

शिक्षक शिक्षा (Teacher Education)

वर्ष १३, अङ्क १३, २०७२ (Year 13, Vol 13, 2015)

सल्लाहकार
खगराज बराल
देवकुमारी गुरागाईं
देविना प्रधानाङ्ग
डा. हरिप्रसाद लम्साल
डा. तुलसीप्रसाद थपलिया
इमनारायण श्रेष्ठ
बैकुण्ठप्रसाद अर्याल

विशेष सल्लाह एवम् सुभावा
प्रा.डा. वासुदेव काफ्ले
प्रा.डा. रामनाथ ओझा

सम्पादन मण्डल

शालिकराम भुसाल (संयोजक)

बोधकुमार खनाल दीपेन्द्र सुवेदी गिरेन्द्रप्रसाद पोखरेल हरिप्रसाद निरौला शङ्कर अधिकारी नवराज निरौला	डा. रोजनाथ पाण्डे नवीन खड्का परशुराम तिवारी स्मिता नेपाल अमृतबहादुर राई	यामनारायण घिमिरे विष्णुप्रसाद अधिकारी पुरुषोत्तम घिमिरे लोकप्रकाश पण्डित नारायणप्रसाद भट्टराई
--	---	---



प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

प्रकाशक :

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर ।

ISSN : 2392-4829 (Print)

© : प्रकाशकमा

प्रकाशन साल : वि.सं. २०७२ (२०१५)

प्रकाशन प्रति :

(लेख रचनामा अभिव्यक्त विचारहरू लेखकका निजी हुन् । यसमा व्यक्त लेखकका उक्त विचारले शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको संस्थागत प्रतिनिधित्व गर्दैन ।)

आगामी वर्षहरूका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको वेबसाइट www.nced.gov.np मा जर्नलका लागि लेख रचनाबारे दिइएको सूचना (journal notice) अनुसार लेखको ढाँचा, लेख मूल्याङ्कनका आधार तथा सम्भावित विषय क्षेत्रमा लेख रचना लेख्न र नयाँ वर्ण विन्यास प्रयोग गरी अनुसन्धानात्मक, अनुभवमा आधारित, विश्लेषणात्मक, मौलिक र सिर्जनात्मक लेखहरूलाई भाषिक रूपमा शुद्ध गरेर मात्र पठाउन विद्वत लेखक वर्गमा हार्दिक अनुरोध छ ।

मुद्रक : सोपान प्रेस प्रा.लि., डिल्लीबजार, काठमाडौं

फोन: ०१-४४४२२०६

सम्पादकीय

ज्ञान, सिप, दक्षता र सकारात्मक मनोवृत्तिको विकासबाट व्यवहारमा परिवर्तन गर्ने शिक्षा एक महत्त्वपूर्ण माध्यम हो। नेपालको विद्यालय शिक्षामा विगत धेरै समयदेखि पहुँचमा जोड दिइएकोमा अबको समय पहुँचका साथसाथै गुणस्तरमा पनि जोड दिनुपर्ने देखिन्छ। गुणस्तरीय शिक्षाका लागि गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइ हुनुपर्छ। गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइको प्रमुख तत्त्व नै शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप हो। यसका लागि सचेत, सिर्जनशील र उत्सुक सिकारु र सहजकर्ता चाहिन्छ। सकारात्मक सोच र सहजीकरण गर्न सक्षम, प्रतिबद्ध शिक्षक, सचेत अभिभावक र सहजीकरण गर्ने शैक्षिक प्रणाली गुणात्मक शिक्षणका तत्त्व हुन्। शिक्षाका राष्ट्रिय तथा तहगत उद्देश्य, विषयगत तथा कक्षागत सक्षमता प्राप्तिका लागि शिक्षा क्षेत्रका सबै सरोकारवालाको सक्रिय योगदान अत्यावश्यक देखिन्छ। गुणस्तरीय शिक्षण सिकाइका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट विगतदेखि नै शिक्षक तथा अन्य पेसाकर्मीहरूको क्षमता वृद्धि र निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रम सञ्चालन भइरहेका छन्। पुनर्ताजगी र मागमा आधारित तालिम कार्यान्वयनमा रहेका छन्। यस्ता प्रयासहरूमध्ये शैक्षिक जर्नल प्रकाशन पनि एक हो। यसै तथ्यलाई मनन गरी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रत्येक वर्ष 'शिक्षक शिक्षा' नामक वार्षिक जर्नल प्रकाशन गर्ने काम निरन्तर रूपमा गरेको छ। शिक्षा मन्त्रालय र अन्तर्गतका जनशक्तिहरूका साथै शैक्षिक क्षेत्रका सरोकारवालाहरूका सिर्जनात्मक र असल अभ्यासहरूलाई समेटेर शैक्षिक जर्नलका माध्यमबाट क्षमता विकास गर्नु र सिकारुहरूको अन्तर्निहित ज्ञान, सिप र दक्षतालाई प्रस्फुटन गर्दै सकारात्मक सोचको विकास गर्नु यस जर्नलको प्रमुख उद्देश्य रहेको छ। 'शिक्षक शिक्षा जर्नल २०७२' को उपर्युक्त कुराहरूको प्रतिबिम्बन हो।

शिक्षा क्षेत्रका विभिन्न विधाहरू, विषयगत र जल्दाबल्दा मुद्दाहरूलगायत असल अभ्यास समेटेर प्रारम्भिक बाल विकासदेखि उच्च शिक्षासम्मका विविध अनुसन्धानात्मक, अनुभवमा आधारित, विश्लेषणात्मक, सूचनामूलक, मौलिक तथा सन्दर्भ पुनरवलोकन जस्ता लेखहरूलाई समेटेर यस वर्षको 'शिक्षक शिक्षा जर्नल २०७२' पस्किने प्रयास गरेका छौं। यसमा समावेश लेखहरूले शिक्षा र शिक्षण क्षेत्रमा अनुसन्धान गर्ने र जिज्ञासा राख्ने सबैलाई सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिएको छ। लेखहरू लेखकका निजी विचार भए पनि तिनको मूल्याङ्कन, समकक्षी पुनरवलोकन र सम्पादन गरी वस्तुनिष्ठ, समीक्षात्मक, अनुसन्धानमूलक, विश्लेषणात्मक, सूचनामूलक र समसामयिक बनाउने प्रयास गरिएको छ। प्राप्त सबै लेख रचनाहरूलाई सूचनामा उल्लिखित आधार र विषय वस्तुको प्राथमिकता क्रम, मूल्याङ्कनकर्ता, पुनरवलोकनकर्ता तथा सम्पादकहरूको राय सुझाव, सो सुझावअनुसार लेखकहरूले सुधार गरेको अवस्था तथा यस केन्द्रको जर्नल प्रकाशनको मूल उद्देश्यलाई आधार मानी छनोट गरिएका छन्। अनुसन्धानात्मक, विश्लेषणात्मक, अनुभवमा आधारित र मौलिक लेखहरूलाई प्राथमिकता दिई समावेश गरिएको छ। शिक्षा क्षेत्रका सम्पूर्ण सरोकारवालाले समेत बुझ्न सक्ने गरी सरल र भाषिक शुद्धता, अनुसन्धानात्मक, अनुभव र तथ्यमा

आधारित, विश्लेषणात्मक, मौलिक, सिर्जनात्मक, प्रतिलिपि अधिकार, उद्धरण, नेपाली भाषाका नयाँ वर्ण विन्यास तथा सरल वाक्य चयनमा विशेष ध्यान पुऱ्याउन प्रयास गरिएको छ ।

यस प्रकाशनका लागि आफ्नो लेख उपलब्ध गराइदिनु हुने सम्पूर्ण लेखकहरूप्रति हार्दिक आभार प्रकट गर्दछौं । यस जर्नल प्रकाशनलाई मूर्त रूप दिन अथक परिश्रम गर्नुहुने, लेख सङ्कलनमा सहयोग गर्नुहुने सल्लाहकार समूह, सहजीकरण समूह र कार्य समूहका सदस्यहरू, लेखक, लेख मूल्याङ्कनकर्ता, समकक्षी पुनरवलोकनकर्ता, सम्पादनकर्ता, टाइप तथा लेआउट डिजाइनर, कभर डिजाइनर, कार्यालय व्यवस्थापन कार्यमा सहयोग पुऱ्याउनुहुने सम्पूर्ण महानुभावहरूमा हार्दिक धन्यवाद दिन चाहन्छौं । प्रकाशित लेखरचनाका सम्बन्धमा पाठक वर्गबाट रचनात्मक समीक्षाको अपेक्षा गरिएको छ । आगामी दिनहरूका लागि पनि रचनात्मक लेख रचनाहरू उपलब्ध गराई भावी दिशाका लागि मार्गदर्शन र सहयोगलाई निरन्तरता दिनु हुने छ भन्ने आशा लिएका छौं ।

वि. सं. २०७२

सम्पादक मण्डल

विषय सूची

क्र.स. शीर्षक पृष्ठ सङ्ख्या

खण्ड : एक

नेपाली भाषाका लेखरचनाहरू :

१.	नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास मोडल : अनुभव र भावी कार्यदिशा	२
	डा. तुलसीप्रसाद थपलिया	
२.	बहुभाषिक शिक्षा : आवश्यकता र कार्यान्वयनमा चुनौती	१९
	उत्तरकुमार पराजुली	
३.	पढाइ सिप : व्यावहारिक प्रयोगको अवस्था	३३
	देवीराम आचार्य	
४.	विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर	४२
	ताराबहादुर थापा	
५.	विद्यालय निरीक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत सम्बन्ध	५४
	भ्रुपाकुमारी बुढाथोकी	
६.	शान्ति शिक्षा र शान्ति स्थापना	६२
	नारायणप्रसाद अधिकारी	
७.	सिकाइ सुधारको दृष्टिकोणमा अक्षराङ्कन	६८
	पुरुषोत्तम घिमिरे	
८.	अनौपचारिक शिक्षा : भावी दिशा र यसको स्वरूप	८२
	दिनानाथ गौतम	
९.	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति : कार्यान्वयन विश्लेषण	९२
	गोविन्दप्रसाद अर्याल	
१०.	सिकाइको स्वरूप र सिद्धान्त	१०२
	गोमा गौतम, सन्जु भुसाल	

११.	वर्तमान शिक्षा प्रणालीमा अपेक्षित शैक्षिक सुधारहरू	११०
	रामप्रसाद सुवेदी	
१२.	शिक्षक तालिम व्यवस्थापन	१२०
	रेणुका अधिकारी	
१३.	कार्यमूलक अनुसन्धान : पेसागत विकासको सशक्त औजार	१२९
	उषा लामिछाने ढकाल	
१४.	नेपालमा शैक्षिक सुशासन : प्रयासहरू, चुनौती र भावी गन्तव्य	१४०
	निर्मलादेवी लामिछाने	
१५.	शैक्षिक सुधारमा शिक्षा कार्यालयले गर्न सक्ने थप प्रयास	१४७
	बाबुकाजी कार्की	
१६.	नेपालको शिक्षा नीति : पुनरवलोकन र भावी दिशा	१५५
	खगराज बराल	
१७.	इतिहास र वर्तमानको नेपाली भाषा	१७१
	हरिप्रसाद निरौला	
१८.	भूकम्प प्रभावित बाल बालिकाका लागि शिक्षाको व्यवस्था	१७७
	जयप्रसाद लम्साल	

खण्ड : दुई

अङ्ग्रेजी भाषाका लेखरचनाहरू :

1.	Prospects of Managing Madrasas in Nepal : Challenges and Future Direction	188
	Basu Dev Kafle	
2.	Parental Expectations and Their Impact on ECE Classroom Teaching	194
	Devina Pradhananga	
3.	Research, Innovation and Knowledge Banking	204
	Dr Roj Nath Pande	
4.	Understanding Cell from Different Perspectives and Its Implications for Leadership Process	213
	Kul Prasad Khanal	

5.	Cognitive Level of Nepalese Students: A Meta-analysis of National Assessment of Student Achievement	221
	Shyam Acharya	
6.	Teacher Characteristics of Public and Private Schools in Nepal	229
	Mahashram Sharma	
7.	Smooth Transfer from Mother Tongue to Language of Wider Community	241
	Bibek Panthee	
8.	An Overview of Nepalese Education and Development	247
	Nabin Kumar Khadka	
9.	Teachers at the Heart of Change	257
	Henni Saarela	
10.	Constructivist Approach in Science Teaching	264
	Prof. Dr. Chidananda Pandit	
11.	Teacher Educators for Teacher Professional Development	269
	Dr. Ram Sworup Sinha	
12.	Gap Between Pre-service and In-service Teacher Training : Lesson for Teacher Professional Development	278
	Shurendra Ghimire	
13.	Adversities Encountered in Inclusive Mathematics Classroom Practices in Nepal	288
	Bed Raj Acharya	
14.	Focus on Classroom: An Overview of Teacher Education and Training Program in Changing Scenario of Nepal	297
	Professor Dr. Bhupendra Hada	
15.	Research on Multicultural Issues in Science Classroom	303
	Lav Dev Bhatta	
16.	Teacher Professional Development Model in Special Education in Nepal	315
	Dr. Babu Ram Dhungana	
17.	Research Based Lesson Plan: Blending the Nepalese and Japanese Approach to Learning	326
	Shalik Ram Bhusal	
18.	Financing Higher Education in Nepal: Issues and Challenges	336
	Kedar Prasad Acharya	
19.	Replication of Inclusion in TEVT Education in Nepal: A Case Study of Poly-technique Institute	350
	Nimananda Rijal	

खण्ड : एक

नेपाली भाषाका लेख रचनाहरू

१

Teacher Education 2072

नेपालमा शिक्षकको पेसागत विकास मोडल : अनुभव र भावी कार्यदिशा

डा. तुलसीप्रसाद थपलिया

निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर ।

लेखसार

शिक्षकको पेसागत दक्षता र विद्यार्थीको शिक्षण सिकाइबिच सकारात्मक सम्बन्ध रहनेबारे स्विकार गरेर हरेक मुलुकले शिक्षक विकासका निमित्त विभिन्न प्रयत्न र प्रयोग गर्दै आएको देख्न सकिन्छ । सेवामा प्रवेश गर्नु अघिको तयारीदेखि सेवा प्रवेश तालिमले एउटा मजबुत आधार दिन सक्छ । त्यसपछि पेसामा रहँदा प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा निर्माण गरिने सिकाइले दक्षतामा निरन्तर सुधार गर्न मद्दत गर्दछ । तर त्यस्तो विकासको अवसर डिजाइन गर्दा पर्याप्त विचार पुऱ्याएर शिक्षकको शिक्षण व्यवहार, शिक्षकको वृत्ति विकास तथा विद्यार्थीको सिकाइलाई सकारात्मक रूपमा सहयोग पुग्ने अवस्था सिर्जना गर्नुपर्दछ । नेपालको सन्दर्भमा शिक्षक पेसागत विकासबारे गरिएका प्रयत्न र अनुभव र अध्ययनले केही सकारात्मक सङ्केत देखाएका छन् । अनि सुधारका लागि प्रशस्त सम्भावनाहरू समेत आँल्याएका छन् । यस अवधारणा पत्रमा वर्तमान अवस्थामा नेपालमा सञ्चालित शिक्षक पेसागत विकासका अनुभवहरूलाई विश्लेषण गरेर भावी दिनमा गरिने सुधारको सम्भाव्य स्वरूपबारे छलफल गरिएको छ ।

मूख्य शब्दावली (Key Words)

शिक्षकको पेसागत विकास (Teacher Professional Development-TPD), खोजमा आधारित सिकाइ (Inquiry Based Learning), निरन्तर पेसागत विकास (Continuous Professional Development), सक्षमतामा आधारित पेसागत विकास (Competency Based Professional Development), शिक्षक सक्षमता (Teacher Competencies), कार्यमूलक अनुसन्धान (Action research) ।

२ विषय प्रवेश

Teacher Education 2072

शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सिकने र सिकाउनेबिचको निरन्तर र सघन अन्तरक्रिया चलेको हुन्छ । पाठको डिजाइन गरेर होस् वा सोभै पढाएर अथवा सिकाइका अनगिन्ती चरणमा पृष्ठपोषण उपलब्ध गराएर । यस अन्तरक्रियाको प्रभावकारिताले सिकाइको प्रभावकारिता निर्धारण गर्न सक्छ । पढाएका पाठमा हरेक विद्यार्थीले एकै प्रकारले ग्रहण नगर्न सक्छ । उनका बुझाइलाई निश्चित दिशा दिन र सघाउन शिक्षकको कुशलता ज्यादै महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । पेसागत ज्ञानले सबल, विद्यार्थीको सिकाइ प्रक्रिया र सघाउने उपायबारे दक्ष तथा विभिन्न परिस्थितिलाई कुशलतापूर्वक सामना गर्न सक्ने आँट भएका व्यक्तिबाट मात्र यस प्रकारको व्यवहारको अपेक्षा गर्न सकिन्छ ।

त्यसैले शिक्षामा सुधारका एजेन्डामा शिक्षकको पेसागत विकासलाई महत्त्वका साथ लिने गरिन्छ । तर विगतका अनुभवले देखाउँछन्, यो उद्देश्य केही दिनमा वा छोटो बाटोबाट सजिलै हासिल गरिने विषय होइन रहेछ । बरु शिक्षक तयारीदेखि लिएर सेवा प्रवेश गरिसकेपछिका व्यवस्थापन र विकासका अनेक पाटाहरूलाई सूक्ष्म रूपमा संयोजन गरेर प्राप्त गरिने विषय रहेछ । अर्को कुरा, यो एउटा निश्चित गन्तव्यमा पुग्ने विषय भन्दा पनि निरन्तर सुधारको यात्रामा शिक्षकलाई सामेल गराउने विषय रहेछ । शिक्षक विकासमा संलग्न संयन्त्रहरूको प्रभावकारिता यसैमा रहन्छ कि यिनले हरेक शिक्षकलाई सो यात्रामा सामेल गराउन सकून्, हरेकको निमित्त सो यात्रा अर्थपूर्ण र रुचिकर बनोस् । हरेक शिक्षक आफ्नो अभ्यासबाट सिक्ने र निरन्तर खोज गर्ने खोजकर्ता बनोस् र उसको खोजले शिक्षण व्यवहारमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याएर विद्यार्थी सिकाइमा सुधार गर्न योगदान पुगोस् ।

शिक्षकको पेसागत विकास : सैद्धान्तिक अवधारणा

शिक्षक पेसागत विकासको अर्थ: बृहत् अर्थमा, सेवाको सुरुको तयारीपछि आर्जन गरिएका पेसासँग सम्बन्धित सबै प्रकारका सिकाइलाई पेसागत विकासभित्र समेट्न सकिन्छ । यो सिकाइ शिक्षण गर्दा कै क्रममा आर्जन भएको हुनसक्छ । यसका साथै सहकर्मीहरूसँगको अन्तरक्रियाबाट वा कुनै औपचारिक तालिम वा अनुसन्धानमा सामेल हुँदा आर्जन भएको हुनसक्छ । यो सिकाइले अन्ततः विद्यार्थी सिकाइमा सकारात्मक सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिन्छ ।

शिक्षक तालिम वा पेसागत विकास कार्यक्रमको उद्देश्य

यस्ता कार्यक्रमलाई विभिन्न उद्देश्यका साथ उपयोग गर्ने गरिन्छ :

- (क) नयाँ पाठ्यक्रम बन्दा वा नयाँ कार्यक्रम सुरुवात गर्दा वा अरू कुनै नयाँ प्रयोग गर्ने क्रममा सो प्रयोगलाई सही रूपमा लागु गर्ने (Implement) प्रयोजनका लागि शिक्षक तयार गर्ने । यस अर्थमा तालिममा जस्तो सिप सिकाइन्छ त्यही सिप हुबहु लागु गरियोस् भन्ने अपेक्षा गरिन्छ ।
- (ख) कार्यरत शिक्षकको शिक्षण अभ्यासमा रहेका कमजोरी सुधार गरी न्यूनतम दक्षता कायम गर्ने (Improve): यस अर्थमा वृत्ति शृङ्खलाका विभिन्न चरणमा शिक्षकले आफूलाई सुधार गर्ने अवसरको रूपमा तालिमलाई उपयोग गर्ने गर्दछन् ।
- (ग) आफूले गरी आएका कामलाई अत्यन्त उन्नत स्तरमा लाने गरी फड्को मार्न (Innovate) शिक्षकलाई तयार गर्ने । यस अर्थमा शिक्षक अरूले सिकाएको सिप लागु गर्ने कालिगड मात्र नरहेर आफ्नो पेसाको उन्नयनमा लाग्ने प्रतिविम्बन मार्फत् सुधार गर्ने पेसाकर्मी (reflective practitioner) वा खोजकर्ता (Inquirer) बन्नुपर्छ र तालिमले सो उद्देश्यमा सहयोग गर्नुपर्छ । यस सन्दर्भमा हाम्रो तालिम कुन दिशामा लैजाने भन्ने कुराको उत्तर खोजी गर्नु निकै महत्त्वपूर्ण छ किनभने कुनै सिप लागु गर्ने वा आफैँ खोज गर्ने भन्ने उद्देश्यले तालिमको भिन्न स्वरूपको माग गर्दछ । पेसागत विकासको चरणमा शिक्षकको आफ्नो अवस्थितिले पनि यस विषयमा प्रभाव पार्न सक्ने देखिन्छ ।

शिक्षक पेसागत विकाससम्बन्धी दृष्टिकोणहरू (Paradigms of teacher development)

क्रिमर्स र साथीहरूले सुरुमा जेक्नर (Zeichner, 1983) ले प्रस्तुत गरेका शिक्षक शिक्षा तथा पेसागत विकासका चार दृष्टिकोण (paradigms) को चर्चा गरेका छन् (हेर्नुस् Cremers et al., 2013, पृष्ठ ४ ((५):

- (क) परम्परागत रूपमा सिप सिक्ने दृष्टिकोण (Traditional Craft Paradigm): एप्रेन्टिससिप मोडल पनि भनिने परम्परागत रूपमा कालिगड तयार गर्ने यस दृष्टिकोणअनुसार जान्ने मान्छेसँगको सम्पर्कमा बसेर काम गर्दै पेसाले माग गर्ने सिपमा दक्षता हासिल गर्न सकिन्छ, जसअनुसार नयाँ शिक्षकले कुशल शिक्षकको सम्पर्क र निर्देशनमा रही, गरेको काम नजिकबाट हेर्दै, अभ्यास गर्दै र सुधार गर्दै लामो समयको अनुभवबाट शिक्षण दक्षताको विकास गर्दछन् ।
- (ख) कुनै शिक्षणसँग सम्बद्ध सबै सिपहरू समग्रमा आर्जन गर्ने (Expanding the Repertoire Paradigm): हरेक सिपका मसिना मसिना भाग सिकेर पछि पुरा सिपमा दक्षता हासिल गर्ने अन्य तरिकाको विपरीत यस दृष्टिमा प्रत्यक्ष शिक्षण वा आगमन खोज (inductive inquiry) वा यस्तै कुनै शिक्षण पद्धतिका बारे सम्पूर्णतामा सिप हासिल गर्नेमा जोड दिइन्छ ।
- (ग) सक्षमतामा आधारित पेसागत विकास (Competency Based Paradigm or expert paradigm): शिक्षक विकासको क्षेत्रमा सायद यो सबैभन्दा बढी चर्चा कमाएको दृष्टि हो । यसअनुसार हरेक कार्य सम्पादन गर्ने एउटा उत्तम तरिका हुन्छ । सोअनुसार काम निश्चित क्षेत्रमा ज्ञान र सिपमा महारथ (mastery) हासिल गर्नुपर्छ । विषयका विज्ञहरूले त्यो काम गर्ने सर्वोत्तम विधिबारे निर्णय दिन्छन् र सो काम पुरा गर्न आवश्यक ससाना कार्य तत्त्व केके हुन् परिभाषित गर्छन् । प्रत्येक कार्यतत्त्वमा दक्षता हासिल गरेपछि समग्रमा सो कामलाई कुशलतासाथ सम्पादन गर्ने सक्षमता विकास गरिन्छ ।

सक्षमतामा आधारित यस दृष्टिले निकै लोकप्रियता कमाएको देखिन्छ । शिक्षक तयारी, अध्यापन अनुमति, शिक्षक छनौट, शिक्षक विकास र वृत्ति विकासलगायतका निर्णय गर्दा सक्षमताको चर्चा हुने गर्दछ । जसअनुसार विद्यार्थीको विकासलाई सघाउन शिक्षकमा आवश्यक हुने ज्ञान, सिप, अभिवृत्ति र व्यवहारलाई सक्षमताको रूपमा अर्थ लगाइन्छ । अनि सो सक्षमताको विकास गर्ने गरी पेसागत विकासका कार्यक्रमहरू संरचित गर्न जोड दिइन्छ । सक्षमतामा आधारित पेसागत विकासको अर्थ खुलाउन गुस्की (Guskey, 2005) को परिभाषाको सहायता लिँदै क्रिमर्स र साथीहरू (हेर्नुस् Cremers et al., 2013, पृष्ठ १६) लेख्छन् :

Competency-based professional development refers to an educational movement that advocates defining educational goals in terms of precise measurable description of the knowledge, skills and behaviours teachers should possess at the end of a course of study (Guskey, 2005). (Cited in Cremers et al., 2013, p. 16)

- (घ) खोज र स्व-प्रतिबिम्बनमा आधारित दृष्टि (Inquiry Oriented Paradigm or Holistic or

Reflective Paradigm): यस दृष्टिकोणअनुसार हरेक शिक्षकले काम गर्ने अवस्था फरक हुन्छ । विद्यार्थी फरक हुन्छन् । त्यस कारण शिक्षण र सिकाइको एउटा मोडेल दिनुभन्दा आफ्ना कामको बारेमा फर्किएर हेर्ने, आफैं विश्लेषण गर्ने वा स्व-प्रतिविम्बन गर्ने क्षमता विकास गर्न सक्थौं भने उसलाई खोजकर्ता बनाउन सकिन्छ । ऊ आफैं खोजकर्ता भएपछि अर्को विज्ञले दिएको मोडेलको पछि लागेर हिँडिरहनु परेन, प्रत्येक कामबाट नयाँनयाँ ज्ञानको निर्माण गर्न थाल्छ र आफ्नो विकासको जिम्मा आफैं लिन तत्पर हुन्छ । यस दृष्टिअनुसार शिक्षक विकासका निमित्त योजना गर्दा विषय सिकाउने भन्दा पनि घटना प्रस्तुत गर्ने, सो घटनाबाट के सिक्ने, कसरी काम गर्न सकिन्छ्यो भनेर छलफल गराउने ता कि हरेक शिक्षकमा शिक्षणको उपयुक्त तरिकाबारे खोज गर्ने सिप विकास गर्न सकियोस् । यो दृष्टिकोण भट्ट हेर्दा निकै आकर्षक देखिन्छ, तर कार्यान्वयनका हिसाबले त्यति नै अस्पष्ट र व्यावहारिक दृष्टिले कमजोर देखिन्छ ।

हाम्रो सन्दर्भमा शिक्षक पेसागत विकासको संरचना तयार गर्दा विभिन्न दृष्टिकोणको केही अंश समाविष्ट भएको देखिए पनि मूलतः सक्षमतामा आधारित दृष्टिकोण हावी भएको देखिन्छ । आउने दिनमा सो दृष्टिकोणका सकारात्मक पाटाहरूलाई कायमै राख्दै शिक्षकलाई खोजकर्ता, ज्ञानको निर्माणकर्तामा रूपान्तरण गर्नेतर्फ सोचिनुपर्ने देखिन्छ ।

शिक्षक विकासका चरणहरू

शिक्षकको पेसागत विकासको विषय कुनै एउटा तालिम वा कार्यशालाको सहभागिताले निर्धारण गर्ने नभै यो त बृहत् दृष्टिकोणबाट योजना र निरन्तर सुधारमा लाग्ने विषय हो भन्ने देखिन्छ । विद्यार्थी हुँदा कस्तो शिक्षकबाट सिक्न पाएको भन्नेदेखि कुन कलेजबाट शिक्षक शिक्षा हासिल गरेको, उसको त्यस कलेजमा कस्तो अनुभव रहेको वा कस्तो दक्षता देखाएको, कुन स्कुलमा कस्ता अग्रजबाट विद्यालयको संस्कार सिकेको भन्ने र कस्ता कस्ता शिक्षक विकासका कार्यक्रममा सहभागी भएको भन्ने जस्ता बुँदाहरू महत्त्वपूर्ण हुन सक्छन् । अर्थात् शिक्षक विकासलाई समग्र परिवेससँग हेरियो भने मात्र उसको विकासको अवस्था वा यात्राबारे जानकारी लिन सकिन्छ । तसर्थ, शिक्षक विकासका महत्त्वपूर्ण चरणहरूलाई यस प्रकार उल्लेख गर्न सकिन्छ :

- (क) विद्यार्थी हुँदा शिक्षक र शिक्षण सम्बन्धमा गरेका अनुभव ।
- (ख) शिक्षक तयारी : खासगरी विश्व विद्यालयहरूमार्फत निश्चित अवधिको यस्ता पेसागत तयारी गरिन्छन्,
- (ग) सेवाप्रवेश तालिम,
- (घ) निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रम,

(क) विद्यार्थी हुँदा शिक्षक र शिक्षण सम्बन्धमा गरेका अनुभव :

विद्यार्थी हुँदा राम्रा शिक्षकसँग सिक्न पाएका भनिएका विद्यार्थी राम्रा शिक्षक बन्न सक्छन् भनिन्छ । यसको सोभो अर्थ भनेको राम्रो शिक्षकबाट सिक्ने अवसर पाउनेहरूलाई नै शिक्षण पेसामा आकर्षण

गर्नुपर्छ भन्ने हो । कतिपय निजी क्षेत्रका शिक्षण संस्थाले यस मान्यतालाई अघोषित रूपमा उपयोग गर्ने गरेको पनि देखिन्छ । तर सार्वजनिक शिक्षा प्रणालीमा यस अवधारणालाई उपयोग गर्न त्यति सहज र उचित देखिन्न ।

(ख) शिक्षक तयारी :

शिक्षक विकासका सन्दर्भमा शिक्षक तयारी कार्यक्रमको ज्यादै धेरै महत्त्व छ । शिक्षण सेवाका निमित्त तोकिएका वा स्थापित सक्षमता (competency) पुरा गर्ने गरी आयोजित, सङ्गठित र सञ्चालित कार्यक्रमलाई शिक्षक तयारी अन्तर्गत राखेर हेर्ने गरिन्छ । शिक्षण सम्बन्धमा विकास भएका सिद्धान्त, मान्यता, सिकाइका विधिहरूबारे अनुसन्धानबाट प्राप्त ज्ञानलाई भविष्यमा शिक्षणमा संलग्न हुने व्यक्तिसम्म हस्तान्तरण गर्ने कार्यलाई अभ्यासका निमित्त ज्ञान (knowledge for practice) का रूपमा बयान गर्ने गरिन्छ, र 'शिक्षक तयारी' ले यिनै पक्षहरूलाई समेटेछ ।

(ग) सेवाप्रवेश तालिम :

नव प्रवेशीहरूलाई त्यस विद्यालयका अभ्यास र संस्कारहरू, अपेक्षित व्यवहार, सम्बन्ध राख्नुपर्ने व्यक्तिहरू तथा सम्बन्धका स्वरूप लगायतका विषयमा जानकारी गराउने उद्देश्यले सेवा अभिमुखीकरण तालिम सञ्चालन गर्ने गरिन्छ । यो कार्य मुलतः विद्यालय प्रशासनको नेतृत्वमा सञ्चालन हुने अपेक्षा गरिन्छ । यस क्रममा एक जना अग्रजको प्रत्यक्ष निर्देशन र नियन्त्रण तथा निरन्तर सहयोगमा शिक्षक विकास गराउने उद्देश्यले मेन्टरको व्यवस्थासमेत गर्ने गरेको देखिन्छ । यस प्रकारको व्यवस्थामार्फत 'Knowledge of practice' को हस्तान्तरण गर्ने उद्देश्य राखिन्छ । नेपालको सन्दर्भमा यस अभ्यासबारे आधिकारिक अभिलेख नभेटिए पनि निकै कम मात्र हुने गरेको अनुमान गर्न सकिन्छ ।

(घ) निरन्तर पेसागत विकास :

निरन्तर पेसागत विकास कुनै एक पटक वा सेवाका कुनै वर्षमा सीमित हुने कार्यक्रम नभै आफ्ना पेसामा दक्षता हासिल गर्नका निमित्त शिक्षकको वृत्ति/डुखलाको हरेक चरणमा आवश्यक पर्ने निरन्तर प्रक्रिया हो । सिकाइ अवसर र प्रक्रियाका दृष्टिले निरन्तर पेसागत विकास तिन प्रकारमा बाँड्न सकिन्छ :

- (i) प्रत्यक्ष सिकाइ, तालिम, सेमिनार, कार्यशाला, परामर्श बैठकमा सहभागितामार्फत हुने सिकाइको अवसर ।
- (ii) **विद्यालयमा हुने सिकाइ** : अग्रज वा प्रधानाध्यापक वा मेन्टरको सहयोगबाट हुने सिकाइ, साथी वा समीक्षक मित्र (critical friendship) को सहयोगमा हुने सिकाइ, सुपरिवेक्षणमार्फत पेसागत विकासमा प्राप्त हुने टेवा, कार्यमूलक अनुसन्धान (action research) मा संलग्न भएर हुने सिकाइ, शिक्षक सहकार्यमार्फत हुने सिकाइ (अर्थात शिक्षक टोलीमा बसेर योजना गर्ने, अवलोकन गर्ने र त्यसको मूल्याङ्कन गर्ने) समेतका कार्यलाई यसअन्तर्गत राख्न सकिन्छ ।

काम गर्दै गर्दा ज्ञान पनि निर्माण गर्दै जाने र आफ्ना अभ्यासलाई अझ बढी सुसंस्कृत गर्ने उद्देश्य रहने भएकाले कार्यमूलक अनुसन्धानमा सहभागी भएर गरिने ज्ञान आर्जनको पक्षलाई 'knowledge in practice' भनेर विशेष महत्त्व दिने गरेको पाइन्छ । यस चरणमा शिक्षक अरूले दिएको ज्ञानको प्रयोगकर्ताको श्रेणीबाट माथि उठेर आफैं ज्ञान निर्माणकर्ताको श्रेणीमा प्रवेश गर्दछन् । आफ्ना अभ्याससँग सम्बन्धित विभिन्न विषयमा निश्चित प्रश्न उठाउने, अनि आफैँलाई ब्यवस्थित रूपमा खोज र अनुसन्धानमा सहभागी गराउने हुँदा सिकाइको दृष्टिले निकै उन्नत तहमा पुग्छन् र आफूलाई स्व-प्रतिबिम्बक र खोजकर्ताका रूपमा विकास गर्छन् । यसका साथै आफ्नै परिवेशमा हुने सिकाइ र स्वप्रयत्नमा आधारित सिकाइ, अनि समूहको सहकार्यमा हुने सिकाइले गर्दा यस विधिबाट हुने सिकाइले शिक्षक विकासका साथै विद्यालय सुधारका निमित्तसमेत विशेष महत्त्व राख्ने मानिन्छ ।

- (iii) **विद्यालय बाहिर हुने सिकाइ** : स्कुलहरू बिचको नेटवर्क, विषयगत शिक्षक फोरममार्फत हुने सिकाइ । यस्तो सिकाइ प्रक्रिया फरक परिवेशमा कस्ता अभ्यास उपयोगी हुन्छन् भन्ने तहमा चिन्तन गर्न सहयोगी हुने ठानिन्छ ।

नेपालमा शिक्षक विकास

- **राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८)**: शिक्षक तालिमलाई अनिवार्य गर्नुका साथै विभिन्न निकायमा छरिएर रहेको तालिम कार्यलाई त्रिविध अन्तर्गत शिक्षाशास्त्र इन्ष्टिच्युटको मातहतमा ल्याएर विशिष्टीकरण गर्न खोजेको देखिन्छ । साथै तालिमको अवसरमा व्यापक वृद्धि, तालिम प्राप्त शिक्षकको निमित्त छुट्टै स्टाटस कायम गर्ने, तथा व्यावसायिक शिक्षकको तालिमको छुट्टै व्यवस्था गरेर शिक्षक तालिमका क्षेत्रमा सघन प्रयत्न भएको देखिन्छ (हेर्नुस् (MOE, 2010) ।
- पछि गएर पूर्वसेवाकालीन तालिम विश्व विद्यालयअन्तर्गत र सेवाकालीन तालिम शिक्षा मन्त्रालयका निकयहरूमार्फत हुने गरी व्यवस्था गरियो र सोहीअनुसार छोटो अवधिका सेवाकालीन तालिम, प्रोजेक्टमा आधारित तालिमहरू सञ्चालनमा आए ।
- वि.सं. २०४६ सालको राजनीतिक परिवर्तनपछि गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले न्यूनतम योग्यता हासिल गरेका व्यक्तिले १० महिना बराबरको शिक्षक तालिम प्राप्त गरेपछि मात्र शिक्षक बन्न योग्य हुने व्यवस्था गरियो । त्यति मात्र होइन सेवामा रहेका तर तालिम अप्राप्त ठूलो सङ्ख्याका शिक्षकहरूको निमित्त १० महिने प्रमाणीकरण तालिमको प्रबन्ध गर्ने ठूलो चुनौती पनि थपियो । यसले तालिम दिनका निमित्त शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गत विस्तारित संयन्त्रको माग गरियो र यही क्रममा वि.सं. २०५० सालमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (शैजविके) को स्थापना भयो । त्यसपछि यही निकायले सेवाकालीन शिक्षक तालिमको मूल जिम्मेवारी ग्रहण गर्‍यो ।
- शैजविकेको स्थापनाको करिब डेढ दसकमा स्वीकृत प्राप्त दरबन्दीका शिक्षकमध्ये तालिम प्राप्त शिक्षकको प्रतिशत करिब १५ प्रतिशतबाट बढेर करिब ९८ प्रतिशतको हाराहारी पुग्यो (TEP, Completion Report, 2010) । अर्थात् लामो अवधिको प्रमाणीकरण सेवाकालीन तालिमको

एक चरणको कार्य पुरा भयो र निरन्तर पेसागत विकासका निमित्त कार्यक्रम तयार गर्ने चरणमा प्रवेश गर्‍यो ।

- विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले पाँच वर्षमा हरेक शिक्षकले कम्तीमा ३० दिन बराबरको सेवाकालीन तालिमको अवसर प्राप्त गर्ने प्रबन्ध गरेपछि, त्यसलाई व्यावहारिक रूपमा कार्यान्वयन गर्ने सन्दर्भमा १०/१० दिने तिन चरणसहितको शिक्षक पेसागत विकास मोडल (Teacher Professional Development-TPD Model) को रचना तयार गरियो । यी तिन चरणलाई शिक्षकका आवश्यकताअनुरूप डिजाइन गर्न सकिने गरी आपसमा स्वतन्त्र छोट्टियो । अर्थात् पहिलो चरणको तालिममा छाउनेको विषयले दोस्रो चरणको तालिममा कुनै प्रकारले प्रभावित नगर्ने गरी व्यवस्था गरियो । मोडलको रचना यस प्रकार निर्धारण गरियो :

चरण १ : १० दिने तालिम

- क) ५ दिन प्रत्यक्ष सिकाइ
- ख) ३ दिन बराबरको अभ्यास र प्रोजेक्ट
- ग) २ दिनको विद्यालयमा सहयोग

४. शिक्षक पेसागत विकास (TPD) मोडलको कार्यान्वयन : अपेक्षा र अनुभव

यस मोडल तयार गर्दा शिक्षकले लामो समय स्कूल छोडन नपरोस् भन्ने ख्याल गरेको देखिन्छ । साथै यस मोडलले तालिमलाई मागमा आधारित बनाउन प्रयत्न गर्‍यो र यो क्रममा स्थानीय आवश्यकता अनुकूल तालिमलाई डोच्याउन प्रयत्न गर्‍यो । शिक्षक तालिमलाई विद्यालयका अभ्याससँग गाँस्ने प्रयत्न गर्‍यो र तालिमपछिको अभ्यासपछि पुनः पेसागत सहयोग उपलब्ध गराउने संरचना प्रस्तुत गर्‍यो ।

यति सकारात्मक पक्षहरू हुँदाहुँदै पनि यस मोडलको कार्यान्वयनपछि अपेक्षा गरेको जस्तो विद्यालयको कक्षा कोठाको अभ्यासमा सकारात्मक सुधार ल्याउन सकेन भन्ने गुनासो सुनिए ।

यस मोडलका कार्यान्वयनका अनुभवहरू विश्लेषण गर्न निम्न लिखित चार पक्षहरू केलाउन उपयुक्त देखिन्छ :

८

Teacher Education 2072

- (क) तालिमको डिजाइनसँग सम्बन्धित विषय,
- (ख) तालिमको सञ्चालन व्यवस्थापन तथा कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित विषय, र
- (ग) तालिमपछिको सहयोग संरचना र अभ्यास,
- (घ) शिक्षक उत्तरदायित्वलायत शिक्षक व्यवस्थापनलाई बाहिरी वातावरणबाट प्रभाव पार्ने विषय (इकोलोजी) ।

(क) तालिमको डिजाइनसँग सम्बन्धित विषय

	डिजाइनका पक्षहरू	अपेक्षित तथा सञ्चालनपछि प्राप्त अनुभव	नयाँ चरणमा यसको अर्थ
१	<p>तालिमको ढाँचा (१० दिनको तालिम (तिन भागमा :</p> <p>(क) ५ दिन तालिम संस्थामा प्रत्यक्ष तालिम</p> <p>(ख) आफ्नो स्कूलमा फर्केर सिकेका क्षेत्र सम्बन्धित प्रोजेक्ट कार्य (तिन दिन बराबरको काम) र अन्तमा</p> <p>(ग) दुई दिन परामर्शको व्यवस्था ।</p>	<ul style="list-style-type: none"> यस ढाँचाले गर्दा शिक्षकले धेरै दिन स्कूल छाड्न नपर्ने तालिमलाई कामसँग नजिकबाट आबद्ध गर्न सकिने अपेक्षा तालिमपछिको प्रोजेक्ट कार्यको अनुगमन तथा परामर्शबारे गरिएका अपेक्षा अलिक महत्त्वाकाङ्क्षी देखिए । शैजविके, (२०१३) को अनुसन्धानले तालिम केन्द्रमा १० दिन सहित १५ (१५ दिनका दुई चरणमा भागमा तालिम सञ्चालन गर्न, सुझाव दिएको छ । 	<ul style="list-style-type: none"> धेरै दिन स्कूल छाड्न नपर्ने वा कक्षा खाली नराख्ने कुरालाई ध्यानमा राख्ने । शिक्षकले आफ्नो सिकाइको आफैँ जिम्मा लिने गरी स्व-अध्ययनमा लाग्ने विकल्प समावेश गर्ने सुपरिवेक्षणबारे अपेक्षा न्यूनतम मात्र राख्ने, सुपरिवेक्षणलाई सम्भव भएसम्म विद्यालय तहमा सीमित राख्ने । शिक्षकका समस्या र अनुभवसहित तालिममा भाग लिने व्यवस्था गर्ने ।
२	<p>यस तालिमको कोर्स तयार गर्ने, व्यवस्था कोर्स तयार गर्ने तहको क्षमता र त्यसको स्वीकृति र अभिलेखन</p>	<ul style="list-style-type: none"> जिल्ला वा शैताके तहमा माग सङ्कलन गरी सो माग सम्बोधन हुने गरी तालिम कोर्स तयार हुने अपेक्षा माग कोर्स कार्य निकै कमजोर, फारम भराउनेमा सीमित, शिक्षकको शिक्षण अवलोकन, नतिजा, प्रअको भनाई जस्ता पक्ष समेटिएन । वास्तविक तालिम आवश्यकता नसमेटेको अनुभव । विकेन्द्रित रूपमा कोर्स बने तर तिनको अभिलेखन, स्वीकृतिको व्यवस्था रहेन शैजविके, (२०१३) को अध्ययनले तालिम आवश्यकताको सर्वेक्षण गर्दा कार्यशाला गर्न र स्तरीकरण गर्ने सिफारिस गरेको छ । 	<ul style="list-style-type: none"> कोर्स तयार गर्ने व्यक्तिको क्षमतालाई ध्यानमा राख्ने । तालिमको कोर्सलाई स्तरीकृत गर्ने पद्धतिलाई प्रभावकारी बनाउने । दक्ष व्यक्तिहरूबाट जिल्ला, शैताके वा केन्द्रमा तालिमको मोड्युल विकास गर्ने र सोको स्वीकृति र अभिलेखनको व्यवस्था गर्ने । स्वीकृत तालिमलाई मोडुलर रूपमा राख्ने, हरेक तहमा निर्मित र स्वीकृत सामग्रीको एउटा रोस्टर बनाई सो सार्वजनिक गर्ने । स्वीकृत कोर्सहरूमध्येबाट छनोट गरी प्रमाणीकरण हुने तालिम सञ्चालन गर्ने ।

३	तालिमको वितरण	<ul style="list-style-type: none"> ● तालिम तिन खण्डमा वितरण गर्दा र स्कूलमा अनुभव गर्ने र स्व-प्रतिबिम्बनको अवसर दिँदा तालिमको सान्दर्भिकता बढ्ने अपेक्षा गरिएको ● पुराचक्र (तिन चरण) पुरा गर्न निकै लामो समय लाग्ने, प्रअ र RP लाई प्रशासनिक भन्कट बढ्ने, तथा प्रोजेक्ट कार्यका निमित्त समय नपुग्ने (शैजविके, २०१३)। 	<ul style="list-style-type: none"> ● तालिमको योजनाका साथै सहभागिताको कम्प्युटरमा आधारित डाटाबेस तयार गर्ने । ● चरणको खासै अर्थ नहुने गरी मोडुलर तालिमको व्यवस्था गर्ने । ● प्राथमिक तहको मोडुलर तालिममा पारस्परिक सिपको योगबाट सम्पूर्णता प्राप्त हुने गरी शिक्षकलाई तालिममा सहभागी गराउने (व्यक्ति मात्र नहेरेर विद्यालय हेर्ने गरी) ।
---	---------------	---	--

(ख) तालिमको व्यवस्थापन तथा कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित विषय

	कार्यान्वयन सम्बन्धी पक्षहरू	अपेक्षा र सञ्चालन पनि प्राप्त अनुभव	नयाँ चरणमा यसको अर्थ
१.	ठुलो स्केलमा व्यापक रूपमा तालिम सञ्चालन	<ul style="list-style-type: none"> ● सबैलाई तालिम दिन देशभरका सबै तालिम केन्द्र, अगुवा/स्रोत केन्द्र (L/RC) को उपयोग । ● तालिम सञ्चालनमा जनशक्ति र पूर्वाधारको न्यूनतम स्तर पुरा भएको अपेक्षा ● जुनसुकै महिनामा पनि तालिममा शिक्षक खटाउँदा प्रअलाई विद्यालय धान्न गा्रो परेको (शैजविके, २०१३) ● अधिकांश स्रोत केन्द्र (RC) मा तालिम सञ्चालनको निमित्त आधारभूत सर्त पुरा हुन नसकेको अनुभव (शैजविके, २०१३) । 	<ul style="list-style-type: none"> ● तालिममा छनोट गर्दा निश्चित समूहलाई प्राथमिकता दिने । ● प्रमाणीकरण हुने तालिम सञ्चालन अगुवा/स्रोत केन्द्र (L/RC) तहसम्म मात्र सीमित गर्ने ● स्व-सिकाइको अवसर खुला गरी पहुँच बढाउने । ● शैजविके, (२०१३) ले लामो बिदामा मात्र तालिम चलाउन सिफारिस गरेको छ । ● तालिम केन्द्रको संस्थागत क्षमता विकासमा ध्यान केन्द्रित गर्ने ।

२.	तालिमको योजना : पाँच वर्षभित्र १० दिनको तिन मोड्युलमा सबैलाई अवसर दिने	<ul style="list-style-type: none"> ● तालिमको निश्चित योजना हुने, सोअनुसार सबैले सहभागी हुने अपेक्षा ● तालिममा आउँदा सिकाइका प्रश्न लिएर आउने, त्यसमा छलफल हुने, नयाँ उपाय खोजी गरेर फर्कने, सो उपाय आफैँ लागु गरी हेर्न तत्पर हुने अपेक्षा ● योजना वा आवश्यकताले भन्दा पनि व्यक्तिका चाहना र वार्षिक लक्ष्यले तालिमलाई डोर्याएको अनुभव । 	<ul style="list-style-type: none"> ● नयाँ शिक्षक, तालिम आवश्यक भनेर पहिचान भएका शिक्षक वा बढुवाको अवसर नजिक भएका शिक्षकलाई लक्षित गर्ने । ● शिक्षकको तालिम सम्बन्धी विवरण अनलाईनबाटै भर्ने र सो आधारमा तालिमको योजना गर्ने । ● केन्द्रमा हुने तालिममा पहिलो चरणमा स्व-अध्ययन गरेका र सोको प्रतिवेदन पेस गर्नेहरूलाई प्राथमिकता दिने विकल्प लिने ।
३.	प्रशिक्षकको व्यवस्था (तालिम सञ्चालन र त्यसपछिको पेसागत सहयोग प्रदान गर्ने विषय)	<ul style="list-style-type: none"> ● सबै प्रशिक्षकहरू तालिम आवश्यकता आँकलन गर्न तथा सो अनुरूप कोर्स विकास गर्न र तालिम सञ्चालन गर्न सक्षम हुने अपेक्षा गरिएको । ● अध्ययन (शैजविके, २०१३) ले के देखायो भने स्रोतकेन्द्रहरू तालिम पछिको सहयोग र अनुगमन गर्न समय दिन सक्दैनन् । कतिपय अवस्थामा प्रशिक्षक भन्दा प्रशिक्षार्थीको योग्यता बढी भएकाले प्रशिक्षार्थीले ध्यान दिएनन् । ● रोस्टर प्रशिक्षक छनौट गर्न निश्चित आधार तोकेको, तर व्यवहारमा स्थायी वा यति वर्ष सेवा जस्ता आधार मात्र हेरी क्षमता प्रति पर्याप्त ध्यान नपुगेको तथा कतै शिक्षक युनियनको सिफारिसलाई समेत आधार लिएको देखियो र प्रशिक्षकप्रतिको भरोसामा समेत समस्या (शैजविके, २०१३) । 	<ul style="list-style-type: none"> ● तालिम दिने प्रशिक्षकको रोष्टरका निमित्त आधार अझ कसिलो गरेर प्रमाणीकरणको व्यवस्था गर्ने वा सामान्य आधार पुरा गर्नेहरूमध्ये स्थानीय तहबाट छनोट गर्ने ● शैजविके, (२०१३) ले शैक्षिक योग्यता, अध्ययन र प्रकाशन, ICT बारे ज्ञान र सिप जस्ता गुणहरूलाई हेरेर मात्र रोस्टरको छनोट गर्न सुझाव दिएको छ । यसका निमित्त क्षमता विकासमा निकै धेरै प्रयत्न गर्न आवश्यक देखिन्छ ।

४.	परामर्शको व्यवस्था	<ul style="list-style-type: none"> ● सक्षम प्रशिक्षकहरूमा फर्त तालिममा सिकेका सिपको उपयोग सम्बन्धमा तत्स्थानमा गएर पेसागत परामर्श दिने र सिकेका सिपको उपयोग हुने अपेक्षा । ● खटिएका व्यक्ति शिक्षकलाई सहयोग गर्न दक्ष नदेखिएको (शैजविके, २०१३) नियमित सुपरिवेक्षण र यो अलग हुन गयो । 	<ul style="list-style-type: none"> ● परामर्श कार्यलाई नियमित सुपरिवेक्षणसँग जोड्ने वा यसलाई तालिमको अनिवार्य अङ्ग नबनाउने
----	--------------------	--	--

(क) विद्यालयमा आधारित पेसागत सहयोग

	पेसागत सहयोग/विकासका पक्षहरू	अपेक्षा र सञ्चालनपछि प्राप्त अनुभव	नयाँ चरणमा यसको अर्थ
१.	विद्यालयमा प्रअ, अग्रज शिक्षक (मेन्टर), र शिक्षक सहकार्य	<ul style="list-style-type: none"> ● शिक्षकले आफ्ना सहकर्मीसँगको अन्तक्रियाबाट प्रअ वा अग्रज शिक्षकको सल्लाहबाट आफ्ना शिक्षण सुधारका निमित्त उपयोगी ज्ञानको निर्माण गर्दछ । ● तालिममा सिकेका कुरा अरूलाई सुनाउने, त्यसमा छलफल गर्ने, परिमार्जन गर्न लगाउन सकिन्छ । ● प्रअ र मेन्टर शिक्षक वा सहकार्यको उपयोग कमजोर भएको अनुभव । 	<ul style="list-style-type: none"> ● खासगरी नयाँ शिक्षकलाई मेन्टरिङ गर्नेगरी लिखित रूपमा कुनै शिक्षकलाई जिम्मेवार बनाउनेहरू ● प्रअको योग्यता र क्षमता विकासलाई ध्यान दिई उसलाई शैक्षणिक नेताका रूपमा जिम्मेवार बनाउने । ● शिक्षक सहकार्यलाई प्रबर्द्धन गर्ने, योजनामा सहकार्य, आपसी कक्षा अवलोकन र डायरी लेखनलाई प्रोत्साहन गर्ने, तालिममा सो अनुभव प्रस्तुत गर्ने ।

२.	निरीक्षक स्रोतव्यक्ति मार्फत सहयोग	<ul style="list-style-type: none"> ● निरीक्षक वा स्रोत व्यक्तिमार्फत सहयोग उपलब्ध हुने अपेक्षा । ● यस तालिमको अवधिमा हुने भेटघाटबाहेक निरन्तर विकासमा अपेक्षित सहयोग पुगेन भन्ने गुनासो ● कुन शिक्षकलाई सहयोग गर्ने र विकासमा सहयोग गर्ने भनेर योजना बनेको देखिन्न । 	<ul style="list-style-type: none"> ● ठुलो सङ्ख्यामाका सबै शिक्षकलाई एकै पटक सेवा दिने कुराले सघन रूपमा काम गर्न दिएन । ● त्यस कारण सेवाको सुरुको चरणमा रहेका, विकासमा उत्कट अभिलाषा राख्ने, नतिजाका दृष्टिले समस्या देखिएका व्यक्तिलाई लक्षित गरी सुपरिवेक्षण सहयोग सञ्चालन गर्ने ।
----	------------------------------------	---	---

तालिम तथा शिक्षक व्यवस्थापनलाई बाहिरी वातावरणबाट प्रभाव पार्ने विषय : इकोलाजी

	बाह्य वातावरण सम्बन्धी पक्षहरू	अपेक्षा र सञ्चालनपछि प्राप्त अनुभव	नयाँ चरणमा यसको अर्थ
१.	विद्यालय र कक्षा कोठाको वातावरण	<ul style="list-style-type: none"> ● विद्यालयको वातावरणले मिहिनेत गर्न र सिक्न प्रेरित गर्ने, सिकेको उपयोग गर्न दबाब दिने अपेक्षा ● ठुला कक्षा, सामग्री अभाव, विद्यार्थीको विविधताले सिकेका सिप प्रयोगमा समस्या (शैजविके, २०१३) । ● केही शिक्षकको स्व-उत्प्रेरणाले तालिममा सफलता मिलेको, तर धेरै जना तालिममा सिक्न त्यति उत्प्रेरित देखाएनन् (शैजविके, २०१३) । 	<ul style="list-style-type: none"> ● विद्यालय र कक्षा कोठाको सहयोगी वातावरण, कार्य सम्पादनमुखी विद्यालय व्यवस्थापन, निरन्तर पेसागत सहयोग, थप मेहनतका निमित्त दवाव जस्ता पक्षहरूमा समेत एकसाथ सुधारको प्रयत्न गर्ने, र तालिमबारे व्यवस्थापकलाई समेत जिम्मेवारी दिने ।

२.	शिक्षकको राजनीतिकरण	शिक्षकको राजनीतिक संलग्नताले गर्दा पेसागत आदर्श र व्यवहारमा सड्कट परेको कुरा शैजविके, २०१३ को अध्ययनले दर्साएको छ ।	तालिममा छनोट, प्रशिक्षकको छनोट वा अन्य अवसरका सन्दर्भमा वस्तुगत आधार निर्माण गरी लागु गर्ने ।
३.	तालिमपछिको अनुगमन	तालिम दिने निकायको काम (तालिम दिने सम्म सीमित राखेको प्रति असहमति राख्दै शैजविके, २०१३ ले यो निकायले अनुगमनमा समेत संलग्न हुन सुझाएको छ ।	सबै शिक्षकको सधैं अनुगमन न सम्भव छ, न अपेक्षित नै । त्यसैले आफ्नो तालिमको प्रभावकारिताबारे जानकारी लिन तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरूले विद्यालयमा अनुगमन गर्ने । बाँकी काम जिशिकामार्फत सम्पादन गर्ने ।

शिक्षक पेसागत विकास सुधारका मुद्दा र सम्भावित विकल्पहरू

मुद्दाको पहिचान गर्ने र सुधारका सम्भावित विकल्प खोज्ने क्रममा सम्बन्धित कार्यमा संलग्न निकायहरूको अनुभव र दृष्टिकोण महत्त्वपूर्ण हुनसक्ने ठानेर उनका अनुभव लिन योजना गरियो । यसअनुसार २०७२ को असार महिनामा विभिन्न चार क्षेत्रमा सञ्चालित समीक्षा गोष्ठीहरूमा यो विषय छलफलको एउटा प्रमुख एजेन्डाको रूपमा प्रस्तुत भयो । छलफलमा २९ ओटै तालिम केन्द्र र करिब ६५ जिल्लाका जिशिकाका शिक्षक तालिम हेर्ने फोकल पर्सनको सहभागिता रहेको थियो । स्थानाभावले गोष्ठीका सम्पूर्ण सुझावहरू प्रस्तुत गर्न नसकिए पनि मुख्य सुझावहरू यहाँ समेटिएका छन् :

१. तालिमको प्रकार र तालिम कोर्स र प्याकेज विकास सम्बन्धमा

- तालिममा विविधता ल्याउने, तह, विषय, वृत्ति शृङ्खलाको तह, रुचि र आवश्यकता हेरी तालिममा विविधता ल्याउने सुझाव आएको छ । साथै विद्यालयका सबै शिक्षक लक्षित कार्यशाला वा छोटो मोड्युलर तालिम जस्ता कार्यक्रम र विषयगत लामा अवधिका प्रमाणीकरण हुने तालिमलाई अलग रूपमा हेर्ने सुझाव आएका छन् । स्व-प्रयासमा सिक्न चाहनेलाई दूर शिक्षामा आधारित अनलाइन र अफलाइन तालिमको विकल्पका कुरा आएका छन् ।
- तालिममा स्तरीकरणको आवश्यकता औल्याइएको छ, जसअनुसार, प्रमाणीकरण हुने तालिमको हकमा शैताके वा शैजविकेमा अभिलेखीकरण र स्वीकृति गर्ने गरी स्तरीकरण गर्ने सुझाव प्राप्त भएका छन् । त्यसै गरी स्तरीकरण गर्न प्रशिक्षकको योग्यता निर्धारण गर्दा शैक्षिक योग्यता, आफूले लिएका तालिम र दक्षता, शिक्षण अनुभव, विद्यालयको समग्र र आफ्नो विषयको कार्य सम्पादन

स्तर जस्ता विषयलाई आधार लिन सुझाव आएका छन् ।

- विद्यालयमा आधारित, तालिम केन्द्रमा आधारित र स्व-अध्ययन विधि गरी विभिन्न प्रकारका तालिमको उपयोग गर्ने सुझाव आएका छन् ।
- शैक्षणिक परामर्शको उपयोगिता हुँदाहुँदै त्यसको व्यावहारिक कार्यान्वयनमा समस्या देखेर त्यसको विकल्प खोज्न सुझाव दिइएका छन् । त्यस सन्दर्भमा शिक्षकले विद्यालयमा आधारित परियोजना कार्य छान्ने, सो पुरा गरेपछि आफ्ना अनुभवहरू बाँड्न तोकिएको ढाँचामा प्रतिवेदन तयारी गरी स्रोत केन्द्र स्तरीय कार्यशालामा सहभागी बन्ने ।

२. तालिमलाई विद्यालयको आवश्यकतासँग जोड्ने र शिक्षण सुधारमा उपयोग गर्ने

- शिक्षक तालिमले शिक्षणमा सुधार गर्न नसकेको भनेर निकै आलोचना भएका छन् । शिक्षकको स्व-प्रयत्न बेगर दिइएको तालिमले मात्र शिक्षणमा सुधार हुन निकै कठिन देखिन्छ । यस विषयमा शिक्षकलाई डायरी लेखनमा सहभागी गराउने र स्व-प्रतिविम्बनमा संलग्न हुन प्रोत्साहित गर्ने । तालिममा आउने बखत सो डायरीको समेत उपयोग गर्ने, अनुभव गरेको समस्या र त्यसमा देखेको विकल्पलाई तालिमसँग जोड्ने, सिकाइ प्रश्नसहित तालिममा सहभागी हुन तालिम अधि नै केही पढेर आउने व्यवस्था गर्ने, तालिम पूर्व कुनै प्रोजेक्ट गरेर आउने व्यवस्था गर्ने सुझाव आएका छन् ।
- यसका साथै तालिम सकेपछि विद्यालयमा सुधार गर्न चाहेका पक्षको बारे कार्ययोजना बनाउन लगाउने र विद्यालयमा फर्केपछि सो कार्ययोजनामा आधारित छलफल गर्ने अवस्था तयार गर्ने सुझाव आएका छन् ।

३. तालिम सञ्चालन तह

- पेसागत विकास अवसरहरूलाई व्यापक बनाउन यसमा विविधता दिनुपर्ने सुझाव आएका छन् :
 - (क) आफ्नै प्रयत्नले सिक्न चाहनेलाई स्व-अध्ययनमार्फत् विकासको अवसर प्रदान गर्ने,
 - (ख) विद्यालयमा आधारित कार्यशाला, खासगरी सिङ्गै विद्यालय परिवार संलग्न हुने कार्यशाला वा प्राथमिक तहका सबै शिक्षक सहभागी हुने कार्यशाला,
 - (ग) स्रोतकेन्द्र स्तरमा पेसागत बैठक, प्रोजेक्ट कार्यका अनुभव प्रस्तुत गर्ने अवसर वा कार्यशाला,
 - (घ) अगुवा स्रोत केन्द्र र शैताके स्तरमा विषयगत तालिम ।
- माध्यमिक तथा उच्च माध्यमिक विद्यालयका शिक्षकहरूको तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने सम्बन्धमा अन्य स्रोत केन्द्र वा अन्य जिल्लाका स्रोत व्यक्ति र विज्ञको समेत सहयोग लिनुपर्ने हुनसक्छ । त्यस कारण यस्ता तालिम विज्ञ उपलब्ध हुने अगुवा स्रोतकेन्द्र वा शैताकेहरूमा मात्र केन्द्रित गर्ने सुझाव आएका छन् ।
- त्यसका साथै प्रमाणीकरण गरिने पाँच दिन वा सो भन्दा बढी अवधिका तालिमलाई अगुवा स्रोत

केन्द्रमा वा शैताकेमा सञ्चालन गर्ने र जिल्लामा उपलब्धमध्ये राम्रा प्रशिक्षकहरू उपयोग गर्ने सुझाव आएका छन् ।

४. तालिमपछिको सहयोग र अनुगमन

तालिमपछिको सहयोग र अनुगमन मूलतः जिशिकाको नियमित संरचना र भूमिकासँग आवद्ध गरिनुपर्ने सुझाव आएका छन् । विद्यालयका प्रअलाई शैक्षणिक नेतृत्व लिने गरी तयार गरेर सो मार्फत् सहयोग र अनुगमनका कार्य सञ्चालन हुनसक्छ भने यो विषय स्रोतकेन्द्रको नियमित कार्यअन्तर्गत पर्दछ ।

तालिमलाई शिक्षण व्यवहार र विद्यार्थी सिकाइ सुधारमा लक्षित गर्ने बारे तालिम केन्द्रबाट फर्कदा गर्ने कामको कार्ययोजना बनाउनु आवश्यक छ । सोको जानकारी जिशिकालाई उपलब्ध गराई सोको प्रति विद्यालयमा रहने, जिशिकाले सो अभिलेख राख्ने र अनुगमन गर्ने । निरन्तर सिकाइमा संलग्न शिक्षकहरूको अभिलेख राखी प्रोत्साहन गर्ने, त्यस्ता शिक्षकलाई प्रशिक्षण वा यस्तै पेसागत विकासका अवसर उपलब्ध गराउने ।

तालिम सञ्चालन गर्ने निकायले आफ्नो तालिमको प्रभावकारिताको अवस्थाबारे जानकारी लिन विद्यालय स्तरमा अनुगमन गर्ने, स्रोत केन्द्र स्तरिय कार्यशाला र छलफलमा सहभागी हुने ।

कार्य सम्पादनमा कमजोर देखिएका विद्यालय सुधारका निमित्त जिशिकाले विशेष टोली परिचालन गर्ने र विशेष प्रयत्न गर्ने । तालिमको आवश्यकता पहिचानमा विद्यालयको कार्य सम्पादनलाई समेत आधार बनाउने, अर्थात् विद्यालय सुधार र शिक्षक विकासलाई जोडेर हेर्ने सुझाव आएका छन् ।

५. तालिम केन्द्रहरूको संस्थागत सुधार

तालिम केन्द्रको संस्थागत आधार सुधार नभै तालिमको गुणस्तर सुधार हुन नसक्ने भन्दै संस्थागत सुधारका निमित्त सुझाव आएका छन् । तालिमको योजना गर्ने, कोर्स र तालिम सामग्री विकास गर्ने तालिम सञ्चालन गर्ने, विद्यालयले सुरु गरेका पेसागत विकासका अन्य प्रयासमा प्राविधिक सहायता उपलब्ध गराउने, जिल्ला र स्रोतकेन्द्र स्तरका कार्यशाला र पेसागत बैठकमा विज्ञ सहयोग उपलब्ध गराउने गरी शैताके तयार हुनुपर्छ । यसका निमित्त यी संस्थाका भौतिक पूर्वाधार, प्रशिक्षकहरूको क्षमता विकासमा तत्काल केही गर्नुपर्ने सुझाव आएका छन् ।

तालिम केन्द्रहरूले विज्ञ सेवा उपलब्ध गराउन सक्ने विश्व विद्यालयका क्याम्पसलगायत अन्य निकायहरू तथा अन्य तालिम केन्द्रहरूसँगको नेटवर्क विस्तार गर्ने र सोमार्फत आफ्नो क्षमता विकास, आफ्नो सेवाका प्रभावकारितामा सुधारलगायतका कार्यमा संलग्न हुने विषयसमेत उठेका छन् ।

पेसागत विकासको भावी कार्यक्रमको विकासको निमित्त निर्देशक सिद्धान्तहरू

यो अवधारणपत्र विकास गर्ने क्रममा क्षेत्रीय स्तरका चार ओटा कार्यशालाको अतिरिक्त केन्द्रीय तहमा अर्को विभिन्न सरोकारवालाहरू सम्मिलित एउटा परामर्श बैठकको आयोजना गरिएको थियो । सो परामर्श बैठकमा त्रिभुवन र काठमाडौं विश्व विद्यालय शिक्षा संकायका प्राध्यापकहरू, शिक्षा मन्त्रालय र शिक्षा विभाग, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका विशेषज्ञ प्रतिनिधिहरू, जिल्ला शिक्षा अधिकारीहरू तथा शिक्षक महासङ्घका प्रतिनिधिहरूसमेतको सहभागिता रहेको थियो । दस्तावेज अध्ययन र यी छलफलले भावी कार्यक्रमका निमित्त केही बुँदाहरूमा निश्चित मार्गदर्शन गरेको छ । अरू केही प्रश्नहरू अनुत्तरित नै छन् । छलफलबाट स्थापित केही विषयहरूलाई यहाँ लिपिबद्ध गर्नु उचित हुने देखिन्छ :

- (क) पेसागत विकासका निमित्त कार्यक्रममा विविधता ल्याउने : नव प्रवेशी, कार्यसम्पादन कमजोर देखिएका शिक्षकलाई पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनसँग सम्बन्धित तालिम सञ्चालन गर्ने । विद्यालयमा **Whole School Approach Training** लगायत शिक्षक सहकार्यबाट सिकाइलाई प्रोत्साहित गर्ने । माध्यमिक तहमा विषयगत शिक्षणसँग सम्बन्धित मोडुलर तालिम सञ्चालन गर्ने । आफ्नै प्रयत्नमा सिक्न चाहने शिक्षकहरूलाई दूर शिक्षाको माध्यम उपयोग गर्ने । (शिक्षक पेसागत विकासको प्रस्तावित प्रारूप अनुसूची १ मा प्रस्तुत छ) ।
- (ख) पेसागत विकासका कार्यक्रमलाई विद्यालयको नतिजासँग आवद्ध गर्ने । नतिजाका आधारमा तालिममा छनोट गर्ने, कमजोर विद्यालयका निमित्त लक्षित विद्यालय सुधार कार्यशाला आयोजना गर्ने । त्यस्ता विद्यालय सुधारमा एकीकृत प्रयत्न लक्षित गर्ने ।
- (ग) पेसागत विकासका कार्यक्रम सञ्चालनमा स्तरीकरण गर्ने : तालिमको कोर्स विकास गर्ने, सामग्री तयार गर्ने, प्रशिक्षक तयार गर्ने लगायत महत्त्वपूर्ण पक्षहरूमा स्तरीकरण गर्ने । यसका विभिन्न तहमा निर्मित कोर्स र सामग्रीको स्वीकृति, अभिलेखनको व्यवस्था गर्ने । प्रशिक्षकको छनोट गर्दा कार्यसम्पादनसमेत समेटिने आधार उपयोग गर्ने, विकास गर्ने र त्यस्ता प्रशिक्षकको रोस्टर तयार गरी नियमित रूपमा अद्यावधिक गर्ने ।
- (घ) तालिमलाई सिकाइ सुधारसँग आवद्ध गर्ने : तालिममा सहभागी हुन आउँदा विद्यालयबाट सिकाइ प्रश्नहरू लिएर आउने र फर्कदा सुधारको कार्य योजनासहित फर्कने र सो कार्य योजनालाई सम्बन्धित विद्यालयमा अभिलेखीकरण गर्ने र जिशिकालाई जानकारी गराउने व्यवस्था गर्ने ।
- (ङ) विद्यालयभित्र शिक्षक सहकार्य र सह-सिकाइलाई प्रबर्द्धन गर्ने । त्यस्ता विद्यालयहरूबिच नेटवर्क खडा गरी आपसी सिकाइ र निरन्तर विद्यालय विकासलाई सहयोग गर्ने ।

अनुसूची १

शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रमको स्वरूप (प्रस्तावित)

क्र.स.	विवरण	विद्यालयमा आधारित तालिम	स्रोत केन्द्रमा आधारित तालिम	शैताके र अगुवा स्रोत केन्द्रमा आधारित तालिम	दूर शिक्षामा आधारित तालिम
१.	उद्देश्य	<ul style="list-style-type: none"> Whole School Approach: विद्यालय विकास समस्या समाधान नयाँ शिक्षकलाई मेन्टरिङ 	<ul style="list-style-type: none"> प्रबोधीकरण कार्यशाला पेसागत बैठक 	तोकिएका मोडुलर कोर्समा दक्षता विकास गर्ने	उच्च आकाङ्क्षा राख्ने उत्प्रेरित शिक्षक
२.	सहभागी	<ul style="list-style-type: none"> सबै शिक्षक नयाँ शिक्षक तत्काल सहयोग आवश्यक परेका शिक्षक 	सम्बन्धित शिक्षक	<ul style="list-style-type: none"> नयाँ शिक्षक तालिम आवश्यक परेका शिक्षक 	अग्रसरता देखाउने शिक्षक
३.	डिजाइन र कार्यान्वयनमा मुख्य भूमिका	प्रधानाध्यापक	स्रोत व्यक्ति र स्रोत केन्द्रको प्रअ	शैक्षिक तालिम केन्द्र र अगुवा स्रोत केन्द्र	डिजाइन : शैजविके कार्यान्वयन: शैताके/ अगुवा स्रोत केन्द्र (ETC/LRC)
४.	प्रमाणीकरण		अभिलेख राख्ने	शैजविके	शैजविके
५.	फ्लोअप सहयोग	प्रधानाध्यापक	जिशिका विनि	जिशिका शैताके/अगुवा स्रोत केन्द्र (ETC/LRC)	जिशिका विनि शैताके

निष्कर्ष

शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो । यसै प्रक्रियालाई तालिमले हिजो सिकेका ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिमा सुधार ल्याई सुधारात्मक शिक्षण गर्न सहयोग पुऱ्याउँछ । त्यसैले शिक्षकको पेसागत विकासका सन्दर्भमा हिजो गरिएका मोड्युललाई समयअनुसार आवश्यकतामा आधारित बनाई परिवर्तन र परिमार्जन गर्दै लैजानु पर्दछ । यसका लागि सबैको समन्वय र सहकार्य सुनिश्चित गर्दै उपलब्ध स्रोत साधनको उच्चतम सदुपयोग गर्न आवश्यक छ । यसले नै शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रमलाई सक्षम, सुदृढ र व्यावहारिक बनाउन सहयोग गर्छ ।

१८

Teacher Education 2072

सन्दर्भ सामग्री

Cremers, Bert; Kyriakides, Leonidas and Antoniou, Panayiotis. (2012). Teacher Professional Development for improving quality of teaching. New York: Springer.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, शैजविके (२०१३). शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम : सिकेका सिपको उपयोग र अभ्यासमा रूपान्तरणका मुद्दाहरू विषयक अध्ययन । काठमाडौँ: शैजविके ।

MOE. (2009) Compendium on Education Policy in Nepal. Kathmandu: Author.

बहुभाषिक शिक्षा : आवश्यकता र कार्यान्वयनमा चुनौती

उत्तरकुमार पराजुली

उपसचिव, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

लेखसार

बहुभाषिक शिक्षा प्रणाली हाम्रो जस्तो बहुभाषिक, बहुसांस्कृतिक, बहुजातीय समाजका लागि अत्यावश्यक छ । राष्ट्रको सम्पर्क भाषा नेपाली रहेको छ र अन्य मातृभाषाबाट आएका विद्यार्थीहरू बिस्तारै यसमा सङ्क्रमण हुनु आवश्यक छ नै । यसका लागि नेपाली भाषाले पनि अन्य मातृभाषीलाई फराकिलो र समतामूलक दृष्टिकोण राखी तातेताते गराउनुपर्छ । विभिन्न क्षेत्रका मातृभाषा सेवीहरूलाई स्थानीय भाषिका शब्द कोश सम्पादन गराउन लगाउनुपर्छ । प्रचलित शब्दहरू आफ्ना पर्यायवाची शब्दहरूका रूपमा आत्मीकरण गर्ने फराकिलो छाती नेपाली भाषाको हुनुपर्छ । यसो गर्दा कतिपय भाषाकी धराले दिदी, कतिपय भाषाकी लालनपालन आमा बनेर राष्ट्रिय एकतालाई नेपाली भाषाले जगेना गर्ने, संबर्द्धन गर्ने व्यवस्था गर्नुपर्छ । परिवारमा भौतिक सम्पत्तिको मालिक पितालाई मान्ने गरिन्छ । त्यसैले पैतृक सम्पत्ति भन्ने गरिन्छ । भाषाको मालिक आमालाई मान्ने भएकाले मातृभाषा भनिन्छ । बालक जन्मेपछि हुकँदै गर्दा धेरैजसो समय आमाको साथमा हुन्छ र आमाको बात्सल्य भाव सिञ्चित अभिव्यक्ति हेराइ, सुनाइ, छुवाइ क्रियाकलापमा अभ्यस्त हुँदै जीवनको पहिलो जुन भाषा सिक्छ, आत्मीकरण गरिन्छ त्यो भाषा नै मातृभाषा हो ।

अहिले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले बाइस ओटा मातृभाषामा पाठ्य सामग्री निर्माण गर्ने जस्तो सारै साहसिक र प्रशंसनीय काम गरेको छ । सोर ओटा मातृभाषामा १-५ कक्षासम्म र छ ओटा मातृभाषामा कक्षा १ देखि ४ सम्मका विभिन्न पाठ्य पुस्तक तयार गरेको अवस्था छ । वि.सं.२०६४ सालमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रद्वारा तयार गरिएको मातृभाषाको नमुना पाठ्यक्रम मातृभाषा शिक्षा भनौं वा बहुभाषिक शिक्षाको शिक्षण सन्दर्भको राम्रो काम हो । बहुभाषिक शिक्षा शिक्षण तथा विकासका लागि राज्यले स्थापना गरेको यस कोशेढुङ्गाका आधारमा मुलुकभित्रका सबै मातृभाषीले आफ्नो भाषिक यात्रा सरल र सुगम बनाउनुपर्छ ।

मुख्य शब्दावली

मातृभाषा, प्रारम्भिक शिक्षा, ग्राम्यभाषा, दिव्योपदेश, राष्ट्रभाषा, माध्यम भाषा, डकार घोषणापत्र, स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५, शिक्षा ऐन, २०२८, पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३), तिन वर्षीय अन्तरिम योजना (०६४/६५-२०६६/६७), बहुभाषिक शिक्षा, अन्तर्राष्ट्रिय श्रम सङ्गठन महासन्धि, बाल अधिकार सम्बन्धी अनुबन्ध (१९८९), भाषिक दासता, एकल भाषिक, आत्मीकृत भाषा, कामचलाउ भाषा, द्विभाषिक शिक्षा, विचारको मणिभीकरण ।

अध्ययनको परिचय

ज्ञान वा शिक्षा समय र परिस्थितिले प्राकृत रूपमा सिकाउँदै जाने कुरा हो । यो सिकारुको अनुभूति क्षमताका आधारमा सिकिँदै जाने कुरा हो । यस्तो खालको सिकाइ निकै ढिलो र विशृङ्खलित अवस्थामा हुने हुन्छ । यस्तो सिकाइका लागि कुनै कृत्रिम भाषाको आवश्यकता पनि पर्दैन । यदि ज्ञान अभिव्यक्त गर्नु छैन भने भाषाको आवश्यकता नै किन पर्छ र ? न लिनु छ न दिनु छ । आफूले आफैँलाई केको भाषा चाहियो ? यसरी प्रत्येक व्यक्तिले प्रकृतिबाटै सिकने हो भने व्यक्तिको ज्ञान क्षेत्र निकै साँघुरो र अति सीमित हुन पुग्छ र त्यसमा ज्यादै ठुलो लगानी र कहरकटाइ हुन्छ । यो विषालु छ, यो हिंस्रक जन्तु हो, यहाँबाट लडेर मरिन्छ, यो नमिठो भए पनि लाभदायक छ जस्ता कुरा आफूले अनुभव नै नगरी अग्रजबाट सिकिन्छ र सुरक्षित भइन्छ ।

अनुभव तथा ज्ञानको आदान प्रदानका लागि भाषा चाहिन्छ । सामान्य चेतना भएका पशुपन्छीले पनि खाना, सुरक्षा, सन्तान वृद्धि जस्ता कुराका लागि आफ्नै वंशअनुसारको सीमित साङ्केतिक भाषा प्रयोग गर्ने गरेको पाइन्छ । चाहे पशुपन्छी होस्, चाहे मानिस, यस्तो खालको साङ्केतिक भाषा सर्वव्यापी (universal) हुन्छ । खुसीको अवसरमा रमाउने नेपालका कौवा र अमेरिकाका कौवा उसै गर्छन् । दुःखमा दुःख व्यक्त गर्ने नेपालका बाँदर र अफ्रिकाका बाँदर उसै गर्छन् । नेपालका मान्छे पनि हँसिलो अनुहारले सुख व्यक्त गर्छन् र त्यसै गरी रुसका मान्छे पनि । तर आफ्ना विगतका अनुभव, ज्ञान विचारलाई आदान प्रदान गर्न विशिष्ट खालको भाषा चाहिन्छ । यो कुरा मानव जातिमा मात्र सम्भव छ । मान्छेले संसारमा रहेको अथाह ज्ञान भण्डारमा गोता मार्ने कला आफ्ना भावी पिँढीलाई कसरी थोरैभन्दा थोरै समयमा धेरैभन्दा धेरै ज्ञान कैयौं जीवनका अनुभवहरूले भरिपूर्ण गर्न सकिन्छ भन्ने सोचले आफ्नो समूहको भाषा विकास गर्‍यो । पिँढी दरपिँढी ज्ञानको वैभव थपिने क्रममा भाषा पनि समृद्धशाली बन्दै गयो । स्थान, वातावरण, जीवन शैली, समूहको आकार, समूह नेतृत्वको अनुभूति शैली, अभिव्यक्ति शैलीअनुसार भाषाले अस्तित्व पाउँदै गयो ।

भाषाशास्त्रीका अनुसार संसारमा २,७९६ प्रकारका भाषा रहेको बताइन्छ (तिवारी, १९९३) । त्यसो त चार कोसमा पानी फेरिन्छ आठ कोसमा बानी फेरिन्छ भन्ने लोकोक्तिले संसारमा भाषाको गिन्ती गरी साध्य छैन भन्ने देखाउँछ । यी यति धेरै भाषा मान्छेले ज्ञान सङ्ग्रहकै लागि, ज्ञान आदान प्रदानकै काममा प्रयोग गरी जीवित राखेको छ । परिवारमा भौतिक सम्पत्तिको मालिक पितालाई मान्ने गरिन्छ । त्यसैले पैतृक सम्पत्ति भन्ने गरिन्छ । भाषाको मालिक आमालाई मान्ने भएकाले मातृभाषा भनिन्छ । बालक जन्मेपछि हुकँदै गर्दा धेरैजसो समय आमाको साथमा हुन्छ र आमाको बात्सल्य भाव सिञ्चित अभिव्यक्ति हेराइ, सुनाइ, छुवाइ क्रियाकलापमा अभ्यस्त हुँदै जीवनको पहिलो जुन भाषा सिकिन्छ, आत्मीकरण गरिन्छ, त्यो भाषा नै मातृभाषा हो । संसारको माया मोहबाट अलग भएको घोषणा गर्ने योगीले पनि भाषा (मातृभाषा), जन्मभूमि र जन्म दिने आमा भुल्दैन भनिन्छ । जसरी भोकको उग्र बेचैनीको अवस्थामा खाएको भोजनको जीवन भर सम्भना भइरहन्छ, व्यक्तित्वमा मातृभाषाको स्वाद पनि त्यस्तै हुन्छ । मातृभाषामा विकसित अवधारणा जीवनको अत्यन्त शिथिल अवस्थासम्म पनि ताजै रहन्छ । यो कुरा बिसौ शताब्दिका महान् वैज्ञानिक अल्बर्ट आइन्स्टाइनको जीवनीले पनि प्रमाणित गरिदियो ।

आइन्स्टाइन जर्मन भाषी थिए । यहूदी भएकाले नाजीहरूको जातीय अत्याचार सहन नसकी अमेरिका बस्दै आएका थिए । अमेरिकाको बास, उतै बिहेवारी गरेका हुनाले जीवनको उर्वर ठुलो हिस्सा अङ्ग्रेजी भाषा बोलेर, लेखेर, पढेरै बित्यो । तर जीवनको अन्तिम घडीमा उनले आफ्नो मातृभाषा जर्मन बोलेर देह त्याग गरे । त्यहाँ उपस्थित व्यक्तिहरू जर्मन भाषा बुझ्ने कोही पनि नहुनाले उनले के बोले भन्ने कुरा भने रहस्यकै गर्भमा रह्यो । यस्तै घटना र बाल सिकाइसम्बन्धी विभिन्न खोज अनुसन्धानले बालकको प्रारम्भिक शिक्षा मातृभाषामा हुनुपर्ने कुरा देखाएको छ ।

यस अध्ययनका निम्नानुसारका उद्देश्यहरू रहेका छन् :

१. शैक्षिक क्षेत्रमा बहुभाषिक स्थितिको पहिचान गर्ने,
२. बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकता पत्ता लगाउने,
३. बहुभाषिक शिक्षाको कार्यान्वयनमा देखिएका चुनौती र समाधानका उपायहरू सुझाउने,

बहुभाषिक शिक्षाको आवश्यकता र कार्यान्वयनमा चुनौती सन्दर्भमा सोधखोज गर्दा प्राप्त केही कुराहरू तल प्रस्तुत गरिएको छ :

अविकसित ग्राम्य भाषा भनेर संस्कृत पढेका पण्डितहरूले नेपाली भाषालाई खिसी गर्ने समयमा पौराणिक ग्रन्थ रामायणलाई आफ्नो मातृभाषा नेपालीमा लेख्ने ठुलो साहस गरे तनहुँका भानुभक्तले । त्यस्तै हिम्मत गरे अर्घाखाँचीका शशिधर स्वामीले पनि । विभिन्न भाषाका भजनहरू अध्ययन गरेर आफ्नै मातृभाषा नेपालीमा शास्त्रीय भजन रच्ने जमर्को गरे अर्घाखाँचीकै हर्कमणि भट्टराईले । त्यसो त पृथ्वीनारायण शाहको उपदेशमूलक लिखत (दिव्योपदेश) यी माथिका व्यक्तिहरू परिपक्क हुनुभन्दा कैयौं अगाडिको हो । राजाको स्तरबाट लेखिँदा जति सहज हुन्थ्यो सामान्य नागरिकको स्तरबाट लेखिँदा हुने अप्ठ्यारोलाई ख्याल गरेर माथिका प्रयासलाई साहसिक ठानिएको हो । यिनै साहसिक कदमका कारण नेपाली भाषा राष्ट्रभाषाका रूपमा विकसित हुन पुग्यो ।

हाम्रो देशमा १२३ थरीका भाषा अस्तित्वमा रहेको पाइएको छ । यी मातृभाषीहरूका लागि कसरी शिक्षा दिने भन्ने सन्दर्भमा सबैभन्दा पहिले नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको अध्ययनले थुप्रै कुरा स्पष्ट पार्ने प्रयास गरेको छ । सो आयोगको प्रतिवेदन तथा योजना खाका पुस्तक नेपालमा शिक्षा (२०११-१३) ले मातृभाषामा शिक्षा सम्बन्धी थुप्रै कुराहरू उठाएको छ । सो पुस्तकको पृष्ठ ६० मा यसो लेखिएको छ, 'तराईका कुनै भागहरूबाट बाहेक प्राथमिक शिक्षा प्रादेशिक भाषामा दिनुपर्दछ । माध्यमिक शिक्षा राष्ट्रिय भाषामा र उच्च शिक्षा या त अङ्ग्रेजी या राष्ट्रिय भाषामा दिनुपर्दछ भन्ने धेरै जना चाहन्छन् । तर मुलुकभरिको धेरै क्षेत्र राष्ट्रभाषा नेपालीमा नै माध्यमिक र माथिल्लो प्राथमिक अवस्थाको शिक्षाको माध्यम रहोस् भन्ने जोड दिन्छन् ।' यहाँ प्रादेशिक भाषा भन्नाले स्थानीय बोलीचालीको भाषा भन्ने बुझिन्छ जुन मातृभाषाको भूमिकामा रहन्छ । तल्लो प्राथमिक स्तरमा मातृभाषामा शिक्षा हुनुपर्छ भन्ने कुरा यसबाट देखिन्छ ।

यसै गरी सोही प्रतिवेदनको पृष्ठ ६९ मा उल्लेख गरिएको छ, 'मातृभाषाका माध्यमद्वारा शिक्षा दिएमा

केटा केटीहरूले चाँडै लेखपढ गर्न सक्छन् । मातृभाषा उपर त्यही हदसम्म प्रेम हुनुपर्छ जसबाट राष्ट्रभाषा उपर अरुचि पैदा नहोओस्’ र त्यसै सन्दर्भमा पृष्ठ ७० मा ‘मातृभाषाको माध्यमद्वारा शिक्षा दिनाले देशका अवनत भाषाको उन्नति हुन गई राष्ट्रको सर्वतोमुखी विकासका साथै सबै जात समाजका मानिसको सहयोग प्राप्त हुन्छ । मातृभाषामा सबै जात समाजका मानिसको सहयोग प्राप्त हुन्छ । मातृभाषामा सबै जात समाजका मानिसहरूलाई पाठ्य पुस्तक प्रकाशन गर्ने अधिकार दिनाले सरकारको सुकीर्ति फैलिन्छ ।’

यी माथिका कुराले मातृभाषामा दिइने धारणा बालबालिकाका लागि निकै महत्त्वपूर्ण हुन्छ भन्ने कुरा गर्दै मातृभाषामा ज्यादा लगाव दिएर राष्ट्रको काम काजको सम्पर्क भाषा ओभेलमा नपरोस् भनी सचेतसमेत गराइएको पाइन्छ । यति भन्दाभन्दै पनि राष्ट्रको सामाजिक विकासका लागि मातृभाषाको पठन पाठन महत्त्वपूर्ण हुने कुरा औल्याएको छ । यो महत्त्वपूर्ण कुरा हो । प्राथमिक स्कुलको पाठ्यक्रमअन्तर्गत पृष्ठ १०४ मा ‘भाषा सम्बन्धमा मातृभाषाका आधारमा नेपाली भाषातिर ढल्काउँदै जानु भन्ने उद्देश्य लिइएको छ । यसले पनि नेपाली बाहेकका मातृभाषीलाई नकारेन बरु चाँडै सम्पर्क माध्यम भाषा नेपालीमा दक्ष हुन उत्प्रेरित हुन सङ्केत गर्‍यो । पृष्ठ १०७ मा ‘नेपालको विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रमा विभिन्न किसिमका मातृभाषाअनुसार प्राथमिक कक्षाहरूमा भाषा विकासको स्तर परिवर्तनशील हुनुपर्छ । भाग्यवश यसमा विभिन्नता धेरै छैन र आवश्यक प्यो भने नेपाली भाषामा सजिलो र छिटोसँग लैजान सकिन्छ’ र पृष्ठ १०८ मा ‘नेपाली भाषाबाहेक नेपालका अरू स्थानीय भाषाको अध्ययनले नेपाली भाषाको प्रभावपूर्ण विकासमा बाधा दिने छ । यदि केटा केटीहरूलाई प्रारम्भिक भाषाका रूपमा नेपाली नै सिकायो भने अरू भाषाहरू क्रमशः गौण हुँदै जाने छन् । फलतः राष्ट्रिय बल तथा एकतामा वृद्धि हुने छ । छैठौँ दजदिखि इच्छाधीन भाषा राख्न सकिन्छ । जसको मातृभाषा नेपाली बाहेक अर्कै हुन्छ तिनीहरूले पनि लिखित मातृभाषा चाँडै नै सिक्न सक्ने छन्” त्यसैगरी पृष्ठ ११६ मा “नेपाली भाषा नै पढाइको माध्यम हुनुपर्छ । सकभर पहिला दुवै श्रेणीमा पनि लागु हुनुपर्छ ।”

यी माथिका कुराले सो योजना राष्ट्रिय एकताको नाममा नेपाली भाषाप्रति बढी आग्रहमुखी भई अन्य भाषालाई कम आकलन गर्न खोजेको देखिन्छ ।

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदन २०१८ (पृष्ठ १२९) मा पढाइको माध्यम नेपाली हुनैपर्छ जहाँसम्म भाषाको शिक्षाबारे प्रश्न छ ती क्षेत्रीय भाषाहरूलाई शिक्षामा इच्छाधीन विषयका रूपमा स्थान दिनुपर्छ र दिइएकै छ” भनिएको छ । यहाँ नेपाली भाषा बाहेकका भाषालाई क्षेत्रीय भाषा भनिएको छ ।

राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२) को पृष्ठ २९ मा भनिएको छ, “जुन क्षेत्रमा नेपाली भाषाको प्रचार अभ व्यापक हुन सकेको छैन र बालबालिकालाई नेपाली बुझ्न कठिनाई हुन्छ, यस्ता क्षेत्रहरूमा पढाइको माध्यम र पाठ्य पुस्तक नेपाली भाषाकै भए पनि शिक्षकहरूले क्षेत्रीय भाषामा विद्यार्थीलाई बुझाउन सक्नेछन्” यस सन्दर्भमा बहुभाषिक शिक्षातर्फ अलि नरम देखिएको शिक्षाको

माध्यम सम्बन्धको नीति “प्राथमिक शिक्षा र माध्यमिक शिक्षासम्म पढाइको माध्यम नेपाली हुने छ । यसभन्दा फरक व्यवस्था गर्नुपरेमा श्री ५ को सरकारको पूर्व स्वीकृति प्राप्त गर्नुपर्ने छ” भन्ने भनाइले नेपाली बाहेका मातृभाषाप्रति अलि कठोर तवरले प्रस्तुत भएको हो कि भन्ने सङ्केत मिल्छ । हुन त यसै कुरालाई सकारात्मक दृष्टिले हेर्ने हो भने माध्यमको स्वतन्त्रताको नाममा भद्रगोल नहोस्, सबै शैक्षिक संस्थाहरू अनुशासनमा रहून् भन्ने सोचले त्यसो गर्नु आवश्यक हुन्छ भनी व्याख्या गर्न सकिन्छ ।

नेपाल राज्यको संविधान २०४७ धारा १८ को उपधारा २ मा प्रत्येक समुदायले बालबालिकालाई प्राथमिक तहसम्म आफ्नो मातृभाषामा शिक्षा दिने गरी विद्यालय सञ्चालन गर्न पाउने छन् भनी देशकै मूल कानूनमा मातृभाषाले स्थान पाएको देखिन्छ ।

राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ को पृष्ठ २९ मा नेपाली मातृभाषा नभएका नेपालका अन्य राष्ट्रिय भाषाभाषी क्षेत्रका विद्यालयमा शिक्षाको माध्यमका रूपमा राष्ट्रिय भाषाहरूको प्रयोग गर्न सकिने छ । हाल नेपालीबाहेक नेपालमा बोलिने अन्य भाषाहरूमा पठन पाठनका लागि चाहिने आवश्यक पाठ्य सामग्री उपलब्ध हुन नसकेमा त्यस्तो पाठ्य सामग्री उपयुक्त मात्रामा उपलब्ध नभएसम्म लेखपढ नेपाली भाषामा गरी आवश्यक व्याख्या र निर्देशन आदि कार्य मातृभाषामा गर्ने व्यवस्था हुन उपयुक्त देखिन्छ । बहुभाषिक समुदायका बालबालिकालाई स्थानीय मातृभाषाको अध्ययन गर्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ” भनी बहुभाषिक शिक्षाका लागि नीतिगत आधार स्पष्ट पारेको पाइन्छ ।

सबैका लागि शिक्षा डकार घोषणा पत्र तथा नेपाल कार्ययोजना २००१- २०१५ मा डकार घोषणा पत्रका ६ ओटा लक्ष्यहरूमा नेपालले एउटा लक्ष्य थपि ७ बुँदे लक्ष्य तयार गर्दा सातौँ लक्ष्य ‘देशभित्रका विभिन्न जात जाति र पृथक भाषाका अल्प सङ्ख्यक जनताले आआफ्ना मातृभाषाको माध्यमबाट आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा प्राप्त गर्न पाउने अधिकार सुनिश्चित गर्ने’ भनी राखीएको छ । सोही कार्य योजनामा ‘आदिवासी जनजाति र भाषिक अल्प सङ्ख्यकको जीवनोपयोगी सिप र संस्कृतिअनुरूप मातृभाषाको माध्यममा प्राथमिक तहका सबै विषयहरूको शैक्षिक सामग्री तयार गर्ने र चरण बद्ध रूपमा क्रमसँग लागु गर्दै जाने’ भनिएको छ ।

स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ दफा २८ १ घ ३ ले गाउँ विकास क्षेत्रभित्र मातृभाषामा प्राथमिक तहको शिक्षा उपलब्ध गराउन सहयोग गर्ने भनी गाउँ विकास समितिको काम, कर्तव्य र अधिकारअन्तर्गत उल्लेख गरेको पाइन्छ भने दफा ९६, १ घ ३ ले सोहीबमोजिम नगर क्षेत्रभित्रको कुरा उल्लेख गरेको पाइन्छ ।

शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधित २०६६ संशोधनसमेत) को दफा ७-२ (क) ले प्राथमिक तहसम्मको शिक्षा मातृभाषामा दिन सकिने छ भनी उल्लेख गरेको छ । नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ को धारा १७-१ मा प्रत्येक समुदायलाई कानूनमा व्यवस्था भएबमोजिम आफ्नो मातृभाषामा आधारभूत शिक्षा पाउने हक हुने छ भनी उल्लेख गरिएको छ । त्यसै गरी राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (२०६३)ले आधारभूत शिक्षाको प्रथम चरण (१- ३) सम्म सामान्यतया शिक्षाको माध्यम मातृभाषा हुने छ भनी

उल्लेख गरेको छ । कतिपय स्थानीय भाषाहरू कक्षामा सिकाउन सकिने अवस्थामा (शब्द भण्डार र व्याकरण र शिक्षकको अभावमा) नभएकाले यहाँ सामान्यतया शब्दको प्रयोग गर्नु परेको हुन सक्छ ।

त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (०६४/६५-२०६६/६७) मा आदिवासी जनजाति, नीति तथा कार्य नीतिअन्तर्गत 'बहुभाषिक शिक्षाको प्रवर्धन गरिने छ' भनी उल्लेख गरेको पाइन्छ भने आदिवासी सामाजिक स्थितिअन्तर्गत 'मातृभाषाको माध्यमबाट शिक्षा दिने पद्धतिलाई संस्थागत गर्ने' भनी उल्लेख गरिएको छ । त्यसरी नै आधारभूत शिक्षाअन्तर्गत मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षा पाउने अधिकारको सुनिश्चितताका लागि मागका आधारमा कार्यक्रम बिस्तार गर्दै लगिने छ' भनी मातृभाषाको उत्थानका लागि भावी दृष्टिकोणसमेत स्पष्ट पारेको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६-२०७२) ले शिक्षाको गुणस्तर विकासका लागि आधारभूत शिक्षाको थालनी मातृभाषाको माध्यमबाट हुनुपर्ने उल्लेख गरेको छ । सो योजनामा योजना अवधिमा ७,५०० विद्यालयमा बहुभाषिक शिक्षा लागु गर्ने बताइएको छ । शिक्षा विभाग र पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको सक्रियतामा विभिन्न भाषामा सिकाइ सामग्रीको विकास गर्ने, राष्ट्रिय स्तरमा एउटा समग्र बहुभाषी शिक्षाको प्रारूपको विकास गरी यसलाई जिशिकामार्फत विद्यालयमा लागु गर्ने र पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले बहु पाठ्य पुस्तकका लागि निर्देशिका जारी गर्ने समेतको योजना रहेको छ ।

बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका २०६६ शिक्षा मन्त्रालयद्वारा २०६७ मा जारी भएको छ । सो निर्देशिकामा बहुभाषिक शिक्षासँग सम्बन्धित केही पारिभाषिक शब्दावलीको उल्लेख गरेको छ । जसमा

- मातृभाषा भन्नाले बालबालिकाले आफ्नो घर परिवारमा बोल्ने पहिलो भाषालाई जनाउँछ ।
- एकल मातृभाषा विद्यालय भन्नाले विद्यालय सेवा क्षेत्रभित्रका एउटै भाषिक समुदायका विद्यार्थीहरू रहेको वा सबैले एकै किसिमको स्थानीय भाषा प्रयोग गर्ने अवस्थाको विद्यालयलाई जनाउँछ ।
- द्विभाषी विद्यालय भन्नाले विद्यालय सेवा क्षेत्रभित्र दुई भाषिक समुदायका विद्यार्थी रहेको वा विद्यालयमा फरक फरक दुई भाषा प्रयोग हुने अवस्थाका विद्यालयलाई जनाउँछ ।
- बहुभाषी विद्यालय भन्नाले विद्यालय सेवा क्षेत्रभित्र दुईभन्दा बढी भाषिक समुदायका बालबालिका रहेको र विद्यालयमा दुईभन्दा बढी भाषा प्रयोग हुने अवस्थाका विद्यालयलाई जनाउँछ ।
- बहुभाषी शिक्षा भन्नाले स्थानीय मातृभाषासमेत एक वा एकभन्दा बढी भाषाका माध्यमबाट दिइने शिक्षालाई जनाउँछ, भनी उल्लेख गरिएको छ ।

निर्देशिकामा १-३ कक्षामा अङ्ग्रेजी र नेपाली विषय बाहेकका विषय मातृभाषामा र ४-५ कक्षामा तिनै विषय मातृभाषा र सम्पर्क भाषा (नेपाली) मा हुँदै सम्पर्क भाषातर्फ रूपान्तरण गर्न योजना मिलाइएको देखिन्छ । अनौपचारिक शिक्षामा समेत आधारभूत साक्षरता स्थानीय मातृभाषामा र साक्षरोत्तर कक्षा मातृभाषा र सम्पर्क भाषामा सञ्चालन गर्ने भन्ने योजनाबाट अनौपचारिक शिक्षामा समेत बहुभाषिक ढाँचा प्रयोग हुने देखिएको छ । बहुभाषिक शिक्षालाई विकेन्द्रकृत हिसाबले समाजका आधारभूत तहसम्म

लैजान शिक्षा विभागका महानिर्देशकको अध्यक्षतामा राष्ट्रिय बहुभाषी शिक्षा निर्देशक समितिको गठन व्यवस्था गरिएको छ भने जिल्लामा, स्रोत केन्द्र स्तरमा र विद्यालय स्तरमा समेत समिति गठनको प्रावधानका साथै काम कर्तव्य र अधिकार समेतको व्यवस्था गरिएको छ ।

यी माथिका विभिन्न सन्दर्भ र प्रावधानले देशभित्र बहुभाषिक शिक्षाको वातावरण सरल र सहज बनाउन आधार दिएको भन्न सकिन्छ ।

हाम्रो देशको तर्फबाट अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा गरेका केही सन्धि सम्झौतामा मातृभाषा सम्बन्धी शिक्षा सन्दर्भका केही कुरा तल उल्लेख गरिएको छ ।

अन्तर्राष्ट्रिय श्रम सङ्गठन महासन्धि सङ्ख्या १६९ नेपालको संसदले पारित गरेको छ । यसको २८.१ मा आदिवासी समुदायका बालबालिकालाई सम्भव भएसम्म उनीहरूकै मातृभाषामा लेखपढ गर्न सिकाइने छ भनिएको छ । त्यसैगरी बाल अधिकार सम्बन्धी अनुबन्ध (१९८९) को धारा ३० मा जाति, धर्म वा भाषिक अल्पसङ्ख्यकहरू वा आदिवासी मूलका मानिसहरू बसोबास रहँदै आएको राज्यमा त्यस्ता अल्पसङ्ख्यकहरू वा आदिवासी बालबालिकालाई 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' भनी उल्लेख गरिएको छ । यी कुराहरूले बहुभाषिक शिक्षाको सन्दर्भ केवल हाम्रो देशको मात्रै चासोको विषय नभएर विश्वकै चासोको विषय भएको कुरा एकातिर स्पष्ट छ भने अर्कोतिर हाम्रो देशले विश्व सामु गरेको प्रतिबद्धताले नैतिक रूपमा बहुभाषिक शिक्षा सम्बन्धमा दबाव रहेको कुरा स्पष्ट हुन्छ ।

- हाम्रो देशमा बहुभाषिक शिक्षा सञ्चालन सम्बन्धमा गरिएका केही प्रयासमा २०६४-२०६६ सम्म फिनल्यान्ड सरकारको सहयोगमा रानाथारू कञ्चनपुर, पाल्पा मगर, रसुवा तामाङ, धनकुटा आठ पहरिया राई, सुनसरी पूर्वीया थारू, उराव र भ्रपा राजवंशी र सन्थाल भाषामा बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम परीक्षण गरिएको थियो ।
- बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रमअन्तर्गत मैथिली, अवधी, भोजपुरी, थारू, नेवार, लिम्बू, तामाङ, वान्तवा राई, राई चामलिङ, शेर्पा, गुरुङ, मगर, सुनुवार, राजवंशी, याख्खा, मुगाली भाषामा हालसम्म १-५ कक्षाका पाठ्य पुस्तक विकास भइसकेको अवस्था पाइन्छ भने भाषामा तामाङ (सम्भोटा) १-४, धिमाल, मगर (अठार मगरात) भाषामा १-३, थारू (मध्य क्षेत्र), बज्जिका र कुलुङ भाषामा कक्षा १ का पाठ्य पुस्तक तयार भएको अवस्था छ । मैथिली, भोजपुरी, लिम्बू, थारू, अवधी, मगर, नेपाल भाषा, डोटेली, थकाली, चामलिङ, गुरुङ, शेर्पा, वान्तवा राई, उर्दू र संस्कृतमा कथा, जीवनी र संस्कृति सम्बन्धी पुस्तकहरू प्रकाशित भइसकेका छन् ।

अध्ययनको विश्लेषणात्मक विस्तार

(क) आवश्यकता विश्लेषण

यो अध्ययन रूपन्देही जिल्लाका विशेष गरी विद्यार्थी शिक्षक, अभिभावकबिच केन्द्रित रहेको छ । त्यसो त अभिभावकको हैसियतमा कर्मचारी, प्रहरी, सेना, विभिन्न गैरसरकारी संस्थामा काम गर्ने व्यक्तित्वहरूको पनि यसमा संलग्नता छ । सोधपुछमा प्रयोग भएका २३४ व्यक्तिमध्ये ५८% पुरुष र ४२% महिला रहेका थिए । भाषिक क्षेत्रका हिसाबले हेर्दा नेपाली मातृभाषी ८७.६%, थारू मातृभाषी ८.५% र अन्य ३.९% रहेका थिए । अन्य भाषामा तामाङ, गुरुङ, मगर, हिन्दी, भोजपुरी, नेवारी रहेका थिए । कतिपयले आफ्नो पुख्र्रौली मातृभाषा गुमाएर नेपाली नै मातृभाषा भएको अवस्था भेटिएको थियो । प्रश्नावली फाराममा यी शीर्षकहरू राखीएका थिए । क्रम सङ्ख्या, नामथर, ठेगाना, मातृभाषा, पेसा /पद आफ्ना बालबालिकालाई कुन भाषामा पढाउन चाहनुहुन्छ/कुन भाषामा पढ्न चाहनुहुन्छ (विद्यार्थीका लागि), किन, आफ्नै मातृभाषामा पढाउँदा के होला/आफ्नै मातृभाषामा पढ्दा के होला (विद्यार्थीका लागि), हस्ताक्षर ।

माथिको फाराम खाकाअनुसार प्राप्त तथ्याङ्कलाई प्रशोधन गरी तालिकीकरण गर्दा ४६.५% ले नेपाली भाषा प्रयोग गर्नुपर्ने राय दिए, २% ले थारू भाषा प्रयोग गर्नुपर्ने कुरा व्यक्त गरे भने ५१.५% अध्यापन वा अध्ययनको माध्यम अङ्ग्रेजी हुनुपर्ने राय व्यक्त गरे । यसले भन्दा ५०% सहभागीलाई आफ्नो मातृभाषाप्रति राम्रो भरोसा नभएको देखायो ।

मातृभाषामा पढाउनुपर्छ भन्ने सहभागीहरूको कारण बुझ्दा यस प्रकारको नतिजा देखिएको छ ।

१. साना बालबालिकालाई प्रभावकारी हुन्छ भन्ने राय दिने- ४०%,
२. पठन पाठन गर्न सजिलो हुन्छ भन्ने राय दिने- १८.३%,
३. राष्ट्रियता संरक्षणको लागि राम्रो हुन्छ भन्ने- ७.३%,
४. आफ्नो मातृभाषा लाई अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिष्पर्धामा लैजानुपर्छ भन्ने- ५%,
५. आफ्नो भाषा संरक्षण गर्न सकिन्छ भन्ने- ४.५%,
६. दुवै भाषा (मातृभाषा, अङ्ग्रेजी) जान्नुपर्छ भन्ने- ४.५%,
७. अन्य- १९.६% थिए ।

अन्यमध्येका मुख्य कारणहरू “बोलीचालीको भाषा भएकाले, व्यावहारिक हुने हुनाले, मातृभाषा भएकाले, देशको राष्ट्रभाषा भएकाले, अङ्ग्रेजी गारो हुनाले, नेपाली भएको हुनाले” रहेका छन् । यी सबै कारणको अध्ययन विश्लेषण गर्दा १ र २ नंका कारणहरू शिक्षण सिकाइका सन्दर्भका रहेका छन् । ३, ४ र ५ नं का कारणहरू राष्ट्र र राष्ट्रियतालाई महत्त्व दिएका भन्न सकिन्छ भने ६ र ७ नं.का कारणहरू विश्लेषण गर्दा यिनीहरू भाषाकै पक्षमा मात्र बोलिएको भन्न सकिन्छ । यसरी हेर्दा ५८.३% ले शिक्षण सिकाइका लागि ध्यान दिए, १६.८% ले भाषामा राष्ट्र र राष्ट्रियताको भविष्य देखे भने २४.९% ले

भाषालाई विचार आदान प्रदानको माध्यमको रूपमा लिए । शिक्षण सिकाइको क्षेत्रमा काम गर्नेहरूका लागि यो शुभ सङ्केत भन्नुपर्छ । बालबालिकामा ओजपूर्ण बोध शक्ति मातृभाषाले नै भर्न सक्छ, भन्ने कुरामा भन्दा ६०% (५८.३%) देखा परेको छ । जति बोध क्षमता बढ्दै गयो उति चिन्तन मननको क्षमताको विकास हुन्छ । जुन भाषामा जति धेरै चिन्तन मनन हुन्छ अन्य भाषा भाषीको आकर्षण पनि त्यो भाषामा हुन्छ । अनि भाषाले पनि अन्तर्राष्ट्रिय सम्मान पाउँछ, राष्ट्रियताले पनि बलियो आधार पाउँछ । अङ्ग्रेजी भाषामा शिक्षा दिक्षा गर्नुपर्छ भन्ने कारणहरू हेरौं-

१. अन्तर्राष्ट्रिय भाषा भएको हुनाले भन्नेहरू ३६.२८%,
२. भविष्य राम्रो हुन्छ भन्नेहरू १८.५%,
३. समयअनुसार जानुपर्छ भन्नेहरू १२.३%,
४. देश विकास गर्न सजिलो हुन्छ भन्नेहरू ३.५%,
५. अन्य २९.५% थिए ।

अन्यमध्येका मुख्य कारणहरूमा “शिक्षाको आधार राम्रो हुन्छ, बौद्धिक विकास गर्न सजिलो हुन्छ, जुनसुकै ठाउँमा पनि काम लाग्ने भएकाले, विदेशी भाषा सिक्नका लागि, अनुशासित हुन, विश्वमा सुपरिचित हुन, हाम्रो देश पनि विकसित हुनुपर्छ, अवसर धेरै पाउन सकिन्छ, हाम्रो देशमा पनि अरूको भाषाको विकास हुनुपर्छ” भन्ने रहेका छन् ।

वास्तवमा यी सम्पूर्ण कारणलाई विश्लेषण गर्दा अहिलेको हाम्रो समाज स्वदेशमा रहेर आफू र आफ्नो जीविकाको बारेमा सोचन छोड्दै रहेको सङ्केत गर्छ । यसले शिक्षामा रहेको जागिरे मनस्थिति (clerical mind) को राम्रो प्रमाण दिएको छ । अन्तर्राष्ट्रिय भाषा जानेर हामीलाई हुने फाइदाका बारेको उत्तरको सपना बनाइको अभिव्यक्ति विश्लेषण योग्य छ । अभिभावकको यो मनोदशालाई राम्ररी नबुझी यहाँउल्लेख गरिएको बहुभाषिक शिक्षा शिक्षण कार्यान्वयन गर्न निकै चुनौती देखिन्छ ।

(ख) कार्यान्वयनका लागि चुनौती विश्लेषण

व्यक्तिमा भाषिक दासता (linguistic slavery) जस्तो चर्को दासता अर्को हुँदैन । यो दासता पनि दुई प्रकारको हुन्छ । एउटा लादिएको भाषिक दासता (imposed linguistic slavery) र अर्को स्विकारिएको भाषिक दासता (accepted linguistic slavery) । हामी अङ्ग्रेजी भाषाको दासतालाई स्विकारी साना बालबालिकालाई सो दासता लादौं छौं । हामी एकातिर मातृभाषामा प्राथमिक शिक्षा भन्दै छौं अर्कोतिर कक्षा एकदेखि अङ्ग्रेजी विषय पनि राख्दै छौं । अझ संस्थागत विद्यालयमा केवल एक विषय नेपाली बाहेक सबै अङ्ग्रेजीमा पढाउँछौं र अहिले त सामुदायिक विद्यालयहरू कक्षा एकदेखि अङ्ग्रेजी माध्यम भनिएन भने चल्नै नसक्ने हुन थालेका छन् । कहाँ छ यहाँ मातृभाषामा प्राथमिक तहको (कम्तीमा १-३ सम्म) शिक्षा दिने भन्ने बालबालिकाको मौलिक हकको आवाज यो बहुभाषिक शिक्षाका लागि एक चुनौतीपूर्ण प्रश्न बनेर उभिएको छ ।

प्राथमिक कक्षामा सियो खस्दा थाहा पाउने शान्ति भयो भने त्यो शिक्षण सिकाइका लागि निकै भयानक

डरलाग्दो अवस्था मान्नुपर्छ । केटाकेटी कि त शिक्षकसँग अन्तरक्रिया (प्रश्नोत्तर, छलफल) मा भाग लिएका हुनुपर्छ कि त साथीहरूसँग आपसमा कुरा गरेर रहनुपर्छ । ६ ओटा हरफभन्दा लामो गीत बाल विकास तहका विद्यार्थीका लागि लामो हुन्छ भनिन्छ, ७-१० मिनेटभन्दा लामो सुनाइ सुनिरहन सक्तैनन् प्राथमिक उमेर वा बालबालिकाले भनिन्छ । तर अङ्ग्रेजी माध्यममा पढाइने भनिने विद्यालयका कक्षा मनिटरका डायरीमा मातृभाषा बोलेको अपराध अङ्ग्रेजीमा टिपिन्छ र सो अपराधको सजाय कक्षा शिक्षकबाट अङ्ग्रेजीकै स्टिकबाट खान्छन् विद्यार्थीहरूले । अनि बन्छन् विद्यार्थीहरू जीवित मूर्ति र कक्षामा छाउँछ मूर्दा शान्ति । यसरी हुर्केका बालबालिकाको विचार आदान प्रदान गर्ने हैसियत कति दरो हुन सक्ला ? यो अर्को प्रश्न छ ।

कम योग्यताका शिक्षकहरूबाट तल्लो कक्षामा पढाउने कानुनी मान्यता नै स्थापित छ न्यूनतम योग्यता तोकिदिएर । कम योग्यता, सम्भवतः कम उमेरको पनि व्यक्तिले बाल मनोदशा बुझेर कति सार्थक सिकाइ गर्न सक्ला ? यो अर्को प्रश्न छ । बालबालिकाको मातृभाषा इतर भाषाको विज्ञले राम्रो कक्षा वातावरण सिर्जना गरेर सो भाषाको राम्रो ज्ञान गरायो भन्ने मानौं । अब भन् अजड् प्रश्नहरू खडा हुन्छन्- हामी हाम्रा नानीहरूलाई किन पढाइ रहेका छौं ? केका लागि पढाइ रहेका छौं ? आफ्नै मर्म नबुझे बनाउन पढाउँदै छौं ? अब आफ्ना नानीसँग आफ्नो व्यथा खुलस्त भन्न दोभाषे (interpreter) चाहिन्छ ? अङ्ग्रेजी वातावरणमा पढोस् भनी विद्यालयमा आवासीय गराई प्राथमिक शिक्षा दिनेको हालत त यही नै होला । यी अर्का जल्दाबल्दा समस्या हुन् ।

आजका बालबालिका दुई वर्ष पनि नपुग्दै शिशु स्याहार केन्द्रमा भर्ती हुन्छन् र बाल विकास केन्द्र आवासीय विद्यालय हुँदै हुर्कन्छन् । अब केको मातृभाषा ? आमालाई आफ्ना नानीसँग बोल्न फुर्सद छैन, अब मातृभाषा होइन शिशु स्याहार केन्द्र भाषा, मन्टेश्वरी भाषा, बाल विकास केन्द्र भाषा आदि भन्नुपर्ने अवस्था आएको छ । सबल भाषिक दक्षताले सबल भाव सम्प्रेषण हुन्छ, ओजिलो असरदार सञ्चार हुन्छ । विद्यालयको तल्लो स्तरमा घटाघटमा शिक्षक राख्ने अवस्थाले यो समस्या भन् विकराल हुने सम्भावना छ ।

हाम्रो देशमा बसाइ सराइको व्यापकताले गर्दा मातृभाषा धरापमा पर्दै गएका छन् । यसरी बसाइ सराइ गर्ने वर्ग एकल परिवार (nuclear family) ज्यादा छ । यसो हुँदा मातृभाषाका गुरु हजुरबा हजुरआमाबाट नाति नातिना विछोडिएका छन् । हजुरबा हजुरआमाको धरालो बिना भाषिक सहयोगका लागि नाति नातिना र अस्तित्वका लागि मातृभाषा सबै टुहुरा हुँदैछन् । यो अर्को समस्या रहेको छ ।

निजी क्षेत्रका विद्यालयको व्यवस्थापन सम्बन्धी अध्ययन समूहको प्रतिवेदन २०५५ ले निजी क्षेत्रका विद्यालयहरूले नेपाली वा अङ्ग्रेजी वा दुवै भाषामा पठन पाठन गर्न सक्ने छन् भनी मातृभाषाको ठेकेदारी सामुदायिक विद्यालयलाई बुझाएको परोक्ष प्रमाणित गरेको छ । मातृभाषामा शिक्षा वा बहुभाषिक शिक्षा भन्ने कुरा विद्यालय विशेषमा जोडिएको समस्या हो कि एक बालकको सार्वभौम अधिकारसित जोडिएको प्रश्न हो ? यो हो अर्को समस्या ।

विचारको मणिभीकरण (crystalization of thought) अथवा ठोस विचारका लागि व्यक्तिमा सशक्त भाषा चाहिन्छ। आत्म स्वीकृत वा आत्मीकृत भाषा (assimilated language) नभई सशक्त विचार उत्पादन र अभिव्यक्त हुन सक्तैन। जोर जवरजस्तीले जोरजाम गरेको भाषा अर्थात् कामचलाउ भाषा (accommodated language) का भरमा विचारलाई प्रभावकारी रूपमा थिग्राउन गारो हुन्छ। विचारको उत्पादन महत्त्वपूर्ण कुरा हो। कुन समुदायका लागि कुन भाषामा विचार सम्प्रेषण गर्दा प्रभावकारी हुन्छ त्यो दोस्रो कुरा हो। यही आत्मीकृत भाषाको मर्मसँग जोडिएको छ, मातृभाषा शिक्षा र त्यसैसँग जोडिएको छ, बहुभाषिक शिक्षाको मुद्दा।

मातृभाषा लाई कम महत्त्व दिने परम्परा आजको नौलो भने होइन। बिसौ शताब्दीका ख्यातिप्राप्त राजनीतिज्ञका रूपमा पनि चिनिने बेलायती प्रधानमन्त्री बिस्टन चर्चिलले आफ्नो आत्म वृत्तान्तमा भनेको छन्- “म हेरो विद्यालयमा प्रवेश परीक्षामा बसें तर लेख्न सकिन। मेरा बुबाको बलले उक्त विद्यालयमा पढ्ने अवसर पाएँ। टाठा तगडा साथीहरूले ल्याटिन, ग्रीक जस्ता प्रसिद्ध भाषा पढे। मैले भने अङ्ग्रेजी पढेँ (अरू पढ्न अक्षम भएकाले)। मेरा गुरुले मलाई यति राम्ररी अङ्ग्रेजी पढाउनु भयो कि मैले ती तगडा साथीहरूलाई पछाडि पारेको छु,” यो भनाइमा मातृभाषाको वजनदार अस्तित्वको अभिव्यक्ति देख्न सकिन्छ र मातृभाषालाई खासै महत्त्व नदिने कुराको प्रमाण पनि यही छ।

अङ्ग्रेजी पढ्नुपर्छ/पढाउनुपर्छ भन्नेमध्येका १२% उत्तरदाताले समयअनुसार जानुपर्छ भनेर अहिलेको समय अङ्ग्रेजीको समय देखे। त्यसो हुन्थ्यो भने अङ्ग्रेजी भाषाको कम प्रयोग गर्ने देश रुस, चिन, कोरिया, जापान यतिमाथि उठ्ने थिएनन्। अङ्ग्रेजी भाषा नै विकासको कारण होइन, अन्य थुप्रै कारणहरू हुन सक्छन्।

बहुभाषिक शिक्षामा शिक्षक बहुभाषी हुनुपर्छ। यसो भयो भने विभिन्न भाषा भाषीका मिश्रित कक्षाका विद्यार्थीले आआफ्नै भाषामा सिक्न बुझ्न पाउँछन्। यो नै बहुभाषिक शिक्षाको मुख्य उद्देश्य हो। यस्तो मिश्रित कक्षामा केही समयपछि विद्यार्थीहरू बिस्तारै बहुभाषी बन्न पुग्छन्। शिक्षक वास्तवमै योग्य बहुभाषी छन् भने यस्तो कक्षाका विद्यार्थीहरू माथिल्लो कक्षामा राष्ट्रको माध्यम भाषा (नेपाली) को माध्यमबाट शिक्षा लिनका लागि कुनै समस्या पर्दैन। यस्तै खालको मिश्रित समूह नै माध्यमिक विद्यालय स्तरसम्म जाने अवस्था छ भने विद्यार्थीले राष्ट्रको माध्यम भाषामा रूपान्तरण हुँदा आफ्नो सिकाइपछि परेको महसुस गर्न पाउँदैनन् र सिकाइ कमजोर हुँदैन पनि। तर जब मातृभाषा (नेपाली इतर) मा पढेका विद्यार्थी नेपाली भाषामा पढेका विद्यार्थीसँग मिसिन पुग्छन् तब मातृभाषी समूह अलि पछि परेको महसुस गर्ने अवस्था देखिन्छ। वास्तवमा सिकाइको गोरेटो (मातृभाषामा) पछ्याउने बानी परिसकेको विद्यार्थीका लागि समायोजन हुन केही दिन लागे पनि यो छिट्टै समाधान हुने समस्या हो। तर अभिभावक र स्वयम् विद्यार्थीका लागि पनि यो समस्या दीर्घ कालसम्म असर पार्ने खालको समस्याको मानसिकताले लिने गरेको पाइन्छ। यो अर्को समस्या हो।

अहिले नमुनाको रूपमा फिनल्यान्ड सरकारको सहयोगमा बहुभाषिक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालित विद्यालयहरूको अध्ययन भ्रमण गरेका अध्ययनकर्ताले बहुभाषिक विद्यालयका सञ्चालक (व्यवस्थापन

समितिका पदाधिकारी) हरूले सो विद्यालयमा आफ्ना नानीहरू नपढाएको घटनाले आफूलाई भस्काएको कुरा बताए । यस्ता घटनाले पुरानो उखान 'कमराका टाउकामा कपाल खौरन सिकने' प्रयोग मात्रै त होइन भन्ने शङ्का उब्जाउँछ । अध्ययनकर्ताले मातृभाषामा भएको कक्षा सारै जीवन्त र उत्कृष्ट रहेको पनि बताए जुन बहुभाषिक शिक्षामा आशा गरिएको पक्ष हो । बहुभाषिक शिक्षाका अगुवाहरूलाई नै यसमा विश्वास छैन भने यसको निरन्तरता कसरी होला ? यो केवल गैर सरकारी संस्थाहरूको कमाइ खाने भाँडो र जातीय वा भाषिक राजनीति गर्ने मुद्दा बन्ने मात्रै त होइन ? यो अर्को आशङ्का उब्जेको छ ।

भन्डै १७% ले मातृभाषालाई आफ्नो पहिचान र राष्ट्रियता, राष्ट्रको गौरवसँग जोडे । यदि यो कुरा आफूहरू नै परिवर्तन हुने गरी उठाएका हुन् भने यो प्रभावकारी प्रतिशत मान्न सकिन्छ । यहाँ ख्याल गर्ने पर्ने कुरा के पनि छ भने कुनै मातृभाषा विलुप्त हुँदा त्यससँग त्यो समुदायले सिर्जना गरेका र संरक्षण गरेका थुप्रै सिप, प्रविधि र संस्कारसमेत मासिने वा औचित्यहीन हुने अवस्था आउँछ । यो बहुभाषिक शिक्षाको अर्को चुनौती हो ।

हाम्रो देशका विभिन्न जातिका नामले चिनिने भाषा (जस्तै : थारू, नेवार, गुरुङ, मगर, राई) का विभिन्न उपभाषिक भेद हुँदा पाठ्य पुस्तक निर्माण तथा कार्यान्वयनमा समस्या परेको देखिन्छ । भाषिक समुदायको सन्धि क्षेत्रमा पनि भाषिक अलमलको चर्को समस्या देखिन सक्छ । मैथिली भाषा र भोजपुरी भाषाको सन्धि क्षेत्र, भोजपुरी भाषा र अवधी भाषाको सन्धि क्षेत्रमा फेरि तेस्रो खालको भाषा (मिश्रित भाषा) सिर्जिएको हुन्छ । यस समस्यालाई समाधान गर्न ती भाषाका विशेषज्ञहरूको राय सुन्नुकाम गर्नुपर्ने देखिन आउँछ ।

हालसम्म नेपाल सरकारले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट भन्डै बाइस ओटा भाषामा पाठ्य पुस्तक निर्माण गरेको देखिन्छ । नामका हिसाबले हेर्ने हो भने २ थरी राई (राई वान्तवा र राई चामलिङ) २ थरी थारू (थारू र मध्य क्षेत्र थारू), २ थरी तामाङ (तामाङ र तामाङ (सम्बोटा)) देखिन्छन् । भाषालाई विचार विनिमयको साधन वा माध्यमका रूपमा नलिई आफ्नो स्थानीय पहिचान, जातीय पहिचानको मुद्दा हुन पुग्यो भने बहुभाषिक शिक्षा समाजमा भाडभैलो मच्चाउने निहुँको रूपमा देखिन सक्छ । यो बहुभाषिक शिक्षाको अर्को समस्या हो ।

प्राप्ति

बहुभाषिक शिक्षा शिक्षण मातृभाषी बालबालिकाका लागि प्रभावकारी हुने देखिएको छ ।

- अङ्ग्रेजी माध्यमद्वारा गरिने शिक्षा शिक्षणमा विद्यार्थी तथा अभिभावकको भुकाव ज्यादा देखिएको छ ।
- एकल पारिवारिक बनोटले मातृभाषा खतराको स्थितिमा देखिएका छन् ।
- मातृभाषाको मुद्दासँग राष्ट्रियताको मुद्दासमेत जोडिएको देखिएको छ ।

- मातृभाषा वा बहुभाषिक शिक्षाका मुद्दाले संस्थागत विद्यालयलाई छुन सकेको छैन ।
 - बहुभाषी विद्यालय भनिएको विद्यालयमा एकल भाषी शिक्षा दिने समस्या देखिएको छ ।
- शिक्षकलाई बहुभाषी बनाउने विशेष कार्यक्रम देखिँदैन । एउटै भाषामा उपभाषाहरू देखिएका छन् ।

सुभाव

बहुभाषिक शिक्षा पढ्ने विद्यार्थीले एकल भाषिक शिक्षा लिनेलाई भन्दा पक्कै बोझ हुन्छ । यसै कारणले ऊ पछि परेको ठान्छ भन्ने समस्यालाई बहुभाषिक क्षमताको मूल्याङ्कन गरिने औपचारिक मूल्याङ्कन परिपाटी विकास गरेमा हरेक विद्यार्थीको अतिरिक्त क्षमतालाई मूल्याङ्कनको मूल प्रवाह लैजाँदा न्यायसङ्गत हुन सक्छ । यसो गर्दा बालबालिकाको सिकाइ सम्पत्तिको रक्षा हुन्छ ।

- बहुभाषिक शिक्षा बालबालिकाको मौलिक हकसँग सम्बन्धित भएकाले संस्थागत विद्यालय पनि यसको दायराभित्र पर्नुपर्छ ।
- बहुभाषिक शिक्षा लागु गर्नुपर्ने विद्यालयमा प्राथमिक तहलाई तोकिएको भन्दा एक तह माथिको बहुभाषिक शिक्षकको व्यवस्था गर्ने नीति लिइनुपर्छ । यसो गरे बहुभाषिक शिक्षाले प्राथमिकता पाएको सावित हुने छ र शिक्षकमा पनि उत्प्रेरणा जाग्ने छ ।
- बहुभाषिक शिक्षा लागु गर्ने विद्यालयका लागि औचित्यपूर्ण तरिकाले अन्य सामान्य विद्यालयका लागि भन्दा थप अनुदानको व्यवस्था गर्नुपर्छ ।
- कुनै भाषामा उपभाषिक भेद देखिएमा ती विभिन्न क्षेत्रका भाषा विज्ञहरू एकै थलोमा बसी एउटै वस्तु वा कुरोलाई बुझाउने भिन्न शब्दलाई पर्यायवाची शब्दका रूपमा स्वीकारी भाषिक क्षेत्र फराकिलो बनाउँदा थोरै तर एकीकृत समृद्ध भाषाहरू निर्माण हुने हुन्छ । यसो गरेमा ती भाषालाई उच्च शिक्षासम्म अध्ययन अध्यापन गर्न र व्याकरण, शब्दकोश तथा साहित्य सिर्जना गर्न समेत सजिलो हुन्छ ।
- जात थरका हिसाबले मातृभाषाको दाबी नगरी आफ्नो परिवारले बोल्ने गरेको भाषालाई मातृभाषाका रूपमा लिँदा अध्ययन अध्यापनमा सजिलो हुन्छ ।

निष्कर्ष

बहुभाषिक शिक्षा आजको आवश्यकता हो । विभिन्न भाषिक समुदायका बालबालिकाहरू न्यायिक रूपले आफ्नो मातृभाषामा अध्ययन गर्न पाउनुपर्छ । यसका साथसाथै विभिन्न मातृभाषामा सिर्जना हुने साहित्य, व्याकरण तथा शब्द भण्डारले माध्यम भाषालाई पूरक भाषाका रूपमा सहयोग गर्ने र सहयोग स्वीकार्ने वातावरण भएमा भाषिक एकताको संभावना बढ्दै जान्छ र जातीय सद्भाव र एकता पनि बढ्ने हुन्छ । यसले राष्ट्रिय एकतालाई समेत बल दिन्छ । विभिन्न भाषिक समुदायमा रहेको प्रतिभा तथा सिप समाजमा प्रकट भई राष्ट्र समृद्ध हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- तिवारी, भोलानाथ (१९९३), **भाषा विज्ञान**, इलाहाबाद : किताब महल १५ थार्नहिल रोड ।
- नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोग (२०११), **नेपालमा शिक्षा**, प्रकाशन विभाग, काठमाडौं : कलेज अफ एजुकेसन ।
- नेपाल सरकार, **अन्तरिम संविधान** (२०६३) ।
- नेपाल सरकार, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६४), **मातृभाषाको नमुना पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक विकासका लागि मार्ग दर्शन पुस्तिका** कक्षा १-५ : सानोठिमी भक्तपुर ।
- नेपाल सरकार, **शिक्षा ऐन तथा नियमावली** (२०६७), काठमाडौं :सहिष्णु प्रकाशन ।
- नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय **बहुभाषिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका** (२०६६) ।
- नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय **विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना** (२०६६-२०७२) ।
- नेपाल सरकार, **स्थानीय निकाय ऐन नियमको सङ्ग्रह** (२०६५) ।
- राष्ट्रिय योजना आयोग, **तिन वर्षीय अन्तरिम योजना** (२०६४/०६५-०६६/०६७), सोपान मासिक, डिल्लीबजार : काठमाडौं ।
- लुईटेल, तिलकप्रसाद (अनु.) (२०६२), **यजुर्वेद**, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक प्रकाशन ।
- शर्मा, गोपिनाथ (२०५७), **नेपालको शैक्षिक इतिहास**, काठमाडौं : लुम्बिनी पुस्तक भण्डार ।
- उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा अयोगको प्रतिवेदन** (२०५५) ।
- राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन** (२०४९) ।
- राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना** (२०२८-२०३२) ।
- विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्य नीति र कार्य योजनाको अवधारणा पत्र** (२०५८) ।
- शिक्षा मन्त्रालय **सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको रिपोर्ट** (२०१८), विराटनगर: नव शैक्षिक सरोकार केन्द्र ।
- Ministry of education & sports, Education for all (2006\w -2009) .

पढाइ सिप : व्यावहारिक प्रयोगको अवस्था

देवीराम आचार्य

शाखा अधिकृत, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

लेखसार

भाषिक सिपका चार पक्षहरूमध्ये पढाइ सिप एक पक्ष हो। यो भाषिक सिकाइको ग्रहण गर्ने (receptive) सिपअन्तर्गत पर्दछ। विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानहरूले नेपाली भाषाको पढाइ सिपमा अपेक्षित उपलब्धिहरू हासिल हुन नसकेको कुरालाई निष्कर्ष निकालेको पाइन्छ। विद्यालय तहमा भाषिक सिप सिकाइका दृष्टिले सुनाइ बोलाइका अभ्यासहरू कम हुने गरेकाले यस्तो निष्कर्ष आएको हुनसक्ने अनुमान गर्न सकिन्छ। भाषा सिकाइको शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया पढाइ र लेखाइमा मात्र केन्द्रित हुने गरेको अवस्था छ। यसमा पनि पाठ पढाउने र पाठका आधारमा सोधिएका प्रश्नहरू र व्याकरणमा मात्र आधारित भएर समग्र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन हुने गरेको पाइन्छ। यसले गर्दा अनुच्छेद पठनमा पढाइ सिपको गति (speed) र ताम्रो भए तापनि विद्यार्थीले पढेको अनुच्छेदबाट बोध (comprehension) गर्ने क्षमता कमजोर रहेको छ। यी सबै तथ्यहरूले विद्यालय तहको भाषिक सिकाइमा पढाइ सिप कमजोर अवस्थामा रहेको देखाउँछन्। यो आलेख पढाइ सिपको व्यावहारिक प्रयोगसँग सम्बन्धित रहेर गरिएको तथ्याङ्क सङ्कलन (प्राथमिक र द्वितीय स्रोत) र त्यसको व्याख्या विश्लेषणमा आधारित रहेको छ।

मुख्य शब्दावली

पढाइ सिप (reading skill), सिकाइ उपलब्धि (learning achievement), पाठ्यक्रम (curriculum), पाठ्य पुस्तक (textbook), शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप (teaching learning activities), शिक्षण सामग्री (teaching material)।

पृष्ठभूमि

भाषा सिकाइअन्तर्गत कमजोर देखिएको पढाइ सिपले पछिल्लो समयमा धेरैको ध्यान केन्द्रित गरेको पाइन्छ। साधारण अर्थमा दिइएको कुनै पाठ वा अनुच्छेद पढनुलाई पढाइ सिपसँग आवद्ध गरेको पाइन्छ तर पढाइ सिप भनेको पाठ पढनुसँगभन्दा पनि पाठको सूचना वा जानकारी बोध गर्नुसँग हुन्छ। पाठ पढ्ने गति, त्यसको शुद्धता र बोध गर्ने दक्षता, अक्षर चिनारी, ध्वनि सचेतीकरण, शब्दभण्डार अभिवृद्धि पढाइसँग सम्बन्धित सिप (Research Triangle Institute, 2011) हुन् भने नक्सा, पोस्टर, सूचना पढ्ने र बोध गर्ने कुरा पनि पढाइ सिपमै पर्दछन्। हाम्रो पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक र शिक्षण सिकाइ पठनबोधमा मात्र केन्द्रित भएकाले नक्सा, पोस्टर, सूचना तथा विभिन्न नोटिस बोर्ड, चित्र, ग्राफ, अवस्थित नक्सा (location map) पढ्ने र त्यसबाट सूचना जानकारी लिने पढाइ सिप अपेक्षित मात्रामा विकास हुन सकेको छैन। सबैका लागि शिक्षा विश्वव्यापी अनुगमन प्रतिवेदन २०१२ ले एसिया प्रशान्त क्षेत्रका २०० मिलियन प्राथमिक तहका बालबालिकाहरू, जो चार वर्षसम्म विद्यालयमा अध्ययन गरेका

३३

Teacher Education 2072

छन् । तिनीहरूको पढाइ लेखाइ सिप अत्यन्त निराशाजनक भएको उल्लेख गरेको छ (युनेस्को २०१२) । नेपालमै पनि सेभ द चिल्ड्रेनले सन् २००९ मा कक्षा २ का २७२ जना विद्यार्थीमा गरेको अध्ययनमा ७९ प्रतिशत बालबालिकाले पढाइ सिपका उद्देश्य हासिल नगरेको देखाएको छ (RTI, International 2011) । यसैगरी रुम टु रिडको २००९ को अर्को अध्ययनले कक्षा २ का ५७ प्रतिशत बालबालिकाले राम्रोसँग अक्षर पढ्न नजानेको देखाएको छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०७०) । यसै गरी सन् २०१४ मा शिक्षा मन्त्रालय माफत् ३३ जिल्लामा गरिएको अध्ययनले कक्षा ३ का १९ प्रतिशत र कक्षा २ का ३७ प्रतिशत विद्यार्थीहरूले छोटो अनुच्छेदको एउटा अक्षर पनि पढ्न सकेको देखिएन (USAID, 2014) । अनुसन्धानका यस्ता प्राप्तिकरू त छन् नै, तल प्रस्तुत गरिएका दुई घटना (case) ले नेपालको सन्दर्भमा पढाइ सिपको व्यावहारिक प्रयोगको अवस्थालाई पनि प्रतिविम्बित गर्दछन् ।

अध्ययनको उद्देश्य

यो आलेख निम्न बमोजिमका उद्देश्यमा आधारित भएर तयार गरिएको छ :

१. विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तकमा भएको पढाइ सिपसँग सम्बन्धित विषय वस्तुको विश्लेषण कहाँ छ ?
२. विभिन्न उपलब्धि परीक्षणमा पढाइ सिपको उपलब्धि स्तर तुलना गर्ने,
३. पढाइ सिपका व्यावहारिक प्रयोगको अवस्था, समस्या र समाधान उपाय सुझाउने ।

विधि

यो आलेख तयार गर्नका लागि विद्यालय शिक्षाको कक्षा १ देखि १० सम्मको पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक विश्लेषण, सेवाग्राही सर्वेक्षण, घटना अध्ययन, पठन बोधको सिकाइ उपलब्धि र अन्य अनुसन्धानहरूको अध्ययन विश्लेषण गरिएको छ ।

सन्दर्भ

घटना १

२०७१ कार्तिक २० गते सानोठिमीबाट लगनखेल आउँदै गरेको बसलाई बालकुमारीमा दुई जना युवतीहरूले रोके । सहचालकले सातदोबाटो, लगनखेल भन्दै यात्रु बोलाइरहेका थिए । ती दुई युवतीले बस रोकेर बस चढन मात्र के लागेका थिए, सहचालकले फेरि सातदोबाटो लगनखेल भन्दै कराए । यसपछि ती युवतीहरू ए लगनखेलको बस हो, हामी त कलङ्की जाने भनेर त्यो बस चढेनन् । बस अगाडि बढेपछि चालकले सोधे, “ए तिनीहरूले कति पढेका रहेछन् सोधेनस्, अगाडि यत्रो अक्षरमा लगनखेल लेखेको छ, पढ्नै जानेका रहेनछन् ।” चालकले सहचालकलाई सोधेको यो प्रश्नले हाम्रो विद्यालय शिक्षाले सिकाएको पढाइ सिपप्रति नै व्यङ्ग्य गरिरहेको छ ।

घटना २

कम्तीमा १० कक्षा पढेका र सोभन्दा माथिको अध्ययन गरेका धेरै विद्यार्थी सानोठिमी परिसरमा विभिन्न कामले जाने गर्दछन् । सानोठिमी चोकमै शिक्षा विभागले सानोठिमी परिसरमा भएका कार्यालयको नक्सा (location map) राखेको छ । प्रस्ट देखिने गरी राखिएको भए तापनि यो केही सानो रहेको छ र योसँगै अर्को ठूलो बोर्ड राखेको छ एउटा प्राइभेट कन्सलटेन्सी फर्मले । सानोठिमी परिसरमा विभिन्न काम लिएर जाने विद्यार्थीमध्ये धेरैले यो नक्सा हेर्दै नन् र परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय कहाँ पर्छ भन्दै २०० मिटरमाथि उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् पुग्छन् । घटना १ को प्रत्यक्षदर्शी भएपछि सानोठिमी परिसरमा जाने विद्यार्थीमध्ये कतिले उक्त नक्सा अध्ययन गर्दछन् भन्ने जिज्ञासा पुरा गर्न एउटा सर्वेक्षण गर्ने अठोट गरें । २०७१ कार्तिक ३० गते बिहान १०:३० बजे म परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयको गेट अगाडि उभिए । एक घण्टा उभिने भनेर गएको म आधा घण्टामै फर्किए । आधा घण्टाको समयमा ३४ जनाले परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्, शिक्षक सेवा आयोग, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र र अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रको स्थानका बारेमा जिज्ञासा राखेका थिए । उक्त समयमा मलाई विभिन्न स्थान सोध्नेमध्ये अधिकांश युवा युवती नै थिए । तीमध्ये सन्दर्भ मिलाएर मैले जम्मा ४ जनालाई तपाईंले तल राखेको बोर्ड हेर्नुभयो भनेर सोधेजवाफमा कसैले पनि हेरेको बताएनन । सुरुमा सिधै परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय पसेका ६ जना बाहिर निस्केर उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् सोधका थिए भने ४ जना पहिले उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्मा गएर परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय फर्की आएका थिए । मोटरसाइकलमा हिंड्नेहरू कतिपय परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयभित्र पसेर निस्कन्थे भने कतिपय उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् गएर तुरुन्त फर्किएर आउँथे । यी तथ्यले चोकमा राखिएको बोर्डको भन्दा पनि हाम्रो शिक्षा प्रणालीले विकास गरेको भाषिक सिपअन्तर्गत पढाइ सिपको सक्षमता उजागर गरेको छन् । बोर्ड त एउटा माध्यम मात्र हो ।

कार्यालयको स्थान सोध्नेहरूको विवरण

उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्	परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय	पाठ्यक्रम विकास केन्द्र	अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र	शिक्षक सेवा आयोग	जम्मा
१९	११	१	१	१	३४

(उक्त समयमा धेरै मानिसहरू आए तापनि स्थान सोध्नेहरूको तथ्य मात्र समावेश गरिएको छ । स्रोत: सर्वेक्षण, २०७१)

दुई जना युवतीले मलाई शिक्षा मन्त्रालय कहाँ पर्छ भनेर सोधे । शिक्षा मन्त्रालय त यहाँ होइन, तपाइहरूको काम के हो भनेर मैले सोधेपछि १२ कक्षाको मार्कसिट सच्याउने भनेर भने । यसै गरी २ जना (युवक र युवती) सँगै आएका थिए, उनीहरूले शिक्षा कार्यालय कहाँ पर्छ भनेर सोधे । मैले कुन जिल्लाको शिक्षा कार्यालय भन्नुभएको यहाँ त छैन भनेपछि सँगै आएका युवतीले परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयको बोर्ड देखेर ए यही त हो नि भन्दै भित्र गए र तुरुन्त बाहिर निस्किए । अनि मैले तपाईं

३६

Teacher Education 2072

त भर्खरै यही हो भनेर भित्र जानु भएको थियो नि भनेर सोधेको यो त एसएलसीको रहेछ हाम्रो त १२ कक्षाको हो भनेर उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषदतर्फ लागे । आफैँहातमा बोकेर आएको आफ्नो मार्कसिटको माथि कुन कार्यालय अथवा संस्थाको नाम लेखेको छ भन्नेसम्मको हेक्का हुने हो भने मार्कसिट सच्याउने संस्था कुन भनेर सोधनुपर्ने थिएन । हाम्रो शिक्षाले यति सानो व्यावहारिक ज्ञान पनि दिन नसकेको अवस्था रहेछ ।

एकजना वयस्क पुरुषले ११ महिने तालिमको प्रमाणपत्र कहाँ पाइन्छ भनेर सोध्नु भएको थियो । कस्तो तालिम भनेको मैले त बुझिनँ भनेपछि पहिले १० महिने तालिम लिएरपछि ११ कक्षा पढेको भन्नुभयो । पहिलेको १० महिने तालिमको प्रमाणपत्र भए शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र र पछिल्लो १२ कक्षा भए उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् हुनुपर्छ । तपाईँलाई कुन चाहिएको हो त्यही सोध्नु होला भनेर भने । यसले के देखाउँछ भने उक्त प्रमाणपत्र खोज्ने व्यक्ति पक्कै शिक्षक हुनुहुन्छ तर कुन निकायबाट आफूलाई कस्तो प्रमाणपत्र चाहिएको भन्नेमा पनि उहाँमा केही अस्पष्टता रहेको देखियो ।

दस/बार वर्ष विद्यालय शिक्षामा बिताएका व्यक्तिहरूमा आफ्नो प्रमाणपत्र कहाँ बन्छ, कुन निकायले उक्त प्रमाणपत्र सच्याउँछ भन्ने जानकारी छैन । एसएलसीको प्रमाणपत्र सम्बन्धी काम लिएर उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् र एघार बार कक्षाको काम लिएर परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयमा थुप्रै मानिस

“रिजल्ट निस्केको समयमा त १०० भन्दा पनि बढी हुन्छन् र अरू दिनमा पनि ३०/३५ जना त सधैं हुन्छन् । बोर्ड कसैले पढ्दैनन् । जहीतही बोर्ड राखेको छ । (वहाँ बसैकै स्थानमा पनि बोर्ड छ ।) कहिले कहीं भर्को लागेरमाथि बोर्ड राखेको छ पढ्न सक्दैनौ भन्छु म त । परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय तलै छ यहाँमाथि आएर सोध्छन् । तलै हो भन्दा पनि नभएर कहाँनेर भन्छन् । हैरानै हुन्छ ।”

पुग्छन् । आधा घण्टा गेटमा बसेर फर्कदा शिक्षा विभाग र पाठ्यक्रम विकास केन्द्र जाने चोकमा बदाम, चुरोट, डटपेन, फाइल आदि बिक्री गर्न बसेकी दिदीसँग, एकदिनमा तपाईँलाई कति जनाले परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् कता पर्छ भनेर सोध्छन भनेर प्रश्न सोधेको थिए, उहाँको भनाइ जस्ताको तस्तै :

पाठ्यक्रम र पढाइ सिप

३६

Teacher Education 2072

भाषाका चार सिपमध्ये पढाइ सिप एक हो । सिकाइको व्यावहारिक प्रयोगका दृष्टिबाट हेर्दा सुनाइ, बोलाइ र लेखाइभन्दा दैनिक जीवनमा प्रयोगका हिसाबले पढाइ सिप महत्त्वपूर्ण मानिन्छ । विद्यार्थीको भाषिक सिकाइ उपलब्धिका दृष्टिले पढाइमा मात्र नभइ समग्रमै सिकाइ उपलब्धि कमजोर भएको र लामो समयदेखि उल्लेखनीय प्रगति नभएको अवस्था छ (शिक्षा मन्त्रालय, २०१४) । कक्षा १ देखि ५ सम्मको पाठ्यक्रम २०६२ अनुसार पढाइ सिपसँग सम्बन्धित ३ उद्देश्य रहेका छन (पृष्ठ ७) । प्राथमिक तहको (१-३) को साधारण उद्देश्यमा ससाना सूचना विवरण पढेर आशय बुझ्न भन्ने छ भने कक्षा ३ को विशिष्ट उद्देश्यमा साइनबोर्ड र पोस्टरहरू पढ्न भन्ने छ । यस्तै कक्षा ४ मा पोस्टर, भित्तेपात्रो, हस्तलिखित सामग्री आदि पढ्न भन्ने उल्लेख गरिएको छ भने कक्षा ५ मा पोस्टर, भित्तेपात्रो,

हस्तलिखित र विज्ञापनका सामग्री आदि पढ्न । आधारभूत शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९ अनुसार कक्षा ६ र ७ मा ८ ओटा र कक्षा ८ मा ९ ओटा पढाइ सिपसँग सम्बन्धित उद्देश्य तोकिएका छन् (पृष्ठ, २-५) र माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६४ अनुसार नेपाली विषयअन्तर्गत पढाइ सिपका विशिष्ट उद्देश्यमा ६ ओटा रहेका छन् (पृष्ठ ९-१२) ।

पाठ्य पुस्तक

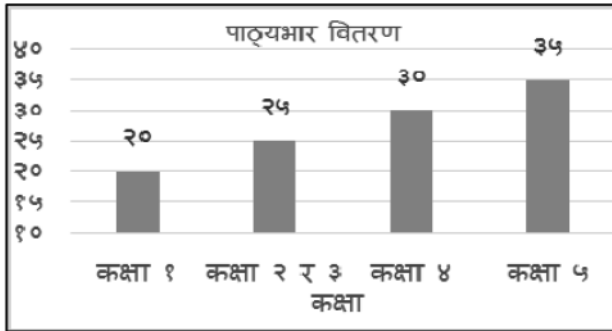
पाठ्य पुस्तकलाई शिक्षकको सहयोगी सामग्री मानिए तापनि हाम्रो सन्दर्भमा शिक्षकको एकमात्र शिक्षण सामग्री, सन्दर्भमा सामग्री अथवा पाठ्यक्रम भनेकै पनि पाठ्य पुस्तक भएको छ । वि.सं. २०६६ मा नुवाकोट जिल्लामा गरिएको एउटा अप्रकाशित अध्ययन अनुसार ३७ प्रतिशत प्राथमिक तहका शिक्षकहरू पाठ्यक्रमसँग परिचित नभएको पाइएको थियो भने ४८ प्रतिशत शिक्षकहरूलाई पाठ्यक्रमको ढाँचा र ७२ प्रतिशत शिक्षकलाई नेपाली विषयको पाठ्यभार प्रति हप्ता ८ हो भन्ने जानकारी नभएको पाइएको थियो । अध्ययनमा समाविष्ट ३० विद्यालयमध्ये १८ विद्यालयमा प्राथमिक तहको पाठ्यक्रम नभएको अवस्था भेटिएको थियो । यसरी हेर्दा हाम्रो समग्र विद्यालय शिक्षामा पाठ्य पुस्तक नै एक मात्र शिक्षण सामग्री, शैक्षिक योजना तथा सिकाइ क्रियाकलाप सबैथोक हो भन्दा अतियुक्ति नहोला ।

विद्यालयको शिक्षण सिकाइको एकमात्र सामग्री पाठ्य पुस्तकलाई पढाइ सिपको सन्दर्भमा रहेर अध्ययन गर्दा पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेको माथि उल्लिखित पढाइ सिपसँग सम्बन्धित सिकाइ उपलब्धिका लागि कक्षा ३ मा उल्लिखित साइनबोर्ड र पोस्टरहरू पढ्न भन्ने उद्देश्यका लागि कक्षा ३ को पाठ्य पुस्तक अध्ययन गरिएको छ । कक्षा ३ को पाठ्य पुस्तकमा उक्त उद्देश्यसँग सम्बन्धित एउटा सूचना र एउटा पोस्टर राखिएको छ । उक्त सूचनाले कक्षा १ देखि ३ को साधारण उद्देश्य स-साना सूचना विवरण पढेर आशय बुझ्न भन्ने उद्देश्यलाई समेटेको छ, तर सूचनालाई पाठ्य वस्तुको रूपमा नभई पाठ १२ को अभ्यास खण्डमा राखिएको छ । अभ्यास खण्डमा भएका ९ ओटा प्रश्नमध्ये एउटा प्रश्न सूचना पढ र सोधिएका प्रश्नको उत्तर देऊ भन्ने उल्लेख छ । यसैगरी पाठ १४ को एउटा अभ्यासमा पोस्टर दिइएको छ र पोस्टर पढ र सोधिएका प्रश्नको उत्तर देऊ भन्ने उल्लेख छ । पोस्टर कस्तो हुनुपर्ने भन्ने र (विद्यार्थीको पूर्व ज्ञानमा आधारित नभई) पोस्टर पढेको आधारमा मात्र उत्तर दिन सक्ने हुनुपर्नेमा पोस्टरमा राखिएका चित्र हेरेर प्रश्नको उत्तर दिन सक्ने देखिँदैन । उदाहरणका लागि पोस्टरको चित्रमा दाँत माफ्दै गरेको मात्र देखिन्छ र प्रश्नमा किन दाँत माफ्नुपर्छ भन्ने छ । पढाइ सिप र पोस्टरको आशयअनुसार चित्र हेरेकै आधारमा प्रश्नको उत्तर दिन सकिने हुनुपर्छ तर दिइएको पोस्टरका आधारमा सोधिएका कुनै पनि प्रश्नको उत्तर दिन सकिने देखिँदैन । पोस्टरमा हुनुपर्ने विशेषताहरू नै पुरा नभएको पोस्टर पाठ्य पुस्तकमा प्रयोग भइरहेको अवस्था छ । यस्तै कक्षा ४ मा पोस्टर, भित्तेपात्रो, हस्त लिखित सामग्री आदि पढ्न भन्ने उल्लेख गरिएको छ । भने कक्षा ५ मा पोस्टर, भित्तेपात्रो, हस्त लिखित र विज्ञापनका सामग्री आदि पढ्न भन्ने पढाइ सिपसँग सम्बन्धित उद्देश्य रहेको छ । जनक शिक्षा सामग्री केन्द्रले २०६८ मा प्रकाशन गरेको कक्षा ५ को नेपाली विषयको पाठ्य पुस्तकमा अन्तिम पृष्ठ १३२ को आधा पृष्ठमा एउटा मात्र भित्ते पात्रो समावेश गरिएको छ, त्यो पनि पाठ २२ को अभ्यासअन्तर्गत प्रश्न नं. १४ मा ।

प्राथमिक तहमा कक्षाअनुसार पढाइ सिपका लागि छुट्याइएको पाठ्यभार वितरण ग्राफ १ मा प्रस्तुत गरिएको छ ।

प्राथमिक तहका कक्षाहरूका भाषाका सिपअन्तर्गत पाठ्यभारको वितरण गरिएको छ भने सिपको

ग्राफ १ : पाठ्यक्रममा पढाइ सिपको पाठ्यभार



स्रोत : प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम १-५

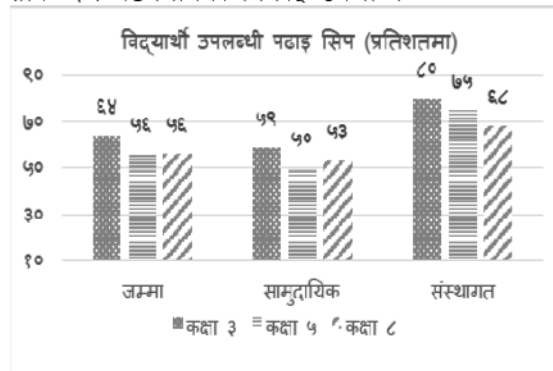
छुट्टै वितरण दिइएको पाईदैन । पाठ्यभारको वितरण हेर्दा कक्षा १ मा २० प्रतिशत छ भने कक्षा ५ मा ३५ प्रतिशत रहेको छ तर पाठ्य पुस्तकका अधिकांश अभ्यासहरू पठन बोधमा आधारित छन् भने अभ्यासहरू भाषिक सिप र व्याकरणमा केन्द्रित देखिन्छन् । पाठ्यक्रमले व्याकरणका लागि ५ प्रतिशत मात्र भार छुट्याएको छ तर पाठ्य पुस्तकका अधिकांश अंश व्याकरणका अभ्यासले भरिएका छन् ।

माथिल्ला कक्षाहरूमा पढाइ सिपका विशिष्ट उद्देश्य उल्लेख गरिएको छैन । सूचना, पोस्टर, नक्सा, विज्ञापन पढ्ने कुराहरूलाई हाम्रो विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तकले उल्लेख्य मात्रामा समावेश गर्न सकेको देखिँदैन । समाविष्ट भएको प्राथमिक कक्षाको पनि पाठ्यक्रममा मात्र समावेश भएको देखिन्छ । पाठ्य पुस्तकमा नमुनाको रूपमा राखिएको अभ्यासको एउटा प्रश्नले पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेको उद्देश्य पुरा गर्न सक्ने आधार देखिँदैन ।

पढाइ सिपको उपलब्धि

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट शैक्षिक सत्र २०६८ मा गरिएको कक्षा ८ र २०६९ मा गरिएको कक्षा ३ र ५ को नेपाली विषयको उपलब्धि परीक्षणका लागि तयार गरिएको प्रश्न सेटमा पढाइ सिपअन्तर्गत पठनबोधका अनुच्छेद, पोस्टर, भित्तेपात्रो, सूचना, नक्सा जस्ता सामग्री राखीएका थिए र त्यसकै आधारमा प्रश्नहरू सोधिएका थिए । यसरी सोधिएका पढाइसँग सम्बन्धित सबै प्रश्नको योगफललाई प्रतिशतमा रूपान्तरण गरी औसत उपलब्धि स्तर उल्लेख गरिएको छ । जसको नतिजा ग्राफ २ मा प्रस्तुत गरिएको छ ।

ग्राफ २ : पठनबोधको सिकाइ उपलब्धि



स्रोत : शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

विद्यालयको तुलनामा राम्रो देखिन्छ भने कक्षागत आधारमा हेर्दा माथिल्लो कक्षामा यसको उपलब्धि कमजोर देखिन्छ । कक्षा ६ देखि १० सम्मको पाठ्यक्रमले पढाइ सिपका उद्देश्यहरूलाई विशिष्टीकृत गरे पनि पढाइ सिपमा वास्तविक समेटिनु पर्ने सूचना, पोस्टर, विज्ञापन, नक्सा, निर्देशन आदिका पठन सामग्री न्यून छन् । भाषिक सिपका चार पक्षमध्ये पठन सिपसँग सम्बन्धित पठनबोध सामग्रीहरूको मात्र प्रभाव रहेको देखिन्छ । पाठको आधारमा विकास हुनुपर्ने पठन बोधको सिपतर्फ अभ्यासमा पनि ध्यान दिइएको छ । प्राथमिक तहमा पठन सिपसँग सम्बन्धित विभिन्न विशिष्ट उद्देश्य निर्धारण गरिएको भए तापनि पाठ्य पुस्तकमा पठन सामग्रीको अवस्था कमजोर रहेको देखिन्छ । पाठ्यक्रमका आधारमा तयार गरिएको पाठ्य पुस्तक पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेको उद्देश्य परिपूर्तिको लागि कमजोर देखिन्छन् ।

यसै गरी सेभ द चिल्ड्रेनको Literacy Boost: International Literacy day 2011 को सामग्रीअनुसार ग्वाटेमाला, हैटी, इथोपिया र नेपालमध्ये १ मिनेटमा एक वा सोभन्दा बढी शब्द पढ्न नसक्ने विद्यार्थीको प्रतिशत सबैभन्दा बढी (४२ प्रतिशत) नेपालमा देखिएको छ । तथापि यो अध्ययन कैलाली र कञ्चनपुरका कक्षा ३ का ५१४ विद्यार्थीमा मात्र गरिएको थियो । हेर्नुहोस ग्राफ ३ ।

समस्या

नेपालको सन्दर्भमा पढाइ सिपसँग सम्बन्धित रहेर गरिएको यो अध्ययनका आधारमा यसका समस्याहरूलाई यस प्रकार उल्लेख गर्न सकिन्छ ।

१. प्राथमिक तहमा पाठ्यक्रममा पढाइ सिपका विशिष्टीकृत उद्देश्य रहे पनि कार्यान्वयनमा त्यसको प्रभाव न्यून रहनु ।
२. आधारभूत र माध्यमिक तहमा विशिष्टीकृत उद्देश्य नभएका र भएका भए पनि साधारण उद्देश्य पठन बोधमा बढी केन्द्रित हुनु ।
३. पाठ्य पुस्तकमा पठन बोधका मात्र सामग्री बढी समावेश गरिनु ।
४. शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप पाठ्य पुस्तकमा मात्र आधारित हुनु ।
५. पढाइ सिपसँग सम्बन्धित गति, शुद्धता र बोध जस्ता पक्षहरूलाई कक्षा कोठाको शिक्षणमा ध्यान दिन नसक्नु ।
६. शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप भाषिक सिप सिकाउनेभन्दा पनि पाठ्य पुस्तक पढाएर सकाउनेतर्फ लक्षित हुनु ।
७. पढाइ सिपलाई पाठको मौखिक वा सस्वर पठनसँग मात्र सम्बन्धित गराइनु । पठन बोधका पाठमा निष्कर्ष निकाल्ने (inferential) खालका सामग्री र अभ्यासको अभाव हुनु । समस्या सावधानको लागि भएका प्रयासहरू के के छन् त ?

समाधानका उपायहरू

माथिका सामग्रीका आधारमा समस्याको Elaboration र समाधानका ठोस र व्यावहारिक उपाय दिने ।

पढाइ सिपसँग सम्बन्धित पाठ्यपुस्तक, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र उपलब्धिसँग सम्बन्धित समस्याहरू समाधानका लागि निम्न उपायहरू प्रभावकारी हुन सक्ने देखिन्छ ।

१. पाठ्यक्रममा पढाइ सिपका उद्देश्यहरू विशिष्टीकृत रूपमा स्पष्ट उल्लेख गरी सबै तहको पाठ्यक्रममा विस्तृतीकरण स्रोत दिइनु पर्ने ।
२. पाठ्य पुस्तकको बढ्दो प्रयोगलाई न्यूनीकरण गर्न पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयनमा जोड दिने ।
३. पाठ्य पुस्तकमा पढाइ सिपसँग सम्बन्धित अध्ययन सामग्री विद्यागत पढाई सामग्री (नक्सा, चित्र, तालिका, चार्ट) को प्रयोगमा जोड दिने ।
४. विद्यालयको नियमित मूल्याङ्कन प्रक्रियामा पढाइ सिपको परीक्षण गर्ने पद्धति विकास गर्ने ।
५. विभिन्न भाषिक सिप विकासका लागि श्रव्य, दृश्य सामग्रीको विकास, उत्पादन र वितरण गर्ने ।
६. शिक्षकका लागि पढाइ सिप शिक्षणको व्यावहारिक तालिम र तालिम कार्यान्वयनको सुनिश्चितता गर्ने ।
७. शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको प्रभावकारी अनुगमन प्रणाली र कार्य सम्पादनमा आधारित शिक्षक मूल्याङ्कन प्रणाली विकास गर्ने ।

निष्कर्ष

भाषिक सिपका दृष्टिले हेर्दा साच्चिकै दैनिक प्रयोगमा आउने सिपहरूमध्ये सुनाइ र बोलाइपछिको सिप पढाइ हो । हाम्रो विद्यालय शिक्षाको पाठ्य पुस्तकमा सुनाइ र बोलाइका विषय वस्तु कम मात्र समाविष्ट हुन सकेका छन् नै । सिंगो पाठ्य पुस्तक पनि पठनबोधका पाठ र व्याकरणकेन्द्रित अभ्यासले मात्र भरिएका छन् । पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका उद्देश्य परिपूर्ति हुने र वितरण गरिएको पाठ्यभार अनुसार पढाइ सिपका पाठ्य वस्तु कमजोर हुनुमा नै विद्यार्थीमा पढाइ सिपको वास्तविक अभ्यास कमी हुनु हो । यसर्थ पाठ्यक्रमको पाठ्यभार र विशिष्ट उद्देश्य सम्बोधन हुने गरी पाठ्य पुस्तक विकास गर्नुका साथै पढाइ सिपलाई पाठ मात्र पढ्ने सिपसाथै यसका वास्तविक र व्यावहारिक पक्षमा ध्यान दिनु आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- जिल्ला शिक्षा कार्यालय, (२०६८), नुवाकोट जिल्लामा स्थानीय पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको अवस्था र चुनौती, अप्रकाशित प्रतिवेदन, नुवाकोट ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६८), विद्यालय तहको कक्षा १ देखि १० सम्मका नेपाली विषयका पाठ्य पुस्तक, भक्तपुर ।
- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६२, २०६३, २०६४ र २०६९), विद्यालय तह (प्राथमिक, आधारभूत र माध्यमिक) को पाठ्यक्रम, भक्तपुर ।
- शिक्षा मन्त्रालय (२०७०), शैक्षिक बुलेटिन, वर्ष १, अङ्क १, काठमाडौं ।
- Education Review Office (2012 & 2013). National Assessment Report of Grade 3, 5 & 8. Bhaktapur: Author.
- Ministry of Education (2014). National Early Grade Reading Program (2014/15-2019/20). Kathmandu: Author.
- Research Triangle Institute (2011). Early Reading: Igniting Education for All. Author.
- UNESCO (2012). Youth and skills: Putting education to work. Paris: Author.
- USAID (2014). Nepal Early Grade Reading Assessment (EGRA) Study Report. USAID/Nepal.
- www.brookings.edu/~media/events/2011/9/08%20international%20literacy/amy_jo_dowd_save_the_children.pdf. Retrieved on 2014, November 25.

विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर

ताराबहादुर थापा

सहायक प्राध्यापक, ठाकुरराम बहुमुखी क्याम्पस, वीरगन्ज,

लेखसार

गुणस्तरले मुख्य गरी कुनै वस्तु वा सेवाको उत्कृष्टता वा सर्वश्रेष्ठताको बोध (perception of excellence) गराउँछ। त्यसैले उपभोक्ता वा सेवाग्राहीको उत्कृष्टता वा पूर्णताको अनुभूति नै गुणस्तर हो (quality is the consumer's perception of excellence)। उक्त अनुभूतिमा कुनै एक वस्तु वा सेवाभन्दा अर्को वस्तु वा सेवा अझ बढी राम्रो छ भन्ने भावना वा अनुभूति हुनुपर्दछ। अर्को शब्दमा भन्दा मितव्ययी मूल्य वा अन्य लगानीमा औसतभन्दा राम्रो वस्तु वा सेवा प्राप्त हुनुपर्ने गुण स्तर हो। विद्यालयमा प्रभावकारी नेतृत्व, योग्य, क्षमतावान, प्रतिष्ठित, लगनशील र समर्पित शिक्षकका साथै उत्कृष्ट र सान्दर्भिक पाठ्यक्रम, सरल र सहज शैक्षिक सामग्री, मैत्रीपूर्ण विद्यालय, शैक्षिक वातावरण, स्तरीय परीक्षा प्रणालीले नै गुणस्तरीय विद्यालयको चित्रण गर्ने भए तापनि कुन विद्यालय गुणस्तरीय हो ? गुणस्तरको मात्रा के हो ? गुणस्तरको निर्धारक तत्त्व के हो ? त्यसलाई कसले निर्धारण गर्ने ? कसले निर्धारण गरेको सूची वा मापदण्डलाई स्वीकार गर्ने ? भन्ने चुनौती रहेको छ।

नेपालको सन्दर्भमा विभिन्न शैक्षिक योजना तथा प्रतिवेदनहरूले विद्यालयको गुणस्तरलाई फरक फरक ढङ्गले मापन गरेका छन् भने अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा समेत केही व्यक्ति वा निकायले विद्यालयको गुणस्तर र त्यसको मापकका बारेमा चर्चा गरेका छन्। तसर्थ यो लेखमा ती मापकको उजागर गर्ने र विद्यालयको गुणस्तर सुधारका लागि विद्यालयले अवलम्बन गर्नुपर्ने उपायहरूको खोजी गर्ने प्रयास गरिएको छ।

मुख्य शब्दावली

गुणस्तर (quality), सापेक्षित अवधारणा (relative concept), बहुआयामिक चिन्तन (multidimensional thought), सर्वोच्चता वा उत्कृष्टता (excellence), सेवाग्राहीको सन्तुष्टि (satisfaction of customer), प्रभावकारी नेतृत्व (effective leadership), योग्य र पेसाप्रति समर्पित शिक्षक (qualified and devoted teacher for occupation), सरल र सहज शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग (use of simple and easy teaching materials), मैत्रीपूर्ण विद्यालय (friendly school), शैक्षिक वातावरण (academic environment), स्तरीय परीक्षा प्रणाली (standard examination system)।

१. अध्ययनको पृष्ठभूमि

गुणस्तर भन्नाले कुनै पनि वस्तु वा सेवाको पूर्वनिर्धारित मापदण्ड वा स्तरीय गुणलाई बुझाउँछ। यो वस्तु वा सेवाको गुण वा विशेषताको समग्र रूप हो जसले पूर्वनिर्धारित मापदण्डअनुसारको मात्रा वा परिणामलाई चित्रण गर्दछ। नेपाली बृहत् शब्दकोश (२०५८)का अनुसार कुनै वस्तु वा पदार्थमा

रहेको गुणको मूल्याङ्कन गरी सीमान्तकृत गरिने स्तर वा योग्यता नै गुणस्तर हो । त्यसरी नै oxford dictionary ले राम्रो पनको मात्रा, मूल्य, सामान्य सर्वोच्चता तथा प्रतिष्ठित विशेषता (degree of goodness, worth, general excellence, distinguishing feature) भएको बस्तु वा सेवालाई नै गुणस्तरका रूपमा परिभाषित गरेको छ (hombly, 2005)। तर, गुणस्तरलाई सामाजिक, आर्थिकलगायत भिन्न आधारमा भिन्न दृष्टिकोणबाट परिभाषित गर्नुपर्ने धारणा पनि छ । सामाजिक आधारमा आदर्शवान (ideal), आर्थिक आधारमा आम्दानीलाई बढावा दिने (increase generation) स्रष्टागत आधारमा सर्जक बन्न सक्ने (creators), पहुँचका आधारमा अधिकारमुखी (authority holder), विश्व व्यापारीकरणका आधारमा स्थल र सूक्ष्म मिलाउने, सिकाइका आधारमा स्वतस्फूर्त सिकन सक्ने (autonomous) र बजारका आधारमा सहजै विकन सक्ने (marketable) तागत भएको बस्तु वा सेवालाई नै गुणस्तर मान्नुपर्दछ (कोइराला, २०००)।

गुणस्तर आफैँमा सापेक्षित अवधारणा (relative concept) हो । यसले बहुपक्षीय मूल्यलाई अवलम्बन गरेको हुन्छ । त्यसैले देश, काल, परिस्थितिअनुसार बस्तु वा सेवाको गुणस्तर फरक फरक हुन्छ । कुनै एक स्थान, समय र परिवेशमा मानिएको गुणस्तर अर्को स्थान, समय र परिवेशमा गुणस्तरीय नहुन पनि सक्छ । तर उक्त वस्तु वा सेवामा निहित उत्कृष्टता (excellence) र उच्च नापो (high standard) भने निरपेक्ष चिन्तन हो (transcendental thought) । त्यसैले सेवाग्राहीको सन्तुष्टिलाई ध्यान दिएर बस्तु वा सेवाको परम्परागत कार्य प्रणालीमा सुधार गरी परिवर्तन र परिवर्तित नयाँ प्रविधिलाई अङ्गीकार गरी गुणमापनका आधारमा लागत प्रतिफललाई विश्लेषण गरेर सेवा प्रदान गर्ने प्रक्रियामा नै गुणस्तर निर्भर रहन्छ । उपभोक्ताको अपेक्षाअनुसारको सन्तुष्टि वा लगानीकर्ता र जोखिमकर्तालाई सन्तुष्टि दिने आधार नै गुणस्तर हो ।

branson (1987) ले अनुरूपता (conformance), कार्य सम्पादन (performance), विशेषता (features) सौन्दर्य (aesthetic), विश्वसनीयता (reliability), टिकाउपन (durability), सेवा प्रदान गर्न सक्ने (serviceability) र गुणस्तर अनुभूति (perceived quality) जस्ता आयामहरू नै गुणस्तरका मापक हुनुपर्ने धारणा राखेका छन् । गुणस्तरीय शिक्षाले विद्यार्थीको सिकाइका क्रममा आउने सबै खाले अवरोधलाई हटाएर सीमान्तकृत तथा वञ्चितकरण हुन सक्ने अवस्थालाई न्यूनीकरण गर्नुपर्ने र गुणस्तरीय दृष्टिकोण शिक्षाले पहुँच, समता, समानता, पूर्ण सहभागिता, समावेशीता, एकीकृत दृष्टिकोण र सशक्तीकरणलाई समेट्नुपर्दछ भन्ने विचार पनि छ (काले, २०६६) । एक्काइसौँ शताब्दीमा आएर शिक्षामा सर्वोत्कृष्टता नै गुणस्तर भन्ने मान्यतालाई सन्तुष्टिले प्रतिस्थापन गरेको छ । त्यसैले अभिभावक तथा सेवाग्राहीको सन्तुष्टि नै गुणस्तरीय शिक्षा भएको मान्यता पनि छ । कुनै वस्तु वा सेवाको प्रकृति, स्वरूप आदिका आधारमा विभिन्न ढङ्बाट परिभाषित गरिए तापनि निरपेक्ष रूपबाट हेर्ने हो भने कुनै वस्तु वा सेवाको गुण स्तरमा सर्वोच्चता वा उत्कृष्टता भई त्यसमा सन्तुष्टिको सम्मिलन हुनु आवश्यक । सेवा प्रदायकले उपलब्ध गराएको वस्तु वा सेवाप्रति उपभोक्ता वा सेवाग्राहीको अपेक्षाअनुसार सन्तुष्टि भएको हुनुपर्दछ । यद्यपि गुणस्तर आफैँमा सम्पूर्णता होइन त्यसैले कुनै विशेष सेवा क्षेत्रको वस्तु वा गुण स्तरलाई वस्तुगत रूपबाट हेरिनुपर्दछ ।

२. विद्यालयको शैक्षिक गुणस्तर

औपचारिक शिक्षाको सबैभन्दा तल्लो निकायका रूपमा विद्यालय रहने भएकाले विद्यालयको गुण स्तर बढ्नु भनेको समग्र शिक्षाको गुण स्तर बढाउनका लागि आधार प्रदान गर्नु हो । विद्यालयको गुण स्तरले विशेषगरी विद्यालयको उत्कृष्टता वा सर्वोच्चतालाई समेट्ने भए तापनि यो आफैँमा सापेक्ष रहन्छ । त्यसैले एक समय, परिवेश र स्थानमा गुण स्तर कायम भएको विद्यालय अर्को समय, परिवेश र स्थानमा गुण स्तरविहीन बन्न सक्छ । विगतमा केवल सङ्ख्यात्मक रूपमा बढी शिक्षा प्रदान गर्ने विद्यालय नै गुणस्तरीय मानिन्थ्यो । तर आज सङ्ख्यात्मक रूपमाभन्दा पनि गुणात्मक शिक्षा वा शैक्षिक उत्कृष्टता हासिल गर्नुका साथै भूमण्डलीकरण (globalization) र आधुनिकीकरण (modernization) लाई समेट्नुपर्ने धारणा आएको र स्थानीयता (localized) र भूमण्डलीयता (globalized) को बिचमा सम्मिश्रण हुने गरी भूस्थानीयताको (glocalized) ज्ञान हासिल गर्न सक्ने दक्ष शैक्षिक जनशक्ति उत्पादन गर्ने विद्यालयहरू गुणस्तरीय ठहरिने छन् ।

विद्यालयमा प्रभावकारी नेतृत्व, योग्य, क्षमतावान, प्रतिष्ठित, लगनशील र समर्पित शिक्षकका साथै उत्कृष्ट र सान्दर्भिक पाठ्यक्रम, सरल र सहज शैक्षिक सामग्री, मैत्रीपूर्ण विद्यालय, शैक्षिक वातावरण, स्तरीय परीक्षा प्रणालीले नै गुणस्तरीय विद्यालयको चित्रण गर्दछ । त्यसरी नै विद्यालयको बाह्य पक्षहरूमा अभिभावकको रचनात्मक सहयोग, विद्यार्थीको सामाजिक, आर्थिक अवस्था जस्ता पक्षहरूसमेत गुणस्तरीय विद्यालयका सूचक हुन जसले विद्यालयको गुण स्तर विकास गर्न र त्यसलाई कायम राख्न उल्लेखनीय भूमिका खेल्छ ।

नेपालका सन्दर्भमा भाषिक रूपबाट समेत अङ्ग्रेजी भाषामा संवाद गर्न सकेको खण्डमा सक्षम हुने र त्यस्तो शिक्षा दिने विद्यालय नै गुणस्तरीय हुने आवाज पनि त्यतिकै चर्को रूपमा विकसित भएको छ । तर भाषिक ज्ञान भन्दा पनि त्यसलाई (ज्ञान र सिप) उपभोग गरेर जीवन निर्वाह गर्न सक्ने क्षमता वा पढेको/सिकेको कुरालाई जीवनमा उतार्न सक्ने कौशल उपलब्ध गराउने विद्यालय नै गुणस्तरीय हुने तर्क पनि छ । यो कुरा पाश्चात्य साहित्यहरूको अनुसन्धानमा आधारित छ । यसका अतिरिक्त विद्यालयप्रतिको अभिभावक तथा समुदायको मौलिक दृष्टिकोणका आधारमा समेत गुणस्तर कायम हुने गर्दछ । विद्यालयप्रतिको विश्वसनीयता, जवाफदेहिता तथा आना विद्यार्थीहरूको अभिरुचिलाई समेट्नुपर्ने उनीहरूको मान्यता रहिआएको छ । अभिभावकलाई सन्तुष्टि दिने, स्वव्यवस्थित वा समयबद्ध र समाजको माग, चाहना र विद्यार्थीको रुचिअनुसारको शिक्षा प्रदान गर्न सकेका खण्डमा विद्यालय गुणस्तरीय बन्न सक्छ ।

विभिन्न शैक्षिक योजना तथा प्रतिवेदनहरूले विद्यालयको गुण स्तरलाई फरक फरक ढङ्गले मापन गर्ने प्रयत्न गरेको पाइन्छ । ती प्रतिवेदनमध्ये केहीलाई तल उल्लेख गरिएको छ । दसौँ पञ्चवर्षीय योजना (२०५९-२०६४) ले गुण स्तरका लागि निम्नानुसार उल्लेख गरेको छ :

१. शिक्षक विकास
२. अध्यापन अनुमतिपत्र तथा तालिम
३. विद्यालयमा पुस्तकालय
४. शिक्षण सिकाइमा नयाँप्रविधिको प्रयोग
५. सूचनाको भरपर्दो आधार स्थापना
६. निजी विद्यालयलाई समेत संलग्न गराउने प्रतिस्पर्धात्मक वातावरण

यसरी दसौँ योजनाले समेट्न नसकेका पक्षलाई समेत समेट्दै विद्यालयको गुणस्तर कायम राख्नका लागि सबैका लागि शिक्षाको मुख्य प्रतिवेदन (core documents of EFA, 2004-09) ले देहायका पक्षमा जोड दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ :

१. विद्यालय सुधार योजना
२. निःशुल्क पाठ्यपुस्तक व्यवस्थापन
३. आधारभूत शैक्षिक सामग्रीको व्यवस्थापन
४. विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनमा सरोकारवालाको सहभागिता
५. अनुसन्धान, नवप्रवर्तन र विकास
६. पुस्तकालय तथा कम्प्युटरको उपलब्धता तथा प्रयोग
७. तालिमप्रति विद्यालयको जवाफदेहिता र एकमुष्ट अनुदान
८. जिल्ला शिक्षा योजनाको उपयोग

त्यसरी नै त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४-०६७) ले विद्यालयको गुणस्तर विकासमा निम्न लिखित पक्षलाई समेट्नुपर्ने धारणा व्यक्त गरेको छ :

१. बालबालिकालाई मातृभाषा र भाषिक शिक्षा नीतिको अवलम्बन
२. विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन
३. उदार कक्षा नीति
४. कमजोर विद्यार्थीलाई उपचारात्मक शिक्षणको व्यवस्था
५. गुणस्तर शिक्षाका लागि न्यूनतम सिकाइ अवस्थाको निर्धारण
६. विद्यालय स्तरीकरण कार्यक्रमको विस्तार
७. शिक्षकलाई सक्षमतामा आधारित सेवाकालीन तालिम
८. शिक्षकलाई तालिमपश्चात अनुगमन (follow up) को व्यवस्था

त्यसरी नै विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (SSRP, २०६६-७२) ले भने विद्यालयको गुण स्तर कायम राख्न निम्न लिखित पक्षमा सुधार गर्नुपर्ने प्रस्ताव राखेको छ :

१. विद्यालयको सक्षमताको अवस्था
२. पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तक
३. शैक्षिक प्रक्रिया
४. शिक्षकको पेसागत विकास
५. प्रधानाध्यापकको व्यवस्थापन र विकास
६. प्रमाणीकरण र परीक्षा प्रणाली
७. विद्यालय व्यवस्थापन र सञ्चालन
८. अन्य मापदण्डहरू पाठ्यक्रम, कक्षा कोठा, शिक्षक, मूल्याङ्कन आदि ।

उल्लिखित विद्यालयका ८ वटा गुण स्तरका पक्षहरूमध्ये सुरुका तिनओटालाई गुण स्तर सुधारका मुख्य तत्त्वका रूपमा लिइएको छ । पछिल्ला चारओटा विद्यालयको गुण स्तर सुनिश्चितताअन्तर्गत पर्दछन् । यसका अतिरिक्त विद्यालयमा गुण स्तर सुधारका लागि आआनै किसिमको न्यूनतम् सक्षमताको अवस्था हुनु आवश्यक छ । यद्यपि स्थानीय अख्तियारवालाहरूले न्यूनतम् अवस्थाका लागि आआनै आधारहरू निर्धारण गर्न सक्ने व्यवस्था विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले सिफारिस गरेको छ ।

विद्यालयको गुण स्तरलाई प्रत्यक्ष तथा अप्रत्यक्ष रूपमा निम्न लिखित तत्त्वहरूले प्रभाव पार्दछन् (काले,अधिकारी र थापा,२०६८) ।

१. शिक्षक विद्यार्थी अनुपात (students teacher ratio)
२. शिक्षकको उत्पादकत्व बढाउनका लागि पद मिलान (teacher redeployment)
३. दक्ष शिक्षक/स्थानीय शिक्षक (qualified teacher/local teacher)
४. शिक्षक भर्ना (teacher recruitment)
५. प्रत्येक विद्यालयमा महिला शिक्षक (female teacher in each school)
६. शिक्षक सहयोग सेवा (teacher support service)
- ७.स्रोत व्यक्ति/केन्द्रको कक्षा कोठासम्म सहयोग (support of resource person at classroom)
- ८.केन्द्रीकृत पाठ्यक्रम (centrally developed curriculum)

९. शिक्षकको पेसागत विकास (professional development of teacher)
- १०.गुणस्तरीय शिक्षाप्रति शिक्षकको प्रतिबद्धता (teachers' commitment to quality education)

समग्रमा उल्लिखित तत्त्वहरूका अतिरिक्त विद्यालयको गुण स्तरलाई निम्न लिखित तत्त्वले समेत प्रभाव पार्दछन् (murgatroyed & morgana,1997):

१. सेवाग्राहीको दृष्टिकोण (consumer's perspective)
२. जवाफदेहिता (responsibility)

४६

Teacher Education 2072

३. शिष्टता (politeness)
४. सञ्चार (communication)
५. विश्वसनीयता (credibility)
६. विद्यार्थीको बुझाइ र प्रस्तुतीकरण (understanding and presentation of students)

उनीहरूका अनुसार विद्यालयको गुण स्तर निर्धारण गर्नमा सेवाग्राहीको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ । त्यसरी नै विद्यालयप्रति विश्वसनीयतासँगै समयानुकूल कार्य सम्पादन हुनुपर्नेमा पनि जोड दिइएको छ । शिक्षक तथा कर्मचारीको काम गर्ने अभिरुचिका साथ (willingness) जवाफदेहिता, शिष्टता र सभ्यता पनि हुन आवश्यक छ । त्यसरी नै सुन्न र सुनाउन सक्ने विद्यार्थी अर्थात् आदेश दिन र लिन सक्ने क्षमता भएका विद्यार्थीहरू उत्पादन गर्नेतर्फ विद्यालयहरू केन्द्रित हुनुपर्दछ । यसका अतिरिक्त घरपरिवार, समाज र राष्ट्रलाई इज्जत तथा सम्मान गर्ने फराकिलो सोच र सोहीअनुसार प्रस्तुतीकरण गर्न सक्ने विद्यार्थी उत्पादन गर्ने विद्यालय नै गुणस्तरीय विद्यालय हो । यसको अभावमा विद्यालयको गुण स्तरको कल्पना पनि गर्न सकिँदैन ।

३. विद्यालयमा शैक्षिक गुण स्तरको आवश्यकता

सामान्यतया शैक्षिक गुण स्तर भन्नाले शिक्षामा उत्कृष्टता वा सर्वोच्चतालाई बुझाउँछ जसले शैक्षिक क्षेत्रको लगानी, प्रक्रिया र उत्पादन (input, process and output: IPO) बिचमा समन्वय गरेको हुन्छ । पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेको लक्ष्य तथा उद्देश्यअनुसार विद्यार्थीमा विकास गर्न खोजिएको ज्ञान, सिप र क्षमताको समुचित विकास भई सैद्धान्तिक र व्यावहारिक दुवै रूपबाट सामञ्जस्यता र समन्वय कायम गर्ने शिक्षा नै गुणस्तरीय शिक्षा हो । विद्यार्थीले के सिके ? कति सिके ? कति राम्रोसँग सिके ? सिकेको सिपलाई कति व्यवहारमा उतार्न सके अर्थात् सिकाइबाट कति फाइदा लिन सके भन्ने प्रश्नको उत्तर शैक्षिक गुण स्तरसँग सम्बन्धित छ (भट्टराई र थापा, २०६७)।

परिवर्तित समाजको सन्दर्भमा विश्वका विभिन्न समाजको सामाजिक तथा आर्थिक रूपान्तरणका लागि परिवर्तनशील र गतिशील भूमिका निर्वाह गर्ने शिक्षा नै गुणस्तरीय शिक्षा हो । विश्वव्यापीकरणले संसारमा भइरहेको परिवर्तित घटनाक्रमसँग तादात्म्यता राखेर व्यक्ति, समाज र राष्ट्र विकासका लागि लाभ दिन सक्ने ज्ञान, सिप प्रदान गर्नका लागि गुणस्तरीय शिक्षाको आवश्यकता पर्दछ । विद्यालयमा रहेको सरकारी लगानीको मात्रा, शिक्षक, विद्यार्थी अनुपात, शिक्षकको योग्यता, विद्यार्थी-शिक्षक उपलब्धिको स्तर, विद्यार्थीले विद्यालय तह पार गर्न ल्याएको समयावधि आदिका आधारमा नै उक्त विद्यालयको गुणस्तरीयता मापन हुने गर्दछ ।

The Dakar framework for action, (2002) ले विद्यालयको गुणस्तरीयतालाई विद्यालयमा अध्यापनरत सबै बालबालिकाको पहुँच, भर्ना, टिकाउपन, सिकाइ उपलब्धिको स्तर आदिसँग जोडेको छ । यसका साथै विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीको अपेक्षाकृत व्यवहार, शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा उत्कृष्टता, विषय वस्तु तथा सान्दर्भिक पाठ्यक्रम र सुशासन र न्यायपूर्ण स्रोतको विनियोजन प्रणालीलाई गुण

स्तरका लागि प्राथमिकता दिनुपर्ने बताएको छ । त्यसरी नै UNESCO (2000) ले शिक्षा जान्नका लागि (learning to know), राम्रो बन्नका लागि (learning to be), व्यक्ति स्वयम् समाज, राष्ट्र र विश्वकै लागि केही गर्न सक्नेका लागि (learning to do), र समाज तथा राष्ट्रमा सामञ्जस्यता कायम राख्दै सँगै बाच्न र बस्नका लागि (learning to live together) योगदान पुऱ्याउनका निमित्त गुणस्तरीय शिक्षाको आवश्यक छ । यसैलाई थप विश्लेषण गर्दै UNESCO (2000) ले शैक्षिक गुण स्तरमा सान्दर्भिकता र प्रभावकारिता (relevance and effectiveness) लाई समेट्नुपर्ने चर्चा गर्दै व्यक्तिले आर्जन गरेको शिक्षा वा सिकेको सिपलाई उसको दैनिक जीवनयापन सञ्चालन गर्न वा पेसालाई जीवनोपयोगी बनाउन र कम लगानी वा परिश्रममा बढी प्रतिफल (maximum output through minimum input) हासिल गर्ने तर्फ जोड दिन वा शैक्षिक प्रभावकारिताले लगानी, प्रक्रिया र उत्पादनको दृष्टिकोण (IPO perspective) बाट शिक्षालाई हेर्नुपर्ने धारणा राखेको छ ।

विद्यालयमा पर्याप्त भौतिक पूर्वाधार, पेसाप्रति समर्पित दक्ष शिक्षकसँगै पर्याप्त तथा उपयुक्त शैक्षिक सामग्रीको उपलब्धता, शैक्षिक नीति जस्तो शैक्षिक लगानी भएर मात्रै हुँदैन । शैक्षिक गुणस्तर कायम हुनका लागि विद्यालयको शैक्षिक प्रक्रिया पनि राम्रो हुनुपर्दछ । जस्तो रोप्यो त्यस्तै फल्छ (garbage in garbage out) भने भैँ यदि प्रभावकारी सेवा, शैक्षिक सुपरिवेक्षक, जीवन्त कक्षा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप भएन भने शैक्षिक लगानीको कुनै औचित्य रहँदैन । शैक्षिक लगानी र प्रक्रियाका आधारमा आशातित लक्ष्य हासिल गर्न सक्ने खालको उत्पादन हुनुपर्दछ । विद्यालय तहमा अध्ययनरत विद्यार्थीले निश्चित तह पार गरेपश्चात उनीहरूको उत्तीर्ण प्रतिशतसँगै उपलब्धि स्तरसमेत अपेक्षित खालको हुनुपर्दछ ।

नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षा वा विद्यालयको गुण स्तरलाई परिणात्मकभन्दा पनि सङ्ख्यात्मक सूचकमा राखेर परिभाषित गर्ने वा मापन गर्ने प्रचलन रहिआएको छ । विद्यालयले आफ्ना विद्यार्थीलाई कुन तहमा कस्तो ज्ञान, सिप र क्षमता दिएको छ भन्ने निर्दिष्ट मापदण्डको स्थापना हुन बाँकी नै छ । त्यसैले कुनै निश्चित मापदण्डको अभावमा विद्यालयको गुण स्तरको मात्रा वा गुण निश्चित गर्न कठिन छ । मूलतः विद्यार्थीले अन्तिम परीक्षामा ल्याएको परिमाणात्मक प्रतिशतलाई हेरेर विद्यालयको वा विद्यार्थीको गुण स्तर निर्धारण गर्ने पद्धति वैज्ञानिक छैन ।

४८

Teacher Education 2072

४. विद्यालयको गुण स्तरमा देखिएका समस्या र चुनौती

विद्यालयको गुण स्तर सापेक्षित रहने भएकाले यसको अवधारणा, मापदण्ड तथा सूचकहरू समय, स्थान र परिवेशअनुसार फरक फरक हुने गर्दछ जसले गर्दा कुन विद्यालय गुणस्तरीय हो ? गुण स्तरको मात्रा के हो ? गुण स्तरको निर्धारक तत्त्व के हो ? त्यसलाई कसले निर्धारण गर्ने ? कसले निर्धारण गरेको सूची वा मापदण्डलाई स्वीकार गर्ने ? आदिका बारेमा व्यापक बहस र चुनौती रहेको छ । अभिभावककै सन्तुष्टिलाई आधार मान्ने हो भने पनि त्यसैमा एकरूपता छैन । एउटा अभिभावकले विद्यालय गुणस्तरीय छ वा राम्रो शिक्षा दिन सक्छ भन्ने विश्वासका साथ आनो सन्तानलाई भर्ना गर्न ल्याउछ । तर त्यसै विद्यालयमा अर्को अभिभावकले गुणस्तरीय शिक्षा दिन नसकेको आरोपसहित आनो

सन्तानलाई अर्कै विद्यालय लैजान्छ । त्यसैले अभिभावकको सन्तुष्टिलाई कसरी मापन गर्ने ? कसको परिभाषा वा मापदण्डलाई स्वीकार गर्ने ? प्रत्येक सरोकारवाला वा अभिभावकअनुसारको गुणस्तर खोज्न पनि सकिँदैन, त्यसका लागि प्रशासनिक चुनौती रहन्छ । केन्द्रीकृत रूपबाट आएको गुण स्तरको मापदण्डको सूची स्वीकार गर्न सकिँदैन । स्थानीय स्तरमा आफैँ निर्धारण गर्न पनि कठिनाइ हुन्छ । स्थानीय स्तरमा विद्यालयको गुण स्तर निर्धारण भन्ने चुनौतीपूर्ण बन्दै गएको छ । स्थानीय स्तरमा प्राज्ञिक, राजनीतिक, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, समुदाय आदिको फरक फरक सोच र चिन्तनका कारण गुण स्तर विवादित बन्दै गएको छ ।

समग्रमा भन्नुपर्दा विद्यालयको गुण स्तरमा निम्न लिखित समस्या र चुनौतीहरू देखिएका छन् (बराल र कोइराला, २०६६):

(क) परिभाषा तथा मापदण्ड (definition and standard)

विद्यालयको गुण स्तर भनेको के ? कसलाई गुणस्तरीय विद्यालय भन्ने ? त्यसको मापदण्ड के हुने भन्ने बारेमा स्पष्ट परिभाषा छैन । त्यसरी नै गुणस्तरीय विद्यालयको मापदण्ड यही नै हुनुपर्दछ भनी निश्चित रूपमा किटान गरिएको छैन । त्यसैले यो नै प्रमुख समस्या र चुनौती हो ।

(ख) मापदण्डमा विविधता (diversity of standard)

विद्यालयको गुण स्तरको मापदण्डमा प्राज्ञिक, राजनीतिक, सेवाग्राही तथा अभिभावक र विद्यालयहरू बिचमा नै एकरूपता छैन । सबैले आआनो अनुकूल मापदण्ड तय गरेका छन् । यसले गर्दा गुणस्तरीय विद्यालयको किटान गर्न गा्रो छ ।

(ग) गुण स्तरका लागि चाहिने न्यूनतम भौतिक सेवा (minimum physical service for quality)

विद्यालयहरूमा प्रायः गुण स्तरका लागि आवश्यक पर्ने भौतिक सेवा नहुनु अर्को समस्या तथा चुनौती हो । कोइराला (२०६४) का शब्दमा 'थाकेकाहरू' विद्यालयको नेतृत्वमा रहनु, 'गतिछाडा शिक्षकले पढाउनु,' पढाइ 'ठप्प पार्ने' प्रवृत्तिमा जवरजस्ती वृद्धि हुनु, पढ्ने पढाउने सामग्री नहुनु, बोलेअनुसार नगर्ने संस्कार विद्यमान हुनु नै प्रमुख चुनौती हुन् ।

(घ) सामाजिक इज्जत (social prestige)

विद्यालयले सदैव सेवाग्राही तथा अभिभावकलाई सन्तुष्टि दिएर समाजमा इज्जत बटुल्नुपर्दछ । तर नेपालको सन्दर्भमा विद्यालयप्रति समाजको हेर्ने दृष्टिकोण सकारात्मक छैन । त्यसको प्रमुख कारकतत्त्व विद्यालय नै हो ।

(ङ) प्रतिबद्धता तथा समर्पण (commitment and dedication)

विद्यालयको गुणस्तर वृद्धिका लागि सम्पूर्ण सरोकारवाला व्यक्ति तथा सम्बन्धित निकायको प्रतिबद्धता

र समर्पणको आवश्यकता पर्दछ । गुणस्तर केवल नारामा मात्रै नभई व्यावहारिक र वस्तुगत रूपमा नै हासिल गर्न सबै पक्षको प्रतिबद्धता हुनुपर्दछ ।

(च) अनुगमन, निरीक्षण तथा मूल्याङ्कन (monitoring, supervision and evaluation)

विद्यालयको समग्र विकासका लागि तथा गुण स्तर कायम राख्नका लागि नियमित र प्रभावकारी रूपमा अनुगमन हुन आवश्यक छ । सम्बन्धित निकायका व्यक्तिहरूको पटकै विद्यालयमा भ्रमण, तथ्याङ्क सङ्कलन र प्रशासनिक निरीक्षण मात्रै हुन्छ । विद्यालयको अनुगमन तथा मूल्याङ्कन केवल प्रशासनिक र औपचारिकतामा सीमित भएको छ । त्यसमा पनि निरन्तरताको कमी छ ।

यसका अतिरिक्त विद्यालयको गुण स्तरमा देखिएका समस्या तथा चुनौतीहरूलाई लगानी, प्रक्रिया र उत्पादनको दृष्टिकोणबाट समेत हेर्न सकिन्छ । जबसम्म शैक्षिक लगानी वृद्धि हुन सक्दैन वा विद्यालयमा पर्याप्त लगानी हुन सक्दैन तबसम्म गुण स्तरको कल्पना गर्न सकिदैन । नेपालका विद्यालयमा केवल शिक्षकको तलबमा मात्रै लगानी गुण स्तरका लागि लगानी नगण्य छ । शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा अपेक्षाकृत लगानी हुन सकेको छैन । त्यसरी नै पेसाप्रति समर्पित शिक्षक वा शैक्षिक सामग्री र उपयुक्त शैक्षिक नीतिको न्यूनता छ । विद्यालयमा लगानी मात्र नभई शैक्षिक प्रक्रियामा समेत समस्या देखिएको छ । विद्यालय सञ्चालन हुने न्यूनतम कार्य दिनको कार्यान्वयन, शिक्षकमा पर्याप्त तालिम, तालिमबाट सिकेको ज्ञान कक्षा कोठामा रूपान्तरण, गतिशील शैक्षिक नेतृत्व, जीवन्त कक्षा शिक्षण, नियमित अनुगमन तथा मूल्याङ्कन जस्ता प्रक्रियागत पक्षमा समेत समस्या र चुनौती थपिँदै गएका छन् । लगानीको तुलनामा विद्यालयबाट उत्पादन हुने जनशक्ति कमसल भएमा समेत त्यसले गुण स्तरलाई असर गर्छ । विद्यालय तह पार गरेका विद्यार्थीहरूले समाजको माग तथा चाहनाअनुरूपको अपेक्षालाई पुरा गर्न सक्नुपर्दछ । त्यसतर्फ विद्यालयले कम्ती ध्यान दिएको देखिन्छ ।

५. विद्यालयको गुण स्तर अभिवृद्धिमा सरोकारवालाको भूमिका

सामान्यतया शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, प्रशासक, गैर सरकारी सङ्घ संस्था राजनीतिक व्यक्ति, समाजसेवी, सञ्चारकर्मी आदि नै विद्यालयका सरोकारवाला हुन् । त्यसमा पनि विद्यार्थी तथा तिनका अभिभावक मुख्य सरोकारवाला हुन् किनकि उनीहरू नै पहिलो लाभ लिने व्यक्ति (first beneficiaries) हुन् । त्यसपछि क्रमशः शिक्षक र अन्य व्यक्ति तथा निकायहरू पर्दछन् । त्यसैले विद्यालयको गुण स्तर अभिवृद्धिमा विद्यार्थी, तिनका अभिभावक र शिक्षकको प्रमुख भूमिका रहन्छ । विद्यालयको गुण स्तर विकास गर्नका लागि स्थानीय पाठ्यक्रम तथा विषय वस्तु आवश्यक छ । त्यसरी नै विद्यार्थीहरूका लागि चिन्तनशील हुने शिक्षकसँगै चिन्तनशील बन्न प्रेरित गर्ने, प्रश्न सोध्ने विद्यार्थी हुनुपर्दछ । आनो छोराछोरीको पढाइप्रति समय समयमा विद्यालयमा आएर छलफल गर्ने, विद्यालयबाट आवश्यक सल्लाह सुझाउ लिने अभिभावक भएको खण्डमा मात्रै विद्यालयमा गुण स्तर कायम हुन सक्छ । अर्को शब्दमा भन्दा विद्यार्थीहरू जिज्ञासु तथा शोधार्थी, शिक्षक पेसागत अनुसन्धानकर्ता र अभिभावक चेतनशील र सशक्त हुन आवश्यक छ । यसरी नै बलमिचाइ वा राजनीतिक आग्रह पूर्वाग्रहबाट

नभई योग्यता, क्षमता र लगनशीलताका आधारमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति बन्ने र सोहीअनुरूप काम हुनुपर्दछ । विद्यार्थीहरूको माथिल्लो कक्षामा जस्तै पढाइलाई भन्दा परीक्षालाई प्राथमिकता दिने (exam first learning) चिन्तन छ । उनीहरू परीक्षामुखी भएका छन् । विद्यालयमा सिक्नमा नै आनन्द मान्ने र सिकेर परीक्षामा सहभागी बन्ने प्रवृत्तिको विकास गर्नेतर्फ सरोकारवालाले उल्लेखनीय भूमिका खेल्नुपर्दछ ।

समग्रमा विद्यालयको गुण स्तर सुधार गर्न सरोकारवालाहरूको भूमिका निम्नानुसार हुनुपर्दछ :

१. गुण स्तरलाई परिभाषित गर्ने, सूचक निर्माण गर्ने,
२. गुण स्तरको समूह बनाउने
३. पढाइलाई अनुसन्धानसँग जोड्ने
४. विद्यालयबाट नै गुण स्तरको खोजी गर्ने
५. स्थानीय सरोकारवालालाई सशक्त बनाउने
६. व्यवस्थापनमा वाञ्छित फेरबदल गर्ने
७. सिर्जनशील बन्ने, बनाउने
८. अध्ययन सर्कल बनाउने
९. पढाइलाई पहिले र परीक्षालाई पछि राख्ने ।

नेपालका सन्दर्भमा विशेष गरी विद्यालयको गुण स्तर विकासमा सरोकारवालाहरूको भूमिका प्रस्ट हुन सकेको छैन । विद्यालय व्यवस्थापन समितिले केवल भौतिक पूर्वाधारलाई नै गुण स्तर ठहर्‍याउँदै शैक्षिक क्रियाकलापलाई गौण ठानेको छ । उनीहरू विद्यालयको भौतिक विकासमा नै केन्द्रित भए । स्थानीय सरकार वा नेताहरू केवल दाताका रूपमा वा लगानीकर्ताका रूपमा मात्रै स्थापित भए । पछिल्लो समयमा निर्वाचन क्षेत्र विकास कोषमा आएको रकम पनि प्रायः सबै जिल्लाको अधिकांश विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार विकासमा खर्च गरेको तथ्य विभिन्न सञ्चार माध्यमबाट पुष्टि हुन्छ । निर्वाचन क्षेत्रका जनप्रतिनिधिहरू त्यसैमा मक्ख परे । विद्यालयको शैक्षिक गुण स्तरलाई ध्यान नै दिएनन् । जिल्ला शिक्षा कार्यालय र त्यसका संयन्त्रहरू केवल भौतिक पूर्वाधार विकासकै साक्षी मात्रै बने । पत्रकार वा सञ्चारकर्मीहरू पटकै साथी मात्रै बने । राजनीतिक दल वा त्यसमा आवद्ध व्यक्तिहरू केवल दोहोरो संवाद तथा छलफल नगर्ने रेडियो जस्तै मात्रै भए । तिनले विद्यालयको कुनै सार्वजनिक समारोहमा भाषण गरे हिँडे, त्यसैमा आनो भूमिका वा दायित्व पुरा भएको ठाने । तसर्थ विद्यालयको गुण स्तर आफैँमा चुनौतीपूर्ण बन्दै गएको छ ।

६. भावी कार्य दिशा

नेपालको सन्दर्भमा, शिक्षक र प्रधानाध्यापक तथा शिक्षक र व्यवस्थापन समिति बिचमा प्रगाढ सम्बन्ध नहुनु, प्रभावकारी सिकाइ नहुनु, पाठ्यक्रम र शिक्षण क्रियाकलापबिच फरक आउनु, शिक्षक विद्यार्थीबिचमा अन्तरक्रिया नहुनु, विद्यार्थीमा सिकाइप्रति तत्परता नहुनु जस्ता समस्याले गर्दा

विद्यालयको गुण स्तरमा हास आएको छ । यसका अतिरिक्त विद्यालयमा उचित संस्कारको अभाव हुनु, अनुसन्धानमूलक तथा प्रविधिलाई शिक्षामा नजोड्नु, शिक्षक तालिम, पेसागत अभिवृद्धि, उत्प्रेरणा आदिको कमी हुनु थप कारणका रूपमा देखिन्छन् । यसलाई मध्यनजर गरी विद्यालयमा प्रधानाध्यापकले विद्यालयको गुण स्तर सुधार गर्न निम्नानुसारका उपायहरू अवलम्बन गर्नुपर्दछ (Thapa, 2011) :

१. विद्यालयको गुण स्तरका लागि स्पष्ट उद्देश्य तथा लक्ष्यको सुनिश्चितता गर्नुपर्दछ ।
 २. विद्यालयका सम्पूर्ण सरोकारवालाहरूको राय सुभाउलाई ध्यान दिनुपर्दछ ।
 ३. विद्यालयको गुण स्तर विकासमा विद्यालय परिवार र सरोकारवालालाई सहभागी गराउनुपर्छ ।
 ४. आपसी समन्वय र अनुगमनको कार्यलाई जोड दिनुपर्दछ ।
 ५. विद्यालयमा कार्यरत सबै व्यक्तिलाई गुण स्तर विकासमा सहभागी गराउनुपर्दछ ।
 ६. विद्यालयको उन्नति तथा प्रगतिलाई तथ्याङ्कगत रूपमा विश्लेषण गर्नुपर्दछ ।
 ७. गुण स्तर विकासका लागि अन्य व्यक्तिले वा संस्थाले गरेको पहललाई आत्मसात् गर्नुपर्दछ ।
 ८. विद्यालयमा भएको गुण स्तरलाई निरन्तर रूपमा मापनसहित अनुगमन गर्नुपर्दछ ।
 ९. विद्यालयमा कार्यरत व्यक्तिको ज्ञानलाई निरन्तर बढावा दिनुपर्दछ ।
 १०. विद्यालयको गुण स्तर सम्बन्धी तथ्याङ्कका आधारमा योजनालाई सहयोग तथा बढावा दिनुपर्दछ ।
- यसका अतिरिक्त विद्यालयको गुण स्तर सुधारका लागि विद्यालयले गुण स्तर सम्बन्धी छुट्टै नयाँ नमुना अवलम्बन प्रयोग गर्नुका साथै विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकलाई आवश्यक उचित तालिम तथा सूचना प्रदान गर्नु पर्दछ । विद्यालयमा अध्ययनरत विद्यार्थीलाई योजना-गराई-जाँच-कामको चक्र (plan, do, check, act, PDCA cycle) मा सम्मिलित गराउनुपर्दछ ।

विद्यालयको गुण स्तर कायम राख्नका लागि व्यवस्थापकले तपसिलबमोजिम गर्नुपर्दछ (kaufman, 1992):

१. चुनौती सामना गर्न तयार (be ready for a challenge)
२. गुण स्तर प्रणालीको सिर्जना र प्रयोग (create and use a quality system)
३. आदर्श दृष्टिकोणको परिभाषा (define the ideal vision)
४. वर्तमान परिणाम र आदर्श दृष्टिकोणबिचको भिन्नता निर्धारण (determine gaps between current results and the ideal vision)
५. परिणाम प्राप्तिका लागि क्रियाकलापको निर्धारण (determine the activities that would deliver such results)
६. गुण स्तर विकासमा स्रोत साधनको पहिचान (identify resources)
७. विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकको विशिष्टीकरणलाई छुट्ट्याउने (specify the work specification of teachers)
८. निरन्तर रूपमा तथ्याङ्कमा आधारित गुण स्तर प्रणालीको प्रयोग (continuous use of the data-

based quality system)

यसका अतिरिक्त विद्यालयको गुण स्तर बढाउनका लागि प्रधानाध्यापकले आफूलगायत मातहतका शिक्षकको भूमिका, जिम्मेवारी र उत्तरदायित्व जस्ता पक्षलाई परिवर्तन तथा पुनःपरिभाषित गर्नुपर्दछ । विद्यालयमा कार्यरत सबै शिक्षकको व्यवहार, दृष्टिकोण तथा आचरण र विश्वासलाई सकारात्मक रूपबाट परिवर्तन गर्न सक्नुपर्दछ । त्यसरी नै सूचना तथा तथ्याङ्कका आधारमा प्रधानाध्यापकले पढाइलाई नै अनुसन्धान तथा खोजमूलक बनाएर विद्यार्थीलाई सिर्जनशील बनाउनेतर्फ उचित कदम चाल्नुपर्दछ । विद्यालयको गुण स्तर विकासमा प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष रूपमा सरोकार राख्ने व्यक्ति तथा निकायलाई सशक्त ढङ्बाट परिचालन गर्नका लागि प्रधानाध्यापकले उल्लेखनीय भूमिका खेल्नुपर्दछ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

- काले वासुदेव, अधिकारी नारायणप्रसाद र थापा ताराबहादुर (२०६८), **शिक्षामा मानव संसाधन**, काठमाडौं : सनलाईट प्रकाशन
- कोइराला विद्यानाथ (२०६४), **शिक्षामा वैकल्पिक चिन्तन**, काठमाडौं : एफो प्रकाशन
- नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान (२०५८), **नेपाली बृहत् शब्दकोश (संशोधित र परिवर्धित संस्करण, २०५८)** काठमाडौं : लेखक
- बराल, खगराज र कोइराला, सीताराम (सम्पादित) (२०६६), **शैक्षिक विकासका बहुआयामिक चिन्तन**, काठमाडौं : सोपान मासिक
- भट्टराई होमनाथ र थापा ताराबहादुर (२०६७), **शिक्षा मनोविज्ञान**, काठमाडौं : इन्क्लुसिभ प्रकाशन
- राष्ट्रिय योजना आयोग (२०५९), **दसौं पञ्चवर्षीय योजना (२०५९-२०६४)** काठमाडौं : लेखक
- राष्ट्रिय योजना आयोग (२०६४), **त्रिवर्षीय अन्तरिम योजना (२०६४/६५-२०६७/६८)** काठमाडौं : लेखक
- Branson, R. (1987). Why does school cannot improve: the upper limit hypothesis, *Journal of Instructional Development*, 10, 15-26.
- HMG/MOES (2003). *Education for All, 2009-2009, Core document*: Kathmandu: Author
- Homby, A. (2005). *Advanced learner's dictionary of current English*, NewYork: Oxford University press.
- Kafle, B. (2006). Inclusion and quality education: *Academic challenges*, 1, 61-70
- Kaufman, R. (1992). *Improving School Quality*. New York: Corwin Press, Newbury Park.
- MOE (2009). School sector reform plan (2009- 2015), Kathmandu: Author.
- Murgatroyd, S. & Morgan, C. (1997). *Total quality management in public sectors: An international perspective*. U.K.: Open University Press.
- Thapa, T.(2011). Total quality management in education, *Academic Voices: A multidisciplinary journal* 2, 80-84
- The Dakar framework for action (2002). *Education for All- Meeting our collective commitments: World Education Forum, 26-28 April*. Paris: Author.
- UNESCO (2000). *Education for All, National plan of action*, Kathmandu: Author.

विद्यालय निरीक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत सम्बन्ध

भुपाकुमारी बुढाथोकी

उपप्राध्यापक, मध्यपश्चिमाञ्चल विश्व विद्यालय, सुर्खेत

लेखसार

विद्यालय निरीक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत अन्तरसम्बन्ध पहिचान गर्ने उद्देश्यले तयार गरिएको यस अध्ययनबाट प्राप्त तथ्य, तथ्याङ्क र सूचनाहरूलाई अध्ययनको सारका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ । यस अध्ययनलाई भरपर्दो र विश्वसनीय बनाउन विभिन्न विद्यालयका प्रधानाध्यापक, शिक्षक, निरीक्षक, स्रोत व्यक्ति, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्षहरूसँगको अन्तरवार्ता, प्रश्नावली, छलफल, अन्तरक्रिया, दस्तावेज अध्ययन, अन्तरवार्ता निर्देशिका जस्ता अनुसन्धानका साधन प्रयोग गरिएको छ । सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिच सहयोग, उपचारात्मक एवम् सहभागितामूलक सम्बन्ध नहुनुले शिक्षकको पेसागत सहायताका कार्यक्रमहरू सही ढङ्गले चल्न नसकेको र यसबाट शिक्षकहरूको मनोबल घटेको पाइयो । यसका मुख्य कारक तत्वहरूमा विद्यालयमा सुपरिवेक्षकहरूको न्यून उपस्थिति, उनीहरूले शिक्षकप्रति गर्ने व्यवहार एवम् शैलीले सुपरिवेक्षण कार्य रचनात्मक र खोजपूर्ण नभई केवल परम्परागत रहेकाले शिक्षकहरूका प्रतिभाहरू उजागर हुन नसकेको पाइयो । उनीहरूमा पेसागत मनोबल घटेको र असन्तुष्टि बढेको पाइयो । दुबैबिचको सम्बन्ध मजबुत नहुनुमा समन्वय र सम्बन्धको अभाव, राजनीतिक आस्था र प्रभाव, शिक्षकले आफ्ना समस्या स्पष्ट रूपमा राख्न नसक्नु, एकअर्कामा दोष थोपने प्रवृत्ति, निरीक्षक शक्तिनिहीत सुपरिवेक्षका रूपमा प्रस्तुत हुनु मुख्य कारणहरू रहे । विद्यालय निरीक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत सम्बन्धलाई स्वस्फूर्त, पारदर्शी एवम् घनिष्ठ बनाउन दुबै पक्षको पेसागत सक्रियता हुनुपर्ने, दुबैले एक अर्कालाई पेसागत साथीका रूपमा लिनुपर्ने, सुपरिवेक्षकले सहयोगात्मक एवम् सहभागितामूलक व्यवहार र शैली प्रदर्शन गर्नुपर्ने, निरन्तर भेटघाट तथा छलफलका माध्यमबाट दुबैबिचको सम्बन्धलाई घनिष्ठ बनाउन सकिन्छ ।

मुख्य शब्दावली

पेसागत सम्बन्ध, विद्यालय निरीक्षक, मानवीय, उपचारात्मक, मनोबल, शैक्षिक नेतृत्व, कर्तव्य बोध ।

५४

Teacher Education 2072

विषय प्रवेश

शैक्षिक सुपरिवेक्षणको इतिहास त्यति लामो नभए पनि यसको सुरुवात अमेरिकाबाट भएको पाइन्छ । प्रारम्भमा विद्यालय स्थापना भएबाट शिक्षाको सामाजिक माग बढ्दै गयो तर शिक्षामा गुणात्मक विकास भने हुन सकेन । तसर्थ विद्यालय निगरानी र शिक्षामा सुधार गर्नुपर्ने आवश्यकता महसुस भयो । यसै क्रममा शिक्षण सुधारका उपायहरूको खोजी गर्नुपर्ने आवश्यकताको महसुस भएबाट शैक्षिक सुपरिवेक्षणको विकास भयो । सन् १९४२ देखि अमेरिकाबाट सुरु भएको निरीक्षणको धारणा शिक्षाको विकास क्रमसँगै आजको सुपरिवेक्षणको आधुनिक धारणामा आइपुगेको देखिन्छ ।

निरीक्षणका क्षेत्रमा व्यक्ति दक्ष भएर मात्र नहुने भएकाले सन् १९३७ देखि सामूहिक सहयोगात्मक निरीक्षण कार्यको सुरुवात भयो । यस समयमा सुपरिवेक्षण कार्य निरीक्षक, शिक्षक, शैक्षिक प्रशासक आदिको सहयोग, सम्बन्ध एवम् समन्वयको प्रक्रियाबाट अघि बढ्नुपर्छ भन्ने धारणाको विकास भयो । शैक्षणिक सुधारका लागि दक्षतामूलक तथा वैज्ञानिक सिद्धान्तका साथै मानव सम्बन्ध, प्रजातान्त्रिक प्रक्रिया, सामूहिक सहयोग एवम् सहभागितामूलक प्रक्रियाको प्रयोग गर्नुपर्ने धारणाको विकास हुन थाल्यो । निरीक्षक एउटा प्रशासकका रूपमा नभई कुशल संयोजकका रूपमा प्रस्तुत हुनुपर्ने देखियो । तसर्थ सुपरिवेक्षण एउटा सेवा हो जसको मुख्य कार्य विद्यालय र शिक्षकहरूको कार्य सम्पादनमा सुधार गर्नु हो साथै यो सम्पूर्ण गुणस्तर रेखदेख तथा अनुगमन पद्धतिका लागि विकास गरिएको हुन्छ । प्राचीन नमुना गुणात्मक नियन्त्रण विधिमा जोड दिइन्थ्यो भने आधुनिक नमुनाहरूले गुणात्मक सुनिश्चितताको संस्कृतिलाई बढी जोड दिइएको पाइन्छ । फलस्वरूप सुपरिवेक्षणमा बाह्य नियन्त्रणभन्दा विद्यालय र शिक्षकको विकासमा जोड दिन थालियो । यसले सुपरिवेक्षण सेवालार्इ विद्यालयको नजिक ल्याई एउटा विकेन्द्रित सेवाका माध्यमबाट अर्को नयाँ संरचनाको विकास गरायो (युनेस्को, २००७) ।

बङ्गलादेशले सन् १९८० मा र पाकिस्तानले सन् १९७९ मा सुपरिवेक्षणमा विकेन्द्रीकरणको सिद्धान्तलाई आत्मसात् गर्‍यो । स्रोतकेन्द्र स्थापना गरी विद्यालयहरूको सुपरिवेक्षण गर्ने पद्धति अवलम्बन गरेका छन् । मलेसियाका प्रान्तीय तहमा प्रान्तीय शैक्षिक स्रोत केन्द्रहरू र जिल्लामा २० देखि ५० विद्यालयहरूका बिचमा शिक्षक क्रियाकलाप केन्द्रहरू र विद्यालय स्रोत केन्द्रहरू रहने व्यवस्था छ । भारतको आन्ध्र प्रदेशमा प्राथमिक शिक्षक परियोजनाले शिक्षक केन्द्र कार्यक्रमअन्तर्गत वर्षमा १२ दिनको तालिम र ६ दिनको अनुगमन गर्दछ । त्यहाँ मुख्य जिल्ला स्तरीय स्रोत केन्द्रहरू छन् । मुख्य केन्द्रहरूमा तिन ओटा विषय संयोजक रहने व्यवस्था छ (अधिकारी, सन् २०१० द्वारा उद्धृत) ।

सुपरिवेक्षण पद्धतिले शिक्षकको कार्यकुशलता, पेसागत तथा व्यावसायिक दक्षता अभिवृद्धि गरी विद्यालयको सिकाइ उपलब्धि र शिक्षण सिकाइमा सुधार ल्याउनुपर्दछ (भट्टराई, २०६७ : ५) । यसका लागि सुपरिवेक्षण र शिक्षकबिचको पेसागत अन्तरसम्बन्ध सुमधुर हुनुपर्दछ । नेपालमा विद्यालय सुपरिवेक्षकले शिक्षकको मनोबल बढाउन कस्ता सल्लाह र सुझावहरू दिने भन्ने स्पष्ट नीति बनेको पाइँदैन । विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिच देखिएका असमझदारीहरूलाई कसरी न्यूनीकरण गर्ने भन्ने सवाल रहेका छन् । शिक्षकले पनि शैक्षिक सुपरिवेक्षकले दिएका सल्लाह सुझावहरूलाई ग्रहण गरेको पाइँदैन । विद्यालय सुपरिवेक्षकको उपस्थिति न्यून रहने, हाकिम कर्मचारीको सम्बन्ध रहने, सुपरिवेक्षकको शैली निरङ्कुश रहने, सुपरिवेक्षकदेखि शिक्षक डराउने, निरीक्षकलाई पेसागत साथीका रूपमा लिन नसक्ने जस्ता समस्याहरू रहेका छन् ।

आजको शिक्षाको गुणात्मक विकासका लागि सुपरिवेक्षणलाई मेरुदण्डका रूपमा लिइन्छ । शैक्षिक सुपरिवेक्षणको प्रयोग नै अन्योल भएको स्थितिमा सुपरिवेक्षकले के गर्ने ? कतिसम्म गर्ने ? सुपरिवेक्षकबाट के लिन खोजेको हो ? सुपरिवेक्षक कस्तो व्यक्ति हुने ? र सुपरिवेक्षण नै केका लागि भन्ने कुराको मापदण्ड नै निर्माण भएको देखिन्छ । शैक्षिक संस्थाहरू विशुद्ध रूपले शिक्षा विकासका लागि अघि बढ्न सकिरहेको देखिँदैन । शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न व्यक्तिहरूमा पेसागत इमान्दारिताको अभाव देखिन्छ ।

यसले गर्दा नेपालको शैक्षिक पक्ष जटिल एवम् चुनौतीपूर्ण रूपमा देखापरेको छ । केन्द्रीय नेतृत्व, शिक्षा नीति, योजना एवम् कार्यक्रम बनाउन मात्र व्यस्त देखिन्छ भने नीति र कार्यक्रमको कार्यान्वयन पक्ष फितलो छ । शिक्षाले व्यक्ति र संस्थाका मूल्य र मान्यतालाई एकीकृत गर्न सकेको अवस्था देखिँदैन । नीतिगत तह र कार्यमूलक तहबिच समूह प्रक्रियाको अभाव देखिन्छ । तसर्थ यो अध्ययन विद्यालयहरूमा सुपरिवेक्षणको अवस्था, शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिचको सम्बन्ध, उक्त सम्बन्धले शिक्षण सिकाइमा पारेको प्रभाव र दुबैबिचको सम्बन्ध घनिष्ट नहुनुका कारणहरूको खोजीमा केन्द्रित रहेको छ ।

२. अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत अन्तरसम्बन्ध पहिचान गर्नु र उनीहरू बिचको अन्तरसम्बन्धले शिक्षण सिकाइमा पार्ने प्रभावको खोजी गर्नु रहेको छ ।

३. अध्ययन विधि

यस अध्ययनको ढाँचा गुणात्मक प्रकृतिको रहेको छ । यस अध्ययनमा काठमाडौँ जिल्ला कीर्तिपुर नगरपालिकाअन्तर्गतका १/१ ओटा विद्यालयलाई अध्ययनको नमुनाका रूपमा छनोट गरिएको छ । यस अध्ययनमा प्राथमिक र द्वितीय स्रोतबाट प्राप्त तथ्याङ्कलाई वर्णनात्मक र विश्लेषणात्मक प्रक्रियाबाट सम्पन्न गरिएको छ । अध्ययनका लागि विशेष गरी खुला प्रश्नावली, अन्तरवार्ता, छलफल, सहभागितामूलक अवलोकन जस्ता साधनहरूको प्रयोग गरिएको छ ।

४. सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको अन्तरसम्बन्ध

विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिच कुन कुन पक्षमा कस्तो सम्बन्ध रहेको छ ? भन्ने सम्बन्धमा विद्यालय सुपरिवेक्षक, स्रोत व्यक्ति, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष, प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकहरूसँग लिइएको अन्तरवार्ता, छलफल र अवलोकनबाट प्राप्त तथ्याङ्कहरूलाई विभिन्न उपशीर्षकहरूमा तल प्रस्तुत गरिएको छ :

४.१ शैक्षणिक योजना निर्माण

६ योजनाबिना कुनै पनि कार्यलाई सफल रूपमा अगाडि बढाउन सकिँदैन । शिक्षा क्षेत्रमा योजना महत्त्वपूर्ण अङ्ग भएकाले विद्यालयको शैक्षिक क्रियाकलापलाई प्रभावकारी ढङ्गले अगाडि बढाउनका लागि शिक्षण कार्य गर्नुअघि कुन कुन विषय पढाउने, कसलाई पढाउने, कसरी पढाउने, कति समय पढाउने, पढाउँदा कुन शैक्षिक सामग्री प्रयोग गर्ने, कुन शिक्षण विधि अवलम्बन गर्ने तथा मूल्याङ्कन कसरी गर्ने भन्ने सम्बन्धमा विचार पुऱ्याई स्पष्ट रूपमा जवाफ आउने गरी तयार पारिएको खाका नै शैक्षणिक योजना हो । यस्तो योजना निर्माणमा विद्यालय सुपरिवेक्षकले कुनै चासो नदिएको, नमुना पाठ प्रदर्शन नगरेको, कक्षा अवलोकन वर्षमा एक पटक मात्र हुने गरेको चोभार माविका प्रअको प्रतिक्रिया र वैष्णवी मावि भाजङ्गलका प्रअको योजनासम्बन्धी कुनै छलफल हुने नगरेको भन्ने भनाइले योजना आफ्नो स्वविवेकमा विद्यालयले निर्माण गर्ने गरेको पाइयो ।

४.२ शिक्षकको पेसागत मनोबलमा अभिवृद्धि

सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको घनिष्ठ सम्बन्धले शिक्षकहरूको कार्यप्रति आत्मबलको विकास गराउँछ । कुनै पनि कर्मचारीको पेसाप्रतिको मानसिक र संवेगात्मक प्रतिक्रियालाई मनोबलका रूपमा लिइन्छ । तसर्थ सुपरिवेक्षकले कसरी शिक्षकको आत्मबल बढाई शिक्षण कार्यलाई प्रभावकारी बनाउने तथा पेसाप्रति आकर्षित र समर्पित गर्न सकिन्छ भनी सधैं प्रयत्नशील हुनुपर्ने देखिन्छ । यसबाट कार्य अवसर, कर्तव्यबोध, समानताको बोध, मान्यता, पेसाको सुरक्षा, सन्तुष्टि, कार्यसफलता आदिको विकास हुने गर्दछ । वैष्णवी मा.वि.का प्रअको धारणा के पाइयो भने सुपरिवेक्षक विद्यालयमा आउने तर समन्वयकारी सम्बन्ध कायम गर्ने, मनोबल बढाउने कुनै कार्यक्रम नै नभएकाले शिक्षकको मनोबल घटेको छ । यसै गरी चोभार माविका विव्यस अध्यक्षले सुपरिवेक्षक वर्षको १/२ पटक मात्र विद्यालयमा आउँछन्, शिक्षणको अवलोकन गर्दैनन्, शिक्षकको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने कुनै कार्यक्रम ल्याएको मलाई थाहा छैन भन्ने भनाइले शिक्षकको पेसागत आत्मबल बढन नसकेको पाइयो ।

४.३ शैक्षिक नेतृत्व विकास

सुपरिवेक्षक एउटा शैक्षिक नेता हो । उसको मुख्य कार्य शिक्षकहरूमा शैक्षिक नेतृत्वको विकास गर्नु हो । सुपरिवेक्षकले आफूमा भएको नेतृत्वसम्बन्धी ज्ञान, सिप तथा दक्षतालाई हस्तान्तरण गरी उद्देश्य पुरा गर्न सहयोग गर्नुपर्दछ । यसै सन्दर्भमा सुपरिवेक्षकले शिक्षकको पेसागत नेतृत्व विकासमा कस्तो भूमिका निर्वाह गरेका छन् त भन्ने सन्दर्भमा अध्ययन गरिएको थियो । विनिलाई शैक्षिक नेतृत्वको विकास कसरी गर्नु भएको छ भन्ने प्रश्नमा उनले सिद्धान्त बुझेको तर व्यवहारमा त्यसको प्रयोग गर्न नसकेको पाइयो । आर्थिक अभावले त्यसो गर्न नसकिएको भनेर सरकारलाई दोष लगाए । दुबै विद्यालयका शिक्षकहरूले काम नगरे पनि विनिलाई दोष लगाउनु हुन्न भन्ने प्रतिक्रियाले उनीहरूमा डर र त्रास रहेको पाइयो । यसले निरीक्षकले निरङ्कुश सुपरिवेक्षण शैली अपनाएको स्पष्ट हुन्छ ।

४.४ शैक्षिक सामग्रीको निर्माण र प्रयोग

सुपरिवेक्षकले कक्षा अवलोकनको क्रममा शैक्षिक सामग्री निर्माण गर्न सिकाउने र त्यसको प्रयोगको बारेमा शिक्षकहरूलाई सल्लाह सुझाव दिनु अति आवश्यक हुन्छ । विद्यालय निरीक्षकले आफ्नो कार्य क्षेत्रभित्रका विद्यालयहरूको अवलोकन गर्दा केवल ४० प्रतिशत विद्यालयले मात्र शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग गर्ने गरेको र केन्द्रीय स्तरबाट आधुनिक शैक्षिक सामग्रीहरू उपलब्ध गराउन नसकेको भन्ने भनाइले शैक्षिक सामग्री निर्माण र त्यसको प्रयोगसम्बन्धी ज्ञान, सिप र तरिका सिकाउने गरेको पाइएन ।

४.५ अतिरिक्त क्रियाकलाप संचालन

कक्षा शिक्षणबाट मात्र बालबालिकाहरूको शारीरिक, मानसिक, संवेगात्मक एवम् सामाजिक विकास हुन सक्दैन । तसर्थ उनीहरूमा अन्तर्निहित प्रतिभाको प्रस्फुटन गराई पाठ्यक्रमको निर्दिष्ट उद्देश्य हासिल गर्न अतिरिक्त क्रियाकलापको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ ।

यसै सन्दर्भमा अध्ययन गरिएका दुबै विद्यालयका प्रअलाई सुपरिवेक्षकको विद्यालयका अतिरिक्त क्रियाकलापहरूमा कस्तो सहयोग हुने गरेको छ भन्ने प्रश्नमा कुनै चासो दिने नगरेको, प्रअ भेटघाटमा मात्र सीमित हुने गरेको भन्ने प्रतिक्रियाले यस विषयमा विनिको पेसागत सहयोग नभएको देखियो ।

४.६ शिक्षकको अन्तरनिहित प्रतिभा प्रस्फुटन

कुनै पनि व्यक्ति जन्मँदा खाली दिमाग लिएर आएको हुँदैन । उसले धेरै सम्भावनाहरू लिएर जन्मेको हुन्छ । तसर्थ सुपरिवेक्षकले पनि शिक्षकमा अन्तर्निहित प्रतिभा र क्षमतालाई प्रस्फुटन गराउने प्रयाप्त अवसरहरू प्रदान गर्न सक्नुपर्दछ । सुपरिवेक्षकले शिक्षकसँग नजिकको असल सम्बन्ध स्थापना गरी शिक्षकको प्रतिभा, योग्यता, दक्षता र क्षमतालाई चिन्न सक्नुपर्दछ । शिक्षकले गरेका राम्रा काममा प्रेरणा, प्रोत्साहन, हौसला प्रदान गरी उसभित्र लुकिरहेका प्रतिभालाई प्रस्फुटन गर्ने पेसागत दायित्व सम्भन्नुपर्छ । दुबै विद्यालयका अधिकांश शिक्षकहरूको धारणाअनुसार सुपरिवेक्षकको न्यून उपस्थिति, योजना, कार्यक्रम, भेटघाट, छलफल, निकट सम्बन्ध, पृष्ठपोषण आदिको अभावले शिक्षकको अन्तर्निहित प्रतिभा प्रस्फुटन हुन नसकेको पाइयो ।

५. सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको सम्बन्धले शिक्षण सिकाइमा पारेको प्रभाव

शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिचको अन्तरसम्बन्धले शिक्षण सिकाइ तथा शैक्षिक उपलब्धिमा पारेको प्रभाव बुझ्न विभिन्न उपशीर्षकहरूमा तल प्रस्तुत गरिएको छ :

५.१ कक्षा कोठाको वातावरण

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गर्ने मुख्य थलो कक्षा कोठा भएकाले कक्षा कोठाको वातावरण शान्त, उचित र स्वच्छ भएन भने शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप पनि सफल र प्रभावकारी हुन सक्दैन । तसर्थ शिक्षण सिकाइलाई प्रभाव पार्ने विभिन्न पक्षहरूमध्ये सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष कक्षा कोठाको उचित वातावरण हो । यसको उचित व्यवस्थापन गर्ने पक्ष भनेको मानवीय पक्ष हो । यसका लागि शिक्षक र सुपरिवेक्षकको सम्बन्धले प्रभाव पारेको हुन्छ । विद्यालयको न्यून सुपरीवेक्षण, भेटघाटमा सीमित, शिक्षण सुधारमा अल्छीपना, भौतिक पक्षलाई मात्र ध्यानदिने सुपरीवेक्षण सेवाले कक्षा कोठाको सिकाइ वातावरणमा सकारात्मक प्रभाव पार्न नसकेको देखिन्छ ।

५.२ शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप

शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिच हुने सम्बन्धले विद्यालयको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा प्रभाव पारिरहेको हुन्छ । शिक्षकले कक्षा शिक्षण गर्ने क्रममा दैनिक पाठ योजनाअनुसार गरेको देखिँदैन । उक्त समयमा विषय वस्तुअनुसार शैक्षिक सामग्रीहरूको प्रयोग गरेर कक्षा शिक्षणलाई अझ बढी रोचक र प्रभावकारी बनाउन र विद्यार्थीलाई सक्रिय बनाउने क्रममा सुपरिवेक्षकको भूमिका र उसको उपस्थिति नभएकाले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा त्यसको राम्रो प्रभाव परेको देखिँदैन ।

५.३ शिक्षकको अनुशासन

विद्यालय शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिचको अन्तरसम्बन्धले शिक्षकको अनुशासनमा पनि प्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पार्दछ । यदि शिक्षक नै इमान्दार भएन भने सम्पूर्ण शैक्षिक संस्था नै प्रभावहीन बन्छ । त्यसैले संस्थालाई प्रभावकारी ढङ्गले अगाडि बढाउन सर्वप्रथम शिक्षक आफ्नो पेसाप्रति दृढ, नेतृत्वदायी र इमान्दार हुनुपर्दछ । शिक्षण पेसालाई मर्यादित र प्रभावकारी बनाउन सुपरिवेक्षकीय कार्य गतिशील हुनुपर्छ तर अध्ययन क्षेत्रमा त्यो गतिशीलता, पेसागत अनुशासन र इमान्दारिता कम देखिएकाले त्यसको प्रभाव विद्यालयमा पनि परेको छ ।

५.४ शिक्षकको मनोबल

शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिचको अन्तरसम्बन्धले शिक्षकको पेसागत मनोबलमा पनि प्रभाव पारिरहेको हुन्छ । सुपरिवेक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई उपलब्धिमूलक र प्रभावकारी बनाउनका लागि शिक्षकको योग्यता, क्षमता, रुचि र आवश्यकतालाई बुझी सोही अनुरूप सल्लाह सुझाव दिई शिक्षकको मनोबललाई उच्च राख्न सकेको पाइएन ।

५.५ शिक्षक विद्यार्थीबिचको सम्बन्ध

विद्यालयको शैक्षिक वातावरण कायम गराउने कार्यमा शिक्षक, विद्यार्थी, सुपरिवेक्षक, अभिभावक, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको पारस्परिक सम्बन्धबाट मात्र सम्भव हुन्छ । तसर्थ यी सम्बन्धहरूका आधारमा विद्यालयले राम्रो शैक्षिक उपलब्धि हासिल गर्न सक्छ । यस अध्ययनका क्रममा विद्यालयमा सुपरिवेक्षक कम आउने, आएको बेलामा पनि प्रधानाध्यापकसँग मात्र बढी सम्बन्ध राख्ने र अन्य शिक्षक, विद्यार्थीसँग भने खासै वास्ता नराख्ने गरेको पाइयो ।

५.६ विद्यालयको शैक्षिक उपलब्धि स्तर

विद्यालय शिक्षक र सुपरिवेक्षकबिचको अन्तरसम्बन्धले शैक्षिक उपलब्धि स्तरमा सकारात्मक र नकारात्मक प्रभाव पारिरहेको हुन्छ । सुपरिवेक्षक विद्यालयमा न्यून आउने, आएमा पनि प्रअसँग मात्र सम्पर्क राख्ने, विद्यालयका शैक्षिक समस्याका बारेमा ध्यान नदिने, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप कस्तो भइरहेको छ सो बारेमा कुनै चासो नराख्ने, शिक्षकहरूका कमीकमजोरी मात्र अँल्याउने जस्ता कुराले गर्दा अध्ययन क्षेत्रमा शिक्षण सिकाइ उपलब्धि अपेक्षा गरेअनुरूप हासिल हुन सकेको देखिँदैन ।

६. विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको राम्रो सम्बन्ध स्थापित हुन नसक्नुका कारणहरू

यस शीर्षकमा सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको सम्बन्ध स्थापनामा देखिएका खास समस्याहरू के के रहेका छन् त भन्ने सन्दर्भमा विभिन्न व्यक्तिहरूसँग गरिएको छलफल तथा प्रश्नावलीबाट प्राप्त

प्रतिक्रियाअनुसार विद्यालय सुपरिवेक्षण नियमित रूपमा हुन नसक्नु, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप प्रभावकारी हुन नसक्नु, शिक्षकको मनोबलमा ह्रास आउनु, सुपरिवेक्षकले शिक्षक तथा विद्यार्थीसँग राम्रो सम्बन्ध कायम गर्न नसक्नु, शैक्षिक वातावरणको अभाव, शिक्षक र सुपरिवेक्षक बिच पेसागत सम्बन्ध नभई राजनीतिक पूर्वाग्रह रहनु, सरकारी विद्यालयको प्रशासन फितलो हुनु तथा सरकारी नीति नियम प्रभावहीन हुनु, शिक्षक कर्मचारीको भर्ना, नियुक्ति र सरुवा, बढुवामा पारदर्शिता नहुनु जस्ता कारणहरूले मनमुटावको स्थिति रहेको पाइन्छ ।

त्यसैगरी शिक्षक सुपरिवेक्षक बिच पेसागत सम्बन्ध घनिष्ठ हुन नसक्नुमा स्रोत व्यक्ति र सुपरिवेक्षकको विद्यालय भ्रमण कम हुनु, राम्रो काम गर्नेलाई पुरस्कृत गर्न नसक्नु, एक अर्काप्रति दोष थोपार्ने प्रवृत्ति रहनु, सहयोगात्मक तथा उपचारात्मक सम्बन्ध स्थापित हुन नसक्नु, दोहोरो सञ्चार नहुनु, शिक्षकका कमी कमजोरी पत्ता लगाई निराकरणका उपाय र कार्यक्रम बन्न नसक्नु, शिक्षकहरूले पनि आफ्ना समस्या निर्धक्कका साथ राख्न डराउनु, राजनीतिक आस्थाका आधारमा सम्बन्ध कायम हुनु आदि मुख्य समस्या रहेका छन् । त्यसैगरी सुपरिवेक्षक सहजकर्ताका रूपमा भन्दा पनि मूल्याङ्कनकर्ताका रूपमा प्रस्तुत हुनुले सम्बन्ध घनिष्ठ हुन नसकेको पाइयो साथै स्रोतव्यक्ति तथा सुपरिवेक्षकले सबैसँग मैत्रीपूर्ण व्यवहार स्थापित गर्न नसक्नु, सुपरिवेक्षकले आफूलाई शक्ति निहित सुपरिवेक्षकका रूपमा प्रस्तुत गर्नु, राम्रो व्यक्ति शिक्षण पेसामा आकर्षित नहुनु आदि कारणहरूले दुवैबिचको पेसागत सम्बन्ध स्थापित हुन नसकेको पाइयो ।

७. विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिच पेसागत सम्बन्ध स्थापनामा देखिएका समस्या समाधानका उपायहरू

यस अध्ययनमा सुपरिवेक्षक र शिक्षकबिचको पेसागत सम्बन्ध विकासमा देखिएका समस्याहरूको समाधान गर्न कस्ता उपायहरू हुन सक्छन् भन्ने सन्दर्भमा अध्ययन गरिएको थियो । अध्ययन क्षेत्रका विभिन्न व्यक्तिहरूसँगको छलफल तथा प्रश्नावलीबाट प्राप्त प्रतिक्रियाअनुसार विद्यालय सुपरिवेक्षण नियमित हुनुपर्ने, शिक्षक कर्मचारीहरूसँग नियमित भेटघाट, छलफल र अन्तरक्रिया गर्नुपर्ने, जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट सञ्चालन हुने कार्यक्रमहरू सही समय र सही रूपमा सम्प्रेषण गर्नुपर्ने, शिक्षकका पेसागत समस्याहरूलाई पहिचान गरी समयमा निराकरण गर्नुपर्ने, सुपरिवेक्षक आदेशकर्ताका रूपमा नभई सहयोगी साथीको रूपमा प्रस्तुत हुनुपर्ने, शिक्षकहरूलाई हौसला प्रदान गर्न आवश्यक सल्लाह र सुझावहरू दिने, शैक्षिक सूचनाहरूलाई नियमित रूपमा आदान प्रदान गर्ने गराउने, शिक्षकहरूलाई कक्षा शिक्षणको क्रममा आवश्यक शैक्षिक सामग्रीको निर्माण र प्रयोग गर्न सिकाउने, शिक्षकहरूको मनोबल बढाउनका लागि सुपरिवेक्षक विद्यालयमा नियमित उपस्थित हुने, सुपरिवेक्षकले आफ्नो शक्ति कानुनी रूपमा मात्र प्रयोग नगरी प्रजातान्त्रिक एवम् सामूहिक प्रक्रियामा जोड दिनुपर्ने देखिन्छ ।

सुपरिवेक्षकले शिक्षकसँग घनिष्ठ सम्बन्ध स्थापना गर्न उपचारात्मक सुपरिवेक्षण प्रणाली अवलम्बन गर्नुपर्ने, विद्यालय सुपरिवेक्षण गर्ने क्रममा सुपरिवेक्षक एक सल्लाहकार एवम् परामर्शदाताका रूपमा हुनुपर्ने, शिक्षकले पनि सुपरिवेक्षकलाई मेरो पेसागत सहयोगी साथी हो भनेर आफ्ना समस्याहरूलाई

निर्धक्क साथ भन्न सक्नुपर्छ । यसरी आपसी सद्भाव विश्वासका साथ पारदर्शी ढङ्गले सम्बन्ध स्थापना गर्न सके विद्यालयको शैक्षिक वातावरणमा सुधार आउनुका साथै संस्थाकै विकास हुने देखिन्छ । त्यसैले सुपरिवेक्षण प्रक्रिया जहिले पनि सहभागितामूलक, शिक्षकका कमीकमजोरीहरूलाई सुधार गर्ने पक्षमा, शिक्षक र सुपरिवेक्षकबीच आपसि सहयोगी सम्बन्ध हुनुपर्दछ । इल्टन मायो (सन् १९५०) ले भने जस्तै दोहोरो र वास्तविक सञ्चार प्रणालीमा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ ।

द. निष्कर्ष

सुपरिवेक्षण कार्य एउटा प्राविधिक सेवा भए तापनि अध्ययन क्षेत्रका विद्यालयहरूमा त्यो सेवा पुग्न नसकेको अध्ययनको मुख्य निष्कर्ष रह्यो । विद्यालयमा सुपरिवेक्षकको न्यून उपस्थितिले शैक्षिक पक्षमा सुधार हुन नसकेको पाइयो । पेसागत जिम्मेवारी, अनुशासन, इमादारिता, कर्तव्यबोध जस्ता कुराहरूको अभावले कक्षा कोठामा सुपरिवेक्षण सेवा पुग्न नसकेको देखिन्छ । शिक्षकको पेसागत सुधार र मनोबल बढाउने सुपरिवेक्षकीय कार्यक्रमको अभावले शिक्षक र सुपरिवेक्षकबीच पेसागत सम्बन्ध स्थापित हुन नसकेको अध्ययनको निष्कर्ष रह्यो । यसका लागि सुपरिवेक्षकले शिक्षकहरूसँग उपचारात्मक निरीक्षणले भने जस्तो उपचारात्मक सम्बन्ध कायम गरी सुपरिवेक्षण कार्य गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

- अधिकारी, नारायणप्रसाद (२०६९), **शैक्षिक प्रशासन र सुपरिवेक्षण**, काठमाडौं नलाइट पब्लिकेशन ।
- अधिकारी, नारायणप्रसाद (२०१०), **शैक्षिक सुपरिवेक्षणका समस्या र समाधानको उपायहरू**, जर्नल अफ इपम्यान, अड्क-२, काठमाडौं : शैक्षिक योजना तथा व्यवस्थापन समाज, त्रि.वि. ।
- अर्याल, वैकुण्ठप्रसाद तथा अन्य (२०६७), **शैक्षिक विकासका विविध पक्षहरू**, काठमाडौं: मकालु प्रकाशन गृह ।
- काफ्ले, वासुदेव तथा अन्य (२०६४), **शैक्षिक प्रशासन र सुपरिवेक्षण**, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
- खतिवडा, अर्जुन (२०५७), **विद्यालय तहमा वर्तमान सुपरिवेक्षण व्यवस्थाको विश्लेषण**, कीर्तिपुर : शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, त्रि.वि. ।
- खनाल, पेशल (२०६०), **शैक्षिक अनुसन्धान पद्धति**, काठमाडौं :सनलाइट पब्लिकेशन ।
- भट्टराई, टोपाराम (२०६७), **विद्यालय सुपरिवेक्षक र शिक्षकबीचको अन्तरसम्बन्धले शैक्षिक उपलब्धिमा पारेको प्रभाव**, अप्रकाशित शोधपत्र, शैक्षिक योजना तथा व्यवस्थापन विभाग, त्रि.वि. : कीर्तिपुर ।
- UNESCO (2007). *The Management of Supervision Staff. Paris: .*

शान्ति शिक्षा र शान्ति स्थापना

नारायणप्रसाद अधिकारी

उपप्राध्यापक, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग, कीर्तिपुर, काठमाडौं

लेखसार

सद्विचार नै ठुलो सुख हो । असल विचार नै ज्ञान हो । यही ज्ञानबाट शान्तिको शिक्षा र शान्ति स्थापना गर्न सकिन्छ । आत्मीय आनन्दको अनुभूति र आत्मा अनुशीलता हुनु नै शान्ति हो । यो शान्ति निर्माणका लागि यो र त्यो कुनै पक्ष चाहिँदैन । सहअस्तित्वको सिद्धान्तलाई सबैले स्वीकारी मेलजुलवादी नीति अवलम्बन गर्न सके शान्ति स्थापना हुन सक्छ । जनज्ञान, सिर्जनशील मानवतावादी सोच र सकारात्मक नैतिक मूल्यहरूलाई सबैले विश्व, राष्ट्र, समाज, परिवार र शिक्षालयमा प्रवाह गर्न सकियो भने स्थायी शान्ति स्थापना गर्न सकिन्छ ।

मुख्य शब्दावली

शान्ति, युद्ध, अहिंसा, आत्मीय आनन्द, ऋग्वेद, चाणक्य, बुद्ध, मध्यस्थता, समानता, मानवता, भ्रद्धा, सहअस्तित्व ।

१. विषय प्रवेश

जीवनको सबैभन्दा ठुलो सुख भनेको विचार (thinking, idea) को सुख नै हो । विचार शक्ति हो, प्रेरणा हो, जीवन हो र आनन्द हो । यही कुरालाई ऋषिमुनीहरूले 'ज्ञान' भनी सम्बोधन गरे । पवित्र ग्रन्थ गीताले ज्ञानद्वारा नै शान्ति (peace) हुन्छ भनी घोषणा गर्‍यो – ज्ञानात् शान्ति : अनन्तरम् । यसबाट 'मार्नेभन्दा बचाउने असल हुन्छ' भन्ने कथन पुष्टि हुन्छ । विचार पनि सकारात्मक र नकारात्मक दुई प्रकारको हुन्छ । नकारात्मक विचारले भ्रष्टाचार, दुराचार, हिंसा सिर्जना गर्दछ (योगी, २०६७: ४७) ।

मानव अधिकार र शान्ति सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय संस्थाहरू जसले जीवनको अधिकारको सबैले सम्मान गर्नुपर्दछ भन्ने मान्यता राख्छन् । वार्ताको माध्यमद्वारा समस्याको समाधान शान्तिपूर्ण रूपमा खोज्न आग्रह गर्दछन् । युद्धमा सबैको क्षय हुन्छ र शान्तिमा सबैको जय हुन्छ । युद्ध, सशस्त्र संघर्ष र कलह भनेको मानव सभ्यताको अँध्यारो पक्ष हो जसले समाजका हरेक पक्षलाई प्रभावित पार्छ । यसका लागि सबैले अहिंसा, सद्भाव र सहिष्णुताको सन्देश छर्न सके शान्ति संस्कृतिको निर्माण हुन्छ (अधिकारी, २०६२: २९) । शान्ति स्वयं आफैँभित्र अन्तरनिहित कुरा हो । आत्म सन्तुष्टि तथा आत्मीय आनन्दको अनुभूति हुनु भनेको नै शान्ति हो ।

हिन्दूहरूको पवित्र ग्रन्थ ऋग्वेदमा समेत उल्लेख गरिएका ऋचाहरूले शान्तिका आवाजहरूलाई यसरी उल्लेख गरेको पाइन्छ – ॐ द्यौ शान्ति, अन्तरिक्ष शान्ति, पृथ्वी शान्ति, आप (जल) शान्ति, वनस्पतय

६२

Teacher Education 2072

शान्ति, विश्व देवा शान्ति, ब्रह्म शान्ति । यसबाट यस्तो परम् शान्ति पाउन हामीलाई श्रद्धा प्राप्त होस्, सबैको जय र कल्याण होस् भन्ने स्पष्ट हुन्छ । यही ऋग्वेदीय आह्वान र सोचले विश्व शान्तिको कामना गरेको पाइन्छ । त्यसैगरी शान्तिका अग्रदूत बुद्धले पनि **अहिंसा परमोधर्म** भनी शान्तिको लागि सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष आपसी श्रद्धा र सहिष्णुता हो भनेका छन् (पूर्ववत्) । यसरी यी पवित्र उद्गारलाई मनन गर्दा श्रद्धाले स्वभावलाई कोमल बनाउँछ । स्वभावले मनलाई प्रशन्नतामा परिणत गरिदिन्छ । प्रशन्नताले विश्वासलाई जगाउन प्रेरणा दिन्छ । विश्वास र प्रेरणाले शान्तिको वातावरण निर्माण गर्न मद्दत गर्छ । यही नै वैदिक एवम् बुद्धको शान्ति शिक्षाको मर्म हो । शान्तिबिना मानव जीवन सारहीन बन्छ ।

शिक्षालाई समग्र विकासको कुञ्जी मानिन्छ । जबसम्म मानिसको चरित्र राम्रो हुँदैन तबसम्म बाहिरी विकास र भौतिक सम्पन्नताले सकारात्मक प्रतिफल दिन सक्दैन । क्षणिक सुख, सुविधा र साधनमाथिको आफ्नो पहुँच राख्ने चेष्टाले मानिस जे जस्तो व्यभिचार कुआचरण गर्न पछि पर्दैन । यसले गर्दा मानव रोग, भोग र शोकबाट पीडित हुनुका साथै अशान्त र आतङ्कित बन्न पुगेको छ । मानवीय जीवनको आधार शिक्षा हो भने शिक्षाको आधार चरित्र हो । इच्छा शक्ति, जनशक्ति र क्रियाशक्ति यी तिन शक्तिको समष्टि रूपमा सन्तुलित रहेको व्यवहार गर्नु सत्चरित्र वा चरित्र विज्ञान हो । त्यही चरित्र विज्ञानबाट नै शान्ति स्थापना र शुभकार्य गर्न सकिन्छ (save the children, 2004)।

वैज्ञानिक र प्राविधिक उन्नतिले हामीलाई समस्या दिनुको अतिरिक्त समाधान दिन्छ भन्ने केही प्रत्यानुभूति नभएको र मानव जातिले आफ्नै भ्रुण सम्बन्धी सम्पदालाई रूपान्तरण गर्न सक्ने सम्भावनाले मानव के हो त ? भन्ने विषयमा नै प्रश्न चिन्न लगाएको र उपचारगत धारणा राखी निरन्तर सतर्क भएर रहन नसकेमा हामी हाम्रा आफ्नै आविष्कारका कमरा हुने खतरा छ । त्यही खतराले भावी पुस्तालाई नै अवसर र उसको स्वतन्त्रता (freedom) बाट बञ्चित गर्ने काम भएको छ । त्यसैले अहिले नै नयाँ बाटोको पहिचान गरी अगाडि बढनुपर्दछ (UNESCO Bulletin, 1998: 31)

२. लेखको उद्देश्य र विधि

यस लेखको मुख्य उद्देश्य शान्ति शिक्षाको अवधारणा, यसका मान्यताहरू पत्ता लगाउनु र शान्ति स्थापनाका उपायहरूको खोजी गर्नु रहेको छ । यो लेख तयार गर्न विभिन्न लेख रचना, जर्नल र कृतिहरूको अध्ययन गरी द्वितीयक तथ्याङ्कका स्रोतहरूको माध्यमबाट तयार पारिएको छ । यसमा लेखकका अनुभवहरूलाई पनि प्रतिविम्बित गरिएको छ । यसका साथै गुणात्मक अध्ययन विधिको प्रयोग गरी निचोडमा पुग्ने प्रयास गरिएको छ ।

३. युनेस्कोको शान्ति अवधारणा (UNESCO's Peace Perspectives)

सन् १९१४ देखि १९१८ सम्म भएको प्रथम महायुद्धले जनमानसमा उत्पन्न भय र त्रासलाई हटाउन र भावी युद्धको सम्भावनालाई रोक्ने उद्देश्यले तत्कालीन अमेरिकी राष्ट्रपति बुडो विल्सनको सक्रियतामा

१० जनवरी १९२० मा राष्ट्रसंघको स्थापना भयो । यसको असफलतापछि जर्मनमा हिटलरको उदय र उनको अतिराष्ट्रवादी र विस्तारवादी चिन्तनले प्रथम विश्वयुद्ध समाप्त भएको २० वर्षपछि नै दोस्रो विश्वयुद्ध हुन गयो । यस युद्धले पैदा गरेको विभीषिका देखेपछि विश्वमा समस्त मानव हित, अन्तर्राष्ट्रिय शान्ति र सुरक्षा, राष्ट्रहरू बिच मैत्रीपूर्ण सम्बन्ध, समानता, सहयोग, मानव अधिकार आदि जस्ता उद्देश्य राखी आधिकारिक रूपमा सन् १९४५ को अक्टोबरमा संयुक्त राष्ट्रसंघको स्थापना भयो (संयुक्त राष्ट्रसंघीय सूचना केन्द्रद्वारा अनुवादित तथ्यहरू, सन् १९९८ : २) । नेपालले पनि यही उद्देश्यलाई आत्मसात गरी सन् १९५५ मा यसको सदस्य बन्यो ।

सबैलाई शिक्षाको अवसर जुटाउने, विज्ञान र संस्कृतिको विकास गर्ने, यस क्षेत्रमा पारस्परिक सहयोग बढाउने, यसै अवसरको माध्यमबाट विश्व शान्तिको आधार बलियो बनाउने उद्देश्यले संयुक्त राष्ट्र सङ्घको विशेषज्ञ समितिको रूपमा ४ नोभेम्बर १९४६ मा संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय शैक्षिक, वैज्ञानिक तथा सांस्कृतिक सङ्गठन (UNESCO) को स्थापना भएको हो । यो मानव जातिको बौद्धिक, नैतिक एकतामा आधारित स्थायी विश्व शान्ति निर्माण गर्नका लागि गठित संस्था हो । शान्ति स्थापनालाई सैनिक मुठभेडले हटाउनुको अर्थ स्थायी शान्ति स्थापना प्रयाप्त छैन । यसका लागि आर्थिक, सामाजिक, सांस्कृतिक, मानव अधिकारको सुरक्षा, सु-शासन र प्रजातन्त्रिक प्रबर्द्धन र कुटनीतिक उपाय अपलम्बन गर्नु आवश्यक हुन्छ । लड्नु हुँदैन । शान्तिपूर्ण सहअस्तित्व कायम गर्नुपर्दछ भन्ने युनेस्कोको शान्ति शिक्षाको अवधारणा हो (संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय सूचना केन्द्र, सन् १९९८: ६६) ।

कोइराला (२०५८: २१) का अनुसार संरचनात्मक चिन्तन (structural perspective) र समालोचनात्मक चिन्तन (critical thinking) ले क्रमशः बनाउने र भत्काउने बिच भएको संघर्षले अशान्तिको विजारोपण गरेको उल्लेख गर्नु भएको छ । त्यही अशान्ति मेट्न मिलजुलवादी चिन्तन (amicable thinking) ले शान्ति शिक्षाको जन्म भयो । यसका चिन्तनकहरू (डा. टो सुहिन, रबर्ट आर्नोभ, डेभिड हिक्स आदि) ले शान्ति (peace) शब्दलाई यसप्रकार उल्लेख गरेका छन् :

शान्ति (Peace) भनेको :

- P = Participatory (सहभागिता)
 E = Equality (समानता)
 A = Appropriateness (उपयुक्तता)
 C = Concientization (समालोचनात्मक चिन्तन)
 E = Environment (वातावरण) को संयुक्त रूप वा अर्थ (meaning) हो भनी अर्थ्याए ।
 यही अर्थ आज विचारपुञ्ज (paradigm) बन्न पुग्यो । ऋग्वेदीय सोच र भगवान् बुद्धको आत्मानुशीलताले पनि यही सोचलाई जोड दिएको पाइन्छ ।

४. शान्ति शिक्षाको उद्देश्य

कोइराला (२०५५) ले शान्ति शिक्षाका उद्देश्यहरूलाई यस प्रकार उल्लेख गरेका छन् :

- (क) जन ज्ञान ल्याउनु,
- (ख) ज्ञानको एकाधिकार समाप्त गर्नु,
- (ग) सामूहिक ज्ञानको अधिपत्य जमाउनु,
- (घ) समालोचनात्मक ज्ञानको खेती गर्नु ।

कोइरालाका अनुसार प्रक्रियाका रूपमा शान्त्यात्मक शिक्षा भनेको व्यक्तिको दिमागमा शान्तिको सन्देश भर्ने भगीरथ प्रयत्न हो, त्यो प्रयत्न जीवन संस्कारमा शान्तिको सोच हो । शिक्षण विधिका रूपमा पाउलो फ्रेरे (Paulo Freere) को सोचअनुसारको मुक्तिदायी शिक्षा हो, अनि उपजको रूपमा अनेकतामा एकता र एकतामा अनेकताको पाठ सिकाउने चिन्तन शिक्षा हो । समग्रमा यस शिक्षाको उद्देश्य नकारात्मक र सकारात्मक शान्तिको स्थापना गर्नु हो । नकारात्मक शान्ति भनेको हिंसात्मक व्यवहारको अभाव हो भने सकारात्मक शान्ति भनेको अमिल्दा व्यवहार र विचारहरूमा पनि सहज सहअस्तित्व कायम गर्ने क्षमता हो ।

५. शिक्षालयमा कसरी शान्ति शिक्षा दिने त ?

शान्ति स्थापना कसरी गर्न सकिन्छ भन्ने सन्दर्भमा योगी (२०६७: ४७) ले कानुनीभन्दा पनि नैतिक तागत र मानवीय विचारहरूलाई जोड दिनुपर्ने विचार व्यक्त गरेका छन् । अशान्ति हुनुमा माथिदेखि तलसम्म सबै दोषी छन् । अहिले हामी पाश्चात्य संस्कृति र क्रान्तिको लहडमा दौडिरहेका छौं । यसले कसैलाई सुखसँग बस्न दिएको छैन । क्रान्ति शब्दसित दुरुस्तै मिल्ने अर्को शब्द छ, त्यो हो - भ्रान्ति । शान्ति शब्द सरल, कोमल, निःस्वार्थ, शान्त, स्थिर, धन्य छ भने भ्रान्ति शब्द भ्रम, स्वार्थ, भ्रष्ट, मारकार, क्रुरतासँग सम्बन्धित छ । शान्ति मस्तिष्कका चालहरूबाट नभई हृदयका सुमधुर आभासहरूबाट जन्मन्छ । धर्म नभए शान्ति नहुने शान्ति नभए धर्म नहुने भएकाले यी दुवैबिच अन्योन्याश्रित सम्बन्ध छ तसर्थ, यो सम्बन्धलाई जोड्ने विधि शिक्षालयले सिकाउनुपर्दछ (पूर्ववत्, २०६७: ४९) । यसै सन्दर्भमा चाणक्य नीतिशास्त्रको एउटा श्लोकलाई यहाँउल्लेख गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ :

**लालने बहवो दोषास्ताडने बहवो गुणाः ॥
तस्मात् पुत्रं च शिष्यं च ताडयेन्न तु लालयेत् ॥१२॥**

यस श्लोकको मुख्य अभिप्रायः ज्यादा लाडप्यार गर्नाले केटाकेटीहरू अटेरी भई बिग्रन सक्छन् । त्यसैले साना बालबालिकाहरूलाई कडाइका साथ व्यवहार गर्नु वेश हुन्छ । चाणक्यको सल्लाहअनुसार मातापिता र गुरुले आफना केटाकेटी र शिष्य खराब सङ्गत वा नराम्रो बानीमा नलागोस् भन्नेतर्फ विचार पुऱ्याउनुपर्छ । नराम्रो बानीबाट जोगाउन केटाकेटीहरूलाई पिट्नु जरुरी हुन्छ । यसो गर्नाले उनीहरू असल स्वभावतर्फ आकर्षित हुन जान्छन् र खराब आदतबाट जोगिन्छन् (अर्याल, २०६९: ७९) । त्यसैगरी चाणक्य नीतिको अर्को श्लोकमा जीवन निर्वाहका निमित्त चाहिने ६ ओटा गुणहरूलाई यसरी उल्लेख गरिएको छ :

**सत्यं माता पिता ज्ञानं धर्मो भ्राता दया स्वसा ॥
शान्ति : पत्नी क्षमा पुत्रः षडेते मम बान्धवाः ॥११॥**

यस श्लोकले मानिसका लागि सत्य, ज्ञान, धर्म, दया, शान्ति र सहनशीलता यी ६ ओटा गुण जीवन निर्वाहका लागि अपरिहार्य छन् र बन्धुतुल्य हुन भनी उल्लेख गरेको छ (पूर्ववत्: १४४) ।

यसरी चाणक्य नीतिले भने जस्तो खराब आदलते अशान्ति पैदा गर्छ । त्यसैले अभिभावक तथा गुरुहरूले बालबालिकाहरूलाई कडा निगरानीमा राख्नुपर्ने र जीवन निर्वाहका ६ ओटा गुणले शीलयुक्त बनाउनुपर्ने कुरामा जोड दिएको छ । शिक्षकहरूको काम पाठ्य विषयमा ज्ञान दिनु मात्र नभई त्यसभन्दा पर भगडा छिन्नु, बलमिच्याई रोक्नु र मानसिक पीडालाई मनोवैज्ञानिक उपचार गर्नुका साथै आफ्नै व्यक्तिगत दृष्टान्तद्वारा पनि शान्ति र सहिष्णुताको विश्वव्यापी मूल्यको सम्बर्धन गर्न सक्छन् (युनेस्को, सन् १९९८: १६) ।

शिक्षालयमा शान्ति शिक्षा दिने एउटै मात्र अचुक बाटो छैन । त्यसका लागि दवे (सन् १९८२) ले भने जस्तो एक दिने छलफललाई जोड दिनुपर्छ । पाइक र सेल्वी (सन् १९८८) ले भने जस्तो यो चिन्तन दिने शब्दहरूलाई विभिन्न पाठ्यपुस्तकमा समावेश गर्न सकिन्छ । गार्डन (सन् १९८८) ले सिकाएको सम्झौतावादी सिपलाई अँगाल्न सकिन्छ (कोइराला, २०५५: १११ द्वारा उद्धृत) । कोइरालाले शिक्षालयमा शान्त्यात्मक शिक्षा दिने ५ ओटा तरिकाहरूलाई यसप्रकार उल्लेख गरेका छन् :

- (क) शिक्षकलाई शान्तिको शिक्षा दिएर क्रियाशील बनाउने,
- (ख) समालोचनात्मक सचेतता बढ्ने छलफल विधिको अवलम्बन गर्ने,
- (ग) विद्यार्थीहरूलाई सिर्जनशील मानवतावादी बन्न अभिप्रेरित गर्ने,
- (घ) शान्तिमार्गबाट समस्याको समाधान खोज्ने ।

यसैगरी कोइरालाका अनुसार यो शिक्षालाई निम्न लिखित चार तरिकाले सिकाउन सकिन्छ :

- (क) पढाइका विभिन्न विषयमा समावेश गरेर,
- (ख) छुट्टै शैक्षणिक सामग्री बनाएर,
- (ग) शिक्षण विधिमा समावेश गरेर,
- (घ) शान्त्यात्मक शिक्षाको अभियान चलाएर ।

यसका लागि शिक्षकले दुई ओटा काम गर्न सक्छन् । शान्त्यात्मक शिक्षाका विश्वव्यापी मुद्दाहरूलाई कक्षा कोठामा छलफल गर्ने र विद्यार्थीको जीवन वातावरणसँग सम्बन्ध गाँसी विश्वव्यापी मुद्दासँग आबद्ध गरिदिने । शिक्षकहरूले ज्ञानको साथसाथै मूल्य, धारणा, सिप र व्यवहारको पनि हस्तान्तरण गरिरहेका हुन्छन्, जसबाट शान्ति भनेको भैभगडा नहुनु मात्र होइन, बरु सबैको जीवन पद्धति हो (पूर्ववत्) । सामाजिक न्याय (social justice) स्थायी शान्तिको लागि अपरिहार्य हुन्छ (युनेस्को, सन् १९९८) ।

यो सबै परिस्थितिको जड भनेको वस्तुतः हामीहरूमा रहेको एक अर्काप्रति अविश्वास एवम् द्वन्द्वभाव नै हो जसले हामीहरूलाई एक आपसमा मिल्न दिइरहेको छैन र भयभित बनाइरहेको छ । जनवरी महिनाको अन्तिम सप्ताह तिर संयुक्त राष्ट्र सङ्घले क्षमादान सप्ताहको परम्परा बसाएको छ । यसमा

सबै कुरा बिर्सैर क्षमा लिने र दिने काम गरिन्छ । यो कार्य व्यवहारमा अबै राम्ररी लागु भइनसके तापनि यो विचारलाई नेपालले लागु गर्न सक्यो भने अनन्त कालको शान्ति स्थापना हुन सक्छ (योगी, २०६७: ५०) ।

अन्त्यमा आज वैज्ञानिक अनुसन्धानले नैतिक तात्पर्यलाई बिर्सिएको छ । यसलाई मनन गर्दै शान्ति स्थापनाका निमित्त क्रियाशील हुनुपर्ने देखिन्छ । सकारात्मक मूल्यहरू जस्तै : सत्य, प्रेम, अहिंसा, दया, सहानुभूति, कृतज्ञता, क्षमा, इमान्दारिता आदि नैतिक मूल्यहरू हुन् (दर्शन-दृष्टि, वर्ष ३, अङ्क १, पूर्णाङ्क ५, २०७१: ७९) । यही सकारात्मक नैतिक मूल्यहरू विश्व, समाज, परिवार र शिक्षालयमा सिक्न र सिकाउन सकियो भने शान्ति शिक्षा र शान्ति स्थापनाको पवित्र उद्देश्य पुरा हुन सक्छ ।

६. निष्कर्ष

शान्ति मानव जीवन रहेछ । अशान्तिमा मानतवा नै पराजित हुँदो रहेछ । शान्तिकाल सिर्जनाका लागि भएकाले शिक्षालयहरूमा आपसी श्रद्धा, सहिष्णुता, सहनशीलता, विश्वासका पाठहरू सिकाउन सकिन्छ । श्रद्धा नै शान्तिका लागि सही मार्ग पहिचान गर्ने दरिलो माध्यम हो भन्ने निचोड रह्यो । विकास, आत्मानुशासन, नैतिक मूल्यहरू, सहअस्तित्व आदिको माध्यमबाट शिक्षाको सन्देश दिने र शान्ति स्थापना गर्ने काम म, तिमी र हामीबाट सुरु गरिनुपर्दछ भन्ने मुख्य निष्कर्ष रह्यो ।

सन्दर्भ सामग्री

अधिकारी, नारायणप्रसाद (२०६२), **युनेस्कोको शान्ति अवधारणा**, प्रज्ञा रश्मि, प्रज्ञा प्रतिष्ठान, सुर्खेत : त्रिवि प्राध्यापक सङ्घ ।

कोइराला, विद्यानाथ (२०५५), **शान्त्यात्मक शिक्षा र नेपाली शैक्षिक जगत, विकासका निम्ति शिक्षा**, काठमाडौं : सेरिड ।

कोइराला, विद्यानाथ (२०५८), **शान्ति चिन्तन, काठमाडौं** : सेरिड ।

अर्याल, मदनप्रसाद (२०६९), **चाणक्य**, काठमाडौं : एभरेस्ट गीता निकेतन ।

पिस जर्नल (२०५७), त्रैमासिक प्रकाशन, काठमाडौं : मानव अधिकार तथा शान्ति समाज ।

दर्शन दृष्टि, वर्ष ३, अङ्क १, पूर्णाङ्क ५, वैशाख २०७१ : काठमाडौं ।

संयुक्त राष्ट्र सङ्घीय सूचना केन्द्र (सन् १९९८), काठमाडौं : **संयुक्त राष्ट्र सङ्घबारे आधारभूत तथ्यहरू** ।

योगी, चिन्तामणि (२०६७), **विचारमाला**, काठमाडौं : सिद्धार्थ प्रिन्टिङ् प्रेस ।

For Peace . . . Vol. 1, No. 3, June 2004. Save the World, Kathmandu.

Hisk, D. (1988). Understanding the field. London: Education for Peace.

UNESCO Bulletin, Vol. xxx, No. 4, Oct. 17, 1988, Nepal National Commission for UNESCO Secretariate, Kathmandu.

सिकाइ सुधारको दृष्टिकोणमा अक्षराङ्कन

पुरुषोत्तम घिमिरे

पाठ्यक्रम अधिकृत, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र

लेखसार

मूल्याङ्कनलाई टेलर (Tyler) ले शैक्षिक उद्देश्यहरू प्राप्त गर्ने हदका रूपमा परिभाषित गरेका छन् भने क्रोनबच (Cronbach) ले शैक्षिक कार्यक्रमको अङ्गका रूपमा । साथै स्टफ्ले बिम (Stuffle Beam) ले निर्णय गर्नका लागि आवश्यक सूचना प्रदान गर्ने कार्यलाई मूल्याङ्कन भनेका छन् भने जम्स एम.ली (James M. Lee) ले शैक्षिक उद्देश्यहरू प्राप्त गर्ने सन्दर्भमा विद्यार्थीले देखाएको प्रगतिको निर्धारणलाई मूल्याङ्कन भनेका छन् । वास्तवमा परिणामात्मक एवम् परिमाणात्मक वर्णनका साथमा गरिएको मूल्यमा आधारित फैसलालाई मूल्याङ्कन भनिन्छ । यसका लागि विश्वभरमा प्राप्ताङ्कको प्रतिशतमा आधारित श्रेणी वा अङ्काङ्कन, अक्षराङ्कन, औसतद्वारा निर्देशित श्रेणी, निपूणतामा आधारित श्रेणी तथा वर्णनमा आधारित श्रेणीलगायत प्रचलनमा छन् । नेपालमा विगत असी वर्षदेखि अङ्काङ्कनमा आधारित अभ्यास प्रचलनमा छ । अङ्काङ्कनले ज्ञानमा आधारित सिकाइलाई बढी जोड दिने गर्छ भन्ने आरोप छ । यसले अधिकाधिक प्राप्ताङ्क र वैयक्तिक सिकाइलाई मान्यता दिइएको पाइन्छ । अतः हाल संसारभर अङ्काङ्कनको विकल्पका रूपमा अक्षराङ्कनको अभ्यास गर्ने प्रचलन बढ्दो छ । यसको पछिल्लो उदाहरणका रूपमा नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालयको माध्यमिक तहमा अक्षराङ्कन लागु गर्नेसम्बन्धी निर्णयलाई लिन सकिन्छ । यसर्थ यस लेखमा नेपालमा अक्षराङ्कनको लागु गर्ने निर्णयको पृष्ठभूमि, कारण, औचित्य, मूल्याङ्कनमा श्रेणीको महत्त्व, श्रेणी र सिकाइको सम्बन्ध, सिकाइका लागि मूल्याङ्कनका साधन र यिनको प्रयोग, भ्रम र अवसर, भावी कार्यदिशा र निष्कर्षलाई समेटिएको छ ।

मुख्य शब्दावली

मूल्याङ्कन (Evaluation), अङ्काङ्कन (Scoring System), अक्षराङ्कन (Letter grading system), श्रेणी (Grade), सिकाइ (Learning), मूल्याङ्कनका साधन (Assessment Tools) र प्राप्ताङ्क (Score)

६८

Teacher Education 2072

विषय प्रवेश

१. पृष्ठभूमि

नेपालको विद्यालय तहमा विगत असी वर्षदेखि अङ्काङ्कनद्वारा मूल्याङ्कन गर्ने अभ्यास चलिरहेको छ । त्यसमध्ये एसएलसीलाई सार्वजनिक परीक्षाका रूपमा विशेष महत्त्व दिइन्छ । आधारभूत तहको अन्तमा जिल्लास्तरीय परीक्षा सञ्चालन गरिने छ, उक्त परीक्षाको उत्तीर्णाङ्क ४० प्रतिशत हुने छ (आधारभूत तह, कक्षा ६-८, पाठ्यक्रम, २०६९) । सैद्धान्तिक परीक्षाको उत्तीर्णाङ्क ३२ प्रतिशत र प्रयोगात्मक परीक्षाको उत्तीर्णाङ्क ४० प्रतिशत हुने छ, सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक परीक्षामा छुट्टाछुट्टै उत्तीर्ण

हुनुपर्ने छ (माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६४) । एक अनुमानअनुसार बेलायत भरतमा British India मा अङ्ग्रेजहरूले भारतीय विद्यार्थी Blue collar job का लागि उत्पादन गरिने हुनाले उनीहरूलाई उत्तीर्णाङ्क ३२ तर त्यही परीक्षामा अङ्ग्रेज विद्यार्थीहरू White collar job का लागि उत्पादन गरिने भएकाले उत्तीर्णाङ्क ५० तोकिएको र सोही प्रभावबमोजिम नेपालमा पनि उत्तीर्णाङ्क ३२ लगायतका श्रेणीहरू कायम गरिएको भन्ने भनाइ छ, तसर्थ परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयले यस सम्बन्धमा पुनर्मूल्याङ्कन गर्नु जरुरी छ (कार्यपत्र सङ्ग्रह, २०६९) । उल्लिखित पृष्ठभूमिमा आधारित भई नेपालमा विद्यालय शिक्षामा निर्धारित मूल्याङ्कन प्रक्रियामा परिवर्तन गर्नुपर्छ भनी सरोकारवाला सक्रिय र चिन्तित रहेका थिए । यस क्रममा थुप्रै नीतिगत व्यवस्था र अध्ययन अनुसन्धान भएका थिए ।

स्तर निर्धारण प्रक्रियालगायत विद्यमान प्रवेशिका (SLC) परीक्षाका सुधारहरूको सुदृढीकरण तथा विस्तार गर्ने नीति लिइने छ (माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम, २००२) । विद्यार्थीहरूको विद्यमान औपचारिक परीक्षा प्रणालीमा आधारित मूल्याङ्कन व्यवस्थाले विद्यार्थीको चौतर्फी क्षमताको विकास गर्न नसकेको देखिन्छ, यस पक्षलाई सम्बोधन गर्न अक्षराङ्क मूल्याङ्कन पद्धतितर्फको उन्मुखता आवश्यक देखिन्छ (प्रारूप, २०६३) । अक्षराङ्कन पद्धति क्रमशः कार्यान्वयन गर्दै लगिने छ (योजना, २०६६-०७२) । एसएलसी परीक्षामा विद्यार्थीको उपलब्धिसम्बन्धी भएको बृहत् अध्ययन (माथेमा र बिष्ट, २००५) ले लेटर ग्रेडिङ पद्धति अपनाउनुपर्ने सुझाव दिएको छ (कार्यपत्र सङ्ग्रह, २०६९) । सबै तहको परीक्षा प्रणालीमा देखिएका समस्याहरूको निराकरणका लागि प्रभावकारी कार्यक्रम तयार गरी कार्यान्वयन गरिने छ (आधार पत्र, २०६७-०७०) । मूल्याङ्कन प्रणालीमा अक्षराङ्कन पद्धति (letter grading system) लाई क्रमशः कार्यान्वयन गर्दै लगिने छ (प्रारूप, परिमार्जन, २०७१) । २०६९ सालमा शिक्षा क्षेत्रका समसामयिक मुद्दाहरूमा उच्चस्तरीय सेमिनार भयो, यसले पनि एक वर्षसम्ममा अङ्काङ्कनको विकल्पका रूपमा अक्षराङ्कनका लागि मानक र मापदण्डको विकास एवम् कार्यान्वयनको थालनी कार्य योजना तय गर्‍यो, यस कार्यका लागि शिक्षा मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र र परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयलाई जिम्मेवार निकायका रूपमा किटान गर्‍यो (घिमिरे, फागुन, २०७१) । उल्लिखित नीतिगत व्यवस्थाको निरन्तरता र अध्ययन, सेमिनारले निर्दिष्ट गरेअनुसार नै मिति २०७१।०३।३० तथा २०७१।१।२४ मा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम तथा मूल्याङ्कन परिषद्ले भावी दिनमा माध्यमिक तहमा अङ्काङ्कनबाट अक्षराङ्कनमा जानुपर्ने गरी मार्ग प्रशस्त गरिदियो ।

२. सन्दर्भ

नेपाल सरकारले विगतमा सञ्चालन गरेको प्रवेशिका परीक्षाको नतिजा हेर्ने हो भने त्यति सन्तोष लिनै ठाउँ छैन, ०६६ सालमा ६४.३ प्रतिशत विद्यार्थी उत्तीर्ण भएका थिए भने यो प्रतिशत घटेर ०६७, ०६८, ०६९ र ०७० मा क्रमशः ५५.५, ४७.२, ४९.२ र ४३.९ कायम भएको छ (भट्ट, २०७१) । अनुत्तीर्णको मनोविज्ञान बदल्न अक्षराङ्कन प्रणाली ल्याइएको हो भने हामीसँग केही सम्भावना पनि रहेका छन् (कोइराला, २०७१) । अक्षर ग्रेडिङको मर्म विद्यार्थीलाई निरन्तर मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषणका माध्यमबाट सिर्जनात्मक प्रतिभातिर उन्मुख गराउनु हो (वाग्ले, २०७१) । अतः अक्षराङ्कनद्वारा शिक्षणबाट सिकाइमा प्रवेश गर्ने मार्ग प्रशस्त गर्नु हो भनी व्याख्या गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ । यसै पनि

उस्तै सिकाइ स्तर भएका विद्यार्थीको सिकाइको मूल्याङ्कनमा अत्यन्त उपयोगी मानिने प्राप्ताङ्कमा आधारित प्रतिशत पद्धतिको कार्यान्वयनबाट हरेक कक्षा र विषयमा विविध स्तर एवम् रुचि भएका विद्यार्थीको युक्ति सङ्गत, वैज्ञानिक र उपलब्धिमुखी मूल्याङ्कन नहुने निश्चित नै थियो । यसै पनि सिकाइ र समय एउटै गतिमा जान नसक्ने तथ्य जान्दाजान्दै हामीले पाठ्यक्रममाफत्सिकाइ उपलब्धि र समय दुवै निश्चित गरेकाले हरेक कक्षाका विद्यार्थीहरूको सिकाइ स्तरमा विविधता आएको छ । यस्तो अवस्थामा अङ्काङ्कन निष्प्रभावी बन्नु स्वाभाविकै थियो । यस अवस्थामा अक्षराङ्कनको एकल दौडले छनोटको अनिवार्यतालाई मुखरित गरिदिन पुग्यो । उल्लिखित अवस्था सिर्जना हुनुमा निम्नानुसारका बुझाइले पनि विशेष भूमिका खेलेको पाइन्छ :

- प्राप्ताङ्कका आधारमा गरिने वर्गीकरण कम गर्नुपर्ने
- उच्च प्राप्ताङ्कका आधारमा हुने अस्वस्थ प्रतिस्पर्धा कम गर्नुपर्ने
- सामाजिक दबाब कम गर्नुपर्ने र लचकताका साथ सिकाइलाई प्रोत्साहन दिनुपर्ने
- प्रभावकारी सिकाइ वातावरणमा केन्द्रित रहनुपर्ने
- तनावमुक्त तथा रुचिपूर्ण सिकाइलाई सहजता दिनुपर्ने
- सबै विषयमा तोकिएको न्यूनतम अङ्क ल्याउनुपर्ने बाध्यता कम गर्नुपर्ने
- रुचि र क्षमता भएको विषयमा अध्ययन केन्द्रित गर्नुपर्ने
- रुचिको तह, कक्षामा तत्परता तथा सहभागिता, मौलिकता, आत्मनिर्भरता, व्यवहार परिवर्तन, गुणग्राहिता, सिकाइको निरन्तरता, गुणात्मक स्तर जस्ता पक्षको यथोचित सम्बोधन गर्नुपर्ने
- अन्तर्राष्ट्रिय मान्यता तथा प्रचलनसँग मिलान गर्नुपर्ने
- आफूले हासिल गरेको श्रेणीलाई सुधार गर्ने मौका प्रदान गर्नुपर्ने ।

३. औचित्य

अक्षराङ्कन विद्यार्थी मूल्याङ्कनका दृष्टिकोणबाट अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा सर्वाधिक मान्यता प्राप्त गरेको अभ्यास हो । दक्षिण एसियाली मुलुकमै ग्रेडिड प्रचलन अवलम्बन गर्ने राष्ट्रमा नेपाल पछिल्लो हो (भट्ट, २०७१) । अतः हामी विश्वव्यापी मान्यता र असल अभ्यासलाई लागु गर्न पछि परेको कुरामा दुई मत हुन सक्दैन । अक्षराङ्कन लागु गर्दा मूल्याङ्कनको लचिलो अभ्यासको कार्यान्वयन गर्नु पनि हो । हाल यसलाई निम्नानुसारका कारणले गर्दा लचिलो अभ्यास पनि भनिन्छ :

- ❖ वर्णनमा आधारित श्रेणीले तोके जस्तै सिकाइ सक्षमता/स्तर/उपलब्धिको वर्णनात्मक प्रस्तुति रहने भएकाले
- ❖ निपूणतामा आधारित श्रेणीले बताएअनुसारका चिन्तनको तह/Bloom's taxonomy लाई सिकाइ सहजीकरणको अभिन्न अङ्गका रूपमा ग्रहण गरी निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनद्वारा प्रभावकारी कार्यान्वयन गरिने भएकाले
- ❖ मूल्याङ्कन कर्ताको कार्यलाई तह वा रेन्जमा प्रतिनिधित्व गर्ने हुनाले (१-१०० सम्मका रेन्जभन्दा

पाँच सात रेन्जमा मूल्याङ्कन गर्न सजिलो हुनाले तथा अङ्काङ्कनमा मूल्याङ्कन कर्ताको तजबिजी क्षेत्रको स्पष्ट आधार नभएकाले रुब्रिक (rubrics) का आधारमा त्यसको रेन्ज वा तह तय गरी मूल्याङ्कन गर्ने हुनाले मूल्याङ्कनमा सहजता तथा विश्वसनीयता ल्याउने भएकाले)

❖ प्रतिशतमा आधारित श्रेणी वा तहलाई पनि एक आधारका रूपमा लिन सकिने भएकाले

मूल्याङ्कनमा श्रेणीको महत्त्व

शैक्षिक प्रक्रियामा विद्यार्थी उपलब्धि सम्बन्धमा तथ्याङ्क सङ्कलन गर्ने, व्याख्या गर्ने, अभिलेखीकरण गर्ने, विश्लेषण गर्ने, सूचनाहरूको प्रयोग गर्ने, पृष्ठपोषण प्राप्त गर्ने र पुनर्योजना गर्ने कार्य विद्यार्थी मूल्याङ्कन हो । नेपालको विद्यालय शिक्षामा विद्यार्थी मूल्याङ्कन दुई प्रकारको हुने छ : पहिलो निर्माणात्मक र दोस्रो निर्णयात्मक (प्रारूप, परिमार्जन, २०७१) । वर्षभरिको विद्यार्थीको उपलब्धिको लेखाजोखा निर्माणात्मक र निर्णयात्मक मूल्याङ्कनको योगबाट गरिने छ (योजना, २०६६-०७२) । शैक्षिक सत्रको अन्त्यसम्ममा पठन पाठनका लागि निर्धारित सम्पूर्ण विषय वस्तुबाट ६० प्रतिशत (सैद्धान्तिक र प्रयोगात्मक) अङ्कभारको परीक्षा सञ्चालन गरी तिनै (प्रथम र द्वितीय त्रैमासिक तथा अन्तिम) परीक्षाको कुल प्राप्ताङ्क जोडेर विद्यार्थीको स्तर निर्धारण गर्नुपर्ने छ (माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६४) । अतः हालसम्म नेपालको विद्यालय शिक्षामा मूल्याङ्कनका क्रममा प्रायः सय पूर्णाङ्कका आधारमा प्रश्नपत्र निर्माण गरी परीक्षा सञ्चालन गर्ने र त्यसमा आधारित सही उत्तरका आधारमा प्राप्ताङ्क तय गरी त्यसको प्रतिशत निर्धारण गरिन्छ । उल्लिखित कार्य सम्पन्न गर्दा अङ्काङ्कन सम्बद्ध अभ्यास प्रचलनमा रहेको पाइन्छ । उक्त प्रक्रियामा निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको अभ्यास गर्नुपर्ने नीतगत व्यवस्था रहे त्यो प्रभावकारी बन्न सकिरहेको छैन ।

मौजुदा अभ्यासअनुसार सिकाइको मापन तथा लेखाजोखासम्बन्धी अन्तिम स्वरूप नै श्रेणी हो । श्रेणी अक्षरका (सामान्यतया 'ए' देखि 'एफ' सम्म), तह वा रेन्ज (range) का रूपमा (सामान्यतया १ देखि ६ सम्म), सही उत्तरमा आधारित प्रतिशतका रूपमा तथा प्रतिशतको सङ्कुचन तथा विस्तारका रूपमा निर्धारण गरिन्छ । उल्लिखितमध्ये पहिला दुई अभ्यास अक्षराङ्कनसँग सम्बन्धित छन् भने पछिल्ला दुई अङ्काङ्कनसँग । अङ्काङ्कीय प्रणालीमा विस्तार र सङ्कुचन छ' १०० पूर्णाङ्क विस्तारको स्वरूप हो भने ५०, २५, १० सङ्कुचनका स्वरूप (कोइराला, २०७१) । श्रेणी 'शैक्षिक प्रक्रियाको एक केन्द्रीय तत्त्व हो' अतः श्रेणीको अर्थ, उद्देश्य तथा अभ्यासलाई व्यापकतामा ग्रहण गर्दा यसलाई चुनौतीपूर्ण एक मुद्दाका रूपमा लिनु अन्यथा हुँदैन (साइलेर, २००९) । शिक्षामा मौजुदा बजारीकरण जस्तै प्रमाणित प्राज्ञिक प्रतिफलप्रति केन्द्रित कार्यपथ दिनदिनै विस्तार भएको छ, जसले श्रेणीको केन्द्रीयतालाई बलियो बनाइरहेको छ (डाले र रोबर्टसन, २००९) । अतः हाल शिक्षाक्षेत्रमा श्रेणीलाई कुनै पनि विषयको सिकाइ उपलब्धिका विभिन्न तहहरूको स्तरीकृत मापनका आधारहरूलाई प्रयोगमा ल्याउने प्रक्रिया भनी बुझिन्छ ।

निर्धारित सिकाइ उपलब्धि/सक्षमताका आधारमा सूचक तोकिएको सिकाइको तह वा रेन्ज निर्धारण गरी अक्षरद्वारा सम्बोधन गर्ने मूल्याङ्कन प्रणालीलाई अक्षराङ्कन प्रणाली भनिएको हो (घिमिरे, माघ,

२०७१) । विद्यार्थीको बुद्धि ठ्याक्कै यति छ भनेर भन्न सकिने अवस्था विद्यमान नहुने हुनाले उसको बुद्धि कुन तहमा पर्छ वा कुन रेन्जमा पर्छ भनेर प्रत्येक तह वा रेन्जलाई विभिन्न अक्षरबाट सम्बोधन गरिने व्यवस्थालाई अक्षर ग्रेडिड प्रणाली भनिन्छ (वाग्ले, २०७१) । हिजोआज अक्षराङ्कन पद्धतिमा प्रवेश गर्ने माध्यमका रूपमा अङ्काङ्कन अथवा प्रतिशतमा आधारित श्रेणी वा तहलाई पनि लिइन्छ (सुसन ब्रुखर्ट, २०१०) । अतः अक्षराङ्कनलाई देशभर कार्यान्वयनमा लैजानुअघि हामीले यससम्बन्धी विधि वा प्रक्रिया तथा अभ्यासमा आधारित भई थप अध्ययन अनुसन्धान गर्न आवश्यक देखिन्छ । अक्षराङ्कनमा जानुपूर्व श्रेणी र सिकाइका पछाडि रहेको आधार एवम् मनोविज्ञानमा स्पष्ट हुन जरुरी देखिन्छ ।

श्रेणीमा सिकाइको चासो

श्रेणीले परिणामको प्रतिनिधित्व गरेको हुन्छ । परिणाम उत्पादनमुखी मार्ग वा पहुँचको प्रगतिशील कार्यान्वयन हो जसले विद्यालय र सिकाइसम्बन्धी विविध क्रियाकलाप वा गतिविधिको प्रतिनिधित्व गर्छ (टेरस, २००९) । अतः परिणाममुखी, सान्दर्भिक, प्रभावकारी र व्यावहारिक विद्यार्थी मूल्याङ्कनका लागि श्रेणीका साथै कक्षा कोठाको सिकाइ वातावरणमा सुधार गर्न जरुरी हुन्छ । सुधारिएको सिकाइ वातावरणमा विद्यार्थीले आत्म मूल्याङ्कन गर्ने प्रशस्त आधार र क्षेत्र पहिल्याउन सक्छन् भने श्रेणीमा भएको सुधारले उनीहरूमा स्वतः उत्पन्न आत्म सन्तुष्टी सबल बन्न पुग्छ । विद्यार्थीहरू बुद्धिले सुसज्जित ग्राहक वा पक्षकार हुन् जसलाई सेवा प्रवाहका दृष्टिले सधैं खुसी राख्नुपर्छ (तभरेज तथा कार्डोसो, २०१३) । अतः श्रेणी शैक्षिक प्रक्रिया तथा मूल्याङ्कनको आवश्यक सर्त मात्र होइन, सन्तुष्टीको एक आधार पनि हो । श्रेणी निर्धारणका लागि तर्कपूर्ण र सूचनामूलक पेसागत प्राज्ञिक निर्णयको आवश्यकता पर्छ । विश्वभरको मौजुदा विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी अभ्यासअनुसार श्रेणी अपरिहार्य बनिरहेको छ । श्रेणी बिनाको मूल्याङ्कनलाई विश्वभर मान्यता दिने गरिएको छैन । यसलाई सिकाइ उपलब्धि हासिल गरे वा नगरेको अवस्था दर्साउने ऐनाका रूपमा लिने गरिएको छ ।

शैक्षिक सरोकारवालाहरूका बिचमा प्रतिस्पर्धात्मक वातावरणको विकास गर्ने, उत्तरदायित्व र जिम्मेवारीका पक्षमा मूल्य थप्ने (value add), निश्चित तहको शिक्षाको स्तर निर्धारण गर्ने, मिहिनेत गर्ने बानी विकास गर्ने तथा सिकारु र शिक्षकहरूमा अनुशासित हुन मदत गर्ने जस्ता कारणले पनि सार्वजनिक परीक्षालाई विशेष महत्त्व दिइन्छ (कार्यपत्र सङ्ग्रह, २०६९) । यस्ता मूल्याङ्कनले विद्यार्थीहरूको सिकाइ र सन्तुष्टिमा मुख्य भूमिका खेल्दछ । साथै उक्त कार्यले सिकाइको निरन्तरतासम्बन्धी कार्यको भविष्य सुनिश्चित हुन पुग्छ । अतः कक्षा कोठाको सिकाइ वातावरण सुधार्न हामीले प्राज्ञिक उत्प्रेरणा, लगाव तथा उपलब्धिमा अन्तरवैयक्तिक सम्बन्ध स्थापित गरिदिन सक्नुपर्छ । उनीहरूलाई अतिरिक्त क्रियाकलाप, सहयोगी तथा समूह सिकाइ एवम् कक्षा कोठा र विद्यालयमा आधारित कार्यकलाप आदिमा लगनशील बनाउन जरुरी छ । यस्तो अवस्थामा विद्यार्थीको स्तरोन्नति सार्थक हुन पुग्छ । यसका लागि निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन वा निर्माणात्मक मूल्याङ्कन अपरिहार्य बन्न पुग्छ । अतः सिकाइ उपलब्धि मूल्याङ्कनमा आधारित हुनुपर्ने र मूल्याङ्कन सिकाइमा आधारित हुनुपर्ने मान्यता स्थापित हुँदै गएको हो । उल्लिखित परिस्थितिमा सिकने बानी एवम् सिर्जनशीलतालाई उत्प्रेरित गर्न,

समालोचनात्मक सोचाइलाई पुरस्कृत गर्न, विद्यार्थीलाई व्यावहारिक भई कार्य गर्न बाध्य पार्न, चुनौती ग्रहण गर्न लगाउन तथा सिप तथा धारणा विकासमा केन्द्रित राख्न मूल्याङ्कनका साधनमा लचकता, विविधता र प्रभावकारिता अनिवार्य पक्ष बन्न पुग्छन् । भावी दिनमा हामीले अक्षराङ्कनका क्रममा उपयोग गरिने मूल्याङ्कनका साधन र यसले सुनिश्चित गर्ने सिकाइले गुणस्तरीय र प्रभावकारी शिक्षाको भविष्य तय गर्ने छ ।

मूल्याङ्कनका साधन र यिनको प्रयोग

सिकाइका क्रममा अन्य पक्षभन्दा विद्यार्थीको रुचि, उमेर, स्तर, विद्यालयभित्र र बाहिर गरिने व्यवहार, पारिवारिक वातावरण तथा संस्कार, प्रस्तुतिमा आधारित शिक्षकको फैसला, उच्च श्रेणीको दबाब र तनाव व्यवस्थापन जस्ता पक्ष भिन्न र विशेष बन्न पुग्छन् (विलिङ्घम, पोलाक र लेविस, २००२) । जीवनका लागि आवश्यक पर्ने सिप विकास गर्ने, श्रम बजारमा उपलब्ध रोजगारीका लागि आवश्यक सक्षमता विकास गर्ने योजनाबद्ध सिकाइ नै पाठ्यक्रम हो (केनेडी, २००५) । पाठ्यक्रम कुनै पनि व्यक्तिको जीवन्त अनुभव हो (कोनली र क्लान्डिनन, १९८८) । अतः सिकाइको मेरुदण्ड भनेकै पाठ्यक्रम हो । पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेको मूल्याङ्कन प्रक्रियाले निर्दिष्ट सक्षमता वा सिकाइ उपलब्धि पुरा भए भएनन् वा विद्यार्थीले निर्धारित ज्ञान, सिप, प्रवृत्ति आदि हासिल गरे गरेनन् भन्ने थाहा पाउने मुख्य आधार तय गर्दछ । मूल्याङ्कन पक्षको प्रभावकारिता र वस्तुनिष्ठताले विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिलाई व्यावहारिक र कार्यमुखी बनाउँछ (शिक्षक अभिमुखीकरण सामग्री, २०६९) । मूल्याङ्कनको प्रभावकारिता र वस्तुनिष्ठताका लागि यसका साधनको सही छनोट हुन आवश्यक छ । हालसम्म मूल्याङ्कनका साधनहरूमध्ये निम्नानुसारका साधन अधिक प्रचलनमा रहेका छन् (स्कोलास्टिक रेड, २००२) ।

१. घटनात्मक अभिलेख (Anecdotal Record)

कक्षा कोठामा घटने विविध घटना र व्यवहारको अवलोकन प्रक्रियाको अनौपचारिक अभिलेख घटनात्मक अभिलेख हो । यो पूर्णतः शिक्षकको तजबिजीमा आधारित मूल्याङ्कनको साधन हो । अतः यो अभिलेख पक्षपातपूर्ण हुन सक्छ भनी शिक्षकप्रति शङ्का गरिन्छ ।

२. विशेष माप चिह्न (Benchmark)

शिक्षकलाई सहयोग गर्ने उद्देश्यले विद्यार्थीको साक्षरता विकासका लागि निर्धारित सूचक वा मापदण्डलाई विशेष मापचिह्न भनिन्छ । यो साधन आधारभूत तहका सुरुआती कक्षामा प्रभावकारी मानिन्छ ।

३. रूजुसूची (Checklist)

रूजुसूची हासिल गरेका सिप, व्यवहार वा आचरणको सूची हो । यसले मूल्याङ्कनका लागि पथ प्रदर्शन गर्छ । यस प्रकारको सूची निश्चित उद्देश्य, विषय क्षेत्र वा सिद्धान्तमा आधारित भई शिक्षकद्वारा सिकाइ सहजीकरणका क्रममा प्रयोग हुने गर्दछ । यो विद्यार्थीले जोडीमा आधारित

भई, समूहमा आधारित भई वा आत्म मूल्याङ्कनका लागि पनि प्रयोग गर्न सक्छन् ।

४. विमर्श (Conference)

विद्यार्थीको प्रगतिका बारेमा शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक आदिसँग छलफल, कुराकानी, भेटघाट आदि गर्नु नै विमर्श हो । यसमा विद्यार्थीलाई आफ्ना विचार प्रस्तुत गर्ने मौका दिइन्छ । एक एक गर्दै यथेष्ट उदाहरणका आधारमा विद्यार्थीलाई उत्प्रेरित गरिन्छ । यो अभिभावकलाई तिनीहरूका बालबालिकाको प्रगति र विद्यालयको स्तरका बारेमा जानकारी दिनका लागि पनि गरिन्छ ।

५. वार्षिक परीक्षा (End of Year Test)

विद्यार्थीले वर्षदिनभरि हासिल गरेका ज्ञान, सिप आदिमा आधारित अन्तिम र निर्णायक परीक्षालाई वार्षिक परीक्षा भनिन्छ ।

६. बहीखाता (Journal)

यो यस्तो स्मृति पुस्तिका हो जसमा विद्यार्थीले सिकाइ वा ग्रन्थका बारेमा स्वाभाविक वा स्वयम् प्रेरित प्रतिक्रिया दिन्छन् अर्थात् आफ्नो प्रगतिका साथै पठन सिप र रणनीतिका बारेमा स्वमूल्याङ्कन गर्छन् ।

७. साक्षरता खण्ड (Literacy Log)

यो विद्यार्थीका पठन सिपमा आधारित गतिविधिका माध्यमले उसको पढाइ तथा लेखाइको प्रगतिप्रति निरन्तर लगनशील बनाउन प्रयोग गरिने एक अभिलेख हो । मैले यस हप्ता वा महीना यो नयाँ पुस्तक पढेँ र यो यो कुरा सिकेँ भनी उसको आफ्नो विचार प्रस्तुत गर्न लगाइन्छ । विद्यार्थीलाई विभिन्न विषय क्षेत्र वा विधाको अध्ययनपश्चात् आफ्नो प्रगति उल्लेख गर्न लगाइन्छ । यस क्रममा कहीलेकहीं आफ्नो धारणा तय गर्दा विद्यार्थीलाई शिक्षकले पनि सहयोग गर्न सक्छन् । विद्यार्थीले नयाँ शब्द, धारणा, जानकारी आदिका बारेमा सारक्षता खण्डमा उल्लेख गर्छन् ।

८. मौखिक वाचालता मूल्याङ्कन (Oral Fluency Assessment)

यो अनौपचारिक रूपमा सम्पन्न गरिने मूल्याङ्कनको एक साधन हो । कुनै विधाका विषय वस्तुको गति, यति र लयसहित सस्वर वाचनका क्रममा यस साधनलाई प्रयोगमा ल्याइन्छ ।

९. अवलोकन (Observation)

अवलोकन अनौपचारिक रूपमा प्रयोगमा ल्याइने मूल्याङ्कनको साधन हो । विद्यार्थीका गतिविधि अवलोकनबाट उसका सबल तथा सुधारयोग्य पक्ष, व्यवहारको किसिम तथा धारणासम्बन्धी रणनीति बुझ्न र त्यसमा आवश्यक सुधार कार्य प्रारम्भ गर्न मदत मिल्छ । यसपछि गुणस्तरीय सिकाइका लागि यथार्थपरक भई थप उत्प्रेरणा दिन आधार, ऊर्जा र सहयोग पाइन्छ ।

१०. मौखिक पठन मूल्याङ्कन (Oral Reading Assessment)

यो मौखिक वाचालता जस्तै एक साधन हो तर यसमा सस्वर वाचन मात्र नभई मौन पठनलाई

पनि उच्चिकै महत्त्व दिइन्छ । साथै यस साधनमा विद्यार्थीहरूको सिकाइ अवस्था मूल्याङ्कन गर्न अध्ययन तथा अध्यापनकै क्रममा मौखिक प्रश्नहरू गरेर मूल्याङ्कन गर्ने गरिन्छ । तर यसलाई परीक्षा जस्तो औपचारिकता दिइँदैन । यसबाट पनि विद्यार्थीको अवस्था पहिचान गरिन्छ ।

११. जोडी मूल्याङ्कन (Peer Assessment)

यो मूल्याङ्कनको एक साधन हो जसले विद्यार्थीलाई उनीहरूको उद्देश्य वा लक्ष्यमा पुग्न साथीले हासिल गरेको ज्ञान, सिप तथा अभिवृत्ति तुलनात्मक लेखाजोखा गर्छ र उनीहरूको सिकाइमा थप स्पष्टता ल्याउन र विस्तार गर्न सहयोग गर्छ ।

१२. कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन (Performance Assessment)

मूल्याङ्कनका क्रममा यो अनौपचारिक तथा औपचारिक दुवै स्वरूपमा प्रयोगमा ल्याइन्छ । यसमा विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइलाई पूर्णता दिन प्रयोगात्मक प्रस्तुतिलाई आधारका रूपमा उपयोग गर्छन् । शिक्षकले पनि सिकाइलाई सुनिश्चित गर्न यस्ता प्रस्तुतिलाई प्रयोग गर्ने गर्छन् ।

१३. कार्य सञ्चयिका (Portfolio)

कार्य सञ्चयिका विद्यार्थीले सिकाइका क्रममा गरेका कार्यहरूको व्यवस्थित र सिलसिलेवार सङ्कलन हो । यसमा विद्यार्थीले हासिल गरेका उपलब्धि, व्यवहार र सिर्जनात्मक कार्यहरू भल्काउने सामग्री वा गरेका कार्यहरूको नमुना सङ्कलन गरेर राख्ने गरिन्छ । विद्यार्थीले गरेका कार्यका नमुना, गृहकार्य, कक्षाकार्य, एकाइ वा त्रैमासिक परीक्षामा प्राप्त गरेको उपलब्धि, उत्तर पुस्तिकाका नमुनाहरू, शिक्षकले दिएको लिखित पृष्ठपोषण, विद्यार्थी आफैले गरेको आत्ममूल्याङ्कन, कुनै सिर्जना वा रचनाको नमुना आदि सङ्कलन गरेर राखीन्छ । कार्य सञ्चयिकाले विद्यार्थीको प्रगति र उपलब्धि प्रमाणित गर्न मद्दत गर्दछ ।

१४. परियोजना कार्य (Project Work)

परियोजना कार्य शिक्षकले विद्यार्थीलाई ज्ञान, सिप आदि विकास गर्नका लागि सन्दर्भ मिले गरी दिएको कार्य हो । यो विषयको प्रकृतिअनुसार फरक फरक हुन्छ । साथै यो पाठसँग सम्बन्धित सिकाइ उद्देश्य पुरा गर्न गराइने विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप पनि हो । परियोजना कार्य गराउँदा निर्देशनमा स्पष्टता, कार्यहरूमा चरणबद्धता र व्यवस्थित स्वरूप, निर्धारित समय, समूहमा कार्य गर्ने सिप, जिम्मेवारी लगायतका पक्षमा विशेष ध्यान दिनुपर्छ ।

१५. आत्म मूल्याङ्कन (Self-Assessment)

सिकारु आफैले आफ्ना उपलब्धि र कमजोरीको जानकारी प्राप्त गरी भविष्यमा आफ्नो सिकाइमा आफैले सुधार ल्याउने योजनाको कार्यान्वयन नै आत्म मूल्याङ्कन हो । यसका लागि सिकारुहरूलाई उनीहरूले प्राप्त गर्नुपर्ने सिकाइ उपलब्धि सजिलै सिकन सकेको र सिकन कठिनाइ परेका पाठ्यांश आदिका बारेमा आफैले लेखाजोखा गरी उपयुक्त निर्णय लिने तरिका सिकाइन्छ । आत्म मूल्याङ्कनका लागि विद्यार्थीले आफ्नो व्यवहार, शैक्षिक उपलब्धि, सक्षमता वा गुणहरूको सूची

तयार गरी रुजु सूची (check list) वा श्रेणी मापन (rating scale) जस्ता साधन तयार गर्नुपर्दछ र त्यस्ता साधनहरूको प्रयोग गरेर आफ्नो मूल्याङ्कन गर्नुपर्दछ ।

१६. पठन इतिहास (Reading History)

यो आत्म मूल्याङ्कनकै सन्निकट साधन हो । यसलाई विद्यार्थी स्वयम् अनौपचारिक रूपमा उपयोग गर्न सक्छन् । पढाइ तथा लेखाइसम्बन्धी आफ्ना रुचि, चाहना तथा अनुभवका आधारमा आत्म मूल्याङ्कन गर्ने साधन पठन इतिहास हो ।

१७. रुब्रिक्स (Rubrics)

रुब्रिक्स परियोजना वा कार्य प्रक्रिया, उत्पादन र प्रभावमा आधारित हुन्छ । रुब्रिक्स प्रयोगको आधारका रूपमा सूचक तोकिन्छन् । सूचक तोकदा शिक्षक, विद्यार्थी वा अन्य सरोकारवाला बिच सहकार्य रहन पनि सक्छ । निर्दिष्ट सूचकका आधारमा मापदण्ड निर्धारण गरी त्यसकै आकारमा मूल्याङ्कन गर्ने काममा रुब्रिक्सको विशेष भूमिका रहन्छ ।

१८. स्तरीकृत जाँच (Standardized Test)

स्तरीकृत परीक्षाका लागि प्रश्नपत्र तथा परीक्षा सञ्चालन प्रक्रियाको वैधता, विश्वसनीयता र व्यावहारिकता पुष्टि हुन जरुरी छ । विषयगत, समवर्ती, पूर्व सूचनात्मक, रचनागत प्रक्रिया आदिका आधारमा प्रश्नपत्र तथा परीक्षा सञ्चालन प्रक्रिया युक्ति सङ्गत वा वैध हुनुपर्छ । पर्याप्तता, यथार्थता, मापनका आधार र प्रक्रियामा विश्वसनीय रहनुपर्छ । प्रयोग, अङ्कन, खर्च आदिका आधारमा व्यावहारिक हुनुपर्छ । अतः हिजोआज विश्वभर हरेक परीक्षालाई स्तरीकृत परीक्षाका रूपमा कार्यान्वयन गर्ने प्रयास थालिएको छ ।

१९. लिखित परीक्षा (Writing Test)

यो लेखाइ सिपमा आधारित साधन हो । यो स्तरीकृत जाँच, रुब्रिक्स, वार्षिक परीक्षा आदि साधनका सन्निकट साधन पनि हो । हालसम्म विश्वभरमा प्राप्ताङ्कको प्रतिशतमा आधारित श्रेणी/अङ्काङ्कन, अक्षराङ्कन, औसतद्वारा निर्देशित श्रेणी, निपूणतामा आधारित श्रेणी तथा वर्णनमा आधारित श्रेणी प्रचलनमा आए (सुसन ब्रुखर्ट, २०१०) । अङ्काङ्कन, अक्षराङ्कन, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन, पठन सिप आदि जे सुकै नामकरण गरिए तापनि उल्लिखित मूल्याङ्कनका साधनकै सेरोफेरोमा शैक्षिक गतिविधिले फन्को मारिरहेको पाइन्छ । अतः विभिन्न प्रणाली वा पद्धतिका नामका पछि नलागी टुक्रे अभ्यासभन्दा पूर्णतातर्फ ध्यान केन्द्रित गर्न जरुरी छ । हाल अक्षराङ्कनलाई यसकै माध्यमका रूपमा ग्रहण गर्नु सान्दर्भिक देदिन्छ ।

भ्रम र अवसर

सिकारु सक्रिय सिकाइमा केन्द्रित भए सिकाइ स्थायी र सरल बन्न पुग्छ । सक्रिय सिकाइका लागि विश्लेषणात्मक चिन्तनलाई अभ्यासमा ल्याउन जरुरी छ । Gardner १९९३, Marzano २००१ ले यसका लागि कक्षा उद्देश्यमुखी र व्यवस्थित हुनुपर्छ अर्थात् कक्षा सक्रिय हुनुपर्छ भनेका छन् । सिकारुले

आफूले सिक्नुपर्ने कुरा पूर्ण रूपमा र उपयोगी हुने गरी सिक्नुपर्छ अर्थात् सिकारूले आफूले हासिल गरेका ज्ञान, सिप तथा धारणाका बारेमा विचार गर्न, तिनीहरूलाई व्यवहारमा उपयोग गर्न वा थप सिकाइ गर्नका लागि प्रयोग गर्न र कतिपय अवस्थामा अरूको सहयोग नलिईकन पनि सिकाइलाई अगाडि बढाउनुपर्छ (विश्लेषणात्मक चिन्तन, २०१०) तर यसको सही अभ्यास विरलै पाइन्छ । नेपालमा विगतदेखि हालसम्म पनि राम्रा अभ्यास विभिन्न भ्रमका आधारमा छायामा पर्ने गरेका छन्, जस्तै :

भ्रम	यथार्थ
पुरानो सिकाइ प्रक्रिया घोकन्ते र अव्यावहारिक थियो । अतः हामी पाश्चात्य शैली अपनाई आधुनिकतामा प्रवेश गर्नुपर्छ ।	<ul style="list-style-type: none"> परम्परागत गुरुकुल शिक्षा पद्धतिमा अमर कोश, रूप चन्द्रिका, रुद्री लगायतका विषय क्षेत्रले सम्भन्नु, संस्कृत भाषा र साहित्य सम्बद्ध विषय क्षेत्रले बुभ्नु, कर्मकाण्ड, ज्योतिष र व्याकरण सम्बद्ध विषय क्षेत्रले उपयोग गर्नु, न्याय, तर्क सङ्ग्रह लगायतका विषय क्षेत्रले विश्लेषण गर्नु तथा उल्लिखित सबै विषय क्षेत्रमा मूल्याङ्कन र सिर्जनालाई प्राथमिकता दिइएको पाइन्छ । एकै प्रकारको शिक्षा हासिल गर्दा पनि अर्जुनको धनुर्विद्या र भीम तथा दुर्योधनको गधा युद्धकलामा विशेष रुचि थियो । उनीहरूलाई रूचिका आधारमा नै छनौट गर्न दिई त्यसका आधारमा सिकाइन्थ्यो तर हालका दिनमा ती सबै विषय क्षेत्र भिन्न भिन्न विषयका रूपमा विकास गरिए । त्यसमा Bloom's Revised taxonomy वा Gardner को चिन्तनको तह जसरी विशिष्टीकृत गर्न सकिएन र धेरै परिस्थितिमा वास्तविकता अन्य हुँदाहुँदै यो घोकन्ते शिक्षा भन्ने उपनामले जबरजस्त रूपमा परिचित हुन पुग्यो ।
निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन नितान्त नौलो अवधारणा हो । त्यसैले शिक्षकले यसलाई बुभ्नु र कार्यान्वयन गर्न जरूरी छ । साथै यसका क्रममा व्यवहार परिवर्तन, सहभागिता, प्रयोगात्मक अभ्यास आदि पक्ष समेट्नुपर्छ ।	<ul style="list-style-type: none"> यो नयाँ काम नभई शिक्षकले परापूर्व कालदेखि नै गर्दै आएको काम हो । हिजो पनि कुन विद्यार्थीको रुचि, स्तर र आवश्यकता के थियो भन्ने शिक्षकले सहजै बताउने गर्थे, आज पनि गर्ने त्यही नै हो तर हिजो त्यो अलिखित रूपमा शिक्षकसँग थियो भने आज त्यसलाई अभिलेखका रूपमा तयार पार्न खोजिएको मात्र हो । हिजो पनि कम सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीलाई शिक्षकले सहजै पहिचान गर्न सक्थे र के कारणले त्यसो भएको भन्ने अनुमान गर्थे, आज पनि गर्ने त्यही हो तर अनुमानका आधारमा नभई अभिलेखका आधारमा उपचारात्मक शिक्षणद्वारा उसको सिकाइ स्तर अरूको जस्तै बनाउन खोजिएको हो । विगतमा अभिलेखीकरण आवश्यक थिएन किनभने विद्यार्थी संस्कार, व्यवहार, ज्ञान, सिप आदि हरेक पक्ष सिक्दा र अभ्यास गर्दा चौबिसै घण्टा शिक्षकको प्रत्यक्ष निगरानी रहन्थ्यो । उसलाई पूर्ण व्यक्ति बनाउने जिम्मा शिक्षकको नै हुन्थ्यो ।
अक्षराङ्कन विद्यार्थीलाई स्वतः पास गर्ने उद्देश्यका साथ ल्याइएको छ ।	<ul style="list-style-type: none"> शिक्षण र परीक्षाभन्दा सिकाइमा केन्द्रित हुन सान्दर्भिक ठानिएको हो । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनद्वारा सिकाइको सुनिश्चिता गर्ने लक्ष्य लिइएको हो । व्यावहारिक तथा सिकाइ सापेक्ष प्रस्तुति जोड दिन खोजिएको हो ।

अतः उल्लिखित भ्रमलाई चिर्दै अक्षराङ्कनद्वारा सिकाइमा अग्रसर हुने अवसरको सदुपयोग गर्नुको विकल्प हामीसँग छैन । यसै पनि विद्यार्थी मूल्याङ्कनका निम्नानुसारका तिन नियम (Criteria) अभ्यासमा छन् :

(क) फल वा कमाइ (Product) : फल वा कमाइ निर्णयात्मक मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित छ । यसले वर्षको अन्तिममा मुख्य आधारका रूपमा लिइने परीक्षालाई (प्रायः लिखित) प्रतिनिधित्व गरेको पाइन्छ ।

(ख) प्राकृतिक प्रवर्तन वा उन्नति (Process) : प्राकृतिक प्रवर्तन वा उन्नति निर्माणात्मक मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित छ । यसले कक्षा सहभागितादेखि अन्तिम परीक्षासम्मका सबै पक्षलाई एकीकृत रूपमा प्रस्तुत गर्दछ ।

(ग) अग्रगति (Progress) : अग्रगति चाहिँ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित छ । यसले निरन्तर सिकाइ, मूल्याङ्कन, उपचारात्मक शिक्षण तथा पृष्ठपोषणलाई महत्त्व दिन्छ । यसका लागि तोकिएको मापदण्डलाई दक्षतामूलक सूचकमा समेटनुपर्छ अर्थात् तयारी अवस्था/प्रारम्भिक अवस्थाको मूल्याङ्कन गर्न आवश्यक हुन्छ ।

हिजोआज अग्रगतिमा आधारित भई विश्वभर अक्षराङ्कन प्रणाली लोकप्रिय हुँदै आएको छ । यसले निम्न लिखित पक्षमा ध्यान केन्द्रित गरेको पाइन्छ :

- विद्यार्थीको दक्षतासम्बन्धी सूचक र मापदण्ड तय गरी तह वा रेन्जका रूपमा प्रस्तुति गर्ने
- समूह सिकाइ र सिर्जनात्मक प्रतिभा उत्प्रेरित गर्ने
- सिकाइका क्रममा विद्यार्थीका मनोवैज्ञानिक, सामाजिक, बौद्धिक, संवेगात्मक पक्षको उचित ख्याल गरी सिकाइ अवसरको योजना तथा कार्यान्वयन गर्ने

अग्रगतिका लागि हामीले निरन्तर तथा निर्माणात्मक मूल्याङ्कनसम्बन्धी यथेष्ट अभ्यास गरिसकेको अवस्था भएकाले हाम्रो अनुभव भ्रमलाई चिर्दै अवसरको सदुपयोग गर्न सक्षम देखिन्छ ।

भावी कार्यदिशा

७८

Teacher Education 2072

आजसम्म हामीले परीक्षा विद्यार्थीका प्राप्ताङ्कमा आधारित, प्रमाण पत्रमा आधारित लागि परीक्षा लियोँ, अब सिकाइका लागि तह वा रेन्जका आधारमा मूल्याङ्कन गरौँ, तह वा रेन्जलाई परिभाषित गरौँ भन्ने मान्यताका साथ नेपालमा अक्षराङ्कनको सुरुआत गरिएको हो । अतः अक्षराङ्कनको प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि निम्नानुसारका कार्य गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ :

- शिक्षा ऐन, नियमावली तथा यससँग सम्बन्धित सबै निर्देशिकामा आवश्यक सुधार गर्ने
- सञ्चय हेतु प्रदत्त समय (Credit Hour) को विश्वव्यापी अभ्यासअनुसार पूर्णाङ्क, प्रमाण पत्र तथा पाठ्यक्रममा आवश्यक सुधार गर्ने र पाठ्यक्रमलाई कार्यमा आधारित बनाउने
- नेपालको विद्यालय शिक्षामा वर्तमानमा प्रचलनमा रहेको त्रैमासिक परीक्षालाई समेस्टरसँग मिलान

गरी एक विषयमा एक त्रैमासिक परीक्षामा कम्तिमा १८ र बढीमा २१ क्रेडिट आवर पर्नेगरी पाठ्यक्रममा सुधार गर्ने

- सिकाइ सहजीकरणका क्रममा विद्यार्थीका शैली र अभ्यासलाई सिकाइ उपलब्धिसँग मिलान गरी व्यवहार परिवर्तनतिर उन्मुख गर्ने
- निरन्तर र निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका शिक्षण सिकाइको अभिन्न अङ्गका रूपमा उपयोग गर्ने
- मूल्याङ्कन साधनमा रहेका विविधतालाई कक्षा कोठा र सिकाइसम्म अभ्यास गरी सिकारूलाई उत्प्रेरित गर्ने
- जीपीए स्केलमार्फत परिणामात्मक औसत प्रस्तुत गर्ने
- उच्च शिक्षा र रोजगार बजारमा योग्यताका लागि न्यूनतम् श्रेणी तोक्ने
- न्यूनतम् श्रेणीभन्दा कम उपलब्धि हासिल गर्ने सिकारूका लागि आफ्नो श्रेणी सुधारने अवसर र सुधार गर्न नचाहने सिकारूका लागि सिपमूलक तालिम, शिक्षा वा अभ्याससम्बन्धी अवसरको सुनिश्चितता गर्ने
- मौजुदा अभ्यासमा आधारित भई सरोकारवाला र विज्ञसँग व्यापक छलफल तथा अन्तरक्रिया गरी आवश्यक सुधार र विस्तार गर्ने
- विभिन्न सञ्चार माध्यम, सामाजिक सञ्जाल तथा सरोकारवाला पेसागत सङ्घ सङ्गठनमार्फत शिक्षक, विद्यार्थी तथा अभिभावकलाई पनि सुसूचित गर्नुपर्ने

निष्कर्ष

हाम्रो समाज अङ्काङ्कनको पक्षपाती छ । सामाजिक मान्यता पनि अङ्काङ्कनबाट श्रेष्ठतामा स्थापित हुँदै गइरहेको छ । अतः अङ्क नदेखिएसम्म सिकाइ भएन कि भन्ने शङ्काले सरोकारवालाई त्रसित बनाएको देखिन्छ । यस्तो अवस्थामा फेलपासको मनोविज्ञानले आफ्नो दबदबा कायम गर्नु स्वाभाविक पनि हो । अतः अक्षराङ्कनका क्रममा गरिएको बहुप्रचलित अभ्यास जीपीएलाई नेपालमा पनि प्रयोगमा ल्याउनु आवश्यक ठानिएको हो । आज अक्षराङ्कनसम्बन्धी अभ्यासलाई राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा मान्यता तथा समकक्षताका लागि पनि अन्य विकल्पभन्दा जीपीएमा आधारित गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ (घिमिरे, राजधानी दैनिक, २०७१) । अतः परीक्षाका लागि केन्द्रित भई पढ्ने पढाउने गर्नुभन्दा पनि सिकाइका लागि पढ्ने पढाउने र त्यसको सुनिश्चितता निरन्तर मूल्याङ्कन गरी त्यसको अभिलेखीकरण गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ । साथै सिकाइलाई Paper pencil test मा निर्भर नबनाई परियोजना कार्य र प्रस्तुतिमा परिवर्तन गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ । अतः अक्षराङ्कनलाई निर्णयात्मक मूल्याङ्कनमा आधारित अङ्काङ्कनभन्दा निर्माणात्मक मूल्याङ्कनमा आधारित निरन्तर मूल्याङ्कनप्रति अग्रसर गराउनु वैज्ञानिक र तथ्यगत देखिन्छ ।

७९

Teacher Education 2072

सन्दर्भ सूची

नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, **विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप**, परिमार्जित संस्करण, २०७१, सानोठिमी, भक्तपुर ।

नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय, **विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना**, २०६६-२०७२, सिंहदरबार, काठमाडौं ।

नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, **माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम**, २०६४, सानोठिमी, भक्तपुर ।

कोइराला, प्रा. डा. विद्यानाथ, **आशा ठुलो भयो कि ?**, हिमाल साप्ताहिक, २०-२६, पुस, २०७१, काठमाडौं ।

वाग्ले, प्रा. डा. मनप्रसाद, **एसएलसीमा अक्षर ग्रेडिङ प्रणाली**, कान्तिपुर राष्ट्रिय दैनिक पत्रिका, २०७१, काठमाडौं ।

घिमिरे, पुरुषोत्तम, **अक्षराङ्कन प्रणाली : भ्रम र आवश्यकता**, आजको शिक्षा साप्ताहिक, माघ, २१, २०७१, काठमाडौं ।

नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, **शिक्षा क्षेत्रका समसामयिक मुद्दाहरूमा उच्चस्तरीय सेमिनार**, कार्यपत्र सङ्ग्रह, २०६९, सानोठिमी, भक्तपुर ।

नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, **निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन शिक्षक अभिमुखीकरण सामग्री**, २०६९, सानोठिमी, भक्तपुर ।

नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, **विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप**, , २०६३, सानोठिमी, भक्तपुर ।

नेपाल सरकार, **त्रिवर्षीय योजनाको आधार पत्र**, २०६७/०६८-२०६९/०७०, सिंहदरबार, काठमाडौं ।

घिमिरे, पुरुषोत्तम, **अक्षराङ्कनमा फेलपासको किचलो**, आजको शिक्षा साप्ताहिक, फागुन, २५, २०७१, काठमाडौं ।

नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, **माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम**, २००२, काठमाडौं ।

भट्ट, प्रा. डा. भीमदेव, **सबै उत्तीर्ण हुने अलौकिक निर्णय**, कान्तिपुर राष्ट्रिय दैनिक पत्रिका, पुस, १३, २०७१, काठमाडौं ।

८०

Teacher Education 2072

सामाजिक सम्वादका लागि सहकार्य, **विश्लेषणात्मक चिन्तन : शिक्षण र सिकाइ रणनीति**, २०१०, काठमाडौं ।

घिमिरे, पुरुषोत्तम, **अक्षराङ्कनमा अभ्यासका विकल्प**, राजधानी राष्ट्रिय दैनिक, फागुन, २१, २०७१, काठमाडौं ।

Susan M. Brookhart, *Types of Grading Schemes*, Jul 20, 2010, <http://www.education.com/reference/article>

http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading

- Torres, C. A., *education and neoliberal globalization*, 2009, New York.
- Scholastic Red, *Assessment handbook Grades 3-5*, 2002, Scholastic Literacy Place.
- Tavares, O., & Cardoso, S., *Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers?* Higher Education, 66, 297–309, (2009)
- Sadler, D. R., *indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179. (2009)
- Dale, R., & Robertson, S., *globalization and Europeanization in education. Oxford* (2009): ERIC.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). *Test scores: Accounting for observed differences. Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1–37.
- Kennedy, K.J., *Changing schools for changing times. Hong Kong* (2005): Chinese University Press.
- Connelly and Clandinin, *teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, New York (1988): Teachers College Press.

अनौपचारिक शिक्षा : भावी दिशा र यसको स्वरूप

दिनानाथ गौतम

उपनिर्देशक, अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानेठिमी भक्तपुर

लेखसार

“सिकाइ कुनै प्रकारको शिक्षणको परिणाम हो र शिक्षणले स्वतः सिकाइ हुन्छ” भन्ने धारणा राखीन्छ तर वास्तविकतामा सबै सिकाइ शिक्षणकै उपज हुँदैनन् भने सबै शिक्षणको परिणाम सिकाइ हुँदैन। निर्माणवादी सिद्धान्तकार (constructivist) हरूको दृष्टिकोणमा हरेक व्यक्तिले साक्षरता बारेको अवधारणा व्यक्तिगत तहमा निर्माण गर्छ। उक्त अवधारणा सामाजिक अन्तरक्रियाबाट उब्जेको हुन्छ र सामाजिक साँस्कृतिक पहिचान, मूल्य, मान्यता र विश्वासले यसलाई मध्यस्थता गरिरहेको हुन्छ। प्राचीन कालमा मान्यजन कचहरी, धार्मिक सभा, गुरुकुल शिक्षा जस्ता प्रथाले मौखिक साक्षरताको परम्पराको रूपमा स्थापित साक्षरता शिक्षा विभिन्न चरणहरू पार गर्दै निरक्षरता उन्मूलन वर्षका रूपमा आइपुगेको छ। नेपाल सरकारले आ.व. २०७१/०७२ लाई “निरक्षरता उन्मूलन वर्ष”का रूपमा घोषणा गरेको छ। विगत ३ वर्षदेखि नेपालबाट निरक्षरता उन्मूलन गर्ने उद्देश्यका साथ सञ्चालनमा रहेको साक्षर नेपाल अभियानको अन्त्य मात्र होइन देशबाट निरक्षरताको समेत अन्त्य हुँदैछ। यस प्रकारले एउटा अवस्थाको पटाक्षेप हुने र अर्को अवस्था (paradigm shift) तर्फ उन्मुख हुन लागेको छ। वि. सं. २०६७ सालमा सङ्कलित घरधुरी सर्वेक्षणको विवरणले १५ वर्ष र सोभन्दा माथिका निरक्षरहरूको सङ्ख्या ५१,७३,९७९ रहेको देखाएको छ जसमध्ये महिलाको सङ्ख्या ३४,३५,३३६ र पुरुषको सङ्ख्या १७,३८,६४३ देखिन्छ। आ. व. २०६७/०६८ देखि २०७०/७१ सम्म सञ्चालन भएको साक्षरता कार्यक्रमबाट ३३,७५,६०७ जना निरक्षरहरू साक्षर भएका छन् भने आ. व. २०६६/०६७ देखिको प्रगति हेर्ने हो भने हालसम्म ६१,७८,३१० जना निरक्षर साक्षर भएका छन्। (अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, २०७२)

विद्यालय नटेकेका प्रौढ निरक्षर, विद्यालय बाहिर रहेका र विद्यालय छोडेका बालबालिका तथा युवा समेत सबैलाई निरन्तर /साक्षरोत्तर शिक्षामा समेट्नुपर्ने अवस्था छ। वैकल्पिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमका लक्षित वर्ग विद्यालय छोडेका र कहिल्यै विद्यालयमा पाइलो नटेकेका बालबालिकाहरू हुन्। कमजोर आर्थिक अवस्था, काम गरेर जीवन निर्वाह गर्नु पर्ने र कठिन परिस्थितिमा जीवन गुजार्नु पर्ने बालबालिकाहरूसम्म वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका सम्बन्धमा सूचना पुऱ्याउनु र उनीहरूलाई समेटेर शैक्षिक कार्यक्रममा समावेश गर्नु चुनौतीपूर्ण रहेको छ। त्यसै गरी सिकारूको सिकाइ उपलब्धिको मूल्याङ्कन पद्धति पनि औपचारिक प्रकारको रहेको छ। यसलाई कार्यक्षतासँग सम्बन्धित गरेर सिकाइ मूल्याङ्कन गर्ने गरिएको छैन। शिक्षण सिकाइ र मूल्याङ्कन पद्धतिका कारण नतिजा पनि अपेक्षित रूपमा प्राप्त हुन सकेको पाइदैन। यसर्थ सामयिक रूपले मूल्याङ्कन ढाँचा र आधारहरू विकास गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनु आवश्यक देखिन्छ।

८२

Teacher Education 2072

१. विषय प्रवेश

सिकाइ कहिल्यै बूढो हुँदैन (learning is never old) भन्ने मान्यता अनुरूप सिकाइ जीवनपर्यन्त चलिरहने प्रक्रिया हो (learning is never ending process) । यसर्थ जीवनपर्यन्त सिकाइले जीवनभर सिकाइको काम चलिरहन्छ भन्ने बुझाउँछ । यसको अर्थ सिकाइ प्रक्रियाको अन्त कहिले हुँदैन (John Dewey) । जीवनपर्यन्त सिकाइ शिक्षार्थीको माग र चाहनामा केन्द्रित हुन्छ । व्यक्तिको आवश्यकता बढ्दै वा परिवर्तन हुँदै जाने क्रममा सिकाइको आवश्यकता पनि बढ्ने वा परिवर्तन हुने क्रम पनि चलिरहेकै हुन्छ । तर नयाँ ज्ञान एवम् सिप सिक्नका निम्ति आवश्यकता अनुरूप विभिन्न उपाय, स्रोत, साधन र विज्ञताको परिचालन जरुरी हुन्छ । विविध स्रोत तथा साधनहरू परिचालन गर्ने क्षमताको प्रमुख स्रोत साक्षरता हो । तसर्थ साक्षरता (पढ्न, लेख्न र पढेका कुरा बुझ्न एवम् उपयोग गर्न जान्नु) जीवनपर्यन्त सिकाइको जग हो र एक अनिवार्य सिप हो ।

साधारणतया 'सिकाइ कुनै प्रकारको शिक्षणको परिणाम हो र शिक्षणले स्वतः सिकाइ हुन्छ' भन्ने धारणा राखीन्छ तर वास्तविकतामा सबै सिकाइ शिक्षणकै उपज हुँदैनन् भने सबै शिक्षणको परिणाम सिकाइ हुँदैन । शिक्षकले पढाउँदै मा सबै विद्यार्थीहरूले सिक्किरहेका हुँदैनन् । सिकाइ जीवित र चलायमान प्रक्रिया हो र यो सर्वव्यापी हुन्छ । सिकाइ व्यक्तिगत प्रयास र प्रक्रियाहरूबाट जतासुकै जहिले पनि हुन सक्छ र भइरहेकै हुन्छ । तसर्थ विद्यालय उमेर र सिकाइ उमेर समकक्षी होइनन् । जीवनपर्यन्त सिकाइ र प्रौढ शिक्षा पनि समकक्षी होइनन् । (Torres, सन् २०११)।

अरीतिक शिक्षा मार्फत हुने सिकाइ, सिक्किने सिपलाई विद्यमान प्रौढ वा अनौपचारिक शिक्षा भित्र समाहित गर्दै विकसित गर्दै लैजाने उपायहरू अवलम्बन गर्नु पर्छ । तब मात्र जीवनपर्यन्त सिकाइ स्थानीयकरण हुन्छ र सम्भावनायुक्त पारम्परिक ज्ञान एवम् सिपहरूलाई आधुनिकीकरण गर्न सकिन्छ । तिनैलाई आय आर्जनसँग गाँस्न सकिन्छ । यसरी नै शिक्षाले दिगो विकासको लागि पनि सहयोग पुऱ्याउँछ । तर शिक्षाका विभिन्न मार्गहरू मार्फत सिकेका ज्ञान तथा सिपहरूलाई प्रमाणीकरण गरिने व्यवस्था भने हुनु जरुरी हुन्छ ।

निर्माणवादी सिद्धान्तकार (constructivist) हरूको दृष्टिकोणमा हरेक व्यक्तिले साक्षरता बारेको अवधारणा व्यक्तिगत तहमा निर्माण गर्छ । उक्त अवधारणा सामाजिक अन्तरक्रियाबाट उब्जेको हुन्छ र सामाजिक सांस्कृतिक पहिचान, मूल्य, मान्यता र विश्वासले यसलाई मध्यस्थता गरिरहेको हुन्छ । नेपालमा केही प्रौढ महिलाहरूले नयाँ गोरेटो पढ्न अस्वीकार गर्दै टेलिफोन चलाउनका निम्ति भनेर अङ्ग्रेजी अड्क र अक्षर सिक्न खोज्नु यसको उदाहरण हो । यो उदाहरणले बतायोकि व्यक्तिको सिकाइ आवश्यकता र चाहना विविध हुन्छन्, यसमा उमेरको सीमा हुँदैन ।

साक्षरता सिपको विविध तह र प्रकार हुन्छन् जस्तै प्राथमिक तहको साक्षरता सिप र स्नातकोत्तर तहको निम्ति आवश्यक साक्षरता सिप फरक हुन्छन् । अर्थात् जति जति शैक्षिक तह बढ्दै जान्छ त्यति त्यति जटिल प्राज्ञिक साक्षरता सिपको आवश्यकता पर्दछ । वर्तमान समयमा सिकाइका निम्ति अन्य सिपहरू

पनि जरूरी हुँदै गएका छन् । जस्तै कम्प्युटर वा सूचना प्रविधि प्रयोग सम्बन्धी सिप । विविध जानकारी तथा सूचनाहरू प्राप्त गर्न कम्प्युटर सम्बन्धी साक्षरता सिप हासिल गर्नु जरूरी छ, किनकि छापा र शिक्षकबाट सम्पूर्ण आवश्यक जानकारी/सूचना प्राप्त गर्न सकिँदैन । कागजको प्रयोग कम गरेर वन जङ्गल वातावरण जोगाऔं भन्ने नाराका साथ अब कति सङ्घ संस्थाले जानकारी/सूचना विद्युतीय माध्यम (internet) बाटमात्र उपलब्ध गराउने चलन पनि चलाइसके । तर यो चलनसँग अभ्यस्त हुन र यसबाट फाइदा लिनका लागि कम्प्युटर-साक्षर हुनुपर्छ । अर्थात् अब पढ्ने लेख्ने सिपका साथै कम्प्युटर चलाउने सिप आवश्यकता बढ्दै गएको छ । (Acharya, 2014) अर्थात् जीवनपर्यन्त शिक्षामा शैक्षिक प्रविधिको प्रयोग जरूरी भएको छ ।

प्राचीन कालमा मान्यजन कचहरी, धार्मिक सभा, गुरुकुल शिक्षा जस्ता प्रथाले मौखिक साक्षरताको परम्पराको रूपमा स्थापित साक्षरता शिक्षा विभिन्न चरणहरू पार गर्दै निरक्षरता उन्मूलन वर्षका रूपमा आइपुगेको छ । नेपाल सरकारले आ.व. २०७१/०७२ लाई 'निरक्षरता उन्मूलन वर्ष' का रूपमा घोषणा गरेको छ । विगत ३ वर्षदेखि नेपालबाट निरक्षरता उन्मूलन गर्ने उद्देश्यका साथ सञ्चालनमा रहेको साक्षर नेपाल अभियानको अन्त्य मात्र होइन देशबाट निरक्षरताको समेत अन्त्य हुँदैछ । यस प्रकारले एउटा अवस्थाको पटाक्षेप हुने र अर्को अवस्था (paradigm shift) तर्फ उन्मुख हुन लागेको छ ।

साक्षरता अभियानको अन्त्यसँगै आधारभूत साक्षरता सिप सिकेका नवसाक्षरहरूको सिकाइ र उनीहरूको सिकाइ आवश्यकतालाई निरन्तरता दिनका लागि आधारभूत साक्षरता शिक्षाभन्दा उच्च तहको अनौपचारिक शिक्षा प्रदान गर्नुपर्ने अवस्था आएको छ । विश्व परिवेशमा सबैका लागि शिक्षाको अभियान अन्त्यको सँगसँगै नयाँ चरणको प्रवेशका लागि अनौपचारिक शिक्षाका क्षेत्रमा नयाँ बहसको थालनी भएको छ ।

२. ऐतिहासिक पृष्ठभूमि

प्राचीन कालमा मान्यजन कचहरी, धार्मिक सभा, गुरुकुल शिक्षा जस्ता प्रथाले मौखिक साक्षरताको परम्परा स्थापित गरे भने वि.सं २००४ सालमा आधार शिक्षाको थालनीसँगै लेख्य साक्षरता शिक्षाको औपचारिक प्रारम्भ भएको हो । पञ्चवर्षीय योजना वि.सं. २०१३ देखि योजनाबद्ध रूपमा प्रौढ साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालन भएको हो । साक्षरता शिक्षालाई जीवन पद्धतिसँग आबद्ध गर्न वि.सं. २०२२ सालदेखि कार्यमूलक साक्षरतालाई समावेश गरियो । वि. सं. २०३७ सालदेखि शिक्षा मन्त्रालयमा प्रौढ शिक्षा शाखा स्थापना भएपछि साक्षरता शिक्षालाई संस्थागत संरचनामार्फत विस्तार गरियो । वि.सं. २००७ मा २ प्रतिशतको हाराहारीमा रहेको साक्षरता दर विगत छ दसकभन्दा बढीको अवधिमा भएका शैक्षिक प्रयासहरूले वि.सं. २०६८ सालसम्म आइपुग्दा साक्षरता प्रतिशत ६५.९ पुगेको छ । (जनगणना, २०६८ के.त.वि)

वि. सं. २०४५ सालमा सुर्खेतबाट सुरु भएको यो अभियान वि. सं. २०६५ सालसम्म कार्यक्रमका रूपमा निरन्तर रूपमा सञ्चालन भइरह्यो । आ. व. २०६५/०६६ देखि पुनः अभियानका रूपमा

साक्षरता कार्यक्रमलाई देशव्यापी बनाइयो । निरक्षरहरूको वास्तविक सङ्ख्या एकीन नभई साक्षरता कार्यक्रमको वास्तविक निरक्षर केन्द्रित गर्न नसकिने सत्यलाई आत्मसात् गरी आ.व. २०६७/०६८ मा प्रत्येक गाविस र नगरपालिकाको हकमा वडाभित्र भएका उच्चतम कक्षा सञ्चालित विद्यालयको संयोजकत्वमा शिक्षक, विद्यार्थी र सामुदायिक अध्ययन केन्द्र परिचालन गरी घरधुरी सर्वेक्षणका माध्यमद्वारा निरक्षरहरूको विवरण सङ्कलन गरियो । वि. सं. २०६७ सालमा सङ्कलित उक्त घरधुरी सर्वेक्षणको विवरणले १५ वर्ष र सोभन्दा माथिका निरक्षरहरूको सङ्ख्या ५१,७३,९७९ रहेको देखाएको छ, जसमध्ये महिलाको सङ्ख्या ३४,३५,३३६ र पुरुषको सङ्ख्या १७,३८,६४३ देखिन्छ । परिणामस्वरूप आ. व. २०६७/०६८ देखि २०७०/७१ सम्म सञ्चालन भएको साक्षरता कार्यक्रमबाट ३३,७५,६०७ जना निरक्षरहरू साक्षर भएका छन् भने आ. व. २०६६/०६७ देखिको प्रगति हेर्ने हो भने हालसम्म ६१,७८,३१० जना निरक्षर साक्षर भएका छन् । (प्रगति प्रतिवेदन, २०७१ अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर)

३. मौजुदा नीतिगत व्यवस्था

नेपाल सरकारले सबैका लागि शिक्षा सम्बन्धी विश्व मञ्चमा सन् २०१५ भित्र सबै निरक्षर प्रौढहरूलाई साक्षर गराउने प्रतिबद्धता जाहेर गरिसकेको छ । त्यसै गरी नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ ले आधारभूत शिक्षा प्राप्तिलाई नागरिकको मौलिक अधिकारका रूपमा स्वीकार गरेको छ । तेरी योजनाले साक्षर नेपाल अभियान कार्यक्रम, खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ, गृहिणी शिक्षा, किसान, मजदुर तथा विपन्न समुदाय लक्षित शैक्षिक कार्यक्रमहरू जस्ता वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमहरू सञ्चालन एवं विस्तार गर्ने उल्लेख गरेको छ । साथै उक्त योजनाले निरन्तर शिक्षा, प्राप्त ज्ञानको समकक्षता निर्धारण तथा प्रमाणीकरण गर्ने, वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम र औपचारिक शिक्षाका कार्यक्रमबिच सहसम्बन्ध स्थापना गर्ने, वैकल्पिक शिक्षा तथा खुला शिक्षा प्रदायक विद्यालयहरूको क्षमता विकास गर्ने, शैक्षिक उपलब्धि कमजोर रहेका समुदाय, दलित, लोपोन्मुख जनजाति, महिलावर्ग लक्षित सिप विकासका लागि साक्षरता कार्यक्रम र नव साक्षरहरूलाई निरन्तर शिक्षा लगायत आयआर्जन कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने उल्लेख गरेको छ ।

त्यसै गरी अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ को कार्यनीतिमा विभिन्न तहका शैक्षिक क्षमता र सिप भएका व्यक्तिहरूलाई निरन्तर शिक्षा प्राप्त गर्ने अवसर दिलाइने उल्लेख गरिएको छ । त्यसका लागि गैर सरकारी संस्था, शैक्षिक संस्था र सामुदायिक अध्ययन केन्द्रहरूले विभिन्न तहका शैक्षिक क्षमता भएका व्यक्तिहरूका निम्ति निरन्तर शिक्षाको प्रबन्ध गर्ने व्यवस्था गरेको छ ।

उल्लिखित नीतिगत व्यवस्थाहरू र साक्षर नेपाल अभियानको अवधारणा पत्रले समेत आधारभूत साक्षरता शिक्षा प्राप्त गर्ने नवसाक्षरहरूले सिकेका साक्षरता सिपको निरन्तरताका लागि साक्षरोत्तर र निरन्तर शिक्षाका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्ने भन्ने उल्लेख गरेको छ । अनौपचारिक शिक्षा नीति (२०६३) ले उच्च शिक्षा समेत अनौपचारिक शिक्षा पद्धतिबाट प्रदान गर्ने व्यवस्था उल्लेख गरेको छ । नेपाल सरकारले आ.व. २०७१/०७२ लाई 'निरक्षरता उन्मूलन वर्ष' भनी घोषणा समेत गरेको छ । (नेपाल सरकारको बजेट वक्तव्य, आ.व. २०७१/०७२, अर्थ मन्त्रालय)

४. वर्तमान अवस्था र उपलब्धि

अनौपचारिक शिक्षाको सङ्गठनात्मक संरचनालाई हेर्दा केन्द्रमा अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयमा अनौपचारिक शिक्षा शाखा, जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा अनौपचारिक शिक्षा शाखा, स्रोत केन्द्र र विद्यालयहरू रहेका छन् । अनौपचारिक शिक्षाका कार्यक्रमहरू साक्षरता शिक्षा, साक्षरोत्तर शिक्षा, निरन्तर शिक्षा, समकक्षी वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रम, सामुदायिक अध्ययन केन्द्र, आयआर्जन कार्यक्रम सञ्चालित छन् ।

औपचारिक शिक्षाको अवसर नपाएका विद्यालय उमेर समूहका बालबालिकाहरूका लागि शिक्षाको अवसर प्रदान गर्नका लागि अनौपचारिक प्राथमिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेका छन् । पन्ध्र वर्षभन्दा माथिका उमेर समूहका प्रौढहरूका लागि अनौपचारिक प्रौढ विद्यालयहरू सञ्चालनमा रहेका छन् । हाल वैकल्पिक प्राथमिक विद्यालयहरू (flexible schooling program) ३३३ ओटा रहेका छन् । त्यसैगरी विद्यालय शिक्षाबाट बाहिरिएका बालबालिकाहरू औपचारिक विद्यालयको प्राथमिक तह पुरा गरी निम्न माध्यमिक तहमा भर्ना भई ३७ ओटा निम्न माध्यमिक तहका खुला विद्यालयमार्फत अध्ययन गर्ने अवसर पाएका छन् । यसै गरी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले माध्यमिक तहको ८५ ओटा खुला विद्यालय कार्यक्रम सञ्चालन गरेको छ ।

अनौपचारिक शिक्षाका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नका लागि स्थापना गरिएका सामुदायिक अध्ययन केन्द्रहरूको सङ्ख्या २१५७ पुगेको छ । यी सामुदायिक अध्ययन केन्द्र मार्फत साक्षरोत्तर शिक्षामा सहभागी भएका नवसाक्षर महिलाहरूलाई समावेश गरी आयआर्जनका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिएका छन् । हालसम्म साक्षरता कार्यक्रमबाट ६१,७८,३१० जना निरक्षर साक्षर भएका र आ.व. ०७१/०७२ मा १७,४५,३३४ जनालाई साक्षर गराउने लक्ष्य रहेको छ । (अनौपचारिक शिक्षा तथा साक्षर नेपाल अभियान कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका, २०७१ अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर)

समस्या र चुनौती

अनौपचारिक शिक्षाका सन्दर्भमा भएका र आउन सक्ने सम्भावित समस्या तथा चुनौतीहरूलाई यस प्रकार उल्लेख गर्न सकिने छ :

८६

Teacher Education 2072

(१) निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षा

निरक्षरहरू कठिन भौगोलिक भूबनोट रहेका दुर्गम गाउँ, सहरका बस्ती, कारखानाका वरपर बढी रहेको पाइन्छ । ती स्थानहरूमा घर घरमा नाति नातिना खेलाएर बस्ने हजुरआमा, हजुरबा, खेतवारीमा काम गर्ने कृषक, गाईवस्तु, भेडा बाखा, चौरी, घोडा चराउने चरुवाहरू, कलकारखानामा काम गर्ने मजदूरहरू, भारी बोक्ने भरियाहरू र होटल मजदूरहरू बढी निरक्षर रहेको पाइन्छ । विद्यालय नटेकेका प्रौढ निरक्षर, विद्यालय बाहिर रहेका र विद्यालय छाडेका बालबालिका तथा युवा समेत सबैलाई निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षामा समेट्नुपर्ने अवस्था छ ।

पाठ्यक्रमले तोकिएका सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुने र त्यसलाई व्यवहारमा प्रयोगमा ल्याउने गरी सिकारूलाई सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्नु र उही तहका औपचारिक विद्यालयमा अध्ययन गर्ने बालबालिकाहरूले प्राप्त गर्ने बराबरको सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुने गरी शिक्षा प्रदान गर्ने गुणस्तर कायम गर्नु अर्को चुनौती रहेको छ । विद्यालय नटेकेका प्रौढ निरक्षर, विद्यालय बाहिर रहेका र विद्यालय छाडेका बालबालिका तथा युवा समेत सबैलाई निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षामा समेट्नु पर्ने अवस्था एकातिर छ भने अर्कोतिर तिनीहरूलाई निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षाका कक्षामा कसरी टिकाउने चुनौती रहेको छ ।

निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षाका कार्यक्रम सरकार एकलैले मात्र सञ्चालन गरेर मात्र पुग्दैन । यसका लागि निजी क्षेत्र, सामाजिक तथा गैर सरकारी सङ्घ संस्थासँग साभेदारी र समन्वय गर्नु जरुरी छ ।

हाल साक्षरताका लागि प्रयोग भएको पाठ्यक्रममा दैनिक जीवन र व्यवहारिक समस्याहरूसँग सम्बन्धित ज्ञान र सिपका विषय वस्तुहरूको अंश न्यून रहेको छ । त्यसै गरी सिकारूका लागि आवश्यक र विश्व बजारमा बिक्न आवश्यक ज्ञान र सिप भएका विषय वस्तु समावेश भएको पाठ्यक्रम, पाठ्य सामग्री र सन्दर्भ सामग्रीको अभाव रहेको छ । हाल देशका प्रायजसो मानिसको हातमा मोवाइल फोन पुगेको अवस्था छ भने घर घरमा रेडियो, टेलिभिजन र कम्प्युटर समेत पुगेको अवस्था छ । यस्तो अवस्थामा पनि अनौपचारिक शिक्षाका पाठ्यक्रम र पठन सामग्रीमा सूचना प्रविधिको प्रयोग प्रायः शून्य अवस्थामा रहेको छ ।

सामुदायिक अध्ययन केन्द्रले कार्य सम्पादन राम्रोसँग नगरेका कारण स्थापना भएर पनि सामुदायिक अध्ययन केन्द्रहरू पहिचानको समस्यामा रहेका छन् । सामुदायिक अध्ययन केन्द्रमा कार्यरत जनशक्तिलाई पर्याप्त आर्थिक स्रोतको अभावमा सशक्तीकरण गरी सक्षमता अभिवृद्धि गर्न सकिएको छैन । सामुदायिक अध्ययन केन्द्र सरकार एकलैले मात्र सञ्चालन र व्यवस्थापन गरेर पुग्दैन । यसका लागि निजी क्षेत्र, सामाजिक तथा गैर सरकारी सङ्घ संस्थासँग साभेदारी र समन्वय गर्नु जरुरी छ तर यो कार्य त्यति प्रभावकारी हुन सकेको छैन । देशभर समानुपातिक रूपमा स्थापना हुन सकेका छैनन् ।

आय आर्जन कार्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न सक्षम जनशक्ति आवश्यक पर्छ । हाल सक्षम जनशक्ति नभएका कारण आय आर्जन कार्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न सकिएको छैन । आय आर्जन कार्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न जिल्ला स्थित बालबालिका तथा महिला विकास कार्यालय, कृषि विकास कार्यालय र पशु विकास कार्यालयहरूसँग समन्वय र सहकार्य गर्न सकिएको छैन । आय आर्जन कार्यक्रमको चेतना र जानकारी सेवाग्राहीमा पुऱ्याउन सकिएको छैन । सेवाग्राहीमा के कस्ता आय आर्जन कार्यक्रम कहिले र कसले सञ्चालन गर्छन्, त्यसको जानकारी सेवाग्राहीमा नभएकाले कार्यक्रमलाई प्रभावकारी बनाउन सकिएको छैन । एकातिर सीमित स्रोत र साधनका कारण कार्यक्रम देशभरि वितरण र सञ्चालन गर्न सकिएको छैन भने अर्कोतिर लक्षित समूहमा यो कार्यक्रम पुऱ्याउन सकिएको छैन ।

(२) वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम

वैकल्पिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमका लक्षित वर्ग विद्यालय छोडेका र कहिल्यै विद्यालयमा पाइलो नटेकेका बालबालिकाहरू हुन् । कमजोर आर्थिक अवस्था, काम गरेर जीवन निर्वाह गर्नु पर्ने र कठिन परिस्थितिमा जीवन गुजार्नु पर्ने बालबालिकाहरूसम्म वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका सम्बन्धमा सूचना पुऱ्याउनु र उनीहरूलाई समेटेर शैक्षिक कार्यक्रममा समावेश गर्नु चुनौतीपूर्ण रहेको छ ।

पाठ्यक्रमले तोकिएका सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुने र त्यसलाई व्यवहारमा प्रयोगमा ल्याउने गरी सिकारुलाई सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्नु र उही तहका औपचारिक विद्यालयमा अध्ययन गर्ने बालबालिकाहरूले प्राप्त गर्ने बराबरको सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुने गरी शिक्षा प्रदान गर्ने चुनौती रहेको छ । वैकल्पिक शिक्षाको पाठ्यक्रम औपचारिक शिक्षाको पाठ्यक्रमलाई नै सडकुचन गरिएको हुनाले सिकारुको दैनिक जीवनसँग सम्बन्धित र स्थानीय विषय वस्तु समावेश गरेर पाठ्यक्रम निर्माण गरिएको पाइँदैन । किनकि कुनै एक स्थान विशेषको विषय वस्तु र सिकारूसँग सम्बन्धित विषय वस्तु पाठ्यक्रममा समावेश गर्दा अर्को स्थानको विषय वस्तुले स्थान नपाउन सक्छ । समय अनुसार पनि सिकारुका चाहना र आवश्यकता फरक फरक पर्ने भएकाले पनि ती विषय वस्तुहरूलाई समावेश गरी पाठ्यक्रम निर्माण गर्नु चुनौतीपूर्ण रहेको हुन्छ ।

वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका लागि औपचारिक शिक्षाको जस्तै शिक्षण सिकाइका लागि आवश्यक सामग्रीयुक्त कक्षा कोठा नभएका कारण सिकन सिकाउनका लागि उपयुक्त वातावरण छैन । वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका सहभागीहरूको चेतनास्तर, अनुभव र शैक्षिक अवस्था फरक फरक भएका कारण सबैलाई एकै प्रकारको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापले शिक्षण गर्न र अपेक्षित रूपमा सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउन चुनौतीपूर्ण रहेको छ । त्यतिमात्र नभएर वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका सहभागीहरू औपचारिक शिक्षाका सहभागीहरू जस्तै गरी निश्चित समय र नियमित शिक्षण सिकाइमा सहभागी नहुने भएकाले शिक्षण सिकाइ प्रभावकारी बन्न सकेको छैन ।

वैकल्पिक शिक्षामा काम गर्ने सहजकर्ताहरू बाल सिकाइ मनोविज्ञानसँग परिचित भएका तर उनीहरूलाई प्रौढ सिकाइ सिद्धान्त (Andragogy) मा आधारित भई शिक्षण सिकाइ गर्न सक्ने गरी तयार गर्न सकिएको छैन र तदनुरूप सिकाइ उपलब्धि हासिल हुन सकेको छैन । आम मानिसहरूमा शिक्षा प्रदान गर्ने भनेको औपचारिक विद्यालय नै हो । औपचारिक विद्यालयभन्दा बाहिरकाले प्रदान गर्ने शिक्षाका सम्बन्धमा कम बुझाइका कारण वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमलाई दोस्रो दर्जाको अध्ययनका रूपमा हेरिने गरेको छ । सबैका सामु वैकल्पिक शिक्षा प्रणालीका सम्बन्धमा सूचना पुऱ्याउनु र यसलाई सर्वस्वीकार्य बनाउन समय लाग्ने देखिएको छ ।

अनौपचारिक शिक्षाको भावी दिशा

१. निरन्तर / साक्षरोत्तर शिक्षा

विद्यालय नटेकेका प्रौढ निरक्षर, विद्यालय बाहिर रहेका र विद्यालय छोडेका बालबालिका तथा युवा

समेत सबैलाई निरन्तर शिक्षा कार्यक्रममा समेट्न अवसर उपलब्ध गराउनुपर्ने टड्कारो आवश्यकता रहेको छ । यसका लागि निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षा कार्यक्रम सामुदायिक अध्ययन केन्द्र, विद्यालय, निजी क्षेत्र, सामाजिक तथा गैर सरकारी सङ्घ संस्थासँग साभेदारी र समन्वय गरी सञ्चालन गर्नुपर्छ ।

पाठ्यक्रममा तोकिएका सिकाइ उपलब्धि प्राप्त हुने र त्यसलाई व्यवहारमा प्रयोगमा ल्याउने गरी सिकारुलाई सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउनुपर्ने छ । उपयुक्त पाठ्यक्रम, पाठ्य सामग्री, सन्दर्भ/पूरक सामग्री अभिमुखीकरण/प्रशिक्षण, सुपरिवेक्षण, अनुगमन, मूल्याङ्कन सामग्री आदिको विकास र कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । उमेर समूह परिमार्जन गरी आधारभूत र माध्यमिक शिक्षाका कक्षा छाड्ने विद्यार्थीलाई समेट्न सक्ने गरी उमेर समूहमा विविधता कायम गर्नु जरुरी छ । पर्याप्त लगानी गरी छरिएर रहेका निरक्षर र नव साक्षरलाई निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षामा आर्कषण गराउने कार्यक्रम समावेश गरी त्यसको प्रभावकारी कार्यान्वयन नै आजको आवश्यकता हो ।

निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षा कार्यक्रमका लागि प्रयोग हुने पाठ्यक्रममा दैनिक जीवन र व्यावहारिक समस्याहरूसँग सम्बन्धित ज्ञान र सिपका विषय वस्तुहरू समावेश गर्नुपर्ने छ । त्यसैगरी सिकारुका लागि आवश्यक र विश्व बजारमा बिक्रम आवश्यक ज्ञान र सिप भएका विषय वस्तु समावेश भएको पाठ्यक्रम, पाठ्य सामग्री र सन्दर्भ सामग्रीको विकास र प्रयोग आवश्यक रहेको छ । हाल देशका प्रायजसो मानिसको हातमा मोबाइल फोन र घर घरमा रेडियो, टेलिभिजन र कम्प्युटर समेत पुगेको अवस्था छ । यस्तो अवस्थामा आगामी दिनमा निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षामा सूचना र प्रविधिको प्रयोग गर्ने वातावरण निर्माण गर्नुपर्छ ।

सामुदायिक अध्ययन केन्द्रलाई उत्कृष्ट कार्य सम्पादन स्थल बनाई जनस्तरमा पहिचान स्थापित गराउनु आवश्यक छ । यसलाई निरन्तर/साक्षरोत्तर शिक्षा केन्द्रको थलो बनाउनु आवश्यक छ । यसमा कार्यरत जनशक्तिलाई सशक्तीकरण गरी तिनीहरूको सक्षमता अभिवृद्धि गर्न स्रोत र साधनको पर्याप्त व्यवस्था गर्नु जरुरी छ । सामुदायिक अध्ययन केन्द्र देशभर आवश्यकतामा आधारित भई स्थापना गर्ने नीति अवलम्बन गर्ने र उपयुक्त ढङ्गले व्यवस्थापन नभएकालाई तत्काल खारेजीको व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

आय आर्जन कार्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न सक्षम जनशक्ति आवश्यक पर्छ । सक्षम जनशक्ति भएका संस्थामार्फत ती कार्यक्रम सञ्चालन गरी कार्यक्रमको प्रभावकारिता बढाउनु आवश्यक छ । आय आर्जन कार्यक्रमलाई प्रभावकारी ढङ्गबाट सञ्चालन गर्न बालबालिका तथा महिला विकास कार्यालय, कृषि विकास कार्यालय र पशु विकास कार्यालयहरूसँग समन्वय र सहकार्य गर्न जरुरी छ किनकि ती कार्यालयसँग तालिम प्राप्त जनशक्ति छ । त्यसैले यी कार्यालयसँगको समन्वय र सहकार्यमा कार्य सञ्चालन गर्नु उपयुक्त हुन्छ । आय आर्जन कार्यक्रमको चेतना र जानकारी सेवाग्राहीमा पुऱ्याउनुपर्छ । सेवाग्राहीमा कस्ता आय आर्जन कार्यक्रम कहिले र कसले सञ्चालन गर्छन् त्यसको जानकारी उनीहरूलाई दिनुपर्छ । सीमित स्रोत र साधनका कारण देशभरि कार्यक्रम वितरण र सञ्चालन गर्न नसकिएकोले लक्षित समूह लाभान्वित हुने गरी यसको ढाँचामा परिवर्तन गर्नुपर्छ ।

२. वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम

विद्यालय नगएका र गएर पनि विद्यालयबाट बाहिरएका बालबालिकाहरूलाई र काम गर्दै अध्ययनलाई अगाडि बढाउन चाहने बालबालिकाहरूका लागि वैकल्पिक शैक्षिक प्रणाली अति आवश्यक हुन पुगेको छ । वैकल्पिक शैक्षिक पद्धतिबाट अध्ययन गरेकाहरूले पढाइका अतिरिक्त दैनिक जीवनका व्यवहारिक ज्ञान समेत प्राप्त गर्ने भएकाले वैकल्पिक शिक्षाका सहभागीहरूले सिकेको ज्ञान र सिप औपचारिक शिक्षा लिनेहरूको भन्दा गुणस्तरीय हुन्छ, भन्ने मान्यता रहेको छ ।

वैकल्पिक शैक्षिक प्रणालीको महत्त्व र अपरिहार्यतालाई दृष्टिगत गरेर नेपालले यस प्रणालीको विकासमा थप प्रयास गर्नु जरुरी छ । वैकल्पिक शैक्षिक प्रणालीबाट अध्ययनलाई अगाडि बढाउन चाहनेहरूलाई शैक्षिक अवसर प्रदान गर्न सकिएन भने नेपालले सबैलाई आधारभूत शिक्षाको अवसर प्रदान गर्ने प्रतिबद्धता पुरा गर्न सक्ने अवस्था देखिँदैन । अहिलेकै अवस्थामा शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र र अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रबाट सञ्चालित कार्यक्रमलाई प्रभावकारी र जवाफदेही बनाउन एउटै निकाय (अशिके) बाट सञ्चालन गर्नु आवश्यक छ ।

वैकल्पिक शिक्षा पद्धतिलाई औपचारिक शिक्षाको समकक्षी शिक्षाका रूपमा विकास गर्नका लागि शिक्षा मन्त्रालयले एक राष्ट्रिय शिक्षा प्रारूप तयार गर्नुपर्दछ । त्यसमा औपचारिक शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा र व्यावसायिक शिक्षा गरी तिनओटै धारबाट समकक्षी शिक्षा प्राप्त गर्ने गरी व्यवस्था गरिनुपर्दछ । यसमा औपचारिक शिक्षाबाट अनौपचारिक वा व्यावसायिकतर्फ वा व्यावसायिक र अनौपचारिक शिक्षाबाट औपचारिक शिक्षातर्फ जाने प्रावधान राखिनुपर्दछ । यसो भयो भने मात्र विद्यालयबाहिर रहेकाहरूले पनि शिक्षा प्राप्त गर्ने र विद्यालयबाट बाहिरिनाले पनि शिक्षाको अवसरबाट वञ्चित हुनुपर्ने छैन । अनौपचारिक शिक्षा पद्धतिका लागि सैद्धान्तिक र व्यावहारिक ज्ञान समावेश भएको छुट्टै पाठ्यक्रम विकास गरी प्रयोगमा ल्याइनु पर्दछ ।

व्यक्तिले अनौपचारिक र अरीतिक तवरले पनि आफूलाई आवश्यक पर्ने ज्ञान र सिप सिकेको हुन्छ । उदाहरणका लागि हाम्रा परम्परागत पेसाहरूका सम्बन्धमा आवश्यक ज्ञान र सिप व्यक्तिले परिवारका सदस्यहरूबाट सिकिरहेको हुन्छ तर उसले सिकेको त्यस प्रकारको ज्ञान र सिपलाई परीक्षण गरी त्यसलाई औपचारिक शिक्षाको मान्यता प्रदान गर्ने पद्धतिको विकास गर्नुपर्दछ । व्यक्तिले अनौपचारिक शिक्षाबाट सिकेको ज्ञान र सिपलाई औपचारिकता दिन र समकक्षता प्रदान गर्न थप ज्ञान र सिपको आवश्यकता पर्ने भएकाले छोटो अवधिका स्वाध्ययनका सामग्रीहरू विकास गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्छ ।

हाल वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम अन्तरगत सञ्चालनमा रहेका शैक्षिक कार्यक्रमहरूमा प्रयोग गरिएको पाठ्यक्रम औपचारिक शिक्षाको पाठ्यक्रमलाई नै सडकुचन गरिएकाले यो बढी सैद्धान्तिक प्रकारको छ । यस पाठ्यक्रममा दैनिक जीवन र व्यावहारिक समस्याहरूसँग सम्बन्धित ज्ञान र सिपका विषय वस्तुहरूको अंश न्यून रहेको छ । त्यसकारण वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका पाठ्यक्रमलाई परिमार्जन गरी सिकारु र विश्व बजारमा बिक्रन आवश्यक ज्ञान र सिप भएका विषय वस्तु समावेश गर्न आवश्यक

छ ।

हाल सञ्चालनमा रहेका वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमहरूमा औपचारिक शिक्षामा कार्यरत जनशक्ति नै शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा संलग्न भएको पाइन्छ । वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका लागि छुट्टै जनशक्तिको विकास गरिएको छैन । कार्यरत जनशक्तिमध्ये पनि हाल सञ्चालनमा रहेका वैकल्पिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमका सहयोगी कार्यकर्ताहरूमध्ये ५० प्रतिशत एसएलसी र बाँकीले प्रमाणपत्र तह उत्तीर्ण गरेका छन् । तसर्थ कार्यरत जनशक्तिको योग्यता बढाउनेतर्फ पनि सोचाइ पुऱ्याउनु आवश्यक छ । तसर्थ वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमका लागि उपयुक्त जनशक्ति व्यवस्थापन र सो अनुरूप तालिमको व्यवस्थापन गरिनुपर्दछ । त्यसै गरी सिकारुको सिकाइ उपलब्धिको मूल्याङ्कन पद्धति पनि औपचारिक प्रकारको रहेको छ । यसलाई कार्यक्षमतासँग सम्बन्धित गरेर सिकाइ मूल्याङ्कन गर्ने गरिएको छैन । शिक्षण सिकाइ र मूल्याङ्कन पद्धतिका कारण नतिजा पनि अपेक्षित रूपमा प्राप्त हुन सकेको पाइदैन । तसर्थ सामयिक रूपले मूल्याङ्कन ढाँचा र आधारहरू विकास गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनु आवश्यक देखिन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Torres, R. M. (2002). Learning in North, Education for All in the South in C. Medel-Añonuevo (ED), integrating lifelong learning perspectives. (pp. 3-12). Hamburg: UNESCO Institute for Education. Retrieved from: www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf

Torres, R. M. (2011). Lifelong learning: Moving beyond Education for All (EFA) in J. Yang and R. Valdés-Cotera (Eds.), Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning (pp. 40-50). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from: <http://www.deved.org/library/sites/default/files/library/192081e.pdf#page=58>

Torres, R.M. (2006). Literacy and lifelong learning: The linkages. Retrieved from: http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial2006/doc/document/A5_1_torres_en.pdf

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३, कानून किताब व्यवस्था समिति, काठमाडौं

तेरौं योजना (२०७०/७१-२०७२/७३) राष्ट्रिय योजना आयोग, काठमाडौं

अनौपचारिक शिक्षा नीति, २०६३ अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

साक्षर नेपाल अभियान अवधारणा पत्र (२०६९-०७२), अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

अनौपचारिक शिक्षा तथा साक्षर नेपाल अभियान कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका, २०७१ अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

प्रगति प्रतिवेदन, २०७१ अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर (अप्रकाशित)

नेपाल सरकारको बजेट वक्तव्य आ.व. २०७१/०७२, अर्थ मन्त्रालय

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति : कार्यान्वयन विश्लेषण

गोविन्दप्रसाद अर्याल

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी,

लेखसार

विद्यार्थी मूल्याङ्कन शैक्षिक प्रणालीको अभिन्न अङ्ग हो । विद्यार्थीले हासिल गरेको उपलब्धि मूल्याङ्कनबाट निरपेक्ष रूपमा विद्यार्थीको मात्र मूल्याङ्कन नभई समग्र शिक्षा व्यवस्थाको मूल्याङ्कनका रूपमा लिनुपर्नेमा कुनै दुई मत नहोला । विद्यार्थी, शिक्षक, पाठ्यक्रम, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, शैक्षिक लगानी, शैक्षिक नीतिलगायत समग्र पक्षको मूल्याङ्कनका रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको मूल्याङ्कनलाई लिने हो भने मात्र वास्तविक मूल्याङ्कन हुन सक्छ । मूल्याङ्कनको उद्देश्य प्राप्त र पुरा हुन सक्छ । समग्र शैक्षिक वातावरण र शैक्षिक गतिविधिको उपज वा उपलब्धि नै विद्यार्थी उपलब्धि वा विद्यार्थीमा आर्जित ज्ञान, सिप, सिर्जना र अभिवृत्ति हो ।

शिक्षामा गुणस्तर सुधारको महत्त्वपूर्ण रणनीतिका रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन र प्रभावकारिता अभिवृद्धिका लागि यस अवधिमा थुप्रै बजेट व्यवस्था भए, केन्द्र/क्षेत्र/जिल्ला/स्रोत केन्द्र तहमा प्रशस्त तालिम सञ्चालन भए, प्रशस्त स्रोत सामग्री तथा सन्दर्भ सामग्रीहरू प्रकाशन र वितरण भएका छन्, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन सम्बन्धी अध्ययन गर्न प्रशस्त अनुगमन भएका छन्, प्रशस्त अनुसन्धान भएका छन् र सुझाव प्रस्तुत भएका पनि छन् ।

नियमित, व्यवहारिक, वास्तविक मूल्याङ्कन गरी आवश्यक पृष्ठपोषण र सिकाइ सहयोग प्रदान गर्दै बालबालिकाहरूलाई सिकाइप्रति उत्प्रेरणा जगाउने, विद्यालयप्रति सकारात्मक भावना जागृत गर्ने, भविष्यप्रति आशावादी हुन सिकाउने, बाल मैत्री शिक्षण, बाल मैत्री मूल्याङ्कन, निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, निरन्तर पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रशस्तै लगानी र प्रयासका बावजूद प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन सकेको छैन । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति कार्यान्वयनका उल्लिखित औचित्य, उद्देश्य, प्रशस्त लगानी एवं व्यवस्थापन प्रयासका बावजूद विद्यालय तहमा कार्यान्वयनमा लक्ष्यअनुरूपको परिवर्तनको अवस्था देख्न नसकिएको तितो यथार्थ रहेको छ । यसै सन्दर्भमा यस लेखमा जिल्ला एवं विद्यालय स्तरमा कार्य अनुभवको आधारमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नतिको कार्यान्वयन अवस्थाको विश्लेषण गर्ने प्रयास भएको छ ।

मुख्य शब्दावली (Keywords)

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन (Continuous Assessment System), उदार कक्षोन्नति (Liberal Promotion)

९२

Teacher Education 2072

विषय प्रवेश

विद्यार्थी मूल्याङ्कन शैक्षिक प्रणालीको अभिन्न अङ्ग हो । विद्यार्थीले हासिल गरेको उपलब्धि मूल्याङ्कनबाट निरपेक्ष रूपमा विद्यार्थीको मात्र मूल्याङ्कन नभई समग्र शिक्षा व्यवस्थाको मूल्याङ्कनका रूपमा लिनुपर्नेमा कुनै दुई मत नहोला । विद्यार्थी, शिक्षक, पाठ्यक्रम, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, शैक्षिक लगानी, शैक्षिक नीतिलगायत समग्र पक्षको मूल्याङ्कनको रूपमा विद्यार्थी उपलब्धि मूल्याङ्कनलाई लिने हो भने मात्र वास्तविक मूल्याङ्कन हुन सक्छ । मूल्याङ्कनको उद्देश्य प्राप्त र पुरा हुनसक्छ । समग्र शैक्षिक वातावरण र शैक्षिक गतिविधिको उपज वा उपलब्धि नै विद्यार्थी उपलब्धि वा विद्यार्थीमा आर्जित ज्ञान, सिप, सिर्जना र अभिवृत्ति हो ।

राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३ मा उल्लेख भएबमोजिमको विद्यार्थी मूल्याङ्कन व्यवस्था (पाविके, पृ. ४०)

- विद्यार्थीको मूल्याङ्कन गर्दा कक्षा कार्य, योजना कार्य, सामुदायिक कार्य, एकाइ परीक्षा, उपलब्धि परीक्षा, त्रैमासिक परीक्षा, अवलोकन, रचनात्मक तथा प्रवर्धनात्मक कार्य जस्ता साधन प्रयोगमा ल्याइनेछ ।
- विद्यार्थीले कक्षागत सिकाइ उपलब्धिहरू पुरा गरे नगरेको, उनीहरूको व्यवहार, प्रवृत्ति, क्षमता, सिपमा अपेक्षित परिवर्तन आए नआएको र शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई निरन्तर पृष्ठपोषण प्राप्त गरे नगरेको एकीन गर्न निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धतिमा जोड दिइने छ ।
- विद्यार्थीहरूको विद्यमान औपचारिक प्रणालीमा आधारित मूल्याङ्कन व्यवस्थाले विद्यार्थीको चौतर्फी क्षमताको विकास गर्न नसकेको देखिन्छ । यस पक्षलाई सम्बोधन गर्न अक्षराङ्क मूल्याङ्कन पद्धतितर्फको उन्मुखता आवश्यक देखिन्छ ।

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमले प्राथमिक शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धिको उद्देश्य प्राप्तिका लागि विभिन्न रणनीतिहरू अपनाएको थियो । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३ ले मूल्याङ्कन प्रक्रियामा सुधार गर्ने विभिन्न आधारमध्ये निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति अपनाउने उल्लेख गरेको छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले निर्धारण गरे बमोजिम कक्षा १-३ मा १०० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन, कक्षा ४-५ मा ५० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र ५० प्रतिशत आवधिक परीक्षा, कक्षा ६-७ मा ४० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र ६० प्रतिशत आवधिक परीक्षाको आधारमा निर्णयात्मक मूल्याङ्कन गर्ने प्रावधान रहेको छ । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनबाट सरल र व्यवहारिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको मूल्याङ्कन गरी विद्यार्थीको रुचि, क्षमता र आवश्यकता अनुरूप सिकाइ सहयोग र पृष्ठपोषण प्रदान गर्दै उदार कक्षोन्नति प्रणालीको कार्यान्वयन मार्फत शैक्षिक क्षति कम गर्न र गुणस्तरीय शिक्षा व्यवस्थापनमा सघाउ पुऱ्याउन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति व्यवस्था कार्यान्वयनमा ल्याइएको छ ।

विषय वस्तुको विश्लेषणत्मक विस्तार

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमले प्राथमिक शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धिको उद्देश्य प्राप्तिका लागि विभिन्न रणनीतिहरू अपनाएको थियो । जस अन्तर्गत पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिलाई एउटा प्रमुख पक्ष मानिएको थियो । शिक्षक विद्यार्थीको नियमित उपस्थिति र नियमित कक्षा सञ्चालन, सिकाइलाई व्यावहारिक र दिगो साथै लक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न सहयोग पुऱ्याउन र पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ उपलब्धि विद्यार्थीहरूमा हासिल भए नभएको सरल रूपमा जानकारी लिने उद्देश्यले शिक्षकले सिकाइ उपलब्धि मापनको स्पष्ट सूचक प्रयोग गर्ने आधार तय गरी सोका आधारमा विद्यार्थी मूल्याङ्कन, पृष्ठपोषण, विशेष सिकाइ सहयोग प्रदान गर्ने

प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम अनुसार निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको आधार (पाविके, पृ.१८९,

www.moescdc.gov.np)

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी अभिलेख प्रक्रिया

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रियाको मुख्य उद्देश्य पठन पाठनसँगै विद्यार्थीहरूको सिकाइको स्तर पत्ता लगाई कम सिकेका विद्यार्थीहरूका लागि सुधारात्मक शिक्षण वा व्यक्तिगत रूपमा विशेष ध्यान दिई सिक्न प्रोत्साहन गर्नु हो । यस मूल्याङ्कन प्रक्रियामा निम्नानुसार विद्यार्थीहरूको प्रगति अभिलेख राख्नुपर्नेछ :

- पाठगत आधारमा विद्यार्थीले कक्षामा सिकेका कुरालाई अनुसूची १ अनुसारको फाराममा तोकिएका मापदण्डका आधारमा एकदेखि तिन ओटासम्म रेजा (√) चिह्न लगाउने ।
- अतिउत्तम सिकेकालाई तिन ओटा रेजा (√√√), उत्तम सिकेकालाई दुई ओटा रेजा (√√) र सामान्य सिकेकालाई एउटा रेजा (√) दिने ।
- प्रत्येक पाठमा रेजा दिनका लागि निम्नलिखित मापदण्डलाई आधार मान्ने :

क्र.सं.	मापदण्ड	अतिउत्तम	उत्तम	सामान्य
(क)	कक्षा कार्य (कक्षा सहभागिता)	√√√	√√	√
(ख)	परियोजना कार्य	√√√	√√	√
(ग)	व्यवहार परिवर्तन	√√√	√√	√
(घ)	सिर्जनात्मक कार्य	√√√	√√	√
(ङ)	हाजिरी	√√√	√√	√

४. पाठगत आधारमा रेजा दिइसकेपछि हेरक त्रैमासिकमा रेजाका आधारमा विद्यार्थीहरूलाई निम्न लिखित तरिकाले क, ख, ग श्रेणीमा छुट्टयाउने

- ७० प्रतिशतदेखि १०० प्रतिशतसम्म - क श्रेणी
- ४० प्रतिशतदेखि ७० प्रतिशतसम्म - ख श्रेणी
- ४० प्रतिशतभन्दा तल - ग श्रेणी

५. पाठगत रेजाहरूको प्रतिशत निकाल्ने तरिका :

$$\text{सूत्र : रेजा प्रतिशत} = \frac{\text{विद्यार्थीले पाएका जम्मा रेजा}}{\text{जम्मा पढाइ भएका पाठ सङ्ख्या}} \times १००$$

उदाहरण : १ कुनै एक विषयमा प्रथम त्रैमासिकसम्म पढाइ भइसकेका पाठ सङ्ख्या = ६

कुनै एउटा विद्यार्थीले उक्त विषयमा प्राप्त गरेको रेजा सङ्ख्या = १२

$$\text{सूत्रअनुसार हिसाब गर्दा} \quad \text{रेजा प्रतिशत} = \frac{१२ \times १००}{६ \times २}$$

उक्तविद्यार्थीको रेजा प्रतिशत = ८३.३ %

त्यसकारण उक्त विद्यार्थीको श्रेणी क भयो ।

द्रष्टव्य: माथिको प्रक्रियाबाट ख र ग श्रेणी पनि निकाल्न सकिने ।

६. पाठगतरूपमा सिकेका कुरा मूल्याङ्कन गर्दा पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ उपलब्धिहरू पुरा भए नभएको हेर्नुपर्नेछ ।

७. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन फाराम नं. २ (अनुसूची २) मा पाठगत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको रेजालाई बुँदा नं. ४ अनुसार क, ख, ग श्रेणीमा र लिखित तथा मौखिक उपलब्धि मापनको अङ्कसाथ राख्ने व्यवस्था गर्नुपर्नेछ ।

८. अनुसूची १ र २ अनुसारको सिकाइ अभिलेख फाराम विद्यालय आफैँले तयार गर्नुपर्नेछ ।

पृष्ठभूमिमा कक्षा, विषय र त्यसका निर्दिष्ट सिकाइ उपलब्धिको सूची सहितको रुजु सूची सहितको फाराम BPEP II को कार्यान्वयनको क्रममा तयार गरिएको थियो । Whole School Approach Teacher Training (BPEP II) को क्रममा सबै विद्यालयका सबै प्राथमिक तहका शिक्षकहरूलाई एक साथ विभिन्न प्रभावकारी शैक्षणिक कार्यहरू सम्बन्धमा आवश्यक ज्ञान, सिप, दक्षता हासिल एवं आदान प्रदान गर्न र कार्यान्वयनमा प्रतिबद्धता व्यक्त गर्ने अवधारणाका साथ सञ्चालन गरिएको थियो । Whole School Approach Teacher Training को क्रममा शिक्षकलाई शिक्षणको क्रममा पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ उपलब्धि विद्यार्थीहरूमा हासिल भए नभएको रुजु गर्न, मापन गर्न र तोकिएको न्यूनतम सिकाइ उपलब्धि हासिल गराउन आवश्यक सहयोग र पृष्ठपोषण प्रदान गर्न सहज होस् भन्ने उद्देश्यले प्राथमिक तहका सबै कक्षाका, सबै विषयका सिकाइ उपलब्धिहरूलाई निश्चित ढाँचामा तयार गरी विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा एक शैक्षिक सत्रभरि प्रयोग गर्न पुग्ने सङ्ख्यामा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमार्फत वितरण गरिएको थियो । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३ ले मूल्याङ्कन प्रक्रियामा सुधार गर्ने विभिन्न आधारमध्ये निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति अपनाउने उल्लेख गरेको छ । नियमित रूपमा विद्यार्थीहरूको मूल्याङ्कन गर्ने, निर्दिष्ट सिकाइ उपलब्धि प्राप्त भए नभएको मापन गर्ने, विद्यार्थीहरूको सिकाइ स्तरको आधारमा शिक्षण गर्न शिक्षकहरूलाई मदत पुग्ने, विद्यार्थीहरूको कमजोरीको क्षेत्र पहिचान गरी थप/विशेष शिक्षण पद्धति अवलम्बन गर्ने, विद्यार्थीमा अन्तरनिहित प्रतिभाको पहिचान गरी उजागर र विकासमा विशेष सहयोग प्रदान गर्ने साथै उपल्लो तह/कक्षामा कमसेकम न्यूनतम सिकाइ उपलब्धिको साथ अपग्रेड गर्ने आधारको रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई लिइएको थियो । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले निर्धारण गरेबमोजिम कक्षा १-३ मा १०० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन, कक्षा ४-५ मा ५० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र ५० प्रतिशत आवधिक परीक्षा, कक्षा ६-७ मा ४० प्रतिशत निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र ६० प्रतिशत आवधिक परीक्षाको आधारमा निर्णयात्मक मूल्याङ्कन गर्ने रहेको छ ।

नियमित रूपमा पाठ्यक्रम परिमार्जनको क्रममा २०६२ सालमा प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा १-३), २०६५ सालमा प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ४-५) र २०६८ सालमा निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८) कार्यान्वयनमा ल्याइएको छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले निर्धारण गरे बमोजिम कक्षा १-७ को परिमार्जित पाठ्यक्रममा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको आधार तय गरिएको छ । पाठ्यक्रम कार्यान्वयन सम्बन्धी अभिमुखीकरण तालिममा सहभागी हुने शिक्षकहरूलाई उक्त कक्षाको निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी सम्पर्क शिक्षकको रूपमा तोकिएको विद्यालयका अन्य शिक्षकमा सोको सञ्चार र प्रभावकारी कार्यान्वयनको जिम्मेवारी प्रदान गर्ने गरिएको छ ।

प्राथमिक र निम्न माध्यमिक तहको पाठ्यक्रमको अनिवार्य अङ्गको रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी खण्ड राखिएको छ । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका आधार, तरिका, मापनको आधार र मूल्याङ्कनबाट प्राप्त नतिजाको विश्लेषण साथै उपयोग सम्बन्धमा समेत स्पष्ट व्याख्या भएको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रममार्फत विद्यालयहरूले विद्यार्थीहरूको व्यक्तिगत प्रोफाइल तयार गर्न, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन फाराम व्यवस्था गर्न, शिक्षक अन्तरक्रिया गर्न, अभिलेख राख्न लगायतका

व्यवस्थापनको लागि बजेट व्यवस्था गरेको थियो र कक्षा १ मा नयाँ भर्ना आउने विद्यार्थीको प्रोफाइल तयारी र विद्यालयमा निरन्तर विद्यार्थी सम्बन्धी अभिलेख व्यवस्थापनको लागि नियमित रूपमा बजेट व्यवस्था अद्यावधि रहेको छ ।

शिक्षामा गुणस्तर सुधारको महत्त्वपूर्ण रणनीतिको रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन र प्रभावकारिता अभिवृद्धिका लागि यस अवधिमा थुप्रै बजेट व्यवस्था भए, केन्द्र/क्षेत्र/जिल्ला/स्रोत केन्द्र तहमा प्रशस्त तालिम सञ्चालन भए, प्रशस्त स्रोत सामग्री तथा सन्दर्भ सामग्रीहरू प्रकाशन र वितरण भएका छन्, निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यान्वयन सम्बन्धी अध्ययन गर्न प्रशस्त अनुगमन भएका छन्, प्रशस्त अनुसन्धान भएका छन् र सुझाव प्रस्तुत भएका पनि छन् ।

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको लक्ष्य सिकाउनबाट सिकन उत्प्रेरित गर्नु हो । शिक्षकलाई अद्यावधिक हुन र विद्यार्थीलाई सक्रिय हुन अभिप्रेरित गर्नु हो । शिक्षक विद्यार्थीको नियमिततामा सुधार गर्नु हो । शिक्षण कार्यलाई अनुसन्धानमूलक र सिकाइलाई खोजपूर्ण बनाउनु हो । सिकारुका रुचि र आवश्यकता पहिचान र सोहीबमोजिम शिक्षण गर्नु हो । सिकाइका प्रत्येक तहलाई न्यूनतम रूपमा हासिल गर्दै अधिल्ला सिकाइका क्षेत्रमा प्रवेश गर्न उत्प्रेरणा प्रदान गर्नु हो ।

आवधिक परीक्षा प्रणालीअन्तर्गत १ वा २ वा ३ घण्टाको परीक्षा अवधिमा विद्यार्थीको उपस्थितिको अनिवार्यता, वर्षभर अध्ययन गरेको विषय स्मरणको वाध्यता, व्यावहारिक एवम् अभिवृत्तिगतभन्दा सैद्धान्तिक र लेखन पक्षमा प्राथमिकता जस्ता पक्षले विद्यार्थीको व्यक्तिगत, पारिवारिक, सामाजिक, आर्थिक, भौगोलिक, सांस्कृतिक लगायतका विविध कठिनाइका पक्षमा ध्यान पुऱ्याउन नसकी सिकाइलाई औपचारिक कठघराको कसीमा मात्र मापन गर्न खोज्नुले वास्तविक, व्यवहारिक, औचित्यपूर्ण हुन नसकेको यथार्थ भित्र निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नतिको व्यवहारिक, मनोवैज्ञानिक, अर्थपूर्ण, वास्तविक र सुधारात्मक पद्धति स्थापना गर्न कोसिस भएको हो ।

स्वभाविक रूपमा शिक्षकमा पाठ्यक्रम र पाठ्य वस्तुको ज्ञान हुनु जरुरी छ । पाठ्यक्रम परिमार्जनको सन्दर्भ, आवश्यकता र विषय बोध हुनु जरुरी छ । साँच्चै भन्नुपर्दा शिक्षकहरूले वर्षौं अध्यापनको क्रममा भोगेका अनुभव, परिवर्तित समय र समाजको आवश्यकता, शिक्षण र शिक्षाको प्रभावस्वरूप समाजमा आएको परिवर्तन र उक्त परिवर्तनले माग गरेको भविष्य, भविष्यप्रतिको दूरदृष्टि र सोको व्यवस्थापनमा सक्षम हुने शिक्षा व्यवस्थापनको पृष्ठभूमिमा नै पाठ्यक्रम परिमार्जन हुने हो । तसर्थ शिक्षक पाठ्यक्रम परिवर्तन/परिमार्जनप्रति अद्यावधिक एवं जानकार हुनुभन्दा पनि स्रोत नै हुनुपर्ने स्वभाविक पक्ष हो ।

पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका सिकाइ उपलब्धि विद्यार्थीमा हासिल भए नभएको सम्बन्धमा दिनहुँ, महिना वा वर्षौं अध्यापन गरेका शिक्षकलाई जानकारी हुन्छ र हुनु पनि पर्छ । विद्यार्थीको व्यक्तिगत, पारिवारिक, आर्थिक, सामाजिक, सांस्कृतिक, भौगोलिकलगायत समग्र पृष्ठभूमिप्रति शिक्षक जानकार रहन्छ । यिनै पृष्ठभूमिमा आधारित रहेर र पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धिको प्राप्तिको अवस्थालाई

आधार मानी एउटा नियमित, सजग र सक्षम शिक्षकले सरल र सहज रूपमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन फाराममा रेजा लगाउन सक्छ। एउटा एकाइ वा कुनै पनि सिकाइ उपलब्धि प्राप्त भएपछि लगाइने रेजा, मासिक रूपमा गरिने रेजा विश्लेषण र त्रैमासिक र वार्षिक रूपमा हुने मापनीय आधार तय गर्न खासै बोझिलो हुने देखिँदैन।

जो आफू सिक्न सक्दैन, उसले सिकाउन पनि सक्दैन। जो आफू विद्यार्थी बन्न सक्दैन, ऊ शिक्षक बन्न सक्दैन। यी र यस्ता मननीय भनाइहरूले शिक्षक निरन्तर अध्ययनशील हुनुपर्छ, विभिन्न नयाँ नयाँ ज्ञान, सिपको खोजी गरी सिक्न सक्नुपर्छ, समयानुकूल आएका नवीनतम विषय, सिपप्रति जानकारी रहनुपर्छ तब मात्र नयाँ जमाना वा समसामयिक विद्यार्थीहरूलाई उनीहरूको बिसौं, तिसौं वा पचासौं वर्षपछि समेत समायोजन हुनसक्ने, अद्यावधिक भइरहन सक्ने, निरन्तर अध्ययन गरिरहनसक्ने, खोज र अध्ययनप्रति जिज्ञासु विद्यार्थी उत्पादन गर्न सक्दछ। निरन्तर अध्ययनशील शिक्षकलाई परिवर्तित पाठ्यक्रम, पाठ्य वस्तु एवम् पाठ्य वस्तु प्रस्तुतिका लागि आवश्यक र उपयोगी प्रक्रिया र सन्दर्भ सामग्रीको बारेमा ज्ञान एवम् जानकारी हुन सक्छ। तब मात्र विद्यार्थीको निरन्तर रूपमा प्रत्येक पल, प्रत्येक कक्षा, प्रत्येक एकाइ वा प्रत्येक वर्षमा सही किसिमले मूल्याङ्कन गर्न सक्छ। तसर्थ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति विद्यार्थीको सिकाइ स्तरको साथै शिक्षकको शिक्षण र अद्यावधिक स्तरको समेत निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने पद्धतिको रूपमा बुझ्न सकिन्छ। यस कारणले निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र सोको नतिजाको उपयोगबाट शिक्षाको गुणस्तर अभिवृद्धि हुन सक्छ।

निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति कार्यान्वयनका माथि उल्लिखित औचित्य, उद्देश्य, लगानी एवम् व्यवस्थापनका वावजूद विद्यालयहमा कार्यान्वयन पक्ष सोचे अनुरूप परिवर्तनको अवस्था देख्न नसकिएको तीतो यथार्थ रहेको छ। कतिपय प्रधानाध्यापक, सम्पर्क शिक्षक, विषय शिक्षकहरूबाट निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धमा जानकारी लिने, सन्दर्भ सामग्री अध्ययन गर्ने, सहज र सरल कार्यान्वयनका तरिका खोजी गर्ने र कार्यान्वयन प्रयास गरेको देखिन्छ। तथापि बहुसंख्यक विद्यालयहरूमा आंशिक, न्यून वा शून्य प्रयोगको अवस्था देखिएको छ। एकपटक विद्यार्थी प्रोफाइल तयार गरेपछि वार्षिक रूपमा अद्यावधिक नगर्ने, विद्यार्थी प्रोफाइलको पुरा विवरण नभर्ने, सही विवरण नभर्ने, सिकाइ उपलब्धि हासिल गरेको आधारमा रेजा लगाउने रजु सूची र विद्यार्थी प्रोफाइलबिचमा जानकारी नभएको, पाठ, एकाइका सिकाइ उपलब्धि सम्बन्धमा जानकारी नभएको, १ वा २ वा ३ वटा रेजा लगाउने आधार बारेमा जानकारी अद्यावधिक नगरेको, अनुगमन हुने जानकारी भएमा रेजा लगाउने गरेको, मासिक वा वार्षिक रूपमा रेजा लगाउने गरेको, एकै कक्षाका एक भन्दा बढी विषय पढाउने शिक्षकले सबै विषयको प्रतिनिधिका रूपमा रेजा लगाउने गरेको, मूल्याङ्कन फाराम वर्षोसम्म दराजमा थन्किएको, बर्सेनि आवश्यक पर्ने नयाँ विद्यार्थीका लागि आवश्यक फाराम व्यवस्था नभएको, अभिलेखबिना नै वर्षको अन्तमा क, ख वा ग श्रेणीमात्र दिइएको, निरन्तर मूल्याङ्कन अभिलेख फाराम भरेर पनि त्रैमासिक र वार्षिक परीक्षा लिई सोको आधारमा मात्र निर्णयात्मक मूल्याङ्कन गरेको आदि जस्ता अव्यवस्थित अवस्था प्रशस्तै देखिन्छ। (अनुगमनका क्रममा देखिएको अवस्था)

नियमित, व्यवहारिक, वास्तविक मूल्याङ्कन गरी आवश्यक पृष्ठपोषण र सिकाइ सहयोग प्रदान

गर्दै बालबालिकाहरूलाई सिकाइप्रति उत्प्रेरणा जगाउने, विद्यालयप्रति सकारात्मक भावना जागृत गर्ने, भविष्यप्रति आशावादी हुन सिकाउने, बाल मैत्री शिक्षण, बाल मैत्री मूल्याङ्कन, निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, निरन्तर पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रशस्तै लगानी र प्रयासका वावजुद प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन सकेको छैन ।

प्रभावकारी कार्यान्वयन हुन नसक्नुका कारणहरू (अनुगमनका क्रममा देखिएको अवस्थाका आधारमा विश्लेषण)

- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नतिको कार्यान्वयनको लागि आधिकारिक निकायहरूबाट विद्यार्थी भर्ना भई न्यूनतम् ८० प्रतिशत हाजिरी भएमा उत्तीर्ण गर्नुपर्ने अनिवार्य जस्तै प्रावधान र निर्देशन गरिनुले सबै विद्यार्थी उत्तीर्ण गर्नुपर्ने भन्ने अवधारणात्मक बुझाइ र शिक्षण सिकाइ भन्दा उत्तीर्ण गर्ने पक्षमा सबैको ध्यान जानु ।
- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति पद्धति लागु र कार्यान्वयन गर्ने क्रममा न्यूनतम् योग्यता र तालिमप्राप्त शिक्षक व्यवस्था भइसकेको अवस्थामा न्यूनतम् ८० प्रतिशत उपस्थिति भएमा विद्यार्थीले न्यूनतम् सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्न सक्छन् भन्ने मनोगत अनुमानमा नेपालको भौगोलिक अवस्था, मौसमी अवस्था, अभिभावकको चेतनास्तर र बालबालिकाको अध्ययन प्रतिको चासो, शिक्षकको नियमितता, शिक्षकहरूको शिक्षणप्रतिको लगाव, शिक्षकहरूमा विद्यमान ज्ञान, सिपको अवस्था, विद्यालयमा हुने राजनीतिक, साङ्गठनिक कार्यक्रम, शिक्षकहरूमा पाठ्यक्रम, पाठ्य वस्तुप्रतिको अद्यावधिकता, कायम रहेको मूल्याङ्कन पद्धतिमा रहेको यथास्थितिपनको विद्यमान, सिकाइ वातावरणको अवस्था, विद्यालय अनुगमनको अप्रभावकारिताको अवस्थाको वास्तविक आँकलन गर्न नसकिएको देखिन्छ ।
- ❖ केन्द्रीय निकायहरूबाट गरिने अनुगमन कार्य पर्यटकीय खालको हुनु, जसबाट विद्यालयको यथार्थ अवस्थाको अध्ययन, विश्लेषण र सुधारमा ख्याल नहुनु ।
- ❖ जि.शि.का., स्रोत केन्द्रबाट गरिने अनुगमन तथ्याङ्कमा आधारित हुनु जसबाट कक्षा शिक्षण, शिक्षण सिकाइको अवस्था विश्लेषण, समस्या पहिचान, पृष्ठपोषण र सुधारका साथै प्रोत्साहन, दण्ड पुरस्कारमा आधारित नहुनु ।
- ❖ प्रधानाध्यापक व्यवस्थापकीय भन्फटमा अलमलिनु, शिक्षकको कार्य सम्पादन र विद्यार्थीको सिकाइस्तरको आँकलन र मूल्याङ्कनबाट शिक्षकलाई पृष्ठपोषण दिन नसक्नु, सक्षम नहुनु, हैसियत नहुनु आदि ।
- ❖ विशेषतः सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीका अभिभावक श्रमजीवी वर्ग, निरक्षर वर्ग, चेतनास्तर कमजोर भएको वर्ग, बालबालिकाको अध्ययनस्तर भन्दा नियन्त्रणमा ध्यान दिनुपर्ने बाध्यात्मक वर्ग भएकोले अभिभावकको चासो, स्तर र समयको कारणले कमजोर विश्लेषणात्मक अवस्था ।
- ❖ तुलनात्मक रूपले उच्च अङ्क, उच्च नतिजा ल्याउन सफल संस्थागत विद्यालयहरूले निरन्तर

विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति कार्यान्वयन गर्नु पर्ने वा नपर्ने, गराउनु पर्ने वा नपर्ने सम्बन्धमा कुनै चासो नलिइनु, संस्थागत विद्यालयमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन पद्धति कार्यान्वयन भए नभएको सम्बन्धमा नियमन नहुनु, नभएकामा नियन्त्रण र सहजीकरण नहुनुले बालबालिकाको मूल्याङ्कनको लागि वा शिक्षक वा कार्यान्वयन निकायको बाध्यात्मक अवस्था हो भन्ने सम्बन्धमा स्पष्ट नीतिगत दृष्टिकोण शिक्षा मन्त्रालय, विभागसँग नभएको अवस्था ।

- ❖ शिक्षकहरूमा पाठ्यक्रम र सिकाइ उपलब्धिप्रतिको अनभिज्ञता, पाठ्यक्रम/शिक्षक निर्देशिका/सन्दर्भ सामग्री अध्ययनशीलताको कमी, बालबालिकाको रुचि/क्षमता/आवश्यकता विश्लेषण क्षमताको कमी, अनुसन्धानात्मक एवं खोजपूर्ण शिक्षण कार्यको अभाव ।
- ❖ केन्द्र, क्षेत्र, जिल्ला हुँदै स्रोत केन्द्रस्तरमा हुने तालिमको **cascade model** को अवगुणमध्येको विषय वस्तुको चुहावट, अवधारणागत ज्ञानको कमी, तालिमका सहभागीहरूले विषय वस्तु भन्दा सेवा सुविधामा ध्यान दिने प्रवृत्ति, तालिममा उपस्थिति भन्दा हाजिरीप्रतिको ध्येय, तालिम सामग्रीको व्यवहारिक र प्रयोगात्मक अध्ययन, प्रशिक्षण भन्दा वितरणात्मक कार्यमा ध्यान आदि कारणले विद्यालय तहमा अवधारणात्मक अस्पष्टता र सतही हल्लामात्र आइपुग्नु ।
- ❖ विद्यालय वातावरण तथा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप बाल मैत्री, सिकाइ मैत्री, सिकाइ केन्द्रित, सिकाइ उपलब्धि उन्मुख, पाठ्यक्रम निर्देशित हुन नसकेकोले बालबालिकाहरू विद्यालयप्रति आकर्षण नहुनु ।
- ❖ शिक्षण सिकाइमा पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका प्रयोगात्मक र व्यवहारिक पक्षको कार्यान्वयन नगरिनु ।
- ❖ शिक्षण स्वभाविक रूपले अनुसन्धानात्मक पेसा भए तापनि शिक्षकबाट गरिने अनुसन्धानात्मक कार्यलाई प्राथमिकतामा राख्न नसकिनु, औपचारिकतामा सीमित रहनु, जसबाट शिक्षक सिर्जनात्मक र अध्ययनशील हुन नसक्नु ।

भावी कार्यदिशा

- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति सम्बन्धमा स्पष्ट आधारहरू तय गरी अभिमुखीकरण गर्ने ।
- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नति सम्बन्धी नीति कार्यान्वयनमा प्रधानाध्यापकलाई बढी स्वायत्त, स्वतन्त्र र जिम्मेवार बनाउने ।
- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको लागि पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट तयार भएका रुजु सूची फाराम प्रयोग गर्ने क्रममा कतिपय जिल्लास्तर, स्रोतकेन्द्रस्तर वा विद्यालय स्तरमा फरक फरक ढाँचामा फाराम तयार गर्ने, सारांश गर्ने जस्ता कार्यले कार्यान्वयनमा अन्योलता रहेकोले पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट अझ व्यावहारिक, स्पष्ट फाराम तयार गरी निर्देशन, व्याख्या गरी सरल, व्यावहारिक प्रयोग योग्य फाराम सबै विद्यालयले एकै किसिमले प्रयोग गर्न लगाउने ।
- ❖ समग्र शिक्षा पद्धतिलाई नै प्रभाव पार्ने मूल्याङ्कन पद्धतिलाई अनुगमनको महत्त्वपूर्ण

- सूचकको रूपमा प्रयोग गर्नुपर्ने । स्रोत केन्द्र, जिल्ला, केन्द्रबाट हुने अनुगमनमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई एक अनिवार्य सूचकको रूपमा राखी कार्यान्वयनमा सहजीकरण र समस्या समाधानमा सरलीकरणमा सहयोग पुऱ्याउनुपर्ने ।
- ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको आधार मानिएका ५ पक्षहरू (कक्षा कार्य, परियोजना कार्य, सिर्जनात्मक कार्य, व्यवहार परिवर्तन र हाजिरी) का आधारमा लगाउने रेजा प्रत्येक पक्षमा वा सारांशमा भन्नेमा रहेको अन्योलले रुजु सूची फाराम प्रयोगमा कठीनाई रहेकोले सारांश फाराम प्रयोग गर्नुपर्ने, रेजा लगाउने आधार स्पष्ट व्याख्या गर्नुपर्ने, सिकाइ भए नभएको सम्बन्धमा अझ वस्तुनिष्ठ आधार तय गर्नुपर्ने जसबाट सिकाइ उपलब्धि प्राप्तमा सहयोग र पृष्ठपोषण प्राप्त हुन सकोस् ।
 - ❖ कक्षा शिक्षणलाई बढी व्यवहारिक, जीवन सापेक्ष, सिकाइ केन्द्रित, बाल मैत्री बनाउने सम्बन्धमा शिक्षक तालिम कार्यमा पुनरवलोकन गर्नुपर्ने ।
 - ❖ शिक्षक तालिम, प्रशिक्षक प्रशिक्षणलगायतका कार्यहरू औपचारिकतामा सीमित रहनु (तपाईं ग्याजुयटहरू सामग्री अध्ययन गरेपछि बुझ्नुहुन्छ, तालिम राम्रोसँग सञ्चालन गर्नुहोला, कक्षामा राम्रोसँग प्रयोग गर्नुहोला आदि - प्रायःजसो तालिममा प्रयोग हुने वाक्यांश, (आफ्नै अनुभवका आधारमा) । औपचारिकतामा सीमित तालिम कार्यक्रमबाट कुनै परिवर्तन हुन नसक्ने हुनाले केन्द्र, क्षेत्र, जिल्लास्तरमा हुने प्रशिक्षक प्रशिक्षण र शिक्षक तालिम कार्यलाई विषय केन्द्रित, समस्या समाधानमूलक, व्यवहारिक, प्रयोगात्मक, सुधारात्मक गराउनुपर्ने ।
 - ❖ प्रत्येक शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यालय निरीक्षक र विद्यालय अनुगमनकर्तासँग विद्यालय तहको पाठ्यक्रम अनिवार्य हुनुपर्ने, व्यक्तिगत (पेसागत) डायरीको रूपमा पाठ्यक्रम साथमा रहने र प्रयोग गर्ने अनिवार्यता हुने खालको वातावरण तय गरी पाठ्यक्रम केन्द्रित शिक्षण र अनुगमन कार्यलाई प्राथमिकता दिने ।
 - ❖ स्थायी शिक्षकका लागि कार्य सम्पादन मूल्याङ्कनमा औपचारिकतामा सीमित गरिएको कार्यमूलक अनुसन्धान कार्यलाई विस्तार गरी प्रत्येक शिक्षकले वर्षभरिमा कम्तीमा ३ देखि ५ विषयमा कार्यमूलक अनुसन्धान गर्नुपर्ने र सो मध्ये १ विषय पाठ्यक्रम वा विद्यार्थी मूल्याङ्कन सम्बन्धी हुनुपर्ने कुरालाई अनिवार्य गर्ने । कार्यमूलक अनुसन्धानको व्यक्तिगत अभिलेख व्यवस्थित गरी त्यसलाई वृत्ति विकासको आधार बनाउने व्यवस्थागर्ने ।
 - ❖ निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अभिलेखलाई बढी स्पष्ट, सरल, व्यवहारिक बनाई अभिभावकलाई जानकारी गराउने, सो सम्बन्धमा निरन्तर परामर्श, छलफल गर्ने र सुधारका लागि वातावरण तयार गर्ने ।

निष्कर्ष

विद्यार्थी मूल्याङ्कन शैक्षिक प्रणालीको अभिन्न अङ्ग हो । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको लक्ष्य सिकाउनबाट सिकन उत्प्रेरित गर्नु हो । शिक्षकलाई अध्यावधिक हुन र विद्यार्थीलाई सक्रिय हुन अभिप्रेरित गर्नु हो । शिक्षक विद्यार्थीको नियमिततामा सुधार गर्नु हो । शिक्षण कार्यलाई अनुसन्धानमूलक

र सिकाइलाई खोजपूर्ण बनाउनु हो । सिकारुका रुचि र आवश्यकता पहिचान र सोहीबमोजिम शिक्षण गर्नु हो । सिकाइका प्रत्येक तहलाई न्यूनतम रूपमा हासिल गर्दै अधिल्ला सिकाइका क्षेत्रमा प्रवेश गर्न उत्प्रेरणा प्रदान गर्नु हो । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको नियमित लेखाजोखा र सोको आधारमा पृष्ठपोषण प्रदान गर्दै विद्यालयप्रति आकर्षण र विश्वासमा अभिवृद्धि गर्दछ । सरल र व्यावहारिक मूल्याङ्कन र सोका आधारमा निर्धारित सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिका लागि विद्यार्थीलाई आवश्यक पृष्ठपोषण र सिकाइ सहयोग प्रदान गर्दै न्यूनतम सिकाइ हासिल हुने वातावरण तयार गर्न र सकारात्मक मनोवैज्ञानिक प्रभावका साथ कक्षोन्नति हुने वातावरण निर्माण गर्न सघाउ पुऱ्याउन निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र उदार कक्षोन्नतिका लागि विशेषतः शिक्षक सजग र संवेदनशील हुनु जरुरी छ । यसबाट विद्यार्थी सक्रियता र सिर्जनात्मकतामा वृद्धि गर्दै सिकाइ उपलब्धि वृद्धिका साथ शैक्षिक गुणस्तर सुधारमा टेवा पुग्छ । यसका लागि सरल र सहज कार्यान्वयन वातावरण, सबै सरोकारवालामा सचेतता र प्रतिबद्धता आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६३), प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा १-३), भक्तपुर ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६५), प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ४-५), भक्तपुर ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६८), निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८), भक्तपुर ।
पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, (२०६३), राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप २०६३, भक्तपुर ।

सिकाइको स्वरूप र सिद्धान्त

गोमा गौतम, सहजकर्ता, खुला तथा दूर सिकाइ मञ्च, कोटेश्वर, काठमाडौं ।
सन्जु भुसाल, शिक्षक, महेन्द्र आदर्श विद्याश्रम, सातदोबाटो ललितपुर ।

लेखसार

सिकाइ भन्नाले कुनै व्यक्ति वा प्राणीले आफ्नो अनुभव, अभ्यास वा स्वअध्ययनबाट नयाँ खालको तथ्यका बारेमा जानकारी लिने वा नयाँ कार्य गर्ने र आवश्यकताअनुसार सिकेको कुरालाई व्यवहारमा/प्रयोगमा ल्याउने प्रक्रियालाई बुझाउँछ । सिकाइबाट नै व्यक्तिको व्यवहार निर्देशित हुने भएकाले व्यक्ति वा प्राणीले जे कुरा सिक्छ त्यसैका आधारमा आफ्नो अनुकूल व्यवहार देखाउने गर्दछ । व्यवहारमा स्थायी रूपमा परिवर्तन भएमा, परिवर्तित व्यवहार लामो समयको अन्तरालमा पनि देखाउन सकेमा त्यसलाई सिकाइ भनिन्छ । सिकाइ प्रवृत्तिको प्राप्ति हो जुन पुनर्बल प्राप्त गर्ने दिशातर्फ केन्द्रित रहन्छ र व्यवहारमा स्थायी परिवर्तन आउने गर्दछ । सिकाइबाट प्राप्त कतिपय व्यवहार प्रत्यक्ष रूपमा देख्न नसके तापनि त्यसको प्रदर्शित व्यवहार र क्षमताबाट सिकाइ हासिल गरेको अनुभव गर्न सकिन्छ ।

मुख्य शब्दावली

सिकाइ (learning), व्यवहारवाद (behaviourism), संज्ञानवाद (cognitivism), संरचनावाद (constructivism), दैनिक जीवनका विभिन्न अनुभवहरू (everyday life experience), कृषि पेसामा आश्रित समुदाय (agricultural based community) पुनर्बल (reinforcement), सक्रिय सहभागिता (active involvement) पृष्ठपोषण (feedback)

१. विषय प्रवेश

कुनै पनि व्यक्ति वा सिकारूको अध्ययन, निर्देशन र अनुभवको माध्यमबाट उसको व्यवहारमा मापनीय र सापेक्षिक रूपमा हुने स्थायी परिवर्तनलाई सिकाइ भनिन्छ । यसमा सिकाइको मापन गर्ने नभई समूह उपलब्धिको मापन गरिन्छ । अर्को शब्दमा भन्दा सिकाइ भन्नाले कुनै व्यक्ति वा प्राणीले आफ्नो अभ्यास, अनुभव र स्वअध्ययनबाट नयाँ खालको तथ्यका बारेमा जानकारी लिने त्यसका आधारमा नयाँ कार्य गर्ने र आवश्यकता परेको समयमा व्यवहारमा/प्रयोगमा ल्याउने प्रक्रियालाई बुझाउँछ । त्यसैले सिकाइमा नयाँ ज्ञान तथा सिपको प्राप्ति हुनुपर्दछ (to learn is to acquire knowledge or skills) । सिकाइबाट नै व्यक्ति वा सिकारूको व्यवहार निर्देशित हुने भएकाले उसले जे कुरा सिक्छ त्यसैका आधारमा आफ्नो व्यवहार देखाउँछ । त्यसैले सिकाइ हुनका लागि व्यवहारमा स्थायी रूपमा परिवर्तन हुनु पर्दछ । अर्थात् सिकेको कुरालाई लामो समयसम्म स्मृतिमा राख्नुपर्दछ । सिकारूबाट प्राप्त कतिपय व्यवहारहरू प्रत्यक्ष रूपमा देख्न सकिँदैन तर पनि उसले प्रदर्शन गरेको व्यवहार र क्षमताबाट सिकाइ हासिल गरेको अनुभव गर्न सकिन्छ ।

विगतको अनुभव र अभ्यासबाट व्यवहारमा हुने स्थायी परिवर्तनलाई सिकाइ भनिए तापनि व्यक्ति वा प्राणीको व्यवहारमा आउने सबै खालका परिवर्तनलाई सिकाइ मान्न सकिँदैन । प्राणीले नसिकिकन देखाउने व्यवहार (unlearn behaviour) सिकाइअन्तर्गत पर्दैनन् । त्यस्ता व्यवहारहरू उसले जन्मजात रूपमा हासिल गरेको हुन्छ । जस्तै आँखा फिम्क्याउनु, घुँडा खुम्च्याउनु, माकुराले जालो बन्नु, चराले गुँड लगाउनु आदि । यसका साथै प्राणीमा देखापर्ने अस्थायी वा क्षणिक खालका व्यवहारहरूलाई सिकाइ मान्न सकिन्न यस्ता क्षणिक व्यवहारहरू औषधी, नशालु पदार्थको सेवन, थकाइ, बिरामीपन आदिबाट हुन सक्छ (bhattraï & thapa 2068 B. S.) । तसर्थ सिकाइ भनेको अनुभव, तालिम र अभ्यासको माध्यमबाट व्यक्तिको व्यवहारमा आउने स्वाभाविक र वास्तविक परिवर्तन हो । जसले आदत, ज्ञान, र मनोवृत्ति प्राप्त गर्न सहयोग पुर्याउँछ ।

२. सिकाइको स्वरूप

विद्यार्थी वा सिकारूले सिकाइ हासिल गर्ने शैली वा तरिका नै सिकाइको स्वरूप हो । सिकारूको रुचि, चाहना, आवश्यकता आदिका आधारमा सिकाइको स्वरूपमा विविधता आउने गर्दछ । अर्थात् सिकाइ हासिल गर्ने क्रममा व्यक्तिको विभिन्नता हुने गर्दछ । कुनै एक व्यक्ति वा परिस्थितिमा एउटा स्वरूपबाट सिकेको सिकाइ अर्को व्यक्ति वा परिस्थितिका लागि प्रभावकारी नहुन सक्छ । सिकाइको उद्देश्य, सिकने स्थान सिकने, सिकाउने व्यक्ति, सिकाइको वातावरण आदिले यसको स्वरूप निर्धारण गर्दछ । यसका साथै सिकाइको स्वरूपमा सिकाइको सैद्धान्तिक वा दार्शनिक पृष्ठभूमिले महत्त्वपूर्ण प्रभाव पार्दछ । यी सिकाइ सिद्धान्तहरूमा विशेषतः व्यवहारवाद (behaviourism) संज्ञानवाद (cognitivism) र संरचनावाद (constructivism) महत्त्वपूर्ण छन् । जसले सिकाइमा फरक फरक खालको स्वरूप प्रदान गरका छन् । सिकाइमा व्यक्ति वा सिकारूको प्रत्येक व्यवहार देख्न, अवलोकन गर्न सक्नुपर्ने मान्यता व्यवहारवादी मनोवैज्ञानिकहरूको छ । सोहीअनुसार सिकाइ पनि व्यावहारिक, दर्शनीय, मापनीय स्वरूपको हुनुपर्नेमा उनीहरूले जोड दिएका छन् तर यसको विपरीत संज्ञानवादीहरू मस्तिष्कमा पैदा भएको स्वतस्फूर्त विचारलाई उपयोग गरी सिकाइ हासिल गर्नुपर्ने बताउँछन् । विद्यमान परिस्थितिसँग मानसिक सम्बन्ध स्थापना गरेपछि मात्रै सिकाइ सम्भव भएको उनीहरूको धारणा छ । सिकाइको स्रोत नै अन्तरक्रिया भएकाले अन्तरक्रियाको माध्यमबाट मात्रै सिकाइ हुने धारणा संरचनावादीहरूको छ । प्रत्येक व्यक्तिको आफ्नो समाजको मूल्य, मान्यता आनुभवका आधारमा संरचना निर्माण गर्दछन् त्यसमा अन्य व्यक्तिसँग अन्तरक्रिया गरी नयाँ बुझाइ र ज्ञानको निर्माण गर्न सकिने धारणा उनीहरूको छ । यसका अतिरिक्त सिकाइको स्वरूप औपचारिक, अनौपचारिक र अरिक्त (formal, nonformal and informal) समेत हुन्छ । यो निश्चित उद्देश्य प्राप्तमा केन्द्रीत हुन्छ, र जीवन पर्यन्त रूपमा निरन्तर चलिरहन्छ ।

३. सिकाइलाई प्रभाव पार्ने तत्त्वहरू

सिकाइ कुनै शिक्षक वा तालिम प्राप्त व्यक्तिको सहयोगबाट मात्रै हासिल हुँदैन । यो त्यस्तो प्रक्रिया हो जसलाई दैनिक जीवनका विभिन्न अनुभवहरू (everyday life experiance) बाट हासिल गर्न सकिन्छ ।

अन्य विभिन्न माध्यमबाट भन्दा आनै दैनिक जीवनको भोगाइ र अनुभवबाट सिकेको सिकाइ नै बढी उपयोगी र प्रभावकारी हुन्छ । सिकाइबाट नै केही चिजलाई निरन्तर रूपमा मस्तिष्कमा भण्डारण हुन्छ तर त्यही अनुपातमा रूपान्तरण वा आवश्यक परेका बेलामा प्रयोगमा ल्याउन सकिँदैन, किनकि सिकाइमा विभिन्न तत्त्वहरूले प्रत्यक्ष अप्रत्यक्ष रूपमा प्रभाव पारिरहेको हुन्छ । त्यसैलाई सिकाइमा प्रभाव पार्ने तत्त्व भनिन्छ । सिकाइमा प्रभाव पार्ने तत्त्वहरू आन्तरिक, बाह्य, मनोवृत्ति, कौशलतासँग सरोकार राख्ने, शारीरिक, ऐतिहासिक, साधारण, जटिल, वातावरणीय गैर वातावरणीय, सामाजिक, गैर सामाजिक, पेसागत तथा व्यक्तिगत हुन सक्छन् । सामान्यतया तल उल्लिखित तत्त्वहरूले सिकाइलाई प्रभावित बनाउँछ (Bransford, Brown, & Cocking, 1999) :

(क) शारीरिक क्रिया सम्बन्धी तत्त्वहरू

सिकाइ हासिल गर्ने क्रममा व्यक्तिको वैयक्तिक भिन्नताअनुसार उसका शारीरिक अवस्थाबाट प्रभाव पार्ने तत्त्व नै शारीरिक क्रिया सम्बन्धी तत्त्व हो । यसले सिकाइमा प्रत्यक्ष रूपमा प्रभावित बनाउँछ । यसले सिकाइलाई मात्र नभई व्यक्तिको वृद्धि र विकासलाई समेत प्रभावित पार्दछ । विकासवादात्मक अवस्थाअनुसार उसको शारीरिक संरचना वा शरीरका आन्तरिक तथा बाह्य अङ्गहरूको वृद्धि र विकास हुन नसकेकामा त्यसको प्रत्यक्ष असर सिकाइमा पर्दछ । व्यक्ति वा सिकाइ कुपोषित भएमा, बिरामी परेमा वा शारीरिक रूपमा अपाङ्गता भएमा उसले उसको सिकाइ स्तरमा वा क्रियाशिलतामा गति आउँदैन । सिकाइमा शारीरिक दुर्बलता वा कुनै दोष देखिएमा त्यसको असर मानसिक रूपमा समेत पर्न जान्छ । फलस्वरूप उनीहरू सहन रूपमा सिकाइ हासिल गर्न सक्दैनन् । त्यसरी नै शरीरमा आवश्यक पर्ने विभिन्न खालको hormone को आवश्यकताअनुसार उत्पादन नभएमा वा बढी भएमा शरीरका आन्तरिक अङ्गहरूले राम्ररी काम गर्न सक्दैन ।

(ख) मनोवैज्ञानिक तत्त्वहरू

व्यक्तिको सिकाइ अवस्था निर्धारण गर्ने महत्त्वपूर्ण तत्त्वका रूपमा लिने गरिन्छ । मनोवैज्ञानिक तत्त्वहरूलाई सामान्यतया दुई भागमा राखेर हेर्न सकिन्छ, जसले भिन्न भिन्न ढङ्गबाट सिकाइमा प्रभाव पार्दछन् :

१०४

Teacher Education 2072

१. आन्तरिक मनोवैज्ञानिक तत्त्वहरू

सिकाइलाई प्रभाव पार्ने आन्तरिक मनोवैज्ञानिक तत्त्वहरू मुख्य गरी सिकाइ स्वयम्सँग सम्बन्धित हुन्छन् । सिकारू जबसम्म आन्तरिक रूपबाट सिकनका लागि उत्प्रेरित हुँदैन तबसम्म सिकाइप्रति इच्छा शक्ति वा रुचि देखाउँदैन । आवश्यकताले नै उसलाई सिकाइप्रति उत्प्रेरित गर्दछ । उसलाई आवश्यक भएको ज्ञान, सिप तुरुन्तै सिकछ त्यसरी नै सिकाइ हुनलाई शारीरिक र मानसिक दुवै रूपबाट विषय वस्तु वा सिकाइप्रति उत्सुकता देखाउनुपर्दछ । उसमा भएको बौद्धिक क्षमताको स्तरअनुसार मात्रै व्यक्तिले सिकन सक्छ । त्यसका साथसाथै विगतमा

सिकेको ज्ञान, सिप र अनुभवलाई कतिसम्म स्मृतिमा राख्न वा आवश्यक परेका बेलामा व्यवहारमा उतार्न सक्छ, त्यसले पनि सिकाइलाई प्रभावित पार्दछ। स्मृति हुनका लागि व्यक्तिमा धारण गर्ने शक्ति मजबुत हुनुपर्दछ।

२. बाह्य मनोवैज्ञानिक तत्त्वहरू

सिकाइ हासिल गर्ने क्रममा मनोवैज्ञानिक रूपमा बाह्य वा अन्य वातावरणीय कारणहरूसमेत प्रभाव पार्दछ। यस्ता तत्त्वहरूको व्यक्तिलाई आन्तरिक रूपमा नभई बाह्य कारणबाट समेत उनीहरूको मनोविज्ञानमा असर पर्दछ। यदि उनीहरूले गरेको सही प्रतिक्रियालाई उचित रूपमा पुनर्बल दिएमा उनीहरू थप सिकाइ हासिल गर्न उत्प्रेरित हुन्छन्। त्यसैले पूर्वनिर्धारित उद्देश्यबमोजिम सिकाइ उपलब्धि हासिल भएमा उनीहरूलाई पुनर्बल तथा पुरस्कार दिनुपर्दछ। पुरस्कारको अलवा दण्डले समेत सिकाइमा सकारात्मक तथा नकारात्मक दुवै असर पार्दछ। सिकारुलाई अनपेक्षित खालको सिकाइ उपलब्धिलाई रोक्न दण्डको आवश्यक पर्दछ। दण्डले खराब बानी, व्यवहारलाई निरुत्साहित गर्दछ।

(ग) वातावरणीय तत्त्वहरू

यो सिकाइलाई प्रभावित बनाउने महत्त्वपूर्ण र निर्धारक तत्त्व हो। व्यवहारवादीहरूले सिकाइको प्रमुख आधार नै वातावरण भएको विश्वास गर्दछन्। उनीहरूका अनुसार प्रभावकारी सिकाइमा वातावरण अत्यन्तै अनुकूल हुनुपर्दछ। यसलाई संज्ञानवादीहरूले समेत स्वीकार गर्दै व्यक्तिलाई वातावरणीय अनुभवबाट नयाँ परिस्थितिमा फरक ढङ्गबाट आन्तरिक व्यवहारलाई पुनः सङ्गठित गर्न वातावरणले महत्त्वपूर्ण सहयोग पुऱ्याउने धारणा राखेका छन्। समग्रमा सिकाइलाई प्रभावित बनाउने वातावरणीय तत्त्वहरू प्राकृतिक र सामाजिक गरी दुई प्रकारका छन्। प्राकृतिक वातावरणमा सिकारुका सिकाइ स्थलमा भएको हावापानी मौसम, तापक्रम, जलवायु, समय आदि अवस्था हुन्छन्। जसले सिकाइमा प्रत्यक्ष रूपमा असर पार्दछ। वातावरणीय अवस्थाकै कारण व्यक्तिको मानसिक सक्षमतामा असर पर्दछ। फलस्वरूप सिर्जनशील र बौद्धिक उत्पादनमुखी (creative & intellectual productive) काममा गिरावट आउँछ। त्यसरी नै आफ्नो वरपरका साथी भाइ पारिवारिक अवस्था, त्यसमा पनि संयुक्त परिवार भएमा सिकाइमा असर पर्दछ। साथै घरमा रेडियो, टि.भी. सवारी साधन आदिको कोलाहलले समेत सिकाइमा असर पार्दछ।

यसका अतिरिक्त सांस्कृतिक माग र सामाजिक अपेक्षा (cultural demand & social expectation) का कारणले समेत उनीहरूमा सिकाइमा राम्रो वातावरण हुँदैन। कृषि पेसामा आश्रित समुदाय (agricultural based community) हुनु, कलकारखाना तथा औद्योगिक स्थलमा बसोबास हुनु, अभिभावकसँग शिक्षाप्रतिको सकारात्मक सोच भएर पनि पर्याप्त मात्रामा बालबालिको शिक्षाप्रति समय नदिनु, साथी भाइ वा शिक्षकसँगको सम्बन्ध राम्रो नहुनु सञ्चार माध्यम तथा टि.भी., रेडियो, इन्टरनेट आदिलाई बढी मात्रामा शैक्षिक क्षेत्रमा भन्दा मनोरञ्जन कार्यमा ध्यान दिनु जस्ता पक्षले समेत सिकाइलाई प्रभावित बनाएको हुन्छ।

१०५

Teacher Education 2072

(घ) शैक्षणिक तत्त्वहरू

यो सिकाइलाई प्रभाव पार्ने अर्को महत्त्वपूर्ण तत्त्व हो । यसले सिकाइ प्रक्रियालाई प्रभावित बनाउँछ । शैक्षणिक विशेष गरी सिकाइ प्रक्रियासँग सम्बन्धित तत्त्व हो । जसले सिकाइ प्रक्रियालाई सहजीकरण गर्दछ । यसका अतिरिक्त सिकारुलाई सिकाइ हासिल गर्न परामर्श तथा मार्गदर्शन दिनुका साथै उत्प्रेरितसमेत गर्दछ । जति बढी विषय वस्तु अर्थपूर्ण ढङ्गबाट सिक्किन्छ त्यति नै सिकाइ प्रभावकारी हुन्छ । विगतमा सिकेका ज्ञानसँग शृङ्खलाबद्ध रूपमा सिक्ने विषय वस्तु भएमा सिकाइ सरल हुन्छ र स्मृतिमा आउन सक्छ । त्यसरी नै सिक्नुपर्ने विषय वस्तु वा सिक्सिकेको ज्ञानलाई अभ्यासले बढीभन्दा बढी गल्ती तथा त्रुटिरहित ढङ्गले सिकाइ हासिल गर्न उत्प्रेरित गर्दछ (Hilgard, E.R. etal, 1975) । यसका अतिरिक्त परिवारमा अन्य काममा सहयोग गर्नुपर्ने, आफूभन्दा साना हेरचाह गर्नुपर्ने, स्वतन्त्रताको अभाव, पठन पाठनका लागि आफ्नो अनुकूल निर्णय क्षमता नहुनु जस्ता वातावरणीय तत्त्वले समेत सिकाइ प्रभावित बनाउँछ ।

४. सिकाइको सिद्धान्त

सिकाइ विभिन्न सिद्धान्तमा आधारित भएको हुन्छ । यस्ता सौद्धान्तिक पक्ष केही दार्शनिक मूल्य, मान्यता र केही सिकारु तथा सिकाइ सम्बन्धी विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानबाट निर्धारित हुन्छन् । तर ती सिद्धान्तहरू सवत्र रूपमा स्वीकार हुन्छन् जसले सिकाइ प्रक्रियालाई प्रभावकारी बनाउन महत्त्वपूर्ण सहयोग पुऱ्याउँछन् । सिकाइका सिद्धान्तलाई बुँदागत रूपमा तल उल्लेख गरिएको छ (Thapa, 2068 B.S.) :

(क) सकारात्मक सम्बलन/पुनर्बल (Positive reinforcement)

पुनर्बल सिकाइको केन्द्रविन्दु हो । पुनर्बलका अभावमा सिकाइको कल्पना गर्न सकिँदैन । पुनर्बलले सिकारुलाई पूर्वनिर्धारित उद्देश्यअनुसार सही प्रतिक्रियालाई निरन्तरता नकारात्मक तथा गलत प्रतिक्रियालाई निरुत्साहित गर्न महत्त्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । त्यसैले पुनर्बललाई सिकाइका आधार (reinforcement as a foundation of learning) भनिन्छ । व्यवहारवादी दार्शनिकहरूले पुनर्बललाई प्राणी वा सिकारुले इच्छाएको व्यवहार हासिल गर्ने महत्त्वपूर्ण साधन मानेका छन् । मनोवैज्ञानिक स्किनर (Skinner) ले पुनर्बलको तालिका नै प्रस्तुत गर्दै सही प्रतिक्रिया जनाए तापनि सदैव पुनर्बल प्रदान गर्न नहुने जनाएका छन् । सिकारुले जनाएको सही प्रतिक्रियाको विविध पक्षलाई केलाएर, योजनाबद्ध र वैज्ञानिक ढङ्गबाट पुनर्बल दिनुपर्ने बताएका छन् ।

(ख) नकारात्मक सम्बलन (Negative reinforcement)

पुरस्कारबाट मात्र नभई नकारात्मक सम्बलनबाट पनि सिकाइलाई सकारात्मक र प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ । साधारणतया पुरस्कारले सकारात्मक पुनर्बलको विकास गराउँछ भने नकारात्मक सम्बलनले नकारात्मक खालको पुनर्बलको विकास गर्दछ । सिकारुले पूर्वनिर्धारित उद्देश्यअनुसार सिकाइ हासिल गर्न

नसकेमा वा उद्देश्यबाट विचलित भएमा सिकारुलाई त्य कार्यबाट सकारात्मक सिकाइ तर्फ डोच्याउने उपाय नै नकारात्मक सम्बलन हो । यसले अनपेक्षित व्यवहार तथा क्रियाकलापलाई निरुत्साहित गरी सिकाइमा प्रभावकारिता ल्याउन सहयोग पुऱ्याउँछ । दण्डले सदैव सिकारुलाई नकारात्मक क्रियाकलाप तथा गतिविधिलाई त्यागेर सकारात्मक सोच विकास गर्न र सिकाइप्रति अभिप्ररित हुन मदत गर्छ । तथापि दण्डले सिकाइमा नकारात्मक प्रभाव पार्न सक्छ । अन्य अवस्थाका अभावमा मात्रै दण्ड दिनुपर्छ ।

(ग) सामान्यीकरण (genralization)

सिकाइमा सामान्यीकरण उच्च मानसिक क्रियाकलाप हो । यो अनुभव र बाह्य वातावरणबाट विकसित हुन्छ । विगतमा सिकारुले सिकेको ज्ञान, सिप, अनुभवलाई कुनै निश्चित नीति नियम बनाएर स्मृतिमा ल्याउनु वा अर्को नयाँ परिस्थितिमा प्रयोग गर्नु नै सामान्यीकरण हो । यसमा सिकारुको विगतमा सिकेको ज्ञान, सिप तथा अनुभवलाई नै मौलिक ढङ्गबाट व्यवहारमा प्रयोग गर्दछन् ।

(घ) विभेदीकरण (discrimination)

सिकाइमा भएका विभिन्न विशेषता, स्वरूप, शैली घटना क्रम जस्ता विविध पक्षलाई केलाएर विभेद गर्न सक्ने क्षमता नै विभेदीकरण हो । विभेदीकरणले पनि सिकाइमा महत्त्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । सिकारु वा विद्यार्थीले सिकाइको विषय वस्तुमा मौलिक ढङ्गबाट जति बढी विभेद वा फरक छुट्याउन सक्थे त्यति नै सिकाइ स्थायी र प्रभावकारी हुन्छ । व्यवहारवादी दर्शनअनुसार सबै मिल्दाजुल्दा उत्तेजनाहरूका बिचमा फरक छुट्याएर प्रतिक्रिया दिनु नै विभेदीकरण मानेका छन् । जस्तै : शास्त्रीय सम्बन्ध सिकाइ सिद्धान्तमा कुकुरले घन्टी र बाह्य अन्य वस्तुको आवाज छुट्याएर सोहीअनुसार च्याल काढ्नु वा प्रतिक्रिया व्यक्त गर्नु, बालबालिकाले विभिन्न व्यक्तिहरूका बिचमा आफ्नो अभिभावकलाई चिन्नु आदि ।

(ङ) सक्रिय सहभागिता (active involvement)

सिकाइका लागि सिकारुको सक्रिय सहभागिता अनिवार्य शर्त हो । जबसम्म सिकारु वा विद्यार्थीले सिकने विषय वस्तुप्रति शारीरिक तथा मानसिक दुवै रूपमा सक्रिय सहभागी हुँदैन तबसम्म सिकाइ प्रभावकारी बन्न सक्दैन । सिकाइ निरन्तर रूपमा चलिरहने प्रक्रिया हो । यस प्रक्रियामा संलग्न हुन नसकेकामा सिकाइ हासिल गर्न सकिँदैन वा सिकेको ज्ञानलाई समेत आवश्यकता अनुसार व्यवहारमा प्रयोग गर्न सकिँदैन ।

(च) उत्प्रेरणा (motivation)

उत्प्रेरणा व्यक्तिको आन्तरिक तथा मनोवैज्ञानिक प्रक्रिया हो । यसले सिकारुलाई सिकाइ हासिल गर्न उत्साहित बनाउँछ । अर्थात अन्तरआत्माबाट नै सिकाइप्रति व्यक्तिलाई मार्गदर्शन प्रदान गर्दछ । त्यसैले उत्प्रेरणालाई सिकाइ हासिल गर्ने प्रमुख मार्ग मानिन्छ (motivation is the superhighway of

learning) । उत्प्रेरणाले नै सिकारुलाई सिकाइ हासिल गर्ने इच्छा शक्ति प्रदान गर्दछ । सिकारुको इच्छा शक्ति वा रुचि बिनाको सिकाइ औचित्यपूर्ण हुन सक्दैन । उत्प्रेरणाले सिकाइलाई महत्त्वपूर्ण आधार प्रदान गर्दछ । उत्प्रेरणाले सिकाइ हासिल गर्न मात्रै नभई सिकाइलाई दिगो वा स्थायी बनाउनसमेत महत्त्वपूर्ण सहयोग पुऱ्याउँछ ।

(छ) पुनरावृत्ति (repetition)

पुनरावृत्तिलाई सिकाइमा अभ्यासका रूपमा समेत लिन सकिन्छ । सिकाइको मुख्य उद्देश्य नै व्यवहारमा स्थायी परितर्वन ल्याउनु हो । व्यवहारमा परितर्वन ल्याउनका लागि सिकाइलाई निरन्तर रूपमा अभ्यास गर्नुपर्दछ । अर्थात् एक पटक सिकेको सिप वा विगतमा सकेको ज्ञान, सिप तथा अनुभवलाई पुनरावृत्ति गर्न सकिएन भने सिकाइ स्मृतिमा आउन सक्दैन । पुनरावृत्तिले विगतका गलती कमी कमजोरी तथा त्रुटिहरू निराकरण गर्न वा त्यसमा सुधार गर्नेतर्फ केन्द्रित हुनुपर्दछ ।

(ज) पृष्ठपोषण (feedback)

पृष्ठपोषणले सिकाइलाई प्रत्यक्ष रूपमा सहयोग पुऱ्याउँछ । यो सिकारुको ज्ञानको परिणाम (knowledge of result) पनि हो । सिकारु वा विद्यार्थीले सिकेको ज्ञान, सिप अनुभवको मूल्याङ्कन गरी त्यसको सही र गलत अवस्था छु भन्ने बारेमा सिकारु स्वयमलाई जानकारी दिन्छ । फलस्वरूप सिकारुलाई गलत व्यवहार तथा क्रियाकलाप गर्नबाट जोगाउँछ भने सही व्यवहार तथा प्रतिक्रियालाई निरन्तरता दिन सहयोग पुऱ्याउँछ । यो सिकाइका क्रममा नै दिने भएकाले सिकाइमा यसको निकै महत्त्व छ ।

यसका अतिरिक्त christina (1996) ले अमेरिकामा चौध महिनासम्म निरन्तर रूपमा आफ्नो उच्च स्तरीय समकक्षी सहभागी भएको अनुसन्धानबाट सिकाइ आधारभूत रूपमा नै सामाजिक हुन्छ, सिकाइलाई रोक्न तीव्र दबाव दिनु नहुने, सिकाइलाई वातावरणीय सहयोग चाहिने, सिकाइले शुद्धखलागत अवरोध हटाउनुपर्ने, आत्मनिर्देशित सिकाइ हुनुपर्ने, स्मृतिबाट भन्दा गरेर हासिल गरेको सिकाइ शक्तिशाली हुने, सिकन नसक्नु व्यक्तिको नभई प्रणालीको कमजोरी हुने र कहिलेकाहीं गलत सिकाइभन्दा नसिकनु नै उत्तम सिकाइ हुने गरी सिकाइका आठओटा सिद्धान्तको विकास गरेका छन् जुन अत्यन्तै सान्दर्भिक देखिन्छ ।

१०८

५. निष्कर्ष

सिकाइ भन्नाले कुनै व्यक्ति वा प्राणीले आफ्नो अभ्यास, अनुभव, र स्वाध्ययनबाट नयाँ खालको तथ्यका बारेमा जानकारी लिने र आवश्यकता परेको समयमा व्यवहारमा/प्रयोगमा ल्याउने प्रक्रियालाई बुझाउँछ । सिकाइको स्वरूप औपचारिक, अनौपचारिक र अरीतिकसमेत हुन्छ । यो निश्चित उद्देश्य प्राप्तमा केन्द्रित हुन्छ र जीवनपर्यन्त रूपमा निरन्तर चलिरहन्छ । सिकाइ सिद्धान्तहरूमा विशेषतः व्यवहारवाद, संज्ञानवाद, संरचनावाद र निर्माणवाद महत्त्वपूर्ण छन् । जसले सिकाइमा फरक फरक खालको स्वरूप प्रदान गरका छन् । विकासात्मक अवास्थाअनुसार उसको शारीरिक संरचना वा

शारीरका आन्तरिक तथा वाह्य अङ्गहरूको वृद्धि र विकास हुन नसकेमा त्यसको प्रत्यक्ष असर सिकाइमा पर्दछ । व्यक्ति वा सिकाइ कुपोषित भएमा, बिरामी परेमा वा शारीरिक रूपमा अपाङ्गता भएमा उसले उसको सिकाइ स्तरमा वा क्रियाशिलतामा गति आउँदैन । सिकाइमा शारीरिक दुर्बलता वा कुनै दोष देखिएमा त्यसको असर मानसिक रूपमा समेत पर्न जान्छ । त्यसरी नै सिकाइ हुनलाई शारीरिक र मानसिक दुवै रूपबाट विषय वस्तु वा सिकाइप्रति उत्सुकता देखाउनुपर्दछ । सिकारूमा भएको बौद्धिक क्षमताको स्तरअनुसार मात्रै व्यक्तिले सिक्न सक्छ । परिवारमा अन्य काममा सहयोग गर्नुपर्ने, आफूभन्दा साना हेरचाह गर्नुपर्ने, स्वतन्त्रताको अभाव, पठन पाठनका लागि आफ्नो अनुकूल निर्णय क्षमता नहुनु जस्ता वातावरणीय तत्त्वले समेत सिकाइ प्रभावित बनाउँछ । यसका अतिरिक्त सिकाइका विभिन्न सिद्धान्तहरू अपनाएर प्रभावकारी रूपमा सिकाइ हासिल गर्नुपर्दछ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

Bhattarai, H.N. & Thapa, T.B. (2068 B.S.). Educational psychology. (In Nepali) Kathmandu: Inclusive publication.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* Available: <http://stills.nap.edu/html/howpeople1/>

Christina Novicki (1996) Principles for learning www.fastcompany.com/online/05/principles.html

Hilgard, E.R. and Bower, G.H. (1975). *Theories of learning: Fourth Edition*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Thapa, T. B. (2068 B.S.) Educational psychology (In Nepali), Kathmandu: Jupitor Publication.

वर्तमान शिक्षा प्रणालीमा अपेक्षित शैक्षिक सुधारहरू

रामप्रसाद सुवेदी

सहायक प्राध्यापक पृथ्वीनारायण क्याम्पस, पोखरा, तथा रोस्टर प्रशिक्षक, शैक्षिक तालिम केन्द्र, कास्की

लेखसार

नेपाल चाँडै नै राज्य पुनर्संरचनामा प्रवेश गर्न लागेको छ । यस सम्बन्धमा संसद र बुद्धिजीवीलगायत विभिन्न क्षेत्रहरूमा बहस चलिरहेको छ । संविधानसभाले यसका लागि धेरै ऊर्जा खर्च गरिरहेको छ । राज्य पुनर्संरचनामा गइसकेपछि शिक्षा कस्तो हुने त्यसका बारेमा बहसहरू चलेका छन् तर ठोस खाका भने दिन सकेको पाइँदैन । परम्परादेखि चलिरहेको शिक्षाको स्वरूपमा कसरी परिवर्तन ल्याउने ? स्थानीय निकाय, क्षेत्रीय निकाय र केन्द्रीय निकायको जिम्मेवारीमा केही हेरफेर होला । यो लेखमा पुनर्संरचनापछि शिक्षाका चरहरू पाठ्यक्रम, शैक्षिक प्रक्रिया अनुगमन र परीक्षा प्रणालीलाई आधार मानेर केही प्रकाश पार्न खोजिएको छ । प्रस्तुत लेख कति ओटा राज्य, कस्तो शासकीय स्वरूपभन्दा पनि उल्लिखित चरहरूको वर्तमान सञ्चलन प्रक्रिया कस्तो छ ? हुनुपर्ने के हो ? जस्ता पक्षहरूलाई आधार मानिएको छ ।

विषय प्रवेश

नेपालमा विक्रम संवत् १९१० बाट औपचारिक विद्यालय शिक्षाको सुरुआत भएको मानिन्छ । त्योभन्दा पहिला शिक्षा केही हदसम्म चलेको थियो तर परिवारमा मात्र सीमित थियो । शिक्षालाई राज्यको आवश्यकता र मानव संशाधन विकासको दृष्टिकोणले हेरिँदैनथ्यो । दैनिक जीवन गुजार्न जस्ता समस्या पर्ने ती समस्या समाधान गर्न केही सिकाउने काम गरिन्थ्यो त्यही नै शिक्षा थियो । परिवारमा केन्द्रित शिक्षामा बाबुले छोरोलाई आमाले छोरीलाई पारिवारिक, व्यक्तिगत र सामाजिक समस्याको समाधानमा केन्द्रित रहेर शिक्षा दिने प्रचलन थियो । अर्थात् तत्काल जे परेको छ त्यही सिकाउने काम हुन्थ्यो । वि.सं. १९१० भन्दा पहिलाको शिक्षालाई स्वदेश कालीन (indigenous) शिक्षा भनिन्थ्यो ।

११०

Teacher Education 2072

त्यति बेला शिक्षा नेपालको प्रचलित रहनसहन, प्रणालीअनुसार थियो । पाठ्यक्रम, शैक्षिक प्रक्रिया, मूल्याङ्कन, अनुगमनमा विदेशी प्रभाव कम थियो । जङ्गबहादुर बेलायतबाट फर्केपछि उनले विदेशी शिक्षक, विदेशी पाठ्यक्रम, विदेशी शैक्षिक प्रक्रिया र उतैको मूल्याङ्कन प्रणाली लिएर आएपछि आफ्ना छोराछोरीहरूलाई दरबार स्कूल खोली पढाउन सुरु गरे । दरबार स्कूलको शिक्षाको व्यापक प्रभाव देशभित्र पऱ्यो । परीक्षा लिने प्रणाली नेपालमा नभएकाले भारतमा गएर लिइन्थ्यो र नतिजा प्रकाशन गरिन्थ्यो । औपचारिक शिक्षाको ८० वर्ष वितिसकदा पनि देशमा २१ औँ शताब्दीको आवश्यकतालाई समेट्ने खालको शिक्षा प्रणाली नभएकाले राज्यको पुनर्संरचनासँगै व्यापक सुधार गर्नुपर्ने आवश्यकता महसुस गरी केही पक्षमा गर्नुपर्ने परिवर्तनलाई औँल्याउन खोजिएको छ ।

पाठ्यक्रम कस्तो बनाउने ?

युनेस्कोले शिक्षाका लक्ष्य र उद्देश्यहरू प्राप्त गर्नका लागि विद्यालय तथा शिक्षकद्वारा विद्यार्थीहरूका लागि तयार गरिएका योजनालाई पाठ्यक्रम भन्यो । प्रगतिवादले उपयोगिताको सिद्धान्तमा विश्वास गर्ने भएकाले जीवनमा उपयोगी हुने विषय वस्तु पाठ्यक्रममा समावेश गरिनुपर्छ जसले गर्दा बालबालिकाको वर्तमान जीवनका समस्याहरू समाधान गर्न सकोस् र बालकको रुचि, क्षमता र आवश्यकताहरूलाई पाठ्यक्रममा समावेश गरिनुपर्छ भन्ने छ । त्यस्तैगरी अस्तित्ववादीहरू बालबालिकाले आफ्नो पाठ्यक्रम आफैं निर्माण गरी उक्त पाठ्यक्रमले तर्क सिकाउने र सत्यको बाटो देखाउन सक्नुपर्छ भन्छन् ।

निर्माणवादका अनुसार विद्यार्थीहरूले खोजी गरेर सिक्ने, अनुसन्धान गरेर सिक्ने, आनन्दपूर्वक सिक्ने र अन्तरक्रियालाई बढावा दिने खालको पाठ्यक्रम हुनुपर्छ भन्छन् । आदर्शवादले मानव जीवनको आदर्श प्राप्त गर्ने, चरित्र निर्माण गर्ने सभ्यता र संस्कृतिको प्रतिबिम्ब पाठ्यक्रममा हुनुपर्छ भन्ने कुरामा जोड दियो । प्रयोजनवादीहरू बालकको रुचि, उपयोगिता, व्यावसायिक र अनुभवहरूको सिद्धान्तमा आधारित पाठ्यक्रम हुनुपर्छ भन्दछन् । यथार्थवादीहरू पाठ्यक्रमलाई वर्तमान वास्तविक जीवनसँग जोडी असल व्यक्ति र असल समाज निर्माण हुने खालको पाठ्यक्रम निर्माणमा जोड दिन्छन् ।

पाठ्यक्रम विभिन्न दर्शनमा आधारित हुन्छ जसले सिकारुलाई बाटो देखाउँछ र सिप सिकाउँछ । त्यही बाटो र सिप बालकको जीवनको आवश्यकता परिपूर्ति गर्ने माध्यम बन्छ । नेपालको वर्तमान पाठ्यक्रम न त उपयोगिताको सिद्धान्तमा आधारित छ, न त तर्क सिकाउने र सत्यको बाटो देखाउने कुरामा नै आधारित छ । अनुसन्धान गर्नुभन्दा घोकेर कण्ठ गरेर सिक्ने, असल चरित्र आफैं निर्माण गर्नेभन्दा पनि लठ्ठी लगाएर तह लगाउनु पर्ने र वास्तविक जीवनसँग मेल खानेभन्दा पनि मेल नखाने खालको पाठ्यक्रम दिइरहेको पाइन्छ ।

नेपालको पाठ्यक्रम पूर्व मेचीदेखि महाकाली, हिमालदेखि तराईसम्म एकात्मक प्रकृतिको छ र जुन परम्परागत शैलीमा आधारित छ । तराईको कुनै विद्यालयमा कक्षा ११ मा शिक्षा पढेको विद्यार्थीले शिक्षाको परिचय र पेडागोजी पढ्नुपर्छ भने हिमाली क्षेत्रमा चलेको विद्यालयमा पनि त्यही विषय पठनपाठन गरिन्छ । उक्त पाठ्यक्रम न त उपयोगिताको सिद्धान्तमा आधारित भयो न त आवश्यकताको सिद्धान्तमा नै आधारित रह्यो, त्यसैले अनुसन्धान गरेर सिक्ने, बालकको जीवनको आवश्यकता परि पूर्ति हुने र संस्कृतिको प्रतिबिम्ब हुने खालको पनि भएन । तसर्थ उपर्युक्त आवश्यकतालाई मध्यनजर गर्दै राज्यको पुनर्संरचनामा राज्यले ठुलो सैद्धान्तिक र कार्यात्मक बहस चलाउनुपर्छ तराईमा कृषि तथा उद्योगको सम्भावना रहन्छ भने हिमाली क्षेत्रमा पशुपालन, जडिबुटी र पर्यटन विषयलाई समावेश गरिनु उपयुक्त हुन्छ । जति डोल्याका विद्यार्थीले यासांगुम्बाको ज्ञानबाट फाइदा लिन्छन्, त्यति शिक्षा र पेडागोजीबाट लिन सक्दैनन् । त्यसैले संविधान निर्माणमा राज्यको पुनर्संरचना गर्दा आवश्यकतामा आधारित विविधतायुक्त, जीवन सापेक्ष पाठ्यक्रम निर्माण गरिनुपर्छ ।

शैक्षिक प्रक्रिया कस्तो ?

ज्ञान हस्तान्तरण गर्ने विधि शैक्षिक प्रक्रिया हो । शिक्षकले विभिन्न विधि अपनाएर आफूसँग भएको ज्ञान विद्यार्थीमा हस्तान्तरण गर्न सक्छन् । शिक्षक केन्द्रित, विद्यार्थी केन्द्रित, प्रयोगात्मक नाटकीकरण जस्ता कुनै पनि तरिका अपनाउन सकिन्छ । आदर्शवादीहरू अनुकरण र व्याख्यान विधिमा जोड दिन्छन् । बालकलाई आदर्श व्यक्ति बनाउनका निम्ति त्यसै अनुसारको शैक्षिक प्रक्रियामा जोड दिन्छन् । बालकलाई नैतिकता, बौद्धिकता र सौन्दर्य बोधका क्रियाकलापमा संलग्न गराउनुपर्छ र त्यहीअनुसार शैक्षिक प्रक्रिया सञ्चालन गर्नुपर्छ भन्छन् । अनुशासन, अनुकरण, रुचि र स्वक्रियाकलापलाई आदर्शवादले मुख्य शैक्षिक प्रक्रिया ठान्छ । प्रकृतिवादले शैक्षिक प्रक्रियामा स्वभाविक प्रक्रिया अपनाउनुपर्छ भन्छ । मनोरञ्जन र आनन्ददायक, स्वक्रियाकलापमा आधारित, आगमन विधिलाई शैक्षिक प्रक्रिया मान्छ । प्रयोजनवादीहरू गरेर सिक्ने (learning by doing) प्रक्रिया अपनाउनुपर्छ भन्छन् । यथार्थवादीहरू आगमन विधिबाट सिकाइ तथ्याङ्क सङ्कलन, व्याख्या विश्लेषण, छलफल, वादविवाद प्रदर्शन, प्रयोग, योगा जस्ता विधिलाई शैक्षिक प्रक्रियाको रूपमा मान्छन् ।

माथि उल्लेखित दर्शनहरूले आआफ्नो शैक्षिक प्रक्रियाको बाटो देखाएका छन् । जस्तो शैक्षिक प्रक्रिया अपनाए पनि त्यो सिकारुको ज्ञान, सिप र क्षमताको अभिवृद्धि गर्ने खालको हुनुपर्छ ।

नेपालको कक्षा कोठाको व्यवस्थापन राम्रो छैन त्यसैले उपयुक्त खालको शैक्षिक प्रक्रिया अपनाइँदैन । अधिकांश कक्षामा chalk and talk तरिका मात्र अपनाएको पाइन्छ । अबको शिक्षाको पुनर्संरचना आवश्यकता कक्षाको उपयुक्त व्यवस्थापन, शिक्षक विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप नै हो । कक्षा कोठामा शिक्षक नआइँदिए हुन्थ्यो, चाँडै घन्टी लागे हुन्थ्यो, भन्ने खालको वातावरण नभएर शिक्षकसँग बसौं, बसौं जस्तो लाग्ने, अत्यन्त अन्तरक्रियात्मक शैलीमा विद्यार्थीको मनोभावना बुझी रमाइलो वातावरणमा शिक्षण प्रक्रिया अपनाउनुपर्छ । तसर्थ हिमालदेखि तराई, मेचीदेखि महाकालीसम्म त्यहाँका वस्तुस्थिति हेरी सोहीअनुसारको फरक फरक शैक्षिक प्रक्रिया अपनाउनुपर्छ ।

राज्यको पुनर्संरचनामा शिक्षाको पुनर्संरचनालाई विशेष ख्याल गर्नुपर्छ । शिक्षाको मुख्य आधार शैक्षिक प्रक्रिया हो । शिक्षकसँग ज्ञान छ, कक्षा कोठामा उपयुक्त साधन र स्रोत छन तर पनि उपयुक्त शैक्षिक प्रक्रिया अपनाइएन भने कक्षा उत्पादनमूलक हुँदैन । व्याख्यान प्रदर्शन तरिकाले मात्र आजको सिकारुको आवश्यकतालाई समेट्न सक्दैन तर अधिकांश विद्यालयहरूमा परम्परागत व्याख्यान र प्रदर्शन प्रक्रिया रहेको पाइन्छ । अनुसन्धान उन्मुख शैक्षिक प्रक्रियामा जोड दिएको पाइँदैन । अबको कक्षा कोठाको सिकाइ कागजविहीन (paperless operation) मा आधारित हुनुपर्छ । कक्षा कोठामा शिक्षकले विषय वस्तुको उठान गरिदिने त्यसपछि विद्यार्थीले उक्त विषय वस्तुलाई इन्टरनेट, पुस्तकालय, पत्रपत्रिका तथा अन्य सन्दर्भ सामग्रीको माध्यमबाट खोजी गर्ने र प्रस्तुत गर्ने खालको हुनुपर्दछ । यसका लागि सहजीकरणको भूमिकामा मात्र शिक्षक रहने व्यवस्था अबको शिक्षाको पुनर्संरचनाको शैक्षिक प्रक्रियामा आवश्यक छ ।

हाम्रा कक्षा कोठाको सिकाइ प्रक्रिया, बसाइ व्यवस्थापन खासै नयाँ पन पाइँदैन । हरेक कक्षामा लाइनमा बस्ने, शिक्षकले अगाडि उभिएर व्याख्या गर्ने, नोट लेखाइदिने, विद्यार्थीले नोट सार्ने, अनि सारेको नोटलाई कण्ठ गर्ने र विद्यार्थीले कण्ठ गर्न सकेमा त्यसलाई सिकाइ उपलब्धि मान्ने प्रक्रियालाई मुख्य शैक्षिक प्रक्रियाको रूपमा लिइएको छ । हामी परम्परागत शैलीमा बाधिएको हुँदा हाम्रा विद्यार्थीहरूले पनि जे यथावत चलेको छ त्यसैलाई सहज मान्दछन् । नयाँ तरिकाले शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया सञ्चालन गर्दा उनीहरूले त्यसलाई असहज मान्दछन् । अब हामीले विश्वको जुनसुकै शिक्षण संस्थासँग प्रतिस्पर्धा गर्नु पर्ने अवस्था आएको छ । विश्वव्यापीकरणले गर्दा संसारको कुनै पनि ठाउँमा जनशक्तिको आवश्यक भएमा नेपालीले प्रतिस्पर्धा गर्न सक्छन्, त्यो प्रतिस्पर्धामा खरो उत्रनका लागि हाम्रो जनशक्तिलाई तिखार्नु पर्ने हुन्छ । यसका लागि हामीले शिक्षण प्रक्रियामा सकेसम्म नौला आयम (nobarl atsept) प्रयोग गर्नुपर्दछ । गरिब अभिभावकको लागि शिक्षा आवश्यकताको प्राथमिकतामा कम पर्छ । तसर्थ उनीहरूलाई रोजीरोटीले नै पिरोली रहेको हुँदा चाँडो प्रतिफल प्राप्त हुने शिक्षा खोज्नुपर्छ ।

शिक्षा एउटा ढिलो प्रतिफल दिने साधन भएकाले लामो समयसम्म लगानी गर्दा आयस्तर कम भएका अभिभावकहरू आत्तिइरहेका हुन्छन् । राज्यले सम्पूर्ण जिम्मेवारी लिन नसकेको अवस्थामा अभिभावकको लागि यो एउटा चुनौतीको रूपमा रहेको हुन्छ । नर्वे लगायतका मुलुकमा सम्पूर्ण शिक्षामा लगानी राज्यले गर्दछ, भोलि त्यही लगानी जनशक्तिको रूपमा उत्पादन भइसकेपछि उनीहरूले गरेको आयबाट कटाउने प्रक्रिया त्यहाँको रहेको छ । अमेरिका तथा बेलायतमा अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षा विद्यालय तहसम्म रहेकाले कस्तो शैक्षिक प्रक्रिया उपयुक्त हुन्छ भन्ने दायित्व राज्य तथा समाजको रहेको हुन्छ । नेपालका नागरिक तथा समाजमा प्रगतिशील परिवर्तन ल्याउने शैक्षिक प्रक्रिया अँगालिनु पर्छ । परम्परादेखि विकासमा अवरोध देखिएका प्रथाहरूवादी, कमलरि, हलिया र राष्ट्रिय मूलधारबाट बाहिर रहेका जातजातिहरूको लागि उनीहरूको आवश्यकता पहिचान गरी त्यहीअनुसारको शैक्षिक प्रक्रिया अवलम्बन गरिनु अहिलेको खाँचो हो ।

शिक्षा एउटा सशक्तीकरणको आधार हो । परम्परादेखि दबिएर कतिपय जातजातिहरू रहेका छन् । पाउलो फ्रेरेको भनाइ जस्तो दबिएर रहेकाहरूका लागि के शिक्षा दिने ? उनीहरूलाई कसरी बोल्न सिकाउने ? आफ्नो पहिचान गर्न सक्ने र समाजमा आफ्नो भूमिका के हो ? मैले के गर्न सक्छु ? किन मैले कही गर्न पाइँनँ आदि जिज्ञासा खोज्न सक्ने गरी शिक्षा दिनुपर्छ । जोन डिवेले भने जस्तो विद्यालयमा विद्यार्थीहरू प्रमाण-पत्र लिन मात्र जान्छन् भन्ने सोच्नु हुँदैन ताकि विद्यालय एउटा सामाजिकीकरणको थलो हो । उनीहरूले घरमा सिक्न नसकेका सामाजिक मूल्य मान्यता विद्यालयले सिकाउन सकोस् । पठन पाठन बाहेक अन्य अतिरिक्त सिकाइ सञ्चालन गर्नु पर्छ जसले गर्दा जीवन संचालनको लागि उनीहरूले प्रमाण पत्रलाई मात्रा आधार नमानून् ।

अनुगमन कस्तो ?

कुनै काम गराइ सकेपछि इमान्दारितापूर्वक भएको छ वा छैन भनेर हेर्ने कार्यलाई अनुगमन भनिन्छ । नेपालको विद्यालयको सबैभन्दा कमजोर पक्षको रूपमा अनुगमन र सुपरिवेक्षणलाई मानिन्छ । नीति

निर्माणहरू बनाइएका हुन्छन्, हेर्दा ती नीतिहरू अत्यन्तै राम्रा पनि छन् तर कार्यान्वयन हुँदैनन् । किन कार्यान्वयन भएनन् भनेर हेरिदैन । हेर्ने निकायहरू आस्थाका आधारमा बाँधिएका छन् । यसरी आस्थाका आधारमा अनुगमन गर्दा गल्ती गर्नेले उचित सजाय पाउँदैन भने गल्ती नगर्ने सजायको भागिदार बन्न सक्छ ।

त्रिभुवन विश्व विद्यालयको शैक्षिक तथ्याङ्कलाई विश्लेषण गर्ने हो भने त्यो अत्यन्त कहाली लाग्दो देखिन्छ । २०६८/०६९ को प्रथम वर्षमा शिक्षा सङ्कायमा आङ्गिक र सम्बन्धन प्राप्त क्याम्पसमा भर्ना भएका एक लाख ६२ हजार विद्यार्थीमध्ये तृतीय वर्षको अन्त्यसम्म पुग्दा जम्मा ९७ हजार मात्र बाँकी रहेको देखाएको छ । ६५ हजार विद्यार्थीले system नै छोडे गए । साधारण शिक्षा, शिक्षाशास्त्र, मानविकी, व्यवस्थापनमा अत्यधिक विद्यार्थी Drop-out हुन्छन् । आज कक्षामा आएको विद्यार्थी प्रायः भोलि देखिँदैन । मनलागे उपस्थित हुने मन नलागे नहुने गर्दछन् । उपस्थित भएका पनि पुरा समय कक्षामा बस्दैनन् । स्नातकोत्तर तहमा भर्ना भएका विद्यार्थीहरूसँग अन्तरक्रिया गर्दा जागीर नपाएका कारणले भर्ना भएको जस्ता भनाइ राख्दछन् । अधिकांश +२ पास भएका विद्यार्थीहरू कोरियन भाषा परीक्षा (EPS) परीक्षा दिने, डि.भी. भर्ने, अरबका कुन कम्पनीमा कस्तो जागिर खुलेको छ ? कहाँ apply गर्ने त्यतातिर मात्र ध्यान दिएका हुन्छन् । यसरी अनुमान लगाउन सकिन्छ कि आगामी केही वर्षसम्म यही पठनपाठन प्रक्रिया निरन्तर रहने हो भने साधारण शिक्षा +२ देखि विश्व विद्यालयसम्म कहाँ पुग्ने हो, भन्न गाह्रो छ । विश्व विद्यालयको केही कार्यक्रम एक वर्षे बिगड को त भन्ने कहाली लाग्दो अवस्था रहेको छ । शिक्षाभन्दा बाहिरका शिक्षण पेसामा जान चाहनेहरूका लागि संचालन गरिएको उक्त कार्यक्रम धेरै ठाउँबाट हटिसक्यो जुन क्याम्पसमा रहेको छ, एक दिन पनि विद्यार्थी उपस्थित हुँदैनन्, पुरा कार्यक्रममा भाग लिँदैनन् । भोलि ती विद्यार्थी शिक्षक बनेर विद्यालयमा उपस्थित हुँदा कसरी शिक्षण गर्दछन् त्यो अनुमान गर्न कठिन छ । अबको शैक्षिक पुनसंरचनामा योग्यता भएका विद्यार्थी कक्षामा भर्ना हुने, भर्ना भएका पुरै टिक्ने प्रणालीको विकास गर्नुपर्छ ।

शिक्षा क्षेत्रमा अनुगमन प्रणाली अत्यन्तै कमजोर अवस्थामा रहेको छ । शिक्षालाई एउटा लचिलो प्रणाली (loosely couple system) को रूपमा लिए तापनि अति लचिलो प्रणालीको रूपमा सञ्चालन भएको पाइन्छ । यतिसम्म कि हिउँदे बिदा र बसेँ बिदामा एकरूपता छैन । स्थानीय बिदामा पनि फरक फरक पन पाइन्छ । कतिपय विद्यालयमा त पाउनु पर्ने ६० दिन स्थानीय बिदाभन्दा बढी भएमा हाजिर गराएर पुरा गरिएको पनि पाइन्छ । विद्यालय चलेको दिनमा पनि पुरा दिन कक्षा चलेको पाइँदैन । रूपन्देहीमा विज्ञहरूले गरेको एक अध्ययनमा जम्मा ५२ दिन विद्यालय चलेको पाइएको थियो । २२० दिन चलेका सामुदायिक विद्यालयहरू कमै मात्र छन् । सक्षमतामा आधारित र शिक्षकको पेसागत विकास तालिमको क्रममा विभिन्न विद्यालयको अवलोकन गर्दा निम्न लिखित अवस्थाहरू देखिएका थिए :

१. मध्यान्तर पछि थोरै विद्यार्थीहरू कक्षामा उपस्थित रहने
२. ग्रामीण भेगमा भोज, भतेर, विवाह हुँदा विद्यालय नचल्ने
३. कलाकारहरू कुनै कार्यक्रम (फिल्म सुटिङ) गर्न लाग्दा अधिकांश विद्यार्थी कक्षामा नगइ त्यतै लाग्ने

४. राजनीतिक पार्टीको कार्यक्रम प्रायः विद्यालयमा हुने हुँदा त्यतिबेला विद्यालय बन्द रहनु
५. शिक्षक संघ सङ्गठनका नेताहरूको विद्यालयप्रतिको जवाफदेहिताभन्दा पेसागत सङ्गठन सङ्घप्रति बढी हुनु
६. विद्यालयको कार्यक्रमलाईभन्दा जिशियको आगमन र विदाइमा शिक्षकहरू लाग्नु
७. टिनको छाँना भएकोले हावा हुँरी चल्दा कक्षा बन्द गर्ने
८. १ देखि ५ कक्षासम्मका विद्यार्थीहरू एउटै कक्षामा राखेर पढाउँदा सार्वजनिक स्थलमा भाषण गरे जस्तो कक्षा हुनु
९. कुनै विद्यालयमा दुई जना मात्र शिक्षक भएको अवस्थामा एक एक जना पालो गरेर आई भोलि पल्ट हाजिर गर्ने
१०. परीक्षा सञ्चालन गर्दा प्रश्नपत्र बोर्डमा लेखी शिक्षकहरू घाम तापेर बाहिर बस्ने
११. वर्षा याममा खोलो बढेको बेलामा विद्यालय नचल्ने

माथि उल्लेखित अवस्थाहरू विद्यालय राम्रोसँग अनुगमन नहुनुका परिणाम हुन् । केही संस्थागत विद्यालयहरूमा शिक्षकहरू नियमित छन्, नियमित कक्षाहरू सञ्चालन भएका छन् । तर सामुदायिक विद्यालयहरूमा शिक्षक तथा विद्यार्थीको नियमित उपस्थिति पाइएन ।

उल्लिखित उदाहरणहरू प्रतिनिधिमूलक मात्र हुन् । नेपालका दूरदराज गाउँहरूमा त्यतिसम्म पनि विद्यालय चलेका छैनन् । शिक्षा प्रशासकहरू पनि सकेसम्म तदर्थवादमा समय वितोस् भन्न चाहन्छन् किनकि अन्वेषणात्मक तरीकाबाट जाँदा चुनौतीपूर्ण हुन्छ, र खर्च बढी हुन सक्छ । अत एव विद्यालयको अनुगमन प्रणालीका लागि निम्न लिखित सुभावहरू प्रस्तुत गरिन्छ ।

१. नेपाल सरकारका अवकाश प्राप्त कर्मचारी, प्राध्यापक, अवकाश प्राप्त नेपाली सेना र प्रहरीको विद्यालय अनुगमन टोली बनाउने ।
३. अनुगमन टोलीलाई अधिकार सम्पन्न बनाउने र उसलाई तुरुन्त विभागीय कारवाहीको लागि सिफारिस गर्न सक्ने अधिकार दिने ।
४. राजनीतिक दलको सम्मेलनमा शिक्षक गएको पाइएमा कारवाही गर्ने अधिकार प्रदान गर्ने ।
५. कक्षामा शिक्षक र विद्यार्थी अनुपस्थित भएको दैनिक रकेर्ड राखी, किन र कसरीको उत्तर खोज्ने ।
६. तोकिएको पुरै दिन (२२०) विद्यालय चल्नुपर्ने, नचलेको पाइएमा तुरुन्त कारवाही गर्ने ।
७. दैनिक पुरा समय कक्षा चलेको नचलेको अभिलेख राख्ने, नचलेको पाइएमा तुरुन्त त्यो कारण खोजी गर्ने र कारवाही गर्ने ।
८. दैनिक रूपमा पठन पाठनको स्तरीयताको निरीक्षण गर्ने र विज्ञहरूबाट सुभाव प्रस्तुत गर्ने ।

परीक्षा प्रणाली कस्तो उपयुक्त हुन्छ ?

नेपालको अबको राज्यको पुनर्संरचनामा राज्यले हेर्ने मुख्य कार्य शिक्षाका लागि परीक्षा प्रणाली हो । वर्तमानमा हाम्रो परीक्षा प्रणाली कलम कागज परीक्षा (paper pencil test) मा आधारित रहेको छ ।

यो मूल्याङ्कनको धेरै पुरानो प्रणाली हो । यो प्रणालीले संज्ञानात्मक क्षमताको बढी मात्रामा लेखाजोखा गर्दछ । विद्यार्थीले स्मरण र लेखन शैली मात्र लेखाजोखा पर्छ । भावनात्मक र मनोक्रियात्मक पक्षलाई यो प्रणालीले धेरै महत्त्व दिएको छैन ।

हाम्रो अहिलेको मूल्याङ्कन प्रणालीले प्रक्रियालाई भन्दा उत्पादनलाई बढी जोड दिने भएकाले विद्यार्थीहरू सकेसम्म घोकने, कण्ठ गर्ने र अड्क बढी ल्याइने कार्यमा मात्र जोड दिन्छन् । यसो गर्दा परीक्षामा अनियमितता जस्ता कार्यहरू बढी देखापर्दछन् । विद्यार्थीहरू निष्कासित हुने, परीक्षा रद्द गर्नुपर्ने जस्ता कार्यहरू हुन पुग्छन् । कतिपय परीक्षाहरूमा प्रश्नपत्र बाहिरिने जस्ता विकृतिहरू देखिनु, यही मूल्याङ्कन प्रणालीको नतिजाले गर्दा हो ।

नेपालमा वि.सं. १९९० सालदेखि चल्दै आएको एस्एल्सी परीक्षामा केही मात्रामा सुधारका सङ्केतहरू देखिन थालेका छन् । जे जस्तो भए पनि यो paper pencil test को अर्को रूपमा अक्षराङ्कन प्रणाली (letter grading system) सुरु गरिन थालिए पनि मूल्याङ्कन तरिकामा फरक तर मूल्याङ्कनको आयाम लिखित परीक्षा (paper pencil test) नै हो । अबको मूल्याङ्कन प्रणालीका लागि गर्नुपर्ने सुधार मूल्याङ्कन साधन (testing device) बाट 50% र non testing device बाट 50% गरिनुपर्ने आवश्यकता छ । none testing device बाट मूल्याङ्कन गर्दा विद्यार्थीहरूको क्षमता र खुबी प्रदर्शन हुन सक्छ । मूल्याङ्कनका लागि परीक्षा नगरिकन गरिने मूल्याङ्कनले विद्यार्थीहरूको मनोक्रियात्मक क्षेत्रको परीक्षण गर्दछन् ।

शैक्षिक क्षेत्रसँग सम्बन्धित विद्यार्थीका उपलब्धि, पाठ्यक्रमको प्रभावकारिता प्रशासनिक कुशलता, शैक्षिक उत्पादन र प्रक्रिया आदिसँग सम्बन्धित विभिन्न पक्षहरूका गुण, क्षमता एवम् वैशिष्ट्यहरू विगतदेखि प्रयोग गर्दै आइएको कार्यहरू शैक्षिक मापनका प्रकृति हुन् । विगतमा प्रयोगमा ल्याइएका विधि, प्रक्रिया र तरिकाहरू तत्कालिन परिवेशअनुसार थिए । हाल आएर शैक्षिक प्रणालीले उत्तर आधुनिक युगमा प्रवेश गरेको छ । यस्तो अवस्थामा परीक्षा प्रणालीका परम्परागत प्रवृत्तिहरू विस्थापित हुने र नवीनतम् प्रवृत्ति स्थापित हुने आवश्यकता छ । परम्परागतदेखि लिखित परीक्षा (Paper Pencil Test) प्रचलित साधनका रूपमा प्रयोगमा आए पनि हाल यसका थुप्रै नवीन चुनौतीहरू देखा परेका छन् । विज्ञान र प्रविधिको विस्फोटसँगै ज्ञानात्मक पक्षभन्दा सिपलाई बढी महत्त्व प्रदान गरिनुपर्ने देखिएको छ ।

११६

Teacher Education 2072

परम्परागत लिखित परीक्षा प्रणालीको विकल्पको रूपमा प्रभावकारिता र वैज्ञानिक पद्धतिका आधारमा विद्यार्थीका सिकाइ उपलब्धि मापन गर्ने विभिन्न विधि र प्रक्रियाको आरम्भ भएको छ । शैक्षिक उपलब्धिको वार्षिक र अर्धवार्षिक रूपमा लिखित परीक्षाको माध्यमबाट मापन गर्ने परिपाटी अवैज्ञानिक भैसकेको छ । मापनलाई समय सापेक्ष वैज्ञानिक एवम् त्रुटिरहित बनाउने विश्वव्यापी रूपमा आधुनिकीकरणका प्रयासहरू भएका छन् । नेपालले राज्यको पुनसंरचनामा शिक्षामा परिवर्तन गर्न अपरिहार्य छ । उक्त परिवर्तनले यी प्रवृत्तिलाई नअड्गाली सुख्खै छैन । तिनीहरूलाई निम्न अनुसार उल्लेख गर्न सकिन्छ ।

१. उच्च महत्त्वका परीक्षा (High Stakes Testing - HST)

यो लिखित परीक्षालाई उच्च जोड दिएको परीक्षा हो । यो संयुक्त राज्य अमेरिकामा आरम्भ भएको परीक्षणसँग सम्बन्धित नयाँ सुधारको कार्यक्रम हो । यसले एकमात्र परीक्षण प्रयोग गरी विविध शैक्षिक निर्णयका लागि सूचना उपलब्ध गराउनुपर्दछ । विद्यालयका शैक्षिक आर्थिक एवम् सामाजिक प्रभाव सम्बन्धित निर्णय निर्माण गर्नका लागि परीक्षण तथा आंकलनलाई मात्र प्रयोग गरिन्छ । परिक्षा परिणामको आधारमा विद्यार्थीलाई कक्षोन्नति गर्ने विद्यालय र शिक्षकलाई पुरस्कार वा दण्ड दिने, यसैको माध्यमबाट विद्यालयलाई अनुदान उपलब्ध गराउने कार्य र विश्व विद्यालय तहका कुनै पेसाको निम्त आवश्यक लाइसेन्स उपलब्ध गराउने परीक्षा HST हो । नेपालको सन्दर्भमा लोक सेवाका परीक्षा, पेसागत लाइसेन्सका परीक्षा TOEFL, IELTS, GRE यसभित्र पर्दछन् । यो प्रणालीलाई विद्यालय तहमा पनि प्रयोग गर्न अबको अपरिहार्यता छ ।

२. दक्षतामा आधारित आकलन (Performance Based Assessment - PBA)

यो प्रणाली वर्तमान समयमा आएर परम्परागत लिखित परीक्षाको विकल्पमा विश्वव्यापी रूपमा आएको हो । यसको महत्त्वपूर्ण विशेषता भनेको कुनै पनि कार्यका लागि अन्तिम नतिजा मात्र नहेरी संलग्न प्रक्रियालाई हेर्नु, ज्ञानात्मक पक्षलाई मात्र महत्त्व नदिएर अनुभव र जीवनमा प्रयोगमा ल्याउन सक्ने क्षमता पत्ता लगाउनु, परम्परागत लिखित परीक्षाबाट मापन गर्न नसकिने सिकाइ उपलब्धि मापन गर्ने, रणनीतिक प्रक्रिया अपनाउनु जसका लागि मौखिक, अवलोकन, प्रयोगात्मक र समूह कार्य आदि गर्नु एउटै समयमा मात्र नभएर निरन्तर स्वाभाविक मूल्याङ्कनमा जोड दिन र सक्रिय सिकाइमा जोड दिनका लागि गरेर सिकने (learning by doing) पद्धतिलाई आत्मसात गर्नु हो ।

संयुक्त राज्य अमेरिकाले सन् १९९० देखि प्रयोगमा ल्याएको धारणा हो यो । यसले व्यावहारिक ज्ञान जाँचने भरपर्दो मापनको काम गर्दछ । यो परीक्षण नितान्त सिप प्रदर्शनसँग सम्बन्धित छ । यसले विद्यार्थीले कुनै पनि कार्य सम्पादन कति राम्ररी गर्न सक्दछन् भन्ने कुरालाई आधार बनाउँछ । यो विधि अमेरिका लगायत युरोपमा पनि प्रचलनमा छ । केही विद्यार्थीहरू परम्परागत सिप डोको बुन्ने, नाम्लो बाट्ने, जुत्ता सिउने, कपडा सिलाउने कार्यमा घरबाट सिकी पोख्त हुन्छन् उनीहरू ज्ञानात्मक तहको सिकाइ घोकने, कण्ठ गर्ने कार्यमा कमजोर हुन्छन् । भाषागत र विषयगत समस्याले उनीहरूले विद्यालयमा सिकन नसक्ने हुन्छन् । यस्तो अवस्थामा उनीहरूको सिपको परीक्षण गरी स्तरोन्नति गरेर त्यही सिपअनुसार उनीहरूलाई रोजगार उपलब्ध गराउन PBA पद्धति मूल्याङ्कनको एउटा अपरिहार्य आधार बन्न सक्छ ।

३. उपलब्धि सङ्ग्रह (Portfolio Assessment -PA)

विद्यार्थीलाई एकै पटक उत्तीर्ण, अनुत्तीर्ण गराउनुभन्दा उनीहरूका विशेष खालका कार्यहरूको अभिलेख राख्ने, मूल्याङ्कनको स्तर निर्धारण गर्ने, वर्गिकरण, क्षेत्रीयकरण वा प्रतिवेदन कार्यका लागि उपलब्धि सङ्ग्रह अति महत्त्वपूर्ण छ । यो विद्यार्थीका छुट्टा छुट्टै कार्यको सङ्ग्रह हो र विशिष्ट कार्यहरूको

व्यवस्थित अभिलेख हो । यसले विद्यार्थीका सबल र दुर्बल पक्षको पहिचान गरी कमी कमजोरी सुधारन सहयोग गर्दछ । त्यसैले कार्य संचायिका शैक्षिक मापनको लागि एक आधुनिक नवीनतम विधि हो । यसलाई विद्यार्थीका महत्त्वपूर्ण कार्यहरू हेर्ने प्रगतिको अवस्था छुट्याउने, उपलब्धि स्तरलाई वर्गीकरण गर्ने, प्रगतिस्तर पत्ता लगाउने र अन्त्यमा उक्त जानकारीका आधारमा विद्यार्थीको अन्तिम निर्णय दिने गर्दछ । यसले विद्यार्थीको उत्तीर्ण अनुत्तीर्ण छुट्याउनुभन्दा विद्यार्थीको खास खास कार्यको अभिलेख राखी त्यसैका आधारमा श्रेणीकरण गर्दछ । विद्यालयमा कोही विद्यार्थी अतिरिक्त क्रियाकलाप जस्तै गायन, वाद्यवादन, खेलकुद, नृत्य आदिमा निपूर्ण हुन्छन् तर उनीहरू कक्षा शिक्षणमा कमजोर देखिन सक्छन् यस्तो अवस्थामा उनीहरूको स्तर निर्धारणमा यो विधि उपयुक्त हुन्छ ।

४. शैक्षिक सुधार र विश्वव्यापी अर्थतन्त्र (Education Reform and Global Economy- ERGE)

शैक्षिक सुधार र विश्वव्यापी अर्थतन्त्र वा विश्वव्यापी प्रतिस्पर्धीलाई समयमा महत्त्वपूर्ण प्रवृत्तिको रूपमा हेर्ने गरिन्छ । हाल शैक्षिक सुधारको प्रभावकारिता र विश्वव्यापी अर्थतन्त्रमा प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने गरी विद्यार्थीलाई सक्षम बनाउन सक्ने गरी परीक्षण आकलन विधिलाई प्रयोगमा ल्याइएको छ । यो योजना अमेरिकामा सुरु गरिएको थियो र यसले अमेरिकन शिक्षा प्रणालीका कमी कमजोरीलाई अगाडि ल्याएर सुधारने उपायको खोजी गरेको थियो । नेपालको 10+2 तह वा सो सरह अध्ययन गरेका विद्यार्थीले विश्वको जुनसुकै मुलुकमा गएर पनि अध्ययन गर्न सक्न भन्ने ध्येय यसले राख्छ ।

परम्परागत प्रयोगबाट मापन गर्दा ज्ञानका सैद्धान्तिक क्षेत्रको मात्र मापन गर्ने गर्दथे जसको कारण शैक्षिक क्षेत्रमा उत्पादित जनशक्तिको खुल्ला बजारमा प्रतिस्पर्धा गर्न सकेनन् । अन्तर्राष्ट्रिय बजारमा सैद्धान्तिक ज्ञान मात्र भएर पुग्दैन । दक्षता र क्षमताको उपयुक्त विकास हुनुपर्छ, यसको लागि उपयुक्त शैक्षिक प्रणाली र मापन विधि हुनुपर्छ । सन् १९८३ मा अमेरिकाले सुधार प्रणालीको सुरु गरेको थियो । नेपाली विद्यार्थीहरू रोजगारीको लागि विश्वव्यापी रूपमा प्रतिस्पर्धा गर्नुपर्ने अवस्थामा उनीहरूलाई अन्तर्राष्ट्रिय मापदण्डअनुसार खरो रूपमा उतार्नका लागि शैक्षिक सुधार गरी मूल्याङ्कनमा अन्तर्राष्ट्रिय प्रणाली अपनाउनुपर्ने अवस्था छ ।

निष्कर्ष

११८

Teacher Education 2072

हामी अहिले निर्माणको अवस्थामा छौं । यसले देशमा स्थायित्व ल्याउने स^{म्}केत गरेको छ । हामीसँगैका कतिपय विश्वका मुलुकहरू राजनैतिक परिवर्तनसँगै शिक्षाको पुनर्संरचना गरी धेरै अगाडि बढिरहेका छन् । अमेरिकाले सन् १७७५ को स्वतन्त्रता सङ्ग्रामपछि सन् १७८९ मा संविधान बनाउँदा शिक्षामा पनि परिवर्तन गर्‍यो । जापानले सन् १९५२ मा अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षाका रूपमा शिक्षामा पुनर्संरचना गर्‍यो । बेलायतले सन् १९४४ बाट शिक्षामा परिवर्तन गरी अगाडि बढ्यो । मलेसियाले सन् २००४ मा शिक्षामा पुनर्संरचना गर्‍यो । हाम्रो देशमा २००७, २०१७, २०४६ र २०६२/०६३ मा राजनीतिक परिवर्तनहरू भए पनि शिक्षामा तात्त्विक परिवर्तन गर्न सकेन । हरेक परिवर्तनले शिक्षालाई आफ्नो अनुकूल बनाउने मात्र प्रयास गरे । मानव संशाधन विकासको दृष्टिकोणअनुसार

शिक्षालाई बनाउने प्रयास गरेनन् । विशेष गरी सरकारबाट अनुदान प्राप्त विद्यालयहरूमा निर्वाहमुखी शिक्षा प्रणाली रह्यो । यस्तो शिक्षा प्रणालीले साक्षरता दर बढाउने कार्यमा मात्र जोड दियो । उत्पादित शिक्षितहरूले आफ्नो भूमिका आफैँ खोज्न सकेनन् । उनीहरू कि त प्रमाणपत्र लिएर जागिर खोज्ने कि त विदेश पलायन हुने काम गरे । देशमा उद्योग, कृषि, पर्यटन सबैमा काम चलाउ निर्वाहमुखी प्रवृत्ति रह्यो । अबको राज्य पुनर्संरचनामा शिक्षाको पुनर्संरचना गर्दा गुणस्तरीय सिपमूलक जनशक्ति उत्पादन गरी आफ्नो भूमिकाको खोजी आफैँ गर्न सक्ने र विश्वको जुनसुकै क्षेत्रमा समान प्रतिस्पर्धामा उत्रने जनशक्ति उत्पादन गर्नुपर्छ । देशको फरक फरक परिवेश जस्तै हिमालदेखि तराई, पूर्व मेचीदेखि पश्चिम महाकाली, केन्द्रीय, सङ्घीय, स्थानीय आवश्यकताअनुसारको पाठ्यक्रम, शिक्षा प्रक्रिया, अनुगमन, परीक्षा प्रणाली लागू गर्नुपर्छ । एकात्मक शैक्षिक प्रणाली जुन अहिले रहेको छ, यसलाई परिवर्तन गर्नुपर्छ । भाषाको एउटा विद्यार्थीले औद्योगिक, कृषि शिक्षा पढेको बेला हुम्लाको विद्यार्थीले जडिबुटी, स्याउ, पर्यटन विषय पढ्ने पद्धतिको विकास गर्नु अपरिहार्य छ ।

सन्दर्भ सूची

- अर्याल, प्रेम नारायण र अन्यहरू (२०६९), **शिक्षामा मापन तथा मूल्याङ्कन**, काठमाडौँ : एसिया पब्लिकेसन ।
- आचार्य, सुशान र अन्यहरू (२०६८), **अनौपचारिक शिक्षा : सिद्धान्त तथा अभ्यास**, काठमाडौँ : सनलाइट पब्लिकेसन ।
- बराल, खगराज (२०७१), **मलेसियाको शासन प्रणाली र शिक्षा : एक समीक्षा**, सोपान, वर्ष ११, अङ्क ३, काठमाडौँ : मकालु प्रकाशन गृह ।
- ढकाल, माधव प्रसाद र मातृकाप्रसाद कोइराला (२०६६), **शिक्षाका आधारहरू**, काठमाडौँ : रत्न पुस्तक भण्डार ।

शिक्षक तालिम व्यवस्थापन

रेणुका अधिकारी

शाखा अधिकृत, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी भक्तपुर

लेखसार

शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सुधारका लागि शिक्षक तालिमको सञ्चालन र व्यवस्थापन हुँदै आएको छ । शिक्षण कार्यमा उत्कृष्टता सुनिश्चित गर्न शिक्षकहरूको निरन्तर पेसागत दक्षता बढाउनका लागि विभिन्न किसिमका तालिम मोडालिटीजहरूको विकास र कार्यान्वयन हुँदै हाल विद्यालय क्षेत्रसुधार योजना (SSRP) ले ल्याएको शिक्षकको पेसागत विकास (TPD) कार्यक्रम कार्यान्वयन भइरहेको छ । यस कार्यक्रमको मुख्य उद्देश्य शिक्षकले सामना गर्नु परेका तत्कालीन शिक्षण सिकाइ सम्बन्धी समस्या समाधान गर्ने र शिक्षणमा उत्कृष्टता ल्याई आफ्नो पेसागत दक्षता निरन्तर विकास गर्नु हो । यो तालिम पूर्ण रूपमा शिक्षकको मागमा र आवश्यकतामा आधारित भई सञ्चालन हुँदै आएको छ । यो लेख खासगरी शिक्षक तालिम कहाँबाट कसरी आयो, तालिमका सन्दर्भमा वि.सं. २०११ सालदेखि हालसम्म गठन भएका आयोग र समितिहरूले कस्तो सुझावहरू दिए, राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ पछि शिक्षक तालिमको अवस्था, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले ल्याएको टिपिडी तालिमको अवस्था र भावी कार्यदिशा आदिलाई मुख्य आधार मानी प्रस्तुत गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली

शिक्षक तालिम (Teacher Training), शिक्षक पेसागत विकास (Teacher Professional Development), तालिम व्यवस्थापन (Training Management)

विषय प्रवेश

शिक्षा मानव जातिको सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण पक्षहरूमध्ये एक हो शिक्षामा विज्ञान र प्रविधिको द्रुत विस्तारले शिक्षाप्रतिको चिन्तन, परिभाषा, दर्शन र अपेक्षामा दिनप्रति दिन ठुलो परिवर्तन आएको छ । प्रविधिको विकास र बढ्दो उपयोगले शैक्षिक धरातल फेरिँदै गएको छ । शिक्षामा नयाँ सिपहरूको खोजी, नयाँ जानकारीहरूको खोजी हुन थालेको छ । त्यसैले शिक्षकले आफूलाई आफूमाफत बालबालिकालाई परिवर्तन र विकासको मार्गमा अग्रसर गराउने गरी शिक्षा दिन सक्ने गरी आफू विकास हुनुपर्दछ ।

यही तथ्यलाई दृष्टिगत गरी शिक्षक तालिमको सुरुवात हुन थालेको हो । औपचारिक शिक्षा प्रणालीमा शिक्षकको भूमिका र कार्यलाई एक महत्त्वपूर्ण तत्त्वका रूपमा स्वीकार गरिएको छ । शिक्षण सिकाइ कार्यका लागि एक महत्त्वपूर्ण तत्त्वका रूपमा शिक्षक र पेसागत विकास हो भन्ने कुरा स्वीकार गरिएको छ । समाजले अन्ततः के पनि स्वीकार गरिसकेको छ भने शिक्षा पद्धतिमा सुधार तथा परिवर्तन ल्याउने बाहकको रूपमा शिक्षकलाई लिइएको छ । शिक्षकको व्यवस्थापन र विकास सही रूपमा

नभएमा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा सुधार नआउने भएकाले शिक्षकको पेसागत विकास र मनोवृत्तिमा परिवर्तन ल्याउन बढी ध्यान दिन थालिएको छ । त्यसैले शिक्षकहरूको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गरी कक्षा कोठाको सिकाइ वातावरणमा सुधार ल्याउनका लागि शिक्षक तालिमको आवश्यकता पर्दछ भन्ने कुरालाई सबै पक्षबाट स्वीकार गरिएको छ ।

शिक्षक तालिमको विकासक्रम

शिक्षा देश विकासको आधारशीला हो त्यसमा पनि विद्यालय शिक्षा भन्ने महत्त्वपूर्ण आधार जसका सम्बाहक भनेका शिक्षक हुन् त्यसैले शिक्षकलाई तालिम प्रदान गरी दक्ष बनाउने उद्देश्यले वि.सं. २००४ सालमा आधार शिक्षक तालिम केन्द्रको स्थापना गरी शिक्षकलाई तालिम दिने परिपाटीको पहिलो पटक सुरुवात भयो । नेपालमा प्रजातन्त्रको स्थापनापछि शैक्षिक क्षेत्रमा व्यापक विकास र विस्तार हुन थाल्यो । वि.सं. २०११ सालमा राष्ट्रिय शिक्षक तालिम केन्द्रको स्थापना भएको थियो । वि.सं. २०१४ सालमा शिक्षा महाविद्यालयको स्थापना भयो साथै शिक्षकहरूलाई तालिम दिने संस्थाको रूपमा रह्यो । वि.सं. २०१६ सालमा यसलाई त्रिभुवन विश्व विद्यालय (त्रि.वि.) को एक अङ्गको रूपमा समावेश गरी शिक्षक तालिमलाई निरन्तरता दिइयो । विभिन्न आयोगहरूको प्रतिवेदनले गरेका सिफारिसहरूलाई तल प्रस्तुत गरिएको छ ।

१. नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग, २०११ को सिफारिस

शिक्षक तालिमका सम्बन्धमा आयोगका सिफारिसहरू निम्न लिखित छन् :

- क. शिक्षकहरूलाई तालिम गर्न छोटो अवधिका पाठ्यक्रम तुरुन्त राख्नुपर्दछ ।
- ख. तालिम भएका शिक्षकहरू पाउनलाई प्रेरणाको रूपमा शिक्षकहरूको तलब तालिममा निर्भर रहनुपर्दछ ।
- ग. नयाँ शिक्षकहरूलाई तालिम गर्न र पुराना शिक्षकहरूलाई फेरि तालिम दिन शिक्षक शिक्षण केन्द्र चाहिएको छ ।
- घ. शिक्षकले काम गर्ने गाउँहरूमा उनीहरूलाई तालिम गर्न र काम गर्दागर्दै तालिम दिन नेपालका सबै भागहरूमा शिक्षक शिक्षण फैलाउनुपर्छ । धेरै केन्द्रहरूमा शिक्षक शिक्षण हुनुपर्छ ।
- ङ. शिक्षण केन्द्रमा युवक जनतालाई राम्ररी आकृष्ट पार्न शिक्षकहरूलाई बढी तलब दिनुपर्दछ ।

(स्रोत : ने.रा.शि.आ, २०११ पृष्ठ : ९२)

२. सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति २०१८

शिक्षक तालिमका सम्बन्धमा यस समितिका सिफारिसहरू निम्न लिखित छन् :

- क. प्रत्येक नर्मल स्कूलबाट तालिम पाएका शिक्षकहरूको नामनामेसी (लिस्ट) डिभिजनल इन्सपेक्टर कहाँ राख्नुपर्छ र प्रत्येक डिभिजनका स्कूलहरूमा शिक्षक भर्ना गर्दा डिभिजनल इन्सपेक्टरसँग सम्पर्क

राखनुपर्छ ।

ख. हाल रहेका १५ ओटा नर्मल स्कूललाई बहाल तिर्नुपर्ने घरको सट्टामा स्थायी भवनहरू लिएर वा बनाएर मजबुत तुल्याउनुपर्दछ ।

ग. नर्मल स्कूलबाट तालिम प्राप्त परीक्षार्थीलाई सरकारले एक वर्षभित्र काम दिनुपर्छ । एक वर्षभित्र काम दिन नसके अन्य पेसामा जान सक्ने छन् ।

घ. कलेज अफ एजुकेसनमा प्रशिक्षार्थी बिएडको डिग्री प्राप्त गरेपछि शिक्षा सेवामा लिइने निश्चितता दिनुपर्दछ । जो टाढा र अप्ठेरो ठाउँमा रहन्छन् तिनीहरूलाई विशेष भत्ता दिइनुपर्छ ।

ड. कलेज अफ एजुकेसन पाठ्यक्रमको विस्तारै बिस्तारै नवीकरण गरिँदै जानुपर्दछ ।

च. कलेज अफ एजुकेसन त्रिभुवन विश्व विद्यालयको निर्माण कार्यक्रममा प्राथमिकता दिनुपर्दछ र विश्व विद्यालयको क्षेत्रमा यथाशीघ्र सार्नुपर्दछ ।

(स्रोत : स.रा.शि.स., २०१८ पृष्ठ नं ४२)

३. राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (२०२८-२०३२)

यस योजनाले शिक्षक तालिमका सन्दर्भमा गरेका मुख्य सिफारिसहरू निम्न लिखित छन् :

क. आवश्यकता अनुसार शिक्षक तालिमको सङ्ख्या बढाउन कला विषयमा शिक्षा प्राप्त गरिरहेका व्यक्तिहरूलाई शिक्षक तालिम दिइने छ र कला महाविद्यालयहरूमा शिक्षण तालिम विषय पनि पढाइने छ ।

ख. शिक्षक तालिमको स्तर बढाउन तालिमको पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तकहरूको आधुनिकीकरण गरिने छ र शिक्षण विधिका साथै विषय वस्तुको शिक्षणमा जोड दिइने छ । (स्रोत : रा.शि.प.यो. २०२८-३२)

४. राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९

यस आयोगले शिक्षक तालिमका सन्दर्भमा गरेका मुख्य सिफारिसहरू यस प्रकारका छन् :

क. विद्यालय तहको शिक्षण पेसामा प्रवेश गर्न शिक्षक प्रशिक्षण अनिवार्य गर्नुपर्दछ ।

ख. पेसामा प्रवेश गरिसकेका तर तालिम नपाएका शिक्षकहरूलाई अनिवार्य रूपले तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।

ग. शिक्षक प्रशिक्षणमा महिलालाई ग्राह्यता दिनुपर्छ ।

घ. शिक्षक प्रशिक्षण जस्ता जनशक्ति तयार पार्न बिएड गरेकालाई दुई वर्षे एमएड र अन्य विषयमा स्नातकोत्तर गरेकालाई एक वर्षे एमएड कार्यक्रम र अरू विषयमा स्नातकोत्तर गरेको व्यक्तिलाई पाँच महिने प्रशिक्षण विधि तालिम दिने व्यवस्था गर्नुपर्छ ।

ड. तालिम प्राप्त शिक्षकहरूलाई दिने तलब तथा अन्य सुविधाहरू तालिमको तहअनुसार बढाउँदै लैजाने ।

च. शिक्षा तथा संस्कृति मन्त्रालयलाई अर्न्तगत रहने क्षेत्रीय र जिल्ला स्तरीय कार्यालयहरूले छोटो अवधिको तालिम सञ्चालन गर्नुपर्छ भने शिक्षा शास्त्र सङ्काय र सो अर्न्तगतका क्याम्पसहरूले शिक्षक शिक्षाका साथै शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।

छ. हाललाई प्रवेशिका उत्तीर्णलाई दस महिने तालिम प्याकेज दिई प्रमाणित प्राथमिक शिक्षकको प्रमाणपत्र दिइनुपर्छ अन्य विषयमा प्रवीणता प्रमाणपत्र पुरा गरेकालाई दस महिने प्रशिक्षण दिई प्राथमिक शिक्षकको व्यवस्था गर्नेतर्फ पनि क्रमशः जोड दिनुपर्छ । (स्रोत : रा.शि.आ., २०४९ पृ. १६७)

५. उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५

यस आयोगले शिक्षक तालिमका सन्दर्भमा गरेका मुख्य मुख्य सिफारिसहरू निम्न लिखित छन् :

क. शिक्षण अनुभव नभएका पूर्वसेवाकालीनहरू र शिक्षणको अनुभव गरिसकेका सेवाकालीनहरूका लागि बेग्ला बेग्लै प्रशिक्षण कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।

ख. देशमा बहुसङ्ख्यक शिक्षकहरू तालिम अप्राप्त भएकोले विभिन्न तह र प्रकृतिका प्रशिक्षण कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न एक वा दुई संस्थाको संलग्नता पर्याप्त नहुने हुँदा यसका लागि सरकारी, गैरसरकारी विभिन्न संस्थाहरूलाई सहभागी गराई यसमा व्यापकता ल्याउनुपर्छ ।

यसरी विभिन्न आयोगले शिक्षक तालिमका सन्दर्भमा गरेका सिफारिसहरूलाई कार्यान्वयन गर्ने हेतुले शिक्षकहरूको सेवाकालीन तालिममार्फत पेसागत कार्यदक्षता विकासका लागि राष्ट्रिय स्तरमा उच्च तहको एकीकृत संस्थाको आवश्यकता महसुस गरी २०५० सालमा तत्कालीन शिक्षा तथा संस्कृति मन्त्रालयअर्न्तगत शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको स्थापना भयो । यस केन्द्रले शिक्षा नियमावली, २०४९ को परिच्छेद १३ मा 'तालिम तथा प्रशिक्षण सम्बन्धी व्यवस्था' भन्ने प्रावधान अनुसार शिक्षक तालिम सम्बन्धी कार्य गर्दै आएको छ । यस केन्द्रले आफ्नो अधीनस्थ, स्थापित २९ ओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रको संस्थागत सञ्जाल खडा गरी शिक्षक तालिमलाई देशव्यापी रूपमा विकास एवम् कार्यान्वयन गर्दै आएको छ । (स्रोत: शैक्षिक जनशक्ति चिनारी पुस्तिका, २०६१)

यस संस्था र यसअर्न्तगतका शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूले शिक्षक विकासका लागि दस महिने सेवाकालीन र पूर्व सेवाकालीन शिक्षक तालिम कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरेका थिए । जुन यस प्रकार छ : (स्रोत : रा.शि.आ., २०४९ पृष्ठ नं १६९ र १७०)

(१) प्राथमिक शिक्षक तालिम

क. सेवाकालीन तालिम

यो तालिम तिन चरणमा सञ्चालन गरिएको थियो । पहिलो र तेस्रो चरणको २.५/२.५ महिनाको तालिम जुन तालिम दिने संस्थामा दिइन्थ्यो भने दोस्रो चरणको ५ महिने तालिममा सहभागीहरूलाई स्वाध्ययन सामग्री, सम्पर्क कक्षा, कार्यशाला, श्रव्यदृश्य सामग्री, फोनइन, मल्टिमिडिया समेतको प्रयोग गरी दूर शिक्षा प्रणालीमा आधारित तालिम दिइन्थ्यो ।

विशेष सधन तालिम

१५ वर्ष सेवाअवधि र ४५ वर्ष उमेर पुरा गरेका शिक्षकहरूका लागि २.५ महिने विशेष प्राथमिक शिक्षक तालिम शैक्षिक तालिम केन्द्रमा सञ्चालन गरिन्थ्यो । यो तालिम पुरा गरिसकेका शिक्षकहरूले पाँच महिनाको सेवाकालीन तालिम सरह मान्यता पाउँथे ।

१८० घण्टे तालिम

१५० घण्टा तालिम पुरा गरेका शिक्षकहरूलाई १८० घण्टाको प्राथमिक शिक्षक तालिमको व्यवस्था गरिएको थियो । यो तालिम पुरा गरिसकेपछि दोस्रो चरणको प्राथमिक शिक्षक तालिममा सहभागी भई ४ ओटै चरण पुरा गरी दस महिने सेवाकालीन तालिम लिन पाउने व्यवस्था थियो ।

ख. पूर्व सेवाकालीन तालिम :

यो दस महिने तालिम ५/५ महिना गरी दुई सेमेष्टरमा सञ्चालन हुने थियो । यो तालिम शैजविकेबाट सम्बन्धन प्राप्त निजी तालिम केन्द्रमार्फत सञ्चालन गरिन्थ्यो । दलित, जनजाति तथा पिछडिएका समुदायका विशेषतः महिलालाई शिक्षाको मूल धारमा समाहित गर्नका लागि यो कार्यक्रम सञ्चालनमा आएको थियो ।

(२) निमावि तथा मावि शिक्षक तालिम

क. सेवाकालीन तालिम

निमावि तथा मावि तहको सेवाकालीन तालिमको पहिलो मोड्युल २.५ महिने, दोस्रो ५ महिने र तेस्रो २.५ महिनाको थियो । पहिलो र तेस्रो मोड्युलको पहिलो एक एक महिनाको तालिम शैक्षिक तालिम केन्द्रमा तथा पछिल्लो १.५/१.५ महिने तालिम विद्यालयमा आधारित तालिम अभ्यास र प्रयोगमुखी हुन्थ्यो । तालिम केन्द्रमा आधारित तालिम भने सहभागी केन्द्रत र क्रियाकलापमुखी हुन्थ्यो । निमावि मावि तहको दोस्रो मोड्युलको तालिम दूर शिक्षा प्रणालीमा आधारित हुन्थ्यो । यो तालिम स्वअध्ययन सामग्री, सम्पर्क कक्षा, कार्यशाला, श्रव्य दृश्य सामग्री, फोनइन मल्टिमिडिया आदिको प्रयोग गरी सञ्चालन गरिन्थ्यो ।

ख. पूर्वसेवाकालीन तालिम

निमावि तथा मावि तहको पूर्व सेवाकालीन तालिम उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद् तथा विश्व विद्यालयको शैक्षिक कार्यक्रममार्फत सञ्चालन हुने थियो ।

यसरी विगतका शिक्षक तालिमलाई विश्लेषण गर्दा सन् १९९२ देखि प्रारम्भ भएको प्राथमिक शिक्षा विकास परियोजनाबाट प्राथमिक तहका लागि र माध्यमिक शिक्षा विकास कार्यक्रमबाट माध्यमिक

तहका लागि १० महिने शिक्षक तालिमको आवश्यकतालाई पुनरावृत्ति गरी यसको विस्तारित रूपमा सञ्चालनका लागि नीतिगत, भौतिक, संस्थागत, पाठ्य सामग्री एवम् कार्यक्रमगत पूर्वाधार निर्माण गरियो त्यसैगरी सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना (सन् २००१/२०१५) अनुसार सन् २००९ सम्ममा ९९ प्रतिशत प्राथमिक शिक्षकहरू तालिम प्राप्त तुल्याई सक्ने लक्ष्य निर्धारण गरेबमोजिम र तालिम नीति, २००५ द्वारा विद्यालय तहमा कार्यरत सम्पूर्ण शिक्षकहरूलाई १० महिने तालिम प्राप्त तुल्याउने नीति जारी गरियो । शिक्षक शिक्षण आयोजना (सन् २००२/२००९) र माध्यमिक शिक्षक सहयोग कार्यक्रम (सन् २००३/२००९) अन्तरगत देशभरी विस्तारित रूपमा तालिम सञ्चालन गर्न विस्तारित तालिम सञ्जाल स्थापना गरी राष्ट्रिय अभियान कार्यान्वयन गरियो । परिणामस्वरूप स्वीकृत दरवन्दीमा कार्यरत सबै शिक्षकहरू (९८.२) प्रतिशतलाई मिति २०६६ असोजभित्र तालिम प्राप्त भएको कुरा तथ्याङ्कले देखाएको छ ।

विगतका विभिन्न योजना, परियोजना एवम् कार्यक्रमहरूबाट गरिएका लगानी र परियोजना कार्यान्वयनका अनुभवबाट नेपाल सरकारले विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६/२०७२) मार्फत शिक्षकको पेसागत विकास नामक नयाँ मोडेल आ.व. ०६६/०६७ बाट कार्यान्वयनमा छ विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षकहरूको पेसागत विकास कार्यक्रमबाट निम्न बमोजिमका मुख्य मुख्य नतिजाहरू प्राप्त गर्ने अपेक्षा गरेको छ :

- क. शिक्षकहरूलाई पुनर्ताजगी तालिम दिनका लागि ७५० मास्टर प्रशिक्षक तालिम प्राप्त भई सक्षम भएको हुने ।
- ख. शिक्षक तयारी कोर्स र पुनर्ताजगी तालिममार्फत सबै शिक्षकका पेसागत ज्ञान तथा सिप अध्यावधिक भएको हुने ।
- ग. ४०५० जना प्र.अ.हरूले प्रमाणीकरण तालिम पुरा गरेको हुने ।
- घ. तयारी कोर्सका माध्यबाट पिछडिएका समूहका ७००० जना शिक्षकहरूको क्षमता अभिवृद्धि भएको हुने ।

शिक्षकको पेसागत विकास (TPD) कार्यक्रम विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको गुणस्तरमा सुधार ल्याउन महत्त्वपूर्ण भूमिका निभाउने कार्यक्रमको रूपमा रहेको छ । किनकि यसले शिक्षण सिकाइमा सामना गर्नुपरेका तत्कालीन समस्या समाधान गर्न र शिक्षणमा उत्कृष्टता ल्याउन शिक्षकको निरन्तर पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने उद्देश्यका साथ टिपिडी कार्यक्रम कार्यान्वयन भइरहेको छ । शैताके, अगुवा स्रोतकेन्द्र तथा स्रोत केन्द्रहरूलाई माग सङ्कलन, कोर्स विकास, तालिम सञ्चालन र शैक्षणिक परामर्श गर्ने जिम्मेवारी दिइएको छ । शैताकेहरूलाई मावि निमावि तहको तालिम सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी दिइएको छ त्यस्तै ४६ ओटा अगुवा स्रोतकेन्द्रलाई पनि माध्यमिक तहको तालिम सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी तोकिएको छ भने प्राथमिक तहको शिक्षक तालिमको जिम्मेवारी स्रोत केन्द्रबाट दिने गरी तालिम कार्यक्रमको व्यवस्था गरी कार्यान्वयन गरिएको छ ।

टिपिडी कार्यन्वयनमा देखिएका चुनौती

- तालिमको गुणस्तरको सुनिश्चितता, तालिम हब र जिशिकाबिच समन्वयात्मक भूमिका खेल्ने र स्वीकृत तालिम कार्यक्रमको पारदर्शितासँग सम्बन्धित जिल्ला तालिम समन्वय समिति जति सक्रिय हुनुपर्ने हो त्यति सक्रिय हुन नसक्नु ।
- हालसम्म जिशिकाबाट तालिम प्राप्त शिक्षकको तहगत तथा मोड्युलगत नामनामेसी शैक्षिक तालिम केन्द्रहरू र शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रमा अभिलेखीकरण गर्न र आगामी वर्षका लागि तालिम योजना तयार गर्न कठिनाई हुनु ।
- केही स्रोत व्यक्ति र रोष्टर प्रशिक्षकहरूको प्रशिक्षण अनुभव र क्षमताप्रति प्रश्न चिह्न उठ्नु ।
- स्वास्थ्ययन र परियोजना कार्य खण्डको अभ्यासमा सुस्तता देखिनु साथै शैक्षणिक परामर्शलाई व्यावहारिक बनाउन नसकिनु ।
- नेपालका दुर्गम ठाउँका स्रोत केन्द्रहरूमा तालिम सञ्चालनार्थ आवश्यक पर्ने सन्दर्भ सामग्री व्यवस्थापन, भौतिक अवस्था, उपकरण व्यवस्थापन, सक्षम जनशक्ति आदि जस्ता तत्त्वहरू पूर्ण रूपमा भइनसक्नु ।
- टिपिडी तालिमलाई प्रभावकारी बनाउन तालिम दिनेको माथिल्लो निकायबाट निरन्तर मूल्याङ्कन, अनुगमन र पृष्ठपोषण गर्ने कार्य एकदमै नगन्य रूपमा हुनु ।
- पहिलो फेस टु फेस तालिम सबै ठाउँमा राम्रोसँग चले तापनि परियोजना कार्य, कार्यमूलक अनुसन्धान, परामर्श खण्ड प्रभावकारी हुन नसक्नु ।
- हाल कार्यान्वयनमा आएको शिक्षक तालिमको संरचनाले प्रत्येक स्रोत केन्द्रलाई हबको रूपमा मानेकोले हालको अवस्थामा स्रोत केन्द्रमा प्रशासनिक काम गर्ने जनशक्ति नहुनु ।
- हालको अवस्थामा दस दिने तिन ओटा मोड्युलको पेसागत विकास तालिमबाट मात्र शिक्षकको पेसागत विकास भएको सुनिश्चित हुने आधार सम्बन्धमा स्वयम् शिक्षक वर्गले विश्वास नगर्नु ।

भावी कार्यदिशा

शिक्षक तालिमलाई आगामी दिनमा अझ बढी प्रभावकारी बनाउन साथै तालिमका विषयक्षेत्र, पेसागत सक्षमता तथा सञ्चालन प्रक्रिया समेतमा सुधार आवश्यक देखिन्छ । यसका लागि तालिमले निम्न लिखित पक्षमा सम्बोधन गर्नुपर्ने देखिन्छ :

- परियोजना कार्य गर्न स्रोत साधन र बजेटको पूर्ण रूपमा व्यवस्थापन गर्ने र काम गर्ने शिक्षकको सही मूल्याङ्कन गर्न वैज्ञानिक मूल्याङ्कन सूचक पनि तालिम सँगसँगै विकास गरी दण्ड र पुरस्कारको व्यवस्था र प्रयोग गर्न आवश्यक छ ।
- तालिम केन्द्रहरूमा तालिम सञ्चालनार्थ आवश्यक भौतिक वातावरणको व्यवस्थापन (हल, फर्निचर, होस्टल), सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित तालिम सञ्चालनको लागि आवश्यक पर्ने कम्प्युटर, इन्टरनेटको व्यवस्थापन हुनुपर्दछ साथै रेकर्ड व्यवस्थापनका लागि कम्तीमा एक जना

कम्प्युटर अपरेटरको व्यवस्था हुनुपर्दछ ।

- शिक्षक तालिम प्रदायक विभिन्न निकायबाट निर्माण गरिएको मोड्युल सामग्रीहरूको सङ्कलन गरी शैजविकेले मूल्याङ्कन एवम् प्रमाणीकरण गरेर नमुना मोड्युल विकास गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष तथा सदस्य र शिक्षक अभिभावक सङ्घका पदाधिकारीहरूका लागि स्रोत केन्द्रबाट सञ्चालन हुने तालिमको महत्त्व र यसमा ती पदाधिकारीको भूमिकाका विषयमा अभिमुखीकरण कार्यक्रम गर्नुपर्दछ ।
- कम्प्युटर तालिम सबै विद्यालयमा लैजान आवश्यक छ त्यसैले पहिले एक विद्यालय एक शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्ने अभियान चलाउन आवश्यक छ ।
- टिपिडी ढाँचा आफैँमा राम्रो ढाँचा हो । यसमा शिक्षकका समस्या तत्काल समाधान हुने, प्रोजेक्ट बनाउन सकिने, कार्यमूलक अनुसन्धान गर्न सकिने, मामिला अध्ययन गर्ने सिप सिकिने र प्रयोग पनि हुने भएकाले यो तालिम मोडालिटी उपलब्धिमूलक छ तर यसलाई बढी प्रभावकारी बनाउन माथिल्लो निकायबाट निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने, अन्तरक्रिया गर्ने, पृष्ठपोषण दिने जस्ता कार्य निरन्तर गर्नुपर्दछ ।
- तालिम दिने निकायले मोड्युलको प्रभाव अध्ययन गर्नुपर्दछ । तालिम लिने दिने र यसको कक्षामा स्थानान्तरणसम्म कस्तो स्थिति छ त्यसको मूल्याङ्कन गरी वर्षकै उत्कृष्ट शिक्षक वा विद्यालय वा स्रोत केन्द्र वा जिल्ला घोषणा गर्ने कार्यको थालनी गर्नुपर्दछ ।
- मागमा आधारित तालिम सञ्चालन गर्नुपर्ने हुँदा रोस्टर प्रशिक्षकहरूले आफ्नो भूमिका, क्षमतामाथि पुनरवलोकन गर्न आवश्यक छ ।
- शैजविकेले विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना विस्तारपछिको शिक्षक तालिमको मोडालिटी कस्तो हुने ? कसरी तालिमलाई अघि बढाउने ? भन्ने सन्दर्भमा सरोकारवालाहरूसँग व्यापक छलफल गरी कार्यान्वयनमा ल्याउन आवश्यक कार्ययोजना बनाउन आवश्यक पर्दछ ।

निष्कर्ष

शिक्षक तालिम समग्रमा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा सुधारका लागि उपयोगी देखिएको छ । तालिमले शैक्षणिक कार्यकुशलतामा अभिवृद्धि भएको अवस्था देखाएको छ । शिक्षकहरूमा सिर्जनात्मकता, कार्यात्मक सुधार गर्ने प्रतिबद्धता बढाएको छ साथै खोजमूलक, अनुसन्धानप्रति जागरुक र समस्या समाधानप्रतिको तत्परतामा सुधार ल्याएको छ । तालिमले सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगको अवस्थामा बढोत्तरी ल्याएको छ । सामाजिक सञ्जालमार्फत अनुभव आदन प्रदान, सिकाइको प्रबोधीकरण र समस्या समाधानका कार्यहरू हुने अवस्था सिर्जना भएको छ । तालिमका सिपहरू कार्य व्यवहारमा रूपान्तरित हुने अवस्था विस्तारै देख्न पाउने अवस्था हुँदै गएको छ । शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्ने रोस्टर प्रशिक्षक, तालिम केन्द्रहरूको भौतिक पूर्वाधार, स्वाध्ययन र परियोजना कार्य खण्डको अभ्यासमा क्रमशः सुधारोन्मुख अवस्था देखिएको छ । यसले शिक्षकहरूबिच अनुभव साटासाट गर्ने अवसर बढेको

१२७

Teacher Education 2072

छ । विगतभन्दा वर्तमानमा परियोजना कार्य बुझाउने शिक्षकको सङ्ख्यामा वृद्धि भएको छ । यसरी हेर्दा स्थानीय स्तरका जनशक्तिमा क्षमता अभिवृद्धि भएको देखिन्छ । शैक्षिक गुणस्तरको सुनिश्चितताका पक्षबाट भने शिक्षक तालिमले सन्तोष लिने ठाउँ देखिँदैन । आम जनतासामु सामुदायिक विद्यालयप्रतिको विश्वसनीयतामा कमी आएको अवस्था छ । साथै शैक्षिक गुणस्तरमा कमी आएको गुनासो बढ्दै गएको छ । नियमनको अवस्था सन्तोषजनक छैन । सामुदायिक विद्यालयहरू आकर्षणको स्थल बन्न सकेको छैनन् । यी अवस्थाले गर्दा शिक्षक तालिमले शिक्षकको पेसागत कार्यकुशलता बढाई शैक्षिक गुणस्तर अभिवृद्धि गर्न अझ बढी जोड दिनुपर्ने अवस्था देखिएको छ ।

सन्दर्भ सूची

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०६१) एक चिनारी पुस्तिका : भक्तपुर ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०६६), शिक्षकको पेसागत विकास कार्यक्रम कार्यान्वयन पुस्तिका : भक्तपुर ।

अधिकारी, विष्णुप्रसाद, शैक्षिक निरीक्षण र नेपालको शैक्षिक प्रणाली, काठमाडौं : आशिष बुक्स हाउस प्रा.लि. ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६९), नेपालमा शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू, काठमाडौं ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६), विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६/२०७२ : काठमाडौं ।

शिक्षा विभाग, (२०७०), शैक्षिक स्मारिका, भक्तपुर ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, (२०७०), शिक्षक शिक्षा : भक्तपुर ।

कार्यमूलक अनुसन्धान: पेसागत विकासको सशक्त औजार

उषा लामिछाने ढकाल

पाठ्यक्रम अधिकृत, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

लेखसार

अध्ययन, अनुसन्धान, स्व:मूल्याङ्कन, स्व:प्रतिबिम्बन, तालिम, कार्यशाला, अनुभव, गोष्ठी आदिको माध्यमबाट पेसागत विकास गर्न सकिन्छ। विभिन्न खालका अनुसन्धानमध्ये पनि कार्यमूलक अनुसन्धान चाहिँ पेसागत विकासका लागि सशक्त माध्यमका रूपमा रहेको हुन्छ। स्व:प्रतिबिम्बनबाट विगतको अभ्यासमा देखिएका समस्या वा कमी कमजोरीहरू पहिचान गरी सोको समाधानको लागि नयाँ विकल्पको खोजी गर्ने तथा यसरी खोजिएका विकल्पको परीक्षणसमेत गरेर पेसाकर्मीले आफ्नो अभ्यासमा सुधार ल्याउने कार्य कार्यमूलक अनुसन्धान हो। यो एक स्पाइरल प्रक्रिया हो। यसको परीक्षणका लागि योजना, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन गरी चार चरणको चक्र अवलम्बन गरी अविच्छिन्न रूपमा अधि बढिन्छ।

कार्यमूलक अनुसन्धान अभ्यासकर्ताले आफ्नो कार्यशैलीमा सुधार ल्याउन गर्ने अनुसन्धान हो। यो गर्दै सिक्दै, सिक्दै गर्दै जाने प्रक्रिया हो। कार्य र अनुसन्धान सँगसँगै अधि बढाउने कार्य हो। यो अनुसन्धानकर्ताको काबुभित्रको समस्याका सन्दर्भमा मात्र गर्न सकिन्छ। कार्यमूलक अनुसन्धान सरल र निरन्तर गर्न सकिने कार्य हो। यसले अनुसन्धानकर्ताको कार्यशैलीमा सुधारको लक्ष्य राखेको हुन्छ भने मामला अध्ययनमा विशेषज्ञले समस्या समाधानको उपायहरू वा मामलाका सम्बन्धमा केही सुझावहरू दिन्छन्। कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रस्तावना तयारी तथा प्रतिवेदन लेखनका सन्दर्भमा शिक्षक तथा शिक्षाकर्मीहरूको समुदायमा नै ठुलो भ्रम र अन्योल रहेको अवस्था विद्यमान छ। विद्यालयका शिक्षकहरू तथा शिक्षाकर्मीहरू सबैले सरल र सहज रूपमा अङ्गीकार गर्न सक्ने खालको प्रस्तावना ढाँचा र प्रतिवेदन ढाँचाको पनि आवश्यकता खड्किएकै छ। कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रतिवेदन लेखनका लागि अनुसन्धानकर्ताले गर्दै गएका कुराहरू प्रक्रियागत रूपमा नै लेख्दै जाँदा पनि प्रतिवेदन तयार हुन्छ। आफूले परीक्षण गरेका विकल्पहरू र तिनीहरूबाट प्राप्त नतिजाका आधारमा भविष्यको बाटो खोज्ने कुराको चक्रीय प्रस्तुति गर्न भने आवश्यक हुन्छ।

मुख्य शब्दावलीहरू (Key Words)

कार्यमूलक अनुसन्धान (Action Research), योजना (Planning), कार्यान्वयन (Action), अवलोकन (Observing), प्रतिबिम्बन (Reflection), प्रतिबिम्बात्मक अभ्यास (Reflective Practice), प्रतिवेदन (Report), प्रस्तावना (Proposal), पेसागत विकास (Professional Development).

१२९

Teacher Education 2072

विषय प्रवेश

कार्यमूलक अनुसन्धान पेसागत विकासको लागि सशक्त माध्यम हो (ढकाल, २०६९) कुनै पनि पेसाकर्मीले यसलाई आफ्नो कार्यशैलीमा सुधारका लागि दैनिक उपयोगमा ल्याउन सक्छ। अनुसन्धान भन्ने वित्तिकै यो जटिल काम हो, यसका लागि लामो प्रक्रिया अवलम्बन गर्नुपर्छ, विशेषज्ञताको आवश्यकता पर्छ भन्ने जस्ता भ्रमहरूले कार्यमूलक अनुसन्धान हाम्रो शिक्षा क्षेत्रमा जबरजस्त लादिएको जटिल विषयको रूपमा लिने गरिएको छ। एउटा कृषकले कृषि उत्पादन बढाउन विभिन्न उपायहरूको परीक्षण गरिरहेको हुन्छ। मोटर मर्मत गर्ने वर्कसपमा काम गर्ने ज्यामीले छिटो काम सक्न उपायहरूको खोजी गरी बिस्तारै कार्यदक्षता अभिवृद्धि गर्दै गइरहेको हुन्छ। एक गृहिणीले खाना मिठो बनाउन वा इन्धन बचत गर्न विविध विकल्प खोजी र परीक्षण गरी आफ्नो खाना बनाउने तरिकामा सुधार गरिरहेकी हुन्छिन्। यी र यस्ता प्रसस्तै दृष्टान्तहरू स्वभावैले कार्यमूलक अनुसन्धानकै रूपमा रहेको कुरामा स्पष्ट हुनुपर्छ।

विद्यालयको सन्दर्भमा पनि शिक्षण सिकाइका लागि विभिन्न नयाँ र प्रभावशाली उपायहरू खोजी गर्ने र समय सापेक्ष सिकाउने शैलीमा सुधार गर्ने कार्य जानी नजानी भइरहेका छन्। तर विषयको अपव्याख्या एवम् व्यक्तिपिच्छे भएका फरक फरक धारणाका कारण यस विषयले कार्यरूपमा गति लिन नसकेको प्रतीत हुन्छ। यसका पछाडि प्रशस्तै कारणहरू पनि छन्। सिकाउनेहरू नै कुहिराको काग बनिरहेका छौं। आफू भने नगर्ने अरूलाई गर भनेर आदेश दिने पुरोहित बनिरहेका छौं। आफैले कार्यमूलक अनुसन्धान गरी मैले त यस्तो सुधार गरेँ तपाईं पनि आफ्नो कार्यशैलीमा सुधार गर्न यसरी गर्न सक्नुहुन्छ भन्न चाहिँ अग्रसर हुन सकेका छैनौं। यस अर्थमा पौडी खेलन नजान्नेले सोही सिप सिकाउने दुस्साहस गर्न खोजिरहेका छौं।

कार्यमूलक अनुसन्धान आज औद्योगिक, चिकित्सा, शिक्षा लगायत जुनसुकै क्षेत्रमा पनि व्यापक रूपमा प्रयोगमा ल्याइएको छ। शिक्षण सिकाइका सन्दर्भमा त यसको प्रयोगको अधिक महत्त्व रहेको कुरा विगतका अनुभवहरूले स्पष्ट भइसकेको छ। कक्षा कोठामा शिक्षकले सामना गर्नुपरेका समस्यालाई योजनाबद्ध तवरले निराकरण गर्न, शिक्षकको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्न, निरन्तर सुधारको बाटो आफ्नै प्रयत्नबाट पहिल्याउन कार्यमूलक अनुसन्धान शिक्षकका लागि एक महत्त्वपूर्ण विधि हुन सक्छ। सोही मर्म बमोजिम अधि बढाउन सक्नु पर्छ। कार्यमूलक अनुसन्धानका बारेमा सामान्य अवधारणागत चेतना विकास भए पनि अबै कार्यरूपमा ल्याउन र संस्कारको रूपमा अवलम्बन गर्न नसकिएको सन्दर्भमा यस लेखमा कार्यमूलक अनुसन्धानको अवधारणा, उद्देश्य, अनुसन्धान प्रक्रिया, अनुसन्धान प्रतिवेदन लेखन जस्ता विषयहरूमा स्पष्ट पार्न कोसिस गरिएको छ।

कार्यमूलक अनुसन्धानको परिचय

पेसाकर्मीहरूका लागि पेसागत क्षमता विकास एक अनिवार्य शर्त हो। प्रतिबिम्बात्मक अभ्यास पेसागत विकासको एक महत्त्वपूर्ण विधि मानिन्छ। निरन्तरको प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासबाट पेसागत

प्रतिस्पर्धीपन उचो बनाउनुको साथै कामको सिलसिलामा आइपरेका समस्याहरू समाधान गर्न सकिन्छ । कार्यमूलक अनुसन्धान पनि प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासकै एक रूप हो जुन पेसामा संलग्न व्यक्तिहरूले आफ्नो कार्यशैलीमा सुधार ल्याउने नवीन तरिका खोजी गर्नका लागि गरिरहनुपर्छ । शिक्षकहरूलाई आफ्नो कक्षा शिक्षणका सिलसिलामा भेल्लुपरेका समस्याहरूलाई आफ्नै प्रयत्नबाट समाधान गरी शिक्षण शैलीमा सुधार गर्न कार्यमूलक अनुसन्धान आवश्यक छ । आजभोलि त यसलाई शिक्षकको पेसागत विकासको अभिन्न अङ्गकै रूपमा स्वीकार गरी प्रयोगमा ल्याउन पनि थालिसकिएको छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान शिक्षकले शिक्षण सिकाइका दौरानमा भोग्नुपरेका समस्याहरूलाई आफ्नै प्रयत्नबाट समाधान गर्ने तथा शिक्षण सिकाइको तरिकामा सुधार ल्याउने कार्य हो । यो पेसागत विकासको प्रभावकारी माध्यम हो । 'गर्दै सिक्दै, सिक्दै गर्दै' जाने प्रक्रिया हो । यो कुनै कुरा प्रमाणित गर्न नभै कार्य शैलीमा सुधार ल्याउन गरिने अनुसन्धान हो । यो योजना, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन समावेश भएको स्पाइरल प्रक्रिया हो । निरन्तर चलिरहने प्रक्रिया हो । प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासको एक रूप हो । कार्य र अनुसन्धान एकसाथ अघि बढाउने अनुसन्धान हो । कामबाटै आफूलाई उपयोगी नयाँ कुराको आविस्कार गर्ने विधि हो ।

टायलरका अनुसार 'कार्यमूलक अनुसन्धान परिवर्तनको परीक्षण गर्दै जाने र के हुन्छ हेर्दै जाने कार्य हो' । यस अर्थमा नयाँ नयाँ तरिका तथा विधिहरूको परीक्षण गर्ने र त्यसको नतिजा अवलोकन गरी सकारात्मक परिणाम आएमा त्यसलाई भविष्यको अभ्यासमा अवलम्बन गर्ने कार्य नै कार्यमूलक अनुसन्धान हो भन्न सकिन्छ । अर्का शिक्षाविद् गुडेका अनुसार 'शिक्षक, प्रशासक र सुपरिवेक्षकले तिनीहरूको काम र निर्णयको गुणस्तर सुधार गर्नका निम्ति गर्ने अनुसन्धान नै कार्यमूलक अनुसन्धान हो' (गुडे, सन् १९८०) । प्रस्तुत परिभाषाले पनि कुनै पनि क्षेत्रका अभ्यासकर्ताले आफ्नो काम एवम् निर्णयको गुणस्तर सुधार गर्नका निम्ति निरन्तर प्रयत्नरत रहनुपर्ने र सो कार्य कार्यमूलक अनुसन्धानबाट सम्भव हुने कुरालाई जोड दिएको पाइन्छ । वास्तवमा शिक्षकहरूले कार्यमूलक अनुसन्धान गरिरहनुपर्छ जसबाट उनीहरूको आफ्नै कार्यशैलीमा सुधार आई शिक्षण सिकाइलाई समयोचित, गुणस्तरीय र प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धानको उत्पत्ति र विकास

हुन त परापूर्वकालदेखि नै व्यावहारिक रूपमा कार्यमूलक अनुसन्धान भएकै थियो । अभै भन्ने हो भने ढुङ्गे युगमा नै ढुङ्गाबाट आगो बाल्न त्यसबेलाका मानिसहरू त्यसै सफल भएका होइनन् । विभिन्न खालका प्रयत्नहरूको फलस्वरूप ढुङ्गाहरू बिचको घर्षणबाट आगो बाल्न सफल भएपछि सोही विधिको प्रयोग लामो समयसम्म गरिएको पाइन्छ । यो पनि कार्यमूलक अनुसन्धान नै थियो भन्न कुनै सड्कोच मान्नु पर्दैन । औपचारिक रूपमै भने कार्यमूलक अनुसन्धान भन्ने शब्दावलीको प्रयोग सर्वप्रथम सन् १९४० को दशकमा कुर्ट लेविनले गरेका हुन् । लेविनले अमेरिकाबाट सुरुवात गरेको कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रयोग क्रमशः विभिन्न क्षेत्रमा हुन थाल्यो । सन् १९७० मा लरेन्स स्टेनहाउसले अमेरिकामा मानविकी पाठ्यक्रम परियोजनाको सुरुवात गरेपछि शिक्षा क्षेत्रमा यसको व्यापक रूपमा

प्रयोगमा आउन थालेको मानिन्छ (निफ, २००८) ।

नेपालमा पनि शिक्षकको क्षमता विकासका क्रममा तथा विश्व विद्यालयको पठनपाठनको विषय वस्तुको रूपमा यसले स्थान पाएको धेरै भैसके पनि कानुनी रूपमा यसलाई बाध्यकारी भने २०६७ सालमा शिक्षक सेवा आयोग नियमावलीमा शिक्षकको कार्यसम्पादन मूल्याङ्कनको एक मापदण्डमा कार्यमूलक अनुसन्धान समावेश गरिएपछि बनाइएको हो । यसको प्रयोग अहिले व्यापक रूपमा हुन थालेको छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धानको उद्देश्य

कार्यमूलक अनुसन्धान गर्नुको प्रमुख उद्देश्य भनेको अनुसन्धानकर्ताले आफ्नो समस्याको आलोकमा नयाँ र सुधारिएको कार्यशैलीको विकास गर्नु नै हो । अर्को अर्थका अभ्यासमा समयोचित परिवर्तन गर्नु नै हो । शिक्षकहरूका लागि विशिष्टीकृत रूपमा भन्नुपर्दा उनीहरूको शिक्षण सिकाइको शैलीमा सुधार ल्याई विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा बढोत्तरी गर्नु कार्यमूलक अनुसन्धानको मुख्य उद्देश्य हो । थप उद्देश्यहरूमा शिक्षकमा पेसागत तन्दुरुस्ती बढाउनु, बालबालिकाको सिकाइ रुचि एवम् आवश्यकताको सम्बोधन गर्नु, नयाँ नयाँ शिक्षण रणनीतिहरूको आविस्कार एवम् प्रयोग गर्नु, सिकाइका लागि सहजीकरण शैलीमा सुधार गर्नु आदि रहेका छन् ।

समग्रमा भन्दा शिक्षकको पेसागत कार्यशैलीमा परिवर्तनको माध्यमबाट विद्यार्थीहरूमा सक्षमताको विकास गरी शिक्षाको राष्ट्रिय उद्देश्य हासिल गराउनु कार्यमूलक अनुसन्धानको उद्देश्य हुनुपर्दछ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान र मामला अध्ययनमा भिन्नता

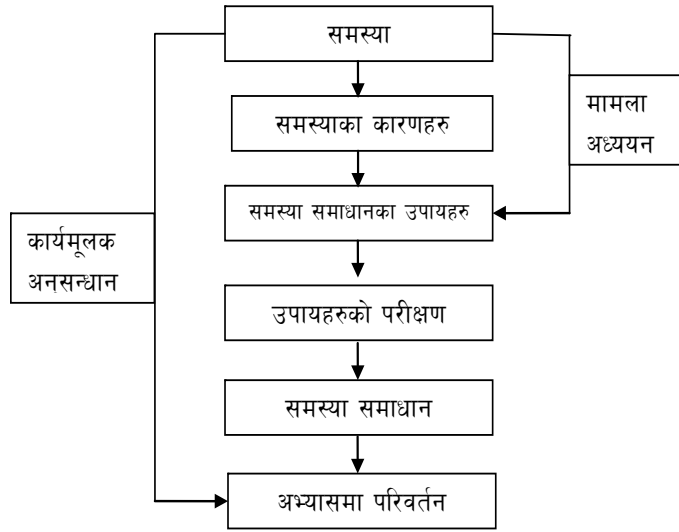
कार्यमूलक अनुसन्धान र मामला अध्ययन बिचको भेद पहिल्याउन धेरैलाई कठिन भएको जस्तो देखिन्छ । यी दुई बिच मुख्यतया तिन ओटा बुँदाहरूको आधारमा फरक छुट्याउन सकिन्छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धान	आधार	मामला अध्ययन
अनुसन्धानकर्ताले आफ्नै विद्यमान कार्यशैलीमा रहेका कमी कमजोरीहरू हटाउन अभ्यासमा परिवर्तन गर्नु यसको मुख्य उद्देश्य हो ।	उद्देश्य	मामला अध्ययनको उद्देश्य केवल समस्या वा घटनाको गहिरो अध्ययन गरी सोको समाधानका उपायहरू सुझाउनु हो ।
अभ्यासकर्ता नै अनुसन्धानकर्ता हुने अनुसन्धान हो । यो अभ्यासकर्ता बाहेक अरु कसैले गर्न सक्दैन ।	अनुसन्धानकर्ता	बाह्य विशेषज्ञले गर्ने खालको कार्य हो ।
यसमा स्पाइरल (बहुचक्रीय) प्रक्रियाको अवलम्बन गरिन्छ ।	प्रक्रिया	यो लिनियर वा एकतर्फी सीधा खालको हुन्छ ।
यसमा विकल्पको परीक्षणका लागि कार्यान्वयन गरिन्छ । यसमा विकल्पको कार्यान्वयन अनुसन्धानकर्ताले नै गर्दछ ।	कार्यान्वयन	यसमा दिइएका सुझावहरू कार्यान्वयन हुने ग्यारेन्टी हुँदैन । यसमा विकल्प कार्यान्वयन अनुसन्धानकर्ताले औल्याएको सरोकारवालाहरूले गर्दछन् ।

यी २ बिच भिन्नता बुझ्न तलको चार्टले अझ थप सहयोग गर्दछ । कुनै निश्चित समस्याका सम्बन्धमा कार्यमूलक अनुसन्धान गर्ने कि मामला अध्ययन गर्ने भन्ने कुराको निकर्यौल गर्न सहजै सकिन्छ ।

यसका लागि अनुसन्धान वा अध्ययनकर्ताले एउटा प्रश्न आफैँलाई सोधेर त्यसको सही जवाफ पत्ता लगाए मात्र पुग्छ । उक्त प्रश्न हो यस समस्याको समाधानको लागि म सिफारिसकर्ता हो कि समाधानकर्ता

हो ? यदि सिफारिस मात्र गर्न सक्ने तर समाधानका निम्ति अर्कैलाई औँल्याइदिएर उम्कन पाइने समस्या हो भने मामला अध्ययन गर्नुपर्छ । तर समस्या समाधानका लागि प्रमुख भूमिका आफ्नै छ र सुधारको अपेक्षा गरिएको हो भने त्यस्ता समस्याका सम्बन्धमा कुनै सङ्कोच नमानीकन कार्यमूलक अनुसन्धान नै गर्नुपर्छ । यसबाट समस्याको समाधानका साथसाथै आफ्नै कार्यशैलीमा सुधार आउँछ ।



कार्यमूलक अनुसन्धानको कार्यप्रक्रिया

कार्यमूलक अनुसन्धान आधारभूत अनुसन्धानभन्दा अलि भिन्न छ । यसको कार्य चरणहरू वा कार्य प्रक्रिया पनि अन्य अनुसन्धानभन्दा भिन्नै हुन्छ तर यो प्रयोगात्मक अनुसन्धानसँग भने नजिक रहेको पाइन्छ । सबै पेसाकर्मीले कार्यमूलक अनुसन्धान गर्दा उस्तै खालको कार्यप्रक्रिया अवलम्बन गर्न सक्छन् । तर यस लेखमा भने शिक्षकहरूले गर्ने कार्यमूलक अनुसन्धानको सन्दर्भमा कार्य प्रक्रियाको व्यख्या गरिएको छ । यसका कार्यचरणहरूको बारेमा क्रमबद्ध रूपमा तल प्रस्तुत गरिएको छ ।

१. समस्याको कथन

सर्वप्रथम कार्यमूलक अनुसन्धान सुरु गर्दा शिक्षकले आफूलाई परेको समस्या छनौट गर्नुपर्छ । यसरी छनौट गरिएको समस्या आफैँले समाधान गर्न सक्ने खालको हुनुपर्छ । समस्याको कथन उल्लेख गर्दा पनि त्यसलाई आफैँतिर फर्काएर गरिनु उपयुक्त हुन्छ किनकि समस्या अरूतिर तेर्स्याउँदा त्यसको समाधानकर्ता आफू होइन कि भन्ने भान पर्न गई फेरि अनुसन्धानको प्रक्रिया मूल बाटोबाट अन्यत्र नै मोडिन सक्ने खतरा हुन्छ ।

उदाहरण: 'मैले कक्षा ५ का विद्यार्थीहरूलाई नेपालको नक्सा निर्माण कार्य प्रभावकारी ढङ्गले सिकाउन सकिनं', 'मैले कक्षा १० मा मियोसिस् कोष विभाजनको चरणहरू स्पष्ट छुट्याएर प्रभावकारी शिक्षण गर्न सकिनं', 'मैले दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली सिक्ने विद्यार्थीहरूलाई स्पष्ट र शुद्ध उच्चारण

सिकाउन सकिन' 'हामीले कक्षा १ देखि ३ सम्म निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली अनुसार मूल्याङ्कन गरी उपचारात्मक शिक्षण गर्न सकेनौं' आदि ।

२. समस्याको पुष्ट्याई

यस बुँदाअन्तर्गत माथि कथित समस्या वास्तविक समस्या नै हो ? अनुसन्धान योग्य समस्या नै हो ? त्यसका के के प्रमाणहरू छन् त ? के यस समस्याको समाधान मैले आफैं गर्न सक्छु त ? वा हामी समूहगत रूपमा समस्या समाधान गर्न सक्छौं त ? भन्ने जस्ता प्रश्नहरूको उत्तर खोजिन्छ । यसलाई पूर्वप्रतिबिम्बनको रूपमा पनि लिने गरिएको छ । जे होस् अनुसन्धानकर्ताको आफ्नो काबुभित्रको र बहुचक्रीय प्रक्रियाको अवलम्बन गरी समाधान गर्ने समस्या हो र यसबाट आफ्नो विद्यमान अभ्यासमा सुधार ल्याउन सकिन्छ भन्ने विषयको एकीन गर्न समस्याको पुष्ट्याई गरिन्छ ।

यसमा मूलतः समस्याको पुष्ट्याईका लागि प्रमाणहरू जुटाइन्छ जुन प्रमाणले पूर्व अवस्थाको चित्रण गर्दछ भनेपछि गएर सुधारको रणनीति कार्यान्वयन भइसकेपछि प्राप्त परिणामको तुलना गर्न आधारसमेत प्रदान गर्दछ । उदाहरणका लागि विद्यार्थी व्यवहार, पूर्व परीक्षणको नतिजा, आफ्नै स्वमूल्याङ्कनबाट प्राप्त सूचना आदिका आधारमा समस्याको पुष्टि गर्न सकिन्छ ।

३. समस्याका कारणहरूको खोजी

उल्लिखित समस्या वास्तविक रूपमा अनुसन्धान योग्य नै हो र यसको समाधान अनुसन्धानकर्ता आफैंले एकलै वा समूहगत रूपमा गर्न सक्छन् भन्ने स्पष्ट भैसकेपछि अनुसन्धानकर्ताले समस्याका सम्भावित कारणहरूको खोजी गर्नुपर्छ । कारणहरू खोजी गर्दा कक्षा कोठाको परिवेश, विद्यार्थीको प्रतिक्रिया, आफ्नै अनुभूति, विद्यमान अभ्यासमा देखिएका कमी कमजोरहरूलाई मध्यनजर गरिन्छ । यस क्रममा केही सरोकारवाला पक्षको धारणा र प्रतिक्रिया पनि संकलन गर्न सकिन्छ ।

मूलतः छनौट गरिएको समस्या अनुसन्धानकर्ता आफ्नै कारणले सिर्जित भएकोले यसका कारणहरू पनि अनुसन्धानकर्ता स्वयमले अनुमान गर्न सक्छन् भन्ने मान्यता राखिन्छ । त्यसैले व्यापक रूपमा परिमाणात्मक तथ्याङ्क सङ्कलन तथा विश्लेषण गर्नुभन्दा पनि आफैंतिर फर्केर गुणात्मक सूचनाहरूको आधारमा कारणहरूको खोजी गरिन्छ । समस्याका कारक तत्त्वहरू अन्य सरोकारवालाहरू पनि हुन सक्छन् तर त्यसको समाधानार्थ पनि अनुसन्धानकर्ता आफैंले पहल कदमी लिनुपर्छ नत्र अनुसन्धान अधि बढ्न सक्दैन । सरोकारवाला पक्षबाट सहयोग लिन भने सकिन्छ ।

४. समाधानका सम्भावित विकल्पहरूको चयन

समस्याका उपर्युक्त कारणहरूको आधारमा यसको जरो पत्ता लगाई समाधानका लागि विभिन्न विकल्पहरूको चयन यस चरणमा गरिन्छ । समस्या समाधानका विकल्पहरू प्रशस्तै हुन सक्छन् । तिनीहरूको अग्रिम खोजी राम्रो हुन्छ । सबै विकल्पहरूको सूची प्रस्तुत गरिन्छ । यो सूची प्रस्तुत गर्नुको तात्पर्य भनेको ती विकल्पलाई क्रमशः औषधीको रूपमा समस्या रूपी रोग निको पार्नमा प्रयोग

गर्न पूर्वतयारी गर्नु वा बिरामीको व्यथा निदान गरिसकेपछि यसलाई निको पार्न सम्भावित औषधीको सिफारिस गर्नु जस्तै हो । समाधानका विकल्पहरू चयन गर्दा पनि सकेसम्म शिक्षकले आफ्नै प्रयत्नबाट कार्यान्वयन गर्न सक्ने विकल्पहरूको चयन गर्नु राम्रो हुन्छ । आफैँबाट मात्र समस्या समाधान हुन नसक्ने भए अरू सरोकारवालाको सामान्य सहयोग आफैँले सहजै जुटाएर गर्न सक्ने खालको मात्र विकल्पको चयन गरिनुपर्छ ।

५. विकल्पहरूको प्राथमिकीकरण

माथि चयन गरिएका विकल्पहरूको प्रभावकारिता वा समस्या समाधान क्षमता भिन्न भिन्न हुन्छ । कुनै विकल्पले समस्या समाधानमा अधिक भूमिका खेल्न सक्छ भने कुनैले कम मात्र । कुन विकल्पको कार्यान्वयन पहिले गरी अधिकतम मात्रामा सकारात्मक नतिजा प्राप्त गर्ने भन्ने विषयको निर्णय गर्न सूचीमा रहेका विकल्पहरूको प्राथमिकता निर्धारण गरिन्छ । प्राथमिकता निर्धारण भैसकेपछि कुन विकल्पको कार्यान्वयन पहिले गर्ने ? त्यसपछि कुन विकल्प कार्यान्वयनमा लैजाने ? भन्ने जस्ता कुराहरू स्पष्ट हुन आउँछन् र अनुसन्धानमा क्रमबद्धता आउँछ । विकल्पको प्राथमिकीकरण गर्दा माथि चौथो नम्बरमा दिइएका विकल्पहरूमध्ये केही विकल्प मिल्दाजुल्दा रहेछन् भने तिनीहरूलाई समूहीकृत गरी विकल्पको क्लष्टर बनाउन सकिन्छ र एउटा क्लष्टरको परीक्षण एक चक्रमा गर्न सकिन्छ । यहाँसम्मको कार्यहरूलाई समग्रमा डाइग्नोसिस चरण भन्न सकिन्छ । डाइग्नोसिसपछि अब भने क्रमशः चक्रीय रूपमा प्रत्येक विकल्पको परीक्षणका लागि कार्यमूलक चरणहरूको अवलम्बन गरिन्छ ।

६. कार्यमूलक चरणहरू (योजना, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन)

कार्यमूलक अनुसन्धान बहुचक्रीय स्पाइरल प्रक्रिया भएकोले यो एकै चक्रमा मात्र सम्पन्न हुन सक्दैन बरु समस्या समाधान नहुञ्जेलसम्म निरन्तर चक्रीय रूपमा अघि बढिरहन्छ । सामान्यतयामाथि उल्लिखित पहिलो प्राथमिकताको विकल्पलाई प्रथम चक्रमा, दोस्रोलाई दोस्रो चक्रमा, तेश्रो विकल्पलाई तेश्रो चक्रमा कार्यान्वयनमा ल्याइन्छ । कहिले कहीं पहिलो चक्रमा कार्यान्वयनमा ल्याइएको विकल्पले सकारात्मक नतिजा दिन सकेन र त्यो अनुसन्धानकर्ताले परीक्षणका क्रममा गरेको कमजोरीले गर्दा हो भन्ने आफूलाई लाग्यो भने त्यसलाई पुनःपरीक्षण गरेर मात्र अर्को चक्रमा प्रवेश गर्न सकिन्छ । अब प्रत्येक चक्रमा गरिने क्रियाकलापहरूलाई पनि चरणबद्ध रूपमा तल प्रस्तुत गरिन्छ ।

प्रथम चक्र (पहिलो प्राथमिकतामा राखिएको विकल्प परीक्षणसँग सम्बन्धित)

यस चक्रमा कुन रणनीतिक विकल्पको आधारमा योजना, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन गर्न खोजिएको हो सोको विवरण चक्र शीर्षकको रूपमा किटान गर्नु राम्रो हुन्छ । उक्त शीर्षकले कार्यमूलक अनुसन्धानका कार्यमूलक चरणहरूमा प्रवेश गर्न र निश्चित गरिएको रणनीतिक विकल्पमा मात्र क्रियाकलाप तथा गतिविधिहरूलाई केन्द्रित गर्न मद्दत गर्दछ ।

६.१ योजना

उपर्युक्त विकल्प प्रयोग गर्ने क्रममा कुन कुन कार्य गर्ने ? ती कार्यहरू किन गर्ने ? कसरी गर्ने ? कहिले गर्ने भन्ने जस्ता कुराहरूको निक्कै गर्न कार्ययोजना निर्माण गरिन्छ । यस योजनाले विकल्पको कार्यान्वयन र अवलोकनका सम्पूर्ण पक्षहरू वा चरणहरू समेटेको हुनुपर्छ जसले गर्दा सबै क्रियाकलापहरूलाई योजनाबद्ध रूपमा तोकिएको समयमा कार्यान्वयन गरी कार्यसम्पन्न गर्न सकियोस् । योजनाको सम्भावित खाका निम्नानुसार हुन सक्छ :

६.२ कार्यान्वयन

यस चरणमा निर्मित योजनाको आधारमा नै कार्यहरूअघि बढाइन्छ । तोकिएको तरिका अवलम्बन गरी तोकिएको समयमा निर्धारित क्रियाकलापहरू सम्पन्न गर्नेगरी कार्य गरिन्छ । यो वास्तवमा प्रयोग वा परीक्षण नै हो । नयाँ एवम् सुधारिएको विधि, तरिका वा रणनीतिको परीक्षण पनि हो । त्यसैले सावधानीपूर्वक सबै गतिविधिहरू सञ्चालन गरिनुपर्छ अन्यथा चाहेजस्तो सकारात्मक परिणाम नआउन पनि सक्छ । कार्यान्वयन योजना बमोजिम नै भयो भने त्यसको अभिलेख पनि सोही बमोजिम नै राखिन्छ भने कुनै कुराहरू योजनामा उल्लेख भएभन्दा भिन्न तरिकाबाट भयो भने सो भिन्नता समेत स्पष्ट हुने गरी टिपोट गरिन्छ र यसलाई प्रतिवेदनमा समेत खुलस्त पारिन्छ ।

६.३ अवलोकन

नयाँ रणनीति वा विकल्पको प्रयोग गरेर क्रियाकलापहरू सम्पन्न गरिसकेपछि त्यसको प्रभाव कति रह्यो ? भन्ने पत्ता लगाउनको लागि आवश्यक सूचना तथा तथ्याङ्कहरूको संकलन र विश्लेषण गर्नुपर्छ । विकल्पको प्रयोग गरिसकेपछिको र यसभन्दा अघिको अवस्थाको बिचमा तुलना गरिन्छ । यसका लागि परिमाणात्मक र गुणात्मक सूचनाहरूको संकलन एवम् विश्लेषण गर्नुपर्छ । परिमाणात्मकको तुलनामा गुणात्मक सूचनाको नै बाहुल्यता यस प्रकारको अनुसन्धानमा हुन्छ र हुनुपर्छ ।

आफ्नो अनुभव एवम् अवलोकन, सरोकारवालाहरूको प्रतिक्रिया (अन्तरवार्ता, प्रश्नावली आदिबाट प्राप्त) र विद्यार्थीहरूको परीक्षण (पूर्वपरीक्षा र पश्चपरीक्षाको नतिजा) बाट सूचना सङ्कलन गरी विश्लेषण गरिन्छ । विश्लेषणबाट प्राप्त सूचनाको आधारमा परीक्षण गरिएको विकल्पले कतिको सकारात्मक नतिजा ल्याउनमा सहयोगी भयो ? भन्ने कुराको निर्णय गर्न सघाउँछ । यसअन्तर्गत विद्यार्थीको सन्तुष्टि विश्लेषण, परीक्षा सञ्चालन, विद्यार्थी उत्प्रेरणा र सक्रियता अवलोकन, व्यवहार अवलोकन, नतिजा विश्लेषण, कक्षाकार्य परीक्षण, गृहकार्य परीक्षण आदि जस्ता कार्यबाट आवश्यक सूचनाको सङ्कलन गर्न सकिन्छ ।

६.४ प्रतिबिम्बन

कार्यमूलक अनुसन्धान प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासकै एक रूप भएकाले प्रतिबिम्बन यसको मुटु नै हो भन्नमा अत्युक्ति नहोला । प्रतिबिम्बनमा मूलतः तिन कुराहरू समावेश गरिन्छ : अवलोकनबाट प्राप्त नतिजाको

आधारमा विकल्पको प्रभावकारिताको निकर्षण गर्ने, प्राप्त नतिजाको सहपाठी वा अन्य सरोकारवालाबिच अनुभव आदान प्रदान गर्ने र भविष्यमा कुन ढङ्गले अधि बढिँदछ भन्ने कुराको दिशानिर्देश गर्ने ।

विकल्प परीक्षणबाट आफूमा के कस्तो सुधार आयो ? आफूले कार्यान्वयनमा ल्याएको सुधारको रणनीतिलाई भविष्यमा निरन्तरता दिनु उपयुक्त छ कि छैन ? अनुसन्धानले समस्या समाधानमा टेवा पुऱ्यायो कि पुऱ्याएन भन्ने जस्ता प्रश्नको उत्तर प्रतिबिम्बनले दिन्छ । भविष्यको बाटो तय गर्नुका साथै सुधारिएको अभ्यासको निरन्तरताको प्रतिवद्धता समेत यसमा जाहेर गरिन्छ ।

प्रथम चक्रको कार्य सम्पन्न भइसकेपछि यसैको प्रतिबिम्बनको आधारमा दोस्रो चक्रमा प्रवेश गरिन्छ । दोस्रो चक्रमा पनि प्रथम चक्रकै प्रस्थान विन्दु (माथि क्र.सं. ६) बाट सुरु गरी त्यसमा जस्तै योजना कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन गरी चार चरणमा कार्यहरू अधि बढाइन्छ । दोस्रो चक्रमा पनि समस्या पूर्ण रूपमा समाधान नभएमा तेश्रो, चौथो, चक्रमा पनि अनुसन्धानलाई निरन्तरता दिइन्छ । कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रक्रिया त्यति बेला पुरा हुन्छ जतिबेला समस्या शतप्रतिशत समाधानको विन्दुमा पुग्छ । तर शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित समस्याहरू विभिन्न खालका अन्तरसम्बन्धित कारक तत्त्वहरूले जेलिएको हुने हुनाले समस्याको पूर्ण समाधानका लागि धेरै चक्रसम्म पनि भ्रष्ट नमानी अनुसन्धानलाई जारी राख्नुपर्छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रतिवेदन लेखन

कुनै पनि अनुसन्धानात्मक कार्य सम्पादन गरेपछि यसको वैधानिकता एवम् सत्यताका लागि अभिलेखीकरण गरिनुपर्छ । भावी दिनमा अनुसन्धानका उपलब्धिहरूलाई उपयोग गरी विद्यमान समस्या समाधानका लागि समेत अभिलेखीकरण आवश्यक छ । कार्यमूलक अनुसन्धानको सन्दर्भमा पनि सोही कुरा लागु हुन्छ । यसको पनि अभिलेखीकरणका लागि प्रतिवेदन तयार पारिन्छ । कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रतिवेदन यस्तै ढाँचामा हुनुपर्छ भन्ने लौह नियम नभए पनि प्रतिवेदनले अनुसन्धान कुन समस्या समाधानमा केन्द्रित थियो ?, उक्त समस्याका कारणहरू के के थिए ?, समस्या समाधानका लागि कुन कुन उपायहरूको अवलम्बन गरियो ?, परीक्षण गरिएका विकल्पहरूको प्रभावकारिता कस्तो रह्यो ? विकल्पको परीक्षण वा सुधारको रणनीतिले भविष्यलाई कसरी दिशानिर्देश गर्‍यो ? आदि जस्ता पक्षलाई प्रतिवेदनले समेट्न सक्नुपर्छ । वास्तविक अर्थमा प्रतिवेदनले समग्र अनुसन्धानको कार्यचरणहरू समेट्नुका साथै भविष्यको कार्यदिशा समेत प्रतिबिम्बित गर्नुपर्छ । सबैले बुझ्ने र उपयोगमा ल्याउन सक्ने खालको कार्यमूलक अनुसन्धान प्रतिवेदनको ढाँचासँगैको बाकसमा दिइएको छ ।

कार्यमूलक अनुसन्धानको प्रतिवेदनको ढाँचा

१. पृष्ठभूमि
२. समस्याको कथन
३. समस्याको पुष्ट्याई
४. अनुसन्धानको उद्देश्य
५. समस्याका सम्भावित कारणहरू
६. समस्या समाधानका सम्भावित विकल्पहरू
७. विकल्पको प्राथमिकीकरण
८. मुख्य कार्यचरणहरू
(योजना, कार्यान्वयन, अवलोकन र प्रतिबिम्बन)

प्रथम चक्र (पहिलो विकल्पसँग सम्बन्धित)

- | | |
|------------|-----------------|
| (क) योजना | (ख) कार्यान्वयन |
| (ग) अवलोकन | (घ) प्रतिबिम्बन |

दोस्रो चक्र (दोस्रो विकल्पसँग सम्बन्धित)

- | | |
|------------|-----------------|
| (क) योजना | (ख) कार्यान्वयन |
| (ग) अवलोकन | (घ) प्रतिबिम्बन |

तेस्रो चक्र (तेस्रो विकल्पसँग सम्बन्धित)

- | | |
|------------|-----------------|
| (क) योजना | (ख) कार्यान्वयन |
| (ग) अवलोकन | (घ) प्रतिबिम्बन |

उपर्युक्त ढाँचा कार्यमूलक अनुसन्धानको कार्यप्रक्रियासँग मेल खाने खालको भएकाले यसको प्रयोग गर्दा अनुसन्धानकर्ताले सबै कुराहरू प्रक्रियागत रूपमा कार्य गर्दै जाँदा टिपोट गर्न सक्छन् र त्यसैलाई प्रतिवेदनको रूपमा विकास गर्न सक्छन्। यो सरल र अनुसन्धानको मर्मलाई प्रतिबिम्बित गर्ने खालको ढाँचा भएकोले अनुसन्धान नै नगरीकन प्रतिवेदन मात्र लेख्न सकिने अवस्था पनि रहन्न।

निष्कर्ष

पेसाकर्मीहरूले आफ्नो पेसालाई अघि बढाउने क्रममा विविध समस्या भेल्लेपरेको हुन्छ। चुनौतीको सामना पनि गर्नुपरेको हुन्छ। समस्याबाट भाग्ने होइन त्यसको सामना गर्ने, समाधान गर्ने सामर्थ्य कुनै पनि पेसाकर्मीमा हुनु जरुरी छ। स्व:मूल्याङ्कन सबैभन्दा प्रभावकारी मूल्याङ्कन हो भने स्व:प्रतिबिम्बन पेसागत विकासको अचुक उपाय हो। स्वसिकाइ प्रभावकारी सिकाइ हो। प्रतिबिम्बात्मक अभ्यासको माध्यमबाट गरिएको समस्याको समाधान दिगो हुन्छ। आफ्नो हुन्छ। अपनत्त्व बोकेको हुन्छ। स्वीकार योग्य हुन्छ। त्यसैले स्वनिर्देशित सिकाइ नै आजको आवश्यकता हो।

कार्यमूलक अनुसन्धानको संस्कार बसाल्न शिक्षा क्षेत्रका व्यवस्थापकदेखि विद्यालय निरीक्षक, स्रोत व्यक्ति प्रशिक्षक हुँदै शिक्षकसम्मले आफू नमुना बनी अनुसन्धानलाई पेसागत जीवन पद्धतिको अभिन्न अङ्गका रूपमा अङ्गीकार गर्नुपर्छ। आफूले अनुसन्धान गरेर देखाएपछि मात्र अरूलाई सिकाउन सकिने र अरूको विश्वास पनि जित्न सकिने भएकाले शिक्षकहरूको क्षमता विकासका लागि जिम्मेवार व्यक्तिहरूले त कार्यमूलक अनुसन्धान नगरी हुँदैन। यसलाई बोझको रूपमा नलिई पेसागत विकासको लागि प्रभावशाली तरिकाको रूपमा लिनुपर्छ। शिक्षकहरूले पनि सैद्धान्तिक कुरा मात्र नगरी व्यावहारिक रूपमै कार्यमूलक अनुसन्धान गर्ने बानी बसाल्नुपर्छ। यसबाट सबभन्दा बढी फाइदा आफैँलाई हुन्छ भन्ने कुरामा विश्वस्त भई सकारात्मक सोचका साथ अघि बढ्न सक्नुपर्छ। तबमात्र हामीले चाहेजस्तो पेसागत तन्दुरुस्ती र निखारता ल्याउन कार्यमूलक अनुसन्धानको उपयोग गर्न सकिन्छ।

हाम्रा कक्षा कोठामा शिक्षण सिकाइसँग सम्बन्धित अनगिन्ति समस्याहरू छन्। कसैले आजको समस्या समाधान गरिदिन सक्छ तर भोलि अर्कै प्रकारको समस्याको गुजुल्टोमा जेलिनुपर्ने हाम्रो बाध्यता छ। पेसागत सहयोगका बाह्य प्रयासहरू पनि त्यति प्रभावकारी रूपमा घरदैलोमा आइपुग्न सकेको छैन। आए पनि पर्याप्त हुनै सक्दैन। यस्तो परिवेशमा कार्यमूलक अनुसन्धानका माध्यमबाट आफ्नो पेसागत विकास गरी सिकाइ उपलब्धिमा बढोत्तरी गर्न सके समाजको विद्यमान सोचमा परिवर्तन गरी सकारात्मक बनाउन ठुलो अवसर सावित हुने निश्चित छ। विद्यार्थीको सिकाइलाई केन्द्रविन्दुमा राखेर यावत् कठिनाइहरूको सामना गर्दै पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्न कार्यमूलक अनुसन्धानको बाटो अङ्गीकार गर्न सकिने कुरामा पनि पूर्ण विश्वास लिन सकिन्छ।

सन्दर्भ सामग्री

- कानून किताब व्यवस्था समिति, **शिक्षा ऐन**, २०२८ र शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधनसहित) काठमाण्डौ : बबरमहल ।
- खनाल श्रीप्रसाद, मुडवरी नवराज, २०५९, **शैक्षिक अनुसन्धान पद्धतिको परिचय**, नयाँ बजार, कीर्तिपुर : क्षितिज प्रकाशन ।
- ढकाल पुष्पराज, **कार्यमूलक अनुसन्धान**, न्यूजलेटर, वर्ष ९, अङ्क १, २०६९ आषाढ, तनहुँ : शैक्षिक तालिम केन्द्र ।
- शिक्षा मन्त्रालय, २०६६, **विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २०६६-२०७२**, काठमाडौँ : केशरमहल ।
- बराल, खगराज, २०७०, **शैक्षिक विचरण**, शमी सम प्रकाशन गृह, काठमाडौँ : अनामनगर ।
- Action Research: Empowering the teacher, WWW.research gate.net,*
- Niff, J.M,(2008), Action Research for professional development, an unpublished booklet.*

नेपालमा शैक्षिक सुशासन : प्रयासहरू, चुनौती र भावी गन्तव्य

निर्मलादेवी लामिछाने

उपनिर्देशक, विद्यालय शिक्षक कितावखाना, ताहाचल काठमाडौं ।

लेखसार (Abstract)

शैक्षिक सुशासनले नागरिक सन्तुष्ट शैक्षिक सेवा प्रवाहको बोध गराउँछ । शिक्षामा पहुँच, गुणास्तर, संस्थागत सक्षमता र नागरिक अपेक्षा पूर्ति गर्ने गरी सेवाग्राहीहरूको *right, choice & voice* को सम्बोधन गर्न पारदर्शिता, जवाफदेहिता र न्यायसम्मत तवरले शैक्षिक सेवा प्रदायकहरूले सेवा वितरण गर्दा अपनाउने प्रक्रिया र प्रणालीसँग शैक्षिक सुशासन सम्बन्धित छ । शासन साधारणतया शासन शब्दले शक्तिको अभ्यास (*exercise of power*) भन्ने बुझाउँछ । शैक्षिक लगानी, प्रक्रिया र आगतबिचको सन्तुलित सहसम्बन्धसँग सुशासन सम्बन्धित छ । यसले सेवा प्राप्त गर्ने नागरिकको नैसर्गिक अधिकार सुनिश्चित गर्न शैक्षिक सेवा प्रदायकहरूलाई उत्तरदायित्वप्रति सचेत गराउँछ । छिटो, छरितो र प्रभावकारी सेवा प्रवाह, सूचनाको हकको प्रत्याभूति, स्रोत साधनको न्यायपूर्ण वितरण, निर्णय प्रक्रियामा सहभागितामूलक व्यवस्थापन, शिक्षामा लोकतान्त्रीकरण, योग्यता प्रणालीको संरक्षण, सूचनाको पहुँच, शिक्षा ऐन, नियम र कार्यविधिको समुचित उपयोग, नागरिक प्रश्नको सुस्पष्ट जवाफ, सशक्त र सचेत नागरिक समाज, स्वतन्त्र प्रेस, युगीन माग र सर्वाङ्गीण विकास गर्ने पाठ्यक्रम, शिक्षा पाउनु नागरिकको मौलिक अधिकार हो । उपर्युक्त अवस्थाको व्यावहारिक कार्यान्वयन, सुरक्षित शिक्षालय, शिक्षार्थीहरूको मनोसामाजिक व्यवस्थापन, जीवनोपयोगी शिक्षाको प्रत्याभूति, नीतिगत, निहित (*vested*), कार्यविधिगत (*procedural*) भौतिक, आर्थिक, मानवीय स्रोत साधनको नियमितता, मितव्ययिता, कार्यक्षमता, औचित्यता र प्रभावकारिताको मापदण्डभित्र रहेर समुचित सदुपयोग गरी भ्रष्टाचारको नियन्त्रण हुनु शैक्षिक सुशासन हो । शिक्षाको राष्ट्रिय लक्ष्य हासिल गरी आर्थिक समुन्नयनसहितको सामाजिक भलाइ र अन्ततोगत्वा मानव विकास मुखरित शिक्षा प्रणालीको सुदृढीकरण नै शैक्षिक सुशासन हो । अर्को वाक्यमा भन्नुपर्दा सम्यक वचन, सम्यक कर्मसहितको मूल्यमा आधारित शिक्षाको प्रवर्धन गरी सर्वजन हितायःसर्वजन सुखाय दिइने दिगो, सन्तुलित र सर्वाङ्गीण विकास हुने खालको शैक्षिक पद्धतिको स्वरूप नै शैक्षिक सुशासन हो ।

विषय प्रवेश

सुशासन शब्दको शाब्दिक रूपमा विश्लेषण गर्दा शासन भन्ने शब्दमा सु उपसर्ग लागेर (सु+शासन) “सुशासन” शब्दको निर्माण भएको पाइन्छ । आम नागरिकलाई सेवा पुर्याउने सन्दर्भमा असल नियत, कर्मबाट र संयन्त्रबाट स्रोत साधनको कुशलतापूर्ण उपयोग गरी राज्यबाट निर्वाध रूपमा

सेवा प्रदान गर्ने कार्य सुशासन हो । शैक्षिक सुशासनले सेवा प्रवाहमा पारदर्शिता, जवाफदेहिता, वैधानिकता, प्रभावकारिता र दक्षता जस्ता विषयमा जोड दिएको पाइन्छ । शिक्षा सम्बन्धी सेवा प्रदायक निकायहरूको कानूनबमोजिम स्थापना, सञ्चालन, नियन्त्रण, नियमन, निर्देशन, समन्वय, स्रोत परिचालन, कानूनको पालना, सहभागितामूलक व्यवस्थापन, उचित व्यक्ति उचित स्थान (right human resource in right place) नै सुशासन हो । अझ खुलस्त रूपमा भन्नुपर्दा शैक्षिक सङ्घ संस्थाहरूको कानूनले तोके अनुरूपको दर्ता तथा सञ्चालन, भौतिक व्यवस्थापन, मनोवैज्ञानिक पक्षको व्यवस्थापन एवम् सुरक्षा र सहयोगात्मक वातावरणसहितको योग्यतामा आधारित शिक्षक व्यवस्थापन, निर्धारित मापदण्ड अनुरूप पाठ्यक्रम विकास र छनोट, क्षमता विकास, मूल्याङ्कन र सुपरीवेक्षण जस्ता पक्ष, व्यावहारिक, कार्यान्वयनयोग्य नीति निर्माण, संस्थागत प्रबन्ध र अन्तर्राष्ट्रिय परिवेश, समकालीन समाज एवम् राष्ट्रिय सक्षमता अनुरूपको शैक्षिक प्रबन्ध मिलाउने कार्य र अपेक्षित नतिजा र प्रभावमाफत राज्यको शैक्षिक लक्ष्य पुरा गराउने सन्दर्भसँग शैक्षिक सुशासन जोडिएको छ । अतः शिक्षा सम्बन्धमा गरिने निर्णय, अधिकार, पहुँच र सहभागिता जस्ता विषयमा गरिने प्रबन्धकीय प्रावधान र उत्तरदायित्व ,जवाफदेहिता र संलग्नताको त्रिकोणीय आयामबाट सन्तुलनकारी नियमन गर्ने कार्य समेत यस अन्तरगत पर्दछ । शैक्षिक सुशासनको पूर्वशर्तको रूपमा **लोकतान्त्रिक शासन प्रणाली** (Democratic governance system), **विकेन्द्रीकरण** (Decentralization), **जनसहभागिता** (Public Participation) , **उत्तरदायित्व** (Accountability), **पारदर्शिता** (Transparency), **कानुनी सर्वोच्चता** (Supremacy of Law) ,**स्वतन्त्र प्रेस**(Free and independent press), **सक्षम र सशक्त नागरिक समाज** (Capable civil society), **सार्वभौम नागरिक** (Sovereignty vested in people) जस्ता विषय यसमा पर्दछन् ।

शिक्षा मुलुकको सामाजिक, आर्थिक, भौतिक, नैतिक ,असल राजनीतिक संस्कार र मानवीय विकासको आधारशीला हो । विकासको ध्येय मानव विकास हो र यसको साधन एवम् साध्य (Means & Ends) दुवै मानव विकास हो । यसर्थ विकास मानवका खातिर मानवबाट नै हुनुपर्छ । शिक्षाले व्यक्तिगत, सामाजिक, साँस्कृतिक, भौतिक, नैतिक, संवेगात्मक विकास गर्दछ । सामाजिक विकास र आर्थिक रूपान्तरणको आधार शिक्षा हो । शिक्षाले मानवको अन्तरनिहित क्षमताको प्रस्फुटन गराई जैविक मानवलाई सामाजिक मानवको रूपमा रूपान्तरण गर्दछ । अतः राष्ट्रिय विकासको मापन नै मानव विकास हो । हरेक राज्यको विकास त्यहाँको मानव पूँजीबाट निर्मित हुन्छ । प्रसिद्ध अर्थशास्त्री Todaro ले मानव पूँजी नै उत्तम राज्यको लगानीको रूपमा स्वीकारेका छन् । यसै गरी अर्का मानवशास्त्री अमर्त्यसेनले विकासको (Means and Ends) दुवै मानव विकास भएको कुरा इंगित गरेका छन् । उपर्युक्त सन्देशबाट शिक्षा नै राज्यको लगानी र विकासको सूचक भएको कुरा प्रष्ट हुन आउछ ।

नेपालमा शैक्षिक सुशासनका लागि भएका प्रयासहरू

नेपालमा शैक्षिक सुशासनको लागि देहायका उल्लिखित नीतिगत, संस्थागत र कार्यविधिगत व्यवहारहरू अवलम्बन गरिएको छ ।

- नेपालको अन्तरिम संविधान २०६३ मा शिक्षालाई नागरिकको मौलिक अधिकारको रूपमा व्यवस्था

गरिएको ।

- नेपालमा शिक्षा ऐन, नियमावली र क्षेत्रगत नीतिहरूको प्रावधान रहेको एवम् निर्देशिकाहरूको व्यवस्था समेत उल्लेख रहेको ।
- संरचनागत रूपमा भन्नुपर्दा नीति निर्माणको लागि शिक्षा मन्त्रालय, नीति र कार्यक्रम समन्वयको लागि शिक्षा विभाग, क्षमता विकास तालिमको लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, अनौपचारिक शिक्षा सम्बन्धमा अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र, प्राविधिक शिक्षाको लागि नीति निर्माण गर्न प्राविधिक तथा व्यवसायिक तालिम परिषदको व्यवस्था र कार्यक्रम समन्वय र सञ्चालनको लागि प्राविधिक तथा व्यवसायिक तालिम केन्द्र त्यस्तै परीक्षा नियन्त्रण कार्यालय, कार्यक्रम कार्यान्वयनको लागि जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू र विद्यालयहरू, व्यवसायिक तथा तालिम प्रदायक निकायहरू साथै अन्य स्वायत्त निकायहरू र उच्च शिक्षा प्रदायक निकायहरू पनि रहेका ।
- नीति, कार्यक्रम र कार्यान्वयनको लागि सहभागितात्मक पद्धतिको आरम्भ गरिएको छ । जस्तै सरोकारवलाहरूको बिचमा अन्तरक्रिया, छलफल, कार्यशाला, गोष्ठी साथै कार्यदल, समिति र विशेष अध्ययन टोली आदिको व्यवस्था गरिएको ।
- कार्यक्रम कार्यान्वयनको लागि कार्यविधि (process) र कार्य शर्तहरू (TOR) तोकिएको छ ।
- आर्थिक र कार्यविधिगत नियमनका लागि प्रगति - प्रतिवेदन, सामाजिक परीक्षण, लेखा परीक्षण -आन्तरिक र अन्तिम), सार्वजनिक सुनुवाई, तेश्रो पक्षबाट अनुगमन मूल्याङ्कन, प्रेस तथा मिडियाको उपयोग गरिएको ।
- क्षेत्रगत नीति, कार्यक्रम, बजेट र कार्यान्वयन संयन्त्र माफतसुशासनको कार्य प्रक्रिया अवलम्बन गरिएको ।
- शैक्षिक नीति, योजना चक्र र कार्यक्रम कार्यान्वयन सम्बन्धमा समावेशिता (Inclusiveness) अवलम्बन गरिएको ।
- जवाफदेहिताको लागि सम्बन्धित सुपरिवेक्षक, नागरिक अनुगमन संयन्त्र, कार्य प्रक्रिया मानक तोकिएको ।
- पारदर्शिताको मापन गर्ने आधारहरू उल्लेख गरिएको । कामको गुणस्तर (quality) परिमाण (quantity) समय (Time) र लागत (Cost) प्रक्रिया (Process) प्रतिफल (Outcome) र प्रभाव (Effect) को आधारमा सूचना प्राप्त गर्ने एवम् मूल्याङ्कन गर्ने परिपाटीको थालनी गरिएको ।
- सेवा प्रदायक निकायमा नागरिक बडापत्र लागु गरिएको । ६ ओटा कार्यालयहरूमा क्षतिपूर्ति सहितको नागरिक बडापत्र लागु गरिएको ।
- उजुरी पेटिका, गुनासो सुनुवाइको व्यवस्थापन र कानून उपचारको लागि नीतिगत ,संस्थागत र प्रक्रियागत व्यवस्था तोकिएको ।
- शिक्षा प्रणालीमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि सम्बन्धमा रणनीतिक कार्यान्वयन प्रक्रिया आरम्भ गरिएको ।
- शैक्षिक सुशासनको क्षेत्रमा संलग्न सरोकारवलाहरूको लागि काम, कर्तव्य, अधिकार, जिम्मेवारी

शर्त, आचारसंहिता र नैतिक दायित्वसम्बन्धी औपचारिक र अनौपचारिक प्रावधानहरू विद्यमान रहेका ।

- अध्ययन, अनुसन्धान र प्रतिवेदन प्रणाली माफत् सुधारको दिशा निर्देश गरिएको ।
- शैक्षिक सुशासन कै परिणामस्वरूप हाल नेपालमा ६७ प्रतिशत साक्षरतादर पुगेको, ३४,७०० विद्यालयहरू रहेको, ३५०० भन्दा बढी व्यवसायिक एवम् प्राविधिक तालिम प्रदायक निकायहरू रहेको ।
- औपचारिक एवम् अनौपचारिक शैक्षिक प्रणालीबाट नागरिकहरूको शैक्षिक चेतनाको स्तर बढेको । स्वदेश एवम् विदेशमा विविध क्षेत्रमा आवश्यक पर्ने जनशक्ति आपूर्ति गरी रोजगारको अवसरमा बढोत्तरी भएको ।
- नागरिक समाजको सशक्तीकरण भएको तथा शैक्षिक सुशासनको लागि दबाब समूहको विकास भएको ।
- राज्यको आर्थिक, सामाजिक, नैतिक, राजनीतिक उद्देश्य सम्बोधन गर्न शिक्षा क्षेत्रले उल्लेख्य योगदान पुर्याएको ।

नेपालको सन्दर्भमा शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने सन्दर्भमा देखिएका चुनौतीहरू

- शिक्षालाई मौलिक हकको रूपमा स्थापित गरिएको सन्दर्भमा नीति तथा कार्यक्रमहरू अपेक्षित रूपमा समय सान्दर्भिक नभएको, नीतिको प्रभाव, दिगोपना र कार्यान्वयनशीलताको सन्दर्भमा फितलोपना देखिएको । नागरिक अभिमतको नीतिमा अपेक्षित प्रत्यावर्तन हुन नसकेको ।
- राज्यको समकालीन माग र नागरिक अपेक्षा अनुरूप शिक्षा सम्बन्धमा गुणस्तर मानक मानवस्रोत व्यवस्थापन लगायत अन्य स्रोत व्यवस्थापनमा संरचनात्मक र प्रकार्यात्मक पुनर्संरचना हुन नसकेको ।
- विद्यमान ऐन, कानून र नीतिमा अस्पष्टता एवम् दोहोरोपना रहेको , एकीकृत शिक्षा ऐनको अभाव रहेको ।
- समकालीन माग र आवश्यकतालाई पाठ्यक्रमले सम्बोधन गर्न नसकेको पाठ्यपुस्तक, शिक्षक निर्देशिका र पाठ्यक्रम समयमा सहज पहुँच नभएको ।
- शिक्षाको सबै तह (बाल शिक्षादेखि उच्च शिक्षासम्म) मा पहुँच, गुणस्तरीयता, संस्थागत सुदृढीकरण र समय सापेक्षीकरण सन्तोषप्रद नदेखिएको ।
- सङ्ख्यात्मक विकाससँगै गुणात्मकता कायम गर्न नसकेको । नागरिक अपेक्षा पूर्णत सम्बोधन गर्न नसकेको ।
- नीति, कार्यक्रम र बजेट व्यवस्थापन एवम् प्रभाव मूल्याङ्कन र सामाजिक लाभ वितरण लगायतका विषय वस्तुमा अर्थपूर्ण सहभागिताको अभाव रहेको ।
- कार्य प्रक्रिया र मापदण्ड सम्बन्धमा यथार्थताको आँकलन नगरी टालटुले प्रवृत्ति देखिएकाले नागरिक अपेक्षा अनुरूप पारदर्शिता न्यून भएको गुनासो आउने गरेको ।

- विकेन्द्रीकरणको व्यावहारिक कार्यान्वयन - (शक्तिको विकेन्द्रीकरण, अधिकार प्रत्यायोजन, निक्षेपण र नियमन सहितको निजीकरण) र सक्षम स्थानीय सरकारको अभाव रहेको ।
- मौलिक हकको रूपमा स्थापित बाल अधिकार, महिला अधिकार सुनिश्चित गर्न अन्तरविधायुक्त -interdisciplinary) विषयको रूपमा शिक्षाले अपेक्षित रूपमा सम्बोधन गर्न नसकेको । बाल हिंसा (child violence) महिला हिंसा (violence of women) नागरिक अधिकारको हनन जस्ता विषय ज्यूँका त्यूँ रहेको ।
- शिक्षाको लगानी प्रभावकारिता (Cost effectiveness) र गुणस्तर सम्बन्धमा विविध तवरबाट प्रश्न उठ्ने गरेको ।
- शिक्षा क्षेत्र राजनीतिबाट अतिक्रमित भन्ने आरोप लाग्ने गरेको र शैक्षिक सुशासन कायम गर्ने दिशामा राजनीतिक रूपमा सर्वदलीय प्रतिबद्धताको अभाव रहेको ।
- शैक्षिक सेवा प्रदायक निकायहरूमा विद्यमान जनशक्तिको क्षमता विकासको अवस्था कमजोर रहेको ।
- नागरिक समाजको अवस्था कमजोर र आशातित रूपमा अधिकारमुखी हुन नसकेको ।
- पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन र परीक्षा प्रणाली सनातनमुखी जस्तो देखिएको ।
- जिम्मेवारी पन्छाउने (Buck passing) जवाफदेहितामा टालटुले प्रवृत्ति (patching) रहेको ।
- शैक्षिक व्यवस्थापन सूचना प्रणाली (Educational Management Information System) को जग कमजोर रहेको । नीति, निर्णय, कार्यक्रम र जनशक्ति व्यवस्थापनमा यसको उचित प्रयोग हुन नसकेको ।
- शैक्षिक नतिजा र उपलब्धिलाई पुरस्कार र दण्डसँग आबद्ध गर्न नसकिएको ।
- शैक्षिक क्षेत्रले भ्रष्टाचारको आरोप खेप्ने गरेको ।
- विविध समूहको आवश्यकता र चाहना बमोजिम विविधता व्यवस्थापन सहित सेवा वितरण हुन नसकेको ।
- स्रोत व्यवस्थापनमा एकरूपता नभएको ।
- सम्पूर्ण नागरिक शिक्षाको लाभग्राही भएको सन्दर्भमा सामूहिकअपनत्त्व र जिम्मेवारीबोध कम रहेको ।
- शैक्षिक प्रणालीलाई समसामयिक र समयानुकूल अद्यावधिक गर्न नसकिएको ।
- राज्यको सामाजिक, आर्थिक, नैतिक, राजनीतिक, भौतिक लक्ष्यलाई आत्मसात गर्ने दिशामा शिक्षाले फड्को मार्न सर्वपक्षीय सहकार्य र रणनीतिको उपयोग गर्न नसकिएको । शान्ति, मूल्यमा आधारित, रोजगारमूलक शिक्षामा आशातित उपलब्धि नभएको ।

शैक्षिक सुशासनको क्षेत्रमा देखिएका समस्याहरूको समाधानका उपायहरू सम्बन्धमा भावी गन्तव्य

- शैक्षिक नीतिहरू लोकप्रियसँगै राज्यको पर्यावरण अनुकूल व्यावहारिक (Behavioral) कार्यान्वयनयोग्य (Implimentable, viable & comprehensive) हुनुपर्ने ।

- पाठ्यक्रम समयानुकूल र सान्दर्भिक बनाई कार्यमूलक र नतिजामुखी बनाइनुपर्ने ।
- विकेन्द्रीकरणको व्यावहारिक प्रयोग र सक्षम जनप्रतिनिधिमूलक स्थानीय निकायको व्यवस्था गरिनुपर्ने ।
- शैक्षिक क्षेत्रमा कामगर्ने आवश्यक जनशक्ति प्रक्षेपण गर्न र लागु गर्न जनशक्ति व्यवस्थापन (जनशक्ति योजना, भर्ना र छनौट, जनशक्ति विकास, परिचालन, टिकाउ र उपयोग) जस्ता पक्षमा ध्यान दिनुपर्ने ।
- नेपालको शैक्षिक प्रणाली सम्बन्धमा बाह्य एवम् आन्तरिक अध्ययन र अनुसन्धानबाट समेत शिक्षासम्बन्धी सबै तहमा कार्यरत मानवस्रोतको क्षमतामा कमी भनी पुष्टि गरिसकेको सन्दर्भमा आवश्यकता पहिचान गरी स्पष्ट कार्ययोजना र ढाँचा सहित सबै तहमा कार्यरत जनशक्तिको क्षमता विकाससम्बन्धी कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिनुपर्ने ।
- शैक्षिक नीति नियमहरू कार्यान्वयन गर्न अनुकूल सामाजिक, राजनीतिक एवम् आर्थिक वातावरण कायम गरिनुपर्ने ।
- नतिजामा आधारित अनुगमन एवम् मूल्याङ्कन प्रणालीको उपयोग गरिनुपर्ने ।
- उचित सम्बलन र दण्ड सहितको कार्यसम्पादन मापदण्ड तथा कार्यशर्त तोकिनुपर्ने र नतिजामा आधारित मूल्याङ्कन प्रणालीको प्रयोग गरिनुपर्ने ।
- सेवा प्रवाहमा तटस्थता, वस्तुनिष्ठता र नागरिकको उच्च सम्मान गर्ने परिपाटीको विकास गरिनुपर्ने
- अवस्था विश्लेषण गरी सबै सेवा प्रदायक निकायहरूको संरचनागत र प्रकार्यात्मक (Structural and Functional) पुनर्ढाँचा गरिनुपर्ने
- समग्र भौतिक, मनोवैज्ञानिक, सामाजिक र शैक्षिक मानवको गुणात्मकताको लागि गुण ढाँचा (Quality Framework) गुण चक्र (Quality circle) मुख्य समूह (core group) र सञ्चालन समूह (Steering Team) बनाई अध्ययन, विश्लेषण र सुधारको पक्षमा जोड दिनुपर्ने ।
- राज्यको शैक्षिक सेवा प्रदान गर्ने सन्दर्भमा मतैक्यता र सामूहिक अपनत्व विकास गरी दृढ राजनीतिक इच्छाशक्ति आवश्यक पर्ने ।
- स्रोत साधनको मितव्ययी एवम् कुशलतापूर्वक प्रयोग गरिनुपर्ने ।
- स्रोत साधनको न्यून, अधिक प्रयोग र दुरुपयोग रोकिनुपर्ने र कुशल उपयोग हुनुपर्ने ।
- कार्य सम्पादन प्रक्रिया र मूल्याङ्कनको सन्दर्भमा स्वतन्त्र पक्षबाट मूल्याङ्कन गर्ने परिपाटीको विकास गरिनुपर्ने ।
- सेवाग्राही सन्तुष्टि सर्वेक्षण गरी प्राप्त नतिजाको आधारमा कार्य प्रक्रिया अघि बढाउनुपर्ने ।
- नियमित प्रगति प्रतिवेदन, समीक्षा र सुधारका उपायहरू अवलम्बन गरिनुपर्ने ।
- शैक्षिक सेवा प्रदायक निकायहरू बिच समन्वय र सहकार्य साथै सञ्चारको तालमेल र सामूहिक अपनत्व एवम् सामूहिक उत्तरदायित्व बोध (Common Accountability) हुनुपर्ने ।
- सेवा प्रवाहमा पारदर्शिता, जवाफदेहिता, वैधानिकता र वस्तुनिष्ठता जस्ता पक्षमा जोड दिनुपर्ने ।

- सेवासँग सरोकार राख्ने विषयमा नागरिक सुनुवाइ (Public hearing) र उचित व्यवस्थापन एवम् प्रत्येक निकायमा गुनासो सुनुवाइ संयन्त्र (Grievances Handling Mechanism) को व्यवस्था गरिनुपर्ने ।
- शिक्षासँग सरोकार राख्ने प्रत्येक व्यक्तिले हृदयमा इमानदारीता, काँधमा जिम्मेवारीपन र मस्तिष्कमा समझदारीपनका साथ अघि बढ्नुपर्ने आवश्यकता रहेको ।

निष्कर्ष

शिक्षा मानव विकासको आधार हो । शिक्षाबाट नै शान्त, सभ्य, सुसस्कृत र समुन्नत समाजको निर्माण हुन्छ । शिक्षाले सामाजिक रूपान्तरण सहितको आर्थिक विकासको ढोका खुल्दछ । देशको मानवीय, भौतिक, नैतिक, सामाजिक, आर्थिक, राजनीतिक तथा पर्यावरणीय विकासको आधार शिक्षा हो । यसकारण शैक्षिक सुशासन बहसको विषय हो । शैक्षिक सुशासन सेवाग्राही र सेवा प्रदायक बिचको अन्योन्याश्रित सुसम्बन्ध हो । सन्तुलित विकास र परिवर्तनको संवाहक शिक्षा भएकाले शिक्षाको लगानी, प्रक्रिया, उत्पादन एवम् सामाजिक लाभ वितरण समेतमा समानत, निस्पक्षता, वस्तुनिष्ठता, पारदर्शिता, जवाफदेहिता, न्यायसङ्गत हुनु जरुरी पर्दछ । अतः यस सम्बन्धमा शिक्षामा संलग्न सबै तह र तप्काबाट सकारात्मक सोचका साथै सामूहिक प्रतिबद्धता जरुरी छ ।

शैक्षिक सुधारमा शिक्षा कार्यालयले गर्न सक्ने थप प्रयास

बाबुकाजी कार्की
निवृत्त जिल्ला शिक्षा अधिकारी

लेखसार

शिक्षामा गरिएको लगानीको प्रतिफलको औचित्य विद्यार्थीको उपलब्धिस्तरले पुष्टि गर्न सक्नुपर्छ । उपलब्धिस्तर उन्नत बनाउन विद्यार्थी केन्द्रित योजना तथा कार्यक्रमको तर्जुमा र कार्यान्वयनको विकल्प छैन् । बाल मैत्री विद्यालयका आधारभूत शर्तहरू पुरा भए तापनि शिक्षकहरूको योग्यता, क्षमता र इच्छाशक्ति तथा पठनपाठनप्रतिको जवाफदेहितामा मात्रै गुणस्तरीय शिक्षाको प्रत्याभूति दिन सकिन्छ । विद्यालयमा उपलब्ध साधनस्रोत तथा मौजूदा जनशक्तिको अधिकतम प्रयोग गर्ने सौहाद्र वातावरण सिर्जना गर्न जिल्ला तथा स्थानीयस्तरमा पनि धेरै काम गर्न सकिन्छ । केन्द्रबाट प्राप्त कतिपय नीति निर्देशन तथा साधनस्रोत स्थानीयस्तरको आवश्यकता अनुसार पर्याप्त नहुन सक्छ । सबै काममा केन्द्रको मुख ताक्ने र आफ्नो रचनात्मकभन्दा पनि आदेशमुखी प्रशासन र व्यवस्थापनले शैक्षिक गतिविधिको जीवन्त व्यवस्थापन गर्न सकिन्न । विद्यालय गतिविधिमा सरोकार पक्ष सबैको सद्भाव, सहयोग, सहकार्य, समन्वय र समीक्षाबाट मात्रै अपनत्वको भावना विकास हुने यथार्थता हो । जसबाट सबैको लागि विद्यालय र विद्यालयको लागि सबै भन्ने भावनाको विकास गर्न सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रिया, पारदर्शिता, विकेन्द्रितता जस्ता सुशासनका आधारभूत पक्षको अवलम्बन अपरिहार्य हुन्छ । गुणस्तरीय शिक्षा हासिल गर्ने थलोका रूपमा विद्यालयलाई स्थापित गर्न सक्थौं भने विद्यालयबाट विद्यार्थी भागेर घरमा नगई घरबाट भागेर विद्यालय आउने सुखद वातावरण बनाउन सकिन्छ । प्रस्तुत लेखमा लेखक स्वयम् कार्यरत भएका जिल्लाहरूमा शैक्षिक उन्नयनका लागि स्थानीयस्तरमा अपनाएका नीति तथा कार्यक्रमहरू पस्किने जमर्को गरिएको छ ।

मुख्य शब्दावली (Key Words)

समूह सुपरिवेक्षण (Team Supervision), नतिजा विश्लेषण (Result Analysis), इसिकाइ (E-learning), विद्युतीय (Digital Learning)

१४७

विषय प्रवेश Introduction

नेपालको अन्तरिम संविधानले पनि शिक्षालाई मौलिक हकका रूपमा स्थापित गरेको छ । गुणस्तरीय शिक्षा सर्वसुलभ रूपमा हासिल गर्न पाउनु नागरिकको नैसर्गिक अधिकार स्थापित गराउने प्रयास भएको पाइन्छ । माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क हुनुपर्छ भन्ने अन्तरिम संविधानमा उल्लेख छ । शिक्षामा सर्वसाधारणको पहुँच बढाउँदै जीवन र उत्पादनसँग जोड्दै लैजाने तथा आधारभूत शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क गर्ने नीति लिइएको छ । शिक्षामा पहुँच सुनिश्चित गर्न तथा उपलब्ध सुविधाको न्यायोचित सदुपयोग गर्ने वातावरण सिर्जना गर्न राज्यले विविध नीति र रणनीति बनाएको हुन्छ । नेपालले पनि

Teacher Education 2072

सन् २०१५ सम्म सबैका लागि गुणस्तरीय आधारभूत प्राथमिक शिक्षा प्रदान गर्न अन्तर्राष्ट्रिय मञ्चमा प्रतिबद्धता जनाएको छ । सबैका लागि गुणस्तरीय शिक्षाको लक्ष्यमा पुग्न राज्यले विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामाफत विभिन्न रणनीतिक योजना र कार्यक्रमहरू कार्यान्वयन गर्दै आएको छ । तैपनि तोकिएको समयमा लक्षित उद्देश्य हासिल गर्न हम्मे हम्मे पर्ने देखिन्छ । जबसम्म स्थानीय जनसमुदाय र सरोकारवालाहरूको जवाफदेहिपूर्ण चिन्ता र चासो बढ्दैन सरकारी प्रयासले मात्र शैक्षिक कार्यक्रम सफल हुने लक्षण देखिँदैन । विद्यालयमा विद्यार्थीको अन्तरनिहित प्रतिभाको प्रस्फुटन गराउने आकर्षक शैक्षिक वातावरण बनाउन तथा आवश्यक साधन स्रोतको तर्जुमा र पहिचान गर्न सरोकार पक्षको ध्यान जानु जरुरी छ । सरोकार पक्ष खास गरी शिक्षक विद्यार्थी अभिभावक तथा समग्र समुदायको सद्भावयुक्त सक्रियताबिना अपेक्षित शैक्षिक विकास अभियान सार्थक हुनसक्दैन ।

बालबालिकालाई सहज वातावरणमा विद्यालय सम्म पुऱ्याउन र उनीहरूलाई टिकाई राख्न मात्र नभएर उनीहरूको उपलब्धिस्तर उच्च बनाउन समेत घरपरिवार र समुदायको अहम भूमिका हुन्छ । राज्यले गरेको लगानीबाट मात्र रोचक शैक्षिक वातावरण बनाउन सकिने अवस्था छैन । गैर सरकारी तथा स्थानीय समुदायको सद्भाव, सहयोग र सहकार्यविना कुनै पनि शिक्षण संस्था फस्टाउन सक्ने अवस्था देखिँदैन । अतः आफ्नो विद्यालय आफैँ बनाऔँ भन्ने अपनत्त्वको भावना विकास सरोकार पक्षमा हुनु आवश्यक छ । प्रत्यक्ष सरकारी लगानी भएका विद्यालयभन्दा निजी लगानीमा खुलेका विद्यालयका उपलब्धिस्तर उच्च हुनुले पुष्टि गर्दछ । अभिभावकको आकर्षण संस्थागत विद्यालयप्रति बढ्दो छ । किनकि संस्थागत विद्यालयको व्यवस्थापकीय पक्ष लक्ष्य हासिल गर्न समर्पित, जवाफदेही र उत्तरदायी भएको पाइन्छ । जसको अभिभावकसँगको सम्बन्ध सुमधुर र निरन्तर छ । तसर्थ शिक्षाको दायित्त्व राज्य र स्थानीय समुदायले के कति लिनुपर्ने हो ? बहसको विषय बनेको छ । सामुदायिक विद्यालयप्रति सेवाग्राही समुदायको आस्था र विश्वास कसरी बढाउन सकिन्छ ? चुनौती बनेको छ । विद्यालयको व्यवस्थापकीय पक्षलाई जवाफदेही कसरी बनाउन सकिएला ? गम्भिर हुनुपर्ने बेला आएको छ ।

शैक्षिक उपलब्धिस्तरलाई उच्च बनाउन पाठ्यक्रमले तोकेको विषयगत उद्देश्यहरू पुरा हुन नियमित पठनपाठन हुन जरुरी छ । एक शैक्षिक सत्रमा २२० दिनसम्म विद्यालय खुल्नु पर्नेमा वर्षमा ९० दिन खुलेको पनि पाइँदैन । विद्यालय खुलेको दिनमा पनि नियमित पढाइ कतिको होला ? चनाखो हुनुपरेको छ । किनकि कतिपय सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपस्थित हुने दर अधिक भएको पाइन्छ । प्रायः शिक्षक चार किसिमले अनुपस्थित हुन्छन् भन्ने अध्ययनले पुष्टि गरेको छ । जसअनुसार पहिलो प्रायः विद्यालय नै नजाने, दोस्रो ढिलो विद्यालय जाने चाँडो फर्कने, तेस्रो विद्यालय समयमा जाने तर कक्षामा ढिलो प्रवेश गरी चाँडो निस्कने त्यस्तै चौथो समयमा नै कक्षा प्रवेश गर्ने तर विना तयारी शारीरिक रूपमा मात्रै मानसिक रूपमा अनुपस्थित हुने । एक शैक्षिक सत्रको लागि बनाइएको पाठ्य विषय आधाभन्दा कम समयमा पढाएर गुणस्तरीय शिक्षाको अपेक्षा गर्नु कत्तिको बुद्धिमत्तापूर्ण सोच होला ? अर्को तर्फ विगतमा विद्यालयले सबै खाले माग पुरा गर्न आन्दोलनको तारो बन्दै आयो । अब यो विडम्बनापूर्ण संस्कारबाट शिक्षण संस्थालाई कसरी मुक्त गराउन सकिएला ? चिन्ता

र चिन्तनको विषय बन्नुपर्छ । यदि हामी शिक्षाको विकास विस्तारको लागि साँच्चिकै संवेदनशील छौं भने सरोकार पक्षले समसामयिक मुद्दाहरूलाई मध्यनजर राखेर आफ्नो सोच र कार्यशैली समयानुकूल परिमार्जन तथा परिस्कृत गर्दै आम बहसबाट तार्किक निष्कर्षमा पुग्नुपर्ने वर्तमान समयको माग हो ।

जिल्लास्तरमा गर्न सकिने कामहरू

जिल्लामा विद्यालय तहको शिक्षालाई व्यवस्थित रूपमा नियमन गर्नको लागि जिल्ला शिक्षा अधिकारीको व्यवस्था भएको छ । जिल्ला शिक्षा अधिकारीले जिल्लाको समग्र शिक्षणसंस्थाको समन्वय गर्दै गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चत गर्न दत्तचित्त भएर लाग्नुपर्ने हुन्छ । मौजुदा शिक्षा ऐन नियममा शिक्षाका अन्य पदाधिकारीको भन्दा बढी ३२ ओटा काम कर्तव्य तोकिएको पदाधिकारी पनि जिल्ला शिक्षा अधिकारी नै हो । कार्यसम्पादनको क्रममा तोकिएका उल्लिखित जिम्मेवारीको अतिरिक्त परिस्थितिजन्य चुनौतीहरूको चुरो पहिचान गरेर समाधानको जरो पत्ता लगाउने अभिभारा समेत जिशिशको काँधमा आउनु स्वभाविकै हो । नेपाल करिब ३४ हजार ७४३ विद्यालयमा अध्ययनरत करिब ७६ लाख विद्यार्थी र दुई लाखभन्दा बढी शिक्षक कर्मचारी करोडौं अभिभावक लगायत शिक्षासँग सरोकार राख्ने सरकारी गैर सरकारी सङ्घ संस्था समेतको प्रत्यक्ष र परोक्ष ध्यान पुग्ने विद्यालय शिक्षालाई सुदृढ बनाउने काममा ७५ जिल्लाका जिल्ला शिक्षा अधिकारीको कार्यकुशलता र भूमिकालाई कदापि गौण मान्न सकिन्न । विद्यालयदेखि शिक्षा कार्यालयसम्मको साधानस्रोतको व्यवस्थापनमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीको नेतृत्वदायी भूमिका हुन्छ । तथापि जिशिशलाई दिइएको अधिकार वास्तवमा 'अधिकारी' भन्न सुहाउने खालको छ त ? अचेल बहसको विषय बनेको छ । आफू अन्तर्गतका शिक्षक कर्मचारीको नियुक्ति, सरुवा बढुवा, पुरस्कार दण्ड तथा वृत्तिविकासका अवसरमा जिशिशको निर्णायक भूमिका प्रबल छैन । कुनैपनि पेसाकर्मीको योग्यता क्षमताअनुसार निरन्तर काममा प्रेरित गर्ने वातावरणलाई मर्यादित बनाउन आस र त्रास हुनुपर्दछ । शिक्षकको खासगरी नियुक्ति, सरुवा, बढुवा, पुरस्कार, दण्ड सजायको अधिकार कसमा निहित छ भन्ने कुराले प्रभाव पार्दछ । शिक्षकका वृत्तिविकासका कतिपय अवसर तिनवर्षे कार्यकाल भएका विद्यालय व्यवस्थापनमा निहित छ । जानेर नजानेर कतिपय व्यवस्थापन समितिले आफ्नो अधिकार र कर्तव्यलाई उचित प्रयोग नभएका कारणले पनि विद्यालयमा बेथिति बढेको छ । यसरी विद्यालयमा हुने बेथितिको अन्तिम जवाफदेही जिशिशले लिनेपर्ने हुन्छ । राजनीतिले गाँजेको विद्यालय शिक्षामा कारवाही गर्नु भनेको आफ्नो खुट्टामा आफैँ बन्चरो हान्नु सरह हो । जसको कारणबाट सेवासुविधाको सुनिश्चतताका साथै तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको बाहुल्यता भएको सामुदायिक विद्यालयको भन्दा निजी लगानमा सञ्चालित संस्थागत विद्यालयको गुणस्तर राम्रो हुँदै गएको छ । शैक्षिक अस्तव्यस्तता तथा अनुत्तरदायी प्रवृत्ति भाँगिएको परिस्थितिमा कतिपय शैक्षिक नीति नियम, कार्यक्रम तथा योजना परियोजनाले आशातित सफलता हासिल गर्न सकेका छैनन् ।

शिक्षा क्षेत्रमा गरिएको सम्पूर्ण लगानीको सार्थकता विद्यार्थीको उच्च शैक्षिक उपलब्धिस्तर तथा उत्पादित जनशक्ति विश्व श्रमबजारमा खरो प्रतिस्पर्धी भै सफल हुनमा निर्भर गर्छ । जबसम्म कक्षाको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापमा नवीन ज्ञान, सिप र अभिवृत्ति प्रवेश गराउन सकिन्न तबसम्म हामीले गुणस्तरीय शिक्षाबाट बालबालिकालाई भविष्यको लागि सुसज्जित गराउन सकिन्न । अतः नासपाती

रोपेर सुन्तलाको अपेक्षा गरे जस्तै हो । पानी मोथेर नौनी पनि निकाल्न सकिन्न । विद्यालय तथा कक्षा कोठामा गरिने शैक्षिक क्रियाकलाप विद्यार्थीको पारिवारिक लगाएतका पृष्ठभूमिलाई संबोधन गर्ने खालको हुनुपर्छ । सेवाग्राही अभिभावक विद्यार्थीको विश्वास जित्न निरन्तर प्रयत्नशील रहनु पर्छ । विद्यालयको वातावरण रोचक आकर्षक बनाउनुपर्दछ । विद्यालय समाजलाई प्रतिविम्बित गर्ने सानो समाज हो । जहाँ समुदायका हरेक क्षेत्र र वर्गका बालबालिका पढ्न आउँछन् । तसर्थ बालबालिकाको अन्तरनिहित प्रतिभा प्रष्फुटन गराउने शैक्षिक वातावरण बनाइनु पर्दछ । मौजुदा प्रविधि र प्रवृत्तिमा समयानुकूल परिमार्जन र परिष्कृत गरिनुपर्दछ । अनुशासनको नाममा शारीरिक, मानसिक, मनोवैज्ञानिक एवम् संवेगात्मक भावनामा कुण्ठित पार्ने खालको व्यवहार विद्यार्थीलाई गरिनु हुन्न । कक्षा कोठाको वातावरण लोकतान्त्रिक मूल्य र मान्यता अभ्यास गर्ने थलोको रूपमा स्थापित गरिनुपर्दछ । शिक्षकले सर्वप्रथम विद्यार्थीको पृष्ठभूमिलाई अध्ययन गर्नुपर्दछ । त्यसपछि मात्र सोही अनुसारको पाठ्यक्रम, पाठ्य वस्तु, शिक्षण विधि प्रयोग गर्नु फलदायी हुन्छ ।

सीमित साधनस्रोत एवम् फितलो व्यवस्थापकीय पक्षलाई सफल जवाफदेही बनाउनु सामुदायिक विद्यालयको प्रगतिको लागि पहिलो शर्त हो । साथै विद्यार्थीलाई सर्वोपरी मानेर शैक्षिक नीति निर्माण एवम् कार्यान्वयन हुनुपर्छ । त्यस्तै कुनै शिक्षण संस्था र शिक्षाकर्मीको मूल्याङ्कन विद्यार्थीको उपलब्धिको सङ्ख्यात्मक र गुणात्मक परिमाण र परिणामको आधारमा हुनुपर्दछ । अतः राज्यको लगानीको सदुपयोग गर्दै स्थानीय सरकारी गैरसरकारी संघ संस्था सबैले कार्यान्वयन गर्ने तर्फ चिन्ता र चासो लिनुपर्ने वेला आएको छ । शैक्षिक विकास र विस्तार गर्नको लागि शिक्षा कर्मीको उच्च मनोबल कायम राख्न वस्तुनिष्ठ निष्पक्ष र पारदर्शी मूल्याङ्कन हुने संयन्त्रको विकास गरिनु पर्दछ । उनीहरूको मूल्याङ्कनको आधार तयार गर्दा कम्तीमा नीतिज्ञता, निर्दिष्टता, नियमितता, निष्ठा, निस्वार्थता, निसंकोचता, निस्कलङ्कता, निष्पक्षता (आठ नि) लाई समेत ध्यान दिँदा परिणाम न्यायोचित हुनजान्छ ।

शिक्षा अधिकारी शिक्षा मन्त्रालय अर्न्तगतको विभागीय निकायको सम्पर्क अधिकृतको रूपमा मात्रै नभएर अन्य मन्त्रालयहरू गृह, स्थानीय विकास, स्वास्थ्य, महिला तथा बालबालिका लगायत सरकारी, गैर सरकारी निकायको समेत कार्य गर्नुपर्ने हुन्छ । यी सबै जिम्मेवारीलाई सम्बोधन गर्दै गुणस्तरीय शिक्षाको प्रबर्द्धन गर्न सरकारको नीति तथा कार्यक्रम लागु गर्ने दायित्व समेत पुरा गर्न जिशिले अहम भूमिका खेल्नुपर्ने हुन्छ । जिल्लामा रहेका विद्यालयहरूको सञ्चालनलाई सुव्यवस्थित गर्दै गुणस्तरीय शिक्षालाई प्रबर्द्धन गर्न राज्यले अख्तियार गरेको केन्द्रीय नीति र कार्यक्रम मात्र पर्याप्त हुँदैन । जिल्लाको शैक्षिक नेतृत्वको दायित्व लिने कतिपय जिल्ला शिक्षा अधिकारीले आफ्नै पहलमा नवीन कार्यहरू गर्दै आएको पाइन्छ । म आफूले पनि जिल्ला शिक्षा अधिकारी हुँदा आफू कार्यरत भएको जिल्लाको शैक्षिक अवस्था उन्नत बनाउन गरेका निम्न प्रयासहरू यहाँ पस्किने प्रयास गरेको छु । जुन विद्यार्थीको पठन पाठनलाई गुणस्तरीय बनाउने उद्देश्यबाट प्रेरित छ । त्यस्तै विद्यालयलाई बालमैत्रीको साथै शिक्षकमैत्री बनाउँदै साधनस्रोत सम्पन्न उर्जाशील शिक्षण संस्थाको रूपमा स्थापित गर्नु हो । जिल्लामा स्वस्फुर्तरूपमा अपनाइएका यस्ता कार्यले संस्थागत र सामुदायिक विद्यालयहरू बिचमा परस्पर सहयोग र सहकार्य गराउँदै उनीहरूमा भएको योग्यता, क्षमता र लगानीको अधिकतम प्रयोग गर्न सहजता प्रदान गर्दछ ।

शैक्षिक कार्यक्रमहरूको अधिकतम उपलब्धि हासिल गर्न शिक्षानुरागीहरूको निस्वार्थ सक्रिय योगदानले कम महत्त्व राख्दैन । शैक्षिक विकृति, विसंगति र क्षतिलाई निरुत्साहित र न्यूनिकरण गर्न तथा शिक्षाका हरेक नीति र कार्यक्रमहरू विद्यालय र विद्यार्थी केन्द्रित बनाउने हेतुले निम्नानुसारका नीति एवम् कार्यक्रमहरूको अवलम्बनले गुणस्तर वृद्धिमा प्रत्यक्ष, परोक्ष योगदान पुग्ने वास्तविकता हो ।

- ✓ प्रत्येक वर्षको शैक्षिक सत्रको सुरुमा शिक्षकहरूबाट विषयगत अनुमानित उत्तीर्ण प्रतिशतको लक्ष्य निर्धारण गरेर शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालनको अभ्यासले विद्यार्थीको उपलब्धिस्तर बढ्न जाने । प्रत्येक विद्यालयले **Mission -To Distinction** को लक्ष्य राखेर आफ्नो शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन गर्दा ललितपुर, काठमाडौं, कास्की र नुवाकोट लगायतका जिल्लाहरूको उत्तीर्ण र प्राप्ताङ्क प्रतिशत सुदृढ हुँदै गएको पाइन्छ । विद्यालयहरूमा सूचना र प्रविधिको विस्तार तथा **Mission To Distinction** अभियानलाई नुवाकोट जिल्लामा त जिल्ला परिषदले नै आफ्नो मूल नीतिमा समावेश गरेको कारणबाट यसको अपरिहार्यता पुष्टिको साथसाथै स्थानीयस्तरमा साधनस्रोत जुटाउन र अवलम्बन गर्नमा सहजता भएको थियो ।
- ✓ समय र समाजको मागअनुसार सामुदायिक विद्यालयहरूमा पनि अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठन पाठन गर्न प्रोत्साहित गर्ने क्रममा शिक्षकहरूको तालिम सेमिनार गोष्ठी सञ्चालन शिक्षकका पेसागत संघ संस्थाहरूसँगको सहकार्यमा सञ्चालनबाट प्रभावकारिता आएको अनुभव हो ।
- ✓ सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयबिच मितेरी सम्बन्ध स्थापना गर्दै सहकार्यको वातावरण बनाउन अन्तरक्रियात्मक कार्यक्रमको सञ्चालनले आपसमा मिलेर शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन भएको कारणबाट दुवैथरी विद्यालयका शिक्षक, विद्यार्थी तथा व्यवस्थापन बिचमा सौहार्द्रता वृद्धि गर्न योगदान पुग्दो रहेछ ।
- ✓ रामेछाप, कास्की, ललितपुर जिल्लाहरूमा विविध सूचना तथा विस्तृत मासिक पाठयोजना भएको सूचनामूलक शैक्षिक क्यालेन्डर पहिलो पटक प्रकाशित गरी प्रत्येक विद्यालयलाई वितरण गरिएको थियो । यसबाट विद्यालय तथा शिक्षकहरूलाई आफ्नो जिम्मेवारी योजनाबद्धरूपमा सम्पन्न गर्न सहयोग भएको अनुभव भयो । त्यसैगरी विद्यालयको पठनपाठन लगायतका गतिविधिहरूको प्रगतिस्थिति कस्तो छ भनी जान्न र अनुगमन गर्न समेत यस पात्रोले मार्ग चित्र प्रदान गर्दछ ।
- ✓ जिल्ला तथा स्रोत केन्द्रस्तरमा शिक्षकहरूको विषयगत समिति गठन गरी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई प्रभावकारी बनाउने नीतिले विषयगत उत्कृष्टता हासिल गर्न टेवा पुग्न जाने ।
- ✓ जिल्लाको शिक्षा क्षेत्रमा कार्यरत **I/NGOs** को लगानी र कार्यक्रममा दोहोरोपन हटाउन कास्की तथा ललितपुरमा जिल्लास्तरीय गैरसरकारी संस्था सञ्जाल गठन तथा उनीहरूको विस्तृत विवरण भएको प्रोफाइल (**profile**) सार्वजनिक गरी अभिलेखीकरण गर्नाले पारदर्शिता तथा प्रभावकारितामा प्रशंनीय काम भएको टिप्पणी सेवाग्राही र सेवा प्रदायकले गर्नु सुखद अनुभव हो ।
- ✓ प्रत्येक मावि तथा निमाविमा बालकलवको गठन गरेर बालबालिकाहरूको रचनात्मक, सिर्जनात्मक तथा सामाजिक कार्यमा संलग्न गराउने नीतिले उनीहरूमा आत्मबल र आत्मविश्वासलाई सुदृढ

- गराउन प्रोत्साहन मिल्ने वास्तविकतालाई नकार्न सकिन्न ।
- ✓ अनुगमन र निरीक्षणलाई अर्थपूर्ण, प्रभावकारी बनाउनका लागि विषय विशेषज्ञ सहितको सदस्य भएको समूह सुपरीवेक्षण (team supervision) को प्रारम्भबाट विद्यालय निरीक्षक तथा स्रोतव्यक्तिमा उत्साह र जाँगर एवम् आत्मबल समेत बढ्ने अनुभव गरियो ।
 - ✓ एसएलसी परीक्षा लगायत अन्य कक्षाको परीक्षाको पनि नतिजा विश्लेषण (result analysis) गरी परीक्षा पद्धति तथा पठनपाठनमा सुधार ल्याउन मार्गचित्र प्रदान गर्दछ ।
 - ✓ विद्यालय व्यवस्थापन समितिको समय र कामलाई बढी रचनात्मक, योजनाबद्ध बनाएर अधिकाधिक सफलता हासिलका लागि आफ्नो ३ वर्षे कार्यकालमा प्रतिवर्ष विद्यालयमा गर्ने सुधारका रणनीति समावेश गरिएको दूरदृष्टि पत्र (vision paper) निर्माण कार्यान्वयन गर्न प्रशिक्षित र प्रोत्साहित गर्ने नीतिले व्यवस्थापनमा सकारात्मक परिवर्तन ल्याउने वास्तविकता हो ।
 - ✓ जिल्लास्तरीय विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्तिहरूको बैठक शिक्षा कार्यालयमा बस्ने परम्पराको क्रमभंग गरेर जिल्ला भरिका स्रोतकेन्द्र विद्यालयहरूमा पालैपालो राख्ने, त्यस्तै स्रोतकेन्द्रस्तरीय बैठक स्रोतकेन्द्रमा मात्र नगरी पालै पालो सेवा क्षेत्रभित्रका अन्य विद्यालयहरूमा पनि राख्ने परम्पराको थालनीले सबै विद्यालयहरूको राम्रा नराम्रा वस्तुस्थितिको प्रत्यक्ष अवलोकनबाट थप सुधारको उपाय निकाल्न सकिन्छ ।
 - ✓ विद्यालयमा सूचना र प्रविधिको सुनिश्चितता गर्दै e-learning, digital learning प्रवर्धन गर्न कम्प्युटर शिक्षालाई उच्च प्राथमिकता दिइनुपर्दछ । जिशिका नुवाकोटले विभिन्न सङ्घ सङ्घासँगको सहकार्यमा शिक्षकहरूलाई तालिम दिने कामको प्रारम्भ भएको थियो । साथै स्रोतकेन्द्र तथा विद्यालयहरूको नाममा इमेल ठेगाना खोलेर विद्यालयका लागि पठाइने पत्र तथा सूचनाको प्रवाहगर्दा पेपरलेस इ गभरनेन्सलाई आत्मसात गर्ने बानीको विकास गर्न सहज पारेको अनुभव नुवाकोटबाट प्राप्त भयो । त्यस्तै टेलिफोन नोटिसबोर्डको प्रयोगले (नुवाकोट १६१८०१०५६०८५८) छिटो, छरितो तथा सुलभ किसिमबाट सूचना प्रवाह गर्ने अभ्यास अनुकरणीय मान्न सकिन्छ ।
 - ✓ अस्थायी शिक्षक नियुक्तिलाई प्रतिस्पर्धी, पारदर्शी बनाउन विज्ञापनलाई खुला र व्यापक गर्ने परम्परा कायम गर्ने प्रयाशले प्रतिस्पर्धी जनशक्ति विद्यालय शिक्षामा प्रवेश गराउन सकिन्छ ।
 - ✓ विद्यालय शिक्षक तथा कर्मचारीहरूको पेसागत संघ सङ्गठनलाई प्राज्ञिक कार्यक्रमहरू जस्तै सेमिनार, गोष्ठी, अनुगमन एवम् तालिम सञ्चालन लगायतका कार्यमा सहकार्यबाट स्थानीयस्तरमा शिक्षा क्षेत्रमा देखिएका जल्दाबल्दा मुद्दाहरूको सहज र दिगो निकास निकाल्न सकिने अनुभवसिद्ध छ ।
 - ✓ विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीहरूको बिचमा सहकार्य, सहयोग, अनुभवको आदानप्रदान गरेर विद्यालयको व्यवस्थापकीय पक्षलाई सुदृढ बनाउनको लागि व्यवस्थापन समिति सञ्जाल निर्माणमाबाट विद्यालयमा देखिएका समस्या समाधान तथा व्यवस्थापनमा चुस्तता

- ल्याउछ । सामाजिक परीक्षण र लेखा परीक्षणको काम समयमै सम्पन्न गर्दै विद्यालयमा आर्थिक अनुशासन र पारदर्शिता कायम गरी विद्यालयमा सुशासन कायम गर्न मद्दत पुग्छ ।
- ✓ छिमेकी विद्यालय वा स्रोत केन्द्रस्तरीय विद्यालयहरू बिच विषयगत सञ्जाल/समिति गठन गरी अनुभवको आदानप्रदान गर्ने तथा महंगा शैक्षिक सामग्रीहरू Microscope, Telescope जस्ता उपकरणलाई साझा रूपमा जुटाउने र प्रयोग गर्ने नीतिले शैक्षिक सामग्रीको प्रचुर प्रयोगबाट शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापलाई जीवन्त बनाउन सहयोग पुग्ने छ ।
 - ✓ विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा शिक्षक अभिभावक संघको बैठकमा अधिकाधिक शैक्षिक प्रस्तावलाई प्रवेश गराउन प्रोत्साहित गर्दा विद्यालयको पठनपाठनको स्तरोन्नतितर्फ ध्यान जान्छ ।
 - ✓ सामुदायिक तथा संस्थागत विद्यालयहरूमा देखिएका समस्याहरू समाधान गर्न तथा अन्य रचनात्मक काम र सुझाव दिन स्रोत केन्द्रस्तर र जिल्लास्तरमा सरोकारपक्षको छुट्टाछुट्टै समितिहरू गठन गरी जिम्मेवारी र जवाफदेही सुम्पदा कतिपय शैक्षिक समस्या र चुनौतीहरू विकेन्द्रित अवस्थामा नै समाधान हुन्छ । साथै स्थानीयस्तरमा समस्या समाधान गर्दा वास्तविकताको कसीमा समाधानका उपाय निस्कन्छ ।
 - ✓ बाल मैत्री एवम् शिक्षक मैत्री मर्यादित एवम् स्वस्थ शैक्षिक वातावरण बनाउन प्रत्येक विद्यालयमा शिक्षक, विद्यार्थी, व्यवस्थापन समिति तथा अभिभावक समेतको सहभागितामा आचारसंहिता तयार गरी कक्षा तथा शिक्षकको कार्यान्वयनमा प्रभावकारिता आउछ ।
 - ✓ विद्यालयको ऐतिहासिक पृष्ठभूमिसहितको मौजुदा वस्तुस्थिति भल्किने श्रव्य दृष्य अभिलेख (Audio Video Profile) सबै विद्यालयलाई बनाउन लगाउनाले एकै ठाउँमा बसेर विद्यालयको बारेमा धेरै कुराको जानकारी लिन सकिन्छ । यसबाट विद्यालयको लागि साधनस्रोत वितरण न्यायोचित निर्णय गर्न सहयोग पुग्छ ।

निष्कर्ष:

उल्लिखित नीति तथा कार्यक्रमहरूलाई प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गरी लक्षित उद्देश्य हासिल गर्न सरोकार सबैको सदभाव, सहयोग, सहकार्य, समन्वय, समर्पण, स्वामित्व र समीक्षा (सात स) को अहम भूमिका हुने यथार्थतालाई नकार्न सकिन्न । यस्ता सतप्रयासहरूलाई सार्थकता प्रदान गर्न तथा यस्तै खाले अन्य नवीन सोचलाई शिक्षा क्षेत्रमा प्रयोग गरी जिल्लाको शैक्षिक उन्नति गर्न सबैको रचनात्मक एवम् सकारात्मक सहयोग शिक्षा कार्यालयले पाएमा मात्र शैक्षिक विकास र विस्तारमा टेवा पुग्न सक्छ । पेसाप्रति समर्पित शिक्षाकर्मी, अनुशासित विद्यार्थी, सचेत अभिभावक तथा शिक्षाअनुरागी समुदाय भएमा राज्यले लिएका रणनीति सहजतापूर्वक पुरा हुनेछ । शिक्षाको विकास र विस्तारका लागि कम्तीमा पनि अभिभावक, अध्यापक, अध्ययनार्थी (विद्यार्थी), अध्ययन विषय तथा विधि (पाठ्यक्रम), अनुशासन, अपनत्त्व, अनुदान, अनुगमन निरीक्षण र अनुशासन (नौ अ) को अहम् भूमिकालाई नकार्न सकिन्न ।

सन्दर्भ सामग्री

नेपाल कानून किताब व्यवस्था समिति (२०६६), शिक्षा ऐन २०२८ तथा शिक्षा नियम २०५९ संशोधनसहित
: काठमाडौं ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६), विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम मुख्य दस्तावेज, : काठमाडौं ।

नेपाल कानून किताब व्यवस्था समिति,(२०६३) नेपालको अन्तरिम संविधान, : काठमाडौं ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी (२०६९) कार्यपत्र सङ्ग्रह शिक्षा क्षेत्रका समसामयिक
मुद्दाहरूमा उच्चस्तरीय सेमिनार, : सानोठिमी भक्तपुर ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०७१), शैक्षिक सूचना, काठमाडौं ।

नेपालको शिक्षा नीति : पुनरावलोकन र भाविदिशा

खगराज बराल

कार्यकारी निर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

लेखसार

राज्य सञ्चालनका लागि तर्जुमा नीतिलाई सार्वजनिक नीति भनिन्छ । सार्वजनिक नीतिका विभिन्न क्षेत्रहरूमध्ये शिक्षा पनि एक महत्त्वपूर्ण क्षेत्र हो । शिक्षाले नै देश विकासका लागि आवश्यक मानव संसाधनको विकास गर्छ । अन्य क्षेत्रमा जस्तो नेपालको शिक्षा क्षेत्रको एकीकृत नीति छैन । शिक्षा नीतिहरू उपक्षेत्रगत रूपमा छरिएर रहेका छन् । त्यस्ता नीतिगत प्रावधानहरू शिक्षा ऐन, नियम, आवधिक योजना, आयोजना तथा परियोजनाका दस्तावेजहरूमा रहेका छन् । त्यस्ता नीतिहरूले प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षा, आधारभूत शिक्षा, माध्यमिक शिक्षा, साक्षरता र जीवन पर्यन्त सिकाइ, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम, शिक्षक व्यवस्थापन, शिक्षक विकास, विद्यालय शिक्षाको संरचना र सञ्चालन, शिक्षण संस्थाको अनुमति तथा स्वीकृति र गाभने, शिक्षक नियुक्ति र व्यवस्थापन, उच्च शिक्षा जस्ता विभिन्न पक्षहरू समेटेको पाइन्छ । शिक्षा सम्बन्धी नीतिहरू राम्रा रहेको तर तिनीहरूको कार्यान्वयन पक्ष फितलो भएको र तसर्थ शिक्षाले अपेक्षित जनशक्ति विकास गर्न नसकेको वर्तमान परिप्रेक्ष्यमा कार्यान्वयन योग्य नीतिहरूको निर्माण गर्नुपर्ने आवश्यकता छ । त्यस्तै छिरलिएर रहेका उपक्षेत्र गत नीतिले समग्र शिक्षा नीतिको प्रतिनिधित्व गर्न नसक्ने हुनाले अन्य क्षेत्रका जस्तै एकीकृत नीति शिक्षा क्षेत्रमा पनि आवश्यक छ । शिक्षा नीतिमा अब गरिने परिमार्जनमा माथि उल्लिखित पक्षहरूमा स्पष्टता ल्याउनु आवश्यक छ । प्रारम्भिक बाल विकास र पूर्वप्राथमिक शिक्षाको स्पष्ट परिभाषादेखि त्यसको सञ्चालन सम्बन्धी जिम्मेवारी, निःशुल्क तथा अनिवार्य आधारभूत शिक्षाको अवधारणागत स्पष्टता, परीक्षा सञ्चालन र व्यवस्थापन, शिक्षक नियुक्ति र विकास, शिक्षकका लागि आवश्यक योग्यता, उच्च शिक्षाका विभिन्न धारहरूको व्यवस्थापन, उच्च शिक्षामा राज्यको लगानीको मात्रा, उच्च शिक्षाका कार्यक्रमहरूमा विदेशी विश्व विद्यालयको सम्बन्धन, माध्यमिक शिक्षाको धार र संरचना आदि सम्बन्धमा स्पष्टताले मात्र शिक्षाको प्रष्ट दृष्टिकोण प्रस्तुत गर्न सक्छ । अब गरिने शिक्षा नीति निर्माण तथा पुनरावलोकनमा भावी सङ्घीय संरचनालाई पनि ध्यान दिनुपर्छ ।

विषय प्रवेश

नीति सार्वजनिक चासोको विषय हो । जनताका निमित्त राज्य वा सरकारले गर्नुपर्ने कामको साङ्केतिक दस्तावेज हो । नीति सरकारबाट नै तयार गरिन्छ । नेपालमा नीति निर्माण र पुनरावलोकनको परिपाटी प्रक्रियाका रूपमा रहेको छ । यस लेखमा नेपालका शिक्षा नीतिको सन्दर्भ उल्लेख गर्दै तेरो योजना र विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा उल्लिखित व्यवस्थाको चर्चा गर्दै भावी दिनमा शिक्षा नीतिमा हुनुपर्ने पुनरावलोकनलाई समेट्ने प्रयास गरेको छ । यस लेखमा नीति, शिक्षा नीति, विद्यमान शिक्षा नीतिहरू,

१५५

Teacher Education 2072

शिक्षा नीतिमा पुनरवलोकनको आवश्यकता, प्रस्तावित पुनरवलोकित नीति उल्लेख गर्दै अन्त्यमा निष्कर्ष समेटिएको छ ।

नीति

सार्वजनिक नीति राज्य सञ्चालनका निम्ति तर्जुमा गरिन्छ । यसको उद्देश्य राज्यमा लोक कल्याणकारी व्यवस्था स्थापना गर्नु हो । व्यवस्थित राज्य सञ्चालनका निम्ति सार्वजनिक नीति आवश्यक पर्छ । राजनीतिक रूपमा समाजलाई व्यवस्थित गर्नका लागि नीति आवश्यक पर्छ । सरकार आम नागरिकको प्रतिनिधिमूलक संस्था हो । यो कानूनबमोजिम गठन गरिएको हुन्छ । सरकारको चरित्र राजनीतिक प्रकृतिको हुने हुँदा सार्वजनिक नीतिमा त्यसको प्रतिबिम्बन हुने गर्छ । सार्वजनिक नीतिले यसो गर्ने उसो गर्ने भन्ने हुँदा यसले सरकारले जनताका लागि गर्ने कामको स्वरूपलाई देखाउँछ । यस अर्थमा सार्वजनिक नीतिलाई प्रस्तावका रूपमा, सरकारको निर्णयका रूपमा, सरकारले गर्न चाहेको कार्यको अभिव्यक्तिका रूपमा, मार्ग दर्शनका सिद्धान्त र मान्यताका रूपमा, प्रक्रियाका रूपमा, मापदण्डका रूपमा लिन सकिन्छ । राज्य सञ्चालनका क्रममा कानूनमार्फत प्रदत्त अधिकारबमोजिम आम जनताको हितका लागि सरकारद्वारा तर्जुमा गरिएका विभिन्न दस्तावेजहरू सार्वजनिक नीतिले सरकारद्वारा राखीएका उद्देश्यअनुरूप शासन सञ्चालनका लागि आधारभूत मूल्य, मान्यता र मापदण्ड स्थापित गर्दछ । शासन सञ्चालन प्रक्रियामा सरकार र नागरिकको भूमिका स्पष्ट पार्छ । सार्वजनिक नीतिले राज्य सञ्चालनमा उद्देश्यतर्फ क्रियाशील गराउँछ ।

शिक्षा नीति

सार्वजनिक नीतिको एक महत्त्वपूर्ण क्षेत्र शिक्षा हो । राष्ट्रको समग्र विकास र उन्नतिको लागि आवश्यक पर्ने मानव स्रोत विकास र परिचालनका लागि शिक्षा क्षेत्रको नीति तर्जुमा गरिन्छ । सरकारले राष्ट्रको सामाजिक तथा आर्थिक उन्नति गर्न, जनताप्रतिको शिक्षा सम्बन्धी उत्तरदायित्व तथा प्रतिबद्धता पुरा गर्न समय समयमा प्रतिबद्धता, घोषणा, अठोट, प्रयास आदि शिक्षा नीतिका रूपमा निरसत हुने गर्दछन् ।

नेपालमा अन्य क्षेत्रका जस्तो शिक्षा नीति एकाइ र प्रणालीमा भेटिँदैन । राष्ट्रिय स्वास्थ्य नीति, उद्योग नीति, पर्यटन नीति, औद्योगिक नीति जस्ता एकीकृत रूपमा एउटै दस्तावेजका रूपमा शिक्षा नीति प्राप्त भएको छैन । शिक्षा नीतिलाई विभिन्न दस्तावेजमा छरिएको पाइन्छ । शिक्षा नीतिलाई संविधान शिक्षा ऐन तथा नियमहरूले निर्देशित गरेको छ । नीतिभन्दा माथि संविधान, शिक्षा ऐन तथा नियमावली हुने भए पनि कतिपय सन्दर्भमा तर्जुमा गरिएका नीतिका आधारमा कानूनमा समेत संशोधनको आवश्यकता पर्छ । औपचारिक शिक्षादेखि अनौपचारिक शिक्षासम्म, प्रारम्भिक बाल विकासदेखि उच्च शिक्षासम्म, सरकारी क्षेत्रदेखि निजी तथा गैरसरकारी क्षेत्रसम्म, राज्य सञ्चालनका आवश्यकतादेखि जनताका अपेक्षासम्म शिक्षा नीतिले समेटनुपर्ने हुन्छ । यदाकदा विशेष शिक्षा नीति, अनौपचारिक शिक्षा नीति, तालिम नीति जस्ता उपक्षेत्र गत नीतिका दस्तावेजहरू पृथक रूपमा भेटिए पनि एकीकृत र संहिताबद्ध शिक्षा नीतिका रूपमा एउटै दस्तावेजमा पाउन सकिएको छैन ।

१५६

Teacher Education 2072

विद्यमान शिक्षा नीतिहरू

शिक्षा क्षेत्रका विद्यमान नीतिहरू शिक्षा ऐन, नियमावली, निर्देशिका आवधिक योजना, आयोजन तथा परियोजनाका दस्तावेजहरूमा पाउन सकिन्छ । विद्यमान शिक्षा नीतिका अवस्था देहायबमोजिम रहेको छ :

१. प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षा

प्रारम्भिक बाल विकासलाई समन्वयात्मक रूपमा विस्तार गर्ने, बाल विकास केन्द्रहरूको नक्साङ्कन गरी विस्तार गर्नुका साथै पूर्वाधारहरूका सम्बन्धमा तयार गरिएको न्यूनतम मापदण्ड कार्यान्वयनमा ल्याउने नीतिगत व्यवस्था तेरोँ योजनाले गरेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षामा चार वर्ष उमेरका बालबालिकाका लागि सरकारले एक वर्षको प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षा कार्यक्रमका लागि खर्च व्यहोर्ने, गुणस्तर सुधारलाई प्रमुख रूपमा केन्द्रित गरी माग र आपूर्तिबिच सामान्यस्य कायम गर्दै प्रारम्भिक बाल विकास र शिक्षा कार्यक्रमको विस्तार गर्ने, अल्पसङ्ख्यकको पहुँचको सुनिश्चितता गर्ने स्थानीय स्तरमा साभेदारी व्यवस्थासहित विभिन्न निकायहरूको उत्तर दायित्व तोक्ने, अन्तर मन्त्रालय समन्वय गर्ने, समुदायमा आधारित प्रारम्भिक बाल विकासलाई नजिकको विद्यालयसँग आवद्ध गर्ने, बाल विकासमा मातृभाषामा सिक्न पाउने अधिकार सुनिश्चित गर्ने, स्थानीय स्तरको क्षमता वृद्धि गर्ने जस्ता नीतिगत व्यवस्था गरेको छ ।

२. आधारभूत शिक्षा

आधारभूत शिक्षालाई निःशुल्क र अनिवार्य गर्ने, निःशुल्क अनिवार्य आधारभूत शिक्षामा पहुँच विस्तार गर्न वैकल्पिक शिक्षाका कार्यक्रमहरूलाई व्यवस्थित र समन्वयात्मक ढङ्गले कार्यान्वयन गर्ने नीतिगत व्यवस्था तेरोँ योजनामा गरिएको छ ।

अनिवार्य आधारभूत शिक्षामा सबै बालबालिकाको समतामूलक पहुँच सुनिश्चित गर्ने, विद्यालयमा न्यूनतम सक्षमताका अवस्थाको परिपूर्ति गर्ने, स्थानीय पाठ्यक्रमको निर्माण गर्ने, निरन्तर मूल्याङ्कन पद्धतिको कार्यान्वयन गर्ने, विद्यालय व्यवस्थापनमा विद्यालय, समुदाय र स्थानीय सरकारको साभ्भा जिम्मेवारी तोक्ने, अनिवार्य शिक्षा सम्बन्धी कानून लागु भएका दिनदेखि उपयुक्त उमेर भएका बालबालिकालाई मात्र भर्ना गर्ने, आधारभूत शिक्षालाई १-३, १-५ र १-८ मा एकीकृत गर्ने कुरा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा गरिएको छ ।

३. माध्यमिक शिक्षा

माध्यमिक तह (९-१२) को एकीकृत शिक्षा पद्धतिको प्रभावकारी कार्यान्वयन गर्ने, माध्यमिक (९-१२) मा समतामूलक पहुँच सुनिश्चित गर्न नक्साङ्कनका आधारमा विद्यालय विस्तार गरी क्रमशः निःशुल्क गरिने र विज्ञान शिक्षामा सबै वर्ग, समुदाय र क्षेत्रका विद्यार्थीको पहुँच वृद्धि गर्ने जस्ता

नीतिगत व्यवस्था तेरोँ योजनामा गरिएको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा निःशुल्क माध्यमिक शिक्षाको क्रमशः विस्तार गर्ने, माध्यमिक शिक्षाको प्रशासन र व्यवस्थापनमा केन्द्र र स्थानीय सरकारको साभ्भा जिम्मेवारी बनाउने, पिछडिएका परिवारका बालबालिकाका लागि पहुँच र सहभागिता कार्यक्रम ल्याउने, माध्यमिक शिक्षामा पहुँचको सुनिश्चितता गर्न निजी क्षेत्रका सेवा प्रदायकहरूसँग साभ्भेदारीलाई प्रवर्धन गर्ने, पिछडिएका समूहको शिक्षक सेवामा सहभागिता बढाउन सकारात्मक विभेद नीतिअन्तर्गत पिछडिएका समूहबाट प्रधानाध्यापक नियुक्ति गर्ने विद्यालयलाई प्रोत्साहन दिने, नियुक्तिमा कोटा प्रथा लागु गर्ने, शिक्षक नियुक्तिका लागि विशेष ग्राह्यताका आधारहरू तयार गर्ने, माध्यमिक शिक्षा कार्यक्रमको पूर्ण एकीकरण गरिने, माध्यमिक शिक्षाका मापदण्ड निर्माण गर्ने, शिक्षक पदमा नियुक्ति र पुनर्ताजगी तालिमलाई अनिवार्य बनाइने विद्यालयले स्थानीय स्रोतको परिचालन गर्ने, न्यूनतम सक्षमताको अवस्था सुनिश्चित हुने २०७२/२०७३ सम्ममा सबै माध्यमिक विद्यालयहरूमा छुट्टै प्रधानाध्यापक पदको व्यवस्था गरिने, राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डको मातहतमा र निर्देशनमा तिन स्तरमा परीक्षाको सञ्चालन हुने, माध्यमिक तहमा दुई ओटा प्रमाणपत्र (साधारण र प्राविधिक) जारी गरिने जस्ता नीतिगत व्यवस्था गरिएको छ ।

४. साक्षरता र जीवन पर्यन्त सिकाइ

तेरोँ योजनाले साक्षरतालाई उत्पादकत्वसँग आवद्ध गरी अभियानका रूपमा सञ्चालन गर्ने, साक्षर नेपाल अभियानलाई प्रभावकारी बनाउन सबै सरोकारवालाहरूलाई परिचालन गरिने, साक्षरता र साक्षरोत्तर कार्यक्रममार्फत कम्तीमा ६० वर्षमुनिका सबैलाई साक्षर बनाउने उल्लेख गरिएको छ । यस्तै, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले राष्ट्रिय साक्षरता अभियानको पूरकका रूपमा साक्षरता र जीवन पर्यन्त सिकाइका कार्यक्रम कार्यान्वयनमा ल्याइने, सबै स्थानीय सरकारका एकाइहरूले साक्षरता तथा साक्षरोत्तर र जीवन पर्यन्त सिकाइको योजना बनाउने । जीवनोपयोगी सिपका तालिम तथा लघु ऋण जस्ता साक्षरोत्तर कार्यक्रमलाई पिछडिएका समूहमा लक्षित गरिने, स्थानीय भाषामा मातृभाषाका कोर्सहरू लागु गरिने, साक्षरता तथा साक्षरोत्तर र जीवन पर्यन्त सिकाइका लागि स्थानीय स्तरीय योजनालाई सुदृढ बनाउने उल्लेख गरिएको छ ।

५. प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम

तेरोँ योजनाले प्राविधिक र व्यावसायिक शिक्षाको क्षेत्रमा लगानी तथा अवसरमा विस्तार गर्ने, निजी क्षेत्र, गैर सरकारी क्षेत्र, स्थानीय र विकास साभ्भेदारीसँगको सहकार्यबाट प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिमका अवसरहरू विस्तार गर्ने, कक्षा ९ देखि आरम्भ भएको प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षासहितको दुई धारको माध्यमिक शिक्षालाई परीक्षणबाट प्राप्त नतिजाका आधारमा विस्तार गर्ने, राष्ट्रिय व्यावसायिक योग्यताको रूपरेखा तयार गरी विभिन्न विधा र तहका विद्यार्थीलाई उच्च शिक्षासम्म अध्ययन गर्ने अवसर प्रदान गर्ने, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम सम्बन्धी नीति, कार्यक्रम र लगानीलाई समन्वय गर्न संस्थागत तथा वित्तीय औजारको विधाहरू विकास र प्रयोग गरिने, उच्च तथा प्राविधिक शिक्षामा अध्ययनरत विद्यार्थीलाई सामाजिकीकरण गर्न र

सेवा प्रवाह पद्धतिको अनुभव दिलाउन स्वयम्सेवकका रूपमा अध्ययनसँग सम्बन्धित कार्य क्षेत्रमा तोकिएबमोजिमको अवधिका लागि खटाइने उल्लेख गरेको छ । यस्तै, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले माध्यमिक तहका विद्यार्थीमा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक धार र साधारण धारबिच लम्बीय र समतलीय समन्वय कायम गर्दै अनौपचारिक र प्राविधिक शिक्षाका सिकारुहरू दुवैतर्फ आउन जान सक्ने व्यवस्था मिलाउने, व्यावसायिक तथा प्राविधिक शिक्षाका अवधारणाहरू कक्षा ६ बाट सुरु गर्ने, सामुदायिक विद्यालयका एनेक्स, छात्राणिका जिल्लाका विशिष्टीकृत सिपसहितका ट्रेड स्कुलहरूको निरन्तरता हुने उल्लेख गरेको छ ।

६. शिक्षक पेसागत विकास र व्यवस्थापन

तेरौँ योजनाले शिक्षक व्यवस्थापनका सन्दर्भमा शिक्षक पुनर्मिलानका साथै विद्यार्थी र शिक्षक सङ्ख्यामा समायोजन गर्ने नीतिगत व्यवस्था गरेको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा उल्लिखित नीतिगत व्यवस्थामा शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया स्थानीय स्तरमा विकेन्द्रित गर्ने, खाली दरबन्दी पूर्ति गर्दा महिला, दलित तथा अन्य पिछडिएका समूहलाई प्राथमिकता दिने, शिक्षकको वृत्ति विकासलाई आधारभूत तह र माध्यमिक तहमा वर्गीकरण गर्ने, आधारभूत तहका लागि कक्षा १२ वा सो सरह र माध्यमिक तहका लागि एमएड वा सो सरह योग्यता निर्धारण गरिने, शिक्षकको पेसागत वृत्ति विकासमा नव प्रवेशी, अनुभवी, निपूर्ण र विशेषज्ञ गरी चार तह हुने, योग्यता बढाउनुभन्दा स्वैच्छिक अवकाश लिन चाहने शिक्षकका लागि प्रोत्साहन प्याकेज उपलब्ध गराउने रहेका छन् ।

तेरौँयोजनाले मातृभाषाका पाठ्य सामग्री तथा शिक्षकहरूको विकास गरी मागबमोजिम बहुभाषिक शिक्षाका अवसरहरूको विकास गर्ने उल्लेख गरेको छ । सबै तहका शिक्षकहरूको क्षमता अभिवृद्धि गर्न पेसागत तालिमहरूलाई अवसरहरू प्रदान गरिने, शिक्षामा उत्कृष्ट नतिजा हासिल गरेका प्रतिभाहरूलाई शिक्षण पेसामा अवसरहरू प्रदान गरिने, शिक्षक नियुक्तिमा योग्यतम् व्यक्तिलाई आकर्षित गरी अझै प्रतिस्पर्धी बनाउन हालको न्यूनतम् शैक्षिक योग्यतालाई पुरवलोकन गरिने उल्लेख छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षकका लागि न्यूनतम् शैक्षिक योग्यताका अतिरिक्त एक बर्से शिक्षक विकास कोर्स तयार गर्ने, माथिल्लो वा थप योग्यता भएका शिक्षकहरू सम्बन्धित तहमा छिटो बढुवा हुन योग्य हुने, शिक्षकहरूले प्रत्येक ५ वर्षमा कम्तीमा एक पल्ट एक महिने सेवाकालीन तालिम लिनुपर्ने, लामो र छोटो अवधिबाट प्राप्त तालिमलाई वृत्ति विकाससँग आवद्ध गरी शिक्षकको पेसागत विकास गरिने, प्रधानाध्यापकले तयारी कोर्स लिने र न्यूनतम् योग्यता आधारभूत र माध्यमिक तहमा क्रमशः बिएड र एमएड प्राप्त गरेको हुने जस्ता नीतिगत व्यवस्था गरेको छ ।

७. विद्यालय शिक्षाको संरचना र सञ्चालन

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना र तिन वर्षीयदेखि त्रिवर्षीय योजनासम्मका आवधिक योजनाहरूले कानुनमा संशोधन गरी कक्षा १ देखि ८ सम्मलाई आधारभूत शिक्षा र कक्षा ९ देखि १२ सम्मलाई माध्यमिक शिक्षाको संरचनामा राख्ने उल्लेख गरेका थिए । तेरौँ योजनाले पनि प्रमुख नतिजाहरूमा स्रोत विनियोजन

गर्दै विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (कक्षा १-१२) को कार्यान्वयनलाई प्रभावकारी बनाइने उल्लेख गरेको छ । विद्यालयको स्तर वृद्धि, समायोजन, स्तर मिलान, विद्यालय गाभ्ने कार्य पनि विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनामा तोकिएको छ । विद्यालयमा अधिकतम् विद्यार्थी सङ्ख्या, भौतिक वातावरण, शैक्षिक वातावरण, शिक्षक विद्यार्थी अनुपात, पुस्तकालय, शिक्षणको माध्यम, निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली, मूल्याङ्कनमा साङ्केतिक अक्षर प्रणाली, बहु पाठ्यपुस्तक पद्धति, शैक्षिक गुणस्तर सम्बन्धी मापदण्ड आदि विद्यालय सुधार योजनामा तोकिएको छ । तेरोँयोजनाले शिक्षक पुनर्मिलानका साथै विद्यार्थी र शिक्षक सङ्ख्यामा समायोजन गरिने नीतिगत व्यवस्था गरेको छ ।

८. शिक्षण संस्था अनुमति तथा स्वीकृति र गाभ्ने

विद्यालय अनुमति तथा स्वीकृति दिने व्यवस्था शिक्षा ऐन तथा नियमवलीमा गरिएको छ । प्राथमिक र निम्न माध्यमिक विद्यालय खोल्ने अनुमति जिल्ला शिक्षा अधिकारी र माध्यमिक विद्यालय खोल्ने अनुमति क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशकलाई अधिकार दिइएको छ । विद्यालय खोल्नका लागि निश्चित पूर्वाधार तयार गर्नु पर्ने लगायतका सर्त बन्जेज पालना गर्नु पर्ने शर्त तोकिएका छन् । उच्च माध्यमिक तहको हकमा जिल्ला शिक्षा समितिको र शिक्षा विभागको सिफारिसमा उच्च माध्यमिक शिक्षा परिषद्ले विद्यालय खोल्न अस्थायी सम्बन्धन र स्थायी सम्बन्धन दिने कानुनी व्यवस्था छ । उच्च शिक्षाको हकमा फरक फरक नीतिगत व्यवस्था रहेको छ । आङ्गिक र सम्बन्धन प्राप्त कलेज र क्याम्पसको अनुमति सम्बन्धित विश्व विद्यालयले नै दिने र विदेशी विश्व विद्यालयबाट सम्बन्धन लिई नेपालमा कलेज खोल्न चाहने संस्थाले शिक्षा मन्त्रालयबाट अनुमति लिनु पर्ने नीतिगत प्रावधान छ । नेपालका विश्व विद्यालयबाट प्राविधिक शिक्षामा कलेज चलाउन चाहने संस्थाले शिक्षा मन्त्रालयबाट आशय पत्र प्राप्त गरी सम्बन्धित विश्व विद्यालयबाट सम्बन्धन लिनुपर्ने नीतिगत व्यवस्था गरिएको छ ।

९. शिक्षक नियुक्ति र व्यवस्थापन

विद्यालय तहको शिक्षकको नियुक्ति र व्यवस्थापनमा अस्थायी, राहत, निजी स्रोतका हकमा सम्बन्धित विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई नै अधिकार दिइएको छ । स्थायी शिक्षक पदको हकमा शिक्षक सेवा आयोगबाट सिफारिस भएका शिक्षकलाई जिल्ला शिक्षा कार्यालयले पदस्थापन गर्ने कानुनी व्यवस्था छ । प्राथमिक तहको विज्ञापन जिल्लागत रूपमा र निम्न तथा माध्यमिक तहको विज्ञापन जिल्लागत, विषयगत र क्षेत्रगत रूपमा गर्ने कानुनी प्रावधान रहेको छ । शिक्षकको सरुवाका लागि दुवै विद्यालयका व्यवस्थापन समितिको सिफारिससहित शिक्षकले निवेदन दिएमा विषय र तोकिएको अध्यापन गरेको अवधि पुरा भएमा स्थायी शिक्षकलाई जिल्ला शिक्षा अधिकारीले सरुवा गर्ने कानुनी व्यवस्था गरिएको छ ।

१०. उच्च शिक्षा

उच्च शिक्षा सम्बन्धमा आवधिक योजनाहरू र सरकारको नीति तथा कार्यक्रम र बजेट वक्तव्यमा अभिव्यक्त भावना बाहेक छुट्टै नीतिगत व्यवस्था भएको पाइँदैन । तेरोँ योजनाले उच्च तथा प्राविधिक

शिक्षामा अध्ययनरत विद्यार्थीहरूलाई स्वयम् सेवकका रूपमा अध्ययनसँग सम्बन्धित कार्य क्षेत्रमा तोकिएबमोजिमको अवधिका लागि खटाउने, एकीकृत उच्च शिक्षा नीति र उच्च शिक्षा ऐन जारी गरी उच्च शिक्षामा विविधीकरण, गुणस्तरमा सुनिश्चितता र प्रभावकारी नियमन गरिने, विदेशी शिक्षण संस्थाहरूसँग आवद्ध भई सञ्चालनमा रहेमा शैक्षिक संस्थाहरूलाई नियमन गरिने, मानित विश्व विद्यालय र खुला विश्व विद्यालयको अवधारणालाई प्रोत्साहित गर्नुका साथै कानुनी संरचनामा सुधार गरी कार्यान्वयन गरिने, अनुसन्धानलाई उच्च शिक्षाको अभिन्न अङ्गका रूपमा विकास गर्दै लगिने, अनुसन्धान केन्द्र, मानित तथा खुला विश्व विद्यालयको स्थापना एवम् सम्बन्धनका लागि कार्यविधि बनाई कार्यान्वयन गरिने जस्ता नीतिगत व्यवस्था गरेको छ ।

शिक्षा नीतिमा पुनरवलोकनको आवश्यकता

नीतिहरू कार्यान्वयनका लागि तर्जुमा गरिन्छन् । कार्यान्वयन नहुने नीतिको दस्तावेजीय अर्थबाहेक देश र जनताका लागि केही माने हुँदैन । नेपालमा नीतिहरूको तर्जुमा राम्रो हुने तर कार्यान्वयन पक्ष फितलो र दिगो नहुने गरेको भन्ने बनाइ व्यापक रूपमा सुनिने गरेको छ । शिक्षा नीति पनि यसबाट मुक्त हुन सकेको छैनन् । नेपालमा आवधिक योजनाको सुरुवातसँगै शिक्षाका नीतिहरू आवधिक योजनामा उल्लेख हुँदै आए । शिक्षाका विभिन्न आयोगहरूले गरेका सिफारिसका आधारमा बनेका योजनाहरू र देशले समय समयमा सञ्चालन गरेका आयोजना तथा परियोजनाहरूमा शिक्षा सम्बन्धी नीतिहरू उल्लिखित हुँदै आएका छन् । यी नीतिहरू अधिकांश त कार्यान्वयन हुन सकेका छैनन् । आयोजना तथा परियोजनाको कार्यान्वयन अवधि समाप्तपछि नीतिहरू पनि विस्तारै हराउँदै गएको पाइन्छ । विद्यमान शिक्षा नीति व्यावहारिक रूपमा कार्यान्वयन हुन नसक्नाका विविध कारण हुन सक्छन् । कार्यान्वयन हुन नसक्ने र नहुने नीतिमा पुनरवलोकनको खाँचो छ । शिक्षा नीतिमा पुनरवलोकन गर्नु पर्नाका कारणहरू निम्नानुसार रहेका छन् :

१. शिक्षा सम्बन्धी एकीकृत नीतिको अभाव छ । छिरलिएका उपक्षेत्रगत नीतिले समग्र शिक्षा नीतिको प्रतिनिधित्व गर्न सक्दैनन् । पर्यटन नीति, वित्तीय नीति, औद्योगिक नीति, स्वास्थ्य नीति जस्ता क्षेत्रगत रूपमा एकीकृत नीतिको आवश्यकता परेकाले विद्यमान शिक्षा नीतिहरूमा पुनरवलोकन गरी एकीकृत शिक्षा नीति तर्जुमा गर्नु आवश्यक छ ।
२. प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र र पूर्व प्राथमिक शिक्षा विद्यालय संरचनामा राख्ने कि नराख्ने, यसलाई अनिवार्य बनाउने कि स्वैच्छिक गर्ने, यसलाई शिक्षा मन्त्रालयको कार्य क्षेत्रमा राख्ने कि स्थानीय निकायको कार्य क्षेत्रमा राख्ने, यसलाई समुदायमा आधारित वा स्थानीय निकायमा आधारित वा विद्यालयमा आधारित के बनाउने, प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र भन्ने कि पूर्व प्राथमिक शिक्षा भन्ने, यसका लागि सहयोगी कार्यकर्ता वा सिकाइ सहजकर्ता कति योग्यताको राख्ने, यस्ता सहजकर्ताको सेवा सुविधा के हुने, संस्थागत विद्यालयमा सञ्चालित पूर्व प्राथमिक कक्षालाई कुन दायरामा राख्ने, यस शिक्षामा अभिभावक र सरकारको भूमिका के हुने, साभेदारीको नमुना कस्तो हुने, खर्चको प्रबन्ध कसले कति व्यहोर्ने, प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र र पूर्व प्राथमिक शिक्षामा

विद्यालयको भौतिक संरचना, सुरक्षा व्यवस्था कस्तो हुने जस्ता नीतिगत सवालमा स्पष्टता छैन । विद्यमान नीतिमा स्पष्टता नदेखिएकाले स्पष्टताका लागि पनि शिक्षा नीतिमा पुरवलोकनको खाँचो देखिन्छ ।

३. आधारभूत शिक्षा निःशुल्क गर्दा यसको परिभाषा के हुने, निःशुल्क शिक्षामा केके पर्ने, अनिवार्य शिक्षा कतिसम्म हुने, अनिवार्य शिक्षाको कार्यान्वयन कसरी गर्ने, विद्यालय आउन नसक्ने बाल बालिकाका लागि अवसरको मूल्य के हुने, नर्म्सअनुसार विद्यार्थी नहुने विद्यालयलाई कसरी समायोजन गर्ने, अनिवार्य शिक्षा र निःशुल्क शिक्षाबिच के अन्तर हुने, अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षा कार्यान्वयनका लागि स्थानीय निकाय, अभिभावक, सरकारको भूमिका के हुने, बालबालिकालाई विद्यालय नपठाउने अभिभावकका लागि के हुने, पठाउनै नसक्ने परिवारका लागि विशेष व्यवस्था के गर्ने जस्ता प्रश्नको जवाफ हालका नीतिगत व्यवस्थाले स्पष्ट दिन सकेका छैनन् । नेपालले अनिवार्य तथा निःशुल्क शिक्षाप्रति देखाएको प्रतिबद्धतालाई कार्यान्वयन गर्न विद्यमान नीतिमा पुनरवलोकन गरी स्पष्ट नीतिको तर्जुमा गर्नु पर्ने आवश्यकता देखिएको छ ।
४. माध्यमिक शिक्षाको संरचना कस्तो हुने, माध्यमिक तहको विस्तार कति कक्षासम्म हुने, माध्यमिक तहको शिक्षालाई कति हदसम्म निःशुल्क गर्ने, निःशुल्क शिक्षामा के के पर्ने, माध्यमिक शिक्षाको धार के हुने, माध्यमिक तहमा प्राविधिक शिक्षाको अवस्था के हुने, माध्यमिक शिक्षाको कार्यान्वयनका लागि अभिभावक, स्थानीय निकाय र सरकारको भूमिका के हुने, विद्यालय तहको अन्त्यमा कस्तो परीक्षा लिने, निःशुल्क आधारभूत शिक्षापछि माध्यमिक शिक्षाको व्यवस्थापन कसरी गर्ने, एकीकृत माध्यमिक शिक्षा कसरी सञ्चालन गर्ने, माध्यमिक शिक्षामा प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षालाई कसरी व्यवस्थापन गर्ने, विद्यालय शिक्षाको अन्तिम तहमा कस्तो किसिमको सार्वजनिक परीक्षा सञ्चालन गर्ने जस्ता विषयमा स्पष्ट नीतिगत व्यवस्था हुनु आवश्यक देखिन्छ ।
५. साक्षरता कार्यक्रमको निरन्तरता के हुने, साक्षर नेपाल अभियानपश्चातका कार्यक्रम के हुने, साक्षरतालाई कसरी सिप र व्यवसायसँग जोड्ने, निरन्तर शिक्षाका लागि कस्तो अभियान सञ्चालन गर्ने, साक्षरता तथा निरन्तर शिक्षामा सञ्चालनको मुख्य जिम्मेवार निकाय कुन हुने, साक्षरता तथा निरन्तर शिक्षामा स्थानीय निकाय र सरकारको र भूमिका के हुने, साक्षरता तथा निरन्तर शिक्षामा अन्तर मन्त्रालय र स्थानीय तहका निकायबिचको समन्वय र सहकार्य कस्तो हुने, साक्षरताको भाषा कुन हुने, वैकल्पिक शिक्षाको मोडल कस्तो हुने, साक्षरता तथा निरन्तर शिक्षा आधुनिक सूचना तथा सञ्चार प्रविधिसँग कसरी जोड्ने, हाल सञ्चालित साक्षरताका नमुनालाई समय सान्दर्भिक कसरी बनाउने, सामुदायिक अध्ययन केन्द्रको भूमिका कस्तो हुने जस्ता नीतिगत प्रश्नका जवाफ आवश्यक देखिएको छ ।
६. प्राविधिक शिक्षालाई शिक्षाको कुन तहबाट सुरु गर्ने, विद्यालय तहमा कस्तो प्रकृतिको प्राविधिक शिक्षा दिने, साधारण र प्राविधिक शिक्षाबिचको सहसम्बन्ध कसरी कायम गर्ने, प्राविधिक शिक्षा र देशको आवश्यकताबिच कसरी तालमेल मिलाउने, उच्च तहसम्म प्राविधिक शिक्षाको सञ्चालन

कसरी गर्ने, प्राविधिक शिक्षा अध्ययन गर्न चाहनेलाई छात्रवृत्तिको व्यवस्था कसरी गर्ने, प्राविधिक शिक्षालाई उद्योग तथा व्यवसायसँग कसरी समन्वय गर्ने, मुलुकको श्रम बजार र श्रम शक्ति सूचना प्रणालीको सहसम्बन्ध कसरी कायम गर्ने, प्राविधिक शिक्षा सञ्चालनमा स्थानीय निकाय र सरकारको भूमिका कस्तो हुने, प्राविधिक शिक्षाको वित्तीय व्यवस्थापन कसरी गर्ने, प्राविधिक शिक्षाको गुणस्तर नियन्त्रकको व्यवस्थापन कसरी गर्ने जस्ता नीतिगत प्रश्न अभै अनुत्तरित छन् ।

व्यावसायिक तालिमका एकद्वार नीति कस्तो हुने, विभिन्न क्षेत्र र उपक्षेत्रहरूबाट सञ्चालित व्यावसायिक तालिमको एकरूपता र समन्वय कसरी गर्ने, देशलाई अति आवश्यक पर्ने श्रमिकहरूको अनुमान र सोबमोजिम तालिम कसरी सञ्चालन गर्ने, व्यावसायिक तालिमको अवसर कसरी बढाउने, न्यून आय र गरिबीका रेखामुनिका जनताका लागि निःशुल्क व्यावसायिक तालिमको अवसर कसरी सिर्जना गर्ने, परम्परागत र अभ्यासमार्फत सिक्किएका व्यावसायिक सिपलाई कसरी आधुनिकीकरण गर्ने र सिप प्रमाणीकरण गर्ने, राष्ट्रिय व्यावसायिक योग्यता ढाँचा कस्तो हुने, सिपको सक्षमताका आधारमा माथिल्लो तहको सिप सिक्ने वातावरण कसरी मिलाउने जस्ता विषयमा नीतिगत जवाफ आवश्यक छ ।

७. शिक्षकको उत्पादन तथा विकासको जिम्मेवारीलाई कसरी पुनर्परिभाषित गर्ने, विश्व विद्यालयबाट हाल उत्पादित जनशक्ति समय सान्दर्भिक नभएकाले विश्व विद्यालयको कोर्स तथा कार्यक्रममा कसरी परिवर्तन गर्ने, शिक्षण अध्यापन अनुमति पत्र र शिक्षक नियुक्तिको व्यवस्था एकै निकायबाट हुने वर्तमान परिपाटीलाई कसरी हटाउने, शिक्षण अध्यापन अनुमति पत्र प्रदान गर्ने जिम्मेवार निकाय नेपाल शिक्षक परिषद् कसरी बनाउने, न्यूनतम योग्यतापश्चात शिक्षक तयारी कोर्सलाई कति वर्षको बनाउने, शिक्षक छनोटलाई कसरी विकेन्द्रित गरी स्थानीय तहमा लैजाने, शिक्षण कार्यलाई कसरी पेसाका रूपमा स्थापित गर्ने, शिक्षण पेसामा विश्व विद्यालयका उत्कृष्ट उत्पादनलाई कसरी आकर्षण गर्ने, शिक्षकको सेवा सुविधा अन्य पेसाको भन्दा बढी आकर्षक कसरी बनाउने, शिक्षण पेसालाई कसरी समाजको सम्मानित पेसा बनाउने, शिक्षक उत्पादन र विकासमा विश्व विद्यालय, शैक्षिक प्रतिष्ठान र सरकारको भूमिका के के हुने, शिक्षकको सेवा प्रवेश तालिमलाई समर्पित शिक्षक विकासका रूपमा कसरी लैजाने, शिक्षक तालिमलाई कसरी रहरको विषय बनाउने, शिक्षक तालिमलाई कसरी वृत्ति विकाससँग जोड्ने, शिक्षकलाई सेवा अवधिमा योग्यता वृद्धिका अवसर कसरी उपलब्ध गराउने, निरन्तर पेसागत विकासको मोडल कस्तो हुने, शिक्षण पेसामा योग्य, समर्पित, कर्तव्यनिष्ठ व्यक्तिहरूको पहुँच कसरी बढाउने जस्ता नीतिगत विषयमा स्पष्ट हुनु जरुरी छ ।

शिक्षक व्यवस्थापन केन्द्रीय हुने कि स्थानीय हुने, विविध किसिमका शिक्षकको अभ्यासलाई कसरी न्यूनीकरण गरी एक रूपता कायम गर्ने, शिक्षक व्यवस्थापनमा विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय निकाय, शिक्षा मन्त्रालय र यसका निकायहरू, केन्द्रीय सरकारको भूमिका के हुने, शिक्षकलाई कसरी विद्यार्थीको उपलब्धिप्रति जिम्मेवार र जवाफदेही बनाउने, शिक्षकलाई अभिभावक, स्थानीय निकायप्रति कसरी उत्तरदायी बनाउने, शिक्षकको सरुवालालाई कसरी व्यवस्थित बनाउने, निश्चित

अवधिपश्चात् शिक्षकको सरुवाका लागि कस्तो आधार बनाउने, शिक्षक बढुवालाई कसरी पारदर्शी बनाउने, योग्य र मेहनती शिक्षकको छोटो बाटोबाट कसरी पदोन्नति हुने व्यवस्था गर्ने, शिक्षकमा आफ्नो काम शिक्षण सिकाइ मात्र हो भन्ने भावना कसरी जागृत गर्ने, शिक्षकको अन्य क्षेत्रतिरको संलग्नता कसरी न्यून गर्ने, शिक्षण पेसाबाट स्वैच्छिक अवकाशलाई कसरी आकर्षक बनाउने, अवकाश प्राप्त दक्ष शिक्षकको उपयोग कसरी गर्ने जस्ता नीतिगत सवालमा स्पष्टता आवश्यक छ ।

८. विद्यालय शिक्षाको संरचना कस्तो हुने, विद्यालय तहदेखि विश्व विद्यालय, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक शिक्षाको संरचना कस्तो हुने, सबै तहको शिक्षाको सहसम्बन्ध कस्तो हुने, विद्यालय तथा विश्व विद्यालयको सेवा क्षेत्रलाई कसरी परिभाषित गर्ने, क्षेत्रीय विश्व विद्यालयको सेवा क्षेत्र कति हुने, विद्यालय तथा विश्व विद्यालयको न्यूनतम भौतिक पूर्वाधार के हुने, शिक्षक विद्यार्थी अनुपात कति हुने, न्यून विद्यार्थी भएका कस्ता कस्ता विद्यालयलाई गाभ्ने र समायोजन गर्ने, विद्यालय तथा विश्व विद्यालयमा पुस्तकालय र प्रयोगशालाको अवस्था कस्तो हुने, मूल्याङ्कन प्रणाली कस्तो हुने, एक विद्यालय वा विश्व विद्यालयको परीक्षा तथा मूल्याङ्कन प्रणालीलाई अर्को विद्यालय वा विश्व विद्यालयसँग कसरी समन्वय गर्ने, विद्यालय तहको पाठ्यपुस्तक एकल वा बहु के गर्ने, पाठ्यक्रममा राष्ट्रिय आवश्यकता र एकरूपता कसरी कायम गर्ने, शिक्षाको गुणस्तर कसरी कायम गर्ने, विद्यार्थीहरूको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण कसरी गर्ने, विद्यार्थीहरूको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणको नतिजालाई कसरी उपयोग गर्ने, संस्थागत विद्यालय र सामुदायिक विद्यालयबिचको दुरीलाई कसरी घटाउने, संस्थागत तथा सामुदायिक विद्यालयबिच संस्थागत सहयोगको वातावरण कसरी तयार गर्ने, मूल्याङ्कन प्रणालीमा अक्षराङ्कन पद्धति कसरी कायम गर्ने, विद्यालय व्यवस्थापन समितिको अधिकार क्षेत्र कति हुने, विद्यालय सञ्चालन र व्यवस्थापनमा अभिभावक र स्थानीय निकायलाई कसरी सहभागी गराउने, विद्यालय सञ्चालनमा केन्द्रको भूमिका के हुने जस्ता विद्यालय सञ्चालन र व्यवस्थापन सम्बन्धी नीतिगत प्रावधानमा स्पष्ट हुनु जरुरी छ ।

९. शिक्षण संस्था सञ्चालनको अनुमति कस्तो हुने, हाल नीति नियम विपरीत खोलिएका र सञ्चालनमा रहेका शिक्षण संस्थालाई कसरी व्यवस्थित गर्ने, विद्यार्थी सङ्ख्या नभएका र नियमानुसार नपुगेका शिक्षण संस्थालाई गाभ्ने वा खारेज गर्ने कार्य कसरी अगाडि बढाउने, कस्तो अवस्थामा शिक्षण संस्था खोल्न अनुमति दिने र कस्तो अवस्थामा खारेज गर्ने, नेपाल सरकारको अनुमति विना सञ्चालित वैदेशिक शिक्षण संस्थालाई कसरी व्यवस्थित गर्ने र सञ्चालन गर्न अनुमति दिने वा नदिने, कस्तो अवस्थामा मात्र दिने जस्ता नीतिगत विषयमा विद्यमान दुविधा हटाएर स्पष्ट नीतिगत व्यवस्था गर्नु जरुरी भएको छ ।

१०. उच्च शिक्षा अध्ययनको अवसर कसरी क्षमताको आधारमा प्रदान गर्ने, उच्च शिक्षालाई कसरी प्रतिस्पर्धी र गुणस्तरीय बनाउने, उच्च शिक्षाका पहुँच, समता, गुणस्तर र व्यवस्थापनका क्षेत्रमा विद्यमान विविध समस्या तथा चुनौतीहरूलाई कसरी सम्बोधन गर्ने, उच्च शिक्षामा भइरहेको शैक्षिक संस्थाको वृद्धिलाई कसरी नियन्त्रण गर्ने, उच्च शिक्षामा स्रोत परिचालन एवम् व्यवस्थापनको प्रभावकारी योजना, कार्यान्वयन र नियमन सम्बन्धी व्यवस्था कसरी गर्ने, विश्व विद्यालयहरूबिचको

सहसम्बन्ध कसरी कायम गर्ने, उच्च शिक्षा सञ्चालन र व्यवस्थापनमा स्थानीय निकाय, अभिभावक, सरकारको भूमिकालाई कसरी परिभाषित गर्ने, आन्तरिक स्रोतको परिचालन गरी उच्च शिक्षालाई सरकारी, सामुदायिक एवम् निजी लगानीको उपयुक्त थलो कसरी बनाउने, त्रिभुवन विश्व विद्यालयलाई स्वतन्त्र राख्ने कि राज्यको विश्व विद्यालय बनाउने, त्रिभुवन विश्व विद्यालयले एकमुष्ट अनुदान लिएर नपुगेको आफैँले व्यहोर्ने कि हरेक शीर्षकगत निकासालिएर सरकारको मातहतको विश्व विद्यालय बन्ने, विश्व विद्यालयले सरकारको मुख ताक्ने कि आफैँ आर्जन गरी सञ्चालन गर्ने, हालको उच्च शिक्षालाई देश विकासको आवश्यकता अनुरूप सान्दर्भिक कसरी बढाउने, उच्च शिक्षालाई नितान्त प्राज्ञिक स्थल बनाई राजनीतिक गतिविधिबाट कसरी टाढा राख्ने, विश्व विद्यालयहरू बिच अन्तरसम्बन्ध कसरी कायम गर्ने, स्वदेशी तथा विदेशी विश्व विद्यालयबाट सम्बन्धन दिने र लिने कार्यमा कसरी एकरूपता कायम गर्ने, विश्व विद्यालयबाट प्रदान गरिने योग्यता र उपाधिमा कसरी र कस्तो एकरूपता कायम गर्ने जस्ता नीतिगत सवालहरूमा स्पष्टता जरुरी छ ।

प्रस्तावित पुनरवलोकित नीति

- शिक्षासम्बन्धी एकीकृत नीति निर्माण गरिनुपर्छ । यस नीतिमा पूर्व प्राथमिक शिक्षादेखि उच्च शिक्षासम्मका नीतिहरू समावेश हुनुपर्छ । शिक्षालाई आधुनिक, वैज्ञानिक, जनमुखी, रोजगारीमूलक, व्यावसायिक तथा प्राविधिक बनाउने किसिमको नीतिगत व्यवस्था हुनुपर्छ । अन्तर्राष्ट्रिय स्तरको प्रतिस्पर्धा गर्न सक्ने, अङ्ग्रेजी भाषामा दक्ष, स्वरोजगार क्षमतायुक्त, सुसंस्कृत, सुसूचित, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा सक्षम, नवीन प्रविधिले युक्त, एक्काईसौं शताब्दीको माग र आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्ने जनशक्ति उत्पादन गर्ने किसिमको शिक्षा नीति बनाइनुपर्छ । नेपाललाई विश्वस्तरको शिक्षाको गन्तव्य बनाउने गरी शिक्षा नीति तर्जुमा गरिनुपर्छ ।
- प्रारम्भिक बाल विकासलाई कार्यक्रमका रूपमा विकास गरी विद्यालय संरचनाअन्तर्गत ल्याउनु हुँदैन । यसलाई अभिभावक र स्थानीय निकायको जिम्मेवारीमा राख्नुपर्छ । यसलाई स्वेच्छिक बनाउनुपर्छ । प्रारम्भिक बाल विकासलाई शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गत नराखी सङ्घीय मामला तथा स्थानीय विकास मन्त्रालयअन्तर्गत राखी ५ वर्षभन्दा मुनिका बालबालिकाको हेरचाह, पोषण तथा स्वास्थ्यको जिम्मेवारी अन्य मन्त्रालयसँगको सहकार्यमा सङ्घीय मामला तथा स्थानीय विकास मन्त्रालय र सोअन्तर्गतका निकायहरूबाट नै गराइनुपर्छ । प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रको भौतिक संरचना तथा वातावरण शुद्ध, स्वस्थकर, सुरक्षित हुनुपर्छ । बालबालिकाको स्वास्थ्य तथा सुरक्षामा पूर्णतः ध्यान दिइएको हुनुपर्छ । यस्ता केन्द्रमा सहजीकरण गर्ने सहयोगी कार्यकर्तालाई कम्तीमा प्रचलित कानूनबमोजिम न्यूनतम ज्याला अनुसारको आर्थिक सुविधा दिइनुपर्छ ।
- आधारभूत शिक्षालाई निःशुल्क र अनिवार्य बनाइनुपर्छ । अनिवार्य शिक्षाका लागि राज्यको दायित्व बढाउनुपर्छ । निःशुल्क शिक्षा सशर्त होइन, निसर्त हुनुपर्छ । सामुदायिक विद्यालयमा मात्र होइन संस्थागत विद्यालयमा पनि निःशुल्क आधारभूत शिक्षा उपलब्ध गराउनुपर्छ । भर्ना शुल्क, परीक्षा

शुल्क, शिक्षण शुल्क र निःशुल्क पाठ्यपुस्तकले मात्र निःशुल्क शिक्षाको दायरा ओगट्न सक्दैन । आधारभूत शिक्षामा कुनै पनि बहानामा कुनै किसिमको शुल्क लिनु हुँदैन । अनिवार्य बनाउनका लागि अनिवार्य तथा निःशुल्क आधारभूत शिक्षा सम्बन्धी कानुनी व्यवस्था गर्नु पर्दछ । अनिवार्य तथा निःशुल्क आधारभूत शिक्षामा अभिभावक, स्थानीय निकाय, केन्द्रीय सरकारको भूमिका र दायित्वलाई कानूनमा नै स्पष्ट गर्नुपर्दछ । आधारभूत तहको शिक्षालाई निःशुल्क तथा अनिवार्य बनाइएपछि विद्यालय पठाउन नसक्ने परिवारका लागि अवसरको मूल्य हुनुपर्दछ । विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा एक शिक्षक, दुई शिक्षक, तिन शिक्षक हुने किसिमका साना साना विद्यालय र सहरी तथा सहरोन्मुख क्षेत्रमा ठुला विद्यालय निर्माण गर्नुपर्दछ । ठुला विद्यालयमा दुई हजारदेखि चार हजारसम्म विद्यार्थी अध्ययन गर्ने, एक सयभन्दा बढी शिक्षक रहने, विद्यार्थी आवतजावतका लागि विद्यालयको बस व्यवस्था हुने, ठुलो खेल मैदान, अडिटोरियम हल, शौचालय, फराकिला भवनको व्यवस्था हुने गरी आधारभूत शिक्षामा राज्यको लगानी बढाउनुपर्दछ । विद्यालय बाहिर बालबालिका नहुने प्रबन्ध गर्नुपर्दछ ।

४. माध्यमिक शिक्षालाई साधारण, संस्कृत र प्राविधिक धारमा विभाजन गर्नुपर्छ । माध्यमिक तहको शिक्षालाई ९-१२ मात्र नबनाई प्राविधिक विषयमा कक्षा (९-१२) +१ पनि बनाउनुपर्छ । एकीकृत माध्यमिक विद्यालय सञ्चालनका लागि विद्यालयको व्यवस्थापन, प्रधानाध्यापक, दैनिक कार्य सञ्चालन, लेखा प्रणाली, कार्य योजना पनि एकीकृत गर्नुपर्छ । सबै विद्यालयलाई कक्षा १२ सम्म सञ्चालन गर्नु आवश्यक हुँदैन । आवश्यकता र नक्साङ्कनका आधारमा मात्र कक्षा १० सञ्चालन भएका विद्यालयलाई १२ सम्म लैजानु पर्छ । विद्यालय तहमा एक व्यावसायिक विषयलाई अनिवार्य गर्नुपर्छ । सहरी तथा सहरोन्मुख क्षेत्रमा ठुला विद्यालय निर्माण गर्नुपर्दछ । ठुला विद्यालयमा दुई हजारदेखि चार हजारसम्म विद्यार्थी अध्ययन गर्ने, एक सयभन्दा बढी शिक्षक रहने, विद्यार्थी आवतजावतका लागि विद्यालयको बस व्यवस्था हुने, ठुलो खेल मैदान, प्रयोगशाला, पुस्तकालय, कार्यशाला, अडिटोरियम हल, शौचालय, फराकिला भवनको व्यवस्था हुने गरी माध्यमिक शिक्षामा राज्यको लगानी बढाउनु पर्दछ । प्राविधिक शिक्षाका लागि आवश्यक पूर्वाधार उपलब्ध गराउनुपर्छ । तोकिएका मापदण्ड पुरा गरेका संस्थागत विद्यालयलाई पनि प्राविधिक शिक्षा सञ्चालन गर्न अनुमति दिनुपर्छ । प्राविधिक शिक्षाको अनुगमन र नियमन नियमित र स्पष्ट हुनुपर्छ । माध्यमिक विद्यालय सञ्चालनको मुख्य दायित्व स्थानीय निकायलाई दिनु पर्छ । कक्षा १० र १२ को अन्त्यमा सार्वजनिक परीक्षा सञ्चालन गर्ने र कक्षा ९ र ११ को अन्त्यको परीक्षा विद्यालयलाई नै सञ्चालन गर्न दिनुपर्छ । माध्यमिक तहको शिक्षा लागत साभेदारीमा सञ्चालन हुनुपर्छ । आधारभूत शिक्षा पुरा गरेका तर माध्यमिक शिक्षामा आउन नसकेका व्यक्तिका लागि लक्षित छात्रवृत्ति कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्छ ।

५. साक्षरतालाई विद्यालय शिक्षासँग आवद्ध गर्ने, साक्षर अभियानमा साक्षर भएका व्यक्तिका लागि सामुदायिक अध्ययन केन्द्रमार्फत् निरन्तर शिक्षाका कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, आधारभूत साक्षरताका कार्यक्रम विद्यालयमार्फत सञ्चालन गर्ने, साक्षरोत्तर तथा निरन्तर शिक्षाका कार्यक्रम स्थानीय

निकायमार्फत् सञ्चालन गर्ने, साक्षरतालाई सरकारी सेवा सुविधा प्राप्तिको मुख्य आधार बनाउने, निरक्षर जनसङ्ख्या भएका क्षेत्रमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि र मोबाइल फोनको प्रयोग गरी साक्षर बनाउने, यस्ता स्थानमा घुम्ती साक्षरताका कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, साक्षरताका कार्यक्रम मातृभाषाबाट सुरु गरी राष्ट्रभाषा नेपालीमा लैजाने, वर्तमान साक्षरताका नमुनामा परिमार्जन गरी सिपसँग आबद्ध गर्ने, साक्षरता तथा निरन्तर शिक्षालाई जनजीविकासँग सम्बन्धित बनाउने, सामुदायिक केन्द्रलाई स्रोत साधन सम्पन्न बनाएर स्थानीय स्तरको शिक्षा, स्वास्थ्य, व्यावसायिक शिक्षा आदिको मुख्य केन्द्र बनाउने, शिक्षा मन्त्रालयको प्राविधिक सहयोगमा सङ्घीय मामला तथा स्थानीय विकास मन्त्रालयमार्फत् साक्षरता कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने, वैकल्पिक विद्यालयको सञ्चालन एकद्वार प्रणालीमार्फत् गर्ने जस्ता नीतिगत सुधार आवश्यक छ ।

६. प्राविधिक शिक्षाको धारलाई माध्यमिक शिक्षाबाट सुरु गर्नुपर्छ । आधारभूत शिक्षाको कक्षा ६-८ मा साधारण व्यावसायिक शिक्षा (सफ्ट स्कूल) को अवधारणा दिनुपर्छ । माध्यमिक तहको कक्षा ९ र १० मा प्राविधिक शिक्षाको विषय छनोट र छानिएका विषयको अभिमुखीकरण गर्ने कार्य गर्नुपर्छ । एसएलसी उत्तीर्णका लागि १५ महिने र अनुत्तीर्णका लागि २९ महिने प्राविधिक एसएलसीका अलावा अक्षराङ्क पद्धतिमा डि र इ अक्षरमा उत्तीर्ण भएका विद्यार्थीलाई १५ महिने प्राविधिक शिक्षा उपलब्ध गराउनुपर्छ । कक्षा १२ मा विज्ञान विषय उत्तीर्ण गरेका विद्यार्थीलाई इन्जिनियरिङ, चिकित्साशास्त्र, वन, कृषि, पशु विज्ञान अध्ययनका लागि प्रतिस्पर्धात्मक छनोट गर्नुपर्छ । साधारण शिक्षाबाट प्राविधिक शिक्षामा जानका लागि निश्चित कोर्स अध्ययन गर्नुपर्ने र प्राविधिक शिक्षाबाट साधारण शिक्षामा जाने व्यवस्था गरिनुपर्छ । उद्योग तथा औद्योगिक प्रतिष्ठानहरूलाई प्राविधिक शिक्षा सञ्चालन गर्न प्रोत्साहित गर्नुपर्छ । प्राविधिक शिक्षा अध्ययन गर्न चाहनेका लागि प्रतिस्पर्धात्मक परीक्षामार्फत छात्रवृत्तिलगायत सहूलियत ऋण उपलब्ध गराउनुपर्छ । श्रम बजार र श्रम शक्ति सूचना प्रणालीको स्थापना गरी व्यवस्थापन गर्नुपर्छ । प्राविधिक शिक्षा सञ्चालनमा स्थानीय निकाय, स्थानीय उद्योग तथा औद्योगिक प्रतिष्ठानको सहभागिता प्रवर्धन गरिनुपर्छ । राष्ट्रिय प्राविधिक योग्यता ढाँचा तयार गर्नुपर्छ । विद्यालय तहभन्दा माथिको प्राविधिक शिक्षा प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषदमार्फत र स्नातक तथा स्नातकोत्तर तहको पठन पाठन विश्व विद्यालयहरू माफत् सञ्चालन गर्नुपर्छ ।

व्यावसायिक तालिम सञ्चालन गर्ने विभिन्न निकायहरूलाई समन्वय गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । व्यावसायिक तालिमलाई जनजीविकासँग सम्बन्धित गर्नुपर्छ । देशलाई आवश्यक हुने र विदेशमा उपयोग हुने किसिमका व्यावसायिक तालिम उपलब्ध गराउनुपर्छ । गरिबीको रेखामुनिको जनसङ्ख्यालाई निःशुल्क व्यावसायिक तालिम उपलब्ध गराउनुपर्छ । परम्परागत सिपलाई आधुनिकीकरण गर्ने र यस्ता सिपलाई स्थलगत प्रमाणीकरण गर्ने व्यवस्था गर्नुपर्छ । राष्ट्रिय व्यावसायिक योग्यता ढाँचाको निर्माण गरी स्तरोन्नति हुने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ ।

७. शिक्षक उत्पादनको जिम्मेवारी विश्व विद्यालयलाई दिइनुपर्छ । कम्तीमा स्नातक उत्तीर्ण व्यक्तिलाई दुई वर्षको शिक्षक तयारी कोर्स लिएपछि मात्र शिक्षक हुन योग्य बनाइनुपर्छ । शिक्षा शास्त्र र अन्य

अध्ययन संस्थान र संकायका उत्पादनलाई शिक्षक हुनका लागि शिक्षक तयारी कोर्स लिन अनिवार्य बनाइनुपर्छ । शिक्षा शास्त्रबाट हुने उत्पादनलाई तालिमको मान्यता नदिई न्यूनतम योग्यताको रूपमा लिने नीति हुनुपर्छ । विस्तारै स्नातक योग्यता हुनेले मात्र शिक्षा शास्त्रको स्नातक तह अध्ययन गर्ने प्रावधान राखीनुपर्छ । शिक्षण अध्यापन अनुमति पत्रलाई नेपाल शिक्षक परिषद् गठन गरी सोहीमार्फत परीक्षा सञ्चालन गर्ने र प्रणालित गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । अध्यापन अनुमति पत्रलाई स्थायी प्रकृतिको नबनाइ आवधिक रूपमा नवीकरण गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । शिक्षकको छनोट प्रक्रियालाई विकेन्द्रित गरी स्थानीय निकायअन्तर्गत आयोग गठन गरी सिफारिस गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । विश्व विद्यालयका अब्बल तथा प्रतिभाशाली विद्यार्थीलाई शिक्षण पेसामा आकर्षित गर्न सिधै शिक्षक नियुक्ति गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । शिक्षण पेसालाई मर्यादित तथा आकर्षित बनाउन समान तहको अन्य पेसाको तलब भत्ताभन्दा बढी दिने व्यवस्था गर्नुपर्छ । शिक्षक विकासको काम हालको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रलाई स्तरोन्नति गरी शैक्षिक जनशक्ति विकास प्रतिष्ठान बनाई जिम्मा दिनुपर्छ । यो प्रतिष्ठान अर्ध स्वायत्त निकाय हुनुपर्छ । यसले अनुभव, योग्यता र तालिमका आधारमा गैर प्राज्ञिक उपाधि दिन पाउने व्यवस्था हुनुपर्छ । शिक्षक नियुक्त भएका नवप्रवेशीलाई कम्तीमा ६ महिनाको सेवा प्रवेश तालिम दिएर मात्र शिक्षकमा पदस्थापना गर्ने व्यवस्था हुनुपर्छ । शिक्षकको निरन्तर पेसागत विकासका लागि माग र आपूर्तिमा आधारित फरक फरक तालिम सञ्चालन गर्नुपर्छ । हरेक श्रेणीमा कम्तीमा ३० दिनको सेवाकालीन तालिम लिने व्यवस्था गरिनुपर्छ । सेवा प्रवेश पूर्वको तालिमलाई पदोन्नतिमा नजोडिकन सेवा प्रवेशपश्चात हरेक श्रेणीमा लिने तालिमको उपलब्धिका आधारमा पदोन्नतिमा तालिमको अड्क जोड्ने व्यवस्था हुनुपर्छ ।

शिक्षक व्यवस्थापनको जिम्मेवारी केन्द्रीय तहमा नीतिगत तवरले शिक्षा विभागले गर्ने र स्थानीय तहमा स्थानीय निकायलाई दिनुपर्छ । शिक्षकको दरबन्दी केन्द्रीय हुनुपर्छ तर यसको व्यवस्थापन स्थानीय हुनुपर्छ । कुनै जिल्लामा बढी भएको दरबन्दी शिक्षा विभागले देशको जुनसुकै जिल्लामा पठाउन सक्ने हुनुपर्छ । आधारभूत तहमा विद्यार्थी सङ्ख्या र माध्यमिक तहमा विषय र विद्यार्थी सङ्ख्याका आधारमा शिक्षकको दरबन्दी, पदस्थापन र सरुवा हुनुपर्छ । विभिन्न प्रकारका शिक्षकको व्यवस्थालाई अन्त्य गर्दै एकै किसिमका शिक्षक, नियमित पदपूर्ति, आवधिक बढुवा प्रक्रिया, निश्चित समयमा सरुवा गर्नुपर्छ । शिक्षकको एक तहदेखि अर्को तहमा हुने बढुवामा विद्यार्थीको उपलब्धिलाई मुख्य आधार बनाइनुपर्छ । योग्य र मेहनती शिक्षकलाई छोटो बाटोबाट पदोन्नतिको अवसर दिनुपर्छ । देशमा उपलब्ध नयाँ, जोसिला र मेहनती उम्मेदवारलाई शिक्षकमा प्रवेश गराउनका लागि शिक्षकको स्वैच्छिक अवकाश योजनालाई आकर्षक रूपमा लागु गर्नुपर्छ ।

- द. नीतिगत दस्तावेजमा मात्र सीमित रहेको आधारभूत तथा माध्यमिक शिक्षाको वर्गीकरणलाई कानुनी दायरामा ल्याउनुपर्छ । माध्यमिक तहमा प्राविधिक धारलाई संस्थागत गरी आवश्यक पूर्वाधार विकास गरी सीमित विषयमा मात्र कक्षा १२ सम्म पुऱ्याउनुपर्छ । प्राविधिक शिक्षालाई कक्षा १२ सम्म पुऱ्याउँदा १२ कक्षापछि १ वर्ष थप गर्नुपर्छ । प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्का आङ्गिक शिक्षालयको विस्तार गरी प्राविधिक एसएलसी, डिप्लोमा तहका पठन पाठनलाई

सघन बनाउनुपर्छ । कक्षा १० पछिका विद्यालयका लागि सेवा क्षेत्र तोकिनुपर्छ । सेवा क्षेत्रभित्रका अभिभावकले सरकार/स्थानीय निकायको स्वीकृतिमा मात्र आफ्नो सेवा क्षेत्रबाहिरका विद्यालयमा बालबालिका पठाउन पाउने व्यवस्था गर्नुपर्छ । दुर्गम र भौगोलिक विकटता भएका क्षेत्रमा साना साना विद्यालय, एक वा दुई शिक्षकको व्यवस्था गर्ने बाहेक तराई, सहर र सहरोन्मुख क्षेत्रमा ठुला ठुला सामुदायिक विद्यालयको अवधारणा कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । चौडा भवन, फराकिला कक्षा कोठा, फराकिलो खेल मैदान र चौर, दुई तिन हजार विद्यार्थी, एक सय जति शिक्षक, ठुलो पुस्तकालय, आवश्यक प्रयोगशाला भएका विद्यालय निर्माण गर्नुपर्छ । साना साना र थोरै विद्यार्थी भएका विद्यालयहरूलाई आपसमा गाभ्नुपर्छ । विद्यालयमा शिक्षक विद्यार्थी अनुपात १:३० बनाउनुपर्छ ।

राष्ट्रिय योग्यता ढाँचामार्फत् विद्यालय तथा विश्व विद्यालयको विद्यार्थीको योग्यतामा समन्वय ल्याउनुपर्ने, मूल्याङ्कन प्रणालीलाई विद्यालयहरू तथा विश्व विद्यालयहरूबिच निश्चित मापदण्डका आधारमा समन्वय गर्नु पर्ने, केन्द्रबाट स्वीकृति लिएर मात्र बहु पाठ्य पुस्तक लागू गर्नुपर्ने, विद्यार्थीको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणबाट प्राप्त नतिजा र सुझावका आधारमा शिक्षा नीति तथा कार्यक्रममा सुधार गर्नुपर्ने, सामुदायिक विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधारका लागि स्थानीय स्तरमा विद्यालय, अभिभावक तथा शिक्षकहरूले प्रारम्भ गरेका असल अभ्यासलाई सरकारका तर्फबाट सबलीकरण गर्नुपर्ने, विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई दिने र विद्यालय व्यवस्थापन समिति स्थानीय निकायमार्फत् गठन गर्नुपर्ने, विद्यालय सञ्चालनको प्रमुख व्यक्ति प्रधानाध्यापक हुनुपर्ने र प्रधानाध्यापकलाई अधिकार सम्पन्न बनाउनुपर्ने, विद्यालय सञ्चालनमा स्थानीय निकायको महत्त्वपूर्ण संलग्नता बढाउनुपर्ने र केन्द्रले सहजीकरण, अनुदान, नीतिगत सहयोग गर्नुपर्ने, विद्यालय सञ्चालनका न्यूनतम मापदण्डको पालना हुनुपर्ने, नियम विपरीतका विद्यालय खारेज गर्नुपर्ने, देशले आवश्यक ठानेमा र देशभित्रका विश्व विद्यालयबाट सञ्चालन गर्ने कार्यक्रम नभएमा मात्र वैदेशिक शिक्षण संस्था खोल्न अनुमति दिने गरी नीति बनाउनुपर्छ ।

९. उच्च शिक्षा नीतिको व्यवस्था हुनुपर्ने, शिक्षा मन्त्रालयमा उच्च शिक्षा मात्र हेर्ने गरी उच्च शिक्षा महाशाखाको व्यवस्था गर्नुपर्ने, उच्च शिक्षालाई समन्वय गर्न उच्च शिक्षा विभागको स्थापना गर्नुपर्ने, खुला विश्व विद्यालयको स्थापनाका लागि कानुनी, संरचनागत र नीतिगत व्यवस्था गर्नुपर्ने, उच्च शिक्षाको गुणस्तर र सञ्चालनको नियमन गर्न उच्चस्तरीय संरचनाको व्यवस्था गर्नुपर्ने, विदेशी शिक्षण संस्थाहरूसँग आवद्ध भई सञ्चालनमा रहेका शैक्षिक संस्थाहरूलाई नियमन गर्नुपर्ने, अनुसन्धानलाई उच्च शिक्षाको अभिन्न अङ्गका रूपमा विकास गर्दै लैजानुपर्ने जस्ता नीतिगत व्यवस्था गरी सबलीकरण गर्नुपर्छ ।

निष्कर्ष

शिक्षा नीति छिरिएको अवस्थामा छ । कतिपय नीति त आवधिक बजेट वक्तव्यमा पनि उल्लेख भएको पाइन्छ । नीति देशको जनताप्रतिको प्रतिबद्धता हो । यसका शब्द र वाक्यले सरकारले अगाडि बढाउने

कार्यक्रमलाई मार्ग दर्शन गर्छ । विद्यमान नीतिहरूमा शिक्षाका सम्बन्धमा उल्लिखित सन्दर्भ प्रशस्त भए पनि पर्याप्त भने होइनन् । एकमुष्ट नीतिको अभावले कुन नीति कहाँ छ र त्यसले के भन्छ भन्ने कुराको खोजी गर्न नै कठिन छ । विद्यमान नीतिले देशको शिक्षाको आवश्यकता, जनताको चाहना, राज्यको दायित्वलाई पुरा गर्न सकेको पाइँदैन । यसर्थ, शिक्षा नीतिको पुनरवलोकनको जरुरी छ । छिुरलिएको शिक्षाका नीतिहरूलाई एकीकृत गर्नु अति आवश्यक छ । माथि उल्लिखित सन्दर्भलाई मनन् गरी शिक्षा नीतिमा संशोधन, परिमार्जन र आवश्यक पर्दा परिवर्तन गर्नुपर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०७१), **तेरौँ योजना** (२०७०/०७१-२०७२/०७३), काठमाडौँ ।

शिक्षा मन्त्रालय (२०६६), **विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना**, २०६६-२०७२, २०६६, काठमाडौँ : शिक्षा मन्त्रालय ।

इतिहास र वर्तमानको नेपाली भाषा

हरिप्रसाद निरौला

प्राविधिक अधिकृत, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

लेखसार

नेपाली भाषा बहु सङ्ख्यक नेपालीको ढुकढुकी हो । प्राचीन इतिहास र महत्त्व बोकेको नेपाली भाषाले हजारौं वर्ष पार गरिसकेको छ । यस कालखण्डसम्म आइपुग्दा यसले धेरै आरोह अवरोध भेल्लुपरेको छ । विभिन्न भाषिक आन्दोलनका उपलब्धि, स्तरीकरण र मानकीकरणका प्रयासहरूले यस भाषालाई अझै लोकप्रिय, जनजिब्रोको भाषा बनाउने प्रयासहरू गरेका छन् । विगत केही समययता यसको प्रचलनमा केही मतभेदहरू देखिएका छन् । तिनमा विचार विमर्श गर्दै नेपाली भाषाले आफ्नो स्तरीय रूप ग्रहण गर्ने प्रयास गरिरहेकै छ । यस लेखमा नेपाली भाषाको सम्पूर्ण इतिहासको सारसंक्षेप प्रस्तुत गर्न सम्भव छैन किनभने यसको नेपाली भाषाको इतिहास हजारौं वर्ष बितिसकेको छ । त्यसैले यस छोटो लेखमा केही मुख्य ऐतिहासिक घटनाक्रम र हाल नेपाली भाषाको शिक्षण सिकाइमा देखिएका समस्यालाई सामान्य रूपमा प्रस्तुत गर्ने जमकाँ मात्र गरिएको छ ।

‘हाम्रा धेरै लेखक काँचा छन्, पत्रकारहरू कमैलाई मात्र भाषाको मर्म र मिठास थाहा छ ।’

- साहित्यकार कृष्णप्रसाद पराजुली

विषय प्रवेश

भाषा विचार अभिव्यक्तिको माध्यम हो । भाषाकै कारण मानिस प्रभावकारी सञ्चार गर्न सक्दछ । भाषामा बोधगम्यता हुन्छ । भाषा व्यवस्था हो । भाषाको आफ्नो संरचना हुन्छ । यो वर्ण व्यवस्था, व्याकरण व्यवस्था र अर्थ व्यवस्थाबाट संरचित हुन्छ । त्यसैले भाषालाई व्यवस्थाहरूको व्यवस्था पनि भनिन्छ (यादव र रेग्मी, २०५८) । यसै हुनाले भाषालाई विचार विनिमयको साधन पनि मानिन्छ । संसारमा धेरै भाषाहरू बोलिन्छन् तर कति लेख्य परम्परा बनी नसकेका कारण लोपोन्मुख अवस्थामा पुगेको पाउन सकिन्छ । विश्वमा विभिन्न दस भाषा परिवार पाइन्छन् । तीमध्ये नेपालमा केवल चार ओटा भाषा परिवारका भाषाहरू बोलिन्छन् । चार भाषा परिवारमा भारोपेली, चिनियाँ-तिब्बती अथवा भोटबर्मेली, आग्नेली र द्रविड पर्दछन् । नेपाली भाषा भारोपेली भाषा परिवारअन्तर्गतको पर्दछ । नेपालमा बोलिने १२३ भाषाहरूमध्ये नेपाली भाषा सबैभन्दा ठूलो भाषा हो । नेपालमा भाषाको सङ्ख्याका दृष्टिमा चिनियाँ-तिब्बती भाषा परिवारका भाषा धेरै बोलिन्छन् । वक्ताका सङ्ख्याका दृष्टिमा चाहिँ भारोपेली भाषा परिवारका वक्ता बढी छन् ।

नेपाली भाषा नेपालको राष्ट्रभाषा हो । यो बहुसङ्ख्यक नेपालीको मातृभाषा हो । नेपाली भाषालाई दोस्रो भाषाका रूपमा बोल्नेहरूले यसलाई माध्यम भाषाको रूपमा प्रयोग गर्ने गर्दछन् । तसर्थ यसलाई सम्पूर्ण नेपालीहरूको साझा मानिन्छ । नेपाली भाषालाई नेपालको संविधानले पनि मान्यता प्रदान गरेको छ । नेपाली भाषाको उत्पत्ति भएको हजारौं वर्ष बितिसकेको छ । परापूर्व कालदेखि नै नेपाली भाषा क्रमिक रूपमा विकसित तथा सुधार हुँदै आएको पाइन्छ । कर्नाली अञ्चलबाट विस्तार भएको नेपाली

१७९

Teacher Education 2072

भाषा विभिन्न मोड तथा चरणहरू पार गर्दै आजको अवस्थामा आइपुगेको हो । आज नेपाली भाषा नेपालका अन्य भाषाहरूको तुलनामा विकसित र बृहत् क्षेत्रमा प्रयोग हुने भाषा बनेको छ । यो राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय स्तरको भाषा बनेको छ । नेपाललगायत विश्वका विभिन्न मुलुकमा नेपाली भाषाको पठन पाठन हुन थालेको पाइन्छ ।

नेपाली भाषाको ऐतिहासिक विकासक्रम

नेपाली भाषाको ऐतिहासिक विकासक्रमको अध्ययन गर्दै जाँदा वि.सं. १०३८ को दैलेखको दुल्लुमा प्राप्त राजा दामुपालको शिलालेखबाट नेपाली भाषाको प्रारम्भ भएको मानिन्छ । त्यही बेलाको खस भाषा नै विकसित भई आजको नेपाली भाषा बनेको हो भन्ने प्रशस्त आधारहरू छन् । यस्ता आधारहरूमध्ये दुल्लुको शिलास्तम्भमा वि.सं. १०३८ मा लेखिएको नेपाली भाषाको प्राचीन स्वरूपलाई हालसम्मकै सबै भन्दा पुरानो मानिन्छ । उक्त अभिलेखको भाषाको लिखित रूप यस प्रकार पाउन सकिन्छ :

भाषा “ओ....(मणि ?) पच्चे हुं । दामुपाल भूपाल रेख भई । किष्णु अडैको भाइ सउंपाल अडै सा (के ?)” (पोखरेल, २०२०, पृष्ठ १)

दुल्लुबाट विकसित नेपाली भाषाले करीब तिन सय वर्षपछि आएर मात्र प्रामाणिक स्वरूप प्राप्त गरेको पाइन्छ । यस कुरालाई वि.सं. १३१२ को हुम्लाको रेलिड गुम्बामा प्राप्त अशोक चल्लको प्रशासनिक ताम्रपत्रको पहिलो नेपाली भाषाको प्रामाणिक अभिलेख ... “हाम्रा आलि अटल करि अक्रया छु ।” ... प्राप्त गरेबाट प्रमाणित हुन्छ ।

प्राचीन नेपाली भाषाको मूल थलो कर्नाली प्रदेशलाई मानिन्छ । मूल थलो कर्नाली रहेता पनि नेपाली भाषाले पछि विस्तारै काठमाडौंसम्म विस्तार पाएको देखिन्छ । वि.सं. १४३७ को ‘भास्वती’ र वि.सं. १५५० को ‘राजा गगनीराजको यात्रा’ दुई वाङ्मय ग्रन्थलाई प्राचीन कालीन नेपाली भाषाका नमुना कृति मानिएको पाइन्छ । सिञ्जाबाट विकसित नेपाली भाषा विस्तारै पूर्वमा गोरखा, काठमाडौं, इलाम हुँदै भूटान र बर्मासम्म विस्तार हुँदै गएको पाइन्छ । नेपाली भाषाको विकासक्रममा भाषा पाठशालाको ठुलो योगदान रहेको मान्न सकिन्छ । यसै क्रममा प्रधान मन्त्री रणोद्वीप सिंहका पालामा सर्वप्रथम वि.सं. १९३४ मा रानीपोखरी संस्कृत पाठशालाको स्थापना भएको पाइन्छ । वि.सं. १५५५ देखि नेपाली भाषाको माध्यमिक काल सुरु भएको मानिन्छ । यो पछि १९औं शताब्दीसम्म रहेको पाइन्छ । लिच्छवि काल र मल्ल कालमा नेपाली भाषा संस्कृत भाषाको प्रभावमा रहेर प्रयोग भएको पाइन्छ । परम्परदेखि नै नेपाली भाषाको स्थान उच्च पाउन सकिन्छ । हीनव्याकरणी विद्यापतिले समेत नेपाली भाषालाई राजभाषा मानेको पाइन्छ (पोखरेल, २०२०, पृष्ठ ३९४) । राणा काल पूर्व संस्कृत भाषा र फारसीको प्रयोग सँगसँगै नेपाली भाषा प्रयोग भएको पाइन्छ भने वि.सं. १९५० को दशकमा आएर मात्र नेपाली भाषाले पत्रपत्रिका र सञ्चार जगत्मा प्रवेश पाएको हो ।

वि.सं. १९५८ सालमा प्रधान मन्त्री देवसमसेरले खोलेका भाषा पाठशालाको प्रारम्भसँगै नेपाली भाषाको औपचारिक रूपमा पठन पाठन सुरु भएको पाइन्छ । त्यस बेला भाषा पाठशालामा पठन पाठन गर्नका लागि अक्षराङ्क शिक्षा नामक नेपाली भाषाको पाठ्य पुस्तकको व्यवस्था थियो । यो नेपाली भाषामा लेखिएको पहिलो पाठ्य पुस्तक हो जुन प्रधान मन्त्री देव समसेरका पालामा जयपृथ्वीबहादुर सिंहले लेखेका थिए । वि.सं. १९५८ मा खोलिएका भाषा पाठशालामाथि वि.सं. १९६२ मा रोक लगाइयो । त्यसपछि स्रेस्ता पाठशालाको स्थापना गरी पुन पठन पाठन सुरु गरियो । त्यस बेला स्रेस्ता पाठशालामा नेपाली लेखन, नेपाली स्रेस्ता र नेपाली ऐनसमेत समावेश गरी पठन पाठन गर्ने व्यवस्था थियो । वि.सं.

१९८५ देखि स्रेस्ता पाठशालाहरूमा पढाइने तथा जाँच दिने विषयहरूमा नेपाली लेखनका साथै नेपाली साहित्य पनि समावेश गरिएको पाइन्छ । वि.सं. १९६७ मा पास जाँच अड्डाको स्थापनापछि नेपाली भाषाको प्रयोगमा संस्थागत विस्तार हुन थाल्यो । यसै क्रममा वि.सं. १९७० फागुन २ गते नेपाली भाषाका माध्यमबाट पाठ्य पुस्तक लेखन र छपाउनका लागि गोरखा भाषा प्रकाशनी समितिको स्थापना भयो । यस समितिको नाममा पछि वि.सं. १९८९ मा केही परिमार्जन गरी नेपाली भाषा प्रकाशनी समिति बनाइयो ।

शिक्षालय तथा औपचारिक शिक्षण संस्थाको पठन पाठन तथा परीक्षाको माध्यमका रूपमा पनि नेपाली भाषाले विस्तारै प्रवेश पाउन थाल्यो । यसै क्रममा वि.सं. १९६८ देखि कोलकोता विश्व विद्यालयको म्याट्रिकुलेसन परीक्षामा नेपाली भाषाको माध्यमबाट परीक्षा दिन पाइने व्यवस्था भयो । यस व्यवस्थाले गर्दा धेरै परीक्षार्थीहरूलाई सजिलो भयो । पछि आएर वि.सं. १९७५ देखि म्याट्रिकुलेसन, आई.ए. र बी.ए.का पाठ्यक्रमका एक प्रमुख भाषाका रूपमा नेपाली विषयलाई पनि समावेश गरियो । केही वर्षपछि वि.सं. १९७८ मा भारतको दार्जिलिङका मा.वि.मा पनि नेपाली भाषाको पढाइ सुरु भएको पाइन्छ ।

वि.सं. १९९० सालमा नेपालमा प्रबन्ध बोर्डको स्थापना भयो । यस बोर्डलाई एस.एल.सी.बोर्डको नामले पनि चिनिन्छ । उक्त समयमा एस.एल.सी. पाठ्यक्रमले नेपाली विषयमा भर्नाकुलर रचनापत्र र अतिरिक्त पत्र गरी ३०० पूर्णाङ्कको नेपाली लिन सकिने व्यवस्था गरेको पाइन्छ । यस व्यवस्थामा पछि वि.सं. २००१ मा नेपाली विषयलाई अनिवार्य विषय बनाइयो तर यस्तो व्यवस्था भने केवल चार वर्ष पुग्दा नपुग्दै वि.सं. २००५ मा नेपाली विषयलाई अनिवार्यको सट्टा नेपाली वा हिन्दी लिन सकिने व्यवस्था गरिएको पाइन्छ । वि.सं. २००८ मा आएर प्रारम्भिक नेपाली ५० अङ्कको र ऐच्छिक नेपालीको व्यवस्था गरी वि.सं. २०२८ सम्म कायम राखिएको पाउन सकिन्छ । (अधिकारी, २०५०)

‘आधार शिक्षा’ २००४ ले पनि नेपाली भाषालाई शिक्षण सिकाइको माध्यम बनाएको पाइन्छ । नेपाली शिक्षा परिषद् (२००८) ले सञ्चालन गरेको प्रवेशिका परीक्षामा ३०० पूर्णाङ्कको अनिवार्य नेपाली विषय समावेश भएको पाइन्छ । वि.सं. २००५ मा भारतको पटना विश्व विद्यालयले आई.ए. र बी.ए. मा मुख्य विषयका रूपमा नेपाली विषयलाई मान्यता दिएको पाइन्छ । यहाँसम्म आइपुग्दा नेपाली भाषा विषयले धेरै आरोहअवरोह पार गरेको पाउन सकिन्छ । विस्तारै बहु सङ्ख्यक नेपालीको जनजिब्रोको भाषा बन्दै गएको नेपाली भाषाका प्रयोक्ताहरू दिन प्रतिदिन बढ्न थालेपछि विद्यालय शिक्षादेखि उच्च शिक्षासम्म नेपाली भाषाको पठन पाठन हुनुपर्ने माग बढ्न थाल्यो । यसै क्रममा वि.सं. २०११ को राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदनले प्राथमिक स्कुलदेखि कलेजभरि नै शिक्षाको माध्यम नेपाली हुनुपर्छ भनी सिफारिस गरेको थियो । सोहीबमोजिम वि.सं. २०१६ मा त्रि.वि. स्थापना भएपछि नेपाली विषयले उच्च तहमा प्रवेश पायो । पछि वि.सं. २०१८ को सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदनमा पनि नेपाली भाषालाई माध्यम भाषाको रूपमा सिफारिस गरिएको पाइन्छ । यसै गरी वि.सं. २०२८ मा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजनाले नेपाली विषयका सम्बन्धमा प्राथमिक तह कक्षा १ देखि कक्षा ३ मा ३०० पूर्णाङ्क, नि.मा.वि. तहको कक्षा ४ र कक्षा ५मा २०० पूर्णाङ्क तथा कक्षा ६ र कक्षा ७ मा १७० पूर्णाङ्क र मा.वि. तहको कक्षा ९ र १० मा १०० पूर्णाङ्कको व्यवस्था गरेको पाइन्छ । राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९ ले भाषा शिक्षणका लागि नेपाली भाषा प्राथमिक तहमा, नि.मा.वि. र मा.वि. तह सबैमा १००/१०० पूर्णाङ्क सिफारिस गरेको पाइन्छ । उच्च स्तरीय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५ ले पनि राष्ट्रभाषा, राष्ट्रिय भाषा र संस्कृत भाषा सबैलाई उच्चतकै जोड

दिनुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको पाइन्छ ।

नेपाली भाषाको अध्ययनमा धेरै विद्वान्हरूको योगदान रहेको पाइन्छ । यसमा राल्फ लिली टर्नरको योगदान पनि निकै उल्लेखनीय मानिन्छ । उनले प्रयोग गरेको नेपाली भाषा यस्तो छ :

“हिजु राति सिकार र चा खाको रातभरि दसैँ मानेको त्यो बल निकाल्नु पर्छ बार तारिकका दिनमा तुर्किमाथि अटेक गरेऊँ” (शर्मा, २०५९, पृष्ठ २८)

नेपाली भाषा आजसम्मको स्थितिमा आइपुग्दा हजार वर्षको समय भन्दा बढी समय पार गरिसकेको छ । यसले आफ्नो स्वरूपमा परिवर्तन गरेको छ । नेपाली भाषाको मानकीकरण र स्तरीकरणका लागि धेरै प्रयासहरू भएका छन् । तिनले नेपाली भाषालाई स्तरीय बनाउने प्रयास गरेका छन् । शैक्षिक संस्थाहरूमा पठन पाठन हुने प्रयोजनले पनि नेपाली भाषामा धेरै व्याकरणका पुस्तकहरू लेखिएका पाइन्छन् । यसमा विदेशी विद्वानको योगदान पनि उल्लेखनीय छ । यसरी लेख्ने पहिलो विदेशी विद्वान् जे.ए. एटन र उनको ‘नेपाली भाषाको व्याकरण’ (सन् १८२०) हो (दाहाल, २०६१) ।

नेपाली भाषा हाल औपचारिक शिक्षामा प्राथमिक तहदेखि नै स्नातक तहको प्रथम वर्षसम्म अनिवार्य विषयका रूपमा पठन पाठन हुने गरेको छ । वर्तमान समयमा नेपाली भाषालाई आधारभूत तहको कक्षा १-३ मा साप्ताहिक पाठ्य भार ८ र पूर्णाङ्क १०० तथा कक्षा ४-५ मा पनि पाठ्य भार ८ र पूर्णाङ्क १०० नै कायम गरिएको पाइन्छ । आधारभूत तहको कक्षा ६ देखि कक्षा ८ सम्म नेपाली भाषालाई पाठ्य भार ५ र पूर्णाङ्क १०० कायम गरिएको पाइन्छ । यसै गरी कक्षा ९ र १० मा पनि पाठ्य भार ५ र पूर्णाङ्क १०० कायम गरिएको पाइन्छ । यसरी नेपालको शैक्षिक इतिहासका पानाहरू हेर्दा राष्ट्रभाषाका रूपमा नेपाली भाषाले महत्त्व पाउँदै आएको तर पछिल्ला वर्षहरूमा आउँदा शिक्षण समय र पूर्णाङ्क घट्टै गएको देख्न सकिन्छ । अझ पछिल्ला केही वर्षयता त विद्यालय तहमा अङ्ग्रेजी भाषाको माध्यमबाट पठन पाठन सुरु गरिएकाले नेपाली भाषा सिक्न प्रशस्त भाषिक अवसर नपाउने हुँदा केही खुम्चिएको महसूस हुने गरेको छ ।

हाल कक्षा १ देखि कक्षा ८ सम्म नै नेपाली शिक्षण सिकाइमा प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनको व्यवस्था राखिएको छ । यसले भाषाको शुद्ध प्रयोगमा जोड दिएको छ । अब बन्न लागेको माध्यमिक तह कक्षा ९ र १० को पाठ्यक्रममा पनि नेपाली विषयलाई प्रयोगात्मक मूल्याङ्कनमा जोड दिइएको छ । यसले पनि नेपाली भाषाको स्तरीय प्रयोगमा जोड पुग्दछ । यसका साथै पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमीले सम्पादन शैली पुस्तिकाको वि.सं. २०५६ बाटै सुरु गरी पाठ्य पुस्तकको भाषा शैलीमा एकरूपमा ल्याउने प्रयास गरेको छ । २०७० सालदेखि सम्पादन शैलीको पुनः परिमार्जन भएपश्चात नेपाली भाषा र वर्ण विन्यासको प्रयोगमा सरलीकरण गर्ने प्रयासको थालनी भएको छ । यसका साथै त्रि.वि., नेपाली भाषा समाज, भाषा सम्बन्धी गोष्ठी तथा नेपाल प्रज्ञा प्रतिष्ठान जस्ता संस्थाले नेपाली भाषाको सरलीकरणमा सहयोग पुऱ्याउँदै आएको पाइन्छ ।

नेपाली भाषा शिक्षणका समस्याहरू

नेपाल बहुभाषिक देश भएकाले बहुभाषिक पृष्ठभूमिबाट आएका विद्यार्थीहरूलाई नेपाली भाषा शिक्षण गर्नका लागि असहज परिस्थिति सिर्जना हुन जान्छ । फरक फरक भाषिक पृष्ठभूमिबाट आएका बाल बालिकाहरूको भाषिक आवश्यकता फरक फरक हुने गर्दछ जसको कारण भाषा शिक्षणमा समस्या देखापर्न जान्छ । भाषा शिक्षण विषय वस्तुको शिक्षण नभई भाषाको मानक रूप सुन्ने, बोल्ने, पढ्ने र लेख्ने सिपको शिक्षण हो । भाषाको स्तरीय र मानक रूप सिक्न कठिन हुन्छ । यसैले नेपाली पहिलो

भाषा मातृभाषा हुनेहरूका लागि भन्दा नेपाली भाषा दोस्रो भाषा हुनेहरूका लागि नेपाली भाषा शिक्षण गर्नु निकै चुनौतीपूर्ण हुन जान्छ । यसै सन्दर्भमा यहाँ नेपाली भाषा शिक्षण गर्दा आइपर्ने समस्याहरूलाई देहायबमोजिम प्रस्तुत गरिएको छ :

(१) स्तरीय नेपाली सिकाउँदा आइपर्ने समस्या

फरक फरक भाषिक पृष्ठभूमिबाट आएका विद्यार्थीहरूलाई नेपाली भाषाको स्तरीय रूप सिकाउने क्रममा समस्या आइपर्दछ । नेपाली पहिलो भाषा हुनेहरूले आफ्नो भाषाका क्षेत्रीय र स्थानीय भेदको प्रयोगलाई छाडेर स्तरीय भेदको प्रयोगमा आफूलाई अग्रसर गराउँछन् भने नेपाली दोस्रो भाषाका रूपमा नेपाली भाषा सिक्नेलाई नेपाली भाषाका ध्वनि, वर्ण, उच्चारण तथा वर्ण विन्यासका तहमा कठिनाई आउँछ । पहिलो भाषाका रूपमा नेपाली भाषा बोल्ने र दोस्रो भाषाका रूपमा बोल्ने विद्यार्थीहरूका समस्या फरक फरक प्रकृतिका भएका कारण यी दुई स्तरका विद्यार्थीलाई एउटै कक्षामा राखेर अध्यापन गर्ने क्रममा समस्या आइपर्दछ ।

(२) शिक्षण विधि र सामग्रीसँग सम्बन्धित समस्या

भाषा शिक्षणलाई प्रभावकारी बनाउनका लागि शिक्षण विधि प्रभावकारी हुनुपर्दछ साथै शिक्षाका क्रममा प्रशस्त मात्रामा शिक्षण सामग्रीको निर्माण गरिनुपर्दछ । तर नेपाली भाषा शिक्षणका क्रममा स्रोत साधनको अभाव, दक्ष र तालिम प्राप्त शिक्षकको अभाव, शिक्षकको लापरवाहीलगायतका कारणबाट शिक्षण सामग्रीको निर्माण तथा प्रयोगको कार्य गर्ने गरिएको पाइँदैन । भाषा शिक्षकले भाषा शिक्षणका लागि उपयुक्त शिक्षण विधि एवम् शैक्षिक सामग्रीहरू प्रयोग नगर्दा भाषा शिक्षणबाट अपेक्षित उपलब्धि हासिल हुन सक्दैनन् । यो भाषा शिक्षणका क्रममा आइपरेको समस्या हो ।

(३) नेपाली भाषाप्रतिको सङ्कुचित दृष्टिकोण

नेपाली भाषाप्रतिको सङ्कुचित हेराइका कारण पनि नेपाली भाषा शिक्षणमा समस्या आइपरेको छ । नेपाली भाषाको शिक्षण अत्यन्त सरल कार्य हो यसको शिक्षण कार्य जसले पनि गर्न सक्छ भनेर अन्य विषय पढाउन नसक्ने व्यक्तिले पनि नेपाली भाषाको शिक्षण गर्ने कार्य गर्दछन् । उनीहरूलाई नेपाली भाषा शिक्षणका सन्दर्भमा त के नेपाली विषयका बारेमा पनि राम्रो ज्ञान भएको हुँदैन । यसले गर्दा नेपाली भाषा शिक्षणमा समस्या आइपर्दछ ।

(४) भाषा पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तकका समस्या

भाषाको सिकाइ सैद्धान्तिक खालको नभई प्रायोगिक खालको हुनुपर्दछ । तसर्थ पाठ्यक्रमको निर्माणका क्रममा पनि यस विषयको प्रायोगिकतालाई ख्याल गर्नुपर्दछ । तर नेपाली भाषा पाठ्यक्रमको निर्माणका क्रममा यस किसिमको प्रायोगिकतालाई कमै मात्रामा ख्याल गरिएको हुनुपर्दछ । पाठ्य पुस्तकको निर्माण गर्ने क्रममा पनि पाठ्यक्रमले निर्देश गरेका उद्देश्यहरू परिपूर्ति गर्ने गरी प्रायोगिक ढङ्गबाट गरिनुपर्दछ । तर यसका विपरीत भाषा पाठ्य पुस्तक लेखन कार्य अन्य विषयका पाठ्य पुस्तक जसरी नै सैद्धान्तिक तरिकाले निर्माण गरिएको पाइन्छ ।

(५) दक्ष र गुणस्तरीय शिक्षकको अभाव

दक्ष शिक्षकको अभाव नेपाली भाषा शिक्षणको क्रममा आइपर्ने अर्को समस्या हो । भाषा शिक्षण विषय वस्तुको शिक्षण नभई भाषिक सिपको शिक्षण हो । यसको शिक्षणका लागि शिक्षकले विषय वस्तुलाई गौण र सिपलाई मुख्य मान्नुपर्दछ । नेपाली भाषाको शिक्षकले पेसागत क्षमता विकासका लागि लिएको

शिक्षक तालिमको उपयोग कक्षाकोठासम्म नपुग्नुले नेपाली भाषा शिक्षणमा समस्या आइपरेको हो ।

(६) वर्ण विन्यासगत समस्या

वर्तमान समयमा विद्यालय तहमा आधारभूत तहको कक्षा ६, ७ र ८ मा परिमार्जित नेपाली नयाँ वर्ण विन्यास प्रयोग भएको छ । यस व्यवस्थाले कक्षा १ देखि ५ सम्म र कक्षा ९ र १० मा नेपाली वर्ण विन्यास पुरानै ढाँचामा रहेकाले पाठ्य पुस्तकको प्रयोग र शिक्षण सिकाइमा अन्योलता बढेको छ । यसले शिक्षकलाई शिक्षण सिकाइमा समस्या सिर्जना गरेको गुनासो शिक्षकहरूको छ ।

विद्यालय शिक्षामा वि.सं. २०७० अघिको वर्ण विन्यास	विद्यालय शिक्षामा वि.सं. २०७० पछि प्रयोगमा ल्याइएको वर्ण विन्यास
विद्यालय, उद्देश्य, बुद्ध, युद्ध, उद्योग, विद्युत, सीप, बीच, ठूलो, मीठो, भक्त, पूरा, तत्त्व, दूध, बूढो, कीरो, फूल, ठीक, तीन, बीस, बाह्र, तेह्र, सोह्र, बत्तीस, छत्तीस, चालीस	विद्यालय, उद्देश्य, बुद्ध, युद्ध, उद्योग, विद्युत, सिप, बिच, ठुलो, मिठो, भक्त, पूरा, तत्त्व, दुध, बुढो, किरो, फुल, ठिक, तिन, बिस, बार, तेर, सोर, बत्तिस, छत्तिस, चालिस

(स्रोत : पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका कक्षा ६, ७ र ८ का नयाँ र पुराना पाठ्य पुस्तक)

निष्कर्ष :

भाषा प्रयोग समय र प्रयोक्ताअनुसार फरक पर्दै जाने विषय हो । यसैले हिजोको भाषा आज अर्कै स्वरूपमा बदलिएको पाइन्छ । भाषा जटिलबाट सरलतिर जाने हुनाले यसका प्रयोक्ता पनि दिनानुदिन बढ्दै जान्छन् । नेपाली भाषा पनि धेरै कालखण्डमा आफूलाई परिमार्जन र सरलीकरण गर्दै अगाडि बढेको पाइन्छ । यसले शिक्षण सिकाइका क्रममा देखापरेका जटिलतालाई सरलीकरण गर्न पनि आफ्नो रूप बदलिएको छ । यस कारणले गर्दा नेपाली भाषाको सिकाइ सरल भएको छ । भाषाको प्रयोग जनजिब्रोवादमा केन्द्रित रहने हुँदा यसरी रूप बदल्नु पनि स्वाभाविक नै मानिन्छ । नेपाली भाषा हाम्रा पूर्वजहरूको नासो हो । त्यसैले यसको इज्जत र गरिमा बढाउने कार्यमा हामी सबै नेपाली एकताबद्ध भई उठनुपर्ने बेला आएको छ ।

सन्दर्भ सामग्री

१७६

Teacher Education 2072

- अधिकारी, हेमाङ्गराज (२०५०), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं: विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।
 दाहाल, बल्लभमणि (२०६१), भाषिक चिन्तन, काठमाडौं: रत्न पुस्तक भण्डार ।
 पोखरेल, बालकृष्ण (२०२०), पाँच सय वर्ष, काठमाडौं: एरो प्रिन्टिङ् प्रेस ।
 यादव, योगेन्द्रप्रसाद र रेग्मी, भीमनारायण (२०५८), भाषा विज्ञान, कीर्तिपुर: न्यु हिरा बुक्स इन्टरप्राइजेज ।
 शर्मा, सुकुम (२०५९), नेपाली भाषामा टर्नरको योगदान, ओरिएन्टल पब्लिकेसन ।
 भण्डारी, पारसमणि र अन्य (२०६९), नेपाली भाषा शिक्षण, काठमाडौं : भुँडीपुराण प्रकाशन
 पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६२), प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६२, भक्तपुर : लेखक ।
 पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६९), आधारभूत शिक्षा (कक्षा ६-८) पाठ्यक्रम, २०६९, भक्तपुर : लेखक ।
 पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०६४), माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६४, भक्तपुर : लेखक ।
 पाठ्यक्रम विकास केन्द्र (२०७०), प्रकाशन शैली, २०७०, भक्तपुर : लेखक ।

भूकम्प प्रभावित बाल बालिकाका लागि शिक्षाको व्यवस्था

जयप्रसाद लम्साल

उपनिर्देशक, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, सानोठिमी, भक्तपुर

लेखसार

नेपालमा गएको वैशाख १२ र २९ गते गएको भूकम्पले धन जनको ठूलो क्षति गरायो। भूकम्पका कारण धेरै बाल बालिका र विद्यार्थीमा शारीरिक तथा बहु अपाङ्गता भयो। आम बाल बालिका र विद्यार्थी त्रास र मानसिक पीडामा परेका छन्। यस्ता सबै बाल बालिकाको शिक्षाका लागि भूकम्प प्रभावित क्षेत्रका विद्यालय तयार हुन आवश्यक छ। अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि आवश्यक हिँडडुलका साधन जुटाइदिनुपर्दछ। विद्यालयको भौतिक संरचना पनि अपाङ्गता अनुकूल बनाउँदै जानुपर्दछ र शिक्षण सिकाइ र विद्यार्थी मूल्याङ्कनका विधि र प्रक्रिया पनि अपाङ्गता अनुकूल गराइनुपर्दछ। त्रास र मानसिक पीडामा परेका विद्यार्थीहरूलाई सुरुमा उनीहरूले रुचाउने रमाइला क्रियाकलाप गराए र त्रास र मानसिक पीडा भुलाउने प्रयास गरिनुपर्दछ। त्रास र मानसिक पीडामा परेका कतिपय विद्यार्थीहरूलाई शिक्षकको प्रयासबाट मात्र सामान्य अवस्थामा ल्याउन नसकिने हुँदा यस्ता विद्यार्थीलाई उपचारका लागि सम्बन्धित विज्ञ कहाँ पठाउनुपर्दछ। त्रास र मानसिक पीडामा परेका विद्यार्थीहरूका लागि बालमैत्री र विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण सिकाइका विधि र प्रक्रिया उपयोग गर्न आवश्यक छ। भूकम्पको महा विपत्तिबाट प्रभावित बाल बालिकाको शिक्षाका लागि शिक्षक वर्गको प्रयास अपरिहार्य छ।

१ परिचय

भूकम्प, हुरी बतास, बाढी, पहिरो, ज्वालामुखी बिस्फोटन, सुनामी, आदि प्राकृतिक प्रकोप हुन्। यस्ता प्रकोपलाई दैवी विपत्ति पनि भन्ने गरिन्छ। यस्ता विपत्तिमा भूकम्पले धेरै ठूलो भूक्षेत्र ओगट्दछ र त्यतिनै ठूलो क्षति गराउँदछ। नेपालमा गएको वैशाख १२ र २९ गते दुई ठूला भूकम्प गए। यसबाट मध्य पहाडी जिल्लाका १४ जिल्लामा धन जनको ठूलो क्षति भयो। भूकम्पबाट ८७०२ जनाको ज्यान गयो र २२३०३ नेपाली घाइते भए (Republica. June 25, 2015)। घाइते र अपाङ्गता हुने बाल बालिका र विद्यार्थीको सङ्ख्या ठूलो छ। आम विद्यार्थी त्रास र मानसिक पीडामा परेका छन्। अपाङ्गता भएका बाल बालिका र विद्यार्थीलाई विद्यालय आउन जान कठिनाइ हुनसक्दछ। उनीहरूका लागि लेखाइ, पढाइ र सिकाइको मूल्याङ्कनका प्रक्रिया पनि साङ्ग विद्यार्थीका भन्दा फरक हुन सक्दछन्। त्रास र मानसिक पीडामा परेका बाल बालिका र विद्यार्थीहरू सहजै पढाइ लेखाइका लागि तयार हुँदैनन्। यस्ता कतिपय बाल बालिकाको त्रास र मानसिक पीडाको घाउ स्वतः खाटा बस्छ भन्न पनि सकिँदैन। त्यसैले भूकम्प प्रभावित क्षेत्रका विद्यालयहरू अपाङ्गता भएका र त्रास र मानसिक पीडामा परेका विद्यार्थीलाई कसरी सहज रूपमा शिक्षाको व्यवस्था गर्न सकिन्छ भनेर तयार हुनुपर्ने आवश्यकता छ।

१७७

Teacher Education 2072

२. भूकम्प कारण हुने अपाङ्गता

भूकम्पका कारण धेरै व्यक्ति र बाल बालिका घाइते र अपाङ्गता भएका हुन्छन् । भूकम्पबाट घर लड्ने र पहाडमा पैरो जाने भएकाले अकल्पनीय दुर्घटना हुन्छन् । भूकम्पका कारण कतिपय व्यक्ति घर वा जमीनले पुरिन्छन् । यस्तो अवस्थामा परेकाको टाउको र ढाडमा ठुलो चोट लाग्न सक्तछ । हात खुट्टा भाँचिन र छुट्टिन सक्तछन् । यसबाट सम्बन्धित व्यक्ति र बाल बालिका निम्नानुसारका शारीरिक अपाङ्गता र बहु अपाङ्गता हुन सक्तछन् :

- शारीरिक अङ्गको क्षति वा एम्प्युटेसन (Amputation)
- सुषुम्ना नाडीकाको चोट (Spinal cord injury)
- मस्तिष्कको चोट (Traumatic brain injury, TBI)

२.१. शारीरिक अङ्गको क्षति वा एम्प्युटेसन (Amputation)

शारीरिक अङ्गको क्षति वा एम्प्युटेसन भनेको अङ्गभङ्ग भएको वा हातखुट्टा गुमेको वा काटिएको अपाङ्गता हो (शै.ज. वि.के. २०७२) । यस्तो अपाङ्गता शारीरिक अपाङ्गताअन्तर्गत पर्दछ । भूकम्पको मारमा परेका कैयन बाल बालिका हात खुट्टा गुमाएर बचेका हुनसक्तछन् । चार हात खुट्टामध्ये एउटा हात वा एउटा खुट्टा गुमेको एम्प्युटेसनमा सम्बन्धित बाल बालिका वा विद्यार्थीको दैनिक जीवन सञ्चालन र पढाइ लेखाइमा त्यति धेरै समस्या हुँदैन । एउटा खुट्टा गुमेको अवस्थामा कृत्रिम गोडा राख्न वा बैसाकी प्रयोग गरेर हिँड्न सकिन्छ । एउटा हात गुमेको अवस्थामा बाँकी रहेको हातले काम चलाउन सकिन्छ । दुईओटा हात गुमेको अवस्थामा बढी जटिल हुन्छ । दुवै हात र दुवै खुट्टा गुमेको अवस्था अत्यन्त जटिल हुन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२) ।

२.२. सुषुम्ना नाडीकाको चोट (Spinal cord injury):

सुषुम्ना नाडी भनेको ढाड वा मेरुदण्ड भित्र रहेको नसाको समूह हो । यो नसा समूह मस्तिष्कसँग जोडिएको हुन्छ र मस्तिष्क जस्तै सम्बेदनशील हुन्छ । भूकम्पको दुर्घटनाबाट कतिपय व्यक्तिमा सुषुम्ना नाडीमा चोट वा असर पर्नसक्तछ । गएको भूकम्पमा करिब ४०० जना व्यक्तिमा सुषुम्ना नाडीमा चोट वा असर परेको अनुमान गरिएको छ (रिपब्लिका दैनिक, मे ११, सन २०१५) यस्तो चोट कतिपय बाल बालिकालाई पनि लागेको हुन सक्तछ । यसबाट शरीरको तल्लो भागमा पक्षघात भएर शारीरिक अपाङ्गता हुन्छ । सुषुम्ना नाडीमा चोट लागेको बाल बालिका हिँडडुल गर्न नसक्ने मात्र होइन दिसा पिसाब नियन्त्रण गर्न पनि नसक्ने हुन्छन् । गर्धनभित्रको सुषुम्ना नाडीमा चोट पर्न गएमा हातसमेत चलाउन समस्या हुन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२) ।

२.३. मस्तिष्कको चोट (Traumatic brain injury, TBI):

भूकम्पको दुर्घटनाले टाउकोमा ठुलो चोट परेका बाल बालिकाको मस्तिष्कमा असर पर्नसक्तछ । यसबाट शरीरको कुनै भाग वा पुरै भागमा पक्षघात हुनसक्तछ । मस्तिष्क चोट भएको व्यक्ति वा बाल

बालिकाको चाल र हिडडुलमा समस्या हुन्छ । मस्तिष्कको चोटका कारण सम्बन्धित व्यक्ति वा बाल बालिकामा दृष्टि समस्या, सुनाइ समस्या, विस्मृति हुने, बौद्धिक क्षमतामासमेत कम हुने र सिकाइमा कठिनाइ हुने जस्ता बहु अपाङ्गताको अवस्था पनि हुन सक्तछ (शै.ज. वि.के. २०७२) ।

३. भूकम्पका कारण अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि शिक्षाको व्यवस्था

भूकम्पबाट धेरै बाल बालिकामा शारीरिक अपाङ्गता हुने सम्भावना हुन्छ । यसले बाल बालिकालाई विद्यालय आउन जान र लेखनमा बढी समस्या हुनेहुन्छ । एम्प्युटेसनबाट दुबै हात गुमाएका बाल बालिकाको पढाइ लेखाइमा निकै कठिनाइ हुन्छ । मस्तिष्कमा चोट परेका कारण बाल बालिकामा बहु अपाङ्गता पनि हुने सम्भावना रहन्छ । यस्ता बाल बालिकामा सम्वेदनशीलता न्यून हुने, दृष्टि र सुनाइ क्षमतामा कमी हुने, भाषा तथा सञ्चारको समस्या हुने, बौद्धिक तथा सिकाइ क्षमतामा समेत कमी हुने सम्भावना हुन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२)। यी कुरालाई दृष्टिगत गर्दा भूकम्पबाट घाइते र अपाङ्गता भएका बाल बालिकाको शिक्षाका लागि निम्नानुसारको सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने हुन्छ :

- आवश्यक सामग्री र उपकरणको व्यवस्था
- अपाङ्ग मैत्री भौतिक संरचना
- उचित बसाइ व्यवस्था
- साथी सङ्गतीको सहयोग
- औषधी उपयोगको व्यवस्था
- फिजिकल थेरापी
- स्पिच थेरापी
- अनुकूल भाषा सञ्चारको प्रयोग
- वैकल्पिक अङ्ग प्रयोगको अभ्यास
- पाठ खण्डीकरण र सरलीकरण
- शैक्षणिक सामग्रीको अधिक प्रयोग
- शिक्षण सिकाइ र लेखाजोखाको वैकल्पिक क्रियाकलापको प्रयोग
- प्रेरणा र प्रोत्साहन (शै.ज. वि.के. २०७२)

३.१. आवश्यक सामग्री र उपकरणको व्यवस्था

भूकम्पबाट शारीरिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूको शिक्षाका लागि सबैभन्दा पहिले विद्यालय आउन जानका लागि टेक्ने लौरो, छोटो खुट्टाको लम्बाइ बढाउने जुत्ता, वाकर, बैसाकी, एल्बो क्रचेस, कृत्रिम खुट्टा, हिवल चेयर आदि आवश्यक हुन्छन् । त्यसै गरी कक्षामा बस्नको लागि उनीहरू अनुकूलका मेच र टेबल, लेखनका लागि औँला अनुकूलका पेन्सिल पनि आवश्यक हुन्छन् । यी कुरा अभिभावकबाट उपलब्ध हुनसक्ने स्थानीय तहमै निर्माण गर्न सकिने सामग्री विद्यालय स्वयम्ले निर्माण गराई दिने र स्थानीय तहमा उपलब्ध हुनसक्ने सामग्रीका लागि विद्यालयले दाता खोजिदिनुपर्ने हुन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२) ।

३.२. अपाङ्ग मैत्री भौतिक संरचना

शारीरिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूको शिक्षाका लागि विद्यालयमा च्याम्प, अपाङ्गता मैत्री ट्वाइलेट आदि निर्माण गरिदिनुपर्ने हुन्छ। उनीहरूका लागि भेट्ने ठाउँमा पिउने पानी र हिँड्न, डुल्न र खेलका लागि उपयुक्त ठाउँको व्यवस्था गरिदिनुपर्दछ। भौतिक संरचना आजको भोलि निर्माण र परिवर्तन गर्न सम्भव हुँदैन। त्यसैले शारीरिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूको कक्षा सिँडी चढनुपर्ने माथिल्लो तलाको सट्टा भूँई तलामा राख्न सकिन्छ। भूँई तलामा पनि सिँडी हुन सक्छन्। यसको लागि घुमेर आउने जाने गर्न बैकल्पिक बाटो बनाइदिन सकिन्छ। दुई तिन स्टेपका सिँडीमा काठ राखेर सजिलो बनाइ दिन सकिन्छ। डिल खाल्डा छन् भने सम्याइदिन सकिन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२)।

३.३. उचित बसाइ व्यवस्था :

भूकम्प प्रभावित हिवल चेयर प्रयोग गर्ने बाल बालिकाहरूको लागि कक्षामा सहजै बाहिर भित्र गर्न ढोका छेउमा हिवल चेयर घुमाउन पुग्ने गरी खाली ठाउँ राखेर कक्षा व्यवस्थापन गरिदिनुपर्ने हुन्छ। हिवल चेयर प्रयोग नगर्ने शारीरिक अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि पनि सामान्य विद्यार्थीका लागि भन्दा बढी ठाउँ आवश्यक हुने भएकाले त्यसै गरी कक्षाको व्यवस्थापन गरिदिनुपर्ने हुन्छ।

३.४. साथी सङ्गतीको सहयोग

शारीरिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई विद्यालय आउनजान, उनीहरूले गर्न नसक्ने परिआएका काम गरिदिन (जस्तो उनीहरूको फरेको सामान टिपिदिन), सँगै खेल्न, सिकाइका काममा समेत सहयोग गर्न साथी बनाइदिनुपर्दछ। विद्यालयमा यस्ता विद्यार्थीलाई सङ्गी विद्यार्थीबाट हेला हुने र जिस्क्याउने तथा गिज्याउने पूर्ण रूपमा बन्द हुनुपर्दछ र आपसमा सहयोग र सदभावको वातावरण तयार गरिदिनुपर्दछ।

३.५. औषधी उपयोगको व्यवस्था

भूकम्पबाट घाइते र अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूले विद्यालय समयमा औषधी सेवन गर्नुपर्ने पनि हुनसक्दछ। विद्यालयले यस्ता विद्यार्थीका लागि ठिक समयमा ठिक तरिकाले औषधी खुवाइदिनुपर्दछ।

३.६. फिजिकल थेरापी

शारीरिक अपाङ्गता भएका कोही बाल बालिकाका लागि शरीरका अङ्ग चलाउने अभ्यास भएमा त्यस्तो अभ्यास कसरी गराउने हो सम्बन्धित विज्ञसँग बुझेर वा उसको सल्लाहअनुसार शिक्षकले विद्यालय समयमा त्यस्तो अभ्यास गराउनुपर्दछ।

३.६. स्पिच थेरापी

मस्तिष्कमा चोट लागेकाका विद्यार्थीमा स्वर बोलाइ सम्बन्धी समस्या भए शिक्षकले त्यस्ता विद्यार्थीको भोकल कर्डका मांसपेशी सबल बनाउन र वर्ण तथा शब्दको सही उच्चारण गरी बोल्न आवश्यक अभ्यास गराउनुपर्दछ। यसका लागि शिक्षकले विज्ञको सल्लाह के छ, बुझ्नुपर्दछ।

३.७. अनुकूल भाषा सञ्चारको प्रयोग

मस्तिष्कमा चोट लागेकाका विद्यार्थीमा स्वर बोलाइ सम्बन्धी समस्या भए शिक्षक र त्यस्ता विद्यार्थीबिचमा सङ्केत, हाउभाउ, चित्र आदिको माध्यमले सञ्चार विकास गर्ने प्रयास हुनुपर्दछ।

३.८. बैकल्पिक अङ्ग प्रयोगको अभ्यास

हातका औंला नहुने वा हातै नचल्ने शारीरिक अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूलाई दैनिक जीवनका क्रियाकलाप गर्न र लेख्न हातका बाँकी भाग वा खुट्टाका औंलाको प्रयोगको अभ्यास गर्न प्रोत्सहन गर्नुपर्दछ (शै.ज. वि.के. २०७२)।

३.९. पाठ खण्डीकरण र सरलीकरण

मस्तिष्कमा चोट लागेका विद्यार्थी बौद्धिक रूपमा पनि पछि हुन सक्छन्। यस्ता विद्यार्थीले अन्य विद्यार्थीको गतिमा सिक्न नसक्ने भएकाले उनीहरूका लागि पाठलाई खण्ड खण्ड गरेर र बढी समय दिएर सिकाउने प्रयास गरिनुपर्दछ। यस्ता विद्यार्थीले अरू विद्यार्थी सरह सिकेनन् भनेर अत्याउनु हुँदैन बरु उनीहरूलाई हौसला र ढाडस दिनुपर्दछ। उनीहरूले नबुझेको विषय वस्तु पटक पटक दोहर्‍याउने गर्नुपर्दछ। अपाङ्गता भएका कोही बाल बालिकामा कुनै विषयगत समस्या भएमा यस्तो विषयका लागि छुट्टै कक्षाको व्यवस्था पनि गर्नुपर्ने हुन्छ।

३.१०. शैक्षणिक सामग्रीको अधिक प्रयोग :

मस्तिष्कमा चोट लागेर शारीरिक र बौद्धिक रूपमा अपाङ्गता भएका विद्यार्थीहरूका लागि स्थानीय स्तरमा उपलब्ध हुने ठोस वस्तु, चित्र आदि शैक्षणिक सामग्रीको अत्यधिक प्रयोग गरी शिक्षण सिकाइका क्रियाकलाप गराइनु पर्दछ।

३.११. शिक्षण सिकाइ र सिकाइ मूल्याङ्कनमा वैकल्पिक क्रियाकलापको प्रयोग :

कतिपय शारीरिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरू लेख्न सक्तैनन्। मस्तिष्क प्रणालीमा असर भएका कारण अपाङ्गता भएका कोही बाल बालिकाहरू बोल्न नसक्ने हुन्छन्। यस्ता सबैका लागि एउटै शिक्षण सिकाइ र मूल्याङ्कन प्रक्रिया उपयुक्त हुँदैन। त्यसैले भूकम्पबाट अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरू विद्यालय आउन थालेपछि उनीहरूको अवस्था अवलोकन गरेर र उनीहरू स्वयंलाई वा

उनीहरूका अभिभावकहरूलाई सोधेर उनीहरूमा भएको सबल र कमजोर पक्षको जानकारी लिनुपर्दछ र उनीहरूलाई त्यसै अनुसार शिक्षण सिकाइ गरेर सिकाइको लेखाजोखा गरिनुपर्दछ। बोल्न नसक्नेका लागि सस्वर वाचनको सट्टा लेखन लगाउने, लेखन नसक्नेका लागि लेख्ने तथा ड्रइड गर्ने कामको सट्टामा पढ्न लगाउने तथा सम्बन्धित कुरो वर्णन गर्न लगाउने आदि गर्न सकिन्छ। लेखन नसक्ने विद्यार्थीका लागि लिखित परीक्षाको सट्टा मौखिक परीक्षा तथा उनीहरूको व्यवहार र प्रयासलाई अवलोकन गरेर कक्षा चढाउन सकिन्छ (शै.ज. वि.के. २०७२)।

३.१२. प्रेरणा र प्रोत्साहन

अझै पनि जानेर वा अन्जानमा अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरू वा व्यक्तिलाई होच्याउने शब्दले सम्बोधन गर्ने, हेला गर्ने, यिनीहरू कमजोर हुन्छन् भन्ने गरिन्छ। अपाङ्गता भएका बाल बालिका र व्यक्तिलाई यसरी निरुत्साहित गरिनु हुँदैन। उनीहरूलाई पढ्न लेख्न साङ्गको तुलनामा बढी मेहनत गर्नुपर्दछ तर उनीहरू पढ्न लेख्न सक्तैनन् भन्ने होइन। शिक्षकले उनीहरूले गरेको कामको कदर गर्नुपर्दछ। उनीहरूलाई लेखपढ गर्न सक्छौ भनेर हौसला दिनुपर्दछ। उनीहरूका कमी कमजोरीलाई होइन सबल पक्ष र सफलतालाई औँल्याउनुपर्दछ र दिएका काम सिध्याएपछि स्यावासी दिनुपर्दछ (शै.ज. वि.के. २०७२)। भूकम्पबाट अपाङ्गता भएका बाल बालिकामा हिँडडुल गर्न, पढ्न लेख्न, साथीसँग खेल्न गारो भएको हुन्छ। यसले गर्दा उनीहरूमा अब आफू सबै कुरामा पछि परिने र भविष्य राम्रो बनाउन नसकिने भनेर चिन्ता लिने पनि हुन्छन्। यस्ता बाल बालिकालाई अहिले अनुभव भएको अफठारो क्रमशः सजिलो हुँदै जाने र अपाङ्गता भएका व्यक्तिले पनि साङ्गले जस्तै विभिन्न काम गर्नसक्ने र सहजताकासाथ जीवन निर्वाह गर्नसक्ने भनेर अपाङ्गता भएका व्यक्तिले गरेको प्रगतिको उदाहरण दिनुपर्दछ। यसो गरेमा भूकम्पबाट घाइते तथा अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई अगाडि बढ्न बल पुग्दछ।

४. भूकम्पबाट मानसिक प्रभाव

साना ठुला सबै मानिसमा भूकम्पको क्षतिअनुसार मानसिक प्रभाव पर्दछ (कान्तिपुर दैनिक, वैशाख २३, २०७२)। भूकम्प प्रभावित बाल बालिकामा निम्न कुराले अत्यधिक त्रास र मानसिक पीडाको अनुभव भएको हुन्छ :

- कम्पनको अनुभव हुनु
- मानिसको कोलाहाल सुन्नु
- घर ढलेको देख्नु
- आफन्त वा अरू मानिस किचिएको वा पुरिएको देख्नु
- आफन्त वा अरू मानिस छटपटाएर मृत्यु भएको देख्नु
- घाइते मानिसको घाउ चोट देख्नु
- घाइते भएर रोए कराएको सुन्नु

- आफैं घाइते हुनु
- घरको भग्नावशेषभित्र पुरिएर बाँच्नु
- आफ्नो सम्पत्ति तथा चौपायको नास हुनु

४.१. भूकम्पबाट मनोभावनात्मक पीडामा परेका बाल बालिकामा देखिने लक्षण तथा व्यवहार

भूकम्पबाट मनोभावनात्मक पीडामा परेका बाल बालिकाले उमेरअनुसार फरक फरक लक्षण देखाउँछन्। यस्ता बाल बालिकामा सामान्यतः निम्नानुसारका लक्षण देखिन्छन् :

शारीरिक समस्या

- टाउको दुख्ने
- रिगटा लागे जस्तो हुने
- वाकवाक लाग्ने
- खान मन नलाग्ने
- पेट दुख्ने
- निन्द्रा नलाग्ने वा बढी निन्द्रा लाग्ने
- जिउ भारी हुने र थकाइ लाग्ने
- मुटु हल्लिए जस्तो हुने

सोचाइ र व्यवहार

- डर लागिरहने
- भूकम्प र दुर्घटनाको मात्र याद हुने
- फेरि भूकम्प आउछ भन्ने सोचाइ हुने
- मरिन्छ कि भन्ने डर भइरहने
- एकलौ बस्न नसक्ने
- बोल्न मन नलाग्ने
- खेल्न दौडन मन नलाग्ने
- झर्को लाग्ने
- बढी रिस उठ्ने
- डरलाग्दा सपना देख्ने
- सानो आवाजमा पनि तर्सने
- निन्द्रामा झस्किने
- एकाग्रता नहुने वा ध्यान केन्द्रित गर्न नसक्ने
- रुन मन लाग्ने (शै.ज.वि.के. २०७२)

४.२. त्रास र मानसिक पीडामा परेका बाल बालिकाको शिक्षा

भूकम्पबाट त्रास र मानसिक पीडामा परेका बाल बालिकाको अवस्थामा सुधार र उपचारको प्रयास भएन भने उनीहरूको पढाइ लेखाइ र विकासमा अवरोध हुने मात्र होइन उनीहरूमा दीर्घकालीन मानसिक समस्या हुन पनि सक्तछ । त्यसैले यस्ता बाल बालिकालाई शिक्षकले निम्नअनुसार सहयोग र शिक्षण सिकाइका प्रक्रिया अपनाउन आवश्यक छ :

त्रास र मानसिक पीडामा रहेका बाल बालिकाको पहिचान र आवश्यक सहयोग

शिक्षकले आफ्नो विद्यार्थीले भूकम्प पहिले कस्तो बानी व्यवहार देखाउँथे र भूकम्पपछि उनीहरूको बानी व्यवहारमा कुनै परिवर्तन आएको छ कि ख्याल गर्नुपर्दछ । केही विद्यार्थीको अनुहार अध्यारो छ, साथी समूहमा हेलमेल हुने गरेको छैन, खेल खेल पनि मन गर्दैन भने त्यस्ता विद्यार्थी त्रास र मानसिक पीडाले ग्रसित छन् कि भनेर सोधखोजको प्रयास गरिनुपर्दछ । शिक्षकले यस्ता विद्यार्थीको नजिक भएर उनीहरूलाई बोल्ने अवसर दिएर विस्तारै उनीहरूको मनका कुरा बुझ्ने प्रयास गर्नुपर्दछ । कोही विद्यार्थीले भूकम्पदेखि डर लाग्दछ, फेरि भूकम्प आउछ कि भनेर सडका गर्दछ र यस्तै प्रकारका कुरा गर्दछ भने उसलाई निम्न कुरा सम्झाउनु पर्दछ र त्रास भुलाउने प्रयास गरिनु पर्दछ ।

- भूकम्प जाने नजाने भन्ने बारेमा कसैलाई कुनै जानकारी हुँदैन । नेपालमा एउटा ठुलो भूकम्प गएको धेरै वर्षपछि मात्र दुइ ठुला भूकम्प गएका छन् । अब निरन्तर यस्ता ठुला भूकम्प जान्छन् भन्न सकिँदैन ।
- भूकम्पले कमजोर संरचना भएका यो, अब मुलुकमा सबै मानिस भूकम्पबाट सचेत भएका छन् । त्यसैले अब कम क्षति हुने संरचना बन्दै जान्छन् । अब हाम्रो मुलुकमा सानातिना भूकम्पबाट खासै असर पर्दैन ।
- भूकम्प देखि डराएर आत्तिने र विचार नगरी भाग दौड गर्नु हुँदैन । सोच बिचार गरेर जोगिने प्रयास भएमा बचिन्छ । यसका लागि सहजै खुला ठाउँमा पुग्न भ्याइन्छ भने त्यहाँ जानुपर्दछ । भ्याइन्छ भने दरो खम्बा वा ढोकाको आडमा बस्नुपर्दछ ।
- भूकम्पको असर एक दुई जनामा मात्र परेको छैन, धेरै नेपालीमा परेको छ । असर परेको व्यक्ति एकलो छैन । एकले अर्कोलाई सहयोग गर्दै यसको असर भुल्दै जानुपर्दछ ।
विद्यालय खुलेपछि भूकम्प प्रभावित विद्यार्थीलाई सोभै पाठ्य पुस्तकका पाठमा जानुभन्दा उनीहरूको त्रास र मानसिक पीडा भुलाउन र पढाइ लेखाएका लागि तयार गराउन निम्नानुसारका क्रियाकलाप गराउनुपर्दछ ।
- आआफ्नो अनुभव साटासाट गर्ने अवसर दिने ।
- गीत लेखन र गाउन लगाउने ।
- कथा सुनाउने र कथाका किताब पढ्न दिने ।
- सिर्जनात्मक कलाका क्रियाकलाप : नाच्ने, ड्रइड गर्ने, हस्त कलाका सामग्री बनाउन दिने

- खेल निर्माण गरी खेलन दिने (शै.ज.वि.के. २०७२) ।

केही दिनसम्म यस्ता क्रियाकलाप गराउँदा पनि कोही विद्यार्थी समूहमा हेलमेल गर्ने, खेल र उल्लेख गरिए जस्ता काममा रुचि देखाउँदैन भने उसमा मानसिक समस्या हुने सम्भावना हुन्छ र यस्ता विद्यार्थीलाई उपचारका लागि मनो चिकित्सक वा मनोविज्ञ कहाँ पठाउनुपर्दछ ।

भूकम्पपछिका कक्षा र शिक्षण सिकाइमा सुधार

भूकम्पको प्रभावित जिल्लाका तमाम बाल बालिका र विद्यार्थीमा यसको धेरै थोर असर परेको छ । भूकम्प पछि सबैजसो विद्यार्थीमा शिक्षकको प्रवचन सुनेर पढाइ लेखाइ गर्ने मनस्थिति नभएकाले सम्भव भएसम्म बाल मैत्री तथा विद्यार्थी केन्द्रित शिक्षण सिकाइ गर्ने वा विद्यार्थीले काम गरेर सिक्ने प्रक्रिया अपनाउनु पर्दछ । भूकम्पपछिको हालको अवस्थामा शिक्षण सिकाइका लागि तल दिइए जस्ता काम क्रियाकलाप गराउन सान्दर्भिक हुन्छ :

भूकम्प र भूकम्प पछिका विविध पक्षका बारेमा भित्ते पत्रिका तयार गर्न लगाएर नेपाली भाषाको शिक्षण सिकाइ गराउने ।

विद्यालय तथा गाउँका घर निर्माण प्रक्रियामा जग्गाको नाप र क्षेत्रफल निर्धारण, ड्रइड, आवश्यक काठको अनुमान, ले आउट आदिका काममा विद्यार्थीलाई सम्लग्न गराएर गणित शिक्षण गर्ने ।

सामाजिक अध्ययन र स्वास्थ्य, जनसङ्ख्या तथा वातावरण विषयका लागि निम्नानुसारका क्रियाकलाप गराउन सकिन्छ :

- गाउँ घरमा भूकम्पबाट भएको क्षतिको सामान्य सर्भे गर्ने र प्रतिवेदन तयार गरी प्रस्तुत गराउने ।
- गाउँमा उद्धार र राहातका लागि आएका संस्थाका बारेमा जानकारी दिने प्रजेक्टवर्क गराउने ।
- गाउँ वा टोलमा गम्भीर घाइते भएका व्यक्ति मध्ये कुनै खास व्यक्तिमा लागेको घाउ चोट, उसको उपचार, उसको हालको अवस्था आदिका बारेमा खोज गर्ने जस्ता प्रोजेक्ट वर्क गराउने ।
- विद्यार्थीलाई धारामा लगेर ठिक तरिकाले हात धुने अभ्यास गराउने र ठूला कक्षाका विद्यार्थीको नेतृत्वमा गाउँ घरमा सरसफाइको अभियान चलाउने । पानी निर्मलीकरणका विधि, प्रक्रिया र पानी कम खर्च गर्ने उपायहरू (शै.ज.वि.के. २०७२) का बारेमा छलफल र अभ्यास गराएर अभिभावक माझमा प्रदर्शन गर्न लगाउने ।

५. निष्कर्ष

नेपालमा गएको वैशाख १२ र २९ गते गएको भूकम्पका अपाङ्गता भएका त्रास र मानसिक पीडामा परेका तमाम बाल बालिका र विद्यार्थीको शिक्षाका लागि भूकम्प प्रभावित क्षेत्रका विद्यालयका शिक्षकको विशेष भूमिका आवश्यक छ । यसका लागि अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि आवश्यक हिँडडुलका साधन जटाइ दिने, विद्यालयको भौतिक संरचना पनि अपाङ्गता अनुकूल बनाउँदै जाने र

शिक्षण सिकाइ र विद्यार्थी मूल्याङ्कनका विधि र प्रक्रिया पनि अपाङ्गता अनुकूल गराइनुपर्दछ । त्रास र मानसिक पीडामा परेका विद्यार्थीहरूलाई सुरुमा उनीहरूले रुचाउँने रमाइला क्रियाकलाप गराए र त्रास र मानसिक पीडा भुलाउने प्रयास हुनुपर्दछ । त्रास र मानसिक पीडामा परेका कतिपय विद्यार्थीहरूलाई शिक्षकको प्रयासबाट मात्र सामान्य अवस्थामा ल्याउन नसकिने हुँदा यस्ता विद्यार्थीलाई उपचारका लागि सम्बन्धित विज्ञ कहाँ पठाउनुपर्दछ । अबको शिक्षण सिकाइको प्रक्रिया बाल मैत्री तथा विद्यार्थी केन्द्रित मात्र हुनुपर्दछ ।

सन्दर्भ सामग्री

१. शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०७२, अपाङ्गता र अपाङ्गता भएका बालबालिकाका लागि शिक्षा
२. शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०७२, भूकम्प पछिको आपत्कालीन अवस्थामा शिक्षालयहरूको व्यवस्थापन
३. तारा अधिकारी, मनोसामाजिक सहयोगको खाँचो, कन्तिपुर दैनिक, वैशाख २३, २०७२
४. Prashanti Paudel, Earthquake and Its Impact on Children, Republica Daily, May 9, 2015
५. Republica Daily, May 11, 2015
६. Republica Daily, June 25, 2015

खण्ड : दुई
अङ्ग्रेजी भाषाका लेख रचनाहरू

७२७

Teacher Education 2072

Prospects of Managing Madrasas in Nepal : Challenges and Future Direction

Basu Dev Kafle, Ph.D.
Professor, Tribhuvan University

God! There is no god
But He, - the Living
The Self - subsisting, Eternal.
No slumber can seize Him
Nor sleep. His are all things
in the heavens and on earth.

The meaning of the GLORIOUS QURAN Sura II: Baqara, Section 34, 255.

Abstract

Islamic education is a value based ancient seat of learning which is usually delivered in religious educational institutions popularly known as Madrasas. The challenge of managing Madrasas today lies in striking a balance between growing strength of modernity and traditional cultural as well as religious values of Islamic education. The challenge of transforming Madrasa as a learning organization-from survival learning to adaptive and generative learning- is there as it has to continue the tradition of Islamic instruction and prepare the Muslim children and youth for modernity that results from the world of work. Managing the transformation of Madrasa along the spirit of change is a daunting task for the Head of the Madrasa as it does not want to lose its identity as a cultural and religious epitome of Islamic education and learning. Growing number of Muslim girls in the Madrasas as compared to their counterparts-boys, indicates the issue of maintaining gender parity as the boys are more in favor of going beyond the traditional school to modern school leaving behind the case of empowering the girls through the tradition bound Madrasas. As the Madrasas in Nepal are a living cultural and religious reality, they should be managed as a cultural seat of learning by also being receptive to the demands posed by modernity.

Keywords : Islamic instruction, Religious seat of learning, Mainstream school, Learning organization, Gender parity, Modernity.

The Context

Madrasa is a school/college for Islamic instruction. Its origin is Arabic stemming from the word 'Darasa' which literally means 'to study'. As the tradition goes, Madrasa has remained a seat for learning, especially religious and cultural learning. The Islamic philosophy which is derived from the Holy Quran forms both the form and substance of religious learning in Madrasa. As Madrasa has remained an epitome of glorious tradition of Islamic religion and philosophy, its management has always been a matter of concern of both the government and private organizations along with the influential personalities of the contemporary time. The management of it has to keep both the tradition and its development together. This is considered

as a challenge as its management has to strike a balance between the glorious tradition and ever changing modernity. Public or private ownership of such an institution of learning is also to be viewed as a shared responsibility. Linking Madrasa with mainstream education is a growing realization of the government on one hand and keeping its tradition and religious identity as a school of Islamic instruction is a matter of critical concern to the Muslim people on the other. This paper is an attempt in this direction.

The Practice

Management of Madrasa is not a uniform practice in Nepal as a variety of approaches is observed in its funding modality, operational mechanism and ownership practice. The researches carried out in this aspect have many things to say from its operational mechanism to ownership for its sustainability. We are aware of the fact that Islamic society is fundamentally guided by the twin principles of staunch belief in the Allah (god) and a moral conduct (Tauhidi, 1996). A Madrasa, therefore, symbolizes both these principles that call for its management on a different footing. Management of Madrasas requires that -

1. A Madrasa management committee like the SMC of regular school be there with dominant presence of Muslim intellectuals, religious leaders and community members.
2. A strong continuous government support, mainly in terms of financial and material support, be made available for its smooth operation and sustainability
3. No external interference be exerted on Madrasa giving it a full-fledged autonomy in its management
4. A Madrasa Board at the central level should be a regular structure for the policy level decisions and overall direction
5. As a cultural, religious and social seat of learning, religious and cultural studies should be managed in such a way that they should precede other subjects
6. Management of mainstream education in Madrasa should be seen with an integrated approach to encourage the students to enter the world of work, though not at the cost of Islamic spirit and belief.

The above requirements reflect some of the findings made by the formative research project studies {FRP study reports, 2004, 2006, 2007, 2008} in relation to the Madrasa system of education in Nepal. The FRP reports provided inputs to the intended improvement in the management of Madrasas from the perspective of their linkage with regular education for the desired integration of curriculum: integrated curriculum. Some of the highlights of the reports relating management of Madrasas are presented briefly in the following sentences:

1. Lack of religious education in the mainstream schools, lack of Islamic environment, language of instruction being different from the local language/mother tongue and lack of awareness contributed to low participation of Muslim children in schools.
2. Though the Madrasas have sufficient number of teachers to teach Islamic courses, lack of mainstream teachers to teach mainstream subjects like Nepali, English, Science, Mathematics, Social Studies is negating the intended linkage with mainstream education.
3. Physical facilities like furniture, instructional materials and classrooms were not adequate in the Madrasas.
4. Though Madrasas are managed by Madrasa Management Committee, the committee

was not as representative of the local community as expected because all the sectors of local Muslim community were not represented in the committee. Also, proper and scientific record system was less visible in the management system of the Madrasas.

5. Madrasa education could fulfill the religious and cultural needs of the Muslim children and youth but it could little meet the demand of modern life as it could little prepare them for the world of work.
6. Financial support, monitoring of Madrasas, supply of mainstream subjects teachers and formation of a Madrasa Board at the central level were voiced as demands by the Muslim community and were put before the government for making the linkage of Madrasa with mainstream education successful.
7. Madrasas can work both as an institution for cultural education and mainstream education in order to fulfill the goal of EFA. However, external influence or intervention of any form to spoil both the cultural identity and environment of the Madrasas should not be tolerated.
8. The autonomy of Madrasas should not be compromised with the freedom given to them to register as mainstream institution as the property and management can not be handed to the government. So a Madrasa Act should be there to this effect and its governance should be the Madrasa Board responsibility, not the government's.
9. The issue of sustainability of registered Madrasas, increasing inflow of girls students without proper incentive, a central level planning board for the policy related issues of Madrasas and the need for an integrated curriculum to strike a balance between Islamic courses and mainstream subjects were the other critical issues related to the management of Madrasas in Nepal.

As the teacher training of teachers engaged in the Madrasas, especially in Key subject areas as Nepali, English, Science, Mathematics is a matter of critical concern, NCED has a visible role to contribute to this aspect through its regular teacher training program with a focus on the Madrasa teachers.

The Challenges of Managing Madrasas

Islamic education is a value based ancient seat of learning which is confronted with the twin challenges of keeping its cultural and religious importance intact and preparing it for facing the challenges, posed by modernity. 'Civilization is indebted to Islam', said Barack Obama, President of the United States when he delivered a speech at Cairo University, Egypt on June 4, 2009. To quote him further, "Islam carried the light of learning through so many centuries, paving the way for Europe's Renaissance and Enlightenment. Islamic culture has given us majestic arches and soaring spires, timeless poetry and cherished music, elegant calligraphy and places of peaceful contemplation. And throughout history, Islam has demonstrated through words and deeds the possibilities of religious tolerance and racial equality." This, when interpreted in managerial terms, implies that management of Islamic education to meet the twin challenges of the time is itself a challenging task.

Islam, unlike Hindu religion which divides people into caste categories, divides people into male and female with different tasks to perform, slightly hinting out male to be superior to female (Luitel, 2008). The study of CERID (2008), however, shows that Muslim girls, compared to their counterparts - boys, are more inclined to go to Madrasas for the study. Higher number of

girls than boys in the Madrasas supports this. Management of Madrasas is, therefore, a crucial activity of striking a balance between such aspects as ensuring gender parity and empowering the girl child to be equal to her counterpart.

A large number of Madrasas are still to register themselves as mainstream schools to reach and realize the spirit of EFA, stands there as an issue. The issues of ensuring autonomy to save cultural as well as religious identity of Madrasas, sustainability, ownership, transformation of Madrasas into quality learning institutions, medium of instruction in the mainstream Madrasa schools, Madrasa governing board, teacher recruitment and license, girls incentive, all these and many more other issues act as the challenges to the management of Madrasas in the country.

The challenge of transforming Madrasa as a learning organization (from survival learning to adaptive and generative learning) (Senge, 1990) is there as it has to continue the tradition of Islamic instruction and prepare the Muslim children and youth for modernity that results from the world of work. Managing the transformation of Madrasa along the spirit of change is a daunting task for the Head of the Madrasa as it does not want to lose its identity as a cultural and religious epitome of Islamic education and learning.

Another challenge confronting the Madrasa from its managerial perspective is its financial standing as an independent institution away from the influence and interference of the government (Ministry of Education). The public pulse of the Muslim people is for adequate financial support and regular assistance from the government. The Madrasa receives a wide support from the Muslim community but how long, is the crux of the problem associated with its sustainability.

The Prospects

The challenges confronting Management of Madrasa are many, nonetheless, its prospects are no little. A well-managed Madrasa is not only an easily accessible learning opportunity for all including the girl child, but also a cultural seat of learning that transmits Islamic values from generation to generation. Mainstreaming of Madrasa is therefore an EFA contributor that directly aids the government in ensuring equitable access to education for all irrespective of the differences, difficulties, disadvantages of the children and youth. The prospect of Madrasa management is therefore high in making it an accommodative, representative organization of learning.

Establishing linkage between Madrasa and mainstream education provides the society with an opportunity to exchange ideas, values, experiences and expertise which go a long way to develop feeling of co-existence and religious and cultural tolerance. Nepal has a unique history of peaceful coexistence and religious tolerance and wider linkage between the regular and Islamic institution is expected to provide a forum for the general populace to meet this end. As the Madrasas, old and new, act as the bridges between the Muslim and non-Muslim societies through their mainstreaming approach, their existence as cultural and religious institutions can be strongly justified.

Despite the religious nature of the Madrasa, the government of Nepal's inviting approach for mainstream education and extending financial support thereof (Report of the Subcommittee on

Policy Recommendation for the Permission/Approval, and Other Process-based Activities for Madrasa Management, 2066) will contribute to lessen the burden of the government in reaching all the children of school going age through educational provisions.

Another prospect of Madrasa management is related with ownership. Madrasa is basically a community owned and governed institution surviving with community contribution and support. Ministry of Education is very much in favour of transferring the existing community schools to community managed schools under the CSSP of the DOE. If the problem of infrastructural inadequacy of Madrasas is addressed, educational materials are supplied and the subject teachers in Math, English, Nepali, Science subjects supplied, the Madrasas can be instrumental in bridging the gap between the Muslim and non-Muslim societies by unfolding ways to harmonize their relations.

Relaxation of registration fee for the Madrasas to come into being as mainstream education institution without losing their character of cultural and religious learning has been an inviting approach of the government drawing attention of many Madrasas to benefit from the provision. Such a mainstream situation will place both the government and Madrasa management on a new footing to open up possibilities for the shared responsibility in the area of teacher supply, teacher training, curriculum development, supply of education materials, financial assistance and many more areas.

Future Direction

Madrasas in Nepal as cultural and religious learning institutions are a living reality. The Islamic culture has epitomized them as a religious and cultural seat of learning for the past hundreds of years. Researches carried out in this field have come up with the conclusion that sustainability of these institutions solely on their traditional attire will be difficult unless they are prepared also to face and cope with the challenges posed by the world of work due to fast speed of globalization taking place in almost all the nooks and corners of the world.

The following management strategies are recommended for the longevity of the Madrasas and their contribution in Nepal:

1. Establish a central level Madrasa Board for facilitating policies and plans to guide the smooth operation of the Madrasas at different levels.
2. Make the existing Madrasa Management Committee as representative committee of all the sectors of society in the local Muslim community.
3. Continue the trend and tradition of encouraging the Madrasas to register them as mainstream education institution to benefit from the relaxation of registration fee.
4. Ensure through an enactment of legal provision the policy of no interference to the cultural and religious identity of the Madrasas; if needed, amend the existing Education Act to this effect.
5. Allow the Madrasas to function as community schools though they may have been registered as or under community, private or public organizations.
6. Treat the Madrasas as institutions worth receiving regular grants (financial assistance) based on their strength, girls enrollment and students' learning outcome.

१९२

Teacher Education 2072

7. Supply, in needed quantity and number, the subject teachers and educational materials along with lumpsum grant assistance to improve the physical facilities of the Madrasas.
8. Employ or consult with the Muslim religious leaders and intellectuals along with regular educationists to develop integrated curriculum and learning materials for making the Madrasas open or receptive to modernity.
9. Under the student incentive scheme, make a provision to help the girl child through girl incentive program to ensure their retention through the learning cycle.
10. Allow and encourage the Madrasas to work as literacy providers and also as alternative schooling system in order to facilitate and ensure the access to educational opportunities, especially for the disadvantaged and excluded even within the Muslim community.
11. Introduce Teacher License system in the Madrasas by also ensuring teacher training provision through a joint public private partnership program.
12. Ensure monitoring of Madrasas as to the delivery of quality education by prompting and helping them to initiate and maintain records through an EMIS system.

Conclusion

The Islamic seat of learning-Madrasas in Nepal, are a living reality also as cultural and religious learning institution. The Islamic culture has epitomized them as a religious and cultural seat of learning for the past hundreds of years. Sustainability of these institutions solely on their traditional value and religious giving will be difficult unless they are prepared to face and cope with the challenges posed by the world of work. The world of work is growing to be more and more competitive with the rapid speed of globalization taking place in almost all the spheres of the world. The greatest challenge for a Madrasa therefore lies not in its traditional form of existence but in its capacity to adapt to the changing needs of time.

References

- The meaning of the GLORIOUS QURAN; Text, Translation and Commentary by Abdullah Yusuf Ali. Sura II: Baqara, Section 34, 255.
- _____. (2007). *Institutional Scope and Need of Mainstream Education in Madrasas*. Balkhu, Kathmandu: Author.
- _____. (2008). *Formal Education in Madrasas of Nepal: A Study of Emerging Trends and Issues*. Balkhu, Kathmandu : Author.
- CERID (2006). *Linking Madrasas with Mainstream Education in Nepal*. Balkhu, Kathmandu: Author.
- Luitel, S. (2008). *Gender Studies*. Kirtipur, Kathmandu: Academic Book Center, T.U.
- _____. (2008). *Report of the Subcommittee on Policy Recommendations for the Permission, Approval and Other Process-based Activities for Madrasa Management, 2066*, Kathmandu. The Author.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organizations*. London: Random House.
- Tauhidi, D. (1996). *Islamic World*. New Delhi: Prentice Hall of India.
- Obama, B. (2009). *Remarks by the President, Barack Obama, On a New Beginning, Cairo University, Cairo, Egypt*. The White House, Office of the Press Secretary.

Parental Expectations and Their Impact on ECE Classroom Teaching

Devina Pradhananga

Director, National Centre for Educational Development, Sanothimi, Bhaktapur

Abstract

Early Childhood Development stage is a beginning stage to learn for everyone. Early Childhood Education Pedagogy should therefore be different from pedagogy used in other levels of education. In Nepal, teaching in ECE is not different from teaching in other classes where cognitive level of student is greatly emphasized. This is due to various factors, the major being parental expectation shapes the desire and the environment that they are brought up. The influences of social capital also generate the parents' expectation and schools are forced to adopt the methods like rote memorization and learning the 3Rs accordingly. Schools for their own reputation enforce the teaching of 3Rs ignoring children's holistic development. It has been trusted that physical, social and emotional development is not only confined in the classroom activities because the environment provided outside the classroom also matters for this. If the home environment and social environment are conducive then the child can have multifarious development except cognitive development. So the teachers are emphasizing on 3Rs. Teachers' motivation also matters for adopting the appropriate methods for children because it needs more effort than teaching 3Rs. In addition to this, teacher's exposition to teaching methodology is another factor to motivate the teacher to use child friendly methods in the classroom. All the practices observed in classroom are however not appropriate for the children's holistic development.

Key words: Pedagogy, 3Rs, ECE, Child centered, Cognitive, All round development

Background

Although BPEP has performed different activities in the early childhood education since 1992, the teaching practices in early childhood education has not been satisfactory till now. This is due to the emphasis put on the reading writing and arithmetic i.e. the 3 Rs only, regardless of the children's all round development. Most of the parents expect their children to become academically sound from ECD class so that they would be able to get good result i.e. the parents are very much conscious on the result of their children. I also have personal experience that parents are less interested on the development of other aspects of the child. They generally have a performance on the development of skills in reading, writing and speaking of English as well as well as arithmetic skill.

The development of early childhood education in Nepal started with the establishment of Montessori School in the year of 1949. This school emphasized on the development of the child, without adequate attention on cognitive development. However, this initiative could not continue for long. The future development in this direction appeared in rise of kindergarten schools, which are operating in various forms in different parts of the country. The existing kindergarten schools almost resemble the formal primary schools, which put major emphasis on

१९४

Teacher Education 2072

academic aspects as described by Suhail and Bapat (1996) who have observed that:

“In kindergarten children have less freedom to choose activities and they spend less time in activities, which stretch their muscles and imagination. Children are required to learn to read write and count (arithmetic)- the 3Rs(pp88)”

The existing ECE in Nepal is simply a practice, emphasizing 3Rs of English only rather than Nepali (the national language). These practices have been in operation mainly under the pressure of the parents. Therefore, the existing pre primary (ECE) classes have been described as parent-centered rather than child centered.(Tamang1997, pp 4)

The convention on the Rights of the Child has clearly stated that “every child has the right to quality education that is relevant to his/her individual development and life”. (UNICEF, 1999. Pp.8). On the basis of this, ECD can take a new dimension of all round child development. However, this does not appear possible in present context as the existing ECE practices have been emphasizing the intellectual aspect only. UNICEF stated as “in Nepal’s school today artistic, creative and recreation activities are limited.” (UNICEF/NPC, 1996)

Learning for life in the 21st century requires children equipped with basic education in literacy and numeracy as well as more advanced and complex skills for living. These skills can serve as the foundation for life enabling the children to adapt to the life circumstances (UNICEF, 1999, pp.22). For this, the learning environment must also be made active and child centered. It must be linked to the developmental level and abilities of the children such that they are able to express their views, thoughts and ideas.

Though the above statement emphasized on literacy and numeracy, it does not ignore the development of other aspects. The general objective put forth by ECE curriculum has also stressed on the development of the whole child. This also suggests the use of the methods that are helpful for development of all aspects of the child. However, traditionally practised teaching methods emphasizing reading and writing without comprehension have been persistently used in practice, though the children of ECE class are not ready for them (CERID, 1998).

The major problem of ECE at present is concentrated on how to conduct appropriate activities for the overall development of the children through the child centred activities. Child psychology believes on learner centered learning. According to this belief, the child’s interests and aptitudes as well as abilities and tendencies are to be taken into consideration before setting up the goal for child development (Suhail and Bapat, 1996). The existing practice of ECE in Nepal is not in accord with the ECD philosophy, which emphasizes all round development or holistic development of the child.

BPEP has made several attempts to improve the ECE teaching learning practices by conducting various activities such as development of curriculum, preparation of the teaching activities, providing training and distributing the teaching materials etc. However these efforts haven’t come up with very encouraging result so far. Therefore, there is a need to get better understanding of this problem so that the deficiencies of the programme could be diagnosed.

Though there have been several attempts to bring desirable improvements in existing ECE

practices, the results so far have not been very encouraging. It is claimed that these practices are largely influenced by parental expectations and teachers' attitude.

The parental expectation

All parents have their own expectations that their children would acquire the best of education available from the existing schools. The children are expected to have a passive role in the context of their learning. The parents or teachers determine what they should learn. Most of the parents expect that the teachers and the schools make their children sound in academic field.

In this way, it appears that they are more concerned on the academic aspect only rather than on the overall development of the children. There are widespread concerns amongst the parents that children might be “playing all the day” rather than acquiring the basic skills as they see them, the traditional skill of the literacy and the numeracy. Most parents have a particular notion about how well their children should read and write and what numeracy skills they should have by certain age (Sharp and Green, 1975). The observations made in connection of this study were very much similar. The responses of parents have indicated that “sending their children in ECE class from the early age was to develop the habit for attending school.” As one parent observed “whatever activity the teacher performs in classroom, I don’t care. I have a concern mostly on the habit of going to school”. Expressing his experience he added “I got problem to send my first child in school, because I sent him at the age of six. At that time he used to cry to go to school. He never felt happy and he did not enjoy in school for a long time. But my second child does not have such problem. He is happy to go to school. It is because I sent him to school at the age of three. So he developed his habit to go to school”. This expression shows that parents are more concerned with the problem of adjustment in school. In this case parent appears to have gained the knowledge through experience. Their thought appears to be strongly controlled by the consequences of their action (Bandura, pp46).

The above view shows that the experiences of parents also determine their expectations on their children’s education. Biber (1984) has also observed the type of education that the parents want to provide their children is also based upon their own judgment. Such expectations seem to address the preconvention reasoning.

Shaping the Expectation

Parental expectations are influenced by many factors. One of them is the unfulfilment of desires when they are young. The expression obtained from the parents interviewed for the study have also voiced this: The intrinsic interest of getting education by the self is also related with the education of their children. The parents’ expectations from their children are based on their own perception and evaluation. On the basis of this perception and evaluation, the parents’ expectations from school are also shaped. They expect from school that their children will have good base mainly in the academic field. They seek organized syllabus and curriculum for teaching their children.

This has also been observed from the responses given by the parents. They had chosen a school because they thought it had good curriculum and the teacher taught well. The parents' perceived it as the good teaching if the teacher taught how to read and write alphabets to their children.

As one parent emphatically stated “My child learnt these things within a month. Now she can recognize, read and write the alphabets”. This shows that the parents are more satisfied about what the teachers have been teaching to their children in the schools.

The parental expectations are also developed through observing of others. According to Kohlberg as quoted by Brenda Munsey “the emergence of each normative structure is to be explained as a function of transactions between an individual's present structure and the objective features of moral dilemmas actually arising in his or her social environment.(Munsey1980, pp. 168)

The expectations by parents depend to a large extent upon their sentiments and intuition, which are shaped by social environment. This can also be seen by the responses of the parents regarding the nature of child development. As this statement of a parent indicates: “child development means the development of abilities of how to read, write and behaving well. This should be taught in the class. Teachers need to concentrate on these factors more than other aspects. Growing in body size or balancing the body comes through maturation. And making friends, leading the group etc can be learned from home”. The reason behind this response is the lack of adequate knowledge regarding all round development of the child. Here parents’ experience of schooling has greatly influenced their perspective on thinking regarding child development.

Parental expectation appears to have arisen through the present societal needs also. In general, parental responses indicated that they wanted their children to be more academically sound. Failing of which, they might face the problem of unemployment. So they looked for schools where they could enroll the children. They thought that if the academic background was poor there was no status in the society. Parental expectation seemed to be influenced by social recognition also. As Lawrence Kohlberg stated that each individual acquires his own moral values (Berkowitz 1964,pp44) from the external culture. Here moral values, according to Berkowitz, are the evaluation of action generally believed by the members of a given society either ‘right’ or ‘wrong’. In the case of Nepal too, the determination of the expectation is highly influenced by such type of moral value e.g. recognition of qualification.

Most parents are result oriented. They evaluate the teaching activities on the basis of the child’s academic performance, that is, high score in the examination determined by curriculum. So the parents wanted the explicit syllabus focusing 3R’s. In this way, social influence also seems to have a great role for shaping parental expectation. The desire for social conformity prepares the parents to become more similar other group members. Such effect is due to social facilitation (Allport, 1920).

The impact of parental expectations on the existing ECE practices

Parental expectations have an influence on the existing practices. It has been generally observed that parents try to change the school of their children in search of better schools. Regarding the reason for transferring the school, the parents interviewed responded that they preferred the school which could teach reading, writing skills within a short span of time”. This seems to be much in tune with Sharp and Green (1975, pp169), who have observed that “the school competence is measured with the competency of reading, writing and arithmetic gained by the children”. In the case of Nepalese parents, they also evaluate the school by these competencies as

a result of which they shift their children from one school to another to fulfill their expectations.

In the above situation, the parents have generated their reasoning in the perspective of self interested exchanges (stage 2, Kohlberg). As in this case the parents own interest may have a bargain with the school for the fulfillment of their expectations.

Parental expectations play a great role for sharpening existing practice. Although most of the teachers knew how the small children needed to be stimulated for all-round development, they could not do so because, the parents were more interested on the development of cognitive aspect only. In this context, one of the parents selected for study had this typical response.

“My child needs more homework. She should be engaged in reading, writing. If the teacher always lets her play and go outside to collect things and group chatting, how and when will my child learn English”. Almost fifty percent of parents had similar responses. The teachers also appeared to complain in this way “if we didn’t take care of parents’ expectations we will be fired by the headmaster. So we have to emphasize more in class room teaching rather than caring about natural psychological activities for the all round development of the child”.

This indicates that there exists Role confusion (Erikson) due to parental pressures and conflicting demands imposed on the teacher. Some of the trained teachers loose their identity on such practice. Although they want to use their knowledge gained from training they have little room for such exercise. Even if they carry out several activities in the classroom the parents are inclined to evaluate and check the performance through the child’s ability on cognitive aspect only. They rarely notice the changed behaviour of the child and good manners as well as other good habits. So the teachers are compelled to use the methods, which enforce rote memorization. This could also be seen from the response of a principal who said “parents come to me complaining what sort of school is this? As the children are not learning to write alphabets and numerals for all these months, what are your teacher doing till now? Perhaps your teachers are not teaching. Are you checking them frequently?” In such a situation a principal naturally has got to address the social demand which is a social impact as Latene prefers to call it (Latene 1981,1997). To maintain the social reputation of the school, she has to fulfill the parents’ desire. With the fear of this blaming, the teachers suffer from diffusion of social impact (Latene 1981). An easy outlet of all this is the use of methods inappropriate for natural child development.

Though some parents realize the need for all round development, they trust the school as an institution suitable for the intellectual development of the child. For them other aspects of development can also be promoted outside the school. The reason of practicing the conventional method liked by the parents also seems to be based on social interpersonal accord and conformity (stage 3, Kohlberg). The teachers try to use those methods and activities, which are suitable with regard to parental expectations. In this case the important persons for the school principal or teachers are the parents or guardians. If parents perceive the school as a bad school, it may adversely affect the school as well as the teachers in it. Thus, the impact of parental expectation has a great effect on the use of appropriate methods and activities in classroom teaching.

From the above discussion, it is evident that existing ECE practice has been largely influenced by the parental expectations. On the other hand the parental expectations are also determined by various factors. In such a situation the using of existing book based and teacher oriented

practice in classroom is obviously natural in the present context.

Teachers' attitude towards the existing practice

Teachers' attitudes towards teaching are one of the most important factors in education. The development of attitudes also depends on various factors. In many cases, teaching has been used as stepping stone especially on the part of the young teacher. In such a situation, the teaching of the new incumbents becomes a practice, which is guided mostly on the basis of adhocism. They perform their work for the sake of their own job instead of considering child development. *Their views are in contrast to the view of Magoline (1972) who stated that "in the field of ECE, teachers are expected to be emotionally responsive to vulnerability, sensitivity and the need for freedom of young children..... Teachers are however also responsible for gearing the children's intellectual capacities into a variable understanding of certain subject matter areas that will be functionally useful to each child."

The above statement is indicative of teachers' responsibilities towards all round development of children. However the teachers working in the existing ECE programmeme in Nepal are found to be rarely conscious regarding their exact responsibility. It might have been because of their low motivation. In this regard, low salary scales, and lack of performance based evaluation have an influence on the development of such attitudes. The following response is an example, which shows teachers' attitude influenced by the motivational factors:

"I am I. Ed. Passed. According to government salary, I get Rs. 2500. How can I live up with this salary? If I join another job or if I teach in a primary level, I will get more than this. Now I am here because I don't have another job. So I will do this job till I don't get the other."

This mentality clearly shows that the teacher is less motivated. Motivation is one of the important factors for the performance of the job. Another teacher complains about the lack of performance based evaluation saying that "I use the rhyme, games, and teaching materials but my headmaster and others never appreciate my work. They treat me like any other teacher who simply use teacher oriented methods." Same as the previous response this also indicates a lack of motivation. The above two instances indicate a lack of adequate incentives for the motivation of teachers.

The teachers' culture has also an influence on the development of attitude. It is because teacher is also a part of the culture, in which, he/she also socialized to develop the same values, attitude and traditions. Thus, the teacher uses the traditional methods, as demanded by social expectations even though he/she knows the pedagogy of ECE. This is also evidenced from the response of a teacher who said, "I use different activities, which are appropriate for child development. But parents do not recognize them. On the contrary, they complain to the principal that I am not teaching well. Even my principal has suggested me to use the teacher centered methods".

Both the above statements show that the use of teacher- centred traditional methods is due to the expectations of the parents. In this situation, the demand from parents is prominent for the school. It is because the parents pay money for the education of their children and the schools deliver their services. In this case, the principle of reciprocity become a powerful tool of persuasion (Cialdini1984, 1993). Cialdini pointed out that accepting a favour necessarily

leads to sense of indebtedness. Thus the principle of reciprocity derives by principal and the parental expectations are instrumental in shaping the attitude of the teacher. As a result the teachers' behaviour is guided by parental expectations as is also explained by Bronfenbrenner's (1979) social ecological psychology.

Another feature of the attitude towards the pedagogy, which is apparently not changing is due to teachers' own inability. This situation is similar to the one mentioned by Sharp and et al (1975,pp169). The authors stated that "the teachers have some difficulty on attempting to operate a child centered approach. They are not skillful and not knowing how to intervene to structure the children's environment for learning the things, they feel important. In order to know what to do with the child aid his intellectual development and thus not allow him to waste all his time playing, one has to know what stage he is at. The key concept of child centered methodology, informality, free choice and integrated day faced with management problem in classroom and increasingly comes to adopt similar strategies for their solution". This statement shows how the teachers are unskillful on applying the method though the teachers know.

In the context of Nepalese schools, teaching in ECE is not different from teaching in other classes where the cognitive level is greatly emphasized. Due to subject teaching methods based on fixed period system, teachers are more concentrated on the prescribed syllabus and curriculum. This focuses on the completion of books. As a result of which, teachers have to follow the traditional methods. The teachers' own experiences also help on using the existing teacher oriented methods. Most teachers use similar method that they were taught at the time of student life. Three teachers responded on the effect of the teaching process by which they were taught by their teachers previously. Three teachers responded in a similar manner. They don't have different experiences. On class observation, I saw the teachers using blackboard to write alphabets and numerical as well as some language exercises. Besides those, they used the method of reciting the book, which is followed by the students. This shows that acquisition of learning is through imitation of the important person, a focal person. The focal person in this learning is the teacher.

Impact of the existing ECD practice in child development and growth

Child development is not only a natural process it is largely influenced by the environment also. As Hurlock (1999) has stated that "the pattern of development for all normal children is approximately same. So it is then possible to evaluate each child in terms of norm for child's age. If development is typical, the child is making normal adjustments to social expectation. Sometimes this development might be deviated from normal pattern. This may be regarded as a danger signal for their proper all-round development. At this time the steps need to be taken for remedies by diagnosing the causes. One of the remedies is providing learning opportunity and encouraging using these opportunities."

In case of our existing ECE practices, appropriate encouragement and opportunities have been lacking to a large extent. Most of the time the children are provided an opportunity to read, write and to do arithmetic. During observation, it was found that children were writing alphabets, words and sentences as well as doing some numerical skills like counting, recognition, writing numerals. Although the appropriate activities for physical and motor development have not been practiced, the development in this aspect is found to be satisfactory. However class

observation showed that students were kept in fixed benches and desks for hours and hours. The children had opportunity for playing in the ground only once a week. For this, the responses of the teachers and principal were varied. Some of them said that it was due to lack of enough playgrounds; some says of no idea about it, while some others thought that it was necessary in order to control the children. All these responses indicated that the uses of developmentally appropriate activities for physical and motor development of the children have been poorly followed. However, the physical and motor development does not depend upon the school activities alone as the children also get an opportunity to play after their school. This is why physical and motor development of children appears to be satisfactory.

Regarding the cognitive and adaptive development, it can be said that children's learning will depend largely on what they are taught. In classroom teaching, teachers have been found to have taught recognize the shape, alphabets, and numerical. This seems to have resulted on children learning reading, writing and numerical concepts and skills. This shows that children's learning in cognitive aspects depends to a great extent upon the methods of teaching carried out by the teachers.

The socio- emotional learning depends largely on the home environment and the intuition of children themselves. In general, the group skills, leadership quality, logical reasoning have been lacking among children. The observation of classroom activities has clearly shown children lacking these aspects. Children show high enjoyment and interest on rhymes and stories, which are natural.

The above observation shows that all round development of the children has been not properly addressed in the classroom activities of the ECE programmeme. Some of the developmental skills learned by children are developed through maturation alone. However, the skills, which are developed through mediation and stimulation, are found less frequently acquired though the children are ready to acquire them. Hurlock has mentioned that "much of the works of early school years involve motor skills such as writing, drawing, painting, clay modeling, dancing and wood work. The more numerous and better these skills are, better the adjustment children will make to school and greater their achievements in the academic as well as the non academic areas of school work." In case of Nepalese schools, the activities like writing and drawing have been found but other important motor skills have not been found acquired on my observation. In such a condition, children get less opportunity for developing appropriate level of motor and physical development. The all round development of children also remains less addressed by the activities done in classroom alone. But as Hurlock has suggested, children's creativity, concept formation as well as other aspects for all round development should have stimulating environment. Both the home and school have a role to play for the all-round development of the children from the very beginning through babyhood to childhood. The existing ECE programmeme appears to be lacking in its provision of appropriate child development activities in the classroom as it gives more concentration on the teaching of 3Rs only. This clearly shows that the activities of the ECE programmeme are not appropriately addressed towards creating a significant impact on all-round development of the child

The all-round development of child is necessary for future development and adjustment. Child development depends on genetic makeup but could be enhanced through providing appropriate environment. In school, teachers need to use appropriate activities. But, due to various reasons

teacher emphasized the teaching of 3Rs only. On the whole, the current ECE practices do not present a very wholesome picture of the child development.

Conclusion

The ECE practice demands different types of teaching methods and activities. These child development oriented methods and activities are still not used appropriately in the Nepalese context. This is primarily due to parental expectations, which can have their own social impact. People develop these expectations on the basis of what they have experienced and what they have seen in society. Teachers' classroom practices are largely shaped on the basis of parental expectations.

Present ECE practices are also shaped by teachers' motivation. The ECE class teachers are less motivated and as their work are poorly recognized. Most of the teachers do not use appropriate child centered methods though they know them. As a result of which all round development of the children is not properly addressed by existing practices. On the basis of class observation, the development of children in different aspects like physical, motor was found satisfactory. Where as, the development on other aspects like logical thinking, reasoning was less satisfactory. The analysis of the observation also showed that activities that the classroom teaching used very few students would stimulate the development of these aspects. As is mentioned in a CERID (1997) seminar paper "most programmes are focused to 3Rs than human development". The existing ECE practices in Nepal are considered as traditional book based and teacher oriented apparently and in the head of teacher as opposed to progressive education, which is directed to all round development based on active interest and participation of the child.

References

- CERID (1997). An evaluation study of sishu kakshya programmeme, BPEP. Kathmandu: Author
- CERID(1998). Effect of sishu kakshya programmeme of BPEP on primary school students performance-an evalution report. Kathmandu: Author.
- Charles, D.C. (1964). Psychology of the child in classroom. New York: Macmilla company.
- Gray, P.(1991). Psychology. USA: Worth Publication Company.
- Horlock, E. B. (1999). Child development. New York: Tata McGraw-Hill company.
- Hurlock, E. B. (1998). Child growth and development. New York: Tata Mc Graw- Hill
- Kohlberg, L.(1980). Stages of moral development as a basis for moral education. In: Munsey,B. (ed.). Moral development, moral education and kohlberg: basic issue in philosophy, psychology, religion and educationggbb
- Morgan, C.T., King, R. A., Weisz, J. r. and Scholpler, J.(1993). Introduction to psychology. New York: Tata McGraw-Hill edition.
- Sharp, R. and Green, A.(1975). Education and society: a study in progressive primary education.

London: Routledge and Kegan Paul Limited.

Suhail, S. and Bapat, A.(1996). Developmental psychology. Mumbai: Himalaya Publishing House.

Tamang, S. (1997). ECD: existing practices issues and suggestions: In: national seminar in early childhood development. Kathmandu: CERID

UNICEF(1988), UNICEF programmeme guideline. Unicef: Author.

UNICEF(1999). The state of world' children education. Author.

UNICEF/NPC (1996). Children and women in Nepal, a situational analysis 1996. Author.

Research, Innovation and Knowledge Banking

Dr Roj Nath Pande, Deputy Director,

National Center for Educational Development; Visiting Faculty, Kathmandu University, Nepal.

Abstract

The contribution of higher education in knowledge and technology advancement remains insignificant without the promotion of entrepreneurs through the business incubation of viable innovations of the prominent research scholars. Patenting the intellectual property in the present globalized world, is another challenge in this concern. As educators, our primary focus is catalyzing young researchers who experience innovative ideas. Research, however, has shown that the viable innovations should be converted into customized product/ service modules and that these in turn should be the point of departure. One way of establishing the incubators is a model of academia-industry partnership. Another aspect is banking the intellectual property to cope with the global knowledge economy. This paper analyzes business incubation initiatives, knowledge banking and conservation of intellectual property in higher education institutes through the sustained research infrastructure development. The ultimate implication of the paper is to enhance the research and innovation in higher education and to contribute in the development of country's knowledge economy.

Keywords: Innovation, Business Incubation, Knowledge Banking, Intellectual Property

Introduction

We are all engaged in the act of creating the future. One goal of higher education and research should be to equip faculties and young researchers to play a constructive role in shaping their future. Several global studies have shown that the existing approach is not sustainable. The present higher education must enable the transformations needed to achieve a better future. This involves new scientific understandings, enhanced technical capacity, improved social awareness and an ethical commitment. Our goal must be to enable researchers to engage in creative ways with the complex problems they face. In reality, the survival of human civilization depends on our success.

Teaching/ learning and research in higher education coexisted in symbiotic relationship from the past. Then the experts, young researchers and innovators come along. They take their viable innovative ideas in to consideration and apply them to the development of entrepreneurship and behold the economic development of the country. A paradigm shift in defining knowledge from the content 'what' to the process 'how' and the dawning of a brave new era - "knowledge economy" became the agenda of vision 2020.

Most of Nepalese graduates and degree holders are on the move to abroad in search of employment and try to reside there. They do not see any future prospects in the country to utilize their knowledge. As we know the fact that the main reasons behind this scenario are absence of employment opportunity, the lower industrial growth and the failure of existing

२०४

Teacher Education 2072

industries. Another reason could be our institutions only produce degrees and do not provide opportunities. The lack of continuous support to create sustainable growth oriented enterprise for providing employment, manufacturing competitive product and services requires **incubator service**. Business incubators provide individual need base support to uplift **innovative ideas** to convert to an **enterprise**. Academic institutions can play catalytic role to set-up and operate their own incubators so that they can produce **job givers not the job seekers**. In current scenario, the role of colleges and universities must be further extended to give a chance to convert the discoveries, the innovations made by their students to enterprises.

Nepal's primary objectives with respect to higher education are to develop a quality professional work force, and knowledge and technological base capable of supporting economic growth and promoting social inclusion. However, these objectives have remained rather challenging to attain because of several issues. Some of the key issues of higher education in Nepal as identified by second higher education project (IDA, 2007:3) included:

1. weak contributions of the sector in creating and adopting knowledge to support economic growth and social harmony,
2. poor quality and market relevance of education,
3. poor access for students from under-privileged households, especially girls, *Dalits*, and educationally disadvantaged *Janajati*,
4. deficient internal efficiency, particularly under public provision,
5. weak financial sustainability of the public academic institutions,
6. widening gap between the quality of public and private provisions resulting in segregation of students along income status,
7. negligible public funding for community campuses, and
8. inability of universities to focus on their core functions (p3).

Research and innovation based post-graduate programs were started in Nepal over four decades ago, but the contribution of universities in knowledge and technology advancement remained still insignificant. Two major factors contributing to this weakness are grossly inadequate research funding and poor recognition of research achievements for academic promotions (Nepal, 2006). To advance the quality of human resources of the faculty and students of universities and thus enable academic institutions in Nepal to participate in the global knowledge economy, it is critical to improve research and innovation outputs in academic institutions.

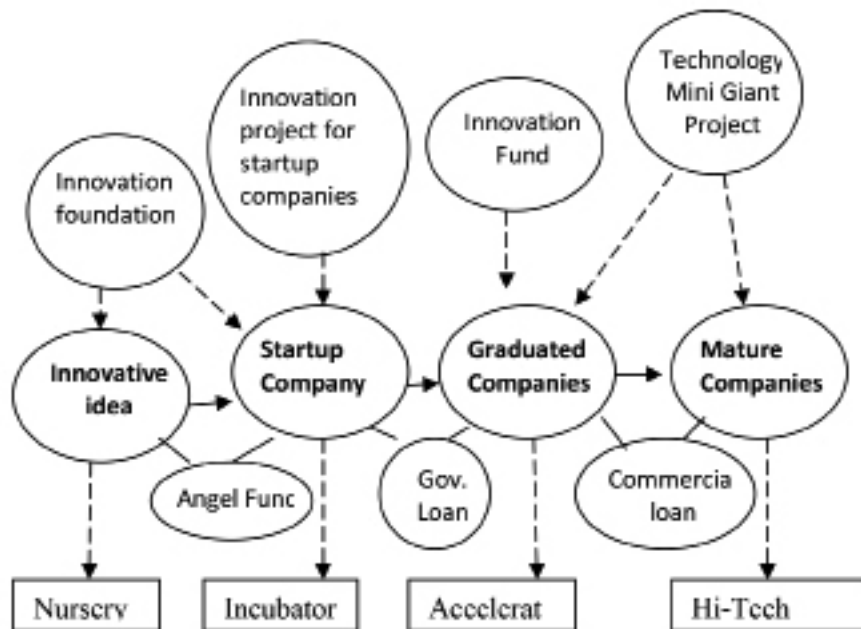
The public private partnership between academia and industry together with development partners may address the issues. **Business Incubation (BI)**, a process designed for social and economical development, would be a milestone for social and economic prosperity. It catalyses the process of starting and growing companies, providing entrepreneurs with the expertise, network and tools they need to make their business successful. Incubation programs diversify economies, commercialize technologies, create jobs and build wealth (NBIA, 2010). Nepal (2006) mentioned that business incubation helps government to generate jobs, income and support small companies while the universities and research centers can commercialize their discoveries, inventions and products. University graduates can be transformed into job creators from job seekers.

Universities and colleges are the premises for the incubation centers. The role of academic institute further extends to materialize the knowledge they have provided to their students. Development of **Business Incubation Centers** therefore, calls for a close coordination and mobilization of multitude of development partners in the government sector, private sector, colleges and universities, banking and financial institution and a combination of sponsors (Nepal, 2006). Therefore, set-up of incubation centers by academic institutions needs policy supports from government as well as they should be assisted from private sectors, banking and financial institutions.

Philosophy behind the Business Incubation

The academic institutions are full of physical and knowledge resources i.e. professors, professionals, libraries, laboratories, land, building, etc. Incubator is a resource center to promote viable innovate ideas and convert them into sustainable enterprises. The academic institutions also have innovative ideas of their students which can be cashed into an enterprise. They can play their role as a job creator. BI has been recognized as a way of meeting a variety of economic and socio-economic policy needs like employment and wealth creation, support for small firms with high growth potential, transfer of technology, promoting innovation, enhancing links between universities, research institutions and the business community and industry cluster development (TBI, 2009). The figure below illustrates the road map of entrepreneurship.

Figure 1: Road Map for Promoting Entrepreneurship

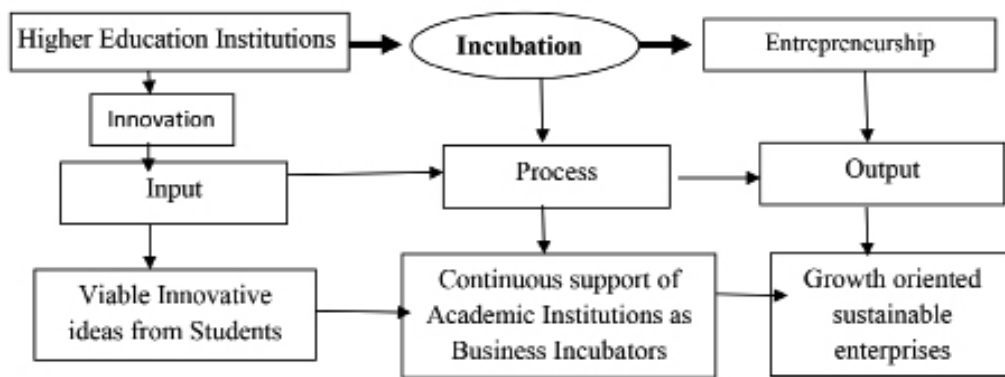


Source: Researcher's Illustration, 2014

The processes of entrepreneurship begin from innovative idea, starts up, graduated companies and finally grow up as mature companies. The angel fund influences the innovative idea at the beginning and helps for start ups. Hi-tech parks are the favorable environments for mature companies to groom.

The incubation process follows the process of input, process and output mechanism. The inputs of BI are small viable business ideas and start-up enterprises. The process of BI is to support entrepreneurs with expert advices and comprehensive business development assistances. Incubator can play a key role on mentoring, supervision, networking, trainings, providing office spaces, equipments and other facilities as required. The outcomes are graduated companies able to freely stand in the competitive market. This can be illustrated as the figure below:

Figure 2: Functioning of an Academic Incubator



Source: Researcher’s Illustration, 2014

Other outputs involve job creation, revitalization of community, commercialization of technology and wealth creation at national and local level.

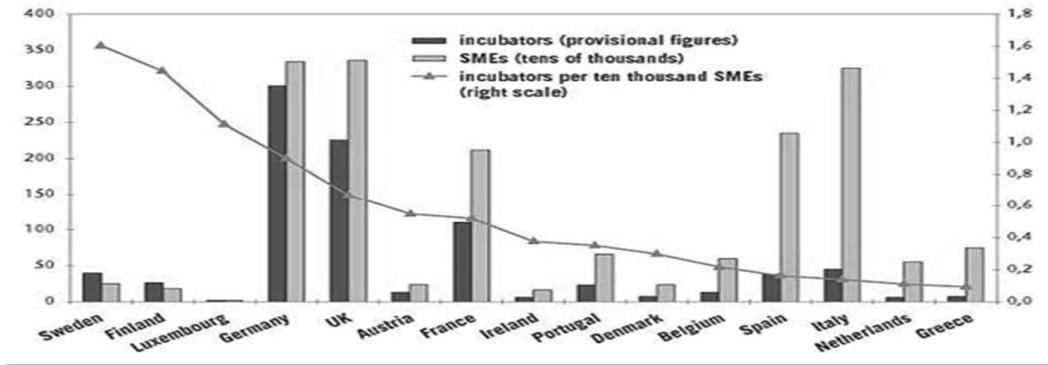
International Practice

The origins of business incubation idea can be traced to 1942, when Student Agencies Inc., Ithaca, began incubating student companies. In 1946, the first incubator outside the student community was created by American Research Development (ARD), started by several Alumni, to supply risk capital to entrepreneurs. They emerged as an economic development tool during 1980’s initially in the USA and Europe. There are about 5,000 incubators spread around the world today out of which 1,000 in Asia (the half in China), 1,000 in North America, 950 in Europe and 400 in Latin America. Business Incubation centers are growing rapidly in the forms of innovation centers, techno poles/science parks, college and universities.

२०७

Teacher Education 2072

Figure 3: Density of Business Incubators in Europe



Source: CSES, DG Enterprise (2003)

Source: TBI, 2009

The graph illustrated above shows that there are more incubation centres in Germany and UK. However, the Small and Medium sized Enterprises (SMEs) are more in Spain and in Italy despite of having less number of incubation centres (SIDA, 2008). There are approximately 150 Business Incubators in Canada today. Among them, 64% are in technology and 56% of Business Incubators are Urban located. They are providing full-time employment for nearly 7,200 people and generating annual revenues totaling more than \$150,000,000. Company and job creation is the major output of these incubators in Canada (TBI, 2009).

South Korea started business incubation centre in 1991. The 330 Business incubators have been established there by 2005 out of which 226 were in universities (Cho, 2010).

International Networked Business Incubation Centers are located in China. Even there are 35 incubators in Shanghai with 600,000 m² incubation space and 2000 tenant companies as well as with 33,000 employments. Out of 18 incubators in Guangzhou, the third largest city of china, Guangzhou High-tech Incubation Center (GHTIC) has admitted altogether 51 employees, including 2 doctors, 8 postgraduates and 33 employees with college degree.

In India, the initiations in this matter have been taken by Department of Science & Technology, having more than 53 technological business incubations. The total investment on those TBIs is IRs. 100 crores and the cumulative revenue generated from them is IRs. 590 crores (SEBC, 2009). The survey data revealed that 71% were Technical institution/ University linked incubators. More than 80% of entrepreneurs in those incubators are less than 40 years of age and high 49% of them are below age 30. About 55% ventures have been set up by graduates whereas 37% ventures by post graduates and doctoral degree holders.

From the history, we can see that business incubation was initiated from college and students and still academic institutions are running so many incubation centres. Realizing the importance of business incubation to achieve the goal of industrial and economic growth of the country, academic institutions should start their own incubation centers to promote BI in the country for optimal utilization of knowledge of their students.

२०८

Teacher Education 2072

Nepal's Initiation

Nepal was devoid of business incubation. The existing organizations providing entrepreneur development services are primarily engaged either in skill development or business development services that seem lacking of providing required motivation and follow up to the entrepreneurs. In 2007, Nepal Government, Ministry of Industry, Department of Cottage & Small Industries (DCSI) itself initiated to start business incubation program in Nepal. All the entrepreneurs from the first batch graduated in March 2010. BIP enrolled 7 new incubate companies for its second batch and currently running with 7 entrepreneurs of different industrial concepts (DCSI, BIP, 2010).

Business Incubation Models: Many Faces Many Phases

Business Incubation programs can support the entrepreneurs and small enterprises by providing a proper ladder to technology-led start-ups as they move out of prototyping and into production. Like an incubator machine that provides essential temperature & environment to hatch, the incubation center supports persons having market viable innovative business ideas and lack of overall knowledge and resources to run the enterprise. The incubator company can also support entrepreneurs until they are able to handle their business themselves. Based on the objectives and nature of the clients, the following types of incubators are in practice today:

1. For-profit property development ventures,
2. Non-profit (economic) development corporations,
3. Academic institutions,
4. Venture capital firms, and
5. A hybrid of the above (NBIA, 2010).

Currently, the universities have their further role as incubators to provide a platform to their students to materialize their knowledge. The business incubation programs/centers provides onsite space, general services, management and marketing skills, mentoring and counseling services, financial resources etc. to new enterprises according to the entrepreneurs' need. Business Incubation Centres are providing the following services:

1. assuring space and on-site management to develop and orchestrate business,
2. training in relevant provision of business law, marketing, accounting and other management disciplines, and also in technical skills,
3. supporting and arranging in-house venture funds (startup seed money),
4. counseling for entire operational aspect of the incubatees' business, business planning, administration, regulatory and incentive programs,
5. integrating other business development services, marketing and networking,
6. sharing the facilities of fax, copy machines, meeting rooms, etc,
7. providing research facilities and networking with various laboratories,
8. graduating after a stipulated incubation period (usually 1-3 years), and
9. providing continuous assistance during post operation phase. (Nepal, 2006).

३०९

Teacher Education 2072

Universities and colleges can commercialize their discoveries through business incubation centers. To provide listed facilities, most of academic institutions already have almost all the infrastructures and equipments for their general set-up. They already have a strong pool of mentors and experts within the complex. In Conclusion, we see that any academic institutions can easily manage the most of the things to set-up an incubator.

Concerns: The Emerging Issues

The major concerns about the incubation of innovative projects comes with intellectual property conservation, business house involvement for the partnership and collaboration, and knowledge banking for empowering knowledge navigation in higher education institutions.

Intellectual Property Conservation

The economic impact of intellectual property, the role of intellectual property rights on **patents, trademarks**, industrial designs, **copyrights** and geographical indications in national economic development, and the importance of patent information and the impact of piracy and counterfeiting of protected works, and ways and means to combat that phenomenon are the major concerns of today's **business incubators**. They can also advocate various aspects of international negotiations in the field of intellectual property. General aspects of intellectual property in the world today includes World Intellectual Property Organization (WIPO), the specialized UN agency and its functions, WTO and its activities, especially as regards the Agreement on Trade-Related Aspects of Intellectual Property (TRIPS Agreement), the legal enforcement and management aspects of the intellectual property system and public policy issues in relation to intellectual property rights and their implementation (SIDA, 2008).

Business House Involvement: Partnership and Collaboration

Business incubation is new concept for Nepal. Fewer research and practices have been seen in this sector. Government and community/ private business sectors like universities, community colleges, private colleges, research centres, technical institutes, FNCCI, NGOs, INGOs, NRNs etc. have potential for partnership and collaboration in establishing technological business incubation centers in Nepal. The greater business community can be built upon social and professional networks.

Knowledge Banking: Empowering Knowledge Navigation

Knowledge Economy is today's dominant area of economic growth of a country. In 1980, the estimated time for knowledge doubling was 30 years but now it has been in every 11 hours (Cho, 2010). The level of development of a country depends on what amount of investment goes on knowledge based industries. Knowledge navigation, transfer and Knowledge Banking can flourish the knowledge management system. This system requires knowledge tracking, documentation, data base management, and dissemination. The development of Knowledge Management Bank System Project can be an example that enhances effectiveness of business houses, and academia, knowledge banking, analyzes pattern of Nepalese researchers, and their priority areas, and facilitates global and local indigenous knowledge dissemination. Knowledge banking also empowers and sustains the products and service management in the society. We

should not worry about students going overseas. What was referred to as **Brain Drain** is now referred to as **Brain Gain (Bank)**.

Research Contribution in Incubation and Vice versa

Many projects from the Government, NGOs and INGOs are working throughout the nation for providing grants, research and initial start-up help to small enterprises, farmers and local people basically in the agricultural and handicraft sectors. Their work is quite appreciable for national development. Various research reports have indicated that the outcomes of their efforts are some small enterprises to support self employment. We can clearly see the lack of an environment to continuously assist innovative ideas to start an enterprise, mentoring, product development, search market and finance, branding, packaging and even follow up service after they reach in the stage of a sustainable growth oriented enterprise. The role of academic institutions as incubators to tap the innovative ideas of their students can be to:

1. contribute in strengthening teaching-learning by enhancing overall quality and relevance through the culture of research and innovation at higher level education in the country,
2. contribute for enhancing the human resource capacity in campuses, institutes/faculties, or departments to conduct relevant and quality research,
3. induce constructive paradigm shifts in national higher level education, from conventional theory-based teaching to emerging research and application-based teaching-learning,
4. establish university-industry relationships through frequent dialogues between the higher education institutions and industries, and
5. generate relevant knowledge and technology to contribute in the socio-economic development of the country.

The Way Forward

Starting up a business is aimed for earning profit, growth and sustaining it. Researchers of an academic institution may have idea on new discoveries but may not know the techniques of materializing the innovative ideas. Similarly, students do not have proper resources to convert the idea into enterprise. The idea must grow with the help of experts' mentorship for continuous refinement of the idea to be converted into product or service and then placing them to the market. It further needs manufacturing of the product, and marketing of the service, setting the proper marketing channels and patent registration of the idea. Proper branding, trademark and packaging are important before selling the product in the market. Some seed fund during research and development period of the product or service is also important. The best place students are familiar for the incubation service is the institution where they study. Generally we know that an institution already has the resources to support the idea discovered by their students. In fact, the incubation center within the academic complex can create job giver and not the job seeker. The higher education institutions of Nepal can move in this direction.

Concluding Remarks

It can be concluded that the role of academic and research institutions to promote business incubation in the country is inevitable. The transformation of innovative idea to an enterprise is optimally possible mainly through colleges and universities, as they are themselves a resource

centers of mentors, professionals, equipments, libraries and a wide network of similar other universities and colleges. We can feel that it is so late for us to take initiation in this sector in Nepal. We can hope for, though late beginning, and immediately work on establishing incubation centres.

References

- Cho, B. (2010). *A Korean Model of Incubation and Innovation*. Keimyung University, Korea. www.bi.go.kr
- DCSI (2007). *Business Incubation Program*. Dept. of Cottage & Small Industry, Nepal. www.incubation.gov.np
- IDA (2007). *IDA Working Document, Second Higher Education Project*. Unpublished Document, University Grants Commission, Nepal.
- ISBA (2009). *First Status Report on Technology Business Incubation in India*. ISBA. New Delhi:NextGen Solutions
- NBIA (2010). *National Business Incubation Association*. Downloaded from website: www.nbia.org
- Nepal, C. (2006). *Strategy for promoting business incubation in Nepal*. Kathmandu: Economic Policy Network, Policy paper-21, Ministry of Finance.
- NSTEDB (2009). *Developing Eco System for Knowledge to Wealth Creation*. NSTEDB: Mudra Institute of Communications, Ahmadabad, India
- SEBC (2009). *Syrian Enterprise and Business Centre, Inception Report*, Damascus, Syria. Retrieved on 23rd February, 2014 from www.sebc-bi.org
- SIDA (2008). *Intellectual Property for Least Developed Countries*. Swedish International Development Cooperation Agency, SIDA: Sweden.
- TBI (2009). *First Status Report on Technology Business Incubation*, India.

Understanding Cell from Different Perspectives and Its Implications for Leadership Process

Kul Prasad Khanal,
Under Secretary, Education Review Office(ERO), Ministry of Education.

Abstract

The unit of human body is conceptualized in various ways. From spiritual perspective, this unit is honored as ultimate reality, the 'Brahma'; physical scientists regard it as the 'Nucleus' and similarly, biologically this unit is described as the term commonly known as 'Cell' itself. This tiniest amount of mass, in this sense, is the representative of body as it carries all the characteristics of the entire body. This obviously indicates that this tiny but essential mass provides direction to the big mass-the body. Drawing this metaphor to leadership process, a cell, though it is very small in size and shape, influences and determines the direction of the followers. We find several references of Brahma in the Upanishads that Brahma or Supreme Self is the most subtle entity and invisible form of energy as well. It symbolizes the unborn and the eternal energy of the Universe and is expressed in the form of syllable "OM". Leadership, in this way, is understood as an art of manipulating various cells (humans) for the benefit of institutions and the individuals. To understand cell with reference to leadership process, this paper deals with the cell from the vantage point of Marx's hunger thesis, John Holt's fear thesis, Freud's sex thesis and Omkarbadi's Brahmand thesis, thereby leading to the synthesized complementary scheme for reform in leadership process in education. Methodology used was basically content analysis and interaction with educational personnel in-charge of educational leadership in Nepal.

Key words

Brahma, Thesis, Sex, Hunger, Fear, OM, Upanishad, Cell, Leadership.

Introduction

Human body is made up of infinite number of cells. When compared to the Brahma-the huge static cosmic energy- the human body is regarded as a part of this cosmos. In this vein, if the body is regarded as the huge cosmos, every tiny cell in the body constitutes the existence of whole body system. Cell as a minimum unit of the system, contributes to the functioning of the body. Modern science has proved that single cell can represent not only the whole body but the entire cultural and hereditary features of being. Such an essentially significant cell is viewed variedly by various philosophers and philosophical thoughts. Focus of Marxist's view is on earning daily bread and butter while Freud views the cell from the point of view of sex instincts. Similarly, John Holt gives emphasis on his thesis of fear in connection with the teaching and learning and Hindu *Omkarwadi* think the ultimate Brahma to the immediate necessities as the food in hunger time, respiration for life, happiness and self-satisfaction for wellbeing, appropriate knowledge against the ignorance and content and satisfaction gained from the task

३३

Teacher Education 2072

performed. When leadership is defined as a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal (Northouse, 2013), leadership role of the institution head seems crucial to align the differentiated cell of the followers to the achievement of desired results.

Leadership here is conceptualized as an art of manipulating various cells for the benefit of the institutions and the individuals as well. In this paper, I am going to unpack the understanding of human cell from Marx's hunger thesis, Freud's sex thesis, Jonh Holt's fear thesis, and *Omkarbandis' Brahmanda* thesis i.e. *annam branma, pranaum brahma, manam brahma, gyanm brahma, and anandam brahma* relation. At the end, on the basis of understanding reached, I attempted to develop a complementary theory that helps to converge different knowledge systems to address the fractured future of Nepal through leadership process. To come up with the synthesized view, I have reviewed the books, journals, newspaper articles and other related documents and made the content analysis using the qualitative methods of creating code categories and interpretation. To verify this theoretical perspectives, I created the focus group discussion points with school head teachers and teacher trainers working in the district.

Understanding Cell from Marx's Hunger Thesis

Karl Marx saw capitalism as a setting that distorts humanity, whereas communism would be a setting in which humanness would be allowed to express itself (Ritzer, 2000). According to Marxist view, it is the capitalist economic system that creates alienation of human being resulting a revolt against those who have owned the property. Marxist's theory views that as long as the productivity of labor remains at a level where one man can only produce enough for his own subsistence, social division does not take place and any social differentiation within society is impossible. Under these conditions, all men are producers and they are all at the same economic level (Mandel, 2002). According to Marx, income inequality is inherent in the wages system. He argues that wages must cover not only basic subsistence to maintain the body but also some socially defined wants to keep the worker relatively content and to fuel economic growth (Peet, 1975). Marxists hold the view that unless a man is able to satisfy his hunger, he cannot think beyond it. Leadership consideration at this point needs to be ushered to understand the needs of the hungry cells –the followers. When human cells, the constituent parts, are nourished with enough food, then only the whole body which is made up of the cells can work and think creatively. Marxist view of hunger thesis can also be linked with Maslow's first hierarchy of needs-physiological needs (<http://www.abraham-maslow.com>). This theory maintains that human cell the representatives of the body and ultimately the entire cosmos-the Brahma, require the food as the basic need for its existence.

Understanding Cell from Freud's Sex Thesis

Freud claims that sexuality goes to the heart of human being. He treats sexuality as a drive and instinct which is in the service of this deeper and more encompassing force in human being (Jonathon, 2005). Freud's libido theory saw sexual impulses as instinctive drives which built up and demanded expression and relief-the pleasure principle, but which were kept in check by the ego, which inhibited relief when it conflicted with the need for survival-the reality principle (Goodwach, 2005). Freud elaborated the theory that the mind is a complex energy-system. He articulated and refined the concepts of the unconscious, of infantile sexuality, of

repression, and proposed a tripartite (*id*, *ego*, and *super-ego*) account of the mind's structure (<http://www.iep.utm.edu/freud/>). And even more important influence on Freud, however, came from the field of physics (Beeley,1931). This principle states, in effect, that the total amount of energy in any given physical system is always constant, that energy can be changed but not removed, and consequently when energy is moved from one part of the system it must reappear in another part. It means that all living organisms, including the humans, are essentially the energy systems. Freud effectively redefined it in the form of sex instinct which can be derived from the body (Golding,1982). In this way, Freud maintained that human life is the dance between death and love instincts. Viewing present life as just equilibrium between Eros and Thanatos (Manish, 1993), leadership behaviors also need a balance of creative tension created between two extremes of life and death.

Discussing on the major contributions of critical theory from subjectivity perspectives in sociology Ritzer (2005) examines that although people are controlled, imbued with false needs and anesthetized, in Freudian terms they are also endowed with a libido (broadly conceived as sexual energy), which provides the basic source of energy for creative action oriented towards the overthrow of the major forms of domination. Here the sex instinct has been regarded by the critical theorists as a driving force or energy to maintain the social harmony in the society. From this perspectives human cell is found full of energy in the form of sex instincts which could be metaphorically used by even the sociologist in matters of social adjustment. Linked with Freud's sex thesis is the psychodynamic approach to leadership. An important underlying assumption in the psychodynamic approach is that the personality characteristics of individuals, being deeply ingrained, are very difficult to change in any significant way. The key is to accept one's own personality characteristics and quirks, understand the effect they have on followers, and accept the features and idiosyncrasies of followers (Northouse, 2013). When this characteristic of cell is identified by both by the followers and the leaders could be developed in a more harmonious manner.

1. Understanding cell from John Holt's Fear Thesis

John Holt held the view that the primary reason children did not learn in schools was fear: fear of getting the wrong answers, fear of being ridiculed by the teacher and classmates, fear of not being good enough. He maintained that this was made worse by children being forced to study things that they were not necessarily interested in. Furthermore, Holt argues that children fail primarily 'because they are afraid, bored, and confused.' This combined with misguided teaching strategies and a school environment that is disconnected from reality and 'real learning', results in a school system that kills children's innate desire to learn (Holt, 1964). At the end John Holt reached the conclusion stating that, 'The most important thing any teacher has to learn can be expressed in seven words: *Learning is not the product of teaching. Learning is the product of the activity of learners.* Cell here is also recognized as self-identity of a personality which always wants to be liberated and engaged in a fearless environment. Creating free and fearless environment for this cell of students or subordinates in the educational intuitions can create a positive energy that ultimately leads to the success of both individual and institutions.

2. Understanding Cell from Omkarbadi's Brahmand Thesis (annam brahma, pranaum brahma, manam brahma, gyanm brahma, and anandam brahma relation)

Found first in the Vedic scriptures of Hinduism, *Aum* (ॐ) has been seen as the first manifestation of the nun-manifested Brahman-the single Divine Ground of Hinduism that resulted in the phenomenal universe (www.hindujagruti.org). Essentially, it is all the cosmos stems from the vibration of the *Om* sound '*Aum*' in Hindu cosmology. Indeed, the word is so sacred that it is prefixed and suffixed to all Hindu mantras and incantations. It is undoubtedly the most representative symbol of Hinduism. Gods and Goddesses are sometimes referred to as *Aumkar*, which means Form of *Aum*, thus implying that who are limitless, the 'vibrational' whole of the cosmos. In Hindu metaphysics, it is proposed that the manifested cosmos has name and form (*nama-rupa*), and that the closest approximation to the name and form of the universe is *Aum*, since all existence is fundamentally composed of vibration. This concept of describing reality as vibrations, or rhythmic waves, can also be found in quantum physics and super string theory, which describe the universe in terms of vibrating fields or strings (www.hindujagruti.org). In Advaita Vedanta, in essence, *Aum* is the signifier of the ultimate truth that all is one. Dvaita (*Vaishnava*) philosophies teach that '*Aum*' is an impersonal sound representation of Vishnu/Krishna while *Hari Nama* is the personal sound representation. We find the reference in Hindu scriptures that '*A*' represents Krishna, '*U*' *Radha* and '*M*' *jivas*. The *prana* has five parts: A, U, M, the nasal *bindu* and the reverberation (*nada*). It is said to be the most perfect 'approximation' of the cosmic existence within time and space, and therefore the sound closest to Truth. In this way the *Om* is seen as a part and parcel of human body and existence from Omkarbadi perspectives.

Food is regarded itself as Brahman (*annam* Brahman) in Hinduism. The whole universe originates from, sustains on, and merges in to Brahman. Similarly all living beings originate from and survive on and merge into food. In the Vishnu *Sahasranam*, food (*bhojan* and *bhokta*) as well as its consumers are respected as Lord Vishnu. -ef]hgfo gdM, ef]Qmfo gdM_ ' Food is regarded as a vehicle for the subtle body (*linga deha*). In the cycle of life and death, an individual is reborn on the earth after experiencing the results of his good deeds in heaven. The *Chhandyogya* Upanishad states, 'That which gives strength is superior to strength, and it is metaphorically called here *anna*, food (Gita Press, 2071). The millions of cells in the body are formed from food and food provides the energy required for functioning of the body. Hence the *Taittiriya* Upanishad as cited in (www.hindujagruti.org) mentions the body as '*annamaya kosh*', the sheath derived from food. *Charakacharya* states that a body is derived from food (b]xf] cxf/;+ej_ We find that all the substances in the universe are directly or indirectly the food of another, e.g. plants prepare foods from the five cosmic elements (*panchamahabhutas*), namely earth (*prithivi*), water (*apa*), fire (*tej*), air (*vayu*) and ether (*akash*). Plants constitute food from animal and human beings. The human body is formed from food. After death the body merges into five cosmic elements, i.e the body becomes food for the five cosmic elements. Thus the cycle continues. All living beings are formed from food. They sustain and grow on food. Thus food is indispensable for living creatures. Hence, *Taittiriya* Upanishad mentions that food (*anna*) itself is Brahman (www.hindujagruti.org).

Anandam (happiness or contentment) remains the single most pursuit of human beings. Everyone seeks it but no one knows where to find it. Happiness is the undying quest of life, the unquenchable thirst and the insatiable hunger of all human kind. Happiness is what we all

seek for, what we long for. But can such bliss be nothing but an elusive state of mind, which is here one moment and gone the next, or is such a positive outlook attainable for a lifetime? Perhaps it is, it just is. In *Yoga (Yoga Sutras of Patanjali)*, movement or positions, breathing practices, and concentration, as well as the *yamas* and *niyamas*, can contribute to a physical state of contentment (*santosh*). <http://en.wikipedia.org> . So long as we are content with what we do leads to the *ananda* or happiness in life. Here the human cell, identity of personal being is understood as having *ananda* or happiness is the ultimate reality - the *Brahma*.

Since the universe is composed of five cosmic elements- earth, water, fire, air and ether, all these elements are indispensable for living beings. *Prana* (the air) is essential for breathing. *Prana shakti* or energy is the life energy. Prana is dealt as Paramatma (the great Brahman) in *Agnihotriopanishad*. The Prana is pervasive in each and every cell of the human body. This abundant power source of *prana* is the life force of all being and cause of the creation of the universe (Bhandari, retrieved from www.gorkhapatra.org.np). Without breathing we cannot imagine the life. So in Upanishads regarded *prana* as Brahman. Discussing on the three centers of the human body, Osho publication (1997) gives account of the significance of three letters of 'AUM'. The author explains that 'A' 'U' and 'M' are the indication of the head, heart and navel centre respectively. He argues that as the navel is the centre of life energy, the deeper the breath, the more harmonious, the more in tune it becomes, the more the life energy within you will start arising. And it will start radiating from the navel. Our navel will become an alive center. So *prana* (breath) is the life force. That's why, Omkarbadis maintains that *pranam* Brahma-the ultimate reality.

Similarly, the inner desire and curiosity which is based on firm determination leads one to the truth. Whatever is determined as truth is Brahman. So the *mana* in this sense is regarded as Brahman. Likewise, without proper knowledge human beings cannot reach the ultimate reality. Gyana leads to the ultimate reality. It is the hunger and thirst for obtaining knowledge. Buddha went in quest of *gyana* and reached the reality of Nirvana concluding that nothing other than the material world is real. Similarly, other great philosophers and scientists of the world such as Galilio Galili, Albert Eienstein, Plato and eastern sages spent their life in search of the truth and came up with the reality (<http://www.dnsharma.com/detail.php>) . This gives the evidence that when human cell is full of curiosity for knowledge, it has no barrier to reach the ultimate reality- the Brahman. It is the type of proper knowledge (*gyana*) that one finds him/herself as the part of this universe thereby leading to the closeness of cosmic 'I'. Hence, the right knowledge is here regarded as Brahman. In the Upanishads we find the references on the prayer on *gyana*-the knowledge as *a|Xd gGbd\ k/d\ ;'vbd\ ,s]jnd\ 1fg d"lt{d\ ,âGâtLtd\ uug ;b[Zod\ ,tTjd\ c:olb nIfd\ ,Psd\ lgTod\ ljdndfhnd\ ,;j{wL ;fIfL e"td\ ,eljtd\ lqu'Of /lxtd\ ,;b\u'?Tjd\ gdfdL 'Brahma nandam parama sukhadam, Kevalam jnayana murtim, Dvandvateetam gagana sadrisham, Tatvamasyadi lakshyam, Ekam nityam vimalamachalam, Sarvadhee sakshi bhutam, Bhava-teetam triguna-rahitam, Sadgurum tam namami(<http://gyana.wordpress.com/>).* In this way seeking new knowledge is the way of attaining the Brahma. The cell is the basic point of the physical body for the realization of this ultimate reality- the Brahma.

3. Commonalities and Reflection

The entire cosmos is represented by the cells of the living organism. That is, human being has its dual identity, namely, individual 'I' and 'cosmic 'I'. Again the individual 'I' is the reflection

of the cell. In this way the tiny cell is the Brahman of the universe. The logical path leading to the ultimate reality from individual 'I' to cosmic 'I' or from *koham* to *soham* is the recognition of this essential cell. Marx's hunger thesis regards the emancipation of this cell by fulfilling its basic requirement as hunger whereas John holts' fear thesis tends to liberate the cell keeping it away from the environment of fear and insecurity. Similarly *Omkarbadi* philosophy finds the existence of the cell with *anna*, *paran*, *mana* and *annandam*. The syllable 'Om' may be vibration of the energy that creates awareness to make the world perceptible (Pillai, 2005). According to concept of Hinduism, our body is thought to be composed of five different koshas (cells) known as *panchkoshas*; they are: *annamaya kosh*, *manmaya kosh*, *parnamaya kosh*, *chinnamaya kosh*, *gyanmaya* and *anandamaya kosh*. In this context, Pant (2062) giving the reference of the Vedas maintains that the Brahma is omnipresent: *pragyanam* Brahman-knowledge is the Brahma (Rig Veda); *aham bramasmī*-I am Brahamsmi (Yajur Veda); *tatwa masi*-you are the Brahma (Sama Veda); *ayaatma* Brahma- this soul is the Brahma (Atharwa Veda). We can find several linkage of the interpretation of this cell with several other knowledge systems; such as Marx's hunger thesis has the linkage with Maslow's first hierarchy-the physiological needs; the fact that energy is always neutral, there is only a change of direction (Osho, 1997) has the linkage with the Freud's sex thesis. Similarly, we can make a sense relationship of Omkarvadi's *annam* Brahma, *pranam* Brahma, *manam* Brahma, *gyanam* Brahma and *anandam* Brahma with that of Maslow's theory of motivation's hierarchies physiological, safety, social, self esteem and self actualization respectively; and even Herzberg's motivation-hygiene theory in a practical sense.

Various knowledge systems find a converging point that the cell is the representation of the ultimate reality-the Brahman and it can be understood variously. To liberate this cell is eventually a path to attain the fullness of human soul through individual 'I' to the cosmic 'I' or from *koham* to *soham* implying that leadership roles need to be directed to this direction. It is the point where leadership can liberate this cell of oneself as well as his/her followers from all misconceptions, hunger (needs), fear of failure. This concept is in consistent with the concept of transformational leadership (Northouse, 2013) where leadership is the process whereby a person engages with others and creates a connection that raises the level of motivation and morality in both the leader and the follower.

4. Implication for Leadership Process

In the light of above understanding, a complementary scheme that helps converge different knowledge systems to address the fractured future of Nepal through leadership process could be developed as follows:

Distribution of power proportionately leads the nation to equality. Power holders have a vested interest in preserving social inequality (Peet, 1975). Transforming the country's current economic structure from capitalist to more liberal one could be a way out for the people to earn their bread and butter. Marxist theory thus forecasts that the unfettered growth of capitalism generates a mass of unemployed workers, and will eventually lead to widespread detachment of workers from the mechanized means of producing income, an event which will create the necessary conditions for social revolution (Peet, 1975). A system which helps hungry people make both ends meet is the need of the day in Nepal. True social equality can be achieved only by changing the generating forces of inequality by way of an ethical and transformative leadership behavior. Motivating people by identifying and encouraging the depressed cells,

hungry cells and feared cells can help develop the leadership skills in the leaders. Understanding the subordinates' problems and needs will help people engage in earning daily livelihood as well as social skills that would address the hungry cell's basic requirement.

John Holt's fear thesis maintains that fear of failure, punishment and disgrace along with the anxiety of constant judgment without support drive the teachers and students away from being productive. Self confidence is the key to learning. Overbearing teachers and parents, coercive institutional management, the rote all serve to create a sense of anxiety, of crushing curiosity are making working environment a painful rather than a natural and pleasurable act. In the face of such situation, following the deconstruction theory, the multiple mode of teaching learning situation at school as well as alternative strategies of designing work situation, supervision and follow of support to teachers need to be devised. Moreover, love is the way to tune the strings of the heart (Osho, 1997). The fear thesis, at this moment, has the implication that a loving and caring environment in the learning situation can cultivate the fullest capabilities of a child-producing music out of *veena* of learner's heart.

The *Omkarbadi* thesis indicates that whatever at the moment of necessity helps to fulfill immediate needs is the ultimate truth of the human cell. Considering this thesis, all leadership process including the teacher training and follow up support need to be designed and delivered in such a way that the learners can meet their immediate needs at the earliest time possible. Relating the *Omkarbadi*'s concept with the motivational theory of Herzberg task/job enrichment is required for intrinsic motivation as a continuous process of management for teaching and learning. Likewise, translating Herzberg's concept of motivation into the leadership education we can find the idea that the job should have sufficient challenge to utilize the full ability of the learner; learners' who demonstrate increasing level of ability should be given increasing levels of responsibility. Similarly, designing of learning task as per the ability and skills of the followers is a must. If in this context a person cannot be fully utilized, then there is a motivational problem or philosophically speaking, his/her inner Brahma is being suppressed so the leader has to liberate him/her.

The Yoga, meditation and Pranayam and other physical exercise and relaxation lessons could be incorporated in the leadership development course of the managers for the purity and sound health. It helps to develop concentration for study and at the same time keeps the blood circulation intact throughout all cells, thus, making the body energetic and fit for doing physical work and develop confidence. In this way, it is linked to Marx's hunger thesis and John Holt's fear thesis. Application of these philosophical interpretations have the practical implications that large number of cells are now being suppressed and wish to be liberated, as per the Osho's interpretation, the strings of body are waiting to be balanced for proper realization of music (the soul) by everyone. In other words, it also indicates that for a leader to be effective there should be a proper balance between leader's task and relationship behavior (Khanal, 2012). The leader is central to identify the problems of different pluralistic cells in the organization thereby letting the centers to de-center and vice-versa (Derrida, 2006). Individual cell is the part of whole body. A cell carries all the features of individual body. When cells die the whole body's existence is gone. Thus the living presence of the cell signifies the existence of the body. Looking from the perspectives of John Holt's fear thesis a learner's cell, which is also the representative of the soul, is found repressed and dominated by the inhuman and insecure working environment of the organizations.

References

- Beeley, A.L (1931). Freud and Psychoanalysis. *The Social Service Review*, 5(1) pp. 10-27. The
- Derrida, J. (2006). *Writing and difference*. London and New York: Routledge Classics.
- Gita Press, (2071). *Uanishad Anka*. Gorakhpur: Gita Press.
- Golding, R. (1982). Freud, Psychoanalysis, and Sociology: Some Observations on the Sociological Analysis of the Individual. *The British Journal of Sociology*, 33(4), pp. 545-562 . Blackwell Publishing.
- Goodwach. (2005). *Sex Therapy: Historical Evolution, Current Practice. Part I. ANZJFT*, 26 pp. 155–164. Retrieved from <http://www.anzjft.com/pages/articles/975.pdf>
- Holt. J. (1964). *How children fail*. Washington: World Prosperity Ltd.
- Jonathon, L. (2005). *Freud*. New York: Routledge.
- Khanal, K.P. (2012). *Style and dimensions of educational leadership in Nepal*. An unpublished M.Phil. thesis submitted to Tribhuvan University, Kathmandu.
- Mandel, E. (2002). *An introduction to Marxist economic theory*. Australia: Resistance Books.
- Manish, Y. (1993). *A critical history of western philosophy*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers Private Limited.
- Notrhouse, P.G. (2013). *Leadership: theory and practice*.
- Osho (1997). *The inner journey*. Delhi: Penguin Books.
- Pant, A. (2062). *Vendanta-Darshan Sar*. Kathmandu: Ratna Pustak Bhandar.
- Peet, R. (1975). Inequality and Poverty: A Marxist-Geographic Theory. *Annals of the Association of American Geographers*, 65(4), pp. 564-571. Taylor & Francis, Ltd.
- Pillai, G.K. (2005). *Upanishads for the modern world*. Mumbai: Jaico Publishing House.
- Ritzer, G. (2000). *Sociological theory*. New York: McGraw Hill Higher Education.

Cognitive Level of Nepalese Students:

A Meta-analysis of National Assessment of Student Achievement

Shyam Acharya, Section Officer, Education Review Office, Sanothimi

Abstract

This article is prepared by analyzing the available database: comparative study of the published report "The National Assessment of Student Achievement (NASA)" 2011 of grade 8 and 2012 of grade 3, 5 in Nepal. Large number (1,28,914) of randomly selected school students had participated in the assessment. Nepali and Mathematics in grade 3, Nepali, Mathematics and English in grade 5 and Nepali, Mathematics and Social Studies in grade 8 were assessed. As the eight reports of two big research volumes were compared, then analyses the role of meta-analysis. This article aims to explore the status of cognitive level wise achievement in different subjects and different grades in order to explain the extent of cognitive development of Nepalese students. Analysis of Variance (ANOVA) shows significant variation in achievement between the cognitive levels in all grades and subjects. Students are found able to recall the memorized facts and concepts and also respond to accomplish the problems of comprehension level. However, they have achieved low in application and higher ability requiring problems. Similar trend of high achievement in low cognitive domain in all subjects and all grades and vice versa is the major finding of this research.

Key words: Bloom's taxonomy, Cognitive ability, NASA results, Lower order skills, Higher order skills, National assessment.

Background

This article is based on meta analysis of two national assessments, 2011 and 2012. In 2011, grade 8 subjects viz three subjects : Nepali, Mathematics and Social study were assessed in 25 districts on sample basis. In the following year, NASA 2012 of grade 3 in Nepali and Mathematics, grade 5 Nepali, Mathematics and English was administrated. These assessments were large sample assessments, more than 48000 students in grade 8 and more than 80000 students in grade 3 and 5 were participated in the test. Such national assessments are considered reliable methods of identifying gaps and problems of school level educational system and reform the national level policy. In this regards, early grades assessment is considered more crucial because there can be possibility to intervene the weakness of the individual students and improve the latter school years of the low-performing students. (Kafle & Metsämuuronen, 2013).

In this article, analysis of data, extraction of findings from main report of those subject was done based on the cognitive level of questions if they are knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation level. Among those six levels, higher ability is a grouping level which comprises analysis, synthesis and evaluation which are the higher order skills defined by Benjamin Bloom categorized in 1956 which was created in 1948 (Bloom's Taxonomy - Learn NC, 2015). Bloom's taxonomy is very useful and relevant to the planning and design of education and training courses, teaching and lesson plans, learning and development within every aspect of education (Hasan, Naomee, & Bilkis, 2013). NASA Unit have exactly followed Bloom's taxonomy while preparing the test items and analyzing them. In this context, this

३३

Teacher Education 2072

report is trying to compare the ability shown by students of different grades 3, 5 and 8, which is still undone based on the NASA database and report.

Literature Review

Classroom assessment is necessary to facilitate learning. “Most efficient and effective student learning will result when classroom instruction and materials align with objectives or standards” (Bumen, 2007, p. 442). While analyzing National curriculum of Nepal, three types of fundamental contents are found – theoretical, practical and experimental (in science). Based on the type of cognitive skill required to developed, three major levels of content matters are identified by (Gettinger & Lyon, 1985, p. 13) namely (a) tasks that require knowledge of specific facts, (b) tasks that require comprehension of basic concepts and principles, and (c) tasks that require application of facts, concepts, and principles to novel problem-solving situations. Those three kinds of cognitive skills are also the level of skills aimed by National curriculum of Nepal which can be realized from the specification grid published from Curriculum Development Centre (CDC).

Figure 1: Bloom's Taxonomy and Cognitive level

Level	Definition
Knowledge:	<i>Recall and remember information.</i>
Comprehension:	<i>Understand the meaning, translation, interpolation, and interpretation of instructions and problems. State a problem in one's own words. Establish relationships between dates, principles, generalizations or values</i>
Application:	<i>Use a concept in a new situation or unprompted use of an abstraction. Applies what was learned in the classroom into novel situations in the workplace. Facilitate transfer of knowledge to new or unique situations.</i>
Analysis:	<i>Separates material or concepts into component parts so that its organizational structure may be understood. Distinguishes between facts and inferences.</i>
Synthesis:	<i>Builds a structure or pattern from diverse elements. Put parts together to form a whole, with emphasis on creating a new meaning or structure. Originality and creativity.</i>
Evaluation:	<i>Make judgments about the value of ideas or materials.</i>

Source: Paul, R. (1985)

Those levels can be utilized for both teaching and evaluation in education field. In this context, Nepali teachers are not found aware of those levels while teaching and testing, which can be easily observed general class room practices and examination question papers. Most of the questions of teacher made tests are based on lower skills (knowledge, comprehension and application), out of that knowledge is the majority. It is assumed that if students are not given an opportunity to learn within the higher levels of cognition, it does not make sense to test them in that area” (Eber & Parker, 2007, p. 45; Furniss, 2015). Bloom (1956) defined those skills as hierarchical level because without lower level skill, it is difficult to develop higher order skill. Figure 1 illustrates the different cognitive levels under the order or Bloom’s Taxonomy.

While there is a recognized demand to have higher-order thinking practice in the classroom, there is also a recognized instructional struggle with bringing higher-order thinking to life in the classroom” (Marimuthu, Michael, Muthusamy, & Veeravagu, 2010; Furniss, 2015). Educationists are found agreed in a point that students achieving high score in higher order skill means mastery of the educational objectives and vice versa.

Data and Methods

Grade eight assessments were the first large scale National Assessment where 48,682 students participated in NASA 2011 which comprises 16,033 in Mathematics, 16,350 in Nepali and 16,299 in Social Study. In the consecutive test (NASA, 2012), 13714 students participated in Mathematics, 13971 in Nepali and 1379 in English from grade 5. Similarly from grade 3, 19,252 students participated in Mathematics and 19,501 participated in Nepali. Hence, this article is based on the data of 1,28,914 students altogether from the randomly selected from all sampled 50 districts (25 in NASA 2011 and 28 in NASA 2012, Kathmandu, Lalitpur and Bhaktapur were repeated).

All subjects assessed had three versions V1, V2, V3. Items were categorized in to four categories knowledge, comprehension, application and higher ability. In all subjects, items were developed based on the learning objectives defined by National curriculum set by Curriculum Development Centre (CDC) in all subjects. Special attention was taken so that text book problems were avoided in the test to measure developed ability of the students, not to see how much they know textbook. Pre-tested and final revised items were reliable enough (Cronbach alpha >0.88) in all subjects. All the tests as whole was constructed based on Bloom's taxonomy of hierarchical cognitive levels (Bloom *et al.*, 1956; Metfesser, Michael, & Kirsner, 1969), that is, *knowledge*, *comprehension*, *application*, and *higher ability* (reasoning/problem solving). The achievement of the students on the hierarchical levels is shown in Tables and figures.

Based on the category, all versions and items were calibrated with International TIMSS (Math and Science), PISA (Nepal grade 8) and PERLS (Nepali and English grade 3 and 5) parameters (beta parameters ie, difficulty level in terms of standard normal score -3 to 3). Versions were equated and scores were converted into the percentage of maximum score of each version. Each version equated score of each level was supposed 100% and based on that score Mean score was compared by using Analysis of Variance (ANOVA).

Results and Discussion

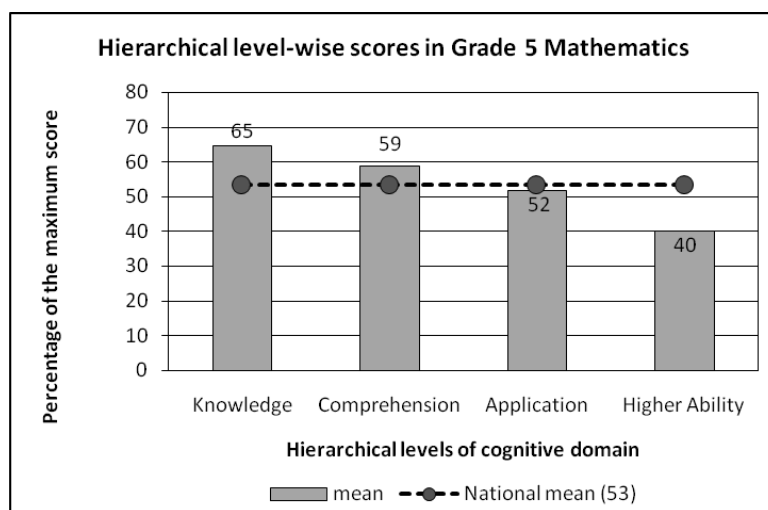
Results from all eight tests containing each test – three sets of questions were equated to make the results comparable. Based on the equated score, different cognitive levels were compared against the achievement score. Achievement scores were statistically significant in each subject based on cognitive level at 95% confidence, so is not stated individually in each subtopics below.

Cognitive level wise achievement

Considering whole mathematics curriculum of grade 3, geometry, numeracy, arithmetic, algebra, sets and algebra were sub-categories made to assess, which covered total contents. There were sufficient items in knowledge, comprehension and application, however, only one item was found at higher skill. So, application and higher ability items in grade 3 mathematics were grouped in a single set during the Item Response Theory (IRT) modeling.

All hierarchy level wise achievement score are presented in table 1. For the visualization and representation of all subjects, achievement score of grade 5 Mathematics is presented in figure 1

Figure 1 Achievement in different cognitive levels on grade five Mathematics



Source: NASA report, 2012

In grade 5, mean achievement in Knowledge level items was 65%, Comprehension 59% and Application 52% higher ability 40% which is shown in figure 1. The horizontal line represents the national mean (53%) of this subject. Remarkably high a number of students were able to solve only couple of practical problems, that is, 5 out of 26 marks of the application type of items (12% of the students). 40% of the students could gain just one mark out of 5 in the tasks requiring the higher cognitive abilities and 20% of the students did not solve any of these tasks. This scenario is quite similar in all grades and all subjects in those national assessments.

In the similar manner, cognitive level wise achievement score is tabulated in table below

Table 1: Cognitive level wise achievement mean score

Grade	Year	Subject	Cognitive level			
			Knowledge	comprehension	Application	Higher ability
Grade 3	2012	Nepali	72	65	56	37
Grade 5	2012	Nepali	71	63	61	47
Grade 5	2012	English	64	50	49	35
Grade 8	2011	Nepali	74	54	46	42
Grade 8	2011	S o c i a l Study	52	66	40	34
Grade 8	2011	Math	68	55	38	21

The table shows that as the cognitive level becomes higher, achievement level decreases accordingly. This problem is more serious in Mathematics. In Mathematics grade 8, there is highest achievement (68%) in recall type problems where as only 21% achievement in higher

ability problems. This is a wide gap in learning.

Subject and Cognitive level wise comparison of achievement

Mathematics dataset and results show that achievement of student based on different cognitive level differs grade wise which is illustrated in figure 2.

Figure 2: Cognitive level wise achievement in Mathematics

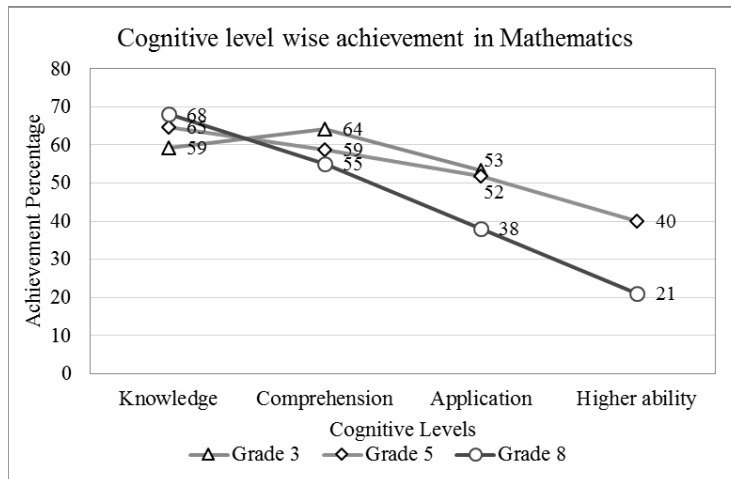
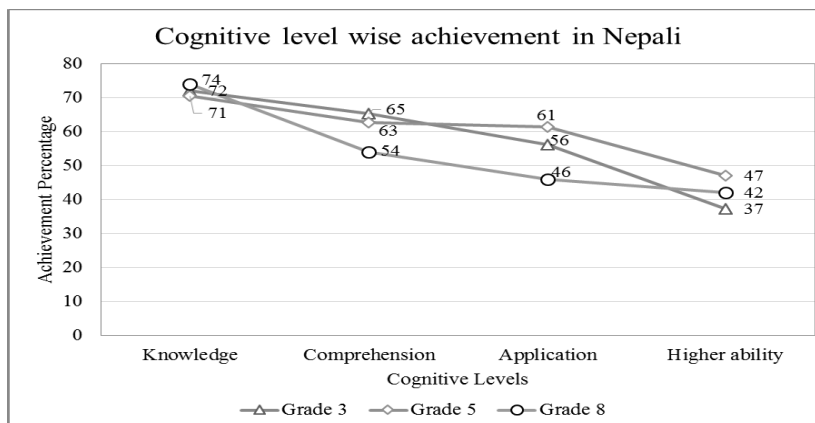


Figure 2 hints that cognitive ability of students differs grade wise. As the grade increases, higher order skills are decreasing. This does not necessarily show that higher grade students do not have higher skill than lower grades. However, it reveals that as the grades are higher, curriculum demands higher skills. Both teacher and students have sufficient time to exercise and discuss more in lower grades. In higher grades, content weightage is heavier, and hence there is less time to discuss rather than doing routine exercise and practicing for the examination and memorizing (Kafle & Metsämuuronen, 2013).

Figure 3 Cognitive level wise Achievements in Mathematics



Nepali language dataset also reflects the similar pattern like in Mathematics - students were performing best in knowledge level items where as poorest in the higher ability. Overall, scenario of performance in Nepali is alike in all grades, as the cognitive level increases achievement decreases. Difference in Nepali than in Mathematics is that students are able to show better performance in higher order skill compared to Mathematics. Similar pattern can be seen in Social study and English language too.

Conclusion

In Mathematics, students are able to do basic calculations associating with knowledge level and comprehension level. They are weaker in application level of items and are weak in reasoning, problem solving, plotting, proving theory or formula, and in constructing shapes and figures. In Nepali, students performed well when called upon to recognize the correct answer, in recalling simple facts from the texts, fundamental thinking, the basic interpretation of a paragraph, tables, charts, and in logical thinking that required only a few steps. However they are much weaker in producing fluent texts or letters, and in preparing synthesis and abstracts from a text. In Nepali, the students did attempt open-ended tasks but the skills were not high enough for the highest skills. In Social Studies, students are good in recognizing the correct answer, in very fundamental knowledge/content, in true or false questions, matching texts, and in the selection of words for gap fill activities. They are much weaker in reasoning, problem solving, and in constructing arguments.

If students are not given an opportunity to learn within the higher levels of cognition, it does not make sense to test them in that area (Eber & Parker, 2007, p. 45; Furniss, 2015). Bloom (1956) defined those skills as hierarchical level because without lower level skill, it is difficult to develop higher order skill. While there is a recognized demand to have higher-order thinking practice in the classroom, there is also a recognized instructional struggle with bringing higher-order thinking to life in the classroom” (Marimuthu, Michael, Muthusamy, & Veeravagu, 2010; Furniss, 2015). This means that Nepalese teachers don't use higher order questioning while teaching in the classroom situation. They don't engage students in applying learnt knowledge and skills in practical situations, discuss critically, reason the situations, solve the problems themselves, show creativity. From the results of all eight tests, it can be concluded that achievement of students decreases as the level of cognitive domain goes to higher order, meaning that students are very good in recognizing the facts, remember the facts. Also, they are good enough in comprehending and solving simple problems in all subjects. As they come to the application level items, they are showing lower performance, meaning that they are weak in applying learnt knowledge and skills in new situation, not able to solve the problems involving more than one step, draw the pictures and label it, write paragraphs on a given topic, write application, describe pictures etc. based on the specific subject matter. Lowest performance in higher ability items shows the most weak performance in creative types of items, logical answering situation, give reason, prove, justify, etc. in all grades and all subject. This does not reflect only the ability developed by students, but also the performance and way of teaching by the teachers

Implication and way forwards

Overall, meta-analysis of the eight tests reflects that the achievement of students decreases

as the level of cognitive domain goes to higher order, meaning that students are very good in recognizing the facts, remember the facts. Also, they are good enough in comprehending and solving simple problems in all subjects. As they come to the application level items, they are showing lower performance, meaning that they are weak in applying learnt knowledge and skills in new situation, not able to solve the problems involving more than one step, draw the pictures and label it, write paragraphs on a given topic, write application, describe pictures etc. based on the specific subject matter well. Lowest performance in higher ability items shows the weakest performance in creative types of items, logical answering situation, give reason. Following general ways can be implemented to gear up those weaknesses.

1. A reform in teaching and learning process is necessary to improve the quality of education so that achievement in all order skills can be geared up.
2. Quality input in learning experience is required in the class room. For this teachers should focus in providing activity based learning, developing creativity and individual performance.
3. More focus should be given in asking higher order thinking requiring questions and discussion.
4. Students should be involved in project work, group work, field observation to learn themselves and make their own ideas towards environment and learnt matters.
5. Teacher training should focus the practical and daily life aspect of content matter which they are teaching.
6. Curriculum content and text books should be revised from the prospective of higher order skill development.

References

- Acharya, D., Metsämuuronen, J., & Adhikari, H. (2013). *Achievement in Nepali Grade 8*. Kathmandu: Education Review Office, Ministry of Education.
- Acharya, S. P. (2015). *Proportion of items in a Standardized test in Nepal*. Training Document for District and regional heads of Save the Children and Education Review Office.
- Acharya, S. P., Metsämuuronen, J., & Koirala, S. (2013). *Achievement in Mathematics, grade 8*. Kathmandu: Ministry of Education.
- BPEP (1995). *Basic and Primary Education Project Achievements Study*. Kathmandu: MOECSW/HMG/Ministry of Education.
- BPEP (1997). *The Effect of New Curriculum on the Achievement of Grade 4 Student*. Kathmandu: HMG/Ministry of Education, BPEP.
- BPEP (1998). *The Effect of New Curriculum on the Achievement of Grade 5 Student*. Kathmandu: HMG/Ministry of Education/ BPEP.
- CDC. (2064). *Secondary Level Curriculum (compulsory Subjects)*. Sanothimi, Bhaktapur: Curriculum Development Centre.

- CERID (1999). *Assessment of Learning Achievement of Lower Secondary Children: Grades 6 and 8*. Kathmandu: CERID in Association with MOES/Nepal.
- CERSOD (2001). *District level assessment, 2001*. Kathmandu: Centre for Educational Research and Social Development, GON/MOE/DOE.
- EDSC (1997). *National Assessment of Grade 3 Students*. Kathmandu: Educational and Developmental Service Centre.
- Education Review Office. (2014). *National Assessment of Student Achievement, 2012*. Kathmandu: Ministry of Education.
- Furniss, E. (2015). *Assessing Learning Achievement*. Retrieved February 14, 2015, from www.unicef.org/lifeskills/files/AssessingLearningAchievement.doc
- Gettinger, M., & Lyon, M. (1985). Differences in student performance on knowledge, comprehension, and application tasks: implications for school learning. *Journal of Educational Psychology*, 13.
- Hasan, M., Naomee, I., & Bilkis, R. B. (2013). Reflection of Bloom's Revised Taxonomy in the Social Science Questions of Secondary School Certificate Examination. *The International Journal of Social Science*.
- Kafle, B., & Metsämuuronen, J. (. (2013). *Where are we now ? Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011*. Kathmandu: Ministry of Education.
- Metfessel, N., Michael, W. B., & Kirsner, D. A. (1969). *Instrumentation of Bloom's and Krathwohl's taxonomies for the writing of behavioral objectives*. Psychology in the Schools,.
- MOE. (2014). *Where are grade 3 and 5 students now? Student achievement in Mathematics, Nepali, and English at grade 3 and 5 in 2012*. Kathmandu: MOE.
- Paul, R. (1985). *Bloom's Taxonomy and critical thinking instruction*. Educational Leadership.
- Shakya, S., Metsämuuronen, J., & Lamichhane, S. (2013). *Achievement in Social Study grade 8*. Kathmandu: Ministry of Education.

Teacher Characteristics of Public and Private Schools in Nepal

Mahashram Sharma,
Former Secretary, Nepal Government

Abstract

This study attempts to examine the contribution of three different teacher characteristics - mean age of teachers, mean years of experience, and mean of qualification levels on student's learning achievement. The purpose of this study was to examine the contribution of key teacher characteristics that contribute to quality education. For this, data from a number of sources, particularly secondary sources were employed covering both public and private schools in Nepal. Quantitative approach was adopted to support the analysis conducted using documents review. Results of the analyses paper strongly suggest that teacher qualification, age of teachers and experiences are the key contributing factors for providing quality education in Nepal. There seems to be a positive relationship between the level of qualification of the teacher and student learning achievement. The main policy implication of the study is that the government should encourage the recruitment of young and highly qualified teachers in order to improve student learning achievement.

Key words

Teacher characteristics, Qualification, Learning achievement, Professional experience, Retirement

Background

Teachers have been critical to any reforms designed to improve quality education in the developing countries like Nepal. It is now widely accepted that student learning outcomes depend on a number of factors like school environment, teacher's competencies, pedagogical processes and other pertinent variables. In this regard, teachers' characteristics constitute the most important set of those variables for providing quality education (National Center for Educational Development, 2009). This could be the reason that several countries in the world invest a significant amount of money in teacher related input (UNESCO, 2004). Quality of teaching has therefore been one of the most consistent features of successful schools. Grieves and Hanafin (2005) believe that teachers are the original knowledge workers whose value lie directly in their level of qualification and experience. Differences in teacher qualities in urban and rural areas have significantly contributed to children's learning achievements (Niu, 2009). These evidences strongly support one of the findings of the study carried out in Nepal, which found that 40 to 90 per cent of the difference in student test scores was attributed to teacher quality (CERID, 2008).

During the 90s, a number of large-scale reforms, like radio education, distance training, resource center/cluster-based training were implemented for teacher professional development in Nepal. Majority of the training programs could not produce desired results because of the

२२

Teacher Education 2072

low qualification of school teachers (MOE, 1999). Very interestingly, the teachers, who had higher level of qualification, performed better compared to trained teachers (MOE, 1997). This is mainly because of the higher level of understanding among school teachers with higher qualification. Several government documents point out the reasons that a number of factors responsible at operational level for poor educational quality are chiefly poorly motivated and novice teachers (Nepal Development Forum, 2009).

Statement of the Problem

Retention of trained teachers as well as quality teachers, in terms of their qualification and experience, has remained a critical issue in public education system in Nepal. Research into what type of teacher characteristics contributes to student achievement has been found scarce and have also produced varied results. The study is therefore an attempt to have a close look into the three different indicators of teacher characteristics and to come up with strategic options to address the problems related to teacher characteristics in public and private schools of Nepal.

Objectives of the Study

This study attempted to examine the contribution of the three different teacher characteristics - mean age of teachers, mean years of experience, and mean of qualification levels on student's learning achievement. The objectives of the study were as follow:

1. To examine the teachers' mean age, their years of experience and levels of qualifications that contribute to student learning achievements
2. To compare the effects made by, and contributions of, teacher characteristics to student learning achievements
3. To explore and suggest the possible alternatives to policy making processes

Literature Review

Evidence from research studies, in one hand, suggests that the main input of an effective school is the quality of teacher followed by the physical facilities and availability of educational materials (Farrell and Heyneman, 1989). On the other hand, teacher quality is seen as the most prominent factor for a successful school. These two findings are exactly matched with the Nepali context in which the issue of teacher characteristics has been raised for this study. Government's policy documents, for example, a master plan indicates that the low efficiency in public schools such as low student achievement, high repetition and dropout rates is the cause of the domination of novice teachers and their low time-on-task (MOE, 1997).

Similar finding also captured by Evers *et al.* (2011) that teachers' shortages reinforce the risk that under-qualified teachers are given more responsibilities, possibly more than they can deal with, which is assumed to cause a low student performance. This could be one of the reasons that the issue of teacher characteristics has been remained as a prioritized sector on the political agenda in many countries (Kuiper, *et al.*, 2008).

In order for addressing the issue related to teacher characteristics, assessing the performance gaps between experienced and novice teachers, and differences between level of their qualifications,

and identifying strategies how it can be achieved to enhance the required competencies are crucial (Reusser *et al.*, 2007). Studies, for example, Gross and Dearmond (2010) identified that the teachers' qualification has contributed to greater student achievement. On the other hand, Nir and Naphcha (2007) found that teachers in their early ages quit their job and the propensity to stay in the teaching profession was significantly low. NCED (2009) therefore highlights the issues of retaining qualified teachers in the school systems to fill classrooms with experienced teachers.

Reusser *et al.* (2007) study found that the experienced teachers in the USA demonstrated a positive impact on P-12 student learning achievements compared to the novice teachers. In contrast, novice teachers found more regular in teaching in case of Nepal (Full Bright Consultancy Private Limited, 2011). The study carried out by CERID (2007) has reiterated that there is a crucial link between student retention and teacher characteristics. It is also evident from the Nigerian case that schools where teachers had been higher level of qualifications and experiences, teaching and learning have significantly improved their achievements (Akinola, 2009).

It is blamed that the public policy and provision of Nepali education systems, which has been assumed that the focus at the institutional level, would automatically lead to an improved performance in teaching and learning (Research Centre for Educational Innovation and Development, 2007). This research further claims that several reform processes were failed in Nepal due to the reform measures taken in the past that were placed very little attention on the issues related to the class room functioning. This could be the reason that the availability of organizational facilities contributes positively to the amount of teacher professional development and eventually student learning outcomes (Evers *et al.*, 2011).

To arrive at the conclusion, it is evident from the findings of the literature review that there are several teacher characteristics that contribute to student learning. Of them, it is noteworthy to mention Grieves and Hanafin's (2005) research findings, which claim that experienced and qualified teachers in schools firmly represent best practice. They further identified that there are several cases of student's low performance due to the novice teachers who have fewer or no experience in teaching. The study conducted by the Full Bright Consultancy Private Limited (2011) revealed that the teachers felt their present qualifications being inadequate to have good command to teach core subjects.

Methodology

The entitled research has tried to examine the extent to which the teacher characteristics contribute to student learning both in public and private schools in Nepal. Basically, the research rests on secondary sources and the document review methods was adopted for generating necessary information on teacher characteristics and their association with student's learning achievement. The reason for adopting document review technique is not only viewing with its authenticity, stability, richness and rewarding resources (Yin, 1994). In addition, quantitative approach was also adopted to support the analysis conducted using document reviews.

A purposive sampling procedure was adopted by representing different ecological belts and all types of schools from primary through secondary representing from public and private schools. To analyze the stories of teacher characteristics in public and private schools in Nepal, the analysis of this study comprises three components. Firstly, government policy documents including Master Plan, Five-year Development Plan and Annual Strategic Implementation Plan were extensively covered. The second component of the analysis was focused on the best practices that have been occurred in both public and private schools. And finally, relevant research articles were widely used in order for collecting evidence to back up the teacher characteristics that have contributed to student learning in case of Nepal.

Discussions and Results

In recent years, there has been a growing emphasis on the importance of teacher characteristics in contributing child's learning. Teachers take an active part in the process of changing and improving educational systems. A large number of studies have been conducted on teacher characteristics including age; experiences; professional competencies so on and so forth (e.g. see Grieves and Hanafin, 2005). Among them, teachers' age is rated as the significant factor to motivate teachers in their professional competencies. Table 1, 2, and 3 demonstrate the age of teachers in the sample districts.

Table 1: Age of Teachers at Primary Level

S. No.	District	Mean Age	< 30	30-50	>50	Total
1	Bajura	42	46	515	91	652
2	Dailekh	40	164	971	126	1261
3	Darchula	42	56	733	150	940
4	Dolakha	42	115	930	229	1274
5	Doti	40	123	680	142	945
6	Jajarkot	42	234	365	337	936
7	Kavre	45	83	1537	457	2077
8	Morang	43	188	2041	456	2685
9	Mustang	40	11	163	38	212
10	Okhaldhunga	42	93	906	163	1161
11	Palpa	39	404	1233	289	1926
12	Parbat	44	98	847	282	1227
13	Rasuwa	41	29	301	33	363
14	Sarlahi	41	308	974	341	1623
15	Taplejung	42	182	798	160	1140
Overall Mean and Percentage		42	18%	70%	12%	18422

Source: Department of Education (2013)

Note: *Maximum Age 59 and Minimum Age 20

Table 1 shows that majority of teachers at primary level fall under the age range of 30-50 year. Among the sample districts, the data indicates that less than 20 % of teachers, on an average, are below 30 years of age, whereas; over 80% of primary school teachers are over 30 year's of age.

Table 2: Age of Teachers at Lower Secondary Level

S. No.	District	Mean Age	< 30	30-50	>50	Total
1	Bajura	40	31	87	53	171
2	Dailekh	35	74	216	19	309
3	Darchula	40	30	149	37	216
4	Dolakha	36	51	154	39	245
5	Doti	42	33	150	55	238
6	Jajarkot	41	30	102	85	217
7	Kavre	45	65	281	115	461
8	Morang	40	143	480	128	750
9	Mustang	38	11	32	8	50
10	Okhaldhunga	39	62	182	21	265
11	Palpa	36	177	299	78	554
12	Parbat	41	66	222	124	412
13	Rasuwa	39	13	41	17	71
14	Sarlahi	41	49	201	102	353
15	Taplejung	40	65	327	111	503
Overall Mean and Percentage		40	19%	60%	21%	4815

Source: Department of Education (2013)

The descriptive statistics shown in Table 2 represents the age of teachers at lower secondary level in the sample districts. Quite interesting result appears while comparing with the age of primary level teachers and the secondary level ones. There are a significant number of old teachers at lower secondary level in Jajarkot district compared to other sample districts. As in the case of primary level, Table 2 indicates that majority of teachers in the sample districts at the lower secondary level fall under the age range of 30-50 year.

Table 3: Age of Teachers at Secondary Level

S. No.	District	Mean Age	< 30	30-50	>50	Total
1	Bajura	40	20	56	36	112
2	Dailekh	39	54	156	13	223
3	Darchula	41	22	107	26	155
4	Dolakha	38	51	154	39	245
5	Doti	42	25	112	41	177
6	Jajarkot	44	17	55	46	118
7	Kavre	43	64	280	115	459
8	Morang	42	67	298	149	514
9	Mustang	43	6	25	8	40
10	Okhaldhunga	40	47	139	18	205
11	Palpa	40	134	214	71	420
12	Parbat	41	62	208	116	385
13	Rasuwa	43	10	33	14	57
14	Sarlahi	44	27	166	51	244

३३

Teacher Education 2072

15	Taplejung	42	29	112	40	181
Overall Mean and Percentage		41	18%	60%	22%	3535

Source: Department of Education (2013)

The descriptive statistics shown in Table 3 represents the age of teachers at secondary level in the sample districts. There is significant number of old teachers at lower secondary level in Jajarkot district compared to other sample districts. As in the case of primary level, Table 3 indicates that majority of teachers in the sample districts at the secondary level fall under the age range of 30-50 year.

The overall descriptive statistics shown in Table 1, 2, and 3 indicate that mostly teachers' age fall around the range of forty. While comparing district wise data, it still remains an open question as to which factor that motivates the young teachers, and those who can be retained in the systems. NASA (2013) found that the schools with teachers aged less than 32 years had the highest achievement while the schools with teachers more than 48 years had significantly lower results (MOE, 2013).

Table 4: Professional Experience of Teachers at Primary Level

S. No.	District	Mean Year	< 10	10-20	>20	Total
1	Bajura	14	176	274	202	652
2	Dailekh	06	744	340	177	1261
3	Darchula	17	771	141	28	940
4	Dolakha	09	573	229	471	1274
5	Doti	09	510	198	236	945
6	Jajarkot	13	730	168	37	936
7	Kavre	18	1786	249	42	2077
8	Morang	16	2175	403	107	2685
9	Mustang	07	100	34	78	212
10	Okhaldhunga	13	615	279	267	1161
11	Palpa	11	520	828	578	1926
12	Parbat	19	736	368	123	1227
13	Rasuwa	13	254	80	29	363
14	Sarlahi	15	958	471	195	1623
15	Taplejung	14	308	467	365	1140
Overall Mean and Percentage		13	59%	25%	16%	18422

Source: Department of Education (2013)

Note: *Maximum Years of Experience 34 and Minimum Years of Experience 2

The descriptive statistics shown in Table 4 indicates that the mean year of professional experience of teachers is 13 years at primary level. However, almost two-third of teachers fall under less than 10 years experience. Mustang and Dolakha districts possess more experienced teachers at primary level compared to other sampled districts.

२३४

Teacher Education 2072

Table 5: Professional Experience of Teachers at Lower Secondary Level

S. No.	District	Mean Year	< 10	10-20	>20	Total
1	Bajura	09	135	29	7	171
2	Dailekh	15	266	37	6	309
3	Darchula	08	114	48	54	216
4	Dolakha	12	172	54	20	245
5	Doti	13	126	50	62	238
6	Jajarkot	13	167	35	15	217
7	Kavre	08	124	194	143	461
8	Morang	14	488	113	150	750
9	Mustang	08	14	22	15	50
10	Okhaldhunga	07	159	80	27	265
11	Palpa	12	399	100	55	554
12	Parbat	16	185	74	152	412
13	Rasuwa	07	41	9	21	71
14	Sarlahi	08	155	42	155	353
15	Taplejung	09	297	136	70	503
Overall Mean and Percentage	11	59%	21%	20%	4815	

Source: Department of Education (2013)

Table 5 in relation to the teaching experience of teachers at lower secondary level indicates that Parbat and Sarlahi districts have more experienced teachers compared to other sampled districts. The overall mean of the years of experience of all the teachers in the sample districts indicates that the level of professional experience of teachers appears about 11 years.

Table 6: Professional Experience of Teachers at Secondary Level

S. No.	District	Mean Year	< 10	10-20	>20	Total
1	Bajura	10	88	19	4	112
2	Dailekh	07	192	27	4	223
3	Darchula	10	82	34	39	155
4	Dolakha	07	172	54	20	245
5	Doti	09	94	37	46	177
6	Jajarkot	08	91	19	8	118
7	Kavre	13	124	193	142	459
8	Morang	12	221	103	190	514
9	Mustang	07	24	9	7	40
10	Okhaldhunga	07	123	59	23	205
11	Palpa	08	302	76	42	420
12	Parbat	11	173	69	142	385
13	Rasuwa	09	33	7	17	57
14	Sarlahi	11	120	29	95	244
15	Taplejung	08	80	31	71	181
Overall Mean and Percentage	09	54%	22%	24%	3535	

Source: Department of Education (2013)

Note: * Maximum Years of Experience 29 and Minimum Years of Experience 1

३३

Teacher Education 2072

The descriptive statistics shown in Table 6 specifies that mostly teachers' experiences fall around the range of nine years. The figure further demonstrates the overall mean years of teaching experience of teachers which indicates that teachers in Sarlahi and Taplejung districts appear more experienced than those engaged in other districts. It is also noteworthy to mention here that the teachers in Dailekh and Bajura districts are found quite less experienced teachers compared to other districts.

Teachers' qualification is another competent factor for contributing student learning outcomes. Several studies like Full Bright Consultancy Private Limited (2011) and Akinola (2009) identified that there is a crucial link between level of teacher qualifications and teaching-learning innovations in classroom teaching. In other word, when it is considered in connection with the level of qualification, the increase in the student learning outcome is directly related to teacher qualification. Table 7, 8 and 9 display the levels of teacher qualifications in primary, lower secondary and secondary levels respectively.

Table 7: Levels of Teacher Qualification at Primary Level

S. No.	District	Master	Bachelor's	+2	SLC	Under SLC	Total
1	Bajura	2	22	360	241	27	652
2	Dailekh	24	159	614	452	12	1261
3	Darchula	43	172	324	331	70	940
4	Dolakha	34	177	496	560	7	1274
5	Doti	6	10	355	419	155	945
6	Jajarkot	11	99	371	443	12	936
7	Kavre	81	191	911	769	125	2077
8	Morang	108	402	762	1227	186	2685
9	Mustang	0	3	57	142	10	212
10	Okhaldhunga	14	168	435	541	3	1161
11	Palpa	60	380	611	798	77	1926
12	Parbat	13	74	244	895	1	1227
13	Rasuwa	4	50	160	148	1	363
14	Sarlahi	79	233	615	621	75	1623
15	Taplejung	10	168	307	605	50	1140
Overall Percentage		3	13	36	44	4	100

Source: Department of Education (2013)

The descriptive statistics shown in Table 7 reveals that mostly teachers' level of qualification fall within the required basic levels of qualification. For instance, mostly teachers at all levels possess minimum levels of qualification. However, four percent of the teachers are still found below the required qualification level. Remarkably, Morang and Palpa districts hold higher levels of teacher qualification compared to other sampled districts. These two districts' quality education profiles also appeared significantly higher than that of those other sampled districts (DOE, 2012). Notably, there are 52 per cent of teachers working at primary level who hold above the required SLC level qualification.

२३६

Teacher Education 2072

Table 8: Levels of Teacher Qualification at Lower Secondary Level

S. No.	District	Master	Bachelor's	+2	Total
1	Bajura	8	54	109	171
2	Dailekh	27	141	141	309
3	Darchula	30	96	90	216
4	Dolakha	26	114	105	245
5	Doti	14	118	106	238
6	Jajarkot	15	87	115	217
7	Kavre	50	126	285	461
8	Morang	30	229	491	750
9	Mustang	1	13	36	50
10	Okhaldhunga	23	112	133	268
11	Palpa	61	324	169	554
12	Parbat	17	98	297	412
13	Rasuwa	3	27	41	71
14	Sarlahi	25	110	218	353
15	Taplejung	54	205	244	503
Overall Percentage		8	38	54	100

Source: Department of Education (2013)

Table 8 shows that all teachers have basic level of qualification. For instance, mostly teachers at all levels possess minimum level of qualifications. About 50 per cent of teachers possess higher level of qualification at lower secondary level. Remarkably, as in the case of primary level, Palpa, Morang and Taplejung districts hold higher levels of teacher's qualification compared to other sampled districts.

Table 9: Levels of Teacher Qualification at Secondary Level

S. No.	District	Master	Bachelor's	Total
1	Bajura	81	31	112
2	Dailekh	149	74	223
3	Darchula	88	67	155
4	Dolakha	125	120	245
5	Doti	118	59	177
6	Jajarkot	75	43	118
7	Kavre	301	158	459

३३७

Teacher Education 2072

8	Morang	408	106	514
9	Mustang	33	7	40
10	Okhaldhunga	146	59	205
11	Palpa	157	263	420
12	Parbat	305	80	385
13	Rasuwa	42	15	57
14	Sarlahi	9	235	244
15	Taplejung	129	52	181
Overall Percentage		61	39	100

Source: Department of Education (2013)

Table 9 reveals that all teachers possess the required level of qualification. It is quite remarkable that more than 60 per cent of teachers have master's' degree at secondary level. As in the case of primary and lower secondary, Morang holds higher level of teacher's qualifications compared to other sampled districts. The table shows that Parbat, Kavre and Dailekh districts retain higher level of teacher qualification at secondary level.

School teachers' retirement is another interesting part of this research. Table 10 below demonstrates the scenario of teachers' retirement at all levels in all the sample districts.

Table 10: Tendency of Teachers' Retirement

S. No.	District	Less than 1 Year	2-5 years	6 - 10 years	11 - 20 years	More than 21 year	Total
1	Bajura	3.2%	5.0%	33.6%	18.8%	39.4%	100.0%
2	Dailekh	0.7%	2.0%	30.3%	19.7%	47.2%	100.0%
3	Darchula	2.3%	5.3%	31.0%	23.4%	38.0%	100.0%
4	Dolakha	1.2%	4.4%	33.5%	25.7%	35.2%	100.0%
5	Doti	3.00%	4.30%	29.00%	23.50%	40.20%	100.0%
6	Jajarkot	1.30%	4.30%	27.00%	21.40%	46.00%	100.0%
7	Kavre	1.9%	4.7%	47.2%	25.5%	20.7%	100.0%
8	Morang	1.00%	4.30%	31.00%	20.50%	1.00%	100.0%
9	Mustang	2.50%	3.50%	23.00%	24.00%	2.50%	100.0%
10	Okhaldhunga	2.1%	2.9%	33.8%	21.8%	39.4%	100.0%
11	Palpa	1.6%	4.5%	28.1%	19.7%	46.1%	100.0%
12	Parbat	4.0%	8.4%	32.8%	26.1%	28.6%	100.0%
13	Rasuwa	1.6%	4.5%	28.1%	19.7%	46.1%	100.0%
14	Sarlahi	4.0%	8.4%	32.8%	26.1%	28.6%	100.0%
15	Taplejung	2.6%	5.2%	29.5%	21.8%	40.9%	100.0%
Overall Percentage		2.1%	4.3%	27.8%	17.8%	48.1%	100.0%

Source: Department of Education (2013)

Teacher Education 2072

The descriptive statistics in Table 10 shows that almost 50 per cent of teachers leave their job after teaching 21 years or above. There are only two per cent of teachers who leave their job within two years. This result gives a clear indication that the problem of early retirement of teachers seems insignificant in case of Nepal. Yet, retaining qualified teachers has been a burning issue in Nepali schools.

Conclusion

The age range of teachers at all levels: primary, lower secondary and secondary were found to be around the range of forty. The mean year of professional experience of teachers at the primary level was found to be 13 years. The mean number was 11 years for lower secondary level teachers and 9 years for secondary level teachers. Moreover, the research shows that almost all teachers fall within the required basic level of qualification. Only four percent teachers at the primary level are still found below the required qualification. However, the level of qualification mostly exceeds the basic level in the lower secondary and secondary level.

This study found out that teachers in Morang and Palpa have high level of qualification on average. A study on student performance in SLC by Mathema and Bista (2006) found out that the districts of Morang and Palpa were among the high performing districts. Although this research has not found any conclusive evidence, there seems to be a positive relationship between the level of qualification of the teachers and student learning achievement. The main policy implication of the study is that the government should encourage the recruitment of young and highly qualified teachers in order to improve student learning achievement.

References

- Akinola, O.B. (2009). School-Based Management Committees: The Nigerian Experience. *The International Journal of Learning*, 16 (8), 421-430.
- CERID (2008). *A Study on School Governance in Nepal*. Kathmandu: Author.
- CERID (2007). *Understanding School Autonomy: A Study on Enabling Conditions for School Effectiveness*. Kathmandu: Author.
- DOE (2012). *Status Report*. Bhaktapur: Author.
- Evers, A., Sewers, M. & Roma, P. (2011). Organizational Factors and Teachers' Professional Development in Dutch Secondary Schools. *Journal of European Industrial Training*, 35 (1), 24-44.
- Full Bright Consultancy Private Limited (2011). *A Study on Effectiveness of Community-Managed School in Nepal*. Kathmandu: Author.
- Grieves, J. & Hanafin, P. (2005). *Human Resource Management: The Achilles Heel of School Governance*. *Employee Relations*, 27 (1), 20-46.
- Kuiper, et al. (2008). Curriculum Policy and Practices in a European Comparative Perspective:

Finding a Balance Between Prescription and Professionalism. *Journal of Curriculum Studies*, 15, 306-320.

Mathema, K. B. & Bista, M. B. (2006). *Study on Student Performance in SLC: Main Report*. Kathmandu: Ministry Of Education And Sports.

Ministry of Education (1997). *Basic And Primary Education: Master Plan*. Kathmandu: Author.

Ministry of Education (2009). *School Sector Reform Plan*. Kathmandu: Author.

Ministry of Education (2013). *National Assessment of Student Achievement (NASA) Report*. Kathmandu: Author

Ministry of Education and Sports (1999). *Programme Implementation Plan*. Kathmandu: Author.

National Center for Educational Development (2009). *Teacher Education Project: Benefit Monitoring and Evaluation Report*. Bhaktapur: Author.

Nepal Development Forum (2009). *Report of Nepal Development Forum*. Kathmandu: Author.

Nir, A.E. & Naphcha, M. (2007). Teachers' Salaries in Public Education: Between Myth And Fact. *International Journal of Educational Management* 21(4), 315-328.

Niu, Z. (2009). Reforms on Teachers' Employment System and Children's Rights to Education in China. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 7-18.

Reusser, M., Russel, K. & Calf, R. (2007). An Assessment System For Teacher Education Program Quality Improvement. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 105-113.

UNESCO (2004). *Education for All. EFA Global Monitoring Report 2005, Paris: Author*

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Smooth Transfer from Mother Tongue to Language of Wider Community

Bibek Panthee

Section Officer, Ministry of Education

Abstract

Language can be viewed as a tool of communication as well as the source of exercising power. Many things exist in language or live through language. It is vital for our survival. In multi-lingual Nepal, monolingual instruction is the dominant practice in schooling. It is always debatable which language should be used as a medium of instruction in education. Whether a mother tongue or national language or a global language should be given priority is still unanswerable. All languages have equal footing and they have right and choice to develop their mother tongues. We are now in the prompt need of promoting all mother tongues and at the same time, the need of contact language or national language to reach wider community is there. Why is mother tongue education essential in schooling? And, how could it be possible? How can we ensure smooth transfer from mother tongue to the language of wider community? These are the issues that this article attempts to explore.

Keywords

Mother tongue, National language, Global language, Medium of instruction

Context and premises of the issue

Language is simply a means for expression. One definition or concept may not be capable of encompassing all the things that language is or does. All things exist in language. It is vital for our survival. Language is an invention with human efforts to share their ideas and views. So, it is always evolving, developing and flowing with human being. Gupta (2002) opines that languages are not things; they are aspects of human behavior. Here, it can be said that language lives in its use. So language of everyone becomes concern in day-to-day life as well as in education, as language is clearly the key to communication and understanding in the classroom (Benson, 2005).

A basic tenet of the language rights movement is that minorities should be educated through the medium of their mother tongues (Gupta, 1996). In addition, genuine ethnic problems in the education of pupils belonging to minorities manifest themselves in three main areas: language, culture, and discrimination (IEP, 1999). There is a growing body of literature that shows that while national governments in general have paid lip- service to the various policy statements, declarations and normative instruments they have been parties to, ironically, learners and parents often prefer second (colonial) languages as medium of instruction to their first or mother language, often seen as an impediment to social status and mobility (Owhotu, 2009).

Nepal is a multilingual country. The monolingual instruction is the dominant practice in education. This is a sensitive issue in both political and educational domains. Because languages

२४९

Teacher Education 2072

play the particular roles in ensuring national cohesion and integration, and the strongly symbolic significance of languages as a marker of identity and membership of a community (Beacco & Others, 2009) has also been gaining popularity. Therefore, the problem emerges from the mismatch of the reality of languages and educational practices in our nation. Many mother tongues are to be threatened, endangered and ultimately died. Why is mother tongue education essential in schooling? And, how could it be possible? How can we move smooth transfer from mother tongue to the language of wider community? These are the issues that this article tries to explore.

Efforts made to resolve the issue in Nepal and abroad

Language is the everybody's concern in the modern world. Language is mostly used to transform knowledge at school (Avermeat, 2006). The concern on mother tongue is increased with the phenomenon of language shift, immigration, globalization and nationalization. There have been many efforts to preserve and promote languages of the worlds. The first international attempt is the Universal Declaration of Human Rights- 1948, which ensured the right to mother tongue. After that, there are many conventions and seminars on the concerns of the languages of the world. The rights over culture and language are the major issues of these discussions.

With the international attempt for education for all and school for all, mother tongue education came to be foregrounding issue all over the world, particularly those nations which have linguistic diversities like Nepal. But these international efforts are compatible or not in local context are to be questioned. Universal recognition of the ideal of human rights can be harmful if universalism is used to deny or mask the reality of diversity (Sen, 2004). In Nepal, we have included mother tongue education in EFA action plan. The interim constitution 2063 has committed mother tongue education at least in primary level. Education act and rule provide the same commitment on mother tongues in education. Our development policy and education plan are geared on the destination of insuring mother tongue in education. In some of the languages, curriculum and textbooks are also developed and are coming into effect in few respective places.

The comprehensive research on language management scheme in Nepal by Koirala (2010) explores the situation of languages in Nepal and other countries and paves the routes for federal Nepal with references to languages. He says that language has become the playground for political leaders as political game, for academicians as research game and for linguists as cultural game. The smooth transfer from mother tongues to the language of wider communication can be helpful for linguistic co-existence policy and simultaneous development of all languages. The role of teacher being as multilingual resource is vital to transform the prevailing situation of schooling. Language documentation, innovation in the model of language teaching, language transfer as an integral part of instruction, language resources centers, literacy on all languages, structural-functional relation with classical languages etc are the some of the approaches forwarded by him.

Theoretical and experiential arguments towards the efforts

There are different arguments for and against mother tongue instruction. The determinists claim over mother tongue as they view mother tongue is the only way that child can imagine his

or her worldview. There are others who claim language of wider communication. Alexander and Busch (2007) advocate the solid grounding of the learner in his/her indigenous language. Mother tongue education, they hold, promotes indigenous knowledge and cultural identity while multiculturalism promotes relativity, comparative insight into linguistic diversity and balanced global citizenship.

Talking about language of instruction, there are two types of instructions. One is the instruction through a language that learners do not speak has been called “submersion” (Skutnabb-Kangas, 2000). Another is the immersion in which language of instruction belongs to the parts of the speakers. Since research has consistently shown that the use of the first language of the learner in formal and non-formal learning contexts results in increased access and equity, improved learning outcomes, reduced repetition and drop out rates; social-cultural benefits of identity and lower overall costs (Owhotu, 2009). In this sense, it is imperative to provide education through mother tongue in the schools.

The hegemony of one language creates many barriers in the process of learning where there are diversities of languages in the school community. The homogenization of one language in multi-linguistic community can potentially lead to negative effects in terms of equal opportunities for learning (Avermeat, 2006). He adds that dealing with socially disadvantaged learners essentially means being able to deal with diversity and heterogeneity in mainstream classrooms and we can see language learning as a process of social construction, diversity and heterogeneity is an advantage rather than a disadvantage.

One of the benefits of mother tongue education is that learners can gradually transfer skills from the familiar language to the unfamiliar one (Benson, 2005). He claims that use of a familiar language to teach beginning literacy facilitates an understanding of sound-symbol or meaning-symbol correspondence while submersion programs may succeed in teaching students to decode words in the L2, but it can take years before they discover meaning in what they are reading. For him mother tongue education is better than submersion instruction.

His comprehensive report on the benefits of mother tongue education shows that since instruction of content area is provided in the L1, the learning of new concepts is not postponed until children become competent in the L2. Unlike submersion teaching, which is often characterised by lecture and rote response, bilingual instruction allows teachers and students to interact naturally and negotiate meanings together, creating participatory learning environments that are conducive to cognitive as well as linguistic development.

Ghawi (2003) also points out that L1 is the language of cognitive development in children. He says that educational achievement can be enhanced through mother tongue education. In addition to cognitive and educational achievement, identification with the culture of a mother tongue is a necessary component of a self- fulfilling life (Gupta, 1996). It also helps in affective domain, involving confidence, self-esteem and identity, is strengthened by use of the L1, increasing motivation and initiative as well as creativity. L1 classrooms allow children to be themselves and develop their personalities as well as their intellects, unlike submersion classrooms where they are forced to sit silently or repeat mechanically, leading to frustration and ultimately repetition, failure and dropout (Benson, 2005).

२४

Teacher Education 2072

Beacco and Others (2009) in this context claim that the learner's progress in school may suffer if competence in the first language is not adequately developed in the first instance. At the beginning, mother tongue is essential for smooth running of child development. The proponents of smooth transfer from mother tongue to language of wider community claim that students become bilingual and bi-literate. Benson (2005) writes that bilingual programs encourage learners to understand, speak, read and write in more than one language. In contrast, submersion programs attempt to promote skills in a new language by eliminating them from a known language, which may actually limit learner competence in both.

Mother tongue education is not an easy phenomenon. It can bring various types of challenges at the beginning of the stage. IEP' report (1999) lists like: a lack of resources for materials development; a lack of skilled teachers able to teach in minority languages; the low prestige of minority language in many cultures; and an inadequate provision of space in the curriculum for everyday and formal language usage in the minority language. Gupta (1996) says that it is hard to imagine that all languages could be equally privileged in a country. But these challenges are the opportunities to exploit.

Every one accepts that education through mother tongue is the right of child. The policy makers believe that there should be this right practiced at least at elementary level. If we provide education through mother tongue in elementary level, students will be advantageous. But there are some myths in our context. One language one nation is the long- standing myth. This is the outcome of colonial mind set which link one language with the solidarity of the nation. Although, we have managed provisions for mother tongue education, our culture is not radically changed.

Another myth is that mother tongue cannot carry modern concept. This is the impact of modernization theory, which attempts to divide society in the dichotomy of modern and traditional, civilized and savages and Nepali language versus others. In fact, there are no modern and traditional, this is the outcome of the culture of dominant group to exercise their hegemony over the other. Next myth claims that second language is only the global language. All are these myths because they are no inherent features in any language that make language global or local, traditional and modern. Languages are the product of human being and they can improve, change, develop and modify, as we desire. These phenomena are associated with human being but not imminent features of language itself.

२४४

Charting out alternatives

Teacher Education 2072

In the context of diverse languages the medium of instruction in schooling is the persistent issue. Mother tongue in elementary level can be the best alternative. However, there needs to be a contact language which helps in unity in diversity. In this sense, a second language could also be used as lingua franca and a medium of instruction in countries with so many tribal languages such as South Africa and India (Ghawi, 2003). This is the similar case in Nepal too. And there needs global language in the era of global village. But, how can school meet all these objectives? The paper attempts to suggest a scheme of providing instruction through mother tongue to national language and then global language gradually.

We need a democratic language policy as one of the most urgent priorities for enhancing the

possibility of realizing the goals of promoting and maintaining linguistic diversity and spreading literacy skills as widely as possible (Alexander and Busch, 2007). A balanced approach to the use of first and second languages in the curriculum would produce better results in learners' cognitive achievement and a balanced socio-cultural identity (Owhotu, 2009). Avermeat (2006) makes comprehensive lists of alternatives on how we can go smooth transfer from mother tongue to the language of wider community. He says that instead of stigmatizing a certain group of children and their (home) environment by putting them in separate classrooms and providing separate 'prevention' programs, schools need to constantly reflect upon the quality of their language teaching for heterogeneous groups. Rather than homogeneous pull-out classes we advocate additional pupil support within the mainstream classroom through: co-operative learning in mixed-ability groups; relating knowledge, content and topics with different socio-cultural background; contextualized language learning; a more interaction based approach where the teacher is no longer the central person who knows everything but a mediator for children who bring in experiences, knowledge from their social background; and finally, a more constructivist instead of a transmission or instruction-driven model, where children can express their own meaning, can make links between their own knowledge and that of other children in order to acquire new knowledge.

Other alternatives are experimentation in small scale, in a national scale by top-down methods and bottom-up introduction through non-formal education practices are some approaches for introducing mother tongue-based schooling (Benson, 2005) and then move to the language of wider community. In this context, Alexander (1989) suggests that bottom-up practices are good foundation for strong programs because they allow all stakeholders to contribute to raising the status of the mother tongue in the community and classroom.

There is still another alternative in which two languages can go simultaneously in the school. This could include good quality bilingual education, which ensures an additive as opposed to subtractive approach to bilingualism (Beacco and Others, 2009). Subtractive approach is the colonial approach, which could result to be the death of mother tongues ultimately. So we need additive approach which role is supporting to each other. The latter approach is the only way to promote linguistic diversities in Nepal. This approach views diversities as a wonderful place for learning.

Participatory approach also enables those who are often marginalized and excluded by more top-down language planning process and by their separation and isolation from the production of knowledge and the formation of policies and practices to be included in decisions that affect their lives (Kothari, 1990). Thus, participation and inclusion of target groups not only in policy and programs of their mother tongues but also for awareness raising, documenting and revitalizing their mother tongue are necessary parts of language development.

Conclusion

The process of choosing a medium of instruction is pedagogical as well as political issue. It has also long lasting impact on everybody life. Language is not only a tool for expression; it is also the source of exercising power over other. All things exist in language through communication. It is vital for our survival. In multi-lingual Nepal, the monolingual instruction is the dominant practice in education. It is always debatable which language should be used as a medium of

instruction in education. Whether a mother tongue or national language or a global language should be given priority is still unanswerable. All languages have equal footing, no doubt. All have right and choice to develop their tongues. We are in the prompt need of promoting all mother tongues and at the same time need of contact language or national language to reach in wider community. Global language is also imperative in the era of globalization. As it has been already discussed, the smooth transfer from mother tongue to the language of wider communication (national to global language) is the conclusive part of this small paper.

References

- Alexander and Busch, B. (2007) (eds.). *Literacy and Linguistic Diversity in a Global Perspective: An Intercultural Exchange with African Countries*, Council of Europe, May, 2007.
- Alexander, N. (1989) 'Language planning from below'. In Herbert, R. (ed.), *Language and Society in Africa: The Theory and Practice of Sociolinguistics*, 56-68. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Avermeat, P. V., (2006). *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Strasbourg: Council of Europe
- Beacco, J. C. and Others, (2009). *Regional, minority and migration languages. Languages in education, languages for education*. Council of Europe.
- Benson, C. (2005). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Centre for Research on Bilingualism Stockholm University.
- Ghawi, M. (2003). *L2 Influence on L1 at the Elementary School Level*. College of Education: King Khalid University.
- Gupta, A. F. (1996). *Language & Politics 2* www.leeds.ac.uk/english/staff/afg/langpol2.doc - Retrieved January 24, 2015.
- IEP, (1999). *Multicultural Education and the Education of Minority Pupils* www.osi.hu/esp/rei/Documents/MinoryPolicyPaper.doc. Retrieved January 24, 2015.
- Kanun Kitab Khana, (2065). *Interim constitution of Nepal 2063*. Kathmandu: Author.
- Koirala, B. N. (2010). *National and foreign rational on the management and development of languages in references to federal Nepal*. (Unpublished report submitted to UNESCO)
- २४६ Kothari, U. (1990). Power, knowledge and social control in Participatory development. In croke, B. and Kothari, U. 4th eds, *Participation: the new tyranny?* London: Zed. pp. 138-152.
- National planning commission, (2065). *Interim planning, 2064-2067*. Kathmandu: Author.
- Owhotu, V. B., (2009). *Policy Shift, Inconsistency and the Reality of First and Second Languages in Learning Contexts in the West African Sub-Region*. Nigeria: University of Lagos.
- Sen, A., (2004). *Development as freedom* (8th impression). New Delhi: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education—or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

An overview of Nepalese Education and Development

Nabin Kumar Khadka

Technical Officer National Centre For Educational Development, Sanothimi, Bhaktapur

Abstract

Development paradigm is seen to have shifted from narrow focus on economic progress, infrastructure and agricultural innovations to an approach incorporating a greater emphasis on social and political issues. So development is taken as an intervention. It is a process involving major changes in the social structure, popular attitudes and natural institutions as well as the acceleration of economic growth, reduction of inequality, and eradication of poverty. Education is regarded as one of the most responsible factors for the change. How much education and development are tied to each other is therefore an issue of study. Planners of Nepal do claim that both development and education plans have been responding to each other. Ideally speaking, the contemporary documents reiterate this claim. This article tries to assess the education and development trends of Nepal together with comments over the claims by bringing the theories and philosophies together to bear the relevance. It also sheds light on how to make education and development responsive to each other.

Key Words

Education and development, Development theories, Responsive education and Development

Education and development

Development is generally taken as social, economic and political changes. It is a multidimensional process which can be interpreted as change from a less to a more desirable state. Accordingly the concerns with the development are essentially concerns with a program of social, political and economic transformation (Rizal & Yokota, 2006). But it has been viewed differently in different period of time through different viewpoints and lenses. In 1950s and 1960s development was highly taken as growth in GNP or per capita income. The development according to this paradigm was considered as a campaign associated with rapid economic growth so that the underdeveloped countries would catch up with the industrialized ones (Pandey, 2000). Later in 1970s, modernization perspective on development brought the concept of development as 'modernization of traditional societies' (ibid: 167). Sustainable paradigm link the development with the environmental aptness ensuring the growth not jeopardizing the growth possibilities of future development. Similarly Sen emphasizes that 'development has to be more concerned with enhancing the lives we lead and the freedom we enjoy' (Todaro & Smith: 2006).

The above discussion points out the multidimensional paradigm of development but it is the million dollar question on what the role of education is for their development and whether they are responsive to each other.

२४७

Teacher Education 2072

So far as education is concerned, it is the most important factor for national development. A country is development socially, economically and technologically through the development of education. All most all the countries are developed as they have the good education system which might have contributed to keep them socioeconomically better. Good education provides basic foundations for national development. Khaniya (2007) claims that no countries can achieve economic and social advancement at a considerable level without achieving high functional literacy. According to Bista (2001:116), 'Education itself is also of critical importance in the study of development because it is through education that the nation's manpower resources are improved and various skills necessary for the development acquired'.

Education enhances the quality and productive capacity of the people to meet human resources. It improves individual lives, increases productivity and enriches wider society. It also produces quality human resources needed for modernizing society (Singh, n.d.).

The discussion above points out the importance of education in the national development and opens up the discourse of the idea that education and development should respond to each other. The education should incorporate the attributes that people's aspiration to development would be fulfilled and development should facilitate the ideology, infrastructure and technology necessary for the development. This discourse is now tried to analyze in terms of Nepalese context of development and education plans.

Nepalese Context: Reality and Relations

The development of education in Nepal can be traced back to the ancient time. The Buddhist and Hindu system of education were in use in those days. Education traditionally consisted of learning, rituals prayers and reading of religious texts (Bista, 2001). Late Sanskrit Pathasalas or schools were introduced. The schools taught mostly Sanskrit text, puranas and ritual documents. Rana period during (1846-1950) is generally taken as years of opposition to education though some schools were established in the period. In this era when western countries were expanding their system of learning Ranas were attempting to remove nearly all the vestiges of education in Nepal (Bhatta, 2007). In 1957 Nepal was able to shed the yoke of Rana rule that brought the two post-liberation realities: 'the revolution of rising expectation' and 'the steep ascent' of development. Development to then was not only a national goal but also a class imperative (Shrestha: 2009). This changes resulted from 1950-51 were of great importance for the educational development of Nepal. After this the importance was given to expand the education/ schooling in Nepal. Expanding schooling in this era was a symbol of modernity and development. Similarly as Nepalese education development, only limited development activities with limited scope and implications were made undertaken before 1951. Serious efforts however were made only after the establishment of a planning commission in 1955 (Pant, 1968).

The first five year plan in 1956 was the first planned measures to tap the economic resources of the country. It had based its intention on the economic and the social development of Nepal. But importance was given to the development of transport and communication. Similarly the first five year plan for education was based on the national educational planning commission report which played a vital role in the development of education in all sides (Bhatta, 2007)

The second plan realized that economic development is assuredly an important pre-requisite for a nationwide educational drive. Similarly without education economic progress cannot be fully attained. So it has the first objective to increase the product of the agriculture and industrial sector so as to cope with the needs of the population expansion. (Sharma, 2065). Factory, industries etc. are necessary for the economic development and they need more technicians. So it is necessary to educate a large number of technicians according to the needs of different sectors of development and construction.

The third five year plan had launched the broad objectives to create rapid economic growth, balanced development, improve necessary condition for a welfare state, and provide economic equality and social justice to the public. It had included education as a part of social justice (Bhata, 2007).

The fourth plan had also focused development of transportation and communication. One of the great innovations in 1970s was the new education system plan that brought most schools and colleges into an integrated national structure under government control (Whelpton, 2005)

The fifth five year plan aimed to increase productive human resources, mobilize human resources to the maximum and maintain regional balance in development. So far as educational emphasis is concerned it had focused the primary education.

The sixth five year plan brought the concept of basic need approach and integrated rural development policy. It stated objectives with regard to the industrial development to create a viable industrial sector for absorbing the manpower and also to attempt to be self-reliant in daily necessities as well as in the supply of some building materials (Khadka, 1994). So far as education sector objective is concerned, it had an objective to make adult education vocational and functional. To increase people's participation and effectiveness in school education was another objective.

The seventh five year plan had priority projects on education as expansion of primary education and vocational educational along with providing additional technical subjects and raising qualitative standard of education. So far as overall objective is concerned it had aimed to increase production rate, to create the employment opportunity and to provide the minimal needs of the people. The eighth plan had h objective of sustainable economic growth rate, poverty reduction and reduction of regional imbalances having priority on agricultural intensiveness and diversification, energy development, rural infrastructure development, employment creation and manpower development etc. On the other hand the priority of education in his plan has remained as to develop and extend basic and primary education, increase opportunities of technical education and vocational training, to raise the quality of education by instructional system and to extend facilities for study in technical subjects (Sharma, 2065; Bhatta, 2007).

Ninth plan had the objective of poverty alleviation. In such cases education in this plan had remained a main policy for utilizing education as an effective means to poverty alleviation and all round development. In this plan special emphasis on education was given towards availability of equal opportunity in education, improvement in qualitative standard, enhancement in internal and external capacity and making education development oriented. The tenth plan had the long term concept of education sector. It had been oriented in assigning school management to the

२४९

Teacher Education 2072

local level as it has been necessary to make education more comprehensive, make the role of the private sector effective, relevant and ensure public participation in the formulation of appropriate policies and plans, management, implementation and monitoring to maintain the quality (NPC tenth plan, 2002).

The three year interim plan has the strategies to give special emphasis on relief, reconstruction, employment oriented pro-poor and broad based economic growth, promote social development. The education of modern time is to make social uplifting through the expansion of latent talents and potentials of the individual and to prepare the citizen to be able to perform in a scientific way by owning human values and beliefs. It had focused literacy, post literacy and income generating programs, alternative schooling, pre-primary/ ECD, Basic education and secondary education respectively (NPC: 2007, pp 261-273).

The three year plan 067/68-69/70 has focused the balanced economic growth with view of would be federal state of Nepal. It also aimed to have balanced physical and social infrastructure development, development of tourism, industries and export trade with the priority in agriculture. It also aims for inclusiveness and good governance. So far as education in this plan is concerned it focused on the equitable access to education, implement MGD and other determination, making education useful, relevant and employment oriented. It had the major programs on restructuring school education, compulsory basic education, quality improvement schemes, secondary, non-formal, ECD and TEVT programs (NPC, 068).

The thirteenth Plan 070/71-072/73 aims to make common people realise the relative change by decreasing the economic and human poverty. It is to be done with the sustained economic growth by utilizing of private, public and co-operative sector contribution to the development process. Moreover, it focuses physical infrastructure development, good governance, empowerment of targeted groups and regions; and increasing of the access, utility and quality on social service sectors. So far as education on the plan is concerned, it aims to develop capable, dutiful and productive human resources with the development of inclusive, equitable and quality education system that are compatible to overcome the 21st century obstacles. It also tries to expand equal access to all levels and subjects making education qualitative, creative, practical, relevant and inclusive. It gives priority to effectively implement the free and compulsory education in the basic level and integrative 9 -12 secondary education system. Focus is also given to eradicate illiteracy from Nepal through 'Literate Nepal Campaign'(GoN,2071).

२६०

Major Focus of Five-year Plans on Development and Education in Nepal

Teacher Education 2072

Development plans	Development focus	Education focus
First five year plan	-Emphasis on economic and social development -Particular focus on transport and communication	-university planning commission appointment -establishment of college of agriculture, medical and engineering - emphasis on education for economic development
Second three year plan	-economic progress is pre-requisite for a national educational drive. - increase in the production of agriculture and industry	-technical manpower development for economic development

Third five year plan	-focus on the development of transportation and communication -balanced development and welfare state	- focus on expansion of primary school - aim to provide primary education to 40% of the school age children
Forth five year plan	-focus on development of transportation and infrastructure, agriculture, land reform and development of industries.	-a great innovation of the new education system plan - focus on primary education, building construction, teaching material and curriculum improvement.
Fifth five year plan	-increase productive human resources, regional balance in the development	- focus on primary and adult education -vocational model school in each development region -extracurricular and scholarship provision
Sixth five year plan	-Basic need approach, integrated rural development, -industrial development to create a viable industrial sector.	-aimed to make adult education vocational and functional -also emphasis on primary, lower secondary and secondary education
Seventh five year plan	-aimed to increase production rate, employment opportunity and provide minimal needs of the people	-expansion of primary and vocational education -higher education on additional technical subjects -teacher training and educational material production
Eighth five year plan	-Poverty reduction, sustained economic growth, reduction of regional imbalances with agricultural diversification, energy development, rural infrastructure development and man power development.	-priority to develop and extend basic and primary education, increase opportunity of technical and vocational training -enhancing the effectiveness of instructional system - Sanskrit University established
Ninth five year plan	All the efforts and objective related to poverty alleviation	-education as an effective means of poverty alleviation -expanding secondary and higher secondary education for the development of the country -develop the human resource for the development
Tenth five year plan	- Strategies for high sustained economic growth, social sector and infrastructure development -targeted programs	-expand the quality of education according to the needs of country development -EFA and making education accessible to all
Three year interim plan 2007/8-2009/10	Special emphasis on relief, reconstruction and social development	Focus literacy, post literacy and income generating programs -make all the citizen literate ensuring access to all -develop higher education in line with research oriented
Three year plan 067/68-69/70	-Sustained economic growth, balanced physical and social infrastructure development -development of tourism, industry with priority to agriculture -inclusiveness and good governance	-focus on equitable access to education, implementing MDG and other commitment, focus on making education useful to life, relevant and employment oriented

Thirteenth Plan 070/71-072/73	<ul style="list-style-type: none"> -Realised change in the common people with relative decrease in the economic and human poverty. - sustained economic growth through the private, public and co-operative sector in the development process. - Focuses physical infrastructure development, good governance, empowerment of targeted groups and regions; and increasing of the access, utility and quality on social service sectors. 	<ul style="list-style-type: none"> -develop capable, dutiful and productive human resources with the development of inclusive, equitable and quality education system - Expand equal access to all levels and subjects making education qualitative, creative, practical, relevant and inclusive. -Priority to effectively implement the free and compulsory education in the basic level and integrative 9 -12 secondary education system. -Focus to eradicate illiteracy from Nepal through 'Literate Nepal Campaign'.
-------------------------------	--	--

Source: Bhatta: 2007, Sharma: 2065, Five year plans of NPC

The above table shows that education is influenced by the development paradigm/ trends adopted over the period. To take as an example, the first three five year plans had been influenced by the growth paradigm according to which the development of infrastructure and communication was focused. As a result educational objectives were also directed to technical manpower development. While basic needs approach and integrated development approach was emphasized, the educational focus was for the vocational and functional adult education along with school education. So far as having poverty reduction strategies in development, educational objectives are also tuned to that way. Now the development goals have to have sustained economic growth, balanced physical and social infrastructure development, inclusiveness and good governance along with the development of tourism and industry, the education objectives are also directed towards equitable access and inclusiveness in education making education relevant to life and employment oriented. In this way educational objectives are seen directly tuned to fulfill the objectives of the development. So in my view, education and development have been going together.

Development and Education through Theoretical and Philosophical Lens

Education and development are always guided through certain theories and philosophies relative to those periods. Development paradigms have broad coverage whose objectives are reflected in education so as to fulfill them through the means of education. So far as talking about theories and philosophies, reconstruction and growth theory in 1950s focused on technological development and transfer along with growth of GNP. Later it is realized that growth theory could not contribute to the overall equitable development. Integrated development was focused along with basic needs and participatory development approach in education and development (Khadka, 1994).. Later poverty reduction strategies influenced the development and education. Most of the above development models were state-led development model. After 1980s market-led/neo-liberalization model was adopted and now public-private partnership model is in the center of education and economic development as it is realized that both state-led and market-led model alone can't contribute for the overall economic and educational development. On these theoretical backstops, Nepal's economic and educational developments are analyzed below.

There were some efforts to develop and modernize education and development process before

1950s but real and extensive programs came only after 1950. In the post 1950, we see the formation of ideas of the nation and of development with the cultural and social traits associated with the ruling groups (Bista, 2001). Education in the late fifties and sixties expanded rapidly and opened to greater ranges of people. According to Bista (2001:122), ‘the main impetus for change in the realm of education at that time came not from the ministry or from the existing school and college system but from the initiative of people’. So far as development is concerned, development of infrastructure and communication was focused in the early period. Increasing GDP with the growing agriculture production in Terai had been given priority (Khadka, 1994). So the education and development in fifties and sixties were highly driven by reconstruction approach and growth approach through technology development and transfer. So industries, manufacturing factories and vocational test of education were focused in those days.

Development in 1970s in Nepal was characterized by regional planning and ‘distribution with growth’ concept. Integrated rural development approach was focused and education was taken as an element of development (ibid). 1980s was characterized by basic needs approach and participatory development approach along with co-operative movement and evolution of civil societies. Non-formal education and mass education were focused in the period.

The relationship between education and the global vision of development is maintained immensely in the 1990s that linked the level of education and fertility levels, farming productivity and child mortality. This discourse with the promotion of education in Nepal linked even more strongly to the idea of development (Cadell, 2007). Similarly NEC Report in 1992 highlighted the education as ‘a key role to play in bringing about the social changes, in the reconstruction of the nation as a whole (p1). Poverty alleviation through different interventions to the targeted groups of people and empowering them through education was emphasized. Apart from these people centered and sustainable development approach with human rights, good governances and decentralization was noticeable in this period.

The effects of globalization can be visible 2000 onwards. So development and education were guided through those perspectives. More focus was given to expand educational and developmental access to all, particularly focusing on excluded and disadvantaged groups, women and the poor. People led right based development approach like EFA, MDGs, Inclusion, SSRP and donor harmonization are focused nowadays. In this way development and education of Nepal are characterized/ influenced by different paradigms in different periods.

Synthesis Summary of Theoretical outlook in Education and Development of Nepal

Theory	Education motives	Development motives
Growth theory (generally in 1950s)	-educational expansion -test of vocational education	-infrastructure and communication development -growth through technological development and transfer
Integration and Rural development (1960s/70s)	-education as an instrument of development -mass education and non-formal education	-distribution with growth -integrated rural development approach
Neo.liberalization (1980s/90s)	-emergence and emphasis on private schooling	-market-led development -poverty reduction strategies

२५

Teacher Education 2072

Public Partnership (PPP) (2000s)	Private	The concept of the efforts of educational development through public private partnership -concept of inclusiveness	-Public private partnership in development works -people led right based development -inclusiveness
----------------------------------	---------	---	---

Source: Bhatta (2007), Khadka (1994), Bista (2001)

In my opinion these paradigms in different periods focus certain things or aspects both in education and development. So we can say that development and education are interpretations and are always relative. Education is a speed of development but we are not planting it properly. So is the reason education is now unable to address the adverse effects of development and development on the other hand could not reach to all people's access. Dalits, madhesi, women, and the poor are excluded from both education and development. As a result there is extreme dissatisfaction within those groups of people. In this context now it is necessary to take education as an inherent right of each child and the states prime responsibility. It should be able to develop the ability to think critically and creatively and have the knowledge, confidence and skills to make independent and useful contribution to society. Such education should be equitable. If so the education really contributes the overall development of a country with a sustained growth and they respond to each other.

A Responsive Education Model

Education plays a crucial role in promoting peoples' participation and development. Development is possible only if there is democracy and quality education. Development is possible when the system of education is in line with democratic polity; and development in a democratic polity depends upon the participation of people which largely depends upon how people learn the skills of participation through education (Khaniya, 2007). It is also the true that educated and civilized man power is the assets and the real agents of the development and prosperity of the nation. Multi dimensional development, progress and prosperity depend upon the educational quality, relevancy and practicability along with the policy adopted by a country. On the other hand development also should respond to education. The education devoid of the modern technology and infrastructure would be lame to the development. Education should also incorporate all aspects of development. Moreover there should be good governance for the implementation of both education and development; and make responsive to each other. In this regards as Ananda Aditya (n.d.) says:

२५४

Teacher Education 2072

Education, governance and growth are reciprocally related in significant ways with a critical bearing upon the overall process of nation's course of development. If, therefore, the pace of development is to be sustained, policies related to education, governance and economic growth must be reformulated and implemented in a substantively new framework: policies that materialize the goal of mass education, policies that can affect the objective of good governance, and policies that fuel up the process of vibrant economic growth. Only the synergy that such policies engender can transform the pace and movement of nation's development (pp.100).

So to make the education and responsive to each other, it is necessary to reformulate the broad policy of education, governance and development. It should reflect the current needs and long term vision of the nation on education and development based on the ground needs, reality

and ideology. Likewise education should also have quality, relevancy, practical, need based, inclusive having adopted the modern –technology and infrastructure. Similarly the development should also be multidimensional dealing with overall progress and prosperity. If the education is tuned to fulfill th development objectives, it would really be responsive to development.

For such responsive model, I think it is necessary to reorient our curriculum, pedagogy, evaluation and monitoring and supervision. So far as our curriculum is concerned it should balance the global and local tension, should be multidimensional and inclusive finely tuned to address the needs of the society and the individual development. It should also link the global vision of the development. Likewise our pedagogy should also be inclusive, practical, use based along with the adoption of the modern infrastructure and technology of the development. The evaluation of education and development should also measure the access, quality, relevancy and practicality of both of them. Above all, the monitoring and supervision mechanism should also be linked with education and development for quality, feedback and relevancy. The nalysis ans application mechanism in supervision should also be effective foe the implementation. In this way, if we maintain the coherent relationship among curriculum, pedagogy, evaluation and monitoring and supervision, the education and development would really be responsive to each other.

Moreover education should address the problems of development contributing towards developing an understanding of different meanings, theories and practices of development and their relationship with the process education, by promoting the idea of development from within, and by supporting the development that from both local knowledge and practices as well as modern technological advances. The education should carry all those aspects. The synergy gained through all those components makes the development and education responsive to each other.

References

- Ananda, A.(n.d.). *Education, Governance and economic Growth in Nepal: Inquiries into the Scope for sustainable Development*. In Education for Sustainable Development in Nepal: Views and Vision Pp.85-103
- Bhatta, S. D. (2007). *Education in Nepal: A Study of Systemic Development*. Kathmandu: Himalayan Book stalls
- Bista, D.B. (2001). *Fatalism and Development: Nepal's Struggle for Modernization*. Chittaranjan Avenue,Kolkatta:Orient Longman, Limited,
- Caddell, M. (2007). *Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, development and the Nepali nation-state*. In Kumar,Krishna & Oesterheld,J (eds.). Education and social Change in South Asia pp.251-284. New Delhi: Orient Longman
- GoN (2002). *Tenth Plan of Nepal 2002-2007*. Kathmandu: National planning Commission
- GoN (2007). *Three Year Interim Plan of Nepal 2007/08-2009/10*. Kathmandu :National planning Commission
- GoN (2068). *Three Year Plan 2067/68-2069/70*. Kathmandu: National planning Commission
- GoN (2071). *Thirteenth Plan 2070/71-2072/73*. Kathmandu: National planning Commission
- Khadka, N.(1994).*Politics and Development of Nepal : Some Issues*. New Delhi: Nirala

Publication

- Khaniya, T.R.(2007). *New Horizons in Education*. Kathmandu: Kishor Khaniya
- NEC(1992).*Report of the National Education commission 1992*. Kathmandu: National Education Commission
- Pandey, D.R.(2000). *Nepal's Failed Development: Reflections on the Mission and the Maladies*. Kathmandu: Nepal South Asia Center
- Pant, Y.P.(1968).*Economic Development of Nepal*: Allahabad: Kitab Mahal
- Rizal, D. & Yokota,Y.(2006). *Undrstanding Development, Conflict and Violence: The Case of Bhutan, Nepal, North-East India and the Chittagong hill tracts of Bangladesh*. New Delhi: Adroit Publishers
- Sharma, N.K. (2065). *Development and Planning in Nepal*. Kathmandu: Pairavi Prakashan
- Singh, S. (n.d.). *Development of Higher Education in Nepal*. In TU Golden Jubilee Souvenir
- Shrestha, N.R.(2009).*In the name of Development: A Reflection on Nepal*. Kathmandu: Educational Publishing House
- Todaro, M .P. &Smith, S.C. (2006).*Economic Development*. London: Pearson Education
- Whelpton, J. (2005). *A History of Nepal*. Cambridge: Cambridge University Press

Teachers at the Heart of Change

Henni Saarela, Educationalist,
TSSP, Ministry of Education

Abstract

When it comes to affecting education reform, it is teachers who are the heart of change. This article examines the transition towards a new style of teaching and learning in Nepalese secondary education. In particular, it looks at teachers' experiences and identifies five pertinent issues or concerns raised by teachers involved in a project that is currently piloting competence-based education elements and soft skills teaching and learning in ten districts in Nepal. As such, the article aims to draw attention to teacher experiences as a point of departure for implementing educational change. It is vital that these experiences and concerns are heard, understood, and discussed. If they are not properly addressed, it can be difficult to assure that education reform efforts will succeed.

The shift towards competence-based education in Nepal

The transition to competence-based education and the shift in emphasis towards the development of so-called “soft skills” (a.k.a. 21st century skills, key competences) are fairly recent phenomena for national education systems. However, it is without a doubt the direction in which education all over the world is now headed. Countries are striving to make sure that their young are getting a well-rounded education that prepares them for the future, that they are gaining the skills and knowledge they need in order to succeed. In Finland, the basic education core curricula were updated in December 2014, with a focus on “key competences”. In the USA, the Common Core State Standards have been adopted by 45 out of 50 states, outlining the skills and content that children will need in their future lives and careers (CCSSI, 2015). In the latest School Sector Reform Plan, this is the direction that Nepal also has decided to take (MOEN 2009, 2014).

What are these new trends? Competence-based education is an approach that focuses on the learner receiving not only the knowledge, but also the skills and competences they need in order to use that knowledge effectively in society. Consequently, the agency of the learning shifts from being teacher-centred to a more student-centred approach, wherein the focus is not so much on the teaching content but on students meeting learning outcomes and practicing different skills, including soft skills. Soft skills, on the other hand, have been defined in the Nepalese context by the Curriculum Development Center (CDC) to consist of four different skills categories: thinking cooperation, personal and business and innovation. By embedding these in the curriculum, learners will be presented with a range of learning experiences and outcomes that will improve their present and future access to learning, their social interaction, their information and communication abilities and their ability to work collaboratively.

The project in which I work, the TSSP or “soft skills project”, works with Nepalese education actors to develop the grade 9-10 curricula, and how it is taught and implemented. Based and embedded into the Ministry of Education system, mainly the National Center for Education Development and the Curriculum Development Center, the project works with curriculum developers, teacher trainers, textbook writers and DEO staff, reaching around 800 teachers and

२५७

Teacher Education 2072

16 000 secondary students in 80 schools in ten intensive piloting districts all over Nepal (figures from project statistics documents).

Identifying concerns raised by teachers

As a pilot, the TSSP project is slowly uncovering some of the practical and technical challenges and opportunities faced by teachers, schools and education management in the transition towards a competence-based education in Nepal. During the last year, my colleagues and I have had a chance to visit and observe teaching and learning situations in classrooms as well as teacher trainings in different parts of Nepal. On our visits, we monitor the piloting of new kinds of teaching and learning activities as well as teacher development activities.

Teachers often express the following concerns and challenges they have faced in implementing project activities. The concerns identified below relate mainly to group work and the practical elements related to teaching work. Based on my own field notes and experiences, I aim to explore and shed light on the concerns and possibilities that lie beyond them by engaging in a small action research. The ensuing discussion can also serve as a starting point for further discussion in finding solutions together with teachers. Where possible, the solutions teachers involved in the project have come up with are given as examples to show how teachers can themselves address these concerns.

Concern No. 1: “My classes are too big to do group work”.

Some teachers assume that it is impossible to conduct group work in a class where there are 50 to over a hundred students. “There are too many students! The students are not able to sit in groups in the classroom!”

While these are valid considerations, which need be addressed, it is important to note that the challenges that are faced are, more often than not, largely logistical or practical. In the project, we have seen 90-student classes engaged in quite successful group work, e.g. a letter-writing lesson for Nepali class, the solar system for science. Using the limited resources at their disposal, teachers have come up with interesting grouping techniques, innovative ways to use classroom space and the surrounding environment, as well as drawing on students as a teaching resource. This means that such issues can usually be solved with a little creativity and imagination on part of the schools, teachers and students.

Practicalities aside, project experiences also show that group work and group divisions can also be great tools for improving learning and classroom management in large classrooms.

The benefits of these practices are manifold. Firstly, by interspersing group learning techniques in their teaching, the teacher can make the learning environment and the learning experience almost magically more compact and intensive for the individual student. This leads to better student engagement, which research and our project experiences show to improve learning performance and classroom behaviour (Toshalis & Nakkula 2012). Secondly, groups are also the only way students can practice soft skills like collaboration and teamwork skills. Thirdly, this practice also enhances community, responsibility and team spirit within the class. Students can give their group(s) names, they can help and support each other in learning activities,

२६

Teacher Education 2072

or they can have different tasks related to practical classroom issues. There can even be fun competitions between teams related to learning or classroom management. Last but not least, group work and divisions are not only good for the students, but they can also make the work smoother for the teacher. They make large classes more manageable, and teachers can use groups or teams to develop how they track student performance and student assessment.

The key to successful group work is successful group division. A key issue lies in how many students there are in his or her group, and who is in that group. Unless the task is to form sports teams, class division into smaller sections (e.g. dividing a class of a 100 into 4 groups of 25), quiz teams or to create a theatre or other big production, groups that are over 8 students are usually useless. My advice is to stick to groups comprising 3-6 or a maximum of 10 students. This cuts down the risk of some students getting sidelined from the work. Also, composition of the groups is key when students are doing group-learning activities. Students need to learn how to work with different kinds of people, just like people need to do in work life. This means mixing girls and boys, different abilities and talents, break up friend groups every once in a while, have random groups, etc.

It is also important to keep group assignments interesting in order to keep the student motivated and engaged. This is something that we have seen some of our teachers struggle with. The thing to remember here is that the assignment does not have to be the same for each group. Assignments or the products of the work should be diverse especially if the idea is for student groups to present things to each other. It is often boring for both the teachers and students to listen to the same work being displayed ten times, and it usually results in decreased student engagement.

Concern No. 2: Group work is too noisy, it distracts others.

If the students are able to work tightly within their own groups, the noise that is created usually means that the students are actually engaged in the activity. A buzzing classroom usually means that learning is occurring. Groups tend to form little bubbles of their own, closing themselves away from the other groups. According to the experiences of many of the teachers in our project, the increased motivation and engagement in learning due to group work has also resulted in less misbehaviour in the classroom.

Of course, if the noise is highly disturbing and students are not able to work, or if the noise level is so big that it is bothering other classes, groups can be asked to quiet down. If the noise results from having too many groups in one space, see if there is an empty class nearby, or use the school grounds creatively. This was a solution that a teacher in Rupandehi took advantage of: she asked four groups to work outside on the schoolyard near the classroom.

Classroom management and behaviour relates to this concern. There seems to be a fear among some teachers that there will be behavioural problems if students are allowed to do things too independently and if they are not sitting silently in their rows with faces pointed forwards. However, teachers and schools involved in our project have reported exactly the opposite. In fact, many teachers in the project have reported that student behaviour has become better and engagement in learning has increased when involved in the new learning activities. Teachers in e.g. Jhapa, Kavre, Rupandehi and Surkhet have told and also shown how they have managed to

employ imaginative group learning activities in ways that really engage students' interest and motivate students to learn and apply what they have learned. These activities have included, for example, letter writing to different local institutions or composing dialogues in English class.

Concern No. 3: “There is not enough time to cover the entire curriculum if we incorporate soft skills activities and such learning.”

An educator colleague of mine calculated once that on average there are 1-2 learning outcomes per week in each subject per year. With good planning, covering the entire curriculum is usually completely doable. Within units and lessons, a learning outcome or a combination of learning outcomes, can be stretched across more than one lesson or across a unit, incorporating both lectures and practical work such as group work or projects.

A key question that the teacher needs to remember is that merely covering the curriculum in class is not enough. The objective is to have children actually learn what is defined in the curriculum – not just “cover it” or “present it once”. Once a new issue is covered, students have a much better chance of understanding and remembering what they have learned if they have practiced and applied it, or otherwise been engaged in the learning actively. In this way, learning outcomes are completely tied and bound to learning activities. In addition, by making learning more fun, students often retain more from the learning activity if they feel they are challenged and they are having fun. In the end, incorporating group work and practical work that involves applying the content really helps students perform better in their future lives and in standardized exams such as SLCs. A teaching professor in America, Richard Felder, talks about this on a video, where he reflects the teaching he did during a lecture:

What I think kept them with me throughout that class, was that they had something to do periodically, not just sit and watch me and listen to me. I covered what I wanted to cover in that class, even with the active learning exercises. And over the course of the semester, I covered the entire syllabus: every bit that I had originally planned to cover... Contrary to most professors' fears when they first hear about active learning methods, that if they do all of those exercises, they will never get through the entire syllabus. But I covered the syllabus in a way that kept most of the students awake for the entire semester, and with me. And in the course of their learning they were learning both the material in the course, and more importantly, I think, how to work together. (Richard Felder in DCIT 2009, 10:00)

A good practice that has been developed in a school in Kavre, is to combine two 45-minute periods into one, effectively making 90 minute lessons for each subject. This allows for students to learn the theory and content before being given ample time to conduct independent or group learning activities related to what they have learned. The school said they have found this practice to be highly beneficial in terms of student engagement and learning performance.

Concern No. 4: “Planning soft skills enhancing lessons takes too much time.”

It is true that it often takes a little bit longer to master new planning techniques. Often it would seem that the old way involves simply following the textbook. However, planning is an essential part of teaching, and teachers need to have enough time to plan their work irrespective of the method of teaching. There needs to be enough time per year allocated for teachers to conduct

this activity in order to ensure that the curriculum is covered and that students meet desired learning outcomes.

Furthermore, when it comes to quality teaching, it takes just as long to plan a good lecture-based lesson as it does to plan group work. For a lecture, a teacher has to plan the entire content and how they intend to deliver it so that the students learn it effectively. In group work, teachers need to plan e.g. a) how the activity will address learning outcomes, b) what the learning tasks will be and how they are implemented, c) the introduction and instructions and d) presentation method. This leaves the bulk of the learning work and content learning to be done by students themselves, which, in turn, leaves the teacher free to facilitate, observe and assist and may be even engage in their own planning or assessment work. Like one teacher in Dhanusha said during a break of one of our teacher trainings, she found that group work is generally more energy sparing for the teacher as then he or she “doesn’t have to talk all the time”.

While thorough planning can seem very time-consuming, it is worth remembering that plans can be re-used. This can save time in the long run, especially as the teacher gains more working years under their belts. The golden rule here is that once a learning activity has been planned, it is easily implemented again as long as the teacher keeps a record of lesson plans and activities. Be they group work activities, individual student projects or lectures, teachers can draw on them in following years, occasionally modifying and adding on. In addition, a written record allows the teacher to share ideas and practices with colleagues, devise lessons in advance for substitute teachers, etc., and keep the headmaster in the know of what kind of teaching is going on.

Concern No. 5: “My students are unable to do these kinds of activities.”

This is actually where this concern crosses paths with the third concern (planning lessons takes too much time). Based on my observations, some teachers plan their active learning activities in a way in which they plan out the entire thinking and learning path the teacher thinks the student will take. Often teachers have designed very detailed and controlled teaching activities for their soft skills enhancing lesson plans. The teacher guides the entire process minutely guiding the student’s thinking process. In addition to this being time-consuming, it also defeats the point of competence-based education and soft skills learning, which are supposed to be student-centred. When the agency of learning is shifted to the learner, a key part of the learning process is getting students thinking and learning independently.

This usually involves giving students a task, a project or a problem or mystery to solve with the help of a few tools, and letting them discover how solve it, what steps to take in solving it. Making mistakes, trialling and making errors is a key part of this. Instead of trying to stop these from happening, teachers need to guide the process by asking guiding questions and providing assistance, as well as letting students learn from their mistakes. An important part of this is e.g. open-ended questions, using cues (showing the part where the student went wrong) or prompts (prompting students to apply the same rules to every bit).

The following example, taken from a posting by a teacher to the Edutopia website for teachers, illustrates this point:

“Take a typical situation of a math problem involving money. A student is unable to determine the percentage that he or she should be getting, and is struggling with multiplication of decimals... As educators, we... show him or her how to do it, pat ourselves on the back... In fact, we didn’t save that student’s day, we may have made no difference at all. Feedback that simply shows a child how to do something won’t cause that child to think. He or she will merely learn to replicate what the teacher did without truly “getting” the concept being taught.” (Miller 2015)

Students need to be given a chance to be resourceful, be challenged, and to practice. Learning is also discovery, trial and error, and thinking about what needs to be done next. When they leave school, they will not have a lesson plan or a teacher to guide their thinking process. Learning to think, ask the right questions, plan work and solve problems independently are key skills students need to practice.

Conclusion

Throughout the world, changes are occurring in classrooms in the interaction between the teacher and student and how student performance is assessed. This article does by no means represent an exhaustive list of teacher’s concerns. However, it can serve as a starting point for further work and discussion in finding solutions together with teachers. Clearly, there are many practical and technical aspects that need to be ironed out at school-level when it comes to implementing educational changes.. Also, there are undeniably big, underlying challenges, like huge classrooms, that Nepal needs to work on, and which have an affect on teachers’ work.

However, a wider issue that also underpins all the concerns mentioned above is fear of the new or unknown. Fear of the new is endemic to most (educational) change. In the US, a school started implementing a new practice. This was a free period, where students were allowed to do anything they wanted to do – be it extra support with a subject, hobbies, sports, etc. According to the headmaster, this was not easy at first:

“Logistically, giving fourth, fifth and sixth grade students the ability to transition between classes on campus was "scary" at first, says Young.”(Humboldt Elementary, 2015)

Indeed, the term “scary” from the above quote resonates also in the concerns felt by many teachers in the TSSP pilot project. My personal hypothesis is that the brunt of this fear comes from the change in the power paradigm within teaching and learning within schools. With student-centred learning, the student becomes the main agent in learning, not the teacher. Consequently, this means that students need to be given more power, responsibility, agency and independence over their own learning. This constitutes a remarkable change. This means teachers need to step back and relinquish control over the learning and thinking processes to the students, and this can be scary, especially when many teachers and educationalists themselves have never experienced such an education themselves.

What are possible solutions to overcoming teacher concerns? In the example above from the US, the headmaster, Young, faced initial pushback from teachers concerned about losing valuable instruction time in their already-busy schedules due to the free period. According to him, keeping a close eye on data and sharing the measurable gains in student achievement is what eventually got everyone on board with the program and what it took to overcome resistance to

the change. Likewise, teachers in Nepal need to be shown that student-centred learning pays off in the Nepalese context, and that the challenges are not always insurmountable.

Furthermore, teachers will need to be heard and involved in the current and future reform processes. If not, this will affect the implementation of competence-based education at the very heart of education: planning and carrying out learning activities. Any concerns or fears teachers may have will need to be tackled as an integral part of the reform through inclusive change management. This means that the assumptions, the realities and the expectations felt and described by teachers and schools at the grassroots need to be thoroughly examined, integrated and addressed in any upcoming reform efforts aiming to help Nepal transition to competence-based education – be it curriculum development, teacher education, teacher in-service training, textbooks, or classroom support within districts.

Lastly, we need to find ways to train and communicate teachers that resonate with their realities and their experiences, and which address their fears and anxieties. It is only in this way that we can hope to transpire true change in education in Nepal.

References

Common Core State Standards Initiative (2015). *About The Common Core Standards*. Retrieved from <http://www.corestandards.org/about-the-standards/>

Duke Center for Instructional Technology (2009). *Active Learning with Richard Felder*. [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=1J1URbdisYE>

Humboldt Elementary, AZ (2015). *Student-Driven Differentiated Instruction With "I*

Choose". In Edutopia in Schools that Work: Practices. Retrieved from <http://www.edutopia.org/practice/student-driven-differentiated-instruction-i-choose>

Miller, A. (2015). *Feedback for Thinking: Working for the Answer*. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/feedback-for-thinking-working-for-answer-andrew-miller>

Ministry of Education of Nepal (2009). *School-Sector Reform Plan 2009-2015*. MOE: Kathmandu.

Ministry of Education of Nepal (2014). *School-Sector Reform Plan/ Sector Wide Approach Extension Plan 2014/15-2014/16*. MOE: Kathmandu.

Toshalis, E. & Nakkula, M.J. (2012). *Motivation, Engagement and Student Voice*. In The Students at the Centre Series (April, 2012). Jobs for the Future, USA (project).

२३

Teacher Education 2072

Constructivist Approach in Science Teaching

Prof. Dr. Chidananda Pandit (C.N. Pandit)
Faculty of Education, Tribhuvan University, Nepal

Abstract

Constructivism is a recent and applicable approach among the different methods of teaching, which was developed to improve the teaching learning activities. The instruction is based on teacher centre learning whereas constructivism looks for better things for children to do and will learn by doing. How learner build on 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 effect in the classroom are evidents in students' recognition that are legitimate on involving questions. Most of the teaching strategies are found to be autocratic and traditional. It is too difficult to choose appropriate methods according to students' need and interest. The learning of science in Nepal is facing many problems due to lack of qualified and untrained teachers, teacher materials, laboratory facilities and so on. To overcome these problems, constructivist methods should be used to develop the scientific ideas, concepts and active practicing in classroom activities.

Introduction

Constructivism is a learning theory in which learning is seen as an active process in which learner constructs new ideas or concept based on their current and past knowledge. Constructivism is the view in which active role of the students or learner in building understanding and making sense of information. Constructivists believe that we construct meaning based upon air interactions which air surroundings. So, it is a model or metaphor of how learning takes place. It can only be understood through two roots. Ontology has been taken as issues concerning the nature of being and seeks to answer the question and 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, Gestaltist, Bartlett as well as educational philosophy of John Dewey. There are various types of constructivism like cultural constructivism, radical constructivism, critical constructivism, social constructivism, genetic epistemology and 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 child 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. Child learns from the society. Children solve practical work with the help of their speech as well as their eyes and hands have social origins and that they learn through interaction with others. According to Vigotsky (1978), learner problem solving skills fall into three categories as student cannot perform, may be able to perform and can perform with help. In most of theories in cognitive science include

२६४

Teacher Education 2072

some kind of constructivism because these theories assume that individual construct their own cognitive structure as they interpret their experiences in particular situation. Basic assumption of constructivism:

1. Focus on knowledge construction/ All knowledge is constructed.
2. Learning is an active process.
3. Individual make meaning through the interaction with each other and with the environment they live in.
4. Knowledge is not merely a commodity to be transmitted, encoded, retained and reapplied but a personal experience to be constructed through a previous knowledge.
5. Learner is a unique individual.
6. Social and cultural background of student is significant.
7. Instructor as a scaffolder.
8. Collaboration among learner.
9. Focused on contextualization.
10. Focused on whole learning.
11. Each learning is meaningful.
12. Flexible learning.
13. Zone of proximal development.
14. Learning is an active process of constructing rather than acquiring knowledge.
15. Instruction is a process of supporting that construction rather than communicating knowledge.
16. All knowledge construct through the process of reflective abstraction.
17. Learner's cognitive structures facilitate the learning process.
18. An individual's cognitive structures are constantly developing.
19. Pedagogy back up it and making sense experience.

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.” This citation supports that knowledge is a construction of reality.

Constructivist Curriculum

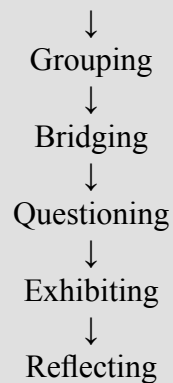
Constructivism focused on the student-centered curriculum which is comprehensive and highly subjective. “While it should seem fairly obvious that students are not “blank states” and that some form of construction process takes place in the development of learning. (cited in Sharma & Sharma 2011). In the constructivist curriculum, following aspects are focused.

1. Child-centeredness
2. Subjectivity
3. Challenge and stretch learner's competence

4. Focused more knowledgeable order (MKO)
5. Student authentic activity connected to real life environment
6. Interaction between learner and learning task
7. Embedded learning is the social experience
8. Encourage ownership and voice in the learning process

From the above discussion, in the gist, it focused knowledge should not be divided into different subjects or compartments but should be discovered as an integrated whole.

Developing a situation



Constructivist Learning Design

Learning is not a process that takes place inside our mind, nor is it a passive development of our behaviours that is shaped by external forces and that meaningful learning occurs when individual are engaged in social activities (McMohan 1997, cited in Dhakal and Koirala 2009). The most important element in the process of teaching and learning: According to the biological science curriculum studies (BSCS), Roger Bybee developed the 'Five Es' model as engage, explore, explain, elaborate and 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 Jonassen (1994) (cited in Radha Mohan), following are the characters of the constructivist learning:

1. Provide multiple representation of reality
2. Represent that complexity of the real world
3. Emphasis on knowledge construction
4. Stress authentic task in meaningful context
5. Provide real life settings
6. Encourage reflection on experience
7. Enable content- and context-dependent knowledge construction
8. 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:

1. Dialogue and instructional conversations
2. Co-operative learning
3. Problem-based learning
4. Inquiry learning
5. Cognitive apprenticeship
6. Collaborative learning

२६६

Teacher Education 2072

7. Interpersonal and intrapersonal interaction
8. Instructional analogies
9. Developing higher mental process, i.e. high critical thinking

Constructivist Classroom

In the constructivist classroom, there is a need to create an atmosphere in the classroom in which students discuss their ideas with one another, share ideas with peer group and have discussion on these ideas in a healthy environment. According to the Duschi and Gitomer (1991), focused constructivist classroom is 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.

1. Heterogenous classroom
2. Develop 'portfolio culture' in classroom environment
3. Interaction between teacher-learner and learner-learner
4. Create real-world situation
5. Provide environment to the students to think, reflect upon and construct ideas
6. Classroom environment is non-threatening to allow free discussion and meaningful dialogues
7. Shared knowledge with more knowledgeable other
8. It should provide hand-on-experience to learners
9. The classroom carries the concept of 'inclusive education'
10. The nature of classroom should be '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 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 and 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. In this epistemology, the teacher is a facilitator, coach and scaffolder, i.e. supporter to construct the knowledge.

About 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/learner has the ability to create the ideas and sharing with their peers so that the role of learner is not unhealthy competitor. They convert to the peer from competitor to a resource. In this metaphor, learner is

1. Active learner
2. Creator of new ideas or concept

3. User of various method to construct knowledge
4. Interactor
5. Reflection of experience
6. 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:

1. Portfolios
2. Checklist
3. Presentation
4. Learner-learner (peer) feedback and assessment
5. Project report
6. Interaction of learner
7. Authentic assessment/ Examination

Conclusion and Suggestion

In order to draw the conclusion from the analysis of the above part of this article, 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 (Eds). Constructivist interpretation of teaching and learning mathematics, National key centre for school science and mathematics, Curtin University of Technology, Perth, Western Australia (1993).
- 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 Radha (2012). Innovative Science Teaching for Physical Science, 5th edition, Printed Mall Private Limited, New Delhi.

२६८

Teacher Education 2072

Teacher Educators for Teacher Professional Development

Dr. Ram Sworup Sinha
Former Secretary, Nepal Government

Abstract

Professional development refers to the development of a person in his/her professional career. More specifically, teacher development is equated with professional growth. For years, 'staff development' or 'in-service training, workshops, short term training courses' were only considered as the form of professional development. It is only in the past few years that professional development is considered as a long term process. Not only teacher's professional development can reform the education system but also the professional development of teachers-educators has been considered as an important element. The factors needed for professional development are: a culture of support from school and education system, the role of context, stages of development of a school and education system level. Teacher educators need time both for their professional development and daily work. Financial resources are equally important. Recently, the use of technology in classroom has become a challenging practice. The role of teacher-educators has a strong influence not only on the work of teachers but also on research and their institutions, how to work in teams and collaborate in their work.

Introduction

These are changing times in education system around the world. With the start of new millennium, many societies are engaging in serious and promising educational reforms. One of the key elements in most of these reforms is the professional development of teachers; societies are finally acknowledging that teachers are not only one of the 'variables' that need to be changed its order to improve their education systems, but they are also the most significant change agents in these reforms. This double role of teachers in education reforms being both subjects and objects of change - makes the field of teacher professional development a growing and challenging area and one that has received major attention during the past few years.

This new emphasis has been welcomed by teachers and educators in general as it represents a much needed appreciation of teachers work and also promotes the concept of teaching as a profession. Unfortunately, others have taken this new emphasis to be a sign that teachers are not providing adequate teaching standards, Guskey and Huberman (1995) reflection this paradox are also report that their work with teachers worldwide Offer little evidence to support this belief. "The vast majority of teachers and school administrators we have encountered are dedicated professionals who work hard under demanding conditions." It is for there had working teachers and educators that professional development opportunities are needed, not because they promote the recognition of their work as professionals but also because - as is the case of all professionals in any field - new opportunities for growth, exploration, learning and development are always welcome.

२९

Teacher Education 2072

In order to contribute to the knowledge base of educator's policy - makers, teacher educators, and administrators who are engaged in process of teacher educations and development and who are committed to planning, implementing and assessing sensible education reforms. The idea that good teaching methods have a significant positive impact on how and what students learn? Learning how to teach and working to be came an excellent teachers a long term process that requires not only the development of very practical and complex skills under the guidance and supervision of experts but also the acquisition of specific knowledge and the promotion of certain ethical values and attitudes. In addition to 'knowing what' and 'knowing how' teacher must also be competent in 'knowing why' and 'knowing when' (Calderhead & Shorrock, 1997).

What is teacher professional development ?

Professional development, in a broad sense referees to the development of a person in his or her professional role. More specifically, "teacher development is the professional growth a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically" (Galtthorn, 1995). Professional development includes formal experiences (such as attending workshops and professional meetings mentoring etc.) and informal experiences (such as reading professional publications watching televisions documentaries related to an academic discipline etc) (Ganser, 2000).

This conception of professional development is, therefore, broader than career development, which is defined as "the growth that occurs as the teacher moves through the professional career cycle" and broader than staff development, Which is "the provision of organized in-service programs designed to foster the growth of groups of teachers; it is only one of the systematic interventions that can be need for teacher development" (Galtthorn, 1995). When looking at professional development, one must examine the content of the experiences the process by which the professional development will occur, and the context in which it will take place.

For years the only form of 'professional development' available to teachers was staff development' or 'in-service training' usually consisting of workshop or short-term courses that would offer teachers new information on a particular aspect of their work. This was often the only type of training teacher would receive and was usually unrelated to the teachers' work. Only in the past few years has the professional development of teachers been considered a long term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession. This shift has been so dramatic that many have referred to it as a 'new image' of teacher learning a 'new model' of teacher education, a 'revolution' in education and even a 'new paradigm' of professional development (Walling and Lewis, 2000).

The characteristics of professional development

1. It is based on constructism rather than on a 'transmission - oriented models.
2. It is received as long-tem processes as it acknowledges the fact that teacher learn over time.
3. It is perceived as a process that takes place within a particular context.
4. Many identify this process as one that is intimately linked to school reform.

5. A teacher is conceived of as a reflective practitioner who will acquire new knowledge and experiences base on the prior knowledge and aid teachers in building new pedagogical theories and practices (Dadds, 2001).
6. It is conceived as a collaborative process.
7. Professional development may look and be very different in diverse settings.

Factors to consider for the professional development

There are a number of factors to consider when planning implementing and or assessing teacher's professional development models and systems. They are:

A culture of support : Lieberman (1994) describes five factors that are necessary to build such a culture in schools and education system as:

1. Developing norms of collegiality, openness and trust;
2. Creating opportunities and time for disciplined inquiry;
3. Providing opportunities for teacher's learning content in context;
4. Re-thinking the functions of leadership and redefining leadership in schools to include teacher; and
5. Creating and supporting networks collaborations and coalitions.

Bush (1999) adds a sixth factor: preparing teachers to become leaders of their own professional development.

The role of context: The contexts wherein teaches teach and professional development occurs are usually varied and they have a serious impact on teachers, their work and their professional development. Multiple strategic sites for professional growth with the education system: ministries, department, district, school and professional organizations. Each of these can make a particular combination in different forms, but all are equally as important.

Stage of development of a school and education system level: The stage of development of school system or even the national education system for professional development strategies, the two elements must be compatible with each other. Verspoor & Wu (1990) describe for stage and development as:

1. First is the unskilled fashion where teachers and mainly unprepared and/or unqualified. २७९
2. Second stage as the mechanical stage, where most teachers have received limited training and education.

Third and fourth stages are 'teaching in routine way' and professionals respectively. In both of these stages, teachers are reflective practitioners and they improve their teaching knowledge, skills and practices in a variety of ways. In the education systems teacher traverse in the different 'stages' of their development of different times in their career. Huberman (1989), for example defines five state as : Career entry (one to three years in profession), Stabilization (Forth to six years in the profession), Divergent period (7 + 18 years), Second divergent period (19 to 30 years) and Disengagement (41 to 50 yers)

Time: Teachers/educators need time both to make professional development an ongoing parts

of their times on a daily basis. But in developing countries, where most schools do not allow sufficient time for professional development. For example china, Germany and Japan where teachers have a significant amount of time to engage in their professional development an average of 30 to 40 of percent of their day out the classroom work. In most European and many Asian countries teachers spend between 15 and 20 hours in their classroom and remaining time for PD:

Financial resources: Funding for school improvement and for teacher's professional development is another major challenge faced teachers and educators worldwide. But at the same time, funding alone is not enough to provide effective professional-development opportunities for teachers/educators.

The use of technology for teaching purposes: The recent implementation of technology in the classroom is probably one of the most challenging innovations that many teachers have to comfort in the world today. For teachers and schools that do have access to new technology. How can the next generation of citizens and leaders be prepared to function in a technology-driven world, when teachers have no access to that technology and the context in which the school is located is not able to provide it? Therefore, to explore new technology as a factor in developing, designing and implementing professional development opportunities.

The role of teacher unions: Despite the common belief that unions are more concerned with the salary, compensation and benefits of its members rather than with their growth in the profession. Unions are working to changes this perspective over the years, teacher unions have provided different types of professional development for their members (Bascian, 2000).

The role of teacher educators for teacher's professional development: The professional development of teacher educators is an aspect that has been neglected despite many reports that show its importance in the improvement of professional development of all teachers. However, the professional development of teacher educators and other educators in higher - education does not differ greatly from that of elementary and high school teacher. They need to acquire professional's knowledge not only of subject matter but also a pedagogy skills and techniques for teaching and must develop attitudes and understanding of ethical principles that underlie teaching (beaty 1998).

These can be accomplished with the aid of similar models including mentoring workshops and seminars, observation of experiences teachers, group discussions, journals, etc. Hernandez (1998) listed a few principles that guide the education of teacher – educators PD. They are:

1. The work of teacher-educators has a strong influence on the work of teachers; they should be model and illustrate a variety of teaching methods, techniques, process and pedagogy.
2. Process to prepare teacher educators must be based on practical issues related to the day-to-day classroom teaching.
3. The work of teacher- educators must include not only teaching but also research directly related to their expertise.
4. Teachers-educators must know and understand the institutions where they works and where their students will work.

5. Teacher educator must know the national education system in depth and must understand the context in which it is implemented.
6. Teacher educators must know how to work in teams and collaborate in their work.
7. Teacher educators must enjoy teaching. This disposition will generate a positive attitude toward teaching in their students.

An interesting model to prepare teacher-educators who function as practicum advisers was implemented on the University of British Columbia, Canada. As practicum advisers they became more reflective of their work with students for action research as a daily opportunity for professional growth and development (Clarke, 2000).

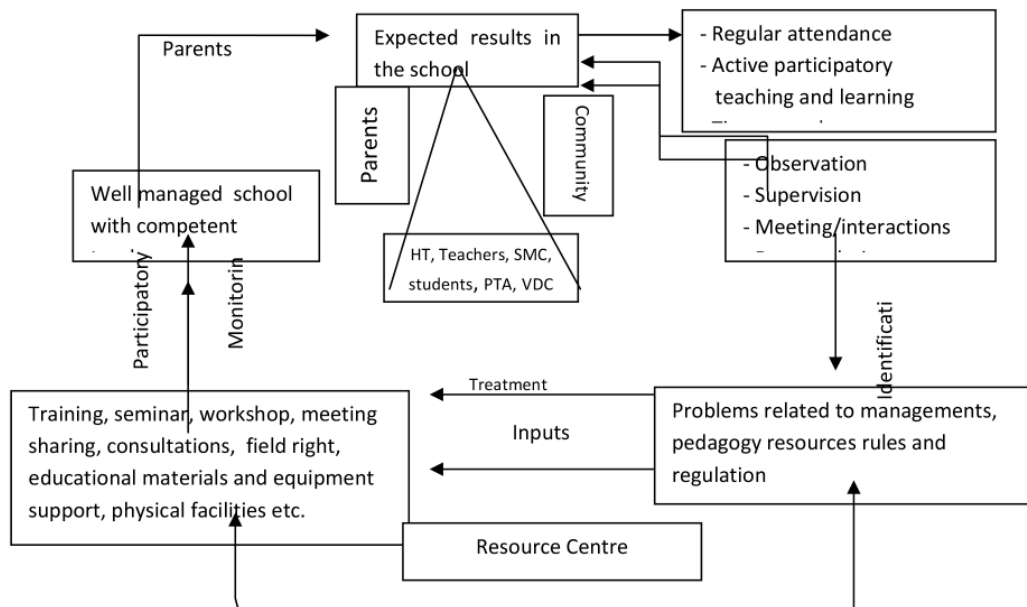
Another successful model of the teacher educators is used in a university of in Costa Rica with three formats: Presence education, distance education and tutorials including reflection, study group, discussions and other techniques of professional development (Hernandez, 1998)

The teacher educators present significant evidence self study (both individually and collaboratively for the improvement of their own practice and their role in the preparation of new teachers and successful teacher professional development. Gaible & Burns (2005) divided TPD in three broad models as:

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

Villegas & Reminger (2003) mentioned three models they are: organizational partnership model, small group or individual model, and skill development model. UNESCO has also mentioned three models of PD they are: **Knowledge of practice, knowledge in Practice, Knowledge for practice.** These models are interconnected to develop capacity of teachers and teacher-educators in skill knowledge, and attitude.

The following charts can assist us to initiate for effective professional development (PD).



Source: NCED, 2069

‘Training’ is used as a part of professional development. It is not sufficient for professional development but necessary. It is passive experience participation is limited with teachers having little or no time to meet. Teachers believe that their professional development activities with their colleagues related to discuss how to apply them to significantly improve their classroom strategies. However, teachers have no input the planning process (Dhami, 2069).

Nepalese context

Looking at historical development of professional development of teachers and teacher educators in Nepal, before 1971, all school were established and managed by the local communities with their local initiatives and resources, although they has limited resources and expertise. All teachers were selected, appointed and retired by the local school conduction committees. However, TPD starts from National Education System Plan (NESP) from 1971 to 1975 outlined a long range plan for teacher education. Some of the given links and principles given by the plan are:

1. All schools should recruit trained teachers.
2. All untrained in service teachers should be trained.
3. An intensive training should be provided to teachers to teaching skills.
4. The curriculum of the teacher education should b be revised to meet the current needs

२७४

Teacher Education 2072

and

5. Research should be conducted to examine the relevancy of the curriculum, effectiveness of teaching methodology andtion system (MoE, 1971).

Similarly National Education Commission (NEC, 1992) brought up the need to teacher education system. The report for the first time recommended for the effective system of teacher development through National Centre for Educational Development (NCED). High level national education commission (HLNEC, 1998) recommended the need of training and teaching license for teachers. Most important the report suggested making transparent and competitive selection produced for teachers against the prevailing procedure in which teachers were appointed indiscriminately.

The report also recommended higher education qualification to become head teachers than for class teachers in each level. The recommended points as national policy on teacher training are:

1. Make teacher training obligatory for teaching profession at the school level.
2. Provide training for in-service teachers.
3. Increase the salary of trained teachers.
4. Give preference to women teachers and
5. Revise training programs suitable to teachers at each level.

However, no specific requirements have been suggested for head teacher training. All reports argued that only professionally competent teachers can enhance the overall development of the students and can produce a skilled workforce needed for the economic development of the country. Meanwhile, primary education development project (PEDP, 2009 - 2014) established nine primary teachers training centers (PTTCs) and it strengthened by teachers education project (TEP, 2002-2009). Likewise science education development project (SEDP, 1984) and secondary education development project (SEDP, 1992) and secondary education support program (SESP, 2003) were implemented for the secondary teachers development. These two streams of teacher and teachers educators development and existing three related institutions as: national centre for educational development (NCED) distance education centre (DEC) and secondary education development centre (SEDEC) merged into NCED by making it a single apex training institute.

Under this apex body, nine educational training centers (ETCs, ka grade former PTTCs), 20 ETCs (Kha grade and 5 ETCs (ga grade former SEDUS) were established for teacher development.

A high level task force on school education reform (2001) gave sufficient attention to school management and PD of the head teachers, teachers and teacher educators. NCED is conducting certification and recurrent training programs for primary and secondary level teachers through ETCs located at the different parts of the country and through other allied private training providers. There are 34 ETCs and 46 LRCs are working for teacher professional development under the NCED system. Similarly, Faculty of education/schools of education under different universities are also involved for teacher educators and teachers professional development.

२७५

Teacher Education 2072

School sector reform plan (SSRP, 2009 - 2015) has envisioned for stages of teachers professional career path as beginner, experienced, master and expert for both basic (grade 1-8) and secondary (9-12) level teachers. Some indicators such as time on task, seniority, qualification training and students' achievement will be used to promote teachers for their respective career path. Besides that teachers who have additional academic qualification will gain eligibility for fast track career progression at the relevant levels.

Furthermore, SSRP proposed a one-year teacher preparation course with qualification to be perspective teachers. The government will remain responsible for teacher development work. In order to keep abreast of new development in teaching and learning practices, teachers must acquire one-month in-service training at least one in every five years.

Provision will be made to accredit the short form training course to like with teacher career development. TPD will be linked to career development made available through both long and short term training programmes. Head teacher's minimum qualification will be BEd and MEd with HT preparation courses for basis secondary schools respectively.

Conclusion

Teacher educators professional development base significant impact on the success of educational reforms or on student's learning. It must be systematically planned supported funded and researched to guarantee the effectiveness of this process. Alignment is needed also between the content of teacher professional development programs and their delivery. Traditional teaching methods have been proved to less successful in teaching children. Memorization lectures teacher centered classes etc. are less effective than teaching for understanding focusing instruction on the students, making students learn from each other etc. Nevertheless, most in-service teacher Training programs are taught in the traditional way. Without obliging teachers to participate in the classroom, they learn through group discussion, as new pedagogy.

Technology and distance educations should be used as means of supporting teacher educators and teacher professional development. However, not all teachers have access to computers or telephone lines, not all know how to use particular forms of technology, not all teachers attend courses given in very distance locations etc. So, the goals of a teacher educators professional development programs should be in alignment with these of the curriculum. Teacher educator preparation institutions and other related institutions must worth collaboratively on order to ensure the development of teacher educators for the very beginning of their careers. External agencies and must support teacher educators' professional development programs both financially and by offering particular activities and programmes that address the need of teacher educators.

Finally it can be said that teacher educators' professional development must be thought of as a long terms process, which begins with initial preparation and only ends when they retire from the profession. This new approach to the education and development of teacher-educators required a transformation of processes and policies that support teacher educators/ teacher their education, their work and their growth in the profession.

Reference:

- Guskey, T.R. & Hunberman, M. (1995), *Professional development in education, new paradigms and practices*, New York, Teachers college press.
- Calderhead, J. & Shorrock, K. (1977). *Understanding teacher education case study in the professional development of beginning teacher*, London, the Balmer press.
- Glathron, A. (1995). *Teacher development international encyclopedia of teaching and teacher education*, London, Pergamon press.
- Walling, B. & Lewis, M. (2000). *Development of professional identity among professional development school pre-service teachers*. Longitudinal and comparative analysis, Action in teacher education.
- Dadds, M. (2001). *Continuing professional development*, London, the open University.
- Lieberman, A. (1994). *Teacher development: commitment and challenge*, Newyork, Teacher college press.
- Bush, W.S. (1999). *Now for sale, why a bankroll along cannot change teaching practice*, Journal of staff development.
- Bascia, N. (2000). *The other side of the educational and professional development and the organizational capacity of teacher unions*, in educational policy.
- Beaty, L. (1998). *The professional development of teachers in higher education structures, methods and responsibilities*, innovations in education and training.
- Hernandez, A. C. (1998). *La preparation' de bs form adores de Professors*, Madrid OEI.
- NCED (2069). *Teacher Educational*, Sanothimi, Bhaktapur, NCED.
- Dhami, S. S. (2069), *Teacher Education*, Sanothimi, Bhaktapur, NCED
- NESP (1971). *National education system plan (1971-1975)*, Kesharmahal, Kathamndu, MoE.
- SSRP (2009). *School sector reform plan*, Kathmandu, MoE.
- NEC (1992). *National educational Commission report*, Kathmandu, MoE.
- HLNEC (1998). *High level national education commission report*, Kathmandu, MoE.

Gap Between Pre-service and In-service Teacher Training: Lesson for Teacher Professional Development

Shurendra Ghimire, PhD
Gorkha Campus, Tribhuvan University

Abstract

This study was conducted to analyze the extent to which the assumptions of TPD model have been practiced in 'teaching practice' program of faculty of Education, Tribhuvan University. How the 'collaborative and reflective learning', one among many skills of school teacher, has been cultivated in pre-service training, i.e. teaching practice of B.Ed program, that need to be advanced in TPD and practiced in teaching was studied with mixed method approach in a total of 18 students. The study found that there was no clear contribution of the use of peer-observation to developing teaching skills and flaws were there in the process of conducting peer-observation. It suggests that the role of internal examiner is to be redefined mentor teacher and theoretical base of 'teacher development' is to be based instead of traditional practice of 'teacher training'. Further, a collaborative work between TU/FoE and MoE/NCED in both pre-service and in-service teacher training program is respected.

Key words

Collaborative learning, internal examiner, mentoring, peer-observation, reflection, teaching practice, teacher professional development

Introduction

Nepal practiced lot of approaches, modes and packages of teacher training, and realized the poor efficiency of training in elevating educational quality. This voyage taught her to shift from traditional practice of 'teacher training' to a new paradigm 'teacher development' (NCED, 2070 BS, pp. 3-6). Teacher development model of National Centre for Educational Development (NCED) assumes that a professional teacher passes through four stages of learning- a) retroactive reflection of their own school learning and teaching- b) pre-service teacher preparation course,-c) service entry orientation, and- d) professional development (ibid, p. 4). Comparison of these four stages of learning in terms of their influence on a teacher's quality we find: the second stage, teacher preparation course, is the basic requirement for job application, and the fourth stage is associated with job performance whereas the first stage is not explicit, and the third stage is very short in duration and ritual in practice. Hence, the second and the fourth stages are the most prevalent in developing teachers' qualification. In addition, the pre-service teacher preparation course incorporates teaching practice program where a future teacher teaches in school and learns from teaching. In this sense, the fourth is continuation of 'teaching practice'. Therefore, success in second stage is sine qua non of the fourth stage.

२०८

Teacher Education 2072

Evidences on relationships among pre-service training, in-service training and teachers' quality in terms of promoting students' learning have been observed. Teachers' learning and quality in pre-service course has an impact on promoting students learning achievement (e.g. Harris & Sass, 2007). This fact, therefore, suggests that understanding quality of in pre-service teacher course is must to analyze the teaching quality and effectiveness of in-service training.

NCED has practiced a model "field-based teachers' professional development (TPD)" as in-service teacher development /training. TPD model has an impression of 'practice changes attitude', and stands such assumptions as professional accountability, learner's supremacy, whole school support, low cost high yield, sustainable, etc. (NCED, 2070 BS, p. 5). In this context, teaching practice done by university students as pre-service teacher can be an infrastructure for this TPD model, where its assumptions are expected to be implied and cultivated in trainees. Teachers who have got knowledge, skill and attitude of continuous professional development in their pre-service training will be able to enhance TPD training and practice professional development on their job. The 'teaching practice' program conducted by university can provide more opportunities like autonomous learning, reflection and feedback for 'teacher development rather than the in-service training under TPD model of NCED can. Therefore, the coherence between the models of teacher training (practiced by these two separate but interrelated organizations) makes TPD model more efficient and has reciprocal advantage for both organizations (e.g. Allen & Peach, 2007). Therefore, on the same basis, this study aims to analyze to what extent the assumptions of TPD model has been expected/ practiced/ achieved in 'teaching practice' program of university.

Data Collection Process

Tribhuvan University is almost a sole source of school teachers in Nepal, and Three-Year Bachelor's of Education (BEd) is the most relevant for this study. BEd is a professional as well as academic program designed for the preparation of competent teachers to teach different specialization subjects in secondary schools (FoE, TU, 2014). Teaching Practice (TP) in school, a part of pre-service teacher training, is a piece of professional training incorporated in BEd program that plays prevalent role in teacher development. During teaching practice, students get opportunities to be supervised under their university teachers. There are specified eight works that a supervisor (who is called Internal Examiner, henceforth IE) has to perform during training. Among these eight works, supervising the trainees to develop the quality of collaborative and reflective learning through 'peer-observation' or 'peer-teaching evaluation' (FOE, TU, 2013) is the most relevant to the assumption of TPD model. Therefore, only this one quality of teacher has been studied.

Current literatures have given the special value to 'peer-observation' in teacher training as a powerful tool of reflection. 'Peer-observation' provides different contexts to have reflection; collaborative planning, access to each other's classrooms, learning from classroom observation, peer-interaction, receiving constructive feedback, etc. and conversations on profession centered work (Friesen, 2009; UNESCO, 2005, p. 7).

Peer-observation is a platform of reflection that helps transforming naïve teacher into an experienced (Jay, 2003, p. 202). Trainees during TP maintain horizontal relationship in 'peer-observation' for their reciprocal benefits: learning from observing other's performance and

providing feedback to others. There are three phases in 'peer-observation'; pre-observation meeting for sharing information about course and lesson plan that helps both the observer and the one who is observed, observation, and post observation meeting for the discussion on classroom teaching. A mentor teacher in school guides trainees in conducting these three phases of peer-observation, where mentor, observers and those who are observed work together. 'Peer-observation', for the reflection, focuses especially on descriptive rather than evaluative; focuses on behavior rather than on the person; emphasizes sharing information rather than giving advice (Bergquist & Phillips, 1981). Hence, peer-observation is a part of peer-review. In peer-review, BEd students practice shared and collective activity; discuss issues, problems and their solutions. Peer support stimulates new ideas through collaborative learning and is a valuable means of confidence building, enabling to share differing perspectives of developing experiences (Tomkins, 2009, p. 10).

Discussion made in the above paragraphs shows that, on the one hand 'peer-observation' is a tool and process of reflection that is conducted under the guidance of mentor teacher on the other hand, teaching practice model of FoE, TU, uses it under the guidance of internal examiner. Discussion made in the above paragraphs indicates a literature-practice contradiction and the contradiction gives rise of some curious and practical questions: how the 'peer-observation' has been used in BEd students' teaching practice under FoE? What contribution has made with the use of 'peer-observation' in teacher development? How incorporation of 'peer-observation' in TU model can be more effective?, etc. Answering these genuine questions demanded a research, and knowledge derived from this work can contribute to the developer and practitioners of teaching practice model as well as to the developers of in-service teacher training models.

Gorkha Campus, Gorkha, a leading teachers college in Nepal, under Tribhuvan University that offer(ed) Intermediate, Bachelor's and Master programs in Education was selected for this study as convenient sampling, where I am one of the faculty members. I have got involved in three batches of BEd science as internal examiner and have close observation for six batches that run by this campus through informal conversation of internal and external examiners and examinees, participating in teaching practice preparation and review meeting.

I have developed myself as a source of information, from my experience discussed above, and I collected the peer-observation form filled by the examinee students of BEd science batch 2011 (the most numbers of students were there in this batch and I was engaged relatively much with them). I selected BEd science students of Gorkha Campus batch 2011, as the source of information purposefully and for convenient where I was engaged with one of my co-workers as internal examiner. That made me possible to observe the students and collect their real peer-observation form. More detail process of data analysis has been mentioned in analysis section.

From my experience in primary and secondary data from selected students, I have tried to answer such implicit research questions as: 'how the 'peer-observation' has been used in BEd students' teaching practice under FoE'? On the basis of the answers of this research questions and knowledge from related literatures, I have tried to synthesize the answers for another research questions: 'what is the contribution of 'peer-observation' to teacher training'? Then, on the basis of these answers and knowledge from related literatures, I have tried to synthesize the answers to the next research questions: 'how incorporation of 'peer-observation' in TU

model can be made more effective'? Finally, 'how the 'peer-observation' skill developed in teachers during teaching practice can be used by TPD model'?

Analysis and Discussion

Analysis of information and discussion made on it has been organized below in different themes. Themes making has been oriented to answering the research questions. (a)**Practice of using peer-observation:** Discussion under this heading aims at answering the first research questions. Content under this heading has been organized into three sub-headings.

Knowledge and skill in classroom teaching rating: An 'orientation program' for practice teaching is run before sending trainees to schools. Peer observation form, developed by the campus is provided to the students during their in-campus training, generally known as micro-teaching program. Nearly 25% trainees participate in all 30 (2 hours*15 days) hours of training, otherwise trainees either become absent or bunk. In this micro-teaching, trainees practice to rate the teaching performance of peers, and writing suggestion.

First supervisory observation was carried out (it is generally) during the second week of trainees' on-school training. Total 18 peers-observers had rated their peers' classroom teaching in the presence of the first supervisory observation. Second supervisory observation was made in the fourth and third in fifth/sixth week of trainees' on-school training. There were 30 skills in each form, but 18 forms were filled in the first observation; there were altogether 18*30=540 options to rate, in the second observation only 12 forms and altogether 12*30=360, and in the third observation only 12 forms and altogether 12*30=360. But some of the options were not filled. Summary of the data has been presented in Table 1.

Theoretically and including policy and practice, it is considered that qualities of teaching skills gradually develop in a teacher. Generally, at initial stage of training, skills are developed rapidly. Data in Table 1 present development of quality in teaching skills in a weeks' interval.

Table 1

Frequencies of specific qualities of teaching skills

Observations	Excellent	Good	Satisfactory	Low	Poor	Total	N*	NF#
I	14	176	258	59	5	512	18	28
II	6	89	195	46	4	340	12	20
III	2	127	164	41	4	338	12	22
N* denotes numbers of peer-evaluation forms included in the study, and								
NF# denotes numbers of item not filled by the evaluators.								

Results and Discussion

The on-campus training program makes to assume that trainees can clearly understand: a) each phrase/statement in form means, and b) what performance of trainees should be rated in what quality in interval scale. Data in Table 1(rightmost column) indicates that trainees were either absent or did not actively participate in on-campus training because they either were confused about the meaning of the statement, or could not identify the level of quality of teaching skill

so they could not fill the item and also not filled in remark column.

In the second and third phases of peer-observations the trainees of science subject rated the trainees of other subjects, where the training program was not intended to develop those skills and also could not do it. Since, their forms were excluded from the study, some of the trainees of other subjects requested me to sign on the form rated by them in the students whose teaching I had observed. After getting these events, I talked to other IEs too and found both IE and trainees' had to some extent ignored the meaning of peer-rating.

Trend of classroom teaching rating skill development

In the duration of 45 days, the trainees were observed in three different snapshots. In these snaps they are found to have developed skills in classroom teaching and doing realistic evaluation of peers as well. Table 2 and Figure 1 present a trend of developing different qualities of teaching skills of the trainees in their own (their peers') eyes.

Table 2: Percentage of specific qualities of teaching skills

Observations	Excellent	Good	Satisfactory	Low	Poor	Total
I	2.7	34.4	50.4	11.5	1.0	100
II	1.8	26.2	57.4	13.5	1.2	100
III	0.6	37.6	48.5	12.1	1.2	100

The data of Table 2 has been presented in figure for perceptual ease

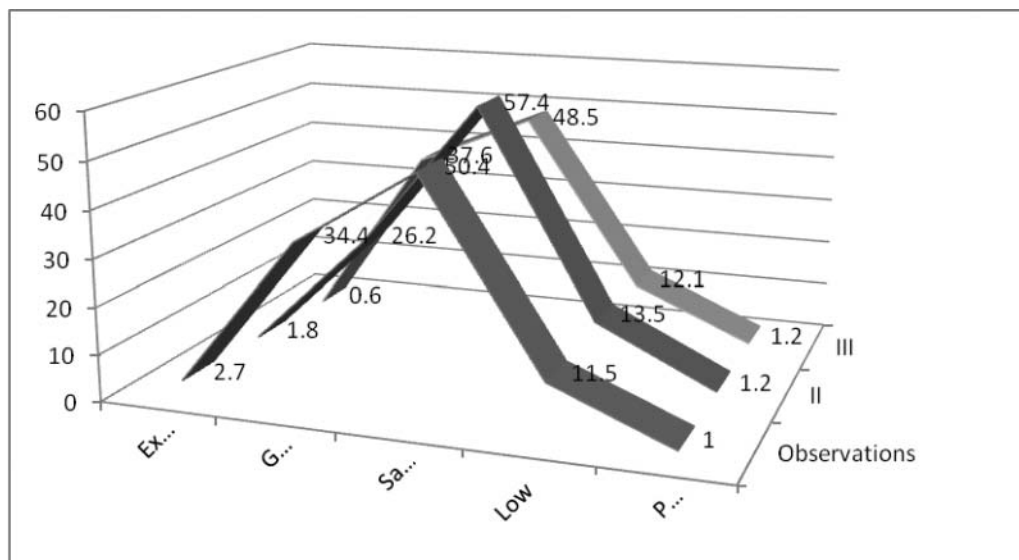


Figure 1: Comparing trend of teaching quality development

Table 2 and Figure1 give no idea on trend of skill development. Trainees acquire/develop teaching skills gradually during the training program. Among the many skills this study deals with 'classroom teaching' and 'rating classroom teaching'. Instead of gradual development the trainees skill development seems to develop in reverse direction or in up-down fashion (see Table 2). It suggests that, either a) trainees have not developed the skill of rating, b) or students' teaching performance was that indeed. The second hypothesis/statement is assessed on the basis of evaluators rating, and this assessment directs the argument in the first statement. This finding opens many hypotheses for rigorous study. Unless a researcher collects data in 'how the peer-rater identifies that the certain skill is rated in certain point of rating scale' and why the trainee's performance is rated in this quality' for each rated-statement, understanding on trend of reflective learning through peer-evaluation is impossible.

Development of classroom teaching rating skills

Awarding the scores to each trainee as per their peers-rated gives their scores as Table 6 below where Full mark of classroom teaching skills is excellent carries 5 marks and there are 30 skills hence, 150 (this mark has been converted to 100 FM in Table 3). Final peer observation and summative evaluation of class-room teaching is done in the same classroom. Therefore comparison of the score to the same trainees from two persons is relevant.

Table 3: Comparing peers' evaluation with evaluator evaluation

Contents	Peer	Evaluators
Average %	61	70.62
SD of the obtained %	9	7.27
N	12	18

$$S_{\bar{x}_1 - \bar{x}_2} = \sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}$$

Calculating the t-value of this data by using the formula, mean difference (70.62- 61) divided by standard error of the difference, (see right) calculated by using this formula found t-value 3.03, and found null hypothesis is rejected, i.e. there is a difference in evaluation between trainees and examiners, or trainees have not developed as much fine skill as examiner in evaluating class-room teaching skills.

Table 3 suggests that trainees have not developed classroom teaching rating skill as much as their examiners. Here, or officially, examiners' rating is considered more valid and reliable than the trainees, despite some technical errors made by examiners. Though, evaluation form has demanded analytical scoring, but evaluators award first score holistically and then filled each column only for formality (my and co-workers experience and interview with other 20 teachers). Therefore, it is difficult to stand (as benchmark) on evaluators rating in classroom teaching to assess the peer-evaluators' evaluation skill. Nevertheless, I have ventured comparing peers' evaluation with evaluator evaluation.

Contribution of 'peer-observation' in teacher training

Discussion under this heading aims at answering the second research questions. Content under this heading has been organized into three sub-headings.

Trainees are poor in using peer-observation: As per principle of teacher training trainees' skill and competency is gradually developed. In contrast, Table 2 suggests no idea to trend of skill development and but found haphazard i.e. even development has gone to reverse direction/up-down fashion. Reflecting with self experience, observing the forms filled by the trainees, and talking with trainees, I found that they neither were serious, conscious, skillful, knowledgeable, learning-oriented in providing feedback to peers. Similarly, no trainees received feedback seriously and talked to raters what they found in his/her teaching and asked for more detail feedback.

Peer-observation is not reflective: Modern literatures expect that from peer-observation, a naïve teacher (or trainee) can learn reflectively and is a part of teacher development. But in practice, under the TU FoE model of teaching practice, this also is almost ineffective in teacher training. Instead of questioning about effectiveness/or appropriateness of each phrase/statement listed in peer-observation form to rate teachers' skill of performance, the trainees were not clear to understand: a) each phrase/statement in the form means, and b) what performance of trainees should be rated in what quality in interval scale.

Feedback or remark in each phrase/statement of the form is expected. Neither the trainees asked nor IEs inquired for not-responding the certain items that had to be rated (Table 1, rightmost column). They received that filling the peer-observation form is just a ritual, because they did not ask themselves 'why I am going to observe and rate the peers' classroom teaching before observation and asking 'what I learn from observation and how I share my experience with peers'. Otherwise, they would not rate the classroom teaching of the trainees out of science subject.

No practice of pre and post observation meeting is found. My subjective judgment says that no role of subject teachers of partner school has been incorporated in this training. No practice of peer-interaction, conversations of a professional nature centered on the work, access to each other's classrooms (except obligatory filling three forms), and collaborative planning, receiving constructive feedback from one's peers was found.

Application of peer-observation form in TU model of teaching practice is just a ritual. Trainees softly tick in a room (of rating scale for each attribute of trainee teacher) and write very general and most common sentence in their comment (e.g. 'not used student centered method') and in suggestion (e.g. 'use student centered method'), similarly, IEs too, put their signature at the bottom of the form as it is his humble work because legally, students need to submit three forms with IEs (either of the same or another subject).

Peer-observation for 'teacher training' or 'teacher development': 'Teacher training' is a narrow and short-term concept which has been proved to be ineffective and a broad and holistic concept 'teacher development' has become a catchy phrase in the arena of teacher education. Overall impression of classroom observation of trained teacher is just moderate and there are

२८४

Teacher Education 2072

rooms for improvement in many criteria, anyway, trained teachers' performance is better than that of untrained teachers (FBCPL, 2006, p. 4). BEd program incorporated training that must be transferable, but recent literature has suggested that very low percent of transferability of training and therefore, modern world has turned to the next paradigm; i.e. teacher development (DHT, 2012, p. 3) and larger aim of producing teachers not only equipped with basic skills but also with the capacity to continue developing as professionals (Lynd, 2005, p. 5). Teacher training is acquired for the 'know-how' of specialization, and limited to exercise, constant repetition, and a definite end and purpose. Contrast to it, teacher development aims at developing all the essential perspectives of effective teaching to teacher (Evans, 2002). In teacher development, s/he asks questions to him/herself: - how can I be a good teacher? How can I feel I am supporting my pupils learning? How my colleagues/ co-workers think about me and my teaching? How can I make them participate in this process of learning/ sharing? What can I contribute to other colleagues? How can I make more effective to my initiations?

TU model has not used the mentor and mentoring, moreover, there is no practice of reflective approach of teacher training. Therefore, it seems as 'teacher training' approach rather than 'teacher development'.

Redefining the Role of IE and Mentoring

Discussion under this heading aims to answering the second research questions. Content under this heading has been organized into two sub-headings.

Lightening the work load IE: FOE, TU (2013) has allocated almost all the roles for internal examiner in teacher training. Qualification of internal examiner IE, mentioned (ibid, p. 1) assumes that a university teacher is competent to guide a trainee to learn all the duties that secondary level teachers must perform. IE must supervise the trainee teachers' classroom teaching at least three times during the training period and evaluate the trainee's skills in peer-teaching evaluation. Moreover, IE helps the trainees to construct teaching materials, to conduct student's case study and prepare report and studying the all aspect of school and preparing report, to conduct ECA and writing a report, and to develop some items and answer key in student evaluation.

Teaching practice model of FOE, TU (2013) has not expected the campus -school partnership in practice; no role is stipulated to the school/subject teacher. IE has to perform these eight works for one trainee, and generally more than 20 trainees are under one IE in different geographical locations, sometime 6-days distance. It is impossible to expect effective role from IE. Moreover, general observation to the IEs does not assure that IEs are competent and qualified to perform these eight works.

From the discussion in above paragraphs, I indicate that lightening the work load, developing the quality and enhancing the motivation of IEs may improve the effectiveness of TU model of teacher training.

Mentoring: Craving to the tradition model of 'teacher training' that has been practiced by TU does not liberate FoE and school education of Nepal. Therefore, I strongly recommend shifting towards the model of 'teacher development'. Campus has to select certain schools as partner,

where are veteran teachers of related subjects so that they can work as mentor. Subject teachers from campus and school can design an environment where a trainee can get opportunities of reflection. At least three trainees of the same subject must go to each school for peer-interaction, co-planning, working and reflecting. Such collaborative working/learning is the most essential qualification for school teacher.

Suggestions

Role of TU (FoE): To make this peer-observation practice effective for teacher training redefining the role of IE is must. For teacher development, role of IE (works under university) and school subject teacher (works under MoE) must be restructured; an environment of mentoring and reflection for trainees must be designed. For that, a strong collaboration of campus-school and campus teacher- school teacher must be developed.

Role of MoE (NCED and DEO): MOE should intervene 'teaching practice' program of FoE, TU because TU is the main supplier of school teacher. If the students/future teachers pass pre-service course learning almost nothing for the qualification of a teacher, it is difficult to expect they will learn in in-service TPD and practice in school. Since, MoE should show its concern in effectiveness of second stage of teachers learning. For that, MoE, through, DEO must collaborate with certain education campuses (e. g. Dhankuta, Gorkha, Surkhet, Tahachal) in teaching practice, by providing partner schools, mentor teachers, apprenticeship money for trainees.

A legal provision of formulating 'Campus Teaching Practice Board' has been realized for effective implementation of teaching practice where MoE can involve by sending its representative as board members, e.g. DEO and ETC/NCED head of this district/ area as ex-officio and certain veteran teachers as nominee. Similarly, representation of university teachers in training board under DEO and ETC/NCED is strongly recommended to implement TPD model so that gap between pre-service and in service can be filled from both sides.

Dean of TU/FoE has been included in the council for educational employees development, but implementation is as much crucial as policy making and planning. Since, teachers/experts from TU must be included in the process of implementation, supervision and evaluation of such field base training.

२८६ Conclusion

Teacher Education 2072

The eight skills that are expected to develop during teaching practice as stipulated by TU FoE are the infrastructures for teachers' professional development and performance. This study was, among the eight skills, focused on only one skill, 'learning from peer and reflection', and finding in this skill suggests that assumptions of TPD model has not satisfactorily been implied/practiced in 'teaching practice' program of university. Current model of TU that has been practiced in pre-service training is unable to develop qualities of reflective and autonomous learning, as well as practicing supervision and peer-learning to future teachers. Teaching practice put trainees in such environment for 45 days where they are used as scaffold by the university teacher (internal evaluator) and school subject teacher (mentor). The person who has not incubated the above mentioned qualities in this environment; s/he cannot get such or

better environment in in-service. As a result, it remains always not incubated. And TPD model has been designed to work only for those teachers (chicken) who are developed (incubated) by putting in appropriate environment (temperature) for 45 days (22 days), but not to work for not incubated chick (i.e. egg). Though, it is the work of university (FoE) to hatch the qualities of teachers through 'teaching practice', but victim becomes MoE, if sent unhatched. Since, MoE has to interfere FoE to make aware for its accountability. And both University and MoE must be careful because the state cannot allocate the same work (of incubation) for two institutions by earmarking budget.

References

- Allen, J. M. & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a preservice teacher education program: a student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8(1), 23-36.
- Bergquist, W., & Phillips, S.(1981). *A handbook for faculty development*. New York: Danville Press.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. DOI: 10.1080/03054980120113670.
- Faculty of Education, Tribhuvan University (2014). Three years BEd: Introduction. Retrieved from (23/7/2014) <http://tufoe.edu.np/b-ed>
- Faculty of Education, Tribhuvan University. (2013). A guideline for conducting teaching practice (approved by examination committee in Aug 15, 2013). Kathmandu: Author.
- Friesen, S. (2009). What did you do in school today? Toronto: Canadian Education Association.
- Full Bright Consultancy (Pvt.) Ltd. (2006). *A study on effectiveness of primary teacher training in Nepal*. Kathmandu: Author.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2007). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Working paper 3*. WDC: National Centre for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Jay, J. K. (2003). *Quality teaching: reflection as the heart of practice*. The Scarecrow Press, Inc.
- Lynd, M. (2005). *Fast-track teacher training: models for consideration for southern Sudan*. USAID.
- National Centre for Educational Development (NCED).(2070BS). *Teacher Professional Development (TPD) Handbook-2066*. Kathmandu: Author.
- Pellegrino, A. M.(2010). Pre-service teachers and classroom authority. *American Secondary Education* 38(3).
- The Dartington Hall Trust (DHT). (2012). *Training transfer: getting learning into practice*. Devon: Author
- Tomkins, A. (2009). *Learning and teaching guides: developing skills in critical reflection through mentoring stories* (This series of Learning and Teaching Guides has been commissioned and funded by the Higher Education Academy Network for Hospitality, Leisure, Sport and Tourism).
- UNESCO. (2005). *The pre-service training of teachers-does it meet its objectives and how can it be improved?* Paris: Author.

Adversities Encountered in Inclusive Mathematics

Classroom Practices in Nepal

Bed Raj Acharya

Reader, Central Department of Mathematics Education, Tribhuvan University, Nepal

Abstract

In this article, I have articulated challenges of inclusive classroom practices of mathematics in Nepalese schools. The main purpose of this paper is to explore the adversities faced by the teachers to promote inclusive mathematics classroom practices. I have adopted interpretative approach to enquire to describe the realities about inclusive classroom practices of mathematics teaching and learning. The classroom teaching - learning situation in the schools is observed on the basis of the classroom episodes. Some participants were interviewed. I have observed classroom episodes / practices of two schools of Arghakhanchi district to find the answer of the research questions. I have discussed the different data texts from my participants. Then it has been found that diversity of learners and their various background are the major adversities to ensure inclusiveness within the classroom. It has also been found that most of the teachers basically use textbooks alone as curriculum and deliver instruction as a routine task. In most of the cases the instructional approaches used in the classroom are not interactive, participatory and meaningful to the learners. Using appropriate instructional method and providing sufficient learning opportunities adversities can be minimized within the classroom in teaching mathematics.

Keywords

Adversities, Challenges, Classroom activities, Inclusive Education, Dilemmas of Inclusion.

The context

Nepal is a mosaic of diverse people from multicultural and multilingual backgrounds. Thus the children from those diverse backgrounds have obviously the diverse educational needs and aspirations to be addressed in the classrooms. Realizing this fact, Nepal has adopted the notion of inclusive education from the very beginning of commitment made on Education for All (EFA) goals since 2000. With a view to meet this international commitment, the government of Nepal collaborating with International/Non-Governmental Organizations (I/NGOs) has been making efforts through School Sector Reform Plan (SSRP) to promote the inclusive education in Nepal. However, many children are still out of schools. In this situation, why these children are out of schools? Is it not due to the lack of child friendly classroom practices?

Theoretically, inclusive education and inclusive classroom practice encourage schools to have child-friendly and pleasant environment as well as child-centered pedagogy with active child participation. According to United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2003), inclusive education is a process of addressing and responding to diversity of

needs of all learners on the classroom, in school, and on the society. Inclusive education creates suitable environment for all learners addressing multicultural differences. Several activities are planned to address inclusive education and inclusive classroom practices from government and non-government sectors. However, these mere assumptions and plans are not sufficient in answering and addressing the questions and challenges about inclusive classroom practices.

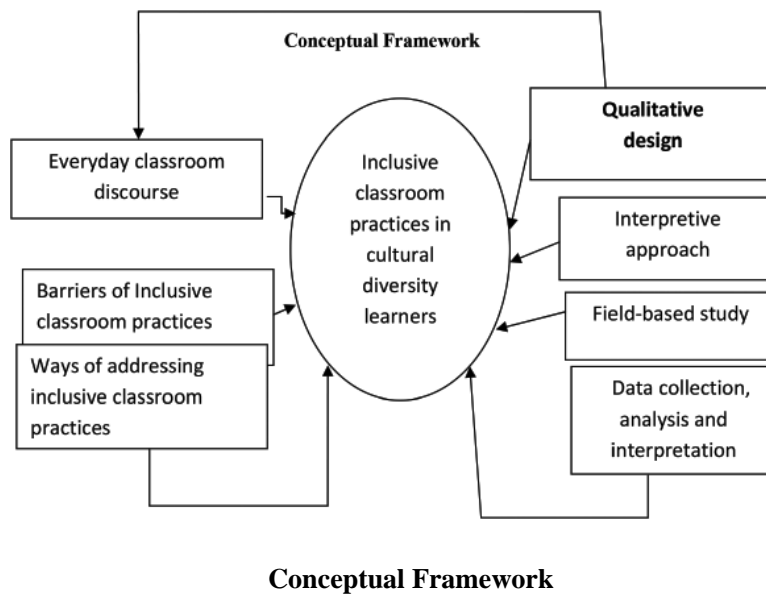
Hence, it seems sensible to ask some basic questions: how are the current mathematics classroom practices being carried out from the perspective of inclusive education? How do teachers feel, and what are their experience and perceptions regarding the inclusive classroom practices? How do diverse learners involve in classroom practices and how do the teachers address and accommodate them? What kind of instructional strategies are being used to address inclusiveness, child-friendly environment and fear-free environment? In addition, one fundamental question that encouraged me to conduct this study is: what classroom practices are being used to promote inclusiveness within the classroom in schools across the country? With this in mind, I have tried to study into this area with a purpose of being able to contribute in understanding inclusive mathematics classroom practices.

Research Questions

1. How are the adversities faced by the teachers to promoting inclusive mathematics classroom practices?
2. How have they been coping with such adversities in their teaching and learning context?

Conceptual Framework

The conceptual framework devised through the literature studies facilitated to attain research objectives, get the answer of the research questions and carry out the research work as a whole smoothly. Analyzing various literatures in relation to inclusive classroom practices, and relevant theory to be based for my argument, I have developed a conceptual framework for the study shown in below:



Methodology

Methodology is conducting a research; researchers must be sure about what they want to do and how they achieve their objectives and answer the research questions. A scientific way by which a researcher gets the systematic knowledge of a particular subject with cause and effect is known as methodology. In the words of Anderson (1998), research method is an approach to examine a research question. The research methodology adopted in this inquiry has been shortly presented below. Under this part, different things have to be decided before conducting the inquiry. It is decided before hand as to what population and sample are to be taken, how data are to be obtained, analyzed and interpreted. In this inquiry, the research methodology has the following subtitles, such as research design, approach, sampling, tools and their description, data collection procedure and its analysis.

Research design is the plan or proposal to conduct research; it involves the intersection of philosophy, design, strategies of inquiry and specific methods (Creswell, 2007). For this inquiry, the qualitative research design was adopted. This study was based on interpretive approach. The qualitative design was descriptive and exploratory. Qualitative paradigm believes that every research is interpretive as it is guided by researcher's feeling and belief. It gives full freedom to the researcher so that researcher can involve in his/her study without any rigid framework. Inclusive education concerns not only with schools but also affect societies and eventually the whole nation. I believe that inclusive classroom practice is mainly guided by existing rule and regulation, curriculum, teachers' attitude, nature of learner, school environment, culture and traditions. Inclusive education is the concern of all academic persons this is why both the teachers who are teaching mathematics in school and students who were learning in the school make the study area for this inquiry.

Arghakhanchi is also rich in terms of cultural, ethnic and religious perspectives. Diverse learners with special needs are studying there. Therefore, I selected Arghakhanchi district as my study site.

Without active and appropriate participants, my inquiry would not have reached a meaningful conclusion. Thus, it was really crucial for me to select participants who could provide rich information and relevant data to answer my research questions. Keeping this in mind, I selected my participants purposefully according to the nature of inquiry and my research objectives.

२१०

Teacher Education 2072

I selected four teachers purposefully who could address my investigation purpose. In the selection of the participants, I have tried to include two primary school teachers.

According to the nature of my inquiry, I collected data through interviews, observations and informal conversations with participants. As mentioned above, I collected the data from the primary sources. Classroom observation and interview guidelines were the main tools to obtain the relevant information.

Through in-depth interview, I tried to gather my participants' understanding and experience about inclusive classroom practices. Cohen et.al (2008) emphasize that interview is the process of interchanging view with one another. It is a flexible tool for data collection, enabling multi sensory channel to be used; verbal, non-verbal, spoken and heard. Using interview guideline, I

conducted interview keeping in mind the participants' interests and backgrounds. Furthermore, I encouraged my participants to answer my question in natural way as far as possible. My participants were primary level mathematics teachers.

Data Analysis and Interpretation

Analysis and interpretation of qualitative data is directly linked to the field and theory. Therefore, I analyzed and interpreted the information collected from essential tool from each of the subjects in accordance with the themes of which is directly related to research questions.

Dilemmas of Inclusive Mathematics Classroom

Teaching itself is a challenging task. Moreover, to teach in a classroom with diverse learners is tougher. I as a teacher have felt many challenges while addressing inclusiveness within the classroom. Challenges depend upon the context. One of the major challenges that I have often faced is that of diverse learners, who have different needs and capabilities. Multilingual and multiethnic learners with different aptitude come to schools. They have their own language, family background, interests and beliefs. It is difficult to select appropriate language and methodologies for effective and meaningful instruction.

Inappropriate language and teacher centered pedagogies, negative attitude and intellectual barriers, weak rules and regulations, poor communication and inappropriate environment, parental negligence and rejection, multilingual and multi ethnic learners are some challenges of inclusive classroom practices. In this context, Amrita said;

“I feel that the diversity of the learners and their various backgrounds are the major challenges in the classroom. It is very difficult to accommodate a large number of students with different backgrounds. Each allocated period is only 45 minutes while there are more than 40 students in one class. Thus to give time to each individual student and include them in the same process becomes incredibly challenging.”

This indicates that diversity of learners and their various backgrounds are the major challenging tasks to ensure inclusiveness within the classroom. If anyone gets special support to develop his/her knowledge and skill, he/she can develop according to our expectation. Another major challenge is to accommodate diverse learners in a classroom. According to the nature of our society, multi-lingual, multi-ethnic and multi backgrounds learners come to schools. Their way of living, their way of understanding and their way of learning is different from each other. In this regard, to manage all learners from instructional perspective within the classroom is a big challenge.

One of the common challenges is to develop concept among novice learners about particular subject matter. In the same context, my other participant Anil highlighted;

“Mainly our teachers enter the classroom without any preparation and instructional materials. They only use text book and chalk board as instructional materials. Few numbers of teachers and high numbers of class is the challenge of inclusive classroom. Generally our teachers teach more than six periods a day. They have very limited time for preparing lesson plan and selecting

instructional materials. Some of our students also come to school without any study materials. I mean they come without bringing essential materials such as pencil, books, exercise books, tiffin etc. Students are unable to come to school regularly because of their low economic status. They have to work in their home so that their parents can go out of home for earning money. Students' irregularity is the other major challenge of effective classroom activities."

Anil's experience made me more eager about challenges of inclusive classroom practices because he has not only marked the students' weakness but also highlighted teachers' negligence about classroom instruction. Most of the teachers basically use textbooks alone as curriculum and deliver instruction as a routine task. In most of the cases the instructional approaches used in the classroom are not interactive, participatory and meaningful to the learners (NCF, 2005). ZPD is a notion that takes into account individual differences and is focused on the communicative nature of learning in which the students come to an understanding of the task they are performing (Balkrishnan, 2009)

Students' irregularity is another major challenge of classroom activities. Several external and internal factors make learners irregular. One of the major factors is students' low economic status. Undoubtedly, if learners are unable to come to school regularly, teacher cannot teach which is to be taught within the fixed time.

Addressing the Adversities

Nepal is a country of diversity in various such as culture, language, ethnically. School is accepted as a mini society and true representative agent of whole society. It is really challenging issue to address diverse learners within the same classroom.

That's why adequate knowledge of instructional pedagogy and understanding diversities is essential for teachers to effectively address the challenges and barriers of inclusive classroom practices. UNICEF (2010) states that without clear understanding of the various socio-economic and cultural characteristics of diverse learners, it is difficult to evolve strategies and develop plans at classroom, school and system level to teach children from diverse backgrounds . In this context, Amrita added her argument like;

"In fact, I try to make subject matter more interesting and make students more active. To ensure all learners' involvement in teaching learning activities, I construct group addressing all types of learners. I try to provide equal opportunities for ensuring their self-esteem and self confidence. But a large number of students sometimes make it difficult to manage instructional activities in allocated time. Another major challenge is to recognize and address the learners' own linguistic, ethnic, cultural and personal diversities. Identifying learners' various backgrounds and needs, I try to solve the problems which occur in classroom instruction."

Teacher's each and every activities influence learners' learning. If students get support from the teacher, students may enhance their knowledge.

Undoubtedly, it can be assumed that to address individual differences within the inclusive classroom, teacher should have sufficient knowledge about instructional pedagogy and instructional strategies . Amar said;

२२

Teacher Education 2072

“Inclusiveness is really an important and debatable issue in educational sector so it is not easy to address all the issues properly. As a teacher, I try to cope with those challenges maintaining and managing classroom properly. I mean, creating a suitable learning environment and using sufficient instructional materials in classroom, I want to develop educational environment. To create suitable educational environment, group discussion, interaction between teacher and students, class work for students, project work etc. can be organized within the classroom. Only the teacher cannot solve the whole problems related to inclusive classroom. For this, behavioral policy and effective implementation is needed. Parental awareness as well as stakeholders support can help to minimize the challenges of inclusive classroom. As a conscious teacher, I also try to be more careful about the students who need extra support for learning.”

From Amar’s responses, it seemed that lack of behavioural policies about inclusive classroom and their effective implementation, only a teacher can not address inclusiveness properly.

“When I observed his classroom, I found that he was teaching his students as a normal teacher. No special strategies and activities were being used. On the one hand he was encouraging his students to read seriously within the classroom; on the other hand he was using only text-book as instructional material in classroom.”

Amar also expressed the similar ideas about removing challenges of inclusive classroom practices. I know well that proper classroom management for all learners is crucial task although proper classroom management for all learners is one of the important ways of removing challenges of classroom practices. Speaking of creating suitable learning environment and using sufficient instructional materials, teachers need to select these materials and instructional strategies which can address the learners’ demand. Regarding this issues, Anamol said;

“It depends upon the nature of problem. If there is general problem, it can be removed with the help of learners or by using appropriate methods and techniques. Participatory method may be very useful for all learners because it encourages learners to involve actively and it also provides sufficient opportunities for all types of learners. Audio-visual and other instructional materials can be used according to the context and content. If the problem is complex, it can be removed with the help of teacher staffs and head teacher. Sometime linguistic differences, poor backgrounds and special need of children make a great challenge for effective and meaningful learning. For this, government support and community involvement is needed to address such kinds of chaos.”

From Anamol's argument, I understood that he has developed knowledge based on different kinds of method and technique about meaningful instruction and inclusive classroom but when it comes into practice, theoretical knowledge does not work.

Making appropriate policy about inclusive classroom practices and implementing them properly, challenges and barriers can be coped with in inclusive classroom. In the same context, Anil highlighted his arguments;

“I know well the importance of instructional materials so I emphasize on instructional materials while teaching in the classroom. Generally in lower classes, instructional materials can be used to make a clear concept about particular subject. I try to cope with these challenge according

to the situation and learners' need. To make clear concept and make learning long-lasting, instructional materials play an important role. Pictures, models, printed materials, audio, visual, audio-visual, chart, graph etc. may be very useful to make classroom more productive."

Instructional materials play important role in teaching learning activities. If a teacher uses appropriate instructional materials according to the demand of subject, he/she can teach effectively. But every student should get equal opportunities according to his/her nature. Talking about removing the challenges of inclusive classroom practices, Anil highlighted about instructional materials. He emphasized the use of appropriate instructional materials not only develop concept about particular subject to make mathematics classroom more productive. Undoubtedly, use of appropriate instructional materials helps to remove several challenges of classroom but the teacher needs to use instructional materials properly.

Results and Findings

I found that teacher is the key element of whole teaching learning activities. Students' roles and responsibilities cannot be neglected although as an experienced person, teacher has more important role for managing teaching learning activities within the classroom. It was also found that appropriate instructional materials and effective instructional methods are the two important pillars of classroom activities in inclusive classroom.

Theoretically teachers emphasized that addressing individual differences in classroom instruction, collaboration and peer learning strategies help learner to motivate and to participate actively in learning process. Child-centered pedagogy highly supports those learners who need extra support from teacher or peer. Teaching in inclusive classroom is not an easy task. To be a successful teacher, a teacher should have knowledge about multiple teaching strategies and child psychology too.

It is concluded that teachers have sufficient theoretical knowledge about instructional methods, different kinds of pedagogies, instructional strategies and techniques of addressing individual differences. After observing classroom activities, I found that most of the teachers are teaching in traditional ways and some teachers are trying to teach according to the learners' need and demand. There was vast gap between teachers' theoretical knowledge about inclusive classroom practices and real implementation in classroom.

२९४

Teacher Education 2072

Furthermore, I found that diverse learners with individual differences are the major challenges of implementing inclusion within the classroom. Theoretically Inclusive classroom welcomes all learners without any discrimination and a teacher who is teaching in inclusive classroom always respects learners' interests and demands. But practically, teachers face numerous challenges while implementing it in classroom instruction. Every student has his/her their unique quality and character. Every learner can learn but not in the same time and in the same way because of their individual differences. It means different kinds of instructional pedagogies are needed to address different kinds of learners. Selecting appropriate language for instruction and appropriate pedagogy is the major challenge of inclusive classroom practices. Traditional thought about instruction, teacher-centered pedagogies, weak rule and regulation about inclusive education, inappropriate learning environment, parental negligence, teachers' negligence, students' irregularity, multi-lingual and multi-ethnic learners are other major challenges of

mathematics classroom practices.

I found that without removing challenges of mathematics classroom practices, inclusive education does not take place and students can not be benefited from education. For this, teacher needs to ensure learners' active participation in teaching learning activities. Developing learners' self-esteem and self confidence, child-centered pedagogies can be used in mathematics classroom. Using appropriate instructional method and providing sufficient learning opportunities can minimize within the classroom in teaching mathematics.

Conclusion

In this paper, adversities of inclusive mathematics classroom practice and the ways to address such type of adversities have been examined briefly. Through inclusive education students will have the chance to socialize and maintain peace and harmony in the country. On the basis of the classroom observation, and interview, I came up with the conclusion that existing classroom activities implemented in the Nepalese school classrooms by the mathematics teachers do not match with the practice that is suitable from inclusive perspective. There is a vast gap between their practice and the theory of inclusive perspective in teaching at the school. Despite the teachers being theoretically clear about their approaches using students' centered, participatory, child-friendly and democratic classroom methods, they lack in practice in applying their pedagogy in actual mathematics classroom to address the realities of the inclusive classroom practice. Applying appropriate instructional methods and providing sufficient learning opportunities can minimize the adversities within the classroom in teaching-learning mathematics.

References

- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research* (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Balkrishnan, V. (2009). *Teaching moral education in secondary schools using real-life dilemmas*. (Unpublished doctoral dissertation) Victoria University of Wellington.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.). New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. London: Rutledge.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd ed.). New Delhi: Sage publication.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction* (2nd ed.). Ohio, Pearson: Merrill Prentice Hall.
- NCF (2005), *National Curriculum Framework (Pre-primary-12)*. Sanothimi Baktapur: CDC.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca Spain: Retrieved July 14, 2007, from <http://portal.unesco.org/education>
- UNESCO. (2003). *Gender and education for all: The leap to equality*. Paris: Author.

- UNICEF. (2009). Child-friendly school. New York: UNICEF
- UNICEF. (2003). Example of inclusive education Nepal. Regional Office for South Asia, Kathmandu: Nepal.
- UNICEF. (2010). National report of inclusive classroom, social inclusion/exclusion and diversity: Perspectives, policies and practice. Delhi: Deshkal Publication.
- Westwood, P. (2003). Effective teaching. Paper presented at the North West Region Inaugural Special Education Conference: Priorities, Partnerships (and Plum Puddings), Armidale.

Focus on Classroom: An Overview of Teacher Education and Training Programme in Changing Scenario of Nepal

Professor Dr. Bhupendra Hada
Sanothimi Education Campus, Sanothimi, Bhaktapur

Abstract

The article entitled, 'Focus on Classroom: An Overview of Teacher Education Programme in the Changing Scenario of Nepal' discusses the teachers' efficiency and capability through teacher education programme in Nepal. Teacher education is for the improvement of quality education. Thus, the quality education depends upon the quality of teacher, which is more possibly from teacher education. For effective and meaningful classroom teaching, teacher education must emphasize on discussion, demonstration and practice, provision of materials and practice on materials use during training. For the freshness of teachers, provision of refresher training, short term training, seminars, discussion and interaction programmes must be conducted by District Education Office (DEO) and class supervision from time to time is essential and indispensable for effective and meaningful teaching.

Key Words

Teacher education, Teacher education and training programme, Transfer of teacher, Training/ education skills, Quality of training

The Context

Teacher Education is a system of preparing individuals for effective educational transactions including classroom teaching. Teaching is thus a pivotal aspects of teacher education, unfolds a world of knowledge, information, experiences and values related to human beings. A teacher needs teacher education to be able to transmit knowledge, skills and attitude to the learners (the students) in a more meaningful way.

Teacher education is for the improvement of quality education. Acquiring, developing and retaining competent teacher is the key function of educational management. Thus, the quality education depends upon the quality of teacher, which is more possible through teacher training/ education, because a trained teacher can motivate the students to learn. In this reference, Shrestha (2007)'s notion was that the teacher is the foundation of education. Hence, teacher education programme has the greatest accountability. Teacher is the change agent of society. So, the quality of education mainly depends upon the quality of teachers. Teachers should be updated with the explosion of knowledge (Bhandari, 2068: 207- 208).

In this context, Sharma (1997: 17) opined his view that it is rightly pointed it out that the qualitative improvement of a society depends primarily upon good teachers and their qualitative teaching. The progress of a country depends upon the quality of teachers and for this reason;

२१७

Teacher Education 2072

teaching is the noblest among all professions.

In nutshell, for the improvement of classroom teaching, teacher education is most compulsory for those teachers, who are punctual and daily engaged in the classroom for the future career of the students. Hence, teacher education plays the pivotal role to teachers for the effective classroom teaching.

Development / An Overview of Teacher Education and training Programme in Nepal.

In general, the definition of teacher education is that it is the behaviour shaping, because it makes the teacher perfect in classroom teaching. The trained teacher thus can influence the learners (the students) through the delivery of effective as well as meaningful learning experiments to the students (Hada, 2065 B.S. : 109).

It is known from the previous history of teacher education that teaching is basically regarded as a temporary work for untrained people. The growth of public education was created as a critical shortage of trained teachers and was a need for more efficient as well as capable mechanism for training for teachers and measuring their effectiveness in standardized ways as it was required. In this scenario, the development of normal schools as teacher education institutions have served in most countries of the world to fulfill this need. Despite the expansion of teacher training, shortage of qualified teachers continue to be a serious problem in many countries of the world (Pandit, 2004: 39).

Nepal has moved through a myriad of teacher education system over the years since the dawn of democracy in 1950 A.D. In this reference the first teacher training institution was established in Nepal in 1949 A.D. to train teachers for Basic Schools (about 55 schools). However, the training programme was discontinued in 1953 A.D. In order to improve the higher education, the College of Education was established in 1956 A.D., a first degree granting college for teacher education programme was a milestone in the history of education in Nepal. The College of Education provided One year and four year B.Ed. courses to produce teachers for secondary schools and simultaneously, the Mobile Normal Schools (Primary Teacher Training Centers (PTTC) ran the 10 month primary school teacher training programme to train the primary school teachers of Nepal. In 1962 A.D. permanent Teacher Training Centers were established on replacing the network of the Normal Schools in the country (Kafle and Aryal, 2000: 114—115). In this situation, the Normal Schools trained about 900 teachers during the years of 1956 and 1971 A.D. (Rana, 2007: 27).

Similarly, Nepal National Education Planning Commission (NNEPC, 1954) mentioned in its report that the teacher is a key stone to success and failure of education; it creates (or fails to create) the wholesome educational environment essential to success (Bhatt, 2007: 66).

Likewise, All Round National Education Committee (ARNEC, 1961 A.D.) suggested better salary and more primary training programme for teachers and National Education System Plan (NESP, 197A.D.) was the corner stone of the educational history of Nepal. NESP, 1971 made the teacher training mandatory and differentiates between trained and untrained teacher. Teacher training campaign has been launched over the country. Some of the teacher education

२८

Teacher Education 2072

programme efforts of 1970's and 1980's were mentionable in the educational history of Nepal.

Regarding the issue of teacher education programme, in-service and pre-service certificate level and Bachelor level was imparted in lower secondary and secondary level teachers under T.U. Faculty of Education, short period, on-the spot programme is being run by Ministry of Education (MOE).

In spite of these developments, measures, and changes, management of individual schools at the local level remained basically unaffected in general. The schools established by people to be remained by the School Management Committees. The government maintained the policy of partial assistance for schools operated under private or community support. It continued to provide differential annual financial grants to schools. The SMC's had responsibility and authority to generate funds to operate schools to appoint teachers and fix payment of salaries (Shrestha, 1982, cited in Sharma, 2008: 192). At that time, the financial sources of schools were primarily the student fees and donation of land by some wealthy families or landowners.

In line with this, the NESP, 1971 brought noticeable structures as well as administrative changes in the educational system of changing scenario of Nepal, because NESP, 1971 was an outcome of experiences and recommendations made by various commissions and experts. Through NESP for the first time investment in education was officially recognized as an investment in national development.

After the restoration of democracy in Nepal in 1990 A.D., education system of Nepal was restructured according to the report of the National Education Commission (NEC, 1992).

Keeping in view with the concept of teacher education programme, National Centre for Educational Development (NCED) implemented teacher training policy in 2005 A.D. In-service teacher training of first and the third phases of 2.5 month duration in face to face mode and 5 month training from distance mode to primary teachers were offered through Educational Training Centers (ETCs). After completion of all three training packages through NCED, it provided 10 month teacher training certificate to the participating teachers.

Regarding the issue of teacher education, Faculty of Education (FOE) of the Tribhuvan University became the key provider of lower secondary, secondary and higher secondary school teachers through its constituent and affiliated campuses. FOE, T.U is producing B.Ed. and M.Ed. degree holder prospective teachers and M. Phil or Ph. D. level experts.

In line with is, Kathmandu University (K.U.) School of Education offers post graduate diploma, M.Ed. , M. Phil and Ph.D. in education and Purwanchal University (P.U.)also offers B. Ed and M.Ed. degrees. In the same way, Nepal Sanskrit University (N.S.U) has also been operating the Faculty of Education up to graduate level for producing the efficient and capable manpower in education (Bhandari, 2011: 212). On the other hand, Ministry of Education (MOE) started School Sector Reform Plan (SSRP, 2009 - 2015) and under it Teacher Professional Development (TPD) plan is put into effect.

३९

Teacher Education 2072

Situation of Transfer of Teacher Training/ Education Skills

After the implementation of School Sector Reform Plan (SSRP) by Department of Education (DEO), NCED has designed Teacher Professional Development (TPD) Module, which is expected that within five years, one month training will be given to all teachers. TPD Module training is of 10 days credit and is divided into three parts; the first part is face to face made for five days between trainer and trainees at TPD hubs. Similarly, the second is self study exercise, which operates for teachers in their working schools for three days credit. Likewise, the third part of TPD Module is instructional counseling run in its hubs by mentors and expert instructors. In addition, expert efforts are made to facilitate the teachers over the difficulties in their teaching learning activities. The third part is mainly focused on the issues or problems encountered by teachers during their self study exercise. TPD is thus taken as the demand driven training module and seeks / endeavors to address the teachers' day to day professional problems on the spot through the adaptation of bottom up approach as well (Upadhyya, 2014 : 96). Various studies conducted by NCED (July 2000 a; July, 2000b; July, 2002a; July, 2002 b; 2005) ,CERID (July, 2000a), MOE(1997,and 1999) and PEDP (1993)have reported that the skills covered in the training are not transferred in the actual classroom teaching learning in an intended degree. The present article focuses what is teacher education? What are its benefits for present working teachers? It also examines the aspects that affect transfer of training skills in classroom.

Quality of Training

Quality of training is related to the trainer (provider) and receivers (trainees/ teachers). Training should be able to convince the receivers (trainees/ teachers) that skills covered in the training can help to make a change in the classroom teaching learning. Teachers need to witness and be convinced about what works and what doesn't during the training. Hence, demonstration and practice will provide such opportunity. It is also important to ensure proper and consistent practice of skill during training (Singh, 2007: 59).

Relapsing the old habits of teachers is also a reason for nonuse of the training skills. In this situation, old habit doesn't go away easily. The data published by DOE in different times shows that 98 % teachers are trained in primary schools of Nepal and they are teaching for a number of years. But they have not endeavor to reform their old habits. Hence, they might have reformed their own habits and ways as well as style of teaching what might not be compatible with the techniques / methods provided in the training . New techniques / methods pile up on the base of old ones that might be contradictory at times. This might create confusion and inadequate internalization leading to relapsing the old habits. Hence, training needs to help to unlearn old ones, learn new ones with the provision of relearning and teacher needs to be both convinced as well as confident about suggested techniques / methods (ibid. , 2007 ; 59). Similarly, self-reading materials and need based refresher training are often useful fo broader perspective and wider coverage to teachers for the effectiveness of classroom teaching. And it will also be conducive for the teachers to demonstrate the practice and internalize skills, if focus is on basic skills that are essential for the classroom delivery.

What Lessons can be Learnt? Some Major Solutions to be Addressed

It is known from above mentioned information that teacher education is essential and indispensable for the effective classroom delivery in the changing scenario of Nepal. In this situation, good and trained teachers are always required for the overall development of nation, they are the corner stone of education, future career of the students and the reformer of whole society as well.

In spite of all these things, following some major solutions are required for the amelioration of teacher education programme in Nepal:

- Teacher education must stress on discussion, demonstration and practice, provision of materials and practice on materials use during training. There is need to discourage the tendencies of ‘ let us get the information and knowledge and we will do it later’. The provision of follow up and technical backstopping is thus equally significant (Hada, 2010: 154).
- School and classroom atmosphere have to be improved to ensure interaction among the teachers and students and to facilitate student engagement in learning activities with teacher taking the facilitation role. There must be availability of more instructional materials (Bajracharya, 2008: 150). In this situation, utilizing more instructional materials by teachers in the classroom may definitely lead to meaningful learning for the students.
- Regular parent –teacher interaction is needed to strengthen relations which in turn contribute to effective ways for meaningful teaching learning atmosphere.
- Teaching learning activity cannot take place in vacuum and it will not fruitful in such place. The teaching performance is thus considered meaningful ; when students learn what a teacher teaches in a classroom. For this, the teacher needs to use different evaluation techniques (tools) in the classroom. Hence, the effectiveness of teaching performance is assessed on the basis of evaluation techniques used by teachers in classroom along with the other aspects of teaching (Shrestha, 2004: 115).
- The classrooms should have a display of relevant learning materials posted at students’ eye level, so that students can use and manipulate them, when necessary. Having learning corners in the classrooms is considered as essential and indispensable (ibid., 2004).
- Provision of refresher training, short-term training and different educational orientation programme often refresh the teachers to enhance the quality teaching.
- District Education Office (DEO) has not taken up seriously to train teachers and upgrade their qualification. The monitoring of class supervision from DEO appears like mere formality. Hence, classroom supervision makes the teacher efficient and capable in his / her teaching. Teachers’ effective and meaningful teaching is thus the causal factors for ameliorating the educational quality.

From above information and discussion, it is concluded that teacher education is compulsory for teachers for the effectiveness of classroom teaching and it is required for the overall development of nation. Students can learn new facts, new techniques and tools presented by teachers, which may be crucial and fruitful for their daily life.

Concluding Remarks

Educationists say, teachers are the corner stone of education and reformer of the whole society as well. In the changing globalization scenario of Nepal, experienced and trained teachers are always required for overall development of the country. Hence, professional development of teachers is crucial feature of any country. The main responsibility of teachers is to create teaching learning environment and to dedicate his/ her efforts inside the classroom because students' future career only depends upon the teachers' capability and efficiency. For this, teacher education is a must to develop efficiency and ability. Teachers should also realize that students learning may be affected more by what teachers do and what they say (Pandey, 2008: 18).

Finally, the professional development of teachers is possible by teacher education and world's changing scenario expects from teachers' efficiency and capability.

Reference

- Bhandari, C.B. (2011). Teacher education in Nepal; at a glance. *Teacher education*. Bhaktapur;NCED.
- Bhatt, S. (2007). *Education in Nepal*. Kathmandu; Himalaya Book
- Hada, B. (2008). Teacher training for quality training. *Teacher education*. Bhaktapur;NCED.
- Hada, B. (2010). Impact of teacher education for effective classroom teaching. *Teacher education*. Bhaktapur; NCED.
- Kafle, B.D. & Aryal, P.N. (2000). Teacher practices in Nepal; some pedagogical issue. *Education and development*. Kathmandu: CERID.
- Pandey, S.R.(2008). Motivation; a gateway in teaching learning. *Teacher education*. Bhaktapur:NCED.
- Pandit, R.P. (2004). The roles of teachers in society; a sociological perspective. *Siksa*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.
- Rana, S.P.(2007). Need of teacher training. *Foundation of education*. Kathmandu: Vidyarthi Prakashan (P) Ltd.
- Singh, G.B.(2007). Transfer of training skill; Derivation from cases. *Journal of TESON*. Kathmandu: Teacher Educators' Society – Nepal.
- Shrestha, Kishore (2004). Creating stimulating physical environment in schools. *Education and development*. Kathmandu: CERID.
- Upadhya, Dirgha Raj (2014.). Bringing teacher training skills in the classroom. *Siksa*. Bhaktapur: Curriculum Development Center.

Research on Multicultural Issues in Science Classroom

Lav Dev Bhatta

Instructor, Educational Training centre, Tanahun

Abstract

This article is about classroom practices from multicultural point of view especially in the case of science classroom at primary level. The main purpose of this article is to assess reality of science classroom in comparison to ideal culturally responsive science classroom. Gram Sewa Higher Secondary School is the study location. Indicators of ideal science classroom were prepared and practices in science classroom were observed on the basis of these indicators to draw the real situation.

The real situation of science classroom indicated that the physical environment of classroom (seating chart and classroom decoration) and psychological environment of classroom (language of instruction, teachers' understanding, planning, teaching methods, learning aids, motivation, assignment system, assessment system and extracurricular activities) were based on melting pot approach. Most of the teachers' teaching practices were found neither culturally relevant nor culturally responsive. The performance of marginalized group students was lower than others. There is a need of reformation to address classroom diversity and make it culturally responsive.

Key words

Marginalized, Mainstreaming, Inclusion, Culturally relevant, Culturally responsive

The Context

Nepal is topographically, culturally, linguistically, and ethnically very diverse despite its relatively small geographical size. After the restoration of democracy every sector including education is demanding for the inclusion of lingual, ethnic, religious groups in all steps of governing the state.

Enrolment of girls, Dalit, Janjati (Indigenous People) and different types of disabled students is very poor in school level. Of the total enrolment at the school level, girls' enrolment constitutes almost 50.1%, i.e., 50.5% at primary level. In comparison to their share in the total population at around 12%, the share of Dalit enrolment is 21.5% at primary level and in comparison to their share in the total population at around 40%, the share of Janajati enrolment is 38.2% at primary level. Furthermore, out of the total students at primary level, 1.2% students are with different kinds of disabilities (DOE, 2010). In order to improve the situation of this enrolment, education should address its diversity.

To sum up, while clarifying the above discussion, firstly though Nepal is a multicultural, multilingual and multiethnic country, education has not given equal opportunity for the celebration of this diversity. Secondly, disadvantaged groups as Dalit, women and ethnic

group's participation in education is very poor. Therefore, education system of Nepal has great responsibility to address these different forms of diversity through education. Multicultural education has now emerged as an umbrella concept to address diversity in the education world.

Nepal's Efforts towards Multicultural Education

In the context of Nepal, the term multicultural education is not a completely practiced subject. But a number of policies encouraging participation of girls, disabled children and children from other marginalized groups are closely related to the concept of multicultural education. The efforts made after Rana period in the field of multicultural education are discussed in this section.

The National Education Planning Commission (NNEPC) was formed in (1956). This Commission tried to highlight the life of rural Nepal through the pictures of multiethnic, multicultural and multilingual situation. It was in favour of multicultural education but emphasized one language policy as the medium of instruction. Overly, the NNEPC report did not address the needs of the indigenous and ethnic minority class children or marginal class students.

The All Round National Education Committee (ARNEC) was formed in 1960. The Committee suggested implementing free and compulsory primary education which is a positive aspect for development of multicultural education in the country but it did not suggest any change in the language policy. Moreover, teacher training and curriculum development programmes did not include mother tongue in education. In this sense the report ignored the inclusion of marginalized cultures in education.

National Education System Plan (NESP) was introduced from 1971 to 1975. Emphasis was placed on teacher training programmes, production and development of school textbooks and teacher's guides in Nepal. But policies related to multicultural education and language remained the same as those introduced in NNEPC and ARNEC. Therefore, this plan also failed to flourish multicultural education.

The government formed the National Education Commission (NEC) in 1990. The constitution of the kingdom of Nepal (1990) regarded the local languages as 'language of nation' and Nepali language as 'national language' and constitutionally, it stopped all types of discriminations related to the gender, caste, religion, sex, culture etc. NEC was constituted after the promulgation of constitution. Hence provision of localized curriculum opened ways for multicultural education in symbolic form.

After NEC, the National Language Policy Recommendation Commission 1993 had categorically recommended the necessity of mother tongue and bilingual education for non-Nepali speaking children. The Commission had suggested measures to design curriculum, prepare textbooks and introduce mother tongue as the medium of instruction in monolingual communities and in transitional primary education and literacy programmes.

High Level National Education Commission (HLNEC) was formed in 1998. This commission emphasized the conservation of language, religion and culture of different people and women's education.

३०४

Teacher Education 2072

The new primary school curriculum of 2003 (2060 BS) has given continuity to the provision made in 1992 (2049 BS) curriculum by providing 20% weightage for the study of local contents in social studies, creative and expressive arts, and physical education. It has also made provision for an additional subject for local need based study that may include mother tongue or local subject so that students can select the subject and content according to their interests.

The National Curriculum Framework (NCF) was prepared in 2005. It emphasized on inclusive curriculum for all students irrespective of gender, ethnicity, cultures, religion, castes, ethnicity, abilities and disabilities, socio-economic conditions and geographical conditions. Similarly, key guiding principles of national curriculum, as mentioned in NCF are: curriculum will address diverse curricular concerns through integration; follow child-centered developmental approach; recognize mother tongue in teaching and learning; be inclusive; provide opportunity for local need-based learning, recognize Sanskrit education as the foundation for Eastern knowledge and philosophy; provide opportunity for ICT education; follow collaborative approach; and recognize alternative learning to be related to multicultural education and teaching in multicultural classroom directly or indirectly.

Interim Constitution (2007) article 35 (10) states that the State shall pursue a policy, which will help to promote the interest of the marginalized communities and the peasants and laborers living below poverty line, including economically and socially backward indigenous tribes, Madhesis and Dalits by making reservation for a certain period of time with regard to education, health, housing, food sovereignty and employment. Similarly, it further mentions in article 35 (14) that the State shall pursue a policy of making special provision based on positive discrimination to the minorities, landless, squatters, bonded laborers, disabled, backward communities and sections, and the victims of conflict, including women, Dalits, indigenous tribes, Madhesis and Muslims (MOLJ, 2007).

More recently, realizing the importance of the mother tongue, the 'Education for All National Plan of Action Nepal (2001-2015)' has added one more goal to the six major goals set by Dakar Forum. The goal is to ensure the rights of indigenous people and linguistic minorities to quality basic and primary education through their mother tongue (EFA/NPA, 2002).

Similarly, piloting phase of multilingual programmes is launched in seven schools of six districts: Kanchanpur, Rasuwa, Sunsari, Jhapa, Dhankuta and Palpa. Eight different mother tongues have been selected for multilingual programme. Moreover, multilingual education section is operating under Department of Education for the development of multilingual education (DEO, 2009).

School Sector Reform Plan (SSRP) was prepared in (2007) and it is being implemented now. It has considered cultural diversity as one of the national treasures. Similarly it mentions that Nepal is one of the most diverse countries on earth and thus has a responsibility to conserve its rich cultural heritage. It further realizes that minority groups, ethnic communities and disadvantaged groups (such as women, Dalits and ethnic minorities) have low levels of participation in education. Finally it accepts the increase in the participation of such groups is a key challenge for the government. In the history of Nepal's education, SSRP is the most multicultural education friendly document.

In this context, NCED under Ministry of education has developed audio, visual, audio visual and text materials for students to give education through distance mode. These all programmes are being fruitful for science teachers and students.

From the above discussion, it is obvious that constitutional provision, recommendations of education commissions and other study reports have accepted the multilingual, multicultural and multiethnic situation of the country. Furthermore, these documents have also ensured to stop all types of discriminations related to caste, gender, culture etc. But these efforts could not address the applied aspect of multicultural education in the real field i.e. classroom. So, in this article I have chosen to research on how multicultural education is being practised in primary level classrooms and what are the gaps between the theory of multicultural education and classroom practices. As such, the major objective of this article is to assess classroom practices from multicultural point of view.

Methodology

Study Location: This research was carried out in Gram Sewa Higher Secondary school of Kathmandu district which is located in the rural area. This school was my working place as a secondary level science teacher which helped me for an in-depth study of the situation. While analysing the cast composition of students, students belonging to ten castes were studying in grade one, nine in grade three, four and five and eight in grade two. Thus primary level had ethnic, lingual, and culturally diverse students in each class. This diversity appealed me to select this school for my study purpose.

Sample: Teachers, some guardians and students of primary level were considered as research participants of this research.

Tools: Indicators of classroom practices from multicultural perspective were developed (Table 1) on the basis of the review of different national and international practices on multicultural education. Furthermore, interview guideline, questionnaire and class observation guideline were developed based on those indicators.

Table 1 Indicators of culturally responsive Science Classroom

Classroom practices	Indicators
Seating chart	<ul style="list-style-type: none"> • All seats need to be arranged in such a way that each student can clearly see the teacher and the teacher can take a moment in each student and sufficient space for group work. • Movable bench to conduct group activities in the classroom • Mixed seating or rotation system of seating arrangement • Equal opportunity to each student during seating arrangement • Enough space for multi methods teaching

३०६

Teacher Education 2072

Classroom decoration	<ul style="list-style-type: none"> • Pasting different posters representing various castes, pictures that motivate the students towards study, different sayings of heroic people and various materials prepared by the students inside the classroom.
Language of instruction	<ul style="list-style-type: none"> • Multilingual teaching
Teacher	<ul style="list-style-type: none"> • Culturally responsive to conduct teaching learning activities in culturally diverse or multicultural classroom. • Socio cultural consciousness (examines the socio cultural identity and inequality) • An affirming attitude towards students from culturally diverse backgrounds (respects cultural differences) • Commitment and skills to act as agent of change (develops skills for collaboration) • Constructivist view of learning • Culturally responsive teaching and learning strategies (supports constructivist view of knowledge which promotes critical thinking, problem solving ,collaboration and recognition of multiple perspective) • Learning about students (students' past history, home culture, etc)
Planning	<ul style="list-style-type: none"> • Prepared on the basis of the study on students' cultural background or culturally responsive lesson plan
Teaching method	<ul style="list-style-type: none"> • Application of variety of teaching methods or multimethod teaching • Kinetic and tactile involvement for marginalized students • Cooperative methods for marginalized • Lecture for mainstreaming • Cultural balance as gender ,caste, language, religion etc
Learning aids	<ul style="list-style-type: none"> • Culture specific materials which can help them to liberate from oppression. • Generally, computer, posters ,historical and contemporary contributions of minority students, references to people from different ethnic and cultural groups, examples of minority persons or groups, devices relevant to student experiences, role models, biographical readings about minorities ,cultural experiences of the child and family and culture friendly learning materials
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Use of culturally responsive teaching method, language of instruction, learning aids, feedback, assignment and assessment system, extra curricular activities
Assignment system	<ul style="list-style-type: none"> • Individual and group assignments that promote cultural aspect

Assessment system	<ul style="list-style-type: none"> • Sensitive towards multilingual students • Interest of multicultural students • Assessment of learning and assessment for learning.
Extra curricular activities	<ul style="list-style-type: none"> • Equality of opportunity to all group of students
Performance	<ul style="list-style-type: none"> • Almost equal performance of the students from different culture. • No vast gap between marginalized and mainstreaming group students

Source: Study of literature on multicultural education

Discussion on Reality of Heterogeneous Classroom Management for equity

Situation of study area: The data and information showed that the percentage of primary level students from marginalized groups was higher than of mainstreaming group in the study school. Similarly, the number of girls was slightly more in comparison with boys which states that girl's enrolment rate of study school was slightly different than the national level data on girl's enrolment rate in primary schools.

There were students speaking at least five to nine different mother tongue as Tamang, Nepali, Newari, Gurung, Limbu, Rai, Sherpa, Maithali, etc in each primary grades of the school. There might be two reasons for the increment of marginalized group students in the government school. One reason may be that the guardians belonging to mainstreaming group send their children to private schools due to their better economic status and their feeling that those private schools give quality education. Parents of marginalized group students send their children to public schools. Another reason may be that, government has provision of various kinds of scholarship schemes for Dalit, Janiati and girls. In my understanding the economic reason plays a vital role for the increment in the enrolment of marginalized students in public schools.

Physical management of the classroom

As I observed the physical environment of the classrooms (classroom decoration and seating chart) from multicultural perspective, the classrooms were not culturally responsive.

Seating chart: I found unmanaged seating arrangement in the classroom. The taller students were found seating on the front lines blocking the back benchers. Also, talented and active students were always sitting in the front of the classroom. Weak students were always at the back. For the solution of this problem, a teacher can do a number of things like rotation system and by placing taller students at the back rows and smaller at the front row. Teachers had not thought about such types of seat arrangements. There were sufficient number of benches but they were not well managed. There was not enough space for teachers to move inside the classroom to supervise the activities of the students and to conduct group work in the classroom. Similarly, there were not any materials to conduct experimental activities of science in the science classroom.

३०८

Teacher Education 2072

Classroom decoration: The walls inside the classroom were not well decorated but all classrooms in general and multicultural classroom in particular needs decoration of classroom from multicultural perspective. The classroom of my study school had neither the literature nor posters or pictures of different cultures decorated on the walls to give equal identity to all cultures.

Psychological Management of the classroom

Language of instruction: In terms of language, there was linguistic diversity in all classrooms but the teaching was mostly monolingual in all of the classes. This situation deprives the multi lingual students to gain education in their mother tongue. Even though people are not restricted to language for communication, language is of overarching importance because it is the fundamental medium through which ethnicity is transmitted and cultural identity is formed (Banks, 2006). Students and guardians had more interest in English as a language of instruction. But teachers were teaching all subjects except Nepali in English by translating into Nepali. This type of instructional pattern hinders the learning of students. The craze of students and parents towards English can be linked with the assimilationist's ideology given by Banks which states that teachers, parents and students inclined to worldwide language.

Teaching learning activities: Analysis of teachers' understanding of multicultural classroom shows that all the teachers know the lingual, religious, gender, caste and ethnic diversity of the classroom but their practices are not addressing the needs and interests of the diverse groups.

According to pluralist ideology, marginalized group students need skilled teachers of the same race and ethnicity for role models, to learn more effectively, and to develop more positive self concepts and identities (Banks, 2006). But most of the teachers are from mainstreaming group. Similarly, to be effective multicultural teacher, he/ she should have positive attitude towards different racial, ethnic, cultural and social class groups (ibid) but when I consulted with teachers in my informal talks, most of the teachers have low expectations from marginalized group in the classroom. Teachers were blaming that the low performance of their school was due to the presence of marginalized class students

In multicultural classroom, teachers should act as cultural mediator as well as change agent (Banks, 2006). But in my study school teachers were not seen to be cultural mediator and they were acting as an obstacle of the change because they were giving continuity to the traditional teaching styles and settings. Moreover, the teacher should be more informed about the history and culture of groups other than his or her own (Bass, 1999). But teachers of the school were found having less knowledge about the different cultures and they had less interest to learn the cultures and history of different groups as well.

When I asked the students from different castes and religions about their main festivals, they claimed Dashain, Tihar and Teej but not their own as the festivals belonging to mainstreaming groups was focused more. This situation can be linked with the theory of assimilation which holds that when marginalized cultural groups come into contact with mainstreaming cultural groups over time, lifestyle of the marginalized groups are replaced by those of mainstreaming groups (Sleeter and Grant,2003). The values and languages of the marginalized groups were not practised in school. This can be proved from the fact that marginalized group students

२०९

Teacher Education 2072

said about the festivals of the mainstreaming class such as Dashain and some Newari festivals but they could not say about their own festivals such as Losar. Similarly, some of them could not speak their own mother tongue but they could speak Nepali fluently. So we can say that minority group's cultures are replaced by the culture of mainstreaming classes. Even teachers of different cultures emphasized on the importance of festivals of mainstreaming group like Dashain, Tihar etc. but they ignored other festivals of marginalized group.

Multicultural ideology emphasizes that the teacher in the multicultural classes should have multiple ideas / techniques to address the diverse cultural knowledge as well as the cognitive methods suitable for different ethnic students (Kendall, 1983). Similarly, each student has a unique learning style. Teachers should not only build on these learning styles when teaching but help students discover their own particular styles (Sleeter and Grat, 2003:175). So they can learn more effectively and efficiently. From the observation of twenty five classes of primary level, it was found that all the teachers were using teacher centred traditional lecture method or sometimes discussion methods creating pin drop silence. Hence student centred multi-idea methods of teaching were not used because teachers did not have sufficient knowledge about such methods.

Furthermore, the theory of cross culture states that cross cultural literature discussion helps the students feel pride in them and in their culture when they see their background valued in classroom reading and studying activities ([http; www.conductivedconsulting.com/freearicles/multicultural.html](http://www.conductivedconsulting.com/freearicles/multicultural.html)). But teachers of the researched school had no knowledge about the culture of Sherpa, Limbu, and Tamang although they have some knowledge about Newari culture. They had never made a programme for discussing about the culture of different groups. This situation indicates that cross cultural literature discussions are not held in the 25 classrooms observed in the school. Furthermore, teacher training programmes of Nepal have also ignored such multicultural classroom management skills.

Teacher must be culturally responsive in the multicultural classroom. Culturally responsive teachers take students seriously in planning lessons, projects, classroom rules and consequences (NCCREST, N.D) Though the teachers had got the ideas of good planning, they did not bring it into practice. There was not any plan except class routine provided by the school which means that they do not carry out their responsibility in well managed way. In this situation how will they deal with multicultural aspects?

३१०

Teacher Education 2072

It is important to provide various activities through which students can gain knowledge or skills, as well as demonstrate competence. For example teacher should consider the methods in which course content is to be presented (e.g., lecture, large group discussion, small group activity, reading assignment, simulation, performance activity etc.). If students with different multicultural background are in the classroom, there is a need to use different teaching methods and focus on collaborative learning. But the teachers followed only teacher centred method i.e. chalk and talk method though they said that they had knowledge of various teaching techniques.

Culturally responsive pedagogy can fulfill the needs of multicultural classroom. Multicultural classroom needs culturally mediated and student centred instruction and role of teacher as a facilitator (NCCREST, N.D). But in the observed classrooms teachers were acting as the depositor of knowledge as banking concept of education given by Frere (1973).

Teachers could make groups and give group task in collaboration basically focusing on marginalized students. In this situation students can learn more effectively.

Different teaching aids are required to make classroom teaching effective. Culture specific materials could be used as teaching aids according to the pluralist ideology (Banks, 2006). Different books from different religions, biography of different cultural heroes, magazines, atlas, and locally available teaching materials can be used in multicultural classrooms. But almost all the teachers were using chalk and talk method without the use of any learning aids. The reason given by the teachers for not using the learning aids was the poor economic condition of the school. They said that the school was unable to provide instructional materials. However, teachers were found unaware to use locally available materials.

Motivation of both teachers and students towards learning plays vital role for better achievement. So as to motivate the students in learning the teachers should be familiar with and curious about the aim and objectives of the class teaching (Ericson, 1978). But during my observation of twenty five classes, I found that teachers were teaching only from the textbooks without considering the objectives of the curriculum. Similarly, students can be motivated through appropriate feedback. Informative feedback should be provided to the students (NCCREST, N.D) during checking assignments, class works and distributing students' progress report for betterment of their performance. Similarly, from the theories of multicultural education students in multicultural classroom can be motivated through culturally relevant teaching materials; student centred teaching methods, group assignment, and formative evaluation. But in classroom practices such types of teaching materials were not used by the teachers.

Teachers were found giving individual class works and assignments in all observed classes. They were not found giving group work in classroom activities. In this respect synergetic learning style of marginalized group students was discouraged and the cognitive learning style of the mainstreaming group students had been fostered because of lack of knowledge of the school teachers. I found that Individual assignments were provided to the students rather than group assignments.

In the context of assessment system government has lunched continuous assessment system in school level to address the needs of all students but it was not well functioning in the school. Assessment of learning was more practised than assessment for learning. Teachers were found maintaining autocratic discipline while teaching. Teachers were found giving fewer opportunities of asking questions to the students.

Teachers should not show any symbol of discrimination in the classroom during his/ her teaching. During classroom observation, I found most of the teachers were asking questions equally to both boys and girls. Such activities can be regarded as positive practice from the multicultural point of view. But I found the teachers asking more questions to the talented students than to the weaker students which hinders the learning process for weak students. Similarly, while giving examples, teachers emphasized more on male than female heroes and heroes of mainstreaming groups than those from the marginalized groups. This may be due to the knowledge, background or content of curricular materials such as textbooks, teacher's guides etc.

Teachers pay attention to assessment of learning not to assessment for learning. Teacher should be sensitive to those students whose first language is not the medium of instruction and exams should recognize the student's diverse backgrounds and special interests (Bass, 1999). But teachers were not sensitive towards the diverse background of the students. The same assessment criteria were used in language tests for students of different mother tongues.

Extracurricular activities : Multicultural education is grounded in the ideas of social justice and education equity (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 1996). So, school/teachers have to give equal opportunity to all the students in extracurricular activities like cultural dance, singing, drama, field visit, debate, volleyball, foot ball, long jump, high jump, etc. But school was found conducting such programmes rarely. School conducts some of the programmes in the starting phase of the session but does not continue during the session. Furthermore, the extracurricular activities could not fulfill the needs of all students. For instance, girls were not included in the athletic programmes of the school but school was encouraging such types of games as extracurricular activities. Hence, the situation of motivation in the school was not culturally responsive

My reflection : In my observed school, average performance of all students was less than fifty percent in each grade. It might be due to two reasons. First reason may be classroom practices not being culturally responsive and relevant. Second reason could be that if we consider all the students from economic perspective most of the students belong to financially poor class. So far as the case of result was concerned mostly mainstreaming group students were seen in better position. But in a few classes, even the marginalized students secure first, second and third position. The poor performance of students can be linked with the Bourdieu's cultural reproduction and social reproduction theory, Jensen's intelligence theory, Coleman's theory of familial effect which states that the performance of middle class students was better than lower class students or economically poor students (Mathema and Bista, 2006). From my reflection this poor result seen in the school was due to majority of poor class students and lack of culturally responsive teachers and pedagogy.

Concluding Remarks

Going back to the theoretical frame of my article, I came to the knowledge that physical environment of the science classroom is not culturally decorated and seating chart is not also culturally relevant as told by Banks. In language of instruction assimilation is happened as Banks, and there are not skilled teachers of the same race as said by pluralist ideology. Furthermore, teachers are not positive towards diversity and they are unable to be cultural mediator. Hence, they are not fit with the theory of Banks. Teachers are not informed about the history and the culture of different groups; there are not collaborative activities in the classroom and assessment system is also different from the theory of Bass. Similarly, as the theory of Sleeter and Grant, life styles of marginalized groups are replaced by mainstreaming class and unique learning styles of each student is not addressed. But teaching learning activities are being conducted as the banking concept of Freire. Multi techniques are not used as said by Kandall, teaching materials are not culture specific as said by pluralist ideology and there are not sufficient extracurricular activities according to theory of equality and justice. Furthermore, students are not motivated through objective of the lesson as said by Ericson but I found lower class students as Jensen's theory of intelligence, Bourdieu's theory of cultural reproduction and

social reproduction and Coleman's theory of familial effect in my researched school and their performance is poor as said by that theorist.

Implications for Practice

We can draw the following implications for practice from this article:

1. There is a need of training programmes for the teachers to make them able to manage the classroom, decorate it well, and apply different teaching methods and techniques to address the students having different economic status, language, caste, culture and gender. Moreover, the training programmes delivered from government should focus to uplift the status of the marginal group students.
2. During teacher's selection procedure, the administration should prefer multilingual teacher who is more conscious about the student's culture and economical background.
3. Curriculum, text book, and teacher's guide should be culturally responsive and relevant
4. Assessment system needs to be improved.

References:

- ARNEC (1960). *All round national education committee*. Kathmandu: Author
- Awasthi, L. (2004). *Exploring monolingual school practices in multilingual nepal*. Danish Univrsity of Education Copenhagen. Denmark : Unpublished PHD thesis.
- Banks. (2006). *Curriculum diversity and education*. United States of America: Pearson Education, Inc.
- Bhatta, L. (1999). *Classroom practices at primary level: a multicultural perspective*. Tribhuvan university. Kathmandu: Unpublished M.Phil. Thesis.
- Bass, J. (1999). *Diversity and complexity in the classroom*: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/diverse.htm>. retribed on 6/29/2009
- CDC, (2057 B.S). *Prathmik sichya pathyakrama 2049 B.S*. Bhaktapur: Curriculum Development Centre.
- DEO (2009). *Flash I report* . Sanothimi, Bhaktapur: Author
- DEO (2010). *Flash I report 2067*. Sanothimi, Bhaktapur: Author
- EFA/NPA (2002). *Education for all: national plan of action*. Kathmandu: Ministry of Education and Sports.
- Erickson, S. C (1978). "The lecture." *Memo to the faculty*, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan.
- Freire, P. (1973). *Pedagogy of oppressed*. New York: the Seabury Press.

३३

Teacher Education 2072

HLNEC (1998). *High level national education commission report*. Kathmandu: Author.

http: www.nccrest.org

<http://www.conductiveedconsulting.com/freearticles/multicultural.html>

Mathema, K. B. and Bista, M. B. (2006). *Students performance in SLC*. Kathmandu: SLC Study.

MOLJ (2007). *The Interim constitution of nepal*. Kathmandu: Author.

NESP (1971). *National education system plan (1971-1975)*. Kathmandu: Ministry of Education, HMG/ Nepal.

NEC (1992). *National education commission report*. Kathmandu: National Education Commission.

NCF (2005), *National curriculum framework (Preprimary-12)*. Sanothimi Baktapur: CDC.

NNEPC (1956). *Education in Nepal: Report of the Nepal National Educational Planning Commission*. Kathmandu: Bureau of Publications, College of Education.

Pinar,W.F, Reynolds,W.,Slattery,P.and Taubman P.M.(1995). *Understanding curriculum*. New York: Longman.

Sleeter,C.,Grant,C.(2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Johan wiley and Sons,Inc: USA.

Teacher Professional Development Model in Special Education in Nepal

Dr. Babu Ram Dhungana
Deputy Director, Department of Education

Abstract

The purpose of this study is to generate a special education teacher professional development model for Nepal. The study covered all geographical regions representing special schools and general schools with special class. The survey group was 200 special education teachers. Data were collected using focus-group interviews and survey questionnaires. Data analysis was carried out by using descriptive statistics, content analysis as well as t-test and ANOVA. Special education teachers viewed the need of teacher professional development at high level including initial preparation, induction and mentoring, recognition of special education services and continuous professional growth. Individual socio-demographic characteristics: level, type and location of the school, gender, age, qualification, experience, and service type of teachers, and disability category of the students were significantly related to special education teacher's views. There is no Special Education Teacher Professional Development (SETPD) plan due to the lack of expertise and training materials. Recommendations to implement are in organizational, program, teacher, and individual level. Special education teacher professional development is recommended as a long-term process making Universities, NCED and local level agencies responsible.

Keywords: Professional development/Initial Preparation/Induction and Mentoring/ Continuous Professional Growth

Background

Nepal has committed achieving universal primary education as a part of its effort to reach the Millennium Development Goals by 2015. The country is a part of the Education for All (EFA) campaign to ensure all children, particularly girls, and those in difficult circumstances have access to, and complete, free and compulsory education of a good quality" (CERID, 2009). School Sector Reform Plan (SSRP) (2009-2015) aims to improve access, equity and quality within the education system to meet the EFA goals and MDGs, with an emphasis on out of school population. In spite of these efforts, there are several challenges in managing barrier free education increasing equitable access to the students with exceptionalities. National Center for Educational Development (NCED) has one month training for teachers to be completed within 5 years but shrinks their provision within regular school teachers. Human Rights Watch (2011) criticizes that the government provides minimal special education training only to teachers working in special schools or resource classes and teachers in mainstream schools do not receive adequate training on how to integrate children with disabilities in their classrooms. Special education is not taught in higher secondary and university level but there is one year B. Ed course in Tribhuvan University in Special Needs Education, even though, it does not offer specialization in any area of disability in particular. National Human Right Commission (2013) states that there is the deficiency of adequately trained teachers in special or resource schools

२१९

Teacher Education 2072

that is becoming unable to expose the full potential of the children with disabilities. Many countries in the world have their specific laws to regulate special education. Special education is taught as a separate discipline in many universities of USA, UK, Australia, Japan, and Korea. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) in USA is the leading Special Education Law to ensure special education provision with teacher preparation for quality education.

The purpose of this study is to generate a special education teacher professional development model by analyzing special educators' views with the research questions: what is the existing status of special education teacher professional development in Nepal, and what could be the appropriate special education teacher professional development model (SETPDM) with institutional arrangement to address a) Initial preparation; b) Induction and mentoring; and c) Continuous professional growth.

Analytical Expansion of the Contents

Teacher Professional Development

Teacher educators provoke positive correlations between teacher certification status and students achievement. The quality of educational services for children and youth with exceptionality resides in the abilities, qualifications, and competencies of the personnel that provide the services (Council of Exceptional Children, 1988). Special education teachers are required to be generally competent in many areas, especially in interpersonal skills, including counselling and conducting teaching services for students with special needs (Branch, 1990). Professional development of teachers is closely associated with the quality of initial training, in-service training and professional and technical support made available to the teachers. Teacher professional development program is a long term commitment of time, energy, experience and resources.

Paradigm Shift in Teacher Professional Development: Instruction centered paradigm has been shifted to a learning paradigm. Traditional professional development opportunities have tended to be isolated, one-shot experiences, disconnected from each other and only remotely related to the subjects, activities, and challenges of teachers' real work. Rapid globalization, liberalization, and market oriented economy have strong influence in public education. Teachers need to update their knowledge, understanding and skills accordingly on a continuous basis. One-shot or face-to-face, or single model conventional types of training are insufficient to capacitate the diversified teachers groups.

Models of Teacher Professional Development: Several teacher professional models have been developed and implemented in different countries. One country may implement more than one model at a time. Selection of model depends on the need of the school and teachers' knowledge, resource, skill and time. The most prominent models are: Organizational Partnership Model and Small Group or Individual Model.

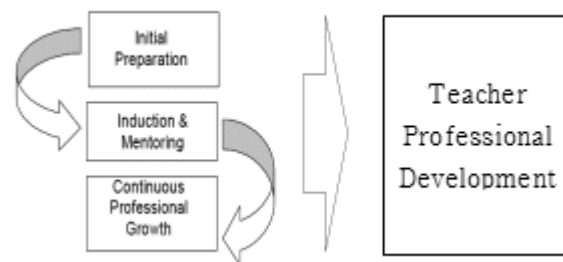
Pre-service teacher training refers to the training of teachers before their employment as teachers commences. Indicating *induction and mentoring* maintains the second stage of teacher education that starts when the newly trained teacher is inducted into the teaching job. Although it is less formal and the least organized, it helps the new teacher to gain a better understanding of

classroom realities, the tricks of the trade and with the adjustment to the school environment, to develop a greater degree of self-confidence (Siddiqui, 1991). Similarly, *continuous professional development* is a planned, continuous and lifelong process whereby teachers try to develop their personal and professional qualities, and to improve their knowledge, skills and practice, leading to their empowerment, the improvement of their agency and the development of their organization and their pupils (Padwad, A. & Dixit, K., 2011). There should be an appropriate balance between pre- and in-service training. One-shot pre-service training or one-size-fits-all approach is never sufficient. Therefore, teacher preparation is not a "one and done" proposition (Berry, Daughtrey, & Wieder, 2010).

Recent trends in special education include the use of technology to provide essential supports with the collaboration of multilevel agencies. Collaboration begins with the understanding that all teachers will be working with both regular and special needs students. Four major delivery modes are used in teacher training: online; teletutorial; online with face to face; and face to face.

Traditionally, professional development activities have overlooked the unique learning needs of the adult learner in the teaching and learning process (Carper, et al., 2009). Recent research on best practices in professional development has determined that traditional lecture-style adult learning experiences do not attend to the learning needs of adults (Cercone, 2008). Teaching younger children and inspiring adult to learn, for instance, andragogy, are different ways of learning process. Moreover, passive learning experiences do not significantly impact learning in the classroom (Desimone et al., 2002). Emerging from the field of extant literature is more thoughtful consideration concerning the needs of the adult learner (Cercone, 2008). Therefore, adult learning theories are supporting to implement professional development activities with the exact needs of adult learners.

As defined by the Council for Exceptional Children (2004), the professional careers of special educators can be thought of as a continuum, including initial preparation, induction, and continuing professional growth. Nine dependent variables used as socio-demographic factors in this research are: teaching level; school type; school location; gender; age; teaching experience; educational qualification; condition of service; and school serving disability type.



[Fig: 1] Continuum of SETPD (Special Exceptional Children, 2004)

Research Methods

The study utilizes a mixed-method design - qualitative and quantitative, explore an appropriate special education teacher professional development model for Nepal. Focused group interview was conducted to collect qualitative data. Survey questionnaires included the three components of the SETPD. Population of this study was the 172 special education teachers of 24 special schools and 377 special education teachers of regular schools with resource class of Nepal. Population census method from purposefully selected 20 districts was applied to collect data for this investigation. A total of 200 special education teachers were selected as the respondents of the questionnaire whereas 14 special educators were selected for the focus group interview. Two sets of the questionnaires- interview and five-point Likert scale questionnaire was prepared for the respondents. The data collection work was carried out through 39 items from which 100% completed data were returned from the respondents.

Data was summarized in the order in which they were gathered according to the research questions. Quantitative data from the survey were entered into SPSS version 16 and analyzed by applying percentage, mean, standard deviation, t-test, and ANOVA. To analyze the qualitative data, content analysis method was applied. Reliability of the questionnaire was tested with Cronbach-Alpha co-efficient.

Findings

Existing Status of Special Education Teacher Professional Development in Nepal: Research found that some of the teachers were untrained at all and some had training opportunity for few days. Non pedagogical training, such as sign language and braille also were studied. A total of 39 teachers were with two weeks to one year long training experiences in the general course of special education. Only two participants had the opportunity of one year training program in special education whereas 15 teachers had less than two weeks training experiences. A total of 41 respondents had sign language training of one to six months whereas six teachers had more than 6 months experience. A total of 11 teachers were trained for less than one month. Similarly, among 200 respondents, 68 percent of the special education teachers had some kinds of training whereas 32 percent of the teachers were completely untrained. Furthermore, only 10 special education teachers were trained with braille use whereas 3 teachers had more than one month of braille orientation. Five teachers were trained with one month braille training. Only 8 teachers among 200 teachers had the training related to teaching children with intellectual disability. Among them, 87.5% were with the training of below 15 days.

Special Educator's Views on Teacher professional development: In initial preparation, the result demonstrated that overall level of views of special education teachers was high with the mean (\bar{x}) of 4.47 and SD of 0.60. The highest level of view with the mean (\bar{x}) of 4.64 and SD of 0.59 was in "Pre-service Special Education Teacher Training as the demand of the current special education program" whereas lowest level of agreement with the mean (\bar{x}) of 4.24 and SD of 0.68 was in using new technology including ICT in the course of special education in higher education. Teachers agreed with the mean (\bar{x}) of 4.59 and SD of 0.60 in the provision of stipend for the needy students of special education in higher education. Similarly, teachers viewed the need of four year Bachelors' program in special education with the mean (\bar{x}) of 4.54 and SD of 0.59.

३९८

Teacher Education 2072

The overall level of views of special education teachers was high with the mean (\bar{x}) of 4.53 and the SD of 0.60 in induction and mentoring. The highest level of views with the mean (\bar{x}) of 4.73 and SD of 0.56 in in-service special education teacher training qualifies to unqualified or poorly qualified teachers and upgrades once qualified teachers whereas lowest level of views with the mean (\bar{x}) of 4.39 and SD 0.60 in the training period must be at least 10 months. Likewise, the respondents agreed in "all the novice teachers should be given in-service training within five years of the selection in the profession" with the mean (\bar{x}) of 4.57 and SD of 0.59. It was followed by the views of in-service teacher training curriculum covering the general and specific instructional aspects of special education with the mean (\bar{x}) of 4.56 and SD of 0.60.

The result obtained indicates that overall views of special education teachers was high with the mean (\bar{x}) of 4.56 and the SD of 0.58 in continuous professional growth. The highest level of views with the mean (\bar{x}) of 4.72 and SD of 0.45 in the support of Department of Education in the center and District Education Office, Resource Center and School in local level for continuous professional growth whereas lowest level of views with the mean (\bar{x}) of 4.45 and SD 0.60 in the variety of time period in the different models. Similarly, periodical workshops, seminars, and conferences on special education was viewed with mean (\bar{x}) of 4.65 and SD of 0.58 whereas the importance of generational model where first generation of teachers teach to the second generation teachers, was viewed with the mean (\bar{x}) of 4.63 and SD of 0.48. Distance mode of training has got the importance with the mean (\bar{x}) of 4.60 and SD of 0.58 keeping the reality of the country. Exposure visit and cooperative collegial development model were also viewed with the mean (\bar{x}) of 4.55 and SD of 0.61 and mean (\bar{x}) of 4.55 and SD of 0.60 respectively.

Comparison of the Differences between Sociodemographic Status and Its Effects on the Level of Agreement

Initial Preparation: The level of view on initial teacher preparation within the basic level (\bar{x} = 4.10) and the secondary level (\bar{x} = 4.01) were high and the level of views within the special school (\bar{x} = 4.14) and the regular school with resource class (\bar{x} = 3.97) were also high. But significant difference was there in agreed level of the both levels of teachers with statistical significance level .05.

The level of view within the urban teachers (\bar{x} = 4.11) and rural teachers (\bar{x} = 3.96) were at high. There was the significant difference in the level of views in the both levels of teachers on initial teacher preparation in statistical significance level .05. The level of views on initial teacher preparation within the male teachers (\bar{x} = 4.10) and female teachers (\bar{x} = 4.16) were high too. There was also the significant difference in the level of views on the both levels of teachers. Regarding to the age group of the respondents, there is the difference in views between the special education teachers' age groups. Similarly, respondents with low experience viewed much than high experience. Respondents with low qualification viewed highly than their counterparts with higher qualification. According to the service type, significant difference was found at the level of .05. Contract teachers viewed highly than permanent and temporary teachers.

From the focus group discussion, special educators viewed that initial preparation must be one of the components of the HSEB and university program. It must be initiated from higher secondary level. Duration and curriculum must be harmonized with the academic program

specializing from universities and introducing from HSEB.

Induction and Mentoring

Within the basic ($\bar{x} = 4.17$) and the secondary level ($\bar{x} = 4.07$), respondents viewed at high level. Result shows that the respondents of special ($\bar{x} = 4.21$) and the regular school with special class ($\bar{x} = 3.03$) viewed at high level. There was the significant difference in the level of view of both levels of teachers in statistical significance level .05. The differences within the urban teachers ($\bar{x} = 4.16$) and rural teachers ($\bar{x} = 4.05$) were at high level. The level of view within the male teachers ($\bar{x} = 4.08$) and female teachers ($\bar{x} = 4.22$) were also at high. There was also the significant difference at the level of view of both levels of teachers at statistical significance level .05.

Similarly, in the case of experience, result shows that all groups of respondents viewed highly. In terms of special education teachers' qualification, all of the respondents viewed highly. The respondents with SLC qualification viewed highly than the respondents with qualification of Master degree. Teachers of the students with physical disability and visual impairment highly viewed than other disabilities. In terms of disability type, the result indicates that there is the significant difference at the level of .05. Multiple comparison Scheffe test shows that there was significant difference between the teachers of children with physical disability and hearing impairment.

In focus group discussion, it was viewed that there should be intensive sessions for the teachers ranging from content support across subjects, pedagogical approaches and assessment methods to special education, character building and critical thinking. It must be compulsory for all new comers within 3 to 5 years of their appointment in service with credit count for the promotion in collaboration with universities. One month training with paid leave must be provided twice in his or her service period making NCED responsible in the conduction of training.

Continuous Professional Growth

Respondents viewed on continuous professional growth within the basic level ($\bar{x} = 3.92$) and the secondary level ($\bar{x} = 3.87$) at high level. There was no significant difference in both levels of teachers in statistical significance level .05. Similarly, regarding types of school, the respondents viewed within the special ($\bar{x} = 3.95$) and the regular school with resource class ($\bar{x} = 3.83$) at high level. The result indicated that there was significant difference in both levels of teachers in statistical significance level .05. Special school respondents viewed highly than general school respondents. The special education teachers viewed with the urban teachers ($\bar{x} = 3.92$) and rural teachers ($\bar{x} = 3.88$) at high level.

The level of views within the male teachers ($\bar{x} = 3.86$) and female teachers ($\bar{x} = 3.95$) were at high. There was the difference in views between the special education teachers' regarding age groups. In the differences between the special education teachers' work experience groups, the result shows that all groups of respondents agreed highly. Although there were minimal differences, all of the respondents viewed highly and there was significant difference at .05. The result also indicates that respondents with SLC holders agreed more than respondents with qualification of 10+2. In the category of service type, all groups viewed highly and temporary

३०

Teacher Education 2072

teachers agreed more than the contract teachers. Similarly, comparing to the disability type group, teachers of the students with autism and ADHD viewed highly than teachers of students with other disabilities.

In focus group discussion, it was viewed that special teachers need more multiple training with new strategies. Some of the local level partners could contribute to teacher professional activities applying multiple partnership models through different modes in different time periods. The curriculum must be flexible and based on special education teacher's need. Teachers' professional organizations, school administration, local government, and many other nongovernmental organizations in local level may organize the trainings with the local resources.

Discussions

Existing Status of Special Education Teacher Professional Development: The research indicates that there is poor situation of teacher training even in common subject of special education. Out of 70 teachers from the deaf schools, 41 were trained with sign language. Government of Nepal has no any kind of sign language classes and authentic curriculum. Among 30 respondents from the blind school, 10 were with any kinds of brail orientation. Remaining others were either newly appointed or used to teach orally. This indicates that teaching in blind class is poor because of the lack of trained human resource. "Blind students have problems when the teachers want them to write since teachers in regular classrooms are not trained in Braille" (UNICEF, 2003).

Current in-service training (TPD) for regular school teachers does not address special teachers. A reason behind it is the lack of expert trainers and training materials in special education. Occasional activities to promote continuous professional growth are happening with the support of non-governmental organizations in some cases but these activities are limited only to certain places.

Special Educator's Views in SETPD

Initial Preparation: Special educators believed the statement with in-service teacher training is the demand of current special education program in a high degree. It indicates the scarcity and teachers' want for preservice training in special education. Respondents viewed less on the need to include ICT in curriculum. Contrasting, Zang (2008) found that participants were univocal to become ICT literate. In these days, teachers' interests are increased in online training using ICT. Good design strategies may incorporate various Internet features and encourage active interaction with the instructors and other learners.

Induction and Mentoring: Respondents agreed highly in the need of in-service training. Johns (2006) found 90.1% of principals reported that "somewhat" or "much more" special education training should be included in administrative course work. Special educators viewed to give in-service training within 5 years for every novice teacher. There is the established practice of counting the score of training for the promotion purpose. Most of the respondents agreed on the need of general and instructional aspects of curriculum. Ergul et al. (2013) discovered that teaching academic skills, classroom management, teaching speech, and language skills

and autism were the topics on which the majority of participants found themselves inadequate and requested in-service training. NCED was strongly suggested to make itself responsible to handle the in-service training. Two months training was in high level. Equal duration of the in-service training for both groups (regular and special) of teachers is rational and feasible as well. Making the courses more field-oriented were the most frequently suggested changes by the participants to be made in the undergraduate special education programs (Ergul, Baydik, & Demir, 2013).

About the diversity of the courses, teachers responses on the statement "In-service training must offer varieties of opportunities for professional development such as action research, problem solving, group interaction etc." was ranked high (mean = 4.53 and SD = 0.59). Teachers' views tended to more towards practical base rather than theoretical discussion. In a study with similar objective, Webb (1993) participants clearly indicated that it was more important for courses to contain a variety of formats (m =4.6) and was ranked significantly more important than courses which contained a detailed theoretical base (m = 2.5). It seems that teachers want to make their training more practical and need based opposing traditional model.

Continuous Professional Growth: Special educators agreed to update teachers through continuously happening professional training throughout their job period. Hustler et al. (2003) found CPD as important and useful to many teachers as a means to update their skills and knowledge for the benefit of themselves and their pupils. In the research of Goodall et al.(2005), continuous Professional Development providers agreed on the usefulness of evaluating different outcomes with improvement of participant knowledge and skills particularly favored in evaluating the impact of continuing professional development. Identifying Department of Education, District Education Office, Resource Center and Schools as the organizers of the continuous professional development was agreed in top rank.

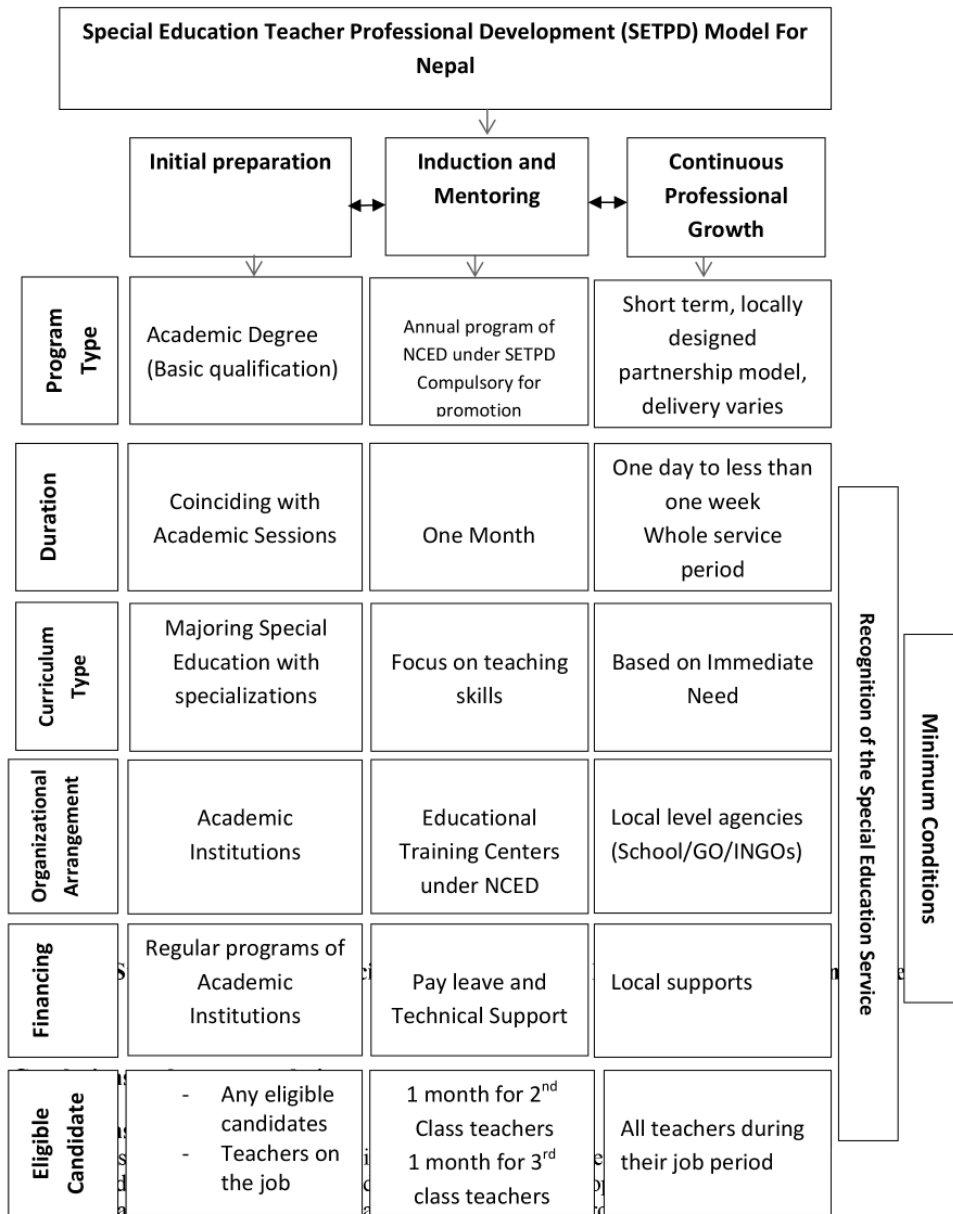
The professional development model involves and requires institutional support (Wise, 2000), and it is one of the models that does work to provide opportunities for teachers' professional development from the beginning to the end of their career (Koehnecke, 2001). As the activities of the continuous professional growth, periodical workshops, seminars and conferences on special education involving special education teachers was also emphasized.

One of the most common ways is workshop method continuous professional development. It also indicated that the workshop could enhance their critical thinking about their teaching methods, develop competence and make them aware of whole school development. Continuously happening need based training has multifarious values in educational management. It is not possible to arrange such types of multiple trainings from the central level at a time.

Use, Implications and Future Direction

The prime focus of this study was to devise a special education teacher professional development model to capacitate the special education teachers in Nepal. Analyzing the research results obtained through the use of mixed method a model for the special education teacher professional development, as shown as Figure 2, is developed considering program type, duration of the training, curriculum type, organizational arrangement and financing under three components of teacher professional development- initial preparation, induction and mentoring and continuous

professional growth under the mandatory provision of recognition of special education service. The model developed to apply within the same framework of teacher education as regular teacher professional development and the legal provision to fulfil the present lacking.



[Fig: 2] A Suggested Model for Special Education Teacher Professional Development in Nepa

Conclusions and recommendations

Conclusions

The more essential equipment of special education is the teacher's the specialized training for the teaching of special needs children this is lacking due to the absence of proper teacher professional development plan in Nepal. Occasionally happening orientation is not supporting professionally to the special education teachers. There is an urgency to implement a special education teacher professional development plan. Teacher professional development program is the joint responsibility of multi-level agencies like NCED, universities, Schools, NGOs and local governments once the state possesses the TPD plan. Initiating the special education course from the higher secondary level and specialization in Bachelors' and Master's Degree is essential to prepare future teachers. Bearing this fact in mind, a special education teacher professional development model including pre-service, in-service and continuous professional growth training is developed on the basis of views of Nepali special educators with reference to program type, duration of the training, curriculum type, institutional arrangement, and financing considering future administrative division of the country.

Recommendations

Special education teachers' professional development must be taken as a long-term process including initial preparation, induction and mentoring and continuous professional growth throughout their service period. It should be supported by multi-level agencies making universities and NCED responsible. Varieties of models maximizing technology must be applied depending upon their situation in school level to enhance continuous professional growth which supports teachers' development on a regular basis in the workplace. A special education teacher professional development model developed on the basis of views of Nepali special educators is recommended considering future administrative division of the country. Special education teachers need to improve their ability recognizing the diverse situation of the students respecting their ability to adapt content, teaching methodology and delivering instruction to meet the appropriate needs of each child with special needs.

References

- Berry, B., Daughtrey, A., & Wieder, A. (2010). Preparing to Lead an Effective Classroom: The Role of Teacher Training and Professional Development Programs. *CTQ Center for Teaching Quality*.
- Branch, R. (1990). Some thoughts on improving instruction. *Instructional Development*, 1, 2-7.
- Carper, M. K. et al. (2009). *Teachers' perception on what works in professional development*. The college of William and Mary.
- Cercone, K. (2008). Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, 16 (2), 137-159.
- CERID, (2009). *Insuring Free and Compulsory Basic Education for Disadvantaged Groups in*

the Context of Education For All. Research Center for Research Center for Educational Innovation and Development. Tribhuvan University, Kathmandu.

Desimone et al., (2002). Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.W., &

Ergul, C., Baydik, B., & Demir, S. (2013). *Opinions of inservice and preservice special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs*. Educational sciences, theory and practice. Educational consultancy and research center.

Human Rights Watch (2011). *Future Stolen: Barriers to Education for Children with Disabilities in Nepal*. USA.

MOE, (2009). *School Sector Reform Plan, 2009-2015*. Government of Nepal, Kathmandu.

Padwad, Amol; Dixit, Krishna (2011) *Continuing Professional Development: An Annotated Bibliography*. British Council, India.

www.cec.sped.org

Zhang, Z.; Martinoviz, D. (2008). ICT in Teacher Education Examining needs, expectations and attitudes. *Canadian Journal & Technology*. Online journal retrieved in 8th October, 2014.

७७

Teacher Education 2072

Research Based Lesson Plan: Blending The Nepalese and Japanese Approaches to Learning

Shalik Ram Bhusal

Deputy Director, National Centre for Educational Development, Sanothimi, Bhaktapur

Abstract

Lesson plan has been considered as a backbone of effective teaching learning process. This research is based on a new model of lesson plan developed during the seven month training in Japan entitled “Three states of water, process of change and its daily uses/application”. It is based on Nepali school level grade five-curriculum and Nepali context. In this model, Japanese and Nepali practices have been blended in teaching learning and also in teacher training programme. The ideas and learning points have been included based on national and international studies, trainings, as well as experiences of research and teaching. Valuable positive feedback from all readers and stakeholders have been incorporated. It is expected to be a resource material for teachers, students, trainers, planners and policy makers.

Keywords

Science education, Lesson plan, States of water, In-service teacher training, Research, experiment, Innovation

The Research Context

In my life, I found varieties of lesson plans from my national and international study, research, teaching, training and so on as well as their implication in Nepal. However, when I am developing a Research and experiment based lesson plan during seven month training from JICA, Japan. Then I found a new ideas and new concepts towards my previous Nepali training and teaching learning process. Development a research based lesson plan is a part of my interim report during this training. I am also disseminating and revising this research based lesson plan among the curriculum experts, students, teacher as well as my official friends, supervisors and boss. I hope this research based lesson plan may be useful for teacher and it may help to develop the interest, motivation, and positive attitude towards students, teachers, trainers and policy level personals. I also hope a positive feedback from all readers, experts and related stakeholders.

I have developed mostly confidence in this Research and experiment based model lesson plan using my internal capacity; others related personal guidelines and feedbacks. This lesson plan is based on Basic Levels' grade five Science and Environment of Nepalese school curriculum. The topic is “**Three states of water, process of change and its daily uses/application**”. This lesson plan may give an overall idea of entire unit plan and specific lesson plan, Japanese model teaching, learning and training process, product as well as a new model including constructivist, connectives and contextual research based lesson plan.

५२६

Teacher Education 2072

Different Practices of Lesson Plans

The education is a backbone in the context of overall development of any country. The planning and its application is also a major role. For this, in the teaching learning process, the lesson plan is a major key to open the way of nation. A Teacher without lesson plan is like a cook without recipe and materials in the kitchen. A good teacher has a good lesson plan, its proper implication and feedback system from all stakeholders, exports and policy level personals. To achieve the national educational vision, mission, goal and student competencies required by curriculum, the lesson plan plays a vital role in teaching learning process. Most of the developed country as well as developing countries have the system of developing research based model lesson plan in terms of their context. There are different models of lesson plan in international, national and local level practices.

In Nepalese education, system varieties of educational models including lesson plan are developed for improving and achieving student achievements (CDC, 20012). Also teacher, trainers, researchers of school, collage and teacher training and research institution/ centers are developing and practicing their own models of lesson plans. As Pandit (2001) mentions general lesson plan style includes 1. General information, 2. Specific objectives, 3. Instructional materials, 4. Teaching learning activities: including student and teacher role, materials and methodology 5. evaluation and 6. Home work.

According to Rao & Laxmi (2004), the lesson plan may include previous knowledge, and in presentation including matter, method and summary in addition. But SMEMDP (1998) has mentioned overview, skill both (procedure and thinking skills), and advance preparation beside the requirement of general lesson plan.

A Model of research based lesson plan

1. **NAME** : Mr. Shalik Ram Bhusal
2. **OCCUPATION**: Deputy Director, Ministry of Education, National Centre for Education Development (NCED), Sanothimi, Bhaktapur, Nepal
3. **UNIT NAME** : Matter and Energy
4. **GRADE** : 5th grade 10year students
5. **UNITE GOAL (For the entire Unit) :**
Level wise Objective (no. 4) : Adopt simple scientific methods and process to obtained knowledge and application about matter and energy.
Grade 5 Unit Objective: Understand and change the matter in three states using freezing, melting, sublimation, evaporation, cooling etc. as well as their uses in daily life.
6. **UNIT PLAN: (Flowing the entire Unit):**
 - a. First Lesson : Three states of matter (Solid, liquid and Gas)
 - b. Second Lesson: Changing the three state of a matter
 - c. Third lesson : Process of changing state of mater : Freezing, Melting, Sublimating, Evaporating, Cooling
 - d. Fourth Lesson: Three states of water, its process of change and their practical uses in daily life
 - e. Fifth Lesson: Source of energy (Renewable and nonrenewable)
 - f. Sixth Lesson: Various sources of energy (Heat, Light, electricity, sound, magnate)
 - g. Seventh Lesson: Use of energy
 - h. Eighth Lesson: Sun as the main source of energy
 - i. Ninth Lesson: Energy crisis and methods of its conservation
7. **LESSON GOAL/ OBJECTIVES (Lesson 4):** (D) three states of water, process of change and its application.
After The completion of this lesson the students will able :
 - a. To develop an interest in the relationship between ICE, WATER and VAPOR and its process. (Interest, Motivation and attitude).
 - b. To infer that the matter WATER changes its three states according to freezing in ICE (Solid), heating into water (Liquid), cooling into Vapor (Gas).
 - c. to explain that water has its three states and can change by freezing, heating and cooling (Knowledge and understanding) as well as the practical use in daily file. (Using example, scientific thinking and experiments)

३२०

Teacher Education 2072

In practice, mostly teacher facilitates the student's class without written lesson plan. Most of the teachers have mental lesson plan and short guideline notes. Few recourse centres have succeeded stories of developing teacher diary including lesson plan, its proper use and implementation. Most of the teacher and trainer are not developing and implementing the plan, experience based lesson plan published in national and international level. It has been needed to develop, facilitate and use the learning from national and international level training and experiences by all teachers, trainers, researchers as well as planners and policy makers. There are some gaps on developing and implementation between research, practice and dissemination based lesson plan and existing situation. The variety of researches have a common conclusion that our teaching learning planning and process is not fulfilling and developing the interest, motivation, positive attitude, knowledge, skill and performance as well as competencies of students and teachers prescribed by national student's and teacher's training curriculums (NCED, 2011).

In Japan, each teacher develops a research based lesson plan during training period based on particular teaching learning process. At first, it is revised by implementing it in teaching learning process with students and school staffs. After developing this lesson plan, they come in training centre and revise their lesson plan using the feedback from trainers and trainees. The lesson plan is further piloted in teaching learning process in actual class again.

After finalization, the teacher sends the lesson plan to the training centers. Experts evaluate and finalize including developer. Finally, the lesson plan appears in the form of a good research based model. It is then disseminated and published in websites, journals and different media. It is then implemented by all teachers, trainers and researchers. Every lesson plan includes interest, motivation and positive attitude.

In Japan, there are varieties of lesson plans in practice. Mostly they develop and practice research based lesson plan through the teachers, trainers and researchers. The most common model includes in the form of components/format/characteristics as:

1. general Information,
2. Unit goal,
3. Sequence of the lesson,
4. Lesson goal and objectives,
5. Lesson schedule: including training and learning process, learning contexts, teacher instruction, student activities and notes
6. Experiment developed and
7. Evaluation detail.

Using Japanese, Nepalese, other international models and my leanings as well as experiences I developed a new BHUSAL model of research based lesson plan. The major parts and characteristics of this model include:

- a. The lesson plan developed during own teaching, training and research period,
- b. It develops the student's interest, motivation and positive attitude toward entire lesson,
- c. It is contextual in particular student class/level/grade on their local context,
- d. It covers the overall planning of entire unit,

३२८

Teacher Education 2072

- e. It is based on research in real class, websites, journals, expert groups and so on,
- f. There is chance of improvement and flexible according to the local/national context of the school and training centers,
- g. Based on unit plan, the lesson plan includes the components/points/format as: Name of the teacher/trainer, Occupation, Unit name, Grade and age, Unit goal, Level wise objective, Grade wise Unit Objective, Lesson Goal/ Objectives
- h. It includes lesson schedule with learning contents, process of learning, facilitators' activities and guidelines, student activities, materials required and remarks/ notes.

MODEL LESSON SCHEDULE

SN	Process of Learning	Learning Contents	Teacher's Instructions	Student Activities	Remarks
1	Introduction (5 to 10 minutes)	1. Review of the previous lesson 2. connection ICE braking activity to the topics	1. Review questioning, debriefing . 2. Conducting Linking activities	1. Students' concentration. 2. involving in activities and discussion	
2	Development (20 to 35 minutes)	Developing students' understanding through experiments	1. Demonstrate the experiment with demopresentation. 2. supervise and facilitate	Concentration to the teacher guidance and work in individual and group	
3	Evaluation (During the activating an lastly 5 to 10 minutes)	Student will sure achieving the lesson objectives	1. Evaluate during demonstration, individual and group work. 2. Analyze the students' achievement, provides feedback and conducts remedial teaching learning activities.	concentration to objective of the lesson and participation in evaluation process, feedback and remedial activities	

- i. It includes feedbacks from the implementation of lesson plans
- j. It also considers lesson Evaluation Details: including the Evaluation Process, Evaluation Technique,
- k. Evaluation Tools/sheets, Lesson Evaluation using class work and home work etc.
- l. Entire Lesson leanings and evaluation by developer, student and feedback provider

Lesson Evaluation Details

The entire process is evaluated based on the criteria of continuous evaluation during the experiment using evaluation sheet, observing the participation in pair or group and further observation is carried out during experiment. The evaluation is also conducted through class work and homework. The following questions were used to evaluate the learning:

- 1. Did students develop an interest, motivation and positive attitude towards in the relationship between facts:
 - (a) Molting and heating as well as its effect

- (b) Heating and vaporizing as well as its effect
- (c) Cooling and freezing as well as its effect
- 2. Did the student felt the ICE, Water and Vapor characteristics using sense organ?
- 3. Did student have given a number of examples of three states of water in daily life and conducted the practical experiments correctly?
- 4. Did the students have given a number of examples of uses of three state of water in daily life and conducted the practical experiments correctly?

Lesson evaluation was conducted in class asking the following questions

- 1. How many States of water? What are they?
- 2. Water Converts into ice in⁰C?
- 3. Ice Converts into water in⁰C?
- 4. Water boils in⁰C?
- 5. Water converts into vapor in⁰C.
- 6. Write the 1/1 uses of three states of water?

Experiment worksheet (Individual/Group)

1. Name of the student:, 2. Class and Section:..., 3. Roll No:.....,
4. Subject: Science, 5. Unit: Matter and Energy, 6. Lesson: stages of water and its application

Experiment No. and details	Prediction	Feeling	Major findings	Conclusion	Remarks
1.(a) Touching a piece of ice: 5 sec (b) Putting a piece of ice in Hand: 30 to 1 m (c) when rolling the ice: 1 m (b) Eating a piece of ice: 1 m Now, can you return my a piece of ice					
2. Lab experiment(a, b & C) (a) Melting the water (b) Boiling the water (c) Cooling the water					Melting all ice in ... ⁰ C Boiling the water in ⁰ C Cooling the water in ⁰ C
Magic 3.Use of three state of water (A) Ice (B) Water (C) Vapor (a) Ice candy experiment: how? (b) Ice treatment for and heating: How? (c) Water vapor experiment: How?					Magic water = ⁰ C But still boiling why? Candy water = ⁰ C Candy = ⁰ C

Similarly, homework was to make ice candy in home as well as writing the process of the experiments and experience so that it can be explained in next class. The common entire lesson evaluation in every class is given below:

Entire Lesson Evaluation For Motivation and Further Improvement (common facts)

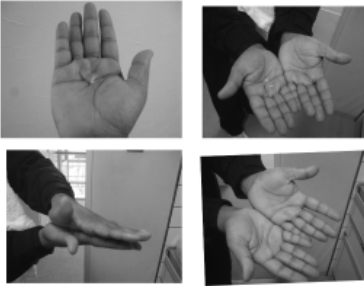
1. Things you Enjoyed Today:	2. Things that you had known (before this Lesson/class):	3. Things you Learned today:	4. Things you Still Have a Question About??????:	5. Things your suggestion for my improvement/further interesting class:	6. Have you any things to say:
1.	1.	1.			
2.	2.	2.			
3.	3.	3.			

Experiment Developed

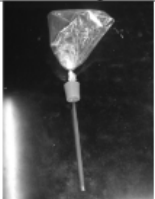



(a) Required Materials

The materials required for the experiment were ice, Beaker, Lamp or heater, Iron, Lighter, Heater, Glass and glasses cover, Kettle, A set of experiment in laboratory, Cotton, a piece of clothes flatten, Weighing machine, Thermometer, and Vicks paper. Laboratory equipment and materials were needed like ice cream making equipment and materials with ice, water, milk, sugar, ice making key, and small plastic bag.




Experiment 1: Ice Breaking Experiment Using Hand: it makes the interest, motivation and positive attitude toward the further experiments and knowledge.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Take a pack of many pieces of ice/ plastic packet individually/ group wise with sugar different color. 2. Take a piece of ice. Touch and eat the ice and write yours feeling about stage, hardness, cold-hot etc. in your sheet. 3. Take another peace from pocket. Give heat rolling your hand what happens. Agam roll fast-fast and observe and fill in your sheet. 4. Put two or three droops of that heated water in your hand. Give hit by rolling your hands so fast for 1 minute. Then what happen write your experiment and feeling in your sheet. 5. Ask the students where you lost my ice, two droops of water? Can you please return me? And say to write their felling and experiment conclusion in sheet. 	
--	--

Experiment 2: An experiment of vapor into water using plastics: Individual/ group

<ol style="list-style-type: none"> 1. Put some vapor from boiling water in plastic packet and cool using water and ice. 2. Write your findings and conclusion. 	 <p>Plastic bag without air</p>	 <p>1.A plastic expanded by the pressure of the water vapor</p>	 <p>Cooling the plastic bag vapor using ice water table</p>	 <p>After cooling some water in the plastic bag</p>
--	--	--	---	--

Experiment 3: Experiment using balloon

<ol style="list-style-type: none"> Put the balloon in the pan Heat the water by gas fire Make cold using water and ice. write your findings and conclusion in sheet 	 <p>A balloon without air/ vapor</p>	 <p>A balloon with out Vapor</p>	 <p>A balloon expanding the case of water vapor</p>
---	---	--	--













Experiment 4: An Experiment with pan and Plate Cork

<ol style="list-style-type: none"> Put half of the water in a small pot/ Pan. Then heat it using gas fire. Put water or ice in a plate and cover the pot as a cork. After 5-10 minutes, take out the plate out slowly. What you see? Write your findings and conclusion. 		
---	---	--

Experiment 5: Changing water into ice by freezing

<ol style="list-style-type: none"> First of all put 3 part of ice/ snow in a pot and measure the temperature and put 1 part of salt mix to the ice and measure the temperature measure the temperature 		
--	--	---

Experiment 6: Experiment of states of water: Individual/group Experiment

<ol style="list-style-type: none"> Take ice/snow in a jug/pot and measure the temperature of ice. Put some ICE in a round button flake. Give it heat. Say to put the thermometer in to the biker. Then say to observe. Write findings and conclusion in sheet. <p>Q1. When temperature goes 100⁰ C and more what will happen?</p> <p>Q2. What do you see in first beaker at the top?</p> <p>Q3. Why is there water dropping from the other beaker?</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="751 1200 911 1391">  <p>Stage: 1a</p> </td> <td data-bbox="911 1200 1070 1391">  <p>Stage: 1b</p> </td> <td data-bbox="1070 1200 1315 1391">  </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="751 1391 1315 1491"> <p>Stage: 2</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="3" data-bbox="751 1491 1315 1742">  </td> </tr> </table> <p>Experiment practices with facilitator in Children Hall Hokkaido JICA Training</p>	 <p>Stage: 1a</p>	 <p>Stage: 1b</p>		<p>Stage: 2</p>					
 <p>Stage: 1a</p>	 <p>Stage: 1b</p>									
<p>Stage: 2</p>										
										

Experiment 7: Use of three stages of water

Writing the 3 /3 uses of water in daily/ practical life and sharing by WATA (Walk Around Talk Around) method(a strategy of critical thinking). Try to make 3 x 3 = 9 points. How many new points you got? Share with friends.

Use of ice, water and vapor in our Daily Life

Ice is used for fire/ heated treatment, Freezing, Storing the foods, medicines, vaccines etc, and for making ice cream, ice candy. The water is used for drinking, food making, farm, and for producing electricity etc. Similarly, **Vapor is used in our daily life for cold and cough treatment**, suffering from rain water, skin treatment, and for treating dry mouth etc.

Experiment 8: Use of Vapor: Individual/group Experiment

<p>Step 1: Take half of the boiled water in flat pot and put some VICKS liquid in to the water Step 2: Take a towel and cover your head Step 3: Put your mouth up to the water and covered by the table. Step 4: Use the towel to make your mouth dry. Now you are fresh</p>			
---	---	--	---




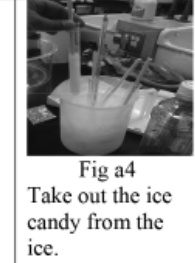

Experiment 9: ICE treatment on burnt body/parts



Use ice and water when your body part is burnt. It makes cold as soon as possible.

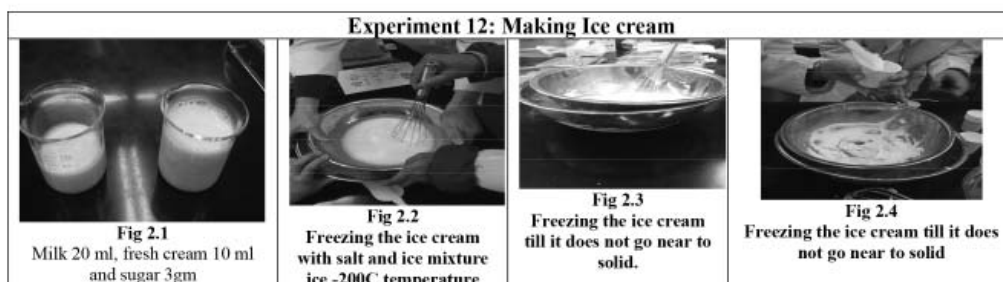
Experiment 10: Warm water with salt treatment for swelling of the body parts

If we have lags, hand or any part of body is tired off then we have/can use warm water and salt.

Experiment 11: Making Ice candy

<p>1. Making ice candy (a) with fruit juice</p>					
---	---	---	---	--	---

<p>(b) with mixture and different colors</p>		
--	---	--



Results and Lessons Learned

The ice can be made cooler up to -20°C using 1:3 ratio of salt and ice. I learned this fact with a ICEMAN in Nepal and used in Nepal and Japan. My daughter loves ICE cream. So, I tried to make it in my house. A ICEMAN taught me the indigenous technique to make ICE CREAM and ICE Candy. If we have no freeze in our school and house, we can conduct the experiments of cooling the water in ICE form without using freeze and chemical. It needs only salt and pieces of ICEs.

The ice can even be made cooler up to -72°C using 1:3 ratio of methanol or ethanol and ice. The experiment showed the difference between steam and vapor. Ice cream and Ice candy can be made using salt and ice rather than using defreeze. Uses of three states of water in local, ethnic and indigenous practice have been found in different country as unique practice. Building a lesson plan is a research based experimental way of learning for further learning. So, the lesson plan should be developed research and experience based and share to stakeholders, revise it and finalize it.

Conclusion

338 Finally, it can be concluded that the development of a research based lesson plan creates interest, motivation and positive attitude on students, teachers, trainers, researchers as well as educational planners. In the process of developing this research-experiment based lesson plan, I found new knowledge, skill and performance as well as positive attitude towards improvement of the Nepalese education system. If the related stakeholders including teachers, trainers, researchers, and planners work and develop such kinds of research based lesson plan and find out their own model, then they may really develop their learning capacity. It may help to develop the student capacity to achieve the student learning competencies.

References:

CDC (2012). *Shikshak Nirdeshika*, Curriculum Development Center, Sanothimi. The Author.

- NCED (2011). *Training Hand Book*, National Center for Educational Development, The Author.
- Pandit, C.N. (2001). *Method of Teaching Science*. Kathmandu: Bidur Prakashan.
- Rao, D.B. & Laxmi, G.B. (2004). *Method of Teaching Life Sciences*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- SMEMDP (1998). *Source Book on Practical Work for Teachers-High School Biology*, Volume I. Philippines: Science and Mathematics Education Manpower Development Project (SMEMDP). The Author.
- Sakai, (2012). *A Outline Of Interim Report And Model Of Lesson Plan*, Hokkaido: Hokkaido International Centre, Jica Obihiro.
- Hokkaido International Centre, Jica(2012), *The Outline Of Japanese Education, Japan*. Obihiro: Writer.
- Bhusal, S. (2007). *Primary Teacher Competition Vision (In Nepali Language)*. Kathmandu: Arunima Books And Stationers.
- University Of The Philippines National Institute For Science And Mathematics Education Development (2007). *Practical Work In Elementary School Mathematics, A Resource Book For Teachers*. Quezon City: The Author.
- Acharya B. (2060 Bs). *Introduction Of Practice Teaching. Gorkha* : Rojina Books House And Bandana Stationary._
- Curriculum Development Centre (2010). *My Science, Health And Physical Education*. Bhaktapur: Author

Financing Higher Education in Nepal: Issues and Challenges

Kedar Prasad Acharya
Finance Controller, University Grants Commission

Abstract

The Strategic financing decisions of higher education have multifaceted effects on creating knowledge economy and equitable access, quality, relevance, research and innovation in particular. This paper is primarily based on secondary data sources and examines financing policies, programs, practices, trends and challenges. Low level of funding, inefficiency of the higher education system, inconsistent funding policies, programs and practices, weak financial management system, shadowed equity and access and rising cost of higher education are traced as major challenges of funding higher education. Based on discussions, possible strategic options like revisiting funding policies, need for more investment from the government, adaptation and strengthening of formulae and performance based funding, improving spending pattern, reducing cycle cost and inefficiency by improving internal efficiency, reducing cost and performance gap among providers, diversifying sources of funding higher education, private sector involvement, financial assistance/scholarship scheme for poor but bright students, and financial management reform are suggested to realize higher education's strategic goals of equity, access, quality, relevance, research and innovation.

Keywords

Strategic financing, Higher education, Privatization, Knowledge economy

Context

Education generates knowledge, skills, values and attitude. It is essential and critical to a nation's social and economic development. It also contributes to disseminating the accomplishments of human civilization. These characteristics make education a key area of the public policy in all countries (Paik, 1995). The hallmark of the 21st century is the creation of knowledge-based economies and democratic societies (Sijapati, 2004). Higher education is beneficial at all levels, for students, parents, societies, economy and general well-being. For the same, governments around the world engage in providing higher education. It is based on institutional design, financing modality and model for operation (Acharya, 2013).

There is a close link between financing higher education and its mission at system and institutional level. Burton (1983) identifies knowledge, beliefs and authority as the major steering of higher education. The mission of the system and the institution becomes strong by funding sources, transforming the steering mechanisms as explained by the Sanyal & Martin (2010). Financing modality has a broader impact on the overall development of higher education system, including governance, quality, equity, access, and efficiency as a whole.

३३६

Teacher Education 2072

It is a common trend that demand for higher education is rapidly growing over the decade in all types of economics around the world. Total higher education enrollment increased from 68.6 million to 110.7 million between 1991 and 2001 (Munene, 2015). The growth rate of higher education in developing countries is almost doubled (Sanyal & Martin, 2010). Between 2000 and 2010, the percentage of adults worldwide who have received tertiary education rose from 19 percent to 29 per cent, the number of students around the globe enrolled in higher education will reach 262 million by 2025, up from 178 million in 2010 (Gibney, 2013). The governments are not in a position to accommodate all aspirants of higher education mainly due to the financial crisis, addressing the pertinent problems emerging in many countries. Numerous countries are facing the problems of inequality in access and differences in quality of higher education received by the students.

In relation to providing higher education to the people of Nepal, questions such as who ultimately pays for the education? Who finances its immediate costs? How payments are made? Who benefits most from higher education? Therefore, a central issue comes in the financing policies, strategies, plans, programs and practices of the governments and its impacts on access, equity, quality, efficiency and effectiveness etc. of higher education.

Objectives of the study

The general purpose of this article is to examine the existing funding system of higher education in Nepal and provide strategic funding modalities to achieve higher education goals of access, equity, relevance, quality research and innovation. More specifically, it aims:

1. To examine financing policies in higher education at present,
2. To analyze the trends of public financing in higher education in terms of GDP, public budget and the education budget,
3. To explore the status of per student allocation in public financing at present
4. To examine the diversification of source of higher education funding
5. To identify major challenges associated with higher educational funding, and
6. To suggest strategic funding measures to achieve higher education goals of equity, access, relevance, quality, innovation and research.

Methods and Data Sources

The paper is mainly based on secondary data. Various sources that have been used to understand the existing funding system, the cost per student, pattern of income and expenditure. To the same, data were gathered from universities, university publications, publications from the Ministry of Education (MOE), Ministry of Finance (MOF), University Grants Commission (UGC) as well as other publications. Gathered data were stored, retrieved, analyzed, tabulated using appropriate tools and techniques to answer the raised questions under investigation.

Observations and findings

Present scenario of higher education: With the adoption of the multi - university concept by Government of Nepal (GON), there have been nine universities in the country at present.

These are Tribhuvan University (TU) established in 1960; Nepal Sanskrit University (NSU) established in 1986 (2043 B.S.); Kathmandu University (KU) established in 1992 (2048 B.S.); Purbanchal University (PU) established in 1994 (2052 B.S.); Pokhara University (POKU) established in 1996 (2054 B.S.), Lumbini Bouddha University (LBU) established in 2005 (2062 B.S.), Far Western University (FWU), Mid Western University (MWU) and Agriculture and Forestry University (AFU) are established in 2012 (B.S. 2067). In addition to this, B.P Koirala Institute of Health Sciences (BPKIHS), National Academy of Medical Science (NAMS), Patan Academy of Health Sciences (PAHS) and the Karnali Academy of Health Sciences (KAHS) were established in 1998 (2055 B.S.), 2006 (2063 B.S.), 2008 (2064 B.S.), and 2011 (2068 B.S.) respectively and they are also in operation as deemed to be university in the country.

In Nepal, higher education has been provided through university's own campuses/schools named as constituent and affiliated campuses. The entire control over the constituent campuses lies at the university, whereas the academic control lies at the university and financial, administrative, appointive and other institutional control lies to the management committee or investor of affiliated campuses. According to the latest available data, there are at present 94 constituent campuses/schools of nine universities and more than 1218 affiliated campuses under the six¹ universities. In those institutions, altogether more than 530 thousand students are studying up to research level.

Table 1: Present Higher education scenario

University	Constituent Campuses	No of student	Affiliated Campuses	No of Student	Total Campuses	Total Student
Tribhuvan University	60	148,141	981	303,732	1,041	451,873
Nepal Sanskriti University	14	1,436	4	208	18	1,644
Kathmandu University	6	4,878	15	8,076	21	12,954
Purvanchal University	3	905	128	23,424	131	24,399
Pokhara University	4	1,747	49	22,633	53	24,380
Lumbini Bouddha University	2	121	5	181	7	302
Far Western University**	1	787	0	0	1	787
Mid Western University**	1	2,472	0	0	1	2,472
Agriculture & Forestry University**	3	140	0	0	3	140
Foreign Affiliated HEIs	-	-	36	10,000	36	10,000*
Total	94	170,627	1,218	358,254	1,312	528,951

३३८

Teacher Education 2072

Source: UGC, Universities, 2071

Nepal's higher education sector is relatively new, small and albeit fast growing has not been able to adequately meet the human resource needs of the economy (World Bank, 2015). GON gives high priority to education and a large share of the exchequer money has been allocated to the education sector and averaged around 16.9 percent over the decade (UGC, 2014). The higher education sector has been getting around average 8.55 percent over the decade. All the universities receive public funds, in varying degrees.

1 * researchers' estimate; ** FWU, MWU & AFU does not have affiliated colleges till now.

Today, higher education financing is facing several challenges such as education spending of government has been reducing over the years in one hand and demand for higher education growing on the other. Secondly, the per unit cost of higher education is growing day by day. This is due to the inflation, increase in the salary of academic and administrative staff and inefficiency of university management. The increasing cost associated for educating people is ever growing not only alien to internal factors, but also due to external factors and it is growing more vastly in coming days (Acharya, 2009). Thirdly, there is a high level of inefficiency and demands of value for money. Next, stakeholders raised over the issue of transparency. Higher education funding still serving well-off people of the society and the need for prioritization. Major objectives of higher education are to be fused on access and equality, relevance, quality, excellence and research. However, it is under scrutiny.

Rationale of public funding in higher education

Education is considered to be one of the classic public goods (Grace, 1989). Economists define a public good as satisfying up to three conditions- indivisibility, non-rivalry and non-excludability. The public good is goods where the benefits of engaging in the activity are acquired not just to the individual, but to society at large thus is susceptible to under/over provision. Its benefit goes to the larger society through human capital formation and knowledge. However, it is considered as a private good because it provides benefit to the people. The debate surrounding around the issues with financing higher education is primarily because education is considered to be a quasi public good. People aligning either concept debate for or against public funding in higher education. Research evidence shows that school level education provides more social benefits over private benefits where as higher education provides more private benefits over public benefits (Pascharopoulos & Patrions, 2002). So, many rationalizes to invest less from the exchequer and more from the beneficiaries. However, the reasons for state intervention in the financing higher education are high returns, enhanced equity, externalities, information asymmetries and market failure (Patrion, 1999).

Global trend of financing higher education

Historically, the financial burden of education was borne by the state. Globally, demand for higher education is growing and it calls upon more and sustainable funding. The decline in public expenditure on higher education has been a global crisis and the most important trend (Tilak, 2005). Compelled by economic reform policies or convinced of the rationale for the reduced role of the state in funding higher education, most countries have moved to cuts in public budgets for higher education. This trend exists in many countries, The decline is not confined to developing countries, though it is more prevalent in developing than in developed countries (Tilak, 2005). More prevalent trend includes an increasing focus on cost recovery, student loan, increasing non governmental resources, privatization, internationalization

Existing policies that guide financing higher education in Nepal

Public funding in higher education started in Nepal with the establishment of Trichandra College. After the establishment of TU, public funding has been continued. There is the provision of student fees as well. National Education System Plan (1971) mentioned that technical education has been financed wholly from the government sources, whereas in general subjects 70 percent cost has been financed from government source and the rest from

local sources (NESP, 1971). However, this financing policy has not come into implementation due to various reasons. In 1981, the government was not in a position to bear the cost of higher education due to the growing demand of higher education. As a result, the government allowed TU to grant affiliation to campuses from the private sector. These affiliated campuses generate resources and from student fee and other sources. After the democratic movement in 1990, the demand for higher education grew further. Due to the introduction of liberal economic policy, private providers came to the higher education scenario. In 1991, the government started to provide grants to the affiliated campuses.

The government policy has been shifted to state funding to higher education to cost recovery. Alternatively, it is considered as cost sharing. The ninth plan mentioned that the government funding policy in higher education is cost recovery basis (NPC, 2059). The 10th plan (2059-2064) speaks out about the cost recovery principles in higher education, but it lacks definition of cost recovery, forms and goals for cost recovery. There is a lack of a holistic view on which the cost recovery principle to be applied (UGC, 2004). The Three Year Interim Plan (2007/08-2009/10) mentioned that an open university will be established to increase access to higher education opportunities, scholarship facilities and student loans on easy terms will be arranged for students in higher education (for disadvantaged groups, gender groups and disadvantaged areas) and initiative will be taken for establishing a Science and Technology University (NPC, 2071). The Three Years Plan (2067/68-2069/70) mentioned that higher education has been directed towards creating a knowledge society that linked to national development and production (NPC, 2071). In the similar fashion, the Thirteenth Plan (2070/71-2072/73) stressed on equitable access, relevancy, efficiency, effectiveness and accountability in higher education. For the same, the plan articulates the strategy to make higher education based research as well as diversification of opportunities, guaranteed return on investment through an accountability system (NPC, 2071). If one analyzes the plan documents over the years, frequent shift of policies, strategies and tactics. There is a lack of coherence on means to ends. Similarly, there was the lack of ownership of plan documents, who owned it, who implements it, who monitors it and so forth. For example, since the eighth plan, the establishment of open university to enhance access has been mentioned and till date it is not materialized.

Preamble of newly established AFU, FWU & MWU state that the university has been established by the investment through the government funding (MOLJPA, 2010). People and the officials associated with these universities have been demanding to bear the entire cost by the government. However, the concerned university act mentions diverse sources of university funding, including student fees, government grants, donation, endowment, gift, loan, foreign assistance and so forth. The subcommittee commissioned by the UGC to recommend funding policy of these universities proposed various policies, including diversification of the sources of funding and GON should shoulder major responsibility for university establishment and operation (Subcommittee to recommend funding policy for newly established universities, 2012). In addition to these policy postures, there is consensus to finance higher education institutions as well as to students from poorer households to guarantee the access who are excluded due to various reasons.

Existing public financing pattern in higher education

Governments across the nation have been engaged in funding higher education. It varies across regions and countries significantly in terms of GDP, national budget and educational budget. The table 2 portrays public financing in education and higher education sector in Nepal over the period of 2004/05 to 2013/14.

Table 2: Financing pattern from FY 2004/05 to 2013/14 (In million NPR)

FY	GDP	National Budget	Education Budget	Higher Education Budget	National Budget as % of GDP	Education Budget As % of GDP	Education Budget As % of National Budget	Higher Education Budget		
								As % of GDP	As % of National Budget	AS % of Education Budget
04/05	533,540.00	111,689.90	18,059.654	1690.90	20.93%	3.38%	16.17%	0.32%	1.51%	9.36%
05/06	603,673.00	126,885.10	21,250.50	1,934.00	21.02%	3.52%	16.75%	0.32%	1.52%	9.10%
06/07	670,589.00	143,912.00	23,005.50	2,037.60	21.46%	3.43%	15.99%	0.30%	1.42%	8.86%
07/08	744,923.00	168,996.00	28,390.00	2,300.00	22.69%	3.81%	16.80%	0.31%	1.36%	8.10%
08/09	991,320.00	236,016.00	39,086.40	3,077.90	23.81%	3.94%	16.56%	0.31%	1.30%	7.87%
09/10	1,171,905.00	285,930.00	46,616.70	3,686.20	24.40%	3.98%	16.30%	0.31%	1.29%	7.91%
10/11	1,346,816.00	306,496.00	57,827.50	4,661.90	22.76%	4.29%	18.87%	0.35%	1.52%	8.06%
11/12	1,689,540.00	384,900.00	62,053.00	5,327.00	22.78%	3.67%	16.12%	0.32%	1.38%	8.58%
12/13	1,900,000.00	404,820.00	63,431.00	5,957.00	21.31%	3.34%	15.67%	0.31%	1.47%	9.39%
13/14	1,928,521.00	454,720.20	80,958.08	6640.887	23.57%	4.20%	15.65%	0.34%	1.46%	8.20%

Source: MOF, 2004/05 to 2013/014

GON Financing in terms of GDP

The table 2 presents an overview of financing pattern in education and higher education sector in terms of GDP and national budget. Over the period average GDP growth rate has been around 16 percent. The average growth rate of national budget for the same period is 17%. The education budget as percentage of GDP stood between 21.02% to 24.40 % over the periods. Similarly, education budget in terms of GDP remains 3.43% to 4.29% for the same period.

As Percentage of National and Education Budget

The table 2 further presents an overview of financing pattern in education and higher education sector in terms of percentage of the national budget and the education budget. Education budget remains 15.67 percent to 18.87 percent over the periods. Likewise, higher education budget remains between 7.87 to 9.39 percent over the periods. In real terms higher education budget is decreasing over the periods as the number of students has been growing, the number of universities and campuses has been growing. Further to this, improvement in the school and higher secondary education, natural pressure comes to higher education which can be considered as natural phenomena across the globe.

२४

Teacher Education 2072

Existing financing patters of universities and HEIs

On the approval of the legislature, the GON allocates public resources through national budget and has been channeled through the Ministry of Education to University Grants Commission (UGC). The UGC allocates budget to universities and higher education institutions under the category of recurrent and capital grant either from GON source or foreign source. It allocates the budget by considering the proposed, approved budget for higher education as well as predetermined criteria. UGC funds to universities in the form of block grants, which are of two types: operational and developmental.

Similarly, UGC has begun funding to universities on the formulae basis agreed with the universities. The underlying formulae is based on the principle that undergraduate programs are to be designed to recover the cost. To guarantee the access of the poor student, a total of twenty percent of the enrolled students must have the opportunity of scholarship based on their poverty. Master level programs are to be designed to recover 80 percent of the associated cost. To guarantee the access of the poor student, a total of twenty percent of the enrolled students must have the opportunity of scholarship based on their poverty. The formulae consist of core funding for maintaining the university system, not recovered cost equal to 20 percent of master level programs and the income lost by the university by providing 20 percent scholarships are to be financed by the UGC. In the case of the community campuses, grants based on predetermined criteria (formulae) have been provided. The formulae consist of the minimum grant (Currently 300 thousand per campus) plus additional grant on the basis of the number of students, number of the programs being run, geographical location of the campus, availability of constituent campuses, programs offered on S&T subjects and so forth.

Development funds are provided on the basis of need as well as the availability of government funds. Basically, the developmental grants focus on creation of new infrastructure and maintenance of existing infrastructure.

Table 3: UGC funding to universities and programs

S.N.	Particulars	Grant in the F.Y. 2070.71 (In thousand NPR)			Share in %
		Recurrent	Development	Total	
1	Tribhuvan university	4,263,830.03	340,000	4,603,830	69.91%
2	Nepal Sanskrit University	321,857.00	127,655	449,512.00	6.83%
5	Kathmandu University	20,000.00	30,000	50,000.00	0.76%
3	Purvanchal University	33,000.00	25,000	58,000.00	0.88%
4	Pokhara University	75,345.70	25,000	100,345.70	1.52%
6	Lumbini Boudha University	20,000.00	30,000	50,000.00	0.76%
7	Mid Western University	70,000.00	85,000	155,000.00	2.35%
8	Far Western University	85,000.00	90,000	175,000.00	2.66%
9	Agriculture and Forestry University	252,300.00	80,000	332,300.00	5.05%
10	Medical College Promotion Committee	7,500.00	40,000	47,500.00	0.72%

३४३

Teacher Education 2072

13	Open University Infrastructure Dev. Committee	5,000.00	3,500	8,500.00	0.13%
11	Grant to Community based Affiliated Campuses	310,000	150,000	460,000.00	6.99%
13	Quality Improvement Program	45,000	5,000	50,000	0.76%
14	UGC Administrative Cost	45,000	0	45,000	0.68%
Total		5,553,832	1,031,155	6,584,987	100.00%

Source: UGC, 2014

The table 3 shows that TU solely got 69.91 %, whereas NSU got 6.83% of UGC grant in the FY 2013/014. In 2005/06 share of TU and NSU was 88.1% and 6.30%, respectively, whereas in 2010/11 it stood 81% and 7.40% of TU and NSU respectively. If we compare the student enrollment of the respective period, TU and NSU have been getting more grants than before.

Financing through the Foreign Assistance in higher education

Foreign assistance is instrumental in achieving educational objectives both at the national and international level (Thapa, 2015). Foreign assistance in higher education traced back to 1970s. Institutes have been getting more foreign assistance than faculties under TU. Engineering Education Project under the IDA assistance worth equivalent USD 26 million was remarkable project that augmented the academic infrastructure of IOE and the constituent campuses offering engineering education under it. The higher education project, funded by the IDA on credit basis supports the TU and its constituent campuses worth USD 23.10 million was instrumental in the development of the TU. But due to numerous problems within TU, the reform initiated under the project could not yield the sustained results. A seven year Second Higher Education Project (SHEP) funded by IDA on grant basis has been completed on June 30, 2014 and for the whole period USD 60 million was pulled on the education system of Nepal on which about 14 million was spent on higher secondary level, 4 million on student financial assistance, 4 million on research and rest into the reform activities of the universities and community campuses. The reform grant was based on incentive, performance and matching grant. The SHEP has implemented and completed from 2007 to 2013 and the SHEP support was about the 11.43% of higher education budget during the entire period of 2007/08 to 2013/014. In continuation of the reform initiated, the World Bank has been going to support the higher education sector with the USD 45 million credit to GON and designed on Disbursed Linked Indicators for the 5 years.

Cost sharing in higher education

Cost sharing divides the cost of higher education to the different stakeholder - taxpayer or general public towards specifically to parents, students, donors, the user of higher education, local bodies, communities as well as other stakeholders and beneficiaries. In higher education, complete cost recovery is not possible (UGC, 2004). The major user of higher education is government and its agencies. Thus, the financial responsibility of higher education is the major duties of the governments.

The cost recovery ratio in different universities varies. The largest university of the country, TU faces numerous problems regarding financing. It is in a vicious cycle of inefficiency, excessive

२२

Teacher Education 2072

politicalization and anarchy. The already created permanent liability to university can not be minimized over night.

KU, PU and POKU are in a better position in terms of cost recovery. There is a strong voice about their program and fee structure that are not accessible to general students. There should be a strong linkage between grants and equity, accessibility, quality including social responsibility of HEIs towards the weaker section of the society.

Table 4: Cost recovery of universities (amount in NPR thousand)²

University	Internal sources	G o v e r n m e n t sources	Total recurrent budget/expenses.	Cost Sharing
Tribhuvan University	1,202,436.00	4,263,830.03	5,466,313.03	22.00%
Nepal Sanskrit University	25,693.00	321,857.00	347,550.00	7.39%
Kathmandu University	1,218,237.00	20,000.00	1,238,237.00	98.38%
Purvanchal University	240,000.00	33,000.00	273,000.00	87.91%
Pokhara University	396,971.00	75,345.70	471,416.7	84.21%
Lumbini Buddha University	1,264.00	20,000.00	21,264.00	6.32%
Far Western University	28,620.00	70,000.00	98,620.00	29.02%
Mid Western University	16,500.00	85,000.00	101,500.00	16.26%
Agriculture & Forestry University	31,900.00	252,300.00	284,200.00	11.22%

Source: UGC, 2014 & Universities, 2014

The table 4 reveals that KU, PU and POKU have been running on cost recovery principle. NSU, and LBU have been running with single digit cost recovery i.e. most dependent on government grants. TU, FWU, MWU and AFU have been running at 22%, 29.02%, 16.26% & 11.22% cost recovery respectively. TU's cost recovery situation has been increased over the years. To choose cost recovery principle, it is imperative to devise the policy and program that ensure the accessibility of the meritorious but financially poor student for higher education through scholarships and free ships.

Per student investment made by the government

The government funding for different universities has not been practiced scientifically. There are various methods for providing government grants. UGC has been working towards this direction, but yet it is not able to practice it. There were various studies over it, but it cannot be implemented. The clarity over GDP or national budget and the share to higher education is fluctuated from year to year and politics over financing hampered on the issues. It is mostly needed to implement clear-cut funding formulae for higher education. Based upon the government grants provided to different universities by UGC, per student cost of government grants is as follows:

² The data is based upon the FY 2070/71 in which audit report, annual report and expenditures of different universities are compiled and calculated accordingly and excludes capital expenditures/budget.

Table 4: Per student government funding in FY 2070/71 (amount in NPR thousand)

University/Program	Recurrent Grants	No. of Student	Per student funding
Affiliated colleges	310,000.00	70,000	4.42
Tribhuvan University	4,263,830.03	148,141	29.00
Nepal Sanskrit University	321,857.00	1,436	217.00
Purvanchal University	33,000.00	905	36.00
Pokhara University	75,345.70	1,747	51.00
Kathmandu University	20,000.00	4878	4.10
Lumbini Buddha University	20,000.00	121	165.28
Far Western University	70,000.00	787	88.94
Mid Western University	85,000.00	2472	34.38
Average funding per student	5,451,333	231,562	23.54

Source: Universities, 2015, UGC, 2014

The per unit government investment is high in NSU, LBU and AFU and it is questionable from various angles- practicability, and rationality. Per student recurrent investment in the TU is about 29 thousand. Being heavily dominated by students in the general area (Education, Humanities, General Management), it does not consider low funding from the government. FWU, MWU and AFU are in the infant stage of their inspection and struggling for necessary physical and academic infrastructure. Their numbers of students are also growing to become a full fledge university too. Due to this reason, the per unit government investment remains high. The per unit cost of government investment is low in KU but it is getting better money compared to public colleges with nominal fees and most of them are located in remote areas.

Challenges associated with public financing in achieving higher educational goals

Nepal's higher education system is at a crossroad. There is growing demand for higher education in one hand and declining public funding on the another hand. Quality remains poor. Relevancy has been questioned. Universities are not positioned to expand higher education system due to financial austerity. As a result, higher education system expanded from the private sector and about 60% enrollment is in the private sector. System inefficiency is a common phenomenon. Paudel (2014) identified numerous problems related to the secondary education funding in Nepal which are also considerable in higher education funding such as inadequate distribution of available resources, system inefficiency and poor performance with higher system cost, spending pattern highly skewed to current expenditure, frequent change in funding practice, quality deterioration, very low per student spending in comparison to the average spending of the world education indicator (WEI) and OECD countries, unplanned growth of private education providers. A study conducted by CEDA (1995) raised main concern on resource mobilization, increases government financing, institutional reform, internal efficiency and resource utilization, enhanced role of UGC on financing, regionalization and decentralization of higher education. The following are the pertinent issues in higher education funding perspective.

Low level of funding: Government funding over the years remains between 8 to 10 % of the education budget. It is the fact that demand for higher education is growing and about

10 % annual growth rate has been seen. The low level of funding negatively impedes on the accessibility provision of higher education aspirants as indicated by Thapa (1993).

Inefficiency of the higher education system: The higher education system is characterized with high failure rates, high level of cycle cost, over staffing and wastage of resources and ill management or non management on campus and university level as well as government level.

Inconsistent funding policies, programs and practices: Funding policies are inconsistent. The programs designed and practiced are not aligned with higher education goals of equity, accessibility, relevance, quality, research and innovation.

Financial management reform: Higher education system in Nepal moves with several drawbacks in financial management itself. As the indicators of this, the exact figure of internal income with classification of income, expenditure in different classification and investment made in capital formation is difficult to an analyzing due to inadequate or insufficient financial management system particularly in TU and NSU. As a result, it could not yield desired results.

Shadowed equity and access: Present funding is dominantly institutionally based. It directly does not link to equity and access. Mostly, well off people get access to higher education and it shadowed the equity and access. Bottom two Quintiles students are not in a position to get access to higher education due to poverty and most of the benefit from state funding goes to the students from well off families.

Rising cost of higher education: The cost of providing higher education is growing on at public and private providers. Private providers are opting for cost reduction measures while it is not possible at public institutions due to unwillingness as well as rigid inertia within the institutions along with inefficiency at large.

A possible strategic option

Keeping access, equity, relevance, quality, research and innovation are in the center of mission higher education, following policy options deemed feasible based on above discussion.

Revisit funding policies by explicating the central of mission: Existing funding policy is vague and not suitable to address the emerging challenges of higher education funding. It should be crafted by analyzing the SWOT of higher education.

३४६

Teacher Education 2072

Need for more investment from the government: Present level of funding is not sufficient to maintain the existing system and absorb the growing demand for higher education. Leaving the responsibility on higher education to the private sector will raise serious issues of equity, quality and development of higher education and ultimately it further creates gaps between well off and poor. Thus, it is imperative to invest more in higher education by tied up it with input, process, output based and outcomes and performance based funding indicators to HEIs from public as well as private sector.

Adaptation and strengthening of formulae and performance based funding: Traditional block grant funding does not yield positive results in the performance of higher education. A

transparent formulae that must have the characteristics of focusing access, equity, relevance, quality, research and innovation at the input, process, output and outcomes stages.

Improving spending pattern: The spending pattern of universities and campuses has been skewed towards recurrent expenditure. Nominal amount has been spent on capital formation, introduction of ICT system and infrastructure development.

Reduce cycle cost and inefficiency by improving internal efficiency: Inefficiency and high level of cycle cost is a common phenomenon. Average 30% pass rate is not acceptable at any cost. It indicates the severe problems in inputs and processes. Next, cycle cost is huge which can be reduced through proper funding architecture.

Reduce cost and performance gap among providers: It has been observed that the cost of providing higher education varies among the providers (universities and its constituent campuses, community based affiliate campuses and for profit affiliate campuses). It can be done through establishing performance benchmark and establishing the standard cost of each program.

Diversifying sources of financing in higher education: The Nepalese higher education sector has been setting the example of diversifying the sources of funding. But the density and volume is not sufficient as per need. For example, nominal resources are generated through research and consultancy projects by the publicly funded universities. Next, Universities and campuses have been opting to increase the fees and charges towards students by ignoring the equity aspects as well as their capacity to pay. Thus, the focus should be on other sources rather than shouldering more fees to the students.

Private sector involvement/privatization of higher education

Thapa (1993) studied financing education in developing countries suggested various policy measures, including privatization of higher education. In Nepalese context, private sector involvement is a feasible option but must have the quality, equity, access policy in place to safeguard the interest of the people at large (Acharya, 2013). For the sustainable and feasible development of higher education, private public partnership is an option. For the same, whether a university can be opened from the private sector with for profit motive and reap the benefits from university production in the form of dividends, capital drawback or any other form or not? GON have already allowed to take dividends, capital drawback from investing in the colleges. Is this policy desirable, feasible and adaptable for a country like Nepal? As we believe that education is quasi public good, but the education cannot be traded in the free market as other goods and services. It is the author's view that neither university nor colleges are to be allowed to open, run with the capacity of reaping benefits in the form of dividends, capital drawback or any other form. They are to be allowed to establish and operate as a not for profit making company.

A sound financial assistance scheme such as loans, grants and scholarships: Present fee waiver, free ship and scholarships are grossly inadequate. They are not targeted to the poor. To attract & retain bright and needy student, a sound financial assistance scheme that has the characteristics of fee waivers, free ship, scholarships, loan put in place.

Reforming financial management system: Present financial management system is not transparent and does not contribute to achieving higher education goals (CEDA, 2007) is a significant issue that must be addressed. Thus, financial management reform is a strategic option to align funding higher education with performance. At the same time, capacity development in financial management deemed necessary because most of the staff are recruited, promoted and transferred based on affiliation with sister organization of political parties, or nepotism and favoritism instead of merit and performance base.

Introduction of demand side financing model: Many countries across the world has been moved to demand side financing rather than supply side financing. It puts more pressure to the traditional state funded institutions to be more responsive towards students and quality of higher education they offer including others.

Conclusion

The driving force behind the 21st century economy is knowledge and the developing knowledgeable human capital is the best way to develop knowledge economy. Financing higher education is the central concern for the academic community and policy makers. However, the impact of higher education funding is for all stakeholders at present and in future. There is a broad range of choices in financing higher education. All possible positive as well as negative effects have to be kept in mind while designing and implementing the financing modality at institutional, system, national and international level. The best method of financing education, including higher education, is financed by the state through its tax and non-tax revenues as suggested by Tilak (2005).

Financing of higher education is the strongest element in determining the access and the possibility of successful completion of the studies. There needs not only to increase resources, but also to make equitable and efficient use of available resources strategically in order to improve access, equity, quality, relevance, research and innovation.

References

- Acharya, K.P. (2009). *Privatization of higher education in Nepal: Issues of equity and access*. Unpublished M. Phil Thesis submitted to the School of Education of Kathmandu University, Kathmandu, Nepal.
- Acharya, K.P. (2013). *Privatization of higher education in Nepal*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Agriculture and Forestry University. (2012-2013). Annual report. Chitwan. Author.
- Burton, C. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Center for Economic Development and Administration & Central Department of Management & Central Department of Economics. (1995). *Financing of higher education in Nepal*. Kathmandu: HMG & TU & UNDP & World Bank Project.
- Center for Economic development and administration. (2007). *Financing higher education in Nepal*. Islamabad: South Asia Network of Economic Research Institute.
- Far Western University. (2012-2013). *Annual report*. Mahendranagar. Author.
- Gibney, E. (2013 January 31). A different world. *The Times higher education*.
- Grace, G. (1989). Education: Commodity or Public Good? *British Journal of Educational Studies*

37:207–211.

- Kathmandu University. (2007-2013). *Annual report*. Dhulikhel: Author.
- Lumbini Bouddha University. (2007-2013). *Annual report*. Kathmandu: Author.
- Ministry of Finance (2004-2014). *Economic survey 2004/05 to 2014/015*. Kathmandu: Author.
- Ministry of Finance (2004-2014). *Red book 2004/05 to 2014/015*. Kathmandu: Author.
- Ministry of Law, Justice and Parliamentary Affair (2010). *Nepal act collection part 14 (Ka)*. Kathmandu: Legal Book Management Committee.
- Ministry of Education. (1997-2014). *Education in figures*. Kathmandu: Author.
- Mid Western University. (2012-2013). *Annual report*. Surkhet Author.
- Munene, I. (2015). *Multicampus university system: Africa & Kenyan experience*. New York: Routledge.
- National Planning Commission. (2010). *The three year plan*. Kathmandu: Author.
- National Planning Commission. (2013). *The thirteenth plan*. Kathmandu: Author.
- Nepal Sanskrit University. (2007-2012). *Annual report*. Dang. Author.
- Paik, S.G. (1995). Educational financing in Korea. Soul: *Korean Educational Development Journal*
- Patrons, H.A. (1999). *Market forces in education*. Washington: The World Bank.
- Paudel, B. (2008). *A study of the public secondary school financing system in Nepal*. Unpublished PhD Thesis submitted to the Faculties of Humanities and Social Sciences of Tribhuvan University, Kathmandu, Nepal.
- Pokhara University. (2007-2013). *Annual report*. Pokhara: Author.
- Psacharopoulos, G. & Patrions, H. (2002). *Returns to investment in education: A further update*. World Bank Policy Research Working Paper 2881. Washington, DC. http://econ.worldbank.org/files/1881_wps2881.pdf.
- Purvanchal University. (2007-2013). *Annual report*. Biratnagar: Author.
- Sanyal, B.C. & Martin, M. (2010). In Higher education report. *Financing higher education: international perspectives*. GUNI.
- Sijapati, B. (2004). *Perils of higher education reform in Nepal*. [http://www.Maxwell.syr.edu/moynihan/program/dev/Journal of Development and social transformation/vol2/sijapati3.pdf](http://www.Maxwell.syr.edu/moynihan/program/dev/Journal%20of%20Development%20and%20social%20transformation/vol2/sijapati3.pdf).
- Subcommittee to recommend funding policy for newly established universities. (2012). *Report of the subcommittee to recommend funding policy for newly established universities*. Kathmandu: UGC.
- Thapa, B. (1993). *Financing education in developing countries: Implications for Nepal*. Unpublished PhD thesis submitted to the University of Alberta, Canada.
- Thapa, D. (2015). *BRICS aid to education from the recipient's point of view: The case of Nepal*. Paris: UNESCO.
- The World Bank. (2015). *Project appraisal document on a proposed credit in the amount of SDR 44.9 Million to Nepal for a higher education reform project*. Washington: The World Bank, South Asian Region.
- Tilak, J.B.G. (2005). Global Trends in Funding Higher Education. *IAU Horizons: World Higher Education News*, 11 (1). March 2005.
- Tribhuvan University. (2007-2012). *Annual report*. Kathmandu: Author.
- University Grants Commission. (1995/096-2013/14). *UGC annual report*. Kathmandu: Author
- University Grants Commission. (2007-2012). *Higher education management information report 2007/08-2013/014*. Kathmandu: Author.

२४९

Teacher Education 2072

Replication of Inclusion in TEVT Education in Nepal: A Case Study of Poly-technique Institute

Nimananda Rijal

Principal, Gairi Campus, Lamjung Skill Development Foundation, Gairi, Lamjung

Abstract

Nepal government has given priority of establishing polytechnique institutes in the country in order to promote technical and vocational education. Developing skill and creating entrepreneurship are the major targets of intervention. Technical and vocational education is expensive and less possibility of access and hence private investment is a prime need. The case of Lamjung Skill Development Foundation has been a model in its arena. The campus established by the foundation has created a history of its own as a pioneering institute of its kind in the country. There are certain problems and challenges but also opportunities clearly visible to the campus, skilled human resource is the demand of the time. The quality of the training needs to be matched with the market demand and the campus is thriving towards the demand of the community.

Key words

Training, Employment, Skill development, Model and replication

Background

Developing skill and creating entrepreneurship are the major targets of intervention. The technical and vocational education is expensive and less possibility of access and hence private investment is a prime need. Nepal government has given a priority of establishing polytechniques in the country in order to promote the technical and vocational education.

Lamjung Skill Development Foundation (LSDF) has become a pioneering institute in the field of Technical and Vocational training of Nepal especially dealing with its difficult sector of the youth those were dropped in the waste box by the state. Throwing light in the dark tunnel of their life have done by the Foundation – Popularly known as Gairi Campus. Since the Inception of the campus, changes have been occurred in the country and technical training has become the part of the youth, especially to level one course – that are offered free of cost. The Level –I is for 390 Hrs. which is equivalent to 3 months. In the experience of LSDF, the course was conducted in 45 days with boarding facility. The course was intensive morning 8 to evening -6. Dealing with the difficult sector was a challenging task to the team of Gairi that has been taken up happily and implemented the 24 months Technical training courses with the financial support of DIGA foundation, Switzerland Infrastructure development, course design and implementing the course was a magical moment within short span of time. The campus has been working self-sufficient direction. So far the Campus has produced 166 graduates and they have successfully employed in different areas of Nepal and abroad, some of the graduates

३५

Teacher Education 2072

are becoming successful entrepreneurs in the respective field of the training. Some of the girls became technical Instructors in the country, they are proud to be the graduate of Gairi Campus. The Campus has some difficulties to retain the young people for two years in the course, some of them got jobs after the first year of the training some of them even after the first period of OJT. Those who retained have got jobs in different sectors. One most astonishing part is they compete with the Overseers produced by the different campuses of Nepal and got job in DDC of Lamjung, This made the campus proud and relevant of the course as well.

Looking Back to the History

Nepal was in transitional phase on 2007, political situation was changed, warring faction Maoist came in to the peace process with signing of comprehensive peace agreement (CPA). Many ex-combatants were out of the war and their integration in the community also a challenge, they have to be rehabilitated with renewed knowledge and skill. Gairi Campus has trained the combatant in numbers. One group was trained for skill level-3, since they were trained for level – II. Some of them admitted independently as a student in the Campus and completed the study. The social transformation was also in the process. The establishment of the campus to cater those who were drop out from the school one reason to other have given an outlet to re-integration in educational life with renewed energy to be upgraded up to the level of Level-4, 5 and so on, equivalent to the engineers of their sector. So establishment of the campus was in right time with the right decision.

Establishment of the Institute

A joint effort made possible in establishment from people to people approach of Switzerland and Nepal of LSDF. DIGA Foundation lead by Late Beat Dithelm had a vision to support the disadvantaged youth of Nepal and Sister Annmarie (who is an honorary citizen of Nepal, she worked and led different organization during late 70s and 80s) took initiative with the support of Dr. Markus to coordinated the team of Nepal (Rijal, 2015). The Financial contribution has been made by the DIGA foundation, to construct the structure and some sector of equipment's and running cost. The Organization registered in Lamjung as an NGO and started its activities to purchase the land, the land was donated by the contribution of Nepalese Intellectuals. The event had live broad casted from Radio Marshyangdi. The effort of the people has created a history of Technical and Vocational Education especially to bring the waste basket into the mainframe of technical and vocational education.



Figure 1 Photos of first batch of students: Civil Construction

In September 2007, around 18 DIGA members had visited Gairi, Besi Sahar and the foundation stone way layed by Mr. Beat Diethelm, President of DIGA Foundation. This ceremony was attended by more than five hundred local dignitaries as well as people around Gairi and Besi

Shahar, Lamjung. Despite the heavy rain, the ceremony was very interesting and the function was covered live by the Radio Marsyandi.

Present Situation

The campus has been conducting 4 different faculties named Interior decorator and carpentry, Civil Construction Technician, Mechanical and Electrical and Electronics. The last two faculties were added on 2010/11. The First two faculties were conducted from 2008. The number of trainees is proposed 20 intake per faculty per year. It was supposed to 80 trainees/students per year but it is not happening, in reality 60% is achieved towards the later stage. It has been discussed on the basis of reality in the later part of the report. The campus has also conducting short term courses, and ruing production unit own its own, it need to be more activated to full fill the demand of the local community. The campus is active in community works, in the later stage Poverty alleviation program has been awarded from the competition in the district. The program will last for two years, if the achievement is to the level of satisfaction, it may be continue for further period.

Agriculture faculty is under development, since the scenario of the agriculture is rapidly changing, to tap the changing situation, the campus also adding a faculty so that , agricultural technology will be transferred after experimented new innovation before transferring to the famer. At present organic farming in mass production is increasing, agricultural technology is introducing in the field, cash crops are more attraction. Agricultural Technology is in high demand since the government also encouraging to the farmers to go for mass production even in joint ventures, around 15% of the national budget is also allocated in agricultural development, IFAD, UNWOMEN and other international organizations are also concentrating in the field of agricultural development even to the marginalized community. UNWOMEN is piloting agricultural activities among the 43, thousand women's from disadvantaged community. It means the situation is changing in this sector, so the campus should be a part of the changing situation. So the faculty was initiated.

Objectives of the Institution

Objectives of the campus are as below these are set during the time of establishment and the proposal also highlighted these objectives.

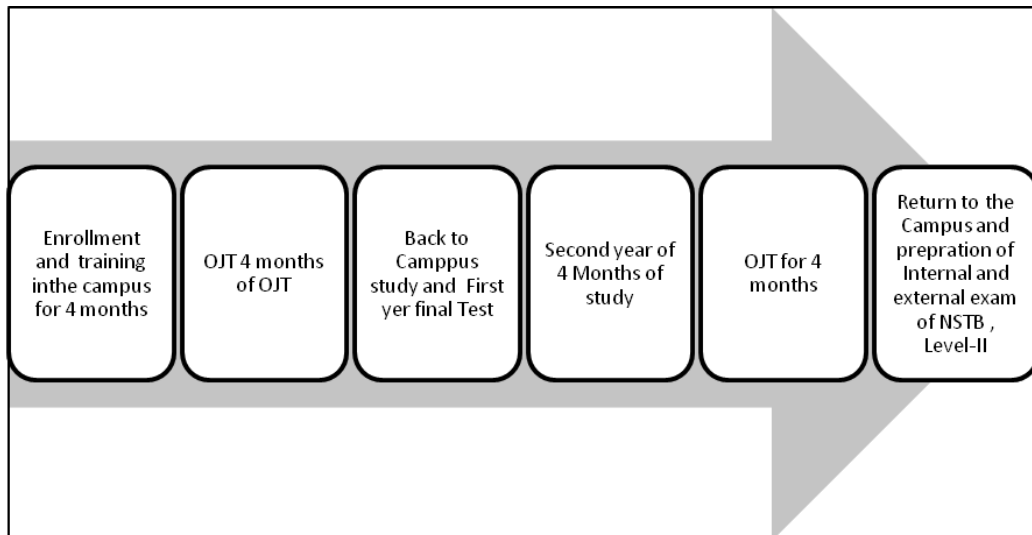
४५३

Teacher Education 2072

1. Producing Semi skilled and skilled human resources in the selected fields of study.
2. Linking the skilled graduates to employment and self-employment at the local and, regional and national labor market. The Establishment objective was 100% employment facilitation for its graduates, the campus have also established a production unit.
3. Under SLC, Dalit, Janjatis, poor and disadvantaged community will be its target groups in priority for its program.

Program design

The program was designed to full fill its objectives. The design is given below.



Source: Project Proposal (2009)

Program Design and Its Impact

The program of the time was excellent to produce market sellable competent human resources. OJT period has given the leverage of Market orientation and working condition. This approach found extreme market oriented training that has brought market competent trainees. So they have become entrepreneurs and immediately sellable in the market as well.

Work ethics

These are also minutely observed. The work ethics such as no harm to others principles are observed. Calm and concentration to the work are asked with the trainees always. Completion of their work properly and precise are also given instruction, safety rules observation were also in line. If anything occurs during the process of work, asked to report immediately with the supervisor and teacher. The product should be given a warranty, it has been observed during construction time.

Difficulties faced with the OJT

This was identified during the course of interviews of the officer (Rijal -2015) for the study. The industrialist taken by them for four months in the condition of payment, the trainees are paid. But the returning of the students from the work place was difficult, in some situation, they were given jobs and encouraged to stay in the industry. It was discovered that there was a serious human resource shortage in the market. These OJT trainees were filling the gap of the trained personnel in the field.

५३

Teacher Education 2072

Infrastructure Development

The Infrastructure of the campus is for four faculties with workshops and class room, toilet facilities are also constructed for each faculties. The infrastructure development is not a onetime work for such institute since it is growing organization. The short term courses are increasing since Hydropower companies are operational in the corridor of Marshyangdi and its tributaries.

Courses offered in the Campus

During the time of proposal, the study was carried out, the study pointed out the following coursed are suitable to run in the campus for its first phase.

Long Term Courses : Campus has four faculties, Civil Construction Technician, Interior Decorator and Carpentry, Mechanical and Electrical and Electronics. Added agriculture, they have declared announced the course to the public consumption.

Graduated Students: These students records are taken as per the yearly basis those who have written the NSTB Exam. There some who have taken up jobs in between of the course; these are not considered to be recorded.

Year	Subject	Male	Female	Total	Remarks
2067 (2009/10)	Interior decorator and Carpentry	7	4	11	Passed in NSTB Exam
2068 (2010/11)	Interior decorator and Carpentry	11	2	13	Passed in NSTB Exam
2069 (2011/12)	Interior decorator and Carpentry	2	6	8	Passed in NSTB Exam
2070 (2013/14)	Interior decorator and Carpentry	7	0	7	Passed in NSTB Exam
2071 (2014/15)	Interior decorator and Carpentry	6	2	8	Ready to NSTB Exam
	Total			47	
2067 (2009/10)	Civil Construction Technician	4	14	18	NSTB Exam Passed
2068 (2010/11)	Civil Construction Technician	12	4	16	NSTB Passed
2069 (2011/12)	Civil Construction Technician	8	3	11	NSTB Exam Passed
2070 (2013/2014)	Civil Construction Technician	8	3	11	NSTB Exam Passed
2071 (2014/15)	Civil Construction Technician	11	3	14	Ready to write exam
	Total			70	
2070 (2013/2014)	Mechanical	12	0	12	NSTB Exam Passed

३५४

Teacher Education 2072

2071 (2014/15)	Mechanical	8	0	8	
	Total			20	
2070 (2014/15)	Electrical	10	2	12	Passed NSTB Exam
2071 (2014/15)	Electrical	15	2	17	Passed NSTB Exam
	Total			29	
	Grand total			166	

Source: Annual Report of Gairi Campus (2013)

Short term Courses: Short term courses are conducted almost every corner of the Lamjung, Tanahu, Gorkha, Arghakhanchi, Gulmi, Puythan and Dhading, Sindhupalchowk and other districts as per the demand. These courses are mobile in nature, some of the courses are also conducted in the Campus. These courses are conducted in joint venture with UBBC (Udhyog Bayabasaya Bikas Company), the company is well known as EDC.

Subject areas of the short term training: The short term training has been helpful to create a mass based technical manpower.

S.N.	Subject Areas	District	Year	No of the trainees
1	Carpentry	Lamjung	2009-14	100
2	Welding	Lamjung	2009-14	100
3	Mason	Lamjung	2009-14	300
4	House Painting	Lamjung	2009-14	60
5	Small Hotel and Lodge management	Lamjung	2009-15	63
6	Scaffolding	Lamjung	2009-15	40
7	Plumbing	Lamjung	2009-14	60
8	House Wiring	Lamjung	2009-14	240
			Total	963

Source: Annual Report of Gairi Campus (2013)

Note: Some of these courses are conducted in Joint venture with EDC since its nature that requires company.

Geographical coverage

In other district, the training started when EFS has awarded the contract to carry out the mobile nature of the training, Including Sindhupalchowk- 300 trainees were trained and appeared in the NSTB exam of Level-1. In 2011, there were 200 trainees awarded by EFS and other Financer such as BPC also given around 40 trainees. Choice Nepal also sponsored some in hospitality sector. In 2012, the EVENT program also sponsored the training, the number increased to 500 a year, with the changing situation, Micro Enterprise development program introduced by the sponsorship of EFS, and 40 trainees were trained. The campus has competing in the market in the sector of the training and having sponsored training programs. The Campus has created tailor made courses as required by the market such as Small hotel and Lodge Management,

Hospitality and so on. In Feb 2015, a hospitality training was conducted in the project of Sino hydro. The project is situated in Bhulbhule of Lamjung.

Employment situation of the Graduates

The trainees are employed in their respective field of training. The data below indicates that the 76 % trained graduates are employed. These trainees who are interested to work they are in the job. Some of the lady married and some of them continued higher education. Here the seasonal works are not considered, after the course all of them have employed in seasonal type of works. 10% of the girls found difficulties to continue the job after getting marriage, especially in seasonal jobs, after bearing the child they reported have to postponed the job.

(a) Technical Trainer

The Graduate of the Campus became the technical trainer, they were praised by many while delivered the contents, and they were through and require quality. Campus could work on this areas as an opportunity for its future course. The student who were troublesome in the first part of the first year in the Campus, Later one he became the most effective trainer in Panchakanya Training Institute – Pokahara.

Second batch student Named Chitra Bahadur, he has given teaching role in the Campus, he has been producing better students. He has been taking contract in different areas on behalf of the campus too.

Sustainability and the Campus

With its objective, the Campus has to be self-sustained. It could not reach to its target. Even in balance calculation, the campus had to generate extra five to six Lacs of Rupees per year. It indicate that “ Looking at this table, the Campus has to be supported from a third party source or has to generate other income sources in order to become financially self-sustainable’ (LSDF, Project lay out document- page 28)

Steps taken for self-sustainable: This is not a profit making institute, but it should be self-sustained without the help of out sider, so it has make some effort to move in this direction, students are asked to pay some of their cost especially for the training materials and their curricular activities, taking part in short term training , it could be said training fee and renting of hall and selling of expertise to support the community, selling of products in the market and producing of items to sell in the market, the campus has introduced production units under every faculties. Conducting special courses by charging the amount to the public for the interested one, with this effort campus reported, it is moving towards self-sufficiency. This is a most important part for its future development.

Problems and challenges

During the study period, it was discovered the organization have some problems and challenges like in other organizations. Those problems and challenges are as below. The identified problems during the study period are:

२५६

Teacher Education 2072

1. Low intake and the students who failed SLC, seems slow to realize the alternative approach of education to move forward, even getting better education in Gairi, that is life oriented.
2. Fee payment: it seems the population is not that much eager to pay education fee and the prospective students are discouraged to be admitted even from the parents.
3. Some of the subjects are regarded to study by lower caste, it also hampered to have flow the students.
4. Negative approach towards the technical education by the most of the community.
5. Uncooperative government policies, the campus faced especially in designing new course required to the market, the government is not yet ready to change the program and its curricula, some of them are dated back to 1983.
6. Retention of the trainees/students: Student retention rate is low, it should be increased, the effort form the team should be put in and measure for sending the trainees focused on to those industries which are responsible to the welfare of the trainees.

The challenges identified during the study period, these challenges could be turned into the opportunities.

1. Changing Concept: It is difficult task to change the concept of the people within short span of the time though they are changing.
2. People did not see the future of the technical education, white color education is dominating the society, so most of them are unemployed and going to abroad in a meager salary of 12, 15 thousand rupees a month.
3. Intake and not returning students: This was due to the employer, most of the industry do not have qualified people to carry out the required tasks. After the four months of the training.
4. Program designed to the poor, vulnerable group of the community and matching with the concept with self-sustainability.

Future Course of the Campus

Changing Course Duration: Since 2007/14. There is a lot happening in the skill training areas, the EFS trained more than 55 thousand people in Level -1 program, Event is under the program for short term training program, Some of the INGOs such as GIZ also introduced the short term training program. What it means, there are organization to train the people in short term that is maximum for 390 Hrs. or 3 months of duration. These program has also created an environment among the people to the technical training is required.

How to accommodate those training who have Level -1 certificate and work experience, a challenge to the future course of the training, Is LSDF ready to face such challenge ? Need to think by all stake holders. Face the challenge or leave the ground, a situation that LSDF standing at this cross road. So the LSDF and its team has decided to face the challenge since this is a pioneer organization that has introduced such innovative program.

५५७

Teacher Education 2072

Discussion of the study

The study has identified the most important aspects of the campus. These are listed below as sub topics.

Modality: Learning takes place by using hand mind both, a model that needed to be introduced to the economic development. It was talked and left in the air since long time. Learning by doing concept has bit broken by adding learning by imitation and innovation. LSDF is following the course in three different approaches as well. The Primary stage is followed by learning by doing, secondary approach used to imitate the products and third is innovate the products as per the need of the people. This model is innovative and need to be expanded in the community to full fill the need of the society, creating self-employment and producing enterprises.

Career opportunities: The skilled people have career opportunity by grading their skills in level so that they will be proud of their efficiency and skills. Skills are combined with the most important theoretical background. This is a very important aspect discovered of the campus program and verified by its graduates as well.

Deprived and dropout youth with vibrant workforce: These are the product of the campus, with this modality, the school dropout youth are converted as self employed entrepreneurs, vibrant workforce and some managed to further their education. They are capable of using computers and able to communicate properly of their feeling and ideas what they want to express.

Work ethics: It was a part of the course. The trainees re taught what are the work ethics such as completing their work without being dangerous to others. Clean the areas, if they make mess around. Concentrating on the job and communicating the truth. The communication should have clear and to the point. No harm policies implemented during the process of training.

Conclusion

The campus has created a history of its own as a pioneering institute of its kind in the country. There are certain problems, challenges and with all these problems and challenges, opportunities are also clearly visible to the campus, skilled human resource is the demand of the time. The quality of the training need to be matched with the market demand and the campus is thriving towards to full fill the demand of the community. Mechanical sector is active to see the mechanical problems in the market. Lamjung is a small market for the campus, the intake should be limited on market demand.

Recommendation

With the study of the campus program and its modality, the following recommendations have made.

1. The model of the study of the technical education need to follow in all technical training institutes.
2. Technical education should be linked with the market requirements in order for economic

- development.
3. Curriculum need to be prepared as per the market requirements that need to be updated frequently as technologies changes with the development of the production.
 4. Entrepreneur skill should also be a part of the education.
 5. Well trained Instructors are the prime requirements of successful technical training institutes.
 6. Staff training needed to be made as integral part of the institute.
 7. The institute has developed the third stage of knowledge development that is learning by innovating as well.
 8. The model of the education need to relocate all over the country at least one institute in one election area of the districts

Reference Materials

Gairi Campus (2015). *The Campus Brochure*. The Author.

Lamjung Skill Development Foundation (2007). *Constitution of the organization, 2007*. Author.

Rijal, N. (2007). *Project proposal*. The Author.

Rijal, N. (2013). *Training Reports of the Campus*, The Author.

Rijal, N. (2015). *The Report of the Campus*. The Author.

**‘शिक्षक शिक्षा, २०७२’ को विकास कार्यमा विभिन्न क्षेत्रमा सहयोग पुऱ्याउनुहुने महानुभावहरू
संयोजक : शालिकराम भुसाल**

१. सहजीकरण		२. मूल्याङ्कन तथा पुनरवलोकन क्रमशः		
खगराज बराल देवकुमारी गुरागाई देविना प्रधानाङ्ग डा. हरिप्रसाद लम्साल डा. तुलसीप्रसाद थपलिया इमनारायण श्रेष्ठ बैकुण्ठप्रसाद अर्याल प्रा. डा. वासुदेव काफ्ले प्रा. डा. रामनाथ ओझा प्रा. डा. भुपेन्द्रबहादुर हाडा प्रा. डा. चिदानन्द पण्डित डा. बालचन्द्र लुईटेल डा. लालमणि पाण्डे डा. रोजनाथ पाण्डे मुक्तिसिं ठकुरी जयप्रसाद लम्साल गोविन्दप्रसाद अर्याल पुण्यप्रसाद घिमिरे दिनेश खनाल यामनारायण घिमिरे दत्तात्रय दाहाल बोधकुमार खनाल सीता रेग्मी दीपेन्द्र सुवेदी गिरेन्द्रप्रसाद पोखरेल दिपे न्द्रकुमार भ्ना रेणुका पाण्डे भुसाल	शालिकराम भुसाल प्रमिला बखती माधवप्रसाद दाहाल यशोदा दाहाल हरिप्रसाद निरौला नवीनकुमार खड्का सुनिता बराल निशा ओली रेणुका अधिकारी सुदर्शन पौडेल अमृतबहादुर राई नवराज निरौला नारायणप्रसाद भट्टराई शङ्कर अधिकारी परशुराम तिवारी सुमन बज्राचार्य नरेन्द्रप्रसाद अवस्थी सुरेन्द्र विष्ट प्रभा पन्थी उमा बुढाथोकी सरस्वती भट्टराई विनिता अधिकारी शौरव श्रेष्ठ सम्पूर्ण लेखकहरू	खगराज बराल देविना प्रधानाङ्ग डा. हरिप्रसाद लम्साल डा. तुलसीप्रसाद थपलिया इमनारायण श्रेष्ठ सिताराम कोइराला रुद्रप्रसाद कोइराला शङ्कर अधिकारी नवीनकुमार खड्का अमृतबहादुर राई उत्तरकुमार पराजुली ताराबहादुर थापा उम्बरध्वज आङ्दम्बे हरिप्रसाद निरौला केदारप्रसाद आचार्य बेदराज आचार्य देवीराम आचार्य राजमुकुट भुसाल यादव अधिकारी नारद धमला दिनानाथ गौतम चन्द्रकान्त भुसाल हरिहर तिमिल्सिना द्वारिका उप्रेती अजन्ता मिश्र केदारप्रसाद आचार्य शोभाकर न्यौपाने कपिल रिसाल मनोज कुँवर देवकी श्रेष्ठ दिपेन्द्रकुमार भ्ना माधव अधिकारी शालिकराम भुसाल त्रिभुवन खनाल खिलनाथ धमला	प्रा. डा. वासुदेव काफ्ले प्रा. डा. रामनाथ ओझा प्रा.डा. प्रेमनारायण अर्याल प्रा. डा. भुपेन्द्रबहादुर हाडा प्रा. डा.चिदानन्द पण्डित प्रा. दिनेशराज पन्त प्रा. डा. टड्कनाथ शर्मा प्रा.डा. बेणीमाधव ढकाल प्रा. डा. हृदयरत्न बज्राचार्य प्रा. डा. किशोर श्रेष्ठ डा. रामश्वरूप सिन्हा डा. अग्नि काफ्ले डा. चिन्तामणि योगी डा. बालचन्द्र लुईटेल डा. विष्णु कार्की डा. मुकुन्दमणि खनाल डा. मिनबहादुर बानियाँ डा. लालमणि पाण्डेय डा. नारायणप्रसाद वेल्वासे डा. लेखनाथ पौडेल डा. संगम खाइजू डा. मिन बानिया डा. बाबुराम ढुङ्गाना डा. ज्ञानेन्द्रबहादुर कार्की डा. शान्ता लक्ष्मी आचार्य डा. राजेशकुमार श्रेष्ठ डा. विष्णुप्रसाद दाहाल डा. गंगा पाठक नारद पौडेल नगेन्द्र रेग्मी माधव अर्याल	डा. रोजनाथ पाण्डे दुर्गा कडैल मनुजा बराल कर्णबहादुर भुवाजी टुकराज अधिकारी निमप्रकाश राठोर रजनी धिमाल चिनाकुमारी निरौला अरुणकुमार राई श्याम गिरी विजयप्रकाश चौधरी यादवचन्द्र निरौला परशुराम तिवारी स्मिता नेपाल रेणुका अधिकारी शिवकुमार सापकोटा जयप्रसाद आचार्य सुशीलबाबु खनाल भरत सिं ऐर प्रभाकृष्ण पौडेल उषा खकुरेल लोकप्रकाश पण्डित गिरीप्रसाद पन्थी गेहनाथ गौतम जयप्रसाद लम्साल पुरुषोत्तम घिमिरे कृष्णप्रसाद पौडेल दामोदर बसौला लाकपा शेर्पा कमलप्रसाद रिजाल ज्ञानप्रसाद खनाल हेनी सेरेला (Henni Saarela)
२. मूल्याङ्कन तथा पुनरवलोकन				
अर्जुनबहादुर भण्डारी महाश्रम शर्मा दिवाकर ढुङ्गेल बाबुराम पौडेल टेकनारायण पाण्डे कमलप्रसाद पोखरेल	यामनारायण घिमिरे विष्णुप्रसाद अधिकारी शङ्कर अधिकारी जयप्रसाद लम्साल माधव वप्रसाद दाहाल बोधकुमार खनाल			
३. टाइप, लेआउट तथा डिजाइन जयराम कुइँकेल, हरिप्रसाद ओझा, सन्तोषकुमार दाहाल, सुमित्रा बस्नेत, विनोद अधिकारी ।	४. व्यवस्थापन सहयोग किरणमान श्रेष्ठ, राजु थापा मगर, कोपिला ज्वाली, सिरोज घिमिरे, नवीन थापा, मातृका कोइराला, खडोस सुनुवार, अञ्जु शर्मा, गीता पोखरेल, हुतराज निरौला, कृष्णप्रसाद गौतम, बिना बोहरा, पुरुषोत्तम शर्मा, मिना थापा, पदम तामाङ, सुनिता बास्कोटा, दसिराम चौधरी, चित्रबहादुर सुनुवार, सीता थापा, प्रकाशप्रसाद पौडेल, उमा लोहनी ।	५. आवरण डिजाइन सुमन बज्राचार्य		

३६०

Teacher Education 2072