those who wishes to follow the Buddhist path, and continues to first affirmation or ordains to higher ordains, and school level education to university education, depending on types of schooling and programs offered, in addition to participation in vow, retreat, events and conference as a part of

education, organized by Sangha. Buddhist teaching revolves around three broad categories- concentration and wisdom with focus on Life of Buddha, Buddhist Concepts, and Practice. Moreover, two of most important Buddhist teachings are considered to be Dependent origination and No-self (Wikipedia, undated)

Learning is the endless pursuit of knowledge, and one should never be satisfied with the teaching of single master, Buddha told to his students (Narada, 1992).’ Buddha consistently encouraged his students and disciples to think themselves and never to take the teachings of any master, including himself, -completely by ones heart. Buddhism emphasis on continuous learning, experiencing, self reflecting, one can only add and expand his or her mental horizons’ (Lee, 2011)

Traditional Buddhist education maintained free from error and contradiction with mentioning of four reliances: Rely on teaching, not the teacher; rely on meaning, not the letter; rely on the precise meaning, not the indeterminate one; and rely on wisdom, not on consciousness (Lopez, 1988). Furthermore, Buddhist education emphasizes on "learning perspective" in contrast to "schooling perspective" of the west, which could become alternative framework, if assumed that human are learning organism and purpose of living is developed within the whole process of learner’s lives, that teaching exists for the sake of learning, and that teachers and learners are co-learners (Chang, 2005). Four general principals of learning for knowledge construction are visible in Buddhist education: learning is affected by prior knowledge, learning is a social process, learning is situational, and learning involves the use of strategy

Buddhist education is reported to be accommodative with Hermeneutic theory for a study of theory of interpretations. It accommodates both Schleirmacher’s theory of author’s intention and Gadmer’s theory of fusion of horizon because the former and the latter correspond to "gradual path’ of Theravada and "skillful means’ of Mahayana, respectively (Nimanong, 2006). He further elaborates that the former and the latter can be interpreted as ‘every day ritual’ and’ beyond every day ritual’ respectively, in which he argues that self-identity in the light of right understanding through the self awareness or heedfulness must be cultivated to solve the problem of conflict all over the world.

### **Teacher learning**

Teacher is the most important factor for quality education who requires to be capable of preparing students for a society and an economy in which they will be expected to be self-directed learner, able and motivated and to keep learning over lifetime. Further, teacher do make difference in education, if they are well informed by consolidated research, innovations and reforms on education with systemic provision of teacher learning(Bhandari, 2008). Teacher learning programs are organized either in training institute or university with provision of degree or non-degree programs in the form of pre-service or in-service programs varying in duration of course leading to certification or academic degree.

There have been honest attempts to review the studies on teacher learning from various perspectives, which can be categorized into three dimensions. First dimension is said to be phases or continuum of teacher learning. The continuum of teacher learning begins with



apprenticeship of observation (Lortie, 1975) followed by initial teacher preparation, job induction and continuous teacher professional development. The term 'apprenticeship of observation' refers to what teachers learn from observing their teacher's deliberations during own schooling at school and higher education level. The second dimension mentioned for reviewing research on teacher learning concerns **teacher's characteristics**, like their knowledge, beliefs, attitudes and so on; their training content, method and strategy; the environment; and evaluation. The third dimension consists of study approach, basically two approaches- empirical-analytical and normative/re-educational approach. The former approach considers teachers as receptor and consumers and later approach starts from a broader movement of phenomenological study on the way that people accept and contribute to their work circumstances (Moreno, J. M. 2005)

Teacher Preparation in Buddhist education is not much known. However, there is a provision of becoming a Buddhist teacher from among ordained monk who is to be highly qualified on Buddhist education and/or Buddhist studies, and highly trustworthy on spiritual practice and ethics. However, becoming a Buddhist teacher doesn't require a formal setting but one needs to join a Buddhist Sangha which creates an opportunity to increase knowledge in Buddhist education through provision of events, retreats and services offered by the Sangha leading to certification of monk. Moreover, monks/ nuns are authorized to teach Buddhist teaching, if they are trained in teaching and practice of Buddhism for years as per requirements of Buddhist training centre. Buddhist teachers also have opportunity to participate in professional learning during rainy seasons, organized every year.

Zen tradition of Buddhist general path includes six levels of teaching cadre: Mentor for new comers; Instructor for introductory Zen practice; Head Trainee for three months Ango trainees; Dharma Holder (Assistant Teacher) for spiritual guidance; Sensei, an independent teacher; and Roshi, a master teacher. Further, mind to mind transmission is the heart of Zen Garland considering a practitioner having five or ten year's foundation of consistent spiritual practice under an accredited teacher before setting out on Teacher Ordination expressions.

There is a growing tendency of constructivist theory to be implemented in teacher learning. Johan Dewey is considered to be philosophical founder of constructivism in western education, because of his involvement in progressive education movement which argues learner-centered and dialectic approach in teaching and learning process. On the other hand, historic Buddha, Siddhartha Gautam, before Dewey's birth from eastern education movement had implemented dialectic, devotion and practice as a major approach in teaching with argument of sole decision of learner with learning from teachers (many) in knowledge construction. The contemporary western educational theories (like global education, Pike and Selby' four-dimensional model and Pulo Freire's critical pedagogy) align well with the implications of Dharma, and they provide a lens to theoretical platform upon which to build an articulation of those implications (McLeod, C, 2007)

### **Engaged Buddhism**

Engaged Buddhism (EBM), a social movement, is a term coined by Vietnamese monk Thick Nath Hant, during Vietnam War, which has been gaining support in international

arena in the area of social work and social development such as advocacy, social justice and social development. EBM recognizes that spiritual practice must be complemented by responses to injustice through various means, such as resistance, collective action and creation of new cultural forms (Hunt-Perry & Fine, 2000). Nhat Hanh advocated third party approach that emphasized Vietnamese self-determination, leading to emerged collective action influenced on public policy in establishing new institutional reforms.

There are numbers of important concepts in EBM. Firstly, All beings are worthy of attention, no separating, which implies distinction made between 'haves' and 'have-nots' or anything else, meaning that, separating one from others is a trap, spiritually. Secondly, self-determination and self-transformation are mutually necessary, meaning that, if you want to change the world, you change yourself. Thirdly, the EBM is committed to combining social justice and democracy with meditative practice.

Social development has been considered as one of primary activities of Engaged Buddhist practitioners (Pyles, L, 2005). Engaged Buddhist activities are scattered around the globe, to name a few are: working with dying in hospices, teaching meditation to prisoners and cancer supervisors, and advocating for clean environment. Pyles (2005) reports that there are numbers of Engaged Buddhist organizations involved in social work and development, like Greyston Foundation, New York; Buddhist Alliance for Social Engagement (BASE), San Francisco; Sarbodaya Movement, Sri Lanka etc.

Buddhist wisdom-knowledge creates resources for enriching co-existence rather than promoting fear, anger and revenge which can be instrumental for solving worldly issue through better understanding and proper utilization of emerging social movement. It is said that the term 'engaged Buddhism' entered as a discourse in 1930s during the 'monks' war against French invasion of Vietnam. Being socially-engaged, Sakyamuni Buddha's life and teaching might best be characterized by his work in developing a community of practitioners referred to as Sangha (Hattam, 2004). Rahula (1985) mentions that Buddha's discourse had a revolutionary effect on society of his time and his teaching dealt with this worldly topics such as politics, good governance, poverty, war and peace. The Buddhist sangha provides a model of community and community development based on a lifestyle that is 'minimalist, nonacquisitive and noncompetitive (Swearer, 1996)

Socially-engaged Buddhism might also be understood in terms of practical spirituality in which spiritual development and dedication go hand in hand (Swearer, 1996). Socially- engaged Buddhism 'entails, as defined by Kraft (1999), both inner and outer work. We must change the world, and we must change ourselves in order to change the world. Awareness and compassionate action reinforce each other'. Kraft (1999) further elaborates with saying- 'Greed, Anger and Delusion known as the three poisons in Buddhism need to be uprooted in personal lives, but they have to deal with as social and political realities. Throughout the world today, large-scale systems cause suffering as surely as psychological factors cause suffering. Traditional Buddhism focused the latter; engaged Buddhism focuses on both'.

Buddhist teachings are meant to be explored, examined, and then accepted or rejected by the individual practitioner on the basis of his or her experience (Capra, 1997 and Nhat



Hanh, 1998a). Socially-engaged Buddhism refer to the application of dharma to social issues in a more comprehensive fashion than religious charity or philanthropy, that sees to redirect the personal quest for transcendence to the collective transformation of society. (Seager, 1999). Further more, Socially-engaged Buddhism represents an attempt to use the dharma and Buddhist practice as a basis for progressive social action designed to address the real problem of suffering as it manifests in the world in the ways that include illness, violence, war, discrimination, oppression, exploitation, poverty, marginalization, and ecological degradation. (McLeod, 2007)

### **Buddhist Inspired Social Movements**

Jones(1989) provides three kinds of Buddhist practices which can be considered as socially-engaged Buddhism- (a) alternative societal models , for example monastic or quasi monastic communities; (b) social helping, service and welfare, both in employment and voluntarily; and (c) radical activism, which ‘directed to fundamental institutional and social change, culminating in societal metamorphosis’. Buddhist inspired Social and political struggles have been reported, frequently, in many Asian countries with largest Buddhist population, namely Burma (Aung San Suki, 1991 and 1997); Tibet (Dalai Lama, 1997; Palden Gyastro, 1997 and Dawa Nurbu, 1997); Thailand (Suluk Sivraksa, 1992 and 1997); Srilanka (Macy 1983) and Vietnam (Thich Nath Hanh, 1967 and 1975).

The Dalai Lama’s writing on universal responsibility, Thich Nath Hanh’s organization of Tiep Hein Order and Sulak Sivaraksa’s vision for renewing society are noteworthy, among many others, which exemplify socially-engaged Buddhism movements in Asia. All three are scholar-practioners and whose lives are lived as experiments in ethical life, of how to live a life under extreme circumstances and provide some insights into both theory and practice (Hattam, 2004). Their lives are seen as learning sites not only for searching their writing but also for investigating them as well.

### **Dalai Lama**

Dalai Lama of Tibetan-in-exile is a spiritual teacher/leader, philosopher, peace noble prize recipient and writer. His theory of social engagement might be understood to revolve around the idea of universal responsibility. ‘Bodhisattva motivation or Bodhicitta’ as his popular term, refers ‘good heart’ or awakening heart’, a metaphor of the heart as the site of love and compassion hides more than illuminates. Love is understood as ‘quality of mind’; wanting others to be happy’ (McDonald 1984). Compassion, being other side of love, is also a type of mind: the wish that others are free from suffering or Dukkha. What is significant in Dalai Lama’s recent writings has been elaborated in the nature of compassionate and his reworking of the idea of universal responsibility of our increased interconnectedness (Hattam 2004). His arguments is as follows :

When there is something that needs to be done in the world to rectify the wrongs with a motivation of compassion, if one is really concerned with benefit it is not enough simply to be compassionate. There is no direct benefit in that. With compassion, one needs to be engaged, involved. (Dalai Lama, 1992).

The Dalai Lama (1999) recognizes that today’s social reality is so complex and, on the

material level at least, so clearly interconnected' that conceiving of ethical practice, only in terms of need for transformation, is no longer adequate. He cites examples of the globalization of economics-that a stock-market crash on one side of the globe can have a direct effect on the economics of the countries on the other side- and the impact of technology on the environment. For this, he reaffirms that universal responsibility infers an orientation of our heart and mind away from self towards all others without partiality in which he recommends the cultivation of contentment. He further mentions each of these arenas, like education, the media, natural environment, politics and economics, peace and disarmament and inter-religious harmony, requires our engagement because the stakes are so high if we do not act.

### **Thich Nhat Hanh**

Thich Nhat Hanh is a Vietnamese Buddhist monk, philosopher, writer and noble peace prize nominee who played a significant role in terminating Vietnam War in 1960. He founded the 'Tiep Hein Order' with the aim of responding to 'the burgeoning hatred, intolerance and suffering that forged in the crucible of war and devastation that was the daily experience (Nhat Hanh 1987) of Vietnamese people. Taking inspiration from Gandhi, this group developed a range of non-violent forms of struggle, including fasting and using literature and arts as weapons to challenge oppression, maintaining strictest neutrality which meant not taking either side, non-communist or communist. This commitment to non-violence was paramount and was based on the realization that 'the means and ends are one (Nhat Hanh 1993a). With regard to Buddhist practice for social struggle, Thich Nhat Hanh has clear vision of social responsibility that 'even meditation is not an escape from society, rather than, is in fact, a process that 'equips oneself with the capacity to reintegrate into society'. (Nhat Hanh 1987b). Naht Hanh (1993a) explains that 'understanding and compassion' must not become ideas about understanding and compassion. They must be real existing entities within life itself which can be seen, touched and experimented with. He further clarifies by:

*To practice Buddhism does not mean to endure hard things now for the sake of peace and liberation in the future. The purpose of Buddhist practice is not to be born in paradise or Buddha land after death. The purpose of practice is to have peace, for ourselves and others, right now while we are breathing. Means and ends cannot be different. (Nhat Hanh 1993)*

Nhat Hanh (1993), along with range of others, has proposed a Buddhist theory or theology of resistance by a frame of rethinking of Buddhist lay percepts, like no killing: to avoid killing, we practice reverence for life and hence develop compassion for others; no stealing-we practice generosity and develop loving kindness; no lying: we practice deep listening and loving speech; no sexual misconduct: we practice responsibility in our relationship with others; and no intoxicants: we practice keeping our bodies and mind healthy which means being mindful of what we consume both materially and culturally. Nhat Hanh's rethinking of percepts, goes a long way in identifying what these values might be, thus providing a practical and useful map for cultivating an ethico-political practice in an unjust world (Hattam 2004)



## Sulak Sivaraksa

Sulak Sivaraksa is a Thai Buddhist practitioner, writer, prominent activist and critics and valued participant of World Council of Churches, Peace Brigade International, Gandhi Peace Foundation, and Winner of the Swedish Government's alternative to the Noble Prize, the Right Livelihood Award. He is renowned in the West for his work in the International Network of Engaged Buddhism. His work encapsulates both a critical and Buddhist sensibility and his works are characterized by a Buddhist dialectic approach which he applies to all manner of binaries including local/global, theory/practice, and self/society. (Hattam, 2004) He criticizes Thailand's development model and struggles for social justice in Thailand demands with a global outlook.

*Such a framework presupposes the concepts of capital markets, nation state structure, the 'free individual' (i.e. consumer) and the linear and unlimited procession of growth. These are foundations of world view for the vast majority of the west, large segments of Japan, and increasing numbers of southern elites who study abroad. However, for the percentage of the human race, these concepts are still alien. (Sulak 1998)*

Sulak criticizes 'think-big' strategy for development for being missed human quality and demands a development theory that is sensitive to existential requires 'a multi-disciplinary approach' that involves ecologists, sociologists, anthropologists, philosophers and others. (Sulak 1992) He advocates rethinking the Buddhist approach which consists of both self-awareness and social-awareness in equal measure and requires not just a counter-psychology, but also a counter-culture, a counter-economy, and counter-politics. (Sulak 1992c)

Sulak's Buddhist perspective on practices of awakening and struggle is meant as the means to building a mental and spiritual ecology and not as the ends to be accumulated, instead of, the shunning of the material aspects of life, such as food, clothing, shelter and medicine. So, for Sulak, 'this process of reducing selfishness involves two realizations: an inner realization concerning greed, hatred and delusion, and outer realization concerning the impact these tendencies have on society and planet (Sulak 1992a)'

### Reconciliation Pedagogy

Buddhism is discussed to be as a resource for reconciliation pedagogies, around the globe. Reconciliation is understood here to be a psycho-social and pedagogical intervention that aims to heal the effects of traumatic events that produce guilt, anxiety, resentment and injustice that persists and distort individual and national well-being (Hattam, 2004). Further, Reconciliation as a process has a potential to strengthen the fragile relationship that holds society together.

Hattam (2004) argues that Buddhism offers 'new' cultural resources to critical pedagogy, and to counter-cultural and counter-hegemonic movements in general, and might be considered as a 'resistance narrative' (Moore, 1993) that enables us to rethink ethico-political practice. Buddhism as a 'resistance narrative' can be thought of utilizing socially-engaged Buddhism in terms of curriculum by choosing any of Buddhist inspired political struggle in many Asian countries like the case of Burma, Thailand and Vietnam.

Socially-engaged Buddhism also offers a few suggestions for reconsiderations of critical pedagogy (Hatam, 2004). We might begin to think of 'universal responsibility', emerged from socially-engaged Buddhism, as a pedagogy for reconciliation to heal traumatic events resulted into disordered society. For Dalai Lama 'Universal responsibility' meant cultivating concern for others as basis for compassionate action. Pedagogies for universal responsibility would enable young people to develop their understanding of connectedness as a basis for rethinking through ethics (Hatam, 2004). Tich Nath Hanh, as mentioned in earlier section, pushes the idea of interconnectedness still further saying that 'struggling for peace involves both inner and outer work and that inner work needs to proceed the outer. From Sulak, such pedagogy is meant pursuing forms of knowing/knowledge that build self and social measure in equal measure.

Engaged pedagogy is more demanding than conventional critical or feminist pedagogy (McLeod, 2005) because of emphasize on well-being. That means that teachers must be actively committed to process of self-actualization that promotes their own well-being if they are to teach in a manner that empowers student (hooks, 1994, as cited in McLeod, 2005). This allows teachers to 'make their teaching practices a site of resistance' (hooks, 1994). Freire calls this practice of resisting or critically reflecting upon and then acting to transform, oppressive elements of reality "conscientization" (hooks, 1994) Moreover, this type of holistic, progressive, transformative, engaged pedagogy allows for the construction of true community amongst participation (hooks, 2003).

### **Implications for Teacher Learning**

Key elements of socially-engaged pedagogy include an international attempt on the part of teachers and students to address suffering in the world, the cultivation of a profoundly dialogical and respectful relationship between teachers and students, the valuing and building of community, the cultivation of critical consciousness, and an effort to nourish the well-being of students and teachers, and their communities through teaching and learning in ways that are consistent with Right Livelihood. Therefore, the contents of teacher learning designed in a way that is well aligned with Buddhist way of schooling would be possible in creating constructive nature of learning that addresses social issue through involvement and engagement.

The Buddhist concept of 'Dependent Origination' has profound and wide-reaching implications for teacher learning in order to have knowledge, capacity, and inclination to act in ways that are consistent with their profound interdependence with all people and all things. Teachers need to learn with a purpose that goes to students with a need of how to engage them with the world in beneficial and wholesome ways. There is a need of educational approach that creates culture like 'the culture of bodhisattvas' which tries to see the relationship between well-being as individuals and their activities as relate to well-being of planet and others. Further, student teachers need to be taught "how to shape their actions in present moment" in ways that can positively impact and transform the world that they experience such a profound interdependence with (McLeod, 2003)

Spirituality has much to offer to the practice of teacher learning by creating an opportunity to connect with their wholeness and genuine sense of identity and integrity,



together with students and subject matter. Spiritual learning outcomes-into school curricula might be guarding against the danger of religious indoctrination and protects the religious freedoms of students and their families. Such an approach to education would better serve the needs of both students and teachers with provision of tools and opportunities to address one of the fundamental parts of their identity-spiritual identity (McLeod, 2005).

Goldstien, J (2002) calls Buddhism as *the method is mindfulness, the expression is compassion, and the essence is wisdom* which is a constructive way of teaching and learning leading to education as wisdom bringing forth a learner's potential through facilitating not dictating holistic growth of the learner. This process of holistic growth involves the learner's construction of new knowledge, skills, and ways of being on the basis of learner's learning experiences rather transmitting knowledge or information. Moreover, this approach to education, with implacable to teacher learning, allows for the potential of the transformation of existing oppressive and exploitative political, social, and environmental conditions (McLeod, 2007).

The provision of meditation in Buddhist education is important component which implies in teacher learning. Meditation is nothing else but working with what one has, or 'starting where you are' also a mantra of social work profession, which is also considered to be a learning about the self and the nature of mind and its delusions are central importance to Buddhist endeavor. Furthermore, meditative practices can help all individuals, including teachers and students, to distinguish the true self from small self through recognition of self that is constantly changing and impermanent and cut through the illusory separation between self and others (Pyles, L. 2005).

Zen Buddhist techniques for classroom practices are well recognized to enhance student's ability to speak publicly. They are: begin with meditation, calm atmosphere, student personal attentions, discipline enforcement, internalize performance standards, demonstration teaching, and teaching with ritual, humor and story telling. Zen methods are a way to infuse entirely different attitudes in student toward education, a specific subject matter, the instructor, and self-concept of the student (Majors, 1989), because of method being unique, and often revolutionary, starting place for learning.

The universal pedagogy, being part of bodhisattva motivation-a combination of love and compassion, emerged from EBM, has several implications for teacher learning. Firstly, it requires a commitment to honesty, which involves not being blind to various injustices that distorts society, and that reduces level of misunderstanding, doubt, and fear throughout society. Secondly, it pushes the idea of interconnectedness still further which leads to the cultivation of contentment-an understanding of personal greed and acquisitiveness that creates to harming others. Further, the reality of our connectedness means that we have no choice of taking responsibility for well-being of others. Thirdly, we have to imagine and to buildup what could be to get rid of 'double blind', which is the individualization and totalization of power structure in order to liberate individuals from political, ethical, social and philosophical problems of our days.

## References

- Bhandari, A. B (2008): *Professionalizing and Diversifying Teaching: A Discussion Paper*. CDC' journal' Siksa', Sanothimi, Bhaktapur.
- Hooks, b (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Rutledge
- Hooks, b (2003): *Teaching Community: Pedagogy of Hope*. New Work, Rutledge.
- Capra, F.(1997): *The Tao of Physics: An exploration of parallels between modern physics and eastern mysticism*. Boulder, CO: Bantam Boost.
- Chang Otto (2005): *Humanistic Buddhism and Learning*. HIS LAI Journal of Humanistic Buddhism.
- Dali Lama (1992a): *Worlds in Harmony: Dialogues in Compassionate Action*. Boston: Wisdom Publications
- Dalai Lama (1999a): *Ethics for New Millennium*. New York: Riverhead.
- Haunt-Perry, P and Fine, L(2000): *All Buddhism is Engaged*. Thich Nath Hanh and Order of Interbeing. In Queen, C. (Ed.) *Engaged Buddhism in the West*. Boston: Wisdom Publications
- Hattam, Dr. Robert (2004): *Buddhism as a resource for reconciliation pedagogies*. A Paper Presented in a Symposium on 'With and Against Critical Pedagogy, Knowledge, Power and the 'Buddhist Imaginary', organized by School of Education. University of South Australia.
- Johnson, Ian (2002); *The Application Of Buddhist Practices to Life Long Learning*. International Journal of Life Long education, Vol. 21.
- Jones (1989): *The Social Face of Buddhism: An Approach to Political Social Activism*. London: Wisdom.
- Goldstein, J (2002): *The Emerging Western Buddhism*. Sanfrancisco.
- Kraft, K. (1999): *The Wheel of Engaged Buddhism: A New Map of the Path*. New York & Tokyo: Weather hill.
- Lee A.(2011): *The Educational Theory of Gautama Buddha*, New Foundations
- Lopez, Donald S. Ed. (1988): *Hermeneutical inquiry*. Atlanta: Scholars Press
- Lortie, D. (1975): *School Teacher. Sociological Study*. University of Chicago Press, USA.
- Majors, Randall E (1989): *Zen and Spot of Public Speaking*, The 75<sup>th</sup> Annual Meeting of Speech Communication Association, San Francisco, Nov. 18-21.
- McDonald, K.(1984): *How to Mediate: A Practical Guide*, Boston: Wisdom.
- McLeod, C (2003). *Elementary School Bodhisattvas. The mindfulness bell: A Journal of mindful living*
- McLeod, C (2007). *The noble Path of Socially-Engaged Pedagogy: Connecting Teaching and Learning with Personal and Societal Well-being*. An unpublished Master Thesis. The College of Graduates Studies, University of Columbia.
- McLeod, K. (2005): *wake up to your life: Discovering Buddhist path of Attention*. San Francisco: HaperSanFrancisco.
- Moore, B. (1993): *Teaching for Resistance*. A Paper Presented at the Australian Curriculum



Studies Association Conferences.

- Moreno, J.M (2005): *Learning to Teach in the Knowledge Society*. World Bank .
- Narada M.T. (1992): *A Manual of Buddhism*. Buddha Educational Foundation. Kuala Lumpur: Buddhist Missionary Society.
- Nimanong V. (2006): *Theravada Interpretation on Buddhist Scriptures*. International journal of Buddhist thought & Culture, Vol. 6.
- Nhat Hanh, T. (1993): *Love in Action: Writings on Nonviolent Social Change*. Berkeley, California: Parallax
- Nhat Hanh T (1987): *Being Peace*. Berkley, California: Parallax.
- Nhat Han, T.(1998): *Teaching on love*. Berkeley, California: Parrellax Press
- Pollak, Randall E (1983): *American Buddhist Education "Project on Human Capital"* Harvard University, MA
- Pyles Loretta (2005): *Understanding Engaged Buddhist Movement: Implications for Social development Practice*. Critical Social Work, an Interdisciplinary Journal, Archive Volume 6, No. 1. Tulane University, New Orleans, LA
- Rahula, W (1985): Social Teaching of Buddha. In F. Epipstienner. The path of Compassion: Writing on Socially engaged Buddhism. Berkeley Parallax: 103-110
- Sulak Sivaraksa (1992): *Seeds of Peace: A Buddhist Vision for Renewing Society*. Berkeley: Parallax.
- Sulak Sivaraksa (1992): *Buddhism and Contemporary Trends*. In K.Kraft. Inner Peace, World Peace: Essays on Buddhism and Nonviolence
- Sulak Sivaraksa (1998): *Revisioning "development": A Buddhist Perspective*
- Swearer, D. (1996): Sulak Sivaraksa's Buddhist Vision for renewing society. In C. Queen and S. King. *Engaged Buddhism: Buddhist Liberation Movements in Asia*. Albany, NY: SUNNY

909

# Adaptation of Reading Materials in Teaching of English Lessons in Grade IX

Ananta Kumar Paudyal

Instructor, Educational Training Centre, Kabhre

Email: paudyalaaa@yahoo.com

## Abstract :

*The present study is primarily aimed at finding out the types, techniques and strategies of material adaptation adopted to teach English language in Grade IX in Purna Sanjiwani Lakhana Mai Higher Secondary School, Dhulikhel. 38 Students of Grade IX, Section-A and English Teacher of the school were identified as the study population. The samples were purposefully selected on the basis of judgmental sampling procedure according to the researcher's convenience. So as to find out the types, techniques and strategies of material adaptation, a set of questionnaire for the subject teacher and seven checklist forms were developed to elicit the information. According to the study, it was found that the teacher adapted the materials mainly in exercises and the materials were similar to the original text and exercises. Addition of the materials was the most common technique adopted by the teacher to increase interaction between teacher and students and to simplify the lessons.*

## Research Background

This study is intended to investigate how the English teachers of Purna Sanjiwani Langkhana Mai secondary school in Dhulikhel are using the techniques of adaptation of reading materials to teach English subject.

## Introduction of the Study

A language teacher needs instructional and reading materials. Such instructional and reading materials help a teacher in taking important decisions regarding handling of the language course and methods to be adopted. The main theme of this study is focused on adaptation of reading materials in the English language teaching. The terms 'materials', 'adaptation' and 'material adaptation', which have been used in the topic of this study, will be discussed with their meaning and definitions as given in different research papers and books.

## Meaning of Materials

Materials here denote any kinds of instructional materials that a teacher uses to teach language. Many scholars have tried out to define the term 'material' in different books in many ways. For Sharma and Phyak (2007:298), " 'Audio-visual aids', 'audio-visual materials', 'audio-visual media', 'visual aids' or 'language teaching and materials'- all these terms, broadly speaking, mean the same thing and have been used interchangeably.

Sharma (2002:102-106), on the other hand, defines the term 'material' in a broader sense in the context of language teaching-learning. He states that material does not mean only textbooks but it also contains English structures, idioms, phrases, figures of speech, usages, proverbs. To attain various objectives of teaching English it is essential to have an



effective coordination between objectives and materials and methods of teaching. A wide variety of items has to be taught to the students. This requires coordination. The teaching method should be adopted according to the material. He has mainly divided the materials into two types: junior level materials and senior level materials. He has further divided the two types of materials into following ways:

- i. **Junior level materials:** Structures (Basic), Vocabularies, Grammar, Composition, Reader (Supplementary Reader and Rapid Reader)
  - ii. **Senior level materials:** a. Textual material such as prose, poetry, etc and  
b. Linguistic material such as composition, grammar, etc.
1. **Textbooks:** Supplementary Reader and Rapid Reader
  2. **Grammar:** Functional grammar
  3. **Composition:** Composing interlinked sentences, essay writing, précis writing, conversation, discussion, Theme writing, Letter writing, Translation and producing long answer questions
  4. **Structures:** Complex and compound structures
  5. **Vocabulary:** New content words, new idioms, new phrases, words with different spellings Poetic expressions e.g. figures of speech
  6. **Reading-room Materials:** Short and easy stories, essays, books on travel, interesting papers, magazines, one-act plays

### Meaning of Adaptation

The computer program MS Word of MS Office- 2003 gives different synonyms of the word 'adaptation' as 'version', 'edition', 'altered copy', 'revision', 'reworked copy', 'variation', 'alteration', and 'adjustment'.

The English dictionary "Oxford Advanced Learner's Dictionary 7<sup>th</sup> Edition 2005" defines the verb 'adapt' as 'to change something in order to make it suitable for a new use or situation'. The dictionary defines the word 'adaptation' as 'a film/movie, book, or play that is based on a particular piece of work but that has been changed for a new situation'.

The above two definitions show that 'adaptation' is an act of using something as a modified version in order to make suitable for a new situation. This shows that adaptation of materials is a kind of activity where reading materials are adjusted and altered according to the classroom situation to meet the needs and interests of different types of students.

### Meaning of Material Adaptation

When or during teaching lessons, teachers need to make on-the-spot changes in response to the learners' or students' reactions due to some weaknesses and limitations. If an experienced and expert teacher is able to make such changes, the learners become satisfied and teaching-learning becomes more effective.

That's why material adaptation is a process of making relevant and informed decisions about selecting, adapting, evaluating and generating materials for effective teaching. It involves changing existing materials in order to make them more suitable for specific learners, teachers or situations. (Tomlinson and Matsuhara, 2004)

"Effective adaptation is a matter of achieving "congruence .... The good is constantly

striving for <<congruence>> among several related variables: Teaching materials, methodologies, students, course objectives, the target language and its context, and the teacher's own personality and teaching style." (McDonough & Shaw, 2003)

"The good teacher is consistently adapting. He adapts when he adds an example not found in the book or when he telescopes an assignment by having student prepare" only the even numbered items:. He adapts when he refers to an exercise covered earlier, or supplementary picture..." ( Madsen and Bowen, 1978)

Penny Ur (1996) suggests, "... where the actual words of the text can be adapted to the level of class, and where the listeners can request repetition of information of information they missed or clarifications. It involves more work for the teacher, but is easier on the learners, and arguably provides a more authentic type of listening than recorded passages".

Similarly, Susan Van Zile (no date) suggests in a teaching manual called 'Hands-on activities for Teaching Literary Elements'-" Although many of the activities are designed for cooperative groups, they can be adapted for individuals use. Some of the activities, such as categorize a conflict, work best with partners. Others, such as the setting murals, are whole-class activities. For each activity, the purpose, the objective(s), the time allotment, materials needed, and step-by-step directions are included. If possible, student examples of the projects are included as well." (Grade 4-8, Scholastic Professional Books, New York, p. 5)

### **Objectives of the Study**

The general objectives of this study are as follows:

- i. To identify the reading materials adapted to teach English language in the school
- ii. To identify the techniques of adaptation of the reading materials applied by the teacher
- iii. To suggest some pedagogical implications of the findings of this study

### **Methodolgy**

#### **Sources of Data**

The primary sources of date for this research were the language teachers and the students of Grade IX in Purnasanjwani Langkhanamai Higher Secodary School, Dhulikhel. The researcher also used Day-wise Field Observation Analysis, Check List, daily diary and digital photographs as primary source of data. Consulted books were Lennz & Schumaker (2003), Richards & Rodgers (2002), Tan (2008), Yan (n.d.) and Yule (1997).

#### **Population of the Study**

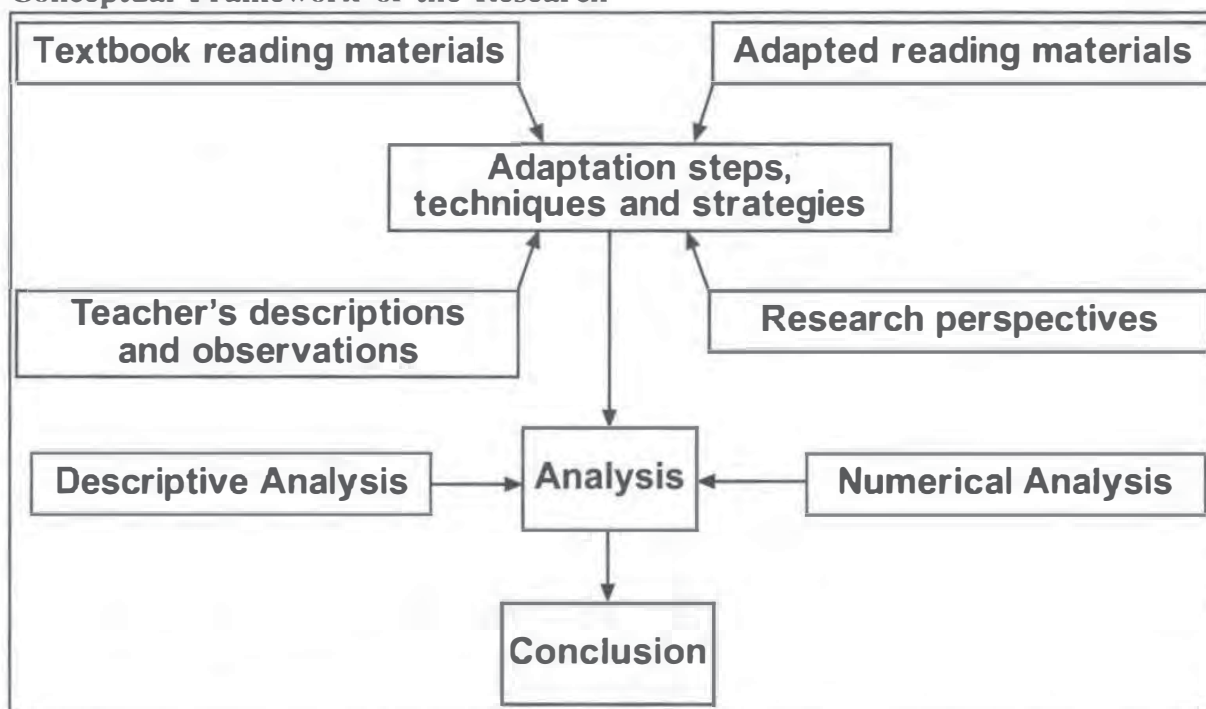
Students of Grade IX, Section-A and English Teacher of Purna Sanjiwani Langkhanamai Higher Secondary School from Dhulikhel were the study population.

#### **Tools for Data Collections**

Daily Field Observation and Analysis Forms, Yes/No Checklist Forms, Questionnaires for the subject-teacher (Open Type), Note taking in diary and related leaves of the textbook, Digital photos.



## Conceptual Framework of the Research



### Limitations of the Study

The study was limited to find out the techniques of adaptation of reading materials for teaching English in Grade IX in Purna Sanjiwani Lakhnamai Higher Secondary School, Dhulikhel. This study was focused on the steps, techniques and strategy of adaptation of reading materials only. This study was based on 30 lessons taught by the English teacher. The analysis was limited as per the observation tools and the responses obtained from the teacher.

### General Observation of the ELT Textbook Used for Teaching

The subject teacher used the textbook "English Class IX" published in 1999 and revised in 2007 by CDC and printed by Janak Education Materials Centre Ltd, Sanothimi, Bhaktapur. The study covered from Unit Six to Ten (From page 50 to 80).

### Day-wise Field Observation and Analysis

Day	Lesson Observed	Adapted Materials
1	5. Time for grammar (p.52)	Make a cup of teaboil water/put tea and sugar
2	6. Have your say. (p.53)	C. Making rice pudding- boil milk in a pot- put some rice and stir- add some cardamom, cashew nut, coconut, etc.
3	8. Listen and match. (p.54)	C. Listen and matchHave you ever made omelet. A chef is describing how to make it. The ingredients are given in the text below. Listen to me and put a tick against the ingredients which are mentioned in the description. <u>Ingredients</u> Onions, salt, green chilies, garlic paste, egg, turmeric powder, coriander.
4	10. Put in order. (p.55)	Making a sickle

5	11. Write. (p.55)	Planting a tree.						
6	Mr Sherpa (p.58)	Map of Dhulikhel Hospital Chok						
7	5. Have your say. (p.60)	Classroom to Computer Room						
8	7. Write. (p.61)	To reach your home from the nearest bus park. '=						
9	10. Test yourself. (p.62)	How do you get to the hospital from the school?						
10	13. True or false	The students were supposed to read the drama again and decide whether the following statements were true or false.						
11	14. Have your say. (p.65)	feel cold/ war your jacketget tired of walking/have a restlost your money/ask your friend						
12	2. Way with words. (p.67)	Matching in stead of crossword puzzle.						
13	5. Time for grammar. (p.67)	Added one more table for conducting substitution drill. <table border="1"><tr><td rowspan="2">A baby</td><td>can</td><td>speak</td><td rowspan="2">in English.</td></tr><tr><td>cannot</td><td>write</td></tr></table>	A baby	can	speak	in English.	cannot	write
A baby	can	speak		in English.				
	cannot	write						
14	6. Have your say. (p.69)	- speak English- climb a mountain- sing a song						
15	7. Let's play games. (p.69)	- draw a picture- play chess- write letters						
16	8. Write. (p.70)	C. Write about the same thing on the lame people.D. Write on the deaf people.						
17	8. Test yourself. (p.71)	c. How you can help your parents with their jobs: Help with bringing water						
18	3. Tick the best answer. (p.73)	a. "A and B are probably ...." into "Who are A and B?" b. "B is sorry because he ...." into "Why is B sorry?"						
19	4. Time for grammar. (p.74)	drank my tea/think it's mine.						
20	5. Have your say. (p.75)	d. take a bag, then realize that is not yours.						
21	6. Write. (p.75)	Clues were given to fill up the blanks in the dialogue.						
22	C. Read the letter below and write a reply. (p.76)	The teacher added some extra questions to make the content and subjects of the letter clearer.						
23	9.c. Create dialogues for the situations given in the box(p.75)	You ate somebody's biscuits.						
24	9.c. Create dialogues for the situations given in the box(p.75)	You ate somebody's biscuits.						
25	13. Write. (p.79)	Questions added.Clues added.						



26	2. Ways with words. (p.81)	Matching items instead of crossword puzzle.							
27	5. Time for grammar. (p.82)	<table border="1"> <tr> <td rowspan="3">Can</td><td>a blind person</td><td>read letters?</td></tr> <tr> <td>a deaf person</td><td>hear sounds?</td></tr> <tr> <td></td><td>Watch TV?</td></tr> </table>	Can	a blind person	read letters?	a deaf person	hear sounds?		Watch TV?
Can	a blind person	read letters?							
	a deaf person	hear sounds?							
		Watch TV?							
28	6. Have your say. (p.83)	toothache/dentist							
29	6. Have your say. B. Work in pairs. (p.83)	Mobile phoneLaptopCan I use your mobile phone? Yes, go ahead/ I'd rather you didn't?							
30	6. Write. (p.84)	cook foodcut grass							

### Data Analysis and Interpretation

**Day 1:** The students were supposed to give instruction how to do the things by using the clues next to the pictures given in the text-books. There were three clues with pictures altogether. The teacher then added one more activity on 'making a cup of tea' to give opportunity for more practice selecting from the daily household kitchen work. The structure of the added work was similar to the given exercise.

**Day 2 :** Here, the students had to whisper the instructions to the person next to them on how to make something like food. The teacher increased one more activity but reduced the number of instructions in that added material to make easier to perform the task. The structure of the added work was also similar to the given exercise like previous day.

**Day 3 :** The students were supposed to listen to the tape or teacher on how to cook curd fish and they had to put a tick mark against the ingredients which are mentioned in the description. But the teacher presented a list of the ingredients on the board, told about "making omelet" and had the students tick the ingredients. The teacher only used the blackboard but not the tape. The teacher substituted the content with another thinking that the students are more familiar with omelet than with the curd fish.

**Day 4 :** The exercise describes the steps for repairing a bicycle tire puncture. There are also pictures given to show the same process step by step. The students had to put the instructions in the correct order. In addition to this activity the teacher added one more exercise on "making sickle" according to the same process as mentioned above. He brought some picture cards and taught to carry out this activity by presenting on the board.

**Day 5 :** Students were supposed to write a complete set of instructions for repairing a bicycle tyre puncture. In addition to this, the teacher also asked the students to write similar paragraph on "planting a tree". The content he added was relevant and helpful for the student to develop writing instructions since it was familiar for those students who come from villages.

**Day 6 :** The teacher had to teach a map of reaching Town Hall which was given in the textbook on page 58 and 59. In addition to the map, he also created another map of Dhulikhel.

The teacher first showed a map of Dhulikhel Hospital Chowk on the board and taught how to describe a map. He then consulted the original map given in the text book. He added one more similar map and asked the students to describe the map. The teacher also expanded the activity.

**Day 7 :** According to the exercise, the students were supposed to work in pairs. In this activity, the partner asks how to get to the place as given in directions. The directions were given by the teacher. The teacher presented a map of school premise. He first showed a map of Dhulikhel Hospital Chowk on the board and taught how to describe a map. He then consulted the original map given in the text book. He used similar map and asked the students to describe it.

**Day 8 :** According to the exercise, the students have been asked to write a letter to their friend by giving directions for how to reach their school from the nearest bus park or airport. The teacher modified this lesson as "to reach your home from the nearest bus park". He also used some clue words. He added some clue words to scaffold to do the modified exercise.

**Day 9 :** According to the exercise, the students have been asked to work in pairs and answer the questions on the map as given in the exercise. Before carrying out this activity, the teacher talked about the way to hospital from the school. He added a relevant discussion activity to help students carry out the pair work exercise.

**Day 10 :** There was an exercise where the students were expected to read the drama and decide whether the given statements were true or false. The teacher replaced the exercise with "Fill in the blanks" to make more difficult for the students. The teacher modified the true/false item to make more challenging for the students to minimize some disadvantage of chance of guessing true-false item.

**Day 11 :** According to the exercise, the students had been asked to work in pairs by using four clues to advise their friends. The teacher added three more clues which were found more helpful and supportive to practice the language function "giving advice". The teacher added the materials to involve maximum number of the students, since the number of the exercise were not enough for all pairs.

**Day 12 :** In the exercise, the students had to solve a crossword puzzle with six words, three words in both across and down each wards. The teacher modified this exercise as matching. For this he made two columns and put the clues on column A and the key words on column B. But the material modified by the teachers was not found appropriate and relevant.

**Day 13 :** In the exercise, the students had to make as many sentences as possible from the table given in the exercise by using the structure I can+V or I cannot +V. The teacher first asked the students to practice the structure A baby can + V or A baby cannot +V. The teacher identified the feature of the materials that may need to be added. The material modified by the teachers look appropriate and relevant. The teacher also matched the text matter with voice by conducting oral substitution drill which was also helpful to carry out the exercise given in the textbook.



**Day 14 :** In the exercise, the students had to work with pairs as an A and a B. They had to ask questions to find out if their partner could do the things as shown in the picture. The clues were given next to the picture. The teacher added three more activities to make the students practice the pair activities. The teacher conducted T→S and S→S activities. The methods were "Role Play" and "Asking questions". The teacher also used T→S and S→S activities.

**Day 15:** There was a game for the students. In the game, the students had to tick the things they can do and then find partners in the class who could do the same things. The teacher added three more activities to the exercise so that the total time of the period can be fully consumed for teaching-learning time.

**Day 16 :** It was an exercise. The students had to work in pairs. They were supposed to discuss and write down some of the things their sister or brother can or cannot do, and blind people can do. The teacher added two more exercises with some clues : Write about something lame people can do or cannot do. Write about the deaf people they can do and cannot do. The material added by the teachers was found helpful to facilitate learning to write paragraphs on the given topic of the exercise. The teacher added some materials to involve maximum number of the students, since the number of the exercise were not enough for all pairs.

**Day 17 :** In the exercise, the students were asked to imagine and write a couple of paragraphs on the given topics given in the box. The teacher added one more topic on "bringing water". And he asked the students to write in class then assigned them to do as homework. But the teacher did not teach on the given topics "Pottery" and "Weaving". The materials removed during teaching were also important but he did not want to ask students to write because students were found less familiar with the topics than others.

**Day 18 :** In the exercise, the students were asked to tick the best answer after reading a conversation given on page 72. There were given questions from a to g. The teacher modified the questions "a" and "b". The material modified by the teachers was found easier for students to understand and do the exercise. Almost all of the students were able to tick the right answer correctly.

**Day 19 :** In the exercise, the students had to look at the situations as given in the picture and the clues next to the pictures. They had to make apologies and respond to them using the clues. It was a pair work activity. Almost all of the students were able to take part in the pair work activities satisfactorily on the material added. He added parallel content and activity to increase the number of pair works.

**Day 20 :** This exercise was also similar to previous one. The only difference was "d. take a bag, then realize that it is not it yours." the students had to look at the situations as given in the picture and the clues with the pictures. They had to make apologies and respond to them using the clues. It was a pair work activity. The material added by the teachers was found easier for students to understand and do the exercise. Almost all of the students were able to take part in the pair work activities satisfactorily on the material added. He added more materials to increase in individual participations of the students in teaching learning process.

**Day 21 :** In the exercise, the students had to fill in the blank spaces. There were no clues given. The teacher provided some clues to the students. The clues were found effective to provide learning opportunity for the slow learners.

**Day 22 :** The exercise was also similar to previous one but the topic was different : "C. Read the letter below and write a reply. (p.76)". Here, the students also had to fill in the blank spaces. The teacher provided some clues to the students. The teacher identified the feature of the materials that may need to be added. The questions added by the teachers was found easier for students to understand and do the exercise. Almost all of the students were able to take part in the pair work satisfactorily on the material added.

**Day 23 :** In the exercise, the students had to create dialogue for the situations given in the box from the textbook. There were five situations given in the exercise. The teacher added one more situation. The material added by the teachers was similar to the other situations as given in the former exercises. The same technique was found repeated.

**Day 24 :** According to the exercise, the students were expected to write what a dowry is, and write whether they would allow their parents to take or give a dowry when they marry. The students were also asked to state the reasons. The teacher added some short-answer questions on 'Dowry' and some clues. The questions added by the teachers were found helpful for the students to carry out the exercise easily. This intervention was also found helpful to help the students carry out long answer questions later.

**Day 25 :** Here, the students were expected to solve the cross word puzzle, across with one word and down four words. But the teacher modified this exercise as a matching. The material modified by the teachers did not look appropriate and relevant. Because crossword puzzle game is done to develop active vocabulary, where as matching is used to teach relationship between the terms. The skill of solving cross word puzzle was completely different from that of solving matching item. The teacher was here not found aware of the objectives of teaching crossword puzzle and matching.

**Day 26 :** In the exercise, the students were asked to read the drama and decide whether the following statements were true or false. For this there were six True/False items. Instead of this, the teacher himself modified the fill-in-the-blank item and asked the students to carry out the exercise. In this way, the teacher modified this exercise as a 'Fill in the blanks' exercise. Here, the teacher was found to be deviated from the intention of the exercise. The fill-in-the-blank item is administered to check memory power whereas the True-False item is administered to check their understanding power. The fill-in-the-blank item helps them scan the information from the passage. The importance of True-False cannot be met by the fill-in-the-gap exercise.

**Day 27 :** In the exercise, the students were asked to make as many sentences as possible from the given table by using can+s+V or may+s+v or is it OK if +s+v or is it all right if+s+v. But the teacher added one more substitution table as given in the second column in this table. The teacher added easier exercise than the one given in the textbook. But it was a bit shorter than the original one. Almost all of the students were able to make sentences orally. This shows that the teacher should sometimes be careful and be aware of the students'



capability and level.

**Day 28 :** According to the exercise, the students were expected to ask for permission and reply using the clues next to the pictures. But the teacher deleted or removed this item from the lesson of that period, when the time of the period was over. The teacher removed the material from the lesson when time was not sufficient for him to finish completely.

**Day 29 :** The students were also asked to look at the pictures and ask for permission to use the things in the pictures. But the teacher added two more items to the exercises to the lesson on "mobile" and "laptop". The teacher added two materials on "mobile" and "Laptop" to the lesson of that day. The contents added were the interesting matter for the students as they are highly used in modern society. In this way, the teacher was found to be able to address the 'digital smart' of the learners.

**Day 30 :** In the exercise, the students were asked to write a paragraph on how the students can help their parents. The teacher added two more items to the exercises to the lesson : "cooking food" and "cutting grass" which were very common activity for those students who come from rural areas and not so familiar for the students who live in urban area of Dhulikhel market. This shows that the teacher sometimes fails to adapt the materials appropriately from the point of view of students social background.

### **Steps of Adaptations Applied**

Planning, identification of demand of the students, development of goal or objective for teaching strategies, determination of content, format, features of the materials and types of adaptation, giving information to the students and evaluation of the adaptation are steps of adaptation.

It was seen that the teacher had followed all the steps of material adaptation except one ie giving information to the students in advance.

### **Use of Addition and Explanation**

Under addition and explanation technique, the teacher adds one/more sentences/ paragraphs to the beginning and end of the text. He adds specific items/sentences and comments within the text. Similarly he also adds different texts or include activities and expanded texts and activities.

The study showed that the teacher had applied the additional techniques in 20 lessons out of 30. Among the 20 lessons, the activity of adding different text or activities was the most frequent (19 out of 20) technique used by the teacher, whereas the teacher did not use any activity of adding of comment within the text.

### **Use of Deletion Technique**

Under addition and explanation technique, the teacher deletes any text or activity from the textbook. He also decreases the number of sequences in a text or part of an activity. He reduces texts and activities by decreasing the length, difficulty, depths. The teacher removes the clauses or any specified items. He also combine sentences and rewrite in a different format.

In the study, it was found that the teacher applied the deletion techniques in 3 lessons out of 30. Among the 3 lessons, the teacher had applied the activity of deleting text or

activity in all the three lessons. Similarly, the teacher decreased the number of sequences in a text or part of an activity in three lessons whereas the teacher neither combined any sentences nor rewrote in a different format in 3 lessons.

### **Use of Modification Technique**

According to the technique, the teacher makes several changes to instruction. He/she substitutes one activity with another. The teacher changes the position of text and illustrations. The teacher changes the sequence of the activities. The activities of modification techniques of adaptation applied by the teacher in teaching language has been presented.

The study showed that the teacher applied the modification techniques in 8 lessons out of 30. According to the data collected, the teacher made some changes in instructions in 8 lessons. He substituted one activity with another in those lessons. Similarly, he changed the position of text and illustrations in 6 lessons, where as he the teacher changed the sequence of the activities only in 5 lessons. This shows that the trend of modifying and substituting of the lesson is higher than changing of position and sequence of the lessons.

### **Use of Media Transfer Technique**

Under this technique, the teacher transfers the text into any kind of visual form like pictures, graphs, maps, tables, etc. The teacher turns prose into a poem, a letter into a newspaper article, a headline into a proverb, a poem into advertising slogans or vice versa. Similary, the teacher also turns a prose narrative into a screen play and changes the medium from print to internet or vice versa.

According to the observtion of the study, the teacher did not apply any technique of media transfer in all lessons. He did not transfer the text into any kind of visual form nor turned the prose into any poem or vice versa. Similarly, neither he turned a headline into a proverb (vice versa) nor turned poems into advertising slogans and so on. This shows that the teacher is not aware of the media transfer technique in adaptation of reading materials.

### **Lessons Used Matching**

Under matching technique, the teacher matches a text with a visual representation, with a little/ another text or a piece of voice/music under matching technique. The teacher matched the text with a visual representation in 14 lessons and the text with another text in 16 lessons. Similarly, he matched the text with voice or music in 14 lessons. The observation showed that the teacher had applied the matching technique for adaptation of materials.

### **Use of Strategies of Material Adaptations**

According to the strategies, the teacher applies several strategies of material adaptation like presentation of concrete ideas, use of bilingual dictionary, create and use vocabulary notebook, presentation of outlines/cloze passages/word banks and materials in home language whenever possible. The teacher also reduces non-essential details from the text-matter and uses visual representations: like maps, charts, timelines etc. The teacher also utilizes learning centre as alternative instruction to provide reinforcement. The teacher also uses role play activities.

During the observation it was found that the teacher had the students use bilingual



dictionary in 19 lessons and create and use vocabulary note book in 26 lessons. There were only two strategies which were used by the teacher in all 30 lessons. They were presentation of concrete idea in the beginning of the lessons and providing materials in vernacular language in all lessons. On the other hand, the teacher used the strategy of utilizing learning centre only in one lessons.

### **Findings and conclusions**

It was found that the teacher had adapted materials mainly in exercises. Addition was the most common technique adopted by the teacher, whereas deletion is the least used technique. For this, he was found to use and added different and relevant contents, clues and activities to the original one by estimating students' pre-knowledge about content and substituted the items of the exercise with familiar contents.

The teacher added the materials to increase the Teacher-Student (T-S) and Student-Student (S-S) interaction activities. For this, he also added extra questions to make the content clearer. It was also observed that the materials added by the teacher were found similar to the original text and exercises in terms of nature of the lesson and grammatical structure. The materials were found to add not only to support teaching learning, but also to consume the whole period of the class, when the exercise were found too short.

The teacher added the exercises when the numbers of exercise were not enough to involve all students. He added some parallel contents and activities to the original one to increase pair work activities as per the students' number, to increase in participation of students in teaching learning process.

The teacher adapted the materials during teaching when he found the material is harder or easier than students' level. He used the techniques of adaptation to support students to learn more difficult lesson. The teacher used the matching technique adaptation in lessons with a visual representation, a little or another text and a voice.

The teacher first identified the content of the lessons according to the interest of students. Then he modified the lessons to make more difficult and challenging. He matched the text matter with voice by conducting oral substitution drill which was helpful to carry out the exercises of the textbook. He modified the exercises by giving clues to provide learning opportunity for the slow learners.

The teacher omitted some of the materials when the students are completely unfamiliar though the content was important from the curricular point of view. Similarly he also decreased the number of exercises in a text or part of an activity in few lessons. He also reduced some texts and activities by decreasing the length, difficulty and depths.

The teacher did not transfer the text into any kind of visual form nor turned the prose into any poem or vice versa. The teacher was not found to be aware of the media transfer technique in adaptation process.

### **Recommendations**

First, the teacher should be trained and provided with sufficient reference materials on material adaptation. Second, he/she should prepare himself with documented and structured lesson plans for the effective implementation of materials adaptation. The technique of

adaptation should be chosen and applied according to the students' real need, level and interest. For this, the teacher should study and identify the real need of students. Third, he/she should study curriculum, textbooks and teacher's guide to find the gaps and repetitions of materials so that validity and reliability of adaptation can be maintained. He/she can also maintain an adaptation diary so that the progress of the adaptation can be reviewed and reflected for further betterment.

### **Pedagogical Implication**

This study has made an attempt to seek a new area of selection and customization of language course. That's why, this study can be helpful for those teachers and educators who are in confusion about how the reading materials can be customized as per the learners' need and interest. Data and findings of the study provide some examples of adaptation techniques. Because it is hoped that the study also helps language teacher to compare their conventional teaching methods with the adaptation techniques and strategies so that they can improve their teaching learning process. This study may give an insight for those language teachers who want to be innovative and creative. For example, the techniques of adaptation used by the teacher show some potential way forward for further room to reorganize the existing practice of teaching learning activities.

This study also provides some topic and clues for doing action researches to improve teaching learning skills. It will be equally useful for the concerned authorities related to curriculum and textbook development to design and develop the format of the lessons and exercises in the textbooks so that they can leave space for the innovative teachers. Not only these, the study will also be useful for the professionals who are working in the field of teacher development programme. because the contents of the study may provide contents to design and develop training manuals and activities for the trainings.

### **References**

- Best, J.W. & J.V. Kahn, (1996). *Research in Education*. New Delhi: Prentice-Hall.
- Bhatia, K.K. (1997). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Kalyani Publishers, New Delhi
- Cohen, L., L. Manion & K. Mirrison, (2007). *Research Methods in Education*. (Publisher's name not available), Milton Park, Oxon, U.K. (Distributed by Foundation Cambridge House, New Delhi- 110 002
- Dix, B.P. (n.d.). *Managing Strategies and Materials to Improve the ELT Classroom"* <http://www.slideshare.net/maxyfelix/material-adaptation>
- ELT Materials Selection and Adaptation
- GoN, Ministry of Education (2002). *Education Regulation, 2002*. Kanun Kitab Byabastha Samiti, Babar Mahal Kathmandu, Nepal.
- GoN, Ministry of Education and Sports (Between 2000 to 2003). *Executive Summary*, Department of Education, Sanothimi, Bhaktapur.
- Hornby, A.S. (2005). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. New York: Oxford University Press.



- <http://www.scribd.com/doc/38406881/Elt-Materials-Selection-and-Adaptation-Melaka>
- Kothari, C.R. (1990). *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2<sup>nd</sup> Ed. Wishwa Prakashan, New Delhi
- Kumar, R. (1996). *Research Methodology*. London: Sage Publications.
- Lenz, K. & Schumaker, J. (2003). *Adapting Language Arts, Social Studies, and Science Materials for the Inclusive Classroom: The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC)*, ERIC/OSEP Digest #E645 <http://eric.hoagiesgifted.org>
- Limbu, P. (2002). *Effect of Animated Films on the Development of Spoken Fluency in the Children*. An Unpublished M.Ed. Thesis : T.U. Kirtipur.
- Neupane, S. (2008). *Effectiveness of Teaching Aids in the Development of Writing Skills*. An Unpublished M.Ed. Thesis Submitted to the Department of English Education, TU Kirtipur
- Peace Corps, (1989). *TEFL/TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language*. Washington D.C.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press : Cambridge
- Sharma, B.K. & P.B. Phyak (2007). *Teaching English Language*. Sunlight Publication (Students' Books), Kirtipur, Kathmandu.
- Sharma, R.N. (2002). *Contemporary English Teaching*. Surjeet Publications, Delhi, India.
- Sindhu, K.B. (1984). *Methodology of Research in Education*. Sterling Publication Private Limited
- Tan, J. (2008). *Material Design and Development: Training handout presented and distributed at the one-month ELT training, SEMEO, RELC : Singapore*.
- Thakur, R. (2008). *The Effectiveness of Teaching Vocabulary Through Jokes and Riddles*. An Unpublished M.Ed. Thesis Submitted to the Department of English Education : TU Kirtipur
- Tribhuvan University. Faculty of Education. *Master of Education (M.Ed.) in English Education Curriculum*. 2064/2065, Kirtipur
- Yan, Chunmei (n.d.). *Investigating English Teachers' Materials Adaptation* [www.hltnmag.co.uk/jul07/mart01.rtf](http://www.hltnmag.co.uk/jul07/mart01.rtf)
- Yaspal & Sunil, (2005). *Teaching of English*. Jagadamba Publishing Company, New Delhi
- Yule, G., (1997). *The Study of Language*. CUP : USS

# An Action Research Project for Improvement in the Learning of English at College Level

Binod Luitel Ph.D.

Associate Professor, Tribhuvan University, CERID

Email: binodluitel@yahoo.co.in

## Abstract

*An ongoing research project entitled Improving students' learning of English and teacher professional development through action research: The case of vocabulary and reading comprehension at B.Ed. level has been described in this paper, which is being carried out by CERID in two constituent campuses of Tribhuvan University. Pedagogical action research has been introduced, and some details of the project have been presented including its conceptualization, objectives, potential applications, major activities, and some of its preliminary findings/ observations.*

## Introduction

It has been well understood that English, as a foreign language for a large group of Nepalese learners, is a difficult subject in schools and colleges. This reality is indicated by the poor pass percentage and poor performance of university graduates in English. According to the students' results publicized by the Office of the Controller of Examinations, TU in 2010, 41.7% (15606 in number) students have failed the exam in this paper.

In most cases, learners have inadequate competence in English as a result of the learning difficulties they face in the areas of vocabulary, grammar and reading comprehension. As a recent study has indicated, the students of B.Ed. studying under Tribhuvan University have not been able to grasp many of the word-meanings that they had previously encountered during their school education – being unable to comprehend 36.4% such items and lacking the competence in using 63.2% such items productively (Luitel, 2012).

Many teachers often report the classroom problems created by the college students who enter the campuses with the inability to comprehend even the plain sense meaning of what the teachers say. In classroom, the traditional lecture method is in wide use; and teachers have not shown that much of enthusiasm in deeply analyzing the learning difficulties of their students or paying attention towards the solution of teaching-learning problems.

Moreover, there is the absence of the culture of sharing, discussing and initiating new things to particularly address teaching-learning problems among the teachers of higher education in general and Tribhuvan University in particular. The practice of diagnosing learners' problems or working out some intervention measures with a view to support students' learning is almost nil. Thus, lack of initiation for classroom-based pedagogic innovations is the reality in most campuses. Besides, there is a lack of attempts to theorize Nepalese pedagogic situation and practices; so the generation of research-based knowledge seems



rare particularly in the context of classroom pedagogy. Nepalese higher education has faced such problems; so is the case of English Language Teaching (ELT) in particular.

### **Pedagogical action research**

In pedagogical context, action research (AR) is basically understood as a teacher-initiated inquiry, and is organized along with teaching in classroom. AR is conducted with the aim of making improvement in the existing situation. Along with the aim of "inducting changes" in the existing situation (Jary and Jary, 2000, p. 4), it also aims to closely analyze the process of change – which can contribute to the existing body of knowledge in the field of pedagogy. More particularly, this kind of research emphasizes the improvement in quality of teaching-learning during the research process itself, rather than doing research to implement its feedback sometime later (which takes place in other forms of research inquiries).

As Carr and Kemmis (1986; referred to by Waters-Adams, 2006) have put it, AR aims to contribute towards the improvement of: (i) practice, (ii) understanding of practice, and (iii) situation in which the practice takes place. Obviously, the research questions/issues in pedagogical AR emerge from the teacher's direct concerns or problems (Crookes, 1993; referred to by Mackey and Gass, 2005) – which are related to teaching and learning.

AR is also understood as a 'clinical' measure followed for improvement in teaching-learning, as it attempts to seek the potential treatment or solution for solving the learning problems that are identified before the intervention phase of AR (Luitel, 2011). This is done through a new work or 'action' imposed upon the existing situation. In the course of seeking treatment for problem solution, the research design adopted in AR is completely different from other sorts of research studies that are based on the data collected from a single contact between the researcher and informant. Instead of being limited just to a single step of data collection (like in survey research), there are several steps of data collection in AR, in addition to intervention.

Kurt Lewin had coined the term 'action research' in 1946 (as reported by Robson, 1993). According to the methodological framework of AR conceptualized by Lewin, there are four essential steps, which include: a) planning (i.e. deciding what to do for action and making plan accordingly); b) acting (implementing the plan); c) observing (studying the impacts of implementation); and d) reflecting (identifying if anything is required to be done further).

Regarding the usefulness of AR, the following points can be considered:

1. As action research has the purpose of designing the strategies for enhancement in students' learning, it is conducted with the intention of "impacting on student learning" (Norton, 2009, p. 66). So, AR interventions will be directly relevant in the learning enhancement of the academically poor students in particular.
2. AR allows teachers to critically appraise the conditions of their workplaces (school and classroom). Further, it also guides them towards initiating some planned action for

improvement in teaching-learning. These things are essential to be developed among teachers. Action research is useful in developing experts in the educational institution (the school/college) and classroom. Doing so, teachers' professional competence is developed based on their own situation.

3. AR creates an avenue for teachers and researchers to enter into dialogue. Ultimately this creates the situation of hearing, sharing and generating ideas from the interaction between two parties. The benefit of this is that researchers can hear more clearly about what teachers say regarding the existing situation, problems and realities on one hand, and teachers also benefit from the insights given by researchers regarding the in-depth study of problems and possible way out towards solution. In this way, action research creates ample opportunities of teacher-researcher collaboration and establishes the culture of working together. As Dornyei (2007) has stressed, teachers in many circumstances cannot conduct action research independently although there were attempts of conducting this kind of inquiry by teachers themselves in the beginning of AR tradition. Collaboration between the two parties becomes useful towards enhancing the rigor and insight needed for classroom based inquiries.
4. AR can be an appropriate means of generating practice-based knowledge and theorizing it. Besides, it also successfully paves the way for modifying classroom practices based on the feedback derived from research. Following Schechter and Ramirez (1992, p. 204), AR "...is clearly motivated to point us to a theory of practice, to a body of knowledge contributed by teachers that seeks to identify and define what actually beneficially goes on in classrooms."

### Conceptualization of the project

Considering the need for classroom-based research inquiry with the involvement of teachers for the purpose of addressing the teaching-learning problems that occur in General English taught to the B.Ed. students under Tribhuvan University, a project entitled *Improving students' learning of English and teacher professional development through action research: The case of vocabulary and reading comprehension at B.Ed. level* was conceptualized and its activities were planned in detail. This project is being implemented now by CERID (Research Centre for Educational Innovation and Development)/TU, in which the author has been working as the Principal Researcher. The project is running with the support of University Grants Commission Nepal.

### Project objectives

The project has the main objective of developing an in-depth understanding of the contexts and issues related to learning and teaching English at B.Ed. level in the Nepalese context with a view to developing ways and means of improvement by mobilizing the practicing teachers and students. The more specific objectives of the project are the following:

- Assessing the existing level of the English language competency of B.Ed. students in



terms of vocabulary and reading comprehension through teacher-researcher collaboration using diagnostic testing tools, and identifying the areas of learning difficulty;

- Designing focused intervention package/s additional to the existing course materials for students' learning by addressing the problems identified after the diagnosis, in collaboration with the subject teachers working in campuses;
- Implementing the intervention package among the students and studying the outcome of intervention upon their learning in the areas of language focused for study;
- Outlining the teacher professional development pattern established by AR intervention;
- Developing a model of enhancing the pedagogy of vocabulary and reading comprehension under General English at B.Ed. level as regards material preparation, teaching-learning and teacher development.

### Application and Uses

The outcomes of the project are expected to be significant for application in the ways just mentioned below:

1. Human resource development: Campus teachers who are teaching General English will be directly involved in the classroom-based activities of the project. As the project will focus on the development of teachers' insight and skill in identifying the learning problems and working out the remedies, teachers' professional growth is one of the direct focuses of the project. The campuses in which AR project is conducted, thus, will get direct benefit from the professional growth of teachers involved in the project. So, it will be a significant contribution for the development of human resource existing in the respective campuses offering B.Ed. courses. From the insights they gain and methods of conducting research they learn through the project, the teachers involved in the project can design and implement similar ARs in the future as well. Besides, their colleagues (other teachers of English working in the same campus) will also be familiarized with AR process through a dissemination seminar.
2. Learning package development: One of the project activities is the development of learning package for students. The learning package prepared for addressing learners' problems is expected to be useful for a large mass of students having poor level of competency in English; and it can be usable among the students of any campus. It can be developed as a self-practice material for B.Ed. students.
3. Pedagogic suggestions: The recommendations of research will be applicable in running the existing courses in a more constructive manner for learning promotion. The concerned subject committee, departments and the entire teaching force of the university will be benefited from the feedback/ suggestions derived from the action research undertaken in the project.
4. Professional and theoretical insights: The project will also attempt to explore the factors affecting students' learning of English. The factors affecting learning that are identified

from AR will be of practical as well as theoretical interest in the community of ELT professionals. Practically, they will provide insights regarding the cautions to be taken while teaching. Theoretically, they can be discussed in professional forums and even circulated through academic journals so that teacher educators, researchers and academicians can be exposed to the factors hindering learning identified from research.

5. From the study of data collected in the course of field work, the project will work out the students' "existing competency profile" (before the AR intervention) and "achievement profile" developed after AR intervention. Further, the research will also attempt to trace out the students' "learning route" and the pattern of teachers' professional development established after their involvement in the project. The students' existing competency profile, achievement profile, tracing of the learning route, and the pattern of teachers' professional growth will be of academic and theoretical interest among researchers as well as language teaching professionals. These can be disseminated through academic conferences as well as scholarly journals.

### **Project Locations, Participants and Major Activities**

The project has been located at two constituent campuses of TU that are situated in different geographical regions of the country. This selection has been done taking into account a reasonably large number of students studying therein as well. These campuses are: (1) Mahendra Ratna Campus, Tahachal Kathmandu, (2) Surkhet Campus (Education), Surkhet.

Full-time teachers of these campuses satisfying two basic conditions are involved in the AR project: (a) teaching General English course at B.Ed. level in the given shift in which the project is being implemented; and (b) having willingness to participate in the project activities. Prior to seeking their consent for involvement in the project, the teachers were informed about the objectives and project activities in detail.

All the students of B.Ed. 1<sup>st</sup> year who are being taught by the teacher participants in these campuses are involved in the AR project from its commencement to the end. However, students will be sampled for achievement testing on completion of the intervention activities. The approximate sample size will be in the ratio of 10:1 student in each campus. A stratified sampling approach will be applied for this purpose, representing the bright, mid-level and poor level learners, based on the record of their 'existing competency profile' revealed from the diagnostic test conducted in the beginning.

The project has proceeded ahead with the study of relevant documents and literature including the syllabus, course books, reference books, journal articles and research reports. Study tools have been designed based on the lessons of General English course of B.Ed. as suggested by the teacher participants. The study tools have been piloted, refined, and prepared for administration, which include: testing tools (to test vocabulary and reading comprehension of students), Focused Group Discussion (FGD) guidelines for students, interview guidelines (for students and teachers), problem solving tasks (for teachers) and questionnaire (for



students).

The testing tools have been implemented among students for the diagnosis of their learning problems. The students' responses on the testing tools were studied in detail; and their learning difficulties were identified, discussed with teachers, and an intervention package was prepared for addressing the learning difficulties with the collaboration of teacher-researcher. Now the package is being implemented and its output is yet to come out.

### **Students' Existing Competency: Initial Findings**

Based on the students' performance in the diagnostic tests, their existing competency profile is presented in in Table 1. The figures are summarized here on the basis of the responses of 197 students from the two campuses on 6 different types of tests mentioned above.

**Table 1:** Categorization of students based on their correct responses in the initial (diagnostic) tests

Layer categories (Score range)	Students
Layer 7 (85-100%)	0%
Layer 6 (70-84.9%)	1.02%
Layer 5 (55-69.9%)	0.51%
Layer 4 (40-54.9%)	4.06%
Layer 3 (25-39.9%)	29.4%
Layer 2 (10-24.9%)	56.9%
Layer 1 (0-9.9%)	8.12%

A wide variation was found among students in their level of competence. Considering their correct answers, their scores ranged from 6.7% to 74.7%. As shown in the table above, 6 layers of students were found – with 8.12% students (the poorest learners) at the bottom layer; 56.9% at 'layer 2'; 29.4% at 'layer 3'; 4.06% at 'layer 4'; 0.51% at 'layer 5' and 1.02% at 'layer 6'. No student was found crossing the demarcation line of 85% in score, and the population of those scoring more than 55% is marginal; and more than 94% students have scored less than 40%. The situation of 8.12% students not being able to cross the line of 10% is hopeless.

Thus, the result of the diagnostic test shows that students enrolled at B.Ed. level in the campuses have, on average, very poor level of competence as regards vocabulary and reading comprehension in the course of General English taught at B.Ed. With a view to address this problem, the following intervention materials have been implemented among the students: (1) simplified reading texts; (2) practice questions (additional to the ones given in the textbook); (3) crossword puzzles; (4) list of word-meanings with example sentences; and (5) anagram tasks. The full result of intervention is yet to come; and the role of the

project in the professional development of teacher participants is yet to be analyzed and interpreted.

### Concluding remarks

So far as the focus of this research project is concerned, it is the first one of its kind implemented in the field of ELT in Nepalese Higher Education. With the involvement of teachers in their own usual workplace, there is no doubt that its direct benefits go to the classroom and learners – the ultimate beneficiaries of education. In addition to aims and objectives of the project described earlier, it has the ambition of promoting collaborative culture among teachers, which is rare in Nepalese education from the elementary to higher level. With their involvement in project activities, the participant teachers' learning is expected to be significant, which can be utilized later not only in their own classroom for enhanced teaching-learning practices but also for sharing their expertise with a wider community of teachers. If they develop their expertise as expected, they can work as the resource persons of action research at local level and contribute in launching similar projects of teacher development at school level as well. The success of this project in attaining these ambitions depends on the successful implementation of the project – particularly on the cooperation of the campus authority, teachers and students.

### References

- १९८
- ◆ Teacher Education
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Jary, D. and Jary, J. (2000). *Collins dictionary of sociology*. Third Edition. Glasgow: HarperCollins Publishers.
- Luitel, B. (2011). 'Action research: concept, usefulness and its promotion in the context of ELT under Tribhuvan University'. In *Shashik Smarika*. Sanothimi: Ministry of Education (Government of Nepal) /Department of Education. Pp. 218-28.
- Luitel, B. (2012). *Vocabulary in the English language pedagogy: input, process and product*. A research report submitted to UGC/Nepal.
- ◆ Mackey, A. and Gass, S.M. (2005). *Second language research: methodology and design*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning*. London and New York: Routledge.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Schechter, S.R. and Ramirez, R. (1992). A teacher-research group in action in *Collaborative language learning and teaching*; ed. by David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 192-207.
- Waters-Adams, S. (2006). *Action research in education*. University of Plymouth. Accessed through: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>. date of visit: 4/9/2009.



# A glimpse of Teacher Education in the present context of Nepal

Bhupendra Hada Ph.D.

Sanothimi Campus, T.U.

Email:.....

## Abstract

*This article focuses on the teacher education at present context of Nepal. In this article, the writer presents why the teacher education program was established in Nepal. Thus, in the expanding world of education, teacher education has become more thrilling and challenging. In order to improve the teaching-learning situation in the classroom, a trained teacher can play dynamic and pivotal role toward this direction, because a teacher needs teacher education to transmit his/her knowledge, skills and attitude to the learners (the students) in a more effective way.*

*Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950. The writer shows a brief history of teacher training established in the country. For the amelioration of teacher training system in the present context of Nepal, some major solutions and the training status of community school's teachers of secondary level at 2011 and the training status of all types of school teachers at secondary level in 2011 are presented in this article. Conceptual difference between teacher training and teacher development are also cited.*

## The Context

Teaching is one of the creative and challenging job in the field of education. It is a system of preparing individuals for educational transactions including classroom teaching. A teacher needs teacher education to transmit his/her knowledge, skills and attitude to the learners (the students) in an effective way. In this regard, Chakrabarti (1998:73) argues that the expansion and explosion of knowledge in every field has a great impact on training and teacher preparation. Thus, in the expanding world of education, teacher training has become highly thrilling and challenging.

Some educationists and sociologists rightly point out that quality improvement of a society depends primarily on good teachers and their effective and meaningful teaching. Their notions are that the progress of a country depends upon the quality of its teachers and for this reason, teaching is the noblest among all professions (Sharma, 1997, cited in Kafle and Aryal, 2000:114).

In order to improve the classroom teaching, a devoted and trained teacher can play pivotal role towards this direction. A trained teacher can only understand the learning needs of the learners, their understanding ability, age level, memory power and their gesture. Thus, a devoted and trained teacher is one, who has achieved higher degree and command in knowledge of his/her subject, and who can study and understand the attitude and psychology

of the learners.

## Evolution of the Teacher Training Concept in Nepal

The general meaning of training refers to the process of behavior shaping, because it makes the teacher perfect in classroom teaching. Training for teachers is compulsory and indispensable for the development of competency, because class age is a competitive age.

It is known from the previous history of teacher training/education that teaching was basically regarded as temporary work for untrained people. Thus, the growth of public education was created as a critical shortage of trained teachers and was a need for more efficient mechanism for training for teachers and measuring their effectiveness in standardized ways as it was required. In line with this, the development of normal schools as teacher training institutions have served in most countries of the world to fulfill this need. Despite the expansion of teacher training, shortage of qualified teachers continue to be a serious problem in many countries of the world (Pandit, 2004:99).

Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950. In this context, the first teacher training institution was established in Nepal in 1949 to train teachers for Basic schools. However, the training program was discontinued in 1953 ( Kafle and Aryal, 2000:114).

Similarly, in 1949, the first teacher-training center was established to prepare primary school teachers for Basic Schools. A new program of teacher education was inaugurated in 1954 with the establishment of normal school.

In this perspective, the establishment of College of Education, the first degree granting college established in 1956 in Nepal was another development of education in the history of Nepal as recommended by the Nepal National Education Planning Commission (NNEPC) of 1954. In connection to this, NNEPC 1954 stated that the teacher is a key stone to success and failure of education, s/he creates (or fails to create) the wholesome educational environment essential to success (Bhatt, 2007, cited in Bhandari, 2011:209). Then, All Round National Education Committee (ARNEC) was established in 1961. It had suggested better salary and training for teachers for the improvement and excitement of teachers.

Likewise, the National Education System Plan (NESP) was a crucial and corner stone of education in the history of Nepal. NESP made teacher training mandatory and differentiated between trained and untrained teachers. Teacher training campaign has been launched over the country. Some of the teacher education program efforts of 1970's and 1980's were mentionable in the educational history of Nepal.

In addition, in-service and pre-service, I. Ed. and B. Ed. level education was imparted in lower secondary and secondary level teachers under Faculty of Education,. Tribhuvan University. Short period, on-the-spot-training program is being run by Ministry of Education (MOE).

In spite of these development measures and changes, management of individual schools at the local level remained basically unaffected in general. The schools established by people remained to be managed by the School Managing Committees. The government maintained the policy of partial assistance for schools operated under private or community support. It



continued to provide differential annual financial grants to schools. The SMC's had responsibility and authority to generate funds to operate schools to appoint teachers and fix payment of their salaries (Shrestha, 1982, cited in Sharma, 2008: 192). At that time, the financial resources of schools were mainly the student fees and donation of land by some wealthy families or landowners.

In this respect, NESP was an outcome of experiences and recommendations made by various commissions and experts. Through, NESP for the first time, investment in education was officially recognized as an investment in national development.

The NESP brought notable structures as well as administrative changes in the educational system of Nepal. The school education was put under the Directorate of Education placed in each of the regions (originally 4 and later 5 in number in 1982). District Education Office (DEO) was made as the main representative for the administration and supervision of the system of school education. The school education was structured as 3 years of primary education, 4 years of lower secondary and 3 years of secondary level education.

The secondary education had three streams as general, vocational and Sanskrit. Different types of schools existing before the implementation of the NESP were brought under the umbrella of national goals governed by a national curriculum structure. The highest body responsible for the implementation of the program was National Education Committee (NEC) (Sharma, 2008:193).

After the restoration of democracy in Nepal in 1990, education system of Nepal was restructured according to the report of the National Education Committee (NEC) 1992. There was democratic government in Nepal on the one hand and on the other discussion for the global declaration on Education for All (EFA) was initiated. In this vein, National Center for Educational Development (NCED) implemented teacher-training policy in 2005. Educational Training Centers (ETCs) offered in-service teacher training of first and third phases of 2.5 month duration in face to face mode and 5 month training from distance mode to primary teachers. After completion of all the three training packages from NCED, NCED provided 10-month teacher training certificate to the participating teachers.

In line with this, Faculty of Education (FOE) of the T.U. is the major provider of preparation for lower secondary, secondary and higher secondary school teachers through its constituent and affiliated campuses. B. Ed. and M.Ed. degree holder prospective teachers and M. Phil. or Ph.D. level expert human resources are produced now in FOE, T.U.

Similarly, Purwanchal University (PU) offers B. Ed. and M. Ed. degrees, Kathmandu University (KU) School of Education also offers post graduate diploma, M. Ed., M. Phil. and Ph. D. in Education. Likewise, Nepal Sanskrit University (NSU) has also been operating Faculty of Education up to graduate level (Bhandari, 2011:211).

In addition, Ministry of Education (MOE) has started School Sector Reform Plan (SSRP) 2009-2015 and under it Teacher Professional Development (TPD) plan is put into effect. Teaching license is made mandatory to enter into the teaching profession before the implementation of SSRP. The minimum qualification for teachers is : (i) higher secondary education or equivalent with relevant teacher preparation course for secondary level. SSRP

has proposed a one year teacher preparation course in addition to the minimum qualification. Short-term in-service demand driven teaching will be launched as well.

In nutshell, Thousands of prospective teachers are studying in the Faculties of Education under +2 in HSEB, B. Ed., PGDE, and M. Ed. course in T.U, K.U., P.U and N.S.U. They all are, thus, potential and future teachers of our country.

### **Teacher Education for the Amelioration of Teaching Learning Environment**

It is rightly pointed out by some educationists that quality improvement of a society depends primarily upon trained teachers and their qualitative teaching. In this vein, Sharma, 1997: 17 (cited in Kafle and Aryal, 2000: 114) forwarded the notion that the development of a country depends upon the quality of its teachers and for this reason, teaching is regarded as the noblest among all professions. In the expanding world of education, therefore, teacher education has become a highly challenging and contributing experience.

Knowledge can be acquired by studying related subject areas deeply, but the skill of teaching can only be developed through a systematic training process. In order to improve / ameliorate the teaching learning environment, teacher education is necessary for the following reasons:

- Teacher education provides the knowledge of different methods of teaching to trainee teachers. Teacher will be able and efficient to use different methods according to the present circumstances of Nepal.
- Teacher education develops the skills of planning of instruction. A good as well as trained teacher can plan his/ her lesson effectively to manage his/ her activities for maximizing the outcomes.
- Teacher education provides the teachers with the skills to develop characteristics of students. Hence, a trained teacher can plan his / her teaching in the classroom according to the maturity level of students.
- On the fulfillment of the training, teachers can know and practice the theories of learning. S/he can use knowledge for effective and meaningful classroom teaching. From this, good and satisfactory teaching learning environment can be expected.
- Teacher education also familiarizes the teachers with factors affecting the learning of students. Hence, the trained teachers become capable and efficient to utilize these factors to make learning attractive, effective and meaningful in students. Teachers will be able to change the student's previous behavior.
- Teacher education also prepares the teachers to develop the skills of evolution of students. Teachers can use evaluation effectively to assess the learning of students for the purpose of providing feedback and also judge their achievement (Rana : 30).
- Teacher education also develops the skill of preparation and use of instructional materials in the classroom in effective way. In order to make teaching learning environment effective and meaningful, instructional materials play vital role. Without sufficient instructional materials, students cannot learn and retain the lesson in long term. Hence, a teacher can use low cost, no cost materials, such as plastics, used dotpens, different plants, flowers, paper rocket, used bottles for his/ her classroom to specify the lesson. Thus, the teachers can make their teaching more meaningful and sensitive by using



appropriate low cost, no cost materials.

The Table. 1 below shows the percentage of teachers by training status. In this context, at secondary level (9-10), 86.7 %, 5.8 % and 7.5 % of the teachers are fully trained; partially trained and remaining 7.5 % teachers are untrained respectively.

Similarly, at higher secondary level (11-12), 62.0 % of teachers are fully trained, 9.5 % are partially trained and still untrained.

Likewise, at secondary level (9- 12), out of total number of teachers, 78.6 % teachers are fully trained, In addition, 7.0 % teachers are partially trained and remaining 14.4 % teachers are still untrained in the secondary schools of Nepal (See Table 1)

**Table 1: Teachers by training status (all types of schools) at secondary level in 2011**  
In percentage

Training status	Secondary level (9-10)			Higher secondary (11-12)			Secondary level (9-12)		
	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total
Trained	85.6	87.0	86.7	73.2	60.2	62.0	82.1	71.9	78.6
Partially trained	6.6	5.6	5.8	9.1	9.4	9.5	7.5	6.9	7.0
Untrained	7.9	7.4	7.5	16.8	30.4	28.5	10.4	15.2	14.4

(Source: DOE, Flash 1 Report, 2011 - 012)

In essence, above Table 1 denotes that large majority of teachers have taken training, except at higher secondary level. And more than 28.0 % of the teachers at higher secondary level are still untrained, which is shown on the Table 1 above. Hence, large majority of teachers are trained in the year 2011.

On behalf of teacher training status in Nepal, the Table 2 below indicates the status of teachers in terms of training in community at secondary level (9-12) by sex. In this respect, at secondary level (9-10), 90.1 % teachers are fully trained, 5.5 % teachers are partially trained, and only 4.4 % teachers are still untrained.

Similarly, at higher secondary level (11-12), 64.1 % of the teachers are fully trained, 8.4 % are partially trained and remaining 27.5 % of the teachers are yet to be trained respectively.

Likewise, at secondary level (9-12), among the total number of teachers, 80.3 % are fully trained, 6.6 % are partially trained and remaining 13.1 % are still untrained respectively.

**Table 2: Training status of Community school's teachers at secondary school in 2011**  
In percentage

Training status	Sec-Secondary (9-10)			Higher Secondary (11-2)			Secondary (9-12)		
	Female	Male	Total	Female	Male	Total	Female	Male	Total
Trained	84.3	91.0	90.1	73.8	62.4	64.1	80.2	80.4	80.3
Partial trained	10.1	4.8	5.5	10.2	8.1	8.4	10.1	6.0	6.6
Untrained	5.6	4.2	4.4	15.9	29.6	27.5	9.7	13.7	13.1

(Source: DOE, Flash Report, 2011-012))

In nutshell, the Table 2 above reveals that the overwhelming majority of teachers (80.3%) of the teachers in the community schools at secondary level (9-12) have been fully trained in the beginning of this school year. Hence, it shows a great contribution in the educational sector in Nepalese context.

### **Conceptual Difference between Teacher Training and Teacher Development**

Indeed, teacher training and teacher development both contribute to the teacher's professional development. However, they are different in many respects. In this way, training refers to activities directly focused on teacher's immediate goals

(Richards and Farrell, 2005, cited in Adhikari, 2011: 189).

Similarly, teacher training is basically aimed at preparing a novice teacher to take new teaching responsibilities. It involves the activities like classroom teaching with supervision, monitoring and feedback. To become a good/efficient teacher, a person must have the knowledge of effective teaching.. On behalf of teacher development, it is neither focused on specific areas of teaching nor has any immediate objectives. It is an ongoing lifelong process with long-term goal. It is not based on any particular skill/ technique/ knowledge, but based on personal and professional refinement of a teacher. Hence, it is a bottom-up process (Adhikari, 2011: 189).

On comparison, teacher training is one of the strategies and prerequisites to teacher's professional development. Teacher development can be seen as a macro process and teacher training as a micro one. Thus, indeed, teacher training and teacher development complement each other and they are more conducive to see training and development as two complementary components of a fully minded teacher training (Head and Taylor, 1997, cited in Adhikari, 2011: 189).

### **Key Solutions to Ameliorate the Teacher Education in Nepal**

Teacher education is a vital element in preparing teachers for effective classroom teaching. Teaching is a professional activity that requires specialized knowledge acquired through training and experience (Pollard, A and Bourne, J. 1994, cited in Singh, 2007: 53). Therefore, some key solutions to improve teacher education in the present scenario of Nepal are presented below:

- A training institute should be developed as student centered learning with peacefull and democratic atmosphere.
- School and classroom environment have to be improved to ensure interactions among the teachers and students and to facilitate student engagement in learning activities with teacher taking the facilitation role. There should be availability of instructional materials in the classroom (Bajracharya, 2008:150).
- In order to make educational institution sound and meaningful, physical infrastructure play dynamic role, so that they enhance learning atmosphere.
- Provision of refresher training, short-term training and different educational orientation programs are deemed necessarily to operate for the teachers to enhance the quality of teaching.
- Regular parent- teacher interaction is needed to strengthen relationship which in turn



contribute to effective ways for teaching learning atmosphere.

- District Education Office (DEO) has not taken up seriously to train teachers and upgrade their qualification. Supervision from DEO appears like mere formality. Hence, classroom supervision makes the teacher efficient and capable in his/her teaching. Regular supervision of all levels therefore should come out to ensure effective and meaningful teaching. Thus, the teachers' effective and meaningful teaching is the causal factors for improving the educational quality.
- Teaching learning activity cannot take place in vacuum. Hence, the teaching performance is considered effective; when students learn what a teacher teaches in a classroom. For this, the teacher needs to use different evaluation techniques (tools) in the classroom. The effectiveness of teaching performance is assessed on the basis of evaluation techniques used by teachers in the classroom along with the other aspects of teaching (Shrestha, 2004:115).
- The classrooms should have a display of relevant learning materials posted at students' eye level, so that students can use and manipulate them, when necessary. Having learning corners in the classrooms is considered as essential and indispensable.

From above suggestions out, we can expect that quality of teaching learning will improve. These suggestions are, therefore, meant for addressing the suitable and effective teaching learning situation at all levels through teacher education.

### Concluding Remarks

Educationists say, teachers are the cornerstone of education and the whole society as well. In the globalization scenario, experienced and trained teachers are always required for the quality development in every field of the nation. Professional development of teachers is, thus, a crucial feature of any country. In order to accomplish, a good environment in teaching and learning, healthy, lovely, competitive and meaningful learning are required. The main responsibility of teachers is to create appropriate learning environment, where students can involve in their task and construct their knowledge. As wiles and Bondi (1986, cited in Pandey, 2008: 181) say, "Students are individuals with unique characteristics and interests. They should have an equal opportunity to learn based on their needs, interests and abilities. Students can learn best in an environment that is pleasant and democratic. For this purpose, the role of teacher in the classroom should be a facilitator. Teachers should realize that students' learning may be affected more by what teachers do and what they say" (Pandey, 2008:181).

Finally, the professional development of teachers is, thus, developed by a teacher education and whole nation expects from teachers' ability and efficiency.

### References

- Adhikari, Kunti ( 2011). Teacher's professional development. *Siksa*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.
- Bajracharya, H.R. (2008). Classroom transformation towards better pedagogical practices. *Teacher education*. Bhaktapur: National Center for Educational Development

(NCED).

Bhandari, C.B. (2011). Teacher education in Nepal: at a glance. *Teacher education*.

Bhaktapur: National Center for Educational Development (NCED).

Chakrabarti, Mohit (1998). *Teacher education :modern trends*. New Delhi: Kanishaka Publishers and Distributors.

DOE (2011). Flash I report 2011-012. Bhaktapur: Author.

Kafle B.D.& Aryal, P.N. (2000). Teacher education practices in Nepal: some pedagogical issues. *Education and development*. Kathmandu: Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).

Pandit, R.P. (2004). The role of teachers in society: a sociological perspective. *Siksa 2004*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.

Pandey, S.R. (2008). Motivation: a gateway in teaching and learning. *Teacher education*. Bhaktapur: National Center for Educational Development (NCED).

Rana, S.P. (2007). Need of teacher training. *Foundation of education*. Kathmandu: Vidyarthi Prakashan (P) Ltd.

Sharma, T.N. (2008). Structures and mechanisms of community participation in school management. *Teacher education*. Bhaktapur: National Center for Educational Development (NCED).

Shrestha, Kishore (2004). Creating stimulating physical environment in schools. *Education and development*. Kathmandu: Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).

Singh, G.B. (2007). Transfer of training skill-derivation from cases. *Journal of TESON* Kathmandu: Teachers' Educator Society - Nepal.



# Information Communication and Technology (ICT) in Education

Dipendra Kumar Jha  
Computer Operator, NCED  
Email: dkjha\_316@yahoo.com

## **Abstract:**

*Information and communication technologies (ICT) have become common place entities in all aspects of life. Across the past twenty years the use of ICT has fundamentally changed the practices and procedures of nearly all forms of endeavor within business and governance. Within education, ICT has begun to have a presence but the impact has not been as extensive as in other fields. Education is a very socially oriented activity and quality education has traditionally been associated with strong teachers having high degrees of personal contact with learners. The use of ICT in education lends itself to more student centered learning settings and often this creates some tensions for some teachers and students. But with the world moving rapidly into digital media and information, the role of ICT in education is becoming more and more important and this importance will continue to grow and develop in the 21st century. The various impacts of ICT on contemporary higher education and explores potential future developments. The role of ICT in transforming teaching and learning and seeks to explore how this will impact on the way programs will be offered and delivered in the universities and colleges of the future.*

## **Keywords:**

*Online learning, constructivism, higher education*

## **Introduction**

Information and communication technology (ICT) is a force that has changed many aspects of the way we live. If one was to compare such fields as medicine, tourism, travel, business, law, banking, engineering and architecture, the impact of ICT across the past two or three decades has been enormous. The way these fields operate today is vastly different from the ways they operated in the past. But when one looks at education, there seems to have been an uncanny lack of influence and far less change than other fields have experienced. A number of people have attempted to explore this lack of activity and influence.

There have been a number of factors impeding the wholesale uptake of ICT in education across all sectors. These have included such factors as a lack of funding to support the purchase of the technology, a lack of training among established teaching practitioners, a lack of motivation and need among teachers to adopt ICT as teaching tools. But in recent times, factors have emerged which have strengthened and encouraged

209

Teacher Education

moves to adopt ICTs into classrooms and learning settings. These have included a growing need to explore efficiencies in terms of program delivery, the opportunities for flexible delivery provided by ICTs; the capacity of technology to provide support for customized educational programs to meet the needs of individual learners; and the growing use of the Internet and WWW as tools for information access and communication.

As we move into the 21st century, these factors and many others are bringing strong forces to bear on the adoption of ICTs in education and contemporary trends suggest we will soon see large scale changes in the way education is planned and delivered as a consequence of the opportunities and affordances of ICT. To explore the likely changes we will see in education as ICT acts as a powerful agent to change many of the educational practices to which we have become accustomed. In particular, the impact both current and emerging information and communication technologies will be likely to have in coming years on *what* is learned, *when* and *where* learning will take place and *how* the learning will occur.

### **The Promise of ICTs in Education**

For developing countries ICTs have the potential for increasing access to and improving the relevance and quality of education. It thus represents a potentially equalizing strategy for developing countries.

*[ICTs] greatly facilitate the acquisition and absorption of knowledge, offering developing countries unprecedented opportunities to enhance educational systems, improve policy for-mulation and execution, and widen the range of opportunities for business and the poor. One of the greatest hardships endured by the poor, and by many others who live in the poorest countries, is their sense of isolation. The new communications technologies promise to reduce that sense of isolation, and to open access to knowledge in ways unimaginable not long ago.*

However, the reality of the Digital Divide—the gap between those who have access to and control of technology and those who do not—means that the introduction and integration of ICTs at different levels and in various types of education will be a most challenging undertaking. Failure to meet the challenge would mean a further widening of the knowledge gap and the deepening of existing eco-nomic and social inequalities.

### **How can ICTs help expand access to education?**

ICTs are a potentially powerful tool for extending educational opportunities, both formal and non-formal, to previously underserved constituencies—scattered and rural populations, groups traditionally excluded from education due to cultural or social reasons such as ethnic minorities, girls and women, persons with disabilities, and the elderly, as well as all others who for reasons of cost or because of time constraints are unable to enroll on campus.

- Anytime, anywhere. One defining feature of ICTs is their ability to transcend time and space. ICTs make possible asynchronous learning, or learning characterized by a time lag between the delivery of instruction and its reception by learners. Online course materials, for example, may be accessed 24 hours a day, 7 days a week. ICT-based educational delivery (e.g., educational pro-gramming broadcast over radio or television)



also dispenses with the need for all learners and the instructor to be in one physical location. Additionally, certain types of ICTs, such as teleconferencing technologies, enable instruction to be received simultaneously by multiple, geo-graphically dispersed learners (i.e., synchronous learning).

- Access to remote learning resources. Teachers and learners no longer have to rely solely on printed books and other materials in physical media housed in libraries (and available in limited quantities) for their educational needs. With the Internet and the World Wide Web, a wealth of learning materials in almost every subject and in a variety of media can now be accessed from anywhere at anytime of the day and by an unlimited number of people. This is particularly significant for many schools in developing countries, and even some in developed countries, that have limited and outdated library resources. ICTs also facilitate access to resource persons—mentors, experts, researchers, professionals, business leaders, and peers—all over the world.

### **How does the use of ICTs help prepare individuals for the workplace?**

One of the most commonly cited reasons for using ICTs in the classroom has been to better prepare the current generation of students for a workplace where ICTs, particularly computers, the Internet and related technologies, are becoming more and more ubiquitous. Technological literacy, or the ability to use ICTs effectively and efficiently, is thus seen as representing a competitive edge in an increasingly globalizing job market. Technological literacy, however, is not the only skill well-paying jobs in the new global economy will require.

The "21<sup>st</sup> Century Skills," which includes digital age literacy (consisting of functional literacy, visual literacy, scientific literacy, technological literacy, information literacy, cultural literacy, and global awareness), inventive thinking, higher-order thinking and sound reasoning, effective communication, and high productivity.

**Table 1. Skills Needed in the Workplace of the Future**

Digital Age Literacy	Description
Functional literacy	Ability to decipher meaning and express ideas in a range of media; this includes the use of images, graphics, video, charts and graphs or visual literacy
Scientific literacy	Understanding of both the theoretical and applied aspects of science and mathematics
Technological literacy	Competence in the use of information and communication technologies
Information literacy	Ability to find, evaluate and make appropriate use of information, including via the use of ICTs
Cultural literacy	Appreciation of the diversity of cultures
Global awareness	Understanding of how nations, corporations, and communities all over the world are interrelated

## Inventive Thinking

Adaptability	Ability to adapt and manage in a complex, interdependent world
Curiosity	Desire to know
Creativity	Ability to use imagination to create new things
Risk-taking	Ability to take risks

### The impact of ICT on *what* is learned

Conventional teaching has emphasized content. For many years course have been written around textbooks. Teachers have taught through lectures and presentations interspersed with tutorials and learning activities designed to consolidate and rehearse the content. The curriculum in Computer science has been developed and Implemented by Curriculum Development Center (CDC) for the school as well as Tribhuvan University for Graduate and Master level. Contemporary settings are now favoring curricula that promote competency and performance. Curricula are starting to emphasize capabilities and to be concerned more with *how* the information will be used than with *what* the information is.

#### a. Competency and Performance-Based Curricula (CPBC)

The moves to competency and performance-based curricula are well supported and encouraged by emerging instructional technologies.

Such curricula tend to require as follows:

- access to a variety of information sources;
- access to a variety of information forms and types;
- student-centered learning settings based on information access and inquiry;
- learning environments centered on problem-centered and inquiry-based activities;
- authentic settings and examples; and
- teachers as coaches and mentors rather than content experts.

Contemporary ICTs are able to provide strong support for all these requirements and there are now many outstanding examples of world class settings for competency and performance-based curricula that make sound use of the affordances of these technologies. For many years, teachers wishing to adopt such curricula have been limited by their resources and tools but with the proliferation and widespread availability of contemporary ICTs, many restrictions and impediments of the past have been removed. And new technologies will continue to drive these forms of learning further. As students and teachers gain access to higher bandwidths, more direct forms of communication and access to sharable resources, the capability to support these quality learning settings will continue to grow.

#### b. Information Literacy (IL)

Another way in which emerging ICTs are impacting on the content of education curricula stems from the ways in which ICTs are dominating so much of contemporary life and work. Already there has emerged a need for educational institutions to ensure that graduates are able to display appropriate levels of information literacy, "the capacity to identify an issue and then to identify, locate and evaluate relevant information in order to engage with it or to solve a problem arising from it". The drive to promote such developments stems from general



moves among institutions to ensure their graduates demonstrate not only skills and knowledge in their subject domains but also general attributes and generic skills. Traditionally generic skills have involved such capabilities as ability to reason formally, to solve problems, to communicate effectively, to be able to negotiate outcomes, to manage time, project management, and collaboration and teamwork skills. The growing use of ICTs as tools of every day life have seen the pool of generic skills expanded in recent years to include information literacy and it is highly probable that future developments and technology applications will see this set of skills growing even more.

### **The impact of ICT on *how* students learn**

Just as technology is influencing and supporting what is being learned in schools and universities, so too is it supporting changes to the way students are learning. Moves from content-centered curricula to competency-based curricula are associated with moves away from teacher-centered forms of delivery to student-centered forms. Through technology-facilitated approaches, contemporary learning settings now encourage students to take responsibility for their own learning. In the past students have become very comfortable to learning through transmissive modes. Students have been trained to let others present to them the information that forms the curriculum. The growing use of ICT as an instructional medium is changing and will likely continue to change many of the strategies employed by both teachers and students in the learning process. The following sections describe particular forms of learning that are gaining prominence in universities and schools worldwide.

#### **a. Student-Centered Learning (SCL)**

Technology has the capacity to promote and encourage the transformation of education from a very teacher directed enterprise to one which supports more student-centered models. Evidence of this today is manifested in:

- The proliferation of capability, competency and outcomes focused curricula
- Moves towards problem-based learning
- Increased use of the Web as an information source, Internet users are able to choose the experts from whom they will learn

The use of ICT in educational settings, by itself acts as a catalyst for change in this domain. ICTs by their very nature are tools that encourage and support independent learning. Students using ICTs for learning purposes become immersed in the process of learning and as more and more students use computers as information sources and cognitive tools, the influence of the technology on supporting how students learn will continue to increase.

#### **b. Supporting Knowledge Construction (SKC)**

The emergence of ICTs as learning technologies has coincided with a growing awareness and recognition of alternative theories for learning. The theories of learning that hold the greatest sway today are those based on constructivist principles. These principles posit that learning is achieved by the active construction of knowledge supported by various perspectives within meaningful contexts. In constructivist theories, social interactions are seen to play a critical role in the processes of learning and cognition.

In the past, the conventional process of teaching has revolved around teachers planning

and leading students through a series of instructional sequences to achieve a desired learning outcome. Typically these forms of teaching have revolved around the planned transmission of a body of knowledge followed by some forms of interaction with the content as a means to consolidate the knowledge acquisition. Contemporary learning theory is based on the notion that learning is an active process of constructing knowledge rather than acquiring knowledge and that instruction is the process by which this knowledge construction is supported rather than a process of knowledge transmission.

The strengths of constructivism lie in its emphasis on learning as a process of personal understanding and the development of meaning in ways which are active and interpretative. In this domain learning is viewed as the construction of meaning rather than as the memorisation of facts. Learning approaches using contemporary ICTs provide many opportunities for constructivist learning through their provision and support for resource-based, student centered settings and by enabling learning to be related to context and to practice. As mentioned previously, any use of ICT in learning settings can act to support various aspects of knowledge construction and as more and more students employ ICTs in their learning processes, the more pronounced the impact of this will become.

### **The impact of ICT on *when* and *where* students learn**

In the past educational institutions have provided little choice for students in terms of the method and manner in which programs have been delivered. Students have typically been forced to accept what has been delivered and institutions have tended to be quite staid and traditional in terms of the delivery of their programs. ICT applications provide many options and choices and many institutions are now creating competitive edges for themselves through the choices they are offering students. These choices extend from when students can choose to learn to where they they learn.

#### **a. Any Place Learning (APL)**

The concept of flexibility in the delivery place of educational programs is not new. Educational institutions have been offering programs at a distance for many years and there has been a vast amount of research and development associated with establishing effective practices and procedures in off-campus teaching and learning. Use of the technology, however, has extended the scope of this activity and whereas previously off-campus delivery was an option for students who were unable to attend campuses, today, many more students are able to make this choice through technology-facilitated learning settings. The scope and extent of this activity is demonstrated in some of the examples below.

- In many instances traditional classroom learning has given way to learning in work-based settings with students able to access courses and programs from their workplace. The advantages of education and training at the point of need relate not only to convenience but include cost savings associated with travel and time away from work, and also situation and application of the learning activities within relevant and meaningful contexts.
- The communications capabilities of modern technologies provide opportunities for many learners to enroll in courses offered by external institutions rather than those situated



locally. These opportunities provide such advantages as extended course offerings and eclectic class cohorts comprised of students of differing backgrounds, cultures and perspectives.

- The freedoms of choice provided by programs that can be accessed at any place are also supporting the delivery of programs with units and courses from a variety of institutions. There are now countless ways for students completing undergraduate degrees for example, to study units for a single degree, through a number of different institutions, an activity that provides considerable diversity and choice for students in the programs they complete.

#### **b. Anytime Learning (AL)**

In concert with geographical flexibility, technology-facilitated educational programs also remove many of the temporal constraints that face learners with special needs. Students are starting to appreciate the capability to undertake education anywhere, anytime and any place. This flexibility has heightened the availability of just-in-time learning and provided learning opportunities for many more learners who previously were constrained by other commitments (Young, 2002).

- Through online technologies learning has become an activity that is no longer set within programmed schedules and slots. Learners are free to participate in learning activities when time permits and these freedoms have greatly increased the opportunities for many students to participate in formal programs.
- The wide variety of technologies that support learning are able to provide asynchronous supports for learning so that the need for real-time participation can be avoided while the advantages of communication and collaboration with other learners is retained.
- As well as learning at anytime, teachers are also finding the capabilities of teaching at any time to be opportunistic and able to be used to advantage. Mobile technologies and seamless communications technologies support 24x7 teaching and learning. Choosing how much time will be used within the 24x7 envelope and what periods of time are challenges that will face the educators of the future.

The continued and increased use of ICTs in education in years to come, will serve to increase the temporal and geographical opportunities that are currently experienced. Advancements in learning opportunities tend to be held back by the ICT capabilities of the lowest common denominator, namely the students with the least access to ICT. As ICT access increases among students so too will these opportunities.

#### **Emerging Issues**

A number of other issues have emerged from the uptake of technology whose impacts have yet to be fully explored. These include changes to the makeup of the teacher pool, changes to the profile of who are the learners in our courses and paramount in all of this, changes in the costing and economics of course delivery.

#### **a. Expanding the Pool of Teachers (EPT)**

In the past, the role of teacher in an educational institution was a role given to only highly qualified people. With technology-facilitated learning, there are now opportunities to

extend the teaching pool beyond this specialist set to include many more people. The changing role of the teacher has seen increased opportunities for others to participate in the process including workplace trainers, mentors, specialists from the workplace and others. Through the affordances and capabilities of technology, today we have a much expanded pool of teachers with varying roles able to provide support for learners in a variety of flexible settings. This trend seems set to continue and to grow with new ICT developments and applications. And within this changed pool of teachers will come changed responsibilities and skill sets for future teaching involving high levels of ICT and the need for more facilitative than didactic teaching roles.

#### **b. Expanding the Pool of Students (EPS)**

In the past, education has been a privilege and an opportunity that often was unavailable to many students whose situation did not fit the mainstream. Through the flexibilities provided by technology, many students who previously were unable to participate in educational activities are now finding opportunities to do so. The pool of students is changing and will continue to change as more and more people who have a need for education and training are able to take advantage of the increased opportunities. Interesting opportunities are now being observed among, for example, school students studying university courses to overcome limitations in their school programs and workers undertaking courses from their desktops.

#### **c. The Cost of Education (CoE)**

Traditional thinking has always been that technology-facilitated learning would provide economies and efficiencies that would see significant reductions in the costs associated with the delivery of educational programs. The costs would come from the ability to create courses with fixed establishment costs, for example technology-based courses, and for which there would be savings in delivery through large scale uptake. We have already seen a number of virtual universities built around technology delivery alone. The reality is that few institutions have been able to realize these aims for economy. There appear to have been many underestimated costs in such areas as course development and course delivery.

The costs associated with the development of high quality technology-facilitated learning materials are quite high. It has been found to be more than a matter of repackaging existing materials and large scale reengineering has been found to be necessary with large scale costs. Likewise costs associated with delivery have not been found to diminish as expected. The main reason for this has been the need to maintain a relatively stable student to staff ratio and the expectation of students that they will have access to teachers in their courses and programs. Compared to traditional forms of off-campus learning, technology-facilitated learning has proven to be quite expensive in all areas of consideration, infrastructure, course development and course delivery. We may have to brace ourselves for the advantages and affordances which will improve the quality of education in the near future to also increase components of the cost.

#### **Stakeholders and influences**

The ideas that have been discussed to suggest that while ICTs may not have had a large impact to date, their use will grow to play a significant role in many aspects of the



design, development and delivery of educational programs in the coming years. The various influences that have been discussed provide examples of an agent that has the capacity to influence education at all levels and hence to be an agent supporting and encouraging considerable change. When the future of education is considered in this way, it is interesting to speculate among the stakeholders, for whom the change will be the greatest. Table 1 lists the principal stakeholders and suggests how the various issues might influence each. Clearly the stakeholders for whom technology would seem to proffer the most influence and change are the students. So while institutions are pondering how they will be influenced in years to come, whatever the outcomes, the beneficiaries of the activity and change will be the students. This would seem to be the outcome everyone would want to see.

**Table 2:** The influence of ICT on education and its stakeholders

	What is and how much	How it is learned	When it is learned	From whom it is learned	Who is learning	What it costs
Students	x	x	x	x	x	x
Employers	x		x	x		
Teachers	x	x	x	x		
Institutions	x		x	x		x
Government	x	x	x	x	x	x

### Teacher Professional Development as the Cornerstone of Educational ICT Use

The World Links for Development Program began in Uganda in 1997 under the auspices of the World Bank Institute. Its goal was to help government to bring the benefits of the Internet and the World Wide Web to the country's secondary schools. The World Program has three components: Connectivity, Training, and Monitoring and Evaluation. While many international and local organizations have focused on providing technology to schools, World has, over the years, built an impressive reputation as one of the world's leading providers of professional development services to teachers, school administrators and policymakers in developing countries around the world. World's Professional Development Program for Teachers, which is delivered primarily face-to-face by international and local trainers, with follow-ups online, are in five phases as follows:

#### Phase 0. Computer Literacy

**Objective:** To introduce the fundamentals of computer technology and help participants acquire basic computer literacy knowledge and skills.

#### Phase 1. Introduction to the Internet for Teaching and Learning

**Objective:** introduce fundamental concepts, technologies, and skills necessary for introducing networked technology and the Internet to teaching and learning; initiate discussion of new possibilities, generate basic email projects.

#### Phase 3. Introduction to Tele collaborative Learning Projects

**Objective:** Introduction to educational tele collaboration—from activity structures to the creation, design, implementation and dissemination of original projects.

#### Phase 4: Curriculum and Technology Integration

**Objective:** Develop skills and understanding of how to create, incorporate and facilitate innovative classroom practices that integrate networked technology and curricula.

#### **Phase 4. Innovations: Pedagogy, Technology & Professional Development**

**Objective:** Develop skills and understanding of how to evaluate and diffuse innovative classroom practices while addressing social and ethical concerns.

#### **Key Challenges in Integrating ICTs in Education**

Although valuable lessons may be learned from best practices around the world, there is no one formula for determining the optimal level of ICT integration in the educational system. Significant challenges that policymakers and planners, educators, education administrators, and other stakeholders need to consider include educational policy and planning, infrastructure, language and content, capacity building, and financing.

What are the implications of ICT-enhanced education for educational policy and planning? Attempts to enhance and reform education through ICTs require clear and specific objectives, guidelines and time-bound targets, the mobilization of required resources, and the political commitment at all levels to see the initiative through.

Some essential elements of planning for ICT are listed below.

- A rigorous analysis of the present state of the educational system. ICT-based interventions must take into account current institutional practices and arrangements. Specifically, drivers and barriers to ICT use need to be identified, including those related to curriculum and pedagogy, infrastructure, capacity-building, language and content, and financing.
- The specification of educational goals at different education and training levels as well as the different modalities of use of ICTs that can best be employed in pursuit of these goals. This requires of the policymaker an understanding of the potentials of different ICTs when applied in different contexts for different purposes, and an awareness of priority education needs and financial and human resource capacity and constraints within the country or locality, as well as best practices around the world and how these practices can be adapted for specific country requirements.
- The identification of stakeholders and the harmonizing of efforts across different interest groups.
- The piloting of the chosen ICT-based model. Even the best designed models or those that have already been proven to work in other contexts need to be tested on a small scale. Such pilots are essential to identify, and correct, potential glitches in instructional design, implement ability, effectiveness, and the like.
- The specification of existing sources of financing and the development of strategies for generating financial resources to support ICT use over the long term.

#### **Summary and Conclusions**

To explore the role of ICT in education as we progress into the 21<sup>st</sup> century. In particular that ICTs have impacted on educational practice in education to date in quite small ways but that the impact will grow considerably in years to come and that ICT will become a strong agent for change among many educational practices. Extrapolating current activities and



practices, the continued use and development of ICTs within education will have a strong impact on:

- What is learned;
- How it is learned;
- When and where learning takes place;
- Who is learning and who is teaching.

The upshot of all this activity is that we should see marked improvements in many areas of educational endeavor. Learning should become more relevant to stakeholders' needs, learning outcomes should become more deliberate and targeted, and learning opportunities should diversity in what is learned and who is learning. At the same time, quality of programs as measured by fitness for purpose should continue to grow as stakeholder groups find the offerings matched to their needs and expectations.

To ensure that the opportunities and advantages are realized, it will be important as it is in every other walk of life to ensure that the educational research and development dollar is sustained so that education at large can learn from within and that experiences and activities in different institutions and sectors can inform and guide others without the continual need for re-invention of the wheel. Once again ICTs serve to provide the means for much of this activity to realize the potential it holds.

## References

<http://www.moescdc.gov.np>

<http://www.wikipedia.org>

<http://www.moes.gov.np>

Handbook of Research Educational on Educational Communications and Technology, New York : Macmillan (2009).

S. Jaiswal, (1999). Information Technology Today. New Delhi : Galgotia Publicationn Pvt. Ltd.

Suresh, K. Basandra. (2001). Computer Today. New Delhi : Cambridge Printing Works.

# Institutional Capacity Development

Parshu Ram Tiwari

Technical Officer, NCED

Email: prtdeo@gmail.com

## Abstract

*Institutional capacity building is an essential phenomena to regulate an institution effectively and efficiently that the institutional goals and objectives could be fulfilled as targeted. In Nepal, the Government has made several interventions for the capacity development of Ministry of Education system with the institutionalization of education. However, this step is not out of challenges in policy to implementation level. Keeping all these views into consideration, this article tries to dig out the concept of institutional capacity building and its practice in Nepal. Moreover, this article is concerned with some capacity development challenges and practical programs and activities as their solutions in the context of Nepal.*

## Introduction

Capacity is understood as the ability of individuals, organizations and societies to perform functions, solve problems, and set and achieve their own objectives. Capacity development is known as increasing one's ability to use and increase existing resources in efficient, effective, relevant and sustainable way. National Center for Educational Development-NCED (2005:5) has defined 'capacity development' as below:

"Capacity development is precisely defined as a process to increase the ability of individuals, groups and organization to identify needs, problems, issues and opportunities; formulate strategies to deal with needs and issues; design and implement plan of action; assemble and use resources effectively; and use feedback for learning lessons".

This definition focuses only on the development of a person working in a particular sector such as education. Hence, this concept is concerned with human resource development of an organization. This results in making able an organization to achieve its goals and objectives. In contrast, well developed human resources may not function effectively and efficiently unless the working environment is favorable and work friendly. In this regard, it said that institutional development is a multidimensional concept that does not solely concern with education, training and organizational strengthening. Moreover, it encompasses overall environment, the pattern of formal and informal organizations, network, culture, social structures and other factors that can affect institutional performance.

Recent literature on capacity development also emphasizes an integrated approach Individual knowledge, skills, and attitudes are of course important, but they are not sufficient to develop organizational knowledge and promote change. Capacity development efforts must also include team building and the development of the organizational procedures and systems that channel human abilities towards achieving the organization's goals. Therefore human resources, organizational system and culture need to be equally developed and



strengthened in an integrated way. Non of these works solely.

In this regard, Bista & Carney (2007) stated that institutional capacity building can be viewed as three separated but interconnected levels viz. individual, institution and system. Individual level capacity development focuses on skill and competencies of human resources while institution level on functions and relationship between or among sections within an institutions. Similarly, system level capacity building emphasizes on the issues related to overall governance both within the system such as Ministry of Education and interrelationship with other bodies, for example, Ministry of Finance.

Similarly, according to UNDP (2009), capacity development is an integrated system. UNDP identifies three points where capacity is grown and nurtured: in an enabling environment, in organizations and within individuals. These three levels influence each other in a fluid way—the strength of each depends on, and determines, the strength of the others. Therefore, the three integrated levels of capacity development are: (1) the enabling environment or institutional level, (2) the organizational level, and (3) the individual level.

Hence, institutional capacity development covers developing individual staff, strengthening institutions by making reforms in policy provision, operational rules/ norms and infrastructure and developing capacity of sector/ networks by improved coordination and linkage provision and practices. Precisely, it covers the human resource development, conducive environment for performance, effective system, and intra as well as inter organizational relationship.

According to USAID (2009), Human and Institutional Capacity Development (HICD) is defined as a series of structured and integrated processes designed to remove significant barriers to the achievement of an institution's goals and objectives. HICD involves systematic analysis of all the factors that affect performance, followed by specific interventions that address the gaps between desired and actual institutional behaviors. HICD interventions include training to address skill and knowledge gaps, and to deal with other performance barriers such as dysfunctional organizational structure, unsupportive work atmosphere, or lack of necessary tools and measured by improvement in overall organizational performance and output, not the number of individuals trained.

This definition indicates that institutional capacity development plays key role to remove institutional hurdles and bridge the gaps between expected and actual organizational knowledge, skill and attitudes. Hence, institutional capacity development does not only indicate personal knowledge, skills, values and attitudes but also internal structure, policies, procedures, and human and financial resources.

In this connection, capacity development in the education sector can be viewed as the ability of individuals and organizations or organizational units to perform their functions effectively, efficiently and sustainably. This implies three important aspects: firstly, it indicates that capacity is not a passive state but is part of a continuing process; secondly, it ensures that human resources - and the way in which they are utilized - are central to capacity development; and thirdly, it requires that the overall context within which organizations undertake their functions will also be a key consideration in strategies for capacity

development.

### **Institutional Capacity Building Practice in Nepal**

Capacity development (CD) initiatives of Ministry of Education (MOE) and its constituent organizations, including schools and community, are not new. Various project and programs, such as Basic and Primary Education Project I (1994 – 1998), Basic and Primary Education Program II (1999 – 2004), Technical Education and Vocational Training Development Project (1992 – 1998), Secondary Education Support Program (2003 – 2007), Teacher Education Project (2002 – 2007) and Education for All (2004 – 2009) made provisions for developing capacity of MOE and its constituent institutions. Those projects and programs constantly provided the opportunity to develop the capacity for effective implementation of the projects and programs within the Ministry. However, due to the lack of an integrated and holistic plan for capacity development, initiatives taken under these projects were limited to technical assistance and individual capacity development and focused on specific project objectives and interests. This realization was reflected in the Human Resource Development Plan of MOE (2002 – 2006) which attempted to comprehensively develop human resources needed for substantial improvement in education service delivery and improvement in the overall quality of school education in the country. However, the HRD Plan (2002-2006) could not be fully implemented as planned.

NCED developed Institutional Capacity Building Program (ICBP) which aimed at establishing systematic, feasible and sustainable provisions and practice to significantly enhance the institutional capacity of NCED, enhancing and more effectively utilizing skills, abilities and resources; strengthening understanding and relationship; and addressing issues of values, attitudes, motivations and conditions in order to support sustainable development. The plan also aimed at building NCED as a learning organization.

Ministry of Education (MOE), through development and implementation of the School Sector Reform Plan-SSRP (2009-15), has expressed its full commitment for carrying out the reform in the education sector in Nepal for which capacity development has been recognized as an essential means of achieving desired results and to sustaining improvements in the delivery of quality education. SSRP has rendered significant priority for capacity development by including capacity development as a separate component in the sector plan, providing clear policy directions, results, and strategies for CD implementation.

SSRP (2009) states that capacity development aims at improving the performance of MoE service delivery system and developing the capacity to implement critical reforms. The plan has also aimed at developing CD framework and guidelines with the responsibility of MoE. The policy regarding capacity development as mentioned in SSRP is as below:

- a) Strengthening the capacity of MoE and its line agencies to plan, implement, evaluate and sustain the benefits of capacity development activities.
- b) Developing capacity at the individual, institutional and organizational levels to achieve reform in the education sector as reflected in the SSR Plan.
- c) Enhancing capabilities of the frontline providers of formal and non-formal channels of education.



Thus, SSRP has addressed three inter connected levels of capacity development, which could enable human resources, institution and organization in planning, implementing, evaluating and sustaining the achievement in the process of goal attainment.

### Challenges of Institutional Capacity Development

In Nepal, ambiguities in the definition of governance and management structure have stood as barriers to institutional capacity development because assessing the needs of capacity development is impractical until the governance and management structure is well defined and fully functional. Furthermore, ICBP has indicated 'performance gaps' as the challenge of capacity development. In this regard, some major challenges are shown in the figure below:

#### Challenges of Institutional Capacity Development



Source : NCED (2005)

According to the figure above, inconsistent and incompleteness in policy provisions for institutional capacity development affect the programs and activities regarding CD. The condition of inadequate programs and strategic actions in line with formulated policies is another problem in CD sector. Hence, a strong knot between policy and programs need to be established. In Nepal, although the Government seems to have full commitment in policy formulation, policy with concrete programs has not been successfully implemented.

In the context of Nepal, policy makers, planners and program designers seem to be

reluctant to acknowledge the research outputs because of the limited capacity of managers and practitioners in designing and conducting research studies. Moreover, personnel in policy and implementation level lack attitude of institution for change rather than just keeping to what is set.

For institutional capacity development, coordination and sharing of resources among the potential institution plays crucial role. These sorts of sharing and coordination result in achieving synergy. Coordination and sharing culture plays pivotal role in mutual cooperation. This sort of linkage and sharing is hardly found in institutional culture.

### **Activities for Institutional Capacity Development**

Generally, there are three distinct types of activities: individually focused, institutionally focused and system strengthening activities for human and institutional capacity development (Bista & Carney, 2004).

**Individually focused activities:** Individually focused activities aim at providing individuals with the technical competencies to perform organizational functions. For this, training and recurrent training can be conducted for professionally required knowledge and skills, for example, on management, leadership, administration, planning, financing, budgeting, programming and implementation. In addition to these competencies, training provides human resource management, information and communication technology (ICT), interpersonal, language and training skill.

**Institutional focused activities :** Institutional environment is crucial to utilize individual's knowledge and skill for attaining goals and objectives of an institution. Institutional focused activities that cover immediate strategies for re-engineering immediate processes, procedures and responsibilities mainly includes:

- a) properly defined roles and responsibilities
- b) clearly defined job responsibilities
- c) improved reward structures and incentives
- d) deployment of staff with appropriate skills
- e) transparent rules and procedures
- f) improved channels of communication
- g) access to facilities and resources
- h) encouragement for collaboration and teamwork
- i) delegation of authority and responsibility
- j) merit and performance based job assignment, placement, staff development, staff appraisal and promotion system

Such activities aim at enhancing the effective institutional climate and culture for better performance.

**System strengthening activities:** A system is a combination of several organizations which interdependent on one another and function as per the rules and regulations enacted. In MoE system, several organizations such as MoE itself, Department of Education (DoE), National Centre for Educational Development (NCED), Curriculum Development Center (CDC), Non Formal Education Center (NFEC),



Teacher Service Commission (TSC), Office of Controller of Examination (OCE), Regional Directorate Offices, District Education Offices, Resource Centers and Schools are performing their roles in their own place for quality education which may not be possible if one of the organizations malfunction. System strengthening activities cover:

- a) political commitment towards good governance and public sector reform
- b) empowerment of staff and institutions so that they control and own their performance and development
- c) assurance of authority to both individual and institutions
- d) improved quality of overall governance and administration
- e) a strong civil service with limited political interference
- f) transparent, open and accountable administration

According to NCED (2005), institutional capacity development planning covers the following major areas:

**a) Management and administration**

For effective management and administration, an institution needs to develop a practical policy guideline for the purpose of operating institution with allied organizations. Under the policy guideline, an institution make short and long term plan at each organization level covering long term needs of the clientele groups, organizational issues and opportunities keeping with the spirit government periodic policies and programs. In addition to institutional policies and plans, an institution needs to set its vision, missions and goals by which the whole plans and programs of institution are guided. Moreover, institutional capacity can be developed by collective leadership practice, creation of organization culture with systematic measures of leadership development such as trust, inputs, culture of sharing, confidence building, enabling ownership and working culture and establishing participatory decision making practice.

System of follow-up support, documentation of monitoring findings, reporting and continual change for reform are some activities that contribute to institutional capacity building. Furthermore, participatory monitoring system with tangible and measurable indicators is crucial for creating regular system of reviewing the policies, plans, strategies and programs, and of providing corrective measures.

**b) Research and development**

An institute needs to be capable of making empirical knowledge based policy. For this, human resources of an institution should be capable of designing and carrying out research for policy making and decision making, which results in research based policy formulation practice.

**c) Coordination, networking and institutional linkages**

An institution needs to work together with various organizations under a system in which there should be mutual relationship among the organizations. Hence, institutional net workings and linkages are necessary for institutional capacity development. For this, resource institutions need to be identified at national and international level.

**d) Infrastructures and technologies and resources**

Basic physical infrastructures and use of modern technologies attributes for institutional

development. Adequacy and appropriateness of the facilities such as buildings, classroom, furniture, vehicles, equipments, library, laboratories support an institution for its successful operation. Moreover, adoption of latest technology is a must for running an institution efficiently and effectively. Use of ICT in overall management, planning, implementation, monitoring and evaluation play vital role in developing institutional capacity.

#### e) **Human Resource Development (HRD)**

HRD can be conceived as a deliberate attempt and intervention for institutional development. Institutional capacity development encompasses human resource development as an essential part of development. It is based on the concept that education and training lie at the heart of development efforts and that without HRD most development interventions will be ineffective. Crowder (n.d.) stated that HRD, involves a planned approach to learning, aims at changes in knowledge, skills, understandings, attitudes and values, and in the behavior of a learner or group of learner.

#### **Conclusion**

Capacity development refers to the process of increasing ability and efficiency of not only individual level but also institutional an organizational level. Institutional capacity development covers staff development strengthening institutions by formulation of strong policy, rules and regulations; self regulated system, sound networking and linkage with other institutions which could remove significant barriers to the achievement of institutional goals and objectives.

As far as the institutional capacity building practice in Nepal is concerned, various educational projects and programs since BPEP I adopted the strategies of institutional capacity development to different extents. Latest step for educational development called 'SSRP' has also mentioned capacity development as an important subsector for improving the performance of MoE service delivery system and developing the capacity to implement critical reforms. Based on provision made in SSRP, CD framework and guidelines have been developed in the leadership of MoE.

Despite several strides in institutional capacity development, MoE system has several challenges in capacity development at individual, institutional and organizational level. The major challenges are incomplete policy, formulation of policy without being based on research findings, poor coordination and networking, lack of attitude change, and inadequate facilities, technologies, infrastructures and resources.

To overcome the above mentioned challenges, firstly, several programs and activities need to be carried out; these programs and activities should focus not only on the CD of individuals but also on institutional level and whole system. Secondly, institutional capacity development strategies need to intervene the different areas of an institution; these areas are management and administration, research and development, networking and institutional linkages, infrastructures andg: technologies. Lastly, but not least, political and bureaucratic commitment, creation of self regulated system, good governance and culture of transparency and accountability contribute to developing capacity of an organizational system such as Ministry of Education.



## References

- Bista M.B. & Carney S. (2004). *Reforming the Ministry to improve education: An institutional analysis of the Ministry of Education and Sports (MoES) of Nepal*. Kathmandu: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carney, S. & Bista, M.B. (2007). Analysing Capacity in a Ministry of Education: A Case from Nepal. *Journal of Education for International Development*, 3(1).
- Crowder L.V.(n.d.). *Human Resource and Institutional Capacity Building through Agricultural Education*. Retrieved from: <http://www.fao.org/sd/EXdirect/EXan0015.htm>
- NCED(2005). *Institutional Capacity Building Plan (ICBP) of NCED*. Sanathimi, Bhaktapur: Author
- UNDP (2009). *Why should governments and donors increase their investment in local capacity development? A background paper prepared for an Asia regional high-level dialogue on 'Investing in Capacities for National Development'*. Bangkok: Author
- USAID(2009). *Human and Institutional Capacity Development (HIDC) Policy Paper*. Retrieved from: [http:// transition.usaid.gov/policy/ads/200/20/maf.pdf](http://transition.usaid.gov/policy/ads/200/20/maf.pdf).

# Multilingual Education : Concepts and Paradoxes

Nabin Kumar Khadka

Technical Officer, NCED

Email: noblenabin@gmail.com

## Abstract

*Multilingual Education is hot and highly debated issue in Nepal. It is also because Nepal is a multilingual country. Education in a multilingual context might posit diversity as an opportunity as well as a great challenge. The right to education of the children of the minority group in their mother tongue is another burning issue as the dominant language as a medium of instruction and classroom cultures might be the circumstances of their exclusion. Similarly, the immense aspiration of parents towards English language and the arguments for the dire need of mother tongue based multilingual education glimpse 'tug of war'. The right of education in the mother tongue for the prime aim to facilitate the children also seems contradictory in the institutional schools as they adopt the medium of instruction in foreign language. This article evolves through the multilingual context of Nepal analyzing the concepts and need of multilingual education in light of the policies and provisions Nepal has enforced so as to apply in our context. Moreover, it tries to analyze the various perspectives and tussles seen in multilingual education in concepts and practice.*

## Setting the Context

Nepal is multilingual, multicultural, multiethnic and multi religious country. Though it is small in size, it enjoys various kinds of diversities. One of the diversities is linguistic and its distribution of language. National census 2011 records 123 languages in Nepal whereas 92 mother tongues were recorded in the previous census 2001 (CBS, 2012). National Report of census 2011 also states that there are 44.6% populations who speak Nepali as their mother tongue. It was of 48.6% according to census 2001. The mother tongues spoken by majority of people other than Nepali are Maithali (11.7%), Bhojपुरी (6%), Tharu (5.8%), Tamang (5.1%) and Newar (3.2%) (Ibid). The above scenario shows that there is no uniformity on the issue of intensity spoken languages in Nepal. But it is clear that our society is composed of various castes and ethnicities of people who speak different languages as their mother-tongue. Even same community people do speak different language dialects. Because of the diverse social structure with diverse linguistic background, it is obvious that our school too welcomes the children with various linguistic backgrounds. They speak their own mother tongue in their home. So it is difficult for them to learn in the school when they are exposed to the sole medium of instruction i.e. other than their mother tongue or in Nepali in the classroom. This fact indicates that the language and education are integrated in a complex way. Language is both a means and an end in the education system. As a means to learning,



it manifests itself in countless shifting modalities, while an end or objective of learning, it is perceived as an autonomous, formal entity (<http://www.academia.edu/1616400>).

In this way, language is one of the important aspects of education. On this backdrop, it is quite relevant to quote wolff (2006: [www.hsrb.ac.za/HSRC\\_Review\\_Article-37.phtml](http://www.hsrb.ac.za/HSRC_Review_Article-37.phtml)) "Without language everything is nothing in education".

### **Multilingualism and Multilingual Education**

Multilingualism is at the same time an individual and social phenomenon. Multilingualism is not exceptional but more frequent in our societies and daily lives. As Edwards (1994:1) states 'to be bilingual or multilingual is not aberration supposed by many, it is, rather, a normal and unremarkable necessity for the majority in the world today'. It can be even more frequent in the Nepalese context. Multilingualism refers to the acquisition, knowledge or use of several languages by individual or language community in a specific geographical area.

Multilingualism is a very complex phenomenon and it can be studied from different perspectives in linguistics, psycholinguistics, anthropology and sociolinguistics. Multilingualism in education can bring different perspectives together. It is possible to study language processing, language acquisition and language use by individual learners at school. But schools are necessarily linked to the society in which they are located. Schools are not only influenced by society but can have important effects on society (Cenoz, 2009).

Multilingual Education (MLE) typically refers to the 'first language first' education that is, it begins in the mother tongue and transitions to additional languages. It is generally situated at the developing countries where speakers of minority language tend to be disadvantaged in the mainstream education system. Multilingual Education Implication Directives 2066 has defined multilingual education as the education given through the medium of/in one or more languages including the local mother tongue (DoE, 2066). MLE is a new commitment, one to strengthen the foundations of a necessary bridge between home and school, between languages and between cultures. A bridge from home language, mother tongue to regional language and to the national language as well as world languages like English ( Mohanty, 2009:8) . Regarding multilingual education, Homberger (1990) states that multilingual education is in its essence an instance of biliteracy, "in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" .

It is different from the bilingual education. Though both bilingual and multilingual education uses more than one language as medium of instruction, MLE can present additional challenges as it is more ambitious. By multilingual education, we mean educational programs that use languages other than front language as medium of instruction and they aim for communicative proficiency in more than two languages. It is based on the foundation that children whose early education is in the language of their home tend to be better in the later days of their education and provides a strong bridge to learning through mother tongue.

### **Importance of Multilingual Education**

Multilingual education has different perspectives and benefits on education. It has been acknowledged as a crucial means for achieving this goal by providing children with early and easy access to education and enabling them to participate in learning processes according

to their evolving capacities (Shaeffer, 2007). It has another importance that it facilitates learning of the child in the earlier years of schooling that eventually turns to be a strong foundation for the better education and learning. It helps to reduce the dropout of the children of minority language groups from schooling as not having Nepali or English the only medium of instruction which is foreign to them.

Another prospective of importance is the promotion of culture and identity because preservation and promotion of language is not only for the sake of language but also for the culture, tradition and indigenous originalities carried by that language (Shrestha & Hoek, 1995). Similarly knowledge is best achieved through the mother tongue. UNESCO has also recommended using the mother tongue in education as it is culturally, psychologically and pedagogically more appropriate to do so (Yadav, 1992).

One of the other importances of multilingual education is that it maintains the linguistic diversity. As linguistic diversity is linked to the biodiversity and both of them are influencing each other, preserving the language means maintaining the biodiversity. Through killing them we kill the prerequisites for maintaining biodiversity (Harmon, 2002).

It is also important because mother tongues are a source wealth and a bridge to a greater solidarity and mutual understanding. It can also improve cognitive skills and develop first language skills along with the most important point of revival of minority languages as the use of minority of languages in education is usually the result of proper language planning.

### **Policies and Provisions of Multilingual Education in Nepal**

Nepal is multilingual country. Language is one of the important issues in education in the multilingual countries like Nepal. Many studies have revealed the fact that teaching in mother tongue enhances children's ability to learn. Regarding the fact, Nepal has aimed to follow multilingual education in Nepal. Different policy documents have opened its way towards multilingual education in Nepal. Nepal has signed various international laws and human right obligations that also clears and directs the way for multilingual education. The relevant international (United Nations) instruments and policies which mention the right to education and language and that Nepal has signed and ratified are as follows (Yonjan-Tamang, 2012):

- International Covenant on Civil and Political Rights, 1966;
- Convention on Rights of the Child, 1989
- The Universal Declaration of Human Rights 1948
- The UNESCO Convention Against Discrimination in Education 1960
- The 1990 Jomtien World Conference on Education for All (EFA)
- The Dakar Framework of Action 2000
- The International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights 1966 (Article 13 and 14)
- The Millennium Development Goals 2000
- The UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 2007

The above mentioned international policies instrument in a way or other advocate for the child right to get education in their own mother tongue. As Education for All, in one



among six of its goals, aims to bring all the children especially of indigenous and minority group to school, teaching in mother tongue is one of the priorities. The EFA national plan of action (2003) and EFA core document (2004-2009) envision primary education and non-formal literacy programs in one's mother tongue.

Apart from those, Nepal has also provisioned various policies at national level and has been practicing in accordance with those policies.

The Interim Constitution of Nepal 2007 incorporates the certain policies and provisions on language and culture that can enact on multilingualism and multilingual education. Articles 5 of interim constitution states that all the languages spoken as mother tongues in Nepal are national language of Nepal (5.1). Similarly article 13 states the right of citizens to equality as provisioned to have no discrimination against any citizen in the application and on grounds of religions, race, caste, tribe, gender, origin, language or ideological conviction or any of these (13.2,3). Most fundamentally, article 17.1 clearly states, "Each community shall have the right to receive basic education in their mother tongue as provided by law". It also includes the right to preserve and promote its language, script, culture, cultural civilization and heritage (17.3).

Apart from these above, article 33, 34, 35 and 138 describe the state responsibility, directive principles of the state, state policies and restructuring the state respectively in maintaining the cultural diversity and equal promotion of all languages and cultures bringing an end to all forms of inequalities and discrimination.

Article 7 of the Seventh Amendment of the Education Act of Nepal states that Nepali Language shall be the medium of instruction in the schools. Provided that mother tongue can be used as a medium of instruction at the primary level (Article 7.1). Notwithstanding anything contained in the above provision, while teaching language as a subject, the medium of instruction can be the same language. National Curriculum Framework, 2063 has also provisioned to have mother tongue as a medium of instruction for basic education (CDC, 2063:28).

The Three year Interim Plan includes a trilingual policy: Nepali language as the official language, the mother tongue, and English as an international language. It states that multilingual education would be elaborated (NPC, 2065:117). The EFA Core Document and the EFA National Plan of Action along with the Tenth Plan and the Interim Development Plan Documents of Nepal Government, recognize multilingual education by incorporating mother tongue education in their policies and programs. It has the aim to institutionalize the education through mother tongue. Multilingual Education Implication Directives 2066 is also introduced by government on 19 Jestha 2066, which clearly guides to apply MLE in practice.

The School Sector Reform Plan (SSRP), the sole education plan of Nepal being implemented has also envisioned to have declared 7500 schools as MLE schools (MoE.2009: 13). It has also the policy to have mother tongue as a medium of instruction so as to create a child friendly environment and to ensure the right of the children to learn. The current three year plan has also provisioned to stretch MLE (NPC, 2068: 183) reforming the educational curriculum in accordance with MLE policy (Ibid: 280).

In this way various provisions are formulated so as to enhance the multilingual education in Nepal. In accordance with these provisions, the Curriculum Development Centre (CDC) has, on a priority basis, developed curriculum and textbooks for grades 1-5 in 20 different mother tongues as optional subjects: Maithili, Bhojpuri, Awadhi, Newari, Limbu, Tamang, Tharu, Magar, Rai-Bantawa, Gurung, Sherpa, Rai-Chamling, Sunuwar, Rajbamsi, Yakkha, Mugali, Tamang Sambota, Tharu Chitawan, Magar Atharar and Dhimal. CDC has also developed Children's reference materials (biographies, culture and stories) in 15 different languages (Maithili, Bhojpuri, Awadhi, Limbu, Tharu, Gurung, Magar, Newar, Doteli, Thakanli, Chamling, Serpa, Bantawa Rai, Urdu and Sanskrit). CDC has translated the textbooks (Social Studies, Science, Math etc) for grade 1 into 12 languages (Maithili, Limbu, Awadhi, Bhojpuri, Tharu, Magar, Chamling Rai, Serpa, Bantawa Rai, Tamang, and Gurung) and for grade 2 into 3 languages (Maithili, Limbu and Tharu), but these have not been published yet.

The Non-formal Education Centre (NFEC) developed Basic Literacy Primers (BLP) and Guide books in 9 mother tongues (Tharu, Maithili, Bhojpuri, Tamang, Doteli, Awadhi, Limbu, Newari and Magar).

Similarly National Center for Educational Development has been conducting teachers training in multilingual and mother tongue education in line with the Teacher Development Policy Guidelines.

In this way, Nepal has opened up the doors to implement Multilingual Education through rectifying various national and international laws and policy. Now it has grounded to the stakeholders for the effective implementation. Different stakeholders of the government have started working in the area of multilingual education. These all line agencies and stakeholders have formulated the policies in line with enhancing the multilingual and mother tongue education. Interim Constitution of Nepal, Education Act and regulation, School Sector Reform Plan, Teacher Development Policy Guideline, National Curriculum Framework and Non-Formal Education Policy all emphasize the application of multilingual education in education. On the basis of these policies, programs are being formulated and implemented by the respective agencies. As the SSRP intends to develop specialized teaching cadres for Multi grade, multilingual and inclusive education, NCED has managed multilingual teacher training throughout the nation. It has the pedagogical aspiration of facilitating the students of different language background students and in the long run strengthening the language ecology. Though all the stakeholders have the congruent policies and programs, they should work together in a co-operative manner so as to synergize the efforts with apt management and strong pedagogical implications.

### **Theoretical Perspectives and Issues of Multilingual Education**

Though the government has adopted various policies and programs on multilingual education, there are several burning issues involved. Some of the issues along with some theoretical perspectives are discussed herewith:

**MLE and linguistic Human rights:** Multilingual Education focuses on the instruction in the children's mother tongue so that the children in school in the earlier days are not harassed because of the oddity of the language used in the school. So, good empowering of



MLE respects children's educational linguistic human rights including the indigenous and minority children's right to mother tongue medium education in the early years. These necessities for the survival, minimal prerequisites for social justice, include not only basic food and housing (which come under economic and social rights) but also basics for the sustenance of a dignified life (Skutnabb-Kangas, Philipson, Panda & Mohanty, 2009:329).

**Sociological Principles:** Multilingual Education can also be seen through the eye of sociological principles underlying minority students' academic development. Different researches on the issue related to ethnicity and educational achievement point out the educational underachievement in comparison to the dominant societal groups (Cummins, 2009: 28). This trend eventually forces to have experienced material and symbolic violence at the hands of dominant societal groups over generations that cause coercive power relation within the societal institution, schooling and classroom engagement. This devaluation of identity in both school and society leads many minority students to adopt as Ogbu (1992) terms an 'oppositional identity'. For challenging this coercive power relation and ensuring social justice, MLE might be mediating patterns of acculturation and academic achievement.

**Pedagogical Perspective:** Multilingual Education can also be seen through pedagogical perspective which goes well beyond indigenous pedagogy and the pedagogy of the mainstream schools in today's world. This extended form of pedagogy is called critical indigenous pedagogy. It emphasizes on the need for not only rooting MLE pedagogy in indigenous epistemologies and values, but also to allow space for a dialectical tension between one's own indigenous knowledge systems and western knowledge systems. So pedagogical perspectives of MLE allows dialogues between those knowledge systems, privileging children's everyday knowledge only in the initial years of formal schooling, serves to awaken a critical consciousness among the learners that eventually help the learners to raise to a level of critical consciousness in Vygotskian terms (Skutnabb-Kangas, Philipson, Panda & Mohanty, 2009:328).

**Teaching Language or Teaching through language :** The core intent of mother tongue based multilingual education is teaching or facilitating the children in learning through his/her mother tongue as he/she faces difficulty in understanding the second language in his/her earlier schooling. But two extreme views appears on the practice: some advocate that teaching language should be (i.e. language as a subject) as only after that, it is possible to go to teaching through language while others advocate that the medium of instruction in mother tongue should be focused. This tussle has greatly affected the curriculum development and teacher training task.

**Language learning, immersion or submersion:** Another issue of Multilingual Education can be linked to its potential forms of application i.e. language learning, immersion or submersion forms. Language learning principle adopts that a child learns his mother tongue first and it is easier for him/her in the earlier schooling. On the other hand, Language immersion is a method of teaching a second language in which the learners' second language (L2) is the medium of classroom instruction. Language immersion programs are characterized by a focus on learning school subjects through the medium of a second language, rather than

an exclusive focus on the language being learned. In other word, immersion program uses second language teaching methods to teach children beginning literacy and content instruction in the L2, but the L1 is not ignored. In fact, most immersion programs include L1 literacy instruction (Genesee, 1987). Children in immersion programs typically begin in kindergarten or first grade and continue through the elementary years. In partial immersion programs, some subjects are taught in the target language and others in native language, while total immersion programs teach initial literacy and mathematical skills as well as other subjects through the second language. In total immersion programs literacy in children's native language is typically introduced in second grade or later, and the curriculum may gradually shift to a balance of foreign and native language instruction (Curtain & Pesola, 1988). Similarly submersion, also known as 'sink and swim', is a cruel forms of schooling that forces children to try to make sense of foreign medium of instruction while devaluating their languages, cultures, identities and overall self-esteem( Benson, 2009: 63). In the context of Nepal, the institutional schools of Nepal are mostly adopting principally immersion practically submersion form emphasizing the foreign language. Similarly the right of education in the children's mother tongue is also questionable in case of institutional schools of Nepal.

But the common trend on these modalities is language learning and education. So the most important thing to consider in any form adopted is that the students' first language should not be ignored. Whichever forms are adopted won't be the issue of great concern but the difficulty of the child in learning should be taken care along with his/her first language.

**Facilitation or Language Imposition:** Multilingual education opts for the use of mother tongue as a medium of instruction in the earlier grades. But the people in general opt for teaching their children in English medium schools rather than in Nepali or mother tongue medium. So is the reason that English medium schools are booming but the Nepali medium community schools are being encroached or being shifted to English medium. On this backdrop, multilingual education seems to go against the tide. Another important issue is also that whether it is just for the facilitation of the students' learning or the language imposition. If it is just for the facilitation, it would be just one of the strategies the teacher uses as a part of his teaching methodology.

**Teacher Management:** Teacher management is also another burning issue for the effective implementation of multilingual education as our classroom enjoys the children having multiple language background. But the teacher with such ability is scarce. So is the reason that School Sector Reform Plan has the provision of preparing specialized teaching cadres in MLE and adoption of special terms of tenure and promotion for the specialize cadres (MoE, 2009). But such cadres of teacher are yet to be prepared except providing a short training on multilingual education by NCED. The mid-term evaluation of school sector reform program has also indicated the crucial concern in the area of teacher management and professional development (MTR, 2012:XIV). Regarding the MLE program, Mid Term Evaluation report says 'Due to the complicities at different layers, and absence of collaboration among the implementing agency and adequate human resources, it has not been able to make any substantial contribution (pg 10). This indicates the absence of capable



human resources who are able to work in line with multilingual education context. Moreover, the willingness of teachers to learn and teach such languages also matters in our context.

In this way, multilingual education has different theoretical aspects and its implementation in education has borne various issues. Though it can be advocated through linguistic human rights, sociological, psychological, language learning and acquisition and immersion perspectives, its core implication remains on facilitating a child in course of language learning and education. These perspectives, though equally valid, are only the foundations to view multilingual education. The integrated understanding of all perspectives makes multilingual education perfect and complete which eventually help to promote quality education and also strengthen the language and identity.

### Conclusion

Different concepts, paradigms and ideas emerge in the course of time and they continue to evolve through the knowledge, practices and analytical processes. This is also true in the case of multilingual education. The concepts, models and practices in the field of multilingual education proved to be extremely powerful so as to facilitate the child in the earlier days. This is psychologically, pedagogically and practically apt for accelerating the learning of the child. So it provides the justice to the child in the oddity of the environment.

So far as language perspective is concerned, it helps to revitalize the language preserving the culture and other aspects embedded on it because language is directly linked to culture, ecosystems, education and every aspects of human being. If the language is used in education, it needs the elaboration and codification of the language so that the textbooks and other reading materials could be developed. This also provides justice to the script of the language. Similarly the use of language in education also helps the language grow and transfer in generation to generation without the danger of becoming extinct. Moreover the promotion of language also gives and save the identity of the community. Pavlenko & Blackledge (2004:1) states that in some setting languages function as markers of national and ethnic identities, in some others as a form of symbolic capital or as a means of social control. So the language promotion through multilingual education fostering the identity helps maintain social justice to the people.

For all these things to happen, it is necessary to have public debates for strengthening the languages discouraging the symbolic domination of a particular language to other languages. If this happens, multilingual education helps to bring justice to the child, scripts, languages and identity. Though it has many positive aspects and attributes, multilingual education cannot address all the issues and challenges that are aroused in this fast growing and influencing globalized era. But it is one of the tools to facilitate the children from their psychological and sociological foundation and to promote language and identity.

### References

Benson, C. (2009). *Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models*. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (Skutnabb-Kangas et al). New Delhi: Orient Black Swan Pvt.Ltd

- CDC. (2063). *National Curriculum Framework*. Sanothimi: Curriculum Development Center
- Cenoj, J. (2009). *Towards Multilingual Education: Basque Education Research from International Perspectives*. UK: Multilingual matters
- CBS. (2012). *National Population and Housing Census 2011, National Report*. Kathmandu: Central Bureau of statistics
- Cummins, J.(2009).*Fundamental Psychological and sociological principles underlying Educational Success for Linguistic Minority Students*. In Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local (Skutnabb-Kangas et al).New Delhi: Orient Black Swan Pvt.Ltd
- Curtain, H. A ., & Pesola, C. A. (1988). *Languages and children - Making the match*. Reading, MA: Addison-Wesley
- DoE. (2066). *Multilingual Education Implementation directive, 2066*. Sanothimi : Department of Education
- Edwards,J.(1994). *Multilingualism*. London: Routledge
- Education Acts (2028), Education Regulation (2059)* with latest amendment. Bag Bazar: Pratistha Prakashan
- Genesse, F. (1987). *Leaning Through Two Languages*. Rowley MA: Newbarry House
- Harmon, D. (2002). *In the Light of Our Differences: How Diversity in Nature and Culture Makes us Human*. Washington, D.C.:The Smithsonian Institute Press
- Hornberger, N. H. (1990). *Creating Successful Learning Contexts for Bilingual Literacy*. Teachers College Record, 92(2), 212–229.
- [http://www.hsrb.ac.za/HSRC\\_Review\\_Article-37.phml](http://www.hsrb.ac.za/HSRC_Review_Article-37.phml) retrieved on Oct, 2012
- [http://www.academia.edu/1616400/Towards\\_new\\_ideologies\\_and\\_pedagogies\\_of\\_multilingualism\\_innovations\\_in\\_interdisciplinary\\_language\\_education\\_in\\_Luxembourg](http://www.academia.edu/1616400/Towards_new_ideologies_and_pedagogies_of_multilingualism_innovations_in_interdisciplinary_language_education_in_Luxembourg) retrieved on Sep 22, 2012
- MoE. (2009). *School Sector Reform Plan 2009-15*. Kathmandu: Ministry of Education
- Mohanty, A.K. (2009). *Multilingual Education A Bridge too Far?*. In Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local (Skutnabb-Kangas et al).New Delhi: Orient Black Swan Pvt.Ltd
- MTR(2012) *Mid-Term Evaluation of The School Sector Reform Program* : Government of Nepal Retieved from <http://www.moe.gov.np/component/content/article/54-ssrp-mtr-evaluation-report-2012.html> on 2013 Jan 9
- NCED (2069). *Multilingual Education: Training Resource material*. Sanothimi : National Center for Educational Development
- NPC (2068). *Three Year Plan 2067/68-2069/70*. Kathmandu: National planning Commission
- NPC (2065). *Three Year Plan 2064/65-2066/67*. Kathmandu: National planning Commission
- OGBU (1992). Understanding cultural diversity and learning. In Educational Researcher,



- Vol. 21, No. 8 (Nov. 1992), p.p. 5-24. American Educational Research Association.
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identity in Multilingual Context*. UK : Multilingual Matters Ltd.
- Shaeffer, S. (2007). 'Foreword.' *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the Excluded (Overview of the Kit)*. Bangkok: UNESCO Bangkok
- Shrestha, B.G & Hoek, B.V. (1995). *Education in the Mother tongue: The Case of Nepal Bhasa (Newari)*. In *Contributions to Nepalese Studies* Vol.22 No.1 (Jan, 1995) , pg 73-86, CNAS: Tribhuvan University
- Skutnabb-Kangas T., Philipson R., Panda M & Mohanty A.K. (2009). *MLE Concepts, Goals, Needs and Expense: English for All or Achieving Justice*. In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local* (Skutnabb-Kangas et al). New Delhi: Orient Black Swan Pvt. Ltd
- The Interim Constitution of Nepal, 2007, (Fifth Amendment)* Government of Nepal, Ministry of Law, Justice and Parliamentary Affairs, Law Books Management Board, Kathmandu
- Yadav, R. (1992). *The Use of Mother tongue in Primary Education: The Nepalese Context*. In *Contributions to Nepalese Studies* 19:2, pg 177-190, CNAS: Tribhuvan University
- Yonjan-Tamang, A. (2012). *Bahubhaskik Shikshaka Kura*. Tokyo: Tamang Samaj Japan

# Methodology for effective implementation of School Retrofitting Program in Nepal

Youb Raj Paudyal Ph.D. & Jhapper Sing Vishokarma  
Department of Education, Sanothimi, Bhaktapur  
Email: yrpaudyal@gmail.com

## Abstract:

*Most of the school buildings in Nepal are constructed by the community and most of them are vulnerable to earthquakes. Launching a school earthquake safety program is an urgent to save the large number of school children and properties from the expected future earthquake disaster. Government of Nepal has started school retrofitting program since 2010; however there are many problems that are being faced during implementation. In this paper, we have developed a methodology for the effective implementation of the school retrofitting program. From rapid visual vulnerability assessment of school buildings, we can identify the vulnerable and non-vulnerable buildings in the schools and from detail vulnerability assessment, we can identify the most vulnerable and vulnerable school buildings so that they can be categorized as per the type of retrofitting method necessary and amount of budget required for launching the retrofitting program. This helps for implementation of the program in priority order as per the urgency of retrofitting in schools.*

*Keywords: Vulnerable, school, earthquake, retrofitting*

## 1. Introduction

There have been many disasters in the past. According to Center for Research on the Epidemiology of Disaster, United Nations International Strategy for Disaster Reduction Secretariat in Geneva (CERD, 2010), 3,852 disasters killed more than 780,000 people over the past ten years, affected more than two billion others and cost a minimum of 960 billion United States Dollars. Out of disaster types, earthquakes are the deadliest natural hazard of the past ten years and remain a serious threat for millions of people worldwide. In the past decade, nearly 60 percent of the people killed by disaster died because of earthquakes. In terms of human loss, Asia is the continent that has been struck again and again by disasters during the last decade, accounting for 85 percent of all fatalities.

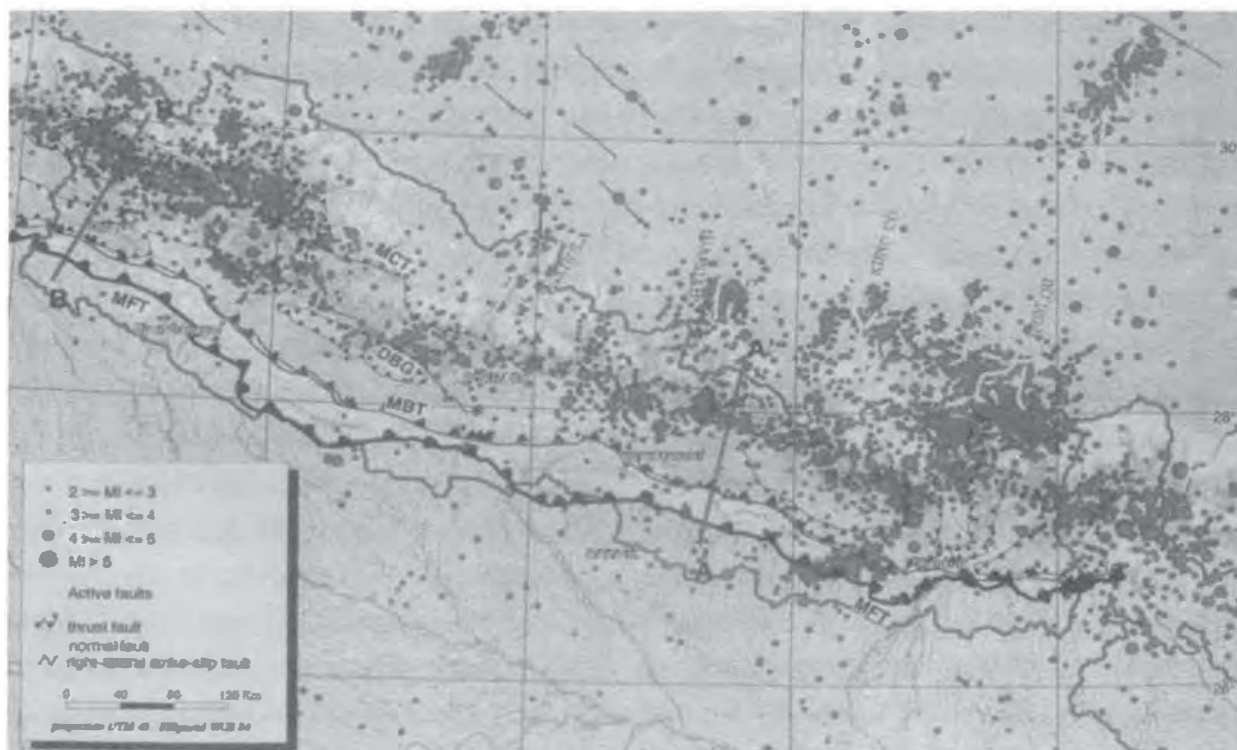
Nepal being one of the developing countries in South Asia is prone to many natural disasters such as earthquakes, floods, landslides, snow storms, fire, environmental pollution, wind storm and different epidemics. Among them, earthquakes and floods are of major concern as natural disasters due to their potential to cause damage to both human life and property. Geologically speaking, Nepal and the Himalayan range that form its northern border with China were formed as a result of the collision of the Indian plate with the Eurasian plate about 55 million years ago. This collision still continues, resulting in subduction of the Indian plate below the Eurasian plate, which makes Nepal and the entire Himalayan range



one of the most seismically active spot on the Earth.

There are reported incidents of earthquakes in Nepal since 1255 A.D. Historical records indicate that prior to 1934 AD there have been many earthquakes in this region. Major earthquakes of 1408, 1681, 1810 1833 and 1866 have been reported to claim large numbers of lives and huge amount of property (Gupta, 1988). The maximal density of earthquakes distribution in Nepal is shown in figure 1.

The recent major earthquake, which severely hit Nepal, was Bihar-Nepal earthquake of 1934 A.D ( $M_w=8.1$ ). This is the most devastating earthquake to have ever occurred in the territory of Nepal. About 8,519 people were killed, and 200,000 houses, temples and historic buildings were destroyed. Although the record of historical earthquake is not complete which poses a problem in assessing the recurrence period of great earthquakes, the record of available earthquake shows that a major earthquake occurs within a gap of about 100 years (JICA, 2002). The last major earthquake occurred in 1934 and there is a real threat that a major earthquake may occur anytime in the future.



**Figure 1: Maximal density distribution of Earthquakes (DMG, 2006)**

Due to poor geological and topographical condition of Nepal, many school buildings suffer from different kind of disaster especially from earthquakes, floods and landslides. Main problem seems to be the location of schools and use of poor construction technology and materials during construction. Most of the schools are located near the bank of river, near landslide area, at the top of the hill and near the forest. High vulnerability of schools was evidenced during the 1988 Udayapur earthquake ( $M_s=6.6$ ) in eastern Nepal; six thousand schools were destroyed in this event, which luckily took place during non-school hours. Massive damage to the school infrastructure disrupted the affected community's approximately 300,000 children, who were not able to properly attend schools for several

months after the event (UNDP/UNCHS, 1994).

There is growing consensus among stakeholders that public infrastructure (schools) in Nepal is particularly susceptible to seismic risk. In 1998 a study conducted by the National Society for Earthquake Technology (NSET) revealed that one third of all schools in Kathmandu Valley, Nepal were structurally dilapidated and needed to be demolished and rebuilt. Furthermore, as high as 60 percent of public school buildings in Kathmandu Valley were vulnerable under normal operating conditions (NSET, 2000). The study highlighted a compelling need for developing and implementing an effective, integrated, and "ground-real" strategy for radically improving the seismic safety of schools across the country. Because of poor building condition, the teaching-learning environment in schools becomes uncondusive and ti directly hampers the children education. Therefore, there is urgent need of making classroom safe, child-friendly, disable-friendly and environmental-friendly.

So, launching of school earthquake safety program in Nepal is very urgent. This requires huge amount of money but this is an immediate requirement to save those large number of school children. Due to the geographical condition of the country, the methodology for program implementation has to be quite different from one place to another and it is always challenging for the Government of Nepal to develop appropriate methodology to address all geographical regions. There is urgent need to develop a new ideas and methodologies so that school earthquake safety program can be implemented with minimum cost without compromising structural safety of school buildings.

## **2. Importance of schools**

School buildings are critical infrastructure not only because children study in them, but also because they are used as emergency shelters. So they should be safe from any kind of disasters. Since schools are typically well distributed throughout neighborhoods, they are an ideal location for homeless shelters, medical clinics, and other emergency functions. Schools perform important role to build and sustain regional society. School children and teachers are the main conveyer of the message to the community. Awareness raising at school level is easier for it is a learning center to the community. Almost all households have representatives at schools, so knowledge on disaster management is easily transferred to community. Students are very quick learner and easily catch up the knowledge and try to implement immediately, so knowledge and information can be spread very shortly. If a training program to the masons is conducted during construction of schools, this could be easily replicated in the society. Trained mason are the useful resources for the construction of earthquake safe buildings in the community.

Realizing the importance of school earthquake safety, the United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UN-ISDR) launched a campaign in 2006 on the theme of "Disaster Risk Reduction Begins at School". Furthermore, the role of knowledge, innovation, and education to build a culture of safety and resilience has been underscored as one of the five priorities for action in the Hyogo Framework for Action (HFA) 2005-2015 (UNISDR, 2005). So, schools play a very important role in the community. Schools may become a nucleus from where integrated safety is radiated to the rest of the territory. So, safe school



helps in building community resilience.

### 3. Condition of school buildings in Nepal

Public schools in Nepal, both their buildings and their occupants, face extreme risk from earthquake. This is because of the fact that the majority of the school buildings, even those constructed in recent years are generally constructed without the input of trained engineers in design or construction supervision. Before 1970, almost all the school buildings had been constructed and maintained by the communities themselves without any financial aid and technical support from the government. Since no technical guidelines and plans were provided, almost every school buildings are unique and are patterned on the domestic buildings of its locality. Now, management of the public schools is largely the responsibility of the local community: government provides minimum financial support to run the schools. The rest has to be managed by the community. Usually very low annual budget is available with the school management system. Such condition increases the likelihood that poor materials or workmanship are used in the construction of the school buildings making them structurally vulnerable to earthquakes.



**Figure 2: School buildings need retrofitting program**

The Government of Nepal has given a high priority to the basic and primary education sub sector. In order to promote access and increase quality of primary education, the government has launched a number of initiatives with external and internal support. These include classroom construction and rehabilitation, teacher training, construction of training centers and administrative buildings, school clustering system, literacy program, through various projects and programs. The growth of schools is very rapid in Nepal. Before 1950, there were only 200 schools whereas in recent year; the number has reached about 30,262 (DOE, 2009).

Most of the school buildings are not well maintained and they are locally constructed without any technical input. Most of those buildings are constructed using traditional materials (such as adobe, stone rubble in mud mortar or brick in mud mortar) that behave very poorly during earthquakes. Many school buildings are not only poorly constructed, but they also lack proper maintenance. Some of the buildings are in extremely poor condition due to sub standard material or workmanship, lack of maintenance, or extreme age. Many buildings have floors that are on the verge of collapsing or walls that could crumble and fall at any

time. These buildings are dangerous to occupy even in normal times (Figure 2). Some buildings have maintenance problems, such as decaying timbers or severely cracked walls that, if not repaired quickly, will deteriorate into extremely dangerous conditions.

Main problems of existing school buildings and their characteristics are as follows:

- Most of the buildings are non-engineered.
- The buildings are constructed using mainly the traditional weak materials (low-strength masonry, flexible floors), with heavy wall and roofs, poor quality control, untied gable walls.
- Most are elongated (rectangular) in plan.
- Most buildings are load bearing masonry structures.
- Some school buildings are irregular in plan and elevation.
- Most are highly vulnerable to earthquakes.

#### **4. Proposed methodology for effective implementation of School Retrofitting Program**

To make large number of school buildings earthquake resistant at one time is almost impossible. But seismologists and scientists warn that there might be a chance of occurrence of high magnitude earthquake in near future in this region. If there is an earthquake like 1934 Bihar – Nepal earthquake ( $M_w=8.1$ ), there will be high chance of collapse of those vulnerable buildings. There must be immediate action from the Government of Nepal to save those school children who are the future of the nation.

There are two options available for seismic improvement of school buildings: i) demolishing the existing vulnerable buildings and reconstructing, and ii) retrofitting /seismic strengthening of vulnerable buildings. The first option seems easy from a technical point of view but it is uneconomical. It is not only the cost but also the magnitude and duration of disturbance to existing school functions will be very high in the first option (more than 1 year in comparison to 3-4 months in second one). The second option is also attractive because this technology provides good opportunity to learn more.

To address the above problem in one time required huge amount of money which is almost an impossible for underdeveloped country like Nepal. The Government of Nepal cannot allocate such amount of money only for the purpose of retrofitting of school buildings and new construction. But retrofitting of existing vulnerable buildings is an urgent need to save the large number of young people and huge amount of economic loss in the country from the expected earthquake disaster. Implementation of such a program would also provide an opportunity for social dialogue, increased awareness, preparedness planning, and masons' training thereby the opportunity for replication- hence inculcating a culture of safety. So, it is necessary to implement the above program with minimum cost without compromising structural safety of the schools. For that purpose, it is necessary to develop and implement the program step by step. The following are the proposed methodologies for effective implementation of the school retrofitting program in Nepal

##### **4.1 Rapid visual seismic vulnerability assessment of school buildings**

Rapid visual seismic vulnerability assessment of school buildings is done for screening the vulnerable and non vulnerable school buildings. This method can be used rapidly and



easily to identify those buildings that might pose a risk of life or injury. This assessment procedure will provide more reliable assessment of the seismic vulnerability of the building, and will form the basis for determining need for more complex vulnerability assessment. This method is used to short-list the buildings to which simplified vulnerability assessment procedure should be applied. The rapid visual screening method is designed to be implemented without performing any structural calculations. The main applications of this procedure are to identify if a particular building requires further evaluation for assessment of its seismic vulnerability and to rank schools seismic strengthening needs. In this methodology, we can categorize the school buildings into following three types.

- a) Most vulnerable school buildings
- b) Vulnerable school buildings and
- c) Less vulnerable school buildings

From rapid visual vulnerability assessment, we can remove the school buildings from the list which are less vulnerable, which require only minor repair and maintenance. So, we can identify those buildings which need immediate seismic strengthening and retrofitting program. From this screening method, the number of school for seismic strengthening will be reduced by twenty to thirty percent.

#### **4.2 Detail vulnerability assessment of school buildings**

Detail vulnerability assessment of school is done for most vulnerable and vulnerable school buildings. This method utilizes engineering information such as size and strength of lateral load resisting members and more explicit information on the design ground motion. This data is used to carry out a highly simplified analysis of the structure to estimate the building drift. Since good correlation exists between building drift and damage, the analysis results can be used to estimate the potential seismic hazard of the building. From this analysis method, we can identify appropriate retrofitting methods to be used for strengthening of structural member. So from this detail assessment, we can develop a detail program and implementation modality for retrofitting of school buildings. This will again help in reducing the cost of preventative measure used without compromising structural safety.

#### **4.3 Identification school buildings needing immediate retrofitting program**

From above two vulnerability assessment methods, we can identify the most critical school buildings which need retrofitting/strengthening program. We can categorize the school buildings in the following three ways based on the urgency of retrofitting program in school.

- a) Buildings requiring immediate retrofitting program
- b) Buildings requiring retrofitting program
- c) Buildings requiring minor retrofitting program

Based on the available budget and manpower, we can implement the program phase-wise. First priority should be given to those buildings which require immediate retrofitting program. If earthquake occurs, there may be large number of casualties and properties loss. So, we should implement retrofitting program for such buildings immediately. Second priority should be given to the buildings which require retrofitting program and last priority should be given to the buildings requiring minor retrofitting. From such buildings, there might

not be life threatening damage.

We can identify the more dangerous area from the above analysis and retrofitting program will be made accordingly. So, in first step the Government of Nepal can use their money in the highly vulnerable area.

#### **4.4 Community participation and mobilization for implementation of the program**

The basic objective of any disaster prevention program is to decrease the loss of life, property destruction and social and economic disruption caused by natural disasters, such as earthquakes, landslides etc. The other important objective is to build safer communities. This includes community participation in disaster prevention works, training to local masons and technicians about disaster prevention works, and training to students, teachers and community about disasters.

Community involvement plays a very important role for making them aware about the disaster and its prevention. This is an ongoing challenge for every nation to improve communities' understanding of the risk they face and empower them to take action to reduce these risks and to manage consequences of disaster. Community involvement also plays an important role to reduce the cost of preventative measure. People can participate in the program and contribute themselves by providing grant or manpower. For developing country like Nepal, community participation is one of the major factors for reducing the cost of the project. Community participation helps not only to reduce the cost of the project but also make the project sustainable. They get the information about the amount of budget available from the different sources and amount of budget spent in a project. They feel the projects like their own and maintain properly in the long run.

#### **5. Summary**

Past studies show that many school buildings in Nepal are vulnerable to earthquake. To protect such school buildings, huge amount of money and manpower is required. It is very difficult for the government to address such issues in one time and within a short period. This is a very big challenge for the Government of Nepal. Therefore, Government of Nepal should address the above problem in the following ways.

Firstly, rapid visual seismic vulnerability assessment of school buildings needs to be done to identify those buildings that might pose a risk of life and injury. From the vulnerability assessment, we can categorize the buildings in different groups such as the most vulnerable buildings requiring immediate seismic strengthening; vulnerable buildings requiring seismic strengthening but not urgently; and less vulnerable buildings in need of simple repair and maintenance.

Secondly, detail vulnerability assessment should be done for the most vulnerable and vulnerable buildings so that they can be categorized as per the type of retrofitting method necessary and amount of budget required for launching the retrofitting program. This helps for lunching program in priority order as per the urgency of retrofitting in schools.

Thirdly, retrofitting program should be designed in such a way that it has to enhance community participation during all the phases of the program, including implementation. People can participate in the program and contribute themselves by providing grant or



manpower. Community participation not only helps to reduce the cost of the project but also helps to make it sustainable and it also creates awareness about disaster, its impact and preventative measures.

## References

- CERED, 2010. UNISDR Press release 2010/01. Center for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED); United Nations International Strategy for Disaster Reduction Secretariat (UNISDR), Geneva.
- DMG, 2006. Department of Mines and Geology, Nepal
- DOE, 2009. Flash I Report 2009-10, Department of Education, Ministry of Education, Government of Nepal.
- Gupta, S.P., 1988. Eastern Nepal earthquake 21 August 1988, damage & recommendations for repairs and reconstruction. Asian Disaster Preparedness Center, Asian Institute of Technology, Bangkok, Thailand, 135p.
- JICA, 2002. The Study on earthquake disaster mitigation in the Kathmandu Valley Kingdom of Nepal. Japan International Cooperation Agency (JICA) and Ministry of Home Affairs, His Majesty's Government of Nepal, volume I, Summary, 110+p, volume III, Main Report 2/2, Earthquake Disaster Assessment and Data Base System, 76+p.
- NSET, 2000. Seismic vulnerability of the public school buildings of Kathmandu Valley and methods for reducing it. National Society for Earthquake Technology- Nepal (NSET), 64+p.
- UNDP/UNCHS, 1994. Seismic Hazard Mapping and Risk Assessment of Nepal.
- UNISDR, 2005. Hyogo Framework for Action (HFA) 2005-2015, Building the Resilience of Nations and Communities to Disasters".

# New Public Service : A way of democratic management

Pramila Bakhati

Deputy Director, NCED

Email: pbakhati2010@yahoo.com

## Abstract:

*Public service is to all whether they are living in urban or rural area it doesn't matter, equitable access of citizen in public service in democratic country is crucial. Government shouldn't be run like a business; it should be run like a democracy (Denhardt & Denhardt, 2007). Not only in developed country but around the world public servants are acting with some core values which are expected to perform and uphold. These core values includes; (a) commitment to the rule of law (b) honesty and integrity (c) accountability for decisions and actions (d) political neutrality (e) impartiality in the execution of public functions and (f) dedication, professionalism and diligence in serving the community. This is the principle and expressing renewed commitment to such ideals as the public interest, the governance process, and expanding democratic citizenship. Due to the long experiences and experiments, the Government centered public services has ended and is replaced by multi sectoral services. Government role has been changed as a result, Citizens satisfaction has become the center point of Government service. Public employees are feeling more valued and energized as this sense of service and community expands. In the process, public servants are also reconnecting with citizens. Administrators are realizing that they have much to gain by "listening" to the public rather than "telling," and by "serving" rather than "steering" (ibid). New Public Service (NPS) is the demand of public management sector where education sector is one of the major parts of public management. In this sense NPS is also in demand in the sector of education to deliver good public service as per the need of citizen.*

## 1. Introduction:

Generally we understand management and administration as the same, but there are differences between these two. According to Woodrow Wilson (1887) Public administration is the detailed and systematic application of law. Every particular application of law is an act of administration whereas management is that which leads, guides and directs an organisation for the accomplishment of pre-determined object. Management is a process. It includes four main functions of planning, organizing, directing and controlling. Peter Drucker. (1986) is a well known expert in management and according to him "Management is a multi-purpose organ that manages business and managers and managers workers and work. In the same way Henry Fayol another pioneer person in management stated as "To manage is



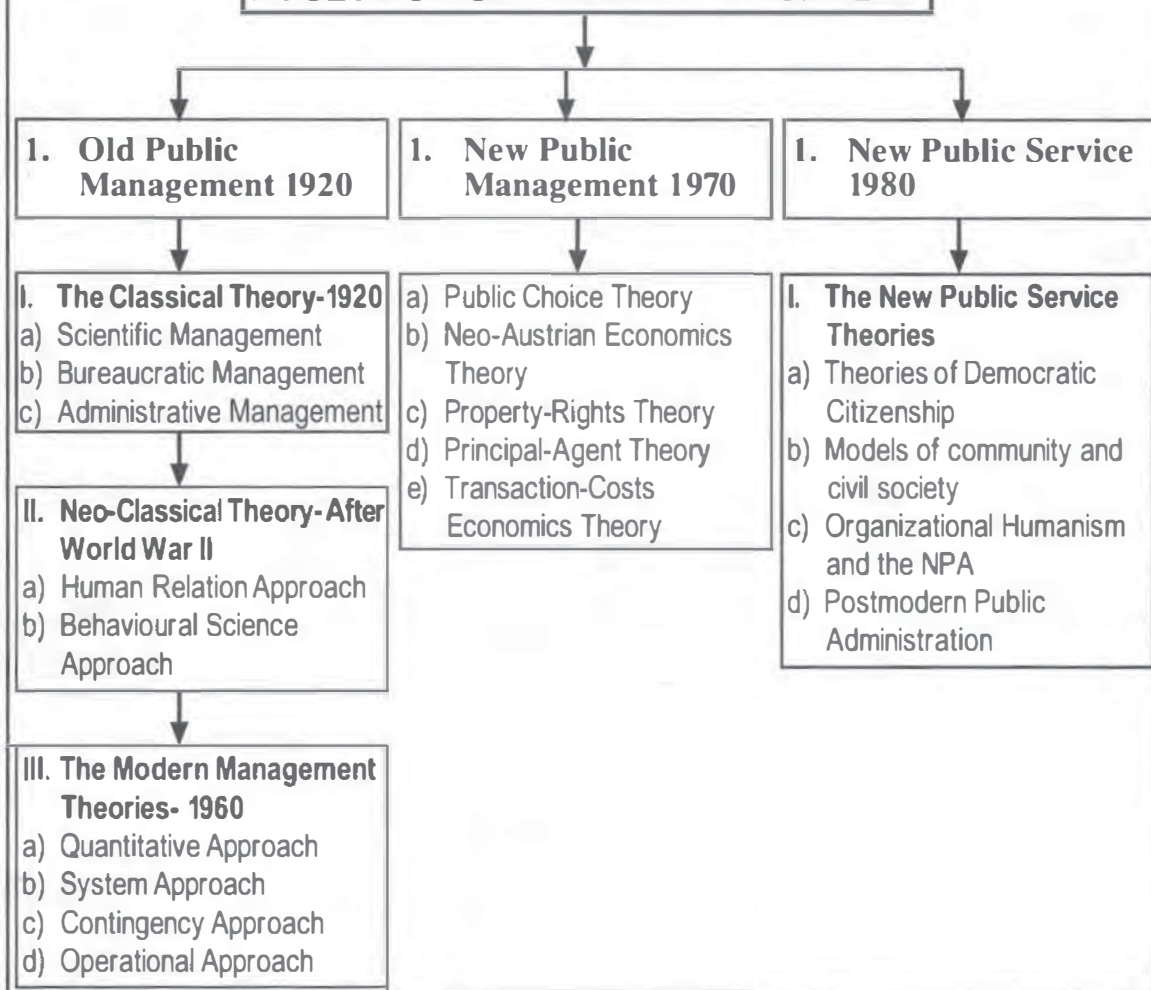
to forecast and to plan, to organize, to command, to co-ordinate and to control." (Rodrigues, 2001). Hence there is no doubt management is different from administration in meaning. Administration is more controlling in its nature and management is team work and collaborative. Basically, administration means following instructions and it is more commanding where as management means the achievement of results and taking personal responsibility for doing so.

## 2. Historical Background

New Public Service did not come to exist in the management all of a sudden. It has a long history before its emergence. At first, the public administration emerged in the management sector then came management. In the same way, public administration, especially in Max Weber's bureaucracy was criticized for several reasons. Indeed, the word 'bureaucracy' is today more usually regarded as a synonym for inefficiency (Behn, 1998:140 cited in Hughes, 2003). There are two particular problems with the theory of bureaucracy. These are, first, the problematic relationship between bureaucracy and democracy and secondly, formal bureaucracy could no longer be considered as particularly efficient form of organization. This is the reason the public administration transformed into public management and many theories came up in new management of which the new public service is latest one. The traditional model was rigid and bureaucratic, narrowly focused and preoccupied with structure and process, although it was better than what existed before. Merit-based appointment, formal bureaucracy and the notion that politics and administration could and should be separated were adequate principles for an administrative system, particularly operating in a time of stability.

Since the late 1880s, the monopoly on the term "administration" has been in the hands of political scientists. Scholars like Goodnow and Wilson perceived public administration as a separate and unique discipline that should consist of independent theory, practical skills, and methods (<http://poli.haifa.ac.il>). The 1980s and 1990s saw the emergence of a new managerial approach in the public sector, in response to what many regarded as the inadequacies of the traditional model of administration (Hughes, 2003). Although the literature has now more or less settled on 'public management' or 'new public management'. There is also general agreement as to the actual changes that are involved in moving away from the traditional administrative model (ibid). In the field of public management these are some leading theories which brought drastic changes in this area which are shown through this diagram;

## EVOLUTION ON PUBLIC MANAGEMENT



### 3. Old Public Administration:

The traditional model can be characterized as: an administration under the formal control of the political leadership, based on a strictly hierarchical model of bureaucracy, staffed by permanent, neutral and anonymous officials, motivated only by the public interest, serving any governing party equally, and not contributing to policy but merely administering those policies decided by the politicians. Its theoretical foundations mainly derive from Woodrow Wilson and Frederick Taylor in the United States, Max Weber in Germany, and the Northcote-Trevelyan Report of 1854 in the United Kingdom.

Even developing countries and least developed countries followed the same traditional administrative model in public sector where strict hierarchies were the norms. The bureaucracy was prestigious and relatively well-paid elite even in the poorest of countries. However, staff were recruited by examinations through independent body to lifetime careers, many different layers made in organizations, over staffing, Red-Tapism and corruption are the main features of bureaucracy. Features which worked in the West, especially political neutrality, incorruptibility and the ethics of the bureaucracy were not followed in the Third country.

The traditional model of public administration remains the longest standing and most successful theory of management in the public sector, but is now being replaced. It did not disappear overnight and its elements still exist, but its theories and practices are now considered



old-fashioned and no longer relevant to the needs of a rapidly changing society (Hughes, 2003).

#### 4. The New Public Management (NPM)

The NPM movement began in the late 1970s and early 1980s. Its first practitioners emerged in the United Kingdom under Prime Minister Margaret Thatcher and in the municipal governments in the U.S. (e.g., Sunnyvale, California) that had suffered most heavily from economic recession and tax revolts. Next, the governments of New Zealand and Australia joined the movement. Their successes put NPM administrative reforms on the agendas of most OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) countries and other nations as well (OECD, 1995). Only later did academics identify the common characteristics of these reforms and organize them under the label of New Public Management (Dunsire, 1995:21).

The New Public Management refers to a cluster of contemporary ideas and practices that seek, at their core, to use private sector and business approaches in the public sector. NPM emphasizes Downsizing the public service and the privatization or corporatization of activities, consideration of more cost-effective ways of delivering services, such as contracting out, market mechanisms, and user charges, customer orientation, including explicit quality standards for public services, benchmarking and measuring performance (Mathisen, 1999).

##### Core theme of the New Public Management

- ***Catalytic Government, Steering Rather than Rowing:***

Public entrepreneurs move beyond existing policy options, serving instead as catalysts within their communities to generate alternate courses of action. They choose to *steer*, recognizing a wide range of possibilities and striking a balance between resources and needs, rather than rowing, concentrating on a single objective. Those who steer define their future, rather than simply relying on traditional assumptions.

- ***Community-Owned Government, Empowering Rather than Serving:***

Public entrepreneurs have learned that past efforts to serve clients produced dependence, as opposed to economic and social independence. Rather than maintain this approach, these entrepreneurs shift ownership of public initiatives into the community. They empower citizens, neighbourhood groups, and community organizations to be the sources of their own solutions.

- ***Competitive Government, Injecting Competition into Service Delivery:***

Public entrepreneurs have recognized that attempting to provide every service not only places a drain on public resources but also causes public organizations to overextend their capabilities, thus reducing service quality and effectiveness. These entrepreneurs counter this trend by fostering competition among public, private, and nongovernmental service providers. The results are "greater efficiency, enhanced responsiveness, and an environment that rewards innovation".

- ***Mission-Driven Government, Transforming Rule-Driven Organizations:***

Public entrepreneurs have seen how excessive rule-making in bureaucratic organizations stifles innovation and limits government performance. Such rule-making is further supported by rigid systems of budgeting and human resources. In contrast, public entrepreneurs focus

first on the mission of the group—what the organization strives for internally and externally. Then, the budget, human resources, and other systems are designed to reflect the overall mission.

- ***Results-Oriented Government, Funding Outcomes, Not Inputs:***

Public entrepreneurs believe that government should be dedicated to achieving substantive public goals, or outcomes, as opposed to concentrating strictly on controlling the public resources expended in doing the job. Current evaluation and reward systems focus mainly on fiscal efficiency and control, rarely asking what impacts were gained from each public initiative. Public entrepreneurs transform these systems to be more results oriented—that is, accountability based on government performance.

- ***Customer-Driven Government, Meeting the Needs of the Customer, Not the Bureaucracy:***

Public entrepreneurs have learned from their private-sector counterparts that unless one focuses on the customer, the citizen will never be happy. Since legislative bodies provide most public resources to government agencies, these agencies operate completely blind of their customer base. They function according to their own priorities, and those demanded of them by the funding source, instead of what the customers actually need. Public entrepreneurs stand this system on its head, serving the customer first.

- ***Enterprising Government, Earning Rather than Spending:***

Public entrepreneurs face the same fiscal constraints as their traditional counterparts, but the difference is in the way they respond. Rather than raise taxes or slash public programs, public entrepreneurs find innovative ways to do more with less. By instituting the concept of profit motive into the public realm—for example, relying on charges and fees for public services and investments to fund future initiatives—public entrepreneurs are able to add value and ensure results, even in tight financial times.

- ***Anticipatory Government, Prevention Rather than Cure:***

Public entrepreneurs have grown tired of funnelling resources into programs to resolve public problems. Instead, they believe the primary concern should be prevention, stopping the problem before it occurs. Government in the past prided itself on service delivery—on being able to put forth initiatives aimed at curing public ills. However, as the problems in post industrial society became more complex, government lost its capacity to respond. By returning to prevention, public organizations will be more efficient and effective for the future.

- ***Decentralized Government, from Hierarchy to Participation and Teamwork:***

Public entrepreneurs appreciate the role of centralized organizations served in the industrial age. These institutions represented the first steps toward professionalization in the field of public administration. Yet, the age of the hierarchical institution has passed. Advances in information technology, improved communications systems, and increases in workforce quality have brought in a new age of more flexible, team based organizations. Decision making has been extended throughout the organization—placed in the hands of those who can innovate and determine the high-performance course.

- ***Market-Oriented Government, Leveraging Change Through the Market:***

Public entrepreneurs respond to changing conditions not with traditional approaches,



such as attempting to control the entire situation, but rather with innovative strategies aimed at shaping the environment to allow market forces to act. Each jurisdiction—whether a nation, a state, or a local community—represents a market, a collection of people, interests, and social and economic forces. Public entrepreneurs realize that these markets remain beyond the control of any single political body. So, their strategy centers on structuring the environment so that the market can operate most effectively, thus ensuring quality of life and economic opportunity. (*Osborne and Gaebler 1992:280–282*)

## 5. The New Public Service:

Theories of citizenship, community and civil society, organizational humanism and the new public administration, and postmodernism have helped to establish a climate in which it makes sense today to talk about a New Public Service (Denhardt & Denhardt, 2000). New public service is the demand of today not only in the developed country but also demand of developing country. Though we acknowledge that differences, even substantial differences, exist in these various viewpoints, we would suggest there are also similarities that distinguish the cluster of ideas we call the New Public Service from those associated with the New Public Management and the Old Public Administration. Moreover, there are a number of practical lessons that the New Public Service suggests for those in public administration. These lessons are not mutually exclusive, rather they are mutually reinforcing (ibid).

### 5.1 Core Ideas in the New Public Service:

There are the most compelling seven ideas present in this service. They are:

1. ***Serve Citizens, Not Customers:*** The public interest is the result of a dialogue about shared values rather than the aggregation of individual self-interests. Therefore, public servants do not merely respond to the demands of "customers," but rather focus on building relationships of trust and collaboration with and among citizens.
2. ***Seek the Public Interest:*** Public administrators must contribute to building a collective, shared notion of the public interest. The goal is not to find quick solutions driven by individual choices. Rather, it is the creation of shared interests and shared responsibility.
3. ***Value Citizenship over Entrepreneurship:*** The public interest is better advanced by public servants and citizens committed to making meaningful contributions to society than by entrepreneurial managers acting as if public money was their own.
4. ***Think Strategically, Act Democratically:*** Policies and programs meeting public needs can be most effectively and responsibly achieved through collective efforts and collaborative processes.
5. ***Recognize that Accountability Isn't Simple:*** Public servants should be attentive to more than the market; they should also attend to statutory and constitutional law, community values, political norms, professional standards, and citizen interests.
6. ***Serve Rather than Steer:*** It is increasingly important for public servants to use shared, value-based leadership in helping citizens articulate and meet their shared interests rather than attempting to control or steer society in new directions.
7. ***Value People, Not Just Productivity:*** Public organizations and the networks in which they participate are more likely to be successful in the long run if they are operated

through processes of collaboration and shared leadership based on respect for all people (Denhardt & Denhardt, 2007).

## 5.2 Comparing Perspectives: Old Public Management/Administration, New Public Management, and New Public Service:

S.N.	Points	Old Public Management/ Administration	New Public Management	New Public service
1	Primary theoretical and epistemological foundations	Political theory, social and political commentary augmented by naive social science	Economic theory, more sophisticated dialogue based on positivist social science	Democratic theory, varied approaches to knowledge including positive, interpretive, and critical
2	Prevailing rationality and associated models of human behaviour	Synoptic rationality, "administrative man"	Technical and economic rationality, "economic man", or the self-interested decision maker	Strategic or formal rationality, multiple tests of rationality (political, economic, and organisational)
3	Concept of the public interest	Public interest is politically defined and expressed in law	Public interest represents the aggregation of individual interests	Public interest is the result of a dialogue about shared values
4	To whom are public servants responsive	Clients and constituents	Customers	Citizens
5	Role of government	Rowing (designing and implementing policies focusing on a single, politically defined objective)	Steering (acting as a catalyst to unleash market forces)	Serving (negotiating and brokering interests among citizens and community groups, creating shared values)
6	Mechanisms for achieving policy objectives	Administering programs through existing government agencies	Creating mechanisms and incentive structures to achieve policy objectives through private and non profit agencies	Building coalitions of public, non profit, and private agencies to meet mutually agreed upon needs
7	Approach to accountability	Hierarchical- Administrators are responsible to democratically elected	Market-driven- The accumulation of self-interests will result in outcomes desired by	Multifaceted- Public servants must attend to law, community values, political

२५०



		political leaders	broad groups of citizens (or customers)	norms, professional standards, and citizen interests
8	Administrative discretion	Limited discretion allowed administrative officials	Wide latitude to meet entrepreneurial goals	Discretion needed but constrained and accountable
9	Assumed organizational structure	Bureaucratic organizations marked by top-down authority within agencies and control or regulation of clients	Decentralized public organizations with primary control remaining within the agency	Collaborative structures with leadership shared internally and externally
10	Assumed motivational basis of public servants and administrators	Pay and benefits, civil-service protections	Entrepreneurial spirit, ideological desire to reduce size of government	Public service, desire to contribute to society

### 5.3 Four characteristics of the new public service:

- The first is diversity. "The new public service is much more diverse than the government-centred public service of old".
- The diversity extends to race, gender, and intellectual and professional histories. Rising interest in nongovernmental destinations, particularly the non-profit sector, is the second characteristic of the new public service. "Government is seen as the sector most likely to represent the public interest, but trails the private and non-profit sectors on spending money wisely and helping people".
- Sector switching is the third characteristic of the new public service. Although sector switching is prominent, switching from private or non-profit jobs to government is much less likely among people who start their careers outside of government, implying barriers both institutional and psychological in switching into government.
- The fourth characteristic of the new public service "is its deep commitment to making a difference in the world". "This is the one characteristic in which the new public service is indistinguishable from the old" (Light, 1999).

### 5.4 The Future of the New Public Service:

The future of New Public Service depends upon these questions which are at once both simple and enormously complex, they are-

- How will we treat our neighbours ?
- Will we take responsibility for our role in democratic governance?
- Are we willing to listen to and try to understand views that are different from our own?
- Are we willing to forgo our personal interests for the sake of others?
- Are we willing to change our minds?

The New Public Service is and will continue to be realized in both small moments and large activities, in conversations and public pronouncements, in formal rules and informal

behaviour. The ideas and approaches offer efforts to the organizations and individuals to enhance citizen engagement and service in the public interest. (*Denhardt & Denhardt, 2007*)

## **6. Implications of New public Service in education sector-**

Ministry of Education is the apex body in the field of education sector and it is responsible for developing educational policies. There are several wings under this Ministry and more than thirty five thousands of schools entire the country. However, stakeholders are not fully satisfied with their services and service delivery mechanism. Ministry of Education and its entities always face several blames from citizens. In addition to this, most of the time headlines of the daily National news papers are covered with educational issues. In this situation, people become more aggressive with system and they do not want to provide any support to them. New public service believes on shared and value-based leadership, democratic and participatory management and citizen satisfaction at all levels of the organization. NPS requires rethinking organizational processes, structures, and rules to open access and participation to whom we serve in all phases of the governance processes. It is not a blueprint for a structure or a quantifiable objective to be met but it is an ideal, based on the values of democracy, citizenship and the public interest. The main point and beauty of New Public Service is to do a better job than we have done before. In this sense, if we really committed to deliver the good public service and devoted to citizens. Consequently, The New Public Service is one of the best ways in our context especially in education sector too.

A country like Nepal should apply the proper management process that is service oriented rather than process oriented. No doubt, Education is the main pillar of nation development and it has the responsibilities to produce such an intellectual and competent human resource. Who could fulfill the nation's demand and compete in the world market in this 21st century. The key concern is Public are keen to see the excellent performance of community teachers and good achievement of the students which is the main challenge of education sector.

### **Conclusion:**

The New Public Management is a concept articulated by David Osborne and Ted Gaebler (1992) in their book "Reinventing Government". It applies the business customer service model to government. Citizens are seen as customers and the administrative role is streamlined by converting policy alternatives into market choices. This approach focuses on results and promotes competition inside and outside government.. Some authors say NPM has peaked and is now in decline. Hence the new public service is a reaction to the New Public Management. It focuses on the mission of government, and how to determine the collective public interest. The authors believe that there are considerations that should come before cost and efficiency, and that citizen participation should be a major factor in decisions. The main theme of New public service is "Public servants do not deliver customer service; they deliver democracy to their citizens". Therefore, the New Public service and Democracy are flip sides of a coin i.e; these two can be reconciled with each other. In the same way democracy and education is directly interrelated to each other. For this reason, education helps to establish and strengthen democracy and without democracy it is impossible to provide quality education to all citizens. It can be believe that NPS outline the structural



changes also in schools like changes in roles and relationship, pattern of governance, pattern of accountability, changes in educational and other values that underpin schooling, head teacher's role etc.

## References

- Denhardt, J. V., & Denhardt, R. B., (2000). *The new public service: Serving Rather than steering*. Armonk, NY: M. E. Sharpe. Vol.60, no.6
- Denhardt, J. V., & Denhardt, R. B. (2007). *New Public Service: Serving, Not steering*, Armonk, NY: M. E. Sharpe. Expanded edition.
- Drucker, P.F., (1986). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. Truman Talley Boks/E.P. Dutton/New York.
- Dunsire, A. (1995). *Administrative Theory in the 1980s: A viewpoint*. Journal: Public Administration, Vol.73, no.1, pp.17-40
- Goodnow, F.J. (1900). *Politics and Administration: A Study in Government*. New York: Russell & Russell.
- Hughes, O.E., (2003). *Public Management and Administration*, New York. Palgrave Macmillan.
- International Public Management Journal 4 (2001) 1-25) ([www.oecd.org/daf/mai/](http://www.oecd.org/daf/mai/))
- Hughes, O.E., (2003). *Public Management and Administration. An introduction*: New York. Third edition: Palgrave Macmillan publication.
- Light, P. (1999). *The new public service*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Mathisen, G.D. (1999). *The New Public Management and its critics*. International public management journal. 2(1):90-111: Elsevier Science inc.
- OECD, (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, Paris: OECD.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Rodrigues, C.A., (2001). *Fayol's 14 principles of management then and now: A framework for managing today's organizations effectively*. from ABI/INFORM Global database.
- The Administrative theory in the state (1923). *Papers on the Science of Administration*, Institute of Public Administration. Translated by S. Greer. In: Gulick, L. and Urwick. L. Eds. (1937): New York. pp. 99-114
- Wilson, W., (1887). *The Study of Administration: Political Science Quarterly (June 1887)*. Reprinted in Frederic C. Mosher, Basic Literature of American Public Administration, 1787-1950, NY: Holmes and Meier 1981, p. 74.
- [www.http://poli.haifa.ac.il/~eranv/material\\_vigoda](http://poli.haifa.ac.il/~eranv/material_vigoda) , Retrieved on jan, 2013, time 11.30 A.M.

२५३

# School Autonomy in Nepal

Hari Prasad Upadhyaya

Associate Professor, CERID

Email: jnan.upadhyaya@gmail.com

## Abstract

*In Nepal, education reform process is striving to expand educational opportunity and meeting the learning needs of all children. For this purpose, several reform endeavours were implemented in the past. Recently, SSRP is in operation which stresses decentralized strategies for planning, management and implementation of school programs. In this context, the decentralized school management received a prime focus. Attempts were made to strengthen the capacity of local communities so as they own and manage schools. Similarly, institutional support and technical inputs to schools are being provided. Amendments in the Education Act and its associated Regulations were also made to accomplish the purpose. The provisions are made to capacitate SMC, PTAs and other stakeholders of local school to carry on the reform endeavours. The purpose of all these supports is to make school autonomous so that the school level stakeholders assume their roles and operate the school efficiently so that the school system yields expected result.*

*This paper shows that there is unequal power distribution between the center and the grassroots level, between the educational bureaucrats and the local representatives. The centre or bureaucrats receive controlling authority, whereas the SMC and PTA- the people's representing bodies received supportive roles, so they do not have freedom and enjoy flexibility in decision-making. Local bodies' involvement was meager even if they could contribute significantly. Schools depend upon traditional funding. However, the circumstance is gradually changing. People are becoming proactive and pursuing schools in encouraging to take actions in favour of community. HT's proactive efforts also challenges the structural relationship between the educational power holders and powerless. HT leads to create another kind of structure- developing relations with parents for change, to reduce the systemic dependency for gaining autonomy.*

## Background

Like in many developing countries, the state in Nepal is perceived as the institution that comprehensively plans all aspects of development and implements them through its own machinery. Therefore, the government with its civil servants and operational system is recognized as capable of defining the interest of the people. Based on this ground, the government agencies formulate policies and plans and use the state power to implement them. This top-down approach of decision-making and implementation is considered as the most rational approach to development. However, the democratization process and a political



reaction to the failures of centralized modes of administration, planning and management provide the basis for reform in management and governance. In fact, this has been a wave of reform to decentralize power away from the central government and locate it closer to where people live. Such move further makes it possible to explore and utilize the local potentials as it increases ownership of local people in development activities and strengthen the decentralized governance at the grassroots level.

In Nepal, education development takes place with the community initiatives. Local people have been instrumental in managing schools since past. They used their efforts in constructing school buildings, hiring teachers and getting the resources for the operation of schools. Government had its entry in these matters later for the reform of education in terms of expanding the access, enhancing the quality and improving the organization's efficiency. In fact, the strategies to expand the access and improve quality of basic education occupy a central place in educational reforms in Nepal. The entry of government promoted the centralized educational governance system; and reform measures taken in the past had little emphasis on school intervention, thus many strategies fail to achieve the objectives (IIEP, 2000).

But experiences show that increased attention needs to be given at the school level to reform in education. With the initiation of democratization process in the country, reform in education and educational governance received attention. In this respect, decentralized school management has become one of the dimensions of reform. School autonomy, as an inherent attribute of decentralized educational reform, has been one of the issues which draw attention of various stakeholders despite there being confusions among the stakeholders regarding their roles and responsibilities: some teachers see school autonomy as a threat to their job security whereas some parents think it as an extra burden for them as it requires additional time, effort and resources for school operation. These confusions arise on account of the implementation approach of reform process not by any hidden agenda, as the reform insists on school-centre change rather than on system-centre change.

### **School Autonomy: Some Conceptual Reflections**

Under the decentralized reform endeavours, autonomy of local institutions is regarded as one of the most important attributes of the democracy. As long as the local institutions are not empowered with autonomy, there is no meaning of their existence. Autonomy, of course, protects these institutions from undue interference from upper stairs. With autonomy the local institutions get operational freedom to function independently and decide upon their destination without central imposition. But autonomy has to include clarity in functional responsibilities, elimination of uncertainties in financing and independence from undue interventions from high level authority in day-to-day decision-making. It requires certain limitations on the powers and authority of central government.

School autonomy gives individual schools the responsibility to make the decisions needed to achieve high performance and accountability. Accountability, of course, is the system of consequences for policymakers, educators, and students based on demonstrated performance. It encompasses the curriculum, instruction and time necessary for students to be successful,

and it focuses on helping struggling schools and students. An aligned accountability system also rewards exemplary schools and teachers, and works to change those that persistently fail to educate their students.

Basically autonomy has direct links with democracy and freedom. However, it is the wider sense, in the administrative terms autonomy demands to the open situation for decision making on the basis of local needs and less influence from the government's control. School autonomy is freedom from the district and central level control for stimulating innovation in educating students (Charter School Roadmap, 1998). The main objectives of autonomy are to improve school management in terms of quality, equity and efficiency in school performance. In fact, autonomy is to permit flexibility in the combination of input and hence improve quality- not to save resources. For this reason, institutional autonomy basically focuses on decision making of resources utilization rather than resource generation (The World Bank, 2002).

Autonomy in school management cannot be assured without devolved authority by legal provisions and adequate financial arrangements on a regular basis. Schools must be provided resources and decision-making authority to design and implement strategies to best meet the learning needs of their students. Effective schools are collaborations among parents, teachers, administrators, students and community members-all determined to do everything necessary to help students achieve high standards. It is important to note that school autonomy is not the same as either local financing or administrative decentralization, although these three elements often come together and make confusion. Local financing of education means that resources are generated locally which can create problems of equity among richer and poorer localities Decentralization is simply an assignment of responsibility for education to an institution or level of government other than the central government. Institutional autonomy can be encouraged by both administrative and financial means.

Autonomy has been popular in organizational development, exploration of individual potentiality and in the group dynamism. Again it is the psychological phenomenon, which influences all human related activities from individual to national level. Considering the school as a developing organization, autonomy has been a key factor to develop the school's performance in classroom to the community level. Autonomy has the strongest influence on the overall quality of school organization of any factor that we examined. Bureaucracy is unambiguously bad for school organization (West: 1991). As autonomy entails power and resources to school managers, they receive greater freedom and flexibility to manipulate managerial, financial and pedagogical matters for the quality improvement.

The concept of school autonomy and its operational manifestation have come to be referred to in a variety of ways, such as school site-based management, school-based management, and school self-management. The concept of school autonomy is also not new. It has been there in educational literature for at least the last three decades, especially in countries such as Australia, Canada, Netherlands, New Zealand and a few school districts in USA. It has only recently become the centerpiece of the movement for school reform management in developing countries.



## Education Policies and School Autonomy

The Tenth Plan, which is a major development guideline of the country, envisions that planning and management responsibility of school education to be devolved to the local bodies and communities in line with the Local Self-Governance Act (LSGA). The plan document further stresses that the school management responsibility needs to be devolved to the committee comprising of parents and teachers and looking measures to empower their capacity in order to carry out these responsibilities. The plan has also envisaged the strategy of community participation from grassroots level in decentralized educational management through facilitation, quality improvement and regular support from the concerned. The Tenth Plan, in its policy objectives for education, has focused on expanding and developing quality education, which contributes to poverty reduction. More specifically, following are the policies and policy objectives outlined in the plan:

- In line with the spirit of decentralization mentioned in LSGA, educational planning and management responsibility will be given to the local bodies and communities. And SMCs will be responsible for planning and management of their respective schools.
- Capacity of the local bodies, communities, and school management committee (SMC) will be enhanced to take the responsibility of educational planning and management.
- Free primary education will be made compulsory gradually and provisions of scholarships will be made for Dalits, disadvantaged ethnic groups, girls, children with disabilities, and economically disadvantaged children.
- Early Childhood Development (ECD) centers and pre-primary classes will be established in partnerships with INGOs, NGOs, private enterprises, and local communities will be encouraged.
- Increased partnership with civil society, NGOs, and the private sector is necessary for bringing in additional resources and expertise.
- The institutional and educational management must be streamlined and strengthened.

Besides, the plan also stresses for the decentralization of planning and education management in line with Local Self-Governance Act (LSGA) in which SMCs are responsible for school management as per the seventh amendment of the Education Act. Both the LSGA and the Education Act focus on the need of community involvement in education with emphasis on ownership, accountability, local control on the utilization and mobilization of local resources.

Education for All (EFA), the core document for the implementation of basic education in the country in past initiated several reforms agenda. Strategies of community involvement and their empowerment within the framework of decentralized system of educational planning and management are the main thrust of the EFA. It incorporates a number of strategies in order to improve efficiency and institutional capacity of educational institutions related to primary education. Transfer of school management to the community as a way of shifting from centralized management to community-controlled and school-based planning and management was the main one. It introduced the bottom-up planning approach in education that led to development of School Improvement Plan (SIP), Village Education Plan (VEP),

and District Education Plan (DEP). Collaboration with different partners including local bodies, NGOs, INGOs, CBOs and other private organizations was carried out.

Recently, the government advanced a school sector reform (SSR) program with the plan for the implementation of the 1 to 12 integrated school sector reforms from the year 2009. SSR magnifies the roles of local community in governance, management, resourcing, and quality assurance in school education in their community. To make school education effective, inclusive, equitable, pro-poor and rights based SSR intended the school system's structural and functional transformation. SSR provides a policy framework to facilitate the reform process for an integrated school sector, enhances all aspects of quality education to meet the needs and aspirations of the people, and holds the government, local bodies, schools, and stakeholders such as SMC, teachers, parents, and local body accountable for student learning.

SSR envisioned that schools are managed through a decentralized framework of operation and such the school-based management is stressed, which is accountable to a local body. The schools' accountability and autonomy are ensured in terms of school governance, management, resourcing, and quality assurance. Schools follow a transparent model of operation and adopt a mechanism for financial and social auditing for financial transactions and program performance.

Local bodies, such as Village Development Committee (VDC)/Municipalities are responsible for planning and management of basic education while District Development Committee (DDC)/Municipalities are responsible for planning and management of secondary education. Planning and management activities include school clustering, coordination, resourcing, and developing operational guidelines including setting their own targets for quality education within their jurisdiction. The SMC is responsible for the management and operation of the school such as teacher management, financing, planning, target setting, and for ensuring student learning. The Parent Teacher Association (PTA) is made responsible for providing feedback to teachers to assist them in improving their students' learning. Parents are responsible for providing support and a home environment conducive to their child's learning.

SMC recruits teachers based on the guidelines provided by the MoE, and priority is given to recruiting females, dalits, and other disadvantaged groups when filling teacher positions, particularly in basic education. A separate position for HT to be created and SMC is authorized to appoint HT on a contractual basis. Inclusion is the overarching strategy for SSR implementation. A child's mother tongue will be the medium of instruction up to grade three.

The government develops a national framework of norms and standards for quality education, and within the national framework the school community defines its own targets addressing the local needs and conditions. For basic education, schools are accountable for the students learning, parents and guardians for their child's regular attendance, and the state for providing the minimum enabling conditions including an environment for equitable participation, appropriate classrooms, instructional materials, and teachers.

Financing policy is aimed at increasing school autonomy. Multiple financing modalities



such as block and earmarked grants as well as needs- and result-based financing are employed to ensure flexibility and accountability. Funds are provided by both the central and local level agencies. The share and contribution of local bodies are defined by the state. Accountability and transparency are the fundamental features in school financing.

MoE is accountable for policy formulation, follow-up, coordination, and review and monitoring. Other central level agencies are responsible for the facilitation of the program implementation and coordination. Similarly, DEOs are responsible for making logistical arrangements for school governance, management, planning, financing, quality assurance, and Education Management Information System (EMIS). The sub-district level mechanism is made responsible for teacher support and quality enhancement.

Provisions for performance review are established to enhance the quality of learning in schools. This review serves as basis for providing feedback and rewards to the school system in the pursuit of attaining academic excellence. The review, of course, contributes to establishing a system of accountability and transparency in the school. The Review Office is formed as an independent body under the Education Policy Committee of the MoE. As an extension of the Review Office, District Level Review Panels work in collaboration with teacher unions, SMCs, PTA reputed teachers, and professionals.

### **Statutory Provisions for Autonomy**

The existing Education Act and Education Regulations made the following provisions. These show that the effort is moving towards the spirit of local governance and school autonomy. The provisions are:

- Conversion of all the public schools into community schools by the Act. It is a major shift towards decentralization and local autonomy.
- Formerly, DEO/DEC was responsible for the formation of SMC. Now, this responsibility is entrusted to the parents. It is parents' duty that they select SMC of their school.
- Previously, roles and responsibilities of SMC were defined by the Regulations. Now, the Education Act defined them. Frequent revision of the SMC's roles is not possible at present. In fact, SMC is made stronger than before.
- The school management committee got autonomy in recruitment, promotion and transfer of teacher. However, it is not seen in practice except in the recruitment of temporary teachers and transfer of teachers who are working in Darbandi Schools.
- Provision of Village Education Committee (VEC) reveals that reform is directed towards involving grassroots organization in educational governance. It also shows that educational autonomy is granted.
- Roles and responsibilities of DEC, VEC, SMC and PTA are defined in the regulations. This provision looks like check and balance of the school governance activities of the key actors.
- Locals are empowered for planning, resourcing and coordinating school affairs through Village Education Plan.
- SMC is empowered to recruit a teacher locally or from among those selected by the Teacher Service Commission.

- Provision of PTA can assure the transparency of school activities and continuous improvement of the school.
- Provision of performance appraisal of teachers by head teachers and of head teachers by SMC and by DEO indicates the system is advancing towards granting autonomy at the school level.
- The social audit is another provision in line with school autonomy to expend funds as per the needs of schools and ensure accountability to make activities transparent to the community.
- The provision of school's management transfer to the local bodies or local community is another major attempt in the sequence towards school autonomy.

### Practice of Autonomy

Even if school autonomy is regarded in several documents and policy papers, the schools did not exercise autonomy as expected. Research report on school autonomy did not provide very impressive accounts on the matter. A study conducted by CERID comes with the following findings:

- The problem lies in understanding the autonomy. Stakeholders understood autonomy in several ways. In fact there are conflicting views as regards understanding the school autonomy. Educational bureaucrats, HT and teachers perceived autonomy in the larger context of decentralization of educational management. While educational bureaucrats perceived that SMC and PTA have statutory rights to execute school affairs and they are responsible and accountable for their activities, and they are free from the centralized control, HT understood autonomy as the transfer of power and authority from bureaucracy to school. Teachers perceived autonomy as the decentralized reform in school system, which endowed power and authority to school for teacher recruitment, physical facility development, and the formation of SMC and PTA. On the contrary, SMC members and parents perceived school autonomy, as empowering school authorities and community members to self-manage it. School autonomy, for them, was to decentralize the system to give more authority to the grassroots level for facilitating local level decision-making.
- Even though the reform in education is needed for the devolution of power and authority to local stakeholders, the Act and Regulations bestowed power to the educational bureaucracy to achieve the educational goals and targets. Guidelines and Directives intend to involve community members in the local educational affairs, whereas Educational Act and Regulations empower educational bureaucrats to control school affairs. Community participation is an important factor for the management and operation of schools. Schools function better and students improve when communities and parents are actively involved in the planning and management of school activities. Keeping in view of these ideas, SMCs were entrusted the specific roles and assigned the specific responsibilities in the management of the local school. However, the statutes and regulations did not include such principles. There is an unequal power distribution between the center and the grassroots level, between the educational bureaucrats and local



representatives. The centre and the bureaucrats exercise controlling authority. The locals play the supportive roles, rather than the governing ones.

- Schools prepare SIP to get the development funds. As SIP is school level plan, which is prepared by the school with the collaboration and consultation with the local stakeholders, it appears that SIP process fosters the local decision-making practices. However, community mobilization efforts seem little contributory for capacity development of local educational stakeholders in the matters of educational governance. The community mobilization efforts were confined to convey the system's message to the community members rather than creating critical awareness in relation to school functioning and its governance.
- Almost all schools get funds from the government for the operation of school. For getting these funds, school depends upon the government and the decision of the DEO office, the front-line bureaucrats. The headings of expenses had already been decided so the school authority had no power to change them. Thus, such provisions of grants always made the school depend on the system, and the schools could not entertain the fiscal autonomy. Moreover, the schools did not show their capacity for resources generation. There is a saying the more you depend on others, the more they dominate you and your autonomy may not be honoured. Such kind of resource dependency upon the system curtails some degree of school autonomy.
- Three factors seem important for the practice of autonomy- necessity of school, vision of school leaders, and to some extent the statutory provisions. Due to the increase in the population school becomes crowded, and school decided to recruit additional teachers and generate funds to address this need. Local parents also encouraged the school to upgrade school's levels from primary to lower secondary and secondary. Compelled by the parent's pressure, many schools had to upgrade them. All these factors necessitated the schools to decide upon the increase in enrolment, recruiting additional teachers, constructing new classrooms etc. that may not come from the system's norms.

Vision and creativity of the school leader, especially HT also facilitates school autonomy, no matter whether laws prescribe or not, structure allows or not. One of the HTs of Syangja district envisioned that the community school could provide services at par with the institutional schools. He developed a plan and convinced SMC, parents and community members, and took them in confidence. He planned to provide good education with less cost, and thus conducted a separate English medium class. He generated resources and financed on quality improvement. He hired additional teachers, made teaching materials available. He also modified the curriculum of Expressive and Creative Arts, and used the saved time in giving rigorous coaching in English and Mathematics. He felt that the existing structure may not allow him to implement his plan. He took action and created his own structure. He developed great relations with SMC and parents and took them in confidence, and practiced autonomy that contributed to translate his vision into reality. HT led to create another kind of structure, i.e. developing relations with local parents for change, and reducing systemic dependency for autonomy.

In fact, the agency factor is important for the practice of autonomy. Even if the structure (the bureaucracy) did not help adopt measures for adjustment, parents and community members (the agency) compelled school to do what the community demands. As a result, school decides to hire additional teachers, generates funds to finance additional requirements.

Current Education Regulations has given power and autonomy to SMC to recruit temporary teachers based on the given criteria. In case of Community Managed School (CMS), SMC has the statutory rights to recruit teachers and perform the teacher management activities. These schools hired teachers and decided their salary as well. The school, which could pay the salary of the teachers, hired them. Schools also recruit teachers on temporary basis when they receive the teachers' quota.

- The study also reveals that the school, where management was transferred to the community, has been able to improve efficiency. In those schools, the community people showed the concerns about the school. They met the HT and SMC and started discussing with them about the school's activities and problems. They participated in several committees of the school and assumed responsibilities. They extended their support to school for expanding the access. SMC engaged in managerial activities, like tapping resources and opportunities. The result was that the school upgraded its level from primary to lower secondary, improved pedagogical process by recording children's progress, arranged need-based training for the teaches, allocated available resources based on the needs, hired teachers and enforced codes of conduct for them, started community lateralization. The school showed better performance compared to other community schools located in the area.
- The school practiced autonomy for meeting school's needs, for satisfying community peoples' aspiration, and for quality improvement. At present, schools practiced autonomy in the areas like planning, school and teacher management, pedagogy and resource management.
- Even if school managers and teachers were accountable to their job and performance, but no evidence of accountability could be found in practice. The practice of accountability is moral, not legal. In fact schools did not have the tradition to assess their performance. Social auditing confined to financial aspects. Quality matters were rarely discussed. No norms and standards were set at least at the school level. Autonomy and accountability is not separable. One cannot see autonomy in absolute manner; it has to be combined with accountability. Absence of accountability from the autonomy is a kind of anarchy. Some amount of accountability is required for the control.

### Conclusion

The motives of all the plans and programs are, as stipulated in the documents, are to improve the quality of education, and expand the educational opportunity to all. The whole efforts of the system cluster around these two objectives. In this respect, planning efforts also concentrate on the reform in educational administration and management by employing the concept of decentralization of educational management and social inclusion in education- the very principles of democracy. These two are the overarching strategies in the management



and implementation of educational reform in the country. These strategies intend to include all sections of the community in the educational process and involve them in the planning, management, implementation and evaluation of educational programs. In addition to these, the state also intends to ensure resource for the operation of educational programs at the local level. Moreover, the proposed SSR envisioned making local bodies, SMC, HT, teachers and parents accountable to their performance based on the prescribed norms and standards.

In fact, decentralized school management has become one of the dimensions of reform in education in Nepal. Under this reform endeavour, autonomy of local school is regarded as one of the most important attributes of educational management. As long as the local schools are not empowered with autonomy, there is no meaning of their existence. School autonomy protects schools from undue interference from educational bureaucracy, and they get operational freedom to function independently and entertain flexibility in decision-making. But autonomy has to include clarity in functional responsibilities, elimination of uncertainties in financing and independence from undue interventions from higher level authority in day-to-day decision-making. It requires certain limitations on the powers and authority of central government.

Reform must come through the laws, rather than from the administrative decisions or other commitments. Enactment of LSGA and amendments in the Education Act and Education Regulations were considered significant in this respect. The revised Education Act empowers SMCs by authorizing them to look after matters related to school operation. The Act entrusted responsibility to SMC for the planning and management of local schools. Representation of local parents and stakeholders were made mandatory for the formation of SMC. The Act further made the provision of VECs and PTAs. However, the provisions made in the Education Act and LSGA do contradict. For example, Local Self-Governance Act entrusted VDCs responsibilities to manage and supervise educational institutes running in their territories, whereas Education Act created VECs for the purpose. Similarly, DDCs have been made responsible to deal with the educational matters of the district while Education Act and Regulations gave this role to DEC. Such contradiction may arise due to the attitudes of those who probably lose from the reform. So it is important to look at the circumstances of reform while initiating the reform process. Decentralized reform is by no means win-win game. It definitely created a group of losers that may be the policy-makers, administrators and other interest groups. The tension between controlling powers and resources and forgoing them naturally creates strong resistance to change.

Regarding the power distribution, the Education Act and Regulations seem biased towards educational bureaucrats. There is unequal power distribution between the center and the grassroots level, between educational bureaucrats and local representatives. The centre or bureaucrats received controlling authority, whereas the SMC and PTA- the people's representing bodies received supportive and advisory roles. These actors did not get freedom and enjoy flexibility in decision-making. As the existing statutory provisions are the reflections of the prevailing social and bureaucratic structure, they are structured in such a way that power and authority are amassed in the bureaucrats, especially in the upper strata of the

educational bureaucrats. But this structural circumstance is gradually changing. People become proactive and take initiatives for change. Parents and community members pursued school and encouraged to take actions in favour of community and its citizen even if the structure- the statues, the bureaucracy, etc. do not allow. HT's proactive efforts further challenged the structural relationship between educational power holders and powerless. HT led to create another kind of structure- developing relations with parents for change, in other words, reducing the systemic dependency for gaining autonomy.

Changing schools into self-managing bodies seeks for a total change in the perspective that school is a recipient body. This requires a new set of skills and attitudes among all, especially of head teachers. It is important to move from dependency to autonomy. Even though the current capacity development program helped to reduce dependency of HT in decision-making, it does not lessen the significance of capacity building for self-management of schools.

In case of financial management, schools appeared as handicapped because they could not generate enough funds for meeting their needs. Even though schools could decide on the use of SIP funds, the size of such fund is limited. Moreover, the school could not re-allocate funds obtained as earmarked budget. Such situation certainly limited the fiscal autonomy of school.

While talking about autonomy, issue of accountability could not be ignored. The Education Act and Regulations are almost silent in accountability matters. It is not explicitly mentioned who is accountable to whom and for what. In fact, the current practice does not consider accountability in legal sense. And the moral accountability alone cannot help much to improve the performance of educational managers, schools and teachers.

## References

- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. (Booklet). IIEP: Paris.
- CERID (2007). *Understanding school autonomy: A study on enabling conditions for school effectiveness*. Kathmandu.
- CERID (2004). *Management transfers of community schools*. Kathmandu.
- IIEP (2000). *Improving school efficiency: The Asian experience*. Paris. Author
- Ministry of Law and Justice. (1971). *Education Act (7th Amendment) and Regulation (2002)*. Kathmandu: Author.
- Ministry of Law and Justice. (1999). *Local Self Government Act, 1999*. Kathmandu: Author.
- The Charter School Roadmap*, USA, September 1998, updated July 2002
- The World Bank, (2002). *Challenges of school autonomy*. Washing DC: Author.
- West, E. G. (1991) *School autonomy and parental choice*. Education Monitor.



# Styles and Dimensions of District Education Officers' Leadership in Nepal

Kul Prasad Khanal  
Under Secretary, NCED  
Email: kulpsdkhanal@gmail.com

## Abstract

*Leadership as conceptualized in style approach consists of performance demonstrated along the continuum of two extremes of task and relationship behavior. Based on the style approach to leadership, this paper explores the Styles and Dimensions of District Education Officers' Leadership behavior with reference to a study I conducted on the District Education Officers' performance in Nepal. DEOs from 75 districts along with the directors were surveyed and grass-root stakeholders in two district of Tanahun and Bardiya were interviewed for the in-depth study. The study has investigated that DEOs pre-dominantly demonstrated relationship behavior over task behavior. They demonstrated both roles as leader and manager equally. Leader-role was aligned with task behavior whereas manager-role was associated with relationship behavior. Leadership behaviors based on skills related to ESD features, eastern and western theoretical ingredients would be the foundation for establishing effective leadership measures followed by capacity development schemes for DEOs. Description of leadership behaviors of DEOs from sustainability perspectives with practical implication to various functionaries of Ministry of Education has added a value to existing knowledge base of educational leadership in Nepal.*

**Keywords:** task behavior, relationship behavior, sustainability, measures, scheme, eastern theory, western theory, indigenous practices.

## Introduction:

*"One cannot manage change. One can only be ahead of it" -Peter Drucker.*

These appealing words by management 'guru' Peter Drucker (Drucker, 2003) remind of the fact that change is inevitable; and that only one who is able to catch the change in time can become ahead of it and thus is able to manage the change properly. Similarly, Shiva Khara's (2005) message that 'winners do not do different things rather they do things differently' calls for the leaders/managers that they need to perform in a way suitable to the context and aspiration of the people. We see under the similar conditions, some produce good results whereas others are failing to do so. This inspired me to explore the leadership behavior of District Education Officers (DEOs) who are working at the local level of educational management and thus, taking charge of bridging the gap between government initiatives and people's aspirations through the implementation of educational programs at the grass root level. This conviction led me to the investigation of various dimensions and styles of DEO's leadership behavior revolving around the questions like: What are DEOs'

२६५

Teacher Education

leadership styles in terms of task and relationship behaviors as perceived by DEO themselves and different groups of stakeholders? How do DEOs and stakeholders understand DEOs' roles as leader or manager? What are effective measures of DEOs' educational leadership in terms of leadership styles from (Education for Sustainable Development) ESD perspectives? How can DEOs' leadership capacity be developed through wider ESD perspective? Following the *qual-quan* mix method design under the subjectivist epistemology, relativist ontology and naturalistic methodology, the study underwent the interpretive and constructivist research paradigm. Categories of sub-ordinates, clients (stakeholders), directors and the DEOs themselves were selected as key informants from one hill and plain area districts each for in-depth qualitative study. In addition, to enrich the study with quantitative information, all seventy-five district education officers' perception was also utilized through survey and focus group discussion. Interview, survey questionnaire, focus group discussion, and behavior observation were the methods of data collection. The paragraphs that follow capture the major findings and implication of the study in headings categorized in terms of the research questions stated above.

**Leadership Styles of DEOs:** Key findings of the study showed that DEOs were found demonstrating both task and relationship behavior. However, the relationship behavior was found more dominant than the relationship behavior. They demonstrated multiple identities. These multiple social identities made them feel secure and orient towards the relationship behavior at the expense of task behavior. In comparison, *Madhesi* DEOs (working in *Terai* area) were found more relationship oriented whereas hill and *Janajati* DEOs' (working in hill area) were found more task oriented. The reason behind this scenario was that in *Madhes* area DEOs were under tension of security matters and hilly DEOs were pressurized by the stakeholders to focus on the task accomplishments. Moreover, ~influenced by the traditional culture, DEOs maintained relations with male clients more than the females in the delivery of services. Eventually, task and relationship behaviors were found not mutually exclusive behaviors; rather being demonstrated in a continuum of two extremes.

**DEO's Role as Leader or Manager:** DEOs performed both managerial as well as leadership roles simultaneously to carry out the stipulated tasks mentioned in the Education Act and Regulation. They demonstrated both leadership and managerial roles depending on the context. When performing task behavior they played the role of a leader and on the other hand, when performing relationship behavior they played the role of a manager. In relation to the duties and roles stipulated in the Education Act and Regulation, most of the roles they perceived were managerial roles. However, to carry out these roles efficiently, they would frequently switch to leadership roles and vice versa. DEO's major role as leader were comprised of maintaining proper balance in task and relationship behavior; providing long term goals for the districts education office and the schools; inspiring head teachers and other stakeholders for achieving goals. Similarly, providing frameworks for action, managing cultural diversity, seeking alternatives for better results and maintaining law and orders were the roles of DEO as a manager. In this way, it was found that for effective leadership, DEO's role as a leader and manager was equally important just as the task and

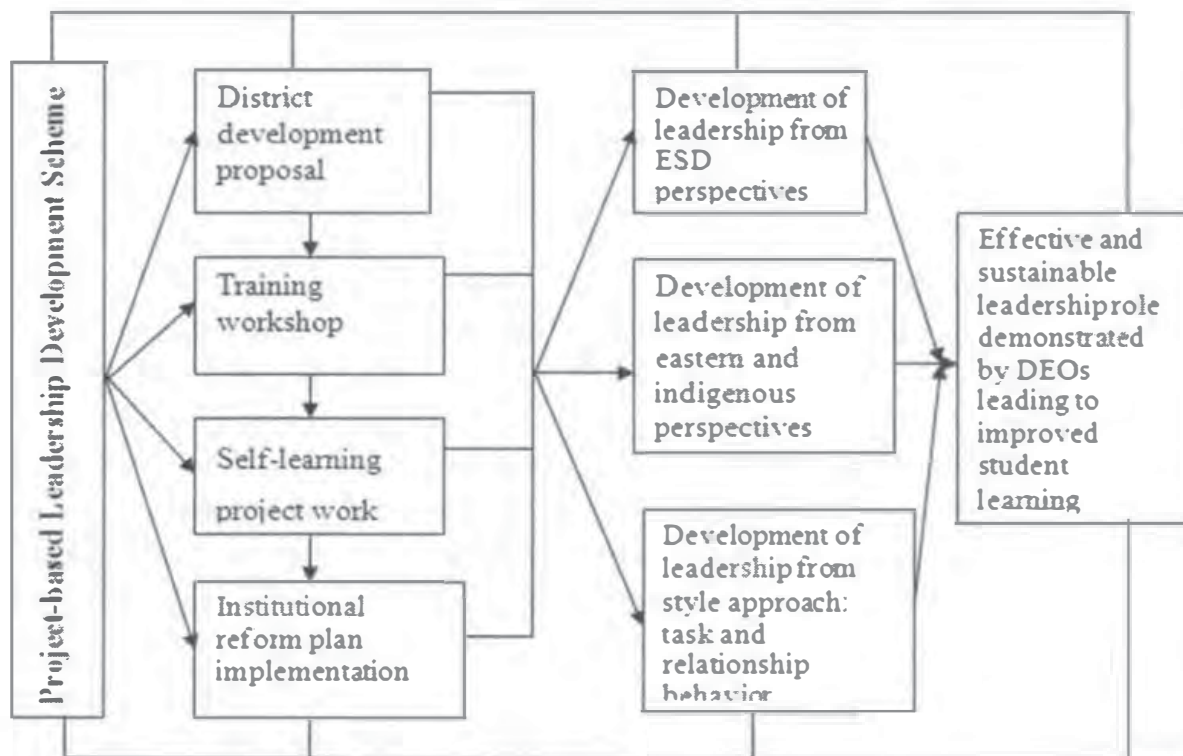


leadership behavior in leadership style. This signifies that DEOs need to possess both the qualities of leadership and managerial roles in a balanced way making these two mutually inclusive and complimentary to each other.

**Effective Measures of DEO's Leadership:** Leadership measures are the criteria based on which we can rate and judge the effectiveness of DEOs' leadership behavior. Effective measures are those features of leadership that the DEOs are supposed to demonstrate leading to the satisfactory results of the program implemented (Robbins & Sanghi, 2007; Ritzer, 2000). Key leadership measures discovered pertained to envisioning, critical thinking, and reflection, building partnership, participation in decision making, linking global and local knowledge, and using multi-methods. Besides, task and relationship behavior as well as the eastern theoretical perspectives on leadership paved the way for establishment of DEO's leadership measures. Thus, the key leadership measures also included the adoption of integrated model of formal, collegial, political, cultural, ambiguity, subjective model of management supplemented by both the task and relationship behavior and leader/manager roles in a balanced way possible.

**Leadership Capacity Development Schemes:** Capacity development scheme is the plan to increase the level of competency in DEOs to deal with the diverse situation. In the context of this study, capacity development scheme needs to capture the development of knowledge, skills, and attitude of DEOs along the task and relationship behavior, role of managers and leader for sustainable impact of educational programs in current diverse situation of Nepal. In view of this conviction, following is a suggested frame of DEOs leadership development scheme based on the findings of the study.

*Figure 1.* Project-based leadership development scheme for DEOs. The figure generated out of the findings of study.



The figure one above illustrates that DEOs' leadership development scheme should be arranged on project based self-learning mode by capturing the content of leadership development form ESD perspectives, eastern and indigenous theoretical perspectives and style approach of task and relationship behavior. This eventually would lead to effective and sustainable leadership resulting in the improved student achievement in schools.

### **Eastern Theoretical Ingredients Reflected in DEO's Leadership Behavior:**

The findings of DEOs' leadership styles and behaviors could be interpreted from different theoretical perspectives. The ontology of *Neti-neti* in Vedanta values that the real knowledge is one which is realized through the internal unobserved senses of the body-ethereal body (Radhakrishnan, 2002, Chaudhary, 1954). This signifies that leadership knowledge valued in one context may not be valued in another situation. In this vein, the notion of complete leadership can be interpreted in reference to the *Isha* Upanishad (Puligandla, 2008). *Isha* Upanishad opens its communication by revealing its essence with a hymn of peace saying  $\text{ç k"Of\{ dbM k"Of\{ ldb+ k"Of\{ t\ k"Of\{ d'bRot\} . k'Of\{ :o k"Of\{ d\bf o k"Of\{ d\} jfj\zlot\} .. ç zflGtM zflGtM zflGtM ..}$  meaning 'that is complete, this is complete. From the complete has evolved the complete. Having evolved complete from the complete, the complete yet remains complete. AUM ! Peace, Peace, Peace.' (Puligandla, 2008) This implies that DEOs' leadership behavior can be judged against their skill of developing wholeness for the sustainability of complete peace in the educational leadership and management.

Likewise, in Gita (Das, 2012) we find the role of *Yudhishthira* as a responsible leader just as the DEO was found behaving in the society with benevolence and moral value. Giving the reference of David Hume, Das (2012) compares Dharma of *Yudhishthira* to a ship that allows human beings to journey through live, just as it allows a merchant to travel to the farthest shore. Here the Dharma of DEO form the Educational for Sustainable Development (ESD) perspective is seen as leading a sheep. This conceptualizes that human beings can live together only if they are cooperative. In Gita *Sanjaya's* fundamental formula of success given by: "Wherever there is Krishna, the master of all mystics, and wherever there is *Arjuna*, the supreme archer, there will also certainly be opulence, victory, extraordinary power, and morality (Prabhupada, 2007). The formula goes like this: Wisdom (Sri Krishna) + Skill (*Arjuna*) = Victory, prosperity, power and sound policy. This formula is applied to the corporate world in this way: Wisdom (Corporate Leaders) + Skill (Executives) = Organizational growth and success (Rao, 2011). Wisdom here is regarded as the result of ethical practices, while skills are imparted by education. So, DEO's demonstrated leadership roles need to be reflected on these virtues.

The four noble truths of Buddhism (Puligandla, 2008) that life is suffering (*duhkha*); that suffering is not due to chance and caprice but is brought about by certain conditions which constitute the warp and woof of existence itself; that suffering can be eliminated by eliminating its causes; and that there is indeed a path, the one discovered and traversed by the Buddha himself, can lead to the setting of leadership measures for DEOs. The various conditions that produce suffering are expressed by the Buddha in the form of a chain of causes and effects made up of twelve links known as Dependent Origination. This Buddhist's



ontology of dependent origination leads to the point that everything DEOs do is dependent upon something other than itself. Once the cause of suffering is known by DEOs, it can be eliminated by the removal of the conditions on which suffering depends. For this, according to Buddha, among the eightfold path right speech, right action, and right livelihood pertain to conduct; right effort, right mindfulness, and right concentration, to discipline; and the remaining two, right views and right resolution, to knowledge and wisdom (Leeman, 2004; Puligandla, 2008). Findings of the study indicated that these features have to be reflected in DEO's leadership styles in the form of task and relationship behavior.

Moreover, DEOs' behavior of critical thinking, multi-methods and cultural sensitivity as effective leadership measures identified by the study has been backed up by epistemology of *Samkhya* which recognizes three independent sources and criteria (*pramanas*) of valid knowledge: perception, inference and testimony (Koirala, 2008; Puligandla, 2008). The two forces of *prakriti* and *purusha* represent dual role of DEOs as task and relationship behaviors in leadership. The ultimate realities of *Samkhya*, *prakriti*, the physical world, and *purusha*, the self, signifies the task and relationship behavior of DEOs' leadership measures. The physical world is the manifestation of *prakriti*, which is subtle and devoid of any consciousness signifies the task behavior whereas *purusha*, is the self within, which is pure consciousness and sentience signifies the relationship behavior (ibid.). According to *Samkhya* and Yoga (Puligandla, 2008), there is not one but many *purushas*, selves. This plurality of selves describing men as distinct and unique individual provides theoretical interpretation of maintaining relationships with diverse nature of people in diverse situation, even though the task set is unchanging and stable. Just as a mirror in a dark room cannot reveal the object unless there is light, *prakriti*, the unconscious physical entity needs the light of the consciousness of the *purusha* to produce the cognition and knowledge (ibid.). It is clear, then, that without *purusha* as pure consciousness there can be no knowledge. Similarly, linking task as *prakriti* and relationship as *purusha* (Leeman, 2004; Puligandla, 2008), study finding reveal that DEOs need to develop both task and relationship behavior in a balanced way (Northouse, 2010). The similar notion of *ying* and *yang* concept of Taoism also provides two extreme forces in the continuum of task and relationship behavior (Leeman, 2004). To develop effective leadership schemes for DEOs, the Yoga's knowledge of obtaining freedom from the shackles of *prakriti* (Puligandla, 2008), the worldly things through meditation and concentration are to be reflected in training course.

Likewise, the epistemology of *Vaisesika*, the two criteria of valid knowledge, perception and inference are bases of DEOs' understanding of the world where they work. The *Vaisesika* upholds epistemological realism, the doctrine that the perceived qualities and relations of objects are not subjective appearances but belong to the objects independently of our perceptions (Puligandla, 2008; Radhakrishnan, 2002). According to this theoretical interpretation, DEOs' perception of the stakeholders and subordinates is not what they always think of them rather it is different from their (DEOs') subjective judgment implying that the reality could be different from that of the subjective perception. It is because of this fact that many DEOs have found failing to settle the disputes in the district. According to the

epistemology of *Nyaya*, knowledge arises as a result of contact between the self and the non-self, that is, *Nyaya* follows the objective knowledge through ontology of realism (Puligandla, 2008). Compared with the task and relationship behavior of DEOs, self is interpreted as understanding the stakeholders and subordinates maintaining proper relationships and non-self is the task which is given priority to ensure the good relationship. More interestingly, *Nyaya* compares knowledge with the light of the lamp, which reveals the lamp as well as the objects around it. That is, the light is different from both the lamp and the object. Similarly, DEOs' knowledge of leadership behavior is manifested as light different from that of the diverse nature of the stakeholders he/she deals with and the result s/he received. This knowledge is generated out of the contact and interaction between the stakeholders-the objects and the lamp-the results produced out of leadership behavior. According to *Nyaya*, it is the valid knowledge, which is tested against the results and the stakeholders being dealt with. Following the valid and invalid concept of knowledge in *Nyaya*, DEOs' leadership measures can be interpreted meaning that they need to behave with valid knowledge, which is true and correct apprehension of an object (Puligandla, 2008). The six *pramanas* - sources and criteria of valid knowledge- put forward by *Vedanta* are the bases for DEOs leadership behavior as leader or manager in the district. Among those *pramanas* perception, inference and comparison are criteria that provide the theoretical insight for DEOs in reaching the right decision as leader or manager.

**Leadership Behavior Reflected in Nepalese Indigenous Practices:** A wide variety of indigenous knowledge and practices contributing to authentic leadership practices on task and relationship behaviors characterize Nepal's diversified cultural heritage. The practice of making decision by the elderly man and women in the family and village; ह्युल भोम्पा अर्थात् ग्रामिण सभा (village assembly) found in *Santan* community of Mustang; *Bheja* practice of *Magar*; त्यो 'thyo' of *Gurung* in western Nepal; *Gramin kachahari* to resolve disputes in local level, practice of settling dispute locally by चोहो ( a decision maker) getting consent of both sides in *Tamang* community (Tamang, 2064 B.S.); *Pancha Bhaladmi* (Five gentle men)–*Mukhya*, *Jimbal*, *Tahabil*, *Dhapuda*, *Gaura* – assigned roles and duty to perform the justice locally in *Magar* community (Budhamagar, 2064); *Naraulo* system of *Sinja*, *Jumla*: to look after the crops of the villagers, settling disputes and reflection (Tiwari, 2064 B.S.); *Badghar* system of *Tharu* community to settle disputes in the village and volunteer management of irrigation in the village by the traditional leader called *Barghar*; *Gauko aguwa* (village leader) and *gharko aguwa* (family leader) selected as executive leader at the time of *Maghi* (Sarvahari, 2011) are few notable example of Nepali indigenous practices of leadership where we can find the features of both task and relationship behavior. This signifies the balanced development of both task and relationship styles of leadership in education by the DEOs which is consistent with the informants' perspective on DEOs leadership behavior found in the study.

**Western Theoretical ingredients Reflected in DEO's Leadership Behavior:** Western proliferative social theorist's views are much attracted to the current dominant leadership style (relationship behavior) of the DEOs. Deconstruction theory in Derrida's



post-structuralism (Ritzer, 2000) that logo-centrism, centering to de-centering and difference and diffarance signifies the avoidance of the extremes of left (say task behavior) and right (say relationship behavior) by taking a moderate position or course of action. Derrida's theory of deconstruction discovers hidden assumptions. Derrida's post structuralism thesis that there are multiple realities; and the existing knowledge could be deconstructed for the sake of construction and innovation implies that unheard voices of the stakeholders have to be taken for granted by DEOs making centering to de-center and vice-versa. (Ritzer, 2000; Doshi, 2003). The change might have been possible for these DEOs as they dealt wisely with different thought and feelings prevailed in the diverse cultural and ideological groups and went with the spirit of the people living there. In this way, postmodern and post-structural social theory also provides base for leadership behavior of DEOs. Derrida in deconstruction argues that there is fragmentation and instability of language. In this vein, the DEOs' leadership capacity could be measured based on the extent to which s/he is able to capture the defragmented and hidden expressions of the diverse stakeholders. Giddens' structural theory of agency and structure; expectancy value model; social identity theory (Turner, 1982); social network theory describe the concepts that can provide the foundation for the task and relationship behavior of the DEOs as perceived by the informants in the earlier sections. Foucault's social theory establishes that knowledge, power and truth are interconnected. Power is diffused throughout society. It is always in circulation. Following this concept, the power is distributed in the society where the DEO is working and s/he has to decide what sort of task and relationship behavior need to be delivered so that the knowledge people have realized as the power could be understood well. In the context of Nepalese educational management, stakeholders and subordinates have regarded leadership differently; and are backed-up by their own concept of knowledge power relationship in the society. From this perspective, DEOs have some kind of leadership challenges. This influences the task and relationship behavior of DEO to different stakeholders.

Gramsci maintains that organic intellectuals are capable of both leading and representing groups of people who are dominated by social structures. Organic intellectuals are those who participate fully in the everyday life of a community, while at the same time manifesting political and moral leadership (Codd, 1998). Following this concept, DEOs' leadership role could be manifested in the cultivation of the people participation from the most disadvantaged and downtrodden groups. This notion of intellectual leadership has much in common with the radical pedagogy of Paulo Freire (1970). Freire argues that human beings constitute their own reality through cultural action, which may be directed toward liberation or oppression. In similar vein to Gramsci, Freire argues that critical awareness is never sufficient in itself because it achieves only liberation of the mind. Such awareness must combine with action (praxis) to achieve real social change (Codd, 1998). In this notion of praxis, both reflection and action are unified. Reflection without action is verbalism; action without reflection is activism (Freire, 1970 as cited in Codd, 1998). Freire's concepts of praxis, that is, action and reflection imply the translation of task and relationship behavior into each other so that one behavior could support and supplement to other. Here similarities are seen

between Frere's notion of praxis embodied in dialogue and Gramsci's reconstruction of the relationship between philosophy and common sense ~and Derrida's deconstruction (Ritzer, 2000) thesis of centering/de-centering. It gives way to a dialectical view of educational leadership in which reflection and action; political and moral leadership of organic intellectuals and deconstruction of traditional educational practices are unified suggesting that DEOs leadership behaviors along ESD features and task-relationship dimensions need to be backed up making theory and practice complementary to each other.

**Implications:** It is anticipated that the findings of the study will contribute as a valuable reference for educational professionals to effectively provide educational leadership in local level. Leadership behavior of DEOs' dominantly oriented towards the relationship behavior signifies that DEOs have to give more emphasis on task accomplishment. They are in this sense required to set standards of the programs with well planning, resource mobilization and ensuring genuine participation of subordinates and teacher unions, head teachers and resource persons in official decisions. Eventually, DEOs need to place proper focus on task accomplishment as well as maintaining proper relationship with the subordinates and other stakeholders in local level. In this regard, they should encourage the head teachers and the SMC members to project the status of schools and mobilize the local resources including the promotion of indigenous knowledge and skills practiced for long, which has been a neglected aspect in Nepal. In this regard, they need to demonstrate both roles as leader or manager contextually.

Department of Education is advised to redeploy the DEOs based on their leadership capacity and the situation where they can fit in. In other words, there should be a match between DEOs' leadership capacity and the situation where s/he works (Northouse, 2010). Besides, instructions for DEOs need to be circulated from the DOE to prepare their respective Annual Strategic Implementation Plan/Annual Work Plan and Budget (ASIP/AWPB) using the local resources and expertise. It implies that DOE has to monitor the activities of DEOs based on defined leadership measures or indicators developed in a balanced way using task and relationship behavior. Moreover, specific criteria need to be developed in terms of the sustainability of educational program and sustainability initiatives taken by the DEOs in the district.

The eastern theoretical concepts and principles reflected in the study imply that eastern methodology of leadership development such as self management, interpersonal relations, appreciative inquiry, indigenous practices of making decisions and resolving disputes, meditation, sacrifice, perseverance, combination of wisdom and skill, taking bold decisions for the sake of public good etc are the qualities that could be developed from the eastern theoretical perspectives. Moreover, in the context of globalization and explosion of knowledge, learners should not be restricted to just limited face to face mode of learning. Therefore, National Center for Educational Development (NCED) is advised to incorporate such principles in DEOs' leadership capacity development program using ICT based online trainings and other capacity development schemes.

This situation calls for the Regional Education Directorates (REDs) that they have to



devise standards of DEOs leadership assessment based on measures specific to the status and level of their region itself. Furthermore, REDs ought to be made responsible and authorized for the movement of DEOs within the region. In doing so, they can exchange the best practices of one district to another focusing on the balanced development of task and relationship behavior equally.

Local level stakeholders are the actual beneficiaries of the educational program launched by the DEO. It is expected from these stakeholders that they have a watchful view on DEOs performance. That is to say, they have to provide regular feedback to the head teachers, resource persons and DEOs about their performance and also contribute to the participative efforts of the DEO. When, on the other hand, DEOs were found deviating from the goals, these stakeholders can provide corrective measures. Stakeholders, instead of coming to the DEO with complaints and other problems, can suggest many innovative ideas for the betterment of district education that together leads to resolving the conflicts. This helps the DEOs not to be too much oriented towards only relationship behavior. The study, particularly in relation to *Madhesi* area, found that DEOs are more relationship oriented for fear of insecurity and uncertainty. In such a situation, stakeholders' initiatives make a significant difference in well functioning of DEOs in the districts.

Ministry of Education is expected to make aid agreement with the development partners (DPs) in view of the utilization of local resources building partnership with the local stakeholders rather than just fulfilling the interests of the DPs. This will support the DEOs to demonstrate desirable leadership behavior in the districts for sustainable development of educational program..

Foucault theory that power, knowledge, and truth are interconnected; power is diffused through society and it is always in circulation (Ritzer, 2000) means that leadership power is also in circulation in the organization. To keep oneself in the leadership position, one has to keep these three elements intact, or s/he should be ready to hand over the leadership roles. Leadership is not a function of position but rather represents a conjunction of ideas where each only a temporary designation meaning that leaders and followers become interchangeable (Foster, 1998). It was found in the study that the power is in circulation in the society but the circulation is confined within the circle of DEOs and the males only. This implies that DEOs leadership style is associated with the proper balancing of knowledge among males and females in the district.

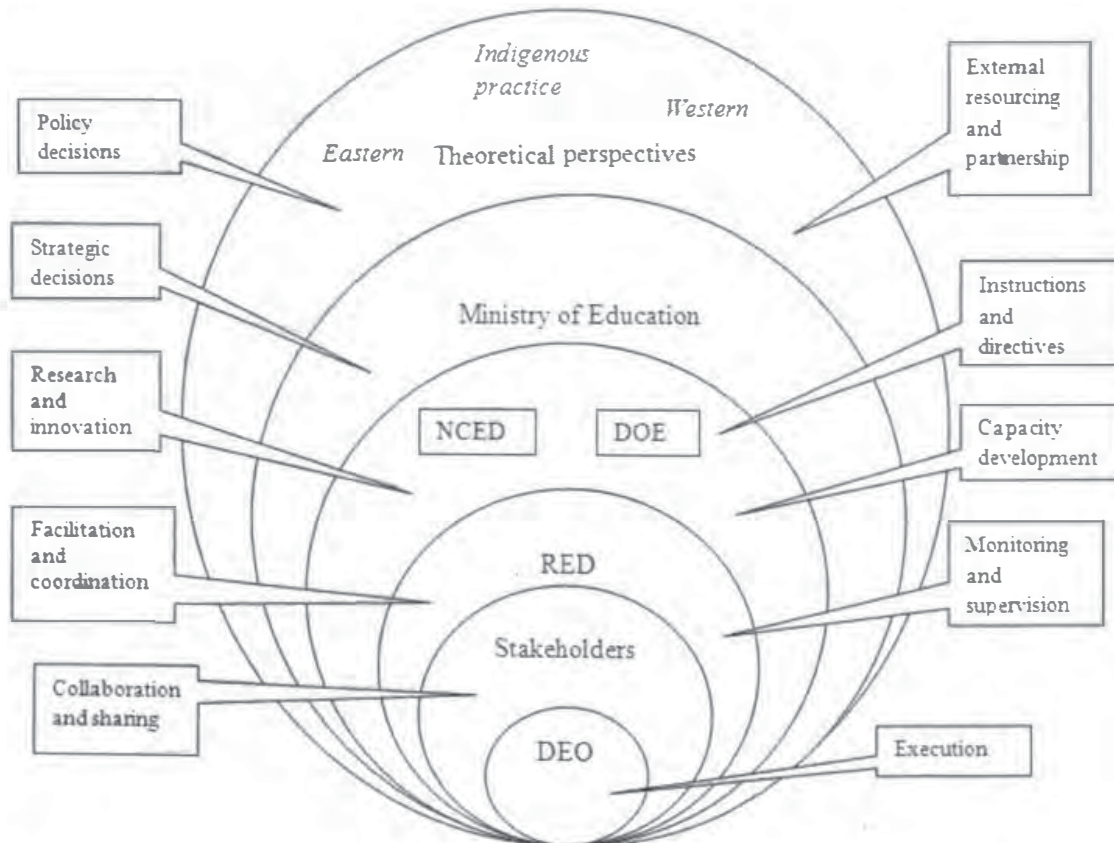
The style approach of leadership can be applied in many ways in ongoing leadership settings. DEOs can determine how they are coming across to others and how they could change behavior to be more effective; providing a mirror for managers that is helpful in answering question, "How am I doing as a leader?"; and using these assessments to improve their overall leadership styles (Northouse, 2010). This helps the DEOs to manage themselves and modify their leadership behavior in light of task and relationship dimension of leadership. Therefore, it is advisable for DEOs that they undergo regular self-assessment of leadership behavior using the style behavior tested in the study.

As investigated in the study, formal model, political model, cultural model, collegial

model, ambiguity model (Bush, 1995) are the key management models where conceptualized leadership role by DEO could be performed as per the situation since no single model of management/leadership is applicable in current situation of Nepal. These perspectives overlap in several respects. A degree of integration of these theories is required so that they can be presented in a clear and discrete manner producing synergized leadership roles. Such managerial models provide the DEOs to deliver the services with different role models. This is the way to make proper adjustments in the local community.

In light of the discussion, the following figure summarizes the essence of leadership implications dealt so far.

*Figure 2.* Summary of implications of research findings. The figure developed showing the hierarchical roles and relations in terms of implications of study findings.



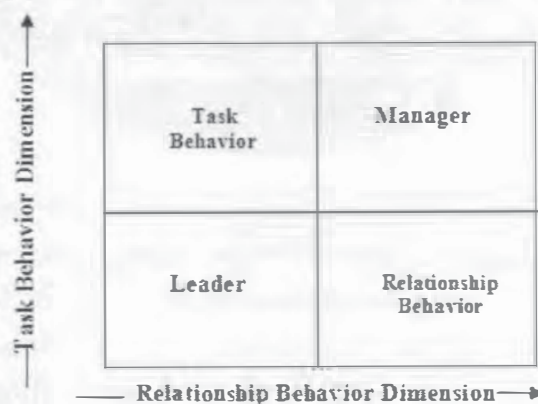
The figure two illustrates that DEO is the bottom level important point from where all leadership behaviors are executed. All other agencies above it are supposed to facilitate the DEO to smoothly implement the program in the district. In connection with DEOs' leadership roles, DEO her/himself is responsible to effectively carry out various leadership roles. However, it is the duty of upper level agencies in the network of ministry to exert their respective roles to facilitate the DEO who is at the frontline of service delivery. At the same time, the role of local stakeholders cannot be undermined in making DEOs' leadership effort a success. In order for DEO to demonstrate effective leadership behavior, RED is responsible for monitoring the activities performed by the DEO and facilitates them by coordinated and integrated approach in the development region. Likewise, being a mandated agency in educational human resource development for Ministry of Education, it is imperative for



NCED to design, develop, and deliver sustainability based leadership capacity development programs for DEOs and also conducts research and innovative activities on leadership development. It is required for DOE to provide clear strategic instructions and guidelines for DEOs so that they can envision for the future of district education and provide better leadership in the districts thereby resulting in the better performance of the schools. Similarly, MOE is advised to amend, revise, and issue the policy, rules, and regulation relevant to sustainability of leadership in the districts. At the top of all concerned agency is the theoretical perspective that provides the conceptual direction for leadership behavior at all levels.Ê

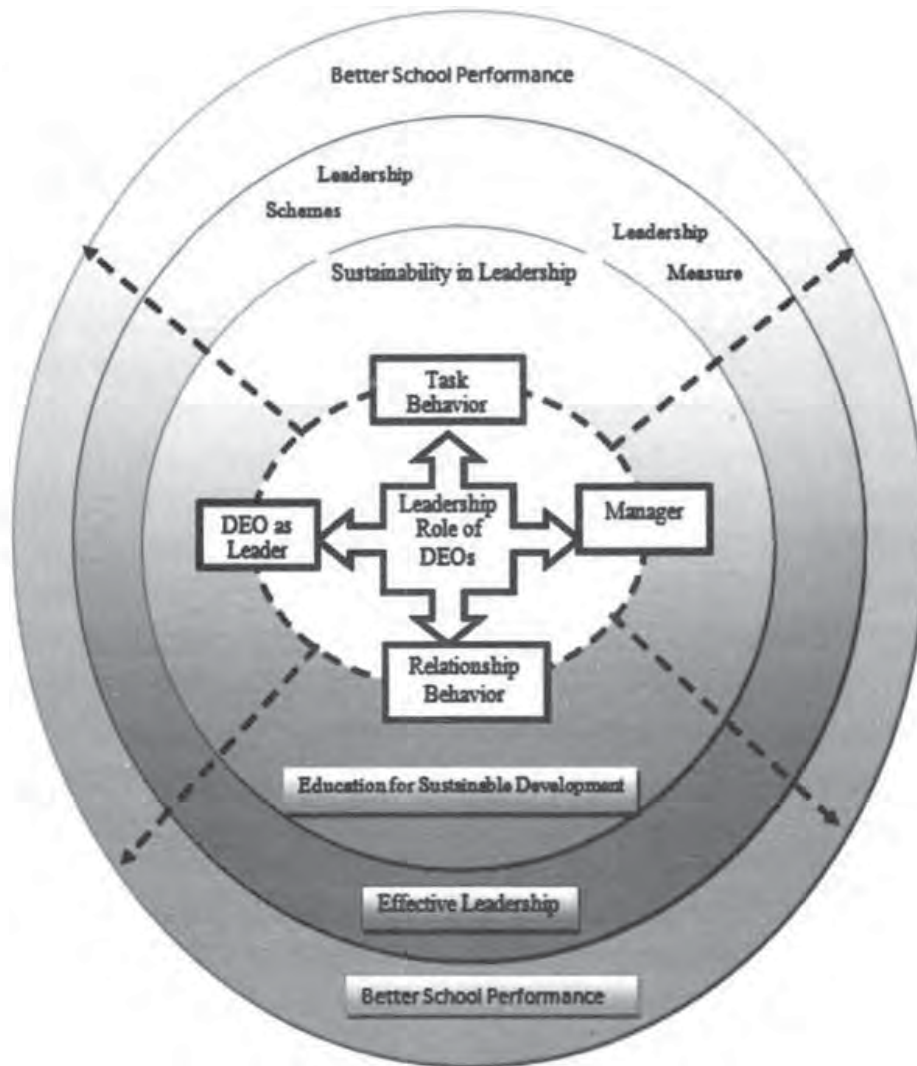
**Conclusion:** In the long run, it could be claimed that for the sustainable educational leadership development: i) task and relationship behavior need to be demonstrated in a balanced way; ii) criteria or measures of DEOs' leadership behavior need to be established on the basis of sustainability perspective; iii) sustainability is not only the term to be used in development and environment area but necessarily in education management. It is because education prepares for every aspect of human life and environmental sustainability. The study establishes the idea that *Educational Leadership is the combination of skills and behaviors pertaining to the alignment of people to desired goal with commitment for the justifiable distribution and utilization of resources in present and the future.* Finally, following is the synthesized understanding from the styles and dimensions of DEOs' leadership, which could be viewed in a continuum.

*Figure 3.* Styles and dimensions of DEOs leadership in continuum. The figure developed out of the consolidated understanding of the study on 'Styles and Dimensions of DEOs' Leadership in Nepal'.



As the figure three shows, DEOs demonstrated the role of leader or manager in one continuum and task and relationship behavior on the other. These roles are performed not exclusively but in a continuum contextually. Conceptualizing the leadership style along task and relationship dimensions, it could be realized that leader's role is more oriented towards the task behavior whereas manager's role towards the relationship behavior. Similarly, viewing from sustainability perspectives in educational leadership, DEO's leadership could be synthesized as follows:

Figure 4. Leadership role of DEOs from sustainability perspectives. The figure generated as a consolidated understanding that the researcher developed from my study.



The figure four above illustrates that leadership style of DEO could be viewed from four dimensions, viz., task behavior, relationship behavior, leader, and manager in continuum. That is to say, DEOs perform along lines of task-relationship continuum and leader-manager continuum moving back and forth contextually. Together with this, they move forward along the circle of these four roles from any point to subsequent following points continuously. This dynamism leads to the leadership for sustainability in education. In order to complement this process of sustainability in leadership roles effectively, DEOs are to be judged against effective leadership measures; and capacitate with leadership capacity development schemes. Eventually, all these circles lead to better school performance based on the principle of educational for sustainable development.

Eastern philosophical/theoretical premises provide abundant source of leadership development features whereas western theories provide practical interpretation of leadership in action. Convergence of both theoretical bases is the key to better leadership behavior. Empowerment of the stakeholders and subordinates along the continuum of task and relationship behavior leads to the sustainable leadership for sustainable development. DEOs'



role as leader or manager demands the synergy of all theoretical concepts, which, in turn, to be transformed into the hearing the voice of unheard and marginalized ones in delivering of services in grass-roots level of educational management.

## References

- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Budhamagar, B.K. (2064). Magar Jatiko Sanskar ra Ritiriwaj. In B.N. Koirala, A. Khadka & R. Khadka (Eds.), *Nepalma raithane loktantrik abhyas (Indigenous democratic practices of Nepal)*, (pp.102-115). Kathmandu: Nepal Srijanatmak Adhyan Kendra.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Chaudhari, H. (1954). The Concept of Brahman in Hindu Philosophy. *Philosophy east and west*, 4(1), 47-66. University of Hawai Press.
- Codd, J. (1998). Educational Leadership as Reflective Action. In J. Smyth (Eds.) *Critical perspectives on educational leadership*. USA: The Falmer Press.
- Das, G. C. (2012). *The difficulty of being good*. New Delhi: Penguin Books
- Doshi, S.L. (2003). *Modernity, post modernity and neo-sociological theories*. Delhi: Rawat Publications.
- Drucker, P. F. (2003). *Management challenges for 21st century*. New Delhi: Butterworth Heinemann.
- Foster, W. (1998). Towards a critical practice of leadership. In J. Smyth (Eds.) *Critical perspectives on educational leadership*. USA: The Falmer Press.
- Freire (1970). *Pedagogy of the oppressed*. England: Penguin Education Politics.
- Hargreaves, A., & Brennan, T.M. (n.d.). *Sustainable leadership & development in education: creating the future, conserving the past*.
- Khanal, K. P. (2012). *Styles and Dimensions of District Education Officers' Leadership in Nepal*. An unpublished M.Phil. thesis submitted to Tribhuvan University.
- Khera, S. (2005). *You can win*. New Delhi: Macmillan India Ltd.
- Koirala, B.N. (2008). Educational Justice for Diversified Nepali Children. *Journal of education and research*, 1(1)13-20. Kathmandu: Kathmandu University.
- Leaman, O. (2004). *Key Concepts in eastern philosophy*. New York: Routledge.
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Delhi: Sage Publication India Pvt. Ltd.
- Prabhupada, S. (2007). *Bhagavad-Gita as it is*. Mumbai: The Bhaktivedanta Book Trust.
- Puligandla, R. (2008). *Fundamentals of Indian philosophy*. New Delhi: D.K. Printworld (P) Ltd.
- Radhakrishnan, R. (2002). *Indian philosophy. vol.1*: Oxford University Press.
- Rao, S. P. (2011). The Gita for Empowering Leaders. *The human factor*. Retrieved from [www. strategicleadershipsociety.org.pdf](http://www.strategicleadershipsociety.org.pdf).

- Ritzer, G. (2000). *Sociological theory*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Robbins, S. & Sanghi, S. (2007). *Organizational behaviour*. New Delhi: Pearson Education.
- Sarvahari, K. R. (2068 B.S., Magh 10). Hamro Nepal Ramro Nepal. *Radio ujyalo ninety network*. Kathmandu.
- Svensson, G., & Wood, G. (2005). *Sustainable components of leadership effectiveness in organizational performance*.
- Tamang, A. Y. (2064). Rajyako Prunarsamrachanako Sandarvama Tamang Lokparipatiko Prunarawalokan. In B.N. Koirala, A. Khadka & R. Khadka (Eds.), *Nepalma raithane loktantrik abhyas (Practice of indigenous democracy in Nepal)* (pp.174-190). Kathmandu: Nepal Srijanatmak Adhyan Kendra.
- Tiwari, D. P. (2064). Janajatiko Sankritima Paine Loktantrik Mulayaharu. In B.N. Koirala, A. Khadka & R. Khadka (Eds.), *Nepalma raithane loktantrik abhyas* (pp.144-149). Kathmandu: Nepal Srijanatmak Adhyan Kendra.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.



# Techniques of Teaching in Diverse Classroom

Lav Dev Bhatta

Mahendra Ratna Campus, Kathmandu

Email: lavdevbhatta@yahoo.com

## Abstract

*This article is about culturally responsive science classroom management. Nepal is a multicultural country so classrooms are also not far from it. These techniques would be fruitful for management of diversity in the classroom, which is an emerging issue of today. Main objective of this article is to give ideas for ensuring culturally responsive and culturally relevant classroom in multicultural classroom. Documents related to multicultural education analyses and ideas on culturally responsive classroom management were determined based on the literature. The article initiated with brief context of Nepali schools reality, classroom management with respect to both physical and psychological lenses. Finally, the article terminates with brief conclusion and giving education implications.*

**Key words:** Culturally responsive, culturally relevant, multicultural.

## Context Analysis

Constitutionally Nepal is multicultural, multilingual and diversity rich country. A school is a miniature society in the eyes of Johan Dewey so schools are also multicultural, multilingual, and diverse in nature. On observing the figures of the total enrolment at the school level, girls' enrolment constitutes almost 50.1%, i.e., 50.5% at primary level. In comparison to their share in the total population at around 12%, the share of Dalit enrolment is 21.5% at primary level and in comparison to their share in the total population at around 40%, the share of Janajati enrolment is 38.2% at primary level. Furthermore, out of the total students at primary levels 1.2% students are with different kinds of disabilities (DoE, 2010). In order to improve the situation of the education system should address the diversity of classroom situation through multicultural lens. Suitable ways for multicultural classroom management can play crucial role to ensure the identity of marginal community and improve the situation of equality and equity in the world of education.

Hence, this article focuses on the subject of how to make multicultural classrooms culturally responsive and relevant. First section of article is about Nepalese context, second is on physical and psychological management of multicultural science classroom, third section is conclusion and finally article is terminated by drawing education implications.

## Heterogeneous Classroom Management for equity

The term classroom management refers to all those activities necessary to create and maintain an orderly learning environment such as planning and preparation of materials, organization, decoration of the classroom and certainly the establishment and enforcement of routines and rules (<http://peoplelearn.homestead.com>). From the above

statement, classroom management has two broad dimensions. First dimension is about the management of physical environment and second dimension about the management of teaching learning activities in the classroom or psychological environment of the classroom.

### **Lesson for Management of Physical Environment of the Classroom**

Management of physical environment of classroom leads management of both seating chart (seat management of the students) and classroom decoration (<http://www.myclassroommanagement.com>).

#### **Seating Chart Management**

The seating chart management in the classroom should have following characteristics:

- i. All seats should be managed in such a way that each student can clearly look at the teacher and the teacher can take a moment in each student.
- ii. All seats need to be managed in the way that the teacher can quickly reach to each student at a moment to handle any academic or behaviour problem that may come at the time of teaching learning activities.
- iii. If the height of benches is same in classroom, taller students should sit at the backside of the classroom.
- iv. If the height of benches is not same, (taller benches kept at the backside of the classroom) then planning of seats in the classroom should have rotation system so that all the students would get equal opportunity to sit in the front side of the classroom.
- v. Space in the classroom should be sufficient to conduct teaching learning activities through group work or collaborative manner.
- vi. According to government, standard norm (0.75) square meter area is required for one student in primary and one square meter area for lower and secondary level classroom.

#### **Classroom Decoration**

Classroom decoration is the second aspect in the management of physical environment of the classroom in multicultural situation. Following techniques are crucial for multicultural classroom decoration.

- i. Culturally responsive classroom management advocates for appropriate decoration of classroom by pasting different posters representing contribution of various castes, pictures that motivate the students towards study, different sayings of heroic people, various pictures showing the cultural aspect of different students and various materials prepared by the students inside the classroom.
- ii. Multicultural decoration should be meaningful and it should not be just a decoration on the walls, it must be tied to class activities and content of different subjects too. The literature that students read, the art and music they like and the events they learn. Moreover, the classroom should reflect a life style of different races, cultures and ethnicities.
- iii. The decorations on the wall should focus on reflection of what the class is doing.

#### **Modifying Management of Teaching Learning to Address Diversity**

Management of teaching learning activities or management of psychological



environment of the classroom consists of all the classroom practices. In the circle of management of psychological environment of the classroom, this section consists of techniques for ensuring equity and equality with respect to language of instruction, classroom activities, assignment system, extra curricular activities and assessment system.

### **Language of instruction**

Multicultural classroom consists of diversity of mother tongue, single language used as medium of instruction may not ensure justice for all the students. So, to ensure identity to all students including marginal group students in terms of medium of instruction following techniques can use by science teachers in the multicultural science classroom:

- i. multilingual education
- ii. bilingual education
- iii. instruction in students mother tongue

### **Planning**

Teachers should give importance to lesson plan and they should have knowledge on preparing culturally responsive lesson plan. This section focuses on following techniques, which are required for planning in multicultural classroom.

- i. Prepare classroom routines, school rules and regulations for better and systematic school management including the pedagogy.
- ii. stress on the preparation of lesson plan based on the study of students cultural background

### **Alternative Ideology for Teaching Methods**

Teaching methods are ways or strategies for meaningful teaching learning activities. There are different types of teaching methods in teaching science. Teaching methods for any class should selected based on situation of content, number of students, level of students, capacity of teachers, and availability of learning aids. Especially for culturally diverse classroom teacher should emphasized on following techniques:

- i. think-aloud, reciprocal questioning, interdisciplinary units, cross-cultural activities, instructional scaffolding, open ended projects, cross cultural literature discussion etc as appropriate methods for multicultural classroom .
- ii. Students of marginal group have synergetic cognitive styles of learning so teacher should focus on activities of students as working cooperatively rather than independently, they do not block out their peers, but rather attempt to integrate personal relationships into learning tasks.
- iii. during teaching learning activities multiple activities should encourage in the classroom. If only one thing is happening for a long time classroom activities become bored.
- iv. At the time of selection of teaching activities teacher should prefer kinetic and tactile involvement of students as well as discussion.
- v. Cross-cultural activities and collaborative teaching is suitable for effective learning of the students in culturally diverse classroom.
- vi. Cooperative and multiple activities are quite fruitful for minority class students
- vii. Teacher's effort should identify the needs of students rather than maintaining their discipline.

- viii. Student centred teaching should fostered in the classroom rather than teacher centered activities.
- ix. Teacher should play the role of cultural organizer, mediator, facilitator and orchestrators of social context rather than depositor of knowledge as banking concept in education system.
- x. a teacher should have respectful belief in students, ability and desire to learn, he/ she should expert in instruction and management, and support students.
- xi. Classroom practices should be participatory, child friendly and democratic rather than autocratic one-way communication with strong rod of discipline.
- xii. Teacher should be a cultural mediator and create bridges between student's family and or cultural perspective to what they are learning in schools.
- xiii. Classroom should be place for teaching multiple worldviews of peoples from different cultural groups including both marginal and mainstreaming class.
- xiv. Teacher should balance in asking questions he/she should not give more emphasis to any social group or person at the time of asking questions to the students in the classroom.
- xv. Teacher should give the examples of contribution of boys, girls, dalits, janjatis, madhesies, and other marginal groups of the society at the time of teaching with examples of contribution of persons given in the book.
- xvi. Classroom teaching should focus on ethnic issues with the use of heroes, holidays and contribution tends to gloss over important concepts and issues related to the victimization and oppression of ethnic groups and their struggle against racism.
- xvii. At the time of teaching, the teacher should link the life experiences of students with his or her teaching so that students pay attention to teaching.
- xviii. The teacher should feel the need to change his or her teaching methodology every time.
- xix. Finally, the teachers should be responsive to student's cultural diversity.

### **Culturally Relevant Learning Aids**

Learning aids are materials, which are essential for effective teaching learning activities in the classroom. Teachers should pay attention to following points at the time of preparing learning aids for multicultural classroom:

- i. He/she focus on use of culture specific materials, which can help students liberate from oppression.
- ii. Generally, computer, posters, historical and contemporary contributions of minority students, references to people from different ethnic and cultural groups, examples of minority persons or groups, devices relevant to student experiences, role models, biographical readings about minorities, cultural experiences of the child and family and culture friendly learning materials are suitable for multicultural classroom.
- iii. Teachers efforts should be serious on developing teaching materials and use such easily available local material in teaching science in the classroom.
- iv. Internet should be used as a source of culture friendly learning aids so teachers and students should pay attention on appropriate use of internet.

### **Culture Centred Motivation**

Factors, which increase the vigour of an individual's activity, are motivations. it is an



internal state that states arouses, directs and maintains human behaviour. Some students seem naturally enthusiastic about learning, but many need-or expect-their teachers to inspire, challenge, and stimulate them: "Effective learning in the classroom depends on the teacher's ability ... to maintain the interest that brought students to the course in the first place" (Erickson, 1978,). Teacher should use following motivation schemes to motivate students in the multicultural science classroom:

- i. Objectives of the teaching learning should clarify at the starting of session.
- ii. Teacher should meet with students for advising and motivating them.
- iii. If students do not come to school in time the teacher should encourage them to come school in time.
- iv. While motivating students' teacher should not change any students of advice, he or she might give to a member of his or her own gender or ethnic group.
- v. Students should be encouraged to explore perspectives outside their own experiences.
- vi. Students should be involved in variety of activities and all students should get opportunity to know each other.
- vii. More specifically, multicultural students can be motivated through culturally responsive teaching methods, instructional materials, group assignments, positive reinforcement, and selection of content with the interests of learners, continuous evaluation, and extra curricular activities.
- viii. Feedback should indicate what is wrong to the work and what need to improve (Tanner and Jones, 2008).
- ix. Teachers should give verbal positive reinforcement as 'good', thank you and so on for the correct responses of the students.
- x. Teacher should give symbolic prize (pencil or pencil sharpener etc) to the students whose assignment is clean.
- xi. teacher must help the students having no desire to achieve.
- xii. Stakeholders should prefer the decentralized type of curriculum in which teachers should able to link it with local condition in term of selection of content with the interest of students.
- xiii. Teachers practices should be focused on serching new veins in education sector though the use of internet and computer to make the rainbow culture in the culturally diverse classroom.

### Assignment System for Equity

Assignment can improve retention, understanding, higher order thinking, improve study habits and promote positive attitude to learning effectively. Furthermore, it can develop student's autonomy and independence, self-direction and responsibility. Hence, following assignment system is suitable for the multicultural science classroom.

- i. Assignments should foster the group work for collaborative learning activities.
- ii. Assignment should recognize student's diverse background and interests.
- iii. Teacher should give group assignment to his/her students.
- iv. Teachers should check assignment regularly giving written informative feedback.
- v. Assignments based on internet should be give to the students.

## Using Assessment for Equity

The term assessment is used in the sense of judging the extent of students learning (Freeman and Lewis, 2005). Assessment is a major contributor to raising standard in school in terms of teaching, learning and achievement (Cohen, Mnion and Morrison, 2008). the main goal of classroom testing and assessment is to obtain valid, reliable and useful information concerning students' achievement (Linn and Miller, 2008). There are several points for assessment in multicultural practices.

- i. focus on testing the effectiveness of government policies, motivating teachers, selecting students and controlling the curriculum
- ii. provide information to parents and teachers
- iii. Teacher should evaluate teaching, analyze the students, provide feedback, plan the future teaching, motivate students, identify areas of weakness and encourage students to develop skills of self-assessment.
- iv. Assessment should reflect for learning and of learning both. Assessment for learning is also called formative evaluation and assessment of learning known as summative evaluation.
- v. Practice different types of assessments as norm referenced, criterion referenced, diagnostic, formative, summative, impassive, and authentic and performance assessment in education system
- vi. Use written test (test and examinations) and non-written test (observation, practical activities, questioning, interview, presentation etc.
- vii. Address the interest and needs of students from diverse culture.
- viii. Make different criteria for students whose mother tongue is language of instruction and whose language is not reflected in the classroom.

## Alternative Perspective on Extracurricular Activities

Extra curricular or co-curricular activities are referred to as an integral part of a school programme. This activity leads to enriching students learning and to enlivening the school atmosphere. We should practice following extracurricular activities for multicultural classroom:

- i. School should manage various activities as debates, drama, games and sports, scout, first aid, dancing, club, community services, literacy contest, science exhibits, literacy camping, summer winter camps, field trips, patriotic and entertaining songs, folk songs, contests, educational training, national festivals and afforestation programmes.
- ii. Equality of opportunity should afford to members of all ethnic and cultural groups at the time of conducting extra curricular activities.
- iii. Extracurricular activities should address the demands and interests of all ethnic, gender, lingual and cultural groups.
- iv. Cultural programmes for giving identity to all cultural and ethnic groups, games suitable for girls, boys and disables, outing programmes are essential for giving equal opportunities to all caste and ethnic groups.
- v. Similarly, music dramatic play and movement raise the spirit of students; moreover, it establishes the collective and power-up memory in students.



## Concluding Remarks

Nepal is rich in terms of topography, culture, language and ethnicity. In urban areas, population is more diverse in comparison to the schools in rural areas due to internal migration. Our classrooms are reflection of the social dynamics of population. Hence, majority of the classroom of Nepal are linguistically, culturally, ethnically diverse. To fulfill the needs of this diversity of classroom practices should be made culturally responsive and relevant. Moreover, all the practices should focus on ensuring equality and equity for all students from schools side.

## Implications for Practice in Nepalese Science Classroom

Nepal is a multicultural cultural country so classrooms are also rich in multicultural situation. All the stakeholders of education should realize that addressing of multiculturalism in classroom is the burning issue of today. Hence, in the same vein following educational implications for multicultural classroom teaching can be drawn from this article:

- i. There is need of training programmes for the teachers including science teachers to make them able to manage the classroom, decorate it well, and apply different teaching methods and techniques to address the students having different economic status, language, caste, culture and gender. Moreover, the training should focus to uplift the status of the students of diverse background.
- ii. During teacher's selection procedure, the administration should prefer multilingual teacher who is more conscious about the student's culture and economical background.
- iii. Curriculum, textbook, and teachers guidebook should be culturally responsive and relevant.
- iv. Improvement of assessment system, assignment system, and other classroom practices and cocurricular activities should be on the principle of equity and equality.
- v. Alternative ways should be searched in the world of education to ensure justice for all and make mosaic culture in the country.

## References

- Bhatta, L. (2012). *Classroom Practices at Primary level: A Multicultural Perspective*. Tribhuvan University. Kathmandu: Unpublished M.Phil Thesis.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *A Guide to Teaching Practice*. New York: Tylor and Francis group.
- DEO (2010). *Flash I Report 2067*. Sanathimi, Bhaktapur: Author
- Erickson, S. C. (1978). "The Lecture." *Memo to the Faculty*, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Freeman, R. and Lewis, R. (2005). *Planning and Implementing Assessment*. London and New York: Tylor and Francis Group.
- <http://peoplelearn.homestead.com>
- <http://www.myclassroommanagement.com>
- Linn, R., Miller, M. (2008). *Measurement and Assessment in Teaching*. Pearson: India.
- Tanner, S., Jones, S. (2008). *Assessment: A Practical Guide for Secondary Teachers*. London: Continuum.



370

NEP-S

2013

Education Journal

Arch 6 3142