शिक्षक कार्य सम्पादनमा आधारित पारिश्रमिकः सम्भावना एवम् चुनौती

सुशन आचार्य (पिएचडी)

सह प्राध्यापक, शिक्षा शङ्काय, त्रि.वि.वि.

लेख सार

शिक्षाको गुणस्तर जुनसुकै तह वा अवस्थामा रहे पनि र त्यसका लागि जस्तो सुकै उपायहरू अपनाए पनि गुणस्तर निर्धारण गर्ने प्रमुख तत्वको रूपमा संसारभर शिक्षकलाई नै मानिन्छ। तसर्थ शिक्षकको उत्प्रेरणा जगाउने र उनीहरूको सेवाको गुणस्तर उकास्न, कार्य दक्षता बढाउन, व्यवहारमा सुधार ल्याउन विभिन्न खाले उपायहरू अपनाइन्छन्। अनेका खालका प्रयासहरू कार्यान्वयन गरिन्छन्। तिनैमध्ये एउटा प्रचलित उपाय शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिक हो, जुन मानवीय व्यवहार परिवर्तन सम्बन्धी सिद्धान्तमा आधारित छ। शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिकलाई धेरै जसो अवस्थामा विद्यार्थीको उपलब्धी र शिक्षकको कक्षाकोठाभित्रको अभ्याससँग गाँसिने गरिन्छ। शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिक विभिन्न ढाँचाका हुन्छन्। शिक्षकलाई पुरस्कृत र दण्डित गर्ने नेपालको पनि आफ्नै खाले प्रणाली छ जुन अन्य देशहरूमा कार्यान्वयन गरिएका शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिक भन्दा भिन्न छ। यो लेखमा यिनै विविधता तथा तिनको प्रयोजन एवम् परिणाम बारे छलफल गरिएको छ।

विषय प्रवेश

गुणस्तरीय शिक्षा, सेवा प्रदायकको जवाफदेहिता र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा सेवा प्रदायकको जवाफदेहिताको प्रभाव संसारभर चलिरहने छलफलका विषय हुन्। शिक्षा क्षेत्रभन्दा बाहिर अन्य क्षेत्रसँग आव्दध सरोकारवालाहरूको पनि यो निश्चय नै चासोको विषय हो। कतिपय विकसित मुलुकहरू आफूहरूले प्राप्त गरेको शैक्षिक गुणस्तरलाई जोगाइ राख्न र निरन्तरता दिन प्रयासरत छन्। उनीहरू विभिन्न खाले नवीन उपायहरूको निर्माण एवम् प्रयोगमार्फत् यो काम गर्दै छन्। भने प्रायजसो विकासोन्मुख देशहरू उक्त गुणस्तरको तहसम्म पुग्न नै सङ्घर्षरत छन्। यद्यपि शिक्षाको गुणस्तर जुनसुकै तह वा अवस्थामा रहे पनि र त्यसका लागि जस्तोसुकै उपायहरू अपनाए पनि गुणस्तर निर्धारण गर्ने प्रमुख तत्वको रूपमा शिक्षकलाई नै मानिन्छ। तसर्थ शिक्षकको उत्प्रेरणा जगाउन र उनीहरूको सेवाको गुणस्तर उकास्न, कार्य दक्षता बढाउन तथा व्यवहारमा सुधार ल्याउन विभिन्न खाले उपाय एवम् प्रयासहरू परीक्षण तथा कार्यान्वयन गरिन्छन्। ती उपायहरूमध्ये एउटा प्रचलित उपाय शिक्षक कार्य सम्पादनमा आधारित पारिश्रमिक (Teacher Performance Pay) हो। शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिक प्राय जसो नगदमा दिइन्छ भने कहिले जिन्सीमा पनि प्रदान गरिन्छ। यो उपाय मानवीय व्यवहार परिवर्तन सम्बन्धी सिद्धान्तमा आधारित छ। शिक्षक कार्य सम्पादन पारिश्रमिक (शि.का.स.पा.) धेरै जसो अवस्थामा विद्यार्थीको उपलब्धि र शिक्षकको कक्षाकोठा भित्रको अभ्यास (क्रियाकलाप, व्यवहार, शिक्षण विधि, इत्यादि) सँग गाँसिने गरिन्छ।

यो लेखमा नेपाल लगायत अन्य विभिन्न देशहरूमा लागु गरिएका शि.का.स.पा. का अनुभव एवम् सिकाइहरूलाई समीक्षा गर्ने प्रयास गरिएको छ। प्रस्तुत उदाहरणहरूले विविध सामाजिक, आर्थिक, एवम् भौगोलिक पृष्ठभूमिहरूको प्रतिनिधित्व गर्दछन्। यो समीक्षाले कुनै कुनै देशहरू वैयक्तिक शि.का.स.पा. प्रति आकर्षित भएको देखाउँछ भने कुनै कुनै देशहरू वैयक्तिकबाट सामूहिक शि.का.स.पा. प्रति लागेका पनि छन्। शि.का.स.पा. को अपेक्षित परिणाम भने मिश्रित देखिन्छ।

अन्तरराष्ट्रिय अनुभव

भारतको आन्ध्र प्रदेश राज्यमा परीक्षण गरिएको शि.का.स.पा.को मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क र शि.का.स.पा. बिच सकारात्मक सम्बन्ध पायो (Mularidharan & Sundararaman, 2011)। यो परीक्षणमा वैयक्तिक र सामूहिक दुबै शि.का.स.पा. ले विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क राम्ररी सुधाऱ्यो। वैयक्तिक शि.का.स.पा. परीक्षण गरिएको विद्यालयहरूमा विद्यार्थीको विषयगत प्राप्ताङ्क जाँचिएको थियो भने

सामूहिक शि.का.स.पा.मा विद्यालय तहको औसत प्राप्ताङ्क जाँचिएको थियो । पारम्परिक ढङ्गको सर्तविहीन विद्यालय सहयोग (जस्तै सामग्री, थप शिक्षक व्यवस्था, इत्यादि) प्राप्त गर्ने विद्यालयका विद्यार्थीहरूको पनि सकारात्मक परिवर्तन नभएको होइन तर यिनको तुलनामा शि.का.स.पा. लागु गरिएका विद्यालयमा सिकाइ उपलब्धिमा उच्च प्रभाव परेको थियो र तिन खण्ड ज्यादा लागतको प्रभावकारिता देखियो । यसको प्रभाव अन्यत्र पनि छरियो, जस्तै शि.का.स.पा. परीक्षण नगरिएका विषयहरूमा पनि विद्यार्थीको प्राप्ताङ्कमा सुधार भयो । तर Filgio तथा Kenny (२००७) ले झैं Mularidharan र Sundararaman ले पनि बढी शैक्षिक योग्यता प्राप्त र राम्ररी तालिम प्राप्त शिक्षकहरूले नै कार्य सम्पादन पारिश्रमिक परीक्षणमा बढी राम्रो गरेर देखाएको पाए । तसर्थ शिक्षकहरूको उत्पादकत्व बढाउँदै सम्पूर्ण विद्यालयको प्रभावकारिता बढाउने सम्भावय उपाय शि.का.स.पा. नै हुन सक्छ भन्ने सुझाव Mularidharan र Sundararaman ले प्रस्तुत गरेका छन् ।

Woessmann (२०११) ले Programme for international student assessment (PISA) को सन् २००३ को अन्तरदेशीय तथ्याङ्क (विद्यार्थी उपलब्धि) र शि.का.स.पा. बिचको सम्बन्ध विश्लेषण गरे । यो क्रममा उनले पाए कि शि.का.स.पा. लागु नगरिएका देशका भन्दा सो लागु गरिएका देशका विद्यार्थीहरूले गणित, विज्ञान र पढाइ (reading) मा निकै राम्रो उपलब्धि हासिल गरे । विद्यार्थीको उपलब्धि भन्दा अन्य सूचकहरू जस्तै शिक्षक योग्यता, शिक्षण सर्त, वरिष्ठता, इत्यादिमा आधारित पारिश्रमिक मिलान कम प्रभावकारी पाइयो । Woessmann ले ती अन्य आधारमा तय गरिएका पारिश्रमिक र विद्यार्थीको उपलब्धि बिच खासै सम्बन्ध भेटाएनन् । अरु जस्तै यिनि पनि शि.का.स.पा. ले उच्च योग्यता प्राप्त व्यक्तिहरूलाई शिक्षणमा आकर्षित गर्न तथा शिक्षकको उत्प्रेरण सुनिश्चित गर्न दीर्घकालीन रूपमा सकरात्मक प्रभाव पार्छ भन्नेमा आशाबादी छन् । यद्यपि Woessmann ले शि.का.स.पा.को ढाँचा, लागु गरिने प्रक्रिया, पारिश्रमिकको वजन, शिक्षकको कार्य सम्पादन मूल्याङ्कन इत्यादि, जुन मुलुक पिच्छे फरक फरक हुन्छन् तिनको बारे अझै खोतल्नु पर्ने आवश्यकता देखाएका छन् ।

संयुक्त राज्य अमेरिकामा Figlio र Kenny (सन् २००७) ले आमा बाबुको आय र विद्यालय क्रियाकलापमा उनीहरूको संलग्नताबिच प्रत्यक्ष सम्बन्ध रहेको पाए । शि.का.स.पा.बारे खोजि गर्ने क्रममा आमाबाबुको कम आय छ भने छोराछोरीको विद्यालयमा उनीहरूको संलग्नता पनि कम पाइयो । शिक्षकहरू पनि आमा बाबुको यो किसिमको तटस्थता वा उदाशिनताबाट शिक्षकहरू खुसी थिएनन् । यो अवस्थालाई सम्बोधन गर्न शि.का.स.पा. लागु गरियो र विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क र शि.का.स.पा.बिच सम्बन्ध हुन्छ हुन्न भन्ने जाँच्दा Filgio र Kenny ले उच्च आय भएको विद्यालय सेवा क्षेत्रमा यी दुई बिच कुनै सम्बन्ध पाएनन् । तर निम्न तथा मध्यम आय भएका विद्यालय सेवा क्षेत्रमा भने शि.का.स.पा. ले निकै फरक पारेको पाइयो । अन्त्यमा उनीहरूले शि.का.स.पा.ले जहाँ अभिभावकको सुपरिवेक्षण कमजोर हुन्छ त्यहाँ शि.का.स.पा.ले काम गर्छ भनि सतर्कताका साथ निष्कर्श प्रस्तुत गरे । Filgio र Kenny को बिचारमा निम्न आय भएको समुदायका विद्यालयहरूमा नविनतायुक्त शिक्षकहरू थिए । तसर्थ योग्यताको आधारमा दिइएको पारिश्रमिकले शिक्षक र प्रधानाध्यापकहरूलाई आफ्ना अभ्यासमा परिवर्तन गर्न थप उत्प्रेरणा दियो । संयुक्त राज्य अमेरिका कै नासभिलमा Project on Incentines in Teaching (POINT) भन्ने अर्को परीक्षण गरिएको थियो । अनुपयुक्त पारिश्रमिक प्रणालीले गर्दा विद्यार्थी नतिजा सुध्रेन तसर्थ विद्यार्थीको उपलब्धिमा आधारित भएर शिक्षकलाई दिइने पुरस्कारले विद्यार्थी उपलब्धि बढाउँछ भन्ने परिकल्पनालाई आधार मानेर यो परीक्षण शुरु गरिएको थियो (springer तथा साथीहरू, सन् २०१०) । तर तिन वर्से यो परीक्षणले उक्त परिकल्पनालाई पूर्ण रूपमा साँचो साबित गरेन । परीक्षण गरिएका सबै विद्यालयका पाँच कक्षाका विद्यार्थीका उपलब्धिमा परीक्षणको दोस्रो र तेस्रो वर्षमा सकारात्मक परिवर्तन देखियो । यो कक्षामा परीक्षणमा नपरेका विषयमा पनि विद्यार्थी उपलब्धि सुध्रियो । उही शिक्षकले उही विद्यार्थीहरूलाई विभिन्न विषयहरू शिक्षण गर्ने

हुँदा परीक्षणको प्रभाव अन्य विषयहरूमा पनि पर्न गएको होला भन्ने अनुमान गरियो । तर मिडिल स्कुल (कक्षा ६ देखि ८) मा शि.का.स.पा. परीक्षणका सहभागी शिक्षकहरूले पढाएका विद्यार्थीहरूले अन्य शिक्षकले पढाएका विद्यार्थीहरू भन्दा राम्रो नतिजा ल्याएनन् । अझ पाँच कक्षामा उपलब्धि सुधार्न सफल विद्यार्थीहरूको सुधार दीगो भएन । कक्षा ६ मा पुगेपछि उनीहरूको उपलब्धि खस्कियो । किशोर किशोरीहरूलाई भन्दा साना बालबालिकामा परिवर्तन ल्याउन सजिलो हुने हुँदा पाँच कक्षाका विद्यार्थीहरूका दाँजोमा मिडिल स्कुलका विद्यार्थीहरूको उपलब्धिमा सुधार आएन भन्ने अनुमान गरियो । POINT मा शिक्षकहरूको इनाम ५, १० र १५ हजार डलर सम्म थियो । १५ हजार डलर पाउनका लागि प्राप्त गर्नुपर्ने विद्यार्थी उपलब्धि र ५ हजार डलर पाउनका लागि प्राप्त गर्नुपर्ने विद्यार्थी उपलब्धि बिच ठूलै अन्तर थियो । यद्यपि बढी इनाम पाउनका लागि प्रतिस्पर्धा गर्नुका साटो शिक्षकहरू निश्चित लक्ष्य प्राप्ति गर्न पट्टि मात्र लागे । POINT को मूल्याङ्कनको परिणामलाई इङ्गित गर्दै टेनिसी राज्यका शिक्षक सङ्गठनका प्रतिनिधिको भनाइमा शिक्षकहरूले पहिले नै कडा मिहिनेत गरे कै थिए तसर्थ "त्यस्ता शिक्षकहरू हुनु पऱ्यो जसले इनामका खातिर आफ्ना उच्चतम रणनीतिहरू बचाएर राखेका हुनु पऱ्यो, यो अर्थहीन परिकल्पना हो" । परीक्षणका सहभागी धेरै शिक्षकहरूले पनि पहिले नै प्रभावकारी ढङ्गमा काम गरेकाले शि.का.स.पा.ले आफ्नो कामलाई प्रभाव पारेन भन्ने कुरो POINT लाई जानकारी दिए (Springer तथा साथीहरू, सन् २०१०) ।

चार ओटा ल्याटिन अमेरिकि देशहरू- बोलिभिया, चिली, एल साल्भाडोर र मेक्सिकोमा शि.का.स.पा.ले झन राम्रो नतिजा ल्याएको देखियो । मेक्सिकोमा बाहेक अन्य तीन देशहरूले सामूहिक वा विद्यालय प्रोत्साहन पारिश्रमिकबाट शुरु गरेका थिए अथवा वैयक्तिक पारिश्रमिककलाई पछि सामूहिक वा विद्यालय पारिश्रमिकमा परिणत गरेका थिए (Mizala & Romagvera, सन् २००४) । यी देशहरूका प्रमुख समस्या भनेको योग्य शिक्षकहरूलाई थमाएर राख्न नसक्नु थियो । पेसागत विकासका न्युन अवसर तथा अनाकर्षित तलबका कारण गतिला शिक्षकहरू उम्दा अवसर खोजि गर्ने र पलायन हुने गर्दथे । यो अवस्थामा सुधार ल्याउन केही ल्याटिन अमेरिकी देशहरूले शि.का.स.पा. कार्यान्वयनमा ल्याएका थिए । मेक्सिकोले शिक्षकको आर्थिक एवम् मनोबलसँग सम्बन्ध राख्ने पारिश्रमिक मार्फत शिक्षकको स्तर सुधार्ने र सोबाट शिक्षाको गुणस्तर सुधार्ने लक्ष्य लिई वृत्ति सोपान कार्यक्रम (Career ladder program) लागू गऱ्यो । चारओटै देशहरूका पारिश्रमिक कार्यक्रमहरू लगानी र नीति नियम पालना गराउने तर्फ केन्द्रित थिए । मेक्सिको र चिलीमा क्रमैसँग २० र २८ प्रतिशत भार मात्र विद्यार्थी उपलब्धिलाई दिइएको थियो । यद्यपि अन्य सूभकहरू जस्तै विद्यालय छाड्ने, कक्षा दोहऱ्याउने, अनुत्तीर्ण प्रतिशत र अभिभावकको सहभागिता पनि जाँचिएको थियो । यी देशहरूका शि.का.स.पा. ले मिश्रित परिणाम दियो । जस्तै मेक्सिकोको वृत्ति सोपान कार्यक्रमले सकारात्मक परिणाम दियो तर साथसाथै ग्रामीण भेकमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई वृत्ति विकासका अवसरहरू उपलब्ध हुने सहरी क्षेत्रतिर आकर्षित पनि गऱ्यो ।

वृत्ति विकासले बढुवाको निम्ति चाहिने नम्बर प्राप्त गराउने हुँदा शिक्षकहरू स्वभाविकै रूपमा जहाँ वृत्ति विकासका अवसर उपलब्ध थिए त्यता सर्न थाले । यद्यपि समग्रमा मेक्सिको वृत्ति विकास अवसरले शिक्षकहरूको ज्ञान वृद्धिका साथै उनीहरूको आयमा वृद्धि गरायो । फलस्वरूप शिक्षकहरू बाह्य मूल्याङ्कन र वस्तुगत परीक्षालाई स्वीकार वा ग्रहण गर्न सक्ने भए । अर्थात् उनीहरू बढी उदार भए । तर बोलिभियामा शिक्षकको दवाबका कारण स्तर वा मानक घटाइयो र बढी शिक्षकहरूले थप पारिश्रमिक वा इनाम प्राप्त गरे । एल साल्भोडोर ग्रामीण विद्यालय भन्दा सहरी विद्यालयले शि.का.स.पा.बाट बढी लाभ लिए । त्यहाँ मूल्याङ्कन नै त्रुटिपूर्ण थियो भन्न सकिन्छ किन कि सहरी विद्यालयहरू ग्रामीण विद्यालयका तुलनामा बढी सुविधा सम्पन्न हुन्छ तसर्थ कुर्न पनि कार्यक्रमबाट उनीहरूले बढी फाइदा लिने वा राम्रो परिणाम ल्याउने सम्भावना प्रबल रहन्छ । यसर्थमा ग्रामीण र सहरी विद्यालय बिच तुलना गरिनु नै गलत थियो । नतिजालाई उच्च भार नदिएका कारण विद्यार्थी

उपलब्धिमा कति सुधार आयो भन्ने थाहै भएन । साथै शिक्षक मूल्याङ्कनमा आधारित पारिश्रमिकको विरोधमा शिक्षकहरूको दबाब चर्को थियो । तसर्थ कार्यक्रम लागु गर्नु अगाडि शिक्षक सङ्गठनहरूसँग सम्झौता गर्नु परेको थियो । चिलीको **विद्यालय कार्य सम्पादन परीक्षण राष्ट्रिय प्रणाली**ले मात्र विद्यालयको कार्य सम्पादन मूल्याङ्कनमा शैक्षिक नतिजालाई जोड दिएको थियो ।

युरोपेली देशतिर हेर्दा बेलायतमा पनि शि.का.स.पा. र विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क बिचको सम्बन्ध र शिक्षकको स्तरमा थपिएको मूल्य (value) खोजिएको थियो (Atkinson तथा साथीहरू, सन् २०० ९) । शिक्षकको इनाम वा थप पारिश्रमिक तय गर्न उनीहरूको ज्ञान, शिक्षण बारेको बुझाई, शिक्षण व्यवस्थापन तथा मूल्याङ्कन, वृहत व्यवसायिक प्रभावकारिता, व्यवसायिक चरित्र, तथा विद्यार्थीको प्रगति मूल्याङ्कन गरिएको थियो । नतिजामा केन्द्रीत भइ गरिएको मूयाङ्कनले समग्रमा शि.का.स.पा.ले विद्यार्थीको उपलब्धिमा सुधार ल्याएको देखायो । तर विषयगत शिक्षकहरूबिच सुधारको तह फरक फरक भेटियो । जस्तै गणित शिक्षकहरूले सुधार ल्याउन सकेको भेटिएन । यद्यपि Atkinson र साथीहरूले शैक्षिक परिणाम सुधार्न शि.का.स.पा.लाई नीतिगत साधन बनाउन सुझाव दिएका छन् ।

अफ्रिकी मुलुक केन्याको शि.का.स.पा.को ढाँचा र अनुभव बेग्लै छ। केन्यामा लागु गरिएको शि.का.स.पा.ले शिक्षण सिकाइ अभ्यासमा एकदम भिन्न परिणाम वा व्यवहार देखियो (Glewwe, Nauman & Kremen, 2008) । केन्याको शि.का.स.पा.ले शिक्षकको नियमितता, शिक्षण विधि तथा विद्यार्थीको गृहकार्यमा सुधार ल्याएन । तर शि.का.स.पा. लागु गरिएका विद्यालयका शिक्षकहरू कार्यक्रम लागु नगरिएका विद्यालयका भन्दा बढी नै तत्परताका साथ विद्यार्थीहरूलाई जाँचको तयारी गराउनमा प्रयासरत भए । किनकि कक्षा ४ र ८ को जिल्लाव्यापी जाँचको आधारमा उक्त कक्षामा पढाउने शिक्षकहरूलाई कार्य सम्पादन पारिश्रमिक दिइने व्यवस्था गरिएको थियो । जिल्लाव्यापी जाँच विद्यार्थीहरूलाई Kenyan Certificate of Primary Education (KCPE) परीक्षाका लागि तयार पार्ने हिसाबमा रूपाङ्कन गरिएको थियो । केन्या जहाँ शिक्षक नियमितता पनि एउटा सुचक थियो । त्यहाँ मानवीय मध्यस्थता (Human Mediation) (Muralidharan & Sundararaman, 2011) पनि चासोको विषय बन्न गयो । Kremer तथा Chen (Muralidharan & Sundararaman, 2011 द्वारा उद्धृत) का अनुसार प्रधानाध्यापक मार्फत शिक्षकको हाजिर जाँच्ने कार्य लागू गर्दा काम गरेन किनकि सबैलाई इनाम पाउनका लागि योग्य बनाउन प्रधानाध्यापकले गयल भएका समेत सबै शिक्षकको हाजिरीमा रेजा लगाएर उपस्थिति जनाइदिन्थे । अर्को अफ्रिकी देश बोत्स्वानामा शिक्षकको आत्मविश्वास बढाएर र कक्षाकोठाको अभ्यास सुधारेर विद्यार्थीको उपलब्धि सुधार्न शि.का.स.पा. लागु गरिएको थियो (Chapman, Snyder & Burchfield, 1993) । उक्त पारिश्रमिकले शिक्षकको पेसागत सन्तुष्टिमा प्रभाव पाऱ्यो । तर पेसागत सन्तुष्टिमा अभिवृद्धि हुँदैमा उनीहरूको कक्षाकोठाको अभ्यासमा सुधार आएन । शिक्षकहरू बढी सन्तुष्ट भए भने परिवर्तनका लागि कम प्रयास गर्ने रहेछन् (उही) । साथै Chapman, Snyder तथा Burchfield को अनुभवमा यदि शिक्षकहरूले पहिले नै बढी प्रभावकारी शिक्षण विधि अपनाएका रहेछन् भने पारश्रमिकले थपेको पेसागत सन्तुष्टिले उनीहरूको शिक्षण अभ्यासमा नकारात्मक असर भने पर्दो रहेनछ । तर बोत्सवानाको सन्दर्भमा भने उनीहरूले यो पाएनन् । यद्यपि सावधानी पूर्वक रूपाङ्कन गरिएको शि.का.स.पा.ले कक्षाकोठामा सुधार ल्याउँछ भन्ने उनीहरूको विश्वास छ । शि.का.स.पा. देश विशेष हुन्छ र यो निरन्तर प्रक्रिया हो भन्ने Chapman, Snyder तथा Burchfield को भनाइसँग Belfied र Heywood (२००८) पनि सहमत देखिन्छन् । उनीहरूले संयुक्त राज्य अमेरिकामा शि.का.स.पा. निर्धारण गर्ने निर्धारक र परिणामबारे जाँच पड्ताल गरेपछि निष्कर्ष निकाले कि शिक्षकहरूले सहकार्य गर्ने चाँजापाँजो मिलाएको अवस्थामा कार्य सम्पादन पारिश्रमिक प्राप्त गर्न सक्ने सम्भावना बढ्दो रहेछ तर कार्य सम्पादन पारिश्रमिकले पेसागत सन्तुष्टि बढाउँछ भन्ने जरुरी हुँदो रहेनछ । Belfield र Heywood ले कार्य सम्पादन पारिश्रमिकको लैङ्गिक पक्ष पनि खोजी गरेका थिए । उनीहरूले पत्ता लगाए कि महिलाहरू कम कमाउँदा रहेछन् तर उनीहरूमा पेसागत सन्तुष्टि

उच्च हुँदोरहेछ र साथै कार्य सम्पादन पारिश्रमिक पनि महिला शिक्षकहरूले पाउने सम्भावना बढी हुँदो रहेछ। यद्यपि Belfield र Heywood ले शि.का.स.पा.का कारण र असर निक्र्यौल गर्न उचित तथा लामो अर्थात् देशान्तरिक तथ्याङ्क/जानकारीको आवश्यकता औंल्याएका छन्।

विभिन्न देशहरूका कार्य सम्पादन पारिश्रमिकको तौर तरिकाको समीक्षाको आधारमा Fraja तथा Landseras (सन्२००६) ले शि.शा.स.पा. र प्रतिस्पर्धाले अनिच्छित परिणाम पनि ल्याउन सक्छ भनी सचेत गराएका छन्। जस्तै उनीहरूको भनाइमा शिक्षकहरूले आफ्ना प्रयाशहरूलाई बढाउँदै लाँदा विद्यार्थीहरूले आफ्ना प्रयाशहरू घटाउन बेर छैन। शि.शा.स.पा. का अन्तरराष्ट्रिय अनुभवहरूलाई यहिँ टुङग्याउँदै नेपालमा विद्यमान शिक्षकसँग सम्बन्धित व्यवस्थाहरूलाई तल प्रस्तुति गरिएको छ।

नेपाली अनुभव

नेपालको शैक्षिक प्रणालीमा पनि शिक्षक तथा विद्यालयसँग सम्बन्धित दण्ड र पुरस्कारका व्यवस्थाहरू छन्। शिक्षा नियमावलीमा शिक्षकको व्यवहारलाई नियमन गर्ने त्यस्ता व्यवस्थाहरू समावेश गरिएका छन्। जस्तै प्रधानाध्यापकको अन्य कतिपय काम कर्तव्यहरूका साथै (दफा ९४.९) विद्यालय व्यवस्थापन समिति र जिल्ला शिक्षा कार्यालय समक्ष दण्ड वा पुरस्कारको निम्ति शिक्षक तथा कर्मचारीको नाम सिफारिस गर्ने भनी पनि उल्लेख गरिएको छ। साथै यदि कुनै विषयमा लगातार ३ वर्षसम्म १५ प्रतिशत भन्दा बढी विद्यार्थी अनुत्तीर्ण भए भने उक्त विषय शिक्षण गर्ने शिक्षक वा कुनै शिक्षकले अनुशासनहीन काम गरेमा तिनको २ वर्षको तलब वृद्धि रोक्का गर्ने पनि प्रधानाध्यापकको काम कर्तव्यभित्र समावेश छ (९४ म)। शिक्षा नियमावलीको परिच्छेद २३ पूरै दण्ड व्यवस्था सम्बन्धी खण्ड हो। यो पच्छिेदको मध्ये दफा १३७ विद्यार्थीको उपलब्धिसँग गाँसिएको छ। जसअनुसार कुनै पनि विषयमा लगातार ३ वर्षसम्म ५० प्रतिशत भन्दा कम विद्यार्थी पास भएमा उक्त विषय शिक्षण गर्ने शिक्षकलाई अयोग्य ठहराई प्रधानाध्यापक वा विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई घटनाको गम्भीर्यता हेरी उक्त शिक्षकलाई दण्ड दिइने अधिकार दिइएको छ। त्यस्तै उही परिच्छेदको दफा १४३ (क) अनुसार कक्षा ३ र ५ को परीक्षामा र कक्षा ८को जिल्लाव्यापी परीक्षामा ३० प्रतिशत भन्दा कम र दश कक्षाको अन्तिम परीक्षामा १५ प्रतिशत भन्दा कम विद्यार्थी उत्तीर्ण भएमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीले उक्त विद्यालयका प्रध्यानाध्यापकहरूलाई पहिलो पटक भए चेतावनी दिन सक्नेछन्। यदि यहि अवस्था दोस्रो र तेस्रो पटकसम्म पनि दोहरिएमा प्रधानाध्यापकको २ पटकको तलब वृद्धि रोक्का गरिने व्यवस्था छ। यदि उनीहरूले पढाएका विषयमा ३० प्रतिशत भन्दा कम विद्यार्थी अनुत्तीर्ण भएमा शिक्षकहरूलाई पनि यही दण्ड लागू हुने व्यवस्था छ। तर नियमावलीको परिच्छेद २३ को प्रावधान सार्वजनिक विद्यालयका सरकारद्वारा स्वीकृति प्राप्त अस्थायी दरबन्दीमा नियुक्ति पाएका र विद्यालयको आफ्नै स्रोतबाट नियुक्त गरिएका र संस्थागत विद्यालयका शिक्षकहरूको हकमा भने लागू हुँदैन।

शिक्षा नियमावलीको परिच्छेद ३३ को दफा १८५ (क) ले सार्वजनिक विद्यालय तथा उत्कृष्ट शिक्षकहरूलाई पुरस्कृत गर्ने सम्बन्धमा बोल्दछ। यस अनुसार ५० जना परीक्षार्थी हुने विद्यालय जसका सम्पूर्ण परिक्षार्थीमध्ये कम्तीमा ८५ प्रतिशत परिक्षार्थी माध्यमिक तहको परिक्षा (एसएलसी) मा उत्तीर्ण भएमा त्यस्ता विद्यालयहरूलाई पुरस्कृत गरिने व्यवस्था छ। शिक्षक बढुवा सम्बन्धी निर्देशिका २०६३ वा अनुसार शिक्षक बढुवा भने जेष्ठता, नीति नियम प्रतिको जवाफदेहिता अर्थात् अनुबन्धित जवाफदेहिता (Jaffer, 2010) तथा प्रधानाध्यापकद्वारा गरिने कार्यसम्पादन मूल्याङ्कनमा आधारित हुन्छ।

यी बाहेक हरेक वर्ष शिक्षा दिवसको दिन शिक्षकहरूलाई पुरस्कृत गर्ने चलन छ। उनीहरूको असल व्यवहार तथा कार्यसम्पादनका निम्ति मनोनित गरिन्छ। मनोनयको कुनै वस्तुगत आधार भने छैन। पुरस्कारको निम्ति मन्त्रालयले जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूलाई शिक्षकहरूको नाम सिफारिस गर्न

निर्देशन दिन्छ । कुनै कुनै जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूले भने आफैँ केही आधार वा सूचक तयार गर्छन् । प्रायः विद्यालय निरीक्षक तथा स्रोत व्यक्तिहरूलाई पुरस्कार योग्य शिक्षक पत्ता लगाउन परिचालित गरिन्छ । प्रधानाध्यापकको सिफारिसलाई पनि मध्यनजर गरिन्छ । तर जिल्ला शिक्षा कार्यालयले छानेका शिक्षकहरू पुरस्कृत हुन्छन् भन्ने निश्चितता भने हुँदैन । जिल्लाको अनुभवले बताउँछ कि प्रायजसो पुरस्कारको निम्ति शिक्षक छानिने आधार प्राविधिक वा कार्य सम्पादन मुल्याङ्कन भन्दा पनि शिक्षकको राजनीतिक दलसँगको निकटता र राजनैतिक दलगत शक्तिमा आधारित हुन्छ ।

नेपालको शिक्षक पुरस्कार र दण्ड सम्बन्धी प्राबधानहरू नियाल्दा कार्यसम्पादनमा आधारित पुरस्कारको व्यवस्था तुलनात्मक रूपमा एकदम कम छन् । अर्थात् दण्डको व्यवस्थाहरू बढी छन् । विद्यार्थीको उपलब्धि र शिक्षकको कक्षाकोठा अभ्यास पुरस्कार र बढुवा निर्धारण गर्ने तत्वहरू होइनन् । अर्थात् यी महत्वहिन निर्धारकहरू हुन् । नेपालमा शिक्षकलाई पुरस्कृत गर्नका निम्ति विद्यार्थीको उपलब्धि र शिक्षकको कार्यसम्पादन स्वतन्त्ररूपमा मूल्याङ्कन गर्ने संयन्त्र पनि छैन । दुई वर्षपछि अर्थात् २०६५ मा संसोधन गरिएको शिक्षा दिवसका दिन प्रदान गरिने पुरस्कार सम्बन्धी निर्देशिकाले विद्यालय, विद्यार्थी, शिक्षकको विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा अन्य व्यक्तिहरूलाई पुरस्कृत गर्ने प्रयोजनका लागि पुरस्कारका प्रकार तथा तिनका आधारहरू उल्लेख गरेको छ । तर उक्त पुरस्कारको निम्ति योग्य व्यक्ति वा विद्यालय छान्ने आधार पहिचान गर्ने प्रक्रिया भने निर्देशिकाले उल्लेख गरेको छैन । यसरी दण्ड पुरस्कारको व्यवस्था गरिए पनि विद्यालय सुधार एवम् विद्यार्थी उपलब्धिसँग यिनको सकारात्मक सम्बन्ध देखाउन सकिने अवस्था छैन ।

नेपालको सन्दर्भमा नीति फितलो हुनु र भएका नीतिहरूको कार्यान्वयन पक्ष कमजोर हुनु बाहेक विद्यालय शिक्षकको जवाफदेहिता पनि प्रमुख चुनौती हो । बास्तवमा शिक्षकको जवाफदेहिताको प्रश्न विकसित र विकासोन्मूख देश दुवैमा उब्जिन्छ । तसर्थ कतिपय देशहरूमा विद्यालयको बाह्य मूल्याङ्कन गर्ने चलन छ । बाह्य मूल्याङ्कनको प्रयोजन विद्यालय र शिक्षकमा जवाफ देहिता सुनिश्चित गर्दै विद्यार्थीको उपलब्धिमा सुधार ल्याउनु हो (आचार्य, २०७०) । यद्यपि जवाफदेहिताको मुद्दा नेपाल तथा अन्य विकासोन्मुख देशहरूमा प्रबल रूपमा उठ्ने गर्छ । यी देशहरूमा शिक्षकहरूको चासो शिक्षण सिकाइमा भन्दा अन्य तत्वहरूमा बढी हुने हुँदा पनि उनीहरूको जवाफदेहिताबारेको प्रश्न उठि नै रहन्छ । साथै कामको संस्कृति (work culture) र काम सम्बन्धी नैतिकता (work ethics) पनि विकसित देशहरूमा भन्दा यी देशहरूमा भिन्न छन् जसले गर्दा व्यवशायिक जवाफदेहिता (professional accountability) लाई स्थापित गर्न गारो हुन्छ । नेपालको सन्दर्भ शिक्षकमा जवाफदेहिताको कमी राजनैतिक दलसँग उनीहरूको गठबन्धन हुनाले पनि हो । यहि कारण विद्यार्थीको सिकाइमा ह्रास आएको हो भन्न सकिन्छ । राजनैतिक दलहरूसँगको सम्बन्धले गर्दा शिक्षकहरू विद्यालया अनुपस्थित हुन्छन् र शिक्षण क्रियाकलापमा सहयोग एवम् सहकार्य गर्न इच्छुक हुँदैनन् (Pherali, Smith र Vaux, सन् २०११) । नेपालमा शिक्षकको उत्प्रेरणा, उनीहरूको कर्तव्यप्रतिको जवाफदेहिता र अनुपस्थिति नै मुख्य चुनौतीहरू हुन् (Shams, Thapa र Parajuli, सन् २०१३) । पेसागत सङ्घ सङ्गठनमा आबद्ध शिक्षकहरू राजनीतिक दलका संरक्षणमा दलका विविध कार्यक्रमहरूमा सहभागी हुन्छन् वा आफ्ना अन्य क्रियाकलाप/व्यवसायमा व्यस्त रहन्छन् (RSS, सन् २०१३) । यो अवस्थामा शि.का.स.पा. ले शिक्षकको अभ्यासमा परिवर्तन ल्याउँछ भन्न गारो हुन्छ । यदि शिक्षकहरू उत्प्रेरित नै छैनन् र अन्य विषयहरूबारे बढी चासो र सरोकार राख्छन् भने थप पारिश्रमिकले शिक्षण र विद्यार्थीप्रति उनीहरूलाई जवाफदेही बनाउँछ भन्नेमा शङ्का गर्न गर्ने ठाउँ रहन्छ ।

निचोड

शिक्षक कार्यसम्पादन पारिश्रमिक एवम पुरस्कारसम्बन्धी विभिन्न देशका अनुभवहरूबाट विविध ज्ञानहरू प्राप्त भएका छन् । विद्यालय तथा विद्यार्थीको उपलब्धि सुधारका निम्ति विद्यालय तथा शिक्षकहरूलाई सहयोग स्वरूप विभिन्न तालिम, भ्रमण, शैक्षिक सामग्री, आर्थिक स्रोत इत्यादि उपलब्ध

गराइने चलन छ । विभिन्न देशहरूले शि.का.स.पा. पनि लागू गरेर हेरे । परीक्षण तथा राष्ट्रिय स्तरकै यस्ता कार्यक्रमहरूले मिश्रित परिणाम वा नतिजा देखाए । सकारात्मक पक्ष भनेको यी परीक्षण तथा कार्यक्रमहरूले शिक्षकमा उत्प्रेरणा जगाउन एवम् उनीहरूलाई प्रोत्साहित गर्न मद्दत गरे । कुनै कुनै ठाउँमा शिक्षणमा नविनता ल्याउने काम पनि गर्‍यो । तर पारिश्रमिकले शिक्षकहरूको कार्यशैली र अभ्यासहरूमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याउनका निम्ति व्यवसायिक संस्कृति र व्यवसायिक नैतिकतामा पनि सुधारको खाँचो हुँदोरहेछ । यो अबस्थामा भने व्यवसायिक जवाफदेहिताको आश गर्न सकिन्छ । परीक्षणको अनुभवले देखायो कि गतिला शिक्षक भएका अवस्थामा कार्य सम्पादन पारिश्रमिकले गतिलो परिणाम ल्याउँदो रहेछ । तसर्थ, सधैँ र सबै ठाउँमा शि.का.स.पा. ले शिक्षकको कक्षा शिक्षणमा परिवर्तन गर्ने र विद्यार्थीको उपलब्धि सुधार्ने काम गर्दैन । यद्यपि शि.का.स.पा.ले शिक्षकहरूको उत्पादकत्व बढाउन सक्ने सम्भावना छ र कालान्तरमा बढी योग्य सक्षम जनशक्तिलाई शिक्षण पेसाप्रति आाकर्षित गर्न पनि सक्छ ।

शि.का.स.पा.ले शिक्षकको कार्य सम्पादन वा अभ्यासमा कसरी प्रभाव पार्छ भन्ने कुरो पूर्वानुमान गर्न भने सकिँदैन । किन कि यस्ता उपाय वा कार्यक्रमको परिणाम कार्यान्वयन ढाँचा, शिक्षकको स्वभाव, प्रवृत्ति तथा मनोवृत्ति, शिक्षकको सक्षमता, शैक्षिक प्रणाली इत्यादिमा निर्भर रहन्छ भन्ने देखियो ।

शैक्षिक गुणस्तर उकास्ने उद्देश्यले सञ्चालित पारम्परिक तरिकाको बिनाशर्तको विद्यालय सुधार कार्यक्रमहरू (नेपालमा व्यापक रूपमा प्रचलित) ले शिक्षकलाई प्रोत्साहन स्वरूप दिइने पारिश्रमिकको दाँजोमा कमै मात्र सकारात्मक प्रभाव पार्छ । तसर्थ शि.का.स.पा.ले बलियो अनुगमन प्रणालीसहितको राम्ररी विचार पुर्‍याएर बनाइएको रूपाङ्कनको माग गर्दछ ।

प्रायजसो विद्यार्थीको प्रगतिको अनुगमन गर्न स्तरीकृत विद्यार्थी मूल्याङ्कन नै रुचाइन्छ तर परीक्षणका अन्य साधनहरू मार्फत पनि विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । यदि परिक्षाका विद्यमान नतिजाहरू नै प्रगति मापनका निम्ति प्रयोग गरियो भने विद्यालय र शिक्षकहरूले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सुधार्नमा भन्दा विद्यार्थीहरूलाई परिक्षाको निम्ति तयारी गराउन मै बढी समय र शक्ति खर्चन सक्ने सम्भावना रहन्छ । केन्याको उदाहरणले यही देखायो । नेपालमा पनि एसएलसिको नतिजालाई प्रगतिको सूचक मानिदिँदा प्रायः जसो विद्यालय र शिक्षकहरू विद्यार्थीहरूलाई एसएलसि परिक्षाकै तयारी गराउन बढी व्यस्त हुने गरेको सर्वविदितै छ । तसर्थ, कुनै स्वतन्त्र र पर्याप्त मात्रामा पूर्वाधार भएको तेस्रो निकाय शिक्षक तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कन गर्नका निम्ति अपरिहार्य हुन्छ । माथि पुनरावलोकन गरिएका शि.का.स.पा. का प्रायजसो उदाहरणहरूमा पनि विद्यार्थी तथा शिक्षक मूल्याङ्कन गर्न तेस्रो पक्ष (शैक्षिक क्षेत्रमा अनुभवी गैर सरकारी संस्था, विश्व विद्यालय, आदि) को सेवा लिइएको देखियो ।

विद्यार्थीको कार्य सम्पादन अर्थात् उपलब्धिसँग नगाँसिएका जस्तै शिक्षकको जेष्ठता, शैक्षिक योग्यता, अनुभव तथा विद्यालयमा गरिने लगानी प्रभावकारी हुँदैन भन्ने देखिन्छ । नेपाल नै यसको उदाहरण हो ।

शिक्षक सङ्घ सङ्गठनहरू प्रायः शिक्षक मूल्याङ्कनको विरोध गर्छन् । अझ उनीहरू विभिन्न समूहमा आव्दध हुन्छन् र उनीहरूसँग बलियो राजनीतिक समर्थन हुने हुँदा वस्तुगत रूपमा शि.का.स.पा.लागू गर्न निकै चुनौतीपूर्ण हुन्छ । तसर्थ, यो मामिलामा शिक्षक युनियनसँग विस्तृत छलफल र सम्झौता गर्नु पर्ने हुन्छ । नेपाल जस्तो देश जहाँ शिक्षकहरू धेरै समूहमा विभाजित छन् त्यहाँ यो छलफल र सम्झौताका प्रक्रिया पनि निकै कष्टप्रद हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

आचार्य, सुशन, (२०७०) विद्यालय मूल्याङ्कनका आयामहरू र नेपाली अनुभव, शिक्षक शिक्षा, ११, ७७-८६ ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६३), राष्ट्रिय शिक्षा दिवसको उपलक्ष्यमा प्रदान गरिने पदक तथा छात्रवृत्ति

सम्बन्धी (प्रथम संशोधन) निर्देशिका, २०६५

Atkinson, A. and friends. (2009). *Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. Labor economics, 16, 251-261.*

Belfield, R. and Heywood, J. S. (2008). *Performance pay for teachers: Determinants and consequences. Economics of education review, 27, 243-252.*

Chapman, D. W., Snyder, S. W. and Burchfield, S. A. (1993). *Teacher incentives in the third world. Teacher and teacher education, 9 (3), 301-316.*

Figlio, D. N. and Kenny, L. W. (2007). *Individual teacher incentives and student performance. National center for analysis of longitudinal data in education research.*

Figlio, D. N. and Kenny, L. W. (2007). *Individual teacher incentives and student performance. Journal of Public Economics 91, 901–914*

Fraja, G. D. and Landeras. (2006). *Could do better: The effectiveness of incentives and competition in schools. Journal of public economics, 90, 189-213.*

Glewwe, P., Nauman, I. and Kremer, M. (2008). *Teacher incentives in developing countries: Recent experimental evidence from Kenya. National center for performance incentives.*

Jaffer. K. (2010). *School inspection and supervision in Pakistan: Approaches and issues. Prospects. 40, pp.375–392.*

Kingdon, G. G. and Teal, F. (2007). *Economics of education review, 26, 473-486.*

Mizala, A. Romaguera, P. (2004). *School and teacher performance incentives: the Latin American experience. International journal of educational development, 24, 739-754.*

Muralidharan, K. and Sundararaman, V. (2011). *Teacher performance pay: Experimental evidence from India.*

RSS (2013) *Teacher absenteeism high in Mugu. Retrieved from http://www.thehimalayantimes.com/fullNews.php?headline=Teacher+absenteeism+high+in+Mugu+&NewsID=400145*

Shams, F., Thapa, D., & Parajuli, T. (2013). *Teacher management and development in Nepal. Kathmandu: Asian Development Bank.*

Springer, M. G., and friends. (2010). *Teacher pay for performance. Experimental evidence from the project of incentives in teaching. Nashville: National center on performance incentives at Vanderbilt University.*

The World Bank (2010). *From evidence to policy. A note series on learning what works, from the Human Development Network.*

Teacher Incentive Pay Doesn't Work. Unions and Teachers-"We Told You So." Retrieved on February 22 , 2010 from: http://democurmudgeon.blogspot.com/2010/09/weve-watched-clever-cartoon-evaluating.html

Woessmann, L. *Cross country evidence on teacher performance pay. Economics of education review (2011). Doi: 10, 1016/j.econedure. 2010.10.12.008.*