

शिक्षक शिक्षा *Teacher Education*

२०६९



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

वर्ष १०, जेठ, २०६९

Vol. 10 June, 2012

सल्लाहकार

सूर्यप्रसाद गौतम

ज्ञानी यादव

देवीना प्रधानाङ्ग

R1-26

सम्पादन

देवकुमारी गुरागाईं

रमेश भट्टराई

दीपक शर्मा

ईश्वरी प्रसाद पोखरेल

डा. बासुदेव काफ्ले

रामहरि श्रेष्ठ

डा. आनन्द पौडेल



नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

२०६९

प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर ।



७३१११

©शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६९

(लेख रचनाहरूमा अभिव्यक्त भएका लेखकहरूका विचार निजी अभिव्यक्ति हुन् । यस पत्रिकामा नेपाली भाषाको वर्ण विन्यास त्रिभुवन विश्व विद्यालय, नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठानद्वारा स्वीकृत पछिल्लो नियम अनुसार गरिएको छ ।)

ले-आउट तथा डिजाइन

खडोस सुनुवार

आवरण डिजाइन

सुमन बज्राचार्य

सम्पादकीय

शिक्षा राष्ट्रको सर्वाङ्गीण विकासको आधार हो । शैक्षिक संस्थाहरू गुणस्तरीय शिक्षा उपलब्ध गराउन सक्षम भएमा मात्र मुलुकले सक्षम, योग्य र सिपयुक्त जनशक्ति प्राप्त गर्न सक्दछ । यस केन्द्रले शैक्षिक व्यवस्थापक र शिक्षकहरूलाई समय सापेक्ष क्षमता प्रदान गर्न तालिम र प्रशिक्षण गर्ने/गराउने गर्दछ । शिक्षा क्षेत्रमा दिनानुदिन नवीन विषय र मुद्दाहरूमा खोज अनुसन्धान भइ रहेका छन् । यस्ता अभ्यासबाट पत्ता लागेका तथ्यहरूलाई विभिन्न विषयका लेखक अनुसन्धान दाताहरूले आफूले आत्मसात गरेर अरूले बुझ्ने, प्रयोग गर्न सक्ने भाषा शैलीमा उतार्ने प्रयास पनि भइरहेको पाइन्छ ।

शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गतको मानव संसाधन विकास संस्थाको जिम्मेवारी निर्वाह गर्दै आएको यस केन्द्रले प्रत्येक वर्ष शिक्षा क्षेत्रका विषयवस्तुलाई लिएर "शिक्षक शिक्षा" प्रकाशन गर्दै आएको छ । यस्ता प्रकाशनबाट शिक्षा क्षेत्रका बारेमा जानकारी लिन चाहने सरोकारवालाहरूको अपेक्षालाई केही हदसम्म सहयोग पुग्ने केन्द्रले विश्वास लिएको छ ।

केन्द्रका मुख्य कार्यहरूसित सम्बद्ध विषय वस्तुमा केन्द्रित रहेर लेख रचनाहरू प्रकाशन गरिने भएकाले शिक्षा प्रशासक, शिक्षाविद्, अनुसन्धानकर्ता तथा प्राध्यापक र शिक्षकहरूबाट केन्द्रका कार्यक्रम तथा भावी मार्गसँग सम्बन्धित लेख रचना माग गरी प्रकाशन गर्दै आएका छौं ।

हामी वास्तविक रूपमा शिक्षक शिक्षालाई शिक्षकहरूकै साभ्ना दस्तावेजका रूपमा विकास गर्ने चाहनामा छौं । शिक्षकहरूका बिचमा यसलाई पुर्‍याउन र प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न शिक्षकका पेसागत सङ्घ सङ्गठनहरूको सहयोगको समेत अपेक्षा गर्दछौं ।

यस सामग्रीलाई प्रकाशन योग्य बनाउन लेख रचना उपलब्ध गराउनु हुने सम्पूर्ण लेखकहरू, अनुसन्धानकर्ताहरू तथा सम्पादन कार्यमा संलग्न सदस्यहरूसहित टाइपिङ, ले-आउट, डिजाइन र भाषिक शुद्धतामा योगदान पुर्‍याउनु हुने सम्पूर्ण व्यक्तित्वहरूलाई धन्यवाद दिन चाहन्छौं ।

अन्तमा प्रकाशनको मुख्य उद्देश्य शिक्षण सिकाइमा गुणात्मकता अभिवृद्धि तथा शैक्षिक जागरण र चेतनामूलक खुराक प्रदान गर्ने भएकोले पाठकहरूबाट सूक्ष्म अध्ययन गरी प्रकाशनको अर्भ गुणस्तरका लागि अमूल्य राय सुझावहरू र हाम्रा कमी कमजोरी औल्याई भावी दिनमा सुधारका लागि सहयोग पुर्‍याउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र हार्दिक अनुरोध गर्दछ ।

जेठ २०६९



नेपाल सरकार

मा. दीनानाथ शर्मा
मन्त्री
शिक्षा

पत्र सं.

ब. नं.

विषय:-

शुभकामना



निजी सचिवालय
केशरमहल, काठमाडौं ।

फोन नं. { ४४११४९९
४४१४६९०

फ्याक्स नं. ४४३५१४०

मिति:- २०६९/१२/१०



शिक्षा सेवामा कार्यरत जनशक्ति एवम् विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकको पेसागत क्षमता अभिवृद्धि र व्यवस्थापनको भूमिका निर्वाहमा संलग्न शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट वार्षिक रुपमा प्रकाशित हुँदै आएको "शिक्षक शिक्षा" पत्रिका यस वर्ष पनि शिक्षा क्षेत्रसंग सम्बन्धित विभिन्न खोजमूलक तथा विचारप्रधान सामग्रीहरु लिएर प्रकाशन हुन लागेको थाहा पाउँदा खुशी लागेको छ ।

विश्वको समसामयिक सापेक्षतालाई अङ्गीकार गर्दै मुलुकको शिक्षा प्रणाली र शैक्षिक मुद्दाहरुलाई व्यावहारिक रुपमा कार्यान्वयनमा उतार्न सक्ने क्षमता भएका दक्ष तथा तालिम प्राप्त जनशक्ति उत्पादनको अभिभारा बोकेको केन्द्रबाट प्रकाशित यस प्रकाशनबाट शिक्षा क्षेत्रमा काम गर्ने सबैका लागि अति उपयोगी हुने अपेक्षा गर्दछु ।

विद्यालयको सामुदायिक शिक्षाको गुणस्तर सुनिश्चितताका लागि विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरु, शिक्षा सेवाका कर्मचारीहरु सबैलाई अध्ययनशील, चिन्तक र अनुसन्धाता बन्न, बनाउन यस्ता सामग्रीहरुले अहम् भूमिका खेल्ने भएकाले, सबैको लागि स्वरूपसुलभ पहुँचका साथै वातावरण र उत्कृष्टता कायम गर्न समेत यस पत्रिका सफल होस् भन्ने शुभकामनाकासाथ प्रकाशनको निरन्तरताको कामना गर्दछु ।


दीनानाथ शर्मा

शिक्षामन्त्री



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
(.....शाखा)
काठमाडौं, नेपाल

फोन नं. { ४४११७०४
४४१२०१३
४४१८१९१
४४१८७८४

केशरमहल,
काठमाडौं, नेपाल।

पत्र संख्या:- ०६९/७०

चतानी नं.:-

मिति: २०६९/०२/१०

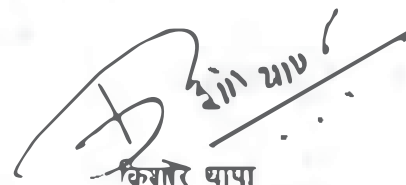
विषय :- शुभकामना ।



शैक्षिक प्रशासन, व्यवस्थापन तथा अनुसन्धानका क्षेत्रसंग सम्बन्धित लेख तथा रचनाहरूको संगालोका रूपमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट प्रत्येक वर्ष प्रकाशित हुँदै आएको "शिक्षक शिक्षा" को निरन्तरताले धेरै आनन्दित तुल्याएको छ ।

मुलुकको विकासका लागि गुणस्तरीय शिक्षा अपरिहार्य शर्त हो । विद्यालय तहको शिक्षा मुलुकको विकासको आधारभूत जग भएकाले यस शिक्षासित सम्बद्ध जनशक्तिको विकास, क्षमता, अभिवृद्धि र कार्यकुशलतालाई व्यवहारिक कसीमा राखी प्रशिक्षण तथा तालिमको जिम्मेवारी निर्वाह गर्दै आएको केन्द्रबाट प्रकाशोन्मुख यस पत्रिकामा प्रकाशित लेख रचनाहरूबाट मुलुकको शैक्षिक व्यवस्थापनलाई नतिजामुखी बनाउन अझ धेरै सहयोग पुग्ने आशा गरेको छु ।

शिक्षा सेवामा प्रत्यक्ष/अप्रत्यक्ष रूपमा संलग्न शिक्षा प्रकाशक, शिक्षाविद्, अनुसन्धानकर्ताहरू तथा शिक्षकहरूको समेत साभ्ना मञ्चका रूपमा शिक्षक शिक्षालाई विकास गर्दै पत्रिका प्रकाशनमा संलग्न सबैलाई धन्यवाद दिँदै पत्रिकाले निरन्तरता पाओस् भन्ने शुभकामना व्यक्त गर्न चाहन्छु ।



केशर थापा

सचिव

विषयसूचि

क्र.सं.	शीर्षक/लेखक	पेज नं.
१.	टिपिडि र शिक्षकका समस्याको सम्बोधन: एक अध्ययन विष्णुप्रसाद मिश्र	१
२.	नतिजामूलक शिक्षा प्रशासन नारायणप्रसाद काफ्ले	१०
३.	नेपातमा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम: विकास र भावी दिशा खगराज बराल	२०
४.	नेपातमा शिक्षक व्यवस्थापनका सम्भावना र चुनौति हर्कप्रसाद श्रेष्ठ	३६
५.	बालमैत्री विद्यालय र बालमैत्री स्थानीय शासन रामचन्द्र पौडेल	४६
६.	भावी पुस्ताका लागि शैक्षिक लगानी डा. रामस्वरूप सिन्हा	५३
७.	विद्यालयमा समय व्यवस्थापन तारा बहादुर थापा	६४
८.	विद्यार्थी सफलताका लागि महत्वाकाङ्क्षी परिवर्तनहरू टेकनारायण पाण्डे	७०
९.	शिक्षकको पेसागत विकास तालिम: कार्यक्षेत्रको अनुभूति देवीराम आचार्य	७८
१०.	शिक्षक व्यवस्थापन भित्रका केही जटिलताहरू दीपक शर्मा	८४
११.	शिक्षकमैत्री विद्यालय बाबुकाजी कार्की	९६
१२.	शिक्षाको आवश्यकता र उपलब्धि गोविन्दप्रसाद अर्याल	१०३
१३.	शिक्षाक्षेत्रको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा : विचारणीय पक्षहरू हरिप्रसाद तम्साल	११५

१४.	शैक्षिक रूपान्तरणको अवधारणा	१२२
	डा. आनन्द पौडेल	
15.	Buddhist Philosophy of Education: Reality and Relevancy in Nepal	136
	Babu Ram Dhungana	
16.	Continuous Professional Development of Teachers	141
	Shyam Singh Dhami	
17.	Curriculum: Macro and Micro Approaches in the Context of English Language Pedagogy	152
	Dr Binod Luitel	
18.	Female teachers in primary education in Nepal	157
	Toyenath Khanal	
19.	Icebreakers and energizers	164
	Parshu Ram Tiwari	
20.	Literacy Survey 2011-A Synopsis	172
	Hari Prasad Upadhyaya	
21.	Relevance of Educational Efficiency at the Primary Level in the Present Perspective of Nepal	180
	Prof. Bhupendra Hada, Ph. D.	
22.	Right holders and duty bearers in education : human rights perspective	188
	Balakrishna Chapagain	
23.	Teacher Research: A means for effective classroom instruction and professional development	201
	By: Prof. Dr. Bharat Bilas Pant	

पुस्तक परिचय

२४.	गिजुभाइको दिवास्वप्न र ओशो रजनिस्को शिक्षामा क्रान्ति	२०८
	जयप्रसाद लम्साल	

टिपिडिद्वारा शिक्षकका समस्याको सम्बोधन: एक अध्ययन

विष्णुप्रसाद मिश्र

उपसचिव

अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र

सारांशः

प्रस्तुत लेख शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रद्वारा सञ्चालन गरिएको शिक्षक शिक्षा आयोजना (२००२-२००८) दस महिनाको शिक्षक तालिम कार्यक्रममा सहभागी भएका शिक्षकहरूसँगको छलफल र उनीहरूको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अवलोकनमा आधारित छ। यस लेखमा उक्त कार्यक्रमले सम्बोधन गर्न नसकेका शिक्षकका समस्याहरूको पहिचान गरिएको छ र ती समस्याहरूलाई शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम (टिपिडि) ले ती सम्बोधन गर्नु पर्ने विषयलाई पनि उठान गरिएको छ।

यस लेखको पहिलो खण्डमा शिक्षकहरूसँग गरिएको छलफल र कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको आधारमा टिपिडिले शिक्षकका आवश्यकता र टिपिडिले सम्बोधन गर्नु पर्ने पक्षहरूका सन्दर्भमा छलफल गरिएको छ भने दोस्रो खण्डमा शिक्षकको पेसागत विकासका सैद्धान्तिक पक्ष र शिक्षकको पेसागत विकासका सन्दर्भमा नेपालले अवलम्बन गर्नु पर्ने बाटोका सन्दर्भमा छलफल गरिएको छ।

पृष्ठभूमि:

शिक्षकहरूको पेसागत विकासका लागि नेपाल सरकारले विभिन्न समयमा आयोजना र कार्यक्रमका रूपमा प्रशस्त लगानी र कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरेको भए तापनि ती कार्यक्रमको प्रभावकारिताका सम्बन्धमा विभिन्न कोणबाट प्रशस्त प्रश्नहरू उठाइएका छन्। यस्ता प्रश्नहरू अत्यन्त पेचिला पनि हुने गरेका छन्। यस प्रकारका प्रश्नहरू तालिमको विषयवस्तुको सान्दर्भिकता, विषयवस्तुको स्थानीयकरण र शिक्षकको आवश्यकता अनुरूप तालिमसँग सम्बन्धित हुने गरेका छन्। उदाहरणका लागि शिक्षक तालिमको प्रभाव विद्यालयको कक्षाकोठासम्म पुगेन (Kafle, 2004, 99), शिक्षकलाई दिइने तालिम शिक्षकका आवश्यकतासँग सम्बन्धित भएन (Singh, 2007, 76), तालिम प्राप्त शिक्षक र तालिम अप्राप्त शिक्षकले पढाएको विद्यार्थीको उपलब्धिमा अन्तर देखिएन (CERID, 1990) आदि। लेखक आफैँ शिक्षक शिक्षा आयोजनाको कार्यान्वयन तहमा सम्मिलित भएको र शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा विगतमा सञ्चालन भएको शिक्षक शिक्षा आयोजनाको प्रभावकारिताको सम्बन्धमा अध्ययन गर्न सान्दर्भिक हुने भएकाले यो अवस्था पहिचान गर्न यो अध्ययन गरिएको हो।

उल्लिखित पृष्ठभूमिमा यस अध्ययनले शिक्षक शिक्षा आयोजनामा समावेश भएका विषय वस्तुले शिक्षकको आवश्यकताको सम्बोधनलाई अध्ययनको मुख्य विषयवस्तुको रूपमा लिएको थियो। यस अध्ययनमा तनहुँ जिल्लाका प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूलाई समावेश गरिएकाले यस अध्ययनको प्राप्तिलाई सामान्यीकरण गर्न नमिले तापनि प्रतिनिधिमूलक भने मान्न सकिन्छ।

शिक्षक शिक्षा र सम्बोधन हुन नसकेको विषयवस्तुहरू:

यस खण्डमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रद्वारा सञ्चालन भएको शिक्षक शिक्षा आयोजना (

२००२-२००८) मा सहभागी भई दश महिनाको शिक्षक तालिम पूरा गरेका शिक्षकहरूसँगको छलफल र उनीहरूको कक्षाकोठाभित्रको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अवलोकनको आधारमा निक्कौल गरिएका समस्याहरूलाई प्रस्तुत गरिएको छ । यसमा उल्लेख गरिएका समस्याहरूलाई शिक्षक शिक्षा परियोजनाले सम्बोधन गर्न सकेको पाइएन ।

१. शिक्षक तालिम र समस्यामूलक विद्यार्थीप्रति गरिने व्यवहार: हीरा गुरुङ (एसएलसी पास, १८ वर्षको शिक्षण अनुभव) प्राथमिक शिक्षक हुन् । विद्यार्थीको भगडा, अपशब्द, साथीको कलम कापीको चोरीको भगडा, फोहोरी बानी आदिबाट उनी आजित भएकी छन् र भन्छिन् “तालिमले यिनीहरूलाई तह लगाउने सिप सिकाएन ।” यो समस्या हीराको मात्र होइन उनी त प्रतिनिधि पात्र मात्र हुन् । विद्यार्थीको यस प्रकारको समस्यामूलक व्यवहार (Kyriacou, 1997) को व्यवस्थापन गर्ने सिप अन्य शिक्षकहरूलाई पनि आवश्यक छ जसले विद्यार्थीको समस्यामूलक व्यवहारको सामना गर्नु परेको छ । उनीहरूका अनुसार शिक्षक तालिमले उनीहरूलाई समस्यामूलक विद्यार्थीप्रति गरिने व्यवहारका सन्दर्भमा व्यावहारिक ज्ञान प्रदान गर्न सकेन ।

२. शिक्षक तालिम र कक्षाकोठाका लागि आवश्यक व्यावहारिक ज्ञान: शिक्षक तालिमले शिक्षकहरूलाई विद्यालयका कक्षाकोठाका लागि आवश्यक व्यावहारिक ज्ञान प्रदान गर्न नसकेको भनाइ कृष्ण ढकाल (शिक्षा शास्त्रमा स्नातक, २० वर्ष शिक्षण अनुभव) को भनाइबाट प्रष्ट हुन्छ । उनको भनाइ “विद्यार्थीको सिक्ने तरिका फरक फरक हुन्छ र सोही अनुसार शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्छ भन्ने कुरा थाहा छ तर व्यवहारमा कसको सिक्ने तरिका कस्तो प्रकारको हो भन्ने खुट्याउन र क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सकिँदैन ।” उनको भनाइमा शिक्षक तालिमले उनका लागि आवश्यक व्यावहारिक ज्ञान प्रदान गर्न नसकेको तथ्य प्रस्तुत भएको छ ।

त्यसरी नै यस अध्ययनमा संलग्न शिक्षकहरूलाई बालमैत्री शिक्षण सिकाइको बारेमा तालिम दिलाइएको पाइयो । तालिम लिएका शिक्षकहरूमा बालमैत्री शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा सैद्धान्तिक ज्ञान त छ तर उनीहरूको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप अवलोकन गर्दा शिक्षक तालिमको प्रभाव कक्षाकोठामा देखिँदैन । उनीहरूको बुझाइमा “शारीरिक सजाय विनाको शिक्षण सिकाइ” नै बालमैत्री शिक्षण भन्ने बुझाइ रहेको छ । विषयवस्तुको ज्ञानका हिसावले तालिम लिएका शिक्षकको ज्ञानको स्तर उच्च रहेको छ तर कक्षाकोठाभित्र विद्यार्थीसँग गरिने व्यवहारका सन्दर्भमा तालिम लिएका शिक्षक र नलिएका शिक्षकका बिच खास अन्तर पाइएन ।

३. शिक्षक तालिम र तनाव व्यवस्थापन: शिक्षक तालिमले शिक्षकहरूको तनाव व्यवस्थापन गर्ने सिप प्रदान गर्न सकेको पाइएन । प्रकाश उपाध्याय (आइ. ए. पास, १८ वर्षको शिक्षण अनुभव) तनहुँको प्राथमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापक । विद्यार्थीको उजुरी, शिक्षकको गनगन र समयमा कक्षा सञ्चालन हुन नसकेको, छोरा वा छोरी अनुत्तीर्ण भएको अभिभावकको गुनासो, प्रशासन फितलो भएको व्यवस्थापन समितिको चुनौति, राजनीतिक पार्टीका चन्दा आदिको कारण उनी दिनहुँ जसो तनाव भेल्लु परेको छ र दुखेसो पोख्छन् “यो हेडमास्टरको काम छोड्न पाए कस्तो हाइ सञ्चो हुनेथ्यो ।” टिपिडिले उनी जस्तै अरुको पनि तनावको व्यवस्थापन र सामाजिक सम्बन्ध सम्बन्धी सिप प्रदान गर्नु पर्छ ।

४. शिक्षक तालिम र व्यवस्थापकीय सिप: तालिमले शिक्षकलाई बहुसंस्कृतिमा बबरजंग अधिकारी शिक्षा

शास्त्रमा स्नातक र चिरीञ्जिवी पौडेल एसएलसी उत्तीर्ण प्राथमिक शिक्षक हुन् । अत्यधिक विद्यार्थी सङ्ख्या, फरक फरक क्षमता भएका विद्यार्थी, विद्यार्थीमा भएको भाषिक र सांस्कृतिक विविधताले शिक्षण सिकाइको व्यवस्थापन चुनौतिपूर्ण भएको छ उनलाई । मसँगको छलफलमा उनी “ठूलो कक्षा व्यवस्थापन गर्ने गाह्रो, धेरै विद्यार्थीको गृहकार्य परीक्षण र विद्यार्थीलाई सिकाइमा सहभागी गराउन गाह्रो छ” भन्दछन् । विद्यार्थीको जनसाङ्ख्यिक बनावट र सांस्कृतिक परिवेश विविधतायुक्त छ तर उनी र उनका शिक्षक साथीहरू एक धर्म, एक भाषा र एक संस्कृतिक परिवेश भएकाले उनीहरूलाई उक्त मोज्याइक परिवेशमा विद्यार्थी र समुदायका सदस्यहरूसँग घुलमिल गर्न र बहुजातीय, बहुधार्मिक र बहुसांस्कृतिक मैत्री व्यवहार र शिक्षण सिकाइ गर्न कठिनाई परेको छ ।

त्यसरी नै अध्ययन गरिएका विद्यालयहरूमा छात्रवृत्ति, अतिरिक्त क्रियाकलाप, र पुस्तक वितरण गरिएका अभिलेखहरू चुस्त दुरुस्त राखिएको छैनन् । विगतका शिक्षक तालिमले उनीहरूको अभिलेख व्यवस्थापन गर्ने विषयमा व्यावहारिक सिप प्रदान नगरेको भनाइ छ ।

विद्यालय नजिकका अभिभावक विद्यालयको गतिविधिसँग सन्तुष्ट भएको पाइएन । उनीहरू विद्यालयमा पारदर्शिता, आर्थिक अनुशासन, नियमितता र आचार संहिताको पालनाको अवस्था नाजुक देख्दछन् । शिक्षकको आलोपालो विद्यालयमा उपस्थिति, प्रधानाध्यापकको विद्यालयमा न्यून उपस्थिति र छात्रवृत्ति रकमको हिनामिना आदि जल्दाबल्दा समस्याका रूपमा देखिन्छन् ।

५. शिक्षक तालिम र शिक्षक मनोवृत्ति: शिक्षक तालिमको उद्देश्य शिक्षकको मनोवृत्तिमा परिवर्तन ल्याउनु पनि हो । तर यस अध्ययनमा समावेश गरिएका शिक्षकहरूमा त्यस प्रकारको परिवर्तन आएको पाइएन । शिक्षक तालिम लिनु पूर्व र तालिम पश्चात्को शिक्षकको मनोवृत्तिमा खास परिवर्तन भएको देखिएन ।

अवलोकन गरिएका धेरै विद्यालयहरूमा शैक्षिक सामग्री थिएनन् । शैक्षिक सामग्री भएका विद्यालयहरूमा पनि तिनलाई विद्यालयको अफिस कोठामा सजाएर राखिएको पाइयो । भएका शैक्षिक सामग्रीलाई शिक्षण सिकाइको सन्दर्भमा कक्षाकोठामा प्रयोग गरिएको पाइएन । अध्ययन गरिएका कुनै पनि विद्यालयका शिक्षकहरूले पाठयोजना सहित कक्षाकोठामा प्रवेश गर्ने गरिएको पाइएन । यसले शिक्षकहरूमा उत्प्रेरणाको कमी भएको कुरालाई देखाउँछ ।

त्यसरी नै विद्यालयमा शिक्षकहरूबिच शैक्षणिक विषयमा छलफल र बैठक एवम् एक अर्काबाट सिक्ने संस्कृति पाइएन । शिक्षक तालिम लिएपछि पनि शिक्षकको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा परिवर्तन नभएको पाइयो ।

अध्ययनको क्रममा विद्यालयमा रहदाँ शिक्षकहरूबिच भएको अन्तरक्रिया, छलफललाई सूक्ष्म ढङ्गले अवलोकन गरिएको थियो । त्यसरी नै विद्यार्थीहरूको व्यवहार पनि अवलोकन गरिएको थियो । कक्षा ५ का विद्यार्थीहरू सँगको छलफलबाट विद्यार्थीहरू शिक्षकको विभेदकारी व्यवहारबाट दिक्क भएको पाइयो । विद्यार्थीहरूलाई नामकरण गर्ने, सबैलाई समान व्यवहार नगर्ने र सबैलाई सिकाइको समान अवसर दिन असमर्थ रहेको पाइयो । शिक्षकहरूको व्यवहार विद्यार्थीको भावना र चाहनाको कदर गर्ने खालको थिएन ।

६. बुझाइ फरक फरक: शिक्षकहरूमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति भनेको विद्यार्थी फेल नहुने भन्ने बुझाइ रहेको पाइयो । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको मर्म अनुरूप अभिलेख राखिएको छैन । शिक्षकको यो बुझाइ र गराइमा परिवर्तन भएन भने केही वर्षपछि आधारभूत तहबाट निरक्षर विद्यार्थी उत्पादन हुने सम्भावनालाई अबको शिक्षक तालिमले सम्बोधन गर्नु पर्दछ ।

शिक्षकका आवश्यकता र टिपिडिबिचको अन्तरसम्बन्धः

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रद्वारा सञ्चालित टिपिडिले शिक्षकका कक्षाकोठाका शिक्षण सिकाइ सम्बन्धी समस्या समाधान गर्ने र शिक्षणकार्यमा उत्कृष्टता हासिल गर्न शिक्षकको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्य लिएको छ। सैद्धान्तिक रूपले वर्तमान शिक्षकको पेसागत विकासको कार्यक्रम अत्यन्त राम्रो छ। त्यस कारण यस कार्यक्रमले हकिन्सले (१९८९) भने भैं शिक्षकहरूमा यी पाँच वटा परिवर्तनहरू क्रमशः शिक्षकको ज्ञानमा बढोत्तरी, विचार र सोचाइमा परिवर्तन, शिक्षण सिप र कक्षाकोठामा त्यसको प्रयोगमा परिवर्तन, विद्यालयको कार्य क्षमतामा बृद्धि र विद्यार्थीको उपलब्धिमा परिवर्तन (NCED, 2006, 85) गर्नु पर्दछ। टिपिडिले शिक्षकको सोचाइमा र गराइमा परिवर्तन ल्याउन शिक्षकलाई शोधमुखी र सामाजिक विश्लेषक (कोइराला, २००४) मात्र नबनाई परिवेशमुखी (एलिन, १९९८) पनि बनाउनु पर्दछ। शिक्षकका निमित्त सञ्चालन गरिने कार्यक्रमको सफलता र असफलता विद्यार्थीको उपलब्धिसँग सम्बन्धित भएकाले टिपिडिको सफलताको पहिलो सर्त शिक्षकको क्षमता विकासका हो भने दोस्रो सर्त विद्यालयको सम्पूर्ण पक्षको विकासका लागि टिपिडि मार्फत उनीहरूमा विकास हुने क्षमताको यथोचित प्रयोग हो। टिपिडिको सफलता कक्षाकोठामा हुने शिक्षण सिकाइका क्रियाकलापले निर्धारण गर्दछ। टिपिडिले शिक्षकले राखेका अपेक्षाहरूलाई सम्बोधन गरिनु पर्दछ। शिक्षकका पेसागत आवश्यकता सम्बोधन गर्ने शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रमले मात्र विद्यालयको सर्वोत्तम हित गर्न सक्दछ।

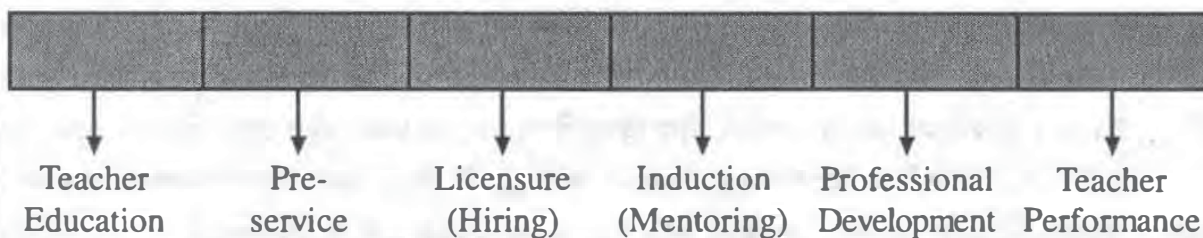
शिक्षकको पेसागत विकासः सैद्धान्तिक पक्ष

शिक्षक तालिमलाई लगानी, प्रक्रिया र प्रतिफलको पद्धतिसँग असल शिक्षकद्वारा असल विद्यार्थीको उत्पादन (Rice, 2003) भन्ने दार्शनिक जगमा आधारित भई सञ्चालन गरिने शिक्षक विकासका कार्यक्रमले गुणस्तरयुक्त शिक्षाका निमित्त गुणस्तरीय शिक्षक उत्पादन गर्दछ र त्यस्ता शिक्षकको सोचाइ र गराइ दक्षतापूर्ण हुन्छ (Shulman, 1987)। शिक्षकको दक्षता विकास एक्कासी हुने होइन। वसौँको शिक्षण अनुभव, अभ्यास र तालिमबाट मात्र यसलाई प्राप्त (NCTAF, 2003) गरिन्छ। महाविद्यालय र विश्वविद्यालयले प्रदान गर्ने शिक्षक तयारी कोर्स, शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्नुभन्दा पहिलेको पूर्वसेवाकालीन तालिम^१, लाइसेन्सिङ (नेपालको सन्दर्भमा सेवाप्रवेश), शिक्षण पेसामा प्रवेश गरी सकेपछि उसले प्राप्त गर्ने परामर्श^२ (Mentoring), कक्षाकोठाको निरन्तर अभ्यासले मात्र शिक्षकमा परिपक्वता प्रदान गर्दछ। शिक्षकले शिक्षण पेसामा विताएको समयावधिसँग उसको ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिको सहसम्बन्ध हुन्छ र कक्षाकोठामा योग्य शिक्षकका रूपमा पूर्णक्षमता प्रदर्शन गर्न सक्ने (Practice and performance Demonstration of competence and skills) (Mattson, 2006, 16) बन्दछ। यस प्रकार शिक्षक विकास श्रृंखलावद्ध र निरन्तर चल्ने प्रक्रियाको रूपमा लिइन्छ।

^१ विश्वका धेरै देशहरू मा विश्वविद्यालयको शैक्षिक योग्यता प्राप्त गरि सकेपछि शिक्षण कौशलसँग सम्बन्धित तालिम दिइन्छ। यस्तो तालिम जापानमा १ वर्षको हुन्छ।

^२ नवप्रवेशी शिक्षकलाई अनुभवी शिक्षकको सुपरीवेक्षणमा कामकाज लगाउने र नवप्रवेशी शिक्षकलाई शिक्षण अभ्यास गराउने प्रक्रिया।

Teaching Continuum



Source: ETS, 2004, p. 4.

नवप्रवेशी शिक्षक पेसागत विकासको निरन्तर र श्रृङ्खलाबद्ध प्रक्रियाले गर्दा उसमा शिक्षण पेसाको लागि आवश्यक ज्ञान, सिप र दक्षताको विकास (Craig, Kraft and du Plessis, 1998; Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001, Villegas-Reimers, 2003 cited in Schwille and Dembèlè, 2007, 29) हुने भएकाले उसलाई नमूना शिक्षक (Exemplary teacher) बनाउँछ। कार्यदक्षता राम्रो भएका शिक्षकले पढाएका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि उच्चस्तरको रहेको कुरा अध्ययनले देखाएका छन् (ETS, 2004)। यसलाई अर्को शब्दमा भन्दा शिक्षकको कार्यदक्षता र विद्यार्थीको उपलब्धिबीच धनात्मक सम्बन्ध हुन्छ भन्ने हो। शिक्षकको कार्यदक्षता शिक्षण सिकाइ र विद्यालयका कक्षाकोठाभित्रका क्रियाकलापसँग सम्बन्धित हुने भएकाले विकासका कार्यक्रम विद्यालयको कक्षाकोठाका वास्तविकताहरूसँग सम्बन्धित (Gaible, and Burns, 2005) हुनु पर्दछ। कक्षाकोठामा हुने क्रियाकलापमा आधारित शिक्षक विकासका कार्यक्रमले शिक्षकलाई सन्दर्भमुखी (Fullan, 1998) र कक्षाकोठामा गरिने लघु अनुसन्धानले शिक्षकलाई अनुसन्धानमुखी (कोइराला, २००४) बनाउँछ। सन्दर्भमुखी र अनुसन्धानमुखी शिक्षक नै निपूण शिक्षक हुन्। नेपालको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना, २०६६-२०७२) ले व्यवस्था गरेको शिक्षकको वृत्ति विकासका चार तहहरू क्रमशः नवप्रवेशी, अनुभवी, निपूण र विशेषज्ञलाई शिक्षक विकासको निरन्तर प्रक्रियाको रूपमा लिने हो भने नवप्रवेशी शिक्षक निरन्तर शिक्षक विकासका अवसरले विशेषज्ञको श्रेणीमा पुग्दा उक्त शिक्षक उच्च स्तरको कार्यदक्षतायुक्त बन्ने अपेक्षा गर्न सकिन्छ।

शिक्षक पेसागत विकासको वर्तमान व्यवस्था:

सार्वजनिक विद्यालयको स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत ९८.२ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षकहरू १० महिने शिक्षक तालिम प्राप्त (शैजविके, २०६६) भए पनि विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६७-०७२) ले सार्वजनिक विद्यालयको स्थायी दरबन्दीमा कार्यरत प्रत्येक शिक्षकलाई ५ वर्षभित्र १ महिना बराबरको तालिमको अवसर प्रदान गर्ने नीति अनुरूप सामुदायिक विद्यालयका सम्पूर्ण शिक्षकलाई ५ वर्षको अवधिमा १०/१० दिनको ३ पटक गरी ३० दिन पेसागत विकास क्रियाकलापमा सहभागी गराउने गरी टिपिडि सञ्चालन भै रहेको छ।

संरचनात्मक हिसाबले टिपिडिमा ३ वटा मोड्युल हुने व्यवस्था छ जसमा पहिलो मोड्युलमा पाँच दिन सम्मको प्रशिक्षक वा विशेषज्ञसँगको आमने सामने कार्यशाला हुन्छ। दोस्रो मोड्युल स्व-अध्ययन अभ्यास मोड्युल हो जसमा पहिलो मोड्युल सम्पन्न गरेका शिक्षकहरू सहभागी हुन्छन् र यो मोड्युलमा शिक्षकले २० देखि ३० दिनभित्र ३ कार्य दिन बराबरको क्रेडिट पाउने गरी आफ्नै विद्यालयमा तोकिएका कामहरू गर्नु पर्ने हुन्छ। अन्तिम एवम् तेस्रो भागमा शैक्षिक परामर्श गरिने मोड्युल हो। यसमा प्रशिक्षकहरू सहभागी शिक्षकको विद्यालयमा नै गएर २ दिनसम्म शिक्षकहरूसँग बसेर बैठक सञ्चालन गर्ने र शिक्षकहरूले सम्पादन गरेका कामको मूल्याङ्कन गर्ने गर्दछन्। यस प्रकार टिपिडिले विद्यालयमा

शिक्षण कार्य सञ्चालन गर्दै पेसागत विकासमा सहभागी हुने अवसर प्रदान गर्दछ ।

उच्चस्तरको कार्यदक्षता भएका शिक्षक तयार गर्न टिपिडिमा समावेश गरिने विषयवस्तुमा विद्वान्हरूबिच एकमत नभए पनि यस प्रकारका शिक्षक तयार गर्न टिपिडि एउटा सशक्त हतियार हुने ठम्याई फुलन (१९९८) को छ । टिपिडिमा समावेश गरिने विषयवस्तु शिक्षकमा विकास गरिने ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिमा निर्भर रहन्छ । शिक्षा पद्धतिले शिक्षकबाट गरिएको अपेक्षाले नै शिक्षकलाई कुन कामका लागि कसरी तयार गर्ने भन्ने निर्धारण गर्दछ । शिक्षकले काम गर्ने स्थान, उसले गर्ने कामको प्रकृति, उसको शैक्षिक योग्यता र अनुभव, कस्तो प्रकारको विद्यार्थी तयार गर्ने, उसले शिक्षण गर्ने पाठ्यक्रम आदिले टिपिडिको विषयवस्तुको निर्धारण गर्दछ ।

टिपिडिको सुरूवात विद्यालयको वातावरणको बुझाइबाट हुन्छ (म्याट्सन, २००६) र यसमा आवश्यकता अनुसार विषयवस्तु (Resnick, 1987 cited in OECD, 2010, 25) समावेश गर्न सकिन्छ । तीमध्ये सिकाइ अभिवृद्धि, आवश्यकताको पहिचान, नियमित सहयोग, नेतृत्व विकास, मूल्याङ्कन प्रविधि, कक्षाकोठाका शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित लघुअनुसन्धान आदि हुन् र यी विषयवस्तुलाई एकीकृत रूपमा सञ्चालन गरिनु पर्दछ (उही) । केही विद्वान्हरूका अनुसार यसमा मेन्टोरिङ (Mentoring), समूहकार्य, अवलोकन, प्रत्याभूति र परीक्षण पद्धति समावेश गर्न सकिन्छ । सेवाप्रवेश तालिम, सेवाकालीन तालिम, कार्यशाता, स्वअध्ययन, पेसागत छलफल, सहकार्य आदि पनि टिपिडिकै अवयव हुन् (OECD, 2010) । टिपिडिले शिक्षकहरूमा अनुसन्धानात्मक र आफ्नो काममा विश्वास गर्ने क्षमताको विकास गर्नु पर्दछ (Karr & Kemmis, 1989; Pokhrel, 2010) । उनीहरूका अनुसार शिक्षक विकास योजनाको उद्देश्य “शिक्षकले सामना गर्नुपरेका तत्कालीन शिक्षक सिकाइ सम्बन्धी समस्या समाधान गर्नु र शिक्षण कार्यमा उत्कृष्टता निश्चित गर्न शिक्षकको निरन्तर पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्नु, कार्य सम्पादनमा सकारात्मक परिवर्तन र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा वृद्धि” (Karr & Kemmis, 1989) रहेको छ । कर र उनका साथीहरू (१९८९) र पोखरेल (२०१०) का अनुसार टिपिडिले शिक्षकका समस्याको समाधान, शिक्षणकार्यमा उत्कृष्टताको निश्चितता र कार्य सम्पादनमा सकारात्मक परिवर्तन गर्नु पर्दछ । टिपिडिले विद्यालयको पर्यावरणको पहिचान गरी म्याट्सन (२००६) ले भने भैं शिक्षकले काम गरेको विद्यालयको पर्यावरणको पहिचान गरी सो अनुरूप विषय वस्तु प्रदान गर्नुपर्दछ जसले शिक्षकलाई उक्त ज्ञान र सिप विद्यालयमा पठनपाठनको सिलसिलामा प्रयोग गर्न सक्षम बनाओस (म्याट्सन, २००६) । यहाँ पर्यावरण भन्नाले विद्यालयको शैक्षिक, भौतिक र मनोसामाजिक वातावरण आदिलाई सम्झनु पर्दछ । कार्यथलोमा शिक्षकले गर्ने अभ्यासले शिक्षकलाई पेसागत सिपको विकास र बृहत्तर अनुभव दिलाउँछ (Elwyn, 1993) । एलिन (१९९३) शिक्षणकला र अन्तरक्रियात्मक क्रियाकलाप शिक्षक तालिमको विषयवस्तु हुनु पर्ने सिफारिस गर्दछन् । त्यसैगरी कोइराला, (२००४) शिक्षकलाई सन्दर्भमुखी र सामाजिक विश्लेषक बनाउन मोड्युलर र स्वशिक्षणका छोटो तालिम प्याकेजको सिफारिस गर्दछन् । सारांशमा शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रम (टिपिडि) ले शिक्षकलाई सन्दर्भमुखी, अनुसन्धानमुखी, शिक्षण कौशल, सकारात्मक प्रवृत्ति, शिक्षणमा प्रविधिको प्रयोग गर्न सक्ने जस्ता ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिहरूको विकास गर्नु पर्दछ ।

टिपिडिको मोडल सम्बन्धमा गाइवल, इडमन्ड र वर्न (२००५) ले तीन प्रकारका प्रारूपहरू क्रमशः विशेष शिक्षक विकास (Standardized TPD), कार्यथलोमा आधारित शिक्षक विकास पद्धति (Site based TPD), र स्वकेद्रित शिक्षक विकास पद्धति उल्लेख गरेका छन् । कार्यथलोमा आधारित टिपिडि विद्यालयको वातावरण र कक्षाकोठाका समस्यासँग पूर्ण रूपमा सम्बन्धित कार्यमूलक अनुसन्धान (Action

Research), खोजमूलक परियोजना कार्य (Project work), सहकमी छलफल र स्वसिकाइ जस्ता कार्यक्रम समावेश हुने भएकाले उपयुक्त ढाँचा (IIEP, 2003) उपयुक्त मानिन्छ। एक जना विद्वान्का अनुसार शिक्षकको क्षमता र चारित्रिक विकास गर्ने गरी तय गरिएको टिपिडि प्रभावकारी मानिन्छ।

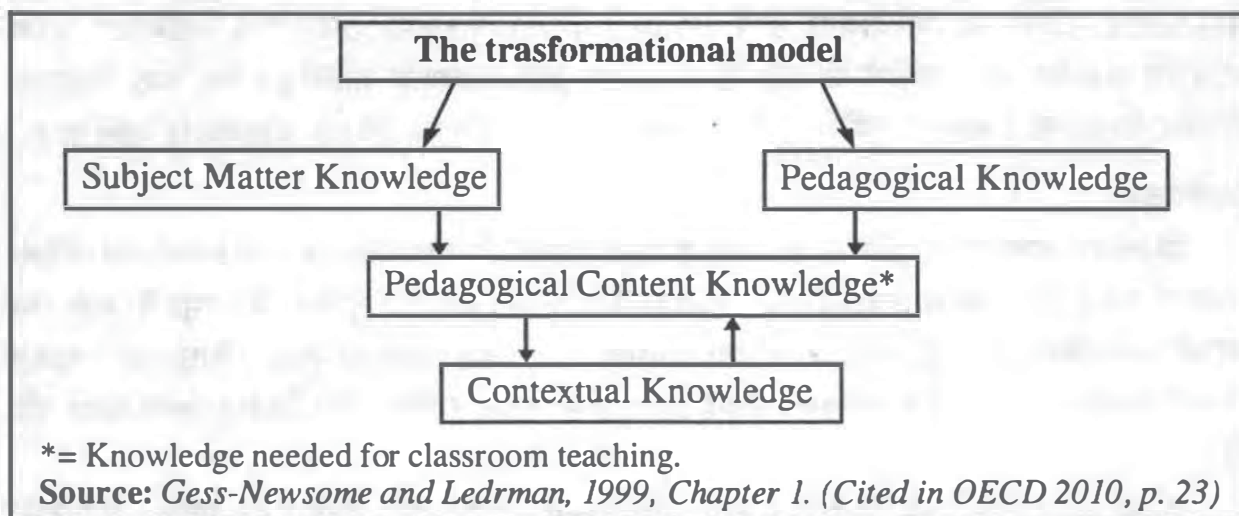
अबको बाटो

शिक्षकका आवश्यकता पहिचान र सबल तयारी: शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रमसँग सम्बन्धित विभिन्न पक्ष र चरणहरूका व्यावहारिक तर महत्त्वपूर्ण समस्याहरूको पहिचान समयमा नै भयो भने यसको कार्यान्वयन राम्रोसँग हुन्छ र नजिता अनुभव गर्न सकिने प्रकारको हुन्छ। शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको सफल कार्यान्वयन भनेकै विद्यालयमा सुधार र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा वृद्धि हो।

यसका लागि टिपिडिको तयारीदेखि कार्यान्वयनसम्मको तयारी पक्ष मजबुत हुनु पर्दछ। टिपिडिको तयारी पक्षमा विशेष ध्यान पुऱ्याउनु पर्दछ। यो शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालयका समस्याहरू माथि केन्द्रित हुनुपर्दछ। शिक्षकको पेसागत विकास विद्यालय र त्यसको सामाजिक वातावरणसँग अन्तर सम्बन्धित हुन्छ नै। शिक्षकका कार्यथलोका वास्तविकतासँग सम्बन्धित नगराइएका र ज्ञानकेन्द्रित शिक्षक विकास कार्यक्रमले शिक्षकको पेसागत दक्षताको विकास गर्न नसक्ने मात्र होइन शिक्षक विकासमा गरिएको लगानी खेर जान्छ। शिक्षकमा पेसागत दक्षताको विकास गर्न सकिएमा नै विद्यालयमा सुधार (Putnam and Borko, 2000; Sleegers, Bolhuis and Geijssel, 2005; Smylie and Hart, 1999 cited in OECD, 2010, 32) हुन सक्दछ।

सिद्धान्त र व्यावहारिक ज्ञानको समन्वय: शिक्षकको पेसागत विकास शिक्षकको कार्यदक्षतासँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित टिपिडि २ वटा महत्त्वपूर्ण विषयमा केन्द्रित हुनु पर्दछ। ती दुई महत्त्वपूर्ण विषयहरूमध्ये पहिलो शिक्षकले अध्यापन गर्ने विषयवस्तुको ज्ञान हो भने दोस्रो उक्त विषय शिक्षण गर्ने कला (Mastery of subject matter and pedagogical knowledge) (OECD, 2010, 22) हो। दर्लिङ-ट्याम्मण्ड (१९९९) का अनुसार शिक्षकको विषयवस्तुको ज्ञान र उक्त विषयमा विद्यार्थीको उपलब्धिस्तर बिच सहसम्बन्ध हुन्छ। यसलाई अर्को शब्दमा भन्दा विषयवस्तुमा दखल भएका शिक्षकले पढाएका विद्यार्थीको उपलब्धिस्तर उच्चस्तरको हुन्छ। सुलम्यान (१९८६) टिपिडि मार्फत विषय वस्तुको ज्ञान र शिक्षण कौशल (Pedagogical content knowledge) शिक्षकको खोजी गर्दछन् (cited in OECD, 2010, 23)। उनका अनुसार शिक्षकहरू विषयवस्तुमा दखल, शिक्षण कलाको ज्ञान भएका र शिक्षण गर्ने वातावरण सम्बन्धी जानकारी हुनु पर्दछ। यसै सन्दर्भमा क्राउस र उनका साथीहरूका (२००८) अनुसार शिक्षकले आफूले सम्पादन गर्नु पर्ने कामको ज्ञान (Knowledge of tasks), विद्यार्थीको पूर्व ज्ञानको जानकारी (Knowledge of students' prior knowledge) र शिक्षण कौशल (Knowledge of instructional methods) (उही पेज २३) हुनु पर्दछ जसलाई उनीहरूले एकीकृत रूपमा Pedagogical Content Knowledge नामकरण गरे र यसलाई टिपिडिको मोडेलको रूपमा प्रस्तुत गरे र उक्त मोडललाई परिवर्तनमुखी शिक्षक विकासको मोडल (The transformational model) को नामकरण गरे जसलाई यस प्रकार (पृष्ठ ८ मा) प्रस्तुत गर्न सकिन्छ :

परिवर्तनमुखी शिक्षक विकासको मोडलमा शिक्षकलाई २ प्रकारको ज्ञान प्रदान गर्दछ। पहिलो शिक्षकले पढाउनु पर्ने विषयवस्तु सम्बन्धी ज्ञान र दोस्रो उक्त विषयवस्तु शिक्षण गर्ने कौशल। शिक्षकलाई प्रदान गरिने विषयवस्तुको पहिचानको आधार विद्यालयको परिवेश वा पर्यावरणको पहिचान हुन्छ।



कार्यशैलीमा सिकने अवसर प्रदान गर्ने: कार्यशैलीमा नै शिक्षकलाई पेसागत विकासका अवसर प्रदान (Resnick, 1987 cited in OECD, 2010, 25) गर्नाले शिक्षकलाई गरेर सिकने बनाउँछ। स्थानीय परिवेश अनुरूप शिक्षकलाई आवश्यक विषय वस्तुको ज्ञान र शिक्षण सिपको निर्धारण गरिनु पर्दछ। यहाँ शिक्षकलाई आवश्यक विषय वस्तु भन्नाले शिक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप निपूर्ण ढङ्गले सञ्चालन गर्न आवश्यक ज्ञान, सिप नै हुन्। यस्ता विषय वस्तुहरू शिक्षकले सामना गर्नु परेका समस्याहरूबाट नै प्राप्त हुन्छन्। टिपिडिमा यस्ता विषय वस्तु समावेश गर्नाले शिक्षकलाई आवश्यकता अनुरूप स्वचालित हुने दक्षता (Resnick, 1987 cited in EU & OECD, 2010, 25) र परिस्थितिजन्य व्यवहार गर्ने सिप दिन्छ र शिक्षकलाई गराइबाट सिकने (Constructivist) बनाउँदछ। अहिले सञ्चालनमा रहेको टिपिडिको मोडेल परिवर्तनकामी भए पनि यसको तयारी पक्ष कमजोर रहेको र शिक्षकका आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न नसकेको यसमा संलग्न विद्यालय निरीक्षक र स्रोतव्यक्तिहरूको मत छ।

निचोड

विगतमा शिक्षक तालिममा प्रशस्त लगानी भएको र लगानी अनुसार प्रतिफल प्राप्त नभएको सन्दर्भमा टिपिडिले सो खाडल पुर्नु पर्दछ। त्यसका लागि आवश्यकताको पहिचान सही ढङ्गले गर्ने, तयारी सवल बनाउने र कार्यान्वयन प्रभावकारी बनाइएन भने टिपिडिले पनि पहिलाका कार्यक्रमकै नियति भोग्नु पर्ने हुन्छ। उल्लिखित पक्षहरूलाई ध्यानमा राखेर कार्यान्वयनको सँगसँगै अनुगमन र सुपरीवेक्षण गरी कार्यान्वयनमा आवश्यक सुधार गरियो भने आशातीत प्रतिफल प्राप्त गर्न सकिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री (References)

- Anderson, J. R.; Reder, L. M.; Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. Educational Research, 25(4), 5-11.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1989). Becoming Critical, Education, knowledge and action research. London: The Falmer Press.
- CERID (1990). Adharbhoot Prathamik Shikshyak Talimko Prabhakarita (Effectiveness of the Basic Primary Teacher Training Program). Kathmandu, Nepal: Author
- Elwyn, T. (1993). The professional development and training of teacher educators. In Policy and Practice in Initial Teacher Training. Quality in Basic Education: Professional Development of Teachers. Paper presented at a South Asian Colloquim on Teacher Training (Colombo, Sri Lanka, April 1992). London: Commonwealth Secretariat.
- ETS (2004). Where We Stand on Teacher Quality: An Issue Paper from ETS. New Jersey: Educational Testing Service. Retrieved from <http://www.ets.org/Media/Education>

- EU & OECD (2010). Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. In R. Glatter, C. Preddy, C. Riches & M. Masterton (Eds.), Understanding School Management (pp. 195-211). Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Gaible, E. and Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. Washington, DC: infoDev/ World Bank. Available at <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>.
- Kalfe, B. (2004). Open Access to Quality Teacher Education: Some Prospects and Issues for Nepal, In Bhandari, A. B. et al. (eds.), Distance Education, Bhaktapur, Nepal: NCED
- Koirala, B. N. (2004). Nepalko samajik aayam sanskriti sandarva suhaudo shikshak talim [Teacher training in the social and cultural context of Nepal]. In Bhandari, et al. (eds.), Teacher Education, 2(1) (pp. 1-7). Bhaktapur, Nepal: National Center for Educational Development/GoN
- Kyriacou, C. (1997). Effective Teaching in Schools: Theory and Practice (2nd Edition). United Kingdom: Nelson Thornes Ltd
- Mattson, E.(2006). Field-Based Models of Primary Teacher Training. Case Studies of Student Support System from Sub-Saharan Africa. Cambridge: International Research Foundation for Open Learning (IRFOL)
- National Commission on Teaching and America's Future, No Dream Denied: A Pledge to America's Children, Summary Report (Washington, DC: NCTAF, 2003), 20.
- NCED (2006). Effectiveness Study of the Primary Teacher Training in Nepal. Bhaktapur, Nepal: Author.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. Educational Research, 16(9), 13-20.
- Rice, J. K. (2003). Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes (Washington, DC: Economic Policy Institute, 2003)
- Schwille, J. & Dembèlè, M. (2007). Global perspectives on teacher learning: Improving policy and practice. Paris: UNESCO: IIEP.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Singh, G. (2007). Teacher Training for Better Classroom Delivery, In Bhandari, A. B. (Ed.), Distance Education, Sanathimi, Nepal: NCED
- Villegas Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: IIEP.

पोखेल, कमल (२०१०)। नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकासका समस्या र अबको बाटो। शैक्षिक स्मारिका राष्ट्रिय शिक्षा दिवस तथा अन्तरराष्ट्रिय साक्षरता दिवस भदौ २३, २०६७, (पेज १५-२५), भक्तपुर, शिक्षा विभाग।

शैजविके (२०६६)। शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका। सानोठिमी, नेपाल: लेखक।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६)। विद्यालय सुधार योजना (२०६६-२०७२)। काठमाडौं, लेखक।

नतिजामूलक शिक्षा प्रशासन

नारायणप्रसाद काफ्ले

उप-निर्देशक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सार सङ्क्षेप

सीमित स्रोत र साधनको प्रयोगबाट बढीभन्दा बढी उपलब्धि हासिल गर्ने प्रशासनलाई नतिजामूलक प्रशासनका नामबाट सम्बोधन गरिन्छ। यस प्रशासनले प्रक्रियालाई भन्दा नतिजा र मापनलाई विशेष जोड दिन्छ। यसमा प्रत्येक कर्मचारीले गर्नुपर्ने कामको कार्य विवरण तयार गरिन्छ साथै कामको लक्ष्य पनि सँगसँगै किटान गरिन्छ। नतिजामूलक प्रशासनमा साध्यको रूपमा नतिजा र उद्देश्यलाई नतिजा हासिल गर्ने प्रमुख साधनको रूपमा लिइन्छ। नतिजामूलक प्रशासनका विशेषताहरूमा लक्ष्यमुखी, जनमुखी, सेवामुखी, समयमुखी, स्तरीय उत्पादनमा विशेष जोड, समता र सामाजिक न्याय आदिलाई लिइन्छ। व्यवस्थापन सूचना प्रणालीको अवलम्बन, कार्यक्रम बजेट प्रणालीको व्यवस्था, कार्ययोजना निर्माण, अनुगमन तथा मूल्याङ्कन आदिलाई नतिजामूलक प्रशासन मापनका उपकरणहरूको रूपमा लिने गरिन्छ।

शिक्षाले मानसिक र बौद्धिक क्षमताका साथसाथै नैतिक र भौतिक क्षमताको समेत विकास, विस्तार र प्रवर्द्धन गर्नमा सहयोग पुऱ्याउने हुँदा यसलाई व्यक्तिको बहुआयामिक विकासको स्तरको रूपमा लिने गरिन्छ। नेपालमा शैक्षिक विकास गर्ने उद्देश्यले विभिन्न नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्था गरिएको छ। शैक्षिक लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू हासिल गर्नका लागि शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र आदि जस्ता निकायहरू क्रियाशील छन्। तर राज्यबाट स्रोत र साधनको लगानी भएअनुरूप शैक्षिक क्षेत्र नतिजाउन्मुख हुन नसकेको आरोप लाग्ने गरेको छ। नेपालमा शिक्षा क्षेत्र नतिजामूलक हुन नसक्नुका विभिन्न कारणहरू रहेका छन्। त्यस्ता कारणहरूको पहिचान गरी नेपालको शिक्षा क्षेत्रलाई नतिजामुखी बनाउन विभिन्न उपायहरू अवलम्बन गरिनु पर्दछ।

नतिजामूलक प्रशासनको अर्थ र परिभाषा

जर्ज आर टोरिले आफ्नो (Principles of Management) नामक पुस्तकमा नतिजामूलक प्रशासनको विषयमा यसरी प्रस्तुत गरेका छन् "What is results management? It is a system made up of definite components whereby each employee participates in the determining of personal objectives as well as the means by which one hopes to achieve these objectives." (पृ. ६९)।

“सीमित स्रोत र साधनको महत्तम प्रयोग गरी कुनै निश्चित उपलब्धि हासिल गर्न प्रयत्नशील प्रशासन नै नतिजामूलक प्रशासन हो। यस आधारमा प्रशासन सम्पूर्णतः कुनै निश्चित नतिजा हासिल गरी संविधानको दीर्घकालीन लक्ष्य प्राप्तिमा सघाउ गर्न प्रयत्नशील रहन्छ। नतिजामूलक प्रशासनलाई हामी उद्देश्य एवम् लक्ष्यमा केन्द्रित प्रशासन पनि भन्न सक्दछौं किनभने कुनै नतिजा हासिल गर्नका लागि उद्देश्य र लक्ष्य अनिवार्य हुन्छन्। अर्थात् यस किसिमको उपलब्धि कुन प्रयोजनका लागि हो र त्यो उपलब्धि हासिल गर्न के कस्ता लक्ष्य प्राप्ति हुनु आवश्यकता भन्ने कुरा अनिवार्य हुन्छन्। राजनीतिक

शब्दावलीमा भन्ने हो भने नतिजामूलक प्रशासन कुनै निश्चित नतिजा हासिल गरी सरकारलाई शासन सञ्चालन गर्न प्रतिबद्ध प्रशासन हो । आर्थिक विकास वा योजनागत धारणाबाट नतिजामूलक प्रशासन भन्नु योजना प्रक्रियाद्वारा नतिजा हासिल गर्न कटिबद्ध प्रशासन हो । प्रशासनिक शब्दावलीअनुसार नतिजामूलक प्रशासन प्रणालीगत धारणामा सम्पूर्ण रूपमा सञ्चालन गरिने प्रशासकीय व्यवस्था हो ।"

सबै परिभाषाहरूको अध्ययन र विश्लेषण गर्दा समष्टिगत रूपमा नतिजामूलकको अर्थ र परिभाषालाई यसरी प्रस्तुत गर्न सकिन्छः सीमित स्रोत र साधनबाट लगानी गरी बढीभन्दा बढी उत्पादन गर्न सक्ने प्रशासनलाई नतिजामूलक प्रशासन भनिन्छ । अर्को शब्दमा भन्दा जब मुलुकको प्रशासनयन्त्रको सम्पूर्ण क्रियाकलाप कुनै निश्चित नतिजा हासिल गर्नेतर्फ अग्रसर भई सुनियोजित कार्यप्रक्रिया एवम् कार्यशैली अनुसार निरन्तर रूपमा कार्य सञ्चालन हुन्छ भने त्यस किसिमको प्रशासनलाई नतिजामूलक प्रशासनबाट सम्बोधन गर्न सकिन्छ । वास्तवमा भन्ने हो भने कुनै निश्चित उपलब्धि हासिल गर्न लाभ- लागतको विश्लेषण गरी वित्तीय एवम् भौतिक योजनाको आधारमा व्यवस्थापन सूचना प्रणाली, कार्यक्रममूलक बजेट, पुनरावलोकन प्रविधि तथा कार्यक्रम मूल्याङ्कन जस्ता आधारभूत उपकरणहरूको माध्यमबाट सञ्चालन हुने प्रशासनलाई नै नतिजामूलक प्रशासन भनिन्छ । नतिजामूलक प्रशासनको अन्तिम उद्देश्य मुलुकभित्र रहेको सीमित स्रोत र साधनको अधिकतम रूपमा सदुपयोग गर्दै बढीभन्दा बढी नतिजा हासिल गर्नु हो ।

नतिजामूलक प्रशासनका विशेषताहरू

नतिजामूलक प्रशासनका विशेषताहरूको जानकारीबाट यसको औचित्य र महत्व बुझ्न सरल र सहज हुन्छ । यसका विशेषताहरूलाई छोटकरीमा देहायअनुसार प्रस्तुत गरिएको छः

१. लक्ष्यमुखी (Target oriented)

लक्ष्य निर्धारणको अभावमा परिणाम वा उपलब्धि मापन गर्न नसकिने भएकोले नतिजामूलक प्रशासनले सर्वप्रथम लक्ष्य निर्धारणलाई विशेष जोड दिएको हुन्छ । निर्दिष्ट लक्ष्य पूरा गर्न सम्पूर्ण स्रोत र साधनलाई कसरी समन्वयात्मक ढङ्गले परिचालन गर्ने भन्नेबारे प्रशासनले उचित निर्णय लिनु पर्दछ । साथै सोही अनुरूप आयोजना तथा कार्यक्रमहरू सञ्चालन भएको अवस्थामा मात्र प्रशासनले उपलब्धि प्राप्त गर्न सक्दछ ।

२. जनमुखी (People oriented)

प्रजातान्त्रिक मुलुकमा जसरी राष्ट्रको सार्वभौमसत्ता जनतामा निहित हुन्छ, त्यसरी नै मुलुकको सार्वजनिक प्रशासन पनि जनमुखी अर्थात् जनकेन्द्रित हुनु पर्दछ । प्रशासनको मुख्य आधार जनता भएकाले उनीहरूको माग र आवश्यकतालाई सम्मान गर्दै ग्राहकको इच्छा र आवश्यकतानुसार आयोजना तथा कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न र स्तरीय वस्तु तथा सेवाको उत्पादनमा विशेष ध्यान पुऱ्याउन नितान्त आवश्यक मानिन्छ ।

३. सेवामुखी (Service oriented)

सेवामुखी हुनुलाई नतिजामूलक प्रशासनको अर्को महत्वपूर्ण विशेषताको रूपमा लिइन्छ । तसर्थ आजभोलि प्रशासनको मूल्याङ्कन पनि जनताले प्राप्त गर्ने सेवा, सुविधाको आधारमा गरिन्छ । सेवा र सुविधा सरल, छिटो छरितो, परिणाममुखी, गुणस्तरयुक्त र मितव्ययी हुनुपर्दछ ।

४. समयमुखी (Time oriented)

प्रशासन समयमुखी हुनुपर्दछ । तसर्थ समयमुखीलाई नतिजामूलक प्रशासनको अर्को महत्वपूर्ण

विशेषताको रूपमा लिइन्छ। ढिलो गरी पाएको सेवालाई सेवामा गणना गर्न सकिँदैन। उदाहरणका लागि धान लगाउने अथवा गहुँ छर्ने समयमा कृषकले मल पाउन सकेनन् भने त्यसको कुनै औचित्य हुँदैन। सार्वजनिक प्रशासनले पनि आफ्नो काम कारवाहीलाई यथासम्भव नतिजामूलक बनाउन समयको आधारमा लक्ष्य निर्धारण गरी सो प्राप्त गर्नु पर्दछ। सङ्गठनको सबै लक्ष्य एकै समयमा प्राप्त गर्न नसकिने हुनाले दीर्घकालीन लक्ष्यको आधारमा छोटो अवधिको लक्ष्य निर्धारण गर्नु पर्दछ।

५. स्तरीय उत्पादनमा विशेष जोड (Special Emphasize for Standard Products)

नतिजामूलक प्रशासनले आफ्नो उत्पादनको स्तरियता कायम गर्न विशेष जोड दिन्छ। अर्थात् यसले परिमाण (Quantity) लाई मात्र नहेरी गुण (Quality) लाई विशेष महत्त्व दिन्छ। जनताका सामु गुणस्तरीय सेवा र वस्तुहरू उपलब्धि गराउनु यसको उद्देश्य हो।

६. आपूर्तिमा प्राथमिकता (Prioritize Supply Aspect)

कुनै पनि वस्तुको उत्पादन मात्र गरेर हुँदैन। यसको संगसंगै आपूर्ति पनि उपभोक्ताका माझ सरल र सहज तरिकाले हुनुपर्दछ। तसर्थ नतिजामूलक प्रशासनको अर्को विशेषता आपूर्ति पनि हो। यसले विभिन्न सेवा तथा वस्तुको माग सङ्कलन गर्दै के कति सेवा वा वस्तु उपभोक्तालाई उपलब्धि गराउनु पर्दछ भन्नेबारे पनि निर्णय लिने गर्दछ।

७. नियमित आम्दानी (Regular Income)

नियमित आपूर्तिबाट नियमित आम्दानी हुनुलाई स्वाभाविक रूपमा लिन सकिन्छ। नतिजामूलक प्रशासनले यस पक्षलाई पनि विशेष जोड दिएको हुन्छ। नियमित आम्दानीको अभावमा सङ्गठनले आफ्ना क्रियाकलापहरूलाई निरन्तरता दिन सक्दैन।

८. समता र सामाजिक न्याय (Equity and Social Justice)

नतिजामूलक प्रशासनको मुख्य लक्ष्य अथवा सार उपभोक्ताहरूलाई आफ्नो उत्पादित वस्तु तथा सेवा समता र सामाजिक न्यायको आधारमा उपलब्धि गराउनु हो। तसर्थ कुनै स्थानमा वस्तु अथवा सेवा उपलब्धि नहुने र अन्यत्र बढी मौज्दात रही प्रयोगमा नआउने गरी उत्पादन र आपूर्ति गर्ने कार्यक्रम मिलाउनु पर्दछ।

९. प्रतिस्पर्धात्मक र ख्याति (Competative and Goodwill)

प्रतिस्पर्धात्मक र ख्याति नतिजामूलक प्रशासनको अर्को विशेषता हो। जहाँ एकाधिकार हुन्छ त्यहाँ उपभोक्ताको स्वतन्त्रता हनन् हुन्छ। तर जहाँ प्रतिस्पर्धा हुन्छ त्यहाँ उपभोक्ताहरूले आफ्नो रुचि र इच्छा अनुसार कम मूल्यमा वस्तु र सेवा उपलब्धि गर्न सक्दछन्। नतिजामूलक प्रशासनबाट सङ्गठन र सङ्गठनमा काम गर्ने व्यवस्थापकहरूको समेत प्रशंसा र सम्मान गरिन्छ। उनीहरू जनताबाट ख्याति प्राप्त गर्न सफल हुन्छन्।

१०. विविध (Miscellaneous)

उपर्युक्त बाहेक नतिजामूलक प्रशासनमा देहायका विविध विशेषताहरू पाइन्छन्:

- (क) दोहोरो र खुला सूचना प्रणालीको स्थापना र व्यवस्थापन,
- (ख) योजना तर्जुमा, कार्यान्वयन, अनुगमन, मूल्याङ्कन र प्रतिफल उपभोगमा सहभागितामूलक व्यवस्थापन प्रणालीको अवलम्बन,
- (ग) योग्यतामा आधारित कर्मचारी, वृत्ति विकास योजनाको स्थापना र कार्यान्वयन,
- (घ) सञ्चालित क्रियाकलापको पारदर्शिता,

(ड) नागरिक समाजमा चेतना र उनीहरूबाट प्रशासनिक संयन्त्रमा आवश्यक दबावको सिर्जना र
(च) नतिजामा आधारित कार्य सम्पादन मूल्याङ्कन ।

नतिजामूलक प्रशासन कार्यान्वयनका लागि ध्यान दिनुपर्ने कुराहरू

नतिजामूलक प्रशासन कार्यान्वयनका लागि भन्नामा जति सरल र सहज छ, व्यवहारमा कार्यान्वयन गर्नका लागि त्यति नै कठिन छ । यसको कार्यान्वयन गर्ने सिलसिलामा देहायका विषयहरूमा ध्यान दिनु पर्दछः

- ❑ योजना पहिचान, तर्जुमा, कार्यान्वयन, अनुगमन, मूल्याङ्कन र प्रतिफल उपभोगमा लक्षित वर्गको सहभागिता हुनु पर्दछ ।
- ❑ उपलब्ध गर्न खोजिएका सङ्ख्या, लागत, समय, गुणस्तर आदिको स्पष्ट अनुमान गरिनु पर्दछ ।
- ❑ पर्याप्त स्रोत र साधनको परिचालन गर्नु पर्दछ ।
- ❑ लक्ष्य तथा उद्देश्य हासिल गर्न स्पष्ट मापदण्डहरूको निर्धारण गरिनु पर्दछ ।
- ❑ कार्यमूलक बजेट (Programme Budget) को अवलम्बन गरिनु पर्दछ ।
- ❑ बजार परीक्षण (Market Testing) पद्धतिको अवलम्बन गरिनु पर्दछ ।
- ❑ सार्वजनिक उत्तरदायित्वको पद्धतिलाई व्यवहारमा प्रयोग गरिनु पर्दछ ।
- ❑ परिवर्तन उन्मुख धारणाको विकास गरिनु पर्दछ ।
- ❑ कर्मचारीहरूको मनोबल उच्च राख्दै उनीहरूलाई कामप्रति उत्प्रेरित गराउन प्रयास गरिनु पर्दछ ।
- ❑ पुरस्कार र दण्डका नीतिलाई व्यवहारमा अवलम्बन गरिनु पर्दछ ।
- ❑ उद्देश्यमूलक व्यवस्थापन तथा सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रियालाई प्रभावकारी रूपले कार्यान्वयन गरिनु पर्दछ ।
- ❑ गतिशील एवम् मानवीय समस्याप्रति संवेदनशील नेतृत्व कायम हुनु पर्दछ ।
- ❑ कर्मचारीहरूको क्षमता विकास गर्न तालिम, गोष्ठी, सीप विकास, प्रविधि विकास आदिको व्यवस्था हुनु पर्दछ ।
- ❑ मानवस्रोत विकास र जनशक्ति परिचालन सम्बन्धी प्रभावकारी नीति निर्माण गरी सो को कार्यान्वयन गरिनु पर्दछ ।

नतिजामूलक प्रशासन मापनका उपकरणहरू

नतिजामूलक प्रशासन मापन गर्न विभिन्न उपकरणहरूको प्रयोग गर्ने गरिन्छ । प्रयोगमा ल्याइने गरिएका केही उपकरणहरू देहायअनुसार छन्ः

- ❑ भौतिक एवम् वित्तीय विश्लेषणको माध्यमबाट मापन
- ❑ व्यवस्थापन सूचना प्रणालीको अवलम्बन
- ❑ कार्यक्रम बजेट प्रणालीको व्यवस्था
- ❑ कार्य योजना निर्माण र सोको उचित प्रयोग
- ❑ कार्यक्रम मूल्याङ्कन एवम् पुनरावलोकन प्रविधिको प्रयोग
- ❑ नतिजामूलक अनुगमन तथा मूल्याङ्कन सूचकाङ्कहरूको निर्माण र प्रयोग

देश विकासमा प्रशासनलाई अपरिहार्य तत्त्वको रूपमा स्वीकार गरिन्छ किनभने सरकारले गर्ने नीति, निर्णय तथा कार्यक्रम तर्जुमामा आवश्यक सहयोग पुर्याउँदै सोको प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने जिम्मेवारी र दायित्व पनि प्रशासनमा नै रहन्छ । तसर्थ मुलुकको चौतर्फी विकास र समुन्नतिका लागि

प्रशासनयन्त्र चुस्त, दुरुस्त, सबल, सक्षम, दक्ष, जनमुखी र नतिजामूलक हुनु पर्दछ । प्रभावकारी राज्यको एक अभिन्न अङ्गको रूपमा दक्ष, स्वच्छ, सबल, सक्षम, पारदर्शी, प्रतिबद्ध, निष्पक्ष र नतिजामूलक प्रशासनलाई लिइन्छ । यो आर्थिक तथा सामाजिक विकासको पूर्वाधार पनि हो । आजभोलि वैदेशिक राष्ट्र तथा सङ्घ संस्थाहरूले सहयोग उपलब्ध गराउनुभन्दा अगाडि त्यहाँको प्रशासनयन्त्र कत्तिको नतिजामूलक छ भनेर प्रश्न चिन्ह खडा गर्न थालेका छन् । प्रशासनयन्त्र सञ्चालन गर्ने निजामती कर्मचारीहरू भनेका जनताका सेवक हुन् भने निजामती कर्मचारी सेवा भनेको पनि जनताका लागि नै हो । तसर्थ निजामती कर्मचारीले आफू सेवक र जनताको ग्राहकको रूपमा हेरी सोही अनुरूप प्रशासनलाई नतिजामूलक बनाउँदै जनताका सामु सेवा, सुविधा उपलब्ध गराउनु पर्दछ । राष्ट्रको विकासमा प्रशासनको अहम् र महत्त्वपूर्ण भूमिका रहने भएकाले प्रशासनलाई सबल, सक्षम, जनमुखी र नतिजामूलक बनाउनु आवश्यक हुन्छ । प्रशासनलाई सरकारको ऐनाको रूपमा लिइए तापनि प्रशासन हाँक्ने संयन्त्र सरकार नै हुनाले सरकारको नीति तथा कार्यक्रमको आधारमा नै प्रशासन सञ्चालित हुन्छ । तसर्थ कुनै पनि देशको सरकार त्याहाँको प्रशासनयन्त्र भन्दा राम्रो हुन सक्दैन भनिएको हो । मुलुकमा विद्यमान रहेको सीमित स्रोत, साधनलाई महत्तरूपमा परिचालन गरी सार्वभौसत्ता प्राप्त जनतालाई बढी भन्दा बढी सेवा, सुविधा उपलब्ध गराउने कार्य नतिजामूलक प्रशासनबाट मात्र सम्भव हुन सक्दछ । प्रशासन नतिजामूलक हुन त्यति सरल र सहज छैन । यसका लागि मुलुकमा सुशासन कायम हुनु पर्दछ । सुशासन त्यसै कायम हुन सक्दैन । यसका लागि सरकारद्वारा हुने काम कारवाहीमा पारदर्शिता, सार्वजनिक उत्तरदायित्व, विकेन्द्रीकरण, जनसहभागिता परिचालन, विधिको शासन, भ्रष्टाचारमुक्त शासनको आवश्यकता पर्दछ । अहिलेको विश्वव्यापीकरण र आर्थिक उदारीकरणको युगमा सरकार एकलैले मात्र जनताका सम्पूर्ण इच्छा, चाहना र आवश्यकताहरू पूरा गर्न सक्दैन । त्यसका लागि स्थानीय निकाय, गैरसरकारी संघ-संस्था, निजी क्षेत्र तथा नागरिक समाजसमेतको सक्रिय सहभागिता हुनुपर्दछ । प्रशासन जनमुखी, उद्देश्यमूलक र नतिजामूलक भएको अवस्थामा मात्र राष्ट्रको चौतर्फी विकास हुन गई जनताले सरल र सहज तरिकाबाट सेवा र सुविधा उपलब्ध गर्न सक्दछन् । नतिजामूलक प्रशासनबाट मात्र एक्काइसौं शताब्दीको चुनौतीको सामना हुन सम्भव देखिन्छ । राजनीतिक क्षेत्रमा देखिएको अस्थिरता र उच्छृङ्खलताबाट नै नेपाली प्रशासनिक संयन्त्रमा भ्रष्टाचार, अन्यौल र उदासीनताले मौलाउने अवसर पाएको हो । राजनीति र प्रशासनबीच नड र मासुको जस्तो सम्बन्ध रहन्छ । तसर्थ निजामती सेवालाई तटस्थ, प्रतिबद्ध र निष्पक्ष गराउँदै नतिजामूलक बनाउन प्रशासनमा राजनीतिक हस्तक्षेप पूर्णरूपमा निराकरण हुनुपर्दछ । साथै स्वयम् निजामती कर्मचारीहरू पनि राजनीतिक आस्थाबाट अप्रभावित भई देशको संविधान र कानूनबमोजिम विशुद्ध भावनाले जनता र राष्ट्रको हित र भलाईका लागि समर्पित हुनुपर्दछ । तब मात्र मुलुकमा नतिजामूलक प्रशासन कायम हुन सक्दछ ।

नतिजामूलक प्रशासन र शिक्षा

शिक्षालाई महत्त्वपूर्ण मानवीय क्रियाकलापका रूपमा लिइन्छ । यसको जन्म मानव समाजको सृष्टि सँगसँगै भएको हो । शिक्षा सिकाइको एउटा यस्तो प्रक्रियागत कार्य हो, जसबाट कुनै पनि व्यक्तिको ज्ञान, क्षमता, सिप र दक्षताको अभिवृद्धि हुन्छ । शिक्षा नै यस्तो माध्यम हो जसले व्यक्तिको सोच्ने क्षमता विचार, विमर्श गर्ने क्षमता बुझ्ने र ग्रहण गर्ने सामर्थ्यताको प्रवर्द्धन गर्दै एउटा असल नागरिकको हैसियतले व्यक्तिगत विकासका साथै राष्ट्रको सर्वाङ्गीण विकासमा सघाउ पुर्याउँछ ।

शिक्षाको क्षेत्र व्यापक छ । तसर्थ यसलाई सीमित सोचाइ, धारणा, मान्यता, घेरा र चिन्तनको

आधारमा व्याख्या र विश्लेषण गर्न सकिँदैन । शिक्षाले मानसिक र बौद्धिक क्षमताका साथसाथै नैतिक र भौतिक क्षमताको समेत विकास, विस्तार, प्रवर्द्धन एवम् विविधीकरण गर्नमा सहयोग पुऱ्याउने हुँदा यसलाई व्यक्तिको बहुआयामिक विकासको स्तरको रूपमा लिने गरिन्छ । अनुशासित उत्पादनशील सक्षम, देशभक्त र गुणस्तरयुक्त जनशक्ति निर्माणमा शिक्षाको अहम् एवम् महत्वपूर्ण भूमिका रहन्छ । मुलुकको चौतर्फी विकासका लागि विभिन्न स्रोत र साधनहरूको आवश्यकता पर्दछ । सबै स्रोत र साधनहरूमध्ये मानवीय स्रोत र साधनलाई अग्रणी स्थानको रूपमा लिइन्छ किनभने अन्य जतिसुकै स्रोत साधनहरूको बाहुल्यता र प्राचुर्यता भए तापनि मानवीय स्रोत र साधनले सबै साधनहरूलाई डोऱ्याउदै नेतृत्व गरिरहेको हुन्छ । यस मध्ये मानवीय स्रोत साधनको विकास भने उपयुक्त र प्रभावकारी शैक्षिक विकासबाट मात्र सम्भव हुन सक्दछ । तसर्थ भनिन्छ शिक्षित जनशक्ति नै मुलुकको अमूल्य सम्पदा र प्रगतिका संवाहक हुन् । मुलुकको बहुआयामिक विकास तथा प्रगति राष्ट्रले अवलम्बन गरेको शैक्षिक नीति तथा सोको कार्यान्वयनमा निर्भर गर्दछ ।

नेपालमा पनि शैक्षिक विकासको सन्दर्भमा विभिन्न नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्था गरिएको छ । विविध सङ्गठनात्मक व्यवस्थाको माध्यमबाट विभिन्न आयोजना तथा कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिएका छन् । शैक्षिक लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू हासिल गर्नका लागि शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् जस्ता निकायहरू क्रियाशील छन् तर राज्यबाट स्रोत र साधनको लगानी भएअनुरूप उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन । शैक्षिक क्षेत्र सोचेअनुरूप नतिजा उन्मुख हुन सकेको छैन ।

चालू त्रिवर्षीय योजना (२०६७/०६८-२०६९/०७०) मा उल्लेख भएबमोजिम तीन वर्षे अन्तरिम योजना (२०६४/०६५-२०६६/०६७) अवधिमा शिक्षा क्षेत्रमा भएका महत्वपूर्ण उपलब्धिहरू देहायअनुसार छन् ।

- ❖ तीन वर्षे अन्तरिम योजनामा ६ वर्षमाथि र १५ वर्षमाथि उमेर समूहको साक्षरता दर क्रमशः ७६ र ६६ प्रतिशत पुऱ्याउने लक्ष्य राखिएकोमा उक्त दर क्रमशः ६३.७ र ५५.६ पुगेको छ ।
- ❖ पूर्व प्राथमिक तथा प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रसमेतको सहजै देखिने भर्नादर ५१ प्रतिशत पुऱ्याउने लक्ष्य रहेकोमा ६६.२ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ कक्षा एकमा बाल विकासको अनुभव सहित भर्ना हुन आउने बाल बालिकाको औसत दर करिब ४९.९ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ प्राथमिक तह (१-५) मा खुद भर्नादर ९६ प्रतिशत पुऱ्याउने लक्ष्य रहेकोमा ९३.७ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ निम्न माध्यमिक तह (कक्षा ६-८) मा खुद भर्नादर ६३.२ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ आधारभूत तह (कक्षा १-८) मा लैङ्गिक अनुपात लगभग समदरमा पुगेको छ ।
- ❖ खुद भर्नादर आधारभूत तहमा ८३.२ प्रतिशत र माध्यमिक तह (कक्षा ९-१२) मा २३.९ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ माध्यमिक तह (कक्षा ९-१०) ले सहजै देखिने भर्नादर ६० प्रतिशत पुऱ्याउने लक्ष्य रहेकोमा ६५.७ पुगेको छ भने खुद भर्नादर ४०.८ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ उच्च शिक्षामा सहजै देखिने भर्नादर ७.५ प्रतिशत पुगेको छ ।
- ❖ प्राविधिक शिक्षा र व्यावसायिक तालिममा लक्षित समूहको पहुँच बढेको छ ।

- ✶ मध्यमस्तरीय जनशक्ति उत्पादनमा सकारात्मक प्रभाव पर्न गएको छ ।
- ✶ मुलुकका करिब एक तिहाइ विद्यालयको व्यवस्थापनमा समुदायको सक्रिय सहभागिता रहदै आएको छ ।
- ✶ करिब २१ लाख विद्यार्थीले वार्षिक रूपमा छात्रवृत्ति प्राप्त गरिरहेका छन् ।
- ✶ शिक्षामा लगानी मैत्री वातावरण सिर्जना भएको छ ।
- ✶ योजना अवधिमा २६,७७३ विद्यालय र समुदायमा आधारित बाल विकास केन्द्रहरू सञ्चालनमा रहेका छन् ।
- ✶ पाठ्यक्रमलाई समयानुकूल सुधार गरिदैंछ ।
- ✶ मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्न पाउने अधिकारको सुनिश्चितताका लागि विभिन्न मातृभाषामा कक्षा ५ सम्मका पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री विकास गरिएका छन् ।
- ✶ कक्षा १-५ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका विविध क्रियाकलापहरू कार्यान्वयनमा ल्याइएका छन् ।

नेपालमा शिक्षा क्षेत्र नतिजामूलक हुन नसक्नुका कारणहरू

- ✶ सबैलाई उच्च शिक्षाको समान अवसर पुऱ्याउन नसक्नु ।
- ✶ बालिका तथा बञ्चितकरणमा परेका समुदायको बातबातिकाहरूलाई विद्यालयमा ल्याउन र टिकाइ राख्न नसक्नु ।
- ✶ सबै विद्यालयहरूमा तोकिएको न्यूनतम मापदण्ड अनुसारको पूर्वाधार विकास हुन नसक्नु ।
- ✶ साक्षरता कार्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन नसक्नु ।
- ✶ सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयको शैक्षिक उपलब्धिमा रहेको दूरीलाई कम गर्न नसक्नु ।
- ✶ शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नु ।
- ✶ सिकाइ उपलब्धिमा अपेक्षित सुधार हुन नसक्नु ।
- ✶ पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शैक्षिक व्यवस्थापन, परीक्षा र मूल्याङ्कनलाई समयानुकूल बनाउन नसक्नु ।
- ✶ शिक्षालाई उत्पादन र रोजगारीमूलक बनाउन नसक्नु ।
- ✶ प्रारम्भिक बातविकास केन्द्रको विस्तार र प्रभावकारी सञ्चालन हुन नसक्नु ।
- ✶ राष्ट्रियस्तरमा सिप परीक्षण गर्ने संयन्त्रको कमी हुनु ।
- ✶ उच्च शिक्षाको शैक्षिक व्यवस्थापन र नियमन प्रभावकारी हुन नसक्नु ।
- ✶ प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका अवसरहरूमा समावेशी र समन्यायिक पहुँच सुनिश्चित गर्न नसकिनु ।
- ✶ बालमैत्री वातावरणको सिर्जना गर्न नसक्नु ।
- ✶ निःशुल्क अनिवार्य आधारभूत शिक्षाको कार्यान्वयनमा समस्या हुनु ।
- ✶ शिक्षालाई उत्पादन तथा रोजगारीसँग आवद्ध गर्न नसक्नु ।
- ✶ संस्थागत विद्यालयलाई नियमन गर्न नसक्नु ।
- ✶ प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमको पहुँच सर्वसाधारणसम्म पुऱ्याउन नसक्नु ।
- ✶ सबै तहका शिक्षामा कमजोर गुणस्तर कायम रहनु ।
- ✶ शिक्षा नीतिहरू निम्न वर्गमा आधारित र विकेन्द्रित हुन नसक्नु ।

- ✗ निजी क्षेत्रका प्राविधिक विद्यालयहरू दुर्गम क्षेत्रमा विस्तार हुन नसक्नु ।
- ✗ शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने सिलसिलामा विभिन्न निकायहरू बिच आवश्यक समन्वयको अभाव हुनु ।
- ✗ निर्णय प्रक्रियामा जटिलता हुनु, कागजी कामले बढी प्रश्रय पाउनु ।
- ✗ शैक्षिक सुधारका लागि प्रशासनिक सुधार कमजोर हुनु ।
- ✗ सङ्गठन सुधारका लागि पर्याप्त स्रोत र साधन नहुनु ।
- ✗ शैक्षिक योजना र कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने सिलसिलामा आर्थिक अनियमितता र भ्रष्टाचारले प्रश्रय पाउनु ।
- ✗ गरिब, विपन्न, पिछ्छडिएका महिला, दलित, जनजाति र दुर्गम क्षेत्रमा बसोबास गर्ने बाल बालिकाहरूले लक्ष्य अनुरूप शिक्षा आर्जन गर्ने अवसर प्राप्त गर्न नसक्नु ।
- ✗ प्राथमिक विद्यालय उमेरका विद्यार्थीहरूको उल्लेख्य हिस्सा विद्यालयमा भर्ना हुन नसक्नु ।
- ✗ राजनीतिक तहमा गरिने निर्णयहरू छिटो छिटो संशोधन भैरहनु ।
- ✗ नीतिगत अस्थिरताको कारणले गर्दा शैक्षिक विकासमा अवरोध पुग्न ।
- ✗ शिक्षामा जनसहभागितालाई प्रभावकारी र उपलब्धिमूलक बनाउन नसक्नु ।
- ✗ जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूबाट हुने गरेको सुपरीवेक्षण र अनुगमनको कार्य प्रभावकारी नहुनु ।
- ✗ अपेक्षा गरिए अनुसार शिक्षालाई प्रभावकारी बनाउन नसक्नु ।
- ✗ स्थानीय निकाय एवम् समुदायलाई विद्यालय, प्राविधिक शिक्षालय, क्याम्पस र विश्व विद्यालय सञ्चालनमा आवश्यक मात्रामा सहभागी बनाउन नसक्नु ।
- ✗ विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम प्रभावकारी रूपले कार्यान्वयनमा आउन नसक्नु ।
- ✗ गुणस्तरीय शिक्षाका लागि आधारभूत भौतिक पूर्वाधारहरूको विकास हुन नसक्नु ।
- ✗ बजेट व्यवस्थापन र कार्यविधिलाई स्तरीकृत गर्न सक्नु ।
- ✗ स्थानीय निकाय र विद्यालय व्यवस्थापन समितिले अपेक्षाकृत भूमिका निर्वाह गर्न नसक्नु ।

नेपालको शिक्षा क्षेत्रलाई नतिजामुखी बनाउने उपायहरू

- ✗ छरिएका शिक्षा नीतिहरूलाई एकीकृत गर्दै विगतका नीतिहरूबाट शिक्षा लिई भावी नीति तय गर्ने ।
- ✗ शिक्षा नीतिलाई विकेन्द्रित गर्दै यसलाई निम्न वर्गमा आधारित बनाउने ।
- ✗ निजी क्षेत्रका प्राविधिक शिक्षालयहरूलाई दुर्गममा विस्तार गर्ने ।
- ✗ शैक्षिक प्रशासनिक संयन्त्रलाई सुदृढ, सक्षम र सबल बनाउने ।
- ✗ सबै तहको शिक्षाको पाठ्यपुस्तक, पठन पाठन सामग्री तथा विधि र गुणस्तरमा समसामयिक रूपमा परिवर्तन तथा सुधार गर्दै लैजाने ।
- ✗ शैक्षिक योजना तथा व्यवस्थापनको कार्यमा स्थानीय तह र निकायको क्षमतामा सृदृढीकरण गर्दै लैजाने ।
- ✗ विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमलाई प्रभावकारी तवरले कार्यान्वयनमा ल्याउने । शैक्षिक विकेन्द्रीकरण नीतिलाई बढीभन्दा बढी कार्यमुखी बनाउँदै स्थानीय निकायलाई शिक्षाप्रति थप उत्तरदायी बनाउने ।
- ✗ सिपमूलक रोजगारोन्मुख शिक्षाको विकास र विस्तारमा विशेष जोड दिने ।
- ✗ सबै मातृभाषाहरूमा शिक्षाको पहुँच बढाउन समुदायकेन्द्रित शिक्षा नीति कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- ✗ उच्च शिक्षालाई सहज, सर्वसुलभ र सुनिश्चित गर्न खुला विश्वविद्यालयको स्थापना गर्ने ।

- ❖ विद्यालयहरूलाई बालबालिकामैत्री वातावरण सृजना हुने व्यवस्था गर्ने ।
- ❖ शैक्षिक संस्थाहरूमा न्यूनतम भौतिक स्रोत र साधनको व्यवस्था गर्ने ।
- ❖ पाठ्यपुस्तक र शैक्षिक सामग्रीहरूको अधिराज्यव्यापीरूपमा सरल र सहज पहुँच बनाउने ।
- ❖ नेपालको वर्तमान संविधानमा व्यवस्था भए अनुरूप माध्यमिक तहसम्म निःशुल्क शिक्षाको व्यवस्था मिलाउने ।
- ❖ विद्यालय व्यवस्थापन समितिको काम, कर्तव्य, अधिकार र जिम्मेवारीमा थप विस्तार गर्ने ।
- ❖ विद्यार्थी वृद्धि क्रमको अनुपातमा शिक्षक दरबन्दीमा थप गर्ने ।
- ❖ शिक्षा क्षेत्रका प्रत्येक क्रियाकलापहरूमा विद्यमान राजनैतिक वर्चस्वको अन्त्य गर्ने । शिक्षामा राजनैतिक दलहरूको प्रतिबद्धता कायम गर्ने ।
- ❖ शिक्षासित सम्बन्धित विभिन्न निकाय बिच आवश्यक समन्वय कायम गराउने ।
- ❖ विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी परीक्षा बोर्ड गठन गरी परीक्षा प्रणालीलाई व्यवस्थित गर्ने ।
- ❖ संस्थागत विद्यालयको सञ्चालनका लागि विद्यमान नीतिगत तथा कानुनी व्यवस्थामा आवश्यक सुधार गर्ने ।
- ❖ आधारभूत तहमा निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षाका लागि वैकल्पिक शिक्षाको कार्यक्रमको पहुँचमा विस्तार गर्ने ।
- ❖ विद्यालय तहमा हाल विभिन्न निकायबाट सञ्चालित खुला शिक्षा कार्यक्रमलाई प्रणालीगत रूपमा समन्वयात्मक ढङ्गले कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- ❖ सामुदायिक विद्यालयको गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न सार्वजनिक साभेदारी, सार्वजनिक-निजी साभेदारी लगायतका कार्य पद्धतिहरूको प्रयोग गर्ने ।
- ❖ सबै तहको शिक्षा पद्धति अन्तर्गतका शैक्षिक क्रियाकलापहरूको सञ्चालनमा अनुसन्धान र सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगको विस्तार गर्ने ।
- ❖ उच्च शिक्षालाई रोजगारोन्मुख, सान्दर्भिक तथा प्रतिस्पर्धी बनाउन शैक्षिक गुणस्तरमा सुधारका प्रभावकारी कार्यक्रम गर्ने ।
- ❖ समुदाय र विद्यालयमा आधारित पूर्वप्राथमिक शिक्षा/बाल विकास केन्द्रहरूको संस्थागत विकास गर्ने ।
- ❖ आर्थिक एवम् सामाजिक रूपमा अति विपन्न वर्गका बालबालिकाहरूको पहुँच विस्तारका लागि लक्षित कार्यहरू जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने ।
- ❖ विद्यालय निरीक्षक, स्रोत व्यक्ति र समूह अनुगमनको कार्ययोजना बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- ❖ प्रत्येक स्रोतकेन्द्र, जिल्ला र क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयमा अनुगमनकर्ताहरूको सूची तयार गरी विद्यालयहरूमा नियमित अनुगमनको व्यवस्था मिलाउने ।
- ❖ निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षालाई कार्यान्वयनमा ल्याउन स्थानीयस्तरमा आवश्यक संयन्त्र बनाउने ।
- ❖ शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणालीलाई थप प्रभावकारी बनाउने ।
- ❖ गुणस्तरीय शिक्षाका लागि न्यूनतम सिकाइका आधारहरू निर्धारण गरी विद्यार्थीको नतिजासँग शिक्षकको कार्य सम्पादनलाई आवद्ध गरी कार्यान्वयनमा ल्याउने ।
- ❖ विश्व विद्यालयहरू तथा प्राविधिक शिक्षा र व्यावसायिक तालिमका कार्यक्रमहरूको नतिजामा

आधारित अनुगमन योजना तयार गरी कार्यान्वयन गर्ने ।

निष्कर्ष (Conclusion)

शिक्षा यस्तो शक्ति हो । जसले मान्छेलाई समाज सामु प्रकट गर्दछ । तसर्थ शिक्षामा हुने हरेक गतिविधिको असर वा प्रभाव समाजमा पर्दछ । यसर्थ शिक्षाले नागरिकलाई नतिजामूलक प्रशासनका सिद्धान्त पढाउने होइन । व्यवहारको पाठ विद्यालयहरूबाट दिन सक्नु पर्दछ । शिक्षा क्षेत्रमा भएका उपलब्धिहरू सरोकारवाला आम नागरिकले अनुभूत गर्ने भएमा अवश्य नै नतिजामूलक शिक्षा प्रशासनको उपादेयताले थप लगानी र सहभागिता अभिवृद्धिमा जोड गर्नेछ ।

सन्दर्भ सामग्री

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६७) । त्रिवर्षीय योजना (२०६७/०६८-२०६९), सिंहदरबार, काठमाडौं ।
काफ्ले, नारायणप्रसाद (२०६२) । सार्वजनिक प्रशासनका विविध पक्षहरू, प्रथम संस्करण, मंसिर ।
सुवेदी, विष्णु (२०६१) । नेपालको विकास, प्रशासन र व्यवस्थापन, प्रथम संस्करण ।
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६७) । शिक्षक शिक्षा, सानोठिमी, भक्तपुर ।
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६६) । शिक्षक शिक्षा, सानोठिमी, भक्तपुर ।



नेपालमा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम: विकास र भावी दिशा

खगराज बराल

कार्यकारी निर्देशक

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

सारांश

नेपालमा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम विकासका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप वि.सं. २०६३ मा स्वीकृत भएको महत्वपूर्ण दस्तावेज हो। उक्त दस्तावेजमा शिक्षाको दृष्टिकोण, समसामयिक पक्ष, मुद्दा तथा चुनौतीहरू, पाठ्यक्रम निर्माणका सैद्धान्तिक आधार, पाठ्यक्रम संरचना, मूल्याङ्कन नीति आदि उल्लेख भएका छन्। पाठ्यक्रमलाई स्थानीय परिवेश अनुकूल बनाउनको लागि प्राथमिक तहमा स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयन, परम्परागत शिक्षा प्रणालीलाई मूलधारमा ल्याउनको लागि पाठ्यक्रम निर्माण, मातृभाषामा शिक्षा प्रदान गर्नको लागि मातृभाषामा पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास जस्ता कार्यहरू पनि गरिंदै आएका छन्। निश्चित समयको अन्तरालमा पाठ्यक्रम विकास, परिमार्जन र अद्यावधिक गर्ने कार्य पनि निरन्तर रूपमा हुँदै आएको छ। थप पाठ्यसामग्री अध्यापन गराउन चाहनेका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत गर्ने व्यवस्थाले थप पाठ्यसामग्री प्रयोग गर्ने अवसर पनि रहेको छ। यी प्रयत्नहरूका बाबजुद बढ्दो आवश्यकता सम्बोधन, विभिन्न मुद्दाहरूको समायोजन, पाठ्यक्रमको पुनर्संरचना, पाठ्यक्रममा समावेशिता, प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा, बहुपाठ्य पुस्तक नीति, संस्थागत क्षमता, मूल्याङ्कन प्रणाली, शिक्षामा आधुनिक प्रविधिको प्रयोग आदिसँग सम्बन्धित विभिन्न समस्या तथा मुद्दाहरू विद्यमान छन्। देश विकासको जग शिक्षा हो, जसका लागि विद्यालय शिक्षाको स्थान महत्वपूर्ण छ। विद्यालय शिक्षामा सुधार गर्न पाठ्यक्रम परिवर्तन गर्नु जरुरी हुन्छ। सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम विकास, समसामयिक परिवर्तन, प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको विद्यालय तहदेखि नै कार्यान्वयन, मूल्याङ्कन नीतिको पुनरावलोकन र परिमार्जन, पाठ्यक्रम निर्माण र विकासमा संस्थागत क्षमता विकास, मुख्य (core) विषयहरूको पहिचान, पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको अनुगमन आदि कार्यहरूबाट विद्यालय शिक्षामा सुधार गरी गुणस्तरीय, रोजगारमूलक र अन्तरराष्ट्रिय परिवेश अनुकूलको शिक्षा प्रदान गर्न सकिन्छ।

१. विषय सन्दर्भ

नेपालमा पाठ्य पुस्तकको चर्चा गर्दा अक्षराङ्क शिक्षासँग जोडिए जस्तै पाठ्यक्रमको संस्थागत विकास राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ सँग जोडिएर आउँछ। २०२८ सालमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको स्थापना पश्चात् पाठ्यक्रम अनुसार पाठ्य पुस्तक लेखनको प्रक्रिया थालनी भएको पाइन्छ। २०२८ पूर्व पाठ्यक्रम बिना नै पाठ्य पुस्तक छनौट गरिएको थियो। यसका साथै वैदेशिक पाठ्य पुस्तकलाई पनि शिक्षण सिकाइमा प्रयोग गरिन्थ्यो। यस्तो परिस्थितिमा नेपालमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको विकास प्रक्रिया अगाडि बढेको सन्दर्भमा पाठ्यक्रम विकासमा विभिन्न दर्शनले प्रभाव पारेको छ। राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ को आधारमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा अद्यावधिक बनाउने क्रममा नै परिमार्जन र परिवर्तन भै वर्तमान अवस्थामा आई पुगेको छ। विद्यालय पाठ्यक्रमका आफ्नै दर्शन, आफ्नो मार्ग दर्शन हुने गरेको छ भने यस्ता पाठ्यक्रम विभिन्न

नमुनाहरूका आधारमा विकास गरिएका छन् । यस लेखमा नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रमका सम्बन्धमा साङ्गोपाङ्गो चर्चा गर्ने प्रयास गरिएको छ । यस लेखले राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप र पाठ्यक्रम विकास प्रक्रिया, स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण तथा कार्यान्वयन, परम्परागत तथा धार्मिक शिक्षाका पाठ्यक्रम विकास र कार्यान्वयन, पाठ्यक्रम अद्यावधिक, परिमार्जन तथा परिवर्तन, थप पाठ्य सामग्री तथा पाठ्य पुस्तक, मुद्दा तथा चुनौतीहरू, भावी दिशा र अन्त्यमा निष्कर्ष प्रस्तुत गरिएको छ ।

२. राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप र पाठ्यक्रम विकास प्रक्रिया

विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम विकासका लागि मार्ग दर्शन गर्ने विद्यालय शिक्षाको राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपलाई नेपाल सरकारबाट २०६३/१०/२५ मा स्वीकृत गरिएको हो । यो विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम सम्बन्धी मूल दस्तावेज पनि हो । यस दस्तावेजले विद्यालय शिक्षाको दृष्टिकोण, नीति र मार्गदर्शनलाई प्रस्तुत गरेको छ भने पाठ्यक्रम सम्बद्ध समसामयिक एवम् महत्त्वपूर्ण पक्षहरू, मुद्दाहरू तथा चुनौतीहरू पनि उल्लेख गरेको छ । यस प्रारूपले शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य र पाठ्यक्रम सम्बद्ध सैद्धान्तिक आधारहरू उल्लेख गर्दै विद्यालय शिक्षाको उद्देश्यहरू, पाठ्यक्रम संरचना र विद्यार्थी मूल्याङ्कन एवम् अन्य पाठ्यक्रम सम्बद्ध नीतिहरू समेत उल्लेख गरेको छ । प्रारूप कार्यान्वयनको खाकासहित अपेक्षित परिवर्तित स्वरूपलाई यस दस्तावेजमा उल्लेख गरिएको छ ।

२.१ विद्यालय शिक्षाको दृष्टिकोण

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले विद्यालय शिक्षाको दृष्टिकोणलाई यसरी उल्लेख गरेको छ: “लोकतन्त्र, मानव अधिकारको संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्ने, निरन्तर शिक्षाप्रति प्रतिबद्ध, श्रमप्रति सकारात्मक सोच भएका र स्वरोजगार उन्मुख, असल चरित्र भएका र एक्काइसौं शताब्दीमा व्यक्ति, समाज र राष्ट्रमा आइपर्ने चुनौतीहरूको सामना गर्न सक्रिय योगदान पुऱ्याउन सक्ने नागरिक तयार गर्नु” ।

२.२ पाठ्यक्रम सम्बद्ध समसामयिक एवम् महत्त्वपूर्ण पक्षहरू, मुद्दाहरू तथा चुनौतीहरू

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले उल्लेख गरेको पाठ्यक्रम सम्बद्ध समसामयिक एवम् महत्त्वपूर्ण पक्षहरू, मुद्दाहरू तथा चुनौतीहरूमा सामाजिक, सांस्कृतिक तथा शैक्षिक पक्ष, पाठ्यक्रम विकास तथा विस्तार प्रक्रिया, पाठ्यक्रमको सामञ्जस्य र निरन्तरता, मूल्य मान्यतामा आधारित शिक्षा, शिक्षामा जीवनोपयोगी सिप, रोजगारी र स्वरोजगारीका लागि शिक्षा, सञ्चार तथा सूचना प्रविधि सम्बन्धी शिक्षाको आवश्यकता, मातृभाषिक मुद्दाहरू, पाठ्यक्रममा समावेशी पद्धति, शैक्षणिक पद्धति, संस्कृत शिक्षा, स्थानीय आवश्यकतामा आधारित शिक्षा, शिक्षण गर्ने विषयहरू, वैकल्पिक शिक्षा, शिक्षामा विश्वव्यापीकरणको प्रभाव, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, शैक्षिक गुणस्तर र सान्दर्भिकता, अनुसन्धान कार्य र संस्थागत क्षमता रहेका छन् ।

२.३ राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप अनुसार पाठ्यक्रम निर्माणका सैद्धान्तिक आधारहरू

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले पाठ्यक्रम निर्माणका सैद्धान्तिक आधारहरू प्रस्तुत गरेको छ । यसमा उल्लेख गरिएका सैद्धान्तिक आधारहरूमा पाठ्यक्रम बृहत् एवम् सन्तुलित शिक्षाको अवधारणा अनुरूप विकास गरिने, पाठ्यक्रम निर्माण गर्दा सिकाइका प्रमुख क्षेत्रलाई सङ्गठित गरिने, पाठ्यक्रम एकीकृत सिद्धान्तका आधारमा विकसित गरिने, बालकेन्द्रित विकासात्मक पद्धति अनुरूप पाठ्यक्रम विकास गरिने, आधारभूत शिक्षा मातृभाषामा दिइने, समावेशी शिक्षा नीति अनुरूप पाठ्यक्रम निर्माण गरिने, स्थानीय आवश्यकतामा आधारित पाठ्यक्रम निर्माण कार्यलाई प्राथमिकता दिइने, पूर्वीय ज्ञान तथा आधार स्तम्भका रूपमा संस्कृत शिक्षालाई व्यवस्थित गरिने, सूचना तथा सञ्चार प्रविधि विषयक शिक्षालाई पाठ्यक्रममा विशिष्ट स्थान दिइने, पाठ्यक्रममा जीवनोपयोगी सिपको स्थान सुनिश्चित गरिने, कार्यप्रति

अभिमुख पाठ्यक्रममा जोड दिइने, पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन प्रक्रियामा मूल्याङ्कनलाई उच्च स्थान दिने, पाठ्यक्रम विकास एवम् सुधार प्रक्रियालाई सहभागितामूलक बनाइने, वैकल्पिक शिक्षा/दूर शिक्षा तथा खुला शिक्षा नीति अनुरूप पाठ्यक्रम निर्माण गरिने, नेपाली मूल्य मान्यतामा आधारित पाठ्यक्रम विकासमा जोड दिइने, खोज तथा अनुसन्धानलाई पाठ्यक्रम विकासको अभिन्न अङ्गका रूपमा विकसित गरिने, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप पाठ्यक्रम सम्बद्ध गतिविधिहरूको महत्त्वपूर्ण अङ्ग हुने र विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तर मानक तयार गरिने प्रमुख हुन् ।

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले पाठ्यक्रमको संरचनागत विषय क्षेत्रको स्वरूपको पनि चर्चा गरेको छ । यसमा आधारभूत शिक्षा १-८, माध्यमिक शिक्षा ९-१२, यसका चरण/धार, सिकाइका प्रमुख क्षेत्र र विषयहरू उल्लेख गरिएको छ ।

३ स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण तथा कार्यान्वयन

शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको अवधारणा अन्तर्गत पाठ्यक्रम सुधार पद्धति अनुसार पनि स्थानीय आवश्यकतालाई समेट्ने गरी स्थानीय निकायलाई नै स्थानीय पाठ्यक्रम बनाउन दिई शिक्षामा सुधार गर्न सकिने कुरामा जोड दिएको छ । स्थानीय सरोकारवालाहरूको सहभागितामा स्थानीय आवश्यकता अनुसार विषय वस्तुहरू समावेश गरी निर्माण र कार्यान्वयन हुने पाठ्यक्रम स्थानीय पाठ्यक्रम हो (स्थानीय पाठ्यक्रम विकास निर्देशिका, २०६४) । विद्यालय तहका पाठ्यक्रममध्ये प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा स्थानीय पाठ्यक्रमको प्रावधान यस्तो रहेको छ : सामाजिक अध्ययन, सिर्जनात्मक तथा शारीरिक शिक्षा विषयको ८० प्रतिशत केन्द्रले र २० प्रतिशत स्थानीय तहले निर्माण गर्ने, मातृभाषा र स्थानीय विषयको पूरै पाठ्यक्रम स्थानीय तहबाट विद्यालयले १०० पूर्णाङ्कको पाठ्यक्रम निर्माण गरी पठन पाठन गर्नु पर्ने ।

सामाजिक विभिन्नता अनुरूपको पाठ्यवस्तुलाई प्रोत्साहन गर्न, व्यक्ति/समूह/समाजको आवश्यकता बुझी तिनलाई पूरा गर्न, स्थानीय महत्त्वपूर्ण चाडपर्व, स्थान विशेष, कला कौशल, व्यवसाय, घरेलु उद्योग, प्राकृतिक स्रोतको उचित परिचातन गरी संरक्षण र सम्बर्द्धन गर्न, पाठ्यक्रमलाई बढी उपयोगी, सान्दर्भिक र आवश्यकतामुखी बनाउन, स्थानीय तहका सरोकारवालाहरू र संस्थाको सक्षमता अभिवृद्धि गर्नका लागि स्थानीय पाठ्यक्रमको आवश्यकता हुने गर्छ ।

स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण प्रक्रियाहरूमा आवश्यकता पहिचान, उद्देश्य निर्धारण, विषयवस्तुको छनोट, कक्षागत सिकाइ उपलब्धि विवरण, शिक्षण प्रक्रिया (क्रियाकलाप र विधि), विद्यार्थी मूल्याङ्कन र समय निर्धारण रहेका छन् ।

स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि स्थानीय उद्योगपति, व्यापारी, बुद्धिजीवी, शिक्षक, स्रोतव्यक्ति आदिलाई संलग्न गराई स्रोतव्यक्तिका रूपमा कक्षाकोठामा ल्याई अन्तर्क्रिया गराउने, स्थानीय व्यक्तिसूग भेट, अन्तर्क्रिया, स्थलगत भ्रमण, पुरातात्विक, भौगोलिक, ऐतिहासिक, सांस्कृतिक, कृषि व्यवसायमा संलग्न व्यक्तिसूग गई साक्षात्कार कार्य समेत गराउने, सम्बन्धित विद्यालयका शिक्षक/शिक्षिका सो विषयमा विशेषज्ञता हासिल भए सोहीबाट पठनपाठन गराउने, विषयको प्रकृतिअनुसार समुदायमा रहेका उक्त विषयमा सिप वा ज्ञान वा व्यवसाय गरी बसेका वा पेसाका व्यक्तिहरूलाई विद्यालयमा आमन्त्रण गरी उल्लिखित विषयमा छलफल, प्रश्नोत्तर गरी विद्यार्थीलाई सिकाउने, आवश्यक विषयको जानकारी लिन स्थलगत भ्रमण गर्नुपर्ने, सोही स्थानमा गई अध्ययन गर्नुपर्ने विषयमा तत्तत् स्थानमा नै विद्यार्थीलाई भ्रमण गराई प्रत्यक्ष अध्ययन गराउने जस्ता कार्य गर्नु पर्दछ ।

४. परम्परागत तथा धार्मिक शिक्षाका पाठ्यक्रम विकास र कार्यान्वयन

परम्परागत धार्मिक प्रकृतिका शिक्षा प्रदान गर्ने व्यक्ति वा संस्थाहरूले आफ्नै स्रोत, साधन र विशिष्ट शैक्षिक प्रक्रियाका आधारमा शिक्षा प्रदान गर्दै आएका। यस्ता संस्थाहरूलाई सरकारले अनुमति, स्वीकृति प्रदान, पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गरी मूल प्रवाहीकरणतर्फ ल्याउने प्रयास गरेको छ। यस्ता प्रकृतिका शिक्षालयहरूले विशेषतः धर्म, संस्कृति, परम्परा, रीतिरिवाज, दर्शनमा आधारित पाठ्यक्रमका माध्यमले स्वजातीय, स्वधार्मिक पहिचानमा जोड दिइएको पाइन्छ। यस्ता शिक्षालयमा प्रदान गरिने शिक्षाले धार्मिक अनुशासन र अध्यात्मलाई समेट्ने प्रयास गरेका हुन्छन्। गुरुकुल/आश्रम, मदरसा (गोन्या) विहार नेपालमा प्रचलित धार्मिक प्रकृतिका शिक्षालयहरू हुन्। गुरुकुल/आश्रममा संस्कृत, मदरसामा उर्दू, अरेबिक र फारसी तथा गोन्या/विहारमा भोटभाषालाई शिक्षण माध्यम र पाठ्यसामग्री विकास गर्ने तथा तत्भाषा संरक्षणमा जोड दिने गरी पाठ्यक्रम विकास गरिएको छ। यस किसिमका पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक र पाठ्य सामग्री सम्बद्ध समुदायका विज्ञहरू संलग्न गराई विकास गराइने र उपलब्ध भएसम्म पाठ्यपुस्तक लेखनमा खुला प्रतिस्पर्धा गराइने गरिएको छ। यस किसिमका पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक कार्यान्वयनमा गुरुकुल शिक्षा विकास परिषद्, मदरसा शिक्षा विकास परिषद्, गोन्या शिक्षा परिषद् तथा बौद्ध महासंघ जस्ता संस्थाहरूले सहयोग गरेका छन्।

मूल प्रवाहीकरण भएका गुरुकुल/आश्रम, मदरसा, गुम्बा/विहारमा सरकारका तर्फबाट आवश्यक शिक्षक व्यवस्थापन हुन सकेको छैन। शिक्षा विभागबाट निश्चित रकम अनुदान दिने गरिए पनि साधन स्रोतका अभावमा विकसित सामग्रीको उपयोग हुन सकेको छैन। धार्मिक प्रकृतिका विद्यालयका लागि विकसित पाठ्य सामग्रीको छपाइ र विक्री वितरण सहज हुन सकेको छैन। पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्को मिति २०६८ कार्तिक २४ गतेको बैठकबाट जनक शिक्षा सामग्री केन्द्रमार्फत धार्मिक प्रकृतिका विद्यालय र मातृभाषामा विकसित पाठ्यसामग्री तथा पाठ्य पुस्तक छपाई गरी अन्य विद्यालय सरह पाठ्य पुस्तकको विक्री वितरण गर्ने निर्णय गरिएको छ।

गुरुकुल/आश्रम, गोन्या/विहार, मदरसा तथा मातृभाषाका पाठ्य सामग्री विकास तथा परिमार्जनका लागि सामान्यतया पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले नियमित पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक विकासमा व्यवस्था भएबमोजिमका कार्य प्रक्रिया अपनाइने तर सम्बन्धित सरोकारवालाहरूको उपलब्धता, उपलब्ध साधन स्रोत, सरोकारवालाको माग आदिलाई दृष्टिगत गरी सम्बन्धित पक्ष र केन्द्रको सहकार्यमा प्रचलित प्रक्रियाका अलावा अन्य प्रक्रिया अपनाई सामग्रीको विकास र परिमार्जन गर्न सकिने व्यवस्था गरिएको छ।

५. पाठ्यक्रमको अद्यावधिकता, परिमार्जन तथा परिवर्तन

पाठ्यक्रम परिमार्जन, अद्यावधिक तथा परिवर्तन गर्दा केही आधार लिइने गरिन्छ, जस्तै: विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय र राष्ट्रको आवश्यकता, संविधान, ऐन कानून, आवधिक योजना र राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय क्षेत्रमा राज्यद्वारा व्यक्त गरिएका प्रतिबद्धताहरू, राजनीतिक र समसामयिक परिवर्तन, राष्ट्रियस्तरमा गठन भएका शिक्षा आयोगहरूका सिफारिस, शैक्षिक योजना, विद्यालय एवम् पाठ्यक्रमका प्रयोगकर्ता र सरोकारवालाहरू (stakeholders) बाट सुधारका निम्ति केन्द्रलाई दिएका राय, सुझाव र प्रतिक्रिया, जिल्ला तथा क्षेत्रीय पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक समन्वय समितिबाट प्राप्त भएका रायसुझाव, विद्यार्थी, शिक्षक, अभिभावक, समाजसेवी, अनुसन्धाता बुद्धिजीवी सम्मिलित कार्यशाला/ गोष्ठी, अन्तरक्रियात्मक बैठक आदि माध्यमबाट आएका सुझाव/प्रतिक्रिया/अनुभवहरू, उद्योग वाणिज्य, ज्ञान

विज्ञान तथा मानव जीवनका विविध क्षेत्रलाई आवश्यक हुने मानव संसाधनको विकाससँग सम्बन्धित विविध क्षेत्रबाट प्राप्त सुझाव र माग, समयानुसार पाठ्यक्रमलाई अद्यावधिक तथा परिमार्जन गर्ने प्रयोजनले निर्धारण गरिएका उद्देश्य/नीति एवम् कार्यक्रम, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, शिक्षक मूल्याङ्कन, कार्यक्रम मूल्याङ्कन र पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनबाट प्राप्त पृष्ठपोषण, शिक्षा क्षेत्रमा भएका नवीनतम प्रविधि, सूचना, सञ्चार, प्रवर्तन (Innovations), अनुसन्धान र विकासका निष्कर्ष एवम् शिक्षा दर्शन, लघु, बृहत तथा कार्यमूलक अनुसन्धानका निष्कर्ष र प्राप्तिहरू (Findings), विभिन्न सञ्चार माध्यमबाट प्राप्त सुझाव एवम् सल्लाह आदि रहेका छन् ।

पाठ्यक्रम अद्यावधिक, परिमार्जन तथा परिवर्तन गर्दा भूमिका, परिचय, शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्य, तहगत उद्देश्य, साधारण उद्देश्य, विशिष्ट उद्देश्य/सिकाइ उपलब्धि/सक्षमता, विधा/विषयवस्तुको क्षेत्र, क्रम र पाठ्यक्रम विस्तृतीकरण तालिका, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, मूल्याङ्कन प्रक्रिया, पाठ्यक्रम मूल्याङ्कन जस्ता अङ्गहरूलाई ध्यान दिइन्छ ।

नयाँ पाठ्यक्रमको तर्जुमा, पाठ्यक्रममा नयाँ विषय समावेश तथा विषयवस्तु थपघट, भएको पाठ्यक्रमलाई अद्यावधिक गर्ने कार्य परिमार्जन तथा परिवर्तन गर्दा पाठ्यक्रमका खास प्रयोगकर्ता तथा सम्बद्ध सरोकारवाला समूहसँग कार्यशाला, प्रश्नावली, अन्तर्वार्ता, सूचना आदिका माध्यमले सुझाव तथा प्रतिक्रिया सङ्कलन गर्न सकिने ।

६. थप पाठ्य सामग्री तथा पाठ्य पुस्तक

शिक्षा नियमावली, २०५९ ले थप पाठ्य सामग्री तथा पाठ्य पुस्तकको सूची स्वीकृत गर्ने कार्य राष्ट्रिय पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन परिषदलाई तोकिएको छ । सोही नियमावलीले विद्यालयमा थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक अध्यापन गर्न स्वीकृति लिनुपर्ने व्यवस्था गरेको छ । शिक्षा नियमावली २०५९ को नियम ३५ मा थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक अध्यापन गर्न स्वीकृति लिनुपर्ने प्रावधान राखिएको छ । यसमा कुनै विद्यालयले थप पाठ्य सामग्री तथा पाठ्य पुस्तक प्रयोग गर्न चाहेमा स्वीकृतिको लागि सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा निवेदन दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरिएको छ । यसरी निवेदन प्राप्त भएमा सोको जाँचबुझ गर्दा निवेदन दिने विद्यालयलाई थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक अध्यापन गर्ने स्वीकृति दिन मनासिब देखिएमा र त्यसरी माग गरिएको थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले स्वीकृत गरेको सूचीमा पर्ने देखिएमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीले त्यस्तो थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक प्रयोग गर्न स्वीकृति दिने उल्लेख गरिएको छ ।

थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक स्वीकृति दिने सम्बन्धमा पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्का विभिन्न मितिका निर्णयहरूबाट कार्य प्रणाली निर्देशित भएको पाइन्छ । विभिन्न व्यक्ति/लेखक तथा निजी प्रकाशन गृहबाट प्रकाशित पुस्तकहरू थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तकका रूपमा प्रयोग गर्ने गराउने व्यवस्थाका लागि थप सहयोगी सामग्री सञ्चालन, व्यवस्थापन र मूल्याङ्कन समिति गठन गरिने व्यवस्था राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्को २८औँ बैठक (२०५९ पौष २६ गते) ले गरेको पाइन्छ । यस्तै परिषद्का १८औँ बैठक (२०५५ माघ ३ गते) ले केही सैद्धान्तिक निर्णय गरेको र सोही सिद्धान्त अनुसार हालसम्म मूल्याङ्कनका कार्य सम्पादन गरिएका छन् । विद्यालयले अध्यापन गर्ने गराउने थप सामग्री तथा पाठ्य विषय सम्बन्धमा नेपाल सरकारबाट स्वीकृति प्रदान गर्नका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका कार्यकारी निर्देशकको अध्यक्षतामा सरकारी अनुदान प्राप्त सामुदायिक विद्यालय प्रतिनिधि र निजी तथा आवासीय विद्यालयका प्रतिनिधि, शिक्षा मन्त्रालयका उपसचिव (शिक्षा

मन्त्रालय, विद्यालय प्रशासन शाखा) लाई सदस्य तोकिएको छ भने उपनिर्देशक, सम्पादन तथा प्रकाशन शाखा, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रलाई सदस्य-सचिव तोकिएको छ । समितिको बैठकमा आवश्यकतानुसार बढीमा तीन जनासम्म विज्ञ आमन्त्रण गर्न सकिने व्यवस्था रहेको छ ।

थप सहयोगी पाठ्य सामग्री सञ्चालन, व्यवस्थापन र मूल्याङ्कन समितिको कार्यहरू मा विद्यालय तहमा पठनपाठन गराउने प्रयोजनका लागि थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तकको सूची तयार गर्ने, विभिन्न व्यक्ति/लेखक, निजी प्रकाशन गृहबाट नियमानुसार मूल्याङ्कनका लागि पेस भएका पुस्तक मूल्याङ्कन गर्ने गराउने, विज्ञहरूद्वारा मूल्याङ्कन भई आएका पुस्तकलाई पाठ्य पुस्तकका रूपमा स्वीकृति दिन सकिने सामग्रीका रूपमा वर्गीकरण गरी तिनको अद्यावधिक सूची तयार गरी प्रकाशन गर्ने र सम्बन्धित ठाउँमा जानकारीका लागि पठाउन, विद्यालयमा स्वीकृत सूचीमध्येबाट सामग्री प्रयोग भए नभएको अनुगमन गर्ने, सूचीकृत नगराई विक्री वितरण गर्ने लेखक, प्रकाशकलाई नियमानुसार दण्ड, जरिवाना गर्ने, वर्षभरमा विद्यालय तहका सर्वोत्कृष्ट पुस्तक लेख्ने लेखकलाई सम्मानित/पुरस्कृत गर्ने व्यवस्था मिलाउने, पाठ्य पुस्तक/पाठ्य सामग्रीको गुणस्तर नियन्त्रणका लागि आवश्यक अध्ययन अनुसन्धान गर्ने गराउने जस्ता रहेको पाइन्छ ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र आफैले पाठ्य पुस्तक तथा सन्दर्भ सामग्री केन्द्रमा रहेका पाठ्यक्रम विज्ञ सहितको कार्यदल गठन गरी लेखन, परिमार्जन गराउन सक्छ भने यस्ता पाठ्य पुस्तक तथा सन्दर्भ सामग्री प्रतिस्पर्धाका आधारमा लेखक छनौट गरी तयार गराउन पनि सक्छ । बजारमा स्वतन्त्र लेखकद्वारा लेखिएका पुस्तकहरू मूल्याङ्कनका लागि पेस भएमा कुन तह र कक्षाका लागि पेस भएको हो सो तह र कक्षाको पाठ्यक्रम अनुरूप उपयुक्त देखिएमा प्रयोगका लागि स्वीकृति दिन सक्छ ।

थप सहयोगी पाठ्य सामग्री स्वीकृति र प्रयोग सम्बन्धमा हालसम्म भैरहेका अभ्यास (Practice) निम्ना अनुसार रहेका छन्:

- क) मातृभाषाका पाठ्य पुस्तक तथा पाठ्य सामग्री नमुनाका रूपमा केन्द्रले विकास गरेको छ भने सम्बन्धित भाषिक समुदायद्वारा तयार गरिएका पाठ्य सामग्रीलाई मूल्याङ्कन गरी स्वीकृति प्रदान गरिएको छ ।
- ख) सूचीकृत हुनका लागि प्रत्येक पुस्तकका लागि प्राथमिक तहका लागि रु ५०००/- र निम्न माध्यमिक तथा माध्यमिक तहका लागि रु. ७,०००/- राजस्व बुझाई प्रत्येक पुस्तकको तिन-तिन प्रति केन्द्रमा बुझाउनु पर्दछ ।
- ग) विभिन्न प्रकाशन गृह र व्यक्तिले लेखेका तथा तयार गरेका पाठ्य सामग्रीलाई विज्ञबाट मूल्याङ्कन गराइ उपयुक्त देखिएमा थप पाठ्य सामग्रीका रूपमा प्रयोगमा ल्याउन स्वीकृति दिने, मूल्याङ्कनबाट सामान्य सुझावहरू आएमा अर्को संस्करणमा परिमार्जन गर्ने गरी स्वीकृति दिने, त्रुटिहरू देखिएका त्यस्ता त्रुटि संशोधन वा परिमार्जनपछि मात्र स्वीकृति दिने र उपयुक्त नभएमा कारण सहित थप पाठ्य सामग्रीका रूपमा स्वीकृति नदिने गरिएको छ ।
- घ) एकपटक सूचीकृत भैसकेको सामग्री स्वीकृति प्रदान गरेको तीन वर्षसम्म प्रयोग गर्न सकिने र पुनः प्रयोग गर्ने भएमा तीन वर्षको अवधि समाप्त भएपछि पुनः सूचीकृत हुनु पर्ने प्रावधान रहेको छ ।
- ङ) थप सहयोगी पाठ्य सामग्री सञ्चालन, व्यवस्थापन र मूल्याङ्कन समितिले आवश्यकताका आधारमा बैठक बसी पेस भएका पाठ्य सामग्री र सोको मूल्याङ्कन प्रतिवेदनका आधारमा माथि उल्लिखित बुँदा 'ग' अनुसारको निर्णय गर्ने गर्दछ ।

- च) सूचीकृत भएका पाठ्य सामग्रीको जानकारी पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको वेबसाइट र नियमित बुलेटिनमा प्रकाशन गरी सार्वजनिक गर्ने प्रावधान रहेको छ ।
- छ) अधिकांश संस्थागत विद्यालयहरूले सहयोगी पाठ्य सामग्री तथा सन्दर्भ सामग्रीलाई मूल पाठ्य पुस्तकको रूपमा प्रयोग गरेका, नियमन तथा अनुगमन संयन्त्र फितलो भएका कारण शिक्षा नियमावली ६ को क, ख को कार्यान्वयनमा समस्या रहेको छ ।

७. मुद्दा तथा चुनौतीहरू

बढ्दो चाहना र आवश्यकताको समायोजन: परिवर्तित सन्दर्भमा जनसमुदायमा चाहना र आवश्यकता बढि रहेको छ । आआफ्नो चाहना र आवश्यकतालाई विद्यालय तहको पाठ्यक्रममा समायोजन गरिनु पर्छ भनी विभिन्न मञ्चमा विचार व्यक्त भएका छन् भने विभिन्न मागपत्र आदिमा पनि व्यक्त भएका छन् । राष्ट्रिय तथा अन्तरराष्ट्रिय परिदृश्यमा नेपालले व्यक्त गरेका प्रतिबद्धताहरूलाई समायोजन गर्नु पर्ने आवश्यकता पनि छ । यसमा सबै पक्षहरूको चाहना पनि बढिरहेको छ । आवश्यकताहरू थपिइरहेका छन् । यी सबैलाई सम्बोधन गर्नुपर्ने, समायोजन गर्नुपर्ने अवस्था रहेको छ ।

७.१ अन्तरराष्ट्रिय, राष्ट्रिय तथा स्थानीयस्तरका अन्तरसम्बन्धित मुद्दाहरूको समायोजन: अन्तरराष्ट्रिय, राष्ट्रिय तथा स्थानीय सन्दर्भमा विभिन्न मुद्दाहरू उब्जिरहेका छन् । हरक्षेत्रको चाहना यी मुद्दाहरूलाई विद्यालय शिक्षाका पाठ्यक्रमले संबोधन गर्नुपर्ने र विद्यालय शिक्षाका पाठ्यपुस्तकमा रहनु पर्ने भन्ने रहेको छ । अन्तरराष्ट्रिय मञ्चमा नेपालले गरेका प्रतिबद्धताहरू र राष्ट्रिय तथा स्थानीय तहका जल्दाबल्दा मुद्दाहरूलाई पाठ्यक्रममा समायोजन गर्नु पर्ने स्थिति छ । स्थानीय आवश्यकता, समावेशीकरणका विषय वस्तुलाई विद्यालय तहको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा अटाउनु पर्ने अवस्था छ । सबै विषय वस्तुलाई समावेश गर्दा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम गह्रौं हुने, विद्यार्थीलाई बोझिलो हुने र समावेश नगर्दा वर्तमानका चुनौतीलाई सम्बोधन गर्नबाट छुट्ने अवस्था रहेका छ ।

७.२ विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना अनुसार विद्यालयको संरचना र सो अनुरूपको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको विकास: विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना कार्यान्वयन भएको तीनवर्षे भैसकेको छ । यस योजनाले विद्यालय तहको संरचनामा परिवर्तन गर्दै कक्षा १-८ आधारभूत शिक्षा र ९-१२ लाई माध्यमिक शिक्षा हुने उल्लेख गरेको छ । यस योजना अनुसार विद्यालय तहको संरचनात्मक परिवर्तनलाई कानुनी हैसियत प्राप्त भएको छैन । यस स्थितिमा कक्षा १-८ र कक्षा ९-१२ को परिवर्तित संरचना अनुसार पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक निर्माण गर्न अन्योल भैरहेको छ । कक्षा ९-१० को माध्यमिक शिक्षालाई ९-१२ मा लैजादा छुट्टै ऐनबाट शासित स्वशासित संस्थाको वर्तमान संरचना, पाठ्यक्रमलाई नजरअन्दाज गरी अगाडि बढ्नु हुदैन । यस सम्बन्धमा कानुनी, संरचनागत र नीतिगत स्पष्टता आवश्यक भएको छ ।

७.३ पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास तथा विस्तार प्रक्रियामा विकेन्द्रीकरण: सोचाइमा विश्वव्यापी रूपमा सोचाइ स्थानीय रूपमा गराइ (Think Globally, Act Locally) भन्ने मान्यता अनुसार पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्नु आवश्यक छ । राष्ट्रिय रूपमा पाठ्यक्रमको प्रारूप दिने र सो अनुसार जिल्ला तथा स्थानीयस्तरमा पाठ्यक्रम विकास गरी सोही पाठ्यक्रम अनुरूप पाठ्य पुस्तक विकास गर्ने सिद्धान्त विकास गर्नु पर्छ । पाठ्य पुस्तक त बहुपाठ्य पुस्तक पद्धतिमा जाने र स्थानीय तहमा नै पाठ्य पुस्तक विकास गरी पाठ्य पुस्तक निर्माणमा विकेन्द्रीकरण गर्नु पर्दछ । स्थानीय तहमा क्षमता अभावका कारण यस्ता पद्धतिमा विकेन्द्रीकरण गर्दा अपेक्षित नतिजा आउन

सकदैन । प्राथमिक तहमा एक विषय स्थानीयस्तरबाट पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तक निर्माण गर्ने र केही विषयमा निश्चित प्रतिशत स्थानीय अंश समावेश गर्नु पर्नेमा शिक्षकहरूमा क्षमता नभएका कारण बजारमा उपलब्ध अङ्ग्रेजी पुस्तक पठनपाठन गराउने तथा पाठ्यक्रममा उल्लिखित स्थानीय अंशलाई समावेश नगरिकन नै पठनपाठन भएको स्थिति छ ।

७.४ समावेशी अवधारणा अनुसार पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको विकास तथा निर्माण: पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा बहुभाषिक, बहुधार्मिक, बहुसाँस्कृतिक विविधता, भौगोलिक विविधता, जातीय विविधता सबैलाई समावेश गर्नु पर्ने हुन्छ । भूगोल, क्षेत्र, धर्म, भाषा, साँस्कृतिक, जातजातिआदिको विविधतालाई पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा स्थान दिएर समावेशी चरित्रको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक निर्माण गर्नु पर्छ । समावेशी पाठ्यक्रम वर्तमान समयको माग हो । यस्तै, विभिन्न क्षमता भएका बालबालिकाहरूका आवश्यकतालाई संबोधन हुने गरी पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको विकास तथा निर्माण गर्नु पर्छ । यस्ता विविधतालाई विद्यालय पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा समावेश गराउनु चुनौतीपूर्ण रहेको छ ।

७.५ विषयहरूमा समय समयमा हुने थपघट: विद्यालय तहमा मुख्य विषय के के हुने भन्ने सन्दर्भमा समय समयमा थपघट हुने गरेको पाइन्छ । २०२८ देखि विद्यालय तहका पाठ्यक्रममा राखिएका पाठ्यपुस्तक विभिन्न चरणमा थपघट गरिएका छन् । विगतमा कक्षा १-३ मा अंग्रेजीलाई अनिवार्य बनाउने, संस्कृतलाई हटाउने, कक्षा ६-८ मा नैतिक शिक्षालाई हटाउने र राख्ने, पूर्व व्यवसायिक शिक्षा हटाउने र पेसा, व्यवसाय र प्रविधि विषय राख्ने, कक्षा ९-१० मा स्वास्थ्य जनसङ्ख्या र वातावरण, ऐच्छिक विषयमा दुई वा तीन समूह राख्ने कुरामा हुने परिवर्तनले पाठ्यक्रमको ढाँचालाई असर पार्दछन् । नयाँ विषय सिर्जना गरिने, विषयहरूको सङ्ख्या थप गरिने र कहिलेकाहीँ हटाइने प्रवृत्तिले गर्दा विषय थप गर्न चाहने र हटाउन चाहने समूहबीच प्रतिस्पर्धा समेत हुने गरेको पाइन्छ ।

७.६ विद्यालय शिक्षालाई रोजगारमूलक, व्यावसायिक, आधुनिक, वैज्ञानिक, जनजीविकासँग सम्बन्धित माग र सोको व्यवस्थापन: हालको पाठ्यक्रमलाई रोजगारमूलक, व्यावसायिक, वैज्ञानिक, आधुनिक नभएको र यसमा व्यापक परिवर्तन गर्नु पर्ने माग भैरहेको छ । हालको विद्यालय शिक्षालाई परम्परागत र बेरोजगार उत्पादन गर्ने शिक्षाको रूपमा व्याख्या गर्ने गरिएको छ । आधुनिक प्रविधि र विश्वपरिवेश अनुकूलको शिक्षा उपलब्ध नभएको व्यापक गुनासो सुन्ने गरिन्छ । विद्यालय शिक्षालाई वैज्ञानिक, आधुनिक, व्यावहारिक, व्यावसायिक, रोजगारमूलक बनाउनका लागि वास्तविक नमुना पाठ्यक्रमको उदाहरण भने कसैले दिन सकेको छैन । अभिभावकको चाहना, देशको आवश्यकतालाई मूर्त रूपमा उल्लेख गर्नु भन्दा अमूर्त शब्दमा गरिने मागलाई सम्बोधन र सोको व्यवस्थापन गर्न कठिनाई छ ।

७.७ शिक्षामा जीवनोपयोगी सिपको व्यवस्थापन: विद्यालय शिक्षा प्राप्तिपछि बालबालिकामा जीवनोपयोगी सिपको उपलब्धता हुन सकेको छैन । अन्तरवैयक्तिक सिप, सञ्चार सिप, आत्मव्यवस्थापन तथा धैर्यता गर्ने सिप लगायत जीवन जिउन आवश्यक पर्ने सिपहरू विद्यालय शिक्षामार्फत विद्यार्थी स्मा पुर्‍याउने र यी सिपहरूको प्राप्तिको सुनिश्चितता गर्ने किसिमका पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको आवश्यकता रहेको छ । एकातिर जीवनोपयोगी सिपलाई पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा व्यवस्थापन गर्ने र अर्कोतिर ती सिपलाई कक्षाको शिक्षण सिकाइको अभिन्न अंग बनाई विद्यार्थीका सिकाइमार्फत

व्यवहारमा रूपान्तरण गर्नु पर्ने जरुरी छ, ।

७.८ शिक्षाको माध्यम, मातृभाषिक तथा बहुभाषिक शिक्षाका मुद्दाहरू: नेपालको अन्तरिम संविधानले आधारभूत तहसम्मको शिक्षा मातृभाषाका माध्यमबाट बालबालिकाले पाउने व्यवस्था गरेको छ । अन्तरराष्ट्रिय सन्धि, सम्झौता, महासन्धिमा नेपालले गरेको प्रतिबद्धतामा पनि यही कुरा उल्लेख छ । विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा शिक्षाको माध्यम आधारभूत तहमा मातृभाषामा दिन सकिने र मातृभाषाबाट दिन नसकिने स्थितिमा तथा अन्य तहमा नेपाली वा अङ्ग्रेजी वा दुवै हुन सक्ने व्यवस्था रहेको छ । धेरै ठाउँमा बहुभाषिक समुदाय भएका कारण आधारभूत तहमा एक भाषाको माध्यमबाट शिक्षण गर्न कठिनाई भएको छ । एकभाषिक समुदायमा पनि मातृभाषामा शिक्षा दिनका लागि पाठ्य पुस्तक निर्माण, शिक्षकको व्यवस्थापन, शिक्षक तालिम, अन्य सन्दर्भसामग्रीको व्यवस्थापन गर्न कठिन रहेको छ । बहुभाषिक शिक्षाको अभ्यास निकै न्यून रहेको छ । आमजनतामा अङ्ग्रेजी भाषाप्रतिको आकर्षणले पनि संवैधानिक हक र मानवाधिकार व्यवहारमा रूपान्तरण हुन सकेको छैन । मातृभाषाको माध्यमबाट पठनपाठन गर्ने माग पनि सम्बन्धित भाषिक समुदायबाट आइरहेको छ ।

७.९ अनौपचारिक, वैकल्पिक, खुला शिक्षाको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको व्यवस्थापन: विद्यालय शिक्षालाई अनौपचारिक शिक्षाका माध्यमबाट पनि अगाडि बढाइएको छ । वैकल्पिक शिक्षा अन्तर्गत अनौपचारिक प्राथमिक विद्यालय, लचिला विद्यालयबाट छोटो समयमा कक्षा १-३ र कक्षा १-५ पूरा गर्न सक्ने प्रावधान छ भने अनौपचारिक प्रौढ विद्यालय र निम्नमाध्यमिक तथा माध्यमिक तह पूरा गर्नका लागि खुला विद्यालयको समेत व्यवस्था गरिएको छ । यस्ता विद्यालयका लागि हाल विद्यमान विद्यालय तह कै पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकअनुसार समायोजन गरेर पाठ्य पुस्तक तयार भएको भए पनि व्यवस्थित रूपमा अनौपचारिक, वैकल्पिक तथा खुला विद्यालयका लागि छुट्टै पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकको व्यवस्थापन गरिएको छैन ।

७.१० बहुपाठ्यपुस्तक नीति: अहिलेसम्म नेपाल सरकारबाट स्वीकृत एकल पाठ्य पुस्तक लागू गर्ने नीतिगत व्यवस्था र अभ्यास रहेको छ । बजारमा उपलब्ध कक्षागत रूपमा प्रयोग गर्न सकिने पुस्तकहरू पनि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले थप सामग्री र सन्दर्भ सामग्रीका रूपमा प्रयोग गर्न सकिने पुस्तक भनी स्वीकृति दिएका मात्र हुन् । यी पुस्तकलाई कक्षागत रूपमा प्रयोग गर्न सकिने पाठ्य पुस्तक नै भनेर स्वीकृति दिने व्यवस्था छैन र दिइएको पनि छैन । विद्यालयले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट विकास गरिएका र नेपाल सरकारबाट स्वीकृति प्राप्त भएका पाठ्य पुस्तकको पठनपाठन गराएर थप सामग्रीका रूपमा स्वीकृत अन्य पुस्तक प्रयोग गर्नु पर्छ । बहुपाठ्य पुस्तकको नीतिगत अभाव रहेको छ भने बजारमा उपलब्ध पुस्तकलाई पाठ्य पुस्तकको रूपमा स्वीकृति दिन सकिने स्थिति पनि छैन ।

७.११ संस्थागत क्षमता (विशेषज्ञ, धार्मिक प्रकृतिका विद्यालय, मातृभाषा, बहुभाषा, बहुपाठ्य पुस्तक, स्थानीय पाठ्यक्रम, स्थानीय विषयको पाठ्य पुस्तक): नेपाल सरकारको नीति अनुरूप मूलप्रवाहीकरणमा आएका धार्मिक प्रकृतिका विद्यालयहरू, मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा प्राप्त गर्न सक्ने संवैधानिक प्रत्याभूति, बहुभाषिक शैक्षिक कार्यक्रम, बहुपाठ्य पुस्तक प्रयोग गर्नु पर्ने वर्तमान अवस्था, स्थानीय तहमा केही अंश पाठ्यक्रम निर्माण गर्नु पर्ने र सोही अनुरूप स्थानीय विषयको पाठ्य पुस्तक निर्माण गर्नु पर्ने नीतिगत व्यवस्थालाई कार्यान्वयनमा ल्याउन केन्द्रदेखि स्थानीय तहसम्म संस्थागत

क्षमताको अभाव छ ।

७.१२ अध्ययन अध्यापनमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग: सूचना प्रविधिले धेरै फड्को मारिसकेको छ । विश्वका विकसित र विकासशील देशहरूले सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई विद्यालय शिक्षामा समाहित गरिसकेका छन् । नेपालमा पनि प्रारम्भिक रूपमा थालनी भएको छ । नेपालका अधिकांश सामुदायिक विद्यालयमा सूचना तथा सञ्चारसम्बन्धी ज्ञान र सिप भएका शिक्षकको अभाव छ भने यसका लागि आवश्यक पर्ने उपकरणहरू पनि छैनन् । भएका विद्यालयमा पनि विद्युतको अभाव, लोडसेडिङको असरका कारण प्रभावकारी सञ्चालन भएका छैनन् । विद्यालय तहको शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग अन्तरराष्ट्रिय आवश्यकता, युगको आवश्यकता भएको छ । विद्यालयको वर्तमान भौतिक तथा मानवीय संरचनामा लागू गर्न संभव छैन । पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा सूचना प्रविधिको प्रयोगलाई समायोजन गरी अग्रगामी पहल गर्नु पर्दछ भने सो अनुकूल आवश्यक पर्ने पूर्व तयारी र सोको कार्यान्वयन चुनौतीपूर्ण छ ।

७.१३ सक्षमतामा आधारित विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम: विगतदेखि हालसम्म विद्यालय तहको पाठ्यक्रम उद्देश्यमा आधारित, सिकाइ उपलब्धिमा आधारित हुँदै आएको छ । पाठ्यक्रमको परिवर्तन गर्दा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले उल्लेख गरे अनुसार सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम निर्माण गर्नु पर्दछ । विद्यालय तहमा सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम हाम्रो लागि नौलो प्रयोग हो । प्राविधिक शिक्षातर्फ सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रमको अभ्यास भए पनि साधारण शिक्षामा यसलाई प्रयोग गर्न आवश्यक क्षमता विकास, सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकासका लागि तालिम प्राप्त जनशक्ति आदिको अभाव रहेको छ । विद्यमान जनशक्तिबाट सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्दा उद्देश्य तथा सिकाइ उपलब्धिमा आधारित नै आउने स्थिति छ । यस स्थितिमा विद्यमान जनशक्तिलाई सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकासका लागि क्षमता विकास गर्नु जरूरी छ ।

७.१४ जनताको चाहना र विभिन्न अधिकारवादीको चाहना बिचको तालमेल: जनताको चाहनाको प्रतिनिधित्व अधिकारवादीबाट हुन सक्दैन । चाहना र आवश्यकता फरक फरक कुरा हुन् । जनताका नाममा अधिकारवादीहरूबाट विभिन्न किसिमका पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा सम्बोधन हुनु पर्ने विषयवस्तुको उठान हुने गर्छ । जनताको आवश्यकता गरिखाने, नैतिकवान, कर्मठ, देशभक्त नागरिक उत्पादन होस् भन्ने हो, वर्तमानको सिकाइले विश्वबजारमा प्रतिस्पर्धी होस् भन्ने हो तर अधिकारवादीहरूको मौलिक हक, मानवाधिकारले दिएका कुरा पूरा होस् भन्ने हो । कहिले काहीँ जनताको आवश्यकता र विभिन्न अधिकारीवादीको चाहना बिच तालमेल खाँदैन । यस अवस्थामा यी बिच तालमेल गरी पाठ्यक्रम विकास र कार्यान्वयन प्रक्रिया चुनौतीपूर्ण छ ।

७.१५ विद्यार्थी मूल्याङ्कन (निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन, एसएलसी, प्रयोगात्मक): विद्यार्थी मूल्याङ्कनको सम्बन्धमा निश्चित मापदण्ड छैन । प्राथमिक तहको कक्षा १-३ सम्म सतप्रतिशत निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयन गरिएको छ भने कक्षा ४-५ मा पचास प्रतिशत निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली र पचास प्रतिशत परीक्षा प्रणाली लागू गरिएको छ । परीक्षणमा रहेको कक्षा ६-८ मा ४० प्रतिशत निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली र ६० प्रतिशत वार्षिक परीक्षा प्रणाली लागू गरिएको छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले कक्षा ७ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली लागू गर्नुपर्ने नीति निर्देश गरिएको छ । अन्य कक्षामा सतप्रतिशत त्रैमासिक तथा वार्षिक परीक्षा प्रणालीबाट विद्यार्थी मूल्याङ्कन गरिने

गरिन्छ । एसएलसी परीक्षामा सतप्रतिशत कागज कलम परीक्षा पद्धति नै लागू गरिएको छ । प्रयोगात्मक परीक्षा लिनु पर्ने विषयमा प्रयोगात्मक अङ्क विद्यालयबाट पठाउने र परीक्षा केन्द्रको भिडभाडमा नै मौखिक तथा प्रयोगात्मक परीक्षा लिने परिपाटीबाट अपेक्षित परीक्षण हुन सकेको छैन । परीक्षा पद्धतिमा ३२ प्रतिशत अङ्क प्राप्त भएमा उत्तीर्ण हुने परिपाटी छ । ३२ प्रतिशत अङ्क प्राप्त भएकालाई उत्तीर्ण गर्ने सैद्धान्तिक मान्यताको आधार पनि पाइँदैन ।

७.१६ **अध्ययन अनुसन्धानमा आधारित पाठ्यक्रम निर्माण:** नेपालमा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम सुरुवात भएको २०२८ को राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाको प्रारम्भदेखि नै हो । २०२८ मा तय भएको आधारमा नै हालसम्म विद्यालय तहका पाठ्यक्रमको विकास, अद्यावधिक, परिमार्जन, परिवर्तन हुँदै आएका छन् । २०२८ पछि २०३८, २०४९, २०५७, २०६२, २०६३, २०६७ आदिमा विकास, परिमार्जन, परिवर्तन गरिएका पाठ्यक्रमको आधार राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले तय गरेको आधारमा नै पाठ्यक्रम निर्माण भैरहेका छन् । पाठ्यक्रम विकासमा अध्ययन अनुसन्धानलाई उपयोग गरिएको छैन । २०२८ मा विकास भएका पाठ्यक्रमका आधारमा नै परिवर्तन भैरहेका छन् । अध्ययन अनुसन्धानमा आधारित भएर पाठ्यक्रम निर्माण गर्नु आवश्यक छ ।

७.१७ **विविधताको संबोधन:** देशमा भैरहेको राजनीतिक परिवर्तन सँगसँगै जनताको मागमा विविधता आएको छ । देशको राज्य पुनर्संरचना, सङ्घीयताको तयारी, समावेशी चरित्रको राज्य निर्माण, सबै क्षेत्रका सबै क्षेत्रको प्रतिनिधित्व, विविध भाषा, संस्कृति, जातजातिको पहिचानलाई समावेशीकरण जस्ता मुद्दाहरूलाई पाठ्यक्रमले सम्बोधन गर्नु पर्ने अवस्था छ । संविधानले दिएको मौलिक हकलाई सुनिश्चित गर्नुपर्ने अवस्थामा विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले के कति समावेश गर्ने सम्बन्धमा निश्चित दायरा निर्माण गर्न कठिन छ । महिला, जातजाति, भौगोलिक, जातीय, भाषिक, सांस्कृतिक, धार्मिक विविधता आदिलाई विद्यालय पाठ्यक्रममा संबोधन गर्नुपर्ने आवश्यकता छ तर कसरी सीमित क्षेत्रबाट समायोजन गर्ने भन्ने चुनौती विद्यमान छ ।

७.१८ **समालोचनात्मक र सिर्जनात्मक सोचाइको उपयोग:** विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा समालोचनात्मक र सिर्जनात्मक सोचाइको उपयोग गर्नु पर्ने वर्तमानको आवश्यकता हो । २०२८ मा विकास गरिएको पाठ्यक्रमका आधारमा हालसम्म विकास भैरहेको पाठ्यक्रम परम्परागत भएको छ । विद्यालय शिक्षा पाठ्यक्रमलाई शिक्षकले सिकाउने विद्यार्थीले सिक्ने पद्धतिमा परिवर्तन गरी शिक्षण सिकाइमा समालोचनात्मक र सिर्जनात्मक सोचाइको उपयोग गर्ने किसिमका पाठ्यक्रम विकास गर्नु पर्दछ । विश्वव्यापी विद्यालय शिक्षा पाठ्यक्रममा भएको परिवर्तनलाई नेपालको विद्यालय शिक्षा पाठ्यक्रमले आत्मसात गर्नु पर्ने अवस्था रहेको छ । पाठ्यक्रममा मात्र होइन शिक्षण पद्धतिलाई समेत समालोचनात्मक तथा सिर्जनात्मक सोचाइ अनुसार परिवर्तन गर्नुपर्छ ।

७.१९ **विद्यालय शिक्षा र उच्च शिक्षा बिचको सहसम्बन्ध:** विद्यालय शिक्षा र उच्च शिक्षाबिच समन्वयको अभाव छ । विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा आधारभूत सिकाइका विषयहरू राखिएका हुन्छन् । विद्यालय शिक्षामा कुनै खासै विषयलाई विशिष्टीकृत गरिएको हुँदैन । विद्यालय शिक्षामा मुख्य विषयलाई प्राथमिकता दिइन्छ । उच्च शिक्षामा विषयको विशिष्टीकृत गरिन्छ तर उच्च शिक्षामा के के पठनपाठन हुन्छ भनेर विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम तयार गरिँदैन । विश्वव्यापी सन्दर्भमा नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम सान्दर्भिक पनि हुनु आवश्यक छ । विद्यालय शिक्षामा जति मुख्य विषय बढी हुन्छन् त्यति नै विद्यालय शिक्षाको कार्य दक्षता बढ्छ । विद्यालय शिक्षा आम

मानिसका लागि आवश्यक पनि छ । क्षमतावान् व्यक्ति मात्र उच्च शिक्षा अध्ययनमा जाने गर्छन् । उच्च शिक्षाले विद्यालय शिक्षालाई आधार बनाएर अगाडि बढाउनु पर्छ । विद्यालय शिक्षा र उच्च शिक्षामा समन्वय खोज्नु आवश्यक छ ।

७.२० प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षालाई विद्यालयीय शिक्षाबाट प्रारम्भ गर्नका लागि तयारी: विद्यालय शिक्षाको माध्यमिक तहदेखि प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा प्रारम्भ गर्ने वर्तमान नीतिले विद्यालय शिक्षा पाठ्यक्रममा परिवर्तन गर्न जरुरी भएको छ । विद्यालय शिक्षाको कक्षा ९ बाट प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षालाई कसरी प्रारम्भ गर्ने, १३ वर्षका कलिला बालबालिकालाई कुन किसिमको प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा दिने, कक्षा ११ बाट कस्तो किसिमको प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा दिने वा विगतका कार्यक्रमलाई निरन्तरता दिने, विद्यालय तहमा व्यावसायिक शिक्षाको माग हुने तर अभिभावक तथा विद्यार्थीको चाहना उच्च शिक्षाको तहमा हुने प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षातर्फ हुने सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षामा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको प्रारम्भ कसरी गर्ने भन्ने चुनौती देखापरेको छ ।

८. भावी दिशा

- (क) जनसमुदायको बढ्दो चाहना र आवश्यकतालाई प्राथमिकताका आधारमा विद्यालय शिक्षामा समायोजन गर्नुपर्दछ । नेपालले राष्ट्रिय तथा अन्तरराष्ट्रिय मञ्चमा व्यक्त प्रतिबद्धता, जनसमुदायका माग, नेपालले अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा प्राप्त गर्ने समकक्षता आदिलाई विचार गरी विद्यालय शिक्षामा विषय थपघट गर्ने गर्नुपर्छ ।
- (ख) अन्तरराष्ट्रिय, राष्ट्रिय तथा स्थानीय सन्दर्भका विभिन्न मुद्दाहरूलाई विद्यालय पाठ्यक्रमले सम्बोधन गर्नु पर्दछ । कक्षा, विद्यार्थीको उमेर र स्तर, विषयको प्रकृति, विषय वस्तुको आयतन अनुसार विद्यालय तहका विभिन्न विषयमा स्थानीय आवश्यकता, समावेशीकरणका विषयवस्तु लगायतका मुद्दाहरूलाई यथोचित स्थान दिनु पर्छ । वर्तमानका चुनौतीलाई सामना गर्न सक्ने विषयवस्तु विद्यमान पाठ्यक्रम मै समायोजन गर्नुपर्छ ।
- (ग) विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना अनुसार माध्यमिक शिक्षा ९-१२ पाठ्यक्रमको संरचना तयार गर्नुपर्छ । माध्यमिक तहमा प्राज्ञिक र प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारको पाठ्यक्रम तयार गर्नुपर्छ । शिक्षा ऐन संशोधन मार्फत यी कार्यहरू पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको मातहतमा ल्याउनु पर्छ ।
- (घ) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपका आधारमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्ने कार्यलाई विकेन्द्रीत गर्नुपर्छ । विद्यमान संरचना अनुसार स्थानीय तहमा निर्माण गरिने पाठ्यक्रमका लागि शिक्षकहरूको क्षमता वृद्धि गर्ने कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्छ । स्वीकृत पाठ्यक्रम अनुसार पाठ्य पुस्तक लेख्न बहुपाठ्य पुस्तक नीति निर्माण गरी कार्यान्वयन गरिनुपर्छ ।
- (ङ) पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा बहुभाषिक, बहुधार्मिक, बहुसाँस्कृतिक विविधता, भौगोलिक विविधता, जातिय विविधता सबैलाई समावेश गर्ने गरी समावेशी पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास तथा निर्माण गर्नुपर्छ । भूगोल, क्षेत्र, धर्म, भाषा, साँस्कृतिक, जातजाति आदिको विविधतालाई पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकमा स्थान दिनुपर्छ । विभिन्न क्षमता भएका बालबालिकाहरूका आवश्यकतालाई ध्यान दिएर पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकको विकास तथा निर्माण गर्नु पर्छ ।
- (च) विद्यालयको तह अनुसार मुख्य विषयहरू निश्चित गरिनु पर्छ । विद्यालय तहमा मुख्य विषयहरूको प्रधानता रहनुपर्छ । आधारभूत तहमा स्थानीय स्तरमा छनौट गरिने विषय र मातृभाषा बाहेक अन्य

विषयहरू जस्तै: भाषा, गणित, विज्ञान, सामाजिक विषयलाई मुख्य विषय निर्धारण गर्नु पर्छ भने माध्यमिक तहमा भाषा, गणित, विज्ञान, सामाजिक विषयलाई मुख्य विषयमा राखी अन्य विषय ऐच्छिकमा राख्नु पर्छ । माध्यमिक तहमा पनि मुख्य विषयहरू (Core Subjects) को प्रधानता नै हुनुपर्छ ।

- (छ) विद्यालय तहको शिक्षालाई आधुनिक, वैज्ञानिक, जनजीविकासँग सम्बन्धित, रोजगारमूलक र व्यावसायिक बनाउन आवश्यक अध्ययन गरी त्यसतर्फ अगाडि बढ्नु पर्छ । यसो गर्दा विद्यालय शिक्षाको विश्वव्यापी प्रवृत्तिलाई पनि अध्ययन गर्नुपर्छ । आधारभूत शिक्षा रोजगारमूलक भन्दा वैज्ञानिक तथा आधुनिक बनाउने तर्फ थप प्रयास गर्नु पर्छ भने माध्यमिक शिक्षालाई प्राज्ञिक र प्राविधिक तथा व्यावसायिक बनाउन दुई धारको व्यवस्था गरी व्यावसायिक शिक्षालाई बजारको माग अनुरूपको बनाउनु पर्छ । विद्यालय शिक्षालाई रोजगारमूलक, व्यावसायिक, आधुनिक, वैज्ञानिक, जनजीविकासँग सम्बन्धित बनाउन विज्ञसहितको टोली राखी त्यस्ता शिक्षाको नमुना तयार गर्नुपर्छ ॥
- (ज) विद्यालय तहको शिक्षामा जीवनोपयोगी सिपलाई समावेश गरी कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइमा अभ्यास गर्नु गराउनु पर्छ । विद्यालय तहका सबै कक्षा र विषयमा जीवनोपयोगी सिपलाई समायोजना गर्नुपर्छ । विद्यार्थीहरूमा अन्तरवैयक्तिक सिप, सञ्चार सिप तथा आत्मव्यवस्थापन सिपको विकासका लागि पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तकमा समावेश गरी दैनिक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा प्रतिबिम्बन गराउने तयारी गर्नुपर्छ ।
- (झ) विद्यालय तहको आधारभूत शिक्षामा मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षणसिकाइ हुने वातावरण सिर्जना गर्नु पर्छ । आधारभूत तहको प्रारम्भिक शिक्षा कक्षा १-३ मा मातृभाषामा दिनु पर्छ । एकै भाषामा शिक्षणसिकाइ गर्न कठिन हुने क्षेत्रमा बहुभाषिक शिक्षालाई माध्यमका रूपमा अपनाउनु पर्छ । विद्यालय तहमा मातृभाषा, माध्यम भाषा र अन्तरराष्ट्रिय भाषामा पठनपाठन गराउनु पर्छ । प्रारम्भिक बालविकास र संस्थागत विद्यालयमा आधारभूत शिक्षा मातृभाषाबाट शिक्षणसिकाइ गर्न प्रोत्साहन गराउनु पर्छ । शिक्षणको माध्यमको निर्णय गर्ने सम्बन्धित विद्यालय, विद्यालय व्यवस्थापन समिति र स्थानीय निकायलाई जिम्मा दिनुपर्छ ।
- (ञ) अनौपचारिक प्रौढ विद्यालय, वैकल्पिक विद्यालय, खुला विद्यालयको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकका सम्बन्धमा विद्यमान पाठ्य पुस्तकलाई एकीकृत गरी सञ्चालन गरिएको सन्दर्भमा यस्ता विद्यालयका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा नै पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्नु पर्छ ॥
- (ट) पाठ्यक्रमका आधारमा बहुपाठ्य पुस्तक विकास गर्ने नीति विकास गर्नुपर्छ । विद्यालयले पाठ्यक्रमका आधारमा बजारमा उपलब्ध पुस्तकबाट छनौट गरी पठनपाठन गर्न सक्ने क्षमता विकास गरी विद्यालय शिक्षाका पाठ्यपुस्तक बहुपाठ्य पुस्तक नीति अनुरूप खुला बजारमा जानुपर्छ तर पाठ्य पुस्तकका गुणस्तर सम्बन्धमा नियमन गर्ने कडा प्रावधान व्यवस्था गरी कार्यान्वयन भने गर्नुपर्छ ।
- (ठ) पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको संस्थागत क्षमता विकास गर्नु पर्छ । पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले धार्मिक प्रकृतिका विद्यालय, विभिन्न मातृभाषाका पाठ्यक्रम विकास तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्नुपर्ने अवस्था छ । स्थानीय पाठ्यक्रम, स्थानीय विषयका पाठ्यपुस्तक, स्थानीय तहमा बोलिने मातृभाषाका पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक विकास गर्न स्थानीय तहको क्षमता विकास गर्ने योजनासहित कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । केन्द्रदेखि जिल्ला र विद्यालय तहको क्षमता अभिवृद्धिका लागि विशेष कार्यक्रम तर्जुमा गरिनुपर्छ । सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकको विकास,

बहुभाषिक शिक्षा अनुरूपका पाठ्य पुस्तक विकास, बहुपाठ्य पुस्तक नीति निर्माण र कार्यान्वयनका लागि संस्थागत क्षमता विकास, विषय विशेषज्ञको क्षमता विकास गर्नुपर्छ ।

- (ड) विद्यालय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग समेत गर्न सकिने किसिमबाट विद्यालय तहको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्नुपर्छ । हरेक विद्यालयमा सूचना तथा प्रविधिको प्रयोग गर्न आवश्यक पूर्वाधारको विकास गर्नु पर्छ । सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई उपयोग गर्न सक्षम र सबल विद्यालयका लागि पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक तयारी गरी कार्यान्वयनतर्फ लाग्नु पर्छ ।
- (ढ) उद्देश्य तथा सिकाइ उपलब्धिमा आधारित हालसम्मको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकलाई सक्षमतामा आधारित बनाउन पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका विज्ञहरूको क्षमता वृद्धि गर्नु पर्दछ । सक्षमतामा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकासका लागि बाह्य तथा आन्तरिक अवसर सिर्जना गर्नु पर्दछ ।
- (ण) जनताको चाहना र विभिन्न अधिकारवादीको चाहनाविचको तालमेल मिलाउनु पर्छ । विश्वव्यापीकरणले पारेको असर र सूचना तथा प्रविधिले विश्वलाई एक गाउँ बनाउँदै गएको परिवेशमा विभिन्न अधिकारकर्मीका चाहना र विश्व परिवेशमा आफ्ना सन्ततिलाई प्रतिपस्पर्धी बनाउने आम अभिभावकको चाहनाको मिलनविन्दु खोज्नु पर्छ । मौलिक हक तथा नागरिक हकको प्रत्याभूति सहितको गरिखाने, नैतिकवान, कर्मठ, देशभक्त नागरिक उत्पादन भै वर्तमानको सिकाइले विश्वबजारमा प्रतिस्पर्धी गर्न सक्ने शैक्षिक परिवेश, पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकास गर्नु पर्छ ।
- (त) निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्न यस सम्बन्धी तालिम, शिक्षकको क्षमता विकास, आवश्यक स्रोतसाधनको व्यवस्थापन गर्नुपर्छ । कक्षा १-३ मा सतप्रतिसत, कक्षा ४-५ मा ५० प्रतिशत र कक्षा ६-७ मा ४० प्रतिशत निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयन गर्ने दिशानिर्देश स्पष्ट रूपमा तयार गरी शिक्षक समक्ष पुर्याउनु पर्छ ॥ वार्षिक परीक्षा प्रणालीमा ३२ प्रतिशत अङ्क प्राप्त भएमा उत्तीर्ण गर्ने परिपाटीको सैद्धान्तिक खोजी गर्नु पर्छ । ४० वा ५० प्रतिशत उत्तीर्ण अङ्क राखिएमा पनि सोको सैद्धान्तिक आधार तयार गर्नुपर्छ ।
- (थ) वि.सं. २०२८ मा निर्माण भएको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा आधारित भएर हालसम्म अद्यावधिक, परिमार्जन, परिवर्तन भएर आइरहेको सन्दर्भमा २०३८, २०४९, २०५७, २०६३ आदिमा गरिएका परिवर्तन समेतको सैद्धान्तिक आधार खोज्न अनुसन्धान हुन आवश्यक छ । परिवर्तित समयमा विद्यालय तहको पाठ्यक्रममाथि भैरहेको आलोचना; अवैज्ञानिक, अव्यावहारिक, सैद्धान्तिक, अव्यावसायिक, बेरोजगार उत्पादनमुखी; प्रति खोजी गर्न विश्वका विभिन्न मुलुकका समकालीन पाठ्यक्रम समेतको अध्ययन अनुसन्धान गर्नुपर्छ । विभिन्न आयोगले दिएका प्रतिवेदन, आवधिक योजना, विभिन्न अनुसन्धानका प्रतिवेदनहरू, विभिन्न समूहबाट प्रस्तुत माग, विश्वका विभिन्न देशका समकालीन पाठ्यक्रम आदिको अध्ययन तथा विश्लेषण गरी पाठ्यक्रम विकास गर्नु पर्छ ।
- (द) विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले विविधतालाई सम्बोधन गर्नु पर्छ । देशले अबलम्बलन गर्ने राज्यको पुनर्संरचना, समावेशी चरित्र, विविध साँस्कृतिक, जातीय, भाषिक, धार्मिक पहिचान लगायत महिला, विभिन्न जातजाति, भौगोलिक, जातीय, भाषिक, साँस्कृतिक, धार्मिक, अपाङ्गता जस्ता विविधता आदिलाई विद्यालय पाठ्यक्रमले सम्बोधन गर्नुपर्छ ॥
- (ध) विद्यालय तहको पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकमा समालोचनात्मक तथा सिर्जनात्मक सोचाइको

उपयोग गरिनुपर्छ। विश्वका विभिन्न देशका समकालीन पाठ्यक्रममा समाहित भएका नवीन प्रयोग लगायत शिक्षण पद्धतिलाई समालोचनात्मक तथा सिर्जनात्मक सोचाइलाई प्रोत्साहन गर्ने विद्यालय तहको पाठ्यक्रम विकास गर्नु पर्छ।

(न) विद्यालय तहको शिक्षा र विश्वविद्यालय तहको शिक्षा बिच सहसम्बन्ध कायम हुनु पर्छ। यस्तो सहसम्बन्ध दुवै तहमा लागू हुने पाठ्यक्रमले नै निर्धारण गर्नु पर्छ। विद्यालय तहको शिक्षा बढीभन्दा बढी मुख्य विषयमा केन्द्रित हुनुपर्छ भने विश्वविद्यालय तहको शिक्षा विषय विशिष्टीकृत प्रकृतिको हुनु पर्छ। विद्यालय शिक्षाका लागि आवश्यक जनशक्ति उत्पादन गर्ने काम विश्वविद्यालय तहबाट हुनु पर्छ। उच्च शिक्षामा राखिने विषयको प्रयोग र रोजगारस्थित विद्यालय शिक्षालाई बनाइनु हुँदैन।

(प) विद्यालय शिक्षाको माध्यमिक तहबाट प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको प्रारम्भ गर्नुपर्छ। माध्यमिक शिक्षालाई प्राज्ञिक र प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारमा विभाजन गरी अभिभावकको चाहना, विद्यालय तथा जिल्लाको तयारी अनुसार प्राविधिक तथा व्यावसायिक धारको अध्ययन अध्यापन कार्य प्रारम्भ गर्नुपर्छ। प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाका लागि सरकारबाट लगानी गरी हरेक जिल्लामा एकएकओटा विद्यालय नमुनाका रूपमा मात्र सञ्चालन गरी परीक्षण गरिनुपर्छ। प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्बाट प्राविधिक सहयोग लिएर पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको नेतृत्वमा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक विकास गर्नु पर्छ।

९. निष्कर्ष

नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रमले विगतदेखि भएका अभ्यासको परिणाम स्वरूप निश्चित आकार लिएको छ। यो पाठ्यक्रम विश्वका समकालीन देशहरूका पाठ्यक्रमसँग प्रतिस्पर्धा गर्ने सक्षम भएको छ। विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले विश्वका अन्य मुलुकको पाठ्यक्रमसँग समकक्षता ग्रहण गर्न सकेको छ। विकसित देशका पाठ्यक्रम विज्ञबाट पनि नेपालको विद्यालयस्तरको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तकलाई उच्च गुणस्तर भएको भन्ने मूल्याङ्कन गर्ने गरेको पनि पाइन्छ। पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता, गुणस्तरीयता, कार्यक्षमता तथा प्रभावकारितामा देशभित्र प्रशस्त असन्तुष्टि व्यक्त भएका छन्। सबै समस्याको जड नै विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम हो कि भन्ने आक्षेप पनि विद्यालय तहको पाठ्यक्रमले भोग्नु परेको छ। वैज्ञानिक, व्यावसायिक, प्राविधिक, रोजगार उन्मुख शिक्षा विद्यालय तहको कुन कक्षाबाट सुरु गर्ने भन्ने कुरामा विज्ञहरू बिचमा मतभेद पाइदैन। विद्यालय तहको कक्षा दश सम्मको शिक्षा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र प्राज्ञिक धारका जुनसुकै विषयका लागि पनि आधार स्तम्भ नै हो। कक्षा दश पछि प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको प्रारम्भ गर्ने जुन परिपाटी छ त्यसलाई निरन्तरता दिदै प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षाको पहुँच विस्तार गर्नु पर्छ। साधारण धारका उच्च माध्यमिक तथा उच्च शिक्षा नै बेरोजगार उत्पादनका लागि जिम्मेवार छन्। विद्यालय शिक्षा रोजगारमूलक नभै जुनसुकै धारमा अध्ययन गर्नेका लागि आधारभूमि हो र सो अनुसार सञ्चालन हुनुपर्छ। यस लेखमा माथि उल्लिखित मुद्दा तथा चुनौतीहरू र भावी दिशा अनुसार कार्य सम्पादन हुन सकेमा नेपालको विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम, यसको कार्यान्वयन, विद्यमान कमजोरी, लगाइने लान्छना आदिमा सुधार भै विद्यालय शिक्षा प्रभावकारी हुने कुरामा विश्वास गर्न सकिन्छ।

सन्दर्भसामग्री

शिक्षा मन्त्रालय, (२०६७)। विद्यालय पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्री छपाइ तथा वितरण निर्देशिका, २०६७, केशरमहल, काठमाण्डौ।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०५९)। पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री विकास निर्देशिका, सानोठिमी, भक्तपुर।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६३)। नेपालमा विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६४)। स्थानीय पाठ्यक्रम विकास निर्देशिका, सानोठिमी, भक्तपुर।

नेपाल कानून किताब व्यवस्था समिति, (२०५९)। शिक्षा नियमावली, २०५९, बबरमहल, काठमाण्डौ।
राष्ट्रिय पाठ्यक्रम विकास तथा मूल्याङ्कन परिषद्का विभिन्न मितिका निर्णयहरू।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६०)। नेपालमा विद्यालय तहका पाठ्यक्रमको ऐतिहासिक विकासक्रम, सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६५)। प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा ४-५, सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६४)। माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६३)। प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३, सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६७)। आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८), सानोठिमी, भक्तपुर।

पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६६)। निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन निर्देशिका, सानोठिमी, भक्तपुर।

Curriculum Development Centre, (2003). Effect of Continuous Assessment System on Students' Achivement, Dropouts and Attendance (Final Report), Sanothimi, Bhaktapur

नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनका सम्भावना र चुनौती

हर्कप्रसाद श्रेष्ठ

पूर्व कार्यकारी निर्देशक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सार संक्षेप

सार्वजनिक सेवा अन्तर्गतको शिक्षा एक महत्त्वपूर्ण क्षेत्र हो । आम नागरिकको शैक्षिक सचेतना अभिवृद्धिका साथै देशोत्थानका लागि आवश्यक पर्ने जनशक्ति तयार पार्ने काम शिक्षाबाट नै सम्भव छ । शिक्षाको विकास र प्रवर्द्धन गर्ने स्थापित विद्यालय, कलेज तथा विश्व विद्यालयहरूको शिक्षण सिकाइका अगुवा, सहजकर्ता तथा पथ प्रदर्शक शिक्षक नै हुन् । यसका लागि राज्यले शैक्षिक संस्थाहरूको सञ्चालन तथा शिक्षकको व्यवस्थापन तथा तिनीहरूको पेसागत विकासका लागि ठूलो लगानी गरेको हुन्छ । शिक्षक व्यवस्थापनको क्षेत्र सम्बेदनशील छ र यो कठिन कार्य पनि हो । यस अन्तर्गत शिक्षक तयारी नीति र योजना, शिक्षक तयारी, शिक्षक नियुक्ति, पेसागत विकास, सेवा सर्त, बढुवा र निवृत्त सुविधा आदि पर्दछन् । नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनले संस्थागत रूप लिन नसकेकोले योग्य, दक्ष र क्षमतावान शिक्षक पेसामा प्रवेश गर्न सक्ने अवस्था रहेको छैन भने पेसामा प्रवेश गरिसकेका पनि आत्म सन्तुष्टिका साथ पेसामा टिकिरहने वातावरण रहेको छैन । शिक्षामा निजी व्यक्ति वा संस्थागत लगानी र सार्वजनिक शिक्षामा बढ्दै गएको राजनीतिक हस्तक्षेप र शिक्षक विद्यार्थीको दलीय संलग्नताले शैक्षिक व्यवस्थापन कमजोर भएकोले निजी शिक्षा बिचको खाडल चिन्ताजनक रूपले गहिरिँदै गएको छ । विना नक्साङ्कन तथा सर्वेक्षण शिक्षक दरबन्दी, राहत कोटा र प्रति विद्यार्थी लागतका रूपमा नयाँ विद्यालयका लागि शिक्षक थप गर्ने क्रममा शिक्षकको वितरण समान रूपमा हुन नसकेकोले शिक्षक विद्यार्थी अनुपात असन्तुलित छ ।

पृष्ठभूमि

शिक्षाप्रति बढी जनचासो बढ्दै गएकोले संस्थागत विकास र पहुँच विस्तारका लागि शिक्षक व्यवस्थापनको क्षेत्र पनि व्यापक हुँदै गएको छ । शिक्षक तयारी, भर्ना, सेवा सुविधा, बढुवा र विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा अनुपात मिलान गर्ने विविध कारणले चुनौति र समस्या बढ्दै गएको छ । शिक्षकको व्यावसायिक दक्षताको विकास गर्ने गराउने प्रक्रियालाई शिक्षक शिक्षाको विकास भन्ने बृहत् क्षेत्र समेट्न पेसागत विकास शब्दावलीको प्रयोग गर्ने गरिएको छ । प्रशिक्षण तथा तालिम दिने संस्था, प्रशिक्षण र तालिम केन्द्रको प्रशिक्षक वा गुरुको बदला सहजकर्ता, मेन्टरले स्थान ओगटेको तथा विभिन्न संस्थागत र पेसाकर्मीहरूका बिचको सञ्जाल स्थापित गर्ने र विद्युतीय माध्यमद्वारा नयाँ कुराहरूको खोजी गर्ने, सिक्ने र सिकाउने सिकारूलाई उत्प्रेरित गर्ने कार्यलाई बढावा दिइएको छ । विश्वव्यापीकरणले सिक्ने सिकाउने क्षेत्रलाई असीमित र व्यापक पारेको छ । अबको सिकाइ र शिक्षण पाठ्यक्रम, पुस्तक, विद्यालय, शिक्षकमा मात्र सीमित रहेन कि विद्युतीय सञ्चार माध्यमबाट विश्वको नवीनतम ज्ञान, प्रविधि प्राप्त गर्ने खुला अवसर दिएको छ । शिक्षक एक सहजकर्ता र मार्गदर्शकका रूपमा रहनु पर्ने र सिक्ने कुरा खोज, अनुसन्धान आदिमा आधारित हुन पुगेको छ । बदलिँदो

परिस्थितिसँगै शिक्षक व्यवस्थापनको व्यापक क्षेत्रलाई समेट्नका लागि शिक्षक एक नीति निर्माणकर्ता, प्रशिक्षक, प्रशासक, योजना निर्माणकर्ता र कार्यान्वयनका जिम्मेवार व्यक्ति भएकाले पेसागत दक्षतामा सघाउ पुग्ने अवसर प्राप्त हुनु पर्ने, खोज अनुसन्धानको मौका र यसका लागि सामग्रीहरूको उपलब्धता हुनु जरूरी मानिएको छ ।

नेपालमा शिक्षक व्यवस्थापनको सन्दर्भ

धार्मिक शिक्षा प्रदान गर्ने गुरुकुल, विहार तथा गोन्पा शिक्षा प्रदान गर्ने परम्परा लामो भए तापनि आधुनिक शिक्षाको थालनी एक शताब्दी मात्र भएको छ । खास सर्वसाधारणको विस्तार गर्ने गरी विद्यालय शिक्षाको विस्तार भएको वि.सं २००७ साल पछि नै हो । शिक्षाको माग बढ्दै गएकोले शिक्षा विकासको भावी नीति र कार्यक्रम तय गर्ने वि.सं २०१० सालमा गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोग र त्यसले दिएको प्रतिवेदन (नेपालमा शिक्षा, २०११) ले शिक्षकको माग र पूर्ति, योग्यता र तालिमलाई प्राथमिकता दिइ १० वर्षे शैक्षिक योजना र कार्यक्रम तय गरेको थियो । जसमा १ हजार जना शिक्षक आपूर्ति गर्नु पर्ने अनुमान (Paudel, 2068) गरेको थियो ।

त्यसै गरी वि.सं २०१८ सालमा गठित सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले शिक्षण पेसालाई आकर्षक बनाउन तलब, भत्ता, स्थायी र पेन्सन हुनु पर्ने र शिक्षक विद्यार्थी अनुपात (२५ देखि ४० जना) तोकनु पर्ने सुझाव दिएको थियो । वि. सं २०२८ सालको राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८/२०३२ ले शिक्षकको व्यवस्थापनमा तहगत योग्यता, तलबमान, भत्ता, सेवा, सर्त र सुविधामा एकरूपता कायम गरी विद्यालयले पाउने पटके अनुदानको बदलामा शिक्षक दरबन्दीको आधारमा शिक्षक तलब भत्ताको अनुदान (१००, ७५ र ५० प्रतिशत) दिने व्यवस्था गरेको थियो । शिक्षक विद्यार्थी अनुपात (३०, २५ र १५ प्राथमिक, नि.मा. तथा मा.वि. र उच्च शिक्षा) पनि तोकि सोही अनुपातमा शिक्षक दरबन्दी दिने व्यवस्था गरिएको थियो । २०२८ सालको योजनाले कायम गरेको राष्ट्रिय एकीकृत शिक्षा प्रणाली २०३७ सालमा पुनः शिक्षामा निजी व्यक्ति वा संस्थालाई पनि विद्यालय खोल्न र सञ्चालन गर्न पाउने नीति अवलम्बन गरियो । सार्वजनिक विद्यालयतर्फको शिक्षक व्यवस्थापनमा समयानुकूल सेवा सर्त र सुविधा, भर्ना, निवृत्तिभरणमा निजामती कर्मचारी सरह बनाइयो भने निजी विद्यालयतर्फ सञ्चालकको तजविजमा सर्त र सुविधा प्रदान गर्ने परिपाटी बसेको दुई दशकसम्म पनि सोही अवस्थामा रहेको छ ।

शिक्षक शिक्षा नीति

‘सबैका लागि शिक्षा’ को विश्वव्यापी अभियानलाई (The World Education Forum on Education For All, EFA, 2001-2015) आधारभूत शिक्षाको सर्वव्यापी पहुँच पुऱ्याउने योजनाको लक्ष्य तथा कार्यक्रमलाई नेपालले एकीकृत गरी माध्यमिक तहसम्मको शिक्षाका सबै पक्षको विकास र विस्तार गर्ने विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना School Sector Reform Plan (SSRP) वि.सं २०६६-२०७२ कार्यान्वयनमा ल्याएको छ । शिक्षा क्षेत्रमा राष्ट्रिय बजेटको १६.५ प्रतिशत लगानी र दातृ निकायहरूबाट अबैको अनुदान तथा ऋण सहयोग प्राप्त भै योजना कार्यान्वयन गरी भौतिक तथा मानवीय पक्षको सुधार गर्ने प्रयत्न गरिएको छ । यस योजनाले विद्यालयको संरचना परिवर्तन गरी आधारभूत शिक्षा कक्षा १ देखि ८, माध्यमिक शिक्षा कक्षा ९ देखि १२ कायम गरेको छ । साथै शिक्षकको योग्यता प्राथमिकको लागि न्यूनतम कक्षा १२ वा प्रवीणता प्रमाणपत्र र तालिम, आधारभूतका लागि बी.एड वा सो सरह र तालिम प्राप्त, माध्यमिक तथा उच्च मा. वि. का लागि एम. एड. वा सो सरह र तालिम कायम गरेको छ । प्राथमिक तहमा महिला शिक्षक राख्नुपर्ने व्यवस्था रहेको छ ।

शिक्षकको व्यवस्थापन प्रक्रिया

विद्यालय शिक्षाको सङ्ख्यात्मक वृद्धिका साथसाथै शिक्षक सङ्ख्याको पनि वृद्धि उल्लेख्य रूपमा भएको छ । सरकारले शिक्षक सङ्ख्याको आधारमा अनुदान र विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा सञ्चालन तथा अन्य अनुदान दिने व्यवस्थाले गर्दा शिक्षक दरवन्दी थप गर्न र भएका शिक्षक दरवन्दी टिकाइ राख्न अधिकांश विद्यालयहरूले विद्यार्थी सङ्ख्या कैयौं गुणा बढाएर पेस गर्ने गरेकोले शिक्षक वितरणमा समता कायम हुन सकेको छैन । स्थानीय विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई रिक्त दरवन्दीमा अस्थायी शिक्षक नियुक्ति वा सरुवा गर्ने जिम्मेवारी दिइएकोले दक्ष र योग्य शिक्षक छनौट गरी भर्ना र सरुवा गर्नुभन्दा आफ्ना मान्छे भर्ना गर्ने अवसरका रूपमा लिइएको छ । विद्यार्थी बिनाका शिक्षक र शिक्षक बिनाका विद्यार्थी भएका विद्यालय भइरहेको अवस्था पत्ता लगाई समुचित तवरले मिलान गर्नु पर्ने शिक्षक व्यवस्थापनको प्रमुख चुनौती रहन गएको छ । तलको तालिका नं. १ अनुसार शैक्षिक सूचक (२०१०/११) को विश्लेषण गर्दा शिक्षक विद्यालयको अनुपात प्राथमिक (१-५) आधारभूत १:६, नि.मा.वि. १:४, मा.वि. १:५, उच्च मा.वि. १:६ रहेको पाइन्छ । कूल शिक्षक विद्यार्थी अनुपात न्यूनतम माध्यमिक तहको १:११२ र सबैभन्दा बढीमा आधारभूत (१-५) तहको १:२०२ रहेको छ । सामुदायिक विद्यालयतर्फ शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १:१५२, नि.मा.वि. १:१४२, माध्यमिक १:११२ तथा उच्च मा.वि. (११-१२) को १:१२४ रहेको छ ।

तालिका नं. १ शैक्षिक सूचक (२०१०/०११)

विद्यालयका तह र किसिम	विद्यालय सङ्ख्या	विद्यार्थी सङ्ख्या	शिक्षक सङ्ख्या	कुल शिक्षक विद्यार्थी अनुपात	सामुदायिक विद्यालय शिक्षक विद्यार्थी	शिक्षक विद्यालय अनुपात
१. प्राथमिक (१-५)	३२,६८४	४,९५१,९५६	१०१,५०	१: १५२	१: ४३	१:५
२. नि.मा.वि.(६-८)	११,९३९	१,६९९,९२७	२५,७७२	१: १४२	१: ५७	१:४
३. आधारभूत (१-८)	३२,८६५	६,६५१,८८३	१२७,७२२	१: २०२	१: ४६	१:६
४. माध्यमिक (९-१०)	७,२६६	८११,९१०	१९,५८४	१: ११२	१: ३५	१:५
५. उच्चमा.वि.(११-१२)	२,५६४	३१८,४२६	१,९५४	१: १२४	१: १४२	१:६
६. उच्चमा.वि. (९-१२)	७,५९९	१,१३०,३३६	२१,५३८	१: १५०	१: ४४	१:७

स्रोत: (MOE, DOE 2010/11 Flash I Report)

जिल्लागत कूल शिक्षक विद्यार्थी अनुपात जिल्लागत रूपमा विश्लेषण गर्दा औसत ४.४ देखि २५.८ भन्दा कम भएको जिल्लामा मनाङ, भक्तपुर, डोल्पा, लमजुङ र काठमाडौं र अधिकतम ५९.० देखि ६८.३ सम्म भएका जिल्लामा सर्लाही, कैलाली, कपिलवस्तु, जाजरकोट र बर्दिया रहेको तलको तालिका नं २ बाट स्पष्ट गरेको पाइन्छ । जिल्लाको तहगत रूपमा विश्लेषण गर्दा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात औसतभन्दा बढी नै देखिन्छ । यसले जिल्लागत शिक्षक व्यवस्थापनमा सन्तुलन मिल्न नसकेको देखिन्छ ।

तालिका नं. २ जिल्लागत शिक्षक विद्यार्थी अनुपात

विद्यालय तह	कम शिक्षक विद्यार्थी अनुपात भएका ५ जिल्ला					बढी शिक्षक विद्यार्थी अनुपात भएका ५ जिल्ला				
	मनाङ	भक्तपुर	डोल्पा	लमजुङ	काठमाडौं	सर्लाही	कैलाशी	कपिलवस्तु	जाजरकोट	बर्दिया
कुल	४.४	१७.०	१७.१	२५.८	२४.३	६८.३	६७.१	६१.०	५९.०	६२.९
१. प्राथमिक (१-५)	३.८	११.९	१६.७	२३.१	२१.८	७४.८	६४.८	६६.१	५८.९	५५.०
२. नि.मा.वि. (६-८)	५.३	२८.१	२०.४	३८.३	३२.५	५८.६	८१.१	६०.९	५९.३	९५.८
३. आधारभूत (१-८)	४.१	१५.६	१७.३	२६.१	२५.२	७१.६	६८.८	६५.३	५८.९	६३.४
४. माध्यमिक (९-१०)	६.२	२४.८	१५.५	२३.८	२४.८	२९.८	५७.२	३०.२	५९.५	५९.८
५. उच्च मा.वि. (११-१२)	३६.८	२६३.४	६०.०	१०५.४	१७६.६	३५६.०	१५७.६	१३०.६	६५४.५	३२०.२
६. उच्च मा.वि. (९-१२)	१०.९	४०.०	२१.७	३०.४	२९.२	५३.९	६५.२	३६.६	७९.५	७६.१

स्रोत: (MOE, DOE 2010/11 Flash I Report)

शिक्षकको व्यवस्थापन र पेसागत विकासको विश्वव्यापी पहल

सर्वप्रथम शिक्षकको अवस्था सम्बन्धमा ५ अक्टुबर १९६६ मा पेरिसमा भएको अन्तर सरकारी सम्मेलनले शिक्षालाई आधुनिकतातर्फ उन्मुख बनाई आधुनिक समाजको सिर्जना गर्न शिक्षकले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्नु पर्ने आवश्यकता औल्याइएको थियो । त्यसको ३० वर्षपछि सन् २००६ मा उक्त घोषणा पत्रको पुनरावलोकन गर्दा कतिपय अवस्थामा शिक्षकबाट धेरै उत्पादनमुखी कार्य भएको पाइएको थियो । विश्वव्यापी रूपमा शिक्षक शिक्षाको नीति तथा कार्यक्रमको पुनरावलोकन गर्दा गरिबीको वितरण हेर्दा खासगरी अफ्रिकी तथा एसियाका विकासोन्मुख देशहरूमा शिक्षक व्यवस्थापन कमजोर अवस्थामा रहेको पाइएको थियो । विकासोन्मुख देशको अवस्थालाई ध्यानमा राखी शिक्षक आपूर्ति, भर्ना र पेसामा प्रवेश भएकालाई थामी राख्ने, शिक्षक शिक्षा नीतिमा सुधार गर्ने र सेवामा रहेका शिक्षकहरूलाई दक्षता बढाई सिप हासिल गर्ने अवसर र अभ्यास गराइ पेसागत विकासलाई निरन्तरता दिन जोड दिइएको थियो ।

विश्व सन्दर्भ र नेपालको शिक्षक व्यवस्थापन सम्भावना र चुनौति

वर्तमान खुला विश्व बजार र ज्ञानमा आधारित अर्थ व्यवस्थाका निम्ति उपयुक्त शिक्षा व्यवस्थाको माग बढ्न गएको अवस्थामा सबै प्रकारको पेसागत कार्य जटिल हुँदै गएको छ । सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य (2001) दोस्रो लक्ष्य विश्वव्यापी रूपमा प्राथमिक शिक्षा प्राप्ति निर्धारण गरिएको छ । त्यस्तै शिक्षा क्षेत्रमा पनि सन् १९९० मा सर्वव्यापी शिक्षाको पहुँच पुऱ्याउने विश्वव्यापी घोषणाको पुनरावलोकन गरी सबैका लागि प्राथमिक शिक्षासम्बन्धी (EFA, 2000) सेनेगलको डकारमा भएको विश्व सम्मेलनले विश्वव्यापी घोषणा गरी सन् २०१५ सम्म सर्वव्यापी शिक्षाको पहुँच पूरा गर्ने सबै राष्ट्रबाट प्रतिबद्धता जाहेर गरिएको थियो । यसले गर्दा विकासशील देशहरूमा आधारभूत शिक्षाको बढाउन प्राथमिक शिक्षाको पहुँचका साथै माध्यमिक शिक्षाको विस्तार गर्न जनदबाव बढ्दै गएको छ । साथै विश्वमा उच्च शिक्षा त्यसमा पनि प्राविधिक तथा नयाँ विषयको माग बढ्दै गएकोले ती विषयका दक्ष जनशक्ति आपूर्ति गर्न कठिनाई परेको छ । शिक्षक विकास एक निरन्तर प्रक्रियाको स्वरूपमा लैजान र विश्वव्यापी रूपमा शिक्षकको व्यवस्थापन तथा पेसागत विकासमा जोड दिनुपर्ने तथा शिक्षकलाई जीवन पर्यन्त सिकारूको रूपमा शिक्षा प्राप्त गर्ने अवसर उपलब्ध हुनु पर्नेमा जोड दिइएको छ । विश्वव्यापीकरणले रोजगारी तथा पेसा व्यवसाय पनि खुला भएकोले पेसागत स्वभावमा परिवर्तन ल्याएकोले सुविधा सम्पन्न देशमा

जनशक्ति पलायन हुने दर उच्च रहेको हुँदा त्यसको टड्कारो समस्या तथा चुनौती खासगरी विकासोन्मुख देशले भोग्नु परेको छ। अतः शिक्षक व्यवस्थापनमा ध्यान दिनुपर्ने क्षेत्र देहाय बमोजिम रहेको छ।

शिक्षक तयारी योजना तथा कार्यक्रम

शिक्षक व्यवस्थापन शैक्षिक योजनाको एक अभिन्न कार्य हो। देशमा शिक्षाको विस्तार तथा के कुन अवस्थामा गर्ने र सो अनुसार बजेट के कति आवश्यक पर्ने आदिको विस्तृत अनुमान सहित कम्तीमा दश वर्षका लागि योजना बन्नु पर्दछ। सालबसाली नयाँ विद्यालय थप हुने र निवृत्त हुने शिक्षकको दर आँकलन गरी सो अनुसार आपूर्ति गर्नु पर्ने शिक्षकको सङ्ख्याका आधारमा शिक्षक तयारी योजना कार्यान्वयनमा ल्याउनु पर्छ। नेपालको सन्दर्भमा शिक्षा क्षेत्रमा योजनाबद्ध विकास गर्ने परिपाटीको थालनी भै सकेकोले विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (SSRP, 2009-2015) ले शिक्षक व्यवस्थापनमा गरेको नयाँ व्यवस्था अनुरूप शिक्षकको व्यवस्थापन पेसागत विकासको मुख्य अवयव राखिएको छ। यस योजनाले विद्यालय संरचना तथा शिक्षक व्यवस्थापनमा केही नयाँ प्रावधान अगाडि सारेको छ। जस अनुसार विद्यालयको संरचना परिवर्तन गरी साविक प्राथमिक कक्षा १-५, नि.मा.वि. ६-८ लाई कक्षा एक देखि आठको आधारभूत शिक्षा र माध्यमिक शिक्षा कक्षा ९-१० तथा उच्च माध्यमिक कक्षा ११ र १२ को सङ्गठनलाई कक्षा ९ देखि १२ को माध्यमिक शिक्षा कायम गरेको छ। प्राथमिक तथा आधारभूत तहका लागि शिक्षा सङ्कायबाट कक्षा १२ उत्तीर्ण वा प्रवीणता प्रमाणपत्र तह र तालिम वा शिक्षा सङ्कायबाट प्रवीणता प्रमाणपत्र माध्यमिक तहका लागि ३ वर्षे स्नातक र १ वर्षे बी.एड. वा शिक्षा सङ्काय कलेजहरूबाट बी.एड. योग्यता हुनु पर्ने व्यवस्था रहेको छ।

४०

उच्च माध्यमिक शिक्षकका लागि शिक्षा सङ्कायबाट एम.एड. वा अन्य सङ्कायबाट स्नातकोत्तर योग्यता हुनुपर्ने व्यवस्था रहेको छ। उच्च माध्यमिक शिक्षाको नीति निर्माण, सम्बन्धन तथा सञ्चालन उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् एक स्वायत्त संस्थाबाट कार्यान्वयन गर्ने योजना तथा कार्यक्रम जति उत्कृष्ट र स्रोत व्यवस्थापन दरिलो भए तापनि शिक्षा मन्त्रालय मार्फत उच्च मा.वि.को शिक्षक व्यवस्थापन गर्ने जिम्मेवारी द्वैधप्रशासनिक स्वरूपको कार्यान्वयन पक्ष फितलो भएकाले अपेक्षित नतिजा सन्तोषजनक रहेको छैन। विद्यालय समुदायको रेखदेख तथा नियन्त्रणमा सञ्चालन गर्ने सरकारको नीतिको विरुद्धमा शिक्षकका पेसागत सङ्घ सङ्गठन लागेको र समुदायमा नेतृत्व लिने क्षमताको अभावले सो कार्य कागजमा सीमित हुन पुगेको छ। विकास साभेदार निकायको आफ्नो उद्देश्य अनुरूप योजना र कार्यक्रमलाई प्रभाव पार्ने भएकोले कतिपय कार्यक्रम बढी महत्त्वकाङ्क्षी भएको र नेपालको परिवेशमा व्यावहारिक हुन नसकेको अवस्था रहेको छ। शिक्षक तयारी कसरी गर्ने, कति गर्ने, कस्तो गर्ने भन्ने सरकारको नीति र लक्ष्य छैन र यसतर्फ संवेदनशील पनि देखिँदैन। त्रिविवि अर्न्तगतको शिक्षा सङ्काय लगायत अन्य विश्व विद्यालयका कलेजहरूले शैक्षिक क्षेत्रको जनशक्ति उत्पादन गर्ने कार्यलाई निरन्तरता दिइरहेका छन्। शिक्षक तयारी तथा व्यवस्थापनको सुन्दर योजना पक्ष भए तापनि शिक्षक तयारीको अवधि अन्य डिप्लोमा र डिग्री सरह भएकोले विषयवस्तुतर्फको पूर्णतामा कमी भएको अवस्था रहेको छ। शिक्षकका लागि तहगत रूपमा तोकिएको न्यूनतम योग्यता फरक भएकोले विद्यालयको जगको रूपमा रहेको प्राथमिक तथा निम्न माध्यमिक विद्यालयमा नियुक्त हुने शिक्षकले विषयगत शिक्षण सिकाइ गर्न सक्षमताको आधार देखिँदैन।

शिक्षक आपूर्ति वा भर्ना प्रक्रिया

शिक्षकको आन्तरिक व्यवस्थापनमा नयाँ थप हुने, रिक्त दरवन्दी र विद्यार्थी अनुपात शिक्षक सङ्ख्या मिलान आदि कार्य गर्नु पर्ने हुन्छ। शिक्षकको असमान वितरणको अवस्थालाई दरवन्दी मिलानको दायरामा ल्याउनु पर्छ। शिक्षक आपूर्तिमा विषयगत, शिक्षण माध्यमगत के कति सङ्ख्या कायम गर्ने एकिन हुनु पर्छ। शिक्षक पेसामा प्रवेश गरिसकेका व्यक्तिका लागि सेवा, शर्त, सुविधा र वृत्ति विकासको अवसर प्रदान गरी पेसामा टिकाइ राख्ने कार्य महत्त्वपूर्ण छ। विश्वव्यापी रूपमा शिक्षक व्यवस्थापनका समस्याहरूमा शिक्षकको ग्रामीण क्षेत्रबाट शहरी क्षेत्र वा दुर्गमबाट सुगम स्थानमा बसाइँ सराई र स्थानान्तरण हुने दर बढी रहेको छ। देशको भौगोलिक अवस्था अनुसार असमानता काम गर्ने वातावरण, भाषा, संस्कृति, यातायात तथा सञ्चार सुविधाको विविधता भएकोले बाहिरी गाउँ वा जिल्लाबाट अन्य दुर्गम तथा सुगमताले पार्ने असरले शिक्षकको आपूर्ति तथा टिकाइ राख्ने समस्या हुने गरेको छ। महिला र पुरुषको सङ्ख्यात्मक असमानता, योग्यता र पेसागत क्षमतामा भिन्नताले गर्दा विद्यालयको माग र आवश्यकता अनुसारको शिक्षक आपूर्ति गर्न कठिन हुने गरेको छ। शिक्षकहरू विद्यालयमा नियमित रूपमा उपस्थित नहुने समस्या बढी विकासोन्मुख देशहरू खासगरी दक्षिण एसिया तथा अफ्रिकी देशहरूले भोग्नु परेको छ। यसका मुख्य कारणहरू शैक्षिक योग्यताको तहमा विभिन्नता, सेवा, सुविधा र स्थायित्वको अवस्था, विद्यालय र शिक्षकको घरको दूरी टाढा रहनु, नियमित सुपरीवेक्षण प्रभावकारी नहुनु, स्थानीय तहमा अधिकारको कमी, विद्यालय सुधार केन्द्रित निरीक्षण नहुनु, शिक्षकको अधिकतम उपयोग नहुनु आदि भएको औल्याइको छ। नेपालको शिक्षक व्यवस्थापन संस्थागत आवश्यकता विपरीत नीति निर्माण गरी राम्रा शिक्षक भन्दा हाम्रा मान्छे भित्र्याउने व्यवस्थाले बिना प्रतिस्पर्धा पहुँचका भरमा नियुक्ति लिएका शिक्षण सिकाइ गर्न दक्षता नभएका तल्लो योग्यता वा कम दक्षताका शिक्षकको सङ्ख्याको बाहुल्य छ। नयाँ विद्यालय संरचना र योग्यताको तह वृद्धि गरिएकोले ती शिक्षकलाई केही थप सहूलियत दिइ अनिवार्य वा स्वेच्छिक निवृत्तिभरण, उपदानबाट विद्यालय बाहिर गराई सो स्थानमा वाञ्छनीय योग्यता कम्तीमा डिप्लोमा तहको योग्यता तोकी खुला प्रतिस्पर्धाबाट नियुक्ति नगरेसम्म शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी र गुणस्तरीय हुनसक्ने अवस्था देखिंदैन। अस्थायी भर्ना र छनौटका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समिति र स्थायीका लागि शिक्षक सेवा आयोगबाट हुने व्यवस्था गरिएको छ। योग्यता र तालिम तथा अध्यापन अनुमतिपत्र जस्ता प्रावधान रहेकोले भर्ना तथा छनौटमा एकरूपता ल्याउने प्रयास भएको छ।

सेवा सर्त र सुविधाको व्यवस्था

शिक्षक व्यवस्थापनमा प्रभाव पार्ने अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष शिक्षाको सामाजिक मान मर्यादा, सेवा, सर्त, तरक्कीको अवसर, सरुवा र तालिमको अवसर, पेसाप्रति आत्म सन्तुष्टि, आर्थिक तथा अन्य आकर्षक सुविधा र पर्याप्त महिला शिक्षकको सङ्ख्या, शिक्षकको आपूर्ति र पदस्थापन व्यवस्था पारदर्शी हुनु, शिक्षकको जानकारी प्राप्त हुने प्रणालीको विकास Teacher Management Information System, (TMIS), शिक्षण सिकाइको नियन्त्रण, अनुगमन, र प्रोत्साहन व्यवस्था र शिक्षक व्यवस्थापन कार्यको विकन्द्रीकरण आदिले प्रभाव पारेको हुन्छ। नेपालमा अस्थायी भर्ना र छनौटका लागि विद्यालय व्यवस्थापन समिति र स्थायीका लागि शिक्षक सेवा आयोगबाट हुने व्यवस्था गरिएको छ। योग्यता र तालिम तथा अध्यापन अनुमति पत्र जस्ता प्रावधान रहेकोले भर्ना तथा छनौटमा एकरूपता ल्याउने प्रयास भएको छ। विद्यालयको तह अनुसार योग्यताका आधारमा तीन तह जस्तै तृतीय, द्वितीय र प्रथम श्रेणी रहेको छ।

कुनै पनि तहको लागि योग्यता, तालिम र अध्यापन अनुमति पत्र र विषय मिल्दो भएमा तृतीय श्रेणीमा खुल्ला प्रवेश हुने र अन्य २ तहमा ५ वर्षको सेवा अवधि पुगेपछि कार्यक्षमता मूल्याङ्कनका आधारमा आन्तरिक बढुवा हुने व्यवस्था रहेको छ । रिक्त पदमध्ये आन्तरिक खुल्ला प्रतियोगिताबाट स्थायी पदपूर्ति गरिने व्यवस्था छ । अधिराज्यभर लिने र छाड्ने विद्यालयको सहमति प्राप्त भएमा सुरूवा हुन सक्ने व्यवस्था रहेको छ । शिक्षकलाई ट्रेड युनियन अधिकार प्रदान गरी पेसागत सङ्गठन गर्ने स्वतन्त्रता दिइएको छ । यसका बावजुद पनि स्थानीय समुदायको मिलेमतो वा बेवास्ता वा ढाँटी छली आलोपालो विद्यालय जाने, खेताला वा सट्टामा शिक्षक राख्ने र व्यक्तिगत पेसा व्यवसायमा लाग्ने शिक्षकको गलत प्रवृत्ति बढ्दै गएको छ । आन्तरिक बढुवा प्रक्रिया पारदर्शी र विवादमुक्त हुन नसकेको अवस्था छ । शिक्षक युनियन र शिक्षकका पेसागत सङ्घसङ्गठन राजनीतिको परिधिबाट बाहिर आउन नसकेकाले पेसागत विकासका कार्य ओभरलमा पर्न गएका छन् । शिक्षकको आन्तरिक तथा खुला बढुवा प्रक्रियामा कार्य सम्पादन र अन्य कानुनी व्यवस्था मिलाउनु पर्ने र पारदर्शी मूल्याङ्कन नहुँदा योग्य र जेष्ठ शिक्षक पनि बढुवाको मौकाबाट बञ्चित हुन पुगेका छन् । एकै विद्यालय संरचनामा समुदायले व्यवस्थापन र सरकारले व्यवस्थापन गर्ने दुई प्रकारको वर्गीकरण गरिएकाले शिक्षकको सेवा, सर्त, भर्ना र स्थायी गर्ने प्रक्रियामा द्विविधा उत्पन्न गरेको छ ।

पेसागत विकासको अवसर

शिक्षक पेसा प्राविधिक कार्यसँग सम्बन्धित भएकाले तालिम लिनु पर्ने वा शिक्षा सङ्कायबाट डिप्लोमा र डिग्री हासिल गर्नु पर्ने हुन्छ । तर शिक्षक पेसाका लागि शिक्षा सङ्काय लगायत अन्य सङ्कायबाट योग्यता हासिल गर्नेका लागि तालिम लिने सर्तमा प्रवेश खुला गरिएकोले दुई तिहाइ भन्दा बढी शिक्षक तालिम अप्राप्त भएकोले सेवाकालीन तालिम प्रदान गर्न नेपाल सरकारलाई ३ दशक भन्दा बढी समय र अरवौँको बजेटको लगानी भएको छ । अझै दश प्रतिशत शिक्षकले तहगत तालिम पूरा गर्न नसकेको अवस्था रहेको छ । अर्कोतर्फ तालिममा सिकेका कुरा कक्षा कोठामा प्रयोग नभएको र तालिम अप्राप्त शिक्षकको शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी रहेको अनुसन्धानले देखाएको छ । निजी विद्यालयतर्फ अभिभावकको चासो बढ्नु पनि सार्वजनिक विद्यालयका शिक्षकबाट शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी नभएको पुष्टि गरेको छ । शिक्षक शिक्षा र व्यवस्थापनको ६ दशकको अभ्यासबाट पाठ सिकी विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले पेसागत विकासको नयाँ प्रावधान सुरू गरेको छ । शिक्षक तालिममा सैद्धान्तिक विषयवस्तुभन्दा शिक्षण सिकाइमा परेका कठिनाई पहिचान गरी पेसागत शिक्षण दक्षता र सिप हासिल व्यावहारिक हुने महसुस गरी पुनर्ताजगी तालिमका रूपमा १ वर्षको अन्तर वा सालबसाली १ महिनाको शिक्षण कार्य अभ्यास सहितको शिक्षकको पेसागत विकासको मोड्युल विकास गरिएको छ । प्राथमिक तहका लागि सेवा केन्द्रहरूमा र नि.मा.वि. तथा मा.वि.को अगुवा स्रोत केन्द्र तथा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूमा तालिम दिने व्यवस्थाको थालनी गरिएको छ । तालिम विशेषज्ञका रूपमा स्रोत व्यक्ति, दक्ष शिक्षक, तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरू प्रयोग गर्ने व्यवस्था गरिएको छ । यस तालिमले शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइमा परेका समस्या निराकरण गर्न र नयाँ शिक्षणका तौरतरिका सिक्न सहयोग सिद्ध हुनु पर्नेमा शिक्षकमा तालिम तथा पेसाप्रतिको जिम्मेवारी बोधको अभाव रहेको छ । शिक्षकमा नियुक्ति भएपछि आफ्नो दक्षता बढाउन कम चासो लिने र तालिममा सिकेका कुरा कक्षाकोठामा कम प्रयोग गर्ने केवल पुस्तकमा भएका कुरामा सीमित रही बिना तयारी शिक्षण गर्ने अधिकांश शिक्षकको दैनिकी रहेकोले तालिमप्राप्त शिक्षकबाट पनि प्रभावकारी शिक्षण हुन सकेको छैन । त्यसैले नयाँ पेसागत तालिमको कार्यान्वयन पक्ष

ज्यादै फितलो बन्न पुगेको छ । शिक्षक स्वयम्का बालबालिका आफूले अध्यापन गर्ने विद्यालयमा पढ्न नपठाउने र अधिकांश सचेत अभिभावकले पनि बढी आर्थिक बोझ बहन गरी निजी विद्यालयमा आफ्ना बालबालिका पठाउने गरेको पाइएको छ ।

शिक्षक दरबन्दी र पदस्थापना

कक्षा र तह अनुसार विद्यालयका लागि न्यूनतम आवश्यक पर्ने विषयगत दरबन्दी निर्धारण गरिएको छ । विद्यार्थी सङ्ख्या र विद्यार्थीको अनुपात हिमाल, पहाड, उपत्यका र तराईमा भिन्नभिन्न सङ्ख्यामा तोकिएकोले बढी विद्यार्थी हुने विद्यालयले थप शिक्षक पाउने व्यवस्था रहेको छ । केही वर्षदेखि शिक्षक थपका लागि राहत शिक्षक कोटाका लागि अनुदान दिने र विद्यालयले शिक्षक भर्ना गर्ने परिपाटी गरिएकोमा पुनः त्यसलाई प्रतिविद्यार्थी लागतका आधारमा विद्यालयलाई अनुदान दिने व्यवस्था गरिएको छ । यसले गर्दा सार्वजनिक विद्यालयमा धेरै प्रकारका शिक्षक रहेको भन्ने गरिन्छ । सहरी क्षेत्र तथा घना आवादी भएको गाउँ वा टोलमा स्तरीय पठनपाठन हुने अपेक्षाले निजी विद्यालयमा आकर्षण बढेकोले सार्वजनिक विद्यालयमा विद्यार्थीको सङ्ख्या न्यून हुन गएको छ । फलस्वरूप शिक्षकको दरबन्दी वितरण र उपयोगमा विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपात कायम हुन सकेको छैन । विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा बढी शिक्षक भएमा कम हुने विद्यालयमा मिलान गर्ने कार्य हुन नसकेको र नयाँ दरबन्दी पनि व्यवस्था हुन नसकेकोले न्यून शिक्षकका भरमा चल्ने विद्यालयको सङ्ख्या बढी रहेका छन् । विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा प्रशासनिक खर्च तथा अन्य स्रोत दिने व्यवस्था भएकाले काल्पनिक विद्यार्थी सङ्ख्या देखाउने गलत परम्परा हट्न सकेको छैन ।

शैक्षणिक सामग्री तथा सूचना प्रविधिको उपयोग

सूचना तथा सञ्चार क्षेत्रमा भएको विकासले शिक्षा र ज्ञानको क्षेत्रलाई पुस्तकमा मात्र सीमित नराखी सिकाइको विभिन्न स्रोत, साधन र सामग्री उपलब्ध हुने गरेका छन् । शिक्षकले सिकेको ज्ञान अपर्याप्त र अधुरो भएकाले विद्यार्थीको चाहना र आवश्यकता अनुरूपको शिक्षा प्रदान गर्न सहजता प्रदान गर्न स्वयम् शिक्षक ती प्रविधिको जानकार हुन जरूरी छ । कम लागतका शैक्षिक सामग्री तथा सञ्चार प्रविधिका न्यूनतम साधनको उपलब्धता कम खर्च र उपयोग गर्न सुगम भए तापनि विद्यालयमा त्यसको व्यवस्था गर्न र पहुँच पुऱ्याउन विद्यालयले कम ध्यान दिने गरिएकोले सार्वजनिक विद्यालयको एक प्रतिशत विद्यालयमा पनि सो सुविधा रहेको छैन । शिक्षकमा ती साधनको प्रयोगको सिप तथा जानकारी लिने तत्परता देखिँदैन । शिक्षकमा परम्परागत विना तयारी कक्षामा जाने र विद्यार्थीबाट पुस्तक मागी सोही हेरी व्याख्यान (Chalk and Talk) गर्ने आदि जस्ता शिक्षण गर्ने बानी बसिसकेका अधिकांश प्राथमिक तहका शिक्षकमा विद्यमान रहेको छ । शिक्षक तयारी गर्ने विश्वविद्यालय तथा कलेजमा आधुनिक सञ्चार प्रविधिलाई कम उपयोगमा ल्याउने गरिएको छ । कोरा सैद्धान्तिक ज्ञानको प्रमाणपत्र धारी शिक्षकले कक्षा शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी बनाउन सहज देखिँदैन । शिक्षकको जत्था त वर्षेनी उत्पादन हुने गरेको छ तर पेसागत दक्षता र पेसाप्रति समर्पित शिक्षकको अभाव भने खड्किँदो छ ।

अनुगमन, मूल्याङ्कन र नियमनको व्यवस्था

शिक्षासँग सम्बन्धित मुद्दामा सरकारको निरीक्षण, सुपरीवेक्षण तथा नियमन गर्न शिक्षा मन्त्रालय तथा शिक्षा विभागमा अनुगमन तथा निरीक्षण महाशाखा र शाखाको व्यवस्था र क्षेत्रीय स्तरमा क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय, जिल्ला स्तरमा विद्यालय निरीक्षक, स्रोत केन्द्रमा स्रोतव्यक्ति र विद्यालयमा प्रधानाध्यापक तथा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको व्यवस्था रहेको छ । यी निकायहरूबाट शिक्षण सिकाइको निरीक्षण,

सुपरीवेक्षण तथा नियमन गर्ने प्रक्रिया भए तापनि प्रथमतः सो कार्य नहुने र भएमा पनि प्रभावकारी हुन सकेको छैन । शिक्षक तालिम र पेसागत विकासमा सिकेका कुरा कक्षा कोठामा प्रयोग हुन नसकेको राम्रो काम गर्नेलाई पुरस्कार र दण्डको व्यवस्था लागु नभएकोले शिक्षकमा स्वेच्छाचारिता बढ्दो छ । विद्यालय खुल्ने दिन (२२० दिन) पुरा शिक्षण सिकाइ हुने भएमा पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेको उपलब्धि विद्यार्थीले हासिल गर्ने अवस्था हुन्छ । तर अधिकांश शिक्षक व्यक्तिगत वा पेसागत बहानामा राजनीतिक दलको कार्यमा विद्यालय बाहिर रहने र कति विद्यार्थीले सिके, कति सिक्न सकेनन् कुनै लेखाजोखा नगर्ने, विद्यार्थी परीक्षामा अनुत्तीर्ण भएको जिम्मेवारी शिक्षकले लिनु नपर्ने परिपाटीले इमानदार र परिश्रमी शिक्षकमा पनि आत्मबल कमजोर बनाएको छ ।

भावी नीति र कार्यक्रममा ध्यान दिनुपर्ने पक्ष

शिक्षक व्यवस्थापनलाई प्रभावकारी तथा गतिशील बनाउन हालको नीति तथा कार्यक्रमलाई पुनरावलोकन गरी सार्वजनिक शिक्षाप्रति जनचासो बढाउन देहायको पक्षमा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छः

१. शैक्षिक नीति र कार्यक्रमले सार्वजनिक र निजी संस्था बिचको विविधतालाई न्यून दूरी राखी शैक्षिक विकास गर्न निजी संस्थाको प्रभावकारी नियमन गर्ने व्यवस्था गर्ने ।
२. शिक्षक तयारी, विद्यालयको विषय, माध्यम भाषा, महिला शिक्षकलाई प्राथमिकता, अन्य आवश्यकता र माग पूरा गर्ने गरी जनशक्ति तयार गर्ने नीति र कार्यक्रम बनाई सो अवलम्बन गर्न विश्व विद्यालयहरूलाई प्रोत्साहित गर्ने ।
३. प्राथमिक तहमा न्यूनतम स्नातक तह उत्तीर्ण १ वर्षको तालिम प्राप्त गरेको शिक्षकको योग्यता कायम गरी योग्य र दक्ष व्यक्ति छनौट र भर्ना गर्ने संस्थागत व्यवस्था गर्ने ।
४. विद्यालयदेखि उच्च शिक्षासम्मको हालको सार्वजनिक, सामुदायिक तथा निजी व्यवस्थापनको केन्द्र, विभाग, जिल्ला, विद्यालय बिचको द्वैध प्रशासनिक तथा व्यवस्थापकीय प्रावधानको अन्त्य गरी केन्द्र र स्थानीय निकायको स्रोतको अंश बहन गर्ने मापदण्ड तयार गरी सञ्चालन रेखदेख तथा नियन्त्रण गर्न स्थानीय सरकार वा निकायलाई जिम्मेवारी दिने ।
५. शिक्षकको सेवा, सर्त र सुविधा व्यवस्थित र समसामयिक बनाउन जोड दिने ।
६. शिक्षकको पेसागत विकास गराई सो अनुरूप कक्षा शिक्षण प्रभावकारी बनाउन शैक्षिक सामग्री, सञ्चार प्रविधिको उपयोग गर्न जोड दिने ।
७. शिक्षक वितरण तथा व्यवस्थापनमा वस्तुनिष्ठ आधारमा नक्साङ्कन, सर्वे र अभिलेख तयार गरी विद्यालयको आधार क्षेत्र कायम र सो अनुरूप शिक्षक दरबन्दीको समताको आधारमा वितरण गर्ने र मिलान गर्ने ।
८. शिक्षण संस्थामा दलगत राजनीतिको प्रभाव कम गर्न एक मात्र विशुद्ध पेसागत युनियन बनाउन पर्ने र शिक्षकको पेसागत हकहितको बहानामा शिक्षण सिकाइ प्रभावित नहुने गरी गर्ने कार्य गर्ने नीतिगत व्यवस्था गर्ने । विद्यालय तथा उच्च शिक्षामा विशेष योगदान दिने बुद्धिजीवी, शिक्षाप्रेमी मध्ये सञ्चालक समिति गठन गर्ने परिपाटी हुनु पर्ने ।
९. विद्यालयदेखि उच्च शिक्षासम्मको सालबसाली तथा निरन्तर शिक्षण सिकाइको अनुगमन तथा निरीक्षण गर्ने संस्थागत व्यवस्था र सो अनुरूप उत्कृष्ट संस्था, व्यक्ति पहिचान गरी स्तरीयकरणको सूचि प्रकाशित गर्ने र पुरस्कृत गर्ने तथा न्यूनतम मापदण्ड र परिणाम प्रदर्शन नगर्ने संस्था वा व्यक्तिलाई कारवाही गर्ने व्यवस्था लागू गर्ने ।

शिक्षा विकासका लागि शिक्षक व्यवस्थापन महत्वपूर्ण पक्ष हो । शिक्षाको पहुँच विस्तारका साथै गुणस्तरीय बनाउन शिक्षकको तयारी, छनौट, भर्ना र सेवा, सर्त सुविधा, पेसागत विकास, शिक्षकको समुदायमा मानमर्यादा उच्च राखी दक्षता र बालमैत्री वातावरणमा शिक्षण सिकाइ गर्न शिक्षकको नेतृत्वकारी भूमिका अपरिहार्य रहेको छ । शिक्षक पेसा विभिन्न कारणले अन्य पेसाको तुलनामा बढी बोझिलो भएकोले कम आकर्षणयुक्त मानिन्छ तापनि बातसुलभ, वानी, व्यवहार र मनोसामाजिक भावना भएका व्यक्तिका लागि यो पेसा देश विकास गर्ने भावी पुस्ता तयार गर्ने थलो भएकोले वैदिक, गौरव र गरिमा व्यक्त गर्ने पहिलो हक शैक्षिक संस्था र शिक्षकलाई नै छ । विश्वव्यापी रूपमा शिक्षक व्यवस्थापन र पेसागत विकासमा विकासोन्मुख देशहरूमा भएका कमजोर पक्षलाई निराकरण गर्नु पर्ने कुरामा जोड दिइएको छ । नेपालको सन्दर्भमा शिक्षक व्यवस्थापनले अभै संस्थागत रूप लिन नसकेको हुनाले सङ्ख्यात्मक वृद्धि भए तापनि गुणात्मकता कायम हुन सकेको छैन । शिक्षक तयारी, छनौट, भर्ना र सेवा सर्त दलगत राजनीतिक प्रवेशले प्रभावकारी नियमन हुन नसकेको हुँदा शिक्षक व्यवस्थापन अस्तव्यस्तको अवस्थामा रहेको छ । बीसौं वर्षसम्म पनि विभिन्न खिचातानीले शिक्षक स्थायी प्रक्रिया अवरुद्ध रहेको छ । पेसागत हक हितका संस्था आफ्नै स्वार्थ र हितमा तल्लीन छन् आम शिक्षकको वा सुविधा गौण बन्न पुगेको छ । शिक्षक व्यवस्थापनमा उपयुक्त कदम नचाल्ने हो भने सार्वजनिक संस्था र निजी संस्था बिचको दूरी बढ्दै गई सार्वजनिक संस्थाको व्यवस्थापन र गुणस्तरले जनविश्वास पूर्ण रूपमा गुमाउने अवस्था सिर्जना हुने देखिन्छ । ओझेलमा परेको शिक्षण सिकाइ कार्यको अनुगमन तथा मूल्याङ्कनलाई प्रभावकारी बनाई शैक्षिक क्षेत्रमा भइरहेको व्यापक राजनीतिक हस्तक्षेप र शिक्षकको संलग्नता न्यून गर्न जरूरी छ । शैक्षिक योजना तथा कार्यान्वयन प्रभावकारी रूपमा गरी स्रोतलाई सही सदुपयोग गर्ने वातावरण सिर्जना गर्नु पर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Ministry of Education (2010), *Educational Information A Glimpse*, Kesharmahal, Kathmandu

शिक्षा मन्त्रालय (२०६८), विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम, केशरमहल, काठमाडौं

शिक्षा विभाग (२०६८), शैक्षिक स्मारिका, सानोठिमी, भक्तपुर

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

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६८), दूर शिक्षा, सानोठिमी, भक्तपुर

UNESCO (2003), *Teacher professional development an international review of the literature*.

International Institute for Educational Planning. (IIEP) : Paris

John, S. & Martial D. (2003). *Global prospectives on teacher learning: improving policy and practice*. IIEP : Paris.

बालमैत्री विद्यालय र बालमैत्री स्थानीय शासन

रामचन्द्र पौडेल

प्राविधिक अधिकृत

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सार संक्षेप

बाल अधिकार सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय महासन्धिमा (१९९०) मा र सबैका लागि शिक्षा सम्बन्धी जोमटेन घोषणा पत्रमा नेपालले आफ्नो वचनबद्धता जाहेर गरि सकेको सन्दर्भमा बालमैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूप २०६७ लागू गर्न लागेको छ । १४९ ओटा बालमैत्री सूचकहरूलाई प्रभावकारिता, समावेशीकरण, शिक्षामा लैङ्गिक पक्ष, स्वास्थ्य, सुरक्षा र वचावट, विद्यालयको भौतिक अवस्था, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, मातृभाषामा शिक्षण सिकाइ र विद्यालय व्यवस्थापन गरी यस प्रारूपमा आठ प्रमुख पक्षहरू उल्लेख गरिएका छन् । त्यसैगरी बालमैत्री स्थानीय शासन राष्ट्रिय रणनीति २०६८ र बालमैत्री स्थानीय शासन कार्यान्वयन कार्यविधि २०६८ समेत जारी गरिएको छ ।

स्थानीय शासन राष्ट्रिय रणनीतिमा शिक्षाका सन्दर्भमा उल्लेख भएका बाल बालिकाको शैक्षिक विकासका लागि सञ्चालन गरिने योजना कार्यक्रमहरूलाई बालमैत्री बनाउने, विद्यालय जान नसक्ने र बिचैमा कक्षा छोड्ने बाल बालिकाहरूलाई विद्यालय शिक्षा उपलब्ध गराउने योजना कार्यान्वयन गर्ने गराउने, बालमैत्री स्थानीय शासन पद्धतिको विकासको लागि स्रोत विनियोजन र परिचालन गर्ने, बाल बालिकाको शारीरिक विकासका लागि भौतिक साधनको व्यवस्था गर्ने, बाल अधिकार महासन्धिमा भएका शिक्षा सम्बन्धी विषयहरूको कार्यान्वयन गर्ने गराउने, बालमैत्री स्थानीय शासन पद्धतिको विकास गर्न स्थानीय निकायलाई सघाउने तथा बालमैत्री स्थानीय शासन सम्बन्धी शिक्षा क्षेत्रमा भएका कार्यको अनुगमन र मूल्याङ्कन गर्ने गराउने कार्य शिक्षा मन्त्रालयको हुने कुरा बालमैत्री स्थानीय शासन राष्ट्रिय रणनीति २०६८ र बालमैत्री स्थानीय शासन कार्यान्वयन कार्यविधि २०६८ मा उल्लेख गरिएको छ ।

यसरी हेर्दा बाल बालिकाको सर्वतोमुखी विकासका लागि विद्यालय र स्थानीय सरोकारवाला निकायहरूको साझा र एकीकृत योजना निर्माण गरी सबै विकासका तह र तप्काहरूमा बालमैत्री वातावरणको सुनिश्चिता गर्न सकिने र अन्यथा एक पक्षको प्रयासबाट मात्र यो सम्भव नहुने कुराको यथार्थ हामी सबैका सामु स्पष्ट रहेको छ । शिक्षा, स्वास्थ्य, स्थानीय विकास तर्गायतका निकायहरूबाट कार्यान्वयन गरिने विभिन्न सामाजिक कार्यक्रमहरू तथा विकासात्मक कार्यक्रमहरूको सिर्जनामा बालमैत्री भएको सुनिश्चित गर्ने र स्थानीय निकायका लागि उपलब्ध बजेटको तोकिएको रकम बाल बालिकाहरूलाई प्रत्यक्ष लाभ पुग्ने योजना बनाई कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नु पर्ने प्रावधान राखिएकाले पनि बालमैत्रीयुक्त विकास, निर्माण तथा समुदाय सशक्तीकरणको आरम्भ हुने नीतिगत सुरुवात भएको छ ।

त्यस कारण स्थानीय विकास मन्त्रालयले अघि बढाउन लागेको बालमैत्री स्थानीय शासन र शिक्षा मन्त्रालयको बालमैत्री राष्ट्रिय प्रारूपका आधारमा लागू गर्न लागिएको बालमैत्री विद्यालयको परिकल्पना साकार पार्न सरोकारवालाहरू सबैको सहभागिताबाट कार्यक्रम र कार्ययोजनाहरू एकीकृत रूपमा तयार गरी लागू गर्ने परिपाटीको थालनी गर्नु आजको आवश्यकता हो ।

परिचय:

बाल अधिकार सम्बन्धी सन्धिमा विश्वका १९१ देशहरूले हस्ताक्षर गरिसकेको आजको विश्वका बाल बालिकाहरूको सर्वोपरी विकासका लागि यसले तय गरेका मुख्य चार सिद्धान्तमा आधारित भएर क्रियाकलापहरू सम्बन्धी योजना निर्माण गर्ने र सोही अनुसार कार्यान्वयन गर्ने गराउनेतिर सबै देश लागिपरेका छन्। यी चार सिद्धान्तहरूमा बाँच्न पाउने अधिकार, संरक्षण पाउने अधिकार, विकास हुने अधिकार र अर्थपूर्ण सहभागिता पर्दछन्।

अधिकारमा आधारित वा मानव केन्द्रित उपागमका लागि हरेक देशले बाल बालिकाहरूका लागि घर, विद्यालय तथा समुदायका साथै राष्ट्रिय तथा स्थानीय तहका सरकारी तवरबाट प्रशासनिक तथा संस्थागत व्यवस्था मिलाउनु आवश्यक पर्दछ। यसका साथै यसले सक्रिय सहभागिताजन्य उपागमहरूका आधारमा अन्तर क्षेत्रीय तथा विकेन्द्रीकृत क्रियाकलापहरू समावेश गर्ने पक्षलाई अङ्गीकार गर्दछ। यस्तो मानव केन्द्रित उपागमले विकास प्रक्रियामा बालकहरू तथा नवयुवाहरू स्वयम् केन्द्रीय भूमिकामा रहेका हुन्छन्।

धेरै जसो देशहरूमा बाल अधिकार सम्बन्धी महासन्धि (Child Right Convention- CRC) लाई सिर्जनात्मक रूपमा बालकहरूको स्वतन्त्र र विषयगत रूपमा अर्थपूर्ण सहभागिताको उच्च प्राथमिकताका साथ बालकहरूको विचारको अभिवृद्धि गर्न लागि परेको देखिन्छ। शिक्षा सुधारले हरेक व्यक्तिको सर्वोपरी विकासका सम्भावनाहरूलाई एकीकृत रूपमा विकास गर्ने प्रयास गर्ने गरी तय गरेको समेत पाइन्छ।

शिक्षा सुधारको सन्दर्भमा बालकहरूको भौतिक तथा मनोसामाजिक विकासका आवश्यकताहरूलाई उनीहरूको सहभागिताको अधिकारसँग कसरी सन्तुलन गर्दै लैजाने भन्ने चुनौती धेरैजसो देशहरूले सामना गरिरहेको स्थिति छ। बाल अधिकार सम्बन्धी महासन्धिले शैक्षिक कार्यक्रममा सिकाऊ (बालकहरू) का विशिष्ट समस्याहरू सम्बोधन गर्न स्पष्ट आधार दिन्छ।

हाल आएर सबैजसो कार्यक्रमहरूका रणनीतिहरूले नीतिगत तथा कानुनी ढाँचाका रूपमा नै लागू गर्ने एवम् लक्ष्योन्मुख कार्यहरू गर्दछन् जसले परिवारहरू, समुदायहरू तथा संस्थाहरू बालमैत्री हुन सक्न्। बालमैत्री संस्थाहरूमध्ये विद्यालय तोकिएको महत्त्वपूर्ण संस्था हो।

एउटा विद्यालय जसले बालकहरूका अधिकार लाई चिन्छ र त्यसलाई आदर गर्दछ साथै उत्तरदायित्व निर्वाह गर्दछ त्यस्तो विद्यालय नै बालमैत्री विद्यालय हो। यसले बालकहरूको अधिकारलाई आत्मसात गर्ने वातावरण विद्यालयमा मात्र सहज पार्ने नभई बालकहरूको घर तथा उनीहरूको समुदायहरूमा समेत सहजता ल्याउने कार्य गर्दछ।

विषय विस्तार:

अधिकारमा आधारित बालमैत्री विद्यालय प्रणालीको एउटा महत्त्वपूर्ण आयामका रूपमा बाल केन्द्रित सिकाइ प्रक्रियासँग पूर्णतः गाँसिएको हुन्छ। बालमैत्री सिकाइ अवस्थाहरूको सिर्जना गर्ने र विद्यालय सुधारमा सफलताका लागि दुईओटा तत्त्वहरूले असर पारेको कुरा थाहा पाउनु पर्दछ। ती हुन्— सैद्धान्तिक तत्त्वहरू र वास्तविक एवम् प्रयोगात्मक तत्त्वहरू। बालमैत्री विद्यालय ढाँचाका सैद्धान्तिक तत्त्वहरूभित्र परिवर्तनका सिद्धान्तहरू, शैक्षणिक प्रशासन र व्यवस्थापन, शैक्षिक विकेन्द्रीकरण तथा संस्थाको सिकाइ पर्दछन्। वास्तविक/प्रयोगात्मक तत्त्वहरूमा कति प्रभावकारी तरिकाबाट सिकाइ प्रक्रियालाई सुधार गरिएको छ भन्ने कुराको प्रतिविम्बन गर्दछ। यस बाहेकका सूचकहरूले यसमा संलग्न सबैको पृष्ठभूमि तथा सक्षमताको आँकलन गर्दछ जसमा उनीहरूको प्रवृत्ति, उत्प्रेरणा तथा सङ्गठित एवम् सहकार्य गर्ने संस्कार संस्कृतिको अवस्था जस्ता पक्षहरू पर्दछन्।

एउटा अधिकारमा आधारित बालमैत्री विद्यालयका रूपमा विकसित गर्न यससँग सम्बद्ध सबै व्यवस्थापकहरूले निम्न लिखित पक्षहरूमा एकआपसमा जानकारी राख्नु अत्यावश्यक हुन्छ :

सैद्धान्तिक तत्त्वहरू	प्रयोगात्मक तत्त्वहरू
<p>बालकहरूका लागि स्वास्थ्य:</p> <ul style="list-style-type: none"> शारीरिक स्वास्थ्य: मनोसामाजिक संवेगात्मक स्वास्थ्य र सुस्वास्थ्य बालकहरूका लागि प्रभावकारी बालकेन्द्रित पाठ्यक्रम तथा शिक्षणसिकाइ विधिहरू भएको ढाँचा सिकाइ प्रक्रियाको हेरचाह सिकाइ अवसरहरूमा सबैको समानता र गुणात्मकता सिकाइ उपलब्धिहरूको अभिवृद्धि 	<p>बालमैत्री विद्यालयले सुनिश्चित गर्दछ:</p> <ul style="list-style-type: none"> स्वस्थ विद्यालय नीतिहरू तथा अभ्यासहरू स्वस्थ, सुरक्षित पानी र सरसफाइको वातावरण स्वस्थ प्रवृत्ति अभिवृद्धि, व्यवहारहरू तथा अभ्यासहरूका लागि जीवनोपयोगी सिपका माध्यमबाट स्वास्थ्य शिक्षा स्वाभिमान र स्वआत्मविश्वासका लागि बालकहरूको सिकाइमा सकारात्मक अनुभवहरूको उपयोग <p>बालमैत्री विद्यालयले अभिवृद्धि गर्दछ:</p> <ul style="list-style-type: none"> बालकको विकासात्मक स्तर, क्षमता र सिकाइ तरिकालाई मिल्ने गरी बालमैत्री ढाँचाको पाठ्यक्रम र शिक्षणसिकाइ विधिहरू आफैले तय गरेको र जिम्मेवारी लिएको सक्रिय र लक्ष्योन्मुख सिकाइ सामान्य ज्ञान र जीवनोपयोगी सिपहरू सहितका आधारभूत सिपहरू कसरी सिक्न र सक्षमता हासिल गर्न सकिन्छ भन्ने चिन्तनका साथ गुणात्मक सिकाइ उपलब्धिहरू प्राप्तिका लागि समान अवसर
<ul style="list-style-type: none"> विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन विकेन्द्रीकृत शिक्षकको क्षमता र दक्षता, नैतिकता एवम् बढ्दो उत्प्रेरणा <p>बालकहरूको संरक्षण</p> <ul style="list-style-type: none"> बालकहरूको हिंसारहित, दोषारोपण रहित एवम् गलत उपयोगरहित अवस्था बालकहरूको व्यक्तिगत विभिन्नताका कारणले बहिष्करण एवम् विभेदीकरणको स्थिति नरहेको बालकहरूको विभिन्नता र विविधताको सम्मानको स्थिति 	<ul style="list-style-type: none"> बालकहरूको आवश्यकताहरू तथा वास्तविकतालाई प्राथमिकता दिइएको विकेन्द्रीकृत विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन शिक्षकमैत्री संस्था जसले शिक्षकको क्षमता, वचनबद्धता, स्थिति र आयलाई अभिवृद्धि गर्न लागि परेको <p>बालमैत्री विद्यालयले विश्वास दिलाउँछ:</p> <ul style="list-style-type: none"> बालकहरूका लागि सुरक्षित र संरक्षित ठाउँहरू लैङ्गिक विभेद, बालकको गलत उपयोग र दोषारोपणको निराकरण भएको विविधतामा स्वतन्त्रता र सम्बोधनहरू भएको, बालकहरूको भाषागत, संस्कृतिगत तथा सामाजिक पृष्ठभूमिगत विभिन्नतालाई आँकलन गरिएको ।
<p>परिवारहरू र समुदायहरूको संलग्नता</p> <ul style="list-style-type: none"> बालकेन्द्रित परिवारमा आधारित 	<p>बालमैत्री विद्यालयले सञ्चालन गर्दछ:</p> <ul style="list-style-type: none"> धारणा, चिन्तन, कार्यरूप एवम् मूल्याङ्कनमा बालकहरूको सहभागिता

सैद्धान्तिक तत्त्वहरू	प्रयोगात्मक तत्त्वहरू
<p>समुदायमा आधारित</p>	<p>बालकको सर्वतोमुखी विकासका लागि अभिभावकहरू र शिक्षकहरू बिचको सुमधुर सहसम्बन्ध विकास गर्नका लागि</p> <p>समुदायमा रहेका सम्पूर्ण बालकहरूको अधिकारहरू र सुस्वास्थ्यको विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन तथा अनुगमनमा स्थानीय साभेदारीहरू</p>
<p>बालकेन्द्रित सिकाइ उपागम</p> <p>जन्मसँगै सिकाइ सुरु हुन्छ । फरक वातावरणहरूले सिकाइ विकास एवम् विभिन्न सक्षमताहरूलाई मजबुत पार्न निश्चित प्रभावहरू छाड्न सक्दछन् ।</p> <p>सिकारूहरू सिक्न र व्यक्तिगत विकास गर्न सक्षम हुन्छन् । प्रतिस्पर्धा, सक्षमता, विकासको ढाँचा एवम् सिकाइको महत्त्वका सन्दर्भमा फरक हुन्छन् ।</p> <p>सिकाइ एउटा आन्तरिक प्रक्रिया हो । सफल सिकारू सामान्यतः सक्रिय, लक्ष्योन्मुख, आत्मसंयमी तथा अनुभवहरू र सूचनाबाट अर्थ निकाल्न जिम्मेवारीको आँकलन गर्ने ।</p> <p>सिकारूको भौतिक तथा संवेगात्मक अवस्थाहरूले उनीहरूको सिकाइ उत्प्रेरणामा प्रभाव पार्दछ । जसमा उनीहरूका विश्वासहरू, रूचिहरू, लक्ष्यहरू एवम् चिन्तन गर्ने बानीका साथै वातावरणीय तत्त्वहरू जस्तै: संस्कृति, प्रविधि तथा शैक्षणिक अभ्यासहरू प्रभावी हुन्छन् ।</p> <p>सिकारूहरूले आफैले गरेर प्रभावकारी रूपमा सिक्न सक्दछन् ।</p> <p>सिकाइ सामाजिक घटना हो । यसलाई सामाजिक अन्तरक्रियाले प्रभाव पार्दछ । अन्तरवैयक्तिक सम्बन्धहरू एवम् अरूसँगको सञ्चार ।</p>	<p>सिकाइ जीवन पर्यन्त चल्ने प्रक्रिया हो । यो जुनसुकै बेला र जुनसुकै ठाउँमा हुन सक्दछ त्यसैले सिकाइ सबैको काम हो ।</p> <p>शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा धेरै थरिका विविध क्रियाकलापहरू समावेश गरिनु पर्दछ ।</p> <p>शिक्षण सिकाइमा व्यक्तिगत विभिन्नतालाई मान्यता दिइनु पर्दछ ।</p> <p>सक्रिय सिकाइका लागि अभिभावकहरू तथा शिक्षकहरूले उचित सहयोग र सल्लाह दिने र सुहाउँदो उत्प्रेरक दिने गर्नु पर्दछ । जसबाट उनीहरूले रणनीतिजन्य सिकाइ सिपहरूलाई बढावा गर्दछन् ।</p> <p>शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले व्यक्तिगत सिकारूको सबैखाले विकासका पक्षहरू जस्तै: शारीरिक, बौद्धिक, संवेगात्मक तथा सामाजिक पक्षहरू ।</p> <p>बालकहरूको आवश्यकताहरू, रूचिहरू प्रवृत्ति सहितको उच्चतम क्षमताले सिकाइ अनुभव गर्न दिने खालको शैक्षिक क्रियाकलापहरू हुनु पर्दछ ।</p> <p>शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले सामाजिक अन्तरक्रियाहरू सहकार्यताई प्रोत्साहन, विचारहरूको आदान प्रदान गर्ने र विविधतालाई सम्मान गर्ने हुनु पर्दछ ।</p> <p>विद्यार्थीहरू, शिक्षकहरू, विद्यालयका प्रधानाध्यापकहरू, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका सदस्यहरू, अभिभावकहरू तथा समुदायका व्यक्तिहरू सबै सिकारूहरू हुन् जसले एक अर्काबाट स्वविकासको माध्यमले सिक्दछन् ।</p>

माथि दिइएका सैद्धान्तिक तथा औचित्यहरूका आधारमा बालकेन्द्रित सिकाइले बालमैत्री रणनीतिहरूको कार्यान्वयनका लागि निम्न लिखित सिफारिस गर्न सकिन्छ :

१. विद्यालयको सक्षमता र बालकहरूको स्वास्थ्य बिच बलियो सम्बन्ध सिर्जना गर्नुपर्दछ ।

विश्व स्वास्थ्य सङ्गठन (World Health Organization) ले स्वास्थ्य र बालमैत्री विद्यालयका चार विशेषताहरू पहिचान गरेको छ । ती हुन्—

- ❑ सुरक्षित स्थान जहाँ बालकहरू सम्बन्धी हुने सबै प्रकारका विभेदहरू, दोषारोपणहरू, घृणाहरू तथा हिंसाहरूबाट संरक्षित हुन्छन् ।
- ❑ स्थान जहाँ रोगहरूको पहिचान गरी सधैं उपचार गरिन्छ ।
- ❑ स्वस्थ वातावरण जहाँ सुरक्षित पिउने पानी र सरसफाइ हुन्छ ।
- ❑ स्थान जहाँ जीवनोपयोगी सिपहरू सिकाइन्छ ।

बालमैत्री विद्यालयको विशेषतामा थप गर्नु पर्ने एउटा विशेषताका रूपमा निम्नलिखित विशेषतालाई लिन सकिन्छ:

एउटा स्थान जहाँ बालकहरू उनीहरूका अधिकारहरूमा रमेर आफ्ना भावनाहरू एकआपसमा स्वतन्त्र रूपले राख्ने, सिकने क्रियाकलापहरूमा आनन्दित भएर रम्दै सहभागिता जनाउने, एवम् उनीहरूलाई प्रभाव पार्न निर्णयहरूमा उनीहरू स्वयम्को सहभागिता रहने स्थिति हुन्छ ।

२. विद्यालयको व्यवस्थापनलाई विकेन्द्रित गर्नुपर्दछ ।

सबै बालकहरूको शैक्षिक आवश्यकताहरूमा पुग्नका लागि विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनले स्थानीय अवस्थाहरू अनुरूप कार्य गर्न स्वतन्त्रता पाउनु पर्दछ । विद्यालय प्रशासनको विकेन्द्रीकरणका पक्षहरूमा निम्न कुराहरू समावेश हुन्छन्:

- ❑ बालमैत्री बन्नका लागि आवश्यक पर्ने सबै खाले व्यवस्थाका लागि विद्यालयलाई अधिकार दिनु पर्दछ ।
- ❑ प्रभावकारी समूह कार्य गर्न र समूह सिकाइको संस्कार विकास गर्नका लागि विद्यालयका प्रअ, शिक्षकहरू, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका सदस्यहरू तथा अभिभावकहरूलाई नेतृत्व हस्तान्तरण गर्नु पर्दछ ।
- ❑ विद्यालय र समुदायका मुख्य व्यक्तिहरूलाई विद्यालय स्व-व्यवस्थापनमा अभिवृद्धि गर्नका लागि नेतृत्व सिप तथा सहयोगमा अभिप्रेरित गर्नु पर्दछ ।
- ❑ योजनादेखि कार्यान्वयन जाँच गर्ने र अभिनय गर्ने जिम्मेवारी एवम् प्रभावकारिता विद्यालय व्यवस्थापनको सुधार गर्ने कार्यको एक चक्र घुमेको हुनु पर्दछ ।
- ❑ विद्यालयका नीतिहरू, क्रियाकलापहरू तथा विधिहरूका सवाल/निर्णयमा अभिभावकहरूको संलग्नता गराउने अवसरहरूको सिर्जना गर्नु पर्दछ ।
- ❑ व्यवस्थापन सूचना प्रणाली विकास गरेर वा पूर्व सतर्कता प्रणालीको विकास गरी विद्यालय स्व-व्यवस्थापनमा सहजीकरण गर्नु पर्दछ जसले बाल अधिकार र विकासका मुख्य सूचकहरूको अनुगमन गर्दछ, अभिभावक र शिक्षकहरू बालकहरूको समय विशेष अगाडि आएका समस्याहरू पहिचान गर्ने एवम् सो अनुसार उपचारात्मक कदम चाल्न सक्नु पर्दछ ।
- ❑ आफ्ना समस्याहरूको परीक्षण तथा समाधान गर्न विद्यालयलाई बढी स्वतन्त्रता दिनु पर्दछ । उनीहरूले ती छनोटहरू अथवा निर्णयहरू उपलब्ध तथ्याङ्क, सफलता एवम् असफलताहरूको

आधारमा सिक्छन् । बालमैत्री सम्बन्धी सबैभन्दा असल अभ्यासहरू चिन्ने र उत्थान गर्ने गर्नु पर्दछ ।

३. शिक्षकहरूलाई अधिकार सम्पन्न र थप सिपयुक्त बनाउनु पर्दछ ।

शिक्षकहरूलाई स्थापित शिक्षणसिकाइ शैलीबाट बालमैत्री शिक्षणसिकाइ शैलीमा रूपान्तरण गर्नका लागि संकल्प सहितको राम्रो अभ्यास आवश्यक पर्दछ । शिक्षकबाट हस्तक्षेप भई सञ्चालन हुने गरेका संस्कारयुक्त कक्षाकोठामा हुने शिक्षण सिकाइलाई बालकबाट स्वस्फूर्त रूपमा स्वनिर्देशित शिक्षणसिकाइका रूपमा रूपान्तरण गर्न आवश्यक हुन्छ । यसका लागि शिक्षकहरू, विद्यालय प्रशासकहरू, एवम् विद्यालयका निरीक्षकहरूलाई निम्न लिखित क्षेत्रमा तालिम प्रदान गर्नु आवश्यक देखिन्छ :

- ❑ बाल केन्द्रित पाठ्यक्रम, पाठयोजना एवम् उपलब्धिहरूको सुधार
- ❑ बाल मैत्रीयुक्त शिक्षणसिकाइ तरिकाहरू र कक्षाकोठा सिकाइका अभ्यासहरू
- ❑ कक्षाभित्र र बाहिर गरिने सक्रिय, सहभागितात्मक र अनुभवमा आधारित सिकाइ क्रियाकलापहरू
- ❑ विद्यार्थीहरू माझ स्वस्थ व्यवहारहरू तथा सकारात्मक जीवनोपयोगी सिपहरूको अभिवृद्धि
- ❑ सक्षमता सुधारका लागि बालमैत्री विद्यार्थी परीक्षण र मूल्याङ्कन
- ❑ सकारात्मक र रमाएर सिक्ने कक्षाकोठा सिकाइ वातावरणको सिर्जना
- ❑ बालमैत्री विद्यालय अनुशासन र कक्षाकोठा व्यवस्थापन
- ❑ शिक्षक र विद्यार्थीहरूका लागि उपयुक्त हुने शैक्षिक रणनीतिक सामग्रीहरू तथा सन्दर्भ सामग्रीहरूको उपलब्धि

४. साभेदारीमा काम गर्ने संस्कारमा अभ्यस्त हुनुपर्दछ ।

बालमैत्री विद्यालयहरूले बालकहरूको सिकाइमा सहयोग पुर्याउने धेरै किसिमका सहयोगी सङ्घसंस्थाहरू पाउन सकिन्छ । यसका लागि:

- ❑ बालकेन्द्रित सिकाइ उपागमलाई आवश्यक हुने र सहयोग पुग्ने खालका बहुक्षेत्रसँगको सहकार्य सञ्चालन गर्ने तथा समन्वय गर्ने,
- ❑ बालकेन्द्रित शिक्षा र बालमैत्री विद्यालयको व्यवस्थापन, र आर्थिक सहयोगका लागि समुदायका सबै तहका अन्य stakeholders लाई प्रोत्साहित गर्ने,
- ❑ स्थानीय समुदायको स्रोतहरू, अभ्यासहरू, परम्पराहरू तथा जीवनशैलीका आधारमा बालकेन्द्रित सिकाइमा अभिवृद्धि गर्ने ।

नेपालको सन्दर्भमा यसको प्रयोग र उपादेयता

हाल आएर बालमैत्री राष्ट्रिय प्रारूप २०६७ ले तय गरेका बालमैत्री विद्यालय सम्बन्धी सूचकहरूका आधारमा बालमैत्री विद्यालयहरू निर्धारण गर्ने र परीक्षणका रूपमा बालमैत्री वातावरणको सुरुवात गर्ने जमर्को गरेको छ । यसै सन्दर्भमा युनिसेफ तथा नेपाल सरकार, शिक्षा विभाग समेतको सहयोगमा विश्व शिक्षा र सामुदायिक विकास प्रवर्तन केन्द्रले ५/५ जिल्लाका १०/१० विद्यालयहरूमा परीक्षण स्वरूप बालमैत्री विद्यालयका रूपमा स्थापित गर्न कार्यक्रम तय गरेका छन् । यसमा संलग्न हुने सम्बन्धित जिल्लाका प्रशिक्षकहरूलाई बालमैत्री शिक्षण सिकाइमा आधारित प्रशिक्षण दिने, शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्ने तोकिएका विद्यालयहरूको मौजुदा भौतिक पक्षहरूलाई बाल मैत्रीपूर्ण बनाउने (कक्षाकोठाको संरचना सुधार लगायत), कार्यमूलक अनुसन्धान तथा अनुगमन गर्ने लगायतका कार्यहरूको थालनी गरेका छन् । शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले बालमैत्री विद्यालय व्यवस्था र कार्यान्वयनका

सन्दर्भमा आफ्ना नियमित कार्यक्रमहरूमा थप कार्यक्रमहरू समावेश गर्न सुरु गरेको छ । साथै शिक्षकहरूको पेसागत विकास तालिममा बालमैत्री शिक्षण सिकाइका सवालहरूका विषयवस्तुहरू राख्ने गरिएको छ ।

स्थानीय विकास अन्तर्गत सञ्चालन गरिने कार्यक्रमहरूमा बालमैत्री वातावरण अनुकूल बनाउने कार्यको थालनी भएको छ । विराटनगर उपमहानगरपालिकाले आफ्नो सेवा क्षेत्रभित्र गर्ने सबै खाले कार्यक्रमहरूलाई बालमैत्रीयुक्त बनाउने अभ्यासको राम्रो थालनी गरेको छ ।

निष्कर्षः

बाल अधिकारको सुनिश्चितता र बाल अधिकार सम्बन्धी १९८९ का चार आधारभूत सिद्धान्तहरू बालबचाउ, बाल संरक्षण, बालविकास र बाल सहभागिता सम्बन्धी निर्धारण गरिएका सूचकहरूको परिधिभित्र रही सोही अनुसारका बालमैत्रीका सवालहरूलाई स्थानीय वातावरण अनुकूल परिष्कृत र परिभाषित गर्दै कार्यान्वयन गर्नु पर्दछ । यसका लागि शिक्षा, स्वास्थ्य लगायतका बाल सरोकारसँग सम्बद्ध पक्षहरू सबैको सामूहिक कार्ययोजना र कार्यान्वयन, अर्थपूर्ण एवम् जिम्मेवारीपूर्ण सहभागिताको खाँचो रहन्छ । शिक्षा मन्त्रालय, स्वास्थ्य मन्त्रालय, स्थानीय विकास मन्त्रालय, अर्थ मन्त्रालय मार्फत् गरिने कार्यक्रमहरूमध्ये बाल सरोकारसँग सम्बद्ध कार्यक्रमहरूका सवालमा यी सबै पक्षहरूका साझा र एकीकृत कार्ययोजना मार्फत् स्थानीय स्तरका सबै कार्यक्रमहरू सञ्चालन र सम्पादन गर्नु आवश्यक हुन्छ । यसो गर्न सकेमा कार्यक्रमहरूको दोहोरोपन नआउने र उपलब्ध स्रोत साधनहरूको एकीकृत राशीबाट अर्थपूर्ण कार्य गर्न सकिनुका साथै बालकहरूको सर्वोपरी हित र विकासका सबै सम्भावित पक्षहरूलाई समेट्न सकिने देखिन्छ । तसर्थ, शिक्षा, स्वास्थ्य लगायतका बालकहरूसँग प्रत्यक्ष प्रभावपार्ने पक्षहरूलाई एकअर्काको परिपूरकका रूपमा कार्ययोजना बनाई लागू गर्नु आवश्यक देखिन्छ । यसका अतिरिक्त हरेक बालकको घरपरिवार र समुदायका सम्बद्ध सबै अभिभावक लगायतका प्रौढहरूबाट बालमनोभावना, बाल रूचि क्षमता जस्ता पक्षमा पूर्णतः सम्बेदनशील भई सहयोग पुऱ्याउनु पर्ने कुरा निर्विवाद रूपमा मनन र कार्यान्वयनको सुनिश्चितता अत्यावश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्रीः

स्थानीय विकास मन्त्रालय (२०६८), बालमैत्री स्थानीय शासन कार्यान्वयन कार्यविधि- २०६८, ललितपुर : लेखक ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६८), बालमैत्री विद्यालयको सेरोफेरो, सानोठिमी, भक्तपुर : लेखक
शिक्षा मन्त्रालय (२०६७), बालमैत्री विद्यालयको राष्ट्रिय प्रारूप, केशरमहल, काठमाडौं : लेखक ।

भावी पुस्ताका लागि शैक्षिक लगानी (Educational Funding for Next Generation)

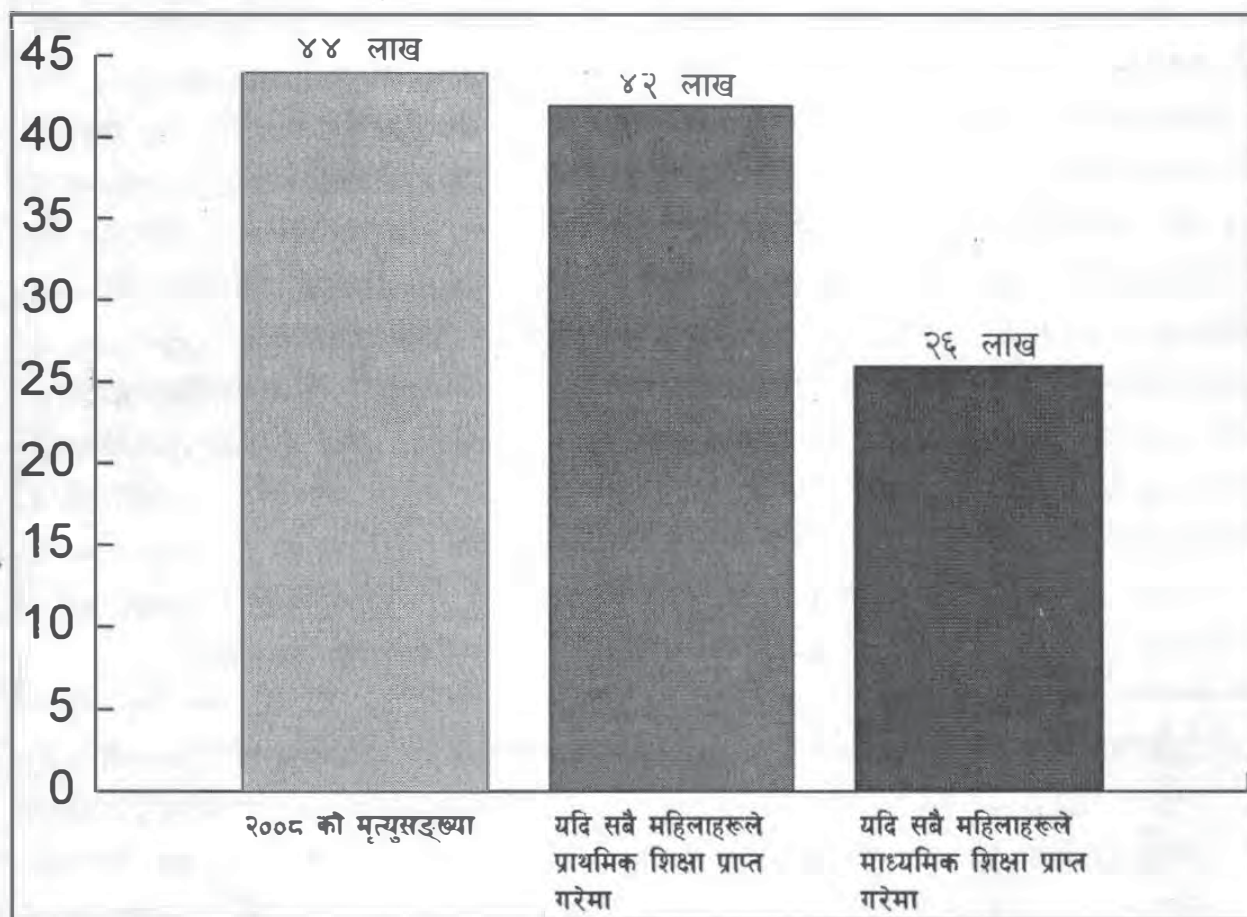
डा. रामस्वरूप सिन्हा
पूर्व सचिव
शिक्षा मन्त्रालय

पृष्ठभूमि (Background)

गुणस्तरीय शिक्षाले मानिसलाई ज्ञान र सिपबाट सुसज्जित बनाउँछ । त्यसले रोजगारी प्राप्ति, आयमा अभिवृद्धि गराउँछ भने त्यसको प्रत्यक्ष प्रभाव गरिबी न्यूनीकरण (Poverty reduction) तथा राष्ट्रिय वृद्धि (National growth) मा पर्दछ । विश्वका धेरैजसो अध्ययनहरूले के देखाइरहेका छन् भने अधिकतम शिक्षा (Schooling) ले व्यक्ति र समाज दुवैको आर्थिक उपलब्धता स्तरमा अभिवृद्धि गर्दछ । यदि गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने हो भने प्रतिवर्षको शिक्षाले एउटा व्यक्तिको आम्दानीमा १० प्रतिशतले वृद्धि हुन्छ भने राष्ट्रको सरदर ग्राहस्थ उत्पादन (GDP) मा एक प्रतिशतले वृद्धि हुन्छ (Hanushek E.A. and Womann, L, 2007) । शिक्षाले नै मानिसको जीवन यात्रा (Life journey) लाई सहज बनाउँछ । जीवन सङ्घर्षबाट अवतरणमा सहजता ल्याउँछ, जीवन पद्धतिमा सौन्दर्यता प्रदान गर्दछ र यसलाई गन्तव्य मार्गहरू प्रशस्त गर्दछ । शिक्षाले विकासका अन्य आयामहरू जस्तै स्वास्थ्य, रोजगारी, वातावरण तथा प्रजातन्त्रताई सुदृढ तुल्याई र राष्ट्रिय विकासलाई अग्रगति प्रदान गर्दछ । त्यसैले त विकासका विशेषज्ञहरूले सहस्राब्दि विकास लक्ष्य (MDGs) का दुई ओटा लक्ष्यहरू: सर्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा र शिक्षामा लैङ्गिक समता हासिल गर्ने लक्ष्य सँगसँगै राखेका छन् । शिक्षाबाट व्यक्ति र राष्ट्रलाई प्रत्यक्ष रूपमा हुने लाभका केही उदाहरणहरू निम्न छन् :

- ❖ शिक्षित मानिसहरू स्वस्थ हुन्छन् र प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्ने युवा समूहमा एचआइभी/एड्स (HIV/AIDS) को सङ्क्रमणमा कमी आएको छ । यदि संसारका सबै केटाकेटीहरूले प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्ने हो भने आगामी एक दशकमा ७० लाख एचआइभीका नयाँ सङ्क्रमण रोकिन्थ्यो । सन् २००९ मा यूएन एड्सको अनुमानानुसार १५ वर्ष मुनीका ३ लाख ७० हजार बालबालिकाहरू एचआइभी (HIV) बाट प्रभावित भए । बालबालिकाहरूमा ठूलो सङ्ख्यामा एचआइभी सङ्क्रमित आमाहरूबाट गर्भावस्थाको दौरानमा अथवा प्रशवको बेला वा स्तनपान गराउने बेलामा जीवाणु सर्दछ । यस किसिमको सङ्क्रमणहरूमध्ये धेरैजसोलाई शिक्षाको माध्यमद्वारा रोक्न सकिन्थ्यो । (युनेस्को, २०११) ।
- ❖ शिक्षाले भोकमरी निवारण गर्दछ । महिलाहरूमा शिक्षाको प्राप्तिले सन् १९७०-१९९५ बिचमा उल्लेखनिय रूपमा कुपोषणमा कमी आएको छ भने खाद्य उपलब्धतामा महिलाहरूले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेका छन् (GCE, 2004) । शिक्षाले बाल र मातृ स्वास्थ्यमा सुधार ल्याउँछ किनभने यसले महिलाहरूलाई पोषण र रोगबारे सूचना प्रदान गर्न निर्णय गर्ने र आफ्नो जीवन आफ्नो नियन्त्रणमा राख्ने कुराहरूद्वारा सुसज्जित पार्दछ (युनेस्को, २०११) ।
- ❖ शिक्षाले जीवन बचाउँछ । एउटा शिक्षित आमाबाट जन्मेको शिशु पाँच वर्षको उमेरसम्म अहिलेको

अवस्थामा दुई गुणा बढी बाँच्ने सम्भावना रहन्छ । सर्वेक्षणका परिणामहरूले के देखाउँछन् भने बालबालिकाहरूको जीवनका जोखिमहरूलाई न्यून पार्नेमा मातृ स्वास्थ्य सबैभन्दा बलियो पक्षहरूमध्ये एक हो । यदि अफ्रिकी आमाहरूले माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा प्राप्त गर्ने हो भने १८ लाख अर्थात् ४१ प्रतिशत नवजात शिशुहरूको मृत्यु घट्ने थियो । केन्यामा प्राथमिक शिक्षा पूरा नगरेका आमाहरूबाट जन्मिएका शिशुहरू आफ्नो पाँचौ दिनभन्दा पहिले मर्ने सम्भावना माध्यमिक वा सोभन्दा माथिल्लो शिक्षा प्राप्त आमाहरूको भन्दा दुई गुणा बढी रहन्छ । अफ्रिकी उपमहाद्वीपमा विभिन्न तहको मातृ शिक्षाको पूर्वानुमानमा पाँच वर्ष मुनीकाहरूले अनुमानित मृत्यु सङ्ख्या सन् २००३-२००८ बिचको तुलना गर्दा निम्नानुसारको अवस्था देखिन्छ :



शिक्षाको लाभशाले १८ लाख जीवनहरू बचाउन सक्दछ :

स्रोत : युनेस्को, २०११

- ✘ शिक्षाले मानव अधिकार, महिला अधिकार तथा बालअधिकारप्रति सम्पूर्ण विश्वलाई नै जागरुक बनाउँछ । त्यस्तै शिक्षाले बालक र बालिकाहरूप्रति समान व्यवहार एउटा मानव अधिकार हो र अन्य क्षेत्रहरूमा उपलब्धि हासिल गर्ने एउटा माध्यम पनि हो ।
- ✘ भूमण्डलीय गृष्मीकरण (Global warming) तथा जलवायु परिवर्तन (Climate change) र यसका असरबारे भावी सन्ततिलाई सचेत तुल्याउँछ ।
- ✘ सुनामी, भूकम्प जस्ता दैविक प्रकोपहरूबाट सचेतना शिक्षाले मानवहरूको जीवन क्षति न्यून पार्न सक्छ ।
- ✘ बिसौ शताब्दीले दुई-दुई ओटा भीषण विश्वयुद्धको दृश्य देख्यो । त्यस्तै बिसौ शताब्दीको अन्त्य तथा

एकदशौं 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 शिक्षाको उपलब्धि नै हो (सिन्हा, २०६३) ।

शिक्षामा लगानी अवस्था

मानव हितका लागि शिक्षाको यो महत्त्वहरूलाई दृष्टिगत गरी आजभन्दा १२ वर्ष पहिला डाकारमा विश्वका १६४ राष्ट्रका सरकारहरू विश्व शिक्षा मञ्चमा भेला भई ६ ओटा लक्ष्य तथा कार्य योजना समेतको प्रतिबद्धता जाहेर गरे । त्यो प्रतिबद्धतामा के थियो भने “स्रोतको अभावमा कुनै पनि राष्ट्रले सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको उपलब्धिमा अवरोध महसुस नगरुन्” (We affirm that no countries seriously committed to education for all will be thwarted in their achievement of this goal by a lack of resources) । (World Education Forum 200, 9)

सोही प्रतिबद्धताका आधारमा विश्वका धेरै निर्धनतम देशहरूले पनि आफ्नो लगानीमा वृद्धि गरेका छन् । न्यून आम्दानी हुने देशहरूका समूहले पनि सन् १९९९ देखि शिक्षामा गरिने खर्चको राष्ट्रिय आम्दानीको अंशमा २.९ प्रतिशतदेखि ३.८ प्रतिशतसम्म वृद्धि गरेका छन् । विशेष गरी अफ्रिकी उपमहाद्वीपका कैयौँ राज्यहरूले ठूलो अंश वृद्धि गरेका छन् जस्तै सन् १९९९ को तुलनामा वुरुण्डीले आफ्नो राष्ट्रिय बजेटमा शिक्षामा गरिने अंशमा दुई गुणा तथा संयुक्त गणतन्त्र तान्जानियाले तीन गुणा वृद्धि गरेको छ । विश्वमा मध्य एसिया, दक्षिण तथा पश्चिमी एसिया क्षेत्रहरूले सबैभन्दा कम लगानी गर्दछन् । साधारणतया शिक्षामा विनियोजन गरिने कुल ग्राहस्थ उत्पादन (GDP) को राष्ट्रिय आम्दानी सँगसँगै वृद्धि हुने गर्दछ । तर कतिपय देशहरूमा यो प्रवृत्ति कायम रहेको देखिँदैन । उदाहरणका लागि पाकिस्तानको मोटामोटी भियतनाम जतिकै प्रतिव्यक्ति आय भए पनि यसले आफ्नो ग्राहस्थ उत्पादनको आधा अंश मात्र शिक्षामा खर्च गर्दछ । त्यस्तै फिलिपिन्सले सिरिया अरब गणराज्यभन्दा आधा मात्रै शिक्षामा विनियोजन गर्दछ (युनेस्को, २०११) ।

समग्र रूपमा दाता राष्ट्रहरूको अन्तर्राष्ट्रिय सहयोग सन् २००२ देखि आधारभूत शिक्षाका लागि करिब दोब्बर भइसकेको छ । बङ्गलादेश, इथोपिया, कम्बोडिया, मोजाम्बिक, रुवाण्डा, सेनेगल र संयुक्त गणराज्य तान्जानिया लगायतका देशहरूमा आधारभूत शिक्षाको प्रगतिमा वैदेशिक सहयोगले तिब्र भूमिका खेलेको देखिन्छ । तथापि दाताहरू डाकार र त्यसपछिका अन्तर्राष्ट्रिय शिखर सम्मेलनहरूमा गरेका प्रतिबद्धताहरू भन्दा ज्यादै पछाडि परेका छन् । आधारभूत शिक्षाका लागि वैदेशिक सहयोग २५ प्रतिशतभन्दा कम उपलब्ध गराउँदा ११ अरब अमेरिकी डलरको आवश्यकता पर्दछ । सन् २०११ को मध्यतिर सबै दाताहरूले अफ्रिकी उपमहाद्वीपका लागि १६ अरब अमेरिकी डलर घाटा (Funding gaps) पूर्ति गर्ने लक्ष्य लिएकोबाट दाता राष्ट्रहरूले योगदानका लागि गरेको प्रतिबद्धता र वास्तविक अंशदान (Fair share) को अवस्था भन् न्यून हुन जान्छ । तसर्थ सन्तोष लिने ठाउँ छैन किनभने न्यून र मध्य आय भएका देशहरूमा शिक्षाको लक्ष्य पूरा गर्नका लागि बाह्य वित्तीय घाटा (Fund gap) १६ अरब अमेरिकी डलर वार्षिक छ । खासगरी समूह आठ (G8) का राष्ट्रहरूमध्ये इटली, जापान र संयुक्त राज्य अमेरिकाले आफ्नो कुल राष्ट्रिय आम्दानीको ज्यादै न्यून अंश मात्र सहयोग जारी राखेका छन् । इटलीले सन् २००९ मा आफ्नो लगानीमा एक तिहाई कटौती गर्‍यो । न्यून आधारबाट र न्यूनतम सहयोग स्तर कूल राष्ट्रिय आम्दानीको ०.५ प्रतिशत पुर्‍याउने युरोपिय युनियन (EU) ले आफ्नो प्रतिबद्धता त्यागेको देखिन्छ । वर्तमान विश्व आर्थिक मन्दीको परिप्रेक्ष्यमा भावी सहयोगको दिशा अनिश्चित भएको छ ।

तथापि फ्रान्स, संयुक्त अधिराज्य तथा संयुक्त राज्य अमेरिका लगायतका कैयौँ विकास सहभागी (DPs) हरूले सन् २००९ मा आफ्नो सहयोग लगानीमा वृद्धि गरेका छन्। तलको टेबुलले स्पष्ट पार्दछ :

दाता राष्ट्रहरूको सहयोग लगानी विवरण (२००९)

(रकम US\$ Million)

Country	Annual Aid Commitment to 2007	Donor GNI as % of TotalECD, GNI	11 billion based share	% of Actual Commitment	16 billion based share	% of share actual commitment
नर्वे	१९५.५	१.१	११६	१६९	१६८	११६
निदरलैण्ड	३३१.७	२.१	२२७	१४६	३३०	१००
न्युजिलैण्ड	४९.२	०.३	३५	१३९	५१	९६
संयुक्त अधिराज्य	७०३.३	७.६	८३८	८४	१२१८	५८
स्वेडेन	९४	१.२	१३७	६९	१९९	४७
स्पेन	२१८.८	२.७	४१२	५३	६००	३६
क्यानडा	१८८.९	३.८	४१५	४५	६०४	३१
डेनमार्क	४१	०.८	९३	४४	१३६	३०
फ्रान्स	३२३.७	७.०	७६७	४२	१११६	२९
फिनलैण्ड	२४.९	०.७	७३	३४	१०७	२३
जर्मनी	३१५.६	९.०	९८७	३२	१४३५	२२
स्वीटजरलैण्ड	२७.३	१.२	१३४	२०	१९५	१४
अष्ट्रिया	१९.८	१.०	१०७	१९	१५६	१३
अमेरिका	७०३.९	३७.३	४१०२	१७	५९६६	१२
जापान	२०२.९	१२.१	१३३३	१५	१९३८	१०
इटली	४६.१	५.६	६१६	७	८९६	५
ग्रीस	७.२	०.८	९१	७	१३२	५

स्रोत : GCE, 2009

केही राष्ट्रहरूका प्राथमिक कार्यक्रममा अनुमानित लागत तथा वित्तीय घाटा (२००९)

(in US \$ Million)

देश		२००६	२००७	२००८
अल्बानिया	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	१६२.८	१७३.२	१७८.५
	वित्तीय घाटा	१४	१२.९	११.९
कम्बोडिया	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	३४३.१	३३०.१	३३८.२
	वित्तीय घाटा	१४६.५	१२३.३	१४१.५
इथोपिया	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	३९५.८	३९५.८	३९५.८
	वित्तीय घाटा	१६३.६	१६३.६	१६३.६

★ शिक्षक शिक्षा ★

केन्या	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	१३४८.७	१४१०.०	१४१८.९
	वित्तीय घाटा	३७.०	९६.१	१३३.१
माली	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	११५.३	१५०.३	१६०.९
	वित्तीय घाटा	०	७.२	१६.५
मौरिटानिया	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	३१.४	३१.४	३१.४
	वित्तीय घाटा	६.२	६.२	६.२
माल्दोभा	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	३८.६	४०.६	४२.२
	वित्तीय घाटा			४.४
मोजाम्बिक	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	२१०	२१०	२१०
	वित्तीय घाटा	९६.९	९६.९	९६.९
नाइजर	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	१२६.९	१५५.८	१७२.६
	वित्तीय घाटा	७.७	४९.६	७९.५
भियतानाम	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	६६०	६६०	६६०
	वित्तीय घाटा	१३	१३	१३
यमन	प्राथमिक कार्यक्रम लागत	४४९	४६४	४८०
	वित्तीय घाटा	७३	६२	८३

स्रोत : GCE, 2009

उपरोक्त तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने सबैका लागि शिक्षा बजेटको आकार वर्षेनी बढ्दो अवस्थामा रहेको छ र सोही अनुपातमा वित्तीय घाटा (Funding gap) को प्रवृत्ति पनि बढ्दो नै रहेको छ । राष्ट्रहरूले आफ्नो सार्वजनिक खर्चको अंश शिक्षामा वृद्धि गरे पनि वैदेशिक सहयोगबाट प्राप्त हुने रकममा कटौती हुँदा विश्वव्यापी रूपमा नै सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम प्रभावित भएको छ ।

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रममा आर्थिक प्रभावहरू (The funding impact on EFA programme)

खासगरी भन्ने हो भने डाकार सम्मेलनमा जाहेर भएका प्रतिबद्धताहरूलाई दाताहरू, अन्तर्राष्ट्रिय वित्तीय संस्था तथा अन्य निकायहरूले बराबर अवहेलना गर्दै आएको छ । त्यसले सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तिका सम्भावनाहरू प्रश्नवाचक चिन्हमा उभिएको छ । विश्व आर्थिक सङ्कट, बैंकका प्रणालीहरू तथा धनी देशहरूका नियमक असफलताहरूका कारणले उत्पन्न भएता पनि विश्वका लाखौं अति गरिब मानिसहरू यसका पछिल्ला प्रभावहरूसँग सामञ्जस्य गर्न सङ्घर्षरत रहेका छन् । तुलनात्मक रूपमा मन्द आर्थिक वृद्धि तथा बढ्दो खाद्य मूल्यसँग जोडिन पुग्दा सन् २००९, मा थप ६ करोड ४० लाख मानिसहरू चरम गरिबीमा धकेलिएका छन् र ४ करोड १० लाख भन्दा बढी मानिसहरू कुपोषणका शिकार भएका छन् । घरपरिवारको बजेटमा दवाव परेका कारण विद्यालयबाट बातबाटिकाहरूलाई निकाल्नु परेको छ । बढ्दो बाल कुपोषणले विद्यालय हाजिरी र सिकाइ प्रतिफलमा असर परेको छ । सबैका लागि शिक्षा अनुगमन प्रतिवेदन, २०११ ले आठओटा निम्न तथा दसओटा मध्यआम्दानी भएका देशहरूको सर्वेक्षणको आधारमा खर्च कटौतीका केही असरहरू निम्नानुसार प्रस्तुत गरेको छ :

- ✶ चाड, घाना, नाइजर र सेनेगलले सन् २००९ मा शिक्षा बजेट कटौती गरेका छन् जसले गर्दा यी देशहरूका ३७ लाख बालबालिकाहरू विद्यालय बाहिर रहेका छन् ।
- ✶ निम्न आय भएका ७ ओटा देशहरूमध्ये ५ ओटामा सन् २००८ को तुलनामा सन् २०१० को शिक्षा बजेट कम भएको छ ।
- ✶ ७ ओटा निम्न-मध्यआय भएका देशहरूले समेत शिक्षा बजेटमा कटौती गरेका छन् ।
- ✶ अन्तर्राष्ट्रिय मुद्राकोष (IMF) ले प्रक्षेपण गरेको छ कि निम्न आय भएका देशहरूका लागि समग्र सावर्जनिक खर्च (Public expenditure) ६ प्रतिशतले बढ्ने छ भने सबैका लागि विश्वव्यापी शिक्षा प्राप्त गर्न वार्षिक औसत वृद्धि करिब १२ प्रतिशतले वृद्धि आवश्यक हुने सङ्केत गरेको छ ।
- ✶ विद्यालय बाहिर रहेका प्राथमिक उमेर समूहका बालबालिकाहरूको सङ्ख्या मन्द गतिले मात्र विद्यालयमा प्रवेश हुँदैछ । यही प्रवृत्ति कायम रहने हो भने सन् २०१५ सम्ममा आज भएको सङ्ख्याभन्दा पनि बढी बालबालिकाहरू विद्यालय बाहिर रहनेछन् ।
- ✶ धेरै बालबालिकाहरू प्राथमिक तहको चक्र पूरा गर्नुभन्दा पहिला नै विद्यालय छाड्दछन् । अफ्रिकी उपमहाद्वीपमा मात्रै प्रतिवर्ष १ करोड बालबालिकाहरू प्राथमिक विद्यालय छाड्दछन् । विश्वका करिब १७ प्रतिशत अर्थात् ७९ करोड ६० लाख प्रौढहरू आधारभूत साक्षरताबाट वञ्चित छन् । त्यसमध्ये झण्डै दुईतिहाई महिलाहरू छन् ।
- ✶ विश्वले प्राथमिक तहमा लैङ्गिक समता (Gender parity) अभै प्राप्त गर्न बाँकी छ ।
- ✶ धेरै देशहरूमा प्राथमिक शिक्षामा पहुँच वृद्धि भए पनि शिक्षाको गुणस्तर ज्यादै न्यून रहेको छ । लाखौं बालबालिकाहरू प्राथमिक विद्यालयहरूबाट अपेक्षा गरेभन्दा ज्यादै निम्न स्तरको पढाइ, लेखाइ र गणितीय सिप लिएर निस्किरहेका छन् ।
- ✶ सन् २०१५ सम्ममा विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्न थप-१९ लाख शिक्षकहरूको आवश्यकता हुनेछ । यसमध्ये आधाभन्दा बढी अफ्रिकी उपमहाद्वीपमा आवश्यक हुनेछ ।
- ✶ विश्वका करिब एक चौथाइभन्दा कम देशहरूले मात्र आफ्ना अधिकांश बालबालिकाहरूलाई बालविकास/पूर्वप्राथमिक शिक्षामा सहभागी बनाएका छन् । तर त्यहाँ पनि गरिब परिवारका बालबालिकाहरू यो अवसरबाट वञ्चित नै छन् ।
- ✶ माध्यमिक शिक्षालाई हेर्दा बालविकास/पूर्वप्राथमिक शिक्षाभन्दा केही राम्रो देखिए पनि सबसहारन अफ्रिकी २२ राष्ट्रहरूको स्थिति हेर्ने हो भने अहिले पनि विद्यालय उमेर समूहका एक चौथाइ भन्दा कम मात्र माध्यमिक शिक्षाको अवसर प्राप्त गरेका छन् ।
- ✶ विश्वका ११३ राष्ट्रहरूमध्ये मात्र १८ ओटा राष्ट्रहरूले लैङ्गिक समताको लक्ष्य सन् २००५ सम्ममा हासिल गर्न सफल रहेको र वर्तमान प्रवृत्तिअनुसार सन् २०१५ सम्ममा लक्ष्य हासिल गर्ने देखिन्छ । तर ५४ ओटा देशहरूमा ५० प्रतिशतभन्दा कम मात्र बालिकाहरू माध्यमिक शिक्षामा भर्ना भएको अवस्था रहेको छ ।

सन्दर्भ नेपालको

विश्व र सार्क राष्ट्रहरूको शिक्षामा सरकारी तथा वैदेशिक लगानीको सबै अभ्यासहरूलाई दृष्टिगत गरी नेपालको गतविगत, वर्तमान र भावी लगानीको विश्लेषण र प्रक्षेपण गर्न खोजिएको छ । नेपालले हाल सावर्जनिक बजेटको करिब १६.६ प्रतिशत रकम शिक्षामा खर्च गर्ने गरेको देखिन्छ । तर सार्वजनिक बजेटको कुल आकार (Volume) मा नै प्रतिशत निर्भर गर्दछ । शिक्षामा सरकारी लगानी, विकास

सहयात्रीहरू (DPs) को योगदान तथा बजेट व्यवस्थापन विवरण निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छः

नेपालको शिक्षामा लगानी प्रवृत्ति (२००१-२०१४)

(Rs in Million)

वर्ष	कूल सार्वजनिक बजेट	शिक्षा क्षेत्रको बजेट	शिक्षामा GDP को हिस्सा %	कूल सार्वजनिक बजेटको शिक्षामा लगानी %
२००१	८००७२	१३०५०	३.२	१६.३
२००२	८४००६	१३२८७	३.१	१५.८
२००३	९२१०७	१४५२६	३.१	१५.८
२००४	१११६९०	१८०६०	३.७	१६.२
२००५	१२६८८५	२१२५०	३.६५	१६.७५
२००६	१४३९१२	२३००५	३.६६	१५.९९
२००७	१६८९९५	२८३९०	३.६७	१६.८०
२००८	२३६१५९	३८९८०	४.७६	१६.५६
२००९	२८५९३०	४६६१६	४.६३	१६.३
२०१०	३३७९००	५७८२७	४.५	१७.१
२०११	३८४९५०	६३९१८	४.३	१६.६
२०१२	४०२४१०	७०७००	NA	१७.६
२०१३	४३७८३०	७९२३०	NA	१८.१
२०१४	४५८०३०	८५३७०	NA	१८.६

स्रोत : शिक्षा विभाग, २००७, अर्थ मन्त्रालय, २०११ तथा शिक्षा मन्त्रालय, २००९

नेपाल सरकारले शिक्षा क्षेत्रमा गर्ने लगानीको स्थिति तथा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२००९-२०१५) ले गरेको प्रक्षेपणअनुसार हालको शिक्षामा सार्वजनिक बजेटमा लगानीको स्तर १६ प्रतिशतबाट १८.६ प्रतिशतमा वृद्धि गर्ने तथा बजेटको आकार करिब ८५ अरब पुग्ने देखिन्छ ।

बाह्य स्रोत परिचालन प्रवृत्ति

नेपालको शिक्षा विकासको क्षेत्रमा वैदेशिक लगानीको ठूलो योगदान रहेको छ । सन् १९५१ देखि १९६२ को अवधिमा भारत र अमेरिका नेपाललाई सहयोग उपलब्ध गराउने अग्रपंक्तिका राष्ट्रहरू हुन् । सन् १९९० को दसकमा झण्डै ५० प्रतिशत वैदेशिक स्रोत शिक्षा विकासका लागि परिचातन भएको देखिन्छ । सन् २००० मा “सबैका लागि शिक्षा” कार्यक्रमको विस्तार, माध्यमिक र उच्च शिक्षाको सुदृढीकरण तथा सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरूको परिपूर्ति, अन्तर्राष्ट्रिय उत्तरदायित्व र जिम्मेवारी एवम् चासोको विषय बनेपछि नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा वैदेशिक लगानीको भूमिका अहम् रूपमा रहेको छ । सन् १९९० को दशकदेखि २०१४ सम्मको वैदेशिक सहयोगको प्रवृत्ति निम्नानुसार गरिएको छ :

शिक्षामा आन्तरिक र बाह्य स्रोत परिचालन (प्रतिशत)

वर्ष	आन्तरिक स्रोत	बाह्य स्रोत	कैफियत
१९८१-१९८५	८०.३	१९.७	सरदर
१९८६-१९९०	८३.६	१६.४	सरदर
१९९१-१९९२	९२.०	८.०	
१९९३-१९९६	६८.७	३१.३	सरदर
१९९७-१९९८	४७.२	५२.८	
१९९९-२०००	७४.०	२६.०	
२०००-२००१	७८.०	२२.०	
२००१-२००२	८२.५	१७.५	
२००२-२००३	७९.९	२०.१	
२००३-२००४	७९.५	२०.५	
२००४-२००५	६९.९	३०.१	
२००५-२००६	७२.८	२७.२	
२००६-२००७	७२.०	२८.०	
२००७-२००८	७२.७	२७.३	
२००८-२००९	७१.९	२८.१	
२००९-२०१०	६८.८	३१.२	
२०१०-२०११	७७.६	२२.४	
२०११-२०१२	७६.५	२३.५	
२०१२-२०१३	७७.९	२२.१	
२०१३-२०१४	७९.२	२०.८	

स्रोत : काफ्ले, सिन्हा तथा अन्य, २०६७, शिक्षा मन्त्रालय, २००९

उपर्युक्त तथ्याङ्कले के देखाउँछ भने सन् १९९७-१९९८ मा नेपालको शिक्षा प्रणालीको आर्थिक निर्भरता आधाभन्दा बढी वैदेशिक स्रोतमा निर्भर थियो । बिचबिचमा यसमा उतार चढाव आएको छ । हाल सञ्चालित विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२००९-२०१५) अन्तर्गत विकास साभेदारहरूले (DPs) ले संयुक्त वित्तीय प्रबन्ध (Joint Funding Arrangement- JFA) मार्फत बजेट सहयोग गर्ने अपेक्षा गरिएको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाको कुल वित्तीय योजनामा बाह्य वित्तीय सहयोग औसतमा करिब २४ प्रतिशत हुने परिकल्पना गरिएको छ । विकास साभेदारहरू दुई किसिमले सहयोग गर्दैछन् । पुलिङ्ग (Pooling) साभेदारहरूमा एसियाली विकास बैंक (ADB), अष्ट्रेलियन एड (Australian Aid), डेनमार्क (Denmark), युरोपेली युनियन (EU), डिएफआईडी (DFID), फिनलैण्ड (Finland), नर्वे (Norway), युनिसेफ (UNICEF) तथा विश्व बैंक (World Bank) रहेका छन् । गैरसाभेदार (Non pooling partners) अन्तर्गत जापान (Japan), विश्व खाद्य कार्यक्रम (WFP), संयुक्त राष्ट्र विकास कार्यक्रम (UNDP), संयुक्त राष्ट्र जनसङ्ख्या गतिविधि कोष (UNFPA), युएसएड (USAID) लगायत अन्तर्राष्ट्रिय

तथा राष्ट्रिय गैरसरकारी सबै संस्थाहरू (INGO/NGOs) रहेका छन् ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाको आर्थिक स्रोत (२००९-२०१५)

(In US\$ Million)

स्रोत	२००९-१०	२०१०-११	२०११-१२	२०१२-१३	२०१३-१४	५ वर्षको जम्मा
सरकार	३१०.६	३५०.१	३९७.५	४४८.३	४९५.०	२००२
विकास साभेदार	१२०.०	१२२.४	१२४.८	१२७.३	१२९.९	६२४
जम्मा	४३०.६	४७२.५	५२२.४	५७५.७	६२४.९	२६२६
पछि उपलब्ध हुने तर कार्यक्रममा समावेश नभएको	६३.५	८४.४	७८.६	९७.८	१००.७	४२७.८

स्रोत : शिक्षा मन्त्रालय, २००९

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (SSRP) को पाँचवर्षका लागि लाग्ने कुल बजेट २६२६ मिलियन अमेरिकी डलर अनुमान गरिएकोमा नेपाल सरकारले २००२ तथा विकास साभेदारहरूको हिस्सा ६२४ मिलियन अमेरिकी डलर हुने अनुमान गरिएको छ । सोही अवधिभित्र वित्तीय क्षमताबाट उपलब्ध हुन सक्ने तर विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममा समावेश नगरिएको बजेट ४२७.८ को अधिकांश भाग बाह्य स्रोतबाट आपूर्ति हुनुपर्नेमा पछिल्लो अवस्थामा सबैका लागि शिक्षा द्रुतमार्ग कार्यक्रम (Fast Tracking Initiative- FTI) अन्तर्गत १२० मिलियन अमेरिकी डलर तथा अन्य स्रोतबाट बजेट उपलब्ध हुने भए पनि अहिले करिब १५० मिलियन अमेरिकी डलर वित्तीय घाटा (Funding gap) हुने देखिन्छ । तर विश्लेषणबाट के देखिन्छ भने शिक्षा कार्यक्रमको विस्तार, निःशुल्क शिक्षाको सुनिश्चितता, विद्यालय शिक्षाको पुनर्संरचना, मुद्रा अवमूल्यन, मुद्रा विनिमय दरमा परिवर्तनले गर्दा योजनाको कूल वास्तविक बजेटमा वृद्धि भई योजनाको अन्तसम्ममा कूल अनुमानित लागत २६२६ मिलियन स्तरबाट करिब ४००० मिलियन अमेरिकी डलर पुग्न सक्ने अनुमान गर्न सकिन्छ । त्यस्तो अवस्थामा वित्तीय घाटाको स्तर भन् धेरै हुन सक्ने छ । त्यसको परिपूर्ति सरकार र विकास साभेदार दुवैका लागि चुनौतीपूर्ण हुन सक्छ ।

सुझाव तथा सिफारिस

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको समयावधि, लक्ष्यहरूको प्राप्ति तथा वर्तमानको विश्व आर्थिक मन्दीलाई दृष्टिगत गर्दा राष्ट्रिय सरकार तथा दातृ निकायहरूका लागि बाँकी तीन वर्षको समय विगतका दसकभन्दा अझ बढी चुनौतीपूर्ण हुने देखिन्छ । तत्सम्बन्धमा सबैका लागि शिक्षा, विश्व अनुगमन प्रतिवेदन, २०११ का पाँचओटा सिफारिसहरू लगायत अन्य दस्तावेजहरूले गरेको सिफारिस तथा राय सुझावहरूलाई तल प्रस्तुत गरिएको छ :

- आर्थिक सङ्कटको सन्दर्भमा आर्थिक लगानीका आवश्यकताहरूको पुनर्मूल्याङ्कन गर्नुपर्दछ । अन्तर्राष्ट्रिय मुद्राकोष र विश्वबैंकले सरकारका र संयुक्त राष्ट्रका संस्थाहरूसँग काम गर्दै विद्यमान आर्थिक लगानीका योजनाहरू तथा सबैका लागि शिक्षा र सहस्राब्दी विकास लक्ष्यका लागि आवश्यक आर्थिक लगानी बिचका कमीकमजोरीहरूको मूल्याङ्कन गर्नुपर्दछ ।
- दाताहरूले पूर्व गरेका प्रतिबद्धताहरू पूरा गर्न र सन् २०१५ सम्मको अवधिका लागि नयाँ बाचाहरू गर्न अविलम्ब काम कारवाही गर्नुपर्दछ ।

- प्रत्येक राष्ट्रिय सरकार तथा दाताहरूले समेत आधारभूत शिक्षालाई प्राथमिकतामा राखे भने थप रकम जुटाउन सक्ने अवस्था हुन्छ ।
- शिक्षाका लागि अन्तर्राष्ट्रिय आर्थिक सुविधा (International finance facility for education- IFFE) वा सबैका लागि शिक्षा विश्वकोष (EFA, Global Education Fund) जस्ता नयाँ विश्वव्यापी लगानीको पहल गर्नुपर्दछ । यी संस्थाहरूले शिक्षाका लागि अन्तर्राष्ट्रिय ऋणपत्रहरू वितरण गरेर दाता सरकारहरूले सन् २०११ र २०१५ को बिचमा करिब ३ देखि ४ अर्ब अमेरिकी डलर वार्षिक उठाउन सक्दछन् । यसमध्येको केही अंश द्रुतपथ प्रयास (Fast tracking initiative) मार्फत आर्थिक घाटा (Fund gap) रहेका देशहरूलाई उपलब्ध गराउन सकिन्छ ।
- नवीनतायुक्त लगानीका उपायहरू परिचालन गर्नुपर्दछ । सबैका लागि शिक्षा प्रयोजनका लागि वित्तीय संस्थाहरूबाट लेभी उठाउनका लागि रोबिन्हुड कर (Robin Hood Tax) अभियानले प्रस्ताव गरे लगायतका मुद्दाहरूलाई विश्वव्यापी बनाउन वृहत क्षेत्रसँग काम गर्नुपर्दछ र उनीहरूले यो सुनिश्चितता गर्नुपर्दछ कि सहस्राब्दी विकास लक्ष्यका लागि आर्थिक लगानी गर्ने वृहत रणनीतिहरूको अङ्गका रूपमा 'शिक्षा' लाई राजस्व विनियोजन योजनामा सामेल गराउनु पर्दछ । आर्थिक घाटाको स्तरलाई विचार गर्दा शिक्षामा जोड दिने अन्य नवीनतायुक्त प्रस्तावहरूको आवश्यकता देखिन्छ । सबैका लागि शिक्षा, विश्व अनुगमन प्रतिवेदन, २०११ ले युरोपिय युनियन (EU) भरी लागू गरिएको मोबाइल फोन वितरणमा राजश्वमा ०.५ प्रतिशत करको मुद्दालाई अगाडि सारेको छ । यस प्रकारको लेभीबाट अनुमानित ८९ करोड ४० लाख अमेरिकी डलर वार्षिक जुटाउन सकिन्छ (युनेस्को, २०११) ।
- उपरोक्त सिफारिसहरू बाहेक प्रत्येक राष्ट्रिय सरकारले शिक्षामा आफ्नो सार्वजनिक बजेटको स्तर अहिलेको भन्दा बढाउनुपर्ने, अन्तर मन्त्रालय अन्तर्गतको विनियोजन जस्तै स्थानीय विकास, ग्रामीण विकास, भौतिक योजना मन्त्रालय, महिला, बातबालिका तथा समाज कल्याण मन्त्रालय एवम् स्वास्थ्य मन्त्रालय लगायत अन्य सम्बद्ध मन्त्रालयहरूको शिक्षासँग सम्बन्धित कार्यक्रमहरूको बजेट शिक्षा बजेटमा समायोजना हुनुपर्ने देखिन्छ । यस बाहेक शिक्षा क्षेत्रका लागि विनियोजित सार्वजनिक बजेटको समेत विभिन्न उप-क्षेत्रहरू (Sub-sectors) मा सन्तुलित रूपमा वितरण हुनुपर्ने र त्यसमा पनि सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमले प्राथमिकता पाउनुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ ।

निष्कर्ष

अन्यमा के भन्न सकिन्छ भने शिक्षामा लगानी गर्दा भावी पुस्ता शिक्षित बन्दछ र व्यक्ति, समाज र राष्ट्र सभ्य एवम् समृद्ध बन्दछ । त्यसैले शिक्षामा व्यक्ति, समाज र राष्ट्रले खर्च गर्दछ । तर अहिलेको अवस्थामा शिक्षा भनेको राष्ट्रिय दायित्व मात्र होइन अन्तर्राष्ट्रिय उत्तरदायित्वको विषय पनि बन्न गएको छ (सिन्हा, २०६७) । सबैका लागि शिक्षा (EFA) तथा सहस्राब्दी विकास लक्ष्य (MDGs) जस्ता योजनाहरू अन्तर्राष्ट्रिय दायित्वका विषय हुन् । त्यसैले यसमा अन्तर्राष्ट्रिय वित्तीय प्रतिबद्धता जाहेर भएको छ । यसमा विकास साभेदारहरूको यथोचित योगदान नहुने हो भने खासगरी गरिब राष्ट्रहरूलाई सन् २०१५ सम्ममा निर्धारित लक्ष्य पूरा गर्न कठिनाई नै हुनेछ । तर देश विकास वा शिक्षा विकासमा परनिर्भरता राम्रो कुरा होइन । यसले प्रारम्भमा प्रगतिको राम्रो अवस्था देखाए पनि दिगो विकास (Sustainable development) को दृष्टिकोणले राम्रो हुँदैन । त्यसमा पनि ऋणबाट योजना/परियोजना सञ्चालन गर्नु त भन्नु जोखिमपूर्ण हुन जान्छ । भारी ऋणग्रस्त देशका जनताले कैयौं दशकसम्म ऋणको

भारी बोक्नुपर्ने हुन्छ । जसले देश विकासको दीर्घकालीन रणनीतिमा असर पर्दछ । नेपालको स्थिति हेर्ने हो भने विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाका लागि वैदेशिक सहायतामध्ये ९३.४५ प्रतिशत वैदेशिक अनुदान तथा ६.५५ प्रतिशत मात्र ऋण प्राप्त गर्ने लक्ष्य राखेको छ (तम्साल, २०११) । तर सकभर ऋणबाट र सकेसम्म वैदेशिक सहयोगबाट समेत योजना सञ्चालन गर्नु हुँदैन । यसले भावी सन्ततिलाई प्रगतिको पथमा लानुभन्दा भावी राष्ट्रिय विकासलाई भन् कमजोर बनाउन सक्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

काफ्ले, वासुदेव, सिन्हा, रामस्वरूप तथा अन्य, (२०६७), “शैक्षिक योजना”, कीर्तिपुर, काठमाडौं : सनलाइट प्रकाशन ।

अर्थ मन्त्रालय, (२०११), “आर्थिक सर्वेक्षण (२०१०-२०११)”, सिंहदरवार, काठमाडौं : अर्थ मन्त्रालय ।

युनेस्को, (२०११), “सबैका लागि शिक्षा, विश्व अनुगमन प्रतिवेदन, २०११”, पेरिस : युनेस्को प्रकाशन ।

तम्साल, हरिप्रसाद (२०११), “शैक्षिक स्मारिका, २०६८”, सानोठिमी, भक्तपुर : शिक्षा विभाग ।

सिन्हा, राम स्वरूप, (२०६३), “एक्काइसौं शताब्दीको लागि शिक्षाको दूरदृष्टि”, काठमाडौं : काभ्रे अफसेट प्रेस ।

सिन्हा, रामस्वरूप, (२०६७), “शैक्षिक परिदृश्य”, काठमाडौं : सोपान मासिक ।

शिक्षा विभाग, (२००७), “फ्यास रिपोर्ट”, सानोठिमी, भक्तपुर : शिक्षा विभाग

शिक्षा मन्त्रालय, (२००९), “विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (SSRP) (२००९-२०१५)”, केशरमहल, काठमाडौं : शिक्षा मन्त्रालय ।

GCE, (2004), "Learning to survive: How education for all would save millions of young people from HIV/AIDS", London : Global Campaign for Education (GCE).

GCE, (2009), "The next generation: Why the world's children need a global fund for education for all", London : Global Campaign for Education (GCE)

Hanushekm E.A. and Womann, L. (2007), "The role of education quality for economic growth", Washigton : The World Bank.

World Education Forum, (2000). The Dakar framework for action education for all: Meeting our collective commitments. UNESCO

विद्यालयमा समय व्यवस्थापन

तारा बहादुर थापा

ठाकुरराम बहुमुखी क्याम्पस

बीरगञ्ज, पर्सा

लेखसार

व्यवस्थापनको विभिन्न विधामध्ये समय व्यवस्थापन प्रमुख र महत्वपूर्ण व्यवस्थापकीय प्रक्रिया हो । कुनै पनि सङ्गठनलाई व्यवस्थित रूपबाट सञ्चालन गर्नका लागि समयको व्यवस्थापन प्रभावकारी ढङ्गबाट हुनु पर्दछ । समय व्यक्तिगत जीवन तथा सङ्गठनमा सबै भन्दा महत्वपूर्ण र दुर्लभ स्रोत हो । समयको महत्वलाई बुझेर उच्चतम ढङ्गबाट त्यसको उपयोग गर्ने व्यक्ति तथा संस्थाले नै सफलतालाई चुम्न सक्छ । शैक्षिक क्षेत्रमा व्यवस्थापनलाई सक्षमता हासिल गरी उत्पादनशील बनाउने महत्वपूर्ण तत्व नै समय हो । समय आफैमा एउटा कार हो । जसलाई कुशल चालक तथा व्यवस्थापकले आफ्नो जीवन तथा संस्थागत भविष्यलाई सुनिश्चित गन्तव्यतर्फ डोर्‍याउन मद्दत गर्दछ । यदि चालक कुशल नभएको खण्डमा निश्चित गन्तव्यसम्म नपुगी बिच बाटैमा दुर्घटना हुन सक्छ । त्यसरी नै प्रधानाध्यापक तथा अन्य शिक्षक कुशल नभएको खण्डमा विद्यालय नै धराशायी बन्न सक्छ । तसर्थ विद्यालयलाई सदैव सफलतापूर्वक व्यवस्थापन वा कार्य सम्पादन गर्न प्रधानाध्यापकले समयलाई आफ्नो नियन्त्रणमा राख्नु पर्दछ । समयलाई रचनात्मक ढङ्गबाट सदुपयोग गर्नु पर्दछ किनकि बितेको वा खेर गएको समय पुनः प्राप्त गर्न सकिन्न । अर्थात् समयलाई उचित रूपमा बाँडफाँड गरी सदुपयोग गर्न सकेको खण्डमा सङ्गठनात्मक प्रभावकारिता वा तोकिएको पूर्व निर्धारित उद्देश्य हासिल गर्न सकिन्छ । विद्यालयमा विद्यार्थी भर्ना गर्ने, कक्षा सञ्चालन गर्ने, विभिन्न खालका आन्तरिक तथा बाह्य परीक्षा लिने त्यसको समयमा नै नतिजा प्रकाशन गर्ने तालिम, गोष्ठी तथा सेमिनार र अतिरिक्त क्रियाकलाप जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने क्रममा वार्षिक कार्य तालिका बनाएर त्यसको प्रभावकारी रूपमा लागु गर्न सकिएन भने जटिल समस्या आउन सक्दछ । जुन नेपालको सन्दर्भमा सबैभन्दा ठूलो चुनौतिको विषय बनेको छ । यस लेखमा विद्यालयमा प्रधानाध्यापक, शिक्षक, कर्मचारी आदिलाई समयको दुरुपयोग गर्नबाट रोक्दै कसरी सही ढङ्गबाट व्यवस्थापन गर्न सम्भव हुन्छ भन्ने कुरामा जोड दिइएको छ ।

१. पृष्ठभूमि

समय व्यवस्थापन कुनै व्यक्ति स्वयम् वा सङ्गठनको सामूहिक हितका लागि उपलब्ध समयको उच्चतम र अत्युत्तम ढङ्गले उपयोग गर्ने कला हो । समयको उच्चतम उपयोग गर्ने क्रममा चौबिसै घण्टा काममा व्यस्त रहनुले मात्र समयको सही व्यवस्थापन भएको देखाउँदैन किनकि व्यक्तिलाई सुत्ने, आराम गर्ने, खाना खाने, घुमफिर गर्ने समय पनि चाहिन्छ । कुन कामका लागि कति समय दिने, त्यसका लागि उत्कृष्ट समयको खोजी वा पहिचान गरी अवलम्बन गर्ने व्यक्तिगत र साङ्गठनिक योजना शैली नै समय व्यवस्थापन हो । समय आफैमा अनुभवजन्य वस्तु हो जुन भविष्यबाट वर्तमान र विगत हुँदै निरन्तर रूपमा अघि बढिरहन्छ (Time is a continuum of experience in which event pass from the future through the present to the past. Anand , 2007) विद्यालयलाई सही ढङ्गले सञ्चालन गर्न

र कुशलतापूर्वक व्यवस्थापन गर्नका लागि प्रधानाध्यापकको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ। विद्यालयमा उपलब्ध अन्य साधन स्रोत भन्दा समय आफैमा दुर्लभ साधनस्रोत (Scarce resource) हो तर यो गतिशील हुन्छ। त्यसैले आज गर्नु पर्ने काम भोलि गर्दा त्यसको प्रतिफल र महत्त्वमा ठूलो फरक पर्न जान्छ। प्रधानाध्यापकले विद्यालयमा गर्न खोजेको काम समय सापेक्ष एवम् सान्दर्भिक छ छैन भनी ख्याल गरेर मात्रै काम गर्नु पर्दछ। अन्यथा विद्यालयले ठूलो क्षति तथा नोक्सानी बेहोर्नु पर्दछ किनकि विद्यालय विस्तारै द्वन्द्वमा रुमलिन्छ (Thapa, 2007)। समयलाई कक्षामा अध्यापनरत शिक्षकलाई बदले जसरी बदल्न, अन्य कच्चा सामग्री जसरी सङ्कलन गर्न, अन्य धन सम्पत्ति जसरी सञ्चित गर्न र पुनः प्राप्ति गर्न पनि सकिँदैन। यो पूर्व निर्धारित तालिका अनुसार नै (Predetermine schedule) निरन्तर रूपमा अधि बढिरहन्छ। तसर्थ प्रधानाध्यापकले विद्यालयमा समयलाई प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्नु पर्दछ।

२. विषय विस्तार

समयलाई सही ढङ्गले व्यवस्थापन गर्ने क्रममा प्रधानाध्यापक नै विद्यालयको कुशल व्यवस्थापक बन्न सक्दछ। विद्यालयमा प्रक्रियागत ढङ्गबाट शिक्षक तथा विद्यार्थीको भर्ना, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, विभिन्न खालको परीक्षा सञ्चालन त्यसको नतिजा प्रकाशन, अतिरिक्त क्रियाकलाप सञ्चालन, शैक्षिक भेटघाट तथा भ्रमण आदि कार्यहरू सम्पन्न गर्नका लागि कति समय लाग्छ, कति समय अवधिमा सम्बन्धित काम परिणामक ढङ्गबाट सम्पन्न गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा प्रधानाध्यापकले विशेष ध्यान दिनु पर्दछ। समय आफैमा दुर्लभ साधन स्रोत हो। जसको उचित ढङ्गबाट व्यवस्थापन गर्न सकिँएन भने विद्यालयमा भएका अन्य पक्षको समेत प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्न सकिँदैन। समय सीमित भए तापनि यसको माग असीमित हुन्छ। समय बितेपछि सबैका लागि वितेर जान्छ (Time lost in forever)। तसर्थ समयलाई खेर फाल्यो भने व्यक्ति तथा सङ्गठनको भविष्य नै खेर जाने वा बर्बादी हुने गर्दछ (Kafle, Adhikari, & Thapa, 2011)। विद्यालयमा प्रधानाध्यापक आफैमा एक कुशल व्यवस्थापन पनि भएकोले समयमा नै काम कसरी सही ढङ्गले सम्पन्न गर्ने भन्ने बारेमा योजनाबद्ध रूपमा व्यवस्थापन गर्नु पर्दछ। समय व्यवस्थापन गर्नु आफैमा व्यक्तिको निर्णय गर्न सक्ने सक्षमतासँग जोडिएको हुन्छ। समय व्यवस्थापन विद्यालय वा कार्यलयमा माग नभई आफ्नो घरपरिवार र व्यक्तिगत जीवनमा समेत ठूलो महत्त्व राख्दछ।

२.१ समयको विशेषता

समय आफैमा छुट्टै अस्तित्व बोकेको साधन स्रोत हो। जुन अन्य स्रोतभन्दा पृथक् हुन्छ। यो दुर्लभ भए तापनि गतिशील रूपमा चलिरहन्छ। समयको गतिलाई पछ्याउन सक्ने, व्यक्तिले मात्रै सफलता हासिल गर्न सक्छ। यसलाई अन्य साधन स्रोत जस्तो सञ्चित वा भण्डारण गर्न र अन्य वैकल्पिक उपाय अवलम्बन गरी उपयोग गर्न सकिँदैन। समग्रमा समयको विशेषताहरूलाई बुँदागत रूपमा तल उल्लेख गरिएको छ (Thapa, 2010):

- ✎ समय अन्य साधनस्रोत भन्दा पृथक् हुन्छ।
- ✎ समयलाई अन्य धन सम्पत्ति जसरी सञ्चित गर्न (Accumulates like money) सकिँदैन।
- ✎ समयलाई मेसिन सरह खोल्न र बन्द गर्न (Turn on & turn off like machine) सकिँदैन।
- ✎ समयलाई अन्य कच्चा सामग्री सरह सङ्कलन गर्न (Stock piled like raw material) सकिँदैन।
- ✎ कक्षामा अध्यापनरत शिक्षकलाई बदले जसरी समयलाई बदल्न (Replaces like the teacher)

सकिँदैन ।

- ✗ समय पूर्वनिर्धारित तालिका अनुसार नै अधि (Predetermine schedule) बढिरहन्छ ।
- ✗ समय पुनःआपुरण गर्न नसकिने (Irrecoverable) हुन्छ ।
- ✗ समयलाई विद्यालयमा कार्यरत सबै व्यक्तिले समान ढङ्गबाट ग्रहण गर्ने (Equally involved) सक्छन् ।

२.२ विद्यालयमा समयको दुरुपयोग

विद्यालयमा प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यार्थी लगायत अन्य सबै सरोकारबाला व्यक्तिले समयको महत्त्वलाई ध्यान नै नदिएर वा वास्तै नगरेर अनावश्यक भेटघाट गर्ने, लामो समयसम्म फोनमा गफिने, आदि कार्य मार्फत् समयको बर्बादी तथा दुरुपयोग गरिरहेका हुन्छन् । जसलाई निम्न शीर्षकमा तल प्रस्तुत गरिएको छ (Lucas & Devid, 2008) :

- ✗ भ्रमण: विद्यालयको सामूहिक कार्यभन्दा बाहेक अनावश्यक रूपमा साथीभाइ तथा अन्य व्यक्ति तथा संस्थामा भ्रमण गर्ने कार्यले समयको दुरुपयोग हुन्छ । विद्यालयको संस्थागत काम नै नभए तापनि जिल्ला शिक्षा कार्यालय तथा अन्य शक्ति केन्द्रमा धाउने प्रवृत्ति प्रधानाध्यापकदेखि शिक्षकसम्म बढ्दो छ जसले गर्दा उत्पादनमूलक समय खेर जान्छ ।
- ✗ अनावश्यक कागजी कार्य : विद्यालयमा प्राथमिकता नभएको तथा औचित्य नभएका कागजी काममा बढी केन्द्रित भएर समेत समयको दुरुपयोग भइरहेको हुन्छ । विशेषगरी कामसँग सम्बन्धित कागजातहरू उचित ढङ्गले फाइलिङ नगर्ने, आवश्यक परेका बेला ती कागजात भुल्ने तथा बिसर्ने कारण पनि कागजी काममा बढी समय व्यतित गर्नु पर्दछ ।
- ✗ अनुत्पादक कार्यमा फोन : विद्यालय सञ्चालनको क्रममा समय सीमित हुन्छ र त्यो महत्त्वपूर्ण हुन्छ । त्यसै समयमा पनि अनावश्यक व्यक्ति वा निकायमा अनुत्पादक ढङ्गबाट लामो समयसम्म फोन गर्ने कार्यले समयको दुरुपयोग हुन्छ । फलस्वरूप महत्त्वपूर्ण कार्य छुट्न सक्छ ।
- ✗ काममा ढिलासुस्ती : सम्बन्धित कामलाई परिणाममुखी ढङ्गबाट समयमा नै सम्पन्न गर्नको सट्टा कामलाई स्थगित गर्ने, थाँती राख्ने, लम्ब्याउने कार्य गर्नाले समयको बर्बादी हुन्छ ।
- ✗ निष्प्रभावकारी भेटघाट : विद्यालयमा प्रधानाध्यापकले महत्त्वपूर्ण कामको आफैँ जिम्मा लिने, मातहतका शिक्षक तथा कर्मचारीलाई अधिकार हस्तान्तरण नगर्ने प्रवृत्तिको कारण सामान्य काममा समेत मातहतका व्यक्ति तथा निकायको प्रतिनिधि वर्गको भेटघाटका कारण समेत समयको बर्बादी तथा नोक्सानी हुन्छ ।
- ✗ अनावश्यक बैठक छलफल : विद्यालयको संस्थागत हकहितका लागि बैठक तथा छलफल गर्ने क्रममा विषयवस्तुको बारेमा तयारी होसियारी तथा सूचीकृत गर्न सकिएन भने बैठक लम्बिने तथा विषयान्तरण हुने गर्दछ । साथै अनावश्यक काममा समेत छलफल गर्नुपर्ने हुन्छ । यसले गर्दा प्रयत्न, मेहनतसँगै समयको हिसाबले समेत बढी खर्चिलो हुन्छ ।
- ✗ काममा दोहोरोपना : विद्यालयमा दैनिक रूपमा सम्पन्न गर्नु पर्ने कामलाई सम्बन्धित व्यक्तिको आवश्यक दक्षता तथा क्षमताको अभावको कारण एउटै कामलाई एकभन्दा बढी व्यक्तिले सम्पन्न गरिरहेका हुन्छन् । प्रधानाध्यापकबाट स्पष्ट रूपमा अधिकार मातहतमा प्रत्यायोजन नभएको खण्डमा यस प्रकारको समस्या बढी देखा पर्ने गर्दछ ।
- ✗ एक भन्दा बढी काममा संलग्न : विद्यालय प्रधानाध्यापक मात्र नभई अन्य शिक्षक तथा कर्मचारीहरू

समेत एक भन्दा बढी काममा संलग्न भएकै कारण सम्बन्धित कामलाई समयमा नै सम्पन्न गर्न सक्दैन र फलस्वरूप काममा ढिलासुस्ती हुने र समयको समेत बर्बादी हुने गर्दछ ।

२७ **गलत निर्णय :** गलत निर्णय गर्नुभन्दा निर्णय नगर्नु नै उत्तम निर्णय हुन सक्छ । गलत निर्णय गरेर साधनस्रोत तथा समयको बर्बादी तथा नोक्सानी गर्नुभन्दा बरू निर्णय नै नगरेको खण्डमा त्यस खालको दुर्घटना हुन पाउँदैन । तर समयमा नै विद्यालयका जिम्मेवार व्यक्तिले ध्यान नपुऱ्याउँदा गलत निर्णयहरू हुने गर्दछ जसले समयलाई नोक्सान गरि रहेका हुन्छन् ।

२८ **गैर जिम्मेवारी :** विद्यालयमा मात्रै नभएर अन्य निकायमा समेत काम गर्ने व्यक्ति जिम्मेवार बन्न सकेन भने संस्थालाई धराशायी बनाउँछ । विद्यालय भन्ने बढी संवेदनशील क्षेत्र भएकोले यसमा सरोकार राख्ने व्यक्ति बढी जिम्मेवार तथा जवाफदेही बन्नु पर्दछ । अधिकार लिने तर जिम्मेवारीबाट पन्छिने वा भाग्ने प्रवृत्तिको कारण कामको प्राथमिकता तथा संवेदनशीलतालाई ख्याल गर्दै नन फलस्वरूप समयको दुरुपयोग हुने गर्दछ ।

माथि उल्लिखित कारणलाई विद्यालयमा कार्यरत अधिकांश प्रधानाध्यापक तथा अन्य शिक्षकहरूले अवलम्बन गरेका हुन्छन् । जसको फलस्वरूप समयलाई सही ढङ्गबाट व्यवस्थापन नगरी त्यतिकै समय खेर फाल्ने वा बर्बादी गर्ने गर्दछन् ।

२.३ विद्यालयमा समयको उचित व्यवस्थापन

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तथा अध्ययन अध्यापनको मुख्य केन्द्र भनेकै विद्यालय हो । तसर्थ विद्यालयको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप प्रभावकारी बनाउनका लागि प्रधानाध्यापकदेखि लिएर अन्य शिक्षक तथा कर्मचारीको समेत महत्त्वपूर्ण भूमिका हुने गर्दछ । उनीहरू सबैले समयलाई सही ढङ्गले सदुपयोग गर्न नसकेको खण्डमा सम्बन्धित व्यक्ति मात्र नभई सिङ्गो विद्यालयकै गुणस्तरमा ह्रास आउँछ (Thapa, 2011) ।

तसर्थ उनीहरूले तल उल्लिखित बुँदालाई अवलम्बन गरी विद्यालयमा समयको उचित व्यवस्थापन गर्नु पर्दछ :

- (क) कामलाई दैनिक रूपमा कार्यतालिका अनुसार सम्पन्न गर्ने ।
- (ख) उपलब्ध समयलाई प्रभावकारी रूपमा सदुपयोग गर्ने ।
- (ग) कामको महत्त्व र संवेदनशीलता हेरेर प्राथमिकता राख्ने ।
- (घ) प्रशासनिक कार्यलाई मातहतमा अधिकार प्रत्यायोजन गर्ने ।
- (ङ) विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सहयोग तथा पृष्ठपोषण दिने ।
- (च) विद्यार्थीहरूको प्रगति विवरणबारे सामूहिक रूपमा छलफल गर्ने ।
- (छ) अनावश्यक भेटघाट तथा छलफललाई कम प्राथमिकता दिने ।
- (झ) सम्बन्धित कामको नभई कामको उपलब्धिको बारेमा रेकर्ड अद्यावधिक गर्ने ।
- (ञ) बढी मानव तथा भौतिक साधन स्रोत थपेर भए तापनि महत्त्वपूर्ण कार्यलाई पूर्वनिर्धारित समय अगाडि नै सम्पन्न गर्ने ।

नेपालको सन्दर्भमा विद्यालयमा समय व्यवस्थापनको उपादेयता

समाजका अन्य क्षेत्रमा देखा परेका विज्ञान र प्रविधिबाट उत्पन्न ज्ञान तथा सिपलाई शिक्षामा आत्मसात् गरी अधि बढ्नु पर्ने समस्या एकातिर छ भने शिक्षालाई सर्वसुलभ र गुणस्तरीय बनाई समाज वा बजार उपयोगी (Marketable) बनाउनु पर्ने चुनौती अर्कोतिर छ । यो दुवै पक्षलाई समाहित गरी

अधि बढाउन समयलाई प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्नुपर्दछ ।

नेपालमा राजनैतिक अस्थिरताले गर्दा शिक्षा क्षेत्र समेत आक्रान्त बनेको छ । अस्थिर शैक्षिक नीति, भर्ना, पढाइ, परीक्षा तथा नतिजा प्रकाशन आदि कार्य समयमा नै नहुने समस्या त छँदै छ । यसका साथै “थाकेकाहरू” विद्यालयको नेतृत्वमा हुनु, “गतिछाडाहरू जबरजस्ती वृद्धि हुनु, र बोले अनुसार समयमा नै काम नगर्ने संस्कारकै कारण विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर खस्किँदो छ (Koirala, 2064) । विद्यालयमा समय व्यवस्थापन गर्ने क्रममा स्पष्ट रूपमा अभिलेख राख्ने, कामलाई समयको आधारमा प्राथमिकीकरण गर्ने आदि कार्य मार्फत् समयको व्यवस्थापन गर्नु पर्दछ ।

विद्यालयमा समय व्यवस्थापन गर्ने क्रममा तल उल्लिखित पक्षलाई ध्यान दिनु पर्दछ :

- ✎ **योजना** : विद्यमान असजिलाहरू तथा समस्याहरू समाधान गरी अभि उन्नत तथा सुधार सहितको अवस्थामा आउनका लागि योजनाले महत्त्वपूर्ण सहयोग पुर्याउँछ । तसर्थ विद्यालयमा प्रधानाध्यापकले समय व्यवस्थापन गर्ने क्रममा योजना निर्माणमा विशेष ध्यान दिनुपर्दछ । यो आफैँमा निश्चित समयमा सम्बन्धित काममा सुधार वा सम्पन्न गर्ने प्रतिबद्धता पनि हो ।
- ✎ **सङ्गठन** : विद्यालयमा रहेको प्रशासनिक तथा शैक्षिक काम कार्यलाई प्राथमिकता अनुसार तथा उत्पादनमूलक ढङ्गबाट चिन्तन (Productive thinking) गरेर समयलाई सङ्गठित गर्नु पर्दछ । सम्बन्धित कामलाई भन्दा कामको परिणामलाई बढी ध्यान दिनु पर्दछ । महत्त्वपूर्ण भेटघाट तथा बैठकलाई कम समय वा मिनेटमा निर्धारण गर्ने र अनपेक्षित कामका लागि छुट्टै समय छुटाउनु पर्दछ ।
- ✎ **उत्तरदायित्व** : विद्यालयको अधिकार आफूले लिएपछि त्यसबाट उत्पन्न परिणामको जसअपजसको भागिदार पनि आफैँ हुनुपर्दछ । कुनै न कुनै बहानामा उत्तरदायित्व अन्य व्यक्तिमा पन्छाउने हैन कि आफूले नै बहन गर्ने संस्कारको विकास गर्नु पर्दछ । सम्बन्धित कामको जिम्मा लिए पश्चात् त्यसप्रति उत्तरदायी बन्नै पर्दछ । सम्बन्धित काम त्यसबाट उत्पन्न हुन सक्ने परिणाम, आफूले लिएको जिम्मेवारीप्रति समयमा नै ध्यान दिनु पर्दछ ।
- ✎ **जवाफदेहिता तथा एकात्मकता** : विद्यालयमा सबै काम समयमा नै सम्पन्न गर्नका लागि प्रधानाध्यापक जवाफदेही बन्नै पर्दछ । कुनै पनि सर्त वा बाहनामा जवाफदेहिता हस्तान्तरण गर्न नमिल्ने भएकोले विद्यालयको सम्बन्धित कामको जस अपजस आफैँ लिनु पर्दछ । शिक्षकहरू विद्यालयका प्रधानाध्यापकप्रति र प्रधानाध्यापक जिल्ला शिक्षा अधिकारी वा व्यवस्थापन समितिप्रति जवाफदेही बन्नु पर्दछ ।
- ✎ **ढिलासुस्ती** : सम्बन्धित कामलाई परिणाममुखी ढङ्गबाट समयमा नै सम्पन्न गर्नु पर्दछ । कामलाई पछि धकेल्ने, स्थगित गर्ने वा ढिलासुस्ति कार्य गर्नाले समयको बर्बादी हुन्छ । तसर्थ सम्बन्धित काम कहिले सुरू भयो त्यसको अन्त्य कहिले हुन्छ, हालसम्म कति प्रगति भयो भन्ने कुरालाई स्पष्ट रूपमा तालिकीकरण (Scheduling) वा सूचीबद्ध गरेर समयमा नै सम्पन्न गर्नेतर्फ प्रधानाध्यापकसँगै अन्य सरोकारवाला व्यक्ति तथा निकायले विशेष ध्यान दिनु पर्दछ ।

निष्कर्ष

विद्यालयलाई प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्न समयलाई प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्नु पर्दछ । समयलाई नियन्त्रणमा लिन सकिँदैन तर समयमा नै सम्बन्धित कार्यहरू सम्पन्न गर्न सकिन्छ । प्रभावकारी समय व्यवस्थापन गर्ने कार्य आफैँमा विद्यालयको प्रभावकारिताको लागि कुनै अचूक औषधि

बिना नै गरिने उपचार पद्धति हो (Effective time management is panacea to school effectiveness & not a placebo)। तसर्थ विद्यालयमा नेतृत्व गर्ने व्यक्ति स्वयम्ले नै सुझबुझ र चिन्तनद्वारा नै प्रभावकारी रूपमा समय व्यवस्थापन गर्न सक्छ। विद्यालयमा यदि समयलाई सही ढङ्गबाट व्यवस्थापनका लागि शिक्षक तथा कामदारमा उत्पादकत्व बढाउने, प्राथमिकीकरण गरेर त्यसलाई सहज बनाउने, शिक्षकलाई उच्च मनोबलका साथ काम गर्ने वातावरण बनाउने, उचित परिणाममुखी तथा चुनौतीपूर्ण ढङ्गले सम्पन्न गरेका कामको रेकर्ड राख्ने कार्य गरेर समयलाई व्यवस्थापन गर्न सकिन्छ। विगत भनेको खेर गएको कागज, वर्तमान समाचारमूतक कागज र भविष्य प्रश्नपत्र सहितको कागज हो। तसर्थ होसियारीपूर्वक पढेर प्रश्नपत्र हल गर्न सकिएन भने जीवन नै सामान पोको पार्ने कागज बन्ने छ (Past is waste paper, present is a newspaper & future is a questions paper so read & write carefully otherwise life will be tissue paper) भने भैं विगतमा जे भयो भयो, त्यसलाई कोट्याएर केही हुनेवाला छैन, भविष्य अनिश्चित छ। त्यसलाई समयमा नै राम्ररी बुझ्न सकिएन भने व्यक्तिगत जीवन र संस्थागत जीवन दुवै डामाडोल बन्न सक्छ। तसर्थ भविष्यलाई केन्द्रविन्दु बनाएर समयलाई व्यवस्थापन गर्न सकेको खण्डमा विद्यालयले गुणस्तरीयता हासिल गर्न सक्छ। त्यसतर्फ विद्यालय परिवार र सरोकारवाला सबैको बेलैमा ध्यान जानुपर्दछ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

- Anand, V.(2007). *A Study Of Time Management*. Journal of Cyberpsychology & Behavior Vol.10 No.4,pp.552-559.
- Kafle, B. Adhikari, N. & Thapa, T.B. (2011). *Human resources in management*. (In Nepali) Kathmandu: Sunlight Publication.
- Koirala, B.N.(2064 B.S). *Alternative approach in education*. Kathmandu: AFO. Nepal.
- Lucas, B.O. & David, A.O.(2008). *Effective time management in organization*. European Journal of Scientific Research Vol.24 No.1 pp.127-133.
- Thapa, T. B. (2007). *Conflict Management in School: A study of public school of Kathmandu*, Unpublished Master's Degree dissertation MRC, T.U.
- Thapa, T. B. (2010). *Educational management and organizational behaviour*; (In Nepali) Kathmandu: Sunlight Publication.
- Thapa, T.B.(2011). *Total Quality Management in Education*. Academic voices: A Multidisciplinary Journal of TRMC Vol.1, No. 1, pp.80-84.

विद्यार्थी सफलताका लागि महत्वाकाङ्क्षी परिवर्तनहरू

टेकनारायण पाण्डे

निर्देशक,

शिक्षा विभाग

१. परिचय :

नेपालको विद्यमान शैक्षिक प्रणालीले सफलतम अभ्यासहरू प्रदान गरी प्रणालीबाट स्नातक हुनेहरूलाई सुगम भविष्यको आशा र विश्वास प्रत्याभूति गर्न सकेको अवस्था विद्यमान छैन भनेर आरोपित गरिन्छ । समृद्ध र सक्षम शिक्षा प्रणालीले वैयक्तिकका साथसाथै सामाजिक तथा राष्ट्रिय गरिबी न्यूनीकरणमा योगदान पुऱ्याउँछ । सफल शिक्षा प्रणालीले सामाजिक असमानता र विभेदलाई कम गरी सामाजिक शान्ति र न्याय प्रत्याभूतिका लागि समेत सहायकको भूमिका खेल्दछ । हाम्रो शिक्षा प्रणालीमाथि सामाजिक विभेदलाई बढावा दिएको, द्वन्द्व निवारणमा सकारात्मक योगदान पुऱ्याउन नसकेको, असक्षम शैक्षिक युवापुस्ता सृजना गरेको जस्ता आरोपहरू लगाइएको अवस्था छ ।

विगतमा भन्दा वर्तमानमा शैक्षिक सुधारका प्रयासहरूबाट शैक्षिक प्रणालीमाथि आशा र भरोसाको वातावरण सृजना हुने अवस्थाको उन्मुखता देख्न सकिन्छ । विश्वव्यापिकरणको प्रभावस्वरूप निजी शैक्षिक संस्थाहरूको पनि समाज सापेक्ष र प्रतिस्पर्धी गुणात्मकतातर्फको झुकाव र सामुदायिक शिक्षामा देखिएका रूपान्तरणका सङ्केतहरूले भावी शैक्षिक दिशा गुणात्मक बन्दै जाने र यसले गरिवी निवारणमा योगदान पुऱ्याई सामाजिक न्याय र समानताको प्रत्याभूतिबाट सामाजिक शान्ति स्थापनामा टेवा पुऱ्याउन सक्ने विश्वास गर्न सकिन्छ ।

विगतको तुलनामा शैक्षिक तथ्याङ्कीय दृष्टिकोणले सुधारात्मक सङ्केत देखिए तापनि स्थिति अभै सन्तोषप्रद बन्न सकेको छैन । शैक्षिक क्षतिको न्यूनीकरण गरी दक्ष र सक्षम प्रणाली स्थापित गर्न देहायका अवस्थाहरू विश्लेषण गर्नुपर्ने हुन्छ :

- ☉ अभै भन्डै पाँच प्रतिशत बालबालिकाहरू प्राथमिक विद्यालयको पहुँच बाहिर छन् ।
- ☉ विद्यालय तहमा कक्षा दोहोऱ्याउने, छाड्ने र अनुत्तीर्ण हुनेहरूको ठूलो सङ्ख्याका कारण शैक्षिक क्षतिलाई घटाउन सकिएको छैन ।
- ☉ एस.एल.सी. परीक्षामा उत्तीर्ण हुने दर भन्डै दुई तिहाइ मात्र छ र भन्डै एक तिहाइ सङ्ख्या असफल हुन्छन् ।
- ☉ एस.एल.सी. र कक्षा आठ को जिल्ला स्तरीय परीक्षाको मूल विषयहरूको औसत प्राप्ताङ्क ४० प्रतिशतको निकटमा मात्र छ ।

२. सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण पक्षहरू :

शिक्षा प्रणालीको कार्यान्वयन तह अथवा तल्लो निकाय र तहको रूपमा विद्यालयको कक्षाकोठा, विद्यालय र जिल्ला रहेको हुन्छ । यी सबैको ध्यान र ध्येय भनेको विद्यार्थीको सिकाइलाई सुगम र सहज बनाउने, सिकाइलाई दिगो बनाउने र उच्च उपलब्धि हासिल गर्न सघाउनु नै हो । तसर्थ कक्षाकोठा विद्यालय र जिल्ला तहसँग सम्बन्धित विषयवस्तुहरूलाई सावधानीपूर्वक कार्यान्वयन गर्न सकियो भने त्यसले विद्यार्थी सफलतामा सकारात्मक प्रभावहरू पार्दछ । तिनीहरूले विद्यालय प्रणालीलाई उच्च गति

प्रदान गर्दछन् र उच्च परिणाम हासिल गराउँदछन् । ती तत्त्व (उपागमहरू) देहाय अनुसार छन् :

२.१ चुनौतीपूर्ण, सहभागितामूलक र उद्देश्यमूलक शिक्षणको सुनिश्चितता

प्रभावकारी प्राणालीको केन्द्रमा शिक्षकहरू हुन्छन् जसले विद्यार्थीहरूलाई चुनौती प्रदान गर्छन् । उनीहरूले विद्यार्थीसँग सकारात्मक सम्बन्ध विकास गर्छन् र उद्देश्यमूलक रूपमा व्यापक शिक्षण कौशल र रणनीतिहरू प्रयोग गर्दछन् । विद्यालय प्रणालीले विद्यार्थीहरूका अप्ठ्याराहरूलाई सुगमतामा रूपान्तरण गरी प्रत्येक बालबालिकाले प्रत्येक कक्षाकोठामा प्रत्येक वर्ष सर्वाधिक असल शिक्षकको सेवा प्राप्तिको सुनिश्चितता गर्नु पर्दछ । प्रभावकारी विद्यालयमा असल शिक्षकहरू रहेका हुन्छन् । त्यस्ता शिक्षकहरूले भिन्नता ल्याउन सक्छन् (Teachers make the difference) भन्ने भनाइ सत्य हो तर सबै शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूमा प्रभावकारी असर प्रदान गर्न सक्दैन भन्दै John Hattie भन्दछन्- विशिष्टीकृत शिक्षण विधि प्रयोग गर्ने, सबै विद्यार्थीहरूका लागि उच्च अपेक्षा राख्ने र सकारात्मक विद्यार्थी शिक्षक सम्बन्ध स्थापित गर्ने शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूको उपलब्धिमा औसतभन्दा माथिल्लो प्रभाव देखाउन सक्छन् । उच्च प्रभावकारी शिक्षकहरूलाई निम्नानुसार चित्रण गर्न सकिन्छ :

- क) उच्च प्रभावकारी शिक्षकहरू आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई चुनौती प्रदान गर्छन् । असल शिक्षकहरूमा केवल सबै विद्यार्थीहरूका लागि उच्च अपेक्षा नभएर तिनीहरूले विद्यार्थीहरूलाई चुनौती दिने, उच्च तहको सोचाइ सिपको विकासका लागि शिक्षण गर्ने काम गर्दछन् ।
- ख) उच्च प्रभावकारी शिक्षकहरू सकारात्मक कक्षा वातावरण सिर्जना गर्दछन् । उनीहरू विद्यार्थीसँग मित्रवत् हुन्छन्, कक्षाकोठा वातावरण विद्यार्थीहरूका लागि सहज हुन्छ । प्रभावकारी शिक्षणको महत्त्वपूर्ण र बलियो अन्तर्सम्बन्ध शिक्षकले विद्यार्थीहरूसँग विकास गर्ने प्रगाढ सम्बन्धसँग रहन्छ ।
- ग) उच्च प्रभावकारी शिक्षकहरू आफ्नो शिक्षणप्रति उद्देश्यमूलक हुन्छन् । असल शिक्षकहरू आफूहरूले के पढाउने प्रयास गरेका छन् त्यसप्रति स्पष्ट हुन्छन्, विद्यार्थीहरूलाई आफ्ना सिकाइ लक्ष्यहरू हासिल गर्नका लागि उच्च शैक्षणिक रणनीतिक कौशल प्रदर्शन गर्दछन् । तिनीहरू विद्यार्थी सिकाइका लागि सहयोग प्रदान गर्न के गर्ने भन्ने मात्र नजानेर कसरी कहिले र किन सहयोग गर्ने भन्ने कुरा पनि जान्दछन् र गर्दछन् । उनीहरू सिकाइ लक्ष्यहरूका लागि निरन्तर रूपमा विद्यार्थी प्रगतिको अनुगमन गर्दछन् र विद्यार्थीहरूले के जानेका छन् र के सिक्नका लागि अभिलाशा राखेका छन् त्यस बिचको खाडल हटाउन उपयुक्त शिक्षण रणनीतिहरू प्रयोग गर्दछन् ।

२.२ सफलताका लागि पाठ्यक्रमिक मार्गहरूको सुनिश्चितता

उच्च दक्षतायुक्त प्रणालीले प्रत्येक कक्षाको प्रत्येक विद्यार्थीलाई उसका आशाहरू जे भए पनि उनीहरूलाई जीवन सफलताका लागि तयार गर्न चुनौतीपूर्ण र वैयक्तिक सिकाइ अनुभवहरू प्रदान गर्ने ठोक्नु गर्दछ । पाठ्यक्रम पनि निश्चित मापदण्डमा आधारित हुनुपर्दछ । त्यस्ता मापदण्डहरूमा विद्यार्थीहरू विद्यालय तह पूरा गरेपछि कलेजका लागि तयारी र कार्य संसारको तयारी (College Readiness and Workplace Readiness) जस्ता मापदण्डहरू सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण मापदण्डहरूको रूपमा रहेका हुन्छन् । मापदण्डका दुई धार देखिन्छन् : एकथरीले विद्यार्थीहरूको जीवनका छनौटहरूलाई सुधार गर्ने पक्षमा कुरा गर्दछन् भने अर्काथरीले विद्यार्थीको सम्भाव्यतालाई अधिक बनाउन वैयक्तिक सिकाइ मार्गहरूको वकालत गर्दछन् । शैक्षिक सुधारका लागि हामीहरूले दुवै मार्गलाई सँगसँगै अवलम्बन गर्नुपर्ने हुन्छ । एक्को प्राप्तिका लागि अर्कोको अवलम्बनलाई सहयोगी रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ ।

जब हामी विद्यार्थीले सिक्नु पर्ने पाठ्यक्रमको ढाँचा र प्रक्रिया निर्धारणको कुरा गर्दछौं, त्यसका

दुईवटा सिद्धान्तहरू छन् । यी पाठ्यक्रमका स्थापित सिद्धान्तहरूलाई शिक्षाकर्मीहरूले पाठ्यक्रमिक निर्णय गर्दाका बखत निरन्तर रूपमा अवलम्बन गर्नुपर्ने हुन्छ, ती सिद्धान्तहरू निम्न छन् :

(क) सबै विद्यार्थीहरूका लागि उच्च अपेक्षायुक्त पाठ्यक्रम

Robert Marzano को अनुसन्धानबाट विद्यार्थी सफलताका लागि विद्यालयमा सिकाइको अवसर हुनु पर्दछ र यसका लागि विद्यालयले (क) स्पष्ट रूपमा परिभाषित पाठ्यक्रम लागू गर्नुपर्छ, (ख) शिक्षकहरूले कुन हदसम्म पाठ्यक्रम पुरा गर्छन् अनुगमन गर्नुपर्छ, र (ग) विद्यार्थी उपलब्धि मापनका लागि पाठ्यक्रमसँग मूल्याङ्कनलाई जोड्नु पर्दछ, भनेर अर्थ्याएका छन् ।

विद्यालयले विद्यार्थीहरूलाई कलेजका लागि तयारी र कामको संसारका लागि तयारी हुने पाठ्यक्रम प्रदान गर्नु पर्छ भन्ने धारणाहरू व्यापक रूपमा रहेका छन् । मूलतः पाठ्यक्रमका विषयमा दुईओटा धारहरू स्पष्ट देख्न सकिन्छ । पहिलो धारले विद्यार्थीहरूको जीवनको रोजाइका लागि उच्च मापदण्ड प्रदान गर्छ भने दोस्रो धारले विद्यार्थीको सम्भावनालाई अधिक गर्न वैयक्तिक सिकाइलाई जोड दिन्छ । वास्तवमा, यी दुई धार अलग नभई एकापसमा परिपूरक हुन् र पाठ्यक्रममा यिनको सन्तुलन गरिनु पर्दछ भन्ने मान्यता पछिल्लो समयमा स्थापित भएको छ ।

प्रत्येक बाल बालिकाहरू उच्च सिकाइ र चुनौतीपूर्ण सिकाइका लागि योग्य हुन्छन् र उनीहरूले आफूले सोचेभन्दा बढी अवसर पाउनु पर्दछ जसबाट बढीभन्दा बढी सिक्न सकून् । यसको मतलब विद्यार्थीहरूलाई अत्यन्त कठिन र सबैका लागि एउटै पाठ्यक्रम प्रदान गर्नु भन्ने होइन । विद्यार्थीहरूले सँगसँगै पर्याप्त सहयोग प्राप्त गरी नयाँ सिकाइ चुनौतीको सामना गर्न सक्षम हुनु पर्दछ । प्रत्येक चरणमा पर्याप्त सल्लाह र हौसलाले विद्यार्थी सिकाइमा गति प्रदान गर्दछ ।

पाठ्यक्रम उच्च मापदण्डयुक्त हुनु पर्दछ । मापदण्डलाई विद्यार्थी सिकाइको सिँढी वा खुट्किलाको (mile markers) रूपमा लिनु पर्दछ । एउटा मापदण्डमा स्तरीयता प्रदर्शन गरिसकेपछि विद्यार्थी अर्को मापदण्डको सिकाइमा प्रवेश गर्दछन् । मापदण्डमा आधारित सिकाइले विद्यार्थीहरूलाई छोटो समयमा धेरै विषयवस्तु उच्च उपलब्धि सहित सिक्न सघाउ पुऱ्याउँदछ ।

(ख) सबै विद्यार्थीहरूका लागि वैयक्तिकतामा आधारित सिकाइ अवसर

प्रत्येक विद्यार्थीलाई प्राज्ञिक तयारी, उच्च गुणस्तरीय पेसा र प्राविधिक शिक्षाका लागि मजबुत आधार (rigorous foundation) प्रदान गर्नु पर्दछ । वैयक्तिक शिक्षणको आधारले विद्यालयलाई स्तरीय मापदण्डहरू र ग्रेजुएसन दर बढाउन मार्ग प्रशस्त गर्दछ । मापदण्डहरू शिक्षाको लक्ष्य नभएर सुरुवात हुनु पर्दछ, सृजनात्मकता, उन्नयन र वैयक्तीकरणका लागि प्रस्थान बिन्दु हुनु पर्दछ भन्ने मान्यता राखिन्छ ।

वैयक्तिक सिकाइमा शिक्षकले प्रस्तुत गरेका क्रियाकलापहरूमध्ये क्रियाकलापहरूको शृङ्खलाको छनौटको लागि विद्यार्थीहरूलाई स्वतन्त्रता रहन्छ जसबाट उनीहरूको बौद्धिक, सामाजिक र नैतिक बृद्धिका साथै व्यक्तित्वको पूर्ण विकास सम्भव हुन्छ । वैयक्तिक सिकाइमा प्रत्येक सिकारूका लागि फरक उद्देश्यहरूका आधारमा सिकारू आफ्नो पाठ्यक्रम निर्माणमा सक्रियतापूर्वक सहभागी हुन पाउँछ । यसमा सिकारूले आफ्नो गति र स्वनिर्देशनमा सिक्ने अवसर पाउँछ र शिक्षक टयुटर (Tutor) को भूमिकामा रहन्छ । वैयक्तिक सिकाइमा सिकारूका सबै आयामहरू (संज्ञानात्मक, सामाजिक, संवेगात्मक) लाई समावेश गरिन्छ, सिकाई प्रक्रियाको सचेतताका लागि सक्षम बनाइन्छ, स्वनिर्देशित सिकाइ प्रक्रिया विकास गरिन्छ र सिकाइ मार्ग र प्रक्रिया निर्धारणमा सहसंलग्नता रहन्छ । स्वमूल्याङ्कन प्रक्रियाको

विकास हुन्छ, सिकाइ उद्देश्यका बदला सिकाइ चुनौतिहरू प्रदान गरिन्छ, शैक्षणिक पाठ्यक्रमका बदलामा सिकाइ मार्गहरू (Pathways) प्रदान गरिन्छ र पूर्व अनुमानित प्राथमिकताहरू/लक्ष्यहरू नभई प्राप्ति योग्य नतिजाहरू (Achievable results) निर्धारण गरिन्छ ।

२.३ विद्यार्थीलाई बाल समग्रतामा आधारित सहायता प्रदान गर्ने

उच्च अपेक्षाहरूको प्राप्तीका लागि विद्यार्थीहरूलाई सफल बनाउन उनीहरूलाई मजबुत भन्याड (Scaffolding) प्रदान गर्नु पर्दछ, जसले विद्यार्थीहरूको संज्ञानात्मक, मनोसामाजिक र प्राज्ञिक आवश्यकताहरू पूरा गर्न सामाजिक र वैयक्तिक र जवाफमा आधारित सहायता प्रदान गर्न सकोस् । विद्यार्थीलाई सिङ्गो बच्चाको रूपमा सहायताभित्र मूलतः निम्न पक्षहरू हेरिन्छ :

- ❖ प्रारम्भिक बातविकास कार्यक्रमहरू: विद्वानहरू र अनुसन्धानहरूका आधारमा मानिसको धेरै महत्वपूर्ण मस्तिष्क प्रक्रियाहरू (Many Critical brain processes) ले पाँचवर्ष भित्रै आकार लिन्छ जुन विद्यार्थीको औपचारिक विद्यालय प्रवेश पूर्वको उमेर हो । यसकारण त्यस समयमा/उमेरमा बातबालिकाते प्राप्त गर्ने वातावरणले मस्तिष्कको विकास प्रक्रियामा ठूलो महत्व राख्दछ । तसर्थ प्रारम्भिक बालविकासका हस्तक्षेपहरू विद्यार्थीहरूको भावी सफलता लागि महत्वपूर्ण मानिन्छन् ।
- ❖ पूर्ण असफलताको अवस्थालाई हटाउने (Avoiding the 'washout' effect) : विद्यार्थीहरूको असफलतालाई रोक्न प्रारम्भिक बालविकासका कक्षाहरू देखि तत्पश्चात्का कक्षाहरूमा विद्यार्थी सिकाइका लागि थप सहयोग र निरन्तर सहायता प्रणाली स्थापना गर्नु पर्दछ ।
- ❖ विद्यार्थी सिकाइका लागि उचित समयमा सहायता (Real time support for student learning) : संसारका सर्वाधिक राम्रा विद्यालयहरूको विशिष्ट चित्रमा अनुगमन प्रणाली रहेको छ । सर्वाधिक योग्य विद्यालयको अनुगमन प्रणालीले विद्यार्थीका सिकाइ कठिनाइहरू पहिचान र सम्बोधन गर्दछ र ती सिकाइ आवश्यकताको प्राप्तिको सहयोगका लागि आवश्यकीय हस्तक्षेप गर्दछ ।
- ❖ श्रृङ्खलाबद्ध सहायता (Scaffolding supports) : प्रभावकारी शिक्षणमा शिक्षकले विद्यार्थीलाई सिकाइको प्रारम्भिक चरणबाटै श्रृङ्खलाबद्ध र ठूलो सहयोग प्रदान गर्दछन् । शिक्षकले विद्यार्थीहरू विकासको क्षेत्रमा (Zone & development) कहाँ छन्, तिनीहरू स्वतन्त्र रूपमा के गर्न सक्छन्, सहायताबाट के गर्न सक्छन् र यतिबाट पनि के सिक्न सक्दैनन् पत्ता लगाई सिकाइका लागि आधार खडा गर्दछन् ।

विद्यार्थीलाई सिङ्गो रूपमा सहायता (hole-child support) का लागि विद्यालयको नियमित र औपचारिक समयका अलावा विद्यालयपूर्व र विद्यालय पश्चात्को समयमा समेत निम्न कुराहरूमा ध्यान पुऱ्याउनु पर्दछ :

- ❖ विद्यार्थीलाई एक्लाएक्लै ट्युटरिङ र गृहकार्य सहायता गरी विद्यार्थीको घरको वातावरणमा सघाउने,
- ❖ क्षेत्र भ्रमण, बगैँचा कार्य, सांस्कृतिक क्रियाकलाप लगायतका प्रवर्द्धनात्मक क्रियाकलापबाट विद्यार्थीको पूर्व ज्ञान र अभिवृत्ति विकास गर्ने,
- ❖ सिकाइलाई रमाइलो बनाउने र विद्यार्थीलाई कलेज सँगैको अनुभव प्रदान गरी विद्यार्थीलाई सिकाइको रूचि र उत्प्रेरणा जगाउने ।

विद्यार्थीहरूलाई कठिन परिस्थितिबाट छुटकारा दिलाउन र उनीहरूलाई थप सहायता प्रदान गरी उनीहरूको सफलताको आवश्यकताको सम्बोधनका लागि दुईवटा प्रमुख सिद्धान्तहरूका माध्यमबाट विद्यालय प्रणालीलाई निर्देशित गर्नुपर्ने हुन्छ, ती सिद्धान्तहरू :

(क) निरोधको अंश सिद्धान्तलाई ध्यानमा राखी उचित समयमा सहायता प्रदान (Providing real time supports in keeping with the ounce-of-prevention principle):

विद्यार्थीहरूका सिकाइ कठिनाइहरू प्रारम्भिक अवस्थामा नै पहिचान गरी सम्बोधन गर्न सजिलो हुन्छ । समयमा सानो समस्या वा कठिनाइलाई ध्यान नदिँदा पछि त्यो जटिल समस्याको रूपमा खडा हुन्छ र त्यसको समाधानका लागि समय, स्रोत र साधनको ठूलो लगानी लाग्दछ ।

(ख) विद्यार्थी उपलब्धिका गहिरा कारणहरूको सम्बोधन (Addressing the deep causes of student performance: home environment, prior knowledge, interest and motivation) : विद्यार्थीहरूको घरायसी वातावरण, पूर्व ज्ञान, रूचि र उत्प्रेरणाको स्तरले उसको अगाडिको सिकाइको स्तर र गतिलाई निर्धारण गर्दछ । तसर्थ विद्यार्थी सहायताका लागि विद्यार्थीका माथिका पक्षहरूको गहिरो विश्लेषण गरी उसका लागि सिकाइको गति र गहिराइ प्रदान गर्नु पर्दछ ।

२.४ उच्च कार्यसम्पादनको विद्यालय संस्कृतिको निर्माण

प्रभावकारी विद्यालयले प्रत्येक कक्षाकोठामा उच्च गुणस्तरीय सिकाइ अनुभवको प्रत्याभूति गर्दछन् । साथमा त्यस्ता विद्यालयहरूले सिकाइ र व्यवहारको उच्च अपेक्षाको संस्कृति विकास गर्दछन् जुन विद्यार्थी सफलताका लागि विद्यार्थीहरूको सामाजिक आर्थिक अवस्थाभन्दा शक्तिशाली भविष्य सङ्केतका रूपमा रहेको हुन्छ ।

विद्यार्थीको सिकाइलाई उच्च बनाउनका लागि विद्यालयमा विद्यार्थीका लागि सिकाइको उचित अवसर, सकारात्मक सिकाइ, व्यवहारको प्रवर्द्धन, सक्षम नेतृत्व, उचित विद्यालय र कक्षाको विद्यार्थी सङ्ख्या, शिक्षण समयको आदर्श उपयोग, विद्यालयगत स्पष्ट र अनुगमन गरिएका उपलब्धि लक्ष्यहरू, अभिभावकीय संलग्नता, शिक्षकहरूको पेसाविदता लगायतका पक्षहरूलाई उचित सम्बोधन र प्राथमिकता दिनु पर्दछ ।

उच्च सक्षमताका विद्यालयमा देहायका विशिष्ट चरित्रहरू रहेका हुन्छन् :

- (क) साभेदारी जिम्मेवारी र लक्ष्यहरू- साभ्ना दृष्टिकोण र स्रोतका लागि जोड,
- (ख) उपलब्धिका लागि प्राज्ञिक ध्येय- सबैका लागि उच्च अपेक्षा
- (ग) अनुशासित वातावरण- विद्यार्थी व्यवहारका लागि स्पष्ट र परिपालना योग्य नियमहरू
- (घ) शिक्षकको प्रभावका लागि सहायता- शिक्षकहरूसँग जोडिएको नेतृत्व
- (ङ) संरचना- स्पष्ट विद्यार्थी लक्ष्यहरू, व्यवस्थित कक्षा व्यवस्थापन Enter विद्यालयको सुधारका लागि, उच्च कार्य सम्पादनमुक्त विद्यालय संस्कृति स्थापनाका लागि मूलतः दुईओटा पक्षहरू र सैद्धान्तिक आधारहरू खडा गर्नु पर्ने हुन्छ, ती निम्न छन् :

(क) विद्यालयको कक्षाकोठा बिचको भिन्नतालाई घटाउने र गुणस्तर उकास्ने

हाम्रा विद्यालयहरूमा विशेषतः उच्च कक्षाका विद्यार्थीहरू जो राष्ट्रिय स्तरका परीक्षाहरू वा जिल्ला स्तरका परीक्षाहरूमा सहभागी हुन्छन्, तिनलाई बढी ध्यान दिने प्रचलन विद्यमान छ, साना कक्षाहरू कम ध्यानका विषयभित्र पर्दछन् । साथै नेतृत्वको ध्यान शिक्षकहरूको विकासमा भन्दा सङ्गठनमा बढी केन्द्रित देखिन्छ । गुणस्तर विकासका लागि शिक्षक विकासको पक्षमा बढी ध्यान दिई सबै कक्षाहरूमा समान र उच्च अपेक्षायुक्त शिक्षण क्रियाकलापलाई प्रवर्द्धन र प्रत्याभूत गर्नु पर्दछ ।

(ख) प्राज्ञिक र व्यवहारका लागि उच्च अपेक्षायुक्त संस्कृति निर्माण गर्न

कार्य सम्पादनस्तर कमजोर भएको विद्यालयमा शिक्षणमा सुधार ल्याउन गाह्रो हुन्छ । विद्यार्थी

लगनशीलता बढाउन, शिक्षकलाई कर्तव्यपरायण र कर्मशील बनाउन र अभिभावकको आशा र भरोसा जित्नका लागि विद्यालय नेतृत्वले विद्यालयभित्र उच्च कार्य सम्पादनको संस्कृति विकास गरी “मेहनत गर, असल बन” (Work hard, be nice) को सिकाइ वातावरण तयार गर्न सक्नु पर्छ ।

२.५ तथ्याङ्कमा आधारित उच्च-विश्वसनीय प्रणाली

उच्च गुणस्तरीयता र कार्य सम्पादन स्तर उत्कृष्ट रहेका विद्यालय प्रणालीले सबै विद्यार्थीहरूको सिकाइ अनुभवलाई उच्च गुणस्तरीय बनाउन र विद्यार्थी असफलताका विरुद्ध उचित समयमा हस्तक्षेप प्रदान गर्न तथ्याङ्क प्रणाली र प्रक्रियाहरूलाई उचित स्थान प्रदान गर्दछन् ।

शिक्षा प्रणालीलाई उच्च विश्वसनीय र असफलता मुक्त बनाउन निम्न चरित्रहरू प्रत्याभूत गरिनु पर्दछः

- ✖ त्रुटिमुक्त कार्य सम्पादनका लागि स्पष्ट प्रतिबद्धता ।
- ✖ मापदण्डमा आधारित समय तालिका र दैनिक कार्य सम्पादनका लागि त्रुटिमुक्त अपेक्षाको प्रत्याभूति ।
- ✖ असफलतासँगै सर्वकालिक स्वस्थ चिन्तन (गल्ती र कमजोरीहरूलाई सम्बोधन गर्न निरन्तर दृष्टि) ।

उच्च विश्वसनीय र भरोसायुक्त प्रणाली स्थापनाका लागि विद्यालय वा शिक्षा प्रणालीले निम्न पक्षहरूमा ध्यान दिनु पर्दछ :

(क) शिक्षण र सिकाइका लागि स्पष्ट र अक्षम्य लक्ष्यहरूको निर्धारण

विद्यालय र शिक्षा प्रणालीले आफ्ना बालबालिकाहरूको शतप्रतिशत सफलता सुनिश्चितता प्रदान गर्नुपर्दछ । यसका लागि :

- ✖ सहकार्यात्मक लक्ष्य निर्धारणमा सरोकारवालाहरूको सहभागिता हुनु पर्दछ ।
- ✖ उपलब्धि र शिक्षणका लागि सम्झौताहीन लक्ष्यहरू निर्धारण गर्नु पर्दछ ।
- ✖ लक्ष्य प्राप्तमा सरोकारवाला र सम्बन्धित निकायहरूको साथ, समर्थन र सहायता सुनिश्चित गर्नु पर्छ ।
- ✖ उपलब्धि र शिक्षणलाई सुनिश्चित गर्न लक्ष्यहरूको अनुगमन हुनु पर्दछ ।
- ✖ शिक्षण र उपलब्धिका लक्ष्यहरूको सहायताका लागि स्रोतहरूको उपयोगको प्रबन्ध सुनिश्चित गर्नु पर्दछ ।

(ख) विद्यालयको मूल व्यवसाय-असल शिक्षक र असल शिक्षणमा ध्यान दिने

प्रभावकारी शिक्षण र विद्यार्थी सफलताबिचको सम्बन्धलाई बलियो बनाउन विद्यार्थीहरूका कमजोरीहरूमा परिवर्तन ल्याउनका लागि प्रणालीगत रणनीतिहरूले प्रत्येक विद्यालयका प्रत्येक कक्षामा उपलब्ध सर्वोत्तम शिक्षण विधि र तरिकाहरू प्रयोग गर्ने उच्च क्षमताका शिक्षकहरूको उपलब्धतामा ध्यान पुऱ्याउनु पर्दछ । विद्यालयको मूल र एकमात्र व्यवसाय शिक्षण र सिकाइ भएकोले शिक्षण र सिकाइ नै विद्यालयको मूल प्रविधि हो । विद्यालयले असफलताको न्यूनीकरण तथा निवारण गरी उच्च गुणस्तरीय नतिजा प्रदान गर्न आफ्नो व्यावसायिक क्षमताको नियमित सञ्चालन (normal operations) को सुनिश्चितता प्रदान गर्न आफ्ना शिक्षकहरूको अध्यापन कौशलले विद्यार्थी असफलता निवारण गरेको प्रत्याभूति प्रदान गर्नु पर्दछ ।

Mckinsey & Company को विश्वका उच्च कार्य सम्पादन स्तर भएका विद्यालयहरूको विश्लेषणबाट विद्यालयलाई उच्च क्षमता प्रदान गर्न अधिक लगानी (more money), विस्तारित विद्यालय कार्यदिन

(Extended school days) र साना र स्वायत्त विद्यालयले (Smaller autonomous schools) ले काम गरेको पाइएन । यसका बदला विद्यालयलाई कार्यमूलक र उच्च क्षमतायुक्त बनाउन निम्न पक्षहरू महत्त्वपूर्ण देखिए :

- ७६ विद्यालय प्रणाली जसले असल/सर्वोत्तम मान्छेहरूलाई शिक्षकका रूपमा प्राप्त गर्छ,
- ७७ विद्यालय प्रणालीले ती मानिसहरूलाई प्रभावकारी प्रशिक्षकका रूपमा विकास गर्छ,
- ७८ विद्यालय प्रणालीले विद्यार्थी कार्य सम्पादनको लेखाजोखा (tracking) गर्दछ र प्रत्येक विद्यार्थी सफलताको लागि सक्षम भएको सुनिश्चित गर्न समस्याग्रस्त विद्यार्थीहरूलाई लक्षित सहायता प्रदान गर्दछ ।

(ग) असफलता, निरोध र हस्तक्षेपका लागि स्वस्थ चिन्तनको विकास

सक्षम प्रणालीभित्र पनि कमजोरी र असफलताहरू हुने गर्दछन् । उच्च विश्वसनीय सङ्गठनको रूपमा स्थापित हुन विद्यालय प्रणालीले तथ्याङ्क र परीक्षण प्रणाली अवलम्बन गर्नु पर्दछ जसबाट कमजोरीहरू तत्काल पत्ता लगाउन सकियोस्, त्यसका लागि तत्काल समाधानका प्रक्रिया अपनाउन सकियोस् र असफलताबाट सिकेर kaizen को भावना अनुरूप निरन्तर सुधार अवलम्बन गर्न सकियोस् ।

३. निचोड :

शिक्षा प्रणालीको मूल ध्येय बालबालिकाहरूका लागि उच्च आदर्शको शिक्षा प्रदान गर्नु हो । प्रत्येक तहका स्नातकहरू (graduates) माथिल्लो तहमा प्रवेशका लागि या कामको संसारमा प्रवेशका लागि सर्वाधिक योग्य र सक्षम रूपमा उत्पादित हुन सक्नुमा शिक्षा प्रणालीको साख र गरिमा जोडिएको हुन्छ । शिक्षा प्रणालीले बालअधिकारको प्रत्याभूति गर्नु पर्दछ, यसका लागि विद्यालयभित्र उसलाई सहज, सम्मानजनक, सिकाइमूलक, स्थायित्व, साथ, सहयोग, सहकार्य, सौहार्दता, सामाजिक परिवेश लगायतका मित्रवत् वातावरण र अवसरहरू प्रदान गरिनु पर्दछ । असफलता विद्यार्थीको कारण होइन, प्रणालीको कारणबाट हो (Failure is not the cause of student but the cause of system) भन्ने धारणालाई आत्मसात् गरी प्रणालीगत असक्षमताहरू पहिचान गरी तिनको सुरुवाती चरणबाटै निराकरण गरी सबै बालबालिकालाई सम्मानजनक उपलब्धि सहित विकास प्रदान गर्ने दिशामा विद्यालयहरूलाई रूपान्तरण प्रदान गर्नु आवश्यक छ ।

Reference:

- Carpenter, W.A. (2000). *Ten years of silver bullets: Dissenting thoughts on education reform*. Phi Delta Kappan.
- Cicchinelli, L., Dean, C., Galvin, M., Goodwin, B., & Parsley, D., (2006). *Success in sight: A comprehensive approach to school improvement*. Denver, Co: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge.
- Littky, D., & Grabelle, S. (2004). *The big picture: Education is everyone's business*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*, Alexandria, VA:

- Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J.(2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- McKinsey & Company. (2007). *How the world's best performing systems come out on top*. London: Author.
- McRel. (2005). *High- needs schools: What does it take to beat the odds?* Aurora, CO: Authors.
- Neuman, S.(2009). *Changing the odds for children at risk: Seven essential principles for educational programs that break the cycle of poverty*. Westport, CT: Praeger.
- SREB. (2004). *Raise academic standards and get more students to complete high school: How 13 Georgia schools did it*. Atlanta, GA: Author.
- SREB, (2009). *Ready for tomorrow: Six proven ideas to graduate and prepare more students for college and 21st-century-careers*. Atlanta, GA: Author.
- Tomlinson, C.A.(1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

शिक्षकको पेसागत विकास तालिम: कार्यक्षेत्रको अनुभूति

देवीराम आचार्य

विद्यालय निरीक्षक

जिल्ला शिक्षा कार्यालय, नुवाकोट

सारांश (Abstract)

नेपालमा शिक्षक तालिमको औपचारिक सुरुवात भएदेखि शिक्षक तालिमको शीर्षकमा गरिएको खर्च अड्क गणितको सिधा हिसाबमा देखाउन कठिन छ। नेपालमा शिक्षक तालिमको लागि नेपाल सरकारको मात्र नभई थुप्रै दाताहरूको समेत ठुलो धनराशि यसमा लगानी भएको छ। विभिन्न परियोजना तथा कार्यक्रमको नाममा शिक्षक तालिम सञ्चालन गरिएको छ। शिक्षक तालिमको प्रभावकारीता अध्ययन गर्ने अनुसन्धानका कार्यहरू पनि विभिन्न समयमा गरेर दर्जन भन्दा बढी भैसकेका छन्। शिक्षक तालिमको प्रभावकारीताको खोजी गरिएका अध्ययन अनुसन्धानहरू सबैले तालिमको प्रभावकारीता न्यून भएको देखाएका छन्। शिक्षाको मानव संसाधन विकासको जिम्मा भएको केन्द्रीय निकाय शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रका अनुसार २०६६ आश्विन सम्ममा स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकमध्ये ९८.२ प्रतिशतले सेवाकालीन तालिम प्राप्त गरेका भन्ने तथ्य सार्वजनिक भएको छ। शिक्षक तालिमको प्रभावकारीता अध्ययनसँग सम्बन्धित भएर गरिएका करिब एक दर्जन अनुसन्धानको निष्कर्ष भने शिक्षक तालिम कक्षाकोठामा अपेक्षित मात्रामा पुग्न नसकेको भन्ने रहेको छ।

७८ पृष्ठभूमि

राणा शासनको समाप्ति र प्रजातन्त्रको उदयसँगै सुरु भएको नेपालको शिक्षाको विकासक्रम विगत ६० वर्षमा धेरै अगाडि पुगिसकेको छ। २००७ सालमा २ प्रतिशत मात्र रहेको साक्षरता प्रतिशत २०५८ को जनगणना सम्म ५४ प्रतिशत पुगेको छ। २००७ सालमा ३०० विद्यालय र दुई वटा क्याम्पस भएको अवस्थाबाट अहिले करिब ३३ हजार विद्यालय तथा तीन हजार भन्दा बढी उच्च मावि, एक हजारको हाराहारीमा क्याम्पसहरू र नौ वटा विश्वविद्यालय तथा तीन वटा विश्वविद्यालय सरहका शैक्षिक प्रतिष्ठानहरूको स्थापना भएको छ। यस्ता उपलब्धिहरूका बावजुद पनि शिक्षा क्षेत्रमा थुप्रै समस्या र चुनौतिहरू समेत रहेका छन्। शैक्षिक व्यवस्थापन, गुणस्तर, प्रभावकारीता, शिक्षामा समान अवसर र पहुँच, शैक्षिक लगानी आदि यसका मुख्य चुनौतिहरू हुन्। अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा सरकारले जनाएको प्रतिबद्धता अनुरूप 'सबैका लागि शिक्षा' को विश्वव्यापी लक्ष्य प्राप्त गर्न कठिन चुनौति विद्यमान रहेको छ। सोही अनुसार तालिम र आवश्यक योग्यता सहितका शिक्षकको व्यवस्थापन पनि त्यत्तिकै कठिन भएको छ भने शिक्षक तालिमको कार्यान्वयन पक्ष पनि कमजोर भइरहेको अवस्था छ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिकामा उल्लेख गरे अनुसार शिक्षक तालिममा अहिलेसम्म १५ करोड अमेरिकी डलर लगानी भएको छ, तापनि यसको प्रभावकारीतामा भने सधैं प्रश्न चिन्ह खडा हुने गरेको छ। तालिमका सिपहरूको प्रयोग कक्षाकोठामा अत्यन्त न्यून भइरहेको अवस्था छ। सरकारले ठुला ठुला परियोजना तथा ठुलो धनराशि खर्चेर शिक्षक तालिम सञ्चालन गरे तापनि त्यसको सन्तोषजनक प्रतिफल देखा नपारिरहेको अवस्थामा शिक्षक तालिम किन कक्षाकोठासम्म पुग्न सकेन। शिक्षकले किन तालिमका सिपहरूलाई व्यवहारमा

प्रयोग गरेनन्, भन्ने जस्ता विषयमा विभिन्न अनुसन्धान गरिएको छ तर अनुसन्धानहरू र त्यसका प्रतिवेदनहरू दराजका शोभा मात्र बनाइएका छन् ।

तालिमको ढाँचा

अनुसन्धानहरूले शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता न्यून भएको भनी निष्कर्ष प्रस्तुत गरिरहँदा शिक्षा मन्त्रालय र यस मातहतका निकायहरूले शिक्षक तालिमका लागि बजेट र कार्यक्रम कम छ भन्ने गरेको पनि सुनिन्छ । एकातिर तालिमको प्रभावकारिता न्यून भन्ने अनुसन्धानले देखाउँछ भने अर्कातिर तालिम कार्यक्रमका लागि बजेटको मात्रा पनि बढ्दैछ । यसको अर्थ विगतका तालिममा बजेट अभावले प्रभावकारी नभएको भन्ने त अवश्य होइन । शिक्षक तालिमको नयाँ ढाँचाको रूपमा शिक्षकको पेसागत विकास तालिम विगत ३ आर्थिक वर्षदेखि सञ्चालित छ । अन्य तालिम केन्द्रीकृत भएको भन्ने सन्दर्भमा पछिल्लो समयमा तालिमलाई विकेन्द्रीकृत गरिएको छ । तालिम पूर्तिमा आधारित भएको भनिएकोमा मागमा आधारित गरे जस्तो गरिएको छ तर वास्तवमै मागमा आधारित भने हुन सकि रहेको छैन । शिक्षकको पेसागत विकास तालिम कार्यक्रमलाई मागमा आधारित भनिए तापनि शिक्षकले आफैँ माग लिएर तालिम केन्द्रमा आएको अवस्था छैन । तालिम केन्द्र (हब) आफैँ वा विभिन्न माध्यमबाट शिक्षकका आवश्यकता खोजी गर्न विद्यालय जाने र आवश्यकता प्रस्ताव खाका शिक्षकलाई भर्न लगाउने प्रधानाध्यापकलाई प्रमाणित गराउने र ल्याउने गरिएको छ । शिक्षक स्वयम्ले आफ्नो आवश्यकता अनुसार तालिम खोजी गरेको अवस्था छैन । तालिम केन्द्रहरू शिक्षकसँग तिम्रा आवश्यकता हामीलाई देऊ हामी तिम्रीलाई तालिम दिन्छौँ भनिरहेको अवस्था छ । तिम्री केही माग म दिन्छु भन्ने अर्थमा मागमा आधारित हुने वा आवश्यकता भएकाले आफैँले मलाई यो आवश्यक परेको छ भनेर माग्न आएको अवस्थामा त्यो मागमा आधारित हुने, भन्ने प्रश्न अनुत्तरित छ । वास्तवमा फिल्डको अनुभवका आधारमा भन्ने हो भने स्वेच्छिक रूपमा माग लिएर तालिम लिन आउनुहोस् भनेर शिक्षकहरूलाई आग्रह गरियो भने लक्षित भनिएका शिक्षकहरू बढीमा पाँच देखि दश प्रतिशत शिक्षकले तालिमको चाहना राख्ने गरेको पाइन्छ । आधारभूत तहका ९० प्रतिशत भन्दा बढी शिक्षकहरूमा तालिमप्रति रुचि छैन । उनीहरूलाई औपचारिकता पूरा गर्ने सन्दर्भमा मात्र तालिममा सहभागी बनाउनु परेको अवस्था छ ।

अनुसन्धान र पेसागत विकास तालिम

कुनै पनि किसिमका तालिमहरूको मूल्याङ्कन र प्रभावकारिता अध्ययन गर्ने गरिए तापनि त्यसका प्राप्तिहरूलाई बेवास्ता गरिने अवस्थाले तालिमलाई कमजोर बनाइरहेको छ । तालिम कार्यक्रमको प्रभावकारिता यसको प्रस्तुतिको सुन्दर पक्षमा नभई यसको प्रयोग कक्षा शिक्षणमा कुन हदसम्म हुन्छ भन्ने कुरामा भर पर्दछ । शिक्षकहरूमा ज्ञानको आदान प्रदान गर्ने सहयोगी सिकाइको अवधारणा कार्यान्वयनमा आउन सकेको छैन । एकले सिकेको सिप र ज्ञान अर्कोलाई नबताउने/नसिकाउने सङ्कुचित धारणा व्याप्त छ । त्यसै गरी कक्षाकोठामा तालिमका सिपको प्रयोग गर्ने र नगर्नेहरूका बिच कुनै प्रकारको भिन्नता सृजना हुन सकेको छैन, जसले गर्दा तालिमको सिप किन प्रयोग गर्ने भन्ने प्रश्न पनि रहेको छ । शिक्षक तालिमको प्रभावकारिताका सन्दर्भमा अहिलेसम्म दर्जनभन्दा बढी अध्ययन र अनुसन्धान सम्पन्न भएका छन् । ती सबै अध्ययन अनुसन्धानको नतिजा एकखालको अर्थात् तालिम अपेक्षित प्रभावकारी नभएको भन्ने रहेको छ । १९९९/२००० तिरको एउटा अध्ययन प्रतिवेदनमा तालिमले शिक्षकहरूको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्न नसकेको, शिक्षण कला र सामाजिक पक्षका साथै कक्षाकोठा व्यवस्थापनसम्बन्धी सिप शिक्षकहरूलाई नपुग भएको भन्ने उल्लेख गरेको छ (शिक्षा विभागद्वारा गरिएका

अध्ययन प्रतिवेदन आ. व. २०५९/२०६० पेज १०७)। शिक्षक तालिम क्रियाकलापमा भन्दा बढी सिद्धान्तमा केन्द्रित भएकाले पनि यसको प्रभावकारिता न्यून भएको देखिन्छ। तालिम सञ्चालनमा सिप पक्षमा जोड दिइएको छैन, उपयुक्त समय व्यवस्थापन हुन सकेको छैन र शैक्षिक सामग्रीको निर्माण र प्रयोगमा जोड दिइएको छैन। शिक्षक तालिम सञ्चालन प्रक्रिया क्रियाकलापमा आधारित नभएको भनी अनुसन्धानबाट देखिएको छ। यसैगरी शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धमा निरन्तर अनुगमन प्रणाली पनि स्थापना हुन सकेको छैन।

सेरिडले सन् २००३ मा गरेको अनुसन्धानले तालिम कक्षाकोठामा नपुग्नुको एउटा मुख्य कारण तालिमकै क्रममा पनि सिपहरूको हस्तान्तरण हुन सकेको छैन भन्ने सन्दर्भ उल्लेख गरेको छ। अनुसन्धानको यो पक्ष हेर्दा अहिले सञ्चालन भइरहेको पेसागत विकास तालिम सिप हस्तान्तरण गर्ने कार्यमा झनै कमजोर भएको छ। सोही अनुसन्धानले उल्लेख गरेजस्तै तालिम प्राप्त शिक्षक र तालिम अप्राप्त शिक्षकको शिक्षण शैलीमा कुनै भिन्नता नभएकाले विद्यालयसँग सरोकारवाला (अभिभावक, व्यवस्थापन समिति, विद्यार्थी लगायत) हरूले शिक्षकको पेसागत विकास तालिम प्रति चासो व्यक्त गरेको पाइँदैन। विगतका तालिमका प्रशिक्षकहरू विभिन्न प्रशिक्षण तालिम लिएका र स्रोतपूर्णता हुँदा पनि अनुसन्धानले प्रशिक्षकहरू दक्ष नभएको र स्पष्ट धारणा दिन नसकेको भन्ने उल्लेख गरेका छन् भने शिक्षक पेसागत विकास तालिममा प्रशिक्षण सम्बन्धी कुनै पनि तालिम नलिएका शिक्षकहरूलाई प्रशिक्षकको रूपमा प्रयोग गर्दा पनि शिक्षकको पेसागत विकास तालिमको प्रभावकारिता न्यून भएको छ। पछिल्लो पटक २००९ मा प्राविधिक प्रशिक्षण प्रतिष्ठान (TITI) ले गरेको एक अध्ययन अनुसार शिक्षक तालिमले कक्षाकोठाको पठन पाठनमा सुधार ल्याउन सकेको छैन तर यसले शिक्षकको व्यक्तित्व विकास र आत्मोन्नतिमा भने महत्वपूर्ण योगदान पुर्याएको छ। तालिम प्राप्त शिक्षकहरू शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा भन्दा गैर शैक्षिक क्रियाकलापमा बढी सक्रिय रहने गरेका छन्।

तालिम अप्रभावकारी हुनुका कारणहरू :

शिक्षक तालिम कार्यक्रमहरू प्रभावकारी नहुनुको एउटा मुख्य कारण शिक्षकले तालिमलाई आत्मसात् गर्न नसक्नु पनि हो। एउटा शिक्षकमा तालिम लिएपछि म कस्तो शिक्षक बन्छु भन्ने दृष्टिकोण तयार भएको छैन, यथार्थतर्फ दृष्टि दिँदा हाम्रो तालिम कार्यक्रमलाई शिक्षकले आफ्नो पेसागत विकाससँग जोडेका छैनन् र पेसागत विकास हुन्छ भन्ने कुरामा विश्वास पनि गरेका छैनन्। विगतमा सञ्चालन गरिएका सेवाकालीन तालिमहरूलाई बढुवा प्रयोजनका लागि मात्र भन्ने अर्थमा प्रयोग गरियो तर अहिले सञ्चालन भैरहेको पेसागत विकास तालिम के का लागि भन्ने प्रश्न पनि यदाकदा उठ्ने गरेको पाइन्छ। गत वर्ष मात्र शिक्षक सेवा आयोग नियमावलीमा संशोधन गरी स्वतः बढुवाको प्रावधान भएपछि स्थायी शिक्षकको तालिमप्रतिको दृष्टिकोण परिवर्तन भएको छ। लेखक स्वयम्ले यस कार्यक्रमका सम्बन्धमा प्रधानाध्यापकहरूको बैठकमा गरेको छलफलमा विद्यालयका प्रधानाध्यापकहरू नै यस कार्यक्रमप्रति उत्साहित र सकारात्मक हुन सकेका छैनन्। सैद्धान्तिक अवधारणाबाट हेर्ने हो भने हाल सञ्चालन भैरहेको र हुँदै गरेको पेसागत विकास तालिम राम्रो लाग्छ तर त्यसलाई कार्यान्वयन अवस्थाको धरातलबाट हेर्ने हो भने विगतका तालिमभन्दा पनि न्यून प्रभाव हुन्छ कि भन्ने शङ्का उब्जिएको छ। यसरी शङ्का उठ्नुका मुलभूत कारक तत्त्वहरू निम्न देखिएका छन् :

- ✶ शिक्षकहरू आफ्ना समस्याहरूलाई प्रस्तुत गरेर आवश्यकता पेस गर्ने कार्यमा उत्साहित छैनन्।
- ✶ शिक्षकहरू अभ्यस्त भइसकेको बानीमा परिवर्तन ल्याउन पनि इच्छुक रहेको पाइँदैन।

- ❖ शिक्षकहरू आफैँमा मेरो समस्या के हो र मलाई के आवश्यकता रहेको छ भन्ने छुट्याउने सवालमा अलमलमा रहेका छन् र उनीहरूलाई समस्या भनेको यो हो है भनेर प्रस्ट बुझाउन नसकिरहेको अवस्था पनि छ ।
- ❖ एकातिर पेश भएका आवश्यकताहरू विशिष्टीकृत नभई एकदमै सामान्यीकृत छन् भने अर्कातिर आवश्यकताहरू पेसागत भन्दा पनि संस्थागत र प्रशासनिक बढी रहेका छन् ।
- ❖ अधिकांश सामुदायिक विद्यालयहरूमा प्रधानाध्यापक र शिक्षकहरूका बीचमा आपसी समन्वय र सञ्चारको कठिनाई छ जसले गर्दा बुझेकाले बुझाउन नखोज्ने र नबुझेले बुझ्न नखोज्ने संस्कार विकसित भएको छ ।
- ❖ अहिले सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत स्थायी शिक्षकहरूमध्ये एकदमै थोरै प्रतिशतले मात्र आफूलाई अद्यावधिक गर्न र आफ्नो क्षमता विकास गर्न चाहन्छन् तर तिनीहरूले यस्ता तालिमबाट आफ्नो क्षमता विकास हुन्छ भन्ने कुरामा कमै मात्र विश्वास गरेको पाइन्छ । उनीहरू शैक्षिक तालिम केन्द्र तथा स्रोत केन्द्रबाट सञ्चालन हुने तालिमको गुणस्तरप्रति नै विश्वस्त नभएको अवस्था छ ।
- ❖ विगतका तालिम कार्यक्रमहरूमा शिक्षकलाई औपचारिक तवरबाट तालिम केन्द्रमा ल्याउने, विभिन्न सुविधाहरू सहित उसलाई निश्चित अवधिको तालिम दिने र विद्यालय फर्कने अवस्था थियो, त्यस्तो अवस्थामै पनि तालिमप्रति उत्साहित नहुने शिक्षकहरूलाई यस प्रकारको अत्यन्तै न्यून भत्ता सुविधासहितको तालिम कार्यक्रममा सहभागी बनाउन कठिन छ भने सहभागी भएका शिक्षकहरूले सुविधाप्रति लगातार असन्तुष्टि व्यक्त गरेको पाइन्छ ।
- ❖ तालिम सिपमा भन्दा बढी ज्ञानमा आधारित हुने भएकाले कक्षाकोठासम्म प्रतिविम्बित हुन सक्ने अवस्था रहेको छैन ।
- ❖ एक तहबाट अर्को तहमा हस्तान्तरण हुँदै गइरहेको पेसागत विकास तालिम कार्यक्रमको कार्यान्वयन मै अझ कतिपय अस्पष्टता रहेको पाइन्छ, जसले गर्दा जिल्ला तथा स्रोतकेन्द्र विशेष फरक फरक ढङ्गले तालिम सञ्चालन भएको छ । यसैको फलस्वरूप कतिपय जिल्लामा कार्यक्रमको तेस्रो वर्ष सकिन लाग्दा पनि कुनै पनि शिक्षकलाई प्रमाणपत्र जारी गरिएको छैन ।

सुधारका उपाय

शिक्षकको पेसागत विकास तालिमलाई नजिकबाट हेरिरहेका सन्दर्भमा अधिकांश शिक्षकहरू रहरले भन्दा बढी वाध्यताले जेनतेन स्रोतकेन्द्र (हब) मा सञ्चालन हुने आमने सामनेको तालिममा सहभागी भएका छन् । (नयाँ नियुक्ति भएका राहत तथा निजी स्रोतका शिक्षकमा स्थायीको तुलनामा केही उत्साह भएको पाइन्छ ।) यसरी तालिममा सहभागी भएका शिक्षकहरूले पाँच दिनको पहिलो चरण तालिम पूरा गरेपछि दोस्रो चरणमा गर्नु पर्ने स्वअध्ययन चरणमा गर्ने क्रियाकलापहरू सबै औपचारिकतामा मात्र सीमित रहन गए भने तेस्रो चरणको परामर्श सेवा सञ्चालन नै भएन भन्दा पनि हुने अवस्था छ । हब प्रमुख सहित म आफैँ ५ वटा विद्यालयमा तेस्रो चरणको परामर्श सेवाका लागि जाँदा तालिमका सबै सहभागीले कुनै न कुनै बहानामा परियोजना कार्यहरू प्रस्तुत गर्नु भएन । तालिममा परिचालन गरिएका रोस्टर प्रशिक्षकहरू सेवा सुविधाको कारण, विद्यालयको कारण र आफ्नै कारणले गर्दा पनि शिक्षकको सम्बन्धित विद्यालयमा गएर दिने परामर्श सेवाका लागि विद्यालय पुग्ने कार्य प्रभावकारी हुन सकेको छैन । यसले गर्दा ३ चरणकै तालिम सञ्चालन भइसक्दा पनि पेसागत विकास तालिम निर्देशिकाले निर्दिष्ट गरे अनुसारको प्रमाणपत्र प्रदान गर्न नसकिरहेको अवस्था छ ।

- ✶ शिक्षक तालिमलाई यदि साँच्चिकै मागमा आधारित बनाउने हो भने शिक्षकका आवश्यकता सङ्कलन गर्न विद्यालय जाने नभई कुनै पनि शिक्षक आफूलाई परेको समस्या र त्यसको समाधानको लागि (आवश्यकता लिएर) सम्बन्धित तालिम केन्द्र अथवा रोस्टर प्रशिक्षक कहाँ स्वतःस्फूर्त रूपमा आउने अवस्था हुनुपर्छ। यसका लागि तालिम केन्द्रका प्रशिक्षक तथा रोस्टर प्रशिक्षकहरूप्रति शिक्षकले विश्वास गर्ने अवस्था हुनुपर्छ। अर्थात् प्रशिक्षकहरूमा विषय वस्तुमा विज्ञता जरूरी छ। तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी केही अध्ययनहरूले समेत यस कुरालाई प्रतिविम्बित गरेका छन्।
- ✶ विगतका तालिमहरूको कक्षाकोठामा भएको प्रयोगको अवस्था मूल्याङ्कन गरी अबका तालिमहरू कक्षाकोठासम्म पुग्ने ठोस आधारहरू खोजी गर्ने र कक्षाकोठामा नियमित प्रयोग भएको अवस्थालाई आधार मानेर तालिम प्रमाणीकरण गर्नुपर्छ। यसका लागि विद्यार्थीको भूमिका पनि खोज्नु आवश्यक छ।
- ✶ तालिममा सहभागी भएका शिक्षकले निर्माण गर्ने शिक्षण सुधार योजना अनुसार शिक्षणमा सुधार हुन नसकेमा त्यसका लागि शिक्षक एकजना मात्र जिम्मेवार नहुने हुँदा त्यससँग अन्तर्सम्बन्धित विषयहरूका सम्बन्धमा कसरी अगाडि बढ्ने भन्ने सवालमा प्रष्ट हुनु आवश्यक छ।
- ✶ परियोजना कार्य (स्वअध्ययनको चरण) हरू वास्तविक परियोजना कार्य नभई औपचारिकताका लागि कागजी रूपमा मात्र तयार भएका छन्। नतिजामुखी र परिणाममुखी हुने गरी क्रियाकलापहरूको तय गरिनु आवश्यक छ।
- ✶ पेसागत विकासको माध्यम तालिम मात्र हुन सक्दैन यसको अन्य वैकल्पिक उपायहरू पनि हुन सक्छन्। पेसागत विकास चाहने शिक्षकलाई उसले जुन तरिकाबाट चाहना गर्छ त्यसरी नै अवसर प्रदान गरिनुपर्छ। पेसागत विकासका लागि पाँच दिनको प्रत्यक्ष तालिम, तीन दिन बराबरको स्वअध्ययन क्रियाकलाप र २ दिनको परामर्श सेवा भन्ने जस्ता नभई उसले चाहेको कुरा उसले चाहेकै विधिबाट दिइनुपर्छ।
- ✶ एकातिर अध्ययन अनुसन्धानहरूले तालिमको प्रभावकारिता न्यून भएको निष्कर्ष पेस गरिरहेको अवस्थामा त्यसका लागि जिम्मेवार पक्ष जो जो छन् ती सबैको पेसागत विकासका अवधारणाहरू पनि आउनु आवश्यक छ। शिक्षकको पेसागत विकाससँगै प्रशिक्षक, स्रोत व्यक्ति, विद्यालय निरीक्षकहरूको पनि पेसागत विकासका कार्यक्रम सँगसँगै सञ्चालन गरिनुपर्छ। यसको लागि उनीहरूको भूमिकालाई पुनर्व्याख्या गरिनुपर्ने हुन सक्छ।
- ✶ तालिम कार्यक्रमको प्रभावकारिता निरन्तर अध्ययन गर्ने एउटा संयन्त्र तयार गर्ने र आवश्यकता अनुसार स्थान विशेषमा नीतिगत रूपमै पनि व्यवस्थामा परिवर्तन गर्न सकिने गरी लचिला कार्यक्रम पद्धति विकास गरिनु पर्छ।
- ✶ शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता मात्र होइन अब शिक्षा प्रशासकहरूका लागि भएका पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू, अध्ययन, भ्रमण र अन्य क्रियाकलापको पनि प्रभावकारिता अध्ययन गर्नुपर्ने भएको छ। शिक्षकहरूसँग शिक्षक तालिमको बारेमा अन्तरक्रिया गर्ने क्रममा एकजना वरिष्ठ शिक्षकले उठाएको यो तर्क पनि समय सान्दर्भिक छ जस्तो लाग्छ। सरकारले शिक्षकहरूको तालिममा भन्दा शिक्षा प्रशासकको अध्ययन, तालिम र वैदेशिक भ्रमणमा धेरै खर्च गरेको छ, त्यसबाट विद्यार्थीको सिकाइ र शिक्षाको गुणस्तरमा कति अभिवृद्धि हुन सक्थ्यो, त्यसको पनि खोजी गरिनु पर्छ। शिक्षक तालिम मात्र कक्षा कोठामा पुगेन भनेर हुँदैन।

अबको तालिम

शिक्षक बन्नका लागि शिक्षक तालिम अनिवार्य भएको अवस्थादेखि तालिम प्राप्त र अप्राप्त शिक्षकका बिच तलब स्केलमा गरिएको फरक व्यवस्था र सबै शिक्षकलाई तालिम प्रदान गरी शिक्षण अध्यापन अनुमति पत्र प्रदान गर्ने सम्मका थुप्रै प्रयासहरू शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा गरिए। विभिन्न शिक्षा परियोजना तथा आयोजना मार्फत् शिक्षक तालिम विभिन्न मोडालिटीमा सञ्चालन गरियो तर अझै पनि शिक्षक तालिम अपेक्षित मात्रामा सफल हुन नसकिरहेको अवस्थामा अब शिक्षक तालिमको पद्धतिमा साँच्चिकै पुनर्संरचनाको खाँचो रहेको छ। अबको समय शिक्षकलाई तिम्रो तालिम लिन आऊ भनेर बोलाएर खोजी खोजी तालिम दिने पद्धति साँच्चिकै परिवर्तन गर्नु आवश्यक छ। तालिम केन्द्रहरूलाई केन्द्रबाट तालिम कार्यक्रम उपलब्ध गराउने र त्यसकै आधारमा तालिम केन्द्रले शिक्षक खोजेर तालिम प्रदान गर्ने कार्य बन्द गरी शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूलाई रेस्टुरेन्टका रूपमा विकास गरिनुपर्छ। जसरी एउटा भोक लागेको मानिस रेस्टुरेन्टमा जान्छ र मेनु अनुसार आफूलाई मन पर्ने खाजा खाएर फर्कन्छ त्यसैगरी तालिम केन्द्रहरू पनि मेनुबेसमा सञ्चालन हुनु पर्छ। शिक्षक तालिमका विषयवस्तु र प्याकेजका मेनु तयार गरेर तालिम केन्द्र ग्राहकलाई आकर्षण गर्ने छ भने तालिमको आवश्यकता भएको शिक्षक तालिम केन्द्रमा आएर आफूलाई आवश्यक परेको विषयमा मेनु बेसमा आधारित रहेर तालिम लिनेछ। यसरी दिने तालिम साँच्चिकै शिक्षकको आवश्यकतामा आधारित हुने हुनाले शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोगी हुने सक्छ।

निष्कर्ष :

शिक्षकको तालिम होस् वा शिक्षा प्रशासकहरूको क्षमता विकास जे होस् त्यो शैक्षिक गुणस्तर वृद्धि र विद्यार्थीको सिकाइका लागि हुनुपर्छ र साथमा शिक्षा प्रशासकहरूका लागि हुने क्षमता विकासका कार्यक्रममा शिक्षण सिकाइका विषयहरू जोडिनु आवश्यक छ। शैक्षिक गुणस्तर वृद्धिका लागि शिक्षक होस् वा शिक्षा प्रशासक सबैले इमानदार भएर सिकेको ज्ञानलाई कार्यक्षेत्रमा पुर्‍याउन सकेमा तालिम र क्षमता अभिवृद्धिका कार्यक्रमहरूको प्रभावकारिता वृद्धि भएर जानेछ। शिक्षक तालिमलाई प्रभावकारी बनाउने र कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइलाई सुधार गर्ने कार्य गर्दै गर्दा शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्ने व्यक्तिको दक्षता तथा रूचिको पनि ख्याल राख्नु आवश्यक देखिन्छ। शिक्षण पेसालाई दोस्रो दर्जाको पेसाको रूपमा लिएर समय बिताउने र सजिलो गरी जागिर खाने पेसाभन्दा माथिल्लो स्तरको पेसा बनाउन योग्य दक्ष र सकारात्मक सोच भएका व्यक्तिलाई यो पेसामा आकर्षित गर्नु आवश्यक छ। विभिन्न बहानामा बिना प्रतिस्पर्धा स्वतः स्थायी हुने प्रणालीले पनि यसलाई कमजोर बनाएको छ। अहिलेकै अनुभवलाई हेर्दा पनि सामुदायिक विद्यालयका स्थायी शिक्षकहरूभन्दा अस्थायी, राहत र निजी स्रोतमा नियुक्ति भएका शिक्षकहरू तालिमप्रति उत्साहित भएको पाइन्छ। शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा यो पक्षलाई पनि ध्यानमा राख्नु आवश्यक देखिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री :

शिक्षा विभाग, (२०६०)। अध्ययन प्रतिवेदन आ.व. २०५९/२०६० शिक्षा विभाग, सानोठिमी भक्तपुर
शिक्षा विभाग, (२०६४)। अध्ययन प्रतिवेदन आ.व. २०६२/२०६३, (२०६४) शिक्षा विभाग, सानोठिमी भक्तपुर
ज्ञान विज्ञान सहकारी संस्था लिमिटेड (२०६६)। शिक्षक मासिक, वर्ष २, पूर्णाङ्क २१ : ललितपुर
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६९), शिक्षक तालिम क्रियाकलापको अनुगमन प्रतिवेदन, भक्तपुर
CERID (2003), Transfer of Training Skills in the Classroom Deliver, Kathmandu : Author

शिक्षक व्यवस्थापन भित्रका केही जटिलताहरू

दीपक शर्मा

उप-निर्देशक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

विषय प्रवेश

शिक्षक व्यवस्थापन विद्यालय शिक्षाको अहिलेको सर्वाधिक चर्चित र सर्वाधिक जटिल विषय हो । यसको स्पष्ट समाधान विना विद्यालय शिक्षालाई आगामी दिनमा सही ढङ्गले दिशा निर्देश गर्न सकिँदैन । २०६८ चैत्र २ गते शिक्षा मन्त्रालय र आन्दोलनरत शिक्षकहरूका पेसागत सङ्घ संस्था बिच भएका सहमति, विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको मध्यावधि समीक्षाका सन्दर्भमा गरिएका अध्ययन प्रतिवेदन जस्ता सबै दस्तावेजहरूमा शिक्षक व्यवस्थापनका जटिलताहरूको प्रतिबिम्बन भएको देखिन्छ । देशको चालु त्रिवर्षीय योजना (२०६७/६८-२०६९/७०) को रणनीतिमा शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका समस्याहरूलाई स्पष्ट कार्य योजना सहित समाधान गर्ने कुरा उल्लेख गरिएको छ । कार्यान्वयनमा रहेको देशको आवधिक योजनाले मार्ग दर्शन गरे अनुरूपको स्पष्ट कार्य योजना २०६८ सालको अन्त्यसम्म पनि बन्न सकेको छैन । यसै सन्दर्भमा स्पष्ट कार्य योजना बनाएर मात्र समाधान गर्न सकिने शिक्षक व्यवस्थापन भित्र रहेका ति जटिल चुनौतीहरू के के होलान् त भन्ने प्रश्न उठ्नु पनि स्वभाविक हुन आँउछ । शिक्षक व्यवस्थापनभित्र मूलतः शिक्षकको पूर्व सेवाकालीन तालिम, योग्यता र स्तर निर्धारण, शिक्षकको नियुक्ति र पदस्थापन, शिक्षकहरूको तलब, सेवा सर्त र सुविधा, विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा शिक्षकको समायोजन हुने गरी शिक्षकको सरुवा अर्थात् दरबन्दी मिलान, समयबद्ध बढुवा र अवकाश विषयहरू पर्दछन् । उल्लेखित सबै विषयहरूमा केही न केही समस्याहरू रहँदा रहँदै पनि शिक्षकको नियुक्ति र विद्यार्थी सङ्ख्या अनुसार शिक्षकको समायोजनलाई विद्यालय शिक्षाभित्र सर्वाधिक समस्या मुलक विषयहरू मध्येको रूपमा सार्वजनिक रूपमा चर्चा गरिदै आएको पाइन्छ । शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नुलाई एक प्रमुख समस्या तथा चुनौतीको रूपमा उल्लेख गरिँदै तिन वर्षभित्र कार्य योजना तयार गरी कार्यान्वयन गर्नु पर्ने कुरा औल्याइएको र तोकिएको तिन वर्षमध्ये करिब डेढ वर्षसम्म कार्ययोजनाको खाका सार्वजनिक हुन नसकेको सन्दर्भमा शिक्षक व्यवस्थापनका केही संवेदनशील पक्षहरूमध्ये मूलभूत रूपमा शिक्षक नियुक्ति र शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको आधारमा शिक्षकको सङ्ख्याको समायोजनभित्र रहेका केही जटिलता, केही अन्यौलता र केही सम्भावनाहरूलाई बहसमा ल्याउने अभिप्राय यो लेखको रहेको छ ।

सहज बन्न नसकेको शिक्षक स्थायी नियुक्तिको प्रक्रिया

शिक्षक व्यवस्थापनभित्रको समयक्रम सँगै बल्झ्दै आएको एउटा जटिल विषय अस्थायी रूपमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई प्रक्रिया पुऱ्याएर स्थायी बनाउने अर्थात् चलनचल्तीको भाषामा भन्ने हो भने स्वतः स्थायी बनाउने हो । कार्यरत शिक्षकको स्वतः स्थायी हुन पाउनु पर्ने माग र विश्वविद्यालय शिक्षाशास्त्र सङ्कायमा अध्ययन गर्दै गरेका विद्यार्थीको खुला प्रतिस्पर्धाको अवसर दिनुपर्ने दवावका बिचमा विवाद र अन्यौलको भूमरीमा परेको छ यो विषय । ऐन कानूनका प्रावधानसँग जोडिएको हुनाले यो विषय शिक्षा मन्त्रालयको परिधिभित्र मात्र पनि सीमित छैन । नियुक्तिको प्रकारले सेवा सर्त र सुविधा तथा अवकाश पछिको जीवनमा पनि प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने हुँदा शिक्षकले स्वीकृत दरबन्दीभित्र सहज

तरिकाले स्थायी नियुक्ति खोज्नु स्वाभाविक पनि हो । त्यसैले सामुदायिक विद्यालयमा लामो समयदेखि कार्यरत शिक्षकले स्वतः स्थायी हुन पाउने माग एकातिर राख्दै आएका छन् भने आफूसँग खुला प्रतिस्पर्धा गर्न विश्वविद्यालयका कक्षाहरूमा अध्ययन गर्दै गरेका र कोरा ठानिएका विद्यार्थीहरूले अनुभवमा खारिएका पाका शिक्षकहरूलाई खुलेआम चुनौती पनि दिइ रहेका छन् । अनि यी दुवैको मनोवैज्ञानिक दबाव परिरहेको छ अहिले ऐन कानून निर्माण गर्ने तहमा बसेकाहरू माथि । ऐन कानून निर्माताको तराजु निकट भविष्यमा जसका पक्षमा थोरै ढल्लिए पनि अर्को पक्षको दबाव पुन खेप्नै पर्दछ ।

२०४६ सालमा बहुदलीय व्यवस्थाको पुनस्थापनापछि तत्कालीन अवस्थामा कम्तीमा एक शैक्षिक सत्र अस्थायी रूपमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई प्रक्रिया पुरा गरेर स्वतः स्थायी गर्ने माग उठ्यो । त्यसवेला सामान्य प्रक्रिया पुरा गरेर ठूलो सङ्ख्यामा कार्यरत अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी गरिएपछि तत्कालीन समयमा यसमा पहल गर्ने र निर्णायक तहमा बस्नेहरूले सायद यस्ता समस्या अब आउँदैनन् भन्ने पनि ठानेका थिए होलान् । तर अहिलेको अवस्था त्यस्तो रहेन । २०४८ सालमा यसरी एक शैक्षिक सत्र काम गरिसकेका सबै अस्थायी शिक्षकहरूलाई सामान्य प्रक्रिया पुरा गरेर स्थायी गरिएको भए तापनि त्यसको करिब दुई दशकपछि पनि सबै कार्यरत अस्थायी शिक्षकले स्थायी नियुक्ति पाउनुपर्ने मुद्दा ज्यूँ का त्यूँ रहेको छ ।

एक वर्ष कार्य अनुभवलाई आधार बनाएर त्यतिखेर यसरी स्थायी गरिनाले तत्कालै पनि विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्या र विद्यालयको आवश्यकता अनुसार विषयगत रूपमा शिक्षकको व्यवस्था गर्न नसकिएको कुरा उठेकै हो । प्रतिभावान् व्यक्तिहरूलाई समेत यसले शिक्षण पेसामा आउन प्रतिस्पर्धा गर्ने अवसरबाट बाहिर राखेको अवस्थालाई विश्लेषण गर्ने प्रयासहरू पनि नभएका भने होइनन् । यै अवस्था र शिक्षकहरूको पेसागत हितलाई समेत मध्यनजर गर्दै २०४९ को राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदनले शिक्षकलाई लामो अवधिसम्म अस्थायी शिक्षकको रूपमा नराख्न सुझाव दिएको थियो ।

तर २०४९ को आयोगले दिएको सुझाव व्यावहारिक रूपमा कार्यान्वयनमा आउन सकेन । २०५२ सालमा खुला विज्ञापनबाट लिइएको परीक्षाको नतिजा २०६० मा मात्र प्रकाशित भयो । शिक्षा नियमावलीमा स्थायी पदपूर्ति नभएसम्म बढीमा छ महिनाको लागि अस्थायी नियुक्ति दिने र प्रत्येक छ महिनामा आवश्यकता अनुसार म्याद थप गर्ने व्यवस्था भए पनि एकपटक सेवामा प्रवेश गरेका शिक्षकहरू योग्य वा अयोग्य जे जस्तो भए पनि स्वेच्छाले छाडेर हिँडेको अवस्थामा बाहेक सामान्यतया पेसा छाड्न नपर्ने र सरूवा पनि हुन नपर्ने अवस्था देशमा रहिरह्यो । लामो समयसम्म आयोगको काम अवरुद्ध भएपछि २०६१ सालसम्म आइपुग्दा फेरि अस्थायी शिक्षकहरूको ठूलै जमात तयार भइसकेको थियो । एकातिर बहुदलीय व्यवस्थाको आगमनबाट राजनैतिक फाइदा उठाउँदै विना प्रतिस्पर्धा स्थायी भएका शिक्षकहरूको नजिरलाई पछ्याउँदै अस्थायी शिक्षकहरूले पेसागत सङ्घसंस्थाको क्षमतालाई समेत पूर्ण उपयोग गर्दै पुनः स्थायीको माग गरेर आन्दोलित भइरहेको अवस्था थियो भने अर्कोतर्फ शिक्षक सेवा आयोगका काम कारवाही समेत समयबद्ध ढङ्गले अगाडि नबढेको अवस्थाबाट सिर्जित वातावरणको प्रभाव पनि त्यसमा थियो । फलतः लामो समयसम्म अस्थायी सेवा गरेका शिक्षकको मागलाई सम्बोधन गर्न २०६२ सालमा अध्यादेशद्वारा ऐनमा संशोधन गरी २०५२ सालमा स्थायीका लागि विज्ञापन प्रकाशित भइ पदपूर्ति गर्दा हट्न गएका कम्तीमा एक वर्ष काम गरिसकेका अस्थायी शिक्षक र २०५८ माघ २५ भन्दा अघि अस्थायी शिक्षक पदमा नियुक्ति पाई कार्यरत शिक्षकहरूले रिक्त पदको ५० प्रतिशत पदमा उनीहरूबिच मात्र प्रतिस्पर्धा गर्न पाउने व्यवस्था ऐनमा गरियो ।

ऐनमा भएको व्यवस्था अनुरूप तत्काल रिक्त भनिएका २४१९२ पदहरूमध्ये १२०९६ पदमा आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराइयो । तर सो व्यवस्था अनुसार छुट्याइएको १२०९६ पदमा त्यसको करिब ५ वर्षसम्म पनि खुला प्रतियोगिता सञ्चालन हुन सकेन । यस स्थितिमा बाँकी सबै अस्थायी शिक्षकहरूलाई स्थायी गर्नु पर्ने मागलाई कुनै न कुनै रूपमा सम्बोधन गर्नु पर्ने स्थितिको सिर्जना भयो । मन्त्रिपरिषद्बाट गठित तिन सदस्यीय मन्त्रीस्तरीय समिति र शिक्षकहरूका सङ्घसंस्थाबिच सँग पटक पटक गरी लामो वार्तापछि २०६१ श्रावण २१ गते सम्म अस्थायी नियुक्ति भएका शिक्षकलाई उमेरको हद नलाग्ने गरी आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराई स्थायी गर्ने अर्थात् उही चलन चल्तीको भाषामा भन्ने हो भने यस्ता शिक्षकलाई स्वतः स्थायी गर्ने सहमति २०६६ सालमा आएर भयो । साथै २०६१ को आयोगको परीक्षामा वैकल्पिकमा नाम निकालेका शिक्षकलाई हालको रिक्त पदमा स्थायी गर्ने विषयले पनि यसमा प्रवेश पाएको अवस्था रह्यो । तर यो सम्झौता पनि ऐनका कारण करिब दुई वर्षसम्म कार्यान्वयनमा आउन सकेन ।

शिक्षकहरूका पेसागत संस्थाहरूले सम्झौता कार्यान्वयन नभएको भन्दै पुनः ४७ सूत्रीय माग राख्दै २०६८ को उत्तरार्द्धमा आइपुग्दा फेरि अर्को आन्दोलन गरे । प्रवेशिका परीक्षाको सम्बेदनशीलतालाई समेत विचार पुर्‍याउनु पर्ने भन्दै शिक्षा मन्त्रालयले २०६८ चैत्र २ गते पुनः शिक्षकहरूसँग ३६ बुँदे सहमति गरेको विषय सार्वजनिक भएको छ । यसमा सहमति भए अनुरूप विगतको सम्झौता अनुरूप शिक्षक सेवा आयोगबाट लिइएको २०६१/०६२ को आन्तरिक प्रतिस्पर्धात्मक (अस्थायी शिक्षकहरूको निमित्त मात्र) परीक्षामा बैकल्पिक उम्मेदवारको रूपमा उत्तीर्ण भएका र हालसम्म शुद्ध रिक्त दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकहरूलाई स्थायी नियुक्ति दिने व्यवस्था मिलाउन कानूनमा आवश्यक व्यवस्था गरिने, राहत कोटामा लगायत विभिन्न रूपमा कार्यरत अस्थायी शिक्षकलाई उमेरको हद नलाग्ने र उनीहरूले प्रतिस्पर्धामा अनुभव वापतको अड्क पाउने गरी शिक्षक सेवा आयोगको नियमावलीमा संशोधन गरिने छ । यसका साथै यसभन्दा अघिको सम्झौतामा २०६१ श्रावण २१ गते सम्म अस्थायी नियुक्ति भएका शिक्षकलाई उमेरको हद नलाग्ने गरी आन्तरिक प्रतिस्पर्धा गराई स्थायी गर्ने भन्ने उल्लेख भएकोमा यो समय सीमालाई बढाएर २०६३/०१/१० कायम गरिने भएको छ ।

शिक्षकका सङ्घ संस्था र सरकारबिच सहमति भएपछि त्यसको कार्यान्वयनका लागि ऐनको टुङ्गो लाग्नु पर्ने अवस्था छ । तर सम्झौता नहुँदै यसको आलोचना पनि सुरु भइसकेको छ । शैक्षिक स्तर गिराउने सम्झौता भन्दै सञ्चार माध्यमले टिप्पणी गरे “योग्यहरूको अवसर खोसेर अस्थायी शिक्षकलाई औपचारिकता मात्र पुर्‍याई स्थायी गर्ने निर्णय कार्यान्वयन भयो भने अहिले नै कमजोर सार्वजनिक विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर झन खस्किने निश्चित छ ।” (नागरिक दैनिक सम्पादकीय २०६८ चैत्र ५) । यो भनाइले एक हदसम्म धेरै मात्रामा सर्वसाधारणको आलोचनाको प्रतिविम्बन गर्दछ । अस्थायी सेवा गरेकै आधारमा कानूनले कसैलाई आरक्षण दिन नहुने बेरोजगार युवाहरूको भनाइ तथा गणतन्त्र स्थापना पूर्व जागिर पाउने शिक्षक मात्र सुविधा पाउने खाँटी गणतन्त्रवादी ठहरिए र हामी २०६३ बैशाख १० पछि प्रवेश गरेर पाँच वर्षसम्म सेवा गरेका शिक्षकहरूचाहिँ अर्कै दर्जाका भयौँ भनेर शिक्षक समुदायबाटै उठ्न थालेका असन्तुष्टिका आवाजहरूलाई ऐन निर्माताले पूर्णतः वेवास्ता गर्न सक्छन् कि सक्दैनन् त्यो भने हेर्न बाँकी नै छ । तथापी अहिले सम्झौता बमोजिम नै ऐन बन्ने करिव करिव पक्का पक्की देखिन्छ । ऐन बनेपछि तदनु रूप नियमावली बन्नु पर्ने र स्थायी नियुक्तिको प्रक्रियामा जानुपर्ने हुन्छ । विज्ञापन प्रकाशन, परीक्षा सञ्चालन र नियुक्तिसम्मका कुराहरू हुन अझै पनि कम्तीमा अर्को एक डेड वर्ष

कुर्नुपर्ने हुन्छ । हाल कार्यरत अस्थायी शिक्षकहरूको सङ्ख्यामा आगामी दिनमा उमेरका कारण अवकाश पाएका र स्वेच्छाले राजिनामा दिएका स्थायी शिक्षकहरूको स्थानमा व्यवस्थापन समितिद्वारा नियुक्ति हुँदै जाने अरु अस्थायी शिक्षकहरू पनि थपिने छन् । यसरी सम्झौता कार्यान्वयन प्रक्रियाको अन्तिम विन्दुसम्म पुग्ने दिनसम्म २०६३ बैशाख १० गते भन्दा पछि अस्थायी नियुक्ति भएर वर्षौं काम गरिसकेका हजारौं शिक्षकहरूको अर्को जमात तयार भइ सक्नेछ । त्यसमा कुनै कारणवश आगामी परीक्षामा अनुत्तीर्ण भएका २०६३ बैशाख भन्दा अगाडिदेखि कार्यरत अस्थायी शिक्षकको सङ्ख्या समेत थपिन सक्दछ । यस्तो अवस्थाले अस्थायी शिक्षकलाई स्थायी गर्ने माग राख्दै आन्दोलन अगाडि बढाउँन विगतका नजिरले प्रेरित गर्दछ । आन्दोलन अगाडि बढेपछि पेसागत हक हितमा लाग्ने पृष्ठभूमिबाट आएका सायद सबै शिक्षकका सङ्घसंस्थालाई यसमा ऐक्यबद्धता जनाउनु पर्ने रहर वा एक प्रकारले नैतिक बाध्यता समेत आइलाग्न सक्छ । यसरी जबसम्म अस्थायी शिक्षकको प्रवेश विन्दुलाई भरपर्दो वैकल्पिक व्यवस्थाद्वारा बन्द गरिन्न तबसम्म यो समस्या सही ढङ्गले समाधान हुँदैन भन्ने विगतको करिब दुई दशकको अनुभवले देखाउँछ ।

अस्थायी शिक्षकको समस्या सदाको लागि समाधान भए पनि राहत शिक्षकको समस्याले त्यति सहजै छाड्ने स्थिति देखिँदैन । दरवन्दी मिलान गर्न नसकेको समस्या समेतको पृष्ठभूमिमा थप दरवन्दीको व्यवस्था नभएको कारण शिक्षकको अभाव भेलिरहेका विद्यालयका तत्कालीन आवश्यकतालाई सहयोग गर्न राहत शिक्षक अनुदानको व्यवस्था भएको विषयलाई बुझ्न कठिन छैन । शिक्षकमा राहत शिक्षकको व्यवस्था हुनु पर्छ कि पर्दैन भन्ने बहस पनि आफ्नै ठाउँमा छ । राहत कोटामा प्रवेश गर्ने अनि आफ्नो लागि दरवन्दीको सिर्जना र स्वतः स्थायी माग गर्दै पठन पाठन छाडेर सडकमा आन्दोलन गर्ने शिक्षकहरूलाई जुन सेवा सर्तमा नियुक्ति भएको हो त्यो भन्दा अलग सर्त राखेर आन्दोलन गर्नु अराजकता नै हो भनेर तर्क गर्न त सकिएला तर करिब ४० हजारको सङ्ख्यामा रहेका यस्ता शिक्षकहरूको माग र त्यसमा शिक्षकका स्थापित पेसागत सङ्घ संस्थाले जनाउने ऐक्यबद्धतालाई कम आँक्न सकिँदैन भन्ने कुरा अहिलेकै सम्झौताले पनि देखाइ सकेको छ । यसमा समान स्वार्थका कारण उच्च माविमा अनुदानमा कार्यरत शिक्षकको सङ्ख्या पनि थपिएको छ । हालको प्रति विद्यार्थी एकाइ लगानी (पिसिएफ) अनुदानमा कार्यरत शिक्षकहरू पनि यसमा नथपिएलान् भन्ने अवस्था रहेन । तसर्थ सामान्य हिसावले यो समस्या पनि समाधान हुँदैन । तर्कमा सहमत भए पनि नभए पनि वर्तमान यथार्थता यो भन्दा भिन्न रहेको छैन ।

अस्थायी र राहत शिक्षकका नियुक्तिका समस्या समाधान भए पनि आगामी दिनमा शिक्षक प्रधानाध्यापकको नियुक्ति कसरी गर्ने भन्ने विषय त्यत्तिकै टुङ्गिने अवस्था छैन । शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया स्थानीय स्तरमा विकेन्द्रित गरिने कुरा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा प्रष्टैसँग उल्लेख गरिएको भए पनि शिक्षकहरूका पेसागत सङ्घसंस्थाले शिक्षकको नियुक्तिलाई केन्द्रीकृत गरिनुपर्ने आवाज उठाउँदै आएका छन् । यसका लागि शिक्षक सेवा आयोग जस्तै संस्थालाई अझ बढी अधिकार र स्वायत्तता दिनुपर्ने र सम्भव भए संवैधानिक प्रकृतिकै आयोग बनाउनु पर्ने धारणा उनीहरूले राख्दै आएका छन् । एकातिर राज्यका प्रशासनिक संरचनाहरू सङ्घीय स्वरूपमा रूपान्तरण हुँदै जान खोज्ने अनि अर्कोतर्फ केन्द्रीकृत शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया अवलम्बन गर्नु पर्ने सवाल आफैँमा सैद्धान्तिक विवादको विषय पनि बन्न सक्दछ । शिक्षक र प्रधानाध्यापक दुवैको भूमिका एकै व्यक्तिले निभाइ राखेको अवस्था छ विद्यालयहरूमा । यस्तो अवस्थामा कार्यरत शिक्षक आफू जस्तै भोलि आउने शिक्षकको नियुक्ति केन्द्रीय तहको आयोगले

गर्नु पर्ने माग गर्दछ भने अर्को तर्फ विद्यालयमा शिक्षक राख्न र हटाउन आफूलाई पूर्ण अधिकार हुनु पर्ने धारणा प्रधानाध्यापकको देखिन्छ । (शिक्षा विभाग २०६३) । त्यस्तै शिक्षकलाई कार्यरत विद्यालय अर्ह सकभर सदाको लागि घर पायक विद्यालय नै चाहिने तर आफ्नो नियुक्ति केन्द्रबाट नै गरिनु पर्ने भन्नुमा पनि खासै कुनै तुक रहेन भन्ने आलोचकहरूको सङ्ख्या पनि कम नभएको होइन । यस्तै विपरीत सोच र पटके अभ्यासका कारण पनि शिक्षकको स्थायी नियुक्ति लगायतका मुद्दाहरू अहिले सतहमा देखिएको भन्दा धेरै जटिल र पेचिलो बन्न सक्दछन् ।

शिक्षक दरबन्दी मिलान: अवधारणा र यथार्थताबिचको पुनै कठिन खाडल

शिक्षक व्यवस्थापनको दोस्रो जटिल मुद्दा हो विद्यालयमा विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा शिक्षकको मिलान । यस विषयमा सिद्धान्ततः कसैको विमति नभएपनि दरबन्दी मिलान अहिलेसम्म भन्दै आएको तर व्यवहारमा गर्न नसकिएको विषय हो भनेर अब कसैले लुकाइ रहनै परेन । नेपालमा अहिलेको आर्थिक क्षमता र शैक्षिक व्यवस्थापकीय दृष्टिले विद्यार्थी शिक्षक अनुपात कति हुनुपर्ने भन्नेमा पनि एउटै स्थापित धारणा वनि सकेको छैन । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले प्रत्येक विद्यालयमा अलग्गै प्रधानाध्यापक पद सहित प्राथमिक तह कक्षा १-३ मा ३ जना, निमावि कक्षा ४-७ मा ४ जना र मावि कक्षा ९-१० मा ५ जना शिक्षक रहनुपर्ने प्रस्ताव गरेको थियो । यस योजनाले शिक्षक विद्यार्थी अनुपात प्राथमिकमा १:३० र निमावि तथा माविमा १:२५ हुनु पर्दछ भनेको थियो । यसै योजनाको जगमा वनेको मौजुदा शिक्षा ऐन अन्तर्गत जारी गरिएको विद्यमान शिक्षा नियमावलीमा उल्लेख भए अनुसार सामुदायिक विद्यालयमा प्रत्येक कक्षामा सामान्यतया उपत्यका र तराई क्षेत्रमा भए ५० जना, पहाडी क्षेत्रमा ४५ जना र हिमाली क्षेत्रमा ४० जना विद्यार्थी हुनुपर्दछ । नियमावलीमा भएको व्यवस्था बमोजिम कक्षा १-३ सञ्चालन भएका विद्यालयमा कम्तीमा ३ जना, कक्षा १-५ चलेका विद्यालयमा कम्तीमा ५ जना, निम्न माध्यमिक तहका लागि ४ जना र माध्यमिक तहका लागि ५ जना शिक्षक हुनु पर्दछ ।

शिक्षा विभागबाट प्रकाशित हुने शैक्षिक तथ्याङ्क, फ्यास रिपोर्ट २०६७ का आधारमा शिक्षक दर बन्दी मिलानको वर्तमान यथार्थता र आवश्यकतालाई तलका तालिकाहरूमा विश्लेषण गर्ने प्रयास गरि एको छ । शैक्षिक तथ्याङ्कलाई समष्टिगत तहमा हेर्दा देखिने शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको स्थिति तल तालिका १ मा दिइएको छ ।

तालिका १ : सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात

तह	स्वीकृत दरबन्दी र राहत कोटाका आधारमा		सबै प्रकारका शिक्षकका आधारमा	
	कार्यरत शिक्षक	शिक्षक विद्यार्थी अनुपात	कार्यरत शिक्षक	शिक्षक विद्यार्थी अनुपात
प्राथमिक	१०१९५०	४३	१२६५५१	३५
निमावि	२५७२२	५७	३२४३८	४५
मावि	१९५८४	३५	२१६५६	३१
उच्च मावि	१९५४	१४२	११९८४	२३

यस्तै प्रकारले विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रका लागि निर्धारण गरिएको कक्षागत विद्यार्थी सङ्ख्याको मापदण्डलाई हेर्दा सहजै रूपमा आवश्यक पर्ने शिक्षक सङ्ख्या तालिका २ मा देखिए बमोजिम हुन आउँदछ ।

तालिका २: विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा विभिन्न तहमा आवश्यक देखिने शिक्षक सङ्ख्या

क्षेत्र/तह	प्राथमिक तह		निम्न माध्यमिक तह		माध्यमिक तह	
	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक	विद्यार्थी	आवश्यक शिक्षक
हिमाल	४३६९६०	१०९२४	१३३४९१	३३३७	६३७९६	१५९५
पहाड	१८२११४३	४०४७०	६७६११२	१५०२५	३१५६६६	७०१५
तराई र उपत्यका	२१०५३४०	४२१०७	६५९५१०	१३१९०	३००३९२	६००८
कुल	४३६३४४३	९३५०१	१४६९११३	३१५५२	६७९८५४	१४६१८

माथिको तालिकामा देखाइए अनुसार शिक्षा नियमावलीले तोकेको आधारमा हिसाब गर्दा समष्टि तहमा शिक्षकको समस्या होइन जस्तो देखिन आउँछ । शिक्षा नियमावलीमा भएको सङ्ख्याको, आधार र उपलब्ध शिक्षक दरबन्दी एवम् राहत कोटाबिच समष्टिगत तहमा एक पक्षीय ढङ्गले तुलना गर्दा आउने सोभो अर्थ के हो भन्ने निम्न माध्यमिक र उच्च माध्यमिक तहमा बाहेक अन्यत्र अब थप शिक्षकको आवश्यकता अब छैन । विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएको अवस्थामा विद्यालयले आफ्नै स्रोतबाट राखेका, स्थानीय निकायले नियुक्ति गरेका र करिब एक अरबको पिसिए शिक्षक अनुदानमा कार्यरत शिक्षकको हिसाब नगरीकनै पनि यसो भन्न सकिन्छ । तर हाल सञ्चालन भएका सबै प्राविमा कम्तीमा ५० भन्दा बढी विद्यार्थी छन् भन्ने अनुमानमा मात्र तयार गर्न सकिन्छ । तर यथार्थता त्यो भन्दा धेरै फरक छ । दुर्गम विकट क्षेत्रमा विद्यालयमा यो भन्दा न्यून सङ्ख्या र तराई क्षेत्र तथा घनावस्ती भएका क्षेत्रमा यो सङ्ख्या ५० भन्दा बढी छ । त्यसैले यथार्थतामा आवश्यक परेर नै माथि उल्लेख गरिएका दरबन्दी र कोटाभन्दा बढी शिक्षकहरू कार्यरत रहेका हुन भन्न सकिन्छ ।

नियमावलीमा भएको व्यवस्था बमोजिम विद्यालयलाई एकाइ मान्दा भन्ने माथि दिएको आँकडा भिल्ल आउने देखिँदैन । विद्यालयलाई एकाइ मान्दा आवश्यक देखिने शिक्षक सङ्ख्या तल तालिका ३ मा देखाइए बमोजिम हुन आउँछ ।

तालिका ३: विद्यालय तह र सङ्ख्या अनुसार आवश्यक देखिन आउने शिक्षक सङ्ख्या

विद्यालय	न्यूनतम शिक्षक	विद्यालय सङ्ख्या	आवश्यक शिक्षक	हाल भएको शिक्षक व्यवस्था
प्राथमिक तह (कक्षा १-३) सञ्चालन भएका विद्यालय	३	६१२६	१८३७८	१०१९५०
प्राथमिक तह (कक्षा १-५) सञ्चालन भएका विद्यालय	५	२१७२२	१०८६१०	
निम्न माध्यमिक तह (कक्षा ६-८) सञ्चालन भएका विद्यालय	४	८८६१	३५४४४	२५७२२
माध्यमिक तह (कक्षा ९-१०) सञ्चालन भएका विद्यालय	५	४९६०	२४८००	१९५८४

यस तालिका अनुसार हेर्दा जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट अनुमति वा स्वीकृति लिएर सञ्चालनमा

रहेका विद्यालयहरूमा नियमावलीले तोकेको न्यूनतम शिक्षक उपलब्ध गराउँदा प्राथमिक तहमा २५०३८, निम्न माध्यमिक तहमा ९७२२ र माध्यमिक तहमा ५२१६ गरी ३९९७६ शिक्षक तत्काल थप गर्नु पर्दछ । अर्थात् विद्यालयको न्यूनतम अवस्था तयारीका लागि यो सरकारको दायित्वभित्रै पर्दछ । अहिले समुदायले शिक्षकमा लगानी गरिराखेको, स्थानीय निकायले शिक्षक राखेको कारण पनि मूलतः विद्यालयमा चाहिने जति सङ्ख्यामा शिक्षक नभएर नै हो । यसमा उच्च मावि तहलाई पनि समावेश गरे पछि त्यस अनुसार आवश्यक पर्ने शिक्षकको सङ्ख्या स्वतः वृद्धि हुन्छ नै । तसर्थ सूक्ष्म तहमा गएर विद्यालयलाई एकाइ मानी सोका लागि न्यूनतम शिक्षक सङ्ख्या कायम गरी त्यसपछि विद्यार्थी सङ्ख्यालाई आधार मान्ने गरी दुइओटा आधारमा शिक्षकको आवश्यकता गणना गर्दा माथि उल्लेख गरिएका दुवै अवस्था भन्दा फरक अवस्था देखिन आउँछ । त्यसैले विद्यालयतहबाट पटक पटक थप शिक्षकको माग भएपछि धेरै विद्यार्थी भएका ठाउँमा शिक्षकको आवश्यकता तत्कालका लागि पूरा गर्न राहत शिक्षक अनुदान र प्रति विद्यार्थी एकाइ लागतमा आधारित शिक्षक अनुदानको व्यवस्था विगत केही वर्षदेखि कार्यान्वयनमा आएको देखिन्छ ।

शिक्षकहरूको जिल्ला तह र विद्यालय तहमा एकदमै असमान वितरण भएकै कारण शिक्षक दरबन्दी मितानको कुरा जबर्जस्त रूपमा उठ्दै आएको हो । प्रायः सामान्यतया मानिसहरूको सोचाइमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात हिमाली क्षेत्रमा कम र तराइमा बढि रहेको छ अर्थात् हिमाल पहाड र तराईका विचमा मात्र शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको असमान वितरण रहेको छ भन्ने नै पाइन्छ । तर यो असमान वितरण विभिन्न भौगोलिक क्षेत्र विच मात्र होइन एउटै भौगोलिक क्षेत्रका विचमा पनि चर्को रूपमा रहेको छ भन्ने उदाहरण तलको तालिका ४ मा दिइएको छ ।

१० तालिका ४: विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रमा जिल्लागत विद्यार्थी शिक्षक अनुपात

क्षेत्र	प्राथमिक		निम्न माध्यमिक		माध्यमिक	
	न्यूनतम	अधिकतम	न्यूनतम	अधिकतम	न्यूनतम	अधिकतम
हिमाल	३.५ मनाङ	५१.६ कालिकोट	५.९ मनाङ	७२.६ कालिकोट	५.७ मनाङ	४१.७ कालिकोट
पहाड	२० कास्की	६६.५ जाजरकोट	३२.४ म्याग्दी	९२.१ सल्यान	२३.४ पर्वत	६५.३ जाजरकोट
उपत्यका/तराइ	१०.४ भक्तपुर	८९.२ वारा	२७.९ ललितपुर	१०३.९ वर्दिया	१८.५ ललितपुर	६३.८ वर्दिया

त्यस्तै गरी प्राथमिक तहमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात सबैभन्दा धेरै भएका र सबैभन्दा कम भएका दश, दश जिल्लाहरूको तुलनात्मक स्थिति स्थिति तल तालिका पाँचमा दिइएको छ :

तालिका ५: प्राथमिक तहमा अधिकतम र न्यूनतम शिक्षक विद्यार्थी अनुपात भएका जिल्लाहरू

न्यूनतम अनुपात भएका जिल्लाहरू			अधिकतम अनुपात भएका जिल्लाहरू		
क्र.सं	जिल्ला	अनुपात	क्र.सं	जिल्ला	अनुपात
१	मनाङ	३.५	१	वारा	८९.२
२	मुस्ताङ	५.७	२	रौतहट	८७.९
३	भक्तपुर	१०.४	३	महोत्तरी	७६.४

४	डोल्पा	१७.९	४	सर्लाही	७५.३
५	कास्की	२०	५	कपिलवस्तु	७२.९
६	पर्वत	२०.८	६	पर्सा	६८.८
७	रसुवा	२१	७	जाजरकोट	६६.५
८	स्याङ्जा	२१.२	८	सिराहा	६६.४
९	ललितपुर	२१.३	९	कैलाली	६६.३
१०	लमजुङ, तनहुँ	२२	१०	धनुषा	६४.८

माथिको तालिकामा अधिकतम अनुपात र न्यूनतम अनुपातको फरक २५ गुना भन्दा बढी देखिन्छ । न्यूनतमका हिसावले दशौँ स्थानमा पर्ने र अधिकतमका हिसावले दशौँ स्थानमा पर्ने जिल्लाहरूको फरक नै भण्डै तीन गुना रहेको माथिको तालिकाले प्रष्टैसँग देखाउँछ । यस तालिकाबाट बाँकी जिल्लाहरूको स्थिति पनि अनुमान गर्न सकिन्छ । यहाँ जिल्लासम्मको कुरा गरियो । जिल्ला तहबाट तल झरेर सदरमुकामको आसपासका विद्यालयको अवस्था र त्यही जिल्लाका सदरमुकामदेखि टाढा रहेका, ग्रामीण र दुर्गम भेगका विद्यालय बिचको शिक्षकको असमान वितरणको समस्या पनि यस्तै नै रहेको छ ।

यस विषयमा आगामी दिनका लागि के कस्ता कुराले मार्ग दर्शन गर्लान् भन्ने प्रश्न उठ्नु पनि स्वाभाविकै हो । प्रथमतः विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले सन् २०१५/०१६सम्ममा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात आधारभुत तहमा ३४ र माध्यमिक तहमा २५ पुर्‍याउने लक्ष्य लिएको छ । योजनाले देशका सबै भौगोलिक क्षेत्रमा विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात बढीमा १:४० हुनु पर्ने भनेको छ । साथै आधारभुत तहमा प्रति विद्यालय कक्षा एक-तिन चलेकोमा न्यूनतम तिन कक्षा एक पाँच चलेको प्राथमिकमा न्यूनतम छ जना र उच्च प्राथमिक कक्षा एक-आठ मा न्यूनतम दश शिक्षक हुनु पर्ने भनेको छ । माध्यमिक तहका वारेमा यस योजनामा खासै बोलिएको देखिदैन । तथापी अहिले कक्षा नौ-बाह्रमा न्यूनतम आठ शिक्षक (पाँच+तिन) को अवधारणा अगाडि सारिएको छ । यिनै कुराहरूको आधारमा शैक्षिक तथ्याङ्क २०६८ को प्रारम्भिक प्रतिवेदनमा उल्लेख भएका विद्यालयहरूका लागि शिक्षक व्यवस्थापन गर्न आवश्यक पर्ने शिक्षक सङ्ख्या तल तालिका छ मा देखाइएको छ ।

तालिका ६ : विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाको अवधारणा अनुसार देखिने शिक्षकको आवश्यकता

विद्यालय	न्यूनतम शिक्षक	विद्यालय सङ्ख्या	आवश्यक शिक्षक	हाल भएको शिक्षक व्यवस्था
कक्षा एक-तिन चलेका विद्यालय	३	६१६६	१८४९८	१२७६७२
कक्षा एक-तिन चलेका विद्यालय	३	६१६६	१८४९८	
कक्षा एक-पाँच चलेका विद्यालय	६	१२४२३	७४५३८	
कक्षा एक-आठ चलेका विद्यालय	१०	१०४७४	१०४७४०	
आधारभुत तहमा जम्मा			१९७५०६	१९५८४
कक्षा ९-१० चलेका विद्यालय	५	३०४१	१५२०५	
कक्षा ९-१२ चलेका विद्यालय	८	२४९८	१९९८४	
माध्यमिक तहमा जम्मा	३५१८९			

माथिको तालिका हेर्दा के देखिन्छ भने अहिलेकै विद्यालय सङ्ख्या यथावत् राखेर ती विद्यालय सङ्ख्याको आधारमा शिक्षक व्यवस्थापन गर्ने हो समष्टिगत तहमा हेर्दा मात्रै पनि आधारभूत तहमा थप ६९८३४ र माध्यमिक तहका लागि १५६०५ जना गरी ८५४३९ जना शिक्षकको आवश्यकता पर्ने देखिन्छ । विद्यार्थी बढी भएका विद्यालयलाई चाहिने शिक्षक सङ्ख्याले यो आकार बढाउदछ भने विद्यालय गाभ्ने र मर्ज गर्ने कार्यक्रमले यो आकारताई खुम्च्याउन पनि सकिन्छ ।

यस सन्दर्भमा विचारणीय पक्ष के पनि छ भने अहिलेकै शैक्षिक तथ्याङ्क हेर्दा पनि आधारभूत तहमा हिसाब गर्दा सङ्खुवासभा, सोलुखुम्बु, इलाम, धनकुटा, रसुवा, काभ्रे, ललितपुर, भक्तपुर, काठमाडौं, मनाङ्ग, मुस्ताङ्ग, गोर्खा, लमजुङ्ग, तनहुँ, स्याङ्गजा, कास्की, म्याग्दी, पर्वत, पाल्पा, अर्घाखाँची, डोल्पा र दार्चुला गरी २२ जिल्लामा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात ३४ भन्दा कम रहेको छ भने माध्यमिक तहमा ललितपुर, भक्तपुर, काठमाण्डौं, मनाङ्ग, मुस्ताङ्ग, म्याग्दी, पर्वत, डोल्पा, जुम्ला र बझाङ्ग गरी १० जिल्लामा माध्यमिक तहमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात २५ भन्दा कम रहेको छ ।

यसरी सरसर्ती हेर्दा पनि के देखिन्छ भने विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा समग्रमा हेर्दा शिक्षकको सङ्ख्या त्यति अपर्याप्त नरहेको देखिए पनि कतिपय विद्यालयमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपात असाध्यै न्यून छ भने कतिपय विद्यालयमा अधिक भेटिएको छ । तसर्थ माथि उल्लेख गरिएको नीतिगत अवधारणा र कानुनी प्रावधान तथा व्यावहारिक अभ्यासका बिचमा ठूलो खाडल रहेको छ । यो माथि उल्लेख गरिएको अवस्था एकाध वर्षमा सिर्जना भएको पनि होइन र अब सानोतिनो कामचलाउ टालटुले प्रयासले उक्त खाडल पुर्न पनि सकिदैन । यो किनपनि भनिएको हो भने यसका बारे विगतमा अध्ययन, चर्चा परिचर्चा र प्रयासहरू नभएका पनि होइनन् । यसका एकाध उदाहरण हेरौ । शिक्षा विभागको अध्ययन प्रतिवेदनमा कुनै सामुदायिक विद्यालयमा ६ जना विद्यार्थीका लागि ३ जना शिक्षक कार्यरत रहेको (शिक्षा विभाग २०५९), सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १:६२ देखि १:४ सम्म रहेका कारण सरकारी सहयोगको प्रभावकारिता न्यून रहेको (शिक्षा विभाग २०६६) जस्ता विषयहरू पटक पटक उठाइएका छन् । २०६४ सालमा शिक्षा पत्रकार समूहले कागजमा सिमित भएको दरबन्दी मिलान भन्दै एउटा स्थलगत अध्ययन नै गरेको थियो । यस अध्ययनमा उपत्यकाभित्रकै विद्यालयमा १० विद्यार्थीहरूका लागि २ जना शिक्षक कार्यरत रहेको र उपत्यका बाहिर अर्को विद्यालयमा ८०३ जना विद्यार्थीका लागि ७ शिक्षक उपलब्ध गराइएको विवरण दिएको थियो । त्यस्तै यस अध्ययनले विद्यालयको भौगोलिक अवस्थितिका कारणले मात्र पनि शिक्षक दरबन्दीमा देखिएको असमानतालाई कंलाउने प्रयास पनि गरेको थियो ।

सरकारले यस विषयमा ध्यानै नदिएको चाहिँ होइन । आर्थिक वर्ष २०६२/०६३ को बजेट वक्तव्यमा २०६३ असोजपित्रै सबै सामुदायिक विद्यालयको शिक्षक विद्यार्थी अनुपातको स्थिति सार्वजनिक गरी दरबन्दी मिलान गर्ने लक्ष्य राखिएको थियो । यस विचमा प्रायः सबै जिल्लाबाट थप शिक्षकको माग आएको छ । राहत कोटा र प्रति विद्यार्थी एकाइ लागतका अभ्यास पनि भइरहेका छन् । यसले विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएको ठाउँका विद्यार्थीहरूलाई राहत त दियो । तर शिक्षक विद्यार्थी अनुपातमा सुधार ल्याउन गरिएका प्रयासमा सार्थक उपलब्धि हुन सकेन । विद्यार्थी सङ्ख्या धेरै भएका विद्यालयमा दिइएको राहत शिक्षक कोटा उक्त विद्यालयमा विद्यार्थी घटेर स्वीकृत दरबन्दी समेत काट्नु पर्ने अवस्थामा पनि त्यहाँबाट कोटेर त्यही जिल्लाभित्र बढी विद्यार्थी भएको विद्यालयमा पठाउन नसकिने आजको यथार्थ अवस्था हो । शिक्षक विद्यार्थी अनुपात मिलाउनुपर्छ भन्ने कुरा सबैतिरबाट उठेको छ तापनि अहिलेसम्म विद्यार्थी थोरै भएका सहरी तथा सुगम भेगबाट विद्यार्थी धेरै भएका ग्रामीण दुर्गम भेगमा अनि शिक्षक

बढी भएका एक जिल्लाबाट शिक्षक अभाव खट्केको अर्को जिल्लामा कार्यरत शिक्षक पठाउन सकिएको देखिएको छैन । उपत्यकाको पनि सबभन्दा सुगम मानिएको भक्तपुर जिल्लाको एक निम्न माध्यमिक विद्यालयमा विद्यार्थी घटेर ३ जना पुग्दा पनि त्यहाँ कार्यरत शिक्षक ९ जना नै छन् भन्ने समाचार (कान्तिपुर दैनिक, २०६७ जेष्ठ २९) यस सन्दर्भमा एउटा अत्यन्त दुखद उदाहरण नै हो । शिक्षक दरवन्दीको अभाव एउटा वेग्लै विषय हो तर उपलब्ध शिक्षकहरूलाई प्रचलित ऐन नियम र आधारहरूले तोके वमोजिम व्यवस्थापन गर्दा जे जति उपलब्ध लिन सकिन्थ्यो त्यति पनि गर्नु सकिएन भनेर सामूहिक चिन्तन गर्नुपर्ने अहिलेको विशेष अवस्था पनि हो । यसमा दरवन्दी मिलानको जिम्मेवारी लिएको सरकारी निकाय, शिक्षक सरुवामा कानुनतः निर्णयक भूमिका पाएको विद्यालय व्यवस्थापन समिति वा शिक्षक सरुवा र दरवन्दी मिलानमा निर्णयक ढङ्गले हस्तक्षेपकारी भूमिका निर्वाह गर्नसक्ने स्थितिमा रहेका शिक्षकका पेसागत संस्थामध्ये को कति जिम्मेवार भनेर बहस गर्न सकिएला, काम हुन नसकेको दोष एक अर्कामा सार्न पनि सकिएकला तर समस्या समाधान अहिलेसम्म हुन सकेन आजको व्यावहारिक यथार्थ यही हो जसलाई राम्ररी विश्लेषण नगरी अगाडि बढ्न सकिँदैन ।

यस पृष्ठभूमिमा ध्यान दिनु पर्ने अन्य विषय पनि छन् । ४० जना विद्यार्थी हुनु पर्ने ठाउँमा ४ जना मात्र भए भनेर मनाङबाट सबै शिक्षक भिकेर कालिकोट पठाउन सकिँदैन किनभने त्यहाँ भौगोलिक विकटताले विद्यालय माग गरेको हुन्छ । त्यस्तै ५० जना विद्यार्थी हुनु पर्नेमा १० जना मात्र भएका कारण भक्तपुरको दरवन्दी काटेर वारामा लानु पर्ने हो तर त्यो भनेजस्तो सजिलो छैन जसका लागि स्पष्ट पारदर्शी आधारहरूको जरूरत पर्दछ । शिक्षा मन्त्रालयले अगाडि सारेको शिक्षकलाई विद्यालय तहबाटै नियुक्ति दिने तथा त्यहीँबाट व्यवस्थापन गर्ने सोच र दरवन्दी मिलानमा एक जिल्लाबाट अर्को जिल्लामा शिक्षक पठाउनु पर्छ भन्ने धारणा आफैँमा बाभिएका विषय हुन । त्यस्तै गरी केन्द्रीय तह सम्भव भए संवैधानिक आयोगबाटै नियुक्ति लिन पाउनु पर्ने शिक्षकको माग र सकभर एकै विद्यालय त्यो पनि घर पायक विद्यालयमा पुरै जागिरे जीवन बिताउनु पाउनु पर्दछ भन्ने विरोधाभासपूर्ण मानसिकताले पनि दरवन्दी मिलानको विषयलाई जटिल बनाएको देखिन्छ । शिक्षकका पेसागत संस्थासंग भएको पछिल्लो सहमति अनुसार स्थायीका लागि परीक्षा सञ्चालन भएको अवस्थामा उक्त परीक्षामा उत्तीर्ण भएका शिक्षकलाई पदस्थापना गर्दा सहमतिमा अझ पायक पर्ने ठाउँमा पठाउन सकिएको अवस्थामा बाहेक जो जहाँ कार्यरत छ त्यही नियुक्ति दिनुपर्ने अवस्था आउनेकुरा यस भन्दा पूर्वका अनुभवबाट भन्न सकिन्छ । यसलाई अहिले नै प्रष्ट पारिएन भने पछि विद्यार्थी नभएका ठाउँमा शिक्षकको पदस्थापना हुने अवस्था नआउला भन्न सकिँदैन जसबाट विद्यालयमा विषय मिलाएर शिक्षक राख्ने, बढी विद्यार्थी भएका स्थानमा शिक्षक पठाउने कुरा अझ टाढाको विषय बन्न जान्छ । कार्यरत शिक्षकलाई एक स्थानबाट अर्को स्थानमा पठाउने सवालमा राज्यकोषबाट तलब भत्ता खाने भएपछि राज्यको आवश्यकता परेका ठाउँमा जान्न भन्न मिल्दैन त्यसैले यसमा सिद्धान्ततः असहमति नदेखिएको हो । तर जब व्यक्तिलाई यता उति गर्ने विषय आउँछ तब यसमा स्थानीय तहमा समस्या खडा हुन्छ । त्यसैले यसमा कार्यान्वयनका लागि सबै सरोकारवालाहरूको सहमतिमा खास खास आधारहरू तय हुनु पर्दछ । तर यो सङ्क्रमणकालीन अवस्थामा आधारहरू तय गर्न जति कठिन छ त्यो भन्दा धेरै गुना कठिन छ ती बनाइएका र हस्ताक्षर गरिएका आधारहरूको कार्यान्वयन गर्न । त्यसैले पनि यस विषयमा आम राजनीतिक सहमतिको प्रश्न समेत बारम्बार उठ्ने गरेको हो । तर राजनीतिक सहमतिपछि मात्र यो काम गर्ने भनेर पन्छाउनु थालियो भने त्यसबेला शिक्षकहरूको पेसागत सङ्गठनहरूको यस विषयमा रहेको प्राज्ञिक क्षमता र प्राविधिक

दक्षतामा मात्र होइन शिक्षकहरूको पेसागत मर्यादाको समेत अवमूल्यन हुने सम्भावना वारे शिक्षक समुदायले पनि वेलैमा सोच्न जरूरी भइसकेको अवस्था छ ।

आर्थिक वर्ष २०६६/०६७ देखि कार्यान्वयनमा आएको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा पनि अधिकतमा विद्यार्थी शिक्षक अनुपातको परिकल्पना त गरियो तर कम्तीमा कति जना विद्यार्थी बराबर एक जना शिक्षक रहने र हाल तोकिएको न्यूनतम अनुपातभन्दा तल रहेका अर्थात् चाहिने भन्दा धेरै शिक्षक भएको अवस्थामा ति शिक्षकलाई अन्यत्र कसरी लैजाने भन्नेवारेमा योजनामा खासै उल्लेख भएको देखिदैन । अर्थात् हालसम्म भन्दै आइएको तर गर्न नसकिएको शिक्षक विद्यार्थी अनुपात समायोजन वारे विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले गन्तव्य निर्देश गरे पनि त्यहाँसम्म पुग्ने व्यावहारिक गोरेटो प्रस्टसँग प्रदान गर्न नसकेकै देखिन्छ । चालु त्रि-वर्षीय योजनाको अवधारणपत्रमा यस सम्बन्धी दुईओटा कार्यनीतिहरू अधि सारिएका छन् : पहिलो, माध्यमिक विद्यालय शिक्षक (९-१२) लाई एकीकृत गरी शिक्षकहरूको मिलान सङ्ख्या तय गरिने र शिक्षक पुनर्मिलानको नीति तथा कार्यक्रम ल्याइने, दोस्रो विद्यालयको तहलाई इकाई मानी न्यूनतम शिक्षक दरवन्दी निर्धारण गरी विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षक सङ्ख्या एकिन गर्ने । त्यसैले यसमा कार्यान्वयनका खास खास आधारहरू तय गरेर अधि बढ्नुपर्ने अवस्था रहेको छ ।

र अन्तमा

हुन त करिव डेडलाख शिक्षकहरूको व्यवस्थापन गर्नु आफैमा सहज विषय होइन । त्यसमाथि पनि पेसागत संस्थाका नाममा देशभर करिव दर्जनको सङ्ख्यामा सङ्घसंस्थाहरू क्रियाशील रहेको सङ्क्रमणकालीन अवस्थामा ती सबैलाई मिलाएर चित्त बुझाएर काम गर्नु पनि चानचुने विषय होइन । जनताले तिरेको करबाट सरकारले शिक्षामा वर्षेनी उल्लेख्य रूपमा लगानी गरिरहेको र शिक्षामा गरिएको लगानीको अत्यन्तै ठूलो हिस्सा सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूको तलव भत्तामा खर्च भइ रहेको अवस्थामा विद्यार्थीलाई केन्द्रविन्दु मानेर शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका समस्यालाई हल गरिदैन र पेसागत हक हित, घर पायक जागिर, राजनैतिक आस्था आदिका आवरणमा यस्तो समस्यालाई यथावत् रहन दिइन्छ भने स्वभाविक रूपमा यस्तो लगानीको के काम भन्ने प्रश्न उठन सक्छ । व्यावहारिक अनुभवले सिकाएको एउटा पाठ के पनि हो भने नेपालमा समकालीन शैक्षिक मुद्दाहरू मध्ये शिक्षक व्यवस्थापन भित्र रहेका शिक्षकको नियुक्ति प्रक्रिया र विद्यार्थी सङ्ख्या अनुसार शिक्षकको समायोजन एकदमै जटिल र पेचिलो मुद्दा बनेका छन् । यस्तो अवस्थामा त्रिवर्षीय योजनाको अवधारणा साँच्चै नै पूर्णतः कार्यान्वयन भएमा शिक्षक व्यवस्थापनमा रहेका मुलभूत समस्याहरू समाधान हुनेछन् भन्ने अपेक्षा गर्न पनि सकिन्छ । शिक्षा क्षेत्रमा गर्ने पर्ने धेरै कामहरूमध्ये यो एउटा काम राम्रोसँग भएमा त्यसलाई पनि शिक्षा क्षेत्रको एउटा ठूलै उपलब्धिको रूपमा लिनु पर्ने हुन्छ । त्यसैले यस दिशामा एकदमै सकारात्मक बहसको खाँचो परेको छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

DOE (2010). *Flash I Report 2067 (2010-011)*. Department of Education, Sanathiom Bhaktapur

नेपाल सरकार (२०२८) । शिक्षा ऐन २०२८ (संशोधन सहित)

नेपाल सरकार । शिक्षा नियमावली २०४९

राष्ट्रिय शिक्षा आयोग (२०४९) । राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ । केशरमहल काठमाण्डौं रायोआ (२०६८) । त्रिवर्षीय योजना(२०६७-०७०) । राष्ट्रिय योजना आयोग, सिंहदरवार

शर्मा, राजन (सं) (२०६४) । शिक्षाका चार मुद्दा । शिक्षा पत्रकार समूह, काठमाण्डौ
 शिक्षा मन्त्रालय २०२७ । राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२७-२०३२
 शिक्षा विभाग (२०५९) । शिक्षा विभागको अध्ययन प्रतिवेदन २०५८/०५९ नेपाली रूपान्तर । शिक्षा
 विभाग, सानोठिमी
 शिक्षा विभाग (२०६३) । शिक्षा विभागको अध्ययन प्रतिवेदन आ.व २०६१/०६२ नेपाली रूपान्तर) ।
 शिक्षा विभाग, सानोठिमी
 शिक्षा विभाग (२०६६) । विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन आव २०६४/०६५
 शिक्षा मन्त्रालय (२०६६) । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-०७२) । केशर महल, काठमाण्डौ ।

शिक्षकमैत्री विद्यालय

A school is never better than a teacher . –Anonymous

बाबुकाजी कार्की

उप-निर्देशक

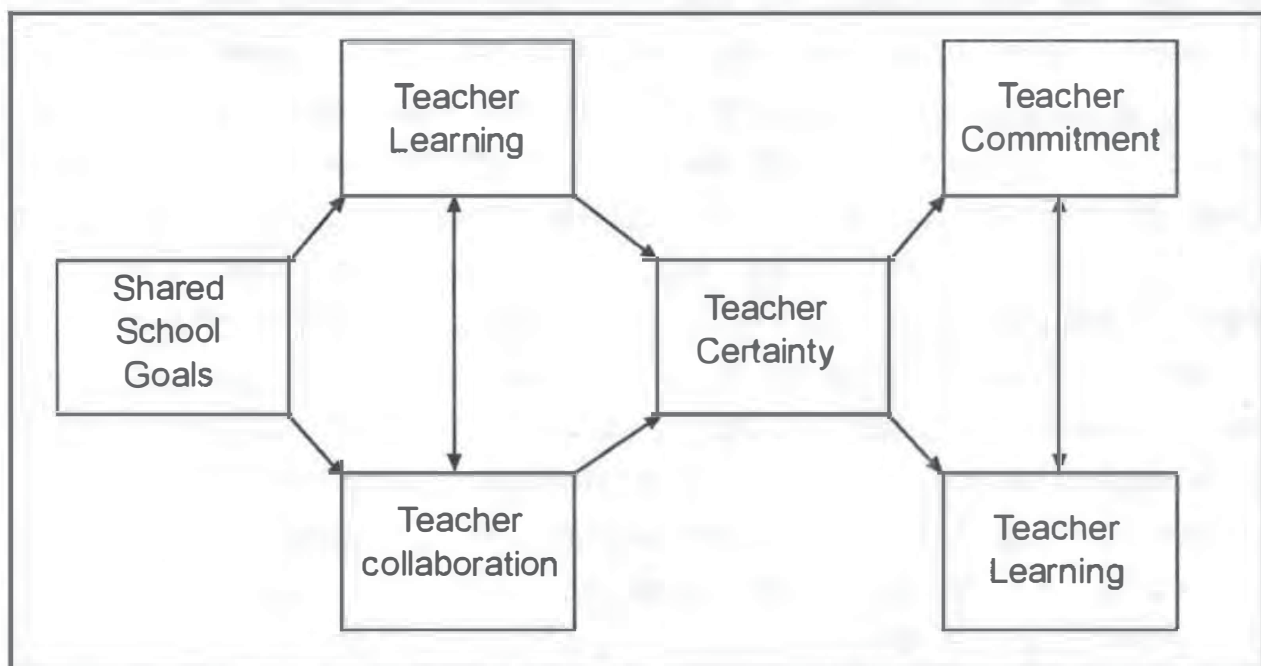
शिक्षा मन्त्रालय

पृष्ठभूमि

शिक्षक परिवर्तनका संवाहक हुन् । शिक्षण पेसा सबै पेसाको जननी हो । किनकि शिक्षकले डाक्टर, इन्जिनियर, वकिल, प्रशासक आदि उत्पादन गर्दछन् । तथापि कतिपय अवस्थामा आफैँले जन्माएका पेसाका पदाधिकारीबाट शिक्षक प्रताडित भएको गुनासो स्वयम् शिक्षकबाटै सुनिन्छ । यस्तो विडम्बनापूर्ण अवस्था शिक्षकमैत्री विद्यालय निर्माणमा तगारोका रूपमा रहेको छ । यस प्रकारको नकारात्मक सोचलाई बेलैमा संवोधन गर्नु न्यायोचित कदम हो । शिक्षण सिकाई क्रियाकलाप शिक्षक, पाठ्यक्रम र विद्यार्थी बिचको सन्तुलित त्रिकोणात्मक सम्बन्धमा मात्र अर्थपूर्ण हुने यथार्थ हो । विद्यार्थी र पाठ्यक्रम बिच रोचक र जीवन्त सम्बन्ध कायम राख्ने प्रमुख दायित्व शिक्षकको हो । शिक्षकको योग्यता, क्षमता र पेसाप्रतिको समर्पणले पाठ्यक्रमको मर्म र विद्यार्थीको चाहनाबिच समन्वयमा उत्साहजनक गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूति दिन सकिन्छ । गुणस्तरीय शिक्षारूपी डुङ्गाको बहना शिक्षकको हातमा हुन्छ । सावधानी पूर्वक शिक्षकले बहना राम्रोसँग चलाउन नसकेमा विद्यार्थीको भाग्य र भविष्य डुब्छ, चौपट हुन्छ । अतः सामाजिक, आर्थिक रूपान्तरण गरेर समृद्ध नयाँ नेपाल बनाउन शिक्षकको अन्य पेसाभन्दा कम जिम्मेवारी र जवाफदेहिता छैन । भनाइ पनि छ, समाजमा आकर्षक पेसा मानिएको एक जना डाक्टरले गल्ती गर्दा एक जनाको ज्यान जान सक्छ, एक जना इन्जिनियरले गल्ती गर्दा भवन पुल भत्केर दुर्घटना परी केही मानिसको जीवन जोखिम पर्न सक्छ । तर एकजना शिक्षकले गलत शिक्षा दिएमा एक पुस्ताको भाग्य र भविष्य नै तहसनहस हुन्छ । अन्ततः देशको उन्नति प्रगतिमा गम्भीर आघात पुग्दछ । तसर्थ कुनै पनि अर्थमा शिक्षण पेसालाई कम आँक्नु अपरिपक्व र अदूरदर्शी सोच हो ।

विद्यालयको शैक्षणिक क्रियाकलाप लगायतका गतिविधिमा शिक्षकको सक्रिय र सकारात्मक सहभागितामा मात्र विद्यालयलाई गुणस्तरीय शिक्षा हासिल गर्ने उत्कृष्ट शिक्षण संस्थाको रूपमा स्थापित गर्न सकिन्छ । बालमैत्री विद्यालयको बारेमा धेरै चर्चा, लगानी र समय खर्च भैसकेको छ । तर विद्यार्थीको उपलब्धिस्तरमा खासै परिवर्तन नभएको अध्ययन अनुसन्धानले पुष्टि गरेको छ । शिक्षा विभागबाट गरिएको कक्षा ३ र ५ को उपलब्धि मूल्याङ्कन तथा राष्ट्रिय स्तरमा सञ्चालित एसएलसी परीक्षाको नतिजा विश्लेषणबाट पनि विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क क्रमशः ५० र ३३ प्रतिशत मात्र देखिन्छ । यो प्राप्ताङ्क प्रतिशत विगत चार दशक अगाडिको भन्दा खासै फरक छैन । यस प्रकारको शैक्षिक क्षतिको न्यूनीकरण गर्ने उपायहरू खोजिनु पर्दछ । जुन पेसाप्रति समर्पित शिक्षकको लगनशीलताबाट मात्र सम्भव छ । विद्यार्थीको चौतर्फी विकासका लागि आवश्यक बालमैत्री विद्यालयको व्यवस्थापन गर्न शिक्षकको पनि अहम् भूमिका हुन्छ । कक्षाकोठाको व्यवस्थापन र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको स्तरले बालमैत्री विद्यालयको हैसियत निर्धारण गर्दछ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको तर्जुमा गर्ने प्रमुख दायित्व शिक्षकको हो । शिक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अतिरिक्त विद्यालयका गतिविधिमा हौसलापूर्वक सहभागिता जनाउने ऊर्जाशील शिक्षक मैत्री वातावरणमा मात्र बालमैत्री विद्यालयको परिकल्पना साकार हुन्छ ।

बालमैत्री विद्यालय बनाउने गहन दायित्व बोकेका शिक्षकहरूको लागि विद्यालयमा मैत्रीपूर्ण वातावरण छ त भन्ने कुरा अध्ययनको विषय बन्नु पर्दछ । शिक्षकका पेसागत संस्थाहरूले पटक पटक पेसागत हकहितका लागि गर्ने आन्दोलनलाई समयमा नै सम्बोधन कसरी गर्न सकिएला ? नीति निर्माताहरूको चिन्ताको विषय बन्नु पर्दछ । शिक्षकले आफ्नो पेसागत सुरक्षा र मर्यादाको दिगो सुनिश्चित महसुस गर्न राज्यले शैक्षिक नीतिनियममा के के कुरामा परिमार्जन गर्नुपर्ला ! नीति निर्माताहरू गम्भीर हुनुपर्दछ । शिक्षक मैत्री विद्यालय बनाउन विद्यालय व्यवस्थापन समितिले के कस्तो नीति र रणनीति अवलम्बन गर्नु पर्ला ? शिक्षाविद् तथा सरोकारवालाको आपसमा छलफल गरी अनुभव र सिद्धान्तलाई समायोजन गरी व्यावहारिक निष्कर्षमा पुग्नु सार्थक विकास हुन्छ । शिक्षक मैत्री विद्यालयमा मात्र बालमैत्री वातावरणको परिकल्पना यथार्थमा फस्टाउन सक्छ । तसर्थ शिक्षकले आफ्नो योग्यता र क्षमतालाई विद्यालयमा सहजतापूर्वक प्रदर्शन गर्ने खालको शैक्षिक, भौतिक तथा मानवीय वातावरणको चुस्त र दुरुस्त व्यवस्थापन अपरिहार्य हुन्छ । विद्यालयको व्यवस्थापन र सञ्चालनमा शिक्षकको सक्रिय सहभागिताले विद्यालयको प्रगतिमा अर्थपूर्ण योगदान पुग्दछ । शिक्षक मैत्री विद्यालय बनाउन विविध पक्षहरूमा ध्यान दिनु पर्दछ । विद्यालयलाई उच्च समृद्ध सिकाइमूलक विद्यालय (Learning Enriched School) बनाउन पनि शिक्षक कै अहम् भूमिका हुने तलको चार्टले पनि स्पष्ट हुन्छ (Fullan. MG, 2000) ।



Learning Enriched School- Fullan. MG, 20000

निर्णय प्रक्रियामा शिक्षकको सहभागिता

विद्यालयमा शिक्षकहरूको बाहुल्यता बढी हुन्छ । हरेक गतिविधिमा उनीहरूको जाँगरिलो सहभागिताको आवश्यकता पर्दछ । शिक्षकको अपनत्व, जवाफदेहिता र उत्तरदायित्व बढाउन विद्यालयले बनाउने नीति तथा कार्यक्रममा उनीहरूको सक्रिय सहभागितालाई प्रोत्साहित गरिनु पर्दछ । यसै तथ्यलाई ध्यानमा राखेर विद्यमान शिक्षा ऐन नियमले विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा शिक्षक अभिभावक सङ्घमा शिक्षकको उपस्थितिलाई अनिवार्य गरेको छ । विद्यालयको आर्थिक लगायत शिक्षक तथा विद्यार्थीको आचरसंहिता निर्माण, मूल्याङ्कन आदिको निर्णय प्रक्रियामा शिक्षकलाई सहभागी गराएमा कार्यान्वयनमा सुगमता मात्र नआएर उपलब्धि पनि उच्च हुने यथार्थ हो ।

भौतिक पूर्वाधार

विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार शिक्षक मैत्री विद्यालयका लागि आधारस्तम्भ हो । विद्यालय भौतिक रूपमा स्वच्छ, स्वस्थ र साधन स्रोत सम्पन्न चित्ताकर्षक भएमा स्वतः गुणस्तरीय शिक्षालाई प्रवर्धन गर्दछ । विद्यालय भवन, कक्षा कोठा, पुस्तकालय, फर्निचर, खेल्ने चौर, खानेपानी, शौचालय, प्रयोगशाला, छात्रावास, चमेना गृह लगायतका स्थान र सामग्रीहरू शिक्षकको आवश्यकता र क्षमता अनुसार सहज पहुँच हुने तथा लैङ्गिक एवम् अपाङ्ग मैत्री हुनु पर्दछ । कक्षाको पठनपाठनको अतिरिक्त समयमा आराम र अर्को कक्षाको लागि तयारी गर्न साधन स्रोत सम्पन्न स्वस्थकर कोठाको व्यवस्था हुनु जरूरी छ ।

शिक्षण विषय र विधि

शिक्षक आफूले पढाउने विषयको पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षण विधिबारे गहिरो अध्ययन र रूचि हुनुपर्दछ । शिक्षकले अध्ययन गरेर विशेष देखल हाँसिल गरेको विषयमा मात्र पढाउने व्यवस्था हुनु पर्दछ । विद्यमान प्रावधान अनुसार प्राथमिक तहका शिक्षकले सबै कक्षामा सबै विषय पढाउने अवधारणालाई अङ्गीकार गरेको छ । शिक्षाको जगको रूपमा रहेको प्राथमिक तहको पठनपाठनलाई विशेष महत्त्व दिनुपर्दछ । अतः शिक्षाको जगलाई मजबूत बनाउन सबभन्दा योग्यतम जनशक्तिलाई प्राथमिक शिक्षकमा नियुक्ति गर्नु पर्दछ । साथै शिक्षकलाई विषयगत विशेषज्ञताबाट सुसज्जित मात्र नगरेर उनीहरूलाई उच्च मनोबलका साथ पेसा प्रति समर्पित हुन उत्प्रेरित गर्नु पर्दछ । शिक्षक तालिम शिक्षक र विद्यार्थीको आवश्यकता र पाठ्यक्रमको मर्मलाई आत्मसात गरेर तर्जुमा गरिनु पर्दछ । शिक्षकलाई professional, conceptual, personal and social skill बाट अद्यावधिक तथा सुसज्जित गर्ने खालको तालिम प्याकेज हुनु पर्दछ (Sharma RA, 1999) । त्यस्तै बालमैत्री शिक्षण विधि अपनाउन आवश्यक ज्ञान, सिप र पर्याप्त शैक्षिक सामग्रीहरूको उपलब्धता भएमा शिक्षकले धक फुकाएर रमाइलो वातावरणमा शिक्षण सिकाई क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न उत्सुक हुन्छन् । बालबालिकाले घर परिवार साथीभाइ समाज तथा विभिन्न सञ्चारका माध्यमबाट विज्ञान र प्रविधिमा भएका पछिल्ला जानकारी प्राप्त गरिसकेका हुन्छन् । उनीहरूले प्राप्त गरेका जानकारीको जीवनोपयोगी प्रयोग कसरी गर्न सकिन्छ भन्ने बारे आवश्यक ज्ञान सिप र अभिवृत्ति प्रदान गरेर विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय लगायत सरोकार पक्षको आस्था र विश्वास जित्न शिक्षकले आफू निरन्तर नवीन ज्ञान र सिपबाट सुसज्जित हुनु पर्दछ । निरन्तर अध्ययन गरी राख्ने भएकाले शिक्षक कहिल्यै बूढो हुँदैन र आफ्नो शिक्षणबाट विद्यार्थीको उपलब्धि उत्साहजनक भएमा शिक्षक स्वयमलाई सन्तुष्टि मिल्छ । यसबाट पेसाप्रति थप आस्था र गर्वको महसुस हुन्छ । अतः शिक्षक मैत्री वातावरण बनाउन सरोकार पक्ष सदैव चनाखो हुनु पर्दछ ।

विद्यालय व्यवस्थापन समितिको भूमिका

गुणस्तरीय शिक्षाका लागि गुणस्तरीय संरचना सहितको योग्यतम शिक्षकको चयन हुनु पहिलो सर्त हो । विद्यमान शिक्षा नीति अनुसार शिक्षकको नियुक्ति लगायत पेसागत वृत्ति विकासका योजना तथा कार्यक्रम ल्याउने प्रमुख दायित्व व्यवस्थापन समितिको हो । तर अहिले व्यवस्थापन समितिको गठनमा देखिएका अशोभनीय र अनियमित गतिविधिले व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरूले तोकिएको काम, कर्तव्य र अधिकारको दुरुपयोग नगर्लान् भन्न सकिन्न । अझ व्यवस्थापन समितिको गठन समझदारीमा भन्दा पनि अधोषित रूपमा पार्टीको प्यानलको रूपमा उम्मेदवार उठ्ने र चुनाव नै गरेर हार जितको आधारमा पदाधिकारी चयन गरेको पाइन्छ । जुन विद्यमान शिक्षा ऐन नियमको मर्म र भावना प्रतिकूल हो । शिक्षण संस्थाको विकास र विस्तार गर्दै गुणस्तरीय शैक्षिक वातावरण बनाउन राजनीतिको अनावश्यक

प्रवेश हुनबाट अछुतो राख्नु पर्दछ । शिक्षकको कार्यक्षमताको मूल्याङ्कन पारदर्शी र वस्तुनिष्ठ बनाउने, हाम्रा भन्दा राम्राको शिक्षकमा प्रवेश गराउने र विशुद्ध सामाजिक सेवा गर्ने भावनाबाट प्रेरित व्यवस्थापन समितिले मात्र शिक्षक मैत्री वातावरण सिर्जना गर्न सक्छ । अतः व्यवस्थापन समिति र शिक्षक विचमा सुमधुर सम्बन्ध र सहकार्यबाट मात्र गुणस्तरीय शिक्षाको अपेक्षा गर्न सकिन्छ । व्यवस्थापन समितिले शिक्षक लगायत समग्र विद्यालय परिवारको अविभावकत्व भूमिका निर्वाह गर्न सक्नु पर्दछ । उदार एवम् निष्कलङ्क छवि भएका समाजसेवी, शिक्षाप्रेमी र निःस्वार्थ चरित्र हुनु विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीका लागि पूर्वसर्त हुनु पर्दछ ।

प्रधानाध्यापकको भूमिका

विद्यालयको शैक्षिक, व्यवस्थापकीय तथा प्रशासनिक कार्यका लागि राज्यको तर्फबाट स्थायी नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गर्ने जिम्मेवार व्यक्तिको रूपमा प्रधानाध्यापकलाई चिनिन्छ । विद्यमान शिक्षा ऐन नियमको परिधिभित्र रहेर योग्यता, क्षमता, अनुभव तथा ज्येष्ठतालाई समेत ध्यानमा राखी प्रधानाध्यापकको चयन गरिनु पर्दछ । पारदर्शिता, सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया, तथा विकेन्द्रित जिम्मेवारी जस्ता सुशासनका आधारभूत कुराहरूलाई प्रधानाध्यापकले आफ्नो मार्ग दर्शन बनाउनु पर्दछ । शिक्षकहरूको कार्यको अनुगमन निरीक्षण लगायत कार्य क्षमताको निष्पक्षतापूर्वक मूल्याङ्कन गरी आवश्यक सल्लाह सुझाव सौहार्द्र पूर्ण वातावरणमा दिनु पर्दछ । प्रत्येक शिक्षकको वैयक्तिक पृष्ठभूमि तथा उनीहरूको लक्ष्यको बारेमा जानकारी राख्नाले उनीहरूको दुःख सुखको साथी बन्न सहयोग पुग्दछ । अतः शिक्षक मैत्री वातावरण बनाउन सके मात्र एक अब्बल र सफल प्रधानाध्यापक बन्न सक्ने यथार्थलाई बिर्सन हुन्न ।

स्वस्थ र अनुशासित वातावरण

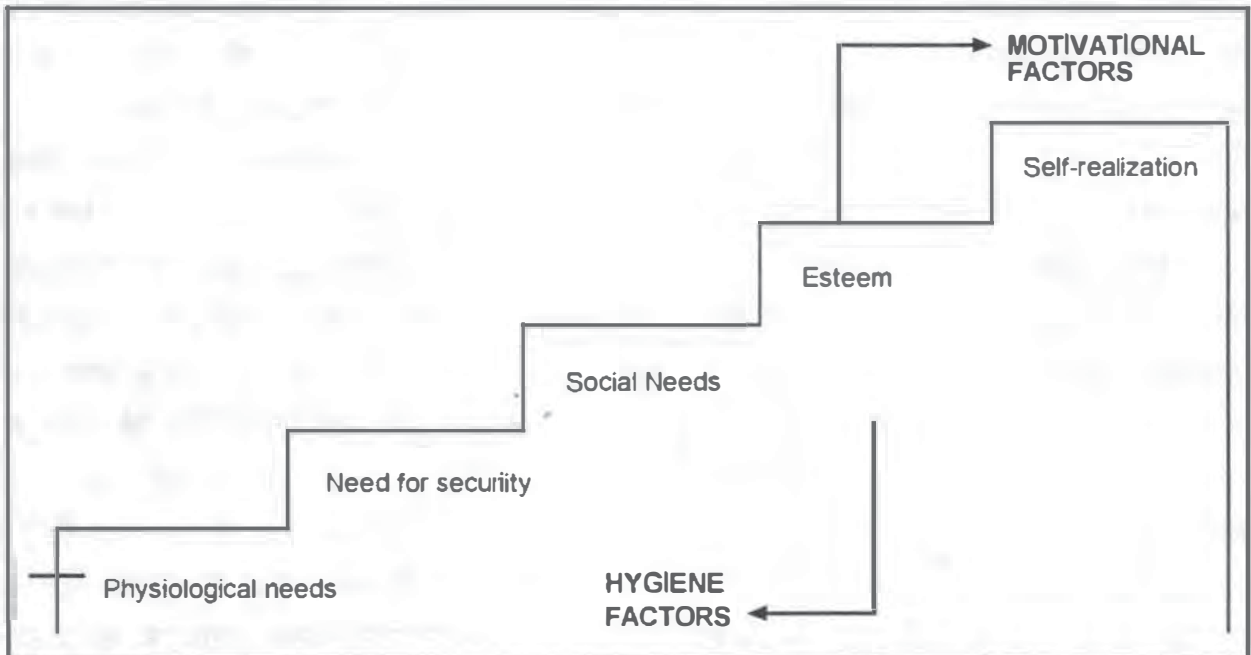
विद्यालयको मानवीय तथा भौतिक वातावरण स्वस्थ, स्वच्छ र चित्ताकर्षक हुनु पर्दछ । शिक्षक विषय र पाठले मार्गे अनुसार धक फुकाएर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न उत्साहित हुन्छन् । बालबालिका पनि शिक्षकको पठनपाठन प्रति आकर्षित हुन्छन् । जसबाट एकातर्फ शिक्षकलाई आत्म सन्तुष्टि प्राप्त हुने भएकोले पेसाप्रति थप उत्साहित बनाउँछ भने अर्कोतर्फ रमाइलो वातावरणमा मात्र बालबालिकाको शारीरिक तथा मानसिक विकास सन्तुलित रूपमा हुन्छ । कक्षाकोठा, धारा, शौचालय, खेल्ने चौर, बाटो नियमित सरसफाइ तथा फोहोर मैलाको उचित व्यवस्थापन गरिनु पर्दछ । शिक्षक स्टाफको स्वस्थकर बानी बेहोराले बालबालिकाको बानी व्यहोरामा पनि सकारात्मक प्रभाव पार्दछ । सामाजिक, धार्मिक संस्कार संस्कृति, मानवीय सद्भाव र सहयोग तथा भातृत्वको भावनालाई उच्च प्राथमिकता दिएर नवीनतम ज्ञान र सिपबाट सुसज्जित भै सफल जीवनयापन गर्न सक्षम नागरिक उत्पादनका लागि अनुशासित शैक्षिक वातावरण अपरिहार्य हुन्छ । विद्यालयमा अनुशासित वातावरण कायम राख्न व्यावहारिक आचरसंहिता तथा त्यसको सहज रूपमा परिपालन गर्ने निष्पक्ष परिपाटी अवलम्बन गरिनु पर्दछ । अनुशासनको नाममा गरिने मानसिक तथा शारीरिक यातनालाई पूर्णरूपमा वर्जित गर्दै लोकतान्त्रिक मूल्य मान्यता अनुरूप कक्षा तथा विद्यालय सञ्चालन गर्ने संस्कारको विकास गरिनु पर्दछ । शिष्टता, सदाचार, शौहार्द्र एवम् नम्र बानी व्यहोरालाई प्रोत्साहित गर्ने मानवीय वातावरण विद्यालयमा हुनु पर्दछ । बच्चरोले भन्दा बचनले चिरेको घाऊ गहिरो हुन्छ भन्ने यथार्थलाई बिर्सनु हुँदैन । शिक्षक विद्यार्थीको स्वाभिमानमा ठेस पुग्ने व्यवहार गरिनु हुन्न । विद्यालयले अख्तियार गरेका नीति र रणनीति कतिको प्रभावकारी भए, भविष्यमा कस्तो सुधार ल्याउनु पर्ला भन्ने उपायहरू खुट्याउन निरन्तर अनुगमन निरीक्षण गरिनु पर्दछ । जसले योजना तथा कार्यक्रम र अनुशासनमा देखिएका कमी

कमजोरीलाई सच्याउने र सच्चिने मौका प्रदान गर्दछ ।

शिक्षक मैत्री विद्यालय बनाउन विद्यालयसँग प्रत्यक्ष परोक्ष, सरोकार राख्ने खास गरी विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय लगायतका सङ्घसंस्था र पदाधिकारीहरूको निरन्तर सकारात्मक सल्लाह सुझाव अपरिहार्य हुन्छ । शिक्षकले पनि आफ्नो योग्यता क्षमतालाई निरन्तर परिमार्जन र परिष्कृत गर्न प्राप्त सुझावलाई सदासयपूर्वक ग्रहण गर्न हिर्चाकिचाउनु हुँदैन । सुझावको आवश्यकता र औचित्यका आधारमा मार्गदर्शनको रूपमा अवलम्बन गर्नु बुद्धिमत्तापूर्ण काम हो । अतः विद्यालय शिक्षक मैत्री बनाउनका लागि विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय समेतका सुमधुर र सौहार्द्र दिगो मैत्री सम्बन्ध हुनु पूर्व सर्त हो । पारदर्शिता, सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया, विकेन्द्रित जिम्मेवारी आदिले विद्यालय प्रति अपनत्व भावनाको विकास भै मैत्रीपूर्ण वातावरण सिर्जना गर्न टेवा पुग्छ ।

शिक्षण पेसा निश्चय नै अन्य पेसाको तुलनामा बढी परिश्रम, जवाफदेही, तथा समयको महत्त्वलाई बुझेर व्यवस्थापन गर्नुपर्ने मर्यादित पेसा हो । शिक्षकले एक दिनमा सामान्यतया विभिन्न कक्षाका विभिन्न संस्कार र संस्कृतिमा हुर्केका कम्तिमा दुई सय विद्यार्थीलाई पढाउनु पर्ने हुन्छ । अझ प्राथमिक विद्यालयमा त घण्टी वजाउने, भ्यालढोका लगाउने खोल्ने, सरसफाई गर्ने समेत शिक्षकले नै गर्नुपर्ने वाध्यता छ । त्यस्तै विद्यालयको अतिरिक्त क्रियाकलाप, बैठकहरू, विभिन्न सरकारी गैर सरकारी सङ्घसंस्था सँगको सहकार्य बैठक आदिमा सहभागी हुनुपर्ने वाध्यता शिक्षकलाई हुन्छ । यसरी धेरै कार्यबोझले थिचिएका शिक्षकहरू कतिपय अवस्थामा पेसाप्रति निराश (Teacher burnout) भएका छन् (Fullan. MG, 2000) । यस्तो विषम परिस्थितिमा शिक्षक मैत्री विद्यालयको अपेक्षा चुनौतीपूर्ण छ । शिक्षकको आधारभूत आवश्यकताको अतिरिक्त थप सुविधाको आकर्षण र ढाढसबाट विद्यालयमा शिक्षक मैत्री वातावरण बनाउन टेवा पुग्छ । शिक्षकलाई शिक्षण पेसाप्रति निष्ठापूर्वक लाग्न उत्प्रेरित गर्न उनीहरूको आवश्यकताको वर्गीकरण गरेर प्राथमिकताका आधारमा उपलब्ध गराउनु पर्दछ ।

नेपालको वर्तमान शिक्षकहरूको अवस्थालाई Herberg's two factor and Maslow's needs hierarchy Theory सँग तुलना गर्दा पनि शिक्षक मैत्री विद्यालय बनाउनका लागि अझ धेरै गर्नुपर्ने देखिन्छ ।



Herzberg's two factor and Maslow's needs hierarchy Theory, (Dalin, P. 1998)

मनोविज्ञानको आवश्यकता (Physiological needs)

शिक्षकको आधारभूत आवश्यकता परिपूर्ति गर्ने तलब भत्ताको सुविधा आवश्यक पर्छ। नेपालमा स्थायी दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकको तलब भत्ता सन्तोषजनक छ, तर राहत, पिसिएफ बालविकासमा कार्यरत शिक्षकको पारिश्रमिकका बारेमा अझ सोच्नु पर्ने अवस्था छ।

सुरक्षाको आवश्यकता (Need for security)

शिक्षकको नियुक्ति तथा जागिरको सुरक्षाका बारेमा शिक्षकले सधैं शङ्का मात्र नगरेर आन्दोलन नै गरेका छन्। वसोसम्म अस्थायी रहेका शिक्षकबाट आशातीत प्रभावकारी शिक्षणको अपेक्षा गर्न सकिन्न। जागिरको सुरक्षाका लागि शिक्षक पेसागत समर्पणभन्दा पनि आन्दोलन, नेता र राजनीतिक पार्टीको ढोका चाहर्न विवश भएका छन्।

सामाजिक आवश्यकता (Social need)

शिक्षकलाई उसको सफल सामाजिक जीवन बिताउन समाजका विभिन्न समुदाय सङ्घसंस्थाहरूसँगको साथ सहयोग र सद्भाव अपरिहार्य हुन्छ। समाजको सद्भाव पाउन शिक्षक स्वयम्ले सामाजिक व्यवहार गर्न सिकनु पर्ने तथा व्यवस्थापन पक्षले सामाजिक सद्भावयुक्त वातावरण सिर्जना गर्नु पर्ने हुन्छ।

प्रोत्साहन (Esteem)

शिक्षकको राम्रा कामको प्रशंसा निष्पक्षतापूर्वक मुक्तकण्ठले गर्न कन्जुस्याईँ गरिनु हुन्न। पुरस्कार, प्रशंसा तथा सम्मानले शिक्षकमा थप उत्साह र हौसला प्रदान गर्दछ। तसर्थ हाम्रा शिक्षाका पुरस्कारहरू आवश्यक नर्मस बनाएर पारदर्शी मूल्याङ्कनका आधारमा सामाजिक पर्वमा दिने व्यवस्था शिक्षक मैत्री उत्प्रेरणाका लागि अपरिहार्य हुन्छ। हाम्रा भन्दा राम्रालाई प्रोत्साहित गरिनु पर्दछ। विद्यालय प्रशासन मायाले होइन न्यायले चल्नु पर्दछ।

आत्मबोध (Self realization)

माथि उल्लिखित उत्प्रेरणाका तहहरू सहज र सफलतापूर्वक कार्यान्वयन हुँदै गएपछि स्वतः स्फूर्तरूपमा आत्मसन्तुष्टि बढ्दछ। जसले आफ्नो पेसागत धर्म निर्वाह गर्न शिक्षक प्रेरित हुन्छन्। अतः नेपालका शिक्षकहरूलाई माथिको Need theory को मात्रै गम्भीरतापूर्वक कार्यान्वयन गरिने हो भने पनि व्यवस्थापन पक्षप्रति आस्था र विश्वास जाग्न जान्छ। जसले विद्यालयमा सुमधुर र सौहार्द्र मानवीय वातावरण बनाउँछ। तथापि नेपालका शिक्षकहरू अझै पनि तलब, भत्ता, जागिरको स्थायित्व आदि आधारभूत आवश्यकतामा नै आन्दोलन गरेर अल्मलिएको अवस्था छ। जसलाई Herzberg ले Hygiene factors भनेका छन्। Motivation को आधारभूत तहमा नै पर्याप्त उपभोग गर्न गराउन धौ धौ परेको अवस्थामा शिक्षक मैत्री विद्यालयको अपेक्षा गर्न सकिन्न। यसलाई शिक्षक मैत्री विद्यालयको लागि महत्त्वपूर्ण कडीको रूपमा लिन सकिन्छ। शिक्षा, शिक्षण संस्था तथा शिक्षकको जीवनको उद्देश्य र लक्ष्यलाई एकअर्काको परिपूरकको रूपमा फ्युजन गर्न सकिएमा शिक्षक मैत्री वातावरण सिर्जना गर्न सकिन्छ।

अन्तमा

शिक्षाका नीति, नियम र योजना शिक्षक विद्यार्थीलाई सर्वोपरी मानी उनीहरूको हितलाई केन्द्रविन्दुमा राखेर बनाउनु पर्दछ। परम्परागत प्रविधि र प्रवृत्तिमा परिमार्जन परिष्कृत गर्दै बासी विषय वस्तुको सङ्ग्रह समयको माग तथा विद्यार्थीको रुचि क्षमता र आवश्यकता एवम् चाहना अनुसार नवीनतम साभ्ना वा ताजा विषय वस्तु तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तर्जुमा र प्रयोग सौहार्द्र वातावरण भएमा बालबालिका विद्यालयबाट भागेर घरमा होइन घरबाट भागेर विद्यालयमा जान्छन्। जसलाई शिक्षक तथा बालमैत्री

विद्यालयको महत्वपूर्ण सूचकको रूपमा लिन सकिन्छ । सचेत अभिभावक, समर्पित शिक्षक, कुशल व्यवस्थापक तथा अनुशासित विद्यार्थी एवम् सीरमा समझदारी, काँधमा जिम्मेवारी र हृदयमा इमान्दारी बोकेका व्यवस्थापन समिति पदाधिकारी, प्रधानाध्यापक लगायत सरकारी निकायका पदाधिकारीहरूको सहकार्य, सहमति, समन्वय, समझदारी, सद्भाव, समन्वय र समीक्षामा मात्र शिक्षक तथा बालमैत्री विद्यालय फस्टाउन सक्ने यर्थाथ हो । वास्तवमा बालमैत्री विद्यालय बनाउनका लागि पहिला शिक्षक मैत्री विद्यालय हुनु पर्छ भन्ने कुराको हेक्का राख्न विर्सन हुँदैन ।

सन्दर्भ सामग्री

कानून किताब व्यवस्था समिति (२०६७), शिक्षा ऐन तथा नियमावली संशोधित सहित २०६७ । काठमाडौं : लेखक ।

Dalin, P. (1998), *School Development Theories: and Strategies*. London: IMTEC

Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times*. Newyork: Teachers College Press.

Fullan, MG (2000), *The New Meaning of Educational Changes*. London: Continuum.

Sharma, RA. (1999), *Teacher Education*. Meerut: International Publishing House.

शिक्षाको आवश्यकता र उपलब्धि

गोविन्दप्रसाद अर्याल

जिल्ला शिक्षा अधिकारी

जिल्ला शिक्षा कार्यालय, प्यूठान

सारांश

शिक्षा विकासको पूर्वाधार हो । शिक्षा विना अन्य पक्षको विकासमा जतिसुकै ध्यान केन्द्रित गरे पनि सफलता प्राप्त गर्न कठिन हुन्छ । राष्ट्रको उन्नति र समृद्धिको आधार उसका नागरिकहरूले पाएको शिक्षा मार्फत् निर्माण भएको पुँजी र शक्ति भएकैले सबै विकसित र विकासोन्मुख देशको आर्थिक तथा सामाजिक विकासको प्रमुख वाहक र प्रेरक शक्तिको रूपमा शिक्षा स्थापित भएको छ । सन् १९८९ को बाल अधिकार सम्बन्धी महासन्धि र जोमटिनको सन् १९९० को 'सबैका लागि शिक्षा' सम्बन्धी विश्व घोषणापत्रमा प्रतिबद्धता जनाउँदै सहस्राब्दी विकास लक्ष्य र सन् २०१५ सम्ममा सम्पूर्ण बालबालिकाहरूलाई निःशुल्क र अनिवार्य प्राथमिक गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने लक्ष्यका साथ 'सबैका लागि शिक्षा' र 'विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम' कार्यान्वयनमा रहेको छ । कुनै पनि विद्यालय र समुदायमा सञ्चालन हुने शैक्षिक कार्यक्रम राष्ट्रको शिक्षा नीति अन्तर्गत रहने र शिक्षा नीतिबाट प्रत्यक्ष प्रभावित हुने गर्दछ । समयानुकूल र राष्ट्र विकासको आवश्यकता अनुकूलको शिक्षा नीति, शिक्षालाई राष्ट्रिय प्राथमिकताको रूपमा स्वीकार, पहुँचयोग्य र सर्वसुलभ शिक्षाको व्यवस्था, नैतिक मूल्य मान्यतासहितको वैज्ञानिक र आधुनिक प्रविधिमूलक शिक्षाको व्यवस्था, स्रोतसाधनको पर्याप्तता, जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व सहितको नीतिगत स्पष्टता सहितको प्रभावकारी कार्यान्वयन व्यवस्थाबाट मात्र शैक्षिक उपलब्धि आशातित हुन सक्ने कुरालाई सबैले आत्मसात् गर्न सक्नुपरेको छ ।

१. विषय प्रवेश

व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास, सामाजिक आवश्यकता र राष्ट्रिय विकासका लागि शिक्षा सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । शिक्षा सामाजिक आर्थिक विकासको प्रस्थान बिन्दु हो । शिक्षा विकासको पूर्वाधार पनि हो । शिक्षा विना अन्य जुनसुकै पक्षको विकासमा जतिसुकै ध्यान केन्द्रित गरे पनि अत्यन्त न्यून सफलता प्राप्त गर्न सकिने हुन्छ । राष्ट्रको उन्नति र समृद्धिको आधार उसका नागरिकहरूले पाएको शिक्षा नै हो । शिक्षा राष्ट्रको पुँजी र शक्ति निर्माणको आधार हो । सबै विकसित र विकासोन्मुख देशको आर्थिक तथा सामाजिक विकासको प्रमुख वाहक र प्रेरक शक्तिको रूपमा शिक्षा रहेको छ । शिक्षा मानवीय क्षमता विकास, सामाजिक आर्थिक विकास, सामाजिक रूपान्तरण, राष्ट्रको समग्र भौतिक, प्राविधिक विकासको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण र दिगो शक्ति हो । प्रत्येक नागरिकले प्राप्त गरेको शिक्षाले देशको समग्र समुन्नति र समृद्धिमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेलेको हुन्छ । प्रत्येक व्यक्तिको स्वास्थ्य, अनुशासन, क्षमता, समृद्धिबाट राष्ट्रको समग्र विकासमा महत्त्वपूर्ण योगदान पुग्न जान्छ र यो शिक्षाबाट मात्र सम्भव छ । शिक्षाले नै व्यक्तिलाई सिर्जनात्मकता र विकासात्मक रूपान्तरणतर्फ अग्रसर तुल्याउँछ । यसले मानिसलाई परिवर्तित वातावरणसँग अनुकूलन हुन सक्षम गराउँछ र आइपरेका समस्या तथा आउन सक्ने सम्भावित जोखिम सामना गर्न सजग र सक्षम पनि गराउँछ । यसले सामाजिक विकास र रूपान्तरणमा प्रत्यक्ष प्रभाव

पर्दछ । प्रत्येक व्यक्तिले प्राप्त गर्ने ज्ञान, सिप, क्षमता, सिर्जनात्मकता र सतर्कताबाट समाज र राष्ट्रको विकास, समृद्धि र समुन्नतिमा शिक्षाको महत्त्वपूर्ण योगदान र भूमिका पुग्दछ ।

२. शिक्षा र शैक्षिक विकास

शिक्षाको आवश्यकता र महत्त्वलाई बुझ्ने सन्दर्भमा प्राचीन कालदेखि आधुनिक शिक्षाविद् तथा विद्वानहरूको भनाइ वा बुझाइलाई यहाँ प्रस्तुत गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ :

- ❖ शिक्षा त्यस्तो चिज हो जसले व्यक्तिलाई आत्मविश्वासी र निःस्वार्थी बनाउँछ । -ऋग्वेद
- ❖ प्रत्येक मानिसहरूका मष्तिष्कमा ब्रम्हाण्डका वर्तमान वैध विचारहरू ग्रहण गराउने माध्यम शिक्षा हो । -सुकरात
- ❖ उपयुक्त समयमा सुख र दुःख अनुभव गर्ने शक्ति शिक्षा हो । यसले मानिसको शरीर र आत्मामा सौन्दर्यको विकास गराउँछ र उसमा भएको क्षमताको प्रदर्शन गराउँछ । -प्लेटो
- ❖ स्वच्छ शरीर र स्वच्छ दिमागको निर्माण गर्ने साधन नै शिक्षा हो । -अरस्तु
- ❖ मानिसहरू भएर जन्मेका सबैलाई शिक्षाको आवश्यकता पर्दछ किनभने दुष्ट जङ्गली जनावरहरू, बुद्ध पशुहरू र काठका टुक्राहरू हुन नचाहने तिनीहरू वास्तविक मानिस हुन चाहन्छन् । -कोमेनस
- ❖ मानिसका आन्तरिक शक्तिहरूको प्राकृतिक, सन्तुलित र प्रगतिशील विकास शिक्षा हो । -पेस्तालोजी
- ❖ शिक्षा बाहिर फकिन बाँकी रहेको तर भित्र फकिएको वस्तु हो । त्यो त्यस्तो प्रक्रिया हो जसले बालबालिकाको आन्तरिक र बाह्य विकास गराउँछ । -फ्रोबेल
- ❖ व्यक्तिका सम्पूर्ण क्षमताहरूको विकास गराउनु नै शिक्षा हो । शिक्षाले व्यक्तिलाई आफ्ना वातावरणहरूको नियन्त्रण गरी उसका सम्भाव्य चाहनाहरू पूरा गराउँदछ । -जोन डिवे
- ❖ शिक्षा त्यस्तो प्रक्रिया हो, जुन जीवनभर चल्दछ र जीवनका प्रत्येक अनुभवहरूबाट वृद्धि हुँदै जान्छ । - मेकान्जी

उपरोक्त बमोजिम शिक्षाविद् तथा विद्वानहरूको विचार र भनाइबाट के बुझ्न सकिन्छ भने शिक्षा प्रत्येक व्यक्तिको लागि आवश्यक छ र जीवनपर्यन्त आवश्यक छ ।

नेपालमा शिक्षाको विकासलाई अध्ययन गर्दा प्राचीन कालको देवकुल, पितृकुल, राजकुल, गुरुकुलबाट सेवाभाव, परम्परा तथा संस्कृतिको जगेर्ना, राज्य सञ्चालनमा आफ्नो वंशको वर्चस्व जस्ता भावनाबाट शिक्षा प्रचार तथा विस्तार भएको पाइन्छ । लिच्छवीकालमा धार्मिक परम्परा तथा धर्म संस्कृतिको जगेर्ना गर्नको लागि गुठी केन्द्रित शिक्षा सञ्चालन भएको देखिन्छ । यसप्रकार संस्कृति संरक्षण, आफ्ना सन्ततीको सुरक्षा तथा पूर्ण रूपले सेवाभाव तथा धर्म प्रचारको रूपमा सञ्चालन हुँदै आएको शिक्षा निश्चित वर्ग, जाति, समूहमा रहने कार्यले राणाकालीन समयसम्म कायम रहेको देखिन्छ । यसैको निरन्तरता स्वरूप राणा प्रधानमन्त्री जङ्गबहादुरले बेलायत भ्रमणबाट भारत हुँदै नेपाल फर्केपछि म्याकले पद्धतिको अङ्ग्रेजी शिक्षा आफ्ना सन्तति तथा भाइ भारदारका लागि दरवार स्कुलबाट सुरु गरेको देखिन्छ । सोही प्रयासलाई नै नेपालमा आधुनिक शिक्षाको जग मानिन्छ ।

गुरुकुल, गुठी, धार्मिक संस्थाहरूमार्फत सञ्चालित शिक्षा र बदलिँदो समयका कारण विस्तारै जनमानसमा आएको जागरणका साथ शिक्षा प्रचार र निरङ्कुश राणा शासन विरुद्ध आवाज तीव्र बनेको र सो क्रममा केही उदारवादी राणा शासकहरूले सामाजिक भावना र जनताको चाहना बमोजिम र केहीले बाध्यतावश शिक्षा विस्तारका केही कदमहरू चालेको देखिन्छ । जसबाट पत्रिका प्रकाशन, भाषा पाठशाला, त्रिचन्द्र कलेज, वि.सं. १९९३ मा शिक्षा बोर्ड, १९९६ मा शिक्षा इन्स्टिच्युट, १९९८ मा इन्स्पेक्टर

अफ स्कूलको स्थापना हुँदै २००४ सालमा आधार स्कूल केन्द्रको स्थापना भई केही आधार स्कूलहरू सञ्चालन भएको पाइन्छ । वि. सं. २००७ सालसम्ममा यी विविध शैक्षिक प्रक्रियाका माध्यमबाट २ प्रतिशत जनता साक्षर भएको तथ्याङ्क पाउन सकिन्छ ।

वि.सं. २००७ सालमा प्रजातन्त्र स्थापनापछि जनमानसमा शिक्षा प्राप्तिको तीव्र चाहनाबाट व्यापक रूपमा विद्यालय स्थापना भए पश्चात् सञ्चालन भएका र सञ्चालन हुने विद्यालयको व्यवस्थापनको लागि २००८ सालमा शिक्षा विभागको स्थापना, २००९ मा राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको गठन भई २०११ मा शिक्षा प्रतिवेदन आएको देखिन्छ । उक्त प्रतिवेदन नै शिक्षा व्यवस्थापनको प्रारम्भिक प्रतिवेदन हो र यसले औपचारिक तथा प्रौढ शिक्षा व्यवस्थापनका विविध पक्षहरूमा विस्तृत अध्ययन र सिफारिस गरेको छ । नेपालको शिक्षा विकास र व्यवस्थापनको महत्त्वपूर्ण आधारको रूपमा उक्त प्रतिवेदनलाई लिन सकिन्छ । यसै क्रममा शिक्षा विकासको महत्त्वपूर्ण जगको रूपमा कलेज अफ एजुकेसन र विश्वविद्यालय स्थापना भई उच्च शिक्षालाई व्यवस्थित गर्ने कोसिस समेत भएको पाइन्छ । विभिन्न माध्यमबाट विस्तृत र विश्वसनीय तथ्याङ्क सङ्कलन गर्दै विद्यालय सञ्चालन तथा शिक्षा व्यवस्थापनमा प्रभावकारिता ल्याउने उद्देश्यले २०१८, २०२४ सालमा समेत शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू आए । बदलिँदो समय र राष्ट्र विकासको आधारशिला खडा गर्ने उद्देश्यले व्यावसायिक शिक्षालाई जोड दिन र निरीक्षण अनुगमनलाई प्रभावकारी बनाउने उद्देश्यका साथ राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ लागु भयो । अनुशासित, दक्ष, सिपयुक्त जनशक्ति उत्पादन गरी राष्ट्र विकासमा महत्त्वपूर्ण योगदान पुर्‍याउन सक्ने नागरिक तयार गर्ने ज्यादै दूरदर्शी र महत्त्वपूर्ण अवधारणालाई उक्त योजनाले आत्मसात् गरेको भए पनि आर्थिक, भौतिक साधन, मानवीय क्षमता र प्रतिवद्धताको कमीका कारण सफल हुन सकेन । यस क्रममा शिक्षालाई बालबालिकाहरूको नैसर्गिक अधिकारको रूपमा स्वीकार गरी प्राथमिक शिक्षालाई निःशुल्क घोषणा गर्दै सर्वसुलभ गराउने कोसिस भएको थियो । उक्त योजनाले प्रौढ साक्षरतालाई समेत महत्त्व दिँदै प्रत्येक वर्ष १ लाख प्रौढहरूलाई साक्षर गराउने लक्ष्य राखेको थियो । उक्त योजनाको मध्यावधि मूल्याङ्कनका साथ शाही उच्च शिक्षा आयोगबाट निजी विद्यालय सञ्चालन, शिक्षक व्यवस्थापन, शिक्षक तालिम, शिक्षकहरूको सेवा सुविधा तथा वृत्ति विकासका अवसर साथै बहु विश्वविद्यालयको अवधारणा समेत अगाडि ल्याएको देखिन्छ । यसै समयमा विद्यालय स्थापना तथा सञ्चालनका साथसाथै शिक्षण सिकाइ अर्थात् कक्षा क्रियाकलापमा सुधार गर्नु पर्ने आवश्यकता महसुस भई सेती परियोजना, प्राथमिक शिक्षा परियोजना जस्ता शिक्षामा विकासात्मक कार्यहरूको थालनी र शिक्षामा निरीक्षणका साथै सुपरिवेक्षणको प्रक्रिया थालनी भएको थियो । यसरी समयक्रमसँगै शिक्षालाई प्रतिस्पर्धी, गुणात्मक, सान्दर्भिक र प्रभावकारी बनाउने प्रयास भएको देखिन्छ ।

वि.सं. २०४७ मा प्रजातन्त्रको पुनःस्थापना पश्चात् नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको गठन र उक्त आयोगको प्रतिवेदन वर्तमान शैक्षिक कार्यक्रमको आधारको रूपमा रहेको छ । यस प्रतिवेदनले शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर र संस्थागत क्षमता अभिवृद्धिका साथै शिक्षाको संरचना, शिक्षक शिक्षा, संस्थागत विद्यालय, उच्च माध्यमिक शिक्षा, शिक्षामा लगानी, शैक्षिक निरीक्षण र सुपरिवेक्षण र शैक्षिक मूल्याङ्कन जस्ता पक्षहरूलाई विस्तृत रूपमा व्यवस्थित गर्ने प्रयास गरेको छ । शिक्षाको विस्तारसँगै गुणस्तर सुधारलाई महत्त्वका साथ समावेश गर्दै गुणस्तर सुधारका लागि विविध पक्षहरूमा ध्यान पुर्‍याउनु पर्ने कुरामा जोड दिएको छ ।

सन् १९८९ को बाल अधिकार सम्बन्धी महासन्धी र सन् १९९० को जोमटिन सवैया लागि शिक्षा

सम्बन्धी विश्व घोषणापत्रमा प्रतिबद्धता जनाउँदै सहस्राब्दी विकास लक्ष्य र सन् २०१५ सम्ममा सम्पूर्ण बालबालिकाहरूलाई निःशुल्क र अनिवार्य प्राथमिक गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने लक्ष्यका साथ सबैका लागि शिक्षा र विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम कार्यान्वयनमा रहेको छ। सबै बालबालिका, दलित, अपाङ्ग, मधेसी, पिछडिएको वर्ग, पिछडिएको क्षेत्र, सबै जाति, जनजाति, सबै धर्म, भाषा, समुदाय, सम्प्रदायका बालबालिकाहरूलाई विद्यालयको पहुँच समान रूपमा पुऱ्याउने, बालकेन्द्रित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र बालमैत्री वातावरणको सिर्जना गरी नियमितता, टिकाउ दर, उत्तीर्ण दर आदि पक्षमा सुधार गरी व्यावहारिक र जीवनोपयोगी ज्ञान, सिपसहितको गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्ने र सोको लागि स्थानीय समुदायको क्षमता अभिवृद्धि र संरचनामा सुधार, शिक्षक क्षमता विकास, सामाजिक समावेशीकरण, समावेशी पाठ्यक्रम र शिक्षण क्रियाकलाप, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, मूल्याङ्कन पद्धतिको अवलम्बन, विद्यार्थी प्रोत्साहन कार्यक्रम, खोज र अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, आधुनिक प्रविधि र सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग, सहभागितामूलक व्यवस्थापन, पारदर्शिता, समन्वय, सरकारी, सहकारी र निजी क्षेत्रको साभेदारी र सहकार्य जस्ता विविध नवीनतम अवधारणा तथा पक्षहरूमा ध्यान दिई समय सान्दर्भिक, दक्ष, सक्षम र विश्व श्रम बजारमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने नागरिक उत्पादन गर्ने लक्ष्यका साथ विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेको छ। वि. सं. २०६३ को जन आन्दोलन- २ पश्चात्को लोकतान्त्रिक नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ ले शिक्षालाई मौलिक हकको रूपमा स्थापित गरी माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क लिन पाउने अधिकार सुनिश्चित गरेको छ। सङ्घीयता सहितको राज्य पुनर्संरचनाको सङ्घारमा रहेको नेपाल सङ्घीय लोकतान्त्रिक गणतन्त्रात्मक समावेशी राज्य बन्ने निश्चित प्रायः छ। यसबाट सबैले समान र समावेशी अधिकार प्राप्त गर्ने निश्चित छ। नयाँतयस् नेपाल निर्माणमा सबै नागरिकको ज्ञान, सिप, श्रम, राष्ट्रप्रेम, आपसी समन्वय र सहकार्यको खाँचो छ। जसको लागि शिक्षाले यी गुण, दक्षता तथा भावना जगाउन सक्नु परेको छ।

माथिका सबै प्रयासहरूको केन्द्रमा बालबालिका रहेका छन्। यसबाट प्रत्येक बालबालिका सक्षम, दक्ष, प्रतिस्पर्धी, सिर्जनशील बन्न सक्न्। आफू, परिवार, समाज र राष्ट्रप्रति जिम्मेवार बन्न सक्न्। असल बानी व्यवहार, चरित्रवान्, श्रमको सम्मान गर्ने, आपसी समन्वय र विश्वबन्धुत्वको भावना भएको, शान्ति, मानवअधिकारप्रति सचेत, धर्म, संस्कृति, परम्परा, सामाजिक मूल्य मान्यताप्रति सचेत, नागरिक अधिकार र दायित्वप्रति सचेत र जिम्मेवार, दिगो विकास र वातावरणप्रति सचेत, आधुनिक प्रविधिसँग परिचित, विश्वव्यापिकरण, भूमण्डलीकरणसँग सामना गर्न सक्षम नागरिक बन्न सक्न्। यिनै उद्देश्यका साथ समग्र शैक्षिक कार्यक्रम लक्षित छन् र यसले शिक्षा प्रणालीलाई राष्ट्रको आवश्यकता अनुसार डोऱ्याएको छ भन्ने कुरालाई पनि सुनिश्चित गरेको छ।

३. शिक्षाको क्षेत्र र शैक्षिक नीति

शिक्षा र शैक्षिक गतिविधिले हरेक व्यक्ति, परिवार, गाउँ, टोल, बस्ती, वडा, गाविस, नगर, जिल्ला छोएको हुनु पर्दछ। कुनै पनि व्यक्ति यसबाट अलग रहनु हुँदैन। यसका लागि हरेक शिक्षित व्यक्ति, संस्था, निकाय, राज्यले ध्यान पुऱ्याउनु पर्दछ। एक व्यक्ति मात्र छुटेमा राज्यको शैक्षिक लक्ष्य पूरा हुन सक्दैन। शिक्षा व्यवस्थापनमा प्रशस्त आर्थिक, भौतिक, मानवीय स्रोत साधनको जरूरत पर्दछ। जसका कारण राज्यको कुल बजेटको सबैभन्दा ठूलो अंश शिक्षा क्षेत्रमा खर्च भइ रहेको छ। विगत ३ वर्षदेखि क्रमशः १६.३, १७.१ र १६.६ प्रतिशत र विगत १० वर्षको औसत लगभग १५ प्रतिशत बजेट शिक्षामा

लगानी भएको छ। यो बजेट नेपालका सबै मन्त्रालय अन्तर्गत सबभन्दा ठूलो लगानी हो। नेपाल सरकारको तर्फबाट भएको यो लगानीका साथै स्थानीय निकाय, स्थानीय समुदाय, अभिभावक, विभिन्न गैर सरकारी संस्था र सामुदायिक संस्थाहरूबाट समेत ठूलो लगानी भएको छ। विश्व शिक्षा मञ्चको आपसी साभेदारी सम्बन्धी प्रतिबद्धतामा विश्वका कुनै पनि बालबालिका स्रोतको अभावमा शिक्षाको अवसरबाट वञ्चित हुनु नपरोस् भन्ने उद्देश्य अनुरूप विभिन्न दातृराष्ट्र, संस्थाहरूबाट पनि ऋण र अनुदानको रूपमा प्रशस्त लगानी भएको छ। तर यो लगानी अपर्याप्त र धेरै न्यून भइरहेको छ। विश्वका धेरैजसो विकसित राष्ट्रहरूले कुल बजेटको २० प्रतिशत शिक्षामा लगानी गरेका छन्। २५ प्रतिशत र सोभन्दा बढी शिक्षामा लगानी गर्ने राष्ट्रहरू पनि छन्। विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले कुल बजेटको २० प्रतिशत शिक्षामा लगानी गर्ने नीतिगत अवधारणा ल्याए पनि कार्यान्वयन हुन सकेको छैन। तलब र गैर तलबको अनुपात ७०:३० हुनुपर्ने नीतिगत अवधारणा भए तापनि करिब ९० प्रतिशत तलब अन्तर्गत खर्च भइरहेको छ। तलब, भौतिक निर्माण, छात्रवृत्ति, पाठ्यपुस्तकमा शिक्षा क्षेत्रको खर्च सीमित भएको छ। विशेष गरी शैक्षिक विकासात्मक कार्यमा लगानी लगभग शून्य प्रायः छ। जुन शैक्षिक गुणस्तर सुधारको लागि सबभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष हो।

शैक्षिक सरोकार पक्षहरू विद्यार्थी, शिक्षक, अभिभावक, सरकारी निकाय, सङ्घसंस्था, नागरिक समाज, राजनीतिक दल, सञ्चार क्षेत्र आदि हुन्। सबैको सहभागिता, सहकार्य र सहयोग अपरिहार्य छ। विद्यालयको भौतिक, आर्थिक स्रोत, मानवीय स्रोत, शासकीय तथा व्यवस्थापकीय सङ्गठन, शैक्षिक स्रोत र सामग्री, आर्थिक कार्य प्रणाली, अभिभावक तथा समुदायको साक्षरताको स्थिति, चेतना, जागरूकता र क्षमता, धार्मिक, सांस्कृतिक तथा साम्प्रदायिक परम्परा, रीतिरिवाज, चालचलन, राजनैतिक वातावरण, समुदायको आर्थिक अवस्था, बालबालिकाको स्वास्थ्य तथा पोषणको अवस्था, प्राकृतिक तथा भौगोलिक वातावरण, मौसम तथा हावापानी आदि जस्ता पक्षहरूले विद्यालयको शैक्षिक गतिविधि र शैक्षिक उत्पादनमा प्रत्यक्ष प्रभाव पार्दछ।

शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन हुने केन्द्र विद्यालय र समुदाय हो। कुनै पनि विद्यालय र समुदायमा सञ्चातन हुने शैक्षिक कार्यक्रम राष्ट्रको शिक्षा नीति अन्तर्गत रहने र शिक्षा नीतिबाट प्रत्यक्ष प्रभावित हुने गर्दछ। हाल नेपालमा विद्यमान प्रमुख शैक्षिक नीतिहरू यस प्रकार रहेका छन्:

१. सन् २०१५ सम्ममा सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्त गर्नु,
२. प्रौढहरूका लागि कार्यमूलक शिक्षा उपलब्ध गराउनु,
३. रोजगारीमा आधारित प्राविधिक र व्यवसायिक शिक्षाको क्षेत्र विस्तार गर्नु,
४. समस्या, इच्छा र आकाङ्क्षासँग मेल खाने माध्यमिक शिक्षाको पूर्ण पहुँचको सुनिश्चित गर्नु,
५. विश्वव्यापी प्रतिस्पर्धाका लागि अनुसन्धानमा आधारित उच्च शिक्षाको व्यवस्था गर्नु,
६. अवसर, स्रोत र अधिकारमा सबैको पहुँच, पहिचान र सहभागिताको सुनिश्चित गर्नु,
७. उत्तरदायी र गुणस्तरीय सेवा प्रवाहको लागि शासकीय पद्धतिमा सुधार गर्नु।

कुनै पनि लगानीबाट उत्पादनको अपेक्षा हुनु स्वाभाविक छ। शिक्षाको उत्पादन नै शैक्षिक उपलब्धि हो। शैक्षिक उपलब्धि व्यक्तिको व्यवहारमा आउने सकारात्मक परिवर्तन र समाजमा पर्ने प्रभाव हो। शैक्षिक उपलब्धि मापन गर्न सजिलो छैन तर स्पष्ट रूपमा देख्न सकिन्छ। शैक्षिक उपलब्धिले मूलतः दुई पक्ष समेटेको हुन्छ- उत्पादन र प्रभाव। उत्पादन अन्तर्गत निश्चित प्रक्रिया पार गर्नु, ज्ञान, सिप अभिवृद्धि हुनु पर्दछ भने प्रभाव अन्तर्गत व्यक्ति, समाज र राष्ट्रमा आउने सकारात्मक परिवर्तन, विकास,

रूपान्तरण र अग्रगमन हो । उत्पादनलाई छोटो समयमा देख्न, आँकलन र मूल्याङ्कन गर्न सकिने हुन्छ । यो चिरस्थायी नहुन सक्छ, प्रभाव चिरस्थायी हुन्छ । लामो समयपछि मात्र देख्न सकिन्छ । सकारात्मक प्रभाव नै शैक्षिक उपलब्धिको सार पक्ष हो, शैक्षिक उद्देश्य हो । शैक्षिक लगानीको प्रतिफल हो ।

४. शिक्षा विकासका कार्यक्रम र उपलब्धि

शिक्षाको विकास र विस्तारको क्रममा वि. सं. २००७ सालमा विद्यालय र महाविद्यालय गरी जम्मा ३२१ भएकोमा वर्सेनी विद्यालय स्थापनाको बढ्दो क्रमबाट हाल करिब ३४ हजार विद्यालय सञ्चातनमा छन् । गृहिणी विद्यालय, वैकल्पिक विद्यालय, बालविकास केन्द्रहरू मार्फत् समेत शिक्षा प्रदान गरिँदै आएको छ । वि. सं. २०११ सालदेखि निरन्तर रूपमा प्रौढ शिक्षा सञ्चालन हुँदै आएको छ । प्रौढ शिक्षा, महिला शिक्षा, साक्षरोत्तर शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, साक्षरता अभियानका रूपमा साक्षरतामूलक कार्यक्रम पनि व्यापक रूपमा सञ्चालनमा छन् । विभिन्न राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय गैर सरकारी संस्थाहरू, सामुदायिक संस्थाहरू साथै अन्य सरकारी निकायहरूबाट समेत साक्षरता कक्षा सञ्चातनमा रहेका छन् ।

आधारभूत तथा माध्यमिक तहमा सामान्य ज्ञानमूलक शिक्षा तथा उच्च अध्ययनको आधारको लागि आधारभूत ज्ञानमूलक विषयका साथै जनसङ्ख्या शिक्षा, स्वास्थ्य शिक्षा, शारीरिक शिक्षा, नैतिक तथा नागरिक शिक्षा, सामाजिक शिक्षा, इतिहास, भूगोल, व्यावसायिक शिक्षा, कम्प्युटर शिक्षा तथा सिर्जनात्मक कला जस्ता विषय र विषयवस्तु समेटेर शिक्षालाई व्यावहारिक, जीवनोपयोगी, सूचनामूलक, सिर्जनात्मक, सामाजिक मूल्यमान्यता, परम्परा, संस्कृतिको पहिचान एवम् संरक्षण र विकासका प्रयासहरू समेत भएका छन् ।

१०८

परापूर्वकालदेखिको शिक्षा विस्तार र विकासका प्रयासका साथै करिब ६ दशकदेखिको शिक्षा विकासको योजनाबद्ध प्रयासका फलस्वरूप शैक्षिक उपलब्धि तथा प्रभावका सकारात्मक पक्षहरू देखिएका छन् । जसअन्तर्गत (सारांशमा) निम्न पक्षहरू पर्दछन् :

- ✕ साक्षरता - ६३.७ प्रतिशत
- ✕ १५ - २४ वर्षको साक्षरता - ८६.५ प्रतिशत
- ✕ प्राथमिक तहमा खुद भर्नादर - ९३.७ प्रतिशत
- ✕ मानव विकास सूचकांक- ०.४२८ प्रतिशत
- ✕ शिशु मृत्युदर (प्रतिहजार)- ३०
- ✕ मातृ मृत्युदर (प्रतिहजार)- २२९
- ✕ गरिवीको रेखामुनिको जनसङ्ख्या- २५.४ प्रतिशत
- ✕ औसत आयु- ६६.३ वर्ष
- ✕ कृषि क्षेत्रमा आधुनिकीकरण र व्यावसायीकरणको प्रभाव एवम् प्रयोगमा वृद्धि
- ✕ गैर कृषि क्षेत्रको विस्तार र रोजगारी तथा उत्पादन वृद्धि
- ✕ जातीय भेदभावमा न्यूनता (कानुनी रूपमा उन्मूलन)
- ✕ सामाजिक सद्भावमा वृद्धि
- ✕ व्यक्तिगत स्वास्थ्य र सरसफाइ, पोषण, रहनसहन, बोलीव्यवहार, भेषभुषा, संस्कार आदिमा सकारात्मक परिवर्तन
- ✕ सामाजिक परम्परा, मूल्यमान्यता, धर्मसंस्कृति, परम्परा, सांस्कृतिक सम्पदाको संरक्षण, सम्बर्द्धनको

प्रयासमा वृद्धि र सुधार भएको

- ❖ व्यक्तिगत ज्ञान, सिप, क्षमता, पेसागत व्यावसायिकता, सिर्जनात्मकतामा वृद्धि भएको
- ❖ आधुनिक प्रविधि सम्बन्धी ज्ञान, सिप, क्षमता र प्रयोगमा वृद्धि भएको
- ❖ प्राकृतिक वातावरण तथा स्रोतसाधन संरक्षण, सदुपयोग र बहुउपयोगमा वृद्धि भएको
- ❖ दिगो विकास, वातावरण सन्तुलन, जैविक विविधताको संरक्षण जस्ता विषयहरूमा चेतना अभिवृद्धि भएको ।

५. समस्याहरू

शैक्षिक उपलब्धि आशातीत हुन नसकेको, सिपयुक्त र व्यवहारिक जनशक्ति उत्पादन हुन नसकेको, शैक्षिक बेरोजगारी बढेको, सिर्जनात्मकता, व्यवसायिकता तथा कार्याभिमुख हुन नसकेको, सामाजिक मूल्यमान्यता, संस्कृति, सम्पदा तथा प्राकृतिक वातावरण संरक्षण तथा संवर्द्धनतर्फ सचेत हुन नसकेको, विश्वन्धुत्व, सामाजिक सद्भाव, सच्चरित्रता, अनुशासन, देशभक्ति जस्ता पक्षहरूमा ह्रास आएको जस्ता विषयहरू विभिन्न चर्चा परिचर्चा तथा अध्ययन अनुसन्धानका प्राप्तिका रूपमा रहेका छन् ।

सबै विद्यालयहरूमा तोकिएको न्यूनतम मापदण्डअनुसारको पूर्वाधार विकास हुन नसक्नु, बालिका तथा वञ्चितिकरणमा परेका समुदायका बालबालिकाहरूलाई विद्यालयमा ल्याउन र टिकाइ राख्न नसक्नु, सबैलाई उच्च शिक्षाको समान अवसर पुऱ्याउन नसक्नु, सिकाइ उपलब्धिमा अपेक्षित सुधार हुन नसक्नु, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, शैक्षिक व्यवस्थापन, परीक्षा र मूल्याङ्कनलाई समयानुकूल बनाउन नसक्नु, संस्थागत विद्यालयहरूको प्रभावकारी नियमन गर्न नसक्नु, सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयको शैक्षिक उपलब्धिमा रहेको दूरीलाई कम गर्न नसक्नु, शिक्षक व्यवस्थापन प्रभावकारी रूपमा गर्न नसक्नु, शिक्षालाई उत्पादन र रोजगारीमूलक बनाउन नसक्नु, निःशुल्क अनिवार्य आधारभूत शिक्षाको कार्यान्वयन जस्ता समस्याहरू शिक्षा क्षेत्रमा रहेका छन् । यसैगरी प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रको विस्तार र प्रभावकारी सञ्चालन हुन नसक्नु, साक्षरता कार्यक्रमको कमजोर कार्यान्वयन, उच्च शिक्षाको शैक्षिक व्यवस्थापन र नियमन प्रभावकारी हुन नसक्नु, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका अवसरहरूमा समावेशी र समन्यायिक पहुँच सुनिश्चित गर्न नसकिनु, राष्ट्रिय स्तरमा सिप परीक्षण गर्ने संयन्त्रको कमी हुनु जस्ता समस्याहरू रहेका छन् । (त्रिवर्षीय योजना ०६७-०७०)

६. शिक्षा विकास र अपेक्षित उपलब्धि प्राप्त गर्नमा थप ध्यान दिनुपर्ने पक्षहरू :

शिक्षा सबैका लागि आवश्यक छ । सबैमा जीवनोपयोगी र समय सान्दर्भिक शिक्षाको पहुँच पुऱ्याउन विभिन्न प्रयासहरू भएका छन् । शिक्षा राज्यको प्राथमिकता र ठूलो लगानीको क्षेत्र पनि बनेको छ । यिनै प्रयासका फलस्वरूप माथि उल्लेख भए बमोजिमका शैक्षिक उपलब्धिका साथै प्रशस्त समस्याहरू छन् । यी उपलब्धिहरूमा निरन्तरता दिँदै समस्या समाधान एवम् शिक्षाको अपेक्षित उपलब्धि पूर्ण रूपमा प्राप्तिमा लागि नीति, योजना, कार्यान्वयन र मूल्याङ्कन जस्ता पक्षहरूमा थप ध्यान दिनुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ । जसलाई निम्न बमोजिम प्रस्तुत गरिएको छ :

१. साक्षरता शिक्षा

- ❖ मानव विकासको आधारको रूपमा रहेको साक्षरता कार्यक्रमलाई राज्यको प्रमुख प्राथमिकताको विषय बनाउनु पर्दछ । विपन्न, दलित, पिछडिएको क्षेत्र, महिला, अल्पसङ्ख्यक आदिवासीमा व्याप्त रहेको निरक्षरता न्यूनीकरण एवम् उन्मूलनको लागि विशेष लक्षित र सम्बन्धित क्षेत्र, वर्गको जीवन निर्वाहको लागि आवश्यक ज्ञान, सिप सहितको आकर्षित साथै वाध्यकारी कार्यक्रम तर्जमा गरी

कार्यान्वयन गरिनुपर्छ । यसलाई प्रत्येक शिक्षित व्यक्तिको दायित्वको विषय, राजनीतिक दलको दायित्वको विषय, विभिन्न आयोजना, परियोजना सञ्चालन गर्ने संस्थाहरूको दायित्वको विषय, उच्च माध्यमिक र उच्च शिक्षा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूको लागि प्रयोगात्मक तथा परियोजना कार्यको विषय, Each one teach one, स्थानीय निकायले आफ्नो क्षेत्रभित्र पूर्ण साक्षरता गराउने विषय, नागरिकता, वृद्ध भत्ता, उपभोक्ता समूहको सदस्य जस्ता सहभागिता र सुविधा प्राप्त गर्नमा अनिवार्य साक्षर हुनुपर्ने विषय आदिको रूपमा साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालन गरिएमा उपलब्धि छिटो र अपेक्षित हुनसक्छ ।

प्रत्येक गा.वि.स. क्षेत्रमा २-५ जनासम्म साक्षरता स्वयम् सेवक बढीमा ५ वर्षको लागि उपयुक्त योग्यता, तालिम, सक्षमताको व्यक्ति नियुक्ति गरी निरक्षर विवरण सङ्कलन, कार्यक्रम सञ्चालन, समन्वय, मूल्याङ्कन गरी तोकिएको क्षेत्रमा पूर्ण साक्षरताको स्थिति कायम भएपछि पहिचान सहित निरन्तर शिक्षा स्वयम् सेवक वा तोकिएको पेसा वा रोजगारीमा सुनिश्चितता हुने गरी स्वयम् सेवकको व्यवस्था एक प्रभावकारी उपाय हुनसक्छ ।

जनसरोकारसँग सम्बन्धित सबै संवैधानिक आयोग, मन्त्रालय, आयोजना, परियोजना, सञ्चार माध्यमहरूले सम्बन्धित क्षेत्रको कार्यसँग सम्बन्धित साक्षरता केन्द्रित सामग्री, पोष्टर, कार्यक्रम तयारी र प्रचार प्रसार गर्ने साथै आफ्ना कार्यक्रम प्रभावित क्षेत्रमा अनिवार्य र पूर्ण साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने गरी कार्यक्रम तय गर्नु पर्दछ ।

२. बाल विकास केन्द्र/पूर्व प्राथमिक शिक्षा

स्थानीय समुदाय, स्थानीय निकाय, गैर सरकारी क्षेत्र र सरकारी निकाय सबैको जिम्मेवारी र दायित्व स्पष्ट किटान गरी प्रत्येक टोल वस्तीमा अनिवार्य बाल विकास केन्द्र स्थापना गर्ने । न्यूनतम १ वर्षको बाल विकास केन्द्र/पूर्व प्राथमिक शिक्षाको अनुभव प्राप्त गरी कक्षा १ मा प्रवेश अनिवार्य गर्ने । बाल बालिकाहरूको शारीरिक, सामाजिक, बौद्धिक र संवेगात्मक विकासका पूर्वाधार तयार हुने किसिमका भौतिक, शैक्षिक स्रोतसाधनका साथै दक्ष, सक्षम र उपयुक्त शिक्षक व्यवस्था सुनिश्चित गर्ने ।

३. आधारभूत शिक्षा

औपचारिक, अनौपचारिक, वैकल्पिक माध्यमबाट सबै बालबालिकाहरूले पूर्ण निःशुल्क (शुल्क, पाठ्यपुस्तक, स्टेसनरी, पोसाक, खाजा लगायतका कुनै पनि पक्षमा कुनै शुल्क वा लगानी गर्नु नपर्ने गरी) र अनिवार्य आधारभूत शिक्षाको व्यवस्था गर्ने । प्रत्येक अभिभावकले आफ्ना आधारभूत शिक्षा उमेर समूह (५ वर्षदेखि १२ वर्षसम्म) का बाल बालिकाहरूलाई अनिवार्य विद्यालय पठाउनुपर्ने । बालश्रम पूर्ण रूपमा निषेध गर्ने । असहाय, विपन्न, कठिन अवस्थाका बाल बालिकाका लागि आवास गृहका व्यवस्था गर्ने ।

सामाजिक, सांस्कृतिक, धार्मिक, भाषिक विभिन्नता अनुरूप र व्यक्तिगत रुचि, आवश्यकता अनुकूलका साक्षरता सिपका साथै जीवनोपयोगी, व्यावहारिक, पेसा व्यवसायसँग सम्बन्धित, समय सान्दर्भिक ज्ञान, सिप, सक्षमता हासिल हुने किसिमका पाठ्यक्रम, पाठ्यवस्तु तथा पाठ्यसामग्री र आवश्यकता अनुसारको प्रयोगशाला सहितको विद्यालय/शिक्षा केन्द्र व्यवस्था गर्ने ।

जीविकोपार्जनका लागि परिवारका प्रत्येक सदस्यले श्रम गर्नुपर्ने कठिन तथा विपन्न अवस्थाका परिवारका बाल बालिकाहरूका लागि अनिवार्य शिक्षा व्यवस्थाका लागि जीविकोपार्जन गर्न सहूलियत

वजार, पारिवारिक अनुदान, विपन्न भत्ता, अभिभावकलाई पेसा वा रोजगारीको व्यवस्था, आयआर्जनको कार्यक्रममा संलग्नताको व्यवस्था गर्ने ।

- ✎ आधारभूत शिक्षालाई राज्यको पूर्ण दायित्वको रूपमा सामुदायिक, निजी, गुठीका रूपमा सञ्चालित कुनै पनि विद्यालयमा आधारभूत शिक्षा पूर्ण रूपमा निःशुल्क हुने व्यवस्था गर्ने ।

४. माध्यमिक शिक्षा

- ✎ नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ को मौलिक हक अन्तर्गत व्यवस्था भए बमोजिमको निःशुल्क माध्यमिक शिक्षा कार्यान्वयनको लागि निःशुल्क शिक्षाका स्पष्ट आधारहरू किटान गरी सबै बाल बालिकाहरूलाई पूर्ण पहुँचको सुनिश्चितता हुने गरी माध्यमिक शिक्षाको विस्तार र व्यवस्था गर्ने ।
- ✎ न्यूनतम रूपमा सक्षम र असल जीवन निर्वाहको लागि आवश्यक जीविकोपार्जन, पेसा, व्यावसायसँग सम्बन्धित आधारभूत ज्ञान, सिप, सक्षमता हासिल गर्न तपसिलका विषय क्षेत्रसहितको माध्यमिक शिक्षाको व्यवस्था गर्ने ।

विकल्प १		विकल्प २	
भाषा-	२०० पूर्णाङ्क	भाषा-	२०० पूर्णाङ्क
गणित-	१०० पूर्णाङ्क	आधारभूत गणित/विज्ञान-	१०० पूर्णाङ्क
विज्ञान-	१०० पूर्णाङ्क	कम्प्युटर-	१०० पूर्णाङ्क
सामाजिक र नागरिक शिक्षा-	१०० पूर्णाङ्क	सामाजिक र नागरिक शिक्षा-	१०० पूर्णाङ्क
व्यावसायिक-	३०० पूर्णाङ्क	व्यावसायिक-	३००
सैद्धान्तिक ५०✎, प्रयोगात्मक ५०✎		पूर्णाङ्कसैद्धान्तिक ५०✎, प्रयोगात्मक ५०✎	

- ✎ माध्यमिक शिक्षा (कक्षा १२) पूरा गर्नको लागि आफूले अध्ययन गरेको व्यावसायिक विषय साथै साक्षरता, नागरिक चेतना, सामाजिक अध्ययनसँग सम्बन्धि क्षेत्रमा स्वयम् सेवकको रूपमा १ वर्ष अनिवार्य (राज्यबाट उपलब्ध न्यूनतम स्वयम्सेवक भत्तामा) कार्य गर्नु पर्ने र सो कार्यलाई २०० पूर्णाङ्कमा मूल्याङ्कन गरी कक्षा १२ मा १००० पूर्णाङ्कमा लब्धाङ्क-पत्र प्रदान गर्ने ।

- ✎ प्रत्येक माध्यमिक विद्यालयमा पुस्तकालय, व्यावसायिक विषय र अन्य विषयसँग सम्बन्धित प्रयोगात्मक कक्ष/स्थल अनिवार्य व्यवस्था गर्ने ।

- ✎ प्रत्येक निर्वाचन क्षेत्र/निश्चित आधारको एकाइमा सरकारीतर्फबाट पूर्ण सुविधासहित (भौतिक, शैक्षिक, मानवीय सुविधा) को नमुना विद्यालय सञ्चातन गर्ने । उक्त विद्यालयमा विशेष गरी विपन्न, सुविधाविहीन, जेहेन्दार बाल बालिकाहरूलाई निश्चित आधारमा छनौट गरी अध्ययनको अवसर उपलब्ध गराउने ।

- ✎ औपचारिक, अनौपचारिक र खुला सबै माध्यमबाट माध्यमिक शिक्षाको विस्तार गर्ने ।

५. अभिभावक शिक्षा

- ✎ प्रत्येक विद्यालयले आफ्नो आधारभूत तहको सेवाक्षेत्रभित्रका अभिभावकहरू साक्षर भएको सुनिश्चित गर्न सरकारी, गैर सरकारी क्षेत्र तथा साक्षरता स्वयम् सेवकसँग समन्वय गरी साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालनमा सहकार्य गर्ने ।

- ✎ विद्यालयका शिक्षकहरूबाट विद्यालयका गतिविधि, विद्यार्थीको उपलब्धि, परिवर्तित शिक्षा ऐन, नियम, नागरिक शिक्षा, स्वास्थ्य तथा सरसफाई शिक्षा, विविध भाषिक सिप, सामाजिक, सांस्कृतिक,

ऐतिहासिक विषय आदि सम्बन्धमा निश्चित कार्य योजनाका आधारमा अनिवार्य अभिभावक शिक्षा सञ्चालन गर्ने ।

- ❖ विद्यालयका विविध गतिविधि, आर्थिक विवरणको सामाजिक परीक्षण, विद्यालयको वार्षिकोत्सव, नतिजा सार्वजनिक आदि अवसरमा अभिभावक भेला, छलफल, अन्तर्क्रिया सञ्चालन गर्ने ।

६. शिक्षक व्यवस्थापन र शिक्षक शिक्षा

- ❖ विद्यालयको समग्र शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन र अपेक्षित शैक्षिक उपलब्धि प्राप्त गर्नमा सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण भूमिका शिक्षकको रहन्छ । आवश्यक सङ्ख्या, दक्ष, सक्षम, जागरूक, सिर्जनशील, जिम्मेवार शिक्षक व्यवस्थापनबाट मात्र अपेक्षित शैक्षिक उपलब्धि प्राप्त गर्न सहज हुन्छ । एउटा पूर्ण र आदर्श विद्यालय सञ्चालनका विविध पक्षहरू हुन्छन् । जस अन्तर्गत लेखा व्यवस्था, अभिलेख व्यवस्था, कर्मचारी प्रशासन, कार्यालय सञ्चालन, सुरक्षा, सरसफाइ, शिक्षण कार्य आदि पर्दछन् । यसका साथै सामाजिक सम्बन्ध, विभिन्न निकाय तथा संस्थासँगको समन्वय र सहकार्य, नेतृत्व, विविध कार्यक्रमहरूमा सहभागिता अनिवार्य हुन्छ । वर्तमान शिक्षा नियमावलीमा व्यवस्था भएबमोजिमको न्यूनतम वा कक्षागत, विषयगत शिक्षक व्यवस्थाबाट यी विविध गतिविधिका साथ विद्यालय सञ्चालन, गुणस्तर र अधिकतम शैक्षिक उपलब्धिको अपेक्षा पूरा हुन असम्भव प्रायः छ । तसर्थ न्यूनतम रूपमा तल उल्लेख भए बमोजिमको शिक्षक कर्मचारी व्यवस्था हुनु आवश्यक देखिन्छ :

तह	प्र.अ.	शिक्षक	कर्मचारी	सहयोगी	अन्य
पूर्व प्रा.शि.		२		१	
आधारभूत (प्रा.)	१	कक्षागत + १	१	१	१
आधारभूत (नि.मा.)	१	कक्षागत + ३	१	२	१
माध्यमिक	१	कक्षागत, विषयगत + ५	२	३	२

- ❖ शिक्षक व्यवस्थापन विकल्प १- शिक्षण पेसा अन्य सबै पेसाभन्दा बढी बोझिलो, अध्ययन स्रोत सामग्रीको आवश्यकता पर्ने, नियमितता आवश्यक पर्ने, थोरै समयको नोक्सानीबाट ठूलो शैक्षिक क्षति हुन सक्ने भएकोले सोही योग्यताबाट अन्य पेसामा कार्यरत कर्मचारीभन्दा निश्चित रकम बढी तलब स्केल तोकिनु उचित हुन्छ । यस व्यवस्थाका साथ हाल विद्यमान योग्यता बमोजिम शिक्षक नियुक्ति गरी प्रत्येक ५ वर्षमा अद्यावधिक परीक्षा (updated test) सञ्चालन गर्ने । अनुत्तीर्ण हुनेहरूको कार्यसम्पादन र बढुवा व्यवस्था पुनः विचार गर्ने । निजहरूले न्यूनतम ६ महिनाको बेतलवी विदा लिई स्वअध्ययनबाट पुनः परीक्षा उत्तीर्ण गरी शिक्षण कार्यमा निरन्तरता गर्ने । प्रत्येक १० वर्षमा ३ वर्षको बेतलवी अध्ययन विदा लिई उपल्लो योग्यता अध्ययन अनिवार्य गर्ने । उपल्लो योग्यता अध्ययन नगर्ने शिक्षकलाई निश्चित पेन्सन वा उपदान सुविधा उपलब्ध गराई अवकास गर्ने । शिक्षण पेसा बोझिलो, अद्यावधिक हुनुपर्ने, अध्ययनशील हुनु पर्ने भएकोले सेवा प्रवेशको ३० वर्षमा अनिवार्य अवकास गर्ने ।

- ❖ शिक्षक व्यवस्थापन विकल्प २- शिक्षाको उद्देश्य, निर्धारित सिकाइ उपलब्धि र बतबान्तिकाको सिकाइ आवश्यकता पूरा गर्न योग्य, सक्षम, सिर्जनशील शिक्षक आवश्यक हुन्छ । वृहत् ज्ञानभण्डार, समसामयिक विषयसँग अद्यावधिक भएको, अध्ययनशील, खोज अनुसन्धानमा

रूचि भएको, लगनशील, नियमित, बाल मनोविज्ञान र विकासात्मक मनोविज्ञानसँग परिचित, शिक्षण कला भएको, सिकारूमा उत्प्रेरणा जगाउन सक्ने क्षमता भएको व्यक्ति शिक्षण पेसामा उपयुक्त मानिन्छ । तसर्थ शिक्षक व्यवस्थापनमा योग्यता, दक्षतामा विशेष ध्यान पुऱ्याउनु जरूरी छ । पूर्व प्राथमिक शिक्षाको लागि माध्यमिक तहमा व्यवसायिक विषय शिक्षा लिई कक्षा १२ उत्तीर्ण र ३ महिनाको तालिम लिएको, आधारभूत तहमा शिक्षा विषयमा स्नातक गरी १ वर्ष शिक्षक तयारी कोर्स पूरा गरेको र माध्यमिक तहमा शिक्षा विषयमा स्नातकोत्तर गरी १ वर्षको शिक्षक तयारी कोर्स पूरा गरेको व्यक्ति मात्र शिक्षक नियुक्ति गर्न आवश्यक छ । प्रत्येक ५ वर्षमा १ महिनाको पुनर्ताजगी तालिम, प्रत्येक वर्ष २-५ वटा कार्यमूलक अनुसन्धान, खुला शिक्षा कार्यक्रममार्फत् निरन्तर शिक्षक अद्यावधिक कक्षा सञ्चालन अनिवार्य गराउनु आवश्यक छ ।

❖ शिक्षक व्यवस्थापन विकल्प ३- न्यूनतम शिक्षा विषयमा स्नातक गरेका व्यक्तिहरूलाई शिक्षक नियुक्ति गरी पूर्व प्राथमिक, प्राथमिक, आधारभूत र माध्यमिक तहमा अध्ययन गर्ने तह अनुसार बराबर स्केलमा भत्ता थप गर्ने व्यवस्था गर्ने ।

❖ शिक्षक छनौट कार्यको लागि अध्यापन अनुमति पत्रको परीक्षा शिक्षक सेवा आयोग/शिक्षक काउन्सिलबाट सञ्चालन गरी ८० भन्दा माथि, ६०-८०, ४०-६० प्राप्ताङ्कको आधारमा क्रमशः क, ख र ग श्रेणी को अध्यापन अनुमति पत्र प्रदान गर्ने । हालको विद्यालय व्यवस्थापन समितिले अस्थायी शिक्षक नियुक्ति गर्ने प्रयोजनको लागि 'क' श्रेणीको अनुमति-पत्र प्राप्त व्यक्ति उम्मेदवार भएमा 'क' बाट मात्र प्रतिस्पर्धा गराउने, 'क' उम्मेदवार नभएमा 'ख' र सो नभएमा 'ग' श्रेणीबाट प्रतिस्पर्धा गराउने व्यवस्था गर्ने वा सो श्रेणीको आधारमा शिक्षक छनौट परीक्षामा अङ्क प्रदान गर्ने ।

❖ शिक्षक छनौट परीक्षा शिक्षक सेवा आयोगले सञ्चालन गर्ने । निश्चित एकाइ वा क्षेत्रीय शिक्षक सेवा आयोग गठन गरी प्रत्येक वर्ष एकाइगत क्षेत्रभित्रको लागि परीक्षा सञ्चालन गरी योग्य उम्मेदवारहरूको सूची तयार गर्ने । उक्त क्षेत्रभित्र शिक्षक पदपूर्तिको आवश्यकताअनुसार सुरु क्रमाङ्कदेखि क्रमैसँग नियुक्ति गर्दै जाने । उक्त सूचीको उम्मेदवार सकिएपछि अर्को परीक्षा सञ्चालन गर्ने । नियुक्ति भएको व्यक्ति १ वर्षको परीक्षणकालपछि अयोग्य नभएमा स्वतः स्थायी हुने व्यवस्था गर्ने ।

❖ शिक्षक हकहितको लागि जिल्ला/राष्ट्रिय स्तरमा एकमात्र सङ्गठन खोल्ने र मान्यता दिने व्यवस्था गरी कार्यान्वयन गर्ने ।

७. स्रोत व्यवस्था

❖ विद्यालय सञ्चालनका लागि आवश्यक स्रोत व्यवस्थापनमा सरकार, स्थानीय निकाय, स्थानीय समुदायको जिम्मेवारी स्पष्ट किटान हुनपर्दछ । निःशुल्क शिक्षाको परिभाषा सहित निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षा व्यवस्थाका लागि आवश्यक स्रोत सुनिश्चित हुने गरी दायित्व स्पष्ट पारिनु पर्दछ ।

८. भौतिक व्यवस्था

❖ भौतिक रूपमा पूर्ण विद्यालय (भवन, कक्षाकोठा, फर्निचर, शौचालय, खेलमैदान, खानेपानी, कम्पाउन्ड, प्रयोगशाला, पुस्तकालय, कम्प्युटर, फूलवारी, वृक्षा रोपण आदि) को दृष्टिकोण सहितको योजना हुनु आवश्यक छ ।

९. विविध

शिक्षाको पहुँच सबैमा पुऱ्याउन, सीमित स्रोतसाधनबाट अधिकतम शैक्षिक उपलब्धि हासिल गर्न, मानवीय जीवनको लागि अति आवश्यक र मानव विकासको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष शिक्षाको बारेमा सबै नागरिक सचेत हुन, शिक्षा विकासमा सबैको योगदान हासिल गर्न यी विविध पक्षमा समेत थप ध्यान दिनु आवश्यक देखिन्छ ।

- ❖ प्रधानमन्त्रीको अध्यक्षतामा राष्ट्रिय शिक्षा समिति गठन गरी शैक्षिक नीति निर्माण, समन्वय सम्बन्धमा राष्ट्रिय प्राथमिकता कायम गर्ने ।
- ❖ सबै मन्त्रालयमा शिक्षा एकाइ गठन गर्ने । उक्त एकाइले आफ्नो कार्यक्षेत्र, प्रभाव क्षेत्र, प्रभावित जनसङ्ख्याले शिक्षा प्राप्त गरे नगरेको अध्ययन गर्ने । शिक्षा व्यवस्था सम्बन्धि कार्ययोजना निर्माण र कार्यान्वयन गर्ने ।
- ❖ लोकसेवा आयोगबाट लिइने सबै परीक्षा पाठ्यक्रममा शिक्षा विषय समावेश गर्ने । यसअन्तर्गत शिक्षाको इतिहास, विकासक्रम, शिक्षाका वर्तमान कार्यक्रमहरू, शिक्षाको उपलब्धि सम्बन्धि विषय समावेश गर्ने ।
- ❖ भौगोलिक कठिनाई, प्राकृतिक कठिनाई आदिका कारणले शिक्षाको पहुँच पुग्न कठिन भएको अवस्था वा कम बाल बालिकाको लागि ठूलो स्रोतसाधनको आवश्यकता निरन्तर पुऱ्याउनु पर्ने अवस्थालाई कम गर्न आवासीय विद्यालय, बसोबास पुनस्थापना, खोलानदीमा पुल व्यवस्था, घुम्ती विद्यालय, मौसमी विद्यालय आदि व्यवस्थापन गर्नु आवश्यक हुन सक्छ ।
- ❖ दातृ समूहको रुची, दवाव अनुकूलका कार्यक्रम भन्दा राष्ट्रिय आवश्यकताका शैक्षिक कार्यक्रम तर्जुमा गरी सो कार्यक्रममा दातृ समूहलाई लगानी गर्न आकर्षित गर्ने ।

निष्कर्ष

शिक्षा सदियौंदेखि चलि रहेको छ । यो मानवीय ज्ञान, अनुभवको पुस्त्यौली हस्तान्तरणको प्रक्रिया हो । परिवर्तित समयानुकूल शिक्षा विस्तार, विकास, शैक्षिक प्रविधिमा आएको परिवर्तनको समायोजनबाट शिक्षालाई सान्दर्भिक बनाउनुका साथै जीवनोपयोगी, व्यावहारिक बनाउन सकेमा स्वभाविक र सहज रूपमा शिक्षा सबैको चाहना र आवश्यकता पूरा गर्ने विषय बन्न जान्छ । शिक्षा व्यवस्थाका सबै पक्षहरूको उचित व्यवस्थापन र परिचालनबाट मात्र अपेक्षित उपलब्धि हासिल हुन सक्ने हुन्छ । सबै पक्ष, सरोकारवालाहरूको समन्वय, सहकार्य र साभेदारीबाट शैक्षिक उपलब्धि प्राप्त गर्न सकिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू:

- शर्मा, गोपीनाथ, (२०६०), नेपालमा शिक्षाको इतिहास, काठमाडौं: मकालु बुक्स एण्ड स्टेशनर्स कोइराला, प्रा.डा. विद्यानाथ, (२०६८), शिक्षामा वैकल्पिक चिन्तन, काठमाडौं: सामाजिक अनुसन्धान र सामग्री विकासका लागि प्राज्ञिक मञ्च
- नेपाल, जनार्दन, (२०६४), नेपालको शिक्षा प्रणाली: चुनौती र सम्भावना, काठमाडौं: मकालु प्रकाशन गृह
- शर्मा एण्ड शर्मा, (२०६०), शिक्षाको समाजशास्त्रीय र दर्शनशास्त्रीय आधार, काठमाडौं: एम्.के. पब्लिसर्स एण्ड डिस्ट्रिब्युटर्स
- राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६८) । त्रिवर्षीय योजना (२०६७-०७०), काठमाडौं : लेखक

शिक्षाक्षेत्रको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा : विचारणीय पक्षहरू

हरि प्रसाद लम्साल

उपसचिव

शिक्षा मन्त्रालय

सरकारको प्रमुख दायित्व आफ्ना प्रतिवद्धता एवम् सोचाइ अनुरूप जनतालाई सेवा प्रदान गर्नु हो । जनताको जीवनस्तरमा सुधार ल्याउनु हो । यी कार्यका लागि सरकारले वार्षिक रूपमा राष्ट्रिय नीति तथा कार्यक्रम र बजेटको घोषणा गर्दछ । यसकै माध्यमबाट जनताका लागि आवश्यक आधारभूत सेवा प्रदान गर्दछ । आफूले गर्न खोजेका कार्यहरूको फेहरिस्त जनताका सामु प्रस्तुत गर्दछ । आफ्ना राजनैतिक दर्शन तथा बिचारहरूको प्रयोग गर्दछ । यी सबै कार्य गर्न सरकारसँग उच्चकोटिको विज्ञता, व्यावसायिकता, उत्कृष्ट कुशलता र समग्र पक्षको विश्लेषण गर्ने सामर्थ्यता जस्ता प्राविधिक सिपको आवश्यकता पर्दछ (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) । तर सरकारसँग प्राविधिक सिपमात्र भएर पुग्दैन । राजनैतिक इच्छाशक्ति पनि चाहिन्छ । विभिन्न बिचार समूह र दलहरूको बिचमा राजनैतिक सहमति गर्न सक्ने क्षमता चाहिन्छ । जनभावना, आकाङ्क्षा एवम् देश विकासको आवश्यकतालाई बुझी राष्ट्रिय सन्तुलन र स्थिरता कायम गर्न सक्ने परिपक्व र बृहत् दृष्टिकोण चाहिन्छ । यसैगरी राष्ट्रिय, क्षेत्रीय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय परिदृश्यका मापदण्डहरू र सर्वोत्तम प्रचलनहरूलाई पनि उत्तिकै रूपमा आत्मसात गर्न सक्ने क्षमता चाहिन्छ ।

सरकारको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट प्राविधिक र राजनैतिक दुवै किसिमको कार्य हो । यसले दुईको बिचमा सन्तुलन कायम गर्न सक्छ । तर विकासोन्मुख मुलुकका सरकारले नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्दा राजनैतिक पक्षलाई मात्र बढी महत्त्व दिने हुनाले तयार भएका कार्यक्रम तथा बजेट अपेक्षाकृत रूपमा कार्यान्वयन हुन सक्दैन । सहमतिको संस्कारमा भन्दा पनि सरकारमा रहेकाहरूको बिचारका आधारमा कार्यक्रम तथा बजेट तयार हुनाले यसले राजनैतिक सहमतिलाई आत्मसात गर्न सक्दैन । प्राविधिक रूपमा कमजोर रहेको राजनैतिक कार्यक्रम कार्यान्वयन हुन सक्दैन । यसैगरी नीति तथा कार्यक्रम र बजेटलाई जति मात्रामा वस्तुगत बनाउन सकियो त्यति नै मात्रामा यसको प्रभाव र असर लक्षित समूहसम्म छिटो पुग्न सक्दछ । यसबाट अपेक्षित प्रतिफल प्राप्त गर्न सकिन्छ । सहकार्यमा तयार गरिने कार्यक्रम तथा बजेटले समन्वय सयन्त्रको रूपमा समेत काम गर्ने हुनाले मुलुकमा राजनैतिक स्थिरतालाई पनि बल पुऱ्याउँछ ।

सरकारको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट कुनै एक दृष्टिकोणबाट मात्र तयार गर्ने कार्य होइन । यो त विविध दृष्टिकोण र बिचारहरूको सम्मिश्रण हो । विभिन्न दर्शनहरूको प्रयोगको निचोड पनि हो । यस क्रममा मुलुकको प्राथमिकता, आन्तरिक तथा बाह्य परिस्थिति र प्रविधिको विकास आदिलाई ध्यानमा राख्नु पर्दछ । प्रस्तुत लेखमा नेपालको सन्दर्भमा नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्दा ध्यान दिनु पर्ने पक्षहरूको बारेमा चर्चा गर्न खोजिएको छ ।

१. सैद्धान्तिक पक्षमा स्पष्टता

शिक्षा क्षेत्रमा वर्षभरिमा के कस्ता कार्यहरू गर्ने, नागरिकलाई शिक्षाक्षेत्रमा के कस्ता सेवाहरू प्रदान गर्ने आदिको सुनिश्चितता गर्ने कार्य शिक्षा मन्त्रालयको हो । यी कार्यहरूको सुनिश्चितताका लागि शिक्षा क्षेत्रमा विविध कार्यहरू गरिन्छन् । तीमध्येको एउटा कार्य नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्नु हो ।

नीति तथा कार्यक्रम र बजेटले शिक्षाक्षेत्रका अन्य कार्यहरूलाई निर्देशित गरेको हुन्छ । शिक्षाको क्षेत्रमा के कस्ता सेवाहरू कुन प्रक्रिया र प्रणालीबाट प्रवाह गर्ने भन्ने विषयले सैद्धान्तिक पक्षलाई आकर्षित गर्ने भएकोले शिक्षाको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्ने कार्य सैद्धान्तिक धरातलमा पनि आधारित हुन्छ । यो राजनैतिक दर्शनसँग पनि सम्बन्धित हुन्छ । यो माथिबाट तल जाने उपागम (Top-down Approach) र तलबाट माथि उठेको उपागम (Bottom-up Approach) दुवै प्रणालीमा आधारित हुन सक्छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६७) । सामाजिक मागदेखि जनशक्ति माग एवम् प्रणालीगत माग समेतले यस कार्यलाई प्रभावित पारेका हुन्छन् ।

सिद्धान्ततः स्थानीय तहका मागहरू विद्यालय सुधार योजना, गाउँ शिक्षा योजना, नगर शिक्षा योजना र जिल्ला शिक्षा योजनाजस्ता स्थानीयतामा आधारित योजनाका माध्यमबाट सङ्कलन गर्ने गरिन्छन् र सोलाई अन्तिम रूप दिने कार्य केन्द्रीय तहमा हुन्छ (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६७, शिक्षा मन्त्रालय, २०६७) । यसै गरी केन्द्रले बजेट तथा कार्यक्रम तर्जुमाका लागि आवश्यक पर्ने मार्गदर्शन र नीतिहरू तयार गर्दछ । आफूले पनि कार्यान्वयन गर्दछ र कार्यान्वयनका लागि आफूभन्दा तलका निकायहरूमा पनि पठाउने गर्दछ । तल्ला निकायहरूको कामलाई निर्देशित पनि गर्दछ । शिक्षाको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्ने कार्य माथिबाट तलतिर र तलबाट माथितिर दुवै किसिमको सम्मिश्रणका आधारमा तयार हुने गरेको छ । संसारका हरेक मुलुकमा तयार गरिने नीति तथा कार्यक्रम र बजेट कुनै न कुनै रूपमा यिनै अवधारणाको विचमा रही तयार गरिएका हुन्छन् । कार्यान्वयनमा ल्याइएका हुन्छन् । यी पक्षहरूलाई आत्मसात् गरी तयार गरिने कार्यक्रम र बजेटले राष्ट्रिय प्राथमिकतासाथ स्थानीय आवश्यकतालाई समेत समेट्न सक्ने हुन्छन् ।

११६

२. आवश्यक दस्तावेजहरूको प्रावधानको प्रयोग :

मुलुकका विद्यमान संवैधानिक तथा कानुनी प्रावधानहरू, आवधिक योजनाहरू, राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय मञ्चमा व्यक्त भएका एवम् सहमति भएका प्रावधानहरू र सरकारी निर्देशिकाहरू वार्षिक नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्ने महत्त्वपूर्ण आधारहरू हुन् (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) । यिनका अतिरिक्त नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्नका लागि मुलुकले तय गरेको प्राविधिक प्रक्रियाले पनि अहम् भूमिका निर्वाह गर्दछ । यी प्राविधिक पक्ष अन्तर्गत आय तथा व्ययका शीर्षक तथा क्षेत्रहरू, सोको वर्गीकरणका सिद्धान्त तथा प्रचलित वर्गीकरणहरू, खर्च प्राथमिकिकरण आदि समेत पर्दछन् (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) । यी सबै दस्तावेजहरूले प्राथमिकता केमा दिने, प्रक्रिया के कस्तो अवलम्बन गर्ने जस्ता प्रश्नहरूको उत्तर दिने गर्दछन् ।

नेपालको सन्दर्भमा शिक्षाक्षेत्रको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्दा केन्द्र तथा सोभन्दा तलका तह एवम् निकायहरूले देहायका सामग्रीहरूमा उल्लेख गरिएका प्रावधानहरूलाई ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) ।

१. नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ का सान्दर्भिक धाराहरू,
२. शिक्षा ऐन २०२८ आठौँ संशोधन
३. शिक्षा नियमावली २०५९ छैटौँ संशोधन
४. आर्थिक कार्यविधि ऐन, २०५५ का सान्दर्भिक दफाहरू,
५. आर्थिक कार्यविधि नियमावली, २०६४ का सान्दर्भिक नियमहरू,
६. स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन, २०५५ का सान्दर्भिक दफाहरू,

७. स्थानीय स्वायत्त शासन नियमावली, २०५६ का सान्दर्भिक नियमहरू,
८. सार्वजनिक खरिद ऐन, २०६३ का सान्दर्भिक दफाहरू,
९. सार्वजनिक खरिद नियमावली, २०६४ का सान्दर्भिक नियमहरू,
१०. भ्रमण खर्च नियमावली, २०६४ का सान्दर्भिक नियमहरू,
११. वैदेशिक सहायता नीति, २०५९ का सान्दर्भिक खण्डहरू,
१२. सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरू,
१३. सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना २००१ देखि २०१५
१४. शिक्षाक्षेत्रमा सञ्चालित विभिन्न आयोजनासँग सम्बन्धित दस्तावेजहरू, यी कार्यक्रम तथा आयोजनाहरूसँग सम्बन्धित दातृ निकायहरूसँगको सम्झौताहरू
१५. त्रिवर्षीय योजनामा उल्लेखित सान्दर्भिक बुँदाहरू,
१६. लैङ्गिक उत्तरदायी बजेट,
१७. गरिबोन्मुख बजेट,
१८. बजेट समिति, स्रोत समिति र मध्यमकालीन खर्च संरचना सम्बन्धी व्यवस्था,
१९. बजेट प्रस्तुतिको अवस्थामा एकैसाथ पेस हुने विधेयकहरू
२०. सरकारका अन्य निर्देशनहरू

यी दस्तावेजहरूमा भएका प्रावधानहरूलाई ध्यानमा राखेर बनाइएको कार्यक्रम तथा बजेट कानुनी पक्षमा बलियो, प्राविधिक रूपमा सक्षम र कार्यान्वयन गर्न सहज हुन सक्छ। सम्बद्ध पक्षहरूको बिचमा सहमति कायम गर्न पनि सजिलो बनाइ दिन्छ।

३. लैङ्गिक बजेटमा जोड :

नीति तथा कार्यक्रम र बजेट तर्जुमाको क्रममा ध्यान दिनु पर्ने अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको लैङ्गिक बजेट र यससँग सम्बन्धित पक्षमा जोड दिनु हो। नेपालमा यस अवधारणाको प्रयोग आर्थिक वर्ष २०६४/६५ (२००७/०८) देखि हुन थालेको हो। राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिवद्धता अनुरूप बजेटलाई समावेशी बनाई मुलुकका हरेक क्षेत्रमा लैङ्गिक समता हासिल गर्नका लागि यस किसिमको अवधारणा कार्यान्वयनमा ल्याइएको हुनाले शिक्षा क्षेत्र पनि यसको प्रयोगबाट बाहिर रहन सक्दैन। यो लैङ्गिक बजेट लैङ्गिक समानता तथा विकास सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिवद्धता जस्तै महिला विरुद्धको सबै भेदभाव अन्त्य गर्ने महासन्धि (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women- CEDAW), बेइजिङ कार्य मन्त्र (Beijing Declaration and Platform for Action - BDPfA), मानव अधिकार (Human Rights- HR) र सहस्राब्दी विकास लक्ष्य (Millenium Development Goals- MDGs) ले लिएका लक्ष्य प्राप्तिका लागि पनि आवश्यक एवम् महत्त्वपूर्ण ठानिएको छ। (UNESCO, 2003/4)

शिक्षाको क्षेत्रमा लैङ्गिक कार्यक्रम तथा बजेट बनाउनु भनेको महिलाको लागि बजेट विनियोजन वा खर्च गर्ने नभई महिलाको क्षमता विकास गर्नका लागि हो। महिलाको हक अधिकारको सुनिश्चित गर्नका लागि लैङ्गिक दृष्टिकोणबाट आवश्यक देखिएका स्थानहरूमा सार्वजनिक स्रोत प्रवाह गर्नु हो। महिला विरुद्ध हुने हिंसा र अमानवीय यातनालाई अन्त्य गर्नु हो। महिलाका पक्षमा गरिने यी सबै कार्यबाट महिलाहरूको समग्र पक्षको विकासमा जोड पुग्ने भएकोले कार्यक्रम तथा बजेट तर्जुमा गर्दा यी पक्षहरूमा ध्यान दिनु आवश्यकता मात्र नभएर अनिवार्य पनि हो।

लैङ्गिक दृष्टिकोणबाट सार्वजनिक बजेटलाई समावेशी बनाउन वार्षिक कार्यक्रम तथा बजेटलाई तीन समूह (प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्ने, अप्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्ने र तटस्थ प्रभाव पार्ने- यसबाट प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष कुनै किसिमको प्रभाव नआउने) मा वर्गीकरण गर्ने प्रचलन रहेको छ । कार्यक्रम लैङ्गिक दृष्टिकोणबाट थप समावेशी बनाउन कार्यक्रम तर्जुमा र कार्यान्वयनमा महिलाको सहभागिता बढ्ने खालका कार्यक्रम बनाउनु पर्ने हुन्छ । यसै गरी महिलाले पाउने लाभ, महिलाको क्षमता विकासमा पार्ने प्रभाव, महिलाको रोजगारी र आय आर्जनमा पार्ने योगदान र महिलाको कार्यबोझ घटाउन पुऱ्याउने सहयोग र महिलाको जीवन स्तरमा गुणस्तरीय प्रभाव पार्ने खालका कार्यक्रमको तर्जुमा एवम् कार्यान्वयनबाट महिलाहरूको विकास हुने अपेक्षा गर्न सकिन्छ । यी प्रत्येक आधारलाई २०-२० अङ्क दिई प्रस्तावित कार्यक्रमको Ranking गर्दा ५० भन्दा बढी अङ्क आएमा त्यस किसिमका कार्यक्रमहरूलाई प्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने कार्यक्रम, २० देखि ५० अङ्क आएमा अप्रत्यक्ष प्रभाव पार्ने कार्यक्रम र २० अङ्कभन्दा कम आएमा कुनै प्रभाव नपर्ने कार्यक्रम भनेर वर्गीकरण गरिन्छ (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) । कार्यक्रम र बजेट तर्जुमा गर्दा ५० भन्दा बढी अङ्क आउने क्रियाकलापहरूलाई प्राथमिकतामा राख्नु पर्दछ ।

शिक्षा क्षेत्रमा तय गरिएका प्रत्येक कार्यक्रमलाई माथिका आधारहरूबाट तौलिन वा लेखाजोखा गर्न सकेमा कार्यक्रमको अवस्था के कस्तो रहेछ भनी एकिन गर्न सजिलो हुन्छ । जति बढी मात्रामा लैङ्गिक रूपमा संवेदनशील कार्यक्रम तथा बजेट तयार गर्न सकियो त्यति नै मात्रामा यसको प्रतिफल र प्रभाव महिला अर्थात् लक्षित समूहमा पर्ने हुन्छ । महिलामा हुने प्रभावको असर समाज विकासका अन्य पक्षहरूमा समेत सहजै पर्ने गर्दछ । समाज विकासका लागि यो कार्य अनिवार्य भइ सकेको छ ।

४. गरिबोन्मुख बजेटमा जोड

राज्यले कमजोर र असहायका लागि थप सहयोग गर्नु पर्दछ । सार्वजनिक बजेटको विनियोजनबाट लक्षित समूहलाई थप सहयोग उपलब्ध गराउन सकिन्छ । उपलब्ध स्रोत र साधनलाई गरिबी न्यूनीकरण गर्ने कार्यमा केन्द्रित गर्न सकिन्छ (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६४) । बनेका कार्यक्रमहरू गरिबलाई सहयोग गर्ने खालका भए नभएका एकिन गर्नका लागि कार्यक्रमको वर्गीकरण गर्ने आधारहरूको विकास गरिएको छ । यस वर्गीकरण अन्तर्गत गरिबी न्यूनीकरणमा प्रत्यक्ष योगदान पुऱ्याउने गरी विनियोजन गरेको कार्यक्रम तथा बजेट रकमलाई प्रत्यक्ष (सङ्केत १) र गरिबी न्यूनीकरणलाई अप्रत्यक्ष योगदान पुऱ्याउने बजेट रकमलाई अप्रत्यक्ष (सङ्केत २) मा राख्ने गरिएको हुन्छ (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) ।

कार्यक्रम तथा बजेटलाई गरिबी न्यूनीकरणमा प्रत्यक्ष योगदान पुऱ्याउने खालको बनाउन क्रियाकलापहरू ग्रामीण क्षेत्रमा केन्द्रित गर्नु पर्ने हुन्छ । तर्जुमा गरिएका कार्यहरू ग्रामीण क्षेत्रको आय आर्जनमा सघाउ पुऱ्याउनु पर्ने खालका हुनु पर्दछ । ग्रामीण क्षेत्रमा बसोबास गर्नेहरूको क्षमता विकासमा जोड दिनु पर्छ । सामाजिक परिचालनमा जोड दिनु पर्छ । सामाजिक सेवाका क्षेत्रमा लगानी बढाउनु पर्छ । सामाजिक सुरक्षालाई ध्यानमा राख्नु पर्छ । समग्रमा भन्नुपर्दा गरिबी निवारणमा केन्द्रित गरी विभिन्न क्षेत्र, वर्ग, जनजातिहरूको उत्थान र विकासको लागि लक्षित हुनु पर्छ (अर्थ मन्त्रालय, २०६८) ।

शिक्षा क्षेत्रमा प्रस्तावित हरेक क्रियाकलापहरूबाट गरिब र ग्रामीण क्षेत्रले के पायो त ? त्यहाँका गरिबहरूले के लाभ लिन सक्छन् त ? यो कार्यक्रमबाट उनीहरूमा के परिवर्तन आउला त ? जस्ता पक्षहरूको बारेमा गहिरिएर सोच विचार गरी कार्यक्रम र बजेट प्रस्ताव गर्न सक्नु पर्छ । केही नहुनेहरूका लागि राज्य छ भन्ने भावनाको अनुभूति जागृत बनाउन बजेटलाई गरिब र गरिबी केन्द्रित बनाउनै पर्ने हुन्छ । यसबाट मुलुकका विभिन्न क्षेत्रको विचमा रहेको असमानतालाई न्यूनीकरण गर्न

समेत सहयोग पुग्दछ ।

५. दीर्घकालीन रणनीतिक पक्षमा जोड

वार्षिक कार्यक्रम तथा बजेटलाई रणनीतिक दृष्टिकोणबाट समेत हेरेर त्यसको कसीमा खरो रूपमा उतार्न सक्नु पर्छ । तयार गरिने कार्यक्रमहरू मुलुकको प्राथमिकता अनुरूप हुन सक्नु भन्ने आशयबाट यो प्रचलन प्रयोगमा ल्याइएको हो । हाल यो रणनीतिक सङ्केत तीन वर्षीय अन्तरिम योजना (२०६७/६८-६९/७०) ले अवलम्बन गरेका रणनीतिहरूलाई आधार मानेर तय गरिएको छ (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६७) । रणनीतिक सङ्केत नं. ०१ ले रोजगारीमूलक, गरिवी निवारण उन्मुख, दिगो र फराकिलो आर्थिक वृद्धिलाई जोड दिएको छ भने सङ्केत नं. ०२ ले सङ्घीय स्वरूपलाई टेवा पुग्ने भौतिक पूर्वाधार विकासमा, सङ्केत नं. ०३ ले समावेशी तथा समन्यायिक विकासमा, सङ्केत नं. ०४ ले आर्थिक, सामाजिक रूपान्तरणमा, सङ्केत नं. ०५ ले सुशासन र सेवा प्रवाहको प्रभावकारितामा, सङ्केत नं. ०६ ले उद्योग, व्यापार र सेवा क्षेत्रको मूल प्रवाहीकरणमा र सङ्केत नं. ०७ ले साधारण प्रशासनमा जोड दिएको छ ।

वार्षिक रूपमा तय गरिएका कार्यक्रम तथा क्रियाकलापहरूले कुन रणनीतिमा जोड दिएका छन् भन्ने विषय अत्यन्त महत्त्वपूर्ण हुन्छ । तसर्थ कार्यक्रम तथा बजेट बनाएर रणनीतिक सङ्केत खोज्ने नभई रणनीतिक सङ्केतलाई ध्यानमा राखेर कार्यक्रम तर्जुमा गर्नुपर्ने हुन्छ । यो कार्यबाट मुलुकले दीर्घकालीन रूपमा लाभ लिन सक्छ । उपलब्ध स्रोतलाई प्राथमिकता प्राप्त क्षेत्रमा लैजान सहयोग पुग्दछ । स्रोतको सदुपयोग हुन्छ । शिक्षा क्षेत्रमा सञ्चालन गरिने क्रियाकलापहरूले कुन रणनीतिक महत्त्वमा जोड दिनु पर्ने हो र कुन क्षेत्रमा जोड दिएका छन् भन्ने जस्ता विषयहरूले अबका दिनमा के कस्ता पक्षमा सुधार गर्नु पर्ने हो भन्ने सूचना समेत प्राप्त गर्न सकिन्छ ।

६. कार्यक्रमको प्राथमिकतामा जोड

सार्वजनिक बजेटबाट सञ्चालन गरिने आयोजना तथा कार्यक्रमहरूलाई उद्देश्य तथा विकास क्षेत्र एवम् भौगोलिक क्षेत्रका आधारमा समेत सन्तुलित बनाउनु पर्ने हुन्छ । तय भएका कार्यक्रमहरूको लागि आवश्यक पर्ने बजेटको सुनिश्चितता पनि गरिनु पर्दछ । यसरी आयोजना तथा कार्यक्रमका लागि आवश्यक पर्ने स्रोतको उपलब्धता सुनिश्चित गर्नका लागि कार्यक्रमलाई पहिलो, दोस्रो र तेस्रो प्राथमिकतामा वर्गीकरण गरिएको हुन्छ (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६७) । यस किसिमको वर्गीकरण स्रोतको सुनिश्चितताका साथमा यसले पार्ने प्रभावको आधारमा समेत गरिने हुन्छ । मुलुकले उच्च प्राथमिकतामा राखेका विषय वा क्षेत्रहरूलाई सबैले पहिलो प्राथमिकतामा राख्नु पर्छ । फेरि कुनै पनि कार्यक्रम वा आयोजना पहिलो प्राथमिकतामा पर्दैनमा सोभित्रका सबै क्रियाकलापहरू पहिलो प्राथमिकतामा पर्छन् भन्ने छैन । कार्यक्रम वा आयोजनाभित्र पनि हरेक क्रियाकलापको तहमा सूक्ष्म रूपमा विश्लेषण गरेर मात्र क्रियाकलाप तर्जुमा गर्नु पर्छ । पहिलो प्राथमिकता भित्रका सबै क्रियाकलापहरू पहिलो प्राथमिकतामा पर्ने गरी तर्जुमा गर्न वर्गीकरणका आधार र सूत्रहरूलाई विशेष ध्यान दिनु पर्ने हुन्छ ।

शिक्षा क्षेत्रमा तय गरिने कार्यक्रमहरूलाई पहिलो प्राथमिकतामा पर्ने गरी तय गर्न सकिएमा स्रोतको सुनिश्चितता हुन्छ । कार्यक्रम कार्यान्वयन सहज हुन्छ । लक्षित समूह प्रत्यक्ष रूपमा प्रभावित हुन्छन् । सीमित स्रोतबाट अधिकतम उपलब्धि हासिल गर्न सकिन्छ ।

७. खर्च वर्गीकरण सम्बन्धमा स्पष्टता

सामान्यतः बजेटलाई चालु र पुँजीगत गरी दुई किसिमले वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । “चालु खर्च” अन्तर्गत सालबसाली रूपमा गरिने उपभोग खर्च तथा दैनिक रूपमा कार्य सञ्चालनका लागि हुने

आवश्यक खर्च पर्दछन् । सरकारी खर्च प्रणालीमा बजेट उपशीर्षकको पछाडिको '३' सङ्केतले चालु खर्चलाई जनाउँछ । यसै गरी "पुँजीगत खर्च" ले स्थिर सम्पत्तिहरू (जस्तै, फर्निचर तथा फिक्चर्स, सवारी साधन) तथा जग्गा, भवन खरिद, पुँजीगत कामका लागि गरिने अध्ययन अनुसन्धान तथा प्राविधिक परामर्श सेवा आदिलाई जनाउँछ ।

राज्य सञ्चालनका सबै संयन्त्रको परिचालनका लागि चालु खर्च आवश्यक हुन्छ । यो खर्च हरेक वर्ष दोहोरिरहने भएकोले यसमा मितव्ययी हुन आवश्यक हुन्छ । उपलब्ध बजेटलाई पुँजी निर्माण (Capital Formation) गर्ने कार्यमा लगाउन सकिएमा त्यसबाट दीर्घकालीन रूपमा लाभ लिन सकिन्छ । चालु खर्च तत्काल उपभोगका लागि भएकोले यसको मात्रा बढ्दै जानुलाई त्यति राम्रो मान्न सकिदैन । तर अर्कोतिर पुँजीगत खर्चमा हुने मात्राले मुलुकको आर्थिक उत्पादन गर्न र भविष्यको लागि समेत केही जम्मा गर्न सहयोग पुऱ्याउने हुनाले हरेक वर्ष कार्यक्रम तथा बजेटमा पुँजी निर्माण गर्ने कार्यक्रम तय गर्नु पर्दछ । यो त भोलिको लागि बचत गर्ने जस्तै हो । एकपटक खर्च गरेपछि केही वर्ष नगर्दा पनि हुने खालको खर्च ।

८. रकमको सदुपयोगमा जोड

बजेट केका लागि बनाइँदैछ, भन्ने सम्बन्धमा स्पष्ट हुनु अति आवश्यक हुन्छ । नागरिकलाई राज्यले सुनिश्चित गर्न खोजेका सेवा तथा सुविधाहरू समयमा नै प्रभावकारी ढङ्गबाट प्रवाह गर्नका लागि बजेट तथा कार्यक्रम तयार गरिने हो । यसबाट हेर्दा के देखिन्छ, भने बजेट तथा कार्यक्रम नागरिकको सेवामा केन्द्रित हुनु पर्ने हुन्छ । तर विकासोन्मुख मुलुकहरूमा प्राथमिकता क्षेत्र स्पष्टताका साथ तय गर्न नसक्दा उपलब्ध स्रोत र साधनको समुचित तरिकाबाट सदुपयोग हुन सकेको छैन । सरकारी संयन्त्रका बिजनेसका रूपमा कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा नागरिकका प्राथमिकताभन्दा सरकारी निकाय र कर्मचारीका प्राथमिकता सम्बोधन भएका देखिन्छन् । तसर्थ उपलब्ध रकमको उच्चतम सदुपयोगमा विगतदेखि नै प्रश्न उठ्दै आएको छ । यसमा परिवर्तन चाहिएको छ । हरेक रूपैयाँबाट के मूल्य प्राप्त गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा सोच बिचार आवश्यक हुन्छ ।

हरेक निकायले वार्षिक रूपमा कार्यक्रम तथा बजेट तर्जुमा गर्दा खर्च गरिएको रकमले निमुखा र गरिब जनतालाई के सहयोग पुग्दछ भन्ने बारेमा गहन रूपमा विचार गर्नु पर्दछ । सञ्चालन गर्न खोजिएको क्रियाकलापले मुलुकमा के प्रभाव पार्दछ र जनताले के लाभ पाउन सक्छन् भन्ने बारेमा सूक्ष्म विश्लेषण आवश्यक हुन्छ । खर्च नगर्दा पनि हुने स्थान वा क्षेत्रमा खर्च नगर्ने बानीको विकास गर्नु पर्दछ । खर्च गरिएको रकमबाट आउने उपलब्धि एकिन गरेर मात्र कार्यक्रम र बजेटमा रकम विनियोजन गर्नु पर्दछ ।

९. नतिजा प्राप्तिमा जोड

कुनै एक आर्थिक वर्षमा सम्पन्न गर्न नसकिने कार्यहरूलाई सम्पन्न नहुँदासम्म निरन्तरता दिनका लागि वार्षिक कार्यक्रम तथा बजेटलाई त्रिवर्षीय खर्च प्रक्षेपण (Medium Term Expenditure Framework) को सीमाभित्र तयार गर्ने कार्यलाई व्यवहारमा ल्याइएको हो । यसबाट कम्तीमा पनि एउटा निश्चित समयसम्म प्राथमिकता प्राप्त कार्यक्रमले निरन्तरता पाउने गर्दछ । एक कार्य सकिएपछि अर्कोले निरन्तरता पाउन सक्छ । बजेट छर्ने प्रवृत्तिलाई रोक्छ । नतिजा प्राप्तिलाई केन्द्रमा राखेर नै कार्यक्रम प्रस्ताव गर्दा लजिकल फ्रेमवर्क (Logical Framework), व्यवसायिक योजना (Business Plan), खरिद योजना (Procurement Plan) र अनुगमन र मूल्याङ्कन योजना (Monitoring and Evaluation Plan) को तयारी समेतलाई अनिवार्य बनाइएको छ (राष्ट्रिय योजना आयोग, २०६८) । यी सबै कार्यबाट कार्यक्रम तथा बजेट समयमा नै कार्यान्वयन हुनका साथै अपेक्षित नतिजा समयमा प्राप्त गर्ने कार्यमा सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

साथै कुनै पनि निकायले प्रदान गर्ने सेवा एवम् सोबाट प्राप्त गर्ने उपलब्धिको स्तरलाई कार्यक्रम तथा बजेटसँग जोडेर हेर्नु पर्छ । निकायको उद्देश्य, निकायले प्रदान गर्ने अपेक्षित सेवाको स्तर/परिमाण, अपेक्षित उपलब्धि स्पष्टसँग उल्लेखित गरी र सोबाट हुनसक्ने फाइदा एकिन गरेर मात्र कार्यक्रम तथा बजेट तय गर्नु पर्दछ । बजेटलाई अपेक्षित नतिजा एवम् उपलब्धिसँग जोडेर हेर्ने पर्ने हुन्छ । शिक्षा क्षेत्रमा रहेका निकायहरूले वार्षिक रूपमा जनतालाई प्रत्यक्ष रूपमा प्रदान गर्ने सेवा र सो स्तर आदिलाई परिभाषित गरेर मात्र कार्यक्रम तथा बजेट तर्जुमा गर्नु पर्दछ । जनतासँग सम्बन्धित प्रत्यक्ष लाभ दिने खालका बाहेक अन्य कार्यक्रमहरूलाई घटाउँदै लैजानु पर्दछ ।

१०. कार्यान्वयन एवम् अनुगमन तथा मूल्याङ्कनमा जोड

शिक्षा क्षेत्रका अधिक कार्यहरूबाट अपेक्षित प्रतिफल लिन नसक्नुका पछाडि फितलो अनुगमन प्रणाली र अनुगमनबाट प्राप्त नतिजालाई निर्णय प्रक्रियामा प्रयोग गर्न नसकिनुसँग सम्बन्धित रहेको छ । कार्यक्रम तथा बजेट तयार गर्दा नै अपेक्षित उपलब्धिको आँकलन गरी सोको मापनका लागि आवश्यक सूचक र जिम्मेवार निकाय तय गर्न सकिएमा आशातीत सफलता हासिल गर्न सकिन्छ । कुन कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि कुन निकाय जिम्मेवार हो ? अनुगमन गर्ने जिम्मेवारी कुन निकायको हुने ? कुन कुन समयमा अनुगमन हुने ? अनुगमनबाट प्राप्त सूचना के कसरी प्रयोग गर्ने ? जस्ता प्रश्नहरूको जवाफ समयमा नै तयार गर्नुपर्छ । जिम्मेवारीलाई मौखिक रूपमा नभई लिखित रूपमा दिने र त्यसलाई सार्वजनिक गर्नु पर्छ ।

वार्षिक कार्यक्रम तथा बजेट प्रस्ताव गर्दा नै कार्यक्रम कार्यान्वयन योजनाका साथ कार्य सम्पादन अनुगमन सूचकहरू (Performance Monitoring Indicator), अनुगमन योजना, अनुगमन जिम्मेवारी आदि समेत तयार गरी सार्वजनिक गर्नु पर्छ ।

सारांश

सरकारको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट मुलुकको शिक्षा प्रणालीलाई गतिशीलता प्रदान गर्ने साधन हो । शिक्षा विकासको निम्ति औजार पनि हो । यसको समुचित परिचालनबाट जनतामा अपेक्षित प्रतिफल हासिल गराउनका साथै शिक्षाको विकासमा समेत गुणात्मक सहयोग पुग्दछ । तसर्थ यसको तर्जुमा गर्दा माथि उल्लेख गरिएका विविध पक्षहरूमा ध्यान दिनु पर्ने हुन्छ । अन्यथा सीमित स्रोत विभिन्न कार्यमा खर्च हुने तर अपेक्षित प्रतिफल प्राप्त नहुने निश्चित छ ।

कार्यक्रम तथा बजेट तयार गर्ने कार्य नितान्त प्राविधिक हुँदाहुँदै पनि राजनैतिक र दार्शनिक पक्षसँग सम्बन्धित पनि रहेको हुनाले यी पक्षहरूको बारेमा पनि खुलेर छलफल एवम् बहस आवश्यक हुन्छ । यही अन्तरक्रियाले नै समझदारीको विकास गराउन सहयोग पुग्दछ । समझदारी विकास गरी कार्यक्रम तथा बजेट तर्जुमा गर्ने कार्य सबै पक्षले जित्ने उपाय हो ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

अर्थ मन्त्रालय (२०६८) । बजेट दिग्दर्शन निर्देशिका । सिंहदरवार काठमाडौं : अर्थ मन्त्रालय ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६७) । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २००९/१० - २०१५/१६ । केशरमहल काठमाडौं ।

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६७) । तीन वर्षीय योजनाको अवधारणापत्र र त्रिवर्षीय योजना २०६७/६८ - २०६९/७० । सिंहदरवार काठमाडौं : राष्ट्रिय योजना आयोग ।

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६४) । दशौं योजना । सिंहदरवार काठमाडौं ।

UNESCO (2003/04). EFA Global Monitoring Report. Gender and Education for All. The Leap to Equality. Paris: IIEP, UNESCO.

शैक्षिक रूपान्तरणको अवधारणा

डा. आनन्द पौडेल

उप-निर्देशक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सारांश

शैक्षिक रूपान्तरण विना सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक, साँस्कृतिक विकास सम्भव छैन । शैक्षिक रूपान्तरणका कारण समाजमा हालको परिवर्तित सन्दर्भ अनुसारको विकासका कार्यहरू सञ्चालन गर्नु पर्छ । समाजमा शिक्षित नागरिकले बहुपक्षीय नेतृत्व प्रदान गर्न सक्नु पर्छ । सामाजिक न्यायमा आधारित विकास, शिक्षा पद्धति लगायतका कार्यहरू सफल एवम् प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न सक्ने नागरिक तयार गर्न शैक्षिक रूपान्तरण अत्यावश्यक हुन्छ । आजको समाजमा: क) प्रशंसनीय खोज गर्न सक्ने ख) कार्य, अनुभव तथा प्रयोगमा आधारित सिकाइ गर्ने ग) विश्लेषणात्मक चिन्तनमा आधारित निर्णय गर्न सक्ने घ) अन्याय र अत्याचार विरुद्ध तार्किक बहस गर्न सक्ने ङ) स्वरोजगार तथा रोजगारका अवसर सिर्जना गर्न सक्ने नागरिक सफल मानिन्छन् । शिक्षा पद्धति यसप्रकारको जनशक्ति तयारीका लागि सक्षम हुनु पर्छ । शैक्षिक रूपान्तरणको अवधारणाअनुसार शिक्षा पद्धति तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सकेमा मात्र यसप्रकारका नागरिक तयार हुन्छन् । अतः कुनै पनि देशको शिक्षा पद्धति तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप ज्ञानको सिर्जना गर्न, सिर्जित ज्ञान तथा सिपको व्यक्तिगत, सामाजिक, आर्थिक, राजनैतिक, साँस्कृतिक, जीवन सुधार गर्नमा केन्द्रित हुनु पर्छ । यसका लागि सिकाइ प्रक्रियाले सामाजिक विभेद, अन्याय, शक्ति असन्तुलन र सबै प्रकारका शोषण विरुद्ध प्रश्न गर्ने, समालोचनात्मक चिन्तन गर्ने, पद्धतिगत सोच राख्ने, स्वप्रत्यावर्तन र कार्यलाई साथसाथ लैजाने, खोजका लागि तयार गराउन सक्नु पर्छ । अतः शैक्षिक रूपान्तरणले शिक्षा पद्धतिमा, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा, विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा आधुनिकीकरण खोज्छ । विविधतालाई सम्मान गर्दै त्यसको सम्बोधन गर्छ । अधिकारमा आधारित सिकाइको प्रवर्धन गर्छ । समावेशी प्रक्रियालाई अवलम्बन गर्छ । समालोचनात्मक सिपको विकास गरी सामाजिक असमानता, अन्यायको अन्त्य गरी सामाजिक समानताको लागि सहयोग गर्छ ।

विषय प्रवेश

राष्ट्रले शिक्षाको उद्देश्य तय गर्छ । राष्ट्रिय उद्देश्य प्राप्तिका लागि पूर्वप्राथमिक शिक्षादेखि उच्च तहको अनुसन्धानमा आधारित विद्यावारिधि तहसम्मका शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिन्छन् । प्रायः शिक्षा पद्धतिमा शिक्षकको भूमिका र जवाफदेहिता शैक्षिक उपलब्धि हासिल गर्नमा तुलनात्मक रूपमा अन्य व्यक्ति र निकायको भन्दा अहम् हुने कुरा सर्वमान्य हुने गर्छ । समग्र शिक्षा पद्धतिमा पाठ्यक्रम र तालिम प्राप्त शिक्षक र प्रभावकारी शिक्षण-समस्यामूलक हुने गर्दछन् । कक्षाकोठाभित्रको संरचना भन्ने जटिल प्रकृतिको हुन्छ । भाषामा फरकपना रहन्छ । संस्कृति, मूल्य, मान्यता र दर्शनमा फरकपना रहन्छ । सोच तथा व्यवहारमा फरकपना रहन्छ । बौद्धिक सक्षमतामा फरकपना रहन्छ । यस अर्थमा पनि कक्षाकोठा भित्रको विविधतालाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले सम्बोधन गर्नु पर्छ र यो कार्य जटिल प्रकृतिको हुन्छ । यसमा पनि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सफल हुन सक्नु पर्छ । साधारणतया दैनिक

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले यस्ता कक्षाकोठा भित्रका जटिलतालाई सम्बोधन गर्दैनन् (Heck, 1998) ।

सिकाइको रूपान्तरणका सम्बन्धमा विभिन्न मान्यताहरू स्थापित भएका छन् ती मान्यताहरू यी हुन्:

कक्षाकोठाभित्रको सिकाइ जटिलतालाई सम्बोधन गर्ने मान्यता । सामाजिक तथा साँस्कृतिक मूल्य मान्यताका कारण कक्षाकोठामा विभेद गर्न नहुने मान्यता । आर्थिक दूरावस्थाका कारण शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा हुने समस्या समाधान गर्नु पर्ने मान्यता । यी मान्यताहरूका लागि परम्परागत शिक्षण शैली निकम्मा हुने भएकाले समतामुखी, समालोचनात्मक वा विश्लेषणात्मक, विभेद रहित शिक्षणको अवधारणालाई सिद्धान्तका रूपमा अगाडि सारिएको छ (Critical and reflective pedagogy of Friere, 1970; Giroux, 1983; Apple, 1990) । यस प्रकारको शिक्षण सिकाइमा:

- क) कक्षाकोठा भित्रका असमानताको अन्त्य हुनु पर्छ,
- ख) शिक्षण सिकाइमा हुने विभेदको अन्त्य हुनु पर्छ,
- ग) कक्षाकोठा भित्रको शक्ति संरचनाप्रति प्रश्न गर्ने वातावरण सिर्जना गर्नु पर्छ,
- घ) असमानता, विभेद तथा समस्याप्रति चुनौती गर्ने जस्ता कार्यहरूलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापका माध्यमबाट नियन्त्रण गर्नु पर्छ ।

उपर्युक्त अवस्थाका लागि शिक्षक योग्य हुनु पर्छ । शिक्षकमा भएको शिक्षण कलालाई कक्षाकोठामा प्रयोग गर्नु पर्छ । अर्थात् शिक्षकको ज्ञान तथा सिपको कक्षाकोठामा रूपान्तरण हुनु पर्छ । त्यस्तै सिकारूले सिकेको ज्ञान तथा सिपको समाजमा रूपान्तरण हुनु पर्छ । शिक्षा पद्धति यसका लागि तयार रहनु पर्छ । त्यसैले शैक्षिक सुधारका लागि पद्धतिलाई जीवन र वातावरणसँग आबद्ध गर्नु पर्ने तर्क Senge (1990) ले गरेका छन् ।

शिक्षा क्षेत्रमा राजनीतिको चर्को प्रभाव रहन्छ । कानुनले, नीति नियम तथा विनियमले विद्यालयलाई शान्ति क्षेत्रका रूपमा स्वीकार गर्ने गर्दछ । यसमा सैद्धान्तिक विवाद रहँदैन तर व्यवहारमा राजनीति परोक्ष रूपमा नभई प्रत्यक्ष रूपमा नै हुन्छ । विद्यालयभित्रको राजनीतिक वा समाजभित्रको राजनीतिक अवस्थाले शिक्षकलाई बौद्धिक व्यक्तित्वभन्दा राजनीतिक व्यक्तित्वका रूपमा हेर्ने गरिन्छ (Giroux, 1988) । यसबाट कक्षाकोठामा सिकाइको रूपान्तरण गर्ने कार्यले कम प्राथमिकता पाउँछ । त्यसैले Friere ले भनेझैं विद्यालयलाई राजनीतिक कुहियो (Political fog) को घेराबाट भिन्न गर्नु पर्छ । Senge (1990) ले भनेझैं विद्यालय र कक्षाकोठालाई सिकाइ संस्थाका रूपमा विकसित गर्नु पर्छ । यसो हुन सकेमा मात्र सिकाइको सही अर्थमा रूपान्तरण हुन जान्छ ।

शिक्षकको काम विद्यार्थीलाई वर्तमान र भविष्यका लागि तयार गर्न सहजीकरण गर्नु हो । यसका लागि शिक्षक तयारीका क्रममा नै व्यक्तिगत तथा सामूहिक जिम्मेवारी लिन सक्ने ज्ञान, सिप तथा अभिवृत्तिको विकास गर्नु पर्छ । यसले भोलिका शिक्षकले व्यक्तिगत तथा सामूहिक जिम्मेवारी तथा जवाफदेही वहन गर्ने संस्कारको विकास हुन्छ । सिकारूको सिकाइ, सिकाइमा हुने सहभागिता र सबै सिकारूले सिक्न सक्ने सिकाइ वातावरणको सिर्जना गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन हुन्छ (Florian and Rouse, 2009) । सबैले मानि आएको कुरा के छ भने शिक्षाको गुणस्तर शिक्षकको गुणस्तर, योग्यता, दक्षता आदिमा भर पर्छ (Savolainen, 2009) । अन्य पक्षको प्रभाव गुणस्तरीय शिक्षाको प्राप्तिमा कमै पर्ने तर्क विभिन्न विद्वानहरूले गर्ने गरेका छन् (Sanders and Horn, 1998; Bailleul et al., 2008) ।

आजको युग परिवर्तनको युग हो र शिक्षा पद्धतिमा पनि परिवर्तन अपरिहार्य छ (Fullan, 1991) । शिक्षा पद्धतिका विविध क्षेत्र तथा उपक्षेत्रहरूमा परिवर्तन हुने गरेको छ । ज्ञान तथा विज्ञानमा परिवर्तन । प्रविधिमा परिवर्तन । सोच तथा व्यवहारमा परिवर्तन । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनमा परिवर्तन । सिद्धान्तमा प्रतिपादन र नवीनतम सिद्धान्तको प्रयोग आदिमा परिवर्तन । विद्यार्थी, शिक्षक तथा अभिभावकको सोच तथा व्यवहारमा ज्ञानमा आधारित समाजका कारण परिवर्तन हुँदै आएको छ । यस अर्थमा शिक्षा पद्धतिमा परिवर्तन अत्यावश्यक हुन्छ । शिक्षक शिक्षामा समसामयिक परिवर्तन र आधुनिकीकरण गर्नुपर्ने अवस्था सिर्जना भएको छ ।

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा विविधीकरण गरी सिकाइलाई शिक्षार्थीको चाहना अनुरूप सञ्चालन गर्नु पर्ने भएको छ । शिक्षा व्यवस्थापनलाई व्यवस्थित गरी शैक्षिक गुणस्तर उकास्नु पर्ने भएको छ । सुपरीवेक्षण कार्यलाई प्राविधिक र गतिशील बनाई सिकाइको रूपान्तरणमा सहजकारी बनाउनु पर्ने भएको छ । विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यलाई निरन्तर, सुधारात्मक र गुणात्मक बनाई सिकाइ समस्या पहिचान र समाधानतर्फ केन्द्रित गर्न जयस्करी भएको छ । शिक्षक तथा विद्यालय परिवर्तनको सम्बाहकको रूपमा विकसित गर्नु परेको छ । त्यसैले योग्यता दक्षता आदिमा निरन्तर अद्यावधिक गर्ने कार्य उपयुक्त ठानिएको छ । परिवर्तनका लागि आफूलाई तयार राख्न र परिवर्तित भूमिका निर्वाह गर्न शिक्षक सर्वदा सक्षम हुनु परेको छ । शिक्षण सिकाइ, अनुसन्धान र विद्यार्थी सहयोग पद्धतिलाई शिक्षण रणनीतिका रूपमा विकसित गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु आवश्यक भएको छ । सिकारूको चाहनाको सम्बोधन गर्न शिक्षण सिकाइ सक्षम हुनुपर्ने छ । शिक्षण सिकाइको गुणस्तर कायम गर्नु अपरिहार्य भएको छ । शिक्षाको, पाठ्यक्रमको, शिक्षण सिकाइको विद्यार्थी मूल्याङ्कनको सान्दर्भिकता आदिलाई सफलताका तत्वहरूका रूपमा ग्रहण गरी दैनिक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु उत्तम ठानिएको छ । तर यो कसरी हुन सक्छ त ? सबैको उत्तर हुन सक्छ- शैक्षिक रूपान्तरण सिकाइको प्रयोग गरेर ।

शैक्षिक रूपान्तरणका सिप

शैक्षिक रूपान्तरणका लागि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले विविध प्रकारका सिपको विकासमा जोड दिनु पर्छ । यस्ता निम्न सिपलाई आजको शिक्षा पद्धतिले बढी जोड दिने गरेको छ :

१. सिकाइ तथा खोज सिप : यसमा मूलतः विश्लेषणात्मक तथा समालोचनात्मक सिप, सिर्जनशील तथा अनुसन्धान कला, मौखिक तथा लिखित सञ्चार जस्ता सिपहरूको विकास हुनु जरुरी छ ।
२. ज्ञान विज्ञान, सूचना, सञ्चार तथा प्रविधि सिप: विषयवस्तु सम्बन्धी ज्ञान, विश्वमा रहेका विविध सूचनासँगको अद्यावधिकता, मिडिया सम्बन्धी ज्ञान, सूचना, सञ्चार र प्रविधिको उचित प्रयोग गर्ने कला जस्ता विषय क्षेत्रमा आवश्यक सिप विकास हुनु पर्छ ।
३. जीवनोपयोगी सिप: विविध सिप आवश्यक छ । ज्ञानमा आधारित समाजमा रहेको ज्ञानसँगको सहसम्बन्ध स्थापित गर्ने सिप । ज्ञान विज्ञान तथा प्रविधिको उचित प्रयोग गर्ने कला । स्वनिर्देशित कार्य सञ्चालन गर्ने कला कौशल । समूह तथा टोली कार्य मार्फत् उद्देश्य प्राप्त गर्ने सामर्थ्य । सामाजिक तथा सांस्कृतिक सिप मूल्य मान्यतालाई सिकाइमा उच्चतम प्रयोग गर्ने दक्षता । उत्पादकत्व, सामाजिक जिम्मेवारी बोध, जवाफदेहीपना, नेतृत्व, निर्णय सिप, स्वव्यवस्थापन सिप, समस्या समाधान सिप जस्ता जीवनोपयोगी सिपको पूर्ण विकास भएको अवस्थामा मात्र सिकारूले सामाजिक रूपान्तरणमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्न सक्छ ।

४. नागरिक मूल्य मान्यतामा आधारित सिप : विविधताको सम्मान गर्ने, विश्वमा प्रतिपादन भएका ज्ञान तथा सिप, सूचना तथा सञ्चार आदिको सचेतना, वातावरणीय वा पर्यावरणीय सचेतना, मूल्य, मान्यता र नैतिकतामा आधारित आचरण, पेसागत गुण, पेसागत धर्मको पालना जस्ता सिपको समुचित प्रयोग गर्ने कला वा विज्ञान ।

विविध ज्ञानको समग्र स्वरूपका रूपमा सिकाइको रूपान्तरण रहन्छ । स्वको ज्ञान । सिकारूको बारेमा समग्रता सहितको ज्ञान । सिकाइ समुदाय, अभिभावक, विद्यालय समुदाय सम्बन्धी ज्ञान । विषय वस्तु सम्बन्धी ज्ञान । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको चयन र व्यवस्थापन सम्बन्धी ज्ञान । शिक्षाका सिद्धान्त, सिकाइ सिद्धान्त, आधार र शिक्षा नीतिसम्बन्धी ज्ञान । पाठ्यक्रम सम्बन्धी ज्ञान । स्थानीय ज्ञान, सिप, प्रविधिसम्बन्धी ज्ञान । पर्यावरणीय सन्तुलन सम्बन्धी ज्ञान । भूमण्डलीय सचेतना, बहुसांस्कृतिक पक्ष सम्बन्धी ज्ञान आदि । यी ज्ञानबाट अबको शिक्षक पोख्त हुनु पर्छ । उपलब्ध ज्ञानलाई सिकाइमा ढाल्नु पर्छ । सिकाइलाई व्यवहारमा उतार्न सहजीकरण गर्नु पर्छ । निरन्तर स्वप्रत्यावर्तन र सुधारका लागि कार्य गर्नु पर्छ ।

विभिन्न सिपहरूको सम्मिश्रणमा आधारित शिक्षण आजको आवश्यकता हो । शिक्षकमा स्वप्रत्यावर्तन सम्बन्धी सिप हुनु पर्छ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको छनोट र प्रयोग कलाको भरमग्दुर प्रयोग हुनु पर्छ । मानव शक्ति व्यवस्थापन सिप तथा तौर तरिकाका बारेमा शिक्षक तथा शिक्षा व्यवस्थापक पोख्त हुनु पर्छ । विविध परिस्थितिमा स्वयम् आफैलाई सम्हाल्न सक्ने स्व-व्यवस्थापन सिप प्रयोग गरी सफलताको विन्दुमा पुग्ने प्रयत्न हुनु पर्छ । प्रशासकीय तथा व्यवस्थापकीय कला कौशललाई व्यवहारमा उतार्न सक्नु पर्छ । उचित ढङ्गबाट सञ्चार गर्ने कला प्रस्तुत गरी समस्याको सामूहिक समाधान गर्ने अभ्यासलाई अवलम्बन गर्नु पर्छ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई सहजीकरण गर्ने कला हुनु पर्छ । प्रविधि सम्बन्धी सिप विद्यमान हुनु पर्छ र यो सिपलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा प्रयोगमा ल्याउनु पर्छ । खोज तथा अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण गर्ने सक्षमता हुनु पर्छ । सामाजिक तथा संवेगात्मक बौद्धिकता हुनु पर्छ । यस्ता कलाकौशलको सही, र उपयुक्त प्रयोगबाट वास्तविक रूपमा शिक्षण सिकाइको रूपान्तरण हुन जान्छ । यो नै आजको उत्तर आधुनिक युगको माग हो ।

शिक्षकले आधुनिक शिक्षा पद्धतिले स्वीकार गरेको बालकेन्द्रित शिक्षण सम्बन्धी ज्ञान तथा कलाको सही प्रयोग गर्नु पर्छ । बालकेन्द्रित हुन हर तरहका प्रयत्न गर्नु पर्छ । यस अन्तर्गत मूलतः बालबालिकाप्रति सहानुभूति राख्न सक्नु पर्छ । अधिकारमा आधारित शिक्षण शैलीको अवलम्बन गर्नु पर्छ । सबै बालबालिकाले सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यताबाट निर्दिष्ट हुनु पर्छ । उपयुक्त वातावरणको विकास गर्नु पर्छ । मनोरञ्जनात्मक वातावरण सिर्जना गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु पर्छ । प्रत्येक बालबालिकालाई उपयोगी, स्थावरयुक्त व्यवहार प्रदर्शन गर्नु पर्छ । हरेक बालकको सिकाइ सम्भाव्यता यकिन गरी सहजकारी भूमिका निर्वाह गर्नु पर्छ । कक्षाकोठाको विविधता, सामाजिक विविधता, विद्यार्थीमा रहेको विविधताको सम्मान गर्नु पर्छ । विविधतामा आधारित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनमा सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्नु पर्छ । शिक्षकले आधुनिक शैक्षिक चिन्तन अनुसार बालमैत्री तथा समावेशी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नु पर्छ र शैक्षिक रूपान्तरणको आधार तयार पार्नु पर्छ ।

प्रविधिको प्रयोग, शिक्षण सिकाइमा शिक्षकद्वारा सहजीकरण, कार्य सम्पादनमा आधारित विद्यार्थी मूल्याङ्कन रणनीतिको प्रयोग, पाठयोजनाको प्रयोग, उच्च तहको सोचाइ विकासमा प्राथमिकता, सहकार्य र बहु विषयगत सिकाइ, स्वमूल्याङ्कन र सुधार, सबैसँगको निरन्तर सूचना प्रवाह, छलफल,

अन्तर्क्रिया आदि शिक्षण रणनीतिहरू सिकाइको रूपान्तरणका लागि उपयोगी हुन्छन् । त्यसैगरी सिकाइमा निरन्तर सहयोग, शिक्षक तथा विद्यार्थीमा स्वविकासको सोच तथा व्यवहारको विकास र प्रयोग, सिकाइमा आधुनिक प्रविधिको प्रयोग, शैक्षिक गुणस्तर विकासमा अथक प्रयास आदि गर्न सकेमा सिकाइ, शिक्षण र मूल्याङ्कन विच समन्वय हुन गई सिकाइको रूपान्तरणमा सहज वातावरण विकास हुन जान्छ (www.napier.ac.uk/transform) । कल्पनाशील हुने, उपयुक्त ढङ्गबाट शिक्षण सिकाइ योजनाको विकास गर्ने, पर्याप्त मात्रामा लगानी गर्ने, अनुभवको आदान प्रदान गर्ने, सहकार्यमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने, खोज तथा अनुसन्धानमा आधारित शिक्षण गर्ने जस्ता कार्यहरू सिकाइको रूपान्तरणका लागि उपयोगी मानिन्छन् (Kempt et al., 2009) ।

शैक्षिक रूपान्तरणका लागि सोच्ने, लक्ष्य तय गर्ने, दूर दृष्टि तय गर्ने आदि कार्यहरू निरन्तर रूपमा गर्नु पर्छ । निश्चित समयवधिमा विद्यालय, शिक्षा र शिक्षाको गुणस्तरलाई कहाँ पुऱ्याउने हो भनेर वर्तमानमा योजना गर्नु पर्छ । शिक्षा पद्धति कस्तो हुने, गुणस्तरको अवस्था कस्तो हुने, कति लगानी गर्ने, शिक्षापद्धतिमा भावी चुनौतीहरू र सम्भावनाहरू के के हुन सक्ने, शिक्षकको व्यवस्थापन के कंसरी गर्ने ? पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू के कस्ता प्रकृतिका हुने जस्ता प्रश्नहरूको पूर्वानुमान गरी वर्तमानमा तिनको उचित व्यवस्थापनका लागि योजना तय गर्नु पर्छ । यो नै वास्तविक शिक्षा विकास तथा सिकाइमा रूपान्तरणको सोच हो ।

शैक्षिक लक्ष्य, दूरदृष्टि आदि तय गरी शिक्षाविद् वा प्रशासकले शैक्षिक लगानीको लेखाजोखा गर्नु पर्छ । शिक्षक विकास गर्दा यो पक्षलाई पनि महत्त्व दिनु पर्छ । सक्षमता विकासका लागि उनीहरूलाई पर्याप्त तालिमको व्यवस्था आवश्यक हुन आउँछ । खोजमा आधारित शिक्षण, निर्देशित सिकाइ, सहकार्यात्मक सिकाइ जस्ता सिकाइ विधिको प्रयोग गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न शिक्षकलाई सक्षम बनाउन आवश्यक हुन्छ । यसका लागि विभिन्न तौर तरिकाहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ जस्तै, पेसागत विकास कार्यक्रमको तय र सञ्चालन । विषयगत, विशिष्ट मुद्दामा आधारित पेसागत छलफल कार्यक्रमको सञ्चालन । कार्यमूलक अनुसन्धान र शिक्षण सिकाइ सक्रियाकलापमा परिवर्तन । प्रधानाध्यापकको नेतृत्व क्षमता विकास र विकसित क्षमताको भरपुर प्रयोग जस्ता उद्देश्यमूलक कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सान्दर्भिक देखिन्छ ।

शास्त्रहरूको पुनरावलोकनको अवस्था

आजको विश्व विभिन्न कारणबाट जटिल र पूर्वानुमान गर्न नसकिने अवस्थामा पुगेको छ । यसको प्रभाव तथा असर शिक्षा पद्धति, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र सिकाइको रूपान्तरणमा पनि परेको छ (Choo & Bontis, 2002; Homer-Dixon, 2001; Kozlowski, et. al., 2000) । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तथा शिक्षा पद्धति स्वयमूले विविधतालाई गम्भीरताका साथ सम्बोधन गर्नुपर्ने अवस्था सिर्जना भएको छ । बहुपक्षीय प्रभावका कारण शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले सामाजिक, सांस्कृतिक, आर्थिक, प्रविधि जस्ता पक्षहरूको उचित व्यवस्थापन, उपयोग गर्न अत्यावश्यक भएको छ (Kershaw & Safford, 1998; Privateer, 1999) । एकचरणे कार्यक्रम भन्दा पनि निरन्तर शृङ्खलावद्ध क्रियाकलापहरू सञ्चालन गर्न सान्दर्भिक मानिएको छ (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1995) । ज्ञानलाई बढी स्तरीकृत र विशिष्टीकृत गर्ने गरी शिक्षण कार्य सञ्चालन गर्न र ज्ञानको विकास गर्ने गरी सिकाइलाई व्यवस्थित गर्नु पर्ने तर्कहरू प्राप्त भएका छन् (Wilson, 1997) । सिकाइको रूपान्तरणका लागि विभिन्न शिक्षाविद्हरूले विभिन्न किसिमका विचार, सिद्धान्त तथा सोचहरू विकास गरी प्रयोगमा

ल्याउनेतर्फ जोड दिएका छन् । उदाहरणका लागि शिक्षामा कार्यरत शिक्षा प्रशासक, प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकको सक्षमता विकास गर्ने (Hargreaves, 1993) । शिक्षा पद्धतिले समाजमा आर्थिक, सामाजिक आवश्यकता विच सन्तुलन कायम गर्नु अत्यावश्यक हुने (Soros, 2002) । विद्यमान अवस्थाको शिक्षा पद्धति हालको परिवर्तित सन्दर्भ अनुसार अनुकूलन हुन सकेमा मात्र अपेक्षित लक्ष्य प्राप्त गर्न सकिन्छ ।

आजको युग विश्वव्यापीकरणको युग हो । विश्वव्यापीकरणले अवको व्यक्तिमा बहुआयामिक सक्षमताहरू विकास गर्न पर्ने अवस्था सिर्जना गरेको छ । शिक्षा विश्वव्यापी सचेतना विकास गर्न केन्द्रित हुनु पर्ने भएको छ । विश्वमा उत्पन्न भएका र हुनसक्ने समस्या तथा चुनौतीहरूबारे नागरिक सचेत हुनु पर्छ । अन्य मुलुकको भाषा, संस्कृति, मूल्य मान्यता आदिसँग परिचित हुन सक्नु पर्छ । व्यवसायिक ज्ञान र सिपबाट व्यक्ति साक्षर बन्नु पर्छ । आर्थिक विकासका अवसरहरूको छनोट गर्न सक्नु पर्छ । अर्थतन्त्रको समाजमा हुने भूमिकाबारे सचेत हुनु पर्छ । यसो हुन सकेमा सामाजिक विकासमा नागरिकको सक्रिय योगदान पुग्न जान्छ । नागरिक सचेतना अर्को पक्ष हो जसले समाजमा सहभागिता वृद्धि गर्छ । नागरिक अधिकारको सही प्रयोगमा मद्दत गर्छ । नागरिकका समाज र राष्ट्रप्रतिको कर्तव्य बोध गराउँछ र यसका लागि जिम्मेवार बनाउन सघाउँछ । शिक्षाले यसप्रतिको सचेतना विकासमा सहयोग गर्नु पर्छ । व्यक्ति सधैं स्वस्थ हुनु पर्छ । शिक्षाले व्यक्तिलाई स्वस्थ राख्न आवश्यक ज्ञान तथा सिप प्रदान गर्नु पर्छ । आधारभूत स्वास्थ्य सम्बन्धी सूचना लिन र सेवा प्राप्त गर्ने तरिकाबारे नागरिक जानकार हुनु पर्छ । सङ्क्रामक रोग तथा महामारीबाट टाढा रहन सक्ने कला प्रदान गर्नु पर्छ । दिगोरूपमा जिउन सक्ने वातावरण कायम राखी रहन नसकेमा भोलिको सन्ततिको जीवनको अस्तित्व सङ्कटमा पर्न जान्छ । अतः शिक्षाले वातावरणीय सचेतनता पनि विकास गर्नु पर्छ । पर्यावरणीय सन्तुलन कायम गर्नेतर्फ सचेत भई उपयुक्त व्यवहार गर्न सक्ने नागरिक तयार गर्नेतर्फ शिक्षा पद्धति केन्द्रित हुनु पर्छ । यी सबै अवस्थाको सिर्जनाका लागि सिकाइको वास्तविक रूपमा कक्षाकोठामा रूपान्तरण र व्यवहारमा उपयोग हुनु पर्छ ।

सिकाइको रूपान्तरणका लागि शिक्षा पद्धति, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप विशिष्ट स्वरूपबाट निर्दिष्ट हुनु पर्छ । विभिन्न विद्वानहरूले अवको शिक्षा पद्धतिका सम्बन्धमा विविध प्रकारका विचारहरू प्रदान गरेका छन् । उनीहरूका भनाइ तथा विचार सिकाइको वास्तविक रूपान्तरणका लागि उपयोगी मानिएका छन् । शिक्षण सिकाइले स्वआकर्षित सिकाइलाई प्रवर्द्धन गर्नुपर्छ (Symes & Preston, 1997b) । ज्ञानको उत्पादनलाई बढी जोड दिनुपर्छ न कि ज्ञानको हस्तान्तरण (Kapitzke, 2000) । सहपाठी सहयोग र सिकाइ, सिकाइको स्वपरावर्तन र सुधार, समूह सहभागिता आदि क्रियाकलाप मार्फत् सक्षमता विकास गर्ने र परिवर्तनका लागि सक्षम बनाउने कार्य आजको शिक्षण सिकाइको आधारका रूपमा रहनु पर्छ (Reichenback, 1988; Swartz, 1998; Rader & Rader, 1998) । शिक्षा पद्धति ज्ञानात्मक-सिर्जनात्मक (Cognitive-constructivist) सिद्धान्तबाट निर्दिष्ट हुनुपर्छ (Dewey, 1933 ; Piaget, 1951; Lewin, 1951; Schön, 1983, 1987; Calderhead, 1988; Patton, 2002) । सिकाइ सिद्धान्त र विद्यार्थी स्वयम्बाट सामाजिक अन्तक्रियाबाट अर्थ निर्माण कार्यलाई प्राथमिकता दिनु पर्छ । प्रवर्तनात्मक सिप (समालोचनात्मक सिप, प्रभावकारी सञ्चार सिप, सहकार्यात्मक कला, मिडियाको प्रयोग, सूचना सञ्चार तथा प्रविधिको प्रयोग) सिकाइलाई प्राथमिकता दिनु पर्छ ।

सक्रिय सहभागी हुने शैक्षिक प्रक्रिया, निरन्तर सिकाइको अवस्था, परिवर्तनलाई व्यवस्थापन गर्ने सक्षमताको समायोजन गर्न सिकाइ सक्षम हुनु पर्छ (Hirschhorn, 1984; Sproull and Kiesler,

1991) । हालको जटिल तथा पूर्वानुमान गर्न नसक्ने वातावरण (Choo & Bontis, 2002; Homer-Dixon, 2001; Kozlowski, Brown, Weissbein, Cannon-Bowers, & Salas, 2000) प्रति सिकारूलाई सचेत गराउन उपयोगी हुन्छ र यसप्रति सिकाइ केन्द्रित हुनु पर्छ । परिवर्तित समय अनुसार समस्याहरूको समाधान गर्न सिकारूले सिक्नु पर्छ र सिकाइले यसतर्फ पनि उचित ध्यान दिनु पर्छ (Symes & Preston, 1997b) । शिक्षण पूर्ण रूपमा संरचनात्मक सिद्धान्त (Constructivist) बाट सञ्चालन गर्नु उपयोगी हुन्छ (Vigotsky, 1978; Friere, 1972; Wilson, 1997) । सिकाइ र मूल्याङ्कन साथ साथै लैजानु पर्छ (Wehlage, 1995) । सिकाइको रूपान्तरणका लागि शिक्षण सिकाइमा छलाइ मार्न पर्नेतर्फ पनि प्रशस्त विद्वानहरूले तर्क गरेका छन् । के पढाउने र कसरी पढाउने चिन्ताबाट के कसरी विद्यार्थीले सिक्छ भन्ने सोच तथा अभ्यास आवश्यक हुन्छ (Kolis and Dunlap, 2004) । यसका लागि शिक्षकलाई आफ्ना विद्यार्थीका बारेमा, उसले सिक्ने तरिकाका बारेमा यथेष्ट जानकारी हुनु पर्छ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप विद्यार्थी केन्द्रित हुनु पर्छ र विद्यार्थीको व्यक्तिगत सिकाइ अनुभवमा आधारित हुनु पर्छ (Bastick, 1999) । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप विद्यार्थीमा उच्च तहको सोचाइ सिप, गहिरो ज्ञान, प्रतिफलमुखी अन्तर्क्रिया, सिकाइ र वास्तविक जीवनबिचको सम्बन्ध स्थापित हुने गरी सञ्चालन गर्नु पर्छ (Wehlage, Newmann and Secada, 1996) । यसबाट पनि शिक्षकमा सिकाइ सिद्धान्तका बारेमा गहिरो अध्ययन र जानकारी हुनु पर्छ । विद्यार्थीले वास्तविक रूपमा के सिकेको छ भन्ने विषयमा जानकारी हुनु पर्छ । यी भनाइप्रति धेरै विद्वानहरूको (Berliner, 1992, 2005; Marzano, Pickering, & Brandt, 1990; Mowrer, Love, & Orem, 2004; Pratt, 1998; Stronge, 2004; Van Manen, 1991; Wehlage, Newmann, & Secada, 1996) सहमति रहेको छ ।

शैक्षणिक योजना वा डिजाइनले सिकाइको रूपान्तरणमा निकै ठूलो भूमिका निर्वाह गर्छ । विश्वव्यापी रूपमा प्रयोगमा रहेको शैक्षणिक डिजाइनका आठ सिद्धान्त हुने तर्क Higbee, Chung, & Hsu, (2004) ले प्रस्तुत गरेका छन् । ती हुन् :

१. स्वागतयोग्य कक्षाकोठा सिर्जना गर्ने (Create a welcoming classroom)
२. सिकाइको लागि आवश्यक विषय वा विषयवस्तु तय गर्ने (Determine the essential components of a course)
३. स्पष्ट रूपमा विद्यालयको, अभिभावकको सिकारूको अपेक्षाको सञ्चार गर्ने (Communicate clear expectations)
४. रचनात्मक पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने (Provide constructive feedback)
५. सबै बालबालिकाको सिकाइ अवसरमा वृद्धि गर्न सिकाइमा सहयोग गर्ने तरिका पहिचान गर्ने र प्रविधिको प्रयोगलाई जोड दिने (Explore the use of natural supports for learning, including technology, to enhance opportunities for all learners)
६. विविध सिकाइ चाहना, आवश्यकता, विविधता, दक्षता भएका बालबालिकाको शैक्षिक अवसरमा वृद्धि गर्ने गरी उपयुक्त शैक्षणिक विधिको तय गर्ने (Design teaching methods that consider diverse learning styles, abilities, ways of knowing, and previous experience and background knowledge)
७. सिकारूको ज्ञान तथा सिप प्रदर्शन गर्न विविध तौर तरिका सिर्जना गरी अवसर प्रदान गर्ने (Create multiple ways for students to demonstrate their knowledge)

८. विभिन्न निकाय बिचको अन्तरक्रियामा वृद्धि गर्ने (Promote interaction among and between faculty and students)

शैक्षिक रूपान्तरणका लागि सिकाइ वातावरण

सिकाइ वातावरणले पनि शैक्षिक उपलब्धि तथा सिकाइको रूपान्तरणमा महत्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्छ। पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकता, पाठ्यपुस्तकको प्रभावकारिता तथा विद्यालय शिक्षाको प्रभावकारिता सिकाइ वातावरणमा निर्भर रहन्छ। सिकाइ वातावरणभित्र कक्षाकोठा, कक्षाकोठाभित्रको व्यवस्थापन, शिक्षण सिकाइ सामग्री, क्षेत्र, कक्षाकोठाको आकार प्रकार, शिक्षक विद्यार्थी सहसम्बन्ध, विद्यार्थी विद्यार्थी सहसम्बन्ध, विद्यालय समुदाय सम्बन्ध, सिकाइको मूल्याङ्कन, सिकाइका लागि प्रयोग हुने शैक्षणिक साधनहरू, विद्यार्थी तथा अभिभावकको सिकाइमा हुने सहभागिता आदि पक्षहरू पर्छन्। अतः सिकाइ वातावरणको शैक्षिक रूपान्तरणमा प्रत्यक्ष प्रभाव रहन्छ।

शैक्षिक वातावरणका सम्बन्धमा विभिन्न विद्वानहरूले विविध तर्क, विचार तथा अवधारणाहरूको व्याख्या गरेका छन्। केही महत्वपूर्ण विचारहरू निम्न अनुसार उल्लेख गरिएको छ :

१. विद्यालय वातावरण, विद्यालय भवनको डिजाइन र उपलब्ध सुविधाहरूले दीर्घकालीन रूपमा सिकाइ उपलब्धिको प्राप्तिमा सकारात्मक प्रभाव पर्छ (Schnieder, 2002)
२. सिकाइ वातावरणलाई प्रभावकारी बनाउन सिकारूको उपलब्धिलाई सम्मान गर्नु पर्छ (Long, 1993)
३. सिकारूको प्राज्ञिक चाहनालाई सम्बोधन गर्ने गरी सिकाइ वातावरण तयार गर्नु पर्छ (Finks, 1990)
४. सिकाइ वातावरणले सिकारूमा भएको ज्ञान तथा सिपको प्रयोग गर्न सहयोग गर्नु पर्छ (Jackson and Davis, 2000)
५. बालबालिकाहरूमा समालोचनात्मक सोचको विकास, समस्या समाधान सिपको विकास, प्रभावकारी सञ्चार गर्न सक्ने सक्षमताको विकास, सामाजिक रूपमा सम्मिलन हुन सक्ने दक्षता आदिको विकासमा सिकाइ वातावरण केन्द्रित हुनु पर्छ
६. सिकाइ वातावरणले सिकारूका विविध सिकाइ चाहनाको सम्बोधन गर्नु पर्छ (Long, 1993)
७. विद्यालय, समुदाय, अभिभावक सहयोग र साभेदारीलाई सिकाइ वातावरणले प्रवर्धन गर्नु पर्छ (Jackson and Davis, 2000, Loughlin and Suina, 1982)
८. समूह कार्य, टोली कार्य, सहकार्य जस्ता पक्षहरूको विकास गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सिकाइ वातावरणले प्रोत्साहन गर्नु पर्छ (Finks, 1990)
९. विद्यार्थी विद्यार्थी बिचको सञ्चार र सहकार्यलाई बढावा गर्नु पर्छ र सहपाठी सहसम्बन्ध, विपरीत लिङ्गी सँगको सिकाइ सम्बन्धमा सुधार गर्नु पर्छ (Manning, 2002b)
१०. शिक्षक, तथा विद्यार्थीलाई सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न स्वतन्त्रता प्रदान गर्नु पर्छ जसले उच्च उपलब्धि हासिल गर्नमा मदत गर्छ (Anderman and Midgley, 1997)
११. पर्याप्त क्षेत्रफल, समय, स्वप्रत्यावर्तन तथा स्वमूल्याङ्कनका अवसरहरू सिकारूलाई प्रदान गर्नु पर्छ (Long, 1993)
१२. उच्च तहको सोच विकास, सामाजिक समस्या र चुनौतीको व्यवस्थापन गर्ने सिप विकासलाई सिकाइ, शैक्षणिक क्रियाकलाप र सिकाइ वातावरणले जोड दिनु पर्छ (Manning, 2002b)
१३. सिकाइ वातावरण शिक्षक तथा विद्यार्थीमा उत्पन्न हुने तनावको प्रभावकारी व्यवस्थापनमा केन्द्रित हुनु पर्छ (Jackson and Davis, 2000)

१४. हावा, ध्वनि, प्रकाश, तथा आकार प्रकारको व्यवस्थापनमा पनि शैक्षिक वातावरणले ध्यान दिनु पर्छ (Lackney, 1999a Lang, 2005 Chan, 1996 Black, 2001)
१५. विद्यालयको सौन्दर्य, मूल्य मान्यता आदिले पनि शैक्षिक उपलब्धिमा प्रभाव पार्ने हुँदा सिकाइ वातावरण विकासमा उचित ध्यान दिनु पर्छ (Lang, 2005)
१६. विद्यालयका सेवासुविधा सिकाइ वातावरणका प्रमुख तत्वका रूपमा रहने भएकाले यिनीहरूको व्यवस्थापनमा विद्यालय व्यवस्थापन सक्रिय हुनु पर्छ (Lewis, 1995; Chan, 1996; Earthman, 2002)

शैक्षिक वातावरणले विविध पक्षहरूलाई समेट्छ । यसलाई समग्रतामा हेर्नु पर्छ । भौतिक पक्षको वातावरण, सामाजिक पक्षको वातावरण, शैक्षिक पक्षको वातावरण, मनोवैज्ञानिक पक्षको वातावरण जस्ता विषयहरूमा यथेष्ट ध्यान दिनु पर्नेतर्फ माथि प्रस्तुत विद्वानका भनाइहरू केन्द्रित छन् । माथिका भनाइबाट निकाल्न सकिने निष्कर्षमा:

- क) सिकाइ वातावरण मूलतः सिकाइ केन्द्रित हुनु पर्छ ।
- ख) कक्षाकोठाभित्र तथा बाहिरको वातावरणलाई पनि सिकाइमुखी बनाउनु पर्छ ।
- ग) सिकारूको सिकाइ चाहना सिकाइ वातावरणको केन्द्र बिन्दुका रूपमा रहनु पर्छ ।
- घ) समाजिक, मनोवैज्ञानिक सहसम्बन्धले सिकाइ वातावरणलाई प्रतिफलमुखी बनाउन सघाउँछ ।
- ङ) सहसम्बन्धको भावना, सामाजिक अन्तर्क्रिया, सहकार्य, सामूहिक कार्यपद्धति जस्ता प्रक्रियागत अभ्यासले सिकाइ वातावरणलाई बालकेन्द्रित र सिकाइ उन्मुख गराउन मद्दत गर्छन् ।
- च) सकारात्मक मानवीय सम्बन्धको सुधार सिकाइ वातावरणका लागि अत्यावश्यक हुन्छ ।
- छ) विद्यार्थीको उच्च र दिगो शैक्षिक उपलब्धिलाई प्रवर्धन गर्नु पर्छ ।
- ज) सिकारूको सहभागितालाई व्यापक बनाउनु पर्छ ।
- झ) विद्यार्थीको उपलब्धि लगातार लेखाजोखा गरी आवश्यक सुधार गर्नु पर्छ ।
- ञ) विद्यालयको व्यवस्थापन प्रभावकारिता वृद्धि गर्नु पर्छ ।

उपर्युक्त अभ्यासहरू मार्फत सिकाइ वातावरणलाई सिकाइ मैत्री बनाउन सकिन्छ । यसो गर्न सकेमा साँचो अर्थमा शैक्षिक रूपान्तरण हुन जान्छ ।

शैक्षिक रूपान्तरणमुखी शिक्षण सिकाइ

विद्यालय र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप ज्ञान निर्माण गर्ने स्थान हो (Hargreaves 1999; Scardamalia, 2002) । ज्ञान निर्माण कार्य त्यति सहज छैन । यसका लागि विभिन्न प्रकारका शिक्षण शैलीका अवलम्बन गर्नु पर्छ । त्यसो त निर्मित ज्ञान अभ्यासमा पनि आउनु पर्छ । यसका लागि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापदेखि नै पर्याप्त ध्यान दिनु पर्छ ।

शिक्षण कार्यमा सिर्जनात्मक शिक्षण विधि प्रयोग गर्नु पर्छ (Sawyer, 2004) । शिक्षण कार्यलाई भ्रमण, स्थलगत अध्ययन र नवीनतम ज्ञानको प्रत्यक्ष अवलोकनमा आधारित बनाउनु पर्छ (Cohen, 1989) । विभिन्न मुलुकमा भएका नवीनतम शिक्षण अभ्यासहरूलाई आफ्नो सन्दर्भ अनुकूलन गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा प्रयोगमा ल्याउनु पर्छ (Darling-Hammond and Bransford, 2005) । समस्या समाधानमा आधारित शिक्षण कार्यलाई प्राथमिकता दिनु पर्छ (Bereiter and Scardamalia, 1993) । विद्यार्थीको दिमागमा परिवर्तन गर्न सिकाइ कार्यमा विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता सुनिश्चित गर्नु पर्छ (Bereiter, 1994) । विद्यार्थीलाई अवधारणात्मक ज्ञान सिर्जनामा केन्द्रित गर्नु पर्छ । विभिन्न प्रकारका

मञ्चहरू जस्तै विद्यार्थी मञ्च, ज्ञान मञ्च, खोज तथा अनुसन्धान मञ्च, विषयगत मञ्च आदिको व्यवस्था गरी शिक्षण कार्यलाई सिकाइ समस्या समाधानमुखी गराउनु पर्छ (Bereiter, 1994; Barab, 2003; Stahl 2009) ।

विद्यार्थीले वास्तविक विश्वलाई बुझ्न सक्नु पर्छ । कुनै पनि विषयलाई समालोचनात्मक ढङ्गबाट सोच्न सक्नु पर्छ । शक्ति, शक्तिको अनावश्यक प्रयोग, दबाव, विभेदप्रति प्रश्न गर्न सक्नु पर्छ । सामाजिक परिवर्तनका लागि सक्रिय अभिकर्ताका रूपमा विद्यार्थी सक्षम हुनु पर्छ । यस्तो अवस्था सिर्जना गर्न सिकाइ समुदायको विकास गर्नु पर्छ । शिक्षकले शिक्षण सिकाइका क्रममा अपनाएको प्रक्रियाको विश्लेषण गर्नु पर्छ । समालोचनात्मक पक्षबाट हेर्ने बानीको विकास गर्नु पर्छ (Fehring & Green, 2001; Lankshear & McLaren, 1993; Muspratt, Luke, & Freebody, 1997) । स्वनिर्देशित सिकाइ र स्वप्रतिपादित क्रियाकलापमा आधारित सिकाइमा जोड दिनुपर्छ (Hargreaves 1999; Hong et al. 2009b) । कक्षाकोठामा सहकार्यात्मक सिकाइका लागि पर्याप्त मात्रामा सहयोग गर्नु पर्छ (Hong et al. 2008; Scardamalia 2002; Scardamalia et al. 1994; Sun et al. 2010; van Aalst and Chan 2007; Zhang et al. 2007) । सिकाइका सिद्धान्त र अभ्यासबिच सहसम्बन्ध स्थापित गर्न सहयोग गर्नु पर्छ । शिक्षण सिकाइलाई प्रविधिले सहयोग गर्नु पर्छ । अर्थात् सूचना, सञ्चार प्रविधिको प्रयोगलाई प्राथमिकता दिनु पर्छ (Scardamalia 2003) । यस्ता कार्यहरू नै पाउलो फेरेको भाषामा शैक्षिक, सामाजिक, राजनीतिक तथा आर्थिक रूपान्तरणको आधार हुन जान्छ ।

समालोचनात्मक सिकाइका मार्फत सिकाइको रूपान्तरण गर्न सकिन्छ किनकि समालोचनात्मक शिक्षणले विभिन्न सिद्धान्तहरू स्थापित गरिसकेको छ । यसले सामाजिक न्याय र समानतालाई बढावा दिन्छ र शिक्षण सिकाइलाई समावेशी बनाउँछ (Kincheloe, 2008) । बालबालिकालाई आफ्नो वरपरको वातावरणको विश्लेषण गर्न परीक्षण गर्न सक्षम तुल्याउँछ र सदियौंदेखि जरा गाडेर बसेको शोषण, असमानता, राजनीतिक तथा सामाजिक संरचना आदिप्रति प्रश्न प्रतिप्रश्न गर्न सिकाउँछ (Kincheloe, 2008; Shor, 1992; Tavin, 2003) । शिक्षक तथा विद्यार्थी दुवैलाई अभ्यासमा र प्रत्यावर्तनमा आधारित अभ्यासकर्ताका रूपमा विकसित गर्छ (Lee in Alsup, 2001) । समालोचनात्मक सिकाइ वा शिक्षणले शिक्षण सिकाइ रणनीतिलाई पुनः सिकाइका लागि प्रयोग गर्न सघाउँछ (Howard, 2002) । यसका कार्य तथा प्रत्यावर्तन एकसाथ रहन्छ (Friere, 1993) । तर्कपूर्ण समालोचनात्मक विश्लेषण गर्ने कार्य यस विधिमा हुन्छ (Macedo in Freire, 1993) । छलफल, सिकाइ र बुझाइलाई एकसाथ सञ्चालन गरिन्छ (Dewey, 1916) । सिकारूलाई सिकाइको व्यक्तिगत तथा सामाजिक रूपान्तरणका लागि सघाउँछ (Greene, 1988) । शैक्षिक समानता तथा साँस्कृतिक विविधताको प्रवर्द्धनमा सहयोग गर्छ (Elasser and Irvine in Shor, 1996) । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले विद्यार्थीमा अवधारणात्मक सोचमा आधारित तर्क गर्ने क्षमताको विकास गर्नु पर्छ (Von Krogh & Grand, 2002) । शिक्षकको पेसागत विकासमा उच्च प्राथमिकता प्रदान गरी समालोचनात्मक तथा स्व परावर्तित शिक्षण गर्न र सिकाइको रूपान्तरणमुखी शिक्षणका लागि तयार पार्नु पर्छ (Becher, 1996; Brockbank & McGill, 2003; Nicholls, 2001) । यिनै कारण विश्लेषणात्मक शिक्षण र सिकाइ शैक्षिक रूपान्तरणका लागि उल्लेख्य मानिएको छ ।

शिक्षण सिकाइका अतिरिक्त विद्यालयका अन्य पक्षहरूले पनि सिकाइको रूपान्तरणमा महत्वपूर्ण भूमिका खेल्छन् । सयुक्त स्वरूपको पेसागत विकास कार्यक्रम, सामूहिक जिम्मेवारी, समझदारीमा तय हुने निर्णय तथा शिक्षण तरिका आदिको पनि सक्रिय भूमिका रहन्छ (Crowther, Kaagan, Ferguson

and Hann, 2002)। शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको समान जिम्मेवारी र नेतृत्व, शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको संयुक्त प्रयासमा हुने क्षमता विकास (Andrews and Crowther, 2004), प्रवर्तनात्मक कार्यक्रमको तर्जुमा र कार्यान्वयन (Huberman and Miles, 1984), सहकार्यात्मक कार्यसंस्कृतिको विकास गरी विद्यालय सञ्चालन गर्नु पर्छ (Fullan, 2006; Hargreaves and Fink, 2006)। साभालक्ष्य निर्धारण, सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया, सहकार्य, असल सञ्चार, प्रवर्तनात्मक कार्यक्रमलाई प्राथमिकता दिनु पर्छ (Goldring, 2002)। विद्यालयले सधैं आफ्नो स्पष्ट शैक्षिक लक्ष्य तय गर्न सक्नु पर्छ (Newmann & Wehlage, 1995; Louis & Kruse, 1995, 1998; Louis, Marks & Kruse, 1996; Louis & Marks, 1998)।

विद्यालय व्यवस्थापन तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको सञ्चालनमा सहकार्यात्मक नेतृत्व, समूह कार्य, सामूहिक निर्णय, साभेदारी सिकाइ, पेसागत विकास, आदिलाई महत्वपूर्ण स्थान दिनु पर्छ (Gruenert, 2000)। विद्यालय व्यवस्थापन, प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकहरूले विद्यालयमा, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनमा, विद्यार्थी मूल्याङ्कन तथा उपलब्धिमा सुधारका लागि सामूहिक जिम्मेवारी लिनु पर्छ (Newmann, 1994)। विद्यालयको सन्दर्भ, अवस्थिति, वरपरको सामाजिक तथा साँस्कृतिक वातावरण आदिलाई यथेष्ट ध्यान दिनु पर्छ (Patton, 2002)। विद्यालयमा पेसागत समूदायको अवधारणाताई कार्यान्वयनमा ल्याउनु पर्छ। यसका लागि स्वपरावर्तित छलफल कार्यक्रमको सञ्चालन, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, विधि आदिका बारेमा सामूहिक छलफल, सिकारूको सिकाइमाथि सामूहिक चिन्तन तथा छलफल, शैक्षिक सामग्री, क्रियाकलापको निर्धारणमा सामूहिक प्रयास, साभालक्ष्य मान्यताको विकास, शिक्षक तथा कर्मचारीको पेसागत विकास आदि कार्यहरूलाई पनि गम्भीरताका साथ सञ्चालन गर्नु पर्छ (Kruse, Louis and Bryk, 1994)।

पहिचान, अधिकारको सुरक्षण र अभ्यासलाई आजको शैक्षिक व्यवस्थापन तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले महत्वपूर्ण स्थान दिनु पर्छ। सबै पक्षको पहिचान हुन र गर्न सकेमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप समावेशी हुन जान्छ। समावेशी शिक्षणले सिकाइको वास्तविक रूपान्तरणमा सहयोग गर्छ। पहिचान विविध प्रकारका हुने र शिक्षण सिकाइले प्रोत्साहन गर्न पर्ने अवधारणा शिक्षा क्षेत्रमा प्राथमिकताका साथ अगाडि आएको छ। अल्पसङ्ख्यक समूहको पहिचान (Atkinson, Morten, & Sue, 1998)। जात जातिगत पहिचान (Cross & Fhagen-Smith, 2001; Ferdman & Gallegos, 2001; Helms, 1995; Kim, 2001; Renn, 2004)। जनजातिगत पहिचान (Phinney, 2003; Sodowsky, Kwan, & Pannu, 1995; Torres, 1999)। लैङ्गिक पहिचान (Cass, 1979; D'Augelli, 1994; Fassinger, 1998)। विशेष आवश्यकता भएका समूहको पहिचान (Olkin, 1999)। बहुपक्षीय बौद्धिक पहिचान (Jones & McEwen, 2000)। यसप्रकारको पहिचानको सुनिश्चितताका लागि अधिकारमा आधारित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनमा जोड दिनु पर्छ।

निबोध

शैक्षिक रूपान्तरण गर्ने कार्य सामूहिक जिम्मेवारी भित्र पर्छ। पहिलो, राजनीतिक जिम्मेवारी हो। यसका लागि राजनीतिक दलमा शिक्षामा हुने र गर्ने राजनीतिलाई तिताञ्जली दिनु पर्छ। दोस्रो, प्रशासनिक जिम्मेवारी हो। प्रशासन तथा व्यवस्थापनमा संलग्न सबै पक्ष अविचलित रूपमा शैक्षिक रूपान्तरणका लागि आवश्यक कार्यक्रम, बजेट व्यवस्थापन र कार्यक्रमको सही कार्यान्वयनमा जिम्मेवार हुनु पर्छ। राजनीतिक चलखेलका आधारमा हुने संरक्षण, दण्डहीनताको अवस्थाको अन्त्य र निष्पक्ष

कर्मचारी प्रशासन तथा व्यवस्थापन गर्ने तागत प्रदर्शन गर्न सक्नु पर्छ । तेस्रो, प्राविधिक जिम्मेवारी हो । शिक्षामा संलग्न सबै प्राविधिकहरू शैक्षिक रूपान्तरणमा आधारित पाठ्यक्रम तथा पाठ्य सामग्री विकास, शिक्षक तालीम कार्यक्रम सञ्चालन, शिक्षण सिकाइमा आधारित निरन्तर सहयोग, पेसागत विकासमा प्रतिबद्ध र विकसित सक्षमताको सही अर्थमा उपयोग आदि कार्यका लागि तयार हुनु पर्छ । स्वअद्यावधिक हुने, अध्ययनशील हुने, खोज तथा अनुसन्धान गर्ने, नवीनतम अभ्यासका लागि सहयोग गर्न सक्षम हुने कार्यमा सक्रिय हुनु पर्छ । चौथो, शिक्षक प्रशिक्षण कार्यमा संलग्न कार्यान्वयन कर्ता (शिक्षक, प्रशिक्षक) को जिम्मेवारी हो । विकसित सक्षमताको सही अर्थमा सिकाइमा प्रयोग गर्न जिम्मेवार हुनु पर्छ । परम्परागत मान्यतामा आधारित शिक्षण प्रशिक्षणबाट आधुनिकतातर्फ छलाङ् मार्न सक्नु पर्छ । सिकाइलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सक्रिय सहभागी बनाउन तयार हुनु पर्छ । सिकारूको चाहना र समस्या पहिचान गरी समाधानमा केन्द्रित हुन सक्नु पर्छ । सहकार्यात्मक कार्यशैलीको अवलम्बन गर्न सक्नु पर्छ । पाचौँ, नागरिक समाजको जिम्मेवारी । यसप्रकार सबैले शैक्षिक रूपान्तरणका लागि स्वामित्व ग्रहण गर्ने, विद्यार्थी तथा शिक्षक ज्ञानको सिर्जनामा सरिक हुने, सहकार्यलाई कार्यसंस्कृतिका रूपमा अवलम्बन गर्ने, विद्यमान सामाजिक, साँस्कृतिक, राजनीतिक अभ्यास र तिनले सिर्जना गरेका असमानताप्रति प्रश्न तथा चुनौती गर्ने, जोखिम लिन र परिवर्तनका लागि तयार हुने, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको सञ्चालन आधुनिक तथा परिवर्तित सन्दर्भ अनुसार गर्ने जस्ता कार्य गर्न सकेमा निश्चयनै शैक्षिक रूपान्तरण सम्भव हुने अवस्था यससँग सम्बन्धित अवधारणा र अभ्यासहरूले औल्याएका छन् । नेपालको शिक्षा पद्धतिमा कार्यरत सबैले यस प्रकारको अवधारणालाई आ-आफ्नो कार्य संस्कृतिमा अवलम्बन गर्न सकेमा शैक्षिक रूपान्तरणका लागि सहयोग मिल्न जाने अपेक्षा लिन सकिन्छ ।

Reference

- Alsup, J. (2001). Contextualizing Critical Pedagogy. *Pedagogy*, 1(2), 429-434.
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1998). *Counseling American minorities: A crosscultural perspective* (5th ed.). Dubuque, IA: McGraw Hill.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Barab, S. A. (2003). Designing for virtual communities in the service of learning. *Information Society*, 19(3), 1-7.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, Science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3-12.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235.
- Cohen, D. K. (1989). Teaching practice: Plus que ca change. In P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27-84). Berkeley, CA: McCutchan.
- Critical Pedagogy. *American Behavioral Scientist*, 45(7), 1125-1134.
- Cross, W. E., Jr., & Fhagen-Smith, P. (2001). Patterns of African American identity development: A life span perspective. In C. L. Wijeyesinghe & B. W. Jackson III (Eds.), *New perspectives on racial identity development: A theoretical and practical anthology* (pp. 243-270). New York: New York University Press.
- D'Augelli, A. R. (1994). Identity development and sexual orientation: Toward a model of lesbian, gay, and bisexual identity development. In E. J. Trickett, R. J. Watts, & D.

- Birman (Eds.), *Human diversity: Perspectives on people in context* (pp. 312-333). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Evans, R. (1993). The Human Face of Reform. *Educational Leadership*(September), 19-23.
- Fassinger, R. E. (1998). Lesbian, gay, and bisexual identity and student development theory. In R. L. Sanlo (Ed.), *Working with lesbian, gay, bisexual, and transgender college students: A handbook for faculty and administrators* (pp. 13-22). Westport, CT: Greenwood.
- Fehring, H., & Green, P. (Eds.). (2001). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educator's association*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ferdman, B. M., & Gallegos, P. I. (2001). Racial identity development and Latinos in Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Ed*. New York: Continuum International.
- Fullan, M. (1991). *The New meaning of educational change*. London: Cassell.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Greene, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teacher's College Press.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, Vol 47, No. 2, pp 122-144.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Helms, J. E. (1995). An update of Helms' White and People of Color racial identity models. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 181-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Higbee, J. L., Chung, C. J., & Hsu, L. (2004). Enhancing the inclusiveness of first-year courses through Universal Design. In I. M. Duranczyk, J. L. Higbee, & D. B. Lundell (Eds.), *Best practices for access and retention in higher education* (pp. 13-26). Minneapolis: University of Minnesota, General College, Center for Research on Developmental Education and Urban Literacy.
- Hong, H.-Y., & Sullivan, F. R. (2009). Towards an idea-centered, principle-based design approach to support learning as knowledge creation. *Educational Technology Research & Development*, 57(5), 613-627.
- Hong, H.-Y., Zhang, J., Teo, C. L. & Scardamalia, M. (2009). Towards Design-Based Knowledge-Building Practices in Teaching. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann, A. Dimitracopoulou (Eds.), *Computer Supported Collaborative Learning Practices: CSCL2009 Conference Proceedings* (pp. 257-261). Rhodes, Greece: International Society of the Learning Sciences, Inc.
- Hong, H.-Y., Zhang, J., Teo, C. L., & Scardamalia, M. (2009b). Towards design-based knowledge-building practices in teaching. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann, & A. Dimitracopoulou (Eds.), *Computer supported collaborative learning practices: CSCL2009 conference proceedings* (pp. 257-261). Rhodes, Greece: International Society of the Learning Sciences, Inc.

- Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41, 405-413.
- Kim, J. (2001). Asian American identity development theory. In C. L. Wijeyesinghe & B. W. Jackson III, (Eds.), *New perspectives on racial identity development: A theoretical and practical anthology* (pp.67-90). New York: New York University Press.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical Pedagogy Primer* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany: State University of New York Press.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (Eds.). (1997). *Constructing critical literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. New York: Guilford.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. In K. M. Chun, P. B. Organista, & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Renn, K. A. (2004). *Mixed race students in college: The ecology of race, identity, and community on campus*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to bring the classroom into World 3. In K. McGilley (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art of practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sodowsky, G. R., Kwan, K. K., & Pannu, R. (1995). Ethnic identity of Asians in the United States. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 123-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stahl, G. (2009). Studying virtual math teams. New York, NY: Springer.
- Sun, Y., Zhang, J., & Scardamalia, M. (2010). Knowledge building and vocabulary growth over two years, Grades 3 and 4. *Instructional Science*, 38(2), 247-271.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, V. (1999). Validation of a bicultural orientation model for Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 40, 285-298.
- van Aalst, J. & Chan, C. K. K. (2007). Student-directed assessment of knowledge building using electronic portfolios. *Journal of the Learning Sciences*, 16(2), 175-220.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- York University Press.
- Zhang, J., Scardamalia, M., Lamon, M., Messina, R., & Reeve, R. (2007). Socio-cognitive dynamics of knowledge building in the work of nine- and ten-year-olds. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 117-145.

Buddhist Philosophy of Education: Reality and Relevancy in Nepal

Babu Ram Dhungana
Deputy Director
Department of Education

1. Abstract

Modern societies are becoming unable to continue longer due to their more diversified and multifaceted characters by following rules and regulations promulgated in the past. Leaders as well as managers are in chaotic situations in making right decisions in every field of practice caused by the scattered needs of people. An appropriate path could be the Buddhist way of education where meeting point of materially secure society and healthy body exists. Buddhism encompasses the entire collection of works by Buddha Shakyamuni and is called Tripitaka. It is a religion about suffering and the need to get rid of it. Buddha's teaching contains discipline, meditation and wisdom. Wisdom is the goal of education which can be attained by deep concentration with great discipline called meditation. Meditation means training the mind to empty it all of thoughts. Buddhism is the way of conflict management and means of happiness in human life. Remaining work is to bring peoples' eyes towards the Buddha's education and its real practice in life.

2. Introduction

Today, human life is becoming more complex in terms of trouble-free living, perceiving each other in the surroundings, contributing to society and exploring new knowledge and transforming it to advance human society. Modern societies are becoming unable to continue longer due to their more diversified and multifaceted characters by following rules and regulations promulgated in the past. Leaders as well as managers are in chaotic situations in making right decisions in every field of practice caused by the scattered needs of people. Aspire of education has become so dissimilar to gratify ones convoluted inevitability. Rejections, bad features, miserliness, doubtfulness are becoming common features of human beings.

On the other hand, people are generating new knowledge and supplying others to be satisfied themselves and getting success to make free from reluctances from others' lives. Some people are inventing the holy way of living and spreading it around the world. We are perfuming *bina* ourselves but still searching to find its sources. We know the ways of preventing diseases but waiting to cure after suffering from it. Western literatures are becoming our *mantras* ignoring useful lessons from eastern philosophies. We are forgetting our sages and saints and enjoying in others cage at rent.

Buddhism is a wonderful philosophy that teaches people to make happy. Happiness comes after eliminating delusion and brings us in true knowledge. Buddhism is an education, art of teaching, broader than a specific religion and way of living where all kinds of resolutions of different complications are involved. Buddhism originated in the holy place of Nepal and spread out all over the world. Today's necessity is to carry out the essence of Buddhism in our private as well as organizational behaviors.

3. Buddhist education

Today, formal education is running in a great confusion. Classroom instruction is becoming so routinized and children often consider school as a place to exercise impatience rather than an adventure of learning. Learning achievement is by mistakenly considered as obtaining high scores in the examination by any means. High scorer students are also exhibiting poor moral characters. Teachers also are dissatisfied with the system but unable to correct it with appropriate alternatives. Commercialization in education has created the pressure to produce graduates according to the needs of market. It has deviated in aiming true education in real meaning. An appropriate path could be the Buddhist way of education where meeting point of materially secure society and healthy body exists. Education plays such an important role in Buddhism because the Buddha teaches that the root cause of suffering is ignorance, a deluded understanding of the nature of things (Bodhi, 2009). Buddhism is the main religion in many Asian countries. It is a religion about suffering and the need to get rid of it. A key concept of Buddhism is Nirvana, the most enlightened, and blissful state that one can achieve. It is considered a state without suffering.

Positive moral attitudes, especially non-violence, the significance of right livelihood, positive human communication skills, the essential equality of all human beings, respect for others, honoring their right to make up their own mind and live in the way they want to, appreciation of the environment, all are the essence of Buddhist practice and can be effectively communicated through education (www.bhutanstudies.org.bt).

Buddhism encompasses the entire collection of works by Buddha Shakyamuni and is called Tripitaka. This can be classified into three categories: sutra, vinaya and sastra which emphasize meditation, discipline and wisdom respectively. In the beginning, Vinaya, Sutras and other subjects were taught in Buddhist monasteries. Buddhist education taught people to be compassionate, understanding, patient listeners and well-balanced individuals. The pattern of education expanded with the growth of monastic institutions in terms of size and complexity. Later on, famous Buddhist institutions like Takshila and Nalanda developed into true universities. The two major schools of Buddhism, Theravada (the teachings of the elders) and the Mahayana (the great vehicle), are to be understood as different expressions of the same teaching of the historical Buddha.

Buddhist education provides the greatest enjoyment for humankind and makes free from afflictions, delusions, and wandering thoughts. Buddha's teaching contains discipline,

meditation and wisdom. Wisdom is the goal of education which can be attained by deep concentration with great discipline called meditation. The modern continuing educational system is necessitated by the advancement in technology. However, twenty-five hundred years ago, Buddha had already adopted this idea in bringing his students back for additional teaching (<http://www.buddhanet.net/budasedu.htm>). Thus, Buddhism is a way of teaching as it teaches us how to regain our true wisdom. True wisdom comes from pure mind which contains nothing. Studying of Buddhism begins with eliminating all thoughts in order to obtain a pure mind. Thus, studying Buddhism is practicing to eliminate previously occupied thoughts that make man biased. Buddhists try to reach Nirvana by following the Buddha's teaching and by meditating. Meditation means training the mind to empty it all of thoughts.

4. Use and implications of Buddhist philosophy in Nepalese context

a. Conflict and peace perspectives

Nepal is on the way of peace process after a long conflict during the last decade. There are dozens of sentimental issues that brought the country in a state of long conflict which was difficult to manage only by political decisions. The permanent resolution of conflict comes only from heart of people participating in the conflict process guided by Buddhist philosophy. It needs the situation of neutrality that comes from right mindfulness. Right mindfulness is the quality of complete awareness developed through the four foundations described by Buddhism.

b. Secularity perspectives

Buddhist education shifted from the home of the teacher to the monastery in contrast with to Brahmanic education. Buddhist system of education was monastic and people of all castes were admitted to Buddhist Sangha, and in Buddhist centers of learning. Admission was open not only to monks and nuns but also to other seekers of knowledge and learning, even to non-Buddhists, irrespective of caste and sect which was controlled by a collective body of teachers. In India, uneducated and underprivileged people like untouchables were allowed to join *sangha*. Under privileged people were awarded by monks and nuns and became free from social injustice. Gradually, they became Buddhists' followers and gained higher status in their society.

Nepal is declared as a secular country politically but still there can be heard the chants of one religions' domination. True management of it is the teaching of Buddhism to people so that they could live together in a religiously diversified society with a high tolerance.

c. Pluralism and its management

Buddhists had their own educational system that was entirely based on different principles. Buddhist monasteries provided the followers with spiritual guidance as the core of education. Buddhists never believed in caste distinctions, they believed in equality of all men, they believed in equal status to women (Sharma, 2009). According to B R Ambedkar, Buddha taught, as part of his religion, social freedom, intellectual freedom, economic freedom and

political freedom. He taught equality, equality not between man and man only but between man and woman. Buddhism does not behave differently among different classes in the society. We can't see the chronic conflict between different social groups in Buddhist countries. Being a pluralistic society, Nepal needs to manage it wisely through Buddhist education.

d. Philosophy propounded by national hero

Buddha was born in Nepal in 623 BC as a noble Prince of the Shakya clan. One day, after growing-up, marrying and having a child, Siddhartha went outside the royal palace and saw, each for the first time, an old man, a sick man, and a corpse. He was worried by what he saw. He learned that sickness, age, and death were the inevitable fate of human beings — a fate no-one could avoid. At the age of 35, he attained Buddhahood with perfect enlightenment that is the supreme state of perfection. Buddhism is not only the religion but an excellent philosophy too. Now Buddhist philosophy has become an international philosophy to make human life pure and millions of people are behind it. Buddhist philosophy is taught in different universities around the world. Nepal has taken him as a national hero and there is no debate on respecting Buddha.

e. Buddhism beyond religion

Buddhism is Buddha Shakyamuni's education system. The goal of Buddhist education is to attain wisdom. Main objective of our practice is to achieve ultimate wisdom. It is an educational system aimed at regaining our own intrinsic nature. Buddhism is different from many other faiths because it is not centered on the relationship between humanity and God. Buddhists do not believe in a personal creator God.

f. New approach of teaching

At the time of Buddha, teaching was verbally delivered without using books. Pupils had to learn by heart Dhamma and Vinaya. During the course, there was unrestricted freedom to argue, to dispute, and debate and each was expected to think reason and decide for himself all matters of Vinaya and Dhamma. Monks and nuns were also trained in various cultural subjects, in the tenets of other faiths and in systems of philosophy. Buddha adopted various methodological approaches for teaching and learning to monks and nuns as Gradual Approach, Illustrative Approach, Analytical Approach and Experimental Approach. Various approaches are applied in teacher training in Nepal but could not be the part of the teachers' behavior in the classrooms. Buddhist approaches in teaching in formal education may help to correct our passive learning situation.

g. Psychotherapy

Some Buddhist practitioners advocate presenting Buddhism as a psychotherapy, since "the teaching of Buddha is freedom from mental disease" (Brazier, 2001b). More traditionally, the Buddhist path is seen to rest on three legs, called in Sanskrit *Sila*, *Samadhi* and *Prajna*: *Sila* is ethical conduct, or "to cultivate our fundamental ethical nature" (Brazier, 2001b). *Samadhi* is pure mind, obtained through meditation practice, and *Prajna* is wisdom, seeing

into reality. Another Buddhist concept which is very relevant to psychotherapy is the *bodhisattva*, another Sanskrit word to designate the person oriented towards Buddha, or "who lives on the way to enlightenment, for the sake of all sentient beings. This is the Buddhist model of the ideal therapist", Brazier writes (2001b).

5. Conclusion

The impact of Buddhist philosophy in managing social enmities is as deeper as the history of Buddhist education. Buddhism has a great role to balance this varied world and maintaining it. Merit purifies human mind to see the clean real world by inner eyes. All the elucidations of world's sufferings can be attained from it. Remaining work is to bring peoples' eyes towards the Buddha's education and its real practice in life.

References

- Bodhi, Bhikkhu (2009), Bhikkhuni Education Today : Seeing Challenges as Opportunities.
- Brazier, D. (2001a). The feeling Buddha – A Buddhist psychology of character, adversity and passion, London: Robinson.
- Brazier, D. (2001b). Zen therapy – A Buddhist approach to psychotherapy, London: Robinson.
- Introductory Course in Buddhism, The Klang & Coast Buddhist Association, Darul ehsan.
- Kung, Master Chin, Buddhism as an education.
- Lokmitra, D, The Centrality of Buddhism and Education in Developing Gross National Happiness
- Sharma, Anita (2009). Buddhist Education and Empowerment of Women in Early Buddhism, Department of East Asia Studies, University of Delhi.
- Wisadaved, Wit (2003). The Buddhist Philosophy of Education: approaches and problems, Chulalongkorn Journal of Buddhist Studies.

Continuous Professional Development of Teachers

Shyam Singh Dhami
Under Secretary
Ministry of Education

Abstract

Continuous Professional Development (CPD) is a new approach for human resource development. It embeds ongoing learning practice in teacher education system. Blending learning with performance is beautiful aspect of CPD. Education, training, experiences and performance of individual put together enhance the capacity of individual as well as organization. Similarly, pre-service, job induction, inservice, work experiences and performance appraisal can be used as components of teacher education system. In this article, some models, standards and some important aspects of professional development (PD) are presented and discussed. Similarly, Nepalese practice of PD is also discussed. Present practice of PD is focused on knowledge, attitude and skills (KAS). Besides that, health, commitment and awareness of teachers should be considered important aspects while designing and developing teacher professional development (TPD). In this regard, school sector reform plan(2009-015) has developed new policy, program and institutional arrangement for TPD to adopt CPD in the teacher education system. Lead Resource Centre/Resource Centre (LRC/RC) should be given responsibility of implementation of TPD. The contribution of TPD in teacher's effectiveness will determine the future of CPD in the teacher education system. The capacity and roles of LRC/RC, technical support from NCED/DOE, resource availability, clear policy and program of TPD can promote CPD.

१४९

Teacher Education

1. Introduction

Professional development refers to ongoing learning opportunities that are available to teachers through their school or resource centre. Effective teacher professional development is defined as professional development that produces changes in teachers' instructional practice, which can be linked to improvements in student achievement. The main purpose of teacher professional development is to prepare and support teachers by giving them the knowledge, skills, attitude they need to help all students achieve high standards of learning and development. Now, it is an essential part of school reform and development around the world. In the past, professional development of teacher consisted of teachers participating in one or two workshops or "one size fit for all" program to develop instructional practices. They listened passively to outside trainers and were then encouraged to apply the skills in their own classrooms. Today, professional development must be more than training in new knowledge or instructional procedures. It must enable the teachers to move to the next level of expertise and enhance their ability to make changes that will result in increased student achievement.

In addition, this professional growth will only occur if teachers are provided with

expanded learning opportunities, ample peer support and extended time to practice, reflect, critique and then practice again. Professional development programs should support curricular and instructional change that enhances student learning in the personal, social, and academic domains. Professional development must have a significant impact on what is taught, how it is taught, and the social climate of the school so that students' gains in knowledge and skill and their ability to learn increase (Joyce and Showers, 2002b). In many countries Continuous Professional Development (CPD) including pre-service, job induction, in-service and self learning for teacher development is practised. Training, qualification and experiences are made important parts of professional development in the teacher education system.

Government of Nepal has been implementing number of plans, projects and programs with external support since 1971. School sector reform plan (SSRP) has envisioned school based training with strong post support mechanism. But there is still the question on utilizing training skills into classroom practices.

2. Professional Development Models

Various research findings and literature have explained many models and approaches of professional development. According to Gaible and Burns (2005, P.25) Teacher Professional Development (TPD) can be divided into three broad models. They are presented as follows.

1. **Standardized TPD** : It is the most centralized approach, best used to disseminate information and skills among large teacher populations. In this model, training providers are made responsible to ensure the quality of training program.
2. **Site-based TPD**: It focuses on intensive learning by groups of teachers in a school or region, promoting profound and long-term changes in instructional methods. It is demand driven training approach to develop skill in trainees.
3. **Self-directed TPD**: It is independent learning, sometimes initiated at the learner's discretion, using available resources that may include computers and the Internet. It provides an opportunity to share and implement knowledge and theory to develop knowledge, skills, attitude of teachers towards their profession.

Similarly, Villegas & Reminer (2003) mentioned three models for effective professional development of teacher. They are : Organizational partnership model, Small group or individual model, Skills development model. Furthermore UNESCO (2004) has also mentioned three models of professional development, they are Knowledge of practice, knowledge in practice, knowledge for practice. These three models of PD are interconnected to develop capacity of teacher in skill, knowledge, and attitude.

Training is used as a part of professional development (PD). It is not sufficient for professional development (PD) but necessary. It is a passive experience. Participation is limited with teachers having little or no time to meet. Teachers believe that their professional development activities with their colleagues relate to discuss how to apply them to significantly improve their classroom strategies. However, teachers have no input into the planning process,

with training topics selected in a "top down" manner by school level administrators. Teachers' lack of involvement often results in delivery of training that is not related to their interests or professional needs. Trained teachers are often expected to bring change in their classroom practice after. To make effective training program, training providers should consider training outcomes including the following aspects:

- ✎ Knowledge or awareness of educational theories and practices, new curricula, or academic content
- ✎ Positive change in attitudes toward self, students, and academic content
- ✎ Demonstration or modeling of skills
- ✎ Practicing skills with other teachers.

Therefore, every professional development model should increase effectiveness on teachers' knowledge and skills, changes in classroom practice and improvements in student learning.

3. Standard for Professional development program

Effective professional development require results driven, standards-based, and job embedded programs. Standards provide direction for designing a professional development program that ensures that teachers acquire the necessary knowledge and skills and the ability to transfer the skills learned to their classrooms. The standards are divided into three areas: content, process, and context. Detailed description of standards is presented as follows:

Content Standard

These standards focus on the actual content of the training program and include issues such as which program will be most successful and who will be an effective facilitator. Content knowledge provides them with research-based instructional strategies to assist students in meeting rigorous academic standards, and prepares them to use various types of classroom assessment. It provides knowledge and skills to involve stakeholders appropriately.

Process Standard

Process standard is as important as the content of the program. Professional development improves the learning of all students: Uses disaggregated student data to determine adult learning priorities, monitors progress, and helps sustain continuous improvement. Uses multiple sources of information to guide improvement and demonstrates its impact. Head teachers must provide strong leadership in order for professional development programs to succeed. Applies knowledge about human learning and change.

Context Standard

Context standards emphasize the influence of the organization, specifically the school's culture and climate, on individual learning. Professional development that improves the learning of all students: Organizes teachers into learning communities whose goals are aligned with those of the schools. Each school is required to develop a professional development program in consultation with teachers, ETC, RCs colleges, other professional institutions and community agencies.

Similarly, work environment and training environment should be similar to maximize the application of training skills into practices. Professional support to ensure application

of training skill is felt important.

4. Some important aspects for effective professional development of teacher

Identify professional development needs

Training providers must first identify potential weaknesses in the instructional programs and then develop training strategies that will help to improve them. When conducting a needs assessment, trainers must remember that needs change over time. Strategies and ideas gain and lose popularity, teachers' professional knowledge grows, population demographics change, and students' learning needs also consider important aspects while designing and developing training. Likewise, renewal within a curriculum area (orientation on competency based curriculum) is important. Also, teaching and learning strategies (selecting a strategy, such as cooperative learning or mnemonics, to implement school wide) and technology (training staff on the use of computers, videotape, broadcast television, or the Internet) are the areas of professional development of teacher in the changed context. Similarly, attending to special populations (implementing population-oriented initiatives that focus on students with special needs or students of varying cultural backgrounds, for example) is another important aspect of course duration. To identify professional needs, performance and professional or skill deficiencies of teachers should be identified before the design and development of the training program.

Involve teachers in design and development

Learning is more likely to occur when teachers have influence over the substance and process of professional development. Professional development should be designed by teachers in cooperation with experts in the field. Teacher representation should be great enough to exert influence, but the process must incorporate knowledge that is evolving outside of the school.

Align professional development with curriculum

Planners of professional development programs should study the curriculum and review national curriculum. It helps teachers understand what standards mean, how professional development strategies can be implemented to attain local, national standards, how to determine if students meet a standard, and the difference between standards-based and other forms of instruction.

Likewise, professional development needs to be developed based on instructional practices, closely aligned with school goals and for student learning, teaching, and professional development goals to produce changes (Sparks, 1997). So, training programs that are disconnected with teachers' instructional practice, school goals, will not produce results for students or and improve student achievement.

Broaden teachers' content knowledge and pedagogic skills

Studies have found that the enhancement of teachers' content knowledge and pedagogic skills are critical components of successful professional development programs. Professional development must help teachers gain a thorough understanding of the content they teach, effective instructional strategies for teaching the content, the ways students learn the content, and the problems students typically have learning the content (Noe, 2002). Kennedy (2000)

found that successful professional development programs give teachers a greater understanding of how students think and learn and allow teachers to develop their own practices, rather than one shot program for them to follow. Likewise, most effective PDs provide teachers with the least specific information about what to do in the classroom and the most specific information about the content they will be teaching and how students learn that content. In addition, development of knowledge, skills, and strategies, training activities should instruct trainees how to transfer the knowledge and skills they acquired to their classroom practice. Thus, trainers must understand that the transfer of training skills is a task that is separate from the acquisition of knowledge and skills (Joyce and Showers, 2002).

Pay attention to individual needs

Professional development must address the diverse interests of all teachers. Delivering the same instruction to everyone ignores the individual needs of teachers in different fields with varying levels of experience. Hence, professional development programs should incorporate a variety of learning strategies and not rely on a single training method. Planners must recognize that different people learn in different ways. A variety of activities allows teachers with diverse learning styles to examine the same concept in different ways and maximizes the number of participants who will understand and use the new strategies. Professional development should include training in both theory and practice, provide opportunities for collaborative problem solving, and include a variety of activities, such as readings, role playing of techniques, watching videotapes, live modeling, guest lectures, and visits to other classrooms and schools with similar programs. In professional development, it is important to address the questions participants are asking, when they are asking them and to pay attention to participants' needs for information, assistance and support.

Embed professional development

Job embedded learning is learning by doing, reflecting on the experience and then sharing insights with colleagues. Activities such as coaching and subject committees are examples of job embedded learning, but informal interactions within a school can also promote job embedded learning. For effective professional development, PD must be integrated into teachers' work day and include activities such as coaching, self study, group study, inquiry into practice, and consultation with peers and supervisors. One-shot workshops, conferences, and in-service days that have no connection to the real work of schools reinforce the misperception that adult learning is best accomplished outside of the school.

Provide sufficient time for professional development

Sustained and intensive professional development was more likely to have an impact on the classroom practice than shorter forms of professional development. Teachers rarely have time in their busy day to engage in professional development. Finding time for professional development and follow-up activities is essential because teachers have few of the opportunities for growth that are available in other professions.

Promote collegiality and collaborative exchange

Professional development programs do not succeed when teachers are passive recipients of information, instead of active participants. Work together, reflect on their practices,

exchange ideas, and share strategies and expertise would lay foundation for CPD. For collaboration to be beneficial, it must be structured and purposeful, with efforts guided by the goal of improved student achievement. Without this structure, practitioners have found that collaborative efforts can lead to conflicts between teachers over professional beliefs and practices. Moreover, teachers who work together are more likely to have the opportunity to discuss students' needs across classes and grade levels and exchange ideas about concepts, skills, and problems that arise in their teaching experiences. They are also more likely to share common curriculum materials, course offerings, and assessment requirements.

Reflect best available research and practices

Successful professional development programs use the best available research and practices to shape their content and pedagogy. It should be implemented on the basis of research findings, not just because an idea is popular. Many professional development programs are more opinion-based than research-based. Training providers often believe that if it's new, it must be better. Before implementing a professional development program, planners should obtain evidence of its effectiveness in improving student performance and thoroughly examine its validity and relevance to their own setting. In this regard, training providers need to examine the history of professional development programs. If an idea or approach didn't work in the past it probably won't work now in the current setting.

Ongoing professional development

Professional development must accomplish the same thing for teachers that trainers try to achieve for students: a lifetime of ongoing learning. Professional development is a process, not an event, and must be perceived by teachers as a career-long learning continuum. There must be a realistic view to try to achieve for students: a lifetime of how much change any teacher can implement at one ongoing learning. PD will start from school education and end in retirement life. In this regard one short activity may not work.

Implement school-focused professional development

Professional development is most successful when it focuses on goals for student learning that are based on the unique strengths and challenges of individual schools. Each school must determine what type of training it will most benefit from and then design its professional development program according to its specific needs. A major factor in any professional development program's effectiveness is school context, or the beliefs, expectations, and norms that constitute the culture of a school. Context plays an important role in determining whether or not a professional development program will have the desired impact at a school. A single-session workshop can have a positive effect in the right school context. Conversely, if the school context is not suited to the professional development program, a well-planned and delivered program is less likely to be effective. School based PD helps to develop continuous PD. even though school-based trainings have problems in design and development of training program. District level training providers' capacity should be strengthened through system/institution linking with professional institution.

Technical support for professional development

The effectiveness of professional development programs is enhanced strong support

from principals. Providing professional support after training has become a genuine issue in teacher education. Who is responsible for this? HT, school or RC ?

Actively participating in teachers' learning experiences.

Promoting collegiality, informal communication, and experimentation among teachers to apply learnt skills and explore new knowledge for self development of teacher on the job is equally important. Professional development should provide sufficient time, support, and resources to enable teachers to master new content.

Peer coaching

Peer coaching is the collaborative work of teachers in planning and developing lessons and materials to implement strategies in the classroom. Teachers consult with one another, discuss and share teaching practices, and observe each other's classrooms. Peer coaching provides opportunities for teachers to exchange information about the content. Teachers who use peer support as a learning in training sessions are more likely to transfer new strategies to motivation, support, and technical assistance. In addition, peer coaching not only contributes to the transfer of learning, but has also been found to facilitate the development of collegiality and experimentation within schools (Joyce and Showers, 2002). It leads to the establishment of professional learning. Schools are most effective when communities work within schools. They work as professional learning teams of teachers who have shared goals for student achievement that are characterized by learning, shared experiences, a common core of knowledge, and shared goals for student learning. Learning communities enable to establish collaboration, experimentation, and commitment to improvement in teaching learning process.

5. Present practice of professional development

Looking at historic development of professional development of teachers in Nepal, it starts from NESP. National Education System Plan from 1971 to 1976 outlined a long range plan for teacher education. Some of the guidelines and principles given by the plan are (a) all schools should recruit trained teachers (b) all untrained in-service teachers should be trained (c) an intensive training should be provided to teachers to teaching skills (d) the curriculum of the teacher education should be revised to meet the current needs, and (e) research should be conducted to examine the relevancy of the curriculum, effectiveness of teaching methodology, and evaluation system (MOE, 2005). Before 1971, all schools were established and managed by the local communities with their local initiatives and resources, although they had limited resources and expertise. All teachers were selected, appointed, and retired by the local bodies.

Similarly, National Education Commission (NEC, 1992) brought up the need of teacher education system. The report, for the first time, mentioned about effective system for teacher development through NCED. High level national education commission (HLNEC, 1998) recommended the need of training and license for teacher. Most importantly, the report, in particular, suggested making transparent and competitive selection procedure for teachers as opposed to prevailing procedure in which teachers were appointed indiscriminately. The report also recommended higher education qualification to become head teachers than for

class teachers in each level. The recommended points as national policy on teacher training are: (a) make teacher training obligatory for teaching professionals at the school level (b) provide training for in-service teachers (c) increase the salaries of trained teachers (d) give preference to women teachers, and (e) revise training programs suitable to teachers at each level. However, no specific requirements have been suggested for head teacher training. All reports argued that only professionally competent teachers can enhance the overall development of the students. Professionally competent teachers can produce a skilled workforce needed for the economic development of the country. Meanwhile, Teacher Education Project (2002-2009) established nine primary teacher training centres (PTTCs). Likewise, SESP (2003-2009) was implemented for secondary teachers. These two projects have merged NCED, DEC and SEDEC into NCED by making it single/apex training institution. Then, under this apex body, nine ETCs (ka) formally PTTCs, 20 ETCs (kha) and 5 ETCs (Ga) were established for teacher development.

DOE (2005) mentioned that a High Level Working Committee on Education (2001) was constituted. The committee gave sufficient attention on school management and PD of the head teacher and teachers. National Centre for Educational Development (NCED) is conducting certification and recurrent training courses for primary and secondary level teachers through Education Training Centers (ETCs) located at different places in the country and through other allied training-providers. There are 34 ETCS and 46 LRCs for teacher training under the NCED system.

SSRP (2009-015) has envisioned four stages of teacher professional career path: beginner, experienced, master and expert; for both basic and secondary level teachers. Some indicators such as time on task, seniority, qualification, training and students' achievement will be used to promote teachers for their respective career path. Besides that, teachers who have additional academic qualifications will gain eligibility for fast-track career progression at the relevant levels.

Again, SSRP proposed a one-year teacher preparation course with qualification to be a prospective teacher. The Government will remain responsible for teacher development functions. In order to keep abreast of new developments in teaching and learning practices, teachers must acquire one month in-service training at least once in every five years. Provision will be made to accredit the short term training courses to link with teacher career development. Teacher professional development will be linked to career development made available through both long and short term means. Head-teachers' minimum qualification will be B. Ed. and M. Ed. with head-teacher preparation courses for basic and secondary schools respectively.

6. Strategic programmes

MOE/NCED has been implementing following programmes for the teacher professional development through ETCS, LRC, RC, FOE and other professional institutions throughout the country.

- ❑ Qualification upgrading programme
- ❑ Certification in-service training (10 month and one month in-service training at least

once in every five years)

- ✎ L/RC-Based demand driven short training
- ✎ HT certification training(1-3-month School Management and Leadership Training)
- ✎ Monitoring and post-training support to the teachers
- ✎ Capacity building activity
- ✎ Job Induction training to novice teachers and officials

Teacher professional development program needs to be revisited to develop continuous professional development of teachers incorporating emerging knowledge, skills, values, attitude and awareness in subject knowledge, pedagogy, assessment, use of technology and other cross cutting issues. In this regard, MOE (2010) mentioned that teachers should be developed in the following areas:

Knowledge

- ✎ Mastery of academic subjects
- ✎ Expertise with diverse populations and learning styles and methods
- ✎ Expertise in student centered active learning instructional methods
- ✎ Expertise in curriculum development
- ✎ Expertise in effective classroom management
- ✎ Expertise in continuous assessment system (CAS) methods

Skills

- ✎ Skills in promoting active learning
- ✎ Making and using instructional aides and supplemental materials
- ✎ Use of continuous assessment remedial instruction

Value

- ✎ Voice importance of education and instructional quality
- ✎ Voice importance of children's enrolment and regular attendance
- ✎ Support team work and participatory work style.

Attitude

- ✎ Arrive on time and be present in the classroom during the full teaching hours.
- ✎ Give importance to all children in each class
- ✎ Teach in a non discriminative way.
- ✎ Support other teachers
- ✎ Serve as example in following professional ethics and Code of Conduct.

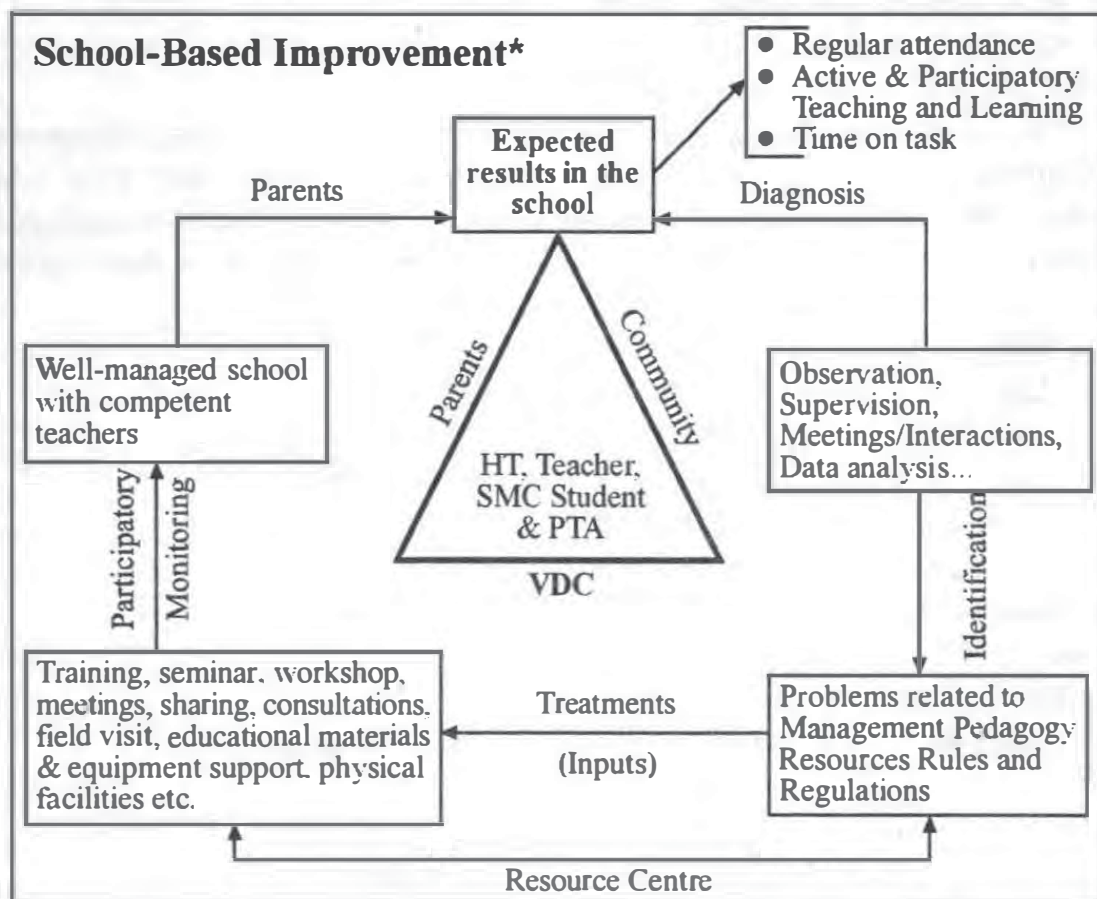
Health

- ✎ Nutritious food and snacks at schools are available to all students to keep them healthy and alert
- ✎ Health clinics for students and community members run at school on regular basis
- ✎ HIV/AIDS prevention is practiced by teachers and parents
- ✎ Physical education run at school on regular basis.

Awareness

Teachers, HT, SMC, PTA and parents know the value of these competencies and how they contribute to school and children's success the above mentioned aspects can

be used to assess the professional needs of teachers. For this, school based professional development interventions are assumed to be important for school development and personnel development. The following charts can assist us to initiate effective professional development



of head teacher and teacher in a continuous approach.

The chart stated three primary outcomes of training intervention: learning, individual performance, and organizational results. These outcomes are defined as achievements of the learning outcome desired in an HRD intervention, change in individual performance as a result of learning being applied on the job, and results at the organizational level as a consequence of change in individual performance. To materialize school based training, ETC Kha and ETCs, Ga should be converted into LRC/RC with assigning educational service delivery role as new additional role. Role of ETC Ka has to be extended to cope with new professional development approach for teacher development. Nine ETCs can be assigned to do research and development work, run training including vocational and technical education and distance education, organise material design, and provide technical support in CAS and curriculum development. Role of NCED should be extended to deliver professional degree in management course as well as teacher training in Nepal.

7. Conclusion

Continuous professional development enhances teacher capacity to be committed, trained teacher. It helps teachers to work professionally, technically and effectively in teaching

learning process. Effective professional development produces changes in teachers' instructional practice, which can be linked to improvements in student achievement. The time teachers spend in learning and engaged with other teachers is just as important as the time they spend teaching students. Student performance improves when their teachers attend high quality professional development programs and transfer new concepts and strategies to their daily classroom practice. But in practice, the contribution of training program into classroom has been found not significant. International practices, research findings, theory all suggest us to revisit professional development program. Moreover, successful professional development programs have clear, specific goals and objectives; actively involve teachers; and consist of multiple training sessions over an extended period of time. Similarly, teacher education system has to put practice of knowledge for practice, knowledge in practice and knowledge of practice for effective professional development of teacher. Likewise, self development practice should be introduced as part of professional development. Design, implementation, application of training program should be interconnected with student's achievement to improve the present practice of teacher development. Pre-service, job induction and in service and self learning are the key elements of professional development of teacher. Job induction and self learning practices are not found in effective implementation of the present professional development of teacher. Other features of successful professional development include aligning the program with student content standards and curriculum; broadening teachers' content knowledge and pedagogic foundation; promoting collegiality and collaborative change, and providing teachers with ample opportunities to engage in follow-up activities that will better enable them to transfer the newly acquired strategies to their classroom practice.

8. REFERENCES

- Joyce, B. and Belitzky, A. (1997). *Creating a Staff Development System: Report on the Florida Staff Development Evaluation Study*, Florida Department of Education. USA.
- Joyce, B., and Showers, B. (2002). *Designing Training and Peer Coaching: Our Needs for Learning*.
- National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-engaged-joyce.pdf>.
- MOE. (2009). *School Sector Reform Plan (2009 -2015)*. Kathmandu, Author.
- MOE. (2010). *Capacity Development Plan*. Kathmandu, Author.
- MOE. (2055). *Report of High level National Education (2055)*. Kathmandu: Author.
- MOE. (1992). *Report of National Education Commission (1992)*. Kathmandu: Author.
- MOE. (2058). *High level Education Taskforce Report (2058)*. Kathmandu: Author
- NCED. (2010). *Contribution of primary teacher training: A study Report*. Sanothimi: Author.
- Noe, R. A. (2002). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736-749.

Curriculum: Macro and Micro Approaches in the Context of English Language Pedagogy

Dr Binod Luitel
Associate Professor
Tribhuvan University

Abstract

Two approaches to curriculum study have been presented in this article: the broader and narrower, showing the difference from each other yet employing a similar framework of analysis. The difference is that, while the broader or macro approach is concerned with policy level matters, the narrower or micro approach particularly addresses the details of issues related to individual lessons. In the context of language pedagogy, it has been stressed, with reference to the claims made in some available literature, that it would be logical to conceptualize micro curriculum in terms of separate language skills/ aspects. The need for detailed analysis of ELT curricula applied in Nepalese schools in the past and learning lessons from such analyses has been stressed.

Introduction

Curriculum has been understood as a totality of pedagogy that covers the destination of teaching-learning, the contents to be delivered for teaching (or learning), the process of delivery/instruction, the materials used during teaching-learning, the ways of assessing learners' achievement, and the entire organization of these various aspects and concerns. It has well been established that curriculum is an essential element of education; and no educational system or process is possible without it. But it covers such a vast area in its concern that it will be difficult to describe or explain the whole of any curriculum in a paper like this.

Basically, there can be a broader or narrower approach to curriculum depending on how we perceive the matter. Accordingly, we can talk about a two-tier distinction as indicated in the title of this paper. Whether we adopt the broader or narrower perspective, the components of goal/ destination, contents, instructional methodology, materials and evaluation of learning achievement (or performance) are considered in the analysis of any kind of curriculum.

Two-Tier Distinction

The broader and narrower perspectives adopted in curriculum studies are termed as 'macro-' and 'micro-' approaches respectively. Macro- level is generally considered in terms of the broad, decision-making or policy level matters related to the totality of pedagogic programming; but micro- level refers to classroom-specific activities and individual lessons (Ramadevi et al. 1992; Nunan 1989). From the perspective of national education system,

the broader approach is related to the issues including, for example: (a) What should be the goal of education? (b) Which subjects should be offered to the students for learning? (c) What can be the basic mode of content delivery? (face-to-face mode, distance mode, theoretical or practical? etc.) (d) What can be the way of certifying students' learning? (e) What materials should be used and how they should be produced? etc.

Olshtain (1989, p. 135) had also accepted that the broader perspective refers to the educational documents applicable to the national or regional level, whereas the narrower perspective has the scope just limited to the school or the course of a particular subject in the school. For ordinary use, the term 'curriculum' has been used in many countries to mean 'national curriculum' that states the subjects to be taught to the students of particular grades. Such a national curriculum is less concerned about the details regarding how the teachers should present the subject matter in lessons. Therefore, it cannot outline the ideas for presentation and practice activities that are implemented in lessons.

On the other hand, teachers themselves are supposed to outline and prepare their own plan for classroom teaching in different areas of subject matter. Thus, the narrower approach is related to the concerns such as: (a) contents and their organization in the textbooks and course materials, (b) presentation/delivery of contents in individual lessons, (c) design of exercises for practicing small components, (d) questions for the assessment of students' learning, etc. As such, curriculum as a macro plan is just related to the overall policy, while micro plan is more often concerned with smaller components; and it is also the teachers' artefact in their own contexts and circumstances.

Even if we consider the curricular matters in the context of a school rather than at national level, we can differentiate several levels of curriculum construction and implementation. One consideration in this regard is the length of time to be afforded in the implementation of specified pedagogical plan. Accordingly, Garcia (1976) stated the possibility of constructing curriculum at 3 levels. This categorization is based on the "micro-to macro- level" continuum as given below.

- (i) **Single lesson:** Even a lesson plan can be considered a micro-curriculum, as it has the specified objective/s of teaching, content to be taught, methodological procedure for the delivery of contents (i.e. specification of teacher's and learners' activities in the lesson), materials used in the process of delivery, and evaluation of students' learning from the lesson. Organization of all these components in a plan is the intended micro curriculum plan; and its execution in teaching is the implemented micro curriculum.
- (ii) **Unit plan:** It employs the instructional plan that works for several days/weeks. It is less specific than a lesson plan, but an ideal unit plan also involves some indication of objectives, contents, materials methods/techniques applied in teaching, as well as the way of student evaluation.
- (iii) **Plan for the entire term/semester, or the academic year:** We have called it the teacher's 'work plan', which does not include the details of unit plan or lesson plan but shows the coverage of contents for teaching in the given time period.

From the idea just presented, we know that there can be several levels of specificity in

curriculum; and accordingly, the curricular inputs, implementation processes, and their outcomes can be studied at various levels. It can cover the whole range of subjects offered for students' learning, a single subject, or even a single skill/aspect of knowledge offered through instruction.

Conceptualization in Language Pedagogy

In the context of language teaching, we come across Eapen's (1992) discussion on the possibility of curriculum analysis at (a) macro-level, in which the overall language pedagogy is considered without specific attention on its subcomponents, and (b) micro-level, where a small/more specific component of language becomes the matter for consideration. Following her proposal, macro-level analysis involves the issues including those related to the decision maker who sets the curricular goals, the models of pedagogic change, etc. (Eapen, 1992, p. 8). Unlike these 'top' level considerations followed in macro study, study of language curriculum at micro-level is limited to a small skill - e.g. extensive reading, and then aims to plunge into the questions related to the characteristics of extensive reading, its goals, theory and practice in this kind of reading, and application of this skill in a particular context, school, nation or locality etc.

If we study the relevant literature, we can find the term 'curriculum' used to refer not only to the entire subject for teaching but also to some specific area or component of language for instruction. In this way, the terms 'handwriting curriculum' (Ediger 1987), 'spelling curriculum' (Ediger 1985; Marcus 1977), 'reading curriculum' (Brindley and Swann 1996; Ediger 1986a; Ediger 1986b; Norton 1990), etc. have been discussed in language pedagogy. Obviously, a 'micro' perspective is adopted in the use of this term in this way; and this approach is concerned with the study of pedagogical contents and procedures meant for teaching and learning the given specific skills and aspects of language. These micro-components of language instruction can be discussed in terms of curriculum framework by using the same basic frame of reference that is employed in analysing a macro-curriculum such as: need assessment, goals, procedures, and learning assessment. For instance, Ediger (1986a) has discussed the matters of need assessment in reading, goals/objectives of teaching reading, sequencing of teaching-learning activities for reading, and students' progress appraisal in the development of reading skill.

Future Course of Action in Nepalese Context

From the description aforementioned, we can say that micro-curricular approach has been adopted to some extent in the analysis of language curriculum. We need to be guided by this perspective in curriculum designing/construction as well. Since the whole cannot be imagined without parts, it has been essential to pay attention equally to the small parts of curriculum in its design, implementation as well as in-depth study or analysis. In Nepalese context, lack of intensive discussions/interactions is strongly realized among the stakeholders associated with curriculum planning, construction, implementation and analysis at national (and local) level. In this connection, there is a need for empowering the "micro-lens" for critical evaluation of curricular matters.

Nepal is undergoing dramatic changes in education these days. Along with the change in the structure of school education, the curriculum structure and contents to be taught have

also been changing. Keeping these things in mind, it seems to be a right time to initiate discussion on the past experiences and future plans related to the preparation, production and use of course materials in national and particular local contexts. Investigation and exploration on these matters at micro-level will generate significant feedback towards curriculum development.

In this connection, some of the important micro-level concerns needed for in-depth study in the context of English language teaching at school level in Nepal include the following:

- (1) The appropriateness, complexity, relevance and organization of contents (subject matter) given in the reading texts at various grades;
- (2) Teachers' understanding and delivery practices in the given subject matter;
- (3) The interaction between students' background knowledge and the contents of reading texts given in the course books/ study materials;
- (4) Tasks and exercises given in the course materials, their complexity, organization, relevance and the potential for developing language production involved in them;
- (5) Implementation of tasks and exercises and students' performance in them;
- (6) Word-meanings employed in the reading texts, their frequency in general English use, their usefulness in the students' future career, and level of complexity involved in learning;
- (7) The micro-level sub skills practised through reading (e.g. comprehension of stated facts, understanding of implied reality, critical evaluation skills etc.) and writing (sentence production, description, narration, logical argumentation, stylistic concerns related to different types of prose, creative writing skills, etc.);
- (8) The motivation potential of contents and exercises given in the course; etc.

References

- Brindley, Sue and Joan Swann. (1996). "Issues in English Teaching", in *Learning English: Development and Diversity* ed. by Neil Mercer and Joan Swann. London: Routledge. pp. 205-42.
- Eapen, R. Lalitha. (1992). "Accessing the Hidden Curriculum of an ESL Course: A Methodology for Curricular Change", in *The ELT Curriculum: Emerging Issues* ed. by S. Ramadevi, Rama Mathew, R. Lalitha Eapen, Karuna Kumar, and Jacob Tharu. Hyderabad: Central Institute of English and Foreign Languages. pp. 1-20.
- Ediger, Marlow. (1985). "Learning Activities in the Spelling Curriculum" *The Journal of English Language Teaching* 20 (6). pp. 180-83.
- Ediger, Marlow. (1986a). "Evaluating the Reading Curriculum" *The Journal of English Language Teaching* 21 (5). pp. 137-48.
- Ediger, Marlow. (1986b). "The Reading Curriculum, Issues and Design" *The Journal of English Language Teaching* 21 (1). pp. 1-13.
- Ediger, Marlow. (1987). "Objectives in the Handwriting Curriculum" *The Journal of English Language Teaching* 22 (1). pp. 3-7.

- Ediger, Marlow. (1987). "Objectives in the Handwriting Curriculum" *The Journal of English Language Teaching* 22 (1). pp. 3-7.
- Garcia, Dolores G. (1976). "Decisions and Variables in Curriculum Construction: Their Implications for Syllabus Design in English Language Teaching", in *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching* ed. by Geoffrey H. Wilson. Anthology Series 3. Singapore: SEAMEO Regional English Language Centre. pp. 1-21.
- Marcus, Marie. (1977). *Diagnostic Teaching of the Language Arts*. New York: John Wiley and Sons.
- Norton, Donna E. (1990). "Teaching Multicultural Literature in the Reading Curriculum" *The Reading Teacher* 44 (1). pp. 28-40.
- Nunan, David. (1989). "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", in *The Second Language Curriculum* ed. by Robert Keith Johnson. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 176-86.
- Olshtain, Elite. (1989). "Changing Directions in Language Curriculum Design" *Annual Review of Applied Linguistics* 10. 135-44.
- Ramadevi, S., Rama Mathew, R. Lalitha Eapen, Karuna Kumar, and Jacob Tharu (eds.). (1992). *The ELT Curriculum: Emerging Issues*. Hyderabad: Central Institute of English and Foreign Languages.

Female teachers in primary education in Nepal

◆
Toyanath Khanal
Under Secretary
Teacher Service Commission

Background

The quality of school education depends upon leadership capacity of teachers in primary education. The capacity of female teachers is all the more important because primary education is regarded as the foundation of education and female teachers facilitate and teach more effectively in primary level. According to Robbins (2000), the best leaders listen, motivate and provide support to their people and many women seem to do those things better than men. This implies that there is a need of recruiting, selecting and appointing female teachers in all the schools especially at primary level. Keeping this fact in mind the government of Nepal has initiated to promote women participation in teaching profession at primary level.

Teachers are regarded the key aspect of education system and female teachers help to create homely environment for students in school. Supporting this statement, Stacki (2002) said that gender sensitive and empowered women teachers can serve as positive role models for girls and pass on new values to all their students. He further added that female teacher helps to motivate parents to send girls to school. Khanal (2003) states there should be at least two female teachers in each primary school to accept the loan from donor side. Similarly, Sharma (2008) said that female teacher is necessary to bring out of school children into the mainstream but there are only 30.6 percentages of female teachers at primary schools of Nepal.

Teachers are regarded as the leaders in the community especially in rural areas in Nepal and the instructional leaders in schools as well. The number of female employees in government offices and teaching profession is found less than that of male due to many reasons. Department of Education (2010) stated that there are altogether 32684 primary schools throughout the country with 167216 teachers. From among the total numbers of teachers in Nepal there are 70645 or 42.2 percentages of female teachers at primary level (DOE, 2010) whereas there are 37.5 percentages of female teachers in community schools throughout the country at the same level. The flash report however could not provide the information on how many primary schools have female teachers. If we look at the scenario of SAARC countries regarding this context, there are 44, 35, 79, 66, 25 and 41 percentages of female teachers in primary levels in India, Bhutan, Srilanka, Maldives, Pakistan and Bangladesh respectively (UNICEF, 2009).

According to Khanal (2004), quality education and high student retention rate are found associated in the schools with female teachers. He further adds that the initiative from government level towards female teacher was from fifth five year periodic plan but there is

no clearly visible change in this regard. He suggested some possible ways to promote female teachers in school. Similarly, Dubey (2000) said females are more disciplined in comparison to male so they are more eligible as primary school teachers. He further suggests that it is necessary to educate stakeholders on the importance of female teachers in primary education. Likewise, Tripathi (2003) explains that females can understand the psychology of students easily and are able to provide child friendly learning environment in primary schools. He further argues that to attract and retain the children in schools it is necessary to recruit and select female teachers in schools especially in primary schools, which is the foundation of formal education.

Pandey and Chaudhary (2011) explain that numerous studies report a strong correlation between the education of girls and a country's sustainable economic development. This statement also argues the need of female teachers in school to enhance female literacy in community to contribute to social transformation and advancement.

Policy regarding female teacher

NEC (1992) recommended that minimum one female teacher should be in each and every primary school. As the reflection of this recommendation, education regulations (1992) has provisioned minimum one female teacher for primary level. This was the first policy initiative of government regarding female teacher. The government of Nepal provided some teacher quota to schools for female under BPEP. Similarly, education regulations (2002) has made a provision of minimum one, two and three female teachers in primary schools where there are three, seven and more than seven teachers' quota. National Planning Commission, NPC (2002) targeted minimum 30 percentage of female teachers in primary level during the tenth plan. NPC (2007) stated the target was met during this period. Shrestha (2005) said that there was a provision of scholarship for girls in primary teacher training under teacher education project which was supportive to promote competent female teachers in primary level.

Teacher service commission regulations 2057 has made a provision to provide the teaching license without training for girls and six months trial period for female teachers after permanent appointment. The fifth amendment of teacher service commission regulations (2011) provisioned the inclusive teaching profession in terms of gender, ethnicity, and geography. According to this amendment of regulations, forty five percentage of teacher quota out of the total quota is reserved for inclusion. Converting this percentage into hundred, 33 percentage is allocated for female candidates. If we see the organizational structure of Department of Education there is gender equity section which is supportive to enhance girls education and female teachers in primary school. Similarly, the Department of Education has approved the implementation of strategic plan for girls' education which is supportive to produce competent female candidates for primary school teacher.

These days, School Management Committee is responsible to recruit temporary teachers in community schools and SMC in community managed school is fully responsible to recruit teachers in temporary position. SMC also recruits, selects, appoints and promotes teachers in permanent position as well. Education Act 2028 provisioned at least one female member

in School Management Committee which is supportive to promote the number of female teachers in school. School Sector Reform Plan is the recent policy and program document which said that at the time of recruitment and selection of teachers in schools, priority will be given to female candidates.

Methodology and participants

I have developed and employed questionnaire to gather data for this report. There were altogether thirteen participants in this study for data gathering purpose. I collected data from teachers, and resource persons from Jumla and Mugu districts. Similarly, I also collected data from government officers including policy level officers from central and regional government office to triangulate the data. I collected data from Department of Education, Curriculum Development Centre, Teacher Service Commission and Central Regional Education Directorate.

I was in Jumla and Mugu districts due to my official work. I also employed this time to gather data for this paper. There, I met resource persons and teachers and conducted introduction program to build the rapport. I took their permission to collect data with adequate information about my research work and provided prepared questionnaire. They helped me easily to fill up the questionnaire as educational fellow workers.

Problems regarding promotion of female teachers in primary level

In this section I have tried to analyze the data from the field. I have identified the following themes to analyze the acquired data.

Availability of candidates

One male participant holding master's degree as academic qualification from Mugu district said that there is lack of female candidates in the locality for teaching. He means that there is the tradition of recruiting local candidates in school as teachers these days. Due to lack of female candidates for teachership, there are only 37 schools with female teachers out of 122 schools in Mugu district. Similarly, one female participant as a primary teacher in Mugu district also expressed similar voice regarding this concern. She said that there is inadequacy of female candidates holding teaching license in this locality because license is the major criterion of candidate for teaching profession. She further added that SMCs are reluctant to recruit female candidates from other districts and as a result, they are recruiting male candidates in the vacant post of teachers in the schools.

If we listen to the voice of resource person from Mugu district, it seems different with teachers' voices. One male resource person said that there are inadequate teacher quotas in remote districts like Mugu, Jumla, Humla and so on and the pressure of unemployed male candidates is high. He further added that female candidates cannot continue their job in rural areas as the teacher. He means that there is a need to provide additional teacher quota for remote districts and female candidates should mentally prepare themselves to serve in rural area as primary teacher. In this regard the voices of teachers and resource person from Jumla district have found similar to the voices of teachers from Mugu district.

One female participant as a policy level government officer said that marriage of female after their SLC/PCL graduation is the main problem of low percentages of female teachers

in primary level. She further added that Teacher Service Commission is not providing open competition opportunity in vacant teacher post after 1996 for the fresh candidates available in the market. She meant that guardians are investing in girls' education only for their marriage with qualified male candidate. Similarly, she further commented that female candidates have competitive competency but the Teacher Service Commission is not providing this kind of opportunity to demonstrate and prove their competency.

Unawareness of concerned authorities

One male teacher with B. Ed. academic qualification from Jumla district said that SMC and guardians are not aware about the importance of female teachers in primary level. He meant that SMC is the authority to recruit teachers in school but they are not well informed on the importance of female teachers in primary school. According to him, it is necessary to carryout orientation/awareness program for SMC members and guardians about the importance of female teachers in primary education.

Similarly, one female participant, the government officer, said "Mentality of gender bias in SMC people is one of the barriers in this concern". She meant that majority of SMC members are male and they want to see the male candidates rather than females as teachers in school. This is due to their unawareness about the inclusion and the importance of female teachers in primary school. Her remarks, suggest a need to conduct awareness program for SMC people and guardians about the importance of female teachers in primary school. Both of them are found to have been close to Dubey (2000) who suggested that it is necessary to educate stakeholders on the importance of female teachers in primary education.

Lack of monitoring and follow up

"The provision in education regulations regarding female teacher seems sufficient but there is no monitoring and follow up in this concern" said one male participant holding master's degree of qualification and serving as government officer in Teacher Service Commission. He meant that the policy regarding female teacher for primary level is sufficient but there lacks the monitoring and follow up mechanism from different authorities under ministry of education. Another meaning can be derived from his statement is that the effective way to promote female teacher in primary level is the effective use of monitoring and follow up for strictly implementing the education regulations. Regarding this concern, one male teacher in secondary level from Mugu district said, "There is no initiative from district education office to promote female teachers in primary level". The meaning of this statement is that DEO is the key authority to promote and ensure the number of female teachers in school but they are not performing properly in this regard.

Ways to promote female teachers

This section tries to analyze, interpret and discuss the data regarding the ways to promote female teachers in primary schools. To accomplish this, I have thematized the gathered data under the following four sub topics meaning that there are mainly four ways to promote female teachers in primary education.

Implementation of existing policy

"There should be mandatory provision of female teacher in primary schools". This

remark is from one female teacher in primary school with SLC qualification in Mugu district who is a permanent resident of western development region of Nepal. If we see the provision of education regulations regarding female teacher, there is almost mandatory provision. According to this statement, she is unknown about the existing policy provision and she has simply expressed the scenario of existing practices around her. We can understand this statement from another side, if there is a mandatory provision in education regulations, why SMC, are appointing male candidates in school ? She indirectly questioned. One government officer said that there is a need to strictly implement the policy provision regarding female teacher in primary level. He was a former teacher and school supervisor with master degree qualification in education. He meant that policy is sufficient to ensure the appointment of female teacher in each primary school but its implementation is weak. Supporting this statement, one male teacher in Mugu district at secondary level with bachelor's degree as educational qualification expressed that there is lack of monitoring and follow up from DEO in this regard. Similarly, one female government officer argued about the lack of effective monitoring from Department of Education, Regional Education Directorate and District Education Office in this regard. She also meant that the policy provision is sufficient but implementation is poor. With regard to this concern one policy level government officer also indicated the lack of monitoring to ensure the appointment of female teachers in primary schools.

One male policy level officer of government expressed his view differently. He viewed that if we distribute serving female teachers all over the country there is no need of additional female teacher. If we see the number of primary schools and female teachers throughout the country there are 32,684 schools and 70,645 female teachers. Thus the ratio of primary school female teacher is 1:2.16. Although there may be many hindering factors for equal distribution of female teachers all over the country so as to employ at least two female teachers in each primary school, this is one plain and mathematical way of thinking. The education policy regarding female teacher, and the number of female teacher across the country in primary level is there but its strict implementation with strong commitment is the need.

Community awareness

One male teacher from Jumla district who holds bachelor's degree in education said, "To ensure female teacher in primary school it is necessary to make the SMC, PTA and guardians aware". According to him the local authority is unaware on the importance of female teacher and the policy provision regarding female teacher; so it is necessary to educate them. Supporting this statement, one Resource Person (RP) from the same district said that it is necessary to conduct orientation program for community people on the need of female teachers in primary education. If we see the number of primary schools and female teachers in Jumla district, there are altogether 131 primary schools and only 64 female teachers. This happens because of inadequate awareness on the importance of female teacher in primary school and little knowledge of the policy provision about female teacher. The voice from teachers and RP was almost the same in this regard. Similarly, one female

government officer also argued about the need of carrying out the orientation program for local stakeholders. There is therefore, an urgent need to educate concerned authorities in local level on the importance of female teacher and the policy provision on the same especially in primary level.

Support for female teachers

"To ensure female teacher's appointment in primary level, we should focus on female education and capacity development". This statement is from a female government officer working in Teacher Service Commission. She meant that there is a lack of adequately qualified and competent female candidates for primary teacher. Because of this, the concerned authority is compelled to recruit and select male candidates for the vacant post of teachers. To improve this scenario the government and all stakeholders should be supportive to promote the qualification and competency of females for teaching profession. Supporting this voice, female policy level government officer argued to provide scholarship for females to study in faculty of education. She also suggested that there is a need of establishment of childcare centre to promote female teacher in primary level. She further meant that females are confined to the periphery of household works like child care, bringing water, firewood and so on. In this regard, the voice of a male RP from Mugu district is found quite different. He said "Female should initiate to upgrade academic qualification". He meant that females are not self motivated to upgrade their academic qualification. Due to this situation there are inadequately qualified and competent female candidates in the job market; as a result the number of female teachers is not increasing smoothly. He argued the need of intrinsic motivation in females to be qualified and capable to grab the opportunity provided by government. There is therefore need of additional support for female candidates from government side and females themselves should be self motivated

Competent female candidates

One male secondary teacher working in Mugu district said that SMCs are appointing female teachers in schools with low level of competency. The results of this decision do not motivate neighboring school's SMC to appoint female candidate in school. If vacant posts are fulfilled by qualified and competent female candidates they can perform better in comparison with male teachers and the environment can be positive to promote female teachers in schools. Competent and qualified female teachers can create joyful learning environment in class room in terms of instructional planning, teaching learning materials, students' participation in class room activities, using evaluation as a means of learning instead of measurement of learning, homework checking, parental consultation to educate their children, focusing comparatively weak students and providing additional support.

The male teacher was mentioned the above view was the permanent resident of Butwal municipality of Rupendehi district. The meaning of his view is also that he is not adequately competent as he is working as a teacher in one of the remote districts of Nepal. If he was competent adequately, he could have competed in his locality to be a local teacher and could have competed for other attractive job as well. This statement reflects the result of 21 years of long teaching experience from Karnali zone. Indeed, females who are involved in

promoting their academic qualification proved to be more laborious and competent and qualified for teaching profession in comparison with male candidates.

Conclusion

Female teacher in primary school is the most important factor to ensure primary education for all. There is an urgent need to attract female candidate in school for primary teacher. To address this need it is necessary to properly implement existing policy, making the concerned authority will aware of the policy. Similarly provision of additional support for female candidates to empower them and employing qualified and competent female candidates in vacant post is equally important to ensure at least two female teachers in each primary schools in Nepal. There is a need of strong commitment from government side to implement this provision through participative approach, together with the local community and SMCs.

References

- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Key words in qualitative methods*. New Delhi.SAGE.
- Department of Education (2010). *Flash 1 report 2010*. Bhaktapur: Author.
- Dubey, R. S. (2000). *Female teacher in school education*. Female education. Bhaktapur; Department of Education.
- Khanal, G. (2003, December 3). *Loan for education for all with conditions*. Kantipur, p. 5.
- Khanal, M. M. (2004). *Female teachers recruitment and challenges*. Female education. Bhaktapur: Department of Education.
- Makalu Prakashan Griha (2006). *Education regulation 2002*. Kathmandu: Author.
- Ministry of education, culture and social welfare (1993). *Report of national education commission*. Kathmandu: Author.
- Ministry of Education (1996). *School supervision*. Kathmandu: Author.
- National Planning Commission (2002). *Tenth plan*. Kathmandu: Author
- National Planning Commission (2007). *Three year interim plan*. Kathmandu: Author.
- Pandey, S. & Chaudhary, R. (2011). *Knowledge, attitude and practice among parents of different ethnic group regarding girl's education*. Saikshik suchana sangalo. Bhaktapur: Department of education.
- Robbins, S. P. (2000). *Organizational behavior*. New Delhi: Prentice Hall of India Private Limited.
- Sharma, M. (2008). *Gender inclusion in school education*. Sama bikash. Sanothimi: DOE.
- Stacki, S. (2002). *Women teachers empowered in India*. New York; United Nation Children Fund
- Tripathy, L. P. (2003). *Female teacher in school education*. Female education. Bhaktapur; Department of Education.
- UNICEF (2009). *Educational statistic*. Bangkok: Author.

Icebreakers and energizers

Parshu Ram Tiwari,
Technical Officer
National Centre for Educational Development

Abstract

Icebreakers and energizers are frequently used terms in the domain of training and workshop. These two words have become register in training sector. Therefore, trainers and facilitators need to be acquainted with them since out of several factors energizers and icebreakers play the instrumental role in making training and workshop more lively and interactive. Thinking this, introduction of those two terms and their types, their strengths and limitations, their selection and use, and planning of such activities are briefly dealt in this article.

Introduction of icebreaker and energizer

Icebreakers

An icebreaker is a vessel designed to clear a passage in frozen water and open up channels of communication. In human terms, icebreakers are intended to deal with frosty situations, cold starts, nervous freezing. Their aim is not only to break ice but also to warm the atmosphere (Ken Jones, 2000).

In a training course, we often find participants who are strangers to one another. We also find differences among participants in regard to economic conditions and social background. Similarly, the trainees form themselves into cliques based on sex or race or jobs or any other criteria. Some participants may be joining a training course for the very first time without knowing anything about the procedures of training. Sometimes these differences create obstacles at the beginning of a training course that can hinder people from freely taking part in the training activities. Icebreaking techniques should be used at the beginning of a training program, especially when participants introduce themselves. These techniques would help to reduce the tension and unease resulting from the lack of familiarity and interdependency among the participants.

Icebreaking techniques are used in training programs, especially at the beginning, in order to promote interaction among participants and resource persons. Icebreaking is also useful for reducing shyness and lack of confidence among participants. If successfully applied, icebreaking can make participants more enthusiastic and willing to take part in the training activities. Icebreaking can provide amusement, relieve boredom, reduce tension and stimulate creative thinking.

Icebreakers are helpful in training in the following ways:

- ❧ Ice breakers are interactive and designed to help people to mix in a variety of situations.
- ❧ They develop skills, create talking points, and illustrate situations in the real world.

- ✎ They attempt to challenge the participants in a variety of ways- intellectual, imaginative, artistic, diplomatic, managerial, organizational- all involving communication skills.
- ✎ They provoke events that can be appreciated and enjoyed on an adult level.
- ✎ They help participants to feel ease and be more close to one another.

Energizers

In the training programs, the experienced trainers use different activities to keep the trainees active in the sessions. The activities help the trainees to keep themselves energetic. So these are called 'the energizer'. The energizers recharge the group to be the active participants in the sessions. It is well known fact that active listening is a very difficult task. In the training programs, if the trainees have to listen for a longer period than 20/25 minutes, they lose the interest. To keep them active they should be recharged. Again, if the trainees are put in heavy work-load for a longer period, they need to be recharged with some energizers for the further task. The energizer may be a game, joke, a puzzle exercise, role-play etc.

Energizers are very useful techniques for physically and mentally stimulating participants to resume training activities. Energizers are useful at the end of a long session to refresh participants so that they can take part in the next session. Energizers can be used during a long session to reduce boredom and monotony.

There are two kinds of energizers: physical and mental. Physical energizers are those that require physical movement while mental energizers require mental work/exercise. It is up to the facilitator to decide which is most appropriate. However, facilitators often prefer physical energizers in order to more effectively refresh participants during long sessions.

Are 'Icebreakers' and 'Energizers' same?

Some people have taken these words synonymously although they are differently dealt in various literature. The key differences between them are as below:

Parameter	Icebreakers	Energizers
What?	Interactive activities against silent state in a training or workshop.	Activities for keeping the participants active in the sessions.
Why ?	To initiate conversation or communication in a group and make the participants familiar with other persons in the training and training program.	To keep the participants fresh, active and energetic during the session.
When ?	Generally, at the beginning of the training.	In the middle or at the last of the session as well as between two sessions.

Strengths and limitations of icebreakers and energizers

Though the icebreakers and energizers have significant role in making training lively and interactive and the participants more active and energetic, they have some limitations which are nominal compared to strengths.

Strengths

- ✎ Icebreaking exercises and energizers are interesting and enjoyable, and do not require much time.
- ✎ They do not require much preparation.
- ✎ They bridge the gap between trainers and participants and also among participants.
- ✎ They help participants to feel at home during the training course.
- ✎ They increase active involvement in the training sessions.

Limitations

- ✎ They require a large room to facilitate movement of the participants.
- ✎ Some participants may not willingly participate in these activities.
- ✎ Icebreaking exercises and energizers may take up more course time than anticipated.

To overcome and reduce these limitations, a trainer needs to:

- ✎ select the appropriate technique by carefully considering all available resources (facilities, materials).
- ✎ encourage shy or reluctant participants to join the icebreaking and energizer activities, but should not force them.

Types of Icebreakers

Based on the nature of icebreakers and participants' role and behaviors in training sessions, icebreakers can be divided into three types which are games, exercises and simulations. An example of game type icebreaker has been mentioned later in sample plan.

Games	Exercises	Simulation
Participants play only one role: player	Participants play only one role: problem solver or decision maker	Participants play multiple roles such as banker, teacher, students, parents, trainer, journalist, artist
Participants have concept of winning	Participants have concept of learning	Participants have concept of professional conduct
Administrative role of participants	Functional role of participants	Professional roles of participants
'I won.' 'I lose'	'I solved it.' 'I could not work it.'	'I am.....'
Scoring points	No scoring	No scoring

Icebreakers can also be divided based on their objectives. By this parameter, icebreakers are categorized into three: introductory, teambuilding and exploration.

(a) Introductory icebreakers

Introductory ice breakers are used to introduce participants to each other and to facilitate conversation amongst the participants. For example, 'Interviews' in which the participants are asked to get into twos. Each person then interviews his or her partner for a set time while paired up. When the group reconvenes, each person introduces their interviewee to

the rest of the group.

(b) Team-building icebreakers

Team-building ice breakers are used to bring together individuals who are in the early stages of team building. This can help the people start working together more cohesively towards shared goals or plans. For example, 'The Human Web' which focuses on how people in the group inter-relate and depend on each other.

The facilitator begins with a ball of yarn. Keeping one end, pass the ball to one of the participants, and the person to introduce him- or her-self and their role in the organization. Once this person has made his/her introduction, ask him or her to pass the ball of yarn on to another person in the group. The person handing over the ball must describe how he/she relates (or expects to relate) to the other person. The process continues until everyone is introduced.

(c) Topic exploration icebreakers

Topic exploration ice breakers can be used to explore the topic at the outset, or perhaps to change pace and re-energize people during the event. For example, 'Word association' which helps people explore the breadth of the area under discussion. A list of words related to the topic of event or training as generated. For example, in a five day training/ workshop on English language teaching materials (ELT Materials), participants, at the beginning of the training, are asked what words or phrases come to mind relating to ELT Materials. Participants may create a list of respective words such as 'chart', 'size', 'visible', 'pictures', 'colorful', 'realia', 'flash card' and so on. Then, the facilitator or trainer writes all words on the board, perhaps clustering by theme. The facilitator can use this opportunity to introduce essential terms and discuss the scope (what's in and what's out) of the training or event.

Selection of icebreakers

Selection of icebreakers depends on the behaviours, interest and level of participants and facilitators' need. For example, provided the participants want competitive gaming behavior, games are selected as icebreakers. Similarly, several exercises (problems and puzzles) can be chosen if the facilitators want cooperative behaviours among the participants. Simulations are selected as icebreakers if the participants are expected to assume 'professional type roles'.

Some people argue that icebreakers should be selected based on the subject matter to be delivered in the training. In contrast to this view, it is claimed that icebreakers should be elements of the unusual, the amusing, and mind-jogging challenges. Icebreakers are better if they are different from the course itself. If they are selected from the course, they are not to be icebreakers, but just integral part of the course. As per latter view, two criteria need to be considered while selecting icebreakers.

- (i) To pick up an icebreaker which is unusual, innovative and mind-jogging
- (ii) To examine the events to see which can be included in the course itself.

While selecting icebreakers, social factors such as sex, religion, and culture might also be considered so that no icebreakers would break any participant's heart.

Designing icebreaker

The key to a successful icebreaker is to make sure that the icebreaker is specifically focused on meeting objectives and appropriate to the group of people involved. The steps of designing icebreakers are as below:

- ✎ Identify the condition of ice among the participants.
- ✎ Clarify the specific objectives for icebreaker session.
- ✎ Design the session.

While designing the session, the following questions need to be asked about how objectives are met. For example:

"How will people become comfortable with contributing ?

"How will a level playing field be established for people with different levels and jobs ?

"How will a common sense of purpose be created ?"

"Will the icebreaker session help people feel comfortable ?

Will participants feel comfortable ?

Will they feel the session is appropriate and worthwhile ?

These questions can be used as a check list once the ice breaker sessions have been designed.

Use of Icebreakers

As the name suggests, an icebreaker session is designed to "break the ice" at an event or meeting or training or workshop. Icebreakers are often used when people who do not usually work together, or may not know each other at all, meet for a specific and common purpose. In fact, icebreakers are used when:

- ✎ Participants come from different backgrounds.
- ✎ People need to bond quickly so as to work towards a common goal.
- ✎ A group of trainees is newly formed.
- ✎ The topics are new or unfamiliar to many people involved.
- ✎ A facilitator need to get to know participants and has them know her/him better.

Steps of using icebreakers in training

Generally, following steps are taken into consideration while using icebreakers in training. The following steps are not ultimate so the ways of using icebreakers relies on trainer's skills, participants' need and interests, materials available and facilities in training hall.

(i) Introduction

In this section, the trainer presents a brief introduction of the icebreaker. The trainer describes about objectives, a brief introduction and time limitation of the activity and materials required to participants.

(ii) Procedures

In this stage, the trainer tells the participants the ways of carrying out icebreakers. If prepared, s/he will distribute the text on procedures as the participants may not understand oral instructions.

(iii) Implementation

While implementing the icebreakers, the trainer should consider that they are not taught events. Therefore, it is necessary to avoid guiding and hinting and coaching. It's not better to sit down next to the participants and ask them how they are getting on.

(iv) Debriefing

Debriefing is a technical word which usually means a discussion after the event. In this stage, the participants are asked what they have thought about the icebreakers.

Planning for icebreakers

Before carrying out an icebreaker, a plan should be made to use it effectively. The plan gives guidelines how, whom, and when to use it in a training or workshop. Moreover, it provides clear information about materials required, duration of activity and post icebreaking activity. Generally, a plan consists of the following components.

- (i) Introduction
- (ii) Number of participants
- (iii) Time
- (iv) Materials needed
- (v) Procedures
- (vi) Debriefing

A Sample Plan

Name of icebreaker: New Names

Introduction: New names is a game in which participants try to find out as many new names as possible while at the same time trying to restrict information about their own new name.

Number of participants: Minimum five. There is no maximum.

Time: 5-10 minutes

Materials needed: Players' note, Identity card and Name list (These materials are prepared as per the number of participants)

Procedures: Trainer conducts the activity in the following ways:

- ✎ Try to arrange for areas where the participants can meet with reasonable protection.
- ✎ Give a brief introduction about the game.
- ✎ Distribute a player's note to each participant.
- ✎ Make sure all the participants are aware of how to play the game.
- ✎ Let them play the game

Debriefing: After the completion of the activity, the trainer asks the participants about the scores. It means they will say the number of new names they found. The person who found the new names more than others within the given time will be the winner.

Player's note

- ✎ Each player needs an Identity Card and a Name List
- ✎ Write your real first name on the Real Name side of your card in capital letter.
- ✎ Invent a one word New Name for you and write it on the New Name side of the card.

(New Name shouldn't be difficult to spell.)

- ✎ Players must meet only in pairs, privately, never in threes or larger groups.
- ✎ At all meetings, players must reveal their real names, must always write other player's real name on their name list.
- ✎ The two participants meeting each other for the first time can show both real and new name but a participant meets his/ her friend for the second time can't say the new name.
- ✎ Players can reveal other people's new names if they so wish, perhaps by showing their name list, showing part of their name list (folded), or simply saying 'X's new name is such-and-such.
- ✎ Waiting close to a pair is not allowed.
- ✎ Players should take reasonable precautions against deliberate or accidental spying.
- ✎ At the end of the game, a participant scores three points for each correct link on the name list, and loses two points for each player who has linked his/ her real name with his/ her real name on their list.

Identity card

Identity Card My real name is

..... Fold here.....

My new name is

.....

.....

Name list

Players	New Names

Conclusion

Icebreakers are crucial interactive and communicative activities which make the participants familiar not only with their colleagues, trainers and training personnel but also with training process and respective rules and regulations. This results in decreasing nervousness of participants. On the other hand, participants may be monotonous in the course of training because of the length of the sessions so they need to be refreshed and energized to learn something meaningfully and objectively.

There are several types of icebreakers based on the parameters like objectives of icebreakers, participants' role and behaviors etc. A trainer should have skill to select the type of icebreaker and energizer in accordance with the participants' level, interest, number and physical facilities available as well as the social factors like sex, religion and culture. So is taken into consideration while designing an icebreaking session.

A trainer should use icebreakers or energizers tactfully. For this, s/he should plan how they can be used properly. Icebreakers and energizers should be short and sweet so they wouldn't hamper the subject matter of training and could motivate participants to learn targeted knowledge and skills. Finally, if icebreakers and energizers are profoundly used, they certainly contribute to effective training and transferring training in respective field.

References

- Mind Tools. (n.d.) Ice Breakers, Easing group contribution. Retrieved from http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_76
- Jones, K. (2002). Icebreakers. London: Kogan Page Limited
- Central Agricultural Training Center, Ministry of Agriculture and Co-operatives (2001). Training Manual for Agricultural Trainers. Kathmandu: Central Agricultural Training Center
- UNESCO, Bangkok. (2004). Training guide and training techniques/ Asia- Pacific Program of Education for All. Bangkok: Author.

Literacy Survey 2011-A Synopsis

Hari Prasad Upadhyaya
Associate Professor
CERID

Background

Literacy opens the avenues to better livelihoods, improved health and expanded opportunity. The Dakar Framework for Action (DFA, 2000) includes a specific target for adult literacy: a 50% improvement by 2015. The target will be missed by a wide margin, reflecting a long-standing neglect of literacy in education policy (UNESCO, 2011). In 2008, as the EFA Global Monitoring Report 2011 entitled "The hidden crisis: Armed conflict and education" recorded, nearly 796 million adults, around 17% of the world's adult population lacked basic literacy skills. A majority of these illiterates currently live in South and West Asia and sub-Saharan Africa; the Arab States also registered high levels of adult illiteracy. If the current trend continues, the world will achieve an adult literacy rate of 86% (90% male versus 82% female) with huge disparity between regions and countries. However, many countries are currently making efforts which promise to accelerate progress if backed by greater international commitment.

Literacy, as stated in Education for All National Plan of Action (EFA NPA) 2001-2015 is regarded as a fundamental human right. It stresses on universal literacy as the basis for democratic process and overall national development (MOES, 2003). Literacy is an indispensable aspect of basic education. Literacy and human and physical development go side by side. Low literacy is an indication of poverty and poverty is an indication of widespread illiteracy. It is a huge challenge for people working in the field of literacy to break the vicious circle of poverty and illiteracy. In this connection, developing appropriate strategies and reliable programs with adequate resources is, of course, necessary to ensure the right and achieve the EFA literacy goal. Hence, the role of governmental and non-governmental organizations including donor community is crucial in this regard.

Literacy and continuing education form the basis for lifelong learning for all youths and adults between 15 and 45 years of age. Literacy enables them to engage in lifelong learning and contributes to developing their capabilities to sustain their livelihoods and participation in society. As part of lifelong learning, continuous and non-formal education caters for the need for literacy development and complements formal schooling. With the consideration of the significance of literacy, the Tenth Plan 2002-2007 embeds poverty reduction strategy, stresses on pro-poor approach for achieving the objectives of universal primary education and reducing illiteracy (NPC, 2003). EFA 2004- 2009 also highlights the importance of literacy in poverty reduction as well as achieving the goal of providing basic education of good quality to all, especially girls, marginalized, disadvantaged and persons with all sorts of disabilities (MOES, 2004). The School Sector Reform Plan 2009-2015 underpins the goal and objective of literacy as to develop life skills and facilitate continuous

learning for youths and adults, with particular focus on female and disadvantaged populations, and to enhance functional literacy and basic competencies among youths and adults.

All these plans and programs are geared towards achieving a 50 % reduction in the present status of illiteracy in the country, which is 75 % in the case of adult literacy (15 years and above) and 95% for youth literacy (age group 15-24 years) by 2015. Current literacy initiatives comprise programs for basic, post-literacy and income generating activities, with particular focus on women.

Literacy Status in Nepal

According to the Census of 2001, 54% Nepali are considered as literate with a gender disparity of almost 2:1 (NFEC, 2004). These figures reveal the magnitude of illiteracy problems in Nepal. Gender segregated data on literacy shows the problem associated with literacy. Similarly most of the literacy providers have been working at the road corridors (SWC, 2003) where in most cases of both transportation and communication facilities are available. Beyond the road corridors literacy providers are found working in relatively less remote areas of districts. This situation shows the problem associated with the coverage of literacy programs. Despite the efforts made in the past, literacy status has not changed as intended. The following evidences justify this claim:

- ✎ with few exceptions both the literacy rate and the absolute number of illiterate people have been increasing
- ✎ though a few traditionally excluded groups of people are made literate their literacy rate still lies below the national norm
- ✎ gender differential in literacy is still wide

Literacy Status of 6+ Population

Census Year	1952-54	1961	1971	1981	1991	2001
Literacy Rate	5.3	8.9	14.3	23.3	39.6	53.7
Total Population	8,256,625	9,412,996	11,555,983	15,022,839	18,491,097	23,151,423
Total Literate						
Population	437,601	837,756	1,652,505	3,500,321	7,322,474	12,432,314
Total illiterate						
Population	7,819,023	8,575,239	9,903,477	11,522,517	1,168,622	10,719,109

Sources: CBS 1958 VOL I, CBS 1966 VOL I, CBS 1975 VOL I, CBS 1984 VOL I, CBS 1993 VOL I, CBS 2002 National Report, CBS Population Monograph of Nepal 2003, CBS Statistical Pocket Book Nepal, 2004

Above table reveals improvement in so far as the absolute number of illiterates has decreased and the overall literacy rate has increased. However, it also shows that there is a huge task to be done to make everybody literate as stipulated in the EFA Plan of Action. Following table shows that illiteracy among women is widespread in both urban and rural settlements. It also indicates that women should be the primary target group of literacy and NFE programs no matter which group they belong to (educationally excluded or non-excluded).

Differentials in Literacy Rates in 6+ and 15+ Population by Sex in 2003-2004						
	6 years and above			15 years and above		
	Male	Female	Total	Male	Female	Total
Rural-Urban Differential						
Nepal	63.5	38.9	50.6	64.5	33.8	48.0
Urban	84.5	64.2	74.4	84.4	61.2	72.8
Rural	59.3	34.3	46.1	59.9	28.5	42.7
Consumption Quintile						
Poorest	36.0	15.8	25.1	36.7	11.6	23.1
Richest	87.1	63.6	75.2	86.8	59.1	72.3
Ecological Region						
Mountains	55.7	31.8	43.1	57.6	25.5	40.4
Hills	69.7	44.9	56.4	70.2	39.8	53.4
Terai	59.5	34.5	46.6	60.8	29.7	44.3
Development Region						
East	62.1	37.6	49.4	63.7	34.7	48.2
Central	58.4	35.5	46.5	60.5	31.8	45.5
West	75.1	50.7	61.8	73.3	41.7	55.5
Mid West	64.2	35.4	49.1	65.2	28.5	45.2
Far West	63.8	33.4	47.3	65.3	27.4	43.9

Source: Nepal Living Standard Survey II, 2003/04

Fifty years of literacy programs has succeeded in raising the literacy rate to 53.7% in 2001 from about 5.3% in 1952/54 (Nepal Population Report, 2002). However, male-female or gender differential in 5+ and 15+ populations in the literacy level is a matter of serious concern. The existence of this differential in spite of the GOs and INGOs efforts to address female literacy indicates the inadequacy and the lack of seriousness on the part of the literacy providers to address the issue of gender differentials in literacy. Furthermore, the wide urban-rural disparity in literacy warrants the attention of the literacy planners to concentrate on reducing the gap for urban and rural areas. Similarly, literacy among poorest quintiles is substantially low compared to richest quintiles. In addition, the far and mid west development regions have the biggest illiteracy rates in the country. Mountain and central Terai zones have also the largest proportions of illiterates.

Reported and Tested Literacy

Literacy is not a fixed phenomenon, as the concept and the definition of literacy varied over time. Since 1957 to a recent past, UNESCO alone has provided a number of definitions. Besides, various organizations and thinkers like Freire, Davis, Freire and Macedo and OECD provided various concepts and definitions of literacy. These indicate that there has been a continuous debate on what constitutes literacy. However, a UNESCO (1993) definition - *A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement*

on his (her) everyday life - is a popular one, but not satisfactory to many.

There are two ways of measuring literacy status of the countries. The most popular one is "reported literacy", where a single adult person reports about the literacy status of each and every person of his/her household or years of schooling completed by them. In such effort, literacy is assessed dichotomously – literate or illiterate. Another more recent way of measuring literacy is "tested literacy". In this case, each and every person of the households is brought under a rigorous test- both oral and written. The test is administered separately to each respondent at his/her premise. For the purpose, skills profile or literacy profile is developed to measure literacy. The job is obviously time consuming and requires huge resources.

Instead of a dichotomous assessment, three to five levels of literacy status of the population is identified. In both the cases, prior selection of definition is a must. However, the former one is easier to administer and does not require much time for data collection. It is to be noted that the latter way of literacy assessment is more valid than the former one. In general, literacy test is administered on a sample of population, but household reporting is considered for both census and sample surveys. Since the literacy survey-2011 is household-based literacy survey, it adopts reported literacy to estimate literacy rates, and analyze literacy status of the population.

Objectives and Procedures

The Literacy Survey 2011 has been undertaken based on the Household Survey-based Literacy Module developed by UNESCO Bangkok in 2008. This survey has been undertaken with the objective of providing reliable estimates of current literacy skills within the individuals' literate environment. More specifically, this survey has been carried out to present population characteristics of the survey districts, estimate the literacy status of the districts by sex and age-groups, analyze literacy environment at home and in community in terms of access to reading materials, assess the current literacy skills with respect to the languages spoken by household members, and their educational attainment and assess the use of literacy skills by household members in their daily life.

The survey was conducted in Makwanpur, Rupandehi and Rasuwa districts. The sample for this survey was based on a two-stage cluster sampling design. In the first stage, the clusters were selected in each survey district and the households within each cluster were selected in the second stage. A cluster was a ward or combination of wards in rural areas; whereas in urban areas, it was a segment of a ward. The sampling plan of the survey included: 27 clusters per district, with 30 households in each cluster, totaling 810 households in a district. Thus, 2430 households were planned to be included in the survey. However, only 793 households were surveyed in Rasuwa due to the absence of the required number of households in the clusters. The survey was conducted according to the design. At first, the entire households were listed from the cluster. With the use of systematic random sampling procedure, 30 households from the list were drawn for the interview. Interviews were conducted only in selected households. Two types of questionnaire - questionnaire for household heads and questionnaire for individual members of the household were developed.

The questionnaires were pre tested in a village of Kavre district.

Conclusions

Literacy status

In survey districts, literacy status of population could not be regarded as sufficiently satisfactory considering the time and resources utilized in literacy promotion activities. According to the survey, literacy rate of 5+ population in Makawanpur was 65.9% followed by Rupandehi where the rate was 62.9%. In case of Rasuwa it was only 48.8%. Literacy status of remote and disadvantaged areas was not to the level expected. Similarly, literacy status of 15+ population, in Makwanpur was 55.5% while it was 53.1% in Rupandehi. Rasuwa has lowest one, merely 29.3%.

Women are lagging behind men in case of attaining literacy. Efforts are still inadequate for promoting women's literacy in the country. The literacy rate of male household members in 5+ population in Makwanpur was 73.7% which was higher than their female counterparts by 14.7%. The female literacy rate in Rupandehi was less than that of male by 16.3%. Likewise, the difference between male and female literacy rate was 12.2% in Rasuwa. In case of 15+ population, difference between male and female literacy rate in Makwanpur, Rupandehi and Rasuwa was 19.4, 21.2 and 17.2 respectively. This indicates that effort made to promote women's literacy was still lagging behind. In other words, women did not get opportunity to become literate. These differentials in literacy imply that much has to be done for improving literacy status of women in the country.

When literacy status of population is compared with the mother tongue, it appears that those whose mother tongue is Nepali have the highest rate of literacy in all districts. In fact, Nepali is lingua-franca in Nepal. Nepali is language of contacts and medium of instruction in school. So those who speak and understand Nepali have the advantageous position to get literate. Besides, materials in other languages are rarely available in Nepal. So those who speak other than Nepali language could hardly improve their literacy status. Thus language becomes influential factor in determining literacy of the population.

The survey reveals that the major source of literacy in all districts is formal education. The contribution of NFE program has not been significant yet in enhancing literacy rate in the country.

Literacy environment at home

There are so many households in the survey districts which do not own any books, newspapers and other kinds of reading materials for promoting literacy at home. Hence, environment at home has not contributed to enhance knowledge society. Library, schools, CLCs, friends, neighbours, government agencies and NGOs did not contribute to providing reading materials to the population.

Literacy environment in community

Since most people were known about the availability of public library, book stores, newsstands, CLCs and internet and cyber cafe in their community, the environment is favourable for promoting literacy in community. However, very few people use these services, which indicate existing gap between availability and use of the services.

Communication through telephone and mobile sets has been popular in the survey districts. However, use of computers which help promote communication skills was limited.

Language and literacy

The survey reveals that individuals could speak more than one language; however, most of them speak Nepali. Even if people first learn their mother tongue, the language for literacy for most of them is Nepali - the official language.

Ability to read and write

Literate household members have ability to read letters and newspapers, and write letters and short note/message in their own mother tongue and at least in one second language irrespective of how well they could perform these activities. Literate household members whose mother tongue was Tamang were more able to read and write in Nepali than in their own mother tongue.

Attending and completing formal schooling

In the survey districts, formal schooling was as an important means of literacy promotion. Despite the participation of household members in formal education being highly satisfactory, a remarkable size of their population has not completed even the primary level resulting in the possibility of poor retention of literacy skills.

Attending and completing NFE

In the survey districts, despite the household members becoming literate through non-formal literacy programs being very few, they have in most cases successfully completed such programs.

Use of literacy skills

Rupandehi is in better position than the rest two survey districts regarding the daily use of literacy skills in reading poster/ pamphlets; reading newspaper/ magazines; reading manuals/ reference books; reading bills/invoices or budget tables; writing personal letter or message; writing official letter; form filling; writing report/article; producing bills/invoices/ budget tables. Similarly, Rasuwa is in better position in 3 indicators: reading fiction/non-fiction books, reading charts/diagram or maps, and producing chart, diagrams or maps; and Makwanpur is ahead of the other districts in 2 indicators: reading signs or names of stores, and reading personal message/letter or emails. In most of the indicators, the literate household members of three survey districts making use of their literacy skills every day are few in number.

Although bookstores, newsstands and internet/cyber café were available in many parts of the survey districts, use of these facilities for retaining literacy skills has been rare especially for the household members who have gained literacy skills through non-formal education.

Policy Implications

Despite the policy to improve the literacy status of women and other ethnic groups, their literacy status is comparatively low. Hence, the current endeavor to promote literacy of these groups through formal and non-formal education needs to be implemented effectively.

In the survey districts, literacy status of people speaking other than Nepali language is not satisfactory and hence, the policy of teaching-learning in other languages should be strengthened by providing teacher's training, materials and raising awareness among the people.

In the context of enabling the literate household members to use and retain their literacy skills, the policy of expanding CLCs and information centre under them need to be continued. A policy of expanding community library and reading centres should be formulated and implemented, which help community people to get access to reading materials. Moreover, a policy of expansion of ICT services at local level needs to be formulated so that the attraction of literate household members towards using their literacy skills can be increased.

The reasons for inability of literate household members at the grassroots level to read letters and newspapers and write letters and short message fluently should be identified. Therefore, program should be there through which access to reading materials can be made easier. For example, local and national newspapers can be made available to the reading centres of villages free of cost, for which publishing houses can be consulted. Furthermore, NGOs needs to be encouraged to establish and run community libraries and reading centres. While doing so, there should be coordination between CLCs and these NGOs.

Saving and Credit Groups are those centres where the prospects of using literacy skills are abundant. Hence, either through CLCs or through any other means, saving and credit groups should be established and promoted.

References

- CBS. (1958). Population Census 2052-54 Vol I. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (1966). Population Census 1961 Vol I. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (1975). Population Census 1971 Vol I. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (1984). Population Census 1981 Vol I. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (1993). Population Census 1991 Vol I. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (2001). National Population Census 2001. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (2002). Nepal Population Report. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (2003). Population Monograph of Nepal 2003. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- CBS. (2004). National Living Standard Survey. Kathmandu: Central Bureau of Statistics.
- GoN. (2002). Education Act 1971 and Education Regulations 2002. Kathmandu: Legal Books Management Committee, Government of Nepal.
- GoN. (2007). Interim Constitution of Nepal 2007. Kathmandu: Government of Nepal
- MOE. (1999-2004). Basic and Primary Education Program. Kathmandu: Ministry of Education and Sports.
- MOE. (2003). EFA 2004 - 2009. Kathmandu: Ministry of Education and Sports.
- MOE. (2009). Education Sector Reform Plan 2009 - 2015. Kathmandu: Ministry of Education.
- MOE. (2062 B.S.). NFE Policy 2062. Bhaktapur: Ministry of Education.

- NPC. (2003). The Tenth Plan. Kathmandu: National Planning Commission.
- UNESCO. (1978). Literacy in Asia: A Continuing Challenge. Report of the UNESCO Regional Experts Meeting on Literacy in Asia (Bangkok, 22 – 28 November 1972). Bangkok, UNESCO Regional Office for Education in Asia and Oceania.
- UNESCO. (2001). The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting Our Collective Commitments. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April, Paris, UNESCO.
- UNESCO/Kathmandu. (2006). A 10-Year Literacy/NFE Policy and Programme Framework. Lalitpur: UNESCO Office in Kathmandu.
- UNESCO/Paris. (2006). EFA Global Monitoring Report 2006. Education for All: Literacy for Life. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2010). EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized, Paris, UNESCO.
- UNESCO/Bangkok. (2008). Using a Literacy Module in Household Surveys. Bangkok: UNESCO/Bangkok
- UNESCO. (2011). EFA Global Monitoring Report 2011. The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education. Paris, UNESCO.

Relevance of Educational Efficiency at the Primary Level in the Present Perspective of Nepal

Prof. Bhupendra Hada, Ph. D.
T.U. Sanothimi Campus
Sanothimi, Bhaktapur

Abstract

Educational efficiency plays a vital role in the school system. In order to provide quality education in the country, high efficiency is a must. Efficiency has been divided into two broad categories: (i) external efficiency, and (ii) internal efficiency. External efficiency refers to the relevance of the courses to the overall objectives of the education anticipating jobs for those completing the courses. Internal efficiency of the education system, on the other hand, is defined as its ability to educate the greatest number of students in the shortest time and with the least use of financial and human resources. This article however focuses on internal efficiency only. The article illustrates how internal efficiency has been reflected in the whole school system. Different scholars' views are discussed and perspectives of internal efficiency of primary level are presented. Some major ways to improve internal efficiency are mentioned.

१८०

The context

Nepal has made a large investment in education, but the outcome has not been satisfactory. The National Education Commission (1992) points out that the guardians send their wards to school at great cost to themselves, but they aren't getting what they have sought, namely good education. In order to ensure good education, we need comparative data on student's performance at the regional (urban vs rural schools) and sector (public schools vs private schools) levels. In the absence of such data, appropriate egalitarian educational policy and programmatic decisions can't be made (Joshi, 1997).

In a poor and developing country like ours, various factors hamper the efficiency of primary schools. These factors are: lack of quality education and curriculum, unavailability of textbooks in time, lack of instructional materials, lack of trained and qualified subject teachers, lack of supervision in classroom, and ineffective school management committee, which is not serious to create conducive school environment. All these indicate that the management (system) of primary education is not effective. Such a school environment leads to increase student's absenteeism, repetition as well as dropout from the schools (Hada, 2008: 01).

Educational efficiency is one of the main issues of school system. If it is in slow pace, the school can't progress. Different scholars have defined efficiency in different ways. In general, efficiency is called the desired results which are ensured with minimum inputs. A strong nexus between the input and output can produce efficiency in every field.

In this vein, Shrestha (1988) presents that efficiency is a certain level of success to achieve the objectives of the program. It is a measurement concept and normally tested by the input- output ratio. He also stressed that a system is relatively efficient, if there is maximum output with minimum input. If one applies this concept to measure the efficiency of primary education, one should base the measurement on the data that can quantify the level of efficiency.

In another way, the inefficiency or low efficiency rates of primary education has been established on the basis of some indicators, such as high cycle cost, high dropout rate, low quality instruction, low primary students' achievements (BPEP, Master Plan, 1991). In this scenario, The Master Plan (1991) has also stressed that the reasons for this unsatisfactory level of efficiency are attributed to the absence of planning and appropriate program development, inappropriate process adopted for making policy decisions and inappropriate staffing pattern.

In substance, educational efficiency plays a pivotal role in the school system. In order to provide quality education in the country, high efficiency is a must. Hence, efficiency denotes a certain level of success to achieve the objectives of the program. A system is said to be relatively efficient, if there is maximum output (products) with minimum input (financial measures, teacher and external environment).

Evolution of the Concept of Efficiency

Different scholars have viewed the concept of efficiency in their own ways. In this way, Pradhan (1981) analyzed the efficiency in different ways in his doctoral dissertation, entitled " Planning of Higher Education in Nepal: An Analysis of Resource Allocation at Tribhuvan University". He elaborated that Frederick Taylor first raised the question of efficiency in his book "Principles of Scientific Management" in 1911. For Taylor, a business is more efficient, when it achieves greater productivity at the usual cost. Efficiency then was regarded as both an end and a process. In this regard, Frank Spaulding introduced "reduced expenditure for usual or higher production in 1913. Callahan (1964) introduced this concept to educational institutions, which wanted to achieve efficiency by reducing the unit cost. Scholars like Bowles (1967), Coombs (1968), Breneman (1970), Lee-Long (1971), Bowen and Doughlas (1971) and Meeth (1971), who belong to the neo- classical economic orientation, consider efficiency as the ratio between inputs and outputs.

Similarly, Bowles and Doughlas (1971, cited in Pradhan, 1981) believed in achieving efficiency by operating a program with high marginal benefits. Efficiency has also been determined in terms of production of credit hours of students.

Likewise, Scheerens (1999) presents his views that efficiency is the sufficient productivity at the lowest possible cost. He also expressed that for effectiveness or efficiency, inputs are readily expressed in monetary terms, such as teacher's experience, teacher's salary, teacher - student ratio, teacher's qualifications and per student expenditure.

In the 70's, efficiency of a country's education or the hallmark of success rested on its ability to bring about a high outcome rate and a minimal wastage (CERID, 1977).

However, Atchoarena explained the 1990's concept of minimal wastage as early as in 1989.

He emphasized for efficiency in primary education that simply reflected the policy of automatic promotion into the next higher classes subject to the condition- regular attendance. The rule is there to guarantee that every child has a minimum number of years at school (Atchoarena, 1989).

Levacic(1995) also argued that efficiency is achieved when a given quantity of output is produced at minimum cost. He further presented his views that - ultimately, the issue of efficiency cannot be separated by the distribution of costs and benefits, since making working practices more or more efficient often implies increasing work effort or changing working practices.

Thus, these scholars also have determined efficiency in terms of producing more credit hours for students.~ Modern research works on efficiency are also based on the above assumptions.

Hence, Pradhan (1981) has concluded efficiency as the relation between input and output that can achieve the desired results (output) with minimum inputs. In the 80's and beyond, thus the concept and perspective of efficiency had remained stable, showing no significant variation from the notions of earlier scholars.

Classification of Efficiency in Education

Educational efficiency is divided into two broad categories. According to Coombs (1968, cited in IIEE, 1994), efficiency is divided into two categories: (i) external efficiency and (ii) internal efficiency.

In this phenomena, IIEE (1994) mentions that external efficiency of an education system involves the interface between academic and vocational education and between school and work. IIEE further states that it is seen as a tool in education rather than as an end in itself, as a feeder into the economic stream rather than as a reservoir of knowledge, in terms of earning potentials. In another way, in case of internal efficiency, the problems of efficiency deals with the flow of students through the system with the minimum of waste and the quality of learning achieved with the classroom wastage in the flow of students is manifested quantitatively in the form of dropouts and repetition, while the quality of learning is determined by the inputs and outputs of the education system.

Similarly, Psacharopoulos and Woodhall (1995:205) state that external efficiency of schools may be judged by how well schools prepare pupils and students for their role in society as indicated by the employment prospects and earnings of the students; such measures depend on external criteria rather on results entirely within the p:school.

Psacharopoulos and Woodhall (1995:205) further extend their views that internal efficiency is concerned with the relationship between inputs and outputs within the education system or within individual institutions. They also interpret that output in this case is measured in relation to internal institutional goals rather than the wider objectives of society. Since internal efficiency is measured in relation to the objectives of education, judgments about efficiency will depend on the way educational output is defined and measured.

It is understood from the reviews that external efficiency refers to the relevancy of the courses to the overall objectives of education and to anticipate jobs for those who complete

the courses. Internal efficiency of the education system, on the other hand, is defined as its ability to educate the greatest number of students in the shortest time and with the least use of financial and human resources.

Meaning of Internal Efficiency

Internal efficiency of education system can be defined in several ways. Haq and Haq (1998:137) report internal efficiency as the link between educational inputs (such as teachers, textbooks) and learning achievements.

Internal efficiency is one of the main issues of educational institution. In this context, internal efficiency is a very powerful indicator in the sense that it indicates system's efficiency- the capacity of the system to educate optimum number of people with optimum use of resources (MOES, 2004).

Similarly, Sharma and Mridula (1982, cited in Pradhan and Shrestha, 1995) present their notion that internal efficiency of an educational institution would indicate a particular level of education with minimum wastage and stagnation, and allocation of resources in such a way that the objectives of producing qualitative man power is effectively met.

Likewise, Padhan (1991:76) argues that internal efficiency of education generally refers to the simple intake and outturn of pupils, and deals with the possible waste in the process owing to the dropout and stagnation at various levels of education.

As put forward by OECD (1967, cited in Padhan, 1991), internal efficiency deals with what happens inside the educational system - the optimal use of teachers and buildings, with dropouts, stagnation and promotion from one grade to another, and with transition from one level to another.

In connection to this, internal efficiency of an education system is concerned with the utilization of the available resources for improving the quality and quantity of education in best possible ways (CPRA, 2001:55).

In nutshell, internal efficiency refers to the institute's ability to educate the greatest number of students (children) in the shortest possible time with the least use of financial and human resources.

Internal Efficiency of Primary Education

In Nepal, internal efficiency is said to be low. Various research reports, studies and the Master Plan of BPEP II has reported low level of internal efficiency of primary schools.

Promotion, repetition and dropout rates are the prominent indicators of internal efficiency of the education system. In this regard, repetition and dropout are the huge educational wastage of any nation, rich or poor. They are the main stumbling block to improve internal efficiency. High repetition and dropout rates also reduce the promotion rate. Table 1 shows the internal efficiency rates at primary level in the country.

The table (1) further shows the grade wise flow rate of students from school year 2009 - 010 to 2010 - 011 for primary grades. These flow rates present the evaluation of internal efficiencies of the students as well as the overall effectiveness of the inputs provided. The table further reveals that out of the total students enrolled in the school year 2009 - 010 in Grade one, 69.1% were promoted to Grade two , 22.6 % repeated the same grade in the

current school year and 8.3% dropped out from the school education system.

The table illustrates that altogether 30.9% of the total enrolled students in Grade one of last school year could not continue in Grade Two in this school year. Although the promotion rate has improved as compared to the previous school year, it still demonstrates a high wastage of the inputs provided. However, the promotion rates for upper grades (Grade 2 - 5) are better than for Grade one. It also reveals that except in Grade one and three, the promotion rates for girls, as compared to that of boys are slightly better in other grades. This trend has been continued since the school year 2007. The average survival rate to Grade 5 is 80.6 with 81.2 for girls and 80.4 for boys. This is higher than that of the previous school year (77.9), while the co-efficient of internal efficiency is 73.9 for girls and 73.2 for boys. Similarly, the cohort graduation rate at primary level is 71.3 % with 71.8 % for girls and 71.0 % for boys, which suggests that out of 100 new students enrolled in Grade One in the school year 2005, altogether slightly more than 71 students successfully completed the primary level in the school year 2009 - 010.

Table 1: Internal efficiency of primary education (2010-011)

	PRD	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Total of Grades	
							1 - 5	
Total	Promotion rate	69.1	86.2	87.6	88.4	87.8	81.9	
	Repetition rate	22.6	8.6	7.9	7.8	5.7	12.1	
	Dropout rate	8.3	5.2	4.5	3.8	6.5	6	
	Survival rate to grades							
	Co-efficient of internal efficiency						73.4	
	Cohort graduation rates						71.4	
	Promotion rate	68.9	85.8	87.9	88.2	87.6		
	Repetition rate	22.8	8.7	7.7	7.9	5.6		
	Dropout rate	8.2	5.6	4.4	3.9	6.8		
Boys	Survival rate to grades						80.4	
	Co-efficient of internal efficiency						73.2	
	Cohort graduation rates					71		
	Promotion rate	69.3	86.6	87.3	88.7	87.9	82.1	
	Repetition rate	22.3	8.5	8	7.7	5.9	12	
	Dropout rate	8.3	4.9	4.6	3.6	6.2	5.9	
Girls	Survival rate to grades						81.2	
	Co-efficient of internal efficiency						73.9	
	Cohort graduation rates						71.8	

(Source: DOE, Flash 1 Report 2010- 11)

Hence, the above table indicates the internal efficiency of primary education in the present context of Nepal.

Major Solutions to Improve Internal Efficiency

Nepal's primary education suffers several constraints in terms of efficiency and effectiveness. In Drucker (1971: 33) and Levacic (1995:20)'s views, efficiency is concerned with doing things right and effectiveness in doing the right things. It is concluded from their notions that efficiency is a minimum condition for survival after success has been achieved.

Hence, efficiency aims at the achievement; effectiveness aims how much it has achieved. Efficiency is goal oriented and effectiveness is an abstract position that stresses the quality as to how much the goal is achieved. But these concepts are complementary to each other and closely interrelated; one cannot exist without the other. Following are some major solutions to improve the internal efficiency of primary education in Nepal.

- ✎ Most of the people in the country are very poor, so that they have to work hard even to live hand to mouth. Children have to supplement the income of the family in one way or another or assist their parents by baby - sitting and doing family chores like fetching water and firewood, tending cattle and so on (CERID, 1988: 33). Hence, most of the children are forced to dropout. To lower the dropout ratio, the government has to launch poverty alleviation schemes.
- ✎ Lack of general awareness is another factor for causing low efficiency. Poverty, on the one hand and illiteracy on the other have made the village people unaware of the importance of sending their children to school. Even if the children are enrolled in school for once because the provisions of free primary education and free distribution of textbooks are there, the parents do not show any seriousness in having their children continue in the school (CERID, 1988). In order to minimize the dropouts, the government must conduct parental awareness programs.
- ✎ Lack of quality teaching is also a major factor for low efficiency of primary education. Poor quality teaching is detrimental rather than instrumental to efficiency matters.
- ✎ Physical infrastructure such as school building, furniture, playground, drinking water, toilet, separate toilet for girl students, fences and electricity are some of the noticeable factors for better school environment, which is to be tuned to the needs of the students to enhance internal efficiency of primary education system.
- ✎ Motivation, encouragement, rewards and incentives are inevitable and are to be linked with students' progress and skill development. The headteachers and teachers must be sensitive and accountable to raise the standard of the school in order to promote internal efficiency in primary education.
- ✎ Increasing the provision of scholarships for poor, intelligent, and hard working students will be a significant step to increase the access of minority or the Dalit children to primary education.
- ✎ Provision of qualified and experienced teachers with better retention scheme is directly linked with efficiency and effectiveness of a school. Such a provision is contributory to create an enabling environment in the school for raising its internal efficiency.

- ✎ The role of the teacher is crucial, but in the remote areas, trained and qualified teachers are scarce, if the teachers are not in perfect harmony with developmental process, the production of education will be unable to face the complex situations (Upreti, 2054 B.S). So, efficient and trained teachers are to be motivated to go to the remote areas of the country - on special incentives and facilities.
- ✎ The incidence of students' absence in class is high, because of geographic and transportation difficulties. Due to flooded rivers and streams, students cannot go to school in the rainy season. The main problems of rural and remote areas of Nepal are the lack of roads. Hence, government should pay more attention in this regard to reduce the wastage in education.
- ✎ In order to make the teaching - learning effective and meaningful, supervision in classroom from time to time is essential and inevitable. But in the context of Nepal, majority of supervisors don't seem to supervise and don't give suggestions to teachers. As a result, the effective and meaningful teaching can't be expected in turn. To reduce the educational wastage, to increase the percentage of literacy and to standardize the education, supervision is vital (Hada, 2055 B.S.:57).

Conclusion

Public awareness programs in the districts are to be launched to improve the efficiency and effectiveness of primary education. In addition, School Management Committee (SMC) should organize interaction programs for the parents. Supervisors should guide the teachers, and schools should provide student reports to the parents. Furthermore, the behaviors of teachers and parents with the students must be fair and friendly. Teachers' polite behavior motivates and encourages the children and helps their retention. Hopefully, this will reduce the dropout and retention and enhance internal efficiency of primary education in the present perspective of Nepal.

References

- Atchaorena, D.(1989). Enrolment and efficiency. *Educational planning in small states*. Paris: UNESCO.
- Basic & Master Plan (1991). *Analysis of the existing management system*. Kathmandu: MOEC.
- CERID (1977). *Wastage in primary education in Nepal*. Kathmandu: Author.
- CERID (1988). Causes of wastage in primary education. *Wastage of primary education in Nepal*. Kathmandu: Author.
- CERID(1999). Educational wastage (in Nepali). *Supervision in Basic and Primary Education*. Kathmandu : Author.
- Coombs, P.H. & Hallack, J.(1987). Efficiency and productivity. *Cost analysis in education: A tool for policy and planning*. Washington D.C.: The World Bank.
- Center for Policy Research and Analysis (CPRA, 2001). Efficiency of education. *Basic social services analysis of social sector development 1997 - 2000*. Kathmandu: National Planning Commission / UNICEF.

- DOE (2010 - 011) *Flash I report 2067*. Bhaktapur: Author.
- DOE (2011). *School level educational statistics of Nepal (consolidated report 2010)*. Bhaktapur: Author.
- Hada, B. (1998). Professional responsibility of teacher in quality teaching (in Nepali). *Vikas ko nimti siksha*. Kathmandu: CERID, T.U.
- Hada, B. (2006). A glimpse of educational wastage: Problems and some measures to reduce it. *Ilam - 2996 Vol.5*. Bhaktapur: TUTA, Sanothimi Campus Unit.
- Hada, B. (2008). *Internal efficiency of primary education system in Nepal*. Doctoral Dissertation. Kathmandu: Faculty of Education, T.U.
- Haq, M. & Haq, K. (1998). Efficiency of educational spending. *Human development in South Asia*, Dhaka: The University Limited.
- Joshi, H.R. (1997). *Determinants of mathematics achievement using structural equation modeling*. Doctoral Dissertation. University of Alberta, Canada.
- MOES (2004). Internal efficiency or coefficient of efficiency: *An analytical descriptions of educational indicators of Nepal 1997 - 2001*. Kathmandu: Author.
- Padhan, A. (1991). *An input- output analysis of primary education in Sambalpur district of Orissa during 1975 - 1988*. Doctoral Dissertation. Nagpur: Nagpur University, Faculty of Education.
- Pradhan, K.M & Shrestha, M.M (1995). *A study on internal efficiency in Tribhuvan University*. Kathmandu: Faculty of Education, T.U.
- Pradhan, R.M. (1981). *Planing of higher education in Nepal: An analysis of resource allocation at Tribhuvan University*. Doctoral Dissertation. Faculty of the Graduate School. University of Southern California.
- Shrestha, K.N. (1988). *On primary education in Nepal*. Bhaktapur: Institute of Education, T.U.
- Psachropoulos, G. & Woodhall, M. (1995). Internal efficiency and educational quality. *Education for development* (pp.205 - 218). USA: Oxford University Press.
- Scheerens, J. (1999). Concepts and theories of school effectiveness. In Adrie J. Vischer (Ed.) *Managing schools towards higher performance*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Right holders and duty bearers in education : human rights perspective

Balakrishna Chapagain
Under Secretary
Ministry of Education

Background

Society is a highly structured system of human organization for large-scale community living at a certain territory. Different members have different roles and they are guided by different rules and regulations of that particular society for its smooth functioning. They work according to their roles and responsibilities assigned by their home or society or any other institutions they are attached to. However, the working culture is different for different persons and it is guided by their culture/ethics or the education they have received. Haralambos, (2002) who argued that human being learns his/her behavior and uses his/her intelligence, which is determined by his culture, supports this view. He also believes that culture determines how members of society think and feel, it directs their actions and defines their outlook on life (Ibid).

Each child has rights to get education from the schools and other educational institutions in specified course. Interim constitution of Nepal(2063 BS), has ensured education as the fundamental rights of citizen. In this regard, children are the right holders to get educational services from the nation. These services are not limited inside the classroom only. The services include other incentives to attract children toward the school environment. Hence, parents respond to the teacher in the sense that the teachers provided good education to their children and the students got friendly environment in the school. The human right declaration of UN, 1948, in its article 26 stated; 'It is the authority of parents to choose the education for their children'. In this respect, parents or guardians of children are also right holders to get education for their children.

Rights and Duties in Different Provisions

The interim constitution of Nepal (2063 BS), has accepted education as fundamental right of the people. It has ensured that the basic education is free and secondary education is accessible to everyone. Nevertheless, due to the socio economic condition of people they are not able to get advantages from the education services. What is right or good is simply what a particular society of ruling elite feels it as right or good at any given time (Kanan, 2006, a). Kanan further argued that rights could come only from the law of particular society and could not come from any natural or inherent sources. This idea rightly fits our societal consideration where people are not able to use their rights as they are unknown about their rights in particular context and content.

A person whose children had never been to school could not raise the question, why it

had happened. Because of his/her social status, s/he could not claim the right to education, though constitution ensured education as basic rights. Hence, rights could be understood from different settings. Kanan argued that rights are not any gift which are given by rulers to ruled people. But these rights are inherent and non divisible. People take care about their rights as well as others right and are conscious on it because rights are for the happiness and wellbeings of the individuals in the existing settings. Teachers impose the students to work hard for their study only for their future's wellbeing and happiness. From these views, I understood that human rights are conceptualized in different manners. It depends upon the politics and culture of society. Therefore, different types of rights can be tagged to human beings. Douglas Husak has used Gewirth's theories (cited in Kanan, 2006,a) to argue that there can be no rights that can be extended to all human rights. According to him, the human rights are different for different people at different time.

The government and the non-government agencies have attempted to provide educational services to the people irrespective to their caste, ethnicity, economic condition and other diversity attached to them. They have advocated for getting advantages from the service system. The service providers are guided by certain rules and regulations and education services are the same. In spite of it, I have found that both the service providers and the right holders in education were not satisfied from the roles they played. The effective service delivery of education system depends upon the classroom situation (Khaniya, 2007). He further claimed that, because of less effective classroom instruction, the service delivery system was weak (Ibid). A study by DOE revealed that teachers have transferred less than 50% (DOE, 2006) of their knowledge and skills into their classroom instruction. It was also justified by the fact that more than 40% of the SLC students were failed every year (Mathema & Bista, 2007). This situation has inspired me to find out the relation between service provider and the service taker in the school education system. My interest was to find the relation between service providers and service takers in education service delivery system. My experience as student and feeling towards teachers as well as my experience as teacher/trainer towards students/trainee was quite different and conflicting. Here, I wanted to know the relation between right holders and duty bearers.

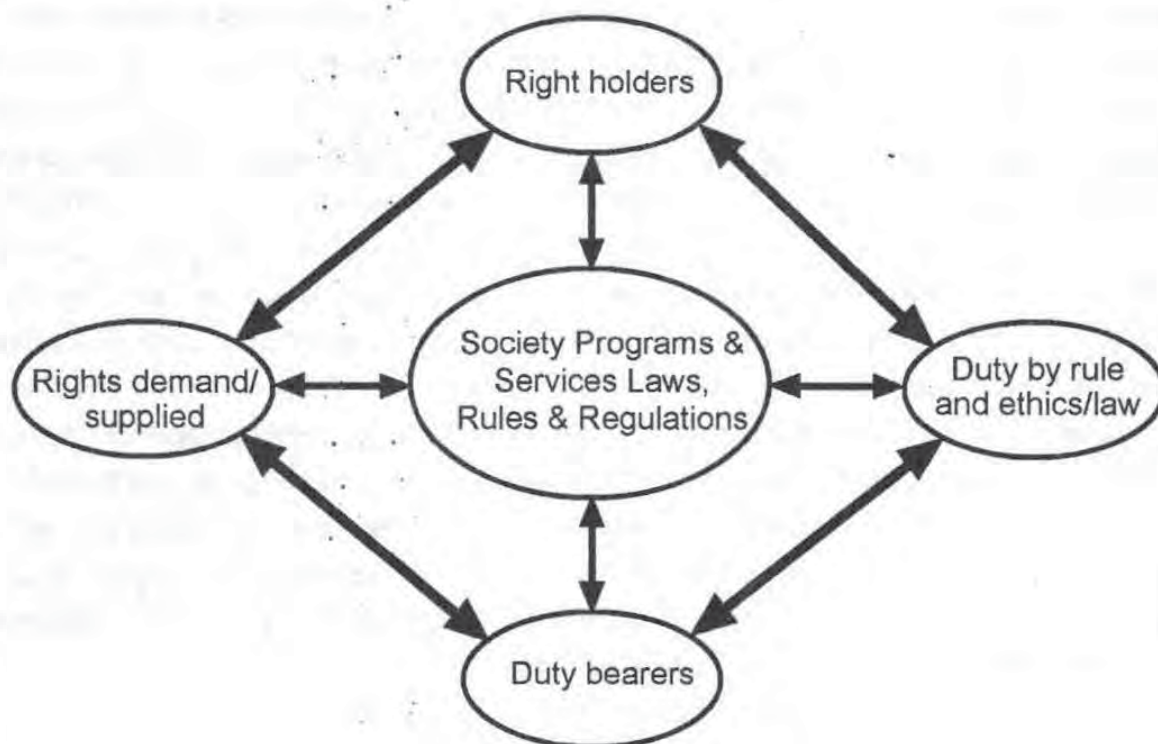
Different roles of different actors in a society

For a living society, each individual has different roles and responsibility because of different interest and field of work. This determines the rights and duties of individual or organization. Traditionally, rights and duties were held between individuals. It was thought that individual human beings were the appropriate candidates for being able to claim a right and were appropriate agents for fulfilling duties (Abigail Gosselin, in website, 2010). The same person acts as right holder at one context and the duty bearer in another context. He further claimed that, "The entailment between rights and their corresponding duties is a quasi-logical relationship between particular right --claimants and duty bearers" (Ibid). It meant that the right works with respect to its consciousness. If a person was not demanding his/her right, it is very rare that other person is ready to fulfill his/her rights (my experience in the field). The right of an individual is entitled to the duty of other people from the

society's norms and values.

Schools are the grassroot level agencies to provide educational services. I remembered my expectations from schools while I was a student and at the same time, I recalled my expectations from the students and their parents while I was working in school as a teacher. At that time, my expectations from government's organization were very different from my present expectation from teachers while I am working in a central level agency of educational services. These different roles experience enforced me to identify the relation of right holders and duty bearers in education service system. Some people argued that the central authority was generally weak both in terms of its capacity to formulate and develop realistic plans and programs (Bhatta, 2009). The local level agencies are responsible to implement the services as designed by the central level. I thought that the lower unit of service providing agency can effectively provide the services to the community people. Herein below is the conceptual framework of my study.

Figure-1: Relation Between Right Holders and Duty Bearer



The chart clearly advocates the accountability of duty bearers and demands the right of the right holders for an equitable and balanced society. Given the idea that rights are not only demanded but sometimes supplied too, the duty bearers also have rights because they are also the members of that society. However, the main responsibility of duty bearers is to fulfill the demand and obligations of the right holders that will help to maintain a balanced society. It is where I have examined the relation between right holder and duty bearer agencies in the field of education and the way of their working in the field.

Understanding rights and duties from different perspectives

There are different human rights theories explained by different writers. Naseema is one of them who explained the most understood human rights theories as: (a) theory of

natural rights (b) legal theory of rights (c) social welfare theory of rights (d) idealist theory of rights (e) historical theory of rights (Naseema, 2004, p:5). Among them, I used four of the first order rights, which are relevant to understand the relation of rights holder and duty bearers at least for my study. In this regard, I went through theories of human rights as well as rights based approach (RBA) to education. Rights-based approach to education considered the 4-A strategies that helped to explain rights in education from different lenses. Paudel claimed, "Rights-based approach emphasizes accountability, empowerment, participation, and non-discrimination" (Paudel, 2066 BS). It is the focus of duty bearers in accountability and non-discriminative behavior whereas it is the focus of right holders to seek for empowerment and participation (Ibid). This view focuses to understand the formulation and implementation of rights that balances the relation between right holders and its duty bearers. It is true that without initiation of duty bearer, the rights holders are not able to claim their rights for empowerment as well as participation in the developmental activities. Rights based approach also ensures the practices of 4 'A' slogans that are: Availability, accessibility, acceptability, and adaptability (Ibid, Naseema, 2004). After observation of daily lives of service providers and right owners, different theories were used to study the linkage between right holders and duty bearers.

One of the basic ideas of human rights declaration is to respect other people's right. The concept and understanding of *Dharma* (Essential quality or character of a person, as of the cosmos or one's own nature), *Karma* (Fate or action seen as bringing upon oneself inevitable results), *Moksha* (Freedom from the temporal and mortal world of ordinary experience), and *Swarga* (The place or state of existence after the mortal life) in Hindu religion emphasize that we have to be aware on rights of people (My understanding from the religious beliefs and culture taught me not to hamper others for my own benefit). In the same sense, Sharma (rear) argued that concept of golden age in Hinduism is one in which everyone performs his or her duty, so that everyone's rights are simultaneously honored (Ibid).

When the concepts of rights rose, the human rights issue came together. It was developed as a form of religion in today's world (Rehman, 2004). According to Rehman, the issue of human rights was a simple yardstick to measure the response of government to its people. It meant that protection and respect of human rights are the basic norms of good governance. There were not only rights to be requested or demanded but also rights to be respected and be responsible for (Naseema, 2004). If human rights were blocked or people were not available to get advantages from it, it would create conditions of social and political unrest sowing the seeds of violence and conflict within the societies of nations. Naseema, further claimed that not all claims for individual could be treated as human rights but only that claim, which was essential for the development of one's personality and reorganized by the society, constitutes rights.

It is important to distinguish between what is (legally forced or enforceable) morally and universally accepted as rights and what constitutes legal rights established according to the law creating process and judicially enforceable in a given society (Ibid). However, in

my understanding, rights are inalienable and universal and they should be accepted everywhere in the same ideology. In the same line, I considered individual as a right holder if s/he is working under any organization; if he/she works individually fulfill the needs of people, s/he is a duty bearer. It means every individual has dual roles in the society. The roles differ according to task assigned for each individual setting or organization settings.

From the concepts of different generations of human rights, I came to understand that the rights are context specific. It gradually changes with respect to development of socio-economic, political, and intellectual perspective. It has changed its fundamental aspects and concepts since its promulgation from the UN convention. Guarantee and protection of human rights are today looked upon as an essential part of justice and common good (Naseema, 2004). "Human Rights are not merely a language of compassion, cooperation and communication, but a grammar of civilized society and an essential condition of a happy, peaceful and prosperous future" (Ibid). Therefore, the greatest challenge before us is to ensure an equitable distribution of human rights to the people. The human right declaration of UN also includes the right to education that is stated in the following articles (Ibid.p:29): "21 (1) Every individual has the right to participate, in the govt. of his/her country directly or through the elective representatives. (2) Everyone has equal rights of getting a government service in his country.

26 (1) Everyone has the right to receive education. (2) The goals of education shall be the perfect building up of human personality and inculcation of the deep respect for human rights and freedoms. (3) The parent shall have the options selecting the types of education their children should have.

(28) Every individual has the right to pass his/her life in a social and international atmosphere ensuring the benefits given from of the rights and freedoms conferred by this character.

29(2) In connection with the rights and freedoms, every person shall conform himself/herself to those limits as to ensure the rights and freedoms of other people."

The stated articles of human rights declaration of UN advocated the participation of people in the activities of political sphere. They are equally important in education sector too. Each people have right to participate in educational services. It is however questionable that, who is most responsible for providing access to quality education, the people themselves, or the government. Ljungman argued that the state is the primary duty bearer and it must take all necessary procedures to guarantee the citizen's right (Ljungman, 2004). It also emphasized on the equal rights to get services from the government sectors. For this, there are different obligations of state approved by international human rights law namely, (a) obligation to respect (b) obligation to protection, and (c) obligation to fulfill (Ibid). In this regard, the state must respect the demands of educational service. The states' role is to protect the right to education and to fulfill it under favorable condition. Being the signatory of these rights, Nepal has invested a lot in education sector primarily in basic level. The annual budget (FY 068/069) allocated 16.61% of national budget to education sector (MOF, 2011). This is the indication of states' obligation towards education. Despite this initiation, 3.5 % of the school age children are out of school (DOE, 2011) which indicates that state

has more in obligation to protect the educational rights of people.

Theories of human rights

According to Kanan, there are five basic theories on human rights (Kanan, 2006, b). They are: (a) The theory of natural rights (b) The legal theory of rights (c) The social welfare theory of rights (d) The idealist theory of rights (e) The historical theory of rights. Each theory has its own assumptions. The table below represents the essence of the theories on human rights according to Kanan's classification of rights (Kanan, 2006, a):

Table 1 : Different Theories of Human Rights with their features.

Theories of Rights and their special features					
Elements of Rights	The theory of Natural	Rights The legal theory of Rights	The social welfare theory of Rights	The idealist theory of Rights	The historical theory of Rights
Creation from	Hobbes, Locke and Rousseau	The states' interest	Utilitarian, Society	Green, Krause, Henrici and Wilde, Kant	Customs
Bases on	Social contract theory	Rights based on law	Social welfare	Moral development of man	Customs and usages
Source of Rights	Nature	State	Legislative measures	Ethical value	Tradition and customs

Human rights and rights to education

Notions of human rights have changed according to the changing socio cultural context. Education right was considered as social rights in its third generation (Evan, 2007). Slogan of right to education emerged from the third generation of human rights. Since then, it has been central part of human rights movements for each country and each society.

It was natural that in many instances right prevails over "what was right; those who held power dominated the weak" (Naseema, 2004, 20). It meant power holders enjoy the right and the powerless people cannot enjoy, as they cannot claim their rights. Similarly, Kanan stated that social order and harmony can be obtained by framing rules of social behavior in terms of duties (Kanan, 2006 a). Therefore, an approach to realization of rights through emphasis on duties could prove to be counterproductive. A person cannot enjoy one's rights if one is not performing one's duties towards others. In this sense, I understood that fulfillment of one's right demands others' duty. Here state is the duty bearer to fulfill the right to education.

The states in favor of UN declaration of human rights agreed that education shall be directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedom (Ibid). UN convention of human rights (1948) stated:

"Everybody has right to education; it should be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedom. It shall promote understanding, tolerance, and friendship among all nations and all racial groups, religions and other intercultural groups of society."

Following this intentions, interim constitution of Nepal, 2063 has provisioned right to basic education as each individual's fundamental rights. However, this right has been provisioned in certain terms and conditions. It means the state is politically ready for right to education up to secondary level but is unable to provide sufficient resources to fulfill its intention.

Rights and duties: two faces of a coin

Naseema claimed that human being has two related characteristics i) as an individual ii) as a social being (Naseema, 2004, p: 2). As an individual s/he claims her/his rights and does not care about own duty towards other people or other agency. As social being, s/he is bound with in his/her duty that the society has intended to perform by his/her effort.

Although human rights are universal, they are the claims of an individual upon his/her society, not on other societies. This is also relevant to educational rights of an individual. As definitions of rights say, "Rights come from what they are or where they stand in relation to each other" (Kanan, 2006,a). His idea is that the government must treat individuals within their populations with equal respect and concern. In Rawl's view (quoted in Kanan, 2006, a), the rational person who is ignorant of her/his own potential chooses two principles of justice. The first principle is that everyone has an equal right to the most extensive total system of equal basic liberties as compared to others. Second, the social and economic inequalities are organized in such a way that they provide a system of equal access to all and equality of opportunity. This vision indicates that people believe on freedom and equity concern in relation to their rights.

Implications of these views on right holders and duty bearers

The traditional society accepted the concepts of duty and responsibility as its ethical values. The term 'rights' existed when the duty and responsibility were not adequately delivered especially as per the spirit of the UN convention 1948. The users of "rights" are certainly the right holders and without the legal or moral obligation, rights did not work. Therefore, the relation between rights and duties make a complete social system as argued by the functionalist theory of society. The productions made by producers were user friendly, they always took care of their clients, and the absence of clients results into meaningless production. This viewpoint indicates that the duty bearers without right holders, little importance. It suggests that there should be close relationship between these two supplementary agencies of a live society.

Weak relation between teacher and students

A teacher entered into the classroom and wrote the topic of the lesson on the board. Students listened peacefully, turned their book on, and opened the page number according to teachers' command. He taught in his (pace) own and according to plan but at the same time, could not pay attention to each individual. He was indifferent on who was doing what.

Teacher asked questions and answered himself before student responded to the questions. Teacher asked further questions and students wrote them for their homework. This situation revealed that teacher was not aware to establish humane relationship in the classroom.

In my next observation, a teacher entered the classroom. He wrote the formal format of lesson plan on the chalkboard. He cared what the students were doing during the period. He assessed the previous knowledge of students. I observed that students were not clear about the previous contents of the course. I noticed, this behavior of teacher to assess student's previous knowledge was a routine activity of the teacher. It meant, the teacher was aware on how to establish rapport with students in the beginning of the class but he was not using this sense in his regular classes. Though I was there as a research student, the teacher considered me as the officer from the training providing institution. He had skills and knowledge about child friendly teaching techniques but did not follow them. He was habituated in following traditional routine style because he felt it was easy and not time consuming.

From these observations, I found that teaching pattern was so monotonous that the students answered the questions of their daily life activities, from the textbooks. The teacher did not encourage students to explain the daily activities around their environment. Teacher asked the students to show the exercise book of their homework. Before the students completed showing the homework copy the teacher asked them to stop to open the exercise books and told that he would check them the next day. Students answered the questions asked by the teacher but almost all students were behaving indifferently to their peer's answer. When the teacher threatened the students saying, "I will keep your record, who are attending and who are not attending to my class and it will be reflected on your assessment", the students became attentive for some time. It drew on me that 'threat' has helped motivating the students, called negative reinforcement. I marked that when teacher asked free questions, fewer students were active and most of the students were passive to answer. The number of interested students to answer the teacher's question was very countable. The teacher asked the student a question and the student answered, but the teacher did not respond to his/her answer. It made the students feel that there was no respect for their performance. This ignorance by their teacher and their peers made them feel humiliated. In this sense, there was little human relations between teachers and students in the classroom. I came to conclusion that there were many factors to determine the relation between teachers and students including socio economic status, caste system, the smart of students etc.

In my third observation, in a class, I found that students were outside the classroom. Most of the boys were outside and most of the girls were inside the class. Nevertheless, they were talking about their outside activities. I wondered that none of the students complained to their school administration why their class was in a leisure period. In one of the class observations I found that the teacher was conducting the class in one-way traffic system. However, the students of this class were more attentive than in the other classes. I observed that the teacher repeatedly announced that "if it is asked in the exam," you should write like this etc. This situation hinted me that relation depends upon loss and profit of the

individual. The students wanted their good result as a reason; they were listening to teachers due to the fear that they would fail the exam.

Students thought that the duty bearers/ service providers were powerful, because they got something from the teachers. In this sense, they realized that they must obey their teachers. Students were asked to do the problems of exercises. All of them were engaged in doing so. The teacher carefully watched each student and cared to show that he was encouraging each of the students. I noticed that he was concentrated toward the clever students and asked them to go ahead. Nevertheless, the other students were confused about how to solve the problems and they felt that teacher was ready to help the brighter students only. They felt that it is not their right to direct the teacher to focus his activities towards “less active students also. It resulted in a gap between the duty bearer and right holder relationship.

Rights based approach to education (4A-approachb)

Availability corresponds to right to education, which requires fiscal and physical resources that match to human rights obligation (Tomasevski, 2003). It demands political and civil rights as well as social and economic rights. Political and civil rights emphasize on non-discrimination in the name of caste, religion, culture, and ideology of students to get education. Similarly, social and economic rights emphasize equal opportunity in the access and use of resources to all people irrespective their economic and social status. To ensure this opportunity, the states voluntarily accepted their obligation to protect, promote, respect for, and fulfill human rights in their respective countries through UN human rights declaration (Khanal, 2006) which indicates that education services for its people are the duty of the states. To access this, there is a need of close relation between service providers and takers. Right to education in availability approach assumes that education is social and economic rights of people that need government to make free and compulsory education available to all school-age children. Paudel claimed that education, as a cultural right requires respecting diversity including the minority and indigenous rights (Paudel, 2066 B.S.). However all school aged children are not in schools (DOE, 2010). From these ideas, and findings from the field, I came to understand that right to education through right based approach namely, availability, was partially fulfilled.

Accessibility corresponds to right to education that promotes non-discriminatory behaviors to the children in schools and in home. It is the rights of parents to choose the education for their children according to human rights convention 1948. Tomasevski (2007) also argued that girls were discriminated to choose the schools because parents do not see the economic rationale to invest in their daughters' education. This means there was availability of education, but there was no accessibility of education to the girls. Many research revealed that there must be attractive packages for the excluded groups or individuals including girls with respect to child's expectation. It considered various factors like quantity, quality, and equality to every child. In my study context, I found that the school aged children had access to education quantitatively but was lacking in quality and equality. Accessibility in education not only emphasized the compulsory basic and primary education but also

addressed human rights related issues. Moreover, gender and racial non-discrimination, progressive realization of human rights education, assurance of the availability of free and compulsory primary education, facilitating access to post-compulsory education etc were also the other measures that could be made accessible to all children (Ibid). Accessibility demands minimum guarantees regarding the quality of education (Paudel, 2066).

Paudel (2006) argued that the guarantees of health and safety, professional requirements of the teachers through a systematic monitoring and enforcement of law etc are essential to achieve the goal of acceptability (Ibid). Development of international human rights law, prioritization of indigenous group's rights, language of instruction, prohibition of corporal punishment etc are the major dimensions of acceptability one has to try to address (Ibid). It is also assumed that school curricula should integrate contents from the perspective of human rights. In my study field, I found that neither students were aware of this issue of right based approach to education, nor they claimed for it.

The students believed teachers even if they had done wrong. It means they easily accepted teacher's advice and arguments without questioning. Teachers claimed that they duly performed their tasks. The convention on the rights of children (1989) requires that the best interests of the child should be given priority. Parents expressed that the education system should be adaptable in terms of student's behavior modification, capability in competition and making full use of their potentiality. According to Paudel (2009), schools must respond to the needs of each individual child. He further argued that safeguarding all human rights through education, cross-sector analysis of the impact of human rights, integrated planning between the relevant sectors etc could be the major concerns that adaptability approach has to address (Paudel, 2066 B.S.). However, my observation and expressions of children in the school showed that, the education and the content of school education was imposed rather than making adaptable to their needs.

In my study field, I found that school did not respond to the needs of individual students, so the students were compelled to adjust in the school irrespective of their interests. Many students claimed that they were studying the non-interesting subjects as they had no choice. They told that it was their compulsion, because of no choice of their interested subjects. School managed the subjects according to availability of teachers. The head teacher claimed that it was their compulsion to adopt some subjects irrespective of students' choice because of scarcity of physical and human resources. The school authority was habituated to do the traditional function and but not the creative work by offering choices to the students as per their need. One of the reasons behind it was the 'status quo culture' (expression of district education officer in an interaction with the writer in 2068/2/24 BS) in service delivery mechanism. There was no strong demand by the students and parents who could challenge this status quo culture of the school staffs. From the field level study, rather than the provisions available in the documents, I came to conclude that right to education in terms of 4A approach was partially fulfilled in our context due to weak relation between right holders and duty bearers of the education system.

Findings from the field

Students wanted close relation with teachers for increasing their learning achievement. They were happy when teachers acknowledged their performance without any discrimination. The case was same to the teachers and other duty bearers when they were acting as right holders. The teachers were motivated when the trainers and supervisors respected their needs and demands on the job place. This human relation actually motivated the people to perform the task with commitment. It is the duty of the state to respect, protect, and fulfill the rights of right holders through teachers, trainers, supervisors, and other officers. It was interesting to note that an individual's perception about rights and duties were different when their role was different as right holders and duty bearers. When their role was that of right holders, they wanted close relation with the duty bearers but the same was not true when their role was that of a duty bearer. I remembered the power relation in such situation. Power remained with the service providers and that is why the relation depended on the interest of service providers rather than service takers.

Rights are entitled with corresponding duties (Naseema, 2004). The duty bearers always thought that s/he is the provider and not the server. Likewise, the right holders thought that s/he was the taker and not the holder. It prompted people to think that the power was posited on duty bearer, not on the right holder. It also established the norms that, if the duty bearers provided their services, the right holders got their rights. If not, they could not get it. Following these norms, students claimed that they did not demand the running of class regularly in the school hours, because of the fear of punishment from the teachers or for fear of securing lower marks for their achievement. The teachers when acted as right holders, also expressed in the same way. They expressed that they were afraid of demanding their rights with their trainers/supervisors because of fear of loss of something that could be valuable to them.

I was extremely amazed when comparing the expectations of same person as a duty bearer in the school and right holder. He expressed that the close relation with students makes students powerful and they do not obey their teachers. They wanted close relation with the duty bearer when their role was as that of right holder. Staffs in the district education office and training centers also expressed that they should not keep close relation with right holders. At the same time, they claimed that they as duty bearers did not want very close relation with them. In my understanding, it is the human nature that we do something targeting our benefit. Whatever are our expressions, internal motives drive us by our benefit. That is why, we want immediate services when our role is that of right holders, and we see our rights when we work as duty bearers.

Each society has certain needs and there are number of activities that must be carried out for social life to survive and develop. Goods and services are produced and distributed for survival and wellbeing of people. In the structural functional model of shaping people, individuals carry out each of the tasks in various institutions and roles that are consistent with the structures and norms of the society. In right-duty dichotomy, individuals perform their dual roles according to their responsibility in different forms (Paudel, 2009). In case of my study, teachers played duty bearer's role in school for their students and to their

family in their home, as the guardians in different roles. Whatever the different society roles may be, the teachers from this perspective played duty bearer's role. Functionalism accepts this type of inequality as "different role holders' behavior" in a given socio cultural context. Functionalists also argued that a certain degree of inequality is functional for the society. Moreover, society cannot exist and operate without a certain degree of inequality (Hadden, 1999). Rewards in the forms of income, status, prestige, or power must be provided in order to induce people to carry out the work they are assigned. These service providers are required to prepare for and perform in roles required by society and the organization they are attached with. In such cases, Durkheim argued that social inequalities should represent natural inequalities, and if this occurs, the division of labor performs well (Ibid).

In my study, teachers had taught all the students in the same environment, they had also claimed that the teaching strategy and the classroom behavior were the same to all students. But the learning achievement was different according to individual's capabilities. At the same time, different students had chosen different teachers as their best choice though the relation between teachers and students was similar in the same setting, which in practical life was, nearly impossible. I have suggested some of ways to establish good relation between right holders and duty bearers in education system in the following points:

- ✎ It is necessary to sensitize the clients, policy makers and the duty bearers of education services in terms of the right-duty equilibrium.
- ✎ Induction of moral values and ethical education from the very beginning of school education is necessary to realize its importance. Therefore, the school system must hold the ethical and moral values that must be transplanted to the students as well as the teachers and administrators in the school system.
- ✎ It is important to realize the multiple realities in the world. The education system must promote creative thinking and realization of multiple truths. This rejects social deviant behavior that promotes labeling. Labeling behavior is one of the discriminations in education system that avoids right to education.
- ✎ It is important to make educational services inclusionary. The diversified class of the society should hold the duty bearers role organizationally. The heterogeneous groups in education service system reduce monopoly in service delivery.
- ✎ Promote informal relation in service delivery system. This enhances good rapport between right holders and duty bearers, which ultimately ensures better service delivery.
- ✎ Teacher's commitment for good relationship and maintaining child friendly behavior in the school environment are important aspects for good relationship between teachers and students.
- ✎ Opportunities for teachers' professional growth is essential for good relation. That is why objective performance indicators for good relation should be developed and disseminated to teachers and educators for better performance.

(This article is taken and modified from M. Phil. thesis (2011) from Tribhuvan University.)

References

- Bhatta, P. (2009). Improving Schools Through Decentralization in P. Bhatta,(ed.). *Education in Nepal*. Kathamandu: Martin Chautari.
- DOE, (2006). *A study of effectiveness of primary teacher training in Nepal*. Bhaktapur: Author.
- DOE, (2011). *Flash II report 2067*. Sanothimi: Author.
- Evans, G. D. (2007). Human Rights:Four generations of practice & development. In A. & Abdi, *Educating for human rights and global citizenship*. Albany: State University of New York Press.
- Haralambos, M. & Heald, R.M.. (2002). *Sociology: themes and perspectives*. New Delhi: Oxford University Press.
- Kanan, S. P. (2006, a). *Encyclopedia of human rights and social justice(I)*. New Delhi: Dominant publisher and distributors.
- Kanoon Kitab Samiti. (2067,B.S.). *Education act, 2028, BS with revised and education regulation, 2059 B.S. (6th revision)*. Kathamandu: Author.
- Ljungman, C. M. (2004). *The winners and losers from rights based approaches to development*. COWI, (p. 6).Mathema, K.B. & Bista, M.B. (2006). *Study on student performance in the SLC, main report*. Kathamadu: MoE/ESAT.MOF, (2011). *Yearly budget 2068-2069*. Kathamandu: Author.
- Naseema, C. (2004). *Human rights education: Conceptual and pedagogical aspects*. New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.Paudel, A. (2009). *Child right-duty dichotomy in schooling in Nepal*.Unpublished Doctoral Thesis, Tribhuwan University, Faculty of Education Dean's Office. Kathmandu.
- Paudel, A. (2066 B.S.). Right based approach to education. *Teacher education* (pp.121-130). Bhaktapur: NCED.
- Tomaskevski, K. (2007). *Human rights obligations: Making education, available, accessible,acceptable and adaptable*. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Wellman, C. (1995). *Real rights*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Abigail Gosselin, in *encyclopedia of Stanford website*, retrieved in 15th April, 2010
- Ayn Rand Atlas Shrugged in <http://www.amazon.com/gp/homepage.html>
- Hadden, R. W. (1999, November 2). *Sociology 250*. Retrieved from <http://uregina.ca/~gingrich/n2f99.htm>. August 2, 2011.

Teacher Research: A means for effective classroom instruction and professional development

Dr. Bharat Bilas Pant

Professor

CERID, Tribhuvan University

The Context

The concept of action research is historically credited to the movement in educational sciences. A variety of other social reform initiatives grew out of the other ventures of progressive educators, such as John Dewey, in the early part of the twentieth century to dispute the orthodoxy of the scientific research methods current in the field of education (Burns, 1999: 26). As regards research, Dewey's notions in research were innovative to confront common educational problems by inviting researchers, practitioners and others working in the educational community to address their efforts toward educational enquiry collectively. Dewey's ideas on progressive education were extremely influential in educational research. In the 1940s, an important contribution to Dewey's ideas on action research came from Kurt Lewin, who was not an educator, but a social psychologist.

Lewin proposed a mode of inquiry that comprised action cycles including analysis, fact-finding, conceptualization, planning, implementation and evaluation. He suggested that the urge to carry out an inquiry should stem from and reside in the problems of a specific social group, and investigation should be done by the participants of this group only

In the changed perspective of the role of the teacher in modern age not just as a follower of new methodologies, but as the source and creator of the theoretical basis of their own implementation techniques, becoming researcher within the territories of their own classroom and/or institution is inevitable. So, teachers are becoming both practitioners and theorists of today's language teaching profession. Nunan (1992) emphasizes the gap between theory, research and practice as "until comparatively recently, the focus of concern in much of the writing on ... foreign language education was at the level of method."

According to Van Lier (1992) those of us who work in teacher education know that one of the most difficult things to balance in a course is the tension between theoretical and practical aspects of the profession. ... theory and practice are not perceived as integral parts of a teacher's practical professional life. ... Teachers' action research can be viewed as simply on-going professional development. It is a form of systematic exploration of any area of a teacher's day that is "conducted by teachers rather than being done to teachers by outside 'experts.'" It is educational research that involves the everyday work in a classroom or school. This research differs from the traditional type of research because its emphasis is on "learning by doing."

It is a group of people who identify a problem, do something to resolve it, see how successful their efforts were, and if not satisfied, try again. It goes beyond common problem solving that teachers do every day because it is systematic and is concerned with learning theory using proven research-based tools for collecting, analyzing, and presenting data. In other words, teachers become researchers exploring areas for improvement in their classrooms. It's personal staff development. Teacher research can be defined as systematic investigations of how teaching influences student learning over time in a single classroom or learning community. It is an inquiry that is systematic, intentional, contextual, ethical and above all, responsive to the learners' strengths and challenges (<http://education.ucdavis.edu/general-information/what-teacher-research>)

Teacher research is an inquiry that is intentional, systematic, public, voluntary, ethical, and contextual. Teachers' action research is on-going professional development for teachers, by teachers rather than being done to teachers by outside 'experts'. It is a form of systematic enquiry undertaken by individuals or groups who share a passion to improve their own and others' teaching and learning to support students in school. Teachers research is a broad and important aspect of development not only for the teacher-researchers themselves but also for the colleagues with whom they share results in writing or at conferences or meetings.. Teacher research means different things to different educators. To some, it may be something as simple as observing a class and keeping a journal about observations. To others, it may be as complex as a longitudinal study examining the reading development of several students over several years. Teachers are doing research at all levels of education, from examining kindergartners' ability to synthesize materials to exploring adult learner's' writing improvement using journals.

History of teacher research

The 1940s brought about changes in education as teachers began to think about how to make improvements in their own classrooms. The idea for teacher research began with Kurt Lewin in 1946. He wanted to create a plan of action for novice researchers to make positive changes through observation and reflection. This approach to research was quickly adopted by the educational community as a means for educators to assess practice and programs in their classrooms.

Features of teacher research

Action research has a number of distinctive features, as described by Zuber-Skerritt (1982). For her, action research is based on the assumptions that teachers and principals work best on problems they have identified for themselves; teachers and principals become more effective when encouraged to examine and assess their own work and then consider ways of working differently; teachers and principals help each other by working collaboratively. Working with colleagues helps teachers and principals in their professional development. In order to accomplish teacher research, the steps include identifying issues and developing questions; learning more about your issue; developing a strategy for your study; gathering and analyzing data; taking action and sharing your results; and finally reflecting.

Teachers as researchers

A teacher or instructional designer who believes in and employs one method for teaching remedial reading should not necessarily abandon that method when an article in a professional journal proclaims that another method is superior.

Educational research is not just an abstract science. It is a useful tool for practical problem solving. It enables educators to identify outcomes, make predictions, and establish cause-and-effect relationships. Factors such as the intuition of sensitive teachers and instructional designers, philosophical insights, and legal restrictions all play legitimate roles in decision making. Teachers should do research every day. This would make their lives much easier. Yet many teachers do not seem to believe this is true. They believe that in order to do research they must temporarily or partially stop teaching; and most teachers either do not want to or cannot take time to do this. Without vitiating the concept of research, it is suggested that important components of research are activities teachers can do *while* teaching. By employing appropriate strategies of educational research, teachers, instructional designers, and other educators can become more reflective and are likely to benefit from their personal experience. By behaving at all times in our work at least partially as systematic observers and researchers, we can do our jobs more effectively.

Why teachers need research

The positive effects of conducting research in the classroom are tremendous, and without research we are losing a valuable resource in our own as well as our colleagues' development as teachers and learners. Further, by not conducting research we also hurt the primary focus of our careers—our students. Research supports rigorous research that contributes to the solution of significant education problems. Research activities result in the provision of high quality education for all children, improvement in student academic achievement, reduction in the achievement gap between high-performing and low-performing students, and increased access to and opportunity for postsecondary education. Research examines the effectiveness of educational programs, practices, and policies, including the application of technology to instruction and assessment. The goal of research programs is to provide scientific evidence of what works, for whom, and under what conditions. Allocation of substantial financial resources should be made and a larger number of formal grant competitions are required. The most obvious difference, of course, is that teachers conduct the research—not district administrators evaluating a teacher or curriculum, and not university faculty or graduate students who may not spend enough time in the classroom to truly understand what's happening.

What do teacher researchers do?

Teachers as researcher have multiple roles. They have to act simultaneously as participants and observers while conducting research in their own classrooms. Teacher researchers develop research questions based on their own curiosity about teaching and learning in their classrooms, examine their underlying assumptions about teaching and learning; systematically, collect data and research various methods of conducting research,

share and discuss their data and research methodology with fellow teacher researchers, analyze and interpret their data with the support of their colleagues including their own observations and reflections, present findings to others and talk to their students, write about their research, share their findings with students, colleagues, and members of the educational community, discuss with colleagues the relationships among practice, theory, and research assume responsibility for their own professional growth. <http://www.nea.org/tools/17289.htm>)

Teachers' practice, attitudes and skills in relation to the effective use of research information in their professional practice in a matter of common concern. Examining teachers' practice, attitudes and skills, in relation to the effective use of research information in their professional practice is therefore necessary. William (2003), emphasizing the need for teacher research, found that there is clearly room for more active encouragement to make the use of research a "legitimate" activity within professional development. Nevertheless, attitudes toward the use of research evidence were generally positive or, at worst, neutral.

Four levels of research

Research can be conceived as occurring at four levels. These levels are hierarchical in the sense that each higher level presupposes knowledge of lower levels and employs the lower level techniques. Most research textbooks speak of research as if everyone who does research is working at only the higher levels.

Level I: Data collection

What is happening ? (What is the problem ? Is this what I want to happen ? Is this what should happen ?)

Examples:

- ✎ Can Navin read?
- ✎ Does Rita enjoy Laxmi Prasad Devkota's creation ?
- ✎ Is Sadiksha more anxious now than she was in April/May ?
- ✎ Are only a relatively few students participating in class discussion ?

Level II:

Internal validity

What is causing this to happen? (Am I causing it ? Can I change it ?)

Examples:

- ✎ Navin does read better this year. Is this because of my program? Or is it because he grew a year older? Or because his dad/mom said they pound the heck out of him if he flunked?
- ✎ Sadiksha is no longer anxious. Is this because of my self-concept program or because of something else?
- ✎ Is the fact that my questions are directed at only a small minority of pupils causing others to "turn me off"

Level III

External validity

Will the same thing happen under different circumstances? (How far can the results be

generalized?) Examples:

- ✎ Will the same program that taught Navin how to read helped him with math?
- ✎ Will the self-concept program that helped Sadiksha also helped Navina?
- ✎ If I change to a different set of questions, will I still get intensive participation in class discussion? If so, how widely can such new sets of questions differ from those previously used?

Level IV

Theoretical research

Is there some underlying principle at work? Examples:

- ✎ Did Navin improve because I supplied him with an appropriate interaction of optimal discrepancy and reinforcement schedule?
- ✎ Do children learn better if they organize the material themselves than if they receive the information in a highly structured format?
- ✎ Does intrinsic reinforcement result in more effective learning than does extrinsic reinforcement?

How should a teacher choose topics for research?

The teachers who are keen to undertaking research should keep in mind the following things:

Research must not interfere with or disrupt teaching;

- ✎ It should not be too demanding on the teacher's time
- ✎ The methodology used must be reliable enough to allow teachers to formulate hypotheses confidently and develop strategies applicable to the classroom situation;
- ✎ The teacher should be committed to the research problem under study
- ✎ Teachers must follow ethical procedures when carrying out research; and
- ✎ Classroom research, where possible, should adopt a perspective where all members of a school community build and share a common vision

Conclusion

The strength of teacher research is the development of a better understanding of classroom practice in ways that are specific and local. Outside researchers often work to generalize research findings to the larger educational community or lack a teacher's insider perspective on the classroom context. In its focus on intentional and systematic inquiry, teacher research empowers teachers to thoughtfully examine and analyze classroom practices in order to improve teaching, a tremendous outcome for teachers and students. Given the growing concern on teachers' role for upgrading the standard of education particularly in public schools in Nepal, there is an urgency to involve teachers in research.

References

- Atkinson, P. (2003). "A collaborative Act of Research", Available at: <http://www.scre.ac.uk/tpr/observations/obs10/10atkinsion.html>.
- Best, John, W. and Kahn, James V. (2007). Research in education, Prentice Hall of India,

New Delhi.

- Beverly, J. (1993). "Teacher as researcher". ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Retrieved from at: http://www.ed.gov/gov/databases/ERIC_ed355205.html
- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English Language Teachers. Cambridge University Press, Cambridge
- Burton, D. and Bartlett S. (2005). Practitioner research for Teachers, London; Paul Chapman, A book review, http://www.teacherresearch.net/r_bookreview3.htm
- Cochran-Smith, M. & Lytle, Susan L. (1993). "Inside/ Outside: teacher research and knowledge." New York: Teachers College Press.
- D'Ambrosio, NCTM (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics Reston, VA: Author
- Ferrance, E. (2000). *Action research*, Brown University, All Right Reserved by Brown University
- Greenwood, Davydd J. and Levin, M. (2007). *Introduction to action research*, 2nd edition, DOI:10.4135/9781412984614, SBN: 9781412925976 | Online ISBN: 9781412984614
- <http://education.ucdavis.edu/general-information/what-teacher-research>
- <HTTP://GSE.GMU.EDU/RESEARCH/IR/ARTICLES/NCTE/INDEX.HTM>
- <http://www.accessexcellence.org/LC/TL/AR/index.html>
- <http://www.teacherpolicyresearch.org/ResearchPapers/tabid/103/Default.aspx>
- <http://www.teacherresearch.net/>
- <http://www.web.net/%7Erobrien/papers/arfinal.html>
- MacLean, Marion S. & Mohr, Marian M. (1999). *Teacher-researchers at work*. Berkeley, Calif.: National Writing Project.
- Masters, J. (1995) 'The History of Action Research' in I. Hughes (ed) *Action Research Electronic Reader*; The University of Sydney, on-line <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> (download date 00.00.0000)
- McLean, J.E. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers*. Corwin Press, Inc., California
- Mills, Geoffrey (2002). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Nunan, D. (1992). "Action Research in Language Education" Available at <http://www.les.aston.ac.uk/lsu/research/tdtr92/tdtrdn.html>
- Lewin, K. (1946). "Action Research and Minority Problems" in *Journal of Social Issues*, 2: 34-46
- Painter, Diane DeMott, *technology research teacher, Fairfax, Virginia* (<http://www.nea.org/tools/17289.htm>),
- Riding, P., Fowell, S. & Levy, P. (1995). "An Action Research Approach to Curriculum Developmert". *Information Research*, 1 (1) Available at : <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann

Stremmel, Andrew J (2007). **The Value of Teacher Research: Nurturing Professional and Personal Growth through Inquiry/** *Voices of Practitioners* 2, no. 3, Copyright © 2007 by the National Association for the Education of Young Children. See Permissions and Reprints online at www.naeyc.org/resources/journal

Williams, Dorothy (2003). *The Use of Research by Teachers: information literacy, access and attitudes*, Final Report on a study funded by the ESRC, Research Report 14, Department of Information Management (formerly the School of Information & Media), The HE Aberdeen Business School

सारांशः

प्रस्तुत लेख गिजुभाइको 'दिवास्वप्न' र ओशो रजनिसको 'शिक्षा क्रान्ति' पुस्तकहरूको समीक्षामा आधारित छ । भारत वर्षका यी दुई चिन्तकका चिन्तनमा शिक्षा सम्बन्धी नवीन मान्यताको वर्णन छ र त्यसलाई व्यावहारिक रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । जीवन अनुभव र निरन्तरको सिकाइ प्रक्रियालाई शिक्षासँग जोड्ने कार्य यी पुस्तकमा भएको छ भने यस लेखमा तिनको सङ्क्षिप्त चिनारी प्रस्तुत गरिएको छः

विषय प्रवेश

बजारमा शैक्षिक ज्ञानगुनका अनेक पुस्तकहरू होलान् । कतिपय पुस्तक देश दुनियाँमा नाम चलेका र आकार पनि ठूलठूला ठेली होलान् । ती पुस्तक पढ्न निकै मेहनत र दिन पनि लाग्ला तर पुस्तक पढी सकेर के सिकियो भनेर सोच्दा पुनः पुस्तक नै पल्टाउनु पर्ने पनि हुनसक्दछ । त्यस्ता पुस्तकले मानिसलाई के परिवर्तन गराउला । बजारमा शिक्षासँग सम्बन्ध राख्ने कम मूल्यका सरल पुस्तक पनि पाइने रहेछन् । हाल बजारमा शिक्षा सम्बन्धी दुई ओटा पुस्तक नेपाली सहित विभिन्न भाषामा उपलब्ध छन्, ती हुन् गिजुभाइको दिवास्वप्न र ओशो रजनिसको शिक्षामा क्रान्ति । दिवास्वप्न निकै सानो आकारमा छ भने शिक्षामा क्रान्तिलाई पनि ठूलो आकारको भन्न मिल्दैन । दिवास्वप्न तीन चार घन्टामै पढेर सकिन्छ भने शिक्षामा क्रान्ति सक्नका लागि केही बढी समय लाग्न सक्दछ । विभिन्न प्रवचनको सङ्कलन भएको कारण शिक्षामा क्रान्ति पुस्तकमा विषय वस्तु दोहोरिएकाले पढ्न केही बढी समय लागेको हो ।

दुबै पुस्तकको प्रस्तुति रोचक छ । पढ्न बसेपछि दुबै पुस्तकले पाठकको मन तान्दछन् । पुस्तक छोड्न मन लाग्दैन । पढेपछि दुबै पुस्तकले पाठकलाई पक्कै केही सन्देश दिन्छन् र पुस्तकका बारेमा चर्चा गर्न मन लाग्दछ । त्यसैले यी दुई पुस्तकले दिन खोजेको सन्देश वा सूचना बारेमा चर्चा गर्न खोजिएको हो ।

दिवास्वप्नबाट दिन खोजिएको सन्देश वा सूचना (Message)

दिवास्वप्नको नेपाली अनुवाद शरदचन्द्र वस्तीबाट भएको हो । अनुवाद नेपाली परिवेश अनुकूल हुने गरी मेहनतसाथ गरिएको छ । पुस्तकमा लेखक गिजुभाइको यथार्थ परिचय राजेन्द्र दाहालले दिनुभएको छ । दिवास्वप्नका लेखक गिजुभाइको खास नाम गिरिजा शङ्कर भगवानजी हो । गिजुभाइका कतिपय कुरा महात्मा गान्धीसँग मिल्दछन् । गिजुभाइ सन् १८८५ मा भारतको गुजरातमा जन्मेका थिए । उनले पनि गान्धीले जस्तै कानून पढेर केही समय अफ्रिकामा वकालत गरे । भारत फर्किएर उनले पाँच वर्ष मुम्बैमा पनि वकालत गरे । त्यसपछि उनले आफ्नो पेसा परिवर्तन गरी गुजरातमा आएर भावनगर भन्ने ठाउँमा विनय मन्दिर हाइ स्कूलको प्रधानाचार्य भएर सम्पूर्ण जीवन शिक्षा सेवामा बिताए । शिक्षण पेसामा प्रवेश गरेपछि उनले शिक्षा दर्शनको गहन अध्ययन गरेर गन्यमान्य शिक्षाशास्त्री बने ।

गिजुभाइका अनुसार बालबालिकाते उनीहरूले रुचाउने क्रियाकलाप गरेर सिक्दछन् । तल्ला कक्षामा

बालबालिकाको सिकाइ प्रभावकारी भयो भने माथिल्लो कक्षामा पनि उनीहरूको प्रगति राम्रो हुन्छ । बालबालिकाले रमाएर सिक्न पाउन भनेर गिजुभाइले बालमन्दिरहरू स्थापना गरेर यस्ता बालमन्दिरमा पनि शिक्षण गरे । पढ्नु भनेको घोकनु हो भन्ने आम अवधारणा विस्थापित गरेर पढ्ने भनेको रमाइला क्रियाकलाप मार्फत् सिक्नु हो र सिकारूको व्यवहारमा परिवर्तन ल्याउनु हो भन्ने कुराको प्रचारका लागि गिजुभाइले शिक्षक तालिम र प्रवचनका कार्यक्रम पनि चलाए । उनले बाल शिक्षण र बाल साहित्यका करिव २२५ ओटा पुस्तक पनि लेखे । दिवास्वप्न ती मध्येको एक हो । यस पुस्तकमा गिजुभाइले प्रयोगका रूपमा गुजरातको नवोदय प्राथमिक विद्यालयको कक्षा चारमा एक वर्ष अध्यापन गरेर अन्य कक्षाका भन्दा फरक विद्यार्थी तयार गर्न सकेको आकर्षक प्रस्तुति छ । पुस्तकमा गिजुभाइले आफू शिक्षक भएर विद्यार्थीसँग बिताएको एक वर्षको काम क्रियाकलाप र परिणामको सिलसिलावद्ध रोचक वर्णन गरिएको छ । आजभन्दा सय वर्ष पहिले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा आमूल परिवर्तन ल्याउन जीवन समर्पित गरेका गिजुभाइको अल्पायुमै सन् १९३९ मा पक्षघातबाट मृत्यु भएको कुरा पुस्तकमा उल्लेख भएको छ ।

दिवास्वप्नमा यसको नाम कसरी दिवास्वप्न रहन गयो भन्ने उल्लेख छैन । पढ्नु भनेको घोकनु र घोकेर याद नगरेका अवस्थामा विद्यार्थीलाई लट्ठीले ठोकेर सजाय गर्नु पर्दछ भन्ने त्यस बेलाको सोचाइ विपरीत विद्यार्थीसँग खेलेर बालमैत्री शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाबाट उनीहरूमा चाहेअनुसारको परिवर्तन ल्याउने कार्य आम शिक्षक, शिक्षा प्रशासक र अभिभावक समेतबाट दिवास्वप्न जस्तै ठानिएको कुरा पुस्तकमा उल्लेख भएको छ । यसै सन्दर्भमा पुस्तकको नाम दिवास्वप्न राखिएको स्पष्ट हुन्छ ।

दिवास्वप्नलाई चार भागमा बाँडिएको छ । पहिलो भाग प्रयोग आरम्भ, दोस्रो भाग प्रयोगको प्रगति, तेस्रो भाग छ महिनापछि (प्रगति) र चौथो भाग अन्तिम सम्मेलन भन्ने छ ।

पहिलो भागमा गिजुभाइले आफ्नो सोचअनुसार शिक्षण सिकाइको प्रयोग गर्न शिक्षा प्रशासकसँग कुनै विद्यालयको कुनै कक्षा दिन कर गरेको र शिक्षा प्रशासकले मुस्किलले उनलाई नवोदय प्राथमिक विद्यालयको कक्षा चारमा शिक्षण गर्न अनुमति दिएको, शिक्षण गर्न कक्षा प्रवेश गरे लगत्तै विद्यार्थीको पढाइप्रति कति पनि रूचि नभएकाले कक्षा नियन्त्रण नभएको, यस अवस्थामा पढाउनुको कुनै अर्थ नभएको ठानी उनले विद्यार्थीलाई छुट्टी दिएकाले विद्यार्थी हल्ला गर्दै घर दौडिएकोले उनले प्रधानाध्यापकको हप्काइ खाएको कुरा उल्लेख छ । यस कुराले उनलाई केही समस्या परेपछि दोस्रो दिनदेखि लगातार सात दिनसम्म कथा भनेर विद्यार्थीलाई रत्याएको, एक दिन खेल खेलाउन विद्यार्थीलाई कक्षा कोठाबाट अगाडिको मैदानमा निकाल्दा उनका विद्यार्थीले हल्ला गरे भन्ने अन्य शिक्षकको आरोपमा प्रधानाध्यापकले उनलाई टाढाको चउरमा विद्यार्थी लैजान आदेश दिएको र त्यहीअनुसार उनले टाढा लगेर विद्यार्थीलाई खेल खेलाएको, एक दिन खेल खेल्दा एक जना विद्यार्थीलाई चोट लागेकाले विद्यार्थीको अभिभावक विद्यालयमा उनको कम्प्लेन गर्न आएको, विद्यार्थीलाई नपढाएर अल्मल्याएको भनी अन्य शिक्षकले उनको खिसी गरेका कुरा पनि यस भागमा उल्लेख छ । गिजुभाइले विद्यार्थीलाई घरमा नुहाउन, नड् काट्न, धोएका लुगा लगाएर विद्यालय आउन सल्लाह दिँदा कतिपय अभिभावकले शिक्षकको काम पढाउने हो तर उनले विद्यार्थीलाई नपढाएर नचाहिने काममा अल्मल्याएको र अभिभावक समेतलाई काम दिएको भनेर गुनासो गरेछन् । यस्ता कुराले उनलाई केही निराश बनाएको र विद्यालयमा समस्या परेका दिन उनलाई रातमा निद्रा नपर्ने गरेको र कक्षा योजनाका लागि उनले रातमा धेरै समय खर्च गरेका कुरा पनि यस भागमा बताइएको छ ।

भाग एकमा गिजुभाइले सुधारका केही काम गर्न शिक्षा प्रशासकसँग अनुमति मागेको कुरा बताएका

छन् । विद्यार्थीले फोहोर टाई लगाएर आउने गरेकाले उनीहरूलाई टाई लगाउन अनिवार्य नगर्न र आफ्नो कक्षाका विद्यार्थीले कथा र अन्य विविध सूचनामूलक पाठ्यसामग्री पढ्न रुचाउन थालेकाले ती विद्यार्थीका लागि सरकारले कोर्सबुक किन्न उपलब्ध गराउने रकम विद्यार्थीको चाहाना अनुसारका पुस्तक किनेर कक्षा पुस्तकालय विकास गर्न र उनीहरूका लागि सबै विषयको पाठ्यांश गिजुभाइ आफूले तयार गरेको क्रियाकलापबाट गर्न उनले शिक्षा प्रशासकसँग अनुमति मागेका रहेछन् । लामो प्रयासपछि मात्र विद्यार्थीले टाई लगाएर विद्यालय आउने गरेकाले पुनः यसलाई हटाउँदा अभिभावकले के भन्थान् भन्दै शिक्षा प्रशासकले यसलाई स्वीकार गरेछन् । अभिभावकको गुनासो नआउने हो भने मात्र कोर्सबुकको सट्टा अन्य पुस्तक किन्दा हुने भनिएछ ।

दोस्रो भागमा विद्यार्थीलाई कक्षामा कथा भन्न र पढ्न, अभिनय र नाटकीकरण गर्न, खेल खेल्न, दिनहुँ विद्यालय सुरू हुन लाग्दा धारामा लाइन लागेर हात, खुट्टा र मुख धुन, फर्केर कक्षामा आएपछि ऐना हेरेर कपाल कोर्न लगाएको उल्लेख छ । कक्षामा गीत गाउन लगाउँदा अन्य कक्षाका शिक्षकले हल्ला भयो भनेर गुनासो गरेकाले गिजुभाइले आफ्ना विद्यार्थीलाई नदी किनारामा लगेर कक्षा सञ्चालन गर्ने गरेको र त्यहाँको खुला वातावरणमा सिकाइका क्रियाकलाप विद्यार्थीले भन् रमाएर निर्धक्कसँग गरेका बताइएको छ । विद्यार्थीलाई कक्षामा नराखेर खोला किनारमा लगेर किताब पढाउनुभन्दा विद्यार्थीका रोजाइ अनुसारका काम क्रियाकलाप गराउँदा अन्य शिक्षकले भने गिजुभाइप्रति हाँसो ठट्टा गर्ने गरेको पनि उल्लेख छ । तर भाषामा विद्यार्थीको पढाइको स्तर राम्रो भएकाले उनीहरूको श्रुतितेखनमा पनि उल्लेख्य सुधार भएको, कथाका माध्यमले इतिहास पढाउदा विद्यार्थीले सहजै इतिहास सिकेको, घरमा र विद्यालयमा आएर पनि आफ्नो सरसफाइ गर्ने भएकाले उनका विद्यार्थी सफा पनि हुँदै गएकोले उनीहरू अन्य कक्षाका विद्यार्थी भन्दा रूपमा फरक देखिन थालेका कुरा पनि यस भागमा बताइएको छ ।

तेस्रो भागमा विद्यालयको वार्षिक कार्यक्रममा मुख्य शिक्षा प्रशासक (महानिर्देशक) कार्यक्रममा मुख्य अतिथि भएर आउने भएकाले कक्षा चारका विद्यार्थीबाट केही विशेष कला प्रदर्शन गराउन प्रधानाध्यापकले गिजुभाइलाई अनुरोध गरेका तर गिजुभाइले कक्षा चारका विद्यार्थीलाई मूल कार्यक्रममा सामेल नगराइ उनीहरूबाट छुट्टै कार्यक्रम गराइएको, मूल कार्यक्रम फिक्का भएको र कक्षा चारका विद्यार्थीले देखाएको कार्यक्रम निकै रमाइलो भएको, उनीहरूको कार्यक्रमलाई सबैले तारिफ गरेको आदि उल्लेख छ । यस भागमा विद्यार्थीलाई अन्ताक्षरी, शब्द खेल, वाक्य निर्माण खेल आदिबाट व्याकरण सिकाएको, विद्यार्थीले महिना महिनामा भित्ते पत्रिका निकाल्ने गरेको र विद्यार्थीले देखाएका यस्ता रचनात्मक कामको आधारमा शिक्षा प्रशासकले परीक्षा नलिइ कक्षा चारका सबै विद्यार्थीलाई कक्षा चारको अर्ध वार्षिक परीक्षा उत्तीर्ण भएका निर्णय सुनाएको उल्लेख छ ।

भाग चारमा गिजुभाइले विद्यार्थीलाई पहिले चित्र कोर्न र पछि नक्सा बनाउन लगाएर नक्सामा विभिन्न ठाउँ देखाउँदै ती ठाउँको बारेमा वर्णन गर्न लगाएर भूगोल सिकाएको, उनका इन्जिनियर साथीलाई कक्षामा बोलाएर उसबाट विद्यार्थीलाई दुरबिन र टेलिस्कोपबाट टाढाका वस्तु हेर्न लगाएको कुरा छ । यस भागमा विद्यालयको विशेष कार्यक्रममा कक्षा चारका विद्यार्थीले उपस्थित जिल्ला शिक्षा अधिकारी सहित सबैलाई विभिन्न जिवन्त नृत्य र अभिनय गरेर रमाइलो गराएको, जिल्ला शिक्षा अधिकारीले कक्षा चारका विद्यार्थीलाई सामूहिक रूपमा नगद पुरस्कार दिएको, गिजुभाइको प्रयोग सफल भएको घोषणा गरेको र घोकन्ते पढाइको सट्टा बालकेन्द्रित जिवन्त शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया अपनाउन सबैलाई आग्रह गरेको कुरा बताइएको छ ।

पुस्तकमा विद्यार्थीको आवधिक परीक्षा लिन नपर्ने, परीक्षाका माध्यमले अङ्कमा विद्यार्थीको प्रगति सुनाउँदा विद्यार्थीको एक आपसमा सहयोग हेलमेलभन्दा प्रतिस्पर्धा, इर्ष्या, द्वेष र वैमन्यस्यता बढ्ने, यसको सट्टा विद्यार्थीले गर्ने काम क्रियाकलापबाटै उनीहरूको मूल्याङ्कन हुने र उनीहरूलाई आवश्यक अभ्यास गराउँदा फेल गर्न नपर्ने कुरा पनि उल्लेख छ ।

शिक्षामा क्रान्तिबाट दिन खोजिएको सन्देश वा सूचना

शिक्षामा क्रान्तिका लेखक ओशो रजिनिसका बारेमा परिचय दिइराख्नु आवश्यक छैन । उनी एक्काइसौं शताब्दीका सर्वाधिक चर्चित दार्शनिक थिए । उनको समग्र विचारमा सहमत हुने पनि छन्, नहुने पनि छन् । तर उनले शिक्षामा क्रान्ति मार्फत शिक्षासम्बन्धी जुन विचार दिएका छन् त्यसमा असहमत हुनु पर्ने केही छैन । राजेश चाम्लिङबाट नेपाली अनुवाद गरिएको र सहारा पब्लिकेसन, काठमाडौंको पहिलो संस्करण, २०६८ बाट प्रकाशनमा आएको यस पुस्तकमा शिक्षा र धर्म, जीवन्त शिक्षकहरूको खोजी लगायत १२ ओटा प्रवचन समेटिएका छन् ।

पुस्तकमा ओशो रजिनिसले समग्र शिक्षालाई पाँच आयाममा बाँडेका छन् । यसले विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम निर्देश गर्दछ । ओशोका अनुसार शिक्षाको पहिलो आयामभित्र भाषा र सूचनामूलक विषय पर्दछन् । भाषामा विद्यार्थीले मुख्यतः मातृभाषा र अन्तरराष्ट्रिय भाषा पढ्न आवश्यक भनिएको छ । ओशो रजिनिसका अनुसार बालबालिकालाई आफ्नो समुदायमा सञ्चार गर्न मातृभाषा र भविष्यमा जीवन निर्वाहका लागि ठूलो समुदायसँग सञ्चार गर्न अन्तराष्ट्रिय भाषा सिक्न आवश्यक हुन्छ । त्यसै गरी विभिन्न ठाउँका बारेमा जानकारी लिन भूगोल, आफ्नो विगतका बारेमा जानकारी लिन इतिहास विषयको पनि अध्ययन गराइनु आवश्यक हुन्छ । इतिहासमा चङ्गेजा खाँ, तैमूरलङ्ग, नादिर शाह, एडोल्फ हिटलरको इतिहास होइन गौतम बुद्ध, सुकरात, लाओत्स, जलालुद्दिन रुमी, जे. कृष्णमूर्ति जस्ता महान् रहस्यवादी, वाल्ट ह्विटमेन, उमर खैयाम जस्ता महान् कवि, लियो टाल्सटाय, मेक्सिम गोर्की, फ्यादोर दोस्तोवस्की, रवीन्द्रनाथ टैगोर, बासो जस्ता महान् साहित्यकारको इतिहासको अध्ययन गराइनु उपयुक्त हुन्छ भनिएको छ ।

शिक्षाको दोस्रो आयाममा विज्ञानसम्बद्ध विषयको अध्ययनका बारेमा वर्णन गरिएको छ । मानिसले अरूले जे भन्छन् त्यसैमा विश्वास गर्ने होइन, आफैले वास्तविकताको खोजी गर्ने र प्राप्त सत्यमा विश्वास गर्नु पर्दछ भन्ने मत ओशो रजिनिसको छ । यसमा मानिसमा वैज्ञानिक वा सुझबुझयुक्त चिन्तनका लागि विज्ञान र गणित विषयको पढाइ हुनु पर्ने बताउन खोजिएको छ ।

शिक्षाको तेस्रो आयाम जीवन जिउने कलाको अध्ययन हो । यस आयामअनुसार मानिसले जीवन उदास, क्रोध, डाहा, छटपटी, घृणा, बेचैनीले जिउने नभएर आनन्दसाथ रमाइलो मानेर जिउन सिक्नु पर्दछ । रमाइलो जीवन जिउन साथी, समूह, सम्पर्कमा आउने व्यक्ति र जोसुकैसँग हेलमेल गर्ने, हाँस्ने हसाउने कला आवश्यक हुन्छ । ओशो रजिनिसको यस भनाइले मानिसमा राम्रो सञ्चार र अन्तर वैयक्तिक सम्बन्ध स्थापना गर्ने सिप (Communication and interpersonal relation skill) र स्वव्यवस्थापन सिप (Self management skill) अवश्य हुने भन्न खोजेको छ । यसका लागि विद्यालयमा विद्यार्थीलाई जीवनोपयोगी सिप विकास सम्बन्धी अध्ययन गराइनु आवश्यक देखिन्छ । यस्तो सिप छुट्टै विषयका रूपमा वा भाषा लगायतका विषय मार्फत् पठन पाठन हुने गरेको छ ।

शिक्षाको चौथो आयाम सिर्जनात्मक कला वा सौखको विषयको अध्ययन हो । यो विषय विद्यार्थीको रूचि र प्रतिभाअनुसार फरक फरक हुनसक्दछ । यस विषयले विद्यार्थीमा भएको प्रतिभा प्रस्फुटन गराउन

मदत गर्दछ। चित्रकला, मूर्तिकला, हस्तकला, फोटोग्राफी, सङ्गीत, नृत्य, अभिनय, गायन, साहित्य, डिजाइनिङ जस्ता विषयको अध्ययन यस आयाममा पर्ने भनिएको छ। यस्तो विषयको अध्ययनले मानिसलाई फुर्सदको सदुपयोग गराउने, कला पारखी गराउने, आनन्द अनुभूति गराउने, आय आर्जन र नाम कमाउने अवसर दिन सक्ने हुन्छ।

शिक्षाको पाचौँ आयाम मर्ने कला हो। मानिसले अन्ततः मर्ने पर्दछ। त्यसैले मानिसले मृत्युको त्रासमा रहने होइन। आउने मृत्यु स्वीकार गर्ने मानसिकतामा रहनु पर्दछ। मृत्युको भयबाट मुक्त हुनेहरूको खुसीको जीवन हुन्छ। यसका लागि योग र ध्यान गर्ने विधि र अभ्यास गर्नु आवश्यक छ।

ओसो रजनिस्का अनुसार उल्लिखित पाँच आयामको शिक्षाले मानिसलाई बौद्धिक (Intelligent) बनाउने र जीवन जिउने खुबी प्रदान गर्दछ। मानिसको खुसी र आनन्दको जीवन सामाजिक शान्ति र प्रगतिको पनि आधार हो।

ओसो रजनिस्ले विद्यालय शिक्षाको विषयगत खाका मात्र होइन प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको बाटो पनि देखाएका छन्। उनले घोकाउने वा रटाउने विद्यालय शिक्षा बर्जित हुनु पर्ने बताएका छन्। उनले शिक्षा भनेको सूचना सङ्ग्रह गरेर दिमागलाई भारी बनाउने होइन, दिमागलाई सिर्जनशील बनाउने सिप र कला भएको कुरा बताएका छन्। सूचना त पुस्तकालय र सी.डी.मा जति पनि अटाउन सक्छ र त्यसलाई आवश्यकता अनुसार प्रयोग पनि गर्न सकिन्छ त्यसैले शिक्षक विद्यार्थीलाई कन्टेन्ट सिकाउने भन्दा पनि कम्प्युटर र पुस्तकालयको प्रयोग गर्न, खोज गर्न, विविध अभ्यास र क्रियाकलाप गर्न सिकाउने सहजकर्ताको रूपमा हुनुपर्ने भनाइ छ। उनले विद्यालय वातावरण बालमैत्री बनाउनु पर्ने, शिक्षक आफू हाँस्ने र विद्यार्थीलाई हसाउँन सक्ने हुनु पर्ने भनेका छन्। ओशो रजनिस्ले भाषा र भूगोल जस्ता विषय विद्यार्थीले कम्प्युटरबाट आफूखुसी रमाइ रमाइ सिक्न सक्ने, विज्ञान र गणित विषय विद्यार्थीका लागि नौलो हुने भएकाले यसमा भने आवश्यक ओरिन्टेसन दिन र परेका समस्या सुल्काइदिन शिक्षक आवश्यक हुने बताएका छन्। पुस्तकमा ओशो रजनिस्ले शिक्षकको गरिमा र गौरवको वर्णन गरेका छन्।

ओशो रजनिस्ले विद्यार्थीको मूल्याङ्कन पठनपाठनका क्रियाकलापसँगै निरन्तर हुँदै जाने भएकाले आवधिक परीक्षा आवश्यक नहुने र यस्तो मूल्याङ्कनबाट विद्यार्थीमा देखिएको कमी कमजोरी समयमै सुधार गर्न सकिने भएकाले अनुत्तीर्ण गर्ने नपर्ने बताएका छन्।

निचोड

पुस्तकमा रजनिस्ले शिक्षा आय आर्जन र सहज जीवन यापनका लागि मात्र नभएर खुसी जीवन बाँच्नका लागि पनि हुनु पर्दछ भन्ने दृष्टिका साथ पाठ्यक्रमको सिङ्गो खाका दिएका छन्। गिजुभाइ र ओशो रजनिस् दुवैले जीवन्त शिक्षण सिकाइबाट मात्र विद्यार्थीले सिक्ने अन्यथा विद्यार्थीले शिक्षा नपाउने पुष्टि गरेका छन्। नेपालमा शिक्षाको गुणस्तर उकास्ने प्रयासस्वरूप आएका बालमैत्री विद्यालय तथा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अवधारणा कार्यान्वयनमा ऊर्जा थप्ने सन्दर्भमा आम शिक्षक र शिक्षाकर्मीले यस्ता सहज उपलब्ध हुने बोधगम्य पुस्तकको अध्ययन किन नगर्ने ?

370
NET-5

2012

Education Journal

★ शिक्षक शिक्षा ★
Acc No. 5/311