

गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षक शिक्षा

Teacher Education for Quality Education

औचित्य (Rationale)

शिक्षा क्षेत्रमा कार्यरत मानव संसाधनको पेसागत कार्यक्षमता विकासका लागि राष्ट्रियस्तरमा उच्च तहको एकोकृत प्राज्ञिक संस्थाको आवश्यकता महसुस गरेर २०५० सालमा नेपाल सरकारबाट शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको स्थापना भएको हो।

दूरदृष्टि (Vision)

अनुसन्धान र नयाँ प्रविधिको माध्यमद्वारा गुणात्मक शिक्षाको प्रत्याभूतिको लागि उत्कृष्ट शैक्षिक व्यवस्थापन र शैक्षणिक क्रियाकलापहरू अभिवृद्धि गर्न सक्ने सक्षम र गतिशील जनशक्ति तयार गर्न नेतृत्वदायी भूमिका खेल्न सक्ने अन्तरराष्ट्रिय स्तरमै पहिचान भएको संस्थाको रूपमा स्थापित हुनेछ।



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर



शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

२०७१



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शिक्षक तयारी तथा विकास : मार्ग चित्र (Road Map) कि स्वैरकल्पना (Fantasy) ?

खगराज बराल

कार्यकारी निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सारांश

शिक्षाले देश विकासका लागि आवश्यक जनशक्ति उत्पादन गर्दछ। शिक्षाको गुणस्तर शिक्षकको गुणस्तरसँग सम्बन्धित हुन्छ। शिक्षकको गुणस्तरको मात्रा भने शिक्षक तयारी, विकास र व्यवस्थापनसँग प्रत्यक्ष रूपले सम्बन्धित हुन्छ। हाम्रो पूर्वीय दर्शनमा शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको पाइन्छ। नेपालमा आधुनिक शिक्षा पद्धतिको विकास भएसँगै शिक्षक व्यवस्थापनका विविध पक्षमा विभिन्न कार्यहरू गरिँदै आएको छ। शिक्षासम्बन्धी विभिन्न प्रतिवेदनहरूले शिक्षक व्यवस्थापनका सम्बन्धमा स्पष्ट धारणाहरू उल्लेख गरेका छन्। उक्त प्रतिवेदनहरूले शिक्षकको प्राज्ञिक योग्यता र तालिम दुबैलाई प्राथमिकता दिएका छन्। त्यस्तै, शिक्षक सेवा आयोग नियमावलीले शिक्षा विषय पढेर तोकिएका योग्यता प्राप्त गरेकालाई प्राज्ञिक योग्यता र तालिम प्राप्त दुबै मानेको छ। हाल कार्यान्वयनमा रहेको विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षक नियुक्ति, वृत्ति विकास, न्यूनतम योग्यता, शिक्षक तयारी कोर्स र तालिम सम्बन्धमा गरिने कार्यहरू उल्लेख गरेका छ। सबै प्रतिवेदन र योजनाले शिक्षकको गुणस्तर सुनिश्चिततामा जोड दिएका छन्। तथापि उक्त दस्तावेजहरूमा सुभाइए बमोजिम शिक्षक व्यवस्थापन गर्दा पनि अपेक्षित स्तरका विद्यार्थी उत्पादन गर्न नसकिएको र नसकिने भएकाले शिक्षक व्यवस्थापनका विविध पक्षमा व्यापक परिवर्तन आवश्यक छ। समान तहको नोकरीमा भन्दा बढी तलब सुविधा प्रदान गर्ने, सबै सङ्कायका व्यक्तिहरूबाट शिक्षक छनौट गर्ने, अध्यापन अनुमति पत्र खारेज गर्ने, विषयगत विषयवस्तुमा आधारित मौलिक प्रश्न निर्माण गरी शिक्षक छनौट परीक्षा सञ्चालन गर्ने, सिफारिस भएका शिक्षकहरूलाई पदस्थापना गरी बहुआयामिक एक वर्षे सघन तालिम सञ्चालन गर्ने, तालिमका विविध पक्षहरूलाई सुदृढीकरण गर्ने र तालिमपछि परीक्षासमेत सञ्चालन गर्ने आदि कार्यहरूको प्रभावकारी कार्यान्वयनबाट मात्र एक्काईसौं शताब्दीका लागि आवश्यक जनशक्ति उत्पादन गर्ने शिक्षक उत्पादन गर्न सकिन्छ। शिक्षक तयारी र विकासको वर्तमान अभ्यासले थप पछुताउनु पर्ने अवस्थामा मात्र पुर्‍याउँछ। यसका लागि शिक्षक तयारी तथा विकासमा आमूल परिवर्तन गर्नु पर्दछ।

१. विषय प्रवेश

शिक्षक तयारी र विकास विभिन्न समयमा विभिन्न किसिमबाट भएका पाइन्छन्। शिक्षकको तयारी, विकास र व्यवस्थापन सम्बन्धित देशको चासोको विषय हो। देशका लागि आवश्यक जनशक्ति उत्पादनको जिम्मा शिक्षाको हो। देशलाई कति र कस्ता किसिमका जनशक्ति आवश्यक हुन्छ र सो आवश्यकतालाई कसरी पूर्ति गर्ने भन्ने जिम्मेवारी शिक्षाको हो। शिक्षाको गुणस्तर व्यवस्थापन गर्ने जिम्मेवारी पनि शिक्षा क्षेत्रको नै हो। विद्यालयको कक्षा कोठाको तहमा यस्तो जिम्मेवारी निर्वाह गर्ने समूह शिक्षक हो। शिक्षकको गुणस्तरभन्दा माथि शिक्षाको गुणस्तर नहुने भएकाले देशको ध्यान शिक्षक तयारी, विकास तथा व्यवस्थापनमा केन्द्रित हुनु पर्छ। यस लेखमा शिक्षक तयारी तथा विकासका वर्तमान अभ्यासले एक्काईसौं शताब्दीको आवश्यकता, अन्तरराष्ट्रिय परिवेशमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने अवस्था नदेखिएकाले आमूल परिवर्तनका लागि सङ्केत गर्न खोजिएको छ। सम्भावना भएमा यो लेख मार्ग चित्र (Road Map) हुने छ नत्र स्वैरकल्पना (Fantasy) मात्र हुने छ। यस लेखमा शिक्षक तयारी तथा विकास, विभिन्न आयोगका प्रतिवेदन र तिनको विश्लेषण, विद्यमान शिक्षक विकास तथा व्यवस्थापनसम्बन्धमा समीक्षा, भावी दिशा र अन्त्यमा निष्कर्ष निकालिएको छ।

२. शिक्षक तयारी तथा विकास

पूर्वीय सभ्यतामा शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण रहेको पाइन्छ। ज्ञान प्राप्त गर्ने सन्दर्भमा गुरु अर्थात् शिक्षक मान्ने परम्परा पूर्वीय दर्शन र सभ्यतामा अधिक नै रहेको छ। पुराणमा वर्णित घटनाहरूमा ज्ञानका अथाह स्रोत भण्डारका रूपमा गुरुलाई लिइएको छ। देवताहरूले मात्र होइन दानवहरूले

पनि ज्ञानका लागि गुरु राख्ने र गुरु मान्ने परम्परा भएको पौराणिक वर्णन पाइन्छ। पुराणमा वर्णन भए अनुसार देवाताहरूका गुरु बृहस्पति थिए। दावनहरूका गुरु शुक्राचार्य थिए। वाल्मीकि, व्यास, द्रोणाचार्य, कृपाचार्य विश्वामित्र, दुर्वासा, अष्टबक्र, मार्कण्डेय, परशुराम जस्ता ऋषिमुनिहरू पौराणिक कालका विभिन्न कालखण्डमा ज्ञानका भण्डार थिए। पुरुष गुरुका साथै महिला विदुषीहरू पनि तत्कालीन कालखण्डका ज्ञान प्रदान गर्ने महर्षि थिए। ज्ञान दिने गुरुको महिमालाई संस्कृत भाषामा **गुरुर्ब्रह्मा: गुरुर्विष्णु: गुरुर्देवो महेश्वर: गुरु साक्षात्परब्रह्म तस्मै श्री गुरुवे नमः** जस्ता श्लोकमा उल्लेख गरिएको छ।

नेपालमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ पश्चात शिक्षक नियुक्तिलाई व्यवस्थित गरिएको हो। यस योजनामा विद्यालयको तह अनुसार शिक्षकको योग्यता, तालिम तथा नियुक्तिको प्रक्रिया तोकिएको थियो। राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना पूर्व शिक्षक नियुक्तिमा केही प्रावधान तोकिए पनि विद्यालय सहयोग समितिले विद्यालयको आवश्यकता अनुसार शिक्षक नियुक्त गर्थ्यो। कतिपय स्थानमा योग्यता प्राप्त शिक्षकको अभाव हुँदा थोरै योग्यता भएका व्यक्तिलाई पनि शिक्षकमा नियुक्ति गरिन्थ्यो। शिक्षक नियुक्ति गर्दा तोकिएको योग्यता वृद्धि गर्ने र तालिम लिने सर्त पनि राखिएको थियो।

शिक्षक विकास तथा व्यवस्थापनका दुई भिन्न दृष्टिकोण पाइन्छ। पहिलो दृष्टिकोण अनुसार विद्यालयमा शिक्षण कार्य गर्न आवश्यक पर्ने शिक्षकको योग्यता तथा तालिम पूर्व निर्धारित हुने गर्छ। तोकिएको योग्यता तथा तालिम हासिल गरेको प्रतियोगी मध्ये उत्कृष्टताका आधारमा आवश्यक सङ्ख्या अनुसार सम्बन्धित निकायले नियुक्त गर्दछ। अर्को दृष्टिकोण अनुसार बजारमा उपलब्ध निम्नतम योग्यता हासिल भएका व्यक्तिहरूबाट प्रतिस्पर्धात्मक प्रतियोगिताबाट उत्कृष्टताका आधारमा छनौट गरी आवश्यकता अनुसार शिक्षक विकास गर्नका लागि सेवा प्रवेशपश्चात कम्तिमा ६ महिना वा १ वर्षको सघन तालिम उपलब्ध गराइन्छ। योग्यता र तालिम लिएका तयारी शिक्षक भित्र्याउने कि योग्यता हासिल गरेका नियुक्ति गरेर आवश्यकतानुसार तालिम दिएर अपेक्षित शिक्षक विकास गर्ने भन्ने दुई दृष्टिकोण नै बहुप्रचलित दृष्टिकोण हुन्।

प्राज्ञिक योग्यता र शिक्षक तयारी कोर्स पुरा गरेका उम्मेदवारहरू मध्येबाट शिक्षक छनौट गर्ने कि प्राज्ञिक योग्यता हासिल गरेका उम्मेदवारहरू मध्येबाट शिक्षक छनौट गरी सघन रूपमा शिक्षक तयारी कोर्स उपलब्ध गराउने भन्ने विषयमा स्पष्ट हुन जरुरी छ। शिक्षा शास्त्र अध्ययन गरी प्राज्ञिक योग्यता र तालिम सँगसँगै हासिल गरेका, अन्य सङ्काय र अध्ययन संस्थानबाट प्राज्ञिक योग्यता हासिल गरी शिक्षा शास्त्रमा एक वर्षे बीएड गरेका र अध्यापन अनुमति पत्र प्राप्त उम्मेदवारहरू र यस्तै उम्मेदवार मध्येबाट छनौट गरी शिक्षक नियुक्ति भएकाबाट गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइ हुन सकेको छ वा छैन अध्ययन र अनुसन्धान गर्नु पर्छ। शिक्षा शास्त्र अध्ययन गरी प्राज्ञिक योग्यता र तालिम सँगसँगै हासिल गरेका उम्मेदवार भन्दा अन्य सङ्काय र अध्ययन संस्थानबाट प्राज्ञिक योग्यता हासिल गरी शिक्षा शास्त्रमा एक वर्षे बीएड गरेका उम्मेदवारमा विषयवस्तुमा दखलता बढी हुने गरेको अध्ययन, अनुसन्धान तथा अनुभवबाट प्राप्त भएको छ। हाम्रा विश्व विद्यालयहरूमा सञ्चालन भएका एक वर्षे बीएड कार्यक्रमले शिक्षक तयारी कोर्सको मर्मलाई आत्मसात नगरेको परिवेशमा एक वर्षे बीएड कार्यक्रमले शिक्षक तयारी कोर्स पुरा गरेको मान्न सक्ने र विश्वास गर्न सक्ने अवस्था देखिँदैन।

३. विभिन्न आयोगका प्रतिवेदन र तिनको विश्लेषण

नेपालमा शिक्षा, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०११

नेपालमा शिक्षा, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०११ मा शिक्षक शिक्षा सम्बन्धमा यसरी उल्लेख गरिएको छ : शिक्षक नै शिक्षाको जग हो। गुरुले जस्तो पढाउँछ त्यस्तै चलाएले सिक्दछ। शिक्षण एउटा कला र विज्ञान हो। हरेक मानिस योग्य शिक्षक हुन सक्दैन। योग्य शिक्षक जन्मछन्, बनाईदैनन् भन्ने कथन छ। कुनै मानिसमा पढाउने गुणको विशेषता पाइन्छ। साथसाथै त्यस्तो विशेष गुणको विकास तालिमद्वारा हुँदै जान्छ। आजभोलि शिक्षकहरूले व्यावसायिक तालिम लिने पर्येछ भन्ने

सिद्धान्तले मान्यता पाएको छ । पढाउने व्यवसाय लिएको व्यक्तिहरूमध्येबाट योग्य उम्मेदवार छान्न जरुरी छ । तर तालिमबाट प्रभावशाली शिक्षकहरू बन्दछन् ।

शिक्षक नै शिक्षाको सफलता र असफलताको मुख्य कारण हो । उनले राम्रो शैक्षिक वातावरण उत्पन्न गरेको छ, छैन, त्यस उपर नै शिक्षाको सफलता र असफलता निर्भर रहन्छ । शिक्षकले पढाउने व्यवसायमा पारङ्गत हुनु पर्दछ । शिक्षक आफैँ आधार व्यवसायसम्बन्धी शिल्पमा योग्य र त्यस्ता शिल्प सिकाउनमा दक्ष हुनु पर्दछ । शिक्षक व्यक्तिगत रूपमा राम्ररी विकसित हुनु पर्दछ र अविच्छिन्न रूपले आफूलाई विकास गर्न जान्ने कार्यविधिमा दक्ष हुनु पर्दछ ।

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट, २०१८

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट, २०१८ मा शिक्षक शिक्षा सम्बन्धमा यसरी उल्लेख गरिएको छ : तलब भत्ताको सन्तोषजनक स्केल र सामाजिक स्तर दिएर शिक्षण पेसाको उचित सम्मान, जसबाट यस पेसामा योग्य मानिसहरू प्राप्त हुन सकून् । उत्साहित नवयुवकहरूलाई शिक्षण व्यवसायमा लगाउन हाम्रा हाइ स्कुलहरूमा शिक्षक वृद्धि आन्दोलन चलाउनु पर्दछ । भविष्यमा हाम्रा माध्यमिक विद्यालयहरूमा सिकाउन उत्सुक हुने सबैलाई बीएड उपाधि (डिग्री) को योग्यता अनिवार्य गराउनु पर्दछ । जबसम्म शिक्षकको आवश्यकता बढी मात्रामा रहिरहन्छ, र राम्ररी तालिम पाएका शिक्षकहरूको आवश्यकता पुरा गर्न सकिन्न, तबसम्म तालिम नपाएका स्नातकहरू (ग्रयाजुएट) लाई आफू नियुक्त भएको मितिले ५ वर्षभित्र तालिम लिइसक्नुपर्ने सर्तमा काममा लगाउन सकिन्छ । पहिला तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको निमित्त बराबर कार्यशाला अन्तर सेवा तालिम प्रसारको पाठ्यक्रमहरूको व्यवस्था गरिनु पर्दछ । कलेज अफ एजुकेसनमा प्रशिक्षार्थीहरूलाई बीएडको डिग्री प्राप्त गरेपछि शिक्षा सेवामा लिइने निश्चितता दिइनुपर्दछ । तिनीहरूको नियुक्तिको बन्दोबस्त पहिले नै गरिनु पर्दछ, जसबाट निरुत्साहपूर्ण ढिलाइ नहोस् र तिनीहरू अरू व्यवसायमा तानिने सम्भावना पनि नहोस् । कलेज अफ एजुकेसन पाठ्यक्रमको विस्तारै विस्तारै नवीकरण गरिनु पर्दछ, जसले कि शिक्षण विधि (मैथोडोलोजी) मा दिइएको ध्यानलाई कम नगरिकन विषयमा पनि ज्यादै जोड दिन सकियोस् ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ मा शिक्षक शिक्षा सम्बन्धमा यसरी उल्लेख गरिएको छ: **तालिम प्राप्त शिक्षकको सङ्ख्या बढाउने** : (क) सबै विद्यालयहरूमा तालिम प्राप्त शिक्षक राख्न क्रमशः अनिवार्य गरिने छ र नयाँ योजना लागु भएका जिल्लाहरूमा यो नियम लागु गरिने छ । (ख) तत्कालै धेरै सङ्ख्यामा शिक्षकहरू तयार गर्न एसएलसी वा सो सरह पास भएका, आइ वा सो सरह पास भएका तथा बीए वा सो सरह भएका व्यक्तिहरूलाई एक एक वर्षको तालिम दिई क्रमशः प्राथमिक शिक्षक, निम्न माध्यमिक शिक्षक र माध्यमिक शिक्षकका लागि तयार गरिने छ । (ग) हाल काम गरिरहेका अनुभवी शिक्षकहरूको पनि न्यूनतम् योग्यता पुग्छ, भने सेवाकालीन तालिमको माध्यमबाट तालिम दिइनेछ । (घ) प्रत्येक शिक्षकलाई शारीरिक अभ्यास र शारीरिक शिक्षाको तालिम अनिवार्य हुनेछ ।

तालिमको स्तर बढाउने व्यवस्था : (क) शिक्षक शिक्षणको पाठ्यक्रम वर्तमान आवश्यकता सुहाउँदो निर्धारण गर्न व्यवस्था गरिने छ । (ख) प्रत्येक विषयमा नेपालको वास्तविक परिस्थिति र आवश्यकता सुहाउँदा पाठ्य पुस्तकहरू तयार गराउने व्यवस्था हुनेछ । (ग) शिक्षण तरिकाको साथसाथै विषय शिक्षणमा पनि पर्याप्त जोड दिनु जरुरी भएकाले शिक्षक तालिम महाविद्यालयमा विभिन्न विषयमा उपयुक्त फेकल्टीहरूको विकास हुनु पर्दछ । (घ) शिक्षक शिक्षण तरिकामा अनुसन्धानलाई प्रोत्साहन दिनु आवश्यक छ र शिक्षाशास्त्रलाई नेपालको परिस्थितिसँग मिल्ने गरी विकास गर्न प्रयास हुनु पर्दछ । (ङ) शिक्षक शिक्षण विधिको तालिम लिन आउनेहरूको न्यूनतम् योग्यता बढाउनु जरुरी छ । तसर्थ दुर्गम क्षेत्रमा बाहेक अन्यत्र प्राथमिक शिक्षक हुन एसएलसी वा सो सरह निम्न माध्यमिक शिक्षक तालिम लिन आइए वा सो सरह र माध्यमिक शिक्षक तालिम पाउन बीए वा सो सरह भएमा उचित हुनेछ । (च) शिक्षकहरूलाई नयाँ तरिकाले जाँच गर्ने विषयमा तालिम लिनु अनिवार्य हुने छ ।

सेवाकालीन विशेष तालिम : विज्ञान, गणित आदि सबै विषयमा शिक्षकहरूलाई विशेष तालिम दिनु पर्दछ । देशभरि शिक्षकहरूलाई यस्ता तालिम क्रमशः उपलब्ध गराउने व्यवस्था गरिने छ ।

तालिमपछि काममा खटाउने व्यवस्था : क) तालिम प्राप्त शिक्षकहरूलाई शिक्षा मन्त्रालयले सम्बन्धित विद्यालयमा खटाउने छ । सम्बन्धित विद्यालयले उक्त शिक्षकलाई लिन अनिवार्य हुनेछ । ख) शिक्षकहरूले तालिम पाए बमोजिम ठिक तरिकाले सिकाउने गरेका छन् वा छैनन् शिक्षा निरीक्षकले मूल्याङ्कन गरी शिक्षा मन्त्रालय तथा शिक्षक तालिम केन्द्रमा प्रतिवेदन पठाउने छन् । ग) तालिम प्राप्त गरेको निश्चित अवधिपछि शिक्षकहरूले पुनः सेवाकालीन तालिमको व्यवस्था हुनु पर्दछ ।

व्यावसायिक शिक्षकहरू : व्यावसायिक शिक्षकहरूलाई तालिम दिने व्यापक कार्यक्रम हुनेछ । हालको भन्दा व्यावसायिक तालिमको स्तर क्रमशः बढाउँदै लैजाने व्यवस्था गरिने छ । व्यावसायिक शिक्षाको पढाइमा विशेष जोड दिने यस योजनाको उद्देश्य भएकाले व्यावसायिक शिक्षा विषयमा शिक्षक तालिममा पनि विशेष ध्यान दिइने छ । अधिराज्यका प्रत्येक विद्यालयका शिक्षकहरूलाई व्यावसायिक शिक्षा सिकाउने स्तरयुक्त तालिम दिइने छ र सबै विद्यालयका शिक्षकहरूलाई पालैपालो गरेर तालिम उपलब्ध गराइनेछ । व्यावसायिक विषयहरूमा डिग्री वा डिप्लोमा प्राप्त गर्ने व्यक्तिहरूलाई शिक्षण तरिकाको तालिम दिई व्यावसायिक शिक्षक बनाउने व्यवस्था हुनेछ ।

शिक्षकहरूको सेवामा सुधार : शिक्षाको सुधार र उन्नति गर्न योग्य व्यक्तिहरूलाई शिक्षक बनाउनु र उनीहरूलाई शिक्षामा नै बस्न राजी गराउनु ज्यादै जरुरी छ । प्राथमिक विद्यालयको शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको न्यूनतम योग्यता एसएलसी वा सो सरह र तालिम प्राप्त, निम्न माध्यमिक विद्यालयको शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको न्यूनतम योग्यता आइएड वा आइए वा सो सरह र तालिम प्राप्त, माध्यमिक विद्यालयको शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको न्यूनतम योग्यता बीएड वा बीए वा सो सरह र तालिम प्राप्त हुनु पर्ने छ ।

राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९

राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९ मा शिक्षक शिक्षा सम्बन्धमा यसरी उल्लेख गरिएको छ : विद्यालय तहको शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न शिक्षक प्रशिक्षण अनिवार्य गर्ने, हाल शिक्षण पेसामा प्रवेश गरिसकेका तर तालिम नपाएका शिक्षकहरूलाई अनिवार्य रूपले तालिम दिने व्यवस्था मिलाउने, तालिम प्राप्त शिक्षकहरूलाई दिने तलब तथा अन्य सुविधाहरू तालिमको तह अनुसार बढाउँदै लैजाने, पूर्वप्राथमिक प्रशिक्षण अन्तर्गत प्रवेशिका उत्तीर्ण गर्ने व्यक्तिलाई १० महिने प्रशिक्षण र प्रशिक्षण प्राप्त गरी अध्यापनमा संलग्न शिक्षकलाई प्रत्येक ५ वर्षमा छोटो अवधिको (कम्तिमा ६ हप्ता) को सेवाकालीन प्रशिक्षण दिने व्यवस्था गर्ने, प्रमाणपत्र तहमा प्राथमिक शिक्षामा विशिष्टीकरण गराउने गरी दुईवर्षे उपाधिमूलक कार्यक्रमको सञ्चालन गर्नु पर्ने, प्राथमिक शिक्षामा विशिष्टीकरण गरी प्रवीणता प्रमाणपत्र उत्तीर्ण गरेकालाई प्राथमिक शिक्षामा नै विशिष्टीकरण गर्ने गरी तिन वर्षे बीएडको कार्यक्रम सञ्चालन गर्नु पर्ने, अरु सड्कायबाट प्रमाणपत्र तह उत्तीर्ण गरेकालाई १० महिने तालिम दिई ६, ७, ८ कक्षाका लागि तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रमाणपत्र दिने, माध्यमिक शिक्षाका विभिन्न विषयमा विशिष्टीकरण गराउने गरी एक वर्षे बीएड कार्यक्रमलाई व्यापक रूपमा सञ्चालन गर्ने, माध्यमिक शिक्षाका विभिन्न विषयमा विशिष्टीकरण गरी बीएड उपाधिप्राप्त व्यक्तिलाई दुई वर्षे एमएड कार्यक्रममा सहभागी बनाउने र उच्च माध्यमिक स्तरमा अध्यापन गराइने कुनै एक विषयमा विशिष्टीकरण गर्न लगाउने, अन्य विषयमा स्नातकोत्तर गर्नेहरूका लागि ५ महिने प्रशिक्षण कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, विश्व विद्यालयको प्राध्यापन सेवामा प्रवेश गर्ने र गर्न चाहनेका लागि विषयगत शिक्षण विधि, शैक्षिक प्रविधि, पाठ्यक्रम निर्माण तथा मूल्याङ्कन, अनुसन्धान विधि, मूल्याङ्कन विधि, शैक्षिक इतिहासका साथै शिक्षाका सामाजिक तथा दार्शनिक पक्षहरूको सम्बन्धमा परिचयात्मक जानकारी दिने उद्देश्यले छोटो अवधिको प्रशिक्षण दिने ।

शिक्षक सेवा आयोग नियमावली २०५७

शिक्षक सेवा आयोग नियमावली २०५७ मा शिक्षक शिक्षा सम्बन्धमा यसरी उल्लेख गरिएको छ : प्राथमिक विद्यालयको शिक्षकको लागि माध्यमिक शिक्षा उत्तीर्ण वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण

गरी शिक्षा विषयमा कम्तीमा दस महिने वा सोसरहको तालिम लिएको वा माध्यमिक शिक्षा उत्तीर्ण परीक्षामा चारसय पूर्णाङ्कको शिक्षा विषय लिई सो परीक्षा उत्तीर्ण गरेको, निम्न माध्यमिक विद्यालयको शिक्षकका लागि सम्बन्धित विषयमा प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण गरी शिक्षा विषयमा कम्तीमा दस महिने तालिम लिएको हुनु पर्ने तर कुनै व्यक्तिले दुई सय पूर्णाङ्कको शिक्षा सम्बन्धी विषय लिई प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण गरेको भए तालिम आवश्यक पर्ने छैन । माध्यमिक विद्यालयका शिक्षकका लागि सम्बन्धित विषयमा स्नातक तह वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण गरी शिक्षा विषयमा कम्तीमा दस महिने तालिम लिएको हुनु पर्छ । कुनै व्यक्तिले शिक्षा शास्त्रतर्फ प्रवीणता प्रमाण पत्र वा स्नातक तह उत्तीर्ण शैक्षिक योग्यता प्राप्त गरेको भए तालिम प्रयोजनका लागि तालिम लिएको मानिने व्यवस्था छ । प्राथमिक वा निम्न माध्यमिक तहको शिक्षकका लागि माथिल्लो तहको तालिम लिएको भए पनि तालिम प्राप्त भएको मानिने प्रावधान छ । संवत् २०६८ साल श्रावण १ गतेदेखि प्राथमिक तहको शिक्षकका लागि प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सो सरहको परीक्षा उत्तीर्ण नगरेको व्यक्ति उम्मेदवार हुन सक्ने छैन ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२ मा शिक्षकको तयारी तथा विकासलाई उच्च प्राथमिकतामा राखिएको छ । शिक्षकहरूको गुणस्तर तथा सक्षमतामा नै शिक्षाको गुणस्तर निर्भर गर्छ । शिक्षकहरूको न्यूनतम योग्यता र स्तरको वृद्धि हुनुपर्ने भनी प्रस्ताव गरिनुका साथै अनिवार्य तालिम तथा पुनर्ताजगी तालिमका प्रावधानहरूको योजना गरिएको छ ।

शिक्षक नियुक्ति : शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया स्थानीय स्तरमा विकेन्द्रित गरिनेछ र शिक्षा मन्त्रालयको निर्देशनअनुसार अध्यापन अनुमति पत्र लिएका व्यक्तिहरू मध्येबाट नियुक्त गरिनेछ । अध्यापन अनुमति पत्रको अभ्यासलाई अझ सुदृढ गरिनेछ ।

वृत्ति विकास : पेसागत वृत्ति विकासका दुई पाटा हुनेछन् : एउटा आधारभूत तहका शिक्षक र अर्को माध्यमिक शिक्षक । तर आधारभूत तहका उपयुक्त योग्यता भएका शिक्षक पनि माध्यमिक तहका लागि हुने खुला तथा आन्तरिक प्रतियोगितामा प्रतिस्पर्धी हुन पाउने छन् ।

न्यूनतम योग्यता : शिक्षकका लागि न्यूनतम योग्यता: (क) आधारभूत शिक्षाका लागि शिक्षक तयारी कोर्स लिएको (तालिम प्राप्त) उच्च माध्यमिक विद्यालय (मावि) वा सोसरहको (ख) माध्यमिक तहका लागि शिक्षक तयारी कोर्स लिएको तालिम प्राप्त) एमएड वा सोसरहको । तथापि कम योग्यता भएका हाल कार्यरत शिक्षकहरू सम्बन्धित तहका तल्ला कक्षमा पढाउन योग्य नै मानिने छन् । आधारभूत र माध्यमिक दुवै तहका शिक्षकको पेसागत वृत्ति विकासका चार चरण र तह हुनेछन् : नवप्रवेशी, अनुभवी, निपूर्ण, र विशेषज्ञ । विभिन्न सूचकहरू, जस्तै: पूरा समयभरि कार्य गर्ने, ज्येष्ठता, योग्यता, तालिम र विद्यार्थीहरूको उपलब्धिलाई आधार मानी शिक्षकहरूको बढुवा र स्तरोन्नति गर्ने प्रावधान राखिने छ । माथिल्लो वा थप योग्यता भएका शिक्षकहरू सम्बन्धित तहमा छिटो बढुवा हुन योग्य हुनेछन् । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले आधारभूत शिक्षाका लागि शिक्षकको न्यूनतम योग्यता शिक्षाशास्त्रमा प्रमाणपत्र तह या शिक्षक तयारी कोर्ससँग सम्बन्धित उच्च माध्यमिक शिक्षा पूरा गरेको हुनुपर्ने भनी तोकेको छ । शिक्षक हुनका लागि तोकिएको योग्यता र तालिम नभएको व्यक्ति योग्य मानिने छैनन् । तथापि एसएलसी वा सोभन्दा तलको शैक्षिक योग्यता भई हाल विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकले पाँच वर्षभित्रमा तोकिएको न्यूनतम योग्यता पूरा गरिसक्नु पर्नेछ ।

शिक्षक तयारी कोर्स : न्यूनतम शैक्षिक योग्यताका अतिरिक्त एक वर्षे शिक्षक विकास कोर्स हुनेछ ।

तालिम : शिक्षक विकासको कार्यका लागि सरकार जिम्मेवार हुनेछ । शिक्षण सिकाइका अभ्यासहरूमा आएका नयाँपनहरूसँग परिचित हुन शिक्षकहरूले प्रत्येक पाँच वर्षमा कम्तीमा एक पल्ट एक महिने सेवाकालीन तालिम लिनुपर्छ । लामो तथा छोटो अवधिबाट प्राप्त तालिमलाई वृत्ति विकाससँग आबद्ध गरी शिक्षकको पेसागत विकास गरिनेछ । प्रधानाध्यापकले तयारी कोर्स लिनुका साथै न्यूनतम योग्यता आधारभूत र माध्यमिक तहमा क्रमशः बीएड र एमएड प्राप्त गरेको हुने छ । आधारभूत शिक्षा तहको

सबै उच्च प्राथमिक विद्यालयमा प्रधानाध्यापकका लागि एउटा छुट्टै पद हुनेछ। आधारभूत तहको प्रधानाध्यापक हुनका लागि न्यूनतम शैक्षिक योग्यता शिक्षा शास्त्र सङ्कायमा स्नातक तह या सोसरहको शिक्षक तयारी कोर्स पुरा गरेको हुनेछ। विद्यालयको प्रधानाध्यापक हुनका लागि प्रधानाध्यापकका लागि सञ्चालन हुने व्यवस्थापन तालिम अनिवार्य रूपमा लिएको हुनुपर्नेछ। कार्यरत शिक्षकमध्येबाट प्रधानाध्यापक छानिने छन्।

४. विद्यमान शिक्षक विकास तथा व्यवस्थापनसम्बन्धी समीक्षा

नेपालमा शिक्षा, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको विवरण, २०११ को प्रतिवेदनले शिक्षक व्यवस्थापनका लागि स्पष्ट दृष्टिकोण प्रस्तुत गरेको थियो। यसमा शिक्षण कला र पढाउने गुणको विकास तालिमबाट हुने, शिक्षक हुन व्यावसायिक तालिम लिने पर्ने, शिक्षक पढाउने कलामा पारङ्गत हुने पर्ने, शिक्षक सिकाउन दक्ष हुने पर्ने, पढाउने व्यवसाय लिएका मध्ये योग्य उम्मेदवार छानी तालिम दिनु पर्ने, शिक्षकले आफूलाई आफैँ विकास गर्नु पर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ। प्रतिवेदनको आसय योग्यता प्राप्त व्यक्तिहरू मध्येबाट शिक्षक छनौट गरी तिनीहरूलाई तालिमबाट प्रभावशाली शिक्षक बनाउनु पर्छ भन्ने रहेको छ। विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढ्नु वा घट्नुको मुख्य जिम्मेवार व्यक्ति शिक्षक नै भएको, शैक्षिक वातावरण राम्रो वा नराम्रो बनाउने जिम्मेवारी पनि शिक्षकको भएको दृष्टिकोण उल्लेख गर्दै शिक्षक तयारी, छनौट र विकासमा स्पष्ट दृष्टिकोण देखाएको छ।

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट, २०१८ ले कुनै विषयमा स्नातकहरूलाई नियुक्त भएको मितिले ५ वर्षभित्र तालिम लिने सर्तमा काममा लगाउने, कलेज अफ एजुकेसनले शिक्षण विधि (मैथोडोलोजी) मा ध्यानलाई कम नगरिकन विषयमा जोड दिने उल्लेख गरी शिक्षक हुनाका लागि विषयवस्तुको ज्ञानलाई उच्च प्राथमिकतामा राखेको छ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८ ले शिक्षक हुनाका लागि सम्बन्धित तहको न्यूनतम योग्यता तोक्ने, सेवाकालीन तालिमको व्यवस्था गर्ने, गणित, विज्ञान लगायतका सबै विषयमा शिक्षकहरूलाई विशेष तालिम दिने, शारीरिक अभ्यास र शारीरिक शिक्षाको तालिमलाई अनिवार्य गर्ने, व्यावसायिक विषयमा डिग्री वा डिप्लोमा प्राप्त गर्ने व्यक्तिहरूलाई शिक्षण तरिकाको तालिम दिई व्यावसायिक शिक्षक बनाउने, योग्य व्यक्तिहरूलाई शिक्षकमा नै बस्न राजी गराउने जस्ता प्रावधान उल्लेख गरेको र शिक्षकका लागि विशेष तालिम दिने, शारीरिक अभ्यास र तालिम अनिवार्य गर्ने र व्यावसायिक शिक्षकलाई तालिम दिने आवश्यकता महसुस गरेको पाइन्छ।

शिक्षक सेवा नियमावली २०५७ ले शिक्षा शास्त्रमा प्रवीणता, स्नातक र स्नातकोत्तर गरेकालाई तालिम लिएको मानिने, शिक्षा शास्त्रबाहेक अन्य सङ्काय वा अध्ययन संस्थानमा अध्ययन गरेकालाई सम्बन्धित योग्यता हासिल गरेपछि १० महिने तालिम लिने पर्ने व्यवस्था गरेको छ। यसबाट शिक्षा शास्त्रका उत्पादनलाई तालिम र योग्यता दुवै मान्दा गुणस्तरमा सम्भौता हुन सक्ने र विषयवस्तुमा दक्ष शिक्षकको पूर्ति हुन कठिन देखिन्छ। २०६८ साल साउन १ देखि प्राथमिक तहको शिक्षकका लागि प्रवीणता प्रमाण पत्र वा सो सरहको हुने गरी न्यूनतम योग्यता वृद्धि गरिएको छ। यसबाट एसएलसीका तुलनामा बढी योग्यता भएका व्यक्ति प्राथमिक तहको शिक्षकका लागि आवश्यक हुने महसुस गरेको पाइन्छ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२ ले तोकिएको योग्यता र तालिम पुरा नभएका व्यक्तिलाई शिक्षक हुन योग्य नमान्ने, प्राथमिक तहमा शिक्षक उच्च माध्यमिक शिक्षा वा प्रवीणता प्रमाण पत्र तह उत्तीर्ण र तालिम प्राप्त हुनु पर्ने, एसएलसी उत्तीर्ण भई शिक्षक हुनेले ५ वर्षभित्र तोकिएको न्यूनतम योग्यता पुरा गर्नु पर्ने, माध्यमिक तहको शिक्षक हुनाका लागि शिक्षक तयारी कोर्स लिएको र एमएड वा सो सरहको योग्यता हुनु पर्ने प्रावधानले हाल भईरहेको शिक्षक योग्यता न्यून भएको र शिक्षण सिकाइका लागि हालको योग्यताले विषयवस्तु अपुग भएको महसुस गरेको पाइन्छ। यस योजनाले एक वर्षको शिक्षक तयारी कोर्सको प्रावधान राखेर सबै तहका शिक्षकहरू र प्रधानाध्यापकका लागि

शिक्षक तयारी कोर्स अनिवार्य गरेबाट हालको योग्यता र तालिम एकै उपाधिबाट पाइने व्यवस्थाप्रति विश्वास घटेको पुष्टि गरेको छ। साथसाथै बीएड र एमएडको प्रावधान उल्लेख गरेर यस्ता उपाधि हासिल भएकाले पनि १ वर्षको शिक्षक तयारी कोर्स लिनु पर्ने प्रावधान समेत उल्लेख गरेर हालका बीएड तथा एमएड उपाधि हासिल गरेका व्यक्तिलाई शिक्षा शास्त्रको अध्ययनबाट मात्र योग्यता र तालिमको उपाधि मिल्न नसक्ने सङ्केत गरेको छ। तर प्राज्ञिक योग्यता र शिक्षक तयारी कोर्सलाई न्यूनतम योग्यता मान्ने कि प्राज्ञिक योग्यता हासिल भएका मध्ये शिक्षक छनौट गरेर शिक्षक तयारी कोर्स उपलब्ध गराउने विषयमा योजना आफैमा अन्यौलमा छ।

योग्य शिक्षक भित्र्याउन तोकिएको नर्स अनुसारका शिक्षक भर्ना गर्ने कि शिक्षक भर्ना गरेर देशको आवश्यकता अनुसारको तालिम दिई शिक्षक तयार गर्ने भन्ने विषयमा विगतका आयोग तथा योजनामा अवधारणा स्पष्ट गरिएको छैन। बरु नियमावलीमा तोकिएको योग्यता र तालिम लिएका व्यक्तिलाई शिक्षक छनौटमा सहभागी गराएर प्रतिस्पर्धाबाट छनौट गर्ने स्पष्ट गरिएको छ। हालको प्रावधानबाट शिक्षक छनौट गर्दा देशले अपेक्षा गरे अनुसारका विद्यार्थी उत्पादन हुन नसकेको र अपेक्षित उत्पादन गर्ने मुख्य तत्त्व शिक्षक भएकाले शिक्षक विकास र व्यवस्थापन मा सुधार गर्नु पर्ने महसुस सबैले गर्नु पर्ने देखिन्छ। वर्तमान शिक्षक विकास र व्यवस्थापनका सम्बन्धमा विभिन्न प्रतिक्रिया आएको पाइन्छ : वर्तमान शिक्षकहरूको विषयवस्तु दक्षता कमजोर छ, शिक्षा शास्त्रबाट उत्पादित जनशक्तिको विषयवस्तुको दक्षता अझै कमजोर छ, शिक्षा शास्त्रको अभ्यास शिक्षण नाम मात्रको भएको छ, बजारमा गुणस्तरीय शिक्षकका लागि उम्मेदवारका लागि दक्ष व्यक्तिको अभाव छ, शिक्षक भएका र हुन चाहनेमा सकारात्मक भावनाको अभाव छ, शिक्षण पेसालाई सबै भन्दा छोडिएको पेसा मानिएको छ, देशका विभिन्न स्थानमा खुलेका शिक्षा शास्त्रका स्नातकमा विषयवस्तु र सिपको अभाव छ, शिक्षण पेसाको मर्यादा कायम गराउन कठिन भएको छ, विश्व विद्यालयका अब्बल विद्यार्थीलाई शिक्षकमा आकर्षण गर्न नसकिएको अवस्था छ, विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिप्रति जिम्मेवारी बोध गर्ने शिक्षकको अभाव छ, शिक्षण पेसामा समर्पित शिक्षकको अभाव छ, शिक्षकको पठन पाठनभन्दा अन्य क्षेत्रमा चासो बढेको छ, अध्यापन अनुमतिपत्रको व्यवस्थापन कमजोर छ, विषयगत अध्यापन अनुमति पत्रको व्यवस्था छैन, अध्यापन अनुमति पत्र प्राप्त व्यक्तिको ज्ञान, सिप र प्रवृत्तिमा न्यूनता छ, शिक्षक तयारी र विकासमा हालको पद्धतिले एक्काईसौं शताब्दी र विश्व परिवेशका ग्रयाजुएट उत्पादन गर्न नसक्ने अवस्था छ, गुणस्तरीय शिक्षा प्राप्त हुन सकेको छैन, उपयुक्त शिक्षकको व्यवस्थापन हुन नसकेको अवस्था छ, प्राथमिक तहका शिक्षक मात्र भएका विद्यालयले निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहको विद्यालय सञ्चालन गर्ने र नतिजा खस्कियो भनेर कोलाहाल गर्ने अवस्था छ, आदि। यी प्रतिक्रियाहरू यत्तिकै आएका होइनन्। यस्ता प्रतिक्रियाहरूमा सत्यता पनि छ। यी अनपेक्षित प्रतिक्रिया र शिक्षाको गुणस्तरमा आएको अनपेक्षित गिरावटको प्रमुख कारण शिक्षक तयारी र विकास नै हो भन्ने निष्कर्षमा पुग्न कुनै सङ्कोच मान्नु पर्दैन।

५. भावी दिशा

माथि उल्लिखित समस्याहरूको समाधान गरी गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षा उपलब्ध गराउन निम्न बमोजिम कार्य गर्नु पर्ने देखिन्छ :

१. विश्व विद्यालयका अब्बल विद्यार्थीलाई आकर्षण गर्न र शिक्षणलाई रोजाइको पेसा बनाउन समान तहका नोकरीमा भन्दा बढी तलब भत्ता प्रदान गर्ने
२. शिक्षा शास्त्र सङ्काय वा स्कुल अफ एजुकेसनबाट अध्ययन गर्ने र अन्य संकायमा अध्ययन गर्ने र गरेका ग्रयाजुएटका लागि एकै किसिमको शिक्षक छनौट प्रक्रिया अवलम्बन गर्ने
३. हालको अध्यापन अनुमति पत्रको व्यवस्थालाई खारेज गर्ने
४. शिक्षक छनौट प्रक्रियामा शिक्षण विधि र प्रविधिको विषयवस्तु नराख्ने, विषयगत विषयवस्तुको आधारमा शिक्षक छनौट गर्ने

५. विषयगत विषयवस्तुमा कमजोर ग्रायाजुयट छनौट हुन नसक्ने गरी ज्ञान, सिप तथा प्रवृत्तिमा आधारित, मौलिक तथा सिर्जनात्मक उत्तर आउने प्रश्न पत्र तयार निर्माण गर्ने
६. शिक्षक सेवा आयोगबाट छनौट भई सिफारिस भएका शिक्षकहरूलाई केन्द्रमा शिक्षा विभागले नियुक्ति प्रदान गरेर १ वर्षको सघन सेवा प्रवेश तालिम उपलब्ध गराउने
७. नवप्रवेशी शिक्षकहरूलाई सघन तालिम दिनका लागि हालको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको संरचनामा परिवर्तन गरेर शिक्षक शिक्षा प्रतिष्ठान बनाउने, पूर्ण आवासिय तालिम सञ्चालन गर्न आवश्यक स्रोत साधनले सम्पन्न गराउने
८. १ वर्ष सेवा प्रवेश तालिम निम्नानुसार कार्यान्वयनको व्यवस्था गर्ने :
 - क) पहिलो दुई महिना शारीरिक व्यायम, विभिन्न खेल (भलिबल, फुटबल, जिम्न्यास्टिक, मार्शल आर्ट, कपर्दी, एथलेटिक्स आदि) को अभ्यास, चित्रकला, वाद्यवादन, नृत्य, डाइभिड, पौडी, साँस्कृतिक कार्यक्रम, सह तथा अतिरिक्त क्रियाकलाप, हाइकिङ, भूकम्प, प्राथमिक उपचार, वातावरण संरक्षण, अग्नि नियन्त्रण, दैवी प्रकोप उद्धार, स्काउट, योगा आदिमा प्रयोगात्मक अभ्याससहित सघन तालिम उपलब्ध गराउने
 - ख) दोस्रो तिन महिना शिक्षा मनोविज्ञान, शिक्षाको दर्शन, सिकाइ मनोविज्ञान, सिकाइ सिद्धान्त, पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक, परीक्षा, मूल्याङ्कन, निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली, शिक्षण योजना, शैक्षिक सामग्री, शिक्षण विधि तथा प्रविधि, शिक्षणमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग, विषयगत शिक्षण तरिका, उपचारात्मक शिक्षण, मुख्य देशका शैक्षिक प्रणाली आदिको सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक अध्ययन अध्यापन गराउने
 - ग) एक महिना उत्तम विद्यालयको अवलोकन भ्रमण, परियोजना कार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान, मामला अध्ययन, क्षेत्र भ्रमण आदि गरेर प्रतिवेदन तयारी र प्रस्तुतीकरण गर्न लगाउने
 - घ) तिन महिना आफ्नो आफ्नो विषयमा विद्यालयमा गएर इन्टर्नसिप गर्ने, अध्यापन अभ्यास गर्ने, विद्यालयको प्रधानाध्यापकको प्रत्यक्ष निगरानीमा पठनपाठन गर्ने, सुपरिवेक्षकको सुपरिवेक्षणमा अभ्यास गर्ने
 - ङ) दुई महिना बाल अधिकार, बाल मैत्री सिकाइ, दण्डरहित सिकाइ, लैङ्गिक समता र समानता, समावेशीकरण, सकारात्मक विभेद, बहुभाषिक शिक्षा, ग्लोबल वार्मिङ, विशेष आवश्यकता भएका बालबालिकाको सिकाइ, अपाङ्गता, साङ्केतिक भाषा, आचरण लगायतका अन्तरसम्बन्धित मुद्दाहरू लगायत विषयमा अन्तरक्रियात्मक कार्यक्रम, प्रतिवेदन लेखन जस्ता क्रियाकलाप र क्षेत्र भ्रमण गराएर प्रशिक्षार्थीबाट एकओटा कार्यमूलक अनुसन्धान र शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित एकओटा शोध प्रबन्ध तयार गर्न लगाउने । यसरी तयार भएका प्रतिवेदनको सार्वजनिक सुनुवाई समेत गराउने
 - च) शिक्षण अभ्यास, अनुसन्धान तथा ११ महिनाको तालिमबाट सिकेका कुराहरूको अनुभव आदानप्रदान गर्ने, प्रदर्शनी गर्ने, प्रवचन दिने, विभिन्न ढाँचाबाट सार्वजनिकीकरण गर्ने
 - छ) कार्यक्रमको समापनको १५ दिन पूर्व विस्तृत परीक्षा (Comprehensive Examination) सञ्चालन गर्ने, उत्कृष्ट नतिजा ल्याउने शिक्षकका लागि स्वर्ण पदकको व्यवस्था गर्ने
९. १ वर्ष अर्थात बार महिनाको सघन सेवा प्रवेश तालिम आवासिय रूपमा खाना, बस्न लगायतका सम्पूर्ण व्यवस्था गरी सञ्चालन गर्नु पर्ने । सघन तालिम सहरी इलाकाभन्दा केही टाढा एकान्त स्थानमा हुनु पर्ने । विभिन्न सिकाइमा सहजीकरण गर्न र सिकाइमा सहयोग गर्न तालिम प्रदायक संस्थाको आफ्नै छात्रावास, सवारी साधन, औषधि उपचार कक्ष, चिकित्साकर्मी हुनु पर्ने ।
१०. प्रशिक्षार्थीको नियमित मूल्याङ्कन हुनु पर्छ । मूल्याङ्कन निर्माणात्क तथा निर्णयात्मक दुवै हुनु पर्ने । तालिम उत्तीर्ण गर्न न्यूनतम ६० प्रतिशत अङ्क हासिल गरेको हुनु पर्ने ।
११. तालिम अवधिभर कुनै किसिमको बिदा नदिइने, सहभागीहरूको नियमित उपस्थिति अनिवार्य गर्नु पर्ने । तालिम कडा अनुशासनमा सञ्चालन गर्नु पर्ने

१२. तालिम सञ्चालन केन्द्रमा शारीरिक व्यायाम, सङ्गीत र खेलकुदको प्रशस्त अभ्यास गर्ने स्थान र सामग्री हुनु पर्ने। तालिम सञ्चालन गर्दा विहान ६ बजेबाट प्रारम्भ गर्नु पर्ने। विहानमा कम्तिमा १ घण्टाको अनिवाय रूपमा शारीरिक व्यायाम गराउनु पर्ने। शारीरिक अभ्यास, खेलकुद र साँस्कृतिक तथा साङ्गीतिक कार्यक्रममा भिन्न प्रशिक्षकको व्यवस्था गर्नु पर्ने। यस्ता प्रशिक्षकलाई सिक्ने सिकाउने कार्यको पूर्ण जिम्मेवारी गराउनु पर्ने। आवासिय तालिममा बस्ने प्रशिक्षार्थी शिक्षकहरूसित खेलकुद तथा साँस्कृतिक कार्यक्रमका प्रतिस्पर्धात्मक प्रतियोगिता सञ्चालन गर्नु पर्ने।
१३. तालिमका लागि निर्माणात्मक र निर्णयात्मक मूल्याङ्कन प्रणाली कार्यान्वयन गर्नु पर्ने। निरन्तर मूल्याङ्कनका साथसाथै अन्तिम परीक्षामा प्राप्त अङ्क र प्रयोगात्मक अङ्क जोडेर प्रशिक्षार्थीले प्राप्त गरेको प्राप्ताङ्क उल्लेख गर्नु पर्ने। प्रशिक्षार्थीले प्राप्त गरेका उपलब्धिहरूलाई नतिजा प्रकाशन गरेर विद्यार्थीले प्राप्त गरेको अङ्कका आधारमा स्तर निर्धारण गर्नु पर्ने। हरेक चरण (ब्याच) का तालिममा उत्कृष्ट नतिजा ल्याउने प्रशिक्षार्थी शिक्षकलाई स्वर्ण पदक दिनु पर्ने। तालिममा प्रशिक्षार्थीले प्राप्त गरेको स्तरलाई जिल्ला शिक्षा कार्यालय, शिक्षा विभाग, शिक्षा मन्त्रालय आदिले मान्यता दिएर उत्तम शिक्षकलाई पदस्थापना हुँदा प्रोत्साहन दिनुपर्ने। प्रशिक्षण समाप्तपश्चात पदस्थापनाका लागि शिक्षा विभाग पठाउनु पर्ने। शिक्षा विभागले आवश्यकताका आधारमा देशका विभिन्न जिल्ला शिक्षा कार्यालय अन्तर्गत पदस्थापनाका लागि पठाउनु पर्ने।

६. निष्कर्ष

विद्यमान शिक्षक तयारी र विकासले एक्काईसौं शताब्दीका लागि आवश्यक भएको शिक्षक उत्पादन हुनै सक्दैन। अहिलेको शिक्षक छनौटका लागि तोकिएका योग्यता, तालिम र शिक्षण अनुमति पत्रको व्यवस्थाले कुशल शिक्षकको अपेक्षा गर्न सकिँदैन। शिक्षामा सुधार गर्ने हो र विद्यार्थीको सिकाइको स्तरमा बढोत्तरी गर्ने हो भने अहिलेका प्रयासमा केही थप गरेर मात्र सुधार आउन सक्दैन। महत्त्वपूर्ण कुरा मनोवृत्तिको हो। जुन परिवेशमा, जुन मनोवृत्तिमा शिक्षक तयारी र विकास भएको छ, यसमा आमूल परिवर्तन नगरिकन शिक्षण सिकाइमा सुधार आउँदैन। देशका शिक्षकको गुणस्तरभन्दा माथि शिक्षण सिकाइको गुणस्तर हुनै सक्दैन। कमजोर तयारी र उत्साहहीन मनोवृत्तिको उत्पादित शिक्षकले गुणस्तर र उत्साही विद्यार्थी उत्पादन गर्ने सक्दैनन्। शिक्षामा सुधार गर्ने हो भने शिक्षक तयारी र विकासमा आमूल परिवर्तन गर्नु जरुरी छ। यसका लागि देश तयार हुनु आवश्यक छ। राजनीति तयार हुनु आवश्यक छ। अन्यथा हरेक वर्ष शिक्षाको गुणस्तर भएन भन्दै पछुताउनु बाहेक अर्को उपाय छैन। दुई तिन पुस्ता त गुणस्तरहीन शिक्षण सिकाइका शिकार भईसके। शिक्षक तयारी र विकासमा दह्रो ढङ्गबाट पाईला नचाल्ने हो भने अर्को दुई पुस्ता शिकार भएको आफ्नै आँखाले देख्ने अवस्था आउने छ। सामुदायिक विद्यालयहरू क्रमशः विद्यार्थी विहीन हुनेछन्। सार्वजनिक शिक्षाले समाजलाई पार्ने प्रभावहरू विस्तारै विलिन हुने छन्। यस लेखमा व्यक्त विचारलाई मार्ग चित्र मानेर शिक्षक तयारी र विकासमा लाग्ने हो भने परिवर्तनका सङ्केत देख्न पाइने छ, अन्यथा यो लेखका विचारहरू स्वैर कल्पना मात्र हुनेछन्।

सन्दर्भ सामग्री

- उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५। उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग। काठमाडौं : लेखक
- नेपाल सरकार। नेपालमा शिक्षा, नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको विवरण, २०११। काठमाडौं : कलेज अफ एजुकेसन, लेखक
- श्री ५ को सरकार, शिक्षा, संस्कृति तथा समाज कल्याण मन्त्रालय। राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९। काठमाडौं : लेखक
- शिक्षा मन्त्रालय। विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२, सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट, २०१८। काठमाडौं : लेखक
- नेपाल सरकार। शिक्षा ऐन, २०२८, शिक्षक सेवा आयोग नियमावली २०५७ र शिक्षा नियामाली, २०५९। काठमाडौं : कानून किताब व्यवस्था समिति, लेखक

सबैका लागि शिक्षा एक सिंहावलोकन

देवकुमारी गुरागाई

निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

लेख सार

सन् १९४८ मा भएको मानव अधिकारको विश्वव्यापी घोषणापत्रको धारा २६ मा सबैलाई विद्यालय जान पाउने अधिकार र प्राथमिक शिक्षा निःशुल्क र अनिवार्य हुनु पर्ने कुराको सुनिश्चिततालाई उल्लेख गरेको छ । यसले प्राथमिक तहको शिक्षालाई विश्वव्यापी रूपमा प्राथमिकतामा राख्न अन्तर्राष्ट्रियस्तरको दबाव सिर्जना गरेको छ । सन् २००० मा सेनेगलको राजधानी डाकारमा सबैका लागि शिक्षाका साभ्ना उद्देश्यहरूसहित सम्पन्न भएको विश्व शिक्षा सम्मेलनलाई अन्तरराष्ट्रियस्तरबाट कार्यान्वयन गर्ने प्रतिबद्धता जाहेर भयो । यही प्रतिबद्धतालाई तोकिएको समय सीमाभित्र सम्पन्न गर्न नेपालले पनि सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००१-२०१५) नेपाल तयार गरी यसको कार्यान्वयनका लागि सबैका लागि शिक्षा मूल दस्तावेज (२००४-२००९) को रणनीतिक कार्यक्रम कार्यान्वयनमा ल्यायो । जसको निरन्तरताको रूपमा हाल विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) कार्यान्वयनमा छ । सबैका लागि शिक्षा लागू भए पश्चात्को प्रगति विश्लेषण गर्दा प्रारम्भिक बालविकासको अनुभव सहित कक्षा एकमा भर्ना हुने बालबालिकाको प्रतिशत वि.सं. २०७० मा ७६.७ प्रतिशत पुगेको छ । वि.सं. २००७ पछिको शैक्षिक उपलब्धिसँग विद्यमानको उपलब्धि तुलना गर्दा उल्लेखनीय प्रगति भएको मान्न सकिन्छ । छात्रालाई विद्यालयमा ल्याउन र टिकाइ राख्नमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने महिला शिक्षकको औसत हेर्दा आधारभूत तहमा ४१.६ प्रतिशत, निम्न माध्यमिक विद्यालय तहमा २७.५ प्रतिशत र माध्यमिक तहमा १७.४ प्रतिशत पुगेको छ । समग्र विद्यार्थीको भर्ना प्रतिशत हेर्दा सन् २००४ मा खुद भर्ना दर ८४.२ प्रतिशत थियो भने वि.सं. २०७० मा खुद भर्नादर प्राथमिक तह उमेर समूहको ९५.६ प्रतिशत पुगेको छ । बालविकासको अनुभवसहित कक्षा १ मा आउने बालबालिकाको प्रतिशत सन् २००८ मा ३६.२ थियो भने सन् २०१३ को फ्लास रिपोर्टले ५६.९ प्रतिशत देखाएको छ भने बालविकासमा भर्ना हुने बालबालिकाको सहजै देखिने भर्नादर ७६.७ पुगिसकेको छ । लैङ्गिक समता सूचक (Gender Parity Index) मा अपेक्षित सुधार भई प्राथमिक तह ०.९९, निम्न माध्यमिक १.०३ र माध्यमिक तह १.०२ पुगुनु नेपालले अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा गरेको प्रतिबद्धताको परिणाम तथा दातृ निकायको सकारात्मक सहयोगको प्रतिफलको रूपमा लिन सकिन्छ ।

विषय प्रवेश

“शिक्षाको विश्वव्यापी लक्ष्य प्राप्त गर्न पैसा होइन राजनीतिक इच्छाशक्ति चाहिन्छ र यसको लागि मूल रूपमा सबै सामाजिक समूहहरूलाई परिचालन गर्नुपर्दछ” यो भनाइ सन् २००० मा सेनेगलको राजधानी डाकारमा भएको विश्व शिक्षा सम्मेलनको उद्घाटन क्रममा सेनेगलका राष्ट्रपति अब्दुला वेडबाट व्यक्त भएको हो । हाम्रो मुलुकको वर्तमान परिस्थितिमा यो वाक्य सान्दर्भिक र मार्गदर्शक बन्न सक्छ । सन् १९४८ मा भएको मानव अधिकारको विश्वव्यापी घोषणापत्रको धारा २६ मा सबैलाई विद्यालय जान पाउने अधिकार हुन्छ । प्राथमिक शिक्षा निःशुल्क र अनिवार्य हुनुपर्छ र त्यसले तपाईंलाई आफ्नो व्यक्तित्वको विकास गर्न दिनु पर्छ । तपाईंका आमा बाबुलाई विद्यालयमा तपाईंले कसरी र के पढ्ने भनेर रोज्ने अधिकार हुन्छ भनी उल्लेख गरेको छ । यसको मर्मलाई सम्बोधन गर्न अन्तर्राष्ट्रियस्तरमा विगत लामो समयदेखि विभिन्न अभ्यासहरू हुँदै आए । यसै सिलसिलामा सन् १९९० मा थाइलैण्डको जोमटिनमा सम्पन्न सबैका लागि शिक्षाका लागि भएको वृहत सम्मेलनबाट सबैका लागि शिक्षालाई आदर्स वाक्यको रूपमा व्यापक बहस प्रारम्भ भयो । अन्य मुलुकले भैं नेपालले पनि यसलाई कार्यान्वयन गर्ने प्रतिबद्धता जाहेर गर्‍यो । यसलाई प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने सिलसिलामा सन् २००० मा पुनः सेनेगलको राजधानी डाकारमा भएको विश्व शिक्षा सम्मेलन सम्पन्न

भयो । यस सम्मेलनले पारित गरेको ६ ओटा लक्ष्यहरू सबैका लागि शिक्षाको मुख्य आधारस्तम्भ बन्न पुग्यो । सन् २०१५ सम्ममा सहस्राब्दी विकास लक्ष्य र सबैका लागि शिक्षाका उद्देश्यहरू प्राप्त गर्ने प्रतिबद्धता जनाउँदै नेपाल एक बहुजातीय, बहुभाषिक, बहुधार्मिक एवम् बहुसांस्कृतिक राष्ट्र भएकै कारण सातौं उद्देश्य थप गरी यसको कार्यान्वयनका लागि नीति तथा कार्यनीति तय गरी अगाडि वढ्यो । यसरी सातवटै उद्देश्यहरू सन् २०१५ सम्ममा पूरा गर्न नेपालले सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००१-२०१५) नेपाल तयार गरी यसको कार्यान्वयनका लागि सबैका लागि शिक्षा मूल दस्तावेज (२००४-२००९) को रणनीतिक कार्यक्रम कार्यान्वयन भयो । विद्यमान अवस्थामा यसको निरन्तरताको रूपमा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) कार्यान्वयनमा छ । यस योजनाले विशेष गरी गुणस्तरीय शिक्षामा जोड दिँदै विभिन्न कार्यक्रम अगाडि सारेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले गुणस्तर वढाउन ध्यान दिनु पर्ने पक्षलाई मूल दस्तावेजमा प्राथमिकताका साथ सम्बोधन गरेको छ ।

विद्यमान स्थिति

सबैका लागि शिक्षा मूल दस्तावेज सन् २००४-२००९ को लक्ष्य र प्रगतिको तुलनात्मक उपलब्धि एवम प्रभाव अध्ययनको कार्य Joint evaluation of Nepal's wducation for all 2004-2009 sector NORAD बाट सम्पन्न भएको थियो । यसले सबैका लागि शिक्षाका ७ ओटा लक्ष्यहरूको प्रगति मापनका लागि १८ ओटा सूचकलाई आधार लिएको थियो । विश्वव्यापी प्रयास र प्रगति तथा नेपालको लक्ष्यगत प्रगति समिक्षा गर्ने क्रममा नोराडबाट मूल्याङ्कन प्रतिवेदन प्रकाशित भयो । यसले पाँच वर्षमा भएको समग्र प्रगतिलाई सन्तोषजनक रहेको समीक्षा गरेको छ । यस मूल्याङ्कनअनुसार सबैका लागि शिक्षाको सूचकको लक्ष्यको तुलनामा प्रगतिस्थिति सारसंक्षेपमा निम्नानुसार रहेको छ :

Indicator	Target 2008	Achivement 2008
Gross Enrolment Rate of Early Childhood/Pre school	51	63.4
Percentage of New entrants at grade 1 with ECD	60	36.2
Gross Intake Rate at Grade 1	110	147.7
Net Intake Rate (Primary)	95	83.1
Net Enrolment Rate	96	91.9
percentage of Gross National Product channel led to primary education sub sector	60	70
Percentage of teachers with required qualification and training	99	67.1
Percentage of teachers with required certification	99	90
Pupil Teacher Ratio	37	43.8
Repetition Rate Grade 1	10	28.3
Repetition Rate Grade 5	3	7.3
Survival Rate to Grade 5	85	73.4
Percentage of Learning Achievement at Grade 5	40	60
Literacy rate age group 15-24	82	80
Literacy rate age group 6+ years	76	72
Adult literacy rate 15+ years	66	63
Literacy gender parity index 15+ years	0.9	0.84

यसरी नोराडबाट प्रस्तुत भएको उक्त प्रतिवेदनमा १८ ओटा सूचक मध्ये केही सूचकमा उल्लेखनीय उपलब्धि भएको देखाएको छ भने केही सन्तोजनक र केहीमा अपेक्षित उपलब्धि प्राप्त हुन नसकेको उल्लेख गरेको छ । प्रतिवेदनमा द्विभाषिक शिक्षक, बहुभाषिक पाठ्यपुस्तक व्यवस्थापन र समाहित शिक्षाको प्रभावकारी कार्यान्वयनको नीति लिइनु पर्ने विषयलाई उठाएको छ । निःशुल्क नाम मात्रको भएकोले र अहिले विद्यार्थीका नाममा भएको सेवा सुविधा जस्तै: छात्रवृत्ति, पाठ्यपुस्तक व्यवस्थापन नाममात्रको भएकाले बालबालिकाको अध्ययन अध्यापनमा प्रभावकारी रूपमा सहयोगको कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने हो भने अभिभावकको अवसरको मूल्य (Opportunity cost) लाई उच्च मूल्य दिनु पर्ने हुन्छ । विद्यमान अवस्थामा गरिव तथा लोपोन्मुख समुदाय भनी परिभाषित र पहिचान भएकाका हकमा यस्तो समूहका सुविधाहरूका प्याकेज अभिवृद्धि गरिनु पर्ने, छात्रवृत्ति वितरणका आधारहरू सरलीकरण र लक्षित वर्गमा पुग्ने व्यवस्था हुन सकेमा विद्यमान अवस्थामा अझ सुधार भई पहुँचमा अभिवृद्धि हुने कुरा सङ्केत गरेको देखिन्छ । विद्यालय सुधार योजनामा आधारित भई अवसरको मूल्य (Opportunity cost) व्यहोर्ने, बाल मैत्री विद्यालय वातावरण, शिक्षकको तालिम र कक्षामा तालिमको सिप प्रयोग हुनुपर्ने, लैङ्गिक संवेदनशीलता र सम्मान, मूल विषयहरूमा विद्यार्थीको उपलब्धि मापन तथा मूल्याङ्कन गरिनु पर्ने विषयलाई समेत उठान गरेको छ । नोराडको प्रतिवेदनले सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य नं. १, लक्ष्यको तुलनामा उल्लेखनीय प्रगति भएको छ भने लक्ष्य नं. २ को सन्तोषजनक रहेको देखाएको छ । विश्वव्यापी प्राथमिक शिक्षामा ठूलो फड्को मार्न सकिएको र यसको सकारात्मक प्रभाव माध्यमिक र उच्च शिक्षामा समेत पर्न थालेको कुरा उल्लेख गरेको पाइन्छ । साथै, लैङ्गिक समानतामा देखिएको अन्तर/खाडल केही हदसम्म कम भएको देखाएको छ ।

यसैगरी शिक्षा विभागबाट विगतमा कक्षा ३, ५ र ८ को सिकाइ उपलब्धिको क्षेत्रमा अनुसन्धान भइ विभिन्न सुझावहरू प्राप्त भएका छन् । यसलाई व्यवस्थित र निरन्तर रूपमा कार्य सम्पादन गर्ने कार्य अहिले शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट भइरहेको छ । यस केन्द्रबाट कक्षा ३, ५ र ८ का केही विषयहरूलाई आधार लिइ देशभरको प्रतिनिधित्व हुने गरी २५ जिल्ला भित्रका विद्यालयहरूमा अध्ययनरत विद्यार्थीको उपलब्धि परीक्षणको कार्य गर्नुको साथै विश्लेषणात्मक प्रतिवेदनसमेत प्रकाशन गरेको छ । राष्ट्रिय विद्यार्थी उपलब्धि परीक्षण, नासा (National Assessment of Student Achievement-NASA) को प्रतिवेदन सार्वजनिक भइसकेको र यसमा विद्यार्थीको उपलब्धि स्तर, विद्यालयको स्थिति, पारिवारिक स्थितिले शिक्षण सिकाइमा पार्ने प्रभाव, जनशक्तिको सिकाइमा भूमिका, शिक्षक अभिभावक र विद्यार्थीको विद्यमान अवस्था र अब सुधार गर्नुपर्ने पक्षलाई विश्लेषणात्मक रूपमा प्रस्तुत गरेको छ । यो प्रतिवेदन आगामी दिनमा शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन गर्न मानवीय तथा भौतिक व्यवस्थापनमा औचित्यपूर्ण मार्ग निर्देश गर्ने साधनको रूपमा लिन सक्ने देखिन्छ ।

सबैका लागि शिक्षा मूल दस्तावेज (२००४-२००९) पश्चात् यसको निरन्तरताको रूपमा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) कार्यान्वयनमा छ । यस दस्तावेजले विद्यार्थीको पहुँचका साथ साथै गुणस्तरलाई प्राथमिकतामा राखी कार्य अगाडि वढाइरहेको अवस्था छ । यी कार्यक्रम कार्यान्वयनबाट प्राप्त भएका विद्यालयको परिमाणात्मक प्रगतिलाई हेर्दा प्रारम्भिक बाल विकास तथा पूर्व प्राथमिक कक्षाहरू ३४ हजार ६२२ स्थापना भइ सञ्चालनमा रहेका छन् । पूर्व प्राथमिक विद्यालय कक्षाहरू जनशक्ति तथा भौतिक संरचना व्यवस्थापनमा केही प्राविधिक कठिनाइका कारणले केही समस्याहरू तेर्सिए पनि विद्यालयमा प्रवेश गर्नु पूर्व बालबालिकामा नभइ नहुने आधारभूत ज्ञान जस्तै : शारीरिक, मानसिक, संवेगात्मक तथा बौद्धिक विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न सक्ने मान्यता रहेको छ । सबैका लागि शिक्षा लागू भए पश्चात्को प्रगति विश्लेषण गर्दा प्रारम्भिक बालविकासको अनुभव सहित कक्षा एकमा भर्ना हुने बालबालिकाको प्रतिशत वि.सं. २०६९ मा ७३.७ थियो भने यसमा ३ प्रतिशतले वृद्धि भइ वि.सं. २०७० मा ७६.७ प्रतिशत पुगेको छ । विद्यालय शिक्षातर्फ ३४, ७४१ प्राथमिक, १५, २४२ निम्न माध्यमिक र ९, २०८ माध्यमिक विद्यालय सङ्ख्या गरी

३५, २२३ विद्यालय सञ्चालनमा रहेका छन् । यसमा तहगत विद्यार्थी सङ्ख्या हेर्दा प्राथमिक तहमा ४४, १, ७८० जना विद्यार्थीहरू, निम्न माध्यमिक विद्यालय तहमा १८, २८, ३५१ जना र माध्यमिक तह (९ देखि १२) मा १३, १२, २६२ जना अध्ययनरत छन् । यसमध्ये दुई तिहाइ विद्यार्थी अथवा ५८ प्रतिशत प्राथमिक तहमा मात्र अध्यापनरत छन् । यस भित्र प्राथमिक तहमा दलित विद्यार्थीको प्रतिशत हेर्दा करीव २० प्रतिशत पुगेको छ भने माध्यमिक तहमा ७ प्रतिशत पुगेको छ । समावेशी शिक्षाका लागि विभिन्न लक्षित कार्यक्रमहरू निरन्तर कार्यान्वयन भइरहेको छ । जसको सकारात्मक प्रभावका रूपमा दलित, जनजाति तथा पिछ्छाएका वर्गको विद्यालय भित्रको पहुँच विगतको तुलनामा उल्लेखनीय रूपमा अभिवृद्धि भएको देखिएको छ । यसमा सरकारको अनिवार्य दायित्वका रूपमा शिक्षा क्षेत्रलाई विशेष लक्षित गरी कार्यक्रम सञ्चालन गरिनुका साथै सरकारी तथा गैरसरकारी सङ्घ संस्थाको शिक्षा क्षेत्रमा भएको आर्थिक तथा प्राविधिक लगानीका कारण अहिले जनजाति तथा सिमान्तकृत वर्गको भर्नादरमा उल्लेखनीय प्रगति गर्न थप सहयोग पुग्न गएको छ । अहिले जनजाति तर्फको भर्नादर हेर्दा प्राथमिक तहमा ३४ प्रतिशत र माध्यमिक तहमा ३९ प्रतिशत पुगेको देखिन्छ । समग्र विद्यार्थीको भर्ना प्रतिशत हेर्दा सन् २००४ मा खुद भर्ना दर ८४.२ प्रतिशत थियो भने वि.सं. २०७० मा खुद भर्नादर प्राथमिक तह उमेर समूहको ९५.६ प्रतिशत पुगेको छ । गत वर्ष भन्दा ३ दसमलवले वृद्धि भएको भर्नादरलाई उपलब्धिमूलक नै मान्नु पर्छ । वि.सं. २०७० को फ्यास रिपोर्ट अनुसार नेपालको आधारभूत तह विद्यालय उमेर समूहको बालबालिकाहरू ४.४ प्रतिशत विद्यालय बाहिर रहेको तथ्याङ्कले देखाउँछ । यो सङ्ख्या सानो देखिए पनि हार्ड कोर ग्रुप भएकोले विद्यालयको पहुँचभित्र ल्याउन ठुलो चुनौती भने हाम्रो सामु रहेको छ । बालविकासको अनुभवसहित कक्षा १ मा आउने बालबालिकाको प्रतिशत सन् २००८ मा ३६.२ थियो भने सन् २०१३ को फ्लास रिपोर्टले ५६.९ प्रतिशत देखाएको छ भने बालविकासमा भर्ना हुने बालबालिकाको सहजै देखिने भर्नादर ७६.७ पुगिसकेको छ । लैङ्गिक समता सूचक (Gender Parity Index) मा अपेक्षित सुधार भएको छ । प्राथमिक तह ०.९९, निम्नमाध्यमिक १.०३ र माध्यमिक तह १.०२ पुग्नु नेपालले अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा गरेको प्रतिबद्धताको परिणाम तथा दातृ निकायको सकारात्मक सहयोगको प्रतिफलको रूपमा लिन सकिन्छ ।

वि.सं. २००७ पछिको शैक्षिक उपलब्धिसँग विद्यमानको उपलब्धि तुलना गर्दा उल्लेखनीय प्रगति भएको मान्न सकिन्छ । छात्रालाई विद्यालयमा ल्याउन र टिकाइ राख्नमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्ने महिला शिक्षकको औसत हेर्दा आधारभूत तहमा ४१.६ प्रतिशत, निम्न माध्यमिक विद्यालय तहमा २७.५ प्रतिशत र माध्यमिक तहमा १७.४ प्रतिशत पुगेको छ । यस किसिमको सूचकबाट लैङ्गिक सवाल तथा समताको सम्बोधन गर्न अनुकूलित वातावरण सिर्जना भएको अनुभव गर्न सकिन्छ ।

अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा हेर्दा सबै राष्ट्रको निरन्तर प्रयास र प्राथमिकता हुँदा हुँदै पनि अबै विश्वमा ७ करोड २० लाख बालबालिकाहरू विद्यालय बाहिर रहन बाध्य भएको पाइन्छ । यही क्रम रहरहेमा २०१५ सम्ममा ५ करोड ६० लाख बालबालिकाहरू विद्यालय बाहिर रहन बाध्य हुनेछन् । यसैगरी निम्न माध्यमिक तह उमेरका करीव ७ करोड १० लाख बालबालिका पनि विद्यालय बाहिरै छन् (युनेस्को २००८) ।

अनौपचारिक शिक्षाको विश्व परिवेशको वस्तुस्थिति हेर्दा प्रत्येक ६ जना प्रौढ मध्ये १ जना साक्षरताको अधिकारबाट बञ्चित देखिन्छन् । जसमा कूल निरक्षर मध्ये दुई तिहाइ महिला पर्दछन् । यसमध्ये आधा भन्दा बढी निरक्षर बङ्गलादेश, चीन, भारत, पाकिस्तान ४ राष्ट्रमा रहेका छन् । सन् २०१५ भित्र लैङ्गिक समानतामा सुधार नहुने हो भने ७१ करोड प्रौढ निरक्षर रहने छन् । तर नेपालमा महिला साक्षरता दर दुई गुणाले बढेको तथ्यले नेपालको प्रगति सन्तोषजनक रहेको देखिन्छ (युनेस्को) । अनौपचारिक शिक्षा मार्फत साक्षर गर्न सकिएमा यो समूह पनि विद्यालय शिक्षामा प्रवेश गर्न अनुकूल वातावरण बनी सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तिको आधार शिला बन्न सहयोग बन्थ्यो ।

नेपालमा भएका अनौपचारिक शिक्षाका क्षेत्रको प्रयासहरूमध्ये लागि आर्थिक वर्ष २०६५/०६६ को बजेट वक्तव्यलाई पनि लिन सकिन्छ। बजेट वक्तव्यको प्रकरण नं. १७८ मा दुई वर्षभित्रमा निरक्षरता सञ्चालन उन्मूलन गर्ने अठोटका साथ अक्षर चिनौं, सभ्य बनौं भन्ने नारा लिएर राष्ट्रिय साक्षरता अभियान कार्यान्वयन भयो। यसकै निरन्तरताका रूपमा आर्थिक वर्ष ०६६/०६७ मा पुनः दुई वर्षभित्र सबै नेपालीलाई साक्षर बनाउने लक्ष्यका साथ साक्षर बनौं क्षमता बढाउँ कार्यक्रम कार्यान्वयन भयो। यस कार्यक्रमको उपलब्धिलाई अन्तरराष्ट्रियस्तरमा समेत उच्च मूल्याङ्कन भई नेपालले अन्तरराष्ट्रिय स्तरको युनेस्को कन्फ्युसियस पुरस्कार प्राप्त गर्न सफल भयो। यसबाट उत्प्रेरित भइ यस किसिमको अभियानलाई निरन्तरता दिन नेपाल सरकार मन्त्रीपरिषद्बाट २०६९ आश्वीन १४ गते साक्षर नेपाल अभियान (२०६९-२०७२) अवधारणा पत्र स्वीकृत गरेको छ। यसअनुसार साक्षर नेपाल अभियान कार्यान्वयन पहिलो प्राथमिकतामा रहेको छ। अहिले पहिलो पूर्ण साक्षर गाउँ विकास समिति, पूर्ण साक्षर नगरपालिका तथा पूर्ण साक्षर जिल्ला बनाउन शिक्षा मन्त्रालय मातहत निकायले माहोल बनाएको छ। नेपालको पहिलो पूर्ण साक्षर जिल्लाको रूपमा ललितपुर घोषणा २०७१ आषाढ ९ गते शिक्षा मन्त्रीज्यूको समुपस्थितमा भएको छ। यसैगरी अन्य जिल्लाहरू पनि साक्षर जिल्ला घोषणा गर्ने तयारीमा रहेका छन्। यसले सबैका लागि शिक्षाको लागि अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा गरेको प्रतिबद्धतालाई प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष रूपमा भूमिका त खेलेरहेको छ। साथै मुलुकबाट निरक्षरता उन्मूलनमा सकारात्मक सन्देश दिएको छ।

अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ तथा दुर शिक्षा तथा खुला सिकाइसम्बन्धी निर्देशिका, २०६३ ले विद्यालय शिक्षामा नियमित हुन नसकेका व्यक्तिलाई वैकल्पिक माध्यमबाट विद्यालय शिक्षाको पहुँचको अवसर दिएको छ। यसले शिक्षण र समय व्यवस्थापनमा लचकता तर पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम नै प्रयोग गरेको छ। स्तरीय परीक्षा प्रणाली स्वीकारेको छ। खुला विद्यालय मार्फत वि.सं. २०६४ देखि २०६९ सम्मको एसएलसी उत्तीर्ण गर्ने विद्यार्थीको सङ्ख्या हेर्दा ११००० भन्दा माथि पुगिसकेको अवस्था छ। विभिन्न कारणले उमेर समूह बाहिरका तर अध्ययन गर्न इच्छुक व्यक्तिका लागि सुनौलो अवसर राज्यले प्रदान गरेको छ। यस किसिमका सहभागी समूहलाई नियमित औपचारिक विद्यालयका विद्यार्थीका तुलनामा लगानी ज्यादै न्यून रहेको जस्तै न्यूनतम सेवासुविधा, जनशक्ति व्यवस्थापन तथा शैक्षणिक व्यवस्थापनमा कमी रहेको स्थिति स्वीकृत कार्यक्रमको विश्लेषणबाट देखिन्छ।

आर्थिक वर्ष २०७१/०७२ को बजेट वक्तव्य आषाढको अन्तिम हप्ता सार्वजनिक भयो। यसले सबैका लागि शिक्षा का लागि विगतमा भएका उपलब्धिहरू र चुनौतिहरूलाई सम्बोधन गर्न र यसले राखेको उद्देश्यहरू पुरा गर्न पूर्वाधारसहितको गुणस्तरीय एवम् स्वरोजगारउन्मुख शिक्षाका लागि बढी प्राथमिकता दिएको पाइन्छ। जस्तै: यसमा साधारण शिक्षालाई क्रमशः प्राविधिक र व्यावसायिक शिक्षातर्फ परिलक्षित गर्ने, विद्यालय शिक्षालाई थप प्रभावकारी बनाउन कम विद्यार्थी भएका र निश्चित दुरीभन्दा कममा रहेका विद्यालय र शिक्षक दरवन्दीलाई व्यवस्थित गर्ने, उपलब्ध पूर्वाधार र स्रोत भित्र नै साभेदारीमा विद्यालय सञ्चालन गरेमा निजी तथा सरकारी साभेदारीमा अगाडि बढ्ने, एक विद्यालय एक विज्ञान प्रयोगशालाको व्यवस्था गर्ने जस्ता विषय क्षेत्रलाई सम्बोधन गरिएको पाइन्छ।

सबैका लागि शिक्षाको लक्ष्य प्राप्तमा विद्यालयको योगदान हेर्दा सामुदायिक विद्यालयको क्षेत्र व्यापक रहेको, भौगोलिक विविधताको प्रभाव, धार्मिक, सांस्कृतिक, भाषिक, जातिगत विविधता रहेको कारण सीमित क्षेत्र त्यसमा पनि सुगम परिवेशमा अवस्थित संस्थागत विद्यालयसँग प्रतिस्पर्धा गर्न र सरोकारवालाको अपेक्षाअनुसारको शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन गरी विश्वास जित्न सङ्घर्षरत रहनु पर्ने अवस्था श्रृजना भएको छ। सिकाइ उपलब्धिमा ठूलो असमानता रहनुको मुख्य कारण विद्यालयको किसिम, वातावरण, व्यवस्थापन पक्ष र बालबालिकाहरूको पारिवारिक पृष्ठभूमिबाट अत्यधिक प्रभाव परेको देखिन्छ।

अन्त्यमा अबै पनि केही बालबालिकाहरू विद्यालयमा जान नसक्नुको मुख्य कारण अभिभावकले शिक्षाका लागि आवश्यक खर्च व्यहोर्न नसक्नु साथै समय व्यवस्थापन गर्न नसक्नु पनि हो। विद्यालयमा शूल्क

हटाएपनि अभै पोशाक, पेन्सिल कलम, कपी, थप सन्दर्भसामग्री, विद्यालयको व्यवस्थापन खर्च, खाजा आदिमा थोर बहुत त खर्चिनु परेकै छ । जसको सही व्यवस्थापन गर्ने क्षमता नहुने आमाबुबाका छोरा छोरी त विद्यालय शिक्षाबाट वञ्चित हुने नै भए । यसैसँग सम्बन्धित मित्र राष्ट्र भारतको एक प्रसङ्गः भारतको पूर्वी उत्तर प्रदेशका मुसहर परिवारको बालिकामा हृदयस्पर्षी गुनासो सञ्चित छ त्यो होः माथिल्लो जातका विद्यार्थीले हामीलाई भन्छन कि हामी गन्हाउँछौ अर्की बालिका थप्छिन हामीले व्यहोर्नु परेका उपहासले हामीलाई विद्यालय आउन र माथिल्लो जातका बालबालिकासँग बस्नबाट रोक्छ । सामाजिक बहिस्करण महसुस गर्छन सरकारी नीतिमा सुधार आयो तर सामाजिक दृष्टिकोणमा छैन । डेक्स बेञ्च भएपनि भूइमा बस्नुपर्छ (युनेस्को) । यो अवस्था विशेष गरी नेपालका पहाडी तथा तराईका दलित परिवारका बालबालिकामा पनि लागू भइरहेको छ । यस विषयमा राजनीतिक ध्यान अभै कम पुगेको आभास हुन्छ ।

जातीय र भाषिक अल्पसङ्ख्यक बालबालिकासम्म पुग्नका लागि अन्तरसांस्कृतिक र द्विभाषिक शिक्षा प्रदान गर्नु महत्त्वपूर्ण हुन्छ । यसले सिकाइ उपलब्धि वृद्धि र विद्यालय छाड्ने दर कम गर्न सहयोग गर्दछ । सामाजिक पूर्वाधार विकासको क्षेत्रमा हेर्दा योजना अवधिमा शिक्षा क्षेत्रको भर्नादरमा राम्रो प्रगति देखिएको छ । तर पनि शिक्षा क्षेत्रमा आधारभूत भौतिक पूर्वाधारको विकास हुन नसकेको, विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा शिक्षक आपूर्ति अपेक्षित रूपमा हुन नसकेको, सामुदायिक तथा नीजि विद्यालयविच एसएलसी उत्तीर्ण दरमा ठूलो असमानता निरन्तररूपमा रहेको र शैक्षिक पहुँचमा रहेको लैङ्गिक, जातीय र क्षेत्रीय असमानता कम गर्न नसकिएको अवस्था जस्ता समस्याहरू रहेका छन् ।

अबको बाटो

- अब विद्यालय बाहिर रहन वाध्य बालबालिकाहरू को हुन ? कहाँ छन ? र कसरी विद्यालयको पहुँचमा ल्याउने ? भन्ने विषय चुनौतीपूर्ण बन्न गएको छ । क्षेत्रगत जातीयगत, लिङ्गत रूपमा खण्डीकृत गरी हेर्ने हो भने अभै पनि लैङ्गिक समानता स्थापित गर्दै सबैका लागि शिक्षाको अवसर प्रदान गर्ने कार्य चुनौतीका रूपमा रहेको छ । त्यसैले प्राथमिक शिक्षाको समग्र उपलब्धि मापनका लागि समूचित उमेरमा विद्यालय प्रवेश, प्रणाली भित्र प्रवेशपश्चात निरन्तर अध्ययन गर्ने वातावरण र समयमा विद्यालय पढाइ पुरा गर्ने अवस्था सिर्जना सम्बन्धी सूचकमा सुधारको आवश्यकता पर्दछ ।
- प्राविधिक र व्यावसायिक शिक्षालाई पर्याप्त आर्थिक विनियोजनको कमी, राजनीतिक अस्थिरता, कमजोर योजना निर्माण, अभिभावकको न्यून सहभागिता/सक्रियता, उत्पादित जनशक्ति र बजारविचको तादम्यतामा कमजोर समन्वय आदि मुख्य बाधक भएकाले यस क्षेत्रमा सुधार गर्न आवश्यक छ ।
- शैक्षिक गुणस्तरमा अभिवृद्धि गर्न विभिन्न तत्वको प्रभाव पर्ने हुँदा शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गत निकायको समन्वय त आवश्यक छ नै अन्तर मन्त्रालय समन्वय अभै अपरिहार्य देखिन्छ ।
- लक्षित वर्गका नाममा गरिएको लगानी तथा ल्याइएका कार्यक्रम सीमित सङ्ख्याकै वरिपरि रहँदा उपलब्धिमा अभिवृद्धि गर्न सकिएको छैन । उदाहरणका लागि छात्रवृत्ति शीर्षकलाई हेर्दा स्थानीय विकास मन्त्रालय, महिला, बालबालिका तथा समाजकल्याण मन्त्रालय, शिक्षा मन्त्रालय तथा विभिन्न जिल्लामा कार्यरत गैरसरकारी निकायको फोकस ग्रुप एउटै हुने र सबैतिरबाट लाभान्वित हुने अवस्था हाम्रो तथ्याङ्क व्यवस्थापन र प्रयोगका लागि पहुँचको अवस्थाले सिर्जना गरेको छ । भौतिक निर्माण, शैक्षिक क्षेत्रका जनशक्ति व्यवस्थापन, जनशक्ति विकासका साथै छात्रवृत्ति, पाठ्यपुस्तक लगायत विद्यार्थी लक्षित सेवासुविधामा सरकारी र गैरसरकारी क्षेत्रबाट भएको लगानीमा दोहोरोपना हटाउन कार्यक्रम कार्यान्वयन पूर्व व्यापक छलफल र समन्वयको आवश्यकता छ ।
- विद्यार्थी परिचय पत्र र अनलाईन तथ्याङ्क प्रणालीको व्यवस्थापन गरी विद्यमान अभिलेख

व्यवस्थापन र लगानीको प्रभावकारी कार्यान्वयनमा सुधार गर्न आवश्यक देखिन्छ ।

- सबैका लागि शिक्षाको सुनिश्चितताका लागि औपचारिक संयन्त्र परिचालनका साथसाथै अनौपचारिक संयन्त्रको उचित प्रयोग र समन्वयबाट मात्र सबैका लागि शिक्षा प्रतिको प्रतिबद्धता पुरा गर्न सकिन्छ । त्यसैले विद्यालय तह, उच्च माध्यमिक तह र उच्च शिक्षामा औपचारिक शिक्षाले सम्बोधन गर्न नसकेको क्षेत्र र समूहमा अनौपचारिक तथा वैकल्पिक शिक्षाको व्यवस्थापनलाई अझ प्रभावकारी र जवाफदेही बनाउन आवश्यक देखिन्छ ।
- अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ का १६ ओटा नीतिको प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने वातावरण बनाउन सकिनेमा विद्यालय तहमा विद्यालयको पहुँच बाहिर रहेको वर्गलाई ल्याउन र उच्च माध्यमिक तहमा खुला तथा वैकल्पिक माध्यमबाट शिक्षा प्रदान गर्न सहज हुन सक्छ । विद्यालय तह र उच्च शिक्षामा खुला माध्यमबाट अध्ययन गर्न चाहनेलाई अवसर भएकोले अब उच्च माध्यमिक तहमा पनि यस किसिमको व्यवस्थापन गर्न सकिनेमा ग्याप हट्ने र वैकल्पिक माध्यमबाट विद्यमान औपचारिक शिक्षाबाट वञ्चित हुन पुगेको समूहले अवसर पाउने छ ।
- विद्यालय क्षेत्रमा पहुँच उल्लेखनीय तवरबाट भएपनि गुणस्तरीय बनाउन सकिएको छैन । अनिवार्य र निशुल्क आधारभूत शिक्षा मुलुकभरि कार्यान्वयन गर्ने अपेक्षा अनुरूप विद्यालय र उच्च तथा प्राविधिक शिक्षाको व्यवस्थापन गर्ने, विभिन्न ऐनहरू (शिक्षा ऐन, खुला विश्व विद्यालय ऐन, उच्च शिक्षाको छाता ऐन) ल्याउने, शिक्षा मन्त्रालय प्रणालीको संरचनागत सुधार एवम व्यवस्थापन गर्ने, कार्यसम्पादन सूचक र सक्षमताका सूचकका आधारमा शैक्षिक व्यवस्थापक कर्मचारी, नेतृत्वदायी भूमिकामा रहेका व्यक्तित्वको जवाफदेहिता बढाउने गरी शिक्षाको भावी दिसा तय गर्ने जस्ता कार्यहरू अहिलेको पहिलो प्राथकताक्रममा रहन सक्नु पर्दछ ।
- सूचना तथा सञ्चार प्रविधिले एक्कासै शताब्दीमा अवसर र चुनौती दुबै सँगसँगै ल्याएको छ । यसलाई सही किसिमबाट सम्बोधन गर्न विद्यालय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धी निर्देशिका, २०६९ को प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि आधारभूत व्यवस्थापन अति आवश्यक भइसकेको छ । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गत मुलुकभरि रहेका शैक्षिक तालिम केन्द्र “क” ९ र “ख” २० ओटा गरी २९ ओटा निकायबाट माध्यमिक स्तर तथा निम्न माध्यमिक स्तरमा पठन पाठन गर्ने शिक्षकका लागि तालिमको भूमिका रहेको छ । यी निकायबाट हरेक वर्ष सामुदायिक विद्यालयका विशेष गरी निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा अध्यापन गराउने सबै शिक्षक, शिक्षकका पेसागत सङ्घ सङ्गठनका नेता, प्रधानाध्यापकलाई पेसागत विकास उन्मुख तालिम सञ्चालन गर्दै आएको छ भने आधारभूत तह कक्षा एक देखि पाँचसम्म अध्यापन गर्ने शिक्षकका लागि स्रोत केन्द्रमार्फत तालिम सञ्चालन गरी शिक्षकको पेसागत विकासमा विकेन्द्रीत पद्धतिलाई अँगालेको अवस्था छ । अब सञ्चालनमा ल्याइने तालिम विष्कुलै सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित गरी शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग र यसले सिर्जना गरेको ज्ञानको खोजी गर्न सक्ने क्षमता विकास गर्न जरुरी भइसकेको छ ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले विद्यार्थीको पहुँचका साथ साथै गुणस्तरलाई प्राथमिकतामा राखी कार्य गर्न जोड दिएको छ । सङ्ख्यात्मक रूपमा विद्यालय स्थापना, विद्यार्थी भर्ना, शिक्षक नियुक्ति, भौतिक पूर्वाधारमा प्रशस्त लगानी भएपनि यसको प्रतिफल अपेक्षित रूपमा हासिल भइनरहेकोले गुणस्तरीय शिक्षाका लागि चाहिने न्यूनतम पूर्वाधार र जनशक्तिको व्यवस्थापनमा राज्यबाट प्राथमिकता दिइनु पर्छ ।
- अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ तथा दुर शिक्षा तथा खुला सिकाइ सम्बन्धी निर्देशिका, २०६३ ले विद्यालय शिक्षामा नियमित हुन नसकेका व्यक्तिलाई वैकल्पिक माध्यमबाट विद्यालय शिक्षाको पहुँचको अवसर दिने व्यवस्था गरेकोले यसलाई अझ व्यवस्थित र प्रभावकारी बनाउन एकीकृत वैकल्पिक विद्यालय सञ्चालनसम्बन्धी निर्देशिका निर्माण गर्नु आवश्यक छ ।

- तोकेको समयमा पुरा सेट पाठ्य पुस्तक पाउने बालबालिकाको सङ्ख्या ७३.१ मात्र रहेको छ । यस क्षेत्रमा निरन्तर चुनौती तथा समस्या आएपनि दिगो समाधानको खोजी गर्न नसकिरहेको अवस्था विद्यमान देखिन्छ । विभिन्न समयमा भएका अध्ययन प्रतिवेदनले सुझाएका सुझावका आधारमा विकल्प खोजी पाठ्य पुस्तक सम्बन्धी समस्या समाधान गर्न आवश्यक छ । यसको विकल्पमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगबाट कम्प्यूटर लगायत उपकरण उपलब्ध हुने स्थानमा प्रयोग र नहुने स्थानमा शिक्षकको क्षमता विकास गरी पाठ्यक्रमकै आधारमा अध्ययन अध्यापन गर्न सक्ने बनाउन आवश्यक छ ।
- आषाढको अन्तिम सातामा बजेट वक्तव्य सार्वजनिक भएको छ । बजेट वक्तव्यले सम्बोधन गरेका पुर्वाधारसहितको गुणस्तरीय शिक्षाका लागि जिम्मेवार निकायको कार्यसम्पादनमा प्रभावकारिता ल्याउन आवश्यक छ । यसको लागि स्वीकृत बजेट तथा कार्यक्रम समयमै कार्यान्वयन गर्न स्रोत साधन सहित जनशक्ति परिचालनको व्यवस्थापन पहिलो शर्त बन्न सक्छ ।
- गुणस्तरीय शिक्षाको लागि शिक्षकको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने भएकाले अब नियुक्त गरिने शिक्षकको सक्षमता निर्धारण गरी सोअनुसारको जनशक्ति छनौट गरिनुका साथै विद्यमान शिक्षकहरूको क्षमता विकासका कार्यक्रम कार्यान्वयनमा ल्याइ समान सेवा, सुविधाको सुनिश्चितता सहितको एकै प्रकृतिका शिक्षकको व्यवस्थापन गरिनु पर्दछ ।

(४) निष्कर्ष

सन् १९४८ को मानव अधिकार सम्बन्धी विश्वव्यापी घोषणापत्र हुँदै सन् १९९० को शिक्षा सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय प्रयासले नेपालको विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको स्थितिमा अनुकूल परिवर्तन हुँदै आएको छ । विद्यार्थी भर्नामा उल्लेखनीय प्रगति, भौतिक पक्षमा सुधारको वातावरण सिर्जना भएको छ । तर अन्तर्राष्ट्रियस्तरसँग प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने जनशक्ति उत्पादन भने अपेक्षित मात्रामा गर्न सकिएको छैन । शिक्षालाई मानव अधिकारको धारा २६ र बाल अधिकारको दृष्टिकोणले राज्यको पहिलो दायित्व भित्र राखे पनि विद्यालयीय सुविधा निश्चित मापदण्डको आधारमा उपलब्ध गराउने ठोस नीति र अडान राज्यको तर्फबाट लिन सकेको देखिन्छ । विगत लामो समयदेखि विद्यालय विस्तारका नाममा मागमा आधारित विद्यालय स्वीकृति, स्रोतको विनियोजन गर्ने नीति अवलम्बन भइरहे रहे । सक्षम समूहले वढी स्रोत लग्ने कमजोरको पहुँच हुन नसक्ने, सेवा सुविधाको प्याकेज पिछडिएको वर्गलाई भने पनि यसको उपयोगमा धनी वर्गको वर्चस्व अगाडि देखियो । जनशक्ति परिचालन एवम् भौतिक पक्षको विस्तारमा विना नक्साङ्कनका प्याकेजले विश्वव्यापी रूपमा पहुँचको तुलनामा शैक्षिक गुणस्तरको पक्ष ज्यादै कमजोर रहेको देखिन्छ । सहस्राब्दी विकासका लक्ष्यहरु र सबैका लागि शिक्षाको समयावधि सन् २०१५ मा समाप्त हुँदैछ । केही लक्ष्य हासिल भए केहीमा हामी रुमलिरहेको अवस्था छ । त्यसैले विगतमा भएका असल प्रयासबाट उत्प्रेरित हुँदै बाँकी अवधिमा आआफ्नो कार्य क्षेत्रबाट उद्देश्य प्राप्तिका लागि अभियान चलाउन अति आवश्यक देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अर्थ मन्त्रालय (वि.सं.२०६५) । आर्थिक वर्ष २०६५/०६६ को बजेट वक्तव्य । काठमाडौँ : लेखक
 अर्थ मन्त्रालय (वि.सं.२०६९) । आर्थिक वर्ष २०६९/०७० को बजेट वक्तव्य । काठमाडौँ : लेखक
 युनेस्को (२०१०) । विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन २०१० : युनेस्को
 शिक्षा मन्त्रालय । सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (२००१- २०१५) । काठमाडौँ : लेखक
 शिक्षा मन्त्रालय (वि.सं.२०६६) । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (२०६६ -२०७२) । काठमाडौँ : लेखक
 शिक्षा मन्त्रालय (वि.सं.२०६९) । विद्यालय शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धी निर्देशिका । काठमाडौँ : लेखक
 शिक्षा मन्त्रालय । साक्षर नेपाल अभियान (२०६९-२०७२) अवधारणा पत्र । काठमाडौँ : लेखक
 शिक्षा मन्त्रालय । शिक्षाका समसामयिक विषयहरूमा राष्ट्रिय बहस पत्र (२०७०) । काठमाडौँ : लेखक

उद्भ्रममा रहेको सन् २०१५ पछिको शिक्षा

डा. भोजराज काफ्ले
उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

लेख सार

चार वर्ष विद्यालयमा बिताइसकेका बालबालिकाले एउटा वाक्य शुद्धसँग पढ्न नसकेको र त्यस्ता धेरै जसो बालबालिका कमजोर आर्थिक अवस्था भएका घरपरिवारका छन्। यो वास्तविकता एकातर्फ छ भने अर्कोतर्फ शिक्षाका बृहत्तर योजनाहरूको प्रक्षेपित वर्ष सन् २०१५ मा समाप्त हुँदैछ। त्यसपछि के हुने भन्ने विषय यस विषय क्षेत्रमा प्रमुख चर्चाको विषय हुन पुगेको छ। सूचना तथा सञ्चार (Information and Communication Technology- ICT) ले विकास गरेको औपचारिकभन्दा अनौपचारिक विश्वको परिवेशले अझ बढी चिन्तित गराउन पर्ने अवस्था छ। यही उद्भ्रम (दिमाग चक्कराउने काम) लेखको विषय वस्तु बनेको छ। २०१५ पछि नेपालमा शिक्षा कस्तो हुन पर्ला भनी जिज्ञासा राख्ने पाठकका लागि केही सूचना देला भन्ने लेखको आशय हो। बदलिदो परिवेशमा शिक्षा ज्ञान आर्जनको विषय मात्र नभएर अर्थ शास्त्रको विषय भई सकेको कुराको चर्चा यसमा छ। मूल रूपमा गम्भिर विज्ञको धारण, समसामयिक प्रतिवेदन र हाम्रो वास्तविकतालाई देखाउने प्रयास यसमा भएको छ। सन् २०१५ पछिको शिक्षाको दृष्टिकोण विश्व नागरिक तयार गर्न र अन्य क्षेत्रको विकासलाई दिगो बनाउन के गर्ने भन्ने कुराको खोजी यसमा भएको छ। अन्त्यमा ५ सुझाव राजनीतिक तहमा अर्थपूर्ण छलफल र प्रतिबद्धता, राष्ट्रिय बजेटको २०% शिक्षा क्षेत्रमा लगानी, व्यवस्थापकीय सुधार, स्थानीय तहमा अपनत्व र शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार प्रस्तुत गरी सन् २०१५ पछिको शिक्षाको उद्भ्रम (दिमाग चर्काउने काम) मा आफू संलग्न भएको जानकारी दिँदै विट मारिएको छ।

विषय प्रवेश

व्यक्ति, समाज र राष्ट्र तिनै पक्षबाट शिक्षालाई महत्त्वका साथ हेरिन्छ। व्यक्तिका लागि व्यक्तित्व विकास, प्रतिभा उजागर, भविष्यको तयारी, पेसाको सुनिश्चितता आदि कारणले महत्त्व राख्छ। सभ्य समाज विकास र उन्नतिका लागि एवम् मुलुकको सर्वपक्षीय विकासका लागि शिक्षा आवश्यक पर्छ। यो पनि सापेक्षक छ। समय सन्दर्भअनुसार, समाज परिवर्तन र विश्व परिवेशअनुसार सन् १९९० बाट औपचारिक रूपमा विश्वव्यापी मुद्दा बनेको शिक्षाका प्रयासका दुईओटा चरण पुरा भए। पछिल्लो चरण सन् २०१५ मा समाप्त हुँदैछ।

त्यसपछि के हुने भन्ने विषय यस विषय क्षेत्रमा प्रमुख चर्चाको विषय हुन पर्ने हो तापनि गोल चक्रमा फसेको छ। नेपालको सन्दर्भमा द्वन्द्वपछिको मुलुकको पुनःसंरचना र व्यवस्थापन, सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य र सबैका लागि शिक्षाको प्रक्षेपण वर्ष नजिकै आउनु, विश्वव्यापी विशेष गरी संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय (UN) सङ्ख्याबाट भइरहेका प्रयास एवम् सूचना तथा सञ्चार (ICT) ले विकास गरेको औपचारिक भन्दा अनौपचारिक विश्वको परिवेशले अझ बढी चिन्तित गराउन पर्ने अवस्था छ।

- शिक्षामा बाह्य सहायता, घरायसी लगानी र अभिभावकको खर्च कुनै पनि सुनिश्चित छैन
- शिक्षामा घर परिवारको लगानी कुल शिक्षा खर्चको ५० % भएको अनुमान छ। यसले गरिब परिवारमा शिक्षा आर्जन गर्न किन गारो छ भन्ने कुराको सङ्केत गर्छ।
- अन्तरनिहित क्षमता विकास गर्ने प्रस्फुटन गर्ने हुँदा शिक्षामा लगानी गर्न जरुरी छ। गरिवी घटाउछ, रोजगारी बढाउँछ, महिला सशक्तीकरण गर्छ, दुर्गम सुगम दुरी कम गराउँछ, जातजातिगत भिन्नता साँघुऱ्याउँछ, अपाङ्गताका समस्या सम्बोधन गर्छ।

सन् २०१५ पछि कस्तो शिक्षा हुने भन्ने बारमा संसारका धेरै मुलुकले निकै काम गरिसकेका छन्। हाम्रोमा स्पष्ट कार्य दिशा लिन सकेको छैन। व्यक्ति, विज्ञ, संस्थाका आफ्नो आफ्नै तर्क र विचार

होला एकीकृत हुन सकेको छैन । प्रयास कहाँबाट थालनी गर्ने भन्ने कुरा कसैलाई थाहा छैन । शिक्षा मन्त्रालय समेत स्पष्ट देखिँदैन । कसैको तर्क छ शिक्षकमा सुधार गरेपछि सबै हुन्छ । अरू कसैको भनाइ छ, नीतिदेखि कार्यान्वयनसम्म सबै पक्षमा उत्तिकै सुधार आवश्यक छ । पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन, परीक्षा, सुशासन आदि । यही उद्भ्रम (दिमाग चक्कराउने काम) लेखको विषय वस्तु हो । २०१५ पछि नेपालमा शिक्षा कस्तो हुन पर्ला भन्ने पङ्तिकारले प्रयास गर्दा घनचक्रमा फसेका र दिमागमा उब्जिएका कुरा यसमा छन् ।

विषयवस्तु

“सन् २०१५ पछि विकासको नमूना कस्ता हुने ?” भन्ने विषयमा युनेस्कोले गराएको एउटा अध्ययनले शिक्षालाई विकासको पहिलो प्राथमिकतामा राख्नुपर्छ भन्ने प्रतिवेदन दिएछ । त्यो प्रतिवेदन तयार गर्ने समूहमा शिक्षा क्षेत्रका भन्दा बाहेकका संलग्न भएका रहेछन्, त्यस कुराले पनि अध्ययन प्रतिवेदनका सिफारिस अर्थपूर्ण

- कृषिमा उत्पादकत्व बढाउन, व्यापारमा नाफा बढी गराउने, व्यापारको परिणाम र गुणस्तर बढाउन शिक्षाले महत्त्वपूर्ण योगदान गरेको हुन्छ ।
- शिक्षित व्यक्तिले करार गरेर काम गर्छ (रोजगार दातासँग) । यसले आर्थिक आर्जन मार्ग स्पष्ट र दिगो हुन्छ ।
- एउटा मुलुकका सबै जनताको शिक्षा आर्जन गर्न एक वर्ष वृद्धि गरेमा औसत प्रति व्यक्ति आयमा २ देखि २.५ प्रतिशतले वृद्धि हुन्छ ।

देखिन आयो । सन् २००० मा सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य (Millennium Development Goals- MDG) को गन्तव्य वर्ष २०१५ लाई बनाइएको र सो अवधि पूरा हुन नजिकिँदै गर्दा यो प्रतिवेदन वेब (Web) मार्फत सार्वजनिक भएको छ । तल प्रस्तुत गरिएका चार ओटा जति विषय वस्तुको जानकारीले यो विषय शीर्षक हाम्रो (नेपाल) को शैक्षिकमा यतिवेला सान्दर्भिक र महत्त्वपूर्ण छ भन्ने म ठान्दछु :

१. हामी द्वन्द्वपछिको सङ्क्रमणमा छौं । उत्तरद्वन्द्वात्मक (Post Conflict) युगमा अलमलिएको अवस्था छ । समावेशीकरण र राज्य पुनः संरचना राज्यको विषयमा सर्वाधिक चर्चाको विषय बनेको छ । राज्य निर्माणका क्रममा शिक्षा अभिन्न क्षेत्रको रूपमा व्यवस्थापन हुनुपर्ने कुरामा निर्विवाद छ ।
२. सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य जस्तै सबैका लागि शिक्षाको अन्तरराष्ट्रिय अभियान र प्रतिबद्धताको प्रक्षेपित वर्ष सन् २०१५ लाई नै बनाइएको थियो । नेपाल त्यसको पक्ष राष्ट्र हो । सन् २०१५ सम्मको कार्ययोजना र तालिका बनाइ तत्काल, मध्यावधिक र दीर्घकालीन लक्ष्य निर्धारण गरी कार्यक्रम तथा परियोजना सञ्चालन गरिए, अब सन् २०१५ नजिकिँदै छ, त्यसपछि के गर्ने भन्ने विषयमा समयमै पूर्व सक्रिय (Proactive) भई त्यसतर्फ विशेष ध्यान दिन जरुरी छ ।
३. विकासको गति तिब्र पार्ने 'योजना गत' विकासको क्रममा राजनीतिक अस्थिरताका बेला छोटो अवधिको (तिन वर्षे) अलि स्थिर अवस्थामा पाँच वर्षे आवधिक योजनाका आधारमा हामीले विकास लक्ष्य निर्धारण गर्दै अघि बढ्यौं । सन् २०१५ सम्म राजनीतिले एउटा निश्चित गति लिन सक्ला र राज्य पुनःसंरचनाको स्पष्ट खाका जनतासम्म प्रस्तुत भई सक्ने छ । मुलुकले जनता आफैँले निर्माण गरेको संविधान प्राप्त गर्ने छन् । यी सबै पृष्ठभूमिमा मूलकले दीर्घकालीन योजनाका आधारमा विकास प्रक्रियामा प्रवेश गर्नुपर्ने छ । यसका लागि छलफल र बहस सुरु हुन जरुरी छ ।
४. इतिहास अध्ययनले सन्तति अन्तर (generation gap) र प्रविधिको विकासमा आउदो पुस्ताको प्रभुत्व (domination) स्वभाविक र प्रकृतिक जस्तो लाग्छ । तर विगतको दुई दसकमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिले अप्रत्याशित फडुको माऱ्यो । आउंदो युवा पुस्तासँग पुरानोले प्रतिस्पर्धा गर्न नसक्ने भयो । सन्तति अन्तर (generation gap) ठुलो छ । विश्व ग्रामभन्दा अचम्म लाग्थ्यो अहिले विश्व त कोठामा होइन मुठीमा (मोबाइल फोनमा) सीमित भई सक्यो । यसले शैक्षिक जगतमा सबैभन्दा बढी प्रक्रियामा प्रभाव पाऱ्यो । गुरु र शिष्यमा उल्टो जस्तो लाग्ने अवस्था ल्यायो । सूचनामा गुरुभन्दा शिष्य (young generation) जान्ने देखियो । धेरै जान्ने ।

उल्लिखित परिवेश सत्य हो । तथ्यपरक र भोगेको हो । अब यो भोगेको तथ्यपरक अवस्थाबाट भविष्य कसरी बनाउने ? आजबाट बहस छलफल अगाडि बढ्न सके सन् २०१५ सम्ममा एउटा आकार आउला । सन् २०१५ पछि एउटा कार्ययोजना बनाउन सक्न पर्छ । यदि समयमा होस पुऱ्याएर पाको (Mature) गृहकार्य हुन सकेन भने परम्परागत दाताको संरचना (structure) र हाम्रो परम्पराको परम्परागत विस्तार (Extension) मात्र हुन पुग्छ ।

सुरु कहाँ र कसरी

वैदेशिक मामलाका विज्ञ तथा राजनीतिज्ञ रमेश नाथ पाण्डेको अभिव्यक्ति “मानिसलाई एकअर्कोसँग चुम्बकीय ढङ्गमा जोडेर औपचारिक भन्दा अनौपचारिक विश्व बढी प्रभावकारी भएको” वर्तमान परिवेशमा इतिहासको विकास क्रममा विच्छन्नता देखिएको, शासकीय पक्षको चरित्र, शैली, पद्धति र मान्यतामा अधिकार लिन आतुर नयाँ पुस्ताको चेतनाको गहिराइ र आकाङ्क्षाको उचाइलाई सम्बोधन गर्न शैक्षिक बहासको थालनी व्यवस्थित र चरणबद्ध रूपमा हुन ढिला गर्न हुँदैन (कान्तिपुर दैनिक, २५ फागुन, २०७०) ।

तर बहसको थालनी कहाँ र कसरी गर्ने ? कसले गर्ने ? जिम्मेवार को ? कुन कुन विषयबाट सुरु गर्ने अथवा स्वतन्त्र विचारलाई व्यवस्थित गर्ने यही कुराको टुङ्गो नलागी बहस अगाडि बढ्दैन । यही कुरा मैले केही साथीहरूसँग गरेको थिएँ । विचार विविध/तर्क आफ्नै आफ्नै, कसेको आफ्नै निश्चित संरचनाकृत वृद्धि छ । अरू कसैको सूचना सङ्कलनका आधारमा धारणा बनेको छ । आफ्नो कुरो अभिव्यक्त गर्न ऊ कुन दर्शन, प्रवृत्ति र व्यवहारको परिवेश र अनुभवको धरातलबाट विकास भएको छ, त्यसैको सेरोफेरोले व्यक्तिको दृष्टिकोण दिँदो रहेछ । यही सन्दर्भमा भनेको कुरा सम्भनाको आधारमा तलको एक दुई अनुच्छेदमा उल्लेख गर्ने पाठकसँग अनुमति चाहन्छु ।

के गर्ने ?

एक जना हितैसी मित्र जिल्ला शिक्षा अधिकारी हुनुहुन्छ । उहाँको कार्यशैली मलाई मन पर्छ । सधैं क्रियाशील हुनुहुन्छ । पद्धतिको र सुधारको कुरा मसँग भेट हुनासाथ गरिहाल्नुहुन्छ । उहाँको विचारमा शिक्षाको सुधार जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट गरे हुन्छ । हामी हाम्रा नीतिमा धनी छौँ । कार्यान्वयन पक्ष कमजोर हो । हाम्रो जस्तो अनुसरणकारी समाज (follower society) समाजमा पुरै तल (bottom) बाट पनि गारो छ । माथिको प्रयास पनि तल विद्यालय र सिकारुसम्म पुग्दैन । तसर्थ जिल्लामा काम गगर्ने जागर, इच्छा र सामर्थ्य भएको व्यक्तिलाई जिम्मेवार गराउँदा सुशासन कायम हुन्छ । स्रोतको उच्चतम उपयोग र उपभोग हुन्छ । बालबालिकाको पठनपाठनमा सुधार हुन्छ । उहाँ भन्नुहुन्छ, पुरस्कार चाहिँदैन तर खराब मानिसलाई पनि दिनु हुँदैन । राम्रो गरिस् भनेर स्यावासी दिए पुग्छ । राम्रो नियतले काम गर्दा प्रक्रिया नपुगेको वा त्रुटि भएकामा क्षमा हुने र नियत खराब राखी नियम सङ्गत तर गलत काम गर्नेलाई सम्बोधन गर्ने उपाय हुनुपर्छ । शैक्षिक सुधार गर्न सकिन्छ । उहाँ भन्नुहुन्छ, दस जना जिल्ला शिक्षा अधिकारी यो मापदण्ड र सूचकका आधारमा उत्कृष्ट ठहरिए अब दस जिल्लाको जिम्मा उहाँहरूको भनी निर्धारण गर्न प्राविधिक रूपमा गारो छैन । निश्चित सूचकका आधारमा तुरुन्तै सकिन्छ । तर हाम्रो र राजनीतिक दलको आचरणमा र संस्कारमा रूपान्तरण चाहिन्छ ।

शिक्षक विकास र व्यवस्थापन

- अभाव भए जति पूरा गर्ने
- उत्कृष्ट व्यक्ति आकर्षण गर्ने
- तालिम दिने
- टिकाउन प्रोत्साहन गर्ने
- मूल्याङ्कनको(विद्यार्थी) तरीकामा सक्षम बनाउने ।

ठूला मान्छे के भन्छन् ? आजको दिनसम्म विश्वका सर्वाधिक शक्तिशाली व्यक्ति बराक ओबामाले शैक्षिक सुधारका देहायका सात ओटा पक्षमा सम्बोधन गर्ने उद्घोषण गरे

- No child left behind (प्रत्येक बालबालिकाको व्यक्तिगत भिन्नताका आधारमा शिक्षण

हुनुपर्छ, कोही पनि आधारभूत तहसम्मको शिक्षाबाट बञ्चित हुनुहुँदैन ।

- बाल विकास तथा पूर्व प्राथमिक शिक्षा- बालकको विद्यालय शिक्षा सुरु हुनु अगावै व्यक्तित्व विकासका लागि विशेष ध्यान दिने ।
- विद्यार्थीको उपलब्धि (achievement) मा विशेष जोड दिने
- प्रविधि, विज्ञान र गणतमा विशेष जोड दिने
- नसक्नेका लागि उच्च शिक्षामा सहयोग जो सक्रम तर उच्च शिक्षा आर्जन गर्ने इच्छा गर्छ र क्षमता छ ।
- गुण प्रणाली (merit system) लाई उच्च प्राथमिकता दिने विशेष गरी शिक्षकको सन्दर्भमा- गलती गर्ने शिक्षकलाई माफी नदिने (no excuse) को अवस्था विकास गर्ने
- विद्यालय छनोट (school choice) विद्यार्थीले विद्यालय छनोट गर्दा सामुदायिक विद्यालय छनोट गर्ने गरी public education को quality enhance गर्ने

शिक्षा कै सम्बन्धमा UN पद्धतिमा लामो अनुभव सँगालेका कुल चन्द्र गौतमको भनाइमा तलका दस ओटा क्षेत्रमा सधुर गर्नुपर्छ :

- कमजोर वर्गका लागि शिक्षा सम्बन्धि विशेष व्यवस्थामा
- बाल विकास तथा पूर्व प्राथमिक शिक्षा
- मुलुकको विविधताको सम्बोधन गर्ने गरी शैक्षिक व्यवस्थापन गर्ने
- लाभ ग्राही (beneficiary) को पक्षलाई ध्यान दिएर शैक्षिक व्यवस्थापन गर्ने
- राजनीतिकरणमा रोक (depoliticalization) गर्ने
- शैक्षिक गुणस्तरमा विशेष जोड दिने
- निजी सरकारी साभेदारीमा जोड (PPP) जोड दिने
- विद्यालय शान्ति क्षेत्र बनाउने
- बाल मैत्री शिक्षक सिकायमा जोड दिने

- शिक्षामा समतामूलक पहुँचका प्रयासले असमानता मापन सूचाङ्क (Gini coefficient) घटाउन मद्दत गर्छ । जनि सूचाङ्कमा कम आउछ । मुलुकको आर्थिक वृद्धिमा उल्लेख बढोत्तरी आउछ ।
- मातृ मृत्युदर, शिशु र बाल मृत्यु दर, कुपोषण घटाउने जस्ता पक्षमा शिक्षाको महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । शिक्षा आफैँमा स्वस्थ जीवनको आधारभूत आवश्यकताको पक्ष हो । मानव जीवन बचावटका लागि यो महत्त्वपूर्ण छ ।
- जनसङ्ख्या घटाउन र दिगो विकास गर्न शिक्षाले महत्त्वपूर्ण सहयोग गरेको हुन्छ ।
- औला, क्षयरोग, एच आई भी एड्स तथा अन्य भयावह रोग नियन्त्रण गर्न शिक्षाको योगदान महत्त्वपूर्ण छ ।

औपचारिक दस्तावेज र प्रतिवेदनमा २०१५

पछि शिक्षाको बारेमा प्रशस्त चर्चा हुने गरेको छ । युनेस्कोबाट प्रकाशित एक प्रतिवेदन (UNESCO, 2012) अनुसार सबैको लागि शिक्षाका अभियान टुङ्गिएको छैन । उपलब्धि निकै भए अझ धेरै बाँकी छ । अवसरमा असमानता, गुणस्तर, शिक्षक, सिपमूलक शिक्षा, आर्थिक विकास र शिक्षा, विकासको आधार शिक्षा यी पक्षमा थप छलफल आवश्यक छ । त्यसै गरी UNESCO (2013) अनुसार अति गरिब, द्वन्द्वमा परेका, जोखिममा रहेका, इमान्दार र जवाफदेही सरकार जस्ता पक्षमा गहिरिनुपर्छ । सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य २०१५ मा भएको उत्साहजनक उपलब्धि कै आधारमा यी विषय क्षेत्रमा प्रवेश गर्नुपर्छ । परिवर्तन र दिगो विकासमा अन्तरराष्ट्रिय सहकार्यले विशेष महत्त्व राख्छ ।

युनेस्को समेतको प्रयासमा गरिएको learning metrics सम्बन्धी दास्रो प्रतिवेदन (UNESCO- UIS & CUE) अनुसार विद्यालय गएर धेरै समय बिताएका निकै ठुलो सङ्ख्याका बालबालिकाले सिक्न सकेनन् । २०१५ सम्ममा प्राथमिक तहसम्मकाले आधारभूत सिकाइ गरुन् अर्थात् साधारण लेख, पढ र गणितीय समस्या समाधान गर्न सकून् भन्ने उद्देश्य राखियो । अब सो लक्ष्य निम्न माध्यमिक

तहसम्मका लागि तोकिनुपर्छ । नसिकेको कुरामा केन्द्रित हुनुपर्छ । शिक्षामा पहुँच नभएमा अबका मानिसलाई बाँच्न कठिन छ । कम्तीमा निम्न माध्यमिक विद्यालय तहसम्मको शिक्षा तर समस्या कहाँ देखियो भने कसले, कति, कहाँ, कसरी अवसर पाए र पाएनन् भन्ने कुरा नै थाहा भएन । त्यसैले सिकाइ मापनको आधारमा प्रक्रिया अगाडि पढाउनु पर्छ ।

सिकने अवसर र सिकाइको अवस्था मापन गरेर मात्र अगाडि बढ्नुपर्छ । यसका लागि चरणबद्ध काम हुनुपर्छ । पहिलो कुरा, अवसर उपलब्ध गराउन र उपलब्ध भएकाले न्यूनतम वातावरण दिने । यति भएपछि मुलुक र स्थान तथा परिवेशअनुसार सात ओटा क्षेत्रमा बच्चाको सक्षमता विकास गर्ने । दोस्रो ती सक्षमताका विषय हुन शारीरिक तन्दुरुस्ती, सामाजिक र संवेगात्मक विकास, संस्कृति र कला, सिकने दृष्टिकोण र अनुभूति, साक्षरता र सञ्चार, सङ्ख्यात्मक कार्य र गणित र विज्ञान र प्रविधि हुन् । तेस्रो, विश्वव्यापी रूपमा कहाँ छौं भनी थाहा पाउन विश्वव्यापी सिकाइका सूचक निर्माण गरी मापन गर्ने र तुलना गर्ने । त्यसैका आधारमा सुधार गर्ने । चौथो, नसक्नेले सक्नेलाई सहयोग गर्ने । पाँचौं, मापन गर्दा समताको पक्षलाई विशेष जोड दिने । छैठौं, मापन गर्ने सूचक, तरिका, मापनका प्राप्त सबैलाई सार्वजनिक वस्तुका रूपमा प्रस्तुत गर्ने । सातौं, माथिका छ कुरालाई अग्रसारित गरिहल्ने । विलम्ब नगर्ने ।

शिक्षालाई प्रगमिकतामा राख्ने (making education priority) (UNESCO, 2012) प्रतिवेदनअनुसार सिमान्तकृत र जोखिममा परेकाका लागि सन् २०१५ पूर्वको प्रयासले अपेक्षित रूपमा सम्बोधन गर्न सकेन । विद्यालय गुणस्तर र ती माथिका दुई कुरा सम्बोधन गर्न तयार नै देखिएन । विद्यालयको न्यूनतम मापदण्ड (school readiness) चाहियो । सामाजिक, आर्थिक, वातावरणीय विकास र शान्ति तथा सुरक्षाको निमित्त शिक्षा अन्तर सम्बन्धित मुद्दा हो । त्यसैले शिक्षालाई समग्रतामा हेर्नुपर्छ । सन् २०१५ पूर्व हामीले पहुँच र गुणस्तरमा विशेष जोड दिइयो । अब समतामा आधारित पहुँच र गुणस्तर आधार हुनुपर्छ ।

Mutumbuka (2014) ले शैक्षिक मुद्दालाई सम्बोधन गर्ने सिकाइका विषय क्षेत्र (learning metrics) धेरैमध्ये एउटा मात्र हो । तथापि सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण हो । अफ्रिकाका केही मुलुकमा राष्ट्रिय र मन्त्रिस्तरीय अग्रसरता देखा परेको छ । अफ्रिकाका सङ्गठित संस्थाहरू जागरुक देखिएको छ । यस्ता प्रयासले यस प्रयासलाई अभूत तिखान मद्दत गर्ने देखिन्छ । आगामी दुई वर्ष यसैमा सिकाइ कार्यसमूह (LMFT) ले काम गर्ने छ । अभूत विशिष्टीकृत उपायको खोजी गरी सार्वजनीकरण गर्ने छ ।

कोरियाको एउटा प्रान्तका लागि तयार गरिएको दृष्टिको (Vision) समेतको एउटा किताब (office of education gyeongsangnando, 2013) मा सरल र व्याहारिक उपाय उल्लेख गरिएको छ । शिक्षाले विद्यार्थीलाई सहयोग गर्नुपर्छ । उत्साहित गर्नुपर्छ । कार्य क्षेत्रमा राम्रो काम गर्नेलाई वृद्धि (grow) गराउनुपर्छ । जान्ने भन्दा गर्ने, भविष्यप्रति सधैं आशावादी हुने बनाउने काम शिक्षाको हो । सामूहिक प्रयास आवश्यक पर्छ राम्रो शिक्षाका लागि । विद्यालयमा सबै बच्चा मुस्कुराउने हुनु पर्छ । शैक्षिक प्रशासन सबैले विश्वास गर्ने हुनुपर्छ ।

All Children is School by 2015: Out-of school Children initiative, A presentation paper on launching program अनुसार विश्वमा करिब दुई करोड पचास लाख प्राथमिक तहको उमेर समूहका बालबालिका विद्यालय बाहिर छन् । तीमध्ये करिब ५०% कहिल्यै पनि विद्यालय नगएका छन् । २३% विद्यालय गएर छोडेका छन् भने बाँकी २७ प्रतिशत जति ढिलो (बढी उमेर भए पछि) प्राथमिक तह उमेर समूहका बालबालिका विद्यालयभन्दा बाहिर छन्, तीमध्ये धेरै जसो विद्यालय भर्ना नै नभएका केही भर्ना भएर पढ्न छोडेका केही बढी उमेर समूहकाले पढिरहेका छन् । ती बालबालिकाहरू अधिकांश दुर्गम र अप्ठ्यारी बस्तीमा रहेका, मुस्लिम समुदायका दलित, आदिवासी, जनजाति, सुविधाविहीन, मधेसी सीमान्तकृत र लोपोन्मुख समुदायका छन् । अपाङ्गता भएका, मातृभाषा नेपाली नभएका र

आर्थिक रूपमा कमजोर घरपरिवारका छन् । तथापि कुन कुन समुदाय र घरपरिवारका के कति र कहाँ छन् र किन आएनन् भनी भरपर्दो र यथार्थ मापन (measure) हुन सकेको छैन । यो अवस्था पहिचान गरी स्थान विशेषको पहल गर्ने रणनीति अवलम्बन गर्नुपर्छ । अन्यथा अवस्था उस्तै रहन्छ ।

यो विज्ञान जब संतृप्त अवस्थाको नजिक पुग्छ धुलाउन निकै मिहनत र समय लाग्छ । केही वर्षदेखि नेपालमा प्राथमिक तहमा बालबालिकाको भर्नादरको वृद्धि दरको निकै कम छ । उदाहरणका लागि दशमलवमा भएको छ । शिक्षा विभागको २०६९ को तथ्याङ्क अनुसार ९५.३ थियो भने २०७० को तथ्याङ्क अनुसार ९५.६ भई ०.३ ले मात्र वृद्धि भएको छ तर २०६८ देखि २०६९ मा ९३.७ बाट ९५.३ मा पुगेको थियो ।

युनेस्को (२०१४) : सबैका लागि शिक्षाको विश्वव्यापी प्रतिवेदन २०१३/१४: सबैका लागि गुणस्तर सुनिश्चित गर्न शिक्षण र सिकाइसार सङ्क्षेप प्रतिवेदनअनुसार विश्वभर शिक्षा बालबालिकाको अधिकार भन्यो । प्रयासरूप भए तर अबैक बाँकी रहे । केही विद्यालय नै आएनन् । आएका केहीले वर्षौं वित्तिसक्दा पनि केही सिकेनन् । केहीले विचमै छाडे । केही उमेर छिप्पिएपछि मात्र पढ्न आए । आजको युगमा व्यक्तिको भविष्य सुन्दर गराउन, समाजमा सकारात्मक परिवर्तन गर्न, मुलुकको समावेशी विकास गर्न र विश्वव्यापी नागरिक तयार गर्न कम्तीमा आधारभूत तहसम्मका शिक्षा सबैले पाउनु पर्छ । प्रतिबद्धता फेरि गर्नु पर्छ । प्राथमिक तहबाट निम्न माध्यमिक विद्यालय तह सम्मको थप प्रतिबद्धता हुनुपर्छ । सम्बोधन गर्ने धेरै उपाय छन् । तथापि शिक्षक तयारी र शिक्षकको सम्मान प्रमुख कुरा हुनुपर्छ । यसका लागि चार चरणका चार काम गर्नु पर्छ :

१. विद्यार्थीको व्यक्तिगत भिन्नता चिन्ने शिक्षक तयारी गर्नुपर्छ । व्यक्तिगत विविधता चिन्ने र उनीहरूलाई सम्मान गर्ने ।
२. सानो कक्षाका कमजोर विद्यार्थीलाई विशेष सहयोग गर्ने शिक्षक । कमजोर किन भए बुझेर सम्बोधन गर्ने ।
३. जहाँ चुनौती छ त्यहाँ उत्कृष्ट शिक्षक दिनुपर्छ । समतामा आधारित समानता सम्बोधन गर्न सहयोगी हस्तक्षेप वा सहयोगी र गर्ने र केन्द्रीकृत प्रयास पनि आवश्यक पर्छ ।
४. शिक्षकलाई टिकाइ राख्न, सिकिराख्न, विद्यार्थीलाई निरन्तर प्रोत्साहन गरी राख्ने शिक्षकका लागि शिक्षक प्रोत्साहन प्याकेज आवश्यक पर्छ । यस प्रकार शिक्षकको पक्षबाट गुणस्तरीय शिक्षामा जोड दिँदा पहुँच र समानताको पक्ष पनि सम्बोधन हुन्छ ।

भावी दिशा

अब २०१५ पछिका लागि चरणगत रणनीतिका आधारमा कार्यक्रम र कार्ययोजना, संस्थागत विकास गरिनुपर्छ । विश्व नागरिक तयार गर्न र अन्य क्षेत्रको विकासलाई दिगो बनाउन शिक्षा चाहिन्छ । त्यसैले सबैका लागि गुणस्तरीय सिकाइ भन्नुपर्ने अवस्था छ । तर अन्तरराष्ट्रिय सहयोगको राशी क्रमशः घट्दो छ । राष्ट्रिय स्रोतका विकल्प देखिएको छैन । स्रोत नबढाइ नहुने छ- त्यसैले वैकल्पिक स्रोतको खोजीमा छलफल अग्रसारित हुनुपर्ने देखिन्छ । सबैका लागि शिक्षाका ६ ओटा लक्ष्यको समीक्षाले सन् २०१५ सम्म विश्वव्यापी रूपमा सबैका लागि शिक्षाका कुनै पनि लक्ष्य पूर्ण रूपमा प्राप्त गर्न सकिने देखिएन । ती लक्ष्यहरू प्राप्त गर्न र सन् २०१५ पछि विकास सम्बन्धी (सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य) लक्ष्य प्राप्त गर्न क्षेत्रमा प्रगति हुनुपर्छ । शिक्षामा प्रगति नभई विकासका अन्य लक्ष्य प्राप्त गर्न पनि मुस्किल पर्छ । यसका लागि शिक्षामा बजेट बढाउनुपर्छ । अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष शिक्षकहरूमा अन्तरनिहित क्षमता विकास गर्नुपर्छ ।

शिक्षामा स्रोत बढाउने उपायहरू : विभिन्न हुन सक्छन् , जस्तो कर बढाउने, शिक्षामा लगानी बढाउने, आन्तरिक स्रोत बढाउने, प्रभावशाली पक्षमा कर छुट हुने, कर नतिर्ने, करको दायमा सबैलाई ल्याउन नसक्ने अवस्थाको सम्बोधन गर्न सक्नुपर्छ, प्राकृतिक स्रोतको दोहनमा उच्च राजस्व सङ्कलन गर्ने,

धनीबाट लिई गरिवमा पुऱ्याउने दायित्व सरकारले लिने, बाह्य स्रोत बढाउनु पर्छ । सन् २०११ देखि बाह्य स्रोतमा कमी आएको छ । यो उल्टो गतिलाई सच्चाउन पर्छ, र शर्तमा सहायता नलिने ।

यसका लागि पहिलो कुरा आर्थिक सर्वेक्षण गर्नुपर्छ । पहुँचमा पुऱ्याउन कही स्रोत चाहिने देखिन्छ । त्योभन्दा पहिला के के क्रियाकलाप गर्ने । प्रत्येकका लागि कति स्रोत चाहिने । त्यसैगरी गुणस्तरीय शिक्षा पहल के के गर्ने । त्यसका लागि स्रोत कति आवश्यक पर्ने । स्रोत कहाँ कहाँबाट

जुटाउने आदि विषयमा प्रयास गर्न विलम्ब गर्ने हुँदैन । सन् २०१५ पछि कुल ग्रास्थ्य उत्पादनको ६% शिक्षामा लगानी गर्नुपर्छ । त्यसैगरी कुल बजेटको २०% शिक्षा क्षेत्रमा खर्च गर्न पर्छ । मुलुकको आर्थिक वृद्धिदर र गरिवी घटाउने र रोजगारी बढाउने, समाजिक असमानता घटाउने र नैतिकतामा आधारित समाजको विकास समावेशी र जिम्मेवार शासन व्यवस्था, भौतिक पूर्वाधारका उपयुक्त उपयोग, मान अधिकारको प्रवर्धन जस्ता विकासका महत्वपूर्ण क्षेत्रका अपेक्षित प्रगति गर्न शिक्षा चाहिन्छ । त्यसैले सन् २०१५ पछि यो समग्रतालाई विश्लेषण गरेर मात्र शिक्षामा लगानी बढाउनु पर्छ भन्ने आधार मिल्छ ।

निचोड

बालबालिकाले सिकाउन खोजेको कुरा सिक्न सकेन भने सिकाइप्रति र विद्यालय प्रति नकारात्मक भावनाको विकास हुन्छ । आधारभूत सिकाइ विषयवस्तु सिक्न सकेन भने विद्यालय छाड्ने अवस्थामा पुग्छ । आफू मात्र छाड्दैन साथी पनि बनाउँछ । समुदाय र छिमेकीले समेत यस कुराको नक्कल गर्छन् । यस प्रकार बहुपक्षीय असर पर्छ । त्यसैले घुमाउरो रूपमा सिकाइमा सुधारले पहुँचमा सुधार हुन्छ । कमजोर गुणस्तरीय पठन पाठनले पहुँचमा नकारात्मक प्रभाव पार्छ । गरिव घरपरिवारका बालबालिकाको सिकाइ अवस्था कमजोर छ । सिकाइ उपलब्धि कम छ । गरिवका बच्चालाई विद्यालयमा कस्तो र के व्यवहार गर्ने जसले गर्दा धनीका सरह उपलब्धि देखाउन सक्छन् । स्थान विशेषका प्रयास आवश्यक पर्छ ।

समस्याको गम्भीरता कहाँ छ भने ४/५ वर्ष विद्यालयमा विताइसकेका बालबालिकाले एउटा वाक्य शुद्धसँग पढ्न सक्दैनन् । लेख्न सक्दैनन् । गणित आधारभूत क्रिया गर्न सक्दैनन् । ती धेरै जसो बालबालिका कमजोर आर्थिक अवस्था भएका घरपरिवारका, जोखिममा परेका, आदिवासी, जनजाति, दलित आदि छन् । सबैका लागि शिक्षा विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन, २०७० को सार गरिव र कमजोर वर्ग, द्वन्द्व प्रभावित तथा आपतमा परेकालाई पहुँचको पक्षमा र गुणस्तरीय सिकाइमा जोड दिने भनी दुईओटा लक्ष्य भए पुग्ने देखिन्छ ।

नेपालको समग्र (Macro) अवस्था हेर्दा ५ वटा गाँठो फुस्काउन पर्ने देखियो । पहिलो राजनीतिक ताकत उपयोग गर्ने । शिक्षामा उच्च राजनीतिक तहमा अर्थपूर्ण छलफल, सहमति भविष्यका बारेमा एउटै प्रतिबद्धतामा सहमति । दोस्रो, स्रोत कम्तीमा राष्ट्रिय बजेटको २०% पुऱ्याउने सरकारी प्रतिबद्धताको कार्यान्वयन । विश्वव्यापी मापदण्ड पनि यस्तै छ । हाम्रो वास्तविकताले पनि यही माग्छ । तेस्रो, व्यवस्थापकीय सुधार अर्थात् सुशासन कायम । चौथो, स्थानीय आपनत्व र प्रयास । स्थानीय तहमा शिक्षालाई दिने महत्त्व र प्रयास । पाँचौँ, शिक्षक व्यवस्थापन र विकास एवम् शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार । सन् २०१५ पछिको शिक्षाको उद्भ्रम (दिमाग चक्कराउने काम) मा संलग्न हुँदाको परिणाम

- बङ्गलादेशमा दुर्गममा खट्ने शिक्षकालाई प्रोत्साहन प्याकेज सहित सुरक्षित आवासको व्यवस्था गरेको छ ।
- भारतका धनी (सबैभन्दा) दुई प्राप्त महाराष्ट्र र गुजरातमा शिक्षक अनुपस्थितिको दर क्रमशः १५ र २७ प्रतिशत थियो भने सबैभन्दा गरिव प्राप्तहरू विहार र भारखण्डमा ३८ र ४२ प्रतिशत थियो ।
- पाकिस्तानको निजी विद्यालयका ३६% विद्यार्थीले अङ्ग्रेजीको एक वाक्य पनि पढ्न सकेनन् ।
- बङ्गलादेशमा पूर्व प्राथमिक शिक्षाको अनुभव लिएर प्राथमिक तहमा भर्ना भएका पढाइ, लेखाइ तथा मौखिक गणितमा राम्रो गरेको देखिएको छ ।

यो लेख हो । यस प्रकारका धेरै उद्भ्रमले परिवेशलाई मूलप्रवाहीकरण गर्न मद्दत गर्नेछ । विज्ञहरूका अन्य उद्भ्रमको उपलब्धि पढ्न पाइने छ । छलफलमा आउने अपेक्षा छ ।

सन्दर्भ सामग्री

All Children is School by 2015 : Out-of school Children initiative, A presentation paper on launching program

Asia-Pacific Regional High-Level Expert Meeting: 'Towards EFA and Beyond: Shaping a new Vision for Education' Bangkok, May 2012

Basic Education Coalition, (2013). *Each Child Learning, Every Student a Graduate: A bold vision for lifelong learning beyond 2015*. <http://www.basic.ed.org/2013/01/basic-education-coalition-releases-recommendations-on-global-education-goals>

Bates, E.; Carin, B.; Haee, M. and Lim, W. & Kapila, M. (2012). *Post-2015 Development Agenda: Goals, targets and indicators– Special report*. http://www.cigioline.org/sites/default/files/MGD_Post_2015v3.pdf

Burne, N. & Felsman, C. *Through Results for Development Institute for Overseas Development Institute (August, 2012). Post-2015 education MDGs, Overseas Development Institute.*

Mutumbuka, D. (Chair of the Association Education Development in Africa (ADEA) (2014). *There's no one-size-fit-all approach to improve learning: Relections on the Learning Metrics Task Force (LMTF) and the way forward.*

Office of Education Gyeongsangnando (2013). *Gyeongnam education. Gyeongsangnamdo: Author*

युनेस्को (२०१४) । सबैको लागि शिक्षाको विश्वव्यापी प्रतिवेदन २०१३/१४ । सबैको लागि गुणस्तर सुनिश्चित गर्न शिक्षण र सिकाइसार सङ्क्षेप प्रतिवेदन । युनेस्को : फन्टोनोइ

UNESCO Institute for Statistics (UIS) and the Center for Universal Education (CUE) at the Brookings Institution (February, 2013). *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn, a summary report of Learning Metrics Task Force*, www.brookings.edu/learningmetrics.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) and the Center for Universal Education (CUE) at the Brookings Institution (July, 2013). *Toward Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning, a summary report of Learning Metrics Task Force.*

UNESCO Institute for Statistics (UIS) and the Center for Universal Education (CUE) at the Brookings Institution (September, 2013). *Toward Universal Learning: Recommendations from the Learning Metrics Task Force, a summary report of Learning Metrics Task Force.*

“बाल मैत्री विद्यालय” हाम्रो आवश्यकता

मित्रनाथ गतौला

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

लेख सार

सबैका लागि शिक्षा तथा सहस्राब्दी विकासका लक्ष्य जस्ता क्षेत्रमा नेपालले अन्तर्राष्ट्रिय मञ्चमा अभिव्यक्त गरेको प्रतिबद्धता एवम् राष्ट्रको परिवर्तित परिप्रेक्ष्यमा शिक्षामा समसामयिक सुधार गर्ने, सर्वसाधारणको पहुँच बढाउने र गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने जस्ता सबै कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन गर्ने निकाय विद्यालयहरू नै हुन्। विद्यालयलाई केन्द्र विन्दु बनाई सञ्चालित कार्यक्रमहरूलाई बाल मैत्री वातावरणमा गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावक बिचको समन्वयलाई निरन्तरता दिनु अनिवार्य हुन्छ। बाल बालिकाहरूको सर्वोत्तमोमुखी विकास गर्नका लागि बाल मैत्री वातावरणको सुनिश्चितता गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई अर्थपूर्ण र प्रभावकारी बनाउन आवश्यक हुन्छ। पाठ्यक्रम र बाल बालिकाबिच रोचक र जीवन्त सम्बन्ध कायम राख्ने प्रमुख दायित्व शिक्षकको हो। शिक्षकको योग्यता, क्षमता र बालिकाको चाहनाबिचको समन्वयमा उत्साहजनक र गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूति दिन सकिन्छ। त्यसकारण सामाजिक र आर्थिक रूपान्तरण गरी समृद्ध नेपाल निर्माणका लागि शिक्षकको अन्य पेसा भन्दा बढी जिम्मेवारी र जवाफदेहिता छ। भनाइ पनि छ, समाजमा आकर्षक पेसा मानिएको एकजना डाक्टरले गल्ती गर्दा एक व्यक्तिको ज्यान गुम्न सक्छ, एक जना इन्जिनियरले गल्ती गर्दा भवन भत्किएर केही मानिसको जीवन जोखिम हुन सक्छ। तर एक जना शिक्षकको गल्तीले एक पुस्ताको भाग्य र भविष्य नै अन्धकार भई देशको उन्नति र प्रगतिमा गम्भीर आघात पुग्दछ। तसर्थ शिक्षण पेसालाई कम बाँकी शिक्षकको भूमिका बुझ्न नसक्नु ठूलो गल्ती हुन्छ। अतः बाल बालिकाहरूको चौतर्फी विकासका लागि आवश्यक बाल मैत्री विद्यालयको स्थापना तथा कक्षाकोठाको व्यवस्थापन एवम् सिकाइ क्रियाकलापहरूको स्तरीयता प्रदान गर्ने दायित्व शिक्षकमा रहन्छ। यसका साथै विद्यालयका अन्य गतिविधिमा हौसलापूर्वक सहभागिता जनाउने उर्जाशील शिक्षक मैत्री वातावरणमा मात्र बाल मैत्री विद्यालयको परिकल्पना साकार हुन्छ।

विषय प्रवेश

शिक्षा क्षेत्रमा गरिने सुधारको केन्द्रविन्दु बालबालिका हुन्। यिनीहरूको हित गर्न नै समुदायमा विद्यालयहरूको स्थापना भएका छन्। बालबालिकाहरूले आफ्नो गति र क्षमता अनुसार रमाइलोसँग सिक्न सक्ने वातावरण भएको विद्यालय बाल मैत्री विद्यालय हो। यस्ता विद्यालयहरूले बालबालिकाहरूको वैयक्तिक विभिन्नतालाई ख्याल गर्दै तदनुकूलको सिकाइ वातावरणको सिर्जना गरी सिकाइ क्रियाकलापहरूलाई अगाडि बढाएका हुन्छन्। सबै बालबालिकाहरूलाई अनुकूल हुने गरी कक्षाकोठाको व्यवस्थापनदेखि शैक्षिक वातावरण समेतलाई दृष्टिगत गरी समान शैक्षिक अवसरहरू प्रदान गरिन्छ। उनीहरूमा भएको अन्तरनिहित क्षमता र सिर्जनशीलतालाई उच्चतम प्राथमिकताको सुनिश्चितता हुन्छ। बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गीण प्रतिभाहरूको उजागर गरी शैक्षिक पहुँच र गुणस्तरीयता बढाउन विद्यालय कटिबद्ध रहन्छ, जसको परिणाम उनीहरूलाई दक्ष, सिपयुक्त र प्रतिस्पर्धी असल नागरिक बनाउने ध्येय रहन्छ।

सामान्य व्यक्तिले बुझ्ने भाषामा बाल मैत्री विद्यालय भन्नाले विद्यालय नजिक होस्, बालबालिकाको हातमा पढ्ने पुस्तक होस्; विद्यालयमा कक्षा कोठा, बस्ने बेन्च, पिउने पानी, भोक मेटाउन खाजा, दिसापिसाब गर्ने चर्पी, खेल्ने चौर होस्; अभिभावकले पढ्न पठाऊन्; शिक्षकले पुरा समय पढाऊन्; कसैबाट अपहेलित हुन नपरोस्; विद्यालय सबैको साभा फुलबारी होस्; फुल्ने फक्रने अवसर सबैले पाऊन् भन्ने बुझिन्छ।

WLTO का अनुसार बाल मैत्री विद्यालयका नौ ओटा प्रमुख तत्त्वहरू निम्नानुसार छन् :

- भौतिक वातावरण (Physical environment)
- भवन र सुविधा (Building & facilities)
- सिकाइ सामग्री (Learning materials)
- मनोसामाजिक वातावरण (Psycho-social climate)
- विद्यार्थी सहभागिता (Student participant)
- सक्रिय सहभागिता (Active participant)
- घर र विद्यालयको सम्बन्ध (Home-school links)
- विद्यालय स्वास्थ्य प्रवर्धन (School-health promotion)

बाल अधिकार सम्बन्धी अन्तरराष्ट्रिय महासन्धि १९९० तथा सबैका लागि शिक्षा सम्बन्धी घोषणा पत्रमा नेपालले आफ्नो बचन बद्धता जाहेर गरेको छ। परिणाम स्वरूप गुणस्तरीय शिक्षाका लागि बाल मैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूप २०६७ लागू भइसकेको स्थिति छ।

यस प्रारूपमा बाल मैत्री विद्यालयका निम्नानुसार प्रमुख पक्षहरू उल्लेख गरेको छ। ती हुन्- प्रभावकारिता, समावेशीकरण, शिक्षामा लैङ्गिक पक्ष, बालबालिका, परिवार र समुदायको सहभागिता, स्वास्थ्य, सुरक्षा र बचावट, विद्यालयको भौतिक अवस्था, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, मातृभाषामा शिक्षण सिकाइ र विद्यालय व्यवस्थापन। त्यसैगरी बाल मैत्री स्थानीय शासन राष्ट्रिय रणनीति २०६८ र बाल मैत्री स्थानीय शासन कार्यान्वयन कार्यविधि, २०६८ समेत जारी भएको छ। यसरी हेर्दा एकातिर बाल बालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकासका लागि विद्यालय र स्थानीय सरोकारवाला निकायको साझा र एकीकृत योजना निर्माण गरी बाल मैत्री वातावरणको सुनिश्चित गर्न सकिन्छ।

बाल मैत्री विद्यालयको विशेषता

- बालबालिकाहरूले शारीरिक मानसिक तथा संवेगात्मक रूपले सुरक्षित र स्वतन्त्र वातावरण पाउँछन्।
- बालबालिकाहरूको रुचि, क्षमता र स्तरको कदर हुने भएकाले सोही अनुसारको पाठ्यक्रम एवम् पाठ्य सामग्रीको व्यवस्था हुन्छ।
- बालबालिकाको सिकाइ उपलब्धिमा मापन एवम् मूल्याङ्कन गर्ने जिम्मेवारी पूर्ण रूपमा शिक्षकलाई दिइन्छ।
- बालबालिकाहरूलाई विना रोकटोक भर्ना गरी भेदभावरहित व्यवहार गरिन्छ।
- पढाइ र लेखाइका अतिरिक्त बालबालिकाहरूको स्वास्थ्य एवम् सुरक्षामा विशेष ध्यान पुऱ्याइन्छ।
- विद्यालय व्यवस्थापन, नीति निर्माण, योजना तर्जुमा तथा कार्यान्वयनमा बालबालिका, अभिभावक र समुदायको सहभागिता रहन्छ।
- बालबालिकालाई कुनै पनि प्रकारको दण्ड र सजाय बर्जित हुन्छ, र उनीहरूलाई दुर्व्यवहार र नोक्सानीबाट बचाउने काम निरन्तर हुन्छ।
- सबै बालबालिकाको अनुभव, चाहना र मूल्य मान्यतालाई प्राथमिकता दिई अवसर प्रदान गर्न समावेशीकरण गरिएको हुन्छ।
- बालबालिकाको सिकाइको प्रारम्भ घरपरिवारबाट हुने भएकाले उनीहरूको मातृभाषाका माध्यमबाट पठन पाठन गर्दा विद्यालयमा बालबालिकाको पहुँच र अनियमितताको समस्या सम्बोधन गर्न सकिन्छ।
- पाठ्यक्रमले निश्चित गरेका सिकाइ उपलब्धिहरू हासिल गर्नेतर्फ विद्यार्थीको प्रगति विश्लेषण गरी अभिलेख व्यवस्थित हुन्छ।

यसरी शिक्षकले कक्षाका प्रत्येक बालबालिकाहरूको नियमित रूपमा सिकाइ व्यवहारको अभिलेख

व्यवस्थित गर्ने भएकाले बाल मैत्री विद्यालय बनाउने प्रमुख पात्रका रूपमा शिक्षकलाई लिइन्छ । यस पद्धतिका लागि पोर्टफोलियो व्यवस्थापन, व्यवहार अवलोकन, सहभागिता, साथी एवम् स्वमूल्याङ्कन जस्ता पक्षहरूमा जोड दिइन्छ । बालबालिकाहरूलाई उनीहरूको साथीको दैनिकी भन्न लगाउने, मुख्य मुख्य बुँदाहरू टिप्पण लगाउने, सकारात्मक र नकारात्मक पक्षका बारेमा लेख्न लगाउने आदि गतिविधिहरूमा उनीहरूको सक्षमताको उजागर हुन्छ । एक कक्षामा एकै प्रकारका बालबालिका हुन्छन् भन्नेमा विश्वास गर्दैन । यसकै सैद्धान्तिक पष्ठभूमिलाई हेर्दा वर्तमान समावेशी र समाहित शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले प्राथमिकता पाएको हुन्छ ।

बाल मैत्री शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप

हिजोसम्म शिक्षण सिकाइले सफल र प्रभावकारी शिक्षण गर्ने पक्षलाई समेटेर लाने गर्थ्यो भने आजभोलि बालबालिकाहरूलाई सक्रिय रूपले सहभागी गराएर अर्थपूर्ण सिकाइ गराउनु भन्ने बुझिन्छ । वास्तवमा उपलब्धिमूलक सिकाइ नै शिक्षण सिकाइका क्षेत्रमा पर्दछ । त्यसकारण विद्यार्थीहरूको चाहना, आवश्यकता, क्षमता र स्तर अनुसारका शैक्षिक क्रियाकलापहरूको शृङ्खलाद्वारा उनीहरूमा हासिल हुने सिकाइ उपलब्धि नै शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको मुख्य ध्येय रहन्छ ।

अभिभावकहरूले आफ्नो बाल बालिकालाई ज्ञान, सिप तथा क्षमता अभिवृद्धिका लागि विद्यालयहरूमा पठाउने गर्दछन् । तर विद्यालय पठाएका बालबालिकाहरू त्यहाँको वातावरण भन्दा विद्यालय बाहिरको वातावरणमा रमाउने गर्दछन् । उनीहरू विद्यालय समयमा वनजङ्गलमा चरा मार्न, खोलामा पौडी खेल्न, सहर बजार घुम्न, चलचित्र हल भए सिनेमा हेर्न, एकान्त ठाउँमा खेल खेल्न आदि मन पराउने भएकाले त्यहीतिर केन्द्रित हुन्छन् । किन यसरी बालबालिकाहरू बाहिरी क्रियाकलापहरूमा रमाउने गर्दछन् ? कसैले सोचेको छ ? किनभने विद्यालयले उनीहरूलाई सोचेन, बालकेन्द्रित क्रियाकलापहरू गरिएन, बाल केन्द्रित वातावरणको सिर्जना हुन सकेन । जसले बाहिरी वातावरण उनीहरू अनुकूल बन्थो र उनीहरूलाई त्यतैतिर तान्यो । विद्यालय समयमा विद्यालयभित्र जेल जस्तो गरी वाध्यता गराएर राखिएको महसुस भयो । परिणामतः विद्यालय बालकेन्द्रित हुन सकेन ।

विद्यालयमा सिकाइ वातावरणको सिर्जना गरी प्रभावकारी सिकाइ प्रक्रियामा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्माण गर्ने शिक्षक नै हो । शिक्षकले आफूलाई व्यावसायिक बनाउन सकेको खण्डमा मात्र कक्षाकोठामा सहजकर्ता, उत्प्रेरक, समन्वयकर्ता र बालबालिकालाई सिकाइप्रति जिज्ञासु बनाउने व्यक्तिका रूपमा प्रस्तुत हुन सक्दछन् । यसरी शिक्षण सिकाइ कार्य गरेमा मात्र प्रभावकारी र अर्थपूर्ण सिकाइ हुन्छ । विद्यालय र समुदायविचको सम्बन्ध, शैक्षिक सामग्रीहरूको उपलब्धता, निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धति, बालबालिकाको व्यवहार जस्ता तत्त्वहरूलाई पनि बाल मैत्री शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाका महत्त्वपूर्ण पक्षहरू मानिन्छ । बाल बालिकाहरूमा रहेको अन्तरनिहित क्षमता एवम् सिर्जनशीलतालाई प्रष्फुटन गराउन शिक्षकले उनीहरूलाई कक्षाकोठाभित्र पढ्ने र लेख्ने काममा मात्र सीमित नराखी विभिन्न क्रियाकलापमा सहभागी गराउन आवश्यक हुन्छ । उनीहरूलाई गीत, नाच, खेल, कथा, कविता, खोजपूर्ण कार्य, सिर्जनशीलता जस्ता मनोरञ्जनात्मक क्रियाकलापहरूमा पनि संलग्न गराउन सकिन्छ ।

निष्कर्ष

शिक्षाका नीति, निर्माण, कानून र योजनामा बालबालिकालाई सर्वोपरि मान्नु पर्ने हुन्छ । उनीहरूको हित उन्नतिलाई केन्द्रविन्दुमा राखी बनाइएका कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन योग्य हुन्छन् । परम्परागत प्रविधि र प्रवृत्तिबाट माथि उठेर समयको माग र बालबालिकाहरूको चाहना अनुसारको वातावरणमा ध्यान दिनु पर्दछ । यसरी उनीहरूको रुचि, क्षमता र स्तर अनुकूल नवीनतम् क्रियाकलापहरूको निर्माण एवम् प्रयोग गरी उपयुक्त वातावरणको सिर्जना गरिनु पर्ने हुन्छ । यसरी अनुकूल स्थिति एवम् वातावरण बनाउन सकेको खण्डमा बालबालिकाहरू विद्यालयबाट बाहिर हैन कि बाहिरबाट विद्यालयमा नियमित आउने गर्दछन् । जसलाई बाल मैत्री विद्यालयको महत्त्वपूर्ण सूचकका रूपमा

लिन सकिन्छ । अतः सचेत अभिभावक, समर्पित शिक्षक र शिरमा समझदारी, काँधमा जिम्मेवारी र हृदयमा इमानदारी बोकेका व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारी तथा सरकारी निकायका अधिकारीहरूको सहकार्य र समन्वयनमा मात्र बाल मैत्री विद्यालयको स्थापना हुन सक्छ । यसमा शिक्षक बढी क्रियाशील हुनुपर्ने भएकाले बाल मैत्री विद्यालयका लागि शिक्षक मैत्री विद्यालय हुनु पनि त्यत्तिकै आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

शिक्षा विभाग । गुणस्तरीय शिक्षाका लागि बाल मैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूप, २०६७ । भक्तपुर : लेखक शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र । बाल मैत्री विद्यालयको सेरोफेरो, स्रोत सामग्री, २०६८ । भक्तपुर : लेखक

शिक्षा मन्त्रालय । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना, २०६६-२०७२ । काठमाडौं : लेखक

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र । शिक्षक शिक्षा २०५९ । भक्तपुर : लेखक

नेपाल निजामति कर्मचारी युनियन, विभागीय कार्य समिति, शिक्षा मन्त्रालय ।

शिक्षा सोपान, २०६९ । भक्तपुर : लेखक

शिक्षक तालिम, पेसागत विकास र कार्यमूलक अनुसन्धानबिचको अन्तरसम्बन्ध

प्रमिला बस्ती

उप-निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
Email:- pbakhati2010@yahoo.com

लेख सार

शिक्षण पेसामा एउटा भनाइ ज्यादै चर्चित छ- शिक्षक दौडिए मात्र विद्यार्थी हिँड्छ तर शिक्षक निदाए विद्यार्थी मर्दछ । तसर्थ, आजको माग भनेको विद्यार्थीलाई हिँडाउने होइन दौडाउने शिक्षकको हो । यसका लागि शिक्षक आफ्नो पेसाप्रति प्रतिबद्ध भई अद्यावधिक हुन अपरिहार्य हुन्छ । शिक्षकलाई विद्यार्थीले सिकाइ तथा ज्ञान प्राप्त गर्ने कुरामा पूर्ण विश्वास गर्दछन् । सूचना प्रविधिको प्रयोगले विश्वमा ल्याएको व्यापक परिवर्तन र माग तथा विद्यार्थीमा सोही बमोजिम विकास गराउनु पर्ने सक्षमताको कारणले शिक्षण पेसा हिजोको दिनमा जस्तो सहज छैन । शिक्षण पेसामा आएका चुनौतीहरूलाई आत्मसात् गर्दै शिक्षक आफै पनि आफ्नो पेसालाई मर्यादित बनाउन तथा विद्यार्थीको आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न सक्रिय हुन जरूरी हुन्छ । यस कार्यका लागि तालिम मात्र अब पर्याप्त हुन सक्दैन भन्ने मान्यताका साथ शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमको सुरुवात गरियो । जुन कार्यक्रमको मूल मर्म भनेको नै शिक्षण सिकाइसम्बन्धी आवश्यकता पहिचान गरी कक्षा शिक्षणमा सुधार ल्याउने र विद्यार्थीको उपलब्धि स्तरमा बढोत्तरी गराउने नै हो । यसका लागि कार्यमूलक अनुसन्धान, शिक्षकको पेसागत विकासको लागि एउटा गतिलो माध्यम बन्न सक्दछ र यसमा दुईमत हुन सक्दैन ।

१. तिषय प्रवेश

अङ्ग्रेजीमा एउटा भनाइ छ, one bad teacher is more dangerous than one bad surgeon । यो भनाइसँग सहमति जनाउन सक्ने आधार प्रशस्त देखिन्छ, किनकि एउटा चिकित्सक आफ्नो पेसामा सक्षम छैन भने उसले गरेको गल्ती तुरुन्तै थाहा हुन्छ, या भनी विरामीको मृत्यु हुन्छ, या फेरि विरामीको अवस्था भन विग्रिदै जान्छ । तर शिक्षकले गल्ती गरेको अवस्थामा यसको असर दीर्घकालमा मात्र थाहा हुन सक्छ । तसर्थ शिक्षण पेसा सहज छैन, भन हाम्रो जस्तो धर्म, संस्कृति, जातजाति, भूगोलको विविधता भएको मुलुकमा शिक्षण गर्नु भनेको कम चुनौतीपूर्ण हुँदैन । यस अर्थमा पनि शिक्षक सदैव अद्यावधिक, रचनात्मक एवम् अध्ययनशील हुन पेसाले नै जरूरी हुन्छ र यो पेसागत माग पनि हो । विद्यार्थीको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण (NASA- 2011) को अनुसन्धान प्रतिवेदनले के जनाउँछ भने अठ्चालिस वर्ष उमेर नाघेको शिक्षकलाई हाम्रा विद्यार्थीले कम रुचाए । हुन सक्छ शिक्षक तथा विद्यार्थीबिचमा अद्यावधिकको हिसाबले ठूलो खाडल हुन पुग्यो । प्रविधिको जमानामा शिक्षकभन्दा विद्यार्थी एक कदम अगाडि भए र शिक्षक पछाडि भए । तसर्थ, सोचन बाध्य हुनु पर्नेतर्फ यस प्रतिवेदनले पनि सङ्केत गरेको छ । शिक्षक पेसाको नै माग होला तालिम मात्र पर्याप्त नहुने भएको कारणले गर्दा शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमलाई विश्वले नै आत्मसात् गर्‍यो र हाम्रो सन्दर्भमा समेत महत्त्वकाङ्क्षाका साथ सुरुवात गरियो ।

२. पेसागत तालिमको अर्थ

शिक्षकको पेसागत विकास तथा तालिमलाई विभिन्न किसिमले परिभाषित गरिएको छ । OECD (2009) का अनुसार प्रभावकारी पेसागत विकास भनेको निरन्तर हुन्छ, जसभित्र तालिम, अभ्यास पृष्ठपोषण तथा प्रशस्त समय र follow-up support को व्यवस्था गरिएको हुन्छ । यस अर्थमा, तालिम भनेको पेसागत विकासको लागि एउटा अङ्ग मात्र हो । सफल पेसागत विकास कार्यक्रमले विद्यार्थीको आवश्यकता अनुसारको सिकाइ क्रियाकलाप, शिक्षकलाई सिकाइको लागि उत्प्रेरणा एवम् सिकाइ

समूहको विकास जस्ता पक्षहरूमा जोड दिएको हुन्छ। यसका अतिरिक्त विद्यालय एउटा सिकाइ सङ्गठन (learning organization) को रूपमा विकास हुन्छ, जहाँ शिक्षकहरूले आफ्नो अनुभव तथा विज्ञतालाई बढी व्यवस्थित तरिकाले आदान प्रदान गर्ने मौका प्राप्त गर्दछन्। यसैगरी युनेस्को (2003) का अनुसार, प्रभावकारी पेसागत विकास भनेको निरन्तर हुन्छ, जसभित्र तालिम, अभ्यास पृष्ठपोषण तथा प्रशस्त समय, अनुगमन र सहयोग (follow-up support) को व्यवस्था गरिएको हुन्छ। यस अर्थमा, तालिम भनेको पेसागत विकासको लागि एउटा अङ्ग मात्र हो। सफल पेसागत विकास कार्यक्रमले विद्यार्थीको आवश्यकता अनुसारको सिकाइ क्रियाकलाप, शिक्षकलाई सिकाइको लागि उत्प्रेरणा एवम् सिकाइ समूहको विकास जस्ता पक्षहरूमा जोड दिएको हुन्छ। यसका अलावा विद्यालय एउटा सिकाइ सङ्गठन (learning organization) को रूपमा विकास हुन्छ, जहाँ शिक्षकहरूले आफ्नो अनुभव तथा विज्ञतालाई बढी व्यवस्थित तरिकाले आदान प्रदान गर्ने मौका प्राप्त गर्दछन्। यसै गरी UNESCO (2003) का अनुसार "The professional development of teachers is the professional growth that the teacher acquires as a result of his/her experience and systematic analysis of his/her own practice". यस परिभाषा अनुसार पेसागत विकासको लागि शिक्षकमा पूर्व अनुभव हुन जरुरी हुन्छ।

OECD (2009) का अनुसार शिक्षकको पेसागत विकासले प्रारम्भिक तालिम बाहेक निम्न उद्देश्यसहित सञ्चालित गरिन्छ ;

- सम्बन्धित विषय क्षेत्रमा आएका नवीनतम प्रगतिको आधारमा शिक्षकको व्यक्तिगत ज्ञानमा बढोत्तरी तथा अद्यावधिक गर्ने
- विद्यमान सन्दर्भमा विकसित नवीनतम शिक्षण सिकाइका तौर तरिका, सन्दर्भ (Local and global trends), अनुसन्धानले उजागर गरेका मुद्दाहरू, शिक्षाका परिवर्तित उद्देश्यका आधारमा शिक्षकमा नयाँ सिप, धारणा तथा शिक्षणका तौर तरिका विकास गर्ने
- परिवर्तित विषयवस्तु, पाठ्यक्रम तथा नयाँ अभ्यासहरूमा अद्यावधिक एवम् प्रयोग गर्न सक्षम गराउने
- विद्यालय स्वमूलाई नै परिवर्तित पाठ्यक्रम तथा सिकाइका सफल एवम् असल अभ्यास प्रयोगकर्ताका रूपमा आवश्यक नवीनतम रणनीतिहरू विकास गर्न, प्रयोग गर्न सक्षम बनाउने
- एउटा शिक्षकमा विकास भएका आवश्यक ज्ञान, सिप, धारणा एवम् विज्ञतालाई अन्य शिक्षक वा सरोकारवालाहरूमा आदान प्रदान गर्ने
- आवश्यकता अनुसार सुधारको गुञ्जायस रहेको शिक्षकलाई सहयोग प्रदान गर्ने।

शिक्षकको पेसागत विकासले शिक्षकलाई अध्ययनशील, अद्यावधिक बनाउनुको साथै समयको माग तथा परिवर्तित पाठ्यक्रमका आधारमा थप ज्ञान तथा विषयवस्तुका बारेमा जानकार बनाउने मात्र नभई शिक्षण सिकाइका नयाँ कला कौशलमा समेत सहयोग पुऱ्याउने कुरामा दुईमत छैन, तथापि यसका लागि शिक्षक आफैँ तयार भई आत्मसात् गर्न भने जरुरी हुन्छ। हाम्रो सन्दर्भमा शिक्षकहरूलाई आफ्नो कार्यसम्पादनमा दक्ष, प्रतिबद्ध र जवाफदेही तुल्याउन समस्या समाधानमुखी विविधतायुक्त पेसागत विकास गतिविधिमा निरन्तर सरिक गराउने उद्देश्य राखी शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन गरिँदै आइएको छ (शैजविके, २०७०)।

३. शिक्षक तालिम र पेसागत विकास

शिक्षक तालिम र पेसागत विकासलाई एकै परिभाषाभित्र रहेर बुझ्ने गरिएको पाइन्छ भने तालिम सम्बन्धित निकायबाट प्रदान गरिने तर पेसागत विकास मागमा आधारित हुने भन्ने अर्थ पनि लगाइने गरिन्छ। तर तालिम र पेसागत विकासको परिभाषा र अभ्यासलाई केलाउँदा यी दुईविच नितान्त फरक रहेको छ। हाइफा विश्व विद्यालय, इजरायलको अनुसार शिक्षक तालिम भनेको पेसागत अभ्यासको

लागि गरिने तयारी हो र यस्तो तालिम औपचारिक हुने भएको कारणले गर्दा विश्व विद्यालय वा तालिम दिने निकाय जिम्मेवार हुन्छन् । त्यस्तै पेसागत विकास भन्नाले पेसागत सिकाइ भन्न खोजिएको छ, जसअनुरूप विगतको पेसागत अभ्यास, कक्षा शिक्षणका अनुभव तथा शिक्षकका स्व प्रत्यावर्तन समेतलाई आधार बनाइएको हुन्छ (Richards and Farrell, 2005)। परम्परागत मान्यताअनुसार तालिमलाई पूर्वसेवाकालीन तथा सिपमूलक व्यवहारमा जोड दिने भनेर पनि व्याख्या गरेका छन् भने पेसागत विकासलाई सेवाकालीन भनिएको छ । यस अर्थमा तालिम भन्दा पेसागत विकास धेरै फराकिलो हुन्छ र तालिम पश्चात मात्र पेसागत विकासका लागि शिक्षकलाई तयार गर्न सकिन्छ । तसर्थ शिक्षक तालिम र शिक्षकको पेसागत विकास एक अर्काका पर्यायवाची होइनन्, बरु पेसागत विकासका लागि तालिम पूर्वशर्त वा अनिवार्य शर्त भने हुन सक्छ । हाम्रो अभ्यास तथा अन्य सैद्धान्तिक एवम् व्यावहारिक पक्षहरूको विश्लेषण गर्दा तालिम र पेसागत विकासको भिन्नतालाई तल प्रस्तुत तालिकाबाट पनि बुझ्न सकिन्छः

तालिम	पेसागत विकास
अनिवार्य हुन्छ तर माथिल्लो निकायबाट जोड गरिन्छ ।	आपनै स्वप्रयासमा मात्र सम्भव हुन्छ ।
पूर्व निर्धारित विषयवस्तु हुन्छ ।	पेसागत विकासको क्रममा विषयवस्तु आश्यकता अनुसार निर्धारण गरिन्छ ।
व्यक्तिगत अनुभवलाई आधार मानिँदैन ।	व्यक्तिगत अनुभवलाई आधारमा मानिन्छ ।
वाट्य वा माथिल्लो निकायबाट पाठ्यक्रम निर्धारित हुन्छ ।	सहभागीबाट नै पाठ्यक्रम निर्धारण गरिन्छ ।
वाट्य मूल्याङ्कन हुन्छ ।	स्व-मूल्याङ्कन हुन्छ ।
विज्ञद्वारा आवश्यक सुझाव प्राप्त हुन्छ ।	सहभागीद्वारा नै आवश्यक सुझाव प्राप्त हुन्छ ।
शिक्षकले नसोचेको वा आवश्यक नभएको सूचना पनि प्राप्त हुन सक्छ ।	यसमा शिक्षकले व्यक्तिगत रूपमा आवश्यक ज्ञानलाई सङ्गठित गर्न सक्षम हुन्छन् ।
Cognitive प्रकृतिको हुन्छ ।	Cognitive तथा affective प्रकृतिको हुने ।
Isolated हुन्छ ।	Collaborative हुन्छ ।
पेसागत सिपमा जोड दिन्छ ।	पेसागत विकासमा जोड दिन्छ ।
शिक्षकलाई व्यक्तिगत रूपमा सशक्तिकरणको लागि खास सहयोग प्राप्त हुँदैन	व्यक्तिगत रूपमा शिक्षकलाई नै सशक्तीकरण गरिन्छ ।
आपूर्तिमा आधारित हुन्छ	मागमा आधारित हुन्छ ।
निश्चित समयावधिको	निरन्तर हुन्छ ।
तालिम प्रदायक निकायमा प्राप्त हुन्छ ।	कार्यथलोमा नै प्राप्त हुन्छ ।
पूर्व निर्धारित कार्यक्रमको उपलब्धि तथा उत्पादन हुन्छ ।	कार्यक्रमको उपलब्धि तथा उत्पादन पूर्व निर्धारित नहुन सक्छ ।
सिकाइ स्थानान्तरणमा आधारित हुन्छ ।	समस्या समाधानमा आधारित हुन्छ ।

स्रोत : Bolitho (1986), Edge (1986), Freeman (1990), McGrath (1986), Tangalos (1991), Underhill (1987).

माथिको तालिकाबाट पनि स्पष्ट हुन्छ, शिक्षकको पेसागत विकास भनेको शिक्षकका लागि पेसागत सिकाइ हो । जसका माध्यमबाट शिक्षकमा पेसागत सिप, ज्ञान तथा अभिवृत्तिमा बढोत्तरी हुनुको साथै निरन्तर पेसागत सहयोग समेत प्राप्त हुने गर्दछ ।

8. शिक्षकको पेसागत विकासका तरिकाहरू

हरेक पेसाका आ-आफ्ना पेसागत चुनौती तथा अवसरहरू अवश्य नै हुने गर्दछन् र उक्त पेसालाई मर्यादित एवम् उपलब्धिमूलक बनाउने सन्दर्भमा पेसाकर्मी स्वयम् नै पनि प्रमुख रूपमा जिम्मेवार हुने गर्दछन् । शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने विभिन्न तरिका वा उपायहरू हुन सक्छन् (DoE, 2012) । केही उदाहरण तल दिइएका छन् :

8.1 कार्यमूलक अनुसन्धान

माथि नै उल्लेख गरिसकिएको छ कि शिक्षकको पेसागत विकासले शिक्षकको निरन्तर विकासको चर्चा गर्ने हुँदा कार्यमूलक अनुसन्धान पेसागत विकासका लागि एउटा सशक्त माध्यम बन्न सक्दछ । किनकि कार्यमूलक अनुसन्धानले शिक्षकलाई कक्षा शिक्षण सुधारका लागि अद्यावधिक हुन तथा आफ्नो जिम्मेवारी बोध गराउन जोड दिन्छ । यो चक्रीय प्रकृतिको हुने भएको कारणले गर्दा नियमित अध्ययनको लागि उत्प्रेरित गर्दछ र शिक्षकलाई निरन्तर सिकाइका लागि सदैव जागरुक बनाउँछ पनि । कार्यमूलक अनुसन्धानका अन्य पक्षहरूलाई विस्तारमा तल उल्लेख गरिएको छ ।

8.2 सिकाइ समूहको विकास

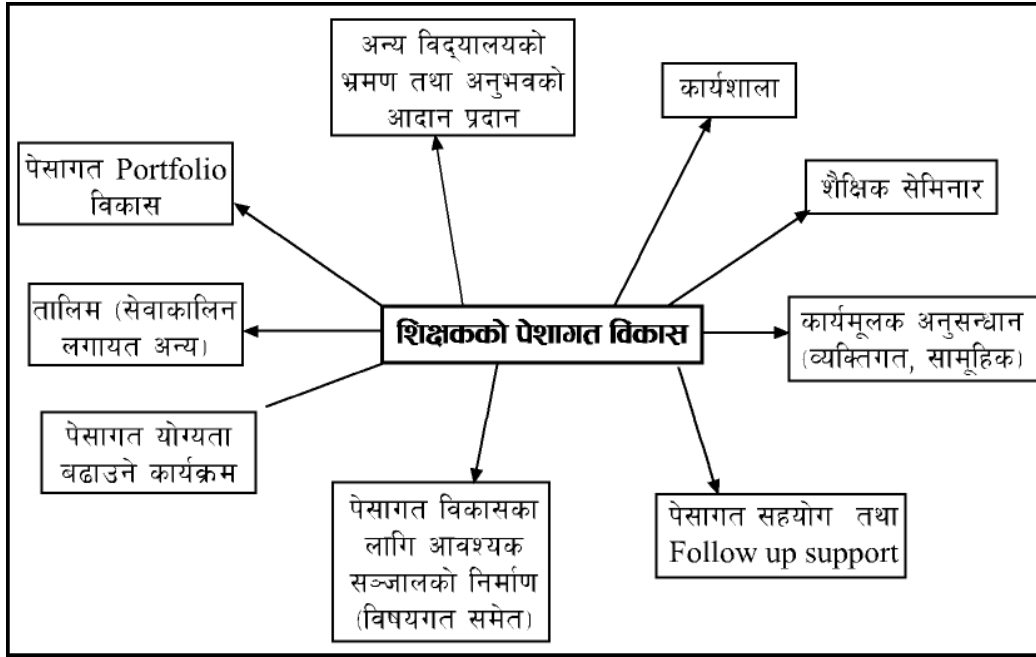
शिक्षकको पेसागत विकासको गर्ने अर्को उपाय वा माध्यमका रूपमा विद्यालय स्वयम्लाई नै एउटा सिकाइ समूह (Learning community) का रूपमा विकास गर्नु पर्दछ । यस्तो प्रकृतिको विद्यालयमा सामूहिक जिम्मेवारी तथा सहभागितामूलक सिकाइको अवस्था सुनिश्चित भई विद्यालय सिकाइ सङ्गठन (Learning organization) को रूपमा विकास हुन्छ, जहाँ एक आपसमा सिक्ने सिकाउने, सदैव सुधारका लागि चिन्तन, वहस, छलफल हुने संस्कारको विकास हुन्छ । शिक्षा विकासका लागि सबै शिक्षक एवम् विद्यालय परिवार मिलेर योजना बनाइन्छ, त्यसको कार्यान्वयनमा सबैको सक्रिय सहभागिता तथा सहयोग प्राप्त हुन्छ, नियमित अनुगमन तथा सिर्जनात्मक पृष्ठपोषण प्राप्त हुन्छ र आवश्यकता अनुसार पुन योजना निर्माण गरिन्छ । यसका साथ साथै विद्यालयको विविध गतिविधीको समेत मूल्याङ्कन गरिन्छ र विद्यालयले सञ्चालन गरेको शैक्षिक कार्यक्रम तथा अभ्यासका आधारमा आएका सुधार एवम् विद्यार्थीको सिकाइको समेत लेखाजोखा गर्ने गरिन्छ ।

8.3 समूह शिक्षण (Peer Coaching)

यस किसिमको व्यवस्था भएको कुनै पनि विद्यालयमा शिक्षक वा विद्यालयका व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी प्राप्त व्यक्तिलाई आवश्यकता अनुसारका शैक्षिक तथा व्यवस्थापकीय सहयोग प्राप्त हुने गर्दछ । यस प्रयोजनका लागि विद्यालयमा व्यक्तिगत वा सानो समूहमा Peer Coacher ले योजनाबद्ध तरिकाले नियमित रूपमा आवश्यकता अनुसारको सहयोग उपलब्ध गराउन सक्षम हुन्छन् । यस कार्यमा Peer Coacher ले शिक्षकहरूसँग पेसागत सम्बन्ध स्थापना गर्दछन् र शिक्षकको कक्षाकोठामा आइपरेका शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापका समस्या वा अन्य कुनै शिक्षण सिकाइका विषयवस्तुमा आधारित भई विद्यालय सुधारका लागि छलफल, अन्तरक्रिया वा पेसागत विकासमा सहयोग पुर्याउने अन्य क्रियाकलाप सञ्चालन गर्दछन् ।

8.8 अन्य :

यसका अलावा पेसागत सिकाइका लागि mentoring, peer observation, online learning, professional conversations, workshop, conferences, अन्य विद्यालयको अवलोकन भ्रमण तथा पेसागत विकास गर्न अरू भरोसायोग्य पाठ्यांश (accredited courses) हरूको व्यास्था गरेर पनि पेसागत विकासका लागि कदम चाल्न सकिन्छ । समग्रमा, हाम्रो अभ्यास विभिन्न दस्तावेजहरूको अध्ययन गर्दा शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने तौर तरिकाहरूले निम्न पक्षहरूलाई समेट्न सकिने देखिन्छ;



यी बाहेक Gaibel and Burns (2005) का अनुसार शिक्षकको पेशागत विकास कार्यक्रम सञ्चालनको आधारमा निम्न ३ किसिममा विभाजन गर्न सकिन्छ । जस अनुरूप;

● **Standardize Teacher Professional Development (TPD)**

यो खासगरी केन्द्रीकृत प्रकृतिको कार्यक्रमको रूपमा लिने गरिन्छ र ठूलो सङ्ख्याको शिक्षकहरूलाई आवश्यक जानकारी एवम् सिप प्रदान गर्न यस्तो मोडेलको कार्यक्रम सञ्चालनमा ल्याइन्छ ।

● **Site Based TPD**

कुनै विद्यालय वा कुनै क्षेत्रका विद्यालयहरूको शिक्षकहरूको सामूहिक प्रयासमा शिक्षण सिकाइका खास खास क्षेत्रमा आधारित भई सुधारका लागि सामूहिक प्रयास वा सिकाइ गर्ने सन्दर्भमा यस्तो किसिमको मोडेल प्रयोग गरिन्छ । तसर्थ यस्तो प्रकृतिको TPD मा विद्यालय एउटा सिकाइ केन्द्रका रूपमा विकास हुन्छ ।

● **Self directed TPD**

विद्यालयमा उपलब्ध स्रोतसाधनको उपयोग गर्दै शिक्षक स्वयम्बाट नै गरिने सिकाइ, जसमा शिक्षक जिज्ञासु हुन्छन्, उत्साहित हुन्छन् । खासगरी एक्काइसौं शताब्दीको प्रविधिको प्रयाग गर्दै आफूलाई अद्यावधिक गर्दै, नियमित सिकाइ तथा नयाँ शिक्षण विधिहरूको सिकाइ एवम् प्रयोग गर्न शिक्षक सक्षम हुन्छन् ।

पेशागत विकासको लागि कार्यमूलक अनुसन्धान

कार्यमूलक अनुसन्धानको इतिहास केलाउँदा सर्वप्रथम अमेरिकाबाट सुरुवात भएको पाइन्छ । यसको जन्मदाता कर्ट लेविन (Kurt Lewin) जो सामाजिक विज्ञानका वैज्ञानिकका रूपमा पनि चिनिन्छन् । उनैबाट सन् १९४० बाट नामाकरण भएर सामाजिक क्षेत्रमा शुरु गरियो । उक्त क्षेत्रको सफलतापछि शिक्षा क्षेत्रमा शिक्षकको पेशागत विकास तथा कक्षा शिक्षणमा आइपर्ने समस्या समाधानका लागि अचुक अस्त्र बन्न पुग्यो । कार्यमूलक अनुसन्धानसम्बन्धी विभिन्न दस्तावेजहरूको अध्ययन गर्दा विभिन्न व्यक्तिहरूले विभिन्न किसिमले व्याख्या गरेका छन् । उदाहरणको लागि, Action research is a process of systematic inquiry into a self-identified teaching or learning problem to better

understand its complex dynamics and to develop strategies geared towards the problem's improvement (Hamilton, 1997:03). यही परिभाषाका आधारमा विश्लेषण गनुपर्दा पनि कार्यमूलक अनुसन्धानले शिक्षकलाई समस्या पहिचान गर्न, समस्याको समाधानका लागि रणनीति तय गरी सुधारको मार्गचित्र कोर्न सक्षम बनाउनेतर्फ लक्षित गरेको देखिन्छ ।

यसका अलावा कार्यमूलक अनुसन्धानले शिक्षकलाई आफ्नो कार्य तथा जिम्मेवारी बोध गराउन प्रोत्साहित गर्दछ, तसर्थ यसका माध्यमबाट शिक्षकलाई कामप्रतिको जवाफदेहितामा बढोत्तरी गराउँदछ । McNiff (2010) भन्छन् कार्यमूलक अनुसन्धान, How do I improve my work and what am I doing ? बाट सुरुवात गरिन्छ । यसर्थ, अन्य अनुसन्धान आफूबाहेक अन्य व्यक्तिको सन्दर्भमा गरिन्छ, तर कार्यमूलक अनुसन्धान पेसाकर्मी आफैले आफ्नो कार्यमा सुधार ल्याउनका लागि गरिने हुँदा यो स्व प्रत्यावर्तन एवम् स्वकेन्द्रित हुने गर्दछ । फेरि पनि McNiff (2010) का अनुसार जब कुनै शिक्षकले म कसरी आफ्नो काममा सुधार गर्न सक्दछु भनेर आफूले आफूलाई नै प्रश्न गर्न थाल्दछन् तब, उनीहरूले सिकाइको नयाँ तरिकाहरूको खोजी यहीँबाट सुरु हुने गर्दछ ।

यसै गरी Stephen Kemmis ले कार्यमूलक अनुसन्धान चक्रीय स्वरूपको हुन्छ भनी चार ओटा चरण प्रस्तुत गरेका छन् । ती हुन् (१) योजना (२) कार्यान्वयन (३) अवलोकन र (४) प्रत्यावर्तन । यसरी एकपटक गरिएको योजनाबाट के कति सुधार आयो सो आधारमा पुनः योजना गरिन्छ । तर, कार्यमूलक अनुसन्धानको चरणहरूको चर्चा गर्दा योजनाबाट सुरु गरिए पनि कार्यमूलक अनुसन्धान पेसाकर्मीले अनुभव गरेको वा महसुस गरेको समस्याबाट सुरु हुन्छ । अर्थात्, How do I improve my work? को प्रश्न तथा स्व- प्रत्यावर्तनका माध्यमबाट कसरी शिक्षण सिकाइमा सुधार ल्याउन सकिन्छ र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा कसरी बढोत्तरी आउँछ भन्नेमा केन्द्रित हुन्छ ।

यसकारण पनि कार्यमूलक अनुसन्धानलाई पेसागत सिकाइ वा पेसागत विकासको एउटा प्रमुख अङ्ग मानिएको हो । कार्यमूलक अनुसन्धानले आफ्नो अभ्यास, ज्ञान तथा सिपको परीक्षण गर्दछ, सुधारका लागि आफू के गर्दै छु त्यसको जानकारी अरुलाई गराउँदछ र आफ्नो कामको गुणस्तरको मूल्य समेत निर्धारण गर्दछ । तसर्थ कार्यमूलक अनुसन्धानको शुरुवात I-enquiry बाट हुन्छ र विस्तारै विद्यालय Learning organization को रूपमा विकास हुँदै we-enquiry मा परिणत हुन पुग्दछ (McNiff, 2010) ।

निष्कर्ष

निरन्तर अभ्यास तथा नियमित अध्ययनले नै कुनै पनि व्यक्ति अद्यावधिक हुने कुरामा दुईमत हुन सक्दैन । यही मान्यतालाई स्वीकार गर्दै हाम्रो सन्दर्भमा पनि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमलाई सञ्चालन गरियो र कार्यमूलक अनुसन्धानलाई पेसागत विकासको आवश्यक शर्तका रूपमा स्थापित गर्ने प्रयास भयो । अझ भन्नुपर्दा, कार्यमूलक अनुसन्धान प्रत्येक शिक्षकका लागि कानुनमा नै अनिवार्य व्यवस्था गरी एवम् शिक्षकको वृत्ति विकासँग पनि जोडिएको अवस्था छ । शिक्षकको पेसागत विकासले केही असल अभ्यासको पनि सुरुवात गरेको पाइन्छ, जस्तो कि स्थानीय स्तरमा नै शिक्षकको आवश्यकता सङ्कलन, प्राथमिकता निर्धारण, विद्यालय तहमा तालिम प्याकेज निर्माण तथा तालिम सञ्चालन लगायतका अन्य पक्षहरू स्वागत योग्य छन् । तथापि, जुन सोच तथा अपेक्षाका साथ सुरुवात भयो सो बमोजिम अपेक्षाकृत उपलब्धि हासिल भने हुन नसकेको अवस्था जग जाहेर छ । कार्यक्रम आयो सञ्चालन भयो तर कक्षा कोठामा स्थानान्तरण हुन कठिन भयो । यसका लागि शिक्षकलाई मात्र दोषी देखाएर उम्किन सक्ने अवस्था छैन, विविध पक्ष तथा निकाय जिम्मेवार हुन सक्छन् । त्यसैले, अब धेरै ढिलो भईसकेको अवस्थामा आजको माग भनेको, अद्यावधिक शिक्षक, सिकाइ समुदायका रूपमा विद्यालय एवम् विद्यार्थीको आवश्यकता बमोजिमका शिक्षण सिकाइका लागि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम स्थापित हुन अपरिहार्य देखिन्छ । यसका साथै भन्नु आजको परिवर्तित परिस्थितिमा

शिक्षा क्षेत्रमा लामो समयदेखि कार्यरत शिक्षकहरूको निम्ति पनि हितकर हुने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

शैजविके (२०७०), शिक्षकको पेसागत विकास (टिपिडि) कार्यक्रम प्रशिक्षक प्रशिक्षण निर्देशिका ।
भक्तपुर : लेखक

Bolitho, R. (1986). *Teacher development: A personal perspective*. Teacher Development, Newsletter of the IATEFL Teacher Development Special Group 1, 2.

DoE, (2012), *Guide to professional learning, The state of Queensland*. Training and employment : Author

Edge, J. (1991). *Cooperative development: Professional self-development through cooperation with colleagues*. London: Longman.

Freeman, D. (1989). *Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teaching education*. TESOL Quarterly, 23(1), 27-46.

Gaible, E. and Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers [Online]*. Available from infoDEV: <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>

Hamilton, D. and L. Zaretsky (1997). "Building Professional Communities of Inquiry in Schools." *Orbit* 28:3: 44-47.

McNiff, J. (2010), *Action Research for Professional Development: Concise advice for new and experienced action researchers*. New Zealand :The university of Waikato

McGrath, I. (1986). *The balancing act: Our major responsibility*. Teacher Development: Newsletter of the IATEFL Teacher Development Special Group 4:, 1.

NASA (2013) *.Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011*. Kathmandu :MoE

OECD (2009).*The professional development of Teachers. Creating effective teaching and learning environment* .Chapter 3 : First result from TALIS

Richards J.C. and Farrell T.S. (2005). *Professional development for language teachers; strategies for teacher learning*. New York :Cambridge University press: CUP

Tangalos, B. (1991). *When you get lemons, make lemonade*. English Teaching Forum, 29(4), 35-36.

Underhill, A. (1987). *Empowering ourselves to act-- the common denominator of td ?* *Teacher Development: Newsletter of the IATEFL Teacher Development Special Group* 7,1.

UNESCO (2003). *Teacher professional development :An international review of the literature* . UNESCO : IIEP.

University of Hifa (n.d.) *.Teacher Training andTeacher Development: A Useful Dichotomy?*. Isreal. Retrieved from http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/oct/ur.html

शिक्षा मन्त्रालयको सङ्गठन तथा व्यवस्थापन

दिनानाथ गौतम
उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

लेख सार

वि. सं. २००७ सालमा स्थापना भएदेखि हालसम्म शिक्षा मन्त्रालय र यसअन्तर्गतका निकायबाट पुऱ्याउन पर्ने सेवाको क्षेत्र क्रमशः विस्तार हुँदै आएको छ । वि. सं. २०४९ मा दरबन्दी सिर्जना भएको अवस्थाबाट हालको अवस्थामा आइपुग्दा शिक्षा मन्त्रालयले गर्नुपर्ने कार्य प्रकृति, कार्य बोझ र कार्यक्रममा व्यापक परिवर्तन आएको छ । अतः परिवर्तित सन्दर्भमा गुणस्तरीय सेवा प्रवाह गर्न सङ्गठन संरचना, यसको विस्तार र दरबन्दीमा पुनरवलोकन तथा समायोजन नितान्त आवश्यक भएको छ । शिक्षा मन्त्रालय र अन्तर्गत निकायहरूको विद्यमान सङ्गठन संरचना परिवर्तित सन्दर्भमा पर्याप्त नहुनु, मन्त्रालयले सम्पादन गरिआएका कतिपय कामहरू स्वीकृत कार्य विवरणमा नपर्नु, विषयगत महाशाखा/शाखाहरूले सम्पादन गर्नुपर्ने काम विभिन्न सचिवालय/केन्द्र खोल्ने प्रचलनले सङ्गठन संरचना छरितो नहुनु, कार्यसम्पादन तथा अनुभवको मूल्याङ्कनद्वारा वढुवा भएका तथा हुने कर्मचारीहरूलाई समायोजन पदस्थापन गर्न हालको सङ्गठन संरचना पर्याप्त नहुनु, विद्यमान दरबन्दी व्यवस्थामा माथिल्लो तह र तल्लो तह खासगरी सहसचिव र उपसचिव स्तरको अनुपात नमिल्नु, परिवर्तित सन्दर्भमा कार्य विस्तार भएको र कार्य प्रकृति तथा कार्य बोझ बढे पनि सोअनुरूप दरबन्दी पर्याप्त नहुनु आदि समस्याहरू रहेका छन् । शैक्षिक प्रणालीले राखेका उद्देश्यहरू विद्यार्थीहरूलाई हासिल गराउन, नागरिकहरूमा मूल्य, मान्यता, जिम्मेवारी र सकारात्मक एवम् सिर्जनात्मक सोच विकास गराउन, गुणस्तरीय शिक्षाको अभिवृद्धि गर्न र विद्यमान निरीक्षण प्रणालीमा सुधार गर्नु जरूरी छ । यसका लागि समग्र कर्मचारीको व्यवस्थापन गरी सेवा प्रवाहमा सुधार ल्याउन र सुशासन कायम गरी जनताको घरदैलोमा सेवा पुऱ्याउन शिक्षा मन्त्रालयको सङ्गठन तथा व्यवस्थापन गर्नु अति आवश्यक छ ।

पृष्ठभूमि

नेपालमा शिक्षा मन्त्रालयको स्थापना वि.सं. २००७ सालमा भएको हो । स्थापना कालदेखि हालसम्म विभिन्न समयमा यस मन्त्रालयको कार्य क्षेत्र र भूमिकामा परिवर्तन भएको देखिन्छ । राष्ट्रको शिक्षा सम्बन्धी नीति, योजना तथा कार्यक्रमको तर्जुमा, कार्यान्वयन, अनुगमन र मूल्याङ्कन गर्ने मूल दायित्व शिक्षा मन्त्रालयको रहेको छ । शिक्षा मन्त्रालयको हालको संरचनामा २०४९ सालदेखि हालसम्म उल्लेख्य रूपमा परिवर्तन आउन सकेको छैन । वि. सं. २०४९ सालदेखि हालसम्म शिक्षा मन्त्रालय र यसअन्तर्गतका निकायबाट पुऱ्याउन पर्ने सेवाको क्षेत्र विस्तार हुँदै आएको छ । वि. सं. २०४९ मा दरबन्दी सिर्जना भएको अवस्थाबाट हालको अवस्थामा आइपुग्दा शिक्षा मन्त्रालयले गर्नुपर्ने कार्य प्रकृति, कार्यबोझ र कार्यक्रममा व्यापक परिवर्तन आएको छ । अन्तरराष्ट्रिय जगतमा भएका शिक्षा क्षेत्रका नवीनतम् खोज तथा अन्वेषणसँग परिचित हुने र सो अनुसारको कार्य गर्न प्रतिस्पर्धा गर्नसक्ने मानव स्रोतको व्यवस्थापन गर्नु अपरिहार्य छ । उक्त प्रकारको मानव स्रोतको तयारी र विश्ववजारमा खपत हुने जनशक्ति तयार गर्न गुणस्तरीय शिक्षा पहिलो आवश्यकता हो । यसका लागि आवश्यक जनशक्ति तयार गर्न सक्रिय भूमिका निर्वाह गर्ने सङ्गठन शिक्षा मन्त्रालय हो जसमा रहेको कर्मचारीहरूको सङ्ख्यात्मक तथा गुणात्मक क्षमता, दक्षता र योग्यता विस्तार समयसापेक्ष रूपमा हुन आवश्यक छ । शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन, विद्यमान निरीक्षण प्रणालीमा सुधार ल्याउन, निरीक्षकहरूको योग्यता र क्षमता वृद्धि गर्न र शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न, शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइ कार्यमा सहयोग पुऱ्याउन आवश्यक छ ।

वि. सं. २०४९ सालमा नयाँ दरबन्दी सिर्जना गर्दा र विद्यमान अवस्थामा शिक्षा मन्त्रालयले पुऱ्याउने केही सेवा क्षेत्रको तुलना गर्दा निम्नानुसार रहेको देखिन्छ :

सेवाका क्षेत्र	२०४७	२०६९
विद्यार्थी सङ्ख्या	२७, ८८, ६४४	७६, ६५, ४४८
शिक्षक सङ्ख्या	७१, २१३	२, ८६, ४४०
विद्यालय सङ्ख्या	१७, ८४२	३४, १६०
पूर्व प्राथमिक विद्यालय सङ्ख्या	०	३४, १७४

स्रोत : शिक्षा विभाग

उल्लिखित तालिकालाई विश्लेषण गर्दा विद्यार्थी, शिक्षक, विद्यालय तथा अन्य सिकाइका क्षेत्रमा दोब्बरभन्दा बढीले वृद्धि भएको छ। पूर्व प्राथमिक विद्यालय तथा खुला सिकाइ केन्द्रजस्ता नयाँ नयाँ सेवाका विषयक्षेत्र र शैक्षिक संस्थाहरू विकसित भएका छन् तर सेवा प्रवाह गर्ने सङ्गठन संरचनामा कुनै परिवर्तन भएको देखिँदैन। अतः परिवर्तित सन्दर्भमा गुणस्तरीय सेवा प्रवाह गर्न सङ्गठन संरचना, यसको विस्तार र दरबन्दीमा पुनरवलोकन तथा समायोजन नितान्त आवश्यक भएको छ।

मौजुदा नीतिगत व्यवस्था

(क) संवैधानिक व्यवस्था

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को धारा १५३ मा “नेपाल सरकारले मुलुकको प्रशासन सञ्चालन गर्न निजामती सेवा र आवश्यक अन्य सरकारी सेवाहरूको गठन गर्न सक्नेछ। त्यस्ता सेवाहरूको गठन, सञ्चालन र सेवाका सर्तहरू ऐनद्वारा निर्धारण गरिएबमोजिम हुनेछन्” भन्ने व्यवस्था रहेको छ।

(ख) निजामती सेवा ऐन तथा नियमावली

निजामती सेवा ऐनको दफा ६ ले कुनै नयाँ सरकारी कार्यालय स्थापना गर्न सङ्गठन संरचना तयार गर्दा र नयाँ दरबन्दी सिर्जना गर्दा वा तत्काल कायम रहेको सङ्गठन संरचना र दरबन्दीमा पुनरावलोकन गर्दा वा हेरफेर गर्दा सम्बन्धित मन्त्रालयले कार्यक्रम, कार्य बोझ, कार्य प्रकृति तथा दरबन्दी थप गर्नुपर्ने कारण र सोको औचित्य र उपलब्ध मानव स्रोत समेतको आधारमा सङ्गठन तथा व्यवस्थापन सर्वेक्षण गरी अर्थ मन्त्रालयको सहमति लिई सामान्य प्रशासन मन्त्रालयमा पठाउनुपर्ने र यस आधारमा सामान्य प्रशासन मन्त्रालयले सोको मूल्याङ्कन गरी ३० दिनभित्र स्वीकृतिको लागि मन्त्रपरिषद् समक्ष पेस गर्ने व्यवस्था गरेको छ।

(ग) व्यवस्थापन सर्वेक्षण निर्देशिका, २०६६

व्यवस्थापन सर्वेक्षण निर्देशिका, २०६६ अनुसार सामान्य र विस्तृत सर्वेक्षण गर्दा कार्यक्रम, कार्य बोझ, कार्यप्रकृति, औचित्य र जनशक्तिका आधारमा गर्नुपर्ने व्यवस्था रहेको छ।

(घ) कार्य सञ्चालन निर्देशिका, २०७०

अर्थ मन्त्रालयद्वारा प्रकाशित कार्य सञ्चालन निर्देशिका, २०७० (पाचौँ संस्करण) अनुसार स्थायी दरबन्दी सिर्जना गर्दा अपनाउनुपर्ने कार्यविधि निम्नानुसार रहेका छन् :

- नयाँ सङ्गठन स्थापना गर्ने विषयमा सहमति माग भएकामा सम्बन्धित मन्त्रालयको निर्णय वा मन्त्रपरिषद्बाट सैद्धान्तिक निर्णय भएकामा सो निर्णय राखी प्रत्येक पदको कार्य विवरण, सङ्गठनको ढाँचा, आर्थिक दायित्वको अनुमान खुलेको विवरण संलग्न हुनु पर्नेछ।
- मौजुदा सङ्गठनको पुनर्संरचनाको हकमा पनि मन्त्रालयको निर्णयसहित नयाँ सिर्जना गर्न खोजिएको पदको कार्य विवरण र समग्र आर्थिक दायित्व खुलेको विवरण संलग्न हुनु पर्नेछ।
- सङ्गठन विघटन गर्दा वा गाभ्दा पर्न सक्ने वित्तीय तथा दरबन्दीको असर खुलेको विवरण समावेश हुनु पर्नेछ
- नयाँ दरबन्दी सिर्जना गर्नुपर्दा प्रस्तावित दरबन्दीबाट प्रत्यक्ष रूपमा पुग्न जाने लाभको बुँदागत विवरण पनि समावेश गर्नुपर्नेछ।

❁ शिक्षक शिक्षा २०७१ ❁

- यसको सँगै सङ्गठन र व्यवस्थापन अध्ययनको प्रतिवेदन पनि समावेश गरेको हुनुपर्दछ ।

३. समस्या (Gap)

शिक्षा मन्त्रालयमा विद्यार्थी, शिक्षक, विद्यालय तथा अन्य सिकाइका क्षेत्रमा दोब्बरभन्दा बढीले वृद्धि भएको छ । पूर्व प्राथमिक विद्यालय र खुला सिकाइ केन्द्रजस्ता नयाँ नयाँ सेवाका विषयक्षेत्र र शैक्षिक संस्थाहरू विकसित भएका छन् तर सेवा प्रवाह गर्ने सङ्गठन संरचनामा कुनै परिवर्तन भएको देखिँदैन । त्यसैले शिक्षा मन्त्रालय र यस अन्तर्गतका निकायमा निम्नानुसारका समस्याहरू देखिएका छन् :

- शिक्षा मन्त्रालय र अन्तर्गत निकायहरूको विद्यमान सङ्गठन संरचना परिवर्तित सन्दर्भमा पर्याप्त नहुनु,
- मन्त्रालयले सम्पादन गरिआएका कतिपय कामहरू स्वीकृत कार्य विवरणमा नपर्नु,
- विषयगत महाशाखा/शाखाहरूले सम्पादन गर्नुपर्ने काम विभिन्न सचिवालय/केन्द्र खोले प्रचलनले सङ्गठन संरचना छरितो नहुनु,
- कार्यसम्पादन तथा अनुभवको मूल्याङ्कनद्वारा बढुवा भएका तथा हुने कर्मचारीहरूलाई समायोजन पदस्थापन गर्न हालको सङ्गठन संरचना पर्याप्त नहुनु,
- विद्यमान दरवन्दी व्यवस्थामा माथिल्लो तह र तल्लो तह खासगरी सहसचिव र उपसचिव स्तरको अनुपात नमिल्नु,
- दरवन्दी अनुसार कर्मचारीको जिम्मेवारी बाँडफाँडमा एकरूपता नहुनु,
- कार्यसम्पादन तथा अनुभवको मूल्याङ्कनद्वारा बढुवा भएका कर्मचारीहरूमध्ये उपसचिवस्तरका पदहरू स्वीकृत दरवन्दीभन्दा बढी हुनु र सोभन्दा तल्लो तहका पदहरू आवश्यकतानुसार व्यवस्था नहुनु,
- परिवर्तित सन्दर्भमा कार्य विस्तार भएको र कार्य प्रकृति तथा कार्यबोझ बढे पनि सोअनुरूप दरवन्दी पर्याप्त नहुनु, आदि ।

४. विकल्पहरू

यसका लागि यहाँ चार ओटा विकल्प र त्यसको विश्लेषण प्रस्तुत गरिएको छ :

विकल्प नं. १

शैक्षिक प्रणालीले राखेका उद्देश्यहरू विद्यार्थीहरूलाई हासिल गराउन, नागरिकहरूमा मूल्य मान्यता जिम्मेवारी र सकारात्मक एवम् सिर्जनात्मक सोच विकास गराउन, गुणस्तरीय शिक्षाको अभिवृद्धि गर्न र विद्यमान निरीक्षण प्रणालीमा सुधार गर्नु आवश्यक छ । यसका लागि निरीक्षण प्रणालीको पुनसंरचना गरी वरिष्ठ विद्यालय निरीक्षकको व्यवस्था गर्ने र यसका लागि ७५ जिल्लाहरूमा विद्यालय, शिक्षक र विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा न्यूनतम ५ देखि १५ जनासम्मको विषयगत वरिष्ठ विद्यालय निरीक्षकको व्यवस्था गरी शिक्षण सिकाइको सुनिश्चितता र सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्ने ।

विकल्प विश्लेषण

- विद्यालय निरीक्षकको पूर्व अनुभव शिक्षण सिकाइमा उपयोग हुने,
- शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइमा सहयोग पुग्ने,
- एसएलसी लगायत अन्य परीक्षाहरूमा सुधार आउने,
- सक्षम जनशक्तिको अधिकतम उपयोग हुने
- हालै बढुवा भएका २४ घ १ का कर्मचारीको समायोजन गर्न र उच्चतम उपयोग गर्न सहयोग पुग्ने
- शैक्षिक लगानीको अधिकतम उपयोग हुने
- शैक्षिक क्षति कम हुने ।

विकल्प नं २

वि.सं २००७ सालमा स्थापना भएको शिक्षा मन्त्रालय समयक्रमसँगै यसको सङ्गठन संरचना र

दरबन्दी थपघट हुँदै आएको छ। वि.सं. २०४९ देखि यसको कार्य क्षेत्र व्यापक विस्तार भएको कार्य बोझ थपिएको, विद्यालय शिक्षक र विद्यार्थी सङ्ख्या भन्डै दोब्बर भएको सङ्गठन संरचना र जनशक्ति यथावत् रहेकाले निर्वाचन क्षेत्रगत जिल्ला शिक्षा कार्यालय स्थापना, शिक्षक सेवा आयोगका ५ ओटा क्षेत्रीय कार्यालयको स्थापना, ७५ ओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको स्थापना गरी विद्यमान जनशक्तिको व्यवस्थापन गर्ने।

तिकल्प विश्लेषण

- यसबाट जिम्मेवारी र स्रोतको निक्षेपण हुने।
- सेवाहरू लक्षित वर्ग नजिक पुग्ने।
- केन्द्रमा केन्द्रित जनशक्ति सेवाप्रवाह गर्ने कार्यालयमा रहने।
- कार्य क्षेत्र र कार्य बोझ बढी भएका जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूले सहज रूपमा कार्यसम्पादन गर्ने।
- यसबाट सेवाप्रवाहमा प्रभावकारिता आउने।
- सेवाग्राहीले घरदैलो र कम समयमा सेवा प्राप्त गर्न सक्ने।
- कर्मचारीहरूको मनोबल वृद्धि हुने।

तिकल्प नं ३

कर्मचारीको मनोबल बढाई कार्य सम्पादनमा सुधार ल्याउन वृत्ति विकासले महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ। शिक्षा मन्त्रालयको हालको उपसचिवस्तरको जनशक्ति सबैभन्दा बढी रहेको र सो अनुपातमा सहसचिव, विद्यालय निरीक्षक/शाखा अधिकृत, प्राविधिक सहायक, खरिदार र कार्यलय सहयोगीको अनुपात अमिल्दो रहेको छ। यसबाट उपसचिव स्तरको कर्मचारीको वृत्ति विकास र पदोन्नति हुने अवसर लगभग समाप्त जस्तो भएको छ। यसैगरी span of control सिद्धान्त अनुसार माथिल्लो र तल्लो कर्मचारी विचको अनुपात १:३ बनाई कार्य बोझ र कार्य क्षेत्र बढी भएका जिल्लाहरूमा राजपत्राङ्कित प्रथम श्रेणी र सो अनुरूपको सङ्गठन संरचना विकास गर्नु पर्ने।

तिकल्प विश्लेषण

- कर्मचारीहरूलाई वृत्ति विकासको अवसर प्राप्त हुने।
- कर्मचारीको मनोबल बढ्ने।
- एउटै तहमा धेरै समय रही कार्य सम्पादन गर्नु पर्ने अवस्थाको अन्त्य हुने।
- सङ्गठनको उद्देश्य र लक्ष्य पुरा गर्न सहयोग पुग्ने।
- कार्य सम्पादनमा सुधार आई सेवा प्रवाहमा वृद्धि हुने

तिकल्प नं. ४

हालै बहुवा भएका २४(घ) १ र विद्यमान कर्मचारीहरूलाई गोल्डेन ह्यान्डसेकको व्यवस्था गरी स्वेच्छक अवकाशको योजना ल्याउने। यसका लागि कर्मचारीको सेवा अवधि २० वर्ष पुरा भएको र उमेको हद ५० वर्ष नाघेको हुनुपर्ने व्यवस्था गर्ने।

तिकल्प विश्लेषण

- यसबाट कर्मचारीहरूलाई स्वेच्छक अवकाशको बाटो खुल्ने।
- यसबाट कर्मचारीहरूको आकार उपयुक्त (right sizing) र कम आकार (down-sizing) भई सरकारलाई आर्थिक भार कम हुने।
- अस्वास्थ्यका कारण पदस्थापना भएको कार्यालयमा जानु पर्ने बाध्यात्मक स्थितिको अन्त्य हुने।
- हालै समायोजन पदस्थापना भएका कर्मचारीको व्यवस्थापन गर्न सहज हुने।
- स्वेच्छक अवकाशले पद रिक्त भई नयाँ जनशक्तिका लागि रोजगारीको अवसर प्राप्त हुने
- माथिल्लो पद रिक्त भई तल्लो पदमा कार्यरत कर्मचारीहरूको पदोन्नतिको अवसर प्राप्त हुने।

निष्कर्ष

उक्त विकल्पका साथै अन्य उपयुक्त विकल्प भए सोसमेत पहिचान गरी शिक्षा मन्त्रालयको सङ्गठन तथा व्यवस्थापनमा सुधार गर्नु सान्दर्भिक र उपयुक्त हुने छ । शिक्षा मन्त्रालयको कार्यक्षेत्र, कार्यक्रम र कार्य बोझमा विस्तार भएको र यसका कारण कार्य सम्पादनमा प्रभावकारिता आउन नसकेकाले मन्त्रालयको संरचनालाई थप चुस्त, दुरुस्त र छरितो बनाउन, माथिल्लो पद र तल्लो पद बिचको कर्मचारी अनुपात नमिल्दो भएको हुँदा वृत्ति विकासको अवसर ज्यादै साँघुरो हुन गई कर्मचारीको उत्प्रेरणा तथा मनोबलमा मनोवैज्ञानिक असर परेकाले माथिल्लो पद र तल्लो पद बिचको कर्मचारी अनुपात वैज्ञानिक र व्यावहारिक बनाउन, हालै बहुवा भएका २४ घ १ का कर्मचारीको समायोजन गरी जनशक्तिको उच्चतम उपयोग गर्न, समग्र कर्मचारीको व्यवस्थापन गरी सेवा प्रवाहमा सुधार ल्याउन र सुशासन कायम गरी जनताको घरदैलोमा सेवा पुऱ्याउन शिक्षा मन्त्रालयको सङ्गठन तथा व्यवस्थापन गर्नु अति आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

कार्य सञ्चालन निर्देशिका, (२०७०) (पाचौँ संस्करण) । अर्थ मन्त्रालय (२०६३) । काठमाडौँ : कानुन किताब विकास समिति, बबरमहल
सामान्य प्रशासन मन्त्रालय । व्यवस्थापन सर्वेक्षण निर्देशिका, (२०६६) । काठमाडौँ : लेखक नेपाल सरकार । निजामती सेवा ऐन तथा नियमावली । काठमाडौँ : बबरमहल, लेखक

विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिम

तारा बहादुर थापा

सहप्राध्यापक, ठाकुरराम बहुमुखी क्याम्पस

लेख सार

शिक्षकको पेसागत विकासका लागि केन्द्रद्वारा निर्धारित नीति तथा ढाँचामा आधारित भएर विद्यालयले मौलिक रूपमा सञ्चालन गर्ने तालिम नै विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास हो। यसले सिकाइका नवीनतम शैली अपनाउँदै शिक्षणमा आधुनिक प्रविधि अपनाउन सहयोग गर्दछ। नेपालको सन्दर्भमा एकातिर आफ्नो पेसागत तयारी विना गएर पढाउने क्रममा अधिकांश शिक्षकले कक्षाकोठामा चुनौतीको सामना गर्नु परेको छ भने अर्कोतिर केन्द्रीय स्तरबाट सञ्चालित पेसागत विकास तालिम विषयगत विशिष्टिकरणमा आधारित भन्दा पनि संस्थागत र प्रशासनिक तर्फमा बढी केन्द्रित भयो। त्यसप्रति स्थानीय स्तरका विद्यालय वा त्यसमा कार्यरत शिक्षकको रुचि र आपसमा तालमेल हुन नसकेका कारण आशातित रूपमा सफलता पाउन सकेन। त्यसैले शिक्षकलाई समयसापेक्ष आफ्नो पेसागत दक्षता वृद्धि गर्नका साथै द्रुत गतिमा भइरहेको शैक्षिक विधि र प्रविधिसँग परिचित भएर प्रभावकारी रूपमा अध्ययन अध्यापन गर्नका लागि स्थानीय तहमा शिक्षकको आवश्यकता, चाहना, सहभागिता आदिलाई समेट्दै उनीहरूकै भावना अनुसारको पेसागत विकास तालिमको आवश्यकता भयो। यो अधिकतम रूपमा सहभागितामूलक र समावेशी हुनाले शिक्षकलाई उत्तरदायी र जवाफदेही बनाउन मद्दत गर्दछ। यस लेखमा शिक्षकका लागि विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमको आवश्यकता, तालिम प्रदान गर्ने उपाय र त्यस क्रममा देखिएका समस्याको बारेमा चर्चा गरिएको छ।

१. विषय प्रवेश

व्यक्तिले आफ्नो जीवन निर्वाह गर्नका लागि अपनाउने इलम, धन्दा, व्यवसाय, व्यापार आदि कार्यलाई पेसा भनिए तापनि पेसा हुनका लागि ती कार्यहरूलाई अनिवार्य रूपमा पूर्णकालीन रूपबाट अवलम्बन गर्न आवश्यक छ। पेसा र व्यवसायलाई कतिपय अवस्थामा उस्तै देखिए तापनि व्यवसायले आर्थिक उपलब्धि वा मुनाफालाई प्राथमिकता दिन्छ तर पेसा सेवा केन्द्रित भएकाले निश्चित योग्यता तथा तालिमको खोजी गर्दछ। शिक्षण कार्य व्यक्तिगत आय आर्जन वा मुनाफा कमाउने मात्रै नभई एक विशिष्ट र दक्षतामा आधारित निरन्तर कार्य भएकाले यो पेसा नै हो। यसका लागि शिक्षकमा विशेष ज्ञान, सिप, प्रवृत्ति, प्रविधि, नैतिकता र प्रतिबद्धताको समेत आवश्यकता पर्दछ, अर्थात् शिक्षकको पेसागत विकास हुनु पर्दछ (Glattenhorn, 1987)। पेसागत विकास भनेको एउटा वृद्धि हो जुन शिक्षकको पेसागत चक्र मार्फत देखा पर्दछ र शिक्षकको पेसागत भूमिकाको विकास गराउँछ। कुनै पनि व्यक्तिले आफूमा भएको ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिलाई परिष्कृत गर्ने वा पुनर्ताजगी गर्ने वा आफूमा भएको अभाव पूर्ति गर्ने वा कमजोरी हटाउने साधन नै तालिम हो यसले कुनै व्यक्तिले गर्न सक्ने र गर्नुपर्ने कामबिचको अन्तरलाई पुरा गर्दछ।

विद्यालयको समग्र प्रणालीको कार्यक्षमता र प्रभावकारितामा सुधार गर्न दक्ष, तालिम प्राप्त र कुशल शिक्षकको आवश्यकता पर्दछ, यो शिक्षकको पेसागत विकासबाट मात्रै सम्भव छ। शिक्षकको पेसागत विकास भन्नाले शिक्षकलाई सक्षम र सफल बनाउँदै व्यवस्थित र दिगो समय अवधिसम्म ज्ञानको खोजी गर्ने र त्यसलाई प्रयोग गर्ने सिप, पेसागत लक्ष्य प्राप्त गर्ने कार्यक्रम र विद्यार्थीलाई सिकाइमा सहजीकरण गर्ने कार्यक्रम हो (Alberta Teacher Association, 2002)। यो केन्द्रीय स्तरबाट सञ्चालन तथा व्यवस्थापन हुने कार्यक्रम नभई स्थानीय स्तरबाट निरन्तर रूपमा चलिरहने कार्यक्रम हो।

२. विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिम

शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने क्रममा स्थानीय स्तरमा विद्यालय वा त्यसमा कार्यरत शिक्षकको आवश्यकता, चाहना र मागमा आधारित पेसागत विकास तालिम नै विद्यालयमा आधारित पेसागत

विकास तालिम हो । विद्यालयले आफ्नो सरोकारवालाहरूसँगको आपसी समन्वय र सहकार्यमा केन्द्रद्वारा निर्धारित नीति, लक्ष्य तथा ढाँचामा पेसागत विकास तालिमको कार्यक्रम कस्तो र कसरी सञ्चालन गर्ने भन्ने कार्यको अन्तिम निर्णय गर्दछ । यो मागमा आधारित तालिम हो जसले कक्षाकोठामा अध्ययनरत विद्यार्थीले दैनिक रूपमा भोगेका समस्या र आवश्यकतालाई उजागर गर्न मद्दत गर्दछ । यो सेवाकालीन तालिमको विकल्पमा हैन तर यसले प्रत्यक्ष रूपमा शिक्षकलाई समेत मजबुद बनाउँदै दैनिकजसो कक्षामा देखापर्ने आवश्यकतालाई समाधान गर्न उत्साहित बनाउँछ (Shrestha, 2005) ।

विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमले शिक्षकलाई आफ्नो विकास वा विधामा अभ्यस्त रहन सक्ने बनाउने, अन्य समकक्षी तथा शिक्षक, कर्मचारी तथा अभिभावकसँगको सम्बन्ध प्रगाढ बनाउने, प्रशासनिक क्षेत्रको सिप हासिल गराउने र विद्यालयमा नियमित रूपमा उपस्थित भई नवप्रवर्तनमा केन्द्रित गर्ने कार्यमापूर्ण बनाउँछ (Nkuna, 2004) । विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमले शिक्षक विद्यार्थी दुवैको लागि कक्षाकोठामा हुने निष्क्रिय सिकाइबाट सक्रिय सिकाइमा बदल्ने र तालिमको स्वरूप, कार्यक्रम, त्यसलाई प्रदान गर्ने तथा नियमन गर्ने निकाय र अधिकारको विकेन्द्रीकरण गर्ने जस्ता दुई ओटा महत्त्वपूर्ण पक्षको ढाँचामा रूपान्तरण (Paradigm shift) गर्दछ (Leo, 2004) । विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमको कार्यक्रमले शिक्षकको पेसागत विकास मात्रै नभई विद्यालयको अवस्था समुदायको सामाजिक तथा सांस्कृतिक परिवेश आदिको बारेमा समेत शिक्षकलाई जानकारी दिन्छ ।

विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमअन्तर्गत विद्यालयले मुख्य गरी तल उल्लिखित तालिम सञ्चालन गर्न सक्छ (Ngebeni, 2002);

१. विद्यालयमा आधारित सेवाकालीन कार्यक्रम (School based in-service program): यो विद्यालयमा आधारित पेसागत महत्त्वपूर्ण कार्यक्रम हो । यसले समग्र विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि कसरी गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा शिक्षकलाई तालिम दिने गर्दछ ।
२. पेसासँग सम्बन्धित सेवाकालीन कार्यक्रम (Job related in-service program): यस खालको पेसागत विकास तालिमले शिक्षण पेसालाई कसरी प्रभावकारी बनाउने, विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई कसरी पेसागत सन्तुष्टि प्रदान गर्न सकिन्छ भन्ने बारेमा जानकारी दिन्छ ।
३. वृत्तिसँग सम्बन्धित सेवाकालीन कार्यक्रम (Job related in-service program): विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई उसको वृत्ति विकास कसरी हुन सक्छ त्यसमा विद्यालयको र उसको भूमिका के हुने भन्ने बारेमा जानकारी दिने खालका कार्यक्रमहरू वृत्तिसँग सम्बन्धित सेवाकालीन कार्यक्रममा समावेश भएका हुन्छन् ।
४. योग्यतासँग सम्बन्धित सेवाकालीन कार्यक्रम (Qualification oriented in-service program): शिक्षकलाई उसको माथिल्लो योग्यता बढाउन थप शिक्षा हासिल गर्ने वातावरण निर्माण गर्ने, निरन्तर रूपमा सिक्न प्रेरित गर्ने खालको कार्यक्रमहरू समावेश भएका हुन्छन् ।

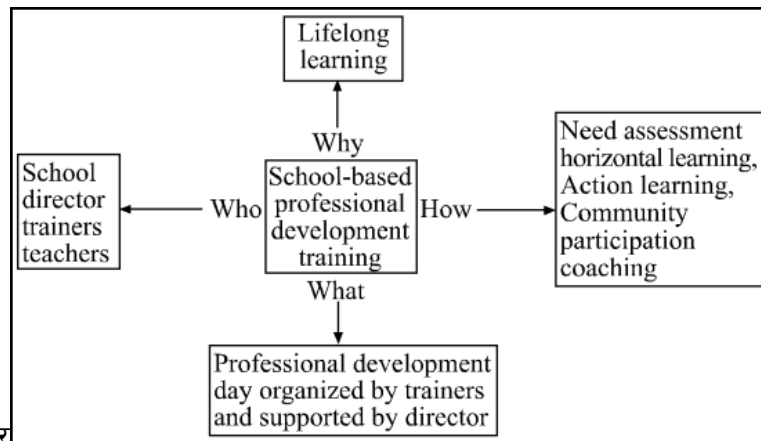
३. विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमको आवश्यकता

शिक्षा क्षेत्रमा जीवनपर्यन्त सिकाइ र शिक्षकको पेसागत विकास तालिम उस्तै प्रक्रिया हो अर्को शब्दमा भन्दा सिकाइ जस्तै पेसागत विकास तालिमको पनि जीवनपर्यन्तसम्म आवश्यक पर्दछ । शिक्षण सिकाइमा पेसागत विकास तालिमले शिक्षकलाई आफ्नो कार्यसम्पादन बढाउनका साथै वृत्ति विकाससँग सम्बन्धित सबै पक्षमा सहयोग पुऱ्याउँछ । शिक्षकको पेसागत विकास एक्कासी हुने होइन यो लामो समयसम्मको अनुभव, अभ्यास र तालिमबाट मात्रै सम्भव हुन्छ ।

सन् १९९० का दशक पश्चात् शिक्षा क्षेत्रमा आएको विकेन्द्रीकरणसँगै शिक्षकको तालिममा पनि यसको प्रभाव पयो । केन्द्रीय स्तरको पेसागत विकास तालिमका कार्यक्रमले स्थानीय स्तरका विद्यालय वा त्यसमा कार्यरत शिक्षकको रुचि र आपसमा तालमेल हुन सकेन, फलस्वरूप ती कार्यक्रम

प्रभावकारी भएनन् । त्यसैले स्थानीय स्तरको आवश्यकता, चाहना र विविधतालाई समेटने गरी कार्यरत स्थलमा नै शिक्षकलाई पेसागत विकास तालिम उपलब्ध गर्नुपर्ने मान्यता अनुरूप विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमको आवश्यकता महसुस भएको हो । फलस्वरूप स्थानीय तहमा शिक्षकको आवश्यकता, चाहना, सहभागिता आदिलाई समेट्दै उनीहरूकै भावना अनुसारको पेसागत विकास तालिमको आवश्यकता हुन थाल्यो । विद्यालयको सामाजिक, भौगोलिक परिवेश, विद्यालयको आवश्यकता, शिक्षकको चाहना, इच्छा शक्ति, पेसागत तालिमबाट सिकेको ज्ञान विद्यालयमा रूपान्तरण गर्ने वातावरण आदिमा विविधता देखियो । किनकि केन्द्रबाट वा माथिल्लो निकायका विशेषज्ञहरूबाट जबरजस्ती रूपमा थोपरिएका शिक्षकको पेसागत विकास तालिमको कार्यक्रमहरूले स्थानीय स्तरमा प्रभावकारी बन्न सकेन । यस्तो तालिमले अपेक्षाकृत रूपमा Trical down effect पर्ने सकेन अर्थात् अकाशमा परेको पानीको थोपाले जमिनलाई सिञ्चित वा भिजाउँदै लगे भन्ने स्थानीय स्तरमा तालिमले सकारात्मक रूपबाट भिजाउन वा सिञ्चित गर्न सकेन (Thapa, 2010) । केन्द्रीकृत तालिमले स्थानीय स्तरका शिक्षकले भोगेको वास्तविक समस्या पहिचान गरी त्यसको समाधान गर्न सकेन ।

शिक्षण गर्नका लागि प्रचलित दर्शन र शिक्षा पद्धति बाल मनोविज्ञान, सामाजिक संरचना र अवस्था, शिक्षणका सिद्धान्तहरू आदिबारे ज्ञान र सिप त आवश्यक पर्छ नै त्यसका अतिरिक्त कक्षाकोठामा विभिन्न सामाजिक, आर्थिक, बौद्धिक एवम् संवेगात्मक पृष्ठभूमि भएका विद्यार्थीलाई समान व्यवहार गरी शिक्षण गर्नुपर्ने चुनौती भएकाले शिक्षकमा पेसागत तालिम हुनै पर्दछ । विद्यालयमा प्रवेश गर्ने नयाँ शिक्षकलाई पेसागत विकास सम्बन्धित तालिमले श्रृङ्खलाबद्ध रूपमा व्यक्तिको ज्ञान, सिप तथा दक्षताको विकास गराउँदै उसलाई एउटा नमुना शिक्षक (Exemplary teacher) बनाउन महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ । विद्यालयमा प्रवेश गर्ने व्यक्तिलाई पेसागत विकास गरी उसको कार्य सम्पादनमा उत्कृष्टता ल्याउनका लागि पेसागत विकासका तालिमहरू निरन्तर रूपमा विद्यालयले प्रदान गर्नु पर्दछ । विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिमको आवश्यकतालाई तल उल्लेख गरिएको छ (ETF, 2013) :



विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकको आवश्यकता पर्दछ । विद्यालयको प्रधानाध्यापक तथा अन्य तालिम प्राप्त व्यक्तिले शिक्षकको रुचि, चाहना, आवश्यकता र समुदायको आकाङ्क्षालाई समेत सहयोग पुर्याउने खालको तालिम दिने गर्दछन् । यस्ता तालिमले उनीहरूलाई सेवाकालीन गोष्ठी, सभा, सम्मेलनमा सहभागी भएर पेसागत समूह स्थापना गर्न तथा सहभागी बन्ने अवसर दिनका साथै पेसागत वृत्ति विकासका बारेमा सोच्ने अवसर उपलब्ध गराउँछ । फलस्वरूप अनुसन्धानात्मक तथा सिर्जनात्मक क्रियाकलापमा सहभागी हुने र बदलिँदो परिस्थितिमा शिक्षकलाई अद्यावधिक बनाई पेसागत विकास गर्न तालिमको आवश्यक पर्दछ । यसका अतिरिक्त शिक्षकले विद्यालयमा सामूहिक रूपमा काम गर्ने र एकअर्कामा सिकने, सहयोग गर्ने काममा सहभागी

वातावरण पाउँछन् जसले गर्दा उनीहरू उच्च आत्मबलका साथ अध्यापन गराउने भएकाले शिक्षाको गुणस्तरमा समेत अभिवृद्धि हुन्छ ।

४. शिक्षकको पेसागत विकास तालिम प्रदान गर्ने उपायहरू

शिक्षकको पठनपाठन कार्यलाई प्रभावकारी ढङ्गले सञ्चालन गर्न उनीहरूको ज्ञान, सिप र प्रवृत्तिमा परिवर्तन र प्रबर्धन गरी शिक्षकको पेसागत विकास तालिम प्रदान गर्नु पर्दछ । अन्यथा शिक्षकहरू पेसागत विकाससँगै उनीहरूमा रहेको योग्यता एवम् क्षमतालाई समय सापेक्ष सवलीकरण एवम् अद्यावधिक गर्दै कक्षा कोठाको शिक्षण तरिकामा परिवर्तन ल्याई विद्यार्थीको उपलब्धि स्तरमा सुधार ल्याउने कार्यमा कठिनाई हुन्छ । विद्यालयमा शिक्षकको पेसागत विकास निम्न उपाय अनुसार सम्पन्न गर्न सकिन्छ :

१. विशेषज्ञ (Expert): पेसागत विकाससँग सम्बन्धित विशेषज्ञलाई बोलाएर छलफल गर्ने, गोष्ठी गर्ने, सभा सम्मेलन कार्य मार्फत शिक्षकले पेसागत विकास हासिल गर्न सक्छन् । यसका साथै Expert को विभिन्न Online blogs मा आफू सम्मिलित भएर निरन्तर सिक्न सक्छन् ।
२. कार्यशाला (Workshop): सानो वा ठूलो विभिन्न खालको कार्यशालामा भाग लिएर, आपसमा छलफल गरेर र आफ्नो अनुभव तथा अनुभूति साटासाट गरेर समेत शिक्षकले सिक्न सक्छन् ।
३. व्यक्तिगत अध्ययन (Individual studies): व्यक्ति स्वयंले विभिन्न पुस्तक, पत्रपत्रिका, जर्नल, अनुसन्धानमूलक कृतिहरू आदिको व्यक्तिगत रूपमा अध्ययन गरेर समेत पेसागत विकास गर्न सक्छ ।
४. अध्ययन समूह (Study groups): पेसागत समूह तथा समान रुचि भएका व्यक्तिहरूको अध्ययन समूह बनाउने र त्यस समूहले अध्ययन गरेको वा सिकेको ज्ञानलाई दैनिक तथा साप्ताहिक रूपमा छलफल तथा आपसमा ज्ञानको आदानप्रदान गर्न कार्यमार्फत समेत पेसागत ज्ञान हासिल गर्न सक्छन् ।
६. अनलाइन समुदाय (Online communities): केवल विद्यालयमा नै उपलब्ध ज्ञान मात्रै सिक्ने भन्ने हुँदैन, सम्बन्धित कार्यस्थलमा नै बसेर उसले विश्वव्यापी रूपमा ज्ञान हासिल गर्न सक्छ । विभिन्न वेबसाइट, प्रकाशन लगायत ब्रिटिस, अमेरिकन काउन्सिल जस्ता संस्थामा आफूलाई सहभागी गराउन सकिन्छ ।
७. पेसागत समूहसँगको सदस्य बनेर (Membership professional bodies): शिक्षकले आफ्नो विषय तथा पेसासँग सम्बन्धित समूहसँगको सदस्य बनेर विभिन्न कार्यको बारेमा अध्यावधिक बन्न सक्छन् ।
८. लेखनकार्य (Writing): शिक्षकले आफूले सिकेको ज्ञानलाई विभिन्न पुस्तक, जर्नल मार्फत प्रकाशन गर्ने, दैनिक रूपमा डायरी बनाउने आदि कार्य मार्फत नयाँ ज्ञान सिक्ने र सिकेको ज्ञानलाई अद्यावधिक राख्न सक्छन् ।
९. परियोजना कार्यगत अनुसन्धान र व्यक्तिगत कार्यगत अनुसन्धान (Programme action research & individual action research): शिक्षकले कुनै परियोजनासँग सम्बन्धित कार्यगत अनुसन्धानमा सामूहिक रूपमा सहभागी हुन सक्छन् भने शिक्षक स्वयंले समस्याको रूपमा कक्षा कोठामा अध्यापनको सिलसिलामा देखिएका समस्याको समाधान गरी आवश्यक सुधार गर्न कार्यगत अनुसन्धान गर्न सक्छन् ।
१०. अन्य माध्यम (Other ways): शिक्षकले पेसागत विकास तालिम हासिल गर्ने क्रममा आपसमा अवलोकन गरेर, नयाँ तथा जटिल कार्यमा सहभागी हुँदै Online course, virtual communication गरेर समेत सिक्न सक्छन् ।

५. शिक्षकको पेसागत विकास तालिमका समस्याहरू

शिक्षा क्षेत्रमा विशेषगरी तालिममा प्रशस्त मात्रामा लगानी भए तापनि सो लगानी अनुसारको प्रतिफल आउन सकेको छैन। त्यसो त शिक्षक तालिम नै शिक्षाको समग्र गुणस्तर सुधार गर्ने वा अध्ययन अध्यापनमा सुधार गर्ने अचुक औषधि होइन यो कार्यान्वयन गर्ने एउटा खाँका मात्रै हो (Teacher training is not prescription but a framework for action)। त्यसैले तालिममा सिकेको ज्ञान सिप क्षमतालाई कक्षा कोठामा रूपान्तरण गर्नु पर्दछ। अन्यथा तालिमको कुनै औचित्य रहदैन। शिक्षकले जितिसुकै धेरै तालिम लिए तापनि त्यसलाई व्यवहारमा लागु गर्न वा कार्यन्वयन गर्न नसकेको वा नपाएकै कारणले गर्दा तालिमकै आलोचना हुने गरेको छ। तालिम नै समाधान हो भने समस्या चाहिँ के त (If training is solution what are the problems) भन्ने सर्वत्र चासो र चिन्ता देखा परेको छ। पेसागत विकास तालिमबाट नै विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरूले आवश्यक ज्ञान, सिप तथा क्षमताको विकास गर्न सक्छन् तर तालिम आफैँमा पटक समाधान होइन, यसलाई निरन्तर रूपमा सञ्चालन गर्नु पर्दछ। यसरी निरन्तर रूपमा शिक्षकलाई पेसागत तालिम दिएर पनि त्यो तालिम केवल तालिम कै रूपमा मात्रै रहन गयो भने त्यसको कुनै अर्थ हुँदैन तसर्थ तालिममा सिकेको कुरालाई कक्षा कोठामा वा व्यवहारमा रूपान्तरण गर्नु पर्दछ। शिक्षकलाई दिएको पेसागत तालिम प्रभावकारी छ तर तालिममा सिकेको सिप, ज्ञान, कक्षाकोठामा हस्तान्तरण गर्ने सिप तथा कौशल कमजोर भएको (Weak transfer of training skills) कारणले पनि तालिमको आलोचना हुने गरेको छ।

शिक्षकको पेसागत विकासको तालिमका समस्याहरू निम्न रहेका छन्

१. शिक्षक विषय वस्तुमा दक्षताको कमी (Lack of competency in subject matter)
२. शिक्षकको उत्प्रेरणाको कमी (Lack of motivation in teachers)
३. नयाँ प्रविधि तथा सिपमा विश्वस्त नहुनु (Inconvince with newer technology & methods)
४. पुरानो बानीलाई सहजै त्याग्न नसक्नु (Inability to abandon old habit easily)
५. शिक्षकमा कक्षा छोडेर हिँड्ने व्यवहार (Escaping behavior of teacher)
६. आफूले जानेको वा सिकेको सिप वा विषयवस्तुलाई लुकाउने गलत बानी (Misconception that course need to be covered)
७. विभिन्न खालको कौशलता र क्रियाकलापमा द्विविधा (Confusion in different techniques & activities)
८. तालिम प्रदान गर्ने तरिका प्रभावकारी नहुनु (Non-effective training delivery modality)

यसका अतिरिक्त तालिम लिन चाहने शिक्षकलाई पर्याप्त मात्रामा छलफल, अन्तरक्रिया गरेर प्रदर्शन गर्ने अवसर दिनु पर्दछ। मुख्य कुरा तालिम प्रति नै शिक्षकको सकारात्मक दृष्टिकोण हुन जरुरी छ। तालिमले व्यक्तिको पेसागत विकासमात्रै नभई वृत्ति विकासमा समेत सहयोग पुऱ्याउने भएकोले तालिमलाई अवसरका रूपमा ग्रहण गर्ने संस्कृतिको विकास गर्ने वातावरण विद्यालय प्रशासनले बनाउनु पर्दछ।

विगतमा सञ्चालन भएका तालिमहरू बहुधा गर्ने प्रयोजनका लागि मात्रै हो भन्ने अर्थमा प्रयोग गरियो र अधिकांश शिक्षकले त्यसरी नै बुझेकै कारण सामुदायिक विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरू अहिले पनि आफूलाई अद्यावधिक गर्न र आफ्नो क्षमता विकास गर्नेतर्फ उत्साहित छैनन्। किनकि उनीहरू पेसागत विकास तालिमको देखिने गरी प्रतिफल खोजिरहेका छन्।

भावी दिशा

शिक्षकलाई आफ्नो पेसा प्रति जानकारी गराउँदै अभिमुखीकरण वा सेवा प्रवेश तालिम दिने पेसागत नीति नियमसँगै सङ्गठनात्मक वा विद्यालयको आन्तरिक ऐन नियमलाई पालना गराउने, वृत्ति विकासमा सरिक गराउने आदि कार्यमा विद्यालयले उल्लेखनीय भूमिका निर्वाह गर्न आवश्यक छ।

शिक्षकको रुचि, चाहना, आवश्यकता, योग्यता, दक्षता, उमेर, शैक्षिक स्तर आदिको पहिचान गरी त्यसैका आधारमा पेसागत सहयोग पुऱ्याउने कार्य विद्यालयले निरन्तर गर्नु पर्दछ ।

विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकको प्रतिभाको विकास गराउँदै उसको कक्षा कोठाको क्रियाकलापको अतिरिक्त व्यक्तिगत आवश्यकता, सामाजिक आवश्यकता, शैक्षिक आवश्यकता जस्ता विविध पक्षको बारेमा विद्यालयले सहयोग पुऱ्याउनु पर्दछ । शिक्षकहरूले पनि यस तालिमलाई मनोरञ्जनका रूपमा मात्र नलिई आवश्यकताको रूपमा लिनु पर्दछ । तालिमबाट फर्केपछि शिक्षकले आर्जन गरेका ज्ञान, सिप तथा धारणाहरू कक्षा कोठामा प्रयोग गर्नुपर्दछ । यस्ता कार्यको प्रधानाध्यापकले आवश्यकता अनुसार शैक्षिक सामग्री उपलब्ध गराई पठनपाठनको राम्रो वातावरण सिर्जना गर्नुपर्दछ । विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिम विशेषगरी संस्थागत र प्रशासनिकमा बढी केन्द्रित नभएर विषयगत विशिष्टीकरणमा आधारित र शिक्षकको पेसागत गर्ने खालको हुनुपर्दछ, जसले गर्दा तालिमप्रति इच्छुक र सन्तुष्ट हुन्छन् ।

नेपालको सन्दर्भमा विद्यालयहरू भौगोलिक रूपमा ज्यादै नै सुगम र दुर्गम दुवै अवस्थामा रहेका छन् ती विद्यालयहरूमा केन्द्रीय स्तरबाट एउटै साभा वा सर्वमान्य उपाय अवलम्बन गरेर शिक्षकको पेसागत विकास गर्न सकिँदैन । तसर्थ भौगोलिक तथा सामाजिक परिवेश अनुसार आपसमा अन्तरक्रिया र सञ्जाल निर्माण गर्दै समय समयमा शैक्षिक भ्रमण, शिक्षक अवलोकन आदि कार्य गरेर शिक्षकको पेसागत विकास तालिम प्रदान गर्न सकिन्छ । मुख्यतया, विद्यालयले नै बुलेटिन, स्मारिका, जर्नल आदिको प्रकाशन गर्ने, गोष्ठी, सभा सम्मेलन गर्ने, भेटघाट गर्ने आदि कार्यक्रममार्फत शिक्षकलाई अद्यावधिक बनाउनु पर्दछ ।

निष्कर्ष

विद्यालय शिक्षामा विभिन्न परियोजना तथा आयोजनामार्फत विभिन्न मोडालिटीमा शिक्षकको तालिम सञ्चालन भयो तर पनि अपेक्षित रूपमा सफल हुन सकेनन् । एकातिर शिक्षक तालिममा भएको ठूलो धनराशि, जनशक्ति र समय खेर गएको छ भने अर्कोतिर विद्यार्थीको उपलब्धि स्तर खस्कनुका साथै उनीहरूको व्यवहार पनि निरन्तर क्षयोन्मुख हुँदै गइरहेको छ । तसर्थ त्यसैले आफैँ तालिमप्रति रुचिकर भएर तालिम लिन आउने वातावरण विद्यालय आफैँले बनाउन आवश्यक छ ।

विद्यालयमा अध्यापनरत शिक्षकको पेसागत विकास एकाएक हुने कार्य होइन । दशकौँ लामो शिक्षण, अनुभव र तालिमबाट मात्रै यो सम्भव हुन सक्छ । शिक्षकको पेसागत विकासका क्रममा मुख्यगरी शिक्षकको मनोवैज्ञानिक र सामाजिक पक्षलाई बढी प्राथमिकता दिनु पर्दछ । मनोवैज्ञानिक रूपमा उच्च मनोबलका साथ अध्यापन गर्ने कार्यमा प्रेरित गराउन आपसमा, अन्तरक्रिया, सहयोगको भावना तथा पृष्ठपोषणसँगै दण्ड, सजाय र पुरस्कार जस्ता तत्त्वहरूले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ । त्यसरी नै विद्यालयले समाजमा सामाजिकीकरण गर्नका लागि शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय, शैक्षिक सङ्घ संस्थाहरू आदिसँगको सम्बन्ध र निरन्तर अन्तरक्रियाको कार्यक्रमहरू मार्फत शिक्षकको पेसागत विकास गराउनु पर्दछ ।

विद्यालयमा नवप्रवेशी शिक्षकलाई पेसागत विकासको निरन्तर र शृङ्खलाबद्ध कार्यक्रमले गर्दा नै उनीहरूमा पेसागत ज्ञान, सिप र दक्षता हासिल हुन सक्छ । कार्यदक्षता राम्रो भएका शिक्षकले पढाएको विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि नै उच्च रहने भएकाले शिक्षकको कार्यदक्षता विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि विचमा सकारात्मक सम्बन्ध हुन्छ (Suchs, 2004) । तसर्थ विद्यालयले यो सम्बन्धलाई थप प्रगाढ बनाउनेतर्फ क्रियाशील हुनु पर्दछ । यसमा मुख्य गरी शिक्षकलाई उसले अध्यापन गर्ने सम्बन्धित विषयवस्तुको बारेमा विस्तृत ज्ञान र सिकेको सम्बन्धित ज्ञानलाई कक्षाकोठामा कसरी रूपान्तरण गर्ने भन्ने शिक्षणकला (Mastery of subject matter and pedagogical knowledge) को बारेमा तालिम दिनु पर्दछ । यो दुवै पक्षको राम्रो पेसागत विकास भएको शिक्षकले मात्रै प्रभावकारी रूपमा शिक्षण

गर्न सकछन् (Kyriacou, 1997; cited Mishra, 2012) । विद्यालयले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि पत्रपत्रिका, स्मारिका, जर्नल आदिको प्रकाशन तथा वेभसाइट, इन्टरनेट आदिको माध्यमबाट सिक्ने, सामूहिक छलफल गर्ने, सभा सम्मेलनमा भाग लिने, अध्ययन, अनुसन्धान गर्ने र व्यक्तिगत एवम् सामूहिक रूपमा परियोजनाको कार्य सञ्चालन गर्ने जस्ता कार्यक्रम मार्फत शिक्षकको पेसागत विकास गर्नु पर्दछ ।

References

- Alberta Teacher's Association. (2002). *Professional development programs & service book. Canada: Author.*
- Boaduo, N.A. (2010). *School based continuing professional teacher development: A case study of alternative teacher development initiative in the eastern cap. The African symposium 75.pp.1-9.*
- European Training Foundation (2013). *School based in-service teacher training Montenegro: A hand book for policy makers and practitioners. Italy: Author*
- Galanouli. D. (2010). *School based professional development. Ireland: General Technical Council for Northern Ireland.*
- Leu, E. (2003). *The Patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. Working Paper #2 under EQUIP1's Study of School-based teacher Inservice Programs and Clustering of Schools*
- Mishra, B. (2012). *Address of teacher's problems by TPD:A study (in Nepali), Teacher Education 10, pp. 1-9*
- Ngobeni. N.B. (2002). *School based inservice education: An approach to staff in the for North of Limpopo Province, Paper delivered to the TUATA Regional conference. Giyani Community Hall.12, pp.16-17*
- Nkuna, J.N. (2004). *A model for training teachers in the rural paper delivered to the principle conference, Giyani Chanchulani Hall, 15-17-oct 1999.*
- Shrestha, G.M (2005). *Teacher Development for better student achievement: Final report of teacher development consultant. Colombo, Ministry of Education*
- Thapa,T.B. (2010). *Educational management and organigational behavior(In Nepali), Kathmandu:Sunlight publication*

शिक्षक कार्य सम्पादनमा आधारित पारिश्रमिक: सम्भावना एवम् चुनौती

सुशन आचार्य (पिएचडी)

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

लेख सार

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

विषय प्रवेश

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

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

अन्तरराष्ट्रिय अनुभव

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

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

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

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

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

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

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

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

युरोपेली देशतिर हेर्दा बेलायतमा पनि शि.का.स.पा. र विद्यार्थीको प्राप्ताङ्क बिचको सम्बन्ध र शिक्षकको स्तरमा थपिएको मूल्य (value) खोजिएको थियो (Atkinson तथा साथीहरू, सन् २००९) । शिक्षकको इनाम वा थप पारिश्रमिक तय गर्न उनीहरूको ज्ञान, शिक्षण बारेको बुझाई, शिक्षण व्यवस्थापन तथा मूल्याङ्कन, वृहत व्यवसायिक प्रभावकारिता, व्यवसायिक चरित्र, तथा विद्यार्थीको प्रगति मूल्याङ्कन गरिएको थियो । नतिजामा केन्द्रीत भइ गरिएको मूल्याङ्कनले समग्रमा शि.का.स.पा.ले विद्यार्थीको उपलब्धिमा सुधार ल्याएको देखायो । तर विषयगत शिक्षकहरूबिच सुधारको तह फरक फरक भेटियो । जस्तै गणित शिक्षकहरूले सुधार ल्याउन सकेको भेटिएन । यद्यपि Atkinson र साथीहरूले शैक्षिक परिणाम सुधार्न शि.का.स.पा.लाई नीतिगत साधन बनाउन सुझाव दिएका छन् ।

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

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

विभिन्न देशहरूका कार्य सम्पादन पारिश्रमिकको तौर तरिकाको समीक्षाको आधारमा Fraja तथा Landseras (सन् २००६) ले शि.शा.स.पा. र प्रतिस्पर्धाले अनिच्छित परिणाम पनि ल्याउन सक्छ भनी सचेत गराएका छन् । जस्तै उनीहरूको भनाइमा शिक्षकहरूले आफ्ना प्रयाशहरूलाई बढाउँदै लाँदा विद्यार्थीहरूले आफ्ना प्रयाशहरू घटाउन बेर छैन । शि.शा.स.पा. का अन्तरराष्ट्रिय अनुभवहरूलाई यहाँ टुङ्ग्याउँदै नेपालमा विद्यमान शिक्षकसँग सम्बन्धित व्यवस्थाहरूलाई तल प्रस्तुति गरिएको छ ।

नेपाली अनुभव

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

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

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

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

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

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

निचोड

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

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

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

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

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

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

सन्दर्भ सामग्रीहरू

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

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

सम्बन्धी (प्रथम संशोधन) निर्देशिका, २०६५

- Atkinson, A. and friends. (2009). *Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. Labor economics*, 16, 251-261.
- Belfield, R. and Heywood, J. S. (2008). *Performance pay for teachers: Determinants and consequences. Economics of education review*, 27, 243-252.
- Chapman, D. W., Snyder, S. W. and Burchfield, S. A. (1993). *Teacher incentives in the third world. Teacher and teacher education*, 9 (3), 301-316.
- Figlio, D. N. and Kenny, L. W. (2007). *Individual teacher incentives and student performance. National center for analysis of longitudinal data in education research.*
- Figlio, D. N. and Kenny, L. W. (2007). *Individual teacher incentives and student performance. Journal of Public Economics* 91, 901-914
- Fraja, G. D. and Landeras. (2006). *Could do better: The effectiveness of incentives and competition in schools. Journal of public economics*, 90, 189-213.
- Glewwe, P., Nauman, I. and Kremer, M. (2008). *Teacher incentives in developing countries: Recent experimental evidence from Kenya. National center for performance incentives.*
- Jaffer, K. (2010). *School inspection and supervision in Pakistan: Approaches and issues. Prospects*. 40, pp.375-392.
- Kingdon, G. G. and Teal, F. (2007). *Economics of education review*, 26, 473-486.
- Mizala, A. Romaguera, P. (2004). *School and teacher performance incentives: the Latin American experience. International journal of educational development*, 24, 739-754.
- Muralidharan, K. and Sundararaman, V. (2011). *Teacher performance pay: Experimental evidence from India.*
- RSS (2013) *Teacher absenteeism high in Mugu. Retrieved from <http://www.thehimalayantimes.com/fullNews.php?headline=Teacher+absenteeism+high+in+Mugu+&NewsID=400145>*
- Shams, F., Thapa, D., & Parajuli, T. (2013). *Teacher management and development in Nepal. Kathmandu: Asian Development Bank.*
- Springer, M. G., and friends. (2010). *Teacher pay for performance. Experimental evidence from the project of incentives in teaching. Nashville: National center on performance incentives at Vanderbilt University.*
- The World Bank (2010). *From evidence to policy. A note series on learning what works, from the Human Development Network.*
- Teacher Incentive Pay Doesn't Work. Unions and Teachers-"We Told You So."* Retrieved on February 22 , 2010 from: <http://democurmudgeon.blogspot.com/2010/09/weve-watched-clever-cartoon-evaluating.html>
- Woessmann, L. *Cross country evidence on teacher performance pay. Economics of education review* (2011). Doi: 10, 1016/j.econedure. 2010.10.12.008.

शिक्षकको पेसागत विकासका चुनौतीहरू

क्षेत्रबहादुर भण्डारी
उपसचिव, शिक्षा मन्त्रालय

लेखसार

शिक्षकको पेसागत विकासको सवाल देशको शिक्षा प्रणालीमा महत्त्वपूर्ण विषय हो। गुणस्तरीयता शिक्षाको प्रथम कदम हो र निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया पनि हो। पेसागत रूपमा दक्ष शिक्षकले मात्र गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न सक्दछ। गुणस्तरीय शिक्षाका लागि सक्षम शिक्षक तयार गर्नु, उनीहरूलाई निरन्तर पेसागत सहयोग पुऱ्याउँदै उच्च मनोबल कायम गर्नु चुनौतीपूर्ण कार्य हो। शिक्षकको पेसागत विकासमा के कस्ता चुनौती रहेका छन् सोही कुराको अध्ययनका लागि म्याग्दी जिल्लाको सदरमुकाम स्थित एक र गाउँस्थित एक गरी २ ओटा माध्यमिक तहका विद्यालयहरू छनौट गरिएको थियो। सो तहमा मुख्य विषय अध्यापन गर्ने शिक्षकहरू, कक्षा १० का विद्यार्थीहरू, सम्बन्धित विद्यालयका व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष र प्र.अ.हरूसँग लक्षित समूह छलफल र अन्तवार्ता सञ्चालन गर्नुका साथै अवलोकन र अभिलेख अध्ययनबाट प्राप्त तथ्याङ्कको गुणात्मक विश्लेषण गरी उपलब्धि स्वरूप पेसागत सहयोग, शिक्षकको प्रतिबद्धता, उत्प्रेरणा, राजनीतिक संलग्नता, विद्यालय वातावरण, स्रोतको अभाव र शिक्षकको अद्यावधिकता जस्ता शिक्षकको पेसागत विकासमा रहेका चुनौतीहरूको पहिचान र छलफल गरिएको थियो।

१. विषय प्रवेश

गुणस्तरीय शिक्षाको आधारशिला शिक्षकहरू हुन्। योग्य र दक्ष शिक्षक विना गुणस्तरीय शिक्षा कोरा कल्पना मात्र हुन जान्छ। प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापबाट गुणस्तरीय शिक्षाको अपेक्षा पूरा गर्न शिक्षण पेसामा योग्य र दक्ष व्यक्तिको छनौट पश्चात् उनीहरूको निरन्तर पेसागत विकास हुनुपर्दछ। नेपालको शिक्षण पेसा योग्यतम व्यक्तिहरूको आकर्षणको क्षेत्र बन्न नसके तापनि यहाँ विगत लामो समयदेखि हालसम्म शिक्षक शिक्षा र शिक्षकको पेसागत विकासका लागि विभिन्न योजना, परियोजना र कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुँदै आइरहेका छन्। यसका लागि ठूलो धनराशि खर्च भएको छ।

शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न निश्चित तहका लागि निश्चित शैक्षिक योग्यता तोकिएको साथै अध्यापन अनुमति पत्रको अनिवार्य प्रावधान राखिएको छ। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६६) का अनुसार नेपालका सबै सामुदायिक विद्यालयको स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकहरू मध्ये ९८.२ प्रतिशत शिक्षकहरू तालिम प्राप्त भएको उल्लेख गरिएको छ। सामुदायिक विद्यालयको स्वीकृत दरबन्दीका करिब सबै शिक्षकहरू तालिम प्राप्त भइसकेका र निश्चित शैक्षिक तथा पेसागत योग्यता हासिल गरेका व्यक्तिहरू मात्र शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न पाउने कानुनी प्रावधान तोकिएको पृष्ठभूमिमा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (सन् २००९-२०१५) ले प्रत्येक ५ वर्षमा सबै शिक्षकहरूले ३० कार्य दिन बराबरको उनीहरूकै मागमा आधारित, कार्यथलोमा आधारित छोटो अवधिको पुनर्ताजगी तालिम लिनपर्ने प्रावधान राख्यो। यसै प्रावधान अनुसार आ.व. २०६६/०६७ देखि शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रमका रूपमा देशभर शिक्षक तालिम सञ्चालन भइरहेको छ। सामुदायिक विद्यालयहरूमा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूबाट हुने शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापका बावजुद अपेक्षित रूपमा विद्यार्थी उपलब्धि हासिल हुन नसकेको तथ्य अध्ययन प्रतिवेदनहरूले सार्वजनिक गरेका छन्। यसै सन्दर्भमा यो लेखको उद्देश्य नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास अभ्यासको अध्ययन क्रममा पहिचान गरिएका पेसागत सहयोग, प्रतिबद्धता, अभिप्रेरणा, राजनीतिक संलग्नता, विद्यालयको वातावरण, साधन र स्रोतको अभाव र अद्यावधिकता जस्ता सात चुनौतीहरूको संक्षिप्त विश्लेषण गर्नु रहेको छ।

२.१ पेसागत सहयोग (Professional Support)

दक्ष पेसाकर्मीबाट समयबद्ध र नियमित रूपमा उपलब्ध गराइने पेसागत सहयोगले शिक्षकको पेसागत विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ। तर शिक्षकहरूले आफ्नो पेसागत विकासका लागि अपेक्षित सहयोग पाउन सकेका छैनन् त्यसैले शिक्षकहरूलाई पेसागत सहयोग पुऱ्याउने विषय चुनौतीका रूपमा रहेको छ। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रकाशन गरेको शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका (२०६६) मा शिक्षक सहायता संयन्त्र (Teacher support Mechanism, TSM) को प्रावधान त राखिएको छ तर संयन्त्र प्रभावकारी रूपमा क्रियाशील हुन सकेको छैन। कक्षा कोठामा नै पुगेर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सहयोग पुऱ्याउने दायित्व बोकेका विद्यालय निरीक्षक र स्रोतव्यक्तिहरू आफ्नो मूल दायित्वप्रति नै उदासिन रहेको देखिएको छ। शिक्षकलाई पेसागत सहयोग पुऱ्याउने निकायहरू जस्तै अगुवा/स्रोतकेन्द्र, जिल्ला शिक्षा कार्यालय, शैक्षिक तालिम केन्द्र लगायत संरचनामा रहेका अन्य निकायहरूले यस विषयमा तोके बमोजिमको जिम्मेवारी निर्वाह गर्न सकेका छैनन्।

शिक्षकहरूको कार्यक्षमता बढाउने तालिम र कार्यशाला सञ्चालन गर्नका लागि स्रोतकेन्द्रहरूको स्थापना गरिएको छ तर ती कार्यमुखी छैनन् (शिक्षा विभाग, २०११)। सेरिड (२००९) ले गरेको अध्ययनले ५ वर्ष देखि १५ वर्ष सम्म कार्यअनुभव भएका शिक्षकहरूले सो अवधिमा कुनै प्रकारको पेसागत सहयोग नपाएका कुरा उल्लेख गरेका थिए। नीतिगत र संस्थागत व्यवस्थाका बावजुद पनि शिक्षकहरूलाई प्रभावकारी रूपमा पेसागत सहयोग पुऱ्याउन नसक्नु चिन्ताको विषय हो। शिक्षकको पेसागत विकासको एजेन्डा प्रभावकारी रूपमा स्थापित हुन सकेको छैन र यो विषय शिक्षक स्वयम्का साथै उनीहरूको पेसागत संस्था, जिम्मेवार व्यक्ति तथा निकायको प्राथमिकतामा परेको देखिँदैन।

एक शिक्षक र विद्यालय निरीक्षकको रूपमा भूमिका निर्वाह गरेको अध्ययनकर्ताको विगतलाई प्रतिविम्बन गर्दा मेरो दुई शिक्षण अवधिमा न त प्रधानाध्यापक (प्र.अ.) न त विद्यालय निरीक्षक कसैबाट मेरो कक्षा सुपरिवेक्षण भयो न त मैले नै उनीहरूलाई यसका लागि अनुरोध गरें। विद्यालय निरीक्षकको जिम्मेवारी पाएपछि मैले विभिन्न बैठक, अतिरिक्त क्रियाकलापका साथै शिक्षक तालिमको सहजीकरण गरें। आफूलाई तोकिएको निरीक्षण क्षेत्रमा सम्भव भएसम्म कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप पनि अवलोकन गरे तर अवलोकित शिक्षकहरूले भन्नु असहजता महसुस गरेको पाएँ भनें मुस्किलैले मेरो शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप कस्तो रह्यो? अब्भै राम्रो गर्न के गर्नुपर्ला भनि छलफल गरेको पाएँ। यो प्रवृत्ति अद्यापि विद्यमान छ। पेसागत सहयोग लिने शिक्षकहरूका साथै प्रदायक व्यक्ति तथा निकायहरू दुवै पक्ष उदासिन रहेको परिप्रेक्ष्यमा पेसागत सहयोगको पक्ष शिक्षकको पेसागत विकासका लागि बाधा/चुनौतीका रूपमा रहेको छ।

२.२ शिक्षकको प्रतिबद्धता (Teachers's Commitment)

एउटा पेसाकर्मी आफ्नो पेसाप्रति प्रतिबद्ध रहन्छ। प्रतिबद्धता पेसाकर्मीको महत्त्वपूर्ण विशेषता हो। यदि ऊ प्रतिबद्ध छ भनें पेसागत दक्षता हासिल गर्न लगनशील रहन्छ, पेसागत मर्यादामा रहन्छ र आफूलाई समयानुकूल अद्यावधिक गर्दै अगाडि बढाउँछ। एउटा पेसाकर्मीको रूपमा विद्यार्थीको अधिकतम सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउन र उनीहरूलाई उज्ज्वल भविष्यतर्फ डोऱ्याउन शिक्षक प्रतिबद्ध रहनुपर्दछ। तर अध्ययनको क्रममा शिक्षण पेसाप्रति प्रतिबद्धताको कमी रहेको, पूर्ण प्रतिबद्ध शिक्षकहरू नगण्य सङ्ख्यामा रहेको, अब्भै पनि यो पेसामा अदक्ष व्यक्तिहरू सहभागी हुने गरेको पाइयो। शिक्षण पेसाप्रति प्रतिबद्धताको कमी रहनु शिक्षकको पेसागत विकासका लागि बाधा र चुनौतीका रूपमा रहेको कुरा अध्ययनमा सहभागी शिक्षकहरूले उल्लेख गरेका थिए।

शिक्षकहरू विभिन्न गैर शैक्षणिक कार्यहरू (side-jobs) मा संलग्न हुनु यस पेसाप्रति प्रतिबद्ध नरहनुको प्रस्ट उदाहरण हो। अतिरिक्त कार्य (Side-job) मा सहभागी भएर अतिरिक्त आमदानी गर्ने

प्रवृत्तिले शिक्षण पेसाप्रतिको प्रतिबद्धतामा खिया लगाउने काम गरेको छ । शिक्षण पेसालाई छायाँमा पारेको छ । शिक्षकहरूले नै शिक्षण पेसालाई सर्गर्व मर्यादित पेसाको रूपमा स्विकार्न नसकेकै कारणले एउटा शिक्षकको रूपमा परिचित गराउनुभन्दा कुनै राजनीतिक दलको समर्थकको रूपमा परिचित गराउँदा गर्व महसुस गर्ने प्रवृत्ति पाइन्छ । पेसाप्रति प्रतिबद्धताको कमी भएकाले यस्ता प्रवृत्तिहरू मौलाएका हुन् ।

पेसाप्रति प्रतिबद्ध भएर जिम्मेवारी निर्वाह गर्ने शिक्षक र कुनै राजनीतिक पार्टीको कार्यकर्ता भएर हिँड्ने कामचोर प्रवृत्तिका शिक्षकको कार्य सम्पादन मूल्याङ्कनमा कुनै फरक नहुने, पेसागत जिम्मेवारी पुरा नगर्नेहरूको नै बोलवाला चलिरहने हो भने पेसाप्रति प्रतिबद्ध रहेका शिक्षकहरूको मनोबल उठ्न सक्दैन । हुन त अविचलित रूपमा प्रतिबद्धताका साथ आफ्नो पेसागत धर्म निर्वाह गर्नु उकालोको यात्रा गर्नु सरह कठिन कार्य हो । यसबाट सम्बन्धित पेसाकर्मीले आत्मसन्तोष प्राप्त गर्न सक्लान् तापनि गैर शैक्षणिक क्रियाकलापमा संलग्न भएर अतिरिक्त आमदानी गर्ने, पेसागत धर्म विर्सिएर राजनीतिक पार्टीका कार्यक्रमहरूमा सहभागी हुने कामचोर प्रवृत्तिका शिक्षकहरूको नै बोली विक्ने भएपछि पेसाप्रति प्रतिबद्ध शिक्षकहरू आत्मसन्तोष गरेर मात्र रहन सक्लान् र ? एकातिर समग्र रूपमा शिक्षण पेसाप्रति प्रतिबद्धताको कमी रहेको छ भने अर्कोतिर केही पेसाप्रति इमानदार र प्रतिबद्ध शिक्षकको मनोबल उच्च हुने गरी मूल्याङ्कन हुन सकेको छैन । यस्तो अवस्था विद्यमान रहनु शिक्षकको पेसागत विकासका लागि चुनौती हो ।

२.३ उत्प्रेरणा (Motivation)

एउटा उत्प्रेरित पेसाकर्मीले स-गर्व पेसालाई स्वीकार्छ, उत्साह र धैर्यतापूर्वक पेसागत जिम्मेवारी निर्वाह गर्दै सङ्गठनको साभा लक्ष्य हासिल गर्न आफुलाई समर्पित गर्दछ । उत्प्रेरणा र शिक्षकको पेसागत विकासविच प्रत्यक्ष सम्बन्ध रहने भएकाले उत्प्रेरणाजन्य तत्वहरू उपलब्ध गराउने तर्फ सरकारले ध्यान दिने हो भने शिक्षकहरू आफ्नो पेसागत विकासका लागि उत्साहित रहनेछन् (शाह, २००४) । हेनिंग (२०००) का अनुसार जब शिक्षकहरू आफ्नो आवश्यकता खड्किएको क्षेत्रमा पेसागत विकासका क्रियाकलापहरू गर्न प्रेरित रहन्छन् उनीहरूले नयाँ ज्ञानलाई आफ्नो अनुभव र सन्दर्भसँग जोड्दै जान्छन् जसले उनीहरूलाई कक्षा कोठामा नयाँ सिपहरू प्रयोग गर्न प्रेरित गर्दछ । उनको यो विश्लेषणले शिक्षकहरूलाई आफ्नो पेसागत खाँचो पुरा हुने खालका पेसागत विकासका क्रियाकलाप छनौट गर्न, उनीहरूले निर्माण गरेको ज्ञानलाई आफ्नो पूर्व अनुभव र सन्दर्भसँग जोड्दै शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न प्रेरित गर्नुपर्ने कुरा औल्याएको छ ।

सामाजिक आर्थिक दृष्टिकोणबाट हेर्दा हाम्रो समाजले शिक्षण पेसालाई इज्जत दिन नसकेको र शिक्षकको आर्थिक अवस्था पनि त्यति सवल नभएकाले उनीहरू स्व-प्रेरित, स्व-नियन्त्रित र स्व-अनुशासनमा रही शिक्षण पेसा अपनाउन सकिरहेका छैनन् (शैजविके, २००६) । आर्थिक सुविधा, पेसाको सुरक्षा, कार्यकुशलतामा आधारित वस्तुनिष्ठ मूल्याङ्कन र यो पेसाप्रति समाजको सम्मानजनक दृष्टिकोण जस्ता प्रेरणाजन्य तत्वहरूको विश्लेषण गर्ने हो भने नेपालमा शिक्षण पेसामा आकर्षण, सन्तुष्टि र उत्साह कमै देखिन्छ । यो चुनौतीको विषय हो । यसकारण सर्वप्रथमतः राम्रो सुविधा, नतिजामा आधारित पुरस्कार र दण्डबाट कर्तव्यनिष्ठ, कार्यकुशल र इमानदार शिक्षक र कामचोर ठग शिक्षकविच फरक छुट्याई राम्रो गर्नेहरू उत्प्रेरित हुने वातावरण सिर्जनाबाट मात्र शिक्षकको पेसागत विकासका साथै गुणस्तरीय शिक्षा हासिल हुन सक्दछ यदि यसो नहुने हो भने केवल अर्ति, उपदेश र भाषणवाजीले मात्र शिक्षकको पेसागत विकासमा कुनै भूमिका खेल्न सक्दैन ।

२.४ राजनीतिक संलग्नता (Political Involvement)

राजनीतिकरणले शिक्षण पेसालाई छायाँमा पार्‍यो, शिक्षकहरू आफ्नो पेसागत दक्षता वृद्धि र हकहितको संरक्षण गर्ने पेसागत संस्थामा एकत्रित हुनुपर्नेमा राजनीतिक पार्टीहरूका भन्डामुनि आवद्ध र विभक्त

भए, यसले शिक्षकको भर्ना, छनौट, स्तरवृद्धि र पहुँचमा प्रभाव पार्यो; विद्यमान ऐन नियम र प्रावधानहरू, आचारसंहिता र पेसाधर्मितालाई चुनौती दियो र सामुदायिक विद्यालयको शैक्षिक स्तर खस्कियो भन्दै दोषारोपण हुने गरेको खुबै सुनिन्छ। कापी (२०१०) ले नेपालको शिक्षण पेसामा आवद्ध जनशक्ति अत्यधिक रूपमा राजनीतिमा संलग्न रहेको र शिक्षकहरू विभिन्न राजनीतिक पार्टीका कार्यकर्ता जस्ता भएका छन् परिणामतः उनीहरूमा शिक्षण पेसाप्रति जवाफदेहिताको अभाव रहेको छ भनी उल्लेख गरेका छन् (पृ. १३७)। अध्ययनमा सहभागी शिक्षकहरूले पनि कुनै न कुनै राजनीतिक पार्टीको संरक्षण नलिई तटस्थ भएर बस्न सकिने परिस्थिति नरहेको अनुभव व्यक्त गरेबाट उल्लिखित भनाइहरू दोषारोपण नभई सत्य रहेको पुष्टि हुन्छ।

शिक्षण पेसाप्रति समर्पित र दक्षता हासिल गरेको शिक्षक भन्दा शक्तिमा रहेको राजनीतिक पार्टीको सदस्यता लिएको शिक्षक हावी हुने, यसकै आधारमा अवसरको प्राप्ति हुने परिपाटी रहेको छ। शिक्षकको अतिरिक्त आमदानी हुने गैर शैक्षणिक क्रियाकलाप (Side-Job) मा संलग्नता, आचारसंहिताका उल्लङ्घन, शिक्षण पेसाप्रति निराशा, शिक्षकप्रति समाजको नकारात्मक दृष्टिकोण रहनु जस्ता असरहरू राजनीतिकरणका सह-उत्पादन (Byproducts) नै हुन्। त्यसैले राजनीतिकरण शिक्षकको पेसागत विकासका लागि बाधा र चुनौतीका रूपमा रहेको छ।

२.५ विद्यालयको वातावरण (School Environment)

विद्यालयको भौतिक पूर्वाधारको सम्बन्धमा गुप्ता र अग्रवाल (२००७) ले पर्याप्त, आकर्षक, साधन स्रोत सम्पन्न र सही ढङ्गले व्यवस्थापन गरिएको भौतिक पूर्वाधारयुक्त विद्यालयले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा ठूलो उत्प्रेरणा जगाउँछ। विद्यालय भौतिक पूर्वाधार प्रत्यक्ष तथा अप्रत्यक्ष रूपमा सिकाइ प्रयोगशालाको रूपमा रहने हुनाले यसको ज्यादै नै महत्त्व रहेको छ भनी उल्लेख गरेका छन् (पृ. २४)। विद्यालयको भौतिक र सांस्कृतिक वातावरणले शिक्षकको पेसागत विकासमा महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्दछ। र, यो पक्ष शिक्षकको पेसागत विकासमा चुनौतीको रूपमा रहेको देखिन्छ।

विद्यालयको भौतिक तथा सांस्कृतिक वातावरण शिक्षकको पेसागत विकासका लागि चुनौती र बाधाको रूपमा रहेको कुरा अध्ययनको प्राप्तिले देखाएको छ। विद्यालयको भौतिक वातावरण पर्याप्त नभए तापति विगतको तुलनामा सन्तोषजनक नै रहेको छ। सामाजिक सांस्कृतिक वातावरणको पक्षबाट हेर्दा पेसागत विकासमा बाधा पुऱ्याउने धेरै पक्षहरू रहेका छन्। उदाहरणका लागि स्वाध्यायन, समूह कार्यको भावना, अनुभवको आदान-प्रदान गर्ने संस्कार र सहकर्मीविचको साभेदारी गर्ने भावनाको अभाव पाइन्छ। स्वाध्यायन, साभेदारी, सहकार्य र अनुभव आदान-प्रदान गरेर नजानेको कुरा सिक्ने र जानेको कुरा सिकाउने संस्कार हुनुपर्नेमा लुकाउने (राम्रो कुरा पनि कमजोरी पनि) संस्कारले जरा गाडेको छ। यस्तो संस्कार पेसागत विकासका लागि बाधक हो। किनकि शिक्षकको पेसागत विकासका तिन उपागमहरू (Coachran-smith and Lytle, 2001) अभ्यासका लागि ज्ञान (Knowledge for practice), अभ्यासमै रहँदाको ज्ञान (Knowledge in practice) र अभ्यास पछिको ज्ञान (Knowledge of practice) का लागि अनुभव साटासाट गर्ने संस्कार आवश्यक पर्दछ (रिडमर्स-भिलिगास, २००३, पृ. १७ मा उद्धृत)।

समाजले पनि सामुदायिक विद्यालयहरू प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण राख्न सकेको छैन। विद्यालय र समुदायविच समन्वय र सहकार्यको अभाव छ। प्रायः गरिब र निरक्षर अभिभावकका छोराछोरीहरू मात्र सामुदायिक विद्यालयमा पढ्न जान्छन्। शिक्षित र हुनेखानेहरूले आफ्ना छोराछोरीहरूलाई सरकारी विद्यालयमा त पठाउँदैनन् तर सामाजिक र राजनीतिक भूमिकाका लागि सरकारी विद्यालयलाई उपयोग गर्छन्। विद्यालय व्यवस्थापन समितिले विद्यालय सुधारका लागि वातावरण सिर्जना गर्ने आफ्नो भूमिकालाई स्विकारे पनि सबै सरोकारवालाहरूलाई सहभागितामूलक रूपमा परिचालन गर्न सकेको छैन। त्यसैले विद्यालयको भौतिक पक्षको सुधारका साथसाथै सहकार्यको संस्कृति विना

शिक्षकको पेसागत विकास अपेक्षा गरे अनुरूप हुन सक्दैन ।

२.६ स्रोतको अभाव (Unavailability of Resources)

स्रोतको अभाव स्थायी समस्याको रूपमा रहेको छ । आजभन्दा २० वर्ष अगाडि थापा (१९९३) ले आफ्नो अध्ययनमा शैक्षणिक सामग्रीको कमी, अपर्याप्त भौतिक सुविधा, दक्ष शिक्षकको अभाव जस्ता समस्याहरू नेपाली सार्वजनिक विद्यालयले सामना गरिरहेका समस्याहरू हुन्, अपर्याप्त स्रोतको परिणामस्वरूप शैक्षिक प्रणालीको अप्रभावकारिता देखिएको छ (पृ. ३८४) भन्ने निष्कर्ष निकालेका थिए । त्यसैगरी शिक्षा विभाग र फुलब्राइट (२००६) को अध्ययनले पनि 'स्रोतको अभाव सधैंको समस्या' (पृ. १) हो भनी उल्लेख गरेको थियो । अहिले पनि यी निचोडहरू उल्लेख सान्दर्भिक छन् । विद्यालयमा सीमित स्रोत र नाममात्रका केही सामग्रीहरू रहेका छन् । त्यसैले स्रोतका अपर्याप्तता शिक्षकको पेसागत विकासका लागि बाधाका रूपमा देखिएको छ ।

दिन परदिन तीव्र रूपमा परिवर्तन भएको समाजको आवश्यकता गत विगतकै प्रकार, मात्रा र गुणस्तरका स्रोतले पुरा गर्न सक्दैन । यही कुरा शिक्षकको पेसागत विकासको सवालमा पनि लागू हुन्छ । किनकी यसका लागि थप साधन र स्रोतको आवश्यकता पर्दछ । एकातिर भइरहेका सिमित स्रोतको पनि शिक्षकहरूले आफ्नो पेसागत विकासका लागि प्रयोगमा कमै चासो देखाउँछन् भने अर्कोतिर सरकार र सम्बन्धित विद्यालय प्रशासनले आवश्यक स्रोत साधन उपलब्ध गराउने तर्फ गम्भीरता देखाउन सकेको छैन । समयको गति अनुसार अब हरेक शिक्षकको सूचना र सञ्चार प्रविधिमा साक्षरता (Digital literacy) र पहुँच हुनुपर्ने भएको छ । अहिले कालो पाटीलाई सेतो पाटीले र सेतो पाटीलाई पनि मल्टिमिडियाले विस्थापन गरिरहेको छ । यो सन्दर्भमा प्रत्येक शिक्षकका लागि एउटा ल्यापटप (One Laptop per teacher, OLPT) को अनिवार्यता भइसकेको छ । समयको गति अनुसार आवश्यक स्रोत र साधन उपलब्ध गराउनु चुनौतीपूर्ण रहेको छ ।

२.७ अद्यावधिकता (Being-up-to-date)

'नेसनल बोर्ड फर प्रोफेशनल टिचिङ स्ट्यान्डर्ड', NBPTS (१९९९) का अनुसार पेसागत रूपमा सचेत शिक्षक सदैव गहन ज्ञान, सटिक निर्णय, नयाँ नयाँ खोज अनुसन्धान र सिद्धान्तहरूप्रति चनाखो रहिरहन्छ (सेरिड, २००९, पृ. ११ मा उद्धृत) भनी उल्लेख गरिएको छ । अध्ययनका एक सहभागीले हिजोको एउटा स्नातक, आज पढ्न छाड्छ र भोलि निरक्षर हुन्छ भन्ने सुनिआएको सान्दर्भिक बनाइको उद्धरण गरेका थिए । अर्का सहभागीले कम्प्युटर रिफ्रेसिङको उदाहरण दिँदै पेसागत अद्यावधिकता पनि कम्प्युटर रिफ्रेस गरेजस्तै हो, नियमित प्रयोग भएको कम्प्युटर र राम्रो ब्रान्डको नै भए पनि थन्क्याएर राखेको कम्प्युटरमा जे भिन्नता हुन्छ त्यस्तै भिन्नता अद्यावधिक हुने र नहुने शिक्षक विच हुन्छ भनेका थिए । यो उदाहरणले शिक्षक आफ्नो पेसागत विकासका लागि सक्रिय, अध्ययनशील हुनुपर्ने र आफूलाई अद्यावधिक गराइरहनु पर्ने कुरामा जोड दिन्छ र, यो पक्ष चुनौतीपूर्ण रहेको छ । प्रविधिको विकास र विस्तारले चुनौती थपिदिएको छ । इमेल, इन्टरनेटका साथै मल्टिमिडियाका सामग्रीलाई प्रयोग गर्न नजान्ने शिक्षक अवधि सकिएको उपभोग्य सामग्री सरह त्याज्य हुनेबेला आइसक्यो । अहिलेका विद्यार्थीहरूले यस्ता साधनहरू प्रयोग गरेर छिन छिनका कुरा थाहा पाउने भएका छन् । अब प्रविधि जानेका विद्यार्थीहरूलाई प्रविधि प्रयोग गर्न नजान्ने शिक्षकले पढाउनुपर्ने भन्ने के हालत होला ? विचारणीय परिस्थिति सिर्जना भएको छ । पुरानै शैलीमा सीमित पाठ्य पुस्तकको आधारमा अध्यापन गराउने दिन गइसकेको छ, तापनि धेरै शिक्षकहरूमा आफ्नो जागिरको स्थायित्व र स्वतः बढ्ने सेवा अवधिलाई अनुभव वर्षको दुहाई दिएर बस्ने, आफ्नो पेसागत क्षेत्रमा पत्तालागेका नयाँ कुराहरूमा अद्यावधिक नरहने र परिवर्तनलाई आत्मसात नगर्ने प्रवृत्ति रहेको छ । यस्ता शिक्षकहरूले समयको गतिलाई बुझेर प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सक्दैनन् । त्यसैले शिक्षक अद्यावधिक रहनुपर्ने, उसले आफ्नो विषय क्षेत्रका नवीनतम उपलब्धि र ज्ञानसँग सामीप्यता

राख्ने र आफ्नो सन्दर्भ र अनुभवसँग जोडेर कक्षा कोठामा प्रयोग गर्ने कुरा चुनौतीका रूपमा रहेको छ ।

३. निष्कर्ष (Conclusion)

गुणस्तरीय शिक्षाको प्रमुख आधार दक्ष शिक्षक हुन् र यसका लागि उनीहरूको निरन्तर पेसागत विकास पहिलो सर्त हो । नेपालको शिक्षक शिक्षा र पेसागत विकास कार्यक्रमले विभिन्न मोडहरू पार गर्दै विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमसम्म आइपुग्दा केन्द्र निर्देशित तालिमका विषयवस्तु र प्रक्रियामा परिवर्तन भएको छ र कार्यथलोमा नै मागमा आधारित छोटो अवधिको पुनर्ताजगी तालिम सञ्चालन हुन थालेको छ । तर शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम प्रति शिक्षकहरूको उत्प्रेरणा कम देखिएको महसुस हुन थालेको छ । विक्षेसुयोले शिक्षकको पेसागत विकासका लागि लिएको लक्ष्य तोकिएको समयावधि (आ.व. २०७०/०७१) मा सो पुरा हुन नसक्ने भएको छ । आफ्नो पेसागत विकासका लागि शिक्षक स्वयम् उत्साहित र तत्पर रहनुपर्ने हो तर यसो नहुनुका पछाडिका कारणहरू छन् । जस्तै: शिक्षकले आवश्यक पेसागत सहयोग पाउन नसक्नुका साथै शिक्षकको पेसागत विकासलाई प्राथमिकता नदिइनु; पेसाप्रति प्रतिबद्ध हुन नसक्नु, आफ्नो गहन जिम्मेवारी र कर्तव्य विर्सिएर गैर शैक्षणिक क्रियाकलापमा संलग्न रहनु र अधिकार प्राप्ति आन्दोलनमा मात्र ध्यान दिनु; विद्यालयको भौतिक तथा सांस्कृतिक वातावरणले सिकाइ संस्कृतिलाई प्रोत्साहित गर्न नसक्नु; पेसाधर्मितालाई विर्सिएर राजनीतिक पहिचान बनाउन सक्रिय रहनु; विद्यालयहरूमा साधन र स्रोतको अभाव रहनु; सूचना र प्रविधिको विकासले परम्परागत शिक्षण प्रक्रियालाई प्रभाव पारेको सन्दर्भमा शिक्षकहरूमा आफूलाई समयानुकूल अद्यावधिक र परिवर्तनशील गराउने जाँगर नदेखिनु र पेसागत विकासका लागि उत्प्रेरणाजन्य तत्त्वको अभाव जस्ता बाधा तथा चुनौतीहरू रहेका छन् । यी बाधाहरूलाई हटाउन र चुनौतीहरूको सामना गर्न सक्ने गरी शिक्षकको पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन हुनुपर्दछ । शिक्षण पेसालाई दक्ष र प्रतिस्पर्धी जनशक्तिको रोजाइको क्षेत्र बनाउन सक्नुपर्छ । सरकारी प्रयासले मात्र पुग्दैन शिक्षकका प्रतिनिधिमूलक संस्थाहरूलाई पनि शिक्षकको पेसागत विकासका लागि जिम्मेवार साभेदार बनाउनुपर्दछ । नीतिगत सुधार गरेरमात्र पुग्दैन संरचनागत सुधारका साथै दक्ष जनशक्ति र पर्याप्त बजेट व्यवस्थापन गरी कार्यान्वयन तहमा प्रभावकारिता देखाउने दृष्टि इच्छाशक्ति र सकारात्मक प्रवृत्तिको खाँचो पर्दछ ।

सन्दर्भ सूची (References)

- CERID. (2009). *Exploring the opportunities for professional development of primary school teachers in Nepal* (FRP Report 36). Kathmandu: Author.
- DOE. (2011). *Role of resource centre for improving quality education in schools*. Bhaktapur : Sanothimi
- DoE/Full Bright. (2006). *A study on effectiveness of primary teacher training in Nepal*. Bhaktapur : Sanothimi
- Gupta, S., & Agrawal, J. C. (2007). *School management*. Delhi: Shipra Publication.

शिक्षामा उपभोक्तावाद (Consumerism in education)

डा. रामस्वरूप सिन्हा

पूर्व सचिव, शिक्षा मन्त्रालय

लेख सार

निजी अर्थशास्त्रीय सिद्धान्तअनुसार वस्तु वा सेवाका उपभोक्ताहरूले त्यसबाट प्राप्त हुने उपयोगिता, सन्तुष्टि र प्रतिफलका आधारमा मात्र लगानी गर्दछन्। शिक्षा पनि एउटा आर्थिक वस्तु भएको नाताले उपभोक्तावादको यो सिद्धान्तलाई मध्यनजर राख्दै सार्वजनिक र निजी क्षेत्रका उत्पादन बजारमा प्रतिस्पर्धा गर्नुपर्दछ। शिक्षामा उपभोक्तावाद भनेको वस्तु वा सेवाको मोल, गुणस्तर, मानक आदिबाट अभिभावक/विद्यार्थीहरूलाई सुसूचित गर्ने हो। तर २० औं शताब्दिको मध्यसम्म उपभोक्तालाई वस्तु वा सेवाको स्तरबारे प्रतिवाद गर्ने अधिकार थिएन। सन् १९६२ मार्च १५ मा अमेरिकी राष्ट्रपति केनेडीले उपभोक्ताका चार ओटा अधिकार समेतको विधेयक कङ्ग्रेसमा ल्याए जो पछि विस्तार भई आठ ओटा अधिकारहरूलाई संयुक्त राष्ट्र सङ्घले स्वीकृति दियो। त्यसैले मार्च १५ लाई प्रत्येक वर्ष अन्तरराष्ट्रिय उपभोक्ता दिवसका रूपमा मनाइने गरिएको हो। नेपालको सन्दर्भ हेर्ने हो भने विभिन्न ऐन, कानून र निर्देशिकाहरूद्वारा क्षतिपूर्ति समेतको अधिकार उपभोक्तालाई प्रदान गरिएको छ। तर शिक्षाका उपभोक्ताहरूले बाध्य भएर गुणस्तरहीन शिक्षा लिनु परेको छ र छनोटको अधिकारबाट वञ्चित नै छन्। किनभने दक्षता, कानुनी, संस्थागत, प्रक्रियागत गुणस्तर जस्ता शिक्षा उपभोक्तावादका चुनौतीहरू विद्यमान नै छन्। तसर्थ यसका सुधारका लागि नवशासकीय स्वरूप, विकेन्द्रीकरण तथा सुशासनको पद्धतिद्वारा दक्षिण अफ्रिका, भारत, तान्जानिया, अस्ट्रेलिया, क्यानाडा तथा जाम्बियाले विभिन्न मोडेलहरूको अवलम्बन गरेका छन्। नेपालले पनि यो मोडेलहरूबाट पाठ सिकी शिक्षा उपभोक्ताको अधिकार संरक्षण गर्न आवश्यक छ।

परिचय (Introduction)

अर्थशास्त्रको सिद्धान्तअनुसार कुनै वस्तु वा सेवा जो दुर्लभ छन्, जसमा उपयोगिता छ, मूल्य छ र जसले मानवीय सन्तुष्टि प्रदान गर्छ त्यो उपभोग्य वस्तु (consumer's good) हो। शिक्षाले मानिसको जीवन सुखी, सम्पन्न र सफल बनाउँछ, उत्पादकत्व बढाउँछ र सन्तुष्टि तथा आनन्दको अनुभूति प्रदान गर्छ। तसर्थ शिक्षालाई एउटा उपभोग्य वस्तुका रूपमा लिने गरिएको छ। अन्य आर्थिक तथा व्यापारिक वस्तु जस्तो शिक्षा पनि एउटा आर्थिक वस्तु (economic goods) भएको नाताले यसमा केही विशेषताहरू विद्यमान रहन्छन्। निजी अर्थशास्त्रीय सिद्धान्तले के भन्छ भने जुन वस्तु वा सेवामा व्यक्तिको निजी लगानी हुन्छ उसले त्यसबाट प्राप्त हुने प्रतिफलको हिसाब गरी मात्र खर्च गर्ने निर्णय लिन्छ। त्यो निजी वा सार्वजनिक उत्पादन किन नहोस्। तर निजी तथा सार्वजनिक पद्धतिद्वारा उत्पादित वस्तु र सेवाको बजार व्यवस्थापनमा भिन्नता हुन्छ। निजी क्षेत्रले अत्यधिक प्रचार प्रसार र विज्ञापनका आधारमा सार्वजनिक उत्पादन (public product) माथि आक्रमण गरिरहेको हुन्छ। त्यसैले निजी र सार्वजनिक अर्थव्यवस्थापन (private and public economic system) विचमा द्वन्द्व हुनु हुँदैन। त्यस्तै यो पनि सत्य हो कि सार्वजनिक शिक्षा तथा शिक्षामा निजी लगानी विच पनि द्वन्द्व हुनु हुँदैन। अतः शिक्षाका नेतृत्वदाताहरूले शिक्षा र निजी अर्थ व्यवस्थाविचको सम्बन्ध (relation between private economy and education) लाई बुझ्नुपर्दछ।

तसर्थ कल्याणकारी तथा समाजवादी (welfare and socialistic) राज्यमा वस्तु तथा सेवाको उत्पादनमा राज्यको अत्यधिक प्रभुत्व रहन्छ। तर शिक्षाको लगानीलाई निःशुल्क उद्यम (enterprise) तथा उदार लगानी (liberal investment) का रूपमा लिइने चलन पनि छ। शिक्षा क्षेत्रको उत्पादनमा के कति लगानी गर्ने ? यो एउटा निश्चित आधारमा निर्धारण हुनुपर्छ। वस्तु र सेवा उत्पादमा मोलको अर्थ हुँदैन बरु यसले कति हदसम्म मानवीय आवश्यकताको परिपूर्ति गर्न सक्छ, त्यसमा निर्भर गर्दछ।

❁ शिक्षाक शिक्षा २०७१ ❁

शिक्षा र निजी अर्थलाई विश्लेषण गर्दा शिक्षाका सञ्चलकहरूले महँगो शैक्षिक कार्यक्रमहरू उत्पादन गर्दछन्। त्यसले गर्दा शिक्षा आम उपभोक्ताका लागि बहनकारी (affordable) नहुन सक्छ। दोस्रो पक्ष भनेको शिक्षाका उपभोक्ता विद्यार्थी र अभिभावकहरू हुन्। उनीहरू निजी वा अन्य शिक्षामा लगानी गर्दा अन्य उपभोग्य वस्तुसँगको उपयोगिता, मोल तथा प्रतिफल (लाभ) सँग तुलना गर्दछन्। शिक्षाको प्रतिफल अन्य वस्तु जस्तो छिटो प्राप्त हुने होइन। यसको प्रतिफल लामो समयमा मात्र प्राप्त हुन्छ। अतः उपभोक्तावादको सिद्धान्त (The principle of consumerism) अनुसार उपभोक्ताले लगानी गर्दा उपयोगिता, मोल, गुणस्तर, आवश्यकता (wants) सन्तुष्टि स्तर, क्षमता आदि पक्षहरूलाई विचार गर्दछन्। त्यसका आधारमा मात्र उपभोग्य वस्तुको छनोट (choice) गर्दछन् (सिन्हा, २०७०)।

अवधारणा (Concept)

शिक्षा क्षेत्रका सेवा प्रदायकहरू विरलै सेवामा गुणात्मक र सङ्ख्यात्मक दुवै पक्षलाई समान रूपमा ध्यान पुऱ्याएका हुन्छन्। यी अवधारणाहरू विकसित गर्न निजी लगानी (private investment) र शिक्षाको स्तर तथा उपयोगिताको विषयमा कुनै खोजी भएको हुँदैन। “शिक्षामा उपभोक्तावाद भनेको ज्ञान, समझदारी तथा सिपबाट उपभोक्तालाई सुसज्जित गर्ने हो। जसले गर्दा उसले दैनिक जीवनमा प्रयोग गर्ने स्रोतहरूबाट अत्यधिक सन्तुष्टि प्राप्त गर्न सकोस्। यसले उपभोगका वस्तु र सेवाको मोल, गुणस्तर, मानक, व्यापारिक अभ्यास आदिबाट उपभोक्तालाई सुसूचित गराउने हो।” (Consumerism in education is the preparation of an individual through skill, concept and understanding that are required for everyday living to achieve maximum satisfaction and utilization of his/her resources. It is defined as education given to the consumer about various consumer goods and services covering price what the consumer can expect standard, trade practice etc. (Ditcher, 1966)

उपर्युक्त तथ्यले के दर्शाउँछ भने उत्पादनको प्रतिस्पर्धी बजारमा अन्य वस्तुको उपभोक्ता सरह शिक्षाका उपभोक्ताहरूले पनि लगानी, छनोट, प्रतिस्पर्धा, गुणस्तरियता तथा सन्तुष्टिका प्रश्नहरूलाई विचार गर्न पाउनुपर्दछ। तर उपभोक्तावादको सिद्धान्तअनुसार शिक्षा उपभोक्ताहरूले छनोटको अधिकार (right to choice) प्राप्त गरेका छैनन्। सरकारी लगानी भएका विद्यालयहरूमा अभिभावकहरू बालबालिका पढाउन बाध्य भएका छन् (Johns and Morphet, 1975)। अन्य वैकल्पिक अवसरहरू उपलब्ध छैनन्। अमेरिका तथा अन्य देशहरूमा सरकारले सशर्त नगद हस्तान्तरण (conditional cash transaction) अथवा भौचर (voucher) उपलब्ध गराएको अवस्थामा मात्र अभिभावकहरूले विद्यालय छनोट गर्ने अवसर पाएका हुन्छन्। अन्यथा आफूले कर तिरेको सेवा क्षेत्रभित्रका वा पायक पर्ने सरकारी विद्यालयहरूमा छोराछोरीहरू पढाउने बाध्यात्मक स्थिति रहेको हुन्छ। निजी शिक्षण संस्थाहरूद्वारा उत्पादित शैक्षिक कार्यक्रमहरू महँगो भएको हुँदा शिक्षा बहनकारी (affordable) हुँदैन र आम नागरिकले किन्न सक्ने अवस्था रहँदैन। एकातर्फ अभिभावकले सरकारलाई कर तिर्ने तथा शिक्षाका लागि अतिरिक्त लगानी गर्दा वा निजी शिक्षण संस्थाहरूमा बालबालिकाहरूलाई पढाउँदा शिक्षाका उपभोक्ताहरू दोहोरो खर्चको मारमा परेका छन्। साथै विद्यालय छनोट गर्ने अभिभावकको अधिकार पनि कुण्ठित भएको छ।

उपभोक्ता अधिकार (Consumers right)

२० औं शताब्दीको मध्यसम्म वस्तु र सेवा तथा व्यापारिक उत्पादनहरू सम्बन्धमा अन्तरक्रिया गर्ने उपभोक्ताहरूको अधिकार समिति नै थियो। नक्कली र कम गुणस्तरको उत्पादन, गलत प्रचार प्रसार तथा विज्ञापनविरुद्ध उपभोक्ताहरूलाई प्रतिकार गर्ने र बोल्ने अधिकार थिएन। २० औं शताब्दीको उत्तरार्धतिर उपभोक्ता आन्दोलनले आपराधिक व्यापारिक रक्षाका विरुद्ध अधिकार तथा कानुनी सुरक्षाका लागि प्रमाणहरू जुटाउन थाल्यो। Helen Ewing Nelson ले तयार गरेको उपभोक्ता अधिकार सम्बन्धी ढाँचालाई जोन एफ केनेडीको चुनाव प्रचार प्रसारका क्रममा वितरण गरिएको

थियो । चुनावपछि नेल्सनका मित्र Fred Dutton जो एक सरकारी अधिकारी थिए । उनले तयार गरेको उपभोक्ता अधिकार विधयेक सन् १९६२ मार्च १५ तारिखका दिन अमेरिकी कङ्ग्रेसमा प्रस्तुत भएको थियो । केनेडीको त्यस भाषणलाई उपभोक्ताका चार आधारभूत अधिकार four basic rights of consumers भनेर भनियो । पछि यसलाई विस्तार गरी आठ ओटा अधिकारहरूलाई संयुक्त राष्ट्र सङ्घले चार्टरका रूपमा स्वीकार गर्‍यो । ती हुन् :

- १ सुरक्षाको अधिकार (Right to safety)
- २ सुसूचित हुने अधिकार (Right to information)
- ३ छनोटको अधिकार (Right to choice)
- ४ सुनुवाइको अधिकार (Right to hearing)
- ५ सन्तुष्टिको अधिकार (Right to satisfaction)
- ६ क्षतिपूर्तिको अधिकार (Right to redress)
- ७ उपभोक्ता शिक्षाको अधिकार (Right to consumer education)
- ८ स्वस्थ वातावरणको अधिकार (Right to healthy environment)

सन्दर्भ नेपालको (Nepalese context)

वि.सं. २००७ सालको राजनैतिक परिवर्तनपछि कुनै न कुनै रूपमा नेपालमा सार्वजनिक सेवा प्रवाहमा सुनिश्चितताका लागि सरकारी प्रतिबद्धता जाहेर हुँदै आएको छ । सो क्रममा उपभोक्ता हित संरक्षणका लागि विभिन्न कदमहरू चालिएका छन् । उपभोक्ता संरक्षण मञ्च, सार्वजनिक खरिद ऐन, स्थानीय प्रशासन ऐन (काला बजारी, ठगी) तथा सुशासन ऐन, २०६४ बमोजिमको क्षतिपूर्ति सहितको नागरिक बडा पत्र व्यवस्थापन निर्देशिका, २०६९ लागु भइरहेको छ । सार्वजनिक निकायहरूले बडापत्रबमोजिम नेपाल सरकारबाट तोकिएका निकायका सेवाहरूलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्ने कानुनी व्यवस्थाहरू गरेका छन् । जसअनुसार जनसम्पर्क कायम गर्ने सरकारी कार्यालयहरूले सेवाको प्रकृति, सेवा प्राप्तिको कार्यविधि, लाग्ने समय, जिम्मेवार पदाधिकारी, लाग्ने दस्तुर, गुनासो सुन्ने पदाधिकारी, तालुक कार्यालयको सर्म्पर्क ठेगाना, सेवा प्रवाहको प्रार्थमिकता, क्षतिपूर्ति प्राप्त हुने नहुने र प्राप्त हुने भए रकम समेत खुलाई सबैले देख्ने गरी राख्ने प्रावधान छ । त्यस्तै क्षतिपूर्तिको माग दावी क्रमशः जिल्ला प्रशासन कार्यालय, क्षेत्रीय प्रशासन कार्यालय, सम्बन्धित मन्त्रालय र प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालयमा गर्न सक्ने एवम् क्षतिपूर्ति निर्धारण समितिले सेवाग्राहीलाई पुग्न गएको वास्तविक हानी नोक्सानीको परिमाण विचार गरी रकम निर्धारण गरी दिने व्यवस्था छ । साथै क्षतिपूर्ति रकमको निर्धारण गर्दा श्रमिकको एक दिनको न्यूनतम पारिश्रमिकमा नघट्ने गरी अधिकतम रू. ५ हजार हुने व्यवस्था गरिएको छ भने क्षेत्रीय प्रशासन कार्यालय र प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालयमा ७ दिनभित्र दुवै पक्षले पुनरावेदन दिने प्रावधान छ । पुनरावेदन सुन्ने कार्यालयहरूले १५ दिनभित्र किनारा लगाउनुपर्ने व्यवस्था गरिएको छ । सो कार्यक्रम अध्यागमन विभाग, वैदेशिक रोजगार विभाग, यातायात व्यवस्था कार्यालयहरू, ३५ ओटा जिल्लाका मालपोत र नापी कार्यालयहरू, खाद्य प्रविधि तथा गुण नियन्त्रण विभाग, वाणिज्य तथा आपूर्ति व्यवस्थापन विभाग, कृषि विभाग अन्तर्गतका ३५ ओटा कार्यालयहरू, पशु सेवा विभाग अन्तर्गतका ८४ ओटा कार्यालयहरू र विद्यालय शिक्षक किताबखानामा क्षतिपूर्ति सहितको नागरिक बडापत्र लागु गरिएको छ (मैनाली र बास्कोटा, २०७१) । शिक्षाको सन्दर्भमा एसएलसी परीक्षालाई नै शिक्षा सेवाको गुणस्तरियताको आधार मान्ने हो भने एस. एल.सी. परीक्षाको परीक्षाफलमा एकरूपता देखिँदैन । एसएलसी परीक्षाको परीक्षाफल हाल सरदर ५०-६० प्रतिशतको हाराहारीमा मात्र रहेको छ भने त्यसमा पनि करिब ८० प्रतिशत सहभागिता निजी क्षेत्र (private sector) को रहेको देखिन्छ । जहाँ सरकारको लगानी हुँदैन । त्यसमा पनि सार्वजनिक विद्यार्थी विशिष्ट श्रेणीमा उत्तीर्ण हुनेको प्रतिशत ६ को हाराहारीमा मात्र रहेको छ । एसएलसी उत्तीर्ण स्नातकहरूको श्रम बजारमा माग छैन र अधिकांश उच्च शिक्षामा साधारण विषय अध्ययन

गर्दछन् । तिनीहरूमा सिकेका विषय वस्तुहरूलाई वास्तविक जीवनमा प्रयोग गरी जीवन निर्वाह र जीवन पद्धतिसँग शिक्षालाई आवद्ध गर्ने क्षमता छैन । अतः शिक्षा बेरोजगारको थुप्रो ज्यामितीय (geometrically) अर्थात् २, ४, ८, १६ को गतिमा वृद्धि भई चुनौतीको रूपमा उभिरहेको छ । देशको सार्वजनिक शैक्षिक लगानीलाई हेर्ने हो भने राष्ट्रिय बजेटको करिब १४ र कुल ग्राहस्थ उत्पादन (GDP, Gross Domestic product) को ४.२ प्रतिशत रकम शिक्षामा खर्च गरिएको छ । अतः शिक्षा उपभोक्ताको लगानी क्षतिग्रस्त र अनुत्पादक सावित भएको छ ।

शिक्षा उपभोक्तावादका प्रमुख चुनौतीहरू (Major challenges of education consumerism)

मुलुकको शैक्षिक विकासका लागि प्रदान गरिने शैक्षिक सेवाहरू छिटो छरितो, प्रभावकारी, मितव्ययी, उपभोक्ता सन्तुष्टि एवम् गुणस्तरीय ढङ्गबाट प्रदान गर्ने राज्यबाट संस्थाहरूको संरचनागत र कार्यविधिगत प्रबन्ध मिलाइएको हुन्छ । शैक्षिक सेवा प्रवाहहरूको मुख्य उद्देश्य भनेको देशको शिक्षा प्रणालीमा सबै बालबालिकाहरूको न्यायपूर्ण पहुँच तथा शैक्षिक उपलब्धिको गुणस्तरमा सुधार गरी समग्र रूपमा उपभोक्ताहरूको सन्तुष्टिमा अभिवृद्धि गर्नु हो । तर शिक्षा सेवा प्रवाहका निम्न गुणस्तरियताका कारण शिक्षा प्रणालीको आन्तरिक र बाह्य (internal and external) सक्षमता कमजोर भई करिब ५० प्रतिशत लगानी खेर गइरहेको स्पष्ट छ । परिणामस्वरूप शैक्षिक अवसर, सुविधा र पहुँचमा असमानता, निजी र सामुदायिक शिक्षण संस्था विचको उत्पादन दरको दुरी, शैक्षिक बेरोजगारीको विकराल स्थिति जस्ता चुनौतीहरू शिक्षा उपभोक्ता सामु विद्यमान नै रहेका छन् । जस्तै :

१. **दक्षता सम्बन्धी चुनौती (Efficiency related challenges) :** प्रभावकारी सेवा प्रवाहमा कम लगानीमा अपेक्षित समयभित्र गुणस्तरीय परिणाम (result) उपभोक्ताले खोज्छ । गुणस्तरिय परिणाम (result) भनेको समय लागत र दक्षताको सन्तुष्टि समायोजन (adjustment) हो । तर त्यस्तो अवस्था हाम्रो शिक्षा सेवा प्रवाहमा देखिँदैन ।
२. **गुणस्तरियता सम्बन्धी चुनौती (Quality related challenges) :** प्रभावकारी सेवा प्रवाहले प्रदत्त सेवासँग त्यसका सेवाग्राहीको सन्तुष्टि स्तर (satisfaction level of clients) लाई जनाउँछ । हाम्रा प्रदत्त शैक्षिक सेवाहरूको परिमाण (quantity) पुगेको हुँदैन भने यसको गुणस्तरियता (quality) भन् कमजोर भएको हुन्छ । पाठ्य पुस्तकको विषयवस्तु त्रुटिपूर्ण, छपाइ कागजको स्तर, चित्रको स्पष्टता आदिको स्तर कायम नभएको एउटा उदाहरण हो ।
३. **कानुनी/सैद्धान्तिक चुनौती (Legal/theoretical challenges) :** सेवा प्रवाहमा सरकारी निकायको एकाधिकार (monopoly) रहने र निजी क्षेत्र जस्तो प्रतिस्पर्धा नहुने भएको हुँदा विद्यार्थीलाई सेवा छनोटको अवसर न्यून रहन्छ । निजी क्षेत्रको शिक्षा किन्न बढी लागत पर्छ वा सस्तो शिक्षा लिन सामुदायिक विद्यालयमा नै जानुपर्ने हुन्छ । अतः अभिभावकसँग छनोटको अरु विकल्प छैन ।
४. **उत्तरदायित्व र जवाफदेहिताको कमी (Lack of accountability and responsibility) :** सरकारी सेवा प्रदायकहरू सेवाग्राहीप्रति होइन माथिल्लो तालुक निकायप्रति उत्तरदायी हुन्छन् । यस्तो अवस्थामा सेवाग्राही पनि माथि (केन्द्र) कै मुख ताक्छ । नेपालका आम नागरिक सिंहदरबार धाउनु यसको उदाहरण हो ।
५. **सेवाग्राहीको चाहना र आवश्यकताको उपेक्षा (Negligence toward wants and needs of the service holders) :** सरकारी/सार्वजनिक निकायहरूलाई सङ्गठनको उद्देश्यमा बढी ध्यान दिने गरी अधिकार प्राप्त हुने भएको हुँदा सेवाग्राहीको चाहना र आवश्यकताको उपेक्षा गरिन्छ । जस्तै : जि.शि.का.बाट दिइने सुविधा, विद्यालय सुधार योजना अनुदान, छात्रवृत्ति आदिको वितरण कोटाअनुसार गरिन्छ । सेवाग्राहीको आवश्यकता र चाहनाअनुसार गरिँदैन ।
६. **केन्द्रित पद्धति (Centralized system) :** सार्वजनिक सेवा जनताको नजिकबाट प्रदान गर्ने नभई राजधानी, क्षेत्रीय तथा जिल्ला स्तरबाट वितरण गर्ने केन्द्रीकृत व्यवस्था रहेको छ ।

७. **क्षतिपूर्तिको व्यवस्था नभएको (Lack of redress provisions) :** वृष्टिपूर्ण र स्तरहीन पुस्तक पढ्दा विद्यार्थीहरूलाई पर्ने असर, गुणस्तरहीन प्रदान गरिने शिक्षा, गलत उपचार गर्दा विरामीलाई पर्ने असरको व्यावहारिक रूपमा क्षतिपूर्ति दिलाउने/भराउने गरिएको छैन। तसर्थ सेवा प्रवाहमा चरम लापरवाही बढेको छ।
८. **सहभागिताको कमी (Lack of participation) :** सेवा प्रवाह प्रक्रिया र मूल्याङ्कनमा सरोकारवालाहरू, नागरिक समाज, गैरसरकारी सङ्घ संस्थाहरूलाई सहभागी गराइएको छैन।
९. **सेवाको अत्यधिक चुहावट (Rampan linkage of services) :** शिक्षा मन्त्रालयदेखि विद्यालयसम्म माथिदेखि तलको पद्धतिअनुसार फन्ड र सेवा जाने प्रक्रिया भएको हुँदा परिमाण तथा गुणस्तर (Quantity and quality) दुबैमा चुहावट भएर तल कम स्रोत मात्र पुग्ने गर्दछ।
१०. **संस्थागत चुनौतीहरू (Institutional challenges):** सेवा प्रदायक सरकारी निकायका व्यक्ति, निकाय र संस्थाहरूमा क्षमताको अभाव, सेवाग्राहीको पहिचानको कमी, कमजोर शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणाली (EMIS), सेवाको प्राथमिकीकरणको अभाव तथा यथोचित अनुगमन, कार्यढाँचा र मूल्याङ्कन संयन्त्रको अभावले गर्दा शिक्षाका उपभोक्ताहरूले सास्ती एवम् हैरानी व्यहोर्नुपर्ने अवस्था रहेको छ।
११. **प्रक्रियागत चुनौती (Challenges related to process) :** सार्वजनिक निकायका सेवा प्रदायकहरू प्रक्रियामा बढी केन्द्रीत हुन्छन् जहाँ उपभोक्ताहरूलाई प्रक्रिया होइन परिणाम (Not process but result) चाहिएको हुन्छ। सेवा वितरणमा लागेकाहरूको उपभोक्ता प्रतिको धारणा नकारात्मक रहेको छ। कर्मचारीहरूमा आफूलाई सर्वसाधारण नागरिकभन्दा माथिल्लो वर्गको ठान्ने सोचाइ र मानोवृत्ति, जनताप्रति शिष्टता एवम् नम्रताको व्यवहार नहुने तथा केन्द्रित मानसिकता विद्यमान छ।
१२. **प्रवर्तन र परिवर्तनको अभाव (Lack of renovation and change) :** सार्वजनिक सेवा प्रणालीमा प्रवर्तन वा परिवर्तनले प्रोत्साहन पाउने अवस्था रहेको छैन। सेवा प्रवाह पद्धति परम्परावादी, ढिला सुस्तीग्रस्त (lethargic) भएको छ। सेवाको पहुँचमा नआएकाहरूलाई कसरी पहुँचमा ल्याउने (how to reach to the unreached) को प्रणालीगत व्यवस्था भएको देखिँदैन।
१३. **स्रोत साधनहरूको सदुपयोगको अभाव (Lack of proper utilization of resources):** विद्यालय बजेट, शैक्षिक सामग्री अनुदान, पाठ्य पुस्तक तथा भौतिक निर्माणको रकम आदि शैक्षिक स्रोतहरूको सदुपयोग भएको देखिँदैन।
१४. **ऐन नियमको गलत प्रयोग र व्यवस्था (Misinterpretation of act and regulations):** कर्मचारीहरूले विद्यमान ऐन नियमको आफू अनुकूल अर्थ लगाई, तजविजी अधिकारको प्रयोग गरी निजी फाइदा लिने गरेका छन् र त्यसको उजुरी सुन्ने, क्षतिपूर्ति दिने, कारवाही गर्ने, अनुगमन र मूल्याङ्कन गर्ने प्राभवकारी संयन्त्रको अभाव छ।

सुधारका लागि सुझावहरू (Suggestions for reform) : शिक्षा सेवा वा सार्वजनिक सेवालाई प्रभावकारी बनाउन सङ्गठनात्मक पुनरसंरचना गर्न संस्थाहरूमा परिवर्तन ल्याउने, दण्ड पुरस्कारलाई शैक्षिक नतिजासँग आवद्ध गर्ने जस्ता प्रयास विभिन्न मुलुकहरूले गरेको देखिन्छ। नव शासकीय (neo-governance) स्वरूप, विकेन्द्रीकरण एवम् सुशासन (decentralization and good governance) को अवधारणालाई अवलम्बन गरिएका छन्। केही अभ्यासहरू यहाँ उल्लेख गरिएका छन्। जो नेपालका लागि पनि अनुकरणीय हुन सक्छ :

(क) दक्षिणी अफ्रिका : Batho pela principle लाई आधार मानी सेवा प्रवाहका सन्दर्भमा नागरिकहरू (उपभोक्ता) सँग परामर्श गर्ने, सेवाको गुणस्तर तोक्ने, सेवामा सबैको पहुँच सुनिश्चित गर्ने, खुलापन र पारदर्शिता कायम गर्ने, क्षतिपूर्तिको व्यवस्था गर्ने तथा प्रदत्त सेवामा मितव्ययिता एवम् दक्षता कायम गर्ने जस्ता उपायहरू अवलम्बन गरी सेवामा प्रभावकारिता ल्याउने प्रयास

गरिएको छ। यो कार्यहरूलाई (transforming public service delivery TPSD) नमुना भनेर भनिन्छ।

(ख) भारत : भारतको बङ्गलोरमा नागरिक अभिलेख कार्ड (citizens report card, CRC) मोडेल अनुसार प्रदत्त सेवाको उपभोक्ता सर्वेक्षण गरी कुन सेवाको स्तर/स्थानमान (rating of service) के हो ? भन्ने बारे जानकारी सार्वजनिक गर्ने। यस्तो जानकारी सार्वजनिक गर्नु अघि नागरिक समाज, स्वतन्त्र विज्ञ तथा सञ्चार माध्यम समेत सम्मिलित सेवा पुनरावलोकन समिति (service review committee, SRC) ले सम्बन्धित निकायसँग छलफल गरी प्रतिक्रिया लिने कार्य गर्छ र सुधारका लागि सुझाव दिन्छ। सन् १९९३ देखि २००३ सम्म सेवाको गुणस्तरमा सुधार र प्रगतिको पैरवी (advocacy) को क्षेत्रमा उल्लेखनीय सुधार भएको पाइएको छ। सन् १९९९ को सर्वेक्षणले पावर कम्पनीको सेवा प्रति ६७, खानेपानीमा ४२, टेलिफोनमा ६७, यातायातमा ३२, प्रहरी सेवामा ३४ प्रतिशत नागरिकहरू सन्तुष्ट भएको देखियो। आफ्नो स्थानमानमा सुधार ल्याउन सेवा प्रदायकहरूबिच प्रतिस्पर्धा हुने भई सेवाग्राहीले पाउने सेवामा क्रमिक सुधार भएको अध्ययनपश्चात देखियो।

(ग) तान्जानिया : सार्वजनिक प्रशासन र सरकार एकलैले सेवा प्रवाहका सम्पूर्ण जिम्मेवारी वहन गर्न नसक्ने कुरालाई मनन गरी धेरै प्रकारका सरोकारवालाहरू (stakeholders) लाई सार्वजनिक सेवा प्रक्रियामा ल्याउनका लागि तान्जानियाले साभेदारी सेवा प्रवाह (cooperative service delivery, CSI) मोडेल लागु गरेको छ। CSD भन्नाले सार्वजनिक क्षेत्रले नागरिक समाज र निजी क्षेत्रलाई सेवा प्रदान गर्नका लागि प्रयोगमा ल्याउने मोडेललाई बुझिन्छ।

(घ) अस्ट्रेलिया : प्रविधिले ल्याएको नयाँ प्रवर्तनलाई सेवा प्रवाहमा प्रयोग गर्ने उद्देश्यले अस्ट्रेलियाले सन् १९९९ मा (Building service delivery, BSD) मोडेल लागु गर्‍यो जसको आदर्श वाक्य नै "Improving government service: building a better Queens land" थियो जसले सूचना प्रवाह, प्रवर्तनलाई आत्मसात गरी भावी मार्ग दिशा, कार्य सम्पादनमा सुधार तथा सेवाग्राहीको हितलाई मुख्य विषय क्षेत्र बनाएको छ।

(ङ) क्यानाडा : वैकल्पिक विषय क्षेत्र प्रवाह (alternative service delivery, ASD) मोडेलद्वारा क्यानाडाले सार्वजनिक क्षेत्रको पुनः संरचनाको एउटा रचनात्मक र गतिशील प्रक्रिया अवलम्बन गर्‍यो। जसले व्यक्तिहरू, सामुदायिक समूह तथा अन्य संस्थाहरूबिच शासकीय कार्यहरूको साभेदारी गर्दै सेवा प्रवाहमा सुधारको प्रयास गरिरहेको छ।

(च) जाम्बिया : शिक्षा सेवा प्रवाहमा सुधार (reform education service delivery, RESD) कार्यक्रममार्फत १२ ओटा सिद्धान्तमा आधारित भई शिक्षा विभाग (DOE) ले शिक्षा सेवा प्रवाह वडापत्र (charter) जारी गरेको छ। त्यसमा गुणस्तर, परिमाण, परामर्श, पहुँच, शिष्टता र सौहार्दता, सूचना व्यवस्थापन, खुलापन तथा पारदर्शिता आदि समावेश गरेको छ (सिन्हा, २०७०)।

उपभोक्तावादको दृष्टिकोणले शिक्षा सेवालाई प्रभावकारी बनाउन अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा भइरहेका उपर्युक्त अभ्यासहरूबाट नै पाठ सिक्ने सेवा प्रवाहमा सुधार ल्याउन सकिन्छ। यसका साथै केही थप सुझावहरू पनि प्रस्तुत गरिएका छन् :

- (क) कानुनी/नीतिगत सुधार (Legal/policy reform)
- (ख) संस्थागत सुधार (Institutional improvement)
- (ग) प्रक्रियागत एवम् कार्यात्मक सुधार (Procedural and functional reform)
- (घ) उपभोक्ताको पहिचान (Understanding customers)
- (ङ) सेवा ढाँचा तयार गर्ने (Design services)
- (च) उपभोक्तासँग सर्म्पर्क गर्ने (Consult customer)
- (छ) सक्षम कर्मचारीको छनोट (Employ capable staff)

- (ज) पाठ सिक्ने (Learn lesson)
- (झ) शिक्षा सेवाको पहुँच, उपलब्धता, स्वीकार्यता र बहनकारितामा वृद्धि गर्ने (Enhance access, availability, acceptability and affordability of education services)
- (ञ) क्षतिपूर्ति प्रदान गर्ने (Provide redress)
- (ट) नागरिक बडापत्र प्रकाशन गर्ने (Publicise citizens charter)
- (ठ) सार्वजनिक सम्पत्तिको वचत गर्ने (Save public property)
- (ड) सेवा प्रवाहमा निरन्तरता प्रदान गर्ने (Consistency in service delivery)

उपसंहार (Conclusion)

अब प्रश्न उठ्छ के शिक्षाका उपभोक्ताहरू (विद्यार्थी/परिवार) ले उपभोक्तावादका यी सिद्धान्तहरूको प्रयोग गर्ने मौका प्राप्त गर्दछन् ? के शिक्षा उपभोगका लागि उपभोक्ताले सेवा छनोटका अवसरहरू पाउँछन् त ? के सर्वोत्तम प्रकारको शैक्षिक कार्यक्रम उत्पादन गर्ने हाम्रो अवधारणा विकसित भएको छ ? एउटा सार्वजनिक विद्यालयका कार्यक्रमहरूमा के कस्ता विशेषताहरू हुनुपर्ने हो ? एउटा प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षा कार्यक्रमका लागि के कति लागत हुनुपर्ने हो ? सो कार्यक्रमले उपभोक्तालाई के कति सन्तुष्टि प्रदान गर्ने हो ? के यो औचित्यको पुष्टियाईको आवश्यकता छ कि निजी प्रतिस्पर्धी बजारमा एउटा उपभोक्ताले उत्कृष्ट शिक्षा लिने कि अन्य वस्तु किन्ने ? सार्वजनिक क्षेत्रको वस्तु वा सेवा उत्पादनलाई खरिद गर्ने कि निजी क्षेत्रको ? शिक्षाका उपभोक्ताहरूलाई उच्च गुणस्तरको शिक्षा लिने अवसर दिनुपर्ने हो कि होइन (should not the consumer be given the opportunity to purchase a program of high quality education) ? शिक्षाका उपभोक्ताहरू यी प्रश्नहरूको जवाफ भविष्यमा पनि खोजी नै रहने छन् ।

नेपालको परिवेश हेर्ने हो भने यो परिस्थिति भन्नु जटिल रहको छ । देशमा सार्वजनिक/सामुदायिक शिक्षण संस्थाहरूको बाहुल्य रहेको छ । अन्य वैकल्पिक शिक्षण संस्थाहरू छैनन् । विद्यालय शिक्षाको करिब ८२ प्रतिशत क्षेत्र सरकारी लगानीका सामुदायिक विद्यालयहरूले ओगटेका छन् । शिक्षाको गुणस्तर, विद्यालयको शैक्षिक उपलब्धि जे जस्तो भए पनि हाम्रा अभिभावकहरू बाध्य भएर आफ्नो छोराछोरीहरूलाई त्यसै विद्यालयहरूमा पढाइ रहेका छन् । सार्वजनिक क्षेत्रमा वैकल्पिक उपायको अवलम्बन गरिएको देखिँदैन । वैकल्पिक शिक्षण संस्थाका रूपमा (करिब १८ प्रतिशत) निजी क्षेत्रको उपस्थिति भए पनि निजी क्षेत्रको शिक्षा महँगो र सहरी क्षेत्रमा मात्र सीमित रहेको छ । गुणस्तरीय शिक्षाका लागि अभिभावकहरू निजी क्षेत्रको खोजी गर्दा आफ्नो निजी लगानीको क्षमताबाट धान्न सक्ने स्थिति छैन । निजी क्षेत्रका शैक्षिक उत्पादनहरू गुणस्तरीय छन् कि छैनन् ? अभिभावकहरू सन्तुष्ट छन् कि छैनन् ? विद्यालय शिक्षापछि उच्च शिक्षामा विद्यार्थीको उपलब्धि स्तर के कस्तो रहेको छ ? यी प्रश्नहरू पनि निजी क्षेत्रको शिक्षाका सन्दर्भमा निरुत्तरित नै रहेका छन् । अतः नेपाली विद्यार्थी तथा अभिभावकहरू एउटा उपभोक्ताको हैसियतले विद्यालय छनोट गर्ने अधिकार (right to choice school) बाट वञ्चित रहेका छन् ।

सन्दर्भ सामग्री

सिन्हा, रामस्वरूप (२०७०) । शिक्षाको वित्तशास्त्र । काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार
मैनाली, उमेश र वास्कोटा, कृष्णहरि (२०७१) । क्षतिपूर्तिसहितको नागरिक बडापत्र तथा सार्वजनिक सेवा प्रवाह समस्या, सम्भावन र सुधारका उपायहरू । काठमाडौं : प्रधानमन्त्री तथा मन्त्रिपरिषद्को कार्यालय

Kannedy J.F. (1962). *Special message to the congress on protecting to consumer interest.* USA : (NA)

Ditcher, E. (1966). *How hold of mouth edwer.* USA : (NA)

Smith, R. (1995). *Pioneer fights on for consumer safety.* USA : Baltimore sun.

नेपालमा प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्डको निर्माण र यसको प्रयोग : एक विवेचना

देविना प्रधानाङ्ग, निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
किशोर श्रेष्ठ, प्राध्यापक, सेरिड, त्रिभुवन विश्व विद्यालय

लेख सार

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको सुरुआतदेखि प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमअन्तर्गत विद्यालयमा आधारित र समुदायमा आधारित दुवै किसिमका केन्द्रहरूको स्थापना द्रुततर रूपमा भएको अवस्था छ। यस अवस्थामा बाल विकास कार्यक्रमको मर्मअनुसार बाल बालिकाको सर्वाङ्गिक विकास भए नभएको लेखाजोखा गर्ने मापनको आवश्यकता महसुस गरिएको थियो। त्यस परिप्रेक्ष्यमा यस्ता लेखाजोखा गर्ने तरिका र मापकको ठोस सूचक नभएको अवस्थामा कार्यक्रमको मूल्याङ्कन स्थापित केन्द्रको सङ्ख्या, भर्ना दर र कार्यक्रममा संलग्न भएर कक्षा १ मा भर्ना सङ्ख्या भित्रमात्र सीमित रहेको अवस्था थियो। यी तथ्याङ्कहरूलाई हेर्दा बाल विकास कार्यक्रमको जुन मकसद हो सो पुरा भए नभएको एकिन गर्न असहज थियो भने कार्यक्रम सञ्चालनको परिस्थितिमा सहजकर्ताले केन्द्रका बालबालिकाहरूलाई के गराउने ? कसरी गराउने ? के मूल्याङ्कन गर्ने ? कसरी मूल्याङ्कन गर्ने ? बारे अन्यौलमा रहेर सबैभन्दा सजिलो उपाय किताब पढाउने र जाँच लिनेमा केन्द्रित हुन पुग्यो। वास्तवमा बाल विकास केन्द्रमा बालबालिकाको शारीरिक, मानसिक, सामाजिक र संवेगात्मक विकास हुनुपर्ने र यसै विकासको गतिले सिक्नको लागि सिकाउने अवधारणामा बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड निर्माण गरिएको हो।

पृष्ठभूमि

विगत केही वर्षदेखि संसारका विभिन्न देशहरूमा “प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास” मापदण्डहरूको निर्माण गर्ने कार्य तीव्र गतिमा भैरहेको छ। यसै क्रममा नेपालमा पनि प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा मापदण्ड निर्माण गरी प्रयोगमा ल्याइएको छ। हुन त प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमले समेट्ने सबै उमेर समूहका लागि उमेर अनुसार छुट्टाछुट्टै मापदण्डहरू निर्माण हुनुपर्ने भए तापनि हाललाई ४८ देखि ६० महिना अर्थात् ४ वर्ष उमेर समूहका बालबालिकाहरूका लागि मात्रै यो मापदण्ड निर्माण गरिएको छ। यो मापदण्ड नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभागद्वारा युनिसेफ नेपालको सहयोग निर्माण भएको हो। यसको निर्माणमा प्रारम्भिक बाल विकाससँग सम्बद्ध थुप्रै सङ्घ संस्था एवम् विशेषज्ञहरूको सहयोग र प्रत्यक्ष संलग्नता रहेको थियो।

यस लेखमा प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड भनेको के हो ? यो किन निर्माण गरियो ? नेपालमा यो कसरी निर्माण गरिएको थियो ? तथा नेपालमा यसको प्रयोगबारे के भैरहेको छ, भन्ने बारे चर्चा गरिएका छन्।

७०

यो के हो ?

प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड एक निश्चित उमेर समूहका बालबालिकाहरूका लागि बनाइन्छ र यो मापदण्ड उक्त उमेर समूहका सम्पूर्ण बालबालिकाहरूले जान्ने पर्ने र गर्न सक्नुपर्ने क्षमताको स्तरीकरणका लागि विकास गरिएको राष्ट्रिय मापदण्ड हो। अतः नेपालमा निर्माण गरिएको यस मापदण्डले नेपाल अधिराज्यभरका हिमाल, पहाड, तराई, उपत्यकामा रहेका ४८ देखि ६० महिना उमेर समूहका सम्पूर्ण बालबालिकाहरूले जान्नुपर्ने ज्ञान र गर्न सक्नुपर्ने क्षमताहरूको फेहरिस्त प्रस्तुत गरेको छ। यो बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्डलाई सर्सति हेर्ने हो भने उक्त उमेर समूहका विकासात्मक उपयुक्त सिकाइ र विकासका स्तर र सो स्तर मापन गर्ने एक प्रकारको सूचक पनि हो।

यो किन निर्माण गरियो ?

नेपालमा प्रारम्भिक बाल विकाससँग विभिन्न दस्तावेजहरू (जस्तै: नीति नियम, योजना, पाठ्यक्रम,

कार्यक्रम कार्यान्वयन, निर्देशिका, शिक्षक तालिम पुस्तिका, बाल विकास केन्द्रको न्यूनतम मापदण्ड आदि) विभिन्न समयमा निर्माण भई लागु भएका छन्। विगत दुई दसक अधिसम्म नगण्य सङ्ख्यामा रहेको बाल विकास केन्द्रहरूको सङ्ख्या हाल वर्षहरू वृद्धि भई करिब ३० हजारको सङ्ख्या पुगिसकेको छ। त्यसैगरी केही हजार बालबालिकाहरूले पाउने गरेको प्रारम्भिक बाल विकासको सेवा अब लाखौंको सङ्ख्यामा बालबालिकाहरूले पाउन थालेका छन्। त्यसैगरी प्रारम्भिक बालविकासको क्षेत्रमा काम गर्ने सरकारी, गैर सरकारी, अन्तर्राष्ट्रिय गैर सरकारी संस्था एवम् निजी क्षेत्रको संलग्नता पनि बढ्दो क्रममा छ। यस क्रममा बालबालिकाहरूलाई दिइएका/पुऱ्याइएका सेवाहरूबाट बालविकासकै सिद्धान्त र अभ्यासको आधारमा यसको प्रतिफल मापन गर्न एक आधारको आवश्यकता महसुस भएको अवस्था छ। बालविकासका विभिन्न कार्यक्रमहरूको तर्जुमा भैरहेको क्रममा कार्यक्रमको उपादेयता कार्यक्रमको उपलब्धि र कार्यक्रमले अपेक्षा गरेका कुराहरूलाई औजारको रूपमा प्रयोगमा ल्याई बालविकास कार्यक्रमले ल्याएको प्रभावलाई प्रष्ट्याउन यो मापदण्डको निर्माण गरिएको हो। यसरी परिप्रेक्ष्यमा नेपालमा प्रारम्भिक बाल सिकाई तथा विकास मापदण्ड निर्माण गर्नुका कारणहरू निम्नानुसार छन् :

१. एक रूपता कायम गर्न

विभिन्न क्षेत्रमा बालविकास कार्यक्रम आ-आफ्नै ढङ्गले सञ्चालन भैरहेको अवस्थाले गर्दा बालकेन्द्रित उपलब्धीभन्दा संस्था र क्षेत्रको आफ्नो किसिमको अवधारणाले सञ्चालन भैरहेको अवस्था छ। प्रायः सङ्घ संस्था र क्षेत्रहरूले आफूलाई संलग्न र अस्तित्व जगाउन मनपरी कार्यक्रम सञ्चालन गराइरहेको अवस्था पनि छ। तर जुनसुकै निकायद्वारा सञ्चालन गरेको भए तापनि र जुनसुकै ठाउँमा सञ्चालन भएको भए तापनि नि बाल विकास कार्यक्रमले समेटेका सम्पूर्ण बालबालिकाहरूले यसमा उल्लेखित मापदण्डहरू पूरा गर्नु पर्ने भएको हुँदा नेपालमा सञ्चालित सबै किसिमका बालविकास सेवाहरूमा एक रूपता कायम हुने विश्वास गरिन्छ।

२. गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न

बालविकासको गुणस्तर भन्नु नै बालबालिकाको उमेर अनुसार सर्वाङ्गिण विकासमा जोड दिने हो। अतः यस दस्तावेजमा बाल विकासका विभिन्न पक्षहरू (जस्तै: शारीरिक, सामाजिक, संवेगात्मक, बौद्धिक, भाषिक र सांस्कृतिक विकास) सँग सम्बन्धित क्षेत्र, उपक्षेत्र, विशेष पक्ष र तिनका मापदण्डहरूका साथै प्रत्येक मापदण्डका सूचक एवम् प्रस्तावित सिकाइ वातावरण तथा क्रियाकलापहरू पनि उल्लेख हुनाले सबै किसिमका बाल विकास कार्यक्रमहरू बालबालिकाहरूको सर्वाङ्गिण विकासतर्फ उन्मुख हुने र प्रारम्भिक बाल विकास सेवाहरूको गुणस्तर अभिवृद्धि हुनेछ।

३. पाठ्यक्रम सुधार एवम् परिमार्जन गर्न

यस मापदण्डलाई सुरुवात गर्न राष्ट्र र बालबालिकाप्रतिको दूरदृष्टि (vision) राख्नु पर्ने अवस्था हुन्छ। यिनै Vision को आधारमा समाजको मापदण्ड बन्ने भएकोले यसैलाई आधार मानि निश्चित उमेर समूहका बालबालिकाहरूले सिक्नुपर्ने सम्पूर्ण ज्ञान र हासिल गर्नुपर्ने सिपहरूको विस्तृत विवरण उल्लेख हुने हुनाले अब उपरान्त नेपालमा प्रारम्भिक बाल विकासका पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्नमा यो एउटा महत्त्वपूर्ण दस्तावेज सावित हुनेछ।

४. शिक्षक तालिम एवम् शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सुधार ल्याउन

प्रभावकारी बाल सिकाइको लागि शिक्षक दक्षता आवश्यक पर्छ। यिनै दक्षताका लागि तालिम आवश्यक पर्छ। बालबालिकाका सर्वाङ्गिण विकासका लागि बनाइएको यस मापदण्डमा उल्लेखित विषयवस्तुहरू सम्बन्धित विशेषज्ञहरूको प्रत्यक्ष संलग्नतामा तयार भएर सबै थरिका सरोकारवालाहरूको राय समेत लिई परिमार्जन गर्नुका साथै नेपालका हिमाल, पहाड र तराईमा बसोबास गर्ने विविध भाषाका बालबालिकाहरूमा प्रयोग समेत गरी अन्तिम रूप दिइएको हुँदा यो दस्तावेजले शिक्षक तालिमको पाठ्यक्रममा सुधार ल्याउन तथा समग्र रूपमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सुधार ल्याउन मद्दत पुग्ने छ।

५. अभिभावकहरूको ज्ञान र सिप अभिवृद्धि गर्न

बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकास सहजकर्ता मात्र नभई अभिभावकको पनि दायित्व हो। अतः यस दस्तावेजमा भएका विषयवस्तुहरू प्रारम्भिक बालविकास केन्द्रमा कार्यरत सहयोगी कार्यकर्ता वा शिक्षकहरूको लागि उपयोगी नभई, यो समष्टिगत रूपमा सबै आमाबाबु वा अभिभावकहरूले जान्नुपर्ने कुराहरू हुन्। अतः बालविकास केन्द्रमा आफ्ना बालबालिकाहरूलाई भर्ना गरेका वा नगरेका सबै अभिभावकहरूको प्रारम्भिक बालविकाससम्बन्धी ज्ञान र सिप अभिवृद्धि गर्नमा यसले मद्दत गर्नेछ।

६. पूर्व प्राथमिक र प्राथमिक तहको शिक्षामा समन्वय कायम गर्न

अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा र हाम्रो देशको परिभाषा अनुसार पनि प्रारम्भिक बाल विकास भनेको बच्चा गर्भमा आएदेखि ८ वर्षसम्मको उमेर समूहलाई मानिआएको छ। तर ५ वर्षको उमेरमा बालक कक्षा १ मा भर्ना हुन जाने गरेको र त्यसभन्दा मुनिका बालबालिकाहरू प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र वा पूर्व प्राथमिक कक्षामा हुन्छन्। पूर्व प्राथमिक कक्षा वा बालविकास केन्द्र र प्राथमिक विद्यालयको पहिला वर्षहरूमा राम्रो तालमेल र समन्वयको अभावमा बालबालिकाहरूको सिकाइ एवम् विकासमा अपेक्षित प्रगति हासिल गर्न सकिँदैन। तर प्रारम्भिक बाल सिकाइ र मापदण्डको निर्माण गर्दा प्राथमिक तहको कक्षा १ मा भर्ना हुनालाई के कस्ता ज्ञान र सिपहरू आवश्यक हुन्छ भन्ने कुरालाई पनि ध्यान दिएर निर्माण गरिएको र यस दस्तावेजले प्राथमिक शिक्षकहरूलाई कक्षा १ मा भर्ना हुन अगावै आफ्नो कक्षाका बालबालिकाहरूले के कस्ता ज्ञान र सिपहरू सिकेर आएका छन् भन्ने कुरा थाहा दिने भएकोले पूर्व प्राथमिक र प्राथमिक शिक्षाको बिचमा तालमेल र समन्वय कायम गर्न सहज बनाउने छ।

यो कसरी निर्माण भएको थियो ?

प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्डको विकासको क्रममा केही चरणहरू आवश्यक पर्छ। यी चरणहरू क्रमिक रूपले सञ्चालन हुने गर्छ। साथै यसलाई राष्ट्रिय मापदण्डको रूपमा स्वीकार्न देशव्यापी रूपमा रहेका बालबालिकाको लागि उपयुक्त हुनुपर्ने सिद्धान्तलाई पनि नकार्न मिल्ने अवस्था थिएन। यस कार्य सुरुवात गर्न ६ जनाको एक समूहलाई बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड के ? किन ? र कसरी ? भन्ने बारेमा जानकारी दिने काम गरिएको थियो। यिनै समूह ६ लाई बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड निर्माण गर्न जिम्मेवारी दिई शिक्षा विभागको बाल विकास शाखालाई समन्वय गर्न तोकियो।

सर्वप्रथम यस्तो मापदण्ड निर्माण गर्न सर्वप्रथम यस उमेरका बालबालिकाप्रतिको मूल्य मान्यता पत्ता लगाइएको थियो। यस मूल्य मान्यतालाई स्वीकार्न अघि सर्वप्रथम सानो समूहले धेरै मूल्य मान्यताहरूलाई टिपोट गरियो। ती टिपोटहरूमध्ये केही छनोट गर्नु थियो। जुन छनोट एउटा कार्यशालाबाट गरियो। यस कार्यशालामा विभिन्न क्षेत्र- स्वास्थ्य, शिक्षाका कार्यकर्ता, विशेषज्ञहरू तथा सम्बन्धित उमेरसँग काम गर्ने सहजकर्ताहरू, प्रिन्सिपलहरू, स्वास्थ्यकर्मीहरू, शिक्षकहरू साथै बालबालिकाका अभिभावकहरू संलग्न थिए। यसरी छनोट गर्दा प्रारम्भिक बालबालिकाहरू सम्बन्धीको दर्शन सर्वाङ्गीण विकास तथा प्राथमिक विद्यालयको तयारीलाई पनि दृष्टिगत गरी ५ ओटा मूल्य मान्यतालाई अघि सारियो। तिनै मूल्य मान्यतालाई केन्द्रमा राखी के कस्ता पक्षहरूलाई समेटिनु पर्ला भन्ने बारेमा पनि कार्यशालाबाट नै निष्कर्ष ल्याउने काम गरियो। त्यसपछि कार्यशालाबाट दिएका पक्ष, क्षेत्रहरूबाट टिपोट गरिएका मूल्य मान्यतालाई समेटिन्छ समेटिँदैन भन्ने बारे विशेषज्ञका सानो समूह बिचमा छलफल गरी अन्त्यमा सिकाइ तथा विकासका लागि आवश्यक पक्ष/क्षेत्रलाई अन्तिम रूप दिइयो। यस कार्यपश्चात् अन्तिम रूपमा स्वीकारिएका मूल्य मान्यता तथा पक्ष/क्षेत्रलाई निर्णय तहका समूहको कार्यशालामा प्रस्तुत गरी उक्त समूहबाट पनि अनुमोदन गराइयो। साथै सोही कार्यशालामा राष्ट्रिय सिकाइ तथा विकास मापदण्ड निर्माण गर्न आवश्यक चरण र सिद्धान्तलाई जानकारी गरियो। यी कार्यहरू गर्न प्रारम्भिक बाल सिकाइ र विकास मापदण्ड निर्माण सिद्धान्तबारे जानकारी भएका अन्तर्राष्ट्रिय परामर्शदाताको

सहयोग पनि लिइएको थियो। उनकै माध्यमबाट लेखन समूह, निक्कौंल गर्न अघि लेखन गर्न सम्भाव्य समूहलाई छुट्टै परिचयात्मक कार्य गरिएको थियो। यस कार्यशालामा लेखनका प्रक्रिया, लेखन गर्दा ध्यान दिनुपर्ने सानाभन्दा साना आधारहरू बारेमा स्पष्ट पारिएको थियो। त्यसपछि शिक्षा विभागको नेतृत्वमा लेखन समूहको निक्कौंल गरियो। तीन समूहमा लेखकहरूलाई विभाजन गरी प्रत्येक समूहमा २/२ क्षेत्र/पक्षको विषयमा लेखन गर्ने कार्य गरियो। यस क्रममा प्रत्येक समूहले आ-आफना सानो समूहमा बसेर आफ्नो उपयुक्त समय र स्थान चयन गरी मुख्य क्षेत्रभित्र रहने उपक्षेत्र, विशिष्ट पक्ष, मापदण्ड/स्तर सूचक तथा सिकाइ वातावरण तथा क्रियाकलापहरू लेखिएको थियो।

लेखन कार्य सुरु गर्न अगावै लेखन समूहलाई मापदण्ड, सूचक तथा सिकाइ वातावरण तथा क्रियाकलाप लेखनका लागि आवश्यक सिद्धान्त बारेमा प्रशिक्षकबाट प्रशिक्षित गरिएको थियो। स-साना समूहमा बसेर लेखन र छलफल पश्चात् ठूलो समूह अर्थात् प्रत्येक पक्षका लेखन समूहका बिच पुनः छलफल गरी यसका लागि आवश्यक सुझावहरू साथै स-साना समूहले लेखिएका सिकाइ तथा विकासका मापदण्ड, स्तर आपसमा सामञ्जस्य र नदोहोरिने किसिमले बनाउन छलफल गरियो। विभिन्न चरणमा पटक पटक छलफलबाट पहिले चयन गरिएका ६ पक्षहरूलाई ५ पक्षमा समेट्ने गरी मापदण्ड/स्तर, सुचक र सिकाइ वातावरण तथा क्रियाकलापहरू निर्माण गरियो। यसरी निर्माण गरिएका मापदण्डलाई राष्ट्रिय मापदण्डको रूप दिन परीक्षणको जरूरी पर्ने सिद्धान्तलाई अनुसरण गरियो। यस परीक्षणका लागि लेखनमा संलग्न हुने समूह भन्दा वाट्य समूहले गर्नुपर्ने सिद्धान्त थियो। यसको मुख्य कारण लेखन समूहका व्यक्तिहरूबाटै परीक्षण गर्दा लेखन प्रभाव पर्ने सम्भावनालाई न्यूनीकरण हुनुपर्छ भन्ने तथ्यलाई दृष्टिगत राखी परीक्षणलाई सेरिडलाई जिम्मा दिइयो।

यस कार्य सम्पन्न गर्न सेरिडले दुई समूह निर्माण गरियो। एक समूह सल्लाहकार समूह जसमा सेरिड र विभागका व्यक्तिहरू सहितका केही उच्च स्तरीय व्यक्ति पनि संलग्न थिए। अर्को समूह जिल्ला गएर नै बालबालिका तथा अभिभावकसँग बसेर प्रत्येक सूचक परीक्षण गर्न आवश्यक पर्ने सिकाइ वातावरण तथा क्रियाकलाप गर्ने समूह “अनुसन्धान समूह” निर्माण गरियो। अनुसन्धान समूहको नेतृत्व सेरिडका अनुसन्धानविद्ले गरियो। अनुसन्धान समूहले लेखन समूहद्वारा लेखिएका मापदण्डको मस्यौदालाई विषयवस्तुको सान्दर्भिकता र उपयुक्तता सम्बन्धमा (content validation) गर्ने लक्षित समूहसँग छलफल सञ्चालन गरियो। लक्षित समूहभित्र स्वास्थ्य कार्यकर्ता तथा विशेषज्ञ, पाठ्यक्रम विशेषज्ञ तथा बालविशेषज्ञ, विद्यालयमा आधारित बालविकास कार्यक्रमका सहजकर्ता तथा समुदायमा आधारित बालविकास कार्यक्रमका सहजकर्ता, उमेरगत बालबालिकाका अभिभावकसँग छलफल गरिएको थियो। यसका लागि अग्रिम रूपमा मस्यौदा-पत्र वितरण गरी अध्ययन सहित छलफल सुझाव लिई लेखन समूहबाट पुनः परिमार्जन गरियो।

अनुसन्धानविद्को अर्को काम प्रत्येक क्रियाकलापहरूलाई sample बालबालिकाका कति कति विद्यार्थी बालबालिकाले गर्न सकेमा त्यस सूचकलाई मान्यता दिने र कस्ता किसिमबाट कहाँ कहाँ र क-कसबाट यस सम्बन्धी प्रतिक्रिया लिने योजना बनाउने र सल्लाहकार समूहबाट यसको (approve) गराउने दायित्व थियो। यसै कार्यलाई अघि बढाउने सेरिडका कार्यसमूहले उमेरगत उपयुक्तता (age validation) प्रतिक्रिया दिने उमेर समूहमध्ये निश्चित प्रतिशतको आधारमा मात्र सूचकलाई मान्यता दिने निर्णय र आधार लिएको थियो। यस परीक्षणमा मापदण्डका सूचकहरू मात्र बालबालिकाको उमेर समूहमा उपयुक्त भए नभएको बारे शर्पा र तामाङ जाति, पहाडी क्षेत्रका ब्राह्मण, क्षेत्री, नेवार र लिम्बु जाति तथा तराई क्षेत्रका साह, यादव, थारु र मुसहर जातिका गरी जम्मा ४५९ बालबालिकाहरूमा यो पुनः मापदण्ड लेखन समूहसँग छलफल गरी आवश्यकता अनुसार पुनः परिमार्जन गरी अन्तिम रूप दिइएको थियो।

प्रयोग

सिकाइ तथा विकासात्मक मापदण्डको प्रयोग विभिन्न कार्यमा हुन सक्दछ। यसको प्रयोग प्रारम्भिक

बालविकास कार्यक्रम निर्धारण गर्न, तालिम सञ्चालन गर्न, अभिभावक शिक्षाको लागि, पाठ्यक्रम सुधारको लागि, कार्यक्रमको उपलब्धी मापनको लागि प्रयोग गरिन्छ। यसै सन्दर्भमा यस मापदण्डलाई नेपालमा बालविकास केन्द्रका बालबालिकाहरूको उपलब्धी मापनका लागि र कार्यक्रम अनुगमनका सूचकका रूपमा प्रयोग गरिएको छ। यस क्रममा शिक्षा विभागले तिन तहले अनुगमन गरी बालविकास केन्द्रका बालबालिकाहरूको राष्ट्रिय स्तरलाई निक्कै गर्न सकिने लक्ष्यका साथै अनुगमन फारम तयार गरिएको छ।

सिकाइ तथा विकासात्मक मापदण्डको आधार लिई बालविकासका पाँच क्षेत्रहरूका लागि सहजकर्ताले भने सूचक बनाइएको छ। जसको आधारमा स्रोत केन्द्रले आफ्ना स्रोतकेन्द्र अन्तर्गतको बालविकासका बालबालिकाहरूमध्ये कति बालबालिकाले निश्चित सिकाइ तथा विकास गर्न सकियो भनि तथ्याङ्क (Data) राख्ने र सोही आधारमा जिल्लाको राख्ने तथा जिल्लाको आधार लिई राष्ट्रका बालबालिकाको सिकाइ तथा विकासात्मक स्तर पत्ता लगाउने ध्येयले अनुगमन सूचक तयार गरिएको छ। यसरी स्तर पत्ता लगाइएमा बालविकास कार्यक्रमको उपलब्धिलाई मूल्याङ्कन गर्न सकिने दरिलो आधार फेला पर्ने अवस्था यस मापदण्डले प्रदान गर्ने गरेको छ।

निश्कर्ष:

बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्डले बालबालिकाहरू सर्वाङ्गीण विकासप्रति अधिक केन्द्रित गरी बनाइएको हो। यस मापदण्डले निश्चित उमेरका बालबालिकाहरूलाई के कस्ता क्रियाकलाप गराउने र यी क्रियाकलापहरूको माध्यमले बालबालिकाका सर्वाङ्गीण विकासका पक्षहरूमा के कति विकास हुनुपर्छ भन्ने परीक्षणको आधारमा निश्चित गरिएको छ। मापदण्ड निर्माण गर्नुको अभिप्राय, यसको निर्माण क्रम र प्रयोगबारे जानकारीले यसको उपयुक्त प्रयोग हुन मद्दत पुऱ्याउँदछ।

प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम टि.इ.भि.टी. सफ्ट स्किल परियोजना र शिक्षक पेसागत क्षमता विकास कार्यक्रम

निरा शाक्य

राष्ट्रिय परामर्शदाता, टि.इ.भि.टी. सफ्ट स्किल परियोजना, शिक्षा मन्त्रालय

लेख सार

आजको श्रम बजारमा प्रवेश पाउन र टिकाइ राख्न सफ्ट स्किलले महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्न सक्ने कुरा विभिन्न देशहरूले गरेको अध्ययन प्रतिवेदनहरूले देखाएको छ। विश्वव्यापीकरणका कारण युवाहरू रोजगारका लागि नेपालमा मात्र सिमित नरहने भएकाले विद्यालय शिक्षा व्यावहारिक र स्वरोजगार सिर्जना गर्न सक्ने खालको हुनुपर्छ भन्ने आवाज उठिरहेका छन्। त्यसैले शैक्षिक संस्थाहरूबाट बाहिरिएका युवाहरूमा देशभित्र तथा विश्वको श्रम बजारमा प्रवेश पाउन र टिकाइराख्न आवश्यक ज्ञान र सिप भएको हुनुपर्छ। कुनै पनि देशको शक्ति (strength) त्यस देशका नागरिकहरूको क्षमतामा भर पर्छ। मानवीय पूँजीलाई राष्ट्र विकासका मेरुदण्ड पनि भन्ने गरिन्छ। आजका विद्यार्थी नै भोलिको देश निर्माण तथा विकासको लागि आवश्यक जनशक्ति हुन्। यी जनशक्ति गुणस्तरीय शैक्षिक प्रणालीबाट निस्कन्छ भन्ने गुणस्तरीय शैक्षिक प्रणालिको विकास होसियारीपूर्वक निर्माण गरेको शैक्षिक योजना तथा योजना कार्यान्वयन गर्ने क्रमबद्ध शैक्षिक प्रक्रियाबाट मात्र सम्भव हुन्छ। कस्तो प्रकारको शैक्षिक प्रक्रिया अपनाउने भन्ने कुरा पाठ्यक्रमबाट निर्देशित हुने गर्छ। यो लेख पाठ्यक्रमको मर्मअनुसार विभिन्न शैक्षणिक क्रियाकलापहरूद्वारा विद्यार्थीहरूमा आवश्यक ज्ञान र सिप सन्तुलित रूपमा विकास गर्न शिक्षकको क्षमता विकास गर्ने तरिकामा केन्द्रित रहेको छ।

१. विषय प्रवेश

२१औं शताब्दीमा द्रुत गतिमा भईरहेको प्रविधिको विकासले पेसा तथा व्यावसायको क्षेत्र चुनौतीपूर्ण एवम् प्रतिस्पर्धात्मक हुँदै गइरहेको छ। प्रायः जसो सबै प्रकारका व्यावसायिक संस्थाहरू (शैक्षिक, औद्योगिक, व्यापार, व्यवसाय, सामाजिक..... आदि) ले मानवीय स्रोतलाई मुख्य asset का रूपमा स्वीकारेका छन्। संस्थाको उपलब्धि र सफलता, यिनीहरूको भूमिका र काममा भर पर्ने कुरामा विश्वास गर्छन्। त्यस कारण रोजगारदाताहरूले आफ्ना कामदारहरूमा विषयगत ज्ञान र सिप (hard skills) का साथसाथै पेसागत धर्म (ethic), प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चार गर्न सक्ने, स्वनिर्देशित रूपमा काम सिक्न र गर्ने चाहाना भएको, सकारात्मक सोच जस्ता गुण तथा सिपहरू (जसलाई soft skill भन्ने गरिन्छ) भएको होस् भन्ने चाहन्छन्।

विद्यालयदेखि विश्व विद्यालयबाट निस्केका ग्राजुएट (graduate) हरूमा सफ्ट स्किलको कमीका कारणले रोजगारीको क्षेत्रमा प्रवेश पाउन र प्रवेश पाएकाहरूलाई पनि टिक्न समस्या भएको प्रतिवेदनहरू आइरहेको सन्दर्भमा अमेरिकाको bureau of labour statistics, November 2011को प्रतिवेदनमा उद्योग व्यावसायको क्षेत्रमा विज्ञापन भएका पदहरूमध्ये करिब ९% पदहरू दरखास्तवालाहरूसँग ती व्यावसायिक पदहरूको लागि आवश्यक सफ्ट स्किलको कमीले गर्दा पदपूर्ति हुन नसकेको उल्लेख गरेको छ। उक्त तथ्याङ्कले शिक्षा प्रणालीले academic skills (hard skills) भएका व्यक्तिहरू उत्पादन गर्न सफल भएको तर कार्य क्षेत्रका लागि आवश्यक सफ्ट स्किल भएका व्यक्तिहरू उत्पादन गर्न नसकेको कुरालाई पुष्टि गरेको छ।

Hodges & Burchell ले २००३ मा रोजगारदाताहरूको दृष्टिकोणमा महत्त्वपूर्ण सिपसम्बन्धी गरेको अध्ययनले १० ओटा आवश्यक सिपहरूमध्ये ability & willingness to work, team work, cooperation, interpersonal relation, communication, energy & passion, problem solving skills जस्ता ८ ओटा soft skills भएको उल्लेख गरेको छ (१२)। Rabin R. S. ले (२००९) मा सयुक्त

राष्ट्र अमेरिकाका ५२ विभिन्न पेसासँग सम्बन्धित करिब ८०००० व्यवस्थापकसँग गरेको अध्ययनले पनि संस्थाको उन्नति प्रगतिका लागि कामदारसँग सफ्ट स्किल हुनुपर्ने निष्कर्ष दिएको छ (१२) । यसरी विभिन्न प्रतिवेदनहरूका आधारमा शैक्षिक संस्थाहरूमा सफ्ट स्किल सम्बन्धी सचेतनाको कमीले कार्य क्षेत्रमा प्रवेश गरेकाहरूमा soft skills को अवस्था कमजोर भएको पुष्टि गरेको छ । भनिन्छ, कुनै पनि कार्य क्षेत्रमा सफलता हासिल गर्न hard skills ले १५%, र बाँकी ८५% सफ्ट स्किलको भूमिका हुने गर्छ ।

प्रविधिको विकास, प्रतिस्पर्धा र उपभोक्ताहरूको मागका कारणले व्यवसायको क्षेत्रमा हुने निरन्तर परिवर्तनलाई शैक्षिक पाठ्यक्रम जुन लामो समयसम्म constant रहिरहनले मात्र सम्बोधन गर्न नसक्ने भएकाले अहिले संसारभरि नै सफ्ट स्किलको माग बढ्दै गएको देखिन्छ । फलस्वरूप विश्वभरिकै शैक्षिक संस्थाहरूलाई आफ्ना विद्यार्थीहरूमा सफ्ट स्किल विकास गर्नुपर्ने दबाव परेको छ ।

२. नेपालको विद्यालय शिक्षामा Soft Skills को विकास

विश्वमा जस्तै नेपालमा पनि विद्यालय शिक्षाको सन्दर्भमा विभिन्न चर्चा परिचर्चा, गुनासा तथा आवाजहरू उठ्ने गरेका छन् । केही उदाहरणहरू यस प्रकार छन् :

- विद्यालय शिक्षाले विद्यार्थीहरूलाई व्यावहारिक शिक्षा दिन नसकेको
- विद्यालयबाट प्राप्त प्रमाणपत्रहरू खेसा कागजका रूपमा मात्र रहेको, रोजगारको बजारमा विकाउन नसकेको
- विद्यार्थीहरूमा employability skills का कारणले उनीहरू देशभित्र र विश्व बजारमा भएका रोजगारका अवसरहरू प्राप्त गर्न असफल भएको
- विद्यालय शिक्षाले बेरोजगारको सङ्ख्या बढाएको
- विश्वको श्रम बजारमा प्रवेश गर्न चाहने र प्रवेश पाएका युवाहरूले पनि सम्बन्धित संस्थाको माग अनुसार क्षमता देखाउन नसक्नाले निम्न स्तरको काम गर्न बाध्य भएको

यसरी समाजमा उठ्ने गरेका शैक्षिक गुनासाहरूलाई शिक्षा मन्त्रालयले विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २००९-१२ मार्फत सम्बोधन गर्ने प्रयास गरेको छ भने September 2013 मा बनेको SSRP extension plan 2014/15-2015/16 को पहिलो draft ले अझ यसलाई स्पष्ट गर्दै निम्नलिखित कुराहरू उल्लेख गरेको छ :

- माध्यामिक तहको शिक्षामा साधारण तथा व्यावसायिक धारको व्यवस्था
- सफ्ट स्किललाई कक्षा ६ देखि १० को अनिवार्य विषयहरूको पाठ्यक्रममा एकीकृत गर्ने
- सबै तहको शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रममा सफ्ट स्किललाई एकीकृत गर्ने

प्राविधिक तथा व्यावसायिक सिपबारे प्रायजसो सबैलाई राम्रो बुझाइ छ तर सफ्ट स्किल नेपालको सन्दर्भमा नयाँ विषयका रूपमा अगाडि आएको छ । यी सिपहरूका सम्बन्धमा निम्न लिखित प्रश्नहरू उठ्ने गरेको पाइन्छ :

- के हो सफ्ट स्किल ?
- यी सिपहरू किन आवश्यक छन् ?
- यी सिपहरू कसरी विद्यार्थीहरूमा विकास गराउन सकिन्छ ?

यिनै प्रश्नहरूको उत्तर खोज्न शिक्षा मन्त्रालयले विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२००९-१५) मा उल्लिखित TEVT सफ्ट स्किलसम्बन्धी कार्यक्रमहरू सानो स्केलमा परीक्षण गरी त्यसबाट प्राप्त नतिजाको आधारमा देशभरिका विद्यालयहरूमा लागू गर्न Finland सरकारको आर्थिक एवम् प्राविधिक सहयोगमा TEVT सफ्ट स्किल परियोजना (२०१२-१५) सञ्चालनमा ल्याएको छ ।

यो परियोजनाले विद्यालय शिक्षा विशेष गरी माध्यामिक तहको शिक्षालाई गुणस्तर र सान्दर्भिक

बनाउन माध्यमिक तहको पाठ्यक्रममा TEVT सफ्ट स्किललाई समावेश गरी श्रम बजारको माग अनुसार विद्यार्थीहरूलाई सक्षम बनाउने लक्ष्य लिएको छ । यसका लागि परियोजनाले निम्न लिखित कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्दै आएको छ :

- माध्यमिक विद्यालय तहको कक्षा ९ र १० को पाठ्यक्रम सक्षमतामा आधारित soft skills focus बनाउने
- माध्यमिक विद्यालय तहमा अध्यापन गराउने सबै शिक्षकहरूलाई सक्षमतामा आधारित सफ्ट स्किल केन्द्रित पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्न सक्षम बनाउने
- शिक्षकको पेसागत क्षमता विकासको लागि निरन्तर सहयोग प्रणालीको ढाँचा प्रस्तुत गर्ने ।

३. माध्यमिक तहको कक्षा ९ र १० को लागि सक्षमतामा आधारित सफ्ट स्किल केन्द्रित पाठ्यक्रम परिमार्जन प्रक्रिया

सफ्ट स्किल के हो ?

Job market को मेरुदण्डका रूपमा रहेको सफ्ट स्किल सही र एउटै मात्र जवाफ दिन त्यति सजिलो छैन । किनभने सफ्ट स्किललाई हेर्ने र बुझ्ने दृष्टिकोण, परिबेस र कार्य क्षेत्रको प्रकृति अनुसार फरक हुने गरेको छ ।

कुनै खास सफ्ट स्किल कुनै खास कार्य क्षेत्रका लागि अति आवश्यकको सूचीमा पर्छ भने अर्को कार्य क्षेत्रको लागि कम आवश्यक सूचीमा पनि पर्न सक्छ । उदाहरणका लागि cultural awareness सम्बन्धी सिप सामाजिक क्षेत्रमा काम गर्नेहरूका लागि नभई नहुने सिप हुन सक्छ भने chemist का लागि कम महत्त्वको पनि हुन सक्छ । यिनै कुराले गर्दा soft skill को परिभाषा र यसलाई समूहकृत गर्ने तरिका पनि फरक हुने गरेको छ :

सफ्ट स्किलका केही परिभाषाहरू यस प्रकार छन्

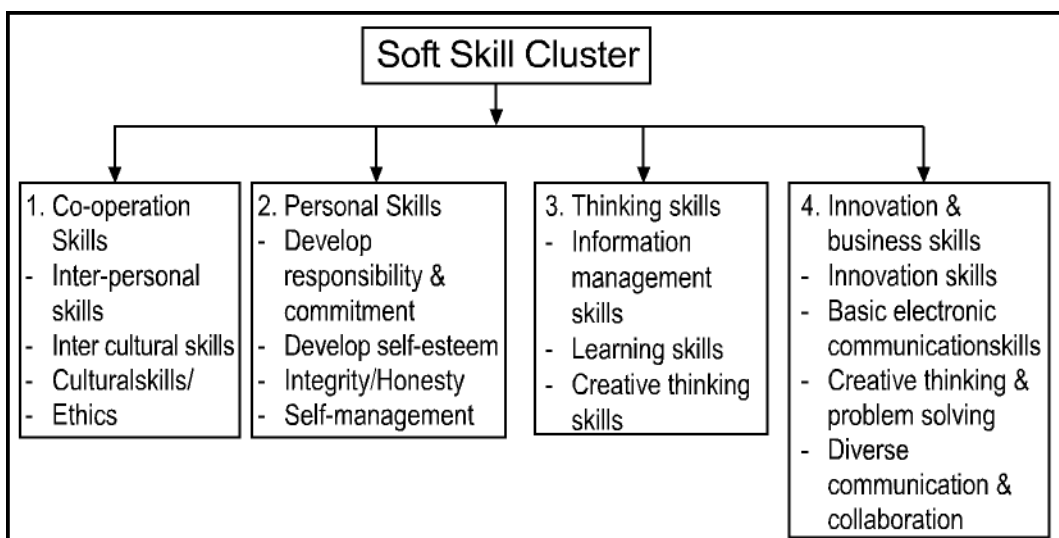
“Soft Skills refer to the clusters of personality traits, social graces, and facility with language, personal habits, friendliness and optimism that make people to varying degrees”
-Wikipedia (2007)

Soft Skills can be defined as interpersonal, human ,people or behavioral skills necessary for applying technical skills & knowledge in workplace (Rainbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002)

त्यस्तै सफ्ट स्किललाई attitudinal & behavioral skills, job searching skills अथवा एक्काइसौं सताब्दिको सिप पनि भन्ने गरिन्छ ।

नेपालको वर्तमान सन्दर्भमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले विद्यालय शिक्षामार्फत विद्यार्थीहरूलाई कुनै पनि काम तथा पेसाको लागि तयार हुन उनीहरूको व्यक्तित्व तथा सामाजिक विकासका लागि आवश्यक सफ्ट स्किलको समूह पहिचान गरी पाठ्यक्रम परिमार्जन कार्यको लागि प्रयोगमा ल्याएको परिभाषा र समूह यस प्रकार छ :

The Soft Skills are "intra and inter-personal, socio-economic skills, essential for personal development, social participation and workplace success". TSSP/CDC-MOE, Nepal 2014 .



Hard skills र soft skills बिचको भिन्नता

Alain Briot, Arizona, January 2014 मा प्रकाशित online लेख अनुसार Hard skills/soft skills बिचको भिन्नता यस प्रकार छ :

Hard Skills	Soft Skills
Hard skills are technical & quantifiable & specifics. They are occupational requirement	Soft Skills are associated with personality, individual attributes & personal characters
Academic/technical skills	Non-academic/Non-technical skills
Can be measured	Soft Skills are learned behaviours Can be observed
Left brain dominant-thinking brain or the logic centre. Usually takes smarts or intelligence (IQ)	Right brain dominant-feeling brain Emotional intelligence (EQ)

Soft Skills को विकास विद्यार्थीहरूमा कसरी गराउने ?

विद्यार्थीहरूमा soft skills विकास गराउन विभिन्न देशहरूले निम्न दुईवटा मोडेल प्रयोगमा ल्याएको देखिन्छ

1. Standalone subject model

यो मोडेलमा संस्थाहरूको आवश्यकता, विद्यार्थीको चाहना, उपलब्ध सिकाइ समय आदिलाई ध्यानमा राखी नरम सिकाइ अरु विषयहरू जस्तै मूल विषयका रूपमा वा optional विषयका रूपमा समावेश गरी पाठ्यक्रम निर्माण गरेको हुन्छ soft skills सिद्धान्तबाट भन्दा अभ्यासबाट सिकिने हुनाले यो मोडेल प्रभावकारी नभएको शिक्षाविद्हरूको भनाइ छ ।

2. Embedded model

विश्वका धेरै राष्ट्रहरूले विद्यार्थीहरूमा soft skills विकास गराउन embedded model लाई अपनाएको देखिन्छ । यो मोडेलमा soft skills सिकाइ उपलब्धिहरू सम्बन्धित कक्षाका सबै विषयहरूको सिकाइ उपलब्धिहरूसँग आवश्यकता अनुसार मिसाएर पाठ्यक्रम निर्माण गरिएको हुन्छ । शिक्षकहरूले औपचारिक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको माध्यमबाट soft skills विकास गराउदछन् । यो मोडेलबाट सिकाउँदा विद्यार्थीहरूमा soft skills विकास प्रभावकारी भएको अनुभव छ । यसको लागि शिक्षकहरूमा र शिक्षकहरूलाई प्रशिक्षण दिने प्रशिक्षकहरूमा soft skills लाई अरु

विषयसँग मिलाएर शिक्षण वा प्रशिक्षण दिने सक्ने सिप भएको हुनुपर्छ ।

माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम परिमार्जन प्रक्रिया

विद्यालय शिक्षामा हुने शैक्षिक प्रक्रियाहरू पाठ्यक्रमद्वारा निर्देशित हुन्छन् । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२००९-१५) ले पनि सफ्ट स्किललाई विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा एकीकृत गर्ने भन्ने उल्लेख भएअनुसार विद्यार्थीहरूमा यी सिपहरू विकास गराउन पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले embedded model लाई अगालेर कक्षा ९ र १० का विषयगत पाठ्यक्रमहरू परिमार्जन गर्ने निर्णय भए अनुसार परियोजनाको प्राविधिक सहयोगमा पाठ्यक्रम परिमार्जनको ढाँचा निर्माण तथा सोही ढाँचा अनुसार ६ ओटा अनिवार्य विषयहरूको पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्ने कार्य भईरहेको छ ।

पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि शिक्षकहरूको क्षमता अभिवृद्धि कार्यक्रम

सफ्ट स्किलले विद्यार्थीहरूको प्रवृत्ति (Attitudes), मुल्य, मान्यता, उत्साह, इच्छा, सिक्ने चाहना, जिम्मेवारी, अरुसँग अनुभव साट्ने चाहना, नयाँ ढङ्गाबाट सोच्ने र नयाँ विचारहरूको सिर्जना गर्ने क्षमताको विकास गर्न सहयोग पुऱ्याउछ । यसका लागि विद्यार्थीहरू आफैँ विभिन्न सिकाइ क्रियाकलापमा संलग्न भएको हुनुपर्छ । किनभने सैद्धान्तिक ज्ञान दिएर सिप सिकाउन सकिन्न । उदाहरणको लागि इमान्दार वा जिम्मेवारको बारेमा पढाएर इमान्दार वा जिम्मेवार बनाउन सकिन्न, यसको लागि शिक्षकले विभिन्न शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप मार्फत इमान्दार वा जिम्मेवार बन्ने वातावरण सिर्जना गरी अभ्यास गराउनु पर्छ । यसरी सफ्ट स्किल आफैँ संलग्न भएर, गरेर सिक्ने (learning by doing) अभ्यासबाट मात्र सिक्ने हुनाले यी सिपहरू विकास गराउन सम्बन्धित शिक्षक तथा प्रशिक्षकहरू योग्य, सक्षम, तालिम पोख्त र शिक्षण विधि तथा प्रक्रिया पूर्ण रूपमा विद्यार्थी केन्द्रीत गर्न सक्ने र सबै विद्यार्थीलाई पनि सक्रिय र अर्थपूर्ण ढङ्गले सिकाइ क्रियाकलापमा संलग्न गर्न सक्ने सिप भएको हुनुपर्छ ।

परियोजनाले सक्षमतामा आधारित सफ्ट स्किल केन्द्रित पाठ्यक्रम कार्यान्वयनका लागि आवश्यक ज्ञान तथा सिपहरू एकमुष्ट एकै चरणमा तालिम दिने प्रचलित अभ्यासलाई केही परिमार्जन गरी theme base modular approach मा निरन्तर शिक्षक तालिम कार्यक्रमको ढाँचा निर्माण गरी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको सुझाव तथा सल्लाहमा तालिम कार्यक्रमहरूको निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्ने रहेको छ ।

हरेक विद्यालयले आफ्नै किसिमको unique चरित्र बोकेको हुन्छ । आफ्नै विद्यालयको वातावरणमा माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्ने सबै शिक्षकहरूलाई एकै समयमा एकै ठाउँमा भेला गराई तालिम दिन सके उनीहरू विच learning and sharing को culture स्थापित भै उनीहरू शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापहरू सफ्ट स्किल केन्द्रित, सान्दर्भिक बनाई गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न सक्षम हुनेछ भन्ने विश्वासका साथ पाठ्यक्रम कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित तालिमहरू school base approach मा सञ्चालन गर्ने तरिका अपनाएको छ ।

परियोजना अन्तर्गत विकास गरिएका क्रियाकलापहरूको परीक्षणका लागि शिक्षा मन्त्रालयले १० ओटा जिल्लाबाट २ देखि ३ ओटा विद्यालयहरू छनोट गरेको छ । यी जिल्ला र विद्यालयको नाम यस प्रकार छ :

विद्यालय

१. **झापा :** (क) हिमालय माध्यमिक विद्यालय, दमक । (ख) धुलावारी माध्यमिक विद्यालय, दमक । (ग) सरस्वति माध्यमिक विद्यालय, दमक ।
२. **मोरङ :** (क) श्री जनता माध्यमिक विद्यालय, अमाही बरियाती । (ख) श्री सुकुना माध्यमिक विद्यालय, इन्द्रपुर । (ग) श्री मछिन्द्र माध्यमिक विद्यालय, केरावारी ।

३. काभ्रे : (क) स्वेत बराह माध्यमिक विद्यालय, टुकुचा ७। (ख) सञ्जिवनी नमुना माध्यमिक विद्यालय, धुलिखेल।
४. धनुषा : (क) श्री जनता माध्यमिक विद्यालय, गिद्धा बेलापाटी। (ख) धनुषा जनता माध्यमिक विद्यालय, धनुषाधाम।
५. रूपन्देही : (क) नवरत्न उच्च माध्यमिक विद्यालय, सेमलार। (ख) कालिका उच्च माध्यमिक विद्यालय, बुटवल। (ग) नवीन औद्योगिक बहादुर रीता उच्च माध्यमिक विद्यालय।
६. अर्घाखाँची : (क) सरस्वती उच्च माध्यमिक विद्यालय, भगवती। (ख) हरिहर उच्च माध्यमिक विद्यालय, पोखराथोक।
७. बाग्लुङ : (क) भीमसेन उच्च माध्यमिक विद्यालय। (ख) गलकोट उच्च माध्यमिक विद्यालय। (ग) शान्ति उच्च माध्यमिक विद्यालय।
८. कैलाली : (क) रघुनाथ आदर्श उच्च माध्यमिक विद्यालय, बनिया। (ख) दुर्गा लक्ष्मी उच्च माध्यमिक विद्यालय, अत्तरिया।
९. सुर्खेत : (क) शिव उच्च माध्यमिक विद्यालय, लाठीकोइली। (ख) नेपाल राष्ट्रिय उच्च माध्यमिक विद्यालय, बडाखोली।
१०. डडेल्धुरा : (क) महेन्द्र उच्च माध्यमिक विद्यालय, अमरगढी। (ख) बाल कल्याण उच्च माध्यमिक विद्यालय, पुइलेख।

यी परीक्षण विद्यालयका शिक्षकहरूको क्षमता अभिवृत्ति गर्न र निरन्तर सहयोग प्रणालीको विकास गर्न जिल्ला र विद्यालय तहमा निम्न लिखित संरचनाको व्यवस्था गरेको छ :

जिल्ला तहमा

परियोजनाका क्रियाकलापहरू विद्यालयसम्म पुऱ्याइ सही ढङ्गबाट कार्यान्वयन गर्न, गराउन र निरन्तर अनुगमन र आवश्यक सहयोग उपलब्ध गराई सबै माध्यामिक तहमा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरूलाई सफ्ट स्किल केन्द्रित पाठ्यक्रम कार्यान्वयन गर्न सक्षम बनाउन जिल्लामा coordination team को व्यवस्था गरेको छ। यो टिममा राष्ट्रिय युवा विज्ञ (जो शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभागको सिफारिसमा परियोजनाले नियुक्त गरेका), जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा परियोजना हेर्ने अधिकृत जिल्ला स्थित तालिम केन्द्र वा अगुवा स्रोत केन्द्रको प्रशिक्षक एक जना गरी जम्मा तिन जना सदस्यहरू छन्।

विद्यालय तहमा

पाठ्यक्रममा उल्लिखित सिकाइ उपलब्धिहरूमाफत तोकिएको समय भित्र विद्यार्थीहरूमा सफ्ट स्किल हासिल गराउन शिक्षकहरूलाई आवश्यक क्षमता विकास गर्न गराउन प्रत्येक विद्यालयमा कक्षा ९ र १० मा अध्यापन गराउने सबै शिक्षकहरूको संलग्नतामा action learning group को गठन र action learning group का सदस्यहरूमध्येबाट एक जना शिक्षक सहजकर्ताका रूपमा छनोट गरिएको हुन्छ। यिनै सहजकर्ताको अगुवाइमा तालिममा सिकेका कुराहरू कक्षा कोठामा प्रयोग गर्न र आफ्नो शिक्षण सिप तिखार्ने अभ्यासमा संलग्न हुन्छन्।

यो प्रक्रिया शिक्षकहरू आफ्नो पेसागत विकासको लागि आफैँ जिम्मेवार तथा तयार हुनुपर्छ भन्ने सिद्धान्तमा आधारित छ। यो प्रक्रियामा शिक्षकहरू आफ्नो क्षमताको विकास प्रशिक्षक तथा विज्ञमा मात्र निर्भर नरही सहभागितामूलक तरिकाबाट आफ्नै समूह वा साथीसँग अनुभव साटासाट गरेर र self-reflection को माध्यमबाट सिक्ने गर्छन्। यो समूहको बैठक महिनाको एक पटक बस्ने व्यवस्था गरेको छ भने बैठकलाई क्रियाशील बनाउन निम्नलिखित तरिका अपनाइएको छ :

१ योजना निर्माण

केन्द्रमा प्रशिक्षक तालिम लिएका जिल्ला समन्वय समितिका सदस्यहरूले सम्बन्धित

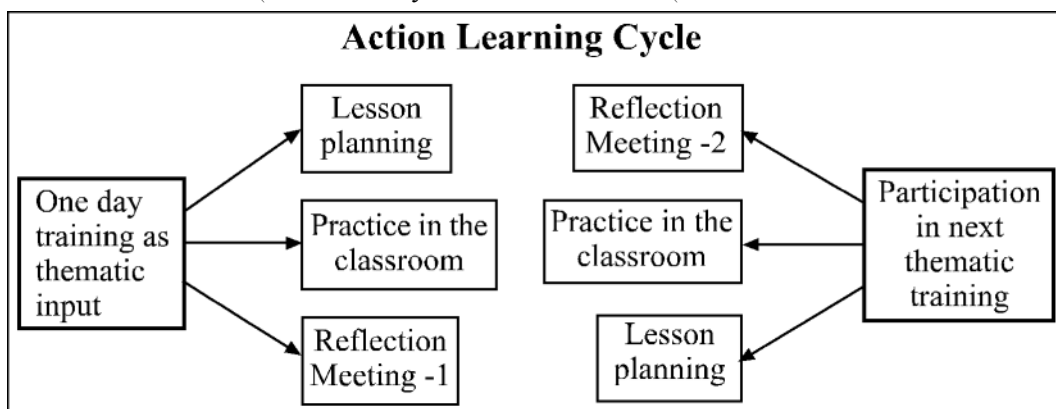
विद्यालयका माध्यमिक विद्यालय तहमा पढाउने सबै शिक्षकहरूलाईसम्बन्धित विद्यालयमै भेला गराई एक दिने तालिम सञ्चालन गर्ने छ र तालिमको अन्त्यमा दिनभरि सिकेका र गरेका अभ्यासहरूलाई कक्षाकोठामा कसरी लैजाने भन्ने सम्बन्धमा शिक्षकहरूले आफ्नो विषयमा योजना बनाउँछन् । अर्को दिनदेखि आफ्नो कक्षामा ती योजनाहरू कार्यान्वयन गर्छन् ।

२ कार्यान्वयन

तालिममा सिकेका कुराहरू समेटेर बनाइएका क्रियाकलापहरूका योजना विद्यार्थीसम्म पुऱ्याउने काम कार्यान्वयन भित्र पर्छन् । यसरी तालिमका सहभागी शिक्षकहरू भन्डै एक महिनासम्म आफ्नै कक्षाकोठाभित्र शिक्षण अभ्यासमा जुटिरहन्छ र राष्ट्रिय युवा विज्ञहरूले बेला बेलामा कक्षा अवलोकन गरी आवश्यक सुझाव तथा सहयोग दिने गर्छन् ।

३ प्रतिविम्बन बैठक

कक्षाकोठामा अभ्यास गरेको ३/४ हप्ता पछि, ALG facilitator सहयोजकत्वमा आफ्नै विद्यालयमा action learning group member हरूको पहिलो reflection meeting बन्छ । उक्त बैठकमा तालिममा दिएका विषयवस्तुहरूमा केन्द्रित भई विद्यार्थीहरूमा सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउन आफूले गरेका प्रयासहरूबारे अनुभव आदान प्रदान गर्छन् । निरन्तर अभ्यासबाट आफूले बढेका अनुभव तथा साथीहरूबाट प्राप्त सल्लाह तथा सुझावका आधारमा पुन योजना निर्माण गर्छन् । भन्डै एक महिनासम्म कक्षाकोठामा अभ्यास गर्छन् र फेरि दोस्रो reflection meeting मा अनुभव आदान प्रदान गर्छन् । आफ्नो शिक्षण कलामा, विद्यार्थीहरूको सिकाइमा, कक्षाकोठाको वातावरणमा आएका वा महसुस गरेका स-साना परिवर्तनहरूबारे जानकारी लिने दिने गर्छन् र आफ्नो diary मा नोट गर्ने काम गर्छन् ।



यो modality मा learning and sharing culture कसरी स्थापित हुन्छ ?

परिमार्जित पाठ्यक्रम अनुसार शिक्षण गर्न शिक्षकहरू तयार हुनुपर्छ । तर परिमार्जित पाठ्यक्रमको चुनौती भनेकै यसको कार्यान्वयन पक्ष हो । परिमार्जित पाठ्यक्रमको मर्म र भावनाअनुसारका ज्ञान र सिपहरू कक्षा कोठामा प्रयोग गर्न सक्षम बनाउन निरन्तर सहयोग र अनुगमनको आवश्यकता पर्छन् । यी कामहरूका लागि विद्यालयभन्दा टाढा बसेका स्रोत व्यक्ति वा प्रशिक्षकहरूबाट सम्भव नभएको विगतका अनुभवहरूले देखाएका छन् । यस्तो अवस्थामा action learning group नै यस्तो साधन हुन सक्छ जहाँ सदस्य शिक्षकहरू महिनाको एक पटक एकै ठाउँमा बसी विद्यार्थीहरूमा soft skill विकास गराउन आफूले प्रयोग गरेका नयाँ शिक्षण तरिका सम्बन्धी अनुभवहरू आदान प्रदान गन, आफ्नो कक्षाको लागि सुझाउदो अभ्यासहरूको खोजी गरी पाठ्यक्रमको मर्मअनुसार शिक्षण क्रियाकलापहरू निर्माण तथा प्रयोग गर्न सक्षम हुने छन् ।

Action learning group को मुख्य उद्देश्य भनेको शिक्षकहरूलाई reflective practitioners को रूपमा विकास गरी उनीहरूले गरिराखेकै शिक्षण तरिकालाई सुधार्न नयाँ तथा प्रभावकारी बाटोको

खोजी गर्नु हो । यस्मा शिक्षकहरूलाई कुनै पनि थप भार पर्दैन बरु उहाँहरूले गरिराखेकै कामलाई structured way बाट अझ राम्रो बनाउन मद्दत पुऱ्याउँदछ । कक्षा कोठामा उठ्ने गरेका समस्या समाधानको लागि शिक्षण अभ्यासहरूमा सुधार गर्न action-reflection एक महत्त्वपूर्ण प्रक्रियाको रूपमा लिइन्छ । जब शिक्षकहरूले यी बैठक अरूमा आफूलाई सजिलो, Free & comfortable महसुस गर्छन् तब उनीहरू सिक्नका लागि बढी खुल्छन् । याद गर्नुहोस्, Reflection गर्नु भनेको शिक्षण प्रक्रियाको मूल्याङ्कन गर्नु होइन जसले बितेका कामहरूमा मात्र जोड दिन्छन् । यसले अनुभवका आधारमा भविष्यमा चाल्नु पर्ने कदमहरूबारे दिशा निर्दिष्ट गर्छन् ।

सफ्ट स्किल र शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास कार्यक्रम

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, शिक्षक, कर्मचारी, प्रशिक्षक, तथा नीति निर्माताहरूको क्षमता अभिवृत्ति गर्ने आधिकारिक निकाय भएकाले यसले बर्सेनि आवश्यकताअनुसार विभिन्न प्रकारका तालिम, कार्यशाला, सेमिनार आदि सञ्चालन गर्दै आइरहेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले पनि शिक्षकको तयारी र विकासलाई उच्च स्थानमा राखेको छ । यसले कार्यरत शिक्षकहरूका समस्या समाधानमुखी एवम प्रत्यक्ष रूपमा शिक्षण कार्य सुधार केन्द्रित शिक्षक विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने नीतिगत व्यवस्था र हरेक कार्यरत शिक्षकले ५ वर्ष भित्र ३० दिने र वर्षमा १० दिन बराबरको तालिम लिनुपर्ने व्यवस्था भएअनुसार शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शैक्षिक तालिम केन्द्र क, ख र अगुवा स्रोत केन्द्रमार्फत सबै तहका शिक्षकहरूको पेसागत क्षमता विकास गर्न विभिन्न तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्दै आइरहेको छ ।

विद्यालय शिक्षालाई कुन दिशातिर लैजाने भन्ने कुरा पाठ्यक्रमले निर्देशित गर्छ । समयको माग, प्रविधिको विकास समाज र देशको चाहनाअनुसार बेला बेलामा पाठ्यक्रम परिमार्जन हुने गर्छ । अहिले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले कक्षा ९ र १० का पाठ्यक्रमलाई सक्षमतामा आधारित soft skill केन्द्रित बनाउन पाठ्यक्रम परिमार्जन गरिरहेको छ र आगामी शैक्षिक सत्र २०७२ बाट १०० ओटा विद्यालयहरूका परीक्षण गर्ने योजना रहेको छ । जबसम्म परिमार्जित पाठ्यक्रमको मर्मअनुसार शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको निर्माण गरी कक्षा कोठामा कार्यान्वयन हुँदैन तबसम्म यसको कुनै मूल्य र मान्यता रहँदैन । पाठ्यक्रममा उल्लिखित सिकाइ उपलब्धिहरू तोकिएको समयभित्र विद्यार्थीहरूमा हासिल गराउन सके मात्र शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्य पूरा भई देशले खोजेको नागरिक उत्पादन गर्न सकिने हुन्छ । यिनै कुरालाई ध्यानमा राखी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षकको पेसागत क्षमता विकासका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्दै आइरहेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाको नीति दस्तावेजमा यस केन्द्रले सञ्चालन गर्ने शिक्षकको क्षमता विकास कार्यक्रमहरूमा soft skills समावेश गर्नुपर्ने उल्लेख भए अनुसार शिक्षकहरूमा पनि यी सिपहरू विकास गर्ने पनि यसै केन्द्रको दायित्वभित्र रहेको छ । यस्को लागि केन्द्रले निम्न कामहरू गर्नुपर्ने देखिन्छ :

- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षक सक्षमता (teacher competency in general & subject base competency in specific) को सूची बनाउने ।
- सक्षमताको आधारमा soft skills केन्द्रित शिक्षकको पेसागत सिकाइ उपलब्धिहरू तयार गर्ने ।
- सबै शिक्षकहरूमा तोकिएका सिकाइ उपलब्धिहरू हासिल हुने गरी नयाँ तालिम कार्यक्रमहरूको निर्माण तथा existing तालिम कार्यक्रमहरूको परिमार्जन गर्ने ।
- तालिम कार्यान्वयन प्रक्रिया वास्तविक परिवेशमुखी र अभ्यासमुखी बनाउने ।

निष्कर्ष

विद्यार्थीहरूको सकारात्मक व्यवहार विकासको लागि शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप तथा मूल्याङ्कन प्रक्रियामा सुधारको आवश्यकता देखिन्छ । सहभागितात्मक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापहरूको अभ्यासबाट सफ्ट स्किलको विकास सजिलैसँग गराउन सकिन्छ तर यसलाई दिगो बनाइराख्न सक्रिय

सिकाइ, समस्यामा आधारित सिकाइ, collaborative सिकाइ जस्ता सहभागितात्मक शिक्षण विधि तथा तरिकाहरूबाट निरन्तर सबलीकरण (reinforcement) गरिराख्नुपर्छ। सामान्यतया तालिम प्राप्त शिक्षकहरूले पनि भाषण विधिलाई नै मुख्य शिक्षण विधिका रूपमा प्रयोग गरिरहेको अहिलेको अवस्थामा सुधार ल्याई विद्यार्थी केन्द्रित अभ्यासमुखी गर्नु जरुरी छ।

विद्यार्थीहरूमा विषयगत ज्ञान र सिपहरू विकास भए नभएको परीक्षा प्रणालीबाट थाहा पाउन सकिन्छ तर सफ्ट स्किलको मापन परीक्षाको माध्यमबाट गर्न सकिन्न। कुनै पनि वातावरणमा देखाउने व्यवहार र निरन्तर अभ्यास अवलोकनबाट उनीहरूमा कुन हदसम्मसफ्ट स्किलविकास भएको छ भन्ने लेखाजोखा गर्न सकिने भएकाले मूल्याङ्कन प्रणालीमा पनि सोही अनुसार सुधारको आवश्यकता देखिन्छ। साथै पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको निरन्तर पुनरावलोकन गरी कुन सफ्ट स्किलका तत्त्वहरू कुन विषय क्षेत्रमा समावेश गर्दा शैक्षिक अवधिभित्र पुरै सिपहरू विकास हुन्छ भन्ने जानकारी लिई सोहीअनुसार पाठ्यक्रमा सुधार गर्नुपर्ने हुन्छ।

Soft skills लेव्यक्तिको व्यक्तित्व तथा क्षमता विकास गरी गुणस्तरीय सेवा प्रवाहमा सहयोग गर्ने भएकाले विद्यार्थीमा मात्र होइन विद्यालय शिक्षासँग सम्बन्धित सबै सरोकारवालाहरू तथा नीति निर्माताहरूमा पनि यी सिपहरूको विकास गर्न जरुरी छ। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गतका निकायहरूको क्षमता अभिवृत्ति कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा आवश्यकता अनुसार आवश्यक मात्रामा सफ्ट स्किललाई embedded गर्नुपर्छ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

MoE (2008). *School Sector Reform: Core document*. Kathmandu: Author

NCED (2011). *Teacher Development Policy Guideline*.

MoE (2013). *School Sector Reform Program/Sector Wide Approach, Extention Plan 2014/15-2015/16*.

MoE, Nepal & MoFA, Finland (2013). *The TEVT Soft Skills Project (TSSP) Inception Report*

S . Mangala Ethajya Rani, (2010). *Need and importance of Soft Skills in students*.

Verica Babic & Marko Slavkobic. *University of Karjujevac, Serbia- Soft & Hard skills development : Current situation in Serbian companiesManagement , knowledge & Learning , International conference 2011*

Importance of Soft Skills development in education ,Home /Articles posted by Visal Jain/ February 22,2009

Robert W . Gaines, II, Ph . D and Meca B. Mohammed. Ph. D. *Soft Skills Development in K-12 Education, Research brief, June 2013*

Bernd Schulz, Politechni of Namibia, *The Importance of Soft Skills : Education beyond academiv knowledge, NAWA journal of Language and communication, june 2008*

Win Learning, *Soft Skills - An Essential ingredient for Career & College Readiness,White paper –Presented December 2011*

Jane Andrews and Helen Higson, *Graduate Employability, 'Soft Skills' versus 'Hard Skills' Busyness Knowledge: A European Study, Higher Education in Europe, Vol . 33 No . 4, December 2008*

Shaseen Majid, Zhang Liming, Shen tong, Siti Raihana, *Importance of Soft Skills for Education & Career success, international jouner for cross-Diciplinary subjects in education 2012*

नेपालमा मातृभाषामा शिक्षा: महत्त्व, हालको अवस्था र अबको बाटो

जयप्रसाद लम्साल

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

लेखसार

विद्यार्थीको पहिलो भाषा वा उसले घरमा बोल्ने भाषालाई विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको माध्यम भाषाका रूपमा प्रयोग गरिनुलाई मातृभाषामा शिक्षा भनिन्छ। मातृभाषामा शिक्षा दिइँदा बालबालिकाको सिकाइ प्रभावकारी हुने, बिचैमा विद्यालय छोड्ने विद्यार्थी सङ्ख्या नियन्त्रण हुने, भाषा संस्कृति संरक्षणमा सहयोग पुग्न सक्ने हुन्छ। नेपालमा मातृभाषामा शिक्षालाई नीतिगत रूपमा स्वीकार गरिएको छ। प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ तथा २०६५ र आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९ ले मातृभाषा विषयको पठन पाठनको व्यवस्था पनि गरिदिएको छ। मातृभाषा विषयको पठन पाठन मातृभाषामा दक्षता बढाउने र भाषा संस्कृति संरक्षणका लागि आवश्यक हुन्छ। हालमा सरकारी र गैर सरकारी संस्थाको प्रयासमा केही विद्यालयले मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन गरेका छन्। भाषाका कारण विद्यार्थीको सिकाइमा समस्या भएको छ भन्ने बुझेर आफ्नै विवेकले कक्षामा मातृभाषाको प्रयोग गरिआएका विद्यालय धेरै छन्। तर यस्ता विद्यालय कुन जिल्लामा कति छन्, त्यहाँ कुन कुन भाषा माध्यमका रूपमा प्रयोग भए त्यसको तथ्याङ्क उपलब्ध छैन। यस्ता विद्यालयमध्ये केहीले हालैमा मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षक तालिममा सहभागी हुने मौका पाए। यसभन्दा बाहेक यी विद्यालयले अन्य सहयोग र प्रोत्साहन पाउन सकेका छैनन्। मातृभाषामा शिक्षालाई व्यवस्थित गर्न मातृभाषामा शिक्षाको आवश्यकता र महत्त्वका बारेमा प्रचार प्रसार, मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन गर्ने र विषयका रूपमा मातृभाषा पठन पाठन गराउने विद्यालयको सूचीकरण, माध्यम र विषयका लागि व्यवस्थित शिक्षक तालिम सञ्चालन र मातृभाषा विषयका पाठ्य पुस्तक सहज उपलब्ध हुने व्यवस्था आवश्यक छ।

१. विषय प्रवेश

बालकले सबैभन्दा पहिले आमासँग र घर परिवारमा रहेर सिकने भाषालाई मातृभाषा वा पहिलो भाषा भनिन्छ। यसलाई आमाले बोल्ने र आमाबाट सिकिने भनेर मातृभाषा भनिएको हो। साधारण अर्थमा विद्यार्थीको पहिलो भाषा वा विद्यार्थीले घरमा बोल्ने भाषालाई विद्यालयमा शिक्षण सिकाइको माध्यम भाषाका रूपमा प्रयोग गरिनुलाई मातृभाषामा शिक्षा भनिन्छ, मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा (मा.आ.व.शि. परिचय पुस्तिका, शिक्षा विभाग, २०६९)। मातृभाषामा शिक्षा भयो भने शिक्षक विद्यार्थी र विद्यार्थी विद्यार्थी बिचमा कुराकानी हुँदा विद्यार्थीको भाषा प्रयोग गरिन्छ र विद्यार्थीलाई सिकाइमा सहजता हुन्छ। नेपालको सन्दर्भमा मातृभाषामा शिक्षा भनेको पाठ्यक्रमले तोकेका विषयहरू, जस्तै : सामाजिक अध्ययन, गणित, विज्ञान आदि विद्यार्थीको मातृभाषाका माध्यमले पठन पाठन गराइनु हो। मातृभाषामा शिक्षा हुँदा पनि भाषा विषयहरू भने सम्बन्धित भाषामै शिक्षण सिकाइ गराइन्छ। उदाहरणका लागि नेपालमा नेपाली र अङ्ग्रेजी क्रमशः नेपाली र अङ्ग्रेजी भाषाका माध्यमले र मातृभाषा विषय मातृभाषाकै माध्यमले पठन पाठन गराइन्छ। तर नेपाली र अङ्ग्रेजी विषयको सिकाइमा विद्यार्थीलाई समस्या परेका बेला तल्ला कक्षामा यस्तो पाइँदैन।

केही व्यक्तिले विद्यालयमा मातृभाषा विषयको पठन पाठन हुने गरेको छ भने त्यसैलाई मातृभाषामा शिक्षा भन्ने गरेको पनि सुनिन्छ। यो भनेको मातृभाषाको पठन पाठन हो, मातृभाषामा शिक्षा होइन। बालबालिकालाई उनीहरूको भाषामा सक्षम बनाउने उद्देश्यका लागि मातृभाषा विषयको पठन पाठन गराइन्छ। विषयका रूपमा मातृभाषाको शिक्षण सिकाइ पठन र लेखनको अभ्यासमा केन्द्रित हुन्छ र त्यसबाट मानक बोलाइ समेतको शिक्षण हुन्छ। नेपालमा प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमले साप्ताहिक चार पाठ्यभारको मातृभाषा विषयको प्रावधान पनि राखेको छ। त्यसैगरी आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८) ले ऐच्छिक विषयका रूपमा स्थानीय विषय/मातृभाषा/अन्य विषयका रूपमा मातृभाषालाई पनि ५ पाठ्यभारको व्यवस्था गरेको छ।

विद्यार्थीलाई मातृभाषामा शिक्षा उपलब्ध गराउने सन्दर्भमा विद्यालयमा एउटै मातृभाषा बोल्ने विद्यार्थी छन् र कक्षामा एउटै मातृभाषा प्रयोग गर्ने गरिएको छ भने त्यसलाई एकल मातृभाषी माध्यम भनिन्छ। एक ठाउँमा एउटा भाषिक समूदायको मात्र बसोबास भएको ठाउँमा एकल मातृभाषी विद्यालय हुन सक्दछन्।

विद्यालयमा विभिन्न मातृभाषा बोल्ने विद्यार्थी छन् र कक्षामा विद्यार्थीको भाषा अनुसार विभिन्न मातृभाषा प्रयोग गर्ने गरिएको छ भने त्यस्ता विद्यालयलाई बहुभाषी विद्यालय भनिन्छ।

विद्यार्थीको मातृभाषाअनुसार एउटा विद्यालयमा एउटा मातृभाषा र अर्को विद्यालयमा अर्को मातृभाषा र एउटै विद्यालयमा पनि विद्यार्थीको मातृभाषाअनुसार विभिन्न मातृभाषाको प्रयोग गरेर शिक्षण सिकाइ गरिन्छ भने त्यसलाई मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा भनिन्छ (मा.आ.व.शि. परिचय पुस्तिका, शिक्षा विभाग, २०६९)। कक्षामा पहिले मातृभाषाको प्रयोग गरिने र बाल बालिकाको अन्य भाषा सिकने उमेर हुँदै गएपछि दोस्रो भाषा, सरकारी काम काजको भाषा तथा अन्य भाषाको प्रयोग क्रमशः बढाउने प्रक्रियालाई पनि बहु भाषिक शिक्षा भन्ने गरेको पाइन्छ। नेपाल जस्तो बहुभाषिक मुलुकमा बालबालिकालाई मातृभाषामा शिक्षा उपलब्ध गराउन मातृभाषामा आधारित बहु भाषिक शिक्षा आवश्यक हुन्छ।

२. मातृभाषामा शिक्षाको महत्त्व

समाजमा मातृभाषामा आधारित शिक्षाको अहम् महत्त्व छ भन्ने कुरा तलका बुँदाहरूबाट पुष्टि हुन्छ :

मातृभाषामा शिक्षा पाउँदा बाल अधिकारको सम्मान

बाल अधिकार सम्बन्धी महासन्धिको धारा ३० मा बालबालिकालाई आफ्नो भाषा प्रयोग गर्ने अधिकारबाट वञ्चित गर्न पाइने छैन (युनिसेफ, पहिलो आह्वान) भन्ने समेतको प्रवधान रहेको छ। त्यसै गरी विभिन्न अन्तर्राष्ट्रिय मञ्चमा पनि मातृभाषामा शिक्षा पाउनु बालबालिकाको अधिकार हो भन्ने कुरा स्वीकार गरिएको छ। नेपालमा पनि विभिन्न नीति नियम र ऐन कानूनमा आधारभूत तहको कक्षा १-३ मा पठन पाठनको माध्यम भाषा मातृभाषा हुने कुरा उल्लेख छ। त्यसैले मातृभाषामा शिक्षाको व्यवस्था गर्नु भनेको बाल अधिकारको सम्मान पनि हो।

विद्यार्थीको शैक्षिक उपलब्धि बढ्न सक्ने

विद्यालयमा मातृभाषामा कक्षा सञ्चालन भएका अवस्थामा विद्यालयमा भर्ना हुन आउने विद्यार्थीले घरमा सिक्दै गरेको भाषामा बोल्ने अवसर पाउँछन्। शिक्षकले पनि विद्यार्थीको भाषा बोलिदिँदा शिक्षक र विद्यार्थी बिचमा नजिकको सम्बन्ध विकास हुन्छ। यस्तो सम्बन्धले विद्यार्थीहरू शिक्षक र विद्यालय वातावरणदेखि डराउँदैनन् र कक्षामा विद्यार्थीको सहभागिता र अन्तरक्रिया सहज हुन जान्छ। यसले विद्यार्थीको सिकाइ प्रभाकारी हुन गई उनीहरूको शैक्षिक उपलब्धि पनि बढ्न सक्छ (मा.आ.व.शि. परिचय पुस्तिका, शिक्षा विभाग, २०६९; योन्जन, २०६९)।

बिचैमा विद्यालय छोड्ने विद्यार्थी सङ्ख्या घट्न सक्ने

विद्यार्थीले बिचैमा विद्यालय छोड्ने कारणमा शिक्षण सिकाइमा परेको कठिनाइले उत्पन्न हुने नैराश्यता पनि एक हो। विद्यार्थीले मातृभाषाका माध्यमले पढ्ने लेख्ने अवसर पाएमा शिक्षक विद्यार्थीका बिचमा सहज अन्तरक्रिया हुन्छ र सिकाइ पनि सहज हुन सक्छ। सिकाइ सहज भएमा विद्यार्थीले बिचैमा विद्यालय छोड्दैनन् (मा.आ.व.शि. परिचय पुस्तिका, शिक्षा विभाग, २०६९; योन्जन, २०६९)। यसबाट विद्यार्थीको कक्षा छोड्ने दरमा नियन्त्रण भई शिक्षामा सरकारी लगानीको सदुपयोग हुने अवस्था रहन्छ र सबै बालबालिकाका लागि आधारभूत शिक्षाको सुनिश्चितता पनि बढ्छ।

भाषा संस्कृतिको पहिचान र संरक्षणमा सहयोग पुग्ने

विद्यालयको शिक्षण सिकाइमा कुनै भाषाको प्रयोग हुनु भनेको सम्बन्धित भाषाको पहिचान पनि हो। विद्यालयमा आफ्नो भाषा प्रयोग हुँदा त्यस भाषाप्रति सम्बन्धित बालबालिकाको मोह बढ्छ र उनीहरू आफ्नो भाषा प्रयोगमा उत्साहित हुन्छन्। मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन हुँदा सम्बन्धित भाषामा पाठ्य सामग्री पनि विकास हुँदै जान्छन्। त्यस्ता पाठ्य सामग्रीमा सम्बन्धित

भाषिक समुदायका कला संस्कृति सम्बन्धी विषयवस्तु जस्तै : बाल गीत, लोक कथा, नाच, खेल, चाडपर्व, परम्परा आदि समावेश गर्न सकिन्छ। मातृभाषाका माध्यमले दिइने शिक्षामा सम्बन्धित भाषा संस्कृतिका ज्ञातालाई स्रोत व्यक्तिका रूपमा विद्यालयमा आमन्त्रण गरी अन्तरक्रिया गर्न र सन्दर्भ मिल्ने कक्षा उनीहरूबाटै सञ्चालन गराउन सकिन्छ। यस्ता गतिविधिले सम्बन्धित बाल बालिकाले आफ्नो संस्कृति पनि ग्रहण गर्दै जान्छन्। मातृ भाषामा दिइने शिक्षाका माध्यमले बालबालिकामा विकास हुने आफ्नो भाषा संस्कृतिको माया मोहले सम्बन्धित भाषा संस्कृति जीवित रहन सघाउ पुग्छ।

राष्ट्रिय एकतामा बल

मातृभाषामा शिक्षाको व्यवस्थाले अल्प सङ्ख्यक भाषिक समुदायको भाषिक पहिचान र उनीहरूको संस्कृति संरक्षणका गतिविधि पनि हुने भएकाले सम्बन्धित भाषिक समुदायले आत्मगौरव महसुस गर्ने हुँदा मुलुकमा सामाजिक सद्भाव र राष्ट्रिय एकतामा पनि बल पुग्ने हुन्छ।

मातृभाषाका माध्यमले मात्र बालबालिकालाई वास्तविक शिक्षा दिन सकिने

हिजो आज हाम्रो समाजमा बालबालिकाले अङ्ग्रेजी भाषा जान्नु नै शिक्षा हो जस्तो भएको छ। यथार्थमा तल्ला उमेरका बालबालिकाको शिक्षाको अर्थ उनीहरूलाई असल आचरण, आफ्नो पन र कला संस्कृतिप्रति गौरव, राष्ट्र प्रेम, परिश्रम गर्ने बानी, समाजमा रहेका प्रविधि सिकाउनु हो। यस्ता कुरा सिकाउन मातृभाषाकै माध्यम उपयुक्त हुन्छ। नजानेको भाषाका माध्यमले यी कुराको सहज सिकाइ हुँदैन।

पाठ्य पुस्तकको अभाव महसुस नहुने

स्थानीय मातृभाषी वा बहुभाषी विद्यालयमा स्थानीय तहमा पनि पाठ्य सामग्री निर्माणको अभ्यास हुने भएकाले केन्द्रबाट प्रकाशित पाठ्य पुस्तक उपलब्ध हुन ढिलाइ भएको अवस्थामा स्थानीय स्तरमा निर्मित रिडिङ सिट, बिग बुक तथा अभ्यास सामग्रीबाट पठनपाठन चलाउन सकिन्छ।

3. मातृभाषामा शिक्षा र दोस्रो भाषाको सिकाइ

कतिपय अभिभावक र सर्वसाधारणले मातृभाषामा शिक्षा दिएर के गर्ने, आजको जमानामा अङ्ग्रेजी नसिके काम पाइदैन भन्ने गरेको सुनिन्छ। आफ्ना सन्तानलाई सकिनसकी अङ्ग्रेजी माध्यमका संस्थागत विद्यालयमा पढाउने गरेको पाइन्छ। गणित, सामाजिक र विज्ञान तथा वातावरण लगायतका विषय जुनसुकै भाषामा सिक्दा पनि हुन्छ। बालबालिकाले आफ्नै मातृभाषाका माध्यमले यी विषय पठन पाठन गर्ने अवसर पाए भने शिक्षक विद्यार्थी बिचमा सहज अन्तरक्रिया हुन्छ र बालबालिकाले सिक्ने कुरा छिटो र प्रभावकारी रूपमा सिक्छन्। यी विषय अङ्ग्रेजी वा दोस्रो भाषाका माध्यमले सिकाउँदा बालबालिकालाई अनावश्यक भार हुने र त्यसको प्रभाव उनीहरूको संज्ञानात्मक विकासमा पर्दछ। यी कुरामा अभिभावकहरूलाई कम जानकारी छ।

अर्कोतर्फ मातृभाषामा शिक्षाको व्यवस्थाले बालबालिकाहरू दोस्रो भाषामा (नेपालको सन्दर्भमा नेपाली तथा अङ्ग्रेजीमा) कमजोर हुन्छन् भन्ने भ्रम पनि त्यतिनै छ। तर मातृभाषामा शिक्षाको अवसर पाएका बालबालिकाहरूको गणित, सामाजिक, विज्ञान आदि मात्र नभएर दोस्रो भाषाको सिकाइ पनि अझ राम्रो हुने विभिन्न मुलुकमा भएको अध्ययन अनुसन्धानले बताएका छन् (Mohanty, Panda & others 2009, P- 22, 23)। मातृभाषामा पढ्ने लेख्ने अवसर पाएका विद्यार्थीको दोस्रो भाषाको सिकाइसमेत राम्रो हुनसक्ने निम्न लिखित आधार छन्:

- मातृभाषामा पढ्ने लेख्ने अवसर पाएका विद्यार्थीमा आफ्नो मातृभाषा, सामाजिक लगायतका अन्य विषयमा राम्रो सिकाइ हुने सम्भावना रहन्छ र यसको प्रभाव दोस्रो भाषाको सिकाइमा पनि पर्दछ।
- मातृभाषामा पढ्न लेख्न पाएका विद्यार्थीको पढाइ लेखाइमा रुचि हुन्छ भने दोस्रो भाषामा जोड जवरजस्तीको सिकाइ प्रयास गराइएको विद्यार्थीको पढाइ लेखाइमा वितृष्णा हुन्छ।
- कलिलै उमेरमा दोस्रो भाषाको माध्यम गराएर वा दोस्रो भाषाका लागि धेरै समय दिएर दोस्रो भाषा धेरै सिक्ने होइन। सिकाइको प्रक्रिया प्रभावकारी भयो भने मात्र धेरै सिक्न सकिन्छ।

- नेपालको सन्दर्भमा तल्लै कक्षादेखि नै नेपाली र अङ्ग्रेजी विषय राखिएका छन्। यी दुवै विषयको शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया विद्यार्थी केन्द्रित तथा बाल मैत्री हुन सकेमा अन्य विषय मातृभाषाका माध्यमले पठन पाठन गराइए पनि विद्यार्थीको नेपाली तथा अङ्ग्रेजीको सिकाइ उच्च हुन सक्छ।

४. नेपालमा मातृभाषामा शिक्षाका लागि भएको नीतिगत व्यवस्था

नेपालमा नीति निर्माण तहमा बाल बालिकालाई मातृभाषामा शिक्षा आवश्यक छ भन्ने कुरा महसुस भएको र यसका लागि आवश्यक नीतिगत व्यवस्था भएको देखिन्छ।

संवैधानिक व्यवस्था

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ को भाग ३ को मौलिक हकको शिक्षा तथा संस्कृति सम्बन्धी हक (धारा १७.१) मा “प्रत्येक समुदायलाई कानूनमा व्यवस्था भएबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा पाउने हक हुने छ।” भन्ने प्रावधान राखिएको छ।

ऐन नियममा भएको व्यवस्था

शिक्षा ऐन २०२८ (संशोधनसहित २०६३) को दफा ७.२(ख)मा “प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने छ।” भन्ने प्रावधान राखिएको छ।

स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५को दफा २८ घ ३ र नियमावली २०५६ को नियम ९६ घ ३ गाउँ विकास समिति र नगरपालिकाको काम कर्तव्य र अधिकारअन्तर्गत शिक्षा तथा खेलकुद सम्बन्धी दफामा गाउँ विकास र नगरपालिका क्षेत्रभित्र मातृभाषामा प्राथमिक तहको शिक्षा उपलब्ध गराउन सहयोग गर्ने भन्ने प्रावधान राखिएको छ।

शैक्षिक योजनाहरूमा भएको व्यवस्था

सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००१-२०१५, पृष्ठ ५४- ५९) मा “मातृभाषामा आदिवासी तथा भाषिक अल्प सङ्ख्यकलाई आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षाको अधिकार सुनिश्चितता” गरिने भनेर मातृभाषालाई माध्यम र विषयका रूपमा प्रयोग गर्ने र द्विभाषिक शिक्षा प्रक्रिया अजनाउने भन्ने रणनीति अडिगकार गरिएको उल्लेख छ।

मातृभाषामा आधारभूत शिक्षालाई व्यवहारमा उतार्न विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले सन् २०१५ सम्ममा ७५०० विद्यालयमा बहुभाषिक माध्यमले कक्षा सञ्चालन गराउने लक्ष्य पनि लिएको छ।

पाठ्यक्रममा भएको व्यवस्था

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३ को आधारभूत शिक्षाको माध्यम उपशीर्षक (पृ.२८) मा “आधारभूत शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुने छ। आधारभूत शिक्षाको प्रथम चरण (कक्षा १-३) सम्म सामान्यतया शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुने छ” भनिएको छ।

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६२ को शिक्षाको माध्यमको बुँदा नं. ‘क’ मा प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने छ भनिएको छ। प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६५ र आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९ ले मातृभाषालाई ऐच्छिक विषयका रूपमा पाठ्यक्रममा समावेश गरिएको छ।

अन्तर्राष्ट्रिय सम्मौता र महासन्धिहरू

अन्तर्राष्ट्रिय श्रम सङ्गठन महासन्धि सङ्ख्या १६९ नेपालको विधायिका संसदले पारित गरेको छ। यसको धारा २८.१. मा “आदिवासी समुदायका बालबालिकाहरूलाई सम्भव भएसम्म उनीहरूकै मातृभाषामा लेखपढ गर्न सिकाइने छ ” भनिएको छ (योन्जन, २०६९, पृ.२२)।

बाल अधिकार सम्बन्धी अनुबन्ध, १९८९ मा नेपालले १४ सेप्टेम्बर १९९० मा हस्ताक्षर गरेको छ (सिविन, बाल अधिकार)। यसको धारा ३० मा “जाति, धर्म वा भाषिक अल्पसङ्ख्यकहरू वा आदिवासी मूलका मानिसहरू बसोबास रहँदै आएको राज्यमा त्यस्ता अल्प सङ्ख्यकहरू वा आदिवासी बालबालिकाहरूलाई आफ्नै समुदायका अन्य सदस्यहरूसँग सामूहिक रूपमा आफ्नो संस्कृति अपनाउने,

धर्मको पालना गर्ने र प्रयोग गर्ने वा आफ्नो भाषा प्रयोग गर्ने अधिकारबाट वञ्चित गर्न पाइने छैन” (युनिसेफ, पहिलो आह्वान) भन्ने प्रावधान रहेको छ।

५. बालबालिकालाई मातृभाषामा शिक्षा सञ्चालनका लागि भएका प्रयास

मातृभाषा विषय पठन पाठन

नेपालमा वि. सं. २०५० मा बनेको प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा विषयका रूपमा मातृभाषा विषय पठन पाठन गराउन सकिने व्यवस्था भएअनुसार कतिपय विद्यालयले यस विषयको पठन पाठन गराइरहेका छन्। यसका लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले मैथिली, भोजपुरी, अवधी, थारू, तमाङ, नेवार, लिम्बु, राई बन्तावा, राई चाम्लिङ, शेर्पा, मगर, गुरुङ, सुनुवार, राजवंशी, मुगाली र याक्खा गरी २२ भाषा विषयका कक्षा १ देखि ५ सम्मका पाठ्य पुस्तक विकास गरेको छ। तमाङ सम्बोटा लिपि, धिमाल, अठार मगरात, थारू मध्यक्षेत्र, बजिका र कुलुङ भाषाका पनि पाठ्य पुस्तक विकास भइरहेका छन्। कतिपय भाषिक समुदायले स्थानीय तहबाटै पाठ्य पुस्तक विकास गरेर पनि यस विषयको पठन पाठन गराइ रहेको जानकारीमा आएको छ। पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (पा.वि.के.) बाट वि.सं. २०७१ सम्ममा १५ भाषामा बाल सन्दर्भ सामग्री पनि विकास भएका छन्।

बहु भाषिक शिक्षा परीक्षण कार्यक्रम

वि.सं. २०५७ मा प्राथमिक तहमा मातृभाषाका माध्यमले पठन पाठन गर्न सकिने भनी शिक्षा ऐनमा संशोधन भएपछि वि.सं. २०६४ सालदेखि २०६६ सम्म फिनल्यान्ड सरकारको सहयोगमा कञ्चनपुर, पाल्पा, रसुवा, धनकुटा, सुनसरी र भद्रापुर जिल्लाका सात ओटा विद्यालयमा क्रमशः राना थारू, मगर, रसुवा तामाङ, आठपहरिया राई, पुर्वेली थारू, उराव, राजवंशी र सन्थालसहित आठओटा भाषामा बहुभाषी शिक्षा कार्यक्रम परीक्षण गरिएको थियो। परीक्षणमा उल्लिखित भाषालाई शिक्षण सिकाइको माध्यम बनाइएको थियो र स्थानीय तहमै कक्षा १ र २ का पाठ्य सामग्री विकास र प्रयोग पनि गरिएको थियो। यस कार्यक्रमबाट बहुभाषी शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका विकास गरिएको छ। यस परीक्षणबाट निम्नअनुसारका अनुभव प्राप्त भएका छन् :

बहुभाषी शिक्षाका माध्यमले विद्यालयप्रति विद्यार्थी आकर्षित भएका र विचैमा विद्यालय छोड्ने विद्यार्थी सङ्ख्या नियन्त्रणमा सहयोग पुगेको विद्यालयप्रति जनसहभागिता बढेको अभिभावकको सहयोगमा स्थानीय तहबाट पाठ्यसामग्री विकास गर्न सकिएको फरक भाषिक समुदायका शिक्षकले पनि स्थानीय मातृभाषामा कक्षा सञ्चालन गरेको एउटा कक्षामा तिन भाषासम्म प्रयोग (बहुभाषिक प्रक्रियाको प्रयोग) भएको विद्यार्थी सङ्ख्या कम भएका कक्षामा बढी भाषाको प्रयोग सहज देखिएको दुर्गम क्षेत्र र सीमान्तकृत समुदायको बसोबास भएको क्षेत्रमा मातृभाषामा शिक्षा बढी आवश्यक देखिएको र यस्ता क्षेत्रमा कार्यान्वयन पनि प्रभावकारी रहेको मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षाको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि शिक्षक तालिमको अहम् भूमिका देखिएको (मा.आ.व.शि. परिचय पुस्तिका, शिक्षा विभाग, २०६९)

शिक्षक तालिम

मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षाका लागि विगत केही वर्षदेखि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले टी.पी.डी. मोडेलमा शिक्षक तालिम पनि सञ्चालन गर्दै आएको छ। हालम्म एघार हजारभन्दा बढी शिक्षकले मातृभाषा सम्बन्धी तालिम लिइसकेका छन्।

६. मातृभाषामा शिक्षा कार्यान्वयनको अवस्था

नेपालमा मातृभाषामा शिक्षाका लागि नीतिगत द्विविधा देखिँदैन। यस नीति कार्यान्वयनका लागि केन्द्र तहबाट विभिन्न भाषामा मातृभाषा विषयका पाठ्य सामग्री निर्माण हुँदै गरेको, शिक्षक तालिम सञ्चालन भइरहेका र विभिन्न अध्ययन र परीक्षणका काम सुरु भएका छन्। यसरी मातृभाषामा शिक्षाले व्यापकता पाएको छ। तर पनि मातृभाषामा शिक्षा कति विद्यालयका कति विद्यार्थीमा पुगेको छ र यसबाट कति विद्यार्थी लाभान्वित भए भन्ने बारेमा यथार्थ चित्रण गर्न सकिने देखिँदैन। केही विद्यालयमा सरकारका कार्यक्रमबाट र केही विद्यालयमा गैर सरकारी संस्थाको

सहयोगमा मातृभाषाको प्रयोग भएको छ। तर यस्ता विद्यालय एकदम थोरै छन्। तराईका धेरै विद्यालय र पहाड तथा हिमालका खास भाषिक समुदायको बसोबास भएका स्थानका विद्यालयमा भाषाका कारण विद्यार्थीको सिकाइमा समस्या भएको छ भन्ने बुझेर शिक्षकले मातृभाषा सम्बन्धी तालिम नपाउँदा पनि आफ्नै विवेकले कक्षामा मातृभाषाको प्रयोग गरिआएका छन्। तर यस्ता विद्यालय कुन जिल्लामा कति छन्, त्यहाँ कुन कुन भाषा माध्यमका रूपमा प्रयोग भए सूचीकरण गरिएको छैन। यसले गर्दा बहुभाषिक शिक्षा परीक्षण कार्यक्रममा मातृभाषामा कक्षा सञ्चालन गर्ने विद्यालय जे जति छन् ती मात्र मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन गर्ने विद्यालय हुन् भन्ने जस्तो हुन गएको छ। त्यो सङ्ख्या ज्यादै न्यून छ।

त्यसै गरी कतिपय विद्यालयले मातृभाषा विषय पनि पठन पाठन गराउने गरेका छन्। यस्ता विद्यालय कुन जिल्लामा कति छन्, त्यहाँ कुन कुन मातृभाषाको पठन पाठन हुने गरेको छ, त्यसको पनि सूचीकरण गरिएको पाइँदैन। मातृभाषा प्रयोग गर्ने विद्यालयको सङ्ख्या यकिन हुन नसकेको अवस्थामा मातृभाषाको प्रयोगले विद्यार्थीको सिकाइमा कस्तो सहयोग पुगेको छ र यसको प्रयोगमा कस्ता समस्या छन् आदि कुरा केलाउन सकिने देखिँदैन।

६. माती दिशा

मातृभाषामा शिक्षाको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि निम्नानुसार अगाडि बढनुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ :

मातृभाषामा शिक्षाको आवश्यकता र महत्त्वका बारेमा प्रचार प्रसार

कतिपय अभिभावकले आफ्ना बालबालिकालाई विद्यालय प्रवेशबाटै नेपाली वा अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठन पाठन गराउँदा बालबालिकाले यी भाषामा धेरै प्रगति गर्लान र उनीहरूको भविष्य राम्रो होला भन्ने ठानेको पाइन्छ। यसले गर्दा शिक्षकमा अङ्ग्रेजी भाषा प्रयोग गर्ने न्यून दक्षता हुँदा पनि कतिपय सामुदायिक विद्यालयले मातृभाषा वा स्थानीय विषयमा अङ्ग्रेजी भाषा विषय राख्ने र अङ्ग्रेजी माध्यमले कक्षा सञ्चालन गर्ने प्रयास गरेको सुनिन्छ। विद्यार्थीको अङ्ग्रेजी राम्रो गराउन यस भाषाका सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइमा पर्याप्त र जीवन्त अभ्यास गराइनु आवश्यक छ। पूर्वाधारै नभइ अङ्ग्रेजी माध्यम गर्ने वा विषय थप्नुको कुनै अर्थ र औचित्य छैन। तल्ला कक्षामा मातृभाषाका माध्यमले शिक्षण सिकाइ गर्ने र अङ्ग्रेजी विषयको पठन पाठनमा भाषिक सिप विकासका लागि पर्याप्त अभ्यास गराउने हो भने विद्यार्थीको अङ्ग्रेजी भाषा कमजोर हुँदैन। यसबाट विद्यार्थीको अङ्ग्रेजी भाषा लगायत अन्य कुरा पनि सिक्ने दक्षता बढ्छ। अभिभावकलाई यस कुरामा सचेत गराउन सम्बन्धित शिक्षक तालिममा यस बारेमा पर्याप्त छलफल गराउने र यो सन्देश शिक्षकले अभिभावक समक्ष पुऱ्याउने प्रचलन विकास गरिनु आवश्यक छ। यस कार्यमा भाषा सेवी सङ्घ संस्थालाई पनि परिचालन गराइनु आवश्यक छ।

विद्यालय सूचीकरण

हाम्रो मुलुकमा मातृभाषाका माध्यमले कक्षा सञ्चालन गर्ने र विषयका रूपमा मातृभाषा पठन पाठन गराउने विद्यालयहरूको सूचीकरण गरिएको पाइँदैन। सबै भन्दा पहिले यस्ता विद्यालयको सूचीकरण गरी त्यहाँ प्रयोग हुने भाषा, पठन पाठन हुने मातृभाषा विषय, शिक्षकको भाषिक पृष्ठभूमि, त्यहाँ अध्ययनरत विद्यार्थी सङ्ख्या आदि कुराको तथ्याङ्क राख्न आवश्यक देखिन्छ। यो कार्य स्रोत केन्द्रमार्फत जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट गराउन सकिन्छ। यसबाट मात्र यस्ता विद्यालयका लागि आवश्यक सहयोग, प्रोत्साहन र शिक्षक तालिमका कार्यक्रम तर्जुमा र सञ्चालन गर्न सहज हुन्छ। विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले मुलुकमा ७५०० विद्यालयमा बहुभाषिक माध्यमबाट कक्षा सञ्चालन गर्ने लक्ष्य राखेको सन्दर्भमा पनि विद्यालय सूचीकरण आवश्यक छ।

माध्यम र विषयका लागि विषय तस्तु निश्चित गरी शिक्षक तालिम सञ्चालन

हाम्रो जस्तो बहुभाषिक अवस्थाको मुलुकमा मातृभाषामा कक्षा सञ्चालन गर्न शिक्षक तालिम अति आवश्यक छ। हालमा मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षक तालिममा टिचर प्रोफेसनल डिभलपमेन्ट (टीपीडी)मा आधारित १० दिनको एउटा मोड्युलको मात्र तालिम सञ्चालनमा रहेको छ। यसमा शैक्षिक तालिम

केन्द्र र जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट मातृभाषा माध्यम गर्ने र मातृभाषा विषयको पठन पाठन गर्ने विद्यालयका शिक्षकलाई एकै ठाउँमा राखेर तालिम सञ्चालन गर्ने गरेको पाइएको छ। यसले गर्दा दुवै थरी विद्यालयका शिक्षकलाई आफ्नो आवश्यकता अनुसार तालिम पर्याप्त नभएको र कतिपय शिक्षकमा माध्यम र विषयका बारेमा स्पष्टतासमेत हुन नसकेको जस्तो बुझिन्छ। यस कुरालाई दृष्टिगत गर्दा मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षक तालिमलाई १० दिनका तिन ओटा मोड्युलमा सञ्चालन गर्ने गरी आवश्यक विषयवस्तु निर्धारण गरिनु पर्ने देखिन्छ। यसमा दुई ओटा मोड्युल माध्यमका रूपमा मातृभाषाको प्रयोग गर्ने विद्यालयका शिक्षकका लागि र अर्को एउटा मोड्युल विषयका रूपमा मातृभाषा शिक्षण सिकाइ गर्ने विद्यालयका शिक्षकका लागि सञ्चालन गर्न आवश्यक देखिन्छ।

नेपालको बहुभाषिक सन्दर्भमा एउटै कक्षामा पनि फरक फरक भाषाको प्रयोग गर्नुपर्ने बहुभाषिक अवस्था रहेकाले माध्यमका रूपमा मातृभाषाको प्रयोग गर्ने प्रयोजनका लागि सञ्चालन हुने तालिमलाई **बहु भाषिक शिक्षा शिक्षक तालिम** र विषयका रूपमा मातृभाषा शिक्षण सिकाइ गर्ने प्रयोजनका लागि सञ्चालन हुने तालिमलाई **मातृभाषा विषय शिक्षक तालिम** भन्ने नाम दिन उपयुक्त देखिन्छ। बहु भाषिक शिक्षा शिक्षक तालिम मातृभाषा माध्यम गर्ने विद्यालयका प्राथमिक तहका सबै शिक्षकका लागि र मातृभाषा विषय शिक्षक तालिम मातृभाषा विषय शिक्षण गर्ने विद्यालयका सम्बन्धित मातृभाषी शिक्षकका लागि सञ्चालन गर्नुपर्ने देखिन्छ। मातृभाषालाई माध्यम र विषयका रूपमा पनि शिक्षण सिकाइ गर्ने विद्यालयका मातृभाषी शिक्षकलाई तिन ओटै मोडेलको तालिम उपलब्ध हुन आवश्यक छ। शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले यसै आधारमा मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्ने तयारी गरिरहेको छ।

मातृभाषा विषयका पाठ्य पुस्तक सहज उपलब्ध हुने व्यवस्था

मातृभाषा विषयको पठन पाठनले सम्बन्धित भाषाको संरक्षण र विकासमा सघाउ पुऱ्याउँछ। भाषाको विकास हुँदा विद्यालयमा उक्त भाषा प्रयोगको सम्भावना रहन्छ। मातृभाषा विषयको पठन पाठन गराउने विद्यालयमा यस विषयका पाठ्य पुस्तक उपलब्ध हुन नसकेको भन्ने बारेमा विभिन्न ठाउँबाट गुनासो आउने गरेको छ। हालमा केन्द्र तहबाट यस विषयका पाठ्य पुस्तक विकास प्रकाशन गर्ने गरिएको छ। यसलाई निरन्तरता दिने हो भने केन्द्रले मुलुक भरका मातृभाषा विषय पठन पाठन गराउने विद्यालयको नामावली राखेर ती विद्यालयमा पठन पाठन हुने भाषा र त्यहाँ अध्ययनरत कक्षागत विद्यार्थी सङ्ख्यासमेतको तथ्याङ्क राखेर त्यस आधारमा पाठ्य पुस्तक उत्पादन र वितरणको व्यवस्था गरिनुपर्दछ। केन्द्रबाट यो काम गर्न त्यति सहज नभएको र मातृ भाषाका पाठ्य सामग्री स्थानीय स्तरबाटै निर्माण हुनु सान्दर्भिक भएकाले मातृभाषा विषय पठन पाठन गराउने विद्यालयका लागि यस विषयसमेतलाई पुग्ने गरी पाठ्यपुस्तकको रकम उपलब्ध हुने व्यवस्था आवश्यक देखिन्छ। मातृभाषाका पाठ्य पुस्तकहरू र सन्दर्भ सामग्रीहरू जिल्लास्तरबाटै बनाउन सकिने व्यवस्था पनि भईसकेको छ। यी कुराबाट बालबालिकालाई मातृभाषामा शिक्षा उपलब्ध गराउने कार्यमा फड्को मार्न सकिन्छ।

९०

Teacher Education 2071

सन्दर्भ सामग्री

- नेपाल सरकार । **नेपालको अन्तरिम संविधान (२०६३)** । काठमाडौं : कानून किताव व्यवस्था समिति तामाङ, अमृत योजन (२०६९) । **बहुभाषिक शिक्षाका कुरा** । शिक्षा विभाग । **मातृभाषामा आधारित बहुभाषिक शिक्षा (मा.आ.ब.शि.) परिचय पुस्तिका (२०६९)** । भक्तपुर : लेखक, सानोठिमी
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र । **राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३)** । भक्तपुर : सानोठिमी
- शिक्षा मन्त्रालय । **विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (२००९-२०१५)** । काठमाडौं : लेखक
- नेपाल सरकार । **शिक्षा ऐन २०२८ (संशोधन सहित २०६३)** । काठमाडौं : कानून व्यवस्था समिति, लेखक
- शिक्षा मन्त्रालय । **सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना नेपाल (२००९-२०१५)** । काठमाडौं : लेखक
- नेपाल सरकार । **स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन (२०५५)** । काठमाडौं : कानून किताव व्यवस्था समिति, लेखक

शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी नीतिगत तथा व्यवहारिक बहस

राजकुमार बराल

लेख सार

नेपालको शिक्षक तालिमले धेरै सकारात्मक, विशेषतः सङ्ख्यात्मक सुधारहरू गरे पनि राज्यको लगानी र सरोकारवालाहरूको अपेक्षा बमोजिम यो अभूत उपलब्धिपूर्ण हुन सकेको छैन। यसो हुनुका थुप्रै कारणहरू छन्। जस्तो नेपालसँग शिक्षक तालिमको एकीकृत दीर्घकालीन योजना छैन। विभिन्न कालखण्डमा तयार भएका शिक्षक तालिमहरूबिच क्रमिकता देखिदैन र कुनै तार्किक निष्कर्ष बिना एउटा नीतिलाई अर्को नीतिले विस्थापित गरेको छ। पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने निकाय र तालिम प्रदायकबिच सहकार्यको कमी छ। तालिमलाई वृत्ति विकास र सेवा सुविधासँग जोडेर शिक्षकलाई तालिमप्रति आकर्षित गर्न सकिएको छैन। शिक्षण पेसामा विश्व विद्यालयका राम्रा उत्पादनलाई भित्र्याउन सकिएको छैन। तालिम प्रदान गर्ने संस्थाहरू संरचना, भौतिक तथा आर्थिक पूर्वाधार तथा प्रशिक्षकको योग्यताको दृष्टिमा कमजोर छन्। विश्व विद्यालयीय शिक्षक शिक्षा र सेवाकालीन शिक्षक शिक्षाका पाठ्यक्रम ज्यादा सैद्धान्तिक र कम व्यवहारिक छन्। पाठ्यक्रम तथा शिक्षा शिक्षकहरूलाई समयसापेक्ष परिमार्जन गर्न, स्थानीय सन्दर्भसँग जोड्न र प्रतिस्पर्धी बनाउन सकिएको छैन। तालिम कक्षामा परम्परागत व्याख्या, प्रवचन विधिको ज्यादा चलनमा छन्। विश्व विद्यालय र शिक्षा मन्त्रालयबिच सहकार्य हुन सकेको छैन। सोभै कक्षाकोठा केन्द्रित तालिम तथा अनुगमन मूल्याङ्कन पद्धति छैन। यो स्थितिमा नेपालको शिक्षक तालिमलाई प्रभावकारी बनाई शिक्षाको स्तर उठाउने हो भने शिक्षक तालिमको एकीकृत दीर्घकालीन नीति बनाउन जरुरी छ। यस्तो नीतिले शिक्षक तालिमलाई देशको अर्थतन्त्र, राजनीति, भूगोल, सामाजिक सांस्कृतिक परिवेश, मूल्य, मान्यता र मनोविज्ञानका साथै अन्तरराष्ट्रिय अनुभवसमेतको बृहद् सन्दर्भमा हेर्न जरुरी छ। साथै राज्य संयन्त्रका विभिन्न मन्त्रालय र विभागबिचको अन्तरसम्बन्धलाई समेत एकीकृत रूपमा समेटेको हुनुपर्छ। विभिन्न कालखण्डमा अपनाइएका शिक्षक तालिमका राम्रा पक्षलाई ग्रहण गरी थप नयाँ र रचनात्मक नीति अपनाउन जरुरी छ। तालिमसँगै वृत्ति विकास र सेवा सुविधा पनि पूर्ण रूपमा जोड्न सकिएको छैन। शिक्षक पेसामा विश्व विद्यालयका राम्रा उत्पादन भित्र्याउने नीति हुनुपर्छ। यसकालागि शिक्षा शास्त्र संकायका उत्कृष्ट निश्चित प्रतिशतलाई शिक्षण पेसामा ल्याउनुपर्छ। विषयवस्तुले पूर्ण बनाई एकवर्षे शिक्षक तयारी कोर्सहरू सञ्चालन गर्नुपर्छ। शिक्षक छनोट भईसकेपछि कम्तीमा ४ महिना शिक्षक प्रशिक्षण र पेसागत अभिमूखीकरण कार्यक्रमको जरुरी छ। प्रत्येक दस वर्षमा शैक्षिक विद्यालयको पाठ्यक्रम परिमार्जन गर्नुपर्छ र सँगसँगै शिक्षक तालिमका पाठ्यक्रम पनि परिमार्जन गर्नुपर्छ। त्यस्ता पाठ्यक्रमले स्थानीय सन्दर्भलाई विश्वसँग जोड्ने र विश्व सन्दर्भलाई स्थानीय सन्दर्भसँग जोड्ने हुनुपर्छ। सेवा पूर्वको विश्व विद्यालयीय शिक्षा र सेवाकालीन शिक्षा मन्त्रालयको शिक्षक तालिम कार्यक्रम र पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबिच निरन्तर सहकार्य हुनुपर्छ। कक्षा कोठा केन्द्रित तालिम तथा अनुगमन मूल्याङ्कन हुनुपर्छ। यसको जिम्मा तालिम प्रदायक, विद्यालय व्यवस्थापन समिति र जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई दिन सकिन्छ साथै व्यवस्थापन समितिलाई पनि सँगसँगै सशक्त बनाइनु जरुरी छ।

१. शिक्षक तालिम परम्परा

सन् १९४८ मा आधार शिक्षक तालिमबाट नेपालमा शिक्षक तालिमको इतिहास सुरु भएको हो (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६७)। शिक्षकहरूका लागि औपचारिक तालिम भने २०११ मा शिक्षक तालिम केन्द्रका स्थापना चेत भवनमा भएको थियो। शिक्षा क्याम्पसको स्थापना भएपछि मात्र भएको हो (उही)। शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन (२०११) देखि नै शिक्षक तालिमको आवश्यकतालाई औँल्याइएको र सिफारिस गरिएको थियो (शर्मा, २०६६, पेज १०४ देखि ११४)। उक्त आयोगले शिक्षक तयार गर्ने विश्व विद्यालय स्तरीय शिक्षक शिक्षाका अवधारणा, शिक्षक तालिमको पाठ्यक्रम र शिक्षक तालिमको रूपरेखा तयार गर्‍यो (उही)। तालिम

९१

Teacher Education 2071

र अनुभवमा आधारित तलब तथा अन्य सुविधाको निर्धारण गर्न सिफारिस गर्‍यो (उही)। तालिम बदलिएको समयसँग आधुनिकीकरण गर्नुपर्छ र स्थानीय परिस्थितिसँग मेल खाने हुनुपर्छ भन्‍यो (उही)। शिक्षकलाई तलबभत्ता सेवा सुविधा राम्रो दिनुपर्छ भन्‍यो (उही)।

वि.स. २०२८ मा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना लागु भएपछि स्थायी शिक्षक बन्न शिक्षक तालिमलाई अनिवार्य गरियो। शिक्षकको तलब अरू पेसामा उल्लेखित शैक्षिक उपाधि भएकाहरूले पाए सरह पाउने गरी बढाइयो (शर्मा, २०६६, पेज ६४५-६४६)। नयाँ शिक्षा योजनाले नेपालमा पहिलोपल्ट शिक्षण पेसाका लागि प्राज्ञिक योग्यता र पेसागत योग्यता निर्धारण गरी यी दुवै प्रकारका योग्यता प्राप्त व्यक्ति मात्र योग्य शिक्षक बन्न सक्ने नीति अवलम्बन गर्‍यो (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)। फलस्वरूप शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा अध्ययन गर्नेहरूको ओहोरो लाग्यो (शर्मा, २०६६, पेज ६४५-६४६)। तर विभिन्न कारणले दुवै योग्यता प्राप्त व्यक्ति मात्र योग्य शिक्षक पूर्ण रूपले शिक्षणमा भर्ना गर्न सकिएन र पेसागत योग्यताविहीन सेवारत शिक्षकलाई अवकाश दिन पनि सकिने अवस्था रहेन (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)। प्राथमिक शिक्षकहरूको सेवाकालीन तालिमका लागि शिक्षा मन्त्रालयले नयाँ नयाँ छोटो अवधिका तालिम कार्यक्रमहरू विभिन्न परियोजना अन्तर्गत सञ्चालन हुन थाल्यो। सेती परियोजना, प्राथमिक शिक्षा परियोजना, आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना, रेडियो शिक्षा शिक्षक तालिम तथा १५० घण्टे तालिम, विज्ञान शिक्षा परियोजना लगायतका सेवाकालीन शिक्षकहरूका लागि दिइने तालिम शिक्षा मन्त्रालयबाट व्यवस्थापन र सञ्चालन हुने र उपाधिमूलक खालका लामो अवधिका तालिम त्रिभुवन विश्व विद्यालय अन्तर्गतका शिक्षा शास्त्र अध्ययन संस्थानबाट हुने नीति लाइयो (शर्मा, २०६६-६४६)। तर उपाधिमूलक शिक्षक शिक्षा शास्त्र सङ्कायलाई र शिक्षक प्रशिक्षणको अभिभारा शिक्षा मन्त्रालयलाई सुम्पिएपछि देशमा पूर्वसेवाकालीन र सेवाकालीन दुवै किसिमका कार्यक्रमहरू हासोन्मुख बन्दै गयो। यसबाट देशमा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको प्रतिशत अझै घट्दै गयो (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा, २०६६, पेज ८१६ मा उल्लेख भएअनुसार)। यसो हुँदाको प्रभाव प्राथमिक शिक्षामा अहिलेसम्म देखिन्छ (वाग्ले २०६४, पेज १७३)।

विद्यालय शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न शिक्षक तालिमलाई अनिवार्य गर्न प्राबधानलाई पनि वेलावेलामा शिक्षा नियमावलीमा गरिने परिवर्तनले असर पारेको देखिन्छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार)। पछि सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्य योजना (२००१-२०१५) द्वारा सन् २००९ सम्ममा ९९ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षकहरू तालिम प्राप्त तुल्याइसक्ने लक्ष्य निर्धारण गरेबमोजिम र तालिम नीति २००५ द्वारा विद्यालय तहमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई १० महिने तालिम प्राप्त तुल्याउने नीति जारी गरियो। शिक्षक शिक्षण आयोजना २००२-२००९ र माध्यमिक शिक्षक सहयोग कार्यक्रम २००३-२००९ अन्तर्गत देशभरि विस्तारित रूपमा तालिम सञ्चालन गर्न Extensive Training Network-ETN) स्थापना गरी तालिम अप्राप्त सम्पूर्ण शिक्षकहरूको तालिम दिने राष्ट्रिय अभियान सम्पन्न गरियो (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ३)।

वि.सं. २०२८ सालदेखि औपचारिक रूपमा सुरु भएको सेवाकालीन शिक्षकहरूका लागि १० महिने प्रमाणीकरण तालिम सामुदायिक विद्यालयको स्वीकृत दरवन्दीमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरू (९८.२ प्रतिशत) लाई प्रदान गरिसकिएको छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र २०६४ को भूमिकामा उल्लेख भएअनुसार)। तर आवश्यकतामुखी कार्यक्रमको अभाव छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार)। त्यसैले अब विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको योजनाअनुसार सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई सेवाकालीन रूपमा आगामी ५ वर्षभित्रमा ३० दिन बराबरको शिक्षकको पेसागत क्षमता विकास तालिममा पहुँच सुनिश्चित गर्ने उद्देश्य छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ५)। र, आगामी दिनमा समस्या समाधानमुखी एवम् प्रत्यक्ष रूपमा शिक्षण कार्य सम्पादन सुधार केन्द्रित शिक्षक विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्नुपर्ने नीतिगत

व्यवस्था गरिएको छ । देशभर मौजूदा १०५३ ओटा स्रोत केन्द्रहरूबाट आधारभूत तहका लागि र ४६ ओटा अगुवा स्रोत केन्द्र एवम् २९ ओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूबाट माध्यमिक तहको समेत शिक्षक व्यावसायिक विकास कार्यक्रम सञ्चालन हुने छन् (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६६, पेज ५) । गुणस्तर अभिवृद्धिका लागि मागमा आधारित अल्पकालीन अवधिको मोड्युलर तालिमको पनि व्यवस्था गरेको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज ३६) । १-३ कक्षाका सबै विषय बढाउने, ४-८ कक्षा सम्मका कम्तीमा तिन विषय पढाउने र ९-१२ कक्षासम्मका कम्तीमा दुई कक्षा पढाउन सक्ने बनाउने शिक्षक विकास कोर्स सञ्चालन गर्ने कार्यक्रम छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) । शिक्षकहरूले प्रत्येक पाँच वर्षमा कम्तीमा एकपल्ट एक महिने सेवाकालीन तालिम लिनुपर्ने, तालिमलाई वृत्ति विकाससँग आवद्ध गरी शिक्षकको पेसागत विकास गर्ने, शिक्षकहरूलाई पुनर्ताजगी तालिम दिन मास्टर प्रशिक्षक तालिमको व्यवस्था गरेको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) ।

१० महिने सेवाकालीन र पूर्व सेवाकालीन तालिम लिएका शिक्षकहरूको योग्यता बढाउन कक्षा १२ को विशेष पाठ्यक्रम शिक्षा कार्यक्रमलाई निरन्तरता दिने, तालिम प्रदायक सस्थाहरूलाई प्रतिस्पर्धी र आकर्षक बनाउन राम्रा कोर्सहरू तयार गर्न प्रोत्साहित गर्ने (शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, पेज, ३८) । पाँच वर्षको अवधिभित्र सबै तहका (कक्षा १२ सम्म) शिक्षकहरूका लागि अगुवा स्रोत केन्द्रमा मागमा आधारित तथा पुनर्ताजगी शिक्षक तालिमको विकास र कार्यान्वयन गर्ने, विद्यालय व्यवस्थापन समिति, विविस, गाविस सदस्यका लागि दिइने तालिमको विकास र कार्यान्वयन गर्न शैताके अगुवा स्रोत केन्द्रहरूलाई समृद्ध गराउने (उही पेज, ३९) । नवनियुक्त शिक्षकहरू तथा अन्य शिक्षा अधिकृतहरूका लागि ७-१० दिनको कार्य अनुभव तालिम दिने प्रावधान राखिने छ (उही) । विश्व विद्यालय र उच्च माविले शिक्षा शास्त्र निरन्तरतालाई दिने छन् (उही) ।

फेरि पनि शिक्षक तालिम सरकार र दातृ निकाय उच्च प्राथमिकतामा पर्दै आएको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ८९) । शिक्षक तालिम एउटा फस्टाउंदो व्यापार बनिरहेको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १५५), (शर्मा, २०६४, पेज ९) । यस दौरानमा विभिन्न स्रोतहरूबाट वैदेशिक सहायतासमेत गरी लगभग १५० मिलियन डलरभन्दा बढी लगानी भइसकेको छ (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६३, पेज ४) । शिक्षा मन्त्रालयले आफ्नो सबैभन्दा बढी लगानी भएको कार्यक्रमका रूपमा शिक्षक तालिमलाई लिने गरेको छ (बाबुराम, २०६६, पेज ४०) । तर शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी अध्ययन गरिएका विगतका अध्ययनहरूले शिक्षक तालिम र विद्यार्थीमा परेको सकारात्मक प्रभावहरू देखाउन सकेनन् । अन्य अध्ययनहरूले पनि सारै न्यून प्रभावकारी रहेको उल्लेख गरेका छन् (मिन विष्ट, २००२, शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ८९ मा उद्धृत भएअनुसार), (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, वाग्ले र पन्त २००३) । शिक्षक तालिमको प्रभावकारिताका बारेमा शिक्षा मन्त्रालयअर्न्तगतको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, शिक्षा विभाग र सेरिड, फूलब्राइट कन्सल्टेन्सी आदि डेढ दर्जन संस्थाले अहिलेसम्म ३० भन्दा बढी अध्ययन अनुसन्धान गरेको छ । प्राय सबै अध्ययनका नतिजा उस्तै उस्तै देखिन्छ, तालिम लिनु अघि र पछि शिक्षकको पढाउने शैली विधिमा तात्त्विक परिवर्तन आउन सकेन (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३४), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९), (शिक्षा विभाग, २०६३), (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र १९९६, २०००, वाग्ले, २०६४ मा उल्लेख भएअनुसार) । यस्तो हुनुमा अहिलेसम्मका अध्ययनहरूले तालिमभन्दा बढी शिक्षकको प्रवृत्ति र स्कुलको सामाजिक राजनीतिक र शैक्षिक भौतिक परिवेशलाई दोषी देखाएको पाइन्छ (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३९) । शिक्षक तालिमको प्रकार र डिजाइनको कमजोरीको कारणले हुन्छ (केनेडी, १९९९, वाग्ले २०६४ मा उल्लेख भएअनुसार) । त्यस्तै अनुगमनको अभावले पनि हुन्छ (वाग्ले १९९६, १९९७, १९९८, २००१ र २००२ वाग्ले २०६४ पेज १६७ मा उल्लेख भएअनुसार) ।

२. विद्यमान तालिम नीतिको आलोचनात्मक समीक्षा

तालिम नीतिलाई पूर्ण रूपमा लागु गर्नका लागि शिक्षा विभागदेखि विद्यालय स्तरसम्मका सबै क्षेत्रको एउटा बलियो समर्थन आवश्यक हुन्छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६९) । तर हाम्रा शैक्षिक प्रशासनका

संरचनाभिन्नै समस्याहरू देखिन्छन् । विद्यमान शिक्षक तालिम पाठ्यक्रमले व्यावहारिकभन्दा सैद्धान्तिक पक्षलाई जोड दिएको छ । प्रयोगात्मक पक्षमा कम ध्यान, अद्यावधिकताको कमी, अध्ययन अनुसन्धान तथा प्राज्ञिक उन्नयनको कमी छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार) ।

नेपालले प्राज्ञिक प्रवृत्तिको विश्व विद्यालय तहको शिक्षक तालिम सेवापूर्व कालीन तालिममा पछ्याइरहेको छ (वाग्ले २०६४, पेज १७२) । र सेवाकालीन तालिम सामाजिक दक्षतामुखी (social efficiency) खाले भईरहेको छ (उही) । कलेज अफ एजुकेशनदेखि नै विषयवस्तु बढी र शिक्षण विधि कम थिए (वाग्ले २०६४, पेज १७२) । सूक्ष्म शिक्षण गतिविधिहरूलाई यो पाठ्यक्रम र तालिम निर्देशिका दुवैले खासै महत्त्व दिएको देखिँदैन (उही), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । आवश्यक शैक्षिक परामर्श तथा सुपरिवेक्षणका विषयवस्तुहरू तालिमका पाठ्यक्रममा छुटेका छन् (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६९) । नेपाल भौगोलिक सामाजिक एवम् सांस्कृतिक विविधता भएको देश हो । तर तालिम पाठ्यक्रममा यी कुरालाई सम्बोधन गरेको पाइँदैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७०) । पुरै देशभरका लागि एउटै पाठ्यक्रम बनाइएको छ (उही) । तालिमको मोडेल, सन्दर्भ र विषयवस्तु वर्षौंदेखि एकै खाले देखिन्छ । विद्यालय, शिक्षक र समाजको सन्दर्भ नबुझी तालिमको मोडेल र प्रविधिको विकास गर्दा शिक्षक तालिम प्रभावकारी हुन सकेको छैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९), (शर्मा, २०६४, पेज ६) । किनभने आजको शिक्षक शिक्षाले विषयवस्तु, शिक्षण विधि र विषयवस्तुको उपयोग एकीकृत गर्न खोजिरहेका छन् (शर्मा, २००७) ।

शैक्षिक सामग्रीका रूपमा स्थानीय स्रोत साधनको प्रयोगलाई पनि यसमा समेटिएको छैन । प्रशिक्षक र शिक्षक कसैले पनि शैक्षिक सामग्रीहरू प्रयोग गर्न चासो दिएको पनि छैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७० र ९०) । शिक्षक तालिमहरूले बढी जसो नियोजित पाठ्यक्रमलाई कार्यान्वयन गर्ने शिक्षण सिप वा प्रविधिलाई नै अत्यधिक जोड दिएका छन् (चित्रकार, २०६४, पेज ९०) । शिक्षकले भोगेको अनुभव समावेश गरेर संश्लेषित प्रवर्द्धन गर्ने पक्ष तालिमको एजेन्डाभित्र परेको छैन (चित्रकार, २०६४, पेज ६९) । तालिमले शिक्षकलाई विषय शिक्षण गर्न सिकाएको छ र शिक्षकका अन्य प्राविधिक पक्षबारे जानकारी दिएको छ तर कक्षाकोठाको अवस्थाबारे विश्लेषण गर्न उत्प्रेरित गरेको छैन (उही पेज ७०) । कक्षाकोठाको सामाजिक सांस्कृतिक पक्षको विश्लेषण गर्न सिकाएको छैन (उही), (शर्मा, २०६४, पेज ९) । तालिम प्रभावकारी बनाउन अभिभावकको पनि ठुलो भूमिका हुन्छ । अभिभावक र व्यवस्थापन समितिहरूलाई शिक्षक तालिमका बारेमा थाहा त्यति छैन (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७५) । अभिभावकले पनि हाम्रा बच्चाहरूले नयाँ कुरा जानेर नभनेर शिक्षकलाई सचेत गराएको पाइँदैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । व्यवस्थापन समितिले आफ्ना शिक्षकलाई तालिममा पठाउँछ तर त्यसपछि उसले पनि खोजी गरेको पाइँदैन । समितिसँग सोधखोज गर्ने क्षमता र वातावरण दुवैको अभाव देखिन्छ (उही) ।

तालिम प्राप्त शिक्षकले स्तरीय सेवा प्रदान गर्न व्यवस्थापनको उचित सहयोग पाउनु आवश्यक हुन्छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ९०) । प्रधानाध्यापकको भूमिका पनि खासै उल्लेखनीय देखिएन (उही) । शिक्षक तालिम कक्षा कोठासम्म नपुग्नुमा शिक्षक र संरचना र अन्य भौतिक तथा आर्थिक पक्षको पनि भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ । तर शिक्षक र तिनका प्रतिनिधि सङ्घसंस्थाहरू शैक्षिक सामग्रीको अभाव, धेरै विद्यार्थी सङ्ख्या, धेरै घन्टी पढाउनुपर्ने बाध्यता, प्रोत्साहनको कमी जस्ता कारण अधि सार्ने गर्छन् (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३४) । तालिमले पठन पाठन सुधार्न कुनै भूमिका नखेले पनि तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको व्यक्तित्व विकास र आत्मोन्नतिमा भने महत्त्वपूर्ण योगदान पुगेको छ (सुवेदी र अरूहरू, २०६३, विश्वकर्मा, २०६६ पेज ३७ मा उल्लेख भएअनुसार) । विद्यालयका सरोकारवालाले शिक्षकको पेसागत सिप बढाउन तालिमको आवश्यकतालाई स्वीकार गरेका छन् । तालिमको पाठ्यक्रमले अपेक्षा गरेका क्रियाकलाप गर्न तालिममा सहभागी शिक्षकहरूले जाँगर देखाउने

गरेका छैनन् । तालिम र शिक्षकका कामको पर्याप्त अनुगमन नभएका कारण शिक्षकहरूले तालिममा सिकेका कुरा व्यवहारमा लागु गर्न सकेका छैनन् । तालिमले आशा गरेभन्दा अत्यन्तै न्यून मात्रामा शिक्षकको पढाउने शैलीमा सुधार गरेको तथा बालबालिकाको स्कुलमा पहुँच स्थापित गर्न र शिक्षकको दक्षता बढाउन योगदान गरेको छ (उही) ।

प्रशिक्षकहरूको न्यून तलब तथा अन्य सुविधा भएकाले धेरैजसो प्रशिक्षकले तयारी विनै प्रशिक्षण दिने गरेकाले पनि तालिम प्रभावकारी हुन सकेको छैन (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ३९) । केवल परम्परालाई धान्ने प्रकृतिको तालिम प्रक्रियाबाट शिक्षकहरूले परम्परामात्र निर्वाह गरेको देखिन्छ । मूलत व्याख्या विधि केन्द्रित तालिम विधिले तालिम लिने शिक्षकहरूमाथि एकोहोरो रूपले तालिममा समाहित अवधारणा, सिप र प्रविधि खन्याएको पाइन्छ (लामिछाने, २०६० पेज ४०) । यसले गर्दा तालिम निरस, उराठलागदो र अनाकर्षक बन्न पुगेको देखिन्छ (उही पेज ४३) । पाठ्यक्रमलाई समसामयिक बनाइएको छैन, सन् ६० का दसक अझै छुन् (वाग्ले २०६४, पेज १७६) । विश्व विद्यालयका शिक्षकहरू या त मिति गुजिसकेका छन् या दिग्भ्रमित छन् (उही पेज १७६) । त्यस्तै तालिममा सहभागी शिक्षकको उपस्थिति दर कम र सक्रियताको अभाव अर्को समस्या छ (विश्वकर्मा, २०६६, पेज ४०) ।

नेपालको शिक्षक शिक्षा तथा प्रशिक्षण सम्बन्धमा ठोस नीतिको अभाव र नीतिगत अस्पष्टता छ (उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५, शर्मा २०६६, पेज ८१७ मा उल्लेख भएअनुसार) । बरु सङ्ख्यात्मक रूपमा तालिम प्राप्त शिक्षक उत्पादन गर्ने तिर लाग्दा प्रतिबद्ध, योग्य शिक्षक उत्पादन गर्ने उद्देश्य नै विर्सिएको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १५५) । सरकार, राष्ट्रिय तथा अन्तरराष्ट्रिय शिक्षक शिक्षाका परामर्शदाताहरूले विद्यमान शिक्षक तालिमका कमजोरीहरू पहिचान गर्न कुनै अध्ययन गरेका छैनन् । शिक्षक तालिमका यतिका वर्षपछि पनि शिक्षक तालिमको हैसियत १९७० मा रहेको स्थितिमै छ (उही पेज १५६) । हालको विश्व विद्यालयका शिक्षा शास्त्र सङ्कायको गुणस्तर सन् ७० को भन्दा कमसल छ (उही पेज १५५), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । त्रिविले बीएड र एमएडको अव्यवस्थित विस्तारले कुनै व्यावसायिक सहायताको कार्यक्रमविना शिक्षा शास्त्र सङ्कायको व्यावसायिक चरित्रलाई ध्वंस गरेको छ (श्रेष्ठ, २०६४, पेज, १५८) । मानविकी, व्यवस्थापन र शिक्षामा शैक्षणिक क्रियाकलाप उस्तै छ (उही) ।

शिक्षा मन्त्रालयले विश्व विद्यालयले सञ्चालन गरेका शिक्षक तालिम कार्यक्रमलाई आफ्नो मान्न सकेको देखिँदैन (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १६१) । शिक्षक तालिमका परियोजनाहरूको क्रमिकता र एकपछि अर्कोको उपलब्धि सञ्चितीकरण भएन (उही) । पढाउनेहरू शिक्षक तालिमको नीति बनाउनेमा छैनन् । प्रारम्भिक शिक्षक तालिमले हाल सञ्चालित सबै तालिम कार्यक्रमहरूको सबैभन्दा ठुलो हिस्सा ओगटेको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६८) । तालिमको कार्यान्वयन नभएको गुनासो पनि प्रावि शिक्षककै सन्दर्भमा धेरै आएको पाइन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । शिक्षण अनुमतिपत्र खुकुलो हुनु, सेवारत ५० प्रतिशत अस्थायी शिक्षकलाई स्वतः स्थायी गर्ने निर्णयले पनि शिक्षक तालिमको गुणस्तर कमजोर बनेको हो (वाग्ले २०६४, पेज १७४) ।

शिक्षक शिक्षामा कस्ता दक्षता र ज्ञानहरू चाहिन्छ भन्ने पर्याप्त ज्ञानहरूविनै तालिमहरू डिजाइन हुन्छन् (शर्मा, २०६४, पेज ६) । विश्व विद्यालय तहको शिक्षक शिक्षा अपर्याप्त स्रोत साधन, कमजोर शिक्षण सिकाइ, कम उत्तीर्ण दर, केन्द्रकृत व्यवस्थापन, मानव स्रोत व्यवस्थापनमा अपर्याप्तता, अपूर्णता, घट्टो व्यावसायिकता आदि कारणहरूले वर्षौंदेखि उस्तै ढाँचामा विगत तिन दसकदेखि परिवर्तन गर्ने विभिन्न प्रयासहरू भए पनि उही ढाँचामा चल्दै आएको छ (विष्ट र अरूहरू २००२) ।

प्रायःजसो शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमले निम्न र मध्यम स्तरका विद्यार्थीहरूलाई आकर्षित गर्दछ (शर्मा, २०६४, पेज ६) । यसले कमजोर जग भएका विद्यार्थीहरूका कारणले शिक्षक तालिम कार्यक्रमको कमजोर उपलब्धि निस्केको हो (शर्मा, २०६४, पेज ६), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । यदी उत्कृष्टहरूलाई शिक्षक पेशामा ल्याए पनि उनीहरूलाई पेशामा राखिराख्न कठिन हुन्छ (शर्मा, २०६४, पेज

६)। उत्कृष्ट शिक्षकलाई शिक्षण पेसामा आकर्षित गर्न र पेसामा राखिराख्न नेपालमा मात्र हैन विकसित देशमा पनि यो समस्या छ (बराल, २०६५ पेज ३८-४०)। शिक्षण पेसाको कमजोर सामाजिक मूल्य भएकाले योग्यलाई आकर्षित गर्न सकिएको छैन र शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमको उपलब्धि पनि कमजोर भएको छ (शर्मा, २०६४, पेज ६), आवरण संवाद, २०६६)। विकसित देशलगायत विश्वका विभिन्न मुलुकहरूले भोगिरहेको समस्या पनि यही हो (बराल २०६६, पेज ३८-४०)। जो पनि शिक्षक हुन सक्छ भन्ने सोच स्थापित भएकाले शिक्षक शिक्षा कमजोर भएको हो (शर्मा, २०६४, पेज ६)। राजनीतिक आश्रयका कारण र सेवा प्रवेशको प्रभावकारी मापदण्ड नहुँदा जो पनि शिक्षक भइरहेको स्थितिले पनि विद्यालयको शिक्षण गुणस्तरीय हुन नसकेको देखिन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)।

विद्यालयले न्यूनतम भौतिक व्यवस्था गर्न सकेका छैनन्। दुई जना शिक्षकले पूरा प्राथमिक विद्यालय सञ्चालन गर्नुपर्ने बाध्यता छ (उही)। नेपालको शिक्षक तालिमको अनुगमन र सुपरिवेक्षणको संयन्त्र अत्यन्त कमजोर छ। तालिम केवल दिने काम गरिन्छ तर त्यसअनुरूप तालिम कक्षा कोठासम्म पुगे नपुगेको खोजी गरिँदैन। विद्यालय निरीक्षण अत्यन्त अप्रभावकारी देखिन्छ (उही)।

तालिम केन्द्र र कक्षाकोठाको वातावरणमा धेरै फरक छ (उही)। तालिमको ढाँचा र विद्यालयको स्थितिबिच तालमेल नमिल्दा पनि शिक्षक तालिम प्रभावकारी हुन सकेको देखिँदैन (उही)। शिक्षण अनुभव, उमेर र ऊर्जाका आधारमा पनि शिक्षकहरूलाई तालिम उपलब्ध गराउनुपर्छ। नेपालमा २५ वर्षभन्दा बढी सेवा गरेका शिक्षकहरूलाई यही तालिमको प्याकेज दिइरहेको देखिन्छ (उही)।

तालिममा सिकेका कुरालाई कक्षामा प्रयोगका लागि धेरै मेहनत गर्ने शिक्षकहरूले पनि अन्य शिक्षकबाट सहयोग र हौसला पाएका देखिँदैनन् (उही)। अर्को तालिममा सिकेका कुराहरू प्रयोग गर्न स्कुलमा प्रेरणादायी वातावरण छैन। शिक्षकहरूबिच सिकेका कुरा अरूलाई सिकाउने संस्कृतिको कमी छ (उही)। एउटा स्कुलको शिक्षकले अर्को स्कुलको शिक्षकसँग सिकने बानीको विकास गर्न पनि सकिएको छैन (उही)। स्कुललाई नै तालिम सिकने केन्द्रका रूपमा विकास गर्न सकिएको छैन (उही)।

प्रशिक्षकहरूमा अयोग्यता र मिहनत गर्ने बानीको अभाव छ (उही)। शिक्षकको बहुवा तथा अन्य सुविधाका लागि समेत तालिमलाई एउटा मापदण्डका रूपमा विकास गरिएको छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ६८)। तर सिकेका कुरालाई कक्षामा पुऱ्याउने र नपुऱ्याउने शिक्षकलाई पुरस्कार र दण्डको व्यवस्था छैन। विद्यमान पुरस्कारको व्यवस्था त्यति निष्पक्ष देखिँदैन (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)। तालिमले शिक्षकमाथि भार नथपेर सरल र सिपमुखी भएमा मात्र शिक्षकले पनि त्यसलाई कक्षामा उपयोग गर्छन् (उही)। शिक्षकले जागिर सुरु गरेपछि पढाइ अन्त्य गर्ने प्रवृत्ति छ। यसले शिक्षकलाई ताजा र प्रतिस्पर्धी बनाउँदैन र तालिममा सिकेका कुराहरूको पनि अर्थ हुँदैन। विद्यालयमा पढाएर थाकेका स्रोत व्यक्ति स्कुलमा आउँछन्। शिक्षकमा पनि जाँगरको कमी, अराजकता र हिनताबोध पनि छ (उही)। प्रअको प्रशासकीय भूमिका पनि कमजोर देखिन्छ। ४-५ पटक अनुरोध गर्दा बल्लबल्ल विनिहरू स्कुलमा पुग्ने गर्छन् (उही)। राजनीतिक द्वन्द्व र हडतालले विद्यालयहरू बन्द हुँदा शिक्षकलाई सीमित अवधिमा कोर्स पुरा गर्नुपर्ने बाध्यता छ (उही)। यसका साथै नेपालको नयाँ परिस्थितिमा शिक्षक तालिमको भूमिका अझ बढेको छ। हाम्रा अगाडि विभाजित भविष्य छ। हामी उँचनीचको ज्ञान बोकेर हिडेका छौं। दलित, जनजाति, धार्मिक, भौगोलिक रूपमा मधेसी पहाडिका रूपमा विभाजित छौं। राजनीतिक पार्टीगत रूपमा, वर्ण, जातिका रूपमा विभाजित छौं। यसकारण सहअस्तित्वका लागि पारस्परिक सिकाइमार्फत शिक्षक तालिमले यसलाई सम्बोधन गर्नुपर्छ (कोइराला, २००७)।

नीतिगत सिफारिसहरू

नेपालको करिब सात दसक लामो शिक्षक तालिमको अभ्यास र नीतिगत समीक्षा गर्दा मैले २४ ओटा तालिमलाई प्रभावकारी बनाउने उपायहरू उजागर गर्न सकेँ। यी उपायहरू कतिपय अघिल्ला अध्ययनहरूले नै सिफारिस गरेका हुन् र कतिपय नयाँ अझ शिक्षक मासिक र सामाजिक संवादका लागि सहकार्य (एसडीसी) को सहकार्यमा सञ्चालन भएको शिक्षक संवाद कार्यक्रमले सिफारिस गरेका

बुँदाहरू छन् :

- (क) तालिम सञ्चालन र त्यसको प्रभावकारिताबारे अध्ययन अनुसन्धान तथा दण्ड तथा पुरस्कारको सिफारिस गर्न सरकारले कोषसहित नीतिगत व्यवस्था गर्नुपर्छ ।
- (ख) शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र र विश्व विद्यालयहरूबिच सहकार्यको जरुरी छ (शिक्षा विभाग, २०६४, पेज ७०, आवरण संवाद, २०६६), (श्रेष्ठ, २०६४, पेज १६२)
- (ग) पुराना शिक्षकहरूलाई सम्मानपूर्वक विदा गरेर नयाँ पुस्तालाई नयाँ ढङ्गले तालिम दिएर कक्षा शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउनतिर केन्द्रित हुनुपर्छ । बरु पुराना शिक्षकलाई उनीहरूको विज्ञता उपयोग गर्न छुट्टै नीतिगत व्यवस्था गर्न सकिन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)
- (घ) प्रशिक्षकले शिक्षकलाई तालिम थोपनुभन्दा सिकने, माध्यमिक शिक्षकसँग निम्न माध्यमिक विद्यालय शिक्षकले सिकने, दक्षबाट अदक्ष शिक्षकले सिकने, एउटा स्कुलबाट अर्को छिमेकी स्कुलले सिकने तालिमको विकास गर्नुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६)
- (ङ) तालिमलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षकका सङ्घसङ्गठन, युनियन, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावकसँग सहकार्य गर्न जरुरी छ (शिक्षक संवाद, २०६६)
- (च) शिक्षकको पृष्ठभूमि, ज्ञानको तह, उसलाई चाहिने प्रविधि, शैली र प्रक्रिया विचार गरेर मात्रै केन्द्रीय तहमा तालिमका प्याकेजहरू बनाइनुपर्छ (उही)
- (छ) देशको भौगोलिक अवस्था हेरेर तालिम केन्द्रमा शिक्षकका लागि आवासीय सुविधासहित तालिम हुनुपर्छ
- (ज) शुक्रबारका दिन शिक्षकहरूले आपसमा आफ्ना पाठयोजना र समस्याबारे छलफल गर्ने पद्धतिको विकास गर्नुपर्छ । तिन ओटा शुक्रबार आफ्नै स्कुलमा बसेर योजना बनाउने र चौथो शुक्रबार वरिपरिको स्कुलका विषय शिक्षकहरू भेला भएर समस्याबारे छलफल गर्दा उपयुक्त हुन्छ (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९)
- (झ) स्नातक तहदेखि शिक्षा विषय राख्नुपर्छ (वाग्ले, २०६४) । यसो हुँदा अध्ययनको बलियो आधार भएको व्यक्ति शिक्षण सेवामा जान सक्छन् (उही), (शिक्षक संवाद, २०६६ पेज ४२-४९) । बरु तिन वर्षे अथवा चार वर्षे स्नातक र थप एक वर्ष शिक्षण तालिम हुनुपर्छ (वाग्ले २०६४, पेज १७५) । शिक्षण विधि र विषयवस्तु दुवै पढनुपर्ने भएकाले वीएडहरू यता न उताका भएका हुन् । त्यसैले विषयवस्तु दिनुपर्छ अनि पेडागोजी (वाग्ले २०६४, पेज १७५), (शिक्षक संवाद, २०६६)
- (ञ) विश्व विद्यालयमा पढाइ हुने शिक्षा शास्त्र सङ्कायका पढाइ र शिक्षा मन्त्रालयले डिजाइन गरेका तालिमबिचको हैसियत प्रस्ट पार्नुपर्छ ।
- (ट) शिक्षक छनोट प्रक्रिया गुणस्तरीय हुनुपर्छ ।
- (ठ) स्थानीय स्तरमा तालिम अनुगमन समिति बनाउन जरुरी छ ।
- (ड) तालिम लिएका शिक्षकहरूले लिन नपाएका शिक्षकहरूलाई सिप आदान प्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ (आवरण संवाद, २०६६) ।
- (ढ) शिक्षक शिक्षाका विश्व विद्यालयीय कोर्सलाई गुणस्तरीय र प्रतिस्पर्धी बनाईनुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६) ।
- (ण) शिक्षकलाई शिक्षण सम्बन्धी कार्यगत अनुसन्धानमा संलग्न हुने अवसर दिनुपर्छ (चित्रकार, २०६४, पेज ७२) ।
- (त) सूक्ष्म शिक्षण गतिविधिलाई पाठ्यक्रम र तालिम निर्देशिकाले महत्त्व दिनुपर्छ । शिक्षक तालिममा केवल प्राविधिक पक्ष मात्र समेटिने परम्पराले तालिम अधुरो भएको देखिन्छ (लामिछाने, २०६०, पेज ४१) । यसर्थ शिक्षक तालिमको खाकाभित्र शैक्षिक नेतृत्व विकास गर्ने र त्यसका लागि पहलसमेत गर्न सक्ने विषयवस्तुहरू संलग्न गर्नुपर्छ (उही) ।
- (थ) स्रोत केन्द्र स्तरमा अथवा विद्यालय केन्द्रित घुम्ती तालिमहरू पनि उपयुक्त हुन्छ (लामिछाने, २०६०, पेज ४४) ।
- (द) दूर शिक्षालाई प्रविधि र विषयवस्तुका हिसाबले परिमार्जन गर्नु जरुरी छ (उही), (श्रेष्ठ, २०६४)

पेज १६२) ।

- (घ) निजी क्षेत्रसँग साभेदारी गर्न पनि सकिन्छ ।
- (न) तालिमका पाठ्यक्रम निर्माणमा शिक्षकहरूलाई पनि सहभागी बनाईनु पर्छ ।
- (प) सरकारी स्कूलमा ठूलो सङ्ख्यामा भित्रिएका स्थायी बाहेकका शिक्षकहरूका लागि पनि तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्छ । अथवा यसबारे राज्यसँग दीर्घकालीन सोच हुनुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६) ।
- (फ) तालिम केन्द्रको वितरणमा पनि कमजोरी रहेकाले समय र दूरीको आधारमा तालिम केन्द्र निर्धारण गर्नुपर्छ (शिक्षक संवाद, २०६६) ।
- (ब) तालिम तथा शिक्षक शिक्षा प्रदायक संस्थाहरूका राष्ट्रिय मापदण्ड तयार गर्नुपर्छ (शर्मा, २०६४, पेज ६) ।
- (भ) शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पाठ्यक्रमलाई विशिष्टीकरण गर्नुपर्छ (शर्मा, २०६४, पेज १०) ।

सन्दर्भ सामग्री

- विश्वकर्मा, बाबुराम (वि.सं.२०६६) । शिक्षक तालिम कक्षामै पुगेन (शिक्षक मासिक पुस अङ्क, २०६६) ।
हिमाल एसोसियसन, ललितपुर : पाटनढोका
- बराल, राजकुमार (वि.सं.२०६५) । विश्व अनुभव : गतिला शिक्षक सबै देशको सङ्कट (शिक्षक मासिक) । हिमाल एसोसियसन । ललितपुर : पाटनढोका
- चित्रकार, रोशन (वि.सं.२०६४) । गुणस्तरीय शिक्षण र शिक्षक तालिमको सवाल (शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको प्रकाशन शिक्षक शिक्षामा प्रकाशित लेख) । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, भक्तपुर : सानोठिमी
- शिक्षक संवाद (वि.सं.२०६६) । शिक्षक तालिम विद्यार्थीका लागि हो (शिक्षक मासिक, पुस अङ्क) । हिमाल एसोसियसन । ललितपुर : पाटनढोका
- शिक्षक संवाद (वि.सं.२०६६) । शिक्षक तालिम (सामाजिक संवादका लागि सहकार्य र शिक्षक मासिकको संयुक्त आयोजनामा सम्पन्न अन्तरक्रिया कार्यक्रमको अप्रकाशित खेसा प्रतिवेदन : लेखक शै.ज.वि.के. (वि.सं.२०६६) । शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका : लेखक लामिछाने, श्रीराम प्रसाद (वि.सं.वि.सं.२०६०) । शिक्षक तालिमबारे केही विवेचना । विकासका निमित्त शिक्षा, शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र (सेरिड), काठमाडौं : बल्खु
- शर्मा, गोपिनाथ (समीक्षक) (२०६६) । नेपालका शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू । मकालु प्रकाशन गृह : काठमाडौं : डिल्लीबजार
- शिक्षा विभाग (वि.सं.२०६४) । शिक्षा विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन : लेखक

संयुक्त राष्ट्र सङ्घ र सामाजिक न्यायका लागि शिक्षा

हरिविनोद अधिकारी.

शिक्षक, काठमाडौँ शिक्षा क्याम्पस

लेख सार

सामाजिक न्यायलाई सामूहिक न्यायका रूपमा हेरिन्छ। आजको नेपालमा सामाजिक न्यायको कुरा गर्दा शिक्षाको विकासको कुरा नै सर्वप्रथम आउँछ। संयुक्त राष्ट्र सङ्घको सामाजिक विकासका सम्बन्धमा गरिएको कोपेन हेगन शिखर सम्मेलनमा शिक्षालाई महत्त्वपूर्ण माध्यम र साधनका रूपमा लिइएको थियो। पछि त्यसैलाई सहस्राब्दी लक्ष्यमा राखेर सामाजिक न्यायका लागि शिक्षाको अपरिहार्यतालाई जोड दिइयो। सामाजिक न्यायको कुरा गर्दा मानव अधिकारको पनि कुरा गर्नु जरुरी छ जसले सबै मानिसलाई शिक्षाको उज्यालो घामबाट कसैलाई वञ्चित गर्नु नपरोस्, कोही वञ्चित पनि नहोस्। सामाजिक न्यायको प्रत्याभूति सघन पार्न पनि मानव अधिकारलाई सुरक्षित गर्नु अनिवार्य छ र त्यसलाई शिक्षाले मात्र सम्भव छ। शिक्षाका लागि अन्तरराष्ट्रिय रूपमा, खासगरी संयुक्त राष्ट्र सङ्घको अथक प्रयासलाई कुनै पनि सदस्य राष्ट्रले मनन पनि गर्नुपर्दछ र कार्यान्वयन पनि गर्नुपर्दछ। सामाजिक न्याय प्राप्तिका लागि सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण माध्यम भनेको नै शिक्षा हो जसलाई राष्ट्र सङ्घले अहिले जोड दिइरहेको छ। सामाजिक न्याय प्राप्तिका लागि शिक्षा अनिवार्य छ र शिक्षा प्राप्तिका लागि सामाजिक न्याय अनिवार्य आवश्यकतामा पर्दछ।

१. विषय प्रवेश

के हो त सामाजिक न्याय ?

सामाजिक न्यायको तात्पर्य कसैमाथि कुनै भेदभावरहित व्यवहार गर्नु, त्यसको रक्षाका आधारहरू खोजी न्यायोचित व्यवहारमा जोड दिनु हो (काफ्ले र ढकाल : २०६९)। समाज असमानताले बनेको हुन्छ (कोइराला : २०६९)। त्यो असमानता भनेको शारीरिक असमानता पनि हो, लैङ्गिक असमानता पनि हो, बौद्धिक असमानता पनि हो र वैचारिक असमानता पनि हो। यी र यस्तै असमानताहरूलाई समान मूल्य दिन सामाजिक न्याय चाहिन्छ (कोइराला : २०६९)। समाजलाई असमानताको क्षेत्र बनाउने हाम्रै समाज हो। समानताको पक्षमा लैजानुपर्दछ, भनी प्रयास गर्ने पनि समाजका सदस्यहरू नै हुन्। त्यही समानताको खोजीलाई नै सामाजिक न्याय भनिएको हो। जोन रावल्स (१९७९) ले सामाजिक न्याय प्राप्तिका लागि दुई ओटा सिद्धान्त अपाउन सल्लाह दिएका छन्— प्रथम सिद्धान्त र द्वितीय सिद्धान्त। प्रथम आवश्यक सिद्धान्तमा राजनीतिक स्वतन्त्रता, वाक र भेला हुने स्वतन्त्रता, विचारको स्वतन्त्रता सम्पत्तिको स्वतन्त्रता र जथाभावी पक्राउ र कब्जा विरुद्धको स्वतन्त्रता। द्वितीय आवश्यकताको सिद्धान्तमा अन्य पहिलो सिद्धान्तका वितरणहरूलाई नियमित गर्ने र भौतिक सम्पत्ति, सामाजिक, आर्थिक र राजनीतिक अवसर आदि। अति कम विकसित समुदायका उच्चतम विकास र सार्वजनिक सेवा र पदमा समान अवसरको सिर्जनाद्वारा आर्थिक असमानता हटाएर वा व्यवस्थित गरेर न्याय प्रदान गर्न सकिन्छ।

२. सामाजिक न्याय

कानुनी रूपमा न्यायलाई अर्थ्याइने जस्तै गरी व्यापक अर्थमा सामाजिक न्यायलाई नलिनको कारण हो सामाजिक न्याय आधुनिक युगमा तुलनात्मक ढङ्गले नयाँ धारणाका रूपमा आएको हो (सारांश : २००६)। उन्नाइसौँ र बिसौँ शताब्दीमा भएका औद्योगिकीकरणको सेरोफेरोमा असमानताका विरुद्ध गरिएका सङ्घर्षको परिणामस्वरूप र पछि गएर समाजवादको नाराका रूपमा सामाजिक न्यायले समाजमा प्रवेश पाएको देखिन्छ। पछि प्रजातान्त्रिक समाजवादले शासनको स्वरूप लिएपछि खासगरी युरोपमा सामाजिक न्यायले राज्यमा र समाजमा, आर्थिक, राजनीतिक, सामाजिक तथा सांस्कृतिक समानताको लागि स्थान पाएको देखिन्छ र समानताका शासन व्यवस्थाका लागि प्रख्यात भएको

पाइन्छ (सारांश : २००६) । अन्तर व्यवस्थापिका सङ्घको स्थापनामा तयार भएको बडापत्रमा, संयुक्त राष्ट्र सङ्घको स्थापनासँगै तयार गरिएको बडापत्र र १९४८ मा घोषणा गरिएको विश्वव्यापि मानव अधिकारको घोषणापत्र र त्यसपछिका सारांशमा पारित र घोषित महासन्धिहरूमा पनि सामाजिक न्यायको प्रसङ्ग त्यति समेटिएको थिएन । सामाजिक विकाससँग सम्बन्धित विश्व शिखर सम्मेलन कोपेनहेगन १९९५ मा समेत यसले व्यापक छलपः लको स्थान पाएको थियो । पौडेल (२०६८) ले मानव अधिकार र सामाजिक न्याय मानव कल्याण, मानव मर्यादा र मानव सम्मानसँग सम्बन्धित भएकाले यिनीहरूको घनिष्ठतम् सम्बन्ध छ, भन्दै सामाजिक न्यायविना मानव अधिकारको प्रत्याभूति र उपयोग सम्भव छैन भनेका छन् । सन १९९५ मा भएको सामाजिक विकास सम्बन्धी कोपेनहेगन मानव अधिकार र सामाजिक न्यायलाई अन्तरसम्बन्धित रहेको घोषणा गरेको छ । त्यसको ५ वर्षपछि मात्र एकाइसौं शताब्दीको सुरुवातसँगै तयार भएको सहस्राब्दी लक्ष्यको घोषणामा भने सामाजिक न्यायले स्थान स्पष्ट रूपमा पाएको हो । त्यसपछि एउटा सामाजिक विकासका लागि अन्तरराष्ट्रिय मञ्चको स्थापना भयो र त्यसले सामाजिक न्यायको समग्र पक्षलाई समेटेर प्रतिवेदन तयार गर्‍यो । अहिलेसम्ममा संयुक्त राष्ट्र सङ्घले तयार गरेको एकमात्र विस्तृत रूपको प्रतिवेदन पनि त्यही हो— खुला विश्वमा सामाजिक न्याय (Social Justice in an Open World) । सहस्राब्दी लक्ष्य प्राप्तिका लागि तयार गरिएको अपेक्षित उद्देश्यमा शिक्षा र स्वास्थ्यलाई प्राथमिकताका साथ राखी खासगरी बालिका तथा महिला शिक्षालाई जोड दिएको पाइन्छ ।

आधुनिक विश्वको परिप्रेक्ष्यमा सामाजिक न्यायको पक्षलाई महत्त्व दिनुको तात्पर्य के हो भने विश्वका जनताहरूमा आमदानीमा असमानता भएकाले नै अन्याय, शोषण र खतरा बढेको हो । आगामी दिनमा गरिबी न्यूनीकरणले मात्र सम्पूर्ण विग्रिएको अवस्थामा केही सुधार गर्न सकिने छ र सहस्राब्दी लक्ष्य पुरा हुनका लागि सामाजिक न्यायको करिब करिब नजिक पुग्न सक्ने छ (सारांश : २००६) । विश्वव्यापि रूपमा सामाजिक न्याय प्राप्तिको लक्ष्यमा पुग्न समग्र पक्षहरू मिल्नुपर्दछ । संयुक्त राष्ट्र सङ्घको बडापत्र, मानव अधिकारको विश्वव्यापि घोषणापत्र, संयुक्त राष्ट्र सङ्घ र यसका विभिन्न अवयवहरूले तयार गर्ने सन्धि, महासन्धि, ऐच्छिक सन्धिहरू र महासभाले पारित प्रस्तावहरूका आधारमा हस्ताक्षरकर्ता सदस्य राष्ट्रहरूले बनाउने समानताका पक्षमा, समताका पक्षमा र सामाजिक न्यायका पक्षमा संविधान, कानूनहरूले केही मद्दत पुऱ्याएका छन् । तर प्रयासहरू हुँदाहुँदै पनि राज्यभित्र, राज्य राज्यका विचमा हुने हिंसात्मक द्वन्द्व, आर्थिक मन्दी र सीमाका कारणले हुने युद्ध एवम् भैरगडाले सामाजिक न्यायका लागि हुने प्रयास तथा भएका प्रयासहरू निरर्थक भइरहेका हुन्छन् ।

सामाजिक न्याय आज प्रत्येक समाजको स्वर्णिम लक्ष्य बनेको छ । राज्यको शासन प्रणालीमा समेत सामाजिक न्यायलाई प्राथमिकता दिइएको पाइन्छ । सामाजिक न्यायको धारणा लामो दार्शनिक तथा राजनीतिक उतार चढावको सुखद परिणाम हो भन्दा अत्युक्ति हुने छैन । वैदिक युगलाई सबैभन्दा समतामूलक समाजका रूपमा आज अर्थ्याइन्छ । प्लेटोले आफ्नो द रिपब्लिक भन्ने पुस्तकमा समेत नागरिकहरूको समान अधिकारका बारेमा प्रभावकारी ढङ्गबाट आवाज उठाएको देखिन्छ भने सुकरातले त्यसभन्दा पहिले नै नागरिकको भलोका लागि, हितका लागि जोडदार आवाज उठाई बरु स्वाभिमानबाट विचलित हुनुभन्दा, न्यायका विरुद्धमा जानुभन्दा मृत्यु दण्ड नै वरण गरेको पाइन्छ । विभिन्न समयमा पूर्वीय दर्शन र पश्चिमी दर्शनमा मानवतावादको विकास भएको र आज आएर मानव अधिकारको संरक्षण गर्न पनि सामाजिक न्यायको आवश्यकता महसुस भएको छ (सारांश: २००६) ।

सामाजिक न्यायलाई सामाजिक नैतिकता पनि भन्न सकिन्छ । सामाजिक न्यायको सम्बन्ध व्यक्तिको समुदायप्रतिको त्यो नैतिक जिम्मेवारी हो जसको अन्तिम लक्ष्य सर्वसाधारणको कल्याण गर्नु हो (काफ्ले: २०६८) । पौडेल (२०६८) ले आफ्नो पुस्तक मानव अधिकार र सामाजिक न्यायभित्र सामाजिक न्यायका परिचयमा भनेका छन् : सामाजिक न्याय वितरणात्मक न्यायसँग सम्बन्धित छ, यद्यपि उपचारात्मक न्यायको माध्यमबाट पनि कतिपय अन्याय भने सच्याउनुपर्दछ । यद्यपि सामाजिक न्याय विशुद्ध

वितरणवादी क्रियाकलाप मात्र होइन । यसले त अवसरमा रहेको फरकलाई न्यायपूर्ण ढङ्गले सच्याउने र समाजमा रहेका असमानताहरूलाई हटाउने दुवै किसिमका अवस्थाहरूसँग सम्बन्ध राख्छ ।

सामाजिक न्यायलाई ग्रिफिथ्स (१९९८) ले यसरी परिभाषित गरेकी छिन् :

- (क) सामाजिक न्यायले सबैको असल गर्दछ, त्यसबाट सबैले आफ्ना साभ्ना चासोका विषयहरूको परिपूर्ति भएको ठान्ने छन् । आफ्ना समस्याहरू सम्बोधित भएको मान्ने छन् जसमा एकअर्काप्रतिको अन्तरनिर्भरता स्पष्ट महसुस गरिने छ ।
- (ख) असल भन्ने शब्दले ठिकसँग हुनु लाभको र उत्तरदायित्वको वितरणलाई इङ्गित गर्ने छ । यी दुवै धारणाले सामाजिक न्यायको एउटा पूर्ण परिभाषा दिने छ जसमा असल र ठिकले सामाजिक न्यायको अवस्थालाई जनाउने छन् जसमा लाभ र उत्तरदायित्वलाई एउटै सिक्काको दुई भागको रूपमा देखाउँछ । सामाजिक न्याय एउटा अनुभूति पनि हो, सन्तुष्टि पनि र देखिने गरी भएका समानताका उपायहरूले पनि यसलाई मुखरित गर्दछन् । सामाजिक न्याय प्राप्तमा कसैको हार हुँदैन र सबैको जित निश्चित हुन्छ किनभने सबैले आफ्ना हक, अधिकार र सुविधा प्राप्त गरेका हुन्छन् जसले कसैलाई अप्ठेरो पारेको हुँदैन, बरु एउटाले पाएको सुविधाले अरूलाई पनि बाटो खुलाएको हुन्छ ।

संयुक्त राष्ट्र सङ्घले सामाजिक न्याय प्राप्तमा सामानको वितरण, अवसर र अधिकारको असमानताका ६ ओटा पक्षको औँल्याएको छ (सारांश : २००६) : आय वितरणमा असमानता, सम्पत्ति भोगचलनमा असमानता, कामको अवसर र तलबी रोजगारी वितरणमा असमानता, ज्ञानको पहुँचमा असमानता, स्वास्थ्य सेवा- सामाजिक सुरक्षा र सुरक्षित वातावरणको वितरणमा असमानता, नागरिक अधिकार तथा राजनीतिक सहभागितामा असमानता । संयुक्त राष्ट्र सङ्घको विचारमा देशहरूका बिचमा पनि असमानता बढ्दै गएको छ । एउटा देशको आम्दानी र अर्को देशको आम्दानीमा देखिने महान् अन्तरले ती देशका नागरिकहरूको जीवन स्तरमा व्यापक प्रभाव पारिरहेको हुन्छ । उदाहरणका लागि संयुक्त राज्य अमेरिका, क्यानाडा र ब्राजिलको राष्ट्रिय आयले अन्य अमेरिकी देशहरूको जीवन स्तरलाई नकारात्मक प्रभाव पारेको छ ।

आजको प्रसङ्ग भनेको के हो भने सामाजिक न्यायको बाटोबाट नै आधुनिक विश्वको समतामूलक विकास सम्भव छ । यथार्थमा सामाजिक न्याय समाज विकासको प्रक्रिया र लक्ष्य दुवै हो (अधिकारी : २०५७) । रावल्स (१९७२) ले यसरी व्यक्त गरेका छन् : समाजका आधारभूत संस्थाहरूमा सबै नागरिकको समान अधिकार र कर्तव्यको प्रत्याभूति प्रदान गर्ने, लाभ तथा सामाजिक सहयोगको बोझ समान र न्यायोचित वितरण गर्ने प्रक्रिया नै सामाजिक न्याय हो । सामाजिक न्याय र विकासको अवधारणालाई सङ्कुचित ढङ्गले हेर्न र सङ्कुचित ढङ्गबाट मात्रै व्याख्या गर्न पनि मिल्दैन । यो असमान र परम्परागत संरचना विरुद्ध प्रजातान्त्रिक, सहभागिता र शान्तिपूर्ण प्रक्रियाका आधारमा समाजलाई पुनर्गठन गर्ने र समतामूलक समाजको निर्माण नै एक क्रान्तिकारी अभियान पनि हो (अधिकारी : २०५७) ।

असमानताबाट समानता र समतातर्फ पाइला चाल्न शिक्षाको महत्त्वपूर्ण योगदान हुन्छ । आज सञ्चारमा भएको विकासले ज्ञानको र सूचनाको वितरणविना भेदभाव हुने गरेको पाइन्छ । तर गुणस्तरीय शिक्षाको कमीले ज्ञान र सूचनाको वितरणमा अन्तरनिहित फाइदाहरूसम्म पुग्न असम्भव छ । रेडियो, टेलिभिजन, समाचारपत्र, टेलिफोन (मोबाइल समेत) ले संसारका कुना कुनामा तत्कालै सूचना पुऱ्याएको छ । सूचनाको हकलाई जसरी निर्वाध सञ्चारका माध्यमहरूले जनसमक्ष पुऱ्याउन सकेका छन्, त्यस्तैगरी गुणस्तरीय शिक्षालाई जनसमक्ष पुऱ्याउन सकिएको छैन । अहिले शिक्षा त बजारको सामान जस्तो भएको छ, जोसँग लगानी गर्ने क्षमता छ, उसैसँग मात्र गुणस्तरीय शिक्षा उपलब्ध छ । खासगरी अविक्सित तथा विकासोन्मुख देशहरूमा शिक्षा किनबेचको सामान जस्तो

भएको छ। यसले ज्ञानको क्षेत्रमा ठूलो रिक्तता पैदा गरेको छ। धनी र गरिबले प्राप्त गर्ने शिक्षामा नै अन्तर आउने भयो जबकि दुवै एउटै समाजमा बस्छन्।

यसैलाई दृष्टिगत गरी सन् १९९५ मा भएको विश्व विकास शिखर सम्मेलनको कोपेनहेगन घोषणाको १० ओटा प्रतिवद्धतामध्ये ६ नम्बरको प्रतिवद्धतामा भनिएको छ : विश्वव्यापी रूपमा मान्यता प्राप्त गरेको र समतामूलक गुणस्तरीय शिक्षा उपलब्ध गराउन र त्यसमा स्तर वृद्धि गर्न हामी आपसमा प्रतिवद्धता व्यक्त गर्दछौं जसबाट रङ्ग, जातजाति, लिङ्ग, उमेर र अपाङ्गताको कुनै भेदभाव गरिने छैन, जसबाट प्राथमिक स्वास्थ्य सो, शारीरिक तथा मानसिक स्वास्थ्य सेवालाई दुरुस्त राख्न मद्दत पुऱ्याउने छ। जनता केन्द्रित दिगो विकासलाई मद्दत पुऱ्याउन, साभा सांस्कृतिक पहिचानको सम्मान गर्दै, व्यक्तिगत संस्कृतिको जगेडा समेत गर्न, मानवीय साधनको पूर्ण प्रयोग गर्दै सामाजिक विकास गर्न जसबाट गरिबी न्यूनीकरण गर्दै उन्मूलनसमेत गर्ने गरी रोजगारी उन्मुख र सामाजिक एकता वृद्धि गर्नसमेत त्यो उपलब्ध गुणस्तरीय शिक्षाले मद्दत गर्ने छ। त्यसो गर्न राष्ट्रिय रूपमा विभिन्न रणनीतिहरू तयार गरिने छ जसमा—

- आवधिक समयवद्ध रणनीति तयार गर्ने जसबाट विश्वव्यापी मान्यता प्राप्त आधारभूत शिक्षा प्राप्त होस् र निरक्षरता उन्मूलन गर्न सकियोस्।
- जीवनपर्यन्त शिक्षामा जोड दिने, सबै बालबालिकाहरूलाई शिक्षाको अवसर उपलब्ध गराउने, खासगरी बालिकालाई र महिलालाई प्राथमिकतामा राख्ने जसबाट उनीहरूको सामाजिक, आर्थिक तथा राजनीतिक विकास प्रक्रियामा कुनै प्रकारको अवरोध सिर्जना नहोस् भनी ध्यान पुऱ्याउने छ। विद्यालय शिक्षा जसरी पनि पुरा होस् भन्ने कुरामा जोड दिइने छ। बालिका तथा महिला शिक्षामा यसकारणले बढी जोड दिइने छ कि यदि बालिका तथा महिला शिक्षामा सफल हुन सके मातृशिशु मृत्युमा त्यसले तत्काल कमी ल्याउने अपेक्षा गरिएको छ। सामाजिक समानतामा वृद्धि हुने छ। जनसङ्ख्या वृद्धिमा कमी आउने छ। महामारीका रोगमा कमी आउने छ। एचआइभी एड्स नियन्त्रणमा फड्को मार्न सकिने छ।
- सामाजिक अवस्थामा रहेका असमानताहरूलाई निवारण गर्न विशेष प्रयास गर्दै जात, उत्पत्ति, लिङ्ग, उमेर वा अपाङ्गता आदि कुनै पनि आधारमा विभेद नगरी गुणस्तरीय शिक्षामा विश्वव्यापी एवम् समन्यायिक रूपमा पहुँच, उच्चस्तरको शारीरिक र मानसिक स्वास्थ्य र सबै प्रकारका प्राथमिक स्वास्थ्यमा पहुँच पुऱ्याउने लक्ष्य प्राप्त गर्न, साभा एवम् विशेष संस्कृतिको प्रवर्धन र सम्मान, विकासमा संस्कृतिको भूमिकालाई विकास गर्ने, जनता केन्द्रित दिगो विकासलाई बढावा दिने र पूर्ण रूपमा मानव विकास र सामाजिक विकासमा योगदान पुऱ्याउने तथा यी गतिविधिहरूमा गरिबी निवारण, उत्पादनशील एवम् पूर्ण रोजगार र सामाजिक ऐक्यवद्धता कायम गराउने उद्देश्य रहने छ।
- निरक्षरता उन्मूलनका लागि समयवद्ध राष्ट्रिय रणनीति तयार गरी सुदृढ पार्ने जसभित्र पर्ने छन्— बाल विकास शिक्षा, प्राथमिक शिक्षा, निरक्षरहरूका लागि शिक्षा, सबै समुदायका लागि सकेसम्म सम्भव भए सबै मातृभाषामा अनौपचारिक शिक्षाका विभिन्न सिकाइको उच्चतम सम्भावनाका आधारहरू प्राप्त गरिने गरी उपायहरू प्रयोग गरिने छ।
- सबै उमेरमा मानिसलाई काम लाग्ने ज्ञान, तर्कपूर्ण क्षमता, दक्षता, नैतिकता, सामाजिक मूल्य मान्यतामा आधारित शिक्षा प्राप्त गर्ने छन्।
- यसरी समाजको जगसम्म नै पुग्ने गरी २५ ओटा प्रतिवद्धताका लागि रणनीतिहरू तयार गरिएको थियो र त्यसैको फलस्वरूप सन् २०१५ सम्ममा विश्वबाट निरक्षरता उन्मूलन गर्ने गरी अहिले पनि रणनीतिहरू तयार गरिएको छ। ती रणनीतिहरूमा अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूका लागि, सांस्कृतिक, भाषिक, सामाजिक, आर्थिक, राजनीतिकरूपमा पछि परेका व्यक्तिहरूका लागि, समूहहरूका लागि कसरी हुन्छ, शिक्षामार्फत समाज विकासको मूल प्रवाहमा समावेश

गरी व्यक्तिगत, सामाजिक तथा राष्ट्रिय विकासमा योगदान पुऱ्याउन सक्षम गराउने प्रतिवद्धता व्यक्त गरिएको थियो । शिक्षाले मात्र स्वास्थ्य स्थितिमा सुधार हुने र त्यसका लागि औपचारिक अनौपचारिक, समुदाय केन्द्रित सिकाइ प्रक्रियालाई अवलम्बन गरिने लक्ष्यसहितक प्रतिवद्धता संयुक्त राष्ट्र सङ्घको थियो र अहिले पनि त्यही कार्यनीतिलाई अवलम्बन गरिँदै आएको छ ।

3. सामाजिक न्यायको उद्देश्य

पौडेल (२०६८) ले सामाजिक न्यायको उद्देश्यलाई यसरी वर्गीकरण गरेका छन् :

- समाजका विभिन्न वर्गलाई साधन र स्रोत एवम् लाभ र हानिको न्यायोचित वितरण गरी न्यायपूर्ण समाजको स्थापना गर्ने ।
- सार्वजनिक कल्याण अभिवृद्धि गर्दै राष्ट्र निर्माणको अभियानमा सम्पूर्ण वर्ग, क्षेत्र र समुदायका नागरिकलाई मूल प्रवाहीकरण गर्ने ।
- जात जाति, धर्म भाषा, लिङ्ग, क्षेत्र, ल वैचारिक आस्था, सामाजिक उत्पत्ति, शारीरिक अवस्था, गर्भावस्था, वैवाहिक स्थिति, आदिका आधारमा नागरिकउपर गरिने भेदभावबाट मुक्त गरी उनीहरूलाई आर्थिक, सामाजिक, राजनीतिक र सांस्कृतिक समानताको स्थितिमा पुऱ्याउने ।
- लक्षित वर्ग क्षेत्र लिङ्ग र समुदायप्रति गरिने स्वच्छ व्यवहार र समाजका सबै किसिमका अवसर र लाभको निष्पक्ष वितरण गर्ने ।
- समाजमा रहेका कमजोर र विपन्न समुदायको उत्थान, सशक्तीकरण र समतामूलक गर्ने ।

सामाजिक न्यायको क्षेत्र

सामाजिक न्याय भनेको मानिस मानिस बिच हुनुपर्ने समता हो । यसको क्षेत्र भनेको मानिसको बाँच्ने अधिकारसँग सम्बन्धित छ (अधिकारी : २०६३) । समाजमा मानिस बस्छन् । समाजको निर्माण गर्ने पनि मानिस हो । समाजको आवश्यकता मानिसलाई नै परेकाले मिलेर बस्ने एउटा प्रक्रिया मानिसले सुरु गरेका हुन् । समाजमा कसरी मिलेर बस्ने भनेर केही अलिखित नियम बनाइयो । पछि मानिसले नै ती नियम मान्न बाध्यता देखाएन । त्यसपछि मानिसलाई नै बन्धनमा राख्न मानिसले नै लिखित नियम, कानून, संविधान, कारागार, दण्ड र सजायको व्यवस्था गरेको देखिन्छ । समाजको निर्माणदेखि आजको अवस्थासम्म आइपुग्दा मानिसले आफैँ विरुद्ध आफू उभिनुपर्ने अवस्था पनि धेरै पटक आयो र उभियो पनि । आफ्नो प्रतिवद्धतामा अडिग भएर उभिने पनि मानिस नै भयो । कार्य सम्पादनको सिलसिलामा मानिसका कामका हिसाबले तहको पनि निर्माण हुन गयो । एउटा काम अह्राउने तहमा पुग्यो र अर्को काम गर्ने तहमा देखियो । काम अह्राउने र काम गर्ने वा नगर्ने पनि मानिस नै हुन गयो । आफ्नो बनाइ नमान्ने वा मान्ने पनि मानिस नै भएकाले त्यहाँ दण्ड र पुरस्कारको प्रक्रिया अपनाइयो । दण्डका विरुद्धमा उठ्ने पनि मानिस नै भयो । त्यसपछि भइरहेको प्रक्रियामा नै समानता वा न्याय खोज्ने र समाजमा सबै बराबरीको सिद्धान्त बनाउन मानिस नै बाध्य भयो । आजको असमानता, अविवेक, अन्याय, अत्याचार र थिचोमिचो त्यसैको परिणाम हो । त्यसैले समाजमा स्थापित देखिने-नदेखिने न्यायको सूक्ष्म पुनरावलोकन गरी समय सापेक्ष रूपमा मानवोचित न्याय प्राप्त गर्न र गराउन सामाजिक न्यायको प्रसङ्ग आउने गर्दछ । आजको सामाजिक न्यायको प्रसङ्गमा यी भनाइहरू आउने गर्दछन् (सारांश : २००६ सन्, अधिकारी : २०६३, २०६६, २०६८, काफ्ले तथा साथी : २०६५, २०६८, २०६९ कोइराला : २०६९, ग्रिफिथ्स : १९९८)

सामाजिक न्यायको प्रसङ्गमा सशक्तीकरण पहिले कि अवसर पहिले भन्ने प्रश्न उठिरहन्छ । यो प्रश्न आजमात्र होइन, औपनिवेशिक कालमा पनि उपनिवेशबाट भर्खर जस्तो स्वतन्त्र भएका देशहरूमा सामाजिक न्यायको खोजी हुँदा भन् चर्को स्वरमा उठेको थियो । भारतका महान् समाजवादी चिन्तक डाक्टर राममनोहर लोहियाले सन् साठीको दसकका बेलामा नै यसो भनेका थिए— महिला चाहे योग्य हुन् वा अयोग्य, सर्वप्रथम उनलाई उच्च स्थानमा राखौँ । जब महिलाहरू ठूलो ओहदामा बस्लान्, मौका

पाउलान्, तब तिनीहरूको दिमागको ढोका खुल्ने छन् । तिन चार हजार वर्षदेखि यिनका दिमागको ढोका बन्द गरिएका छन्, उच्च स्थानमा बस्ने मौका दिइएको छैन । समाजवादी दलको भनाइ के छ, भने पहिले अवसर पछि योग्यता । अवसर पहिले दिउँ पछिबाट योग्यता बढ्दै जान्छ (लोहिया : २०४८) । यस भनाइले पनि भारतमा नीति निर्माताहरूको, दार्शनिक तथा राजनेताहरूको विचारमा मनमस्तिष्कमा महिलाहरूलाई अवसर दिएमा समाज विकासको क्रमले छलाड मार्ने अनुमान गरिएको देखिन्छ । कतिपय युरोपका देशहरूमा देखिएको लैङ्गिक समता पनि ६० को दशकमा आएको दार्शनिक अवधारणालाई मानिन्छ ।

निष्कर्ष

सामाजिक न्यायले समूहको अधिकारलाई स्पष्ट पार्छ र यो त्यस कारणले सामूहिक न्याय हो । मानवअधिकारले व्यक्तिगत अधिकारलाई सुरक्षित र संरक्षित गर्दछ । व्यक्तिको जन्म सिद्ध प्राकृतिक अधिकार तथा कानुनी अधिकारलाई जोखिममा पर्ने नदिने मानव अधिकारको आवश्यकता पर्दछ । मानव अधिकारको पनि तेस्रो पुस्ताको अर्थमा मानव अधिकार अब सामूहिक पनि मान्नु पर्ने हुन्छ जसलाई सामाजिक न्यायको दृष्टिले अर्थात् देखाइएको छ । मानव अधिकार सम्बन्धी विषय सामान्यतः व्यक्तिसँग सम्बन्धित भएकाले यसका प्रयासहरूमा व्यक्तिलाई केन्द्रित गरिन्छ, यद्यपि मानव अधिकार सम्बन्धी तेस्रो जेनेरेसनको अवधारणाले समूह अधिकारको विषयलाई सम्बोधन गर्ने हुँदा मानवअधिकार वैयक्तिकबाट सामूहिक अधिकारको विषय बन्दै गएको छ । सामाजिक न्याय समाज र अन्तर्राष्ट्रिय समुदायसँग सम्बन्धित मानिए पनि यसले विभिन्न समुदाय वा वर्गविच अधिकतम समानता र उच्च जीवन स्तर कायम गर्ने आकाङ्क्षा राख्ने भएकाले अन्ततः समुदाय लाभान्वित हुँदा व्यक्तिका मानव अधिकारको सम्मान र संरक्षण पनि हुन्छ ।

सन्दर्भसूची

- अधिकारी, हरिविनोद; (वि.सं.२०६३) । सामाजिक न्याय शिक्षा- नेपाली परिवेशमा (शिक्षक शिक्षा, वर्ष ४, अङ्क १) । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र : भक्तपुर, सानोठिमी
 (वि.सं.२०६७) । लैङ्गिक सन्तुलन र सामाजिक न्याय (लैङ्गिक समविकास शिक्षा, वार्षिक पत्रिका) । शिक्षा विभाग : भक्तपुर, सानोठिमी
- अधिकारी, यज्ञप्रसाद; (सन् २००१) । सामाजिक न्याय : नेपालको सन्दर्भ । काठमाडौँ : प्रजातन्त्र संवर्धन केन्द्र
- काफ्ले, बासुदेव र ढकाल, हेमराज; (वि.सं.२०६९) । शिक्षामा सामाजिक न्याय । सनलाइट पब्लिकेसन्स, काठमाडौँ : कीर्तिपुर
- काफ्ले, बासुदेव, ढकाल, हेमराज र अधिकार, किसानप्रसाद, (वि.सं.२०६८) । शिक्षामा सामाजिक न्याय । सनलाइट पब्लिकेसन्स, काठमाडौँ : कीर्तिपुर
- कोइराला, विद्यानाथ (वि.सं.२०६१) । सामाजिक न्यायको सेरोफेरोमा शिक्षा । स्टुडेन्ट्स बुक्स पब्लिसर्स एन्ड डिस्ट्रिब्युटर्स (वितरक), काठमाडौँ : कीर्तिपुर
- नेपाल सरकार । नेपालको अन्तरिम संविधान (२०६३) । काठमाडौँ : कानुन किताव व्यवस्था समिति
- पौडेल, महेश शर्मा (वि.सं.२०६८) । मानव अधिकार र सामाजिक न्याय । राष्ट्रिय न्यायिक प्रतिष्ठान, ललितपुर : हरिहर भवन
- पौडेल, आनन्द (वि.सं.२०६१) । सामाजिक न्यायका लागि शिक्षा, सामाजिक न्यायको सेरोफेरोमा शिक्षा । काठमाडौँ : स्टुडेन्ट्स बुक्स पब्लिसर्स
- पौडेल, लेखनाथ; (वि.सं.२०६१) । नेपालमा सामाजिक न्याय : आन्दोलन र मुद्दाहरू, सामाजिक न्यायको सेरोफेरोमा शिक्षा । काठमाडौँ : स्टुडेन्ट्स बुक्स पब्लिसर्स

लोहिया, राममनोहर (वि.सं. २०४८) । सप्तक्रान्ति (अनुवाद) । काठमाडौं : समता अध्ययन केन्द्र
महिला मानव अधिकार (२०६९) । ललितपुर : राष्ट्रिय मानव अधिकार आयोग
लोहिया, राममनोहर (वि.सं. २०४८) । सप्तक्रान्ति (अनुवाद) । काठमाडौं : समता अध्ययन केन्द्र
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र । राष्ट्रिय पाठ्यक्रमम प्रारूप (२०६३) । भक्तपुर : लेखक
लोहिया, राममनोहर (वि.सं. २०४८) । सप्तक्रान्ति (अनुवाद) । काठमाडौं : समता अध्ययन केन्द्र
Adhikari, Hari Binod. (2065 BS). *Social Justice Education in Nepal: An Overview, Siksa.*
Curriculum Development Centre, Bhaktapur : Sanothimi
Griffiths, M. (1998). *Educational Research for Social Justice.* Philadelphia: Open
University Press.
United Nations, New York (2006). *Social Justice in an Open World, The Role of the United
Nations.* New York : Printed by the United Nations.

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन : सिद्धान्त र अभ्यास

विष्णुप्रसाद अधिकारी

उपसचिव, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

लेख सार

पाठ्यक्रम तथा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको प्रभावकारिता मापन गर्ने मुख्य आधार मूल्याङ्कन हो। मूल्याङ्कनले समग्र शैक्षिक प्रणालीको कार्यक्षमता र कार्य प्रभावकारिताको अवस्था प्रदर्शन गर्छ। त्यसैले शैक्षिक प्रणालीलाई मजबुत र सुदृढ बनाउन मूल्याङ्कनको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। मूल्याङ्कनलाई नियमित र निरन्तर प्रक्रिया मानिन्छ। तर हाम्रो शैक्षिक प्रणालीमा मूल्याङ्कनलाई आवधिक रूपमा हुने परीक्षाको पर्यायका रूपमा मात्र सीमित गरिँदा यसको सही प्रयोग हुन सकिरहेको छैन। यस समस्यालाई दृष्टिगत गरी शिक्षण सिकाइको अभिन्न अङ्गका रूपमा यसको प्रभावकारी प्रयोग गर्न गराउन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई अगाडि सारिएको हो। यसको प्रभावकारी व्यवस्थापनका लागि विद्यालय सुधार योजना, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्म अनुसार पाठ्यक्रममा समेत यसलाई व्यवस्थित गर्ने प्रयत्न गरियो। तर यसलाई अझ पनि सीमित राप्न अभ्यास बाहेक कक्षाकोठाभित्र प्रवेश गराउन सकिएको छैन। त्यसैले यसलाई कक्षाकोठाको प्रत्येक क्रियाकलापका साथै कक्षाकोठा बाहिर विद्यार्थीले प्रदर्शन गर्ने व्यवहार समेतलाई आधार मानिन्छ। तर नीतिगत तथा कार्यक्रमका दृष्टिले प्रशस्त प्रयास गरिए पनि यसको कार्यान्वयनमा तत्परता तथा अनुगमन सुपरिवेक्षणगत कमीकमजोरी समेतका कारण यसले कक्षाकोठाभित्र सहज प्रवेश पाउन नसक्दा यो हात्तीको देखाउने दाँत जस्तो हुन गएको प्रतीत हुन्छ। त्यसैले विद्यालय शिक्षालाई नतिजामुखी र प्रभावकारी बनाउन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको अभिन्न अङ्ग बनाउन जरुरी छ। यही परिप्रेक्ष्यमा यस लेखमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अवधारणा र अभ्यासका साथै मौजुदा समस्या र समाधानका उपायका बारेमा विश्लेषण गर्ने प्रयास गरिएको छ।

१. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अवधारणा

पाठ्यक्रमद्वारा अपेक्षित उद्देश्यहरू के कति प्राप्त भए वा भएनन्, प्राप्त भएको भए के कति कस्तो अवस्थामा प्राप्त भए र प्राप्त नभएको भए के कति प्राप्त भएनन् भनेर लेखाजोखा गर्ने कार्य मूल्याङ्कन हो। मूल्याङ्कनले उद्देश्य प्राप्तिको अवस्थाको लेखाजोखा गर्दछ। यसरी लेखाजोखा गर्ने विभिन्न तरिका वा प्रक्रियामध्ये निरन्तर मूल्याङ्कन पनि एक हो। हरेक शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापसँगै र आवश्यकतानुसार समय-समयमा गरिने मूल्याङ्कन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन हो। निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सुधारात्मक (Formative) उद्देश्यका लागि अपनाइन्छ। यो मूल्याङ्कन प्रक्रिया विद्यार्थीलाई कक्षा चढाउने कुराको निर्णय लिनुभन्दा पनि प्रभावकारी शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा बढी उपयोग गरिन्छ। निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनले अनौपचारिक मूल्याङ्कनमा जोड दिन्छ। यस मूल्याङ्कन प्रक्रियामा कुनै पनि समयमा मूल्याङ्कनका विभिन्न माध्यम (लिखित, मौखिक प्रश्नोत्तर, अवलोकन विगतमा गरेका काम आदि) बाट विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गरिन्छ।

विद्यार्थीको उपलब्धिको अवस्था थाहा पाई सोअनुसार शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया सञ्चालन गर्न आवश्यक सूचना तथा जानकारी प्राप्त गर्ने एउटा पद्धति हो विद्यार्थी मूल्याङ्कन। यसरी सूचना प्राप्त गरी कमजोर विद्यार्थीका समस्या पहिचान गरी सुधारात्मक शिक्षण गर्न तथा सक्षम विद्यार्थीलाई अझ अगाडि बढ्न प्रोत्साहन गर्ने कार्य निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनले गर्दछ। तर कतिपयले यसलाई औपचारिक परीक्षा नलिई स्वतः कक्षा चढाउने पद्धति अर्थात् उदार कक्षोन्नति भनेर बुझ्ने गरेको पाइन्छ। उदार कक्षोन्नति भनेको विद्यार्थीको मूल्याङ्कन नगरी स्वतः पास गराउने पद्धति होइन। अधिल्लो कक्षामा नसिकेका कुराहरू यकिन गरी अर्को कक्षामा जाँदा अधिल्लो वर्ष प्राप्त गर्न नसकेका सिकाइ उपलब्धि पूरा गराउँदै उत्तीर्ण भएको कक्षाका सिकाइ उपलब्धि प्राप्त गर्ने गराउने पद्धति

हो । उदार कक्षोन्नति पद्धतिमा एक वर्षमा विद्यार्थीले सिक्नु पर्ने न्यूनतम कुरा के कति सिक्नु भनेर निकर्ण गरि माथिल्लो कक्षामा चढाउने र तल्लो कक्षामा सिक्न नसकेका कुरा माथिल्लो कक्षामा गएर पनि सिकाउने गरी कक्षा चढाउदै लैजाने पद्धति हो । यस अर्थमा एक वर्षसम्म कुनै कक्षामा अध्ययन गरेका विद्यार्थीलाई माथिल्लो कक्षामा सहजै चढाउने नीति उदार कक्षोन्नति हो । यो निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धतिमा आधारित हुन्छ । यसरी उदार कक्षोन्नति भनेको विद्यार्थी भर्ना गर्दै कक्षा चढाउने पद्धति नभई नजानेका वा सिकाइ स्तर कमजोर भएका बालबालिकालाई पनि थप अवसर दिएर सिकाउदै कक्षा चढाउदै लैजाने पद्धति हो । यो निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धतिको एउटा अभिन्न अङ्ग हो । विद्यार्थीको उपलब्धिलाई दृष्टिगत गर्दै प्रभावकारी सिकाइको अवसर प्रदान गर्दै जाने पद्धति हो ।

२. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन विधि/साधनहरू

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन शिक्षणसिकाइ प्रक्रियासँगै चल्ने नियमित रूपमा गरिने पद्धति हो । शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रिया सँगैसँगै अगाडि बढाउन विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप जस्तै: प्रश्नोत्तर, छलफल, अभिनय, नाटकीय प्रस्तुति, संवाद, प्रदर्शन, अवलोकन भ्रमण, कामको वास्तविक अभ्यास आदि विधिको प्रयोग गरिन्छ । यस्ता विधिबाट विद्यार्थीले सिकाइ क्रियाकलापमा देखाएको सहभागिता र दक्षता अवलोकन गरेर उनीहरूको निरन्तर मूल्याङ्कन गर्दै जानुपर्छ । मूल्याङ्कनको क्रममा विद्यार्थीका सिकाइउपलब्धिको लेखाजोखा गर्दै समस्याको पहिचान गर्नुपर्छ । विद्यार्थीको सिकाइ स्तरअनुसार फरकफरक तौरतरिका पनि प्रयोग गर्नुपर्छ । विद्यार्थीको निरन्तर मूल्याङ्कनका लागि आवश्यकतानुसार निम्नलिखित विधिहरू/साधनहरू अपनाउने गरिन्छ :

- (क) **कक्षा कार्य (कक्षा सहभागिता)** : शिक्षण सिकाइको प्रमुख थलो नै कक्षाकोठा हो । कक्षा कार्यमा मूलतः शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप नै प्रमुख हो । प्रत्येक विद्यार्थीले के कसरी कक्षा कार्यमा भाग लिएका छन् र उनीहरूको सिकाइको अवस्था कस्तो छ भन्ने कुरा शिक्षकले ध्यान पुऱ्याउनुपर्छ भन्नु नै निरन्तर मूल्याङ्कनको मुख्य मर्म हो । यसका लागि कक्षाकार्य अन्तर्गत प्रश्नोत्तर, छलफल, समूह कार्य, व्यक्तिगत कार्य, कक्षामा प्रस्तुति लगायतका विभिन्न तरिकाको प्रयोग गरी विद्यार्थीको सिकाइको अवस्था कस्तो छ भन्ने कुरा यकिन गरेर रेकर्ड राख्न सकिन्छ ।
- (ख) **अवलोकन** : अवलोकन विद्यार्थी मूल्याङ्कनको सजिलो एवम् सरल प्रक्रिया हो । अवलोकनबाट विद्यार्थीको ज्ञान, सिप, धारणा जस्ता धेरै पक्षको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । आचरण, व्यवहार, विभिन्न सिप र सरसफाइजस्ता कुरा अवलोकनबाट मात्र मूल्याङ्कन गर्न सम्भव छ । कक्षामा हुने क्रियाकलापमा विद्यार्थीले देखाउने रुचि, आत्मविश्वास, नेतृत्व, सहयोग, सक्रियता, निष्क्रियता आदि कुराको अवलोकनबाट विद्यार्थीले पहिले सिकेका कुरा र सिक्नुपर्ने कुराको अन्तर पत्ता लगाउन सकिन्छ । कुनै खास अवधिको शिक्षणसिकाइपछि विद्यार्थीको बानी व्यवहार अवलोकन गरेर उनीहरूको आचरणगत पक्षको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ ।
- (ग) **प्रश्नोत्तर र छलफल** : प्रश्नोत्तर पनि विद्यार्थी मूल्याङ्कनको सजिलो प्रक्रिया हो । यसबाट विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गरी सिकाइमा सुधार गर्न सकिन्छ । प्रश्नोत्तर र छलफल कक्षाकार्यमै गर्न गराउन सकिन्छ । यसबाट विद्यार्थीले व्यक्त गरेका कुरा र उनीहरूको सक्रियता, प्रस्तुति र हाउभाउबाट उनीहरूको मूल्याङ्कन हुन सक्छ । यसबाट विशेषतः ज्ञान पक्षको मूल्याङ्कन हुन्छ ।
- (घ) **परियोजना कार्य** : कुनै मुद्दा वा समस्यामा केन्द्रित भएर व्यावहारिक क्रियाकलाप गर्न गराउने कार्य परियोजनामा गरिन्छ । यसमा ज्ञानको विकास भन्दा क्रियाकलापमा बढी जोड दिइन्छ । बालबालिकालाई आवश्यक सामग्री वा समस्या दिई व्यावहारिक समस्या समाधानमा सक्रिय तुल्याउने कार्य यसमा हुने भएकाले यसबाट बालबालिकामा सिर्जनात्मक क्षमताको विकास हुन्छ । यसबाट व्यावहारिक ज्ञान सिप प्राप्त हुनुका साथै सिर्जनात्मक क्षमता अभिवृद्धिको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ ।

- (ड) **व्यवहार परिवर्तन** :निरन्तर विद्यार्थीको अर्को मुख्य तरिका व्यवहार परिवर्तन पनि हो । सुरु प्रवेश गरेदेखि उसको व्यवहारमा के कस्तो परिवर्तन आयो, कक्षामा सिकाइका ज्ञान सिपलाई व्यवहारमा कसरी लिइरहेको छ भन्ने आधारमा विद्यार्थीमा भएको व्यवहार परिवर्तनलाई पनि ध्यान दिएर निरन्तर मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । जस्तै : स्वास्थ्य शिक्षामा सफा रहनुपर्छ, नड् काटनुपर्छ, फोहोर चलाउन हुन्न भन्ने जस्ता कुरा कर्तिको व्यवहारमा प्रयोग गर्दछ, आदि जस्ता तरिकाबाट निरन्तर मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ ।
- (च) **सिर्जनात्मक कार्य** :कक्षा क्रियाकलाप एवं त्यस बाहेकका क्रियाकलापका माध्यमबाट विद्यार्थीको सिर्जनात्मक, रचनात्मक कार्यको मूल्याङ्कनबाट पनि निरन्तर मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । जस्तै: गीत गाउने, कविता, कथा लेख्ने भन्ने, नाच्ने, संवाद, वादविवाद लगायतका साहित्यिक एवम् सहक्रियाकलापका कार्यमा विद्यार्थीको सक्रियता, उपलब्धि आदिका माध्यमबाट पनि विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ ।
- (छ) **हाजिरी** : जुन विद्यार्थी नियमित रूपमा आउँछ, उसले मात्र कक्षाकोठा तथा विद्यालयका अन्य क्रियाकलापमा भाग लिने अवसर पाउँछ । तसर्थ नियमित नहुने विद्यार्थीको सिकाइ स्तर स्वाभाविक रूपमै कमजोर रहेको हुन्छ । तसर्थ हाजिरीलाई आधार लिएर विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्ने एउटा तरिका पनि निरन्तर मूल्याङ्कन अन्तर्गत लिने गरिन्छ । नियमित विद्यालय आउन उत्प्रेरित गर्न, नियमित आउन नसक्नुको कारण पहिचान गरी त्यसको समाधानमा सघाउन पनि हाजिरीलाई आधार मान्ने गर्नुपर्दछ ।
- (ज) **लिखित परीक्षा** : लिखित परीक्षाबाट विद्यार्थीको लेखाइ, ज्ञान पक्ष, सिप र धारणागत कुराको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । लिखित परीक्षा समय तोकेर कक्षामै वा गृहकार्यकै रूपमा पनि गराउन सकिन्छ । लिखित परीक्षा सबै विषयमा उपयोगी हुनसक्छ । तल्ला कक्षामा छोटो उत्तर आउने हिसाबले प्रश्नहरू निर्माण गरी लागु गर्न सके विद्यार्थीको धेरै पक्षको परिवर्तन ज्ञात हुन्छ ।
- (झ) **कार्यसञ्चयिका (Portfolio) अध्ययन** : कार्यसञ्चयिका विद्यार्थीका लिखित कार्य, सिर्जनात्मक कार्य तथा रचनात्मक कार्य जस्ता कुराहरूको अभिलेख राख्ने फाइल हो । कार्यसञ्चयिका फाइलमा विद्यार्थीका लिखित काम तथा रचना पनि राख्न सकिन्छ । यस्ता कुराहरू विद्यार्थीका सिकाइ तथा प्रतिभाका प्रमाण (Artifact) हुन् । यसमा रहेका विद्यार्थीका नमुना कार्य (हस्तलिखित सामग्री, अभ्यास, ग्राफ, चार्ट, नक्सा, चित्र, निबन्ध, कथा, कविता आदि) शिक्षकले लेखेका टिप्पणी र प्रगति विवरण फारामबाट विद्यार्थीका विभिन्न पक्षको मूल्याङ्कन हुन सक्छ । विद्यार्थीले शिक्षण प्रक्रियामा सक्रिय रूपमा भाग लिएर नलिएको ध्यान दिँदै पाठ्यक्रम तथा पाठयोजनाले अपेक्षा गरेका उद्देश्यहरू के कति मात्रामा प्राप्त भएका छन् भन्ने कुरा प्रत्येक विद्यार्थीको कक्षा कार्यको सहभागिताको अवस्थाबाट यकिन गरी सोअनुसार पाठ्यक्रमले तोकेको ढाँचामा प्रत्येक विद्यार्थीको रेकर्ड राखेर उसको सिकाइ उपलब्धिको प्राप्तिको अवस्था अनुसार अद्यावधिक गर्दै जानुपर्छ ।
- (ञ) **आत्ममूल्याङ्कन** :आत्ममूल्याङ्कन भनेको विद्यार्थी स्वयम्ले आफूले सिकेका र सिक्न नसकेका कुराका बारेमा आफैँबाट गरिने लेखाजोखा हो । विद्यार्थीले आफ्नो बलिया र कमजोर पक्षहरूलाई उपयुक्त ढङ्गले पहिचान गरी समुचित विकासको योजनासमेत बनाउन सक्नु विद्यार्थीको आत्ममूल्याङ्कन हो । विद्यार्थीले यस बारेमा शिक्षकलाई जानकारी गराएमा शिक्षकले विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा धेरै समय खर्च गर्नुपर्दैन ।
- (ट) **साथी सङ्गति (सहपाठी) बाट हुने मूल्याङ्कन** :नजिकको साथीका बारेमा अर्को साथीलाई धेरै कुराको जानकारी हुन्छ । साथीसँगको हेलमेल र सहयोग बारेमा साथीहरूबाटै मूल्याङ्कन हुनुपर्दछ । साथीबिचमा पढाइका बारेमा हुने कुराकानी छलफलबाट एकआपसमा सिकेका र नसिकेका कुराका बारेमा जानकारी हुन्छ । त्यसैले शिक्षकले कहिलेकाहीं कुनै विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्दा उसको नजिक रहने अर्को विद्यार्थीसँग आवश्यक सूचना लिन पनि सकिन्छ ।

(ठ) **अभिभावक सम्पर्क र प्रतिक्रिया** : विद्यार्थीले विद्यालयमा सिकेका कुराको प्रतिफल घरपरिवारमा देखिन्छ। विद्यार्थीले बढी समय आफ्नै घरपरिवारसँग बिताउने भएकाले विद्यार्थीमा आएको व्यावहारिक परिवर्तन परिवारका सदस्यले महसुस गरेका हुन्छन्। त्यसैले अभिभावकसँग सम्पर्क गरेर पनि विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ। विद्यार्थीले अभिभावकलाई गर्ने सहयोग, उसको उठ्ने र सुत्ने समय, घरको काममा रुचि, छरछिमेकीसँगको सम्बन्ध, सरसफाइ अनुशासन, आज्ञाकारिता, सामाजिक कार्यमा सहभागिता आदिका बारेमा अभिभावकको प्रतिक्रिया लिएर पनि विद्यार्थीको मूल्याङ्कन हुन सक्छ। त्यसैले शिक्षकले विद्यार्थीको वास्तविक मूल्याङ्कनका लागि अभिभावकसँग पनि सम्पर्क गर्नुपर्ने हुन्छ।

३. वर्तमान अवस्था

३.१ नीतिगत व्यवस्था

प्राथमिक शिक्षाको गुणात्मक विकास गर्न र प्राथमिक शिक्षा पूरा नगरी बिचैमा विद्यालय छाड्ने विद्यार्थी सङ्ख्या घटाउन आवधिक लिखित परीक्षा प्रणाली पनि बाधक भएको महसुस गरी नेपाल सरकार शिक्षा मन्त्रालयले नवौं योजनादेखि प्राथमिक तहका कक्षा १ देखि ३ सम्मका लागि परीक्षणका रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रणाली सुरुवात गरेको थियो। दसौं योजनाले आफ्नो कार्यक्रममा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई परीक्षण र अनुगमनका आधारमा कक्षा ५ सम्म लागु गर्ने कार्यक्रम राखेको थियो। राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप, २०६३ ले निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइको अभिन्न अङ्गका रूपमा स्थापित गरी उपचारात्मक प्रावधान समेत राखी गुणस्तर निश्चित गरेर कक्षा ७ सम्म क्रमशः उदार कक्षोन्नति लागु गर्ने नीति लिएको थियो। तीन वर्षीय अन्तरिम योजनाले गरेको व्यवस्था अनुसार चरणबद्ध रूपमा कक्षा ७ सम्म तोकिएको सिकाइ उपलब्धि सुनिश्चित गरी उदार कक्षोन्नति व्यवस्था लागु गर्ने र त्यसो गर्दा विद्यार्थीको उपलब्धिका आधारमा ग्रेडिङ गर्ने एवम् यसका लागि विद्यालयलाई आवश्यक सहयोग गर्ने नीति लिएको थियो। त्यसै गरी विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले निरन्तर मूल्याङ्कन तथा उपचारात्मक सहयोग पद्धतिको कार्यान्वयन गर्ने नीति लिएको देखिन्छ। त्यस्तै सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमले शिक्षाको गुणस्तर बढाउनका लागि वार्षिक कक्षा परीक्षाको सट्टा सुधारात्मक मूल्याङ्कन प्रणाली अर्थात् निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन व्यवस्थाबाट विद्यालय परीक्षा प्रणालीमा सुधार गर्ने रणनीति लिएको छ। यसै पृष्ठभूमिमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०४९ लाई परिमार्जन गरी परिमार्जित प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रमलाई शैक्षिक सत्र २०६३ देखि कक्षा १ बाट सुरु गरी क्रमशः देशभर लागु गरी शैक्षिक सत्र २०६७ मा कक्षा ५ सम्म लागु भएको छ। वर्तमान शैक्षिक नीति अनुसार कक्षा १ देखि ७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन अपनाइने व्यवस्था अनुसार शैक्षिक सत्र २०७० देखि क्रमशः कक्षा ६ बाट लागु गरिएको छ।

३.२. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धमा पाठ्यक्रममा भएको व्यवस्था

क) आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२/२०६५ (कक्षा १-३/४-५)

आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६२ (कक्षा १-३) मा विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी व्यवस्था निम्नअनुसार रहेको छ :

१. प्राथमिक तहमा निर्माणात्मक/सुधारात्मक मूल्याङ्कन पद्धतिका आधारमा विद्यार्थीको सिकाइलाई सुनिश्चित गरिनेछ। निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको मुख्य उद्देश्य विद्यार्थीको सिकाइस्तरमा सुधार गर्नु हो। यसका लागि शिक्षकले विद्यार्थीको व्यक्तिगत सिकाइ उपलब्धिका आधारमा पटक पटक सिकाइ अवसर प्रदान गर्नुपर्नेछ।
२. कक्षा १-३ का विद्यार्थीको कार्य सञ्चयिका (प्रगति विवरण/Portfolio) फाइल राखिनेछ। कार्य सञ्चयिका फाइललाई विद्यार्थीको कक्षाकार्य, गृहकार्य, परियोजना कार्य, उपलब्धि परीक्षा, विद्यार्थीमा आएको व्यावहारिक परिवर्तन अवलोकन, हाजिरी नियमितता आदिका माध्यमले

- अद्यावधिक गरिनेछ ।
३. कक्षा १-३ मा निर्माणात्मक पद्धति का आधारमा विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गरी उदार कक्षोन्नति नीति लागु गरिनेछ । यसका लागि निम्न साधनहरूको प्रयोग गर्नुपर्नेछ :
 - (क) कक्षा सहभागिता/परियोजना कार्य
 - (ख) गृहकार्य/कक्षा कार्य
 - (ग) व्यवहार परिवर्तन
 - (घ) हाजिरी
 - (ङ) सिर्जनात्मक कार्य
 ४. कक्षा १-३ मा उदार कक्षोन्नति गरिने भएकाले उत्तीर्णाङ्क तोकिएको छैन । कक्षा ४ र ५ मा हरेक विषयको उत्तीर्णाङ्क ४० प्रतिशत हुनेछ ।
 ५. उदार कक्षोन्नतिको मुख्य ध्येय शैक्षिक सत्रभरिको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सरिक भइसकेका विद्यार्थीहरूलाई प्रोत्साहन स्वरूप उनीहरूकै व्यवहार परिवर्तनलाई आधार मानी कक्षोन्नति गर्नु हो ।
 ६. कक्षा १-३ मा विद्यार्थीले गरेको प्रगतिका आधारमा उनीहरूलाई क देखि ग श्रेणीमा वर्गीकरण गरिनेछ ।
 ७. कक्षा ४ र ५ मा निर्माणात्मक र निर्णयात्मक पद्धति बाट विद्यार्थीको प्रगतिको लेखाजोखा गरिनेछ ।
 ८. विविध सिकाइ आवश्यकता भएका विद्यार्थीहरूका लागि उपयुक्त हुने मूल्याङ्कन प्रक्रिया अपनाउनुपर्नेछ ।

(ख) निम्न माध्यमिक तहमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३ तथा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (SSRP) ले कक्षा ७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति लागु गर्न निर्देश गरे अनुसार साविकको निमावि तहको पाठ्यक्रममा परिमार्जन गरी निमावि तहमा पनि निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया अवलम्बन गर्ने व्यवस्था गरिएको छ । आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८), २०६९ मा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका बारेमा भएको व्यवस्था यस प्रकार छ :

१. आधारभूत तहमा निर्णयात्मक पद्धतिभन्दा बढी निर्माणात्मक/सुधारात्मक मूल्याङ्कन पद्धतिका आधारमा विद्यार्थीको सिकाइलाई सुनिश्चित गर्नुपर्ने छ । यसका लागि शिक्षकले विद्यार्थीको व्यक्तिगत सिकाइ उपलब्धिका आधारमा पटकपटक सिकाइअवसर प्रदान गर्नुपर्ने छ ।
२. विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई व्यवस्थित गर्न विद्यार्थीको व्यक्तिगत प्रगति विवरण फायल राख्नुपर्ने छ । यसलाई विद्यार्थीको कक्षा कार्य, परियोजना कार्य, सिर्जनात्मक कार्य, गृहकार्य, उपलब्धि परीक्षा, हाजिरी, अनुशासन, व्यावहारिक परिवर्तनको अवलोकन आदिका माध्यमले अद्यावधिक गर्नुपर्ने छ ।
३. विद्यार्थी मूल्याङ्कनको मुख्य उद्देश्य निर्दिष्ट सक्षमताका आधारमा विद्यार्थी उपलब्धिको नियमित मूल्याङ्कन गरी सोको अभिलेखका आधारमा कक्षोन्नति गर्नु हो । विद्यार्थी मूल्याङ्कनका क्रममा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको वास्तविक अवस्था पहिचान गरी सुधारात्मक शिक्षण गर्नुपर्ने छ ।
४. आधारभूत तह (कक्षा ६ र ७) मा ६० प्रतिशत भारको आवधिक मूल्याङ्कन र ४० प्रतिशत भारको निरन्तर मूल्याङ्कनका माध्यमले विद्यार्थी उपलब्धिको लेखाजोखा गर्नुपर्ने छ । निरन्तर मूल्याङ्कनअन्तर्गत प्रयोगात्मक कार्य, विद्यार्थीको कक्षा सहभागिता, सिकाइ व्यवहारमा आएको परिवर्तन, सिकाइसम्बद्ध सिर्जनात्मक कार्यहरू आदि पर्ने छन् । यस्तो मूल्याङ्कन गर्दा विद्यार्थीले गरेको प्रगतिका आधारमा उनीहरूलाई क, ख र ग श्रेणीमा वर्गीकरण गर्नुपर्ने छ ।
५. आधारभूत तहको अन्तमा जिल्लास्तरीय परीक्षा सञ्चालन गरिने छ । उक्त परीक्षाको उत्तीर्णाङ्क

४० प्रतिशत हुने छ। यसका लागि विशिष्टीकरण तालिका निर्माण गरिने छ। कक्षा ६ र ७ मा आवधिक मूल्याङ्कन (लिखित र प्रयोगात्मक) र प्रयोगात्मक कार्य तथा सक्षमता प्राप्तको अवस्था आकलन दुवै मूल्याङ्कनमा अलग अलग उत्तीर्ण हुनुपर्ने छ। प्रयोगात्मक कार्य तथा सक्षमता प्राप्तको अवस्था आकलनतर्फ अक्षराङ्क पद्धतिबाट अभिलेखीकरण गर्ने व्यवस्था छ। विद्यार्थीले दिएको जवाफ वा गरेको कार्य पूर्णरूपमा मिलेकामा वा अधिकांश मिलेमा वा मापन गर्न खोजिएको विषयवस्तुलाई शतप्रतिशत मान्दा त्यसको ८० प्रतिशतभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गरेमा **क** दिएको जवाफ वा गरेको कार्य औसतभन्दा बढी मिलेकामा वा मापन गर्न खोजिएको विषयवस्तुलाई शतप्रतिशत मान्दा त्यसको ६० देखि ७९ प्रतिशतसम्मको उपलब्धि हासिल गरेमा **ख** दिएको जवाफ वा गरेको कार्य औसतभन्दा कम मिलेकोमा वा मापन गर्न खोजिएको विषयवस्तुलाई शतप्रतिशत मान्दा त्यसको ४० देखि ५९ प्रतिशतसम्मको उपलब्धि हासिल गरेमा **ग** श्रेणी निर्धारण गरिने छ। यस्तो श्रेणी निर्धारण गर्न निश्चित आधार वा मापदण्ड तयार गर्नुपर्ने छ। कक्षा उत्तीर्ण हुन प्रयोगात्मक कार्य तथा सक्षमता प्राप्तको अवस्था आकलनतर्फ न्यूनतम **ग** श्रेणी प्राप्त गर्नुपर्ने छ। पाठ्यक्रमले तोकेका सक्षमता र सिकाइ उपलब्धिमामा **ग** श्रेणीभन्दा कम उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीका लागि सुधारात्मक शिक्षणको व्यवस्था गर्नुपर्ने छ।

४. समस्या

नेपालको शैक्षिक प्रक्रिया निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको अभिन्न अङ्ग बनाउन नसक्दा यो सैद्धान्तिक रूपमै मात्र सीमित रहेको प्रतीत हुन्छ। नवौं योजना (२०५४) देखि परीक्षण गर्दै शैक्षिक सत्र २०६३ देखि औपचारिक रूपमा कक्षा १ वाट क्रमशः लागु गर्दै शैक्षिक सत्र २०६३ देखि औपचारिक रूपमा कक्षा १ वाट क्रमशः लागु गरिएको निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पाठ्यक्रममा मात्र सीमित रहेको र कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा समाहित हुन सकेको देखिँदैन। शैक्षिक सत्र २०६३ कक्षा १ वाट प्रारम्भ भई २०६७ सम्ममा कक्षा ५ सम्म लागु भइसके पनि यो व्यवस्था प्रभावकारी हुन सकिरहेको छैन। कक्षा ५ सम्मको अनुभवका आधारमा कार्यान्वयन प्रभावकारिताको अध्ययन विना पुनः कक्षा ६ र ७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया लागु गरिनु व्यावहारिक दृष्टिले उपयुक्त देखिँदैन। जुन अभिप्राय र उद्देश्यले यो मूल्याङ्कन प्रक्रिया लागु गरिएको हो त्यो उद्देश्य नै प्राप्त नहुनुका विभिन्न कारण र समस्याहरू रहेका छन्। समग्रमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया प्रभावकारी नहुनुमा निम्नलिखित समस्याहरू रहेको पाइन्छः

१. **पाठ्यक्रम सैद्धान्तिक भएको र कार्यान्वयनका व्यावहारिक तरिका र ढाँचा दिन नसक्नु** : पाठ्यक्रमले निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई सैद्धान्तिक रूपमा प्रस्तुत गरेको र त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि आवश्यक पर्ने व्यावहारिक तौर तरिकाहरू र ढाँचा प्रस्तुत गर्न सकेको पाइँदैन। त्यस्तै स्थानीय परिवेश तथा विषयको प्रकृति र स्वरूप अनुरूप कार्यान्वयन गर्ने तौरतरिका स्पष्ट बनाउन नसक्नु पनि पाठ्यक्रमको कमजोरी हो।
२. **प्रवोधीकरण कार्य प्रभावकारी नहुनु** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया व्यवहारमा उतार्न नसकिनुको सबैभन्दा ठूलो कमजोरी यसको सैद्धान्तिक अवधारणा र प्रयोग गर्ने तरिकाका बारेमा कार्यान्वयन अगाडि सबै शिक्षकलाई प्रभावकारी रूपमा प्रवोधीकरण गर्न नसकिनु हो। लागु गर्नु अगाडि यो के हो ? यसलाई कसरी प्रभावकारी रूपमा प्रयोग गर्ने ? आदि पक्षका बारेमा कार्यान्वयनकर्ता शिक्षकलाई बुझाउनु पर्नेमा सो कार्य प्रभावकारी नभएकाले यसका वास्तविक मर्म र भावना शिक्षकसम्म पुग्न नसक्नाले कार्यान्वयनमा कठिनाइ आएको देखिन्छ।
३. **क्षमता विकास नगरिनु** : शिक्षक तालिमका पाठ्यक्रममा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका बारेमा समावेश गरिएको भए पनि यसको व्यावहारिक प्रयोगका बारेमा शिक्षकलाई तालिमका माध्यम उपयुक्त ज्ञान, सिप प्रदान गर्न सकिएको छैन। शिक्षकमा यसका बारेमा उपयुक्त ज्ञान, सिपको अभावमा यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन नसकेको पाइन्छ।

४. **अनुगमन र सुपरिवेक्षणको अभाव** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको प्रयोग अपेक्षित रूपमा भए नभएको बारेमा नियमित रूपमा अनुगमन र सुपरिवेक्षण गरी कार्यान्वयन वातावरण सिर्जना गर्दै कार्यान्वयनका लागि सहजीकरण गर्ने कार्य पटकै हुन सकेन । कार्यान्वयन गर्न चाहनेले पनि आवश्यक सहयोग र सहजीकरणको अभावमा कार्यान्वयन गर्न पाएका छैनन् ।
५. **साधन स्रोतको अभाव** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन गर्नका लागि आर्थिक तथा प्राविधिक साधन स्रोतको आवश्यकता पर्छ । त्यस्तै निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रयोग गर्ने तरिकाका बारेमा क्षमता विकास गर्न छोटो अवधिका अभिमुखीकरण तालिम आदिका लागि पनि आर्थिक स्रोत अभाव रहेकाले पनि यसको कार्यान्वयनमा कठिनाई आएको पाइन्छ ।
६. **अत्यधिक कार्य बोझ**: अधिकांश विद्यालयमा पर्याप्त शिक्षक दरवन्दी नभएकाले एउटा शिक्षकले हप्तामा ३५-३९ पिरियड सम्म पढाउनु पर्दा कार्यबोझका कारण सिर्जनात्मक रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रयोगमा ल्याउन कठिनाई परेको छ । त्यसलाई व्यावहारिक रूपमा लागु गर्न बढी समय खर्चनु पर्ने तर शिक्षकलाई बढी कार्यबोझ हुँदा कार्यान्वयनमा कठिनाई पर्छ । यद्यपि यसको वास्तविक मर्म बोध गराउन नसक्दा पर्याप्त शिक्षक दरवन्दी भएको र कम कार्यबोझ भएको विद्यालयमा पनि कार्यान्वयनमा आउन सकेको देखिँदैन ।
७. **शिक्षकमा कार्य तत्परता र जवाफदेहीपनको अभाव** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन लागु गर्ने व्यवस्था भएपछि, यसलाई जसरी भए पनि व्यवहारमा ल्याउनका लागि शिक्षकमा कार्य तत्परता र प्रतिबद्धताको कमी हुनु पनि कार्यान्वयन प्रभावकारी नहुनुको एउटा मुख्य कडी हो । यो सैद्धान्तिक कुरामात्र हो र नेपालको परिवेशमा यो कार्यान्वयन गर्न सकिँदैन भन्ने भ्रमपूर्ण विचार पालेर शिक्षकहरु यसलाई सिक्दै गर्दै (Doing by Learning) को प्रयास गर्न तत्पर रहेको पाइँदैन । कमसेकम जे जस्तो अवस्थामा भए पनि गर्दै जादाँ यसलाई प्रयोगमा ल्याउन सकिन्थ्यो तर जवाफदेहिताको परिपालनाको अभावमा यो कार्यान्वयन हुन कठिन हुन गएको पाइन्छ ।
८. **भ्रमपूर्ण प्रचार र बुझाइ** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन भनेको जाँच नलिई स्वतः कक्षा चढाउँदै लैजाने परिपाटी हो भन्ने भ्रमपूर्ण प्रचार र बुझाइले पनि यसको कार्यान्वयनमा कठिनाई आएको छ । नीतिगत तहदेखि कार्यान्वयनकर्ता सम्मका सरोकारवाला र अभिभावक समेतमा निरन्तर मूल्याङ्कन भनेको जाँच नलिने र स्वतः उत्तीर्ण गर्ने कार्य हो भन्ने भ्रम छ । जवसम्म यसको वास्तविक मर्म भावना बुझाउन सकिन्न तवसम्म यसलाई कार्यान्वयनमा लैजान विभिन्न तगाराहरु आइपर्छन् ।
९. **अभिलेख साधन सरल नहुनु** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रयोगमा ल्याउन पाठ्यक्रमद्वारा निर्मित फाराम आदि अभिलेख साधन सरल र व्यावहारिक नहुनु पनि कार्यान्वयनको कठिनाई हो । शिक्षकले सजिलै बुझ्ने र प्रयोगमा ल्याउने फारामहरु सजिला र व्यावहारिक हुन नसकेको शिक्षकको गुनासो रहेको छ । त्यस्तै साधन प्रयोगमा विविधता ल्याउन पनि सकिएको छैन ।
५. **समस्या समाधानका उपायहरू**
माथि उल्लिखित समस्या समाधान गर्न मूल्याङ्कनलाई पठनपाठनका साथै वर्षभरिमा नै चलिरहने एउटा नियमित सकारात्मक शैक्षिक क्रियाकलापका रूपमा लिइनुपर्छ । साथै निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको एउटा अभिन्न अङ्ग बनाउनुपर्दछ । जेहोस् माथि उल्लिखित मूल्याङ्कनका समस्याहरू समाधान गर्न निम्न उपाय अपनाई सुधार गर्न सकिन्छ :
- (क) **पाठ्यक्रममा स्पष्ट ढाँचा र तरिकाको व्यवस्था गर्ने** : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको वास्तविक मर्म अभिप्राय र यसका विधि र साधनलाई पाठ्यक्रममा स्पष्ट, व्यावहारिक र शिक्षकमैत्री ढङ्गले समावेश गर्नुपर्ने ।
- (ख) **प्रबोधीकरण गर्ने** : निरन्तर मूल्याङ्कनको प्रयोगका बारेमा पाठ्यक्रम लागू हुनुपूर्व नै सबै शिक्षकलाई सघन रूपमा प्रबोधीकरण गर्नुपर्ने ।

- (ग) शिक्षकलाई शिक्षासम्बन्धी आधारभूत ज्ञान र तालिम दिनुपर्ने : शिक्षकलाई निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन भनेको के हो ? यो कसरी गर्नुपर्छ ? यसका साधन के-के हुन् ? मूल्याङ्कनको प्रयोग र व्याख्या कसरी गर्ने ? आदि बारेमा शिक्षकलाई समय-समयमा आधारभूत ज्ञान र तालिम दिनुपर्छ । यसो गर्न सकेमा उनीहरूले निरन्तर मूल्याङ्कनको सही प्रयोग गर्न सक्छन् ।
- (घ) क्षमता विकास गर्ने : निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयनमा ल्याउन नीतिगत तहदेखि कार्यान्वयन तहका शिक्षकसम्म यसका बारेमा ज्ञान, सिप प्रदान क्षमता विकास गर्नुपर्ने ।
- (ङ) कार्यबोझ सहज बनाउने : अत्यधिक कार्यबोझ भएका शिक्षकलाई यसलाई व्यवहारमा ल्याउन समय व्यवस्थापन गर्न भ्याउने गरी कार्यबोझ दिनुपर्ने ।
- (च) कार्यतत्परता र जवाफदेहिताको परिपालना गराउने : अनुगमन र सुपरिवेक्षणबाट शिक्षकलाई सहजीकरण गरेर यसलाई कार्यान्वयन गर्न शिक्षकलाई उत्प्रेरित गर्दै कार्य जिम्मेवारीप्रति सजग गराउनु पर्ने ।
- (छ) वास्तविकता बोध गराउने : निरन्तर मूल्याङ्कन भनेको उदार कक्षोन्नति गरी स्वतः कक्षा चढाउने परिपाटी हो भन्ने भ्रमपूर्ण विचार र बुझाइलाई चिर्न विभिन्न प्रचारात्मक कार्यक्रम आयोजना गर्नुपर्ने र सोअनुसार कार्यान्वयन गर्ने कार्य वातावरण तयार गर्नुपर्ने र अभिभावक तथा विद्यार्थीलाई पनि यसको वास्तविक राम्रो पक्षका बारेमा बोध गराउनु पर्ने ।
- (ज) पठनपाठनलाई उद्देश्यमुखी बनाउने : पठनपाठनलाई परीक्षामुखी नबनाई उद्देश्यमुखी बनाउनुपर्छ । हरेक पाठ शिक्षण गर्दा पाठ्यक्रमद्वारा अपेक्षित उद्देश्यहरू के कति प्राप्त भए वा भएनन्, प्राप्त भएको भए के कति कस्तो अवस्थामा प्राप्त भए र प्राप्त नभएको भए के कति प्राप्त भएनन् भनेर लेखा जोखा गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमार्फत मूल्याङ्कन गरिने परिपाटीको सुरुवात गर्न आवश्यक हुने ।
- (झ) मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्ग बनाउने : हाम्रा विद्यालयमा मूल्याङ्कन भनेको परीक्षा हो भन्ने सोचाइ छ । वास्तवमा मूल्याङ्कन शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको एक अभिन्न अङ्ग हो । तसर्थ मूल्याङ्कनलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापसँग प्रयोग गरेरमात्र वास्तविक मूल्याङ्कन हुन सक्छ ।
- (ञ) मूल्याङ्कनका सबै साधनहरूको प्रयोग गर्ने : हाम्रा विद्यालयहरूमा परीक्षालाई मात्र मूल्याङ्कनका साधनका रूपमा लिने चलन छ । तर विद्यार्थीको चौतर्फी मूल्याङ्कन गर्नका लागि परीक्षालगायत मूल्याङ्कनका अन्य साधनको प्रयोग गर्नुपर्दछ । यसका लागि कक्षाकार्य (कक्षा सहभागिता), अवलोकन, प्रश्नोत्तर र छलफल, परियोजना कार्य, व्यवहार परिवर्तन, सिर्जनात्मक कार्य, हाजिरी, लिखित परीक्षा, कार्यसञ्चयिका (Portfolio) अध्ययन, अभिभावक सम्पर्क र प्रतिक्रिया जस्ता कार्यबाट विद्यार्थीको चौतर्फी मूल्याङ्कन गर्नुपर्दछ ।
- (ट) अभिभावक सक्रियता बढाउने : आफ्ना छोराछोरी र भाइबहिनीको पढाइ, लेखाइ अभिभावकले पनि शिक्षकसँग सोधपूछ गरेर कमी-कमजोरी औल्याउने र सुधारका निमित्त शिक्षकसँग मिलेर प्रयत्न गर्नुपर्छ । शिक्षक-अभिभावकविच बारबार प्रतिक्रिया गर्ने, दुवै थरी बसेर विद्यार्थी उपलब्धिको विश्लेषण गर्नुपर्छ ।
- (ठ) आवश्यक स्रोत साधनको व्यवस्था गर्नुपर्ने : निरन्तर मूल्याङ्कन गर्न र सबै खाले मूल्याङ्कनका साधनको प्रयोग गर्नका लागि आर्थिकलगायत अन्य स्रोत र साधन तथा विशेषज्ञ आवश्यक पर्न सक्छन् । त्यसका लागि सरकार, विद्यालय र नागरिक समाज एवं अभिभावक मिलेर उचित साधन र स्रोत जुटाउनुपर्छ । बिना स्रोत र साधन बिना निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली अपनाउन कठिनाई हुन्छ ।
- (ड) परीक्षाफलको विश्लेषण र प्रयोग गर्ने : मूल्याङ्कन गरेपछि त्यसको नतिजाको विश्लेषण गर्नुपर्छ । कुन-कुन उद्देश्य प्राप्त भए, कुन-कुन हुन सकेनन्, के-कस्ता कमी-कमजोरी भए, कुन-कुन सबल पक्ष रहे आदि बारेमा शिक्षक-शिक्षक तथा शिक्षक-अभिभावक विचमा छलफल गर्न आवश्यक हुन्छ । त्यसरी परीक्षाफलको विश्लेषणबाट सूचना प्राप्त गरी कमजोर

विद्यार्थीका समस्या पहिचान गरी सुधारात्मक शिक्षण गर्न तथा सक्षम विद्यार्थीलाई अभि अगाडि बढ्न प्रोत्साहन गर्नुपर्छ ।

(ढ) **नियमित अनुगमन र सुपरीवेक्षण गर्ने** : मूल्याङ्कन सही रूपमा भए/नभएको बारेमा विद्यालय निरीक्षण, स्रोत व्यक्ति, अभिभावक, जि.शि.अ. र क्षे.शि. निर्देशकबाट नियमित अनुगमन गर्नुपर्दछ । सही रूपमा अनुगमन र सुपरीवेक्षण गर्न सकेमा शिक्षक सही मूल्याङ्कन गर्न उत्प्रेरित पनि हुन्छन् ।

(ण) **समन्वय कायम गरिनुपर्ने** : शिक्षाले राखेका उद्देश्य प्राप्तिका लागि मूल्याङ्कनको प्रयोग गर्नुपर्दा पाठ्यक्रम बनाउने संस्था, परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, शिक्षासँग सम्बन्धित कार्यालय, विद्यालय र अभिभावकबिच समन्वयको आवश्यकता हुन्छ । यी संस्था र शिक्षक एवं अभिभावकको संयुक्त प्रयासबाट मात्र राम्रो निरन्तर मूल्याङ्कन गर्न सकिने हुँदा समन्वय कायम गरिनुपर्छ ।

माथिका प्रयासद्वारा निरन्तर मूल्याङ्कनमा आउने समस्या समाधान गर्न सकिन्छ । तर पनि सबैभन्दा महत्वपूर्ण भूमिका शिक्षकवर्गको नै हुन्छ । शिक्षकले हेलचक्रयाइँ गर्दा अरू सबैको प्रयास निरर्थक हुन जान्छ । तसर्थ निरन्तर मूल्याङ्कन कार्यमा शिक्षकले माथिका सबै कुराप्रति विशेष ध्यान दिनुपर्छ ।

६. निष्कर्ष

नेपालमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको आवश्यकता दिनप्रतिदिन खड्किदै गइरहेको छ । सरकार र अभिभावकले शिक्षामा गरेको लगानीलाई फलदायी बनाउनु परेको छ । आधारभूत शिक्षाका सिकाइ बाल मैत्री हुन नसकेकाले विशेषतः तल्ला कक्षामा कक्षा दोहोर्न्याउने र विचैमा पढाइ छोड्ने विद्यार्थीहरूको सङ्ख्या अधिक रहने गरेको छ । परिणामस्वरूप तोकिएको समयभन्दा ढिलो र थोरै विद्यार्थीले मात्र तह पूरा गर्ने गरेका छन् । विद्यार्थीको निरन्तर मूल्याङ्कन गरेर उपचारात्मक शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाबाट मात्र यसप्रकारको क्षतिलाई नियन्त्रण गर्न सकिन्छ भन्ने दृष्टिकोणबाट नेपाल सरकारले हाल आधारभूत शिक्षाको कक्षा १-७ सम्म निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन लागु गरेको छ । शैक्षिक सत्र २०७० देखि आधारभूत तहको कक्षा ६ देखि क्रमश लागु भएको र २०७१ सालमा कक्षा सातसम्म लागु गरिएको छ ।

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन शिक्षणसिकाइ प्रक्रियासँगै चल्ने पद्धति हो । प्रभावकारी शिक्षणसिकाइका लागि शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रियालाई अलग गर्न सकिँदैन । तर व्यवहारमा यस प्रकारको अभ्यास नहुँदा यसको उपादेयतामाथि नै प्रश्न उठ्ने गरेको छ । यसलाई प्रभावकारी बनाउन शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन प्रक्रिया सँगसँगै अगाडि बढाउन विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप परीक्षालगायत मूल्याङ्कनका अन्य साधनको प्रयोग गर्नुपर्दछ । यसका लागि कक्षाकार्य (कक्षा सहभागिता), अवलोकन, प्रश्नोत्तर र छलफल, परियोजना कार्य, व्यवहार परिवर्तन, सिर्जनात्मक कार्य, हाजिरी, लिखित परीक्षा, कार्यसञ्चयिका (Portfolio) अध्ययन, अभिभावक सम्पर्क र प्रतिक्रिया, सिकाइ क्रियाकलापमा देखाएको सहभागिता र दक्षता अवलोकन गरेर उनीहरूको निरन्तर मूल्याङ्कन गर्दै जानुपर्छ । मूल्याङ्कनको क्रममा विद्यार्थीका सिकाइ समस्याको पहिचान गर्नुपर्छ । विद्यार्थीकेन्द्रित शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापबाट शिक्षकले विद्यार्थीको सिकाइ स्तर पत्ता लगाएर तत्कालै आवश्यक सहयोग गर्नुपर्दछ । यसबाट शिक्षणसिकाइ प्रभावकारी हुन्छ । यसका लागि शिक्षकको क्षमताविकास, प्रभावकारी सुपरिवेक्षण, सहजीकरण एवम् समग्र सरोकारवालाहरूलाई यसतर्फ केन्द्रित गर्नुपर्छ । कार्यतत्परता, जवाफदेहिता, पेसाप्रति सकारात्मक सोचका साथ यसलाई अभियानकै रूपमा कक्षाकोठाभित्र अभ्यास गर्न नसक्दासम्म यसले प्रभावकारिता पाउन सक्ने देखिँदैन । अभियानका रूपमा लैजान नीतिगत, कार्यक्रमगत मोडालिटीमा परिवर्तन गर्दै उपयुक्त साधन स्रोतको परिचालन गर्दै प्रभावकारी कार्यान्वयन, अनुगमन र सुपरिवेक्षण गर्न सकिँएमा यसको उपादेयता पुष्टि हुन सक्छ । साथै सरोकारवालाले कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन लगायत वृत्ति विकासका कार्यलाई यससँग जोड्न सकिँएमा यसको प्रभावकारिता अभिवृद्धि हुन जाने देखिन्छ ।

शिक्षकको पेसागत विकास तालिम : अपेक्षा र अनुभूतिहरू

दीपक शर्मा

जिल्ला शिक्षा अधिकारी, दोलखा

लेख सारांश

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको बृहत्तर खाकाभित्र आर्थिक वर्ष २०६६/०६७ देखि अहिले अभ्यासमा रहेको मागमा आधारित मोडुलर तालिमको कार्यान्वयन गरिएको हो। माथिबाट दिइने केन्द्रीकृत प्याकेज तथा तालिमको परम्परागत ढाँचामा परिवर्तन गर्दै लागु गरिएको मागमा आधारित छोटो अवधिको मोडुलर तालिमको अभ्यासले कार्यरत शिक्षकका आवश्यकता पहिचान गरी विद्यालय नजिकै गएर दिएको तालिमले शिक्षकलाई पेसागत रूपमा विद्यालय र विद्यार्थीका उपलब्धिप्रति जवाफदेही बनाउन सकिन्छ भन्ने मान्यता राखेको देखिन्छ। तालिमको यो मूलभूत अवधारणा, तालिम स्थलहरूमा कार्यान्वयनको अवस्था र विद्यालय तहमा तालिम प्राप्त शिक्षकका दैनिक पेसागत अभ्यासका बिचमा ठुलै खाडल देखिएको छ जसले तालिमप्रतिको चिन्तन र अभ्यासमा पर्याप्त सुधारको आवश्यकतातर्फ सङ्केत गर्दछ। एकातिर स्थानीय तहमा तालिम कार्यान्वयनका जटिलताहरू रहेका छन् भने अर्कोतर्फ यो तालिम प्रक्रियामा संलग्न नहुने शिक्षाका सरोकारवालाहरूले तालिम र यसका उपलब्धिलाई भिन्न दृष्टिले हेर्दछन्। विशेषतः यी दुई पाटाहरूमा केन्द्रित भएर अहिले भइरहेका अभ्यासमा पुनरावलोकन र आत्म समीक्षा किन आवश्यक छ भन्ने विश्लेषण गर्ने प्रयास यो लेखमा गरिएको छ।

विषय प्रवेश

शिक्षकको पेसागत विकास तालिम (टिपिडी) कार्यान्वयनको पाँचौं वर्ष पुरा भएको छ। विद्यालय तहमा कार्यरत शिक्षकको पेसागत विकास तथा तालिमका कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी पाएको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको प्रस्तावबमोजिम शिक्षा मन्त्रालयबाट २०६७ पुस २५ गते जारी गरिएको शिक्षकको पेसागत विकास सम्बन्धी नीतिगत गाइडलाइन (Teacher Development Policy Guideline-2011) मा व्यवस्था भएअनुरूपको मोडुलर तालिमहरू पूर्णतः मागमा आधारित हुनुपर्छ। तालिममा सहभागी हुन आउने शिक्षकहरूले तालिमको आवश्यकताका लागि आफ्ना माग प्रस्तुत गर्दछन् र शिक्षकद्वारा व्यवस्थित ढङ्गले गरिएको मागलाई विश्लेषण गरेर स्रोत व्यक्ति एवम् रोस्टर प्रशिक्षकहरूले तालिम कोर्सको डिजाइन गर्दछन्। त्यस कारण आवश्यकतामा आधारित तालिम अपेक्षाकृत रूपमा बढी प्रभावकारी हुन्छ (NCEE 2011) भन्ने मान्यता रहेको छ।

वर्तमान टिपिडी तालिमले सेवाकालीन शिक्षक तालिमका अभ्यासहरूलाई परिमार्जन गर्दै लगेको देखिन्छ। अगुवा स्रोत केन्द्र र स्रोत केन्द्रहरूलाई तालिममा अधिक मात्रामा संलग्न गराई शिक्षक तालिमका कार्यक्रमहरूलाई सकेसम्म विद्यालय नजिकै लैजाने प्रयत्न यस अवधिमा गरिएको छ। यो अभ्यासमा शिक्षकका कक्षा कोठाका दैनिक शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित आवश्यकतालाई प्राथमिकता दिइएकै हो भन्न सकिन्छ, र यसबाट शिक्षकले आफ्ना कार्यस्थलबाटै प्राप्त अनुभवबाट सिक्दै जान्छन् भन्ने मान्यतालाई स्थानीय तहमा स्थापित गर्ने प्रयत्न भएको पनि छ। जबरजस्ती रूपमै सही, स्थानीय तहमा तालिमका आवश्यकता विश्लेषण गरी कोर्स डिजाइन गर्ने अभ्यासहरू भएका देखिएका छन्। यति हुँदा हुँदै पनि आन्तरिक र बाह्य दुवै दृष्टिकोणले यो अभ्यासमा सुधारको आवश्यकता देखिएको छ।

आन्तरिक पक्ष : माग सिर्जना हुने स्थलमा तालिम कार्यान्वयनका चुनौतीहरू

मागमा आधारित तालिम भनेपछि सबैभन्दा पहिला मागकै सन्दर्भ अगाडि आउँदो रहेछ। तालिमको माग पक्ष अझै पनि परिकल्पना गरिए जस्तो छैन। तालिमको माग गर्नुपर्ने कतिपय शिक्षकमा तालिम लिनुपर्ने अवस्थै छैन भन्ने सोच देखिन्छ भने कतिपयमा के मारने, के नमारने भन्ने विषयमा नै समस्या रहेको पाइन्छ। प्रशिक्षकले भाग भनेकाले मागिदिने र उत्साहहिन ढङ्गले शिक्षकहरू

११५

Teacher Education 2071

तालिममा सहभागी हुने गरेको पनि पाइएको छ। तालिम कार्यक्रमको भौतिक र वित्तीय प्रगतिको आँकडाभन्दा पर गएर सोच्ने हो र समग्र तालिममा शिक्षकको उपस्थिति, उनीहरूको सहभागिता, तालिम अवधिभरको सक्रियता र योगदानलाई हेर्ने हो भने धेरै शिक्षकहरूमा तालिमप्रति आकर्षण छैन भन्ने आलोचनालाई अस्वीकार गरिहाल्ने अवस्था देखिँदैन। माग गर्ने बेला देखिने तालिमप्रति कुनै शिक्षकको आकर्षक छैन भने त्यो तालिमको कक्षा कोठामा रूपान्तरणको अपेक्षा पनि एउटा मिठो कल्पना मात्र सावित हुँदो रहेछ।

मागको विश्लेषण गरी कोष डिजाइन गर्ने भूमिकामा रहेको स्रोत व्यक्ति वा रोस्टर प्रशिक्षकहरू सहकक्षी शिक्षकहरूको मागको विश्लेषण गरेर उनीहरूलाई चित्त बुझ्दो ढङ्गले तालिम दिन सक्ने गरी कोषका विकास गर्ने र तालिम दिने क्षमता राख्छन् भनेर आशा गर्नु कर्त्तिको सान्दर्भिक हुन्छ भन्ने विषय पनि विचारणीय देखिन आउँछ। यसको निष्कर्ष के हो भने मागलाई व्यवस्थित ढङ्गले विश्लेषण गर्नका लागि स्रोत व्यक्तिको क्षमता पनि त्यसैअनुरूप हुनु आवश्यक छ। दोलखामा तयार गरिएका केही मोडुलहरूलाई अध्ययन गर्दा सबै स्रोत केन्द्र तहमा त्यो अपेक्षित क्षमता प्रदर्शित हुन्छ भन्ने देखिएन।

तालिमको कार्यक्रम सञ्चालन भइरहँदा गरिएको ससाना स्थलगत अनुगमनको एक प्रकारको निष्कर्ष के पनि हो भने मागमा आधारित महत्वाकाङ्क्षी तालिम कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि तालिम हक्का रूपमा परिभाषित गरिएका स्रोत केन्द्रहरूमा यस प्रकारको तालिम सञ्चालन गर्न सक्ने खालको तालिम मैत्री वातावरण सिर्जना हुन सकेको छैन। दोलखाका १६ ओटै स्रोत केन्द्रमा अनुभवी स्रोत व्यक्ति छन्। तालिम हल पनि छ। सघाउने रोस्टर प्रशिक्षक पनि छन्। तर यी मात्रले पर्याप्त नहुँदो रहेछ। स्रोत व्यक्तिका स्रोत व्यक्ति हुनुका रुचि, उनीहरूका प्राथमिकता र क्षमता फरक फरक खालका छन्। फरक फरक रुचि र क्षमता भएका व्यक्तिले फरक फरक स्थानमा एकै प्रकारका कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा कार्यक्रमले परिकल्पना गरेको समान उपलब्धि हासिल हुन सक्दो रहेन छ। भूगोलले उपलब्ध प्रशिक्षकको रुचि, चाहना र क्षमताले पनि तालिमको उपलब्धिमा विभेद सिर्जना गर्दो रहेछ। तालिमका लागि चाहिने सूचना प्रविधिसँग सम्बन्धित उपकरणहरू, पुस्तकालय र अन्य विषयगत तालिम सामग्रीको अभावमा तालिम एक प्रकारले हलमा सीमित थोरै अन्तरक्रिया र धेरै प्रवचनमा परिणत हुँदो रहेछ।

परियोजना कार्यमा शिक्षकको रुचि र चाहना आफ्नै स्थानमा छ। तथापि शिक्षकले परियोजना कार्य सम्पन्न गरेपछि गरिने शैक्षणिक परामर्शका विषयमा पनि व्यवस्थापकीय अप्ठेरो रही आएको छ। दोलखामा एउटै स्रोत केन्द्रभित्र दुई ओटा छिमेकी विद्यालयको भौगोलिक दुरी करिब १० मिनेटदेखि करिब १० घण्टाको पैदल हिँडाइका बिचमा पनि रहेको पाइन्छ। यस्तो अवस्थामा आम्नेसाम्ने तालिममा संलग्न रोस्टर प्रशिक्षक जो कुनै एउटा विद्यालयमा नियमित पढाउने शिक्षक पनि हो ऊ आफ्नो प्रशिक्षार्थी शिक्षकले पढाउने विद्यालयमा पुगेर दुई दिनसम्म कसरी विताउन सक्छ भन्ने विषय विचारणीय हुन आउँदो रहेछ। राम्रो रोस्टर प्रशिक्षक आफ्ना विद्यार्थीलाई चटकै छोडेर हिँड्न चाहँदैन भने कमजोरलाई प्रशिक्षक बनाएर पठाउँदा तालिमको प्रभावकारित पनि रहँदो रहेनछ।

बाह्य पक्षद्वारा तालिमको संयन्त्रभन्दा परको आँसाद्वारा केलाइएका विचारणीय पक्षहरू

शिक्षक तालिमसँग प्रत्यक्ष रूपमा नगाँसिएका तर विद्यालय शिक्षामा भइरहेका उचार चढावप्रति चासो राख्ने व्यक्तिहरूबाट विभिन्न परिवेशमा व्यक्त हुने विचारहरूलाई संश्लेषण गर्दा नीति निर्माणमा सुझाव दिने विज्ञ, कार्यक्रम तर्जुमा गर्ने केन्द्रीय निकाय र कार्यान्वयन गर्ने स्थानीय संयन्त्रका विषयमा भिन्न प्रकारको निष्कर्ष आउँदो रहेछ। तालिमका विज्ञ परामर्श दाताहरू मागमा आधारित तालिम, विद्यालयमा आधारित तालिम, तालिमको विकेन्द्रीकरण जस्ता विषयमा गरिएका चिन्तन तथा संसारभरका कितावमा लेखिएका राम्रा कुराहरू बटुलेर यसको पक्षमा दस्तावेज लेख्न समय खर्चदा

रहेछन् । यो चटारोमा उनीहरूलाई आफ्नो देशको भौगोलिक विविधता, स्थानीय खास सामाजिक परिवेशमा हुर्केको शिक्षकको मान्यता, शिक्षकप्रतिको सर्वसाधारणको सोच तथा शिक्षक आफैमा शिक्षक हुने चाहना, सेवाप्रतिको यथार्थ प्रतिबद्धता र अमुक विचार वा समूहप्रतिको लगाबले पोर्न प्रभाव आदिका विषयमा सोच्ने फुर्सद हुँदो रहेनछ । शिक्षा मन्त्रालय र केन्द्रीय निकायहरू उल्लिखित विज्ञ तथा परामर्श दातलो बनाइदिएका दस्तावेज एउटा साँघुरो घेराभित्र बसेर तिनै विज्ञद्वारा तयार गरिएको अध्ययनका प्रतिवेदन तथा अर्थ मन्त्रालय र राष्ट्रिय योजना आयोगले बनाइदिएका समष्टिगत मार्ग दर्शनका चाडमाथि बसेर उत्कृष्ट निर्देशिका बनाउने र त्यसैका आधारमा सबै शिक्षकलाई गुणस्तरीय तालिम दिइसकेको अवस्थामा पुग्ने सपनामा रमाउँदा रहेछन् । तालिमको कार्यान्वयनको भूमिकामा बसेका जिल्ला शिक्षा कार्यलयहरू स्रोत व्यक्ति तथा रोस्टर प्रशिक्षक छनोट गर्दा मिलाउनुपर्ने अदृश्य कुराहरूको सन्तुलन, बैठकका औपचारिकता तथा तालिमका भौतिक र वित्तीय प्रगतिको आँकडामा नै रुमलिँदा रहेछन् । यसभन्दा पर बसेर हेर्ने चौथो आँखाले हाम्रो तालिमलाई अर्कै ढङ्गले विश्लेषण गर्दो रहेछ । अबको तालिम कस्तो हुनुपर्छ भन्ने कुराको विषयमा चिन्तन गर्दा बाह्य आँखाले विश्लेषण गर्ने दुई ओटा आलोचनात्मक पक्षहरूलाई चर्चा गर्नु सान्दर्भिक नै हुने ठानिएको छ ।

पहिलो विचारणीय सन्दर्भ : बढ्दै गएको तालिमको डोज र खस्कादै गएको सर्वसाधारणको विश्वास

वर्तमानमा हाम्रो स्थापित पद्धतिले शिक्षकलाई दिने तालिमलाई त्यस्तो विरामीको उपचारसँग तुलना गर्न सकिन्छ । जसलाई डाक्टरले औषधीको मात्र बढाउँदै जाँदा उसका परिवारजन र आफन्तहरूको विश्वास भने धर्मराउँदै जान थाल्छ । विकल्प पाएसम्म शिक्षकले समुदायिक विद्यालय रोज्छन् भने विद्यार्थी चाहिँ संस्थागत विद्यालय रोज्दा रहेछन् । दोलखामा भएको एउटा नागरिक बहसमा एक जनाले व्यक्त गरेको यस्तो विचारले शिक्षक प्रतिको जनसाधारणको विश्वासको समग्र मनोदशाको चित्रण गर्दछ कि जस्तो लाग्छ । शिक्षकहरूमा रहेको पेसागत क्षमतालाई समय सापेक्ष रूपमा सवलीकरण एवम् अध्यावधिक गर्ने अभिप्रायले सेवा कालीन तालिम दिन खोजिएको हो । तालिमको परम्परागत अभ्यासमा १० महिने प्रमाणीकरण तालिममा सामुदायिक विद्यालयमा स्वीकृत दरबन्दीमा कार्यरत ९८.२ प्रतिशत शिक्षकलाई प्रदान गरिएको (शैजविके २०७०) दाबी गरिइसकिएको छ । यस्ता तालिम प्राप्त शिक्षकहरू आफैले आफ्नो कामको आत्म मूल्याङ्कन गर्दै कक्षा कोठामा सिकाइलाई प्रभावकारी रूपमा काम गर्न सक्छन् भन्ने मान्यता राखिएको छ । तर विगत केही वर्षदेखि खस्केको एसएलसीको परीक्षाको नतिजाले सर्व साधारणको यो मान्यता स्थापित हुन सकेको देखिएन । अभिभावकले शिक्षकहरूको कार्य क्षमतामा आँलो उठाइरहँदा शिक्षकहरू आफूभित्र समस्या रहेको देख्दैन (हेर्नुहोस् वाकस १)

बक्स १ : अभिभावक र शिक्षकका आआफ्नै तर्क
जिल्ला शिक्षा अधिकारीलाई समेत लिएर शिक्षा मन्त्रालयको एक उच्चस्तरीय अनुगमन टोली दोलखा जिल्लाको भीमेश्वर नगरपालिकामा अवस्थित एउटा उच्च माध्यमिक विद्यालयमा पुग्यो । विद्यालयको भौतिक निर्माणको अवस्था अवलोकनपछि उपलब्ध प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यार्थी र अभिभावकसँग एक सङ्क्षिप्त अन्तरक्रिया राखिएको थियो । २०१३ सालमा स्थापित यस विद्यालयको भौतिक निर्माण र सञ्चालनमा आफूले सकेसम्म सहयोग गर्दै आएका एक जना वयोवृद्ध अभिभावकले अनुगमन टोलीसँग एसएलसीको नतिजाबारे आफ्नो दुखेसो पोखे । उनको दुखेसोको सारांश के थियो भने अरू विद्यालयमा भन्दा यहाँ शिक्षक पनि धेरै छन् भन्ने सुनिन्छ । ४/५ जना शिक्षक मास्टर्स डिग्री गरेका पनि छन् । उनीहरूले तामिल पनि लिएकै देखिन्छ । कक्षा १ देखिनै आफैले पढाएका विद्यार्थी कक्षा १० मा पुगेपछि यो कमजोर थियो अनि फेल भयो भन्छन् । यस्तो कुरा कसले हेर्ने ? अभिभावकले एसएलसीको नतिजाबारे प्रश्न उठाउँदै गर्दा एक जना तालिम प्राप्त शिक्षक एसएलसीको प्रश्नपत्रमा त्रुटि भएकाले धेरै विद्यार्थी फेल भएको तर्क गरिरहेका थिए । माथिको प्रसङ्ग मूलतः एसएलसीको नतिजासँग गाँसिएको थियो । यहाँ सान्दर्भिक प्रसङ्ग के हो

भने अहिले शिक्षकलाई दिइने तालिम र विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको विचमा सह सम्बन्धको यथार्थ ढङ्गले खोजी नै भएन । एउटा तालिम लिएको शिक्षक आफूले पढाएको विषयमा विद्यार्थी अनुत्तीर्ण हुँदा त्यसको कारण सरकारको अनुगमन प्रणाली आफू जस्तै शिक्षकले तयार पारेको प्रश्न पत्रको ढाँचा, अभिभावकको गरिबी र विद्यार्थीको कमजोर शैक्षिक पृष्ठ भूमिका खोज्ने प्रयास गर्छ, भने हाम्रो तालिमको प्रभावकारितालाई कहाँ गएर मापन गर्ने ? विगतमा सक्षमतामा आधारित १० महिने तालिम प्राप्त गरेको शिक्षकले पढाएका विषयमा मुलुकभरका दुई तिहाइभन्दा बढी विद्यार्थी अनुत्तीर्ण हुँदा पनि तालिम दिने निकायहरू नतिजाप्रति बेखबर र निरपेक्ष भै देखिन्छन् । तालिमका उपलब्धिप्रति प्रश्न एसएलसीको नतिजासँग मात्र गाँसिएको प्रश्न पनि होइन । उच्च योग्यता भएका र तालिम प्राप्त प्राथमिक तहमा पढाउने शिक्षकहरू पनि विद्यालयमा बालबालिकाको समय प्रतिभाको विकास र बाल बालिकाका सिकाइ उपलब्धिप्रति उदासिन रहने कारणले दुर्गम गाउँमा अवस्थित प्राथमिक तहका विद्यालयका अभिभावकले पनि ती शिक्षकको शैक्षिक योग्यता र तालिमको प्रमाणपत्रलाई विश्वास गर्दैनन् । (हेर्नुहोस् बाकस २)

बाकस २ : हामीलाई धेरै पढेको होइन पढाउने मास्टर पढाइदिनुहोस्

दोलखाको सदरमुकाम चरिकोटबाट अलि टाढा रहेको एउटा प्राथमिक विद्यालयमा एक दरबन्दी पनि थिएन । समुदायले दुःख जिलो गरेर धानिरहेको विद्यालयमा दैनिक पठन पाठन ठिकै ढङ्गले चलेको बुझिन्थ्यो । दरबन्दी मिलानका क्रममा विद्यार्थी चापका आधारमा उक्त विद्यालयमा अन्य विद्यालयबाट कट्टा गरी एक दरबन्दी दिने निर्णय भयो । दरबन्दी थप भएको कोठामा दरबन्दी काटिनेमध्येबाट धेरै वर्षदेखि कार्यरत स्थायी प्राथमिक शिक्षकलाई पठाइयो । ती शिक्षकले पेसागत योग्यता स्नातकोत्तर भएको, टिपिडी तालिम लिएको र शिक्षकको चाहना र शिक्षकका पेसागत संस्थाको सिफारिसअनुसार घर पायक सरुवा भएका कारण विद्यालय खुसी हुने अपेक्षा पनि थियो । तर केही दिन शिक्षकले विद्यालयमा काम गरेपछि ती शिक्षकलाई हटाइदिन व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष र स्वयम्सेविका शिक्षक सहितको डेलिगेसन आयो । हटाउनुपर्ने कारण सोधियो । सिधा भाषामा उनीहरूले हामीले अहिलेसम्म दुःख गरेर यो विद्यालय सञ्चालन गर्दै आयाँ, हामीलाई यो विद्यालयको माया छ, हामीलाई तपाईंले पठाइदिएको एमएड गरेको तालिम प्राप्त मास्टर चाहिएन । हामीलाई कक्षा एकका कलिला बालबालिकालाई माया गरेर पढाउने, कक्षामा भर्को नमानी उनीहरूको सिँगान पुछ्छिदिन सक्ने र उनीहरूको हात समातेर हिँड्ने बरु म्याट्रिक मात्र पास गरेको मास्टर पठाइदिनुहोस् जिशिअ साब ।

ती अभिभावकहरूको मागको सारांश के हो भने अबको शिक्षा प्रणालीमा हामीलाई धेरै पढेका जान्ने भन्दा पनि काम गर्ने शिक्षक चाहियो । सरकारी संयन्त्रमा बस्नेहरू शिक्षकको तालिमबाट उनीहरूको पेसागत क्षमता विकास भई गुणस्तरीय शिक्षाको अभिवृद्धि हुने सपना बाँड्ने, शिक्षकहरू घर पायक सरुवालाई पेसागत अधिकारको रूपमा वकालत गर्ने र सर्वासाधारणमा शिक्षकहरूप्रतिको अविश्वास बढ्दै जाने अवस्था अब रहरिहनु हुँदैन ।

दोस्रो विचारणीय सन्दर्भ : सुधारिएको तालिमले पनि सुधार्न नसकेको जवाफदेहिता

अहिलको तालिम धेरै हदसम्म रोस्टर प्रशिक्षकका आधारित छ । जिल्लामा भएकामध्ये शिक्षक समुदायमा विषयगत रूपमा राम्रा शिक्षक भन्ने मान्यता स्थापित भएको व्यक्तिलाई रोस्टर प्रशिक्षक बनाउने हो तापनि पेसागत जवाफदेहिताका सन्दर्भमा उसको सक्षमता कति प्रदर्शित छ भन्ने कुरा महत्त्वपूर्ण रहेछ । प्रशिक्षक भएको विद्यालयको भन्दा सहभागी प्रशिक्षार्थी कार्यरत रहेको विद्यालयको नतिजा राम्रो भएको अवस्थामा तालिमको प्रशिक्षक सहभागी शिक्षकहरूको औपचारिक सम्बोधनमा अटाउने आदरणीय मान्यवर गुरु त बन्दो रहेछ तर मनले खाएको पत्यारिलो प्रशिक्षक चाहिँ बन्न नसक्ने रहेछ जसले जवाफदेहिताका लागि चाहिने ऊर्जा थप्न सकोस् । तालिममा सहभागी हुँदा मुखले जे भने पनि

पेसागत उन्नयन शिक्षकको व्यावहारिक रोजाइमा नपरेपछि जवाफदेहिताको कुरा कोरा कल्पना मात्र बन्दो रहेछ । पाएसम्म र भ्याएसम्म लखतरान परेरै भए पनि बिहान बेलुका कलेज वा ट्युसन पढाउने वृद्धि, कक्षामा विद्यार्थीको किताब सापटी मागेर पढाउने वृद्धि, विद्यालयमा बचेको समय पार्टीका कमिटीमा बसेर काम गर्ने वृद्धि, शिक्षक नेताका नाममा अनावश्यक कुरामा बह्ता चासो दिने र सरुवाका लिस्ट खल्तीमा बोकेर हिँड्ने वृद्धि, दोकान खोलेर सकेसम्म त्यतै रमाउने वृद्धिले विद्यार्थी प्रतिको जवाफदेहिताको बाटो छेक्दो रहेछ । कारण जे जस्ता भए पनि यस्तो परिवेशमा तालिम प्राप्त र अनुभवी धेरै शिक्षकहरू आफ्ना विद्यार्थीको व्यक्तिगत क्षमता, रुचि र चाहनाप्रति बेखबर भै देखिन्छन् । यस्ता परिवेशमा गुज्जेका शिक्षकमा कार्य अनुसन्धानका विषयमा स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण गर्ने विषयमा र विद्यार्थीको निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने विषयमा जति अन्योल भेटिन्छ, त्यति नै त्यसमा प्रवेश गर्ने अरुचि पनि उनीहरूमा पाइन्छ ।

प्रधानाध्यापकलाई विषयगत शिक्षक तालिमको अलावा अलग्गै व्यवस्थापन तालिम पनि दिइएको छ । यस्तो तालिममा प्रशासकीय एवम् र आर्थिक व्यवस्थापन र वित्तीय अनुशासन विषयमा थुप्रै समय खर्च गरिन्छ, किनकि विद्यालयको सुशासन र जवाफदेहिनामा प्रधानाध्यापकको भूमिका सबैभन्दा अगाडि आउँछ । विद्यालयमा प्रशासनिक अभिलेख राख्ने र खर्च लेख्ने अधिकारी प्रधानाध्यापक हो । प्रधानाध्यापकले पेस गरेका कागजात र तथ्य तथ्याङ्कलाई हेरेर नै जिल्ला शिक्षा कार्यालयले प्रायः सबै जसो आर्थिक एवम् प्रशासनिक निर्णय गर्नुपर्ने हुन्छ । यो विषयमा तालिम लिने होइन कतिपय तालिम दिने भूमिकामा पुगिसकेका र स्थानीय तहमा ठुलै शिक्षण संस्था हाँक्ने अगुवा शिक्षक प्रशिक्षकले आफ्नो विद्यालयमा खेलेको भूमिकामा विषयमा सोच्ने हो भने जवाफदेहिताका सन्दर्भमा हाम्रो धरातलीय यथार्थता साँच्चै नै डरलाग्दो छ भन्न सकिन्छ । (हेर्नुहोस् वाकस ३)

वाकस ३ : सिकाउने कुरा र गर्ने काममा पाइएको फरक

एक जना उच्च माध्यमिक विद्यालयका अनुभवी प्रधानाध्यापकले जागिर छाडिसकेको शिक्षकको नाममा चौमासिक तलब भत्ता माग गरेछन् । माग फाराम जाँच गर्दा त्यो कुरा पत्ता लागेपछि उनलाई किन त्यस्तो गरेको भनेर सम्बद्ध कर्मचारीले सोधनी गर्दा तपाईंले सबै ठाउँमा हेर्नु भएको छ, र मलाई यो कुरा सोध्नु भएको भनेर धम्की दिएछन् । मानौं अरू सबै ठाउँमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयको दृष्टि नपुग्ने भएकाले त्यो गर्ने छुट उनलाई छ । एक जना शिक्षण अनुभव लामै भएका तर भर्खरै प्रधानाध्यापकको जिम्मेवारी पाएका जोसिला प्रधानाध्यापकले निको हुनका लागि एक शिक्षकको विद्यालयमा गयल भएको अवस्थाको सेवा प्रमाणित गरिदिएछन् र विद्यालय व्यवस्थापन समितिले बाध्य भएर कारवाही समेत गर्नुपर्ने अवस्था आइलाग्यो । अर्का त्यस्तै उच्च माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापकले विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्षसमेतको सही गराएर वर्षौंअघि विद्यालय छाडेर हिँडेको शिक्षकको सेवा प्रमाणितका लागि सिफारिस मात्र गरेनन् तलब भत्ताको समेत माग गरेछन् । अर्को उच्च माध्यमिक विद्यालयमा कुनै समय प्रधानाध्यापकको भूमिकामा बसेका व्यक्तिलाई सम्बन्धित प्राविधिक कर्मचारीले बेरुजु फर्स्यौटका लागि सहजीकरण गर्न अनुरोध गर्दा ऊ भवन त्यै हो, हेरेर जे बनाउनुपर्ने हो बनाए भइहाल्यो नि भनेर भर्किएछन्, मानौं उनको कुनै दायित्व नै छैन ।

आजभोलि शिक्षकको पेसा एक ह्याट अर्थात् टोपी अनेक भन्ने आलोचनात्मक वाक्यहरू पनि सुनिन्छन् जुन कुराले शिक्षक आफ्नो पेसाप्रति जिम्मेवार भएनन् भन्ने तर्फ सङ्केत गर्दछ । भट्ट हेर्दा सबै शिक्षकको पेसा एक देखिएपछि कतिपय शिक्षकहरूले धेरै प्रकारका टोपीहरू लगाउने गरेको पाइएको छ । पेसागत सङ्घ संस्थाको टोपी, राजनीतिक दलको टोपी, मानव अधिकार कर्मीको टोपी, नागरिक समाजको टोपी, सहकारीको टोपी, पत्रकारको टोपी आदि । अनि यस प्रकारका टोपीले उनीहरूलाई विद्यालयका कक्षा कोठाहरू छाडेर आफ्ना रुचिका विषयमा हिँड्न जिल्ला शिक्षा कार्यालयलाई

आफ्नो अनुकूल निर्णय गर्न दबाव दिन तथा विद्यालयको वित्तीय अनुशासनलाई भङ्ग गरेर आफ्ना व्यक्तिगत वा सामूहिक स्वार्थ पुरा गर्न एउटा आवरण प्रदान गरेको अवस्था छ। यो मनोवृत्ति र प्रवृत्तिलाई मागमा आधारित तालिमले कसरी न्यूनीकरण गर्न सक्छ : यस प्रश्नको उत्तर खोजिनुपर्ने अवस्था रहेको देखिन्छ।

अन्तमा

माथि व्यक्त गरिएका समग्र धारणाहरूबाट तालिमको आवश्यकता नै छैन भन्न खोजिएको होइन। यसमा सुधारको खाँचो रहेको कुरा औँल्याउन खोजिएको हो। वर्तमानमा शिक्षकमा भएका सोध संस्कार र कार्य शैलीभन्दा अलग भएर तालिमका अध्यासहरू निरपेक्ष ढङ्गले अगाडि बढ्नु हुँदैन। विद्यालय तहका स्थलगत अभ्यासका अनुभवले भन्छ हाम्रा सामुदायिक विद्यालयहरूलाई साँच्चै नै शिक्षण गर्न मानसिक रूपमा तयार भएको समर्पित शिक्षक चाहियो र व्यवहारमा वित्तीय सुशासन कायम राख्ने प्रधानाध्यापक चाहियो। हाम्रो तालिमले विद्यार्थीलाई मनोपरामर्श गर्न सक्ने शिक्षक, विद्यार्थीसँग व्यक्तिगत तवरमा निकटको सम्पर्क बढाउने उपायहरू अपनाउने शिक्षक, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन गर्न र सिकाइ उपलब्धिप्रति जिम्मेवार हुन सक्ने शिक्षक, सबैका लागि शिक्षाको अभियानमा म सरकारी प्रयासको अभिन्न अङ्ग हुँ भनी सोच्ने शिक्षक उत्पादन गर्न जरुरी छ, किनकि निर्देशन गर्ने शिक्षकभन्दा शिक्षा बढ्दा प्रभावकारी हुन सक्दैन (नेराशियो २०१०)

सन्दर्भ सूची

शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका (२०६६) परिमार्जित संस्करण, (२०७०)।
शैजविके : सानोठिमी भक्तपुर
नेराशियो, (२०१०)। नेपालमा शिक्षा। काठमाडौँ : नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग

Transformation of Training Skills: A Case of TPD Program

National Centre for Educational Development (NCED)*

Abstract

This article is based on the study entitled "Teacher professional development programme: skills transformation issues" conducted by National Center for Inclusive Education (NICE) Nepal for NCED. The main focus of this article is to present existing condition of TPD program, explore strengths and weaknesses of different phases of training, identify the enabling factors and recommend future directions for the betterment of TPD program. The TPD phases go through the cycle of workshop, project work and counseling. One of the significant achievements of TPD training is that it has developed a culture of learning and sharing in the schools. Teachers discuss their ideas with fellow teachers, share problems and at times do some collaborative projects as a part of their TPD training. Strengthening the capacity of the training centre, developing in-built mechanism of monitoring and follow up programs, selection of qualified roster are the main aspects of the needed improvement.

The context

Teachers' training is one of the essential components of quality education. Attempts have been made by Governmental and non-governmental sectors to provide training to the teachers.

National Centre for Educational Development (NCED) is the apex body for taking initiatives in implementing every provision of the policy guidelines regarding teacher professional development. Nepal has developed Teacher Professional Development (TPD) strategies for enhancing teachers' continuous professional growth. The current TPD program offered by the NCED provides a 30-day professional development opportunity over five years to all teachers in Nepal. This training is being implemented in three phases of 10 days within five years. This has tried to explore the training transfer issues and assess the factors contributing to inhibition and support for the transfer of training into the classroom.

A study was conducted by NCED with the objective of assessing the existing TPD program and its implementation as well as transfer of training activities in the classroom. The study also tried to identify factors supporting and inhibiting the transfer of learning into the classroom.

This study was undertaken with the methodological groundwork for looking into the effectiveness of Teacher Professional Development (TPD) training, with a focus on the application of the training in the classroom as well as on the factors supporting and inhibiting the transfer of training. Being qualitative in nature, it has utilized the information collected directly from the field using methods like discussion, interviews, observation, and field notes. Study tools were developed after the discussion with expert team of NCED and field plan was also prepared in consultation with the NCED officials. The study was conducted in four districts- Morang, Sindhupalchok, Kathmandu and Dadeldhura. Three

[This article is prepared by Prof. Dr. Prem Narayan Aryal for NCED based on the study entitled "Teacher professional development programme : skills transformation issue" who was the team leader of this research conducted by National Centre for Inclusive Education (NICE) Nepal.]

training centers of Kathmandu, Biratnagar and Dadeldhura were observed based on the objectives of the study.

The data were collected from the District Education Offices (DEOs), Resource Persons (RPs), Training Centres and schools. For the data collection task, semi-structured interviews were used for the DEOs and RPs. In the school-level study, questionnaire, observation and Focus Group Discussion (FGDs) were employed by which data were obtained in the form of questionnaire transcripts and field-notes.

Purposive sampling technique was applied in order to select respondents for the study. While selecting the sample of the study, a careful consideration was given to the variations in geographical location of the schools, economic and educational status of the community, and levels of schooling (primary, secondary and higher secondary. Key respondents of the study were DEOs (4), RPs (8, two from each district), head teachers (14, one from each school), and teachers (56, four from each school). Sample schools and respondents were selected in consultation with DEO personnel available in the districts.

Four different groups of researchers were given responsibilities to undertake the fieldwork in four different districts – Kathmandu, Sindhupalanchok, Morang and Dadeldhura, in order to collect information for the study purpose. Study tools of the study were semi-structured interview for district level informants i.e. DEOs and RPs and questionnaire for school level informants i.e. teachers and head teachers; a separate FGD guideline for students, separate observation forms to record what has been observed in a class during teaching as well as in the training centers during training sessions. Three development regions – Eastern, Central and Mid-Western Development regions – were covered by this study which also includes both urban and rural areas of the selected districts. This variation was done to make the study more 'information rich' (Patton, 2002). One district, each from the three development regions is selected at the discretion of the researchers in addition to Kathmandu district from the Central development Region.

Ethical consideration had been taken as a serious matter to make the study more authentic and reliable. The ethical concern of “research subjects have the right to know that they are being researched, the right to be informed about the nature of the research and the right to withdraw at any time” had been taken seriously in the study (Ryen, 2004, p. 231).

Training management

There is a provision of training management committee at the district level. Training management committees were found functional at the district level. It makes important decisions about the allocation of the TPD quotas as per the number of teachers in training centers. The major decisions that the committee make are concerned with the Head teachers' orientation at the Hub, need collection, verification and clustering of teachers' demand, model development, technical supporting, supervising. The decision-making at the committee-level is based on the principle of collaboration, coordination and teamwork. As found from this study, RPs were found to have effectively engaged in the training process and they were able to undertake the responsibilities such as recommending roster trainers, collecting demands from the teachers and scrutinising and prioritising them for the training package. They had also fulfilled the responsibilities of developing training package and implementing the TPD training in the schools.

Training environment at the training centre

The training centres are located at an appropriate place, accessible to the teachers from different corners of the district. The training centre is equipped with basic facilities, including spacious training hall, furniture, overhead projector, teaching/learning materials such as charts, graphs, card boards and other stationary materials. The participants generally were found to sit around a table and participate in discussion led by the trainer. Some training centres also have hostel facilities for the participants. The Educational Training Centres (ETC) had more resource materials than the Resource Centres. Some ETCs were found to have library facilities, with basic books and reference materials relevant to school teaching. Provision was made to have a roster of the trainers. Trainers were selected on the basis of their experience, training and exposure to the training. The study showed that RPs and FPs were found to have overloaded. As a result, they were facing difficulty to manage time for continuous and effective follow up and monitoring of the trainings

Planning and delivery of TPD training

The TPD training is delivered in different phases. The TPD phases go through a cycle of need collection, clustering, filtering and verification of the needs, prioritizing the needs, designing of the course based on the prioritised needs, implementing/delivering the training and providing effective feedback to the teachers. Design and delivery of the training is described in the following headings:

Collection of teachers' demand: Collection of teachers' demand is the first step of TPD cycle which decides the type of course to be developed and the types of trainings to be delivered. Teachers have to suggest their demand based on their needs required for quality education. Head teachers collect, categorize and submit the demands to Resource Person. There is a process of the verification of the needs based on the demands of the teachers.

A two day orientation training is provided to the HTs at the hub (resource center) which is found to be helpful for understanding the requirement and process of demand collection from the teachers. This training provides the basis for the head teachers to create an environment at the school to solicit training needs from the individual teacher. The study depicted that the needs of the teachers, according to the HT, vary from schools to school.

The study also found that Teachers generally demand generic problems of teaching such as use of materials in teaching, child-friendly teaching, use of technology in teaching etc. Some teachers have very small problems to address by the training, but they are reluctant to ask for training in 'trivial' matters. The TPD trainings were found to have encouraged teachers to explore needs for training and teachers are increasingly involved in finding out their most-preferred needs that TPD training could fulfil. However, teachers claimed that trainings were not properly based on the demand of the teachers. It is indicative that more efforts have to be made to make the training demand based instead of supply based.

Development of training package: Package development is one of the important aspects of TPD training. After the collection of demands from the teachers with the facilitation of head teachers, head teacher conducts meetings for the purpose of prioritizing the needs of the training and forward to concerned RPs. After verification of the needs and its prioritization, the training package is developed. Then the training package is sent to the district TPD coordination committee which approves the package finally to deliver the training. It is

notable, according to RPs, that the training package is almost unable to incorporate all the needs as recommended by the respective schools to the training center. Only 34 % of the total teachers were found to agree that they got the training as per their demands and needs. Remaining 66% teachers opined that whatever they explored the needs as a demand from their classroom teaching and experiences, the training package were less succeeded to address those needs. It is clear from the study that teachers are interested to demand their training needs, however, the problem exists to address their demands in the package. It also shows that either teachers are not technically sound to identify their needs and translate their needs into demand or process of verification of needs is not effective to incorporate their needs in the training package.

Delivery of the workshop (first phase of the training): The first phase of the training is of 5 days where demand based package is delivered in a face-to-face mode. It is also known as workshop module. According to the RPs, the workshop is very important for the teachers for development of overall skills based on their demands made in schools. The DEO opined that the training center convert its effectiveness into package implementation in the participation of school teachers who are the sole target of the programs. As reported by the trainer, the workshop at the first phase provides the participants with sharing, interacting and approaching their problems among participants as per the demands made in schools. It also promotes collaborative learning environment in the centre.

A majority of roaster trainers were involved in the delivery of the TPD trainings with the aim of bringing desirable changes in teachers' traditional delivery of their lessons. In some cases, problems were observed because of the more qualified trainees in comparison to competent and trained trainers. Such situation returns into reluctance in trainees to be regular and attentive.

Moreover, TPD raining, which is organized at any time of the academic year, is therefore increasing the burden of head teachers in managing the schools as well as reducing the teaching hours at the school because of the TPD training organizing at the school hours. It is indicative that TPD training should be organized during winter and summer vacation in the schools.

As reported by the teachers, workshop phase has some weaknesses. They question the capability of the roster trainers. Roster trainers were reported to be less effective as they were little known to the use of technology to make the training effective. As a shadow side of the training, RPs revealed, workshop has become a platform for some teachers to talk their personal matter with the friends, rather than getting involved in the delivery activities.

Project work (second phase of the training): The second phase is the practical and practicing phase of the TPD training. After attending the five days workshop the teachers go to their school to do project works for a month which is counted as three day training. Within one month of field visit to their own schools, they prepare the project work and try to implement the learning skills learnt in the workshop phase. This, in fact, according the RPs, has not only promoted the skills of developing projects and working with their colleagues at schools but also made them engage in consulting the textbooks, materials and mental exercises for the development of project works. As DEOs viewed regarding the project reports, teachers had been receiving positive information from the training centers, sharing

with the other teacher and developing collaborative culture . But the RPs liked to comment on the development of the project reports was somewhat poor and not well prepared as per the knowledge gained from the five days workshop. As claimed by the teachers, inadequate time for the project work had resulted into poor performance in project preparation skills. It was found increasing the administrative burden of both RPs and head teachers.

It was also reported that teachers were less responsive and they had poor attachment and ownership with the programs. Similarly, the roster trainers and RP, including Cluster Focal Officer (CFO)s are equally responsible for not allocating proper time to support and facilitate the teachers at worksite in order to support project work and transfer of learning. Monitoring is another issue for not preparing project as per the objective of training. Teachers further claimed that they got little or no support during their project phase. On the other hand, teachers at schools become less sensitive with their own roster trainers as if s/he was his/colleague also equally reduces the quality of project doing at schools.

Counselling (the third phase of the training): Trainee teachers are provided counselling by trainers and RPs. The counselling phase of the training consists of two days. According to RPs, in counselling phase, roster trainers and RP visit the school in order to provide the feedback for improving the teacher's performance. With this visit, the counsellors manage time to provide the counselling on the issues where the teacher experience difficulty while transferring their learned knowledge to the classroom practices as per the developed project.

For many teachers, counselling was found to be a good learning avenue to update and improve their teaching performance. Majority of the respondents opined that the counselling phase had become a theoretical phase only. Dialogue with the head teachers and teachers depicted the fact that counselling as a systemic process of TPD is not properly implemented. It is due to the fact that counsellors are not properly trained and capable of assisting teachers in their project work problems. Similarly, teachers were also found reluctant regarding their improvement in project work that resulted into not having good sense of ownership of the training.

To sum up, one of the significant achievements of TPD training is that it has developed a culture of learning and sharing in the schools. Teachers discuss their ideas with fellow teachers, share problems and at times do some collaborative projects as a part of their TPD training.

Transfer of training

The main focus of this study was to identify supporting or promoting factors that may help the teachers transfer their training knowledge and skills in their classrooms. It has been a general claim that there is minimal transfer of training in the classroom. Transfer of training depends upon different promoting factors like quality training, supportive trainers, professional support to teachers, and positive attitude of the teachers. Many teachers were found to be enthusiastic to implement knowledge and skills received from the training. For teachers facilitating factors for transfer of training are small class size, classroom management, resource facilities, motivation on work, need based training and cooperative school environment. As suggested by head teachers, enabling factors for transformation of training are administrative support, motivation on work, qualification on the part of the teachers. Skills not adequately transferred in the classroom were found to be the skills of

managing diversity in the classroom, planning and preparation for lessons, using instruction materials adequately based on the nature of the lesson, appropriate techniques of questioning in the classroom, making parents' involvement in their children's learning, practical and project works, child friendly classroom management for better learning environment, use of appropriate motivational techniques in the classroom, regular checking of students' class work and homework and giving feedback.

Future directions

Based on the study, impression of the researchers, observation of stakeholders, the following suggestions have been made as future directions.

1. Roster selection criteria have to be improved in order to select qualified roster trainers. While selecting the rosters, consideration should be made specific merit-based criteria, giving more emphasis on academic qualification, research and publication, knowledge and skills in ICTs and others.
2. Since head teachers commented the timing of the training as inappropriate, TPD training be conducted during the summer or winter vacation or during the time of examination.
3. Since monitoring and supervision of the training was reported not to be effective, in-built monitoring mechanism should be developed and RPs, School Supervisor (SS), and roster trainers should be involved in monitoring and follow-up of the training.
4. The existing facilities and resources at the training centre should be upgraded with sufficient computer-assisted materials, including hardware, software and Internet facilities. Since ETCs are more equipped with computer, library and training facilities than RCs, emphasis should be given to provide training in ETCs than in RCs.
5. Existing RCs and LRCs were not found in a better position with respect to adequacy of instruction materials than ETCs. It is thus suggested that existing facilities and resources at the training centre should be upgraded with sufficient computer-assisted materials, including hardware, software and Internet facilities.
6. Roster trainers should be provided intensive ICT training so that delivery of the training can be improved and quality of teaching can be enhanced thereafter.
7. Since the present study on skills transformation issues of TPD training has been conducted in a small scale, there is a need to conduct an intensive study with a focus on effectiveness of TPD training with respect to transformation of training skills into the classroom.

୧୨୬

References

- National Centre for Inclusive Education (May 2013). Teacher professional development program: Skill transformation issues. A study report submitted to National Centre for Educational Development.
- Patton, M.Q. (2002) Qualitative research and evaluation method. 3rd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryen, A. (2004). 'Ethical issues', in Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F. and Silverman, D. (eds.) Qualitative research practice. London: Sage, pp. 230 – 247.

Relevance of Skills Revolution in Education and Training

Dr. Bhawani Shankar Subedi

M. Phil. (Leadership Studies), Ph.D. (Education)
Email: management@titi.org.np; bssubedee@yahoo.com

Abstract

How can we build competitive economies by means of meaningful and relevant education and training? Education and training are important means of human capital formation for economic growth. They are equally important means of inculcating social values. Our values and beliefs about education and training often inhibit us from realistic interpretation of needs and investments. It is now time for economic reform through human capital revolution, education revolution and skills revolution. All our efforts must gear towards increased equitable access and relevance of education and training for youths and adults leading to economically gainful employment or self-employment. Socio-economic analyses of populations require special attention not only to formal education but also to factors such as the role of parenting and on-the-job training. Skills matter, and training-job relevance matters more than ever before. Most training interventions fail primarily due to what employers expect from the workers and what they are trained for. These aspects are simply ignored by conventional education as traditional measures of human capital formation. Thus, meaningful education and relevant skills are the pressing needs in Nepal, in South Asia and elsewhere.

The context

In the context of Nepal, the number of youths entering into the labour market is increasing every year. It is currently 400000/year. Population has reached 26.5 million. Working age population (aged 15-59) has increased from 54% in 2001 to 57% in 2011. Number of fulltime workers (40hrs/week) has decreased from 52.9% in 1996 to 46.2% in 2011. Around 53.8% workers are currently under employed and greater number is in the age group of 20 to 24 years. Increasing number of youths is migrating abroad for work. Among the migrant workers- 72% migrate as unskilled, 26% as semiskilled and only 2% as skilled workers. Remittance has been occupying 22% share of GDP and it has been a source of cash income for more than 50% households in the country but saving from it is only 8%. It is very low rate of saving as compared to 41% in Pakistan and 44.5% in Srilanka. Nepal's economically active population is expected to reach 17 million by 2022 (by applying growth rate of 1.35% as indicated by the National Population Census, 2011).

To provide employable skills to the unemployed youths of 15 to 24 years of age (who represent 34.7% of the labour force entering into the job market each year), there is a need of training 2.7 lakh persons per year. With the labour force participation rate of 83.4% and taking the proportion of underemployed population as 53.8%, the country needs to train over 7.7 lakh persons in total per year. The current capacity for skills training, including Technical School Leaving Certificate (TSLC) programs, is 88,124 persons per year. Additionally, over 28000 youths migrate for higher education abroad (2009/10 data) every year.

Labour market: current and future needs, gaps and government policies

Nepal is between two big neighbours- India and China. In both the neighbouring countries, economic growth rate and industrial development are booming. Nepal is still in transition to stable political and socio-economic growth. Topography is adverse, population is very diverse in terms of geography, economic activities and livelihood. Tremendous progress has been achieved in 'education for all' and GER at all levels of schools and universities. Girls' enrolment at schools and colleges has gone up rapidly. However, school-drop outs and failures are also prominent, more so in the case of girls.

Tourism, mountaineering, hotel management and other service sectors including banking services have tremendous scope for expansion and growth, but the economy still relies mainly in agriculture and animal husbandry. Informal sector, mainly the construction and tourism, occupy major employment market. Employment market in the government sector is further shrinking.

Informal sector labour market demands basic and middle level skilled technical and managerial human resources. Most of the small scale businesses and industries are indigenous and family owned. Traditional arts and crafts and handicraft industries are doing good but they do not expect much from the formal education or training system.

Nursing, engineering, medical and management graduates are finding better opportunities whereas humanities, education, liberal arts and other social science graduates have little or no scope for employment both in the formal and informal sectors. However, the number of higher education institutions in such non-technical areas is too high as compared to the institutions that offer technical courses and programmes. This contradicts with the demand and supply of needed human resources.

Few girls enroll in engineering subjects whereas very few male students appear in the entrance tests of nursing and beautician courses for example. This trend continues.

High performing students, leave the country for higher education and eventually for better employment. They go abroad in a large number every year. More than 350000 youths enter into labour market every year. These unskilled youth go to middle east, Malaysia, Korea and Japan for employment. Currently more than 3000000 youths are working abroad, most of them as unskilled workers.

The currently projected economic growth rate is 4.5%. Industrial and economic growth in the manufacturing sector industries is unsatisfactory and it is more than satisfactory in the service sectors. For Nepal- agro based small scale industries, tourism, hotel management, mountaineering, trekking, herbs and herbal products, banking and insurance have greater scope for employment and/or self-employment, for now and for the next 5 to 10 years and beyond. These are also the government priorities but are increasing at a very slow speed compared to the population growth of 2.5% per year. Government policy has also emphasized hydropower industries and employment in the industrial sectors but the shortage of power is already a chronic problem for industrial and economic activities and for direct foreign investment. Government is doing all it possibly could to bring in foreign investment to create more employment opportunities in the country. Unstable political environment is the bottleneck for the desired growth of economy and employment.

Prospects and challenges

Skills revolution in education and training sector has been emerging as a solution to address the lack of employment after graduation from the universities and colleges. Technical Vocational Education and Training (TVET) has now been a center of attraction for the private investors and cooperatives, too. There are over 350 private TVET providers in the country. TVET graduates have higher rates of employment (80%) and many of them have also turned up as self employed entrepreneurs. Government policy has prioritized this type of employable skills training provision and the public institutions are also introducing TVET as annex programs which have been receiving significant support from the government.

Most university programs are producing large number of graduates for an unknown or non-existing employment market. Programs and courses are supply driven which do not match with the demands of the existing as well as emerging employment markets, both in the government and non-government sectors. Trends indicate that the informal and private sector will play a crucial role in the country's economic growth in the years ahead and the universities will have to match their programmes and courses to the employment market so that redundancy will be reduced.

Universities are producing what employers are not asking for. This mismatch between market requirements and nature of university programmes must be reduced or eliminated for graduates to be employed. Outdated courses and programmes, stagnant situation of universities and non-responsiveness to the existing and emerging job markets in country and abroad are often found that many graduates find themselves no-where after graduation. Supply driven education must change into demand driven and employment oriented. Users and employers must be consulted and involved at all levels of the programmes- analysis, design, development, delivery and evaluation. In isolation, universities cannot achieve anything anymore and the increasing number of graduates produced every year need to stop suffering from being unfit for employment or self-employment.

Some universities have already started to be proactive and carefully look for employable programmes and courses. Others have started involving stakeholders in the programs so that graduates become employable after the completion. This trend is likely to increase, also for 'survival of the fittest'.

Conclusion

Why do we need skills revolution in education and training? Formal education is an important factor in human capital formation. However, skills-based training and vocational education play a rather concrete role in human capital formation. Economic and social backgrounds are critical determinants, too. Being born to well-off parents generally raises an individual's levels of human capital where middleclass parents seek graduate status of their children. Role of the welfare state is to minimize the gaps between rich and the poor by increasing the extent of investment in the training and education of the poor, disadvantaged and the marginalized segments of population. We, as providers of training and education, must struggle to create opportunities and space for the job aspiring youths. 'Learning to learn' and 'workplace intelligence' are eminent needs of workers in knowledge economy or know how economy. In the ever changing world of work, our decisions need to be guided by more than just the aim of boosting growth. Education and human capital are rather

complex issues. Skills interventions should sufficiently include post-programme support strategies to link education and training outputs to employment and/or self-employment as the outcome and impact of knowledge and skills in education and training provisions of all types. Employable education and training interventions have emerged as an engine of economic growth. To improve the quality and relevance of skills revolution in education and training interventions, sharing events and learning from good practices could help us all in our policies and practices in the years ahead.

References

- ADB (2003). Skills for Employment Project, ADB TA 4012, Second Draft of the TEVT Sub-Sector Analysis unpublished report), TA Team
- ADB (December, 2002) TAR:NEP 36611 Asian Development Bank, Technical Assistance to the Kingdom of Nepal for Preparing the Skills for Employment Project.
- Education for youth and Youth for Peace and Development, Save the Children Nepal ODW mid-term evaluation report (2009).
- NPC, National Action Plan for Youth Employment Nepal (2008 - 2015).
- NPC, National TEVT Policy of Nepal (2012).
- NPC, Nepal Labor Force Survey (2008).
- NPC, Nepal Living Standard Survey (2003/04).
- NPC, Nepal Three Year Interim Development Plan (2008-2010)
- Sharma, T. N. (2002). Promoting employment among TS graduates: Potential and possibilities for employment and training. Unpublished paper presented at National Seminar on Improving Employment Potential of BTTC graduates.
- Subedi, B. S. (2009): Prospects and Challenges of TEVT Policies with Reference to Disadvantaged Groups in Nepal; TEVT Development Journal, CTEVT, Nepal.
- Subedi, B. S. (2010): The National Context of Vocational Training and Skills Development Interventions; Vocational Skills and Livelihood Improvement Study Report conducted in Sindhupalchowk District of Nepal for Save The Children in Nepal.
- UNDP (2003). Development of Labour Market System and Employment Services in Nepal. Project NEP/02/004. Unpublished paper. USA: Author.
- World Bank (1999). Education Sector Review. Technical Education and Vocational Training, Final Report (Unpublished). Washington DC : Author.

Reflective Practice for Professional Development

Dr. Shiv Ram Pandey

Abstract

This article presents reflective practice for the professional development of teachers. It is an indispensable vehicle for the professional development of English teachers. Reflection, therefore, is the ability to convert the abstract into the practical and the idea into action. Thinking back and moving ahead with action is reflection. It leads to invention. It is a mulling process.

Introduction

Reflective Practice is the capacity to reflect on action so as to engage in a process of continuous learning, and is one of the defining characteristics of professional practice. It involves paying critical attention to the practical values and theories which inform everyday actions, by examining practice reflectively and reflexively. This leads to developmental insight.

Purpose

The prime purpose of this study is to explore the efficacy of reflective practice for the professional development of teachers.

Research Question

Why is reflective practice significant to the professional development of teachers? To answer this question, I applied reflective practice for the professional development of English language teachers. Here, I have analyzed and interpreted the data of the five English teachers through themes.

Reflective Theory

Regarding the reflective theory, I would like to present Schon's and Kolb's reflective theories. Donald Schön introduces concepts such as 'reflection on action' and 'reflection in-action' where professionals meet the challenges of their work with a kind of improvisation learned in practice. Reflective Practice has now been widely accepted and used as developmental practices for organizations, networks, and individuals.

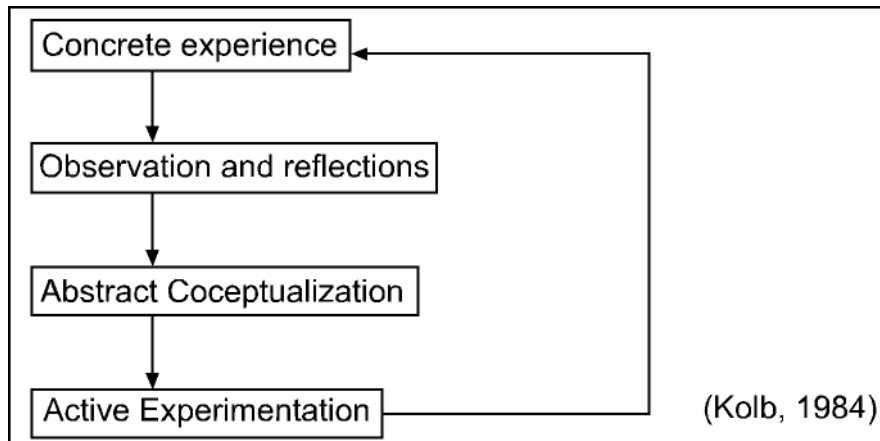
Schön (1983) himself introduced some years later the concept of Reflection-in-action and Reflection-on-action. Reflection-in-action can be described as the ability of a practitioner to 'think on their feet', otherwise known as 'felt-knowing'. It revolves around the idea that within any given moment, when faced with a professional issue, a practitioner usually connects with their feelings, emotions and prior experiences to attend to the situation directly. Reflection-on-action on the other hand is the idea that after the experience a practitioner analyses their reaction to the situation and explores the reasons around, and the consequences of, their actions. This is usually conducted through a documented reflection of the situation.

Kolb (1984) was highly influenced by the research conducted by Dewey and Piaget in the 1970s. Kolb's reflective model highlights the concept of experimental learning and is centered around the transformation of information into knowledge. This takes place after the situation has occurred and entails a practitioner reflecting on the experience, gaining a

१३१

Teacher Education 2071

general understanding of the concepts encountered during the experience and then testing these general understandings on a new situation. In this way the knowledge that is gained from a situation is continuously applied and reapplied building on a practitioner's prior experiences and knowledge.



Reflection

To my understanding, reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. It is this working with experience that is important in learning. It can be seen and has been recognized in many teaching and learning scenarios, and the emergence in more recent years of blogging has been seen as another form of reflection on experience in a technological age. The concept of Reflective Practice centers around the idea of life-long learning where a practitioner analyses experiences in order to learn from them. Reflective Practice is used to promote independent professionals who are continuously engaged in the reflection of situations they encounter in their professional worlds.

Reflective practice seeks to offer a dynamic, reliable, and viable means by which the teacher can develop his or her professionalism, because it is teacher-initiated and teacher-directed: it involves teachers observing themselves, collecting data about their own classrooms and their roles within them, and using the data as a basis for self-evaluation and change and their professional growth (Richards & Lockhart, 1994).

Therefore, reflective practice is a ruminating and meditative process that cultivates ideas with the help of experiences, expertise and insights of the learners. When ideas are shared, presented and communicated everyone can learn special things from them.

Method

My ontology in this study is that there are multiple realities pertaining to reflective practice from the perspective of teachers. The epistemology of this study is that knowledge regarding reflective practice is subjective. The research methodology I have chosen is qualitative. The site and sample I have selected purposively are Kathmandu district and English teachers from the higher secondary schools from the same district respectively. During the study, I have not disclosed the participant's real name following the research ethics. Through interview, I have generated the

data. I asked open ended questions to explore what reflective practice is, what it does and how it contributes for the professional development of teachers. I have analyzed the data and deduced meaning inductively.

Analysis and Interpretation of reflective practice

I have analyzed and interpreted the data in the following themes. These themes are grounded on informant's information.

Makes Teaching Interesting and Lively

Teachers agree that reflective practice helps teachers to make their teaching interesting and lively. In the same line teacher B says:

I believe that where there is reflection there is perfection. It really makes teaching and learning process lively and interesting. Better learning is possible through reflection. I did learn the techniques that can be used in the teaching, which will make it interesting and effective.

It makes me remember as to how to be a good teacher, a good way to teach and control class. Why? Because as a teacher, we sometimes forget that our students are not of the same levels in a classroom. The reflections given would serve as a guideline in future presentations or in carrying out activities in the classroom. Through reflective practices even the shy teachers and students get tremendous advantages to reflect the subject matter.

Minimizes the Weakness and Maximizes the Strengths

In reflective practice, the language teacher can correct his or her weakness and strengthen the quality of teaching and learning process. It is through reflection English language teachers can perform better. It gives a chance to the teachers to realize their own weaknesses. Then, they can correct their shortcomings for their improvement (Pandey, 2012).

Most of the teachers agree that it is through reflective practice that a language teacher can minimize the weaknesses and maximize the strengths. Strengthening the strength should be the motto of a language teacher. In the same vein, Teacher A says:

Reflective practices help English language teachers to find out their strengths and weaknesses of their teaching. They help them to improve their language teaching accordingly. They help them to plan successfully for the future. They help teachers to become much more critical, creative and analytic in language teaching and they help them to develop a good vision in language teaching.

I think that reflective practice helps English language teachers to plan better for the subject matter to be taught. Actually, planning provides ideas to foster the teaching and learning process. Reflective practice heals the teaching and learning process. It assists both language teachers and students to become confident in the process of teaching and learning process.

Improves Presentation and Creative Writing Skills

Reflective practice improves the presentation style of teachers. A good presentation leads teaching towards success. In this case, Teacher C says:

Reflective practice develops professionalism. It makes the teachers both creative and critical. It also helps them to be more attentive, meditative, communicative and effective in the process of teaching and learning. It even makes the teacher realize his or her weaknesses and strengths in teaching.

The targeted goal is possible to achieve when there is productivity and creativity in the teaching and learning process. Majority of the teachers say that creative people are really effective and efficient in their dealings.

Develops Professionalism

Teacher professional development is a life-long and continuous process in which they are expected to upgrade their knowledge, master new skills and change their practices since advancement in their teaching career is finally for their students and education reform.

Obviously, only skillful and knowledgeable teachers can form a foundation of good schools with high quality students. Therefore, enhancing teachers' teaching career is considered the most important and strategic investments of time, money and efforts that human resource managers make in education (Holland, 2005).

A language teacher is both a mentor and facilitator. Through reflective practice a language teacher can assess and evaluate his or her own teaching (Pandey, 2012). In this regard, Teacher A says:

Reflective practice helps me to observe my own teaching and learning process while performing roles as a teacher, mentor or student. I turn back to see my practices in connection with classroom teaching and learning. I try to remember things I did, good or bad, and then promise myself to improve them in future actions. Reflection on my own teaching relieves me from mental tension as I lay down my worries in texts or images. I feel to be creative when I write something that I did, thought or planned to do. I not only reflect upon past and present, I try to seek my future during reflections. That helps me to see future and make a new vision for further career and professional development. Reflective practice is important for my professional development because in my opinion it helps me to view my past, present and shows brighter future.

Pandey (2012) believes that where there is good competence, there is better performance. All teachers agree that a competent English language teacher can teach confidently. In this case, reflective practice enhances effectiveness in teaching and learning process.

Professional development refers to the progression in the teachers' performance, knowledge and skills throughout the professional life which has sometimes been termed teacher development which focuses on the process of reflection, examination and change to encourage the teachers to develop themselves professionally (Underhill, 1986, 1991).

A Problem Solver, a Good Communicator and a Decision Maker

I think that, the language teacher is a problem poser and a problem solver. This is possible in reflective practice. It also helps language teachers to become a good communicator and a decision maker. Most of the teachers agree that the practice of speaking and delivery in the groups certainly develops a language teacher into a good communicator and a decision maker.

Reflective practice provides them with a useful opportunity to give expression to their frustrations and self-doubts. Over time, there is evidence to suggest that reflective teachers are not only able to identify problems and dilemmas that they face, but also 'work through own solutions to these dilemmas (Farrell, 1998, p.5).

Language teachers live on hope. They try to envision the better future with the sense of

ray of hope. As we know that practice is the best teacher which provides better power to become a reflective teacher. Teacher D in this regard, says:

I think it is significant to me as this practice gives me new hopes and helps me to overcome my anxieties. When I review my past I find many right and wrong practices and then I plan to keep the right practices in advanced form eliminating the wrong practices. I reflect on my poor performance and decide to perform better next time. I reflect upon my slow progress and decide to move ahead faster. This way I analyze my past and present and then plan for future through reflective practice.

In this regard, Mezirow(1991) says that reflection is about the past, the present and the future; it is about problem posing as well as problem solving and it is essential to building and maintaining the capacity and passionate commitment of all professionals whose work focuses upon the care and development of children, young people and adults. To engage in reflection is to create opportunities for choices that relate to values as well as purposes, practices, contexts and change.

Gives the Teachers the Sense of Satisfaction and Self-esteem

While doing interaction with the teachers they say that reflective practice gives satisfaction to them. I feel that when teachers are satisfied they are better motivated. Teacher E in this case says:

Where there is motivation there is attention and meditation. In attention there is no tension. When there is no tension there is better learning. Self-esteem increases along with the matter of satisfaction.

All teachers are aware of the fact that when a value is added on the part of teachers, their position, personality and prestige in the society increase. When language teachers release their problems before the colleagues and friends, they feel a sense of satisfaction in that case. When they get solution of a problem, they become satisfied. Then, they realize that they have also power, value, sense of respect and self-esteem. Teachers are valued by other people in the society. Their esteem grows when they establish a good personality and a clear image before other people.

Makes Competent, Confident and Committed

All teachers agree that a competent teacher is confident in reflecting the subject matter of a particular language. For this, she or he should be committed to undergo challenges in teaching and learning processes. In this connection, Teacher C says:

Reflective practice makes English language teachers really professional. Creativity, analytic power and originality develop on the part of teachers and students. As soon as the problem arises, he or she can easily manage it. It makes teachers competent, confident and committed in the process of language teaching. It also develops the interactive power of the teachers and students. It helps teachers in generating new approaches, methods, techniques, ideas and philosophy.

Knowledge is power. The language teacher should be curious, serious and sensitive at the time of teaching. Through questioning the talent of the learner magnifies. All agree that with reflective practice, one can develop professionalism. Questioning and better performing attitude develop in the process of teaching and learning (Pandey, 2012).

Generates New Approaches, Methods, Techniques, Ideas and Philosophy

It is true that once we sit for interaction, we can gain diverse knowledge. It is knowledge that helps us in bringing new ideas, techniques, methods, approaches and philosophy as well. To further explain this, teacher D says:

Reflective practice is important both for students and teachers. It helps me to receive feedback from the students. I can change the methodology to improve my weaknesses. It helps me to achieve the teaching objectives. Students become interactive and teachers become productive, selective, analytical, critical and creative.

Makes the Teachers Curious, Critical, and Truthful

Most of the teachers are of the opinion that they love questioning. This is the heart to move ahead and to become a critical person in examining the thing. For this, a language teacher needs to be curious to learn more. The wonderful thing is that language teacher reveals the reality and becomes truthful in this process. To further elaborate this, Teacher B says:

Reflective practice helps teachers to get knowledge and skills. It makes them perfect in teaching. It even facilitates the teaching and learning process. It increases the memory power of teachers and students as well. It makes teachers imaginative, thoughtful, creative, critical and truthful.

I believe this statement 'ability is nothing without opportunity'. In that case, reflective practice provides opportunity to diminish the blemishes. A reflective approach to teaching involves changes in the way we usually perceive teaching and our role in the process of teaching. Teachers who explore their own teaching through critical reflection develop changes in attitudes and awareness which they believe can benefit their professional growth as teachers, as well as improve the kind of support they provide their students. Reflective practice helps language teacher to reveal the reality. As it is commonly said that to die is better than to lie, in that case if a teacher speaks lies he or she is producing the liars.

Makes Teachers Accountable to Think and to Reflect

Once we start thinking, we bring novelty in the process of reflection. We become answerable to solve problems that come across in the case of language teaching. Reflective practice makes teachers accountable to correct their shortcomings. To prove this further, Teacher B says:

Reflective practice makes us professional. I believe that no reflection means no any chances of correction. It is the sign of accountability. It makes teachers accountable to think and to reflect.

Reflective teaching is an inquiry approach that emphasizes an ethic of caring, a constructivist approach to teaching, and creative problem solving. An ethic of caring respects the wonderful range of multiple talents and capacities of all individuals regardless of cultural, intellectual, or gender differences.

In this regard a constructivist approach seeks to connect theory to practice and views the student as thinker, creator, and constructor. Integral to a constructivist theory of learning is creative problem solving.

In this connection, Palmer (1998) says:

Teaching like any truly human activity, emerges from one's inwardness. As I teach, I project the condition of my soul onto my students, my subject, and our way of being together. Teaching holds a mirror to the soul. If I am willing to look in the mirror and not run from what I see, I have a chance to gain self-knowledge and knowing myself is as crucial to good teaching as knowing my students and my subject. When I do not know myself, I cannot know who my students are. I will see them through a glass darkly, in the shadows of my unexamined life and when I cannot see them clearly, I cannot teach them well. When I do not know myself, I cannot know my subject not at the deepest levels of embodied personal meaning (p.2).

It is true that until and unless I know myself, it is very difficult to understand others. All teachers agreed that they should assess their activities before assessing others' performance.

Makes Teachers Mobile, up to Date, and a Good Linker

Reflective practices changes the thinking perspective of a language teacher. He or she has to aware of day to day current happenings. She or he has power to link up the situation and manage problem. To further explain this, Teacher D says:

Reflective practice helps the teachers to search the new way out to solve the problem. The quality of innovativeness on the part of teachers never gets killed with reflective practice. It makes teachers mobile, up to date, and a good linker and a communicator.

All teachers agree that it is through reflective practice the language teachers can bring tremendous change in teaching and learning. For this, they have to update their knowledge.

Develops Sharing Culture and Addresses the Emotion and Motion

Most of the teachers agree that reflective teachers are quite popular in the crowd of people. The philosophy of daring, caring and sharing is equally crucial to manage the situation of emotion and motion in reflective practice. In this line teacher C says:

Reflective teachers are truthful. When they reveal the reality through sharing culture they develop their capacity to taste the delight and joy of learning. It captures the motion and emotion of the teachers.

All teachers are aware of the fact that the joy that comes after sharing is always tremendous, enabling and encouraging too. The job of teaching can be compared with the principle of emotion and motion. If language teachers are able to merge emotion and motion in their teaching and learning process, they can succeed in their professionalism.

Evokes Talents

At this juncture, teacher A says:

Reflective practice makes teachers curious, serious and sensitive to evoke the inner talents. When a language teacher evokes emotion with motion, then he or she artistically presents the language materials easily with comfort.

All teachers say that the individual talent is unearthed while doing the reflective practice. It contributes a lot for the professional development of teachers. In this case, Teacher E says:

Reflective practice helps to become confident language teachers. Problems are solved after sharing. The position and identity are established in the group. It evokes inner talents.

All teachers agreed that confidence comes through competence and better performance. Actually, reflective practice helps language teachers to cultivate and evoke their talents and capability. In the process of planning, thinking, meditating and questioning, language teachers are indulged to evoke their inner capacity.

Conclusion

Reflection, therefore, is the ability to convert the abstract into the practical and the idea into action. Thinking back and moving ahead with action is reflection. It leads to invention. It is a mulling process. It generates new ideas to learn better. It is also a heutagogical practice of directing one's learning and practice. Even inaction may happen in it. Reflective practice has become a key driving force and an increasingly influential referent in the professional development of teachers. It seeks to offer a dynamic, reliable, vivacious, invigorating, veritable and viable means by which the teacher can develop his or her professionalism because it is teacher initiated and teacher directed. Reflective practice and professional development should go together if a teacher wants to be an effectively delivering one.

References

- Farrell, T. (1998). Reflective Teaching. *English Teaching Forum*, 36 (4), 10-17.
- Holland, H. (2005). *Teaching teacher: Professional development to improve students achievement*. Retrieved from www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RPSummer05.pdf
- Kolb, D.A.(1984). *Experiential learning theories*. Englewood Cliffs, N.J
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Pandey, S.R. (2012). Professional development of English teachers through reflective practice: (An unpublished thesis of Doctorel dissertation). Dhulikhel :Kathmandu University.
- Richards, J. C., & Lockhard, C. (1994). *Reflective teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Scon, D.(1978). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Underhill, A. (1986). *Teacher Performance Assessment Guide* (Editorial). In Teacher Development Newsletter 1 p.1. Alaska :University of Alaska.
- Underhill, A. (1991). Best of British ELT. *Plenary talk on Teacher Development*, 6.

Early Grade Reading in Nepal: Challenges, Opportunities and the way forward

Dr. Vishnu Karki

Abstract :

This paper is an excerpt drawn from the National Early Grade Reading Program (NEGRP) document prepared by Ministry of Education with the technical support received from USAID. For this excerpt, a verbal consent was obtained from MOE (Planning Division) to use the NEGRP document as an exclusive source. This paper was also shared in one of the consultation sessions jointly organized by MOE and Room to Read but it has not been published before. The purpose is simply to disseminate the concept and intent of NEGRP to wider stakeholder's community.

Background

During the five years of School Sector Reform Program (SSRP) implementation, a series of initiatives were planned to bring comprehensive reform in school education in the country. Improving quality of education is the central to the SSRP in its development objectives. Some of the strategies taken to ensure quality education include defining and meeting the Minimum Enabling Conditions (MECs) in all public schools. MEC mostly explains physical infrastructure and learning environment in schools. While MECs are necessary preconditions to enable students learning, but these conditions itself do not trigger the learning. Therefore, the SRP has prioritized, along with the MECs, learning activities in early grades.

The SSRP has achieved an integrated and holistic approach to education by introducing Sector Wide Approach, there remain a few important milestones to be achieved in its quality drive. A recent review of the SSRP has raised concern over the quality of education, and in particular whether students are learning to read well-enough in the early grades of basic education. Some of the studies have clearly stated that learning level in early grade students in public schools in Nepal is lowest in the region.

The Global Monitoring Report (2012) for Education for All (EFA) estimates about 250 million children of primary school age are not in school, have dropped out by grade 4, or are in school and not learning basic skills like literacy and numeracy – that is almost 40% of the total primary school-aged children globally. The Brookings Institution's Africa Learning Barometer estimates that only half of Africa's nearly 128 million primary school-aged children will both attend school and learn basic skills.

A recently published position paper of Save the Children – “Ending the Hidden Exclusion (2013)” strongly states that, “When a child is out of school it is an obvious injustice and exclusion, but a million more in-school children suffer because they are not given the opportunity to learn. There are 130 million children in school who are not learning even the basics – a shocking figure masked by the focus in recent decades on getting more children into classrooms.”

The mid-term review (MTR) and the Joint Annual Review (JAR) Aide Memoire (AM) have categorically prioritized the need to strive for accelerated progress in student's learning achievement. Amidst all of these shocking realities, recommendations and recognitions,

there's a serious need to focus on students reading competency in early grades.

Significance of early grade reading program has been widely discussed and also implemented in many countries struggling with low level of student achievement in public schools. However, the program has also experienced unique challenges that are specific to the country. In the same token, Nepal's unique geography, social and cultural diversity presents challenges in and around areas of its diverse learning needs, cultural differences, peculiar economic base, and poor learning environment in school and at home.

Current paper therefore highlights on challenges in Nepali schools to implement early grade reading programs. Moreover, the paper also brings reflections on opportunities that can be utilized to pave the way for implementing early grade reading program effectively.

Challenges

Poor educational infrastructure in schools with almost no libraries and with limited or no books to promote reading among students is a general characteristic of public schools in the country. More importantly, most teachers are not trained to teach reading skills and the instructional design including the curricula has not adequately focused on reading skills. Consequently, reading has been a low priority in the classrooms.

Some of the obvious challenges in promoting reading in schools can be broadly discussed under the following sub-titles:

Instructional time and subject teaching: The allocated instructional time for Nepali language subject is 8 periods a week. A total of 34 periods is taught per week in early grades (1-3). Altogether six different subjects are taught – Nepali(8), Science (5), Math (6), English (5), Creative arts (3), Computer (4) Social Studies (3) in early grades (1-3). Introduction of different subjects in early grades has created competing demands from other curricular subjects, especially English and Mathematics, than Nepali. More critical is instructional practices in schools that treat Nepali language as one of the six subjects. Thus the importance of reading and language development and in improving learning achievement in primary grades is buried over the load of subject teaching.

Language diversity and medium of instruction: The Census report enlists over 123 different mother tongue in Nepal. Students once enroll in schools are required to follow the instructional medium used in the school. Across the country, Nepali or English is commonly used as Medium of Instruction (MoI) from grade one. In schools where children in majority are non-Nepali speaking, teachers use local language to explain the meaning. However, even in schools that have chose Mother Tongue (MT), the MoI is essentially Nepali or English. MT is often limited as subject teaching.

Recent trend in schools is such that the focus is shifting from MT or Nepali to English. Community schools where it is said that they have English as medium of instruction, they use Nepali or MT to explain it to the student. There's a conflict of interest among parent, school and the existing policy. The policy says, MoI in mother tongue in early grades; parents' interest is in English, teacher use Nepali or MT to explain. This situation has

- 1 Schools can choose different optional subject and can also adjust weightage to specific subject, therefore the list of subjects and its weightage given in this text may vary from school to school.

result because of serious lack of understanding and skills to use language as medium of instruction.

Inadequate and inappropriate materials: It would not be imprudent to say many community schools lack a proper library. Some forms of library exist but only in secondary schools. Primary schools usually do not have a library except in few schools supported by external agencies. The concept of supplementary reading materials, extracurricular reading, and fun-books are a distant reality in many cases. Teaching and learning in community schools is thus exclusively focused on textbook contents. In this curricular objectives are translated into textbooks, for which teachers are trained to teach the textbook contents, and even the examinations are focused heavily on assessing content knowledge. Thus, the teacher, students and even the parents never felt the need to use materials beyond textbooks. This is common across the country in almost all community schools.

Since students come from different social and economic background, their level of cognition is naturally different. Introduction of a single textbook in each subject for students is therefore inadequate as well as inappropriate as it does not address the needs of graded content/materials according to level of cognition of the student.

Weak monitoring and instructional support: Lack of school supervision and instructional support to teaching and learning process has long been raised in different research documents including MTR of the SSRP. While the RPs and SS are already overburdened in many different functions, lack of clarity in their roles and functions has buried the primary concepts and objectives of school supervision and the provision of Resource Center (RC) and Resource Person (RP).

The quality and capacity of school supervisors and resource persons is another aspect that has not been thoroughly assessed as there is no systematic and long term investment in capacity building of SS and RPs.

Teacher Preparation: The training packages including different modules developed under the Teacher Professional Development (TPD) focused more on meeting curricular objectives and requirements for a student to graduate in their final examination. Since the curricula didn't specifically include reading skills (language skills) as curricular objectives, teacher's are never trained to teach reading or for that matter in language teaching. Thus, there's a serious lack of key competency – language teaching – in current stock of teachers.

Neglected early grades: The whole system including school community, parents and even students look for SLC results as the indicator of success. This tendency has unfairly hyped SLC and thus both the resources and attention is skewed towards higher grades. Best classrooms and best teachers are assigned to teach in higher grades. Least conducive environments is thus common in lower grades. Even helper and ECD facilitators can be frequently seen managing classes in schools in early grades. As a result, the foundational skills and basic competencies among students in public schools are mostly lacking.

Minimum learning conditions: A commonly observed phenomena in community schools is that they do not have the basic prioritized minimum enabling conditons (PMECs) learning conditions. Availability of adequate and trained teachers is the most crucial one. Especially, in the Terai regions crowded classrooms are very common, which leaves teaching and

learning in schools just as ritual. Apart from physical environment, access to reading materials and extracurricular resources is almost nothing.

Opportunities

Although many challenges are there to address for an effective implementation of Early Grade Reading Program, there are also a few areas that serves as the opportunity to build on it. For example:

Expansion of Early Childhood Education and Development (ECED) and Continuous Assessment System (CAS) programs in schools has created some positive environment to foster reading and leaning achievement among students. Besides, extensive network of national and international non-government institutions have already tested reading focused programs at some level. These organizations, including a few UN agencies, have heavily supported in developed a strong foundation for early childhood programs in the country. This experience and expertise is well recognized and can be cost-effectively up-scaled to cover early grades of primary level.

The Ministry of Education (MOE) has recently draft a two year extension of the SSRP to match it with the EFA/MDG timeline. The two year extension of the SSRP has focused on a limited priority activities that should pave the way for a broader and concrete intervention in education beyond 2015. In this respect, the EGRP is a most viable intervention as it has gained considerable momentum in Nepal as well as globally.

The NEGRP prepared by Thematic Working Group (TWG) and the Technical Assistance (Education Sector Advisor) has convinced both the MOE and the Development Partners (DPs) that improving early grade reading should indeed be the next movement for education sector in Nepal. Early grade reading program has been included as one of the priority programs of the SSRP. The MOE/DOE has already acquired a separate budget line for early grade reading program.

EFA and MDG goals focused in achieving access, equity, and quality in education. Many developing countries have made significant progress in areas of access to education. However, when it comes to quality and learning, many countries are still very much behind. Improving reading level among students therefore has been globally recognized as priority areas in education for now and beyond 2015.

Practice of early grade reading focused program in other countries with similar condition in Nepal has proved successful in improving learning level among students. A variety of tools, strategies, and expertise are available which makes implementation of early grade reading program less expensive, feasible and also provides options to choose to meet country specific needs.

The Way Forward

Language. The very first consideration in a reading focused programs is about choosing most effective language to build reading skills. As discussed above, multi-language, multi-level and multi-cultural environment in schools present a major challenge to implement as early grade reading program in Nepal. *Therefore, an early grades reading strategy needs to explore the best (or the next best, if the best is not feasible) option from the child's perspective; from an educational perspective of learning (NEGRP, 2013).*

There's a need to critically assess emerging trends in the delivery of education, especially in the use of language as subject vs. medium of instruction. In most cases, language is taught as a subject and the medium of instruction is either Nepali or English. In practice, even in schools with predominant language, instruction is given using Nepali as second language. *There are some universally recognized principles for use of languages in primary education that are based on extensive research and understanding of language learning processes (NEGRP, 2013):*

- a. *It is most appropriate to teach literacy to a child in her first language; a language the child understands well and speaks fluently.*
- b. *A language that is unfamiliar to children should not be used as a medium of instruction till they acquire basic proficiency in it.*
- c. *Literacy skills learnt in one language are easily transferable to another language at an appropriate time.*
- d. *One or two years of pre-primary education can help greatly in supporting oral language development of the child's MT and introduction of oral second language to help prepare the child for learning to read from grade 1.*
- e. *A focus on reading (as a subject) in early grades will give the child a head-start for the rest of the curriculum in later grades.*

With all these deliberations and also in view of the constitutional provisions, there's a need to promote MT in early grades. In practice, even in schools with a predominant language have followed a bi-lingual instruction where contents in textbooks are explained using both MT and Nepali. Although the choice of language and medium of instruction has been delegated to school management, it would be effective to promote using MT as a subject and using MT and Nepali as medium of instruction in early grades.

Curricula and instructional design: Current curriculum is heavily loaded with content knowledge. It has introduced six subjects that include Nepali, English, Math, Science and other two subjects in early grades (1-3). Subjects like English, Math and Science are usually considered most difficult subjects and therefore they draw more resources (teacher and students' time) than Nepali.

Curricular focus on subject specific content has buried knowledge of foundational skills such as reading, writing and comprehension. Therefore, there's a need to revisit curricular focus highlighting on foundational skills. Subject specific knowledge can be introduced at later grades, for example, from grade four onwards. The objective of early grades should be clearly delineated as reading, writing and comprehension with increased level of competencies in higher grades. For this purpose, an integrated curriculum for grades 1-3 should be introduced by maximizing reading focus in early grade and eliminating subject specific knowledge as separate teaching and learning requirement. Pre-knowledge of subject specific contents can be included in different reading materials.

Current design does not support any specific hours for teaching reading skills in the classroom. Altogether, 34 period and six subjects are too heavy for early grade students. Instead of different subjects, more play and activity based instructional design needs to be developed and enforced in early grades.

More focus is needed in peer to peer interaction, participatory classroom, group work, observation, making reflections on observed events, and so forth.

Assessment and supervision: Regular assessment is crucial to monitoring students' progress. Significant improvement is necessary in current practices of CAS. Similarly, there's a need to strengthening the capacity of school teachers in student assessment.

Role of school supervisors and resource persons in classroom supervision and instructional support is minimal and almost ineffective. Improving reading skills in early grade students requires regular supervision and support in classroom. Thus; the roles and capacity of school supervisors and resource persons has to be reviewed restructured so that regular support can be made available to needy schools.

Teacher development: Current teachers are almost un-trained in teaching reading skills in early grades. Since reading is required in all grades and as there's no provision of language teacher, training on reading skills is a must to all teachers in primary schools. A whole (primary) school teacher training modality appears to be the best approach to teacher training and development.

Materials development and support: Lack of materials in schools have been strongly felt in almost all community schools. Reading materials in TM and other language is at its critical stage in many schools. Most of the materials available in the market and schools are not properly graded as a result students at different levels of cognitions are forced to read the same materials. Thus, there's effectively no learning as the materials are inappropriate. A huge area of investment is, therefore, development of materials – both curricular as well as extracurricular reading materials.

Parental support: Role of parents is very much crucial in developing foundational skills especially in listening and reading skills. Since parents in rural communities are either illiterate or are not fully aware about early reading skills, there's a need to include parent education programs to foster reading at home.

Our system has never realized parents, either literate or illiterate, can also be good resource persons to support reading skills in the classroom. Even an illiterate parent can be used as a story teller in the classroom who can tell stories commonly heard in the community. This can help improve students listening and comprehension skills. Moreover, children also feel more comfortable with their parents in the classroom. Thus, there's need to close the distance between parents and schools by making best use of parents' time in the classroom.

Reference:

- EQUIP 2(2010). Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in NepalUSAID.
- MOE. 2014. National Early Grade Reading Program Document. Kathmandu.
- MOE. 2014. School Sector Reform Extension Plan. Kathmandu.
- Room to Read. (2009). Baseline study of the reading ability of grade 2 students in community schools of Nawalparasi, Pyuthan, and Dhading districts of Nepal. Nepal: Room to Read.

English Teaching in Nepal : Content, Context and Culture-Based Thought

Chandra Prasad Luitel
Deputy Director (NCED)

Abstract

Nepal has been teaching English from grade one. Teaching English as a foreign language has become inevitable due to the various purposes; academic, political, and commercial. Being nobody's mother tongue, it's a foreign language in Nepal. Though language is culture, there are three terms, content, context and culture vitally inseparable in relation to teaching language. The paradigm shift of language teaching, especially in ELT, from grammar-based instruction (GBI) to content-based instruction (CBI) is the existing need and practice. Widening individuals' mind-set into the diversified field in base of language element toward science, social studies, education and psychology enlightens them both in language and content. The content, context and culture need to include so as to motivate learners.

1. Introduction

English has been taught in Nepal as a foreign language (FL). Nepal is the out circle country of speaking English. Singapore, India and Hong Kong fall in the same zone. Similarly, USA, UK, Canada, Australia lie in the inner circle, and Japan, Taiwan, Korea are in the extending circle (Lee, ND). Lee mentioned these circles as the followings:

- a) Inner circle: In this, there are the following models:
 1. Acculturation model in second language acquisition (SLA)
 2. Intercultural communication model
3. b) Outer circle: Under this, there are the following phenomenon:
 4. World English Paradigm
 5. Pedagogy of cultural alternative
6. C) Expanding circle: In this, there are the following phenomenon:
 7. Teaching English as international language
 8. Reflective approach of cultural learning

In the global context, English language (ELT) has been a paradigm shift. In past there was only grammar-based language instruction (GBI). Teachers of ELT used to teach the sentences "I eat a mango." and change the sentence as "A mango is eaten by me." The plural of a pen is pens. And to be a sentence there should be at least two constituents like SV as in the sentence water boils. Here the only focus is on the grammatical items rather than the content and culture.

Nepalese students need to learn English to speak and academic purposes. In many countries students are to learn English to speak and to learn other school subjects like math, science, through the medium of English. (Baker & Westrup, 2003)

Language is a means of expression. For the purpose of understanding subject-based information, the students need to learn native like skills and meanings of cross-subjects like sociology, science, education, law and psychology. If a student is perfect in speaking

१४५

Teacher Education 2071

and grammatical rules memorization, s/he may be unable to understand actual meaning of 'affirmative action', 'rule of law', 'gender'. In Nepalese context, CBI has been applied in the higher education of ELT. It promotes thinking skills. In Europe it is referred to as content and language integrated learning (CLIL) (Curtain,1995). Curtain says that content based instruction emphasizes a connection to real life and real world skills. In content based classes students have more opportunities to use the content knowledge and expertise they bring to class. They activate their prior knowledge which leads to increase learning of language and content knowledge. Similarly, Byrnes (2000) has suggested that content-based instruction provides for cognitive engagement tasks that are intrinsically interesting and cognitively engaging will lead to more and better opportunities for second language acquisition.

2. School Level ELT Curricula and CBI

The general objective of out of five are concerned with enthusiasm, creativity and positive attitude are as follows (CDC,2064 BS):

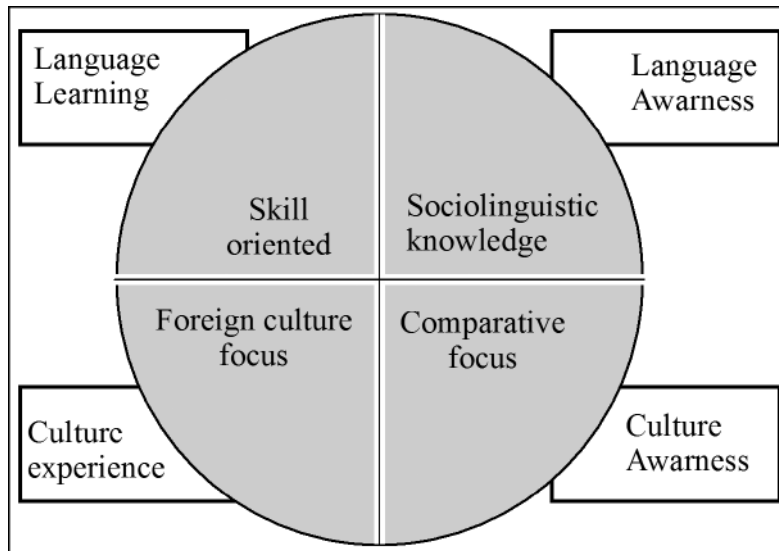
1. To help them develop enthusiasm for reading so that they will be responsive and knowledgeable readers.
2. To help them develop their potentialities in writing so that they can be creative writing.
3. To develop positive attitude towards learning English and build up confidence in using English.
4. The ELT curriculum of secondary level (CDC, 2064) has mentioned seven objectives out of which the following objectives have a clear indication of CBI approach. They are as follows:
5. Develop competence in understanding a variety of reading texts.
6. Develop an ability to use simple reference materials.
7. Read appreciate and enjoy literary texts.
8. Develop an awareness of contemporary social values and norms relevant to Nepal.

The above objectives even though they do not mention of CBI of ELT, have indications of the need to apply it so as to make language interesting and wide in use.

Language is culture. Culture depends on the social values and norms .The way of rote memorization is about teaching English rather than teach it. Daque (2009) in the presentation talks that there is need of active involvement of the learners in learning process. Teachers need to combine content and context by using authentic materials.

Rule memorization is a mechanical phenomenon. It is generalization as well. It does not stamp structure in the mind of learners. The native-like culture cannot exactly be interpreted into another culture. However, it can be contextualized in the learners' life like situation .Byram (1990s) has an integrated for cultural learning in ELT.

Figure 1



Source: (Byram, 1990)

The above figure shows that culture and language teaching are closely related. Language teaching focuses on language skills and the language skills tie up in societal culture.

3. Teaching

Teaching is both art and science. It is an art because teachers must have varieties of arts; art of speaking, art of reading, art writing which attract and motivate students in one hand and the teaching follows step by step process on the other hand. Most of the classes are elite focused. The best performers obtains higher score and the teaching learning focuses on those only (Luitel,2009). For the purpose of imparting knowledge, skill, and attitude toward the learners, Avsarala (2000) has presented the following.

Figure 2
Teaching Process

Teacher	Message	Taught
Well prepared No communication barrier	(CABS) Clear accurate, brief specific	Sensitized and receptive

Source (Avasarala,2000)

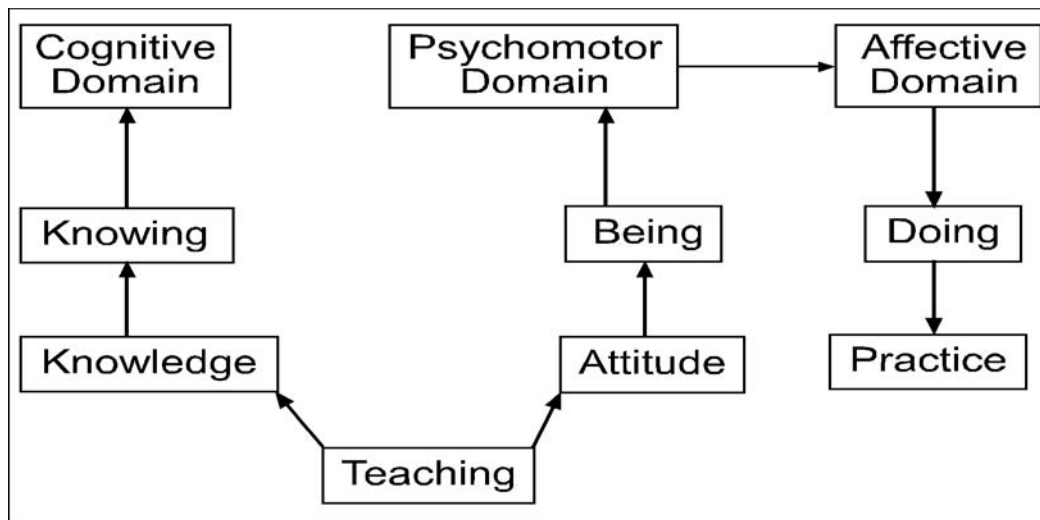
As mentioned in the above figure of teacher needs well preparation, clear and specific message sensitized and receptive of learners.

If teaching follows learning cycle, it will be effective. The content can be blended in the learning cycle. Thus, learning will be effective and contextualized. The following figure has been given by Avsarala (2000) gives a glimpse on it.

१४७

Teacher Education 2071

Figure NO.3: Learning Cycle



English, in Nepal is taught for communication. The students need to involve in classroom practice. As mentioned above figure ,if teaching could hit on the attitude and make it positive by the teaching , then students move up to being ,doing and practice. It makes them habitual in the subject. Being a professional activity, in ELT teachers need to facilitate students in being learning cycle in speaking English.

Pica (2001) has mentioned the following say on the content-based L2 curricula.

"The versatility of academic content-based L2 curricula in shaping individual approach to classroom instruction provides further support to the perception that it is an optimal approach to classroom L2 learning. Academic content-based L2 curricula are fundamental to many popular approaches to classroom instruction, including those that are implemented in immersion, sheltered, adjunct, theme -based ,and language for specific purpose(LSP) classes and courses(Pica.2001,p.146)."

As mentioned above citation, content, context and culture can be attached in the teaching process. The content from social studies, sociology ,science and education may change attitude of the learners since learners find that learning language is meaningful in other fields as well.

When teaching begins in classroom, on ELT professional should know that what topic s/he is going to teach. S/he should keep in the mind that what learning outcomes need to be assured in the learners at the end of the teaching learning transaction. How can s/he bring variety in the classroom? What values do the learners comprise ? What content, basically, do they need in other subjects (cross-subject relations) ? If curriculum designers and teachers prepare and present ELT material in these regards, the ELT is practical. Teachers need to plan well. It is said that plan is half done. In making plan the following components are obligatory in it.ELT requires the following phases of teaching

- (a) Motivation (b) Presentation (c) Practice (d) Production

In the motivation teachers can arouse students' attention toward the topic. Presentation is teacher's transaction. The transaction should hit students' attitude and content simultaneously.

In the comparison of business it is the businessman's advertisement, that can attract all the clients in his/her shop and on the materials s/he advertized. Similarly, the practice is the real transaction of teachers in which each and every take it wear it and fit it in his/her life that will be adopted. Teachers should sell all the learners at a time. In the production phase, teacher's role is to stimulate and students can to produce pieces of language depending on the established structure. The stamped structure can comprise relevant contents of that the learners can define and/or include the terms in ELT situation.

4. Conclusion

Teachers are change agents of classroom practice. They are to read students from different angles; ability, interest, societal need and education standard. The learning process and teaching process should match so as to tie up the teaching process with learning process. The grammatical constituents need to deliver the societal values and beliefs so as make ELT contextual.

References:

- Beker, Westrup, H. (2003). Essential Teaching skills, A Hand books for English language teachers
- Brester, T. (1997) A Reexamination of Principles and Practice for Teaching English across the primary curriculum; in English studies Vienna, British Council.
- Byrnes, H. (2000). Language across the curriculum. in terdeportmeal curriculum construction. in M.R Kechi & K. Von Hammerstein (Eds). Language across the curriculums; inter disciplinary structures and internationalized education, National East Asia Language Resource Center. Columbus. OH. The Ohio University.
- Curtain, H.A. & Pesola, C.A. (1994). Language and Children Making the match (2nd ed). Ny. Lonman.
- Curriculum Development Center, (2064 B.S) Secondary Level Curriculum. Sanothimi, Bhaktapur.
- Curriculum Development Centre (2064 B.S) Primary Level Curriculum, S a n o t h i m i , Bhaktapur.
- Duque, F,A. (2009). Shaping the Way we Teach, Centro Colombo Americano from www. slideshor net/Anulisis xo880 contextualizeing language Reltrivevd date 6 July 2014.
- Byram, (1990, B.S) Ethnographic Approach of C ullural Exchange in ELT.
- Pica, T. (2001). The Context- Based L² Curriculum :Does it Provide an Optimal or Optional Approach to Second Language Learning ?
- Luitel, C.P. (2009). Teacher Student Relation A Paradigm Shift. A M. Phi thesis submitted to Faculty of Education, T.U.

The Basic Pattern of Lecture Method in EFL Classes in Nepal

Mahendra Thapa

Abstract

Lecture mode is the most common teaching mode at higher secondary and tertiary levels because it can be used to deliver the same message to a large audience at once. This article primarily examines the pattern of lecturing in EFL classes in Nepal based on a classroom observation and author's own understanding and experience in the area for a decade in Nepal. The piece concludes that Nepalese EFL teachers are using traditional lecture as a teaching method in many respects which follow a common basic pattern: introducing, explaining, summarizing and note-taking.

Key words

Teaching English, Lecture mode, English as foreign language (EFL), ELT pedagogy,

Introduction

Many teachers depend on lecturing in Nepalese EFL settings. Though lecturing facilitates communication with large class enrollments and disseminates a great deal of information in a relatively short time, it is sharply criticized for placing students in a passive rather than an active role and discouraging two-way communication or interactive methods such as discussion, problem-solving. Lecture as a teaching method still remains the predominant teaching approach in the context of large classes. Giving university lectures in front of 100 to 150 students has become common in Nepalese context. The majority of the large classes are the classes of compulsory courses in English right from post secondary to master level. They are certain to create troubles in terms of classroom management, content delivery and fostering interaction in English language among students. However, large classes matter differently in different courses. A large English classroom challenges English teachers primarily in enhancing interaction in various modes if not properly managed. Similarly, one of the reasons students whose native language is other than English appear to have difficulty understanding and retaining lecture information in English is an inability or lack of opportunity to engage in communicative interaction with the second/foreign language teacher or lecturer (Pica, Young, & Doughty, 1987). Despite many drawbacks of lecturing, it is still remained as a major teaching method of language learning and teaching in many parts of the world.

Use of lecture mode in EFL classes

The lecture has its roots deep in history. It is reasonable to suppose that as soon as human being developed language he or she began to pass on his knowledge to the young by telling; this developed into preaching and became tied to the priestly role in early societies. In the classic societies the lecture became formalized as the art of rhetoric and of oratory under such greats as Aristotle and Cicero who gave us the idea that the perfect orator is the perfect man. From that time on lecturing became an integral part of the scholastic process. With the growth of universities from the thirteenth and fourteenth centuries the formal lecture came into its own (Sutherland, 1976). Throughout much of history, it has been too easily

turned from a means of conveying, interpreting, and inspiring with the thinking, teachings and the diffusion of knowledge via handwritten lecture notes was an essential element of academic life.

A lecture mode is the most common teaching mode in higher education because it provides human contact and it has a few advantages (Jordan, 1997). Lecture is a teaching method where an instructor is the central focus of information transfer. Typically, an instructor will stand before a class and present information for the students to learn. Sometimes, they will write on a board or use an overhead projector to provide visuals for students. Students are expected to take notes while listening to the lecture. Usually, very little exchange occurs between the instructor and the students during a lecture (Kelly, 2012). Lectures are probably the best teaching method in many circumstances and for many students; especially for communicating conceptual knowledge, and where there is a significant knowledge gap between lecturer and audience. Lectures are that they are essentially a form of spoken communication which is delivered to an audience by an actually-present and visible person. It can be said that the main advantage of this mode of teaching is administration because it is cheap in terms of human resources; one lecture can deliver the same message to a large audience. It is also easy to arrange as long as the educational institution has space available. A lecture mode may be used with an English class if the focus is on delivering the content such as in a literature or a linguistics class. However, it is not likely to be suitable if the focus of the class is on communication where interaction to enhance language competence is promoted (Darasawang and Srimavin, 2006). In addition, a lecture mode is difficult for the teacher to provide feedback to the learners; s/he may be able to give feedback to the whole group but not individually. If the lecture mode is to be offered in an English class where communication is emphasized, it can be used when the teacher explains a certain concept such as introducing new language, context, aids or content, objectives goals or rationale, clarifying and dealing with students' problems (Watson Todd, 1997).

Lecture method is considered to be the one of the oldest and overused teaching method. In my experience, lectures are particularly appropriate to convey critical information, history, background, theories, concepts, ideas, principles and laws. Many study shows that lecture method is useful for large groups as it contains experience which inspires the students and stimulates thinking to open discussions. Lecture method is often criticized for its ineffectiveness in making students engaged in various activities and enhancing interaction. Because the lecture method is largely a one-way technology, it is impossible to employ a variety of sound pedagogical techniques. Most lecture courses are notoriously ineffective in engaging students. The traditional format neither encourages active participation nor offers students an opportunity to learn collaboratively from one another (Twigg, 1999, cited in Jones, 2007). Nevertheless, some properties of the didactic lecture have evidently favoured its preservation: it is quantitatively efficient and flexible, in that an audience of 5 to 500 or more students can be presented with the same material simultaneously; it affords the lecturer substantial control over the content and delivery of the material; and according to some research it is as effective as other teaching methods in transmitting information (Bligh, 1998, cited in Jones, 2007). Jones (2007) perceives that the strength of the lecture lies in

its immediacy and presence. Further he suggests that its future survival and evolution must exploit this powerful asset to enhance student learning through engagement and interaction. Though lectures are much criticized as a teaching method, majority of universities courses rely on this method. Lecturing is mainly a one-way method of communication that does not involve significant audience participation; nevertheless it has survived in academia as a quick, cheap and efficient way of introducing large numbers of students to a particular field of study. This researcher believes that lecturing can be made effective by enhancing with discussions in two-way or more. Sullivan (1996) mentions that effective lecture involves teacher-student interaction, two-way communication, teacher-student questions, shared responsibility for active learning, small group problem solving activities, limited note taking, variety of supporting media and so on.

Most teachers conventionally use lecture mode in EFL classroom especially when there is a large class. In the literature on solutions to the problems of large classes is that the suggestions are almost entirely presented simply as teaching tips. While the suggested solutions may be very useful for teachers faced with large classes, there is an almost complete lack of research into their effectiveness. They therefore remain tentative suggestions rather than being proven techniques (Watson Todd, 2006). Future attempts need to explore the effectiveness of strategies for large class teaching through practitioner research (Shamim, 2010). Therefore, more active teaching approaches may address some of the problems that are being encountered in such classes. Despite under attack from diverse quarters, this is very interesting that many teachers favour lecture mode in higher education. Even in the context of Nepal, most school and university EFL teachers rely on lecture mode when there are a large number of students though they find numerous hindrances of lecturing.

Reflection on lecturing

I have been working with a group of students of 100 to 150 every year at 12th grade on a course 'The Heritage of Words' which is a selection of reading texts under eight different headings. The selection is to assist students acquire sensitivity and involvement in the act of reading, and look at both the abstract and tangible aspect of life with insight and understanding. This is a compulsory course; I have to teach to this large group of students in a hall where the students attend from different streams such as from commerce, humanities and education. I usually start the lesson with some sort of background knowledge of the theme. But it hasn't always been interesting to them if I started the lesson talking directly to this large group. However when I wrote the same thing on board for 1 or 2 minutes, the classroom pay attention and get ready for interaction. In most lesson I make list of new vocabulary on board and make them copy at the beginning. Then I read the lesson and interpret it in simpler expressions. I don't know how easier it is for them. They nod their heads and seemed to be attentive to me when I sometimes make translation in Nepali language. I never found them paying attention on my lecture for more than five minutes. If I notice they loose their attention to me, I often interact with them, most probably relating the text with their real life situation. They responded nothing in English except 'yes' or 'no'. But they freely express their views in Nepali language. Again I start lecturing. I don't use group work except pair work with worksheets in some lessons. I asked questions in whole

groups. At the end of the lesson I set the home task for them they are often the short and long questions they have to submit next day. I do not forget to mention that they are very important questions for final examination. When I finish giving lecture and there are a few more minutes, I make them note down the summary or central idea of the poems, stories and other reading text. I know I have missed very important aspects of language teaching that is interaction. There is not enough opportunity to interact for all students in English. Therefore the way I deliver lecture with the help of note taking and whole group question answer, is easier for me to handle the class.

One Classroom observation

Suresh has been teaching English at post secondary level for seventeen years in Nepal. He is a M. A. in English literature and B. Ed. in English language education. He has attended a number of training events organized by different institutions. Currently he is in his 17th year of teaching English at post secondary level. He has been working with a large group of students for a decade.

Suresh is in the stage of summarizing the essay ‘Look at the Tea Cup’ at 11th grade. He greets the students and reminds them about the previous lecture in a minute. He writes some comprehension type of questions on board and students starts murmuring at the back. Almost all students were writing. Then he starts explaining something about ‘mother’. There is a long silence for five to ten minutes. He draws a diagram on ‘brain storm map’ and students copies the diagram. Again he describes the map. He gives examples of ‘Mahabharat’ and some others related to the lesson. Students listen to him; some of them are looking onto the pages of book. He continuously explains the over the topic. After 30 minutes he asked them whether they understand. A few students quickly respond that they understood. Then he asks them to write down some questions and answers. He writes four questions followed by their answers on board. He is using his notebook while writing. He spends around 25-28 minutes in this note making. Students note them down in silence. While writing he pronounces the sentence correctly with slow pace and spells the words where necessary. As the time of the lesson is over and he states that he would deal remaining questions the next day.

Impression on lesson

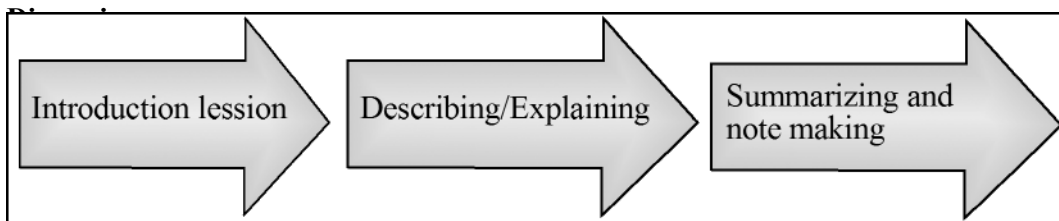
I found that Suresh immediately entered into the lesson at the beginning. He tried his best to pronounce the words correctly at slow pace so that students can imitate. There was no interaction at all except some ‘yes/no’ type of responses. He used English only in the classroom. No translation. Some students did not have books and teacher did not pay individual attention. He used whiteboard properly but he rarely turned to the students while writing. Some students seemed to have been in trouble to note down, may be it’s because of his handwriting and lowering whiteboard. He never made fun in the classroom. The classroom setting seemed to be more formal and mechanical.

The lesson stages

Teachers	Initial/opening of lecture	Middle of the lecturing	Ending
----------	----------------------------	-------------------------	--------

The author	Greeting and giving background information (in spoken and written form)	Lecturing with short chatting, pair work, whole group question	Summarizing, Note making, home assignment and reminding for exam
------------	---	--	--

Duration (in minutes)	5	35	20
Suresh	Greeting and introducing the topic followed by long silence for ten minutes	Explaining with the help of diagram, note and examples	Note making (it takes long time) and sudden ending
Duration	1	30	25-28 minute



Teacher spends more time in describing, explaining and giving examples. It shows that they rarely engage students for interaction. I attempt to analyze classroom procedures, strengths and weaknesses of lecture mode.

Classroom procedures: Most of the English teachers generally follow following classroom procedures.

- Preparing and planning lecture. (Preparation)
- Generating an outline and delivering lecture (Presentation)
- Choosing examples (Exemplifying)
- Using gestures and making eye contact (Body language)
- Whole group question answer (Whole group interaction)
- Rewarding students' response and answering (Giving short feedback)
- Reviewing and repeating the important points (Summarizing)
- Making students write down (Note making/taking)

Major strengths:

१५४

Teacher Education 2071

- The lectures allow the teachers to determine precisely the aims, content, organization, pace, and direction of delivering lecture.
- It is economical and teachers stay in 'comfort zone'.
- Lecture method disseminates a great deal of information in a relatively short time.
- Some students depend upon the structure provided by highly teacher-centered methods.
- Lecture method facilitates communication in courses with large class enrollments.
- Students seem to feel relaxed in these lessons.

Major weaknesses:

- Lecture method also places students in a passive rather than an active role which hinders language learning.
- It encourages one-way communication and does not enhance learner centred activities.
- Lecturer are not aware of student problems and student understanding of content.
- It does not allow interactive methods such as discussion, problem-solving sessions
- Teacher need to to have or to learn effective writing, speaking and modeling skills.

Conclusion

There are many similarities in all lectures. Lecture mode is mostly used in large classes. In Nepalese context many teacher rely on lecturing but lecture as a teaching method often exclude the interaction and involvement of students in leaning English language in the classroom. Theoretically, in the true lecture, little or no active student participation is involved. In practice over the period of time of course we have much variation in how closely this format is adheredto. There is a varying degree on use of the boards, other teaching aids and question and answer sessions, but all of these variants involve the lecturer asthe primary agent in the instruction. Thus the lecture is distinct from the other major recognized methods of instruction.

EFL teacher can make his or her lecture effective by adding some activities suitable for large classes in teaching English language, we can enhance teacher student interaction, small group problem solving activities, limited note taking, and we may take media and technology support. Teacher can provide worksheet so that students can be made more engaged in their own in large classes. My observation and understanding accomplishes the point that majority of teachers at post secondary and university level in Nepal use traditional lecture as a teaching method. I do not see any significant changes on using lecture over the period of time. A few teachers in urban setting make lecture interesting using audio-visual materials, on the other parts of the country, particularly in under-resourced situation, teacher wholly depend on their oratory skill. Introducing the topic, explaining (with examples), summarizing and note taking seem to be the basic structure of lecture as a teaching method.

References

- Darasawang, P. and Srimavin, W. (2006). Using a lecture and tutorial approach in teaching large classes. *KMUTT Journal of Language Education*. Vol. 9, Special Issue: Large Classes, pp.41-49. Hayes, U. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, S 1, 31-38.
- Jones, S. E. (2007). Reflections on the lecture: outmoded medium or instrument of

१५५

Teacher Education 2071

inspiration?

Journal of Further and Higher Education Vol. 31, (4) 397-406.

Jordan, R. R. (1997) *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers*.

Cambridge: Cambridge University Press.

Kelly, M. (2012). *Lecture Pros and Cons*. Retrieved on January 23, 2013 on <http://712educators.about.com/od/lessonplans/p/lecture.html>

Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21 (4), 737-758.

Shamim, F. 2009. 'Plenary: Teaching and researching English in large classes'. In Beaven, B. (ed.) *IATEFL 2009: Cardiff Conference Selections*. Canterbury: IATEFL, pp. 36-47.

Sullivan, R. (1996). *Delivering Effective Lectures*. JHPIEGO Strategy Paper.

Watson Todd, R. (2006). Why Investigate Large Classes. *KMUTT Journal of Language Education* 9, Special Issue: Large Classes. pp. 1-12.

Educational Wastage at Primary Education in Nepal : Some Major Ways to address them

Prof. Dr. Bhupendra Hada

Abstract

The article entitled, "Problems of Educational Wastage at Primary Education System in Nepal; Some Major Ways to address them" presents the meaning of educational wastage of the education system. Promotion, repetition and dropout are the prominent indicators of internal efficiency of the education system. Students' high repetition and high dropouts are the burden for any nation, rich or poor. They are the stumbling block for every nation. These are the great loss of investment of government in the field of education. These losses are harmful for the educational system in the country.

The article presents the parents' influential role for creating children's education. Parents can motivate and encourage their children to go to school for their future career, because they are one of the key aspects of progress of their children. Promotion, repetition and dropout rates of primary education in 2011–012, are presented as the major indicators of internal efficiency and contributing factors to wastage in education. Some major ways are suggested to reduce the increasing repetition and dropout rates of students, because they are the main barriers of any nation, rich or poor, Decreasing promotion rates of boy and girl students are the burden for any developing country like ours. Hence, increase of promotion rates of students is a concern for any developing country like Nepal.

Repetition and dropout, are the educational loss, educational discrepancies and interruption at primary education system.

The Context

In 1990, a world conference on "Education for All" was held at Jomtien city of Thailand, which has been considered as a matter of human right in the changing context. In fact, education is needed for the formation of civilized society. It is known that to-day's children are tomorrow's pillars of nation. It is parents' accountability to make them capable, efficient and skill oriented by providing appropriate education. After completing education, they fulfill wills of nation in every field. But, in developing country like ours, parents do not send their wards to school because of economic, social, family and environmental conditions.

More specifically, students' high repetition and dropouts are the burden for any nation and both are stumbling block for every nation. These are the great loss of investment of government in the field of education. These losses are harmful for the educational system in the country, because they decrease internal efficiency of school system. Many children are bound to repeat in the same grade or dropout, for many reasons such as poor economic conditions, low family status, lack of geographical and transport facilities in the remote area schools. Thus, it is more challenging issue in how to keep children engaged in study up to primary level (Grade I- V).

It is collective responsibility of all to achieve satisfactory output/results from investment made in education. Hence, one of the major challenging issues seen in the field of education is educational wastage. Indeed, this problem is seen more at the primary level of education. Educational suggests that consists of dropouts, repeaters (Poudel, 1997: 12–13). The

implication of such wastage reflects the poor internal efficiency of a school.

Meaning of Wastage in Education

The investment of nation in education, if wasted without achievement of target, is called the educational wastage. In this reference, failure in examination from time to time, grade repetition and dropout are considered to be the wastage in education. They are the huge educational wastage of nation, rich or poor.

Despite heavy investment in education, the outcome is not seen satisfactory as expected by the nation. Nepalese students of three ecological regions i.e. Mountain Hill, Terai have different backgrounds, different culture, religion, caste and circumstances. In this vein, children are facing tremendous problems especially in rural and remote areas of developing countries like Nepal.

In connection to this, different studies and reports have corroborated that to complete primary level education, it takes 9- 12 years of schooling with the investment of Rs. 11510 for a student (1995/96). From this, we can conclude that the investment made by the government in the primary education seems not fruitful, productive and useful (CERID, 1999: 79 - 89).

Research reports and studies have shown that a large section of people are adamant, economically feeble and ignorant of value of education. In this perspective, parents hesitate to send their children to school, because of their economic constraints; children are also aupair (i.e. they are bound to work at others' home for their livelihood) and they are in miserable condition.

In such condition, due to economic and financial problems, parents use their children for their additional income and for the care of their younger siblings at the time of their absence at school. Consequently, number of students will be decreased. In order to focus the attention of students on their study, teachers should have to play pivotal and dynamic role. Hence, teachers can motivate them toward their students and engage them to do homework at home. In this scenario, teachers' efficiency is a must to help reduce the educational wastage in primary education, such as dropout, repetition and absenteeism. The Table 1 and Figure – 1 below show the promotion, repetition and dropout rates in 2011-012, which can also be indicators of internal efficiency of primary level education system in Nepal.

They also show Grade wise flow rate of students from school year 2011 – 012 to 2012 – 013 for primary grades. Those flow rates present the evaluation of internal efficiencies of the students as well as the overall effectiveness of the inputs provided. These figures illustrate that total students enrolled in the school year 2011–012 in Grade –1, 72.5 % were promoted to Grade two – 19.9% repeated the same Grade in the current school year and 7.6 % dropped out from the school education system.

On the other hand, altogether 27.5 % of the total enrolled students in Grade One of last school year could not continue in Grade Two. Although the promotion rate has improved as compared to the previous school year, it still demonstrates a huge wastage of the inputs provided. However, the promotion rates for upper grades (Grades 2 to 5) are better than for Grade One. It is also indicated that the promotion rates for girls, as compared to that of boys, are slightly better in all grades. This trend has been continued since the school year 2007. The average survival rate to Grade 5 is 84.1 with 85.0 for girls and 83.0 for boys.

This reveals higher than the previous school year (82.8), while the co-efficient of internal efficiency is 76.6 percent (compared to 75.2 %) of the previous school year) of this 77.1 is for girls and 76.6 for boys. Likewise, the cohort graduation rate at primary level is 75.0 % (compared to 73.6 % of the previous school year)with 76.0 %) for girls and 74.5 % for boys, which suggests that out of 100 new students enrolled in Grade One in the school year 2007-08, altogether 75. % of the students successfully completed the primary level in the school year 2011- 012)

Table 1: Promotion, repetition and dropout rates at primary level education in 2011-012.

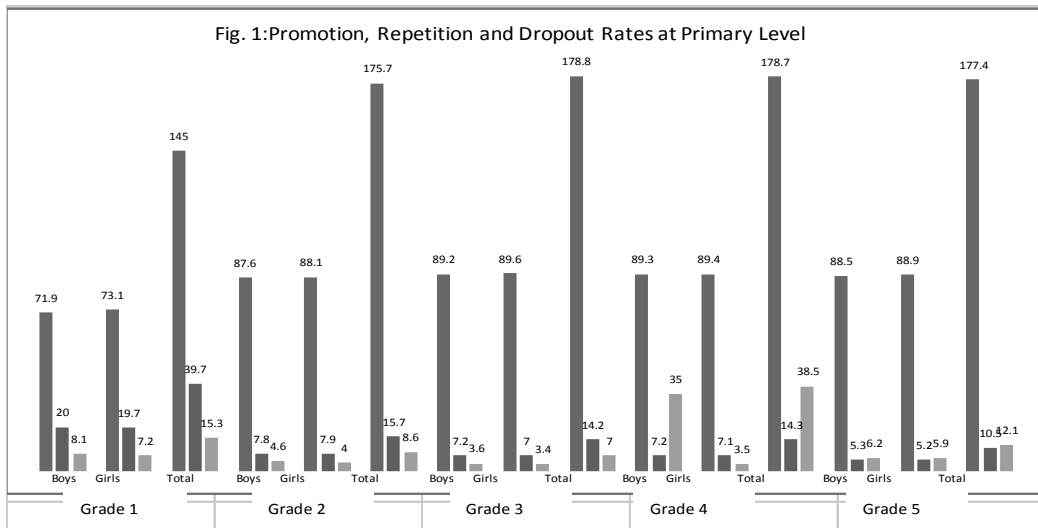
In percentage

	PRD	Grade 1	Grade 2	Grade 3	Grade 4	Grade 5	Total of Grades 1-5
	Promotion	72.5	87.8	89.4	89.4	88.7	84.2
	Repetition	19.9	7.9	7.1	7.1	5.3	10.6
	Dropout	7.6	4.3	3.5	3.5	6.0	5.2
Total	Survival Rate to Grades					84.1	
	Co efficient of internal efficiency	-	-	-	-	-	76.6
	Cohort Graduation Rates						75.0
	Promotion	71.9	87.6	89.2	89.3	88.5	83.9
	Repetition	20.0	7.8	7.2	7.2	5.3	10.6
	Dropout	8.1	4.6	3.6	3.5	6.2	5.5
Boys	Survival Rate to Grades					83.0	
	Co efficient of internal efficiency	-	-	-	-	-	76.6
	Cohort Graduation Rates						74.5
	Promotion	73.1	88.1	89.6	89.4	88.9	84.5
	Repetition	19.7	7.9	7.0	7.1	5.2	10.5
	Dropout	7.2	4.0	3.4	3.5	5.9	5.0
Girls	Survival Rate to Grades					85.0	
	Co efficient of internal efficiency	-	-	-	-	-	77.1
	Cohort Graduation Rates						76.0

(Source: DOE, Flash 1 Report,2012- 013)

୧୫୯

Teacher Education 2071



(Source: DOE, Flash 1 Report, 2012- 013)

In nutshell, the above Table –1and Figure 1 reveals that girl’s promotion rates of Grade 1-5 are increasing higher than the boy’s promotion rate. On the other hand, girl’s repetition rates and dropout rates are also slightly decreasing boy’s compared to that of repetition and dropout rates. It indicates that boy students are behind the girl students in their promotion, repetition and dropout rates.

Similarly, Table 1 and Figure – 1 show the survival rate to Grade 5 boys as being 83.0 % and 85.0% for girl students. It indicates the girl students are ahead of boy students in survival rate.

Likewise, boys’ coefficient of internal efficiency is 76.6 % and 77.1 % for girl students, which shows boy students are behind the girl students.

The Cohort Graduation Rates of boy students in the year 2012-013 was 74.5% against that of girl students which was 76,0% in the same year, indicates the boy students are also behind the girl students in the question of Cohort Graduation Rates. This is an encouraging trend of a developing country like ours.

Present Situation of Children in Nepal

School is regarded as a holy place, a symbol of social civilization. In this way, primary school is the place where 6 –10 year old children get formal education. Primary school going children come from different cultural and economic settings. They belong to different castes/ethnicities and religious/language communities. In Nepal, children are facing several problems related to topography and transport. For various reasons, including this, students dropout and repeat the same grade. This is not an easy task to stop. Hence, teachers and community people should make the parents aware to send their children to school. They should have to provide different incentives and making environment students friendly come to school. In the same way, most of the parents in remote areas do not send their wards to school because they are unaware and unconscious about the value and significance of education. They send their children to earn for the family. Their argument is that if the child goes to school the family income level will slide down. Because of their poor family economy, parents are in busy meeting their basic needs, such as food, shelter and clothing.

In this scenario, they are compelled to engage their children in household works, e.g. take care of siblings and animal grazing (CERID, 1988).

Nepal is one of the poor countries. So, to meet both ends and means people are forced to labor. Unless and until the problems of poverty, unemployment, illiteracy are solved, educational loss will continue.

In addition, many children from poor families cannot afford to buy the basic materials they need for school and are in no case convinced that education will be of use to them. A most discouraging aspect of the whole situation is that a large proportion of those children who manage to complete their primary schooling are not up to much in terms of learning achievement at the end of five years (UNICEF, 1998).

The school hour is only at the day time. The grown-- up children, who are supposed to help their parents may feel uneasy to go to school. In the months of June–July and November–December, the students don't seem to go to school (CERID, 1999). To solve this problem, sponsoring of morning or evening classes will be better for their study. From this, wastage in education can be reduced to minimum.

The illiteracy rate of Nepal is higher in the castes, such as Damai, Kami, Sarki, Limbu, Magar, Gurung, Chepang, Praja, and Raute; they have their own native languages. So, they feel difficulty to study standard Nepali language. And hence, many students are forced to leave the school. If the medium of instruction is made into the native language for them, educational loss can be reduced.

Parents' Role in Children's Education

Parents are one of the key aspects of the progress of their children. In this context, parents are regarded as the children's first and influential teachers, because children spend more time at home than at school, and the parents wield a very strong influence over their learning.

Several studies support that the home is regarded as the child's first school; it influences as well as contributes greatly to a child in s/ her studies. Hence, it is very important that congenial environment at home be created that can help a child to learn and can make him/her inquisitive to explore the world's learning and knowledge. Likewise, a child can make more progress and that also in the right direction, if s/he gets all possible assistance in her/his study from home. Thus, there is a strong case for sensitizing the parents also to the need for assuming their role in supporting children's education at home (Malakar, 1989- 90: 143 –144).

Similarly, Malakar (1989–90 : 142–143) further states that the teaching techniques, the materials, the teaching time allotted to each pupil, and the parental level of awareness and their active involvement in child's teaching – learning at home are other equally important factors. The supply or the facility of having access to a large number of reference books and other instructional materials is yet another factor that exert a great deal of influence on the child's cognitive development and academic attainments. All these factors play their part in motivating or de- motivating the child to learn.

Likewise, children are more likely to attend schools regularly while their parents provide the kind of support that is needed to be regular in schools. They have to encourage and motivate children to attend schools. Families, which are involved in their children's schooling, tend to support children with their homework (Hada, 2004:153).

Lack of general awareness is also one of the strong factors in causing educational wastage in education. Poverty, on one hand, and illiteracy on the other hand, make the parents hardly aware of the importance of sending their children to school. Even, if the children are enrolled in the school, because of the provision of free primary education and free distribution of textbooks at least in the initial grades, the parents do not show any seriousness in having their children to go to school on a regular basis. Hence, such attitudes of parents results in school absenteeism, lack of punctuality, interruption in class attendance, and in most cases, eventual dropout (CERID, 1988: 33). Thus, parents can play very sensitive role for the future career of their children.

In connection to this, Mehta (1995:29) stressed the socio- economic system, which generates and perpetuates poverty as the most inhibiting factor in the universalization of education. It is futile to talk of parental and children's apathy towards education in isolation of certain important socio- economic variables, which really cause such an apathy. The same is true of parental fears and security as well as for the need of children to start work at an early period of life. A study has found that children withdraw from school so that they could do domestic and/or some other 'gainful' works. The apparent "causes" are therefore, not the real causes of school dropout. These can be understood only in a proper conceptual perspective. Hence, parents can play creative role to send their children to school.

For instance, Winters(1993) has viewed that positive neutral patterns in the children's education is one of the eight critical parenting skills. He further stated that every society ought to educate and care of their own children so as to make them fit for the society.

In this vein, parents can help their children to do their homework, talk with them about schoolwork and take part in class teaching or assisting responsibilities (Lyons, Robbins and Smith, 1982, cited in Bista, 2003:146).

In this, regard, parental involvement in education seems to be more an important influence, school environment and the influence of peers (Tripathi, 2010). The benefits of parental involvement in children's education have long been recognized. Parents play a crucial role in influencing the aspirations and achievements of their children.

Several studies and research reports have shown that most of the parents of urban area are better educated than the parents of rural areas of Nepal. Therefore, they play the role of a teacher for their children. Monitoring, school tutoring, effective use of time to study at home, creating positive environment, providing material facilities, participating in decision making committees, discussing with the teachers the progress and problems of children are the aspects that may be incorporated within level of parental involvement. Hence, educational wastage can be reduced to minimum through parental involvement.

In this scenario, Panda (2001:21) argued that parental involvement refers to the interest shown by parents in the studies of their children at home exhibiting positive attitude toward school and education, performing activities which are co-operating in promoting students' achievement, academic, non - academic and exuding genuine willingness to participate in the activities sponsored by school.

In this vein, students value their education, when they see the interest shown by their parents. From the above information, it can be concluded that parents 'influential role in educating their children is a must as they can motivate and encourage doing homework and playing sensitive role to reduce educational wastage in primary education system in the

changing perspectives of Nepal.

Factors Contributing to Wastage in Education

National studies have pointed out many causes and factors, both internal and external related to educational wastage in the country. Non –enrolment, absenteeism, repetition, dropout, low achievement and insufficient utilization of resources for education are some of the key factors contributing to the educational wastage in the country's school education system. For example, China's definition of external factors include levels of socio – economic development, cultural traditions and values, geographical conditions, family background and socio-economic status etc. Similarly, the internal factors include the philosophy of education, material conditions, pattern and distribution of schools, teaching force, teaching materials and methods and so on.

The wastage in this study is also reduce to high repetition and high dropout, parents' ignorance of value of education, unfavorable teaching learning environment, teachers failure to use the methods and techniques learnt in the training period.

Similarly, low enrolment, large majority of students lacking interest in learning and parents' poor attention toward their children's study are the other noticeable causal factors contributing to educational wastage in primary education system in Nepal.

Likewise, overwhelming majority (80 % and above) of children from poor families cannot afford to buy the basic materials they need for school and are in no case convinced that education will be of any use to them. A most discouraging aspect of the whole situation is that a large proportion of those children who manage to complete their primary schooling are not up to much in terms of learning achievement at the end of five years (UNICEF, 1998).

Political turbulence is elusive in Nepal. Differences and vested interests of the political parties and the government have badly affected the well functioning of the education system of Nepal. The primary schools have not remained untouched by political turbulence. Strikes, Nepal close, valley close, black out, torch rallies and other various forms of disruptive demonstrations have negated the efficiency of teaching learning situation of the primary schools (Hada, 2008: 180).

Major Ways and future direction to Reduce Wastage in Education

Many problems affect the educational wastage in our country, Nepal. In this scenario, poverty

and illiteracy are the major barriers/ enemy of educational wastage. Hence, Following are the some major ways to reduce the educational wastage are outlined as following :

- Physical facilities affect the teaching – learning situation in school. Primary schools are government oriented; because of lack of physical facilities, teaching learning situation will not be effective and meaningful. In order to reduce the wastage in education, school should well manage the physical facilities for the amelioration of teaching learning environment. In connection to this, local resources, such as no cost and low cost materials are also to be mobilized for effectiveness of learning environment.
- It is an absurdity in the society, that sons and daughters are looked from different angles. Daughters are regarded as a tool that must be handed one to somebody in the future. So, parents are not ready to pay a large amount to send their daughters to expensive

schools. The daughters are sent to the kitchen and other household works, whereas the sons are free. It is also one of the major issues behind dropout and repetition.

- Though it is said public primary schools are free of cost, the parents are compelled to pay extra fees, such as admission fee, examination fee, library fee, maintenance fee etc. The poor parents are unable to pay all the fees and eventually, the students' dropout. It has been a burning issue facing public primary schools. Hence, the government should adopt the policy strictly for the school. This will also enhance to reduce educational wastage to minimum.
- The incidence of students' absence in class is high, because of geographic and transport difficulties. On the other hand, due to flooded rivers and streams, small children cannot go to school in the rainy season. The major problem of rural and remote areas of Nepal is the lack of roads. Hence, Nepal government should pay serious attention in this regard to reduce the educational wastage in primary education (Hada, 2010: 41).
- Supervision is essential and indispensable to enhance effective and meaningful teaching learning situation. But in the context of Nepal, supervisors do not seem to supervise and give suggestions to the teachers. As a result, the effective and meaningful teaching learning environment can't be expected. And in turn, it increases educational wastages. In order to reduce it, to increase the percentage of literacy and to standardize the education, supervision is vital and indispensable. Monitoring and supervision from time to time from supervisors give the good results to improve students' teaching in the school education system. Hence, supervisors play the dynamic and commendable role to provide right directions to make classroom teaching effective and meaningful as well.
- Teacher plays a significant and pivotal role in the education system. But in the remote areas of Nepal, there is the scarcity of trained and qualified teachers. The efficient teachers prefer to teach in the cities. If the educational standard does not go in perfect harmony with developmental process of the world, the products of education will be unable to face the complex situations (Uprety, 1997: 03). So, providing special incentives, the efficient teachers are to be motivated to the remote areas.
- In the remote areas of Nepal, the books, other supporting documents and materials don't seem to reach on time. As a result, students lose interest in the study and may leave the school. To overcome this problem, the government should be conscious on time.
- Parents can do many things at home to help their children do well in schools. They do this through their daily conversation, household routines, attention to school matters, and affectionate concern for their children's progress.
- Parents should frequently visit the school where their children study and contact the head teacher or concerned teacher. This will help them keep on good track their children's condition.
- The home environment should be healthy and clean, and if possible, a separate quiet corner should be provided for the children to study at home (Malakar, 1989: 150-151).
- Distributing free textbooks, school dress and nutrition at interval will also encourage and motivate the parents to send their children in school and definitely educational loss can be reduced to minimum and enrolment of boy and girl students can be increased. Provision of incentives, scholarships and other facilities such as for the poor, Dalit and

Janajati students, hostel facilities for poor and bonafide and deserving students will help their study.

Concluding Remarks

Home- school communication is a key to children's academic success. There must be free flow of information between school and parents with all the activities. In this context, school must provide information on their children's learning or behavior to all the parents. When the problems arise in school or classroom, teachers should also involve parents in solving these problems through discussions and interactions with the parents. For example, some schools bring out bulletins or newsletter to inform parents about school activities. These formal means of communication are conducive to motivate the parents to send their children to school. From this educational wastage can be reduced to minimum.

It is known to all that Basic and Primary Education Project (BPEP) has conducted many awareness programs in resource centers and districts. In addition, we can activate School Management Committee (SMC), operate students' interaction programs, aid poor and intelligent students, do punctual teaching, provide students' report to the parents from time to time and operate attractive public awareness programs regularly.

The behavior of teachers and parents to the students should be moulded and friendly. Because of teachers' polite behavior, the students are motivated and or prohibited to go to school. If this situation is created continuously, it is certain that educational wastage can be reduced.

References

- Best, J.W. & Kahn, J.V, (1996). *Research in education*. New Delhi; Prentice Hall of India.
- Bista, M.B. (2002) Parental Involvement in Education. *Siksa 2004 Annual educational journal*. Bhaktapur. Curriculum Development Center.
- CERID (1987). *An enquiry into the causes of primary school dropouts in rural Nepal(A study report)*. Kathmandu; Author.
- CERID (1988). *Causes of wastage in primary education*. Kathmandu: Author.
- CERID (1999). *Educational Wastage. Supervision in basic and primary education*. Kathmandu: Author.
- Dhakal, M.P.(2011). Qualities of a Good Supervisor. *Practice teaching concept and practice*. Kathmandu; Ratna Pustak Bhandar.
- DOE (2012). Internal efficiency. *School level educational statistics of Nepal (Flash1 report 2012-013)*. Bhaktapur: Author.
- Hada, B. (2000). Educational Loss: Problems and Ways of reducing it. *Education and development*. Kathmandu: Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).
- Hada, B. (2004). Parental Involvement at the Primary Level Education. *Siksa 2004*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.
- Hada, B. (2008). Political interference. *Internal efficiency of primary education system in Nepal. Doctoral dissertation*. Kathmandu: Faculty of Education Dean's Office, T.U.
- Hada, B. (2010). Problems of Educational Wastage in Primary Level Education of Nepal: Some Suggestions to reduce it. *Tribhuvan University Journal*. Kathmandu: Research Division, T.U

१६५

Teacher Education 2071

- Mainali, G.N.(2000). Challenges and Present Condition of Educational Development in Nepal (in Nepali). *Vikas*. Kathmandu; National Planning Commission Secretariat, p.62.
- Malakar, Sunita (1989). Parental Involvement in Education of Children. *Education and development*. Kathmandu: Research Center for Educational Innovation and Development (CERID).
- Mehta, P. (1995). Causes of Wastage in Education. *Education, predication and empowerment*. New Delhi: Concept Publishing Company.
- MOE (1999). *Education indicators-- 1991—1997*. Kathmandu: Author.
- Panda,P.K. (2001).Parental Involvement at the Primary Stage. *The primary teacher*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training (NCERT).
- Poudel, P.R. (1997). Educational Wastage (in Nepali). *Sandesh magazine*. Bhaktapur: Resource Center Development Unit.
- Tripathi, H.R. (2010). *Children education and parents' involvement*. Kathmandu: Ekata Publication.
- UNESCO (1990). Reducing Wastage and Increasing Efficiency of Education(Draft Synthesis Report pp. 22—23) in *Regional study of wastage of education*. Japan; National Institute for Educational Research (NIER)..
- UNICEF, ROSA (1998). The Challenges of Achieving for All. *Quality and innovation in primary education*. Kathmandu: Primary and Mass Education Division.
- Uprety, Sagar (1997). Necessity of Environment and Proper Educational Material for Teaching (in Nepali).*Siksa*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.
- Winters, W.G. (1993). African American Mothers and Urban Schools. *The power of participation*. New York: Lexington Publication.

Use of Critical Thinking in production of Educational Science

Rishi Ram Subedi
F.O.E, T.U.

Abstract

Role of educational system in the process of growth and persistent advancement of country is accepted by everybody and education is regarded as a main base of advancement and progress. The outcome of this growth is changing the educational system into learners' organizations. The most observable and effective character in education is the thinking element. Growth and abstract advancement in educations are the most important characteristics of the present societies. This phenomenon, especially in recent decades, has becomes an important and sensitive issue in developing countries. The thinking and acquiring new information and the method of thinking and learning are the most important characteristics of human being and from other perspective, in new approaches; the great attention has been paid to teaching and learning as well. For acquiring this goal, paying attention to critical thinking is one of the fundamental phenomena and dimensions. This article first surveyed the critical thinking in emphasis on the benefits of thinking than presented a framework for its implementation in Nepalese educational system.

Keywords: science production, education system, critical thinking, cultural advancement, mental development.

Introduction

In those education systems that don't pay great attention to critical thinking, the ultimate production is noncreative and narrow-minded students. These students may cause many obstacles on the way of spiritual and material progress. Nepalese education system always tries to accumulate the learner's mind with data and information instead of creating thoughtful individuals. This process is totally similar to a computer with the task of storing information. Critical thinking is of the most effective methods in transferring thought. The cultural advancement is the result of critical thinking. Let's not forget it's only education that causes human beings to leave narrow-mindedness behind and invariably to accept deep understanding and free choices. The education, itself, enhances the ability of human being for a higher understanding of the cases around. Those countries that understood the importance of critical thinking with a complex planning have provided the basement for its expansion, as they know, paying attention to the education of critical thinking will guaranty the progress of their countries from the economic, political, social, and... matters.

Concept of Critical Thinking

One of the problems and barriers in training of critical thinking is the lack of a definition that can be agreeable to public in this field. It has been defined critical thinking as an ability to recognize and regulate the matters, employing deductive and inductive reasoning, ability to extract the obtained information of different resources, supporting the individuals' reasonable conclusion and ability to distinct between realities and beliefs (Glasman et al., 1984). Others freely have limited critical thinking to a high level thought like "reinforcement and continuity of cognitive activities for solving a complex problem" (Wisconsin center for educational research news, 1985).

Ennis believes that thought is critical only when a thinker exactly attempts to analyze subjects and to follow valuable evidences, and finally to reach to an intellectual judgment and good results. He considers the goal of critical thinking as educating human beings as the creature that is far from personal spites and, in contrast, is subtle and explicit (Ennis, 1985).

Lipman, in his new pattern, surveyed high level thinking in mind. High level thinking is thinking that has two characteristics: (1) Critical characteristic, (2) Creative characteristic. Critical thinking in essence is cognitive and process into the basis of criteria. But creative thinking is for values, and directs to meaning (Lipman, 1991). In the view of Johnson, generalizability is the final aim of education, and this goal exists out of class and is obtained via critical thinking and by social interaction (Johnson, 1995).

Review of Related Literature

Critical thinking is a necessary skill in promoting the students' thoughts. Critical thinking is one of the new models in education system. This model pays special attention to the development of individual and social features of people so that mental power and social responsibilities will be fostered among the learners. The final goal of education is generalization which is achieved through critical thinking and social interactions, out of classrooms (Johnson, 1995, p.38). This form of thinking helps a person to think deeply about the issues and criticize education system through true comprehension of the current issues. The learners' discussion is based on thinking and the learners understand the subject by thinking, and analyze the problems presented to them through asking suitable questions (Girle, 1991).

Dewey believes that schools should be based on people cooperation and its result should be training citizens (Haynes, 2002). In critical thinking strategy, the creation of thoughts, their expression and putting them to practice are emphasized as fundamental characteristics of judgment. Critical thinking is important in both individual and social aspects.

The societies which believe in democracy as a social philosophy which determines the behavior of their people provide an opportunity for selection and logical decision making for them. The systems which also believe in educational democracy respect the decision making power of people for their citizenship life. Critical thinking is the way and model of people's looking at the importance and use of thought in their life (Duchscher, 1999). Overloading students' minds with materials and handwritten texts is not so important today, but rather the learning process and the learners' activities during the training period are fundamental in educational democracy.

The main purpose of education is to produce thoughtful people and the final result of education must be the contemplative mind. Critical thinking is a controllable and purposeful judgment which pays logical attention to proofs, fields, concepts, methods and criteria (Harkreder, 2000). The final product of the education system which does not pay attention to this issue is a non-creative person, and it is considered to be a serious problem in the material and spiritual development of the country.

Advantages of Critical Thinking

Critical thinking has many advantages and can be helpful in individual growing in different field that will be investigated as following:

1. Critical thinking and moral development

With acceptance of this point that critical thinking is the background of a better, deeper and

wider cognition, one can easily jump to this conclusion that critical thinking frees human from blindly following moral rules, and guides us to such a position that comes nearer to Kant's opinion based on criterion selection and moral rules with freedom and with the intention of respect to it. Unfortunately, many individuals submit to moral problems, only with the aim of reaching the profits or escaping from negative charges of moral matters abandonment, whereas such actions are without moral values. By accepting this view, clear critical thinking necessitate for moral development is more obvious than ever; meanwhile by teaching it, individuals learn to respect to other ideas, take action to criticism, analyze and evaluate their opinions and even their owns. Even take a look at all things under the protection of criticism, don't admit any things without full investigating and assessment. In this view, if an individual reaches moral rules and goes to it, that action will consist of better moral value.

2. Critical thinking and social development

Criticism and review of others ideas, are the generator of many positive cultures like: respect to others' ideas, existence of difference taste and thinking and not receiving reflections absolutely andWhen graduated from high school, the students should be able to do some homework as the society expects legally. The society even expects them to behave intellectually and morally, and to follow valuable goals for themselves. These results can be trained through critical thinking training and should be the basis of curriculum planning. Peak of critical thinking is reaching the self-evaluation, and real critical thinker is the person who not only does review other ideas successfully and views in the best way, but also can embark to criticism, review and construction of his ideas and beliefs in a proper way. It's obvious that reaching this level of critical thinking requires passage of lower stages based on criticism of other actions and opinions and this is not easily obtained except under the protection of social interactions. Interactions, either positive or negative, can provide a background for individuals' social developments; because when individuals follow all-channel criticism and review of others actions and thought those matters are making a generator of all-channel development, especially, their social development. It causes them to learn something and promote their social personalities. Furthermore, when individuals review other opinions and thoughts, they should transfer this criticism to them because this action causes the individuals to promote their social development.

3. Critical thinking and cognitive development

Lipman is one of those philosophers that emphasizes on education's cognitive aspect. He divides the cognitive criteria to four groups: exploratory, reasoning, information organization, and translation, and he believes the judgment and the reasoning power grows in individuals by the use of these criteria in different conditions (Lipman, 1988).

It is clear that taking the risk is an inevitable part of our daily life, and this matter requires that the individual evaluates probability of happening future events. Because of non-cognitive development as a result of not using the critical thinking, problems, losses and most unpleasant charges occur in individual life whereas, with training the critical thinking, we will observe reason of improvement and so destroying at least a part of negative charges arising for incorrect decision. Indeed, with exploitation of critical thinking formulas and techniques, pupils learns to promote reasoning power, and calculating power and amount of probability of a matter, that is arising of individuals' cognitive development. In other words, with exploitation of critical thinking, individual increase his perceptive and analytic

power little by little. To become a criticism thinker, a comprehension of logical norms and merit in development and debates analysis should be obtained. Plans of critical thinking conform to this interpretation, emphasize on forming creditable deductive arguments and cognition of wrong reasons and not using them.

4. Critical thinking and science development

Education systems that comprehend the requirement of critical thinking creation are settler to this problem that science growth and development is possible besides attention to critical thinking in science centers. Science development works when individuals review problems with the attention to the mental power and besides this examination can obtain new thoughts of those. In addition to the critical thinking, pupils consider the matters with more accuracy and this order prepares a background of science development: and this matter provides more accuracy background for individuals that are thinkers and clear-sighted, because they understand this point that their thoughts are to be criticized. Thus, one of critical thinking opinions is the science development and this matter obtains a background for science center's improvement and dynamism and at last leads to science production.

5. Critical thinking and mental development

One of the countries retardation factors is inattention to critical culture creation in society. In retarded societies no attention is paid to the creation of critical thinking in pupils, and also individuals resist against the other opinions and don't tolerate them. Paying attention to the critical thinking makes a background generator for the society mental relaxation and individuals' development against other opinions so that, individuals with respect to other individuals, review their opinions and survey them with tolerance.

Education and Critical Thinking

The use of critical thinking in education began when critical thinking became a synonym of logic. Dewey mentions judgment and hesitation as the nature and the essence of critical thinking, and knows it willing to active, permanent and subtle survey of opinion and knowledge. Critical thinking is the thinking skill, and is the learning tool that trains the pupils with logic and reason art, and increases their readiness for encountering out of class positions.

Experts of education and curriculum planning recommend training, manner of reinforcement and science attitudes instead of science realities' transfer, and pay attention to process instead of science realities reproduction. They believe that students should pay attention to the manner of obtaining science realities in place of obtaining science realities (Matthews, 1994).

In an enriched educational environment, an individual should investigate freely and thoughtfully without force. He should unify his/her acquired subjects and walk for elevation. Unfortunately, most of the schools not only forget such mission, but also walk in the opposite direction (Macdonald & Wolfson, 1973). If the student is active in the learning process, and feels he/she needs learning and perceives the relation with the other matters his understanding becomes permissible and consequently he/she acquires materials deeper. Dewey knows concentration on occasions and position the only direct way for learning and teaching methods improvement. He names problematic situation the factor that causes thought that is conditions that encounter pupils with doubt and vagueness, because till human beings don't encounter doubt, their thought won't be persuaded to stimulation. Thoughts test with beliefs evaluation and in other words with a critical look to problems

lead to a deeper perception and understanding of matter, and whatever is learned by pupils by the help of experiment and assessment, increase possibility of better learning and better transmission of learning.

Critical theory emphasizes on human's freedom and autonomy to social development, historical stages and human's changes. According to critical theory, freedom situations can't be searched only in individual's education, but it depends on social conditions that are acquired via political fighting together. According to this definition, explanatory means questioning about authority and sovereignty of the society that hasn't any intellectual reason and explanation and doesn't persist to freedom and maturity as the basic aims of human's development.

Nepalese education system's emphasis on knowledge transmission and learning is limited to memorizing materials, because of the formulation of plans, subject-matters, methods of formulation and educational assessment and etc. The main problem that Nepalese education system encounters is the goal-centered instead of being process-centered. The contents of many text-books are presented vaguely. Ambiguity is one of the cultural characteristics of a society that thought and critical thinking isn't basic in it. When critical thought is well trained, it leads to doubt, so prepares curiosity and different ideas and statement about subject; criticism begins with doubt and criticizer tries to awaken the doubt to make the base of certainty firm.

Many learning theories support the existence of critical thinking in education. Cognitive theoreticians, look to students as active processors of information in learning process, those who experience and seek the information for problem-solving. They employ whatever they recognize useful for solving new problems in the structure of their mind. Instead of passively being affected by the environment, they actively select, exercise or ignore it (Wolffolk, 1990). One of the theories that protects critical thinking, and has root in cognitive thinking, is constructionism. Philosophy foundations of such an approach stand for fallibility of epistemology. On the basis of such approach, all knowledge of human is fallible, for limitation and relativity of human perceptions (Cobern, 1992).

Constructivists, like cognitive psychologist, look at learning as a perception process, resulted from experience, and believe that executives of lesson plans should provide a situation that students, via reasoning debates which facilitate and accelerate interaction and analysis action, critical thinking (Zahorik, 1995). Concentration to students' metacognition and self-regulatory, learning in an enriched environment and valid to problem-solving, consistently are settled in the center of constructionism approach (Cobern, 1992).

Now, with regard to the importance of educational system in the new millennium to which human life development is related, it is essential for this matter to adopt foundational plans. One of the main phenomena for this matter is critical thinking. So, granting existence for education without attention to critical thinking is a meaningless idea, and the training that in its real meaning should establish a field of individual's evolution is impossible without critical thinking.

A comparison between traditional education and critical thinking based on education

In traditional instruction, the teacher is in-charge of main activities, actively, presents organized knowledge and information, and decides how to transfer them to pupils' mind. And students should memorize relevant information passively, and remember it and answer to the questions on the assessment time. In this way emphasis is on the subject-matters, and

often, teacher and the text book are real information resources.

Jean Piaget, after surveying and criticizing different methods found the active method as the best method. This method is compatible with what is acceptable in educational psychology. The active method facilitates fostering new goals of education which provide training for creative and research for individuals.

In education based on critical thinking, teacher plays the role of a guide and facilitator, and students are active. They look for information from resources other than teacher and text book. They emphasize on method instead of contents, and don't volume perceived information in first level, and it isn't necessary to memorize subject-matters without comprehending and perceiving them. Thinkers know the dependency of traditional instruction as meaningless statements, and reliance on habits, instead of thoughts as the source of wrong education. They believe that education should be established on exchange of thoughts, participation, and discussion, so that it could lead the individuals to the critical thinking.

Classroom Organization in LT creation

1. Creating equivalence between content and teaching process

If teacher's effort in learning process is finishing books and making students ready for final exam, this method will prevent the other instructional actions in class such as critical thinking education.

2. Creating equivalence between lecture and interaction

The teacher, by using the other suitable methods for thought exchange in class, should make equivalence between his/her lecture and interaction of students via encouragement, argument and question.

3. Organization and designing of physical environment of the classroom

Educational environment has a very fundamental role in fostering critical thinking skills. Organization and arrangement of class for providing opportunity for interaction is very hard but effective. Five basic tips for this matter to be more effective as given below:

A: Begin each session with a question: For teaching, first start with an exciting question or problem. That attracts the students' attention to the lesson.

B: Use silence to encourage pondering:

In addition to problem-solving method, discussion, conversation and even exchange of attractive beliefs, silence can help critical thinking development

C: Arrange the class environment so as to cause interaction:

Physical conditions of classroom are so important in establishment of suitable environment for critical thinking. Classroom environment should be designed so that it facilitate in the exchange of the thoughts. Setting chairs and tables in a direct line and behind of each other, makes students' collective-thought and thought exchange impossible. Teachers can reform classroom physical condition by the use of imagination and a little attempt and establish atmosphere that causes students to exchange their thoughts. In small and uncrowned classes the chairs and tables can be arranged in form of circles, semicircle, square, or u-form (horseshoe), and in large classes students can be divided to small groups. In this kind of class organization, the main goal is for students to see each other, argue and discuss with each other.

D: Add to the class time, (if possible):

Critical thinking fosters when students have enough time deep thinking. Classroom will not be effective and useful in a limited time for fostering thought. Long-term classes are better

and more effective than short-term classes for training techniques of critical thinking: So, the teachers should try to expand class time, so that students can obtain this opportunity to analyze information, exchange thought and survey.

The attempt for encouraging students to discuss and exchange thought requires a receptive environment. Where students feel security in, and teachers can rely on trust each other. Teachers should listen to student's statements with respect and accuracy. They can reject student's incorrect statements reasonably and documentarily. But teacher should never reject the students or taunt them. Teachers should grant the same worth for students' correction for incorrect statements in the thought exchange and discussion process because they are in the process of production of their thoughts and will provide a field for their thought dynamic and further thought.

Stages of teaching method based on critical thinking

Matter comprehension and perception: It is the first stage. In this stage, we try to help pupil comprehend the matter given because comprehension and perception are the main keys for other activities in critical thinking process.

Information judgment: It is the second stage. In this stage, the students are encouraged to present some information based on their questions and judge this information in reality.

Applying judged information: It is the third stage. In this stage, the results of the two previous activities are put to use, that means they employ that group of thoughts that have been judged and produced.

Presentation of feedback and complementary strategy: It is the fourth stage. In the final stage, the teacher gives a feedback to the students about the manner of their operations.

Conclusion

Critical thinking presents a new pattern thought in education and contains important and centered concepts and tenacious, wisdom or rationality, and democracy. This pattern not only emphasizes on importance of critical thinking, but also on creative thought and thought with interest. This plan emphasizes on creation, stating, act and feel as a main circulation of judgment and distinction. Critical thinking is important in two sides: personal and social aspects.

In the light of personal, since human has authority, he necessarily, should decide for appointing his direction in life, his life with this decisions will take form. In other words, in this unrepeatable life he should give himself opportunities for selection. Good selection gives us the possibility to have a better position and irresponsibility in selections, and draw us to a naught. For attaining a subtle selection, a kind of thinking is required, teachers should search different opinions, colorful suggestion and various temptations with critical thinking. Critical thinking helps us not to admit any speech blindly and without reason; and place a question sign opposite of colorful models that are inspired smartly. Critical thinking helps us to be reasonable and civilized citizens. It establishes a critical morale in people. Critical thinking by establishing this morale goes under the service of social discipline and critical morale in citizens becomes a guarantee for rule and order in a society.

In philosophers, psychologists and teachers' ideas, critical and wise thinking don't need to be explained and their importance is clear in education. Although it isn't difficult to find most realistic reasons in this field, certainly success of every democratic system depends on

the ability of people on analyzing the matters and adopting the reflective decisions.

References

- Cobern, w.w. (1992). *Contextual constructivist perspectives on science and mathematical Education*. 51-69.
- Duchscher, B. (1999). *Understanding the concept of critical thinking*. Journal of advance nursing, 29(3), 577.
- Ennis, R.H. (1985). *Goals for a critical thinking curriculum*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, VA. 46-54.
- Gitler, R. (1991). *Dialogue and the teaching of reasoning* Journal of Educational Philosophy and theory.
- Glasman et.al, (1984) preface, *Review of Educational Research*.
- Harkreader, H. (2000). *Fundamental of nurse caring and clinical Judgment*, Philadelphia, W.B. Saunders Company, 114, Volume 23, Number 1, 45.
- Haynes, A. (2002). *Children as philosopher*. Rutledge Flamer, London and New York, 47.
- Johnson, D. K. (1995). *The Modern Discovering in post-modernism, Critical Thinking Across the Disciplines*, Vol. Xiv, 4: 38.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy for Children*, Journal of Philosophy for Children, Vol. 7, 4: 40.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge University Press. 22. *International Journal of Instruction, January 2010 • Vol.3, No.1*
- Macdonald, J. B. & Wolfson, E. (1973). *Zaret reschooling society, A Conceptual Model*, ASCD. 1-11.
- Mathews, M. R. (1994). *Science Teaching*, London: Routledge.
- Wisconsin Center for Educational Research News (1985). *Computers Can Help Kids Learn to think*, 3-12.
- Wolffolk, A. E. (1990). *Educational Psychology*, New Jersey, Englewood Cliffs.
- Zahorik, J. A. (1995). *Constructivist Teaching*, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation. *International Journal of Instruction, January*.

TVET Teacher Licensing as key issue in Nepal

Anoj Bhattarai, 2014

Program Director, Curriculum Development Program, Training and Education Department,
Training Institute for Technical Instruction (TITI), Nepal

Abstract

Technical Education and Vocational Education (TVET) teacher licensing as an important educational quality policy issue has been emerging as a key issue in Nepal. Unlike in TVET sector, the government of Nepal has already established the teacher licensing system in general education at school level. The TVET policy-2012 of Nepal and now the strategic plan of CTEVT for 2014-2018 have highlighted this concern as one of the major strategies to address the quality issue of TVET in Nepal.

Currently, above 463 TVET providing institutions with around 10,000 TVET teachers produce about 30,000 graduates annually. The bitter reality is that, till date, there is no system to provide teaching license to these 10,000 above TVET teachers. Since the quality of TVET outcomes is determined by the role played by the TVET teachers, the government of Nepal should not delay to materialize licensing system for them.

Most of the developed countries have well established TVET teacher licensing system. Based on the licensing practices in the global context, the writer has suggested a simple but context specific TVET teacher licensing system so that the system could be materialized as far as possible without much hurdle.

Keywords: TVET teacher, licensing, technical education and vocational training

The Context

Technical and vocational education and training (TVET) serving institutions of Nepal are contributing significantly for the sustainable development of the country. They produce skilled workforce for domestic as well as for the global market. On the other side of the coin, TVET sector of Nepal is always blamed for not producing competent and confident workforce who can easily accept the challenges of the 21st century; the workforce who can easily tackle the emerging problems related to their occupations, and who meet the needs of the domestic as well as global market or industry. In other words, TVET sector of Nepal is always blamed for not producing quality workforce who can meet the local and global challenges.

The quality of school graduates depend upon the quality of teaching and learning environment, the quality and relevancy of content, the degree of proficiency, the time allocated for learning, resources available and most importantly the quality of the teacher who imparts the knowledge, skills and attitude and provides a learning environment by applying different teaching methodologies. Ultimately, the quality of TVET outcomes is determined by the role played by the TVET teachers (Kurnia, 2013). Kafle (2001) also claims that the poor professional and pedagogical competency of TVET teachers is one of the major root-causes that prevents the production of effective and efficient workforce in Nepal. He has recommended for career-path and certification to enhance the professional and pedagogical competencies of TVET teachers.

The TVET policy of 2012 has also identified “Licensed trainers with industrial exposure” as

one of the major strategies to address the quality issue of TVET in Nepal. In addition, now the strategic plan of Council for Technical Education and Vocational Training (CTEVT) for 2014-2018 has kept “Establish instructional licensing system by 2015” as one of the major strategies to achieve the goal “Ensure quality, relevant and efficient TVET system” (CTEVT, 2014).

Unlike in TVET sector, the government of Nepal has already established the provision of teacher licensing system in general education at school level. Teacher Service Commission (TSC) is mandated to provide the teaching license necessary to the candidates for the post of a teacher (Government of Nepal, 2010). National Center for Educational Development (NCED) Training Policy-2062 has also recognized teaching license as a pre-requisite for the teaching profession in the school system (ibid.). TSC has not covered the TVET sector in the present date and at the same time, the issue of TVET teacher licensing is taking impetus in Nepal. In this perspective, this paper scrutinizes the existing situation regarding licensing at both local and global context. In addition to that, the paper proposes a procedure to address the TVET teacher licensing issue in the TVET sector of Nepal.

Present status of TVET in Nepal

The Council for Technical Education and Vocational Training (CTEVT) looks after both formal and non-formal TVET programs. CTEVT was constituted in 1989 as a national autonomous apex body for the policy formulation and coordination of the TVET programs in Nepal (Ghimire, 2013).

At present, apart from CTEVT, there are many other TVET serving organizations in Nepal. There are nine functioning universities in Nepal. Out of nine universities, most of the universities are producing middle to higher level technical workforce through their academic courses. In addition to these, there are three more academic institutions i.e. BP Koirala Institute of Health Science (BPKIHS), Karnali Swastha Bigyan Pratisthan, Patan Academy of Health Science (PAHS) and National Academy of Medical Science (NAMS) that run medical courses for undergraduate and post graduate levels.

Likewise, Department of Cottage and Small Industries, Department of Labor and Employment Promotion, other line agencies/ministries including national and international non-governmental organizations and private sectors are also providing vocational training programs and producing a significant number of graduates annually (Acharya, 2011).

१७६

Among these organizations, CTEVT holds a large share. CTEVT caters both vocational and technical academic courses in Nepal (Khanal, 2013). Under CTEVT there are many private and public TVET providing institutions aiming to produce lower to middle level vocational and technical human resources (Karki, 2012). There are altogether 463 TVET providing institutions running in Nepal. 22 CTEVT constituted, 74 Technical Education Community Schools (TECS) schools and 367 CTEVT affiliated TVET providing institutions are conducting three years diploma programs, Technical School Leaving Certificate (TSLC) programs and a variety of market oriented short-term vocational training programs (CTEVT, 2013). These TVET providing institutions produce about 30,000 graduates annually (Lamichhane, 2013).

In addition to general stream, the government of Nepal has introduced a vocational stream

under the new system of school education as part of School Sector Reform Plan (2009-2015), which will enable students on a vocational track. In this vein, the TVET programs in Nepal are on full swing.

TVET teachers in Nepal

As a consequence of the aforementioned figure, the rapidly increasing number of TVET providing institutions obviously demand for qualified TVET teachers.

Adhikari (2012) claims that there are 10,000 TVET teachers in Nepal; out of them, 700 are working for CTEVT constituent schools, 300 for TECS schools, 8,000 for CTEVT affiliated private schools and rest for other TVET institutions.

Global trend on TVET teacher's licensing system

Teaching licensing also known as teacher certification is an important educational quality policy issue. It has the purpose of clearly differentiating between those who are “qualified” to teach and those who are not. It has implications for the stabilization and improvement of education workforce (World Bank, 2009).

As a result of a well structured TVET system, some of the countries such as Canada, Australia, Germany, Singapore, Japan, and Korea become global leaders in all aspects of their enterprise in a very short span of time. One of the key strategies used by these countries to foster their TVET sector is the establishment of TVET teachers licensing system (KOICA International Cooperation Agency, 2013).

South Korea

The South Korean education system follows a 6-3-3-4 ladder. The first nine years of schooling are compulsory for children aged between 6 and 15. Six years of primary schooling is followed by three years of middle school, three years of high school and four years of undergraduate education (Clark and Park, 2013). High schools split into three wings viz. general/academic, vocational, and special purpose such as foreign language, art, and science high schools. About 30 percent prefer to attend vocational schools (ibid.).

Vocational education is provided under the Ministry of Education and Human Resources Department as a formal education system. Vocational high schools provide secondary level education and junior colleges, the post-secondary level; whereas non-formal vocational trainings are carried out under the Ministry of Labor (Sinha, 2013).

The Korean government has made efforts to foster qualified teachers through various policies and support systems (Kim, Chung, and Kim, 2012). A person must acquire a teaching certificate in order to teach at a school. South Korea has established a number of degree granting teacher training institutions and non-degree granting teacher training institutions at national/public and private level. South Korea has set a policy to issue license or teaching certificate without examinations to those graduates who complete the prescribed graduation requirements from the nationally accredited teacher training institutions. The certificate specifies the school level for which the teacher is eligible to teach as well as the major and minor subjects s/he is authorized to teach (Ingersoll, et al., n.d.).

In my understanding, the Korean approach of granting teaching license automatically after the completion of prescribed academic degree or training may be adoptable in the TVET

sector of Nepal.

China

Formal education system in China is divided into three levels: primary, upper secondary and tertiary. Technical and vocational education takes place in upper secondary and tertiary level (Kurnia, 2013).

The requirements for vocational school teachers do not differ from those of general school teachers at the same level. Graduates from institutions of teacher education with Chinese language competencies at required standard are permitted to work directly in vocational schools. They do not need to go through licensing examination. On the contrary, the graduates from non-teacher-education need to pass some prescribed standard tests before joining the teaching force (ibid.). Korean and Chinese approaches are almost similar.

United States of America (USA)

Teaching license is mandatory in USA. Each state of USA is responsible to set the rules and provide certification and licensing to teachers through the state board of education or licensure advisory committee. Though the licensure requirements and certification vary from state to state, almost all the states agree that the candidates for teaching should at least have a bachelor's degree and completed an approved accredited education or training program (Roth and Swail, 2000). Teachers are required to complete a minimum number of hours of continuing education to renew their license (KOICA International Cooperation Agency, 2013).

Germany

Germany practices dual education system. Dual education system assures the availability of skilled workforce and reduces the financial dependency on the state by carrying out in two places of learning: workplace and vocational school (Adhikari, 2013). After completing the lower secondary level at the age of 15, students may choose general education stream or the vocational stream. Approximately two-thirds of an age cohort decides to go for vocational stream (UNESCO-UNEVOC, 2012). Germany has two types of certified teaching professionals called teachers and trainers. University trained teachers are responsible to teach job-related theory and general education subjects, whereas master craftsperson or technicians are responsible to impart practical skills (Hensen and Hippach-Schneider, 2012).

State examination offices or Länder examination commissions are responsible to grant teaching license. According to Ordinance on Trainer Aptitude (AEVO), trainers in TVET are supposed to take an examination in order to become a certified trainer. Trainers must have a qualification in a subject area adequate to the training occupation (UNESCO-UNEVOC, 2012).

One of the key policies mentioned in Nepal's TVET Policy 2012 is "sustainable financing" in TVET. Germany's model of dual system of education could be one of the strategies to obtain sustainable financing in TVET. Germany's education system gives due importance and recognition not only to formally educated workforce but also to traditionally and informally educated workforce. Nepal should learn from Germany.

Based on the aforementioned practices of different countries, it can be said that the

practices or the requirements for the licensing system gently vary from country to country. However, all the aforementioned countries are very much concerned with the quality of the teachers and have established teacher licensing system in their countries. On the flipside, unfortunately, some of the developing countries still allow teachers to enter the classroom without having pedagogical competencies, especially in TVET. In addition, most of the TVET teachers are fresh graduates who enter into the classroom without having sufficient industrial exposure. This situation fits especially in the TVET sector of Nepal.

In this regard, for the Government of Nepal, it could be wise decision to utilize its national autonomous apex body i.e. CTEVT before being too late to address the TVET teachers licensing issue.

CTEVT may develop a mechanism to issue TVET teacher license after the completion of a prescribed training from a nationally accredited TVET teacher training institution or some other means. One such nationally accredited TVET teacher training institution under CTEVT is Training Institute for Technical Instruction (TITI).

TITI is established in 1991 as a Nepali National Institute under the umbrella of CTEVT as a separate semi-autonomous institution mandated for the training and development of TVET teachers including principals, curriculum developers and community facilitators (Subedi, 2012). TITI is also running Bachelor Degree program in Technical Education (Government of Nepal, 2010), which aims to prepare individuals for careers in the private and public TVET sector at the level of TVET teachers in technical subject areas. TITI aims to contribute to the upgrading of quality standards in the entire TEVT system of Nepal. In this regard, under the guidance of CTEVT, TITI could be a fast-track destination to address the issue of TVET teachers licensing system.

Proposed procedure for TVET teacher licensing in Nepal

Based on the global trend regarding teacher licensing, the writer would like to propose the following simple procedure for TVET teacher licensing in Nepal.

After receiving legal authority from the Government of Nepal to issue the license to TVET teachers, CTEVT establishes a separate TVET teacher license issuing unit (TVETTLIU) or delegate an authority to TITI to work as TVETTLIU.

TVETTLIU forms a permanent TVET teacher license issuing (TVETTLI) committee comprises of the authorized representatives from the Ministry of Education, University, CTEVT itself and from other authorities as decided. The committee invites subject matter specialists as per requirement. The committee is mainly responsible to make necessary policies and guidelines, form different sub-committees, set criteria for licensing, and issue teaching license based on the recommendation made by TVETTLIU. TVETTLIU is responsible to organize and administer licensing tests, organize committee meetings and recommend for issuing license.

Figure 1: Proposed criteria for TVET teacher licensing

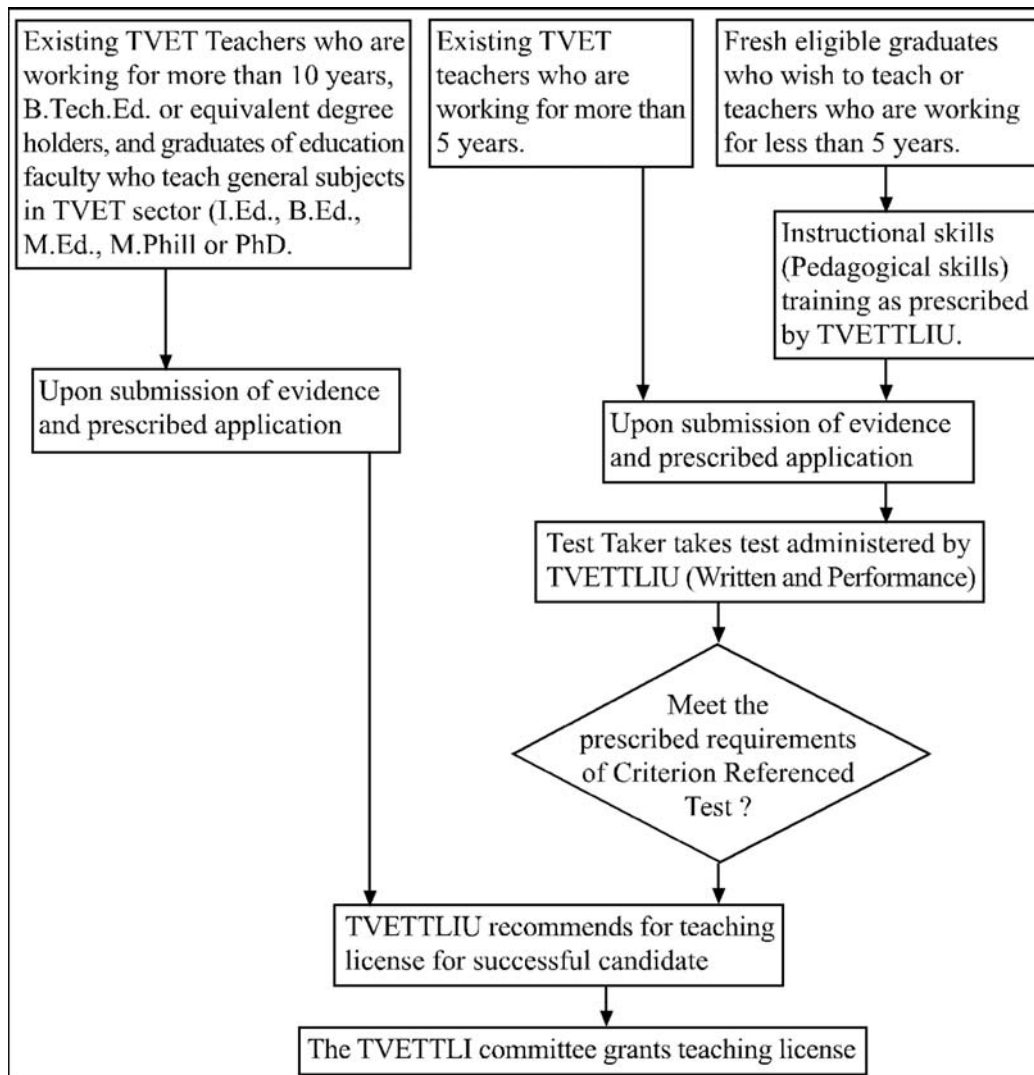


Figure 1 shows the proposed criteria for TVET teaching license for Nepal. Existing TVET teachers who are working for more than 10 years, Bachelor of Technical Education (B.Tech. Ed) or equivalent degree holders from the recognized university, and graduates of education subjects who teach general subjects in TVET sector (I.Ed, B.Ed, M.Ed, M.Phill or PhD) are simply granted subject wise teaching license provided that they produce required evidence with a prescribed application.

TVETILIU may apply the same procedure for all level of TVET teachers and issue the teaching license. This approach is based on the philosophy that the pedagogical competencies should be the same for any position or the level of the applicant. In this case, the test items should be designed considering the questions/performance related to pedagogical competencies only.

As an alternative approach, there will be four categories of TVET teaching license based on the level or position of the applicant. Teaching aids or equivalent of TVET providers are eligible for level I, assistant instructors or equivalent are eligible for level II, instructors

or equivalent are eligible for level III and senior instructors or equivalent are for level IV. TVETTLIU designs tests for various levels of TVET teachers covering both pedagogical and trade-wise competencies.

Existing TVET teachers, who are working for less than 10 years and more than five years, need to take prescribed test administered by TVETTLIU. The test will have two parts i.e. written and performance. Test taker needs to clear written test prior to performance test. In case of failure in tests, individual will be allowed to participate in licensing test only after 3 months.

Fresh eligible graduates who wish to teach or teachers who are working for less than five years should have to go through additional instructional skills (Pedagogical skills) training as prescribed by TVETTLIU prior to the test. Rest of the procedure will be same as for others. In the same way, all the categories of TVET teachers need to renew their license within one year of expiry date. The license will be valid for five years. Nevertheless, all the TVET teachers of all level no matter whether they are from private or public TVET providers must hold the teaching license.

One point to be noted here is that the licensed TVET teachers will be allowed to teach their own subjects only; and the level depends upon their qualification and position they hold in their own place. Licensing only ensures the competencies to teach NOT the level and position.

Closure

The TVET sector of Nepal is on full swing and contributing significantly not only to national but also for the global context by producing about 30,000 graduates annually. For this, the TVET sector of Nepal requires more than 10,000 teaching workforce. Despite this much contribution, it is always blamed that the poor professional and pedagogical competency of TVET teachers is one of the major root-causes that prevent the production of effective and efficient workforce. The bitter reality is that Nepal does not have any kind of licensing system for TVET teachers, so far and it might be one of the measures to ensure quality instruction. Most of the TVET teachers enter into the classroom without having pedagogical competencies. At the same time, less concern is given for career-path and certification to enhance the professional and pedagogical competencies of TVET teachers.

Some of the countries such as Canada, Australia, Germany, Singapore, Japan, and Korea become global leaders in all aspects of their enterprise in a very short span of time. One of the key strategies used by these countries to foster their TVET sector is the establishment of TVET teachers licensing system. In this perspective, it is obvious to raise the issue of TVET teacher licensing also in Nepal. Some of the donor agencies, for example, Korea International Cooperation Agency (KOICA) have shown its interest for the establishment of TVET teacher licensing system in Nepal. CTEVT, as a leading TVET provider can be authorized by Nepal Government for the establishment of TVET teacher licensing system in Nepal.

After reviewing the licensing practices of some of the countries, the writer has proposed a simple procedure for TVET teacher licensing system. Nevertheless, whatever the approach or the procedure will be, the establishment of the TVET teacher licensing system is the main issue that should be resolved as soon as possible for the betterment of TVET sector

of Nepal.

References

- Acharya, T. (2011). *A Study of technical education and vocational training programs in Nepal*. Kathmandu: General Federation of Nepalese Trade Union (GEFONT).
- Adhikari, P.K. (2013). Vocational Skill Development and Policy Learning. *TVET (Development Journal)*, 1 (13), p.p. 9-13. Bhaktapur : CTEVT.
- Adhikari, R.B. (2012). *Nepal: TVET Teacher Education and Training in Nepal*. Thailand: UNESCO-UNEVOC.
- Clark, N., & Park, H. (2013, June 1). *Education in South Korea*. Retrieved May 2014, 1, from WENR World Education News and Reviews: <http://wenr.wes.org/2013/06/wenr-june-2013-an-overview-of-education-in-south-korea/>
- CTEVT. (2013). *A glimpse of technical and vocational education and training in Nepal*. Bhaktapur: Information and Research Division, CTEVT.
- CTEVT. (2014). *CTEVT Strategic Plan 2014-2018*. Research and Information Division. Bhaktapur : Author.
- Ghimire, S.S. (2013). Developing the strategies to strengthen Council for Technical Education and Vocational Training in Nepal. *TVET Development Journal*, 105-113. Bhaktapur : Author.
- Ministry of Education. (2010). *Ministry of Education: A glimpse 2010*. Kathmandu: Author.
- Hensen, K.A., & Hippach-Schneider, U. (2012). *VET in Europe-Country Report Germany*. Germany: Federal Institute for Vocational Education and Training.
- Ingenoll, R. H., et al. (n.d.). *A comparative study of Teacher Preparation and Qualification in Six Nations*. Consortium for Policy Research in Education.
- Kafle, A.P. (2001). *A professional development model for technical education and vocational training instructors in Nepal*. (Doctoral dissertation). Dhulikhel : Kathmandu University.
- Karki, R. (2012). Contemporary TEVT management practise in Nepal: An Overview. *TVET Development Journal*. Bhaktapur : CTEVT
- Khanal, G. (2013). TVET Policy, 2012: Ambitious or Achievable ? *TVET Development Journal*, p.p. 5-8. Bhaktapur : CTEVT.
- Kim, K. S., Chung, D.-k., & Kim, D.-h. (2012). *2011 Modularization of Korea's Development Experiene: Successful Strategy for Teaching Teachers in Korian Education*. Korea: Ministry of Education Science and Technology.
- KOICA International Cooperation Agency. (2013). *Report on Needs Assessment Survey*. Kathmandu: Koica Nepal Office.
- Kurnia, D. (2013). *Post-study pre-service practical training programme for TVET Teacher Students*. Shanghai, P.R. China: RCP Secretariate and GIZ Office .
- Lamichhane, R. H. (2013). Strategic Directions for CTEVT for Skilling Nepal. *TVET Development Journal*, 1 (13), 14-22. Bhaktapur : CTEVT.
- Ministry of Education. (2012). *TVET Policy*. Kathmandu : Author

- Roth, D., & Swail, W.S. (2000). *Certification and teacher preparation in the United States*. Washington, DC: Pacific Resources for Education and Learning
- Sinha, R. (2013). TEVT in developing countries. *TVET Development Journal*, 1 (13), 23-29. Bhaktapur : CTEVT.
- Subedi, B. S. (2012). Prospects and Challenges of TVET Teacher Education in the Context of Nepal. *TVET Development Journal*, 1 (12), 20-30. Bhaktapur : CTEVT
- UNESCO-UNEVOC. (2012, May 07). *World TVET database*. Retrieved 7 1, 2014, from Germany: http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=World+TVET+Database&ct=DEU#par0_4
- World Bank. (2009, February 24). *Teacher education quality assurance teacher certification*. Retrieved May 22, 2014, from Siteresources.worldbank.org: <http://siteresources.worldbank.org/INTSOUTHASIA/Resoueces/PolicyBrief3.pdf>

Spirituality Matters for Holistic Education

Arjun Bahadur Bhandari
Ex-Secretary, Government of Nepal

Abstract

This paper presents an overview of holistic education with focus on spirituality as critical element of it for effectiveness. For this, it tries to explore spiritual practices with importance of it in education for holistic development, moves to reviewing literature on holistic education, then highlights UNESCO of four pillars of education connecting them with holistic education. Further, it tries to underpinning selected spirituality-focused school practices in a way they implement pedagogical strategies and describes Buddhist practice as best having holistic elements for all round development of child and ends up with conclusion that Buddhist education can be appropriate avenue to see possibilities of inclusion of spiritual elements in education.

Spiritual Practices

Spirituality it is well understood as a practice of inquiry that is composed of two parts—first one is the notion of connection between “one’s complete self, others and entire universe”(Mitroff and Denton, 1999) and second one is the notion of mysterious aspect to being that transcends rationality, and we are naturally drawn to compete this aspect (Palmer, 2004). However, neither of these assertions is unique to particular religion, creed, or dogma. But they seem to be quite consistent with various faith traditions (Buddhism, Taoism) and movements within with faith traditions (Islamic Sufism, Christian Mysticism, Jewish Kabbalah), as well as contemporary secular scientific theories and paradigms, in particular, but not limited to systems theory (Pike and Selby, 1998) and quantum physics (Bohm, 2002).

The essence of education can be materialized, if and only if, the exploration of student’s true self is well motivated and engaged to achieve ultimate goal of education through curriculum provisions, because, nurturing the development of the whole person is possible through creating opportunities for the development of all potentials including spirituality. As bell hooks (1994) stresses “To teach in a manner that respects and cares for the souls of our students is essential if we were to provide the necessary conditions where learning can most deeply and intimately begin”. Moreover, this fundamental spirituality is part and parcel for the vision that holistic education has for engaging whole student in his or her education, and, crucially this vision does not stand in contrast with the principle that public school curricula should be secular in nature (McLeod, 2007).

Learning is a fundamentally contemplative and spiritual process and that teachers need to be in tune with that process themselves in order to be able to teach well (Palmer, 2003). Palmer’s teaching vision from a place of identity and integrity is fundamentally spiritual, because assertion of teaching in a way where one connects with one’s true self allows one to authentically connect with subject matter and students alike, creating the potential for rich learning on the part of one’s students. Moreover, holistic education is fundamentally based upon the assumption that everything in the universe is interconnected, where spirituality has a significant role to play for holistic development.

Holistic education

All round development of a child should be aim of education, said Mahatma Gandhi,

❁ शिक्षक शिक्षा २०७१ ❁

but all round development is incomplete without provision and practice of spirituality in education. In this regard, holistic education has come into arena, which proposes that educational experience promotes a balanced development of-and cultivate the relationship among-the different aspects of the individual (intellectual, physical, spiritual, emotional, social and aesthetic), as well as the relationships between the individual and other people, individual and natural environment, the inner-self of students and external world, emotion and reason, different disciplines of knowledge and different form of knowing (Jafari, 2012). *Interconnectedness* of experience and reality is focused element of holistic education, which is directed towards developing human beings with global conscience, a vision for peace, love, and intelligence (Nava, 2001).

Holistic education neither can be regarded as synonymous with ‘new age’ nor product of the 1960's counterculture, but it has roots in ancient spiritual traditions and cosmologies (Jafari etl, 2012), existed in both eastern and western culture. Further, enlightenment of Buddhist philosophy has contributed to holistic education in the west when perennial philosophy, recognizing multiple dimensions of reality including divine reality, came into existence in mid-1980s. With regard to spiritual aspect, Montessori (1965) believed that within each person there is a ‘spiritual embryo’ that is developing according to divine plan, and that most urgent duty of a teacher to a child was to eliminate obstacles to the development as possible because of not being so important of making children learn things as compared to keeping children’s intelligence alive.

Wholeness in holistic education believes that a phenomenon can never be understood in isolation because of whole is comprised of relational patterns and educational attainment is not possible in absence of spiritual elements. Ron Miller (2000) has described five levels of wholeness for methodological operative purposes: Whole person (integral being with six essential elements: physical, emotional, intellectual, social, aesthetic, and spiritual); Wholeness in community (quality of human relationship in terms of school, locality and family); Whole planet (recognizing whole systems of a planet as dependent of sub-systems in a globe), and Holistic cosmos (spiritual dimension of human existence).

There are six major theories or world views underpinning holistic education: *perennial philosophy, indigenous view, life philosophy, Ecological view, System theory, and Feminist thought* (Nacagava, 2001). All of these theories keep spirituality as central theme in holistic education. The main being incorporated themes of perennial philosophy that have holistic education are: divine reality, wholeness, and multiple dimensions of reality (Miller, 2007). The major ideas included the indigenous worldview that has been built into theories and practices of holistic education are: reverence for nature, earth, the universe, and the spirit; the interconnectedness and sacredness of reality; and human’s reintegration with nature (Jafari etl, 2012). With regard to life philosophy, Miller (1997) introduced the term ‘life-centered’ to describe “a spiritually rooted [holistic] education. The ecological worldview is often addressed in holistic education through ‘ecological literacy’, where topics such as environmental issues, the interdependence of reality, and sustainability are explored (Nacagava, 2002).

System theory is a theoretical attempt to explore comprehensive, cosmological models of cosmic world (Jafari etl, 2012) and systematic explanations of dynamic structure of universe or cosmic world (Nacagava, 2012). With regard to feminist thoughts, holistic

education has visible impacts of it, where Nodding (1992) has proposed caring centered education calls for the cultivation of relations of care in school, which includes: caring for the self, for inner circle, for distant others, for animals, for planets and earth, for the human-made world, for the world of ideas.

UNESCO on Holistic Education

Four pillars of education such as *learning to be*, *Learning to do*, *Learning to learn*, and *Learning to live together*; in 21 century, as declared by UNESCO, which tries to capture holistic education spirit, with inclusion of spirituality elements substantially.

Learning to be means the discovery of true human nature, and encounter with essence of oneself, which goes beyond the psychic apparatus thoughts and emotion (Jafari etl, 2012). This learning is a part of whole, where the discovery of universal dimension is searched through self knowledge of genuine human value, own being, and inner wisdom. In this regard, holistic education nurtures this learning in a special way, by recognizing human being as a basically spiritual being in search of meaning (Nava, 2001). The implications of this pillar in curriculum be aiming at cultivating qualities of imagination and creativity; acquiring universally shared human values; developing aspects of a person potential: memory, reasoning, aesthetic sense, physical capacity, and communication/social skills; developing critical thinking and exercising independent judgment; developing personnel commitment and responsibility (Shriner etl, 2005)

Learning to live together calls to overcome prejudice, dogmatism, discrimination, authoritarianism and stereotypes because of all being crucial elements of confrontation and war, an opposite state of peace. The fundamental principle of this pillar of learning is interdependence, that is knowledge of the network of life (Nava, 2001), leading to live responsively, respecting and co-operating with other people in general and with all the living organism of the planet in particular. Specifically, it implies the development of such qualities as: knowledge and understanding of self and others; appreciation of the diversity of human race and an awareness of the similarities between, and the interdependence of, all humans; empathy and co-operative social behavior in caring and sharing; respect of other people and their culture and value systems; capability of encountering others and resolving conflicts through dialogue; and competency in working towards common objectives (UNESCO, 1996).

Learning to learn pillar is focused with asking of natural act of consciousness in its search of knowledge. It is particularly scientific awareness (Nava, 2001), where empowering the attributes of consciousness to exercise skills are employed, like paying attention, listening, perceiving, and developing curiosity, intuitiveness, and creativity (Jafari etl, 2012). Further, Nava (2001) mentions that learning to learn means having the ability to direct and take responsibility for ones own learning, for keeping oneself up-to-date, for knowing where to look for knowledge.

Learning to do pillar argues the application of known knowledge closely linked with technical and vocational skills, however it goes beyond narrowly defined skills development, which requires new types of skills, a kind of more behavioral skills than intellectual. Moreover, Shriner etl (2005) specify learning to do as knowing how to take risks as well as initiatives. Further, learning to do is linked learning profession to productive work: learning to adapt to the needs of work and ability to work in a team, along with the strategic use of knowledge

to resolve problems and make rational decisions in generating goods and services (Jafari etl, 2012).

Selected Schools of Holistic Education Practices

Waldorf, Neo-Humanistic (NHE), and Montessori school systems are selected for reviewing their holistic perspective on education because of their educational philosophy deeply rooted with spiritual paradigm. They will be reviewed from human spirituality and pedagogical dimensions, as follows.

Human Spirituality: All three school systems embrace fully the principle of human spirituality, with slight variations in their conceptualization of it, they differ in their approach to implementing it (Rudge,2008).

Waldorf schools are basically guided by Steiner’s spiritual-inspired theory of human development, what he calls Anthrosophy that says individual is a threefold being of body (including physical, etheric and astral body, and the ego), soul and spirit. He suggested a curriculum in three levels of child development, as early period (0-7) with *Willing* dominant aspect of human character, second period (7-14) with *Feeling* prevailing characteristic, and third period (14-21) with *Thinking* domination. To achieve these goals, Waldorf schools are directed strengthening the child’s will and vital (etheric) body (willing). Drawing on imagination, beauty, and truth with engagement in learning activity (Feeling), and fostering reasoning and analytic thinking (Thinking) in early child hood, middle childhood and adolescent stages, respectively.

Montessori schools also interpreted the unfolding of child spiritual nature as occurring into three periods, or rather , three” planes of development” of approximately six-year intervals, each of which further subdivided into three-years segments (Rudge,2008). Montessori regarded as “sensorial explores”, “conceptual or reasoning explores”, and “humanistic explores” in first, second, and third plane of child development stages, respectively. These schools focus on school environment and adequate materials for sensorial, motor, and intellectual skill development, developing children’s power of abstraction, imagination, and reasoning, and fostering student’s critical thinking and guide them in their search to understand themselves and their place in the world, in first, second and third plane of child development stages, respectively.

Unlike Waldorf and Montessori schools, NHE schools don’t mention specific age periods of development, rather describe the nature of mind as system of five levels- Sensorial (perceiving and responding to the world through sensory and motor organs), Intellectual (analyzing and interpreting the world), Creative (expanding its view of the world), Intuitive (qualities of discrimination), and Spiritual (sense of oneness). Moreover, these schools, from a very early age children are introduced the spiritual vision that they are first and foremost eternal precious beings, part of divine creation, of an “Infinite Universal Consciousness” (Rudge, 2008). Furthermore, spiritual activities like meditation, yoga, visualizations, dancing, singing and drama are organized for student participation, specifically geared to develop spiritual awareness throughout their education. The aim is to carry students to the highest levels, yet never discarding the lowest ones.

Pedagogical features: All of three aforementioned school systems have designed a pedagogical strategies, as discussed below, in a way that has given due attention to nurture human spirituality. Broadly speaking, pedagogy of practically oriented to spiritual development can be categorized into the development of morality, the arts, and the exercise

of meditation and/or religion.

Waldorf and NHE schools are considered to be most emphasizing the development of morality as their belief of acquiring moral values as essential step for spiritual growth (Rudge, 2008). Teacher's exemplar behavior and reading of stories (fairy-tales, myths, fables, or legend) are considered to be two main vehicles to transmit ethical values to children in Waldorf schools (Rudge, 2008). Moreover, NHE teachers are expected to lead a life inspired by moral values and to pass them on to their students in their daily interaction with them (Rudge, 2008). NHE schools utilize rich ethical valued literature, like modern stories and biographic narratives in addition to fairy-tales, myths, fables or legends. Both schools organize drama, singing, or dancing for addressing morality, and most often is a theme for contemplation in meditation.

Waldorf and NHE schools considered arts to be connector between spiritual and earthly world (Rudge,2008), with the belief that individual could connect with his/her own spiritual source as well as with the spiritual realm itself. The practice of arts is considered to be core element in the curriculum. Waldorf schools also practice Eurythmy, where Eurythmy is movement art performed to verse or music, in which each consonant and vowel has spiritual significance and a specific movement attached to it(Rudge, 2008).

Waldorf, NHE, and Montessori schools regard meditation or religion lessons as a vehicle to further human spirituality. Meditation, silence and religious lessons are characteristics of NHE, Montessori, and Waldorf, respectively, for connecting Spirituality. Montessori students are trained to practice quietness and to appreciate value of stillness. Waldorf schools include religious lessons in addition to regular rituals like morning verse, singing, rhythmic movements, candle lighting etc. NHE school children meditate on regular basis, with belief that meditation, as well as contemplation, yoga, and visualization is an indispensable practice for spiritual development and road to enlightenment.

Buddhist Education for Holistic Education

Buddhist teachings are meant to be explored, examined, and then accepted or rejected by individual practitioner on basis of his or her experience (Nath Hanh, 1998b). Moreover, Buddhist education, more popularly humanistic education, is characterized as transformational teaching geared towards liberation and well-being, encompassing major modern education theories, like Global education, critical pedagogy and social theory(Bhandari, 2013). Because Buddhist ethics have contributed significantly in shaping human life and society of those days and continues even today, with concept of three jewels-Buddha (teacher/ guide), Dhamma (teaching), and Sangha (Community).

One of most rooted criterion attributed in Buddhist education is the provision of three standards named collectively supremacy-supremacy of the self, supremacy of the world and supremacy of righteousness for motivating in performance of actions and making judgment regarding ethical values of actions (Kamadee, 2009). For this, Buddhist education has grounded on three fold of training *Sila* (morality) with provision of *Pariyati* education for destruction of suffering, *Samadhi* (Meditation) with provision of *Patatti* education for training of oneself to the lesson of three root cause of evil-lust, hatred and delusion, and *Panna* (wisdom) with provision of *patiivetha* education for practical result of mind development up to the level of seeing thing as impermanent, unsatisfactory and without self. However, these three categories of education are not meant of being layers of education but all three are given simultaneously to supplement each other.

Buddhist education is considered to be cultivation of profound and praxis that contributes in an individual's spiritual liberation (McLeod, 2007). Further, the Buddha's call for the development of critical consciousness is nuanced and deepened by his application of three roots of wholesome or skillful mind and heart states-non-greed, non-hatred, and non-delusion, or stated in positive terms, generosity, love, and wisdom –to the enterprise and process of developing critical consciousness (McLeod, 2007).

Conclusion

Developing whole student for personal and societal needs is a global call in response to competitive market economy. But spiritual element of holistic development still needs to be explored in a way that is well responded, interlized, and practiced through wider consultation and acceptance, which is a challenging task for systematic development and operation. However, Buddhist practice, originated in Nepal, has gaining worldwide popularity, might be appropriate avenue to begin with to see the possibilities of inclusion of spiritual elements in development and delivery of education services in order to have holistic development of a student.

References

- Bell hooks (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Rutledge
- Bhandari, A. B. (2013): *School Curriculum for Buddhist Studies, A Discussion Paper*. "Education" Journal. Bhaktapur : CDC, Sanothimi
- Bohm, D. (2002): *Wholeness and Implicate Order*. London: Routledge Classics.
- Jafari, E. etl (2012): *Holistic Education: An Approach for 21 Century*. International Studies, Vol. 5, No 2, www.cssenet.org/ies
- Kamadee, D. (2009): *The Buddhist ethics as basis of education*. Dhamma Nett, Retrived on Jan, 2013.
- McLeod, C. (2007): *The Noble Path of Socially-Engaged Pedagogy: Connecting Teaching and Learning with Personal and Societal Well-being*. (An Unpublished Master Thesis). Okanogan : University of Colombia
- Mitroff, I. and Denton, E. (1999): *A study of spirituality in the workplace*. Sloan Management Review, 40, 83-92.
- Nath Hanh, T. (1998b): *Teaching on Love*. Berkeley, California: Parallax Press.
- Nava, R.G. (2001): *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon: Holistic Education Press
- Nooding, N. (1992): *The challenge to care in schools: Approach to education*. New York : USA.
- Palmer, P. (2003): *The Heart of a teacher*. In A. Omstein, L. Behar-Horenstein, & F. Pajak (Eds). *Contemporary Issues in Curriculum (3rd ed)*. Boston, Pearson Education.
- Palmer, P. (2004): *A hidden wholeness: The Journey toward undivided life*
- Pike, G. and Selby, D. (1998); *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder & Stoughton.
- Rudge, L. T. (2008): *Holistic Education: An Analysis of Pedagogical Application*. (An unpublished Doctoral thesis). The Ohio University.
- Shriner, P. etl (2005): *Holistic Education Resource Book*, Verlage: Waxmann
- UNESCO (1996): *The Four Pillars of Education in Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission for the Twenty First Century*. Paris, France: Author

Value-Based Education and Its implementation in Neplease Education System

Dr Chintamani Yogi and Shalikram Bhusal
Principal of Hindu Vidyapith Under Secretary, Ministry of Education
Vidyaya-amritam-ashnute (Wisdom provides immortality)

Abstrct

The elements of a value-based education can be found not only in the subject matter, but in the learning styles, scheduling of the classroom, extra-curricular activities, and parental involvement. VBE is therefore organized so as to secure the fullest possible development of body, mind and heart; and a fruitful channelization of the life-energy in pursuits of growth of both internal and external personality. It offers a sufficient training of the mental faculties in the fields of various humanities and social sciences. It ultimately provides the requisite help through a powerful spiritual atmosphere, for the soul to come forward and gradually begin to govern a balanced, peaceful and spiritually awakened life. Therefore, the value based-education is instrumental to unfold and nurture the ideals of life. Education that does not help promote human virtues will not do any good to the society; it will rather mislead the entirety of humanity. So, value based education plays a vital role to achieve the required national goal, level wise objective, parental expectation as well as children's timely need. For these purpose, VBE and its training should be directly included in national curriculum, training curriculum as well as text book, teacher guide, training packages, newsletter, journal and other academic and professional development prgrammes.

Introduction

General education opens up our mind, but Value-Based Education (VBE here after) gives us purity of heart too. General education provides us with skills, but VBE provides us sincerity. General education extends our relationship with the world, but VBE links us with our own family members. General education makes our living better, but the VBE makes our life better too. General education teaches us to compete with others, but VBE encourages us to be complete. General education makes us a good professional, but VBE makes us a whole human. General education takes us to the top, but VBE takes the whole society to the top. General education gives us capacity of better learning, but VBE gives us the tool for a deeper understanding too. General education gives us *Anna* but VBE provides us *Bastavik Ananda*; general education may bring limitations but the VBE is for liberation. After all, right education means- "*Sa Vidya Ya Vimuktaye*" (*real peace*). It means that *knowledge* is what helps us to attain liberation.

We, the people of South Asia are very rich in value education. Our great and good past people had developed high level of value based education. Here are some statements which may help to understand something about VBE (Value Based Education).

- (a) *"The real difficulty is that people have no idea of what education truly is. We assess the value of education in the same manner as we assess the value of land or of shares in the stock-exchange market. We want to provide only such education as would enable the student to earn more. We hardly give any thought to the improvement of the character of the educated. The girls, we say, do not have to earn; so why should they be educated? As long as such ideas persist, there is no hope of our ever knowing the*

- true value of education".-**Mahatma Gandhi**
- (b) "There is a part of a child's soul that has always been unknown but which must be known. With a spirit of sacrifice and enthusiasm we must go in search like those who travel to foreign lands and tear up mountains in their search for hidden gold. This is what the adults must do who seek the unknown factor that lies hidden in the depth of a child's soul. This is a labor in which all must share, without distinction of nation, race, or social standing since it means the bringing forth of an indispensable element for the moral progress of mankind." - **Maria Montessori**
- (c) "The kind of seed sown will produce that kind of fruit. Those who do good will reap good results. Those who do evil will reap evil results. If you carefully plant a good seed, you will joyfully gather good fruit." - **Dhammapada**
- (d) Teach this triple truth to all: A generous heart, kind speech, and a life of service and compassion are the things which renew humanity.
- (e) "No one has yet realized the wealth of sympathy, the kindness and generosity hidden in the soul of a child. The effort of every true education should be to unlock that treasure." - **Emma Goldman**
- (f) "The central task of education is to implant a will and facility for learning; it should produce not learned but learning people. The truly human society is a learning society, where grandparents, parents, and children are students together." - **Eric Hoffer**
- (g) "We have an obligation and a responsibility to be investing in our students and our schools. We must make sure that people who have the grades, the desire and the will, but not the money, can still get the best education possible." - **Barack Obama**
- (h) "Tat Viddhi Pranipaten Pariprasnena Sevaya, Upadekshyanti Te Gyanam Gyanins-tatwadarsinh" (Know the ultimate reality by being close to the wisest people; to attain knowledge from them be very humble, ask questions sincerely and serve these great masters with high respect.) - **The Geeta**
- (i) "Ati Sundar Manav Jeevan Yo, Ajha Sundar Parnu Kaso Gari Ho
Gari karya Sudha Raspaan Are, Gara Manav Jeevan Sarthak Re"! - **Dharani Dhar Koirala**

Need of VBE

VBE is highly needed in our modern society because our life is becoming more miserable. The quantity of education has considerably increased, but the quality has decreased. Why ? the number of educated people has reached at a high level, but murder, hatred, and selfishness have spread out like wildfire everywhere. Why ? many institutions are opened, but only few civilized people are produced. Why ? degrees are available for all, but the dignity has gone down. Why? trained people are produced from many institutions, but sincere people are very few. Why? many books are written; much research is done; many professional achievements are attained, but humanity is threatened. Why? therefore, we need VBE.

The rate of suicide is going up in our society day by day. One of the very common factors responsible for this is over pressure on students to get high marks in their exams. It is happening due to the result of unhealthy and unethical competition. Similarly, it is not only limited to a school level education, several suicide cases are taking place even at the top level of academic institutions worldwide. The highest purpose of education is now either disregarded or may be forgotten. The Vedas say - "Etat Desh Prasutasya Sakasat

Agrajanman, Swam Swam Charitram Shiksheran Prithivyam Sarva Manava..." It means that people who are born in this part of the earth should enlighten the entire world by presenting the example of their own character.

History of the VBE in

The history of 's education is not so old; it may go back around 100 years only. In addition, it was mainly influenced by the Indian education system. In the past, most of the educators were brought from in , mainly. And, only a few wealthy people from the upper class community had access to the opportunity of getting education from the Indian educators.

According to the past history of 's education system, it was basically based on the *Gurukul* system. Balaguru Shadananda, Swargadwari Mahaprabhu, Galeshwar Baba, Saint Gyandildas etc. offered several contributions to the *Gurukul* system in . Beside this, there was not any formal education system in. Similarly, many other *Pandits* and *Gurus* also provided *Gurukul* based education in the local communities as per their proficiency level.

During the *Rana* regime, it was quite strict to achieve education for ordinary citizens. Even at the time of such a fearful regime, *Gurukul* based education system was available formally or informally at the local level. Indeed, this system had also contributed to preserve our culture and tradition supporting the light of *Vidya*.

Universal value of education

Education is not only for news but also for views; it is not only for information but also for inspiration; it is not only educating but also enlightening. It is quite an integrated process. An educated person should have all kind of qualities. Education and training should make every individual capable physically, mentally, intellectually, emotionally, socially, creatively and spiritually. Therefore, some universal values ideals of “**love, peace, respect, tolerance, forgiveness, co-existence and non-violence**” should be accepted by all the educators worldwide. Theses values are truly indispensable, devoid of which, our society cannot sustain itself and people will forget humanity. And, we can easily imagine the future ahead and fore-see what our future will be like. No matter what our religious beliefs are, what our practices are, but there are ultimate goals which one has to achieve in life. Everyone always aspires to love, peace and happiness, and that includes a spiritually balanced life. Even a person who may not be spiritual should also believe and practice the ideals of love, peace, tolerance and service.

National and Cultural Values

One should recognize his/her nation and culture. Knowing about the world is quite good, but knowing about our own culture, history and traditions is more important. How can education cut off us from our own roots ? How can education impart only information but give no positive feelings for our own country ? Education which cannot develop any respect and love for our own family, society, country and humanity will produce selfish individuals, and selfish people can be violent and dangerous for humankind. Therefore, we need VBE which can impart a true, scientific, holistic and positive knowledge of culture, tradition, society and spirituality. In 's perspective, VBE can include festivals, *Sanskaras*, family systems, art, language, music, life style, diversity in unity, local archeology, temples, *Gumbs* and *Bihars*.

Through value-based education and training, we can flourish the eternal truth like “*Sarba Dharma Sambhab*”. Equal respect towards all the great world religions and faiths is the dire

need of the today's world. This will help eliminate all forms of discriminations prevailing in our society. Value-based education provides a strong foundation for getting rid of century-old discriminations based on language, caste, gender, class, region and religion. The society will then be harmonious.

International Practices of the VBE

The realization of VBE has become quite strong in last few decades on a global level. The negative forces like selfishness, hatred, terrorism, individualism, violence, intolerance, etc. have now become day-to-day problems in the world. The phenomena such as family breakdown, increasing of negative attitude and spread of health hazards like drugs and HIV/AIDS seem to be escalating worldwide, which have now terrified humanity. These are, of course, very threatening challenges to the peaceful existence of humankind. It seems that our future is dismayed and horrified now not because of anything else other than our own deeds, achievements and productions. However, some good activities and practices for the promotion of the VBE are going on all around the world. Some of the famous institutions working for the VBE are - The -, -, Brisbane Independent School-Australia, Brockwood Park Educational Centre-UK, Democratic School of Hedera -Israel, Hope Flowers Secondary School- Palestine, Osho Ko Hsuan School-UK, Shanti Niketan- India, School of Thinking, School of Total Education, Sri Aurobindo International Centre of Education-India, Rishi Valley School-India, Robert Muller Centre for Living Ethics-UN, School of Philosophy-UK, Alternative Education Resource Organization (AERO), International Democratic Education Conference (IDEC) etc.

Implementation VBE

Talking about VBE is quite an easy job, but implementing it is a daunting task, which needs the strongest determination. Presently, 's education means just achieving around 80 % in academic exams and then going abroad in the name of further education. Actually, unless we can create a very healthy and pleasant educational environment, VBE cannot be implemented at academic institutions. First of all, we should all fully agree that without VBE we cannot have a safe society, a developed country and a harmonious family environment. Therefore, we need to find out some practical ways to apply VBE, e.g. starting VBE from junior classes, developing a strong commitment of all academic institutions, encouraging parents for their persistent support, producing more trained, dedicated and teachers, trainers, educators, students and volunteers establishing supportive administrative teams and so on. A well organized library equipped with relevant reference books and audio-visual cassettes of course helps as an additional and supportive means and resource to inculcate the value based education in the children.

Method of Teaching VBE

General education can be transferred, but VBE should be transformed. VBE is more teacher-based than text books. It is more awakening, not only informing. It is life-oriented, not exam-oriented. Therefore, we need to create a special environment in institutions to transform VBE in students. First of all, we need trained, committed and spiritually motivated teachers for VBE. The pedagogical methods for implementing VBE may be stories, poems, prayers, songs, *mantras* and *bhajans*. Similarly, special camps can be organized. Likewise, special *Satsangas* can be helpful. It is apparent that all the festivals hold several values such as environmental, social, scientific and spiritual. It is therefore imperative to

integrate festivals into teaching /learning process so as to make children realize importance and values of the festivals. The whole process should be very peaceful, harmonious and motivational. One should get answers by asking himself or herself. The whole environment should be free from stress, fear and confusion. Extreme materialistic attachment has made our life very narrow; therefore, one should be able to open up the mind and heart freely and infinitely. Actually, VBE does not require any set text books; rather than that, the whole institution should be based on VBE. It should be applied through various methods in order that everyone can understand it and follow it automatically and positively.

Practices of VBE in

Although it is quite challenging to apply VBE at present in , a few schools and colleges have been working on the promotion and implementation of VBE formally or informally. A few major obstacles to the application of VBE are lack of good governance, unhealthy education environments, pressure of private money-making institutions, and unstable political situations. However, few institutions are coming up slowly with a deep realization of VBE. At present in Nepal, some educational institutions namely Hindu Viddya Pith (HVP) Nepal, Sai Education foundation, Chetana Vidyashram, Alok Vidyashram, Budhaneelkantha Ashram school, DAV, , Pranavananda Ashram school, St. Xavier's, St. Mary's, etc. seem to be working towards this direction. Perhaps these institutions might be struggling with several constrains. Nevertheless, they are working determinedly for the promotion and application of VBE at their level.

Informal Contribution for VBE in

There are many other institutions in which are working informally for VBE. These institutions are still not recognized or noticed by the government, but their contribution for VBE at the local level is really praiseworthy. On the one hand, the private schools are selling the dreams of going abroad; and on the other hand, the government schools, with highly politically-motivated teachers, are good for nothing and are the centers for the slogans of political parties. Who will then take the responsibility for VBE? Therefore, some institutions have come up with a strong zeal for saving and implementing the VBE. They are committed to promoting the ancient *Gurukul* education system through informal packages even in this modern materialistic time. These institutions are Satya Sai Bal Viakas Kendra, Bal Vihar of Chinmaya Mission, Children's Study Club of Shanti Sewa Ashram, Centers of Om Shanti, Krishna Pranami Sewa Samiti, Art of Living, Gayatri Pariwar, etc. They have been working constantly for VBE to restore values in society and impart good lessons of humanity.

Consequences of the Current Education System in

The present Education system of has, no doubt, produced a number of students. Similarly, many challenging and competitive subjects have been introduced that have increased the level of education. Many demanding subjects are now taught in; many good and competitive universities and colleges are now formally established in different parts of the country. This is what we can regard as good future. Nonetheless, the main question about VBE is still not addressed by any modern universities, colleges and schools. Why is such an essential and fundamental education ignored? Is it because parents are uninterested or because of unhealthy financial competition amongst academic institutions? Is it because the government does not have any policy, guidance and control ? Therefore, modern

education is producing more selfish youths. Brain drain is massively increasing; negativity is expressed at every level. Violence, hatred, crime and enmity are now like common problems; civic sense is disregarded at every level; human rights are completely violated. Social and cultural values are forgotten and love for nation and nationality sounds like a joke. So, the big question is here– "where are we heading to?"

Likewise, the present political situation in Nepal has damaged the spirit and sensitivity of VBE. Everyday activities such as strike, destruction etc. have formed very negative attitudes in the mind of our children. Truly speaking, they do not see any future in their country. They are grown with despair and hopelessness and are raised with the pollution of burning tyres.

Commitment and the way forward

It is quite essential to take necessary steps for VBE on time. Just patching up problems will not ensure us a safe and peaceful future. We have realized very clearly that brain drain is a serious problem for. Violence has now reached even our personal life. Frustration amongst youths is very common, and negativity and suicide are now common. The family system is getting weaker day by day; the children are crazy for violent movies. The cases of sexual harassments are increasing. So, the government should take bold steps; educators should come forward with very pure hearts and intentions; schools and colleges should work on it collectively; parents must decide now what they want for their children and we should know what we hope from our own children.

Conclusion

There is a famous saying : "better late than never". So, we must start now. Educators worldwide are now quite worried; therefore they have started various packages and discussions at their level. Names could be any- Holistic Approach to Education, Global Education, Democratic Education and Home Schooling System (USA), Alternative Education etc. They are all working for VBE directly or indirectly, formally or informally. So, we must awake and work now. It will also be helpful to establish the concept of New , if we foster VBE. In fact, the bright future of our nation depends on the children as there is a saying : "If you plan for one year, plant rice. If you plan for ten years, plant trees. If you plan for 100 years, educate children". Our ancestors gave us the highest message of VBE - "*Satyam Gyanam Anantam Brahman*". Therefore, after the completion of education at *Gurukul*, the *Gurus* finally used to sermonize their students in the graduation ceremony - *Satyam Vad, Dharmam Char, Swadhyayan-ma Pramad, Matrivedo Bhav, Pitridevo Bhav, Achryadevo Bhav* etc. Consequently, the time has again come to revive and restore our ancient knowledge based on VBE in this modern age without being biased, extremist, prejudiced and orthodox. It is only ancient knowledge and *Vidya* which will change the attitudes of our children making them complete human beings. And, in return they will change the entire human society.

"Vidya Dadati Vinyam, Vinayat Yati Patratam; Patratwat Dhanama-pnoti, Dhanat Dharma Tat Sukham"

१९५

Teacher Education 2071

Constructivist Approaches in Science Teaching and Learning

Prof. Dr. C.N. Pandit

Faculty of Education, Tribhuvan University, Kirtipur

Abstract

Constructivism is a recent applicable approach among the different methods of teaching, which was developed to improve the teaching learning activities. The instruction of these days is based on teacher centre learning whereas constructivism look for better things for children to do and will learn by doing. How a learner's existing or prior knowledge to incorporate new knowledge based on their learning experiences and the theory based on the principle that knowledge is not discovered but constructed in the mind of learner. The resulting perception and effects in the classroom is evident in students' recognition that is legitimate on involving questions. Most of the teaching strategies are found to be autocratic and traditional. It is too difficult to choose appropriate methods of teaching so as to meet to students' need and interest. The learning of science in Nepal is facing many problems due to lack of qualified and untrained teaching, teacher materials, laboratory facilities. To overcome these problems, constructivist methods should be used spices to develop the scientific ideas, concepts and active participation of students in classroom activities.

Introduction

Constructivism is a learning theory in which learning is seen as an active process in where learner constructs new ideas or concepts based on their prior knowledge. Constructivism is the view in which active role of the learner in building understanding and making sense of information. Constructivist believes on the construct of meanings based upon air interactions surroundings. So, it is a model or metaphor of how learning takes place actively. It can only be understood through two roots.

- i. Ontology: to issues concerning the nature of being and seeks to answer the question.
- ii. Epistemology: related to the origin, foundation, limit and validity of knowledge central question of epistemology.

The constructivist perspectives are grounded in the research of Piaget, Vygotsky, Brunner, Gestalist, Bartlett as well as educational philosophy of John Dewey. There are various types of constructivism.

- i. Cultural constructivism
- ii. Radical constructivism
- iii. Critical constructivism
- iv. Social constructivism
- v. Genetic epistemology
- vi. Cybernetics constructivism

According to Jean Piaget, human beings develop increasingly more complex level of thinking in definite stages. Teaching is the creation of environments in which students' cognitive structure can emerge and change. The learner constantly creates and recreates his own model of reality.

In another way, L.S. Vygotsky was the founder of social constructivism. An important concept for social constructivists is that of scaffolding which is the process of guiding the learner from what is presenting known to what is to be known.

In the Vygotsky's view, child learns from the society. Children solve practical work with the help of their speech as well as their eyes and hands which have social origins. They learn through interaction with others. According to Vygotsky (1978), learner problem solving skills fall into the three categories.

- i. Student cannot perform
- ii. May be able to perform
- iii. Can perform with help

In most of theories in cognitive science include some kind of constructivism because these theories assume that individual construct their own cognitive structure as they interpret their experiences in particular situation. The basic assumptions constructivism are as follows :

- Focus as on knowledge construction/ All knowledge is constructed.
- Learning is an active process.
- Individual make meaning through the interaction with each other and with the environment they live in.
- Knowledge is not merely a commodity to be transmitted, encoded, retained and reapplied but a personal experience to be constructed through a previous knowledge.
- Learner is a unique individual.
- Social and cultural background of student is significant.
- Instructor is taken as a scaffolder.
- Collaboration among learners.
- It is focused on contextualization.
- It is focused on whole learning.
- Each learning is meaningful.
- Flexible learning is significant
- There is zone of proximal development.
- Learning is an active process of constructs rather than acquiring knowledge.
- Instruction is a process of supporting that construction rather than communicating knowledge.
- All knowledge construct through the process of reflective abstraction.
- Learner's cognitive structures facilitate the learning process.
- An individual's cognitive structures is constantly developing.

As discussed previously, in constructivism, all learning needs to construct their own knowledge and understanding. According to Malone and Taylor (1993), human knowledge is a process of personal cognitive construction, or invention undertaken by the individual who is trying to make sense of his social or natural environment.”

Constructivist Curriculum

Constructivism focuses on the student-centered curriculum which is comprehensive and highly subjective.

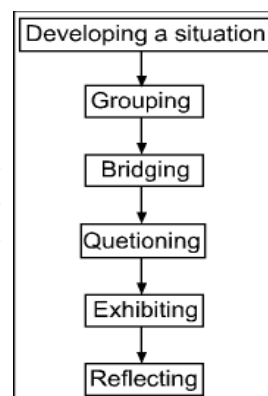
“While it should seem fairly obvious that students are not “blank states” and that some form of construction process takes place in the development of learning.” (as cited in Sharma & Sharma 2011). In the constructivist curriculum, following aspects are focused.

- Child-centeredness
- Subjectivity
- Challenge and stretch learner's competence
- Focused on more knowledgeable order (MKO)
- Authentic activity connected to real life environment
- Interaction between learner and learning task
- Social experience; embedded learning
- Encourage next of ownership and voice of student in the learning process

In the gist, should not be divided into different subjects or compartments but should be discovered as an integrated practices that considers learner as a whole rather than a passive part of it.

Constructivist Learning Design

Learning is not a process that takes place inside our mind, nor it is a passive development of our behaviours that is shaped by external forces the meaningful learning occurs when individual are engaged in social activities (McMohan 1997, as cited in Dhakal and Koirala 2009). The most important element in the process of teaching and learning tables as on the right side:



According to the biological science curriculum studies (BSCS), date, Roger Bybee developed the 'Five Es' model. They are :

- Engage
- Explore
- Explain
- Elaborate
- Evaluate

Constructivist learning environment

In the constructivism the student/learner constructs a new knowledge/ideas so a certain type of environment is created, i.e. real world environment which provides a variety of experience to the child. According to Jonasgen (1994) as cited in Radha Mohan, following are the characters of the constructivist learning:

- Provide multiple representation of reality
- Represent that complexity of the real world
- Emphasise on knowledge construction
- Stress authentic task in meaningful context
- Provide real life settings
- Encourage reflection on experience
- Enable content- and context-dependent knowledge construction
- Support collaboration and social negotiation among learners

Some teaching strategies of constructivist approach

There are many strategies in the field of teaching but construction of knowledge is one of the most important metaphors. So, in this epistemology some certain strategies are necessary. Some important teaching strategies of constructivism are:

- Dialogue and instructional conversations
- Co-operative learning

- Problem-based learning
- Inquiry learning
- Cognitive apprenticeship
- Collaborative learning
- Interpersonal and intrapersonal interaction
- Instructional analogies
- Developing higher mental process, i.e. high critical thinking

Constructivist Classroom

In the constructivist classroom, a teacher need to create an atmosphere in which students discuss one another, share ideas with peer groups and have in a healthy environment. According to the Duschi and Gitomer (1991), constructivist classroom a developed in 'Portfolio culture'. The term portfolio culture refers to convey an image of a classroom learning environment that reflects a comprehensive interplay between teacher, student and curriculum. The constructivist classroom has following features.

- Heterogenous classroom
- Develop must 'portfolio culture' in classroom environment
- Interaction between teacher-learner and learner-learner
- Real-world situation
- Participatory classroom environment learn without fear classroom environment
- Classroom environment is non-threatening to allow free discussion and meaningful dialogues
- Shared knowledge with more knowledgeable others
- It hand-on-experience to learners
- Inclusive educational provisions
- 'knowledge sharing' rather than 'knowledge imparting'

A Constructivist Teacher

In this model, it is most important to know the prior knowledge and understanding of students. Learners use prior knowledge to help to make sense of the new knowledge being constructed. This helps learners think critically and make informed decisions. The teacher should be perfect in the skill of

- Testing prior knowledge
- Eliciting students' thought process
- Bringing their misconception on the surface

In the constructivist theory, teacher should become a 'prime resource centre' but not be the only primary source of information. The epistemology is the teacher is a facilitator, coach and scaffolder, i.e. supporter to construct the knowledge.

Learner in Constructivism

Knowledge construction is the active learning process in which learner is not only knowledge receiver, but he/she is active participant to construct knowledgeable ideas. Students/learners challenge each other's conceptualization of ideas in a very healthy environment and with the attitude of learning to learn more.

Learner is very important to construct knowledge in constructivism because child has the ability to create the ideas and sharing with their peers so that the role of learner is not unhealthy competitor. It converts to the peer from competitor to a resource. In this

metaphor, learner is :

- Active learner
- Creator of new ideas or concept
- User of various method to construct knowledge
- Interactor
- Reflection of experience
- Develop zone of proximal development

Evaluation System in Constructivist Approach

In the constructivist approach, teacher could develop the checklist in which the lists of responses are a matter of 'fact' not of judgment. Constructivist advocates ongoing evaluation rather than one-time evaluation at the end of the different course. There are many strategies of the evaluation but in the field of project work, activities centered action checklist is the one proper guideline for evaluation. Some strategies used in evaluation of constructivist classroom are:

- Portfolios
- Checklist
- Presentation
- Learner-learner (peer) feedback and assessment
- Project report
- Interaction of learner
- Authentic assessment/ Examination

Conclusion and Suggestion

Science is a practical subject which includes various scientific skills (observation, classification, grouping, prediction, reasoning, interpretation, conclusion, drawing, reporting, handling apparatus, record keeping, etc.). For developing such scientific skill as well as scientific attitude, the constructivist approach is suitable and most effective method for science teaching. It concludes that 'learner is active' and teacher as 'scaffolder'.

References

- Pandit, C.N. (2009). *Method of Science Teaching*. Kathmandu: Bidur Publication.
- Ahmad, J. (2011). *Teaching of Biological Science*. New Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Malone, J.A. and P.C.S. Taylor (1993) (Eds). *Constructivist interpretation of teaching and learning mathematics, National key centre for school science and mathematics, Curtin University of Technology*. Western Australia : Perth
- Davar, M. (2012). *Teaching of Science*. New Delhi: PHI Learning Private Limited.
- Sharma C. and Sharma, N. (2011). *Foundation of education*. Kathmandu: M.K. Publisher and distributors.
- Dhakal, M.P. and Koirala, M.P. (2009). *Foundation of education*. Kathmandu: Ratna Pustak Bhandar.
- Mohan, R. (2012). *Innovative Science Teaching for Physical Science. edition*. New Delhi : Printed Mall Private Limited

Effectiveness of Teachers' Training Programme in Mathematics at Secondary Level

Basudev Dawadi &

Mathematics Teacher/Roster Trainer

Shalikram Bhusal

Under Secretary/Master Trainer

Abstract

This is a research and experience based article. The research was carried out in Kathmandu district. The major objective of the study was to find the degree of the effectiveness of teachers training in teaching of mathematics in secondary level. This research was mainly carried out on the two null and alternative hypotheses. They were (a) there is no significant difference between the results from trained and untrained teachers, and (b) the result from trained teachers is better than untrained teachers.

The study was both quantitative and qualitative in nature. The T-test was applied to compare the mathematical achievement of the students taught by trained and untrained teachers. In the test, the mean and the Standard Deviation (SD) were calculated and shown diagrammatic reprehensive in the analytical part. One hundred and 28 students and four teachers were selected as sample of the study. The researcher found that the teacher's language and appearance in the classroom, use of board and command over the subject matter were found satisfactory where as the aspects of teachers' preparation and the use of instructional material were found poor in mathematics . Similarly, in the initiation of lesson, sequence of subject matter, students' participation, teacher's activities and conclusion of the lesson were not found satisfactory.

Abbreviations used

Key Words: achievement, public schools, privet schools, trained teacher, untrained teacher, secondary level, effectiveness, investigation.

Introduction

Training can be defined in different ways. Training is a process to impart special skill to a person through practice. Teacher training is a programme in which they are trained to teach their students using scientific techniques and methods. "Training is to prepare or be prepared for a job, activity or sport, by learning skills or by mental or physical exercise." (Cambridge International Dictionary of English, 1995: p1548). It is an occasion of practicing skills and doing exercise. According to Oxford Advanced Learner's Dictionary Training is "process of preparing or being prepared for a sport or job."

Accepting the need and implication of mathematics in daily life, Roger Bacon said: Mathematics is the gate and key of the science. Neglect of mathematics work injury to all knowledge, since he who is ignorant of it cannot know the other sciences or it can not know the other sciences or the things of world. And, what is worse, men who are thus ignorant are unable to perceive their own ignorance and so do not seek a remedy. (Eves, 1983: p.65)

In the context of Nepal, the subject mathematics has been accepted as one of the components of education system since the time of Vedic Period. During the period of Vedas, the sacred writings of the Hindus were composed one of these "treats mathematics". Formerly, mathematics had been included as a subject of instruction in every level with the establishment of Durbar High School in 1854 AD during the Rana regime. Till 1950 AD, the progress of education in Nepal was taking place neither at sufficiently quick take place

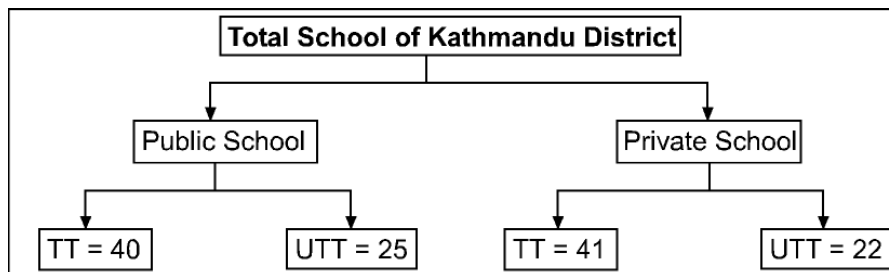
nor in a really systematic manner. Since the dawn of democracy in 1951 AD, an awareness of the value of education swept through the country. New schools started to established and school enrolment increased on an unprecedented scale. In 1971 AD, the NESP was introduced with aim of systematic development in the country. The National Educational System Plan (NESP) declared the national, levelwise and classwise objectives and developed new curriculum for every level of schools. The NESP mathematics curriculum (1971 AD) has stated the role of mathematics in every life.

A well grounded understanding of mathematics is essential for everyday life as well as for higher study in the field of science and technology. Students apply mathematical concept, skill, logical reasoning to many different kind of problems not only as student but also as adult. No matter, what occupation student choose in his adult life, a mastery of mathematical concept, skill and processes will certainly increase his efficiency and effectiveness. (Sidhu, 1997). The NESP has also emphasized to make mathematics life oriented. Mathematics has been taught as a compulsory subject in each level of school education system in Nepal. Now, National Centre for Educational Development (NCED) is an apex body for school level in service training. All university has responsibility for pre-service training. According to the School Sector Reform Program (SSRP), the NCED lunched Teacher Professional Development Programme (TPD) some years ago. According to the TPD, every community school teacher is supposed to complete 3 modules of the programme in five-year period. A module consists of three segments. One full course of the TPD consists of three segments : Module I, II and III. One module is of 10-day period. Similarly, the 10-day period of a module has been segmented into 3 parts as: Training Workshop (TW), Self-Study Exercise (SSE) and Instructional Councelling (IC). The TPD is also called teachers' need based training. For the successful implementation of the programme, the NCED mainly conducts several support programmes like Master Training of Trainer (MTOT), trainer packages development and follow up support, etc. Similarly, other supporting programmes like Trainer of Training (TOT), packages development and follow up support are also conducted by Educational Training Centres (ETC) in regional level and Lead Resource Centre (LRC) in local level. Finally, basic but core programmes like teacher training, need collections, modules development and follow up support programs are implemented by LRCs and RCs. In the background given above, this study has made an attempt to investigate the effectiveness of teachers training program in mathematics at secondary level on the basis of students achievements and to explore the teaching strategies followed by trained and untrained teacher in mathematics.

२०२

Teacher Education 2071

Chart 1



Where, TT = Trained Teacher and Untrained T = Untrained Teacher.

The present study entitled "Effectiveness of teachers training program in mathematics

at secondary level” was quantitative as well as qualitative in nature. It was designed to examine the effectiveness of the teacher training programme at mathematics in secondary level. The present research has been conducted in the eastern side of Kathmandu district. For quantitative data, researcher has been selected the result of grade ten students from four schools. Among them two involved trained teachers and other two involved untrained teachers. A short description has made in strategies and process adopted by teachers at the time of teaching in class room. Data has been collected statically from the second term examination record of class ten students of the year 2068 B.S.

Analysis and interpretation of data

Data were tabulated and analyzed using mean variance and one tailed t-test at the 5% level of significance.

Table 1
Distribution of Mean Scores and Standard Deviation

SN	Group	Result	Total no. of students	Mean	S.D.
1	Public school (A)	Trained teacher	40	54.80	19.09
2	Private school (B)	Trained teacher	41	65.01	11.02
3	Public school (C)	Untrained teacher	25	49.84	18.14
4	Private school (D)	Untrained teacher	22	37.68	8.03

The data were analyzed among the following group and bar-graph also drawn to show the comparative study.

1. Comparison of mean scores and standard deviation between public school trained and public school untrained teacher.
2. Comparison of mean scores and standard deviation between private school trained and private school untrained teacher.

The comparison of mean scores between public school trained and public school untrained teacher and private school trained and private school untrained teacher have been presented in table in Table 2, and 3 respectively.

Table 2
Comparison between public trained and public untrained teacher

Groups	No. of students	Mean	S.D.	t-value	Level of Significance one tailed at 5%
Public Trained (A)	40	54.80	19.09	1.71	
Public Untrained (C)	25	49.84	18.14		

One-tailed t-test; $t_{0.05,42} = 1.645$

In the Table 3, above the summary statistics of the achievement scores of the two groups' public trained and public untrained are presented. The table also presents the mean and the standard deviation of both groups with their t-value in the sample No. 40 and 25. The mean score obtained from public trained was 54.80 and the S.D. 19.09. Similarly the mean scores obtained from public untrained was 49.84 and the S.D. is 18.14. In the table, we can see that the mean score of public trained was higher than the mean score of public untrained and the S.D. of public trained was also higher than the S.D. of public untrained. From Table 3, t-value (calculated) was 1.71 and t-value (tabulated) was 1.645 at the 5% level of significance and 42 degree of freedom. This shows that t-value (calculated) is greater

than t-value (tabulated). It indicates that there is significance difference between the mean scores of result from trained teacher and the mean score of result from untrained teacher. Hence, the null hypothesis $H_0: \mu_1 = \mu_3$ was rejected and the alternative hypothesis $\mu_1 > \mu_3$ was accepted i.e. the result from trained teacher is better than the result from untrained teacher.

Table 3
Comparison between private trained and private untrained

Groups	No. of students	Mean	S.D.	t-value	Level of Significance one tailed at 5%
Private Trained (B)	41	65.01	11.02	11.29	
Private Untrained (D)	22	37.68	8.03		

One-tailed t-test; $t_{0.05,42} = 1.645$

In the above Table 4 given above the summary statistics of the achievement scores of the two groups private trained and private untrained teachers are presented. The table also presents the mean standard deviation of the both groups with their t-value in the sample No. 41 and 22. The mean score obtained from private trained teacher was 65.01 and the S.D. was 11.02. Similarly, the mean scores obtained from private untrained teachers was 37.68 and the S.D. is 8.03. Here, we can see that the mean score of private trained teacher was higher than the mean score of private untrained and the S.D. of private untrained was also higher than the S.D. of private trained.

From the Table 4, t-value (calculated) was 11.29 and t-value (tabulated) was 1.645 at the 5% level of significance and 42 degree of freedom. This shows that t-value (calculated) is greater than t-value (tabulated). It indicates that there is significance difference between the mean scores of result from teacher involved in teacher training program and the mean score of result from teacher who did not participate in teacher training program. Hence, the null hypothesis $H_0: \mu_2 = \mu_4$ was rejected and the alternative hypothesis $\mu_2 > \mu_4$ was accepted. i.e. the result from trained teacher is better than the result from untrained teacher.

Findings, recommendation and future direction

a. Comparison between trained and untrained mathematics teacher

The present study found that the teacher training programme in mathematics at secondary level is mostly effective but not sufficient. On the other hand, trained secondary level mathematics teachers had positive attitude than untrained mathematics teachers.

b. Teacher preparedness

The study showed that some trained teachers depended upon the mentally prepared lessons because they were smart enough to plan the classroom activities in written form. On the other hand, teachers, who were not trained, could not have a better plan about the lesson. They were also not able to perform better in the teaching of mathematics at secondary level. It was also seen that their classes were less practicable. So, the lesson plan and its implementation should be compulsorily developed and implemented in the future.

c. Use of teaching materials

Most of the schools are using teaching materials like textbooks, teachers' guides, teaching aids and other instructional aids. Teaching materials prepared for the average suburban child do not meet the need of a vast number of secondary children. In the context of the present study, both trained teachers had knowledge about teaching materials and seen that they

rarely use those materials but on the other hand, untrained teacher also had the little idea about different teaching materials but they did not use any kind of material, mostly they used lecture method in the explaining section. So, this types of lecture method should be replaced with practical and child-centered methods.

d. Teaching process

Secondary level mathematics teachers expected to use different methods of teaching while teaching different topics of mathematics. Both trained and untrained teachers used lecture method. Sometimes, the teachers used more than one teaching method in the same class and more of the untrained teachers believed traditional teaching methods. So, Child friendly and child friendly methodology should use to replace the traditional approach in their teaching learning process.

e. Child learning practice

Learning in our rural secondary schools takes place mostly thought rote learning and memorization, but thinking to learn through problem solving and creative activity is not yet in practice. Most of the children in the secondary classroom spend their time in non-learning activities because of the distraction caused by poor physical facilities, absence of teachers and lack of proper enthusiasm. So, the child learning process should be based on child-friendly. Similarly, by maintaining the regularity of the teachers in mathematics classes, assignment of project work and other practical work according to the curriculum should also be given.

f. Homework assigned

Homework is one of the several instructional factors which should be taken into account which is substantial. The practice of doing homework leads the students to have better result. It is only possible when teacher encourages his/her students for practicing lesson/exercise. In this regard, this field observation showed that most of the children were not found so sincere about their homework, although the trained teacher had assigned homeworks. It was also found that the main reason of not doing homework was due to the teacher's negligence of correction, as the response given by the students. Similarly, it was also seen that the most of the works were carried out by the teachers themselves.

g. Teaching activities of teachers in classroom

Most of the secondary teachers were not found satisfactorily aware of aims and instructional method of teaching in secondary level. The use of knowledge and skills acquired from the training were found reflected in the range of teaching activities of teachers in the classroom. Student motivation, variety in teaching methods, use of educational materials, interaction between teachers and students, teachers mobility in the classroom presentation style of instruction, students efficiency, student discipline and student evaluation etc reflected by trained teacher were found much better than untrained teacher.

h. Interest, motivation and attitude

Mathematics teachers generally have positive attitude toward training because they think positive attitude is important in teaching learning process. But the mathematics trainings are not satisfactorily developing fully interest, motivation and positive attitude toward mathematics. So, the training should develop interest, motivation and positive attitude towards training. For this, training should be need-based, research and project based, computer and technology based, involving games, puzzle, etc. Similarly, it should be

२०५

Teacher Education 2071

daily life orientated, historical, addressing the ethnic society, 21th century's mathematics, applied, practical, based and addressing of crosscutting issues. In other area, the ministry of education and their related organization can develop and implement the training curriculum based on some newly developed approach to teaching like Value-based Education (VBE), *Yoga, Dhyan*, meditation, life cycle management, positive thinking, creativeness, spiritual development etc.

i. Policy and implementation level

The training conducted by NCED, ETCs and LRCs/RCs is semi practical based. The NCED had no mathematics lab in the past. From the fiscal year 2070/071 BS, the NCED has been establishing mathematics and science lab. The ETCs have general science lab and some mathematics related materials but not frequently used. So, the NCED needs a national level mathematics lab with the collaboration with other educational bodies and institutions like CDC, HSEB, DOE, OCE, universities etc. Some national and international agencies like Japan International collaboration Agency (JICA), AIT (Asian Institute of technology (AIT), international mathematics organizations, etc can be other potential organizations to work in collaboration in this field. All the ETCs and the LRCs/RCs need well equipped mathematics lab, because they conduct the training programmes in local level. Not only this, all the schools also need mathematics corner in the class and a separate mathematics lab for all the classes. Such programme of establishment of math corner and the lab can be implemented through the NCED collaboratively with national and centre level organization like CDC, OCE, DOE and other related national and international professional and donor organizations. In future, NCED, ETCs, LRCs/RCs as well as the schools are suggested to establish a separate mathematics lab to make mathematics easy, interesting and practical. Similarly, subject-wise lab can also be established as prescribed by curriculum.

j. Curriculum and evaluation

According to the national curriculum, the evaluation system is fully paper-pencil based in mathematics subjects from Grade 1 to 12. So, the bodies like Curriculum Development centre (CDC), Higher secondary Board (HSCB) and universities must include internal assessment 20 to 50% with project work, materials development, ethnic mathematics, historical mathematics and their research, applied mathematics, etc. For examples historical mathematics like *Ghadi, Pala, Bipala*, use of traditional Nepali calendar (*Patro*), Sever (work of land measurement), making materials, mathematical arts and crafts, historical and modern mathematical patterns and measurements (muthi, mana, pathi, ana, ropani, biga, etc) can also be appropriate content areas.

Conclusion

The effectiveness of teachers' training program is a matter of the extent of transformation of training skill in the classroom instruction. It mainly depends up on the positive attitude of the teacher. If the teachers have good and positive attitude they can bring variety to the teaching by incorporating several concepts of mathematics like Value-based Education (VBE), *Yoga, Dhyan*, meditation, life cycle management, positive thinking, creativeness, spiritual development etc. Then only, the teaching of mathematics can be made need-based, research and project based, computer and technology based. Similarly, the act of teaching mathematics in school should be daily life orientated, historical, addressing the ethnic society, 21th century's mathematics, applied, practical, based and addressing of crosscutting issues. For doing all these, only the teachers are not alone, but also the government body like

Ministry of Education and other implementing bodies are also seeking the potential area to support the mathematics teachers by launching several teacher development programmes and material construction, development and distribution programmes through the system. Main thing is to have positive attitude and desire to learn in the teachers.

[ADB: Asian Development Bank, BPED: Basic and Primary Education Project, CERID: Research Centre for Educational Innovation and Development, CERD: Centre for research Education and Development, FGD: Focus Group Discussion, ICS: Institute of Community Service, MOES: Ministry of Education and Sports, NESP: National Educational System Plan, ODA: Overseas Development Administration, SEDP: Secondary Education Development Project, TTP: Teacher Training Programme, ETC: Educational Training Centre. SSRP: School Sector Reform Program, TPD: Teacher Professional Development Program, MTOT: Master Training of Trainer, TOT: Trainer of Training, LRC: Lead Resource Centre (LRC), RC: Resource Centre.]

References

- Eves, Howard, (1983). *An Introduction to History of Mathematics*, (Fifth Edition), New Delhi: Saunder's Publishing.
- CERID (1987), *Teacher training for Better Pupil Achievement Kathmandu*.
- ICS (2002), *Follow up study of teacher training Programme: MOES, E.C. Kathmandu*.
- Luitel, B.C. (2001), *Mathematics. Teacher and Training Shikchak Journal, MR College (2001) Kathmandu*
- Subedi, K.R. (2001), *Training needs assessment of Secondary School Mathematics teacher. Unpublished Master's Thesis, Department of Curriculum and Evaluation, T.U.*
- Teacher training for Better Pupil Achievement Report of a National workshop (12-16, January, 1987)*
- Himal, K.C. (2005), *A study of effectiveness of teacher's training programmed is mathematics at primary level. T.U.*

Curriculum Review of Compulsory English- II for Grade XII

Annata Kumar Paudyal

Deputy-director, Regional Education Directorate, Far-west, Dipayal

Abstract

This review has been carried out in relation to the Compulsory English – II course prescribed for Class XII as a Core English under HSEB. The course is an integrated general English course. To state the general description of the curriculum referred to the class XII as a core course and to point out the strengths and weaknesses of the curriculum to be improved are two major objective of this review.

The curriculum is an introductory and integrated course for the upper-intermediate students, those things which are mixed and included here are needed to be a good and an efficient curriculum. It has tried its best to connect the SLC, Class XI and diploma levels by supplying enough grammar and literature. It is full of interesting and beneficial topics for the teen-agers that are the positive aspects. In spite of those strengths, there is lack of division of sections or parts, marks allotment, instructional strategies, detail evolutionary schemes and period distribution per sections which makes this curriculum much traditional and less scientific.

Introduction to the study

The plus two (+2) level course is designed to bridge the school and university levels. Compulsory English-II of Class XII is for a continuation of Class XI English building on to the language skills and communicative competence introduced in the previous year.

This study has been carried out in accordance to the Compulsory English – II (English-51) course prescribed for Class XII as a Core English under HSEB. The course is an integrated general English course which treats English as a continuation of Class XI English.

Objectives of the study

- a. To state the general description of the curriculum referred to the class XII as a core course.
- b. To point out the strengths and the things of the curriculum to be improved.
- c. To give some recommendations for the further improvement and betterment of the course.

Need of the study

Suitability of course contents, teaching approaches methods and techniques, and evaluation procedures with analyzing the level of students are fundamentals to achieve the objectives, goals, and aims of curriculum, course of study and nation respectively. Therefore, we can say that frequent analysis of curriculum helps to add the important and recent things and remove the irrelevant and old. On the other hand, this study report will equally be helpful for not only the students, teachers, syllabus designers, and other many related personnel but also those educators, who are engaged in Teacher Professional Development Programme (TPD) course as participants, facilitator and course designers.

Introduction of the course

Compulsory English-II (ENG-51) is an integrated general English course which treats

English as a continuation of Class XI English. This course content of this paper is divided into two interrelated components. 1. Core English and 2. Extensive Reading and Writing

The first component of this course is core English. The texts in this component primarily aim at teaching various language skills in an integrated manner. The emphasis is given on providing tools for using language for communicative purposes, and for receiving as well as imparting information effectively All the targeted subject matters of this section is included by 'Meaning into Words-Upper Intermediate: Student's Book and Work Book' by Adrian Doff, Christopher Jones and Keith Mitchell; CUP..

The second section is 'Extensive Reading and Writing'. The prescribed materials for this component expose students to various interesting and informative topics of global interests and common human concern. These various interests of the section are taken into consideration by 'The Heritage of Words' (a collection of poetry, prose and drama) Kathmandu, 1998.

Nature of the course

The course entitled Compulsory English – II is a continuation of Class XI English which builds on to the language skills and communicative competence introduced in the previous year. It comprises altogether two components i.e. 1. Core English and 2, Extensive Reading and Writing. The Core English deals with various language skills in an integrated manner and the later deals with more examples of language in context and more fruitful readings.

The Core English is much functional, notional and grammatical whereas the Extensive Reading and Writing is decorated with contextual, pleasure and fruitful reading materials. This course helps the students to widen their concepts of structural concept of grammar as well as some initial flavour of English literature.

Analysis of general objectives

The general objectives of this course looks like a dynamic course. It shows that this course has made an effort to provide English education for both academic and communicative purposes. This course has tried its best not only to provide practical knowledge on functional and grammatical areas but also to build the capacity of analyzing relationship between structure and meaning. The last general objective suggests teaching structures in context rather than in isolation.

Analysis of specific objectives

The specific objectives of this curriculum are clear, short and attainable within the prescribed period. The number of the specific objectives is equal to the general ones but the specific objectives are not presented according to the sequence of general objectives.

Analysis of units of the Core English

The core course has 15 units and each of which is based on a major functional or notional areas of English. Each unit includes presentation materials which introduce key language items and intensive controlled practice. Each unit has communicative practice and writing activities. A language summary which lists the main points covered in the unit is another strong aspect if this component.

After each unit there is an activities page. These activities pages give an opportunity to combine and extend the language learned in earlier units. If there were placement of tenses (whatever presented in the course) at the same place i.e. nearby placement it would be even

better than that of the present.

Analysis of Extensive reading and writing

This component includes 5 poems, 6 essays, 6 stories and one play (drama) written by well-known authors. The intention of this section is to provide the students extensive reading and writing for academic and communicative reading and writings with a fruitful reading and information. The intended intention of the course is exactly met by the above mentioned contents by listing the different varieties in deferent genres i.e. under poems, stories, essays and play.

The book prescribed for this section is 'The Heritage of Words-, Lohani, Adhikari, & Subedi, Kathmandu, 1998' which is the collection of above mentioned varieties of literature. If the book included any elaborations of pedagogical instructions for the teachers, it would be easier to maintain uniformity and quality in content delivery in schools.

Assessment technique mentioned in the curriculum

Written examination of 100% full marks is prescribed for the course. The curriculum has mentioned the types of test items that can be used to assess students' achievement in their studies. The curriculum has also mentioned the intention of the questions in this way, " Questions will be set to test students;' knowledge of the content of the textbooks as well as their ability to use the linguistic tools and skills outside the prescribed textbooks."

General characteristics of the curriculum

The course of Compulsory English-II comprises two components which has got these features in general:

1. Sections or parts are distributed in good hierarchy i.e. Component I – 60% marks and Component II -40% marks. And his curriculum has further given the break-down of the skill-wise weight-age i.e. 40% on reading and writing each and 20% on grammar and language use.
2. Contents of the course have been organized chronologically in logical order.
3. 'Simple to complex' theory has been adopted for formulating the course.
4. Relevant points and information are motioned in the curriculum.
5. As it is a continuation of Class XI English, it builds on to the language skills and communicative competence introduced in the previous year.
6. Since it is an integrated curriculum, it has the proper combination of all the skills.
7. The curriculum has clearly stated both general and specific objectives in clear-cut language.
8. Evaluation scheme with component wise break-down of full marks is given under a heading 'Evaluation Scheme'. It has also mentioned the types of test items that are used to assess students' achievement in their studies.
9. Time allotment as the total period is also provided as an ease for students and teachers.
10. Grammatical chapters are also connected with Class XI.
11. Listening, reading and writing skills are focused much in compared with speaking one.
12. The stories and style of presentation are matched to the teen-aged students.

Strengths of the course

This course is designed as an integrative way. Strengths of the curriculum can be stated as

follows:

1. It has included two components which include enough contents, relevant points and information as efficiency of it.
2. Contents of the course are organized chronologically in logical order.
3. Simple to complex theory has been adopted as the better formulation of the course.
4. Inclusion of literature is adopted as fruitful and academic reading for the students.
5. Connection of the course of Class XII as a continuation of Class XI is one of the best aspects of it.
6. Duration determinism in a total period is positive point.
7. Mentioning of prescribed and reference books is its important feature.
8. Interesting stories and love affairs are suited to the teenagers.

Weaknesses of the course

This course has mentioned enough contents, relevant point and information. However, some limitations have also been realized as follows:

1. It lacks instructional techniques of the course.
2. Speaking skill has completely been ignored among the four skills.
3. Clear component-wise break-down of total time allotment or periods have not been given.
4. Fully paper-pencil based annual examination system is not good.
5. Evaluation scheme is not found clearly mentioned.
6. Practical aspects have not been found anywhere.
7. Role of the Work book 'Meaning into Words' is not mentioned distinctly in the curriculum.

Recommendations

1. It would be better to mention three sections or parts as three books represent.
2. Not only listening, reading, and writing but speaking skill should also be focused equally for effective oral presentation skill.
3. If there were time or period allotment section-wise, it would be much beneficial for the students to plan for extensive reading.
4. It would be better to mention marks distribution section-wise.
5. Instructional techniques should clearly be included for teachers.
6. Assessment techniques and evaluation schemes should be mentioned in the curriculum to facilitate the learners for positive wash-back effect.
7. List of the references and prescribed books can be increased for the extensive reading for pleasure.
8. It would be much better if practical checking and self-evaluation sections were added at end of the lessons.
9. The whole curriculum should be revised by adding instructional techniques with appropriate periods and marks distributions.

Conclusion

As this curriculum is an introductory and integrated course for the upper-intermediate students, those things which are mixed and included here are needed to be a good and an efficient curriculum. It has tried its best to connect the SLC, Class XI and diploma levels by supplying enough grammar and literature. It is full of interesting and beneficial topics

for the teen-agers that are the positive aspects. However, there is found some weaknesses of this curriculum as mentioned earlier.

There is not provided any division of sections or parts, marks allotment, instructional strategies, detail evaluation schemes and period distribution per sections which makes this curriculum much traditional and less scientific.

The curriculum as an integrated course is good, no doubt, but would be the best and modern one if the points highlighted under recommended section would be addressed.

References

Higher Secondary Education Board (NA) Compulsory English – II course prescribed for Class XII. Bhaktapur : Sanothimi, Writer

Bhandari, B.M. *An Introduction to Linguistics.* Kathmandu : VPB

Yule, G., (1997). *The Study of Language.* CUP : USS

Bhatia, K.K., (1997). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* New Delhi : Kalyani Publishers

संयोजन : लक्ष्मीप्रसाद भट्टराई तथा शालिकराम भुसाल			
जर्नल पुनरावलोकन तथा विकास कार्यमा विशेष सहयोग पुऱ्याउनु हुने महानुभावहरू			
खगराज बराल	डा. बासुदेव काफ्ले	डा. रामस्वरूप सिन्हा	दीपक शर्मा
देवकुमारी गुरागाई	डा. रामनाथ ओभां	अर्जुनबहादुर भण्डारी	महेन्द्र थापा
देविना प्रधानाङ्ग	प्रा.डा. मनप्रसाद वाग्ले	महाश्रम शर्मा	ऋषिराम सुवेदी
सुन्दरकुमार शाक्य	प्रा. डा. टड्कनाथ शर्मा	दिवाकर ढुङ्गेल	अनोज भट्टराई
गोविन्ददेव भट्ट	प्रा. डा. भुपेन्द्रबहादुर हाडा	डिल्लीराम रिमाल	बासुदेव दवाडी
मित्रनाथ गतौला	प्रा.डा. विष्णु कार्की	सूर्यप्रसाद गौतम	रामप्रसाद सुवेदी
मनकाजी श्रेष्ठ	प्रा.डा. प्रेमनारायण अर्याल	टेकनारायण पाण्डे	सरस्वती गुरागाई
माया राई	प्रा. डा. हृदयरत्न बज्राचार्य	कमलप्रसाद पोखरेल	रेणुका अधिकारी
बैकुण्ठ अर्याल	डा. बालचन्द्र लुईटेल	चूडामणि पौडेल	गोमा गौतम
लक्ष्मीप्रसाद भट्टराई	डा. चिन्तामणि योगी	हरिप्रसाद लम्साल	चन्द्रबहादुर खड्का
दीर्घध्वज चापागाई	प्रा. दिनेशराज पन्त	डा. तुलसी थपलिया	देवीराम आचार्य
जयप्रसाद लम्साल	प्रा.डा. बेणी माधव ढकाल	रामसरण सापकोटा	नीरा शाक्य
बोधकुमार खनाल	प्रा. डा.चिदानन्द पण्डित	गोपालप्रसाद भट्टराई	रेणुका अधिकारी
रेनुका पाण्डे भुसाल	श्रीकृष्ण यादव	डा. भोजराज काफ्ले	सोनिया भुसाल
यामनारायण घिमिरे	प्रा.नरप्रसाद थापा	दिनानाथ गौतम	क्षेत्रबहादुर भण्डारी
पुण्यप्रसाद घिमिरे	प्रा. डा. किशोर श्रेष्ठ	डा. आनन्द पौडेल	राजकुमार बराल
चन्द्रप्रसाद लुईटेल	डा. नारायणप्रसाद बेलबासे	शिवकुमार सापकोटा	ताराबहादुर थापा
प्रमिला बखती	डा. भवानीशङ्कर सुवेदी	नारायणकृष्ण श्रेष्ठ	सुनिता लुईटेल
शालिकराम भुसाल	डा. शिवराम पाण्डे	गणेशप्रसाद भट्टराई	डा. प्रमोद ढकाल
सीता रेग्मी	डा. सुशन आचार्य	नारायणप्रसाद सुवेदी	हरिविनोद अधिकारी
सुमन बज्राचार्य	मकुन्द निरौला	विष्णुप्रसाद अधिकारी	नारायणप्रसाद अधिकारी
बासुदेव खनाल	नवराज तिवारी	दिनेश खनाल	युवराज अधिकारी
दिपक कोइराला	चन्द्रबहादुर श्रेष्ठ	डा. रोजनाथ पाण्डे	सुनिता लुईटेल
पर्सुराम तिवारी	अनन्तकुमार पौडेल	डा. मुकुन्दमणि खनाल	रेणु श्रेष्ठ
नीशा ओली	रामचन्द्र शर्मा	पुरुषोत्तम घिमिरे	अरुनकुमार गौतम
नविनकुमार खड्का	शङ्कर अधिकारी	पूर्णबहादुर बस्नेत	धनपति सुवेदी
स्मीता नेपाल	चन्द्रकान्त भुसाल	राजमुकुट भुसाल	बासुप्रसाद सुवेदी
नारायणप्रसाद भट्टराई	निमप्रकाश राठोर	पूर्णबहादुर लामिछाने	तारानाथ पौडेल
खडोस सुनुवार	डिल्लीराज भुसाल	हरि निरौला	तोयानाथ खनाल
जयराम कुइँकेल	प्रभाकृष्ण पौडेल	रजनी धिमाल	
ब्रजेश जोशी	केशवराज ज्वाली	लोकप्रकाश पण्डित	
सन्तोष दाहाल	ढुण्डिराज खनाल		
रविन श्रेष्ठ			
भुवन भुसाल			

यस शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट बार्षिक रूपमा प्रकाशन हुने 'शिक्षक शिक्षा' तथा 'दूर शिक्षा' पत्रिका (Journal) हरूमा प्रकाशनार्थ देहाय बमोजिमका टाचा तथा विधामा लेख/रचना उपलब्ध गराइदिनु हुन अनुरोध छ :

१. लेखको ढाँचा (Format of Articles)

- लेखको शीर्षक (Topic)
- लेखकको नाम, कार्यरत कार्यालय, पद र इमेल ठेगाना
- लेख सार (Abstract) {१५० देखि २०० शब्दसम्म}
- विषय प्रवेश/परिचय (Introduction)
- विषयवस्तुको विश्लेषण विस्तार (Analytical Expansion of the content)
- नेपालको सन्दर्भमा यसको प्रयोग/उपादेयता
- भावी दिशा (Future direction)
- निष्कर्ष (Conclusion)

नोट: माथिको लेखको ढाँचा नमुना मात्र हो । लेखको प्रकृतिअनुसार जर्नलका न्यूनतम अङ्कहरू रहने गरी लेखकले लेखहरू पठाउन सक्नुहुने छ ।

सन्दर्भ सामग्री (Reference materials) {APA format अनुसार लेखमा उल्लेख तथा सामार गरिएका मात्र}

२. लेख रचनाका विधागत क्षेत्रहरू (Potential topics/areas for article)

१. शिक्षक/कर्मचारी तालिम र पेसागत विकास (Teacher/Management Training and Professional Development)
२. सुशासन (Good Governance)
३. बहुसाँस्कृतिक शिक्षा (Multicultural Education)
४. शैक्षिक व्यवस्थापन गतिशीलता (Management/Leadership Dynamics)
५. शैक्षिक नेतृत्व (Educational Leadership)
६. पूर्व प्राथमिक विद्यालय/प्रारम्भिक बाल विकास (Preschool/ ECD)
७. खुला तथा दूर शिक्षा/सिकाइ (Open and Distance Education/Learning)
८. शिक्षामा वित्तीय व्यवस्थापन (Financing in Education)
९. शिक्षक शिक्षा (Teacher Education)
१०. परीक्षा सुधार (Examination Reform) : CAS, NASA, OCE, SLC study, etc.)
११. शिक्षाका जल्दाबल्दा मुद्दाहरू (Cross Cutting Issues in Education)
१२. गुणस्तरीय शिक्षा (Quality Education)
१३. शिक्षामा विश्वव्यापीकरण तथा स्थानीयकरण (Globalization and Localization in Education)
१४. विषयगत शिक्षण सिकाइका अनुसन्धान तथा विधिहरू (Subjectwise research and methodology)
१५. अनुभवमा आधारित लेखरचनाहरू (Articles related to experience)
१५. पुनरावलोकन (Review on) :
 - नयाँ प्रकाशनहरू (Latest Publication)
 - विषयगत शिक्षण सिकाइका अनुसन्धान तथा विधिहरू (Subjectwise research and methodology)
 - शैक्षिक अनुसन्धानहरू : आन्तरिक तथा बाह्य (Educational researches : International and

२१४

Teacher Education 2071

National)

- शैक्षिक जर्नल तथा परियोजना सम्बन्धी प्रतिवेदन (Educational journals and project reports)
- विभिन्न शैक्षिक परियोजना, योजना तथा कार्यक्रम (Different projects, plans and programs: TEP/SESP/EFA/SSRP/CSSP/HEP(II), etc.)
- शैक्षिक सुधार: नीति तथा भावी दिशा (Educational reform : policies and future direction)
- खुला तथा दूर शिक्षा/सिकाइ : विद्यालय तथा उच्च शिक्षा (Open and distance education/ learning: school and higher education)
- साक्षरता, सिकाइमा स्वतन्त्र र समूह शिक्षा (Literacy, flexible learning and mass education)

१६. अन्य शैक्षिक क्षेत्रका जल्दाबल्दा विषय क्षेत्रहरू

- नोट १ : शिक्षक शिक्षा जर्नलका लागि सकेसम्म शिक्षकको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित तथा शिक्षासँग सम्बन्धित लेखहरू पठाउन सुझाव गरिरचना मात्र लेख्न सुझाव गरिएको छ ।
- नोट २ : दूर शिक्षा जर्नलका लागि लेखहरू दूर तथा खुला शिक्षा सिकाइसँग सम्बन्धित विषयवस्तुसँग आवद्ध भएको हुनु पर्दछ ।
- नोट ३ : लेख रचनाका मुख्य विधागत क्षेत्रहरूबाट उपयुक्त शीर्षक छनौट गरी लेख रचना पठाउन सकिने छ ।

३. लेखकहरूलाई विशेष अनुरोध तथा लेखका मुख्य आधारहरू:

- (क) लेख नेपाली वा अङ्ग्रेजी भाषामा २,००० शब्ददेखि ३,००० शब्दसम्म (बढीमा १० पेजसम्म) पानाको एकातर्फ मात्र टाइप गरेको वा सफा अक्षरमा लेखिएको हुनु पर्नेछ ।
- (ख) लेख नेपालीमा टाइप गरेको भए A4 पेपरमा Preeti/Himalli मा १४ फन्ट र अङ्ग्रेजीमा टाइप गरेको भए Times New Roman, 12 फन्ट/साइजको अक्षर र लाइन स्पेस १.२ मा टाइप गरेको हुनुपर्ने छ ।
- (ग) लेख यस केन्द्रमा सिधै info@nced.gov.np, shaliargha@gmail.com, krb2026@yahoo.co.in devkumari@gmail.com, devkumari@gmail.com का साथै यस केन्द्रको ठेगाना वा फ्याक्स ६६३०१९३ मा पठाउन सकिने छ ।
- (घ) प्राप्त भएका लेख रचनाहरू प्रकाशन गर्ने वा नगर्ने र काँटछाँट गर्ने अधिकार सम्पादक मण्डलमा रहने छ ।
- (ङ) अप्रकाशित लेख रचनाहरू लेखकलाई फिर्ता गरिने छैन ।
- (च) प्रकाशित लेख रचनाको नियमानुसार पारिश्रमिक उपलब्ध गराइने छ ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
तालिम स्रोत व्यवस्थापन शाखा
सानोठिमी, भक्तपुर

२१५

Teacher Education 2071

शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

वर्ष १२, असार, २०७१

Vol. 12, July- 2014

सल्लाहकार

खगराज बराल
देवकुमारी गुरागाई
देविना प्रधानाङ्ग
सुन्दरकुमार शाक्य

सम्पादन

प्रा.डा. वासुदेव काफ्ले
प्रा.डा. रामनाथ ओझा
वैकुण्ठप्रसाद अर्याल
लक्ष्मीप्रसाद भट्टराई
बोधकुमार खनाल
रेणुका पाण्डे भुसाल
जयप्रसाद लम्साल
प्रमिला बखती
शालिकराम भुसाल



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

२०७१

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

© शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

(लेख रचनामा अभिव्यक्त विचार लेखकहरूका निजी अभिव्यक्ति हुन् । यसमा व्यक्त लेखकको विचारले शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको संस्थागत प्रतिनिधित्व गर्दैन ।)

ले-आउट तथा डिजाइन
खडोस सुनुवार
जयराम कुईकेल
ब्रजेश जोशी
सन्तोषकुमार दाहाल
रविन श्रेष्ठ
भुवन भुसाल

आवरण डिजाइन
सुमन बज्राचार्य

सम्पादकीय

गुणस्तरीय शिक्षा आजको मुख्य चासोको विषय हो । विद्यालय शिक्षामा पहुँचको सन्दर्भमा लगभग प्राप्तको अवस्थामा रहेको छ । अबको चासो गुणस्तर हो, हुनुपर्छ । गुणस्तरीय शिक्षाका लागि गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइ हुनुपर्छ । गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक तत्त्वहरूमध्ये प्रमुख तत्त्व शिक्षण हो । यसका लागि गुणस्तरीय शिक्षक आवश्यक छ । शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्य, पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तकको प्रयोग स्थल कक्षा कोठा हो । प्रयोगकर्ता शिक्षक र विद्यार्थी हुन् । पाठ्यक्रममा तोकिएका सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउने जिम्मेवारी शिक्षकको हो । शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा शिक्षकबाट धेरै अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट विगतदेखि नै शिक्षकको क्षमता वृद्धि र निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन भइरहेका छन् । तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रतिशत पनि उच्च छ । पुनर्ताजगी र मागमा आधारित तालिम उपलब्ध भइरहेको छ । विगतदेखि हाल सम्पन्न राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणहरूबाट विद्यार्थीको औसत सिकाइ उपलब्धि ५० प्रतिशतभन्दा माथि नहुनु र एसएलसी परीक्षाको नतिजा ५० प्रतिशतकै हाराहारीमा रहनुले विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर चिन्ताजनक अवस्था रहेको सङ्केत गर्दछ । एकातिर शिक्षक तालिम प्राप्त हुनु अर्कोतिर औसत सिकाइ उपलब्धि बढ्न नसक्नुले शिक्षक तयारी र विकासमाथि नै प्रश्न उठाएको छ ।

माथि उल्लिखित प्रसङ्गहरूमा आधारित भएर “शिक्षक शिक्षा २०७१” को तयारी गरी प्रकाशन गरिएको छ । शिक्षक तयारी र विकास सम्बन्धमा नवीन धारणा, सबैका लागि शिक्षा, सन् २०१५ पछिको शिक्षा, बालमैत्री विद्यालय, मूल्याङ्कन, अनुसन्धान, बाल विकास, सफ्टस्किल (Soft skill), मातृभाषा, तालिमको स्थानान्तरण, प्रारम्भिक कक्षामा पढाइ, मूल्यमा आधारित शिक्षा लगायत विभिन्न विषयका लेखहरूलाई समेट्ने प्रयास गरिएको छ । यसमा समावेश लेखहरूले शिक्षा र शिक्षण क्षेत्रमा अनुसन्धान गर्ने र जिज्ञासा राख्ने सबैलाई सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिएको छ । लेखहरू लेखकका निजी विचार भए पनि लेखहरूलाई वस्तुनिष्ठ, समीक्षात्मक, अनुसन्धानमूलक र समसामयिक बनाउने प्रयास गरिएको छ । यस प्रकाशनका लागि आफ्नो लेख उपलब्ध गराइदिनु हुने महानुभावहरूप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्दछौं । प्रकाशनलाई मूर्त रूपमा ल्याउन अथक परिश्रम गर्नुहुने सबैमा हार्दिक धन्यवाद दिन चाहन्छौं । नेपाल सरकारबाट स्वीकृत वर्ण विन्यासलाई यस प्रकाशनमा भरपुर उपयोग गरिएको छ । पाठक वर्गबाट रचनात्मक समीक्षाको अपेक्षा पनि गरिएको छ ।

सम्पादक मण्डल

विषयसूची

क्र.सं.	शीर्षक	पृष्ठ नं.
१.	शिक्षक तयारी तथा विकास : मार्ग चित्र (Road Map) कि स्वैरकल्पना (Fantasy) ? खगराज बराल	१-९
२.	सबैका लागि शिक्षा एक सिंहावलोकन देवकुमारी गुरागाई	१०-१७
३.	उद्भ्रममा रहेको सन् २०१५ पछिको शिक्षा भोजराज काफ्ले	१८-२५
४.	बाल मैत्री विद्यालय : हाम्रो आवश्यकता मित्रनाथ गतौला	२६-२९
५.	शिक्षक तालिम, पेसागत विकास र कार्यमूलक अनुसन्धानविचको अन्तरसम्बन्ध प्रमिला बखती	३०-३६
६.	शिक्षा मन्त्रालयको सङ्गठन तथा व्यवस्थापन दिनानाथ गौतम	३७-४१
७.	विद्यालयमा आधारित पेसागत विकास तालिम ताराबहादुर थापा	४२-४८
८.	शिक्षक कार्यसम्पादन पारिश्रमिक: सम्भावना एवम् चुनौती डा. सुशन आचार्य	४९-५६
९.	शिक्षकको पेसागत विकासका बाधा/चुनौतीहरू क्षेत्रबहादुर भण्डारी	५७-६२
१०.	शिक्षामा उपभोक्तावाद डा. रामस्वरूप सिन्हा	६३-६९
११.	नेपालमा प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्डको निर्माण र यसको प्रयोग : एक विवचेना देविना प्रधानाङ्ग र किशोर श्रेष्ठ	७०-७४
१२.	प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा र तालिम टि.इ.भि.टी. सफ्ट स्किल परियोजना र शिक्षक पेसागत क्षमता विकास कार्यक्रम नीरा शाक्य	७५-८३
१३.	नेपालमा मातृभाषामा शिक्षा : महत्त्व, हालको अवस्था र अबको बाटो जयप्रसाद लम्साल	८४-९०
१४.	शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता सम्बन्धी नीतिगत तथा व्यवहारिक बहस राजकुमार बराल	९१-९८
१५.	संयुक्त राष्ट्र सङ्घ र सामाजिक न्यायका लागि शिक्षा हरिविनोद अधिकारी,	९९-१०५
१६.	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन : सिद्धान्त र अभ्यास विष्णुप्रसाद अधिकारी	१०६-११४

१७.	शिक्षकको पेसागत तालिमका अपेक्षा र अनुभूति दिपक शर्मा	११५-१२०
18.	Transformation of Training Skills: A Case of TPD Program National Centre for Educational Development	121-126
19.	Relevance of Skills Revolution in Education and Training Dr. Bhawani Shankar Subedi	127-130
20.	Reflective Practice in Professional Development Dr. Shiv Ram Pandey	131-138
21.	Early Grade Reading in Nepal: Challenges, opportunities and the way forward Dr. Vishnu Karki	139-144
22.	English Teaching in Nepal: Content, Context and Culture-Based Thought Chandra Prasad Luitel	145-149
23.	The Basic Pattern of Lecture Method in EFL Classes in Nepal Mahendra Thapa	150-156
24.	Educational Wastage at Primary Education in Nepal : Some Major Ways to address them Prof. Dr. Bhupendra Hada	157-166
25.	Use of Critical Thinking in production of Educational Science Rishi Ram Subedi	167-174
26.	TVET Teacher Licensing emerging as key issue in Nepal Anoj Bhattarai	175-183
27.	Spirituality Matters for Holistic Education Arjun Bahadur Bhandari	184-189
28.	Value-Based Education and Its implementation in Nepalese Education and Training Dr. Chintamani Yogi and Shalikram Bhusal	190-195
29.	Constructivist Approaches in Science Teaching and Learning Prof. Dr. C.N. Pandit	196-200
30.	Effectiveness of Teachers' Training Programme in Mathematics at Secondary Level Basudev Dawadi and Shalikram Bhusal	201-207
31.	A Curriculum Review - Compulsory English – II for Grade XII Annata Kumar Paudyal	208-212